

---

# Montessori-Pädagogik in der Sekundarstufe: ‚Erdkinderplan‘ und ‚Erfahrungsschule des sozialen Lebens‘ – Eine Einführung (Gudula Meisterjahn-Knebel)

# 2

Die Vielfalt dessen, was sich Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule nennt, für Deutschland vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Länder zu beschreiben, ist eine nicht ganz einfache Aufgabe. Die Person, die der ganzen Bewegung ihren Namen gab, Maria Montessori, wurde 1870 in Chiaravalle (Italien) geboren, promovierte 1896 als eine der ersten Frauen Italiens in dem bis dahin nur Männern vorbehaltenen Studium der Medizin und gewann dadurch erhebliches nationales und sehr schnell auch internationales Ansehen. Es verwundert daher kaum, dass sie auch im gesellschaftlichen Bereich aktiv werden konnte, etwa in der Frauenbewegung, als Sozialreformerin und in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Behinderungen auf der Grundlage der Schriften der französischen Ärzte Itard und Séguin. Diese hatten erstmals eigene didaktische Materialien entwickelt, die Kindern mit Behinderungen vor allem auf dem Weg der Sinnesübungen umfassende Entwicklungsmöglichkeiten eröffneten. Der Schritt der Medizinerin in die Pädagogik war vollzogen.

1907 folgte die Eröffnung der ersten ‚Casa dei bambini‘ im römischen Arbeiterviertel San Lorenzo. Der Ausbau der Montessori-Pädagogik für das Grundschulalter gelang noch vor dem Ersten Weltkrieg (vgl. Montessori 2007a, 2007b). Der rasche Erfolg der Montessori-Pädagogik führte zu internationalem Ruhm und sehr vielen Montessori-Lehrgängen, in denen Theorie und Praxis dieser Pädagogik vermittelt wurden. Es entstanden zahlreiche Montessori-Einrichtungen, in denen nach den gleichen Prinzipien und mit dem gleichen Material gearbeitet wurde und wird: die erste Grenzen überwindende und Kultur verbindende Pädagogik, in deren Mittelpunkt ausschließlich die in der Anthropologie begründete ganzheitliche Entwicklung des Kindes stand. Maria Montessori starb 1952 in Holland (Kramer 1987, Schwegmann 2000).

Eines zeigt die Kurzbiographie deutlich: Montessori-Pädagogik vollzieht sich von Anfang an außerhalb jeder nationalen Begrenzung. Es handelt sich um eine grundlegende Reform zunächst der Vor- und Grundschuldidaktik, später dann auch der Sekundarstufe. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der Sekundarstufe.

Umsetzungen von Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule sind inzwischen zahlreich. Neben fundierten und wohlüberlegten Konzepten gibt es jedoch nach wie vor viele Schulen, die über Versuche nicht hinaus gekommen sind. Das hat sicherlich einerseits mit der Tatsache zu tun, dass die meisten Schulen staatliche Schulen sind oder Schulen in freier Trägerschaft, die jedoch staatlich anerkannt bzw. genehmigt sind. Es erklärt, warum sich in allen Schulformen und Bundesländern Montessori-Einrichtungen aller Art finden: vier- und sechsjährige Grundschulen, Volks-, Haupt-, Realschulen, Gesamtschulen, Fachoberschulen und Gymnasien. Diese Schulen sind häufig genug noch auf der Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten von Montessori-Prinzipien, die jedoch vor allem im weiterführenden Schulbereich mit den staatlichen Vorgaben kollidieren können.

Vor allem der von Montessori entwickelte Erdkinderplan hat in Deutschland und auch den umgebenden europäischen Ländern bisher keine vollständige Umsetzung gefunden. Den meisten Menschen ist dieser Erdkinderplan überhaupt nicht bekannt, da Montessori-Pädagogik nach wie vor allenfalls mit Kindergarten/Kinderhaus und Grundschulbereich in Verbindung gebracht wird. Dabei hat Maria Montessori ein pädagogisches Gesamtkonzept entwickelt, das die institutionelle Erziehung der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3–18 Jahren umfasst. Während ihre Vorstellungen über die Erziehung in Kinderhaus und Grundschule international in die Praxis umgesetzt wurden und weit verbreitet sind, hat ihr Entwurf einer Jugendschule nicht die gleiche Beachtung erfahren, wohl weil er damals wie heute gleichsam revolutionär erscheint. Es ist dieser sog. Erdkinderplan, der auf der Basis einer Analyse der Sensibilitäten und Bedürfnisse des Lebensalters Jugend die Fortsetzung der Erziehung von Kinderhaus und Grundschule darstellt und Montessoris Idee einer anderen Gesamtschule deutlich werden lässt.

Es gibt inzwischen eine Reihe weiterführender Schulen weltweit – in Deutschland vor allem in Bayern, Nordrhein-Westfalen und in den letzten Jahren auch in Sachsen, Baden-Württemberg und Hessen, die versuchen, wenn nicht den sog. Erdkinderplan, so doch einige grundlegende Forderungen der Jugendschule Montessoris in die Praxis umzusetzen. Grob unterscheiden lassen sich zwei Richtungen: eine eher pragmatisch in einem städtischen Umfeld praktizierte Lösung (in der Regel staatliche oder staatlich anerkannte/genehmigte Ersatzschulen in freier Trägerschaft) und eine Lösung, bei der die Jugendschule in einem landwirtschaftlich geprägten Umfeld organisiert wird, an einem Ort, an dem auch Landwirtschaft praktiziert wird (i.d.R. freie Träger, meistens sog. Ergänzungsschulen). Manchmal finden sich auch Mischformen beider Tendenzen, die gerade in den letzten Jahren zu mehr und mehr Schulgründungen in freier Trägerschaft führten. Aufgrund der Enge bzw. Weite der jeweiligen Bundesländer im Umgang mit reformpädagogischen Schulkonzepten war das oft die einzige Möglichkeit, für Eltern und Kinder eine Alternative zu den bestehenden Schulen in staatlicher Trägerschaft anzubieten.

Das gilt vor allem für den Sekundarbereich. Diese Schulen sind mehrheitlich als sog. *Ersatzschulen* staatlich anerkannt bzw. staatlich genehmigt, d. h. sie können Schulen in staatlicher Trägerschaft *ersetzen*. Davon zu unterscheiden sind *Ergänzungsschulen*, die nach Aufgabe, Zielsetzung und Organisation nicht mit den staatlichen Schulen vergleichbar sind, keine eigene Prüfungsberechtigung haben und das staatliche Schulwesen somit *ergänzen*. In Bayern gibt es sogar nur freie Träger als genehmigte Ersatzschulen; diese mussten immer schon hart kämpfen um eine Gleichstellung mit dem staatlichen System und um die sich daraus ergebende Bezuschussung.

Befasst man sich mit der zahlenmäßigen Erfassung der in Deutschland tätigen Montessori-Schulen, so ist auch hier aufgrund der Kulturhoheit der Länder Vielfalt angesagt. Für Maria Montessori war vor dem Hintergrund ihrer anthropologischen Forschungen klar, dass eine Grundschule sechs Jahre umfasst. In Deutschland umfasst diese Schulform je nach Bundesland vier *oder* sechs Jahre, überschneidet sich also mit den in anderen Bundesländern bereits ab Klasse 5 praktizierenden Sekundarschulen. Viele dieser Schulen arbeiteten von Anbeginn an integrativ (inklusiv). Hinsichtlich der Ermittlung der absoluten Zahlen ist festzustellen, dass Montessori-Pädagogik an staatlichen Schulen mehrheitlich seit Jahrzehnten hervorragend umgesetzt wird. Solche Schulen tragen zu Recht den Namen Montessori-Schule. Dazu kommen weitere Schulen mit Montessori-Klassen oder auch Montessori-Zügen sowie weitere Einrichtungen, die zwar den Namen Montessoris tragen, vermeintlich auch die Pädagogik umsetzen, wo bei näherem Hinsehen jedoch sofort deutlich wird, dass die grundlegenden Prinzipien dieser Pädagogik nicht konsequent beachtet werden. Maria Montessori ist in solchen Fällen einfach nur Namensgeberin, wie andere bekannte Persönlichkeiten eben auch. In einer Reihe von Bundesländern – insbesondere in Bayern – haben zudem Elternvereine die Initiative ergriffen und oft unter Inkaufnahme langer wirtschaftlicher Durststrecken ihre Version von Montessori-Grundschule, seit einiger Zeit verstärkt auch von Sekundarschulen umgesetzt.

Anders als bei vergleichbaren reformpädagogischen Konzepten gibt es also nicht das Modell einer Montessori-Schule, das kopiert und an jedem anderen Ort umgesetzt werden kann. Da nicht alle Bundesländer über einen Landesverband verfügen und die Bereitschaft, sich als Montessori-Einrichtung auch numerisch aufnehmen zu lassen, unterschiedlich ist, sind die nun folgenden Zahlen als Schätzung zu verstehen, auch wenn sie durchaus sorgfältig mittels Befragung, Telefoninterviews und Internetrecherche aktuell (Meisterjahn-Knebel/Eck 2012) ermittelt wurden.

An der Spitze (nur Schulen berücksichtigend) stehen die Bundesländer *Nordrhein Westfalen* mit 65 Primarschulen und knapp 40 Sekundarschulen aller Schulformen, *Bayern* mit 80 Montessori-Volksschulen (Grund- und Hauptschulen), wovon 45 bis zur 10. Klasse gehen, das heißt Hauptschule mit sog. *M-Zug* – (M steht für mittleren Abschluss). Die übrigen sind im Aufbau, nur ganz wenige davon

sehen zurzeit nicht das Potenzial in der Bevölkerung dazu. Darüber hinaus gibt es ein Gymnasium und acht Montessori-Fachoberschulen (Sekundarstufe II). Es folgen *Sachsen* (20 Primarschulen und 8 Sekundarschulen), *Hessen* (17 Primarschulen und 6 Sekundarschulen), *Bremen/Niedersachsen* (16 Primarschulen und 4 Sekundarschulen), *Berlin/Brandenburg* (10 Primarschulen und 2 Sekundarschulen), *Hamburg/Schleswig Holstein* (7 Primarschulen, 2 Sekundarschulen), *Rheinland-Pfalz* (4 Primarschulen und 4 Sekundarschulen), *Saarland* (2 Primarschulen und 1 Sekundarschule), *Thüringen* (2 Primarschulen), *Sachsen-Anhalt* (1 Primarschule). Damit arbeiten in Deutschland zurzeit etwa **225 Primarschulen** und **154 Sekundarschulen**<sup>15</sup> ernsthaft nach dem Montessori-Konzept. Dazu kommen etwa 500 Montessori-Kinderhäuser. Weltweit schätzt die AMI (Association Montessori Internationale 2006) 22.000 Montessori-Einrichtungen in 110 Ländern. Allerdings gibt es international deutlich mehr Einrichtungen, sie werden jedoch nicht alle von der AMI erfasst oder erfüllen nicht deren relativ hohe Standards.

Neben einer altersgerechten Schulumgebung gelten für alle Montessori-Schulen bestimmte didaktische Prinzipien, die der Erwachsene zu beachten hat. Sie sind gleichzeitig auch Maßstab für die Qualität einer Montessori-Einrichtung:

1. *Prinzip der Vorbereitung* – vorbereitete Umgebung, es entspricht der Grundüberzeugung des Selbstaufbaus des Menschen und orientiert sich am Alter des Kindes, eng verbunden mit dem
2. *Prinzip der Entsprechung* – die angemessene Passung von Entwicklungsstand und gezielter Herausforderung – führt zur Polarisation der Aufmerksamkeit/Konzentration
3. *Prinzip der Individualisierung* des Lernens, umgesetzt u. a. im
4. *Prinzip der freien Wahl der Tätigkeit* (Wahl der Arbeit, des Partners und der Zeit) – führt zum Verantwortungsbewusstsein für das eigene Denken und Handeln für die Soziabilität
5. *Prinzip der Jahrgangsmischung*
6. *Prinzip der Heterogenität* (Inklusion)
7. *Prinzip der Nichteinmischung* – veränderte Haltung und Rolle des Erzieher-Lehrers, sein Zurücktreten hinter die Selbsttätigkeit des Lernenden. Zusätzlich zur staatlichen Ausbildung verfügt er/sie über die Montessori-Ausbildung.
8. „*Lehrplan*“ = Rahmenplan = Bereiche: Das inhaltliche Angebot ist weit. Montessori geht es darum, „ein weites Feld der Bildung“ (Montessori 1988: 40f.) zu erschließen, „eine Vision des ganzen Universums“ (Montessori 1988: 41) zu vermitteln. Die Konsequenz ist daher ein allgemeiner Rahmenplan mit Bereichen wie Natur, Kultur, Gesellschaft. Diese wiederum sind weiter aufgegliedert. Kul-

<sup>15</sup> Die bayerischen Volksschulen zählen sowohl zu den Primarschulen als auch zu den Sekundarschulen.

tur beispielsweise wird unterteilt in Muttersprache, Fremdsprache, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Philosophie, neue Medien – erarbeitet in Freiarbeit, Kursen, Epochen, Projekten usw. Das Interesse des Lernenden ist der Lehrplan, die Methode entspricht dem Weg, den der Schüler wählt. Gearbeitet und gelernt wird über den Tag verteilt in vom Lernenden festgesetzten oder auch in vorgegebenen größeren Zeiteinheiten (z. B. 90 Minuten).

9. *Leistungsnachweise* – statt Notenzugnisse Informationen zum Entwicklungs- und Lernprozess nach ausgearbeiteten Dokumentationsformen in einem kategorisierten System.

In Deutschland werden weiterhin zahlreiche Montessori-Schulen gegründet, mehrheitlich nun in freier Trägerschaft, weil die gesetzliche Grundlage dem Elternwillen entgegenkommt. Vor allem die Nachfrage nach der Fortsetzung der Montessori-Pädagogik im Sekundarbereich ist größer als ausgebildete Lehrkräfte für diesen Schulbereich zur Verfügung stehen.

Die Deutsche Montessori Gesellschaft, die Deutsche Montessori-Vereinigung sowie der Montessori Dachverband Deutschland entwickelten Kriterien, die es nun möglich machen, die Ernsthaftigkeit der Umsetzung der Prinzipien Maria Montessoris zu überprüfen. Der Landesverband Bayern hat zudem eine Art Standardwerk erarbeitet, das konzeptionelle Kriterien für die einzelnen Montessori-Institutionen beschreibt (Montessori Landesverband e.V. Bayern 2009). Für Eltern und Schulbehörden bietet sich so eine Möglichkeit der Überprüfung als Qualitätsangebot und Qualitätssicherung. Darüber hinaus beschäftigen sich weitere, auch internationale Schriften und Organisationen mit der Standardfrage.<sup>16</sup>

---

## 2.1 Montessoris Sicht der Entwicklung des Menschen

Alle methodisch-didaktischen Entscheidungen finden in der Montessori-Pädagogik ihre Begründung in einer differenzierten anthropologischen Grundlegung. Menschliche Entwicklung wird ganzheitlich gedacht. Basis und Auslöser aller Entwicklungsvorgänge ist – neben Reifungsvorgängen – eine dem Menschen innewohnende Energie, die ihn zu jeweils individueller Auseinandersetzung mit der Umwelt führt.

Maria Montessori entwarf eine umfassende pädagogische Konzeption, die sich orientiert an der Entwicklung des Menschen. So ist die Rede von vier Stufen der Erziehung, die jeweils sechs Jahre umfassen. Analog dazu konzipierte man Kinderhaus, Grundschule und weiterführende Sekundarschule, jeweils als sechsjährige Entwicklungsschritte verstanden, aber nicht notwendigerweise in getrennten Ins-

---

<sup>16</sup> Vgl. [www.montessori-deutschland.de](http://www.montessori-deutschland.de); [www.montessori-europe.com](http://www.montessori-europe.com).

titionen praktiziert. Die Überlegungen zur letzten Stufe, der Universität, blieben bis heute in der praktischen Umsetzung unberücksichtigt. Es gibt ein breites Spektrum an erziehungspraktischen Hinweisen, didaktischen Materialien, Methoden, die ein eigenverantwortliches Lernen ermöglichen. Montessori selbst spricht von einer „Hilfe für die menschliche Person, ihre Unabhängigkeit zu erobern [...]. Die menschliche Persönlichkeit muss in den Blick genommen werden und nicht eine Erziehungsmethode: [...]“ (Montessori 1966b: 16).

Montessori teilte die menschliche Entwicklung also in Phasen ein. In Anlehnung an die Entdeckung sog. Empfänglichkeitsperioden für Lernvorgänge bei Tieren durch den holländischen Biologen De Vries konstatiert sie Vergleichbares für die menschliche Entwicklung und konzipiert auf dieser Basis ihre Theorie der sensiblen Perioden als Perioden gesteigerter Empfänglichkeit, die von vorübergehender Dauer sind und dem Lebewesen den Erwerb bestimmter Fähigkeiten auf natürliche Weise ermöglicht.

Die von Montessori beschriebenen Entwicklungsperioden unterscheiden sich zwar deutlich hinsichtlich des zu entwickelnden Potentials, sind qualitativ jedoch absolut gleichwertig. Gemeint ist also nicht die quantitative Zunahme von Entwicklungsvorgängen, sondern unterschiedliche psychische Individualitäten, die auseinander hervorgehen und von fortschreitendem aufbauendem Charakter sind.

Die pädagogisch-didaktische Bedeutung der Theorie der sensiblen Phasen liegt in der zentralen Forderung Montessoris im Hinblick auf die institutionelle Gestaltung der Erziehung. Denn die vorbereitete Umgebung, d. h. die Anregungsumwelt, ist in ihrem Aufbau und ihrer Struktur abhängig von den Sensibilitäten einer bestimmten Phase. Es geht um die Entsprechung von Anregungsumwelt und Sensibilitäten mit dem Ziel, das Kind als geistiges Wesen fähig zu machen, seinen Weg alleine zu finden. Eine Begegnung zwischen lernendem Kind/Jugendlichen in seinen jeweiligen phasenspezifischen Sensibilitäten und den diesen entsprechenden Inhalten kann nur so stattfinden. Die Folge sind Konzentrationsvorgänge in Auseinandersetzung mit einer Sache (Polarisation der Aufmerksamkeit), die bildende Wirkung haben.

Die Berücksichtigung dieser Vorgänge bei der Gestaltung einer Schule, die die Besonderheiten der Lebensphase Jugend in den Vordergrund stellen will, muss der Ausgangspunkt jeder Planung sein. Es handelt sich um das pädagogisch-didaktische Prinzip der Passung, die angemessene Entsprechung von Entwicklungsstand und gezielter Herausforderung. Lernen wird so organisiert, dass der Schüler zu erfolgreichem Handeln kommen kann. Ergebnis eines solchen Lernens ist dann eine echte Erfahrungsverarbeitung.

## 2.2 Das Alter von 10/12 – 18/20 Jahren – oder – Die Sensibilitäten des Jugendalters

Für die hier zur Diskussion stehenden Fragen der Umsetzung von Montessori-Prinzipien in der weiterführenden Schule interessieren Montessoris Ausführungen zum Alter der 10–20-Jährigen, da damit das Alter der Schüler abgedeckt wird, die Schulformen der Sekundarstufe besuchen (vgl. Meisterjahn-Knebel 2005, 2006, 2007). Damit hat man sich mit zwei ihrer Perioden auseinanderzusetzen, da in den meisten Bundesländern bei der Gliederung des Schulwesens nicht dem menschlichen Entwicklungsverlauf Rechnung getragen wird, dem eine sechsjährige Grundschulzeit angemessener wäre. Die Grundschulzeit beträgt in Deutschland in der Regel nur vier statt der entwicklungspsychologisch sinnvollen sechs Jahre. Für die Schulen der Sekundarstufe bedeutet das dann, dass sie in den Jahrgangsstufen 5 und 6 anders arbeiten müssen als in den folgenden Jahren, da diese dem Grundschulalter zuzurechnen sind. Andere europäische Länder kennen dieses Problem nicht, die sechsjährige Grundschule ist dort die Regel.

Das Kind im Alter von 6–12 Jahren beschreibt Montessori als relativ stabil mit drei im Vordergrund stehenden Sensibilitäten: Erweiterung des Aktionsbereiches, Übergang des Geistes zur Abstraktion sowie das Entstehen des moralischen Bewusstseins. Diese bilden die Grundlage für die institutionalisierte Erziehung dieser Phase (Montessori 1966a: 32ff.). Inhaltlich fordert Montessori das Nahebringen der jeweiligen Kultur sowie die Erweiterung der sozialen Erfahrungen zum Beispiel durch die Pfadfinderbewegung. Diese ermöglicht darüber hinaus jedoch auch noch direkte Erfahrungen bei der Entwicklung des moralischen Bewusstseins und der Bewältigung von Schwierigkeiten, nach denen Kinder dieses Alters verlangen. Bereits für dieses Alter stellt sie fest: „Es ist nicht genug, dem Kind Material darzubieten. Es will in die Welt hinausgehen und das ‚Material‘ selbst finden. Wir haben für Schulen und Material gesorgt; dies reicht nicht aus, das Kind will selbst forschen und sich anstrengen“ (Montessori 1990: 22). Das ist der Grund, warum Montessori für dieses Alter einen Schwerpunkt in der Kosmischen Erziehung setzt, mit der es ihr um die Weckung eines universalen Bewusstseins geht.

Der Kosmischen Erziehung als inhaltliches und didaktisches Mittel kommt in der Pädagogik der Primarstufe eine zentrale Bedeutung zu. Sie gibt Antworten auf die tiefen Interessen der Kinder, die nach der Entstehung der Erde, den Erscheinungen des Kosmos, nach dem Sinn des Lebens, den menschlichen Errungenschaften, der Stellung des Menschen in der Gesellschaft und dem Kosmos fragen. Ziel ist es, dass die Kinder über das Staunen und Wissen, über das eigene Handeln und die aktive Einflussnahme Achtung, Anerkennung und Verantwortungsbereitschaft entwickeln und stärken. Aufbauend auf Primärerfahrungen bilden die sog. „Großen Erzählungen“ den didaktischen Leitfaden. Diese wenden sich an die Vorstellungskraft des Kindes und ermöglichen eine umfassende Sicht auf die großen Zusammenhänge.

Weitere didaktische Mittel sind: Schlüssellektionen und Schlüsselfragen, strukturiertes Material, Experimente, Modelle, Charts, Möglichkeiten zur eigenständigen Informationsbeschaffung. Damit steht den Kindern ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe Verständnis entwickelt und Wissen erarbeitet werden kann, das wiederum in die großen horizontalen und vertikalen Zusammenhänge eingebettet ist. Um den Kindern einen Einblick in und das Verständnis für die Zusammenhänge der Welt und der Lebewesen zu ermöglichen, führt der Weg vom Ganzen zum Detail. Ebenso dient das Detail als Mittel, um das Ganze begreifen zu können.

Im Hinblick auf die Arbeit der Sekundarstufe, speziell in den Jahrgangsstufen 5 und 6, bedeuten die Ausführungen Montessoris, den Stellenwert des Materials erneut zu reflektieren. Er verschiebt sich von Entwicklungsphase zu Entwicklungsphase. Darauf wird weder in den theoretischen Diskussionen um Materialweiter- und -neuentwicklungen noch in den jeweils betroffenen Institutionen eingegangen. Auch in der Montessori-Pädagogik besteht zurzeit die Gefahr, dass das Kind/der Jugendliche in seinem jeweiligen Entwicklungs- und Lebenszusammenhang vor lauter Materialdiskussion und -verfeinerung aus dem Blickfeld gerät. Dabei unterstreicht Montessori deutlich, dass das Material in der ersten Phase (Kinderhaus) *Schlüssel* zur Welt ist, Hilfe zur Erstellung von Ordnungsstrukturen in den vom absorbierenden Geist undifferenziert aufgenommenen Umwelteindrücken. Dieser Schlüssel ersetzt die Welt nicht. In der Grundschulzeit tritt das Material bereits *neben* die realen Erfahrungen mit und in der Welt, es ist also nur noch *ein* Teil der vorbereiteten Umgebung. Bei der Umsetzung von Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule kann sich die Organisation der Montessori-Arbeit in den Klassen 5 und 6 jedoch wesentlich auf die Erfahrungen der Grundschularbeit stützen. An den Montessori-Schulen in Bayern, beispielsweise, wird danach besonders die Haltung der Erwachsenen als Beobachter, Helfer und Begleiter herausgearbeitet.

Weiter ist das von Montessori beschriebene Jugendalter wichtig, eine Phase, die von Montessori für den Zeitraum 12–18 Jahren angesetzt wird, an anderer Stelle beschreibt sie damit die Zeit von 10–20 Jahren (Montessori 1979: 109, vgl. auch Holtstiege 1985: 30). Letzteres würde exakt dem Lebensalter der Schüler entsprechen, mit denen man es in der Sekundarstufe in Deutschland zu tun hat. Wichtiger als diese zeitlichen Vorgaben oder Festlegungen sind jedoch Montessoris inhaltliche Ausführungen zur Lebensphase Jugend, geht sie doch auch für diese Phase von der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Sensibilitäten aus (gegenseitige Bedingtheit von anthropologischen und methodisch-didaktischen Entscheidungen). „Die Erziehung ohne Beachtung und Kenntnis des Werdevorgangs im Menschen ist völlig verfehlt“ (Montessori 1979: 109).

Weil der Einschnitt beim Übergang von der Kindheit zur Jugend gravierend ist, spricht Montessori von einer radikalen Umwandlung der Person sowohl physischer als auch psychischer Art, die eine radikale Umwandlung der Erziehung zur



Folge haben muss. Sie bezeichnet diese Umwandlung als eine Wiedergeburt des Menschen, eine zweite Geburt, die eine Geburt zu einem anderen Leben ist: „Das Individuum wird zu einem sozialen Neugeborenen“ (Montessori 1979: 98).

Dieser Sichtweise entspricht auch die Bewertung der ersten zwölf Lebensjahre als geschlossener Zyklus, als Beendigung eines Lebensabschnittes, nach Montessori zusammenfassend als Bildung der Individualität zu charakterisieren. Es folgt ein qualitativ anderer Entwicklungs- und Bildungsprozess, die weitere Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. dazu auch Tielkes 1991). Die dominierenden Interessen des Kindes/Jugendlichen wechseln von der Natur hin zur Gesellschaft. So beschreibt Montessori für die Stufe der Adoleszenz die Entwicklung einer abstrakten Liebe für Menschen, für die Nation, für die Welt als Ganzes, insgesamt die Loslösung vom egoistischen Selbstgefühl der Kindheit. Der Jugendliche beginnt, sich als Teil der Gesellschaft zu begreifen und möchte seinerseits von dieser in seinem Wert anerkannt werden (vgl. Montessori 1990: 22). Die Akzentuierung erfolgt im Jugendalter klar im Bereich des Sozialbezugs und der Sozialverpflichtung des Menschen, denn erst die Anwendung individueller Aktivität auf das soziale Leben ist für Montessori die Voraussetzung zur Bildung einer Gesellschaft im Sinne einer echten Gemeinschaft. Darin besteht das Erziehungsziel der weiterführenden Schule. In diesem Zusammenhang macht Montessori folgende Feststellung: „Wenn das Kind die Periode der individuellen Bildung überschritten hat, um in die der Bildung der Persönlichkeit überzugehen, und man konzipiert die Sekundarbildung auf der Linie jener ersten Stufe, geht man gegen die Natur“ (Montessori 1973: 62). Sie fordert deshalb für die Schule des Jugendlichen eine radikale Wandlung der Erziehung und Bildung, keinesfalls die Fortsetzung der Grundschularbeit. Die Notwendigkeit einer methodisch-didaktischen Umorientierung der Montessori-Pädagogik in der Sekundarstufe wird ganz deutlich.

Die von Montessori als gravierend bezeichneten Veränderungen im Entwicklungsverlauf des Jugendlichen enthalten eine physiologische und eine psychologische Komponente. Alles vollzieht sich in einem gesellschaftlichen Rahmen. Schnelle körperliche Entwicklung, Geschlechtsreife, rapides Wachstum, damit verbunden eine erhöhte Anfälligkeit für Krankheiten, Zweifel, heftige Gemütsbewegungen, Unschlüssigkeit, Zukunftsängste, all diese Vorgänge charakterisieren eine Zeit der generellen Verunsicherung. Montessori sieht deshalb in ihrer Lehre der sensiblen Phasen zwei neue Bedürfnisse – Sensibilitäten – des Jugendlichen im Vordergrund stehen: 1. beschützt zu sein während der empfindlichen Periode des physischen Übergangs und 2. in den Stand versetzt zu sein, die Rolle des Menschen, die er in der Gesellschaft spielen wird, zu begreifen (Montessori 1966a: 93). Holtstiege (1994: 82) und Oswald (1958: 88) nennen zusätzlich eine dritte Sensibilität – Stärkung des Selbstvertrauens („Bedürfnis, das Selbstvertrauen zu stärken“, Montessori 1966a: 97) bzw. Sensibilität für Selbstwert und personale Würde. Nach Oswald ist es sinnvoll, die *Sensibilität für Selbstwert und personale Würde* als die dieser Phase

zugrunde liegende Sensibilität zu begreifen, der die anderen neuen Bedürfnisse des Jugendlichen unterzuordnen sind, denn Selbstwert und personale Würde sind die Voraussetzung sowohl für die Integration in die Gesellschaft als auch für jede Form von Zukunftsbewältigung: „Der junge Mensch wird wach für die soziale Gerechtigkeit und seinen eigenen Wert und seine Stellung innerhalb der menschlichen Gemeinschaft und wird so im rechten Sinne auch von seinem Bewusstsein her ein soziales Wesen“ (Oswald 1958: 88).

Das als erste Sensibilität genannte Bedürfnis des Jugendlichen – *beschützt zu sein* während der physiologisch bedingten Labilität der Pubertät – bedarf der Entwicklung und Festigung des Selbstwertgefühls mit Hilfe und durch den Schutz des Erziehers/Lehrers. Nur so kann die Integration in die soziale Gemeinschaft gelingen. Gerade die sich gravierend vollziehenden körperlichen Veränderungen verunsichern den Jugendlichen stark und verlangen vom Erwachsenen viel Rücksicht. Dabei darf der Erwachsene den Jugendlichen niemals wie ein Kind behandeln, auch das ist eine eindringliche Forderung Montessoris und hängt direkt zusammen mit ihrer Forderung nach einer radikalen Wandlung der Erziehung (vgl. Montessori 1966a: 109).

Noch intensiver als mit dem Schutzbedürfnis des Jugendlichen beschäftigt sich Montessori jedoch mit dem zweiten von ihr als Bedürfnis des Jugendlichen gekennzeichneten Gedanken: *in den Stand versetzt zu sein, die Rolle des Menschen, die der Jugendliche als Erwachsener in der Gesellschaft spielen wird, zu begreifen*. Diesem Gedanken widmet Montessori weite Teile ihrer Ausführungen in den unterschiedlichsten Werken und Vorträgen. Deshalb spricht sie vom Jugendalter als einer *Epoche der sozialen Sensibilität* (Montessori 1966a: 133).

Der Jugendliche soll die Stellung des Menschen in der Welt begreifen und beurteilen lernen. Sein Bedürfnis, in sozialen Beziehungen zu leben, sozial verantwortlich zu handeln und als unabhängiges Wesen zusammen mit anderen zu leben, soll unterstützt werden. Da bloßes Zuhören den Menschen nicht wirklich beeinflussen kann, fordert Montessori für den Jugendlichen praktische Arbeit und Erfahrung:

So muss also auch hier eine reale und genaue Vorbereitung stattfinden, so dass sie, wenn sie in das soziale Leben der Erwachsenen eintreten, die Mechanismen meistern können, die es regulieren. [...] Die Kinder müssen soziales Leben durch Leben erfahren, durch Erfahrung, bevor sie in es eintreten, mit all den Formen von Mechanismen, die es bestimmen (Montessori 1979: 131).

Es ist daher nur konsequent, wenn Objekt des Studiums in der weiterführenden Schule die Menschheit sein soll. Persönliche Erfahrung, eben die Selbsttätigkeit des Jugendlichen, wird als Weg beschrieben, da nur über die eigene Erfahrung, auch mit der Welt der Produktion, sich der Jugendliche seiner Verantwortung gegenüber der sozialen Organisation der Menschen bewusst wird, sich nur dann als Teil der Gesellschaft mit Handlungsspielraum begreifen kann. Montessori denkt bei der Institutionalisierung einer solchen Erziehungsvorstellung an ein individuell



<http://www.springer.com/978-3-531-18507-1>

Bildungserfahrungen an Montessorischulen  
Empirische Studie zu Schulqualität und  
Lernerfahrungen

Liebenwein, S.; Barz, H.; Randoll, D.  
2013, XIV, 270 S. 93 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-531-18507-1