

# **Frischer Wind erforderlich**

## **Zu einigen konzeptionellen Schwächen der Montessori-Pädagogik**

Thomas Helmle

*Montessori-Pädagogik hat eine sehr gute und moderne pädagogische Praxis. Sie ist entwicklungs- und interessenbezogen, gibt Kindern und Jugendlichen Freiheiten, fördert Entscheidungsfähigkeit und Verantwortung in der Gemeinschaft. Sie ist gut strukturiert und kann dazu beitragen, dass Integration und Inklusion gelingen. Und nicht zuletzt hat sie eine umfassende ökologische Perspektive.*

*Allerdings zeigen sich Mängel in ihrem theoretischen Überbau. Mindestens drei Aspekte der Montessori-Pädagogik – die teleologische Ausrichtung, der Freiheitsbegriff und die überhöhte Stellung des Menschen im Kosmos – sind philosophisch nicht mehr haltbar und bedürfen konzeptioneller Neufassungen, speziell im Hinblick auf die praktische Arbeit.*

*Ich werde in drei Beiträgen versuchen, diese Defizite zu benennen und tragfähige Lösungsansätze für eine zeitgemäße theoretische und praktische Konzeption vorzustellen. Ich beginne mit den fragwürdigen Positionen Maria Montessoris zur Teleologie – also ihrer Auffassung, dass geschichtliche Entwicklung auf ein Ziel zusteuert – und den Problemen, die sich daraus für einige der ›Großen Erzählungen‹ ergeben. Im Herbst dieses Jahres folgen Beiträge zu ihrem ambivalenten Freiheitsbegriff und zu ihrer – so nicht haltbaren – überhöhten Sicht der Stellung des Menschen im Kosmos und deren Folgen für die Praxis.<sup>1</sup>*

## **Erster Teil: Anmerkungen zur Teleologie und zu den ›Großen Erzählungen‹**

### **Verdankt sich Montessoris Teleologie ihrer Nähe zum Faschismus?**

Maria Montessoris geschichtliches Denken ist unzweifelhaft teleologisch: Geschichte, insbesondere die Geschichte der menschlichen Spezies, hat ein Ziel. Eine solche Konzeption von Historizität ist mit modernen Natur- und eingeschränkt auch Kulturwissenschaften nicht vereinbar, hier besteht also theoretischer Nachholbedarf. Zur Herkunft dieses Denkens ist auf mehrere Einflussfaktoren zu verweisen. Einer ist sicherlich ihr christliches Weltbild, ich komme darauf zurück. Ein anderer, den ich als ersten nennen will, ist ihre Zusammenarbeit mit Mussolini in den Jahren zwischen 1923 und 1934. An der Bewertung dieser Nähe allerdings scheiden sich die Geister.

---

<sup>1</sup> Als ›Folgen für die Praxis‹ für einen erweiterten Freiheitsbegriff sehe ich basisdemokratische Strukturen in Kinderhaus und Grundschule und für Montessoris überhöhte Sicht von der Stellung des Menschen im Kosmos eine veränderte Konzeption in den vernetzten Bereichen Geografie und Geschichte.

So stellte im Mai 2022 *Stefan T. Hopmann* in der österreichischen Wochenzeitung »Die Furche« die Frage, ob die Montessori-Pädagogik faschistische Elemente enthalte und beantwortet sie mit einem klaren »Ja«.<sup>2</sup> Er belegt dies mit Zitaten, nach denen die Freiheiten, die Kindern angeblich zugestanden werden, nicht bestehen – auf die Polarisation der Aufmerksamkeit bezogen etwa mit Montessoris Aussage: »Womit können wir dieses natürliche und wundervolle Phänomen vergleichen? Vielleicht [...] mit dem Instinkt des Hundes, der seinen Herrn liebt, und dem Gehorsam, mit dem er seinen Willen erfüllt. Der Hund ist begierig darauf, Befehle zu erhalten [...]. Die dritte Stufe des Gehorsams des Kindes ähnelt ungefähr diesem Verhalten«.<sup>3</sup>

Auch stellt er Montessoris vermeintlichen Biologismus, die Stilleübungen, die Begriffe »Normalisation« und »(Selbst-) Disziplin« in ein Licht, das seine These vom faschistischen Denken in Montessoris Pädagogik plausibel zu machen scheint.

Diese Kritik bedarf jedoch ihrerseits eines strengen kritischen Blicks. Denn der Artikel behandelt das Thema nur oberflächlich und selektiv. Zudem polemisiert Hopmann, indem er in Montessorischen Begriffen die schlechten Arbeitsbedingungen bei Amazon anprangert, dessen Chef Jeff Bezos ehemaliger Montessori-Schüler ist. Auch seien in Montessori-Schulen die Privilegierten unter sich. Inklusion finde nicht statt, weil sich ja nur die Oberschicht dort treffe. Kritikpunkte, die in dieser Oberflächlichkeit einer genaueren Prüfung nicht standhalten.

Summarisch behauptet Hopmann, dass die Frage einer Faschismus-Nähe in der Montessori-Bewegung nicht gestellt bzw. verdrängt werde. Das ist aber keineswegs der Fall.<sup>4</sup> So hat allein sein Artikel für intensive Diskussionen in verschiedenen deutschsprachigen Montessori-Organisationen gesorgt – z. B. in der Deutschen Montessori-Vereinigung und im Montessori-Österreich-Bundesverband (s. u.).

Und schon vor über 20 Jahren hat *Hélène Leenders* das Thema in ihrer Dissertation »Der Fall Montessori – die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus« gründlich untersucht und diskutiert<sup>5</sup>. Sie kommt u.a. zu den Ergebnissen, dass Montessori in der Zeit zwischen 1923 und 1934 die Nähe zum faschistischen Staat aus einem strategischen Kalkül heraus gesucht hat, um ihre Pädagogik in Italien anzusiedeln und weiterverbreiten zu können. Zudem habe Montessori ihre Pädagogik damals überwiegend als Methode – um eine freie/natürliche Entwicklung des Kindes zu ermöglichen – gesehen, die inhaltlich nicht festgelegt sei, und die deshalb zu vielen Weltanschauungen passen könne.<sup>6</sup> »Um 1930 koppelt sie ihre Methode dann explizit an die faschistische

---

<sup>2</sup> Stefan T. Hopmann: *Wie faschistisch ist Montessori?* in »Die Furche«, 4.5.2022

<sup>3</sup> Maria Montessori: *Das Kreative Kind*, Herder 1978 (Text von 1949). Hopmann macht übrigens keine Angaben zu den Quellen der Zitate. (Er ist Universitätsprofessor!) Im Zitat hat er »auf einem anderen Niveau« ausgelassen.

<sup>4</sup> Freilich gibt es in der Montessori-Bewegung auch Anhängerinnen und Anhänger, denen als Begründung für ihr eigenes pädagogisches Handeln der Satz ausreicht: »Montessori hat gesagt, dass ...«. Sie wehren sich gegen Kritik, konzeptionelle Änderungen oder Ergänzungen und verehren Montessori als »Säulenheilige« – vgl. Katja Ikens Spiegel-Artikel vom 31.8.20 zu Montessoris 150. Geburtstag, der auch das Faschismus-Thema behandelt: <https://www.spiegel.de/geschichte/paedagogin-maria-montessori-die-frau-die-kindern-freiheit-gab-a-1d318e46-fcb6-410a-9014-19e1fe9b968f>

<sup>5</sup> *Hélène Leenders: Der Fall Montessori*, Bad Heilbrunn 2001

<sup>6</sup> ... zum Beispiel auch dem Katholizismus. Leenders kommt weiter zu dem Schluss, dass Montessori – trotz der großen Nähe zum italienischen Faschismus, der nicht mit dem deutschen gleichgesetzt werden darf, ihr Konzept im Kern nicht verändert hat – sie selbst allerdings hat sich angepasst und »verbogen«.

Nationalerziehung. Montessori geht für die Einführung ihrer Methode sogar so weit, dass sie eine Ausarbeitung ihrer Theorie für die faschistische Nationalerziehung zu Papier bringt (wobei die theoretischen Prinzipien gleich bleiben).<sup>7</sup> Montessori war inhaltlich von der faschistischen Idee einer ›Kohäsionsgesellschaft‹ sehr angetan. Unter diesem Aspekt bemerkt sie 1949, dass sich »Mussolini und Hitler als erste darüber klar [waren], dass man die Individuen von ihrer ersten Kindheit an vorbereiten muss, wenn man eine sichere Eroberung anstrebt. ... Hierbei handelte es sich um ein neues logisches und wissenschaftliches Vorgehen, was immer auch der moralische Wert gewesen sein mag.«<sup>8</sup> Montessori distanziert sich indirekt von den politischen Zielen der beiden faschistischen Führer, wenn sie sagt: »Die Kohäsionsgesellschaft ist jedoch ein Naturphänomen, das sich spontan und aufgrund der schöpferischen Anregung der Natur aufbauen muss. Keiner kann an Gottes Stelle treten, und wer es versucht, wird ein Dämon.«<sup>9</sup>

Grundlegende Versuche, die Kritik an Montessori einzuordnen, stammen u.a. von Winfried Böhm<sup>10</sup>, Jürgen Oelkers<sup>11</sup>, Günter Schulz-Benesch<sup>12</sup>, Axel Winkler (Holtz)<sup>13</sup> und von Harald Ludwig in vielen seiner Veröffentlichungen. In seinem Aufsatz »Die halbierte Montessori – Zur Wiederbelebung alter Montessori-Kritik in neuen Veröffentlichungen«<sup>14</sup> sortiert Ludwig wesentliche Aspekte der vorgetragenen Kritik unter den Diskussionspunkten: Naturalismus/Biologismus, Individualismus, Kollektivismus, Intellektualismus und Mystizismus und wägt die Argumente ab. Die Faschismus-Vorwürfe benennt er nicht direkt, diskutiert den Aspekt der vermeintlichen Erziehung zu »einem harmonisierten Einheitstypus« aber unter dem Punkt »Kollektivismus«. Alle fünf Kritik-Bereiche treffen nicht zu, so Ludwig, wenn man versucht, sich ein Gesamtbild von Montessoris Aussagen zu verschaffen.

Er stellt allgemein fest, wie auch Schulz-Benesch, Fuchs und andere vor ihm, dass Montessori mit ihrer Begrifflichkeit in den verschiedensten Bereichen von Wissenschaft und Kultur Anleihen gemacht hat, jedoch ihre Begriffe nicht konsistent verwendet. In Montessoris Theorie gibt es Schwächen und Widersprüche. Montessori zu lesen, um ein ausgewogenes Bild ihrer Pädagogik zu bekommen, ist »mühsam« schreibt Kratochwil – das ist Konsens.<sup>15</sup>

Ludwig formuliert in seinem Aufsatz Kriterien für wissenschaftliches Arbeiten, die von vielen Kritikerinnen und Kritikern nicht eingehalten werden, z. B. dass man bei Zitaten den Kontext angeben muss, in dem sie stehen und widersprüchliche Aussagen auch genannt werden sollten. Kriterien, die nebenbei gesagt, Stefan Hopmann nicht erfüllt.

---

<sup>7</sup> Hélène Leenders 2001, S. 233

<sup>8</sup> Vgl. Maria Montessori: *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, Hrsg. von Oswald und Schulz-Benesch, Freiburg <sup>10</sup> 1994, S. 214

<sup>9</sup> dort, S. 214

<sup>10</sup> in vielen seiner Veröffentlichungen, z. B. W. Böhm: *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion*, Bad Heilbrunn 1996

<sup>11</sup> Jürgen Oelkers: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim 1989

<sup>12</sup> Günter Schulz-Benesch: *Der Streit um Montessori*, Freiburg 1961

<sup>13</sup> Axel Holtz: *Ethik der Montessori-Pädagogik – Studien zur Kosmischen Erziehung*, Ulm 1998 und *Grundlagen der Kosmischen Erziehung*, Ulm 2001

<sup>14</sup> Harald Ludwig: *Die halbierte Montessori – Zur Wiederbelebung alter Montessori-Kritik in neuen Veröffentlichungen* in: Ludwig, Fischer, Fischer (Hrsg.). *Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik*, Münster 2003, S. 247-266

<sup>15</sup> Harald Ludwig, 2003, a.a.O., S. 259 unten und auch Leopold Kratochwil 1992 s. Fußnote 12, S. 147

Direkt mit der Faschismus-Frage befassen sich zwei aktuelle Artikel<sup>16</sup> in »Montessori-Österreich«. Gunthilde Traby, Willi Weinhäupl und Franz Hammerer klären in einem gemeinsamen Text verschiedene Begriffe, die Hopmann in seinem Artikel benutzt hatte. So wird auch der problematische Begriff »Normalisation« diskutiert: »Zweifellos sind eine Reihe von Schlüssen, die damals aus den physiologischen Unterschieden von Menschen gezogen wurden, überholt und problematisch, besonders wenn es um die Rassenlehre oder eine Unterscheidung von Intelligenzen und Idioten geht. [...] Aber auch bei Montessori selbst finden sich differenzierte Reflexionen wie: »Die bessere Entwicklung der Intelligenzen steht insgesamt folglich eher im Zusammenhang mit den günstigen Bedingungen des sozialen Lebens als mit einer angeborenen physiologischen Überlegenheit.« Montessori sieht alle Menschen mit »normalen« und »anormalen« Anteilen«<sup>17</sup> ausgestattet. Ihr Begriff »Normalisation« ist zunächst nicht soziologisch gemeint – im Sinne von Anpassung –, sondern anthropologisch: »Normalisierte Kinder« können auf alle Potentiale zurückgreifen, die in ihnen stecken.

Zeitgemäß ist der Begriff trotzdem nicht, weil er von einem Normalzustand körperlicher und geistiger Funktionen ausgeht, den es aus heutiger Sicht nicht gibt. Besser wäre es, einen neuen Begriff, z. B. »Potentialentfaltung«, zu nutzen, der unterschiedlichen Dispositionen und Veranlagungen – genetischen, epigenetischen, kulturellen oder habituellen – Rechnung trägt.

Zur Polarisierung der Aufmerksamkeit wird im genannten Artikel eine klare Gegenposition zu Hopmanns Aussage bezogen und begründet, wonach sie nämlich ein wichtiges, eigentlich das zentrale Mittel ist, um »Selbstgewissheit« und einen Blick auf die eigenen Möglichkeiten zu entwickeln, und keinesfalls der Weg, um absoluten Gehorsam durchzusetzen. Gunthilde Traby kommt in ihrem eigenen Artikel ebenfalls zu dem Schluss, dass Montessori-Pädagogik demokratische Freiheit braucht, um erfolgreich umgesetzt werden zu können. (Dem stimme ich zu und werde den Aspekt im zweiten Teil ausführlicher diskutieren.)

### **Ist Montessoris Pädagogik rassistisch?**

Hopmann zitiert in seinem Artikel eindeutig rassistisch ausgrenzende und abwertende Aussagen Montessoris<sup>18</sup>, die aus dem Frühwerk stammen und deren Kernaussagen »späterhin zwar gelegentlich nuanciert, jedoch von ihr nie grundlegend revidiert, geschweige denn widerrufen werden.«<sup>19</sup> Auch im Spätwerk benutzt Montessori den Begriff »Rasse« häufig, so wie viele ihrer Zeitgenossen. Sie formuliert jedoch gegenteilige, nicht nur nuancierte, Äußerungen, die mit den rassistischen Zitaten in Zusammenhang gesehen werden müssen (s. u.).

Wir wissen heute, dass es Menschenrassen nicht gibt: Alle Menschen sind extrem nah miteinander verwandt. Unterschiedliche Haut- und Haarfarben sind nur durch sehr wenige Gene verursacht und reichen nicht aus, um den Begriff »Rasse« zu begründen. Allerdings gibt es in unserer Gesellschaft Diskriminierungen, die mit dem Begriff »Rassismus« bezeichnet und

---

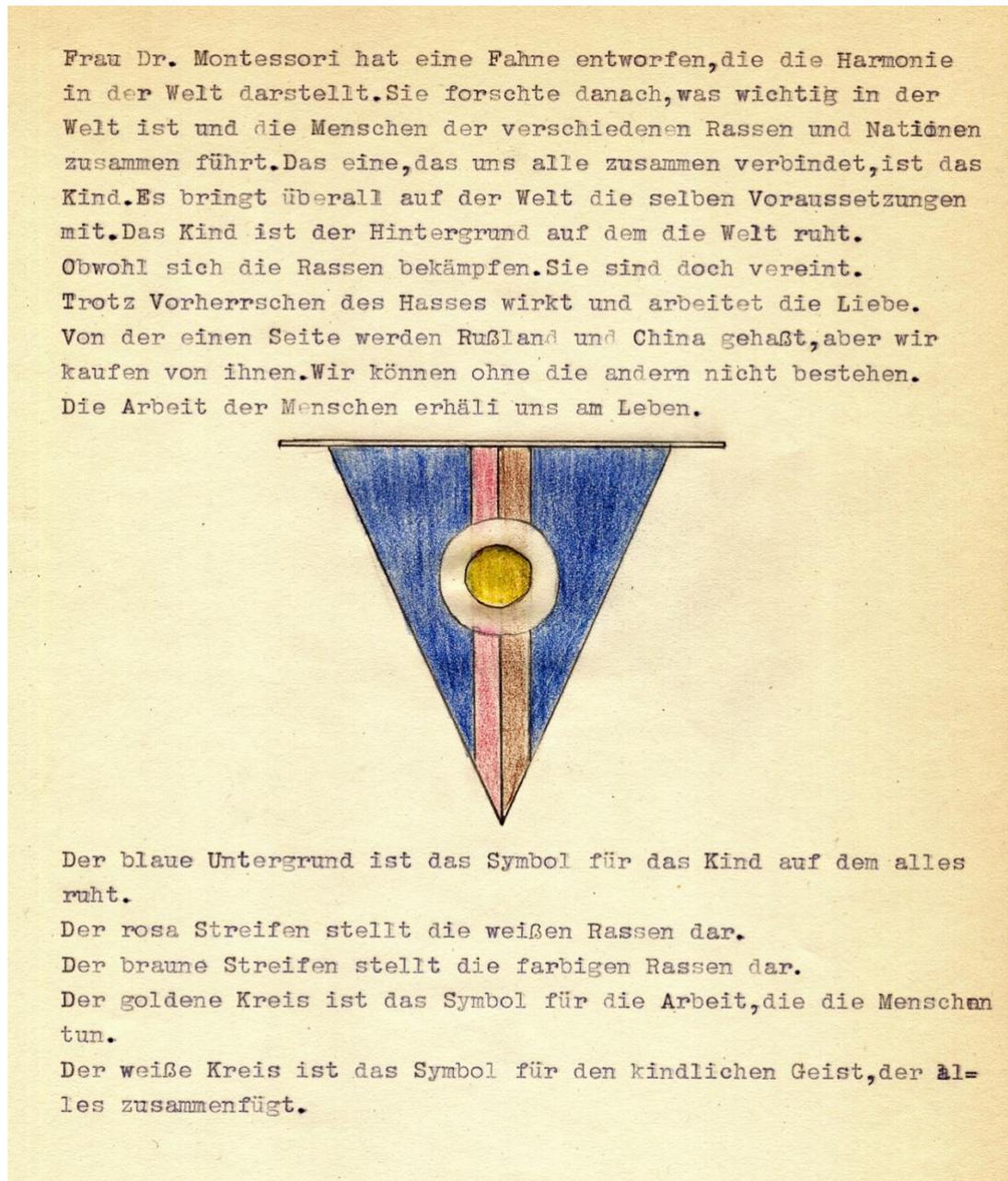
<sup>16</sup> G. Traby: *Die Nähe Montessoris zu Mussolini und dem faschistischen System in Italien – Versuch einer Einordnung* und G. Traby, W. Weinhäupl, F. Hammerer: *Fragen zu Begrifflichkeiten Montessoris und Montessoris Nähe zu Mussolini*, in: *Montessori Österreich*, Heft 56, 2-2022, S. 6-10

<sup>17</sup> Traby, Weinhäupl, Hammerer 2022, a. a. O., S. 9

<sup>18</sup> Z. B.: »»Die triumphierende Rasse, d. h. diejenige, die nicht zugelassen hat, dass das Territorium ihres Reiches oder der Fortschritt ihrer Kultur begrenzt werden, besteht aus weißen Menschen, deren Staturtyp [...] eine Harmonie der Formen bei allen Teilen des Körpers aufweist.« Demgegenüber betrachtet sie den »negroiden und mongoliden Typus« als »minderwertige menschliche Rassen« (1910).« (in: Stefan T. Hopmann, a. a. O., S. 3)

<sup>19</sup> dort S. 4

charakterisiert werden (vielleicht müssten sie eigentlich »Kulturismus«<sup>20</sup> heißen). Denen haben sich Maria und Mario Montessori entschieden entgegengestellt, obwohl es ihre widersprüchlichen und ausgrenzenden Aussagen über Rassen gibt. Die von Montessori entwickelte, heute etwas naiv anmutende Fahne der »Harmonie der Welt« zeigt das deutlich:



*Fahne »Harmonie der Welt« – vorgestellt von Mario Montessori im Frankfurter Kurs 1954,  
gezeichnet und beschrieben von Brigitte Ockel*

Von Nationalismus hielt Montessori nichts, schließlich wollte sie alle Formen von Nationalismus in einer »Nazione Unica« überwinden<sup>21</sup>, obwohl sie bei den Werbeversuchen um Mussolinis Kooperation auch nicht davor zurückgeschreckt war, die italienische Nation in höchsten Tönen zu loben: »Es ist mein Ziel, in den Schulen meines Vaterlandes eine Methode

<sup>20</sup> Yuval Noah Harari: *Eine kurze Geschichte der Menschheit*, München 2015, Kapitel 12 ab S. 253

<sup>21</sup> Vgl. Maria Montessori: *Frieden und Erziehung*, Freiburg 1973, S. 49

zu verbreiten, die, während sie die heiligen Prinzipien des Kindes respektiert, auf Charakterbildung zielt und das Erlangen eines vollen Bewusstseins des Eigenwertes. [...] für die Erhebung und Wiederherstellung des Mutes unseres Volkes und die Größe unseres unsterblichen Vaterlandes.«<sup>22</sup>

## Unbedingt erhaltenswert – Montessoris »Kosmische Erziehung«

H. Leenders hatte in ihrem Buch nur das Frühwerk Montessoris unter der Überschrift »Erziehungsmethode« beschrieben. Im Spätwerk kommen wichtige Ergänzungen dazu, zum Beispiel spricht Montessori jetzt auch von Inhalten, vom »Universalen Lehrplan«: »Um dem Kind von sieben bis zwölf Jahren die Vorstellung des Ganzen in der Natur zu vermitteln, [...] muss man wohl schon so weit gehen, dem Kinde eine Vorstellung der gesamten Wissenschaft zu geben; nicht mit allen Einzelheiten und Genauigkeiten, sondern nur einen Eindruck davon. In dieser Epoche, in der eine Art sensible Periode der Vorstellungskraft existiert, geht es darum den »Keim für die Wissenschaften« zu legen. Wenn man ihm einmal die Vorstellung vom Ganzen gegeben hat, muss man zeigen, dass von jedem Zweig eine Wissenschaft ausgeht. Die Mineralogie, die Biologie, Physik, Chemie usw. ...«<sup>23</sup> Und: »Astronomie, Geografie, Geologie, Biologie, Physik, Chemie sind nur Details eines Ganzen [...]. Der kosmische Aufbau der menschlichen Gesellschaft muss das Zentrum des Studiums der Geschichte und Soziologie werden.«<sup>24</sup> Diese Einsichten führen dann zum Praxiskonzept einer »Kosmischen Erziehung«<sup>25</sup> für die erweiterte Grundschule (Sechs- bis Zwölfjährige).



Der antike Kosmos-Begriff

Mit diesem Begriff nahm Montessori den antiken Kosmos-Begriff – »das geordnete schöne Ganze der Welt« – in ihre Pädagogik auf. Für die modernen Wissenschaften hatte Alexander von Humboldt den Kosmos-Begriff der griechischen Natur-Philosophen weiterentwickelt: Alles hängt mit allem zusammen. Alle Lebewesen sind aufeinander und auf die nicht lebendige Natur angewiesen. »Vernetzung« und ein ganzheitlicher, holistischer Blick

auf die Dinge sind wichtige Pfeiler seines Denkens. Schon Humboldt dachte die Entwicklung der Erde und des Lebens harmonisch. Auch er kam mit Darwins neuer Lehre und ihren nicht-finalistischen Implikationen nicht zurecht. Meines Wissens nahm Montessori nicht direkt auf Humboldt Bezug, aber ihre Grundaussagen entsprechen denen seines Konzeptes.<sup>26</sup>



Humboldts Kosmos-Begriff

<sup>22</sup> Hélène Leenders 2001, S. 70

<sup>23</sup> Maria Montessori *Von der Kindheit zur Jugend*, Freiburg 1979, S. 51 – Text von 1948

<sup>24</sup> Maria Montessori: *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1988, S. 27 – im Text *Kosmische Erziehung* von 1945

<sup>25</sup> Ein wichtiger Hinweis von Michael Klein-Landeck: »Cosmic Education« könnte auch mit »Kosmische Bildung« übersetzt werden. Das ergäbe andere Konnotationen.

<sup>26</sup> Belegt ist, dass Montessoris ökologisches, vernetztes Denken und der Begriff »Biosphäre« von Antonio Stepani, Wladimir Iwanowitsch Wernadski, Teilhard de Chardin, Henri Bergson u.a. stammen bzw. direkt beeinflusst wurden (siehe Ludwig 2015, a.a.O., S. 27-29. Diese kannten sicherlich Alexander von Humboldt. Der fünfte und letzte Band von Humboldts »Kosmos« erschien 1862.

Maria Montessori war überzeugt, dass es durch eine moderne, auf gute kindliche Entwicklungsprozesse orientierte Pädagogik gelingen kann, dass Kinder als spätere Erwachsene über die eigenen Potentiale verfügen können, verantwortlich handeln – mit (Selbst-) Disziplin – und so die Menschheit zu einer ›Nazione Unica‹ weiterentwickeln. Und dass die Menschen auf einer neuen Stufe des Bewusstseins den göttlichen Plan in den Dingen und Lebewesen der Welt erkennen werden, vor allem im Kind, das sich frei entwickeln kann. Neben Ela Eckert, die die Entstehungsgeschichte der Kosmischen Erziehung gründlich erforscht hat<sup>27</sup>, kommt Harald Ludwig das Verdienst zu, unter vielen anderen Veröffentlichungen zu diesem Thema in seinem Aufsatz »Kosmische Erziehung – ein ökologisch orientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept aus dem Spätwerk Maria Montessoris«<sup>28</sup> die Kosmische Theorie/Philosophie der Pädagogin für den deutschsprachigen Raum zusammengefasst und kritisch eingeordnet zu haben.

Im letzten Absatz resümiert er kritisch: »So ergibt sich im Hinblick auf ihre [Montessoris] Konzeption der ›Kosmischen Erziehung‹ das Problem, ob im Rahmen ihrer evolutionären Weltansicht mit der Teleologie des kosmischen Plans noch *genügend Raum bleibt für die freie Entscheidung des Menschen*. Ähnlich wie bei der geistigen Entwicklung des einzelnen Menschen stellt sich auch für die Entwicklung der Menschheit die Frage, ob durch die Beschreibung mit Kategorien der Biologie – besonders gerne greift Montessori auf die Embryologie zurück – den Besonderheiten der hier vorliegenden komplexen Zusammenhänge genügend Rechnung getragen wird. Es ist zwar deutlich, dass Montessori Analogien und Vergleiche beabsichtigt, aber gelegentlich wird der Vergleich zur unzulässigen Gleichsetzung, wenn sie von der Menschheit als ›einer organischen Einheit‹ spricht, die sich naturgesetzlich zu entwickeln scheint. Die Perspektive des Menschen als Werk der Natur schiebt sich hier unangemessen in den Vordergrund. Solchen deterministisch klingenden Äußerungen stehen allerdings andere gegenüber, welche die Freiheit als Existenzial des Menschen und die Offenheit der kulturellen Entwicklung eindeutig betonen. Auch rechnet Montessori trotz ihrer optimistischen Grundeinstellung mit der Möglichkeit eines Fehlschlagens der Evolution in der Selbstvernichtung der Menschheit.«<sup>29</sup>

In ihrem polarisierenden, sehr umstrittenen Buch »Maria Montessori – Ein pädagogisches Portrait« bringt Birgitta Fuchs<sup>30</sup> noch umfassendere Kritik an Montessoris Erziehungskonzeption vor. Fuchs kommt im Grunde genommen zu dem Ergebnis, dass man Montessoris Konzept einer Kosmischen Erziehung in der Praxis nicht umsetzen sollte. Sie erkennt in Montessoris ›sozialbiologischer Theorie‹ ein monistisches Konzept, d. h. eine Einheit der Weltanschauungen, die man nur durch eine Art ›Ersatzreligion‹ erreichen kann, eben durch Kosmische Erziehung. Zusammen mit Jürgen Oelkers<sup>31</sup> argumentiert sie, dass ein solchermaßen geschlossenes Konzept, ein organologisch gedachtes Gesellschaftsmodell, als Konsequenz keine »nennenswerten individuellen Abweichungen mehr zu[lässt]«.<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> Ela Eckert: *Maria und Mario Montessoris Kosmische Erziehung – Vision und Konkretion*, Bad Heilbrunn, 2001

<sup>28</sup> Harald Ludwig in: Fischer, R./Klein-Landeck, M./ Ludwig, H. (Hrsg.): *Die ›Kosmische Erziehung‹ Maria Montessoris*, Münster 1999, S. 86-107 und aktualisiert in: *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 53. Jahrgang (2015), Heft 2, S. 38-62

<sup>29</sup> Harald Ludwig 2015, a.a.O. S. 53 u. 54

<sup>30</sup> Birgitta Fuchs: *Maria Montessori – Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim und Basel 2003

<sup>31</sup> Jürgen Oelkers 1989, a. a. O., S. 162f.

<sup>32</sup> Birgitta Fuchs 2003, a. a. O., S. 122

Es geht hier im Kern um Montessoris Freiheitsbegriff, den ich in einem zweiten Teil genauer beleuchten will. Hier sei nur angemerkt, dass Fuchs und Oelkers damit argumentieren, dass Montessori den Freiheits- und Individualitätsbegriff der Aufklärung nicht zur Kenntnis genommen und eine vormoderne Theorie entwickelt habe, die schon zu ihrer Entstehungszeit veraltet war.

Fuchs differenziert nach meiner Einschätzung aber den Begriff ›Aufklärung‹ zu wenig. In der philosophischen Diskussion unserer Zeit wird z.B. von der ›Dritten Aufklärung‹<sup>33</sup> oder von ›Posthumanismus‹ gesprochen, die unter bestimmten Umständen monistisches Denken für hilfreich erachten und Montessoris intensive Bezüge und Vergleiche zur Biologie in einem anderen Licht erscheinen lassen (dazu mehr in einem dritten Teil).

Das sieht auch *Axel Winkler (Holtz)* so. In seinem 2006 veröffentlichten Aufsatz »Herkunft und Zukunft der Kosmischen Erziehung«<sup>34</sup> hat er zehn Thesen zu diesem Konzept vorgelegt, die meines Erachtens auch 16 Jahre später noch bedeutsam sind. In These eins schreibt er, dass in Montessoris pädagogischem Denken die »Verknüpfung und Integration von unterschiedlichen, teilweise sehr spannungsreich zueinanderstehenden Elementen«<sup>35</sup> eine wichtige Rolle spielt und nimmt Bezug auf Wassily Kandinskys Forderung nach einem Jahrhundert des »Und-Denkens«.

Winklers vierte These lautet: »In den zwanziger und frühen dreißiger Jahren demonstrierte uns Montessori, dass es eine unpolitische Haltung zum Leben nicht geben kann. Sie betrieb auf der einen Seite die Spaltung der deutschen Montessori-Bewegung zulasten des sozialistischen Flügels und kooperierte auf der anderen Seite mit den faschistischen Machthabern in Italien. [...] Das ist zweifellos das dunkelste Kapitel der Maria Montessori. Ihr Versuch, kritische, selbstbewusste Köpfe in ihrer Bewegung zu isolieren und gleichzeitig in Italien eine Pädagogik mit ihrem Namen von oben nach unten mit den Mitteln eines autoritären Staates durchzusetzen, bedarf der kritischen Aufarbeitung und unmissverständlichen Distanzierung. Diese Haltung führt jedoch keineswegs zur abstrusen Behauptung, bei der Montessori-Pädagogik handele es sich um einen Ansatz mit faschistoider Ausrichtung.«<sup>36</sup>

In These acht stellt er die »Frage nach der Freiheit des Kindes und einem göttlichen Determinismus bzw. dem Verhältnis von Natur und Kultur des Kindes (Stichwort: Bauplan)«<sup>37</sup> und in These neun schreibt er zum Gedanken, Kosmische Erziehung als Ethik zu interpretieren: »Dabei wird der Schöpfungsplan in Anlehnung an moderne theologische Vorstellungen als offen und nicht als festgefügtes Gefüge gesehen.«<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> Michael Hampe: *Die dritte Aufklärung*, Berlin 2018

<sup>34</sup> Axel Winkler (Holtz) *Herkunft und Zukunft der Kosmischen Erziehung* in: Ela Eckert, Ingeborg Waldschmidt (Hrsg.) 2006, a. a. O., S. 353-359

<sup>35</sup> Axel Winkler (Holtz) 2006, a. a. O., S. 353

<sup>36</sup> dort S. 354f.

<sup>37</sup> dort S. 357

<sup>38</sup> dort, S. 358



*Sinnbild für Zielbezogenheit und Finalismus: Kuppel des Petersdoms in Rom*

Obwohl die Kritiken von Fuchs, Ludwig und Winkler in vielen Bereichen divergieren, sehen alle drei »die evolutionäre Weltsicht mit der Teleologie des kosmischen Plans« (s. o. bei Harald Ludwig) als ein Hauptproblem an. Dem stimme ich unbedingt zu. Wenn man die Normalisation als Begriff aufgibt (vgl. S. 3), funktioniert auch die Teleologie nicht mehr: Das Ziel ist nicht mehr ableitbar, weil die Entwicklung offen ist. Kann man aber Montessori-Pädagogik, und im Besonderen die Kosmische Erziehung als universales Bildungskonzept, heute noch umsetzen? Ich meine ja, aber es gibt konzeptionellen Handlungsbedarf.

### **Plädoyer für offenes Ende**

Ich möchte noch einmal kurz auf die Frage zurückkommen, wo Montessori weltanschaulich beheimatet war. Zunächst war sie gläubige katholische Christin. Ihren Glauben hatte sie allerdings nur teilweise konfessionell gefasst, in einem Konzept zur religiösen Erziehung mit einer als »Atrium« bezeichneten vorbereitenden Umgebung. Sie hat dieses Konzept unterrichtet, aber von der allgemeinen Konzeption ihrer Pädagogik getrennt. »Für sie ist Religion – legt man diesem Begriff seine weit gefasste Bedeutung, unabhängig von Konfessionen und Theologien, zugrunde – für die Entwicklung des Menschen von fundamentaler Bedeutung. Sie bezeichnete sie als »eine universale Empfindung [...], die in jedem Menschen existiert« und neben der Sprache ein »Kennzeichen jeder Menschengruppe« sei.«<sup>39</sup> Montessori war seit 1899 wahrscheinlich Mitglied der Theosophischen Gesellschaft. Inwieweit sie theosophische Gedanken übernommen hat, ist umstritten. Theosophinnen und Theosophen haben jedenfalls den Zusammenhang von Religion und Wissenschaft diskutiert und für wichtig gehalten und ein weltumspannendes Netzwerk aufgebaut, das auch eigene reformpädagogische Konzepte entwickelt hat. Die beiden Montessoris waren von 1939 bis 1949 in Indien zudem Gäste der dortigen Theosophischen Gesellschaft.

---

<sup>39</sup> Martina Walther: *Zur Rolle der Religion in der Pädagogik Maria Montessoris und deren Rezeption in der deutschen Religionspädagogik* in Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, 214-225. Sie bezieht sich in diesem Zitat auf Joas und Montessori: *Gott und das Kind*, Freiburg 1995

Maria Montessori war aber auch Wissenschaftlerin und hat viele neue wissenschaftliche Erkenntnisse ihrer Zeit wahrgenommen und in ihrem Spätwerk in eine ›Kosmische Philosophie‹ auf ihre Weise eingeordnet.<sup>40</sup>

In Montessoris Pädagogik kommen also zwei verschiedene Ansatzweisen zusammen, die sich aus heutiger Sicht an verschiedenen Stellen auch widersprechen. Leopold Kratochwil<sup>41</sup> hat in diesem Zusammenhang von einer »doppelendigen Weltanschauungslehre« gesprochen, mit einem naturwissenschaftlichen Unterbau und einem christlichen, metaphysischen, ethischen Überbau.

Ein Beispiel für einen solchen Widerspruch: Von Darwin und seinen Vordenkern hat Montessori, wie gesagt, den Gedanken der Entwicklung des Lebens auf der Erde aufgenommen (und nicht verteufelt wie andere gläubige Christen), allerdings ohne dessen Konzept von *Variation und natürlicher Auslese* zu übernehmen. Variation und natürliche Auslese widersprechen finalistischen oder teleologischen Ansätzen, denn sie haben kein Ziel, sind ergebnisoffen.<sup>42</sup> Auf einem solchen Ziel besteht Montessori jedoch mit Nachdruck: »Der Fortschritt des Lebens in seinen Kämpfen und Verteidigungen rührt nicht vom Wandel her. Das Leben schreitet nach einem kosmischen Plan voran, und der Sinn des Lebens ist nicht, Vollkommenheit auf einer unbegrenzten Bahn des Fortschritts zu erlangen, sondern einen Einfluss auf die Umgebung auszuüben und ein bestimmtes Ziel in ihr zu erreichen.«<sup>43</sup>

Für Montessori ist die Welt das Produkt einer göttlichen Schöpfung. Und die Entwicklung der Erde und des Lebens steuert auf dieses Ziel zu: eine Welt in Frieden. Es gibt einen »Kosmischen Plan«. Und der Mensch als vernunftbegabtes Lebewesen hat die »kosmische Aufgabe«, die unvollkommene Schöpfung zu vollenden: »Gott hat dich auf die Erde gesandt, um zu arbeiten und deine Pflicht zu erfüllen!«<sup>44</sup>. Die Entwicklung der Erde, des Lebens auf der Erde und die Kulturgeschichte der Menschen laufen also auf dieses Ziel zu. Nicht nur Markus Wurster erkennt hier »eine funktionale Bestimmung des Individuums innerhalb der Sozietät«<sup>45</sup>, die auch zur Definition von Faschismus gehört.

Montessoris starke Zielbezogenheit ist aber zunächst eine Folge ihrer christlichen Grundüberzeugungen. Das Christentum denkt und glaubt vom Ziel her: dem Reich Gottes.

---

<sup>40</sup> Während Birgitta Fuchs behauptet, dass Montessori eindeutig dem Positivismus zuzurechnen sei, erwidert Harald Ludwig, dass zu ihrem Repertoire auch »geisteswissenschaftliche, phänomenologisch-interpretative Vorgehensweisen« gehören (Quellen dafür in den für beide angegebenen Artikeln/Büchern).

<sup>41</sup> Leopold Kratochwil: *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*, Auer-Verlag 1992, S. 157ff

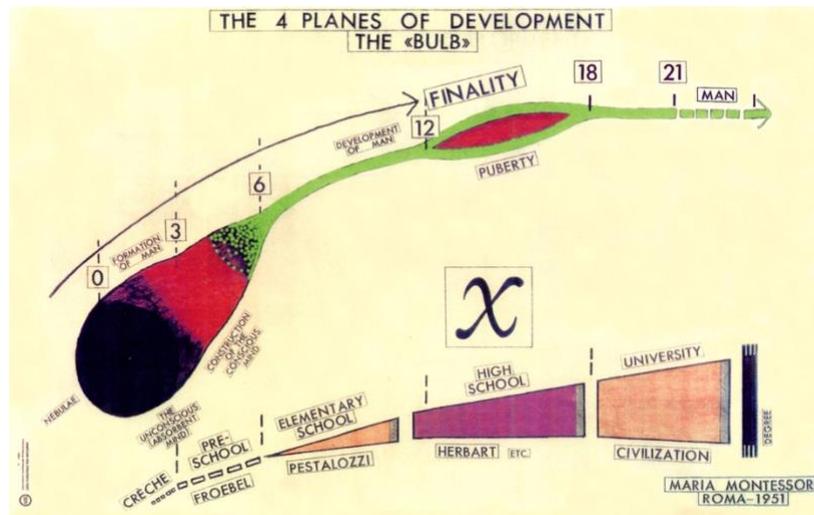
<sup>42</sup> Für Biologen ist der Sinn des Lebens: Leben!

<sup>43</sup> Maria Montessori: *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1988, S. 20. Das Zitat stammt aus dem Text: *Kosmische Erziehung* von 1945

<sup>44</sup> dort: S. 43. Das Zitat stammt aus dem Text: *Menschliche Potentialität und Erziehung* von 1948

<sup>45</sup> Markus Wurster: Unveröffentlichter Text zu den Großen Erzählungen Mario Montessoris, Schwäbisch Hall, 2008. Über die Frage, was unter Faschismus genau zu verstehen ist, wird heftig gestritten. Auch darüber, ob es überhaupt Sinn macht, etwas als faschistisch zu bezeichnen, weil der Begriff sich auf verschiedene historische Bewegungen mit unterschiedlichen Zielbeschreibungen bezieht. Die Übereinstimmungen sind schwer zu fassen. Allerdings hat sich Mussolinis italienische Bewegung selbst als »faschistisch« bezeichnet. Markus Wurster hat deshalb diese *Arbeitsdefinition* formuliert, um den Begriff Faschismus allgemeiner zu fassen: »Faschismus ist die funktionale Bestimmung des Individuums innerhalb der Sozialität. Es ist die Antithese zur Aufklärung und zum Konzept der Selbstbestimmung und der Subjektivität.«

Montessori hat auch vom »Neuen Menschen« und von einer »Neuen Welt« gesprochen, und zwar für diese Welt. Die beiden Begriffe benutzt sie wie Mussolini, Hitler und Stalin in Zusammenhang mit dem Ziel ihrer Bewegung. Allerdings gibt es christliche Vorlagen für den Begriff vom »Neuen Menschen«, und er wurde im 20. Jahrhundert auch von Philosophen der Aufklärung benutzt.



Die 4 Stufen der Entwicklung als »Knolle«: Die Entwicklung des Kindes, des Jugendlichen und des Erwachsenen laufen auf ein vorgegebenes Ziel zu: »Finality«.

### Input für ein überzeugendes Konzept

Teleologische Konzepte sind für die moderne Naturwissenschaft unannehmbar. Eine Entwicklung vom Ziel her zu beschreiben wird aus naturwissenschaftlicher Sicht heute grundsätzlich abgelehnt. In den Geisteswissenschaften wird diese Frage ambivalent gesehen. Manche Forschende halten teleologische Ansätze weiterhin für hilfreich, andere, hier eine Stimme aus der Archäologie, betonen die Gefahr: »Man kann nicht einfach vom Anfang der Geschichte zum Ende springen und dann [...] davon ausgehen, man wüsste, was sich inzwischen ereignet hat.«<sup>46</sup>

In der praktischen Arbeit der Schulen wirkt sich der finalistische Überbau Montessoris vor allem in der Kosmischen Erziehung aus, dem maßgeblichen und nach wie vor überzeugenden Konzept für die Praxis der Sechs- bis Zwölfjährigen, und zwar negativ. Es sind hier unbedingt Theoriebausteine zu integrieren, die vor allem einer Hauptforderung genügen müssen: der Widerspruchsfreiheit mit moderner natur- und geisteswissenschaftlicher Erkenntnis.

<sup>46</sup> David Graeber, David Wengrow: *Anfänge, eine neue Geschichte der Menschheit*, Stuttgart 2022, S. 302. Der ganze Abschnitt auf den Seiten 301 u. 302 handelt von den Gefahren teleologischen Denkens.



*Sinnbild für Vielfalt, Offenheit und Demokratie: Die Kuppel des Reichstags in Berlin*

Ich unterziehe abschließend die Großen Erzählungen<sup>47</sup> einer kurzen, diesbezüglichen Kritik<sup>43</sup>, wobei ich für *offene Enden* der Erzählungen plädiere. Denn zeitgemäßer Konsens ist doch, dass die Entwicklung der Welt nicht vorhersehbar ist. Unsere Geschichte ist spannend und vielfältig, nicht eindeutig. Wir kennen die Zukunft nicht, können nur Theorien entwickeln, die mehr oder weniger plausibel sind.

### **Große Erzählungen mit größeren Mängeln**

Montessoris Sohn Mario hatte Ende der 1950er Jahre fünf respektive sechs »Große Erzählungen« für Kinder im erweiterten Grundschulalter ausgearbeitet, die panoramaartige Überblicke über die großen Entwicklungslinien geben sollen. Diese Erzählungen sind nicht dazu da, Detailwissen zu vermitteln, vielmehr spannen sie große Bögen und regen die Vorstellungskraft der Kinder an. Mario Montessori benutzt häufig vermenschlichende Ausdrücke (Anthropomorphismen), um physikalische, chemische oder biologische Sachverhalte zu erläutern, die nach meiner Erfahrung nur dann hilfreich sind, wenn die Kinder sie bereits mit einer gewissen ironischen Distanz wahrnehmen können. Ich gehe die Erzählungen kurz der Reihe nach kritisch durch.<sup>48</sup>

- »*Gott, der keine Hände hat*« erzählt die Geschichte des Universums und der Erde mit einem Gott im Hintergrund, der die Entwicklung lenkt und von den Teilchen im

---

<sup>47</sup> Die Großen Erzählungen sind im deutschsprachigen Raum erstmals vollständig veröffentlicht worden in: Ela Eckert und Ingeborg Waldschmidt (Hrsg.): *Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik*, Berlin/Münster 2006. Für einige Erzählungen gibt es keine Originale mehr. Die meisten sind als nacherzählte Erzählungen veröffentlicht. 2015 erschien eine dritte, überarbeitete und stark veränderte Auflage, die von Ela Eckert und Malve Fehrer herausgegeben wurde.

<sup>48</sup> *Betende Atome? – Mario Montessoris »Cosmic Tales« und ihre problematische Weltsicht – ein Plädoyer für vier neu konzipierte »Große Erzählungen« in der Montessori-Arbeit mit Sechs- bis Zwölfjährigen* unter diesem Titel habe ich 2008 einen Aufsatz mit ausführlicher Kritik an den großen Erzählungen geschrieben, der in einer aktualisierten Fassung über die Seite »[montessori-download.de](http://montessori-download.de)« zu beziehen ist.

In der 3. Auflage des Buchs: *Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik* von Ela Eckert und Malve Fehrer (Hrsg.), a. a. O. ist ein Beitrag von Mario Valle enthalten: *Ansichten eines Wissenschaftlers zu Maria Montessoris kosmischer Erzählung von »Gott, der keine Hände hat«*, der die kritischen Punkte der ersten Erzählung sehr gut beschreibt und ebenfalls eine Neukonzeption der Erzählung vorschlägt.

Universum Gehorsam fordert. Damit wird die Naturgesetzlichkeit der Materie erklärt. Die Erzählung soll u.a. in die Physik und die Naturkräfte einführen. Viele inhaltliche Aussagen sind veraltet. Der Hauptkritikpunkt ist: Kinder, die nicht an einen Gott glauben oder skeptisch sind, werden in ihrer Lebenswirklichkeit von vornherein ausgeschlossen.

- Auch die »Große Erzählung von der Entstehung des Lebens auf der Erde« hat ein schwach kreationistisches Grundkonzept<sup>49</sup>. Gott greift in einer Erzähl-Variante direkt in die Entwicklung ein, bis kurz vor dem Ende der Geschichte die Erde vorbereitet ist für »das Kommen des Menschen«. Der Mittelteil der Erzählung, zu ein oder zwei Erdzeitaltern der AMI-Zeitleiste ›Linien des Lebens‹<sup>50</sup>, die parallel ausgerollt wird, ist überwiegend sachlich gehalten und für viele Kinder interessant, weil sie mit ihrem Vorwissen gut anknüpfen können. Der Anfang und vor allem das Ende der Erzählung sind aber höchst problematisch: »Schaut her, ich habe einen dicken Teppich aus Gras ausgebreitet, damit ihr mit euren Füßen auf weichem Boden gehen könnt. Ich habe Blumen in mein Haar geflochten und mich mit Juwelen bedeckt, um euch zu erfreuen. Meine Speisekammern sind gefüllt mit Milch, Fleisch, Früchten und Gemüse, damit ihr zu essen habt. In meinen Kellern findet ihr Kohle und Eisen. Nun bin ich bereit. Es ist Zeit für euch Menschen zu kommen. Und hier sind wir. Alles ist für uns vorbereitet und jetzt sind wir ein Teil der Geschichte.«<sup>51</sup> Montessoris – und nicht nur Marios – völlig überhöhte Sicht von der ›Stellung des Menschen im Kosmos‹ als Krone der Schöpfung wird hier sehr deutlich.<sup>52</sup>
- Die »Große Erzählung vom Kommen des Menschen« zeigt schon im Titel das kreationistische Programm im Sinne des ›Intelligent Designs‹. ›Erzählung von der Entwicklung der Menschen‹ wäre besser. Der Mensch wird in seiner besonderen und herausragenden Stellung auf der Erde dargestellt. Wichtige Schritte der menschlichen Entwicklung kommen in ihr vor: der aufrechte Gang, die freien Hände, das große Gehirn, Vorstellungskraft und Sprache, Intelligenz, die ›Befreiung von Instinkten‹ und schließlich die Fähigkeit zu lieben. Viel für Kinder Interessantes wird aber auf spätere Erzählungen verschoben. Die Erzählung ist eine Einführung in das Thema und zählt anthropologischen Grundaussagen auf, die wichtig sind.
- Die »Große Erzählungen von Ochs und Haus« (Entwicklung der Schrift)<sup>53</sup> und die »Große Erzählung von unseren Zahlen« sind schön und für Kinder bedeutsam, die gerade selbst das lernen, was unsere Vorfahren vor Tausenden von Jahren entwickelt haben.

---

<sup>49</sup> Kreationismus kennt viele Formen. Bei Maria und Mario Montessori sind es die Varianten »Intelligent Design« und »Schöpfung auf Raten« – siehe Wikipedia: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kreationismus#Schöpfung\\_auf\\_Raten](https://de.wikipedia.org/wiki/Kreationismus#Schöpfung_auf_Raten), abgerufen im Februar 2023

<sup>50</sup> Die Zeitleiste *Linien des Lebens* ist allerdings inhaltlich veraltet und unübersichtlich gestaltet: Das für die Entwicklung des Lebens entscheidend wichtige Mikrobiom (und die Pilze) kommen nur in der Erzählung, auf der Zeitleiste aber nicht vor. Das ist für die Folgearbeiten der Kinder mit der Zeitleiste ein großer Nachteil.

<sup>51</sup> Ela Eckert, Malve Fehrer 2015, a. a. O., S. 112

<sup>52</sup> Dazu mehr im dritten Teil.

<sup>53</sup> Es gibt viele Versionen der Erzählung. Die von Axel Winkler gefällt mir am besten: <https://www.montessoriraritaeten.de/sprache/die-große-erzählung-von-ochs-und-haus/#cc-m-product-7489581686> (Stand 24.2.32)

- In der sechsten<sup>54</sup>, sehr umstrittenen »*Erzählung vom großen Fluss*« geht es um den menschlichen Körper, der als totalitärer Staat beschrieben wird. Diese Erzählung stammt vermutlich direkt von Maria Montessori. Sie ist inhaltlich, aus biologischer Sicht, überholt, weil das Gehirn nicht die Kommandozentrale des Körpers ist, sondern selbst ein Organ, das die anderen Körperfunktionen und Organe in wichtigen Teilen koordiniert und *Selbst, (Selbst-)Bewusstsein, Ich, Identität, Person* beheimatet.

Die hitzige Diskussion über diese Erzählung geht um die Frage, ob Maria und Mario Montessori einen totalitären Staat nur für die Beschreibung des menschlichen Körpers, also als Metapher, benutzten, oder ob sie damit eine inhaltliche Gleichsetzung zum Ausdruck bringen wollten. Camillo Grazzini, der drei Versionen der Erzählung kennt, veröffentlicht ist die zweite von 1961/62<sup>55</sup>, argumentiert für die metaphorische Lesart: Montessori hält »Demokratie für die höchste Form der Regierung in unserer Zivilisation«. Einen Körper demokratisch zu organisieren wäre jedoch völlig absurd. »...die Zellen des Körpers [leben dagegen] in ›vollkommener Übereinstimmung‹ [... und ...] der menschliche Körper [wird] durch ein Abkommen ›vollkommener Harmonie‹ regiert.«<sup>56</sup>

Unabhängig von einer Klärung dieser Frage besteht für den praktischen Unterricht ein ganz anderes Problem – nämlich, ob Grundschul Kinder, die die Erzählung hören, überhaupt eine Vorstellung von einer freiheitlichen Demokratie entwickelt haben, der man dann das Bild eines totalitären und zugleich harmonischen Staates entgegensetzen könnte. Falls sie eine solche schon ansatzweise entwickelt hätten, müsste man diese Vorstellungen von Demokratie in der Erzählung explizit ansprechen und dann die Körper-Systeme dagegensetzen. Kein leichtes Unterfangen.

Problematisch ist zudem, dass beide Montessoris *vollkommene Harmonie und Übereinstimmung*, die angeblich ein Wesensmerkmal der totalitären Nation »Körper« ausmachen, auch für den Weg zu ihrer Vision einer »Nazione Unica« reklamieren. Baiba Krumins-Grazzini weist in ihren Anmerkungen zur Erzählung direkt darauf hin: »Der Begriff des großen Flusses wird von Maria Montessori mitunter als eine Einheit aller Menschen verwendet. Wörtlich genommen verweist Montessoris berühmtes Zitat »Die Menschheit ist eine organische Einheit, die erst noch geboren werden muss« zurück auf die menschlichen Organe, die einerseits hoch spezialisiert sind und gleichzeitig für die Gesamtheit des menschlichen Körpers wirken. Die Welt ähnelt demnach dem Körper, nur größer und bereit, eine effiziente Einheit zu werden, in der viele einzelne Organe zusammenarbeiten, um eine einzige Nation zu bilden – »la nazione unica.«<sup>57</sup>

Der Satzesatz einer vierten, sehr kurzen Fassung der Erzählung von 1954 lautet: »Es ist der unbewusste Gehorsam, der im ganzen Reich des Lebens herrscht. Es ist nur der Gehorsam, der zum Glück führt. Ungehorsam bedeutet Tod.«<sup>58</sup> Mario Montessori

---

<sup>54</sup> Die Erzählung wird nicht immer in die Reihe der der Großen Erzählungen gestellt. Ela Eckert und Malve Fehrer stellen sie in der neuen Ausgabe ihres Buches zwischen die großen und die kleinen Erzählungen – für ältere Grundschul Kinder.

<sup>55</sup> Von Baiba Krumins-Grazzini: *Die Erzählung vom großen Fluss* in E. Eckert, M. Fehrer (Hrsg.) 2015, a. a. O., S. 164 - 170

<sup>56</sup> Vgl. Camillo Grazzini: *Kosmische Erziehung in der Grundschule und die Rolle der Materialien* in: Ela Eckert, Malve Fehrer (Hrsg.) 2015, a. a. O., S. 188

<sup>57</sup> Baiba Krumins-Grazzini, a. a. O., S. 170

<sup>58</sup> Diese Fassung hat Brigitte Ockel (1928–2001) beim Frankfurter Kurs (überwiegend zum Entwicklungsalter Kinderhaus) 1954 mitgeschrieben. Der Kurs wurde von Mario Montessori geleitet.

betont ausdrücklich den Geltungsbereich: »im ganzen Reich des Lebens«. Die Formulierung gälte damit auch für uns Menschen.

Der Begriff ›Gehorsam‹ im Zusammenhang mit Biologie und Ökologie ist nach meiner Überzeugung ohnehin nicht sinnvoll. Sinn gewinnt er nur, wenn man die Kulturgeschichte der Menschheit finalistisch oder auf einen Gott bezogen sieht. Nur unter dieser Prämisse können Menschen, die an Gott glauben, dem Willen eines Gottes ›gehorsamen‹. Und allenfalls Menschen können dem Willen eines Gottes gehorchen. Bei nichtmenschlichen Lebewesen gibt es bisher keine Anzeichen dafür, dass sie, obwohl manche Arten zu symbolhaften Ausdrucksformen in der Lage sind, irgendeine Form von Religion entwickelt hätten. Das Problem besteht auch in der großen Erzählung von »Gott, der keine Hände hat«.

Egal, wie der Vergleich gemeint ist, die *Erzählung vom großen Fluss* genügt den Ansprüchen an eine Große Erzählung nicht. Wir haben sie deshalb noch nie verwendet. Es ist hingegen leicht, eine neue Erzählung zu diesem Thema zu entwerfen. Man kann über den menschlichen Körper und seine Organe anders und gut erzählen. Und man kann auch eine *Erzählung von der Geschichte des menschlichen Zusammenlebens*<sup>59</sup> verfassen, und zwar in dem Sinne, dass Menschen die Fähigkeit haben und immer schon hatten, die Formen ihres Zusammenlebens selbst zu gestalten. Macht und ihre Kontrolle können darin explizit thematisiert werden.

Peter Gebhardt-Seele befasst sich in seinem Aufsatz »Maria Montessoris postmoderne Metapher von *Gott, der keine Hände hat*«<sup>60</sup> intensiv mit der Frage *Finalismus oder Kausalismus?* Er bezieht klar Stellung für den Finalismus und stellt fest, »dass eine finalistische Betrachtungsweise dem Kind mehr entgegenkommt.«<sup>61</sup> Damit hat er nach meiner Erfahrung in gewisser Weise recht, und zwar in Bezug auf das philosophische/religiöse Denken vieler Kinder im Grundschulalter.

Seine Folgerungen halte ich, wie auch Harald Ludwig (siehe Zitat S. 6), Birgitta Fuchs und Axel Winkler, dennoch für falsch, weil wir in der Verantwortung sind, die bisherige Geschichte der Welt, des Lebens, der Menschen und unserer Kultur weltanschaulich offen zu erzählen – plural, vielfältig. Gebhardt-Seele über- und unterschätzt den »Kausalismus«, die Rolle der Naturwissenschaften: Sie können immer nur zeigen, was nicht stimmt (Prinzip der Falsifikation). Auf dieser Grundlage müssen wir Menschen aus dem, was übriggeblieben ist, das, was wahr sein könnte, als neue Theorien oder Ideen formulieren und dann wieder überprüfen, ob diese stimmen können. Spiritualität und Religion können dabei helfen, »Wahrheiten« für das eigene Leben und das bestimmter Gruppen zu formulieren. Eine monotheistische, kreationistische Weltsicht darf aber nicht die Grundlage für eine Pädagogik sein, jedenfalls in Kinderhäusern und Schulen, die nicht von vorne herein weltanschaulich geprägt und offen sind *für alle*.

Mein Fazit für die Praxis: ›Große Erzählungen‹ als panoramaartige Überblicke zu den großen Kapiteln der Evolution sind in der Praxis der Grundschule sinnvoll und wichtig. Drei oder vier von Mario Montessoris fünf bzw. sechs Großen Erzählungen sollten in der vorliegenden Form

---

<sup>59</sup> ... das habe ich 2006 gemacht. Die Erzählung wird in einiger Zeit auf der [montessori-download.de](http://montessori-download.de)-Seite zu finden sein. Nach dem Lesen des Buches »Anfänge-eine neue Geschichte der Menschheit« (s. o.) gibt es noch vieles zu verbessern.

<sup>60</sup> In Ela Eckert, Malve Fehrer (Hrsg.) 2015, a. a. O., S. 85-96

<sup>61</sup> dort, S. 94

nicht mehr verwendet werden. Man kann diese verändern oder neu konzipieren: ohne Finalismus und Kreationismus, mit viel Sachlichkeit, Vielfalt und Offenheit. Erzählungen können dialogisch angelegt sein: Kinder erzählen Teile der Geschichte mit. Petra Wöbcke-Helmle und ich haben in unserem Buch ›Praxis der Kosmischen Erziehung – mit Interesse lernen‹<sup>62</sup> Textvorlagen<sup>63</sup> für solche nicht-finalistischen Erzählungen vorgestellt. Diese werden nicht alle zu Beginn der Grundschulzeit präsentiert, sondern nach Interessen der Kinder in den verschiedenen Entwicklungsaltern:

- Große Erzählung von der Entwicklung des Lebens (ab ca. 6 Jahren)<sup>64</sup>
- Große Erzählung von der Entwicklung des Sonnensystems und der Erde (ab ca. 7 Jahren)
- Große Erzählung von der Entwicklung der Menschen (ab ca. 8 Jahren)
- Große Erzählung von der Entwicklung des Universums I (ab etwa 9 Jahren)

Die philosophischen und religiösen Fragen nach dem Warum? und Woher? müssen offen gestellt sein und können von Kindern und Erwachsenen im Anschluss an die jeweilige Erzählung völlig frei beantwortet und diskutiert werden. »Natürlich steckt Gott dahinter. Er wollte doch, dass es *mich* gibt!«, war die Antwort eines siebenjährigen Jungen in meiner Klasse auf diese Fragen. Ein anderer Junge, neun Jahre, entgegnete: »Ich *glaube* mehr an die Wissenschaft!« Beide Antworten finde ich großartig: Ein Gespräch über Finalismus und/oder Kausalismus unter den Schülerinnen und Schülern!

Diese weltanschauliche Offenheit meine ich mit ›frischem Wind‹, den ich mir auch für eine wertschätzende und konstruktive Diskussion der Frage nach der Zeitgemäßheit der Montessori-Pädagogik wünsche.

Thomas Helmle

Grund- und Hauptschullehrer im Ruhestand, arbeitete 25 Jahre lang in jahrgangsgemischten, integrativ-inkluisiven Montessori-Klassen der staatlichen Grundschule Steinbach und Johannes-Brenz-Gemeinschaftsschule in Schwäbisch Hall. Dozent für Natur- und Kulturwissenschaften im Rahmen der ›Kosmischen Erziehung‹ Montessoris, Buchautor

Bildnachweise:

Bild 1: Scan des Original-Mitschriebs von Brigitte Ockel vom Frankfurter Montessori-Kinderhaus-Kurs 1954 – geleitet von Mario Montessori: T. Helmle

Bild 2 und 3: Antiker Kosmos-Begriff und Humboldts Kosmos-Begriff: P. Wöbcke-Helmle und T. Helmle 2016

Bild 4: Kuppel des Petersdoms: T. Helmle, 1971

Bild 5: The Bulb: AMI, 1951

Bild 6: Reichstagskuppel: <http://fotoclub-lichtblicke.at/assets/plugindata/w2dblg2e9fbb0861dae6b85612a00c71268ad6/pic1361281315.jpg>

---

<sup>62</sup> Thomas Helmle und Petra Wöbcke-Helmle: *Praxis der Kosmischen Erziehung – mit Interesse lernen*, Freiburg 2016

<sup>63</sup> Textvorlagen deshalb, weil wir davon überzeugt sind, dass es gut ist, wenn man Erzählungen frei erzählt und nicht vorliest. Der Erzählstil ist aber sehr individuell und persönlich, weshalb es nicht sinnvoll wäre erzählerische Elemente schriftlich vorzugeben.

<sup>64</sup> Die Großen Erzählungen von der Entwicklung der Schrift und der Zahlen gehören freilich auch dazu – für junge Grundschüler.