



14

Montessori
MONTESSORI
GESAMMELTE WERKE

Von der Kindheit
zur Jugend

HERDER



Maria Montessori
Gesammelte Werke

Band 14

Maria Montessori – Gesammelte Werke

Herausgegeben von Harald Ludwig

in Zusammenarbeit mit

Christian Fischer, Michael Klein-Landeck und Volker Ladenthin

in Verbindung mit der Association Montessori Internationale (AMI)

Band 14

Von der Kindheit zur Jugend



»Erdkinder«

Maria Montessori

Von der Kindheit zur Jugend

Grundschule – Sekundarschule –
Universität

Mit zusätzlichen Texten neu herausgegeben,
textkritisch bearbeitet und kommentiert
von Michael Klein-Landeck
und Harald Ludwig

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Stark erweiterte und textkritisch bearbeitete Neuausgabe der 1966 von Paul Oswald im Verlag Herder herausgegebenen und durch Karl Neise ins Deutsche übersetzten Schrift »Von der Kindheit zur Jugend«. Sie beruht auf der französischen Erstausgabe »De l'enfant à l'adolescent« von 1948. Bei den umfangreichen Texten des Anhangs I handelt es sich überwiegend um teils veröffentlichte, teils bisher noch nicht publizierte Vorträge Maria Montessoris aus ihrer Spätzeit seit 1935. Die Übersetzung der Texte der Anhänge erfolgte in ihrer Endfassung unter Berücksichtigung vorliegender Originaldokumente durch die Herausgeber. Folgenden Organisationen und Personen danken wir für ihre Unterstützung der Drucklegung dieses Bandes: Deutsche Montessori-Vereinigung e.V.; Deutsche Montessori-Gesellschaft e.V.; Heilpädagogische Vereinigung e.V.; Stiftung Montessori-Pädagogik – Reformpädagogik – Wissenschaft; Prof. Dr. Hildegard Holtstiege.

2., korrigierte Auflage 2018
© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2015
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

© Montessori-Pierson Publishing Company



Das AMI-Logo ist eine eingetragene Marke der
Association Montessori Internationale.
Inhalt und Übersetzung dieser Ausgabe wurden von der Association Montessori
Internationale (AMI) zugelassen.

Umschlaggestaltung: Reckels & Schneider-Reckels, Wiesbaden
Umschlagfoto: © Association Montessori Internationale

Satz und PDF-E-Book: SatzWeise, Bad Wünnenberg
Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN (Print) 978-3-451-32525-0
ISBN E-Book (pdf) 978-3-451-81604-8

Inhalt

Einführung der Herausgeber	IX
Geleitwort eines von den »Erdkindern« inspirierten Praktikers (David Kahn)	XVIII

Von der Kindheit zur Jugend

I. Grundschule	2
1. Die Erziehungspläne in ihrer Reihenfolge	4
2. Die Metamorphosen	8
3. Der moralische Charakter des Kindes im Alter von 7 bis 12 Jahren	15
4. Die Bedürfnisse des Kindes von 7 bis 12 Jahren	19
5. Der Übergang zur Abstraktion – Die Rolle der Einbildungskraft oder der Aufbruch, Schlüssel zur Bildung	28
6. Das Wasser	39
7. Einige chemische Versuche	55
8. Der Kohlenstoff in der Natur	61
9. Einige Begriffe aus der anorganischen Chemie	68
10. Einige Begriffe aus der organischen Chemie	72
11. Abschließende Bemerkungen	81
II. Sekundarschule	82
<i>Die Entwicklung der Sekundarschulkonzeption bei Maria Montessori (Harald Ludwig)</i>	<i>83</i>
12. »Die Erdkinder« – Ein Plan für eine Reform der Sekundärerziehung	98

13. Studien- und Arbeitsplan 119

III. Universität 137

14. Die Aufgaben der Universität 138

Anhang I: Ergänzende Texte von Maria Montessori

I. Allgemeine Grundlagen: Kind – Gesellschaft – Welt 157

1. Kind und Gesellschaft 157

2. Arbeit als weltgestaltende Aufgabe des Menschen und
der natürliche Tätigkeitsdrang des Kindes 165

3. Der Urmensch und das Kind 172

4. Biologische Evolution und das Kind 179

5. Die Geschichte des Menschen – Hunger und Liebe
als Grundkräfte 185

6. Über die Vorstellungskraft 193

7. Vorstellungskraft und Genauigkeit 200

8. Der mathematische Geist 206

9. Erziehung als Hilfe für den absorbierenden Geist 214

10. Die kosmische Aufgabe in der Natur 221

11. Die kosmische Aufgabe des Menschen 228

12. Das Unterbewusste in der Geschichte des Menschen 239

13. Die Ebenen der Erziehung 246

14. Schulerziehung und Demokratie 254

II. Grundschule 260

1. Der Übergang vom Kinderhaus zur Grundschule und
die Vorbereitung der Lehrerin 260

2. Aufwertung der Persönlichkeit, Altersmischung und
soziale Erfahrungen 269

3. Geographie und Geschichte – Die Supernatur 284

4. Tauschhandel und Geld 292

5.	»Lasst uns Dante machen!« – Die »Göttliche Komödie« von Dante im Literaturunterricht der Grund- und Sekundarschule – Bericht Montessoris über ein didaktisches Projekt . . .	299
6.	Musikalische Bildung	318
7.	Von der Grundschule zur Sekundarschule	333
III.	Sekundarschule	344
1.	Die neue Erziehung	344
2.	Eine Sekundarschule für alle	348
3.	Die soziale Befreiung des Kindes und Jugendlichen	351
4.	Vorschläge für Versuche während des kommenden Jahres mit besonderer Berücksichtigung des »Erd-Kinder« Alters (1936) . . .	364
5.	Die Institution der Erdkinder	385
6.	Die neue Erziehung für die Sekundarschule	393
7.	Vorträge zur Erziehung im Jugendalter beim 23. internationalen Ausbildungslehrgang in Amsterdam (1938)	405
7.1	Zusammenhang und Einheit im Bildungswesen – Der Vorrang des Ziels gegenüber der Methode – Sozialerziehung – »Bildende Überblicke«	406
7.2	Die physische und psychische Entwicklung des Jugendlichen	416
7.3	Der Jugendliche – ein »sozialer Neugeborener«	431
7.4	Mens sana in corpore sano – Zur körperlichen und geistigen Förderung des Jugendlichen	441
7.5	Die pädagogische Bedeutung von »Arbeit« für den Jugendlichen	453
7.6	Zur Pädagogik im Jugendalter	465
7.7	Die Autorität des Lehrers und die Prüfungen	477
8.	Die Reform der Sekundarschulerziehung	486
9.	Die Erziehung des Jugendlichen	499
10.	Entwicklung und Erziehung des Jugendlichen	512
11.	Vorträge zur Sekundarschule bei Montessoris nationalem Fortbildungskurs in Rom 1951:	527
11.1	Über die Schulerziehung der Jugendlichen	529
11.2	Erziehung im Jugendalter	540
11.3	Der vergessene Jugendliche	551

IV. Universität	561
Universität – Lebenslanges Lernen (1936)	561

Anhang II: Ergänzende Texte anderer Autoren

1. Mario M. Montessori: Einführung in die englische Erstveröffentlichung der Texte »Die Erdkinder« und »Die Aufgaben der Universität«	570
2. Georgette J.-J. Bernard: Vorwort der französischen Erstausgabe: »De l'enfant à l'adolescent«	573
3. Paul Oswald: Einführung und Nachwort des Herausgebers der ersten deutschen Ausgabe: »Von der Kindheit zur Jugend«	574
4. A. M. Joosten: Vorwort zur bearbeiteten indischen Ausgabe	586
5. Hélène Lubienska: Der 20. internationale Montessori-Ausbildungskurs in Nizza	591
6. Maria Federici Agamben: Die »Göttliche Komödie« in Montessori-Grundschulen	599

Anhang III: Literatur, Sachregister, Personenverzeichnis

A. Literatur	608
B. Sachregister	633
C. Personenverzeichnis	644

Einführung der Herausgeber

Maria Montessori ist weltweit vor allem als große Pädagogin bekannt, die sich um die Förderung von Kindern im Alter von unter sechs Jahren besonders verdient gemacht hat. Ihr pädagogisches Denken umfasst in dessen das gesamte menschliche Leben von der Geburt bis zum Tod.¹ »Lebenslanges Lernen« ist für sie in der modernen, sich rasch wandelnden Gesellschaft unabdingbar. Wir leben nach Montessori in einer »Kultur, die immer weiter geht und in der die Bildung niemals endet«. Allerdings gibt es »eine Phase, in welcher der Mensch selbst entscheiden muss, wie weit er in dieser Kultur vorankommen kann, die der gesamten Menschheit gehört.«² Damit er dazu fähig wird, muss er sich in den Institutionen für Erziehung und Bildung von den Einrichtungen im Kleinkindalter an bis hin zur Universität entsprechend vorbereiten. In ihrer bisherigen Form lassen diese Institutionen – wie Montessori kritisiert – die notwendige Koordination und Abgestimmtheit in organisatorischer, curricularer und methodischer Hinsicht vermissen.

In den in diesem Band gesammelten Texten Maria Montessoris sind Überlegungen aus ihrer Spätzeit zu *den* Einrichtungen enthalten, die den heranwachsenden jungen Menschen in seinen drei Entwicklungsphasen von 6–12 Jahren, von 12–18 Jahren und von 18–24 Jahren bei der Aufgabe des Selbstaufbaus seiner Persönlichkeit unterstützend begleiten sollen: Grundschule, Sekundarschule und Universität. Die Texte beruhen überwiegend auf Vorträgen Montessoris, die sie in ihren Ausbildungslehrgängen oder bei anderen Gelegenheiten seit Mitte der 1930er Jahre gehalten hat.³ Die Beiträge des kleinen Buches »Von der Kindheit zur

¹ Als Ärztin war Montessori früh bewusst, dass auch das vorgeburtliche Werden des Menschen besonderer Fürsorge bedarf. Schon in ihren »Kalifornischen Vorträgen« von 1915 gibt sie werdenden Müttern, aber auch den Vätern, entsprechende Ratschläge. Vgl. GW Bd. 5: Kalifornische Vorträge 2014, vor allem den 7. Vortrag in San Francisco, S. 119ff.

² Zitate aus GW Bd. 15: Durch das Kind zu einer neuen Welt, Freiburg 2013, S. 296.

³ Vgl. die detaillierte Auflistung der entsprechenden Dokumente im Literaturverzeichnis. Siehe unten S. 610ff.

Jugend« von 1966, das erstmals 1948 auf Französisch mit dem Titel »De l'enfant à l'adolescent« erschien, beruhen in den Kapiteln 1 bis 11 zur Grundschule auf Vorträgen, welche Montessori bei ihrem 24. internationalen Ausbildungslehrgang 1939 in London gehalten hat. Sie stellt dort die Grundschule über ihre Konzeption von 1916 hinaus⁴ im erweiterten Horizont des grundlegenden Erziehungs- und Bildungskonzeptes ihrer Spätzeit dar: der »Kosmischen Erziehung«. Um diesen Hintergrund besser zu verstehen, können Leserinnen und Leser die Lektüre des Buches mit den Texten der Vorträge beginnen, mit denen auch Montessori ihren Kursus von 1939 eröffnet hat. Diese sind im Teil I des umfangreichen Anhangs I dieses Buches unter der Überschrift »Allgemeine Grundlagen: Kind – Gesellschaft – Welt« dokumentiert.

Eine nähere Einführung in die Beiträge des Haupttextes dieses Buches gibt das nachfolgend wiedergegebene Geleitwort von David Kahn, des weltweit bekannten Montessori-Experten aus den USA. Nach allgemeinen Überlegungen zum Grundschulkind und seinen charakteristischen Eigenschaften in den Anfangskapiteln des Haupttextes sind dessen Kapitel 6 bis 10 vornehmlich Themen naturwissenschaftlicher Art gewidmet, die Montessori von ihrer Herkunft als Ärztin her besonders nahelagen, die sie allerdings auch für ein Verständnis unserer heutigen, von Naturwissenschaft und Technik geprägten Welt für unerlässlich hielt. Man sollte diese Texte vornehmlich als Beispiele für das didaktische Vorgehen lesen. Unter fachwissenschaftlichem Gesichtspunkt (Chemie) enthalten sie einige Mängel, auf die in den Kommentierungen hingewiesen wird. Montessori hat in ihrer Pädagogik indessen stets eine Entfaltung des ganzen Menschen in allen Dimensionen seiner Humanität im Auge gehabt und dazu gehört für sie auch seine musische Bildung. In Teil II des Anhangs I zur Grundschule sind daher ergänzend Beispiele aufgenommen, die dies näher belegen.

Im deutschsprachigen Bereich nahezu unbekannt ist beispielsweise Montessoris literarisches Unterrichtsprojekt zu Dantes »Göttlicher Komödie«, über das sie in Vorträgen in Barcelona, Amsterdam und London berichtet hat. In Amsterdam war dieser Vortrag verbunden mit der Aufführung einiger Partien aus dem ersten Teil (»Inferno«) dieser weltbekannten Dichtung durch Montessori-Schülerinnen und -Schüler im Jugendalter aus Barcelona. Dabei übernahmen Montessoris Enkelkinder und deren Freundeskreis die Hauptrollen. Über 1500 Zuschauer sollen damals Montessoris Vortrag und die Darbietungen der jungen Leute mit

⁴ Siehe GW Bd. 6: Die Selbsterziehung des Kindes in der Grundschule (in Vorb.).

großem Interesse verfolgt haben. Montessori und andere Pädagogen haben das Projekt indessen auch mit Kindern im fortgeschrittenen Grundschulalter erprobt. Darüber hat damals die Literaturwissenschaftlerin und Montessori-Pädagogin Maria Federici Agamben einen Bericht veröffentlicht, der in den Anhang II des vorliegenden Buches aufgenommen worden ist.⁵

Dem Bereich der Musik hat Montessori zusammen mit ihrer Freundin und Mitarbeiterin Anna Maria Maccheroni stets Aufmerksamkeit geschenkt.⁶ Der in diesen Band aufgenommene Vortrag zur musikalischen Bildung aus ihrem 23. internationalen Ausbildungskurs 1938 in Amsterdam widmet sich der Thematik dieser »universalen Sprache der Menschheit«, wie Montessori die Musik bezeichnet.⁷ Ein kleiner Text, der in der Einführung der Herausgeber zu diesem Musikvortrag enthalten ist und wahrscheinlich aus einem Lehrgang Montessoris 1930 in Rom stammt, fasst ihre diesbezüglichen Überlegungen in knapper Form zusammen.

Indessen hat Montessori auch immer großen Wert darauf gelegt, dass junge Menschen von früh an mit wirtschaftlichen Themen vertraut gemacht werden und die weltweite Verflechtung von Handel und Produktion kennen lernen. Dazu soll u. a. die Behandlung geographischer und historischer Themen schon in der Grundschule beitragen.⁸ Besonders wichtig ist der italienischen Pädagogin zudem, Kinder schon früh mit der Funktion des Geldes vertraut zu machen. Schon in ihren Didaktikvorlesungen von 1900 hatte Montessori einen realen Umgang der (behinderten) Kinder mit Geld und dazu ein Einkaufen in einem Geschäft empfohlen.⁹ Auf diese Thematik geht sie auch in zwei Vorträgen ihres Londoner Kurses von 1939 ein, von denen einer in den Teil II des Anhangs I aufgenommen worden ist.

Für die Verbesserung der Kontinuität und Koordination im Bildungswesen hat Montessori über ihre bildungstheoretischen Überlegungen hinaus auch organisatorische Verbesserungen vorgeschlagen. Insbesondere für die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen Kinderhaus und

⁵ Siehe unten S. 599 ff.

⁶ Vgl. Hosterbach, Hildegard: Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik – Musikdidaktische Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung der musikpädagogischen Arbeit im deutschsprachigen Raum, Reihe: Impulse der Reformpädagogik Bd. 11, Münster 2005 (Diss. Univ. Münster 2004).

⁷ Siehe unten S. 318 ff.

⁸ Vgl. den Text Nr. 3 in Anhang I, Teil II (Grundschule), unten S. 284 ff.

⁹ Vgl. GW Bd. 1: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 2010, 3. Auflage 2015, S. 551 f.

Grundschule sowie von der Grundschule zur Sekundarschule hat sie entsprechende Vorschläge gemacht, die noch heute anregend sein können. In drei in den Teil II des Anhangs I aufgenommenen Vorträgen aus dem Jahr 1938 stellt sie dies neben anderen schulpädagogischen und all-gemeindidaktischen Fragen wie dem Lernen in altersgemischten Gruppen, Fragen des sozialen Lernens, dem angemessenen Lehrerverhalten und der Ausbildung von Pädagogen näher dar.¹⁰

Während Montessori ihre Ideen für Erziehung und Bildung in Kinderhaus und Grundschule auch in die Praxis umsetzen und an der Wirklichkeit überprüfen und weiterentwickeln konnte, blieb ihr dies durch die Zeitumstände für ihre Konzeption der Sekundarschule versagt. Aus Barcelona, wo sie seit 1916 ihren Wohnsitz hatte und ein Forschungsinstitut und eine kleine Modellschule unterhielt, musste sie 1936 wegen des spanischen Bürgerkriegs über England in die Niederlande fliehen. In Laren in Nordholland wollte sie Ende der 1930er Jahre ihre neuen Ideen auch für die Sekundarschule erproben. Der Ausbruch des 2. Weltkrieges und der Kriegseintritt Italiens zwangen sie und ihren Sohn Mario, der zu ihrem engsten Mitarbeiter geworden war, jedoch, bis 1946 in Indien zu bleiben, wohin sie im Oktober 1939 zur Durchführung eines Ausbildungslehrgangs und zu weiteren Vorträgen über ihre Pädagogik aufgebrochen war. In der kleinen multikulturellen Modellschule im indischen Kodaikanal, die sie dort mit ihrem Sohn Mario und anderen Pädagogen aufbaute, entwickelte sie ihr Konzept einer »Kosmischen Erziehung« weiter, das seinen Schwerpunkt im Grundschulalter hat. Zu einer systematischen Erprobung ihrer Sekundarschulkonzeption kam es nicht. Als die Montessoris 1949 endgültig nach Europa zurückkehrten, war es dafür zu spät.

So bietet der in den Kapiteln 12 und 13 des Haupttextes der Schrift »Von der Kindheit zur Jugend« dargestellte »Erdkinderplan«, der in dieser Form erstmals 1939 auf Englisch der interessierten Öffentlichkeit präsentiert wurde, auch heute noch die beste Zusammenfassung von Montessoris weitreichenden Ideen zur Gestaltung einer Sekundarschule. Dieser Entwurf ist das Ergebnis eines lange dauernden Nachdenkens und des Studiums der Praxis damaliger Reformschulen für das Jugendalter. Durch ihre Teilnahme und Mitarbeit bei Kongressen der Organisation »New Education Fellowship«, in der sich seit 1921 damalige Reformpädagogen weltweit zusammengeschlossen hatten, erhielt sie ohne Zweifel viele Anregungen für ihre eigene Konzeption, auch wenn sie die

¹⁰ Siehe die Texte Nr. 1, 2 und 7 in Anhang I, Teil II.

Eigenständigkeit ihres Ansatzes und ihrer pädagogischen Arbeit oft betont hat. In einem ausführlichen Herausgeberbeitrag zu den Kapiteln 12 und 13 wird versucht, dem Leser einen Überblick über die wichtigsten Stationen dieser komplexen Entwicklung im Denken Montessoris zu vermitteln und zugleich in die Dokumente, die im Teil III des Anhangs I gesammelt sind, einzuführen.¹¹

Mindestens seit 1919 befasst sich Montessori intensiver mit Überlegungen zur Sekundarschule.¹² Sie scheint zunächst an eine Fortführung der materialgeleiteten freien Arbeit der Grundschule gedacht zu haben, wie sie das Montessori-Lyzeum verfolgte, das 1930 auf Betreiben von Eltern, deren Kinder die Montessori-Grundschule in Amsterdam besucht hatten, dort als erste weiterführende Montessori-Schule gegründet worden war.¹³ Noch 1934 bei ihrem XX. internationalen Ausbildungslehrgang in Nizza, bei dem sie erstmals ein besonderes Kursangebot für Sekundarschullehrer machte, hat sie eine entsprechende, an Fächern orientierte Unterrichtsarbeit für die Sekundarschule (Mittelschule) vorgestellt.¹⁴ Allerdings hatte Montessori schon vorher bei anderen Gelegenheiten ihre weiterreichenden radikalen Reformvorstellungen angedeutet.¹⁵ Beim 5. internationalen Montessori-Kongress 1936 in Oxford hat sie dieses Konzept einer Jugendschule erstmals unter dem Titel »The Erdkinder« in einigen Grundzügen ausführlicher vorgestellt zusammen mit einem Vor-

¹¹ Siehe unten S. 83 ff.

¹² Vgl. das Interview Montessoris mit dem Titel »Die neue Erziehung« aus der englischen Zeitung *Sunday Evening Telegram* vom 7. September 1919. Siehe Anhang I, Teil III, Text Nr. 1, unten S. 344 ff. Belegt wird dies auch durch den Brief Montessoris vom 14. Juli 1920 an Augusto Osimo, den Generaldirektor der Società Umanitaria, einer von jüdischen Sozialisten 1893 in Mailand gegründeten Organisation der Arbeiterwohlfaht. Siehe Anhang I, Teil III, Text Nr. 2, unten S. 348 ff.

¹³ Vgl. Brouwer, Wiebe: Secondary Montessori Education in the Netherlands – The Montessori Lyceum Amsterdam 1930 ..., in: *Communications – Journal of the Association Montessori Internationale* 2011/1–2, p. 156–161.

¹⁴ Vgl. den Bericht über diesen Ausbildungskurs Montessoris aufgrund von Informationen durch die Mitorganisatorin dieses Kurses, die Gräfin Hélène Lubienska (1895–1972). Siehe Anhang II, Text Nr. 5, unten S. 591 ff.

¹⁵ Vgl. zum Beispiel Montessori, M.: Disarmament in Education (= Abrüstung in der Erziehung), in: *New Era* 13 (1932), p. 257–259; erneut veröffentlicht in: *The Montessori Magazine* 4 (1950), no. 3 (July), p. 9–12. Eine deutsche Übersetzung findet sich in: Montessori, M.: Die Macht der Schwachen, Kl. Schriften 2, Freiburg 1989, S. 10–14. Siehe GW Bd. 9: Frieden und Erziehung (in Vorb.). Vgl. ferner im vorliegenden Band in Anhang I, Teil III, den Text Nr. 3 (»Die soziale Befreiung des Kindes und Jugendlichen«) von 1933, unten S. 351 ff.

trag zur Universität.¹⁶ Entscheidend ist, dass Montessori nun für die Schulerziehung 12- bis 18-jähriger Jugendlicher nicht eine einfache Fortsetzung der materialorientierten Freiarbeit der Grundschule vorsieht, sondern neue schulische Lebens-, Organisations-, Arbeits- und Lernformen vorschlägt.¹⁷

Diese Überlegungen zur Sekundarschule hat Montessori in der Folgezeit bei zahlreichen Gelegenheiten erneut vorgetragen, vor allem in England, aber auch in Indien und noch bei ihrem letzten nationalen Fortbildungskurs 1951 in Rom. Die entsprechenden Dokumente sind in dieser Edition im Teil III des Anhangs I zur Sekundarschule möglichst vollständig gesammelt. Gewiss stellt sich hier – wie auch sonst bei Texten Montessoris – das Problem der Redundanz ihrer Ausführungen, d. h. der überflüssigen Wiederholungen in den verschiedenen Beiträgen. Indessen hat Montessori bei ihren zahllosen Vorträgen nur ganz selten ihre Überlegungen in genau der gleichen Form wiederholt, sondern sie fast immer mit neuen Variationen oder Aspekten versehen, deren Kenntnis das Verständnis ihres Denkens erleichtern, erweitern und vertiefen können. Darin mag auch die Dokumentation entsprechender Texte gerechtfertigt sein. Besonders hervorhebenswert ist dabei die Serie von fünf Vorträgen Montessoris zur Schulerziehung im Jugendalter, die sie im Rahmen ihres 23. internationalen Ausbildungslehrgangs 1938 in Amsterdam gehalten hat.¹⁸

Zurückhaltender hat sich Montessori zur Gestaltung des Studiums an der Universität und zu deren organisatorischer Gestaltung in ihrem bisher unveröffentlichten Vortrag von 1936¹⁹ und ihrem Beitrag von 1939²⁰ geäußert. Am Ende der Sekundarschule steht nach ihren Vorstellungen der junge Erwachsene, der zu aktivem selbstständigem Studieren befähigt ist, das ihm die Universität ermöglichen soll. Indessen ist das Studium an den Universitäten überwiegend eine Fortsetzung des rezeptiven Lernens

¹⁶ Beide Vorträge sind im Programm jeweils als »special lecture« angekündigt. Siehe weitere Informationen und die deutschen Übersetzungen der beiden Vorträge unten S. 364 ff sowie S. 561 ff.

¹⁷ Hinweise darauf finden sich in einer ungeordneten handschriftlichen Notizensammlung Montessoris in einer Kladde, die erst kürzlich im AMI-Archiv in Amsterdam entdeckt wurde und den Titel trägt: »Piano Erdkinder, Olanda 1936« (= »Erdkinderplan, Holland 1936«).

¹⁸ Siehe in Anhang I, Teil III, die Texte Nr. 7.2 bis 7.6, die noch durch zwei weitere interessante Dokumente zu schulpädagogischen und didaktischen Fragen aus demselben Ausbildungskurs ergänzt sind (7.1 und 7.7).

¹⁹ Siehe Anhang I, Teil IV, unten S. 561 ff.

²⁰ Siehe Kap. 14 des Haupttextes.

im traditionellen Schulwesen, das der Aneignung des notwendigen Wissens für Examina und für das Erlangen eines zukünftigen den Lebensunterhalt sichernden Berufs dient. Für Montessori ist eine solche Wissensausstattung für den Beruf zwar auch erforderlich. Viel wichtiger ist ihr jedoch beim Studium die Festigung und Fortsetzung der Persönlichkeitsbildung sowie das »Lernen des Lernens«. So charakterisiert sie etwa die Bedeutung eines universitären Abschlusszeugnisses so: »Ein Mensch mit einem Diplom ist also ein Mensch, der auf dem Ozean der Bildung, der die Welt umspült, besser zu steuern weiß.«²¹ Angesichts der rapiden Veränderungen in der modernen Welt ist diese Befähigung das eigentliche Ziel eines Universitätsstudiums. Beim Kongress in Oxford 1936 hatte Montessori dies am Ende ihres Vortrags so formuliert:

»Es ist offensichtlich, dass man die Universität anders organisieren muss. Nicht die geschlossene Universität, sondern die offene! Diese letzte Ebene der Erziehung nenne ich »Universum«.²² Alle müssen zu diesem Studium gerufen werden. Dies ist möglich, wenn die Menschen eine wirtschaftliche Unabhängigkeit haben, die es ihnen erlaubt, sich weiterzubilden, wenn sie es wünschen. Es ist nicht wichtig, ob man das, was man den Abschluss nennt, mit 25 oder mit 30 Jahren erhält. Das Studieren ist das, was notwendig ist. Wenn Sie mich fragen, bis zu welchem Alter das »Universum« dauern muss, antworte ich: »bis zum Tod«, weil man nie aufhört, dazuzulernen. Wenn sich die Welt um uns verändert, ist es unsere Freude, ihr zu folgen. Die Gesellschaft muss zutiefst daran interessiert sein, alle dazu aufzurufen, auf eine höhere Ebene der Bildung zu steigen. Offener Unterricht für alle!«

Dank

Ohne die Hilfe vieler engagierter Menschen wäre es nicht möglich gewesen, die in diesem Band gesammelten Texte Montessoris zusammenzutragen. Unser besonderer Dank als Herausgeber dieses Editionsbandes gilt daher den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im AMI-Archiv in

²¹ Siehe Kap. 14, Zitat unten S. 149.

²² Vgl. zum Begriff »Universum«, der für das lebenslange Lernen von allem für alle steht, die S. 372, Anm. 66 angeführte Programmankündigung zum Vortrag über die vier Entwicklungsebenen.

Amsterdam, vor allem Joke Verheul und Carolina Montessori, die nicht müde wurden, immer neue Fragen zu beantworten und nach hilfreichen Dokumenten zu suchen. In London danken wir dem dortigen Maria Montessori Institute AMI unter Leitung von Lynne Lawrence, die zugleich Exekutivdirektorin der AMI in Amsterdam ist und unser Editionsprojekt mit großem Interesse fördert. Vor allem der Archivar Mark Andrew Pardoe sowie Cherry Worthington und Jethryn Hall haben uns in London bei unseren Recherchen hilfreich unterstützt. In Rom möchten wir den Kolleginnen Paola Trabalzini (Universität LUMSA di Roma) und Clara Tornar (Universität Roma Tre) für ihre stets bereite Hilfe besonders danken. Letztere hat an ihrem Universitätsinstitut »Centro di Studi Montessoriani« mit ihrem Mitarbeiterteam eine digitale Montessori-Bibliothek aufgebaut, ohne die wir manches Dokument nicht so schnell hätten beschaffen können.²³ Dr. Harold Baumann (Schweiz) danken wir für zahlreiche wichtige Hinweise, die er uns aufgrund seiner Kompetenz als Chemiker vor allem zu den Kapiteln 6 bis 11 des Haupttextes gegeben hat.

Wie schon bei anderen bisher erschienenen Bänden der Edition sind auch die Quellen dieses Bandes in verschiedenen Sprachen verfasst. Wir danken den studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Editionsprojektes an der Universität Münster für die Vorbereitung von deutschen Arbeitsübersetzungen: Johanna Cordos (Italienisch), Esther Dücker (Französisch), Dr. Anja Kern geb. Schulting (Italienisch), Rosa Mezzanotte, M.A. (Italienisch), Giulia Pizzone (Italienisch, Französisch), Lena Siebenkotten (Niederländisch, Englisch) und Romina Vetrugno, M.A. (Italienisch). Auch Studierende von einschlägigen Forschungsseminaren an der Universität Münster haben in ihren Hausarbeiten Beiträge zum Editionsprojekt beigesteuert. Ihnen allen sei herzlich gedankt.

Schließlich gilt unser Dank den im Impressum genannten Sponsoren, welche Zuschüsse zur Drucklegung dieses Bandes erbracht haben, sowie dem Herder-Verlag. Dessen Programmleiter Buch im Fachverlag Pädagogik, Jochen Fähndrich, begleitet und unterstützt mit bewundernswertem Engagement die Arbeiten an der Edition und erträgt es stets geduldig, dass sich die Abgabe von Manuskripten für einzelne Bände wegen der Komplexität der Arbeiten nicht selten etwas verzögert. Danken möchten wir auch der Montessori-Pierson Publishing Company und ihrem Repräsentanten Alexander Henny für die Erlaubnis zur Nutzung unveröffentlichter Archiv-Dokumente und zur Aufnahme wichtiger ergänzen-

²³ <http://www.montessori.uniroma3.it>

der Texte in den außergewöhnlich umfangreichen Anhang dieses Bandes. Herzlich gedankt sei ferner Christa Ludwig für ihre vielfältige Unterstützung bei den Archivbesuchen und beim Lesen der Korrekturen der Texte.

Hamburg und Münster, im Juni 2015

*Michael Klein-Landeck und
Harald Ludwig*

Geleitwort

eines von den »Erdkindern« inspirierten Praktikers

Als *De l'Enfant à l'Adolescent*¹ (1958) noch ein kleines, unbekanntes braungelbfarbiges Taschenbuch war, das bei Desclée de Brouwer² veröffentlicht wurde, kam unter den Teilnehmern des Montessori-Lehrgangs in Bergamo³ 1971/72 das Gerücht auf, es handle sich bei dem Inhalt um Vorträge Montessoris, die von Georgette Bernard⁴ transkribiert worden seien. Wir sollten den Text aus dem Französischen ins Englische übersetzen, um unsere Studien zur Grundschule besser verstehen zu können. Wie die meisten Montessorianer dieser Zeit hatte keiner von uns das Buch gelesen, und nur wenige hatten jemals eine französische Ausgabe gesehen.

Das Gerücht, dass die Vorträge von einer mitschreibenden Studentin transkribiert worden waren, bleibt unbegründet.⁵ Es war allerdings richtig, dass es unsere Aufgabe werden würde, das Buch als Teil unserer

¹ Die erste Auflage des Buches »Von der Kindheit zur Jugend« erschien 1948 auf Französisch. Weitere Auflagen folgten 1950, 1954, 1958, 1960, 1992. David Kahn bezieht sich hier auf die 4. Aufl. von 1958.

² Desclée de Brouwer ist der Verlag, in dem das französische Buch 1948 erstmals erschien. Gegründet im 19. Jahrhundert in Brügge, hatte der Verlag seit 1930 seinen Sitz auch in Paris.

³ In Bergamo (Italien) befindet sich das »Centro Internazionale Studi Montessoriani«, ein 1961 von Mario M. Montessori gegründetes Ausbildungszentrum für Montessori-Lehrer. Hier wurden und werden vor allem Ausbildungslehrgänge für die Grundschule angeboten. David Kahn nahm 1971/72 an einem solchen Ausbildungskurs teil.

⁴ Georgette J.-J. Bernard war Übersetzerin mehrerer Bücher Montessoris ins Französische. Sie gründete 1931 in Sèvres, einem Vorort von Paris, eine Montessori-Sekundarschule, die sie zusammen mit ihrem Mann leitete. Maria Montessori stattete dieser nur bis zum 2. Weltkrieg bestehenden Schule in den 1930er Jahren einen Besuch ab. Vgl. dazu auch unten S. 86.

⁵ Tatsächlich liegen den Texten des französischen Buches, soweit sie sich auf die Grundschule beziehen, englische Mitschriften von Montessoris Vorträgen bei ihrem 24. internationalen Ausbildungskurs 1939 in London zugrunde, die indessen nicht von Frau Bernard mitgeschrieben, sondern in dem von ihr herausgegebenen Buch in einer Auswahl zusammengestellt, bearbeitet und ins Französische übersetzt wurden. Näheres siehe unten S. 2.

Grundschullehrerausbildung zu übersetzen, und dass es unser Verständnis von unseren Studien revolutionieren würde. Der Übersetzungsprozess von *From Childhood to Adolescence* brachte die aufschlussreichen Passagen von Montessoris Arbeits- und Studienplan für den Jugendlichen gut in den Blick. Das reichte aus, um einen Weg anzuregen, auf dem man zum neuen Montessori-Erwachsenen gelangen kann.

Das kleine Buch begann mit der revolutionären Behauptung »Den aufeinanderfolgenden Persönlichkeitsphasen des Kindes müssen aufeinanderfolgende Erziehungspläne entsprechen« (S. 4). Hier haben wir die letztgültige Aussage zur Entwicklung: Die Lernumgebungen, die wir einrichten, müssen den unterschiedlichen Stufen und den Übergängen zwischen ihnen auf dem kontinuierlichen Pfad der Entwicklung Rechnung tragen:

1. Die Jahre von der Geburt bis zum 7. Lebensjahr, unterteilt in die ersten beiden Jahre, die Phase vom dritten bis zum fünften Lebensjahr und die Phase vom sechsten zum siebten Lebensjahr.
 2. Die Phase vom siebten zum zwölften Lebensjahr (kann unterteilt werden).
 3. Die Phase vom 12. bis zum 18. Lebensjahr (kann unterteilt werden).
- Dies ist das erste Mal, dass Montessori-Literatur den spezifischen Bereich der Jugend (12.–18. Lebensjahr) näher thematisiert, um den Leser von der Kindheit an die Schwelle des Erwachsenseins zu bringen, und für eine einzigartige Grundschulerziehung plädiert, welche die höchst kreativen Veränderungen unterstützen soll, die durch die »formativen Kräfte« des neuen Erwachsenen angeregt werden. Als wir mühevoll den Text aus dem Französischen ins Englische übersetzten, verstanden wir zum ersten Mal den ganzen Entwicklungszusammenhang der frühen Kindheit, der Kindheit und des Erwachsenenalters.

Montessori zeigt uns, dass die »innere Entwicklung des Individuums« *innerlich* ist, dass Erwachsenwerden *kontinuierlich* ist, dass zunehmende Unabhängigkeit *Reife-im-Werden* ist und dass die einzigartigen Aktivitäten im Kontext der menschlichen Entwicklung Bestandteil der Totalität des Lebens sind, die darauf abzielt, dass das Kind jugendlich und dann der Jugendliche erwachsen wird. Die innere Natur dieses Prozesses lädt den Leser dazu ein, eine Sichtweise einzunehmen, bei der nicht aus dem Blickwinkel des Erwachsenen von außen geschaut wird, sondern aus der aufkommenden Perspektive des sich entwickelnden Menschen, d. h. durch die Augen des sich verändernden Kindes. Die Struktur der von Montessori beschriebenen Entwicklungsphasen stellt die Entwicklung als eine Reihe von »Wiedergeburten« dar. Von Zeit zu Zeit tritt im Ver-

lauf der Entwicklung eine unterschiedliche Person in Erscheinung, »deren Merkmale sich von denen der vorangegangenen Stufen unterscheiden« (S. 5).

Das Buch spricht von der Entwicklung als einer Reise, da Montessori das Kind als »Pilger« beschreibt und formuliert: »Edel ist der Fuß, und edel ist das Gehen« (S. 22). Montessori stellt sich die menschliche Entwicklung wie eine Person vor, die durch neue Landschaften geht, die für jede Phase der Entwicklung geeignet sind. Bei der Montessori-Erziehung von der Kindheit zum Erwachsensein geht es darum, auf diese Reise vorzubereiten und diese Reise zu Beginn des mit Prüfungen ausgestatteten Lebens mit 7 Jahren anzutreten.

Dieses kleine Buch stellt die dramatischen Veränderungen von der frühen Kindheit zu den grundlegenden Entwicklungsjahren (3–9) und zwischen Kindheit und Jugend dar. Wenn man diese Metamorphosen respektiert, wird das Kontinuum der Erziehung paradoxerweise glatt und nahtlos.

»Meine Vision der Zukunft ist nicht mehr die von Menschen, die Prüfungen ablegen und aufgrund dieses Zeugnisses von der Sekundarschule zur Universität vorrücken, sondern die Vision von Individuen, die von einer Stufe der Unabhängigkeit zu einer höheren übergehen, durch ihre eigene Aktivität, durch ihre eigene Willensanstrengung. Darauf beruht die innere Entwicklung des Individuums.«⁶

Diese Kontinuität wird in Kapitel 14 weiter betont: »... Der Mensch bleibt, wenn er auch voneinander abhängige Phasen durchläuft, nichtsdestoweniger ein und derselbe. Die vorausgehende Phase bereitet die folgende vor, bildet ihre Grundlagen und pflegt die Kräfte« (S. 142).

Das Kapitel zu den *Metamorphosen* legt nahe, dass der sich ausweitende Erfahrungshorizont, als Ganzes genommen, mehr als nur ein intellektueller ist. Er ist auch moralisch, umfasst Fragen wahrer Gerechtigkeit und Empathie und ist dabei »dem Befehl des eigenen Gewissens untergeordnet« und nicht der Führung eines anderen (S. 18). Der sich ausdifferenzierende Erfahrungshorizont des Grundschulkindes (7.–12.

⁶ Dieses Zitat Montessoris findet sich (ohne weitere Quellenangabe) nur in der englischsprachigen Ausgabe nach dem dortigen Text »The Publisher's Note« auf einer eigenen unpaginierten Seite. Siehe Montessori, M.: *From Childhood to Adolescence*, New York 1973 (nach S. XI).

Lebensjahr) wird durch die Metapher eines Spinnennetzes veranschaulicht, das durch zwei Zweige verbunden ist (Struktur) und einen größeren Umfang hat als der Körper der Spinne selbst. Das Netz wird geknüpft, indem es peinlich genau und nach einem präzisen Plan nach außen gesponnen wird, ähnlich wie die »abstrakte Konstruktion« des psychischen Lebens des älteren Kindes. So ermöglicht dieser Weg zum Wissen dem Kind, das sich vom Sinnhaften zum Abstrakten bewegt, Gedanken zu verstehen, die zuvor außerhalb seines Bereichs waren. Sowohl metaphorisch als auch wörtlich »hat das Kind das Bedürfnis, die Grenzen seines Aktionsbereichs ... zu erweitern« (S. 10).

So beginnen wir die Reise zu Fuß. Die Kapitel 4 und 5 stellen die Möglichkeiten für grundlegende Erfahrungen beim »Hinausgehen« vor. Diese gestatten dem Kind, durch unabhängige Erkundung im natürlichen Umfeld die Welt jenseits der eigenen Haustür zu entdecken, wie es seinem Interesse entspricht. Die Begegnung des Kindes mit der Realität schafft ganzheitliches Wissen, dadurch dass es die Beziehungen zwischen den Gegebenheiten der natürlichen Welt unmittelbar erfährt.

Die folgenden berühmten Worte Montessoris preisen den Wald. Doch ebenso wichtig ist es, dass sie die interdisziplinären Aspekte des Studiums der Natur demonstrieren:

»Keine Beschreibung, kein Bild irgendeines Buches können das wirkliche Sehen der Bäume in einem Wald mit dem ganzen Leben, das sich um sie herum abspielt, ersetzen. Die Bäume strömen etwas aus, was zur Seele spricht, etwas, was kein Buch und keine Sammlung vermitteln könnten. Der Wald, den man sieht, offenbart, dass es darin nicht nur Bäume gibt, sondern eine *Gesamtheit von Lebewesen*. Und diese Erde, dieses Klima, diese kosmische Kraft sind für all diese Lebewesen notwendig, damit sie sich entwickeln können. Die *Myriaden von Lebewesen* rings um diese Bäume und diese Majestät und Mannigfaltigkeit sind Dinge, die man aufsuchen muss und die niemand mit in die Schule bringen kann« (S. 31; Hervorhebungen hier von D. K.).

Die in diesen ersten Kapiteln vorgestellten Grundsätze machen es dem Kind möglich, eine ganzheitliche Kenntnis von den Einzelheiten im Verhältnis zum natürlichen Ganzen zu entwickeln, indem es hinaus in die Natur geht. Dies bereitet den Weg für eine auf das Land und den Ort gestützte Kenntnis des Ganzen seitens des Jugendlichen im Verhältnis zur detaillierten Erkundung des Bauernhofs.

Kapitel 5 stellt eine spezifische Theorie des Wissenserwerbs vor, die

Montessoris kombiniertes Vorgehen mit Hilfe von Vorstellungskraft und Abstraktion für das Grundschulkind erklärt. Zeigt dem Kind reale Dinge. Kontakt mit den wirklichen Dingen ruft Interesse hervor. Wenn die Einzelheiten der Welt nur aus zweiter Hand vorgestellt werden anstatt durch direkten Kontakt mit der Realität, dann treten wahrscheinlich Lernhindernisse auf, die zu einer fehlerhaften Sicht des Lebens beitragen.

Wir müssen das Reale mit der Vorstellungskraft verbinden. Die Vorstellungskraft treibt *reale* Details vorwärts zu höherem Denken; wissenschaftliche Lösungen fördern weitergehendes Interesse:

»In ihrem Gesamt wiederholt die Welt mehr oder weniger immer dieselben Grundbegriffe. Wenn man z. B. das Leben der Pflanzen oder der Insekten in der Natur studiert, hat man mehr oder weniger eine Vorstellung vom Leben der Pflanzen und der Insekten in der ganzen Welt« (S. 29f.).

Die Vorstellungskraft kann ein Detail nehmen und es auf alle Pflanzen oder Insekten beziehen. Das Ganze, die Erde muss in der Vorstellung Gestalt annehmen. Die Vorstellung kann vage sein und bedarf daher genau festgelegter Information durch die Wissenschaft. Vorstellung, in erster Linie unterstützt durch die Struktur der Abstraktion, bedeutet, dass die Abstraktion in das Unendliche vordringen kann:

»Die Lehrerin muss sich die Großartigkeit dieses Ganzen voll zu Eigen machen, um es dem Kinde vermitteln zu können. Nicht nur die Klassifizierung einiger Details sollte man zum Ausgangspunkt nehmen, sondern die Klassifizierung des Ganzen. Und dieses Ganze, das im selben Moment vor uns ersteht, wird uns als Basis dienen, damit jedes Detail sich im Geist lokalisieren kann« (S. 37).

Die Idee besteht darin, in diesem Alter, wenn es eine Art sensibler Phase für die Vorstellungskraft gibt, »den ›Keim für die Wissenschaften‹ zu legen«. Sobald eine Vorstellung des Ganzen erfolgt ist, »muss man zeigen, dass von jedem Zweig eine Wissenschaft ausgeht: die Mineralogie, die Biologie, Physik, Chemie usw. Und wie wir schon gesehen haben, setzt die Untersuchung des Details das Studium des Ganzen in Gang« (S. 38).

Die sozialen Grundlagen entwickeln sich und Richtiges wird von Falschem unterschieden. Das Grundschulkind durchquert einen weiteren Raum, wird sozial unabhängig und versteht die Bedürfnisse und Beziehungen von Dingen und Menschen.

Die Kapitel 6, 7, 8 und 9 erkunden wissenschaftliche Details für Fortgeschrittene im Grenzbereich der Grundschulzeit und dem frühen Jugendalter für den Wasserkreislauf, den Kohlenstoff in der Natur, anorganische und organische Chemie, die alle mit den umfassenden Themenbereichen der Zyklen des Lebens und der Nachhaltigkeit des Lebens auf der Erde verbunden sind.

Das Kapitel 11, betitelt mit *Abschließende Bemerkungen*, bezeugt erneut den interdisziplinären und philosophischen Charakter des Grundschulcurriculums und regt ein Nachdenken über die Organisation des Fächerkanons für Jugendliche an:

»Aber alles steht in einem Zusammenhang, und das Interessante besteht darin, sich in diesen Wechselbeziehungen zurechtfinden zu können. Aus dem Zusammenhang gelöste Begriffe heranzutragen, bedeutet Verwirrung. Dagegen müssen wir das gemeinsame Band zwischen ihnen bestimmen können; und wenn die Verbindung unter den Begriffen hergestellt ist, die von da an aneinander gekettet sind, dann werden die Einzelheiten selbst ihr gemeinsames Band finden. Dann ist der Geist befriedigt, und es erhebt sich der Wunsch, weiter auf die Suche zu gehen. Indem wir mit dem Kinde gemeinsam die Beziehungen unter den Dingen bestimmen und so dem wahren menschlichen Geist gehorchen, schaffen wir ihm dadurch eine Philosophie. Und warum sollte das Kind nicht philosophieren? Da der menschliche Geist ein mathematischer und philosophischer ist, trachten wir danach, im angemessenen Verhältnis den Geist des Kindes zur Mathematik und Philosophie zu führen. Dies ist ein wesentlicher Erziehungsgrundsatz: Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln« (S. 81).

Das *Hinausgehen* bietet Gelegenheit, von den natürlichen Systemen und den Sozialsystemen des Menschen zu lernen, und dies bereitet die Grundschulkinder auf die Phase der Jugend vor, in der sie eine Mikrogemeinschaft bilden werden, eine richtige Gesellschaft im Kleinen, welche die Realität verkörpert, die sie in ihren Grundschuljahren gebildet haben. Der Pfad der Entwicklung weitet sich zu einem Dorfplatz aus: Das Kind, das zu einem Jugendlichen wird, muss einen Ruheplatz in seiner eigenen Gemeinschaft finden.

Die Erdkinder-Anhänge⁷

Die Erdkinder-Anhänge stellen ein Studienprogramm für das frühe Jugendalter dar, in dem sie den Arbeits- und Studienplan der Grundschulphase und der Jugend zusammenfassen und Richtlinien für die Verbindung von praktischen Erfahrungen auf dem Land mit kognitivem Lernen anbieten. Dies wird erreicht, indem man die erwähnte Reise unternimmt und Erfahrungen auf dem Land sammelt, während man gleichzeitig die Unterrichtsfächer um das praktische Lernen herum neu ordnet.

Die Erdkinder-Anhänge haben, obwohl sie nur zwanzig Seiten lang sind, erstaunlich tiefgehende Passagen. Diese betreffen:

- 1) das Bedürfnis nach sozialer und pädagogischer Reform,
- 2) den Bauernhof als vorbereitete Umgebung für den Jugendlichen,
- 3) den Arbeits- und Studienplan auf dem Land mit einer Beschreibung sowohl der praktischen Arbeit als auch der ihr entsprechenden Studienbereiche,
- 4) die psychologischen Eigenschaften der dritten Entwicklungsebene (12.–18. Lebensjahr),
- 5) die moralische Entwicklung,
- 6) allgemeine Überlegungen zur Universität und zur Unabhängigkeit der nach Grundsätzen der Montessori-Pädagogik erzogenen Persönlichkeit gegenüber Macht und Geld.

Wo sollen wir also anfangen?

Wir (die Erdkinderpioniere aus Ohio⁸) haben angefangen, indem wir dieses Buch Zeile für Zeile immer wieder gelesen haben, als wir uns darauf vorbereiteten, Montessoris Lernprinzipien auf ältere Schüler anzuwenden und 1996 mit dem ersten Kolloquium zum Jugendalter begannen. Wir setzten die Lektüre fort, als wir mit der Eröffnung der Hershey Montessori School Adolescent Community im Jahre 2000 die ersten amerikanischen »Experimente« auf dem Land initiierten. Auch 2015 le-

⁷ In den englischsprachigen Ausgaben werden die Kapitel 12 bis 14 des vorliegenden Bandes, die sich mit der Sekundarschule und der Universität befassen, als »Anhänge« (»Appendices«) A bis C bezeichnet.

⁸ David Kahn war Gründungsrektor der Hershey Montessori Farmschool in Huntsburg (Ohio, USA). Vorher hatte er zwölf Jahre lang eine Montessori-Grundschule in Ohio geleitet. Vgl. Kahn, David: Realisation der Erdkinder-Schule Maria Montessoris – Das Beispiel der Hershey Montessori Farmschool in Huntsburg (Ohio, USA), in: Ludwig, H./ Fischer, Ch./ Fischer, R./ Klein-Landeck, M.: Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik – Theorie und Praxis einer »Erfahrungsschule des sozialen Lebens«, IDr Bd. 12, Münster 2005, S. 76–89.

sen wir dieses keineswegs so belanglose Büchlein immer noch, während schon über 800 Montessori-Sekundarstufenlehrer eine Einführung in Studien zum Jugendalter besucht haben.⁹

Von Anfang an haben wir versucht, die Kerngedanken der Erdkinder-Anhänge in einer übersichtlichen Grafik darzustellen. Dabei stehen die sozialen und praktischen Organisationsaspekte des Bauernhofs auf der linken Seite des Schaubildes und auf der rechten Seite ist eine Zusammenfassung des pädagogischen Studienprogramms Montessoris zu finden, welches das Wissen in drei Kategorien einteilt:

- 1) Ausdruck der eigenen Persönlichkeit (Self-Expression),
- 2) psychische Entwicklung (Psychic Development),
- 3) Vorbereitung auf das Erwachsenenleben (Preparation for Adult Life).

Montessoris Studien- und Arbeitsplan	
<p>A. Praktische Erwägungen zum Gemeinschaftsleben</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vorbereitete Umgebung – Physische Umgebung/ Beschäftigungen als »Materialien« ● Wohnstätte für die Jugendlichen/ ihre Gemeinschaftshäuser – lebenspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten, Tätigkeiten im Haushalt, Reinigungsdienst, Hausarbeiten, Absprachen und Regeln im Haus – für Behaglichkeit und Ordnung Sorge tragen ● Bauernhof – landwirtschaftliche Erzeugnisse aus biologischem Anbau und Viehbestand – Verwaltung der Rohstoffe 	<p>B. Lehrplan</p> <p><u>1. Persönlicher Ausdruck</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Musik ● Sprache ● Bildnerisches Arbeiten <p><u>2. Psychische Entwicklung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Moralische Erziehung ● Mathematik ● Sprachen <p><u>3. Vorbereitung auf das Erwachsenenleben</u></p> <p>a. Studium der Erde und der lebendigen Natur (Geologie, Geographie mit Zeugnissen des prähistorischen Zeitalters, Biologie, Kosmologie, Botanik, Zoologie, Phy-</p>

⁹ Eine solche Einführung in die Montessori-Erziehung im Jugendalter veranstaltete die North American Montessori Teachers' Association (NAMTA) in Verbindung mit der Association Montessori Internationale (AMI) zum Beispiel in zwei Blöcken vom 6. Juli bis 2. August und vom 29. Oktober bis 2. November 2014 unter dem Titel »The AMI Montessori Orientation to Adolescent Studies (Ages 12–18)« in Göteborg (Schweden). David Kahn, seit mehr als 40 Jahren Exekutivdirektor der NAMTA, gehörte zum Dozententeam.

<ul style="list-style-type: none"> – Gebrauch und Wartung von Maschinen – Instandhaltung des Wohnhauses und anderer Gebäude – Instandhaltung der Wege und des Waldgrundstücks • Geschäft – Laden für den Verkauf von Agrarerzeugnissen und anderen Gütern – Handel und Warenaustausch – Kunsthandwerk • Gästehaus • Maschinenmuseum • Jugendliche – 12–18 Jahre oder 12–15/15–18 Jahre • Erwachsene (als »Materialien« in der Umgebung) – Hauseltern – Lehrkräfte, die im Internat wohnen – Lehrkräfte, die außerhalb wohnen – Fachlehrer – Handwerker – Eltern 	<p>siologie, Astronomie, und vergleichende Anatomie)</p> <p>b. Studium des menschlichen Fortschritts und der Entwicklung der Zivilisation</p> <p>(Physik, Chemie, Mechanik, Ingenieurwesen, Genetik im Rahmen der Geschichte von Naturwissenschaft und Technik – »Supranatur«)</p> <p>c. Studium der Menschheitsgeschichte</p> <p>(wissenschaftliche Entdeckungen, geographische Erkundungen, Beziehung Mensch-Umwelt, Kontakt zwischen verschiedenen Völkern, Krieg, Religion, Patriotismus, detailliertes Studium einer Epoche und des Lebens einer Persönlichkeit, die augenblickliche Lage des eigenen Landes, seiner Gesetze, seiner Regierung, seiner Literatur)</p>
<p>Dieses Schaubild wurde der Schrift <i>From Childhood to Adolescence</i> entnommen, die 1996 von der AMI-NAMTA in der Reihe <i>Montessori-Studien zum Jugendalter</i> herausgegeben wurde und 2012/13 in einer überarbeiteten Fassung erschienen ist.</p>	

Die Bedeutung der psychischen Eigenschaften des Jugendlichen wird durch diese Titel zum Ausdruck gebracht (persönlicher Ausdruck, psychische Entwicklung und Vorbereitung auf das Erwachsenenleben) und ebenso durch den physischen Hintergrund des Bauernhofs, der einen ganzheitlichen, strukturierenden Kontext für alle Unterrichtsfächer bietet.

Die Entwicklungsarbeit des Jugendlichen ist im pädagogischen Studienprogramm speziell unter »Vorbereitung auf das Erwachsensein« aufgeführt. Die unter dieser Kategorie genannten Lernbereiche scheinen eng mit den grundlegenden »Großen Erzählungen« verbunden zu sein. Das *Studium der Erde und der Lebewesen* verweist beispielsweise auf Gemeinsamkeiten mit der *Geschichte des Universums* und der *Geschichte des Lebens auf der Erde*.¹⁰ Doch nun liegt der Schwerpunkt auf der Vorbereitung

¹⁰ Die »Großen Erzählungen« stellen ein grundlegendes Element in Montessoris Kon-

auf das Erwachsenenleben, und der Hintergrund ist der Bauernhof: ganzheitlich, systemisch, aus voneinander abhängigen Tätigkeitsbereichen bestehend, organisch. Auf dem Bauernhof werden Aspekte rund um alles Lebendige thematisiert. Doch auch die Wissenschaften sind einbezogen. Sie sind betitelt mit *Aufbau der Zivilisation* (Chemie, Physik und Arbeitswissenschaft), die mit menschlichen Systemen auf dem Bauernhof verbunden sind. Und schließlich gehört das Studium der *Geschichte der Menschheit* zur Evolution der menschlichen Kultur. In diesem Fall arbeitet es sich aus der Gegenwart in die Vergangenheit zurück. Die Synthese dieser Kategorien findet sich im Entwicklungsbedürfnis des Jugendlichen, eine Gemeinschaft zu definieren und durch ernsthafte Arbeit zu einem aktiven Mitglied dieser Gemeinschaft zu werden.

Von der Kindheit zur Jugend fordert uns dazu heraus, die Theorie in die Praxis umzusetzen. Dieses Buch erfordert eine Verwirklichung auf dem Grundschul- und dem Jugendniveau, damit das ganze System deutlich werden kann.

Die Verbindung des Bauernhofkontextes mit den Unterrichtsfächern, die als Teil der Betätigungen auf dem Bauernhof studiert werden, bietet eine sozial-psychologische Annäherung an diese Disziplinen durch das, was wir als die Gemeinschaftsaktivitäten bezeichnet haben. Solche Betätigungen sind verbindliche Bereiche für den Jugendlichen auf dem Land. Sie sind eine Quelle sinnvoller Arbeit, die von der Gemeinschaft geschätzt wird. Es ist Arbeit, die Geist und Körper herausfordert; Arbeit, die von der Kultur als rechtmäßig anerkannt wird; Arbeit, die wirtschaftlichen Wert hat; edle Arbeit, die rechtschaffen und mit Leidenschaft erledigt wird. Betätigungen erfüllen nicht nur die Bedürfnisse des Jugendlichen, dazugehören und geschätzt zu werden, sie motivieren auch zu akademischen Studien: »Also bedeutet die Arbeit mit der Erde gleichzeitig eine Einführung in die Natur und in die Kultur. Die Arbeit mit der Erde ist der Zutritt zum unbegrenzten Studienweg der Naturwissenschaft und Geschichte« (S. 114).

Bei den Kenntnissen, die für projekt- und erfahrungsbasiertes Lernen erforderlich sind, handelt es sich nicht um ein zu belegendes Fach, sondern eher um Wissen, das für das übergeordnete Wohl des Bauernhof-

zept einer »Kosmischen Erziehung« dar. Vgl. dazu die Texte Nr. 10 bis 12 in Anhang I, Teil I (»Allgemeine Grundlagen«) des vorliegenden Bandes. Vgl. ferner Fischer, R./ Klein-Landeck, M./ Ludwig, H. (Hrsg.): Die »Kosmische Erziehung« Maria Montessoris, IdR Bd. 2, Münster 1999; Eckert, E./ Waldschmidt, I. (Hrsg.): Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik, IdR Bd. 14, Berlin/Münster 2006. Siehe auch GW Bd. 16: Kosmische Erziehung (in Vorb.).

betriebs alle Jahreszeiten hindurch angewandt wird. Die Pflege von Pflanzen und Tieren, die Ernährung, kleine Bauarbeiten und einfache Maschinen sind Beispiele für besondere Interessenschwerpunkte, die wissenschaftliche Studien in Zoologie, Geologie, Physik, Ökologie, Chemie, Meteorologie, Geschichte und Archäologie anregen können. Es sind Bausteine einer abgerundeten und ganzheitlichen Lernerfahrung.

So weitet sich die sinnvolle Arbeit bei den Betätigungen auf ein darauf bezogenes Lernen in Zusammenhängen aus und liefert Jugendlichen die Motivation dafür, in ihrem Betätigungsbereich zu »Experten« zu werden. Experten können sich um Führungspositionen in ihren Kompetenzbereichen bewerben, so dass sie in der *Mikroökonomie* des Bauernhofs einen zentralen Beitrag leisten können. Der ehrgeizige Imker wird zum Manager der Bienenzucht. Der Teichtester wird zum Wasserwart. Die Betätigung wandelt sich in eine ernsthafte, einem Erwachsenen ähnliche Rolle um, und der Jugendliche lernt, was es heißt, einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten.

Wenn die Jugendlichen ihren Betätigungen eine Weile nachgegangen sind, wenn ihr Wissen um den Ort bzw. das Land in der Umgebung sich vertieft und wenn ihre wirtschaftlichen Unternehmungen an Reife gewinnen, dann verkörpern die Jugendlichen in Verbindung mit dem Land unserer Beobachtung nach die Wissenschaftsbereiche, ja sie setzen diese geradezu spielerisch um. So gestattet die positive Gemeinschaftserfahrung, in der die wissenschaftlichen Fächer wirksam sind, Wissen zu einem persönlichen Besitz werden zu lassen und dabei den Kern des Selbst zu treffen. Diese Erfahrung der Synthese des Selbst mit dem Wissen durch konkrete Erfahrung kann den Jugendlichen verwandeln. Die Gleichung von Selbst, Arbeit, Wissen und Erfahrung führt zu einem unfassbaren Ergebnis, das aus einer gestärkten Persönlichkeit besteht, einer neu errichteten Bindung zwischen dem Selbst und der Gemeinschaft, einer Heiligkeit des Ortes, begleitet von arbeitsteiliger Produktivität und Austausch.

Der Schlüssel dazu, beim Jugendlichen »ein Maximum an Interesse hervorzurufen« (S. 133), liegt darin, Arbeit und Studium anzubieten, die als wahrhaft zweckmäßig für seine Gemeinschaft empfunden werden und die Erfahrung und Praxis in einer sozialen Organisation mit einschließen. Der Bauernhof und das Land können wahrlich ein »unbegrenzter Studienweg der Naturwissenschaft und Geschichte« sein (S. 114) und dem Individuum verschiedene Möglichkeiten bieten, um einen einzigartigen Beitrag zu gemeinschaftlichen Bestrebungen zu leisten.

Auf einem Bauernhof zu leben und zu arbeiten, verbindet die Arbeit

der Hände mit der Kenntnis von Wissenschaft und Technologie, verbindet einen aber auch mit den Grunderfahrungen der menschlichen Geschichte: Nahrung anbauen, sich um Tiere kümmern, Gebäude errichten, die Umwelt pflegen, Güter und Dienste produzieren und austauschen. Diese zweckmäßige Arbeit bringt Individuen zusammen zu gemeinschaftlicher Problemlösung; sie verlangt Kenntnis und Expertise, fordert kreatives Denken heraus, schärft die Kommunikationsfähigkeiten, formt Empathie und Selbstbewusstsein, wertet die Persönlichkeit auf und bietet – gleichzeitig – produktives und heilendes Tun durch kombinierte physische und intellektuelle Arbeit für die ganze Gemeinschaft.

Der Jugendliche, der die Aufgabe hat, in seiner Gesellschaft erwachsen zu werden sowie Mitglied der globalen menschlichen Gemeinschaft, muss auf einem grundlegenden Niveau verstehen lernen, wie der Dialog zwischen Natur und Supernatur¹¹ geführt wird, wie die komplexe Wechselbeziehung zwischen Mensch und Natur verstanden und ausbalanciert werden kann. Unsere jungen Heranwachsenden müssen so gut wie möglich verstehen, wie Menschen sich an die natürliche Umgebung anpassen und sie verändern – und sich bei diesem Prozess selbst verändern und vielleicht auch den Verlauf der Geschichte der Menschheit. Wir haben unmittelbar miterlebt, wie ihr Verständnis von der Gesellschaft gewachsen ist und ihr Selbstvertrauen und ihr Können sich gefestigt haben. Wir haben alle gemeinsam den Triumph des Jugendlichen auf dem Bauernhof gefeiert. Wir haben das Buch gelebt.

Die Lektionen in *Von der Kindheit zur Jugend* müssen jetzt noch endgültig interpretiert und aktualisiert werden, doch nun, 45 Jahre nach der Übersetzung im Kurs von 1971, kommt die Montessori-Konzeption für die Zeit von der Geburt bis zum 18. Lebensjahr immer klarer zum Ausdruck. Im Jahre 2015, wo neue Verbindungen, Bezüge und »Psycho-Fächer«¹² Teil des Montessori-Erbes werden, ist das Jahrhundert des Ju-

¹¹ Zu »Supernatur« als Sammelbegriff für alle zivilisatorischen und kulturellen Leistungen des Menschen bei Montessori vgl. unten S. 9, mit Anm. 18.

¹² Montessori verfasste in den 1930er Jahren drei Schriften mit den Titeln: »Psychoarithmetik«, »Psychogeometrie« und »Psychogrammatik«. Die beiden zuerst genannten Werke erschienen 1934 auf Spanisch. Siehe GW Bd. 11: Psychoarithmetik, Freiburg 2012; GW Bd. 12: Psychogeometrie, Freiburg 2012. Die »Psychogrammatik« ist bisher unveröffentlicht, liegt aber als Typoskript im AMI-Archiv vor. Sie wird voraussichtlich in GW Bd. 10: Grundlagen meiner Pädagogik (in Vorb.) auf Deutsch publiziert werden.

gendlichen gekommen. Und mit etwa 600 Mittelschulen¹³ und circa 15 Montessori-Highschools¹⁴, die alleine in den Vereinigten Staaten betrieben werden, hat eine neue Montessori-Ära begonnen.

Da die gegensätzlichen Elemente der Unterteilung in die Altersklassen 12–15 und 15–18 die Eigenschaften des Jugendlichen zutreffender aufzeigen, erhält die Grundschularbeit im Licht der dritten Entwicklungsebene allmählich neue Klarheit. Der pädagogische Übergang vom Grundschulalter zur Jugend nach Montessori muss auf die grundlegenden Bedürfnisse und Verhaltensstrukturen der frühen und späten Jugend abgestimmt werden.¹⁵ Die Verbindung zwischen den beiden Erziehungsebenen wird im Titel von Maria Montessoris Buch *Von der Kindheit zur Jugend* angesprochen. Es gibt uns in der Tat eine Vision des Lernens im Grundschul- und Jugendalter als »Experiment für das Experiment«, dessen allgemeiner Plan »sich ganz natürlich aufbauen (muss), durch die Erfahrung begründet« (S. 119)¹⁶, wo Wissenschaft und Lyrik wortwörtlich gemeinsamen Boden finden. Das folgende Gedicht bringt das Vermächtnis von Flügeln zum Ausdruck, die den Weg der Entwicklung von der Geburt bis zum Erwachsensein gehen, und wird oft mit Montessori in Verbindung gebracht. Ich finde, dass es einen geeigneten Abschluss darstellt:

Das Herz mir hüpfet, wenn auf ich schau
und himmelhoch ein Regenbogen!
So war's als Kind von Anbeginn,
so ist's, da ich erwachsen bin,
so sei's, wenn alt werd' ich und grau,
sonst mag der Tod mich holen!
Des Mannes Vater ist das Kind,
und wär's ein Wunsch, der mir zusteht:

¹³ In den USA meistens die Klassen 5–8.

¹⁴ In den USA überwiegend die Klassen 6 bis 12, je nach Bundesstaat etwas unterschiedlich geregelt.

¹⁵ Vgl. dazu in Anhang I, Teil III (Sekundarschule), Text Nr. 7 (»Von der Grundschule zur Sekundarschule«).

¹⁶ Montessori ist der Auffassung, dass sich ein Konzept für eine differenzierte Ausgestaltung einer Erziehungseinrichtung nur unter Einbezug von Erprobungen und Versuchen in der Praxis entwickeln lässt. Vgl. Anhang I, Teil III (Sekundarschule), Text Nr. 2, unten S. 349.

Den Tagen sei, die mir noch sind,
ein einend Band die schlichte Pietät.
(*William Wordsworth*)¹⁷

Burton (Ohio, USA), im Januar 2015

David Kahn

¹⁷ William Wordsworth (1770–1850) war ein britischer Dichter der Romantik, den Montessori gelegentlich zitiert. Vor allem die möglicherweise von Wordsworth entlehnte Formulierung vom Kind als dem »Vater des Menschen« verwendet sie häufig, um zum Ausdruck zu bringen, dass der erwachsene Mensch auf der Aufbauarbeit des Kindes beruht. Vgl. GW Bd. 15: Durch das Kind 2013, Kap. VII: Das Kind als Vater des Menschen, S. 94–113.

Maria Montessori
Von der Kindheit zur Jugend
Grundschule – Sekundarschule – Universität

I. Grundschule

Die im französischen Originaltext »De l'enfant à l'adolescent« [= 1948 (franz)] in den Kapiteln 1 bis 11 zusammengestellten Texte beruhen auf Vorträgen, die Maria Montessori beim 24. Internationalen Ausbildungslehrgang, dem letzten vor Beginn des 2. Weltkriegs, in London gehalten hat, wo seit 1919 alle zwei Jahre ein solcher Lehrgang durchgeführt wurde. Dieser 24. Kurs fand vom 14. März bis zum 20. Juli 1939 statt. Im Archiv der Association Montessori Internationale (AMI) in Amsterdam befinden sich englischsprachige, maschinenschriftliche Mitschriften dieser Vorträge Montessoris. Einige dieser Typoskripte wurden bereits von ihrem Sohn Mario M. Montessori, zum Teil sprachlich leicht bearbeitet, in der AMI-Zeitschrift »Communications« veröffentlicht.¹ Der Vortrag Nr. 7 wurde erst kürzlich in elektronischer Form von der AMI publiziert.² Die Vorträge Nr. 27 bis 29, 31 bis 40 sowie 43 sind ganz oder in größeren Passagen in 1948 (franz) verarbeitet. Die Mitschriften der Vorträge Nr. 10 bis 13 sowie 44 fehlen in der im AMI-Archiv vorhandenen Sammlung und waren auch anderwärts nicht zu beschaffen. Vom Vortrag Nr. 28 gibt es auch eine italienische Veröffentlichung, die auf einer französischen Mitschrift aus dem Nachlass der Montessori-Schülerin Giuliana Sorge (1903–1987) beruht.³

In diesem Ausbildungskurs von 1939 wird neben allgemeinen Grundlagen und der bereits vielfach vorgestellten Konzeption zur Vorschulerziehung (Vorträge 1 bis 27) dem Unterricht in der Grundschule besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Vorträge Nr. 28 bis 47). Kennzeichnend ist, dass die Vorträge durchweg geprägt sind von der umfassenden Perspektive der »Kosmischen Erziehung« Montessoris, welche die italienische Pädagogin

¹ Es handelt sich um die Vorträge Nr. 1 bis 4, 28 sowie 42, die alle in deutscher Übersetzung in den Anhang I des vorliegenden Bandes aufgenommen sind. Nähere Angaben siehe dort.

² *Imagination and Exactitude* – a 1939 lecture by Maria Montessori, AMI Journal 2014, The Mid-Year Article, published by Association Montessori Internationale. In dieser elektronischen Form nur für Mitglieder der AMI vorweg zugänglich. Der Vortrag ist in gedruckter Form vorgesehen für AMI Journal 2014/1–2.

³ Näheres siehe unten zu Kapitel 2 des Haupttextes.

erstmalig in einer Serie von sechs Vorträgen 1936 ebenfalls in London vorgestellt hatte.⁴ Die Vorträge von 1939 stellen insofern eine wichtige Ergänzung von Montessoris Hauptwerk von 1916 zur Grundschule dar.⁵ Näheres findet sich in den Anmerkungen zu den einzelnen Kapiteln und im Anhang I.

Neben der französischen Erstausgabe »De l'enfant à l'adolescent« [= 1948 (franz)] werden im Folgenden zur Bearbeitung der bisherigen deutschen Übersetzung »Von der Kindheit zur Jugend« [= 1966 (dt)] weitere Ausgaben dieses Buches vergleichend herangezogen. Diese werden meist in abgekürzter Form mit Angabe des Erscheinungsjahrs und einem Kürzel für die jeweilige Sprache in Klammern zitiert, z. B. 1970 (it) = italienische Ausgabe von 1970; 1976 (engl) = in Indien erschienene englische Edition von 1976. Siehe dazu die Zusammenstellung im Literaturverzeichnis auf S. 615 unter Nr. 2.

⁴ Diese Vorträge von Januar 1936 zur *Cosmic Education* wurden erst vor wenigen Jahren auf Englisch veröffentlicht in: *Communications* – Journal of the Association Montessori Internationale 2007/1, p. 53–58; 2007/2, p. 5–9; 2008/1, p. 5–9; 2008/2, p. 52–58; 2009/1, p. 33–38, 2009/2, p. 39–43. Siehe GW Bd. 16: Kosmische Erziehung (in Vorb.)

⁵ Montessori, M.: *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (= Die Selbsterziehung in den Grundschulen), Roma 1916. Bisherige deutsche Ausgabe in zwei Bänden: *Schule des Kindes*, Freiburg 1976 (Teil I); *Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes, Dörfles* 2003 (Teil II). Siehe GW Bd. 6: *Die Selbsterziehung des Kindes in der Grundschule*, 6/1: Grundlagen; 6/2: Praxis (in Vorb.).

1. Die aufeinander folgenden Ebenen der Erziehung⁶

Den aufeinanderfolgenden Persönlichkeitsphasen⁷ des Kindes müssen aufeinanderfolgende Erziehungspläne entsprechen.

Unsere Methoden sind nicht nach bestimmten Prinzipien ausgerichtet, sondern nach den Eigenarten der verschiedenen Altersstufen.⁸ Daraus ergibt sich die Notwendigkeit mehrerer Erziehungspläne.

⁶ Dieses Kapitel beruht auf dem Vortrag Nr. 27 vom 22. Mai 1939 des 24. internationalen Ausbildungskurses Maria Montessoris in London. Es liegt dazu im AMI-Archiv in Amsterdam eine englische Mitschrift als Typoskript vor [im Folgenden zitiert als T 27 (engl)]. Darauf ist handschriftlich als Titel vermerkt: »The Planes of Education« (= »Die Ebenen der Erziehung«). In der französischen Erstausgabe [im Folgenden zitiert als 1948 (franz)] lautet der Titel: »Les plans successifs de l'éducation«. Montessori benutzt für die von ihr unterschiedenen aufeinander folgenden Abschnitte in der Entwicklung des Menschen neben den Begriffen »Phase« oder »Periode« die Ausdrücke »Stufe«, »Niveau« oder auch »Ebene«. Der Begriff »Ebene« bringt zum Ausdruck, dass das Kind beim Gang seiner Entwicklung längere Zeit auf dieser »Höhenlage« voranschreitet, ehe es zu einem neuen »Niveau«, der nächsten »Ebene«, gelangt. Der Begriff »Stufe« betont die Aufwärtsbewegung in diesem Entwicklungsgang. Das Voranschreiten auf einer »Ebene« bezeichnet Montessori auch als »Wachstum«. Dabei kommt es auch zu Veränderungen, welche Unterteilungen der großen Entwicklungsabschnitte rechtfertigen sollen. Beim Übergang zu einer neuen Ebene spricht sie von »Verwandlung« oder »Wiedergeburt« und vergleicht dies mit den »Metamorphosen« bei Insekten. Erziehungspläne müssen die Besonderheiten dieser Entwicklungsstufen berücksichtigen.

Da der Vortrag in 1948 (franz) stark gekürzt und zum Teil frei zusammengefasst ist, findet sich im Anhang I, Teil I, Text Nr. 13 die vollständige Übersetzung der englischen Mitschrift [T 27 (engl)]. Montessori hat das Thema häufig behandelt. Vgl. z. B. ihren Vortrag »Die vier Ebenen der Erziehung« beim 6. internationalen Montessori-Kongress 1938 in Edinburgh, in: GW Bd. 15: Durch das Kind zu einer neuen Welt, Freiburg 2013, S. 288–297, und die dortige Einführung und Kommentierung. Vgl. ferner Montessori, M.: Das kreative Kind – Der absorbierende Geist, Freiburg 1972, Kapitel 3: Die Perioden des Wachstums, S. 16–26 (im Folgenden zitiert als: Das kreative Kind 1972).

⁷ Gemeint sind hier die verschiedenen Entwicklungsphasen mit ihren Besonderheiten, welche die eine Persönlichkeit des Kindes durchläuft.

⁸ Montessori unterscheidet begrifflich nicht deutlich zwischen »Alter« und »Entwicklungsstand«. Aus ihren Ausführungen geht jedoch hervor, dass ihr durchaus bewusst ist, dass Kinder gleichen Alters recht unterschiedliche Entwicklungsstände aufweisen können und auch Altersangaben für die Dauer bestimmter Entwicklungsstufen nur ungefähre Angaben darstellen. Vgl. dazu im Anhang I den Vortrag II, 1: »Der Übergang vom Kinderhaus zur Grundschule ...«. Für Montessori stellt ihr Stufenmodell der Entwicklung in erster Linie ein für individuelle Unterschiede offenes Orientierungsmodell für die Praxis der Erziehung dar, das sich auf ihre Beobachtungen bei Kindern und Jugendlichen und wissenschaftliche Literatur ihrer Zeit stützt.

Man könnte diese verschiedenen Entwicklungsstufen mit den *Metamorphosen* der Insekten vergleichen. Wenn das Insekt dem Ei entschlüpft, ist es ganz klein und hat eine bestimmte Form und bestimmte Farben. Dann formt es sich nach und nach um, wobei es ein Tier der gleichen Gattung bleibt und dieselben Bedürfnisse und Gewohnheiten behält. Es ist ein Individuum, das sich *entwickelt*. Aber eines Tages ereignet sich etwas Neues: Das Insekt spinnt einen Kokon und wird zu einer Puppe. Dann unterliegt diese ihrerseits einer neuen und langsamen Entwicklung. Schließlich verlässt das Insekt den Kokon in der Form eines Schmetterlings.

Wir können eine Parallele zwischen der Entwicklung des Insekts und der des Kindes ziehen. Da aber der Übergang zwischen den Entwicklungsstufen beim Kind nicht so klar begrenzt und ersichtlich ist wie beim Insekt, würde es angemessener sein, wenn man eher von »Wiedergeburten« spräche. In der Tat haben wir bei jeder neuen Stufe ein anderes Kind vor uns, dessen Merkmale sich von denen der vorangegangenen Stufen unterscheiden.⁹

1. Unser erster Erziehungsplan befasst sich deshalb mit dem Kleinkind, von seiner Geburt angefangen bis etwa zum 7. Lebensjahr; und da sich in dieser so bedeutsamen Periode viele Veränderungen vollziehen, haben wir folgende Unterteilungen vorgenommen:

- a) die ersten 2 Lebensjahre;
- b) von 3 bis 5 Jahren;
- c) das 6. und 7. Jahr.¹⁰

2. In der Periode von 7 bis 12 Jahren, das heißt in derjenigen, die dem Jugendalter vorausgeht, und die übrigens ebenfalls unterteilt werden kann, haben wir einen anderen Erziehungsplan, auf den wir noch zurückkommen werden. Wenn die Veränderungen der ersten Periode als

⁹ Für Montessori ist die Entwicklung des jungen Menschen kein kumulativ-quantitativer Prozess bloßen Wachstums, sondern ein von Kontinuität und qualitativem Wandel geprägter Vorgang. Daher kann sie unter Berufung auf moderne Psychologen ihrer Zeit davon sprechen, »dass in den verschiedenen Perioden des Lebens verschiedene Formen der Psyche und des Geistes existieren« (Das kreative Kind 1972, S. 16). Zu beachten ist allerdings auch, dass jede Entwicklungsstufe auf der vorhergehenden aufbaut und deren angemessenes Durchlaufen voraussetzt. Die Ergebnisse jeder Entwicklungsphase werden in die Gestalt der nächsten integriert.

¹⁰ In 2009 (it), S. 26f., Anm. 4, weist Clara Tornar darauf hin, dass Montessori diese Unterteilungen später noch einmal revidiert hat und nur noch jeweils zwei Unterabschnitte zu jeder Entwicklungsphase unterscheidet. Vgl. Das kreative Kind 1972, S. 16ff. Vgl. ferner die Schaubilder Montessoris zur Entwicklung des jungen Menschen von 1950 (Perugia) und 1951 (Rom). Siehe dazu unten S. 246, Anm. 139.

ein Wachsen betrachtet werden können, dann kann man in der folgenden Periode von wahren Metamorphosen sprechen.¹¹

3. Von 12 bis 18 Jahren: Dasselbe könnte man von dieser Periode des Jugendalters sagen.

In jeder Periode finden wir ein wachsendes Wesen wieder, das aber jedes Mal anders geartet ist.

Im Folgenden wollen wir die beiden letzten Erziehungspläne nacheinander betrachten, da der erste bereits behandelt worden ist.¹²

Nur eine sorgfältige Analyse kann die Veränderungen herausfinden, die aufeinander folgen, ohne die Kontinuität beim Kind zu unterbrechen, das wächst, bis es ein Erwachsener ist; und gerade diese Veränderungen sind für die Erziehungsmethode von größter Wichtigkeit.¹³

Die Prinzipien, die während der ersten Periode nützlicherweise angewandt werden, sind nicht dieselben, die man während der zweiten Peri-

¹¹ Der Wortlaut von 1948 (franz) ist hier irreführend. Wie das ausführlichere englische Typoskript der Vortragsmitschrift [T 27 (engl)] zeigt, ist *nicht* gemeint, dass die Veränderungen *innerhalb* oder *während* der nächsten Phase »wahre Metamorphosen« darstellen. Diese Veränderungen sind vielmehr weniger auffällig und daher als »Wachstum« zu bezeichnen. »Wahre Metamorphosen« sind vielmehr nach Montessori die Übergänge zur zweiten und dritten Entwicklungsebene. Allerdings erfolgen diese Übergänge beim Menschen nicht plötzlich, sondern können sich über längere Zeit hinziehen. So heißt es in T 27 (engl): »Die Übergangsperioden von einer Phase zur nächsten sind nicht auf einen kurzen Zeitraum beschränkt, sondern dauern einige Zeit an. Die Übergangsphase beginnt im letzten Jahr der ersten Phase und zieht sich bis ins erste Jahr der nächsten Phase hin.« Siehe Anhang I, Teil I, Text Nr. 13, unten S. 248 f. Als Beispiel verweist Montessori anschließend auf das physische Phänomen des Zahnwechsels (s. u.).

¹² Gemeint ist hier wohl, dass Montessori *innerhalb ihres Kurses in London* schon in mehreren Vorträgen vom Erziehungsplan für die erste Entwicklungsphase gesprochen hat. In 1948 (franz) wird auf zwei Schriften Montessoris hierzu verwiesen: *Pédagogie scientifique*, 2 vol. (Larousse). – *L'Enfant*, 1 vol. (Desclée de Brouwer). Es handelt sich um Montessoris Erstlingswerk von 1909 *Il metodo* sowie eine 1936 erstmals auf Französisch und danach in zahlreichen anderen Sprachen und mit unterschiedlichen Titeln erschienene Vortragssammlung Montessoris. Die entsprechenden deutschen Titel sind: GW Bd. 1: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 2010, 3. Aufl. 2015. – Kinder sind anders, Stuttgart 1952, bzw. GW Bd. 13: Das Geheimnis der Kindheit (in Vorb.). – Auch für die Erziehung auf der zweiten Entwicklungsebene hatte Montessori bereits ein ausführliches Werk vorgelegt (meist in zwei Bände aufgeteilt): *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916). Auf Deutsch: GW Bd. 6: Die Selbsterziehung des Kindes in der Grundschule, 6/1: Grundlagen; 6/2: Praxis (in Vorb.). Die Bände sind bisher auf Deutsch erschienen mit den Titeln: »Schule des Kindes«, Freiburg 1976, und »Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes«, Dörfles 2003.

¹³ Die Neuübersetzung dieses Satzes folgt dem Wortlaut in 1948 (franz) genauer in Übereinstimmung mit 1976 (engl) und 2009 (it).

ode anwenden muss.¹⁴ Wir befinden uns damit im *praktischen Teil der Erziehung*.

Ein Beispiel: Wenn das kleine Kind das Lockerwerden eines Zahnes fühlt, so ist das ein Zeichen dafür, dass die erste Periode seiner Kindheit beendet ist. Die Erscheinung verläuft ohne große Beachtung in der Familie. Wenn der Zahn zu locker wird, zieht man ihn einfach aus. Diesem Ereignis wird dann eine gewisse Beachtung geschenkt: Man bewahrt den Zahn auf, und diese kleine Zeremonie stellt den Beginn eines neuen Lebensabschnittes des Kindes dar. Es dauert noch eine lange Zeit, bis alle Milchzähne ausfallen und das Kind seine neuen Zähne bekommt. Wenn es dagegen durch ein Unglück nötig wird, einen seiner neuen Zähne auszuziehen, dann wird es nicht mehr ein Seidenfaden sein, dessen man sich bedient. Es handelt sich vielmehr darum, ein festes und dauerhaftes Organ auszuziehen.

Das ist nur ein Beispiel unter den vielen Manifestationen dieses Alters. Alle seine Charakteristika – sowohl physische als auch psychische – bilden die Glieder der Kette, welche die Metamorphose des Kindes darstellt: Es ist nun gleichzeitig stärker und schlanker. Seine Haare sind nicht mehr so hübsch. Psychologisch gesehen, ist es nicht mehr so lieb und angenehm.

¹⁴ Vgl. zu dieser Aussage die differenziertere Darstellung in T 27 (engl.). Siehe Anhang I, Teil I, Text Nr. 13, unten S. 247f. mit Anm. 141.

2. Die Metamorphosen¹⁵

Von 7 bis 12 Jahren muss das Kind seinen Aktionsbereich erweitern. Wie wir schon gesehen haben,¹⁶ entsprach dem Kleinkind als Umgebung ein eng geschlossener Bereich. In ihm bildeten sich soziale Beziehungen. In der zweiten Periode braucht das Kind für seine sozialen Erfahrungen notwendigerweise einen ausgedehnteren Bereich. Man kann seine Entwicklung nicht fördern, wenn man es in seiner ersten Umgebung lässt.

¹⁷Neben anderen Gegebenheiten der realen Welt muss das Kind sich

¹⁵ Dieses Kapitel stützt sich ebenfalls auf Vorträge des Londoner Kurses von 1939, kombiniert aber daraus verschiedene Passagen. Dies wird im Folgenden im Einzelnen ausgewiesen.

¹⁶ Gemeint ist hier: in den vorangegangenen Vorträgen des Londoner Lehrgangs von 1939. In 1948 (franz) und 2009 (it) wird hier auf Montessoris Buch *L'Enfant* (1936) verwiesen (dt. *Kinder sind anders*, 1952), in 2009 (it) zusätzlich auf *Das Kind in der Familie* (1926). In 1966 (dt) wird die Schrift *Die Entdeckung des Kindes* (erstmalig 1909) genannt. In all diesen Werken Montessoris steht die Erziehung des Kindes unter sechs Jahren im Mittelpunkt.

¹⁷ Die beiden folgenden Abschnitte zum Thema »Geld« sind Zusammenfassungen von Passagen in Montessoris 22. Londoner Vortrag vom 4. Mai 1939 [= T 22 (engl)], in dem diese den Problembereich breit entfaltet. Auch den Vortrag Nr. 23 vom 8. Mai 1939 mit dem Titel »Tauschhandel und Geld« [= T 23 (engl)] widmet Montessori noch dieser Thematik. Durch die Verkürzung im obigen Text wird die besondere Fähigkeit Montessoris nicht deutlich, anknüpfend an üblicherweise als selbstverständlich hingegenommene Gegenstände oder Phänomene des Alltags weitreichende kulturgeschichtliche oder philosophische Überlegungen anzustellen. Vgl. die vollständige Übersetzung von T 23 (engl) im Anhang I, Teil II, Text Nr. 4.

Ihr Enkel Mario Montessori jun. sieht in dieser Fähigkeit eine Wurzel für Montessoris Konzept einer »Kosmischen Erziehung«. Er schreibt über seine Großmutter: »Ein einfacher Anlass konnte sie bewegen, einen panoramaartigen Überblick über die Entwicklung des Menschen bis zur Gegenwart zu entwerfen, wobei sie das Vorstellungsvermögen ihrer Zuhörer unwiderstehlich stimulierte.

Ich erinnere mich, dass sie einmal Kartoffeln schälte und diese dabei tiefgründig anblickte, als ob sie ihr etwas Wichtiges zu erkennen geben könnten. Sie fuhr in ihrer Beschäftigung fort und überlegte dabei laut, wie der Mensch wohl ursprünglich den Wert der Kartoffelpflanze entdeckt haben mochte, die äußerlich doch nur ein Kraut mit unbedeutenden kleinen Blüten und ekligen Früchten ist. Was bewog ihn wohl zur weiteren Prüfung? Aufgrund welcher List des Zufalls entdeckte er, dass ihre Brauchbarkeit für seine eigenen Zwecke nicht in dem Teil der Pflanze lag, der über der Erdoberfläche in Erscheinung trat, sondern in der unter der Erde verborgenen Wurzel? Wie mochte er gelernt haben, dass dieser Teil nicht giftig, sondern essbar war? Kartoffelpflanzen kamen allem Anschein nach aus der neuen Welt. Wie mochten sie überall in Westeuropa eingeführt, übernommen und angebaut worden sein?

Die Art und Weise wie sie über solche Dinge wie Kartoffeln sprechen konnte, führte einen sofort auf eine höhere Ebene des Denkens und zu einer neuen Sicht der Realität,

etwa darüber klarwerden, was das Geld bedeuten soll. Ohne Geld könnte es uns passieren, dass wir mitten unter den wunderbarsten Dingen spazierten, ohne sie jemals berühren zu können. Uns würde es wie einem Vogel ergehen, dessen Schnabel gebrochen ist, und der auf einem Haufen Körner verhungern müsste. Das Geld ist für den Menschen das Mittel zur Beschaffung der Dinge. Daher beansprucht es ein großes Interesse. Man muss es als einen »Metallschlüssel« betrachten, der die Tür zur Supernatur¹⁸ öffnet. Deshalb müssen die Kinder eine persönliche Erfahrung damit machen, indem sie selbst Gegenstände kaufen und sich darüber klarwerden, was sie mit der Geldeinheit ihres Landes kaufen können.¹⁹

Was kann man z.B. für einen Shilling²⁰ kaufen? Wenn ich beim

während man zugleich doch dem menschlichen Leben verhaftet blieb.« (Montessori, Mario (jun.): Erziehung zum Menschen, München 1977, Kapitel 8: »Kosmische Erziehung«, S. 131. Dieses Kapitel ist auch abgedruckt in Montessori, M.: »Kosmische Erziehung«, Kleine Schriften Bd. 1, Freiburg 1988, S. 171–184; Zitat dort S. 171).

¹⁸ Mit »Supernatur« (franz. »supernature«, it. »super-natura«) bezeichnet Montessori die gesamte vom Menschen geschaffene Welt. In englischen Texten findet sich sinngleich die Bezeichnung »Supranatur« (»supra-nature«). In den Übersetzungen ins Deutsche wird hier durchweg das Wort »Supernatur« verwendet.

Der Begriff »Supernatur«, den Montessori erst in ihren Werken seit Mitte der 1930er Jahre benutzt und der in engem Zusammenhang mit ihrem 1935 erstmals vorgestellten Konzept einer »Kosmischen Erziehung« steht, hat bei ihr einen weiten Sinn und umschließt alle kulturellen und zivilisatorischen Werke des Menschen, auch die des Alltags. Im Londoner Vortrag Nr. 19 vom 27. April 1939 [= T 19 (engl)] erläutert sie den Begriff im Zusammenhang mit Geographie und Geschichte so: »Wir haben dem Ganzen der Zivilisation einen Namen gegeben, indem wir es als »Supernatur« bezeichneten. Unsere Idee ist es, das Kind immer enger mit der Supernatur in Kontakt zu bringen. ... Es ist wichtig und von fundamentaler Bedeutung, dem Kind zu helfen, bewusst teilzuhaben an der Welt, in der es sein ganzes Leben hindurch lebt, so dass es eine aktive Rolle darin spielen kann.« Das Wort bringe zum Ausdruck, dass der Mensch seine Werke auf der Basis der Natur schaffe, aber weit über diese hinausgehe. »Supernatur« umfasse auch die sozialen Schöpfungen des Menschen: »Der Terminus »Supernatur« schließt alles ein – Geographie, Geschichte, alles, was der Mensch im Verhältnis zu anderen Menschen geschaffen hat, in Vergangenheit und Gegenwart ...« (ebd.). »Supernatur« drücke so auch den Zusammenhang des Ganzen aus und trage zur Überwindung getrennter Betrachtungsweisen in einzelnen Fächern bei. Vgl. den vollständigen Text dieses Vortrags im Anhang I, Teil II, Nr. 3.

¹⁹ Schon in ihren Didaktikvorlesungen von 1900 hatte Montessori einen realen Umgang der (behinderten) Kinder mit Geld und dazu ein Einkaufen in einem Geschäft empfohlen. Das diene einerseits dem Erlernen des Rechnens, andererseits aber auch der Vorbereitung auf das praktische Leben. Zudem sollten die Kinder das Geld, das sie im Geschäft ausgaben, selbst verdient haben. Vgl. GW Bd. 1: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 2010, 3. Aufl. 2015, Anhang II, S. 547 und S. 552.

²⁰ In der deutschen Übersetzung wird die in T 22 (engl) verwendete, damals in England übliche Münzbezeichnung »Shilling« beibehalten.

Schreibwarenhändler für einen Shilling Papier gekauft habe, dann ist mein Shilling ja nicht verschwunden. Der Händler wird dafür wieder Dinge im Wert von einem Shilling kaufen. Es ist immer derselbe Shilling, der von Hand zu Hand wandert und jedes Mal einem Menschen etwas einbringt, das er braucht. Wie viel Ware konnte so schon ein Shilling kaufen, der vor Jahren geprägt wurde? Das Geld, mit dem wir so umgehen, ist immer das Ergebnis der Arbeit von Menschen. Es sollte immer ein Mittel bleiben.

So muss das Kind zu einer größeren Gesellschaft in soziale Beziehungen treten. Die von der Welt abgeschlossene Schule, so wie sie heute verstanden wird, kann dem Kinde nicht mehr genügen.²¹ Etwas fehlt dort zur vollen Entfaltung seiner Personalität (personnalité)²². Wir stellen bei ihm eine gewisse Rückentwicklung fest, Äußerungen seines Charakters, die wir als Anomalien²³ bezeichnen: Es sind ganz einfach Reaktionen auf eine ihm unzureichend gewordene Umgebung. Aber das sehen wir nicht. Es ist gang und gäbe, dass das Kind das tun soll, was der Erwachsene ihm vorschreibt, selbst wenn die Umgebung nicht mehr den Bedürfnissen des Kindes entspricht. Zeigen sich dann aber Abwegigkeiten in seinem Charakter, dann sagen wir einfach, das Kind ist »böse«, und wir korrigieren es. Aber meistens ignorieren wir den Grund dieser Unarten. Doch das Kind beweist durch seine Haltung nur, was wir soeben behauptet haben. Nur um sich dem engen Bereich zu entziehen, geht das Kind nicht mehr willig zur Schule. Es geht lieber Frösche fangen oder spielt lieber auf der Straße. Diese Vorkommnisse, die so oberflächlich erscheinen, sind ein Beweis für das Bedürfnis des Kindes, die Grenzen seines Aktionsbereiches, in dem es sich bis jetzt entwickelt hat, zu erweitern.

²¹ Vgl. im gleichen Sinn auch Montessori, *Das kreative Kind* 1972, S. 9. Die Lebensferne der Schule ist ein in der damaligen Reformpädagogik weit verbreiteter Kritikpunkt.

²² Das französische Wort »personnalité« umschließt, ähnlich wie das von Montessori im Italienischen immer verwandte »personalità«, die Bedeutungen: Persönlichkeit, Person, Personsein. Um einer einheitlichen Terminologie willen ist es hier immer mit Personalität, das alle diese Bedeutungen einschließt, wiedergegeben; denn der Begriff Persönlichkeit ist einerseits zu sehr ethisch fixiert, andererseits aber in der Pädagogik abgenutzt und belastet (Oswald).

²³ Häufiger benutzt Montessori – wie auch im Folgenden – den Begriff »Deviationen« (= »Abwegigkeiten«, »Abweichungen«). Durch die »Normalisierung« des Kindes als Folge der »Polarisation der Aufmerksamkeit« können solche »Anomalien« oder »Abweichungen« geheilt werden. Vgl. die ausführlichen Schilderungen in: Montessori, M.: *Kinder sind anders*, Stuttgart 1952, Kapitel 31 ff.

»Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist ...«. ²⁴ Ein Teil unseres Lebens gehört Gott, der andere dem Menschen. Von ihm hängt das Leben ab, vom Milieu, dem wir angehören, vom sozialen Leben. Und wenn das Kind unter gewissen Bedingungen steht, die es begünstigen, dann zeigt es eine außergewöhnliche Aktivität. Seine Intelligenz überrascht uns, weil alle seine Funktionen zusammen in Tätigkeit sind, ganz so wie es beim Menschen normal ist. Es handelt sich hier also nicht mehr nur darum, die Erziehungsmethoden zu ändern: Es ist vielmehr ein Lebensproblem, das sich hier stellt.

So nimmt z. B. das Spinnwebgewebe einen viel größeren Raum ein als die Spinne selbst. Und dieses Gewebe stellt ihren Aktionsbereich dar, indem es die Insekten festhält, die mit ihm in Berührung kommen. Dieses Gewebe wird nach einem Plan ²⁵ gebaut: Ein von der Spinne abgesonderter Faden verbindet zwei Zweige, zwei Steine oder zwei sonstige Haltepunkte. Dann werden die Radialen gewebt. Und somit haben wir den Konstruktionsplan fertig. Zum Schluss webt die Spinne ihren Faden um den Mittelpunkt, indem sie in einer Entfernung kreist, die immer auf das Genaueste berechnet ist. Wenn die beiden Haltepunkte nahe beieinander liegen, wird das Netz klein sein. Je größer die Abstände voneinander sind, umso größer wird das Netz sein. Aber immer wird es nach einem genauen Plan gewebt sein, mit derselben Exaktheit.

In der gleichen Weise wie dieses Netz ist der Geist des Kindes nach einem genauen Plan strukturiert, und diese geistige Struktur ermöglicht dem Kind zu erfassen, was sich in seinem Bereich ereignet, über seine anfängliche Fassungskraft hinaus. Je nachdem, ob das Kind in einer einfachen oder komplizierten Umwelt lebt, wird sein Netz mehr oder weniger umfassend sein und ihm ermöglichen, mehr oder weniger Dinge zu erfassen.

Darum müssen wir diese innere Struktur und ihre Äußerungen wohl beachten, auch wenn sie uns manchmal nutzlos erscheinen. Diese Struk-

²⁴ Antwort Jesu auf die Frage der Pharisäer nach der Berechtigung der kaiserlichen Steuer. Siehe Mt 22,15–22 (= Mk 12, 13–17; Lk 20, 20–26).

²⁵ Montessori betont hier und wiederholt im Folgenden die Planmäßigkeit von Vorgängen in der Natur und in der Entwicklung und dem Verhalten von Lebewesen. Diese Grundvorstellung bildet auch die Basis ihres Konzeptes einer »Kosmischen Erziehung«. Alles in der Natur, alles Leben folgt einem Plan. Das gilt auch von der Entwicklung des Kindes. Allerdings ist die Verwirklichung dieses Plans abhängig von der Beschaffenheit der Umwelt. Das bedeutet jedoch keine Aufhebung der menschlichen Freiheit. Denn es ist beim Menschen im Unterschied zum instinktgesteuerten Tier gerade das Ziel des Plans, dass der Mensch sich zu einem freien und selbstbestimmten Wesen entwickeln soll.

tur ist notwendig. Denn dank ihrer erweitert das Kind seinen psychischen Bereich und folglich seine Aufnahmefähigkeit.

Die Schule als eine Einrichtung der Wissensvermittlung zu betrachten, ist ein Standpunkt; ein anderer besteht darin, die Schule als *eine Vorbereitung für das Leben* (une préparation à la vie) aufzufassen. Im letzteren Fall muss die Schule alle Lebensbedürfnisse befriedigen.

Eine Erziehung, die darin besteht, das Kind zu korrigieren oder es dahin zu bringen, dass es die Unterdrückung seiner eigentlichen Existenz annimmt, ist eine Erziehung, die das Kind in eine Anomalie hineindrängt.

Darum ist uns die Pfadfinderschaft, die den Kindern außerhalb der Schule ein geordnetes Leben gebracht hat, immer interessant erschienen.

²⁶Der Übergang zur zweiten Erziehungsebene ist ein Übergang von einer sinnhaften, materiellen Ebene zu einer abstrakten Ebene. Etwa mit 7 Jahren macht sich das Bedürfnis zur Abstraktion und Intellektualität bemerkbar, während es bis zu diesem Alter für das Kind von Wichtigkeit war, Beziehungen zwischen den Dingen herzustellen, d.h. die äußere Welt mit Hilfe der Sinne zu ordnen²⁷ und zu absorbieren.²⁸

²⁶ Von hier an bis zum Ende des Kapitels gibt der französische Text in freier Form Ausführungen Montessoris zu Beginn ihres Londoner Vortrags Nr. 28 vom 23. Mai 1939, p. 1–3 [= T 28 (engl)] wieder. Auch das folgende Kapitel des Buches stützt sich auf die restlichen Seiten dieses Vortrags, dessen vollständige englische Mitschrift mit dem Titel »The Second Plane of Education« und einigen kleineren editorischen Veränderungen veröffentlicht wurde in: *Communications* 1975/1, p. 4–7, [= 1975 (engl)]. Ferner erschien eine italienische Übersetzung einer französischen Mitschrift des Vortrags aus dem Nachlass der Montessori-Mitarbeiterin Giuliana Sorge (1903–1987) in: Honegger Fresco, Grazia (Hrsg.): *Montessori: perché no?*, Milano 2000, p. 153–157 [= 2000 (it)].

²⁷ Das kleine Kind hat nach Montessori eine besondere Sensibilität für Ordnung. Vgl. Montessori, M.: *Kinder sind anders*, Stuttgart 1952, Kap. 8: Der Ordnungssinn. Siehe GW Bd. 13: *Das Geheimnis der Kindheit* (in Vorb.). In diesem Werk geht Montessori auch ausführlich auf ihr Theorem der »sensiblen Phasen« ein, die in den verschiedenen Entwicklungsperioden des jungen Menschen auftreten und diese charakterisieren.

²⁸ Montessori bezieht sich hier auf eine besondere Fähigkeit des kleinen Kindes, die sie als »absorbierenden Geist« bezeichnet. Vgl. dazu in Anhang I, Teil I, Text Nr. 9 »Erziehung als Hilfe für den absorbierenden Geist« (= Vortrag Nr. 14 vom 17. April 1939). Das Kind wird dort als »absorbierendes Wesen« (»absorbent being«) bezeichnet. Ausführlich dargestellt wird diese Fähigkeit in Montessoris Spätwerk »The Absorbent Mind« (1949); auf Deutsch »Das kreative Kind – Der absorbierende Geist«, Freiburg 1972. Siehe GW Bd. 17: *Der absorbierende Geist* (in Vorb.).

In diesem Alter vollzieht sich eine Entwicklung zur intellektuellen und moralischen Seite hin.

Man kann zwischen den beiden Perioden Parallelen ziehen; sie gehören aber dennoch verschiedenen Ebenen an. Mit 7 Jahren zeichnet sich der Anfang einer Orientierung an moralischen Fragen ab, an der Beurteilung der Handlungen. Eines der eigenartigsten Merkmale, die man beobachten kann, ist das Interesse, das beim Kinde durch bestimmte Tatsachen angeregt wird, die es bis dahin noch nicht wahrgenommen hatte. So beschäftigt es sich jetzt stark damit, zu wissen, ob das, was es tut, gut oder schlecht getan ist. Das große Problem des Guten und Bösen tut sich vor ihm auf. Diese intensive Beschäftigung ist verbunden mit einer ganz besonderen inneren Sensibilität: dem *Gewissen*. Und diese Sensibilität ist ein ganz natürliches Merkmal.

Die Periode von 7 bis 12 Jahren ist also eine Periode, die für die moralische Erziehung besonders wichtig ist. Der Erwachsene muss sich der Entwicklung bewusst werden, die sich in dieser Zeit in der Seele des Kindes vollzieht, und muss ihm eine entsprechende Behandlung zuteil werden lassen.

Wenn die Lehrerin in der ersten Periode eine große Feinfühligkeit darin zeigen musste, dass sie möglichst wenig in die Aktivität des Kindes eingriff (eine überwiegend motorische und sensorische Aktivität), so muss sie jetzt ihre Feinfühligkeit auf das Moralische richten. Da liegt das Problem dieses Alters. Einfach zu denken, dass das moralische Problem sich erst später einstellt, bedeutet, die Umwandlung des Kindes zu vernachlässigen, die sich jetzt vollzieht. Später wird das moralische Problem viel schwieriger, wenn man dem Kinde nicht rechtzeitig in dieser sensiblen Periode²⁹ geholfen hat. Die soziale Anpassung wird dann dornenreicher sein.

In diesem Alter bildet sich ebenso der Begriff der Gerechtigkeit gleichzeitig mit dem Verständnis für die Beziehungen zwischen den Handlungen und den Bedürfnissen der anderen. Man findet dieses Gerechtigkeitsgefühl, das dem Menschen so oft abgeht, im Laufe der Entwicklung des Kindes. Wenn man dieses Gerechtigkeitsgefühl nicht richtig erkennt, entsteht daraus eine falsche Vorstellung von Gerechtigkeit.

Die Gerechtigkeit, die gewöhnlich in der Schule und in der Familie angewandt wird, könnte man »austeilende Gerechtigkeit« (justice distri-

²⁹ Vgl. dazu auch Montessoris Vortrag »Die sensitiven Perioden« beim 5. internationalen Montessori-Kongress 1938 in Edinburgh, in: GW Bd. 15: Durch das Kind zu einer neuen Welt, Freiburg 2013, S. 279–288.

butive)³⁰ nennen, d. h. Gleichheit für alle, sowohl bei den Strafen als auch bei den Belohnungen. Eine besondere individuelle Behandlung würde hiernach als Ungerechtigkeit erscheinen, wie sich aus dem Begriff des Rechts ergibt. Darin liegt eine Bestätigung der Individualität im Sinne des Egoismus und der Isolierung; eine solche Auffassung begünstigt die innere Entwicklung nicht. Dagegen geht die Gerechtigkeit, wie man sie gewöhnlich nicht betrachtet, gerade aus der inneren Erziehung hervor. Das rein äußere Prinzip der distributiven Gerechtigkeit und des individuellen Rechtes zerstört das angeborene und natürliche Empfinden für die wahre Gerechtigkeit.³¹

³⁰ Siehe J. Pieper, Über die Gerechtigkeit (München ³1960). (Anm. von Oswald)

³¹ Was Montessori mit »wahrer Gerechtigkeit« meint, wird in einem 1995 erstmals publizierten Text mit dem Titel »La preghiera« (»Das Gebet«) deutlich. Dieses Gebet wurde von Montessori auf Bitten ihrer Kursteilnehmer in Indien, wo sie sich von 1939 bis 1946 aufhielt, verfasst. Es lautet in seiner allgemeinen Form, in der es nach Montessori von jedem Menschen – auch einem nicht-religiösen Menschen – nachvollzogen werden kann:

1. »Hilf uns, o Herr,
2. die Geheimnisse des Kindes zu ergründen,
3. dass wir es erkennen,
4. es lieben,
5. und ihm dienen können
6. gemäß deinen Gesetzen der Gerechtigkeit
7. und deinem göttlichen Willen folgend.«

Für Christen hat Montessori das Gebet so formuliert: »Hilf uns, o Herr Jesus Christus, der du die Kinder zu dir gerufen hast, ihr Geheimnis zu ergründen, dass wir sie erkennen können, sie lieben und ihnen dienen; gemäß den Gesetzen deiner Gerechtigkeit und dem Willen Gottes folgend, der sie erschuf.« [Montessori, M.: Gott und das Kind, Freiburg 1995, S. 107 f.; siehe GW Bd. 8: Gott und das Kind (in Vorb.)].

In der Zeit zwischen 1949 und ihrem Tod (1952) hat Montessori das Gebet – gegliedert nach dessen einzelnen Elementen – mit einem Kommentar versehen, der in Kurzform zentrale Gedanken ihrer Pädagogik zum Ausdruck bringt. Zu Punkt 6 des Gebetes heißt es dort im Anschluss an Ausführungen zu Verständnis von Gerechtigkeit im Sinne »der ausgleichenden Gerechtigkeit und der Gleichheit« (ebd., S. 121), das in der Gesellschaft und auch in den Schulen vorherrsche: »Doch die Gerechtigkeit im Universum ist anders. Die Lehre der Gerechtigkeit in der Natur ist, dass die besseren Eigenschaften überwiegen müssen. Daher ist eine ideale Gerechtigkeit die, welche allen Kräften des menschlichen Geistes hilft, hervorzukommen. Wenn es z. B. in einer Schule ein Kind gibt, das zeigt, dass es Mathematik besser versteht als die anderen: Lasst uns ihm Gelegenheit geben, über die anderen hinauszuragen, sowohl über die Intelligenteren als auch über die Zurückgebliebenen. Und so sei es bei den Kräften eines jeden: Jede Kraft, die sich zeigt, muss die Gelegenheit und die Mittel finden, sich zu entfalten. ... Nicht alle können gleich sein, doch allen muss man gleiche Möglichkeiten geben, sich entfalten zu können.« (ebd., S. 122 f.).

3. Der moralische Charakter des Kindes im Alter von 7 bis 12 Jahren³²

Die drei Merkmale, die wir gerade entwickelt haben³³ – das Bedürfnis des Kindes, aus seinem engen Bereich herauszukommen, der Übergang seines Geistes zur Abstraktion und das Entstehen des moralischen Bewusstseins –, dienen uns als Grundlage für den Erziehungsplan dieser zweiten Periode. Wenn einmal der eingeengte Raum der Umgebung der ersten Periode verlassen ist, müssen wir für die Bildung³⁴ sorgen und die sozialen Erfahrungen erweitern. Gehen wir auf einige bedeutende Punkte näher ein und weisen wir nebenbei auf die Parallele hin, die zwischen dieser Periode und bestimmten Zügen der vorausgegangenen besteht.

In der Tat enthielt die erste Periode Tätigkeiten, die wir »Übungen des praktischen Lebens« genannt haben.³⁵ Sie bedeuteten eine Bemühung, die Grenzen zu erweitern, die nach unserer Meinung die mögliche Aktivität dieses Alters bestimmen. So hat das Kind, das diese Grenzen von sich aus zurückgedrängt hat, Unabhängigkeit gewonnen. Gerade das gibt diesen Gedulds-, Genauigkeits- und Wiederholungsübungen ihre ganze Bedeutung.

Die Fortführung dieser Übungen wird in dem Moment überflüssig, in dem das Kind unabhängig geworden ist; d. h., wenn es sich einer Beschäftigung zu widmen vermag, für die es zuvor die Hilfe des Erwachsenen brauchte, und wenn es die Koordination seiner Bewegungen besitzt. Aber die Höflichkeitsformen, die man das Kind zum Kontakt mit den anderen gelehrt hat, müssen jetzt auf eine andere Ebene gebracht werden: Für das Kind muss sich z. B. die Frage der Hilfe für Schwache, Alte und Kranke erheben. Es handelt sich jetzt nicht mehr darum, sich in seinen Bewegungen zu üben: Der Zeitpunkt zur Einführung des Kindes in die moralischen Beziehungen ist gekommen, die das Gewissen wachrufen. Wenn es bis jetzt von großer Wichtigkeit war, beim Gehen niemanden anzustoßen, so ist es nun umso wichtiger, niemand zu beleidigen.

³² Dieses Kapitel folgt – mit einigen Kürzungen – den Ausführungen Montessoris in ihrem Londoner Vortrag Nr. 28 vom 23. Mai 1939, p. 3–8, siehe oben S. 12 Anm. 26.

³³ Siehe das 2. Kapitel.

³⁴ Das französische Wort »culture« kann (ähnlich wie ital. »cultura« und engl. »culture«) je nach Kontext »Anbau«, »Zucht«, »Kultur«, »Kultiviertheit«, »Bildung«, »Wissen« bedeuten. Es wird hier meist mit »Bildung« übersetzt.

³⁵ Vgl. Montessoris Schilderungen solcher »Übungen des praktischen Lebens« (im deutschen Sprachbereich manchmal auch als »Übungen des täglichen Lebens« bezeichnet) in: GW Bd. 4: Praxishandbuch 2010, Kap. II und III, S. 46–65.

Wenn die Pfadfinderbewegung³⁶ so erfolgreich war, so liegt es daran, dass sie moralische Grundsätze in eine Vereinigung von Kindern hineintragen hat. Sie betonte unter anderem das, was man tun muss, und auch das, was man nicht tun darf. Die Kinder in diesen Gruppen tun gewöhnlich nichts, was ihnen von der Pfadfinderschaft aus verboten ist. Darin liegt eine Anziehungskraft, die ein Ausgangspunkt ist: das Entstehen der Würde.

Diese Vereinigungen pflegen auch körperliche Übungen, z. B. lange Märsche; und die Kinder gewöhnen sich daran, sich einem Leben zu stellen, das ernster und härter ist.

Während das kleine Kind die Süße des Lebens suchte, verlangt es jetzt danach, Schwierigkeiten zu begegnen. Aber zur Verwirklichung dieser Bemühungen braucht es ein Ziel: Hier liegt der Unterschied zwischen einem Lehrer, der seine Kinder spazieren führt, und einer Organisation dieser Art. Der erste führt sie – das ist wahr – aus der hermetischen Abgeschlossenheit der Schule heraus, d. h., er bringt sie dazu, auf ihren Füßen zu gehen und mit ihren Sinnen die Umgebung zu sehen. Aber das hebt keineswegs die Würde des Kindes, das trotzdem in einem geschlossenen Kreis gehalten wird. Man könnte diese Spaziergänge ruhig verdoppeln, und nichts würde sich ändern, weil die Bindung der Kinder anein-

³⁶ Montessori bezieht sich häufig auf die Pfadfinderpädagogik des englischen Generals Robert Baden-Powell of Gilwell (1857–1941), den sie kannte und mit dem sie Briefe wechselte. Als Gründungsdatum der beiden pädagogischen Bewegungen gilt das Jahr 1907, in dem Montessori ihr erstes Kinderhaus in Rom eröffnete und Baden-Powell das erste Pfadfinderlager auf Brownsea Island in der Nähe von London durchführte. Bei Montessori ging es vor allem um die Erziehung in Familie, Kinderhaus und Schule, bei Baden-Powell vornehmlich um die außerschulische Jugenderziehung. Montessori war mit der Pfadfinderpädagogik gut vertraut. Das Übertragen von Verantwortung, das selbstständige Erkunden neuer Lebensräume und Lebensformen, die Bedeutung der sozialen Kleingruppen, die Orientierung an moralischen Prinzipien in Pfadfindergesetz und Versprechen, das Bemühen um die tägliche gute Tat, das »Learning by doing« sind Elemente der Pfadfinderpädagogik, die Montessori – wie im Folgenden – in ihren Schriften immer wieder zustimmend anführt. Die vielen Gemeinsamkeiten der beiden pädagogischen Konzepte haben sie dazu bewogen, kurz vor Ausbruch des 2. Weltkriegs den Versuch einer Integration von Montessori-Pädagogik in der Schule und außerschulischen Pfadfinderaktivitäten in die Wege zu leiten. Vgl. Wonesch, Margarete: Montessori-Pädagogik und Pfadfindererziehung, in: *Montessori* 38 (2000), H. 3, S. 108–134; Gerr, Hans E.: Baden-Powells Entwurf einer Erziehung durch Scouting, Diss. Univ. Würzburg, Bad Kissingen 1981; Ludwig, Harald: 100 Jahre Montessori-Kinderhaus – Eine pädagogische Zeitreise, in: Ludwig, H./ Fischer, R./ Klein-Landeck, M. (Hrsg.): *100 Jahre Montessori-Kinderhaus*, Reihe: IdR, Bd. 24, Berlin/Münster 2009, S. 41–68.

ander eine passive ist. Wenn dagegen dieselben Kinder mit einem fest umrissenen und frei angenommenen Ziel die Schule bewusst verlassen, dann ist das etwas ganz anderes.

Bei der Pfadfinderschaft handelt es sich um eine Vereinigung von Kindern, die um Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft gebeten haben. Und diese Gemeinschaft hat sich vor allem ein moralisches Ziel gesetzt, z. B. die Schwachen zu beschützen und sich auf einem bestimmten moralischen Niveau zu halten. Hier hat das Kind die Möglichkeit, das zu versprechen oder zu verweigern. Kein Lehrer zwingt es, dieser Gemeinschaft beizutreten, sondern aus eigener Verantwortung³⁷ muss es den Prinzipien gehorchen, wenn es an der Gemeinschaft teilnehmen will. Und in dem Erlebnis, sich in Gemeinschaft von Einzelnen wiederzufinden, die freiwillig die Grundsätze der Gemeinschaft angenommen haben, liegt ein Zauber für diese Gemeinschaft, deren Grenzen keine Zimmermauern bilden, sondern lediglich die Grenzen der moralischen Ordnung.³⁸

Die Pfadfinder geben sich also eine Lebensregel, deren Schwere und Härte weit über das hinausgehen, was man Kindern dieses Alter glaubte auferlegen zu dürfen. So stellen die langen Wanderungen, die Nächte unter freiem Himmel, die Verantwortung für die eigenen Handlungen, das Feuer, die Lager etc. ebenso viele gemeinsame Anstrengungen dar.

³⁷ Hier ist in Übereinstimmung mit 1976 (engl) und 2009 (it) ein Übersetzungsfehler der bisherigen deutschen Ausgabe korrigiert, wo es heißt: »aus Verpflichtung seinem Sippenführer gegenüber«. Das Befolgen der moralischen Prinzipien erfolgt jedoch in der Gemeinschaft der Pfadfinder gerade nicht aufgrund der Bindung an einen Führer, sondern aufgrund der Bindung des Kindes vor seinem eigenen Gewissen. Entsprechend lautet der französische Text an dieser Stelle auch: »mais c'est de son propre chef qu'il doit obéir à des principes s'il veut en faire partie«. In der englischen Mitschrift heißt es in diesem Kontext: »The child is here free to promise these things or not, there is no teacher to force him to promise these things. On the contrary one must live up to these principles in order to form a part of the society so that there is a consent on the part of the child; they are all bound by the same principles ...« [T 28 (engl), p. 7)]. Vgl. ferner: Montessori, *The Second Plane of Education*, in: *Communications* 1975/1, p. 4–7; hier p. 6 [im Folgenden = 1975 (engl)].

³⁸ In 2000 (it), p. 156, lautet dieser Abschnitt etwas anders: »... Der Junge ist hier frei, etwas zu versprechen oder auch nicht. Es gibt keinen Lehrer, der ihn zu etwas zwingt, sondern einen Erwachsenen (nämlich den erwachsenen Leiter, den Scoutmaster, Hrsg.), der genau dieselben Verpflichtungen auf sich genommen hat, der dieselben körperlichen Anstrengungen mit ihm teilt und an dieselben Prinzipien gebunden ist. Hier muss jeder, verantwortlicher Erwachsener oder junger Mensch, wenn er zur Gruppe gehören will, gemäß solchen Prinzipien leben. Das erste Prinzip ist die *Zustimmung* von jedem. Sie sind untereinander durch dieselben Normen verbunden und nicht durch eine Anordnung des Lehrers wie in der anderen Situation.«

Die moralische Grundlage macht eine Bindung des Einzelnen notwendig: die Bindung des Einzelnen an die Gemeinschaft. Und das ist wesentlich.³⁹

Es ist das gleiche wie bei der ersten Periode: wir appellierten an die Zustimmung des Kindes, eine Lektion zu erhalten. Was früher sinnhaft war, ist abstrakt geworden.⁴⁰

Es gibt also in dieser zweiten Periode auch höhere Möglichkeiten als die, die wir beim Kinde kannten. Nur sind diese Möglichkeiten nicht dem Befehl eines anderen untergeordnet, sondern dem Befehl des eigenen Gewissens.⁴¹

³⁹ In 2000 (it), p. 156, heißt es hier: »Diese persönliche Freiheit ist für die soziale Bildung fundamental.«

⁴⁰ In 2000 (it), p. 157 lautet dieser Abschnitt: »Dem entspricht auf der ersten Ebene die Zustimmung des Kindes zu einer Präsentation. Die freie Wahl, die in der ersten Entwicklungsphase konkret-sinnhaft orientiert war, richtet sich in der zweiten an eine abstraktere Ebene.«

⁴¹ In T 28 (engl), p. 8, heißt es noch deutlicher: »... not through commands from an adult but through the personal conscience of the individual«. Vgl. 1975 (engl), p. 7. Entsprechend auch 2000 (it), p. 157.

4. Die Bedürfnisse des Kindes von 7 bis 12 Jahren⁴²

Was soll man nun praktisch mit einem siebenjährigen Kinde anfangen? Vergegenwärtigen wir uns zunächst immer das Bild, das wir oben entworfen haben und das es uns ermöglichen muss, dieses Kind zu verstehen, ihm bei seinen Wünschen⁴³ zu helfen, die es zwar nicht ausdrückt, die wir aber herausgefunden haben. Dieses Verständnis muss den Ausgangspunkt bilden. Wir müssen Sympathie empfinden für diesen kleinen Jungen oder dieses kleine Mädchen, die sich geändert haben, sowohl äußerlich (in der Art der Kleidung, der Frisur etc.) als auch im Innern ihrer Person. Das Kind ist ein starkes Wesen geworden, ein Wesen, das eine neue Welt betritt, die Welt des Abstrakten. Das ist eine reiche Welt, in der es sich mehr für die menschlichen Handlungen interessieren wird als für die Dinge. Das Kind kommt in dieser Welt an und beginnt, Urteile zu fällen. Das ist neu an ihm. Während es sich bis dahin nur für Dinge interessierte (das Blumenwasser, das es erneuerte; seine kleinen Fische,

⁴² Dieses Kapitel stützt sich vornehmlich auf zwei weitere Londoner Vorträge Montessoris. Zunächst (S. 19 bis 23) folgt der Text in freier Wiedergabe ihrem Vortrag Nr. 29 vom 25. Mai 1939 [= T 29 (engl)], der den handschriftlich hinzugefügten Titel trägt: »Der Lehrer und das Kind von 7 bis 12«. Danach (S. 23 bis 27) bildet der Vortrag Nr. 31 vom 6. Juni 1939 [= T 31 (engl)] mit der Überschrift »Vorbereitung auf das Ausgehen« (»Preparation to go out«) die überwiegende Grundlage des französischen Buchtextes [= 1948 (franz)].

Aus den in 1948 (franz) weggelassenen Einleitungsworten Montessoris zum Vortrag Nr. 29 geht hervor, dass die Kursteilnehmer eine Hospitation an einer Montessori-Schule in den Niederlanden planten. Dass es sich um die Montessori-Modellschule in Laren handelte, belegt der rückblickende Vortrag Nr. 30 vom 5. Juni 1939 mit dem Titel »Visit to Laren«. Montessoris Einleitungsworte im Vortrag Nr. 29 lauten:

»Zuallererst möchte ich Ihnen zu dieser außergewöhnlichen Aktivität und Ihrem Eifer gratulieren. Man kann nicht unerwähnt lassen, dass Sie nach der harten Arbeit, die Sie leisten, in den nun folgenden Ferientagen keine Ruhepause machen, sondern es für lohnend halten, darauf zu verzichten, um in ein anderes Land zu reisen und eine Gruppe von Kindern bei der Arbeit in der Schule zu beobachten.

Es ist jedoch eine andere Schule als die herkömmliche, in der Prüfungen die Regel sind und die Kinder stets nach einer Möglichkeit suchen, sich vor dem Unterricht zu drücken, und vorgeben, zu arbeiten, und dabei so wenig wie möglich tun. In unseren Schulen ist es das Kind, das die zentrale Rolle spielt. Die neue Erziehung ist eine Erneuerung der Begeisterung für das Tätigsein. Wäre dem nicht so, würde es sich für Sie nicht lohnen, nach Holland zu kommen. Denn es gibt so viele andere Arten von Schulen, die Sie stattdessen besuchen könnten.« [T 29 (engl), p. 1].

⁴³ T 29 (engl) verwendet hier anstelle von »désirs« (= »Wünsche«) den Begriff »needs« (= »Bedürfnisse«), der sich in 1948 (franz) in der Kapitelüberschrift (»besoins«) findet.

die es pflegte etc. ...), beschäftigt es sich jetzt vornehmlich mit dem Wie und Warum. Alles, was es bis jetzt sinnhaft anzog, interessiert es jetzt unter einem anderen Gesichtspunkt: Es sucht nach dem, was man tun muss, dies bedeutet, dass es geboren wird für das Problem von Ursache und Wirkung.

Aber dieses Wesen, das ganz neu für diese Welt geboren wurde⁴⁴, ist für den Erwachsenen ein wenig lästig. Daher wird ohne einen neuen pädagogischen Plan ein neuer Konflikt zwischen ihm und dem neuen Kind entstehen.⁴⁵ Der Erwachsene wird es müde, auf das endlose Fragen zu antworten und beendet es, indem er entweder das Kind bittet, still zu sein, oder ihm zu lange Erklärungen gibt. Er geht wieder mit ihm um, wie er mit dem Kleinkind umging, als es anfang, sich zu bewegen: Er bat es, ruhig zu sein, oder ließ es ohne Unterscheidung sich austoben und machen, was es wollte. Dasselbe Missverständnis wiederholt sich auf der abstrakten Ebene. Bei allen seinen Neugeburten muss sich das Kind einer neuen Auseinandersetzung stellen. Jedes Mal, wenn das Kind eine neue, doch wertvolle Aktivität zeigt, richtet ein neues Unverständnis Schaden an. Indessen müsste der Erwachsene ihm helfen, indem er ihm eine Umwelt schafft, die seiner neuen Entwicklungsstufe entspricht. So wie man dem Kleinkind helfen muss, seine ersten Schritte in dieser Welt zu tun, so müssen wir dem Kind helfen, die ersten Schritte in der Welt des Abstrakten zu machen.

Die Erziehung muss dem Kind in dieser kritischeren Periode des Lebens und der Schule Orientierung geben. Auch muss man dem Lehrer seine Grenzen aufzeigen, so wie wir sie ihm bezüglich des Kleinkindes errichtet haben. Beim Kleinkind musste er »seine Worte zählen«. Jetzt muss er sich sicher sein in dem, was er tut, in dem, was er sagt, und in dem Maß für seine Antworten auf die Fragen. Der Lehrer muss ein klares Bewusstsein davon haben, dass es seine Aufgabe ist, wenig zu sagen, nur die Wahrheit, aber nicht die Wahrheit in allen Einzelheiten. Auch jetzt

⁴⁴ T 29 (engl), p. 2: ..., who is a newborn into the abstract world of causes and effects ...«

⁴⁵ Der »Konflikt« oder »Kampf« zwischen Erwachsenem und Kind aufgrund des fehlenden Verständnisses des Erwachsenen für das Kind und seine Entwicklungsbedürfnisse wird von Montessori häufig behandelt. Vgl. z.B. Montessori M.: Kinder sind anders, Stuttgart 1952, Kap. 2 und 42 ff. In der Gesellschaft weitet dieser Konflikt sich aus zur »sozialen Frage« des Kindes, die mit der Anerkennung und Realisierung von »Kinderrechten« beantwortet werden soll. Vgl. GW Bd. 15: Durch das Kind 2013, Teil I: »Der vergessene Bürger«.

muss er »das Notwendige und Ausreichende« sagen. Es ist für das Kind unerlässlich, die Sicherheit des Erwachsenen zu spüren.

In allen Perioden seines Lebens ist es für das Kind wesentlich, über Möglichkeiten eigener Aktivität zu verfügen, um sich ein Gleichgewicht zwischen Denken und Tun zu erhalten. Sein Denken hat in der Tat die Tendenz, sich durch sein endloses, schlussfolgerndes Denken im Abstrakten zu verlieren, gleich wie sich das Kleinkind mit seiner Fantasie in der Welt des Fantastischen verlieren würde. Wir gaben dem Kleinkind bestimmte Gegenstände in einer vorbereiteten Umgebung. Durch seine eigene Anstrengung erwarb es sich darin seine Unabhängigkeit, und seine Aktivität gab ihm seine Würde⁴⁶. Es gewann durch eigene Erfahrungen genaue Antworten. *Die Rolle der Erziehung besteht darin, das Kind tief zu interessieren an einer äußeren Aktivität, an die es sich mit all seinen Fähigkeiten hingibt.*⁴⁷ Es handelt sich darum, ihm Freiheit und Unabhängigkeit zu geben, indem man es für eine Wirklichkeit interessiert, die es dann durch seine Aktivität entdeckt. Das ist für das Kind das Mittel, sich vom Erwachsenen zu befreien.

Untersuchen wir nun auch die Grundbedürfnisse des siebenjährigen Kindes: Etwas hat sich bei diesem Kinde körperlich geändert, zunächst die Zähne und die Haare. Bringen wir ihm die Pflege der Zähne und der Haare bei. Außerdem haben sich die Füße und Beine geändert: das siebenjährige Kind hat kräftige Beine, und es versucht, seinem engen Bereich zu entkommen. Anstatt ihm die Türen zu verschließen, geben wir ihm die Möglichkeit zur Entwicklung guter Füße. Früher legte der Mensch lange Wege zu Fuß zurück. Die dem Pilger entgegengebrachte Gastfreundschaft bestand zunächst darin, ihm die Füße zu pflegen noch bevor man ihm zu essen anbot. Lassen wir uns unsere Einbildungskraft anregen von dieser fundamentalen Grundlage der Menschheitsgeschich-

⁴⁶ Der Gedanke der »Würde« des Kindes hat in Montessoris Denken hohe Bedeutung. Vgl. Ahn, Mansoon: Die Würde des Kindes – Zur Stellung des Kindes in der pädagogischen und religiösen Anthropologie Maria Montessoris, Reihe: IdR Bd. 22, Berlin/Münster 2008 (Diss. Univ. Münster 2007).

⁴⁷ Diese Grundthese formuliert Montessori in einem Text, der auf das Jahr 1922 zurückgeht, so: »Hier liegt offenbar der Schlüssel der ganzen Pädagogik, diese kostbaren Momente der Konzentration zu erkennen, um sie zum Lehren des Schreibens, Lesens, Rechnens, später dann der Grammatik, der Arithmetik, der Fremdsprachen usw. nutzen zu können. Alle Psychologen sind sich darin einig, dass es nur eine ideale Form des Unterrichts gibt: bei dem Schüler tiefstes Interesse und dadurch lebhaft und andauernde Aufmerksamkeit zu wecken. Nur darauf kommt es an: Die innere Kraft des Kindes für seine Bildung zu nutzen.« (GW Bd. 7: Kind 2011, S. 50).

te. Gabriele D'Annunzio⁴⁸ hat folgende symbolische Worte gesagt: »Ich küsse deine Füße, die schreiten ...«

Wenn also dieses Kind den Wunsch äußert, das Haus einmal zu verlassen, dann machen wir es doch etwas feierlich auf seine Füße aufmerksam. Ehe es fortgeht, wird es sich umso mehr dessen bewusst, was es zu tun im Begriffe ist. Wir lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf diesen Teil seines Leibes, der das Kind einen Fehltritt begehen lassen kann. Wir leiten es so an, daran zu denken, dass es beim Gehen auf seine Füße achten muss, sowohl im übertragenen als auch im wörtlichen Sinn. Alle diese Tätigkeiten müssen auf einer höheren Ebene ins Auge gefasst werden, d. h., dass wir jetzt das Kind auf der Ebene des Abstrakten erziehen müssen.

Edel ist der Fuß, und edel ist das Gehen. Dank seiner Füße kann das Kind, das schon laufen kann, die Außenwelt um bestimmte Antworten auf seine geheimen Fragen bitten.

Aber um auszugehen, muss man sich darauf vorbereiten.⁴⁹ Das Kind auf der Flucht öffnet die Tür und geht einfach fort. Indem wir es über die Notwendigkeit der Vorbereitung unterrichten, zwingen wir es zum Nachdenken. Es begreift, dass »Fortgehen«, wenn es eine eigene Aktion darstellt, den Erwerb von Kenntnissen und Dingen voraussetzt.

Die Beschäftigung mit diesen Dingen bringt eine Reihe von praktischen Übungen mit sich. Während für das ganz kleine Kind die Sorge für die Kleidung rein im Ästhetischen blieb, erhält die Kleidung beim Siebenjährigen eine Bedeutung, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Zweck steht, der erreicht werden soll.⁵⁰

Zunächst handelt es sich darum, das Fortgehen zu vereinfachen. Man darf darum nur so wenig wie möglich mitnehmen, und folglich muss man »auswählen«. Diese intensiven, materiellen Beschäftigungen löschen den Gedanken der Flucht aus. Aber da der Trieb, flügge zu werden, nun

⁴⁸ Gabriele D'Annunzio (1863–1938), italienischer Schriftsteller. An anderer Stelle bezieht sich Montessori ausführlicher auf D'Annunzios Tragödie *La figlia di Jorio*, aus der das Zitat stammt. Siehe GW Bd. 3: Erziehung 2011, S. 207. In T 29 (engl) wird der Name des Dichters nicht genannt.

⁴⁹ In T 29 (engl) erfolgt hier noch ein Hinweis auf den französischen Arzt und Heilpädagogen Édouard Séguin (1812–1880), den Montessori als den Hauptanreger für ihre Pädagogik betrachtet: »Séguin, who was the founder of the pedagogy from which our method is derived based his pedagogy on the call to consciousness to prepare to go forth«. Vgl. GW Bd. 1: Entdeckung 2010, Kap. II: »Die Geschichte der Methoden«.

⁵⁰ In T 29 (engl) heißt es: »For the small child it was an aesthetic question, but here it is the idea of simplicity which predominates. To wear the least possible and to carry only the minimum objects.«

einmal existiert, so regt gerade dieser Trieb eine sehr lebendige Aufmerksamkeit für die Vorbereitungen an. Nach und nach ergibt sich die Antwort, und das Nachdenken gelangt von der Ursache zu den Wirkungen.

Die Lehrerin darf niemals vergessen, dass das angestrebte Ziel nicht das augenblickliche Ziel ist – der Ausflug⁵¹ –, sondern dass das eigentliche Ziel darin besteht, das geistige Wesen⁵², das sie erzieht, fähig zu machen, seinen Weg ganz allein zu finden.⁵³

⁵⁴Um die Wichtigkeit dieser Übungen zu verstehen, die soziale Erfahrungen ermöglichen sollen, darf man sich nicht damit zufrieden geben, das Ausgehen der Kinder als eine einfache, gesundheitsfördernde Übung anzusehen. Es ist dazu bestimmt, das Kind sein Erlerntes leben zu lassen. Nur so dringt es in dessen Wirklichkeit ein. Das nennen wir die Erfahrung.

Ein Kind, das in seine Grenzen eingeschlossen ist, selbst wenn diese weit gezogen sind, bleibt unfähig, sich zu vervollkommen. Es wird nicht dazu kommen, sich der Außenwelt anzupassen. Damit es schnell Fortschritte macht, müssen sich das praktische und das soziale Leben⁵⁵ eng mit seiner Bildung verbinden.⁵⁶ Man wendet im Allgemeinen ein, das

⁵¹ In 1948 (franz) wird hier das Wort »promenade« (= »Spaziergang«) benutzt, an anderen Stellen in ähnlichem Sinn das Wort »sortie«; in T 29 (engl) wird die Formulierung »going out« bzw. »to go out« verwendet. Wie die Ausführungen Montessoris zeigen, geht es stets darum, den engen Bereich der Schule zu verlassen, teils in einer Form, die eher als »Klassenausflug« zu bezeichnen wäre und stärker sozialerzieherisch akzentuiert ist, teils aber auch vornehmlich didaktisch orientiert als »Unterrichtsgang«/»Erkundung« oder »Exkursion«.

⁵² 1948 (franz) verwendet hier den Ausdruck »l'être spirituel«, T 29 (engl) »a spiritual being«.

⁵³ Hier endet der Text in T 29 (engl).

⁵⁴ Von hier ab folgt der Text in 1948 (franz) Montessoris Vortrag Nr. 31 vom 6. Juni 1939 [= T 31 (engl)].

⁵⁵ Der Begriff »soziales Leben« (it. »vita sociale«, engl. »social life«, franz. »vie sociale«) gehört zu den auch in den folgenden Texten häufig verwendeten Grundbegriffen Montessoris. Das Wort »sozial« beinhaltet dabei allgemein die Beziehungen des Menschen zu seinen Mitmenschen. Seine Verwendung reicht bei Montessori von der Bezeichnung eines grundlegenden anthropologischen Kennzeichens des Menschen (»Der Mensch ist von Natur ein »soziales Wesen«) über die Zweierbeziehung (z. B. zwischen Mutter und Kind) und die konkreten persönlichen Beziehungen zu bekannten Menschen (z. B. in der Gruppe oder Schulklasse) bis hin zu den abstrakten Beziehungen in Gesellschaft und Menschheit insgesamt. Vorwiegend wird der Begriff bei Montessori wertneutral verwendet. Die dem Wort auch eigene besondere Konnotation als Hilfe in Notlagen (»Sozialarbeit«, »Sozialhilfe«) ist in Montessoris Sprachgebrauch selten.

⁵⁶ In T 31 (engl), p. 1, lautet diese Stelle: »Children in a closed environment might attain to great heights intellectually, but they would never valorize their personality

Kind habe schon zu viel zu tun, um auch noch Übungen praktischer Natur in seinen Tagesablauf einzufügen. Das ist ein Irrtum. Denn es ist viel ermüdender, nur die Hälfte der Anlagen zu gebrauchen, mit denen die Natur uns ausgestattet hat. So, als wenn man nur auf einem Bein ginge unter dem Vorwand, dass es doppelte Arbeit wäre, sich beider Beine zu bedienen. Denn die Bildung und die soziale Erfahrung müssen sich gleichzeitig gewinnen lassen.

Der Ausflug, dessen Ziel nicht nur hygienischer oder praktischer Art ist, sondern der eine Erfahrung leben lässt, wird dem Kinde die Wirklichkeit bewusst machen. So muss die Lehrerin es denn einrichten, dass sich die moralischen Belehrungen für das Leben aufgrund der sozialen Erfahrungen ergeben. Die Moral hat gleichzeitig eine praktische Seite, welche die sozialen Beziehungen regelt, und eine geistige Seite, die das Erwachen des Gewissens im Individuum leitet.

Es ist schwer, diese sozialen Bezüge Wirklichkeit werden zu lassen, solange man nur die Einbildungskraft spielen lässt. Man muss die Beziehungen praktizieren. Man kann das Gewissen nicht durch Reden wachrufen. Das Kind muss seine eigenen Tätigkeiten ständig überwachen.⁵⁷ Die Erziehung hat also die Möglichkeit, das Problem mühelos zu lösen, wenn sie danach trachtet, es durch Handeln zu lösen.

Da man nicht nur mit den Füßen geht, muss man auch den Gang erleichtern, ihn flink machen und Gelegenheit geben, dass er allseitig geübt wird. Vergessen wir nicht, dass diese Anstrengungen, die auf ein wahrnehmbares Ziel gerichtet sein sollen, dazu bestimmt sind, eine Auswirkung auf die Erkenntnis der Welt zu haben.

Wenn wir einen Gipfel ersteigen wollen und wir uns nur damit beschäftigen würden, sorgfältig den einen Fuß vor den anderen zu setzen, so würde die Müdigkeit uns schnell überwältigen und wir würden unser Ziel nicht erreichen. Aber wenn wir in einer Gruppe wandern und wenn wir uns gemeinsam beim Wandern auf die herrliche Aussicht freuen, die wir von oben entdecken werden, dann erreichen wir ohne Müdigkeit den Gipfel, und wir ernten Freude und Gesundheit: Wir sind uns moralisch unserer Kraft bewusst geworden.

Dieses Sich-Bewusstwerden erzeugt keine zusätzliche Müdigkeit. Gebt

nor be able to adapt themselves in the world. Culture and social experience should go together.«

⁵⁷ In T 31 (engl), p. 1, heißt es hier: »Social behaviour cannot be learned by heart, memorizing things one must do; it must be put into practice. Neither is conscience awakened by talking, but by continual scrutinizing of one's actions.«

dem Kinde das Gefühl für seine eigene Würde, und es wird sich frei fühlen, und seine Arbeit wird es nicht mehr belasten.

In Holland fahren schon die fünfjährigen Kinder mit dem Fahrrad. Auch das Schwimmen müsste man sie lehren. Wenn man anfängt, das Haus zu verlassen, muss man wohl an seinen persönlichen Schutz denken. Es ist nötig, sich abzuhärten, sich zu rüsten und neue Geschicklichkeiten zu erwerben.⁵⁸ Auch muss man lernen, seine Kleider zu pflegen, und zu sehen, ob alles in Ordnung ist. Man muss lernen, Knöpfe anzunähen, Flecken zu beseitigen usw. Zu diesem Zweck haben wir ein Material bereitgestellt, das verschiedene Woll-, Seiden-, Linnen- und Baumwollstoffe usw. enthält. Diese Stoffe haben wir auf verschiedene Art befleckt. Die Kinder sind an dieser Übung sehr interessiert. Die Großen werden dabei nicht nur lernen, all das zu machen, sondern sie werden auch begreifen, dass man zum Ausgehen ganz ordentlich sein muss.

Ein Mensch, der sich daran gewöhnt hat, auf seiner Kleidung keinen Fleck zu dulden, wird sie sofort reinigen, sobald sie beschmutzt ist. Dafür besteht eine besondere Sensibilität, und es handelt sich darum, diese zu entwickeln. Ein so erzogenes Kind weiß sofort denjenigen herauszufinden, der diese Sensibilität besitzt; das erzeugt in ihm die Sorge, sich zu korrigieren und seine eigene Person ständig zu kontrollieren. Es duldet weder eine Spur von Unordnung an sich noch will es da, wo es sich aufgehalten hat, eine Spur von Unordnung zurücklassen.

Eine andere nützliche Übung ist das Packen von Paketen. Um ein Paket gut zu packen, muss man zunächst Maß nehmen und methodisch vorgehen. Auch muss man dasjenige vorbereiten und einpacken können, was für ein Picknick im Freien notwendig ist (Teller, Gläser, Bestecke usw.).

Für ein Kind, das hinauszieht, ist es ebenfalls sehr wichtig, sich auf dem Lande orientieren zu können, den Stand der Sonne und die Himmelsrichtungen zu erkennen, die Tageszeit zu bestimmen usw. Lassen wir das Kind z. B. beobachten, dass das Moos nur an der Nordseite der Bäume wächst. Helfen wir dem Kind dabei, das Wetter aufgrund der Bewölkung vorherzusehen und die Windrichtung zu beobachten. All das erweckt die Aufmerksamkeit und begründet echte Kenntnisse. Wenn die Kinder anfangen, sich dafür zu interessieren, so erzählen sie auch den jüngeren davon und geben ihnen von ihrem eigenen Reichtum. Wenn die älteren Kinder hinausziehen, kehren sie zurück mit Bildung und zivi-

⁵⁸ Die folgenden Beispiele finden sich in T 31 (engl) erst an späterer Stelle (p. 6–7).

lisatorischen Kenntnissen⁵⁹, d. h. Fortschritt. Um sie herum entsteht eine gehobene Atmosphäre.

⁶⁰All diese Tätigkeiten sind ein Symbol des Lebens. Und da das Leben draußen anders ist als das Leben im umhegten Raum, so braucht man dafür einen Führer und ein Ziel. Mit einem Wort: um hinausziehen zu können, muss man darauf vorbereitet sein. Wenn wir für die zweite Periode dieselbe Konzeption hätten wie für die erste, ließen wir das Kind aufbrechen und gehen, wohin es wollte. Es würde sich zunächst einmal verlaufen.⁶¹ Vorher war die vollkommene Lehrerin diejenige, welche sich zurückhielt und das Kind handeln ließ. Diese Art könnte man jetzt nicht mehr anwenden. Denn nun führt das Kind zwei parallele Leben: Sein Leben in der Familie und sein Leben in der Gesellschaft. Das ist eine neue Tatsache.

Die Pfadfinder geben uns da nützliche Hinweise: Wenn sie aufs Land oder in die Wälder gehen, betreiben sie Geschicklichkeitsübungen. Auch die praktische Erfahrung ist für dieses Alter sehr nützlich: Um den Verlauf ihres Marsches zu bestimmen, beobachten diese Kinder z. B. Zeichen, die einige Vorausgehende auf dem Weg für sie zurückgelassen haben. Diese Zeichen helfen ihnen, den Weg zu finden. Oder die Gruppen, die einander in Abständen folgen, lernen die Richtung, die sie selbst nehmen müssen, durch den Hinweis eines aufgestellten Gegenstandes erkennen, der als Signal angesehen wird. Das ist eine aktive Übung, welche die Kinder daran gewöhnt, zu beobachten und zu suchen. Diese Methode unterscheidet sich vollständig von der, bei der das Kind beim Spaziergang an der Hand geführt wird.

Eine andere Tätigkeit der Pfadfinder besteht darin, Tierspuren zu erforschen. Die kleinen Kinder leiteten wir an, die kleinsten Einzelheiten der Umgebung zu beachten. Dadurch lernten sie, sich geschickt zu bewe-

⁵⁹ In 1948 (franz) findet sich hier die Formulierung »culture et civilisation«. In T 31 (engl) fehlt eine entsprechende Formulierung. Dort heißt es im Anschluss an das Beispiel der schon früh Fahrrad fahrenden Kinder in Holland: »One should always bear in mind supra nature and a knowledge of the world« (p. 2). Es folgen Ausführungen zur Erfindung des Rades und seiner Bedeutung für die zivilisatorische Entwicklung der Menschheit. Im Fahrradfahren sieht Montessori ein Symbol für den engen Zusammenhang von Natur und Zivilisation: die Vereinigung von natürlichen Bewegungen der Beine und die Nutzung der zivilisatorischen Erfindung des Rades für die Fortbewegung.

⁶⁰ Der folgende Text in 1948 (franz) orientiert sich wieder in freier Form an Darlegungen Montessoris zu Beginn ihres Vortrags [T 31 (engl), p. 3 ff.].

⁶¹ In T 31 (engl) verweist Montessori auf Geschichten von Kindern, die sich im Wald verlaufen haben.

gen, die Gegenstände zu berühren, ohne sie umfallen zu lassen, ohne sie zu zerbrechen usw. In der gleichen Weise soll das Kind jetzt alles im Universum⁶² beobachten, das das weiter entwickelte Kind zur Entfaltung bringen soll. Die Wahl dieser Übungen hängt mit seinem Alter zusammen. Das Physische soll bei dieser Wahl den Vorrang haben. So werden auch die Bewegungsübungen mehr vom Alter⁶³ des Kindes bestimmt als von seiner Intelligenz.

Ein Beispiel⁶⁴: Ein junges Kind einer holländischen Schule konnte den Pythagoras-Satz lösen⁶⁵. Das entspricht den Kenntnissen von bedeutend älteren Kindern. Aber als es eines Tages seine Lehrerin gebeten hatte, mit Kameraden seines Alters abgebrannte Streichhölzer auflesen zu dürfen, die es auf dem Waldboden finden würde, verhielt es sich nicht anders als die anderen Kinder. Genauso wie sie war es nur besorgt, denjenigen herauszufinden, der die meisten finden würde, ohne sich um die Erklärungen zu kümmern, die die Lehrerin außerdem gab. Dieses Anliegen war ein Zeichen seines Alters. Ein kleines Kind interessiert sich noch für diese kleinen Dinge, während seine Intelligenz schon fähig ist, zu weit fortgeschritteneren Beschäftigungen überzuspringen. Man kann sagen, dass ein Kind, das sich schon auf die intellektuelle Ebene aufschwingen kann, auf der praktischen Ebene jedoch an sein Alter gebunden bleibt.⁶⁶

⁶² Die Verwendung des Ausdrucks »Universum« in 1948 (franz) anstelle von »Umgebung« kann auf Montessoris Konzept der »Kosmischen Erziehung« hinweisen. Ein entsprechender Begriff findet sich in T 31 (engl) nicht, wohl aber in anderen ihrer Londoner Vorträge, z. B. denen, die dem nächsten Kapitel von 1948 (franz) zugrunde liegen. Vgl. auch im Anhang I, Teil I, Texte Nr. 10 bis 12.

⁶³ Präziser wäre hier und im Folgenden der Begriff »Entwicklungsstand«.

⁶⁴ Freie Wiedergabe eines Beispiels aus T 31 (engl), p. 5. In T 31 (engl) wird die Episode nicht bezogen auf ein einzelnes Kind berichtet, sondern bezogen auf alle Kinder dieser Entwicklungsstufe. Das Beispiel verdeutlicht, dass Kinder nach Montessori in verschiedenen Bereichen ihrer Persönlichkeit unterschiedliche Entwicklungsstände aufweisen können: »They were capable of making difficult mathematical calculations, but on another side were not developed« (p. 6).

⁶⁵ In 1948 (franz) heißt es: »... savait faire le carré du binôme ...« (= »... verstand es, das Quadrat des Binoms zu erstellen ...«). Gemeint ist damit der Satz des Pythagoras.

⁶⁶ Montessoris Vortrag Nr. 31 schließt mit dem Hinweis: »Wie es eine Liste mit praktischen Übungen für das Leben drinnen gibt, so gibt es auch eine Liste mit den unterschiedlichen Übungen, die eine Lehrzeit (»apprenticeship«) für das Kind darstellen, bevor es hinauszieht. Das werden Sie bei den Klassen in der Praxis sehen.« [T 31 (engl), p. 8].

5. Der Übergang zur Abstraktion – Die Rolle der Vorstellungskraft – Das »Hinausgehen«⁶⁷, Schlüssel zur Bildung⁶⁸

Wenn man die Vorbereitung der Kinder zum Verlassen des umhögten Raumes, in dem sie bis sieben Jahre erzogen wurden, ins Auge fasst, so tut sich dem Geiste ein weites Feld auf. Das Verlassen eines Zimmers oder eines Klassenraumes, mit dem Ziel, sich in die äußere Welt zu begeben, die alle Dinge in sich enthält, bedeutet natürlich, der Unterweisung ein gewaltiges Tor zu öffnen. Es ist ein Ereignis, das in der Geschichte der Pädagogik mit dem Erscheinen des Buches von Comenius »Orbis sensualium pictus« verglichen werden kann.⁶⁹

Vor Comenius vermittelte man ein beschränktes Wissen allein durch das Wort. Comenius kam auf den Gedanken – und es scheint dies der erste Stein zu einer neuen Erziehungsmethode gewesen zu sein –, die Welt durch Bilder zu vermitteln. Das Wissen um sie musste sich so gewaltig vermehren.

Er schuf ein Buch mit Zeichnungen, welche die ganze Welt darstellten: Pflanzen, Tiere, Steine, Menschenrassen, geographische Karten, historische Ereignisse, Gewerbe, Handel, Medizin, Hygiene, Reproduktionen der ersten Maschinen, die Art, in der sie funktionierten usw. Jeder Begriff war durch eine Zeichnung dargestellt und durch einige Worte erläutert. Es schien leicht, alles durch die Betrachtung der Zeichnungen des Buches zu erfassen. Es war wahrhaftig das erste Beispiel dessen, was später die

⁶⁷ In 1948 (franz) wird hier in der Überschrift – wie auch vielfach in den Texten – der Begriff »sortie« verwendet, in den englischen Mitschriften der Vorträge ist von »going out« (bzw. »to go out«) die Rede. Die im Deutschen gebräuchlichen Ausdrücke »Ausgehen« »Ausflug«, »Aufbruch«, »Wanderung«, »Exkursion« oder »Unterrichtsgang« geben das Gemeinte jeweils nur unvollkommen wieder. Vgl. dazu oben S. 23, Anm. 51.

⁶⁸ Diesem Kapitel liegen wiederum zwei Vorträge Montessoris aus dem Ausbildungskurs in London zugrunde: Nr. 33 vom 12. Juni 1939 (»Preparation to go out – Understanding of Nature – Social Groups«) für S. 28 bis 32, sowie Nr. 34 vom 13. Juni 1939 (»Understanding the World – Aids to the Imagination – Work of Rivers«) für S. 32 bis 34 und S. 37.

⁶⁹ Johann Amos Comenius (Jan Amos Komenský) (geb. 1592 in Mähren, gest. 1670 in Amsterdam), Theologe, Philosoph und Pädagoge, schuf ein umfassendes pädagogisches Werk, das theologisch-philosophisch geprägt ist, aber zugleich Elemente eines pädagogischen Realismus zeigt. Sein im Folgenden von Montessori beschriebenes Werk »Orbis sensualium pictus« (= »Die Welt der sichtbaren Dinge in Abbildungen«) erschien 1658 als deutsch-lateinische Ausgabe. Es enthielt Bilder und sprachliche Bezeichnungen des Dargestellten. Für lange Zeit wurde es das bekannteste Schulbuch in Deutschland und in jeweils landessprachlicher Bearbeitung in ganz Europa. Vgl. GW Bd. 15: Durch das Kind zu einer neuen Welt, Freiburg 2013, S. 78 mit Anm. 16.

Enzyklopädien darstellten, mit dem einen Unterschied, dass die Enzyklopädien zum Wort zurückkehrten, während der »Orbis sensualium pictus« nahezu einzigartig in der Geschichte der Pädagogik geblieben ist.

Trotzdem blieb diese Idee bestehen, und man hat angefangen, mittels sinnhafter Gegenstände zu unterrichten. Aber wie Ideen schwächer werden, wenn sie allgemein verbreitet werden, so hat die Lehrerin sich an die Stelle des Comenius gesetzt und statt der von ihm vorgetragenen Kenntnisse – er wusste alles – nur ihre eigenen ärmlichen Kenntnisse, in Bilder übertragen, vermittelt.

Dann kam man auf den Gedanken, dass die zweidimensionale Darstellung für das Verständnis des Kindes nicht ausreiche. Man bot ihm daraufhin diese wenigen Kenntnisse als Gegenstände in ihrer natürlichen Form an. Aber wegen der Schwierigkeit, sich die Dinge zu beschaffen und sie zu erhalten, wurden sie in eine Sammlung⁷⁰ eingeschlossen. Jede moderne Schule, die etwas auf sich hält, muss ihre Sammlung haben. Und da hatte man zu den eingeschlossenen Kindern eingeschlossene Dinge. Um das Kind, welches das Bedürfnis hat, die Dinge zu *sehen*, um sie zu begreifen, herrscht eine schwere und niederdrückende Atmosphäre, passend zu der Unterschätzung der kindlichen Intelligenz durch den Erwachsenen. Die Leistungsfähigkeit der kindlichen Intelligenz bleibt unbeachtet. Wir, denen das Kind diese Leistungsfähigkeit seiner Intelligenz offenbart hat, möchten die eigentliche Idee von Comenius wieder aufgreifen, indem wir den Kindern die Welt selbst darbieten.

Wenn das Kind hinausgeht⁷¹, bietet sich ihm die Welt selbst dar. Veranlassen wir das Kind hinauszugehen, zeigen wir ihm die Dinge in ihrer Wirklichkeit, anstatt Gegenstände anzufertigen, die Begriffe darstellen, und sie in einen Schrank einzuschließen.⁷²

⁷³In ihrem Gesamt wiederholt die Welt mehr oder weniger immer

⁷⁰ 1948 (franz) benutzt das Wort »musée«, T 33 (engl) »museum«.

⁷¹ 1948 (franz): »sortir«; T 33 (engl): »to go out«.

⁷² T 33 (engl) fügt noch hinzu: »So liegt die Schwierigkeit nicht in der Einrichtung eines Museums, sondern in der Vorbereitung darauf, hinauszugehen. Man kann nicht einfach die Tür öffnen und hinausgehen. Eine gute Vorbereitung ist notwendig. Sie besteht aus vielen Dingen. Sie ist eine menschliche Organisation, eine moralische Vorbereitung und eine soziale Erfahrung« (p. 3). Es geht Montessori nicht nur um einen relativ unstrukturierten »Klassenausflug«, sondern um pädagogisch und didaktisch sorgfältig vorbereitete Exkursionen der Kinder in ihre natürliche und kulturelle Umwelt im Wechselbezug zur Unterrichtsarbeit in der Schule.

⁷³ In T 33 (engl) wird dem Folgenden noch vorausgeschickt: »Sie mögen denken, das Kind sähe sehr wenig von der Welt, wenn es hinausgeht. Es stimmt: Der Raum, den es sieht, ist sehr klein. Aber er ist weitaus größer als die kleinen Bilder des Comenius.

dieselben Grundbegriffe. Wenn man z. B. das Leben der Pflanzen oder der Insekten in der Natur studiert, hat man mehr oder weniger eine Vorstellung vom Leben der Pflanzen und der Insekten in der ganzen Welt. Niemand kennt *alle* Pflanzen. Es genügt, eine Kiefer zu sehen, um sich vorzustellen, wie alle anderen Kiefern leben. Sind wir in die verschiedenen Lebensfunktionen der Insekten, die wir auf dem Lande sehen, eingeweiht, dann können wir uns vom Leben aller anderen Insekten eine Vorstellung machen. Niemand hat jemals alle Insekten des Universums vor seinen Augen gehabt; aber die Welt als ganze lässt sich geistig (psychologiquement) mittels der Vorstellungskraft⁷⁴ erfassen. Man studiert die Wirklichkeit des Details, und dann stellt man sich das Ganze vor. Dieses Detail kann in der Vorstellungskraft wachsen und zur Erkenntnis des Ganzen führen. So die Dinge zu studieren, ist gewissermaßen eine Meditation über das Detail, und diese besondere Form des Wissens wird tief in der Persönlichkeit verwurzelt.⁷⁵

⁷⁶Ist es nötig, wenn man auf einen Fluss oder einen See stößt, alle Flüsse und Seen der Welt zu sehen, um zu wissen, was das ist? Die Vorstellungskraft kann sich danach die Welt vorstellen. Eine Maschine, ein Angler, ein Mensch, der arbeitet – alles das sind Details, die das Wissen bilden. Da haben wir eine Methode für eine universale Bildung. Offensichtlich bringen vor allem das Sehen⁷⁷ realer Dinge und ein realer Kontakt mit ihnen ein wirkliches Ganzes der Bildung mit sich. Die durch sie erzeugte Inspiration belebt die Intelligenz, die Interesse und Wissensdrang zeigt. Aus all diesen Dingen, die man gesehen hat, entstehen intellektuelle Interessen (die Klimata, die Winde usw.). Der Unterricht wird

Denn die Welt in ihrer Gesamtheit ist mehr oder weniger eine Wiederholung derselben Elemente ...« (p. 3).

⁷⁴ Zur Bedeutung der Vorstellungskraft (»imagination«) bei Montessori vgl. im Anhang I, Teil I, Texte Nr. 6 und 7. Im Kapitel »Der richtige Gebrauch der Einbildungskraft« in: Montessori, M.: »Kosmische Erziehung«, Freiburg 1988, S. 43–48 formuliert Montessori als Ziel eines »guten Unterrichts«: »Daher ist es unser Ziel, das Kind nicht nur zum bloßen Verstehen zu führen, und noch weniger, es zum Auswendiglernen zu zwingen, sondern seine Vorstellungskraft anzustoßen, so dass es sich zutiefst begeistert« (S. 47). Vgl. GW Bd. 16: Kosmische Erziehung (in Vorb.).

⁷⁵ Nach T 33 (engl), p. 4: »... and that particular item of knowledge becomes deeply rooted in the personality«. 1948 (franz) formuliert hier weniger klar: »Cela revient à dire que l'on approfondit dans individu la personnalité d'un fragment de la nature.« (= »Das bedeutet, dass man in einem Individuum die Persönlichkeit mit Hilfe eines Teils der Natur vertieft«).

⁷⁶ Der folgende Abschnitt steht in T 33 (engl) erst am Schluss des Vortrags.

⁷⁷ Nach T 33 (engl), p. 6: »seeing the real things«; 1948 (franz): »la possession des choses réelles«. Letzteres (»der Besitz ...«) erscheint hier weniger sinnvoll.

lebendig. Anstatt illustriert zu werden, wird er verlebendigt. Mit einem Wort, das Hinausgehen (*la sortie*) ist ein neuer Schlüssel zur Intensivierung der Bildung, die gewöhnlich in der Schule⁷⁸ vermittelt wird.

Keine Beschreibung, kein Bild irgendeines Buches können das wirkliche Sehen der Bäume in einem Wald mit dem ganzen Leben, das sich um sie herum abspielt, ersetzen. Die Bäume strömen etwas aus, was zur Seele spricht, etwas, was kein Buch und keine Sammlung vermitteln könnten. Der Wald, den man sieht, offenbart, dass es darin nicht nur Bäume gibt, sondern eine *Gesamtheit*⁷⁹ von Lebewesen. Und diese Erde, dieses Klima, diese kosmische Kraft sind für all diese Lebewesen notwendig, damit sie sich entwickeln können. Die Myriaden von Lebewesen rings um diese Bäume und diese Majestät und Mannigfaltigkeit sind Dinge, die man aufsuchen muss und die niemand mit in die Schule bringen kann.

So oft wird die Seele des Menschen – besonders die des Kindes – dessen beraubt, weil man sie nicht mit der Natur in Berührung bringt. Und wenn man darauf bedacht ist, diesen Kontakt herzustellen, dann ist es nur mit dem Ziel der Gesundheitsförderung⁸⁰. Wie kann ein Kind den Unterschied zwischen der Natur am Tag und der in der Nacht beschreiben, wenn es heutzutage sich unausweichlich schlafen legen muss, wenn es Abend wird?

Aus dem Munde eines achtjährigen Kindes hörte ich einmal einen Satz, der mich tief beeindruckt hat: »Ich würde wer weiß was dafür geben, abends einmal die Sterne sehen zu können«. Es hatte darüber in seiner Gegenwart sprechen hören, aber es hatte sie nie gesehen. Seine Eltern glaubten, dass das Kind unter keinen Umständen einmal einen Abend aufbleiben dürfe. Diese ganze Gesundheitspflege, die sich auf die physische Person konzentriert, hat die Welt neuropathisch gemacht. Man stellt tatsächlich trotz des Fortschritts der Gesundheitsförderung, der die physische Person stärkt, eine Schwächung der Nervenkraft fest. Wenn die Anspannung beim Erwachsenen anomal geworden ist, dann beruht das auf einer falschen Vorstellung vom Leben. Alle diese Vorurteile schaffen dem intellektuellen Leben des Kindes ebenso viele Hindernisse. Welches Übel kann daraus entstehen, ein Kind einmal später aufstehen zu lassen,

⁷⁸ In T 33 (engl), p. 6 ist präziser von »Grundschule« (»elementary school«) die Rede.

⁷⁹ Hervorhebung nach T 33 (engl).

⁸⁰ Montessori benutzt hier und im Folgenden – wie auch sonst häufig in ihren Schriften – den Begriff »Hygiene«, der jedoch in einem weiteren Sinn zu verstehen ist als im deutschen Sprachgebrauch üblich. Er wird daher hier meist mit »Gesundheitsförderung«, »Gesundheitspflege« o. ä. übersetzt.

wenn man es ausnahmsweise einmal später schlafen gehen lässt, um ihm die Möglichkeit zu geben, sein Interesse an der Entdeckung der Sterne oder den Geräuschen der Nacht zu befriedigen?

⁸¹Der Geist des Kindes befindet sich in diesem Alter auf einer abstrakten Ebene. Das Kind begnügt sich nicht mehr damit, die Tatsachen zu sammeln. Es sucht nach ihren Ursachen. Man muss diesen seelischen Zustand nutzen, der es ermöglicht, die Dinge in ihrer Gesamtheit ins Auge zu fassen und festzustellen, dass alles im Universum miteinander verbunden ist.⁸² Wenn das Kind die Ursachen der gesamten Wirkzusammenhänge sucht, dann kann die Welt, die es vor sich hat, auf dieses normale Bedürfnis eine Antwort geben.

Die Darbietung des Ganzen ist schwerer als die Darbietung der Details. Es genügt auch nicht, dass die Lehrerin sich darauf beschränkt, das Kind zu lieben und es zu verstehen. Sie muss zunächst das Universum lieben und verstehen. Deshalb muss sie sich selbst vorbereiten und arbeiten.⁸³ Dabei steht das Kind immer im Mittelpunkt. Aber die Lehrerin soll jetzt den Teil des Kindes ansprechen, der zur abstrakten Welt gehört. Als das Kind ganz klein war, genügte es, es mit seinem Namen anzurufen,

⁸¹ Ab hier folgt der Text in 1948 (franz) Montessoris Vortrag Nr. 34 vom 13. Juni 1939 [= T 34 (engl)]. Fortgelassen ist aus diesem Vortrag u. a. eine Einleitungsbemerkung Montessoris: »Den Ansatz des Comenius weiter auszubauen, bedeutet in meiner Sicht, die Welt in ihrer Gesamtheit zu geben anstatt in Bildern, und entscheidend ist, dem Kind das zu geben, was wir als eine kosmische Vorstellung bezeichnen, d. h. das Ganze. Wir haben immer gesagt, dass wir dem Kind das Ganze geben müssen und wir werden darauf jetzt näher eingehen« (p. 1).

⁸² Hier wird das umfassende Ziel von Montessoris Konzept der »Kosmischen Erziehung« formuliert, das sie in späteren Schriften noch detaillierter entfaltet hat. Auch die Ausführungen der folgenden Kapitel stehen in dieser Perspektive. Vgl. dazu auch im Anhang I, Teil I, die Vorträge Nr. 10 bis 12. Siehe ferner GW Bd. 16: Kosmische Erziehung (in Vorb.).

⁸³ In T 34 (engl) ist diese Aussage so formuliert: »Das Ganze zu geben, ist in diesem Fall nicht so leicht, wie die Details darzustellen. Aber die Schwierigkeit liegt nicht in der Aufnahmefähigkeit des Kindes, sondern in der Aufgabe der Lehrerin. So sieht man, dass es nicht ausreicht, dass die Lehrerin das Kind liebt und versteht, sondern (es ist nötig), dass sie das Universum liebt und versteht. Genauso könnte man sagen, es reiche nicht aus, dass die Lehrerin das Kind liebe, sie solle auch Gott lieben. Die Lehrerin muss dieses Ganze selbst fühlen, bevor sie es dem Kind vermittelt: seine Erhabenheit und Größe. Daher muss die Lehrerin zuerst studieren und sich selbst vorbereiten« (p. 1). In 2009 (it), S. 55, Anm. 7, wird von der Herausgeberin eine Parallelstelle aus Montessoris Schrift *To Educate the Human Potential* (1948) (= »Menschliche Potenzialität und Erziehung«) angeführt: »Zuerst müssen Samen des Interesses in den Geist des Kindes gesät werden; sie sind leicht zu verpflanzen, wenn sie nur vorher in dem des Lehrers vorhanden sind.« (Montessori, M.: »Kosmische Erziehung«, Freiburg 1988, S. 85).

damit es sich umdrehte. Jetzt muss der Anruf an seine Seele ergehen. Darum genügt es nicht mehr, es anzusprechen: Man muss das Interesse in ihm wachrufen. Was es lernt, muss interessant und faszinierend sein. Man muss Großes bringen: Am Anfang wollen wir ihm die ganze Welt geben.⁸⁴

In der Genesis steht geschrieben: »Gott schuf Himmel und Erde; und so geschah es.«⁸⁵ Das ist sehr einfach, aber es ist zugleich großartig. Auch bleibt die Seele wach.⁸⁶ Die geringsten Details werden interessant, wenn sie als Teil eines Ganzen dargestellt werden; das Interesse wächst, je mehr man von den Details weiß. Übrigens dürfen die Kenntnisse, die man jetzt vermittelt, nicht mehr auf derselben Ebene liegen (wie beim kleinen Kind). Sie dürfen nicht mehr rein sinnhaft sein: Das Kind muss jetzt immer seine Vorstellungskraft⁸⁷ zu Hilfe nehmen. Die Vorstellungskraft

⁸⁴ Vgl. Montessori, M.: »Kosmische Erziehung«, Freiburg 1988, S. 41 f.: »Weil die Notwendigkeit ersichtlich ist, dem Kind so viel anzubieten, wollen wir ihm eine Vision des ganzen Universums geben. Das Universum ist eine eindrucksvolle Wirklichkeit und eine Antwort auf alle Fragen. Wir werden gemeinsam diesen Pfad des Lebens beschreiten. Denn alle Dinge sind Teil des Universums und miteinander verbunden, um eine große Einheit zu bilden. Diese Vorstellung hilft dem Geist des Kindes, sich zu festigen und zielloses Schweifen auf der Suche nach Wissen zu beenden. Das Kind ist befriedigt, wenn es das universale Zentrum seiner selbst und aller Dinge entdeckt hat. ... Wird dem Kind die Vorstellung vom Universum in der richtigen Weise dargeboten, so wird sie in ihm mehr als nur das Erwachen des Interesses bewirken, sie wird in ihm Bewunderung und Staunen hervorrufen, ein erhabeneres und erfüllenderes Empfinden als jedes Interesse. ... Das Wissen, das es nun erwirbt, ist organisiert und systematisch; seine Intelligenz entwickelt sich voll und ganzheitlich durch das ihm gebotene Bild des Ganzen; und sein Interesse wendet sich allen Dingen zu, denn alle sind sie verbunden und haben ihren Platz im Universum, das im Mittelpunkt seines Denkens steht.« [= GW Bd. 16: Kosmische Erziehung (in Vorb.)].

⁸⁵ Nachsatz ergänzt nach T 34 (engl), p. 2.

⁸⁶ T 34 (engl), p. 2: »Die Seele spürt die Herausforderung in dieser Vision, und das Interesse ist so geweckt, als würde jemand (das kleine Kind) beim Namen rufen.«

⁸⁷ Montessori benutzt vorwiegend den Begriff »Vorstellungskraft« bzw. »Einbildungskraft« (it. »immaginazione«, franz. »imagination«, engl. »imagination«) im Sinne einer produktiv-kreativen Grundfähigkeit des Menschen, die ihn in die Lage versetzt, über Gegebenes hinausgehend, aber an dieses anknüpfend, Neues zu schaffen. Der Begriff »Fantasie« (it. »fantasia«) ist in ihrem Sprachgebrauch eher negativ besetzt im Sinne einer ziel- und sinnlos umherschweifenden Geisteskraft. Vgl. dazu die beiden Londoner Vorträge Montessoris Nr. 6 vom 27.03.1939 (»On Imagination«) sowie Nr. 7 vom 28.03.1939 (»Imagination and Exactitude«) im Anhang I, Teil I, unten S. 193 ff. und S. 200 ff. Abweichend von der bisherigen deutschen Übersetzung wird Montessoris Begriff »imagination« daher in der obigen bearbeiteten Übersetzung ins Deutsche nicht mit »Fantasie«, sondern mit »Vorstellungskraft« wiedergegeben.

Eine zweite Grundkraft des Menschen bezeichnet Montessori als »mathematischen

ist die große Fähigkeit dieses Alters. Und da wir ihm nicht das Ganze bringen können, muss das Kind seine Vorstellungskraft einsetzen. Die Unterweisung der Kinder von 7–12 Jahren muss sich an ihre Vorstellungskraft wenden. Das Bild der Wirklichkeit muss durch die Vorstellungskraft entstehen. Man muss deshalb äußerst präzise und exakt sein: Die Exaktheit, wie bei der Zahl und allem, was Mathematik ist, wird dazu dienen, die Darstellung der Wirklichkeit zu konstruieren.⁸⁸ Was regt nun die Vorstellungskraft an? Vor allem das Großartige (*la grandeur*) und dann das Geheimnis. Diese Vorstellungskraft kann das Ganze rekonstruieren, wenn sie das reale Detail kennt.

⁸⁹Die Vorstellungskraft ist dem Menschen nicht zu dem bloßen Ver-

Geist«. Der Begriff ist indessen nicht beschränkt auf den Bereich des Mathematischen, sondern meint allgemein die Fähigkeit des Menschen zur konstruktiven Abstraktion. Vgl. dazu Montessoris Vortrag Nr. 8 (»Mathematical Mind«) vom 29.03.1939 im Anhang I, Teil I, unten S. 206 ff.

Montessori hat den Problemkreis der »Vorstellungskraft« oft behandelt. Vgl. z. B. Montessori, M.: *The 1913 Rome Lectures*, Amsterdam 2013, Lect. »Imagination«, p. 195–204; GW Bd. 3: *Erziehung und Gesellschaft*, Freiburg 2011, IV, 8 (»Erziehung und Einbildungskraft des kleinen Kindes«, 1915), S. 389–396; GW Bd. 5: *Kalifornische Vorträge*, Freiburg 2014, III, 2 (»Die Vorstellungskraft«) und 3 (»Erziehung und Vorstellungskraft des kleinen Kindes«; inhaltsgleich mit dem Vortrag in GW Bd. 3), S. 45–70. In ihrem Spätwerk geht Montessori noch einmal ausführlich auf diese Grundvorstellungen ihrer Anthropologie ein. Vgl. Montessori, M.: *Das kreative Kind – Der absorbierende Geist*, Freiburg 1972, Kap. 17, vor allem S. 162 ff. [= GW Bd. 17: *Der absorbierende Geist* (in Vorb.)]; Montessori, M.: *»Kosmische Erziehung«*, Freiburg 1988, Kapitel »Der richtige Gebrauch der Einbildungskraft«, S. 43–48 [= GW Bd. 16: *Kosmische Erziehung* (in Vorb.)].

⁸⁸ Es wird hier deutlich, dass für Montessori Welterkenntnis des Menschen nicht einfach eine Widerspiegelung der Wirklichkeit ist, sondern konstruktive Elemente enthält, ohne dass man ihre Position eindeutig einer bestimmten philosophischen oder psychologischen Richtung zuordnen könnte. Vgl. GW Bd. 5: *Kalifornische Vorträge*, Freiburg 2014, Kap. IV, Vortrag Nr. 20, S. 258–267. Möglicherweise ist Montessori beeinflusst von dem deutschen Philosophen Immanuel Kant (1724–1804), dessen Denken sie bei ihrem akademischen Pädagogiklehrer Luigi Credaro (1860–1939), einem italienischen Kant-Experten, im Rahmen ihres Zweitstudiums an der Universität Rom ab 1902 kennen gelernt haben könnte. Vgl. ebd., S. 391 mit Anm. 117. Parallelen ergeben sich auch zur erkenntnis- und entwicklungstheoretischen Position des Psychologen Jean Piaget (1896–1980), der in den 1930er Jahren zeitweise Vorsitzender der Schweizer Montessori-Gesellschaft war und an internationalen Montessori-Kongressen teilnahm. Vgl. GW Bd. 4: *Praxishandbuch* 2010, S. 66, Anm. 2. Neuerdings gibt es erste Versuche, Montessoris Ansatz und konstruktivistische Positionen genauer zu vergleichen; siehe z. B. Prien, Katja: *Maria Montessori und der Konstruktivismus – Ein Vergleich zweier Erziehungsmethoden*, Saarbrücken 2007.

⁸⁹ In den folgenden Abschnitten werden in freier Form Teile von Ausführungen eingeschoben, die Montessori vor allem in ihren ersten Londoner Vorträgen von 1939 zu

gnügen gegeben, sich Wundersames auszudenken, genauso wenig wie die vier gemeinsamen Merkmale aller Menschen (Sprache, Religion, Totenkult und Kunst)⁹⁰ ihnen gegeben wurden, um nur aus der Kontemplation zu leben. Die Vorstellungskraft wird nur dann groß, wenn der Mensch sich dank seines Mutes und seiner Anstrengungen ihrer bedient, um etwas zu schaffen. Sonst wendet sie sich nur an einen im Leeren umherschweifenden Geist.

Die Welt ist gespickt mit Hindernissen. Aber das geistige Leben gibt dem Menschen die Kraft, sie zu überwinden, um seine Aufgabe zu erfüllen. So basiert die Vaterlandsliebe auf der Vorstellungskraft.⁹¹ Ist nicht gerade sie es, die uns das Wissen um unser Land und unsere Mitbürger vermittelt? Unser Kampf zugunsten der Kinder bedarf ebenfalls der Vorstellungskraft. Denn wir selbst kennen persönlich nur wenige Kinder. Dennoch gibt es dieses Vaterland, diese Kinder und was wir uns vorstellen, und wir wissen, dass es sie gibt.

Wer nicht diese Welt der Vorstellungskraft besitzt, ist nur ein armes Wesen. Aber das Kind, das zu viel Fantasie⁹² hat, ist ein unruhiges Wesen. Wir wissen es kaum zu beruhigen. Wir sagen nicht: »Wir wollen die Vorstellungskraft des kindlichen Geistes unterdrücken«, sondern wir sagen: »Die Vorstellungskraft genügt seinem Geiste nicht.« Man muss auch die andere Seite seiner Intelligenz pflegen, nämlich jene der Beziehungen zur äußeren Welt: seine Aktivität. Dadurch werden wir es an Disziplin gewöhnen.

Die Vorstellungskraft des Kindes ist verschwommen, ungenau und unbegrenzt. Aber sobald es sich mit der äußeren Welt in Kontakt befindet, *ist es auf Genauigkeit angewiesen*.⁹³ Und dieses Bedürfnis ist von der Art, dass der Erwachsene es ihm nicht hätte einprägen können. Es existiert also schon potenziell in ihm. Wenn man das Interesse des Kindes auf der Grundlage der Wirklichkeit wachruft, dann wird sogleich der

allgemeinen Grundlagen ihrer Pädagogik gemacht hat. Vgl. die entsprechenden Texte im Anhang I, Teil I.

⁹⁰ Vgl. zu diesen Grundmerkmalen der Menschheit Montessoris Londoner Vorträge Nr. 3 (»Der Urmensch und das Kind«) vom 17. März 1939 und Nr. 5 (»Die Geschichte des Menschen – Hunger und Liebe als Grundkräfte«) vom 23. März 1939; siehe unten im Anhang I, Teil I, S. 172 ff. und S. 185 ff.

⁹¹ Vgl. dazu im Anhang I, Teil I, Vortrag Nr. 6 (»Über die Vorstellungskraft«), S. 193 ff.

⁹² Hier benutzt der französische Text das Wort »fantaisie« mit der Konnotation des im Leeren umherschweifenden Geistes.

⁹³ Vgl. im Anhang I, Teil I, Vortrag Nr. 7 (»Vorstellungskraft und Genauigkeit«) [= T 7 (engl)].