

Oswald, Paul

Die Pädagogik Maria Montessoris und Rudolf Steiners. Zu dem Aufsatz von H. Kallert/E.-M. Schleuning/Ch. Illert in Heft 5/1984 der "Zeitschrift für Pädagogik"

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 385-396



Quellenangabe/ Reference:

Oswald, Paul: Die Pädagogik Maria Montessoris und Rudolf Steiners. Zu dem Aufsatz von H. Kallert/E.-M. Schleuning/Ch. Illert in Heft 5/1984 der "Zeitschrift für Pädagogik" - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 385-396 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143505 - DOI: 10.25656/01:14350

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143505>

<https://doi.org/10.25656/01:14350>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 3 – Juni 1985

I. Thema: Soziales Lernen

- HANS RAUSCHENBERGER Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks 301
- LOTHAR KRAPPMANN/
HANS OSWALD Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen 321
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen 339
- ARIANE GARLICH Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule 365

II. Diskussion

- PAUL OSWALD Die Pädagogik MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS. Zu dem Aufsatz von H. KALLERT/ E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“ 385

III. Besprechungen

- WERNER S. NICKLIS HORST WOLLENWEBER (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Erziehung und Bildung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft 397
- PETER VOGEL HERWART KEMPER: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. 400
- HERBERT SCHULTE JÜRGEN HÜTHER/ROSWITHA TERLINDEN (Hrsg.): Medienpädagogik als politische Sozialisation (medien und bildung, Bd. 2)
- HERBERT SCHULTE ARNOLD FRÖHLICH: Handlungsorientierte Medien-erziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung 403

WOLFGANG LEMPert

ARNO GIESBRECHT: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen 406

HANS SCHEUERL

WALTER EISERMANN/HERMANN J. MEYER/HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger 410

IV. Dokumentation

Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1984 417
Pädagogische Neuerscheinungen 437

Contents

I. Topic: Social Learning

- HANS RAUSCHENBERGER Social Learning – Advantages and Disadvantages of an Ambiguous Term 301
- LOTHAR KRAPPMANN/
HANS OSWALD School Learning in Peer Interaction 321
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Schooling, Modernization, and Social Learning 339
- ARIANE GARLICHs The Experience of the Self – An Educational Objective of Schools 365

II. Discussion

- PAUL OSWALD The Educational Theories of MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER. A Critical Comment on H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT, „Zeitschrift für Pädagogik“ 5/1984 385

III. Book Reviews 397

IV. Documentation

Doctoral Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1984 417
New Books 437

Die Pädagogik Maria Montessoris und Rudolf Steiners

Zu dem Aufsatz von H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“

Zusammenfassung

In jüngerer Zeit werden die pädagogischen Konzeptionen von STEINER und MONTESSORI häufig in einem Atemzug als Alternativen zum öffentlichen Erziehungswesen bezeichnet. Dabei werden – so auch in dem Beitrag von H. KALLERT u. a. – einerseits die grundlegenden Unterschiede beider Ansätze nicht genügend beachtet; andererseits wird leicht eine der Konzeptionen verkürzt – weil nur als Variante der anderen – dargestellt. In diesem Aufsatz wird darum dem geschlossenen System STEINERS mit seiner auf „übersinnlichen Wahrnehmungen“ begründeten „Geisteswissenschaft“, in dem es auf alle Probleme – auch pädagogische – eine gültige Antwort gibt, das im Rahmen einiger „Vorannahmen“ relativ offene Konzept MONTESSORIS mit seinen aus Erfahrung gewonnenen Antworten gegenübergestellt. Darüber hinaus wird versucht, die Konzeption MONTESSORIS in ihrem inneren Zusammenhang vorzustellen.

Wer sich heute kritisch mit dem bestehenden öffentlichen Schul- und Erziehungswesen befaßt, wird dabei meist auch auf Alternativmodelle aufmerksam, welche die nahezu zwangsläufigen Unzulänglichkeiten des ersteren zu vermeiden trachten. Unter solchen Alternativmodellen, die sich schon über einen längeren Zeitraum hin als tragfest erwiesen haben, werden in der letzten Zeit immer häufiger die Waldorf- und die MONTESSORI-Pädagogik und -Schule genannt.

Es mag mit an dem ihnen gemeinsam zuerkannten Alternativcharakter, aber sicherlich auch an einer noch weitverbreiteten Uninformiertheit liegen, daß die Waldorf- und MONTESSORI-Pädagogik dabei häufig in einem Atemzug genannt werden wie fast identische Konzeptionen. Wird über diese beiden Modelle berichtet, kommt es ferner leicht dazu, daß dem einen der Vorstellungsprimat gegeben, das andere dagegen nur mit Varianten bei einzelnen Positionen ergänzt wird, ohne daß es umfassend in seinem Eigencharakter erläutert wird. In der vorliegenden Arbeit scheinen mir die Autoren beiden Versuchen erlegen zu sein.

Da die folgende Auseinandersetzung primär die in Heft 5/1984 vorgelegte Vergleichsuntersuchung der pädagogischen Konzeptionen von R. STEINER und M. MONTESSORI zum Gegenstand hat, soll auf die so wenig zu diesen beiden Konzeptionen passenden Ausführungen wissenschaftstheoretischer und allgemeinpädagogischer Art in der Einleitung hier nicht näher eingegangen werden, obwohl sie einer kritischen Durchleuchtung bedürften.

Hinsichtlich der Vergleichsuntersuchung ist mein Einwand gegen die Ausführungen der Autoren dieser Abhandlung – wie eingangs schon angedeutet – ein doppelter: Die Unterschiede zwischen den Entwürfen von STEINER und MONTESSORI werden nicht deutlich genug herausgearbeitet, und die Vorstellung der Konzeption MONTESSORIS erscheint verkürzt und verzerrt, weil sie vielfach nur als Variante der STEINERSchen fungiert.

Die Einebnung der Unterschiede beginnt gleich bei der Erörterung des ersten Hauptpunktes: der Untersuchung der „Menschenkundlichen Grundeinstellungen“ (634).

Es ist natürlich richtig, daß sowohl STEINER wie MONTESSORI von „Vorannahmen“ ausgehen und daß diese „Vorannahmen“ etwas mit Gott und Religion zu tun haben; sie aber deshalb gleich beide global „in gedankliche Nähe zur Theosophie“ (635) zu rücken, führt in Sackgassen und trägt nicht zu wirklicher Klärung bei.

Die Anthroposophie STEINERS ist ein in sich geschlossenes, monistisches System. Der Monismus ist der Versuch, die Welt in all ihren Erscheinungen aus einem einzigen Prinzip zu erklären (vgl. STEINER 1981 a, S. 195). Dieses Prinzip ist für STEINER das Denken. Darum nennt er sein eigenes System einmal „Gedanken-Monismus“ (STEINER 1981 a, S. 211). Es hat Ähnlichkeit mit den großen Entwürfen des deutschen Idealismus, eines FICHTE, SCHELLING u. a. In einem solchen System ist für Gott kein Platz, wenigstens nicht für den Gott der großen Offenbarungsreligionen: den Jahweh der Juden, den Deus absconditus der Christen und den Allah der Mohammedaner (vgl. STEINER 1981 a, S. 95, 157).

Daran ändert sich grundsätzlich nichts, wenn STEINER später – nach seinem Anschluß an die Theosophie und seiner Begründung der Anthroposophie – von Gott und Christus usw. spricht. Es handelt sich dabei um Phänomene innerhalb des Systems. STEINER erklärt einmal ausdrücklich: „Der menschliche Geist kommt in Wahrheit nie über die Wirklichkeit hinaus, in der wir leben, und er hat es auch nicht nötig. Alles Hinausgehen über diese Welt ist nur ein Scheinbares“ (STEINER 1981 a, S. 199). Daß STEINER diese These in seiner „Philosophie der Freiheit“, der eigentlichen Begründungsschrift seines Monismus aufstellt, setzt sie nicht durch seine späteren Äußerungen über religiöse Gegenstände außer Kraft; denn in einem späteren Zusatz zur Philosophie der Freiheit (1918) heißt es ausdrücklich: „Diese ‚Philosophie der Freiheit‘ (zuerst erschienen 1894, d. Vf.) ist die philosophische Grundlage für diese späteren (von ihm verfaßten anthroposophischen, d. Vf.) Schriften“ (STEINER 1981 a, S. 204).

Von daher ist auch zu sehen, daß im anthroposophischen System STEINERS kein Platz für Glauben ist; an seine Stelle soll fortschreitend das Wissen treten (vgl. STEINER 1981 a, S. 212). Diese Tendenz kennzeichnet die Anthroposophie als eine Variante der im Laufe der Menschheitsgeschichte immer wieder einmal aufbrechenden Gnosis. Es gibt für STEINER nur *einen* Weg in das Innere dieses anthroposophischen Systems: „übersinnliche Erfahrungen“ (STEINER 1981 b, S. 32). STEINER hält sie für ebenso real und möglich wie die sinnlichen; und er hält jeden gesunden Menschen solcher Erfahrungen fähig, wenn es dazu auch gewisser Übungen und Techniken bedürfe. Diese zu lehren, ist eines der Anliegen STEINERS in seinen verschiedenen Schriften über sie (vgl. vor allem „Die Geheimwissenschaft im Umriß“ und die „Theosophie“). Mit den durch solche Übungen erlangten „höheren Sinneswerkzeugen“ (STEINER 1981 c, S. 32) und „Hellsehorganen“ (STEINER 1981 c, S. 33) erschließen sich dem Menschen „neue geistige Welten“ (STEINER 1981 c, S. 28); ja, man möchte mit Faust sagen: „Das, was die Welt im Innersten zusammenhält“.

Die „übersinnlichen Erfahrungen“ sind für STEINER so real, tragfähig und „intersubjektiv nachprüfbar“, daß er sie zum Fundament einer neuen Form von Wissen-

schaft macht: der „Geisteswissenschaft“, die „über Nichtsinnliches in derselben Art (zu) sprechen (vermag, d. Vf.), wie die Naturwissenschaft über Sinnliches spricht“ (STEINER 1981 b, S. 29). Diese „Geisteswissenschaft“ ist für STEINER dann die entscheidende Quelle aller wirklich wichtigen und bedeutsamen Erkenntnisse und Einsichten.

So schöpft STEINER aus ihr seine Kenntnis über die kosmologischen Prozesse von Urbeginn an, über die dabei waltenden Mächte und Gesetze, über die darin verwobene und daran beteiligte Menschheitsgeschichte, und das durch alle Zeiten hin und bis in die Gegenwart hinein, und auch bis in alle Einzelheiten: also etwa über die „Saturn-, Sonnen-, Monden und Erdentwicklung“ (STEINER 1981 b, S. 294), oder über die „nachatlantischen“ Epochen der Geschichte, in deren fünfter wir derzeit leben (STEINER 1981 b, S. 297); über das „Christus-Ereignis“ (STEINER 1981 b, S. 299) und den Prozeß fortschreitender „Vergeistigung“ (STEINER 1981 b, S. 306) der ganzen Welt nach ihrem „Sündenfall“ des Absinkens in das Stoffliche (vgl. ZEYLMANNs o. J., S. 121).

Aus der „Geisteswissenschaft“ weiß STEINER dann aber auch – um den Blick auf das Feld zu lenken, um das es in der vorliegenden Abhandlung geht – alles über das Wesen des Menschen, über seinen Aufbau und sein Werden, über die physiologischen Prozesse des Wachstums und der Ernährung, über die Ausgestaltung der Wohnung und das Material des Spielzeugs, über Sinneserziehung und Charakterentwicklung, über richtige Schreib- und Leselehrgänge, über den richtigen Zeitpunkt für das Erzählen von Märchen, Legenden, Heldensagen usw., über den Einsatz der Kunst als Vehikel der Erziehung, über die Willenserziehung und den rechten Zeitpunkt für die Denkerziehung und über vieles mehr. So kann er einmal erklären: „Die Geisteswissenschaft wird bis auf die einzelnen Nahrungs- und Genußmittel alles anzugeben wissen, wenn sie zum Aufbau einer Erziehungskunst aufgerufen ist (STEINER 1981 d, S. 25).

Aus der Überzeugung von der Allzuständigkeit der „Geisteswissenschaft“ muß dann auch die Warnung STEINERS verstanden werden: „Man wird da (in dem Bereich der konkreten Erziehungsmaßnahmen, der Vf.) oft Falsches tun, wenn man sich nicht von der Geisteswissenschaft leiten läßt“ (STEINER 1981 d, S. 24).

Eine Pädagogik, die in dieser Weise von den „geisteswissenschaftlichen“ Erkenntnissen übersinnlicher Welten bestimmt ist, ist natürlich keine Wissenschaft im Sinne des heute allgemein geltenden Wissenschaftsverständnisses. Sie will es aber auch nicht sein; denn für STEINER soll „Das Erziehen und Unterrichten ... zu einer wirklichen Kunst werden“ (STEINER 1981 e, S. 11), eine Kunst, deren „lebensvolle Grundlage“ die „Geisteswissenschaft“ sein muß (STEINER 1981 d, S. 31). Pädagogik kann bei solchem Verständnis höchstens als Kunstlehre verstanden werden.

Auf die Einzelheiten dieser Erziehungslehre soll hier nicht weiter eingegangen werden; das ist ja von den Autoren in dem vorgegebenen Rahmen weitgehend angemessen – wenn auch quasi von außen her – geschehen; hier aber sollte deutlich werden, daß man aus dem STEINERSchen System eigentlich nichts einzelnes herausnehmen und in einen anderen Zusammenhang einbauen kann, weil es dann seinen spezifischen Eigencharakter verliert. Man kann allenfalls etwa noch den „Epochenunterricht“ als eine didaktische Organisationsform übernehmen; bei der

„Eurythmie“ ist das aber schon ganz und gar unmöglich. Von daher scheint es mir auch wenig hilfreich zu sein, von dem STEINERSchen Ansatz her ständig nach möglichen Parallelen bei MONTESSORI zu suchen. Das kann nicht zur Erhellung führen, sondern suggeriert Ähnlichkeiten, wo keine sind, und läßt beide mißverstehen. Man kann das System der Anthroposophie eigentlich nur als Ganzes annehmen oder ablehnen. Für seine Ablehnung können viele rationale Gründe angegeben werden, für seine Annahme aber reichen rationale Gründe nicht aus.

Weil in der hier zur Diskussion stehenden Vergleichsuntersuchung nach meiner Überzeugung die Konzeption MONTESSORIS in ihrem Eigencharakter noch weniger deutlich ist als die STEINERS, ist es mein Anliegen, sie im folgenden etwas breiter darzulegen, damit dann die Unterschiedlichkeit etwas deutlicher zutage tritt.

In der Abhandlung wird zu Recht auch bei MONTESSORI von „Vorannahmen“ gesprochen. Wenn die Autoren diese aber dann in „gedankliche(r) Nähe zur Theosophie“ (635) rücken, werden sie den historischen Tatsachen nicht gerecht. G. SCHULZ-BENESCH hat in gründlichen Untersuchungen MONTESSORIS Verhältnis zu Religion und Kirche klargestellt (SCHULZ-BENESCH 1961, S. 105 ff., 1980, S. 60 ff.; 1981, S. 23 ff.). MONTESSORI war katholische Christin und ist es Zeit ihres Lebens geblieben, das bezeugen Dokumente seit der Zeit um 1910 bis zum Tage vor ihrem Tode. Dieser Glaubenshintergrund bestimmte in deutlicher Weise ihre kosmische und anthropologische Grundposition, ohne aber zu einem geschlossenen System zu führen. Er muß eher gesehen werden als der Umfassungshorizont, innerhalb dessen es dann aber große Freiräume gibt. Für MONTESSORI sind Welt und Mensch Schöpfung Gottes (vgl. MONTESSORI 1979, S. 119). Sie versteht die Welt als ein großes Ordnungsgefüge, als „Kosmos“ im ursprünglichen Sinne des Wortes. Die Gesetze des Kosmos, die das geordnete Miteinander und Füreinander der Dinge und Lebewesen regeln, sind ihr „Gesetze, welche Gott selbst festgelegt hat“ (MONTESSORI 1964, S. 235) und beanspruchen daher, vom Menschen anerkannt und befolgt zu werden.

Der Mensch nimmt in diesem Kosmos eine Sonderstellung ein: einerseits ist er Glied des Kosmos und unterliegt seinen Gesetzen wie andere Lebewesen; andererseits kann er durch Vernunft und Freiheit in das kosmische Geschehen eingreifen; ja, er soll es sogar; darin besteht seine eigentliche „kosmische Mission“ (MONTESSORI 1973, S. 96). Als Stellvertreter Gottes soll er hegend und pflegend in die Natur eingreifen, soll kraft seines Verstandes aus den Vorgegebenheiten der unvernünftigen Natur, diese überhöhend, eine „Super-Natur“ (MONTESSORI 1973, S. 46) gestalten: die Welt der Kultur, um so mehr und mehr zum „König des Universums“ (MONTESSORI 1973, S. 84) zu werden. Dem Menschen ist aber nach MONTESSORIS Auffassung nicht nur die Aufgabe aufgetragen, die belebte und unbelebte Natur zu verwalten und verantwortungsvoll zu gestalten, sondern auch die mitmenschliche gesellschaftliche Welt. Hier gilt es, die Gemeinsamkeit des Menschlichen bei allen Menschen immer deutlicher ins Bewußtsein zu heben (vgl. MONTESSORI 1973, S. 49) und so zu einer Welt des Friedens beizutragen, einer Welt, in der Harmonie und Gerechtigkeit herrschen und nicht das Recht des Stärkeren und damit der Krieg (vgl. MONTESSORI 1973, S. 4). All das aber geschieht nicht kraft innerer kosmischer Gesetze von alleine, sondern bedarf der Mitwirkung des Menschen, der dieser sich nicht ohne Schuld entziehen kann.

Solches kulturgestaltendes und sozialbefriedendes Verhalten ist dem Menschen nicht angeboren wie den Tieren ihr artspezifisches Verhalten im Rahmen der Gesetze des Kosmos. Der Mensch ist nach MONTESSORI'S Überzeugung der Freigesetzte der Natur, der sein artspezifisches Verhalten erst nach seiner Geburt im Verbund seiner gesellschaftlichen Gruppe lernend erwerben muß (vgl. MONTESSORI 1983 a, S. 65, 215 u. a.)

Für dieses Lernen bringt das Menschenkind nach MONTESSORI'S Überzeugung aber etwas Wichtiges mit auf die Welt: nämlich dynamische „Potentialitäten“ für alle künftigen Kulturverhaltensweisen wie Sprache, Sittlichkeit, Kunst, Religion usw. Mit „Potentialitäten“ meint MONTESSORI dabei weder etwas „mystisch Überhöhtes“ (637), noch einen „generativen Mechanismus“ (637), wie die Autoren meinen; denn die „Potentialitäten“ vermögen nicht, aus sich selbst heraus „Kulturorgane“ zu bilden. Erst wenn das Kind in die Lebensgemeinschaft einer menschlichen Gruppe aufgenommen und in ihr spezifisch menschlichem Verhalten begegnet, kann das Kind solches auch erwerben.

MONTESSORI spricht darum von einer Art „geistiger Embryonalität“ (vgl. MONTESSORI 1983 a, S. 55) des kleinen Kindes in seiner frühen „postnatalen“ Zeit, um den Prozeß des Erwerbs menschlicher Verhaltensweisen zu erläutern.

Wie sich beim Embryo im „pränatalen“ Zustand aus dem Verband ursprünglich gleichartiger Zellen durch Differenzierungsvorgänge Zellgruppen spezialisieren und Organe für künftige Funktionen (also Augen, Ohren usw.) bilden, so bilden sich – meint MONTESSORI – auch beim „geistigen Embryo“ aufgrund geistiger Differenzierungsprozesse gleichsam „geistige Organe“ (vgl. BUYTENDIJK 1970, S. 259; MONTESSORI 1966, S. 81) heraus für künftiges geistbestimmtes Verhalten. MONTESSORI versucht, diese Vorgänge noch durch einen Vergleich zu verdeutlichen. Wie man in der Astronomie (nach einer bestimmten Schulvorstellung) von einer „Stern-Nebula“ als der gasförmigen Vorstufe eines künftigen festkörperlichen und sichtbaren Sternes spricht, so spricht sie von „Sprach-Nebula“ (MONTESSORI 1983, S. 73); und in Fortspinnung dieses Gedankens kann man ebenso von „Religions-Nebula“ (vgl. MONTESSORI 1979, S. 49), „Gewissens-Nebula“ (vgl. MONTESSORI 1976, S. 314ff.) usw. sprechen. Bei aller innerer Dynamik dieser Nebulae entstehen aus ihnen allein aber keine „psychischen Organe“ (MONTESSORI 1966, S. 81). Solche können sich nur herausbilden, wenn das Kind im Zustand seiner geistigen Embryonalität solchen Kulturverhaltensweisen in seiner Gruppe begegnet und sie in „schöpferischer Anpassung“ (*scheppende aanpassing*) (MONTESSORI 1951, S. 205) übernimmt (mit anderen Worten: sie also „nachahmt“). In dieser frühen Phase ist Nachahmung in einem schöpferischen Sinne also nach MONTESSORI'S Auffassung existenznotwendig. MONTESSORI lehnt sie nur als Erziehungsmittel für das Schulalter ab (vgl. MONTESSORI 1976, S. 36). Durch solche „schöpferische Anpassung“ gewinnen die „geistigen Organe“ für künftiges angemessenes Verhalten ihre Gestalt und Funktionsfähigkeit; und zwar in der spezifischen Form der Gruppe, in der das Kind aufwächst; also z. B. Sprachfähigkeit in Deutsch, Englisch usw.; Sozialverhalten europäischer, asiatischer, afrikanischer Gesellschaften; Religiosität im christlichen, muslimischen, buddhistischen usw. Verständnis. MONTESSORI ist zu diesen Theorien einerseits aus der langjährigen Beobachtung der frühen Kindheit in aller Welt gekommen. So weist sie z. B. immer wieder paradigmatisch auf die Sprachent-

wicklung hin: Das Kind kommt ohne Sprache auf die Welt. Sprache ist nicht angeboren und wird nicht vererbt. Das Kind bringt aber die dynamische „Sprach-Nebula“ mit: die Möglichkeit und den Drang zum Sprechen. Diese würden aber zu keinem Ergebnis führen; das heißt, das Kind bliebe „stumm“ (MONTESSORI 1966, S. 79), wenn es nicht in einer konkreten gesellschaftlichen Gruppe in deren Sprech- und Sprachgemeinschaft aufgenommen würde. Die Sprache dieser Gruppe wird das Kind dann als Muttersprache übernehmen; aber es muß nicht unbedingt die Sprache seiner Eltern sein, falls diese nicht in dieser Gruppe leben.

Der andere Anstoß zu ihren Theorien kam MONTESSORI aus der Beobachtung von Hospitalismusfällen, wie sie in krasser oder milderer Form immer wieder vorkommen. Für MONTESSORI war es vor allem der Fall VIKTORS, des „Wildkindes aus dem Aveyron“, das der französische Arzt ITARD so vorbildlich betreut hatte (MONTESSORI 1983 a, S. 87).

Entscheidend für das rechte Verständnis der frühkindlichen Entwicklungsvorgänge ist für MONTESSORI, daß sie nicht lediglich als „Reifungsvorgänge“ verstanden werden dürfen. Sie sind vom Kinde je individuell zu leistende Handlungsvollzüge. Darum nennt MONTESSORI das Kind gerne „Baumeister des Menschen“, ja paradox überspitzend – „Vater des Menschen“ (MONTESSORI 1952, S. 58). Zwar folgt das Kind bei seinem Aufbauwerk einem „inneren Bauplan“ (MONTESSORI 1952, S. 56), indem es sich z. B. zuerst aufrichtet, dann kriecht und dann aufrecht geht; oder indem es zuerst Laute, dann Silben, dann Wörter und dann Sätze bildet usw.; „Bauplan“ meint aber nicht biologistische Fixierung der individuellen Entwicklungsvorgänge. Bei diesen spielen eine entscheidende Rolle ja immer auch die Inhaltlichkeiten, die dem Kinde in und aus seiner gesellschaftlichen Gruppe bereitgestellt und wie eine „geistige Nahrung“ (MONTESSORI 1983 a, S. 178) angeboten werden müssen. Es handelt sich also keineswegs um einen „teleologischen Prozeß“, wie die Autoren meinen (634). Von „Selbstregulierung“ (640) kann also keine Rede sein. In dem unbedingt notwendigen Bereitstellen und Anbieten von Kulturinhalten sieht MONTESSORI darum einen Grundakt der Erziehung: Das Kind kann sich die Kultur nicht holen, denn es hat am Anfang noch keine „geistigen Organe“. Hier ist es ganz auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen. Er nur kann und muß darum dem Kinde die Kulturwelt vermitteln. Auf einfachen Kulturstufen geschah und geschieht das auch heute noch weitgehend unreflektiert, ohne große Planung und Absicht, gleichsam „funktional“; also in und durch den gesellschaftlichen Vollzug selbst. Durch die fortschreitende Ausdifferenzierung der Kultur aber, durch Rationalisierung, Technisierung usw. ist die menschliche Kulturwelt immer komplizierter und dadurch für viele Erwachsene, erst recht aber für die Kinder, undurchschaubar, unbewältigbar und damit fremd oder gar bedrohlich geworden; das Kind ist darin gleichsam zum „vergessenen Bürger“ (MONTESSORI 1983 a, S. 152) geworden. Hieraus erwächst der Erwachsenengeneration als wichtige pädagogische Aufgabe nach MONTESSORI: die Erstellung einer „vorbereiteten Umgebung“ (MONTESSORI 1983 a, S. 201; 1954, S. 72 ff.); das heißt eines Lebensraumes, der so hergerichtet ist, daß er einerseits den gegenwärtigen Bedürfnissen und Lernbereitschaften des Kindes Raum läßt, daß er andererseits Kulturinhalte bereitstellt, die dem Tätigkeitsdrang und Lernwillen des Kindes entsprechen, – die also wie „eine Nahrung für seinen Geist“ sind (MONTESSORI 1973, S. 96) – zugleich aber ein Stück Kultur vermitteln und weitere Kulturräume erschließen.

„Hilf mir, es selbst zu tun!“ (MONTESSORI 1952, S. 274). In diesem Ausspruch eines kleinen Kindes ist darum eine Kurzformel für die ganze pädagogische Konzeption MONTESSORIS gegeben. Wie keiner für das Kind wachsen kann (vgl. MONTESSORI 1983 a, S. 28), so kann auch keiner für das Kind lernen, keiner für es begreifen usw. Alles muß und will es selbst tun. Es braucht dazu aber die subsidiäre Hilfe des Erwachsenen, der zum Dienst am Kinde bereit ist, sich jedoch nicht aufdrängt, weil er weiß, daß es sich im Erziehungsprozeß um das Größer- und Reiferwerden des Kindes handelt und nicht um ein Geschäft zu Nutzen des Erwachsenen (etwa unter dem Aspekt der Leistungssteigerung für gesellschaftliche Zwecke). MONTESSORI gibt ihren Erziehern darum den Ausspruch des Vorläufers JOHANNES als Devise mit auf den Weg: „Er (das Kind) muß wachsen, ich aber muß abnehmen“ (MONTESSORI 1952, S. 155).

Wie die Anstöße für das Selbstaufbauwerk des Kindes in seiner Frühzeit fast wie nach einem „Bauplan“ im Kinde aufbrechen, so gibt es auch für die Zuwendung zu den einzelnen Kulturgebieten und gar Inhalten von innen her aufbrechende Zuwendungsbereitschaften. „Sensible Perioden“ hat MONTESSORI sie genannt (MONTESSORI 1952, S. 60 ff.). Sie können nicht von außen gemacht werden, brechen vielmehr gemäß „einem inneren Anstoß“ (MONTESSORI 1952, S. 63) auf, richten sich dann aber auf ganz bestimmte Inhaltlichkeiten. Sie dauern eine gewisse Zeit an, verklingen dann aber wieder, um anderen „Sensibilitäten“ Platz zu machen. Wenn man die „sensiblen Perioden“ so als innere Motiviertheit versteht, ist es einleuchtend, daß das Kind während ihrer Dauer mit Interesse, Ausdauer und Erfolg lernt (vgl. MONTESSORI 1952, S. 64). So ist es verständlich, daß MONTESSORI mit einem gewissen Stolz erklärt: „Uns ist es gelungen, die sensiblen Perioden . . . den Zwecken der Erziehung nutzbar zu machen“ (MONTESSORI 1952, S. 61). Die institutionelle Berücksichtigung der „sensiblen Perioden“ wäre wohl nicht möglich, wenn sie tatsächlich völlig chaotisch, bei jedem Kinde ganz anders aufbrächen. Das tun sie nach MONTESSORIS langjähriger Beobachtung aber nicht, sondern sie treten doch mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit in bestimmten Altersstufen und unter gewissen gesellschaftlichen Bedingungen in ähnlicher Weise auf. Es entspricht das gewissen entwicklungsmäßig bedingten Phasenhaltungen. Während Dreijährige sich z. B. für sinnenhafte, experimentierende und ordnende Betätigungen interessieren, geht das Interesse der Neunjährigen im allgemeinen auf Naturphänomene und -vorgänge und das der Sechzehnjährigen auf gesellschaftliche Probleme; oder während im Sozialverhalten der Dreijährige sich mit einem Dabeisein begnügen kann, organisiert der Neunjährige seine Clique und erwacht der Sechzehnjährige für gesellschaftliche Aufgaben und Verantwortungen.

Durch ihre Beobachtungen ist MONTESSORI ähnlich wie STEINER auf eine dreigliedrige Phasenhaftigkeit der Entwicklung gekommen, wobei sie deren inhaltliche Schwerpunkte aber völlig anders sieht (vgl. MONTESSORI 1983 a, S. 16 ff.). Wenn also die „sensiblen Perioden“ im Rahmen umgreifender Phasenhaltungen auch bei mehreren Kindern zugleich auftreten können, so ist es dennoch nicht möglich, den heute üblichen Klassenunterricht so zu organisieren, daß nur *ein* Lehrer jedem einzelnen Kind oder vielen Kleingruppen die gemäß ihren Sensibilitäten gerade notwendige Hilfe und Anregung geben könnte. Hier ist es das große Verdienst MONTESSORIS, daß sie – angeregt durch die Vorarbeiten von ITARD und SÉGUIN – Arbeitsmittel erfunden hat, die nach kurzer Einführung erlauben, daß das Kind mit

ihrer Hilfe Lernprozesse weitgehend selbständig durchführen kann. Durch den Einsatz dieser Arbeitsmittel in ihren Kinderhäusern und Schulen ist es MONTESSORI gelungen, eine Schulgestalt zu realisieren, in der im Rahmen einer Gruppe die Kinder dennoch ihre individuellen – gemäß den gerade vorherrschenden Sensibilitäten – Lernvorhaben durchführen können. Das Zentrum des Lerngeschehens in einer MONTESSORI-Schule bildet die sogenannte „Freiarbeit“ (vgl. SCHULZ-BENESCH 1984, S. 97 ff.), bei der das einzelne Kind selbst bestimmt, womit es sich jetzt beschäftigen will, wie lange es dabei verweilen will, in welchem Rhythmus und welchem Tempo es dabei verfahren will, ob es das Lernvorhaben allein oder mit Kameraden durchführen will und welche es sich dazu auswählen will. Dabei soll idealerweise auch noch die Selbstkontrolle des Lernprozesses auf sein Ergebnis hin möglich sein. Dennoch verlaufen die Lerngeschehen weitgehend im Rahmen einer umfassenden curricularen Planung, die aber viel Spielraum läßt.

Trotz des weitgehend individualisierten Lerngeschehens findet aber dennoch keine Atomisierung der Gruppe oder des Verbandes statt. Im Gegenteil: Die Kinder können jederzeit Kontakt miteinander aufnehmen oder können gemeinsame Vorhaben durchführen. Da die Gruppen nach MONTESSORIS Konzeption prinzipiell altersgemischt sind (immer etwa drei Geburtsjahrgänge gleicher Phasenhaltung), die Kinder aber auch Kontakte über ihre Gruppe hinaus unterhalten können, gibt es ohne ausdrückliche sozialpädagogische Maßnahmen ständig Anlässe zu spontanem und situationsbedingtem Sozialverhalten; zumal auch noch das Vorhandensein der Arbeitsmittel in je nur einem Exemplar Anlaß zu Rücksichtnahme, Absprachen usw. gibt. Wenn es also in der zur Diskussion stehenden Abhandlung heißt, „daß in der Montessori-Pädagogik eine gesonderte soziale Erziehung nicht vorgesehen ist“ (643), so kann das, wenn man das „gesonderte“ sehr präzise nimmt, richtig sein; wenn damit aber – wie das häufig der Fall ist – das *Fehlen* der sozialen Erziehung bei MONTESSORI gemeint ist, ist es falsch. Das bezeugen nicht nur die Schriften MONTESSORIS, sondern auch die Beobachtungen und Arbeiten bedeutender Kenner der MONTESSORI-Pädagogik wie BUYTENDIJK, STANDING, HELMING, AURIN, SCHULZ-BENESCH u. a., und neuerdings auch wissenschaftliche empirische Untersuchungen (vgl. FÄHMEL 1981 und FISCHER 1982).

Die zentrale Stellung der „Freiarbeit“ schafft darüber hinaus ganz konkret einen wachsenden Spielraum der Freiheit, die nach MONTESSORIS Überzeugung nur durch eine fortschreitende Unabhängigkeit und Selbständigkeit im Kindes- und Jugendalter zu erringen ist (vgl. MONTESSORI 1984 a, S. 64).

Diese Gewährung des schon je möglichen Maßes an Freiheit ergibt sich für MONTESSORI aus ihrem tiefen Respekt vor dem Personsein auch schon des Kindes und der darin begründeten Menschenwürde (vgl. MONTESSORI 1980, S. 44; 1984 a, S. 67). Um ihretwillen will MONTESSORI die pädagogische Einwirkung auf die „Peripherie“ des personalen Bereiches beschränkt wissen, während dessen „Zentrum“ (MONTESSORI 1984 b, S. 41) der Vorbehaltenheitsraum eines jeden Individuums bleiben muß. Aus dieser Grundhaltung heraus mahnt sie dann auch Eltern und Erzieher: „Laß deinem Kinde sein Geheimnis“ (MONTESSORI 1979, S. 14).

In diesem Durchdringungsein von der Menschenwürde auch schon des Kindes und von seiner Berufung zur personalen Freiheit haben wir im Konzept MONTESSORIS eine zweite „Vorannahme“. Sie ist für MONTESSORI zuletzt in dem Glauben

begründet – wiewohl sie davon selten spricht –, daß das Kind nach dem Bilde Gottes geschaffen ist und daß es – wenn es getauft ist – „mit seiner eigenen Natur an Gott teilnimmt“ (MONTESSORI 1964, S. 234). In dieser „Vorannahme“ haben wir den eigentlichen Grund dafür, daß MONTESSORI „dem Messen an der Alters- und Leistungsnorm“ (633) keine Bedeutung beimißt. Diese „Vorannahme“ steht aber zugleich in absolutem Gegensatz zu der „Vorannahme“ STEINERS von der „Reinkarnation“ als einer allgemeinen anthropologischen Grundgegebenheit (vgl. STEINER 1980, S. 49 ff.).

Es kann an dieser Stelle zugleich noch auf eine dritte „Vorannahme“ MONTESSORIS verwiesen werden: ihre Zielvorstellung vom „normalisierten Kind“. Es handelt sich dabei nicht um das Phantom vom *uomo medio*, wie die Autoren meinen (635), das in den Frühschriften MONTESSORIS einmal auftaucht. MONTESSORI meint damit vielmehr das leib-seelisch gesunde Kind (vgl. MONTESSORI 1952, S. 71; 1954, S. 58; 1980, S. 43), das in sich ausgeglichene, sozial integrierte, seinem Lebensraum erschlossene Kind. Nicht daß MONTESSORI sich dieses Kind wie ein Wunschbild in ihrer Phantasie entworfen hätte. Dieses Kind war ihr vielmehr zum ersten Male in dem kleinen Mädchen von San Lorenzo aufgeleuchtet, das in tiefer Konzentration und Sammlung (von „tätiger Meditation“ hat B. v. VEEN-BOSSE später gesprochen; vgl. v. VEEN-BOSSE, 1964, S. 130) seiner Beschäftigung mit den Einsatzzylindern hingegeben war und sich durch nichts stören ließ, bis es innerlich gesättigt war; und es war ihr und vielen ihrer Nachfolger immer wieder als reale Möglichkeit in den Erziehungsstätten nach ihren Anregungen begegnet. Daß MONTESSORI das in diesem Sinne „normalisierte Kind“ gleichsam zum Leitbild ihrer ganzen Erziehung gemacht hat, dafür hat sie keine rationalen Gründe vorgelegt, und man kann es sicherlich auch nicht. Das war eine Wertentscheidung, die man akzeptieren oder ablehnen kann.

Diese Leitvorstellung vom „normalisierten Kind“ und die anthropologische Vorstellung vom je einmaligen personalen Menschenwesen, das sich aus innerer Kraft im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen selbst verwirklichen muß, das sind die eigentlichen Tragpfeiler der MONTESSORISCHEN Konzeption. Der umgreifende Glaubenshorizont, das ist MONTESSORIS persönlicher Bedingungsrahmen, der aber nicht eine notwendige Bedingung für die Annahme der beiden Hauptpunkte ist, wenn an seine Stelle nur nicht Mächte oder Ideologien treten, die Freiheit und Menschenwürde der individuellen Person nicht respektieren und damit der Gefahr der Zerstörung anheimgeben. Die Arbeitsmittel sind demgegenüber relativ, wenn gleich sie für die Realisierung des Konzeptes notwendig sind; aber sie sind empirisch gefunden und könnten auch abgewandelt oder gar ersetzt werden, wenn sich wirklich Besseres fände. An Vorarbeiten anknüpfend hat MONTESSORI sie aufgrund langdauernder, sorgfältiger Beobachtungen und Erprobungen (bei denen ihr ihre experimentalwissenschaftliche Ausbildung zugutekam) erstellt.

Damit steht nun zum Schluß der Untersuchung noch die Frage nach MONTESSORIS Wissenschaftsverständnis und insbesondere nach ihrem Verständnis von Pädagogik als Wissenschaft zur Beantwortung an. In einer Untersuchung, die ich vor einigen Jahren dieser Thematik ausdrücklich gewidmet hatte, bin ich zu folgendem Ergebnis gekommen: „Wenn MONTESSORI Wissenschaft sagt, meint sie empirische Wissenschaft oder Experimentalwissenschaft“, und „Konstituierung der Pädagogik als

Wissenschaft bedeutet für MONTESSORI experimentalwissenschaftliches Vorgehen bei der Erprobung und Anwendung von erziehungspraktischen Verfahren, Mitteln und Einrichtungen, wobei die zugrundeliegenden Wertungen und angestrebten Ziele ihrerseits nicht erfahrungsbegründet verstanden werden können“ (OSWALD 1970, S. 141 f.). All das unternimmt MONTESSORI nicht zum Aufbau einer Erziehungstheorie, sondern sie will erzieherisches Handeln motivieren und gemäß ihren „Vorannahmen“ praktikabel und verantwortbar machen.

Am Anfang ihres pädagogischen Wirkens hatte MONTESSORI kein fertiges, wohl-durchdachtes und theoretisch begründetes Konzept. Sie war ja Ärztin, und als solche hatte sie mit geistig behinderten Kindern zu tun, denen sie helfen wollte. Im Verlauf ihrer Arbeit ging ihr dann auf, daß diese Kinder mehr einer pädagogischen als einer medizinischen Hilfe bedurften. Bei ihren Mühen um solche Hilfe stieß sie auf die Vorarbeiten bedeutender Arztpädagogen (ITARD, SÉGUIN), griff deren Anregungen auf und verbesserte sie. Gemäß diesen Ansätzen arbeitete sie auch weiter, als sie statt kranker gesunde Kinder zu betreuen hatte. Wichtige Anregungen gewann MONTESSORI, wie sie öfters versichert, dabei von den Kindern selbst dadurch, daß sie ihr Wachstum und ihre Verhaltensweisen sorgfältig beobachtete. Sie spricht gar vom Kinde als ihrem „Lehrmeister“ (MONTESSORI 1952, S. 287) und scheut sich nicht, ihre anfängliche Unzulänglichkeit einzugestehen (vgl. MONTESSORI 1976, S. 75; 1976, S. 69).

Im deutlichen Unterschied zu STEINER erklärt sie einmal: „Ich habe nicht zuerst die Grundsätze aufgestellt und nach ihnen meine Erziehungsmethode eingerichtet. Gerade das Gegenteil war der Fall: nur die unmittelbare Beobachtung der Kinder, deren Freiheit beachtet wurde, hat mir bestimmte Gesetze ihres inneren Lebens offenbart, von denen ich später entdeckte, daß sie allgemeine Gültigkeit haben“ (MONTESSORI 1954, S. 71); und später betont sie diesen empirischen Ansatz noch einmal, indem sie als Grundsatz verkündet, „daß wir in der Leitung des Kindes nicht apriorisch vorgehen können“ (MONTESSORI 1983a, S. 160).

Abgesehen von den genannten „Vorannahmen“ sind denn auch bei MONTESSORI alle anthropologischen Aussagen und pädagogischen Maßnahmen empirisch begründet, das heißt in meist langjähriger Beobachtung gewonnen und überprüft. In ihrer Struktur, ihrer Anwendung und in ihren Ergebnissen sind sie „intersubjektiver Nachprüfbarkeit“ zugänglich, da sie auf allgemein möglichen sinnlichen Wahrnehmungen aufruhren. Diese Feststellung bestätigen auch die Autoren, wenn sie gegen Ende der Abhandlung schreiben: „Der wissenschaftliche Diskurs bleibt bei aller Praxisnähe für MONTESSORI verbindlicher Bezugspunkt“.

Die Ausgangsthese der Autoren der Abhandlung, daß „nach den Schriften von MONTESSORI und STEINER ... die Interpretation der Entwicklungserscheinungen Anleitung und Begründung für pädagogisches Handeln“ (633) gebe, kann am Ende dieser Untersuchung zwar formal bestätigt werden, die dafür aber zugrundegelegten kosmischen, anthropologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Fakten und Inhalte weichen grundlegend voneinander ab. Es handelt sich um eine durchgehende „Verschiedenartigkeit“ und nicht nur um eine partielle, wie die Autoren meinen. Was aber die Kennzeichnung beider Konzeptionen als Lehren von „geschlossenem Charakter“ angeht, so kann sie gemäß den hiermit vorgelegten

Thesen nur für die Konzeption STEINERS als zutreffend betrachtet werden, nicht aber in gleicher Weise für die MONTESSORIS.

Literatur

(Wenn aus späteren Auflagen zitiert wird, ist die Erstauflage in Klammern beigelegt.
Da die Bibliothek der Universität Münster nicht über eine Gesamtausgabe der Schriften STEINERS verfügt, wurden hier die handelsüblichen Ausgaben der Einzelschriften, meist in der Form der RUDOLF STEINER Taschenbücher benutzt.)

- BUYTENDIJK, F. J. J.: Bildung der Jugend durch lebendiges Tun. In: MONTESSORI. Hrsg. von SCHULZ-BENESCH, G. Darmstadt 1970, S. 254–273.
- FÄHMEL I.: Zur Struktur schulischen Unterrichts nach MARIA MONTESSORI. Frankfurt a. M./Bern 1981.
- FISCHER, R.: Lernen im non-direktiven Unterricht. Frankfurt a. M./Bern 1982.
- MONTESSORI, M.: Aan de basis van het leven. Amsterdam 1951.
- MONTESSORI, M.: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.
- MONTESSORI, M.: Das Kind in der Familie. Stuttgart 1954.
- MONTESSORI, M.: Kinder, die in der Kirche leben. Freiburg 1964.
- MONTESSORI, M.: Über die Bildung des Menschen. Freiburg 1966.
- MONTESSORI, M.: Frieden und Erziehung. Freiburg 1973.
- MONTESSORI, M.: Schule des Kindes. Freiburg 1976.
- MONTESSORI, M.: Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Freiburg 1979.
- MONTESSORI, M.: Das kreative Kind. Freiburg ⁵1983 a (1972).
- MONTESSORI, M.: Grundlagen meiner Pädagogik. In: OSWALD P./SCHULZ-BENESCH, G.: Grundgedanken der MONTESSORI-Pädagogik. Freiburg ⁷1983 b (1967).
- MONTESSORI, M.: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg ⁷1984 a (1969).
- MONTESSORI, M.: Das Zentrum und die Peripherie. In: MARIA MONTESSORI. Texte und Diskussion. Hrsg. von BÖHM, W. Bad Heilbrunn ³1984 b (1971).
- OSWALD, P.: Pädagogik als Wissenschaft nach der Auffassung MARIA MONTESSORIS. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 46 (1970), S. 135–146.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Der Streit um MONTESSORI. Freiburg 1961.
- SCHULZ-BENESCH, G.: MONTESSORI. Erträge der Forschung. Darmstadt 1980.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Stimmen aus der Kirche zur Pädagogik MARIA MONTESSORI. In: MONTESSORI-Werkbrief 19 (1981), S. 23–26.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Über „Freiarbeit“ im Sinne MONTESSORIS. In: MONTESSORI-Werkbrief 22 (1984), S. 97–115.
- STEINER, R.: Theosophie. RUDOLF STEINER Taschenbücher Nr. 615. Dornach 1980 (1904).
- STEINER, R.: Die Philosophie der Freiheit. RUDOLF STEINER Taschenbücher Nr. 627. Dornach 1981 a (1894).
- STEINER, R.: Die Geheimwissenschaft im Umriß. RUDOLF STEINER Taschenbücher Nr. 601. Dornach 1981 b (1910).
- STEINER, R.: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? RUDOLF STEINER Taschenbücher Nr. 600. Dornach 1981 c (1904/05).
- STEINER, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft und andere Schriften. Dornach 1981 d (1907).
- STEINER, R.: Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches. RUDOLF STEINER Taschenbücher Nr. 618. Dornach 1981 e (1919).
- VAN VEEN-BOSSE, B.: Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik MARIA MONTESSORIS. In: HAGENMAIER, TH./CORRELL, W./VAN VEEN-BOSSE: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Heidelberg 1964, S. 101–160.
- ZEYLMANN VAN EMMICHHOVEN, P. W.: RUDOLF STEINER. Stuttgart o. J.

Abstract

The Educational Theorie of MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER. A Critical Comment on H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/Ch. ILLERT, „ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK“ 5/1984

In recent times the pedagogical concepts of both RUDOLF STEINER and MARIA MONTESSORI have often been discussed together as alternatives to the public educational system. Like other writers, KALLERT, SCHLEUNING and ILLERT neglect the fundamental differences between the two approaches; furthermore, one of the two concepts is often regarded as a mere variant of the other and is consequently only roughly sketched. The author of this article contrasts STEINER's self-contained system with the rather open concept of MONTESSORI. While STEINER's „Geisteswissenschaft“ is based on suprasensuous perceptions and has ready a valid answer to every question, including those of a pedagogical nature, MONTESSORI's concept is a rather open one and is based on empirical evidence. In addition, the logic inherent in MONTESSORI's thinking is outlined.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Paul Oswald, Sentruper Höhe 51, 4400 Münster