

Kortschack-Gummer, Karin

Replik zur Rezension von Andreas von Prondczynsky zum Band: Karin Kortschack-Gummer: Das Kosmische der 'Kosmischen Erziehung'. Eine Grundlage der Bildungskonzeption Maria Montessoris. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005 (314 S.) [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 5 (2006) 1



Quellenangabe/ Reference:

Kortschack-Gummer, Karin: Replik zur Rezension von Andreas von Prondczynsky zum Band: Karin Kortschack-Gummer: Das Kosmische der 'Kosmischen Erziehung'. Eine Grundlage der Bildungskonzeption Maria Montessoris. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005 (314 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 5 (2006) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-197734 - DOI: 10.25656/01:19773

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-197734>

<https://doi.org/10.25656/01:19773>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

Replik zur Rezension von Andreas von Prondczynsky zum Band

Karin Kortschack-Gummer

Das Kosmische der 'Kosmischen Erziehung'
Eine Grundlage der Bildungskonzeption Maria Montessoris
Würzburg: Königshausen & Neumann 2005
(314 S.; ISBN 3-8260-3046-X ; 35,00 EUR)

Maria Montessori stellt zwei grundsätzliche Anforderungen an den Pädagogen, die schon seit jeher in Fachkreisen auf Unverständnis stoßen:

1. Strenge Wissenschaftlichkeit, die nicht nur im Elfenbeinturm universitärer Theorie, sondern vor Ort in den pädagogischen Feldern stattzufinden hat. Rücksicht nehmend auf das Phänomen der Selbsttätigkeit, wie es in der Polarisation der Aufmerksamkeit zutage tritt, setzt sich die Pädagogik als experimentelle Wissenschaft die exakte Passung zwischen Lerngegenstand und den individuellen Bedürfnisstrukturen des Kindes zum Ziel. Daher lehnt M. Montessori die Trennung von Fachwissenschaft und Praxis ab, die auf Seiten der Theorie rigide rationale Konzepte und auf Seiten der Praxis festgefahrene Pragmatismen und eine unökonomische Flut an laienhaften Lehr- und Lernmitteln produziert, deren Kostenaufwand auf die Lehrkräfte abgewälzt wird. Sie hat dazu geführt, dass sich das Bildungswesen auch heute noch auf dem „Niveau der Alchimie“ (M. Montessori) bewegt.
2. Eine spezifische Geisteshaltung des Pädagogen, welche dialogische Teilhabe befürwortet, von pädagogischem Takt geprägt ist und daher pädagogischen Bezug gewährleistet.

A. v. Prondczynsky versucht meinem Anliegen gleich zu Beginn seiner Rezension den Wind aus den Segeln zu nehmen, indem er diese beiden Grundpfeiler der Montessori-Pädagogik in altbekannter Weise mit den undefinierten Schlagwörtern „Positivismus“ und „Emphase“, die sich durch keine Theorie vereinbaren ließen, abtun will. Die in meinem Buch durchgeführte Abgrenzung des Wissenschaftsbegriffs M. Montessoris von dem der empirisch-analytisch verfahrenen Wissenschaften (191ff.) übergeht der Flensburger Pädagoge geflissentlich, wohl um einer sachlichen Auseinandersetzung aus dem Wege zu gehen. Diese Vorgehensweise ist leider paradigmatisch für seine auf reine Polemik, statt auf wissenschaftliche Kritik angelegte Rezension.

Um seine „Zweifel an der Konsistenz“ der Montessori-Pädagogik abzustützen, bedient sich v. Prondczynsky meiner Erhebungen zur Quellenlage des Konzepts der Kosmischen Erziehung, die erbrachten, dass bereits Mario M. Montessori Sen. und Jun., die gemeinhin als besondere Gewährsmänner für das richtige Verständnis der Pädagogik ihrer Mutter bzw. Großmutter angesehen werden, in ihren eigenen Texten zu einer Theoretisierung der Kosmischen Erziehung unter ökologischem Vorzeichen

tendieren. Diese Tatsache wertet er hemmungslos als Beleg dafür, dass es sich bei den Texten M. Montessoris zur Kosmischen Erziehung um „rein virtuelle Gebilde“ handelt. Dies trotz der Tatsache, dass sogar 1950 noch unter Mitwirkung von M. Montessori in Amsterdam ein Kongress zur Kosmischen Erziehung stattfand, zu dem Vorträge sowohl M. Montessoris als auch ihres Sohnes zur Kosmischen Erziehung vorliegen (267). Wie v. Prondczynsky meinem Buch hätte entnehmen können (195 und 235), hat M. Montessori nicht „erst gegen Ende ihres Lebens Vorträge mit dem Grundtenor der ‚Kosmischen Erziehung‘ gehalten“, sondern bereits in den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts, wohingegen sie sich in der Spätphase ihres Schaffens mit Säuglingsforschung beschäftigte. Sein Vergleich Mario M. Montessoris mit E. Förster-Nietzsche hinkt daher nicht nur, er ist schlichtweg unseriös.

An keiner Stelle meines Buches wurde von mir behauptet, dass die Mitschriften zu den Vorträgen M. Montessoris ausschließlich aus der Feder ihres Sohnes stammen, geschweige denn von ihm „post mortem angefertigt“ wurden, wenngleich er natürlich auf Wunsch seiner Mutter viele Übersetzungen ihrer Vorträge in die englische Sprache vornahm. v. Prondczynsky macht sich diese Verdrehungen der Tatsachen zunutze, um mir großspurig eine „instrumentalisierte Hermeneutik“ unterstellen zu können!

Die polemische Absicht des Rezensenten zeigt sich vor allem aber auch darin, dass er assoziationssträchtige Begriffe aus ihrem systematischen Textzusammenhang herauspicks und zu Platzhaltern „esoterischer“ Theoriegebilde degradiert (so z. B. den Begriff des Leibseelischen und des Ich-Du der dialogischen Philosophie M. Bubers oder den Terminus „Seelenkontakt“ M. Montessoris).

Die Substanz meiner Arbeit besteht aber gerade darin, aufgezeigt zu haben, dass die Bildungskonzeption M. Montessoris nichts mit „Esoterik“ zu tun hat, sich aber auch nicht metaphysisch-spekulativ, evolutionär-entwicklungstheoretisch oder ökologisch verkürzen lässt. Um die Unrichtigkeit dieser Deutungen in der Sekundärliteratur aufzudecken, die einer grundsätzlichen philosophiegeschichtlichen Auseinandersetzung mit der Thematik des Kosmischen aus dem Wege gehen, und um die vielschichtigen Probleme, die durch deren konträre Auffassungen aufgeworfen wurden, abzuklären, war es nötig, über die Schriften M. Montessoris hinauszugehen und andere maßgebliche philosophische und pädagogische Texte zu Wort kommen zu lassen, um auf dieser Basis die sinnvolle Umsetzung dieser systematischen Grundlagen in der Bildungskonzeption der Pädagogin herauszustellen. Insbesondere die Dimension der Poiesis und das Feld der Teleologie, die nach Meinung der Montessori-Kritiker W. Böhm und B. Fuchs die deterministischen und ideologischen Grundkomponenten der Kosmischen Erziehung bilden, bedurften einer grundlegenden Erörterung. Im Hinblick auf den Poiesisbegriff war von A. v. Prondczynsky (der sich selbst allerdings nicht beim Namen nennen möchte) bahnbrechende Arbeit geleistet worden. Wie meine Nachforschungen erbrachten, wird man der Pädagogik M. Montessoris nicht gerecht, wenn man sie unter dem Aspekt des traditionellen Poiesis-Begriffs beurteilt, welcher laut Auskunft der Habilitationsschrift v. Prondczynskys einem veralteten Handlungsklassenverständnis von Theorie und Praxis zuzuordnen ist.

Vergegenwärtigt man sich jedoch M. Montessoris Vorstellung von der Bildung des Kindes, deren Kernaussage darin besteht, dass das Kind der Erbauer des Menschen

ist, aus der Warte des aristotelischen Poiesisbegriffs, der für den Phänomenbereich des Selbsthervorbringens von Wissen und Können steht, dann springt sofort eine Verwandtschaft ins Auge.

M. Montessoris Pädagogik unter dem Primat einer so verstandenen Poiesis zu deuten, kann durchaus als eine Absicht meiner Arbeit verstanden werden, nicht allerdings war es meine Intention „eine poetische Begründung der Pädagogik als Wissenschaft zu bieten“! Schon gar nicht eine solche Begründung, die sich auf die originellen Erfindungen des Künstler-Ingenieurs kapriziert und sich dabei auf die aktuellen Bestrebungen des radikalen Konstruktivismus mit seiner Befürwortung von Egozentrität und Negation aller Grundbeziehungen des Menschen stützt und alle Theorien, die diese Kriterien nicht erfüllen als esoterisch empfindet.

A. v. Prondczynsky vermisst an meinem Buch, dass Gegenwartsautoren „nicht auftauchen“. Hier meine Rückfrage an den Rezensenten: Sind L. A. Pongratz, W. Marotzki, O. Hansmann, C. Beck, D. Lenzen, W. Welsch, C. Pries, E. Zoller, G. Buck und vor allem A. v. Prondczynsky keine erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsautoren?

Wie die Studien G. Pichts und C. v. Korvin-Krasinskis erbrachten, ist „Kosmos“ ursprünglich eine ästhetische Aussage und bereits im antiken Griechentum eng mit der Frage nach dem Ethos und der Bildung des Menschen verbunden, und zwar unabhängig von den damals kursierenden „Kosmologievorstellungen“. Die hanebüchene Bemerkung des Rezensenten, der „philosophische Horizont Montessoris sei denn auch ganz in der Kosmologievorstellung der griechisch-antiken Welt eingelassen“, zeugt peinlich von seiner sachlichen Unkenntnis.

Mit ihrer Wiederentdeckung in der Neuzeit erfuhr die o.g. altgriechische Tradition insbesondere in der Ästhetikepoche der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Belebung. I. Kant sichert später in seinem dritten Hauptwerk, der „Kritik der Urteilskraft“, systematisch die Bedeutung des ästhetischen Urteils neben der Sinneswahrnehmung und der Verstandeserkenntnis. Auch klärt er in diesem Werk die Tragweite der Teleologie: die Maxime einer inneren Zweckmäßigkeit der Natur ist unentbehrlich für den Systemcharakter der Wissenschaft. Insofern hat die Teleologie kritisch-regulative Funktion gegenüber allen theoretischen Gebilden. Sie ist allerdings grundsätzlich zu unterscheiden von der propädeutischen Funktion der Teleologie zur Hervorbringung der „inneren moralischen Zweckbestimmung“ des Menschen, nämlich die „Beförderung der Glückseligkeit, in Einstimmung mit der Sittlichkeit“ (174). Hinsichtlich dieser Funktion hat die Teleologie ihren systematischen Ort in der Naturbeschreibung (171), nicht jedoch in der Naturerklärung, wie sie in der theoretisch-doktrinären, finalistischen Beurteilungsform der Physiko-Theologie, aber auch in gewissen ökopädagogischen Bildungstheorien vorliegt. Denn die „Moralität der Gesinnungen“ darf nach Kant nicht auf dem Wege der Lehre erzeugt werden, da diese nur einen „Mechanismus der Sinnesart“, nicht aber echte Kritikfähigkeit hervorbringt (177). Beide Funktionen der Teleologie finden in der Pädagogik M. Montessoris sachgemäße Anwendung.

Durch J. F. Herbart, den Lehrstuhlnachfolger I. Kants und Begründer der Pädagogik als Wissenschaft, hielten die Erkenntnisse Kants erstmals Einzug in die Pädagogik (nicht jedoch durch W. v. Humboldt, dessen Bildungstheorie deshalb in meiner Arbeit außen vor bleibt). J. F. Herbart legt das Schwergewicht seiner pädagogischen

Bestrebungen auf die Bildung der ästhetischen Urteilskraft, weil er feststellt, dass über sie die „feinen Schattierungen geistiger Bewegungen, ohne welche es keine rege Teilnahme, keinen lauteren Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn noch Beobachtungsgeist geben kann“ (245) zustande kommen. Daher besteht für ihn „das Hauptgeschäft der Erziehung“ in der „ästhetischen Darstellung der Welt“ (246). Diese Aufgabe kann nicht die sture Lehre erfüllen, sondern für sie ist eine „Kunst des Unterrichts“ erforderlich, welche die Belebtheit der Vorstellungskraft und das rege Interesse des Zöglings im Blick behält. Die zahlreichen Parallelen zu M. Montessoris Kosmischer Erziehung sind nicht zu übersehen. Sie werden ausführlich im vierten Teil meines Buches aufgedeckt.

Kosmische Erziehung als Modell einer ästhetischen Erziehung für die Altersstufe des 6 – 12-jährigen Kindes geht klarerweise nicht in der „Bildung der Sinne“ auf, die nach M. Montessori schon in der Kleinkindphase abgeschlossen sein sollte (216 ff.) Hier liegt ebenfalls eine gravierende Wissenslücke des Rezensenten vor. Seine Empfehlung, ich hätte mich „an anderen Interpretationen eines die Bildung der Sinne unterstützenden bildungstheoretischen Verständnisses orientieren“ sollen, kann ich daher leider nicht annehmen.

Abschließend gilt es noch v. Prondczynskys Frage nach der Notwendigkeit des „Aufwands“ meiner Arbeit zu beantworten. Schon in ihrem Frühwerk „Il metodo“ (1909) gibt M. Montessori über die Wurzeln ihrer Pädagogik Auskunft: It is a pedagogical method informed by the high concept of Immanuel Kant: „Perfect art returns to nature“ (181). Diese Textstelle erscheint in der deutschsprachigen Übersetzung nicht mehr. Dennoch war es sehr lohnenswert diesem wichtigen Hinweis nachzuforschen. Wie zu zeigen war, ergaben sich zahlreiche Querbezüge, welche M. Montessoris Werk in einem ganz anderen Licht erscheinen lassen und die in meiner Dissertation bei weitem nicht erschöpfend erörtert werden konnten. Sie belegen, dass M. Montessori einer ganz anderen philosophischen und pädagogischen Tradition verpflichtet war, als uns ihre Kritiker vorspiegeln (Insofern ist ihre „Aufnahme in den Olymp der Pädagogik-Klassiker“ durchaus gerechtfertigt). Hier öffnet sich der pädagogischen Forschung ein weites Aufgabenfeld, das dringend bestellt werden muss. Denn die Montessori-Pädagogik ist eine seit fast einem Jahrhundert sich weltweit erfolgreich etablierende Bewegung, deren Nachfrage stetig wächst. Allein in Bayern ist sie mit 150 Kindergärten, 80 Grund- und 60 Hauptschulen vertreten. Und als Pädagoge sollte man zu dem, was in den pädagogischen Feldern geschieht Stellung beziehen, anstatt sich aus der Verantwortung zu stellen.

Fazit: Ich meinerseits empfehle A. v. Prondczynsky mein Buch in einer ruhigen Stunde doch noch einmal zur Hand zu nehmen.

Karin Kortschack-Gummer (München)

Karin Kortschack-Gummer: In: EWR 5 (2006), Nr. 1 (Veröffentlicht am 13.02.2006), URL: http://www.klinkhardt.de/ewr/RE_1_82603046.html

Siehe auch:

[Andreas von Prondczynsky \(Flensburg\) in EWR 4 \(2005\), Nr. 6 \(November/Dezember 2005\)](#)