

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Prinzipien religiöser Erziehung bei Maria Montessori und ihre Anwendung in der Familie bei Kindern zwischen null und sechs Jahren“

verfasst von / submitted by

Sandra Maria Lobnig

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA190 020 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Katholische Religion UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	7
1. Einführung	9
1.1 Das Leben Maria MONTESSORI	9
1.2 Schlüsselbegriffe	10
1.2.1 Kind	10
1.2.2 Religion	14
1.2.3 Erziehung	19
2. Vier Prinzipien der religiösen Erziehung nach Maria MONTESSORI	25
2.1 Erstes Prinzip: Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt	25
2.1.1 Unterschätzung und gleichzeitige Offenbarung des Kindes	25
2.1.2 Gott als Schöpfer des Kindes	26
2.1.3 Der kindliche Zugang zu Gott und Glaubensdingen	27
2.1.4 Biblischer Befund: Jesus und das Kind	29
2.1.5 Der natürliche Entwicklungsimpuls im Kind	30
2.1.6 Die Wechselwirkung zwischen dem Kind und dem/der Erwachsenen	31
2.1.7 Einfluss auf den Glauben des/der Erwachsenen	32
2.1.8 Das ‚Apostolat des Kindes‘	33
2.2 Zweites Prinzip: Der/Die Erzieher/in soll christlich sein.	33
2.2.1 Ein neuer Erzieher/innen-Typus	33
2.2.2 Das Kind ins Zentrum der Welt	37
2.2.3 Rolle des Christentums für den/die Erzieher/in	37
2.2.4 Merkmale eines/einer christlichen Erziehers/Erzieherin	41
2.3 Drittes Prinzip: Sensible Phasen des Kindes berücksichtigen	42
2.3.1 Erste Phase (null bis sechs Jahre)	44
2.3.2 Zweite Phase (sechs bis zwölf Jahre)	47
2.3.3 Dritte Phase (zwölf bis achtzehn Jahre):	48
2.3.4 Exkurs: Rolle der Moral	49

2.4	Viertes Prinzip: Die vorbereitete Umgebung	50
2.4.1	Das Atrium	53
2.4.2	Exkurs: Gebetserziehung	56
2.5	Rezeptionsgeschichte	57
3.	Die Anwendung der Prinzipien der religiösen Erziehung in der Familie mit Kindern zwischen null und sechs Jahren	60
3.1	Die Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt – Wie umsetzbar in der Familie?	61
3.1.1	Die Würde des Kindes durch die Gottespräsenz in ihm	63
3.1.2	...eröffnet seinen Eltern einen Zugang zu Gott	67
3.2	Der/Die Erzieher/in soll christlich sein – Wie umsetzbar in der Familie?	68
3.3	Drittes Prinzip: Die sensiblen Phasen des Kindes berücksichtigen – Wie umsetzbar in der Familie?	71
3.4	Die vorbereitete Umgebung – wie umsetzbar in der Familie?	75
3.4.1	Kindgerechte Umgebung	75
4.	Zusammenfassung	78
5.	Anhang	82
5.1	Bibliografie	82
5.2	Abstract	88

Vorwort

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist ein Herzensthema und hat seinen ‚Sitz im Leben‘ in meinem Alltag als Mutter von vier Kindern. Als gläubiger Mensch ist es mir ein Anliegen, dass auch meine Kinder eine Beziehung zu Gott haben und Religion als lebensfördernd und lebendig erfahren. Im Bewusstsein, dass es letztlich nicht in meiner Hand liegt, welche (Glaubens-)Wege meine Kinder einschlagen werden, stelle ich mir laufend die Frage, wie der Boden bereitet werden kann, damit Glaube Wurzeln schlagen kann. Bei Maria MONTESSORI und ihren Schriften zur religiösen Erziehung bin ich fündig geworden. MONTESSORI und ihr pädagogisches Konzept beeindruckten mich schon seit dem Beginn meines Mutterseins. Auf ihre Schriften zur religiösen Erziehung bin ich erst im Laufe der vergangenen Jahre gestoßen. Wie tragfähig MONTESSORIS Gedanken zur religiösen Erziehung sind, wollte ich genauer untersuchen. Die vorliegende Arbeit ist das wissenschaftliche Ergebnis meiner Neugierde.

Es war eine Herausforderung, eine derartig umfangreiche Arbeit mitten im Familienalltag zu verfassen. Ohne meinen Mann Stefan, der mich emotional und inhaltlich unterstützt hat und mich viele Stunden und Tage von diversen Familienpflichten freigespielt hat, würde es diese Arbeit nicht geben. Danke von Herzen dafür! Dankbar bin ich auch meinen Kinder, deren kindlicher Zugang zu ‚Glaubensdingen‘ meinen eigenen Glauben immer wieder neu belebt und herausfordert.

An dieser Stelle danke ich außerdem Frau Prof. Andrea Lehner-Hartmann, die mir stets konstruktive Rückmeldung beim Verfassen dieser Arbeit gegeben hat.

Einleitung

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet: Was sind die Prinzipien der religiösen Erziehung bei Maria MONTESSORI und wie lassen sie sich in der Familie bei Kindern im Alter zwischen null und sechs Jahren anwenden?

Montessoripädagogik ist in unserem Bildungssystem weit verbreitet - ob mit dem Anspruch, das gesamte Lehren und Lernen ‚à la Montessori‘ umzusetzen oder nach dem Best-of-Prinzip: Dort, wo Lehrende einzelne Elemente aus dem großen Bereich der Montessoripädagogik picken und in ihren Unterricht implementieren. Allein in Deutschland, so schätzen Tanja PÜTZ und Michael KLEIN-LANDECK, gibt es rund tausend Schulen und so genannte Kinderhäuser, die nach der Pädagogik der italienischen Ärztin arbeiten. Weltweit sind es um die 22.000 Einrichtungen, in denen sich Pädagoginnen und Pädagogen an MONTESSORI und ihren Prinzipien orientieren. Darüber hinaus beeinflusst die Montessoripädagogik das allgemeine Bildungssystem.¹

Aber nicht nur in Bildungseinrichtungen spielt die Reformpädagogik MONTESSORIS eine Rolle, auch für die familiäre Kindererziehung haben Eltern und andere Erziehungspersonen dieses Pädagogikkonzept als Inspiration und Grundlage entdeckt. ‚Montessori‘ steht für Lehrende und Eltern für Qualität, für freies Lernen, für ‚anders lernen‘, selbst dann, wenn sie vielleicht gar nicht so genau wissen, worum es in der Pädagogik der Italienerin wirklich geht. In sozialen Netzwerken wie Facebook tauschen sich interessierte Eltern und Lehrende über die Umsetzung von Montessoripädagogik aus, eigene Montessoriblogs² geben Tipps, wie Erziehung nach Maria MONTESSORI auch zu Hause gelingen kann. Auch im Religionsunterricht kann ‚nach Montessori‘ unterrichtet werden. Ebenso kann sich die Arbeit in Pfarren und Gemeinden an Montessoripädagogik orientieren.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem Aspekt, der in vielen der Bücher zum Thema, sowie in diversen Internetforen keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt: die religiöse Erziehung. Dass Maria MONTESSORI gläubige Katholikin war, mit dem Anliegen, Kinder auf angemessene Weise religiös zu erziehen, wissen nicht alle, die von ihr und ihren Ideen begeistert sind. Das hat mehrere Gründe: Maria MONTESSORI selbst trennte strikt zwischen ihren allgemein pädagogischen Schriften und jenen, die sich mit der religiösen Erziehung befassen – vor allem, um ihre Pädagogik Menschen aller Weltanschauungen zugänglich zu machen. Außerdem wurden ihre religiösen Schriften lange Zeit kaum aufgelegt bzw. verbreitet. In jüngerer Zeit, den vergangenen zwanzig Jahren, widmete sich Horst-Klaus BERG in vielen seiner Publikationen sowohl dem Implementieren der allgemeinen Montessoripädagogik in den Religionsunterricht, als auch den Gedanken zur religiösen Erziehung nach Maria MONTESSORI. Außerdem setzt sich der Verein ‚Katechese des Guten Hirten‘³ ein, die von Sofia CAVALLETTI

¹ Vgl. T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis, Freiburg im Breisgau 2011, 15; [in Folge: T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik].

² Zum Beispiel: URL: <https://www.elternvommars.com/> (Stand: 23. November 2019).

³ URL: <https://www.katechesedesgutenhirten.de/> (Stand: 20. Jänner 2019).

und Gianna GOBBI auf Grundlage der Montessoripädagogik entwickelte Methode zur religiösen Erziehung zu verbreiten. Die ‚Katechese des Guten Hirten‘ gibt es an mehreren Orten auch in Österreich.

Grundsätzlich lassen sich zwei Ebenen in der religiösen Erziehung unterscheiden, die in der vorliegenden Arbeit zum Thema gemacht werden, die in der Literatur allerdings nicht immer so streng getrennt werden: Die eine Ebene nennt BERG implizite religiöse Erziehung. Er betont, dass Montessoripädagogik ganz wesentlich implizit religiös ist. Die zweite Ebene meint die explizite religiöse Erziehung als „Einweisung in ‚katholisches Leben‘“, so wie es die in dieser Arbeit oft zitierte Italienerin CAVALLETTI mit der ‚Katechese des Guten Hirten‘ tut.⁵

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit geht zunächst davon aus, dass mit der Pädagogik Maria MONTESSORIS gewinnbringend gearbeitet werden kann und dass es sich außerdem lohnt, auch den Zugang MONTESSORIS zur religiösen Erziehung näher anzuschauen und zumindest Teile davon umzusetzen. Dazu wird anhand von herausgearbeiteten Prinzipien der religionspädagogische Zugang MONTESSORIS näher beleuchtet und dann die Frage gestellt, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Setting eine Umsetzung heute möglich und sinnvoll ist. Der Fokus liegt dabei auf Familien mit Kindern zwischen null und sechs Jahren.

Die vorliegende Arbeit stellt zuerst die Frage, was die Prinzipien sind, die bei MONTESSORI in der religiösen Erziehung zum Tragen kommen. Vier Prinzipien wurden von der Verfasserin aufgrund der Schriften zur Thematik herausgearbeitet. Diese Prinzipien finden sich zum Teil in der allgemeinen Pädagogik MONTESSORIS, zum Teil sind es allgemeine pädagogische Montessoriprinzipien, die für die religiöse Erziehung spezifiziert wurden. Diese vier Prinzipien (Die Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt; der christliche Glaube des/der Erziehers/in; die Berücksichtigung der sensiblen Phasen des Kindes; die Vorbereitung der Umgebung) scheinen der Verfasserin dieser Arbeit grundlegend zu sein. Sie erhebt jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, und es ließen sich sicherlich auch noch weitere finden.

Die Arbeit gliedert sich grob in drei Teile: Zunächst werden die Schlüsselbegriffe ‚Kind‘, ‚Religion‘, ‚Erziehung‘ im Denken MONTESSORIS erläutert. Der anschließende Teil besteht hauptsächlich aus der Quellenarbeit mit den Texten Maria MONTESSORIS. Aus den Schriften der italienischen Ärztin werden die vier Prinzipien herausgearbeitet, Sekundärliteratur wird der Primärliteratur erklärend und interpretierend zur Seite gestellt. Die Frage, ob und wie sich diese Prinzipien in der Glaubensvermittlung heute - konkret in der Familie - umsetzen lassen, wird im letzten Teil diskutiert. Zwischen der Zeit, in der Maria MONTESSORI gelebt und ihre Schriften zum Thema verfasst hat, und heute liegen fast hundert Jahre. Vieles hat sich seitdem in der Glaubensvermittlung an die kommenden Generationen getan. Es gilt also, die unterschiedlichen Voraussetzungen anzuerkennen. Eine weitere Frage wird sein: Eignen

⁴ H.-K. BERG, Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen, Freiburg im Breisgau 2002, 129; [in Folge: H.-K. BERG, Leben suchen].

⁵ Vgl. H.-K. BERG, Leben suchen 126-129.

sich die Prinzipien religiöser Erziehung nach Maria MONTESSORI sowohl für religiös sozialisierte Familien, als auch für (noch) nicht oder wenig religiös praktizierende Familien? Können sie auch für nicht religiös sozialisierte Familien gewinnbringend sein? Lässt sich das, was MONTESSORI über explizit religiöse Erziehung, konkret über Liturgie- und Gebetserziehung sagt, heutzutage überhaupt ansatzweise umsetzen? Um diese Fragestellungen zu beantworten, werden von der Verfasserin Schlüsse aus dem ersten und dem zweiten Teil, sowie Parallelen zu Konzepten wie das ‚Theologisieren mit Kindern‘ und die ‚Familienkatechese‘ von Theologinnen und Theologen wie Albert BIESINGER gezogen. Außerdem werden die vier herausgearbeiteten Prinzipien einer Kritik unterzogen: So wird beispielsweise die religiös hochstilisierte Stellung des Kindes, die MONTESSORI vornimmt, kritisch hinterfragt werden.

Im Schlussteil werden offen gebliebene Fragen benannt und die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst.

1. Einführung

1.1 Das Leben Maria MONTESSORIS

Maria MONTESSORI wird am 31. August 1870 in Chiaracalle in der Provinz Ancona geboren. Ihr Vater Alessandro Montessori ist Beamter. Ihre Mutter, Renilde Stoppani, stammt aus einer Gutsbesitzerfamilie, ist gebildet und liberal eingestellt. Über MONTESSORIS Kindheit ist nicht allzu viel bekannt. Sie ist zunächst vermutlich eine schlechte Schülerin, erlebt Schule als autoritär und streng. Ihre eigene Erfahrung in einem Bildungssystem, in dem das Kind nicht im Zentrum steht, mag ausschlaggebend für ihre spätere Arbeit sein. Nach der Schule beginnt sie – als einzige Frau unter Männern – ein Medizinstudium, das sie 1892 abschließt. 1898 wird MONTESSORIS unehelicher Sohn Mario geboren, der zunächst bei Pflegeeltern aufwächst. MONTESSORI wird Assistenzärztin in der Kinderabteilung der Psychiatrischen Klinik in Rom und arbeitet auch mit geistig behinderten Kindern. Sie eröffnet außerdem eine eigene Praxis für Kinderheilkunde. Später wird sie an der Psychiatrischen Klinik der Universität Rom angestellt und besucht im Zuge ihrer Anstellung ‚Irrenhäuser‘ in Rom. MONTESSORI ist schockiert von den Bedingungen, in denen geistig behinderte Kinder dort ohne jegliche Anregung ihr Dasein fristen. Ihre Beobachtungen in diesen Anstalten sind für sie prägend. 1907 eröffnet sie das erste Kinderhaus im Armenviertel San Lorenzo in Rom. Sie schließt in Folge ihre Arztpraxis und sieht sich fortan als Pädagogin. Es folgen wissenschaftliche Veröffentlichungen, viele Reisen und Vorträge. Mit dem aufkommenden Faschismus in Deutschland und Italien haben es die pädagogischen Ideen MONTESSORIS schwer, und es müssen Montessorischulen geschlossen werden. Weil die Situation in Europa immer schwieriger wird, verlassen Maria MONTESSORI und ihr Sohn Mario den Kontinent und leben und ar-

beiten in Indien, wo sie die Ideen zur Kosmischen Erziehung entwickeln. 1946 kehren die beiden nach Europa zurück. Am 6. Mai 1952 stirbt Maria MONTESSORI in Holland.⁶

1.2 Schlüsselbegriffe

Bevor die von der Verfasserin dieser Arbeit herausgearbeiteten Prinzipien der religiösen Erziehung im Werk Maria MONTESSORIS dargelegt werden, bedarf es einer genaueren Erklärung der Schlüsselbegriffe in der vorliegenden Thematik. Diese Schlüsselbegriffe lauten: ‚Kind‘, ‚Religion‘ und ‚Erziehung‘. Im Folgenden wird besprochen:

- (1) Wie Maria MONTESSORIS Sicht auf das Kind aussieht. Die Kindheit hat in ihren Augen eine herausragende Bedeutung in der Entwicklung des Menschen. MONTESSORIS Blick ist, wie zu lesen sein wird, ein durchwegs positiver, keineswegs defizitärer.
- (2) Was MONTESSORI unter Erziehung versteht und wie die Rolle des Erziehers/der Erzieherin aussieht.
- (3) Welche Rolle Religion im Leben MONTESSORIS spielte und was sie unter Religion versteht.

1.2.1 Kind

Maria MONTESSORI unterscheidet im Hinblick auf den Menschen zwei Lebensformen: das Kind und den/die Erwachsene/n. Diese Unterscheidung und die Tatsache, dass zum Menschsein eine lange Kindheit gehört, grenzen den Menschen vom Tier ab. „Die lange Untätigkeit und Unfähigkeit des Kindes ist wirklich ausschließlich dem Menschen eigen.“⁷ Die lange Zeit der Hilflosigkeit und der Abhängigkeit vom/von der Erwachsenen ist für MONTESSORI kein Grund, das Kind defizitär zu betrachten. Das Kind ist nicht bloß ein „kleines Tierlein, das man nähren muß, es ist von Geburt an ein Geschöpf mit Seele“⁸. Der Geist des Kindes hat absorbierenden Charakter, und unterscheidet sich in dieser Eigenschaft vom Geist des/der Erwachsenen. Das Kind nimmt das, was es in seiner Umgebung wahrnimmt, auf und eignet sich damit in den ersten drei Lebensjahren das an, was ein/e Erwachsene/r, so MONTESSORI, mühsam erst innerhalb von sechs Jahrzehnten lernen würde.

MONTESSORI betrachtet das Kind nicht vor dem Hintergrund dessen, was es einmal als Erwachsene/r sein kann. „Das Kind trägt nicht die verkleinerten Merkmale des Erwachsenen in sich, sondern in ihm wächst sein eigenes Leben, das seinen Sinn in sich selber hat“⁹. Das Kind ist von Anfang an Mensch

⁶ Vgl. T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 9-14.

⁷ M. MONTESSORI, Über die Bildung des Menschen, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1966; 76 [*in Folge*: M. MONTESSORI, Bildung].

⁸ M. MONTESSORI, Das Kind in der Familie, Stuttgart 1954, 49; [*in Folge*: M. MONTESSORI, Familie].

⁹ M. MONTESSORI, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg ⁷1988, 12; zit. nach H.-K. BERG, Kinder verändern die Welt. Maria Montessori – Janusz Korczak. Ideen, Praxis, Gegenwartsbedeutung, Münster 2013, 21.

und Person. Es bildet seine Persönlichkeit nicht erst im Laufe des Erwachsenwerdens aus – auch wenn MONTESSORI durchaus verschiedene Entwicklungsstufen dieser Persönlichkeit annimmt.¹⁰ Sie unterscheidet in der Kindheit vor allem zwei große Entwicklungsstufen. Der Zeitraum von Geburt an bis zum 12. Lebensjahr umfasst die „Periode der individuellen Bildung. Ab zwölf Jahren beginnt die Zeit der ‚Bildung der Persönlichkeit‘“¹¹. In jeder dieser Perioden – von Beginn an – ist das Kind „eine eigene Persönlichkeit“¹², und Teil der Gesellschaft. Auch wenn es in der Gesellschaft, so die Einschätzung MONTESSORIS im Kontext ihrer Zeit, nicht so gesehen wird.

Einerseits ist im Kind bereits alles enthalten, was es zu seiner Entwicklung braucht. Alles ist in ihm angelegt und wartet darauf sich zu entfalten. Es trägt seinen „inneren Bauplan“¹³ in sich und entwickelt seine Fähigkeiten gemäß der sensiblen Phasen, auf die in Kapitel 4.3. näher eingegangen wird. Andererseits beginnt es mit seiner Geburt einen Weg der Vollendung. „Da im Menschen nichts festgelegt ist, muß es [das Neugeborene] auch das gesamte psychische Leben des Menschen und alle Bewegungsmechanismen, die dessen Ausdruck sein werden, aufbauen.“¹⁴ Die Funktion der Kindheit liegt, so formuliert es Hildegard HOLTSTIEGE, in der „Inkarnation der Individualität“¹⁵. Das passiert durch eine Wechselwirkung zwischen dem Kind und seiner Umgebung. Aus der Umgebung nimmt das Kind Verhaltensentwürfe auf und passt sich den vorhandenen Lebensbedingungen an.¹⁶ Es „nährt und entwickelt seine menschliche Eigenart zuerst durch das unbewußte Absorbieren, dann durch die Tätigkeit mit den äußeren Dingen. Es baut sich auf und formt seine charakteristischen Merkmale, indem es seinen Geist nährt.“¹⁷ PÜTZ und KLEIN-LANDECK weisen darauf hin, dass gerade in der langen Kindheit des Menschen und der Offenheit in der Entwicklung und Entfaltung für MONTESSORI „der Schlüssel zur menschlichen Freiheit“¹⁸ liegt.

„Diese [die menschliche Freiheit] wurzelt also in der Tatsache, dass Geist und Intelligenz den Mittelpunkt der individuellen Existenz (...) bilden [...] und ist die Ursache der Verschiedenheit der Menschen. Als einzigem Lebewesen ist ihm prinzipiell die Möglichkeit und Aufgabe gegeben, zu freiem und sittlichem Handeln zu gelangen, d.h. wertbestimmte Entscheidungen zu treffen und sein Leben in eigener Verantwortung zu führen. Der Pädagogik Maria MONTESSORIS

¹⁰ Vgl. H.-K. BERG, Kinder verändern die Welt. Maria Montessori – Janusz Korczak. Ideen, Praxis, Gegenwartsbedeutung, Münster 2013, 21; [in Folge: H.-K. BERG, Kinder verändern].

¹¹ H. HOLTSTIEGE, Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion, Freiburg im Breisgau 1999, 133; [in Folge: H. HOLTSTIEGE, Menschenbild].

¹² M. MONTESSORI, Familie 45.

¹³ H.-K. BERG, Kinder verändern 21.

¹⁴ M. MONTESSORI, Maria, Das kreative Kind. Der absorbierende Geist, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH Freiburg im Breisgau ¹¹1996; 66; [in Folge: M. MONTESSORI, kreative Kind].

¹⁵ H. HOLTSTIEGE, Menschenbild 52.

¹⁶ Vgl. H. HOLTSTIEGE, Menschenbild 49-54.

¹⁷ M. MONTESSORI, Bildung 94.

¹⁸ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 19.

liegt somit ein christlich-personales Menschenbild zugrunde, nach welchem der Mensch als von Anbeginn an geistbegabtes Wesen und Subjekt seiner Selbst in den Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen gestellt ist.“¹⁹

MONTESSORI'S Sicht auf das Kind ist positiv, wie das auch bei anderen Reformpädagoginnen und -pädagogen, wie zum Beispiel Friedrich FRÖBEL oder Ellen KEY, der Fall ist. Winfried BÖHM spricht vom Mythos des „göttlichen und makellos unschuldigen Kindes“²⁰, auf den in der Reformpädagogik immer wieder Bezug genommen wird. Dieser Mythos findet sich laut BÖHM in fast allen Religionen und Kulturkreisen.²¹ In der Romantik waren es Ernst Moritz ARNDT, NOVALIS und JEAN PAUL, die „die Einheit des Kindes mit dem Göttlichen reflektiert, seine spontanen schöpferischen Kräfte gepriesen und [...] das Kind als Erlöser von der Tyrannei der Ratio verkündet [haben].“²²

Wer das Kind derartig in den Himmel hebt, muss sich die Frage gefallen lassen, ob die Idealisierung nicht zu weit geht. Es wird sogar von Gott im Kind die Rede sein, wenn MONTESSORI über das Kind, seine absolut zu achtende Würde und Personalität spricht. Die Frage, die beispielsweise BERG aufwirft, ist, ob MONTESSORI ein allzu utopisches Bild vom Kind entwirft, das fern jeder Realität ist. BERG gibt sich selbst die Antwort auf derart kritische Einwände. MONTESSORI'S Blick auf das Kind ist ein Blick der Liebe, der „die Stärken eines Kindes wahrnimmt statt es auf seine Schwächen und Fehler festzulegen“.²³ BERG sieht darin eine positive Spannung zwischen der Vision vom Kind, die MONTESSORI – mitunter sehr pathetisch – zeichnet, und den Alltagserfahrungen mit ihm.

MONTESSORI nimmt auch negative Seiten im Kind wahr, sie spricht vom „ursprünglichen Chaos“²⁴ im Kind. Die Ursprünge des Chaos sieht sie im Verhalten der Erwachsenen begründet. Die Gesellschaft, mit der sie sich und das Kind konfrontiert sieht, betrachtet sie als entwicklungshemmend. „Deviationen“²⁵ nennt sie die Ablenkungen, denen das Kind ausgesetzt ist und die dazu führen können, dass es seine Persönlichkeit nicht gut entwickelt und später als Erwachsene/r Defizite in seiner Selbstwahrnehmung hat.

Zwei Faktoren wirken sich besonders schädlich auf das Kind und seine Entwicklung aus:

(1) Ein defizitärer Blick engt das Kind ein. Wird es als unfertiges Wesen betrachtet, das sich nur mit Hilfe der Belehrung Erwachsener entwickeln kann, wird es daran gehindert, sich frei zu entwickeln. Erziehung als Kampf des/der Starken gegen den/die Schwache/n – wie sie nach Ansicht MONTESSORI'S

¹⁹ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 19-20.

²⁰ W. BÖHM, Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München 2012, 82; [in Folge: W. BÖHM, Reformpädagogik].

²¹ Vgl. W. BÖHM, Reformpädagogik 82.

²² W. BÖHM, Reformpädagogik 82.

²³ H.-K. BERG, Kinder verändern 24.

²⁴ H.-K. BERG, Kinder verändern 26.

²⁵ H.-K. BERG, Kinder verändern 26.

von Generation zu Generation weitergegeben wird – führt zum „fehlgeschlagene[n] Mensch[en]“²⁶ Dazu kommt ein starres Netz an Regeln und Anforderungen, denen das Kind ausgeliefert ist.

(2) Zerstreuungen, also kurzweilige, von außen an das Kind herangetragene Unterhaltung, führen zu Konzentrationsschwierigkeiten und Antriebslosigkeit. Auch hier sind die Folgen in den Augen MONTESSORI weitreichend und schwerwiegend: Die eigene Persönlichkeit wird nicht gefunden und verfehlt.²⁷

Während BERG die kritische Anfrage, ob bei MONTESSORI die Überhöhung des Kindes nicht zu weit geht, wohlwollend abhandelt, findet sich bei Jürgen OELKERS²⁸ eine tiefgreifende Kritik an der „Mythifizierung des Kindes“²⁹, die OELKERS grundsätzlich in reformpädagogischen Ansätzen verankert sieht. Diese Mythifizierung, so OELKERS, entbehrt der wissenschaftlichen Grundlage. „[B]estimmte Teile der Reformpädagogik [erheben] das Kind zum Gegenstand grenzenloser Erwartungen [...], die sich gerade nicht wissenschaftlich kontrollieren lassen.“³⁰ Die Begeisterung über das makellose Wesen des Kindes macht eine wissenschaftliche Fundierung obsolet. Zur Dimension der Unschuld kommt bei MONTESSORI die Dimension der „missachteten und unverstandenen Kinder“³¹, die unter der schlechten Behandlung durch die Erwachsenen zu leiden haben. „Das leidende Kind [wird zu einer] Vorstellung, die grundlegend ist für den Mythos, den MARIA MONTESSORI aufbaut.“³² Sie vergleicht das Kind, das von den Erwachsenen unterdrückt und verkannt wird, ausgehend von Joh 19, 5³³ mit dem leidenden Christus. Dadurch wird es bei ihr zum Messias, zum Retter der gesamten Gesellschaft. Nach Ansicht OELKERS instrumentalisiert MONTESSORI die Bibelstelle, um den Mythos vom leidenden Kind zu nähren. Denn das Kind als rettenden Messias zu sehen, ist alles andere als biblisch.³⁴ In „einem sehr dezierten Sinne hängt der christliche Glaube von der Einmaligkeit des Messias ab; sein Leben wiederholt sich nicht, auch nicht in den Kindern.“³⁵

²⁶ M. MONTESSORI, Frieden und Erziehung, in: M. MONTESSORI, Die Macht der Schwachen (= Kleine Schriften Maria Montessoris 2), hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau ²1989, 34.

²⁷ Vgl. H.-K. BERG, Kinder verändern 24-29.

²⁸ J. OELKERS, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München ⁴2005; [in Folge: J. OELKERS, Reformpädagogik].

²⁹ J. OELKERS, Reformpädagogik 116.

³⁰ J. OELKERS, Reformpädagogik 116.

³¹ J. OELKERS, Reformpädagogik 118.

³² J. OELKERS, Reformpädagogik 118.

³³ Jesus kam heraus; er trug die Dornenkrone und den purpurroten Mantel. Pilatus sagte zu ihnen: Seht, da ist der Mensch!

³⁴ Vgl. J. OELKERS, Reformpädagogik 116-119.

³⁵ J. OELKERS, Reformpädagogik 119.

1.2.2 Religion

a) Religion als Grundvollzug des menschlichen Lebens

In den Augen MONTESSORI ist Religion ein integrativer Teil des menschlichen Lebens. BERG nennt es die „anthropologische Basis-These“³⁶: Religion gehört zu den grundlegenden Wesensmerkmalen des Menschen. MONTESSORI drückt es so aus:

„Wir müssen bedenken, dass Religion eine universale Empfindung ist, die in jedem Menschen existiert und existiert hat seit Beginn der Welt. Es ist nicht etwas, was wir dem Kind geben müssen. Gerade so, wie in jedem Menschen eine Tendenz gegeben ist, Sprache zu entwickeln, ist eine Tendenz gegeben, Religion zu entwickeln.“³⁷

Aus der Tatsache, dass sich, wie MONTESSORI voraussetzt, in allen Kulturen und zu allen Zeiten, religiöse Spuren finden lassen, schließt sie, dass Religion zum Menschen fundamental dazu gehört. Jeder Mensch trägt die Fähigkeit zur Religion in sich.

„Religion ist etwas, das im Inneren jeder Seele ist. Sie können ihren Verstand verlieren, aber Sie können nicht verlieren, was in Ihrem Herzen ist. Dies ist ein ganz bedeutsamer Kernpunkt. Wenn uns Religion fehlt, fehlt uns etwas Fundamentales für die Entwicklung des Menschen.“³⁸

Religion wird von MONTESSORI im Herzen des Menschen festgemacht. Damit mag schon anklingen, dass eine reine Lehre von religiösen Inhalten zur Glaubensvermittlung zu kurz greifen würde. BERG verweist in diesem Zusammenhang auf den viel zitierten Religionsbegriff des evangelischen Theologen Paul TILICH als „das, was uns unbedingt angeht“³⁹. Religion wird von TILICH definiert als Offenheit für das Transzendente, als das Fragen nach Sinn über das hinaus, was sichtbar und materiell vor Augen steht.

BERG weist darauf hin, dass MONTESSORI den Begriff ‚Religion‘ in zweierlei Hinsicht versteht. Zum einen deutet sie Religion als das, wovon vorangehend die Rede war, nämlich „jenes fundamentale Grundbedürfnis, das zur humanen Grundausstattung gehört“⁴⁰. Zum anderen bezieht sie sich mit Religion auf die konkreten Religionsgemeinschaften und Konfessionen. Das allgemein, zutiefst menschliche Grundbedürfnis nach Transzendenz gestaltet sich in den konkreten Religionen.⁴¹ Die Konsequenz des weiten, allgemeinen Religionsbegriffes als etwas, das in allen Menschen vorhanden ist, fasst Carola

³⁶ H.-K. BERG, *Leben suchen* 124.

³⁷ M. MONTESSORI, Kursusvortrag in London. Über religiöse Erziehung, in: M. MONTESSORI, *Gott und das Kind* (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 97; [in Folge: M. MONTESSORI, London].

³⁸ M. MONTESSORI, London 97-98.

³⁹ P. TILICH, *Die Frage nach dem Unbedingten* (= Gesammelte Werke 5), hg. von R. ALBRECHT, Stuttgart: de Gruyter 1978, 40.

⁴⁰ H.-K. BERG, *Leben suchen* 125.

⁴¹ Vgl. H.-K. BERG, *Leben suchen* 124-125.

KRUMME so zusammen: „Obwohl Maria Montessori sich als katholische Christin verstand und sich allzeit zu ihrem Glauben bekannte, wollte sie ihre Pädagogik an ‚alle‘ Kinder *allen Glaubens und aller Rassen* adressieren.“⁴²

Um das Verständnis von Religion als Grundkomponente im Menschen zu erläutern, beschreiben MONTESSORI, wie auch CAVALLETTI, die die ‚Katechese des Guten Hirten‘ im Rahmen der Montessori-Pädagogik entwickelt hat, Erfahrungen mit Kindern. In CAVALLETTIS Buch ‚Das religiöse Potential des Kindes‘⁴³, erzählt die Autorin, wie Kinder, die zum Teil keine oder wenig religiöse Erziehung erlebt haben, Erfahrungen der Transzendenz machen bzw. wie selbstverständlich die Existenz Gottes annehmen. Für CAVALLETTI ist das ein Hinweis darauf, dass Religion etwas ist, das wesentlich zum Menschsein dazu gehört. So wie MONTESSORI es auch annimmt. Bei CAVALLETTI ist die Rede von einem dreijährigen Mädchen, das seinen atheistischen Vater nach der Entstehung der Welt fragt. Dieser gibt ihm eine Antwort auf rein naturwissenschaftlicher Ebene, fügt allerdings am Schluss die Bemerkung hinzu, dass es auch Men

schen gibt, die glauben, dass Gott die Welt erschaffen hat. CAVALLETTI beschreibt die Reaktion des Mädchens darauf: „Als das Mädchen das gehört hatte, begann es wie ein Wirbelwind im Zimmer herumzulaufen, und voll Freude rief es: ‚Ich wusste es, dass du mir nicht die Wahrheit gesagt hattest! Er ist es! Er ist es!‘“⁴⁴

Auch die Erzählung des französischen Schriftstellers Julien GREEN, der eine „Minute des Entzückens“⁴⁵ beschreibt, in der er die Empfindung einer „Liebeswallung“⁴⁶ hat und eine Gegenwart wahrnimmt, zitiert CAVALLETTI, um ihre These zu untermauern. GREEN schreibt: „Ich habe auf dieser Welt geliebt, doch nie wie in diesem einen kurzen Augenblick, und dennoch wußte ich damals nicht, wen ich liebte. Ich wußte nur, er war da und sah und liebte auch mich. [...] Ich war sicher, daß jemand da war und ohne alle Worte zu mir redete.“⁴⁷ Diese und weitere Berichte nutzt CAVALLETTI, um zu zeigen, dass in Kindern bzw. im Menschen allgemein Religion vor aller religiösen Erziehung präsent ist. Als „tief im existenziellen Sein verwurzelt“⁴⁸ beschreibt CAVALLETTI diese Erfahrungen. Sie verortet sie nicht bloß im Verstand, sondern „sowohl auf der affektiven als auch auf der kognitiven und morali-

⁴² C. KRUMME, Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung, Berlin 2006, 24; [in Folge: C. KRUMME, Subjekt].

⁴³ S. CAVALLETTI, Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, Wien 2014; [in Folge: S. CAVALLETTI, Potential].

⁴⁴ S. CAVALLETTI, Potential 29.

⁴⁵ S. CAVALLETTI, Potential 30.

⁴⁶ S. CAVALLETTI, Potential 30.

⁴⁷ S. CAVALLETTI, Potential 30.

⁴⁸ S. CAVALLETTI, Potential 33.

schen Ebene“⁴⁹. Sie beschreibt: „Es ist die Gewissheit einer Gegenwart, einer liebenden Gegenwart, [... einer] Gegenwart also, die sich nicht aufzwingt und doch offensichtlich auf eine Antwort wartet.“⁵⁰ Auch wenn es sich bei den geschilderten Erfahrungen um kurze, punktuelle, ja „flüchtige Momente“⁵¹ handelt, deuten sie, laut CAVALLETTI, darauf hin, „dass im Kind ein Geheimnis existiert“⁵² - und, so könnte man ergänzen, dass der Mensch in seinem Inneren zur Religion fähig ist und dem Transzendenten noch vor aller religiöser Erziehung Offenheit entgegen bringt.⁵³

b) Maria MONTESSORIS persönliche Religiosität

Wie präsent Religion in der Kindheit und Jugend MONTESSORIS waren, lässt sich aufgrund der Quellenlage heute nicht genau feststellen. Wahrscheinlich unterschied sich ihre Familie, was das religiöse Leben betrifft, nicht sonderlich von den anderen Familien ihrer Zeit und Gesellschaft. Soziales Engagement dürfte eine Rolle gespielt haben. Zeit ihres Lebens war das Selbstverständnis MONTESSORIS katholisch, sagt Günter SCHULZ-BENESCH, der MONTESSORIS Sohn Mario zitiert. Mario MONTESSORI berichtete außerdem, dass seine Mutter während des Studiums zwar immer katholisch, aber „not very observant“⁵⁴ gewesen ist. Nach 1906 war eine besondere Hinwendung zur Religion zu beobachten; 1910 legte sie ein provisorisches Ordensgelübde ab. Sie hatte vor, einen Orden zu gründen. Sie wird dieses Vorhaben allerdings nie in die Tat umsetzen. Diese Phase, die mit ihren pädagogischen Entdeckungen im Kinderhaus San Lorenzo zusammenfällt, war geprägt von persönlichem Leid, von ihrer unehelichen Mutterschaft, und führte sie in tiefere Religiosität hinein. Sie las religiöse Bücher, zog sich zu Exerzitien ins Kloster zurück und suchte das Gespräch mit einer Ordensfrau. SCHULZ-BENESCH ist überzeugt davon, dass MONTESSORI Zeit ihres Lebens eine tiefrelegiöse Frau war, die ihren Glauben allerdings nicht zur Schau gestellt hat.⁵⁵

c) Religion im Werk MONTESSORIS

Während ihrer Zeit in Barcelona widmet sich MONTESSORI der Entwicklung eines Konzeptes für liturgische Erziehung. Zusammen mit dem katholischen Priester Pater CASULLERAS entwirft sie die Idee des ‚Atriums‘, eines Raumes, in dem Kinder in die Heilige Messe eingeführt werden sollen. Davon wird in Kapitel 4.4.1 noch ausführlich die Rede sein. 1913 wird das ‚Haus der Kinder in der Kirche‘ gegründet. Weil die Schlüsselpersonen dieses Projektes nacheinander sterben, darunter auch Pater CA-

⁴⁹ S. CAVALLETTI, Potential 33.

⁵⁰ S. CAVALLETTI, Potential 33.

⁵¹ S. CAVALLETTI, Potential 35.

⁵² S. CAVALLETTI, Potential 35.

⁵³ Vgl. S. CAVALLETTI, Potential 27-35.

⁵⁴ G. SCHULZ-BENESCH, Über Montessoris persönliches Verhältnis zu Religion und Kirche, in: M. MONTESSORI, Gott und das Kind, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 194; [in Folge: G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche].

⁵⁵ Vgl. G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche 193-199.

SULLERAS, wird das Kinderhaus geschlossen.⁵⁶ MONTESSORI bringt ihr Unverständnis darüber zum Ausdruck und fragt, warum Gott das zugelassen das. Sie beantwortet sich diese Frage selbst: „Vielleicht, damit wir gezwungen wären, weiter hinauszugehen in unserem Apostolat: ‚Geht und lehrt alle, lehrt die verschiedenen Völker‘ – so lautet das starke und tröstliche Wort Jesu Christi.“⁵⁷

Auch wenn MONTESSORI eine gläubige Frau war, die einen Teil ihres pädagogischen Werkes der religiösen Erziehung widmet, ist sie stets darauf bedacht, ihr allgemein pädagogisches Werk allen Menschen zugänglich zu machen. Es ist ihr großes Anliegen, ihre pädagogischen Ideen so weit wie möglich zu verbreiten; ihre persönliche Religiosität bzw. ihre Gedanken zur religiösen Erziehung sollen dieser Verbreitung nicht im Weg stehen. Dieses große Sendungsbewusstsein dürfte mit ein Grund sein, warum MONTESSORI von der Idee der Ordensgründung wieder abgerückt ist. Ihr Bestreben ist es, nicht nur innerhalb der Kirche zu wirken. SCHULZ-BENESCH weist darauf hin, dass sie „strikt ihre Vorschläge zur religiösen Unterweisung und ihre Gedanken über das Verhältnis von Religion und Erziehung von den allgemeinen Kursen und den allgemeinen Schriften zu trennen und zu unterscheiden sucht“⁵⁸. (Ihre Aussagen, dass nur religiöse Eltern fähig sind, Gott im Kind zu sehen und es deshalb so zu achten wie es ihm zusteht – es wird an späterer Stelle noch ausführlich davon die Rede sein -, stehen zu ihrer allgemeinen pädagogischen Sendung allerdings im Widerspruch. Im sechsten Teil der Arbeit wird dieser Widerspruch noch einmal dargelegt und analysiert werden.) SCHULZ-BENESCH unterscheidet zwischen den allgemein-pädagogischen Schriften MONTESSORIS, in denen ihr religiöses Bekenntnis kaum vorkommt, und denen, die sie eigens für Katholiken schreibt.⁵⁹

Weil MONTESSORI vor allem während ihrer Zeit in Indien mit theosophischem Gedankengut in Kontakt ist, ihre Schriften dort im Verlag der Theosophischen Gesellschaft erscheinen und manche ihrer Schriften den „Wunsch einer ‚Erweiterung‘ konfessioneller Religiosität“⁶⁰ vermuten lassen, wurde und wird sie von manchen als Theosophin bezeichnet. SCHULZ-BENESCH sieht diese Theorie aufgrund mehrerer Indizien eindeutig als widerlegt an. Denn ihre wichtigsten religionspädagogischen Schriften entstehen genau zu dieser Zeit, außerdem werden diese mit kirchlicher Druckerlaubnis gedruckt. Zudem bestätigten sowohl MONTESSORIS Sohn Mario als auch ihr Enkel SCHULZ-BENESCH eindeutig, dass MONTESSORI „nie Theosophin“⁶¹ war. Brigitta FUCHS hingegen sieht die „Frage, ob und in welchem Maße

⁵⁶ Vgl. H.-K. BERG, *Montessori für Religionspädagogen*, Stuttgart 1999, 19-20; [in Folge: H.-K. BERG, *Religionspädagogien*].

⁵⁷ M. MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*, in: M. MONTESSORI, *Gott und das Kind*, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 43; [in Folge: M. MONTESSORI, *Kinder in der Kirche*].

⁵⁸ G. SCHULZ-BENESCH, *Religion und Kirche* 200.

⁵⁹ Vgl. G. SCHULZ-BENESCH, *Religion und Kirche* 200.

⁶⁰ G. SCHULZ-BENESCH, *Religion und Kirche* 201.

⁶¹ G. SCHULZ-BENESCH, *Religion und Kirche* 203.

Montessoris kosmische Sicht von Mensch und Welt durch theosophisches Gedankengut beeinflusst wurde, [...] in der Diskussion um Montessoris Religionsbegriff nach wie vor heftig umstritten.“⁶²

SCHULZ-BENESCH führt die unterschiedliche Interpretationen hervorrufenden Stellen in MONTESSORIS Werk auf „die ihr charakteristischen Vermischungen von ‚philosophischen‘ und ‚empirischen‘ Argumenten in ihrer ‚poetischen Prosa‘“⁶³ zurück. „Wenn man auch einzelne phantastische Fehldeutungen korrigieren kann, bleiben doch manchmal Deutungsschwierigkeiten, die ihren Grund auch in Unsicherheiten und Anwandlungen auf ihrem speziellen und schwierigen Weg zwischen Glauben und Wissenschaft haben mögen.“⁶⁴ MONTESSORIS Sehnsucht, ihr Werk allen zugänglich zu machen und danach, die Zukunft der Menschheit positiv zu gestalten, lässt sie dort, wo sie ihrer Ansicht nach fruchtbare Gedanken findet, diese aufgreifen und in ihr Werk integrieren.⁶⁵ Daraus ergibt sich eine Spannung, die beim Lesen und in der Rezeption ihrer Schriften bis zu einem gewissen Grad auszuhalten ist. SCHULZ-BENESCHS Fazit in dieser Diskussion:

„Man kann und darf Montessori und ihr Werk nicht für eine Gruppe ‚beschlagnehmen‘, auch nicht für die Kirche – es wäre gegen ihren Willen und gegen ‚ihre Sache‘, ‚das Kind‘ in aller Welt –, so sehr sich die Katholiken über diese einzige wirklich weltbedeutende Reformpädagogin aus dem katholischen Bereich freuen dürfen. Andererseits widerspräche aber auch eine – sich heute manchmal andeutende – Beschlagnahme Montessoris durch moderne Irreligiöse ihr und ihrer Sache.“⁶⁶

BERG zeigt auf, welchen Stellenwert explizit religiöse Erziehung im Werk MONTESSORIS einnimmt. In den allgemein pädagogischen Schriften kommt Religion punktuell und nicht systematisch vor. Die explizit religiösen Schriften stehen in ihrem Gesamtwerk isoliert da, vor allem deswegen, weil sie erst nach ihren allgemeinpädagogischen Schriften entstanden sind. BERG nennt als wesentliche Ausgaben die Sammlung „Kinder, die in der Kirche leben“⁶⁷ und „Gott und das Kind“, zudem noch einige einzelne Schriften.⁶⁸ Die meisten der religionspädagogischen Schriften entstehen zwischen 1916 und 1936, während MONTESSORI in Barcelona lebt. Darüber, ob und wie intensiv sie sich auch danach der Wei-

⁶² B. FUCHS, Die Grundlagen der religiösen Erziehung bei Maria Montessori, in: W. BÖHM/B. FUCHS, Erziehung nach Montessori, Rieden 2004, 105; [in Folge: B. FUCHS, Grundlagen].

⁶³ G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche 193.

⁶⁴ G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche 193.

⁶⁵ Vgl. G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche 200-209.

⁶⁶ G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche 207.

⁶⁷ M. MONTESSORI, Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori, hg. von H. HELMING, Freiburg im Breisgau 1964; [in Folge: M. MONTESSORI, Kinder, die in der Kirche leben].

⁶⁸ Vgl. H.-K. BERG, Religionspädagogen 67-68.

terentwicklung ihrer Religionspädagogik gewidmet hat, gehen die Ansichten in der Literatur auseinander. Jedenfalls hat sie bis in die 1940er Jahre Vorträge über religiöse Erziehung gehalten.⁶⁹

1.2.3 Erziehung

Die Antwort auf die Frage, wie Kinder zu erziehen sind, wird für MONTESSORI zum Kristallisationspunkt für die Zukunft der gesamten Menschheit. Die Art und Weise wie mit Kindern umgegangen wird, hat ihrer Ansicht nach einen alles entscheidenden Einfluss auf die Weise, wie die Welt und die Gesellschaft aussehen. „Am Umgang mit unseren Kindern entscheidet sich für Montessori, ob wir in eine neue Ära der menschlichen Zivilisation eintreten oder (noch) nicht.“⁷⁰ Schlüssel dazu ist, eine ‚Welt der Kinder‘ zu entwerfen, in der sich die Kinder nicht – wie sie es für die Gesellschaft ihrer Zeit diagnostiziert – an die Erwachsenen anzupassen haben. Erziehung, die kindgerecht ist, hat demnach universelle Bedeutung, wie Martin PRANIEß zusammenfasst:⁷¹ „Wer die Menschheit ‚retten‘ will, muss das Kind ‚retten‘.“⁷²

Maria MONTESSORI denkt Erziehung auf eine neue Weise und kritisiert das, was zu ihrer Zeit darunter verstanden wird. Ihrer Ansicht nach meint Erziehung nicht direkte Einflussnahme auf das Kind. Im Gegenteil, Erziehung geschieht am besten indirekt, allerdings in einer vorbereiteten Umgebung, die es dem Kind ermöglicht, sich selbst zu erziehen. Diese Umgebung – wir werden es später noch genauer sehen – ist ausgehend von den Beobachtungen des/der Erwachsenen mit größter Aufmerksamkeit und Sorge zu gestalten. Die Materialien sind für das Kind frei zugänglich. Sie ermöglichen es, die ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ zu erreichen, also die Phase der tiefsten Versenkung in eine Sache. BERG fasst es so zusammen: „Das Kind entdeckt sein SELBST und gewinnt Zugang zu dessen Kräften“⁷³.

Der/die Erwachsene bzw. der/die Erzieher/in übernimmt bei diesem Geschehen eine ganz bestimmte Rolle. Vor allem zeichnet sich seine/ihre Rolle durch möglichst geringe Einflussnahme aus. Er/Sie tut das Gegenteil dessen, was im herkömmlichen Verständnis von Erziehung zur Zeit MONTESSORIS von ihm/ihr verlangt wird. Er/Sie belehrt nicht, beeinflusst nicht, verzichtet darauf, das Kind zu formen. BERG nennt „Anregung, Unterstützung, Beratung“⁷⁴ als vordringliche Aufgaben des/der Erziehers/in. Die wesentliche Aufgabe des/der Erziehers/in ist es, das Kind zu beobachten und aus der Beobachtung

⁶⁹ Vgl. A. KABUS, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Würzburg 2001, 21; [*in Folge*: A. KABUS, Rezeption].

⁷⁰ M. PRANIEß, Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman, Göttingen 2008, 35; [*in Folge*: M. PRANIEß, Godly Play-Konzept].

⁷¹ Vgl. M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 35-37.

⁷² M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 37.

⁷³ H.-K. BERG, Kinder verändern 31.

⁷⁴ H.-K. BERG, Kinder verändern 32.

heraus seine Schlüsse zu ziehen.⁷⁵ Das Kind bleibt stets Subjekt im Lernprozess, der/die Erzieher/in assistiert ihm dabei. So drückt es MONTESSORI selbst aus: „Die Lehrerin ist nicht da, um es [das Kind] zu belehren oder ihm direkt zu helfen, sondern sie zeigt ihm lediglich, wie es sich ‚selbst helfen‘ kann“⁷⁶. MONTESSORI formuliert es sogar noch drastischer, wenn sie sagt, dass „die Lehrerin, so wie sie allgemein verstanden wird, verschwunden“⁷⁷ ist. „An die Stelle der Lehrerin tritt das didaktische Material, welches das Prinzip der Fehlerkontrolle enthält und dem Kind sowohl Selbsterziehung als auch Selbstkorrektur gestattet.“⁷⁸

Erziehung bzw. das Lernen in der Schule soll von Freiheit geprägt sein. Das bedeutet in erster Linie die freie Wahl des Materials, das sich das Kind zu dem Zeitpunkt nehmen kann, den es sich aussucht. Das Kind wird so vom Objekt zum Subjekt seines Lernens. Es trifft Entscheidungen und formt und stärkt damit seinen Willen. Anders als zuvor, als es „nur von Impulsen angetrieben“⁷⁹ wurde. Als Folge des freien Lernens sieht MONTESSORI die ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘, diesen Zustand der höchsten Konzentration, den der/die Erzieher/in nicht beliebig herbei führen kann. Das Kind selbst, wenn es auf Gegenstände trifft, die es fesseln, begibt sich in diesen Zustand. Die Aufgabe des Erziehers/der Erzieherin ist es, das Kind zu beobachten und das richtige Material zum richtigen Zeitpunkt bereit zu stellen. Zum freien Lernen gehört auch die selbständige Fehler- bzw. Erfolgskontrolle.⁸⁰

So wie Maria MONTESSORI zwei Dimensionen von Religion unterscheidet – das fundamentale Grundbedürfnis, das ihrer Ansicht nach konstitutiv zum Menschsein dazu gehört und die konkrete Ausgestaltung der Religionsausübung, so unterscheidet sie zwei Arten der religiösen Erziehung: Religiöse Erziehung kann implizit oder explizit geschehen. Implizit religiös ist demnach die gesamte Montessoripädagogik, weil sie sich „aus den allgemeinen, dem christlichen Geist entsprechenden Grundsätzen der MONTESSORI-Pädagogik“⁸¹ speist. Explizit religiös ist Montessoripädagogik, wenn sie sich auf die Einführung des Kindes in die katholische Liturgie und kirchliche Glaubensinhalte bezieht.

Im Folgenden werden beide Dimensionen näher beschrieben.

⁷⁵ Vgl. H.-K. BERG, Kinder verändern 30-32.

⁷⁶ M. MONTESSORI, Dem Kind Freiheit beim Lernen geben; altmodische ‚Lehrer‘ nun überholt, in: M. MONTESSORI, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von R. G. BRUCKENMEYER, Freiburg im Breisgau 2014, 382; [in Folge: M. MONTESSORI, Freiheit beim Lernen].

⁷⁷ M. MONTESSORI, Freiheit beim Lernen 381.

⁷⁸ M. MONTESSORI, Freiheit beim Lernen 381.

⁷⁹ M. MONTESSORI, Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau ⁶1996, 175.

⁸⁰ Vgl. H.-K. BERG, Kinder verändern 32-37.

⁸¹ C. KRUMME, Subjekt 29.

a) Explizit religiöse Erziehung

Ziel ist es, das Kind mit dem übernatürlichen Leben in Beziehung zu bringen.⁸² In MONTESSORIS Vortrag ‚Über religiöse Erziehung‘⁸³, den sie 1946 in London gehalten hat, betont sie gleich zu Beginn ihre feste Überzeugung, dass religiöse Erziehung nicht bedeutet, dem Kind etwas zu geben, was es vorher nicht hatte. „Wie können wir dem Kind Religion vermitteln? Nun, wir können sie nicht geben, wir müssen sorgen, daß sie sich entwickelt.“⁸⁴ Dazu muss die Umgebung vorbereitet werden. MONTESSORI entwickelt zu diesem Zweck das ‚Atrium‘, auf das in 2.4.1 detailliert eingegangen wird. Im Atrium findet die explizit religiöse Erziehung statt, die im Wesentlichen darin besteht, das Kind in die Liturgie der Heiligen Messe einzuführen, die für MONTESSORI „ein großartiger Ausdruck des Glaubensinhaltes ist, [...] die ‚pädagogische Methode‘ der katholischen Kirche“⁸⁵. Die Liturgie ist für MONTESSORI also der Schlüssel zur übernatürlichen Welt und die Aufgabe des/der Erziehers/Erzieherin ist es, „dem Kind nur diese vom göttlichen Licht glänzenden Tore zur Liturgie zu öffnen“⁸⁶. MONTESSORI grenzt sich deutlich vom damals verbreiteten ‚Katechismusunterricht‘ ab, bei dem das Kind vorgefertigte Antworten auswendig zu lernen hatte. Diese Methode der religiösen Erziehung führt ihrer Ansicht nach dazu, „das Kind von der Kirche zurückzuhalten“⁸⁷. Ihre Methode hingegen zielt darauf ab, „Kinder in die Liturgie der katholischen Messe ganzheitlich und mit-handelnd einzuführen“⁸⁸.

Hier wird deutlich, dass es MONTESSORI bei der religiösen Erziehung darum geht, das Kind in das Leben der Kirche und damit in die Gegenwart Gottes einzuführen. Sie schreibt von den Erfahrungen, wenn das Kind im Atrium anhand von gewissen Tätigkeiten, Handlungen, Symbolen und Gegenständen die Liturgie kennenlernt: „Man sah, wie kleine Kinder wegen ihrer Unschuld in einer reineren und tieferen Weise, wenn auch noch weniger klar als der Erwachsene, die Gegenwart Gottes fühlen können.“⁸⁹

Neben der kirchlich-liturgischen Erziehung ist die moralische Erziehung von besonderer Bedeutung. Grundlage dafür ist ein Gefühl des Geliebtheits und der Geborgenheit, das im Kind von Anfang an grundgelegt werden soll. Erst darauf aufbauend, wenn das Kind älter ist, soll es in sozialer und moralischer Hinsicht geführt werden, damit es gemäß seines Gewissens in dieser Welt Verantwortung übernehmen kann.⁹⁰

⁸² Vgl. H.-K. BERG, Religionspädagogen 70.

⁸³ M. MONTESSORI, London 96 f.

⁸⁴ M. MONTESSORI, London 97.

⁸⁵ M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 41.

⁸⁶ M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 41.

⁸⁷ M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 41.

⁸⁸ H.-K. BERG, Religionspädagogen 69.

⁸⁹ M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 42.

⁹⁰ Vgl. H.-K. BERG, Religionspädagogen 71.

Voraussetzung für all das ist die genaue Beobachtung des Kindes. Atrium, vermittelte Inhalte, Tätigkeiten müssen genau auf die Bedürfnisse des Kindes zugeschnitten sein.

BERG nennt das Konzept der explizit religiösen Erziehung bei MONTESSORI in sich „stimmig, weil es sich auf zwei starke Grundoptionen stützt: Die fundamentale Bedeutung der katholischen Kirche und die zentrale Stellung der Liturgie“⁹¹. Inwieweit dieses Konzept auch heute in einer Welt, in der die katholische Kirche sowohl an Einfluss als auch Bedeutung im Leben vieler Menschen verloren hat und die Liturgie der Kirche nur von einem kleinen Kreis als gewinnbringend erlebt wird, Bedeutung haben kann, wird in Kapitel 6.3.1. behandelt.

Für MONTESSORI jedenfalls gibt es zwischen der explizit religiösen und der allgemeinen Erziehung eine genaue Entsprechung:

- „Die vorbereitete Umgebung im Kinderhaus entspricht dem Atrium.
- Die Einübung in die Aufgaben des täglichen Lebens beziehen sich im Kinderhaus auf die notwendigen Fertigkeiten zur Orientierung im Alltag; im Atrium geht es um die Einübung in das gottesdienstliche Leben.
- Die allgemeine Erziehung bietet Hilfen zur Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten und zur Entfaltung der Persönlichkeit. Die religiöse Erziehung bemüht sich um Förderung des religiösen Lebens.“⁹²

b) Implizit religiöse Erziehung:

Im Folgenden wird auf den implizit religiösen Aspekt der Montessoripädagogik eingegangen. Zum einen um aufzuzeigen, wie breit MONTESSORI die Begriffe ‚Religion‘ und ‚religiöse Erziehung‘ verwendet und wie sehr ihre Sicht auf das Kind dadurch geprägt ist. Zum anderen um vor diesem Hintergrund noch deutlicher zu sehen, worum es ihr bei der explizit religiösen Erziehung geht.

BERG plädiert dafür, die Montessoripädagogik im Gesamten als religiöse Erziehung zu betrachten.⁹³ Auch dort, wo es nicht darum geht, das Kind in die Geheimnisse der Kirche einzuführen, es zum Gebet anzuleiten und es mit der Liturgie vertraut zu machen. MONTESSORI erzählt selbst eine Begebenheit, die ihrer Ansicht nach zeigt, wie ‚katholisch‘ bzw. ‚religiös‘ ihre pädagogische Methode ist. Priester, die eines ihrer Bücher lasen, und nichts von ihrer persönlichen Religiosität wussten, fanden, „meine Methode sei in ihrer Substanz katholisch“⁹⁴. MONTESSORI zählt die pädagogischen Grundsätze auf, von denen die Priester besonders beeindruckt waren:

- „Die Demut und die Geduld der Erzieherin,

⁹¹ H.-K. BERG, Leben suchen 132.

⁹² H.-K. BERG, Leben suchen 131.

⁹³ Vgl. H.-K. BERG, Leben suchen 126.

⁹⁴ M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 40.

-
- 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 Kindes⁹⁵.

Bei KABUS sind es drei Aspekte, die die Pädagogik MONTESSORI als Gesamtes religiös machen:

(1) MONTESSORI spricht von Gott im Kind und drückt damit aus, wie ehrfürchtig der/die Erwachsene dem Kind gegenüberzutreten soll. Eine Vergottung des Kindes ist das nicht, wendet dazu BERG ein, vielmehr die unbedingte Forderung, dem Kind mit höchster Achtung entgegenzutreten, seine Eigenständigkeit zu respektieren und seine Würde nicht zu verletzen.⁹⁶ Die Entwicklung des Kindes verläuft nach Ansicht MONTESSORI nach einem göttlichen Plan. Nicht der Mensch legt etwas in das Kind hinein und formt es nach seinen Vorstellungen. Erziehung bedeutet vielmehr, „die verborgenen Wunder im Kinde zu sehen und ihm zu helfen, sie zu entfalten.“⁹⁷

Nach Paul OSWALD, den KABUS zitiert, finden sich bei MONTESSORI zudem weitere Elemente einer indirekten religiösen Erziehung.⁹⁸

„Christliche Elemente bezüglich des einzelnen Menschen zeigen sich in der Ehrfurcht vor der Würde der Person, in der Förderung von Selbstbestimmung und Freiheit, in der Bindung an das Gewissen und in der ganzheitlichen Wahrnehmung des Menschen. Christliche Elemente im Rahmen der sozialen Erziehung sind im Grundsatz der Liebe und des Friedens sichtbar. Ein von Liebe bestimmtes soziales Miteinander führt über den Abbau von Machtverhältnissen zu einem Leben in Frieden.“⁹⁹

(2) Die ‚Kosmische Theorie‘ MONTESSORI, nach der der ganzen Schöpfung ein Plan zugrunde liegt, stellt einen der Grundpfeiler ihrer Pädagogik dar. Dieser Theorie zufolge ist der Mensch dazu berufen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, einen Sinn in seinem Leben zu suchen und dementsprechend zu handeln. Die ‚Kosmische Theorie‘ hat Parallelen zum christlichen Schöpfungsglauben; den Plan, den MONTESSORI in allem erkennt, weist sie als Gottes Plan aus. Die Aufgabe des Menschen, der in diesem

⁹⁵ M. MONTESSORI, *Kinder in der Kirche* 40.

⁹⁶ Vgl. H.-K. BERG, *Leben suchen* 127.

⁹⁷ M. MONTESSORI, *Vorträge im Kloster*, in: M. MONTESSORI, *Gott und das Kind*, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 72; [*in Folge*: M. MONTESSORI, *Kloster*].

⁹⁸ Vgl. A. KABUS, *Rezeption* 56-57.

⁹⁹ A. KABUS, *Rezeption* 57.

Plan eine Sonderstellung einnimmt, besteht im Wesentlichen darin, die Schöpfung weiter zu führen. „Montessori betrachtet diese ‚kosmische Mission‘ als große Auszeichnung für den Menschen. Sie nennt ihn darum ‚König des Universums‘, ja ‚Gottes Stellvertreter auf der Erde‘“¹⁰⁰. Zugleich stellt sie klar, dass der Mensch sich nicht an die Stelle Gottes setzen soll. Erziehung soll laut MONTESSORI darauf abzielen, „das Göttliche im Menschen zu erkennen und zu beobachten [...] zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes aus und nicht der des Schöpfers.“¹⁰¹ Die ‚Kosmische Theorie‘ liegt der ‚Kosmischen Erziehung‘ zugrunde, dem Erziehungsprogramm für die Sechs- bis Zwölfjährigen. Dabei spielt unter anderem das Erkennen der kosmischen Ordnung und das Beobachten von Naturphänomenen eine Rolle.

Unter den praktischen Materialien, die MONTESSORI im Rahmen der ‚Kosmischen Erziehung‘ entwickelt, hebt KABUS die ‚cosmic tales‘ hervor. In diesen Erzählgeschichten werden wissenschaftliche Erkenntnisse und theologisch-philosophische Deutungen miteinander verbunden. Die Stellung des Menschen im Kosmos, sowie seine Verantwortung für die Schöpfung werden dem Kind durch die Erzählungen vermittelt. Es gibt fünf solcher Erzählungen, darunter ‚Gott, der keine Hände hat‘. Inhalt dieser Erzählung ist der Ursprung des Universums, Gottes Existenz und sein Wirken.¹⁰²

¹⁰⁰ P. OSWALD, Wirklichkeit und Vision. Eine realistisch-visionäre Konzeption und die Ansätze ihrer praktischen Verwirklichung: Montessoris ‚Kosmische Erziehung‘. In: R. FISCHER/M. KLEIN-LANDECK/H. LUDWIG (Hg.), Die ‚Kosmische Erziehung‘ Maria Montessoris, Münster 1999, 57-85, zit. nach KABUS, Rezeption 58; [in Folge: P. OSWALD, Wirklichkeit und Vision].

¹⁰¹ M. MONTESSORI, Kloster 72.

¹⁰² Vgl. A. KABUS, Rezeption 56-58.

2. Vier Prinzipien der religiösen Erziehung nach Maria MONTESSORI

2.1 Erstes Prinzip: Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt

2.1.1 Unterschätzung und gleichzeitige Offenbarung des Kindes

Schon in der ersten Überschrift ihres Artikels ‚Gott und das Kind‘¹⁰³, die lautet „Gott hat das Kind wunderbarer geschaffen als man denkt“¹⁰⁴, deutet Maria MONTESSORI an, dass die verbreitete Perspektive auf das Kind einer Korrektur bedarf. Sie ortet bei den Erwachsenen ihrer Zeit und in der Pädagogik allgemein eine Unterschätzung des Kindes.¹⁰⁵ HOLTSTIEGE weist darauf hin, dass MONTESSORI sich sogar bemüht, zu betonen, dass das Kind von Anfang an ein Mensch ist. Die Aufgabe des/der Erwachsenen ist nicht nur, seine physische Entwicklung zu fördern, sondern von Anfang an seine geistigen Regungen wahrzunehmen und das Kind ihnen entsprechend zu behandeln.¹⁰⁶

Parallel zur allgemeinen Unterschätzung des Kindes und seines geistigen Potentials nimmt MONTESSORI „merkwürdige Phänomene [...] im Bezug auf die Seelen der Kinder“¹⁰⁷ wahr. „Es scheint wirklich, daß in diesem Jahrhundert die Kinder angefangen haben, sich zu offenbaren und sich verständlich zu machen durch den Glanz ihrer geistlichen Äußerungen.“¹⁰⁸ MONTESSORI bezieht sich dabei hauptsächlich auf das, was sie im Kinderhaus San Lorenzo Anfang des 20. Jahrhunderts wahrgenommen hat. Sie schreibt über das Phänomen der Konzentration, das bei den Kindern dort auftritt, die sich daraufhin charakterlich verändern. Dass Kinder, denen selbst MONTESSORI bis zu diesem Zeitpunkt unterstellt, sich nicht über einen längeren Zeitraum konzentriert einer Tätigkeit widmen zu können, fähig sind, völlig in eine Tätigkeit zu versinken, überrascht sie zunächst. Diese Phase der Konzentration nennt MONTESSORI ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘. „Dabei versteht sie Polarisation als direkte Verbindung zwischen Kind und Sache“¹⁰⁹, erläutert Hans-Dietrich RAAPKE. Zudem erwähnt MONTESSORI im selben Zusammenhang ein englisches Mädchen namens Nelly, das sogar Papst PIUS X. mit seinem geistlichen Tiefgang beeindruckte. Erfahrungen wie mit der kleinen Nelly treten damals scheinbar gehäuft auf. Kinder überraschen Erwachsene mit geistlichen, inspirierten Äußerungen, die wiederum die Erwachsenen tief berührten. Judith NEFF nennt diese Wahrnehmung MONTESSORIS „offenbarungstheo-

¹⁰³ M. MONTESSORI, Gott und das Kind in: M. MONTESSORI, Gott und das Kind, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 12; [in Folge: M. MONTESSORI, Kind].

¹⁰⁴ M. MONTESSORI, Kind 12.

¹⁰⁵ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 12.

¹⁰⁶ Vgl. HOLTSTIEGE, Menschenbild 49.

¹⁰⁷ M. MONTESSORI, Kind 12.

¹⁰⁸ M. MONTESSORI, Kind 12.

¹⁰⁹ H.-D. RAAPKE, Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule, Reinbek bei Hamburg 2001, 180; [in Folge: H.-D. RAAPKE, Montessori heute].

logisch gewendete Kinderpsychologie“¹¹⁰. Die Kinder offenbaren an unterschiedlichen Orten der Welt - laut MONTESSORI - „die wunderbaren Kräfte der göttlichen Schöpfung in der kindlichen Seele“¹¹¹. Daraus leitet sie ab, dass zwischen Gott und dem Kind eine tiefe Verbindung besteht. Diese gründet sich zunächst in der Tatsache, dass es nicht die Eltern sind, die das Kind erschaffen haben. Zwar haben sie an der Entstehung des Kindes einen wichtigen Anteil, letztlich ist aber schon der Beginn der menschlichen Existenz „viel mehr das Werk der Natur als das der Eltern“¹¹².

2.1.2 Gott als Schöpfer des Kindes

Dass die Natur das vollbringt, was Gott in sie hineingelegt hat, steht für MONTESSORI außer Frage. Sie setzt die Natur und Gott eng miteinander in Verbindung, sie führt das Wirken der einen in das des anderen über.¹¹³ Für PRANIEß sind die Begriffe ‚Gott‘ und ‚Natur‘ bei MONTESSORI sogar „austauschbare Begriffe ohne eigentliche Differenz“¹¹⁴ Gott ist laut PRANIEß letztlich die *causa prima*. NEFF formuliert es so: „Nachdem Montessori die Prozesse des Werdens, Wachsens und der Geburt sowohl der Natur als auch dem ‚Wesen‘ des Kindes zugeordnet hat, spricht sie nun alle drei Prozesse dem Wirken Gottes zu.“¹¹⁵ MONTESSORI setzt fort: „Und weil Gott in dieser Weise die Empfängnis bestimmt hat und die Entwicklung und die Geburt, so fühlen die Eltern einen solchen natürlichen Respekt gegenüber dem Kind, das auf so wunderbare Weise bei ihnen angekommen ist.“¹¹⁶

Die richtige Haltung des/der Erwachsenen dem Kind gegenüber sieht laut MONTESSORI so aus: Geht der/die Erwachsene davon aus, dass Gott das Kind geschaffen hat, hütet er/sie sich vor der falschen Annahme, er/sie könne das Kind ‚machen‘. MONTESSORI warnt: „Wenn wir das tun, verderben wir das göttliche Werk. Wenn wir meinen, wir seien es, die das Kind formen, bauen wir nicht den aktiven Teil im Kinde aus. Wir vermindern die Kräfte des menschlichen Geschöpfes.“¹¹⁷ Der/Die Erwachsene wird zum Materialisten, der das Schöpferwerk Gottes nicht anerkennt.

Die Achtung vor dem Kind gründet also in erster Linie in der Tatsache, dass Gott es ist, der es ins Leben gerufen hat und der – was für MONTESSORI noch wichtiger ist – seine Seele direkt geschaffen hat.

¹¹⁰ J. NEFF, Judith: Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der religionspädagogischen Montessorirezeption, Teilband 1, (= Ökumenische Religionspädagogik 9), Berlin 2016, 303; [in Folge: J. NEFF, Pädagogik].

¹¹¹ M. MONTESSORI, Kind 15.

¹¹² M. MONTESSORI, Kind 27.

¹¹³ Vgl. M. MONTESSORI, 27.

¹¹⁴ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 107.

¹¹⁵ J. NEFF, Pädagogik 313.

¹¹⁶ M. MONTESSORI, Kind 27.

¹¹⁷ M. MONTESSORI, Kloster 71.

Kindern gegenüber, die bereits christlich getauft sind, steigert sich die Achtung der Erwachsenen noch. Ist das Kind in der Taufe doch wiedergeboren, hat Anteil am auferstandenen Christus und damit am göttlichen Leben selbst.¹¹⁸ „Wer so das Kind betrachtet, wird vor Ehrfurcht zittern, denn er sieht in ihm Gott.“¹¹⁹ PRANIEß sieht in diesem Gedanken einen der zentralen Gedanken in der – wie er es nennt – ‚Theologie‘ MONTESSORI: „die mystische Vereinigung von Gott und Kind, Gott im Kind“.¹²⁰

2.1.3 Der kindliche Zugang zu Gott und Glaubensdingen

Das Kind ist bei MONTESSORI – wie bereits näher erläutert wurde - kein kleiner, unfertiger Mensch. Vielmehr hat es einen Eigenstand, eine eigene Natur.¹²¹ Auch was die Dinge des Glaubens angeht, hat es einen ihm eigenen Zugang, der anders ist als der von Erwachsenen. Es drückt seine Liebe Gott gegenüber anders aus, und dringt auch in das übernatürliche Leben auf seine Weise ein. MONTESSORI betont, dass der kindliche Zugang keine mangelhafte Vorstufe in der menschlichen Entwicklung hin zum/zur Erwachsenen ist, sondern im Plan Gottes genau so gedacht ist. „Auch gegenüber Gott muß das Kind Kind sein!“¹²² Auch wenn Kinder ihre religiösen Empfindungen mitunter mit erstaunlichen Aussagen ausdrücken, sind es vor allem „Handlungen und innere[n] Haltungen“¹²³, durch die sie sich äußern, ergänzt die Erfinderin der Katechese des Guten Hirten CAVALLETTI.

Gott selbst hat es als Kind geschaffen und wünscht sich, dass es ihm auf seine Art begegnet. So wie sich das Kind in einer seinem Alter und seiner Entwicklung angemessenen Weise verhält, so darf und soll es sich auch Gott nähern. Als Beispiel nennt MONTESSORI die Spontaneität des Kindes, das dem gekreuzigten Christus ein kindliches Geschenk macht.¹²⁴ Das bedeutet, dass der Glaube des Kindes nicht aus dem Glauben des/der Erwachsenen hervorgeht, sondern seiner eigenen kindlichen Vorstellungswelt entspringt bzw. entspringen darf. „Der ‚kindgerechte‘ Glaube mit einer kindlichen Vorstellungswelt wird ‚tiefere Wurzeln in der Seele‘ (Gott und das Kind, S. 30) bilden als ein vorgegebener Glaube aus der Vorstellungswelt der Erwachsenen“.¹²⁵

Mehr noch: Das Kind ist in gewisser Hinsicht sogar empfänglicher als der/die Erwachsene für das, was von Gott kommt und für seine Gegenwart. MONTESSORI führt diese besondere Empfänglichkeit auf die ‚Unschuld‘ des Kindes zurück. Der/Die Erwachsene mag zwar auf intellektuellem Niveau dem Kind

¹¹⁸ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 27.

¹¹⁹ M. MONTESSORI, Kind 27.

¹²⁰ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 108.

¹²¹ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 28.

¹²² M. MONTESSORI, Kind 30.

¹²³ S. CAVALLETTI, Potential 35.

¹²⁴ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 27-32.

¹²⁵ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 109.

voraus sein, was die innere Offenheit gegenüber „göttlichen Eingebungen“¹²⁶ angeht, ist das Kind dem/der Erwachsenen überlegen.¹²⁷

CAVALLETTI beschreibt, was die kindliche Beziehung zu Gott kennzeichnet. Sie bezieht sich dabei sowohl auf religiös als auch nicht religiös erzogene Kinder und nennt folgende Kennzeichen des kindlichen Zugangs zu Gott:

- Die starke Anziehungskraft für religiöse Inhalte: Diese beobachtet CAVALLETTI auch bei denen, die nicht religiös erzogen werden. Sie erzählt von Kindern, die das abendliche Gebet oder den Gottesdienstbesuch im Elternhaus durchsetzen, weil sie den inneren Drang zu diesen Vollzügen verspüren.
- Die Freude als Merkmal kindlicher Gottesbeziehung: Wenn Eltern dem Bedürfnis des Kindes nach religiösen Inhalten nachkommen, zeigt sich beim Kind eine besondere Freude. CAVALLETTI weist darauf hin, dass es sich nicht um eine oberflächliche Begeisterung handelt. „Die Freude, die ein Kind dabei verspürt, Gott näherzukommen, ist aber von anderer Qualität: Hier handelt es sich um eine Freude die das Kind friedlich und heiter macht und es zur Ruhe kommen lässt.“¹²⁸
- „Das geheimnisvolle Wissen des Kindes“¹²⁹: Das Kind scheint eine Art intuitives Wissen zu haben, das ihm Einsicht in religiöse Zusammenhänge schenkt, die nicht von außen an es herangetragen wurden.
- Der Blick für das Unsichtbare: „Tatsache ist, dass das Kind fähig zu sein scheint, das Unsichtbare zu sehen, als wäre es greifbarer und realer als die unmittelbare Wirklichkeit.“¹³⁰ So fällt es dem Kind leicht, die unsichtbare Bedeutung hinter einem materiellen Zeichen zu sehen.
- Die Fähigkeit zu beten: Dem Kind scheint es natürlich zu sein, sich im Gebet an Gott zu richten.
- Das tiefe Bedürfnis nach Liebe: Das Liebesbedürfnis des Kindes ist zu groß, um von Menschen gestillt zu werden. Gott allein kann dieses Bedürfnis stillen.¹³¹

Bei MONTESSORI finden wir mit dem Recht des Kindes auf seinen eigenen Zugang zu Gott, bereits ein tragendes Prinzip heutiger Religionspädagogik. Dieses Recht „ist bei Montessori also schon nachzulesen, bevor die Katechetik überhaupt daran dachte.“¹³²

¹²⁶ M. MONTESSORI, *Kinder in der Kirche* 42.

¹²⁷ Vgl. M. MONTESSORI, *Kinder in der Kirche* 42.

¹²⁸ S. CAVALLETTI, *Potential* 40.

¹²⁹ S. CAVALLETTI, *Potential* 42.

¹³⁰ S. CAVALLETTI, *Potential* 43.

¹³¹ Vgl. S. CAVALLETTI, *Potential* 35-45.

¹³² J. NEFF, *Pädagogik* 317.

2.1.4 Biblischer Befund: Jesus und das Kind

Grundlage für die Sicht auf das Kind und seine Religiosität findet MONTESSORI in der Bibel. Sie versucht ihre Haltung dem Kind gegenüber mit biblischen Stellen zu belegen.

Folgende Bibelstellen führt sie an, um ihre Grundgedanken von der Ehrfurcht dem Kind gegenüber zu untermauern:

- „Wer einen von diesen Kleinen, die an mich glauben, zum Bösen verführt, für den wäre es besser, wenn er mit einem Mühlstein um den Hals im tiefen Meer versenkt würde.“ (Mt 18,6) Die ‚Kleinen‘ setzt MONTESSORI mit den Kindern gleich und ruft die drastischen Worte Jesu in Erinnerung.
- „Hütet euch davor, einen von diesen Kleinen zu verachten! Denn ich sage euch: Ihre Engel im Himmel sehen stets das Angesicht meines himmlischen Vaters.“ (Mt 18,10) Das Kind gering zu achten, etwas als „Kinderei“¹³³ abzutun und dem Kind gegenüber unhöflich und nachlässig zu sein, bewertet MONTESSORI als Verachtung ihm gegenüber. Sie verweist auf die himmlische Perspektive, von der Jesus spricht und schließt daraus: Weil die Engel der Kinder im Himmel das Angesicht Gottes schauen, schulden die Erwachsenen den Kindern höchste Achtung. MONTESSORI fasst zusammen: „Jesus prägt uns damit folgenden Gedanken ein: ‚Habt eine tiefe Ehrfurcht vor diesen Kleinen, deshalb, weil Gott sie hochachtet und ihnen einen Engel als Beschützer im Himmel gibt.‘“¹³⁴
- „Da brachte man Kinder zu ihm, damit er ihnen die Hände auflegte und für sie betete. Die Jünger aber wiesen die Leute schroff ab. Doch Jesus sagte: Lasst die Kinder zu mir kommen; hindert sie nicht daran! Denn Menschen wie ihnen gehört das Himmelreich.“ (Mt 19,13-14) Dass das Kind keinen grundsätzlichen Nachrang gegenüber Erwachsenen hat, zeigt sich laut MONTESSORI in dieser Stelle. Sie drückt die persönliche Haltung Jesu dem Kind gegenüber exemplarisch aus. Er möchte die Kinder bei sich haben, legt ihnen die Hände auf und segnet sie, obwohl er gerade dabei ist, mit den Pharisäern ein theologisches Gespräch zu führen. MONTESSORI nennt Jesus „göttliche[n] Kinderfreund“¹³⁵.
- „Amen, das sage ich euch: Wer das Reich Gottes nicht so annimmt, wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen.“ (Mk 10,15) Im Markusevangelium wird die Stelle bei Matthäus, Kapitel 19, um den Zusatz erweitert, der zwischen dem Kind und dem/der Erwachsenen einen Vergleich herstellt. Das Kind wird dem/der Erwachsenen hier als Vorbild vor Augen gestellt. „Die Einfalt, mit welcher das Kind die göttlichen Geheimnisse annimmt, wird als Beispiel für unsere geistige Haltung gegeben, und in diesem Sinn wird das Kind als Führer genannt, der uns unbewußt den Weg zeigt.“¹³⁶

¹³³ M. MONTESSORI, Kind 33.

¹³⁴ M. MONTESSORI, Kind 33.

¹³⁵ M. MONTESSORI, Kind 34.

¹³⁶ M. MONTESSORI, Kind 34.

- „In jener Stunde kamen die Jünger zu Jesus und fragten: Wer ist im Himmelreich der Größte? Da rief er ein Kind herbei, stellte es in ihre Mitte und sagte: Amen, das sage ich euch: Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet, könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen.“ (Mt, 18,1-3) Um die Vorbildwirkung des Kindes für den/die Erwachsene/n weiter zu unterstreichen, führt MONTESSORI auch diese Stelle aus dem Matthäusevangelium an.

Als besondere Auszeichnung des Kindes bewertet MONTESSORI, dass Gott selbst als Kind in diese Welt gekommen ist und dadurch seine hohe Achtung vor dem Kind ausgedrückt hat. MONTESSORI regt den Leser und die Leserin an, sich der Wirkung des Jesuskindes bewusst zu werden. Es ist zwar derselbe Jesus wie der, der später gekreuzigt wird und aufersteht, der zu Weihnachten gefeiert wird. Er beeinflusst die Gläubigen aber aufgrund seines Kindseins auf ganz andere Weise. „Weihnachten sind wir besiegt von der Schwäche, von dem Zustand der Hilflosigkeit und von der Zartheit des Kindes. Dann werden wir klein und gut.“¹³⁷ Das Christuskind hilft den Gläubigen, jede Überheblichkeit dem Kind gegenüber abzulegen. PRANIEß spricht von einer Forderung, die sich durch das Kommen Gottes als Kind zu Weihnachten ergibt: „Wenn Gott die Kinder so achtet, dass er als Kind in unsere Welt kommt, dann dürfen die Erwachsenen Kinder keinesfalls verachten, weil sie ‚nur Kinder‘ sind.“¹³⁸ Jesus als Kind und damit alle Kinder sind für den/die Erwachsene/n Lehrmeister der Liebe.

„Deshalb nahm er ein Kind, stellte es neben sich und sagte zu ihnen: Wer dieses Kind um meinetwillen aufnimmt, der nimmt mich auf; wer aber mich aufnimmt, der nimmt den auf, der mich gesandt hat. Denn wer unter euch allen der Kleinste ist, der ist groß.“ (Lk 9,48) Jesus stellt das Kind ihm beinahe gleich. Fest steht für MONTESSORI, dass Jesus und Gott Vater im Kind sind und dem Erwachsenen durch das Kind begegnen wollen.¹³⁹

2.1.5 Der natürliche Entwicklungsimpuls im Kind

Wenn MONTESSORI, wie oben bereits näher erläutert, am Anfang des 20. Jahrhunderts und davor eine Offenbarung der kindlichen Seele und ihrer Kräfte wahrnimmt, stellt sie gleichzeitig fest, dass die Interpretation dieses Phänomens zum Teil in eine falsche Richtung geht. Denn:

„Wie gewöhnlich schrieben die Erwachsenen ihrem eigenen pädagogischen Einfluß die günstige Entwicklung der Kinder zu, während sie schlechte Handlungen der Kinder auf Mangel an gutem Willen bei diesen zurückzuführen pflegten.“¹⁴⁰

MONTESSORI nimmt eine verbreitete Skepsis und eine Weigerung wahr, anzuerkennen, dass „das Kind eine Maske trug, unter der sich dessen eigene bessere Natur verbarg, die eigenen starken Kräfte und die

¹³⁷ M. MONTESSORI, Kind 35.

¹³⁸ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 110.

¹³⁹ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 32-35.

¹⁴⁰ M. MONTESSORI, Kind 14.

eigene reiche Initiative. Sie [die Erwachsenen] können nicht zugeben, daß die psychologische Unwissenheit der Erzieher schuld war an diesem Zustand der Dinge. Sie ziehen es vor, solche Erfolge bei den Kindern den Verdiensten der Erwachsenen zuzuschreiben.“¹⁴¹

Es ist aber nicht der pädagogische Einfluss des/der Erwachsenen, der für die „Umwandlung der Kinder“¹⁴² verantwortlich ist, keine Erziehungsmethode, die die besonderen Kräfte im Kind zu Tage treten lässt. Wie oben ausführlich erläutert, liegt all das, was den/die Erwachsene/n am Kind fasziniert, ohne sein/ihr Zutun im Kind. Die Rolle des/der Erwachsenen und besonders des Erziehers/der Erzieherin liegt darin, das Kind zu unterstützen, seine inneren Kräfte zu heben und zu entfalten.¹⁴³ MONTESSORI zitiert PESTALOZZI, der bereits im 18. Jahrhundert feststellte, „daß der außerordentliche Erfolg in seiner Schule nicht so sehr seiner besonderen Pädagogik zuzuschreiben war als dem wunderbaren Entwicklungsimpuls, welchen Gott in der kindlichen Seele erschaffen hat und dem PESTALOZZI Gelegenheit gab, zu wachsen.“¹⁴⁴

2.1.6 Die Wechselwirkung zwischen dem Kind und dem/der Erwachsenen

Dass das Kind einen eigenen, vom/von der Erwachsenen unabhängigen Wert hat, wurde bereits besprochen. An dieser Stelle soll die von MONTESSORI daraus abgeleitete Wechselwirkung zwischen dem Kind und dem/der Erwachsenen näher ausgeführt werden. MONTESSORI betont, dass es sich um „zwei verschiedene Lebensformen“ handelt, „die gleichzeitig da sind und aufeinander Einfluss haben.“¹⁴⁵ Die Wirkung ist wechselseitig, das heißt, dass nicht nur der/die Erwachsene Einfluss auf das Kind nimmt, sondern auch umgekehrt. Während ersteres auf allgemeine Zustimmung stoßen wird, wie MONTESSORI meint, wird nicht von allen anerkannt, „daß das Kind eine offenbar kostbare Hilfe für den Erwachsenen ist und daß es gemäß der Absicht Gottes einen formativen Einfluß auf die Welt der Erwachsenen haben soll.“¹⁴⁶ Erwachsene und Kinder – das sind „die beiden Pole im ‚universellen‘, die gesamte Menschheitsgeschichte umfassenden Konzept Montessoris“¹⁴⁷.

Ausführlich schildert MONTESSORI in diesem Zusammenhang, wie das Gesamte aller Lebewesen sich in diese beiden Lebensformen aufteilt. Und überall – so MONTESSORI – ist das Leben der erwachsenen Wesen „stark beeinflusst von den besonderen Bedürfnissen des neuen Lebens“.¹⁴⁸ Auch für die Men-

¹⁴¹ M. MONTESSORI, Kind 15.

¹⁴² M. MONTESSORI, Kind 14.

¹⁴³ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 14-16.

¹⁴⁴ M. MONTESSORI, Kind 16.

¹⁴⁵ M. MONTESSORI, Kind 17.

¹⁴⁶ M. MONTESSORI, Kind 17.

¹⁴⁷ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 38.

¹⁴⁸ M. MONTESSORI, Kind 19.

schen gilt: „Die Kindheit ist eine eigene Lebensform, die zusammen mit der des Erwachsenen die Harmonie des menschlichen Lebens sichern muß.“¹⁴⁹

Das Kind hat deshalb völlig andere Bedürfnisse, Gefühle, Interessen und Gedanken als Erwachsene. Es reagiert anders – in den Augen des/der Erwachsenen nicht immer nachvollziehbar. MONTESSORI Concluisio: „Das Kind braucht eigene Mittel und eine besondere Weise, um sich entwickeln zu können; eine eigene Zeit, ein eigener Rhythmus und eine eigene Dauer charakterisieren seine Aktivitäten.“¹⁵⁰ Es ist gerade diese Verschiedenheit, die einen großen Einfluss auf den/die Erwachsene/n und seine/ihre Welt hat. Aufgrund seiner Schutzbedürftigkeit, Unbefangenheit und Unschuld weckt das Kind beim/bei der Erwachsenen edle Eigenschaften, die die ganze Welt so formen, wie wir sie kennen.

2.1.7 Einfluss auf den Glauben des/der Erwachsenen

Was den Glauben betrifft, ist das Kind dem/der Erwachsenen „Lehrmeister“¹⁵¹ – so formuliert es BERG. Und das in zweierlei Hinsicht: „Kinder zeigen den Erwachsenen, wie man zum Glauben kommen kann – sie zeigen aber auch, wie der Erzieher ihnen auf dem Weg zum Glauben behilflich sein kann“¹⁵². CAVALLETTI nennt sowohl den/die Erwachsene/n als auch das Kind „Empfänger der Verkündigung“¹⁵³. Der/Die Erwachsene ist der, „der zugleich verkündet und zuhört“¹⁵⁴. Die Verkündigung, also das Bekanntmachen des Kindes mit biblischen und religiösen Inhalten, ist wichtig für beide Parteien. Das Kind wird mit den Inhalten zum ersten Mal vertraut gemacht, der/die Erwachsene eignet sie sich neu an, aktualisiert sie gleichsam. Vom Kind lernt der/die Erwachsene, zu hören und zu staunen. Das Staunen und Bewundern ist das, was das Kind, vor allem das jüngere, auszeichnet. Die Freude, die das Kind empfindet, springt auf den/die Erwachsene/n über. Er/Sie kann sich von Altlasten seiner/ihrer eigenen Erziehung befreien.

„Dank der Kinder bleibt im Erwachsenen das Gefühl lebendig, dass die Beziehung zu Gott in erster Linie von Freude getragen ist. So kann der Erwachsene von einigen düsteren Aspekten frei werden, die typisch sind für eine besondere Art der Erziehung, die wohl auch in unserer Zeit noch nicht völlig überholt ist.“¹⁵⁵

CAVALLETTI betont, dass das Hören des Wortes Gottes zusammen mit anderen immer bereichernd ist. Mit Kindern gewinnt es eine zusätzliche Qualität, denn „das Wort Gottes kommt bei Kindern auf eine andere Art an als bei Erwachsenen. Folglich schlägt in uns das Wort durch die Kinder einen anderen

¹⁴⁹ M. MONTESSORI, Kind 20.

¹⁵⁰ M. MONTESSORI, Kind 21.

¹⁵¹ H.-K. BERG, Religionspädagogen 94.

¹⁵² H.-K. BERG, Religionspädagogen 94.

¹⁵³ S. CAVALLETTI, Potential 49.

¹⁵⁴ S. CAVALLETTI, Potential 49.

¹⁵⁵ S. CAVALLETTI, Potential 50.

Ton an.“¹⁵⁶ Voraussetzung dabei ist, dass sich der/die Erwachsene nicht als der/die versteht, der/die mit Wissensvorsprung das Kind lehrt, sondern ebenfalls als Hörende/r. Das Kind kann ihm/ihr im Hören Vorbild sein, weil es – besonders in der frühen Kindheit – so aufnahmebereit und offen ist wie niemals wieder in seinem Leben.¹⁵⁷

2.1.8 Das ‚Apostolat des Kindes‘

NEFF weist darauf hin, dass das Bild, das MONTESSORI vom Kind zeichnet, ein „durch und durch optimistisches“¹⁵⁸ ist. Die Bedeutung, die das Kind für den/die Erwachsene/n hat, ist enorm. Umso größer ist sie, wenn die göttliche Dimension dazu kommt, dann wirkt das „Apostolat des Kindes“¹⁵⁹ in der Familie. Für MONTESSORI wirkt Gott durch das Kind, indem es durch seine Eigenschaften die Umwandlung zum Guten im/in der Erwachsenen bewirkt. Es kommt zu einer Sakralisation des Kindes. Inwieweit diese Sicht angemessen ist und sich aus dem Kontext ihrer Zeit ergibt, wird im sechsten Teil der Arbeit beleuchtet.

„In diesen [...] Beobachtungen erkennt Montessori das (planmäßige) Einwirken und Handeln Gottes auf den Erwachsenen. Das Kind sei Gnade, es wirke wie ein Apostel. Sein Apostolat sei moralischer Art. Im christlichen Glauben ist ein Apostel direkt von Jesus Christus als Bote beauftragt.“¹⁶⁰

NEFF fasst zusammen: „Gott gab dem Kind eine gnadenhafte Natur und daher die Aufgabe einer Gottesoffenbarung im Leben der Menschen. Montessori ist sich sicher, Gott im Kind zu sehen.“¹⁶¹

2.2 Zweites Prinzip: Der/Die Erzieher/in soll christlich sein.

Bevor auf den für MONTESSORI wichtigen Aspekt der persönlichen Religiosität des/der Erziehers/Erzieherin eingegangen wird, wird in der gebotenen Kürze das von ihr skizzierte Bild der Lehrperson im Hinblick auf ihre allgemeinen Fähigkeiten und Haltungen umrissen. Denn das, was für den/die Erzieher/in allgemein gilt, gilt genauso für die Lehrperson in der religiösen Erziehung.

2.2.1 Ein neuer Erzieher/innen-Typus

MONTESSORI gibt der Frage, wie der/die ideale Erwachsene bzw. der/die ideale Erzieher/in auszusehen hat, in ihren Schriften und Vorträgen breiten Raum. Sie entwirft ein neues Bild des/der Erzie-

¹⁵⁶ S. CAVALLETTI, Potential 50.

¹⁵⁷ Vgl. S. CAVALLETTI, Potential 49-51.

¹⁵⁸ J. NEFF, Pädagogik 309.

¹⁵⁹ M. MONTESSORI, Kind 22.

¹⁶⁰ J. NEFF, Pädagogik 310.

¹⁶¹ J. NEFF, Pädagogik 310.

hers/Erzieherin bzw. des/der Lehrers/Lehrerin und spricht von einer „tief greifende[n] Veränderung des Lehrertypus“¹⁶², die sich vollzieht, wenn man den grundlegenden Perspektivenwechsel einnimmt, den sie vorschlägt. Ein kurzer, geschichtlicher Blick auf die damalige Unterrichtssituation soll helfen, das Neuartige an MONTESSORI Zugang zu erkennen. Bei Winfried BÖHM findet sich eine anschauliche Beschreibung der Lehrsituation in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, also jener Zeitperiode, vor deren Hintergrund MONTESSORI ihren neuen Lehrer/innentypus entwirft.

„Die Schüler sitzen, nicht selten in einheitliche Uniformen gesteckt, in hölzernen Bänken quasi in Reih und Glied vor einem auf dem Katheder thronenden Lehrer, der von oben herab seine Unterrichtslektionen hält.“¹⁶³

Der Unterrichtsraum gleicht einem „fabrikähnlichen Arbeits-Lern-Saal“¹⁶⁴. Wie in einer Kaserne sind die Kinder dem Drill der Lehrpersonen unterworfen, Individualität und Selbstentfaltung des/der einzelnen spielen keine Rolle. Der Lehrer sorgt mit Strenge und Autoritätsgebärden für Ruhe und Ordnung im Klassenraum. Aus Angst vor den Schülern/Schülerinnen bleibt ihm nichts anderes übrig.¹⁶⁵ MONTESSORI wendet sich mit ihrem Konzept wie andere Reformpädagogen und -pädagoginnen gegen eine Schule des Zwangs, in der das Leiden des/der Schülers/Schülerin wie selbstverständlich hingenommen wird. Sie besucht selbst Schulen und erhält dadurch Einblick in den Unterricht der damaligen Zeit. „Es wurde ihr immer klarer, daß es ein System war, das alles unterdrückte, was sie aus den Kindern herauslocken wollte“ und Montessori vergleicht die auf Bänken aufgereihten Kinder mit den in Schaukästen aufgespießten Schmetterlingen“.¹⁶⁶

Bei MONTESSORI sehen die Anforderungen an den/die Lehrer/in bzw. an den/die Erzieher/in gänzlich anders aus. Der/die Erzieher/in wird von jemandem, der im Unterricht ständig agiert, zu jemandem, der beobachtet. Er/sie stört das Kind in seiner Arbeit nicht und interveniert nur, wenn es Hilfe braucht. MONTESSORI spricht immer wieder davon, dass der/die Erzieher/in dem Kind dient – auch dann, wenn er/sie das Kind bzw. die Gruppe leitet.¹⁶⁷

„Ich kann nicht genug betonen, dass eine Lehrerin sehr wenig ‚lehren‘, sehr viel beobachten und vor allem das Handeln und die physiologische Entwicklung der Kinder in ihrer Obhut leiten muss. Ich würde den Begriff ‚Lehrerin‘ sogar ganz abschaffen und ihn durch ‚Leiterin‘ ersetzen.

¹⁶² M. MONTESSORI, Die wissenschaftliche Lehrerin (I): Der ‚neue Typ‘ der Lehrerin – Universitätslehrer einst und jetzt – Zur Bedeutung des Beobachtens, in: M. MONTESSORI, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von R. G. BRUCKENMEYER, Freiburg im Breisgau 2014, 73; [in Folge: M. MONTESSORI, Bedeutung].

¹⁶³ W. BÖHM, Reformpädagogik 31.

¹⁶⁴ W. BÖHM, Reformpädagogik 31.

¹⁶⁵ Vgl. W. BÖHM, Reformpädagogik 30-31.

¹⁶⁶ E. SKIERA, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München 2010, 202; [in Folge: E. SKIERA, Reformpädagogik].

¹⁶⁷ Vgl. M. MONTESSORI, Bedeutung 73.

[...] Die Lehrerin muss nicht nur die Bewegungen, sondern auch das Leben und die geistige Entwicklung der Kleinen leiten.“¹⁶⁸

MONTESORI verlangt viel von der neuen Lehrperson: Der/die Erzieher/in gibt seine/ihre alte Stellung auf, eignet sich eine neue Haltung an und hält sich mit langen Reden und Ratschlägen zurück. Diese Veränderung vom alten zum neuen Typus stellt die Lehrperson vor eine enorme Herausforderung, gesteht MONTESORI: „Die schwierige Aufgabe, geduldig zu sein und zu beobachten, muss die Lehrerin lernen.“¹⁶⁹

In MONTESORIS ‚neuem‘ Unterricht verschiebt sich der Schwerpunkt von der Aktivität der Lehrperson zur Aktivität des Kindes, und damit zusammenhängend von der Unterweisung der Lehrperson hin zum Material, das dem Kind vorgelegt wird.

„Wollen wir die Hauptaufgabe in der Schulpraxis zusammenfassen, so können wir sie wie folgt umreißen: Die Lehrerin soll den *Gebrauch des Materials* erklären. Sie dient hauptsächlich als Mittler zwischen dem Material (den Gegenständen) und den Kindern. Das ist eine einfache, bescheidene und doch sehr viel diffizilere Aufgabe als in der alten Schule, wo das Material ein einfacher Anknüpfungspunkt für die verstandesmäßige Verbindung zwischen der *Lehrerin*, die ihre Gedanken übermittelt, und dem Kind, das sie empfangen soll, bildete.“¹⁷⁰

Die Lehrperson soll zwar zurückhaltend sein, ist gleichzeitig aber aktiv. Indem sie ...

- das Material gut kennt. Dazu muss sie selbst damit üben, um abschätzen zu können, auf welche Weise das Kind damit üben kann.
- die Ordnung herstellt und bewahrt. Jeder Gegenstand hat seinen Platz und kann nur von dort vom Kind geholt werden.
- darüber wacht, dass jedes Kind seine Arbeit ungestört durchführen kann.
- das Kind anhand der Lektionen mit dem Material in Beziehung bringt.¹⁷¹

BERG unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der indirekten Erziehung und der direkten Erziehung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den/die Erzieher/in.

- Was der/die Erzieher/in indirekt zu tun hat, lässt sich in erster Linie negativ bestimmen: Er/sie soll sich nicht für fehlerfrei halten, die Kinder in Ruhe lassen und seine eigene Autorität der des Kindes opfern. Zur indirekten Erziehung gehört auch die Vorbereitung der Umgebung, worauf weiter unten näher eingegangen wird.

¹⁶⁸ M. MONTESORI, Die Lehrerin soll wenig ‚lehren‘; eher die Arbeit des Kindes beobachten, in: M. MONTESORI, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von R. G. BRUCKENMEYER, Freiburg im Breisgau 2014, 343; [in Folge: M. Montessori, Lehrerin].

¹⁶⁹ M. MONTESORI, Bedeutung 77.

¹⁷⁰ M. MONTESORI, Die Entdeckung des Kindes, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau ¹⁷2004, 167; [in Folge: M. MONTESORI, Entdeckung].

¹⁷¹ Vgl. M. MONTESORI, Entdeckung 168-170.

- Direkt hat der/die Erzieher/in Folgendes zu tun: Das Kind ‚teilnehmend‘, also von Liebe geleitet, beobachten und so seine Sensibilitäten, seine Stärken und Schwächen wahrzunehmen und daraus Schlüsse zu ziehen; den Kontakt zum Material herzustellen und Bindeglied zwischen dem Kind und dem Material sein; das Kind achtsam beraten, aber nur dort, wo es der Hilfe und Beratung bedarf - diese Beratung kann verbal oder nonverbal geschehen. Die Umgebung so organisieren, dass das Kind frei und selbstbestimmt arbeiten kann – wenn nötig sorgt der/die Erzieher/in mit Strenge für die Einhaltung der Regeln.¹⁷²

Weil MONTESSORI immer wieder betont, dass sich der/die Erzieher/in im Hintergrund zu halten hat, fragt Peter ORTLING, inwieweit die Lehrerpersönlichkeit überhaupt eine Rolle spielt. Er kommt zu dem Schluss, dass der/die Lehrer/in sich auf jeden Fall mit seiner/ihrer Persönlichkeit in den Lernprozess einbringt und sich nicht darauf beschränken kann, bloß das pädagogische Material in den Unterricht einzubringen. Die Lehrperson muss zum einen hinter dem Material und der Methode stehen und darf sich zum anderen nicht auf die bloß mechanische Anwendung der Methode beschränken. Die Erfahrung und die Intelligenz des/der Erziehers/Erzieherin sind gefragt.¹⁷³ Bei MONTESSORI klingt das so:

„Die Lehrerin hat jedoch zahlreiche, nicht leichte Aufgaben: Ihre Mitarbeit ist keineswegs ausgeschaltet, doch sie wird vorsichtig, feinfühlig und vielfältig. Ihre Worte, ihre Energie, ihre Strenge sind nicht erforderlich, doch es bedarf einer Weisheit, die, dem einzelnen Fall oder den Bedürfnissen entsprechend, umsichtig ist bei der Beobachtung, beim Dienen, beim Herbeieilen oder beim sich Zurückziehen, beim Sprechen oder Schweigen. Sie muß eine sittliche Gewandtheit erwerben, die ihr bisher keine andere Methode abverlangt hat und die aus Ruhe, Geduld, Barmherzigkeit und Demut besteht. Tugenden und nicht Worte sind ihre höchste Vorbereitung.“¹⁷⁴

Was die religiöse Erziehung betrifft, zeigt sich ganz klar: Es kommt durchaus auf die individuelle Persönlichkeit des/der Erziehers/in an. Ulrich STEENBERG betont, dass nur der/diejenige religiös erziehen kann, der das überzeugend lebt, was er/sie vermitteln will. „Dann ereignet sich durch die Person des Erziehers unmittelbar religiöse Erziehung, sofern er glaubwürdig ist.“¹⁷⁵ Wie weiter unten näher beleuchtet wird, misst MONTESSORI der persönlichen Haltung des/der Erziehers/Erzieherin im Bezug auf Religion eine wesentliche Rolle bei: Ein/e gute/r religiöse/r Erzieher/in ist selbst gläubig.

¹⁷² Vgl. H.-K. BERG, Religionspädagogen 34-39.

¹⁷³ Vgl. P. ORTLING, Wie wichtig ist der Pädagoge im Erziehungsprozess? Lässt Maria Montessori der Lehrerpersönlichkeit genügend Raum? in: M. KLEIN-LANDECK (Hg.), Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus?, Freiburg im Breisgau 2015, 108.

¹⁷⁴ M. MONTESSORI, Entdeckung 167.

¹⁷⁵ U. STEENBERG, Laß deinem Kind sein Geheimnis. Religiöse Erziehung nach Maria Montessori, Freiburg im Breisgau 1998, 63; [in Folge: U. STEENBERG, Geheimnis].

2.2.2 Das Kind ins Zentrum der Welt

Für MONTESSORI besteht ein Grundproblem darin, dass der/die Erwachsene zwar bereitwillig Opfer bringt und Anpassung zeigt, wenn es um die physischen Bedürfnisse des Kindes geht. Bei den psychischen und geistigen Bedürfnissen nimmt er/sie plötzlich eine Machtposition ein, will das Kind nach seinem Willen formen und tritt in einen Machtkampf mit ihm ein. Das Kind hat sich an die Erwachsenenwelt anzupassen, nicht umgekehrt. Reagiert das Kind mit Rückzug, Rebellion oder Entmutigung, interpretiert der/die Erwachsene das oft als Zeichen bösen Willens. MONTESSORI ortet einen „Mangel an Verständnis für die kindliche Seele“¹⁷⁶ in der Gesellschaft. Sie stellt das Leben in der „wahren christlichen Familie [...] der ‚großen Welt‘“¹⁷⁷ gegenüber. Während in der ersteren die Erwachsenen für die Kinder da sind und für sie leben, kommt das Kind in letzterer unter die Räder. MONTESSORI ist hart in ihrem Urteil: Das Kind dient dem/der Erwachsenen als Zerstreuung, es muss so leben, „wie es dem Erwachsenen gefällt.“¹⁷⁸ Für MONTESSORI ist eine solche Welt degeneriert. Die Folgen sind drastisch: Der positive Einfluss der Kindersphäre auf die Welt der Erwachsenen fällt damit weg, damit degenerieren nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder.¹⁷⁹

NEFF stellt fest, dass dieses Argumentationsmuster von der negativen Erwachsenenwelt typisch für die Schriften MONTESSORIS ist und immer wiederkehrt.¹⁸⁰ MONTESSORI propagiert eine Umkehrung dieser Verhältnisse. Nicht der/die Erwachsene, sondern das Kind soll im Zentrum der Welt stehen. „Dann würde die Erziehung der neuen Generation der Stützpunkt sein, das Wesen, welches Mensch werden soll. Dieses Wesen und das Christentum würden die höchsten Werte sein, denen alle äußeren Werte unterstellt werden müssten, und sie würden beachtet werden als notwendige Mittel, die höchste Vollkommenheit des Menschen zu erreichen.“¹⁸¹

2.2.3 Rolle des Christentums für den/die Erzieher/in

NEFF sieht in diesen Ausführungen MONTESSORIS eine Grundidee der italienischen Pädagogin beschrieben, die sich durch ihr Werk zieht: „[...] die Vision des ‚neuen Menschen‘ und damit auch der neuen sozialen Gesellschaft“¹⁸². An dieser Stelle wird allerdings, anders als anderswo im Werk MONTESSORIS, die Bedeutung des Christentums dafür betont. Die Erziehung hat sich im Idealfall an den Werten des Christentums zu orientieren, denn MONTESSORI sieht die ideale Erziehung nur in der christlichen Familie verwirklicht. Sie ist der Meinung, dass echte Ehrfurcht vor dem Kind nur dann

¹⁷⁶ M. MONTESSORI, Kind 25.

¹⁷⁷ M. MONTESSORI, Kind 25.

¹⁷⁸ M. MONTESSORI, Kind 25.

¹⁷⁹ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 17-26.

¹⁸⁰ Vgl. J. NEFF, Pädagogik 311.

¹⁸¹ M. MONTESSORI, Kind 26.

¹⁸² J. NEFF, Pädagogik 312.

möglich ist, „wenn man Gott im Kind ehrt.“¹⁸³ Menschen, die nicht gläubig sind, sind demnach auch nicht fähig, ein Kind so zu achten, wie es ihm gebührt. „Montessori sieht im Glauben an Gott eine Voraussetzung, um die ‚wahre Achtung‘ vor dem Kind zu verwirklichen.“¹⁸⁴ Wenn der Glaube fehlt, schlägt die Achtung um in Anmaßung gegenüber dem Kind, die schließlich im Kampf mit dem Kind münden wird. Denn wer nicht nach dem Willen Gottes für das Kind fragt, wird ihm seinen eigenen Willen aufzwingen wollen. „Die wahre Achtung setzt die Anerkennung eines Ideals voraus, das Gott im Kind verwirklichen will. Es besteht nicht nur in der Natur, sondern auch in der Übernatur ein Ideal [...]“¹⁸⁵ Entwickelt sich ein Kind gemäß den „Gesetzen der Entwicklung“¹⁸⁶, die in ihm angelegt sind, werden all seine Bedürfnisse geachtet, verwirklicht es immer mehr die Potentialitäten, die in ihm schlummern. So findet es – sowohl auf leiblicher und seelischer Ebene (also in der ‚Natur‘) als auch auf geistlicher Ebene (in der ‚Übernatur‘) – zu seinem Selbst. Das ‚Ideal‘, von dem MONTESSORI hier spricht, kann mit der Persönlichkeit des Kindes bzw. seinem ‚Selbst‘ in Verbindung gebracht werden.

Folgt man den Ausführungen MONTESSORIS, ergibt sich der Schluss, dass Eltern bzw. Erwachsene, die nicht gläubig sind, ein enormes Manko als Erzieher/innen haben. Aufgrund ihrer mangelnden Religiosität erkennen sie Gott im Kind nicht und sind damit, laut MONTESSORI, nicht fähig, dem Kind die angemessene Achtung entgegen zu bringen. MONTESSORI unterstellt ihnen, dass sie die Persönlichkeit des Kindes nicht anerkennen und ihm ihre eigenen Vorstellungen aufzwingen wollen. Zugleich ist es ihr ein Anliegen, mit ihrer Pädagogik Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen anzusprechen. Im letzten Teil dieser Arbeit wird auf diese Spannung näher eingegangen und die Frage gestellt, ob und wie (religiöse) Erziehung in Familien ohne explizites Religionsbekenntnis möglich ist.

Aus der Tatsache, dass Gott im Kind ist, schließt MONTESSORI, dass seine Gnade in ihm wirkt. Im Kind ist stets die Gnade Gottes vorhanden.¹⁸⁷ Die Aufgabe des/der Erwachsenen ist es, zum/zur Mitarbeiter/in dieser göttlichen Gnade zu werden, jedenfalls ihr Wirken im Kind nicht zu behindern. Als „Mittel“¹⁸⁸, die das übernatürliche, also das geistliche Leben im Kind fördern, nennt MONTESSORI die Sakramente und das Gebet. Im sechsten Teil wird die von ihr geforderte Zusammenarbeit des/der Erwachsenen mit der Gnade Gottes noch weiter beschrieben.

Was MONTESSORI allerdings völlig außer Acht lässt – darauf weist NEFF hin -, ist die damals in der Pädagogik vorherrschende Interpretation der Erbsündenlehre, die dem Kind einen ‚bösen Willen‘ unterstellt¹⁸⁹ und meint, „das Kind als ‚sündhaftes‘ Wesen unentwegt bessern zu müssen“.¹⁹⁰

¹⁸³ M. MONTESSORI, Kind 29.

¹⁸⁴ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 108.

¹⁸⁵ M. MONTESSORI, Kind 29.

¹⁸⁶ M. MONTESSORI, Kind 28.

¹⁸⁷ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 28-29.

¹⁸⁸ M. MONTESSORI, Kind 29.

¹⁸⁹ Vgl. J. NEFF, Pädagogik 312-313.

Während MONTESSORI einerseits darauf bedacht ist, die Hybris des/der Erwachsenen aufzudecken, der/die meint, er/sie und seine/ihre Erziehungsmethoden seien für die gute Entwicklung des Kindes verantwortlich, betont sie andererseits, dass der/die Erwachsene durchaus „am Werk Gottes im Kind Anteil“¹⁹¹ hat. Seine/Ihre Aufgabe ist es, „die objektiven Bedürfnisse des Kindes [zu] achten, als etwas, das Gott selbst uns zu befriedigen auferlegt.“¹⁹² Der/Die Erzieher/in wird damit zum verlängerten Arm Gottes. Er/Sie sieht sich von Gott dazu berufen, dem Kind zu helfen und erkennt „den Geist und die Weisheit Gottes, der im Kind wirkt“.¹⁹³

Das Verhalten des/der Erwachsenen soll sich an der Weisheit Gottes orientieren, was voraussetzt, dass er/sie selbst gläubig ist und eine Beziehung mit Gott hat. MONTESSORI nennt das den „wahren pädagogischen Geist“, der es ermöglicht, dem Kind selbstlos zu dienen und nicht die eigene Ehre zu suchen. Der/die Erzieher/in vergisst im besten Fall auf sich und lebt wirklich für das Kind – so formuliert es MONTESSORI.¹⁹⁴ Sie postuliert damit, dass nur der/die christliche Erzieher/in fähig ist, das Kind bestmöglich zu erziehen. Der Gedanke der Unterdrückung des Kindes durch den/die Erwachsene/n, der in ihren Schriften immer wieder kommt, wird auch hier erläutert. Für MONTESSORI entspringt die Unterdrückung des Kindes der mangelnden Ehrfurcht vor dem Kind bzw. dem nicht vorhandenen Bewusstsein, dass Gott im Kind ist. Damit sagt sie, dass nur derjenige/diejenige, der/die Gott anerkennt, nicht in eine Haltung der Unterdrückung dem Kind gegenüber fällt.¹⁹⁵

Der/die Erzieher/in soll sich davor hüten, in der religiösen Erziehung zum/zur Richter/in zu werden. Religiöse Erziehung dient nicht dazu, „das Kind gut zu machen“¹⁹⁶ und beispielsweise biblische Geschichten dafür zu missbrauchen, das Kind zu belehren. Das führt dazu, dass der/die Erzieher/in „mit seinen Urteilssprüchen die Seele des Kindes belastet und bedrängt“¹⁹⁷. Der/die ideale Erzieher/in ist nicht Richter/in oder Bildner/in, auch nicht Meister/in, sondern sieht sich als Diener/in. Die Stelle des/der Meister/in und des Vorbildes in der Erziehung nimmt nicht der/die Erzieher/in, sondern das Kind ein. Das stellt eine große Herausforderung dar: „[...] weil es sich für uns nicht mehr darum handelt, ein individuelles Werk zu vollbringen und eine Leere mit unseren Kenntnissen anzufüllen, sondern demütig an einem Schöpfungsakt Gottes mitzuwirken.“¹⁹⁸ Es geht darum, das göttliche Feuer im

¹⁹⁰ J. NEFF, Pädagogik 313.

¹⁹¹ M. MONTESSORI, Kind 28.

¹⁹² M. MONTESSORI, Kind 28.

¹⁹³ M. MONTESSORI, Kind 28.

¹⁹⁴ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 28.

¹⁹⁵ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 29.

¹⁹⁶ M. MONTESSORI, Die religiöse Erziehung im tätigen Leben des Kindes, in: M. MONTESSORI, Gott und das Kind, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 44; [*in Folge*: M. MONTESSORI, Im tätigen Leben].

¹⁹⁷ M. MONTESSORI, Im tätigen Leben 44.

¹⁹⁸ M. MONTESSORI, Im tätigen Leben 45.

Kind zu erkennen und es mit dem nötigen Brennstoff zu versorgen, und dabei als Lehrperson im Hintergrund zu bleiben.¹⁹⁹

STEENBERG verweist in diesem Zusammenhang auf die Tugend der Demut, die auch MONTESSORI immer wieder nennt, wenn es um den/die christliche/n Erzieher/in geht. Nur wer demütig ist, vermag „dem Kind die religiöse Dimension menschlichen Lebens offenzuhalten.“²⁰⁰ Demütig ist der/die, der/die dem anderen – dem Kind – dient, der/die um die eigene Begrenztheit und die der ihm/ihr Anvertrauten weiß.²⁰¹ Indem er/sie dem Kind in demütiger Haltung dient, lernt auch das Kind, diese Haltung einzuüben und „realitätsbewußt zu leben und deshalb bereit zu sein, um der Menschen und der Dinge willen Dienst zu tun.“²⁰²

Demütig sein impliziert anzuerkennen, „daß wir nicht die allmächtigen Schöpfer sind, um die Religion in die Seele des Kindes einzugeben“²⁰³. Die Unterscheidung MONTESSORIS zwischen Zentrum und Peripherie kommt hier zum Tragen. Das Zentrum ist gleichsam der Persönlichkeitskern im Menschen, auf den niemand sonst Zugriff hat bzw. haben soll. Der/Die Erwachsene hat staunend vor diesem Geheimnis der Beziehung zwischen Gott und Kind zu stehen, das für ihn/sie nicht verfügbar ist. Er/Sie hat sich darauf zu beschränken, an der Peripherie zu werken, nur dort kann er/sie Einfluss nehmen und erziehen.²⁰⁴

Dass trotz dienender Haltung zwischen dem/der Erwachsenen und dem Kind ein Gefälle der Macht besteht, steht für STEENBERG außer Zweifel. Der/Die Erwachsene hat zwar nicht die Macht, die religiöse Persönlichkeit des Kindes zu definieren, wohl aber sie zu „formen – und zu verformen“²⁰⁵. Etwas unscharf definiert er, wie dieses Machtgefälle aussieht und wie damit umzugehen ist. Zum einen stellt er fest, dass der/die Erwachsene nicht auf seine/ihre Macht verzichten muss bzw. kann. Wichtig ist, laut STEENBERG, zunächst, das Gefälle anzuerkennen und mit der Macht schließlich bewusst umzugehen. Dazu braucht es einen Wechsel der Perspektive, der/die Erwachsene muss die Sicht des Kindes einnehmen. Das bedeutet, dass er/sie seine/ihre „Vorurteile über das Wesen des Kindes“²⁰⁶ überprüft. Zum anderen spricht STEENBERG von Machtverzicht und dem Dienst des/der Erwachsenen am Kind.

STEENBERG nennt den Blick der Liebe als Werkzeug, um das Kind mit der göttlichen Liebe in Berührung zu bringen. Durch die Erwachsenen erlebt das Kind direkt, was es heißt, geliebt zu werden, oder eben nicht. Die große Herausforderung für den/die Erwachsene/n ist es, seiner/ihrer Liebe so Ausdruck

¹⁹⁹ Vgl. M. MONTESSORI, Im tätigen Leben 44-45.

²⁰⁰ U. STEENBERG, Geheimnis 59.

²⁰¹ Vgl. U. STEENBERG, Geheimnis 59-61.

²⁰² U. STEENBERG, Geheimnis 61.

²⁰³ M. MONTESSORI, Im tätigen Leben 53.

²⁰⁴ Vgl. A. KABUS, Rezeption 52-53.

²⁰⁵ U. STEENBERG, Geheimnis 53.

²⁰⁶ U. STEENBERG, Geheimnis 53.

zu verleihen, dass sie beim Kind ankommt. Dazu mag ein Schritt zurück hinter die eigenen Vorurteile und Ansichten notwendig sein.

Der/die Erwachsene schaut ohne Vorurteile auf die Befindlichkeiten des Kindes, nimmt sowohl seine Trauer als auch seine Freude wahr. Er/Sie mutet dem Kind seine Gefühle und Empfindungen zu. Das kann laut STEENBERG anstrengend sein, weil der/die Erwachsene seinen Blick von den eigenen Befindlichkeiten und „oft vorurteilsbedingten Sichthemmnisse[n]“²⁰⁷ beeinflusst ist.²⁰⁸ Diese Anstrengung lohnt sich:

„Der liebende Blick sieht die Realitäten und umspült sie gleichsam mit Wärme. So schafft und entdeckt er Sinn, zumindest trägt er dazu bei – und auf diese Weise geleitet er das Kind in die religiöse Dimension. Ohne großen Aufwand, ohne Ambitionen, ohne Planung und Absicht verweist er auf Transzendenz, auf die Liebe, die größer als alle menschliche Liebe ist.“²⁰⁹

2.2.4 Merkmale eines/einer christlichen Erziehers/Erzieherin

Leib und Seele, das sind laut MONTESSORI die Bereiche, die die Domäne der „natürlichen Erziehung“²¹⁰ betreffen. Darüber hinaus spricht sie von der „übernatürlichen Erziehung“²¹¹, die „nichts anderes als die Mitarbeit mit der Gnade Gottes“²¹² ist. Der/Die Erzieher/in hat dabei darauf zu achten, in der übernatürlichen Sphäre auch die übernatürlichen Mittel zu verwenden, und die sind laut MONTESSORI das Gebet und die Sakramente. An dieser Stelle erläutert sie nicht näher, was das konkret für die Erziehung bedeutet. Sie geht aber durchaus darauf ein, wie sich ein in ihren Augen angemessener Erziehungsstil äußert:

- Der/die Erzieher/in beobachtet, unter welchen Umständen „die Kinder sich voller an Gott hingeben können.“²¹³
- Der/die Erzieher/in empfindet ein großes Glück, wenn er/sie wahrnimmt, wie das Kind „zu Gott hinstrebt.“²¹⁴
- Der/die Erzieherin hält sich mit Lob, Ermutigung oder Bewunderung zurück, wenn das Kind seine Zuneigung zu Gott äußert, weil er/sie gelernt hat, „ähnliche Äußerungen anzuerkennen als eine natürliche Ausdrucksform des Kindes in einer bestimmten Phase seines Lebens.“²¹⁵

²⁰⁷ U. STEENBERG, Geheimnis 54.

²⁰⁸ Vgl. U. STEENBERG, Geheimnis 53-53.

²⁰⁹ U. STEENBERG, Geheimnis 54.

²¹⁰ M. MONTESSORI, Kind 29.

²¹¹ M. MONTESSORI, Kind 29.

²¹² M. MONTESSORI, Kind 29.

²¹³ M. MONTESSORI, Kind 30.

²¹⁴ M. MONTESSORI, Kind 30.

- „Härte, Befehle und willkürliche Hemmungen“²¹⁶ verschwinden aus dem Verhaltensrepertoire des Erziehers/der Erzieherin, weil er/sie die Rechte und Bedürfnisse des Kindes achtet.
- Der/die Erzieher/in ist geduldig dem Kind gegenüber und erzwingt nichts, was das Kind nicht von sich aus kann. Die Geduld äußert sich zugleich auch darin, nichts zu tun, was das Kind auf seine Weise schon tun kann.²¹⁷
- Der/die Erzieher/in hält das Kind nicht „in einem Zustand der bedürftigen und infantilen Abhängigkeit“²¹⁸

NEFF fasst zusammen: „Montessori entwickelt die Haltung der Erzieherin aus einer religiösen Haltung heraus, nicht aus einer humanistischen Position.“²¹⁹

2.3 Drittes Prinzip: Sensible Phasen des Kindes berücksichtigen

In der Pädagogik MONTESSORI spielen die sensiblen Phasen eine wichtige Rolle. Der Grundgedanke dahinter ist, dass es in der Entwicklung des Kindes Zeitfenster gibt, in denen es für bestimmte Erkenntnisse und für das Lernen bestimmter Fähigkeiten besonders disponiert ist.²²⁰ Außerhalb dieser Phasen ist das Erlernen „mit erheblicher Lernarbeit, d.h. mit großem Mehraufwand verbunden“.²²¹ Diese Perioden bzw. sensiblen Phasen sieht MONTESSORI in der Psychologie des Kindes begründet. Indem sich der/die Erwachsene an diesen entwicklungspsychologischen Phasen orientiert, lässt er/sie sich vom Kind führen. MONTESSORI präzisiert damit, was diese vielfach nicht verstandene Führung durch das Kind meint. Es geht nicht darum, sich vom Kind sagen zu lassen, was man tun soll, sondern stets die im Kind vorhandene Disposition seinem Alter gemäß zu berücksichtigen.²²²

Die Aufgabe des/der Erwachsenen besteht darin, das Kind genau zu beobachten und aus den Beobachtungen abzuleiten, in welcher sensiblen Phasen sich das Kind gerade befindet und was es braucht. Mit eigenen „Ideen, Taten und Worten“²²³ soll der/die Erwachsene zunächst einmal zurückhaltend sein. Im Kind geschieht in diesen sensiblen Phasen etwas anderes als im/in der Erwachsenen, wenn er/sie sich etwas aneignet. Mansoon AHN beschreibt es so: „Es ist zu bemerken, dass das Kind die Schöpfung des Ganzen erreicht, indem es die Eindrücke seiner Umgebung nicht mit dem Verstand, sondern mit dem

²¹⁵ M. MONTESSORI, Kind 31.

²¹⁶ M. MONTESSORI, Kind 31.

²¹⁷ Vgl. M. MONTESSORI, Kind 30-31.

²¹⁸ M. MONTESSORI, Kind 32.

²¹⁹ J. NEFF, Pädagogik 317.

²²⁰ Vgl. M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 52.

²²¹ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 52.

²²² Vgl. M. MONTESSORI, Kloster 73.

²²³ M. AHN, Die Würde des Kindes. Zur Stellung des Kindes in der pädagogischen und religiösen Anthropologie Maria Montessoris (= Impulse der Reformpädagogik 22) Berlin 2008, 40; [*in Folge*: M. AHN, Würde].

ganzen Leben assimiliert.“²²⁴ Das Kind verbindet das, was es aus der Umgebung absorbiert, mit seiner eigenen Person.

Die Abschnitte, die MONTESSORI in der kindlichen Entwicklung voneinander unterscheidet, lassen sich in folgende Altersperioden einteilen: Null bis sechs Jahre, sechs bis zwölf Jahre, zwölf bis achtzehn Jahre, achtzehn bis vierundzwanzig Jahre. Die Phasen gehen automatisch ineinander über, der/die Erwachsene kann sie weder beschleunigen noch beeinflussen. Die Altersangaben sind als grobe Anhaltspunkte zu verstehen.²²⁵

STEENBERG nennt zwei Anzeichen, die es Erwachsenen ermöglichen, zu erkennen, ob ein Kind in eine bestimmte Phase eingetreten ist. Ein positives Anzeichen ist die Freude, ein negatives der Zorn. Durch zunächst nicht erklärbares Verhalten oder Zornesausbrüche zeigt das Kind, dass ein Bedürfnis in ihm unbefriedigt bleibt.²²⁶

Auch was die religiöse Erziehung angeht, hat der/die Erwachsene auf die sensiblen Phasen des Kindes zu achten, wenngleich MONTESSORI „keine vollständige, an sensiblen Phasen orientierte Religionspädagogik“²²⁷ entwirft. Das Stufenmodell macht deutlich, wie sehr die religiöse Entwicklung an die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung geknüpft ist. Dass sich Glaube und Religion in Stufen entwickeln, ist ein weit verbreiteter Gedanke, den zum Beispiel Fritz OSER und Paul GMÜNDER sowie James W. FOWLER ebenfalls aufgegriffen und erläutert haben.²²⁸ Doch ihre Theorien sind, so Gerhard BÜTTNER und Veit-Jakobus DIETERICH, in den vergangenen Jahren stark kritisiert worden (und beispielsweise durch andere Modelle wie das Modell der religiösen Stile von Heinz STREIB ergänzt bzw. weiterentwickelt worden.) OSER und GMÜNDER haben ein Stufensystem entwickelt, das die religiöse Entwicklung Heranwachsender nachzeichnet, und vor allem die kognitive Dimension des Religiösen berücksichtigt.²²⁹ Kritisiert werden unter anderem „die Begrenzung auf das kognitive Urteil“²³⁰, der starre Schematismus, der den komplexen Lebensgeschichten von Menschen nicht gerecht wird, sowie der Grundgedanke einer linearen Entwicklung bzw. Höherentwicklung.²³¹ Hans-Dietrich RAAPKE sieht im Gegensatz dazu hier die Stärke des Zugangs MONTESSORIS und die „mehr aus der Praxis gewonnene, inhaltlich nicht so scharf abgegrenzte Phaseneinteilung“²³² bei ihr.

²²⁴ M. AHN, Würde 39.

²²⁵ Vgl. M. AHN, Würde 39-40.

²²⁶ Vgl. U. STEENBERG, Geheimnis 112.

²²⁷ M. PRANIEß, Godly Play-Konzept 112.

²²⁸ Vgl. C. KRUMME, Subjekt 41.

²²⁹ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen ²2016, 60-61; [in Folge: G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie].

²³⁰ G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 61.

²³¹ G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 61.

²³² H.-D. RAAPKE, Montessori heute 58.

Obwohl MONTESSORI ausführlich auf Inhalte und Methoden für die unterschiedlichen Phasen eingeht, vermisst Andrea KABUS ein „systematisches und wissenschaftlich reflektiertes Curriculum für die religiöse und moralische Erziehung“²³³. Und für OSWALD ist ihr Zugang „mehr ein schlichter Glaube, der das Glaubensgut der Kirche so hinnimmt, wie diese es ihr darbietet, als kritische Theologie.“²³⁴

Bei der Berücksichtigung der unterschiedlichen Phasen geht es nicht darum, zuerst das, was in den Augen des/der Erwachsenen einfach verständlich ist, zu vermitteln und dann zu immer komplexeren Themen voranzuschreiten. Diese Vorgangsweise nennt MONTESSORI „die alte Methode“²³⁵, die annimmt, dass das Kind in einem gewissen Alter noch nicht intelligent genug ist, die Dinge zu verstehen. „Dabei kann diese selbe Sache vom Kind verstanden werden unter der Bedingung, daß es sie *auf seine Weise* aufnehmen kann, d.h. *gemäß dem psychologischen Zustand, in dem es sich in dem Augenblick befindet*.“²³⁶ In einem gewissen Alter kann das Kind Inhalte eher durch eigene Aktivität aufnehmen als durch mündliche Belehrung.

Wichtig ist es, das Kind weder zu voreilig von einer Phase in die nächste zu drängen, noch es zu lange in einer dieser Phasen behalten zu wollen und damit klein zu machen.²³⁷ Behandelt man das Kind stets alters- und entwicklungsentsprechend, „weitet sich [die Seele] immer mehr.“²³⁸

MONTESSORI unterscheidet für die religiöse Entwicklung drei Stufen, die KABUS mit den großen Phasen der sensiblen Phasen in Verbindung bringt: Die erste Phase liegt zwischen null und sechs Jahren, die zweite Phase zwischen sechs und zwölf und die dritte Phase zwischen zwölf und achtzehn Jahren.²³⁹

Im Folgenden werden diese drei Phasen näher beschrieben, wobei der ersten Phase (null bis sechs Jahre) die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wird, weil diese für die vorliegende Arbeit die größte Relevanz hat.

2.3.1 Erste Phase (null bis sechs Jahre)

Diese Phase, die MONTESSORI in zwei Unterphasen (null bis drei und drei bis sechs Jahre) teilt,²⁴⁰ ist in der Entwicklung besonders bedeutsam. Im Kind bildet sich der Charakter bzw. die Persönlichkeit, wobei

²³³ A. KABUS, Rezeption 37.

²³⁴ P. OSWALD, Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris, in: Montessori-Zeitschrift für Montessori-Pädagogik 25 (1987), 18.

²³⁵ M. MONTESSORI, Kursusvortrag in Laren in: M. MONTESSORI Gott und das Kind, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau 1995, 87; [*in Folge*: M. MONTESSORI, Laren].

²³⁶ M. MONTESSORI, Laren 87.

²³⁷ Vgl. M. MONTESSORI, London 105.

²³⁸ M. MONTESSORI, London 105.

²³⁹ Vgl. A. KABUS, Rezeption 31f.

²⁴⁰ Vgl. A. KABUS, Rezeption 32.

weder Zwang noch Beispiel diesen Prozess maßgeblich beeinflussen können. Das, was das Kind entwickelt, entwickelt es aus sich heraus.²⁴¹ Der erste Abschnitt dieser Phase zwischen null und drei Jahren zeichnet sich durch die Absorption aus. MONTESSORI nennt ihn „die schöpferische Periode“²⁴². Der/Die Erwachsene hat während dieser ersten Jahre keinen direkten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes, das ununterbrochen damit beschäftigt ist, die Umgebung durch seinen absorbierenden Geist aufzunehmen.²⁴³

Zwischen null und drei Jahren ist das Kind besonders sensibel für Ordnung, Bewegung und Sprache.²⁴⁴ Die geordnete Welt, die geordnete Umgebung vermittelt ihm die Grunderfahrung von Sicherheit und letztlich einer „Schöpfungszuversicht“²⁴⁵. Ausgehend von der Erfahrung der geordneten Umgebung wird dem Kind ermöglicht, Gott als „sinngabendes Ordnungsprinzip der Welt“²⁴⁶ zu erkennen. Zudem macht das Kind die Erfahrung, dass das Leben Bewegung ist. Körperliche Bewegung und das, was den Geist bewegt bzw. im Gleichgewicht hält, sind dabei untrennbar. Für das religiöse Bewusstsein des Kindes bedeutet das:

„Aufrecht und aufrichtig, im seelischen und körperlichen Gleichgewicht, standfest und dynamisch: So entwickelt es [das Kind] sich zu einem Wesen, das sich auf Gott zubewegen kann. Die Respektierung der sensiblen Phase für Bewegung ist ein Beitrag zur religiösen Erziehung.“²⁴⁷

Was die Sensibilität für Sprache in dieser Phase angeht, warnt MONTESSORI davor, verniedlichend oder zu vereinfacht mit dem Kind zu sprechen. Für die religiöse Erziehung interpretiert STEENBERG die Sensibilität für Sprache als Hinweis auf die Dialogfähigkeit des Kindes mit Gott.²⁴⁸

„Der Mensch wird zum Dialogpartner Gottes. Als ‚Hörer des Wortes‘ (K.Rahner) definiert der Mensch seine Lebensaufgabe. Vor dem Transzendenten ist man oft sprachlos, verstummt, ruft an, schreit, bittet und betet.“²⁴⁹

Charakteristisch für den ersten Abschnitt der ersten Phase, also das Alter zwischen null und drei, ist – wie schon angemerkt wurde – der absorbierende Geist des Kindes. Es nimmt alles wie ein Schwamm

²⁴¹ Vgl. M. PRANIEß, *Godly Play-Konzept* 58.

²⁴² K. S. KOO, *Kind und Religion bei Maria Montessori. Eine historisch-systematische Untersuchung über den Zusammenhang von Religion und Erziehung in der Montessori-Pädagogik*, Bonn 1998, 115; [*in Folge*: K. S. KOO, *Religion*].

²⁴³ Vgl. K. S. KOO, *Religion* 115-116.

²⁴⁴ Vgl. E. ECKERT/H.-D. RAAPKE, *Welche Erziehungsangebote in welcher Phase? Zur Bedeutung der Entwicklungsstufen in der Montessori-Pädagogik*, in: M. KLEIN-LANDECK (Hg.): *Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus?*, Freiburg im Breisgau 2015, 19.

²⁴⁵ U. STEENBERG, *Geheimnis* 112.

²⁴⁶ U. STEENBERG, *Geheimnis* 112.

²⁴⁷ U. STEENBERG, *Geheimnis* 115.

²⁴⁸ Vgl. U. STEENBERG, *Geheimnis* 112-117.

²⁴⁹ U. STEENBERG, *Geheimnis* 117.

aus seiner Umgebung auf. Und das, was es absorbiert, bleibt ihm Zeit seines Lebens. In dieser Phase wird das „religiöse Gefühl“²⁵⁰ geschaffen, das sich später nur noch weiter entwickeln kann. Wichtig für MONTESSORI ist, dass schon ganz kleine Kinder – von Geburt an – diese Absorbierungsfähigkeit haben und Religiöses aus ihrer Umgebung aufnehmen können. Sie untermauert das mit der Beobachtung, dass Gemeinden, in denen es ein starkes religiöses Gefühl (dessen Charakteristika sie an dieser Stelle allerdings nicht näher erläutert) herrscht, Babys schon von Anfang an mit in die Kirche kommen. „Wenn die Mutter zur Kirche geht, nimmt sie das Kind mit. Wenn sie betet, ist das Kind bei ihr. Das Kind sieht alles um es herum und nimmt alles in das Unbewußte auf. Diese Bilder prägen sich im Unbewußten tiefer ein.“²⁵¹ Bilder, religiöse Gegenstände und Inhalte, die das Kind wie selbstverständlich umgeben, werden vom ihm unbewusst absorbiert.²⁵²

Bis das Kind zwei oder drei Jahre ist, braucht es nicht viel mehr Anregung als das, was es aus seiner Umgebung automatisch mitbekommt.²⁵³ An anderer Stelle ergänzt MONTESSORI, dass das Kind in diesem Alter „das Bedürfnis, sich geschützt zu fühlen, und das Gefühl, sicher zu sein, daß es geschützt ist“²⁵⁴ hat. Es ist nun Aufgabe des/der Erwachsenen, dem Kind – ganz automatisch und intuitiv – zu vermitteln, dass Gott es schützt.²⁵⁵ „Liebe und Schutz“²⁵⁶ sind die beiden Grundbedürfnisse des Kindes in diesem Alter, deshalb muss auch „das religiöse Gefühl Liebe und Schutz ausdrücken.“²⁵⁷

Im zweiten Abschnitt der ersten sensiblen Phase, also zwischen drei und sechs, hat das Kind „zwei Neigungen: Die eine besteht darin, das Bewußtsein durch die Aktivität in der Umgebung zu entwickeln, und die andere, die bereits gemachten Errungenschaften zu vervollkommen [sic] und anzureichern.“²⁵⁸ Das Kind beginnt außerdem, sich als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen.²⁵⁹

Was die religiöse Erziehung betrifft, beginnt die „Unterweisungsperiode, in der nun der Religionsunterricht einsetzen sollte.“²⁶⁰ Es ist an der Zeit „einige materielle Hilfe zur Entwicklung“²⁶¹ zu geben, wobei MONTESSORI betont, dass eine rein mündliche Vermittlung religiöser Inhalte zu kurz greift. Denn: „Alle Bewegungsorgane sind beteiligt, und besonders die Einbildungskraft spielt eine große

²⁵⁰ M. MONTESSORI, London 97.

²⁵¹ M. MONTESSORI, London 98.

²⁵² Vgl. C. KRUMME, Subjekt 26.

²⁵³ Vgl. M. MONTESSORI, London 97-98.

²⁵⁴ M. MONTESSORI, Kloster 77.

²⁵⁵ Vgl. M. MONTESSORI, Kloster 77.

²⁵⁶ M. MONTESSORI, London 103.

²⁵⁷ M. MONTESSORI, London 103.

²⁵⁸ K. S. KOO, Religion 116.

²⁵⁹ Vgl. K. S. KOO, Religion 116.

²⁶⁰ A. KABUS, Rezeption 33.

²⁶¹ M. MONTESSORI, London 98.

Rolle.“²⁶² Vehement lehnt MONTESSORI die Annahme ab, dass das Kind in diesem Alter viele religiöse Dinge nicht verstehen könne. Weil es alles – eben auch die geistige Atmosphäre – absorbiert, kann das Kind aufgrund seiner großen Sensibilität und Empfänglichkeit auch große Wahrheiten des Glaubens aufnehmen.²⁶³

Mit dem Kind in diesem Alter kann man singen, Geschichten erzählen oder biblische Geschichten nachspielen.²⁶⁴ Mithilfe von ausgewählten (biblischen) Geschichten können dem Kind Glaubenswahrheiten vermittelt werden. Die Geschichte von der Erschaffung der Welt zum Beispiel eignet sich gut in diesem Alter, erstens weil Gott als Schöpfer der Welt „die erste logische Basis des Verstandes“²⁶⁵ ist. Zweitens weil im Alter von fünf und sechs Jahren „das Kind sehr angezogen [ist] von der Geschichte der Ordnung, die durch Sprünge geschaffen wird.“²⁶⁶ Zwischen fünf und sieben Jahren (MONTESSORI bricht hier die Einteilung der sensiblen Phasen etwas auf) zeigt das Kind ein starkes Interesse für bestimmte Gegenstände und fragt viel. Der/die Erwachsene kann dem Kind in diesem Alter „umfassendere Kenntnisse vermitteln“²⁶⁷ und ihm all die Fragen beantworten, die es stellt.²⁶⁸

Neben bewusster Vermittlung von religiösen Gedanken und Inhalten bleibt allerdings die religiöse Umgebung von großer Bedeutung. Deswegen regt MONTESSORI die Erwachsenen an, das Kind stets zu allen religiösen Übungen mitzunehmen.²⁶⁹ Sie fordert: „Besser lässt man die Erwachsenen gehen, die erstarrt sind und sich nicht viel ändern können.“²⁷⁰

MONTESSORI warnt, dass der ganzen Gesellschaft das religiöse Empfinden abhanden kommen wird, wenn das Kind es nicht schon entwickeln kann.

2.3.2 Zweite Phase (sechs bis zwölf Jahre)

Dieser Abschnitt ist für MONTESSORI ein Abschnitt „des Wachstums ohne Veränderungen“²⁷¹. Das Kind ist von den Eltern und ihrer Liebe nicht mehr in derselben Weise abhängig wie früher und strebt immer mehr nach Unabhängigkeit. Die Moral, die Frage, was gut oder böse ist, spielt eine große Rolle. Deshalb soll der/die Erwachsene „in der Religion ein klares Bild davon geben, was wesentlich gut und

²⁶² M. MONTESSORI, London 98.

²⁶³ Vgl. M. MONTESSORI, London 98.

²⁶⁴ Vgl. C. KRUMME, Subjekt 26.

²⁶⁵ M. MONTESSORI, Kloster 78.

²⁶⁶ M. MONTESSORI, Kloster 78.

²⁶⁷ M. MONTESSORI, Kloster 79.

²⁶⁸ Vgl. M. MONTESSORI, Kloster 79.

²⁶⁹ Vgl. M. MONTESSORI, London, 98.

²⁷⁰ M. MONTESSORI, London, 99.

²⁷¹ M. MONTESSORI, kreative Kind 17.

schlecht ist.“²⁷² In dieser Phase entwickelt sich das Gewissen. Viele Erwachsene sind – so das Urteil MONTESSORI – auf dieser Stufe stehen geblieben. Religion erschöpft sich für sie darin, moralisch integre Entscheidungen zu treffen,²⁷³ „Gott ist für sie eine Medizin zur Reinigung ihrer Seele.“²⁷⁴ Wichtig ist, dass moralische Themen nicht bloß kognitiv vermittelt werden, sondern das Kind durch das Beispiel des/der Erwachsenen und eigene Erfahrungen lernt.²⁷⁵ Der/die Erwachsene spielt laut MONTESSORI eine entscheidende Rolle für die moralische Entwicklung in dieser Phase. Werden die entsprechenden Hilfestellungen nicht gewährt, bleibt dem Kind ein Defizit im moralischen Urteil, das später schwer zu beseitigen sein wird.²⁷⁶

KABUS nennt diese Zeitspanne „genuine Unterweisungsperiode“²⁷⁷, in der sich das erworbene Wissen ordnet und strukturiert. Wie genau der Religionsunterricht in diesem Alter aussehen soll, sieht KABUS bei MONTESSORI allerdings nicht näher beschrieben.²⁷⁸

Das Kind lernt in dieser Phase abstrakt zu denken, auch hinter die vordergründigen Dinge zu schauen. Das große Ganze, die Gesetzmäßigkeiten der Dinge, das gesteigerte Interesse für die Wissenschaften beschäftigen es.²⁷⁹

2.3.3 Dritte Phase (zwölf bis achtzehn Jahre):

Der/Die Jugendliche ist „voller Großmut. Er will die Menschheit retten.“²⁸⁰ Laut KABUS steht die „Förderung der sozialen Sensibilität“²⁸¹ im Zentrum dieser Phase. Die ‚Menschheit‘ wird zur Größe, der der/die Jugendliche gegenübersteht und mit der er/sie sich zugleich verbinden möchte. Er sucht seinen Platz in der Gesellschaft, will unabhängig und selbstständig werden. Die Aufgabe des/der Erwachsenen ist es, ihn dabei zu begleiten. Die moralische Erziehung ist zentral, damit der/die Jugendliche seine Beziehungen gut gestalten kann und verantwortungsvoll handelt. Gleichzeitig ortet MONTESSORI eine „charakteristische, besondere Labilität“²⁸², der der/die Erwachsene Rechnung tragen soll.

²⁷² M. MONTESSORI, London 104.

²⁷³ Vgl. M. MONTESSORI, London 105.

²⁷⁴ M. MONTESSORI, London 105.

²⁷⁵ Vgl. A. KABUS, Rezeption 35.

²⁷⁶ Vgl. M. AHN, Würde 46.

²⁷⁷ A. KABUS, Rezeption 36.

²⁷⁸ Vgl. A. KABUS, Rezeption 36.

²⁷⁹ Vgl. M. AHN, Würde 45.

²⁸⁰ M. MONTESSORI, London 105.

²⁸¹ A. KABUS, Rezeption 36.

²⁸² A. KABUS, Rezeption 37.

„Inhalte religiöser Erziehung müßten auch dem Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit entsprechen und gleichzeitig die Sensibilität für Selbstwert und personale Würde fördern.“²⁸³

Das Beispiel des/der Erwachsenen bleibt zentral und dient dem/der Jugendlichen bei der Festigung seiner Identität. Meditations- und Stilleübungen – MONTESSORI erwähnt ausdrücklich die Exerzitien des Heiligen Ignatius von Loyola – sind für diese Phase wünschenswert.²⁸⁴

2.3.4 Exkurs: Rolle der Moral

In der ersten Phase spielt die Vermittlung moralischer Inhalte keine zentrale Rolle. Im Gegenteil, MONTESSORI warnt davor, „das Lehren von Moral [...] mit dem Geben von Religion zu vermengen“²⁸⁵. Der/Die Erwachsene kann in diesem Bereich mit Unbedachtheit Schaden anrichten, wie MONTESSORI an einigen Beispielen illustriert. Erst später, ab etwa sechs Jahren, beginnt das Kind, sich für das Unterscheiden von Gut und Böse zu interessieren, wie in weiter oben dargelegt wurde. Sofia CAVALLETTI präzisiert, inwieweit moralische Erziehung in ihren Augen für die Phase vor dem 7. Lebensjahr dennoch eine Rolle spielt.

„Trotzdem geht es bei moralischer Erziehung nicht allein um Verhaltensweisen. Mit Moral ist vor allem eine bestimmte Ausrichtung des ganzen Menschen in seinem Leben gemeint, das Sich-Ausrichten des Seins auf einen bestimmten Punkt, ähnlich dem Phänomen des Heliotropismus, jener Bewegung, durch die eine Pflanze sich der Sonne zuwendet. Aus diesem ganzheitlichen – daher einzigartigen – Sich-Ausrichten der Person entstehen die vielfältigsten Handlungen.“²⁸⁶

Dieses Sich-Ausrichten beginnt allerdings nicht erst mit der Unterscheidung von Gut und Böse und der Bewertung von Handlungen. Die Richtschnur, nach der das Kind später sein Tun und das Tun anderer moralisch bewerten wird, wird ihm schon davor vermittelt. Wichtig ist es, dass das Kind diese Richtschnur verinnerlicht. Denn sonst „wird Moral nicht sein eigenes inneres Hören auf die Stimme des Geistes sein, sondern lediglich Gehorsam gegenüber einem Gesetz, das ihm auferlegt wird.“²⁸⁷ Es gilt also, schon im Kleinkindalter das Fundament zu legen, damit das Kind später moralisch handeln kann. Dieses Fundament ist für CAVALLETTI die Erfahrung der Liebe Gottes und die Freude darüber. „Je tiefer und freudiger die religiöse Erfahrung für das jüngere Kind ist, desto bereitwilliger, eigenständiger und ehrlicher wird die moralische Antwort des älteren Kindes sein.“²⁸⁸ Das moralische Handeln des äl-

²⁸³ A. KABUS, Rezeption 37.

²⁸⁴ Vgl. C. KRUMME, Subjekt 27.

²⁸⁵ M. MONTESSORI, London 101.

²⁸⁶ S. CAVALLETTI, Potential 171.

²⁸⁷ S. CAVALLETTI, Potential 172.

²⁸⁸ S. CAVALLETTI, Potential 173.

teren Kindes entspringt somit der Liebe zu Gott und nicht der Angst vor Strafe. Das Kind hat erfahren, dass Gott es liebt – auch dann, wenn es etwas Böses getan hat.²⁸⁹

2.4 Viertes Prinzip: Die vorbereitete Umgebung

In den Augen MONTESSORI ist Religion nicht etwas, was der/die Erwachsene dem Kind geben kann, sondern eine „universale Empfindung, die in jedem Menschen existiert und existiert hat seit Beginn der Welt.“²⁹⁰ Wenn es nun nicht der/die Erwachsene ist, der/die Religion im Kind ‚produziert‘, so kann und soll er/sie dafür sorgen, dass sie sich im Kind entwickeln kann.²⁹¹ Das tut er/sie, indem er/sie die Umgebung schafft, in der das Kind „Nahrung für diese geistige Entwicklung findet“.²⁹²

In der gesamten Pädagogik MONTESSORI spielt die (vorbereitete bzw. offenbarende) Umgebung, in der das Kind lernt, eine große Rolle. MONTESSORI geht davon aus, dass das Kind generell mit seiner Umgebung in Beziehung tritt und „dass sich ihm dabei immer neue Bereiche und Strukturen der Wirklichkeit öffnen“²⁹³. Diese intensive Interaktion mit seiner Umgebung, die MONTESSORI mit dem Begriff „Liebe zur Umgebung“²⁹⁴ zusammenfasst, sieht sie bereits in der frühesten Kindheit gegeben. Von Anfang an wohnt dem Kind ein innerer Drang inne, die Umgebung zu erkunden.²⁹⁵ Es ist für sie ein wichtiges Prinzip – unabhängig davon, ob religiöse Inhalte, Mathematik oder Geographie unterrichtet werden –, dass der/die Erzieher/in die Umgebung für das Kind vorbereitet. Denn: „*die Umgebung* [ist] *das Wichtigste* für das Kind.“²⁹⁶

Die vorbereitete Umgebung ist der Raum, in dem Erziehung stattfindet. Was die religiöse Erziehung angeht, nennt MONTESSORI diesen Raum Atrium. Weiter unten wird das Atrium genauer beschrieben. Indem MONTESSORI der vorbereiteten Umgebung dermaßen viel Bedeutung zumisst, begrenzt sie den Einflussbereich des/der Erziehers/Erzieherin. In die Umgebung taucht das Kind ein, es schöpft daraus, und zwar mehr als „aus einer Person, die unterrichtet.“²⁹⁷ Der/Die Erwachsene ist Teil der Umgebung. MONTESSORI nennt ihn/sie zugleich nebensächlichen, als auch wichtigsten Teil. Zwei Dinge hat der/die Erwachsene also zu tun, bevor er/sie mit der Erziehungsarbeit beginnen kann. Erstens soll er/sie sich selbst disponieren und „der Seele [...] eine bestimmte Orientierung geben“²⁹⁸. Zweitens soll die erzie-

²⁸⁹ Vgl. S. CAVALLETTI, Potential 171-173.

²⁹⁰ M. MONTESSORI, London 96.

²⁹¹ Vgl. M. MONTESSORI, London 96-97.

²⁹² M. MONTESSORI, London 97.

²⁹³ H.-K. BERG, Religionspädagogik 35.

²⁹⁴ M. MONTESSORI, Kloster 74.

²⁹⁵ Vgl. M. MONTESSORI, Kloster 75.

²⁹⁶ M. MONTESSORI, Laren 85.

²⁹⁷ M. MONTESSORI, Laren 86.

²⁹⁸ M. MONTESSORI, Laren 86.

herische Umgebung bzw. das Milieu vorbereitet werden.²⁹⁹ Für BERG wird in den Ausführungen MONTESSORI über die vorbereitete Umgebung deutlich, dass sich „die Rolle des Erziehers grundlegend verändert“.³⁰⁰ Er/Sie erzieht nicht länger direkt, sondern indirekt, durch die Umgebung.³⁰¹ Dahinter steht MONTESSORI'S Verständnis vom Lernen, das das Kind nur aus sich heraus kann. Der/Die Erzieher/in stimuliert und fördert indirekt von außen und stellt die äußeren Mittel zur Verfügung, durch die das Kind lernt.³⁰²

Von der vorbereitenden Umgebung sollen „optimale Lern- und Wachstumsanreize ausgehen“³⁰³. Im Folgenden wird näher beschrieben, wie diese Umgebung aussehen soll.

Für das kleine Kind unter sechs Jahren, das nicht durch Belehrung (religiös) gelehrt werden kann, spielt die Umgebung eine besondere Rolle. Sie ist der Ort, an dem es angeregt wird und selbst tätig sein kann. Dort sind die Dinge so angeordnet, dass das Kind sie selbst nehmen kann. So findet es Zugang zu Inhalten, die es sonst nicht aufnehmen könnte. Ist die Umgebung von dem/der Erzieher/in vorbereitet, kann das Kind freigelassen werden. Die/Der Erzieher/in hält sich im Hintergrund und scheint nicht besonders aktiv zu sein.³⁰⁴

„Es ist das Kind, das sich in Bewegung setzt, und wenn die Lehrerin die Umgebung und die Mittel vorbereitet hat und es auch versteht, mit Geist anzuleiten, sieht man etwas, das ebenfalls wunderbar ist: die Kinder lernen viel mehr als man glaubte, und weiter drücken sie Gefühle aus, die gerade deshalb kommen, weil das Leben der Kinder in eine gewisse Ebene des *Gleichgewichts* gebracht wurde, könnte man sagen.“³⁰⁵

Wichtig ist stets, dass das Kind selbst etwas tun kann – auf seine eigene Weise. Wenn das Kind etwas aufnehmen soll, tut es das über die Bewegung oder über die Sinne. Die innere Aufmerksamkeit des Kindes ist viel höher, wenn es auch äußerlich etwas dazu tun kann. Erwachsene meinen, so MONTESSORI, häufig vorschnell, Kinder würden etwas nicht verstehen, was sie ihnen durch Worte oder Bilder versucht haben zu vermitteln. Es liegt aber oft nicht am mangelnden Verständnis des Kindes, sondern an der Art der Vermittlung – ohne Tätigkeit –, dass das Kind nicht erfassen kann. Doch auch wenn die Vermittlung durch eine motorische oder sinnenhafte Tätigkeit geschehen ist, kann es sein, dass das Kind nicht versteht, weil der Zeitpunkt falsch ist. Gerade deshalb ist die vorbereitete Umgebung so wichtig, in der das Kind selbst entscheiden kann, wann es sich welchen Dingen widmet.³⁰⁶

²⁹⁹ Vgl. M. MONTESSORI, Laren 85-86.

³⁰⁰ H.-K. BERG, Religionspädagogik 35.

³⁰¹ Vgl. H.-K. BERG Religionspädagogik, 35.

³⁰² Vgl. H.-K. BERG, Religionspädagogik 49.

³⁰³ H.-K. BERG, Leben suchen 28.

³⁰⁴ Vgl. M. MONTESSORI, Laren 87-88.

³⁰⁵ M. MONTESSORI, Laren 89.

³⁰⁶ Vgl. M. MONTESSORI, Laren 89.

BERG verortet MONTESSORI Erkenntnis von der Wichtigkeit des tätigen Handelns in ihren Erfahrungen an der Psychiatrischen Klinik der Universität Rom Ende des 19. Jahrhunderts. Dort arbeitete MONTESSORI als junge Ärztin mit geistig behinderten Kindern und führt deren Entwicklungsstörungen zum Teil auf das Fehlen an adäquater Förderung zurück. Sie lernt bei ihren Recherchen die Arbeiten der französischen Ärzte Jean-Marc ITARD (1775-1838) und dessen Schüler Édouard SÉGUIN (1821-1880) kennen, die den Zusammenhang von motorischen Tätigkeiten und intellektuellem Verstehen herstellen.³⁰⁷

„Der Lernweg, den die Franzosen beschritten, war der ‚von der Hand in den Kopf‘: Materialien zum Betasten (z.B. zum Abzählen), zum Ausführen von Bewegungen (z.B. Hantieren mit geometrischen Figuren) usw. aktivieren die intellektuellen Kräfte... von der Peripherie der Sinne und der Motorik wird auf das Zentrum des Intellekts eingewirkt.“³⁰⁸

Wie die Umgebung, in der das Kind lernt, gestaltet werden soll, ist von MONTESSORI genauestens vorgegeben. Die Möbel sollen beweglich sein, die vorhandenen Gegenstände geordnet und so beschaffen, dass das Kind sie selbständig benutzen kann. Das Material, das bereit gestellt wird, muss vier Grundkriterien entsprechen: Es soll jeweils nur einmal vorhanden sein, um dem Kind Orientierung zu ermöglichen. Es soll ästhetisch und qualitativ hochwertig hergestellt sein, damit es für das Kind anregend ist und damit sich das Kind immer wieder damit beschäftigt. Es soll dem Kind eine eigenständige Fehlerkontrolle ermöglichen. Damit werden Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung des Kindes gestärkt, weil es nicht der Bewertung durch den/die Erwachsene/n ausgeliefert ist.³⁰⁹

Die vorbereitete Umgebung unterscheidet sich von der, in der das Kind normalerweise lebt, so:

Lebensumgebung	Vorbereitete Umgebung
Zerstreud	Konzentrationsfördernd
Zum passiven Konsum verführend	Aktivitätsfördernd
Verwirrend	Klar, durchschaubar
Führt zu Fremdbestimmung	Ermöglicht Selbstbestimmung ³¹⁰

Zwischen der vorbereitenden Umgebung, bei der es sich nicht um „eine Art behüteter Spielwiese im Schonraum Schule“³¹¹ handelt, und der Welt, in der das Kind lebt, besteht ein positiver Zusammen-

³⁰⁷ Vgl. H.-K. BERG, Kinder verändern 12-13.

³⁰⁸ H.-K. BERG, Kinder verändern 13.

³⁰⁹ Vgl. BERG S. 50.

³¹⁰ Tabelle übernommen aus: H.-K. BERG, Leben suchen 29.

³¹¹ H.-K. BERG, Leben suchen 29.

hang.³¹² Das, was das Kind in der vorbereitenden Umgebung lernt, befähigt es, „seine Lebenswelt selbstbestimmt und lebensdienlich zu gestalten.“³¹³

Ohne von der religiösen Erziehung zu sprechen, verwendet MONTESSORI zur Veranschaulichung der vorbereiteten Umgebung zwei Bilder: Für MONTESSORI stellt diese vorbereitete Umgebung ein Merkmal des Katholischen dar, ein „katholisches Prinzip par excellence“.³¹⁴ Um zu verstehen, wie die Umgebung auf das Kind wirkt, beschreibt sie das, was jemand ihrer Meinung nach empfindet, der in eine katholische Kirche kommt: Sinne, Herz und Verstand werden angesprochen, eine Gegenwart ist spürbar.³¹⁵

Noch einmal zieht MONTESSORI eine Parallele zum katholischen Glauben und zum Handeln Erwachsener. Auch in einer Kirche widmen sich die Menschen unterschiedlichen Dingen. Während der eine Rosenkranz betet, hört ein anderer bei der Predigt zu. „Das wäre die freie Aktivität; dennoch entfaltet sich der Geist.“³¹⁶ Was für den/die Erwachsene/n gilt, gilt umso mehr für das Kind³¹⁷: „Das Kind kann auf eine andere Weise nicht erfassen.“³¹⁸

2.4.1 Das Atrium

Was im Allgemeinen für das Lernen des Kindes zutrifft, gilt genauso für das religiöse Lernen. Es muss eine Umgebung geschaffen werden, in der das Kind durch Handlungen lernen kann. Diesen Raum schafft MONTESSORI mit dem Atrium, dem „Vorzimmer der Kirche“³¹⁹. Er ist angelehnt an den Raum, den es in den frühchristlichen Basiliken gab, und der als Vorraum der Kirche diente.³²⁰ In einem Vortrag in Laren 1939³²¹ legt sie ihre Überlegungen dar, die sie dazu veranlasst haben, für die religiöse Erziehung das Atrium bereit zu stellen: Vom ersten Gedanken, den Kindern eine – wenn auch kindgerechte – Kapelle einzurichten, ist sie wieder abgekommen, weil „in der Kirche begreift man nicht sehr gut“³²². Auch die Kirche als solche ist für MONTESSORI nicht der geeignete Ort, Kinder religiös zu un-

³¹² Vgl. H.-K. BERG, *Leben suchen* 29.

³¹³ H.-K. BERG, *Leben suchen* 29.

³¹⁴ M. MONTESSORI, *Laren* 86.

³¹⁵ Vgl. M. MONTESSORI, *Laren* 85-86.

³¹⁶ M. MONTESSORI, *Laren* 90.

³¹⁷ Vgl. M. MONTESSORI, *Laren* 90.

³¹⁸ M. MONTESSORI, *Laren* 90.

³¹⁹ M. MONTESSORI, *Laren* 91.

³²⁰ Vgl. S. CAVALLETTI, *Potential* 58.

³²¹ M. MONTESSORI, *Laren* 79.

³²² M. MONTESSORI, *Laren* 91.

terweisen. Es muss einen eigenen Raum geben, wo das Kind die „Besonderheiten, die man nicht unterrichten will, aber die man probieren, erfahren muß“³²³, erleben kann.³²⁴

Dieser Raum – das Atrium – soll mit Sorgfalt schön eingerichtet werden, soll aber „wenn auch würdig, nicht so schön und großartig wie die Kirche sein“³²⁵. Das Atrium kann, muss aber nicht in räumlicher Nähe zu einer Kirche sein. Drei Dinge sind für MONTESSORI für das Atrium relevant: Das Kind hat dort die Möglichkeit, Handlungen zu vollziehen, in Ruhe zu leben und Tätigkeiten auszuführen, durch die es religiöse Erkenntnisse erwirbt.³²⁶ CAVALLETTI vergleicht das Atrium mit einem „Exerzitienhaus“³²⁷, in dem das Kind lernt, mit Gott zu sprechen und „den Gottesdienst in seinem eigenen Rhythmus erleben kann, was in der Kirche nicht möglich ist“³²⁸. Die Materialien zum Thema ‚Heilige Messe‘ sollen im Zentrum stehen, dazu alles zur Taufe. Das Neue Testament bekommt einen besonderen Platz, dazu kommen Materialien zu bestimmten Bibelstellen und eine Gebetsecke, die je nach liturgischer Zeit in den entsprechenden Farben geschmückt wird.³²⁹

Harald LUDWIG fasst die Aktivitäten, die im Atrium stattfinden sollen, so zusammen:

- „Übungen zum Kennenlernen der liturgischen Farben,
- Schmücken und Herrichten eines altarähnlichen Tisches,
- Aufstellen und Schmücken von Heiligenfiguren,
- Benutzung des Weihwassers (Lektion zum Kreuzzeichen; Genauigkeit der Bewegungen!),
- Darstellung des letzten Abendmahls im Rollenspiel zur Vorbereitung des Verständnisses des Altars“³³⁰.

KABUS nennt drei Säulen, auf denen die Arbeit im Atrium steht: Der Garten, die Übungen des täglichen Lebens und die religionspädagogischen Materialien. Im Garten kümmert sich das Kind um Pflanzen und Blumen, ist mit der Natur in Verbindung und hat die Gelegenheit Gott als ihren Schöpfer wahr zu nehmen. Es pflückt Blumen zum Beispiel für den nachgebauten Altar oder für Kränze bei religiösen Festen. Prozessionen und andere religiöse Feiern finden draußen statt. An mehreren Stellen erzählt MONTESSORI von den Kindern im Kinderhaus in Barcelona, die im Garten Weintrauben und Weizen angebaut und schließlich geerntet haben, um Hostien und Wein für die Heilige Messe selbst herzustellen.

³²³ M. MONTESSORI, Laren 91.

³²⁴ Vgl. M. MONTESSORI, Laren 91.

³²⁵ M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 31.

³²⁶ Vgl. M. MONTESSORI, Kinder in der Kirche 31.

³²⁷ S. CAVALLETTI, Potential 58.

³²⁸ S. CAVALLETTI, Potential 58.

³²⁹ Vgl. S. CAVALLETTI, Potential 59.

³³⁰ H. LUDWIG, Religiöse Erziehung in der Montessori-Pädagogik und religionspädagogische Ansätze der Gegenwart, in: H. LUDWIG, Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen, Freiburg im Breisgau 1999, 155.

len.³³¹ „Gemäß dem Prinzip der sinnhaften Erfahrung übernehmen die Kinder selbständig alle notwendigen Arbeiten wie Säen, Pflegen und Ernten.“³³²

Einen großen Stellenwert haben die „Übungen des täglichen Lebens“³³³ im Atrium. Diese sind generell in der Pädagogik MONTESSORI wichtig, „im Atrium werden sie wiederholt und in den liturgischen Zusammenhang transformiert“³³⁴. Indem das Kind kleine Tätigkeiten beispielsweise zur eigenen Pflege oder zur Pflege des Raumes durchführt, lernt es sich achtsam zu bewegen, ruhig zu werden, sich zu sammeln. Es empfindet Befriedigung und Würde, wenn es diese Handlungen durchführt. Und es wird vorbereitet für Dinge, die im religiösen Kontext vorkommen, und lernt, dass es Handlungen gibt, die einander ähneln, die in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Bedeutung haben. Das ist für MONTESSORI „schon an sich eine neue Quelle intellektueller Entwicklung“³³⁵. Zudem wird das Kind auf Bewegungsabläufe vorbereitet, die in der Liturgie vorkommen. Es lernt beim Tragen von brennenden Kerzen, beim Hinknien, dem Balancieren auf einer Linie, beim sich Setzen oder Aufstehen, seine Bewegungen zu kontrollieren.³³⁶

Das religionspädagogische Material ist zu einem Großteil liturgisches Material: Altargegenstände wie ein kleiner Kelch, eine Minihostienschale oder eine kleine Monstranz, liturgische Gewänder in Miniatur in den liturgischen Farben, ein kleiner Modellaltar zum Beispiel. Das Kind kann die Gegenstände berühren, benennen und in den größeren Kontext stellen, wenn es etwa den Miniaturaltar aufbaut und detailgetreu für den Gottesdienst vorbereitet. Für KABUS ist es aus heutiger Sicht eigenartig, dass MONTESSORI dem Vermitteln der liturgischen Begriffe eine solche Relevanz zuschreibt. Im sechsten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Frage, welchen Platz das Erlernen dieser liturgischen Begriffe in der religiösen Erziehung heute haben kann, erläutert. Immerhin spielen diese Begriffe nach wie vor in der ‚Katechese des Guten Hirten‘ nach CAVALLETTI wie sie beispielsweise in Wien im 2. Bezirk³³⁷ durchgeführt wird, eine wichtige Rolle. MONTESSORI nimmt wahr, dass sich bereits sehr kleine Kinder für die richtige Bezeichnung der Gegenstände interessieren und ortet eine besondere Empfänglichkeit für wissenschaftliche Begriffe im Alter zwischen drei und sechs Jahren, während ältere Kinder mehr Schwierigkeiten haben, gewisse Termini zu lernen und anzuwenden.³³⁸

Wie bereits weiter oben erwähnt, schreibt MONTESSORI der Liturgie, vor allem der Feier der Heiligen Messe, einen herausragenden Stellenwert in der religiösen Erziehung zu. Nicht nur die Miniaturgegens-

³³¹ Vgl. A. KABUS, Rezeption 39-40.

³³² A. KABUS, Rezeption 40.

³³³ A. KABUS, Rezeption 41.

³³⁴ A. KABUS, Rezeption 41.

³³⁵ M. MONTESSORI, Kinder, die in der Kirche leben 20.

³³⁶ Vgl. A. KABUS, Rezeption 40-42.

³³⁷ Vgl. URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/25311151/derverein/article/40702.html> (Stand: 15. Jänner 2020).

³³⁸ Vgl. A. KABUS, Rezeption 42-43.

tände, die in der Heiligen Messe verwendet werden, sondern auch der Ablauf der Messe selbst, ist deshalb Gegenstand im Atrium. Drei Materialien hat MONTESSORI zu diesem Zweck entwickelt:

- „Die Messe, Kindern erklärt‘: Eine Einführung in das Verständnis der Messe, die für Kinder gedacht ist. Dieses Büchlein enthält liturgische Elemente und Symbole und den Ablauf der Heiligen Messe.
- Das ‚offene Buch‘: Ein Material zur Einführung in die verschiedenen Teile der Messe; Beim ‚offenen Buch‘ handelt es sich um Karten, die den einzelnen Teilen der Messe zuzuordnen sind. Wichtig ist MONTESSORI dabei, dass das Kind die Inhalte auf den Karten den Inhalten der Messe zuordnen kann und die Inhalte „nicht im Innern eines Buches verborgen“³³⁹ bleiben. Die Karten können nebeneinander aufgelegt werden. Somit können dem ‚Prinzip der Isolation der Schwierigkeiten‘ folgend, die einzelnen Teile einerseits isoliert werden, andererseits kann die Gesamtheit der Messe durch das Auflegen der Karten dargestellt werden. MONTESSORI sieht vor, wie mit dem Material gearbeitet wird: Zunächst wird es in einer Lektion vom/von der Erzieher/in präsentiert. Das Kind kann die Karten ordnen, zusätzliche Karten (zum Beispiel mit den aufgezeichneten Gesten des Priesters) dazu stellen. Oder es kann einzelne Karten heraus nehmen, den Text abschreiben und sich so nach und nach ein selbst geschriebenes Messbüchlein zusammenstellen.³⁴⁰
- Das ‚Meßbüchlein‘: Ein eigenes Meßbuch für Kinder, das die Texte der Heiligen Messe enthält.³⁴¹

2.4.2 Exkurs: Gebetserziehung

Neben der liturgischen Erziehung, die im Atrium stattfindet, spielt auch die Gebetserziehung bei MONTESSORI eine große Rolle. Auch Beten lernt und übt das Kind im Atrium. Wichtig ist MONTESSORI dabei, dass die den Kindern zur Verfügung gestellten Gebete nicht vereinfacht werden. Allerdings werden von der/vom Erzieher/in je nach Alter und Entwicklungsstufe des Kindes einzelne Sätze und Passagen von Gebeten herausgenommen. Das entspricht dem Prinzip der ‚Isolation von Schwierigkeiten‘. Die Gebete, die dem Kind in dieser Form vermittelt werden, sind die Grundgebete, wie das ‚Vater Unser‘ oder das ‚Gegrüßet seist du Maria‘.

KABUS kritisiert, dass MONTESSORI zwar die Einzelsätze isoliert, allerdings nicht darauf eingeht, wie diese wieder in das große Ganze eingefügt werden. Im Atrium werden die Texte beispielsweise auf Wandtafeln aufgeschrieben, das Kind kann diese abschreiben, lesen, wiederholen und auswendig lernen.³⁴² Während KABUS der Gebetserziehung MONTESSORIS nicht allzu viel abzugewinnen scheint, schreibt CAVALLETTI naturgemäß enthusiastisch darüber. Bei der von CAVALLETTI entwickelten ‚Ka-

³³⁹ M. MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben* 163.

³⁴⁰ Vgl. M. MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*, 162-193.

³⁴¹ A. KABUS, *Rezeption* 45.

³⁴² Vgl. A. KABUS, *Rezeption* 50-52.

techese des Guten Hirten‘ ist die Erziehung zum Gebet deshalb besonders bedeutsam. CAVALLETTI ist davon überzeugt, dass Beten für das Kind einfach und erfüllend ist. Cavalletti spricht sich – anders als laut KABUS Maria MONTESSORI – vor allem für das freie Beten des Kindes aus. Es sind, laut CAVALLETTI, Dank- und Lobgebete, weniger Bittgebete, die dem Kind natürlich von den Lippen kommen. Denn: „Das Kind verspürt kein Bedürfnis zu bitten, denn es lebt in dem sicheren Wissen, bestimmte Schätze bereits zu besitzen.“³⁴³ Die Rolle des/der Erwachsenen ist es, die richtigen Bedingungen, also die Umgebung zu schaffen, in denen das Kind aus sich heraus betet.

Eine besondere Rolle spielt dabei die Gebetsecke, die sich in jedem Atriumsraum befinden soll. Diese wird den liturgischen Zeiten entsprechend vorbereitet, zum Beispiel mit einem passend farbigen Tuch. Davor eine Kniebank oder ein kleiner Teppich, damit das Kind beim Beten bequem Platz nehmen kann. Während der Zeit im Atrium hat das Kind die Möglichkeit, sich zur Gebetsecke zu setzen, eine Kerze anzuzünden oder Blumen dort aufzustellen. Anders als in einer Kirche oder Kapelle, die auf das Kind einschüchternd wirken könnten, entstehen in der Gebetsecke eher spontane Gebete. Neben den spontanen Gebeten, die das Kind frei formuliert, gibt es auch festgesetzte Gebetszeiten, zum Beispiel nach der Präsentation des/der Erziehers/Erzieherin.³⁴⁴

Auch die Stille, die durch die ‚Stille-Übungen‘ einen wichtigen Platz in der Montessoripädagogik einnimmt, führt ins Gebet. „Es kann kein Hören geben [...] ohne mit der Stille vertraut zu sein, und ohne Stille gibt es kein Gebet.“³⁴⁵

2.5 Rezeptionsgeschichte

In seinem Vorwort zum Sammelband ‚Gott und das Kind‘ stellt Günter SCHULZ-BENESCH Mitte der 1990er Jahre fest, dass die religionspädagogischen Schriften MONTESSORIS fast in Vergessenheit geraten sind. Lediglich dreißig Jahre vor Erscheinen von ‚Gott und das Kind‘ hat Helene HELMING, eine Schülerin MONTESSORIS, deren religionspädagogische Schriften veröffentlicht.

SCHULZ-BENESCH räumt mit der Annahme auf, dass sich MONTESSORI nur einen kurzen Zeitraum ihres Schaffens mit Religion befasst hat und führt die Tatsache an, dass die vorliegenden Texte „aus den drei letzten Lebensjahrzehnten MONTESSORIS [stammen] und zeigen, daß ‚Gott und das Kind‘ eine wesentliche Konjunktion für ihr Denken und Handeln war.“³⁴⁶

SCHULZ-BENESCH weist gleich zu Beginn darauf hin, dass sich der Adressatenkreis, an den sich MONTESSORI mit ihrem religionspädagogischen Schriften richtet, von dem ihrer anderen Werke unterscheidet. Er betont, „daß MONTESSORI sich mit den religiösen bzw. religionspädagogischen Texten speziell

³⁴³ S. CAVALLETTI, Potential 136.

³⁴⁴ Vgl. S. CAVALLETTI, Potential 133-153.

³⁴⁵ S. CAVALLETTI, Potential 153.

³⁴⁶ G. SCHULZ-BENESCH, Vorwort, in Gott und das Kind, Freiburg im Breisgau 1995, 5; [in Folge: G. Schulz-Benesch, Vorwort].

an ihre Glaubensgenossen wandte, während sie in den allgemeinen pädagogischen Schriften persönliches religiöses Bekenntnis zu vermeiden suchte, um nicht die Aufnahme ihrer pädagogischen Ideen durch Menschen anderer Weltanschauungen zu behindern.“³⁴⁷

Auch an anderer Stelle in dieser Arbeit wurde darauf schon Bezug genommen, hier wird diese Tatsache noch einmal erwähnt, weil sie für die Rezeptionsgeschichte relevant ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es nachvollziehbar, dass der Teil, der sich mit Religion befasst, nicht annähernd so rezipiert wurde wie andere Teile ihrer Arbeit.³⁴⁸

BERG sieht die religiöse Erziehung innerhalb der Montessoripädagogik Ende der 1990er Jahre vernachlässigt. Weder theoretisch noch praktisch spielt sie, laut BERG, eine besonders große Rolle. Zwar stand in den 1950er und 1960er Jahren die religiöse Erziehung nach MONTESSORI hoch im Kurs – was auf die Liturgische Bewegung zu dieser Zeit zurück zu führen ist. Später allerdings geht das Interesse daran zurück. Wichtige Schriften sind vergriffen, die von MONTESSORI entwickelten Materialien werden nicht angeboten. Auch BERG nennt die strikte Trennung MONTESSORIS zwischen religiösen und allgemein pädagogischen Schriften als Grund für die mangelnde Rezeption.³⁴⁹

KABUS zeichnet die Rezeptionsgeschichte der Montessoripädagogik im religiösen Milieu in Deutschland nach, wobei sie in ihrer Darstellung nicht genau zwischen den religionspädagogischen Anteilen und der allgemeinpädagogischen Arbeit MONTESSORIS unterscheidet. Dennoch soll die Entwicklung an dieser Stelle komprimiert zusammengefasst werden: In den 1920er Jahren wurde die Pädagogik MONTESSORIS auf katholischer Seite stark rezipiert, die anfängliche Skepsis wandelte sich langsam in eine positive Würdigung. Ab 1925 wurde die Montessoripädagogik vorbehaltlos rezipiert, weil festgestellt wurde, dass MONTESSORIS Ansätze sich ideal mit dem katholischen Glauben verbinden lassen. Was die Rezeption der religionspädagogischen Schriften angeht, schreibt KABUS: „Montessoris Religionspädagogik wurde allerdings nicht rezipiert, da ihre religionspädagogische Schrift ‚I Bambini viventi nella Chiesa‘ von 1922 in Deutschland nicht bekannt war.“³⁵⁰ Ende der 1920er Jahre gelang der allgemeinen Montessoripädagogik der Durchbruch und sie wurde „als genuin katholischer Beitrag zur Kleinkindpädagogik angesehen.“³⁵¹ Die Entdeckung der religionspädagogischen Schriften unter katholischen Pädagogen trug außerdem zur vollen Anerkennung MONTESSORIS bei. „Erste Hinweise auf MONTESSORIS Konzept der religiösen Erziehung sind 1928 in der Zeitschrift ‚Kinderheim‘, der Zeitschrift der katholischen Kleinkindpädagogik, zu finden.“³⁵² Es folgen Artikel zum Thema in Zeitschriften und der Versuch, entsprechende Materialien zu entwickeln. Die katholische Pädagogin Helene

³⁴⁷ G. SCHULZ-BENESCH, Vorwort 7.

³⁴⁸ Vgl. G. SCHULZ-BENESCH, Vorwort 5-8.

³⁴⁹ Vgl. H.-K. BERG, Religionspädagogen 67.

³⁵⁰ A. KABUS, Rezeption 64.

³⁵¹ A. KABUS, Rezeption 65.

³⁵² A. KABUS, Rezeption 65.

HELMING förderte die Verbreitung, wurde aber unter den Nationalsozialisten ihres Amtes innerhalb der katholischen Frauenbewegung und damit ihres Einflusses enthoben.

Nach dem Zweiten Weltkrieg musste die Montessoripädagogik wieder der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden. HELMING, in ihrer Funktion als Direktorin der Pädagogischen Akademie Essen, setzte sich dafür ein. Sie „gab der sich neu entwickelnden katholischen MONTESSORI-Bewegung entscheidende Impulse“³⁵³ und interessierte sich vor allem für das liturgische Konzept. In den 1950er und 1960er Jahren strengte HELMING die Rezeption von MONTESSORIS religionspädagogischen Schriften innerhalb der Religionspädagogik an, war dabei allerdings nur mäßig erfolgreich. Bis Ende der 1970er Jahre gab es keine relevante Auseinandersetzung mit MONTESSORIS Religionspädagogik, auch die Arbeit von CAVALLETTI fand keine nennenswerte Resonanz. Erst mit BERG am Beginn der 1980er und dann vor allem in den 1990er Jahren gewann die Montessoripädagogik in der Religionspädagogik neuen Raum. Mitte der 1990er Jahre veröffentlichte der Herder-Verlag die religionspädagogischen Texte MONTESSORIS und belebte damit die Rezeption.³⁵⁴

³⁵³ A. KABUS, Rezeption 69.

³⁵⁴ Vgl. A. KABUS, Rezeption 61-76.

3. Die Anwendung der Prinzipien der religiösen Erziehung in der Familie mit Kindern zwischen null und sechs Jahren

Nachdem ausführlich die Prinzipien der religiösen Erziehung bei MONTESSORI herausgearbeitet und dargelegt wurden, werden nun die möglichen Konsequenzen auf die religiöse Erziehung in der Familie mit Kindern zwischen null und sechs Jahren in den Fokus gerückt. Die Fragen, die die folgenden Überlegungen leiten, sind: Auf welche Weise ist es sinnvoll, die oben beschriebenen Prinzipien in der Familie als Ort religiösen Lernens anzuwenden? Was davon muss als überholt oder unrealistisch, als überzogen oder schlichtweg falsch links liegen gelassen werden? Was hingegen kann ein echter Gewinn für Familien heute sein?

Im Folgenden wird es um den familiären Kontext gehen. Ohne selbstverständlich davon auszugehen, dass Familie immer das ‚Vater-Mutter-Kind/Kinder‘-Modell abbildet, wird in dieser Arbeit hauptsächlich von Müttern und Vätern bzw. Eltern die Rede sein. Zum einen, weil es die Lesbarkeit der Arbeit erleichtert, wenn nicht allzu viele Personengruppen genannt werden. Zum anderen, weil die allermeisten Kinder mit zumindest einem Elternteil zusammen leben. Es ist jedoch zu bedenken, dass sich gerade im familiären Kontext – unabhängig in welchem Familienmodell Kinder aufwachsen – nicht nur die Eltern für religiöse Erziehung verantwortlich zeichnen. Vor allem Großeltern können in der religiösen Erziehung eine entscheidende Rolle spielen³⁵⁵, aber auch Stiefeltern, Patinnen und Paten, Tanten oder Onkel. Die Bezugspersonen, an denen und durch die Kinder Glauben ‚lernen‘ und erleben sind vielfältig und sollen in den folgenden Ausführungen stets mitgedacht werden.

Eine wichtige Frage, die sich aufdrängt und die zu Beginn diskutiert werden sollte, ist, inwieweit das, was MONTESSORI über die religiöse Erziehung sagt, auch in Familien, die den Glauben nicht explizit oder kaum praktizieren, zum Tragen kommt. Sind die Prinzipien der religiösen Erziehung nur für ‚religiöse‘ bzw. religiös interessierte Familien relevant? Haben die Frage nach Gott, dem Transzendenten, religiöse Rituale und Fragen nur in diesen Familien einen Platz?

Albert BIESINGER würde das wohl verneinen. Er plädiert dafür, „Kinder religiös nicht im Regen stehen zu lassen“³⁵⁶. Eltern – ob sie nun religiös sind oder nicht – sollen ihrem Kind ermöglichen, die religiöse Dimension des Lebens zu entdecken. Denn ein Kind hat Fragen, die über das Unmittelbare, das Sichtbare, das Materielle hinausgehen. Es nimmt wahr, dass „die Welt [...] nicht in sich geschlossen [ist]. Die Welt hat Fenster – Fenster, durch die man gleichsam aus der Welt hinausschauen kann.“³⁵⁷ In diesen Fenstern tut sich das auf, was hinter den vordergründigen Dingen liegt. Friedrich SCHWEITZER

³⁵⁵ Vgl. S. ARZT, „...damit sie Halt im Leben haben.“ Über die alltägliche Vermittlung von Religion in Familien, in: W. MAZAL (Hg.), Familie und Religion. Aktuelle Beiträge aus der interdisziplinären Familienforschung, Budrich 2010, 129-130; [in Folge: S. ARZT, Halt].

³⁵⁶ A. BIESINGER, Papa, ich segne dich auch. Gotteskommunikation von Eltern und Kindern – Praxiserfahrungen. In: Wege zum Menschen, 62. Jg., Göttingen 2010, 289; [in Folge: A. BIESINGER, Papa].

³⁵⁷ F. SCHWEITZER Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2000, 14; [in Folge: F. SCHWEITZER, Recht auf Religion].

nennt drei solche Fenster, bei denen dem Kind „die vertraute Welt fragwürdig wird, bei denen eine Tiefendimension aufscheint, an die wir normalerweise nicht denken“³⁵⁸. Dem Kind stellen sich an diesen Fenstern drei Fragen: Die Frage nach einer Liebe, der unbedingt zu trauen ist, die Frage nach dem Sterben, dem Tod und dem, was danach kommt, die Frage nach Gott.³⁵⁹

Die religiöse Perspektive ins (Familien-)Leben mit herein zunehmen, ist, so BIESINGER, gar nicht so schwer und bedeutet mit Kindern in Dialog zu treten. Ihre Fragen aufzugreifen, eigene Ansichten, Zweifel, Überzeugungen kund zu tun, „über das Alltägliche hinaus fragen nach den Grundstücken menschlicher Existenz“³⁶⁰.

Während über einen längeren Zeitraum Religion als etwas gesehen wurde, wovon man sich abwendet und befreit, nimmt BIESINGER in jüngerer Vergangenheit (2010) ein wachsendes Bewusstsein auf Seiten vieler Eltern wahr, dass es „ganz ohne Gott nicht geht“³⁶¹. Viele Eltern erleben sich bei der Geburt ihres Kindes selbst spirituell berührt, „kommen in Berührung mit dem Göttlichen, mit dem Schöpfer dieses Kindes“.³⁶² Darüber hinaus werden sie durch kindliche Fragen und die Offenheit ihres Kindes für Spiritualität bewegt und herausgefordert. Ob religiös praktizierend oder nicht, es geht darum, dass Erwachsene Kinder an ihrem eigenen Glauben teilhaben lassen.

Viele der nun folgenden Aspekte der Prinzipien betreffen also nicht nur jene Eltern und Familien, in denen der christliche Glaube als tragfähiges Fundament des Lebens wahrgenommen wird, sondern auch all die anderen.

Es werden nun die vier Prinzipien Schritt für Schritt auf ihre Umsetzbarkeit und Relevanz in der Familie untersucht.

3.1 Die Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt – Wie umsetzbar in der Familie?

MONTESSORI wird nicht müde, zu betonen, dass das Kind in sich „die Schönheit und die Würde des schöpferischen Geistes [trägt], die durch nichts verwischt werden können“³⁶³. Und sie weist immer wieder darauf hin, dass es zwischen dem Kind und Gott eine besondere Beziehung gibt, dass das Kind eine außergewöhnliche Offenheit Gott und seinem Wirken gegenüber hat. Sie spricht von einer „Ten-

³⁵⁸ F. SCHWEITZER, Recht auf Religion 14.

³⁵⁹ Vgl. F. SCHWEITZER, Recht auf Religion 15-20.

³⁶⁰ A. BIESINGER, Mehr als alles, in: BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003, 10; [*in Folge*: A. BIESINGER, Mehr].

³⁶¹ A. BIESINGER, Papa 289.

³⁶² A. BIESINGER, Papa 289.

³⁶³ M. MONTESSORI, Familie 45.

denz [des Kindes] dahin, nicht nur materielle Dinge zu sehen, sondern überall Gott zu sehen.“³⁶⁴ Darüber hinaus nimmt sie wahr, dass das Kind – angestoßen durch die Gnade Gottes – zu diesem „hinstrebt“³⁶⁵ und ein „Verlangen“³⁶⁶ nach ihm hat. CAVALLETTI bezeichnet die Beziehung zwischen Gott und dem Kind als „geheimnisvoll“³⁶⁷. Sie ist, so CAVALLETTI, „tief im existentiellen Sein des Menschen verwurzelt“.³⁶⁸ Das Kind, so sind sich MONTESSORI und CAVALLETTI einig, ist auch für den/die Erwachsene/n Inspiration und – wie es MONTESSORI nennt – ‚Apostel‘. Für MONTESSORI steht außer Frage, dass das Kind ‚gottfähig‘ ist.

Sowohl MONTESSORI als auch CAVALLETTI beschreiben in diesem Zusammenhang Erlebnisse mit Kindern, die aus sich heraus existentielle Fragen stellen, ein starkes Interesse für religiöse Vollzüge zeigen und Gott thematisieren – obwohl sie nicht religiös erzogen werden.³⁶⁹

CAVALLETTI und MONTESSORI nehmen ihre Beobachtungen und Erfahrungen als Grundlage für die Schlüsse, die sie ziehen. „In dieser genauen Beobachtung“, so sieht es PÜTZ, „spiegelt sich der naturwissenschaftliche Forschungshabitus wider.“³⁷⁰ Jürgen OELKERS bewertet das anders. Seiner Meinung nach wird die Wissenschaftlichkeit dem Konzept der „Einfühlung“³⁷¹, die er „Fiktion des Erwachsenen“³⁷² nennt, geopfert. Durch die ‚Einfühlung‘, so OELKERS, kommt es schließlich zur „Mythisierung des Kindes“³⁷³, die er kritisiert.

„Nicht Messung und induktive Verallgemeinerung war das, was sie [die Reformpädagogen] mit dem neuen Bild des Kindes verbanden, sondern *Einfühlung* [...] Die Einfühlung gilt einer symbolischen Wirklichkeit oder, psychologisch gesprochen, der inneren Welt eines anderen Menschen, die sich nur durch symbolische Phantasie erschließen lässt.“³⁷⁴

Der/Die Erwachsene meint durch die Einfühlung in eine besonders intime Beziehung mit dem Kind einzutreten und es ‚von innen her‘ zu verstehen.

³⁶⁴ M. MONTESSORI, London 98.

³⁶⁵ M. MONTESSORI, Kind 30.

³⁶⁶ M. MONTESSORI, Kind 30.

³⁶⁷ S. CAVALLETTI, Potential 27.

³⁶⁸ S. CAVALLETTI, Potential 33.

³⁶⁹ Vgl. S. CAVALLETTI, Potential 27-38.

³⁷⁰ T. PÜTZ, Die Pädagogik Maria Montessoris, in: T.-S. IDEL/H. ULLRICH (Hg.), Handbuch, Weinheim 2017, 152; [in Folge: T. PÜTZ, Pädagogik].

³⁷¹ J. OELKERS, Reformpädagogik 125.

³⁷² J. OELKERS, Reformpädagogik 126.

³⁷³ J. OELKERS, Reformpädagogik 124.

³⁷⁴ J. OELKERS, Reformpädagogik 125.

3.1.1 Die Würde des Kindes durch die Gottespräsenz in ihm

Es wird nun gefragt, welche Aspekte des Prinzips der engen Verbindung zwischen Gott und dem Kind in der Familie gewinnbringend anwenden lassen.

a) Das Kind als vollwertigen Menschen wahrnehmen

Als Grundlage, auf der MONTESSORI ihr Konzept von Erziehung, sei sie nun religiös oder nicht, aufbaut, sieht sie die Tatsache, dass das Kind von Anfang an ein vollwertiger Mensch ist. Von Geburt an ist es fähig, sich durch seinen Geist die Welt zu erschließen. Für moderne Eltern mag dies auf den ersten Blick nicht erwähnenswert scheinen. Das, was Maria MONTESSORI vor knapp hundert Jahren eigens betonen musste, dürfte für Mütter und Väter heute eine Selbstverständlichkeit sein. Und dennoch fühlte sich der dänische Familientherapeut und Autor Jesper JUUL in seinem 1996 erstmals erschienen Grundlagenwerk ‚Dein kompetentes Kind‘³⁷⁵ dazu veranlasst, darauf hin zu weisen, dass Erwachsene „einen entscheidenden Fehler [machen], wenn wir davon ausgehen, dass Kinder bei ihrer Geburt noch keine ‚richtigen‘ Menschen sind. Lange Zeit wurden Kinder gewissermaßen als soziale Halbmenschen angesehen, die der massiven Einflussnahme und Manipulation der Erwachsenen bedürfen und zudem ein gewisses Alter erreichen müssen, ehe man sie als vollwertige Menschen betrachtet.“³⁷⁶ Für JUUL ist eine defizitäre Sicht des Kindes – zumindest Ende der 1990er Jahre - noch nicht passé. Was JUUL Eltern nahelegt – und damit steht er, auch wenn er die Italienerin nicht direkt erwähnt, ganz in der Tradition MONTESSORIS –, ist, von Anfang an die Kompetenz des Kindes anzuerkennen. Eltern, die ihr Kind als kompetent betrachten, oder wie MONTESSORI es schlicht ausdrückt als „Mensch“³⁷⁷ sehen, vertrauen darauf, dass das Kind das in sich trägt, was es für seine Entwicklung braucht. Und sie sind sich bewusst, dass Erziehung nicht bedeutet, ein Kind nach eigenen Vorstellungen zu formen. In einer Gesellschaft, in der Erziehung zur Meisterdisziplin erhoben wird und die Kinderanzahl auf ein bis zwei Kinder pro Elternpaar gesunken ist, besteht die Gefahr, alle verfügbare Energie in die Entwicklung des Nachwuchses zu stecken. Der Erwartungsdruck ist hoch: „Das eine Wunschkind muss sportlich und musikalisch sein, aber bitte auch sehr gut in der Schule! Es soll viele Freunde finden und sich sozial engagieren.“³⁷⁸ Es wird für Eltern ein Balanceakt bleiben, ihr Kind bestmöglich zu fördern und aufmerksam darauf zu sein, was es für seine Entwicklung braucht, und es gleichzeitig loszulassen, damit es der Mensch sein kann, der es ist.

Eine Erziehung, die das Kind als kompetent und vollwertig betrachtet, ist also keine Einbahnstraße von den Eltern zum Kind. Für MONTESSORI bedeutet das: „Vom Kinde aus“³⁷⁹ muss Erziehung gedacht

³⁷⁵ J. JUUL, *Dein kompetentes Kind*. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reineck bei Hamburg ⁸2012; [in Folge: J. JUUL, *Kompetentes Kind*].

³⁷⁶ J. JUUL, *Kompetentes Kind* 11.

³⁷⁷ H. HOLTSTIEGE, *Menschenbild* 49.

³⁷⁸ M. ESSER-WAGENER/T. ESSER, *Als Familie im Glauben wachsen*, Würzburg 2008, 15.

³⁷⁹ J. OELKERS, *Reformpädagogik* 122.

werden – darin ist sie sich mit vielen anderen Reformpädagogen und –pädagoginnen einig. So plausibel sich dies in der Theorie anhört, so ernsthaft ist laut OELKERS allerdings die Frage zu stellen, ob diese Perspektive letztlich nicht eine Illusion ist. Denn wie können Erwachsene, die das Kind immer nur aus ihrer eigenen Perspektive sehen können, das Kind sehen, wie es ist? „[...] wie kann die ‚wirkliche Natur des Kindes‘ erkannt werden, wenn doch die Erwachsenen immer nur, auch als Kinderpsychologen, ihre eigenen Kategorien und Vorurteile abbilden?“³⁸⁰ OELKERS sieht in der Suche nach der Natur des Kindes die Wurzel für den Mythos des unschuldigen bzw. leidenden Kindes, von dem oben schon die Rede war. Denn es geht dabei, so wirft er Reformpädagoginnen und –pädagoginnen wie MONTESORI vor, „nicht so sehr um die wirkliche als vielmehr um die ideale Natur des Kindes, die weder biologisch noch psychologisch beschrieben werden konnte, sondern mythisch imaginiert werden musste“³⁸¹.

Damit einher geht auch eine gewisse Unwissenschaftlichkeit, die für OELKERS charakteristisch für die Reformpädagogik ist und die bereits im Zusammenhang mit der ‚Einfühlung‘ in Kapitel 6.1. angesprochen wurde.

b) Das Kind als Geschenk, nicht als Besitz betrachten

Für Eltern, die religiös sind, kommt noch ein weiterer, wesentlicher Aspekt hinzu: Sie erleben ihr Kind als von Gott geschaffen und ihnen anvertraut. „Er [Der Erwachsene] wird im Kind nicht den vom Menschen geschaffenen Besitz sehen, mit dem er machen kann, was er will. Er wird vielmehr lebhaft fühlen, daß das Kind viel mehr Gott als ihm selbst gehört, daß es mehr durch Gott existiert als durch ihn“³⁸². Das Göttliche, das im Kind ist, wird von den Eltern erkannt und gefördert. Sie nehmen dem Kind, dem Göttlichen im Kind gegenüber, eine dienende Haltung ein und sehen ihre Aufgabe darin, „zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes und nicht der des Schöpfers.“³⁸³ Daraus ergibt sich, dass Eltern dem Kind nicht ihre eigenen Pläne aufzwingen, sondern von Anfang an bestrebt sind, dass ihr Kind seine eigene Berufung findet, Gottes Ruf hört und ihm folgt. Schon das kleine Kind wird so von seinen Eltern als eigenständige Person geschätzt, mit der Gott seinen Plan hat. Dieses Bewusstsein kann Eltern auch entlasten – denn letztlich sind nicht sie es, die das Leben ihres Kindes in der Hand haben, sondern Gott.

Die Taufe ist einer der Momente, in denen deutlich wird, dass das Kind nicht den Eltern gehört. Wenn dem Kind bei der Tauffeier ein Kreuzzeichen auf die Stirn gemacht wird, wird ausgedrückt, wem es

³⁸⁰ J. OELKERS, Reformpädagogik 123.

³⁸¹ J. OELKERS, Reformpädagogik 124.

³⁸² M. MONTESORI, Kind 28.

³⁸³ M. MONTESORI, Die Stellung des Menschen in der Schöpfung, in: M. MONTESORI, Kosmische Erziehung, hg. von P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg im Breisgau ⁸2007, 39.

gehört, nämlich Gott.³⁸⁴ Das Kreuzzeichen wird von Klaus KIEBLING so interpretiert: „Du gehörst Gott! Du bist – bei aller Bedrohtheit deines Lebens – berufen in die Freiheit, in die Gott dich freigesetzt hat! Du bist frei!“³⁸⁵ Außerdem: „Indem sie das Kind dem Wasser übergeben, bringen sie [die Eltern] zum Ausdruck, das Kind nicht als Eigentum zu betrachten und seinen eigenen Weg gehen zu lassen.“³⁸⁶ Mütter und Väter sind, solange sie ihre Elternschaft leben, aufgefordert, sich von Besitzansprüchen ihrem Kind gegenüber frei zu machen – das ist ein Prozess, der mit dem Beginn des kindlichen Lebens beginnt und lange andauern kann.

c) Das religiöse Kind hat seinen eigenen Zugang zu Gott

Aus der Überzeugung, dass das Kind – noch ohne Zutun der Eltern - seinen ganz persönlichen Zugang zu Gott hat und seine Religiosität nicht geringgeschätzt werden soll, ergeben sich für Eltern Haltungen und Handlungsmöglichkeiten, die nun zusammengefasst werden:

- Eltern, die um die enge Beziehung zwischen Gott und ihrem Kind wissen, anerkennen, dass diese Verbindung schon da war, noch bevor sie dem Kind von Gott erzählen. Sie sehen sich nicht als ‚Produzenten‘ des Glaubens ihrer Kinder. Denn die Beziehung zu Gott wohnt dem Kind inne, weil er es geschaffen hat und in ihm wohnt. Eltern, denen die religiöse Erziehung ihres Kindes sehr am Herzen liegt, kann diese Ansicht ein Stück weit entlasten – denn es hängt nicht (allein) von ihrem Bemühen ab, ob ihr Kind sich entscheidet, der Beziehung mit Gott Raum zu geben.
- Eltern, die sich als vom Glauben und von Gott distanziert betrachten, staunen über das Geheimnis, das sie in ihrem Kind wahrnehmen. Auch wenn sie sich unsicher fühlen, was religiöse Fragen angeht, sind sie eingeladen, ihrem Kind nicht die religiöse Dimension des Lebens vorzuenthalten. BIESINGER schreibt: „Zur Elternkompetenz gehört auch religiöse Kompetenz. Religiöse Erziehung ist einfacher, als viele denken. Man muss dafür nicht studiert haben. Von innen heraus eigene Gottesvorstellungen mit Kindern zu teilen, auch Zweifel zu teilen und mit Kindern den Gottesweg gemeinsam gehen, ist nicht so schwierig, wie manche denken.“³⁸⁷
- MONTESSORI spricht von einer starken Anziehungskraft im Kind für religiöse Inhalte und Rituale. Der/die Erwachsene soll aufmerksam für die Regungen im Kind sein und auf diese, so gut es geht, antworten. Es gibt unzählige Beispiele für Rituale im Familienleben, die der kindlichen Sehnsucht nach dem Transzendenten entsprechen. Einige seien genannt:

³⁸⁴ Vgl. K. KIEBLING, Die Gotteskindschaft verlautbaren und übernehmen. Eine Einladung zu mystagogischer Taufkatechese, in: A. BIESINGER/H. BENDEL (Hg.), Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter. Ostfildern 2000, 213; [in Folge: K. KIEBLING, Gotteskindschaft].

³⁸⁵ K. KIEBLING, Gotteskindschaft 213.

³⁸⁶ K. KIEBLING, „Du bist mein geliebtes Kind“ – Geburt als Lebenswende, in: BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003, 20; [in Folge: K. KIEBLING, Geburt].

³⁸⁷ A. BIESINGER, Mehr 10.

Ein gemeinsames Abendgebet kann dem Kind Sicherheit und Geborgenheit schenken, das Segnen des Kindes vor dem Verlassen des Hauses vermittelt ihm das Gefühl, geschützt zu sein. Ein Besuch in einer Kirche auf dem Nachhauseweg vom Kindergarten gibt dem Kind die Möglichkeit sich von der Schönheit des Gotteshauses ansprechen zu lassen und Gott dort zu begegnen. Das Feiern des Martins- oder Nikolausfestes eröffnet dem Kind die Perspektive, sich wie die Heiligen großzügig Gott und den Menschen zuzuwenden.

- Religiöse Fragen des Kindes werden von den Erwachsenen als Anlass für Gespräche genommen. Das Kind kann schon in sehr jungem Alter theologische Fragen stellen, meistens tut es das in alltäglichen Situationen, sehr oft abends vor dem Schlafengehen.³⁸⁸ Die Voraussetzung, um diese Fragen im familiären Kontext gewinnbringend zu diskutieren, ist „ein dialogischer Kommunikationsstil [...], kein belehrender“³⁸⁹. Wer mit seinem Kind in einen solchen Dialogprozess eintritt, wird es als „Konstrukteur der Wirklichkeit“³⁹⁰ anerkennen. Das Kind versteht die Welt und das, was ihm in ihr begegnet, auf seine Weise. So kommt es beispielsweise dazu, dass Kinder in „ihren alltäglichen Erklärungen [...] mitunter in die Transzendenz [stoßen], etwa wenn sie mit dem Tod eines Haustiers konfrontiert werden und nachsinnen, was nun mit diesem geschieht.“³⁹¹
- Der/die Erwachsene nimmt kindliche Äußerungen über religiöse Inhalte wohlwollend zur Kenntnis, ohne sie abzuwerten oder zu belächeln. Der Religionspädagoge Anton BUCHER und Verfechter einer ‚Kindertheologie‘ warnt davor, kindliche Äußerungen als dumm oder kindisch abzutun. Kinder, so BUCHER, haben „ein Recht auf *ihr* ‚naives‘ Weltbild“³⁹², ohne darauf fixiert zu werden.

Ist direkte religiöse Unterweisung also obsolet, wenn die Beziehung zwischen Gott und dem Kind auch ohne Zutun der Eltern da ist, wenn das Kind aus sich heraus theologisch denken kann? Maria MONTESSORI würde mit einem eindeutigen Nein antworten, das zeigen viele Passagen in dieser Arbeit. Biblische Geschichten, Gebete, Rituale und religiöse Inhalte sollen dem Kind näher gebracht werden – wenn auch immer in dienender Haltung, ohne belehrend zu sein und so, dass das Kind sich die Inhalte auf seine Weise aneignen kann. So sehr auch von einer ursprünglichen Verbindung zwischen dem Kind und Gott ausgegangen wird: Das, was es dem Kind ermöglicht, theologische Fragen zu stellen, über Gott nachzudenken, mit Gott zu sprechen, ist unter anderem das, was es aus seiner Umgebung aufgenommen hat.

„[Die Theologien der Kinder] sind keine Schöpfungen aus dem Nichts; auch steigen sie nicht aus einem kollektiven Unbewussten auf. Wenn ein Mädchen den Besuch Jesu bei Zachäus damit er-

³⁸⁸ Vgl. S. ARZT, Halt 127.

³⁸⁹ S. ARZT, Halt 127.

³⁹⁰ A. BUCHER, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: A. BUCHER, u.a. (Hg), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart 2008, 15; [in Folge: A. BUCHER, Kindertheologie].

³⁹¹ A. BUCHER, Kindertheologie 16.

³⁹² A. BUCHER Kindertheologie 27.

klärt, er habe schauen wollen, was der Zöllner für Vorhänge im Haus habe, ist vorausgesetzt, dass ihm jemand Lk 19, 1-10 erzählt hat.“³⁹³

Die Verantwortung der Eltern liegt darin, die religiösen Inhalte, mit denen das Kind konfrontiert wird – seien es Rituale, Geschichten oder Gebete – auszuwählen und zur Verfügung zu stellen.

3.1.2 ...eröffnet seinen Eltern einen Zugang zu Gott

MONTESORI nennt es das „Apostolat des Kindes“³⁹⁴, BERG spricht vom Kind als „Lehrmeister“³⁹⁵ und Christiane BUNDSCHUH-SCHRAMM bezeichnet Kinder als „Priester ihrer Eltern“³⁹⁶ – das Kind hat auf verschiedene Weisen einen inspirierenden Einfluss auf den Glauben Erwachsener. Männer und Frauen, die Religiosität bislang wenig bis keinen Platz in ihrem Leben gegeben haben, sehen sich eventuell mit der Frage konfrontiert, ob sie ihr Kind taufen lassen möchten. Später werden sie von den Fragen des Kindes nach Gott, über den Tod, die Endlichkeit und Unendlichkeit der Welt usw. herausgefordert.

Auch BIESINGER kennt die Erfahrung, durch eigene Kinder im Glauben zu wachsen:

„Auch ich selbst bin durch unsere Kinder intensiver Christ geworden. Obwohl ich Theologe bin, haben sie durch ihre religiösen Fragen und nicht zuletzt auch durch unsere jahrelangen gemeinsamen Abendrituale in der Familie meinem Leben, auch emotional, einen tieferen Sinn erschlossen und mir geholfen, neu über mein Leben nachzudenken. An und mit ihnen ist meine Gottesbeziehung gewachsen.“³⁹⁷

BUNDSCHUH-SCHRAMM zählt auf, auf welche Weisen „Kinder die spirituellen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Eltern“ sein können, so dass „ein Gespür für Religion lebendig werden [kann], das alle Familienmitglieder innerlich wachsen lässt.“³⁹⁸ Der achtsame Umgang eines Kindes mit seinen in der Natur gesammelten Schätzen, sein Blick für das Kleine und Unscheinbare, das in den Augen eines/einer Erwachsenen kaum Wert hat, oder die Hingabe eines Kindes an die Gegenwart erinnern Eltern daran, dass es nicht nur die Maßstäbe gibt, die Erwachsene gemeinhin an die Welt anlegen. Darüber hinaus ist das Kind fähig, vorbehaltlos zu vertrauen und kann darin seinen Eltern Vorbild sein – auch wenn diese dieses Vertrauen auf ihre eigene Art leben.

„Eltern können nicht zurück zum Kinderglauben, den sie bei ihren Kindern entdecken und selber einmal hatten. Aber das natürliche Vertrauen ihrer Kinder kann sie wieder mir [sic] ihrer ei-

³⁹³ A. BUCHER, Kindertheologie 23.

³⁹⁴ M. MONTESORI, Kind 22.

³⁹⁵ H.-K. BERG, Religionspädagogik 94.

³⁹⁶ C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Kinder sind die Priester ihrer Eltern, in BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003; 152; [in Folge: C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester].

³⁹⁷ A. BIESINGER, Papa 294.

³⁹⁸ C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester 152.

genen Vertrauenssehnsucht in Berührung bringen: ihrer Sehnsucht nach Sicherheit und Geborgenheit bei einer größeren Macht, der sie vertrauen können wie ein Kind.“³⁹⁹

BUNDSCHUH-SCHRAMM nennt Kinder „Priesterinnen und Priester der Welt“⁴⁰⁰, weil für sie „alle Dinge nicht nur Dinge, sondern Gaben“⁴⁰¹ sind. Ein Kind begegnet der Welt und den Dingen darin mit einer ihm ganz eigenen Freude; davon können auch Erwachsene lernen. Eltern können zusammen mit ihrem Kind für die vielen Gaben und Geschenke Gott danken. Bei einem Spaziergang in der Natur, wie BUNDSCHUH-SCHRAMM es vorschlägt, bei der gemeinsamen Autofahrt vom Ausflug nach Hause oder abends vor dem Schlafengehen kann Gott in einfachen Worten gedankt werden.⁴⁰²

So sehr BUNDSCHUH-SCHRAMM den kindlichen Zugang zur Welt als für den erwachsenen Glauben inspirierend darlegt, weist sie auch darauf hin, dass „Kinder auch manchmal unachtsam, ohne Liebe für das Kleine und Unscheinbare [sind]... Es geht nicht darum, Kinder heilig zu sprechen, auch Eltern sollten das nicht tun. Es geht darum, ob wir als Eltern und Erwachsene das spirituelle Potential unserer Kinder wahrnehmen und fördern oder ob wir es übersehen und daher (auch für uns selber) brach liegen lassen.“⁴⁰³

3.2 Der/Die Erzieher/in soll christlich sein – Wie umsetzbar in der Familie?

Die „neue Erziehung“⁴⁰⁴, von der MONTESSORI spricht, bedarf eines neuen Erzieher/innentypus und beschränkt sich keineswegs nur auf Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule. MONTESSORI fordert: Sie „soll endlich auch in die Familie eindringen und hier nicht nur ein neues Kind, sondern vor allem neue Väter und Mütter schaffen.“⁴⁰⁵ Also auch wenn Eltern (in den meisten Fällen) keine ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen sind, richtet sich das, was MONTESSORI über Erziehung sagt, zumindest zum Teil auch an sie. Im Folgenden wird gefragt, wodurch sich Eltern, vor allem was die religiöse Erziehung betrifft, von MONTESSORIS neuem Erziehertypus inspirieren lassen können und was einer näheren kritischen Betrachtung bedarf.

a) Eltern anerkennen den innersten Persönlichkeitskern des Kindes

In ihrer Schrift „Gott und das Kind“⁴⁰⁶ findet MONTESSORI klare Worte:

³⁹⁹ C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester 154.

⁴⁰⁰ C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester 154

⁴⁰¹ C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester 154.

⁴⁰² Vgl. C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester 152 f.

⁴⁰³ C. BUNDSCHUH-SCHRAMM, Priester 155.

⁴⁰⁴ M. MONTESSORI, Familie 17.

⁴⁰⁵ M. MONTESSORI, Familie 17.

⁴⁰⁶ M. MONTESSORI, Kind.

„Wer nicht an Gott glaubt, der Anfang und Ende von allem ist, und wer den Menschen selbst als höchstes Wesen betrachtet, der fällt unerbittlich in eine Haltung der Anmaßung gegenüber dem Kind und beginnt zweifellos unter dem Anschein von Sorge einen wahren Kampf mit dem Kind, um aus ihm das zu machen, was er sich selbst als Modell und Ideal gedacht hat.“⁴⁰⁷

Eine solche Aussage aus dem Mund der Pädagogin, deren großes Anliegen es ist, ihre Gedanken Menschen aller Nationen, aller Kulturen und aller Religion zugänglich zu machen, irritiert. Und Eltern, die nicht religiös sind, allerdings ihrem Kind und seiner Entwicklung voller Respekt gegenüberstehen, werden es ihrerseits als Anmaßung empfinden, wenn sie diesen Satz lesen. Vor dem Hintergrund anderer Schriften MONTESSORI, die den Glauben an Gott nicht zur Bedingung guter Erziehungsarbeit machen, scheint es angebracht, auf das Bekenntnishafte und den Pathos dieser Aussage aufmerksam zu machen und sie dadurch etwas umzudeuten. Worum geht es MONTESSORI hier und in den Zeilen, die anschließend folgen? MONTESSORI warnt Erzieher/innen und damit auch Eltern davor, in einem Machtkampf mit dem Kind einzutreten, weil sie ihm das eigene Ideal aufzwingen wollen. Eltern, die sich daran orientieren, werden danach fragen, was an Begabungen, an Berufung in seinem Wesen angelegt ist. Eltern, die gläubig sind, erkennen, dass es im Kind ein übernatürliches Leben gibt, das Wirken der Gnade Gottes und bedienen sich, so empfiehlt MONTESSORI, der „Mittel, die Gott selbst bestimmt hat und von denen die Sakramente und das Gebet die wichtigsten sind.“⁴⁰⁸ Was genau MONTESSORI damit meint, erklärt sie nicht, und es bleibt unklar, wie Sakramente und Gebet das religiöse Leben im Kind fördern können.

Ob gläubig oder nicht, der/die gute Erzieher/in hat anzuerkennen, dass es einen unantastbaren Persönlichkeitskern gibt, auf den selbst Eltern keinen Zugriff haben. Er ist dort, wo MONTESSORI die Beziehung zwischen dem Kind und Gott verortet. Die angemessene Haltung diesem Kern gegenüber ist das Staunen.⁴⁰⁹

b) Beobachten

Eine der wesentlichen Aufgaben, die ein/e Erzieher/in zu leisten hat, ist es, das Kind zu beobachten. „Wer Kinder differenziert wahrnimmt, ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse sieht, ihre *seelischen Leidenschaften* richtig erkennt, kann begründet entscheiden und gezielt Angebote machen.“⁴¹⁰ Das familiäre Umfeld ist keine perfekt geplante Montessorieinrichtung, und Eltern müssen keine ausgebildeten Erzieher/innen sein, um ihre Sache gut zu machen. Sie können sich allerdings die Beobachtungsgabe, von der MONTESSORI so oft spricht, aneignen – auch was das religiöse (Innen)Leben ihres Kindes betrifft. Beobachtungsfelder im Familienleben können sein: Worauf spricht das Kind besonders an? Ist es das abendliche Gebet im Kreise der ganzen Familie? Oder ein Segen vor dem Verlassen des Hauses

⁴⁰⁷ M. MONTESSORI, Kind 29.

⁴⁰⁸ M. MONTESSORI, Kind 29.

⁴⁰⁹ Vgl. A. KABUS, Rezeption 52-53.

⁴¹⁰ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 51.

am Morgen? Welcher Platz in der Kirche hilft dem Kind, am Geschehen im Gottesdienst teilzunehmen – in der ersten Reihe oder hinten mit der Möglichkeit, jederzeit den Kirchenraum zu verlassen? Könnte es ihm gefallen, im Advent mit den Eltern eine Roratemesse zu besuchen? Was die religiöse Erziehung in der Familie angeht, was religiöse Rituale in der Familie betrifft, gibt es keine allgemein gültigen Lösungen, die für alle Familien anwendbar sind. Es braucht einführende Eltern mit einer guten Beobachtungsgabe, die – häufig nach dem Prinzip ‚trial and error‘ – herausfinden, was für ihr Kind, ihre Familie momentan am besten passt.

c) Authentische Eltern

MONTESSORI'S Anspruch an Erzieher/innen ist hoch: „Wir müssen erzogen sein, wenn wir erziehen wollen“⁴¹¹. Der/Die Erzieher/in soll Tugenden wie Respekt, Demut und Geduld leben, eine reife Persönlichkeit sein und seine/ihre eigenen Schwächen kennen.⁴¹² Was für die Lehrperson in Kindergarten und Schule gilt, gilt ebenso für Eltern. Was die religiöse Erziehung angeht, können hier zwei Perspektiven eingenommen werden. STEENBERG weist darauf hin, wie wichtig es ist, dass Eltern, was die Vermittlung von Glauben betrifft, authentisch sind und das vorleben, wovon sie überzeugt sind.⁴¹³ Ein Kind zur Erstkommunion zu schicken, weil ‚es so üblich ist‘, wird wenig fruchtbar sein, wenn den Eltern nicht bis zu einem gewissen Grad die Eucharistie wertvoll ist. Es ist jedoch ohnehin immer weniger verbreitet, einem Kind aus Tradition oder empfundener Verpflichtung den Empfang von Taufe, Kommunion oder Firmung vorzuschreiben. Für religiöse Eltern kann gelten, ihre persönliche Religiosität auch bewusst vor bzw. mit ihrem Kind zu leben; nicht nur hinter verschlossener Tür in der Heiligen Schrift zu lesen oder zu beten, sondern das Kind am eigenen Glaubensleben als Zeuge/Zeugin teilnehmen zu lassen.

Doch auch nicht praktizierende Eltern können – wie das beispielsweise von BIESINGER gefordert und oben schon besprochen wurde – ihrem Kind bewusst den Raum der Religion öffnen; indem sie sie an ihren eigenen Fragen und Zweifeln Anteil nehmen lassen und mit ihnen die Tiefendimension des Lebens erkunden.

d) Erziehung als messianisches Heilsgeschehen

Wenn MONTESSORI vom Kind als Messias spricht, scheint es nur konsequent, wenn auch der/die Erzieher/in seine/ihre Rolle im Heilsgeschehen bekommt. „Wissenschaftlich zugerüstet und spirituell vom Kind selbst geleitet haben die Lehrer Teil am messianischen Werk der Erziehung und sie werden zu ‚Erlösern der Menschheit‘.“⁴¹⁴ Dass OELKERS mit der Mythifizierung des Kindes nicht allzu viel anfangen kann, wurde schon erwähnt. Einer ‚Messianisierung‘ der Erziehung allgemein würde vor dem

⁴¹¹ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 47.

⁴¹² Vgl. T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 47.

⁴¹³ Vgl. U. STEENBERG, Geheimnis 61.

⁴¹⁴ M. MONTESSORI, Anthropologische Schriften II. Pädagogische Anthropologie, hg. von H. LUDWIG, Freiburg im Breisgau 2019, 432.

Hintergrund seiner Kritik mit einer gewissen Skepsis gegenüber zu treten sein. Die Anfrage, die hier zu stellen ist, ist: Wird die Rolle des/der Erwachsenen nicht spirituell erhöht und ist der Anspruch an ihn/sie nicht zu hoch? Ehrenhard SKIERA spricht von „einer Art Gottesdienst und Dienst an der Schöpfung“⁴¹⁵, zu der das Erziehungsgeschehen wird. Eltern, die tagtäglich mit ihren eigenen Schwächen konfrontiert werden, könnten von einem derart hohen Anspruch entmutigt werden.

SKIERA weist außerdem darauf hin, dass ein als Heilsgeschehen interpretiertes Erziehungsgeschehen zu einem autoritären Gehorsamsverständnis führen kann. Das Ziel vor Augen („das Kind und mit ihm die Menschheit auf den rechten in ihm respektive in ihr angelegten Heilsweg zu führen“⁴¹⁶), bleibt wenig Raum für Dialog, Auseinandersetzung und Mitsprache, zumindest in der Theorie. Denn „es geht um die Verwirklichung der großen Harmonie, deren Weg die Lehrerin kennt und den sie behutsam oder ggf. auch hartnäckig verfolgen muss.“⁴¹⁷ Es wird davon ausgegangen, dass sich ohnehin der Wille des Kindes dem des/der Erwachsenen annähert. SKIERA relativiert seine Kritik am autoritären Gehorsamsverständnis allerdings wenig später. In der pädagogischen Praxis nämlich, auch in Montessorieinrichtungen, findet Mitsprache durchaus Platz.⁴¹⁸ Der Grund ist in seinen Augen folgender: „Die Praxis der Erziehung kann – entgegen der Vision MONTESSORI – nicht mit der technischen Exaktheit eines experimentierenden Wissenschaftlers unter die Herrschaft einer zentralen Idee gebracht werden.“⁴¹⁹ An dieser Stelle zeigt sich, dass die Prinzipien der Montessorierziehung – ob im religiösen oder nichtreligiösen Bereich – im familiären Raum an Grenzen stoßen. SKIERA, der eine gewisse Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis feststellt, führt an, dass „wichtige Momente des Erziehungs- und Bildungsprozesses in ihrer eigenen Wertigkeit ins Hintertreffen geraten“⁴²⁰. Im Miteinander in der Familie können diese Momente allerdings keineswegs vernachlässigt werden. Besonders erwähnenswert scheinen „etwa die Bedeutung der personalen Begegnung (als Begegnung freier Menschen) mithin des dialogischen Momentes, [...], der Stellenwert des freien Speils und des freien schöpferischen Ausdrucks.“⁴²¹

3.3 Drittes Prinzip: Die sensiblen Phasen des Kindes berücksichtigen – Wie umsetzbar in der Familie?

Die Theorie der sensiblen Phasen dient MONTESSORI als Fundament für die kindliche Entwicklung. Wiederum wird hier gefragt, welche Inspirationen sich Eltern für den Erziehungsalltag, insbesondere für die religiöse Erziehung, daraus mitnehmen können.

⁴¹⁵ E. SKIERA, Reformpädagogik 211.

⁴¹⁶ E. SKIERA, Reformpädagogik 227.

⁴¹⁷ E. SKIERA, Reformpädagogik 227.

⁴¹⁸ Vgl. E. SKIERA, Reformpädagogik 227.

⁴¹⁹ E. SKIERA, Reformpädagogik 227.

⁴²⁰ E. SKIERA, Reformpädagogik 230.

⁴²¹ E. SKIERA, Reformpädagogik 230.

a) Richtschnur für die Entwicklung

Eltern tun gut daran, nicht nur die körperliche Entwicklung ihres Kindes überblicksmäßig vor Augen zu haben (zuerst dreht sich das Baby, dann robbt/krabbelt es, es zieht sich hoch, beginnt zu gehen usw.), sondern auch die geistige bzw. religiöse Entwicklung, den „inneren Zeitplan“⁴²² ihres Kindes. Zu wissen, wann Kinder eine Offenheit für bestimmte Themen, haben, empfänglich für Inhalte sind, hilft ihnen, ihrem Kind bestmöglich in seiner Entwicklung beizustehen. HOLTSTIEGE fasst zusammen, warum es für Erziehungspersonen hilfreich ist, über die sensiblen Phasen Bescheid zu wissen: Sie bieten eine Richtschnur dafür, welche Tätigkeiten – welche „Arbeit“⁴²³ – für welches Alter geeignet ist. Das erspart Mühe, denn außerhalb der sensiblen Phasen können Dinge nur mit großem Aufwand erlernt werden.⁴²⁴ Außerdem reagiert das Kind mit Ablehnung in unterschiedlichsten Ausprägungen, „wenn Bezugspersonen in Unkenntnis oder Nichtbeachtung von auftretenden sensiblen Perioden dem Kinde erzieherisch begegnen. Ein Anzeichen solch innerer Konflikte gilt ihr [Montessori] das Auftreten kindlicher Launen, von denen sie eine ganze Reihe inhaltlich beschreibt.“⁴²⁵

b) Absorbierender Geist in der frühen Kindheit

Eine besondere Bedeutung im Leben des Kindes hat die frühe Kindheit.⁴²⁶ Auch was die religiöse Erziehung betrifft, sind die ersten Jahre im Leben des Kindes wichtig. MONTESSORI gibt Eltern, die gläubig sind, einen Rat: Sie sollen ihr Kind von Anfang an mit in den Gottesdienst nehmen. Bewusst kann der Säugling am Geschehen nicht teilnehmen, auf unbewusster Ebene geschieht allerdings viel. Die Gründe dafür werden hier erläutert:

Typisch für das Kind, vor allem für das kleine Kind, ist sein absorbierender Geist. Dieser „nimmt in dem Maße ab, in welchem die Reflexionsfähigkeit des Kindes zunimmt“⁴²⁷. Dieser Geist hat, nach MONTESSORI, verschiedene Eigenschaften, von denen einige genannt werden: Er ist unbewusst, „besitzt schöpferische Kraft [...], ist stark bildhaft-ganzheitlich auffassend [...], ist emotional bestimmt und daher verletzlich [...], ist fast unendlich aufnahme- und anpassungsfähig [und] ist leicht formbar“⁴²⁸. Der absorbierende Geist wird von MONTESSORI für die Bildung des religiösen Gefühls verantwortlich gemacht. Dieses „Gefühl ist da; [... es ist] etwas Lebendiges, das sich entwickeln muß.“⁴²⁹ Genau hier muss religiöse Erziehung ansetzen, betont MONTESSORI. Eltern, die den Glauben an ihr

⁴²² T. PÜTZ, Pädagogik 152.

⁴²³ H. HOLTSTIEGE, Das psycho-biologische Konzept sensibler Phasen und Maria Montessoris Theorieansatz, in: LUDWIG, Harald (Hg.), Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen, Freiburg im Breisgau 1999, 40; [in Folge: H. HOLTSTIEGE, Konzept].

⁴²⁴ Vgl. H. HOLTSTIEGE, Konzept 40.

⁴²⁵ H. HOLTSTIEGE, Konzept 40.

⁴²⁶ Vgl. H.-D. RAAPKE, Montessori heute 65.

⁴²⁷ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 29.

⁴²⁸ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik 29.

⁴²⁹ M. MONTESSORI, London 97.

Kind weitergeben möchten, tun gut daran, ihrem Kind in der entsprechenden Phase – quasi von Geburt an - eine Umgebung zu schaffen, aus der es absorbieren kann. Wie kann diese Umgebung aussehen? MONTESSORI nennt zunächst die Kirche und den Gottesdienst. Gleichsam mit der Muttermilch saugen schon die Kleinsten die Atmosphäre dort auf, wenn die Eltern sie mitnehmen. Kerzenlicht, Orgelspiel, Weihrauchduft, große Statuen und glänzende Bilder, Glockenklang, dazu die andächtige Stimmung – für MONTESSORI ist schon das kleine Kind für all das empfänglich. Eltern können dies als Ermutigung auffassen, ihr Kind auch dann in den Gottesdienst mitzunehmen, wenn es der Besuch in der Kirche unbequem wird. Wenn es erhöhten Aufwands bedarf, wenn der Säugling mitkommt; wenn die eigene Andacht durch die notwendige Betreuung des Kindes in der Kirche beeinträchtigt wird; wenn das Kind ‚auffällt‘, weil es nicht so lange stillsitzen kann oder lauter wird. MONTESSORI macht deutlich: Wer sich an den Kindern und der Geräuschkulisse, die sie mitbringen, stört, soll selber daheim bleiben.⁴³⁰ „Treiben Sie die Kinder nicht aus der Kirche hinaus wie Hunde. Kein Platz ist zu heilig für Kinder.“⁴³¹

Das, was für den Gottesdienst gilt, gilt für sämtliche religiöse Übungen und Rituale: Wenn das Kind dabei ist, absorbiert es unbewusst das, was um es herum geschieht.

d) Schutz und Geborgenheit vermitteln

MONTESSORI betont, dass vor allem in den ersten Lebensjahren die Themen Schutz und Geborgenheit zentral sind. Das Kind möchte sich geborgen fühlen, die Aufgabe der Eltern ist es, ihm diese Geborgenheit zu geben. Wie wichtig das in den ersten Lebensjahren ist, haben beispielsweise auch James W. FOWLER mit der ersten Stufe in der Glaubensentwicklung, in der die Bildung des Urvertrauens geschieht⁴³², gezeigt, sowie Rebecca NYE und David HAY, die die erste Phase durch „Erfahrungen des Vertrauens“⁴³³ charakterisieren. NYE und HAY betonen außerdem, dass der Geborgenheit, die das Kind durch den Trost der Eltern erfährt, eine transzendente Perspektive innewohnt. Sie beziehen sich dabei auf den Religionssoziologen Peter BERGER:

„Seiner Ansicht nach können Eltern die Vergewisserungen der absoluten Gutheit ehrlicherweise nur leisten, wenn sie die menschliche Existenz religiös deuten. Hay und Nye sprechen in diesem Zusammenhang von einer dazu notwendigen spirituellen Deutung des menschlichen Seins. Für sie enthält die oben zitierte Formel [„Hab keine Angst - alles ist in Ordnung, alles ist gut“] kosmische Ausmaße und kann übersetzt werden in die Aussage „Habe Vertrauen in das Seiende.“ Dazu bemerken sie abschließend: „Dies (...) ist Ausdruck einer das Ganze betreffenden Spiritua-

⁴³⁰ Vgl. M. MONTESSORI, London 99.

⁴³¹ M. MONTESSORI, London 99.

⁴³² Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 77.

⁴³³ G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 132.

lität, die so ganz einfach in jeder normalen Familie während der Phase der frühen Kindheit verfügbar ist.“⁴³⁴

Eltern, die ihr Kind trösten, ihm dadurch Geborgenheit und Schutz schenken, leisten damit – um es etwas technisch auszudrücken – einen Beitrag zur religiösen Erziehung, ob es ihnen bewusst ist oder nicht.

e) Empfänglich für die ‚großen Wahrheiten‘

Je nach Alter und sensibler Phase ist das Kind offen für bestimmte religiöse Inhalte und Themen. Ganz grundsätzlich ist es MONTESSORIS großes Anliegen, den Glauben des Kindes – egal wie alt bzw. klein es ist – nicht abzuwerten. Das Kind hat seine eigene Art zu glauben und mit Gott in Beziehung zu treten – davon wurde oben schon ausdrücklich gesprochen. Auf jeden Fall besteht zwischen dem Zugang des/der Erwachsenen und dem des Kindes ein Unterschied. BÜTTNER und DIETERICH weisen darauf hin⁴³⁵, womit allerdings noch nichts über die Wertigkeit des Glaubens in den unterschiedlichen Lebensphasen ausgesagt ist. Was allerdings allgemein gesagt werden kann, ist: „Ganz offensichtlich kann man nicht alle wünschenswerten Inhalte in jedem Lebensalter gleich gut vermitteln bzw. verstehen.“⁴³⁶ Was MONTESSORI wohl noch ergänzen würde, ist, dass das kleine Kind sehr wohl große Wahrheiten des Glaubens aufnehmen kann, wenn sie ihm auf eine ihm angemessene Weise präsentiert werden bzw. wenn sein absorbierender Geist sie aus der Umgebung aufnehmen kann. Sie schreibt:

„Es ist falsch, kleine Gedanken oder Spielzeug in bezug auf dieses große Thema zu geben. Das Kind kann weit mehr aufnehmen, als ihm gewöhnlich gegeben wird. Es kann Religion leichter aufnehmen, wenn sie nicht nur in der Seele des Menschen da ist, sondern auch in der Umgebung.“

Eltern sollen nicht verniedlichend oder in kindischer Sprache mit ihrem Kind über Gott sprechen. Sie können ihrem Kind zumuten, eine Vorstellung von Gott und seiner Größe zu haben.⁴³⁷

f) Moralische Erziehung erst später

Wer Kindergottesdienste besucht, kann mitunter den Eindruck bekommen, dass es im Christentum in erster Linie um moralische Unterweisung geht. Kinder werden angeregt zu teilen, nicht zu streiten, der Mama zu helfen, den Bruder nicht zu hauen. Nach Ansicht MONTESSORIS hat die moralische Erziehung in der ersten sensiblen Phase aber keine Priorität. Im Gegenteil, wie in Kapitel 4.3.4. zu lesen ist, sollen es Eltern eher vermeiden, das Kind über die Unterscheidung von Gut und Böse belehren zu wol-

⁴³⁴ D. FREUDENREICH, Spiritualität von Kindern – was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann: Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 51.

⁴³⁵ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 13.

⁴³⁶ G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 13.

⁴³⁷ Vgl. M. MONTESSORI, London 99.

len. Sie könnten dabei eher Schaden anrichten, vor allem, wenn sie selbst unauthentisch leben.⁴³⁸ Statt sich mit moralischen Fragen sollen sich Eltern darauf konzentrieren, dem Kind Schutz, Geborgenheit und Sicherheit zu vermitteln.⁴³⁹ Das ist die Grundlage für die moralische Erziehung, die dann im Alter ab sieben Jahren erfolgen soll.

3.4 Die vorbereitete Umgebung – wie umsetzbar in der Familie?

Eine Familienwohnung ist keine Montessorieinrichtung. Und selbst wenn es begeisterte Montessori-fans gibt, die ihrem Kind zu Hause eine Umgebung vorbereiten wie in einem Montessorikinderhaus⁴⁴⁰ – die meisten Eltern werden das nicht tun. Es stellt sich also die Frage, wie das Prinzip der vorbereiteten Umgebung im familiären Umfeld umgesetzt werden kann.

3.4.1 Kindgerechte Umgebung

MONTESSORI empfiehlt Erwachsenen in einem ersten Schritt, sich in das Kind hineinzusetzen:

„Müßten wir nur einen Tag in einer Umgebung leben, die der entspricht, die wir unseren Kindern bereiten, wie ratlos wären wir! Alle unsere Kräfte, alle unsere Energien müßten wir nur für unsere Verteidigung gebrauchen, uns immer mit den Worten wehren: ‚Nein, laßt mich, ich will nicht!‘, und wir würden schließlich wie die Kinder in Tränen ausbrechen, wenn wir kein anderes Verteidigungsmittel mehr fänden.“⁴⁴¹

Es geht also zuerst einmal darum, die alltägliche Umgebung so zu gestalten, dass sich das Kind darin frei bewegen und entwickeln kann. Das sollte auch in der Familie umsetzbar sein. Dazu gehören zum Beispiel Möbel, die der Größe des Kindes angepasst sind und die es problemlos verschieben kann, ein kleines Podest, über das das Kind ohne Mühe das Waschbecken erreichen kann, Besen und Schaufel, mit denen das Kind selbst kehren kann. Wenn sich die Eltern auf Augenhöhe des Kindes begeben, werden sie herausfinden, in welcher Höhe am besten die Bilder im Kinderzimmer angebracht werden, wo im Regal Bücher und Spielzeug hingestellt werden, damit das Kind gut sehen bzw. zugreifen kann. Dazu kommt die ästhetische und qualitative Beschaffenheit der Gegenstände. Denn „Schönheit ermuntert zur Tätigkeit, zur Arbeit“⁴⁴². Es ist wenig zielführend, die Gegenstände, mit denen das Kind zu tun hat, ‚kindersicher‘ zu machen. Damit das Kind lernt, angemessen mit den Dingen umzugehen, muss es auch die Erfahrung machen, dass etwas kaputt gehen kann. Der unverwüstliche Plastikteller wird es das

⁴³⁸ Vgl. M. MONTESSORI, London 101.

⁴³⁹ Vgl. M. MONTESSORI, London 101.

⁴⁴⁰ Vgl. beispielsweise URL: <https://www.elternvommars.com/> (Stand: 23. November 2019).

⁴⁴¹ M. MONTESSORI, Familie 74.

⁴⁴² M. MONTESSORI, Zehn Grundsätze des Erziehens, Freiburg im Breisgau ⁷2012, 51; [in Folge: M. MONTESSORI, Grundsätze].

nicht lehren, der Teller aus Keramik, der zerbricht, wenn er auf den Boden fällt, schon. Es muss ja nicht das teure Porzellan sein, mit dem der Dreijährige den Tisch deckt. Mit den günstigen, schnell ersetzbaren Alltagsstellern dürfen Eltern ihrem Kind aber durchaus zutrauen, den Mittagstisch zu decken – auch auf die Gefahr hin, dass etwas kaputt geht.⁴⁴³

a) Religiöse Umgebung zu Hause

Über die Wichtigkeit der Umgebung für die religiöse Erziehung wurde in Kapitel 6.3.3. bereits geschrieben. Der absorbierende Geist des Kindes, die Disposition entsprechend der sensiblen Phase sowie die Umgebung spielen zusammen, wenn es darum geht, dass das Kind ein ‚religiöses Gefühl‘ entwickelt, wie MONTESSORI es nennt. Ergänzend kann noch hinzugefügt werden, dass auch das Zuhause entsprechend gestaltet werden kann. Ein Kreuz auf kindgerechter Höhe an der Wand, eine Ikone des Namenspatrons, ein Weihwasserschälchen gut erreichbar für das Kind, können wesentliche Elemente sein, die das Kind ansprechen. Wenn es so etwas wie einen ‚Herrgottswinkel‘ in der Wohnung gibt, kann dieser ebenfalls dort eingerichtet werden, wo auch das Kind gut hinkommt. Es könnte ein Ort geschaffen werden, an dem das Kind für Gott selbstgepflückte Blumen oder ein gemaltes Bild ablegen kann. Eine solche ‚Gebetsecke‘ erinnert das Kind an die Gegenwart Gottes und regt es an, mit ihm in Beziehung zu treten. Religiöse Bilderbücher und eine besondere Kinderbibel können jederzeit griffbereit und zugänglich bereit liegen.

b) Das Atrium: Gangbarer Weg oder unzeitgemäß?

Was die explizite religiöse Erziehung betrifft, hat MONTESSORI sich das Atrium ausgedacht, das heute in der ‚Katechese des Guten Hirten‘ umgesetzt wird. In dieser Arbeit wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, nun soll das Atrium hinsichtlich seiner Aktualität und ‚Familientauglichkeit‘ noch einmal näher untersucht wird. STEENBERG fragt: „Ist der Weg Montessoris, die in der Liturgie, der gottesdienstähnlichen Feier die eigentliche glaubenspädagogische Methode sieht und den sie in Barcelona im Rahmen des ‚Hauses der Kinder, die in der Kirche leben‘ (1913-1936) so eindrucksvoll praktizierte und beschrieb, heute überhaupt noch gangbar?“⁴⁴⁴ STEENBERG verweist auf zwei Antwortmöglichkeiten auf diese Frage: BERG verneint, CAVALLETTI bejaht. Laut BERG ist CAVALLETTIS Ansatz „theologisch und gesellschaftlich unzeitgemäß“⁴⁴⁵. An MONTESSORIS Atrium anerkennt er zwar die innere Stimmigkeit, weil er die beiden Grundpfeiler von MONTESSORIS religionspädagogischem Zugang verwirklicht sieht: „Die fundamentale Bedeutung der katholischen Kirche und die zentrale Stelle der Liturgie.“⁴⁴⁶ Angesichts der nachlassenden Präsenz des Christentums in den Gesellschaften Mitteleuropas heute und der immer geringeren Bedeutung von Kirche für viele, sieht BERG den liturgiezentrierten Ansatz, wie ihn MONTESSORI mit dem Atrium verwirklichte, als nicht mehr zeitgemäß an. Er schlägt

⁴⁴³ Vgl. M. MONTESSORI, Grundsätze 50-52.

⁴⁴⁴ U. STEENBERG, Geheimnis 152.

⁴⁴⁵ U. STEENBERG, Geheimnis 152.

⁴⁴⁶ H.-K. BERG, Leben suchen 132.

ein Atrium vor, das „allen offen [steht], die sich mit Religion beschäftigen wollen.“⁴⁴⁷ Ihm schwebt ein Ort vor, in dem der „Sinn für Religion angeregt“⁴⁴⁸ wird und Interessierte anhand von Symbolen, Büchern und Informationsmaterialien Religion und Religionen kennen lernen. BERG gibt allerdings zu, dass dieser Raum nicht mehr der Intention MONTESSORIS entsprechen würde.⁴⁴⁹ Vor diesem Hintergrund „mag es fraglich erscheinen, ob der Vorschlag tatsächlich die Bezeichnung ‚Atrium‘ verdient. MONTESSORI konzipierte es ja als ein ‚Vorzimmer zur Kirche‘ mit liturgischem Charakter, ausgegrenzt aus dem Alltag.“⁴⁵⁰

STEENBERG selbst nennt die Methode CAVALLETTIS letztlich „insgesamt zu eng“⁴⁵¹. Auch Brigitta FUCHS kritisiert die liturgiezentrierte Methode, die MONTESSORI in Barcelona und CAVALLETTI in der ‚Katechese des Guten Hirten‘ umgesetzt haben. Laut FUCHS hat MONTESSORI nicht aus eigener Überzeugung mit dem Barcelona-Versuch gestartet, sondern ist den Wünschen anderer gefolgt und hat „die nur oberflächlich reflektierte und wenig systematische Anwendung ihrer Allgemeinen Prinzipien auf das Feld der religiösen Erziehung“⁴⁵² unternommen. PÜTZ und KLEIN-LANDECK hingegen ordnen das Konzept MONTESSORIS vom Atrium in den geschichtlichen und theologischen Kontext ein. Mit der liturgischen Bewegung Anfang des 20. Jahrhunderts und den damit verbunden Bestrebungen, Kindern früher als bis dahin üblich den Kommunionempfang zu ermöglichen, verbindet sich MONTESSORIS Anliegen, Kindern die Liturgie zu erschließen, finden PÜTZ und KLEIN-LANDECK. Das Kind soll also aktiv an der Liturgie teilnehmen, diese nicht nur mit dem Kopf, sondern ganzheitlich verstehen und leben. „Dazu gehöre auch, kleinen Kindern die ‚großen Zeremonien der Kirche, die heiligen Symbole, de[n] tiefe[n] Sinn‘ (Montessori 1995:41) zugänglich zu machen. MONTESSORIS Einstellung, nicht nur die Lehre der Kirche, sondern auch die Perspektive des Kindes in die Erziehung einzubeziehen, ist in der Religionspädagogik der damaligen Zeit neu und revolutionär.“⁴⁵³ Es wird wohl kein massentaugliches Programm werden, Kinder in die Namen liturgischer Geräte, die liturgischen Farben, das Schmücken eines Altares oder das Aufstellen von Heiligenfiguren einzuführen. Eltern, denen es ein Anliegen ist, dass ihr Kind in die Eucharistiefeier hineinwächst und schließlich aktiv an der Liturgie teilnimmt, werden dem Ansatz MONTESSORIS bzw. CAVALLETTIS aber etwas abgewinnen können.

⁴⁴⁷ H.-K. BERG, *Leben suchen* 135.

⁴⁴⁸ H.-K. BERG, *Leben suchen* 136.

⁴⁴⁹ Vgl. H.-K. BERG, *Leben suchen* 137-138.

⁴⁵⁰ H.-K. BERG, *Leben suchen* 138.

⁴⁵¹ U. STEENBERG, *Geheimnis* 152.

⁴⁵² B. FUCHS, *Grundlagen* 102.

⁴⁵³ T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, *Montessori-Pädagogik* 97.

4. Zusammenfassung

Die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, lautet: Was sind die Prinzipien der religiösen Erziehung bei Maria MONTESSORI und wie lassen sie sich in der Familie anwenden bei Kindern im Alter zwischen null und sechs Jahren? Anhand der Schriften von MONTESSORI wurden vier Prinzipien für religiöse Erziehung herausgearbeitet, mit dem Wissen, dass diese Prinzipien bis zu einem gewissen Grad im Auge des Betrachters/der Betrachterin liegen und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben dürfen. In den Augen der Verfasserin jedenfalls scheinen diese vier Prinzipien wesentlich, wenn darüber nachgedacht wird, wie religiöse Erziehung bei MONTESSORI gedacht wird. Diese Prinzipien lauten: 1. Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt. 2. Der/Die Erzieher/in soll christlich sein. 3. Sensible Phasen des Kindes berücksichtigen. 4. Die vorbereitete Umgebung.

Es wurden dabei vor allem die Schriften MONTESSORIS herangezogen, die sich mit Religion bzw. religiöser Erziehung befassen. Aber nicht nur: Wichtige Aspekte dieser Prinzipien wurden aus den allgemeinen Schriften MONTESSORIS herausgefiltert und auf den Bereich der religiösen Erziehung umgelegt.

In einem ersten Schritt wurden drei Schlüsselbegriffe näher erklärt: ‚Kind‘, ‚Religion‘, ‚Erziehung‘. MONTESSORIS Blick auf das Kind war in ihrer Zeit ein völlig neuer. Das Kind wird von Beginn an als eigenständiger Mensch betrachtet. Wie andere Reformpädagoginnen und -pädagogen bezieht sich MONTESSORI auf den Mythos des unschuldigen Kindes, das das Potential hat, die Welt zu erlösen. Auf die Kritik an diesem Mythos, beispielsweise von OELKERS, wird an unterschiedlichen Stellen in der Arbeit eingegangen. ‚Religion‘ wird von MONTESSORI als Grundvollzug des menschlichen Lebens betrachtet. Unabhängig von Herkunft, Kultur und Konfession hat jeder Mensch ein Grundbedürfnis nach Religion. MONTESSORI und CAVALLETTI, die Entwicklerin der ‚Katechese des Guten Hirten‘, gehen aufgrund ihrer Erfahrungen mit Kindern davon aus, dass diese unabhängig von religiöser Erziehung ein Bedürfnis nach Religion und eine besondere Beziehung mit Gott haben. Weil MONTESSORIS Zugang zur religiösen Erziehung autobiographisch geprägt ist, wurde auch ihre persönliche Religiosität thematisiert. Darüber hinaus werden der Stellenwert von ‚Religion‘ und die Einordnung ihrer religiösen Schriften in ihrem Werk thematisiert. MONTESSORIS neue Sicht auf ‚Erziehung‘, als auch das, was sie unter religiöser Erziehung versteht, wurden ebenfalls erläutert. Wesentlich schien die Unterscheidung zwischen impliziter und expliziter religiöser Erziehung, die im Laufe der Arbeit an unterschiedlichen Stellen immer wieder aufgegriffen wurde.

Was die vier Prinzipien betrifft, wurde vor allem dem ersten, der Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt, breiter Raum gegeben. Es bildet die Grundlage, auf der MONTESSORI ihr Konzept zur religiösen Erziehung aufbaut. Weil Gott das Kind geschaffen hat und in ihm wohnt, hat dieses einen eigenen Zugang zu ihm, den Erwachsene keinesfalls abwerten sollen. Religiöse Erziehung geschieht nicht in eine Richtung, denn auch das Kind hat laut MONTESSORI einen maßgeblichen Einfluss auf den Glauben Erwachsener. Das zweite Prinzip befasst sich mit dem neuen Erzieher/-

innentypus, der von MONTESSORI propagiert wird. Zuerst wurde allgemein auf diesen neuen Typus eingegangen, dann die persönliche Religiosität des Erwachsenen in den Blick genommen. Die Spannung zwischen MONTESSORIS Ansicht, nur ein Erwachsener, der selbst gläubig ist, kann ein Kind seiner Würde angemessen behandelnd, und MONTESSORIS Anspruch, ihre Lehre Menschen aller Weltanschauungen zugänglich zu machen, wurde an dieser Stelle der Arbeit zwar angesprochen, aber erst im sechsten Teil der Arbeit näher behandelt. Das dritte Prinzip beinhaltet eine der Grundideen in der Montessoripädagogik, die Berücksichtigung der sensiblen Phasen. Diese Phasen, die MONTESSORI als Zeitfenster beschreibt, innerhalb derer das Kind eine Offenheit für bestimmte Themen, Erkenntnisse und das Erlernen bestimmter Fähigkeiten hat, wurden näher beschrieben. Wobei vor allem der ersten Phase, der Altersspanne zwischen null und sechs Jahren, eine breitere Aufmerksamkeit gegeben wurde. Es wurde untersucht, welche Rolle die Disposition des Kindes innerhalb der Phasen für die religiöse Erziehung spielt. Ein kleiner Exkurs wurde der Rolle der Moral gewidmet. Wichtig für MONTESSORI ist es, Religion und das Erlernen von Moral nicht zu verwechseln und zuerst eine Grundlage an Geborgenheit und Sicherheit zu schaffen, bevor Fragen der Moral in der Erziehung eine Rolle spielen. Als viertes Prinzip für die religiöse Erziehung wurde das Vorbereiten der Umgebung herausgearbeitet. Auch dieses Prinzip ist bei MONTESSORI grundlegend – unabhängig von religiöser Erziehung. Kleine Kinder absorbieren aus ihrer Umgebung, und diese Tatsache spielt für die religiöse Erziehung laut MONTESSORI eine wichtige Rolle. Ihr Konzept des ‚Atriums‘ wurde näher beschrieben, denn für sie ist das Atrium die vorbereitete Umgebung par excellence, wenn es um das religiöse Lernen geht. Eine kritische Betrachtung des Atriums wurde im sechsten Teil der Arbeit unternommen.

Der letzte und sechste Teil der Arbeit widmete sich der Anwendung dieser Prinzipien in der Familie mit Kindern zwischen null und sechs Jahren. Zunächst wurde gefragt, ob die Prinzipien auch in Familien anzuwenden sind, die nicht explizit religiös sind. Dafür wurden Parallelen zur Familienkatechese Albert BIESINGERS und der Kindertheologie gezogen. Laut BIESINGER gilt es, keinem Kind die religiöse Perspektive des Lebens vorzuenthalten. Auf welche Weise das geschehen kann, wurde näher erläutert. Besonders breiten Raum nimmt die Umsetzbarkeit des ersten Prinzips in der Familie ein. Das Kind als vollwertigen Menschen anzuerkennen, es als Geschenk und nicht als Besitz zu betrachten, wurden als Folgen des ersten Prinzips genannt. Dazu kommt der Respekt vor dem persönlichen Zugang des Kindes zu Gott und Religion, das Implementieren passender Rituale im Familienleben, die auf die Sehnsucht des Kindes nach Religion Antwort geben, sowie die Bereitschaft mit dem Kind in einen Dialog über Religion einzutreten. Wie Kinder den Glauben ihres Kindes inspirieren können, wurde ebenfalls beschreiben. Das Prinzip des christlichen Erziehers/der christlichen Erzieherin wurde zunächst einmal kritisch hinterfragt: Wie passt MONTESSORIS Forderung mit ihrem Anspruch zusammen, ihre Gedanken Menschen aller Weltanschauungen zu vermitteln? Es wurde versucht, diese Spannung anzuerkennen und ein Stück weit aufzulösen. Darüber hinaus wurde der hohe Anspruch, den MONTESSORI an Erwachsene hat, erläutert, sowie das Verständnis von Erziehung als messianischen Heilsgeschehen einer kritischen Betrachtung unterzogen. Die Berücksichtigung der sensiblen Phasen in der Familie

wurde in folgenden Punkten zusammengefasst: Wer um diese Phasen weiß, hat eine Richtschnur für die Entwicklung des eigenen Kindes; der absorbierende Geist in den ersten Lebensjahren spielt für die religiöse Erziehung eine große Rolle bei der Entwicklung des ‚religiösen Gefühls‘, weshalb MONTESSORI Eltern ermutigt, ihr Kind mit in den Gottesdienst zu nehmen; in den ersten Jahren spielt vor allem die Vermittlung von Schutz und Geborgenheit eine wesentliche Rolle und das wiederum wirkt sich auf den Glauben des Kindes aus; auch dem kleinen Kind können bereits – kindgerecht – die ‚großen Wahrheiten des Glaubens‘ vermittelt werden. Das vierte Prinzip – die vorbereitete Umgebung – in der Familie umzusetzen, scheint auf den ersten Blick herausfordernd. Immerhin ist eine Familie keine Montessorieinrichtung. Dennoch können auch Familienwohnungen so gestaltet werden, dass sich das Kind frei entwickeln kann – mit kleinen, kindgerechten Möbeln und Gebrauchsgegenständen. Weil die von MONTESSORI vorgesehene Umgebung für die explizite religiöse Erziehung das von ihr entwickelte Atrium ist, wurde es einer ausführlichen kritischen Betrachtung unterzogen.

Nachdem nun die Inhalte und Ergebnisse der Arbeit ansatzweise zusammengefasst wurden, werden nun die Grenzen der Arbeit und die offen gebliebenen Fragen thematisiert.

Diese Arbeit beschreibt vier gewählte Prinzipien der religiösen Erziehung und deren Umsetzbarkeit in der Familie. Es gäbe wohl einiges mehr in der Pädagogik MONTESSORIS, das für die religiöse Erziehung fruchtbar zu machen ist. Aufgrund der gebotenen Kürze konnten nicht alle Aspekte berücksichtigt bleiben. So wurde kaum auf Aspekte wie die ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ eingegangen, die Wichtigkeit von Stille fand keinen Platz, Friedens- und kosmische Erziehung wurden vernachlässigt.

Eine Schwierigkeit, die sich durch die Arbeit zieht, ist die unklare Unterscheidung von expliziter und impliziter religiöser Erziehung – sowohl bei MONTESSORI, als auch in der Sekundärliteratur. Zwar treffen die Autorinnen und Autoren diese Unterscheidung, vermischen allerdings immer wieder die beiden Ebenen, was eine Systematik erschwert. Apropos Systematik: MONTESSORI hat ihre Gedanken zur religiösen Erziehung nicht systematisch festgehalten, was die Rezeption natürlich erschwert. Es galt also, sich durch die Text durch zu arbeiten und rote Fäden zu finden – anhand der vier Prinzipien sollten diese zumindest annähernd gebündelt werden.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Inhomogenität der ‚Zielgruppe‘, also der Familien dar. Es wurde eine etwas unglückliche Unterscheidung zwischen praktizierenden und nicht praktizierenden Familien getroffen. Dass das nur eine Krücke sein kann, ist der Verfasserin klar. Es gibt so viele Familienrealitäten, was Religion, Glaube und Spiritualität angeht, dass von ‚der‘ Familie eigentlich nicht gesprochen werden kann. Es wurde versucht, den verschiedenen Realitäten zumindest im Ansatz gerecht zu werden, letztlich müsste jede Familie die vier Prinzipien im Hinblick auf die persönliche Familienzugehörigkeit prüfen.

Dieser Arbeit liegen unterschiedliche Lebenswelten zugrunde: einerseits die Familie, andererseits Bildungseinrichtungen wie Kindergarten oder Schule. Sowohl bei MONTESSORI als auch in den Werken der Sekundärliteratur werden beide Lebenswelten angesprochen, zum Teil auch in einem Atemzug ge-

nannt. Doch was für Lehrpersonen in einer Bildungseinrichtung gilt, kann nicht in gleicher Weise für Eltern gelten, und umgekehrt. Nicht immer allerdings konnte in der Arbeit eine klare Grenze zwischen den Lebenswelten getroffen werden. Es wurde versucht, dort, wo die Unterscheidung dringend nötig ist, dieser auch Rechnung zu tragen, zum Beispiel, wenn darauf hingewiesen wurde, dass die vorbereitete Umgebung nicht uneingeschränkt in der Familie umzusetzen ist.

Immer wieder wurde der Ansatz MONTESSORIS kritisch unter die Lupe genommen und die verschiedenen Zugänge, die es in der Literatur dazu gibt, eingearbeitet. Das gestaltete sich nicht immer einfach. Zur religiösen Erziehung – außer zum ‚Atrium‘ – gibt es kaum eine kritische Auseinandersetzung. Kritik an MONTESSORI allgemein bzw. der Reformpädagogik insgesamt kommt hauptsächlich von OELKERS, der in dieser Arbeit auch an den entsprechenden Stellen zu Wort kommt.

Insgesamt will diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die Gedanken MONTESSORIS zur religiösen Erziehung sichtbarer zu machen. Nicht alles lässt sich eins zu eins übernehmen, es muss auch immer der gesellschaftliche und zeitgeschichtliche Kontext mitbedacht werden. So manches wurde als nicht mehr zeitgemäß befunden. Dass es einiges gibt, das auch in der Familie gewinnbringend umgesetzt werden kann, wurde herausgearbeitet. Was genau sich Eltern für die religiöse Erziehung ihrer Kinder mitnehmen, wird höchst individuell sein. Auf alle Fälle lohnt es, bei MONTESSORI in die Schule zu gehen – auch was die religiöse Erziehung betrifft.

5. Anhang

5.1 Bibliografie

AHN, Mansoon, Die Würde des Kindes. Zur Stellung des Kindes in der pädagogischen und religiösen Anthropologie Maria Montessoris (= Impulse der Reformpädagogik 22) Berlin 2008; [zit: M. AHN, Würde].

ARZT, Silvia, „...damit sie Halt im Leben haben.“ Über die alltägliche Vermittlung von Religion in Familien, in: MAZAL, Wolfgang (Hg.), Familie und Religion. Aktuelle Beiträge aus der interdisziplinären Familienforschung (= Familienforschung 22), Budrich 2010, 113-134; [zit: S. ARZT, Halt].

BERG, Horst-Klaus, Kinder verändern die Welt. Maria Montessori – Janusz Korczak. Ideen, Praxis, Gegenwartsbedeutung (=Impulse der Reformpädagogik 31), Berlin 2013; [zit: H.-K. BERG, Kinder verändern].

BERG, Horst-Klaus, Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen, Freiburg im Breisgau 2002; [zit: H.-K. BERG, Leben suchen].

BERG, Horst-Klaus, Montessori für Religionspädagogen, Stuttgart ³1999; [zit: H.-K. BERG, Religionspädagogen].

BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003; [zit: A. BIESINGER, Kinder brauchen mehr].

BIESINGER, Albert, Mehr als alles, in: BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003, 9-11; [zit: A. BIESINGER, Mehr].

BIESINGER, Albert, Papa, ich segne dich auch. Gotteskommunikation von Eltern und Kindern – Praxiserfahrungen, in: Wege zum Menschen, 62. Jg., Göttingen 2010, 288–296; [zit: A. BIESINGER, Papa].

BÖHM, Winfried, Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München 2012; [zit: W. BÖHM, Reformpädagogik].

BUCHER, Anton, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: BUCHER, Anton u.a. (Hg), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart 2008, 11-29; [zit: A. BUCHER, Kindertheologie].

BUNDSCHUH-SCHRAMM, Christiane, Kinder sind die Priester ihrer Eltern, in BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003; 152-155; [zit: C. Bundschuh-Schramm, Priester].

BÜTTNER, Gerhard/DIETERICH, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen ²2016; [zit: G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie].

CAVALETTI, Sofia, Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, Wien 2014; [zit: S. CAVALETTI, Potential].

ESSER-WAGENER, Meike/ESSER, Thilo, Als Familie im Glauben wachsen (= Ignatianische Impulse), Würzburg 2008.

ECKERT, Ela/RAAPKE, Hans-Dietrich, Welche Erziehungsangebote in welcher Phase? Zur Bedeutung der Entwicklungsstufen in der Montessori-Pädagogik, in: KLEIN-LANDECK, Michael (Hg.), Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus?, Freiburg im Breisgau 2015, 15-32.

FREUDENREICH, Delia, Spiritualität von Kindern – was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann: Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011.

FUCHS, Birgitta, Die Grundlagen der religiösen Erziehung bei Maria Montessori, in: BÖHM, Winfried/FUCHS, Birgitta, Erziehung nach Montessori, Rieden 2004, 101-114; [zit: B. FUCHS, Grundlagen].

HOLTSTIEGE, Hildegard, Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion, Freiburg/Basel/Wien 1999; [zit: H. HOLTSTIEGE, Menschenbild].

HOLTSTIEGE, Hildegard, Das psycho-biologische Konzept sensibler Phasen und Maria Montessoris Theorieansatz, in: LUDWIG, Harald (Hg.), Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen, Freiburg im Breisgau 1999, 30-42; [zit: H. HOLTSTIEGE, Konzept].

JUUL, Jesper, Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie, Reineck bei Hamburg ⁸2012; [zit: J. JUUL, Kompetentes Kind] .

KABUS, Andrea, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Würzburg 2001; [zit: A. KABUS, Rezeption].

KIEBLING, Klaus, Die Gotteskindschaft verlautbaren und übernehmen. Eine Einladung zu mystagogischer Taufkatechese, in: BIESINGER, Albert/BENDEL, Herbert (Hgg.), Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter, Ostfildern 2000, 202-228; [zit: K. KIEBLING, Gotteskindschaft].

KIEBLING, Klaus, „Du bist mein geliebtes Kind“ – Geburt als Lebenswende, in: BIESINGER, Albert, Kinder brauchen mehr als alles, Ostfildern 2003, 17-25; [zit: K. KIEBLING, Geburt].

KOO, Kyung-Sun, Kind und Religion bei Maria Montessori. Eine historisch-systematische Untersuchung über den Zusammenhang von Religion und Erziehung in der Montessori-Pädagogik, Bonn 1998; [zit: K. S. KOO, Religion].

KRUMME, Carola, Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung, Berlin 2006; [zit: C. KRUMME, Subjekt].

LUDWIG, Harald, Religiöse Erziehung in der Montessori-Pädagogik und religionspädagogische Ansätze der Gegenwart, in: LUDWIG, Harald, Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen, Freiburg im Breisgau 1999, 145-172.

MONTESORI, Maria, Anthropologische Schriften II. Pädagogische Anthropologie, hg. von LUDWIG, Harald, Freiburg im Breisgau 2019.

MONTESORI, Maria, Das Kind in der Familie. Und andere Vorträge, Stuttgart 1954; [zit: M. MONTESORI, Familie].

MONTESORI, Maria, Das kreative Kind. Der absorbierende Geist, hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter Freiburg im Breisgau ¹¹1996; [zit: kreative Kind].

MONTESORI, Maria, Dem Kind Freiheit beim Lernen geben; altmodische ‚Lehrer‘ nun überholt, in: MONTESORI, Maria, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von BRUCKENMEYER, Robert G., Freiburg im Breisgau 2014, 379-382; [zit: M. MONTESORI, Freiheit beim Lernen].

MONTESORI, Maria, Die Entdeckung des Kindes, hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau ¹⁷2004; [zit: M. MONTESORI, Entdeckung].

MONTESORI, Maria, Die Lehrerin soll wenig ‚lehren‘; eher die Arbeit des Kindes beobachten, MONTESORI, Maria, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von BRUCKENMEYER, Robert G., Freiburg im Breisgau 2014, Freiburg im Breisgau 2014, 340-343; [zit: M. MONTESORI, Lehrerin].

MONTESORI, Maria, Die religiöse Erziehung im tätigen Leben des Kindes, in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 44-55; [zit: M. MONTESORI, Im tätigen Leben].

MONTESORI, Maria, Die Stellung des Menschen in der Schöpfung, in: MONTESORI, Maria, Kosmische Erziehung (= Kleine Schriften Maria Montessoris 1), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau ⁸2007, 14-18.

MONTESORI, Maria, Die wissenschaftliche Lehrerin (I): Der ‚neue Typ‘ der Lehrerin – Universitätslehrer einst und jetzt – Zur Bedeutung des Beobachtens, in MONTESORI, Maria, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von BRUCKENMEYER, Robert G., Freiburg im Breisgau 2014, 71-80; [zit: M. Montessori, Bedeutung].

MONTESORI, Maria, Frieden und Erziehung, in: M. MONTESORI, Die Macht der Schwachen (= Kleine Schriften Maria Montessoris 2), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau ²1989, 19-42.

MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995.

MONTESORI, Maria, Gott und das Kind, in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 12-35; [zit: M. MONTESORI, Kind].

MONTESORI, Maria, Grundlagen meiner Pädagogik, Heidelberg ⁷1988, 12; zit. nach H.-K. BERG, Kinder verändern die Welt. Maria Montessori – Janusz Korczak. Ideen, Praxis, Gegenwartsbedeutung, Münster 2013, 21.

MONTESORI, Maria, Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915 (= Maria Montessori – Gesammelte Werke 5), hg. von BRUCKENMEYER, Robert G., Freiburg im Breisgau 2014 [zit: M. MONTESORI, Kalifornische Vorträge].

MONTESORI, Maria, Kinder, die in der Kirche leben. in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 39-43; [zit: M. MONTESORI, Kinder in der Kirche].

MONTESORI, Maria, Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori, hg. von HELMING, Helene, Freiburg im Breisgau 1964.

MONTESORI, Maria, Kursusvortrag in Laren in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 79-95; [zit: M. MONTESORI, Laren].

MONTESORI, Maria, Kursusvortrag in London. Über religiöse Erziehung in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 96-105; [zit: M. MONTESORI, London].

MONTESORI, Maria, Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau ⁶1996.

MONTESORI, Maria, Über die Bildung des Menschen, hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1966; [zit: M. MONTESORI, Bildung].

MONTESORI, Maria, Vorträge im Kloster, in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind (= Kleine Schriften Maria Montessoris 4), hg. von OSWALD, Paul/SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 67-72; [zit: M. MONTESORI, Kloster].

MONTESORI, Maria, Zehn Grundsätze des Erziehens, Freiburg im Breisgau ⁷2012; [zit: M. MONTESORI, Grundsätze].

NEFF, Judith, Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der religionspädagogischen Montessorirezeption, Teilband 1, (= Ökumenische Religionspädagogik 9), Berlin 2016; [zit: J. NEFF, Pädagogik].

OELKERS, Jürgen, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München ⁴2005; [zit: J. OELKERS, Reformpädagogik].

ORTLING, Peter, Wie wichtig ist der Pädagoge im Erziehungsprozess? Lässt Maria Montessori der Lehrerpersönlichkeit genügend Raum?, in: KLEIN-LANDECK, Michael (Hg.), Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus?, Freiburg im Breisgau 2015, 105-112.

OSWALD, Paul, Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris, in: Montessori-Zeitschrift für Montessori-Pädagogik 25 (1987), 5-24.

OSWALD, Paul, Wirklichkeit und Vision. Eine realistisch-visionäre Konzeption und die Ansätze ihrer praktischen Verwirklichung: Montessoris ‚Kosmische Erziehung‘, in: FISCHER, Reinhard/KLEIN-LANDECK/Michael/LUDWIG, Harald (Hg.), Die ‚Kosmische Erziehung‘ Maria Montessoris. Münster 1999, 57-85, zit. nach KABUS, Andrea, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik, Würzburg 2001, 58.

PRANIEß, Martin, Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman, Göttingen 2008; [zit: M. PRANIEß, Godly Play-Konzept].

PÜTZ, Tanja, Die Pädagogik Maria Montessoris, in: IDEL, Till-Sebastian/ULLRICH, Heiner (Hg.), Handbuch Reformpädagogik, Weinheim 2017, 145-157. [zit: T. PÜTZ, Pädagogik]

PÜTZ, Tanja/KLEIN-LANDECK, Michael, Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis, Freiburg im Breisgau 2011; [zit: T. PÜTZ/M. KLEIN-LANDECK, Montessori-Pädagogik].

RAAPKE, Hans-Dietrich, Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule, Reinbek bei Hamburg 2001; [zit: H.-D. RAAPKE, Montessori heute].

SCHULZ-BENESCH, Günter, Über Montessoris persönliches Verhältnis zu Religion und Kirche, in: MONTESORI, Maria, Gott und das Kind, hg. von SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 193-209; [zit: G. SCHULZ-BENESCH, Religion und Kirche].

SCHULZ-BENESCH, Günter, Vorwort, in MONTESORI, Maria, Gott und das Kind, hg. von SCHULZ-BENESCH, Günter, Freiburg im Breisgau 1995, 5-8; [zit: G. Schulz-Benesch, Vorwort].

SCHWEITZER, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000; [zit: F. SCHWEITZER, Recht auf Religion].

SKIERA, Ehrenhard, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München ²2010; [zit: E. SKIERA, Reformpädagogik].

STEENBERG, Ulrich, Kinder finden ihren Weg. Montessori – das Elternbuch, Freiburg im Breisgau 2004.

STEENBERG, Ulrich, Laß deinem Kind sein Geheimnis. Religiöse Erziehung nach Maria Montessori, Freiburg im Breisgau 1998; [zit: U. STEENBERG, Geheimnis].

TILLICH, Paul, Die Frage nach dem Unbedingten (= Gesammelte Werke 5), hg. von ALBRECHT, Renate, Stuttgart: de Gruyter ²1978.

URL: <https://www.katechesedesgutenhirten.de/> (Stand: 20. Jänner 2019).

URL: <https://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/25311151/derverein/article/40702.html> (Stand: 15. Jänner 2020).

URL: <https://www.elternvommars.com/> (Stand: 23. November 2019).

5.2 Abstract

Die Pädagogik der Italienerin Maria Montessori ist in den Bildungssystemen weltweit verbreitet und anerkannt. Was allerdings wenige wissen: Maria Montessori – selbst gläubige Katholikin – beschäftigte sich in ihren Schriften auch mit religiöser Erziehung und entwickelte zumindest im Ansatz ein Konzept dafür. Die vorliegende Diplomarbeit analysiert zuerst die wichtigen Schlüsselbegriffe zum Thema ‚Kind‘, ‚Erziehung‘ und ‚Religion‘ und arbeitet dann vier Prinzipien der religiösen Erziehung bei Maria Montessori heraus: Die Achtung vor dem Kind, das in tiefer Verbindung mit Gott lebt, die Bedeutung des persönlichen Glaubens des/der Erziehers/Erzieherin, die Berücksichtigung der sensiblen Phasen des Kindes und die Relevanz der vorbereiteten Umgebung. In einem zweiten Schritt werden diese Prinzipien auf ihre Anwendbarkeit in der Familie mit Kindern zwischen null und sechs Jahren geprüft. Das, was gewinnbringend in Familien heute – so unterschiedlich sie auch sein mögen – umgesetzt werden kann, wird ebenso dargelegt, wie das, was kritisch zu hinterfragen ist und als nicht mehr zeitgemäß vernachlässigt werden kann.