

# **Hochschule Merseburg**

Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur

## **Bachelorarbeit**

im Studiengang „Kultur- und Medienpädagogik – Bachelor of Arts“

Die Macht geht vom Kind aus -  
Ein Vergleich von dem Bild des Kindes  
nach Maria Montessori und Alexander Sutherland Neill

Vorgelegt von:  
Marie-Luis Dulig

Erstgutachter: Prof. Dr. Alfred Frei  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Johann Bischoff

Merseburg, den 12. August 2019

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Zeitgeschichtlicher Hintergrund – .....	4
Von der Schwarzen Pädagogik hin zu der Reformpädagogik.....	4
3. Alexander Sutherland Neill.....	7
3.1 Biografischer Hintergrund - Alexander Sutherland Neill	7
3.2 Das (un)freie Kind.....	9
3.3 Die Schöpferische Kraft.....	12
3.4 Pädagogische Konsequenzen .....	14
4. Maria Montessori.....	16
4.1 Geistesgeschichtlicher Hintergrund – Maria Montessori .....	16
4.2 Biografischer Hintergrund – Maria Montessori.....	18
4.3 Die Kosmische Ordnung.....	20
4.4 Die Normalisation des Kindes.....	22
4.5 Pädagogische Konsequenzen.....	24
5. Fazit.....	29
6. Literaturverzeichnis.....	33
7. Eidesstattliche Erklärung.....	36

## 1. Einleitung

Um die Profession der Pädagog\_Innen ganzheitlich auffassen und ausüben zu können, bedarf es der Reflexion über das Verständnis vom Kind. Es müssen sich die grundsätzlichen Fragen gestellt werden, wie man das Kind und seine Erziehung versteht. Erst die Antworten auf diese und weitere Fragen: *Wie lernen Kinder; Welche Kompetenzen und Fähigkeiten zur Entwicklung besitzen Kinder bereits von sich aus; Was will oder muss ich als Pädagog\_In noch hinzu geben, damit Kinder erfolgreich lernen und sich frei entwickeln können?* ermöglicht es eine grundlegende Haltung für die Arbeit als Pädagog\_In anzunehmen. Eine klare pädagogische Haltung ist hilfreich, um adäquat auf die verschiedensten Erziehungssituationen und Verhaltensweisen von Kindern reagieren zu können. So zeigen sich die erarbeiteten Erziehungsleitgedanken auch in der kleinsten Interaktion mit dem Kind und ergeben ein ganzheitliches Konzept. Um eine eigene Haltung zu entwickeln, sie zu festigen oder auch zu hinterfragen, ist es hilfreich sich mit bereits vorhandenen pädagogischen Ansätzen auseinander zu setzen. Präzise Antworten auf die Sichtweise des Kindes lassen sich in den Arbeiten der beiden Reformpädagog\_Innen Maria Montessori und Alexander Sutherland Neill finden. Die beiden Pädagog\_Innen wirkten in der Zeit der Reformpädagogik, in der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zahlreiche Erneuerungen in der Erziehung, im Unterricht und in der allgemeinen Schule entstanden, die das Kind in den Mittelpunkt der Pädagogik stellten.

Eine der wohl bekanntesten Vertreterinnen der Reformpädagogik ist Maria Montessori. Sie legte in Italien den Grundstein für die bis heute weltweit bekannte und angewandte Montessori-Pädagogik. Ihre Arbeitsweise ist grundsätzlich davon geprägt, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen im Fokus steht und bedingungslos wertgeschätzt wird. Diese Wertschätzung drückt sich unter anderem in Form der Freiarbeit aus: dem Kind wird selbst überlassen, wann es sich mit welchen Themen beschäftigen möchte und lernt dadurch autonom zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Während des Wirkens von Montessori erarbeitete der Pädagoge Alexander Sutherland Neill zeitgleich in Schottland ebenso neue Ansätze zur Erziehung, die weltweit auch heute noch aufgegriffen werden. Er gründete die *Demokratische Schule Summerhill* und bezeichnet seine Arbeit als *selbstregulative Erziehung*. Fälschlicherweise wird er als einer der Begründer der antiautoritären Erziehung gesehen, da lediglich sein Werk *Summerhill – a radical approach to child rearing* mit *Theorie und Praxis der antiautoritären*

*Erziehung - Das Beispiel Summerhill* ins Deutsche übersetzt wurde. Seine Methoden zeichnen eine Kompromisslosigkeit aus, in der die maximale Freiheit des Kindes im Vordergrund steht und kein Zwang von den Pädagog\_Innen ausgeübt wird. So dürfen und müssen sich die Kinder bis zu einem gewissen Grad selbstständig ihre Lernumgebung und Lerninhalte suchen.

Montessori und Neill wirkten zu einer Zeit in der sich das Bild vom Kind und die pädagogischen Einstellungen stark verändert haben und haben noch immer Einfluss auf die heutigen Erziehungsmethoden. Ihre Bilder vom Kind sind Gegenentwürfe zu der fatalen *schwarzen Pädagogik*<sup>1</sup>, die von dem 2. Weltkrieg enorm geprägt worden war. So sollte durch die Reformpädagogik die bis dato vorherrschende absolute Autorität der Lehrer\_Innen und der Zwang des Schulsystems durch Freiheit ersetzt werden. Diese Auffassungen verwirklichten Montessori und Neill durch ihr pädagogisches Wirken auf ihre eigene Art und Weise. Die beiden Pädagog\_Innen bildeten ihre eigenen Anthropologien, die im Kern immer auf das Kind zurückkommen und somit den Kindern viel Macht zukommen lassen. Auf diese Herangehensweisen ist die Fragestellung dieser Arbeit - *Inwieweit ist im Bild vom Kind nach Montessori und Neill identisch?* - zurückzuführen. Die Betrachtungsweisen vom Kind werden mithilfe einer klassischen Literaturanalyse untersucht und miteinander verglichen. Die Arbeit stellt ein fiktives Gespräch zwischen Montessori und Neill dar. So werden beide Leitbilder vom Kind nebeneinander gestellt und es wird herausgefunden, was die beiden Theorien signifikant miteinander verbindet und an welchen Punkten sie auseinander gehen. Ebenso wird auf die Merkmale eingegangen, die bei dem jeweiligen anderen pädagogischen Konzept nicht thematisiert werden.

Die Arbeit beginnt damit, dass sie einen differenzierteren Überblick von der Entwicklung der schwarzen Pädagogik hin zu der Reformpädagogik schafft, um mit diesem Wissen durch die nachfolgenden Kapitel zu führen. Diese zeitgeschichtliche Entwicklung ausgehend von der damaligen Gesellschaftskritik hin zu den Erneuerungen der Reformpädagogik finden sich in Neills Theorien stark wieder. Dementsprechend wird anschließend Neills biografischer Hintergrund skizziert, um darauf hin seine Hauptthesen zum Bild des Kindes darzustellen. Darauf folgt der geistesgeschichtliche und biografische Kontext von Montessori und ihr Verständnis vom Kind. Abschließend werden die Ergebnisse des Vergleiches zusammengefasst und auf die These hin

---

<sup>1</sup> Die sogenannte Schwarze Pädagogik beschreibt Erziehungsstile seit dem 18. Jahrhunderts, die das Ziel hatten durch „vernünftiges“ Handeln die menschliche Natur zu überwinden und ein neues Ideal des Menschen zu erschaffen. Nähere Erläuterung siehe Kapitel 1.

untersucht, ob wirklich bei beiden pädagogischen Ansätzen die Macht vom Kind ausgeht oder ob nicht doch die Rolle der Erziehenden mächtiger ist.

## 2. Zeitgeschichtlicher Hintergrund –

### Von der Schwarzen Pädagogik hin zu der Reformpädagogik

Die sogenannte *Schwarze Pädagogik* wurde rückblickend in den 70er Jahren als solche definiert und beschreibt die fatalen pädagogischen Entwicklungen, die im 19. Jahrhundert bis hin zum Nationalismus in Europa vorherrschten. Der Ursprung der Schwarzen Pädagogik wird auf den Machtverlust des Adels im 19. Jahrhundert zurückgeführt. Auf diesen Machtverlust hin formierte sich eine neue regierende Gesellschaftsschicht. Diese Schicht distanzierte sich einerseits eindeutig zum Adel und andererseits zu den Arbeiter\_Innen und erschuf ihr eigenes Verständnis von Bildung. Sie nutzten die Macht und den Einfluss der Erziehung aus, um Kinder nach ihren Ideologien groß zu ziehen. So formierten sie eine Gesellschaft nach ihren Vorstellungen und legitimierten ihre Methoden durch sich selbst. Es entstand dadurch ein zeitweise sich selbst erhaltendes System, was seinen Höhepunkt im Nationalsozialismus erreichte. Das Ideal der Schwarzen Pädagogik war es, den Anweisungen von Autoritäten immer widerstandslos zu folgen ohne das dies infrage gestellt wird.

„Die Erziehungsziele des Bürgertums lauteten Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Fleiß und Gehorsam gegenüber Vorgesetzten und dies sollte vor allem durch die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung erreicht werden“ (Kuhlmann 2013: 82).

Diese Tugenden wurden unter anderem dafür genutzt, um sich als das Bürgertum von den Arbeiter\_Innen abzugrenzen, welche als zügellos und triebgesteuert galten. So stand immer die Selbstbeherrschung im Vordergrund, um den damaligen Idealbild des Menschen möglichst genau entsprechen zu können. Diese Selbstbeherrschung wurde den Kindern durch harte Strafen antrainiert und war faktisch eine menschenunwürdige Unterdrückung der eigenen physischen und emotionalen Bedürfnisse. Die Unterdrückung sollte jedoch den Kindern nicht bewusst gezeigt werden, sondern subtil mit in die Erziehung einfließen, um das Kind unbewusst führen zu können. Das heißt, dass beispielsweise den Kindern ein Schuldgefühl beigebracht wurde, wenn sie sich nicht ordnungsgemäß verhalten haben. Die Kinder entwickelten ein ausgeprägtes Scham- und Reuegefühl für ihre Bedürfnisse und Verhaltensweisen, welches nicht der Norm entsprachen. Dies führte zu weit, dass die Kinder Bestrafungen als richtig ansahen und teilweise sogar danach verlangten. An diesen Punkt haben es dann die

Methoden der Schwarzen Pädagogik geschafft, dass Kind in seiner eigenen Würde und Individualität zu brechen und folgsame Menschen zu erschaffen, die das vorherrschende Machtsystem reproduzieren. Die Pädagog\_Innen sollten die Kraft der Bestrafungen so weit potenzieren, indem sie dem Kind zeigten, dass es ihnen selbst schwerfällt bestrafen zu müssen, aber das dies ihre Pflicht ist und das Beste für das Kind ist. Somit wurde den Kindern ein noch größeres Schuldgefühl aufgeladen und dies führte soweit, dass Kinder für ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse Hass empfanden oder diese von sich abspalteten. Dieser emotionaler Druck wurde mit der Anwendung von physischer Gewalt gepaart und ließ die Kinder in ständiger Angst und Demut agieren. Schon den ganz kleinen Kindern wurden ihre Bedürfnisse abtrainiert oder durch die Erwachsenen bestimmt, sodass es keine Gewöhnung dran gibt, so wurde nach Vorgabe gegessen, gelernt und gearbeitet. Diese Umgangsweisen führten dazu, dass es dem Kind schwerfällt Zugang zu seinen Bedürfnissen zu finden, die versteckt unerfüllt bleiben. All diese Vorgehensweisen führten dazu, dass sich unbewusst viele Aggressionen in den Kindern anstaute und sie diese an ihre Umwelt weiter gaben und die Methoden der Schwarzen Pädagogik als richtig empfanden und sie reproduzierten.

Die Pädagogik von Neill und Montessori zieht einen extremen Schlussstrich unter der fatalen Pädagogik während des 2. Weltkrieges. Die damalige Erziehung nach den Idealen der „Gehorsamkeit, Unordnung und [dem] Führerprinzip“ (ebd.: 88) wird durch die Prämisse der Freiheit und des demokratischen Miteinanders ersetzt. Die beiden Pädagog\_Innen werden der Bewegung der *Reformpädagogik* zugeordnet. In dieser Strömung zeigten sich in vielen verschiedenen Ausrichtungen und Methoden, doch trafen sich alle darin, dass: „Historisch [gesehen] war die Reformpädagogik eine Antwort auf Krisenerfahrungen an der Wende zum 20. Jahrhundert“ (Link 2018: 25). Diese allgegenwärtige Krise hatte viele Gesichter. Sie reichte von der Frage nach dem Umgang mit totalitären Herrschaftsprinzipien über die Veränderung von Arbeit und Alltag durch die Technisierung. Dies alles stand auch im Zusammenhang mit der Frage danach, was die Schulen auf diese Veränderung reagieren sollten. Also begann die große Suche nach einem reformierten Schulsystem und pädagogischen Konzepten, die sich in vielen Ansätzen der Reformpädagogik wieder fanden. Teilweise wurden jedoch auch Arbeitsweisen entwickelt, die die Komplexität der neuen Gesellschaft gar nicht greifen können und einfache Antworten suggerieren. Die Gemeinsamkeit aller neuen Ideen waren die Erneuerung der Schule, der Methodik und der Didaktik. So wurde das Kind nun extrem in den Fokus gesetzt und er wurde sich mit seinen natürlichen Potenzialen

und Lernerfahrung auseinandergesetzt. Montessori gilt in diesem Zusammenhang als eine der bedeutsamsten Wissenschaftler\_Innen angesehen, die die *Pädagogik, die vom Kind ausgeht*<sup>2</sup> etabliert hat. Ebenso, wie viele andere Pädagog\_Innen reagierte sie auf die veränderten gesellschaftlichen Umstände und benannte ihre Pädagogik auch *Friedenspädagogik*, was exakt den historischen Kontext widerspiegelt (vgl. Ludwig 2018: 179). Neill hingegen gilt als einer der Pioniere, der sogenannten *Neue Schule* mit der Gründung der *Summerhill Schule* in England (vgl. Hofman 2018: 218). Diese Schule ist eine Antwort auf seine Kritik an den bestehenden Schulformen und seinen damaligen katastrophalen Auswirkungen. So hat Neill eine reale Alternative aufzuzeigen und hat es gleichzeitig geschafft von den staatlichen Schulbehörden toleriert zu werden.

Die Reformpädagogik ist schlussendlich ein großer Schritt in Richtung einer progressiven Schule gewesen und zeigt die Wandelbarkeit von einem unterdrückenden System zur Freiheit hin. Die Ideen der Reformpädagogik werden bis heute konstruktiv angewendet und kritisch hinterfragt und prägen somit die heutigen Erziehungsgedanken.

### 3. Alexander Sutherland Neill

#### 3.1 Biografischer Hintergrund - Alexander Sutherland Neill

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) beschreibt sich selbst als „Rebell [und] radikal in der progressiven Erziehung“ (Neill 1999: 140). Er wuchs zusammen mit seinen sieben Geschwistern in einer Lehrerfamilie in Schottland auf<sup>3</sup>. Im Alter von 14 Jahren brach er die Schule ab, da er die Sinnhaftigkeit dieser infrage stellte. Durch den Abbruch befreite er sich gleichzeitig von den damals harten Bestrafungen in der Schule. Daraufhin arbeitete er in verschiedenen Tätigkeitsbereichen und schlug dann mit 16 Jahren eine pädagogische Laufbahn ein. Neill arbeitete zuerst als angepasster Hilfslehrer an der Schule seines Vaters, jedoch verabscheute er innerlich die gängigen Lehrmethoden. In den kommenden Jahren wurde er zum Volksschullehrer ausgebildet und wurde dann in einer Dorfschule angestellt. Während dieser Zeit begann er verstärkt das bestehende Schulsystem zu hinterfragen und zu kritisieren. Daraufhin studierte er bis 1902 Anglistik und Literatur und schloss das Studium mit einem Master als Lehrer

---

<sup>2</sup> *Pädagogik, die vom Kind ausgeht* wird oft als Synonym für die Reformpädagogik verwendet

<sup>3</sup> Angaben zu Neills Lebenslauf berufen sich auf seine Autobiographie „Neill, Neill, Birnenstil“ (vgl. Neill 1982).

ab. Mit diesem Abschluss arbeitete er weiter in seiner Profession als Lehrer. Dabei nutzte er die geringen Schulkontrollen, die nur sporadisch während des 1. Weltkrieges stattfanden, dafür, dass er viele Methoden und Vorgehensweisen in der Schule veränderte. Er ersetzte die Arbeitsformen, die unter Zwang und Druck stattfanden durch Prinzipien, die den Schüler\_Innen mehr Freiheit gaben. So ließ er die Freude am Lernen und Leben mehr in den Vordergrund rücken. Neill berichtet von dem „Kampf, gegen die Verrücktheit des Lehrstoffs [hin zu dem] Kampf für das Recht des Kindes, seine Gefühle völlig ungehindert zu entfalten“ (ebd.: 135). Im Rahmen dieser neuen Arbeitsweisen und seinen Beobachtungen dazu schrieb es sein erstes pädagogisches Buch, welches der Beginn seiner langen Laufbahn als erfolgreicher Autor wurde. Neill entwickelte seine pädagogischen Methoden nicht nur aus sich selbst und seiner Arbeit heraus, sondern fand auch viel Inspirationen durch andere Wissenschaftler\_Innen.

“Was einer tut, das tut er nicht allein; jeder Mensch ist ein Knäuel von äußeren Einflüssen, natürlich kommt dann noch was Persönliches dazu. Viele haben mich beeinflusst – H. G. Wells, Bernard Shaw, Freud, Homer Lane, Wilhelm Reich“ (ebd.: 131).

So inspirierte ihn beispielsweise der Pädagoge Homer Lane, welcher bereits davon überzeugt war, dass das Kind von Grunde aus ein gutes Wesen ist. Lane etablierte auch Methoden, wie die paradoxe Intervention<sup>4</sup>, welche Neill ebenfalls anwendete.

1921 gründete Neill in Deutschland zusammen mit drei anderen Pädagog\_Innen die *Internationale Schule* in Hellerau. Damit erhielt er die Chance seine neuen Erziehungsideen noch weiter in die Tat umzusetzen. Zur Gründung dieser Schule meinte Neill: „Die Kinderpsychologie hat gezeigt, daß das Fühlen viel entscheidender ist, als das Denken, und so gründete ich eine Schule, in der die Gefühle das Primäre sein sollten“ (ebd.). 1923 mussten sie jedoch die Schule aus ökonomischen und politischen Gründen wieder schließen. Ein weiterer Versuch die Schule wieder in Österreich aufzubauen, scheiterte. 1924 gelang es ihm jedoch den Grundstein für die bis heute bestehende *Summerhill Schule* in England zu legen. Dort wurden anfangs Kinder unterrichtet, die als problematisch, asozial und desinteressiert galten. Die Schule zeichnet sich durch die Merkmale der Selbstverwaltung, selbstbestimmtes Lernen und der Freiheit von Moralvorstellungen aus. In der Schule gibt es keine regulären Prüfungen, Zensuren oder Zeugnisse. So gibt es beispielsweise keine Anwesenheitspflicht für Schüler\_Innen. Diese dürfen ihren Unterrichtsort und Inhalt zu

---

<sup>4</sup> Neill wandte beispielsweise paradoxe Intervention so an, dass er Schüler\_Innen für einen Diebstahl belohnte anstatt bestrafte.



jeder Zeit selbst wählen. Die Schule ist jedoch nicht frei von Regeln. Die Regel zum gemeinschaftlichen Lernen und Zusammenleben werden wöchentlich demokratisch in einer Schulversammlung diskutiert und beschlossen.

Neill reiste in seiner Schaffenszeit als Pädagoge häufig um die Welt und hielt Vorträge über Kindererziehung und das Konzept der Summerhill Schule. Neills Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass er immer ganz nah an den Kindern dran war. Er hat beispielsweise mit seiner Frau und seinem Kind in der Summerhill Schule gelebt und gearbeitet. Dementsprechend sind beinahe all seine Erkenntnisse auf zahlreiche Beobachtungen der Summerhill Schüler\_Innen und in sein Umfeld zurückzuführen. Diese Beobachtungen galten als Belege für seine pädagogischen Erkenntnisse. Des Weiteren betrachtete er auch immer den gesellschaftlichen Zusammenhang von den gesellschaftlichen Umständen und dem Verhalten der Kinder. Neill kritisierte die unterdrückenden Bedingungen und Umgangsweisen außerhalb der Summerhill Schule sehr stark. Besonders erpicht war er darin, dass er die fatalen Auswirkungen von Krieg und Unterdrückungen in der Erziehung und im Verhalten der Kinder sah und hochgradig kritisierte. Neills liberalen pädagogischen Texte wurden und werden in der anarchistischen Denkrichtung als Impulse für eine freiheitliche Erziehung gesehen (vgl. Stephens 1988: 33).

Neill war selbst Vater einer Tochter, die bis heute die Summerhill Schule in England weiter führt. Weltweit gibt es bis heute eine Vielzahl von Schulen und pädagogischen Methoden, die eindeutig auf das Wirken von Neill zurückgehen.

### 3.2 Das (un)freie Kind

Im Mittelpunkt von Neills Pädagogik steht unumstritten die freie Entwicklung des Kindes. Das Kind wird allein durch sein Dasein als vollkommen gut und wertvoll betrachtet und behandelt. So wird dem Kind auch die größtmögliche Freiheit gegeben, um seine individuellen und positiven Qualitäten entfalten und ausleben zu können. Im Kind ist nach Neills Auffassung alles verankert, was es braucht, um heranzuwachsen und glücklich zu sein. Neill beschreibt das Ideal des Lebens und somit auch für seine Schüler\_Innen, wie folgt:

„Nach meiner Überzeugung besteht das Ziel des Lebens darin, glücklich zu werden, das heißt Interesse zu finden. Erziehung muss eine Vorbereitung auf das Leben sein“ (Neill 2014: 41).

Um das Lebensziel zu erreichen und glücklich zu sein, bedarf es nach Neill

hauptsächlich die freie Entfaltung des eigenen Charakters und der eigenen Vorlieben. Das Ausleben der individuellen Interessen ist somit auch die Grundmotivation zum Lernen und Wachsen. Durch diesen intrinsischen Antrieb kann die Kindheit erfüllt auslebt werden, sodass das Kind sich als glückliche erwachsene Person seine Aufgabe im Leben sucht oder gesucht hat und diese erfolgreich mit seinen Fähigkeiten ausfüllen wird. Die heranwachsende Generation freier Kinder verändern dementsprechend nicht nur die pädagogischen Leitlinien an sich, sondern schlussendlich auch die gesamte Gesellschaft. So ist das freie Kind der Schlüssel für eine neue Gesellschaftsordnung (vgl. ebd.: 113). Daraus resultiert, dass das individuelle Gute in jedem einzelnen Kind zu einer kollektiven Erneuerung einer gesunden Gemeinschaft führt. Um die Weiterentwicklung der Menschheit durch die Veränderungen in der Erziehung gesamtgesellschaftlich real werden zu lassen, muss diese Veränderung grundsätzlich von den Erwachsenen zugelassen und unterstützt werden. Somit sind die Kinder darauf angewiesen, dass die Pädagog\_Innen unumstößlich auf der Seite der Kinder stehen (vgl. ebd.: 125). Auf der Seite der Kinder zu stehen bedeutet: dem Kind Liebe, Respekt, Anerkennung, Vertrauen und Verständnis zu schenken. So spürt das Kind, dass es vollkommen angenommen ist und sich in Sicherheit weiß und sich unter diesen Voraussetzungen frei entwickeln kann. Um dies zu ermöglichen, bedarf es das Vertrauen und die Zuversicht der Pädagog\_Innen und der Gesellschaft in die freie Entwicklung des Kindes (vgl. ebd.: 46). Die Erwachsenen müssen sich stetig hinterfragen, ob ihre Erziehungsziele an das Kind nur ihre eigenen Maßstäbe und Ängste erfüllen oder ob sie dem Kind eine Kindheit ermöglichen, die frei von gesellschaftlichen Zwängen und Ängsten ist. Jedem einzelnen Kind muss seine eigene Geschwindigkeit beim Lernen und Heranwachsen gegeben werden, damit das Kind nicht durch Druck oder Zwang sein eigenes Interesse am Leben verliert (vgl. Eger 1989: 211). Dabei ist wieder die Zuversicht und das Vertrauen der Erwachsenen gefragt, dass sie daran glauben, dass die Kinder zu jenem Zeitpunkt die Fähigkeiten haben werden oder sich aneignen werden, die sie sich selbst wünschen und brauchen. Somit ist die Freiheit des Kindes immer abhängig von der Unterstützung oder der Einengung durch Erwachsene. Neill setzt den Freiheitsbegriff in der Pädagogik so stark und häufig ein, da er die vielen unfreien Strukturen in der bestehen Gesellschaft und deren negative Auswirkungen auf die Kinder sieht und kritisiert. Seine größte Motivation ist die Befreiung der Kinder von körperlichen, geistigen, sexuellen, normierten, unterdrückenden und sexistischen Verhaltenseinschränkungen (vgl. Neill 2014: 109), die zu jener Zeit anerzogen wurden.

Wenn all die bestehenden Normen und Wertungen unreflektiert beibehalten werden, so werden lediglich folgsame Menschen erzogen, die sich selbst und andere wiederum weiter einschränken werden. Diese folgsamen Menschen kennen meist ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche nicht und können diese nicht äußern, da sie von einer ablehnenden Erziehung unterdrückt worden sind. So reproduzieren sie das bestehende System und geben ihre Unzufriedenheit an ihre Mitmenschen weiter (vgl. ebd.: 110). Neill spricht von einer Art Hass, die den Kindern mitgegeben wird (vgl. Neill 2005: 33). Die starken Reglementierungen werden vom Kind wie eine Ablehnung an das gesamte Leben aufgefasst. Dieser Zwiespalt zwischen der kindlichen grundlegenden Freude am Leben und der Verneinung zum Leben im Handeln der Erwachsenen lösen den Hass aus. Hass ist eine Form mit diesem Konflikt umzugehen. „Ein Kind das Achtung vor sich selbst haben kann, hegt normalerweise keine Hassgefühle, und es findet auch kein Vergnügen daran, einen Erwachsenen so zu reizen, dass ihm der Kragen platzt“ (Neill 2014: 37). So sieht Neill in den vielen negativen Verhaltensweisen von Kindern lediglich ihren Umgang mit den unfreien Werten und Erwartungen, die ihnen vermittelt worden sind. Wenn es diese Form der Unterdrückung nicht mehr geben würde, so würde eine friedvolle Generation heranwachsen können. Neill äußert sich in diesem Zusammenhang auch klar zu dem Einfluss von Religion. So lehnt er strikt Unterdrückung ab, die durch die Auslegungen von Religionen gerechtfertigt wird:

„Ich persönlich habe nichts gegen einen Menschen, der an Gott glaubt – ganz gleich an welchen Gott. Ich habe jedoch etwas gegen jene, die ihren Gott als Autorität ansehen, die ihnen auferlegt, Wachsen und Glück des Menschen einzuengen. Nicht zwischen jenen Menschen, die an Theologie glauben, und jenen, die nicht an sie glauben, herrscht ein Kampf, sondern zwischen jenen, die an die Freiheit des Menschen glauben, und anderen, die die Unterdrückung anbeten“ (ebd.: 226).

Neill bezieht die Unfreiheit der Kinder unter anderem auf das Konstrukt der Erbsünde. So äußern sich beispielsweise zerstörerische Verhaltensweisen bei Kindern in Bezug auf ihren Körper durch das Glauben der Kinder, dass sie sündig waren und bestraft werden müssen und ihr Verhalten nicht angenommen wird (vgl. ebd.: 227). So werden das einschränkende Verhalten wieder reproduziert und führt in diesem Fall zu einem gestörten Verhältnis zum eigenen Körper und der eigenen Sexualität. Das unfreie Aufwachsen der Erwachsenen lässt das Kind auch wieder unfrei werden, da es durch die Normen und Vorstellungen wieder eingeeignet wird und auch fehlende Vorbilder und Freiräume hat. Wenn die Eltern ihren Körper als schmutzig betrachten, so wird dem Kind auch unbewusst und bewusst eine Ablehnung zum eigenen Körper weiter gegeben.

Der Begriff der Freiheit im Allgemeinen bedeutet laut Neill jedoch nicht, dass das Kind alles machen kann und darf, was es will und dabei durchweg von den Pädagog\_Innen gelobt und unterstützt wird. Freiheit bedeutet hier, das Kind möglichst viel in seinem Selbstwert und seiner Autonomie zu bestätigen und dabei zu befähigen sich trotzdem als soziales Wesen in einer Gruppe zu verstehen und zu verhalten. So hört die eigene Freiheit auf, wenn die Freiheit von jemand anderen eingeschränkt wird. Nun beginnt ein Aushandlungsprozess, um Lösungen und Kompromisse für das eigene und das kollektive Ausleben der Freiheit zu finden. Neill spricht in diesem Kontext auch von Selbstdisziplin, wenn ein Kind von sich aus Dinge nicht tut, um der Gemeinschaft und seinem Umfeld damit nicht zu schaden. So ist es die Aufgabe der Pädagog\_Innen die gesunde Selbstdisziplin der Kinder zu stärken. So spielt beispielsweise bei einer Zurechtweisung der Selbstwert des Kindes eine wichtige Rolle. Wenn das Kind durch seine Erziehung einen gesunden Selbstwert entwickeln konnte, dann kann das freie Kind die Situation einordnen und verstehen, wieso es etwas nicht darf. Das Kind versteht die Situation als lediglichen Hinweis an sein eigenes Verhalten und erfährt keine Kränkung seiner Selbst. Neill verdeutlicht dies am folgenden Beispiel:

„Was würden Sie tun, wenn ein Junge anfinge, Nägel in den Konzertflügel zu schlagen?[...] Es ist ganz egal, was Sie mit dem Kind machen, solange Ihre Einstellung zum Kind richtig ist. Es macht nichts, wenn Sie es vom Flügel wegziehen, solange Sie ihm keine Schuldgefühle beibringen. Solange Sie nur auf ihren persönlichen Rechten bestehen, ohne das durch moralische Urteile zu einer Frage von Gut und Böse machen, solange richten Sie auch keinen Schaden an. Der Gebrauch von Wörtern wie schlimm, schlecht oder schmutzig ist es, was Schaden anrichtet“ (ebd.: 149).

In dieser Situation steckt der Kerninhalt für das freie Kind nach Neills Pädagogik. So ist die Freiheit des Kindes im hohen Maße durch sein Umfeld und seine Erzieher\_Innen und Lehrer\_Innen bestimmt. Erst wenn diese Freiheit wirklich das Kind erfahren kann, dann wird sichtbar, welche Qualitäten jedes einzelne Kind in sich trägt.

### 3.3 Die Schöpferische Kraft

In Neills Pädagogik gibt es keine strikten Lehrpläne, kein konkretes Wissen, was nach Meinung der Lehrenden vermittelt werden sollte und keine neu entwickelten spielerischen Lernmethoden, die Kinder vorgefertigt Inhalte vermitteln sollen. Dafür gibt es Freiheit, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. Durch diese Rahmenbedingungen kann sich das Kind ganz allein auf seine *schöpferischen Tätigkeiten* konzentrieren und diese ausleben. Das Kind benutzt seine

schöpferische Kraft, in dem es selbst Dinge und Fähigkeiten entdecken und sich aneignen kann. Bei dem selbstbestimmten Lernen ist das Kind dann nicht mehr nur noch auf sich selbst gestellt, sondern erfährt Unterstützung durch sein Umfeld und die Pädagog\_Innen. Durch diesen eigenverantwortlichen Prozess kann es sich dabei stark fühlen und das Selbstbewusstsein wird gestärkt. Gleichzeitig ist das Kind nicht auf die Vorgaben und Herangehensweisen anderer angewiesen, die ihm womöglich ein Gefühl der Minderwertigkeit und der ständigen Bewertung auslösen könnten (vgl. Neill 2005: 76). Für dieses selbstständige Lernen bedarf es ein starkes und gefestigtes Selbstvertrauen. Das Selbstvertrauen soll durch die Hilfe von Erziehung mit Liebe, Freiheit und Selbstbestimmung gestärkt werden. Im Mittelpunkt der Entwicklung eines Kindes steht für Neill das freie Spielen. Das Spielen ist eine Art Grundrecht, da es auch als ein Grundbedürfnis des Kindes angesehen wird.

„Wenn ich von Spiel spreche, so denke ich nicht an Sport und Spiele, für die es Regeln gibt, sondern an planloses Spiel, bei dem das Kind seiner Phantasie freien Lauf lassen kann (Neill 2014: 76)“.

So ist das Spielen<sup>5</sup> ein Ausdruck der schöpferischen Kraft. Während des Spielens kann die Freude an der Erfindungsgabe verwirklicht werden. Kinder brauchen das Spielen und sollen ungeachtet ihres Alters so lange spielen dürfen, wie sie nur können und wollen. Die Erlaubnis zum Spielen benötigt wiederum das Vertrauen der Pädagog\_Innen. Diese müssen die Wichtigkeit des Spielens anerkennen und sehen. Neill beschreibt die Phase nach dem Spielen so, dass die Kinder besonders konzentriert und freudig anderen Interessen nachgehen zu können, wenn sie in ihrer Kindheit keine Einschränkungen beim Spielen erlebt haben. Den Kindern wird durch den Freiraum im Spielen das Zugeständnis für die individuellen Entwicklungsphasen<sup>6</sup> und Interessen gegeben. Die Freiheit im Ausleben der schöpferischen Kraft zeigt sich auch im freien Wählen der Lernumgebung. Gespielt und gelernt wird auf dem gesamten Schulgelände. Dementsprechend sind nicht nur die Klassenzimmer Lernorte, sondern genauso wichtig sind die Natur oder auch die künstlerischen und handwerklichen Werkstätten. So werden keine klaren Grenzen zwischen Unterricht und Freizeit gezogen, sondern der gesamte Schulalltag wird als Ort betrachtet, in dem man sein-darf und sich ausleben

---

5 Zum Spielen und der schöpferischen Kraft zählt Neill auch das Theaterspielen oder den Tanz. Theaterspielen fördert die Empathie, Reflexion und das Selbstvertrauen auf der Bühne sich präsentieren zu können. Die Kinder spielen Theaterstücke, die sie selbst geschrieben haben und somit aus ihrer Welt kommen und ihnen helfen eigene Themen darzustellen und zu verarbeiten (vgl. Neill 2014: 81).

6 Neill berichtet, dass beispielsweise während des Spielens Regeln für jüngere Kinder meist uninteressant sind, später kommt dann das Interesse für Regelspiele und schließlich auch für den Teamgeist (vgl. Neill 2014: 86).

darf, ob beim Spielen, Handwerken, Lesen oder Fahrradfahren. Neill gewichtet die Bedeutung des Spiels so stark, dass er meint: „Ein Kind, das die Fähigkeit zu spielen verloren hat, ist seelisch tot“ (ebd.: 78). In dieser Aussage spiegelt sich auch sein Grundverständnis vom Lernen wider. Nach Neill ist Lernen die Verbindung zwischen Dinge mit dem Kopf zu verstehen und mit dem Herzen fühlen zu können. Das eine geht ohne das andere nicht. So sollen die Kinder immer wieder beim Lernen ins Fühlen kommen. Das ist bei Neill eine Grundbedingung, um zufrieden und nachhaltig lernen zu können. Daraus leitet Neill unter anderem sein Verständnis von Erfolg ab. Erfolg ist für ihn ein Mensch, der die Fähigkeit besitzt mit Freude arbeiten zu können und ein erfülltes Leben zu haben (vgl. ebd.: 46).

### 3.4 Pädagogische Konsequenzen

Die ideale Beziehung zwischen den Schüler\_Innen und den Lehrer\_Innen ist von Gleichheit geprägt. Alle Begegnungen sollen auf Augenhöhe stattfinden und vollkommen hierarchiefrei sein. Grundlegend hierbei ist der Respekt und die Angstfreiheit in der Kommunikation und im Schulleben. Die Abwesenheit von Angst führt demzufolge zu offenen, neugierigem und ehrlichen Lernen und Handeln. So traut sich beispielsweise ein Kind Fragen zu stellen oder nach Hilfe zu bitten, ohne dabei fürchten zu müssen aufgrund dieser Fragen negativ bewertet zu werden. So können ebenso Lehrer\_Innen den Schüler\_Innen Fragen stellen oder Anweisungen geben, ohne dass dies hierarchische Strukturen reproduzieren muss. Als Beispiel für die Gleichrangigkeit aller Schüler\_Innen und Lehrer\_Innen in der Schule ist das Stimmrecht in der Summerhill Schule, welches für alle gleichrangig ist. Demnach hat die Stimme des\_der Schulleiter\_In ebenso viel Gewicht, wie die Stimme einer\_eines sechsjährige\_n Schülers\_In (vgl. Neill 2014: 27). Das Zusammenleben in der Schule wird durch eben diese Schulversammlung gestaltet. Dort wird allen Kindern der Freiraum gegeben ihre Wünsche und Bedürfnisse vorzutragen und daraufhin gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Dadurch wird eine große Form von Respekt und Selbstwirksamkeit den Kindern zugesprochen. Sie lernen im Kollektiv zu handeln und zu denken und schließlich demokratisch abzustimmen. (vgl. Neill 2005: 27ff) Das Kollektiv prägt das Verhalten der Kinder, in dem es das Verhalten spiegelt und auch bewertet. Hierbei ist wieder zu erwähnen, dass es sich lediglich um Bewertungen von Verhalten richtet und nicht um die individuellen Persönlichkeiten. Schon die kleinsten

Kinder erfahren durch die Schulversammlung eine stetige Reflexion und das Vertrauen, dass sie fähig sind Entscheidungen mit zutreffen. So stehen die Kinder schlussendlich konstant dafür ein, sich selbst regulieren zu dürfen und nicht passiv zu sein. Eine andere Form der Gleichheit in der Schüler\_In-Lehrer\_In-Beziehung ist die Freiheit zum Ausleben der eigenen Bedürfnisse und Interessen. So unterlassen es die Lehrer\_Innen bestimmte Erwartungen und Ziele an das Kind herangetragen. Zugleich wird erwähnt, dass diese Form der Freiheit für die Pädagog\_Innen herausfordernder ist, als für die Kinder. Denn die Pädagog\_Innen müssen sich stetig selbst reflektieren, inwiefern sie gerade nur ihre eigenen Vorstellungen reproduzieren und somit das Kind essenziell einschränken würden oder ob das Kind genau diese Grenzen und damit auch Unterstützung braucht. „Die Arbeit des Lehrers ist leicht: Er muß herausfinden, wo die Interessen des Kindes liegen, und ihm dann helfen sie auszuleben“ (Neill 2014: 173).

Ein weiterer Beleg für die Freiheit und Gleichheit in der Beziehung ist der Wegfall von der Anwesenheitspflicht. (vgl. Neill 2005: 22ff) Die Kinder werden in ihrer Entwicklung und in ihren Interessen so respektiert, dass sie keinen Zwang erfahren am Unterricht teil zu nehmen. So berichtet Neill aber nicht von leeren Klassenzimmern, sondern von einer ganz individuellen und motivierten Lernatmosphäre, die durch die Freiheit der eigenen Zeiteinteilung gegeben wird (vgl. ebd.: 31). Für einige Kinder hat das Fernbleiben vom Unterricht jedoch auch Konsequenzen. So kann es dazu führen, dass ihre Mitschüler\_Innen sie vom Unterricht ausschließen, da diese sich durch das Kommen und Gehen gestört fühlen. Hier zeigen sich wieder die Erfahrungsräume der Schüler\_Innen als kollektive Gemeinschaft. So steht die eigene Freiheit immer in Verbindung mit der Freiheit der anderen. Das Ausleben der Freiheit bedarf ebenso auch einer klaren Anwendung von Rationalität und gesunden Grenzen aufseiten der Lehrenden (vgl. Neill 1982: 187ff). So ist es die Aufgabe von den Erzieher\_Innen abzuwägen, wo das Kind wirklich frei sein kann und wo es beginnt nicht mehr förderlich für sich und seine Umwelt zu handeln.

„In einem Heim, in dem Disziplin herrscht, haben die Kinder keine Rechte. In einem Heim, in dem sie verwöhnt werden, haben sie alle Rechte. In einem guten Heim haben Kinder und Eltern jedoch gleiche Rechte.“ (Neill 2014: 117)

Daraus folgt die gleichberechtigte Aufgabe von Schüler\_Innen und Erzieher\_Innen herauszufinden, welche Kompromisse sie eingehen können, dass die Freiheiten und die Rechte der Kinder und Erwachsenen möglichst ausgeglichen befriedigt werden können. Hierbei ist auch die Frage zu klären, wie mit offensichtlichen Konflikten umzugehen ist.

Nach Neill heißt es nicht, dass keine Kritik, Bestrafung oder ähnliches angewendet werden darf, sondern dass die Konsequenzen immer mit der Handlung zu tun haben müssen (vgl. ebd.: 26). So sind Zurechtweisungen keine allgemeinen Schuldzuweisungen und reproduzieren keine unreflektierten Normen. Bei der Frage nach angemessenen Ermahnungen von Kindern spielt das Alter und die allgemeine Situation des Kindes eine große Rolle. So steht immer an oberster Stelle das Credo, dass die Erwachsenen auf der Seite der Kinder stehen und ihnen Bestätigung in ihrem Dasein geben. Demnach erfährt ein Kind keine Kritik an sich selbst, wenn es ermahnt wird. Das Kind besitzt die Fähigkeit die Ermahnung auf sein Verhalten und die Umstände zu beziehen. Die Aufgabe der Erzieher\_Innen besteht also darin, dem Kind die Sicherheit und das Selbstvertrauen im Leben mitzugeben und Kritikfähigkeit zu erarbeiten. So reflektieren die Erziehenden stetig, wo jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung steht und aus welchen Hintergründen sich das Verhalten der Kinder ableitet. Dies erfordert eine hohe Bereitschaft, Verständnis und Geduld dem Kind gegenüber aufzubringen. Hierbei besteht die Gefahr, dass die Erwachsenen darauf hin auch Verständnis von dem Kind erwarten, aber dies ist für die meisten Kinder noch nicht möglich.

Grundlegend zeigen sich die hohen Anforderungen an die Lehrenden in den Beziehungen zu den Schüler\_Innen. Die Aufgabe der Lehrer\_Innen ist es nicht nur Wissen vermitteln zu können. Die größte Aufgabe der Pädagog\_Innen besteht darin, die Kinder bestmöglich zu begleiten und herauszufinden, was sie gerade benötigen, um bestmöglich den eigenen Charakter und Fähigkeiten entwickeln zu können. Mit diesem gestärkten Charakter gehen dann die Kinder in die Welt hinaus und legen die Grundsteine dafür, dass sich menschlichere Prinzipien und Normen verwirklichen können.

## 4. Maria Montessori

### 4.1 Geistesgeschichtlicher Hintergrund – Maria Montessori

Für das Verständnis und die Einordnung von Montessoris Ansichten über die Welt und über das Kind ist es hilfreich, die verschiedenen Denk- und Wissenschaftsrichtungen, die sie prägten, heranzuziehen. Montessori lebte in einer Zeit, in der die Anforderungen an das Leben komplexer geworden sind, unter anderem durch die Industrialisierung, Weltkriege, Technisierung, Verweltlichung und Schnelligkeit (vgl. Horn 2018: 87). So



veränderte sich nicht nur das Leben, sondern auch viele bisherigen Wertevorstellungen. Diese Veränderungen führten dazu, dass Halt und Orientierung fehlten und dieser sich in neuen Glaubensrichtungen entwickelten.

Im 19. Jahrhundert kam in Italien die pädagogische Grundhaltung aus einer „ausgesprochen philosophisch-theologische Richtung“ (Böhm 1991: 95). Der Theologie und Philosophie oblagen die Deutungshoheit über den Menschen und damit auch darüber, was in der Pädagogik erstrebenswert sei. Dem gegenüber entwickelt sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der positivistische Szientismus. Diese positive Wissenschaftsrichtung gilt als Gegenentwurf zu den als veraltet, spekulativ und damit für nicht wissenschaftlich befundenen Denkrichtung (vgl. Bollnow 2019 : 164). Der große Zuwachs an naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, nicht zuletzt die Verbreitung der Evolutionstheorie, trugen entscheidend zu dieser Entwicklung bei. Dabei liegt der naturwissenschaftlichen Forschung der Anspruch zugrunde, theologische und philosophische Weltdeutungsmodelle überwunden zu haben und durch naturwissenschaftliche Weltdeutungsmodelle zu ersetzen. Wissenschaftliche Erkenntnis wurde nicht nur um ihrer selbst willen angestrebt, sondern zielte „zunehmend auf ein technisch anwendbares Verfügungswissen, das im Dienst des kulturellen Fortschritts und einer sukzessiven Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse steht“ (Fuchs 2003: 11). Demzufolge war mit diesem Ideal ein großer Fortschrittsoptimismus und die Erwartung einer Neuordnung der Gesellschaft verbunden. Montessori ist in dieser Strömung verwurzelt. Dem alten Modell – in diesem Fall der alten Erziehung – hält sie vor, sie führe dazu, dass die Schule ein Ort sei, „an dem das Leben dahin schmachtet“ (Montessori 1915: 8) und nicht auf die veränderten Lebensumstände und wissenschaftlichen Erkenntnisse reagiert. In ihrer Schrift *Wenn die Wissenschaft Einzug in die Schule halten würde...* von 1915 identifiziert sie ihr Konzept mit der positiven Wissenschaft und beschreibt den damit verbundenen Optimismus folgendermaßen:

„Lehrer und Erzieher, warum wehrt ihr euch dagegen, daß endlich die exakte Wissenschaft in die Schule Einzug hält? Was man landauf landab irrtümlicherweise meine Erziehungsmethode nennt, das ist in Wahrheit nichts anderes als der erste Keim einer exakten Wissenschaft, welche mit ihren Forschungsmethoden die Wahrheit dort aufsucht, wo sich die Kinderseelen wie zarte Knospen entwickeln und entfalten. [...] Es handelt sich noch nicht um eine fertige Wissenschaft, wohl aber um die Methode einer Wissenschaft, welche sich in der Zukunft weiter entfalten, welche die Schüler und die Lehrer von Grund auf verändern und vielleicht einmal das moralische Leben der ganzen Gesellschaft abstürzen wird“ (ebd.: 9).

Neben dem positiven Szientismus gewann im religiösen Bereich die Theosophie an

Einfluss. Theosophie meint im Wortsinn die *Weisheit vom Göttlichen* und verfolgt das Ziel Gotteserkenntnis zu erlangen. Diese Strömung stellte ebenso die Vorrangigkeit der christlichen Theologie infrage. Dabei hat die kirchliche Praxis weniger Relevanz, wohingegen der göttliche Geist, die Weisheit und die Einheit von Gott, Natur und Mensch tragende Elemente sind. Frenschkowski charakterisiert diese Strömung als „weisheitliche erfahrungsbezogene Pneumatologie“ (Frenschkowski 2005: 349f), also als Lehre über den (Heiligen) Geist. Es existiert die Vorstellung, dass der göttliche Geist herabsteigt und sich in der Materie inkarniert. Von da aus kann er wirken und stellt die Verbindung zwischen dem Geist und der Materie dar.

Als dritter Ansatz des Zeitgeistes zu Montessoris Lebzeiten ist das argumentative Grundmuster der Physikotheologie. Diese ist eine Naturtheologie, nach der sich Gott in der Schöpfung ebenso wie in der Bibel offenbart. Dabei wird naturwissenschaftliches Forschen nicht als Gegensatz zum Glauben gesehen. Forschung gilt als Mittel „die Einsichten über Gottes Existenz und Wesen aus der Offenbarung in der Natur mit Hilfe naturwissenschaftlicher Erkenntnisse vertiefen [zu können]“ (Krolzik 2005: 591). Die weise, sinnvolle und schöne Ordnung der Dinge ist dabei ein wichtiges Element. Die gute Ordnung verweist auf die gute Schöpfung.

All die genannten Strömungen charakterisieren sich dadurch, dass sie eine grundsätzliche Erneuerung der Weltanschauung in sich tragen, welche sich teilweise durch wissenschaftliche Methoden und den Fortschritt erklären lassen. Ebenso finden sich das Motiv der positiven Sicht auf den Menschen wieder. Der Mensch trägt nun das Potential des Göttlichen und der positiven Veränderung der Gesellschaft in sich. Diese grundlegenden Motive und Herangehensweisen lassen sich im Folgendem auch in der Anthropologie von Montessori und ihrem Bild vom Kind wiederfinden.

## 4.2 Biografischer Hintergrund – Maria Montessori

Montessori (1870-1952) wuchs in Italien in einer gutbürgerlichen Familie auf. Ursprünglich liegt ihr wissenschaftliches und berufliches Interesse in den Naturwissenschaften. Von 1886 bis 1896 studiert sie zahlreiche Fachrichtungen, wie Ingenieurwissenschaften, Mathematik, Physik, Naturwissenschaften schlussendlich auch Medizin. Das Medizinstudium blieb ihr anfänglich verwehrt, da dies bis dato nur Männern erlaubt war. Ihre Promotion erlangte sie auf einem psychiatrischen Forschungsfeld. Über ihre Arbeit und Forschung im Bereich der Psychiatrie gelangt sie

in Kontakt mit den Ideen zur Heilpädagogik<sup>7</sup> von Jean Marc Gaspard Itard und Edouard Seguin. Die erste Schnittstelle zwischen den Naturwissenschaften und der Pädagogik ist für sie der Umgang mit Kindern mit geistiger Beeinträchtigung. Sie gewann „angesichts der wie Stallvieh gehaltenen Kinder die Überzeugung, daß ihnen geholfen werden könnte und geholfen werden müßte, und zwar nicht nur mit medizinischen Heilmitteln“ (Böhm 1991: 45). Montessori geht diese Aufgabe so an, dass sie von einem naturwissenschaftlichen Ausgangspunkt über die Beobachtung der realen Lebensumstände der Kinder hin zu pädagogische Handlungskonzepten kommt. Kurz nach ihren ersten Erfahrungen im pädagogischen Bereich, forscht und lehrt und forscht sie an einer pädagogischen Ausbildungseinrichtung, welche Sonder- und Heilpädagog\_Innen ausbildete. Ebenso arbeitete sie an der Frauenhochschule für Hygiene und Anthropologie in Rom. Gleichzeitig studiert sie pädagogische Anthropologie und allgemeine Pädagogik. Später lehrte sie pädagogische Anthropologie und entwickelt in diesem Bereich umfangreiche Konzepte. Die Verbindung von Naturwissenschaften und Pädagogik spiegelt sich stetig in ihren Konzepten wider. Über ihr Arbeiten wird gesagt, „daß ihre ganze pädagogische Denkweise von Grund auf ahistorisch-naturwissenschaftlich strukturiert war und sich infolge ihrer einlinigen Ausrichtung vom Entwicklungsbegriff her nicht auf geschichtliche Zusammenhänge, sondern auf naturwissenschaftlich erfassbare Gesetzmäßigkeiten wandte“ (ebd.: 113). 1907 öffnet sie ein Kinderhaus, dessen Leitung sie übernimmt. Das Kinderhaus richtet sie nach ihren Vorstellungen aus. Gleichzeitig zur ihrer Arbeit als Ärztin, Dozentin und Pädagogin führt sie Beobachtungen zu den Kindern und ihren Entwicklungen durch. Im Allgemeinen nimmt sie bei ihrer Beschäftigung mit dem Menschen, insbesondere dem Kind nicht nur einen medizinisch-naturwissenschaftlichen Blickwinkel ein, sondern auch ganzheitlich-kosmologischen Ideen.

Montessoris umfangreiches Schaffen zeigt sich in ihren Funktionen

„als praktizierende Ärztin, als Forscherin und Lehrende auf medizinischem Gebiet, insbesondere der Kinderheilkunde, der Psychiatrie, der pädagogischen Anthropologie und der Heilpädagogik, als Direktorin einer Hochschule für Lehrerbildung und Dozentin für Pädagogik, als Rednerin und Agitatorin für die Frauenemanzipation, für Friedenserziehung und für Gesellschafts- und Erziehungsreformen. Und doch bilden diese verschiedenen Aspekte ihres bisherigen Wirkens eine Einheit, die in den Gedanken der Heilung des einzelnen Menschen und mit ihm der ganzen Gesellschaft einen verbindenden Fixpunkt haben“ (Ehrenhard 2010: 202).

---

<sup>7</sup> Vor allem der Arzt und Pädagoge Seguin entwarf Materialien und Methoden, um auch die damaligen sogenannte „Idioten“ unterrichten zu können. Dabei vermöchte er es Erziehung über die Sinneswahrnehmung transportieren, anstatt nur über das Verständnis zu gehen (vgl. Böhm 1991: S. 46f, 49 und 99).

Entsprechend ihrer Vielzahl von Arbeitsfelder ist die Vorstellung, dass sie hauptsächlich als Pädagogin im Klassenzimmer Kinder unterrichtet irreführend. Ihr eigener Anspruch war es mit ihren Grundideen zu revolutionieren und diese mit der ganzen Welt zu teilen. Dementsprechend arbeitete sie nicht als klassische Lehrerin mit nur einer begrenzten Zahl an Schüler\_Innen.

Montessori ist bis heute mit ihren Konzepten zur Pädagogik, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene eine prägendsten und ebenso kontrovers diskutierten Figur der Reformpädagogik. Seit 1909 und bis heute werden Pädagog\_Innen nach ihrem Vorbild ausgebildet. Vor allem im europäischen Raum und Nordamerika ist die Montessori Pädagogik bis heute weitverbreitet. Ihre Bekanntheit und die Anwendung ihrer Arbeiten kann zum einen auf ihren außergewöhnlichen Charakter und Selbstvertrauen zurückzuführen sein. Ebenso tragen die zeitgeschichtlichen Umstände und die gute Öffentlichkeitsarbeit zu ihrem Erfolg bei. Montessori gab und gibt Pädagog\_Innen einen konkreten wissenschaftlich fundierten Ansatz und Aufgaben in ihrer Arbeit und vermittelt somit Lösungen in der damaligen „kultur- und schulkritischen Zeit“(ebd.: 196) bis heute hin.

### 4.3 Die Kosmische Ordnung

Montessori geht von einem grundsätzlich positiven Weltbild aus. Diese positive Grundannahme prägt somit ihren Blick auf den Menschen, die Welt und den Kosmos. Dementsprechend spiegelt sich auch ihre Überzeugung des Guten deutlich in ihrer Anthropologie und Pädagogik wider. Das Kind<sup>8</sup> erhält in Montessoris Anthropologie einen sehr hohen Stellenwert. Im Kind wird der göttliche, schöpferische Geist immer wieder unverdorben in die Welt inkarniert. Das drückt sie mit folgenden Worten aus:

„Das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallene Menschheit zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zurückzuführen“ (Montessori 1941: 55).

Dementsprechend liegt im Kind und im Beobachten des Kindes der Schlüssel zu einer idealen Welt und Menschheit. Folglich muss das erkannt werden, was schon von Anfang bzw. der Geburt an vorausgesetzt worden ist (vgl. Ehrenhard 2010: 241). Diese reine Schöpfung und Ordnung der Menschheit bleibt hinter den zerstörerischen Fähigkeiten

---

8 Montessori nennt das *Kind* in ihren Ausbildungen auch *Mensch*. Montessori sieht den göttlichen Kern der gesamten Menschheit und löst sich von den alten hierarchischen Strukturen von Erwachsenen und Kind (vgl. Klein-Landeck 2015: 59).

des Menschen verborgen und muss deshalb erst wieder erkannt werden. So trägt das Kind auch den Weg zur idealen Gesellschaft in sich. Dieser Weg ist in einem im Kind innewohnenden Bauplan vorgezeichnet. Dieser Plan verfolgt somit göttliche Ziele. „Gott hat dem Kind eine eigene Natur gegeben, und er hat dadurch bestimmte Entwicklungsgesetze festgelegt“ (Montessori 1939: 28). Dieser von Gott gegebene und immanent im Menschen verankerte Entwicklungsplan bestimmt die psychische Entwicklung des Kindes. Auch den Antrieb und die Energie, um sich zu entwickeln, trägt das Kind schon in sich. Montessori macht die göttliche Autorität der angelegten Entwicklungsprinzipien und damit der Natur des Kindes besonders deutlich:

„Wer nicht an Gott glaubt, der Anfang und Ende von allem ist, und wer den Menschen selbst als höchstes Wesen betrachtet, der fällt unerbittlich in eine Haltung der Anmaßung gegenüber dem Kind, um aus ihm das zu machen, was er sich selbst als Modell und Ideal gedacht hat“ (ebd.: 29)<sup>9</sup>.

Der vorgegebene Entwicklungsplan sieht bei jedem Kind anders aus und führt in der gesamten Entwicklung jedes einzelnen Kindes zur idealen Ordnung der Gesellschaft. Dieses Prinzip beschreibt Montessori auch mit den Begriffen der *kosmischen Ordnung* oder den *kosmischen Schöpfungsplan* (Montessori 1979: 119). Das Grundprinzip dieses Planes ist der physikotheologische Gedanke, dass alles Natürliche schon weise geordnet ist. Sie „erkennt in der ganzen Schöpfung die Wirksamkeit eines universalen Evolutionsplans“ (Fuchs 2003: 97). So betrachtet sie die Evolution also nicht nur als biologische Zufälligkeit, die nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten abläuft, sondern verbindet vielmehr das Religiöse und das Naturwissenschaftliche miteinander. Diese Synthese bildet die Herleitung der kosmischen Theorie, in die sie auch ihre anthropologische und methodologische Konzeption einbettet (vgl. Kleppner: 86f). Demzufolge erhebt sie den Anspruch „in der Natur lesen zu können“ (Fuchs 2003: 97). Für das Verständnis von Montessoris kosmischer Theorie ist die Bedeutung der Gnade grundsätzlich wichtig. Montessoris Anthropologie ist laut Böhm dem Konzept der *statischen Gnade* zuzuordnen (vgl. Böhm 2016: 64ff). Demnach ist Gnade im theologischen Konsens ein unverdientes und unverfügbares Geschenk Gottes. Die ganze Weltordnung wird an sich schon als Gnadengeschenk betrachtet. Diese Vorstellung spiegelt sich im Makrokosmos des Universums und der Welt und im Mikrokosmos

---

<sup>9</sup> Demnach stellt hier Fuchs die Frage, inwiefern diese vorgegebene Entwicklung auch die freie Selbstentfaltung beinhalten kann oder ob diese nur im geringen Ausmaß stattfinden kann und dem „Prozess der Selbstorganisation“ (Fuchs 2003: 150) unterliegt.

jedes einzelnen Lebewesens wider. Die Schöpfung aus der die Natur und die Menschheit hervor geht, sind Gnadengeschenke Gottes und damit vollkommen gut. Die Natur wird dadurch göttlich, ebenso wie ihre Funktionsmechanismen und die daraus entstehende Entwicklungen. In der Schöpfung ist die Selbstorganisation und ihre gute, gewollte Entwicklung schon angelegt:

„Alle Dinge und vor allem alle Lebewesen stehen miteinander in einem unlösbaren Wechselverhältnis, und jedes Ding und jedes Lebewesen hat in dieser kosmischen Ordnung seinen Platz und seine göttliche Aufgabe“ (Böhm 2016 ebd. 67).

Auf das Kind bezogen bedeutet die kosmische Ordnung, dass sich das Kind ganz und gar gemäß seiner inneren Anlagen entwickeln kann und dies eine gute Entwicklung ist. So ist diese Ordnung vom Menschen also kaum mehr wertfrei zu verändern, sondern lediglich ins Negative zu pervertieren, sofern nicht andere Prinzipien, wie sie Montessori beschreibt berücksichtigt werden.

#### 4.4 Die Normalisation des Kindes

Wenn sich das Kind frei nach seinem Bauplan entwickeln kann, dann beschreibt Montessori dies als die *Normalisation*. Eine andere gute Entwicklung kann es für das Kind nicht geben. Jede Abweichung oder Hindernisse von der eigentlichen freien Entfaltung entstehen durch falsches Einwirken der Umwelt. Einen der größten und einflussreichsten Teil der Umwelt eines Kindes stellen die Erwachsenen dar. Sie haben die Chance dem Kind den Weg zu sich selbst zu ebnen oder dem Kind dabei im Weg zu stehen. Wie der Begriff der (kosmischen) Ordnung es schon vermuten lässt, so gibt es auch das Gegenteil von ihr – die Unordnung oder das Chaos. Viele Erwachsene befinden sich im Zustand des Chaos, da es ihnen selbst nicht ermöglicht worden ist in Liebe und Wertschätzung nach seinen eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu lernen. Dementsprechend erschaffen die Lehrenden oft eine unpassende Umgebung für das Kind, da sie selbst es nicht anders erfahren konnten und nun ihre Entwicklung zum größten Teil abgeschlossen ist. So spielen auch falsche Anforderungen und Erwartungen an das Kind eine große Rolle. So werden oftmals die Anforderungen und Erwartungen der bestehenden Gesellschaft reproduziert, die das Kind einengen und ihm die Chance wegnehmen seine eigenen Anforderungen und Erwartungen zu entdecken. Dem sollte entgegengesetzt werden, dass der eigenständigen Persönlichkeit des Kindes vollste Beachtung geschenkt werden sollte, denn darin ist das Göttliche und Wissende

verankert. Montessori geht davon aus, dass die individuelle Persönlichkeit des Kindes das Potential einer neuen Gesellschaft ist. Somit kann das Kind große Werke vollbringen, die bis jetzt noch undenkbar sind.

„Erkennen wir die kindliche Persönlichkeit als solche an und bieten wir ihr in weitestem Maße die Möglichkeit zur Entfaltung [...] so offenbart sich uns eine neue Persönlichkeit, deren überraschende Eigenart sich von der bisher bekannten völlig unterscheidet. Am erstaunlichsten ist, dass das für Ordnung und Arbeit begeisterte Kind Intelligenzqualitäten besitzt, die das bisher bekannte erheblich übersteigen“ (Montessori 1932b: 99).

Montessori unterscheidet die Persönlichkeit des Kindes zwei Bereiche: das Zentrum und die Peripherie. Das Zentrum ist der Teil, in dem das Wesen des Kindes fixiert ist und sich sein Bauplan befindet. Dieser Bereich gehört dem Kind allein und darf nicht angetastet werden. Für die Umwelt bleibt er ein stetiges Geheimnis. Im Zentrum findet zum größten Teil die Entwicklung des Kindes statt (vgl. Montessori 1932a: 45). Die Peripherie ist der Bereich, über den das Kind in Kontakt mit seiner Umwelt aufnimmt. Die Interaktion mit der Umwelt sollte dabei vom Kind selbst aktiv gestaltet werden und die außenstehenden Personen sollten nicht unbedacht diesen Kontakt einfordern.

„Es bestehen also grundlegende Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt, und das sind die ersten Beziehungen überhaupt: der Mensch wächst psychisch mit Hilfe seiner aktiven Beziehungen zur Umwelt“ (Montessori 1934: 41).

Die Erziehung und die bisherigen Vorstellungen von Bildung versuchen das Kind nach den Maßstäben der Erwachsenenwelt zu formen, welche von der kosmischen Ordnung abgekommen sind (vgl. Montessori 1939: 98ff). Montessori führt alle problematischen Verhaltensweisen und Charakterzüge der Menschen auf ihre Deviation der eigentlich guten Natur des Menschen zurück. Aus dieser Deviation resultierenden unter anderem auch gesellschaftliche Probleme.

„Könnte der Mensch in psychischer Gesundheit aufwachsen und die volle Entwicklung seines starken Charakters und eines klaren Verstandes verwirklichen, so würde er niemals gegensätzliche sittliche Prinzipien zulassen“ (Montessori 1932b: 101).

Demnach soll das Kind nach seiner eigenen individuellen Natur leben und ist somit Teil der natürlichen Ordnung in einer neuen Gesellschaft. In dieser Gesellschaft hat jeder Mensch eine zu ihm passende Rolle, Platz und Aufgabe. Damit hat die Erziehung der Kinder eine Relevanz für die ganze Menschheit. Und Montessori sieht die Erziehung als eines der mächtigsten Werkzeuge an, um ein natürliches Zusammenleben zu formen und

viele gesellschaftliche Probleme zu bewältigen.

Montessori unterscheidet das Leben des Menschen in zwei unterschiedliche Stadien: das Kindsein und das Erwachsensein. In diesen Stadien gibt es auch jeweils unterschiedliche Ziele, die das Individuum für sich verfolgt. Dabei ist das Ziel des Kindes vor allem seine eigene Entwicklung. Wohingegen beim Erwachsenen diese Entwicklung weitestgehend abgeschlossen ist. Teilweise sind Veränderungen im Erwachsenenalter auch möglich, jedoch nicht auf die natürliche vorgesehene Art und Weise, so wie es beim Kind passiert. Verpasste, beziehungsweise fehlgeleitete Entwicklung ist somit zu späterer Zeit kaum zu kompensieren. Das begründet Montessori damit, dass in der Kindheit die *sensitiven Perioden* vorkommen. Diese Perioden treten natürlich ein und werden nicht von außen ausgelöst. Während dieser Zeit ist das Kind bereit bestimmte Fähigkeiten zu erlernen und sich charakterlich zu entfalten (vgl. Fuchs 2003: 64). Die sensitiven Perioden können mit einer Art von Öffnung des Geistes verglichen werden. Dann wenn das Kind bereit ist neues zu lernen und aufnehmen zu können, dann öffnet es sich automatisch und ist im hohem Maße aufnahmefähig. Diese sensitiven Perioden sind nicht von außen beeinflussbar. Ebenso kann nicht klar gesagt werden, wann diese stattfinden und wie lang sie andauern werden. Dementsprechend ist es so wichtig, dass in diesen Momenten das Kind die Freiheit hat, sich selbst seine Lernerfahrung zu suchen und nicht von außen zu etwas anderen gezwungen wird. All das zeigt, wie essenziell wichtig diese Perioden für das Kind sind. Von außen kann die Umwelt jedoch wahrnehmen, wenn sich das Kind in einer solchen Phase befindet, denn dann kann es über lange Zeit hinweg sich hoch konzentriert einer Sache widmen. Dabei ist es wichtig, dass nicht die Brille der Gesellschaft aufgesetzt wird und die Form der Beschäftigung des Kindes bewertet wird, sondern das die Beschäftigung, die sich das Kind gesucht hat, eine passende Beschäftigung sein wird. In dem Weltbild, in dem jedem Wesen eine bestimmte Funktion zukommt, um die gute natürliche Ordnung zu erhalten, verrichten sowohl das Kind als auch der\_ die Erwachsene mit ihrem Leben eine jeweils entsprechende Arbeit. Die Arbeit des Kindes besteht darin sich zu entwickeln. Die Arbeit des Erwachsenen ist es, seine Umgebung zu gestalten. Das betrifft die Umwelt der Gesellschaft insgesamt und insbesondere auch die Umgebung für das Kind (vgl. Böhm 1991: 155). Daraus leitet sich dementsprechend eine der Grundaufgaben der Pädagog\_Innen ab: Sie gestalten die Lernumgebung des Kindes und müssen sich ihres Einflusses bewusst werden.



## 4.5 Pädagogische Konsequenzen

Die Natur des Kindes wird als absolut positiv bewertet. In dieser Natur sind die Gesetzmäßigkeit der individuellen Entwicklung eines jeden Kindes verankert. Dies ist das Fundament für die Montessori-Pädagogik, die vom Kind ausgeht. Das Ziel der Erziehung ist es, dem Kind seine eigene Entfaltung zu ermöglichen. Das bedeutet, dass dem, was im Kind bereits als Entwicklungsvorlage vorhanden ist, nicht noch etwas hinzugefügt werden kann oder darf. Ebenso wenig sollte der Entwicklungsplan von außen verändert werden. Dies bedarf einer hohen Akzeptanz der Pädagog\_Innen, dass sie die Entwicklung des Kindes lediglich unterstützen können, jedoch nicht lenken können. Das Ideal der Erziehung liegt im Kind allein. Es darf also kein Ziel der Erziehung geben, das aus den Ansprüchen der Erwachsenenwelt abgeleitet wird (vgl. Montessori 1932a: 98f). Folglich stehen auch nicht die pädagogischen Methoden im Vordergrund der Erziehung, sondern die freie Entwicklung des Kindes. Den Kern des Lernens sieht Montessori in der *Polarisierung der Aufmerksamkeit*. Das heißt, es gibt bestimmte Lernphasen bei dem das Kind mit vollkommener Aufmerksamkeit sich einer bestimmten Sache widmet und dabei lernt. Diese intensive Konzentration wird als Ausdruck der inneren Schöpfung angesehen (vgl. Ehrenhard 2010: 200). In dieser konzentrierten Phase lässt sich das Kind nur schwer von außen ablenken<sup>10</sup>, da es sich vollkommen auf seine Tätigkeit eingelassen hat. So spiegelt sich auch die Aktivität und Spontanität des Geistes<sup>11</sup> in diesem Lernprozess wider. Montessori orientiert sich dabei an dem Modell der *Engramme* aus der Neurobiologie. Danach absorbiert der kindliche Geist Eindrücke aus seiner Umgebung und legt diese im Gehirn an (vgl. Fuchs 2003: 95f). Das eigenständige und im Kind angelegt Bestreben nach Lernen, bestätigt den Ausgangspunkt der Montessori Pädagogik. Wenn dieses natürliche Bestreben nach Wissen erfüllt worden ist, löst das ein großes Glücksempfinden im Kind aus.

„Das ließ an das *Leben eines Menschen* denken, dass sich zwischen den Dingen in einem niedrigen chaotischen Zustand verlieren kann, bis eine besondere Sache es

---

10 Auf diese konzentrierte Aufmerksamkeit stößt Montessori bei einem Beobachtungsexperiment während den Anfängen ihrer pädagogischen Arbeit. Dabei beschreibt sie ein Experiment, bei dem ein 3-jähriges Kind sich intensiv mit einer selbstgewählten Aufgabe beschäftigte. Währenddessen versuchte Montessori das Kind abzulenken, indem sie die anderen Kinder Lieder singen ließ oder das Kind mit seinem Stuhl auf einen Tisch stellte, aber das Kind ließ sich nicht ablenken. Insgesamt berichtet sie von 44 Ablenkungen. Schließlich beendete das Mädchen sein konzentriertes Spiel und strahlte eine Ruhe und Zufriedenheit aus (vgl. Ehrenhard 2010: 199).

11 Die Erkenntnis der Spontanität des Geistes beruhen auf Montessoris wissenschaftlichen Beobachtungen vom Lernen des Kindes. Die Beobachtung der enormen Konzentration war eine Neuentdeckung zu ihrer Zeit. Damals ging man davon aus, dass die Konzentration des Kindes nicht vorhanden ist oder nur ganz kurz anhalten kann (vgl. : Ehrenhard 2010 198f).

intensiv anzieht und fixiert – dann erlebt der Mensch die Offenbarung seiner selbst, und er fühlt, dass er zu leben beginnt“ (Montessori zitiert nach Heiland 2014: 85).

Das aufmerksame Lernen kann gleichzeitig als die Entwicklung der Persönlichkeit, des Geistes und des Gefühlslebens angesehen werden (vgl. Montessori 2011: 47). Die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit geschieht automatisch unter den richtigen Umständen. Alle anderen Eigenschaften, die nicht im Kind angelegt worden sind, werden dann verschwinden,

„Wenn sich die tiefere Natur entwickeln kann und einen Typ hervorbringt, der fast einheitlich und gleichförmig in seinen Charakterzügen ist, welche von den sich entfaltenden Energien gesteuert werden“ (Montessori 1934: 37).

Die intensiven Lernmomente werden durch die sensitiven Phasen ausgelöst. Diese Phasen sind nicht zu steuern, weder vom Erwachsenen noch vom Kind – sie sind Teil des natürlichen Entwicklungsplans. Das bedeutet, dass der\_ die Erwachsene nicht vorgeben darf, wann sich das Kind womit beschäftigen soll. Diese Entscheidung trifft es selbst durch seine Veranlagungen. Dieser göttliche Lernprozess ist zeitgleich auch die Bildung des Charakters.

„Erst das ‚befreite‘ Kind ist in der Lage, durch Arbeit und Tätigkeit seiner Wahl gemäß seinem eigenen Entwicklungsgesetz seine Persönlichkeit aufzubauen“ (Ehrenhard 2010: 197).

Es darf also kein Leitbild für das Ziel der Erziehung geben, das aus den Ansprüchen der Erwachsenenwelt abgeleitet wird und das Kind somit unfrei macht (vgl. Montessori 1932b: 98f). Die Rolle des Erwachsenen ist also keine gestaltende und vorgebende Rolle, sondern eine begleitende. Jede Absicht das Kind zu erziehen und damit zu verändern, führt zu einer negativen Veränderung seiner guten Natur. Aktiver Part in der Entwicklung ist das Kind allein. Es verrichtet seine Arbeit, indem es alles tut, was zu der Entfaltung seiner Persönlichkeit notwendig ist. Die Aufgabe des Erwachsenen ist es lediglich, ihm das zu ermöglichen. Montessori bezeichnet es als ein Dienen (vgl. Montessori 1932a: 47). Eine Form des Dienens der Pädagog\_Innen besteht darin, die Lernumgebung zu gestalten. Der Raum sollte so aufgebaut sein, dass das Kind, so selbstständig wie möglich, sich darin orientieren und bewegen kann. Dem Kind wird selbst überlassen, welche Anregungen es wahrnehmen will. Die Gegenstände müssen in kindgerechter Größe und für das Alter angemessen vorhanden sein. Ebenso sollte alles geordnet sein, dass diese Klarheit den Kindern Orientierung gibt. Klarheit und Ordnung

sind für den kindlichen Geist notwendig, damit er zielgerichtet den inneren Entwicklungsaufgaben folgen kann und nicht abgelenkt oder verwirrt wird (vgl. Böhm 1991: 167). Für die Entwicklungsaufgaben ist es notwendig, dass das Kind sich bestmöglich konzentrieren kann und unabhängig agieren kann. Das zur Verfügung gestellte Material spielt ebenso eine große Rolle, wie die Gestaltung des Raumes. Das Kind soll an den Materialien die Funktionszusammenhänge der Welt entdecken und erproben können. Gleichzeitig soll es damit sein eigenes Arbeiten kontrollieren können. So überprüft und motiviert sich das Kind selbst. Der\_ die Erwachsene leitet es weder an, noch beurteilt er\_ sie es. Die Aufgabe der Pädagog\_ Innen ist es, stetig die Umgebung so zu arrangieren, dass dem Kind seine individuelle Entwicklung ermöglicht wird. Dafür ist nötig, „klar zu unterscheiden, ob die Aktivität des Kindes den richtigen Weg geht, oder ob das Kind auf dem falschen Weg ist“ (Montessori 1941: 62). Für die Unterscheidung ist es notwendig das Kind sehr gut zu beobachten und zu kennen. Das erfordert eine hohe Aufmerksamkeit der Erziehenden und eine gute Kenntnis des Kindes, um passende Entscheidungen und Unterstützungen vornehmen zu können.

„[Das Kind ist] von Geburt an ein Geschöpf mit Geist, und wenn man für sein Wohl sorgen will, genügt es nicht, seine körperlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Man muss ihnen auch einen Weg zur geistigen Entwicklung eröffnen, muss seine geistigen Regungen vom ersten Tag an betrachten und ihnen zu entsprechen versuchen“ (Montessori 2011: 84).

Während der Erziehung sollten die Wertungen der Erwachsenen weggelassen werden. Das gilt auch in Bezug auf Moral und den Charakter. Charaktereigenschaften, die allgemein für positiv erachtete werden, sollen nicht durch die Erwachsenen gelobt und somit hervorgebracht werden. Genauso wenig sollen negativ konnotierte Eigenschaften zurückgedrängt werden, da der Wert über die Eigenschaft nicht von außen definiert werden kann. Dementsprechend werden gängige Belohnungs- und Bestrafungssysteme aufgehoben und damit die Bewertungen dem Kind allein überlassen. Die Entwicklung der guten Persönlichkeit geschieht unwillkürlich unter den richtigen Umständen. Hierbei ist wieder zu unterscheiden, wann das Kind seine natürliche Entwicklung ablaufen kann und wann es gestört wird. Diese Störungen führen zu problematischem Verhalten und dann ist es die Aufgabe des Erziehenden das Kind wieder in seine vorgesehene Entwicklungslaufbahn zu führen. Alle negativen Eigenschaften werden dann verschwinden,

„Wenn sich die tiefere Natur entwickeln kann und einen Typ hervorbringt, der fast einheitlich und gleichförmig in seinen Charakterzügen ist, welche von den sich

entfaltenden Energien gesteuert werden“ (Montessori 1934: 37). Gleichzeitig ist das Kind jedoch auf die Hilfestellung von Erwachsenen angewiesen. Diese Unterstützung zu unterlassen, führt ebenso zu einer Deviation der natürlichen kindlichen Entwicklung. Der\_ die Erwachsene muss, wenn er\_ sie Hilfestellung leistet, jedoch soweit wie möglich im Hintergrund bleiben. Die Lehrer\_Innen sollten lediglich bei Kontaktstörungen und Behinderungen beim Lernen intervenieren. Das Kind soll eine möglichst große Unabhängigkeit erlangen. Diese Unabhängigkeit entspricht der Befreiung aus dem ungleichen Machtverhältnis zwischen Kind und Erwachsenen (vgl. Böhm 1991: 155). Die Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen findet in der *Peripherie* statt, also nicht im Innersten des Kindes. Dementsprechend kann Erziehung nur *peripherische Belehrung*<sup>12</sup> sein (vgl. Montessori 1932a: 46f).

„Das Zentrum gehört dem Individuum allein. Wir haben uns mit den Dingen, die im Zentrum vorgehen, nicht zu befassen. Nur durch die Peripherie, die Sinne und die Bewegung, wird das Individuum mit der Außenwelt in Verbindung gebracht“ (Montessori 1932a: 45).

Zwischenmenschliche Aktivität ist jedoch entscheidend für die Entwicklung und Ausdruck der peripherischen Interaktion. Die Interaktion zwischen Kind und Umwelt beeinflusst die geistige Entwicklung sehr stark. Demzufolge ist für das Kind die Balance zwischen inneren und äußeren Einflüssen von großer Bedeutung.

„Die Hand des Kindes muß von seinem Geist geführt werden. Das führt zur Entwicklung. Die Hand ist das Organ des Geistes!“ (Montessori 1934: 39).

Das bedeutet auch, dass die eigentliche Entwicklung, die im Kind stattfindet, nicht nur nicht zu lenken, sondern auch nicht zu beurteilen ist. Das geht zum Teil soweit, dass für den\_ die Pädagog\_ In die Entwicklung nicht einmal zu verstehen ist.

„Die Hauptsache für den Lehrer darf nicht sein, in das Geheimnis des Kindes einzudringen, sondern ihm Freiheit zu geben, damit es sich zu einem freien Menschen entwickeln kann“ (Montessori 1932a: 47).

So entstehen klare Ansprüche und Aufgaben an die Lehrenden und Erziehenden. Dementsprechend ist es notwendig diese Überzeugungen auch in der Montessori Ausbildung zu verstehen und zu erlernen. Montessori beschreibt den\_ die neue\_n Lehrer\_ In wie folgt:

„[Die Lehrerin] muß klar erkennen, daß sie keinen unmittelbaren Einfluß auf die Schüler nehmen darf, und zwar weder auf ihren Bildungsgang noch auf ihre innere Disziplin, und daß sie ihr Vertrauen allein auf die verborgenen Energien der Schüler zu setzen hat“ (Montessori 1941: 62).

Aus all dieses genannten Vorgaben für die Erziehenden leitet sich die Komplexität

---

12 „Die Peripherie ist das einzige erkennbare Gebiet, zu dem wir in Beziehung treten können, und dieser Begriff der peripherischen Belehrung stellt eines unserer leitenden Prinzipien dar“ (Montessori 1932a, S. 46f).

dieses Berufes ab. Es wird eine extreme Aufmerksamkeit und gleichzeitig Zurückhaltung gefordert. Ebenso sieht aber auch Montessori die Pädagogik als keine fertige Wissenschaft an, sondern erkennt vielmehr die Kinder an, die die Pädagogik bestimmen und stetig verändern werden.

## 5. Fazit

Im Folgend soll eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden, inwiefern das Bild vom Kind bei Montessori und Neill Kind identisch ist. Unumstritten steht das Kind bei Neills- und Montessoris Pädagogik im Mittelpunkt, dementsprechend nimmt das Kind eine sehr machtvolle Position ein. Den praktizierenden Pädagog\_Innen und den Methoden kommt eine zweitrangige Position zu, sie sind größtenteils dazu da, dem Kind angemessene Unterstützung zu gewährleisten. Das Kind wird von Montessori und Neill als grundlegend positiv angesehen. Diese positive Sichtweise ähnelt teilweise einer Idealisierung oder Glorifizierung des Kindes. So kommt dem Kind und seiner individuellen Persönlichkeit ein grundlegender und großer Respekt und Wertschätzung zu. Beinahe demütig wird in den Kindern das Potential zu einer besseren Gesellschaft gesehen. Demnach vertreten beide Pädagog\_Innen die Ansicht, dass das Kind durch eine freie Entwicklung seiner Fähigkeiten und seines Charakters positive Auswirkungen auf die allgemeinen gesellschaftlichen Normen und Werte hat. Hierbei ist anzumerken, dass ein gesellschaftlicher Wandel zu der Wirkungszeit von Montessori und Neill stark gewünscht und fokussiert wurde, da sie gegen das totalitäre Bildungssystem und deren Auswirkungen zu der Zeit vor und nach dem 2. Weltkrieg ankämpften. So konnte zu der Schaffenszeit von Montessori und Neill noch gar keine progressive Gesellschaft und freie Kinder bestehen, da diese von den damaligen unterdrückenden Erziehungsmaßnahmen eingeschränkt wurden. Dementsprechend wird in den pädagogischen Konzepten jeweils angeprangert, dass die Kinder gar nicht die Chance bekommen, um ihre Potentiale entfalten konnten und lediglich dazu geleitet werden die bestehenden Werte und Normen zu reproduzieren. Neill spricht in diesem Kontext viel vom Hass, den die Kinder durch die einengende Erziehung und Ablehnung in sich tragen. Montessori spricht in diesem Zusammenhang von Chaos und Unordnung. Das Chaos entsteht laut Montessori dadurch, dass die Kinder vom göttlichen positiven Weg, bei dem alles weise geordnet ist, abgekommen sind. So wie der Übergang zu einer veränderten Gesellschaft indirekt in den Kindern verankert wird, so ist auch der

individuelle Entwicklungsweg jeden einzelnen Kindes in ihm festgelegt. Montessori spricht hier von einem Entwicklungsplan, der in jedem Kind innewohnt. Neill geht ebenso davon aus, dass das Kind die Motivation und Entwicklungschancen in sich trägt, um sich individuell bestmöglich entwickeln zu können. Ebenfalls betonen beide Pädagog\_Innen, dass die kindliche Entwicklung nicht von außen vorgeschrieben werden kann und darf, sondern im Kind steckt. So bedarf es lediglich die Unterstützung und Bestätigung von Erwachsenen, dass das Kind in Freiheit und in Wertschätzung aufwachsen und lernen kann. Das Kind trägt von sich aus die Lust und Freude am Lernen in sich und ist somit intrinsisch motiviert zu lernen. Da im Kind selbst seine Entwicklung verankert ist, sind dementsprechend auch die Entwicklungsschritte allein durch das Kind möglich. So wird in den beiden pädagogischen Richtungen beispielsweise nicht vorgegeben, dass in einem Alter von sieben Jahren das Lesen Pflicht ist. Es herrscht das Vertrauen vor, dass das Kind dann Lesen lernen wird, wenn es selbst erkennt, dass es dazu bereit ist. Von außen können diese Entwicklungsschritte nicht fokussiert werden. Sie können lediglich unterstützt und in eine passende soziale Lernumgebung eingebettet werden. So dürfen auch keine Ideale für die Erziehung aus der Erwachsenenwelt kommen und den Kindern aufgedrückt werden, sondern die freie Entfaltung wird als das höchste Ideal angesehen. Beide Pädagog\_Innen eint, dass sie ihre Erkenntnisse aus der Arbeit und der Beobachtung mit Kindern herleiten. Sie sind geprägt von einer Faszination für das individuelle kindliche Lernen. Im Fokus der beiden pädagogischen Ansätze steht das frei Ausprobieren und Erlernen in selbstgewählter Lernumgebung. Demzufolge steht in den Konzepten auch keine pädagogische Methode im Vordergrund, sondern das Verständnis vom Kind, seiner Freiheit und seinem Wert. Beide Pädagog\_Innen gehen davon aus, dass negative Eigenschaften vom Kind durch die uneingeschränkte Entwicklung verschwinden werden. Diese Eigenschaften verschwinden dadurch, dass sie nicht gebraucht werden und das Kind erkennen wird, dass diese ihm selbst und seinem Umfeld nicht guttun. Neill fokussiert noch mehr als Montessori das Verhalten des Kindes in kollektiven Gruppen. Darin sieht er eine Form des Glücklichen und der Erfüllung in der Gemeinschaft. Neill stellt das Glückliche des Kindes und der Menschen auf die oberste Stufe des Lebens. Daraus leitet sich ab, dass das Zufriedensein somit ein Indikator für die freie Entwicklung ist. Im Gegensatz zu Neill bezieht Montessori ihre Erkenntnisse zu der kindlichen Entwicklung häufig auf eine theologischen Sichtweise. So vergleicht sie beispielsweise das Kind mit dem *Messias* oder sieht im Kind die

*göttliche Schöpfung*. Neill hingegen lehnt deutlich die christliche Kultur ab, wenn diese unterdrückend und moralisch ausgelebt wird. Dementsprechend unterscheiden sich viele Auffassungen über das Kind in ihren Formulierungen, doch decken diese sich wieder in ihrem Kern. Montessori benutzt deutlicher ihr individuelles Vokabular und definiert ihre Erkenntnisse damit aus. So erörtert sie beispielsweise die Persönlichkeit und unterteilt diese in das Zentrum und die Peripherie oder definiert die Entwicklungsschritte vom Kind als *sensitive Perioden*. Montessori beschreibt detaillierter und auf einer abstrakten Ebene, wie sie die kindliche Entwicklung versteht und benennt dieses präzise auf einer wissenschaftlichen Ebene. Neill hingegen bleibt stetig auf der Alltagsebene und beschreibt ganz pragmatisch seine Beobachtungen. Neill setzt seinen Fokus nicht auf die detaillierte Beschreibung von Abläufen in der Entwicklung, sondern auf den Alltag und die Beziehungen zu den Kindern. Doch trotz dieser Unterschiede sind die beiden Bilder vom Kind fast identisch. Folglich stellt sich nun die Frage, wie die Umsetzung dieser Theorien in der Praxis konkret aussieht und inwiefern ein gesellschaftlicher Wandel durch diese Erziehungsideen angestoßen werden kann. In der praktischen Ausübung der beiden Konzepte werden sich noch mehr Differenzen auf tun, da diese Konzepte andere Ansätze zur Umsetzung ihrer Überzeugungen anwenden. Aus der Umsetzung wird sich differenzierte Kritik und Befürwortungen ableiten. In dieser Arbeit konnte lediglich das Bild vom Kind betrachtet werden, um einen Grundstein für viele weitere Überlegungen und die Umsetzung in die Praxis zu legen. Ein weiterer Forschungsschritt könnte sein, die bestehenden Schulen, die nach Neill oder Montessori lehren, dahingehend zu untersuchen, inwiefern sich die Anwendung der Konzepte im Laufe der Jahre angepasst wurde und was sich immer noch aktuell ist. Denn eine Schule ist immer auch ein Spiegel der Gesellschaft, der zeigt, welchen Wert und Bedeutung den jüngsten Mitgliedern in den der Gesellschaft zugeteilt wird.

## 6. Literaturverzeichnis

Böhm, Winfried (2016): Der pädagogische Placebo-Effekt, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik, 16. Aufl., Stuttgart: Kröner.

Böhm, Winfried (1991): Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens, 2. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Bollnow, Otto Friedrich (2019): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute, Brinkmann, Malte (Hrsg.), Wiesbaden: Springer.

Egger, Paul (1989): Der Ursprung der Erziehungsziele in der Lehre von Plato, Aristoteles und Neill. Eine philosophische Orientierungshilfe in der Kulturproblematik, Bern: Haupt.

Ehrenhard, Skiera (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung, 2. Aufl., München : Oldenbourg.

Frenschkowski, Marco (2005): Theosophie, in: Religion in Geschichte und Gegenwart, Betz, Hans Dieter (Hrsg.), 4. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.

Fuchs, Birgitta (2003): Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim/ Basel: Beltz.

Heiland, Helmut (2014): Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, 12. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hofmann, Matthias (2018): Alexander S. Neills pädagogischer Reformimpuls und die Alternativschulen der Gegenwart, in: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Barz, Heiner (Hrsg.), Wiesbaden: Springer VS.

Horn, Elija (2018): Reformpädagogik und Orientalismus (1918-1933), in: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Barz, Heiner (Hrsg.), Wiesbaden: Springer VS.

Klein-Landeck, Michael (2015): Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus? , Freiburg im Breisgau: Herder.

Klepper, Beate (2003): Gnade und Erziehung. Historisch-systematische Untersuchung zu einer pädagogischen Kontingenzbewältigungsstrategie, Würzburg: Ergon Verlag.

Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien, Wiesbaden: Springer VS.

Krolzik, Udo (2005): Physikotheologie, in: Religion in Geschichte und Gegenwart, Betz, Hans Dieter (Hrsg.), 4. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.

Link, Jörg-W (2018): Reformpädagogik im historischen Überblick, in: Handbuch



- Bildungsreform und Reformpädagogik, Barz, Heiner (Hrsg.), Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, Harald (2018): Maria Montessoris pädagogischer Reformimpuls, in: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Barz, Heiner (Hrsg.), Wiesbaden: Springer VS.
- Montessori, Maria (2011): Das Kind der Familie, in: Maria Montessori: Gesammelte Werke: Das Kind in der Familie, Ludwig, Harald (Hrsg.), Bd.7, Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (1979): Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „Komischen Erziehung“, Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (1941): Das Kind, in: Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion, Böhm, Winfried (Hrsg.), 5. Aufl., Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Montessori, Maria (1939): Gott und das Kind in: Gott und das Kind, Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.), Freiburg im Breisgau: Herder.
- Montessori, Maria (1934): Deviation und Normalisation. (1934), in: Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion, Böhm, Winfried (Hrsg.), 5. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Montessori, Maria (1932a): Das Zentrum und die Peripherie, in: Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion, Böhm, Winfried (Hrsg.), 5. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Montessori, Maria (1932b): Der Frieden und die Erziehung. (1932b), in: Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion, Böhm, Winfried (Hrsg.), 5. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Montessori, Maria (1915): Wenn die Wissenschaft einmal Einzug in die schule halten wird, in: Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion, Böhm, Winfried (Hrsg.), 5. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt .
- Neill, Alexander Sutherland (2014): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, 50. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Neill, Alexander Sutherland (2005): Selbstverwaltung in der Schule, Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Neill, Alexander Sutherland (1999): Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten: Argumente, Erfahrungen, Ratschläge, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, Alexander Sutherland (1982): Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen des großen Erziehers A. S. Neill, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stephens (1988). Summerhill, in: Prinzip: Freiheit : internationale Praxis der libertären Pädagogik, Peterson, Peter (Hrsg.), Mülheim/Ruhr : Trafik.

## 7. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht.

---

(Ort, Datum)

---

(Unterschrift)