

Frischer Wind erforderlich

Zu einigen konzeptionellen Defiziten der Montessori-Pädagogik – mit konkreten Vorschlägen für eine zeitgemäße Praxis Zweiter Teil

von 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 ambivalente Freiheitsbegriff und die überhöhte Stellung des Menschen im Kosmos – sind aus philosophischer und naturwissenschaftlicher Sicht so nicht haltbar und bedürfen konzeptioneller Neufassungen, speziell im Hinblick auf die praktische Arbeit.

Nach dem ersten Beitrag zu den fragwürdigen Positionen Montessoris zur Teleologie¹ gehe ich nun auf ihren Freiheitsbegriff und ihre Vorstellungen von Gesellschaft ein und stelle Lösungsansätze für eine zeitgemäße theoretische und praktische Konzeption vor. Ein abschließender dritter Text soll dann Montessoris überhöhte ›Stellung des Menschen im Kosmos‹ zeitgemäß einordnen und daraus Konsequenzen für die praktische Arbeit in den Bereichen Paläontologie, Geografie und Geschichte entwickeln.

Anmerkungen¹ zu Montessoris Freiheitsbegriff, ihrer Gesellschaftstheorie und deren Folgen für aufgeklärte, demokratische Kulturen in Kinderhaus und Grundschule

Gesucht und vermisst: Dialog und Konfliktlösung

Montessoris Gesellschaftstheorie folgt einem *natürlichen* Bild des menschlichen Lebens – sie sieht eine Entwicklung von einer ›Kohäsionsgesellschaft‹ der Kleinkinder über eine Phase des ›Herdentriebs‹ bei Kindern bis hin zu organisierten Gesellschaften der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Diese Konzeption lässt – in einer Welt, die nur durch Kooperation zu lebenswerten Verhältnissen finden kann – zu wenig Raum für Gespräch, Diskussion, Meinungsbildung und Entscheidungsfindung in der Gruppe. Dialogische, diskursive und direkt

¹ Der erste Teil – *Anmerkungen zur Teleologie und zu den großen Erzählungen* – ist zu finden in: Montessori – Zeitschrift für Montessori-Pädagogik – 61. Jahrg., Heft 1, S. 140 – 159 und auf der Internetseite des Montessori-Österreich-Bundesverbands: <https://www.montessori-austria.at/>

demokratiefördernde Elemente kommen deutlich zu kurz. Eine Untersuchung von Montessoris hier einschlägigen Begriffen – ›Freiheit‹, ›Gehorsam‹, ›Gesellschaft‹, ›Vielfalt‹ – macht die erheblichen konzeptionellen Mängel deutlich.

Unter Rekurs auf den Aufruf von Michael Hampe zu einer »dritten Aufklärung« und Texte von Michael Klein-Landeck zum politischen Aspekt der Montessori-Pädagogik und Els Mattijssen und Ward van de Vijver zu differenziertem Feedback skizziere ich Perspektiven für eine zeitgemäße Gesellschaftstheorie und Montessori-Praxis.

Ein zeitgemäßer Freiheitsbegriff – in praktischer Hinsicht

In der Montessori-Pädagogik sind individuelle Freiheitsrechte auf der konkreten Ebene der Arbeit der Kinder ausgesprochen gründlich durchdacht und in folgendem Dreischritt gut konzipiert für die »Freie Arbeit« von Kindern im Entwicklungsalter von 3 bis 12 Jahren:

Freie Wahl des Ortes: Kinder dürfen den Platz, an dem sie arbeiten wollen, selbst bestimmen (innerhalb der vorbereiteten Umgebung bzw. des verantwortbaren Rahmens) – bis hin dazu, dass sie sich einen ruhigen Ort suchen, an dem sie alleine sein können.

Freie Wahl des Themas: Kinder dürfen Thema und Dauer der Arbeit selbst bestimmen – und zum Beispiel nach einer Einführung durch Erwachsene sagen: »Damit will ich jetzt nicht arbeiten, das interessiert mich weniger als ...«

Freie Wahl der Partner: Kinder können selbst entscheiden, ob sie zu zweit, in der Gruppe oder alleine arbeiten wollen. Wichtig ist auch, dass die Kinder die Person, mit der sie etwas tun wollen, selbst wählen dürfen. Es gibt keine Einteilung der Teams oder Partnerschaften durch die Pädagoginnen und Pädagogen (evtl. aber ›Beratung‹ für gute Zusammenarbeit).

Interessanterweise korreliert diese Konzeption erstaunlich exakt mit David Graeber und David Wengrow in »Anfänge – eine neue Geschichte der Menschheit«², die einen äußerst modernen Freiheitsbegriff propagieren und für Menschen aller Geschichtsepochen ansetzen – auf drei Aspekte verdichtet, die aufeinander aufbauen können: Die Freiheit, den Ort wechseln zu können, die Freiheit, Befehle und Anordnungen nicht zu befolgen und die Freiheit, soziale Beziehungen zu gestalten.

Auch zeitgenössische Autoren beschreiben Montessoris Freiheitsbegriff als Dreischritt. So Hildegard Holtstiege zu Montessoris *mehrschichtigem Freiheitsbegriff* und Leopold Kratochwil, der Holtstieges Aussagen sehr kurz zusammenfasst:

1. »Freiheit als anthropologische Auf-Gegebenheit [Entwicklungsfreiheit],
2. Freiheit in der Spannung von ›Freisein und Freiwerden zu‹ [als Vollzug, Ziel, bzw. Wirkung] und
3. ›Freisein und Freiwerden von‹ [›wohlverstandene Freiheit‹ im Zusammenspiel mit Grenzen und freiwilligen Bindungen]. [...]»³

² David Graeber, David Wengrow: *Anfänge, eine neue Geschichte der Menschheit*, Stuttgart 2022.

³ Punkt 2 wird auch als ›positive Freiheit‹ bezeichnet, Punkt 3 als ›negative Freiheit‹.

Für Montessori ist Freiheit grundsätzlich und notwendigerweise auf Bindung⁴ bezogen, ...«⁵



Freie Wahl des Themas: Aus echtem Interesse haben sich die beiden Mädchen für die Experimente zur statischen Mechanik entschieden. Sie erkunden die Phänomene lang andauernd und

Bei vielen Hospitationen in Montessori-Einrichtungen ist die Umsetzung dieser Freiheitspraxis das, was Besucherinnen und Besucher am meisten beeindruckt: die Kraft, Freude und Energie der Kinder bei der Arbeit, die indirekt aus den zugestandenen Freiheiten erwächst⁶ – und aus dafür bereitgestellter Infrastruktur an Räumlichkeiten und Materialien. Allerdings habe ich bei Hospitationen in Montessori-Einrichtungen auch erlebt, dass bei der ›Freien Arbeit‹ die Atmosphäre nicht wirklich frei war. Es lag vermutlich daran, dass den Kindern unausgesprochen nahegelegt worden war, dass sie das *frei wählen sollen*, was sie eigentlich *tun müssen* – ein Verstoß gegen den zweiten der oben genannten Punkte, die freie Wahl des

⁴ Zu einem Teilaspekt von ›Bindung‹ werden Montessoris über 100 Jahre alte Aussagen durch wissenschaftliche Untersuchungen vollauf bestätigt. Ab den 1940er-Jahren haben John Bowlby, James Robertson und Mary Ainsworth die ›Bindungstheorie‹ entwickelt, die heute in verschiedenen Disziplinen der Psychologie etabliert ist und ständig weiterentwickelt wird. Als Grundaussage der Bindungstheorie könnte man formulieren, dass Kinder, die eine stabile Bindung zu einer oder mehreren Personen haben, emotional offene Strategien entwickeln, Gefühlen Ausdruck verleihen können und in der Lage sind, ihre Umgebung zu erkunden. Kinder, die ›unsicher-vermeidend‹, ›unsicher-ambivalent‹ oder ›desorganisiert‹ gebunden sind, können nicht frei auf andere Menschen zugehen oder Umgebungen erkunden.

⁵ Leopold Kratochwil: *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*, Donauwörth 1992, S. 156

⁶ Hélène Leenders hat von Montessoris »mehrschichtigem Freiheitsbegriff« (H. Holtstiege) nur den ersten Teil gesehen: die Entwicklungsfreiheit. Entsprechend beschreibt sie das angebliche *Problem mit der Freiheit* so: »Montessoris *autoeducazione* vollzieht sich auf der Basis ihrer Arbeit mit vorgeschriebenem Material. Das Material fördert die Disziplin (durch die Organisation der Arbeit, die zur Aufmerksamkeit führt) und zwar eine Disziplin, die von allen Kindern mit Freude akzeptiert wird, weil sie nun einmal von Natur aus auf Disziplinierung angelegt sind. Die Kinder wählen also *freiwillig* die Disziplin, es liegt in ihrem Wesen. Montessoris *autoeducazione* ist nichts anderes als sich selbst in *Freiheit* zu einer guten Entwicklung zu realisieren. Was Kinder müssen, fällt zusammen mit dem, was sie wollen, und weil sie darüber hinaus bei Montessoris Selbst-Entscheiden und Selbst-Wählen keine Kriterien haben, um sich für oder gegen etwas zu entscheiden – die Entwicklung ist durch Anlage gut, nach der Natur des Kindes notwendig, und darum frei –, ist eine andere Entwicklung unmöglich. Wahlfreiheit besteht dann darin, das zu wählen, was man will, dass das Kind wählt.« Hélène Leenders: *Der Fall Montessori*, 2002, S. 240 f.

Themas und den Grundsatz der Interessenbezogenheit.

Völlig entgegengesetzt jedoch muss ein Urteil ausfallen, das Montessoris Gesellschaftstheorie in den Blick nimmt.

Freiheit Fehlanzeige – in puncto Gesellschaftstheorie

Wie sieht es mit *Freiheit im theoretischen Überbau* aus? Dort geht es Montessori nicht in erster Linie um Freiheit, sondern um die Umsetzung des ›Kosmischen Planes‹ hin zu einer friedlichen ›nazione unica‹. »Manche sagen, die Kinder sollten glücklich sein. Das ist aber nicht unsere Vorstellung. Andere sagen, man solle ihnen Freiheit geben. Aber das ist es auch nicht. *Die Fülle des Lebens besteht in einer Art Gehorsam gegenüber den Lebensgesetzen.* Diese Lebensgesetze sind so, wie sie sind, und wir müssen dem Weg folgen, den sie uns zeigen.«⁷ Den Weg zu einer friedlichen Gesellschaft stellt sich Montessori über eine moderne Pädagogik auf zielgerichtetem harmonischem Weg vor. Wie kam sie dazu?

Ihr weltanschaulicher Hintergrund war zunächst das Christentum in römisch-katholischer Ausprägung. Der christliche Freiheitsbegriff ist immer mit Verantwortung gekoppelt und weist ebenfalls drei Aspekte auf⁸:

1. Handlungsfreiheit: Menschen brauchen äußerlich Handlungsfreiheit, um selbst frei handeln zu können. Die äußere Befreiung wird im Neuen Testament zur inneren Befreiung weitergeführt.
2. Willensfreiheit: Menschen haben einen freien Willen, »aber dieser Wille scheint gebrochen zu sein durch das, was die Tradition Erbsünde nennt.« Selbstbezogenheit, Angst und Hass können beispielsweise die Willensfreiheit einschränken. Nur Gott schenkt wahre Freiheit.
3. Wesensfreiheit: »Der Mensch muss also zum Umsetzen des Guten hin befreit werden. Er soll den Willen des göttlichen Vaters erfüllen: in Liebe handeln, um dem anderen zu dienen und seine eigene Berufung und sein Wesen zu finden.«

Dieser Freiheitsbegriff enthält jedoch einen Widerspruch: Auf der einen Seite steht die individuelle Handlungsfreiheit, auf der anderen Seite »schenkt« Gott Freiheit, wenn Menschen seinem Willen *gehorsamen*.

Auch Montessori entgeht dieser Widersprüchlichkeit nicht ganz, wenn sie Freiheit und Gehorsam verknüpft, obwohl sie »Gesetze des Lebens« als Begründung angibt – eine Konzeption, die noch zu erklären ist.

⁷ Maria Montessori, Vortrag im Mai 1938 in Amsterdam; in: *Von der Kindheit zur Jugend*, Freiburg 2015, S. 422, Hervorhebung im Original

⁸ *Freiheit, was ist das?* Antwort von Matthias Beck in »Der Sonntag« vom 17.1.2017: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/glaubenfeiern/christ/unserglaube/glaubekonkret/article/54796.html>, abgerufen im Januar 2023. Die Aussagen sind von mir zusammengefasst und auch ergänzt. Die Zitate in Anführungszeichen stammen von dieser Seite.

Über Gehorsam zur Selbststeuerung

Der Begriff ›Gehorsam‹ wird von Maria Montessori positiv im Sinne von Selbst-Disziplin verwendet – von einem ›blinden Gehorsam‹ gegenüber autoritären Erwachsenen, dem Kinder in Montessoris Zeit ständig ausgesetzt waren, distanziert sie sich scharf.⁹

Heute würde man Teilbereiche dessen, was Montessori unter Gehorsam und (Selbst-) Disziplin versteht, als ›Exekutive Funktionen‹ bezeichnen. Dazu gehören: Selbstmotivation und Wille, Ausdauer, Handlungsplanung und -steuerung, Flexibilität, Fähigkeit zum Priorisieren, Aufmerksamkeitssteuerung, Nutzung des Arbeitsgedächtnisses, Fähigkeit zur Empathie, Impulssteuerung und -kontrolle ... – Kindern, bzw. Menschen, deren exekutive Funktionen eingeschränkt sind, fällt es u.a. schwer, Aufgaben selbständig zu lösen und sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten.

In dieser Bedeutung steht Gehorsam für Montessori in direktem Zusammenhang zu ihrem Freiheitsbegriff. Nur, wer Realitäten verstanden hat und akzeptieren kann, wer seine Impulse steuern und Sachverhalte wahrnehmen, verstehen und einordnen kann, ist in der Lage, zwischen verschiedenen Möglichkeiten frei zu entscheiden.¹⁰ Handlungsfreiheit ist also eine Folge von Bildungsprozessen.

Zu den Realitäten, die zwingend verstanden sein müssen, zählen – an zahlreichen Stellen betont sie das – die Gesetze des Lebens. Pflanzen und Tiere überleben nur, wenn sie sich ihren Lebensräumen anpassen – und je besser ihnen das gelingt, desto besser leben sie. Auch wir Menschen gedeihen am besten, wenn uns, über die Befriedigung unsere Grundbedürfnisse hinaus, bestimmte Dinge zuteil werden – man sieht hier klar, wenn man Kinder beobachtet. So ist besonders wichtig »die ›Werterfahrung‹ der Persönlichkeit«. Montessori meinte damit nicht nur, dass sich *Selbstwirksamkeit* vor allem dann entwickeln kann, wenn ein Kind geliebt wird, sondern auch, »dass das Individuum sich für seine Entwicklung anstrengen und sich selbst üben muss und nicht abhängig von anderen sein darf. [...] Freiheit ist die Unabhängigkeit, die man mit eigener Anstrengung erwirbt.«¹¹ Und den *Gehorsam* gegenüber diesem Lebensgesetz kann man nur lernen/aufbauen, wenn man in *freier Arbeit* die Welt erkunden kann.

Bezogen auf die gesellschaftliche Dimension fällt Montessori allerdings wieder in teleologische Muster zurück: »Wenn die Einheit der Menschheit – die ein *natürliches Faktum* ist – endlich zu ihrer Organisation kommt, wird dies *nur durch eine Erziehung* geschehen, die all das schätzen lehrt, was Frucht menschlicher Zusammenarbeit ist und die die Bereitschaft erbringt, Vorurteile im Interesse der gemeinschaftlichen Arbeit für den kosmischen Plan abzuwerfen, der auch der Wille Gottes genannt werden kann und im Ganzen Seiner Schöpfung wirkend in Erscheinung tritt. Wir hören viel und meist ineffektiv von Weltorganisationen re-

⁹ Sie spricht darüber in vielen ihrer Vorträge. Hier eine Belegstelle: M. Montessori: *Der vergessene Bürger*, in: *Durch das Kind zu einer neuen Welt*, Freiburg ²2017, S. 12 f. Der Text stammt aus der Mitte der 1930er Jahre.

¹⁰ Vgl. auch Maria Montessori: *Freiheit und Disziplin* (Vortrag von 1938 in Edinburgh) in: *Durch das Kind zu einer neuen Welt*, Freiburg ²2017, S. 60 - 68

¹¹ Maria Montessori: *Moralische und soziale Erziehung* (Vortrag von 1938 in Edinburgh) in: *Durch das Kind zu einer neuen Welt*, Freiburg ²2017, S. 87

den, aber das Wort, das gebraucht werden sollte, wäre eher ›Organismus‹.¹²

In diesem Zitat wird deutlich, dass Montessori nicht nur eine göttliche Seinsordnung unterstellt, sondern auch von ›kulturellen Organisationsformen‹ nicht viel gehalten hat – jedenfalls nicht auf dem gesellschaftlichen Stand des Bewusstseins der späten 1940er Jahre.

Um zu verstehen, was sie mit *natürlichem Faktum* gemeint hat und warum sie die Arbeit der Weltorganisationen für ineffektiv hielt, ist es hilfreich, sich ihre Vorstellungen von gesellschaftlicher Entwicklung noch genauer anzuschauen.

Gegen eine *natürliche* Einheit der Menschheit

Montessori dachte nicht nur pädagogisch, sondern mitunter auch politisch. »Die Rechte des Kindes sind *gesellschaftlich*, insofern das individuelle Leben jedes Einzelnen von der Gesellschaft abhängt. Aufgrund dieser Tatsache wird jede Person nicht nur als *Mensch* betrachtet, d. h. als ein menschliches Wesen an und für sich, sondern auch als *Bürger*, d. h. als ein vergesellschaftetes Wesen.«¹³ Sie hielt Demokratie ganz allgemein für »die entwickeltste Organisationsform [menschlicher Gesellschaften] unserer Zeit.«¹⁴ Allerdings hat sie nicht ausführlich beschrieben, wie demokratisch organisierte Gesellschaften funktionieren.¹⁵

Jedoch schreibt sie in dem 1949 verfassten Buch »The absorbent mind« (deutsche Übersetzung: »Das kreative Kind«) in den Kapiteln »Soziale Entwicklung« und »Gesellschaft durch Kohäsion« ausführlich über ihre Vorstellungen von gesellschaftlicher Entwicklung, beginnend bei Kleinkindern bis hin zu Erwachsenen. Aus der Beobachtung von Kleinkindern, die sich selbständig und frei als Gruppe organisieren und gemeinsame Aktionen planen und durchführen, schloss sie auf eine geheimnisvolle *Anziehungskraft*: eine Idee, die eines der Kinder entwickelt, wird zur gemeinsamen Idee. Die Kinder »bilden eine wirkliche Gesellschaft, ver-

¹² Maria Montessori: *Kosmische Erziehung* (im Text: »Menschliche Potentialität und Erziehung« von 1948), Freiburg 1988, S. 93 f., Hervorhebungen von mir.

¹³ Maria Montessori: *Durch das Kind zu einer neuen Welt*, Freiburg, ²2017, S. 13

¹⁴ Maria Montessori: *Das kreative Kind*, 1972, S. 40. Die Aussage über Demokratie als »die entwickeltste Organisationsform unserer Zeit« wird leider nicht weiter konkretisiert, sondern bezieht sich nur auf die fundamentalen Unterschiede zwischen Embryologie und Demokratie: »[Die Demokratie] gibt allen die Möglichkeit, sich ihren Präsidenten zu wählen. Das wäre im Bereich der Embryologie unvorstellbar ...«

¹⁵ Detailliert sprach und schrieb sie hingegen häufig zum Aspekt, dass Kinder und Jugendliche an demokratischen Prozessen nicht teilhaben dürfen: *Kinder sind die vergessenen Bürger*. Montessori beklagt, dass Kinder und Jugendliche ihrer Zeit von demokratischen Strukturen komplett ausgeschlossen waren: »Gegen das Kind gibt es noch die *absolute Regierung* der Familie oder der Schule. Seine direkte *Abhängigkeit* von betreuenden Personen ist eine wirkliche Abhängigkeit unter der Herrschaft von *Diktatoren*. Man schätzt beim Kind nur die Tugend des Gehorsams« (M. M.: *Durch das Kind zu einer neuen Welt*, ²2017 S. 14). Montessori machte konkrete Vorschläge, was – abgesehen von der Umsetzung ihrer pädagogischen Konzeptionen – zu tun sei: 1937 ruft sie zur Gründung einer »Partei des Kindes« auf (gründet auch eine solche) und schlägt für jeden Staat ein »Ministerium für Kinder« (Jugendliche sind mitgedacht) vor, das die Einhaltung der Rechte von Kindern und Jugendlichen sicherstellen sollte. »Erst mit der Verabschiedung der ›UN-Konvention für die Rechte von Kindern und Jugendlichen‹ 1989 wird diesem Anliegen Rechnung getragen.« (Rainer Völkel: *Maria Montessori und die Rechte von Kindern und Jugendlichen*, Vortrag beim Jahrestreffen des MLV-BW 2022 in Bad Wildbad. Eine schriftliche Zusammenfassung, aus der auch das Zitat stammt, ist zu finden auf: <https://www.montessori-badenwuerttemberg.de/wp-content/uploads/2023/08/Vortrag-Rainer-Voelkel-Maria-Montessori-und-ihr-Einsatz-fuer-die-Rechte-von-Kindern-und-Jugendlichen.pdf> (Stand 11-23)

bunden durch geheimnisvolle Bande, die wie ein einziger Körper handelt.«¹⁶

Sie überträgt diesen Gedanken auf die Geschichte – und findet im christlichen Mittelalter Beispiele für eine »echte Einheit der europäischen Nationen. [...] Das Geheimnis dieses Triumphes lag im religiösen Glauben, der alle Individuen der europäischen Reiche und Nationen erobert hatte und der sie durch eine gewaltige Kohäsionskraft vereinte.«¹⁷

Ein solches Geschichtsbild blendet die – selbst für das christliche Abendland – zahlreichen religiösen Konfliktlinien aus und verschließt auch die Augen vor den unaufhörlichen und grausamen kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen den unterschiedlichen Kulturkreisen.

Montessori nennt auch Hitler und Mussolini, die erkannt hätten, was Kohäsion bedeuten kann – eine grundlegende Idee geben, an der sich alle ausrichten können. Zwar verurteilt sie den moralischen Wert der Ideen der beiden, aber konzidiert: »Diese Führer fühlten, dass sie eine ›Kohäsionsgesellschaft‹ als Basis für ihre Pläne benötigten, und bereiteten sie von Grund auf vor.«¹⁸.

Sie hält »die Kohäsionsgesellschaft [...] für ein Naturphänomen, das sich spontan und aufgrund der schöpferischen Anregung der Natur aufbauen muss.«¹⁹ Woraus sie folgert, dass *die Einheit der Menschheit ein natürliches Faktum* ist (s. Zitat oben) und sich der Weg zur *nazione unica* auf harmonischem Weg ergibt.

Allerdings ist *Kohäsion* zunächst nur Kindern zugeordnet und als »unbewusste schöpferische Zone des Geistes«²⁰ lediglich Vorstufe bzw. Voraussetzung einer *organisierten Gesellschaft*, die von intelligenten, bewussten, verstandesgeleiteten Menschen gestaltet wird – von Erwachsenen, die sich als Führungspersönlichkeiten eignen.

Im Verlauf des Textes²¹ führt Montessori ihre Ansichten zu den Themen *Herdentrieb* und *organisierte Gesellschaft* aus. Sie vergleicht eine gut organisierte Gesellschaft mit der Herstellung eines Tuches auf einem Webstuhl. Zunächst werden die Kettfäden aufgespannt, streng parallel und in der gleichen Richtung. »Nun beginnt das eigentliche Weben, wenn die Spule durch die Fäden läuft und sie vereint, indem sie sie durch Quersfäden *fest an ihren Platz* bindet. Dieses Stadium entspricht der *organisierten Gesellschaft* der Menschen, die sich auf Gesetze stützt und unter der Leitung einer *Regierung steht, der alle gehorchen*.«²²

Mit diesem Bild vom fest gewebten Stoff als Analogie zur organisierten menschlichen Gesellschaft wird das Defizit ihres Ansatzes überdeutlich: durch die *gleiche Ausrichtung* der Fäden, deren Bedeutung für tragfähige organisierte Gesellschaften Montessori im Bild immer wieder betont, kommen *ergebnisoffene Kommunikation und Dialog* im Konzept nicht vor. Zwar

¹⁶ Maria Montessori: *Das kreative Kind*, Freiburg 1972, S. 209

¹⁷ ebd. S. 214

¹⁸ ebd.

¹⁹ ebd.

²⁰ ebd. S. 215

²¹ ebd. S. 211 - 213

²² ebd. S. 213 – Hervorhebungen von mir

schreibt sie weiter: »Gesellschaftsformen, die sich weiterentwickeln, bis sie das Niveau der Gesellschaft der Erwachsenen erreichen, sind bewusst organisiert und brauchen *von einem Menschen aufgestellte Regeln*, wie auch einen Anführer, der sich Respekt verschafft«²³, aber der *Regeln aufstellende Mensch bzw. Anführer* kommt nicht durch Diskussionsprozesse oder Ausgleich verschiedener Meinungen zu diesen Regeln – und in seine Position –, sondern durch Ausrichtung an den *Gesetzen des Lebens*.

Meinungsfreiheit, herrschaftsfreie Kommunikation, Diskussion, Wege der Entscheidungsfindung ... – die *Leitbegriffe einer aufgeklärten, demokratischen Kultur* kommen in Montessoris Gesellschaftmodell nicht vor.

Wege in die ganze Freiheit



»Maria Liberty«

›Die Dritte Aufklärung‹ als Korrekturhilfe

Unter diesem Titel hat der Philosoph Michael Hampe ein nach meiner Einschätzung für unsere Frage wichtiges Buch geschrieben²⁴. Darin analysiert er die gegenwärtige globale Krise der Menschheit – auch Montessori hatte aus dem Blickwinkel der Nachkriegsjahre eine kritische globale Gemengelage gesehen. Hampe konstatiert zahlreiche gefährliche Entwicklungen: Aufstieg autoritärer Politiker in vielen Ländern, kriegerische Konflikte, nachlassendes Vertrauen in die Kraft von Demokratien und die Fähigkeiten von Politikerinnen und Politikern, usw. Das Hauptproblem ist für ihn eine *Inflation der Meinungen*. »Die Einflussnahme der

²³ ebd. S. 212 – Hervorhebungen von mir

²⁴ Michael Hampe: *Die dritte Aufklärung*, Berlin ²2019. Das Buch ist keine lange philosophische Abhandlung, sondern eher eine Art Essay – 91 Seiten. Hampe führt für seine Aussagen viele Beispiele auf, so dass man die Abstraktionen gut nachvollziehen kann. Es ganz zu lesen, lohnt sich meiner Meinung nach sehr.

Menschen aufeinander ist inzwischen gleichzeitig überbordend wie auch verantwortungslos. Die Fähigkeit, große gemeinsame Projekte anzuvisieren, geht weitgehend verloren. [...] Stattdessen werden ungeprüft alle möglichen nutzlosen *Meinungen* weitergegeben, die weder begründet, geschweige denn durch Beweise als Wissen ausgewiesen würden.«²⁵ Diese Vielfalt ungeprüfter Meinungen führe zur weiten Verbreitung von Verschwörungstheorien, Falschnachrichten und zu den unrealistischen politischen Konzepten populistischer Parteien.

»Meinungsinflation in universaler Konkurrenz« nennt er das Hauptproblem unserer Zeit, weil das marktwirtschaftliche Prinzip *Konkurrenz* auf Lebensbereiche übertragen wurde, in die es nicht hingehört: »Bildungs- wie Gesundheitssysteme, der öffentliche Nahverkehr ebenso wie die Verwaltung, die Gefängnisse oder die Geschlechterbeziehungen ...«²⁶ Hampe spricht von einer modernen »*Konkurrenz-Religion*«.

Um uns vom Glauben an diese »*Konkurrenz-Religion*« zu befreien, brauchen wir nach seiner Auffassung eine *Dritte Aufklärung*. Er listet Ziele aufgeklärten Lebens auf: »Allgemeine Bildung, Autonomie der Lebensgestaltung, Transparenz von Wissensansprüchen und Vermeidung von Grausamkeiten«²⁷ Eine solche erneuerte, abgewandelte *Kultur der Aufklärung* könnte dabei helfen, ein kollektives Bewusstsein von realistischen Möglichkeiten der Zukunft der Menschheit zu entwickeln.

Hampe hat den Begriff *Dritte Aufklärung* vom Wissenschaftsphilosophen Hilary Putnam übernommen, der damit die Philosophie seines amerikanischen Kollegen John Dewey bezeichnet hat. Unter *Aufklärung* verstehen Putnam und Hampe generell die in vielen Kulturen der Welt entwickelten Ansätze »Grausamkeit zu vermeiden« und Konflikte durch das Austauschen von Argumenten, durch Schulung des eigenen Bewusstseins oder der Empathie zu lösen. Das ist beispielsweise in Athen – im antiken Griechenland – durch den Philosophen Sokrates und dessen Schule versucht worden – oder auch durch den Buddhismus in Süd- und Ost-Asien im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. Diese »antiken Aufklärungen« bezeichnete Putnam als erste Aufklärung. Und als zweite die geistesgeschichtliche Epoche im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts²⁸. Und nun sei es nach Hampe höchste Zeit für dritte – und das auf vielen Gebieten.

Zwischen Maria Montessoris theoretischem Überbau ihrer Pädagogik und Michael Hampes Dritter Aufklärung gibt es viele *Übereinstimmungen* – so die Bedeutung eines *globalen kollektiven* (Hampe) bzw. *universellen Bewusstseins* (Montessori), so die Bedeutung von Bildung, so auch das Ideal der Autonomie der Lebensgestaltung – zu dem sich die Menschen allerdings selbst zu erziehen haben, nämlich als Weg von der vollkommenen Abhängigkeit über das Eintauchen in die und Absorbieren der eigenen Kultur hin zur Selbständigkeit. Und

²⁵ ebd. S. 32

²⁶ ebd. S. 28

²⁷ ebd. S. 14

²⁸ Die sogenannte »zweite Aufklärung« des 17. und 18. Jahrhunderts zielte gesellschaftspolitisch auf mehr persönliche Handlungsfreiheit, Bildung, Bürgerrechte, allgemeine Menschenrechte und das Gemeinwohl als Staatspflicht (Wikipedia 10-2023). Mit all diesen Zielen war Montessori einverstanden. Aber sie traute – wie oben ausgeführt – einer ausschließlichen *Verstandes- und Vernunftorientiertheit* nicht über den Weg.

nicht zuletzt die Rolle von *Anstrengung*. In Hampes Formulierung: »Bildung ist das Resultat von persönlichen und kollektiven Anstrengungen. Keine Maschine kann uns bilden.«²⁹

Als entscheidenden *Unterschied* aber zu Montessori formuliert Hampe – wie viele seiner Kolleginnen und Kollegen – die Erkenntnis, »dass Geschichte keinen Gesetzen unterliegt«³⁰ Woraus er die Aufgabe ableitet: »Die vor uns liegende Dritte Aufklärung muss die Erkenntnis realisieren, dass wir in einer *gemischten Welt* leben, in der es neben den Notwendigkeiten Zufälle [...] und auch menschliche Absichten als die Wirklichkeit beeinflussende Faktoren gibt. Das menschliche Handeln und seine historischen Konsequenzen finden innerhalb dieser Spannung statt. Erst wenn wir das verstehen, werden wir aufhören, Objekte der eigenen Geschichte zu sein [...].«³¹

Hier ist der entscheidende Punkt formuliert: Eine Vorherbestimmtheit des geschichtlichen Verlaufs – Montessoris Teleologie, *auf natürlichem Weg* zur ›nazione unica‹ zu kommen – ist eine Illusion.³² Daraus folgt nicht, dass dieses Ziel nicht zu erreichen wäre, sondern nur, dass es nicht *auf natürlichem Weg* geschehen wird. Frieden braucht ständige Bildungsbemühungen in jeder Generation und in allen Gesellschaften. Das *erreichte Gute* ist immer gefährdet, die heutige Weltlage macht das überdeutlich.

Selbstbestimmt – in einer gemischten Welt

»Die Welt, in der wir leben, ist eine eindrucksvolle und unwiderstehliche *Mischung* aus Fülle, Vollständigkeit, Ordnung und Wiederholungen, die Voraussage und Kontrolle ermöglichen, und Einzigartigkeiten, Mehrdeutigkeiten, ungewissen Möglichkeiten und Prozessen, die zu Ergebnissen führen, die noch ungewiss sind.«³³ So hatte es John Dewey bereits 1925 formuliert. Montessori wäre vermutlich nur mit dem Passus *Ordnung und Wiederholung* einverstanden gewesen. Und *Vollständigkeit* hätte sie als Aufgabe betrachtet, als etwas Herzustellendes und »Vollendung der Schöpfung«.³⁴ Aber ob man nun Deweys Pragmatischer Philosophie folgen mag oder nicht, die Welt wird heute nicht nur in der Philosophie als Mischung gesehen – z. B. von Ordnung und Chaos in der Physik.

²⁹ Michael Hampe 2019, a.a.O., S. 83

³⁰ ebd. S. 10 f.

³¹ ebd. S. 12

³² Hampe formuliert auch, dass die zweite Aufklärung deshalb als ambivalent anzusehen ist, weil sie mit Illusionen verbunden war: »Im Namen der aufgeklärten Vernunft sind freilich ihrerseits Illusionen genährt, ambivalente Visionen befördert worden; auch solche, die in kollektiven Dimensionen über lange Zeit hinweg prägend waren« (S. 12). Als Illusionen erwiesen haben sich beispielsweise Descartes Vorstellung, dass man durch rationale Wissenschaften in einigen Generationen Krankheiten und Altersschwäche besiegt haben wird, oder auch Kants Vorstellung vom ›ewigen Frieden‹ – der mit seinem berühmten Satz: »Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« der Aufklärung das Motto gegeben hatte.

³³ John Dewey: *Erfahrung und Natur*, Frankfurt a. M. 1995, S. 60 (Hervorhebung von Michael Hampe)

³⁴ Obwohl die beiden sich 1913 kennengelernt hatten und Dewey viel von Montessoris Pädagogik hielt, gab es auch pädagogische Differenzen, die sich u.a. auf die didaktische Vorgehensweise und den unterschiedlichen Freiheitsbegriffen bezogen.

Man könnte Montessoris ›Kosmischen Plan‹³⁵ durchaus in die Nähe eines anthropologischen Essenzialismus bringen – also die Vorstellung, dass es eine vorfindbare Gemeinsamkeit unter den Menschen geben könne, die ihre Lebensführung bestimmt –, den Hampe für höchst gefährlich hält. Aber in Montessoris Schriften finden sich auch gegensätzliche Aussagen, (ich zitiere Harald Ludwig) »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.«³⁶

Aber sicherlich war Montessori keine Anhängerin des von Hampe als unabdingbar angesehenen anthropologischen Konstruktivismus, wonach die Menschen ihr gegenseitiges Verständnis und ihre gemeinsamen Zielvorstellungen selbst erzeugen müssen. Einer solchen Sicht auf Geschichtlichkeit standen die Vorstellungen jener Zeit – und eben auch Montessoris selbst – von einer naturgesetzlichen weiteren *Höherentwicklung* der Menschheit im Wege.

Vielfalt macht den Unterschied

Montessori-Pädagogik gilt eigentlich und weithin als *Pädagogik der Vielfalt*. ›Jahrgangsmischung‹ und ›Freie Arbeit‹ bieten als grundlegende Konzepte für die Entwicklungsalter von drei bis zwölf Jahren gute Möglichkeiten für einen selbstverständlichen Umgang mit der Heterogenität der Kinder. Wer aber genauer hinschaut, merkt, dass man Montessoris theoretischen Überbau auch an dieser Stelle aktualisieren sollte. Dabei geht es um ein modernes, tieferes Verständnis der Unterschiedlichkeit von Menschen.

Montessori sah nämlich Unterschiedlichkeit von Kindern vor allem beim Eintritt in die Kinderhäuser mit vier Jahren. Sie beschreibt viele »Störungen«, deren Ursachen in der vorhergehenden Entwicklungsphase zu suchen seien.³⁷ In ihrer Pädagogik ist der Begriff der *Normalisierung* von zentraler Bedeutung.³⁸ Dieser war in erster Linie anthropologisch gemeint – seine eigenen Potentiale spüren und entwickeln und dadurch unwichtiges oder störendes Verhalten (Montessori nennt es »Fehler«) überwinden – und nicht soziologisch: im Sinne von ›sich dem Normalen/Durchschnittlichen anpassen‹. Trotzdem stellt sich Montessori *normalisierte Kinder* – Kinder, die durch frei gewählte strukturierte und konzentrierte Tätigkeiten geistig reifen konnten – in den jeweiligen Altersstufe jeweils ähnlich weit entwickelt vor.: »... sie entwickeln einen *psychischen Typ, der für die gesamte Menschheit gleich ist*; der vorher

³⁵ Der Begriff ›Kosmischer Plan‹ war schon im ersten Teil kurz erklärt: »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«, schreibt Montessori in: *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1988, S.20

³⁶ Harald Ludwig, ›Kosmische Erziehung‹ – ein ökologisch orientiertes Erziehungskonzept aus dem Spätwerk Maria Montessoris, in Montessori, Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 53. Jahrgang 2015 Heft 2, S. 54. Das Zitat kam im ersten Teil meines Aufsatzes bereits in längerer Form vor.

³⁷ Vgl. Maria Montessori: *Das kreative Kind*, 1972, v. a. das Kapitel »Der Charakter und seine Fehler bei den Kindern«, S. 171-179

³⁸ Im ersten Teil meines Beitrags habe ich den Begriff ›Normalisation‹ bereits kurz besprochen und vorgeschlagen, ihn nicht mehr zu verwenden und durch ›Potentialentfaltung‹ zu ersetzen.

nicht erkannt werden konnte, da er unter anderen in Erscheinung tretenden Charaktermerkmalen verborgen war. Die Veränderung, die fast *eine Gleichheit des Typs* schafft, geschieht nicht allmählich, sondern plötzlich.«³⁹ Unterschiedlichkeit sieht Montessori bei *normalisierten Kindern* im Wesentlichen in Bezug auf deren Interessen und Vorlieben bei der Wahl des Themas, der Partner und des Ortes.

Wohl gemerkt: Montessoris Erkenntnis, dass Kinder durch konzentrierte Tätigkeit in freier Arbeit ihre Potentiale entfalten können, ist nach wie vor richtig, häufig beobachtbar und sollte ein zentraler Schlüssel für moderne Erziehungskonzeptionen sein. Die Kritik bezieht sich auf die »Gleichheit des Typs (s. o.): Ein Kind mit Verhaltensweisen beispielsweise aus dem Autismus-Spektrum kann in besonders gut strukturierter freier Arbeit sehr zufrieden und freudig lernen, seine Potentiale enorm entwickeln und Selbstwirksamkeit spüren. Trotzdem werden viele seiner Verhaltensweisen *unterschiedlich* sein und bleiben – unterscheidbar von den anderen, die auch alle unterschiedlich sind. – Diese Grundannahme ist u. a. wichtig, damit integrative und inklusive Konzepte in der Praxis *selbstverständlich vielfältig* realisiert werden können!)⁴⁰

Natürlich war Montessori klar, dass Kinder unterschiedliche Entwicklungswege gehen und unterschiedliche Fähigkeiten entwickeln. Sie hatte dies bei ihrer Arbeit mit stark beeinträchtigten Kindern gesehen und aus den Prinzipien ihrer zunächst *sonderpädagogischen Methode* die Grundlagen ihrer Pädagogik abgeleitet. Trotzdem dachte sie für den Kindergarten- und Primarschulbereich nicht an gemeinsamen Unterricht, Integration und Inklusion im modernen Sinn: Ihr Konzept der altersbezogenen Entwicklungsstufen kann das nicht leisten.⁴¹ Die inzwischen aber weit verbreiteten »integrativen *Montessori-Konzepte*« sind folgerichtige und erfreuliche *Weiterentwicklungen*, weil Montessoris Ansatz das Potential dafür hat, obwohl sich Maria Montessori selbst »noch nicht der integrativen Tragfähigkeit ihrer Konzeption voll bewusst war.«⁴²

Auch bei Kindern, die kein in medizinische, heil- oder sonderpädagogische Kriterien passendes (Lern-)Verhalten zeigen, sehen wir heute vielfältige Unterschiedlichkeit. Beispielsweise ist zwischenzeitlich gut erforscht, dass es bei jedem Menschen frühzeitig sichtbare Persönlichkeitsmerkmale gibt, die beim Erwachsenen kaum veränderbar sind, und die deshalb grundsätzlich zu Unterschiedlichkeit führen. Weil sich bei Kindern die Persönlichkeit erst entwickelt, sind Einflussnahmen und Veränderungen natürlich möglich, aber nicht hin zu einer »Gleichheit des Typs«. Zum Beispiel bleiben Merkmale unterschiedlicher Temperamen-

³⁹ Maria Montessori: *Das kreative Kind*, Freiburg 1972, S.181 (Hervorhebungen von mir)

⁴⁰ Das in »inkluisiven Settings« häufig anzutreffende additive Konzept: Regelpädagogik plus Sonderpädagogik schafft den Sprung in die eigentlich gemeinte *selbstverständliche Vielfalt* nicht. Es gibt ›die Regelkinder‹ plus ›die Förderkinder‹, die angeblich jeweils anderes, spezifisch ausgebildetes Personal benötigen.

⁴¹ Vgl. zum Aspekt der *Entwicklungsbezogenheit*: Thomas Helmle und Petra Wöbcke-Helmle: *Praxisbuch Kosmische Erziehung – Mit Interesse lernen*, Freiburg 2016, S. 12 ff.

⁴² Michael Klein-Landeck: *Demokratie und Erziehung in der Pädagogik Peter Petersens und Maria Montessoris* in: *Das Kind*, 2. HJ 2005, Heft 38, S. 90. Klein-Landeck führt auch Stellen an, in denen Montessori selbst, bezogen auf Jugendliche und Studierende, von der Erfahrung von Vielfalt als notwendig für die Bildung der Persönlichkeit spricht (Montessori: *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1997, S. 155 und 167 – im Text: *Von der Kindheit zur Jugend* von 1948).

te junger Kinder im Lauf ihres Lebens erstaunlich stabil.⁴³

Die moderne Entwicklungspsychologie stellt auch Piagets Vorstellung von generalisierten Entwicklungsstufen in Frage, vielmehr spricht sie von *Insel-Fähigkeiten*, die Kinder unterschiedlich und unterschiedlich schnell entwickeln. Diese werden dann weiter vernetzt, abstrahiert usw. Auch das begründet grundlegende Unterschiedlichkeit zwischen Kindern – und Menschen allgemein. U. a. die Langzeitstudien des Züricher Pädiaters Remo Largo haben diesen Sachverhalt in eindrucksvoller Weise deutlich gemacht – und auch die Defizite und Herausforderungen von, bzw. für jahrgangshomogene/n Regelschulen im Umgang mit der gemessenen Heterogenität⁴⁴. Außerdem: alle deutschsprachigen Länder sind Einwanderungsländer geworden – was für sich schon enorme Vielfalt bedeutet, an Muttersprachen und der jeweiligen kulturellen Hintergründe der Kinder.⁴⁵

Auch für das Individuum als solches geht man nicht mehr von einem *grundsätzlich einheitlichen Verständnis der menschlichen Natur* aus. Einigkeit besteht in der philosophischen Diskussion darin, dass Subjektivität – bezogen auf diejenige Instanz, die handelt, empfindet oder denkt – heute als vielfältig, relational, kulturell und habituell bestimmt usw. gedacht wird: Menschen sind verschieden, nicht nur untereinander, sondern auch in uns selbst stecken Verschiedenheiten und Widersprüche. Was die unterschiedlichen Humanwissenschaften wiederum unterschiedlich beschreiben. »Biologie, Psychologie und die Kulturwissenschaft [entwickeln] verschiedene, jeweils sinnvolle Konzepte der menschlichen Natur vor dem Hintergrund ihrer Forschungsmethoden.«⁴⁶ Vielfalt, wohin man schaut also – die ein pragmatisch-pluralistisches Verständnis der menschlichen Natur mehr als plausibel macht. Montessori dachte das noch anders: »Das menschliche Individuum ist eine Einheit. Diese Einheit muss durch von der Natur angeregte aktive Erfahrungen in der Umwelt aufgebaut und gefestigt werden.«⁴⁷

Der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität stellt für alle pädagogischen Einrichtungen eine große Herausforderung dar. Mit dem Konzept ›Freie Arbeit‹ in einer vorbereiteten Umgebung für jahrgangsgemischte Gruppen ist eine gute Umsetzung in der Praxis für die Drei- bis Zwölfjährigen möglich, bleibt aber anspruchsvoll.

⁴³ Vgl. Rolf Oerter, Leo Montada: *Entwicklungspsychologie*, Weinheim ⁵2002

⁴⁴ Vgl. Remo Largo: *Kinderjahre* (München ¹⁴2007) und *Schülerjahre* (mit Martin Beglinger, München 2010). LARGOs Untersuchungen haben ergeben, dass z. B. Schüler/-innen einer 6. Klasse interindividuelle Unterschiede von sechs Entwicklungsjahren aufweisen können!

⁴⁵ Auch Montessoris Vorstellungen von der *prinzipiellen Gleichheit der Grundbedürfnisse aller Menschen* sollte man in der oben skizzierten Richtung etwas vorsichtiger formulieren. Montessori begründet die *Unterschiedlichkeit der Kulturen* damit, dass die Menschen, weil sie in unterschiedlichen Lebensräumen leb(t)en, ihre eigentlich identischen Grundbedürfnisse auf unterschiedliche Art und Weise befriedigen mussten: Inuit konnten sich beispielsweise früher nicht von Pflanzen ernähren, weil in der Polarregion keine wachsen. Sie *mussten* Robben jagen und Fische fangen. Menschen im Regenwald befriedigen dagegen ihre Grundbedürfnisse völlig anders. Deshalb hielt Montessori Studien zur Kulturgeschichte der Menschen – im Rahmen der Freien Arbeit und auch in Projekten der ›Erfahrungsschule des sozialen Lebens‹ – für eminent wichtig, damit Kinder und Jugendliche möglichst ein ›universales Bewusstsein‹ entwickeln können. Dieser Ansatz, dass Kinder über die *Grundbedürfnisse der Menschen* arbeiten, hat einen wichtigen Platz in Montessoris ›universalem Lehrplan‹.

⁴⁶ Michael Hampe, 2019, S. 57. Er bezieht sich hier auf Kronfelder, Roughley und Toepfer: »Recent Work on Human Nature: Beyond Traditional Essences« in: *Philosophy Compass* 9 (2014) H. 9, S. 642-652

⁴⁷ Maria Montessori, 1972 a. a. O., S. 181

Eine Welt in Frieden braucht *auch* andere Wege – Strategien für Gesellschaftsbildung

Montessori war – wie gesagt – davon überzeugt, dass der Weg zu einem universellen Bewusstsein für eine friedliche Welt nur über eine *neue Erziehung* gelingen kann. Michael Hampe konkretisiert die Anforderung: »Eine Vielheit von verschiedenen Menschen kann nur zu einer sich selbst bewussten Einheit zusammenkommen, wenn sie aus Personen besteht, die die *Unterschiede zwischen sich und den anderen* verstehen, die *kommunikationsfähig* sind.«⁴⁸ Um als Einzelne, kleine und große Gruppen in Einrichtungen, Gemeinden, Städten, Staaten, Kontinenten und auf der ganzen Erde friedliches Zusammenleben unter uns Menschen und auch mit Tieren, Pflanzen und andere Lebewesen zu organisieren, brauchen wir *ausgebildete* Fähigkeiten: Mitglieder einer Gesellschaft müssen produktiv miteinander kommunizieren können – und zwar herrschaftsfrei, ohne Druck, Macht oder Gewalt auf andere auszuüben.

Die kommunikativen Fähigkeiten dafür müssen ständig, in allen Phasen der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung, gelernt und geübt werden. Deshalb sollten Begriffe wie (herrschaftsfreie) ›Kommunikation‹, ›Dialog‹ und ›Diskursfähigkeit‹ in der Konzeption der Montessori-Pädagogik verankert werden. Philosophen wie Jürgen Habermas haben Wege aufgezeigt, wie Mitglieder einer Gesellschaft – im Rahmen einer »Diskurs-Ethik«⁵² – produktiv miteinander kommunizieren können – gemeinsame Ziele und neue Formen des Zusammenlebens entwickeln, ohne andere zu manipulieren oder sie zu instrumentalisieren.

Wir sehen schon seit Längerem die Gefahr, dass unsere repräsentative Demokratie auf eine Krise zusteuert. Jürgen Habermas hat auch das Konzept einer *deliberativen (beratschlagenden) Demokratie*⁴⁹ detailliert ausgearbeitet, in der es – sehr kurz gefasst – darum geht, dass die politisch Handelnden Impulse von Bürgergruppen bekommen, die bestimmte, für sie bedeutsame Themenfelder gründlich besprochen und diskutiert haben. Erste Ansätze zu einer solchermaßen weiterentwickelten Demokratie gibt es in einigen Bundesländern bereits, z.B. das Bürgerforum zur Frage der Rückkehr zum 9-jährigen Gymnasium in Baden-Württemberg.

Gelebte Demokratie – ein Praxis-Check

Was macht nun eine aufgeklärte/demokratische Kultur in pädagogischen Einrichtungen aus?

Für diesen Praxis-Check beziehe ich mich auf einen Aufsatz Michael Klein-Landecks⁵⁰, der in Anlehnung an Otto Herz⁵¹ geeignete Kriterien liefert. Er behandelt das Thema *Erziehung und Demokratie* im Zusammenhang mit den Reformpädagogen Maria Montessori, John Dewey, Hartmut von Hentig und Peter Petersen. Letztere drei haben explizit »demokratische Schu-

⁴⁸ Michael Hampe, 2019, S. 19

⁴⁹ Jürgen Habermas: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt a. M. 1992; und auch eine kurze Zusammenfassung: https://de.wikipedia.org/wiki/Deliberative_Demokratie (Stand von 12-2023)

⁵⁰ Michael Klein-Landeck: *Demokratie und Erziehung in der Pädagogik Peter Petersens und Maria Montessoris* in: *Das Kind*, 2. HJ 2005, Heft 38, S. 71-93

⁵¹ Der Pädagoge Otto Herz war langjähriger Mitarbeiter Hartmut von Hentigs an der Bielefelder Laborschule.

len« entworfen und ausprobiert – Schulen, die Demokratie nicht *lehren*, sondern selbst Experimentier- und Erfahrungsräume für demokratisches Handeln in einer überschaubaren Gemeinschaft sind.

Demokratie meint also hier – und bei den besprochenen Philosophen und Pädagogen – nicht nur die *Regierungsform* – hierzulande die repräsentative Demokratie –, sondern auch die *Lebensform*, die alle kommunikativen Prozesse und Haltungen beinhaltet, die für einen fairen gewaltfreien Diskussions- und Meinungsbildungsprozess notwendig sind.⁵² Klein-Landeck listet die folgenden Aspekte auf⁵³:

1. Das Prinzip der *Wahlfreiheit* – Inhalte, Methoden, Zeit ... – soll den Lernprozess bestimmen.
2. Es sollen Formen der *Selbsteinschätzung* und *-bewertung* und eine *Feedbackkultur (a)* gepflegt werden, um die Mündigkeit der Kinder zu stärken. – Ich ergänze, dass nicht nur Selbsteinschätzung und Rückmeldung, sondern auch weiterführende *ergebnisoffene Gespräche mit Kindern über das eigene Lernen/die eigene Entwicklung (b)* für die Förderung einer aufgeklärten, demokratischen Kultur wichtig sind.
3. *Respektvoller Dialog* soll als Grundform demokratischer Kommunikation und Formen *friedlicher Konfliktlösung* eingeübt werden, wobei das Miteinander dem Prinzip des ›Umgangs in gleicher Augenhöhe‹ folgt. Die Gleichwertigkeit aller darf nicht durch Herablassung und Beschämung verletzt werden.
4. Es soll das Verhandeln gemeinsamer Angelegenheiten im *Klassenrat* eingeübt werden – zur Förderung von Verantwortung für das Ganze und die Bereitschaft zur *Partizipation*. Dazu gehört die Mitplanung des Unterrichts, die Gremienarbeit sowie die Entwicklung einer Debattekultur.
5. Die Schule soll sich zum *Gemeinwesen* hin öffnen.
6. Die *Schulleitung* soll demokratisch gewählt sein.
7. Es müssen sich in der Einrichtung *alle Menschen in ihrer Vielfalt angenommen* fühlen.
8. *Zivil-Courage* ist als wichtigste Tugend zu stützen und zu fördern.
9. Strenges Augenmerk ist auf Abbau von Unterdrückung und Aufbau *harmonischer Beziehungen* zwischen Lehrenden und Kindern/Jugendlichen zu richten.
10. *Zusammenleben in der Gemeinschaft* – soziale Beziehungen sind frei gegeben.
11. Es muss Einübung in *Formen friedlicher Konfliktlösung* stattfinden – ohne Einmischung von Erwachsenen.

⁵² Dagegen unterscheidet Michael Hampe die Begriffe *aufgeklärte Kultur* und *Demokratie*, obwohl beides gut zusammenpasst und eigentlich zusammengehört. Die Unterscheidung macht insofern Sinn, als es auch Demokratien ohne aufgeklärte Kultur gab/gibt, z.B. Deutschland zur Zeit vor der Machtergreifung der NSDAP, und auch aufgeklärte Kultur ohne Demokratie, z.B. im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation nach dem 30-jährigen Krieg.

⁵³ Michael Klein-Landeck, 2005, a.a.O., S. 77 und 88 - 91.

12. *Ehrfurcht vor dem Leben* in jeder Form ist für Erziehung ein unabweisbares Gebot – damit sich Lebensfreude und -kraft der Kinder entfalten können.

13. Idealerweise findet eine *Mitplanung des Unterrichts* durch die Kinder statt.

Anhand dieser Kriterien ergibt sich folgende Bilanz: Ausgesprochen gut entwickelt sind in der Montessori-Pädagogik die Aspekte: *Wahlfreiheit* (1), *harmonische Beziehungen* (9), *Zusammenleben in der Gemeinschaft* (10) und *Ehrfurcht vor dem Leben* (12). *Respektvoller Umgang* zwischen Kindern untereinander und zwischen Kindern und Erwachsenen (3) gehört zu den Grundlagen der Pädagogik überhaupt. Ebenso ist *Zivil-Courage* (8) ein hohes pädagogisches Ziel.

Auch die *Formen der Selbsteinschätzung, -bewertung und Feedbackkultur* (2) sind in vielen Montessori-Einrichtungen gut ausgearbeitet. Weit verbreitet sind nicht nur die ›Fehlerkontrollen‹ als Grundprinzipien der Materialerstellung, auch verbale Rückmeldungen und *Halbjahres- oder Jahres-Gespräche*, statt oder zusätzlich zu Noten⁵⁴. Verbales Feedback ist allerdings noch nicht Montessori-Standard, oft wird noch gelehrt, dass bei Darbietungen so wenig wie möglich gesprochen werden soll.

Mitplanung des Unterrichts (13): Montessoris Idee für die weiterführenden Schulen, Bildungsplaninhalte transparent zu machen, ist gut und wird oft in der Praxis angewendet. Aber auch in der freien Wahl der Arbeit – in Kinderhaus und Grundschule – steckt eine indirekte Form von Planung. Um planendes Denken zu üben und gemeinschaftliche Aktivitäten abzusprechen, gibt es in vielen Montessori-Einrichtungen tägliche Zeitschienen für mündliches oder schriftliches Planen und auch für die Auswertung dessen (vgl. 2). Viele Schulen haben sogenannte »Arbeits- oder Pensenbücher«, in denen die zu erarbeitenden Themen aufgeschrieben sind. Nach meiner Erfahrung überwiegen aber die Nachteile (hoher Verwaltungsaufwand, eingeschränkte Flexibilität, vermeintlicher Vorrang von ›Pflicht‹ vor ›Interesse‹) die Vorteile (Transparenz der Erwartungen).

Ob die *(Schul-)Leitung* (6) gewählt werden kann, hängt natürlich von der Verfasstheit der Einrichtung ab – staatlich oder frei getragen, Kirche oder Elternverein ...

Handlungsbedarf – in Techniken der Demokratie

Aspekte, an deren Umsetzung noch zu arbeiten ist, liegen jedoch ebenso vor. Zu nennen sind hier:

Öffnung der Einrichtung hin *zum Gemeinwesen* (5) – dies ist für alle vorschulischen und schulischen Einrichtungen wichtig, insbesondere aber für Montessori-Kinderhäuser und -Schulen, da in der Öffentlichkeit die Ansicht noch verbreitet ist, es handle sich dabei um Weltanschauungs-Gemeinschaften.

⁵⁴ In staatlichen Schulen einiger Bundesländer und auch bei freien Schulen sind, je nach Bundesland, Ziffernoten vorgeschrieben.

Der Aspekt *Angenommensein in der Vielfalt* (7) ist oftmals noch nicht in wünschenswertem Maß realisiert, obwohl die Montessori-Pädagogik dafür das Fundament liefern kann. Schon in homogenen, aber ganz besonders in integrativen/inklusiven Gruppen muss dieser Aspekt in der Montessori-Pädagogik erweitert und vertieft werden.

Auch der Punkt *Einübung in Formen friedlicher Konfliktlösung* (3 und 11) ist konzeptionell ergänzungsbedürftig. Montessori meinte zwar, dass Kinder ihre Probleme alleine lösen sollen, ohne Intervention von Erwachsenen – jedoch reicht das in stark heterogenen Gruppen nicht aus. Mit ›Höflichkeitsübungen‹, dem Vertrauen in die Selbstregulierungskräfte der Kinder⁵⁵ und die Kohäsionskräfte ist es nicht getan. Vor allem in der integrativ/inklusiven Kinderhaus- und Schulpraxis kommt es immer wieder zu gelegentlich heftigen Konflikten, die ohne verbale oder physische Gewalt aufgearbeitet und gelöst werden müssen. Das setzt entsprechende Fähigkeiten bei den Pädagoginnen und Pädagogen voraus, die dann Konflikte moderieren müssen, wenn die beteiligten Kinder die emotionale Wucht der Auseinandersetzung nicht ohne Unterstützung von Erwachsenen verarbeiten können.

Klassenrat (4)⁵⁶ und *Schulparlament* sind in Montessoris-Konzeptionen für Kinderhaus und Grundschulalter nicht vorgesehen, aber unbedingt einzurichten. Viele Montessori-Schulen haben dieses wichtige Element in ihrer Konzeption bereits zusätzlich verankert und manche Kinderhäuser bieten wöchentliche »*Kinderkonferenzen*« an – leider noch längst nicht alle.

Auch wenn die Grundlagen einer *Feedback-Kultur* (2a) in Montessori-Einrichtungen umgesetzt sind, ist das verbale Begleiten der Kinder in ihren Lern- und Arbeitsprozessen zum einen sehr anspruchsvoll und zum anderen in vielen Kinderhäusern und Schulen nicht in der Tiefe der Möglichkeiten »erschlossen«. Zwar gilt weltweit »im Montessori-Unterricht der Grundsatz, dass die Pädagogin/der Pädagoge besser schweigen soll als reden«, wie Els Mattijssen und Ward van de Vijver resümieren, jedoch wurde »im Laufe der Zeit bis hin zum heutigen Wissenschaftsverständnis [...] deutlich, dass Verbalisieren beim und nach dem Handeln das Denken steuert.«⁵⁷ Sie plädieren daher für eine ausgeprägte Feedback-Kultur – ein Votum, das ich bekräftigen möchte (s. u.).

Ergebnisoffene Gespräche (2b) mit Kindern über das eigene Lernen/die eigene Entwicklung haben darüber hinaus auch eine enorme Bedeutung für die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Freilich sind sie zeitintensiv und die Ressource Zeit wird immer knapper.

Montessori-Pädagogik muss lernfähig sein – ein Fazit

Das Verständnis der Montessori-Pädagogik davon, wie individuelles Lernen und individuelle

⁵⁵ ... die es natürlich gibt und die eine starke Kraft entfalten können.

⁵⁶ Die Idee und Konzeption geht auf den französischen Reformpädagogen Célestin Freinet (1896 -1966) zurück und hieß bei ihm ›Klassenversammlung‹. Die darin behandelten Themen bezogen sich auf die gesamte schulische Arbeit einer Klasse, nicht nur auf Disziplinarisches, wie es oft gehandhabt wird.

⁵⁷ Els Mattijssen und Ward van de Vijver: *Mit Feedback Ziele setzen und Wege finden*, in: Das Kind, Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, Heft 59-60, DMG, 2016; S. 80. Ihr Konzept lehnt sich an die Arbeiten von John Hattie an.

Entwicklung in sozialen Zusammenhängen, interessenbezogen, mit freier Wahl und in gleichzeitig differenzierten und strukturierten Angeboten geschehen kann, ist schon seit vielen Jahrzehnten sehr weit entwickelt und hält neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen stand.

Allerdings stellt sich nach zeitgemäßen Vorstellungen Montessoris Idee von einem harmonischen, zielbezogenen Weg zu einer universellen friedlichen Gesellschaft als Illusion heraus. In einer *gemischten Welt*, die neben Notwendigkeiten, Harmonie und Wiederholungen auch Unvorhersagbares und Zufälliges enthält, bleibt uns Menschen nichts anderes übrig als die Wege und Zwischenziele hin zu einer friedlichen und nachhaltigen Weltgemeinschaft in kleinen Schritten miteinander zu besprechen, zu verhandeln, um dann idealerweise gemeinsam zu handeln. Dazu sind *vielfältige kommunikative Fähigkeiten* nötig, die jedes Individuum lernen muss, das sich nicht mit der Ausübung von Herrschaft und Gewalt durch mächtigere Menschen zufrieden geben will.

Kommunikative Fähigkeiten sind in der Montessori-Pädagogik eine Art *Nebeneffekt* positiver individueller und sozialer Entwicklungen in einer Gruppe. Sie stehen aber oftmals nicht im Fokus.

Die Montessori-Pädagogik sollte – wo nicht bereits geschehen⁵⁸ – um *Konzepte für dialogisches Miteinander, für gewaltfreie Konfliktlösung und für das gemeinsame Entwickeln von Zielen und Methoden* erweitert werden. *Differenziertes Nachdenken* über sich selbst und uns alle und das *Versprachlichen der eigenen Gedanken* sowie *Versuche, die Gedanken und Ansichten anderer zu verstehen*, sind wichtige Elemente einer aufgeklärten und demokratischen Kultur.

Anhang – Konkretisierungen für die Praxis

Nach den theoretischen Ausführungen möchte ich aus eigener langjähriger Praxis als Montessori-Lehrer und Leiter einer Schule mit Montessori-Zug noch kurze Erfahrungsberichte zu einigen der als wünschenswert angesprochenen Punkte geben.

Einrichtung eines Klassenrats

Jede integrative, inklusive und altersgemischte Gruppe liefert ständig Inhalte und Themen, die sich auf das Zusammenleben und -arbeiten beziehen. Im Klassenrat wird dieses Zusammenleben reflektiert und es werden gemeinsam Regeln dafür entwickelt – und gegebenenfalls, wenn sie sich nicht bewähren, wieder abgeschafft oder modifiziert. Auch Konflikte kön-

⁵⁸ Im ersten Teil des Aufsatzes hatte ich Stefan T. Hopmanns Faschismus-Vorwurf im Furche-Artikel erwähnt (*Wie faschistisch ist Montessori?* in: Die Furche, 4.5.2022). Darin schreibt er (S. 4): »Es fällt schwer einzusehen, dass Begriffe wie Individualität, Freiheit oder Frieden bei ihr [M. Montessori] systematisch etwas ganz anderes bedeuten, als eine nach 1968 geprägte liberale Pädagogik hineinlesen will«. Dieser Vorwurf ist weit übertrieben, wie ich oben versucht habe, deutlich zu machen. Trotzdem ist an dem Vorwurf in Bezug auf Montessoris Gesellschaftsmodell etwas dran. Hopman hätte seine Argumentation aber auch einfach umdrehen können und sagen: »Gut, dass die 68er-Generation den Freiheitsbegriff Montessoris für die Montessori-Pädagogik erweitert hat.«

nen dort geklärt oder nachbesprochen werden.

Wir haben – an der der staatlichen Grundschule Steinbach (Schwäbisch Hall) – gute Erfahrungen mit einem wöchentlichen Turnus gemacht. Meistens am Ende der Woche trifft sich die ganze Gruppe eine Stunde lang. Drei Kinder leiten die Versammlung und haben sie auch vorbereitet. Ein Kind übernimmt die Gesprächsleitung, eines führt die Rednerliste und eines schreibt Protokoll. Jedes Kind und jeder Erwachsene der Gruppe kann ein Thema einbringen – möglichst vor der Sitzung schriftlich. Auf jeden Fall sollte ein Protokollbuch geführt werden, um an die Ergebnisse der Diskussionen erinnern zu können. Ein Plakat mit Regeln im Raum aufzuhängen – was weit verbreitet ist –, nützt meiner Erfahrung nach nichts, weil die Regeln zu schnell wieder geändert werden.⁵⁹



Klassenrat in der M5 (4. bis 6. Schuljahr) der GS Steinbach/Johannes-Brenz-GMS in Schwäbisch Hall. Die Lehrerin spricht gerade, nachdem sie auf der Redner/innenliste notiert war und von einem Mitglied der Klassenrat-Leitung aufgerufen wurde. Hier wirken alle ernst und nachdenklich. Im Klassenrat wird aber auch viel gelacht.

Auch mit Wahlverfahren für die Leitungsgruppen des Klassenrates haben wir experimentiert, sind aber zu dem Ergebnis gekommen, dass einfaches Abwechseln die beste Form ist – etwa in vierwöchentlicher Folge. Jeder kommt auf diese Weise mal dran – und es kann sehr gute Effekte haben, wenn beispielsweise ein Kind den Klassenrat leitet, dessen Verhalten – häufige Störungen im Morgenkreis – schon Thema im Klassenrat war.

Manche Fragen, die im Klassenrat zur Diskussion stehen, können dort nicht entschieden werden. Sie werden weitergeleitet: an das Schul-Parlament, an die Lehrer/innen-Konferenz, an die Mitarbeiter/innen-Teams oder die Schulkonferenz – gelegentlich gingen Anfragen auch an die Stadtverwaltung oder das Staatliche Schulamt.

Schul-Parlament und Schulversammlung

Das *Schul-Parlament* trifft sich beispielsweise vierzehntägig und trägt die Themen und Diskussionen der verschiedenen Klassen zusammen, es setzt sich aus den Schülersprecherinnen

⁵⁹ Konflikte, die Kinder stark belasten, müssen natürlich sofort geklärt werden.

und -sprechern zusammen. Das Parlament bereitet auf dieser Basis die *Schulversammlungen* vor und leitet sie. Diese finden in Steinbach in etwa sechswöchigem Turnus statt. Dort werden Themen besprochen, die prinzipiell alle Schülerinnen und Schüler betreffen – und besondere Aktivitäten vorgestellt. Sehr beliebt sind die sogenannten »Lobrunden«, in denen alle Kinder und Erwachsenen der Schule ganz kurz – 15 Sekunden – jemanden öffentlich loben können. Ein thematisch häufig wiederkehrender Inhalt der Schulversammlungen war der Appell der »Hühnerbeauftragten« an alle Kinder der Schule: »Denkt bitte daran, dass ihr die Hühner [des Schulzoos] in den Pausen nicht jagen dürft!«



Zwei Mitglieder des Schul-Parlaments moderieren eine Schulversammlung in der Kelleraula der Grundschule Steinbach

Kinderkonferenzen

Eine interessante Teilhabeform stellen »Kinderkonferenzen« dar – die im Schwäbisch Haller integrativen Kinderhaus wöchentlich angeboten werden. Hier können freie thematische Angebote gemacht, aber auch Fragen des Zusammenlebens diskutiert werden – »Was kann man machen, wenn man mit einem anderen Kind Streit hat?« Es nehmen nur Kinder teil, die sich für das Thema interessieren, dadurch gewinnt die Diskussion an Tiefe und Qualität.

Für eine ausdifferenzierte Feedback-Kultur

Wie oben bereits angesprochen, weiß man heute, dass Verbalisieren beim und nach dem Handeln das Denken steuert. Mattijssen und Vijver plädieren daher für eine ausgeprägte Feedback-Kultur. Es ist absolut wichtig, dass wir Erwachsenen mit den Kindern und die Kinder untereinander ins *Gespräch über Beobachtungen, Selbsteinschätzungen und -bewertungen (2a)* kommen. In ihrem Aufsatz wird ein Konzept entwickelt, das vier Niveaustufen von Feedback unterscheidet – und die unterschiedlichen Anforderungen an Feedback klug abstuft und differenziert: Vom *Produkt-Feedback*, das sachliche Fakten oder Richtigstellungen thematisiert, über das *Prozess-Feedback*, das Informationen über Verfahrensfragen

und -techniken oder geeignete Lösungsstrategien gibt – beide Formen können kombiniert werden – bis hin zu einem *Feedback zur Selbststeuerung*, das ein Kind darüber informiert, wie es nachdenken kann, um sein Lernen zu verbessern. Der Aufsatz belegt die drei bzw. vier Feedback-Niveau-Stufen mit vielen Beispielen, die klar zeigen, dass *Feedback* für die Tiefe der Auseinandersetzung mit einem Thema und damit für den Lernerfolg sehr effektiv ist. Ja mehr: »Anknüpfend an die Begabungen des Kindes lässt *Feedback* die Intelligenz der Kinder wachsen. *Feedback* stimuliert das Denken der Kinder, lehrt sie gut hinzuschauen, präzise zu sein, zu vergleichen und zu analysieren. Wir können auch sagen: *Feedback* steuert die Metakognition – das Denken über das Denken.«⁶⁰

Gespräche, die ins Offene führen

Über eine differenzierte und zielbezogene Feedback-Kultur hinaus sind *Gespräche über das eigene Arbeiten* (2b) auch bei Tätigkeiten wichtig, zu denen keine klaren Richtig-Falsch-Aussagen gemacht werden können. Bei Arbeiten mit vielen sprachlichen und ästhetischen Elementen kommen oft subjektive Aspekte hinzu – Stil, Geschmack, Phantasie. Wir Pädagoginnen und Pädagogen können dann nicht zielbezogen fragen, sondern müssen *ergebnisoffene Gespräche* beginnen, beispielsweise so: »Wie ging es dir mit der Arbeit? Was ist dir gut gelungen? Bist du mit etwas nicht zufrieden? War etwas ganz leicht für dich? War etwas sehr schwierig?« Et cetera.

Bei geologischen, physikalischen und chemischen Experimenten gibt es ohnehin kein richtig/falsch. Wir können immer nur herausfinden/beweisen, was nicht sein kann. Aber es ist möglich, Theorien darüber bilden, was wahr sein könnte, und diese dann zu überprüfen. Entsprechend werden folgende Fragen wichtig: »Warum ist es so geschehen, wie du es beobachtet hast?«, »Was meinst du, könnte dahinterstecken?« Wir Erwachsene müssen dann sehr gut aufpassen, dass wir den Kindern nicht *unsere Theorien überstülpen*, sondern die Kinder in ihrer *eigenen Theoriebildung* begleiten. Dabei führen wir Fachbegriffe nur ein, wenn ein Kind das Konzept, das hinter dem Begriff steht, sehr wahrscheinlich verstanden hat. Auch dann lassen wir es immer wieder in die Alltagssprache zurückkehren. Die Kinder sollen sich an die Fachbegriffe *langsam gewöhnen*. Jedenfalls aber können wir bei der Versprachlichung helfen – »Was hast du am Boden des Topfes beobachtet, als das Wasser zu kochen begann?« »Es hat gesprudelt, es gab Bläschen.« »Was war in den Bläschen?« »Luft.« – oder Fragen stellen, wenn eine Theoriebildung nicht stimmen kann. »Woher weißt du, dass es Luft war?« »Das weiß ich nicht.« »Stimmt, du hast es ja nicht weiter untersucht, aber die Bläschen sind im Wasser aufgestiegen.« »Könnte es irgendein Gas sein?«)

Fragen endet nie. Und nur Infragestellung kann dabei helfen, eine Sache, die von Grund auf gut ist, noch ein bisschen besser zu machen – und einer Jetztzeit gemäß.

⁶⁰ ebd. S. 91

Bildnachweise:

Abb. 1: Freie Arbeit – zwei Schülerinnen mit Experiment aus »Weiterführender Mechanik«,
2004: Thomas Helmle

Abb. 2: »Maria Liberty«: Julian Federico, erstellt mit dem KI-Programm Midjourney
im Februar 2023 (Testversion unter Creative Commons 4.0 non-commercial)

Abb. 3: Klassenrat in der M 5 der GS Steinbach und Johannes-Brenz GMS (Jahrgänge 4-6), ca.
2014: Thomas Helmle

Abb. 4: Schulversammlung der Grundschule Steinbach im Dezember 2019: Thomas Helmle