

Godly Play in der Traditionslinie der Montessori-Pädagogik

Prof. em. Dr. Hans-Joachim Schmutzler

Vortrag auf der 3. Godly Play-Vernetzungstagung, Hildesheim 22.3.2014

Zu meinem Vorverständnis

Zunächst möchte ich Ihnen mitteilen, daß ich kein Theologe, sondern Rehabilitations- bzw. Heilpädagoge, Didaktiker und natürlich Dozent für Montessori-Pädagogik bin.

In diesem pragmatischen Kontext möchte ich zu Ihnen auftragsgemäß über Religionspädagogik nach Montessori und ihren Nachfolgern sprechen. Dabei werde ich auch vom pädagogischen Geist Montessoris und ihrer Religionspädagogik aus systematischer und historischer Sicht reden.

Für mich wäre es vor diesem Vortrag grundlegend und für weiterführende Überlegungen sinnvoll

1. nach einem zeitgemäßen Begriff und ebensolchen Umsetzungsmodi von Evangelisation zu fragen, z.B. innerkirchlich bzw. –konfessionell oder darüber hinaus, nach „eine(r) ganzheitlichen Evangelisierung, die Kultur, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft“ und nach einem modernen Menschenbild, besonders des Kindes fragt (Bisch.Marx in FAZ v. 15.12.13,) und

2. nach pädagogisch-didaktischen Strukturmomenten einer modernen Religionspädagogik zu fragen wie z.B. das Verhältnis von Inhalt und Ziel, Methode und Medien, anthropogenen wie soziokulturelle Bedingungen und normativen Faktoren, die als Deskriptions-, Analyse- und Reflexionsraster auch für einen religionspädagogischen Lehr-Lern-Prozess gelten sollten.

Erziehung zur Religion und Fortbildungen für Religionspädagogik sind ein schweres Geschäft, aus dem sich oft kompetentere Experten gerne entziehen bzw. sich in die engere theologische Fragestellung und den theologisch-kirchlich-internen Dialog einschließen, also nach Franziskus oft die „Kälte der verschlossenen Tor“ nach außen zeigen statt sich der „Revolution der zärtlichen Liebe“ in Wort und Tat zu öffnen (Evangelii Gaudium“ Radio Vatikan).

Probleme soll es bei jenen Professionellen geben, die sich mit ihrer Religion schwer tun und nicht immer die erforderliche Sinn-, Handlungs- und Lebensorientierung so verständlich bieten, die Fragend-Suchende und Verstehen-Wollende von ihnen erwarten dürfen. Von dieser komfortablen Art ‚Entweltlichung‘ ist hier nicht die Rede, wenn es um religionspädagogische Verantwortung und das Recht des Kindes geht, seine personal-sinnhafte

Haltung zwischen Geburt und Tod zu finden, sein Leben selbst- und weltverantwortlich zu gestalten, die Schöpfung zu bewahren und fortzuentwickeln, wie dies Montessori fordert.

Mein Zugang zur religiösen Erziehung liegt eher an dem, was schon Papst Benedikt als Liebe bezeichnet und im Leben Jesu und Marias als Vor- wie Sinnbild herausarbeitete. Dazu zählt heute aktuell auch der Begriff Barmherzigkeit (*misericordia, caritas*), wie er aktuell von Kasper diskutiert wird³ (2013 Herder).

Bei der hier anstehenden Frage nach der religionspädagogischen Montessori-Tradition bzw. Transformation von religiösem Wissen, religiösen Traditionen in die Persönlichkeitsstruktur des Kindes ist die pädagogisch-didaktische Leitfrage, wie dies für Kinder konkret handgreiflich mit allen Sinnen erlebbar und erfahrbar wird, wie Gottes Liebe und Wort für Kinder faßbar in ihre soziale Wirklichkeit heute transformiert wird und wie sich Kinder – eben von ihrer jeweiligem Individuallage her – dies zum Wesensbestandteil ihrer Persönlichkeit selbsttätig erarbeiten können.

Hierzu in pädagogischer Verantwortung und Liebe individuelle religionspädagogische Bildungswege, Wege zu Gott zu eröffnen, war das Anliegen Montessoris.

Nach ihrer römischen und persönlich schwierigen Zeit gründete sie in Barcelona ein Kinderhaus mit religionspädagogischem Schwerpunkt und versuchte eine Neubegründung der religiösen Bildung, in dem sie ihr Buch „I bambini viventi nella chiesa (dt. „Kinder, die in der Kirche leben“) schrieb, das Cavaletti und Berryman so stark beeinflusste.

Berryman bezeichnet sich als vierte Generation der Montessori-Religionstradition nach Maccheroni (Barcelona), Wallbank, Standing (USA), Cavaletti (J.W. Berryman, *The Spiritual Guidance of Children*. Morehouse Publishing N.Y. 2013)

1. Einige Grundlagen religiöser Erziehung nach Montessori und ihren Nachfolgern Cavaletti und Berryman

Auch für Montessori hat die Liebe eine zentrale Bedeutung für die psychisch gesunde menschliche Entwicklung, Personwerdung und Erziehung (beste Hilfe, die eine Erzieherin geben kann, ist die disziplinierte Liebe mit Verstand angewandt).

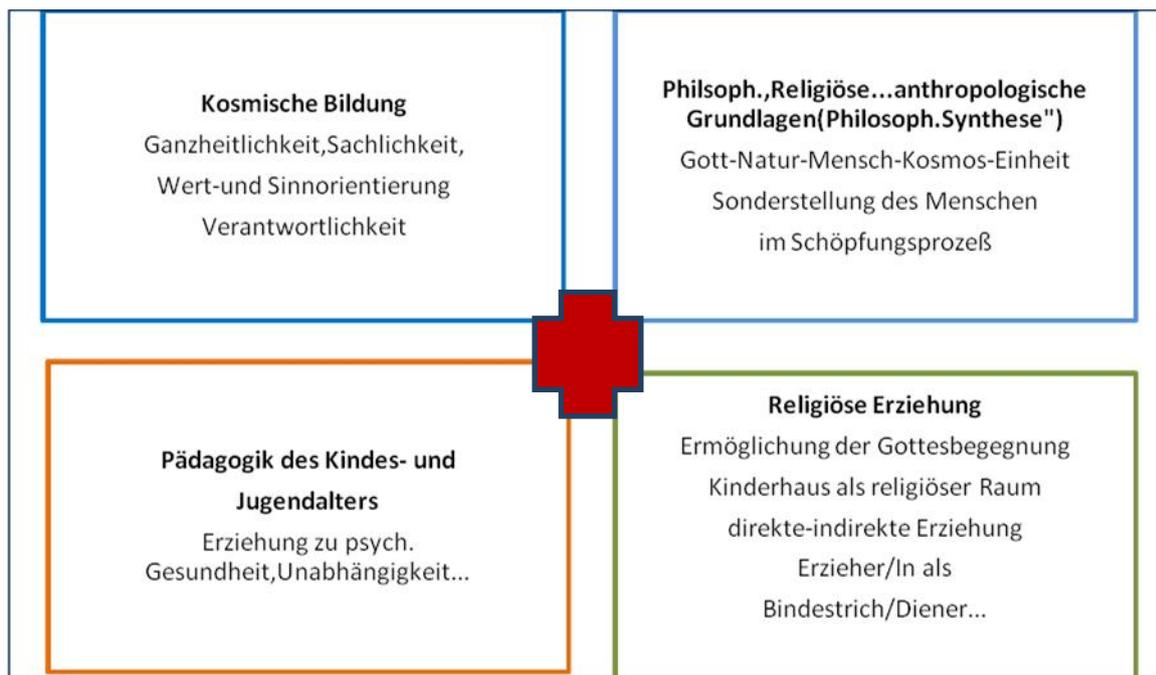
Sie ist Grundlage für die Entwicklung des Kind-Weltverhältnisses, den Aufbau von Wissen und Intelligenz (*intelleto d'amore*) und eben auch Erziehung bzw. religiöse Erziehung. Liebe ist für Montessori aus meiner Sicht das alles durchwirkende göttliche Schöpfungsprinzip.

Sie ist die Grundlage mit einer in der Familie beginnenden Friedenserziehung, die Voraussetzung des Weltfriedens, der Gerechtigkeit und Weltharmonie, wie MM dies immer wieder betont (auch in ihrem Buch „Gott und das Kind“).

So sieht sie auch das Kind in seiner Personalität als Ausdruck göttlicher und elterlicher Liebe, was die Pädagogik in ihrem täglichen Geschäft immer wieder zu beachten hat, besonders wenn es sich um sog. Erziehungs- und Elternprobleme dreht.

Ein Kind verstehen und erziehen bedeutet für MM immer zugleich „Gott im Kinde zu ehren“, (zit. nach P.Oswald: Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris, in: Montessori-Werkbrief, 25.Jg. H. 1/2,S.13). Aus diesem Geist der Liebe heraus wäre die religionspädagogische Arbeit zu leisten.

Folie: Schema Montessori-Konzept



Unbestreitbar ist die erfolgreiche –auch von der Kirche anerkannte Anstrengung Montessoris (Imprimatur ihrer Schriften) wegzukommen von der damaligen überwiegend verbal-theologischen Belehrung und Auswendiglernen hin zu einem religionspädagogischen Verständnis und Handlungsansatz, der sich nicht nur an theologischen Lehrsätzen, Liturgie-, Katechismus- und Bibelwissen, sondern an der anthropologischen, besonders psychischen wie sozialen Realsituation, der Individuallage des Kindes orientiert.

Man könnte Montessoris Ansatz auch eine Schwerpunktverlagerung von der Theologie- bzw. Kirchenzentriertheit auf die Kindzentriertheit bezeichnen.

Dieser Schritt zu einer neuen Religionspädagogik fordert ja auch den Erwachsenen –sei es Erzieherin oder Theologe – heraus.

Cavaletti wie Berryman haben dies geahnt oder verstanden und aus den grundlegenden Ideen Montessoris ihre jeweils eigenen Ansatzpunkte gewählt und praktischen Schlußfolgerungen vollzogen.

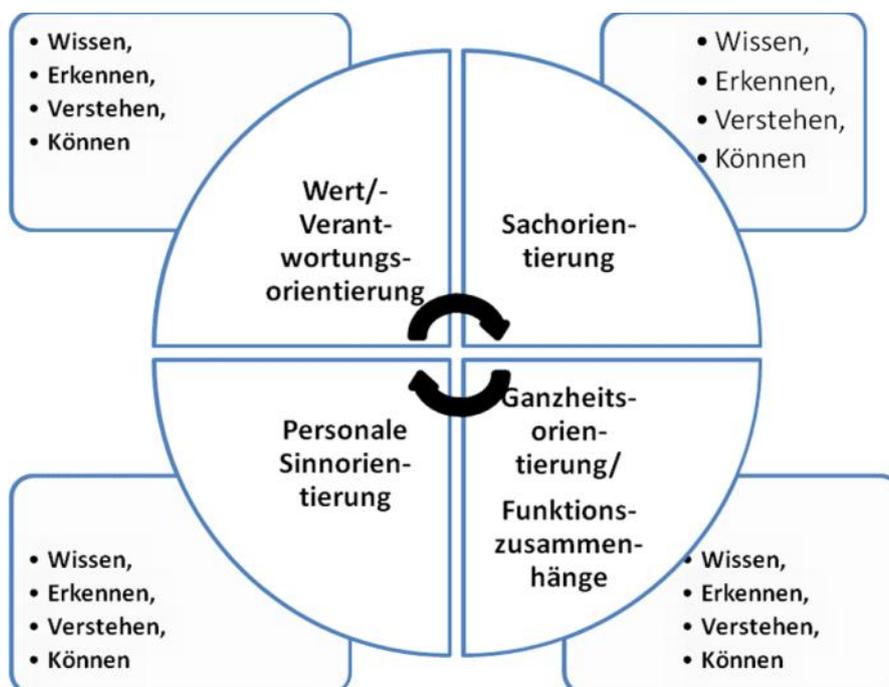
Dabei scheint ihnen klar gewesen zu sein, daß religiöse Erziehung zumindest im abendländisch-christlichen Raum heute an bestimmte unverzichtbare Bedingungen gebunden ist, wenn man Kindern individuelle Wege zur Religion und zu Gott eröffnen möchte:z.B.

- anthropologische Kenntnisse vom Kind und seinen Entwicklungsmöglichkeiten sich für Religion zu öffnen, was v.a. sein Symbol- und Sprachverständnis betrifft
- Kenntnisse von der Religiosität als anthropologisches Phänomen überhaupt und der Konfession im besonderen und
- Religiöse Vorbilder und Vermittler sowie religiös förderliche Umweltbedingungen gegeben sind
- Pädagogen eine bestimmten Persönlichkeitsstruktur haben, d.h. eine Symbiose von wissenschaftlich-leidenschaftlichen Geist, christlich geformter Liebe bzw. Identifikation mit dem Christentum
- Schließlich auch individuelle religiöse Bildungswege –höchstmögliche Freiheitsgrade - möglich sind- die Kirchen- bzw. Seligen- und Heiligengeschichte ist ja voll davon.

2. Skizze der Religionspädagogik Montessoris auf den Fundamenten der Montessori-Pädagogik

Montessoris Erziehungs- und Bildungskonzeption wird gefaßt durch den Begriff der „Kosmischen Bildung“- viele sagen irrtümlich kosmische Erziehung.

Folie Kosmische Bildung/Erziehung



Mit diesem Begriff faßt Montessori das Verhältnis von Gott und Mensch, Mensch und Natur, die funktionalen Lebenszusammenhänge in der Natur/Leben, der Dinge untereinander(Schöpfungsordnung),das Verhältnis von Mensch und Menschheit in ihrer Geschichtlichkeit und in ihrem nach göttlichen Gesetzen folgenden Schöpfungsprozeß.

Damit ist gesagt, daß es sich bei Montessori um eine wissenschaftliche wie religiös begründete Pädagogik handelt. Es ist zum Verstehen der Wirklichkeit notwendig zu einer immer neuen ‚philosophischen Synthese der Wissenschaften‘ zu kommen (Vgl. Tielkes,M.: Der „Pädagogische Versuch“ Maria Montessoris, Culemborg 1991).

In diesem teleologischen Schöpfungsprozeß hat der Mensch nach Montessori eine Sonderstellung, die besonders durch Bewußtheit und Geist/Erkenntnisfähigkeit, Vernunft und Intelligenz, Freiheit und Gottesebenbildlichkeit bzw.Schöpferkraft gekennzeichnet ist.

Hervorzuheben ist die Sonderstellung des Menschen in diesem Prozeß, daß er eine „Mission im großen Weltenplan“ hat, d.h. er soll die Erde „umbilden, sie erobern und benutzen, um eine wunderbare neue Welt“, die Supra-Natur „aufzubauen, die die Wunder der Natur übertrifft. Der Mensch schafft Kultur“ (Vgl. Schmutzler,H.-J.: Spiel, Phantasie und Arbeit bei Fröbel und Montessori, Diss. Münster 1975, S.224).

Dieses kosmische, also geordnete, schöpferisch-dynamische und funktionale wie sinnhafte Grundverhältnis von Gott-Natur-Menschheit zu erkennen, zu verstehen und zu nutzen ist nicht nur das Streben des Kindes Selbst- und Weltverstehen zu entwickeln, sondern auch das philosophische, religiöse wie natur- und sozialwissenschaftliche Fundament jeder und besonders religiösen Erziehung.

Hierzu ist also eine mehrperspektivische und interdisziplinäre Sichtweise erforderlich.

Folglich spricht MM von der notwendigen „philosophischen Synthese der Wissenschaften“, um Menschenerziehung und –bildung zu ermöglichen. Papst Franziskus formuliert das überraschend ähnlich so: „Das Denken der Kirche muß wieder Genialität gewinnen und muß immer besser begreifen,wie der Mensch sich heute versteht, um so ihre eigene Lehre besser zu entwickeln und zu vertiefen.“

Wegen der Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Lebensbedingungen braucht auch jede religiöse Erziehung eine solche immer wieder neu zu bearbeitende Fundierung in einer modernen Anthropologie und in der Individuallage des Kindes, die man oft vermißt. Eher findet man „langweilige Schablonen“ und „grauen Pragmatismus“(Franziskus a.a.O.).

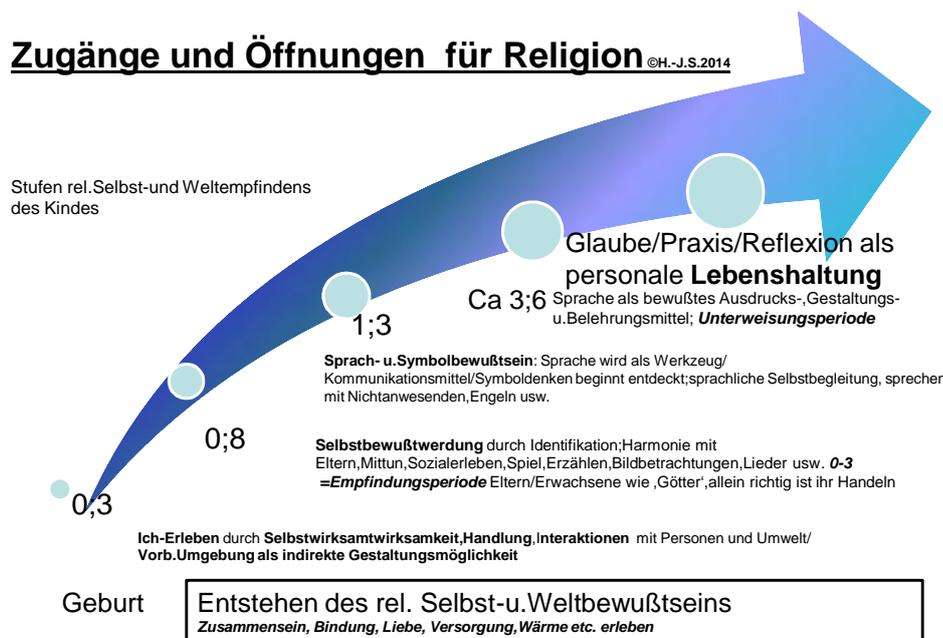
Wenn wir also heute Montessoris Sicht der rel. Erziehung beschreiben, dann wäre nach MM auch wieder eine selbstkritische Haltung zu den anthropologischen usw. Fundierungen gefragt, um religiöse Erziehung heute erfolgreich gestalten zu können. Dafür muß sich jeder Erzieher nach Montessori forschend-selbstbildend anstrengen(Vgl. Gott und das Kind, S. 30)

3. Worin besteht nun die Anthropologie bzw. Offenheit des Kindes für Religion nach Maria Montessori?

Hier wären folgende Punkte zu nennen

1. seine Intelligenz, Vernunftfähigkeit und Bewußtheit sowie Geistigkeit von Geburt an (Montessori sagt von der Zeugung an „ein geistiges Wesen) als Grundlage für Selbst-, Welt- und Sinnerkenntnis, d.h. die Fähigkeit zu Reflexivität, Besonnenheit bzw. Humanität (Platon. Grundideen), das Vermögen die göttlichen Gesetze, Ordnungen und Grundlagen der eigenen Existenz und des Lebens zu verstehen, und ggf. schöpferisch zu nutzen, in dieser Welt seinen Lebenssinn zu finden, seinen eigenen Lebenssinn zu gestalten und sich sinnhaft zu verorten.
2. seine Freiheit und Weltoffenheit, Anpassungsfähigkeit, Lern- und Bildbarkeit, um im Austausch mit der Welt seine Persönlichkeit zu entfalten und die notwendigen Fähigkeiten und Sinnorientierungssysteme für die schöpferischen Selbst- und Weltgestaltung zu entwickeln, die sich an der Erhaltung und Fortentwicklung der göttlichen Schöpfung bzw. Lebensgrundlagen orientieren.
3. sind die angeborenen sog. Potentialitäten, Nebule bzw. sensiblen Phasen besonders in der Kindheit bis zur Pubertät zu nennen, d.h. humanspezifische Anlagen, Möglichkeiten zum lernenden Erwerb humaner Verhaltensweisen wie z.B. Sprache, Sozialverhalten, oral usw., aber eben auch Religion als eine „Tendenz ... nicht nur materielle Dinge, sondern überall Gott zu sehen“ (vgl. Gott und das Kind, S.98). Heute würde man vielleicht von neuronalen Bereitschaften, spezifisch sensibilisierbaren Neuronen sprechen.
4. möchte ich aus religionspädagogisch-kommunikativen Gründen gesondert nennen seine individuelle Entwicklung und speziell seine Symbol-, und Sprachfähigkeit.

Folie Entwicklungsstadien Religion



Im nachgeburtlichen aktiven selbstgestalterischen Entwicklungs-, Anpassungs- und Lernprozessen öffnet sich die Seele des Kindes nach einer individuellen zeitlichen Regelmäßigkeit und begrenzter Phasen für bestimmte Umwelt-Erfahrungen, die in seiner Psyche dann zu Fähigkeiten, Können usw. verarbeitet werden-analog zu Piaget'schen Assimilations- und Akkomodationsprozessen, um dies verkürzt zu veranschaulichen. Montessori spricht auch von der Bildung von „geistigen Funktionen“ (Vgl. Schmutzler 1975,S.231) bzw. „Organe“ als Produkt sog. „innerer Arbeit“. (Vgl. Oswald, 1986,16)

Demnach wäre auch Religiosität eine solche humane Funktion, eben zu Gotteserkenntnis und entsprechend sinnhafter Lebensführung.

In diesen fruchtbaren Lern-Phasen können Kinder nicht nur leicht, schnell und langhaltend wirksam lernen, sondern es müssen auch bestimmte individualisierte Umweltreize bzw. Bildungsangebote gegeben sein, damit sich diese sensiblen Phasen auch wirksam entfalten können. Oft wird dafür das Beispiel Spracherwerb genannt. Ohne eine Sprachumgebung – i.w.S. vorbereitete Umgebung für jede Entwicklung - kann sich eine sensible Phase in ihren Möglichkeiten nicht entfalten. Sensible Phase bedeutet nicht die Bereitschaft für eine bestimmte Sprache oder Konfession/Religion, sondern die Öffnung und Bereitschaft für Sprache, Religion usw. überhaupt. Besonders im Hinblick auf Religion bedeutet dies, daß Kinder die „Religion aufnehmen wie Sprache“ und daß es eine humane „Tendenz(gibt), Religion zu entwickeln“(Vgl. Oswald,1986,S. 16) wie eben auch seine, die Muttersprache als Organ der humaner Kommunikation zu entwickeln.

Nach MM gibt es weitere Sensible Phasen für Wahrnehmung, Bewegung, Intelligenz/Ordnung/ Erkenntnisfähigkeit, Moral, Sozialverhalten, Gefühle usw., die der Umweltanregungen bzw. systematischen pädagogischen Anregung und Förderung bedürfen. Somit bedarf auch die Sensitivität für das Religiöse i.w.S. einer religiös vorbereiteten Umgebung, die dem Kind die Möglichkeit eröffnet Religion zu erfahren und Religiosität zu entwickeln.

5. ist der sog. Absorbierende Geist zu nennen, eine dem Kinde eigentümliche Fähigkeit unbewußten komplexen und undifferenzierten Lernens und extrem „schneller Anpassung“ an seine individuelle Lebenswelt und seine „Umgebung zu absorbieren“, d.h. konkret eben auch Verhaltens- „Muster“ aus seiner Umgebung extrahiert und somit Grundlagen für seine individuellen Fähigkeiten, geistigen Funktionen, Lebenseinstellungen, Wert- und Normentwicklung schafft (Vgl. Schmutzler,1975,S. 262 ff.).

Daß sich hier Gedanken an Freud aufdrängen, ist sicher kein Zufall, denn Montessori war mit der Familie Freud befreundet. Jühlke hat diesen Kontext Montessori-Freud bearbeitet (K.Jühlke:Montessori und Freud. Diss. Münster 1980). Berryman hat die psychoanalytische Dimension in seine Konzeption aufgenommen.

Dieser absorbierende Geist nimmt in dem Maße ab, wie im Verlauf der Entwicklung das Ich-,Handlungs-und Welt-Bewußtsein zunimmt und in sog. Kosmischen Bewußtsein seine

Höchstform und in einer geordneten individuellen Lebens- und Sinnbewußtheit wie eben auch persönlichen und religiösen Verhaltensstruktur (individuelles „Verhaltensmodell“) finden kann. Dieser Prozeß verläuft nach Montessori in Entwicklungsstufen, wobei hier Entwicklung nicht als biologistischer Reifeprozess, sondern als aktiver, wenn auch an Entwicklungsgesetze und –bedingungen gebundener personaler Selbstgestaltungsprozess im Austausch mit seiner Umwelt verläuft.

6. spricht Montessori von Stufen einer religiösen Entwicklung (Vgl. Schmutzler/Schäfer: Religiöse Erziehung in Kinderhaus und Schule nach Maria Montessori. Hrsg. Montessori-Vereinigung e.V. Aachen, 2009). Ihr dreigliedriges Phasenschema der Entwicklung von 0-6, bis 12 und bis 18- resp. 24 Jahre ist eine entwicklungspädagogisch pragmatische Groborientierung. Montessoris und unser Schwerpunkt hier sind die ersten sechs Lebensjahre, die sie nochmals unterteilt in 0-3 und 3-6 Jahre.

0-3jährige sind gekennzeichnet durch einen überwiegend unbewußten absorbierenden Geist (unbewußter Schöpfer), die Persönlichkeitsfundierung und die Entwicklung der Humankompetenzen, die in der 2. Unterphase von 3-6 durch einen stärker vom wachsenden Bewußtsein bestimmten Aufbau fortentwickelt wird (bewußter Arbeiter). So bezeichnet sie unter religiösen Aspekten auch die erste Phase als religiöse Empfindungs- und die 2. Phase von 3-6 J. als potentielle Unterweisungsperiode. Festzuhalten ist, daß natürlich Empfindungen wie Gefühle –eben auch religiöse Gefühle- insgesamt in den ersten Lebensjahren grundgelegt und dann im Austausch mit der individuellen Lebenssituation ausdifferenziert werden. Daß dabei die Erwachsenen-Kind-Beziehung für die Gefühlsbildung (education sentimental) eine entscheidende Funktion hat, soll hier religionspädagogisch angemerkt werden. Für Montessoris Religionspädagogik im Vorschulalter sind Gefühle besonders für Schutz, Sicherheit, Geborgenheit, Selbst- und Weltvertrauen grundlegende Bedingungen. So liebt das Kind z.B. das Bild des liebevoll beschützenden Engels, sagt sie, was uns hier schon an die Geschichte vom „Guten Hirten“ denken läßt. Hier zeigt sich deutlich die Bedeutung der Symbole für das Weltverstehen des Kindes, seine Sinndeutungsmöglichkeiten und damit auch ein Schlüssel der Religionspädagogik.

Die 2.Hauptphase von 6-12 ist gekennzeichnet durch die nun zunehmend dominierende Intelligenz, Wissenschaftsorientierung und Rationalität und Sehnsucht nach geordneter Weltansicht, die eben durch die sog. Kosm. Erziehung und Bildung ermöglicht werden soll. Hervorzuheben sind die spezifischen sozialen Bedürfnisse (peer-group-Bildungen), das Interesse für moralisch-ethische Fragen und Gewissensbildung. Wichtig wird auch die praktische Seite dieser Entwicklungsstufe, weil hier und jetzt Kinder in Gemeinschaft kooperativ handeln wollen-deshalb empfiehlt MM die Pfadfinder als Übungschance für eine religiöse Bildung in der konkreten Lebensgemeinschaft.

Die 3.Hauptphase 12-18 Jahre ist gekennzeichnet durch einen umfassenden Umbruch der Persönlichkeit mit mehreren krisenhaften Symptomfeldern: Zweifel und Unsicherheiten, starke Stimmungsschwankungen und oft extremes Schutzbedürfnis, die Erkenntnis eigener Schwächen und der Endlichkeit des eigenen Lebens, die krisenhafte Ablösung von den Eltern (ihnen geglaubter Gewißheiten), die Öffnung für die familienübergreifende Gesell-

schaft und Welt(auch Weltenrettungs-Vorstellungen). Hinzukommen Entwicklungsaufgaben wie die persönliche gesellschaftliche Rollensuche wie auch die Frage nach dem eigenen Lebenssinn und persönliche Wertorientierung. Sie bestimmen nach Montessori diesen schwierigen Lebensabschnitt die eigenständige Lebenssinnsuche und verantwortliche Lebensgestaltung - Fragen, die in die letzte Entwicklungsstufe hinführen.

Sicher gibt es heute differenziertere und evtl. wissenschaftlich begründetere Entwicklungstheorien, die für eine moderne rel.Erz. hinzugezogen werden müßten. Ich denke hier z.B. an Oser, Fowler, Kohlberg, Naujoks. Auf neurotheologische Fragestellungen möchte ich hier nur verweisen.

4. Zur religionspädagogischen Praxis Montessoris

Man muß festhalten, daß Montessori kein schlüssiges theologisch abgesichertes Konzept theologisch-wissenschaftlich ausgearbeitetes Curriculum für jedes Lebensalter vorgelegt hat, sondern in vertrauensvoller Anlehnung an ihren damals katholischen Glauben und damals geltende Liturgie eher entwicklungspädagogische Grundsätze, Wege und Beispiele, Materialien und vielfältige pädagogisch-didaktische Anregungen gab, wie man religiöse Erziehung vom Kinde aus bewerkstelligen könnte. „Vom Kinde aus“ heißt hier, daß es sich um die feinfühlig empatische Erschließung seiner individuellen Möglichkeiten sinnhafter und erlebender, aktiv-handelnder und selbstgestaltender Kräfte handelt, nicht um Erlernen angsteinflößender Sprüche (der Liebe Gott sieht und weiß immer alles...Gott als strafender Pädagogen-Ersatz...) paukendes Einüben und evtl. angstbesetzter Auswendiglernen handelt.

Bei Montessori muß man zwei Wege der religiöser Erziehung und Bildung konstatieren: die indirekte und die sich teilweise überschneidende direkte Erziehung.

1. Die *indirekte* ist allgemein gekennzeichnet durch die Bereitstellung und Gestaltung eines religiös durchwirkten und gelebten Lebensraumes (pädagogisch-wissenschaftlich vorbereitete Umgebung z.B. das religiöse Atrium), des von dem Kind miterlebten alltäglichen Lebensvollzugs, wie dies heute noch in manchen Lebensbereichen der Fall ist. Dieses religiös durchwirkte Alltagsleben (Montessori: „Volksleben“, vgl. Gott und das Kind, S. 99) enthält unter dem Aspekt der funktionalen Erziehung eben auch ein langfristig hochwirksames ‚Curriculum‘: Der Weg zum Friedhof, das abendliche Gebet, der Kirchengang und christlich-humanen Umgangsformen, religiöse Bilder, Kruzifixe und religiöse Gewohnheiten und Feste usw. sind gerade in der frühen Kindheit hochbedeutsame indirekte religiöse Erziehungsfaktoren. Davon kann man heute nur bedingt ausgehen, was schon Montessori als schweren Verlust beklagte.

Unter dem Aspekt der indirekten Erziehung ist auch das Kinderhaus selbst zu betrachten. Es ist für MM ein, vielleicht im Alltagserleben des Kindes entscheidender religiöser Raum indirekter Erziehung, dessen wichtigster Faktor der Erwachsene und seine Beziehung zum Kinde ist (Vgl. Gott und das Kind, S.86). Man könnte etwas locker formulieren, daß die tägli-

chen Beziehungserfahrung des Kindes im Kinderhaus vielleicht die beste religiöse Erziehung ist, ohne die eine direkt belehrende –vielleicht mit dem Zeigefinger - schnell unwirksam werden und sich ins Gegenteil verkehren kann. Schon Fröbel hatte erkannt, daß mehr als die Hälfte der Erziehung die Bildung von guten Gewohnheiten ist – und diese können sowohl direkte als auch indirekte Erziehung sein.

2. Die direkte rel. Erziehung ist durch folgende Punkte bestimmt

1. Die Einführung des Kindes in die katholische Liturgie, Messe, religiöse Praktiken und das Kirchenjahr usw. Hierzu hat Sofia Cavaletti ihren besonderen katechetischen weiterführenden Beitrag geleistet.
2. die dafür erforderlichen didaktisch-methodischen Grundlagen und Materialien usw., das sind liturgische Anschauungs- und Lernmaterialien, Materialien und Bücher zur Heiligen Messe und zum Kirchenjahr sowie Gebete bzw. Lieder und die dafür notwendigen Handlungsschritte bei der Einführung. Dies vollzieht sich in bedingt ähnlicher Weise wie bei den Montessori-Sinnesmaterialien.
3. die religionspädagogische Gestaltung der Vorbereiteten Umgebung, d.h. allgemein des Kinderhauses insgesamt als Vorbereitung auf die Kirche (Vgl. Gott und das Kind,S.49) und speziell das Atrium. Hier hat dann später Berryman seine Stärke entfaltet.

Bilder: Atrium in einem Kinderhaus heute

Veränderungen im Ablauf des Kirchenjahres... s.u.





Dieser Raum ist zunächst ein Bildungsbereich wie der Bereich für Sprache oder Mathematik, hat aber eben die Funktion religiöse Aktivitäten anzuregen und zur Religion hinzuführen und diese kennenzulernen, wie man eben über eine Fremd- oder Fachsprache als ein spezifisches Zeichensystem erst zum eigentlichen Sinn, Geist und Wesen einer Kultur und Sache dahinter vorstößt.

Somit dient das Atrium u.a. dazu

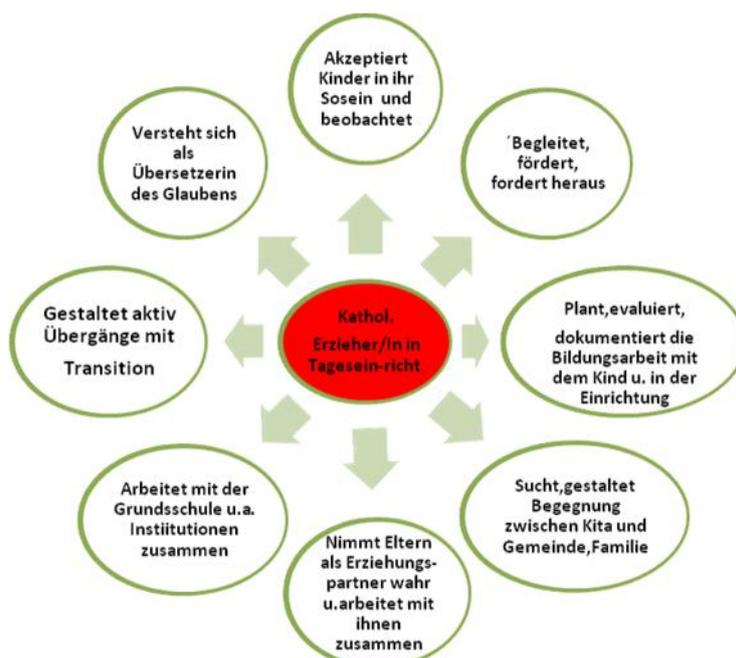
- die liturgischen Farben, den Jahreskreis...kennenzulernen,
- einen alterähnlichen Tisch zu gestalten,
- Heiligenfiguren zu schmücken und kennenzulernen,
- das Weihwasser zu benutzen oder das Kreuzeszeichen zu machen u.a. Zeichen kennenzulernen,
- das Abendmahl im Rollenspiel und die Alterzeremonien kennenzulernen und
- je nach Raumgestaltung sich auch von anderen zurückziehen zu können.

4. gehört zum Kennenlernen der Religion in Verbindung mit Kosmischer Bildung auch die Gestaltung und Pflege des Gartens, das Säen und Ernten, der Wachstums- und Lebenskreislauf usw. und damit die Verbindung von Gott und Natur analog zu einem Klostergarten wie eben die grundlegende Einbeziehung der schöpferischen Gott-Natur-Verbindung. Franziskus gebraucht eine hier treffende Formulierung von der „contemplativa in actione (beschaulich im aktiven Tun)“
5. Sind die sog. Montessoritypischen Stilleübungen zu nennen, die ich für einen entscheidenden Schlüssel zu religiöser Bildung ansehe. Sie dienen nicht nur der bewußtseinssteigernden bzw. -ordnenden Selbstkontrolle, sondern sie ermöglichen Reflexivität und Meditation, Besonnenheit bzw. Humanitas (Kontrolliertes reflektiertes Handeln). Manche reden ja hier auch von einer „inneren Plappermaschine“, die es zu bändigen gilt (Thomas Metzinger FAZ 12.2.14).
Stilleübungen ermöglichen in der Polarität von vita activa und vita contemplativa Selbstwahrnehmung und –begegnung bzw. Selbstbewußtwerdung von Gedanken und Gefühlen- auch unerwarteter Widersprüche, überraschender Selbsterfahrungen-innere Sammlung und inneres Arbeiten, die Auseinandersetzung mit ihnen und ordnen, vielleicht eine neue Selbsterkenntnis und einen neuen Verortung von sich zur Welt und Gott letztendlich.
6. würde ich heute noch die die besondere Rolle
 - a) der Erzieherqualifikationen nennen, die Montessori besonders hervorhebt: Man muß der Persönlichkeit des Erziehers eine bestimmte religiöse Orientierung geben und zugleich ein religionspädagogisches Milieu vorbereiten, bzw. eine vorbereitete Umgebung für das Kind schaffen und
 - b) die christliche Gemeinde und religiös gebildete Elternschaft als Weiterung der Vorbereiteten Umgebung einbeziehen, aber das wurde von Montessori weder zude gedacht noch pragmatisch ausgeführt. Auch bei der religionspädagogischen Nachfolgerin Cavaletti ist diese Dimension etwas unscharf und klein geraten. Heute hat diese Dimension eine andere Bedeutung gewonnen.

Folie Ich bin bei Dir



Folie Beispiele heutiger katholischer Religionspädagogik und Gemeindeorientierung



5. Sofia Cavaletti

Seit den 1950iger Jahren praktiziert Cavaletti mit ihrer Kollegin Gobbi in Rom ihre Religionspädagogik in einem selbst gegründeten „Centro des Catechese Maria Montessori“ für 3-6jährige Kinder („Katechesezentren“). Es ist kein originäres Montessori-Institut, lehnt sich aber in theoretisch-selektiver Weise bei Montessori an. Cavaletti selbst hat sich überwiegend an einigen Texten und didaktischen Ideen bzw. Einrichtungsdetails (Atrium usw.) Montessoris inspirieren lassen und dann –verkürzt salopp gesagt - unter dem Label Montessori ihre eigenen Ideen und religionspädagogischen Praktiken entwickelt, die sie in ihrem Werk „Das religiöse Potential des Kindes“ exemplarisch darstellt und reflektiert (Freiburg, Wien 1979).

Cavaletti unterstellt, daß es eine ursprünglich-originäre Beziehung zwischen Gott und dem Kind gibt, das einen angeborenen spirituellen Hunger habe, ja sie spricht von Fällen der geistlicher/religiöser „Unterernährung“, die durch ihre Religionspädagogik beseitigt oder gelindert werden könne (a.a.O.S.10 ff.). Wie für Montessori ist auch für Cavaletti die göttliche Liebe eine Grundkonstante der Schöpfung und des Lebens. Religion und Liebe ist für sie quasi identisch. Diese Grundkonstante müßte sich folgerichtig in der religiösen Erziehung, in der Art des pädagogischen Umgangs, in der Auswahl und Vermittlung von Bibelstellen, in der katechetisch-liturgischen Einübung praktisch widerspiegeln.

Die von Cavaletti niedergeschriebenen persönlichen Erfahrungen, Beobachtungen, Praxisbeispielen und Analysen drehen sich insgesamt um Liturgie und Katechese, Einführung in die Bibel und Liturgie und das kirchlich-traditionelle Gemeindeleben der Erwachsenen. Die Katechesezentren sind dafür eine vorbereitend-hinführende Institution. Ihr übergeordnetes Ziel ist die Transformation und Einübung dieses religiösen Wissens und der liturgischen Praxis in das Bewußtsein und Leben des Kindes und eine Einübung in die „Geisteshaltung des Glaubens“ (a.a.O.S. 13)

Folie Sofia Cavalettis Montessori-Rezeption



Der didaktisch-methodische Schwerpunkt der Vermittlungsmethode ist das religiöse, biblische, liturgische, bildhafte wie verbale „Zeichen“, um dadurch in die dahinterstehenden bzw. ihnen zugrundeliegenden „transzendenten Wirklichkeiten“ und Wahrheiten zu gelangen (a.a.O.). So versteht C. auch „Christus selbst als größtes ‚Zeichen‘, (das) den Vater offenbart“ und diese Zeichendeutungs-Methode – so Cavaletti – ist auch das „Instrument für die Entwicklung der Geisteshaltung des Glaubens. Sie erfordert, dass wir uns darin üben, unser Gesichtsfeld nicht auf die faßbare und sichtbare Wirklichkeit zu beschränken. Sie ist der Weg, der uns die ‚Zeichen‘ nicht nur in Bibel und Liturgie zu verstehen lehrt, sondern auch in der uns umgebenden Welt.“ (a.a.O.). Wie manche spüren, liegen hier offenbar diskutabile Bezüge zu Piagets Symboltheorie und auch zu Halbfas symbolbasierter Religionspädagogik vor, auf die ich hier nur hinweisen darf. Zu den beeindruckenden Praxisbeispielen der sog. Zeichen-Vermittlungsmethode gehört die Geschichte und das Bild von Jesus dem Guten Hirten, die ja von Kolleginnen hier aufgenommen und dargestellt werden.

Cavaletti

Der gute Hirte.
Mosaik im Mausoleum der Galla
Placidia, Ravenna, 1. Hälfte 5. Jh.



Jesus, der gute Hirte;
Fresko in der Calixtus-
Katakombe, Rom



Cavalettis Praxisbeispiele wurden nach ihren persönlichen Aussagen von ihr nicht nur in der ursprünglichen römischen Mittelschichtssituation, sondern auch in anderen Schichten, Kulturen und Rassen angewandt. Nach Cavalettis persönlichen Aussagen bestätigen diese Erfahrungen die Richtigkeit ihrer Methode.

Trotz der beeindruckenden Erfahrungen und Beispiele wird Cavaletti verschiedentlich und aus unterschiedlicher Perspektive kritisiert (Vgl. Kabus, A.: Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik. Diss. Bamberg 2001). Zu den Kritikpunkten zählt

- die Beschränktheit auf Liturgie bzw. die Mystik der Messe als das entscheidende Bindeglied von Mensch und Gott, enge kirchliche Lebensvollzüge und kerygmatische Zielorientierung (einseitige Verkündigung der Heilsbotschaft und Glaubensfestigung durch das dominante Wort)
- die thematisch reduktionistische Text- bzw. Motivauswahl (zumeist: Bedürfnis nach Liebe, Geborgenheit, Anerkennung) statt der Vielfalt biblischer Inhalte aus dem Alten und Neuen Testament und damit auch Ausblendung vieler sog. ‚Menschlichkeiten‘, aus denen ja auch vieles zu lernen möglich ist. Dazu paßt
- die Ausblendung der Alltagswirklichkeit, Erfahrungswelt und Individuallage des Kindes und
- die Untergrabung der Montessori-Prinzipien der Freiheit und Selbstbildung sowie der indirekten Erziehung.

Mein persönlicher Eindruck bei einer Tagung 1986 in Bensberg von Fr. Cavaletti war, daß sie trotz der vorgebrachten Kritik kraft ihrer Persönlichkeit in beeindruckender Weise Religion vermitteln kann und in ihrem Buch erstaunlich differenziert und einfühlsam ihre Methode wie Praxis reflektiert, aber eben doch zumeist verteidigt. Dennoch: auch an dieser grundlegenden und notwendigen Reflektionspraxis kann man sich ein Beispiel nehmen,

wenn man heute seinen Standort zur Religionspädagogik sucht, praktiziert und reflektiert. Ob die konkreten anthropologischen, besonders sozialen Voraussetzungen für den Erfolg dieser doch engen einübenden Instruktions-Methode heute und mit Kindern ohne familiäre Glaubenserfahrungen, ohne religiöse Umweltkontexte und -praktiken gegeben oder religionspädagogisch positive Bedingungen leicht herstellbar sind, möchte ich aus didaktisch-methodischen Gründen bezweifeln. So sind z.B. religionspädagogische Inhalte-also alles was auch den Menschen betrifft einschließlich der menschlichen Kirchengeschichte-mit dem Ziel Religiosität zu ermöglichen allein auf der Methodenebene der verbalen Kommunikation und symbolischen Instruktionsebene dem 3-6jährigen Kinde mit seinem differenzierten wie expansiven Aktivitätsdrang selbst nach Montessoris Grundsätzen nicht hinreichend angemessen.

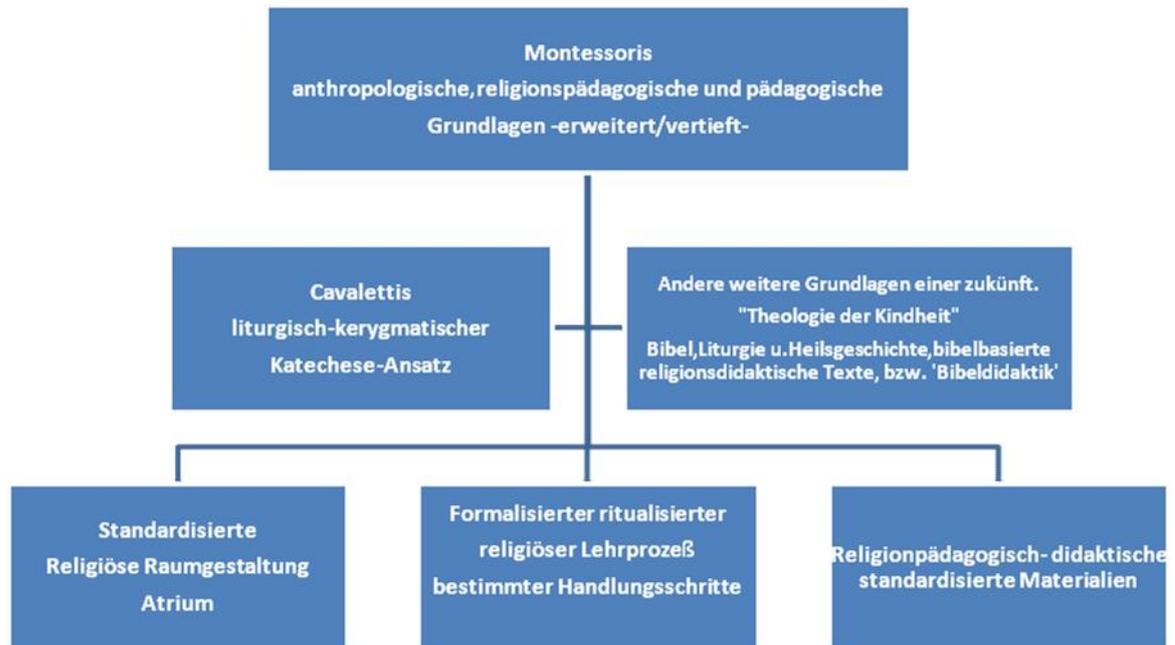
Als besonderes Problem muß man natürlich die Erzieherpersönlichkeit hervorheben, von deren religiöser wie praktischer Haltung und gelebter Überzeugungskraft hier doch Wesentliches abhängt. Hier war Montessori mit ihrem oft kritisch-reflektierten Bild vom Erzieher als Diener des Kindes doch weiter als ihre Anhängerin Cavaletti. Ja, sie ist sogar aktuell im Sinne Franziskus, wenn dieser sagt: "Die Diener der Kirche müssen barmherzig sein ,sich der Menschen annehmen, sie begleiten- wie ein guter Samariter, der seinen Nächsten wäscht, reinigt, reinigt, aufhebt. Das ist pures Evangelium...Das Volk Gottes will Hirten und nicht Funktionäre oder Staatskleriker" (a.a.O).

Sicherlich wollte auch Berryman kein religionspädagogischer Funktionär sein, sonst hätte er seinen montessori- wie cavalettibasierten Ansatz nicht so breit und differenziert ausgearbeitet und fortentwickelt. Auch bei unserem letzten Ansatz von Berryman werden wir auf das Problem der Erzieherpersönlichkeit stoßen, wenngleich hier ein relativ konsistentes und straff durchstrukturiertes Konzept dessen Personrolle erheblich relativieren könnte (Vgl. Pranieß,M.:Das Godly-Play-Konzept.Göttingen 2008).

6. Jerome W. Berryman und sein „Godly Play“

Ob wir aber in Berrymans Ansatz entscheidend weiter kommen als bis Cavaletti, sollte uns nun abschließend beschäftigen. Auch er fußt theoretisch auf Montessori und methodisch besonders auf Cavaletti, die er als seine Lehrerin bezeichnet. Im Ggs. zu ihr fundiert Berryman auf der Montessori-Basis sein Konzept sowohl theologisch wie pädagogisch und religionspädagogisch neu und darauf entwickelte er seinen heute viel und auch überkonfessionell beachteten Beitrag zu Religionspädagogik des „Godly Play“. Es ist ein seit Jahrzehnten praktiziertes Konzept amerikanischer Sonntagsschulen (Episkopalkirche). Aber auch im Kindergarten-, Schul- und Erwachsenenbildungsbereich bis hin zu Seniorenbildung fand dieses Konzept Freunde. So hat sich Godly-Play zu einer der Montessori-Bewegung sehr ähnlichen eigenen, eben religionspädagogisch basierten internationalen Bewegung entwickelt mit einen beachtlichen professionellen Fortbildungs-, Bücher- und Materialiensystem.

Was also führt Berryman über Montessori und Cavaletti hinaus?



Zunächst ist festzuhalten, daß Berryman sich systematisch mit der Montessori-Pädagogik auseinandersetzte und diese zur anthropologisch-pädagogischen Grundlage seines erweiterten religionspädagogischen Konzeptes machte. Hervorzuheben ist die anthropologische Weiterung und Betonung einer oft vernachlässigten Mehrdimensionalität und Querverbindungen der Montessori-Pädagogik z.B. zur Psychoanalyse und damit auch zu den zutiefst menschlichen emotionalen, psychischen Fehlentwicklungen, zur Schuld- und Fehlbarkeit des Menschen überhaupt, zur multiplen wie ambivalenten Rolle der Phantasie, zum Unbewußten, zum Spiel sowie zur Dimension des sich entwickelnden Gewissens bzw. Ethik als eine religionspädagogische Aufgabe.

Ob alle theoretischen Dimensionen in der religionspädagogischen Praxis Berrymans neben der zentralen Bibelarbeit ihren angemessen didaktisch-methodischen Platz finden, kann hier nur bei Praktikern angefragt werden.

- Die Freiheitsgrade für Phantasie und Kreativität sind ja auch dafür entscheidend, ob und wie das Kind fähig wird seine religiösen Individualerfahrung zu symbolisieren,
- im Sozialkontext in zunehmender Verantwortung zu praktizieren und kommunizieren,
- in künstlerischen Darstellungen zu objektivieren und
- zur sprachlichen Bewußtheit bzw. Reflexivität zu bringen
- - also vielleicht Theologisieren?

Dazu braucht es für seinen Selbsttätigkeitsdrang individuelle Freiheitsgrade zwischen schöpferischer *vita activa*- also im mehr oder weniger formalisierten sog. Lektionen-Ablauf bzw. konkreter Selbsttätigkeit und *vita contemplativa* – also im offenen Gespräch oder auch in einer Stille-Übung – sein religiöses Bewußtsein und Erleben selbst zu gestalten.

Diese montessoribasierten Anleitungen und Übungen der Kontemplativität sind im Sinne Franziskus ein wichtiger Weg zu Gott: "Nötig ist eine kontemplative Haltung: Es ist das Gefühl, daß man auf dem rechten Weg des Verstehens und des Liebens gegenüber den Dingen und Situationen geht. Das Zeichen dafür, daß man auf dem rechten Weg ist ist, ist das Zeichen des tiefen Friedens, des geistlichen Trostes, der Liebe zu Gott und allen Dingen in Gott"(a.a.O). Diesen Weg zur Kontemplation dem Kind zu eröffnen ist ein wesentlicher Kern der Montessori-Stille-Übungen.

Ob aber die von Berryman formalisierten Lehr-Lern-Abläufe, also der Methodik, der inhaltlichen Auswahl und biblischen Präsentationsmuster, Inhalte und Medien und die formalisierten Darbietungsmodi der – nach welchen Kriterien eigentlich ? -ausgewählten Bibelstellen hier im Sinne der religiösen Selbstfindung und Kontemplationsfähigkeit insgesamt zueinander stimmig wirken, ob und wie äußere Repräsentationen zu inneren werden können, wird die Praxis zeigen.

Das von Berryman angestrebte Ziel wird erheblich von der Erzieherpersönlichkeit abhängen, d.h. ihrer Fähigkeit und Bereitschaft, systematisch die anthropologischen, sachlichen, didaktischen und normativen Bedingungsgefüge zu gestalten und zu reflektieren. "Langweilige Schablonen" -von denen Franziskus spricht – wären, starr angewandt, ein Halt, aber sicher ein problematischer Weg individueller Bildungsprozesse zur Religiosität. Gelänge dies mit den didaktisch-methodischen Mitteln Berrymans, könnte das Kind auf der Grundlage hinreichender Ausdrucksfreiheit eines Tages im Diskurs mit Kirche, Bibel und Religion selbstbewußt und mündig, theologisch-dialogisch gesprächsfähig, entscheidungs-, urteils- und handlungsfähig werden. Dann wird es aus seiner Freiheit (Montessori würde sagen: Unabhängigkeit) heraus womöglich auch zu seiner Kirche als Ort religiöser Gemeinschaft Ja sagen können.

Eine weitere für mich wichtige Frage ist die Beziehung von Freiheit und religiöser spez. konfessioneller Erziehung, die jeder beantworten muß, der religiöse Erziehung versucht. Er sollte nach Montessori und damit Berryman wissen, daß sich Freiheit als personale Unabhängigkeit und Verantwortung immer im konkreten historisch-sozialen Raum, in der konkreten personalen Begegnung und in der Bindung an individuelle Entwicklungsgesetze(z.B. des Erlebens-, Verstehens- und Könnensaufbaus) natürliche wie soziale Sachgesetze, Werte und Normen und in der konkreten individuellen Handlungs-bzw. Wahlfreiheit realisiert. Religiöse Erziehung muß also danach die Balance leisten eine kindgemäße Welt- und damit auch Religionsbegegnung mit dem höchstmöglichen individuellen Freiheitsgraden für das Kind zu verbinden. Mein hochverehrter Doktorvater (Paul Oswald) sagte einmal, daß verantwortliche Erziehung immer auch ein Angebot an die Freiheit des Kindes sei. Berryman scheint hier zumindest konzeptionell sowohl über Montessori und Cavaletti hinauszugehen, wie er versucht in seinem Lehrprogramm den Faktor Spiel (besonders Symbolspiel) und Kreativität als individuelle Freiheitsgrade konstitutiv einzubauen. Hier stellt sich die didaktisch-methodische Frage an das Berryman-Lehr-Lern-Konzept, ob diese Freiheit und Selbstbildungskräfte des Kindes- er baut ja auch auf den Grundsatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ immer hinreichend und zuverlässig gewährleistet werden können. So

wäre zu fragen, welche Freiheitsgrade die nach Berryman ausgebildeten Erzieher/Innen gegenüber dem Berryman-Konzept haben oder sich nehmen dürfen.

Wie also gestaltet sich die Rolle des Erwachsenen als „Helfer“ bei Berryman? Schon bei Montessori ist die Erwachsenenrolle intensiv diskutiert worden und bei Montessori auch klar entschieden: er ist für die Erziehung verantwortlich, er ist Diener des Kindes auf seinem Weg zur Unabhängigkeit und eben Freiheit, er ist Helfer, leistet Lebenshilfe, ist schützender Polizist und aktiver Bindestrich zwischen Sache und Kind, Kind und Welt/Kosmos. Er vollzieht durch sein Tun insofern einen göttlichen Schöpfungsakt, wie er das Kind als Ausdruck göttlicher und elterlicher Liebe, als Ausdruck der Schöpfung auf seine Aufgabe im Schöpfungsprozeß vorbereitet. Hinsichtlich pädagogischer, also auch religionspädagogischer Funktionen fordert Montessori vom Erzieher neben theologischer, fachlich-didaktischer und pädagogisch-psychologischer Selbstvorbereitung eine entscheidende Grundarbeit: Die aktive wie konstante Reflexion seiner Beziehung zum Kind, seiner Lehr- und Erziehungsweise, seiner methodischen Kreativität und den Mut zur Selbstkorrektur. Somit ist das Berryman-Konzept sowohl ein differenziertes wie variables Handlungs- wie auch ein Reflexionsinstrument. Man kann es als ein besonderes Verdienst Berrymans ansehen, daß er diese Gedanken Montessoris aufgenommen, fortentwickelt und zur Konstante seiner Religionspädagogik machte. Damit könnte der Pädagoge aus der Rolle eines starren schablonenhaften –zumindest innerlich womöglich unbeteiligten –Wissens- und Dogmenvermittlers befreit werden oder davor geschützt werden. Er kann sich dem Kind in seiner realen Individuallage und individuellen religiösen Fragestellung zuwenden, die im Spannungsfeld der sinnhaften religiösen Lebensverortung und Sinnsuche im Leben zwischen Geburt und Tod liegt.

Der dem einzelnen Kind verpflichtete Erzieher selbst kann oder sollte sich daher nicht hinter dem formalisierten Konzept verstecken, weil sonst ein leerer Betrieb, ein leeres lebloses schablonenhaftes Ritual die Folge wäre. Entscheidend bleibt seine Anstrengung um Glaubwürdigkeit in seiner Beziehung zum Kind und seinen Glauben und nicht das formalisierte Konzept, das eine starke Hilfe, aber auch ein erhebliches Risiko sein kann. Er muß um seiner Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit willen Bekenntnis ablegen, nicht nur von seinem Glauben, sondern auch von den seinen Zweifeln, die nach Franziskus zum Wesen des Glaubens gehören, seinem hoffnungsvollen wie demütigen Suchen, seinen Fragen nach dem Lebenssinn und der Suche nach Antworten, die die Religionen in ihrer jahrtausendealten Erfahrung im inneren wie im sozialen Dialog bieten können. Das Kind zu diesem lebenslangen Gespräch einzuladen und religionsdidaktisch zur Gottes- und Sinnsuche wie Kontemplation zu befähigen –also Theologisieren mit dem Kinde– könnte ein weiterführender Beitrag Berrymans insofern sein, wenn die individuellen Bildungswege zur Religiosität durch die Persönlichkeit des Erziehers gewährleistet bleiben und die Liebe Gottes durch ihn mit allen Sinnen erfahrbar gemacht wird.

Literatúrauswahl zu Montessori

Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1969, 19. Aufl. 2007 (früher: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913)

Kinder sind anders, Stuttgart 1952, 13. Aufl. 1993

Das Kind in der Familie und andere Vorträge, Stuttgart 1954 (textkritische Neuauflage in: Kleine Schriften Maria Montessoris Bd. 3: Dem Leben helfen)

Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori, hrsg. von H. Helming, Freiburg 1964

Über die Bildung des Menschen, Freiburg 1966

Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1966, 3. Aufl. 1979

Das kreative Kind - Der absorbierende Geist, Freiburg 1972, 17. Aufl. 2007

Frieden und Erziehung, Freiburg 1973

Schule des Kindes, Freiburg 1976, 8. Aufl. 2007

Spannungsfeld Kind - Gesellschaft - Welt, aus den nachgelassenen Schriften, hrsg. von G. Schulz-Benesch, Freiburg 1979

Kleine Schriften Maria Montessoris:

Bd. 1: "Kosmische Erziehung", Freiburg 1988, 8. Aufl. 2007

Bd. 2: Die Macht der Schwachen, Freiburg 1989, 3. Aufl. 2007

Bd. 3: Dem Leben helfen, Freiburg 1992, 2. Aufl. 2007

Bd. 4: Gott und das Kind, Freiburg 1995, 3. Aufl. 2007

Bd. 5: Erziehung für eine neue Welt, Freiburg 1998

Bibliografie

Böhm, Winfried (Hrsg.): Maria-Montessori-Bibliographie 1896-1996. Internationale Bibliografie der Schriften und der Forschungsliteratur, Bad Heilbrunn 1999

Biographie

Heiland, H.: Maria Montessori. Reinbek 1991

Kramer, R.: Maria Montessori-Leben und Werk einer großen Frau. München 1977

1. Textsammlungen

Böhm, Winfried (Hrsg.): Maria Montessori - Texte und Gegenwartsdiskussion, Bad Heilbrunn 1996

Oswald,P./Schul-Benesch,G.(Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.Freiburg 21 2008

2.Zeitschriften

DAS KIND-Halbjahreszeitschrift für Montessori-Pädagogik,hrsg. von der Deutschen Montessori-Gesellschaft e.V. Wiesbaden,0945-5582

Montessori-Zeitschrift für Montessori-Pädagogik,hrsg. von der Deutschen Montessori-Vereinigung e.V. Sitz Aachen ISSN 0944-2537

Weitere Literaturhinweise (nach Sachgebieten geordnet) auf den web-sites der Montessori-Verbände und des Montessori-Dachverbandes e.V.

Prof. em. Dr. Hans-Joachim Schmutzler, Heilpädagoge, Vorsitzender des Montessori Dachverbandes; Köln