

Polarisation der Aufmerksamkeit als Weg in die Meditation: Montessoris indirekter Ansatz religiöser Erziehung aus Kindersicht von Grundschulkindern

Tanja Pütz

Im Rahmen einer Studie, die im Jahrbuch für Kindertheologie 2007 erschienen ist, konnte ich Kinderäußerungen zu ihrem Erleben von Polarisation der Aufmerksamkeit analysieren (vgl. Pütz 2007). Ausgangspunkt dieser Interviews mit Schülerinnen und Schülern einer Montessori-Grundschule bildet meine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit als Weg in die Meditation. Im Folgenden werde ich skizzieren,

I) inwieweit Montessoris pädagogischer Ansatz vor dem Hintergrund ihrer Erkenntnisse zur Polarisation der Aufmerksamkeit als indirekte religiöse Erziehung verstanden werden muss und

II) der Frage nachgehen, wie Kinder einer Montessori-Grundschule als Experten ihres Alltags das hier in Rede stehende Konzentrationsphänomen reflektieren und Impulse für religiöse Erziehung liefern.

I) Montessoris Ansatz als indirekte religiöse Erziehung

In früheren Jahrzehnten, vornehmlich in den 1960/70er Jahren, ist die religiöse Dimension in Montessoris Pädagogik von Montessori-Schülern und -Forschern wissenschaftlich diskutiert worden. So haben sich z.B. Helming (1958), Schulz-Benesch (1962) und Oswald (1970) intensiv mit religiösen Aspekten in Montessoris Biographie, Anthropologie und Entwicklungspsychologie beschäftigt und diesbezüglich Forschungsergebnisse zu wichtigen Teilaspekten erbracht.

In den 1980er Jahren hat im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der religiöse Ansatz Montessoris nur am Rande Beachtung gefunden. Erst in den 1990er Jahren lässt sich ein erneutes Forschungsinteresse in Bezug auf Montessoris Ansatz religiöser Erziehung feststellen (Ludwig 1999, 145). In Deutschland wurde der Diskurs besonders von den Religionspädagogen Halbfas seit Anfang der 1980er Jahre (1982 und 1987) und von Berg Ende der 1990er Jahre (1999) vorangetrieben (Weiteres dazu in Kabus' Dissertation 2001). Seither wird die Auseinandersetzung in den Erziehungswissenschaften diesbezüglich u.a. von Ludwig (1999) und Holtstiege (1998;

1999a) fortgeführt. M.E. bietet besonders die Betrachtung der Polarisation der Aufmerksamkeit, also das so genannte Montessori-Phänomen, einen Schlüssel zu ihrem Verständnis religiöser Erziehung. Es lässt sich belegen, dass Montessori *direkt wie indirekt* religionspädagogisch gearbeitet hat und für ihre Zeit fortschrittlichen Ideen nachging (vgl. u.a. Pütz 2006) wie im Folgenden näher ausgeführt wird:

Montessori hat ihr Konzept der 'freien Wahl der Arbeit' darauf ausgerichtet, Kindern die Erfahrung der Polarisation der Aufmerksamkeit zu ermöglichen. Dieser Konzentrationsprozess ist als 'Montessori-Phänomen' „in die Geschichte der Pädagogik eingegangen“ (Heiland 1999, S. 47). Das Bewusstseinsphänomen wird sowohl in den Schriften Montessoris (vgl. Montessori 1992, S. 45) als auch in der Sekundärliteratur als 'Schlüsselphänomen' ihrer Pädagogik bezeichnet.

Die Reformpädagogin geht davon aus, dass Kinder diese Polarisation brauchen, um sich gemäß ihren sensiblen Phasen (gemeint sind damit Empfänglichkeitsperioden; vgl. u.a. Holtstiege 1999b; Fischer 1996) entwickeln zu können. In der Fachliteratur wird das Phänomen zumeist als Bildungsgeschehen interpretiert. Weniger im Fokus fachwissenschaftlicher Aufmerksamkeit als Polarisation der Aufmerksamkeit als Konzentrationsphänomen zu beschreiben, wird betont, dass Montessori selbst die Polarisation als einen im weitesten Sinne religiösen 'Erkenntnisprozess' beschreibt und in der Initiierung dieses Phänomens Wege für eine religiöse Erziehung ‚systematisch‘ entfaltet – wenngleich der Stellenwert der Meditation als Element in Montessoris Bildungskonzept deutlich betont wird (vgl. Ludwig 2001). Polarisation der Aufmerksamkeit ist – so Montessori – tätige Meditation. Formen, Phasen, Bedingungen, Auswirkungen und Ziele der Polarisation der Aufmerksamkeit und jenen der Meditation weisen frappierende Ähnlichkeiten auf (vgl. Pütz 2006).

Aus Montessoris Beobachtungen und Interpretationen zu Auswirkungen der Polarisation der Aufmerksamkeit lassen sich mehrere Aspekte herausstellen, die ebenso für die Meditation zutreffen (mehr dazu vgl. Montessori 1916, S. 207f.).

Das Montessori-Phänomen wird zwar von Montessori-Forschern als ein religiöses Phänomen bezeichnet, allerdings lag bisher kein systematischer Vergleich zwischen Montessoris Theorie der Polarisation der Aufmerksamkeit und der Meditation vor. Meine Gegenüberstellung beider Theorien knüpft an die bisherige Forschungslage an und führt sie fort: Formen der christlichen Meditation sind Montessori aus Exerzitien bekannt gewesen.

Ihr Modell der Polarisierung der Aufmerksamkeit - bestehend aus den Phasen der 'Vorbereitung', der 'großen Arbeit' und der 'Reflexion' - weist bemerkenswerte Parallelen zu Modellen der christlichen Meditation auf, deren konstitutive Phasen die 'Vorbereitung', die 'Versenkung' und die 'Kontemplation' sind. Auch Montessori spricht von kontemplativen Erfahrungen in der Polarisierung und richtet ihre Prinzipien der Freiarbeit darauf aus, dass Kinder jene Erfahrungen machen können (siehe 'vorbereitete Umgebung', ansprechendes 'Material'). Ihre Argumentation ist theologisch: Religion ist das, 'was uns unbedingt angeht', wie auch Tillich formuliert. In der freien Wahl der Arbeit - so Montessori - können und sollen Kinder ihren Fragen, ihrer Suche nach Religion nachgehen. Religiöse Erziehung muss ihrer Ansicht nach neben der Vermittlung fachlicher Inhalte aus Selbsttätigkeit, Selbstreflexion, Selbstbesinnung und Sinnsuche bestehen. In der Polarisierung der Aufmerksamkeit finden sich diese Ansprüche vereint. Die konzentrierte Arbeit führt zu einer 'Sammlung der Seele' und - so Montessori - schließlich zu einer religiösen Erfahrung.

Wenn auch die Systematik Montessoris in Bezug auf diese Frage nicht immer Beachtung findet, spricht der Erfolg Montessoris in der Fachwissenschaft für eine Anschlussfähigkeit. Die freie Wahl der Arbeit nach Montessori haben einige Religionspädagogen - wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise (vgl. u.a. Berg 1999; 2002; Cavalletti 1979) - aufgegriffen, um das Konzept für religiöse Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. Es lässt sich von Montessoris Pädagogik vieles übernehmen, weil ihre gesamte Unterrichtskonzeption der 'freien Wahl der Arbeit' darauf ausgerichtet ist, Kindern Wege in die Meditation zu ermöglichen.

Religion als Axiom in der Pädagogik Montessoris

Der Montessori-Ansatz steht für eine indirekte Erziehung; dies gilt - wie meine Analyse des Montessori-Phänomens und die Darstellung ihrer Pädagogik als ein 'in sich geschlossenes' Konzept indirekter religiöser Erziehung gezeigt hat - auch für eine indirekte religiöse Erziehung: Religiöse Erziehung ist ein Axiom ihrer Freiarbeitskonzeption (u.a. Pütz 2006; Berg 1999).

In Bezug auf ihre theologische Anthropologie ('Das Kind ist Geschöpf Gottes und Mitarbeiter an der Schöpfung') versteht Montessori das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit als religiöses, meditatives Bewusstseinsphänomen, d.h. Polarisierung der Aufmerksamkeit ist mehr als Konzentration, Lernprozess und Flow (vgl. Fischer 1999), vielmehr ist es von Montessori selbst als ein konstitutives Element ihres pädagogischen Systems im Sinne eines zentralen *religiösen* Bewusstseinsphäno-

mens betrachtet worden. Montessori hat ihre gesamte Pädagogik auf das Entstehen von 'Versunkensein in eine Arbeit' ausgerichtet und ist den Fragen nachgegangen: Unter welchen Bedingungen entsteht bei Kindern das Bewusstseinsphänomen Polarisierung der Aufmerksamkeit? Wann, wo, warum und wie machen Kinder also religiöse Erfahrungen?

Die Polarisierung der Aufmerksamkeit ist der 'Prüfstein' ihrer Methode. Damit ist die Religion nicht Teilaspekt von Montessoris Pädagogik, sondern - mit Blick auf ihren Religionsbegriff - Zentrum ihrer Theorie. Um Missverständnissen vorzubeugen: Das Gesagte heißt nicht, dass Unterricht nach Montessoris Methode zwangsläufig Religionsunterricht ist, wohl aber meint er im weitesten Sinne Wege zu einer religiösen Erziehung. Eine systematische Absicherung von Montessoris 'frei strömenden Gedanken' zur religiösen Erziehung hat ergeben: Die 'freie Wahl der Arbeit' und ihre Theorie sind nicht nur indirekte Erziehung, sondern auch indirekte religiöse Erziehung (vgl. Oswald 1980). In meiner Auseinandersetzung mit der Pädagogik Montessoris habe ich an diesen Gedanken angeknüpft, vorliegende Forschungsergebnisse weitergeführt und systematisch Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung vorgestellt sowie auch dargelegt, was sie unter direkter religiöser Erziehung verstanden hat (vgl. Pütz 2006).

Zwangsläufig stellt sich die Frage nach Montessoris *Religionsbegriff*. Dieser ist in der Literatur lange nicht ausführlich betrachtet worden, z.T. mit der Begründung, Montessori habe ihn selbst „nie reflektiert“ (Kabus 2001, S. 13). Meine Untersuchung hat ergeben, dass Montessori - wohlgemerkt nicht systematisch - ihren Religionsbegriff sehr wohl reflektiert hat. Ihre Auseinandersetzung ist theologisch, wie u.a. die Analogie zur theologischen Position von Paul Tillich (s.o.) erkennen lässt. Auch Montessori hat die Ansicht vertreten: Religion ist 'mehr als ein Fach'. Sie ist ein 'Existenzial' eines jeden Menschen. Religion ist das, 'was den Menschen unbedingt angeht'. Montessori hat diesen Religionsbegriff pädagogisch umgesetzt und appelliert an Lehrende und Erziehende, die religiösen Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt pädagogischer Arbeit zu stellen und das Kind in seinem Prozess der 'Mensch-Werdung' zu unterstützen (vgl. Schulz-Benesch 1990).

Montessoris Unterrichtskonzept und Erziehungsansatz zielen darauf, Kindern religiöse Erfahrungen zu ermöglichen. Ihre pädagogischen Maximen lauten demnach sowohl 'Hilf mir, es selbst zu tun!' als auch 'Hilf mir, es selbst zu glauben!' (vgl. Berg 1999). Ihre Beobachtungen hat sie allerdings gemäß heutigen empirischen Standards nicht ausreichend dokumentiert. Einblicke in eine kleinere Untersuchung von mir zeigen, wie lohnenswert der Aus-

tausch mit Grundschulkindern sein kann, in Bezug auf die Frage, wie Polarisierung der Aufmerksamkeit von Kindern reflektiert wird.

II) Polarisierung der Aufmerksamkeit aus Kindersicht

Das Empfinden von starker Konzentration mit den Worten „...dann höre ich nur noch auf mich“ zu beschreiben – wie es Martha (9 Jahre) vornimmt, ist für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler höchst spannend. In der Literatur zur Theorie und Praxis der Montessori-Literatur sprechen die Autoren von der Bedeutung tiefer Konzentration oder Polarisierung der Aufmerksamkeit. Allerdings mangelt es in der Literatur an einer empirisch fundierten Antwort auf die Frage, wie Kinder ihre Erfahrungen und Gefühle mit diesem Konzentrationsphänomen reflektieren. Für mich stellt sich die Frage: Ist es überhaupt möglich, mit Kindern über ein Abstraktum wie dem der Konzentration bzw. über Erfahrungen mit der Polarisierung der Aufmerksamkeit zu sprechen?

Die Montessori-Schule in Mönchengladbach ermöglichte mir, Kinder einer Klasse in der Freiarbeitsphase zu beobachten und anschließend außerhalb des Klassenraums zu ihren Erfahrungen mit der Polarisierung der Aufmerksamkeit zu befragen. In einer gemütlichen Sitzgruppe habe ich dann jeweils mit vier bis fünf Kindern ein circa 45minütiges Gespräch geführt.

Um die Kinder auf die Gruppeninterviews (offen bzw. semistandardisiert fokussierte Befragung) einzustimmen, sollten die Kinder zunächst in einer angeleiteten kurzen Stillephase ihre Gedanken sammeln und mit vorgegebenen Materialien wie Buntstiften und Papierbogen ein Bild malen, wie sie Konzentration in der Freiarbeitsphase erleben und empfinden. Die Wahl von Farben, Formen und Motiven blieb ihnen überlassen. Mit Hilfe dieser Bilder gelang es mir, die Kinder zu einem Gruppengespräch zu motivieren, um dann durch gezielte Fragestellungen zur Thematik *Erfahrungen und Erleben von Polarisierung der Aufmerksamkeit* zu gelangen.¹ Schon während des frei assoziativen Malens erhöhte sich die Bereitschaft zum Gespräch; durch den Drang, die Vorgehensweise beim Malen zu verbalisieren, wurden die Kinder gesprächig und richteten ihre Aufmerksamkeit von selbst auf ihre Erfahrungen mit der Polarisierung der Aufmerksamkeit. In der Unterhaltung haben wir diese 'ganz starke Konzentration' genannt. Der Begriff ist allen Kindern geläufig und bekannt.

¹ Vgl. F. Heinzl, Qualitative Interviews mit Kindern. In: B. Frieberthäuser/A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, 396-413.

Meine Fragen sind möglichst offenen Charakters. Sie sollen als Impulse dienen, „damit den Befragten die Möglichkeit gegeben [wird], ihre eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse selbst zu artikulieren“². So kommt es nicht zu einem Frage-Antwort-Schema, sondern zu einem fokussierten Gesprächsverlauf.

Die folgenden Auszüge aus den Gruppeninterviews liefern Einblicke in das tägliche 'Geschäft' in einer Montessori-Schule und Anregungen für einen Diskurs mit Kindern, nämlich mit ihnen über Freiarbeit und der damit verbundenen Polarisierung der Aufmerksamkeit zu sprechen. Auf die Einstiegsfrage hin, wie die Schülerinnen und Schüler in der Freiarbeit arbeiten, berichtet beispielsweise die neunjährige Martha³:
„In der Freiarbeit muss man seine Aufgaben nacheinander erledigen und darf nicht viel sprechen – nur über Sachen, die man gerade macht.“
Die Regeln und Rituale der Freiarbeitsphase sind allen Schülerinnen und Schülern geläufig und werden in den Gruppeninterviews deutlich betont.
„Man selber und die anderen auch müssen leise sein, und keiner darf jemandem auf die Schulter tippen oder so; sonst kann man sich nicht mehr konzentrieren“ (Claudia, 7 Jahre).

Die drei Stufen der Polarisierung der Aufmerksamkeit aus Sicht der Kinder

Von der Benennung der einzelnen Phasen nehme ich im Gespräch Abstand mit der Begründung, dass eine Unterteilung der Polarisierung der Aufmerksamkeit in spezifische Phasen für die Kinder dieser Altersgruppen zu abstrakt und unverständlich sein könnte. Daher habe ich die Schülerinnen und Schüler nach dem gesamten Phänomen befragt und ihre Aussagen im Nachhinein den einzelnen Phasen zugeordnet.

a) Zur Phase der Vorbereitung

Auf die Frage hin, 'unter welchen Bedingungen kannst Du Dich besonders gut konzentrieren?', lauten typische Antworten:
„...wenn ich nicht gestört werde, wenn andere rumlaufen“ (Ulrike, 6 Jahre),
„...wenn man sich was aussuchen darf“ (Janis, 7 Jahre),
„...wenn die Aufgaben nicht langweilig sind“ (Sebastian, 8 Jahre).

Den Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, zur Ruhe zu kommen und nicht von anderen Kindern abgelenkt zu werden. Nur dann können sie sich auf das Materialangebot in der Klasse einlassen und sich entsprechend

² Ebd., 402.

³ Die Namen wurden geändert.

individueller Bedürfnisse Aufgaben suchen.

Auch der von Montessori viel benannte 'Aufforderungscharakter', dem die Materialien Genüge leisten sollen, wurde betont:

„Die Aufgaben müssen schön sein und einen interessieren, sonst kommt keine Konzentration raus“ (Janis, 7 Jahre).

Dass Konzentration ein konstitutives Element in der Freiarbeit bildet, ist den Schülerinnen und Schülern bekannt. Jedoch wird aus folgenden Äußerungen deutlich, dass dieses Moment nicht nur ein von außen erwünschtes, beispielsweise durch die Lehrerin oder die Eltern, sondern auch ein inneres Bedürfnis des Kindes ist.

b) Zur Phase der 'Großen Arbeit'

Individuell verschieden ist die persönliche Bedeutung der Konzentration. Für die Kinder ist diese Phase der Moment, in dem sie sich besonders intensiv einer Tätigkeit widmen, ohne dabei auf Nebensächlichkeiten oder äußere Einflüsse zu reagieren.

Es werden existentielle Bedürfnisse - wie dem nach Sicherheit und Geborgenheit - artikuliert:

„Ich fühle mich dann sicher, weil mich niemand stören kann“ (Laura, 6 Jahre).

Dieses ‚nicht gestört werden‘ wird von fast allen Kindern als positive Erfahrung betont, besonders deutlich von der neunjährigen Martha:

„...wenn ich mich konzentriere, dann ist die Außenwelt abgetrennt. ...Mir macht es manchmal so viel Spaß, dass ich alles um mich vergesse, - also dann hör ich nicht mehr irgendwo anders hin, nur auf mich.“

Martha unterstützt ihre Aussage durch folgendes Bild, auf dem sie sich, ihre „schönen Gedanken“ (Linien oberhalb des Kopfes) und die „Außenwelt“ (rechts) skizziert:



Martha, 9 Jahre

'Abgeschieden sein von der Welt' ist nach Montessori und verschiedenen Theorien zur Meditation eine Konsequenz tiefer Konzentration.⁴ So auch die siebenjährige Claudia, die ihre intensive Auseinandersetzung mit einem interessanten Material nicht unterbricht:

„...da können manche kommen und mich dann was fragen, aber ich hör dann einfach nicht zu“.

Zu diesem Abgeschiedensein gehört unmittelbar das 'Vergessen von Zeit' - wie Montessori es als typisch für die Phase der 'Großen Arbeit' beschreibt. Dieses wird auch von den Kindern erfahren:

„Ich gucke mir Bücher an über Tiere oder wie man Warzen wegmacht und merke gar nicht, dass ich arbeite - und dann ist schon Frühstück“ (Justin, 6 Jahre).

„Manchmal sagt Frau S., wir sollen das Frühstück rausnehmen, und ich dachte, dass die Schule erst gerade begonnen hat. Nur wenn ich rechnen muss, habe ich schon schneller Hunger“ (Robin, 8 Jahre).

c) Zur Phase des Ausruhens und der Reflexion

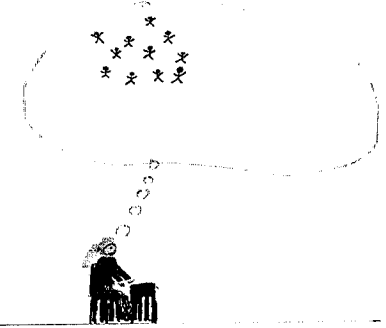
Was Kinder über die Phase nach der Großen Arbeit berichten, bezieht sich zum einen auf konkrete Lernergebnisse:

„Ich und meine Freunde wollen immer in die Lesecke, weil die auch alle Tiere haben, und da können wir Bilder von Hamstern angucken. Dann vergesse ich meine eigentliche Arbeit, aber wir wissen schon noch, was wir tun - aber wir denken nicht mehr dran ... und hinterher weiß ich auch was“ (Justin, 6 Jahre).

„Konzentrieren ist anstrengend; aber schön, weil man hinterher mehr weiß - über Magnetismus zum Beispiel“ (Dora, 8 Jahre).

Dora merkte während des Malens an, dass die blauen Männchen für „gute Gefühle“ und „neues Wissen“ stehen, und sonst habe sie „Platz“ (Freiraum in der Gedankenblase). Auffällig zudem ist, dass sie sich allein auf dem Bild darstellt.

Dora, 8 Jahre



⁴ Vgl. u.a. W. Esser/S. Kothen, Die Seele befreien. Spiritualität für Kinder, München 1998. G. Faust-Siehl/E.-M. Bauer u.a., Mit Kindern Stille entdecken, Frankfurt a. Main 1992.

Zum anderen werden positive Gefühle beschrieben:
„Ich bin dann müde, aber voll“ (Claudia, 7 Jahre).
„Ich weiß dann was und freue mich“ (Robin, 8 Jahre).
„Manchmal tut der Kopf weh, weil ich soviel gedacht habe. Aber wenn Frau S. sagt – prima- ist das nicht mehr schlimm“ (Claudia, 7 Jahre).

Schlussbemerkung

Leistungsdruck und –aktivität schaffen auch für Kinder in unserer modernen Industrielwelt und Leistungsgesellschaft dauernde Unruhe. Sie leiden an innerer Ungesicherheit und Standortlosigkeit. Durch die Übersättigung von äußeren Reizen scheint die Polarisierung der Aufmerksamkeit eine willkommene Art Zuflucht aus dieser Bedrängnis zu bieten. Innere Erfahrung, in der das Kind sich als einmalige, unverwechselbare Person erleben kann, und Einklang mit sich selbst sind existentielle Bedürfnisse, auf die in der Pädagogik nach Montessori eingegangen wird.⁵ So auch 'Godly Play', das in der Traditionslinie der Montessori-Pädagogik von Jerome W. Berryman entwickelt und über viele Jahre hin erprobt wurde.⁶ Wie aus den Kinderaussagen ersichtlich ist, liegen hier noch mehrere Schätze im Acker, die weitere wissenschaftliche Untersuchungen lohnenswert machen.

Literatur

Berg, Horst Klaus (2002): Maria Montessori - Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen. Freiburg i.Br. u.a.: Herder Verlag.

Berg, Horst Klaus (1999): Montessori für Religionspädagogen. 3. Aufl. Stuttgart: Kath. Bibelwerk.

Böhm, Winfried (1991): Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

⁵ Vgl. A. Kabus, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Würzburg 2001.

⁶ Vgl. J. W. Berryman, Godly play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis. Hrsg. v. M. Steinhäuser, Leipzig 2006, 110ff.

Cavalletti, Sofia (Original 1979, dt. Übers. 1994): Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Wien: Herder Verlag (Der Originaltitel lautet: Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni. Roma)

Fischer, Reinhard (1996): Forschungsergebnisse zum Phänomen der sensiblen Phasen. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. 34. Jg., H.3/4, S. 104-116.

Fischer, Reinhard (1999): Die Polarisierung der Aufmerksamkeit und das „Flow“-Phänomen. Das Konzentrationsphänomen bei Montessori und Csikszentmihalyi. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg i.Br.: Herder Verlag, S. 65-86.

Halbfas, Hubertus (1982): Das dritte Auge. Düsseldorf: Patmos.

Halbfas, Hubertus (1987): Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik. In: Katechetische Blätter (KatBl). 112. Jg., H. 5/6, S. 403-408.

Helming, Helene (1998; 1. Aufl. erschienen 1958): Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung. 17. Aufl. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Holtstiege, Hildegard (1998): Montessori. In: Lexikon für Theologie und Kirche (LThK). Bd. 7. Freiburg i.Br.: Herder, S. 442-443.

Holtstiege, Hildegard (1999a): Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Holtstiege, Hildegard (1999b): Das psycho-biologische Konzept sensibler Phasen und Montessoris Theorieansatz. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg i.Br.: Herder Verlag, S. 30-43.

Kabus, Andrea (2001): Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik. Würzburg: Stephans-Buchh. Mittelstadt.

Ludwig, Harald (Hrsg.) (1999): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Montessori, Maria (1992): Dem Leben helfen. Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch. Kleine Schriften Maria Montessoris. Bd.3. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Montessori, Maria (2002): Schule des Kindes. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 8. Aufl. Freiburg i.Br.: Herder Verlag. Die Erstausgabe der deutschen Übersetzung erschien unter dem Titel: Montessori-Erziehung für Schulkinder I: Betätigungsdrang und Erziehung. Stuttgart 1926. Der Originaltitel lautet: L'autoeducazione nelle Scuole Elementari (edizione storica, parte prima). Roma 1916.

Oswald, Paul (1970): Die Anthropologie Maria Montessoris. Münster: Coppenrath.

Oswald, Paul (1980): Montessoris Beitrag zu einer indirekten religiösen Erziehung. In: Katechetische Blätter (KatBl). Heft 1. 106. Jg. (1981), S. 28-34; ursprünglich erschienen in: *Montessori-Werkbrief*. 18.Jg., H.56/57, S. 33-45.

Pütz, Tanja (2006): Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich. Münster: Lit-Verlag.

Pütz, Tanja (2007): „...dann höre ich nur noch auf mich“. Kinder berichten über Erfahrungen von 'Polarisation der Aufmerksamkeit' – Ein Blick in die Montessori-Pädagogik. In: Jahrbuch für Kindertheologie. Hrsg. von Petra Freudenberger-Lötz, Anton Bucher, Gerhard Büttner und Martin Schreiner. Stuttgart: Calver Verlag, 105-112

Schulz-Benesch, Günter (1962): Der Streit um Montessori. Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf. Mit einer internationalen Montessori-Bibliographie. 2. Aufl. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Schulz-Benesch, Günter (1990): Montessori und Religion. Die Bedeutung von Religion für Maria Montessori. In: *Montessori-Werkbrief*. 28. Jg., H. 1/2., S. 95-113.