

Montessori-Zeitschrift für Montessori-Pädagogik

25. Jahrgang (1987), Heft 1/2

Herausgeber:
Montessori-Vereinigung e.V., Sitz Aachen
Mitglied der Association Montessori
Internationale

Druck:
Caritas-Behindertenwerk GmbH, Eschweiler
Aachener Straße 87, 5180 Eschweiler

Der Werkbrief ist das Mitteilungsblatt der
Montessori-Vereinigung e.V., Sitz Aachen
Geschäftsstelle:
Xantener Straße 99, 5000 Köln 60
Konten: Stadtparkasse Köln (BLZ 370 501 98)
23 902 026; Postgirokonto Köln 211 291-509

zugleich:
Vereinsbulletin der Assoziation
Montessori (Schweiz)
Sektion Deutschschweiz
Sekretariat:
Gladbachstraße 62, 8044 Zürich

Schriftleitung:
Amelunxen, Hildegard
Dernbach, Raymund
Jühlke, Karl Josef
Neise, Karl
Oswald, Paul
Schäfer, Anni
Schulz-Benesch, Günter
Wachendorf, Maria

Kontakt zur Schweiz: Harold Baumann

Für dieses Heft zeichnen verantwortlich:
Maria Wachendorf, Klappergasse 8, 5100 Aachen
Günter Schulz-Benesch, Redaktion
Schwalbenstr. 16, 4417 Altenberge

Der Werkbrief erscheint in 4 Heften jährlich für die Mit-
glieder der Montessori-Vereinigung. Die Zeitschrift kann
von allen Interessenten gegen Erstattung der Unkosten
bei der Geschäftsstelle bezogen werden.

ISSN 0722-2513

Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris*

Paul Oswald

Maria Montessori hat am Beginn ihres pädagogischen Wirkens kein fertiges Konzept einer religionspädagogischen Arbeit gehabt, ja sie erklärt hinsichtlich ihres Vorgehens ganz allgemein: »Ich habe nicht zuerst die Grundsätze aufgestellt und nach ihnen dann meine Erziehungsmethode eingerichtet.«[1]. Sie hat ihr pädagogisches Konzept erst nach und nach im Umgang mit Kindern und aufgrund der dabei gemachten Erfahrungen erarbeitet.

Dabei hat sie, wie sie später gesteht, anfangs durchaus die landläufigen Meinungen über das Kind geteilt, nach denen das Kind ein unruhiges, unstetes Wesen ist, das bei nichts verweilt und unvorhersehbar wie ein Schmetterling von Gegenstand zu Gegenstand und von Beschäftigung zu Beschäftigung taumelt. Sie war damals - wie sie später gestand - wie der Bauer, der sein Feld bestellen und Korn säen wollte und dabei »Gold statt Korn« fand;[2] oder wie Aladin, der »ohne es zu wissen, die Wunderlampe in den Händen hielt.«[3]

Die Augen über das wahre Wesen des Kindes gingen ihr dann vor allem durch die Beobachtung des »Phänomens der Polarisierung der Aufmerksamkeit«[4] auf. Weil im Gefolge dieses Phänomens sich überraschende Veränderungen bei den Kindern einstellten - im Sinne einer »inneren Bildung«[5], ja fast einer »Bekehrung«[6] -, war es Montessoris Anliegen in der Folgezeit, das Bedingungsgefüge für das Eintreten dieses Phänomens zu ergründen; und daraus ergab sich dann nach und nach das Konzept der Montessori-Pädagogik.

Hatte Montessori ihre Erkenntnisse über das Anderssein des Kindes bereits in dem Rundfunkvortragszyklus der dreißiger Jahre, - der dann später in der deutschen Übersetzung den Titel »Kinder sind anders« erhielt, - niedergelegt, so tat sie es in einer noch gekläarteren Form in dem Buch, das sie von ihrem langen Aufenthalt in Indien - während des Zweiten Weltkrieges - mitbrachte: »The Absorbent Mind« (Das kreative Kind).[7]

Hier ging es ihr nicht mehr primär um das Anderssein des Kindes gegen über dem Erwachsenen wie in »Kinder sind anders«, sondern um das

* Die folgenden Ausführungen wurden zur Einführung in die Arbeit des »Workshop Montessori-Pädagogik« bei der religionspädagogischen Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins in Wiesbaden-Naurod im September 1986 vorgetragen. In gekürzter Fassung sind sie unter dem Titel »Montessori-Pädagogik und religiöse Erziehung« im Berichtsheft dieser Tagung: Katechetische Blätter 2/1987 (112. Jahrgang), S. 116-122 erschienen.

Anderssein des menschlichen Kindseins im Vergleich zur Kindheit aller anderen Lebewesen.

Während die Tierjungen mit mehr oder weniger fertigen artspezifischen Verhaltensweisen, die durch Instinkte gesteuert werden und bei allen Lebewesen dieser Art mehr oder weniger gleich sind, geboren werden, kommt das Menschenkind ohne solche auf die Welt. Die artspezifischen Verhaltensweisen, die aber auch der Mensch für sein Dasein in der Welt braucht, - es sind die kulturspezifischen Verhaltensweisen, die den Menschen vom Tier unterscheiden und ihm ermöglichen, in der Kulturwelt zu leben, welche der Mensch kraft seines Geistes aus den Vorgegebenheiten der Natur aufgebaut hat, - muß er sie erst nach der Geburt kraft eigener geistiger Aktivität lernend erwerben. Darum wird der Mensch in einem im Vergleich zum Tier unfertigen Zustand geboren, und Montessori nennt das Menschenkind auch nach der Geburt noch einen Embryo; und zwar einen »geistigen Embryo« [8], weil die geistspezifische Ausstattung - gleichsam die »Organe« des Geistes - noch nicht ausgebildet ist.

Sie auszubilden, ist darum die erste lebenswichtige Aufgabe des Säuglings. Den inneren Impuls - die »Horme« [9] - und die dafür besondere »Form« des Geistes, - den »absorbierenden Geist« [10] - bringt er mit auf die Welt. Aber so drängend dieser Impuls auch ist, er darf doch nicht als ein blindwucherndes Krebsgeschehen mißverstanden werden, sondern er folgt gleichsam einem »Bauplan« [11] des inneren Aufbaus, demgemäß das Kind z.B. - und das heißt hier alle Kinder auf der ganzen Welt - beim Sprechenlernen zuerst lallt, dann Silben bildet, dann Wörter und zuletzt erst Sätze; oder indem es zuerst krabbelt und sich dann erst aufrichtet und geht usw.

Und zu diesen phasenhaft ähnlichen Aufbausritten aller Kinder aller Zeiten und Rassen drängt die »Horme« dann in den individuell unterschiedlichen »sensiblen Perioden« [12]

Die Anlagen für diese eigentlich menschlichen Verhaltensweisen - z.B. für Sprache, Kunst, Religion, Sittlichkeit usw. - bringt das Kind nach Montessoris Auffassung zwar mit auf die Welt; sie spricht im Hinblick auf sie von »Potentialitäten« [13]. Diese kommen aber nicht kraft inneren Impulses und aufbrechender Sensibilität allein zur Entfaltung, sondern nur durch die Begegnung mit gelebter menschlicher Kultur und ihre menschliche Vermittlung.

Zur Entfaltung rechten Menschseins genügt also nicht eine neunmonatige Embryonalzeit, genügt nicht eine komplikationslose Geburt; es gehört dazu vor allem das Aufgenommenwerden in eine mitmenschliche Gemein-

schaft und das Einbezogenwerden in deren kulturspezifische Verhaltensweisen.

Wo dieses dem Menschenkinde nicht zuteil wird, da geht das Kind zugrunde oder es verkümmert, wie wir aus den Hospitalismusphänomenen wissen; wie sie Montessori besonders an dem Fall des »Wilden aus dem Aveyron« [14] beeindruckt haben.

Diese letzten Ausführungen könnten dazu verleiten zu meinen, bei dem Grundaufbau des komplexen Menschseins des Kindes käme es vor allem auf das rechte Tun des Erwachsenen mit oder an dem Kinde an. Das aber wäre im Verständnis Montessoris ein schlimmer Irrtum, dem der erwachsene Mensch nach ihrer Erfahrung leicht verfällt. Aus falsch verstandener Fürsorge kommt er sich wie der Schöpfer des Kindes vor, [15] der alles machen muß.

Demgegenüber wird Montessori nicht müde, immer wieder darauf hinzuweisen, daß der eigentliche Akteur des menschlichen Aufbauwerkes das Kind selbst ist. Montessori nennt das Kind darum gerne »Baumeister des Menschen« [16] Und wenn sie einmal betont: »Keiner kann für das Kind wachsen«, [17] so ist damit in einem umfassenden Sinne gemeint, daß das Kind das Entscheidende alles selbst tun muß.

»Hilf mir, es selbst zu tun«, [18] ist demgemäß die schon fast klassische Kurzformel der ganzen Montessori-Pädagogik.

Der Hilfe bedarf das Kind zwar, dessen ist es sich tief bewußt. Nur darf sie nicht mehr sein wollen als eine Hilfe zur Selbsthilfe, die sich sofort zurückzunehmen bereit ist, wenn sie nicht mehr benötigt wird. »Er (das Kind) muß wachsen, ich aber muß abnehmen«; [19] diese Selbstinterpretation des Vorläufers Johannes im Verhältnis zum nachfolgenden Erlöser empfiehlt Montessori darum ihren Erziehern als Leitspruch ihres Selbstverständnisses.

So sehr der Erzieher also »passiv werden« [20] muß, damit das Kind oder wann immer das Kind von sich aus aktiv werden kann oder will, so darf er sich doch auf keinen Fall da passiv Verhalten, wo es um die Vermittlung und Interpretation der Welt geht.

Menschsein gibt es nur »inmitten der Welt«, und menschliche Entfaltung gibt es nur in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt.

Montessori ist der Überzeugung, daß solche, die personale Entfaltung ermöglichende und fördernde und der Fassungskraft des Kindes angepaßte Weltbegegnung auf urtümlichen Kulturstufen im gesellschaftlichen Lebensvollzug selbst, in den die Kinder in umfassender Weise einbezogen

*Kind für
Erwachsene*

waren, den Kindern ermöglicht und vermittelt wurde. Im Zuge der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Kultur mit deren Verwissenschaftlichung, Technisierung usw. sei das Kind mit seinem ihm allein möglichen, aber auch existentiell notwendigen Weltverhältnis immer mehr an den Rand gedrückt und gleichsam zu einem »vergessenen Bürger«[21] geworden.

Aus dieser Sackgasse der Entwicklung kann es sich aber nicht selbst befreien; hier müssen ihm die Erwachsenen zur Hilfe kommen, indem sie dem Kind eine »vorbereitete Umgebung«[22] gestalten; d.h. einen Lebensraum, in dem das Kind seinen Phasenhaltungen und Sensibilitäten entsprechende Kulturgegebenheiten vorfindet, mit denen es sich in aktiver Weise lernend auseinandersetzen kann; wodurch es an seiner eigenen personalen Entfaltung arbeitet, zugleich aber Anstöße erhält für das Aufsteigen auf der Stufenleiter der sich entfaltenden Kultur.[23]

Als solche, der pädagogischen Hilfe dienenden vorbereiteten Umgebungen, sind in diesem Sinne das »Kinderhaus« und die »Montessori-Schule« mit der ganzen Fülle ihrer komplexen Einrichtungen zu verstehen. Das besondere Verdienst Montessoris ist es, daß es ihr gelungen ist, diesen Institutionen eine solche Struktur zu geben, daß darin einerseits der kindliche Entfaltungstrieb nicht behindert oder gar zerstört, sondern im Gegenteil angeregt wird und andererseits die sich ausweitende Welterschließung ermöglicht und gefördert wird.

Das wird erreicht durch die freie Beschäftigungswahl, die »Freiarbeit«, wie man heute gerne sagt. Diese hinwiederum wäre in einer Schulklasse oder Kindergruppe nicht zu verwirklichen ohne den Einsatz von Arbeitsmitteln, die es möglich machen, daß das einzelne Kind oder eine Kindergruppe sich mit einem Lerngegenstand beschäftigen, ohne dabei den Lehrer (abgesehen von einer ersten Einführung) zu brauchen oder von ihm abhängig zu sein.

Die ersten Anregungen zu solchen Arbeitsmitteln hatte Montessori von ihren Vorgängern Itard und Séguin übernommen und dann für den Einsatz bei normalen Kindern erheblich ausgebaut.

Wenn bei dieser knappen Vorstellung der pädagogischen Konzeption Montessoris bisher weder von Gott noch von Religion oder Religionsunterricht die Rede war, so vertreten doch manche Kenner der Montessori-Pädagogik die Auffassung, daß diese Pädagogik eine innere Beziehung zu Christentum und katholischer Kirche habe, so daß man gleichsam von einer »paedagogia naturaliter christiana« sprechen könne.[24]

Nun, Montessori selbst scheint solch eine Auffassung nicht abgelehnt zu haben, berichtet sie doch selbst - und zwar mit offensichtlicher Zustim-

mung - von katholischen Priestern, die - ohne Montessoris Einstellung zum katholischen Glauben zu kennen - »fanden ..., (ihre) Methode sei in ihrer Substanz katholisch.«[25]

Und ähnlich konstatiert auch der langjährige Mitarbeiter Montessoris, E.M. Standing, »daß eine verblüffende Ähnlichkeit zwischen der Methode der Montessori-Schule und der Methode der katholischen Kirche besteht.«[26] Wir tun uns heute mit solchen Kennzeichnungen wie »naturaliter christiana« schwerer, weil sie einerseits von Außenstehenden als ungerechtfertigte Besitzergreifung, andererseits von Gliedern der Kirche selbst abwehrend als Ausdruck eines überwundenen Kulturchristentums verstanden werden.

Man spricht heute lieber von humanen Phänomenen, wie sie zwar auch von den Kirchen verkündet und erstrebt werden; aber seit den Tagen der Aufklärung und der großen europäischen Revolutionen mehr und mehr auch von den Staaten in ihren Grundrechten und Verfassungen oder staatsübergreifend in den Menschenrechten verkündet werden.

Ohne das hier weiter erörtern zu können, ist doch wohl soviel deutlich, daß es sich dabei um menschliche Verhaltensweisen, Wertungen und Strukturen handelt; die selbst nicht primärer Inhalt und primäres Ziel von Religion und Kirche sind; aber wie die »praeambula fidei« dem Glauben den Weg öffnen können und umgekehrt - sofern sie nicht respektiert und gepflegt werden - das Humanum gefährden und die Religion verkümmern lassen können.

Nach Montessoris eigenem späteren Bericht waren es damals folgende Phänomene, die den außenstehenden Priestern als Ausdruck der Nähe der Montessori-Pädagogik zur katholischen Kirche erschienen: »Die Demut und die Geduld der Erzieherin, die Bewertung des Tuns mehr als bloßer Worte, die Sinnesumgebung zum Beginn seelischen Lebens, das Schweigen und die Sammlung, die von den Kindern erreicht werden, die Freiheit, die der kindlichen Seele gewährt wird, sich zu vervollkommen, die Sorgfalt, alles, was nicht gut ist, zu vermeiden oder zu bessern, sogar einfachen Irrtum und geringe Unvollkommenheit, die Fehlerkontrolle, die mit meinem Entwicklungsmaterial verbunden ist, und die liebevolle Achtung vor dem inneren Leben des Kindes.«[27]

Es sei noch einmal daran erinnert, daß die Priester, die auf diese innere Verwandtschaft hinwiesen, nicht um Montessoris religiöse Bindung wußten.

Für den gläubigen Menschen kann letztlich alles zur Brücke für einen Überstieg in eine andere, eine transzendente Welt werden; aber im Laufe der Menschheitsgeschichte haben sich Dinge, Verhaltensweisen, Geschehnisse usw. herauskristallisiert, die für solch einen Überstieg besonders geeignet erscheinen. Sie zu ermöglichen oder zu pflegen, hat zwar

immer schon Sinn in sich, kann aber auch zur Pforte in den »göttlichen Bereich«[28] werden.

So sind etwa Stille und Meditation zu allen Zeiten und bei allen Völkern als solche Phänomene des möglichen Überstiegs verstanden worden; aber auch die durchgeistigte Bewegung, die Musik und die Kunst. Es können aber auch die Dinge selbst sein, die gleichsam eine Stimme haben [29] und den Menschen anrufen [30] oder zu Symbolen geistiger Realitäten werden können.[31] Der Mensch selbst ist schließlich die wichtigste Brücke: in der Verborgenheit der je einmaligen personalen Existenz wie auch in der dialogischen Selbsterschließung und vor allem in der Liebe. Erzieherisches Wirken in all diesen Gebieten und Dimensionen ist - wie gesagt - um der dabei geleisteten Hilfe zur Entfaltung des Humanum willen von höchster Bedeutung; zugleich aber kann es - ohne jede Absicht, rein durch sich selbst - zu einem indirekten Beitrag zu einer jetzt noch gar nicht gemeinten religiösen Erziehung werden.[32]

Weil diese Möglichkeiten - unausgesprochen - in der Montessori-Pädagogik tatsächlich vorhanden sind, scheint mir ihre Kennzeichnung als eine »paedagogia naturaliter christiana« keineswegs falsch zu sein.

Eine solche Kennzeichnung einer pädagogischen Konzeption könnte noch dadurch gestützt werden, daß sie ihre Übereinstimmung in der Lebenshaltung ihres Autors fände. Wie steht es damit bei Montessori?

Wenn wir einen Blick auf die Zeitsituation von Montessoris Kindheit und Jugend werfen, so war sie für die Herausbildung einer christlichen Persönlichkeit nicht besonders günstig.

Als Maria Montessori 1870 geboren wurde, hatten die Italiener gerade die letzte Stufe ihres nationalen Zusammenschlusses gegen Papst und Kurie durch die Annexion des Kirchenstaates erkämpft. Das führte in Kreisen Nationalgesinnter (und dazu muß man wohl auch Maria Montessoris Vater rechnen) vielfach zu einer Distanzierung gegenüber der Kirche. Man muß auch an den allgemeinen Zeitgeist des Liberalismus denken; vor allem aber auch an den Sozialismus, der damals gerade die Jugend und die wachen Elemente in der Gesellschaft faszinierte. Maria Montessori begegnete diesem Sozialismus besonders in seiner Verbindung mit der Frauenbewegung, der sie sich - die sich den Zugang zum Medizinstudium gegen alle Widerstände erkämpft und als erste Frau Italiens die medizinische Doktorwürde erlangt hatte - um ihres eigenen Lebensschicksals willen zugehörig fühlte und für die sie sich einige Jahre kämpferisch einsetzte. Rechnen wir noch den Geist des Positivismus und Naturalismus hinzu, wie er damals die Universitäten und vor allem auch die medizinische Wissenschaft beherrschte, so muß es schon fast verwundern, daß

Montessori sich nicht vollständig von Kirche und Christentum abwandte, wie es damals nicht wenige taten. Es scheint dagegen fast wie eine Konsequenz dieses wenig günstigen Bedingungsgefüges, wenn ihr eigener Sohn später meint, seine Mutter sei während ihrer »Studienzeit sicherlich 'not very observant'«[33] gewesen.

Angesichts dieser Zeitsituation muß es sogar als erstaunlich erscheinen, daß sich in Montessoris erstem Buch über ihre pädagogische Arbeit, das 1909 erschien, »mehr als dreißig Hinweise aus Bibelstellen oder kirchlich-religiöse Bemerkungen« finden, die dokumentieren, »daß sie (zu jener Zeit) in religiösen Vorstellungen selbstverständlich zu Hause war«.[34] Das kann deutlich machen, daß es entgegen dem zeitgeschichtlich-politischen Aktualitätsgeschehen im italienischen Bürgertum noch eine starke Verwurzelung in der gelebten Tradition einer christlichen Lebenshaltung gab.

Man darf annehmen, daß Maria Montessoris Mutter Anwältin dieser Tradition war und daß die Familie doch nicht so »antiklerikal« war, wie Rita Kramer das - ohne es näher zu begründen - behauptet.[35] Zur Verwandtschaft mütterlicherseits gehörte z.B. auch ein Priester, der zu damaliger Zeit ein angesehener Wissenschaftler auf dem Gebiet der Geologie war, auf den Maria Montessori in ihren Ausführungen über ihr Konzept einer »kosmischen Erziehung« später ausdrücklich hinweist.[36]

Bleibt das alles aber doch mehr unbestimmt und sind wir über Montessoris Verhältnis zu Religion und Kirche in der ersten Hälfte ihres Lebens mehr auf Vermutungen als auf Wissen angewiesen, so gibt es in der Zeit zwischen etwa 1906 und 1910 eine Veränderung in diesem Verhältnis. Es tritt in dieser Zeit eine »deutliche innere Wendung zur Religion und zur katholischen Kirche« [37] zutage, die in dem Vorhaben gipfelt, einen religiösen Frauenorden zu gründen, »der sich mit pädagogischer Arbeit beschäftigen sollte.«[38] Es ist sogar der Wortlaut eines Gelübdes überliefert, das Maria Montessori damals mit drei Freundinnen zusammen ablegte.[39]

Wenn es zu dieser Ordensgründung auch nicht kam, so dokumentiert die ernsthafte Absicht dazu, die sicherlich nicht zu leugnen ist, daß Montessori damals sehr tief aufgebrochen war. Worin die Ursachen dafür zu sehen sind, darüber gibt es nur Vermutungen. Die beteiligten Personen haben darüber geschwiegen. Wenn R. Kramer diese Hinwendung zu einer vertieften religiösen Haltung als »Reaktion auf die großen persönlichen Krisen ihres Lebens als junge Frau, der Geburt ihres (unehelichen) Kindes und später dem Tod ihrer Mutter«[40] zu deuten versucht, so klingt das wenig überzeugend, lag die Geburt des Sohnes doch schon etwa 10 Jahre zu-

rück. Dieser Sohn hat später schlicht von »persönlichen Erlebnissen«[41] und die beteiligte Freundin von »ganz persönlichem Erleben und Leid«[42] in bezug auf die vertiefte Hinwendung zur Religion gesprochen; einig sind sie sich jedenfalls darin, daß die krisenhaften Geschehnisse und die vertiefte Hinwendung zu Gott und Kirche die eigentliche »Quelle der Hingabe Montessoris an die Kinder und an die Menschen«[43] wurden.

Auch Winfried Böhm weist darauf hin, daß sich »durch das ganze Werk Montessoris« ein »religiöses Grundmotiv« zieht;[44] er glaubt dieses aber gekennzeichnet durch eine »Affinität zur theosophischen Weltinterpretation.«[45]

Dieser These Böhms gegenüber hat Schulz-Benesch auf eine »bis zum Lebensende ununterbrochene gute Beziehung zur Kirche«[46] bei Montessori aufmerksam gemacht. Er belegt seine Auffassung mit vielfältigen Äußerungen und Stellungnahmen Montessoris zu religiösen Fragen - und zwar nicht nur solchen religionspädagogischen Charakters - durch ihre ganze Lebenszeit nach etwa 1910, ja bis unmittelbar zu ihrem Tode hin; denn noch am Tage vor ihrem Tode hat sie eine von ihrer tiefen Glaubensüberzeugung getragene Grußadresse an einen »Kongreß der katholischen Montessori-Gilde in England«[47] gerichtet.

Schulz-Benesch erinnert darüber hinaus an die erstaunliche Tatsache, daß alle Päpste beginnend mit dem »heiligen« Papst Pius X. Montessori persönlich und/oder ihrem Werk Anerkennung und Segenswünsche ausgesprochen haben: also Pius X., Benedikt XV., Pius XI., Pius XII., Johannes XXIII., und Paul VI. noch nach Montessoris Tod.[47a]

Mag es auch für einen Italiener, erst recht einen Römer -, dessen Ortsbischof der Papst ja im eigentlichen Sinne ist, - leichter als für irgendeinen Gläubigen der großen Weltkirche sein, in den Gesichtskreis und Interessenhorizont des Papstes vorzudringen, so ist das sicherlich doch keineswegs selbstverständlich und das noch bei sechs verschiedenen Inhabern dieses höchsten Amtes.

Wie ungewöhnlich das ist, kann einem deutlich werden, wenn man an seine eigene Beziehung zu seinem zuständigen Ortsbischof denkt.

Bei solch einer Verbindung zum »Heiligen Stuhl« wäre der Kurie auch wohl kaum eine »Affinität« zur Theosophie, von der Böhm ja spricht, unbenutzt geblieben; und es ist kaum anzunehmen, daß es dann zu solchen Auszeichnungen gekommen wäre; und außerdem hätte Montessori wohl kaum das »Imprimatur« für ihre religionspädagogischen Schriften erhalten, wie das tatsächlich doch geschehen ist.[48]

Als Schlußgegenargument gegen die Affinitätsthese weist Schulz-Benesch

noch auf eine Erklärung in der Zeitschrift des theosophischen Zentrums in Indien hin, in dem Montessori während ihres Aufenthaltes dort zeitweise gewohnt hatte. Zur Begründung dafür, daß Montessori sich nicht betonen für die Hilfe bedankt habe, die sie durch die theosophische Gesellschaft erfahren habe, erklärte diese nach Montessoris Tod: sie habe das unterlassen, weil sie - nach deren Überzeugung - habe etwas müssen, als römische Katholikin den Zorn der katholischen Hierarchie dadurch zu erwecken.[49] Das aber sei ihr nicht gleichgültig gewesen; dafür sei sie zu sehr überzeugte Katholiken gewesen: muß man den Gedanken weiter-spinnen.

Wie eindeutig Montessori auf dem Boden der katholischen Kirche und der katholischen Glaubenslehre steht, zeigt sich an Ausführungen über eine von diesem Glauben geprägte Anthropologie des Kindes, die sie in der kleinen Schrift: »Gott und das Kind« vorgelegt hat. Dort heißt es z.B., daß man das Kind nur dann richtig in den Blick bekomme, wenn man zugleich »Gott im Kinde ehre«[50]; und das nicht aus einer verschwommenen biologistisch-pantheistischen Ideologie, sondern aus dem Glauben an die Kraft der Taufe, durch die das Kind nach der Lehre der Kirche »mit seiner eigenen Natur an Gott teilnimmt und ein wahrer Sohn Gottes genannt wird.«[51]

Hier ist doch wohl eindeutig nichts von Liebäugeln mit den schwärmerischen Ideen der Theosophie, wie sie W. Böhm unterstellt.

Es klingt im Gegenteil fast wie ein ausdrückliches Glaubensbekenntnis, wenn sie an einer anderen Stelle dieser Schrift erklärt: »Aber wir werden eine noch tiefere Ehrfurcht für das Kind empfinden, wenn wir vollkommen einsehen, wie das Kind nach der Taufe sich uns darstellt. Wenn das Kind getauft worden ist, und wenn daher seine von der Erbsünde befleckte Natur ins Grab des Taufwassers gesenkt worden ist, und wenn sie aus diesem auferstanden ist zu neuem Leben mit Christus und in der Kraft des fruchtbaren Todes Christi, dann nehmen wir das Kind von neuem auf, das jetzt direkt durch Gott wiedergeboren ist, mit seiner Natur an Gott teilnimmt und ein wahrer Sohn Gottes genannt wird, und das nun in immer vollkommenerer Weise das göttliche Leben besitzen soll.«[52]

Nach all dem scheint es mir gerechtfertigt, der These von Schulz-Benesch zuzustimmen, zu der er aufgrund seiner langjährigen Beschäftigung mit der Montessori-Pädagogik und speziell mit der Frage nach dem Verhältnis von Montessori-Pädagogik und Religion und Kirche gelangt ist; nämlich, »daß Montessori als einzige der bedeutenden Gestalten der sogenannten 'Reformpädagogik' der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts im vollen Sinne als katholisch bezeichnet werden kann.«[53]

Nach dem das Vorfeld klärenden Ausführungen des ersten Teils unseres Themas wenden wir uns nun dem zweiten Teil zu, in dem es um die Fragen einer direkten religiösen Erziehung im Rahmen des Gesamtkonzeptes der Montessori-Pädagogik geht.

Dabei stellt sich dann gleich eingangs die Frage, ob es denn überhaupt eine direkte religiöse Erziehung geben kann und darf.

Es gibt in der Tat die strenge, »reformatorische« Auffassung, die die Religion aus dem Bereich des erzieherisch Erreichbaren ausklammert und glaubt, hier alles dem unmittelbaren und menschlicher Einwirkung entzogenen Gnadenwalten Gottes überlassen zu müssen. Es gibt aber auch die extrem entgegengesetzte Position, die »behavioristische«, für die die Religion unter den Kulturbereichen keine Sonderstellung einnimmt und darum lernbar ist und gelehrt werden muß wie jedes andere »Fach«; sei es die Mathematik oder die Geographie.

Montessori nimmt demgegenüber eine mittlere Position ein, wie sie faktisch in fast allen Religionen und zu allen Zeiten vertreten worden ist und wird. Einerseits betont sie, daß man Religion dem Kinde »nicht geben«[54] kann und braucht und daß man Religion nicht »wie ein Fach unter anderen«[55] behandeln dürfe. Andererseits spricht sie vielfältig und nachdrücklich von der Notwendigkeit »religiöser Erziehung«[56] und betont auch ausdrücklich, daß »Religionsunterricht gegeben werden muß.«[57]

Bei aller Sonderstellung der Religion sieht Montessori die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer religiösen Erziehung doch ähnlich wie die der Spracherziehung, weil Sprache nach Montessoris Auffassung neben der Religion zu den Urgegebenheiten des Kultur-menschseins gehört.[58]

Wie sie hinsichtlich der Sprache von einer angeborenen »Potentialität«[59] für Sprache oder einer »Sprach-Nebula«[60] spricht (dieser astronomische Begriff meint die noch nicht sichtbare gasförmige Vorstufe eines im Gefolge kosmischer Prozesse später feststofflichen und sichtbaren Sterns), so spricht sie auch hinsichtlich der Religion von so etwas wie »einer Nebula«.[61]

Diese »Nebulae« oder »Potentialitäten« sind - wie wir im ersten Teil ausführten - einerseits offene Möglichkeiten; also nicht auf eine bestimmte Sprache oder eine bestimmte Religion ausgerichtet; andererseits können sie sich aber nicht kraft instinktgesteuerter Entwicklungsvorgänge entfalten, sondern nur durch die Begegnung mit und das Aufnehmen von bestimmten konkreten Kulturgebilden wie Sprache und Religion bilden sich die »geistigen Organe«[62] für Sprache und Religion aus, die dann erzieherischer Beeinflussung zugänglich sind.

(Man kann es also nicht darauf ankommen lassen, bis das Kind erwachsen ist und sich dann die ihm passende Sprache oder Religion selbst wählt; es hätte für solche Wahl gar keine »Organe«.)

Wenn man sich dann den näheren Überlegungen einer Religionspädagogik zuwendet, wird einem klar, daß diese es, wie jedes pädagogische Mühen überhaupt, mit zwei Faktoren zu tun hat: Es soll ein Inhalt vermittelt werden, und er soll bestimmten Kindern oder Jugendlichen vermittelt werden.

Nach dem Grundsatz Montessoris, daß »dem Kind ... der erste Platz gehört«[63], wollen wir uns darum bei den weiteren Überlegungen zunächst dem Kind zuwenden als dem Empfänger der Heilsbotschaft, das ihrer zugleich zu seiner vollmenschlichen Entfaltung bedarf. Aufgrund langer Erfahrungen mit Kindern hat Montessori darauf hingewiesen, daß die Heranwachsenden in phasenbedingt ähnlichen Aufnahmebereitschaften und Interessen übereinstimmen, sich in den verschiedenen Altersstufen und Interessen übereinstimmen, sich in den verschiedenen Altersstufen aber andererseits in ihren »Sensibilitäten« individuell voneinander unterscheiden. Das hat natürlich seine Bedeutung auch für die religiöse Unterweisung und muß von ihr berücksichtigt werden.

Montessori räumt der Darstellung ihrer Phasenlehre keinen breiten Raum in ihren Schriften ein und wie bei vielen anderen Themen auch keinen sehr systematischen: interessanterweise nimmt sie aber gerade in ihren Äußerungen über religiöse Erziehung Bezug auf dieses Phasenschema und erklärt, daß »auch die religiöse Erziehung ... sorgsam bemüht sein (müsse), diesen Stufen zu entsprechen.«[64] G. Schulz-Benesch hat in dem Kapitel »Montessori-Pädagogik und religiöse Erziehung« in seinem Buch: »Der Streit um Montessori« die Darstellung der Phasenlehre Montessoris im Zusammenhang mit der religiösen Erziehung in auch heute noch beachtenswerter Weise gegeben.[65]

In letzter Fassung bietet Montessori ein dreigliedriges Phasenschema von je etwa sechs Jahren; dabei sind die erste und dritte Phase wegen der Breite der inneren Entwicklung bei doch gleichbleibender Grundtendenz nochmals in zwei Unterphasen geteilt. Die erste Phase ist als ganze eine Periode des Aufbaus, der in der ersten Halbphase unbewußt geschieht, in der zweiten Halbphase aber fortschreitend in die Bewußtheit überführt und primär handelnd bewältigt wird. In der zweiten Hauptphase (zwischen etwa 6 und 12 Jahren) wendet sich das Kind nach außen und will die Welt erobern; am liebsten im sozialen Verband von etwa Gleichaltrigen. Die dritte Hauptphase von etwa 12 - 18 Jahren sieht den jungen Menschen in ihrem ersten Abschnitt in der Krise der Pubertät mit der Ablösung einer-

seits, dem schmerzhaften Suchen nach der eigenen Identität andererseits. Demgegenüber wird die zweite Halbphase, etwa von 15 - 18 Jahren, als Konsolidierungsperiode und Periode der sozialen Stabilisierung erfahren.

Die sich wandelnden Vorgegebenheiten der Phasen bedingen auch sich wandelnde Vorgegebenheiten des Verhältnisses zur Religion: So ist z.B. in der Unbewußtheit der ersten Halbphase der frühen Kindheit der »absorbierende Geist« - die unbewußte, aber doch der des Erwachsenen wesensgleiche Geistesform des Kindes - seiner Lebensumgebung in offener Aufnahmebereitschaft zugewandt.

Wenn in dieser Zeit Religion lebendig ist in seinem Lebensraum, sei es in sinnhafter Gestalt, sei es im Verhalten des einzelnen oder in der Atmosphäre des Zusammenlebens, so wird das Kind sie in die Tiefe seines Unterbewußten aufnehmen und mit ihrer Hilfe die »Organe« künftiger eigener Religiosität bilden. »Sie werden Religion aufnehmen wie Sprache«, [66] schreibt Montessori über die Kinder dieses Alters, weil es in ihnen die »Tendenz (gibt), Religion zu entwickeln.« [67]

Hinsichtlich der Voraussetzungen für die Vermittlung von Religion an Kinder in der zweiten Halbphase betont Montessori: »Kleine Kinder zwischen drei und sechs Jahren haben eine besondere Psychologie.« [68] Zwar ziehen sie auch in diesem Alter noch »die Sicherheit« ihres Daseins aus der »Liebe der Eltern« [69], aber man kann ihnen jetzt durchaus auch schon inhaltlich »Bestimmteres« aus dem Bereich der Religion anbieten, nur sollte berücksichtigt werden, daß »alle Organe ... bei der religiösen Entwicklung zusammen(arbeiten).« [70] Den Sinnen muß man »materielle Hilfen« [71] dafür anbieten, aber es müssen auch »alle Bewegungsorgane« beteiligt werden »und besonders (auch) die Einbildungskraft.« [72]

Im Zuge der Bewußtwerdung des Geistes fragt das Kind nun gezielter nach Namen und Zusammenhängen und wird erster begrifflicher Erfassung fähig. Das sollte für die Hinführung zur Religion nicht unbeachtet bleiben; und ebenso nicht die aufbrechende Sozialität in den Sympathiebindungen der »Kohäsionsgesellschaft« [73] dieses Alters.

Was die phasenbedingten Voraussetzungen für die Vermittlung der Religion in der zweiten Hauptphase von 6 bis 12 Jahren betrifft, so betont Montessori, daß es hier einen deutlichen Umbruch gibt. Suchte das Kind vorher Schutz und Geborgenheit beim Erwachsenen, so drängt es nun über den engen Raum des Hauses hinaus und möchte in die weite Welt, ihren Zusammenhang und ihre Ordnung erfahren und begreifen. Es ist gleichsam »durstig nach einer großen Sicht.« [74]

Auf diese Bereitschaft antwortet Montessori in ihren Schulen mit dem Konzept der sogenannten »kosmischen Erziehung«, in der sie die Beiträge der

Natur- und Sozialwissenschaften in großen Zusammenhängen den Kindern zugänglich machen möchte.

Da das Ordnungsgefüge des Kosmos auf die Schöpfungstat Gottes zurückgeht, [75] ist hier ein weites Feld für den Religionsunterricht, den Montessori jetzt beginnen lassen möchte, weil die Zeit zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr von ihren inneren Voraussetzungen aus eine genuine »Unterweisungsperiode« [76] ist.

Aber auch das Erwachen des Interesses der Kinder dieses Alters für kooperative soziale Beziehungen darf nicht übersehen werden im Hinblick auf seine mögliche Bedeutung für die religiöse Entfaltung. Schließlich muß auf das in diesem Alter von innen her aufbrechende Interesse der Kinder an »moralischen Fragen« [77] hingewiesen werden. Das Kind fragt von sich aus nach »klarer Unterscheidung« zwischen »Gut und Böse«, [78] und in ihm wird das Gewissen wach. [79]

Die dritte Entwicklungsphase teilt sich wieder deutlich in zwei Abschnitte. Die Zeit von etwa 12-15 ist nach der stabilen Kindheit der vorhergehenden Phase »eine schwierige Periode.« [80] Montessori kennzeichnet sie als »das Alter der Zweifel und der Unschlüssigkeiten, der heftigen Gemütsbewegungen und der Entmutigung.« [81] Aus dieser inneren Befindlichkeit erwächst das »Bedürfnis des Jugendlichen«, während dieser »empfindlichen Periode des physischen Übergangs« »beschützt« zu werden. [82]

Vornehmlich in der zweiten Halbphase von etwa 15-18 Jahren überwindet der Jugendliche diese innere Labilität und Unsicherheit. Es wächst langsam »das Bewußtsein seiner eigenen Nützlichkeit« [83] heran. Damit erwacht ein neues Selbstvertrauen und das Bewußtsein von der »Rolle, die er in der Gesellschaft spielen wird.« [84] Der junge Mensch öffnet sich für die Aufgaben in der Gesellschaft; und während sich »die Gefühle für die Gerechtigkeit und persönliche Würde entwickeln«, [85] möchte er in idealistischem Schwung am liebsten gleich die ganze Menschheit retten. [86] Montessori vergleicht diese Bereitschaft des jungen Menschen mit der Gesinnung der heiligen Theresia von Spanien: »Als Christoph Columbus Amerika entdeckte und die Wilden dort fand, da sagte sie: 'Wenn du wieder hinfährst, will ich mitfahren, um den Wilden zu helfen.'« [87]

Diese mit dem Gang der Entwicklung des jungen Menschen sich wandelnden Befindlichkeiten, Bedürfnisse, Gestimmtheiten, Interessen usw. des seelischen Lebens sind nicht Selbstzweck und machen nicht das ganze Menschsein aus. Erst in und durch die Weltbegegnung realisiert sich - wie wir im ersten Teil dargelegt haben - wirkliches Menschsein. Darum ist die Auswahl, Zusammenstellung und Vermittlung der Weltinhalte den jeweili-

gen psychischen Voraussetzungen gemäß eine notwendige Aufgabe der Erziehung.

Aber dennoch dürfen die Weltinhalte nicht rein als Material der Selbstverwirklichung verstanden und benutzt werden. Sie haben ihr eigenes Sein, ihre eigene Struktur und ihr eigenes Gesetz und können ihren Beitrag zur Selbstverwirklichung nur dann erbringen, wenn sie in diesem ihrem Selbstsein ganz ernst genommen und respektiert werden.

Die Aufgabe der Didaktik ist es, unter Beachtung dieser Vorgegebenheiten die jeweiligen Curricula zu entwerfen; d.h. die Weltinhalte auszuwählen und zusammenzustellen, die die Sachgebiete repräsentativ vertreten und zugänglich machen können. Dies gilt auch hinsichtlich der religiösen Erziehung. Auch sie bedarf eines Curriculums.

Solch ein Curriculum in wissenschaftlich reflektiertem Sinne hat Montessori in ihren religionspädagogischen Anregungen nicht vorgelegt. Dafür war sie zu wenig Theologin, wenngleich sie sich natürlich über die Inhaltlichkeiten, die in ihren Berichten und methodischen Vorschlägen enthalten sind, durchaus gründlich informiert hat. Dennoch ist ihr Verhältnis zu den Glaubensinhalten, die sie dabei zu vermitteln trachtet, mehr ein schlichter Glaube, der das Glaubensgut der Kirche so hinnimmt, wie diese es ihr darbietet, als kritische Theologie.

Im folgenden kann darum nur das aufgezeigt werden, was Montessori an Inhalten für die verschiedenen Altersstufen mit ihren phasenspezifischen Sensibilitäten genannt hat und was sie an Anregungen und Hilfen für deren Vermittlung gegeben hat.

Relativ einfach ist das noch für die frühe Kindheit, wenn noch gar kein eigentlicher Unterricht erteilt werden kann, weil das Kind noch nicht die Bewußtheit erlangt hat. Aber unter Berücksichtigung der Kraft des »absorbierenden Geistes« kann und soll nach Montessoris Überzeugung dem Kinde Religion doch schon »von Geburt an« [88] begegnen. Da es die Eindrücke aus seiner Umgebung tief in sich hineinsaugt, müssen wir zunächst »für die rechte Umgebung sorgen.« [89]

Man kann dabei »an religiöse Gegenstände und Bilder im Raume des Kindes« [90] denken. Wichtiger ist aber sicher die eigene Haltung des Erwachsenen und sein eigenes religiöses Verhalten. Wie gewichtig Montessori es einschätzt, wird deutlich, wenn sie erklärt: »Wir sehen nicht das mit der Geburt beginnende religiöse Empfinden, aber es ist eine Tatsache, daß Gemeinden, die ein starkes religiöses Gefühl haben, gewöhnlich aus armen, einfachen Leuten bestehen, die ihre Kinder vom zartesten Babyalter an überalhin mitnehmen. Wenn die Mutter zur Kirche geht, nimmt sie das Kind mit. Wenn sie betet, ist es bei ihr. Das Kind sieht alles um es herum und nimmt alles in das Unbewußte auf. Diese Bilder prägen sich im Unbewußten tiefer ein.« [91]

Weil nach Erlangung der Bewußtheit - also etwa vom 2. - 3. Jahr an - die Kinder schon direkter durch die Sprache erreicht werden können, kann ihnen von diesem Alter an auch schon »Bestimmteres« aus dem Bereich der Religion angeboten werden. So können ihnen erste, ausgewählte Geschichten aus der Bibel erzählt werden; etwa die von der Erschaffung der Welt [92] oder die Weihnachtsgeschichte. (Montessori berichtet darüber, mit welchem Erfolg sie es einmal versucht habe, letztere den Kindern zu vermitteln.) [93] Und auch Sofia Cavalletti schreibt über solche Erfahrungen mit Kindern dieses Alters und weist dabei besonders auf »das Gleichnis vom Guten Hirten« [94] hin.

Bei solchem Erzählen soll nur die Religion nicht mit dem Märchen vermischt werden. Montessori mahnt hier nachdrücklich: »Nehmen Sie das Große nicht fort, um Nichtigkeiten zu geben.« [95]

Bei der Sprach- und Bewußtseinsentwicklung dieses Alters kann man die Kinder auch schon einfache Gebete lehren oder frei formulierte Gebete mit ihnen sprechen. Manche Kinder dieses Alters formulieren auch schon selbst solche Gebete, in denen sie ihren ganzen Lebensraum vor Gott mitnehmen; auch hierbei sollte aber das Heilige und Erhabene nicht verniedlicht werden.

Montessori nennt unter den »Sensibilitäten« dieses Alters »das Bedürfnis, sich beschützt zu fühlen, und das Gefühl, sicher zu sein, daß es beschützt ist« [96] und zieht daraus eine manchen Religionspädagogen von heute vielleicht verwundernde Konsequenz (und ich glaube, sie würde auch heute noch daran festhalten trotz der Schwierigkeiten mancher Theologen mit der Existenz von Engeln.): »Daher muß die religiöse Erziehung, die die Mutter in diesem Alter gibt, das Kind spüren lassen, daß es einen übernatürlichen Schutz gibt; daß es einen sehr, sehr mächtigen Schutz gibt. Nun ist das Kind in dieser Hinsicht äußerst intuitiv, und die Mutter gibt in diesem Alter gleichsam ganz natürlich diese Vorstellungen, daß es einen Schutzengel gibt, der das Kind beschirmt, und daß Gott an ihm Anteil nimmt und es beschützt, und sie lehrt das Kind einige erste Gebete.« [97] Es sollte aber auch die in diesem Alter aufbrechende Sozialität der Kinder, kraft deren sie in den lockeren »Kohäsionsgesellschaften« beisammen sein wollen, in die Hut der Religion genommen werden und bei Feiern, Prozessionen, Theaterspiel usw. zum Tragen kommen.

Alle Gegebenheiten dieser Altersstufe einbeziehend gab Montessori eine Anregung für die religiöse Erziehung, die wirklich genial war, durch die Veränderungen im Gefolge des zweiten vatikanischen Konzils aber weitgehend überholt worden ist. Montessori knüpfte an Liturgie, Kirchenjahr und Sakramente an, um dem Kind über das Sinnhafte, die Bewegung, die Symbole usw. - weil die Kinder dieses Alters dafür ja so aufgeschlossen sind - Gottes Wirklichkeit und Wirken unter uns nahezubringen; denn

4-6]

sie war davon überzeugt, daß »die Liturgie ... die 'pädagogische Methode' der katholischen Kirche genannt werden« könne.[98] Da dabei zugleich vieles in Arbeitsmittel eingebracht werden konnte, blieb die Beschäftigung mit Religion nicht auf einzelne Stunden beschränkt. Gerade über dieses Programm und die dafür entwickelten vielfältigen Arbeitsmittel hat Montessori in mehreren Büchern ausführlich berichtet.[99]

Weitere konkrete und dem Kind und der Sache Religion gerecht werdende Anregungen hat Montessori im wesentlichen nur noch für das Grundschulalter gegeben. Für diese Altersstufe der 6- bis 12-jährigen wäre sicher noch einiges in Fortziehung der Linien des alten Liturgieprogramms, aber gemäß den Neuerungen durch das Konzil zu verwenden. Ein an den wirklichen Gegebenheiten dieser Altersstufe anknüpfendes Curriculum müßte aber - wie ich meine - auch an Montessoris Programm einer »kosmischen Erziehung« anknüpfen. Die in diesem Programm enthaltenen Anstöße für die Erforschung der Welt, für die Ordnungsstruktur des Kosmos, für die Weltverantwortung des Menschen, für die soziale Verflochtenheit und Verbundenheit aller Mensch., das hat alles zugleich auch eine religiöse Dimension, die nur erschlossen werden müßte.[100] Natürlich wäre hier der gläubige Erwachsene, der zum Bekenntnis bereit wäre, nicht zu entbehren; aber zugleich könnten für die Erschließung all dieser Gebiete auch sinnvoll Arbeitsmittel eingesetzt werden. Und ich meine, daß auf die Heilige Schrift vom Programm der »kosmischen Erziehung« her Verstehenshilfen erfahren könnte. Das setzt aber voraus, daß auch in diesem Alter die Geschichten des Alten und des Neuen Testaments erzählt werden und zu Deutung und Gespräch Anlaß geben. Was den Pfadfindern nach Montessoris Überzeugung hinsichtlich der Bedürfnisse und Interessen dieser Altersstufe und deren erzieherischer Höherführung gelungen ist, das könnte Beispiel auch für die religiöse Erziehung werden. Hinzuweisen ist dabei neben dem kosmischen Programm besonders auch die Pflege der kooperativen Sozialbeziehungen; und nicht zu vergessen die ethische Komponente im Konzept der Pfadfinder, für die jetzt ja - wie oben aufgezeigt - ein natürliches Interesse aufbricht. Nur warnt Montessori, dabei Moral und Religion einfach gleichzusetzen, weil Gott sei etwas »Größeres« als »eine Medizin zur Reinigung (der) Seele« ist.[101]

In den Krisen der Pubertätsphase mit ihren inneren Zerrissenheiten und Selbstzweifeln scheint es mir von großer Bedeutung zu sein, daß der junge Mensch im Suchen nach einem festen Punkt und verlässlicher Hilfe den Zuspruch Gottes im Wort der Schrift und durch das Zeugnis heiligmäßiger Menschen findet, die auch nicht frei von Not und Bedrängnis waren, ihre

Identität aber gerade nicht in der Selbstumkreisung fanden, sondern in Christus, ihrem »alter ego«. Um dessentwillen sollten Stille und Meditation auch in dieser Zeit gepflegt werden; und zwar hinsichtlich ihrer »Technik«, mehr aber noch hinsichtlich ihres möglichen Inhalts.[102]

Kirchengeschichte - vor allem als Missions- und Märtyrergeschichte - wäre sicher ein Feld, das Jugendlichen dieses Alters erschlossen werden könnte, und hier gäbe es auch manche Möglichkeiten, sinnvoll Arbeitsmittel für die »Freiarbeit« zu entwickeln.

Bleibt die letzte Halbphase des Jugendalters - die Zeit also zwischen etwa 15 - 18 Jahren -. Ihr Auftrag ist ja nach Montessori »die Schöpfung des sozialen Menschen«.[103] Die phasenbedingt aufbrechenden Bereitschaften dafür, von denen wir oben gesprochen haben, sind zugleich neue Möglichkeiten für eine weitere Dimension der religiösen Erfahrungen und Entfaltungen. Andererseits ist es aber nach Montessoris Überzeugung vor allem die Religion, die eine »große Besorgnis« für das soziale Leben zeigt.[104]

Weil soziales Leben sich im Kontaktnehmen und Miteinanderhandeln vollzieht, muß nach Montessoris Auffassung auch eine religiöse Erziehung, die diesem Alter angemessen ist, »sich in Kontakten vollziehen.«[105]

Sie muß dem jungen Menschen Wege aufzeigen, einen wirklichen Kontakt mit Gott und Christus zu bekommen und zu erfahren, daß dieser Kontakt Zeichen der Liebe ist, mit der »Gott ... seine Geschöpfe« [106] liebt.

In dieser Aussage über die Liebe, die einerseits das Wesen Gottes selbst ist - gemäß dem von Montessori zitierten Schriftwort: »Gott ist die Liebe« [107] - und andererseits sowohl die Verbindung des Menschen mit Gott [108] als auch das Grundgesetz des sozialen Lebens [109] ist, gipfelt Montessoris Programm einer christlichen religiösen Erziehung.

Wesen und Bedeutung dieser Liebe können natürlich nicht durch Arbeitsmittel vermittelt oder erfahren werden. Das kann - wenn überhaupt - nur im personalen Kontakt geschehen. Aber in diesem Alter verlieren Arbeitsmittel überhaupt ihre Bedeutung. Es kommt jetzt darauf an, mit den Realitäten und den Kulturgebildeten unmittelbar und in eigenen Kontakt zu kommen. Statt Arbeitsmittel braucht der junge Mensch jetzt Anweisung für die Benutzung von Quellen und Bibliotheken, Verfahrenstechniken für die verschiedenen Kulturgebiete, Hilfen für die Anfertigung eigener selbständiger Arbeiten usw.

Das gilt dann auch für die Religion und die Theologie mit ihren Teilgebieten, der Exegese, der Dogmatik, der Moral, der Kirchengeschichte usw. Ohne soziale Lern- und Arbeitsformen auszuschließen, sollte aber auch in diesem Alter die Möglichkeit der individuellen Lern- und Arbeitsprozesse,

um derentwillen Montessori die Arbeitsmittel ja für die früheren Altersstufen eingesetzt hat, weiterbestehen. Sie waren für Montessori immer mehr als technische Hilfsmittel; sie waren ihr Hilfen für die Ermöglichung der je individuellen Entfaltung der je einmaligen Persönlichkeit eines jeden Menschenkindes; und gerade die sollte doch in und durch den Religionsunterricht ermöglicht werden.

Bei all diesen pädagogisch-didaktischen Überlegungen sollte aber nicht aus den Augen gelassen werden, daß die Religion allen anderen Kulturphänomenen gegenüber eine Sonderstellung einnimmt, auch in diesem Alter. Sie ist nie nur Gegenstand möglicher Betrachtung oder Beschäftigung; sondern sie ist immer zugleich existentielles Ringen um zeitliches und ewiges Heil.

Montessori möchte darum, daß die Beschäftigung mit der Religion am Ende des Jugendalters nicht mit einem gleichen Examen wie die anderen Lehrgebiete abschließt, sondern mit einer Art Lebensweihe [110], die den jungen Menschen nach einer »Vorbereitungszeit« [111] gleichsam vor die entscheidende Wahl stellt, von der der heilige Ignatius von Loyola gesprochen hat: die Entscheidung »für oder wider Gott.« [112]

Anmerkungen

- 1) Montessori, Maria: Das Kind in der Familie, Stuttgart 1954, S. 71
- 2) Montessori, Maria: Kinder sind anders, Stuttgart 1952, S. 159
- 3) Ebd.
- 4) Montessori, Maria: Schule des Kindes, Freiburg 1976, S. 69 ff.
- 5) Ebd., S. 71
- 6) Ebd., S. 70
- 7) Montessori, Maria: Das kreative Kind - Der absorbierende Geist, Freiburg, 6. Aufl. 1987
- 8) Ebd., S. 55
- 9) Ebd., S. 74
- 10) Ebd., S. 23
- 11) Kinder sind anders, S. 30
- 12) Ebd., S. 60 ff.
- 13) Das kreative Kind, S. 52 u.a.
- 14) Vgl. ebd., S. 87
- 15) Kinder sind anders, S. 27
- 16) Das kreative Kind, S. 13
- 17) Ebd., S. 28
- 18) Kinder sind anders, S. 274
- 19) Ebd., S. 155
- 20) Montessori, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik, in: Oswald, P. und Schulz-Benesch, G.: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Freiburg, 7. Auflage 1983, S. 40
- 21) Das kreative Kind, S. 152
- 22) Ebd., S. 201
- 23) Vgl. Schule des Kindes, S. 84
- 24) Schulz-Benesch, Günter: Montessori - Erträge der Forschung, Darmstadt 1980, S. 62
- 25) Montessori, Maria: Kinder, die in der Kirche leben, Freiburg 1964, S. 15
- 26) Zit. bei Schulz-Benesch, G.: Der Streit um Montessori, Freiburg 1961, S. 113
- 27) Kinder, die in der Kirche leben, S. 15 f.
- 28) Buchtitel von Teilhard de Chardin, Pierre, Olten und Freiburg 1962
- 29) Vgl. Montessori, Maria: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg, 7. Aufl. 1984, S. 95
- 30) Vgl. Kinder, die in der Kirche leben, S. 235
- 31) Vgl. Die Entdeckung des Kindes, S. 325
- 32) Vgl. Oswald, P.: Montessoris Beitrag zu einer indirekten religiösen Erziehung, in: Katechetische Blätter, 106. Jg. (1981), H. 1, S. 26 ff.
- 33) Erträge der Forschung, S. 61
- 34) Der Streit um Montessori, S. 108
- 35) Kramer, Rita: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau, München 1977, S. 172
- 36) Vgl. Montessori, Maria: Spannungsfeld Kind - Gesellschaft - Welt, Freiburg 1979, S. 132 ff.
- 37) Erträge der Forschung, S. 61
- 38) Der Streit um Montessori, S. 118
- 39) Vgl. ebd., S. 111 f.
- 40) a.a.O., S. 172
- 41) Erträge der Forschung, S. 61
- 42) Der Streit um Montessori, S. 111
- 43) Ebd.
- 44) Böhm, Winfried: Maria Montessori, Bad Heilbrunn 1969, S. 189
- 45) Ebd.
- 46) Erträge der Forschung, S. 67
- 47) Spannungsfeld, S. 41 f.
- 47a) Vgl. Schulz-Benesch, G.: Stimmen aus der Kirche zur Pädagogik Maria Montessoris, in: Montessori-Werkbrief, 19. Jg. (1981), H. 1/2, S. 23 ff.
- 48) Vgl. Schulz-Benesch, Günter: Montessori und die Katholiken, in: Katholische Frauenbildung, 63. Jg. (1962), H. 10, S. 678 ff.
- 49) Vgl. Erträge der Forschung, S. 69
- 50) Kinder, die in der Kirche leben, S. 236
- 51) Ebd., S. 234
- 52) Ebd., S. 234 f.
- 53) Erträge der Forschung, S. 68
- 54) Spannungsfeld, S. 49
- 55) Ebd.
- 56) Ebd., S. 42 ff.
- 57) Ebd., S. 47
- 58) Vgl. ebd., S. 49

- 59) Das kreative Kind, S. 73
- 60) Ebd.
- 61) Ebd., S. 49
- 62) Vgl. Montessori, Maria: Über die Bildung des Menschen, Freiburg 1966, S. 81 und: Das kreative Kind, S. 47
- 63) Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, S. 40
- 64) Spannungsfeld, S. 42
- 65) a.a.O., S. 119 ff.
- 66) Spannungsfeld, S. 51
- 67) Ebd., S. 49
- 68) Ebd., S. 56 f.
- 69) Ebd.
- 70) Ebd., S. 50
- 71) Ebd.
- 72) Ebd.
- 73) Vgl. Das kreative Kind, S. 209 ff.
- 74) Spannungsfeld, S. 52
- 75) Vgl. ebd., S. 47
- 76) Ebd., S. 48
- 77) Montessori, Maria: Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg, 3. Aufl. 1979, S. 29
- 78) Spannungsfeld, S. 56 f.
- 79) Vgl. Von der Kindheit zur Jugend, S. 33
- 80) Ebd., S. 96
- 81) Ebd., S. 97
- 82) Ebd., S. 93
- 83) Ebd., S. 99
- 84) Ebd., S. 93
- 85) Ebd., S. 97 f.
- 86) Vgl. Spannungsfeld, S. 57
- 87) Ebd.
- 88) Ebd., S. 50
- 89) Ebd., S. 49
- 90) Ebd., S. 44
- 91) Ebd., S. 50
- 92) Vgl. ebd., S. 51
- 93) Vgl. ebd., S. 52
- 94) Vgl. Cavalletti, Sofia, Über religionspädagogische Erfahrungen, in: Montessori-Werkbrief, 24. Jg., (1986), H. 1, S. 3 ff.
- 95) Spannungsfeld, S. 53 f.
- 96) Ebd., S. 46
- 97) Ebd., S. 46 f.
- 98) Kinder, die in der Kirche leben, S. 16
- 99) Zusammengefaßt in dem Sammelband »Kinder, die in der Kirche leben«.
- 100) Vgl. Oswald, Paul, »Kosmische Erziehung« in der pädagogischen Theorie Maria Montessoris, in: Scheid, P. und Weidlich, H. (Hrsg.), Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977, Stuttgart 1977, S. 122 ff.
- 101) Spannungsfeld, S. 57
- 102) Vgl. die Vorschläge für die Praxis von König, Karl-Heinz: »Stille Stunde«, in: Katechetische Blätter 4/82, S. 308: »Herr, mach mich zu einem Werkzeug deines Friedens«; ebenfalls in: Katechetische Blätter 7/86; oder Spaemann, Heinrich: »Ein Religionsunterricht, der aus 1 Sam. 3 lernte«, in: Und Gott schied das Licht von der Finsternis, Freiburg 1982, S. 122 ff.
- 103) Von der Kindheit zur Jugend, S. 98
- 104) Montessori, Maria: Frieden und Erziehung, Freiburg 1973, S. 42
- 105) Von der Kindheit zur Jugend, S. 113
- 106) Ebd.
- 107) Das kreative Kind, S. 262
- 108) Schule des Kindes, S. 305 f.
- 109) Vgl. Das kreative Kind, S. 265
- 110) Von der Kindheit zur Jugend, S. 121
- 111) Ebd.
- 112) Der Streit um Montessori, S. 125

Arbeitstagung in Bendorf:
 »Montessori-Pädagogik und religiöse Erziehung«
 (10.-12. Oktober 1986)

Zu unserem großen Leidwesen stellten sich die auf der Bendorfer Tagung aufgenommenen Tonbänder (Dr. Cavalletti und Prof. Dr. Halbfas) als unbrauchbar heraus. Da wir von den Referenten auch keine Manuskripte ihrer Vorträge erhalten haben, können wir also nur die nachfolgenden Berichte zu den Veranstaltungen der beiden Redner vorlegen.

Freundlicherweise hat Prof. Oswald aber den Abdruck des voranstehenden Aufsatzes über »Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris« ermöglicht, so daß wir hoffen, so doch einen guten Überblick über das Tagungsthema bieten zu können.

Die Schriftleitung