

# Zur Rolle der Religion in der Pädagogik Maria Montessoris und deren Rezeption in der deutschen Religionspädagogik<sup>1</sup>

von  
Martina Walther

## Abstract

*Maria Montessoris Einstellung als positivistisch geprägte Wissenschaftlerin gegenüber der Religion wird unter ihren Anhängern und Kritikern sehr kontrovers diskutiert. In dem Beitrag wird zunächst ein Überblick über die religionspädagogischen Publikationen Montessoris und deren Rezeption gegeben. Daran schließt eine sich aus ihrer Biographie ergebende Deutung ihres Verhältnisses zur Religion an. Im dritten Teil wird der Frage nach Montessoris Beitrag zu einer religiösen Erziehung nachgegangen, sowohl im Hinblick auf ihre konkreten religionspädagogischen Vorschläge als auch unter dem Aspekt der religiösen Dimension ihres Gesamtwerks.*

## 1. Zur Rezeption der Montessoripädagogik in der deutschen Religionspädagogik

### 1.1 Religionspädagogische Publikationen Maria Montessoris und deren Rezeption

Betrachtet man die konfessionelle Prägung deutscher Montessorieinrichtungen, so fällt auf, dass die Montessoripädagogik zunächst das katholische Schulwesen ab der zweiten Hälfte der 20er Jahre und besonders ab ca. 1930 stark beeinflusste, während evangelische Pädagogen eher Zurückhaltung zeigten und sie erst seit den letzten Jahren zunehmend für ihre Erziehungsinstitutionen entdecken.<sup>2</sup>

Dies mag zum einen mit Maria Montessoris Engagement in der katholischen Religionspädagogik vor allem zur Zeit ihres Aufenthalts in Barcelona (1916-1936) zusammenhängen, während dessen sie die religionspädagogischen Schriften „I bambini viventi nella chiesa“ (1922), „La vita in Christo“ (1931) oder „La santa Messa spiegata ai bambini“ (1929) publizierte. Auch in der dritten italienischen Auflage ihres Hauptwerkes „Il metodo della pedagogia scientifica all' educazione infantile nelle case di bambini“ 1926 (zuvor 1909 und 1913) – in deutscher Übersetzung „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ (1913) – widmete Montessori der religiösen Erziehung ein ausführliches Kapitel. Diese Akzentuierung des religiösen Aspekts verhalf der Pädagogik Montessoris – verstärkt durch ihre wiederholten persönlichen Stellungnahmen zum katholischen Glauben – zu einer zunehmenden Akzeptanz in katholischen Kreisen, obgleich sie selbst ihre Einstellung immer wieder zu relativieren suchte, um ihre Pädagogik auch anderen Konfessionen offen zu halten.

Die Übersetzung dieser Werke in die deutsche Sprache erfolgte – wenn auch noch immer nicht vollständig – erst Jahrzehnte später, von daher behelfen sich die deutschen Rezipienten zunächst mit der Originalausgabe oder der 1930 edierten englischen Version „The child in the church“. Dadurch fanden die religionspäda-

<sup>1</sup> Der Beitrag ist ein stark überarbeiteter Teil einer früheren Publikation der Verfasserin.

<sup>2</sup> Vgl. KONRAD 2002, 61f. Die mangelnde Aktualität und Reduktion der Übersetzungen auch anderer Werke wie beispielsweise des zweiten Bandes der „L'autoeducazione nelle scuole elementari (con figure e tavole illustrative)“ (2 Bände, 1916; dt. Übersetzung des 1. Bandes 1926) hatte zur Konsequenz, dass sich die deutsche Montessorirezeption lange Zeit auf von Montessori längst relativierte, abgeänderte oder widerrufenen Sachverhalte bezog. Vgl. KONRAD 1997, 131ff.

gogischen Ansichten Montessoris in Deutschland nur sehr zögerlich Eingang in die pädagogische Diskussion.<sup>3</sup>

## 1.2 Die katholische Montessorirezeption

Nach anfänglicher Skepsis von Seiten katholischer Pädagogen gegenüber den Prinzipien Montessoris gab der Jesuit Josef Schröteler 1929 mit einer differenzierten Untersuchung den Anstoß für eine intensive Auseinandersetzung mit der Montessoripädagogik und verschaffte ihr in katholischen Kreisen Akzeptanz, indem er zu jahrelang umstrittenen Aspekten überzeugend Stellung nahm.<sup>4</sup> Verstärkt wurde dieser Stimmungswandel zugunsten Montessoris durch die nun einsetzende Publikationswelle ihrer religionspädagogischen Texte.

Zu ihrer breiten Anerkennung verhalf als einflussreiche Organisation der Deutsche Katholische Frauenbund, in dessen Interessen- und Zuständigkeitsbereich die Kindererziehung fiel, der aber Montessori auch als bedeutende Repräsentantin der internationalen Frauenbewegung wahrnahm.<sup>5</sup> Eine wesentliche Rolle spielte hierbei Helene Helming, die die katholische Montessorirezeption nicht nur als aktives Mitglied der deutschen Frauenbewegung, sondern auch in ihrer Funktion als Leiterin des Aachener Fröbelseminars durch ihre Lehrtätigkeit und die Etablierung von Montessorieinrichtungen wie auch durch Publikationen nachhaltig prägte.<sup>6</sup>

1930 spaltete sich die deutsche Montessoribewegung mit der auf Initiative von Helene Helming erfolgten Gründung des katholisch geprägten „Vereins Montessori-Pädagogik Deutschland e.V.“ in einen liberalen und einen orthodoxen Flügel auf.<sup>7</sup> Dem neu gegründeten Verein sprach Montessori ihre alleinige Autorisation zu, da er ihre rigiden Vorgaben hinsichtlich der Ausbildung und damit Weitergabe ihrer Methode akzeptierte, während die Deutsche Montessori-Gesellschaft – beeinflusst durch den Aachener Professor Karl Gerhards und die Kinderpsychologin und Leiterin des Breslauer Kinderhauses Käthe Stern – mit einem „erweiterten Montessorisystem“ experimentierte.<sup>8</sup>

Nachdem die deutsche Montessorirezeption sich bis zu diesem Zeitpunkt – wohl auch aufgrund der bis dahin noch nicht erfolgten Übersetzung ihrer schulpädagogischen Werke – bis auf wenige Ausnahmen auf den vorschulischen Bereich beschränkt hatte, erfolgte nun die Ausweitung der Prinzipien Montessoris auf (grund)schulische Einrichtungen.

Diese Bemühungen kamen während der Zeit des Nationalsozialismus zum Erliegen, wurden aber nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem von katholischen Bildungseinrichtungen Nordrhein-Westfalens aufgegriffen. Treibende Kraft war hierbei wiederum Helene Helming, die nach zehnjährigem Berufsverbot nun von 1946 bis 1954 Direktorin der pädagogischen Akademie Essen war. Sie initiierte

---

<sup>3</sup> Zu der deutschsprachigen Edition „Kinder, die in der Kirche leben“ kam es erst 1964 durch Helene Helming. Vgl. BÖHM 1991, 131f. und 295ff.

<sup>4</sup> Vgl. KONRAD 1997, 288ff. Hier verweist er auf SCHRÖTELER 1929.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., 303.

<sup>6</sup> Vgl. HOLTZ 1997, 108ff.

<sup>7</sup> Vgl. KONRAD 1997, 288ff.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 149f. Die Unstimmigkeiten zwischen Montessori und der Deutschen Montessori-Gesellschaft beruhten zumindest zum Teil auf der Nähe letzterer zum bzw. deren Verflechtung mit dem Sozialismus insbesondere durch den Bund der Entschieden Schulreformer, was bei Montessori die Befürchtung der Instrumentalisierung ihrer Pädagogik für politische Zwecke aufkommen ließ. Wiederholt drohte sie mit der Verweigerung der Diplomvergabe durch die Deutsche Montessori-Gesellschaft, machte diese Drohung aber bis zu diesem Zeitpunkt nicht wahr. Vgl. HOLTZ 1997, 106; sowie BERGER 1995, 64ff.

die Öffnung einzelner Schulen für die Montessoripädagogik, sorgte durch verschiedene Publikationen für deren Wahrnehmung in der Öffentlichkeit und sammelte 1952 im „Düsseldorfer Kreis – Pädagogische Arbeitsgemeinschaft katholischer Lehrer e.V.“ gleichgesinnte Pädagogen um sich, die die Verbreitung der Montessoripädagogik durch Ausbildung und Praxis vorantrieben. 1961 gliederte sich zudem eine katholische Gruppe von Pädagogen unter anderem mit G. Schulz-Benesch und P. Oswald unter Führung von Helming aus der 1952 wiedergegründeten „Deutschen Montessori-Gesellschaft“<sup>9</sup> aus und gründete – unterstützt vom Bistum Aachen – die „Montessori-Arbeitsgemeinschaft für katholische Erziehung“ – heute „Montessori-Vereinigung e.V.“ mit Sitz in Aachen, die ihren Schwerpunkt auf die Realisierung des religiösen Ansatzes in der Montessori-Pädagogik legte und unter den deutschen Montessorivereinigungen heute die mitgliederstärkste Organisation darstellt.<sup>10</sup> Beide Vereinigungen arbeiten seit 1996 in weiterer Kooperation mit der Deutschen Heilpädagogischen Vereinigung und in einer Standardkommission (heute: Montessori Dachverband Deutschland, MDD) zusammen, die die Qualitätskriterien der Kurse erarbeitet und überwacht, und sind auch in internationalen Organisationen vertreten.

In diesem – sowohl was die Mitgliederzahlen als auch deren Publikationen betrifft – quantitativ überproportionalen Engagement katholischer Montessoripädagogen mag eine gewichtige Ursache für die intensive Übernahme der Prinzipien Montessoris ins katholische Erziehungs- und Bildungswesen liegen.

## 2. Montessoris Verhältnis zur Religion

Dass sich Montessoris Pädagogik „im Kern an religiösen Denkformen“<sup>11</sup> orientiert, ist in der pädagogischen Fachwelt unbestritten: Montessoris Gesamtwerk weist zahlreiche religiöse Konnotationen in Form von biblischen Zitaten und Anspielungen auf. Für sie ist Religion – legt man diesem Begriff seine weit gefasste Bedeutung, unabhängig von Konfessionen und Theologien, zugrunde<sup>12</sup> – für die Entwicklung des Menschen von fundamentaler Bedeutung. Sie bezeichnete sie als „eine universale Empfindung [...], die in jedem Menschen existiert“ und neben der Sprache ein „Kennzeichen jeder Menschheitsgruppe“ sei.<sup>13</sup>

In welchem Maße Montessoris Pädagogik jedoch durch die *katholische* Weltanschauung geprägt war oder von weiterem religiösen – insbesondere theosophischem – Gedankengut beeinflusst war, wird in der Forschung sehr kontrovers diskutiert.<sup>14</sup>

Eine konkrete Verbindung zum Katholizismus bestand dahingehend, dass sich Montessori Zeit ihres Lebens zu ihrem katholischen Glauben bekannte<sup>15</sup> und sich – insbesondere während ihres Aufenthalts in Barcelona (1916–1936) – aktiv und

<sup>9</sup> Die deutsche Montessori-Gesellschaft wurde auf Anregung von Maria Montessori und unter aktiver Beteiligung ihres Sohnes Mario 1952 zur Förderung und Verbreitung der Montessori-Pädagogik entsprechend den Prinzipien der Association Montessori Internationale (AMI) mit Sitz in Frankfurt/M. neu gegründet. Vgl. Informationsbroschüre der Deutschen Montessori-Gesellschaft, Frankfurt/M., o.J.

<sup>10</sup> Vgl. DERNBACH 2002, 165f.

<sup>11</sup> Vgl. BOLLNOW 1957, 51.

<sup>12</sup> Vgl. JOAS 1999, 990-998. Weiteres dazu findet sich bei: LUHMANN 2000; PÖGgeler 1963.

<sup>13</sup> MONTESSORI 1995, 96f.

<sup>14</sup> Aus der Fülle an Veröffentlichungen vgl. exemplarisch: KOO 1998; SCHULZ-BENESCH 1990; BÖHM 1991; HEINE 1996; HALBFAS 1987.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. MONTESSORI 1995, 96f.

unter wiederholter Bezugnahme auf die katholische religiöse Erziehung mit religionspädagogischer Theorie und Praxis auseinander setzte.<sup>16</sup>

Während dieser Phase spielte sie mit dem Gedanken einer religiösen Ordensgründung zur Förderung ihrer Arbeit, um mit Unterstützung der Kirche „Gebrauch zu machen von diesen neuentdeckten konstruktiven Kräften in dem ‚normalisierten‘ Kind zum Aufbau einer beständigen, harmonischen und friedlichen christlichen Kultur“<sup>17</sup>. Diese Absicht äußerte sie im Laufe ihres Lebens immer wieder, auch wenn sie zu dem Schluss kam, deren Realisierung anderen zu überlassen.<sup>18</sup>

Fest steht laut Schwegmann aber auch Montessoris Mitgliedschaft in der 1875 in New York gegründeten Theosophischen Vereinigung seit dem Jahr 1899,<sup>19</sup> die sich gemäß dem Anspruch der Theosophie, eine „religiöse Wissenschaft oder eine wissenschaftliche Religion“<sup>20</sup> zu sein, um eine Synthese zwischen Religion(en) und Wissenschaft(en) bemühe,<sup>21</sup> zu anderen Glaubenshaltungen aber nicht in Konkurrenz treten wolle, sondern vielmehr eine übernationale menschliche Bruderschaft, eine brotherhood of humanity, anstrebe.<sup>22</sup>

Innerhalb der Theosophischen Gesellschaft konstituierte sich 1915 in London auf Initiative von Beatrice Ensor, Schulinspektorin und Leiterin einer eigenen Freien Schule in England, die „Theosophical Fraternity in Education“, deren Mitglieder eine Neuorientierung der Erziehung suchten, erprobten und bald eine deutliche Affinität zu Montessoris pädagogischen Überzeugungen zeigten.<sup>23</sup> Ensor, der Montessori ihrerseits Kontakte in Italien vermittelt hatte, trug zur Verbreitung ihrer Methode in Großbritannien durch der Fraternity nahestehende Erziehungsinstitutionen bei.<sup>24</sup>

Aus der Erziehungsbruderschaft ging 1921 als internationale pädagogische Organisation die New Education Fellowship, der Weltbund für Erneuerung der Erziehung, hervor, der der reformpädagogischen Bewegung ein breites und wirkungsvolles internationales Diskussionsforum bot, das auch Montessori stark nutzte.<sup>25</sup>

Zum damaligen Zeitpunkt schloss die katholische Kirche die Partizipation an theosophischen Vereinigungen nicht aus, erst in dem offiziellen Verdikt vom 18.07.1919 untersagte sie ihren Mitgliedern die Zugehörigkeit zur Theosophie.<sup>26</sup> Daraus ergibt sich die Frage, ob Montessoris Bekenntnisse zum katholischen

<sup>16</sup> S. z.B. MONTESSORI 1980, 330f.

<sup>17</sup> S. MONTESSORI 1995, 140.

<sup>18</sup> S. ebd., 139.

<sup>19</sup> Die Theosophische Gesellschaft weist eine deutliche Nähe zu Freimaurervereinigungen und -orden auf. Eventuell fand Montessori den Zugang zu den Theosophen über ihren bei den Freimaurern engagierten Vater. Vgl. SCHWEGMANN 2000, 78f. Was den Beitrittszeitpunkt (23.5.1899) Montessoris betrifft, beruft sich Schwegmann auf die Untersuchung der Australierin WILSON 1985. Das Motiv einer grenzenlosen Bruderschaft liegt auch im Zentrum der Bestrebungen Montessoris. Vgl. z.B. MONTESSORI 1988, 24.

<sup>20</sup> Vgl. RUPPERT 1993, 11. Er zitiert hier FLEMMING 1976, 140.

<sup>21</sup> Vgl. ebd.

<sup>22</sup> Vgl. BÖHM 1991, 133.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 133.

<sup>24</sup> Vgl. KONRAD 1997, 139.

<sup>25</sup> Zur Rolle und Bedeutung dieser internationalen Organisation vgl. RÖHRS 1995. Röhrs nimmt hier deutlich Abstand von einer starken Gewichtung des theosophisch gesinnten Gründungskreises um Ensor zugunsten der „weltpädagogischen Zielstellung einer Verwirklichung der Neuen Erziehung.“ Vgl. ebd., 125.

<sup>26</sup> Zu Differenzen und Gemeinsamkeiten von Ideen der Theosophie und dem Gedankengut Montessoris vgl. BÖHM 1991, 132.

Glauben einerseits und ihre Nähe zu theosophischen (pädagogischen) Kreisen andererseits – trotz deutlicher inhaltlicher und weltanschaulicher Differenzen – in Widerspruch zueinander stehen.<sup>27</sup>

Zu den bisherigen Diskussionen zu Montessoris persönlichem Verhältnis zu Religion und Kirche bringt Leenders mit ihren Überlegungen bezüglich Montessoris Sprachspielen, die eine Assimilierung an verschiedene politische, gesellschaftliche oder religiöse Systeme erst erlauben, einen weiteren Aspekt ins Spiel.<sup>28</sup> Baader führt diesen Gedanken mit der Hypothese weiter, dass vor allem die „spezifische Verbindung von Wissenschaftlichkeit und oszillierender Metaphorik“ die „jeweilige Anpassung an andere Diskurse und die Engführung von Diskursen ermöglichte“<sup>29</sup>. Dieser Blickwinkel ist nicht außer Acht zu lassen, war doch Montessori darauf bedacht, ihrer Pädagogik einen möglichst weiten Wirkungskreis einzuräumen und sie nicht durch konfessionelle, politische oder gesellschaftliche Festlegungen ihrerseits einzuengen.

Übertragen auf Weltanschauung und Konfession hieße das, dass Montessoris deutlich religiös geprägte Sprache und Metaphorik ihre Pädagogik der katholischen Kirche konform erscheinen ließ, auch wenn sie – was insbesondere ihre Umdeutungen von biblischen Texten und Metaphern betrifft – partiell deutlich von der katholischen Lehre abwich.<sup>30</sup> Baader konstatiert hier zudem eine wechselseitige „Indienstnahme“ von Seiten der Montessori-Pädagogik und der katholischen Kirche: Auf der einen Seite diente Montessori die katholische Kirche der Verbreitung ihrer Ideen, auf der anderen Seite stellte Montessori der katholischen Kirche ein eigenes pädagogisches Konzept zur Verfügung.<sup>31</sup> Darüber hinaus hatte Montessoris Bemühen um katholische Gruppen wohl eine weitere pragmatische Ursache, denn in Italien setzte sich die Regierung bis zur Machtergreifung durch die Faschisten 1922 aus einer katholisch liberal-idealistischen Allianz zusammen, die Montessori für ihr Bestreben, ihre Methode im italienischen Schulsystem zu implementieren, zu gewinnen suchte.<sup>32</sup>

Bezüglich Montessoris christlich geprägter Terminologie warnt Böhm jedoch vor einer Überbetonung des Religiösen, „denn einmal ist die theologische Implikation dieser Begriffe in der italienischen Sprache bei weitem nicht so unmittelbar und so groß wie im Deutschen, zum anderen besitzen diese Begriffe nicht nur im eigentlichen christlichen Denken, sondern auch im theosophischen Gedankenkreis ihren zentralen Stellenwert.“<sup>33</sup>

---

<sup>27</sup> Dazu passt auch die Vermutung Schwegmans, dass als ein Beweggrund unter anderen für Montessoris Beitritt zur theosophischen Gesellschaft weniger die Inhalte der Theosophie als vielmehr die Tatsache zugrunde liege, dass hier – im Gegensatz zu den zur damaligen Zeit durchweg von Männern dominierten Vereinigungen – auch Frauen öffentliche Autorität erlangen konnten was Montessoris Emanzipationsbestreben sehr entgegenkam. Vgl. SCHWEGMANN 2000, 79.

<sup>28</sup> Vgl. LEENDERS 2001, 15.

<sup>29</sup> S. BAADER 2005, 266.

<sup>30</sup> S. ebd.

<sup>31</sup> Vgl. ebd. Diese gegenseitige Beanspruchung sieht Baader auch bezüglich Montessoris Verhältnis zur und ihrer Mitgliedschaft in der Theosophischen Gesellschaft wie auch zum Faschismus gegeben. Zu letzterem Aspekt vgl. die Dissertation von LEENDERS 2001.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 57ff.

<sup>33</sup> S. BÖHM 1991, 136.

### 3. Montessoris Beitrag zu einer religiösen Erziehung

Die religiöse Erziehung unterliegt in Montessoris Schriften keiner Systematik, jedoch lässt sie sich in ein konkretes Konzept katholischer Religionspädagogik, das sie während ihres Aufenthaltes in Barcelona entwickelte, und die generelle Religiosität der pädagogischen Prinzipien in ihrem Gesamtwerk untergliedern.<sup>34</sup>

#### 3.1 Montessoris konkretes Konzept einer katholischen Erziehung

Für Montessori bildete die Liturgie, die sie als die „pädagogische Methode‘ der katholischen Kirche“<sup>35</sup> bezeichnete, das Zentrum ihres religionspädagogischen Entwurfs, den sie für Kinder bis zu zwölf Jahren konzipierte. Die Kirche schien für sie „fast das Ziel der Erziehung zu sein, welche die Methode zu geben versprach“<sup>36</sup>.

Zur Vorbereitung auf die aktive Teilnahme am kirchlichen Leben erachtete sie eine speziell vorbereitete Umgebung als notwendig, in der entsprechende Bewegungsabläufe und Rituale eingeübt werden konnten. In einem dem religiösen Ansinnen entsprechend gestalteten Raum – einem „Atrium“<sup>37</sup> mit Garten – sollten die Kinder

- „1. die Möglichkeit haben, gewisse Handlungen zu vollziehen,
2. die Möglichkeit haben, ganz in Ruhe zu leben,
3. die Möglichkeit für gewisse Tätigkeiten haben, die ihnen erlauben, bestimmte religiöse Kenntnisse zu erwerben.“<sup>38</sup>

Dazu standen den Kindern religionspädagogische Entwicklungsmaterialien wie liturgische Modelle beispielsweise eines Altars, eines Messgewandes, der Leuchter oder eines Messbuches, aber auch religiöse Bilder und Bildgeschichten zur Verfügung.<sup>39</sup> Inhaltlich konzentrierte sie sich vor allem auf die Unterweisung in den Ablauf und die Gestaltung der Messfeier, in den liturgischen Jahreskreis, in die Sakramente und in Gebete.<sup>40</sup> Eine bedeutende Rolle kommt dem kontemplativen Charakter der Übungen der Stille als Vorbereitung und Unterstützung der religiösen Erziehung zu.

Grundsätzlich stellt sich hier die Frage nach der Zeitgemäßheit eines derartigen Ansatzes, dessen Liturgieverständnis aus der mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil relativierten Schwerpunktsetzung der katholischen Kirche zu Beginn des 20. Jahrhunderts heraus entstand. Nach Steenberg ist er „jedenfalls nur in Ausnahmesituationen vorstellbar“, indem „religionspädagogisch engagierte Montessori-Pädagogen Kirche und Liturgie wenn nicht als Erfahrungsfeld in der vorbereiteten Umgebung voraussetzen, so doch als Erschließungsfeld anbieten können.“<sup>41</sup>

---

<sup>34</sup> K. H. Berg gebraucht für diese Differenzierung die Termini einer expliziten und impliziten religiösen Erziehung; er lehnt damit an P. Oswalds Unterscheidung zwischen einer direkten und indirekten religiösen Erziehung an. Vgl. BERG 1999, 69.

<sup>35</sup> S. MONTESSORI 1995, 41.

<sup>36</sup> S. MONTESSORI 1964, 19.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 31ff.

<sup>38</sup> S. ebd., 31.

<sup>39</sup> Vgl. KABUS 2001, 42ff.

<sup>40</sup> Vgl. LUDWIG 1999, 156.

<sup>41</sup> S. STEENBERG 2002.

Zum anderen steht zur Diskussion, ob Montessoris liturgisches Konzept nicht einen inneren „Widerspruch zu fundamentalen Sätzen“ ihrer Pädagogik bildet, insbesondere einen Widerspruch zu ihrer Idee der Freiheit.<sup>42</sup>

Gleichwohl gibt es verschiedene Ansätze, Montessoris Ideen bezüglich einer religiösen Erziehung in religionspädagogische Konzepte der Gegenwart zu integrieren, wie die Vorschläge Bergs, Halbfas', Cavalettis oder Ausprägungen des Marchtaler Plans zeigen.<sup>43</sup>

Für die weiteren Altersstufen konzentriert sich Montessori weniger auf den konfessionell-religionspädagogischen als vielmehr auf den moralisch-ethischen Bereich, der besonders im Zusammenhang mit der ‚Kosmischen Erziehung‘ zum Tragen kommt.

Montessori selbst bemerkte 1948 rückblickend, dass eine Fortsetzung ihrer religionspädagogischen Arbeit neben ihrer fehlenden Befugnis von Seiten der katholischen Kirche zur Erteilung von katholischem Religionsunterricht aus dem Grund nicht erfolgte, dass „dieses Experiment in der religiösen Erziehung [...] in letzter Zeit in unseren ‚Kinderhäusern‘ zurück[trat], weil es sich ausschließlich auf die katholische religiöse Erziehung bezog, in der es möglich ist, die Hinführung durch Bewegung des Körpers und gewisser Gegenstände, also durch ‚materielle‘ Übungen, zu aktivieren, was jedoch in anderen, vollkommen abstrakten Religionen nicht geht“<sup>44</sup>.

### *3.2 Die religiöse Dimension der pädagogischen Prinzipien Montessoris*

#### *Anthropologische Aussagen*

Den Ausgangspunkt der ihrem Gesamtwerk immanenten religiösen Fundierung bildet Montessoris Anthropologie, aus deren Überzeugungen in diesem Zusammenhang u.a. ihr Verständnis der Welt als Schöpfung und ihre Sichtweise des Kindes als einmaliges unverwechselbares Geschöpf von Bedeutung ist. Hier sei jedoch betont, dass für Montessori neben der weltanschaulichen auch die medizinisch-biologische Anthropologie eine richtungsweisende Rolle spielte, die aber wiederum mit traditionellen religiösen bzw. kirchlichen Anschauungen häufig keineswegs konform geht.<sup>45</sup>

Auf die Auseinandersetzung mit Montessoris sakraler Terminologie – exemplarisch seien wiederkehrende Formulierungen wie das „heilige Kind“, das Kind als „Messias“ oder „Erziehung als Erlösung“, aber auch die Übertragung des Christus-Mythos auf das Kind genannt – wird im Rahmen dieser Untersuchung verzichtet, da sie zum einen aus dem ursprünglichen biblisch-theologischen Kontext herausgenommen und in einen neuen Interpretationszusammenhang gestellt wird, zum anderen die Themenstellung der religiösen Erziehung nur am Rande berührt.<sup>46</sup>

Montessori hob mehrfach hervor, dass ihre allgemeinen pädagogischen Prinzipien eng mit der religiösen Erziehung verwoben seien<sup>47</sup> und ihre Methode auf diese

---

<sup>42</sup> Vgl. BERG 1999, 76.

<sup>43</sup> Vgl. dazu LUDWIG 1999, 157ff.; sowie KABUS 2001, 79ff.

<sup>44</sup> S. MONTESSORI 1980, 330f.

<sup>45</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Kontext der „Anthropologia Pedagogica“ Montessoris findet sich bei HOFER 2001. Eine weitere frühere Ausführung zu Montessoris Menschenbild: HOLTSTIEGE 1999.

<sup>46</sup> Ausführungen dazu finden sich u.a. bei OELKERS 1989, 98ff.; sowie BAADER 2005.

<sup>47</sup> Vgl. beispielsweise MONTESSORI 1980, 323. Eine religiöse Dimension lässt sich z.B. in den Übungen der Sinne zur ganzheitlichen Wahrnehmung und Erschließung der Welt, in der Kontemplation der Übungen der Stille oder in den freien Arbeitsformen finden.

Weise die Gelegenheit bekäme, „in das Leben der kindlichen Seele tiefer einzudringen und so ihre wahre erzieherische Mission zu erfüllen“<sup>48</sup>. In ihrer Vorstellung sind die mit der Persönlichkeitsentwicklung korrespondierenden Empfänglichkeitsperioden Teil eines jedem Lebewesen immanenten Bauplans,<sup>49</sup> „hinter dem der Geist und die Weisheit Gottes, der im Kind wirkt,<sup>50</sup> stecken, und anhand dessen das Kind das „Wunder der Schöpfung“ an sich selbst vollbringt.<sup>51</sup>

Analog zur körperlichen und geistigen Entwicklung<sup>52</sup> unterscheidet Montessori auch für die religiöse Entwicklung drei Stufen – in enger Verbindung mit den sozialen Sensibilitäten – beginnend bei der Grundlegung religiösen Empfindens im Alter bis zu sechs Jahren,<sup>53</sup> über dessen Weiterentwicklung sowie die elementare Herausbildung des moralischen Bewusstseins im Alter bis zu zwölf Jahren<sup>54</sup> hin zur Findung einer eigenen religiösen Position, zur Stärkung des moralischen Bewusstseins und zur Übernahme universaler Verantwortung im Alter bis ca. 18 Jahren.<sup>55</sup>

Aus Montessoris Anthropologie heraus ergibt sich für ihre Pädagogik eine Zentralstellung des Kindes, in dem sie Gott sieht, dessen Gesetze der Schöpfung in ihm zum Ausdruck kommen und dem deswegen mit Ehrfurcht begegnet werden muss.<sup>56</sup> Erziehung versteht sie als „Mitarbeit mit der Gnade Gottes“<sup>57</sup> mit der Aufgabe, „das Göttliche im Menschen zu erkennen, zu lieben und ihm zu dienen.“<sup>58</sup>

#### *Die kosmische Theorie – Basis für eine überkonfessionelle religiöse Erziehung*

Ihre weltanschaulichen Überlegungen verdichtet Montessori in ihrem Spätwerk der „Kosmischen Theorie“, die für das Verständnis des Erziehungsprogramms der „Kosmischen Erziehung“ eine wichtige Voraussetzung ist. Sie basiert auf der Berücksichtigung der vielfältigen Interdependenzen und Wechselwirkungen innerhalb der Natur und der Wahrung der natürlichen Gleichgewichtszustände.<sup>59</sup> Diese Ausgewogenheit wird dadurch aufrecht erhalten, dass jedes Wesen – vom Menschen abgesehen unbewusst – einem „kosmischen Plan“<sup>60</sup> folgt und „als gehorsamer Agent der Harmonie der Natur“<sup>61</sup> seinen ihm bestimmten Beitrag dazu leistet. Die Kosmische Theorie „erkennt in der Schöpfung einen einheitlichen Plan, von dem nicht nur die verschiedenen Formen der Lebewesen, sondern auch die Entwick-

<sup>48</sup> S. MONTESSORI 1964, 18. Für die religiöse Dimension ihrer Pädagogik gab P. Oswald einen ersten systematischen Überblick, indem er Montessoris Beiträge unter dem Aspekt des Individuums, der sozialen Realität und des Kosmos in ihrer religiösen Dimension interpretierte. Vgl. OSWALD 1981, 38ff.

<sup>49</sup> Vgl. MONTESSORI 1995, 28.

<sup>50</sup> S. ebd.

<sup>51</sup> S. MONTESSORI 1952, 72.

<sup>52</sup> Vgl. MONTESSORI 1966, 24ff.

<sup>53</sup> Vgl. MONTESSORI 1995, 73-79 und 96ff.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., 104.

<sup>55</sup> Vgl. MONTESSORI 1964, 43. Stufenmodelle zur religiösen Entwicklung, die in Bezug zur Entwicklung der gesamten Persönlichkeit stehen, wurden in jüngerer Zeit beispielsweise von FOWLER 1991, oder – in Weiterführung von L. Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung vorgestellt: OSER / GMÜNDER 1984.

<sup>56</sup> Vgl. MONTESSORI 1995, 26ff.

<sup>57</sup> S. ebd., 29.

<sup>58</sup> S. ebd., 72.

<sup>59</sup> S. MONTESSORI 1988, 42; sowie MONTESSORI, MARIO SEN. 1998, 14.

<sup>60</sup> S. MONTESSORI 1988, 67.

<sup>61</sup> Montessori zit. n. OSWALD 1999, 58.

lung der Erde selbst abhängt.<sup>62</sup> Diese Leitung ist für sie „göttlichen Ursprungs“,<sup>63</sup> ein „göttliche(r) Geist, wirkend, leitend.“<sup>64</sup>

Die Naturgesetze, die zur Erfüllung des kosmischen Plans führen, gelten zunächst auch für den Menschen: Insbesondere in der Entwicklung des Kindes zeigen sich für Montessori logische innere Gesetzmäßigkeiten, die sich in den Sensibilitäten der jeweiligen Entwicklungsphase äußern.<sup>65</sup>

Von den anderen Lebewesen hebe sich der Mensch jedoch dadurch ab, dass er „keine Grenzen hat“, „sich allem anpassen kann“ und „sich selbst für seine eigene Individualität zurüsten muss.“<sup>66</sup> Da der Mensch nicht in gleicher Weise wie die übrigen Lebewesen instinktgebunden sei, verfüge er über die Freiheit, seine Persönlichkeit selbst aufzubauen. Darüber hinaus befähige und verpflichte ihn seine Intelligenz, „Einfluss auf die Umgebung auszuüben und ein bestimmtes Ziel in ihr zu erreichen.“<sup>67</sup>

Da der Mensch im Gegensatz zu sämtlichen anderen Lebewesen keinen angemessenen Lebensraum vorfindet, muss er ihn sich selbst schaffen und gestalten.<sup>68</sup>

Dieser verändernde Eingriff in die Gegebenheiten der Natur führt zu deren Umwandlung in Kultur, die Montessori als Supranatur bzw. Supernatur bezeichnet.<sup>69</sup>

Darin sieht sie jedoch eine ernste Bedrohung für die Menschheit: Da die „kosmische Mission“<sup>70</sup> des Menschen noch nicht in dessen Bewusstsein gerückt ist, kommt es auf der einen Seite immer wieder zu von ihm verursachten Störungen des harmonischen Naturgefüges mit teilweise noch unabsehbaren Folgen. Auf der anderen Seite konnte die innere, geistige Entwicklung des Menschen nicht mit dem äußeren Fortschritt von Wissenschaft und Technik Schritt halten, er ist ihrer Ansicht nach „orientierungslos und besitzt keine Kontrolle über seine eigene Schöpfung.“<sup>71</sup>

Sie fordert aus diesen Gründen eindringlich, der Menschheit ihre gemeinsame „kosmische“ Funktion und die damit verbundene Verantwortung bewusst zu machen.

Damit wird der zweite Schwerpunkt der kosmischen Mission angesprochen: Die Einheit der Menschheit – „La Nazione Unica“, denn „die ganze Menschheit ist nur eine, eine Rasse, eine Klasse und eine Gesellschaft“<sup>72</sup> und aus diesem Grund ist „die Zeit [...] vorbei, da irgendwelche Rassen oder Nationen zivilisiert sein können und andere dabei in Knechtschaft und Unwissenheit belassen“<sup>73</sup>. Diese Einheit erwächst nach Montessori aus dem verbindenden Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe aller Menschen, die Harmonie der Welt zu erhalten.

Auch die Erkenntnis, dass sowohl die Menschen im einzelnen als auch die Völker schon seit jeher aufeinander angewiesen waren und sich nur in gegenseitigem Austausch und Respekt weiterentwickeln konnten, müsse zur Solidarität der

---

<sup>62</sup> S. MONTESSORI 1979, 132.

<sup>63</sup> S. MONTESSORI 1973, 131.

<sup>64</sup> S. MONTESSORI 1988, 14.

<sup>65</sup> S. ebd., 16.

<sup>66</sup> S. ebd.

<sup>67</sup> S. MONTESSORI 1979, 133.

<sup>68</sup> Vgl. MONTESSORI 1966, 94; dazu OSWALD 1999.

<sup>69</sup> S. MONTESSORI 1987, 108f.

<sup>70</sup> Den Begriff verwendet Montessori bereits in MONTESSORI 1973, 96.

<sup>71</sup> S. MONTESSORI 1988, 25.

<sup>72</sup> S. MONTESSORI 1979, 117.

<sup>73</sup> S. MONTESSORI 1988, 108.

Menschheit über jegliche Grenzen hinaus beitragen.<sup>74</sup> Durch die Anerkennung, Wertschätzung und Bewunderung ihrer historischen und aktuellen Verdienste sollen die „neuen Generationen“ „den Stolz und das Vorrecht empfinden, zur Menschheit zu gehören“, sowie „Dankbarkeit und Liebe“<sup>75</sup>. Damit einher geht die „wechselseitige Hilfe unter den Menschen“ – sowohl für die Schwachen innerhalb einer Gesellschaft als auch zwischen den Nationen – einen „universalen Schutz“ und damit Frieden.

#### 4. Fazit

In Montessoris kosmischer Theorie kommen die religiösen Elemente ihrer Pädagogik deutlich zum Tragen. Sie selbst stellte wiederholt den überkonfessionellen Charakter ihrer Pädagogik heraus und betonte als die substantiellen Grundsätze ihrer Pädagogik, die unabhängig vom, aber auch für den Katholizismus gelten, „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 gegeben 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 [...]“<sup>76</sup>. Eine ihrer zentralen Forderungen ist dabei, das religiöse Gefühl der Dankbarkeit und Achtung, das in der Religion so selbstverständlich Gott entgegengebracht werde, auch gegenüber der Menschheit zu erwecken.<sup>77</sup>

#### Literatur

- BAADER, M.S., Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim / München 2005.
- BERG, H.K., Montessori für Religionspädagogen, Stuttgart 1999.
- BERGER, M., Leben und Wirken der Clara Grunwald – Nestorin der Montessori-Pädagogik in Deutschland, in: HOLTZ, A. (Hg.), Clara Grunwald, Ulm 1995, 54-76.
- BÖHM, W., Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- BOLLNOW, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, in: Der Mensch in Theologie und Pädagogik, Heidelberg 1957.
- DERNBACH, R., 40 Jahre Montessori-Vereinigung, in: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 39 (2002), H. 3/4.
- FLEMMING, B., Das theosophische Weltbild, München 1976.
- FOWLER, J.W., Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991.
- GRUNWALD, C., Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland, in: HOLTZ 1995, 77-87.

---

<sup>74</sup> S. ebd., 28.

<sup>75</sup> Ebd.

<sup>76</sup> S. MONTESSORI 1964, 40.

<sup>77</sup> S. MONTESSORI 1988, 29f.

- HALBFAS, H., Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik, in: KatBl 112 (1987), H. 5/6, 403-408.
- HECKER, H., Die produktive Vorbereitung im vorschulpflichtigen Alter (Froebel-Montessori-Synthese), in: OESTREICH, P. (Hg.), Zur Produktionsschule (Entschiedene Schulreform III), Berlin 1921, 13-15.
- HEINE, S., Montessori und die Vergottung des Kindes, in: HARTH-PETER, W. (Hg.), „Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg 1996, 227-242.
- HOFER, C., Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen, Würzburg 2001.
- HOLTSTIEGE, H., Das Menschenbild bei Maria Montessori, Freiburg 1999.
- HOLTSTIEGE, H., Modell Montessori, Freiburg 1994.
- HOLTSTIEGE, H., Zur Forschungs- und Diskussionslage um die Pädagogische Anthropologie Maria Montessoris, in: LUDWIG, H. u.a. (Hg.), Montessoripädagogik in Deutschland. Rückblick – Aktualität – Zukunftsperspektiven, Münster 2002, 316-323.
- HOLTZ, A. (Hg.), Clara Grunwald, Ulm 1995.
- HOLTZ, A., Helming, Helene, in: STEENBERG, U. (Hg.), Handlexikon zur Montessori-Pädagogik, Ulm 1997.
- JOAS, H., Die Soziologie und das Heilige, in: BOHRER, K.H. / SCHEEL, K. (Hg.), Nach Gott fragen. Über das Religiöse, Merkur H. 9/10, Stuttgart 1999, 990-998.
- KABUS, A., Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Würzburg 2001.
- KONRAD, F.-M., Kindergarten oder Kinderhaus?, Freiburg 1997.
- KONRAD, F.-M., Wenn es uns an Religion fehlt, so fehlt uns etwas Fundamentales für die Entwicklung des Menschen. – Zur Montessori-Rezeption in der katholischen Pädagogik, in: LUDWIG, H. u.a. (Hg.), Montessori-Pädagogik in Deutschland, Münster 2002, 43-63.
- KOO, K. S., Kind und Religion bei Maria Montessori, Bonn 1997.
- LEENDERS, H., Der Fall Montessori, Bad Heilbrunn/Obb. 2001.
- LUDWIG, H., Kosmische Erziehung – ein ökologisch orientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept aus dem Spätwerk Maria Montessoris, in: FISCHER, R. u.a. (Hg.), Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris, Münster 1999, 87-107.
- LUDWIG, H., Religiöse Erziehung in der Montessori-Pädagogik und religionspädagogische Ansätze der Gegenwart, in: DERS. (Hg.), Montessori-Pädagogik in der Diskussion, Freiburg 1999.
- LUHMANN, N., Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2000.
- MONTESORI, M., Das kreative Kind, Freiburg 1987.
- MONTESORI, M., Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1980.
- MONTESORI, M., Frieden und Erziehung, Freiburg 1973.
- MONTESORI, M., Gott und das Kind, Freiburg 1995.
- MONTESORI, M., Kinder sind anders, Stuttgart 1952.
- MONTESORI, M., Kinder, die in der Kirche leben, Freiburg 1964.

- MONTESSORI, M., Kosmische Erziehung, Freiburg 1988.
- MONTESSORI, M., Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt von Dr. Maria Montessori. (Deutsche Übertragung von Otto Knapp), Stuttgart 1913 (21928).
- MONTESSORI, M., Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt, Freiburg 1979.
- MONTESSORI, M., Texte und Gegenwartsdiskussion, Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- MONTESSORI, M., Über die Bildung des Menschen, Freiburg i.Br. 1966.
- MONTESSORI, M., Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1966.
- MONTESSORI, MARIO SEN., "Kosmische Erziehung." Zusammenfassung von Vorträgen Maria Montessoris und Mario Montessoris, in: Montessori-Werkbrief 36/1998, H. 1/2.
- MONTESSORI, MARIO: Erziehung zum Menschen, Frankfurt 1984.
- OELKERS, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim / München 1989.
- OSER, F. / GMÜNDER, P., Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 1984.
- OSWALD, P., Montessoris Beitrag zu einer indirekten religiösen Erziehung, in: KatBl 106 (1981), H. 28-34.
- OSWALD, P., Wirklichkeit und Vision, in: FISCHER, R. u.a. (Hg.), Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris, Münster 1999, 57-72.
- PÖGGELER, F., Katholische Erziehung und Schulreform im 20. Jahrhundert, in: PÖGGELER, F. (Hg.), Das Wagnis der Schule, Freiburg 1963.
- RÖHRS, H., Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven, Weinheim 21995.
- RUPPERT, H.-J., Theosophie – unterwegs zum okkulten Übermenschen, Konstanz 1993.
- SCHRÖTELER, J., Die Montessori-Methode und die deutschen Katholiken, Düsseldorf 1929.
- SCHULZ-BENESCH, G., Der Streit um Montessori, Freiburg 1961.
- SCHULZ-BENESCH, G., Montessori und Religion, in: Montessori-Werkbrief 28 (1990), 95-113.
- SCHWEGMAN, M., Maria Montessori 1870-1952. Kind ihrer Zeit und Frau von Welt, Darmstadt 2000.
- STEENBERG, U., Religiöse Erziehung in der Montessori-Pädagogik, in: LUDWIG, H. u.a. (Hg.), Montessori-Pädagogik in Deutschland, Münster 2002, 257-265.
- Wilson, C. „Montessori was a theophist“, in: History of Education Society Bulletin, H. 36 (1985), 52-54.
- WALTHER, M., Der Marchtaler Plan, Münster 2006.

*Dr. Martina Walther, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Schulpädagogik (Empirische Unterrichtsforschung), Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.*