



Peter Rheinberger

**Hyperaktivität und  
Impulsivität im Spiegel der  
pädagogischen Arbeiten  
Maria Montessoris**

*Eine qualitative Analyse*

**Verlag Dr. Kovač**

Schriftenreihe

# **Schriften zur Reformpädagogik**

Band 4

ISSN 1619-3814 (Print)

Verlag Dr. Kovač

Peter Rheinberger

**Hyperaktivität und  
Impulsivität im Spiegel der  
pädagogischen Arbeiten  
Maria Montessoris**

*Eine qualitative Analyse*

**Verlag Dr. Kovač**

**Hamburg  
2009**



VERLAG DR. KOVAČ

FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail [info@verlagdrkovac.de](mailto:info@verlagdrkovac.de) · Internet [www.verlagdrkovac.de](http://www.verlagdrkovac.de)

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 1619-3814 (Print)

ISBN: 978-3-8300-4628-8

eISBN: 978-3-339-04628-4

Zugl.: Dissertation, Humboldt-Universität Berlin, 2009

© VERLAG DR. KOVAČ in Hamburg 2009

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem Papier Alster Digital. Alster Digital ist alterungsbeständig und erfüllt die Normen für Archivbeständigkeit ANSI 3948 und ISO 9706.

## Vorwort

Die Anfänge dieser Arbeit finden sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema ADHS bzw. HKS während der Studienzeiten an der Pädagogischen Akademie in Feldkirch und an der FernUniversität in Hagen, aber auch im Berufsalltag in der Begegnung und Arbeit mit Hauptschulkindern, Eltern, Kollegen und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Seit über 17 Jahren fordern und bereichern mich die mannigfaltigen Erfahrungen mit so genannten „Zappelphilipps“ bzw. mit Situationen, in welchen es nicht immer leicht und einfach ist, als Lehrer vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erwartungen, Entwicklungsprozesse und Anforderungen passend zu (re-)agieren.

Nun könnte man meinen, dass es sich bei der Hyperaktivität und Impulsivität um lediglich aktuelle Phänomene, vielleicht sogar um Modethemen, hält, welche womöglich nur aus der heutigen Perspektive bzw. mit gegenwärtigen Methoden zu reduzieren sind. Eine solche Auffassung beachtet jedoch leider die historischen Dimensionen jener Erscheinungen nicht und verschließt evtl. Möglichkeiten, die den Betroffenen und Beteiligten in der Gegenwart wertvolle Hinweise und Hilfen geben können. Das vorliegende Thema erlaubt folglich eine Vernetzung, die ich als einer der Kernpunkte dieser Arbeit betrachte: die Verbindung der Geschichte (der Pädagogik) mit der Gegenwart und ihren Fragen bzw. Aufgaben.

Ich danke herzlich Frau Prof. Dr. Krista MERTENS, die sich bereit erklärt hat, die Betreuung meiner Dissertation zu übernehmen, sowie Frau Prof. Dr. Christiane HOFMANN für die Erstellung des Zweitgutachtens. Mein Dank gilt außerdem all jenen, die mir beruflich wie privat in der Zeit der Promotion viel Verständnis und Geduld entgegengebracht und Kraft ge-

geben haben. Ohne diese wichtige Unterstützung wäre die Realisierung dieser Arbeit, die u. a. eine kritische Würdigung von Maria MONTESORI (1870–1952) auf der Basis einer qualitativen Analyse beabsichtigt, nicht möglich gewesen.

Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird auf eine „geschlechtsneutrale“ Schreibweise mittels Binnen-I verzichtet, gleichwohl wird bei der Bezeichnung von Personen versucht, Geschlechtsneutralität anzustreben, etwa dann, wenn von „Betroffenen“ und „Studierenden“ die Rede ist. Grundsätzlich wird jedoch die männliche Sprachform verwendet (vgl. GOETZE 2001, 8).

Die hier vorliegende Veröffentlichung der Dissertation nimmt Bezug auf die Gutachten von Frau Prof. Dr. Krista MERTENS und von Frau Prof. Dr. Christiane HOFMANN. Die realisierten Veränderungen betreffen zum einen die sprachlich-formale Ebene (z. B. zusätzliche Hervorhebungen durch Kursivstellungen oder Verbesserungen im Ausdruck) sowie zum anderen die Schlussbetrachtung (z. B. das Hinzufügen eines mind maps aus dem Vortrag des Doktoranden im Rahmen der mündlichen Prüfung an der Humboldt-Universität zu Berlin).

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>1. Einleitung</b> .....	11
<b>2. Geschichts-, erziehungs- und rehabilitationswissenschaftliche Aspekte der qualitativen Analyse</b> ..	19
2.1 Hermeneutische Gesichtspunkte .....	19
2.2 Reformpädagogik als Umbruchsphase .....	21
2.3 Multiperspektivität bzw. -modalität .....	31
<b>3. Hyperaktivität und Impulsivität bzw. ADHS</b> .....	39
3.1 Menschen mit ADHS im Wandel der Zeit .....	39
3.2 Klassifikationsschemata ICD-10-GM und DSM-IV-TR .....	52
3.3 Definitionen: Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität, Impulsivität ..	60
3.4 Erklärungsansätze und beeinflussende bzw. verursachende Faktoren .....	63
3.5 Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention .....	73
<b>4. Auffälliges Verhalten</b> .....	91
4.1 Kennzeichnung .....	92
4.2 Erklärungsmodelle .....	102
4.3 Beeinflussende bzw. verursachende Faktoren .....	114
4.4 Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention .....	117

<b>5.</b>	<b>Begründung des methodischen Ansatzes .....</b>	<b>123</b>
5.1	Quantitative und qualitative Forschung im Vergleich .....	123
5.2	Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung .....	125
5.3	Begründungen für die Wahl der qualitativen Forschungsmethode .....	128
5.4	Begründungen für die Auswahl von Maria Montessori .....	131
5.5	Methodisches Vorgehen in der Analyse: Fragenkomplexe ...	135
5.5.1	Fragen zu historischen Bedingungen und biografischen Aspekten .....	136
5.5.2	Fragen zur Darstellung des pädagogischen Konzepts .....	137
5.5.3	Fragen zur Beschreibung von Hyperaktivität und Impulsivität .....	138
5.5.4	Fragen zur Deutung von Hyperaktivität und Impulsivität .....	143
5.5.5	Fragen zu pädagogischen Konsequenzen bzw. Interventionen .....	144
<b>6.</b>	<b>Ergebnisse der qualitativen Analyse .....</b>	<b>145</b>
6.1	Historische Bedingungen und biographische Aspekte Montessoris .....	145
6.1.1	Sozioökonomische, politische und kulturelle Bedingungen ..	145
6.1.2	Familiäre, schulische und berufliche Kontexte .....	148
6.1.3	Schriften und allgemeine Quellenkritik .....	155
6.2	Pädagogisches Konzept Montessoris .....	159
6.2.1	Leitbild .....	162
6.2.2	Erziehungsmethoden .....	164
6.2.3	Beziehung zum Kind bzw. Jugendlichen .....	166
6.2.4	Beziehung zum Erwachsenen .....	170
6.2.5	Beziehung zum soziokulturellen Umfeld .....	172



6.3	Beschreibung von Hyperaktivität und Impulsivität .....	175
6.3.1	Dimension 1: Unaufmerksamkeit .....	183
6.3.2	Dimension 2: Hyperaktivität .....	197
6.3.3	Dimension 3: Impulsivität .....	211
6.3.4	Dimension 4: Subtypus .....	221
6.3.5	Dimension 5: Alter .....	223
6.3.6	Dimension 6: Gesellschaftlicher Status .....	224
6.3.7	Dimension 7: Geschlecht .....	227
6.4	Deutung von Hyperaktivität und Impulsivität .....	229
6.4.1	Interpretation der Verursachung und Entwicklung .....	229
6.4.2	Identifikation und Zuordnung von Paradigmen .....	248
6.4.3	Diagnostik von Hyperaktivität und Impulsivität .....	254
6.5	Pädagogische Konsequenzen bzw. Interventionen .....	258
6.5.1	Multiperspektivität und Ganzheitlichkeit .....	259
6.5.2	Bewegungserziehung .....	261
6.5.3	Sinneserziehung .....	264
6.5.4	Stille-Übung .....	266
6.5.5	„Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. „Normalisation“ .....	268
6.5.5.1	Voraussetzungen .....	270
6.5.5.2	Verlaufsform .....	274
6.5.5.3	Bildungswirkungen .....	276
7.	<b>Schlussbetrachtung</b> .....	285

<b>8.</b>	<b>Literatur- und Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>295</b>
8.1	Schriften Montessoris: Werke und Aufsatzsammlungen .....	295
8.2	Literatur über Montessori .....	298
8.3	Weitere fachspezifische Literatur .....	303
8.4	Abbildungsverzeichnis .....	319
 <b>Anhang 1: Begrifflichkeiten .....</b>		<b>321</b>
<b>Anhang 2: Lebenslauf .....</b>		<b>322</b>

*„»Ob der Philipp heute still  
Wohl bei Tische sitzen will?«  
Also sprach in ernstem Ton  
Der Papa zu seinem Sohn;  
Und die Mutter blickte stumm  
Auf dem ganzen Tisch herum.  
Doch der Philipp hörte nicht,  
Was zu ihm der Vater spricht.  
Er gaukelt  
Und schaukelt,  
Er trappelt  
Und zappelt  
Auf dem Stuhle hin und her.“  
(HOFFMANN 1846, 17)*

## **1. Einleitung**

Der „Zappelphilipp“ wird in der gegenwärtigen Fachliteratur wiederholt mit einem Störungsbild in Verbindung gebracht, welches neben anderen Bezeichnungen als eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, abgekürzt ADHS, klassifiziert wird (vgl. IMHOF u. a. 2003, 12; SKRODZKI 2000, 23; VERNOOIJ 1992, 13). Auch andere Figuren im „Struwelpeter“ – etwa die des „bösen Friederich“ – zeigen Symptome einer ADHS (vgl. FREY-FLÜGGE & SKRODZKI 1997), dies gilt ebenfalls für LINDGRENs „Immer dieser Michel“ (1993; vgl. GROSSE 1999, 13ff.). Die beiden populären Kinderbücher lassen die Existenz einer ADHS in der (Literatur-)Geschichte belegen und ermöglichen einen Brückenschlag zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, um den sich auch die vorliegende Arbeit bemüht: Sie blickt einerseits in die Vergangenheit, wenn sie in systematischer Form in den pädagogischen Schriften Maria MONTESSORIs u. a. nach Beschreibungen von Menschen mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und/oder Impulsivität sucht. Sie richtet ihren Blick andererseits in die Gegenwart, wenn sie sich u. a. an den aktuellen Publikationen zur ADHS-Thematik orientiert, z. B. an den Klassifikations-

schemata ICD-10-GM (Internationale Klassifikation psychischer Störungen, 10. Revision, German Modification) und DSM-IV-TR (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, 4. Auflage, Textrevision) oder an den neuen Ergebnissen der neuropsychologischen Forschung. Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist somit das *Hin- und Herblenden*, etwa die kritische Rückblende, die Entnahme bedeutender Erkenntnisse aus der Geschichte der Reformpädagogik und deren Verknüpfung mit den gegenwärtigen Fragen und Herausforderungen.

Trotz der enormen Literaturlfülle – man denke zum Beispiel an die zahlreichen Forschungen über die Werke MONTESSORIs (vgl. BÖHM 1999, 63ff.) – scheint nach der Durchsicht der dem Autor dieser Arbeit verfügbaren Literatur in Bezug auf die Bereiche Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität eine *Lücke* zu bestehen, das Dissertationsthema folglich einen Neuigkeitsgrad zu haben und auch wert zu sein, bearbeitet zu werden (vgl. Abschnitt 5.4). Diese Bearbeitung wird durch eine qualitative Analyse realisiert, in deren Verlauf die pädagogischen Schriften Maria MONTESSORIs mit drei Kernpunkten des Erkenntnisinteresses konfrontiert werden: Es sollen Antworten auf die Fragen gegeben werden, wie MONTESSORI das Störverhalten eines „Zappelphilipps“ oder – in heutiger Terminologie – eines Menschen mit ADHS beschreibt, wie sie ein solches auffälliges Verhalten interpretiert und welche Konsequenzen für die pädagogische Praxis sie daraus zieht. Auf dieser Grundlage werden folgende drei Hypothesen, die durch eine *historisch-hermeneutische Analyse* verifiziert oder evtl. auch falsifiziert werden sollen, formuliert:

- 1. Hyperaktivität und Impulsivität werden in den Arbeiten MONTESSORIs mit anderen als den heutigen Beschreibungen charakterisiert.**

**2. MONTESSORI deutet jene Phänomene, die heute als Hyperaktivität und Impulsivität bezeichnet werden.**

**3. MONTESSORI zieht aus jenen Phänomenen, die heute als Hyperaktivität und Impulsivität bezeichnet werden, Konsequenzen für die pädagogische Praxis.**

*Hyperaktives und impulsives Störverhalten* steht insbesondere deshalb im Mittelpunkt dieser Arbeit, weil Menschen wie beispielsweise der „Zappelphilipp“ oder „Michel aus Lönneberga“ ihr Umfeld auf mehreren Ebenen – Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer, Ärzte, Psychologen oder Forscher auf dem Gebiet ADHS – und in einem erheblichen Maße herausfordern (vgl. GROSSE 1999, 108ff.; Kapitel 3 und 4). Mehrere wissenschaftlich fundierte Veröffentlichungen über Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität unterstreichen dabei eindrucksvoll, dass ADHS einen von vielen Disziplinen erforschten Gegenstand mit noch immer erkennbaren Informationslücken darstellt (vgl. SKRODZKI 2000, 39). Es ist daher ein Ziel dieser Arbeit, durch die Verifizierung oder Falsifizierung der drei Hypothesen – unter Bezugnahme auf die gegenwärtige ADHS-Forschung, auf die zwei Schemata DSM-IV-TR und ICD-10-GM sowie auf weitere Fachliteratur – einen *Beitrag zum Schließen der Informationslücken* zu leisten. Ein nicht weniger bedeutsames und damit in einem engen Zusammenhang stehendes Ziel ist die Erhellung eines bislang noch nicht bzw. zu wenig beleuchteten Aspekts der Pädagogik Maria MONTESSORIs, und zwar eine methodisch kontrollierte Antwort auf die Frage nach dem hyperaktiven und impulsiven Störverhalten im Spiegel ihrer pädagogischen Schriften.

Um die angestrebten Ziele zu erreichen, werden zunächst grundlegende theoretische und methodische Voraussetzungen der qualitativen Analyse dargelegt (vgl. Kapitel 2 bis 5). Dazu gehören bestimmte geschichts-

erziehungs- und rehabilitationswissenschaftliche Aspekte (vgl. Kapitel 2): Es sind dies die Beachtung von hermeneutischen Gesichtspunkten, die Problematisierung der Reformpädagogik, in deren Phase das aktive Wirken MONTESSORIs zu einem beträchtlichen Teil fällt, sowie die Betonung der Bedeutung der Multiperspektivität bzw. -modalität in den vielfältigen (sonder-)pädagogischen Arbeitsfeldern. Das dritte Kapitel widmet sich den Phänomenen Hyperaktivität und Impulsivität bzw. dem komplexen Störungsbild ADHS: Beleuchtet werden Menschen mit einer ADHS im Wandel der Zeit – z. B. Fragen der Kennzeichnung und der Brisanz der Krankheit – sowie die Klassifikationssysteme ICD-10-GM und DSM-IV-TR. Auf der Grundlage dieser beiden Schemata, die für die vorliegende Fragestellung wichtige Untersuchungsdimensionen bereitstellen (vgl. Abschnitt 5.5.3), werden die Begriffe „Unaufmerksamkeit“, „Hyperaktivität“ und „Impulsivität“ definiert. Im Anschluss daran werden sowohl Erklärungsansätze und beeinflussende bzw. verursachende Faktoren als auch Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention bei einer ADHS beschrieben. Gerade auch das erhebliche und nicht selten folgenschwere Auftreten komorbider Störungen bei Menschen mit ADHS macht es notwendig, sich mit auffälligem Verhalten vertieft auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 4): Der Beschäftigung mit der Frage der Kennzeichnung folgt die Darstellung von Erklärungsmodellen für Verhaltensauffälligkeiten, von beeinflussenden bzw. verursachenden Faktoren sowie von Wegen der Diagnostik und Intervention.

Um den methodischen Ansatz zu fundieren, erfolgen im fünften Kapitel zuerst ein Vergleich zwischen quantitativer und qualitativer Forschung sowie ein kurzer Abriss der Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung. Die folgenden beiden Abschnitte geben (Hinter-)Gründe an, warum in dieser Arbeit die qualitative Methode im Sinne einer *historisch-her-*

*meneutischen (Quellen-)Analyse* und warum MONTESSORI ausgewählt worden ist. Den Abschluss der Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen der Analyse bildet die Erläuterung des methodischen Vorgehens, das dann im sechsten Kapitel zur Anwendung kommt: Fünf zentrale Fragenkomplexe sollen das Auffinden von Belegen für die eingangs aufgestellten Hypothesen unterstützen. Dabei legen die Fragen zur Skizzierung der geschichtlichen Bedingungen und der biografischen Aspekte sowie zur Darstellung des pädagogischen Konzepts eine Art Fundament für die drei anderen Fragenkomplexe, welche speziell auf die Hypothesen hin ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 5 und 6).

Zunächst liegt der Fokus auf wichtigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Umfeldbedingungen zur Zeit MONTESSORIs, aber auch auf biografischen Aspekten der italienischen Klassikerin. Letztere betreffen einen groben Umriss familiärer, schulischer und beruflicher Kontexte, die Präsentation ihrer bedeutendsten pädagogischen Arbeiten und eine diesbezügliche allgemeine Quellenkritik. Dann werden wesentliche Elemente ihres pädagogischen Konzepts vorgestellt: Dazu zählen das Leitbild, die Erziehungsmethoden und die Beziehungen zum Kind bzw. Jugendlichen, zum Erwachsenen und zum soziokulturellen Umfeld. Die spezielle Quellenkritik resultiert schließlich aus der Beantwortung jener Fragen, welche sich bewusst eng an den Hypothesen orientieren: Um möglichst detailliert aufzuspüren, wie MONTESSORI die Phänomene Hyperaktivität und Impulsivität beschreibt, wird zwischen sieben Dimensionen unterschieden: Es sind dies – der Vollständigkeit halber – alle drei ADHS-Kernsymptome sowie der Subtypus nach dem DSM-IV-TR, das Alter, der gesellschaftliche Status und das Geschlecht. Überdies werden in ihren Schriften gezielt Informationen über die Interpretation der Verursachung und Entwicklung von Hyperaktivität und Im-

pulsivität – es finden sich vielleicht auch Aussagen über den Bereich Diagnostik – gesucht. Zuletzt wird analysiert, welche pädagogischen Konsequenzen bzw. Interventionen von Maria MONTESSORI – vor allem bei hyperaktivem und impulsivem Störverhalten, komorbide Störungen finden jedoch Beachtung – gezogen und dargestellt werden.

Für eine differenzierte Beantwortung der Fragenkomplexe sind sowohl ein gründliches Studium der Werke MONTESSORIS als auch klare Bezüge zu den beiden Schemata DSM-IV-TR und ICD-10-GM sowie die Verwendung von ausgewählten Suchbegriffen erforderlich. Diese Begriffe wurden u. a. mit Hilfe eines speziellen Videos (vgl. FREY-FLÜGGE & SKRODZKI 1997) gefunden. Später wurden die gesammelten Suchbegriffe Oberbegriffen, z. B. dem Bereich Selbstkontrolle oder dem motorischen Bereich, zugeordnet (vgl. Abschnitt 5.5.3). An dieser Stelle soll außerdem die große Bedeutung der Querverbindungen hervorgehoben werden (vgl. Kapitel 2), denn der systematische Aufbau der Fragenkomplexe und die damit anvisierten Vernetzungen sollen eine stete wie multiperspektivische Annäherung an den Kern der Arbeit, die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothesen, zulassen. Auf diese Weise wird trotz der beschränkten Reichweite wissenschaftlicher Methoden sowie trotz der Selektivität und Subjektivität wissenschaftlicher Forschung eine intersubjektiv nachvollziehbare qualitative (Quellen-)Analyse angestrebt (vgl. SOEFFNER 2004, 167f.).

Zu den Themenfeldern Hyperaktivität und Impulsivität bzw. ADHS und MONTESSORI(-Pädagogik) liegt ungeachtet der Informationslücken ein breites Spektrum von fast unübersehbaren Veröffentlichungen – nicht immer von hoher Qualität und Brauchbarkeit (vgl. VERNOOIJ 1992, 5; Abschnitt 6.1.3) – vor. Dies macht nicht nur ein sorgfältiges wie kritisches



Quellen- und Literaturstudium notwendig, sondern fordert auch eine eindeutige Selektion der Fachliteratur, die in drei Gruppen eingeteilt worden ist: Die Schriften MONTESSORIs, darunter fallen die Werke und Aufsatzsammlungen, bilden die Quellenbasis. Dabei stehen ältere Übersetzungen den neue(re)n und wissenschaftlich abgesicherten Quelleneditionen gegenüber, um eine breite Analysegrundlage zu garantieren und um möglicherweise interessante Verschiebungen – zum Beispiel begriffliche Veränderungen – identifizieren zu können. Die deswegen vermehrt hervorgerufenen Überschneidungen, im Licht der Fülle der Schriften MONTESSORIs ohnehin unvermeidbar, sind hilfreich und dienen so der Qualität der Analyse. Die beiden anderen Gruppen umfassen bedeutsame und aktuelle Literatur über MONTESSORI bzw. über die MONTESSORI-Pädagogik sowie weitere fachspezifische Literatur, z. B. zur Geschichtswissenschaft und Hermeneutik, zur Geschichte der Reformpädagogik, zu quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, zur modernen Neuropsychologie oder zu Hyperaktivität und Impulsivität bzw. ADHS.

Die hier vorliegende Arbeit sieht ADHS weder als ein irrelevantes Rand- noch als ein evtl. flüchtiges Modethema, sie geht auch nicht – dies kann bereits als eine Prämisse der zu Beginn gebildeten Hypothesen betrachtet werden – von der Vorstellung eines „Mythos“ ADHS aus. Bekanntlich zweifeln einige Autoren an der Existenz einer ADHS oder lehnen gar das Vorhandensein einer solchen ab (vgl. ARMSTRONG 2002, 12ff.; Kapitel 3). Der Verfasser dieser Arbeit unterstreicht die Notwendigkeit von intensiven Forschungsanstrengungen bezüglich ADHS und möchte im Hinblick auf unsere Fragestellung eine Informationslücke füllen, wodurch ein *Beitrag zur Ergänzung und zur Vertiefung* geleistet werden soll: Wie GROSSE aus LINDGRENs „Immer dieser Michel“ für die Erziehung der Kinder mehrere nützliche Einsichten entnehmen kann (vgl. 1999, 87ff.),

sollen auch aus den pädagogischen Schriften Maria MONTESSORIs für die Gegenwart brauchbare Erkenntnisse gewonnen werden. In unserem Fall sind dies Antworten auf die skizzierten Fragenkomplexe. Im siebten Kapitel wird die Schlussbetrachtung diese Antworten – die aussagekräftigsten Untersuchungsergebnisse – zusammenfassen und aus diesen mehrere Schlussfolgerungen ziehen.

## 2. Geschichts-, erziehungs- und rehabilitationswissenschaftliche Aspekte der qualitativen Analyse

Es lassen sich viele Verbindungen zwischen dieser Arbeit und den Geschichts-, Erziehungs- und Rehabilitationswissenschaften freilegen bzw. herstellen. Drei wichtige Aspekte werden in diesem Kapitel ausgewählt und dargelegt: Zunächst werden in einer kurzen Form einige hermeneutische Gesichtspunkte beleuchtet, danach die Phase der Reformpädagogik und – u. a. mit Blick auf die folgenden Kapitel 3 und 4 – die Multiperspektivität bzw. -modalität, welcher zum Beispiel in den Rehabilitationswissenschaften eine hohe Relevanz zugeschrieben wird.

### 2.1 Hermeneutische Gesichtspunkte

Wenn der Lutheraner CHLADENIUS im 18. Jahrhundert schreibt, „eine Rebellion wird anders von einem treuen Unterthanen, anders von einem Rebellen, anders von einem Ausländer, anders von einem Hofmann, anders von einem Bürger oder Bauern angesehen“ (in: KURT 2004, 78; vgl. JUNG 2002, 48), dann formuliert er eine bedeutende Einsicht: Das Verstehen des Menschen steht in Beziehung mit einer bestimmten *Perspektivität*. KURT spricht in diesem Zusammenhang von der „Relativität des Verstehens“ (2004, 9), SCHULZE von der unvermeidlichen „Perspektivegebundenheit des Historikers“ und von der „Standortgebundenheit der historischen Forschung“ (2002, 266). Es ist SCHULZE zuzustimmen, wenn er im Lichte fruchtbarer historischer Neuansätze und Kontroversen vorschlägt, die Perspektivität *auch* als ein erkenntnisförderndes Mittel zu betrachten, und wenn er als weitere Garanten für den Objektivierungsprozess die kritische Quellenarbeit – die Vetofunktion geschichtlicher Quellen – und die öffentlichen Diskussionen über Forschungsergebnisse angibt (vgl. ebd., 266ff.).

Vor dem Hintergrund des Spannungsfelds von Perspektivität und Objektivität soll an dieser Stelle unterstrichen werden, dass die hier vorliegende Arbeit aus einer bestimmten Autorenperspektive konstruiert wird. Dazu gehören u. a. die bereits einleitend offen gelegten Erkenntnisinteressen, die ebenfalls eingangs formulierte Prämisse, die noch zu begründenden Entscheidungen für die qualitative Methode und für die Klassikerin Maria MONTESSORI (vgl. Abschnitte 5.3 und 5.4) sowie die Vorbildung und die *Positionierung des Verfassers*. Es ist ein besonderes Anliegen des Autors, auch seine Positionierung, welche in den Ideen der christlichen Soziallehre, des Liberalismus und des Humanismus verankert ist, mit der nötigen (selbst-)kritischen Distanz aufzuzeigen. Um dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit zu genügen, wird in dieser Arbeit außerdem darauf geachtet, dass im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit die eingesetzten Methoden begründet und viele Querverbindungen geschaffen werden (vgl. Kapitel 5). Resultat dieser Bemühungen soll eine methodisch reflektierte bzw. kontrollierte qualitative Analyse der pädagogischen Schriften MONTESSORIs sein.

Zur Beantwortung aller Fragenkomplexe sind im sechsten Kapitel differenzierte Denkbewegungen – speziell im Rahmen des hermeneutischen Zirkels – erforderlich. In diesem Kontext sind etwa die Vorstellungen STRÖKERS von Interesse. Sie unterscheidet beim *G-T-Verhältnis* – dem Verhältnis von einem Ganzen und seinen Teilen – zwischen vier bedeutsamen Problemschichten (vgl. 1990, 278ff.): Dieses G-T-Verhältnis kann sich auf einen Text und dessen Teile beziehen, auf die Textsprache und die Sprache insgesamt, auf den Verfasser und seinen Kontext oder auf den Autorenkontext und einen kulturellen Gesamtkontext (vgl. ebd.). Andere „Einbettungsverhältnisse“ (ebd., 280) sind möglich, so differenziert z. B. RESCHER zwischen der unmittelbaren Kontextebene, der nahe ge-

legenen und der peripheren Ebene (vgl. 2003, 180). Solche sowie weitere Vernetzungen zwischen dem Text und unterschiedlichen Kontexten stützen die „hermeneutische Objektivität“ (ebd., 177) bzw., um es vorsichtiger zu formulieren, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit von Verstehensleistungen.

In Bezug auf den pädagogischen Ansatz von Maria MONTESSORI lassen sich in enger Anlehnung an LUDWIG nachstehende *hermeneutische Standards* nennen (vgl. 2004, 217ff.): Äußerungen MONTESSORIs sind in der qualitativen Analyse aus den jeweiligen Kontexten (dazu zählt auch der aktuelle Forschungsstand) zu erschließen, wobei ihre zum Teil unausgefeilte Begrifflichkeit und ihre bildreiche Sprache zu berücksichtigen sind. Ferner sind in ihrem pädagogischen Konzept Verschiebungen zu beachten und die Voraussetzungen jener Menschen kritisch zu reflektieren, welche ihre Werke (u. a. etliche Vorträge) analysieren bzw. interpretieren. Um ihren Ansatz besser zu verstehen, sind schließlich in die historisch-hermeneutische Analyse sowohl ihre pädagogische Theorie als auch die von ihr begründete Praxis einzubeziehen.

Diese Arbeit ist bemüht, den skizzierten hermeneutischen Gesichtspunkten bzw. Standards – soweit dies inhaltlich und formal möglich ist – gerecht zu werden. Im sechsten Kapitel soll dies vor allem durch die allgemeine und spezielle Quellenkritik realisiert werden.

## **2.2 Reformpädagogik als Umbruchphase**

LENZEN bietet einen von vielen möglichen Versuchen an, die MONTESSORI-Pädagogik, welche sich u. a. der Reformpädagogik zuordnen lässt, mit der komplexen Fachstruktur der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu verbinden: Er differenziert zwischen den Ebenen Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfelder, er verortet dabei jedoch die MON-

TESSORI-Pädagogik als eine „pädagogische Lehre“ *außerhalb* der drei Ebenen (vgl. 1997, 37ff.; GUDJONS 1999, 24). Nach LENZEN handelt es sich bei den „pädagogischen Lehren“ oft um „ganzheitliche Konzepte mit einer deutlichen Neigung zum Fundamentalismus“ (1997, 40). Die qualitative Analyse wird MONTESSORIs Ansatz mit dieser allgemeinen Einschätzung von LENZEN konfrontieren (vgl. Abschnitte 6.1.2 und 6.2).

Wenn in der Überschrift die Reformpädagogik als eine Umbruchsphase charakterisiert wird, dann ist damit zugleich eine bestimmte Betrachtungsweise verknüpft. Es ist deshalb angebracht, in einem ersten Schritt verschiedene Formen des Umgangs mit der Geschichte bzw. mit der Reformpädagogik aufzuzeigen, wodurch die obigen Ausführungen über die hermeneutischen Aspekte ergänzt und vertieft werden. Der zweite Schritt baut auf dem ersten auf und legt den Schwerpunkt auf die Problematik des Begriffs „Reformpädagogik“, auf ihre Entstehungsbedingungen und auf die Fragen nach der (Dis-)Kontinuität und nach dem Verhältnis von „historischer Analyse und pädagogischer Nutzung der reformpädagogischen Tradition“ (TENORTH 1994, 586).

Grundsätzlich lassen sich zumindest zwei Zugänge zur Geschichte bzw. Reformpädagogik unterscheiden: Die Vergangenheit wird „als ein Phänomen sui generis aus ihrer Zeit heraus zu verstehen“ (RETTTER 2004b, 8) versucht. Eine solche Form des Verstehens geht auf den Historismus zurück – sie will sich hineinversetzen, hinein fühlen, man denke etwa an HERDERs Einfühlungskonzept (vgl. KURT 2004, 87) – und kann als „lebensweltliches Verstehen“ (RETTTER 2004b, 9) bezeichnet werden. Zugespitzt formuliert, wird Vergangenes „*ex tunc*“ analysiert und interpretiert, wobei kritisch angemerkt werden soll, dass dies u. a. durch zeitliche und kulturelle Unterschiede erschwert wird (vgl. KURT 2004, 86ff.). „Aufklä-

rendes Verstehen“ (RETTNER 2004b, 8ff.) hingegen misst die Vergangenheit an Ideen, Normen oder Erkenntnissen der Gegenwart bzw. der Moderne („*ex nunc*“), z. B. an den Vorstellungen der Vernunft, des Fortschritts oder der Gerechtigkeit (vgl. ebd.). Ohne die zwingende Notwendigkeit des „aufklärenden Verstehens“ – oft im Kontext der „Kritischen Theorie“ gefordert – in Frage zu stellen, soll in Bezug auf die so genannte „Ideologiekritik“ an eine Formel von GADAMER erinnert werden: „Mir fehlt an der Ideologiekritik die Ideologiekritik an der Ideologiekritik“ (in: TIETZ 2000, 129). Dass die Meta- bzw. Selbstkritik auch für die Auffassungen GADAMERS gilt, soll an dieser Stelle unterstrichen werden. Die vorliegende Arbeit baut u. a. auf der Verbindung zwischen dem lebensweltlichen und aufklärenden Verstehen auf, und sie umfasst Re- wie Dekonstruktionen. Dies erfordert für den anschließenden zweiten Schritt sowie für die Analyse der Werke MONTESSORI u. a. das kontextbezogene Rekonstruieren und das Zulassen von Pluralität im Umgang mit der Reformpädagogik (vgl. RETTNER 2004b, 12ff.).

GUDJONS teilt die Geschichte der Pädagogik in fünf Epochen ein: Dem Umbruch vom Mittelalter zur Moderne folgen die Aufklärung und die deutsche „Klassik“, woran sich die Reformpädagogik als vierte Epoche anschließt (vgl. 1999, 59ff.). Sie wird mit den Jahren 1900 und 1933 begrenzt sowie von der Zeit des Nationalsozialismus und der Nachkriegsentwicklung abgelöst (vgl. ebd., 57ff.). BENNER & KEMPER unterscheiden zwischen drei Phasen der modernen Reformpädagogik (vgl. 2003, 9f.): Die „Reformbewegungen der Moderne“ setzen sich aus der „Reformpädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus“, der „Pädagogische[n] Bewegung von der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik“ sowie den „demokratischen Schulreformen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten“ (ebd., 10) zusammen. KOER-

RENZ differenziert zwischen der alten Reformpädagogik um die Jahrhundertwende und einer noch zu formulierenden zeitgemäßen Reformpädagogik (vgl. 1994, 560ff.), er fordert eine historische Entschränkung des Begriffs „Reformpädagogik“ sowie dessen Verwendung als „Systembegriff“ (vgl. ebd.). OELKERS verzichtet auf einen Epochenbegriff, er erkennt „keine fest umrissene Größe ‚Reformpädagogik‘“ (2005, 17), sondern ein vielfältiges, uneinheitliches Objekt und ein „offenes Problem“ (ebd., 24). Dieser kurze Einblick in verschiedene, teilweise widersprüchliche Möglichkeiten der zeitlichen Eingrenzung der Reformpädagogik lässt das Problem ihrer Kanonisierung, welche auch personelle wie inhaltliche Fragen betrifft, anschaulich machen (vgl. RETTER 2004a, 224ff.).

Mit dem Problem der Kanonisierung – OELKERS setzt keinen Kanon voraus, da ein solcher den Blick auf Alternativen verstellen würde (vgl. 2005, 24) – ist das *Problem der Begriffsklärung* verbunden: Die schon seit der Weimarer Republik bekannte Bezeichnung „Reformpädagogik“ ist bis heute etwas diffus und kann als „Syndrom von Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten“ (TENORTH 1994, 585) charakterisiert werden. Sie ist, so TENORTH, nicht zu verstehen ohne die Erfindung bzw. ohne die bewusste Konstruktion durch den NOHL-Kreis, der „aus der Vielzahl von Reformen die Einheit eines pädagogischen Programms“ (ebd., 592) destilliert habe. Das Phänomen selber, die Reformpädagogik, war bzw. ist nach TENORTH nicht fiktiv, sondern real und existiert in widersprüchlichen Formen, u. a. „als abgeschlossenes Ereignis ebenso wie als Dogma, [...] als Mythos eines Aufbruchs, der notwendig war, aber so nie stattgefunden hat, wie er erzählend fingiert wird. [...] vor allem als Differenz zwischen dem, was ist, und dem, was möglich sein kann und wünschenswert wäre“ (ebd., 602). RETTER hingegen behauptet, dass nicht NOHL und WENIGER, sondern besonders FLITNER



und dessen Adept RÖHRS jahrzehntelang in Deutschland das Verständnis von Reformpädagogik geprägt hätten (vgl. 2004a, 212f.). Dennoch bewertet RETTER den Ansatz von TENORTH positiv, Reformpädagogik auch als einen „Kommunikationszusammenhang“ (ebd., 223) zu begreifen. Außerdem diagnostiziert RETTER zwischen den Deutungen der Reformpädagogik durch TENORTH und OELKERS Differenzen, etwa in der Einschätzung des Modernitätsgrades (vgl. ebd.). Diese Punkte können ein weiteres Mal das breite Spektrum an Unterschieden, aber auch an partiellen Übereinstimmungen in der Darstellung und in der Bewertung der Reformpädagogik verdeutlichen.

Bevor die Entstehungsbedingungen der Reformpädagogik skizziert werden, soll festgehalten werden, dass der Autor dieser Arbeit wie TENORTH von der Realität der Reformpädagogik und von unterscheidbaren Phasen ausgeht (vgl. 1994, 587ff.). Deswegen werden beim Schreiben des Wortes Reformpädagogik – im Zentrum steht die *zweite Phase* (vgl. BENNER & KEMPER 2003, 10) – keine Anführungszeichen verwendet. Zudem soll betont werden, dass – wie im Kontext der Frage nach der (Dis-)Kontinuität noch darzustellen sein wird – die bedeutungsvollen Leistungen von OELKERS kritisch zu würdigen sind (vgl. RETTER 2004a, 213ff.). Abgelehnt werden nicht nur eine „hagiographische Hofberichterstattung und Verklärung einzelner reformpädagogischer Strömungen“ (BENNER & KEMPER 2003, 9), sondern auch Dogmen der Reformpädagogik wie z. B. die angebliche Anlagendetermination des Lernens (vgl. ebd., 42; OELKERS 2005, 20; TENORTH 1994, 586).

*Interne und externe Entstehungsbedingungen* – es werden hier allgemeine Bedingungen der zweiten Phase der Reformpädagogik thematisiert, spezielle Bedingungen zur Zeit Maria MONTESSORIs folgen im

Abschnitt 6.1 – können für die Umbruchsphase festgestellt werden. Zu den internen bzw. pädagogischen Bedingungen am Ende des 19. Jahrhunderts und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts sind u. a. zu zählen (vgl. BENNER & KEMPER 2003, 21ff.; HERRMANN & OELKERS 1994, 541f.; TENORTH 1994, 587ff.): die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, das Vorantreiben der Alphabetisierung, die Installation spezieller Lehrpläne und Prüfungen, die fortschreitende Institutionalisierung des Bildungswesens, die Differenzierung in niedere und in höhere Schulen bzw. Bildungsanstalten, die Abgrenzung zwischen dem niederen und dem höheren Schulwesen, die Disziplinierung und Instrumentalisierung, die Unter- und Überforderung sowie die Einbeziehung der Frauen in die höhere Bildung. Zu den externen bzw. sozioökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen gehören u. a. (vgl. ebd.): die dominierende freie Marktwirtschaft, die Hochindustrialisierung, die Technisierung, die demographischen Verschiebungen, die Gegensätze zwischen ländlichen und (groß-)städtischen Räumen oder zwischen gesellschaftlichen Schichten, der Nationalismus, Liberalismus, Konservatismus und der Sozialismus bzw. Marxismus, die Modernisierungskrisen, die komplexen Umbrüche im Kontext des Ersten Weltkriegs, die Zeit des Faschismus bzw. Nationalsozialismus sowie die Frauen-, Jugend- und Arbeiterbewegung.

Ohne die Berücksichtigung der nur stichwortartig angeführten und komplex miteinander vernetzten Entstehungsbedingungen ist die Genese der Reformpädagogik unvorstellbar (vgl. TENORTH 1994, 588). OELKERS unterstreicht in diesem Zusammenhang u. a. die Rolle der liberalen Milieus und deren Reformmentalitäten, die in den Metropolen entstanden sind (vgl. 1994, 578). BENNER & KEMPER betonen, dass die Reformpädagogik (inter-)national als Kritik am Bildungssystem des Staates, des-

sen diesbezügliche Leistungen auch in der gegenwärtigen Literatur unterschiedlich bewertet werden würden, begonnen habe (vgl. 2003, 21). Als Gründe für die Entwicklung der Reformpädagogik werden u. a. der fehlende Zugang des Herbartianismus zu einer empirischen Unterrichtsfor- schung sowie die Erschütterung der Autorität der Lehrerschaft aufgrund der Krise in der bürgerlich-industriellen Gesellschaft, die nicht allen ihren Mitgliedern Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet habe, angegeben (vgl. ebd., 32ff.). BÖHM nennt als „auslösende Kräfte“ die Kritik an der Stoff- und Lehrerschule, die Kultur- und Bildungskritik, die soziale Bewegung sowie die Frauenbewegung (vgl. 2000, 443). GUDJONS bezeichnet die „Wort-, Buch- und Belehrungsschule“ (1999, 68) als einer der wesentlichen Angriffspunkte der Reformpädagogen (vgl. ebd.).

Fragt man nach *den* Merkmalen bzw. Grundanliegen der Reformpäda- gogik der zweiten Phase, so finden sich rasch Antworten wie z. B. die Individualisierung, die Humanisierung, das Schul- und Erleben, die „na- türliche“ Entwicklung bzw. Erziehung, die Kindzentrierung, die Selbst- tätigkeit, die Liberalisierung, die Pazifizierung und Demokratisierung (vgl. BÖHM 2000, 443; EICHELBERGER & WILHELM 2003, 12ff.; OELKERS 1999, 35). Bei näherer Betrachtung ergibt sich jedoch ein differenziertes Bild: Einerseits sind verschiedene reformpädagogische Konzepte bzw. Schulen – z. B. die Daltonplan-, Freinet-, Jenaplan-, Montessori- und Waldorf-Pädagogik, ebenso die Ansätze von BLONSKIJ, DEWEY, GAU- DIG, GEHEEB, HAHN, KERSCHENSTEINER, LIETZ, OESTREICH, OTTO, SPECHT, TEWS und WYNEKEN – mit heterogenen Schwer- punktsetzungen zu beachten (vgl. KOERRENZ 1994, 553). Andererseits ist, das soll uns im Folgenden interessieren und eine Vertiefung ermög- lichen, danach zu fragen, was das Neue an der Reformpädagogik (nicht) ausmacht, es geht also um die Frage nach der *(Dis-)Kontinuität*.

OELKERS diagnostiziert eine starke historische Kontinuität, wofür er mehrere Argumente angibt (vgl. 1994, 571ff.; 1999, 35ff.; 2005, 23ff.): Während des ganzen 19. Jahrhunderts ist die Kritik an der Schule ein kontinuierliches Thema, sie ist nicht neu, sondern traditionell und wird immer wieder erneuert, wenn zum Beispiel in Schriften aus dieser Zeit Schulen als „Zuchthäuser“ und Lehrpersonen als „Polizeimeister“, welche das theoretische Wissen überschätzen würden, beschrieben werden. Ferner bleibt – so OELKERS – die Erziehungstradition unbestritten, sie wird sogar ausdrücklich gesucht, etwa durch die Betonung der Tradition des Pädagogischen, des „erziehenden Unterrichts“, in den Erziehungsschulen, z. B. in den Landerziehungsheimen. Als Varianten der Erziehungstradition lassen sich u. a. die koedukativen Schulen oder die neuen Lernfelder wie z. B. die rhythmische Gymnastik charakterisieren. Nicht zuletzt können beinahe alle reformpädagogischen Konzepte als eine wiederholte Programmerneuerung – als Varianten der Tradition – betrachtet werden, beispielsweise das „Landerziehungsheim“, welches der pietistischen Erziehungsgemeinde bzw. dem Philanthrop(in)ismus entspringt, oder die „Arbeitsschule“ mit u. a. ebenfalls pietistischen Wurzeln. Außerdem sind zu nennen: die Projektmethode, welche der Akademieausbildung im frühen 18. Jahrhundert entstammt, die „Natur des Kindes“, moralische Ansprüche der Reformpädagogik und die Selbsttätigkeit, welche bereits in der deutschen „Klassik“ bei DIESTERWEG und FICHTE identifizierbar ist (vgl. BENNER & KEMPER 2003, 16f., 39ff.; GUDJONS 1999, 65).

Als originell und neu, im Sinne einer Diskontinuität bzw. eines Traditionsbruches, führt OELKERS an: „*Neu* sind im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bestimmte ästhetische Designs und vor allem die technischen Möglichkeiten der Verbreitung sowie die ökonomische Zugänglichkeit der Medien“ (1999, 36). Als „ästhetische Designs“ sind nach OELKERS „äs-

thetische Signaturen“ (2005, 333) wie etwa Fotos, Signets oder Zeichnungen zu verstehen, die Abstände definieren, um Altes vom Neuen, Fremdes vom Eigenen, zu unterscheiden und um Identität zu schaffen (vgl. ebd., 337). Das eigene Produkt wird medial inszeniert, präsentiert und propagiert (vgl. ebd., 337ff.). OELKERS sieht dabei die Reformpädagogik als ein „Großstadtphänomen“ (1999, 37) und unterstreicht die Bedeutung der öffentlichen Kommunikation über die Erziehung bzw. der „Reformsprache mit unwiderstehlicher Breitenwirkung“ (ebd., 41).

In den Arbeiten von OELKERS ist u. a. das Aufdecken von mehreren Kontinuitätslinien durch die Beantwortung der Frage nach der „Reformpädagogik vor der ‚Reformpädagogik‘“ (2005, 27) anzuerkennen, desgleichen die durch den Bruch mit der traditionellen, an den alten Kanon gebundenen Reformpädagogik ausgelöste „experimentelle Offenheit“ (RETTNER 2004a, 226) und die kritische Konzentration auf die theoretische bzw. auf die sprachlich-mediale Ebene (vgl. SCHONIG 2002, 47). BENNER & KEMPER können im Gegensatz zu OELKERS und anhand von SCHEIBERTs Vorstellungen von 1848 auch für das Schulleben eine Traditionslinie belegen (vgl. 2003, 50ff.). RETTNER stützt die „Kontinuitätsthese“ von OELKERS, wenn er etwa schreibt: „Oelkers hat im Großen und Ganzen Recht, wenn er darauf verweist, die Reformpädagogen hätten der ‚alten‘ Pädagogik sehr viel mehr zu verdanken, als sie zuzugeben bereit waren. Im Einzelfall konnte es aber auch anders sein“ (2004a, 220). Als Beispiel führt RETTNER u. a. die Nähe von STEINER zum Herbartianismus an (vgl. ebd.).

Zusammenfassend darf auf KOERRENZ verwiesen werden, da er grundsätzlich für die Reformpädagogik eine „Parallelität von Kontinuitäten und Diskontinuitäten“ (1994, 553) festhält. Des Weiteren soll die Wichtigkeit,

verschiedene Zugänge zur Reformpädagogik – also Pluralität, aber keine Beliebigkeit – zuzulassen, betont werden. Dies schließt sowohl kritische Wertschätzungen divergierender Darstellungen und Interpretationen der Reformpädagogik als auch Positionierungen des Verfassers dieser Arbeit – zum Beispiel die Übernahme des Drei-Phasenmodells und die Vorstellung, dass die zweite Phase der Reformpädagogik Kontinuitäten wie Diskontinuitäten aufweist – mit ein.

Die neuere Forschung über die Reformpädagogik beschäftigt sich neben der Suche nach (Dis-)Kontinuitäten u. a. mit dem Infragestellen ihres einheitlichen Charakters (vgl. OELKERS 2005, 17ff.). Thematisiert werden, so BÖHM, überdies Einseitigkeiten wie z. B. die Mythologisierung des Kindes und die möglicherweise „Überbetonung von ‚Herz u. Hand‘ gegenüber dem ‚Kopf‘“ (2000, 444). Kritisch äußert sich in diesem Kontext und darüber hinausgehend GUDJONS:

„Man darf die Reformpädagogische Bewegung insgesamt *nicht* überschätzen, weder quantitativ im Hinblick auf die wirklichen Erneuerungen, man darf sie aber auch nicht in ihrer ideologischen Gebundenheit an Begriffe wie Gemeinschaft, Volk, Natur etc. unkritisch sehen. Nicht umsonst war es den Faschisten ein Leichtes, diese Tendenzen für ihre Zwecke nutzbar zu machen und die Bewegungen sukzessive ab 1933 ‚gleichzuschalten‘“ (1999, 70).

Es bleibt anzumerken, dass man die Reformpädagogik weder über- noch unterschätzen sollte, u. a. auch deshalb, weil einige als positiv zu wertende Traditionslinien identifiziert werden können, man denke etwa an die Projektmethode und an die Selbsttätigkeit. Nichtsdestotrotz wird der Abschnitt 6.1 versuchen, das Verhältnis zwischen (der) MONTESSORI(-Pädagogik) und dem faschistischen Italien unter MUSSOLINI zu erhellen. Außerdem ist BÖHM wie TENORTH zuzustimmen, wenn sie ein unkritisch-rezeptives Interesse an der Reformpädagogik auf der Produzenten- und Konsumentenseite – z. B. bei bestimmten Autoren, Lehrern oder Le-

sern – kritisieren (vgl. BÖHM 1999, 11ff.; 2000, 444; TENORTH 1994, 585f.): Wenn historische „Lasten und Verwicklungen“ (RETTNER 2004b, 5) kaum oder gar nicht problematisiert werden, wenn das „Autoritätsdilemma der Reformpädagogik“ (TENORTH 1994, 585) oder Diskrepanzen zwischen reformpädagogischer Theorie und Praxis unter- oder unbelichtet bleiben, dann vergrößert sich die „Differenz von historischer und pädagogischer Betrachtung der Reformpädagogik“ (ebd., 586). Dies gilt es in dieser Arbeit u. a. durch kritische und kontextbezogene Dekonstruktionen zu verhindern, um – wie einleitend als ein zentrales Anliegen angegeben worden ist und im nächsten Abschnitt vertieft werden soll – ein Hin- und Herblenden zwischen der Vergangenheit und Gegenwart und auf diese Weise eine *fruchtbare Nutzung der reformpädagogischen Tradition* zu verwirklichen.

### **2.3 Multiperspektivität bzw. -modalität**

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Multiperspektivität bzw. -modalität auf zwei Ebenen: Zunächst wird das Verhältnis zwischen der Vergangenheit (speziell die Phase der Reformpädagogik) und der Gegenwart thematisiert, dann wird der Schwerpunkt auf die Gegenwart gelegt, indem einige wichtige rehabilitationswissenschaftliche Aspekte (z. B. begrifflicher Art) kurz dargestellt werden.

Auf unsere Fragestellung angewendet, ist für eine gewinnbringende Vernetzung von Vergangenheit und Gegenwart gerade die Verbindung zwischen lebensweltlichem („ex tunc“) und aufklärendem („ex nunc“) Verstehen unerlässlich (vgl. RETTNER 2004b, 8ff.; KNOOP & SCHWAB 1999, 21), um eine Verkürzung der Betrachtung in der qualitativen Analyse zu vermeiden und um ein *multiperspektivisches Verstehen* zu ermöglichen. Nicht zuletzt kann auf der Basis dieser Verbindung zumindest teilweise

das realisiert werden, was TENORTH primär für das heutige Verständnis von und den Umgang mit der Reformpädagogik wünscht bzw. fordert:

„[...] wenn Reformpädagogik [...] verstanden wird als Gedächtnis und Inspiration der Erziehung und ihrer Reflexion, als Erinnerung, die Erzieher ermuntert und ihre Enttäuschungen dementiert, als Stachel für unerledigte konstruktive Ansprüche [...], dann ist Reformpädagogik nicht nur ein historisch wichtiges und in der Bildungsgeschichte notwendiges Thema, sondern tatsächlich auch pädagogisch unentbehrlich. Reformpädagogik wird damit zur Selbstbeschreibung der pädagogischen Moderne, der Ansprüche ebenso bewußt wie des anscheinend unvermeidlichen eigenen Scheiterns. Deshalb kann man sie, letztlich, bis heute nicht missen“ (1994, 602).

HERRMANN & OELKERS verfolgen eine ähnliche Argumentationslinie wie TENORTH, wenn sie schreiben, die Reformpädagogik bilde einen unverzichtbaren „Erinnerungsbestand pädagogischen Denkens“ (1994, 545): „Die Erinnerungsarbeit an den Alternativen von damals kann nicht die analytische Bearbeitung der Probleme von heute ersetzen“ (ebd.), wodurch, ohne diesen explizit anzuführen, der anvisierte „Brückenschlag“ zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart verwirklicht wird. Dies ist zum Beispiel bei LARGO der Fall, wenn er das selbstbestimmte und eigenständige Lernen fordert, ohne das sozial orientierte Lernen bzw. das Lernen am Vorbild zu vernachlässigen (vgl. 1999, 17f.). Er stützt sich dabei u. a. auf Maria MONTESSORI:

„Über Jahrhunderte hinweg sind Philosophen wie Blaise Pascal und Jean-Jacques Rousseau, Dichter wie Johann Wolfgang Goethe und Oscar Wilde sowie Pädagogen, Psychologen und Kinderärztinnen wie Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Piaget oder Maria Montessori immer wieder zur gleichen Einsicht gekommen: *Erziehung muß sich an den individuellen Bedürfnissen und den Eigenheiten des Kindes orientieren*“ (ebd., 19).

LARGO sieht in der Individualität des Menschen eine zentrale erzieherische Herausforderung, wobei sich seiner Meinung nach Individualität und Gemeinschaftssinn nicht ausschließen, sondern wechselseitig bedingen (vgl. ebd., 49f.). Braucht das Kind Unterstützung, dann soll ihm geholfen



werden: „Hilfe soll das Kind nicht passiv, sondern aktiv machen. Hilf mir, es selbst zu tun! (M. Montessori)“ (ebd., 216), eine Herausforderung, der sich z. B. die Schule, das Elternhaus oder auch die Alten- und Krankenbetreuung immer wieder zu stellen haben.

Um nicht den ganzen Menschen zu treffen, wie es der deutsche Bundespräsident a. D. WEIZSÄCKER ausgedrückt hat (vgl. 1994, 259), und um die stigmatisierende Wirkung bestimmter Bezeichnungen möglichst zu vermeiden, soll auch in dieser Arbeit besonders die *Formulierung* „*Menschen mit Behinderung(en)*“, z. B. „Kinder mit ADHS“, Verwendung finden (vgl. BAUDISCH 2004, 19). Ausdrücke wie z. B. „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „spezielle Erziehungsbedürfnisse“ werden aus denselben Gründen befürwortet, stellen sie doch im Vergleich zum älteren Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ große Fortschritte dar, da nicht der Ort der (sonder-)pädagogischen Förderung fixiert wird und da auch weniger eine defizit-, sondern mehr eine kompetenzorientierte Sichtweise erkennbar ist (vgl. WEMBER 2003, 41; MEYER 2004, 17).

Die große Bedeutung der Multiperspektivität bzw. -modalität zeigt sich etwa auch in den beiden nachstehend angeführten Definitionen: Unter „*Rehabilitation*“ versteht BAUDISCH auf einer allgemeinen Ebene „den komplexen Prozess (alle relevanten Maßnahmen und Hilfen) der Eingliederung und Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen in die Gesellschaft, in Beruf und Arbeit“ (2004, 9f.). Dabei ist u. a. zwischen den Feldern der schulisch-pädagogischen, medizinischen, beruflichen und psychosozialen Rehabilitation zu differenzieren, die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention gezielt zu forcieren und der Anspruch auf Ganzheitlichkeit wie Interdisziplinarität hervorzuheben (vgl. KOCH & BENGEL 2000, 10f.).

Der wichtige Begriff der „*Intervention*“ soll hier in einem weiten Sinne definiert werden als „Sammelbezeichnung für alle Maßnahmen, die einen Einfluss auf ein (Rehabilitations-)Ziel beabsichtigen und ausüben“ (HEU-BROCK & PETERMANN 2000, 462). Die zahlreichen Interventionsmethoden betreffen unterschiedliche Fachdisziplinen, welche zur Erreichung der gesetzten Ziele – z. B. die Schadensbegrenzung, die Stabilisierung des diagnostizierten Zustandes oder die Verringerung der Einschränkungen bzw. Beeinträchtigungen – professionell kooperieren sollten (vgl. KOCH & BENDEL 2000, 10ff.). Zu nennen sind z. B. die Gebiete Medizin, Psychologie, (Sonder-)Pädagogik, Soziologie oder die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (vgl. ebd., 12ff.). BAUDISCH spricht von einer breiten Fächerung von „Interaktionstypen“ (2004, 34), die im Rahmen spezieller Interventionsmaßnahmen zur Anwendung kommen: die Spiel-tätigkeiten, die Förderung, der Unterricht, die praktische Ausbildung, die Assistenz und Begleitung, die Beratung und die Therapie (vgl. ebd., 32f.).

Die Multiperspektivität bzw. -modalität ist in den Augen des Autors dieser Arbeit unvereinbar mit einer Dogmatisierung eines Behinderungsparadigmas (z. B. das „medizinische Modell“, das systemtheoretische Paradigma oder der interaktionstheoretische Ansatz). Als wertvoll wird vielmehr die (Weiter-)Entwicklung älterer und neuer Konzepte betrachtet, zum Beispiel das Modell der WHO (World Health Organization), die ICDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), und die Revision der ICDH, die ICF („International Classification of Functioning, Disability and Health“) (vgl. MEYER 2004, 9). Als Ergänzung zur ICD beschäftigt sich die ICF besonders mit den Folgen von Krankheiten für das Leben der Betroffenen, also mit bestimmten funktionalen Problemen wie z. B. die Beeinträchtigungen der Mobilität, der Selbstversorgung und der Interaktionen mit den Mitmenschen (vgl. SCHUNTERMANN 2005, 12f.).

Anstelle einer detaillierten Auseinandersetzung etwa mit der ICF soll mit Blick auf das vorliegende Thema das *Konzept der „Normalisierung“* skizziert und problematisiert werden.

Die Konzepte der „Normalisierung“ und „Integration“ bzw. „Inklusion“ – zum einen Teil überlappen sie sich, zum anderen Teil setzen sie sich aber auch voneinander ab (vgl. MEYER 2004, 17) – zielen auf eine Überwindung der Segregierung und Isolierung von Menschen mit Behinderungen. Begriffliche Wurzeln der „Normalisierung“ finden sich in der MONTESSORI-Pädagogik (vgl. Abschnitte 6.2 und 6.5) und beziehen sich nach SCHMUTZLER auf die Beseitigung von Entwicklungshemmnissen sowie auf die Förderung der Entwicklung bzw. der Kompetenzen, um Selbständigkeit zu erlangen (vgl. 1999, 68f.). Speziell aus dem skandinavischen und nordamerikanischen Bereich – man denke z. B. an die Namen BANK-MIKKELSEN, NIRJE oder WOLFENSBERGER – erfuhr das so genannte „Normalisierungsprinzip“ beachtliche inhaltliche Konkretisierungen und Ausdehnungen (vgl. BLEIDICK & HAGEMEISTER 1992, 79f.). Der Jurist BANK-MIKKELSEN z. B. unterstreicht, dass „Normalisierung“ als Ziel und „Integration“ als Mittel, um dieses Ziel zu erreichen, betrachtet werden sollten (vgl. ebd., 80). WEMBER meint in diesem Zusammenhang, dass „aus dem Normalisierungsprinzip zwar die Präferenz integrativer Mittel und Wege, aber keineswegs das vollständige Verbot separierender Maßnahmen“ (2003, 47) folge. Der Autor dieser Arbeit schließt sich dieser Einschätzung an, die – das soll betont werden – integrativen Aktivitäten eindeutig und klar den Vorzug gibt, zugleich aber auch temporäre separierende Interventionen nicht ausschließt. Im Abschnitt 4.4 wird diese Positionierung anhand des „Brandenburger Förder-systems bei Verhaltensstörungen“ (BRAV) exemplarisch vertieft werden (vgl. GOETZE 2001, 18ff.).

Auf keinen Fall soll die gewiss nicht unbeträchtliche Gefahr unberücksichtigt bleiben, dass Wörter wie „normal“ oder „Normalisierung(-sprinzip)“ zu Missverständnissen führen, welche Begriffe wie etwa „Rehabilitation“ und „Integration“ bzw. „Inklusion“ verhindern können: Gemeint ist beispielsweise die Problematik, dass Menschen mit Behinderung durch eine „Normalisierung“ „normal gemacht“ oder den Leistungsnormen von Menschen ohne Behinderung unterworfen werden sollten (vgl. BÄCHTHOLD 1992, 452f.). Das Gegenteil sollte der Fall sein, denn mit Hilfe vielfältiger Maßnahmen, welche den Betroffenen *und* ihre Umwelt verändern, sollten Menschen mit Behinderung ein möglichst „normales“ bzw. menschenwürdiges Leben führen und ihre Identität durch eine soziale und personale Integration entwickeln können (vgl. ebd.). Um dies konkret zu verwirklichen, sind nicht zuletzt die acht von NIRJE bestimmten Zielbereiche der „Normalisationspraxis“ immer wieder einzufordern, und zwar eine „normale“ Biografie und Anerkennung von Menschen mit Behinderung, ein „normaler“ Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus sowie „normale“ ökonomische Standards, sexuelle Beziehungen und Einrichtungsstandards (vgl. SCHMUTZLER 1999, 71f.). Auch wenn diese oder andere Normalitätsvorstellungen nicht unumstritten sind, müssen sie, sofern man sich für sie entscheidet, in den jeweiligen (Behinderungs-)Situationen präzisiert werden. Dabei sind sie wiederholt kritisch zu reflektieren und konstruktiv zu verwenden, zum Beispiel in dem Sinne, dass Menschen mit Behinderung nicht als passive Objekte, sondern als aktive Subjekte ihrer (Persönlichkeits-)Entwicklung gesehen werden (vgl. MEYER 2004, 15ff.; WEMBER 2003, 48ff.).

Um Menschen mit Behinderung(en) erfolgreich helfen zu können, sind nicht nur (selbst-)kritische Reflexionen – z. B. zur Vermeidung von Missverständnissen bei der „Normalisierung“ – nötig, sondern u. a. auch Ver-

ständnis, Multiperspektivität und Interdisziplinarität. Nicht zuletzt für unsere Fragestellung bzw. das Phänomen AD(H)S sind fachübergreifende Aktivitäten – man kann zwischen Multi-, Inter- und Transdisziplinarität unterscheiden (vgl. BAUDISCH 2004, 34) – unentbehrlich, etwa Bezüge zur Geschichtswissenschaft, Medizin und Neuropsychologie. Dass beispielsweise im Rahmen der Diagnostik neben den menschlichen Stärken bzw. Kompetenzen und den unterstützenden Ressourcen auch Schwächen Berücksichtigung finden, ohne einen „rein“ defizitorientierten Ansatz zu verfolgen, ist nach Auffassung des Autors dieser Arbeit eine Konsequenz der Multiperspektivität bzw. -modalität (vgl. z. B. Abschnitte 3.5, 4.4 und 6.5).



### 3. Hyperaktivität und Impulsivität bzw. ADHS

In diesem Kapitel werden zunächst – u. a. mit Hilfe eines historischen Rückblicks – einige ältere Bezeichnungen sowie (Begleit-)Merkmale von Menschen mit ADHS präsentiert, die aktuellen Klassifikationssysteme ICD-10-GM und DSM-IV-TR dargestellt und die Begriffe „Unaufmerksamkeit“, „Hyperaktivität“ und „Impulsivität“ definiert. Dann werden Erklärungsansätze, beeinflussende bzw. verursachende Faktoren und Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention vorgestellt.

#### 3.1 Menschen mit ADHS im Wandel der Zeit

*(Literatur-)Geschichtlich* ist neben HOFFMANNs Beschreibung des „Zappelphilipps“ u. a. auch dessen Schilderung des „Hans guck in die Luft“, welcher charakteristische Merkmale einer Aufmerksamkeitsstörung zeigt, von Bedeutung (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2004, 388f.; MERTENS 1999, 15f.). Typische Verhaltensweisen von Menschen mit ADHS lassen sich überdies in LINDGRENs „Immer dieser Michel“ wieder finden, beispielsweise dann, wenn Michel unruhig und vergesslich ist oder wenn er wiederholt die Folgen seines Tuns nicht bedenkt und ohne zu warten handelt (vgl. GROSSE 1999, 5ff.). Als eines der wohl bekanntesten Beispiele sei jene Geschichte genannt, in der Michel sein Essverhalten nicht entsprechend hemmen konnte, seinen Kopf in die Suppenschüssel steckte und sich dieser dann nicht wieder herausziehen ließ (vgl. LINDGREN 1993, 15ff.).

*Zahlreiche Fachleute* beschäftigten sich schon im Laufe des 19. Jahrhunderts mit jenem vielschichtigen Störungsbild, das heute meist als eine AD(H)S bezeichnet wird: Der Leibarzt von Kaiser Napoleon I., HASLAM, beschrieb im Jahre 1808 ein „moralisch krankes Kind, Sklave seiner Leidenschaften, Schrecken der Schule, Qual der Familie, Plage der Umge-

bung“ (in: SKRODZKI 2001, 27). 1845 erschien die erste Auflage des bereits oben zitierten „Struwelpeter“ von HOFFMANN, ein Frankfurter (Nerven-)Arzt, der das populäre Kinderbuch, ursprünglich ein Weihnachtsgeschenk für seinen Sohn Carl, in der Biedermeier-Zeit unter dem Pseudonym „Reimerich Kinderlieb“ geschrieben und gezeichnet hatte (vgl. IMHOF u. a. 2003, 12; VERNOOIJ 1992, 11). Im Jahre 1875 stellte der Psychiater LAEHR das Zustandsbild von hyperkinetischen Kindern – z. B. deren hastige und eckige Bewegungen – dar (vgl. FREISLEDER 2003, 1; TROTT 2000, 107f.). Der Neurologe CHARCOT und der Kinderarzt HENOCH setzten sich am Ende des 19. Jahrhunderts ebenfalls mit kindlichen Hyperkinesen auseinander, der Pädagoge STRÜMPELL gab spezielle „Kinderfehler“ an (vgl. Abschnitt 4.2), und der Psychiater ZIEHEN differenzierte 1902 zwischen dem natürlichen Bewegungsdrang und dem „krankhaften Angetriebensein mit seiner ungerichteten Aktivität und Impulsivität“ (KIPHARD 2003, 67f.). Im selben Jahr sprach der britische Arzt STILL von einem „Defekt in der moralischen Kontrolle bei Kindern“ (in: IMHOF u. a. 2003, 12), der zumeist bei Jungen – vor dem 8. Lebensjahr – auffalle und der sich aus gestörter Aufmerksamkeit, Überaktivität und undiszipliniertem Verhalten zusammensetze (vgl. MERTENS 2001, 12; WENDER 2000, 48). STILL verwies außerdem auf eine Anfälligkeit für Unfälle und eine vermutete biologische Prädisposition (vgl. SKRODZKI 2000, 23).

Die Liste von Experten lässt sich bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts fortsetzen, z. B. mit Namen wie HELLER, PICK, CZERNY, KRAMER und POLLNOW, HEINZE, BRADLEY, GESELL und AMATRUDA, LEMKE, GÖLLNITZ, LAUFER und DENHOFF, LEMPP oder CORBOZ (vgl. KIPHARD 2003, 68; TROTT 2000, 108). In diesem Kontext sei erstens der Psychiater PICK hervorgehoben, welcher 1904 neben pädago-



gischen Maßnahmen eine gezielte Therapie für die Betroffenen forderte (vgl. MERTENS 1999, 159), zweitens der Arzt BRADLEY, welcher 1937 die erfolgreiche Beeinflussbarkeit hyperaktiver Kinder durch Amphetamine erstmalig darlegte (vgl. FREISLEDER 2003, 2) und drittens die mit einigen der angeführten Namen verbundenen Ausdrücke: „Minimal Brain Dysfunction“ (MBD) bei GESELL und AMATRUDA, „Hirnorganisches psychisches Achsensyndrom“ bei GÖLLNITZ, „Hyperkinetische Impulsstörung des Kindesalters“ bei LAUFER und DENHOFF, „Frühkindlich exogenes Psychosyndrom“ bei LEMPP sowie „Frühkindliches Psychoorganisches Syndrom“ bei CORBOZ (vgl. TROTT 2000, 108). Der Katalog der Namen und der verschiedenen Begriffsverwendungen wird in den anschließenden Ausführungen weiter ergänzt (vgl. Anhang 1).

Während in den 1960er Jahren das Phänomen Hyperaktivität im Mittelpunkt gestanden hatte, schob sich in den 70er Jahren die Aufmerksamkeitsstörung – mit oder ohne begleiteter Hyperaktivität – in den Vordergrund (vgl. MERTENS 1999, 15; SKRODZKI 2000, 24). Einen maßgeblichen Anteil daran hatten die Arbeiten von DOUGLAS und WENDER (vgl. ebd.). KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN skizzieren die *Schwerpunktverschiebungen* wie folgt:

„Das MCD-Konzept wurde später durch eine Fokussierung auf eine Impulskontrollstörung abgelöst. Von 1970–1980 standen die Aufmerksamkeitsdysfunktionen im Mittelpunkt des Interesses. Da jedoch mehrere empirische Studien berichteten, dass ADHD-Kinder in einer Vielzahl an Aufmerksamkeitsparadigmen unauffällige Leistungen zeigten, wurde diese Diskussion wiederum abgelöst durch eine Fokussierung auf ein Defizit in den exekutiven Funktionen. Gegenwärtige Konzeptionalisierungen nehmen als Hauptdefizit eine Beeinträchtigung in der Inhibition und Selbstregulation an“ (2004, 394).

Das Konzept einer „Minimalen cerebralen Dysfunktion“ (MCD bzw. MBD) stand nach KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN von 1940 bis 1960 im Brennpunkt (vgl. ebd., 393), dann in den 60er Jahren die Hyperaktivität

bzw. die Impulsivität, die in der vorliegenden Arbeit als Teil der Hyperaktivität betrachtet wird (vgl. Abschnitt 3.3). Bezüglich der im Zitat genannten Aufmerksamkeitsparadigmen und der gegenwärtigen Konzeptionalisierungen sei auf die Abschnitte 3.3 und 3.4 verwiesen. Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch zweierlei: Zum einen zeigt der Blick in die (Literatur-)Geschichte, dass es sich bei einer ADHS bzw. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) um keine Modeerkrankung, also um keine moderne Zivilisationskrankheit, handelt (vgl. IMHOF u. a. 2003, 12; KIP-HARD 2003, 67; PETERS 2005, 5), sondern um eine komplexe Störung bzw. Krankheit mit sehr variablen Erscheinungsbildern sowie mit einem „Wirrwarr“ (MERTENS 2001, 11) auf der weiten Ebene der Bezeichnungen. Bevor das „Chaos der Begriffe“ (GÖSSINGER 2005, 45) entwirrt und das Phänomen ADHS vertiefend behandelt wird, sollen zum anderen – besonders am Beispiel der Vorstellungen ARMSTRONGS – Sichtweisen von Menschen beleuchtet werden, welche an der Existenz einer ADHS zumindest *zweifeln*.

ARMSTRONG betrachtet ADHS u. a. als eine „große PR-Kampagne“ (2002, 46), als ein „oberflächliches Konzept“ (ebd., 47), als eine „vereinfachende Antwort auf die Probleme einer komplizierten Welt“ (ebd., 48). Er schreibt vom „ADHS-Mythos“ (ebd., 26) – passend dazu sein Buchtitel „Das Märchen vom ADHS-Kind“ – und von einem nicht deutlich abgrenzbaren klinischen Phänomen, welches als Etikett einige starke Bedürfnisse seiner Befürworter erfülle (vgl. ebd., 33, 44f.):

„Die Entstehung von ADHS basiert also hauptsächlich auf einem Zusammentreffen der Interessen frustrierter Eltern, bedeutender Fortschritte der pharmazeutischen Forschung, eines neuen Paradigmas der kognitiven Forschung, der Interessen einer Wachstumsindustrie für neue Lemmittel sowie einer Berufsgruppe (Lehrer, Ärzte und Psychologen), die alle genannten Faktoren miteinander zu verknüpfen suchte – und all dies unter dem beifälligen Blick von Behörden der amerikanischen Bundesregierung“ (ebd., 33).

Nach der Erstellung einer ADHS-Diagnose werde niemand mehr – zum Beispiel weder Eltern noch Lehrer – für die Verhaltens- und Aufmerksamkeitsprobleme des Menschen mit einer ADHS zur Verantwortung gezogen, überdies würden die betroffenen Kinder, Erziehungsberechtigten, Ärzte oder Psychologen durch das Etikett ADHS Unterstützung erhalten, etwa bei der Beantragung von sonderpädagogischer Betreuung oder bei der Übernahme diverser Kosten (vgl. ebd., 15, 45). ARMSTRONG spricht im Kontext des zitierten Zusammentreffens der Interessen von einer „ADHS-Lobby“ (ebd., 14) bzw. von der mächtigen American Psychiatric Association (APA) und deren DSM-Auflagen, vom einflussreichen Elterninteressenverband CH.A.D.D., vom Beitrag staatlicher Behörden, vom „riesigen Kuchen des ADHS-Markts“ (ebd., 32) und von damit verbundenen guten Geschäften (vgl. ebd., 30ff.).

Es soll hier – zur *Entkräftung* von ARMSTRONGs Vorstellungen – an die obigen Ausführungen über die zahlreichen (literatur-)geschichtlichen Auseinandersetzungen mit Menschen mit ADHS erinnert werden. Des Weiteren ist der amerikanische Neuropsychologe BARKLEY – wie WENDER ist er seit Jahrzehnten ein führender Experte auf dem Gebiet ADHS (vgl. SKRODZKI & MERTENS 2000, 9) – zu nennen, der mehrere Legenden über ADHS überzeugend widerlegen kann: Der Legende, ADHS sei keine reelle Störung, hält er entgegen, dass es immer mehr Belege dafür gebe, „dass wir es in den meisten Fällen mit einer Hirnentwicklungs- oder Hirnfunktionsstörung zu tun haben, die auf einer genetischen Grundlage beruht“ (2005, 47; vgl. Abschnitt 3.4). Einer anderen Legende, die ADHS werde zu oft diagnostiziert und medikamentös therapiert, widerspricht BARKLEY, indem er die Zunahme von ADHS-Diagnosen größtenteils auf die heute viel ausgeprägtere Sensibilität für ADHS zurückführt (vgl. ebd., 50). Ferner meint er: „Es ist zwar nicht ausgeschlossen, dass an einigen

Orten mehr Kinder eine ADHS-Diagnose bekommen, als zu erwarten wäre, oder vielleicht etwas zu großzügig Medikamente verschrieben werden. Dabei handelt es sich aber um räumlich begrenzte Probleme und keineswegs um einen landes- oder gar weltweiten Skandal“ (ebd.). Der Abschnitt 3.5 wird u. a. die teils heftigen Diskussionen über die Behandlung von ADHS (vgl. PETERS 2005, 31) – auch einige als sinnvoll einzuschätzende Interventionsvorschläge ARMSTRONGs, aber ebenso fragwürdige Anregungen und Elemente seines Ansatzes – problematisieren.

Das von ARMSTRONG formulierte „Zusammentreffen der Interessen“ der Befürworter des ADHS-Konzepts bzw. der „ADHS-Lobby“ erinnert den Verfasser dieser Arbeit an eine der vielen Verschwörungstheorien und soll hier – auch aufgrund der nicht vorgelegten Nachweise – nicht weiter thematisiert werden. Vielmehr soll nun das Augenmerk auf die u. a. auch von ARMSTRONG kritisierten begrifflichen Unschärfen beim Phänomen ADHS und auf diesbezügliche Verbesserungen gelegt werden: Das „Hin und Her der Namensgebung“ (BARKLEY 1999, 30) sowie die teilweise gewiss sinnvollen und notwendigen Veränderungen des Symptomkatalogs – man denke z. B. an die mehrdimensionalen Bezeichnungen ADHS und HKS („Hyperkinetisches Syndrom“) – führten zu einer sprachlichen Verwirrung und zu nicht eindeutigen Zuordnungen, etwa in der Diagnostik (vgl. FREISLEDER 2003, 4; MERTENS 2001, 11; VERNOOIJ 1992, 13ff.). Eine erfreuliche Klärung ist in den letzten Jahren – speziell vor dem Hintergrund neuer Forschungsergebnisse, der Anwendung anerkannter Klassifikationsschemata und der versachlichten, verstärkt konsensorientierten Diskussion – identifizierbar (vgl. BARKLEY 1999, 30; SKRODZKI 2000, 37). Weitere Präzisierungen – möglicherweise die erhöhte Beachtung des Begriffs DAMP („Deficit of Attention, Motor control and Perception“) aus der skandinavischen Literatur (vgl. SKRODZKI 2002, 194) –

sind zu erwarten. Resultate von fachübergreifenden Kooperationen sind zu begrüßen, z. B. die vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung durchgeführte *interdisziplinäre Konsensuskonferenz* (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 1ff.), deren Inhalte und Standards eine wichtige Säule der vorliegenden Arbeit bilden. Das Eckpunktepapier betont u. a. den Krankheitscharakter von ADHS und den erheblichen Forschungsbedarf, zudem fordert es eine Verbesserung der Versorgung durch (über-)regionale, kooperative Netzwerke, durch ein multimodales Behandlungsangebot sowie durch eine Förderung der (Fort-)Bildung der Betroffenen und Beteiligten (vgl. ebd.; PETERS 2005, 33). Eine weitere Säule dieser Arbeit stellt die Beschreibung einer ADHS nach SKRODZKI dar, diese komprimiert zentrale Erkenntnisse der Gegenwart:

„Grundsätzlich besteht eine Störung der Selbstkontrolle mit mangelnder Steuerung der Aufmerksamkeit, überschießender Impulsivität und manchmal extremer Unruhe. Als Folge findet man verstärktes Störverhalten, unsystematische und langsame Aufgabenlösung, Ablenkbarkeit, geringe Frustrationstoleranz und scheinbar fehlende Motivation“ (2001, 26).

Diese prägnante Schilderung dient der oben angeführten inhaltlichen und begrifflichen Klärung, weil Bezeichnungen wie „Hyperaktivität“ oder „HKS“ leicht in die Irre führen können (vgl. ebd.; FREY-FLÜGGE & SKRODZKI 1997). Sie macht jedoch auch deutlich, dass – u. a. wegen des Auftretens von verstärktem Störverhalten – eine Vertiefung in der Beschäftigung mit dem Phänomen ADHS angebracht ist: Deshalb werden im Folgenden u. a. verschiedene, oft miteinander in Beziehung stehende (*Problem-)Bereiche* bestimmt, die *Brisanz* der Störung dargelegt und die *Heterogenität* von ADHS skizziert.

GÖSSINGER nennt zehn auffallende Verhaltensweisen von Menschen mit ADHS (vgl. 2005, 49f.), STOLLHOFF u. a. führen sogar über 30 Auffälligkeiten in detaillierter Form an (vgl. 2003, 46ff.). Diese Arbeit unter-

scheidet zwischen insgesamt sechs (Problem-)Bereichen, welchen spezielle Suchbegriffe für die Analyse der Schriften MONTESSORI zugeordnet werden (vgl. Abschnitt 5.5.3), und zwar der *Bereich Selbstkontrolle*, der *motorische Bereich*, der *Lern- und Leistungsbereich*, der *motivationale bzw. emotionale Bereich*, der *psychosoziale Verhaltensbereich* sowie der *umgangssprachliche Bereich*. Damit soll das breite, komplexe Spektrum des Störungsbildes – auch positive Aspekte, weshalb das Wort „Problem“ eingeklammert worden ist – eingefangen werden. Leider wiegen die negativen Gesichtspunkte – beispielsweise der hohe Chronifizierungsgrad (vgl. DÖPFNER & LEHMKUHL 1997, 257) – so schwer, dass Kinder mit einer ADHS „in der Regel eine ungünstige Entwicklungsprognose aufweisen“ (NAUMANN 2000, 211). Die persönliche, soziale, schulische und berufliche Entwicklung kann ernsthaft gefährdet bzw. sehr stark beeinträchtigt werden (vgl. KOLB & WHISHAW 1996, 443f.; LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 8f., 27ff.), u. a. auch deswegen, weil zu den häufig zeitlich stabilen Kernsymptomen einer ADHS zusätzliche Schwierigkeiten wie z. B. negative Selbstbilder stoßen können (vgl. KREUTZJANS 2004, 15; SNYDER 1994, 142). Letzteres wird noch mehrfach problematisiert werden, vor allem im vierten Kapitel „Auffälliges Verhalten“. An diesem Punkt sollen die erheblichen Entwicklungsrisiken unterstrichen werden, welche nach FREISLEDER besonders dann bestehen, wenn die ADHS unbehandelt bleibt (vgl. 2003, 28; STOLLHOFF u. a. 2003, 5ff.; DÖPFNER 2005b, 1ff.).

Als *Kardinalsymptome* einer ADHS gelten die Hyperaktivität, die Impulsivität sowie die Unaufmerksamkeit bzw. die Aufmerksamkeitsstörung (vgl. HEISER u. a. 2003, 135), eine Trias, die im Abschnitt 3.3 auf der Grundlage von DSM-IV-TR und ICD-10-GM definiert wird. BARKLEY ist der Auffassung, dass zwei weitere Schwierigkeiten zu den drei Hauptsymp-

tomen hinzutreten, einerseits falle es den Betroffenen schwer, sich an Regeln oder Anweisungen zu halten, andererseits seien sie insbesondere bei der Aufgabenerledigung sehr unbeständig (vgl. 2005, 66): „Meiner Meinung nach haben alle diese Symptome etwas mit der Unfähigkeit zu tun, sich selbst zu bremsen, das eigene Verhalten zu hemmen – das Hauptkennzeichen der ADHS“ (ebd.). Bei einer ADHS handelt es sich nach BARKLEY folglich um ein „Problem mit der Selbstbeherrschung“ bzw. um eine „Entwicklungsstörung der Selbstkontrolle“ (ebd., 105), eine Vorstellung, welche sich in der oben zitierten Beschreibung SKRODZKI wieder findet und auf welche im Abschnitt 3.4 vor dem Hintergrund gegenwärtiger ADHS-Erklärungsmodelle ausführlicher eingegangen wird.

Es gibt nicht *den* Menschen mit einer ADHS, sondern eine heterogene Gruppe von Menschen, welche – quantitativ wie qualitativ – durch unterschiedliche Ausprägungsformen der ADHS-Symptomatik gekennzeichnet werden können (vgl. KELLER 1994, 132; VERNOOIJ 1992, 21ff.). Das ADHS-Krankheitsbild ist überaus facettenreich (vgl. SKRODZKI & MERTENS 2000, 8), verschiedene Störungsschwerpunkte und -verläufe lassen sich feststellen, ebenfalls „situationsspezifische Variationen“ (DÖPFNER u. a. 2000, 1; vgl. LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 68). Des Weiteren ist die zentrale Aufgabe einer „Abgrenzung vom lebhaften zum ADHS-Kind“ (FREISLEDER 2003, 6) zu lösen. Anschaulich beschreibt zum Beispiel BARKLEY Symptome von Kindern mit ADHS im Gegensatz zu Kindern mit einem lebhaften bzw. altersgemäßen Verhalten:

„In manchen Fällen ist die Aufmerksamkeitsspanne eines Kindes so kurz, das Aktivitätsniveau so hoch und die Selbstbeherrschung so gering, dass sein Verhalten nicht mehr als altersgemäß bezeichnet werden kann. Die meisten Menschen kennen solche Kinder – Kinder, die es nicht schaffen, ihre Hausaufgaben zu machen, die sich ständig mit den Nachbarkindern streiten, deren Unfähigkeit, Dinge, die ihnen aufgetragen wurden, selbständig zu erledigen, immer wieder in familiären Streitereien mündet“ (2005, 9).

Nicht zuletzt die skizzierte Abgrenzung und die Heterogenität des Störungsbildes verlangen nach klar definierten sowie anerkannten Klassifikationskriterien, die die beiden Systeme DSM-IV-TR und ICD-10-GM bereitstellen können (vgl. Abschnitt 3.2). Dass Menschen mit einer ADHS – neben den von BARKLEY geschilderten Defiziten – sehr viele positive Eigenschaften und Kompetenzen auszeichnen, kann unter Umständen durch die Problembereiche in den Schatten gestellt oder – noch schlimmer – gänzlich übersehen werden. *Stärken* wie beispielsweise ein ausgeprägter Gerechtigkeitsinn, die Hilfsbereitschaft und Großzügigkeit, die Sensibilität und Tier- bzw. Naturliebe, die Spontaneität und Flexibilität, ein schauspielerisches Talent oder auch die Fähigkeit zur Produktion origineller Lösungen sind erfreulich oft zu beobachten (vgl. ARMSTRONG 2002, 276; KREUTZJANS 2004, 16; IMHOF u. a. 2003, 10; NEUHAUS 2000a, 189; 2000b, 110f.; SKRODZKI 2001, 26, 32). Diese und andere Ressourcen sind als ein ganz wichtiger Teil des vielschichtigen Spektrums einer ADHS zu betrachten, u. a. auch mit Blick auf den erfolgreichen Einsatz von Interventionen. Durch einen derartigen multiperspektivischen Ansatz, der auch interdisziplinäre Sichtweisen bzw. verschiedene Behinderungsparadigmen mit einschließt, können eindimensionale Betrachtungsweisen – zum Wohl der Betroffenen und Beteiligten – verhindert werden. Zugleich ist jedoch festzustellen, dass *bestimmte* Etikettierungen, z. B. im Rahmen einer sorgfältigen medizinischen Untersuchung, nicht nutzlos sind, denn sie sind u. a. deshalb nötig, damit Kostenträger die Aufwendungen für Interventionen übernehmen (vgl. KELLER 1994, 15). Insgesamt ist SKRODZKI zuzustimmen, wenn er schreibt:

„Leider richtet sich in der Medizin der Blick stets auf den Defekt: Wir tragen Symptome zusammen, Störungen und Schwächen, um daraus ein Krankheitsbild zu erstellen. Wir brauchen diese Abweichungen von der Norm zur Diagnose, um uns später eine Therapie überlegen zu können. [...] Wenn wir über Störungen sprechen, sollten wir immer daran denken, dass die Betrof-



fenen neben ihren Störungen eine Vielzahl an Fähigkeiten und manchmal bewundernswerten Eigenschaften haben, die wir oft vergessen“ (2000, 22).

Diese Einschätzung, die eine alleinige Defizitorientierung ablehnt, aber parallel dazu Schwächen bzw. Normabweichungen auch nicht ausblendet, sondern sie neben die Stärken stellt, gewinnt noch an zusätzlicher Bedeutung, wenn das häufige Auftreten von *komorbiden Störungen* bei Menschen mit ADHS in Betracht gezogen wird. Zu diesen Begleit- bzw. Folgestörungen sind vor allem Störungen des Sozialverhaltens, depressive Störungen sowie Angst-, Teilleistungs- und Ticstörungen zu zählen (vgl. PETERS 2005, 16). Sie verschärfen die Gesamtproblematik erheblich, und sie verschlechtern zudem die Prognose, so besteht etwa ein tendenziell höheres Risiko für Menschen mit einer komorbiden ADHS für Schulabbruch, für Gesetzeskonflikte, für Verkehrsunfälle und für Alkohol- bzw. Drogenkonsum (vgl. KOLB & WHISHAW 1996, 443; MERTENS 1999, 16; SKRODZKI 2000, 26). Die erfolgreiche Behandlung der Komorbidität bei ADHS macht u. a. die exakte Kenntnis der Defizite *und* Stärken der Betroffenen sowie ihrer Umgebung erforderlich (vgl. WALTER 2005, 4f.; Abschnitt 4.4), und sie ist nach HERPERTZ-DAHLMANN ein wesentlicher Faktor für eine wirkungsvolle Therapie im Ganzen (vgl. 2003, 148). Der Abschnitt 4.1 wird sich in Form eines exemplarischen Exkurses mit einigen Komorbiditätsstörungen – sie können zusätzlich zu einer ADHS primär bestehen oder sich als deren Folge sekundär entwickeln (vgl. STOLLHOFF u. a. 2003, 57ff.) – beschäftigen. U. a. dadurch soll die im vorliegenden Kapitel geschaffene Basis verbreitert und vertieft werden.

Die teilweise kompliziert miteinander verwobenen Begleit- und Folgesymptome einer ADHS (vgl. GÖSSINGER 2005, 48f.; VERNOOIJ 1992, 23) verweisen auf eine Unterscheidung einerseits zwischen der primären und sekundären ADHS-Symptomatik und andererseits zwischen den Pri-

mär- und Sekundärursachen, was in den Abschnitten 3.2 und 3.4 näher ausgeführt wird. Der Autor dieser Arbeit plädiert – u. a. in Anlehnung an DÖPFNER (vgl. 2002, 164) und TROTT (vgl. 2000, 107ff.) – für die genannten Differenzierungen, da diese nicht nur der begrifflichen und inhaltlichen Klärung dienen, sondern auch den Betroffenen und ihrem Umfeld, die beide – ohne professionelle Hilfe – zumeist einen hohen Leidensdruck erfahren (vgl. KIPHARD 2003, 64). Wird die ADHS jedoch frühzeitig erkannt und werden entsprechende Interventionsmaßnahmen ergriffen, dann kann die Gefahr gravierender sekundärer Fehlentwicklungen zumindest verkleinert werden (vgl. TROTT 2000, 117). Sekundärfolgen bzw. -probleme wie etwa die Ausgrenzung durch Peergroups, Schulden und Schulversagen gilt es durch rechtzeitige Diagnosen und Interventionen im Idealfall zu vermeiden (vgl. STOLLHOFF u. a. 2003, 5ff.).

Betrachtet man in diesem Zusammenhang jene Zahlen, die die *Häufigkeit* des Störungsbildes ADHS betreffen, so bestätigt sich die Einsicht in die Notwendigkeiten der Früherkennung und -behandlung: Die interdisziplinäre Konsensuskonferenz bezieht sich auf die derzeitigen Prävalenzschätzungen von 2 bis 6 % der Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren, die ADHS sei damit eines der häufigsten Krankheitsbilder in der angegebenen Altersgruppe (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 1; DÖPFNER u. a. 2000, 1, 4ff.). Die Prozentsätze unterschiedlicher Studien variieren deutlich, partiell bewegen sie sich im zweistelligen Bereich, u. a. deshalb, weil verschiedene Kriterien eingesetzt worden sind (vgl. KONRAD u. a. 2003, 161). Jungen sind im Verhältnis zu Mädchen häufiger betroffen, nach PETERS drei- bis neunmal so oft (vgl. 2005, 5). Nach DÖPFNER, der sich auf die Studie von BAUMGAERTEL u. a. aus dem Jahre 1995 stützt, verringert sich die Jungen-Mädchen-Relation, wenn Subtypen nach dem DSM-IV berücksichtigt werden (vgl. 2002, 158):

Beim vorwiegend unaufmerksamen Subtypus lautet dann das Jungen-Mädchen-Verhältnis 2:1, beim vorherrschend hyperaktiv-impulsiven Subtypus 5:1 (vgl. ebd.).

Bei zahlreichen Kindern und Jugendlichen mit ADHS persistiert die Störung auch im *Erwachsenenalter* (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2003, 146; SNYDER 1994, 142), wobei derzeit noch verbindliche Diagnosekriterien und geeignete Versorgungsstrukturen in der BRD fehlen (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 1). Typische Merkmale bei Erwachsenen mit ADHS stellen neben den Kernsymptomen speziell die affektive Labilität, das emotionale Überreagieren, die Desorganisation, das leichtsinnige Fahren im Straßenverkehr und viele weitere Kennzeichen (z. B. eheliche Instabilität oder Alkohol- und Suchtmittelmissbrauch) dar (vgl. WENDER 2000, 53ff.). Wie schon oben kurz erwähnt worden ist, häuft sich bei Erwachsenen mit ADHS das Unfallrisiko im Verkehr (vgl. BECK u. a. 1997, 376ff.; MERTENS 1999, 16): BARKLEY berichtet von vermehrten Verwarnungen und Autounfällen, die darüber hinaus noch öfter selbst verschuldet waren (vgl. 2005, 75). Die erhöhte Unfallhäufigkeit konnte in einer kanadischen Untersuchung durch eine kontrollierte Methylphenidatgabe signifikant gesenkt werden (vgl. MERTENS 2001, 21).

Bei Erwachsenen mit ADHS sind u. a. zwei Aspekte zu beachten: Im Vergleich zum Kindes- und Jugendalter ist ein Wandel der drei Hauptsymptome möglich, etwa die Reduktion der Hyperaktivität bei gleichzeitigem Fortbestehen der Unaufmerksamkeit (vgl. NEUHAUS 2000b, 96). Ferner hat die Persistenz der ADHS im Erwachsenenalter Folgen in Bezug auf den Wehrdienst, z. B. werden Zeitsoldaten, bei denen in der Dienstzeit eine ADHS festgestellt wird, als „nur eingeschränkt verwendbar eingestuft“ (FISCHER 2005a, 11) und nicht mehr weiter verpflichtet (vgl. ebd.).

### 3.2 Klassifikationsschemata ICD-10-GM und DSM-IV-TR

Die beiden Schemata ICD-10 und DSM-IV bzw. deren neueste Auflagen, die German Modification (GM) und die Textrevision (TR), sind international anerkannte, etablierte und weit verbreitete Manuale (vgl. SCHULTE-MARKWORT u. a. 2002, 7). Für eine HKS bzw. ADHS bieten sie nach GROEN sowohl differenzierte Symptombeschreibungen als auch Klassifikationskriterien, „die auf einer umfangreichen empirischen Basis und einem breiten Expertenkonsens beruhen“ (2002b, 899; vgl. IMHOF u. a. 2003, 80). Die zwei Systeme werden auch im Eckpunktepapier der interdisziplinären Konsensuskonferenz im Kontext einer umfassenden (Differenzial-)Diagnostik angeführt (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 2).

Neben den erwähnten gewichtigen Argumenten für die beiden zur Zeit bedeutsamsten Manuale für psychische Störungen – zu ergänzen sind z. B. multiaxiale Aspekte (vgl. PAULITSCH 2004, 78ff.) – lassen sich auch (selbst-)kritische Einschätzungen angeben: Erstens sind in den Entwicklungsgeschichten von ICD und DSM mehrmalige Verschiebungen in der Konzeptionalisierung identifizierbar, weitere werden wohl folgen, wenn man zum Beispiel an die Frage einer alternativen Subtypeneinteilung im DSM oder wenn man an die Möglichkeit eines einzigen globalen Klassifikationssystems in der Zukunft denkt (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2004, 389ff.; SCHULTE-MARKWORT u. a. 2002, 7ff.). Dass solche Verschiebungen nicht zuletzt in Verbindung mit nützlichen wissenschaftlichen Fortschritten in der (ADHS-)Forschung und folglich auch in positiver Hinsicht zu sehen sind, soll hier hervorgehoben werden. Zweitens ist ein reflektierter und differenzierter Einsatz der Schemata unentbehrlich, denn eine klassifikatorische, operationale Diagnostik erfasst „nur einen Teil des Verständnisses unserer Patienten“ (WHO 2006, 8), beispielsweise dürfen psychodynamische und -physiologische oder biogra-

phische Aspekte nicht außer Acht gelassen werden (vgl. ebd.). Somit lässt sich ein weiteres Mal die Notwendigkeit von vielfältigen Kontextualisierungen für die zwei genannten Manuale wie auch für das vorliegende Thema unterstreichen.

Drittens sind die fehlenden diagnostischen Kriterien speziell für Erwachsene mit HKS bzw. ADHS zu nennen, worauf bereits WENDER mit Bezug auf das DSM-IV hingewiesen hat (vgl. 2000, 51) und was auch für die ICD-10-GM (vgl. WHO 2006, 289ff.) sowie für das DSM-IV-TR (vgl. APA 2003, 126f.) gilt. Es bleibt zu hoffen, dass diese Kritik in den künftigen Auflagen der beiden Manuale aufgrund entsprechender Korrekturen nicht mehr erhoben werden kann. Viertens merkt NEUHAUS an, dass die ICD-10- und DSM-IV-Kriterien wesentliche Charakteristika nicht genau genug beschreiben (vgl. 2000a, 188f.; 2000b, 94f.), etwa die deutliche seelische Entwicklungsverzögerung, die auffallend schlechte Schrift, das psychische Ermüden bei Aufgaben, die als langweilig oder schwierig erscheinen, Probleme mit der realistischen Selbsteinschätzung und dem Wechsel der Perspektive, die Hypersensibilität und zahlreiche Stärken, die zum *Gesamtbild* der ADHS zu zählen sind (vgl. Abschnitt 3.1). Da auch diese Kritik nicht unberechtigt ist, werden in die Liste der Suchbegriffe – neben den Hauptquellen wie z. B. die ICD-10-GM und das DSM-IV-TR – u. a. einige Anregungen von NEUHAUS aufgenommen, zum Beispiel die Ausdrücke „müde“, „sensibel“, „kreativ“, „hilfsbereit“, „gesellig“, „energievoll“ sowie „spontan“ (vgl. Abschnitt 5.5.3). Dadurch wird das Spektrum der Suchbegriffe im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung verbreitert.

Die *ICD-10-GM der WHO* charakterisiert die Gruppe der hyperkinetischen Störungen u. a. durch den Beginn zumeist vor dem sechsten Lebensjahr, durch „die Kombination von überaktivem [...] Verhalten mit deut-

licher Unaufmerksamkeit und Mangel an Ausdauer bei Aufgabenstellungen“ (2005, 293), durch situationsunabhängige und zeitstabile Verhaltensmerkmale sowie durch eine mögliche Persistenz bis in das Erwachsenenalter (vgl. ebd.). Überdies werden Begleit- und Folgestörungen beschrieben:

„Verschiedene andere Störungen können zusätzlich vorhanden sein: hyperkinetische Kinder sind oft achtlos und impulsiv, neigen zu Unfällen und – eher aus Unachtsamkeit als vorsätzlich – zu Regelverletzungen [...]. Ihre Beziehungen zu Erwachsenen sind oft von Distanzlosigkeit und einem Mangel an normaler Vorsicht und Zurückhaltung geprägt; bei anderen Kindern sind sie unbeliebt und können isoliert werden. [...] Sekundäre Komplikationen schließen dissoziales Verhalten und ein niedriges Selbstwertgefühl ein. [...] Begleitende Leseschwierigkeiten oder andere schulische Probleme sind verbreitet“ (ebd., 293f.).

Viele der zitierten auffälligen Verhaltensweisen wie etwa das erhöhte Unfallrisiko oder das geringe Selbstwertgefühl wurden bereits oben kurz skizziert und sollen deswegen hier nicht näher besprochen werden. Außerdem wird sich das vierte Kapitel u. a. mit mehreren komorbiden Störungen bei HKS bzw. ADHS beschäftigen. Stattdessen werden nachfolgend die diagnostischen Kriterien und die Untergliederung der *hyperkinetischen Störungen* in der ICD-10-GM dargelegt.

Insgesamt müssen sieben generelle Kriterien erfüllt sein: Die ersten drei Kriterien fordern u. a. das „eindeutige Vorliegen eines abnormen Ausmaßes von Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität“ (WHO 2006, 289). Jeweils hat eine bestimmte Anzahl von Symptomen wenigstens sechs Monate lang und in einem Umfang zu bestehen, der mit dem Entwicklungsstand des Kindes unvereinbar sowie unangemessen ist (vgl. ebd., 289ff.): Beim ersten Kriterium Unaufmerksamkeit sind mindestens sechs Symptome – z. B. Flüchtigkeitsfehler bei Schularbeiten oder Vergesslichkeit bei Alltagsaktivitäten – nötig, beim zweiten Kriteri-

um Überaktivität mindestens drei Symptome, z. B. das Zappeln mit den Füßen. Das dritte Kriterium Impulsivität fordert mindestens ein Symptom, z. B. das Stören und Unterbrechen von Gesprächen anderer. Das vierte Kriterium macht den Beginn der Störung in den ersten sechs Lebensjahren unabdingbar, das fünfte Kriterium verlangt den Nachweis der situationsübergreifenden Symptomatik. Das sechste Kriterium fordert, dass die drei Hauptsymptome ein deutliches Leiden bzw. eine „Beeinträchtigung der sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsfähigkeit“ (ebd., 291) verursachen. Das letzte Kriterium verlangt schließlich, dass die HKS weder die Kriterien für eine tief greifende Entwicklungsstörung noch für eine manische oder depressive Episode und auch nicht für eine Angststörung erfüllt (vgl. ebd.).

Die ICD-10-GM stellt eine „Unsicherheit über die befriedigendste Untergliederung hyperkinetischer Störungen“ (WHO 2005, 296) fest. Aggressivität, Delinquenz oder dissoziales Verhalten – dies hätten Untersuchungen gezeigt – würden deren Verlauf stark beeinflussen, weshalb eine Differenzierung nach dem Vorkommen der genannten Begleitmerkmale vorgenommen werde (vgl. ebd., 296f.): Eine „einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung“ (F 90.0) liegt vor, wenn nur die sieben allgemeinen Kriterien erfüllt sind. Dagegen ist eine „hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens“ (F 90.1) zu diagnostizieren, wenn sowohl die sieben generellen Kriterien als auch die Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens (F 91) erfüllt sind. Zu den weiteren Kategorien zählen „sonstige hyperkinetische Störungen“ (F 90.8) und die „nicht näher bezeichnete hyperkinetische Störung“, eine Restkategorie, die lediglich zu verwenden ist, wenn die Unterscheidung zwischen F 90.0 und F 90.1 unmöglich ist, die Kriterien für F 90.0 jedoch erfüllt sind. Wird eine Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität und ohne Impulsivität als Diagnose

gestellt, so bietet sich die Verschlüsselung F 98.8 für „sonstige näher bezeichnete Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (ebd., 323) an (vgl. SCHULTE-MARKWORT u. a. 2002, 37). Eine „reine“ Aufmerksamkeitsstörung – analog zum vorwiegend unaufmerksamen Subtypus nach dem DSM-IV-TR (vgl. APA 2003, 127) – ist in der ICD-10-GM auf der Ebene der hyperkinetischen Störungen (F 90) nicht vorgesehen (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2004, 390f.).

Bereits ein kurzer Blick in die Begriffsgeschichte des *DSM der APA* spiegelt interessante Schwerpunktverschiebungen wider (vgl. Abschnitt 3.1): 1980 substituierte das DSM-III die aus dem DSM-II vom Jahre 1968 stammende Bezeichnung „Hyperkinetic Reaction of Childhood Disorder“ durch „Attention Deficit Disorder“ (ADD), wobei zwischen einer Aufmerksamkeitsstörung mit und einer ohne Hyperaktivität unterschieden wurde (vgl. SKRODZKI 2000, 25f.; VERNOOIJ 1992, 18f.). 1987 führte die Revision des DSM-III den Begriff ADHS ein, jene Namensgebung, die im DSM-IV und in dessen Textrevision beibehalten wurde (vgl. ebd.; LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 11f.). Letztere beschreibt die *Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* innerhalb der Gruppe der „Störungen der Aufmerksamkeit, der Aktivität und des Sozialverhaltens“ (APA 2003, 118), um „die engen Beziehungen zwischen diesen Störungsformen deutlich zu machen“ (PETERMANN & LEHMKUHL 2003, 61). Als Hauptmerkmal der ADHS wird im DSM-IV-TR „ein durchgehendes Muster von Unaufmerksamkeit und/oder Hyperaktivität und Impulsivität, das häufiger und schwerwiegender ist, als es bei Personen auf vergleichbarer Entwicklungsstufe typischerweise beobachtet wird“ (APA 2003, 118), angegeben. Fünf diagnostische Kriterien – diese werden im Abschnitt 3.3 komplett zitiert und zugleich zur Definition der Aufmerksamkeitsstörung, der Hyper-



aktivität und der Impulsivität herangezogen – ermöglichen u. a. eine Einteilung nach drei Subtypen: Der Mischtypus mit der Codenummer 314.01 ist zu verwenden, wenn im vergangenen Halbjahr jeweils mindestens sechs Symptome von Unaufmerksamkeit sowie von Hyperaktivität und Impulsivität zu identifizieren sind (vgl. ebd., 120f.). Dagegen setzen die beiden anderen Subtypen – der vorwiegend unaufmerksame (314.00) bzw. hyperaktiv-impulsive (314.01) – ein entsprechend vorherrschendes Symptommuster voraus, was aber nicht ausschließt, dass z. B. beim vorwiegend unaufmerksamen Subtypus auch hyperaktiv-impulsive Verhaltenskomponenten diagnostiziert werden können (vgl. ebd., 120ff.). Die Zukunft wird weisen, ob bzw. welche Subtypen in das DSM aufgenommen oder aus ihm ausgegliedert werden: Zu denken ist etwa an einen ängstlichen Subtyp, an einen aggressiven oder an einen ohne Komorbiditätsstörungen (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2004, 392f.), ebenfalls an eine prinzipielle Differenzierung zwischen einem hypertonen und einem hypotonen Erscheinungstyp (vgl. SKRODZKI 2004, 55).

Neben der Codierung nach Subtypen bietet das DSM-IV-TR die Spezifizierung „teilremittiert“ an, wenn z. B. bei Erwachsenen im Vergleich zur ADHS-Diagnose in der Kindheit nur mehr ein Kriterienpunkt erfüllt ist (vgl. APA 2003, 127). Die Kategorie „nicht näher bezeichnete Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung“ (314.9) ist etwa dann angebracht, wenn eine ADHS erst mit dem siebten Lebensjahr zum ersten Mal aufgetreten ist (vgl. ebd.). Nicht zuletzt in diesem Kontext fordert das DSM-IV-TR eine differentialdiagnostische Abgrenzung zu möglichen anderen Störungen sowie eine Unterscheidung zwischen altersgemäßen Verhaltensweisen von Kindern und typischen Kennzeichen der ADHS:

„Besonders schwierig ist die Diagnose bei Kindern unter vier oder fünf Jahren zu stellen, da ihr charakteristisches Verhalten viel variabler ist als das

älterer Kinder und Merkmale enthalten kann, die den Symptomen der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ähnlich sind. Ferner sind Symptome von Unaufmerksamkeit bei Klein- oder Vorschulkindern nicht ohne Schwierigkeiten zu erkennen, da jüngere Kinder in der Regel selten gefordert sind, über längere Zeit aufmerksam zu sein“ (ebd., 123).

Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den Abschnitt 3.5, welcher u. a. Anforderungen und Möglichkeiten einer modernen Diagnostik thematisiert. An dieser Stelle ist festzustellen, dass die Textrevision des DSM-IV wiederholt die skizzierten Fragen der Abgrenzung und Differenzierung problematisiert (vgl. APA 2003, 119ff.), wodurch ein bedeutungsvoller Beitrag zur Realisierung einer eindeutigen bzw. exakten ADHS-Diagnose geleistet wird.

Die *Gegenüberstellung von ICD-10-GM und DSM-IV-TR* ergibt u. a. folgende, für unsere Fragestellung wichtige Einsichten: Grundsätzlich ist in den ICD-Auflagen eine im Vergleich zum DSM stärkere Konsensorientierung zu beachten, weil sich die WHO um eine weltweite Anwendbarkeit ihres Klassifikationsschemas unter ihren Mitgliedsstaaten zu bemühen hatte und hat (vgl. SASS u. a. 2003, XII, XXII). Demgegenüber war es dem DSM der APA möglich, verstärkt Forschungs- und Innovationsaspekte in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. ebd.). In der jüngeren Vergangenheit – beispielsweise mit dem Erscheinen von ICD-10 und DSM-IV – zeigt sich eine fruchtbare Annäherung der beiden Systeme, die mittlerweile in vielen Bereichen übereinstimmen, da sie wechselseitig voneinander Ideen aufgegriffen und sodann in ihr Schema integriert haben (vgl. ebd., Xf.). Der „Cross-walk“ auf der Ebene einer ADHS bzw. einer HKS – das soll im Folgenden interessieren – kann dies trotz einiger Unterschiede bestätigen: Zu den Gemeinsamkeiten bzw. Übereinstimmungen zwischen der ICD-10-GM und dem DSM-IV-TR zählen u. a. die Trias Unaufmerksamkeit, Über- bzw. Hyperaktivität und Impulsivität, die zu-

meist analoge Ausformulierung der einzelnen Symptome sowie die zwei Kriterien des situationsübergreifenden Auftretens der Merkmale und des Störungsbeginns vor dem siebten Lebensjahr (vgl. APA 2003, 126f.; WHO 2006, 289ff.). Was für die Vorgänger ICD-10 und DSM-IV zutrifft, das gilt in derselben Weise für die beiden Nachfolger: Sie korrespondieren in mehreren Gesichtspunkten nicht nur eng miteinander, sondern es besteht auch eine weitgehende Kongruenz (vgl. ebd.; IMHOF u. a. 2003, 73; SCHULTE-MARKWORT u. a. 2002, 37).

Dennoch sind wesentliche Unterschiede zu nennen, z. B. die divergierenden Bezeichnungen und Untergliederungen der Störung oder die ungleiche Kombination der Symptomkriterien (vgl. APA 2003, 126f.; DÖPFNER u. a. 2000, 1ff.; WHO 2006, 289ff.). Dies hat in der vorliegenden Arbeit zur Folge, dass ihr Verfasser die Textrevision des DSM-IV im Gegensatz zur ICD-10-GM bevorzugt: Die Benennung ADHS und die Unterscheidung von drei Subtypen werden als spezifischer und für die Analyse der Werke MONTESSORI als brauchbarer betrachtet. Der Begriff HKS ist zwar weit verbreitet, er kann aber wohl eher als der ebenfalls oft verwendete Ausdruck ADHS in die Irre führen, da er die Aufmerksamkeitsstörung in der Namengebung ausblendet. Die drei Subtypen des DSM-IV-TR können in dieser Arbeit anwendbar gemacht werden, indem die vierte Dimension im dritten Fragenkomplex insbesondere nach dem Mischtypus sowie nach dem vorherrschend hyperaktiv-impulsiven Typus, wofür die ICD-10-GM leider keine direkte Entsprechung bereitstellt, sucht (vgl. ebd.; LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 16; SCHULTE-MARKWORT u. a. 2002, 37).

Die ICD-10-GM soll durch die Anlehnung an das DSM-IV-TR *keinesfalls* abgewertet werden, sie ist ebenso für unsere Fragestellung äußerst wertvoll, u. a. weil sie mit dem Schema der APA in großen Teilen überein-

stimmt – damit stützt sie gleichsam das DSM-IV-TR, was gewiss auch umgekehrt gilt – und weil sie zahlreiche Suchbegriffe für die qualitative Analyse liefert.

### **3.3 Definitionen: Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität, Impulsivität**

Nach BECKMANN werden, z. B. in der Sportpsychologie, die Begriffe „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ häufig synonym verwendet (vgl. 1991, 75), er selbst jedoch unterscheidet zwischen zwei Wortbedeutungen: Die „Aufmerksamkeit“ bezeichne die „Verarbeitung ausgewählter Reize“, die Konzentration dagegen einen „Willensprozeß, der sicherstellt, daß nur solche Reize der Aufmerksamkeit zugeführt werden, die für eine aktuelle Absicht relevant sind“ (ebd.). Als „Konzentration“ im engeren Sinne versteht er somit eine „aktive, willentliche Aufmerksamkeitsfixierung“ (ebd., 77). Grundsätzlich ist JANSSEN & STRANG zuzustimmen, wenn sie festhalten, dass die Ausdrücke „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ austauschbar sind und dass die beiden Konstrukte durch Operationalisierungen an explikativer Genauigkeit gewinnen (vgl. 1991, 4; RAPP 1982, 21).

KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN betonen, dass die „Aufmerksamkeit“ kein einheitliches Konstrukt ist und intakte Aufmerksamkeitsleistungen eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen sind (vgl. 2003, 143ff.). Zu den vielen Teilaspekten, aus denen sich die „Aufmerksamkeit“ zusammensetzt, gehören auf der Grundlage aktueller Modelle u. a. die Intensitätsdimension (z. B. die Wachsamkeit und die Daueraufmerksamkeit), die Selektivitätsdimension (z. B. die fokussierte und die geteilte Aufmerksamkeit) sowie ein Aufmerksamkeitskontrollsystem zur Modulation von Intensitäts- und Selektivitätsaspekten (vgl. ebd., 144). Aus der großen Anzahl diesbezüglicher Studien leiten KONRAD &

HERPERTZ-DAHLMANN die interessante Hypothese ab, dass „bei Kindern mit ADHS die *Selektivität* wenig beeinträchtigt zu sein scheint, jedoch Defizite auf der Ebene der *Intensität* [...] vorhanden sind“ (ebd.). Ebenfalls könnte bei diesen Kindern eine Schwäche im Aufmerksamkeitskontrollsystem bestehen (vgl. ebd.; 2004, 401). Weitere wissenschaftliche Befunde – das soll hier unterstrichen werden – sind nötig, um u. a. derartige Hypothesen zu überprüfen.

Nach Meinung des Verfassers dieser Arbeit führt kein Weg an einem fundierten, anerkannten Klassifikationssystem vorbei (vgl. Abschnitt 3.2). Das DSM-IV-TR, welches der ICD-10-GM aus den genannten Gründen vorgezogen wird, definiert die Begriffe „Unaufmerksamkeit“, „Hyperaktivität“ und „Impulsivität“ wie folgt:

„A. Entweder Punkt (1) oder Punkt (2) müssen zutreffen:

(1) sechs (oder mehr) der folgenden Symptome von **Unaufmerksamkeit** sind während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

*Unaufmerksamkeit*

- (a) beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten,
- (b) hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder beim Spielen aufrechtzuerhalten,
- (c) scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen,
- (d) führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens oder Verständnisschwierigkeiten),
- (e) hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren,
- (f) vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die längerandauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben),
- (g) verliert häufig Gegenstände, die für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z. B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug),
- (h) lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken,
- (i) ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergeßlich;

- (2) sechs (oder mehr) der folgenden Symptome der **Hyperaktivität und Impulsivität** sind während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

*Hyperaktivität*

- (a) zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum,
- (b) steht in der Klasse oder in anderen Situationen, in denen Sitzenbleiben erwartet wird, häufig auf,
- (c) läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben),
- (d) hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen,
- (e) ist häufig ‚auf Achse‘ oder handelt oftmals, als wäre er/sie ‚getrieben‘,
- (f) redet häufig übermäßig viel;

*Impulsivität*

- (g) platzt häufig mit den Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist,
- (h) kann nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist,
- (i) unterbricht und stört andere häufig (platzt z. B. in Gespräche oder in Spiele anderer hinein).

- B. Einige Symptome der Hyperaktivität-Impulsivität oder Unaufmerksamkeit, die Beeinträchtigungen verursachen, treten bereits vor dem Alter von sieben Jahren auf.
- C. Beeinträchtigungen durch diese Symptome zeigen sich in zwei oder mehr Bereichen (z. B. in der Schule bzw. am Arbeitsplatz und zu Hause).
- D. Es müssen deutliche Hinweise auf klinisch bedeutsame Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen vorhanden sein.
- E. Die Symptome treten nicht ausschließlich im Verlauf einer Tiefgreifenden Entwicklungsstörung, Schizophrenie oder einer anderen Psychotischen Störung auf und können auch nicht durch eine andere psychische Störung besser erklärt werden (z. B. Affektive Störung, Angststörung, Dissoziative Störung oder eine Persönlichkeitsstörung)“ (APA 2003, 126f.).

Wie beim „Cross-walk“ zwischen ICD-10-GM und DSM-IV-TR auf der Ebene von HKS und ADHS bereits erwähnt worden ist (vgl. Abschnitt 3.2), stimmen die meisten *Symptome*, oft auch in ihrer Ausdrucksweise, überein. Eine der wenigen Ausnahmen betrifft das übermäßig viele Reden, das in der ICD-10-GM der Impulsivität zugeordnet wird (vgl. WHO

2006, 291). Für das vorliegende Thema sind derartige Ausnahmen jedoch unwesentlich. Von größerer Bedeutung ist freilich, dass die zwei Systeme sehr viele und noch dazu annähernd die gleichen Suchbegriffe für die Analyse von MONTESSORI's Schriften zur Verfügung stellen (vgl. Abschnitt 5.5.3). Darüber hinaus ist ein anderer wichtiger Aspekt zu berücksichtigen. Dieser bezieht sich auf die *diagnostischen Kriterien* insgesamt: Während die ICD-10-GM ein paralleles Vorliegen von Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität fordert (vgl. WHO 2006, 289ff.), verlangt das DSM-IV-TR im Kriterium A, dass Punkt (1) *oder* Punkt (2) – Hyperaktivität und Impulsivität werden dabei als eine Einheit betrachtet, wobei letztere als Teil der ersteren zu verstehen ist – zutreffen müssen. Das DSM-IV-TR macht somit eine *spezielle Fokussierung* auf hyperaktives und impulsives Störverhalten – also auf den Punkt (2) und dadurch zugleich auf unsere Fragestellung – möglich.

### **3.4 Erklärungsansätze und beeinflussende bzw. verursachende Faktoren**

Viele Erklärungsansätze zur Entstehung und Aufrechterhaltung der ADHS sind mit verschiedenen Behinderungsparadigmen bzw. (Forschungs-)Schwerpunkten in Verbindung zu bringen (vgl. Abschnitt 2.3). Es kann hier lediglich eine Auswahl aus dem großen Angebot an Modellen getroffen werden. Außerdem können diese Ansätze aus Platzgründen nur grob skizziert werden.

KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN unterscheiden zwischen *kognitiven Modellen*, die bei Menschen mit ADHS nach bestimmten Problemen in der Informationsverarbeitung suchen, und *neurobiologischen Modellen*, die sich auf genetische, strukturelle und biochemische Aspekte bzw. Veränderungen konzentrieren (vgl. 2004, 394). In der Gruppe der kognitiven

Modelle wird die Inhibitionsstörung auf verschiedene Ursachen zurückgeführt, zum Beispiel bei QUAY auf ein Konditionierungsdefizit, bei LOGAN auf einen ineffizienten inhibitorischen Kontrollprozess oder bei SERGEANT auf eine Dysfunktion im Aktivierungssystem (vgl. ebd., 395). Der Ansatz BARKLEYS verbindet fertigkeitenorientierte mit neurobiologischen Konzepten und gilt nach LAUTH & SCHLOTTKE als das zur Zeit umfassendste Modell zur Charakterisierung von ADHS (vgl. 2002, 53):

„Die molekularen und organischen Abweichungen könnten sich durchaus als eigentliche Ursache der Hyperaktivität entpuppen, indem sie nämlich Schuld an der mangelhaften Hemmung von Verhaltensimpulsen und an der zu schwachen Selbstkontrolle haben könnten, dem meines Erachtens zentralen Defizit des Syndroms“ (BARKLEY 1999, 33).

Die genannten Abweichungen verweisen auf wichtige neurobiologische Grundlagen einer ADHS, sie werden unten näher erläutert. Die ungenügende Verhaltenshemmung – das „Grundübel der ADHS“ (BARKLEY 2005, 88) – bewirkt nach BARKLEYS Hybrid-Modell Beeinträchtigungen in insgesamt fünf geistigen Fähigkeiten: Schwierigkeiten zeigen sich beim Sinn für Vergangenheit und Zukunft, also beim Zeitgefühl bzw. beim non-verbalen Arbeitsgedächtnis, ebenfalls beim internalisierten Sprechen und bei der Differenzierung zwischen Tatsachen und Gefühlen, ferner bei der Verinnerlichung der Motivation und schließlich bei den Prozessen, Informationen aufzuspalten und dann neu zu kombinieren (vgl. ebd., 90ff.; NEUHAUS 2000a, 190ff.; STOLLHOFF u. a. 2003, 133). Defizite in diesen fünf Ausführungsfunktionen, in den „executive functions“ nach POSNER, führen zu Auffälligkeiten, welche für ADHS, ebenso für andere Störungsbilder (z. B. Legasthenie), typisch sind (vgl. LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 52ff.). Diese Mängel liefern wertvolle Hinweise für Interventionsmaßnahmen, etwa für den Einsatz von äußeren Motivationsquellen (vgl. BARKLEY 1999, 35f.; 2005, 101; Abschnitt 3.5).



Im Kontext der neurobiologischen Modelle sind u. a. die Dopamin-, die Noradrenalin-, die Serotonin- sowie die Monoaminoxidase-Hypothese zu nennen (vgl. FREISLEDER 2003, 8f.). Die Dopamin-Mangel-Hypothese stützt sich besonders auf die erfolgreiche Behandlung der ADHS-Symptome durch Stimulanzien, auf Liquoruntersuchungen, die bei Kindern mit HKS einen verminderten Dopaminsatz entdeckten, und auf neuere Studien in der Bildgebung und Genetik, letztere z. B. durch SWANSON u. a., die sich auf Veränderungen im Dopamintransporter- und Dopaminrezeptorgen beziehen (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2004, 394ff.). Im Gegensatz dazu bewerten HÜTHER & BONNEY die bei Menschen mit ADHS im Striatum festgestellte gesteigerte Dopamintransporterdichte als „Ausdruck einer verstärkten Ausprägung des dopaminergen Projektionsbaumes und einer erhöhten Dichte dopaminergere Präsynapsen“ (2004, 66). Die verbreitete Interpretation der Vertreter der Annahme eines Dopamindefizits – u. a. die vermehrte Transporterdichte bedingt einen rascheren Rücktransport des Dopamins in die Präsynapse und deswegen einen Dopaminmangel im synaptischen Spalt – wird ersetzt durch die Dopamin-Überschuss-Hypothese (vgl. ebd.; AHRBECK & HENNING 2004, 351ff.).

Die im Zusammenhang mit einigen Vorstellungen HÜTHERs geführte Diskussion wird in diesem Kapitel noch thematisiert werden. An dieser Stelle soll nun in kurzer Form auf die drei übrigen, oben angeführten Hypothesen eingegangen werden: Für TROTT ist die Noradrenalin-Hypothese nicht schlüssig, weil man evtl. von einer kortikalen Untererregung ausgehen müsse und weil im Tierexperiment ein Noradrenalindefizit Aufmerksamkeitsschwächen hervorrufen könne (vgl. 2000, 112). Laut HEISER u. a. ist etwa die Beobachtung, dass sich Mäuse ohne serotoninerge 5-HT<sub>1B</sub>-Rezeptor überaktiv und aggressiv verhalten, ein „Hinweis auf

die mögliche Bedeutung des Serotonins für die ADHS“ (2003, 139). Für die Monoaminoxidase-Hypothese spricht neben Tierversuchen u. a. das offensichtliche Ausbleiben des Rückgangs der Monoaminoxidase-Aktivität – normalerweise mit zunehmendem Alter auftretend – bei Kindern mit ADHS (vgl. FREISLEDER 2003, 9; TROTT 2000, 112).

Zwei Erklärungsansätze werden vom Autor dieser Arbeit als grundlegend und zentral betrachtet: Es sind dies das *biopsychosoziale Modell* von DÖPFNER (vgl. 2002, 164) und das *biologisch-behaviorale bzw. integrative Modell* von LAUTH & SCHLOTTKE (vgl. 2002, 59ff.). DÖPFNER sowie LAUTH & SCHLOTTKE berücksichtigen in ihren Konzepten verschiedene verursachende bzw. beeinflussende Faktoren, die in einer komplexen Struktur die Entstehung und Aufrechterhaltung einer ADHS bewirken bzw. unterstützen. DÖPFNER differenziert klar zwischen Primär- und Sekundärursachen: Auf der einen Seite führen genetische Dispositionen u. a. zu Störungen des Neurotransmitterstoffwechsels. Das Dopamin spielt dabei eine besondere Rolle. Auf der anderen Seite werden psychosoziale Faktoren – etwa ungünstige Umweltbedingungen in der Familie oder in der Gleichaltrigengruppe – nicht als Hauptursache einer ADHS gesehen (vgl. 2002, 160ff.; DÖPFNER u. a. 2000, 14ff.). Letztere verstärken die negativen Interaktionen zwischen den Menschen mit ADHS und ihren Bezugspersonen, was wiederum u. a. die Zunahme der ADHS-Symptomatik sowie die Entstehung weiterer komorbider Merkmale begünstigt (vgl. ebd.; GÖSSINGER 2005, 51).

AHRBECK & HENNING üben Kritik an DÖPFNER: Der so genannte biopsychosoziale Erklärungsansatz stelle zwar das „elaborierteste Modell zur Entstehung, Ausprägung und Aufrechterhaltung von AD(H)S“ (2004, 349) dar, die traditionelle medizinische Position bleibe allerdings im Kern

weiterhin bestehen, und psychosoziale Faktoren würden nur im Hinblick auf die Aufrechterhaltung und Potenzierung der Symptomatik Bedeutung erfahren (vgl. ebd.). Im Spiegel neuerer Resultate der Hirnforschung, vor allem der Arbeiten HÜTHERs, empfehlen AHRBECK & HENNING einen Paradigmenwechsel in der ADHS-Forschung, in dem psychosoziale Einflüsse auf neuronale Wachstums- und Vernetzungsprozesse – etwa Beziehungserfahrungen im Verhältnis zur Plastizität des Gehirns – betont werden (vgl. ebd., 349ff.).

Das integrative Modell von LAUTH & SCHLOTTKE stimmt mit DÖPFNERs Ansatz in mehreren Punkten überein, z. B. in der Unterscheidung von Erklärungsebenen, in der Bezugnahme auf BARKLEYs Konzept oder auch im Prozesscharakter (vgl. LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 59ff.). Im Unterschied zu DÖPFNER wird das Zusammenwirken neurobiologischer Grundrisiken und ungünstiger äußerer Bedingungen stärker hervorgehoben, indem LAUTH & SCHLOTTKE viele Erklärungen für die Manifestation und die Aufrechterhaltung von ADHS – dies kommt in der hohen Komplexität von Abb. 1 unübersehbar zum Ausdruck – in ihren stimmigen Ansatz einfügen. Von großem Wert ist ihr Modell nicht zuletzt deshalb, weil sich aus ihm zahlreiche Ansatzpunkte für diverse Interventionsmaßnahmen ableiten lassen (vgl. ebd., 67f.; Abschnitt 3.5). Auf der Basis der beiden grob skizzierten Konzepte wird im Folgenden der Blick auf einzelne *verursachende bzw. beeinflussende Faktoren* gerichtet.

Grundsätzlich gilt es, mit den Worten von SKRODZKI festzuhalten, „dass eine ganze Reihe von Faktoren bereits bekannt sind, dennoch sind wir weit davon entfernt, sagen zu können, wir kennen die Ursache“ (2001, 29f.). Auch die Entstehungsmechanismen von ADHS insgesamt konnten bisher – trotz intensiver wissenschaftlicher Anstrengungen – noch nicht

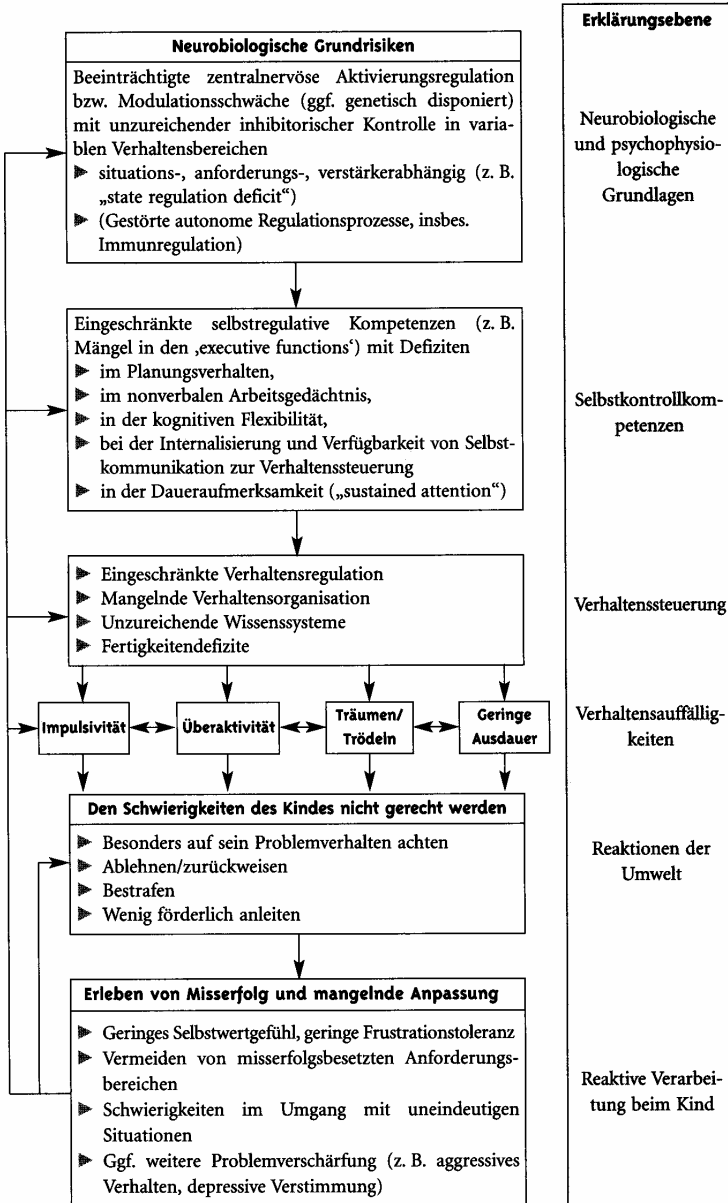


Abb. 1: Integratives ADHS-Modell (in: LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 61)

gänzlich geklärt werden (vgl. GÖSSINGER 2005, 50; KONRAD u. a. 2003, 161). Bisherige Untersuchungen legen nach TROTT eine erhebliche genetische Komponente der ADHS nahe (vgl. 2000, 112; BARKLEY 2005, 143f.). In neueren Familienstudien – z. B. von BIEDERMAN u. a. – konnte bei den erstgradig Verwandten von Kindern mit ADHS eine erhöhte ADHS-Rate gefunden werden (vgl. DÖPFNER 2002, 161). Dabei muss aber angemerkt werden, dass die familiäre Häufung ebenso durch psychosoziale Faktoren erklärt werden kann (vgl. ebd.), dass also diese allein noch kein sicherer Nachweis für die Wirkung genetischer Faktoren ist (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 10). Aussagekräftiger sind in diesem Kontext Adoptions- und Zwillingsstudien: Erstere belegen, dass biologische Eltern von Kindern mit ADHS eindeutig häufiger mit derselben Störung konfrontiert sind als Adoptiveltern (vgl. HEISER u. a. 2003, 138) und dass demnach Umwelteinflüsse als gering zu betrachten sind (vgl. TROTT 2000, 113). Laut HEISER u. a. ergaben Zwillingsstudien, z. B. von THAPAR u. a., für eineiige Geschwisterpaare deutlich höhere Konkordanzraten für die ADHS als für zweieiige, dies spreche für einen starken Einfluss von genetischen Faktoren (vgl. 2003, 137). Zudem konnten THAPAR u. a. zeigen, dass die Kombination von ADHS mit einer Störung des Sozialverhaltens u. a. auf gemeinsame genetische Faktoren zurückzuführen ist, wobei „die Ausbildung einer Störung des Sozialverhaltens durch zusätzliche Umweltfaktoren beeinflusst wird“ (ebd.).

Molekulargenetische Arbeiten wie z. B. von COOK u. a. weisen darauf hin, dass mehrere veränderte Gene – u. a. das Dopamin-D2-Gen in Verbindung mit dem Dopaminstoffwechsel – für die Entstehung einer ADHS verantwortlich sind (vgl. IMHOF u. a. 2003, 62; STOLLHOFF u. a. 2003, 30). Bisherige molekulargenetische Befunde über ADHS sind zwar zum Teil uneinheitlich (vgl. DÖPFNER 2002, 161; LAUTH & SCHLOTTKE

2002, 45ff.) und basieren auf relativ kleinen Fallzahlen (vgl. HEISER u. a. 2003, 140), dennoch ist in der nahen Zukunft die Identifikation von mehreren Genvarianten, welche zu einer ADHS prädisponieren, zu erwarten (vgl. ebd.). Dies gilt insbesondere für genomweite Ansätze, um die für die ADHS relevanten Gene zu finden (vgl. KONRAD u. a. 2003, 162).

Genetische Dispositionen führen zu bestimmten Veränderungen im Gehirn, z. B. auf der neuroanatomischen, -physiologischen oder -chemischen Ebene (vgl. DÖPFNER 2002, 164; SKRODZKI 2001, 30). Mit Hilfe moderner bildgebender Verfahren zeigte sich, etwa in den Aufnahmen von CASTELLANOS u. a., im Vergleich zu gesunden Testpersonen eine Verkleinerung des rechtsseitigen vorderen Stirnhirns, des Nucleus caudatus, des Globus pallidus und des Vermis (vgl. BARKLEY 1999, 31f.; 2005, 120). Es handelt sich dabei um Hirnregionen, welche der Aufmerksamkeitssteuerung dienen. Der rechtsseitige präfrontale Cortex beispielsweise hilft u. a. mit, Verhalten zu planen, Ablenkungen zu widerstehen und ein Zeitgefühl zu entwickeln (vgl. ebd.). Außerdem wurden unübliche neuroanatomische Asymmetrien festgestellt (vgl. IMHOF u. a. 2003, 62). Die zwei Arbeitsgruppen um LOU und ZAMETKIN entdeckten unter Verwendung von modernen Darstellungsverfahren wie PET oder SPECT, dass einzelne Hirnbereiche von Menschen mit ADHS – z. B. präfrontale Regionen – vermindert durchblutet werden und auch weniger Zucker umsetzen (vgl. GÖSSINGER 2005, 50; SKRODZKI 2002, 192). Dadurch können die entsprechenden Steuerungs- und Kontrollaufgaben nicht so gut erfüllt werden wie bei Menschen ohne ADHS (vgl. ebd.; STOLLHOFF u. a. 2003, 29f.). Andere Studien geben Hinweise auf spezielle EEG-Auffälligkeiten (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 13), wobei weitere Untersuchungen nötig sind, um die beobachteten Abweichungen zu konkretisieren, zu bestätigen oder zu widerlegen (vgl. TROTT 2000, 111).

Eine große Bedeutung wird zum Beispiel von BARKLEY, DÖPFNER und SKRODZKI hirnchemischen Veränderungen zugemessen, indem sie Imbalancen mehrerer Neurotransmitter – besonders des Dopamins – betonen: BARKLEY führt Argumente für ein gestörtes Zusammenspiel der Botenstoffe an, z. B. die Wirkung von Stimulanzien auf das Verhalten von Menschen mit ADHS oder Experimente mit Tieren, die sich nach der Zerstörung von Dopaminbahnen hyperaktiv verhielten, was teilweise durch eine Stimulanziengabe wieder rückgängig gemacht werden konnte (vgl. 2005, 113f.). DÖPFNER bezieht sich u. a. auf neuere genetische Studien, die dem dopaminergen System eine zentrale Funktion zuschreiben (vgl. 2002, 161; FREISLEDER 2003, 9f.). SKRODZKI verweist u. a. auf einen Mangel an Dopamin an der Nervenendplatte (vgl. 2002, 192), auf eine Überfunktion der Dopamintransporter (vgl. 2004, 54) und auf den Stellenwert von äußeren Faktoren, welche die ADHS-Symptome negativ beeinflussen können (vgl. 2000, 27; IMHOF u. a. 2003, 12; MERTENS 2001, 11ff.).

Im Kontext ökologischer Faktoren wurden in der Vergangenheit z. B. von FEINGOLD Salicylate, von SMITH industriell hergestellter Zucker oder von HAFER Phosphate als ADHS-(Mit-)Verursacher bezeichnet (vgl. IMHOF u. a. 2003, 64; VERNOOIJ 1992, 35ff.). Mittlerweile kann jedoch auf der Grundlage von wissenschaftlichen Studien sowie mit zwei Einschränkungen festgestellt werden, dass die allergische Genese der ADHS lediglich eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. SKRODZKI 2002, 192). Nach PETERS sind Zucker und Phosphate als (Mit-)Verursacher weitgehend auszuschließen, wobei durch eine oligo-antigene Diät – dies konnten EGGER u. a. nachweisen – unter Umständen bei einem Bruchteil der Kinder mit ADHS eine Symptomverbesserung erzielbar ist (vgl. 2005, 19; DÖPFNER & LEHMKUHL 1997, 246). Bezüglich der Frage nach dem

Zusammenhang zwischen ADHS und dem Bleigehalt im Blut ergaben sich unterschiedliche Forschungsergebnisse (vgl. HEISER u. a. 2003, 139), nach TROTT zeichnen sich aber gewisse Tendenzen für die Blei-Hypothese ab (vgl. 2000, 110f.).

VERNOOIJ unterscheidet zwischen drei Gruppen von psychosozialen Faktoren: Den ökonomisch-kulturellen Bedingungen (z. B. beengte Wohnverhältnisse, niedriger gesellschaftlicher Status) stehen die psychoemotionalen Bedingungen (z. B. lieblose Atmosphäre, Wechselklima) und die Bedingungen des sozialen Umfelds (z. B. psychische Probleme des Vaters, schulische Misserfolge des Kindes) gegenüber (vgl. 1992, 38ff.). HEISER u. a. heben hervor, dass in vielen diesbezüglichen Studien, z. B. von SCAHILL u. a., nicht auf kausale Zusammenhänge geschlossen werden könne, da sie nur Assoziationen zwischen psychosozialen Variablen und der ADHS beschreiben würden (vgl. 2003, 138). Daher sprechen HEISER u. a. von Risikofaktoren wie z. B. der mütterliche Drogenkonsum und Blutungen in der Schwangerschaft, prä-, peri- und postnatale Komplikationen, disharmonische Familienverhältnisse, niedriges Familieneinkommen oder Alkoholabusus bei Vätern von Kindern mit ADHS (vgl. ebd.). Diese Faktoren sind „zu großen Teilen kritisch zu betrachten. Die Eltern von ADHS-Patienten haben [...] ein erhöhtes Risiko, selbst an dieser Störung zu leiden. Daher besteht die Möglichkeit, dass die angeführten Faktoren [...] aus der Erkrankung der Eltern resultieren“ (ebd., 139). BARKLEY schreibt in diesem Kontext, dass nicht psychosoziale, sondern genetisch bedingte neurologische Faktoren die größte Rolle spielen würden (vgl. 2005, 144). Im Einklang mit DÖPFNERs Modell hält PETERS fest, dass gesellschaftliche Veränderungen bzw. Verhältnisse eine ADHS nicht verursachen, ihren Verlauf aber stark beeinflussen können (vgl. 2005, 20). Auf Formen einer derartigen Beeinflussung beziehen sich LAUTH & SCHLOTTKE:



„Das Verhalten der Mütter ist offenbar eine Reaktion auf das Verhalten des aufmerksamkeitsgestörten Kindes. [...] Es wäre also zu kurz gedacht, wenn das Verhalten des Kindes lediglich als Folge der elterlichen Einwirkung verstanden werden würde. Tatsächlich sind beide Verhaltensweisen eng aufeinander bezogen. Negative Verstärkungsmuster, problematisches Interaktionsverhalten und widrige soziale Umstände verschärfen also die ADHS-Problematik. Elterliche Erziehungskompetenzen, günstiges Sozialverhalten sowie ein angemessenes protektives Elternverhalten und harmonische Familienbeziehungen mindern dagegen die Störung“ (2002, 55).

Die differenzierte Position, die LAUTH & SCHLOTTKE zum Ausdruck bringen, soll in einer engen Verbindung mit dem folgenden Abschnitt stehen, in dem multimodale Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention bei ADHS präsentiert werden.

### **3.5 Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention**

Die interdisziplinäre Konsensuskonferenz betont, dass für eine korrekte Stellung der Diagnose ADHS eine umfassende (Differenzial-)Diagnostik anhand der anerkannten Schemata ICD-10 oder DSM-IV nötig und dass eine mehrdimensionale Diagnostik als Grundlage der multimodalen Behandlung zu betrachten ist (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 2). Um eine solche Mehrdimensionalität zu verwirklichen, plädiert DÖPFNER für eine adaptive Diagnostik und Therapie, was Anpassungen in vier Bereichen erforderlich macht (vgl. 2005a, 1f.): Adaptionen sind im Hinblick auf die individuelle Problematik des Menschen mit ADHS, auf die Rahmenbedingungen des Patienten und seines Umfeldes, auf die Erwartungen des Betroffenen und seiner Bezugspersonen sowie auf den Verlauf der Symptomatik während der Behandlung zu fordern (vgl. ebd.). Auf dieser Basis gilt es, eine ADHS durch erfahrene Experten eindeutig und frühzeitig zu klassifizieren, sie von anderen Problemen, Störungen und Krankheiten abzugrenzen und die Diagnose nicht als einen aufgedrückten Stempel, sondern als einen Ausgangspunkt für Erfolg versprechende Interventionsmaßnahmen zu sehen (vgl. MERTENS 2001, 21; PETERS 2005, 22).

Zu den konkreten *diagnostischen Aktivitäten* zählen in erster Linie die Anamnese, die Verhaltensbeobachtung sowie die (neuro-)pädiatrische und (neuro-)psychologische Untersuchung (vgl. GÖSSINGER 2005, 47; KELLER 1994, 66ff.). Hilfreich sind dabei u. a. der Elternfragebogen von SKRODZKI, die Beobachtungen in den einzelnen Unterrichtssituationen nach BRAND u. a. (vgl. 1985, 107ff.), der Beurteilungsbogen von TOUWEN, der Körperkoordinationstest für Kinder von SCHILLING (vgl. KELLER 1994, 68) oder der Fragebogen zum HKS von KLEIN (vgl. GROEN 2002b, 898ff.). Des Weiteren sind zahlreiche Verfahren aus dem Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP) von DÖPFNER u. a. (vgl. 2002, 71ff.) und aus dem Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach den beiden Systemen ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ) von DÖPFNER & LEHMKUHL zu nennen (vgl. 2000, 6ff.; GROEN 2002a, 840ff.). Letzteres enthält für die differenzierte Erfassung von HKS bzw. AD(H)S eine Diagnose-Checkliste sowie einen Fremd- und Selbstbeurteilungsbogen, die auch zur Verlaufskontrolle eingesetzt werden können (vgl. ebd.; BRÜHL u. a. 2000, 125). Die Berücksichtigung unterschiedlicher Informationsquellen (z. B. klinische Beurteiler, Eltern, Erzieher, Lehrer, Kinder und Jugendliche) ermöglicht eine Reduktion von Fehlinterpretationen und infolgedessen eine Verbesserung der Qualität der erzielten Ergebnisse.

Weil die Probleme von Menschen mit ADHS und ihrer Bezugspersonen meist vielfältig und komplex sind (vgl. IMHOF u. a. 2003, 82), ist ein „abgestimmtes multimodales störungsspezifisches Vorgehen zur Behandlung der Kernsymptomatik und der Begleitstörungen“ (CASPER-SMERK u. a. 2002, 3) erforderlich. Dazu gehören u. a. die Orientierung am Einzelfall – am vorliegenden Störungsbild und an den jeweiligen Umfeldbedingungen – sowie die interdisziplinäre Kooperation der beteiligten Berufs-

gruppen (vgl. ebd., 2f.; KELLER 1994, 71). Die Interventionen sollen im Rahmen der „begrenzten Heilungschancen“ (DÖPFNER & LEHMKUHL 1997, 257) das Leben der Betroffenen und ihrer Bezugspersonen erleichtern (vgl. IMHOF u. a. 2003, 82). So sollen etwa die Verhaltenssteuerung, die Eltern-Kind-Interaktionen und das Verständnis für die Verhaltensauffälligkeiten durch medizinische, pädagogische, psychologische und andere Hilfen verbessert werden (vgl. GÖSSINGER 2005, 54ff.). WARNKE & WEWETZER differenzieren zwischen den umfeldbezogenen Maßnahmen (z. B. Elternberatung und -training, Aufklärung im schulischen Umfeld), den kindbezogenen Interventionen (z. B. Psychoedukation, Verhaltens- und Pharmakotherapie) und der Eingliederungshilfe nach § 35 SGB (vgl. 2003, 155ff.). Diese Arbeit hingegen unterscheidet zwischen den nachstehenden *Interventionsmöglichkeiten*: verschiedene Formen der Medikation, diätetische Ansätze, verhaltenstherapeutische Verfahren in mehreren Kontexten (z. B. Kindergarten, Schule, Familie) und Variationen (z. B. allgemeine sowie spezielle Hinweise für die Erziehung), Festhalten-therapie, Snoezelen, Motopädagogik und -therapie, aber auch fragwürdige bis schädliche Vorschläge bzw. „Methoden“.

Die *Stimulanzienbehandlung* setzt u. a. eine gesicherte Diagnose, den Ausschluss von Kontraindikationen, die Aufklärung der Patienten und die Kombination mit weiteren Interventionsformen voraus (vgl. MERTENS 2001, 21f.; WARNKE & WEWETZER 2003, 157). Methylphenidat – bekannt sind u. a. die Handelsnamen Medikinet® und Ritalin® – gilt als das Medikament der ersten Wahl. Es stimuliert die Ausschüttung von Dopamin und Noradrenalin, zudem hemmt es die Dopamintransporter (vgl. SKRODZKI 2002, 200). Aufgrund dieser zwei Wirkmechanismen steht im synaptischen Spalt mehr Dopamin zur Interaktion mit den Rezeptoren zur Verfügung (vgl. ebd.; FREISLEDER 2003, 10).

Zu den nach rund einer halben Stunde beobachtbaren therapeutischen Effekten zählen u. a. eine Reduktion der drei ADHS-Hauptsymptome und eine oft deutliche Verbesserung sowohl der Lebenssituation der Betroffenen als auch der Beziehungen zu den Personen im sozialen Umfeld (vgl. IMHOF u. a. 2003, 84f.; TROTT 2000, 116f.). Die positive Wirkung – z. B. auch in Bezug auf das Schriftbild – hält cirka drei bis vier Stunden an (vgl. BARKLEY 2005, 401f.; PETERS 2005, 29). Nebenwirkungen wie etwa Appetitlosigkeit, Kopf- und Bauchschmerzen oder gelegentliche (Ein-)Schlafstörungen sind nach SKRODZKI „erträglich und auch bei Langzeitbehandlung akzeptabel“ (2001, 31). Außerdem stellen WARNKE & WEWETZER fest, dass es bislang keine wissenschaftlichen Beweise gibt, dass eine mehrjährige Stimulanzienmedikation – zweite Wahl sind Fenetyllin (Captagon®) und Pemolin (Tradon®), dritte Wahl sind Antidepressiva – zu einer signifikanten Beeinflussung der Endkörpergröße, zu einer Suchtentwicklung oder gar zu einem späteren Parkinson-Syndrom führt (vgl. 2003, 158). Das Suchtrisiko scheint sogar – dafür sprechen gegenwärtige Forschungsergebnisse, beispielsweise von BIEDERMAN u. a. – durch eine Langzeitbehandlung abzunehmen (vgl. IMHOF u. a. 2003, 84; PETERS 2005, 29).

Neben den genannten Arzneimitteln sind zum Beispiel Amphetamine oder auch Monoaminoxidase-Hemmer zu nennen (vgl. KOLB & WHISHAW 1996, 80f.; SNYDER 1994, 138), was hier aber nicht näher ausgeführt wird. Vielmehr sollen aktuelle *Studien* zur Wirksamkeit von Medikamenten und die zum Teil sehr heftig geführten *Diskussionen* über den Einsatz von Psychostimulanzien interessieren. Die viel zitierte amerikanische MTA-Studie, die Multimodal-Treatment-Study of Children with ADHD (vgl. Abb. 2), vergleicht 579 Kinder über 14 Monate hinweg im Hinblick auf vier verschiedene Interventionsformen: die Kombination von

Verhaltenstherapie und Medikation (COMB), die Medikation und intensive Beratung (MEDMGT), die Verhaltenstherapie und intensive Beratung (BEH) sowie eine gewöhnliche Behandlung in der Kontrollgruppe mit allgemeiner Beratung und partieller medikamentöser Therapie (CC) (vgl. WARNKE & WEWETZER 2003, 159f.). Die Grafik zeigt die überlegene Wirkung der kombinierten Therapie – sie ist dann am wirksamsten, wenn zur ADHS komorbide Angststörungen und Störungen im Sozialverhalten

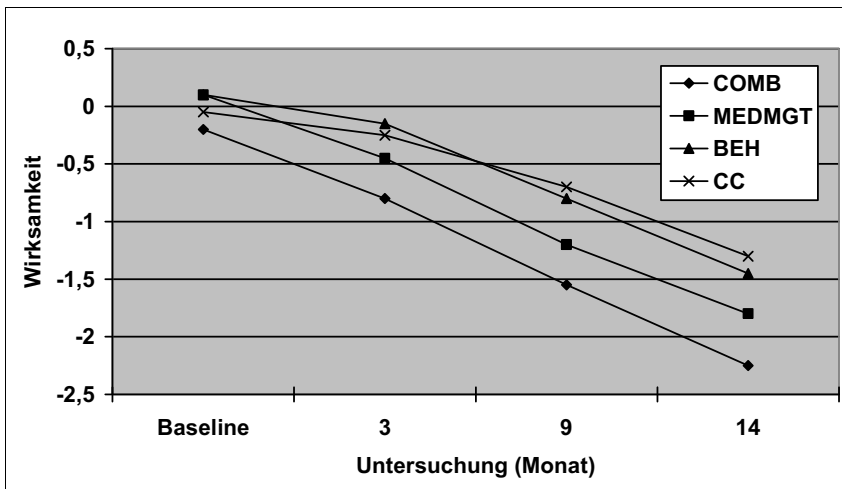


Abb. 2: MTA-Wirksamkeitsstudie (vgl. WARNKE & WEWETZER 2003, 159)

bestehen – und der Pharmakotherapie im Vergleich zu den anderen Verfahren. Aufschlussreich ist darüber hinaus das Ergebnis, dass bei Kindern mit ADHS und Störungen des Sozialverhaltens (jedoch ohne Angststörungen) die Kombinations- und Stimulanzientherapie gleichermaßen wirksam ist (vgl. ebd.).

Die mittlerweile bekannt gewordenen Langzeitergebnisse der MTA-Studie, bei denen die Kinder zehn Monate nach Beendigung der ersten Stu-

dienphase erneut untersucht wurden, zeigen eine deutliche Minimierung der Differenzen zwischen den vier unterschiedlichen Interventionsverfahren (vgl. RADEMACHER & DÖPFNER 2005, 5ff.). Zu berücksichtigen ist dabei aber u. a., dass in der COMB- und in der MEDMGT-Gruppe nach dem 14. Untersuchungsmonat der Anteil der medikamentös behandelten Kinder sank, während in den zwei anderen Gruppen ein Anstieg der Medikation festgestellt wurde (vgl. ebd., 7). RADEMACHER & DÖPFNER ziehen aus den Langzeiteffekten in der MTA-Studie den folgenden vorsichtig formulierten Schluss:

„Die Langzeitergebnisse der MTA-Studie werden vermutlich zur Neubewertung der Bedeutung medikamentöser Therapie im Langzeitverlauf von Kindern und Jugendlichen mit ADHS beitragen. Es könnte sein, dass medikamentöse Therapie über ein zeitlich begrenztes Intervall von erheblicher Bedeutung ist, dass dies jedoch nicht auch für Langzeitverläufe gelten muss“ (ebd., 5).

Darüber hinaus kommentieren sie die MTA-Studie dahingehend, dass auch nach 24 Monaten die günstigen Effekte der kontinuierlichen medikamentösen Therapie klar erkennbar seien und dass das frühzeitige Absetzen der pharmakologischen Behandlung eher negative Auswirkungen haben könne (vgl. ebd., 8). Die positive Wirksamkeit einer Medikation macht übrigens auch die PATS-Studie – die Preschool ADHD Treatment Study für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren – deutlich (vgl. ebd., 3f.). Insgesamt unterstreichen MTA und PATS die Notwendigkeit einer Individualisierung der multimodalen Therapie, also u. a. den Einsatz individueller Dosen Methylphenidat, die Beobachtung der jeweiligen Wachstumsverläufe der Kinder – unter Umständen Medikationspausen zur Kompensation einer Wachstumsminderung – und nicht zuletzt die Umsetzung weiterer spezieller Interventionsformen (vgl. ebd., 4ff.). Neue Arzneimittel wie z. B. Medikinet<sup>®</sup> retard unterstützen derartige Bemühungen, weil sie eine individuelle Therapieoptimierung erlauben (vgl. FISCHER 2005b,

1f.). Nach der morgendlichen Einmalgabe führt die Zwei-Stufen-Galenik – 50 % des Methylphenidat werden schnell freigesetzt, die restlichen 50 % verzögert – zu einem raschen Eintritt der Wirkung, die vor den Abendstunden abklingt und somit Einschlafstörungen vermeiden hilft (vgl. ebd.). Zwei multizentrische Studien belegen für die familiäre, schulische und tagesklinische Umgebung die signifikante Überlegenheit von Medikinet® retard gegenüber Placebo und die gleiche Wirksamkeit wie ein rasch freisetzendes Methylphenidat (vgl. DÖPFNER 2005c, 5ff.; DÖPFNER u. a. 2003, 3ff.; SINZIG u. a. 2004, 225ff.). Neben der erfolgreichen Verminderung der ADHS-Kernsymptomatik auf der Basis von ICD-10 und DSM-IV werden vor allem die Praxistauglichkeit sowie die gute Verträglichkeit des langzeitwirksamen Präparates unterstrichen (vgl. ebd.).

KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN schreiben, dass die Stimulanzien zwar das Ausmaß der ADHS-Kardinalsymptome nachweislich reduzieren, dass jedoch unklar bleibe, inwieweit sich die Leistung des Aufmerksamkeitskontrollsystems unter Methylphenidat verändere (vgl. 2004, 403f.). Außerdem bestehe die Gefahr, dass sich bei einer hohen Dosierung einzelne kognitive Funktionen (z. B. die selektive Aufmerksamkeit und die Flexibilität) verschlechtern könnten (vgl. 2003, 146f.). Die kritischen Anmerkungen von KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN unterscheiden sich grundlegend von HÜTHERs Vorstellungen: Er betont die nutzungsabhängige Plastizität des menschlichen Gehirns und ist ein Vertreter der Dopamin-Überschuss-Hypothese (vgl. Abschnitt 3.4). Ritalin bewirkt laut HÜTHER, dass sich bei jungen Ratten das Gehirn nicht optimal entwickelt, da sich die Dopamin produzierenden Zellen deutlich weniger verzweigen würden (vgl. 2002, 221). Auf den Menschen übertragen befürchtet HÜTHER als langfristige Folge ein zunehmendes Auftreten des Parkinson-Syndroms (vgl. ebd., 222; HÜTHER & BONNEY 2004, 75f.). Ritalin sollte

deshalb als „Starthilfe“ nur schwerstverhaltensgestörten Kindern gegeben werden, die deutsche Verschreibungspraxis, an der er massive Kritik übt, sollte eingeschränkt sowie strenger kontrolliert werden (vgl. ebd.). Des Weiteren fordert HÜTHER die intensive therapeutische Betreuung und Bindungssicherheit für Kinder mit ADHS, ebenso Elternschulen, in denen z. B. das Setzen von Grenzen wieder gelernt werden sollte, damit im Gehirn neue Verschaltungen entstehen und schwach ausgeprägte stabilisiert werden können (vgl. ebd.).

Neben HÜTHER wendet sich u. a. auch VOSS gegen eine „fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens“ (1991b, 11): „Bei der größten Anzahl von Verhaltensauffälligkeiten ist eine Medikation prinzipiell unverantwortlich und in keiner Weise zu rechtfertigen“ (ebd.). „Die notwendige Front gegen die Expansion der Medizin, die traditionsgemäß die Rolle als Agent sozialer Kontrolle erfüllt“ (ebd., 12), solle aufrechterhalten werden. VOSS plädiert für eine sukzessive Humanisierung der Schule mit Hilfe inner- und außerunterrichtlicher Möglichkeiten, z. B. durch Projektunterricht, Teamteaching, Rhythmisierung, Schulhof- bzw. Schulhausgestaltung, praxisbegleitende Supervision oder durch einen Eltern-Lehrer-Stammtisch (vgl. 1991a, 27ff.). Freiräume sollten ausgenutzt werden, was der Entstehung und Verfestigung von auffälligen Verhaltensweisen vorbeuge (vgl. ebd.). Es gelte, das Kind in seiner Eigenart und Einzigartigkeit ernst zu nehmen, sich an seinen Stärken zu orientieren und Auffälligkeiten als Ausdruck einer Störung im sozioökologischen Feld zu sehen (vgl. 1991b, 12ff.). Der hier erkennbare verstehende Ansatz enthält gewiss zahlreiche wertvolle, ja sogar einige dringend notwendige Maßnahmen im pädagogischen Bereich, er allein ist jedoch nicht ausreichend, um Menschen mit ADHS und ihren Bezugspersonen wirkungsvoll bzw. interdisziplinär zu helfen (vgl. MERTENS 2001, 21f.). Für die 50 Strate-



gien von ARMSTRONG trifft dasselbe zu: Er beschreibt, abgesehen von einer fragwürdigen Diätempfehlung, viele nützliche Möglichkeiten für Verhaltensverbesserungen, z. B. die Selbstinstruktionstechnik, die Förderung von kindlichen Interessen und künstlerischen wie praktischen Aktivitäten, der Perspektivenwechsel bei der Beurteilung von Verhaltensmerkmalen oder das Aushandeln von Vereinbarungen (vgl. 2002, 87ff.). Dennoch wird bei ARMSTRONG und VOSS ein wichtiges Element zu wenig berücksichtigt, und zwar die medizinische Hilfe:

„Die Therapie der ADHS ist als multimodales Behandlungsangebot definiert. Nur ein Teil der Kinder bedarf der medikamentösen Therapie. Nach ausführlicher Diagnostik und erst wenn psychoedukative und psychosoziale Maßnahmen nach angemessener Zeit keine ausreichende Wirkung entfaltet haben, besteht die Indikation zu einer medikamentösen Therapie. Stimulanzien wie Methylphenidat stellen empirisch gesicherte Medikamente zur Behandlung der ADHS dar, wobei der langfristige Einfluss dieser Medikation auf die Entwicklung des Kindes verstärkt erforscht werden muss. Auch andere Medikamente haben ihre Wirksamkeit bewiesen. Im Vorschulalter soll erst nach Ausschöpfung aller Maßnahmen eine medikamentöse Behandlung im Einzelfall in Erwägung gezogen werden. Für die Behandlung sind spezielle Kenntnisse der biologischen, psychischen und sozialen Entwicklung des Kindes Voraussetzung“ (CASPER-SMERK u. a. 2002, 2).

Der Autor der vorliegenden Arbeit schließt sich dieser Einschätzung der Konsensuskonferenz, die die Multimodalität der Hilfen hervorhebt, an. Zu ergänzen bleiben in diesem Kontext mehrere Experten auf dem Gebiet ADHS: KONRAD u. a. schreiben, dass es bisher weder Fallberichte, noch begründete Hinweise gebe, dass Methylphenidat die Parkinson-Erkrankung provoziere (vgl. 2003, 164; FREISLEDER 2003, 25ff.). DÖPFNER & LEHMKUHL betonen den adaptiven Charakter der Pharmakotherapie, um in Verbindung mit anderen Interventionen die Behandlungseffekte maximieren sowie die erforderliche Dosismenge minimieren zu können (vgl. 2005, 3). Entscheidungsbäume unterstützen dabei die Anpassung der multimodalen Diagnostik und Therapie an die jeweils speziellen Bedingungen der Betroffenen und ihres Umfeldes (vgl. DÖPFNER 2005a,

1f.). Es ist demnach von sehr großer Bedeutung, im Rahmen des multi-modalen Vorgehens die einzelnen Schritte und Interventionsformen auf der Grundlage der Voraussetzungen des Patienten und seiner Umgebung exakt aufeinander abzustimmen und die Medikation – sofern diese indiziert ist – als unverzichtbaren Bestandteil in das individuelle diagnostisch-therapeutische Konzept einzubetten (vgl. FREISLEDER 2003, 28; GÖSSINGER 2005, 53; MERTENS 2001, 21f.; SKRODZKI 2000, 35f.).

*Diätetische Behandlungsansätze* haben eine erhebliche Publizität erhalten, obwohl die meisten Forschungsergebnisse keinen Zusammenhang zwischen Diätkontrolle und Symptomen der ADHS beweisen können (vgl. GOETZE 2001, 150; KELLER 1994, 78). Auf einen interessanten Aspekt weist VERNOOIJ hin, wenn sie die bei bestimmten Diäten beobachteten Verhaltensänderungen mit der Verstärkung der Mittelpunktposition der Betroffenen in Verbindung bringt (vgl. 1992, 38). Die Durchführung der Diät beeinflusst u. a. die Interaktionen zwischen dem Menschen mit ADHS und seinem Umfeld, die Familienatmosphäre und das Zuwendungsverhalten der Bezugspersonen (vgl. ebd.). Ein anderer wichtiger Gesichtspunkt, der z. B. die so genannte „Kaiser-Permanent-Diät“ nach FEINGOLD in Frage stellt, rückt mögliche Mangelerscheinungen als Folge einer einseitigen Ernährung in den Fokus (vgl. GOETZE 2001, 150). Auch deshalb ist eine Diät als Regelbehandlung bei ADHS nicht zu empfehlen (vgl. PETERS 2005, 30).

Im Gegensatz zur Diätkontrolle spielen *verhaltenstherapeutische Interventionsansätze* bei ADHS eine zentrale Rolle (vgl. NAUMANN 2000, 211ff.). Es lassen sich *patienten-, kindergarten- und schul- sowie eltern- und familienzentrierte Verfahren* unterscheiden (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 21). Zur ersten Gruppe zählen neben den Methoden der Selbst-

instruktion und des Selbstmanagements mehrere Formen des Spieltrainings bzw. der Spieltherapie, zum Beispiel die klientenzentrierte Spieltherapie nach SCHMIDTCHEN und die nicht-direktive Spieltherapie nach AXLINE (vgl. KELLER 1994, 85ff.). Durch solche Interventionen soll ein intensives und ausdauerndes Spielverhalten entwickelt werden, was bisher zwar für einzelne spezifische Situationen, jedoch noch nicht insgesamt nachgewiesen werden konnte (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 23f.). Gleichwohl ist das Spielkonzept hauptsächlich bei (Vorschul-)Kindern mit ADHS indiziert, weil spezielle Schwerpunkte (z. B. psychomotorische Elemente) mit den spielerischen Aktivitäten verknüpft werden können und weil kognitive Interventionsformen vor dem sechsten Lebensjahr noch nicht oder nur sehr eingeschränkt anwendbar sind (vgl. DÖPFNER & LEHMKUHL 1997, 249f.).

Beim Selbstinstruktionstraining demonstriert und verbalisiert zunächst der Therapeut als Modell sukzessive einen konstruktiven Umgang mit einer gestellten Aufgabe (vgl. HILLENBRAND 1999, 178). Im Laufe des Selbstinstruktionsprozesses werden vom Betroffenen fünf Schritte verinnerlicht und durch Signalkarten veranschaulicht, und zwar die Problemdefinition und -annäherung, die Zentrierung der Aufmerksamkeit während der Aufgabenlösung, die Überprüfung der Lösung und schließlich die Selbstbestärkung (vgl. ebd.). Das Trainingsprogramm für Kinder von LAUTH & SCHLOTTKE stützt sich u. a. auf ein integratives ADHS-Modell und auf den Nutzen von Selbstanweisungen, von operanten Verstärkern sowie von Modellierungsdialogen im Sinne eines sokratischen Gesprächs (vgl. 2002, 127ff.). Der Therapiebaustein „Basistraining“ soll jüngere Kinder mit ADHS zum Beispiel anleiten, genau hinzusehen, zuzuhören und Wahrgenommenes wiederzugeben, ebenso sich selbst (auch unter Ablenkung) zu instruieren (vgl. ebd., 133ff.). Die in den 13 Trainingseinheiten

ten eingeübten Fähigkeiten benötigen die älteren Kinder für das so genannte „Strategietraining“, bei welchem etwa Ordnungsprinzipien erkannt oder Lernhandlungen organisiert werden sollen (vgl. ebd., 245ff.). Sowohl derartige (Selbstinstruktions-)Trainingsprogramme als auch ein professionell konzipiertes und realisiertes Selbstmanagement – systematisch forciert es mit Hilfe von schriftlichen Aufzeichnungen die Selbstbeobachtung, -bewertung und -verstärkung – geben Kindern mit einer ADHS viele wertvolle Möglichkeiten, ihre Verhaltenssteuerung schrittweise zu verbessern (vgl. GÖSSINGER 2005, 54ff.; NAUMANN 2000, 217ff.).

Auf den Gebieten Kindergarten und Schule bieten sich vielfältige – im engeren wie weiteren Sinne – verhaltenstherapeutische und pädagogische Interventionen an: Dazu gehören u. a. der evtl. modifizierte bzw. adaptierte Einsatz der soeben skizzierten patientenzentrierten Interventionsverfahren und die Umsetzung verhaltenstherapeutischer Ansätze nach dem Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP) von DÖPFNER u. a. (vgl. 2002, 55ff.). Das „Reiz-Reduktions-Konzept“ nach CRUICKSHANK, das Gegenkonzept von ZENTALL oder der „strukturiert-schülerzentrierte Unterricht“ nach NEUKÄTER & GOETZE zählen ebenso zu diesem Bereich (vgl. VERNOOIJ 1992, 97ff.). Neben diesen und anderen *speziellen* Zugängen sollen hier – gewiss nicht weniger bedeutsame, der jeweiligen Situation anzupassende – *allgemeine* Hinweise sowie Maßnahmen für die alltäglichen Aktivitäten in Kindergärten und Schulen stichwortartig angeführt werden: IMHOF u. a. beschreiben zwölf „goldene Regeln“ – etwa Strukturen als Orientierungshilfe oder die Berücksichtigung der Stärken – und hilfreiche Prinzipien zur Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, z. B. die Ritualisierung, Rhythmisierung, Differenzierung und Handlungsorientierung (vgl. 2003, 29ff.; PETERS 2005, 26f.). Als weitere för-

derliche Rahmenbedingungen nennt GÖSSINGER eine günstige Sitzordnung und Lernumgebung, die Verstärkung von erwünschtem Verhalten sowie die Kooperation mit dem Elternhaus (vgl. 2005, 60ff.). NEUHAUS unterstreicht u. a. ein gelassenes, humorvolles, bestimmtes, aber nicht zynisches oder sarkastisches Auftreten der Erwachsenen den Kindern wie Jugendlichen gegenüber (vgl. 2000a, 199f.; 2000b, 113). RAPP gibt z. B. die Reduktion der (Prüfungs-)Angst oder den Wechsel zwischen An- und Entspannung an (vgl. 1982, 107ff.). Nützliche Anregungen formuliert ferner STADLER, z. B. die Vorbildfunktion der Lehrpersonen sowie die Mitbestimmung und persönliche Anrede der Schüler (vgl. 2005, 6f.).

Eltern- und familienzentrierte Interventionen bzw. unterschiedliche Varianten der Mitarbeit der Erziehungsberechtigten an der (Verhaltens-)Therapie stellen für den Erfolg der multimodalen Behandlung bei ADHS eine entscheidende Stütze dar. Es ist KELLER zuzustimmen, wenn sie schreibt, dass die Erziehung von Kindern mit AD(H)S die Eltern vor hohe Anforderungen stellt, welchen sie oft allein nicht gewachsen sind (vgl. 1994, 88). Wirksame Hilfen können Eltern durch eine sorgfältige Beratung erhalten, durch Elternvereine (z. B. die beiden Bundesverbände Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität e. V. und Arbeitskreis Überaktives Kind e. V.), durch ein gezieltes Elterntraining sowie durch eine Familientherapie, wobei viele der bereits oben genannten Methoden und Hinweise – beispielsweise die Verhaltensverstärkung, das Selbstmanagement, notwendige Strukturierungsmaßnahmen oder auch einige Vorschläge von ARMSTRONG – zum Einsatz kommen (vgl. ebd., 88ff.; BRAUN & BRAUN 2001, 157ff.; DÖPFNER u. a. 2002, 55ff.).

Die Wirksamkeit von verhaltenstherapeutischen Interventionsverfahren ist z. B. in der MTA-Studie – besonders in Kombination mit einer Stimu-

lanzienmedikation, welche aber hinsichtlich der drei Kardinalsymptome effektiver als die Verhaltenstherapie ist – belegt worden (vgl. WARNKE & WEWETZER 2003, 159). Gleichermaßen wirkungsvoll sind in der MTA-Studie die Verhaltenstherapie und die Stimulanzienbehandlung z. B. bei der Reduzierung internaler Störungen oder bei der Verbesserung sozialer Kompetenzen (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 21f.). Um die Erfolgsaussichten der verhaltenstherapeutischen Maßnahmen zu erhöhen, ist das Gelingen eines Transfers der erlernten Fertigkeiten von der Trainingssituation in das Umfeld des Betroffenen (z. B. Familie, Schulklasse, Clique, Verein) eine wichtige Voraussetzung (vgl. ebd., 25). Deshalb ist im Kontext der multimodalen Intervention die Beteiligung von z. B. Eltern und Lehrern an den situationsspezifisch ausgewählten (verhaltens-)therapeutischen Methoden von großer Bedeutung (vgl. NAUMANN 2000, 214ff.).

Durch die *Festhaltetherapie*, welche auch bei anderen Verhaltensstörungen und bei Autismus zur Anwendung kommt, sollen aversive Gefühle ausgedrückt sowie Beziehungskonflikte aufgelöst bzw. eine Reihe von Veränderungen – z. B. Trauer in Freude, Anspannung in Entspannung, Wut in Lust oder Flucht in Bindung – bewirkt werden (vgl. KELLER 1994, 102ff.; PREKOP & SCHWEIZER 2003, 212). IMHOF u. a. schätzen die Festhaltetherapie im Hinblick auf den Umgang mit Menschen mit ADHS differenziert bzw. kritisch ein:

„Solange Eltern ihr hyperaktives Kind in gefährlichen Situationen festhalten, ist das sinnvoll, wird dagegen das Halten nach zeitlichem Plan – etwa täglich mehrmals für eine Stunde – eingesetzt, um das Kind gefügig zu machen, dann ist das bedenklich. Es handelt sich in diesem Falle dann nicht mehr um Liebe und Erziehung, sondern um Gewalt unter therapeutischem Deckmantel“ (2003, 101).

Zwar weist auch KELLER auf die Gefahr eines Kindesmissbrauchs hin, dennoch ist sie der Meinung, dass die Festhaltetherapie als eine mög-

liche Interventionsform bei HKS bzw. ADHS beachtet werden sollte (vgl. 1994, 106). In den Augen des Verfassers der vorliegenden Arbeit bleiben beträchtliche Zweifel bestehen. Anders verhält es sich mit dem *Snoezelen*, einem multifunktionalen Konzept, das in den Niederlanden in den 1970er Jahren ursprünglich für schwerstbehinderte Menschen entwickelt wurde (vgl. MERTENS u. a. 2005, 7). Mittlerweile wird das Wohlfühl- und Wahrnehmungsangebot – es wirkt z. B. entspannend oder auch aktivierend, es nimmt Ängste, steuert Reize und fördert soziale Beziehungen – in Kindergärten, (Sonder-)Schulen, Altenheimen, Kliniken, Rehabilitationseinrichtungen sowie in vielen anderen Institutionen erfolgreich genutzt (vgl. ebd., 7ff.). Die Anwendung auf 13 mehrfach behinderte Kinder – sie besuchten über ein Schuljahr einmal pro Woche den Snoezelenraum – konnte bestätigen, „dass alle Kinder auf das Snoezelen positiv reagiert haben und ein gesteigertes Interesse für diese Intervention zeigten“ (ebd., 84). Die Aufmerksamkeit erhöhte sich dabei deutlich, außerdem wurde eine signifikante Verlängerung der Entspannungszeit gemessen (vgl. ebd.). Auch KREUTZJANS hat mit Kindern im Snoezelenraum positive Erfahrungen gemacht (vgl. 2005b, 150f.). Um das Snoezelen mit Kindern mit ADHS zu erleichtern, sollten mehrere Faktoren berücksichtigt werden, u. a. eine vorangegangene aktive Bewegungseinheit, die Gruppengröße von höchstens vier Kindern, die Eliminierung alter Reize sowie das Hinzufügen neuer Reize (vgl. ebd.; 2005a, 1; SKRODZKI 2001, 36f.). MERTENS u. a. betonen, dass weitere Untersuchungen mit einer größeren Probandenzahl erforderlich seien, um die Wirksamkeit des Snoezelens belegen zu können (vgl. 2005, 89; MERTENS 2005, 48ff.).

*Motopädagogische und -therapeutische Interventionen* basieren ganz wesentlich auf der Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung und Stabilisierung der Persönlichkeit (vgl. MERTENS 1998, 9). Ein histori-

scher Rückblick lässt erkennen, dass das Konzept der Aktivitätspädagogik – man denke an Vertreter wie COMENIUS, HERBART, KERSCHENSTEINER, DEWEY, MONTESSORI und PIAGET – nicht neu ist (vgl. ebd.) und in „weglosen Zeiten“ (STRENG 2002, 205) nichts an seiner Aktualität verloren hat. Die Psychomotorik betont die „Identität psychischer und motorischer Prozesse“ bzw. eine ganzheitliche „Erziehung durch Bewegung“ (KIPHARD 1993, 690), welche gerade auch Menschen mit Verhaltensstörungen bzw. mit ADHS helfen kann, ihre Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeit sowie die Konzentration zu verbessern (vgl. ebd., 691). Aus der großen Vielfalt an Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen, sollen hier drei Beispiele herausgegriffen werden, und zwar STRENG, MERTENS und KIPHARD: STRENG beschreibt das „Äktsch'n im Koffer“-Projekt als ein „präventives Angebot zur Gesundheitsförderung durch Psychomotorik und Erlebnispädagogik“ (2002, 209), bei dem Kinder und Jugendliche gemeinsame, professionell begleitete (Spiel-)Aktivitäten, Indoor wie Outdoor, unternehmen (vgl. ebd., 209ff.). Als Erfolge werden z. B. die Stärkung des Selbstkonzepts und der Selbststeuerung, die Akzeptanz von Ritualen und der Abbau von Außenseiterpositionen angeführt (vgl. ebd., 206ff.).

MERTENS verweist auf die besondere Wirkung von „offenen Bewegungsangeboten“, weil durch derartige Organisationsformen Entwicklungsrückstände aufgeholt und Behinderungen kompensiert werden können (vgl. 2004, 128f.). Dabei sind z. B. nicht nur die Kindergärten und Schulen, sondern auch das Elternhaus und die Kommunen gefordert, den Kindern eine Fülle von Bewegungsanregungen zu bieten (vgl. 1998, 19). Die Ausbildung von Bewegungsmustern wie zum Beispiel Rollen, Schwingen, Gehen, Fangen, Werfen und Klettern hilft gesunden wie kranken Menschen, die jeweilige Welt besser zu verstehen und zu bewältigen



(vgl. ebd., 16ff.). Unterschiedliche psychomotorische Erfahrungen ermöglicht z. B. ein Spielgelände um ein Schulgebäude herum, da die Bedingungen (z. B. die Untergründe, die Wege und die beweglichen Geräte) veränderbar sind und somit immer wieder neue Situationen hergestellt werden können (vgl. 1993, 83ff.).

KIPHARD erstellte – ausgehend von der Unteraktivierungshypothese, bei welcher eine Gehirnunterfunktion von Menschen mit ADHS angenommen und deren Störverhalten als eine Eigenstimulation zur Defizitkompensation betrachtet wird – ein sechsphasiges Bewegungs- und Verhaltenstrainingsprogramm (vgl. 2003, 71ff.): In der ersten Phase, die Gewährungsphase mit vestibulär-motorischen Aktivitäten, können die Kinder etwa durch Schaukeln ihren Reizhunger befriedigen. Die folgenden Phasen fördern u. a. die Entwicklung der Bewegungssteuerung durch Abbremsübungen, die Verbesserung der Konzentration bei geschlossenen Augen und die Schulung der visuellen Aufmerksamkeit wie der Selbstdisziplin (vgl. ebd.). Im Anschluss daran bieten sich zirkuspädagogische Aktivitäten (z. B. Jonglieren, Zaubern, Clownspiel) an, um Selbstbestätigung, Motivation, Hand- und Fingergeschicklichkeit, Erfolgserlebnisse und weitere Fortschritte in der Selbstkontrolle zu erlangen (vgl. 2000, 344ff.).

Psychomotorische Interventionen haben sich in vielen Untersuchungen – z. B. in den Studien von BAUER & LIEBIG, HÜNNEKENS & KIPHARD und WASMUND-BODENSTEDT – als effektiv erwiesen, etwa im Hinblick auf die Steigerung der Aufmerksamkeit bzw. Konzentration sowie auf den Rückgang der Hyperaktivität (vgl. KELLER 1994, 121f.; KIPHARD 1993, 700f.; MERTENS 2004, 133). Als ergänzende und stützende Maßnahme leisten sie im Rahmen der multimodalen Behandlung bei ADHS einen sehr nützlichen Beitrag (vgl. IMHOF u. a. 2003, 97ff.; SKRODZKI

2002, 201f.; 2004, 56f.). Im krassen Gegensatz dazu sind *fragwürdige bis schädliche Vorschläge bzw. „Methoden“* zur ADHS-Therapie zu sehen: Darunter fallen beispielsweise ungeprüfte Ansätze, die Einnahme von Algen oder Empfehlungen obskurer Sekten, z. B. die völlige Ablehnung der Verwendung von Psychopharmaka bzw. Methylphenidat (vgl. FREISLEDER 2003, 3; STOLLHOFF u. a. 2003, 174ff.; TROTT 2000, 117). Letzteres zeigt sich etwa in einer Publikation von Scientology, in der den zwei heftig kritisierten Klassifikationen DSM und ICD ein mangelnder wissenschaftlicher Wert unterstellt und behauptet wird, dass die bei ADHS verschriebenen Stimulanzien „ein beträchtliches Gesundheitsrisiko für die Öffentlichkeit darstellen“ und „ein hohes Suchtpotenzial haben“ (ADI u. a. 2003, 7) würden. In diesem Kontext sind nicht nur kritische Distanz und sachliche Aufklärung notwendig, sondern auch weitere intensive Forschungsanstrengungen und die Errichtung kooperativer Netzwerke, um Menschen mit ADHS und ihrem Umfeld wirksam zu helfen (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 2f.).

## 4. Auffälliges Verhalten

Was im zweiten Kapitel allgemein bezüglich der notwendigen Interdisziplinarität in den Geschichts-, Erziehungs- und Rehabilitationswissenschaften festgestellt und sodann im dritten Kapitel speziell für das komplexe Phänomen ADHS, das ein multimodales Vorgehen erfordert, ausgeführt worden ist, soll in diesem Kapitel erweitert und vertieft werden: Mehrere Professionen, wissenschaftliche Fachgebiete und gesellschaftliche Funktionssysteme befassen sich mit *Verhaltensauffälligkeiten* wie etwa Hyperaktivität, Aggression, sozialer Isolierung oder selbstverletzendem Verhalten. Zu nennen sind z. B. entsprechende Beratungsstellen und Selbsthilfeverbände, Sozialarbeiter, Soziologen, (Neuro-)Psychologen, (Sonder-)Pädagogen, Psychotherapeuten, Allgemeinmediziner, Psychiater, Historiker sowie die Bereiche der Jugendhilfe, Polizei, Justiz und Politik (vgl. HOLZINGER 2004, 9; WÜLLENWEBER 2004, 104).

Die Problematik ADHS und die damit häufig verbundenen komorbiden Störungen erfordern nicht nur einen humanen, differenzierten Umgang mit den Betroffenen und ihren jeweiligen Umfeldern, sondern auch eine effektive Kooperation der genannten Berufsgruppen, Fachdisziplinen und Systeme (vgl. SKRODZKI & MERTENS 2000, 8ff.). Um diesen hohen Anforderungen gerecht zu werden, sollen die nachfolgenden Abschnitte des vierten Kapitels als ein kleiner Beitrag zum interdisziplinären Verständnis auf dem großen Feld der Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen betrachtet werden: Zunächst wird die Kennzeichnung von auffälligem Verhalten – u. a. durch die Berücksichtigung älterer Termini und durch die Problematisierung der Veränderbarkeit von Normen und Erwartungen – thematisiert. Bevor unterschiedliche Erklärungsmodelle der Vergangenheit und der Gegenwart dargestellt werden, skizziert ein Exkurs in exemplarischer Form einige Begleit- und Folgestörungen bei ADHS. Schließ-

lich werden beeinflussende bzw. verursachende Faktoren sowie Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten beschrieben.

#### 4.1 Kennzeichnung

Bereits ein knapp gehaltener Blick in die einst und heute aktuelle (Fach-)Literatur stellt eine erstaunliche Fülle und Vielfalt von *Begriffen* bereit, es finden sich Ausdrücke wie z. B. „auffällig“, „sozial auffällig“, „dissozial“, „abweichendes Verhalten“, „Anomie“, „entwicklungsgestört“, „emotional gestört“, „schwierig“, „schwererziehbar“, „erziehungsschwierig“, „gemeinschaftsschwierig“, „sittlich verwildert“, „verwahrlost“, „neurotisch“, „Kinderfehler“, „krank“, „psychopathische Minderwertigkeiten“, „psychopathische Zustände und Vorgänge“, „kriminell“, „verhaltensauffällig“, „verhaltensgestört“, „verhaltensbehindert“, „integrationsbehindert“, „Verhaltensprobleme“, „Problemverhalten“, „herausforderndes Verhalten“ oder „festgefahreneres Verhalten“ (vgl. BITTNER 1989, 2; GOETZE 2001, 11f.; HEIJKOOP 2002, 14ff.; STRÜMPELL 1899, 29ff.; TUGGENER 1983, 172ff.).

Bezeichnungen wie z. B. „gemeinschaftsschwierig“, „erziehungsschwierig“, „integrationsbehindert“, „psychopathische Minderwertigkeiten“ oder gar „kriminell“ sind abzulehnen, weil sie u. a. ideologisch negativ vorbelastet, diffamierend, (zu) eng definiert, irreführend, veraltet und/oder unpassend sind (vgl. KERKHOFF 1992b, 696; MUTZECK 2000, 16). Begriffe wie beispielsweise „dissozial“ und „neurotisch“ können u. a. ebenfalls diffamierend – zumindest missverständlich – wirken (vgl. ebd.). Insbesondere auf die „Lehre“ von den „Kinderfehlern“, auf die so genannten „sittlich verwilderten Kinder“ und auf das Konzept der Psychopathie wird der Abschnitt 4.2 – im Kontext der älteren Erklärungsmodelle für auffälliges Verhalten – näher eingehen.

Die nachstehenden Bezeichnungen – leider fehlt in der Fachwelt nach wie vor jener Terminus *Technicus*, auf den sich die Experten einigen (vgl. GOETZE 2001, 13) – zählt der Verfasser dieser Arbeit zu den am ehesten geeigneten und am wenigsten bzw. im Idealfall nicht stigmatisierenden Ausdrücken: „auffälliges Verhalten“ bzw. „Verhaltensauffälligkeit“, „Verhaltensstörung“, „herausforderndes Verhalten“ und – mit Einschränkung – „festgefahreneres Verhalten“. Für die beiden Begriffe „auffälliges Verhalten“ und „Verhaltensauffälligkeit“ sprechen u. a. deren häufige Verwendung und die zumindest partielle Wertneutralität, da Etikettierungen wie zum Beispiel „gestört“ oder „pathologisch“ vermieden werden (vgl. HOLZINGER 2004, 9; MYSCHKER 2005, 42ff.). Gegen sie wird nicht zuletzt die begriffliche Mehrdeutigkeit bzw. Unschärfe eingewendet (vgl. ebd.), was aber auch als eine Chance gesehen werden kann, indem positive und negative „Auffälligkeiten“ unterschieden werden und auf diese Weise menschliche „Stärken“ bzw. Ressourcen Beachtung finden.

Mehrere Fachleute ziehen aufgrund der weiten Verbreitung auf der administrativen, praktischen und wissenschaftlichen Ebene und aufgrund der Vernetzung mit der internationalen Kommunikation, speziell im Hinblick auf den angloamerikanischen Raum, den Ausdruck „Verhaltensstörung“ („behavior disorder“) vor (vgl. ebd.; BIERMANN & GOETZE 2005, 246f.; HILLENBRAND 1999, 28f.). Dieser hat sich nach MUTZECK in den letzten Jahren zunehmend als ein „allgemeiner Sammelbegriff für unterschiedliche Erscheinungsformen von abweichenden Verhaltensweisen etabliert“ (2000, 15). Nach MYSCHKER zielt er, vom Wortsinn her, deutlich auf „bedrohliche Normabweichungen“ bzw. auf ein „normabweichendes, fehlleitendes Verhalten“ (2005, 45). Gleichwohl werden auch Kritikpunkte angeführt, beispielsweise eine heimliche Wertigkeit oder ein unklarer Objektbereich (vgl. WÜLLENWEBER 2004, 106ff.).

Anstelle einer Auseinandersetzung mit den zahlreichen Definitionen von „Verhaltensstörung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ – z. B. die kürzere Bestimmung von KERKHOFF (vgl. 1992b, 696) oder die längere von GOETZE (vgl. 2001, 17) – soll die Aufmerksamkeit auf die Formulierungen „herausforderndes Verhalten“ und „festgefahreneres Verhalten“ gelenkt werden. Dadurch sollen die teilweise sehr wertvollen älteren wie neueren Definitionen – z. B. die bekannte Bestimmung des Begriffs „Verhaltensstörung“ durch MYSCHKER (vgl. 2005, 45) – auf keinen Fall abgewertet werden. Es soll vielmehr u. a. darum gehen, durch sinnvolle alternative Bezeichnungen die Problematik „auffälligen Verhaltens“ möglichst genau und treffend, vielleicht sogar exakter und adäquater, zu kennzeichnen, die Interdisziplinarität zu forcieren sowie (neue) Missverständnisse und Stigmatisierungen zu unterbinden. Letzteres wird auch dadurch zu erreichen versucht, dass in der hier vorliegenden Arbeit von Menschen *mit* Verhaltensauffälligkeiten, *mit* Verhaltensstörungen, *mit* festgefahrenerem Verhalten usw. geschrieben wird, „um damit auszudrücken, dass nur ein Bereich der betreffenden Person gestört ist (abweicht) und nicht die Person als Ganzes“ (MUTZECK 2000, 16; vgl. Abschnitt 2.3).

Bezüglich der Formulierung „*herausforderndes Verhalten*“ variieren einige Autoren in ihrer Wortwahl: DOLL-TEPPER charakterisiert Kinder mit motorischen, psychischen und sozialen Problemen als eine „besondere Herausforderung für die Sportlehrkräfte“, als eine „pädagogische Herausforderung für den Sport“ (2001, 43). MARSOLEK bezieht sich auf diverse Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und dabei auf „Kinder, die uns besonders fordern“ (1997, 25). Die „besondere Herausforderung“ (ebd., 26) für die Lehrpersonen liegt ihrer Meinung nach in den entscheidenden Veränderungen der Kindheit der letzten Jahre, z. B. in der Erfahrungsarmut und Konsumorientierung, sowie in der vielfach nur unwesentlichen

Veränderung des schulischen Unterrichts (vgl. ebd., 26f.). WÜLLENWEBER gibt eine ganze Reihe von alternativen Ausdrücken an, die zur Zeit wegen der stigmatisierenden Wirkung bestimmter Begriffe diskutiert werden, etwa „Störungen der Verhaltensentwicklung“, „Verhaltensschwierigkeiten“, „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ wie auch „abweichendes, risikoreiches, erwartungswidriges und herausforderndes Verhalten“ (2004, 108). HEIJKOOP betitelt sein aufschlussreiches Buch mit den Worten „Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege der Begleitung und Förderung“ (2002) und spricht u. a. von einer „starke[n] Herausforderung“ (ebd., 17) für jene Personen, die mit Menschen mit geistiger Behinderung zusammenleben. Interessanterweise favorisiert er – vor allem im Vergleich zu Ausdrücken wie z. B. „Verhaltensstörungen“ und „emotionale oder psychische Probleme“ – die Bezeichnung „festgefahrene Verhaltensweisen“ bzw. „festgefahrenes Verhalten“ (ebd., 14ff.). Dies begründet und erläutert er folgendermaßen:

„Alle diese Begriffe haben den gleichen Nachteil: Sie beleuchten nur eine Seite des Problems. Um Einseitigkeiten bei der Diskussion der Probleme vorzubeugen, allein durch die Worte, die benutzt werden, bevorzuge ich die Formulierung ‚Menschen mit festgefahrenen Verhaltensweisen‘. So wird vermieden, dass man sich den Blick und das Verständnis für die Person, um die es geht, verstellt. Das Wort ‚festgefahren‘ drückt die Gesamtheit der Schwierigkeiten aus, in die nicht nur die betroffene Person, sondern auch die Menschen ihrer Umgebung geraten sind. Obendrein ist der Begriff ‚festgefahren‘ nicht außergewöhnlich. Auch Menschen mit normaler Entwicklung können sich festfahren, können in eine Sackgasse geraten und das Gefühl haben, keinen Weg hinaus zu finden. Festgefahrene ‚Menschen‘ also, denn geistig behinderte Menschen sind Menschen. Sie fahren sich aus den gleichen Gründen und auf die gleiche Weise fest wie andere Kinder oder andere Erwachsene. Mit der Bezeichnung ‚Menschen mit festgefahrenem Verhalten‘ versuchen wir, von vornherein eine Stigmatisierung zu vermeiden“ (ebd., 15).

Besonders drei Aspekte sind in diesem Zusammenhang zu unterstreichen: Durch die Verwendung des Wortes „festgefahren“ kennzeichnet HEIJKOOP Menschen mit *und* ohne (geistige) Behinderung. Dadurch

werden mehrere gesellschaftliche Bereiche und wissenschaftliche Fächer inner- wie außerhalb der (Sonder-)Pädagogik angesprochen, die Interdisziplinarität wird gleichsam „(heraus-)gefordert“. Außerdem verweist HEIJKOOP ausdrücklich auf die Berücksichtigung der Umgebung, auch mit Sätzen wie z. B.: „Familienmitglieder und professionelle Betreuer können in gleicher Weise in die Probleme verstrickt sein wie der geistig behinderte Mensch selber. Sie sitzen gleichfalls im Gefängnis ihrer Reaktionen, Gefühle, Gedanken und Erwartungen“ (ebd., 17). Sowohl Betroffene als auch Beteiligte könnten in einem „Teufelskreis“ landen, in einer „abwärts gerichteten Spirale“, in einem „Sog nach unten“ bzw. letzten Endes in einer „erstarrten Beziehung“ (ebd., 17ff.). Mit solchen Bildern und Worten wird ein wichtiger Gesichtspunkt der komplexen Problematik „festgefahrenen Verhaltens“ deutlich gemacht (vgl. Abschnitt 4.4). Trotzdem kann gegen die Formulierung „festgefahren“ u. a. kritisch eingewendet werden, dass es sich um eine unscharfe Begrifflichkeit handelt, denn „festgefahren“ kann vieles sein, z. B. ein Auto, ein Gedanke oder auch eine Berufslaufbahn. Es scheint so zu sein, als wollte man sich nicht festlegen, stattdessen aber viele Varianten der Zuordnung zu lassen.

Trotz der skizzierten Einwände bleibt zu hoffen, dass Bezeichnungen wie etwa „herausforderndes“ oder „festgefahrenes“ Verhalten im Gegensatz zu den zahlreichen bisher verwendeten Begriffen möglichst keine negativen Konnotationen erhalten (vgl. HILLENBRAND 1999, 31f.), sondern eine größere Akzeptanz finden sowie ein Anlass zur fachübergreifenden Hilfe für die betroffenen Menschen und ihr Umfeld sind (vgl. WÜLLENWEBER 2004, 108). In dieser Arbeit werden sie mit den etabliert(er)en Ausdrücken „Verhaltensstörung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ bzw. „auffälliges Verhalten“ synonym verwendet (vgl. Anhang 1).



Mit einem Beispiel veranschaulicht TUGGENER die Abhängigkeit des Verständnisses von Verhaltensauffälligkeit – den älteren Terminus „Verwahrlosung“ zieht er vor – von den jeweils geltenden Auffassungen sowie Radien von sozialer Integration, Unauffälligkeit und „Normalität“ (vgl. 1983, 170):

„Die Diagnose ‚Verwahrlosung‘ ist immer eine normative Aussage. Sie enthält einen wertenden Vergleich. [...] Ein langhaariger Jugendlicher in farbenfroher, ausgefranster Kleidung wird dem einen bereits als zumindest äußerlich Verwahrloster erscheinen, während der andere darin den ebenso äußeren Ausdruck betonter innerer Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erblickt. Ein Dritter hingegen wird die gleiche Erscheinung als Symptom zeitgenössischer, altersgruppenspezifischer (und eventuell subkultureller) Konformität hinnehmen und tolerieren“ (ebd.).

Was die Frage der Normen betrifft, lassen sich verschiedene Formen unterscheiden, beispielsweise die statistische, gesellschaftliche und individuelle Norm oder auch die Ideal- und Minimal-Norm (vgl. HOLZINGER 2004, 9). Der von TUGGENER erwähnte „wertende Vergleich“ gründet aber nicht nur auf den ausgewählten Normen, sondern u. a. auch auf den jeweiligen kulturellen Bedingungen sowie auf den Erwartungen des Beurteilers (vgl. 1983, 170; LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 26). MUTZECK fasst einige diesbezüglich zentrale Faktoren, welche beim „wertenden Vergleich“ zu berücksichtigen sind, zusammen und empfiehlt bei der Einschätzung von normabweichendem Verhalten die Beachtung der *Beurteiler-, Alters-, Kultur-, Epochen-, Gruppen- und der Situationsspezifität* (vgl. 2000, 20ff.; GRUBER & LEDL 1993, 40ff.). Nicht außer Acht zu lassen sind dabei u. a. die Anwendung anerkannter, internationaler Klassifikationsschemata – z. B. das DSM-IV-TR oder die ICD-10-GM (vgl. HILLENBRAND 1999, 29) – und nicht zuletzt die Professionalität des Experten: Dieser „muss den richtigen Blick haben und erkennen, wann eine Person so von der Norm abweicht, dass in Zukunft Probleme im Zusammenleben und -arbeiten in der Familie, in sozialen Institutionen, in der

Schule, im Beruf und in der Freizeit entstehen werden“ (MERTENS 2004, 125). Die Fachleute sind folglich auch und besonders im Grenzbereich zwischen den leicht(er)en und den schwer(er)en Formen von Verhaltensauffälligkeiten gefordert (vgl. PETERS 2005, 34ff.; SKRODZKI 2000, 32ff.): „Das Anders sein wird auffällig und sogar zu einer Beeinträchtigung, wenn der Mensch unter diesem Merkmal leidet und abzusehen ist, dass Hilfe benötigt wird“ (MERTENS 2004, 125). Der Abschnitt 4.4 wird sich speziell mit dem professionellen Erkennen von sowie mit mehreren Formen der Hilfe bei auffälligem Verhalten befassen.

Auf unterschiedliche Art und Weise lassen sich Verhaltensstörungen bzw. herausfordernde Verhaltensweisen *klassifizieren*: Es kann zum Beispiel nach dem Schweregrad des normabweichenden Verhaltens zwischen Auffälligkeit, Störung und Behinderung differenziert werden (vgl. MUTZECK 2000, 25), wobei in diesem Falle ein enger Behinderungsbegriff zugrunde gelegt wird. Es kann aber ebenso von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensstörungen gesprochen werden (vgl. ebd., 24f.; DÖPFNER u. a. 2000, 7ff.). Diese beschreibt PETERMANN kurz und treffend zugleich:

„Externalisierende Störungen richten sich auf expansive (nach außen gerichtete) Verhaltensweisen wie die Hyperkinese, Aggression und Delinquenz. Internalisierende Störungen sind für Lehrer kaum auffällig und beziehen sich meistens auf soziale Isolation und die Vermeidung von Sozialkontakt; soziale Ängste/soziale Unsicherheit und depressive Reaktionen können die Folge sein“ (1998a, 17).

MYSCHKER gibt sogar vier Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen an (Menschen mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem, mit internalisierendem, ängstlich-gehemmtem, mit sozial-unreifem sowie mit sozialisiert-delinquentem Verhalten), wobei die zwei Kategorien des sozial-unreifen und sozialisiert-delinquenten Verhal-

tens weniger gut belegt seien (vgl. 2005, 52). WÜLLENWEBER wiederum unterscheidet zwischen den Störungen im Sozialverhalten (z. B. ADS, Aggression, Verwahrlosung, Pubertätskrisen) und den Störungen im Umgang mit sich selbst (z. B. soziale Isolierung, selbstverletzendes Verhalten) (vgl. 2004, 110ff.). Es ist ihm zuzustimmen, wenn er grundsätzlich festhält, dass sich die zahlreichen Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen weder in der Theorie noch in der Praxis scharf voneinander trennen lassen (vgl. ebd., 110). Diese wichtige Feststellung kann am Beispiel des Phänomens ADHS aufgezeigt werden: Dieses vielschichtige Störungsbild steht in einer engen Verbindung mit extravertierten (z. B. Aspekte der Hyperaktivität) wie mit introvertierten (z. B. depressive Symptome als Folge- bzw. Begleitprobleme) Verhaltensabweichungen (vgl. MUTZECK 2000, 25; Kapitel 3). Letzteres, die häufigsten Komorbiditätsstörungen bei ADHS wie etwa Störungen des Sozialverhaltens oder LRS, wird anschließend in exemplarischer Form dargestellt.

Die komorbiden Störungen können zusätzlich zu einer ADHS primär bestehen oder sich als Folge einer solchen sekundär entwickeln (vgl. Abschnitt 3.1). Besonders die Störungen des Sozialverhaltens, Angststörungen, Depressionen, Tic-Störungen sowie die LRS und Dyskalkulie stellen die betroffenen Menschen und deren Umfeld vor große Herausforderungen. Zu den *Störungen des Sozialverhaltens*, die sich bei rund 50 % der Kinder und Jugendlichen mit ADHS zeigen, sind u. a. andauernde auf-sässige und/oder aggressive Verhaltensmuster zu zählen, z. B. wiederholtes Lügen, Streiten, Tyrannisieren, Weglaufen, Schulschwänzen bzw. Auflehnen gegen Regeln, schwere Wutausbrüche sowie mehrfache verbale und körperliche Aggressionen (vgl. HERPERTZ-DAHLMANN 2003, 149; PETERS 2005, 16f.). Im Hinblick auf die sehr wichtige Abgrenzung zu den Verhaltensweisen, welche als (alters-)angemessenen charakteri-

siert werden können, stellt die ICD-10-GM u. a. ausdrücklich fest: „Dieses Verhalten übersteigt mit seinen größeren Verletzungen die altersentsprechenden sozialen Erwartungen. Es ist also schwerwiegender als gewöhnlicher kindischer Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit“ (WHO 2006, 293). Weitere bedeutende Informationen zur eindeutigen Zuordnung der Symptome, die für die Störungen des Sozialverhaltens typisch sind, stellen die jeweiligen diagnostischen Kriterien zur Verfügung (vgl. ebd., 294ff.).

*Angststörungen* werden bei 20–25 %, affektive, in erster Linie depressive Störungen mit einer kritisch zu sehenden Streubreite von 10–40 % der Kinder und Jugendlichen mit ADHS diagnostiziert (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 7ff.). Die Feststellung von komorbiden Angststörungen – beispielsweise die Kombination von Trennungsangst und ADHS – ist mit Problemen verbunden, da den Personen der Umgebung oft mehr die extravertierten, aber weniger die introvertierten Verhaltenskomponenten der Betroffenen auffallen (vgl. ebd., 8). Aus dieser Perspektive wird gut verständlich, weshalb soziale Angst und Unsicherheit auch als heimliche Verhaltensstörungen (vgl. PETERMANN 1998a, 22) bezeichnet werden können und weshalb etwa eine möglichst exakte Verhaltensbeobachtung im Elternhaus wie in der Schule so bedeutsam ist. Dies gilt auch für komorbide *depressive Entwicklungen*, die meist nach der Manifestation der ADHS auftreten (vgl. DÖPFNER u. a. 2000, 8): „Vermutlich verhindern das anhaltende Schulversagen und die zunehmenden sozialen Probleme dieser Kinder den Aufbau eines gesunden Selbstbewußtseins und unterstützen die Entwicklung depressiver Störungen“ (ebd.). Dadurch kann die psychosoziale, schulische wie berufliche Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ernsthaft und langfristig gefährdet werden (vgl. LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 6ff., 27ff.).

*Tic-Störungen* oder das *Tourette-Syndrom* treten bei circa 30 % der Kinder und Jugendlichen mit ADHS auf (vgl. KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN 2004, 392). Die wiederholten, unwillkürlichen Bewegungen und die Lautproduktionen zeigen sich etwa beim häufigen Grimassieren und Räuspern (vgl. PETERS 2005, 16ff.), wobei die motorischen und vokalen Tics zeitlich fast immer nach dem Auftreten einer ADHS entstehen (vgl. HERPERTZ-DAHLMANN 2003, 148f.). Von Interesse sind u. a. zwei Gesichtspunkte: Zwangssymptome können der Tic-Störung folgen, jedoch nicht umgekehrt, zumindest in den meisten Fällen (vgl. ebd., 149). Beim Tourette-Syndrom, welches hier nur am Rande erwähnt werden soll, stehen nach HEUBROCK & PETERMANN multiple und komplexe motorische wie auch vokale Tics im Vordergrund (vgl. 2000, 187). Zudem lassen sich manchmal obszöne Redewendungen und Gesten beobachten (vgl. ebd.).

Etwas ausführlicher soll auf die Störungen *LRS* (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) und *Dyskalkulie* eingegangen werden: Diese beiden Komorbiditätsstörungen, welche mit vielen Begriffen bezeichnet werden (z. B. umschriebene Entwicklungs-, Lern- und Teilleistungsstörungen), werden bei 10–25 % der Kinder und Jugendlichen mit ADHS festgestellt, wobei die Prozentsätze teilweise höher angesetzt werden (vgl. DÖPFNER 2002, 153f.; SKRODZKI 2000, 26). Charakteristische Symptome der Lesestörung sind z. B. die Auslassung, Vertauschung und Ergänzung von Worten oder Wortteilen, das niedrige Lesetempo und das Überspringen von Textzeilen (vgl. HEUBROCK & PETERMANN 2000, 213). Zu den typischen Merkmalen der Rechtschreibstörung gehören u. a. das Verdrehen von Buchstaben (z. B. „b“ statt „d“), das Auslassen und das Einfügen von Buchstaben (z. B. „Naht“ statt „Nacht“ bzw. „betten“ statt „beten“), der Dehnungsfehler (z. B. „keren“ statt „kehren“), das Schwanken der

Konzentration (z. B. in bestimmten Situationen sehr niedrig bzw. hoch) und die Fehlerinkonstanz, bei der dasselbe Wort wiederholt unterschiedlich (falsch) geschrieben wird (vgl. ebd.). Das DSM-IV-TR nennt u. a. die folgenden Kompetenzen, welche bei einer Rechenstörung beeinträchtigt sein können: „sprachbezogene“ Leistungen (z. B. die Umsetzung einer Textaufgabe in die entsprechenden mathematischen Symbole), „wahrnehmungsbezogene“ Aktivitäten (z. B. die Einteilung von Objekten in Gruppen) und „rechenbezogene“ Fähigkeiten (z. B. die Beachtung der Reihenfolge mathematischer Schritte) (vgl. APA 2003, 86f.). Drei diagnostische Kriterien müssen erfüllt sein: Das Kriterium B fordert zum Beispiel, dass die Rechenstörung deutlich diejenigen schulischen Leistungen oder Aktivitäten des Alltags behindert, bei welchen mathematische Fähigkeiten benötigt werden (vgl. ebd., 87).

Es ist zu betonen, dass weitere Begleit- bzw. Folgeprobleme bei ADHS auftreten können, z. B. Bettnässen, Schulabbruch, Sprech- bzw. Sprachstörungen, Schlafstörungen, ungewollte Schwangerschaften oder Suchterkrankungen (vgl. IMHOF u. a. 2003, 64ff.; STOLLHOFF u. a. 2003, 57ff.). Überdies ist hervorzuheben, dass wissenschaftliche Arbeiten verstärkt die komorbiden Aspekte bei AD(H)S untersuchen sollten, etwa den Einfluss verschiedener Interventionsformen auf die Entwicklung der Komorbiditätsstörungen (vgl. CASPERS-MERK u. a. 2002, 3; FREISLEDER 2003, 16ff.; HERPERTZ-DAHLMANN 2003, 153).

## **4.2 Erklärungsmodelle**

Dieser Abschnitt umfasst drei Teile, von denen die beiden ersten in die Vergangenheit gerichtet sind, da sie ältere Modelle bzw. Paradigmen der Erklärung von auffälligem Verhalten skizzieren: TUGGENER unterscheidet dabei zwischen zwei Deutungsmustern (theologisch, anthropologisch), GÖPPEL hingegen zwischen drei Paradigmen (sittlich, patholo-

gisch, verhaltensorientiert). Der dritte Teil wird mehrere aktuelle Ansätze präsentieren, wobei einige Begriffe und Elemente der gegenwärtigen Konzepte partiell aus den früheren Ideen hervorgegangen sind.

TUGGENER differenziert bei den zahlreichen Erklärungsmodellen für das Phänomen „Verwahrlosung“ bzw. Verhaltensauffälligkeit grundlegend zwischen dem theologischen und dem anthropologischen Paradigma: Das eine basiert auf der Diesseits-Jenseits- bzw. Zwei-Welten-Vorstellung, das andere auf der Orientierung am Diesseits bzw. an einer Welt (vgl. 1983, 177f.). Die Verwahrlosungstheorie von VÖLTER (1809–1888), ein Vertreter des süddeutschen Pietismus und der Rettungshausbewegung, stellt eine Spielform des *theologischen Paradigmas* dar und enthält folgende Grundgedanken, welche hier in zusammenfassender Form angegeben werden (vgl. ebd., 179ff.): Jeder Mensch ist nach VÖLTER mit einem doppelten Bösen konfrontiert, einerseits mit dem angeborenen Erbübel, mit dem Bösen von innen, welches eine latente Bereitschaft zur Verwahrlosung bedingt, andererseits mit dem Bösen von außen, mit dem Bösen in der Welt, das verwahrlosend auf den Menschen wirken kann. Die christlich-pietistische Erziehung dient der „Rettung“ des Menschen und hat zwei wichtige Funktionen, die negative Seite im Sinne einer Verwahrung, einer Abwehr des Bösen, und eine positive Seite im Sinne von Förderung, Unterstützung und Vorbereitung auf das „Reich Gottes“. Die Verwahrlosung als das Gegenteil von Erziehung, als „Unerziehung“, wird u. a. auf das Versagen der beiden Erziehungsfunktionen zurückgeführt, wobei wiederum zwei Aspekte unterschieden werden. Es sind dies die positiven Ursachen – die Verwerfung des theokratischen Leitbildes und die Auswirkungen des sozialen Wandels in der Zeit der Industrialisierung – und die negativen Ursachen, und zwar die Schwächung von Institutionen wie zum Beispiel Ehe, Schule, Kirche oder Staat.

Die exemplarische Studie über VÖLTER – dessen konservativ-restauratives Denken kommt u. a. im Kontext der negativen Ursachen zum Ausdruck (vgl. TUGGENER 1983, 181f.) – ist nicht zuletzt deshalb interessant, weil der Mensch unter Bezugnahme auf die Gefährdungen durch das „Böse“ und im Hinblick auf seine „Rettung“ durch das „Gute“, z. B. durch den Glauben und eine entsprechend religiöse Erziehung, gesehen wird (vgl. GÖPPEL 1989, 19f.). Nicht weniger wertvoll sind die verschiedenen Varianten des *anthropologischen Paradigmas*, die TUGGENER vor dem Hintergrund der im 19. Jahrhundert zu beobachtenden Verwissenschaftlichung und der Emanzipation aus der „theologischen Umklammerung“ (1983, 183) beschreibt. Dazu zählen beispielsweise die biodeterministische – Verwahrlosung bzw. Verhaltensstörung als eine Folge der Vererbung (z. B. LOMBROSO) – und die soziodeterministische These, die die sozialen Prägewirkungen durch das „Milieu“ bzw. die Mit- und Umwelt überbewertet (vgl. ebd., 184ff.). Außerdem ist die kumulative und gegenläufige Determination (z. B. GRUHLE), bei welcher die (un-)günstigen Komplexe Anlage und Umwelt vielgestaltig miteinander kombiniert werden, anzuführen. Ferner sind Modelle der strukturellen Dynamik (z. B. psychoanalytische Konzepte) sowie andere, z. B. behavioristisch beeinflusste Ansätze zu nennen und hervorzuheben. Diese werden im Rahmen der gegenwärtig aktuellen Erklärungsmodelle für auffälliges bzw. festgefahreneres Verhalten thematisiert werden. Im Abschnitt 6.4 wird dann u. a. zu beantworten sein, mit welchem Paradigma bzw. mit welchem/n Konzept(en) Maria MONTESSORI in Verbindung zu bringen ist.

Bevor der zweite Teil dieses Abschnitts einen weiteren Blick in die Vergangenheit wirft, wird PESTALOZZI zitiert, weil er eine Art Brücke zwischen den Positionen der Determination und den Auffassungen der strukturellen Dynamik schlägt:



„Soviel sahe ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken. [...] Ich muß jetzt übereinstimmend sowohl mit den Verhältnissen handeln, die ich selbst in die Welt hineingebracht habe, als auch mit mir, insofern ich mich durch diese Verhältnisse verändert habe. Ich werde selbst Welt – und die Welt wird durch mich Welt – ich, ungesondert von ihr, bin ein Werk der Welt – sie, ungesondert von mir, ist mein Werk“ (1998, 46, 97).

PESTALOZZI betrachtet den Menschen also nicht nur als Produkt von Anlage und Umwelt, als passives Lebewesen, das lediglich durch die „Natur“ und die Gesellschaft geprägt wird, sondern auch als aktives Subjekt, das „Umstände“ bzw. „Verhältnisse“ verändern und das sich selbst vervollkommen, „veredeln“ kann (vgl. ebd., 54ff.). Besonders deutlich wird diese Perspektive in der Darstellung des natürlichen (tierischen), gesellschaftlichen wie sittlichen Zustandes (vgl. ebd.) und in den Selbstbeschreibungen von PESTALOZZI als „Werk der Natur“, als „Werk der Welt“ und als „Werk meiner selbst“ (ebd., 97f.; vgl. KNOOP & SCHWAB 1999, 79f.).

Wie TUGGENER stellt GÖPPEL eine aufschlussreiche paradigmatische Ordnung vor, wobei er aber nicht zwischen zwei (theologisch, anthropologisch), sondern zwischen drei (sittlich, pathologisch, verhaltensorientiert) Deutungsmustern unterscheidet (vgl. 1989, 7ff.). Zeitlich beschränkt er sich auf das 19. und 20. Jahrhundert, geografisch auf den deutschsprachigen Raum und personell auf einige exemplarische Exponenten. Er kann interessante Veränderungen darlegen, die das Bild des „schwierigen“ Kindes und Jugendlichen in den letzten 200 Jahren erfahren hat. Die folgenden drei Epochen lassen sich dabei angeben (vgl. ebd., 20ff.): Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts dominiert das *sittliche Paradigma*, das menschliche Aktivitäten mit sittlich-moralischen Dimensionen ver-

knüpft (z. B. „sittlich“ – „unsittlich“, „gut“ – „böse“ oder „tugendsam“ – „lasterhaft“) und das Verhaltensstörungen in erster Linie als sittliche Mängel bzw. Verfehlungen, als moralische Abweichungen wahrnimmt und bewertet (vgl. ebd.; BITTNER 1989, 1f.). Menschen mit auffälligem, „schwierigem“ Verhalten werden „unter dem Stichwort ‚sittliche Verwilderung‘ verstanden“ (HILLENBRAND 1999, 49).

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts gewinnen Kategorien wie z. B. „gesund“ und „krank“ bzw. „pathologisch“ an Einfluss, speziell den schweren Erscheinungsformen von Verhaltensstörung werden hirnrorganische und psychofunktionale Störungen zugeschrieben (vgl. HILLENBRAND 1999, 49ff.). Das *pathologische Paradigma* bzw. der Krankheitswert, welcher den Verhaltensauffälligkeiten zugeordnet wird, rückt in den Mittelpunkt (vgl. GÖPPEL 1989, 21). Die dritte Epoche, die mit den 1950er Jahren beginnt und bis in die Gegenwart reicht, lässt sich mit dem *verhaltensorientierten Paradigma* – die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ setzt(e) sich allgemein durch (vgl. BITTNER 1989, 2) – kennzeichnen. GÖPPEL betont in diesem Zusammenhang, dass es angesichts der Pluralität der Deutungsmuster ab den 1950er Jahren auch möglich wäre, „einfach von einer Theorievielfalt und vom Verlust gemeinsam geteilter Grundüberzeugungen auszugehen“ (1989, 23). Dass er dennoch nicht auf das Paradigma der Verhaltensorientierung verzichtet, ist nicht zuletzt auf die im Abschnitt 4.1 beschriebene weite Verbreitung des Ausdrucks „Verhaltensstörung“, in dessen Kontext sehr verschiedene Konzepte stehen, zurückzuführen (vgl. ebd.).

Auf einen wichtigen Aspekt macht HILLENBRAND aufmerksam, wenn er darauf hinweist, dass zwar häufig unterschiedliche Erklärungen zur gleichen Zeit nebeneinander existieren, dass die drei grob skizzierten proto-

typischen Verständnisweisen GÖPPELS jedoch als Schwerpunkte zu verstehen sind (vgl. 1999, 48f.). Es sollen die jeweils vorherrschenden, typischen Sichtweisen der Epochen aufgezeigt werden (vgl. GÖPPEL 1989, 20). Auf das sittliche und pathologische Paradigma wird anschließend etwas näher eingegangen, einige Spielformen des verhaltensorientierten Deutungsmusters wird dann der dritte Teil dieses Abschnittes im Rahmen der derzeit aktuellen Modelle für herausforderndes Verhalten anführen. Im Abschnitt 6.4 wird, wie in Bezug auf die Paradigmen TUGGENERS, u. a. eine Antwort auf die Frage gegeben, ob bzw. wie Maria MONTESSORI mit den Deutungsmustern GÖPPELS in Verbindung zu bringen ist.

Das sittliche Paradigma lässt sich in HOFFMANNs „Struwelpeter“ – man denke beispielsweise an die Geschichten über den „bösen Friederich“ sowie über das ungehorsame Paulinchen (vgl. 1846, 2ff.) – erkennen. Ein moralisierender Erziehungsgeist ist, so GÖPPEL, in den bebilderten Schilderungen der kindlichen „Unarten“ feststellbar (vgl. 1989, 6). Es können jedoch zugleich auch die zwei anderen Deutungsmuster mit den von HOFFMANN dargestellten Verhaltensauffälligkeiten in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd., 7; Kapitel 1). Deutlich kommt das sittliche Paradigma bei PESTALOZZI, „der nicht müde wurde, die Verwahrlosung als die ‚Verwilderung‘ der Menschennatur und als den ‚sittlichen Tod‘ zu beklagen“ (GÖPPEL 1989, 20f.), zum Ausdruck. Den drei Kategorien „Werk der Natur“, „Werk der Welt“ und „Werk seiner selbst“ entsprechend sind drei Verursachungen der Verwahrlosung zu unterscheiden, etwa die frühkindliche Vernachlässigung durch die Mutter, die materielle Armut in der Gesellschaft sowie die Missachtung oder die Ablehnung des sittlichen Verhaltens durch die betroffene Person selbst (vgl. HILLENBRAND 1999, 50). Die pädagogischen Konsequenzen umfassen u. a. die „allseitige Be-

sorgung des Kindes“ (PESTALOZZI 1997, 12), die Anleitung zur Selbstbeherrschung sowie die gemeinsamen Gespräche über Alltagssituationen, um die Einsicht wie das Urteil über Gut und Böse zu stärken, kurzum, es geht um eine betont sittliche Erziehung (vgl. HILLENBRAND 1999, 50f.). GÖPPEL gibt als weitere Vertreter des sittlichen Deutungsmusters HERBART und WICHERN an, wobei letzterer, ein bekannter Exponent der Rettungshausbewegung, auch religiöse Elemente in den Vordergrund stellt (vgl. 1989, 21). Aus diesem Grunde wird WICHERNs Position als eine religiöse Variante des sittlichen Paradigmas eingestuft (vgl. ebd.).

Eine Differenzierung zwischen zwei Varianten ermöglicht ebenfalls das pathologische Deutungsmuster, zum einen ein medizinisch-psychiatrisches Verständnis im Kontext des Konzepts der Psychopathie, zum anderen ein psychoanalytisches Verständnis wie z. B. bei den Vorstellungen FREUDs (vgl. GÖPPEL 1989, 21f.). Nach BITTNER haben die Psychopathielehre und die dynamische Psychologie von FREUD einen gemeinsamen „medizinischen“ Ausgangspunkt im weitesten Sinne (vgl. 1989, 2). Das Psychopathie-Konzept nimmt eine biologische Verursachung von Verhaltensstörungen an: Erbliche Faktoren, aber ebenso ungesunde Lebensbedingungen (z. B. Alkoholkonsum, Prostitution, Leben in der Großstadt) bedingen hirnorganische Abweichungen, sodass nicht mehr von moralischen Verfehlungen, sondern von seelischen Irregularitäten aufgrund kranker, anormaler Strukturen des ZNS gesprochen wird (vgl. HILLENBRAND 1999, 47ff.). Zu den Vertretern der Psychopathielehre – kritisiert werden an diesem Ansatz u. a. die Begründung der Ursachen, die untergeordnete Funktion der Erziehung sowie die unscharfe Ziehung der Grenzen zu anderen Störungen und Krankheiten – zählen STRÜMPPELL, KOCH und TRÜPER (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu sind zum Beispiel FREUD, ADLER oder AICHHORN zu sehen, die zwar auch Auffassun-

gen von „Krankheit“ und „Behandlung“ formulieren (vgl. ebd., 52f.), die jedoch – so GÖPPEL – die Störungen im Funktionsgefüge des „psychischen Apparats“ weitgehend von der materiellen, organischen Ebene loskoppeln und somit keinen Bezug auf hirngorganische Defekte nehmen (vgl. 1989, 22). Die tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Ansätze gehören zu den vielen auch in der Gegenwart aktuellen Erklärungsmodellen für auffälliges Verhalten, weshalb sie im letzten Teil dieses Abschnitts nochmals thematisiert werden.

Bereits vor STRÜMPELL wurden die so genannten „*Kinderfehler*“ beschrieben, etwa im 18. Jahrhundert, als der Begriff „Heilen“ im erzieherischen Bereich in Verbindung mit „Kinderfehlern“ verwendet wurde, wobei man damals vorwiegend nicht an Menschen mit physischen oder psychischen Schädigungen dachte (vgl. HAEBERLIN 2002, 53). Die „Kinderfehler“ – z. B. Furcht, Eigensinn, Verstellung, Bosheit und Habsucht – sollten mit pädagogischen Mitteln wie z. B. Belohnung oder Bestrafung „geheilt“ werden (vgl. ebd.; BLEIDICK & HAGEMEISTER 1992, 64f.). Im 19. Jahrhundert aber, speziell an dessen Ende, vollzieht sich eine Verschiebung, die auf das pathologische Paradigma zielt und die von HAEBERLIN wie folgt dargestellt wird:

„Erst im 19. Jahrhundert wurden diese leichten Kinderfehler mit schweren psychopathischen Schäden vermischt, die in gleicher Weise mit Erziehungsmitteln ‚heilbar‘ sein sollten. Von besonderer Bedeutung für diese Ausdehnung des Begriffs ‚Heilen durch Erziehung‘ war *Ludwig von Strümpell*. Sein Buch ‚Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder‘ (1890) ist bemerkenswert, weil es die alte Lehre vom ‚Heilen‘ der Kinderfehler mit Elementen der Psychopathologie vermischte“ (2002, 53).

STRÜMPELL (1812–1899), Schüler HERBARTs, macht die Lehre von den „Kinderfehlern“ zu einem Aufgabengebiet im Schnittbereich von Pädagogik und Medizin bzw. Psychiatrie (vgl. MARX 1997, 1392), wobei

GÖPPEL auf einen interessanten Aspekt hinweist: Die erste Auflage von STRÜMPELLS „Pädagogischer Pathologie“, die die „Kinderfehler“ als Abweichung von der pädagogischen Idealnorn versteht, bleibt stark dem sittlichen Deutungsmuster verhaftet (vgl. 1989, 119ff.): „Erst mit der Rezeption der Koch'schen Psychopathielehre ab der zweiten Auflage [...] setzt sich die Vorstellung durch, dass die Ursachen vieler (wenn auch keineswegs aller) ‚Kinderfehler‘ in krankhaften Veränderungsprozessen des Gehirns liegen könnten“ (ebd., 119). STRÜMPELL spricht zwar nicht wie KOCH von „psychopathischen Minderwertigkeiten“, jedoch von „psychopathischen Zuständen und Vorgängen“, die er als „Erscheinungen, deren primärer Ursprung in einer krankhaften oder überhaupt abnormen Beschaffenheit des Nervensystems, insbesondere des Gehirnes, liegt“ (1899, 243), beschreibt. Es werden dabei drei Schweregrade – es sind dies die „psychopathische“ Disposition, Belastung und Degeneration (vgl. ebd., 277ff.) – unterschieden. Die schwerste Form, die „psychopathische Degeneration“, beinhaltet noch keine Geisteskrankheit im engeren Sinne, gleichwohl ist ein Kontinuum von der psychischen Gesundheit bis zu der manifesten Geisteskrankheit erkennbar (vgl. GÖPPEL 1989, 130ff.).

Von den über 300 von STRÜMPELL aufgelisteten und zumeist auch kurz umrissenen „Kinderfehlern“ bzw. „psychopathischen“ Phänomenen sollen hier exemplarisch jene stichwortartig genannt werden, welche mit dem Störungsbild der ADHS in Verbindung gebracht werden können: „Flüchtigkeit“, „Flatterhaftigkeit“, „Gedankenlosigkeit“, „geschwätzig“, „Mangel an Ausdauer“, „plauderhaft“, „Muskelunruhe“, „quirrlig“, „träumerisch“, „Unruhe“ (es ist z. B. zu lesen: „dahin gehört, wenn ein Kind nicht still stehen und nicht still sitzen und die Hände nicht ruhig halten kann“, „Nichtwartenkönnen“), „Unstetigkeit“ („häufiges Abspringen von einer Handlung in eine andere“), „Ungeduld“, „unüberlegt“, „unaufmerksam“, „vergeßlich“,

„Zerstreutheit“ und „zappelig“ (1899, 42ff.). Gegen das Konzept der Psychopathie lassen sich mehrere Kritikpunkte angeben, einige wurden schon oben erwähnt. Zu ergänzen sind u. a. die Problematik der stigmatisierenden Wirkung von Ausdrücken, in denen das Wort „psychopathisch“ (mit-)verwendet wird, sowie die Ausführungen von GOETZE, die die schreckliche Zeit des Nationalsozialismus bzw. Faschismus in Erinnerung rufen: „Strümpell berichtete von über 300 sog. Kinderfehlern, ein Gedanke, der nach der Zeit des 1. Weltkrieges unterging, während das Konzept der sog. Psychopathie erhalten geblieben ist und von den Nazis als ‚anlagebedingte Minderwertigkeit‘ in das faschistische Vokabular und Gesetzeswerk aufgenommen wurde, wie die Heilpädagogik generell als ‚marxistische Gefühlsduselei‘ verleumdet wurde“ (2001, 29). Auch aus diesen Gründen ist z. B. die Formulierung „psychopathisch“ klar abzulehnen, alternative Bezeichnungen wie etwa „festgefahren“, „herausfordernd“ oder „auffällig“ sind zu begrüßen (vgl. Abschnitt 4.1). Dennoch lassen sich z. B. aus den von STRÜMPELL charakterisierten „Kinderfehlern“ Rückschlüsse ziehen, beispielsweise im Kontext von ADHS im Wandel der Zeit (vgl. Abschnitt 3.1). Dies soll in dieser Arbeit jedoch nicht weiter vertieft werden, weil nicht STRÜMPELLs, sondern MONTESSORI's Schriften Gegenstand der qualitativen Analyse sind.

MUTZECK differenziert zwischen zwölf *aktuellen Erklärungsmodellen* für auffälliges Verhalten (die medizinische, psychoanalytische, individualpsychologische, anthroposophische, soziologische, kommunikationstheoretische, personenzentrierte, entwicklungstherapeutische, ökologische, systemische, alltagstheoretische und die handlungstheoretische Sichtweise) (vgl. 2000, 31ff.), ebenso VERNOOIJ & WITTROCK, die jedoch die verschiedenen Ansätze zum Teil anders gliedern und gewichten (vgl. 2004, 15ff.). Anstelle einer eingehenden Befassung mit den von MUTZECK und

VERNOOIJ & WITTRÖCK angeführten Modellen sollen hier folgende, für die vorliegende Thematik besonders bedeutsame Konzepte skizziert werden: biologische, tiefenpsychologische, humanistische, lerntheoretische, soziologische und ökologische Ansätze.

*Biologische Modelle* deuten Verhaltensstörungen als „physiologisches Produkt“ bzw. als „irreguläre biochemische Körperreaktionen“ (GOETZE 2001, 31). Gesucht wird u. a. nach genetischen Normabweichungen, nach Hirnschädigungen und -funktionsstörungen, nach Stoffwechsel- und Ernährungsstörungen und nach biochemischen Irregularitäten (vgl. ebd.; GRUBER & LEDL 1993, 56). Als Vertreter lassen sich z. B. FROSTIG und GRISSEMANN angeben, als Interventionen kommen z. B. die Operation, Medikation und Diät, aber auch spezielle Funktionstrainings in Betracht (vgl. HILLENBRAND 1999, 61ff.). *Tiefenpsychologische bzw. psychodynamische Ansätze* hingegen – z. B. von AHRBECK, BITTNER und VERNOOIJ – fassen das Oberflächenverhalten als ein „Symptom für eine zugrunde liegende Krankheit“ (GOETZE 2001, 32) bzw. Störung auf. So kann etwa ein traumatisches Kindheitserlebnis oder eine unzulängliche Konfliktverarbeitung die Persönlichkeitsentwicklung negativ beeinflussen sowie ein abnormes Verhalten hervorrufen (vgl. MUTZECK 2000, 34f.). Hilfe finden die Betroffenen u. a. in der Auseinandersetzung mit subjektiven innerpsychischen Vorgängen und Zuständen, z. B. mit bestimmten bislang verdrängten Inhalten (vgl. ebd., 35).

*Humanistische Konzepte* betonen u. a. die zwischenmenschliche Wertschätzung, die Würde des Menschen sowie die Entfaltung seiner Potenziale (vgl. GOETZE 2001, 33ff.; MYSCHKER 2005, 106). Gefordert werden z. B. die Orientierung an den Defizit- und Wachstumsbedürfnissen des Menschen und die Humanisierung des Lernens in der Schule, bei-



spielsweise von AXLINE, ROGERS und MASLOW (vgl. ebd.; VERNOOIJ 2004, 101ff.). *Lerntheoretische Erklärungsmodelle* verweisen darauf, dass – Reflexe, Instinkte und Folgen organischer Beeinträchtigungen ausgenommen – unerwünschtes bzw. festgefahreneres Verhalten ge- und wieder verlernt werden kann (vgl. MUTZECK 2000, 46ff.). Der klassischen und operanten Konditionierung, dem Modellernen wie der daraus abgeleiteten Verhaltensmodifikation (z. B. dem Schließen von Verträgen oder der Methode der Selbstinstruktion) wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben, z. B. von LAUTH, NEUKÄTER und PETERMANN (vgl. HILLENBRAND 1999, 64ff.).

*Soziologische Ansätze* heben insbesondere die Bedeutung von Zuschreibungs- bzw. Etikettierungsprozessen sowie von gesellschaftlichen Bedingungen – z. B. fixierte oder unausgesprochene Regeln, Erwartungen und der soziokulturelle Hintergrund – hervor (vgl. MARX 1997, 1394f.; MYSCHKER 2005, 110ff.). Die Problematik der Verhaltensstörung wird, der Stigmatheorie entsprechend, kaum bzw. nicht bei den Betroffenen gesucht, sondern sie entsteht in sozialen Situationen, in denen Menschen miteinander interagieren und bestimmte Personen etikettieren (vgl. ebd.; WÜLLENWEBER 2004, 123). HILLENBRAND zählt zu den Vertretern dieser Sichtweise z. B. KRAPPMANN und KEUPP (vgl. 1999, 65ff.). *Ökologische Konzepte* problematisieren das jeweilige soziale Ökosystem, in dem Menschen mit herausforderndem Verhalten leben (z. B. MUTZECK, SPECK): Verhaltensauffälligkeiten werden als eine Beeinträchtigung bzw. Störung des Systems gesehen, es gilt, die Struktur des Systems und die Interaktionen in ihm zu verändern, um den betroffenen Menschen mit Verhaltensstörungen möglichst wirksam zu helfen (vgl. ebd.; SCHILLINGS 1997, 27ff.). Die unterschiedlichen Interventionen setzen folglich nicht nur z. B. beim Schulkind an, etwa bei der Entwicklung eines große-

ren Verhaltensrepertoires, sondern auch bei seiner Umgebung, zum Beispiel in der Familie oder in der Schule (vgl. ebd.; WÜLLENWEBER 2004, 124).

Einen Alleinvertretungsanspruch oder gar eine Verabsolutierung eines einzelnen Modells lehnt der Verfasser dieser Arbeit ab. Es sollte vielmehr darum gehen, die vielfältigen Komponenten des Phänomens Verhaltensauffälligkeit – zum Beispiel der Betroffene und sein Umfeld sowie die Form und Schwere der Störung – zu berücksichtigen und multimodal vorzugehen, sofern letzteres in Anbetracht der jeweiligen Situation erforderlich ist. Das ist nach einer eindeutigen Diagnose z. B. bei depressiven, selbstverletzenden und aggressiven Verhaltensweisen oder bei dem komplexen Störungsbild AD(H)S der Fall. In der Konsequenz bedeutet das auch, dass bestimmte Konzepte sinnvoll miteinander kombiniert werden können, beispielsweise auf der Interventionsebene (vgl. Abschnitte 3.5 und 4.4).

### **4.3 Beeinflussende bzw. verursachende Faktoren**

Multimodale bzw. -dimensionale Sichtweisen sind nicht nur bei den unterschiedlichen Erklärungsmodellen für auffälliges Verhalten, sondern auch bei den beeinflussenden bzw. verursachenden Faktoren – dieser Bereich ist mit den Gebieten der Diagnostik und Intervention eng verbunden – notwendig. Dies kann die auf der nächsten Seite abgebildete Darstellung von MUTZECK (2000, 68) exemplarisch veranschaulichen: Das (un-)erwünschte Verhalten eines Schülers steht in einem Geflecht von inneren wie äußeren Einflüssen bzw. Ursachen, worauf seine Verhaltensweisen ebenfalls zurückwirken können, sodass es durchaus möglich und angebracht ist, die Pfeile auch in die umgekehrte Richtung und zwischen die verschiedenen Einflüsse bzw. Ursachen zu setzen. Zudem lassen sich

die angegebenen Faktoren präzisieren und ergänzen, z. B. auf der rechten Seite der Abbildung die körperliche, organische und psychische durch die kognitive Entwicklung, ferner die physikalischen durch die sensorischen Faktoren und schließlich die Ernährung im Kontext biologischer Aspekte durch die Aufmerksamkeit. Werden die angeführten Faktoren weiter vervollständigt und zugleich systematisiert, dann können – auch

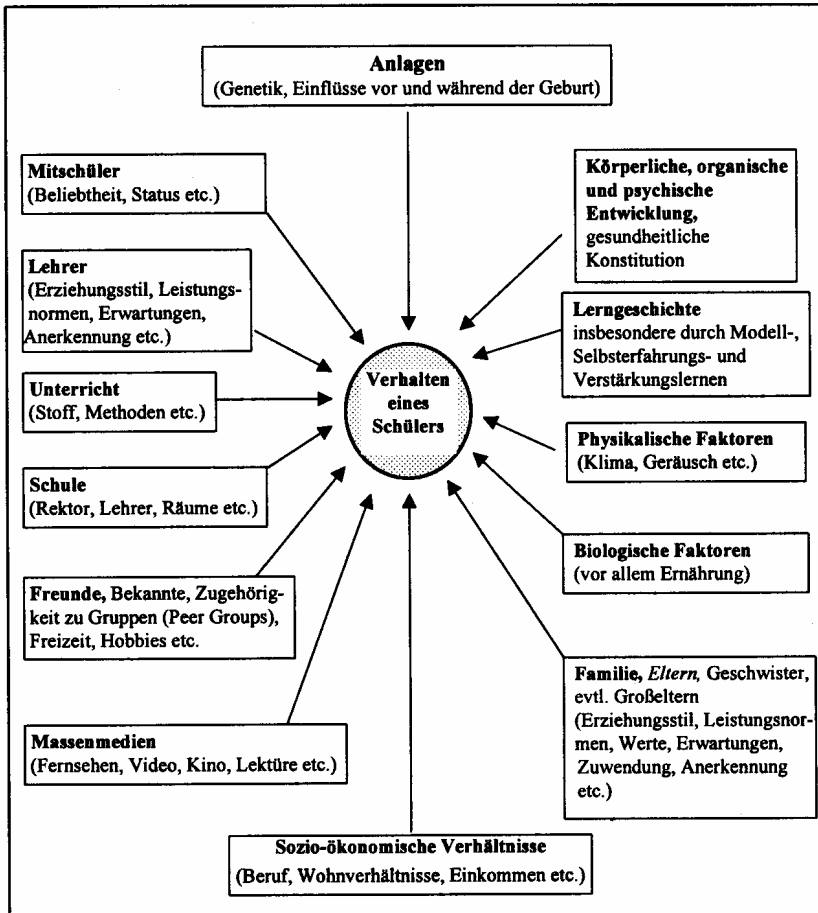


Abb. 3: Faktoren, die das Schülerverhalten bestimmen (in: MUTZECK 2000, 68)

vor dem Hintergrund der zahlreichen Erklärungsmodelle für herausforderndes Verhalten – vor allem folgende Ursachen bzw. „beeinflussende Bedingungen“ (GOETZE 2001, 73) genannt werden: (*hirn-organisch-biologische* sowie einander teils überlappende *sozioökonomische bzw. -kulturelle Faktoren*, z. B. familiäre, schulische und massenmediale Gründe oder Milieueinflüsse (vgl. ebd., 73ff.; GRUBER & LEDL 1993, 59ff.). Auf die einzelnen Faktoren – bedeutende Einflüsse bzw. Ursachen sind bereits im Kontext der älteren und neueren Erklärungsmodelle für auffälliges Verhalten thematisiert worden – soll an dieser Stelle nicht nochmals eingegangen werden, stattdessen sollen drei sehr wichtige Punkte unterstrichen werden: Einer „multifaktoriellen Genese von Verhaltensstörungen“ (KERKHOFF 1992a, 470) ist eine große Aufmerksamkeit zu schenken, ebenso den Worten MUTZECKs, der von so genannten „Kann-Faktoren“ (2000, 72) spricht: Sie können, müssen jedoch nicht, zu Verhaltensauffälligkeiten führen, wobei meist mehrere Faktoren zusammenwirken und dadurch ein festgefahrenes Verhalten verursachen oder „aufschaukeln“ (vgl. ebd., 72f.). Außerdem können Lern- verschiedene Verhaltensstörungen hervorrufen oder auch umgekehrt (vgl. GRUBER & LEDL 1993, 40ff.). Zwischen ihnen besteht also eine „verhängnisvolle Wechselwirkung“ (PETERMANN 1998a, 27), so verstärken sie sich etwa gegenseitig (vgl. WÜLLENWEBER 2004, 119ff.). Einer der vielen Teufelskreise nimmt womöglich den folgenden, die Entwicklung des Kindes gefährdenden Verlauf:

„Lerngestörte Schüler stecken täglich Kränkungen und Demütigungen ein, die sie verunsichern. In der Regel versuchen solche Schüler, ihr verletztes Selbstwertgefühl zu retten, indem sie das Versagen durch Erfolge in anderen Bereichen kompensieren. Die Kompensation kann gelingen oder fehlerlaufen. [...] Vielen lerngestörten Schülern gelingt die sozial erwünschte Kompensation nicht. [...] Je nach Persönlichkeit, Temperament und Umweltbedingungen wenden sich solche Schüler aggressiv gegen ihre frustrierende Umwelt oder ziehen sich resigniert-depressiv zurück“ (BETZ & BREUNINGER 1998, 5).

Damit derartige und andere Teufelskreise durchbrochen werden oder im Idealfall erst gar nicht entstehen, sind allgemeine und spezielle Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention nötig, um Menschen mit auffälligem Verhalten und ihrer Umgebung jene Hilfen anzubieten und zu geben, welche sie brauchen.

#### **4.4 Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention**

Ohne eine gewissenhafte Diagnostik ist eine erfolgreiche Förderung auf tönernen Füßen gestellt. Deshalb ist, auch im Sinne der zu fordernden Multiperspektivität, der Einsatz unterschiedlicher Instrumentarien zu empfehlen und zu fragen, welche diagnostischen Verfahren im Spiegel der jeweiligen Situation anzuwenden sind. Die Entscheidung bei der Auswahl angemessener Instrumentarien kann beispielsweise durch das so genannte „Brandenburger Fördersystem bei Verhaltensstörungen“ (BRAV) professionalisiert werden, da die unteren und oberen Stufen des „BRAV-Systems“ mit spezifischen diagnostischen Methoden verbunden sind (vgl. GOETZE 2001, 19ff.). Auf den *unteren Stufen* – Kinder mit auffälligem Verhalten werden in den Grundschulen gefördert, evtl. zusätzlich durch eine sonderpädagogische Beratung oder Begleitung – sind u. a. folgende Instrumentarien brauchbar (vgl. ebd., 58ff.; PETERMANN 1998a, 19ff.): Screening-Verfahren (z. B. normierte Rating-Skalen wie die Child Behavior Checklist, CBCL, zur Feststellung des Typs der Verhaltensauffälligkeit und zur Diagnose des Fortschritts bei Interventionen) sowie gezielte Verhaltensbeobachtungen mit schriftlichen Aufzeichnungen (z. B. der Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten, BAV). Nützlich sind ferner Interviews und Explorationsverfahren mit vielfältigen Strukturierungsgraden (z. B. für Explorationsgespräche mit den Eltern der Diagnostische Elternfragebogen, DEF, und die Hamburger Verhaltensbeurteilungsliste, HAVEL) und schließlich die Methode des Soziogramms, um z. B. Star- und

Außenseiterpositionen in der Klasse ausfindig zu machen. Wertvoll sind überdies der ADHS-Eltern- und Lehrerfragebogen und der „Tiger Hannibal“, ein Motoriktest, um Hyperaktivität bzw. Impulsivität zu erfassen (vgl. KREUTZJANS 2004, 18; MERTENS 2005, 49). HEIJKOOP unterstreicht die große Bedeutung der genauen Beobachtung der Menschen mit festgefahretem Verhalten, aber auch ihrer Umgebung, wobei u. a. vier Aspekte – die Form, Frequenz, Intensität sowie die Verbreitung – detailliert betrachtet werden sollten, evtl. mit Hilfe einer Videoaufnahme (vgl. 2002, 19ff.). Letztere ermöglicht die Schärfung des Blicks des Beobachters, die Entdeckung von Vorurteilen und das Erkennen wichtiger Einflüsse im Kontext der Problemsituation (vgl. ebd.).

Als Instrumentarien auf den *oberen „BRAV-Stufen“* – Schüler mit Verhaltensstörungen werden integrativ oder in Sonderklassen bzw. -schulen gefördert – sind stichwortartig zum Beispiel anzuführen (vgl. GOETZE 2001, 64ff.; MYSCHKER 2005, 137ff.): zum einen die Leistungsdiagnostik (Intelligenz-, Schulleistungs- und Funktionstests, letztere bezüglich der Wahrnehmung und Motorik, der Sprech- bzw. Sprachleistung, der Konzentration und Leistungsmotivation), zum anderen die Persönlichkeitsdiagnostik (z. B. ausdrucksdiagnostische Verfahren oder spezielle Fragebögen und Einschätzskalen über Angst, Einstellungen und Selbstkonzepte, ebenso die Schemata ICD-10-GM und DSM-IV-TR) und nicht zuletzt die medizinische Diagnostik. In diesem Zusammenhang sind besonders jene diagnostischen Möglichkeiten zu nennen, welche DÖPFNER u. a. (vgl. 2000, 118ff.), DÖPFNER & LEHMKUHL (vgl. 2000, 6ff.), KONRAD & HERPERTZ-DAHLMANN (vgl. 2004, 405) und SCHMUTZLER (vgl. 1999, 98f.) vorschlagen. Dabei ist das Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach der ICD-10 und dem DSM-IV (DISYPS-KJ) u. a. deswegen hervorzuheben, weil es Diagnose-Checklis-

ten sowie Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen – z. B. zu den Angststörungen und zu den Störungen des Sozialverhaltens – enthält (vgl. Abschnitt 3.5). Es wird also nach drei Beurteilungsebenen differenziert, was (un-)absichtliche Verzerrungen oder Missinterpretationen verhindern hilft und was der Qualität der Diagnose dient (vgl. ebd.; GOETZE 2001, 71f.). Auf eine möglichst exakte Diagnostik, die mehrere Perspektiven, die Fähigkeit zur Selbstkritik sowie die Veränderbarkeit und Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen – dazu gehören auch und besonders die Stärken wie Ressourcen der Betroffenen und ihres Umfeldes – mit einschließt, sollte nicht verzichtet werden.

Der *Prävention* von Verhaltensauffälligkeiten ist ein sehr hoher Stellenwert zuzuschreiben. Als (primär-, sekundär- und tertiär-)präventive Maßnahmen im Schulsystem werden von MYSCHKER u. a. angegeben (vgl. 2005, 172f.): die kompensatorische Erziehung bereits vor dem Schulbeginn, die Schaffung eines positiven, kooperativen Schulklimas, die Verbesserung der Unterrichtsqualität, die gezielte Förderung von Schlüsselqualifikationen (z. B. Lesen, Schreiben), die schulische Gewaltprävention sowie ein Lehrertraining in der klientenzentrierten Gesprächsführung (vgl. HILLENBRAND 1999, 123f.). GOETZE etwa betont das affektive Lehrertraining, um empathische Fähigkeiten den Schülern gegenüber zu steigern und um – dies können Forschungsergebnisse belegen – die Schulleistungen der Kinder zu verbessern (vgl. 2001, 48f.). Keineswegs zu vernachlässigen sind die präventiven Bemühungen im außerschulischen Bereich, man denke zum Beispiel an die zentralen Einflüsse und Grundlagen im Elternhaus, an die Beziehungen zu den Gleichaltrigen, an das Vereinsleben, aber auch an die (Mit-)Verantwortlichen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt, in der Politik, im (Breiten-)Sport, in der Kultur bzw. in den (Massen-)Medien.

Die nachstehenden *Möglichkeiten der Intervention* bei Verhaltensauffälligkeiten nehmen Bezug auf verschiedene Erklärungsmodelle (vgl. Abschnitt 4.2). Aus der beachtlichen Vielfalt und Bandbreite an Maßnahmen kann lediglich eine Auswahl, die sich vor allem auf die partiell miteinander vernetzten Felder der Psychologie, (Sonder-)Pädagogik, Psychoanalyse und Medizin stützt, präsentiert werden:

- Ruherituale und Entspannungsverfahren, z. B. das „Schildkröten-Phantasie-Verfahren“, die „Kapitän-Nemo-Geschichten“, die Phantasiereise sowie die progressive Muskelentspannung (vgl. FREIMANN 1998, 155ff.),
- Snoezelen, z. B. zur Förderung des Körperbewusstseins bei Kindern in der Schulanfangsphase oder zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und zum Abbau der Hyperaktivität bei Menschen mit ADHS (vgl. BRÄSEMANN 2006, 4ff.; KREUTZJANS 2004, 41ff.; MERTENS 2005 u. a., 79ff.),
- Übungen zur Wahrnehmungsförderung, wie sie etwa von MERTENS (vgl. 2004, 27ff.) oder MERTENS & WASMUND-BODENSTEDT (vgl. 2006, 14ff.) beschrieben werden, z. B. Balancieren und Konzentrationsspiele,
- einige Vorstellungen HEIJKOOPs, z. B. die Idee, mit Hilfe der Videokamera bei Menschen mit herausforderndem Verhalten und bei deren Mitmenschen nach positiven Kräften zu suchen, um Ansätze zur (Selbst-)Hilfe sowie zur Verbesserung der sozialen Beziehungen zu finden (vgl. 2002, 22ff.),
- das „integrative Training“ von PALLASCH & REIMERS, das zehn Schritte unterscheidet, das bei der betroffenen Lehrperson, welche mit schulischen Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert ist, ansetzt und das ebenso mit Videoaufzeichnungen arbeitet (vgl. 2004, 46ff.),
- diverse Spielarten von offenen Unterrichtsphasen bzw. von offenem Unterricht, zum Beispiel Freiarbeit, Gruppenarbeit, handlungsorientierter Unterricht, Projektunterricht und Wochenplanunterricht (vgl. WEINHÄUPL u. a. 1995, 4ff.),
- wichtige methodisch-didaktische wie erzieherische Hinweise und Verfahren für einen konstruktiven Umgang mit herausfordernden



Verhaltensweisen in der Schule, z. B. die entsprechende Strukturierung der Lehr-Lern-Prozesse, die Selbstbeobachtungsbögen für Schüler, die Feedbackbögen für Schüler, Lehrer und Eltern, das „Peer tutoring“ bzw. Partner-Lernen mit Hilfe eines Buddys als Helfer sowie das Schließen von Verträgen mit Belohnungen für erwünschte Verhaltensweisen (vgl. Abschnitt 3.5; HOLZINGER 2004, 10ff.; IMHOF u. a. 2003, 32ff.),

- spezielle Unterrichtskonzepte (z. B. von HEWETT, NEUKÄTER & GOETZE oder ZENTALL), die u. a. Varianten der Verhaltensmodifikation (z. B. das Verstärkungs- und Modelllernen, die Selbstinstruktion wie Selbstbewertung) enthalten, welche zum Teil aber ebenfalls humanistisch orientierte, klientenzentrierte Elemente (z. B. die drei Basisvariablen von ROGERS: Echtheit, Akzeptanz und Wärme) aufweisen (vgl. GOETZE 2001, 192ff.),
- soziale Lernprogramme, so genannte „social skills trainings“, zum Auf- und Ausbau diesbezüglicher Kompetenzen von Lehrern und Schülern, überdies Gewaltpräventionsprogramme sowie bestimmte Konfliktlösungsverfahren wie z. B. nach GORDON, GLASSER oder REDL (vgl. ebd., 202ff.; MUTZECK 2000, 271ff.) und
- das bekannte Trainingsprogramm für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen von LAUTH & SCHLOTTKE (vgl. 2002, 127ff.) oder auch das Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP) von DÖPFNER u. a. (vgl. 2002, 55ff.; Abschnitt 3.5).

Viele weitere Impulse bzw. Methoden – beispielsweise die Psychomotorik, die Kunst- und Musiktherapie oder das gezielte Einüben von Einfühlungsvermögen durch (außer-)schulische Rollenspiele (vgl. PETERMANN 1998a, 34ff.) – lassen sich anführen. Sie bewirken u. a. eine positive Prägung des (Schul-)Alltags, der durch Verhaltensauffälligkeiten sehr negativ beeinflusst werden kann, und haben nicht zuletzt auch eine präventive Komponente (vgl. PETERMANN 1998b, 11f.). Etwas näher soll am Ende dieses Abschnitts auf das viel versprechende Therapieprogramm für Selbstwert-, Leistungs- sowie Beziehungsstörungen (SELBST) eingegangen werden (vgl. WALTER 2005, 4f.):

„SELBST ist störungsübergreifend, lösungs- und ressourcenorientiert und fokussiert vor allem jugendliche Probleme in der Lebensbewältigung weitgehend unabhängig von der zugrunde liegenden Störung. Die Rolle des Therapeuten besteht entsprechend des Selbstmanagement-Ansatzes von Reinacker und Mitarbeitern (2000) in der eines Beraters, eines Coaches, der den Jugendlichen hilft, eigene Probleme zu verstehen, selbst Ziele zu definieren und sich für das Erreichen von Teilzielen zu belohnen“ (ebd., 5).

Dieses multimodale Konzept richtet sich folglich auch an Jugendliche mit einer (komorbiden) ADHS, es unterscheidet sieben Stufen (vgl. ebd.): In den ersten drei Phasen erfolgt u. a. eine mehrdimensionale Diagnostik, die neben den Problembereichen auch die Kompetenzen und Ressourcen der Jugendlichen und ihres Umfeldes erhebt. Die vier Phasen der Intervention beinhalten nicht zuletzt die Stufe der Zwischenevaluation, um etwa zu überprüfen, ob die gesetzten Ziele erreicht worden sind und ob neue Ziele bestimmt werden sollten. Nach WALTER sind die ersten Wirksamkeitskontrollen positiv, weitere Effektivitätsnachweise sollen folgen (vgl. ebd.). Es bleibt in diesem Zusammenhang zu hoffen, dass sowohl dieser interessante Ansatz als auch die oben angeführten und zahlreichen anderen Interventionsmöglichkeiten den Betroffenen und ihrer Umgebung die jeweils erforderliche Unterstützung bzw. Begleitung bereitstellen können. Dies schließt bei einer begründeten, klaren Notwendigkeit eine medizinische Hilfe, welche zum Beispiel in verhaltenstherapeutische Kontexte eingebettet ist, mit ein.

In der Gegenwart stehen somit viele Möglichkeiten der Diagnostik und Intervention bei den unterschiedlichen Formen von auffälligem Verhalten zur Verfügung. Es gilt, sie zu nützen, um (weitere) risikoreiche bzw. negative Entwicklungsverläufe zu vermeiden (vgl. LAUTH & SCHLOTTKE 2002, 27ff.). Es ist WÜLLENWEBER zuzustimmen, wenn er schreibt, dass der Lebensweg von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten grundsätzlich als *entwicklungsoffen* angesehen werden muss, dass aber trotzdem die Verhaltensstörungen als ein Risikofaktor für die Entwicklung zu betrachten sind (vgl. 2004, 133).

## **5. Begründung des methodischen Ansatzes**

Dieses Kapitel setzt sich mit zentralen methodischen Aspekten und Voraussetzungen der vorliegenden Arbeit auseinander: Im ersten Abschnitt werden einige Grundzüge der quantitativen und qualitativen Forschung vergleichend dargelegt, im zweiten werden Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Verfahren skizziert. Dann werden (Hinter-)Gründe thematisiert, warum eine qualitative Forschungsmethode und MONTESSORI ausgewählt worden sind. Schließlich wird das Vorgehen in der historisch-hermeneutischen (Quellen-)Analyse expliziert, indem die fünf Fragenkomplexe schrittweise vorgelegt und erläutert werden.

### **5.1 Quantitative und qualitative Forschung im Vergleich**

BRÜSEMEISTER kann aus der Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung u. a. die folgenden allgemeinen Merkmale beleuchten, wobei die Charakteristiken quantitativer Verfahren jeweils zuerst genannt werden (vgl. 2000, 11ff.): Einer theorieüberprüfenden stehe eine theorieentdeckende Forschungslogik gegenüber, ferner der deduktiven Schließlogik die drei Formen der Deduktion, Induktion und der Abduktion. Während die quantitativen Forschungen außerdem zumeist mit großen Datensätzen arbeiten und auf statistische Zusammenhänge bzw. Wahrscheinlichkeitsaussagen abzielen würden, sei den qualitativen Ansätzen oft ein einzelfallanalytisches oder fallrekonstruktives Verfahren gemeinsam. Letztere würden nicht Variablen als Erkenntnisgegenstand in den Mittelpunkt stellen, sondern die Rekonstruktion von Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und Wissensbeständen des ganzen Menschen. Unterschiede zeigen sich – so BRÜSEMEISTER – nicht zuletzt auf der Ebene der Zentralbegriffe, z. B. die „Aggregate“ bzw. die „Aggregationen von Variablen“ und die „Messung“ einerseits, die „(Einzel-)Fallbezogenheit“ und die „Gegenstands-

gemessenheit“ (ebd., 22, 55) andererseits. Als „Fall“ kommen etwa Personen, Gruppen, gesellschaftliche Teilsysteme und/oder Ereignisse in Frage (vgl. ebd., 65), in dieser Arbeit in erster Linie MONTESSORI sowie die diversen Kontexte (z. B. historische Umfeldbedingungen in der Zeit ihres Wirkens).

Auch um Missverständnisse zu vermeiden, soll an dieser Stelle OSWALD zitiert werden. Er hält fest, „dass es sich bei qualitativen und quantitativen Methoden nicht um diametral entgegengesetzte oder sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung handelt, sondern dass es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso gibt wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten“ (2003, 74). Man denke z. B. an deduktive Schließungsformen, welche bei beiden Methodentypen mit unterschiedlicher Gewichtung angewendet werden, ebenfalls an die Frage der Interpretation der Forschungsergebnisse sowie an die grundlegende Forderung einer Systematisierung bzw. Standardisierung des wissenschaftlichen Arbeitens, was weiter unten noch aufgegriffen werden wird. KELLE & ERZBERGER etwa beschreiben zwei Varianten einer Methodenintegration, das Phasenmodell und die Triangulation (vgl. 2004, 300ff.), was hier aber nicht näher ausgeführt werden soll, da diese Arbeit eine qualitative Analyse der Schriften von MONTESSORI realisieren wird. BRÜSEMEISTER führt zahlreiche Beispiele für eine Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung an (vgl. 2000, 41ff.; FLICK u. a. 2004, 24; FRÜH 2001, 67f.; GROEBEN & RUSTEMEYER 2002, 238ff.). GUDJONS verweist auf die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung: Sie sei u. a. dadurch gekennzeichnet, dass hermeneutische Fragestellungen (dazu zählt auch das vorliegende Thema) wieder zunehmend an Gewicht gewinnen und dass sich bei den Forschungsmethoden verschiedene Konzepte annähern würden, und zwar

im Sinne einer Öffnung der empirisch-quantitativen Forschung in Richtung „offener“ Verfahren wie im Sinne einer strengeren methodischen Absicherung hermeneutischer Ansätze (vgl. 1999, 40f.). Letzteres stellt eine tragende Säule dieser Arbeit dar (vgl. Abschnitte 5.2 bis 5.5).

## **5.2 Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung**

Von *Grenzen* qualitativer Forschung ist u. a. deshalb zu sprechen, weil Wissenschaftler nur zu Teilaspekten des Gegenstandes, den sie untersuchen, Zugang haben (vgl. SCHRATZ 1998, 28). Folglich hat jedes Forschungsdesign lediglich eine beschränkte Reichweite, es gibt also kein Verfahren, das einen Gegenstand vollständig erfassen könnte (vgl. ebd., 30, 64f.). Stattdessen stehen mehrere Möglichkeiten der Bearbeitung des jeweiligen Themas zur Verfügung (vgl. GLASERSFELD 2002, 19). Werden die dabei gewonnenen Informationen nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten interpretiert, dann sollte nach SOEFFNER zwischen zwei Formen von Konstruktionen differenziert werden (vgl. 2004, 167ff.):

„Das bedeutet vor allem, dass die Daten des Sozialwissenschaftlers, anders als die Daten des Naturwissenschaftlers, vorinterpretiert sind, dass seine Konstruktionen eben Konstruktionen von Konstruktionen sind. Der Sozialwissenschaftler entwirft Konstruktionen ‚zweiter Ordnung‘. Diese sind kontrollierte, methodisch überprüfbare, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen ‚erster Ordnung‘. Der wissenschaftliche Interpret macht zwar nichts prinzipiell anderes als das, was Menschen im Alltag auch tun: Er deutet Wahrnehmungen als Verweise auf einen ihnen zugrunde liegenden Sinn hin. Aber anders als der Alltagsmensch versucht der wissenschaftliche Interpret, sich über die Voraussetzungen und die Methoden seines Verstehens Klarheit zu verschaffen. Denn dadurch und nur dadurch wird Verstehen zu einer wissenschaftlichen Methode“ (ebd., 167).

In Bezug auf das Datenmaterial können drei Arten unterschieden werden: Daten aus Beobachtungen, Befragungen und Dokumenten (vgl. BRÜSEMEISTER 2000, 14ff.). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Daten in Form von Dokumenten bzw. (Primär- wie Sekundär-)Quellen, wobei ein

weiter Dokumentbegriff zugrunde gelegt wird (vgl. ebd.; Abschnitt 5.3). Die Schriften MONTESSORI lassen sich somit als „Konstruktionen ‚erster Ordnung‘“ beschreiben, diese Promotionsarbeit und die Literatur über (die) MONTESSORI(-Pädagogik) als „Konstruktionen ‚zweiter Ordnung‘“ (SOEFFNER 2004, 167). Eine derartige Differenzierung zwischen Quellen und Literatur bzw. zwischen Konstruktionen erster und zweiter Ordnung ist allerdings nicht als eine absolute Unterscheidungsmöglichkeit zu sehen, weil etwa ältere Literatur (z. B. Darstellungen über PESTALOZZI) auch als Quellen verwendet werden können (vgl. BRANDT 1996, 48f.).

Der Verfasser dieser Arbeit legt im Kontext seiner (Re- und De-)Konstruktionen einen großen Wert auf die von SOEFFNER skizzierte wissenschaftliche Methode in Abgrenzung zum Vorgehen des Alltagsmenschen: Ergebnis dieser Bemühungen soll eine intersubjektiv nachvollziehbare und nachprüfbare Analyse sein, weshalb wichtige theoretische und methodische Voraussetzungen offen gelegt worden sind und werden (vgl. 2004, 172; FRÜH 2001, 22), z. B. die Formulierung der Hypothesen, die Positionierung des Autors, die Präsentation von hermeneutischen Standards sowie die Auseinandersetzung mit ADHS und auffälligem Verhalten. Die Abschnitte 5.3 bis 5.5 werden weitere Offenlegungen, Präzisierungen und Systematisierungen (z. B. die Explikation der Fragenkomplexe und die Vorstellung und Zuordnung der Suchbegriffe) bereitstellen. An dieser Stelle soll offen gelegt und betont werden, dass sich der *Einsatz des Computers* in Bezug auf die Analyse der Werke MONTESSORI (trotz anfänglich gegenteiliger Erwartungen) als nur wenig hilfreich erwiesen hat. Neben den technischen Hindernissen beim Einscannen von alten (Fraktur-)Schriften sind besonders der geringe Nutzen der verwendeten Suchfunktion im „Word-Programm“ – die Eingabe einzelner Suchbegriffe ist umständlich und häufig unergiebig – sowie die Proble-

matik der Nichtberücksichtigung vieler Kontexte, in welchen bestimmte Begriffe MONTESSORI stehen (z. B. quellenkritische Zusammenhänge), zu nennen.

Zu den *Möglichkeiten* der qualitativen Forschung zählen u. a. die nachfolgenden nützlichen Aspekte bzw. Erträge: Der Perspektivenwechsel, die interdisziplinäre Kooperation, die (Selbst-)Kritik und fruchtbare Diskurse – SCHRATZ spricht z. B. vom „Aushandeln von Bedeutungen“ (1998, 28) – erhöhen die Chancen auf einen alltäglichen und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn sowie auf eine Humanisierung der Gesellschaft, zum Beispiel eine verstärkt ganzheitliche Betrachtung des Menschen (vgl. FLICK u. a. 2004, 22ff.; MAYRING 2002, 31ff.). In diesem Sinne sei mit Blick auf die vorliegende Arbeit vor allem auf die mehrfach thematisierte Multiperspektivität bzw. -modalität (z. B. bei den Hilfen bei ADHS, beim Umgang mit der Geschichte im Rahmen von „ex tunc“ und „ex nunc“), auf die Bedeutung der vielfältigen Kontextualisierungen (z. B. durch die fünf Fragenkomplexe) und auf die Gespräche (z. B. mit der Betreuerin der Dissertation sowie während des Doktoranden-Workshops) verwiesen.

Weitere Möglichkeiten qualitativer Forschung finden sich im nächsten Abschnitt, welcher auf *drei Ebenen* (Hinter-)Gründe für die Wahl der qualitativen Methode angibt: Die erste Ebene nennt allgemeine (Hinter-)Gründe und bezieht diese auf das vorliegende Thema. Auf der zweiten Ebene wird zwischen den Designs und Verfahren der qualitativen Forschung differenziert sowie die hier ausgewählte historisch-hermeneutische (Quellen-)Analyse entsprechend verortet. Schließlich wird auf der dritten Ebene die ausgesuchte (Quellen-)Analyse gegenüber anderen qualitativen Zugängen abgegrenzt.

### 5.3 Begründungen für die Wahl der qualitativen Forschungsmethode

Auf die Frage, wann und wo der Einsatz von qualitativen Methoden angebracht ist, gibt OSWALD fünf Antworten (vgl. 2003, 79ff.): die Entdeckung unbekannter Aspekte von fremden wie vertrauten Welten (z. B. Studien über Außenseiter und Schulkinder), das Auffinden von neuen Zusammenhängen auf der Grundlage der Grounded Theory, die Anwendung von Theorien auf den Einzelfall sowie die qualitative Evaluationsforschung, unter Umständen in Ergänzung einer quantitativen Untersuchung (vgl. FLICK u. a. 2004, 25f.). Bezogen auf diese Arbeit zeigen sich in erster Linie zwei Verbindungen zu den Antworten OSWALDs, also zwei *allgemeine (Hinter-)Gründe* für die Auswahl der qualitativen Methode: Bisher kaum bzw. gar nicht beleuchtete Aspekte der pädagogischen Werke MONTESSORIs sollen herausgearbeitet werden, beispielsweise die Deutung von Hyperaktivität und Impulsivität in ihren Schriften. Ferner soll die Deutung MONTESSORIs, um beim angegebenen Beispiel zu bleiben, mit anderen theoretischen Vorstellungen verknüpft werden, z. B. mit den Paradigmen TUGGENERs (vgl. Abschnitt 4.2), wodurch sich die Anwendbarkeit des theologischen oder des anthropologischen Deutungsmusters auf den Einzelfall Maria MONTESSORI erweisen kann (vgl. OSWALD 2003, 81).

Zu ergänzen bleiben auf der ersten, allgemeinen Ebene zwei bedeutsame Anmerkungen: BRÜSEMEISTER betont die Gegenstandsangemessenheit qualitativer Forschung: „Methoden sind am Untersuchungsgegenstand auszurichten und nicht umgekehrt der Gegenstand an Methoden“ (2000, 33). Mit einer Einschränkung ist dieser Einschätzung grundsätzlich zuzustimmen. Eine überzogene Methodik- oder Gegenstandsprävalenz lehnt der Autor dieser Arbeit ab, vielmehr wird eine Passung zwischen



der hier ausgewählten Analysemethode sowie der Fragestellung angestrebt (vgl. GROEBEN & RUSTEMEYER 2002, 245ff.). Nicht zuletzt deshalb differenziert dieser Abschnitt zwischen drei Ebenen. FLICK u. a., dies ist die zweite Anmerkung, stützen OSWALD, ohne auf ihn explizit Bezug zu nehmen, wenn sie schreiben, dass „qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (2004, 17). Bei OSWALD ist zu lesen: „Nähe kann blind machen“ (2003, 80). Das sechste Kapitel wird zeigen, inwiefern in der mehr oder weniger vertrauten Welt der pädagogischen Schriften von Maria MONTESSORI wenig Bekanntes oder gar Neues entdeckt werden kann.

Im Kontext der zweiten Ebene soll zwischen den qualitativen *Forschungsdesigns und -verfahren* unterschieden werden (vgl. MAYRING 2002, 40): Erstere werden auch als Untersuchungsplan oder Forschungsarrangement bzw. -konzeption bezeichnet, wobei sich zum Beispiel sechs qualitative Designs anführen lassen: die Einzelfall- und Dokumentenanalyse, die Handlungs- und Feldforschung, das qualitative Experiment und die qualitative Evaluationsforschung (vgl. ebd., 41ff.). Zu den verschiedenen Forschungsverfahren hingegen zählt MAYRING die konkrete(re)n Methoden bzw. Techniken der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten, beispielsweise das narrative Interview, das selektive Protokoll und die qualitative Inhaltsanalyse. Sie können bzw. sollen, so MAYRING, an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden (vgl. ebd., 65ff.).

Vor der Verortung bzw. spezielleren Begründung der historisch-hermeneutischen (Quellen-)Analyse im Gefüge der Designs und Verfahren soll BRÜSEMEISTER zitiert werden: „[...] es liegt eben in der Natur von Werk-

zeugen, dass man mit ihnen jeweils in einem bestimmten Bereich gut arbeiten kann, in anderen jedoch nicht (mit dem Hammer lässt sich ein Nagel einschlagen, aber kein Garten umgraben)“ (2000, 18). Folglich sind bezüglich des Methodenwerkzeugs Entscheidungen zu treffen, um im Bereich von MONTESSORIs Werken „gut arbeiten“ zu können. Der Verfasser dieser Arbeit entscheidet sich für das qualitative Design einer Dokumentenanalyse, da ein direkter Zugang zur italienischen Klassikerin durch Beobachten, Befragen oder Messen unmöglich ist und da mit Hilfe der allgemeinen und speziellen Quellenkritik – z. B. bezüglich der Intendiertheit ihrer Schriften – (Re-)Konstruktionen zur Prüfung der Hypothesen verwirklicht werden können (vgl. MAYRING 2002, 46ff.). Als konkrete qualitative Technik kommt dabei die historisch-hermeneutische (Quellen-)Analyse zum Einsatz (vgl. HERWEG 2003, 286ff.): Der Terminus „Quellen“ wird zwar explizit angeführt, aber eingeklammert, um auf die Beschäftigung mit dem Quellenmaterial *und* auf die Vernetzungen mit der aktuellen Fachliteratur (z. B. über Menschen mit ADHS) hinzuweisen (vgl. ebd.). Gleichwohl soll durch die Angabe des Fachbegriffs „Quellen“ wie durch die Präzisierung „historisch-hermeneutisch“ die geschichtswissenschaftliche Komponente der Arbeit hervorgehoben werden. Letzteres zeigt sich z. B. in den hermeneutischen Aspekten bzw. Standards (vgl. Abschnitt 2.1), welche im sechsten Kapitel berücksichtigt werden sollen, etwa bei der Darstellung des Verhältnisses zwischen MONTESSORI (Individuelles) und den Bedingungen ihres Umfeldes (Allgemeines) (vgl. CORNELISSEN 2000, 16ff.).

Auf der dritten Ebene ist die für diese Arbeit ausgewählte historisch-hermeneutische (Quellen-)Analyse besonders von den nachfolgenden anderen qualitativen Zugängen *abzugrenzen*: Es handelt sich bei der vorliegenden (Quellen-)Analyse nicht um eine

- quantitative oder qualitative Inhaltsanalyse, auch wenn mehrere relevante Impulse (z. B. die bereits problematisierte Passung zwischen Methode und Thema sowie die noch darzulegende Standardisierung bzw. Systematisierung mittels der fünf Fragenkomplexe) in die Arbeit eingeflossen sind (vgl. MAYRING 2004, 471ff.);
- psychoanalytische Textinterpretation oder linguistische Textanalyse, weil diese Ansätze vor allem andere Fragestellungen und Theoriehintergründe erforderlich machen würden (vgl. FRÜH 2001, 50f.);
- konversationsanalytisch konzipierte Dokumentenanalyse, wie sie zum Beispiel WOLFF skizziert, welcher u. a. von einem engen Dokumentbegriff ausgeht, was in dieser Arbeit jedoch nicht der Fall ist (vgl. 2004, 508ff.).

Der hier verwendete weite Dokumentbegriff orientiert sich an der Beschreibung von SOEFFNER (vgl. 2004, 164). Er umfasst nicht nur „standardisierte Artefakte“ (WOLFF 2004, 503), sondern unterschiedliche Objektivationen der menschlichen Psyche insgesamt (vgl. MAYRING 2002, 47), in dieser Arbeit drei zu differenzierende Gruppen von Fachliteratur, die in der Einleitung vorgestellt worden sind.

#### **5.4 Begründungen für die Auswahl von Maria Montessori**

Anfänglich war bei der Konzeptionalisierung dieser Arbeit vorgesehen, aus der Vielzahl an Klassikern der Pädagogik (z. B. COMENIUS, ROUSSEAU, PESTALOZZI, FRÖBEL und MONTESSORI) einige Vertreter der jeweiligen historischen Epochen auszuwählen, um typische unaufmerksame sowie hyperaktive bzw. impulsive Verhaltensweisen herauszufiltern und einen Bezug zum heutigen ADHS-Krankheitsbild zu finden. Rasch wurde klar, dass mehrere Klassiker den Rahmen einer einzelnen Promotionsarbeit sprengen würden: Die Auseinandersetzung mit der komplexen Thematik ADHS, mit den Klassikern und mit den sich schrittweise entwickelnden Fragenkomplexen machte deutlich, dass die Reduzierung der Zahl der Klassiker sowie zugleich spezielle Schwerpunktsetzungen in der

geplanten qualitativen Analyse angebracht sind, besonders auch deshalb, um substantielle und sichere Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. GROEBEN & RUSTEMEYER 2002, 245f.). Zu den Schwerpunkten, die gesetzt wurden, sind u. a. zu zählen: die Fokussierung auf die Hyperaktivität und Impulsivität (die Unaufmerksamkeit wird jedoch berücksichtigt), die entsprechende Auswahl der Fachliteratur sowie die Konzentration auf fünf Fragenkomplexe (vgl. Abschnitt 5.5). Sie alle sind ein Ergebnis vieler Reflexionsphasen und Gespräche (z. B. mit der Betreuerin der Dissertation oder während des Doktoranden-Workshops in Berlin im März 2006).

Es sind in erster Linie die folgenden *Gründe* anzugeben, weshalb die Wahl auf MONTESSORI gefallen und sie somit Gegenstand der (Quellen-)Analyse ist:

- Die skizzierte Anfangsphase der Arbeit hat eine Reduktion der Zahl der zu untersuchenden Klassiker gebracht und schließlich die Aufmerksamkeit auf MONTESSORI gelenkt, um aussagekräftige Antworten auf die Fragenkomplexe zu erhalten und den Rahmen einer Doktorarbeit nicht zu sprengen.
- Viele Vorstellungen MONTESSORIs sind auch über 50 Jahre nach ihrem Tod aktuell bzw. modern (vgl. MISSMAHL-MAURER 1994, 5ff.), was etwa an der Auflagenstärke der Literatur von ihr und über sie, an den diesbezüglichen Einrichtungen sowie an den Diskussionen über sie und ihr pädagogisches Konzept erkennbar ist (vgl. ebd.; Abschnitt 6.2).
- Dass bestimmte Aspekte (der Pädagogik) MONTESSORIs kontrovers diskutiert und unterschiedlich eingeschätzt werden (vgl. LUDWIG 2004, 218ff.), wird nicht als ein hinderlicher, sondern interessanter Faktor betrachtet. Eine solche Sicht stützt die Sinnhaftigkeit – vielleicht sogar Notwendigkeit – der Annäherung an das vorliegende Thema mittels fünf Fragenkomplexen.
- Soweit es nach der Durchsicht der dem Autor dieser Arbeit zur Verfügung stehenden Literatur ersichtlich ist, besteht in Bezug auf die Fragestellung der Dissertation und nach Auffassung ihres Verfassers eine *Informationslücke* (vgl. BÖHM 1999, 14f.). Dies können zum Beispiel die im Anschluss angegebenen Arbeiten bestätigen.

Im weiteren wie näheren Umfeld des hier vorliegenden Themas stehen u. a. die nachfolgend angeführten Arbeiten: VOGL geht der Frage nach, welche heil- bzw. sonderpädagogische Relevanz das Erziehungskonzept MONTESSORI hat (vgl. 1992, 1ff.). Er kommt zum Ergebnis, dass der Ansatz der italienischen Klassikerin sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene einen diesbezüglich hohen Aktualitäts- bzw. Relevanzgrad besitzt: Kompatibilitäten, Übereinstimmungen und Einsatzmöglichkeiten zeigen sich z. B. in bestimmten biografischen Wurzeln und Aspekten MONTESSORI, in der Betonung der Entwicklungsenergien von Menschen mit und ohne Behinderung sowie in den Forderungen nach pädagogischen Mitteln, nach einer individualisierenden und sensomotorischen (Selbst-)Erziehung oder nach einer „vorbereiteten Umgebung“ mit entsprechenden Materialien (vgl. ebd., 4ff.; Abschnitte 6.1 und 6.2). Hinsichtlich der Anwendung der (heil- bzw. sonder-)pädagogischen Vorstellungen von Maria MONTESSORI in den unterschiedlichen Praxisfeldern lassen sich – nicht nur, aber auch mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit – insbesondere nachstehende Autoren nennen: BIEWER bezieht sich auf Schüler mit geistiger Behinderung (vgl. 1992, 30ff.), VENOHR auf die vielfältigen Möglichkeiten der integrativen Arbeit mit Kindern (vgl. 2002, 7ff.):

*„Integrative Montessori-Pädagogik fördert alle Kinder [...], die ‚normal‘ begabten, die behinderten, von Behinderung bedrohten, die begabten und sonderbegabten. Auch das hochbegabte Kind kann, wenn die besondere Fähigkeit nicht erkannt wird, an den Rand der Gemeinschaft gedrängt werden und in unserer Gesellschaft keinen ihm angemessenen Platz finden“ (ebd., 10).*

In diesem Zusammenhang verweist VENOHR u. a. auf die Problematik des auffälligen Verhaltens (vgl. ebd., 13f.), außerdem gibt sie zahlreiche praktische Anregungen für die Arbeit mit Kindern mit und ohne Behinderung (vgl. ANDERLIK 2003, 129ff.). Nicht zuletzt betont SCHMUTZLER

die weltweite Anwendung der MONTESSORI-Methode zur integrativen (Früh-)Förderung etwa von Menschen mit mehrfacher Behinderung (vgl. 2003a, 1ff.), wobei in der Praxis wichtige Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind, z. B. ein entsprechend qualifiziertes und engagiertes Personal sowie die Orientierung am Einzelfall zum Wohle der Betroffenen (vgl. 1993, 125; HABERL 1995, 7ff.).

Einige Autoren sind zu nennen, die die Konsequenzen bzw. Wirksamkeit der Anwendung des MONTESSORI-Konzepts untersucht haben: PAVEL beobachtet das Aufmerksamkeitsverhalten von Kindern, welche sich im Kindergarten frei mit MONTESSORI-Materialien beschäftigen, und zieht daraus Schlussfolgerungen für die Vorschulförderung, etwa die Betonung der Vorzüge der MONTESSORI-Methode bei der gemeinsamen Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. 1972, 59ff.). WÖRNLE kann nachweisen, dass die integrative Unterrichtung nach den Grundsätzen MONTESSORIs nachhaltig effektiv ist, z. B. hinsichtlich des Angstniveaus sowie Leistungsstandes der Schüler (vgl. 1984, 34ff.; STENGEL 1983, 56ff.). Diese und andere Erfolge der MONTESSORI-Schule des Kinderzentrums München begründet HELLBRÜGGE u. a. damit, dass die Kinder gelernt hätten, selbständig zu arbeiten und höflich miteinander und mit den Lehrpersonen umzugehen (vgl. 2002, 64; 1977, 86ff.; HELLBRÜGGE & MONTESSORI 1978, 9ff.; NEISE 2002, 165f.). DIECKHOFF (vgl. 2002, 89), MILZ (vgl. 1999, 82ff.), VOSS-RAUTER (vgl. 1991, 79ff.) sowie BOLVANSKY (vgl. 2002, 37ff.), um weitere Beispiele anzuführen, unterstreichen die guten Möglichkeiten, die die MONTESSORI-Pädagogik auch für die Förderung von Kindern mit ADHS in der Kindergarten- und Schulpraxis bietet. Letztere verweist auf die speziellen Vorteile der Freiarbeit, z. B. auf die Förderung der Selbständigkeit oder der Fähigkeiten zur Konzentration, Kommunikation und Selbsteinschätzung (vgl. ebd.).

SCHMUTZLER steht mit zwei Beiträgen der vorliegenden Fragestellung wohl am nächsten: Zum einen setzt er sich mit der Thematik Psychohygiene und psychische Gesundheit bei MONTESSORI auseinander (vgl. 2003b, 80ff.), zum anderen mit dem entwicklungsgefährdeten Kind bzw. mit den psychosozialen Störungen, Schädigungen und Hilfen im Kontext der MONTESSORI-Pädagogik (vgl. 2002, 183ff.). In diesen beiden jeweils kurz gehaltenen Texten streift SCHMUTZLER die Problematik ADHS bzw. HKS, *ohne* jedoch in den Werken MONTESSORIS systematisch nach dem hyperaktiven bzw. impulsiven Störverhalten zu fragen. Dennoch können die bedeutsamen Erkenntnisse, die SCHMUTZLER gewonnen hat, u. a. zur Beantwortung des vierten Fragenkomplexes herangezogen werden.

Gemeinsam haben alle angeführten Autoren, dass sie zwar interessante Arbeiten mit gewissen Verbindungslinien zur vorliegenden Dissertationschrift vorlegen, aber keine ausführlichen und speziellen Informationen dazu, insbesondere zur Beantwortung des dritten bis fünften Fragenkomplexes. Es zeigt sich also eine bestimmte Informationslücke, welche die qualitative Analyse schließen will.

### **5.5 Methodisches Vorgehen in der Analyse: Fragenkomplexe**

Wie bereits im vorigen Abschnitt beschrieben worden ist, hat sich die Anzahl der zu analysierenden Klassiker der Pädagogik in der Anfangsphase dieser Arbeit reduziert. Parallel dazu haben sich die Fragenkomplexe sowie die (Anfangs- und Zwischen-)Hypothesen verändert, bis letztere jene Formulierung erhalten haben, welche in der Einleitung präsentiert worden ist. Die fünf Fragenkomplexe, die dieser Abschnitt präzisiert und erläutert, stehen in einer engen Beziehung zur ausgewählten Klassikerin MONTESSORI und zu den drei Hypothesen. Jeder dieser Komplexe, ge-

wiss auch einzelne zugeordnete (Detail-)Fragen, betrifft umfangreiche bzw. vielschichtige Wissensstrukturen. Der Verfasser dieser Promotionschrift bemüht sich dennoch, alle fünf Fragenkomplexe zu beantworten, um eine *multiperspektivische Sichtweise* zu realisieren und somit das vorliegende Thema nach den notwendigen wissenschaftlichen Erfordernissen zu bearbeiten, etwa im Kontext der Beziehungen des auffälligen Kindes zum soziokulturellen Umfeld.

### **5.5.1 Fragen zu historischen Bedingungen und biografischen Aspekten**

Im Mittelpunkt des ersten Fragenkomplexes stehen folgende geschichtliche bzw. pädagogische und biografische Hintergründe:

- a) *Welche Merkmale hat das sozioökonomische, politische und kulturelle System Italiens zur Zeit MONTESSORIs?*

Die Frage richtet sich vor allem nach den allgemeinen Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien, beim kulturellen System insbesondere nach bedeutenden bildungspolitischen Aspekten seit den 1870er Jahren.

- b) *Wie können die erziehungspraktischen und -theoretischen Bedingungen zur Zeit MONTESSORIs allgemein charakterisiert werden?*

Es wird in erster Linie nach der (grund-)schulischen Erziehung und nach der universitären Bildung gefragt.

- c) *Welche zentralen biografischen Kontexte Maria MONTESSORIs sind zu nennen?*

Es geht um das Erhellung wichtiger familiärer, schulischer und beruflicher Kontexte, z. B.: Wo und wie wächst sie auf, in welchem (Bildungs-)Milieu? Gibt es spezielle Einflüsse (z. B. durch (Kultur-)Räume, wo sie eine längere Zeit lebt)?

- d) *Wie kann das Verhältnis zwischen MONTESSORI und dem faschistischen Italien unter MUSSOLINI beschrieben und eingeschätzt werden?*

Etwa die Frage, wie sie sich zum Regime verhält, soll beantwortet werden.



e) *Fragen bzw. Themenfelder im Rahmen der allgemeinen Quellenkritik:*

Es werden u. a. Kennzeichen ihrer Werke beleuchtet (z. B. inhaltliche Schwerpunkte, sprachliche Charakteristika sowie Diskussions- bzw. Kritikpunkte).

### **5.5.2 Fragen zur Darstellung des pädagogischen Konzepts**

Wiederum sind es fünf Fragen, die beim zweiten Komplex im Vordergrund stehen und die durch Anmerkungen bzw. Detailfragen konkretisiert und erläutert werden:

a) *Welchem Leitbild „verpflichtet“ sich MONTESSORI?*

Es geht besonders um ihr Bild des Menschen, beispielsweise um Fragen wie: Welche menschlichen Dimensionen betrachtet sie? Wie werden sie gewichtet? Welche (z. B. pädagogischen) Ziele werden anvisiert?

b) *Welche Erziehungsmethoden werden vorgeschlagen bzw. gefordert?*

Welche (in-)direkten erzieherischen Maßnahmen werden favorisiert? Unter welchen (z. B. materiellen und personellen) Rahmenbedingungen werden sie vorgeschlagen bzw. gefordert?

c) *Welche Beziehung zum Kind bzw. Jugendlichen wird beschrieben?*

Welche Gesichtspunkte der Entwicklung (z. B. des Kindes) werden dargelegt? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Erziehung?

d) *Welche Beziehung zum Erwachsenen wird beschrieben?*

Welche pädagogischen Funktionen sollten z. B. Eltern und Lehrpersonen erfüllen? Wie sollten sie sich in schwierigen Situationen (nicht) verhalten?

e) *Welche Beziehung zum soziokulturellen Umfeld wird beschrieben?*

Welche (Material-)Bereiche kann das soziokulturelle Umfeld umfassen? Wie werden sie eingeschätzt (z. B. bezüglich der Ziele bzw. Wirkungen)?

### 5.5.3 Fragen zur Beschreibung von Hyperaktivität und Impulsivität

Im Gegensatz zur heute möglichen sowie nötigen multimodalen Diagnostik bei ADHS (vgl. Abschnitt 3.5) kann in der vorliegenden Arbeit bei der qualitativen Analyse der pädagogischen Schriften MONTESSORIs keine Untersuchung z. B. mit Hilfe des DISYPS-KJ durchgeführt werden. Aufgrund dieser Ausgangslage ist eine andere Vorgehensweise – die historisch-hermeneutische (Quellen-)Analyse (vgl. Abschnitt 5.3) – erforderlich, die auf Wissensbeständen der Vergangenheit und Gegenwart (z. B. DSM-IV-TR) aufbaut. Der Computer übernimmt dabei nur eine *ergänzende bzw. untergeordnete* Funktion, die lediglich zu Beginn der Analyse der MONTESSORI-Werke von Bedeutung gewesen ist, die sich dann aber aufgrund der oben skizzierten Probleme stark verringert hat (vgl. Abschnitt 5.2). Das mehrfache Lesen der MONTESSORI-Texte ist also keineswegs überflüssig, sondern stellt eine *unerlässliche Grundlage der Quellenarbeit* dar. Ferner ist zu betonen, dass es manchmal schwierig ist, einen bestimmten Suchbegriff nur einer Dimension zuzuordnen: Das ist nicht verwunderlich, denn eine Hyperaktivität geht mit einer Impulsivität einher (vgl. Abschnitt 3.3). Im ersten Fall handelt es sich um eine motorische Komponente, im zweiten rückt mehr die emotionale Äußerung in das Blickfeld. Dies ist z. B. beim Begriff „unkontrolliert“ der Fall, weil er sowohl mit hyperaktiven als auch mit impulsiven Verhaltenskomponenten in Verbindung steht und folglich in den Dimensionen 2 und 3 aufscheint. Insgesamt sind es sieben Dimensionen mit jeweils speziellen Fragen, die anschließend präsentiert und die im Abschnitt 6.3 beantwortet werden:

#### **Dimension 1: Unaufmerksamkeit (UA)**

*Wie beschreibt MONTESSORI Unaufmerksamkeiten wie z. B. Flüchtigkeitsfehler und Ablenkbarkeit? Differenziert sie zwischen „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“? In welchem Werk bzw. Zusammenhang stehen die Begriffe?*

Die Suchbegriffe für die MONTESSORI-Schriften – die angegebenen Begriffe sollen das Auffinden von Beschreibungen der Unaufmerksamkeit unterstützen – lauten:

(leicht) ablenkbar, ablehnend, achtlos, apathisch, chaotisch, des- oder uninteressiert, des- oder unorganisiert, fehlerhaft, geistig abwesend, gleichgültig, leichtsinnig, lethargisch, müde, nicht aufpassend, nicht ausdauernd, nicht beachtend, nicht dabei (bei der Sache) sein, nicht fokussiert, nicht gesammelt, nicht hinschauend, nicht horchend, nicht hörend, nicht sorgfältig, nicht zuhörend, passiv, planlos, tagträumend, taub, träumerisch, unachtsam, unbeteiligt, ungenau, unkonzentriert, unordentlich, unpräzis(e), vergesslich, vermeidend, verträumt, weghorchend, weghörend, wegschauend, zerstreut, ziellos

### **Dimension 2: Hyperaktivität (HA)**

*Wie beschreibt MONTESSORI Überaktivitäten wie z. B. Zappeligkeit mit den Händen und Unruhe bei den Freizeitaktivitäten? In welchem Werk bzw. Zusammenhang stehen die Begriffe?*

Die Suchbegriffe für die MONTESSORI-Schriften – die angegebenen Begriffe sollen das Auffinden von Beschreibungen der Hyperaktivität unterstützen – lauten:

(übermäßig) viel redend, eilig, fahrig, flatterig, getrieben, hektisch, herum- oder umherlaufend, lärmend, motorisch überaktiv, nicht sitzen bleibend, nicht still, quirlig, rastlos, ruhelos, sehr energievoll, sehr lebendig, sich oft bewegend, tempohaft, umtriebig, unbeherrscht, ungeschickt, unkontrolliert, unkoordiniert, unruhig, zapp(e)lig

### **Dimension 3: Impulsivität (IM)**

*Wie beschreibt MONTESSORI Impulsivitäten wie z. B. das Dazwischenreden und das Nicht-abwarten-Können? In welchem Werk bzw. Zusammenhang stehen die Begriffe?*

Die Suchbegriffe für die MONTESSORI-Schriften – die angegebenen Begriffe sollen das Auffinden von Beschreibungen der Impulsivität unterstützen – lauten:

ablehnend, dazwischenredend, erregbar, ins Wort fallend, laut, mit der Antwort herausplatzend, nicht abwartend, nicht ausdauernd, störend, temperamentvoll, trotzig, unberechenbar, ungeduldig, ungestüm, unkontrolliert, unterbrechend, unüberlegt, unvorsichtig, unwillig, widerwillig

Das Verhalten von Menschen mit den genannten Eigenschaften wird oft als auffällig und störend bzw. negativ bewertet. Es wird in der Regel von den Erziehern leichter erkannt und benannt als *überangepasste Verhaltensmerkmale*, wenn sich z. B. ein Kind in der Schule stets sehr still und übermäßig brav präsentiert. Weil auch ein derartiges Verhalten die kindliche Entwicklung beeinträchtigen und im späteren Leben zu Problemen führen kann, sollten Erzieher gleichermaßen die verschiedenen Formen der Überanpassung im Blick haben. Des Weiteren ist in der heutigen Zeit bekannt, dass zum facettenreichen Bild einer ADHS auch *positive Eigenschaften und Kompetenzen* zu zählen sind, etwa die Hilfsbereitschaft und Tierliebe oder eine besondere Kreativität (vgl. Abschnitte 3.1 und 3.2). Es ist somit – zum Beispiel in der schulischen Erziehung – von großer Bedeutung, sich ein multiperspektivisches bzw. möglichst ganzheitliches Bild des Menschen und seiner Umgebung zu machen (vgl. Abschnitt 3.5). Deshalb werden bei der Zuordnung der Suchbegriffe zu den sechs (Problem-)Bereichen, welche zugleich Oberbegriffe sind, auch überangepasste Verhaltensweisen sowie einige Stärken berücksichtigt. Diese runden das Gesamtbild eines Menschen mit Hyperaktivität bzw. Impulsivität ab und helfen ihren Mitmenschen (z. B. Eltern und Lehrkräften), Strategien zur Verhaltensänderung zu entwickeln, indem an den positiven Seiten der Betroffenen angesetzt wird.

Außerdem werden bei der Textanalyse Ausdrücke miteinbezogen, welche *mehrere oder auch andere Dimensionen* aus der teils inakzeptablen (Umgangs-)Sprache betreffen, z. B. „träumerisch“, „anormal“ und „frech“, die u. a. mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität in Beziehung gebracht werden können. In der Zusammenstellung auf der nächsten Seite werden zuerst jeweils negative, dann positive Aspekte des Gesamtbildes angeführt. Dabei fällt es manchmal schwer, einen Begriff po-

sitiv oder negativ zu bewerten, weshalb Folgendes zu betonen ist: Ein bestimmtes auffälliges Verhalten muss immer im *Kontext* zu der Situation gesehen werden, in der es auftritt. So kann z. B. ein temperamentvolles Verhalten während einer Klassenarbeit störend sein, währenddessen freut sich ein Lehrer über einen temperamentvollen Schüler in einer entsprechenden Theaterrolle.

## **Sechs (Problem-)Bereiche bzw. Oberbegriffe**

### **a) Bereich Selbstkontrolle:**

chaotisch, geistig abwesend, lärmend, laut, (leicht) ablenkbar, leichtsinnig, müde, nicht ausdauernd, nicht beachtend, nicht fokussiert, nicht hinschauend, nicht horchend, nicht still, nicht (zu-)hörend, sehr still, tagträumend, taub, temperamentvoll, träumerisch, unachtsam, unbeherrscht, unvorsichtig, verträumt, weghorchend, weghörend, wegschauend

gesellig, imaginativ, temperamentvoll

### **b) Motorischer Bereich:**

eilig, fahrig, flatterig, getrieben, hektisch, herum- oder umherlaufend, immer sitzen bleibend, motorisch überaktiv, nicht abwartend, nicht sitzen bleibend, passiv, quirlig, rastlos, ruhelos, sehr energievoll, sehr lebendig, sehr ruhig, sich oft bewegend, sich und andere gefährdend, tempohaft, umtriebig, ungeduldig, ungeschickt, ungestüm, unkontrolliert, unkoordiniert, unruhig, (übermäßig) viel redend, zapp(e)lig

energievoll, vital

**c) Lern- und Leistungsbereich:**

des- oder unorganisiert, fehlerhaft, nicht aufpassend, nicht ausdauernd, nicht dabei (bei der Sache) sein, nicht gesammelt, nicht sorgfältig, nicht (zu-)hörend, passiv, planlos, übermäßig sorgfältig, ungenau, unkontrolliert, unkonzentriert, unpräzis(e), unüberlegt, vergesslich, vermeidend, zerstreut, ziellos

flexibel, kreativ, künstlerisch talentiert, spontan

**d) Motivationaler bzw. emotionaler Bereich:**

ablehnend, apathisch, des- oder uninteressiert, erregbar, gleichgültig, lethargisch, nicht sorgfältig, ständig auf dem Sprung zu helfen, temperamentvoll, trotzig, unberechenbar, unbeteiligt, unkontrolliert, unwillig, widerwillig, wütend

begeisterungsfähig, phantasievoll, sensibel, temperamentvoll, tierlieb

**e) Psychosozialer Verhaltensbereich:**

achtlos, dazwischenredend, ins Wort fallend, mit der Antwort herausplatzend, nicht abwartend, störend, überangepasst, überhilfsbereit, unachtsam, unterbrechend, (übermäßig) viel redend

sozial engagiert, gerecht, hilfsbereit

**f) Umgangssprachlicher Bereich:**

abweichend, anormal, auffällig, behindert, frech oder frech zurückmaulend, krank, nörgelnd, quengelig, schwierig, streitsüchtig, sehr brav, träumerisch, undiszipliniert, unerzogen, ungezogen, unordentlich, verhaltensgestört

einmalig, einzigartig, originell

#### **Dimension 4: Subtypus (ST) nach dem DSM-IV-TR**

*Welche Unterform(en) beschreibt MONTESSORI (z. B. den vorherrschend hyperaktiv-impulsiven Typ oder den Mischtyp)?*

#### **Dimension 5: Alter (AL)**

*Welcher Altersgruppe lassen sich die von MONTESSORI, wohl mit anderen Worten, als hyperaktiv bzw. impulsiv bezeichneten Menschen zurechnen (z. B. Altersgruppen der Kleinkinder, (Schul-)Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen)?*

#### **Dimension 6: Gesellschaftlicher Status (GS)**

*Welcher gesellschaftliche Status bzw. Hintergrund wird mit Hyperaktivität bzw. Impulsivität (primär) in Verbindung gebracht (z. B. hoher, mittlerer oder niedriger Sozialstatus; Adel, Bürgertum, Arbeiterschaft, Bauerntum; wohlhabende bzw. bildungsnahe Milieus; Migrantenkinder bzw. Migrationshintergrund; bestimmtes Ausmaß an Besitz, Einkommen oder Bildung; Ober-, Mittel- oder Unterschicht)?*

#### **Dimension 7: Geschlecht (GE)**

*Welches Geschlecht haben die als hyperaktiv bzw. als impulsiv charakterisierten Menschen (z. B. mehrheitlich Jungen oder Mädchen, männliche oder weibliche Jugendliche)?*

### **5.5.4 Fragen zur Deutung von Hyperaktivität und Impulsivität**

Der vierte Komplex geht der Frage nach, ob bzw. wie MONTESSORI Hyperaktivität und Impulsivität deutet:

- a) *Wie interpretiert sie deren Verursachung und Entwicklung?*
- b) *Welches Paradigma bzw. welche Paradigmen sind in diesem Kontext identifizierbar (z. B. die Deutungsmuster von GÖPPEL oder TUGGENER)?*
- c) *Welche Angaben macht sie zur Diagnose von Hyperaktivität und Impulsivität?*

### **5.5.5 Fragen zu pädagogischen Konsequenzen bzw. Interventionen**

Der fünfte und letzte Komplex beschäftigt sich mit der Frage, welche Konsequenzen MONTESSORI für die pädagogische Praxis in ihrer Zeit zieht:

- a) *Welche Interventionen werden bei Menschen mit Hyperaktivität bzw. Impulsivität vorgeschlagen bzw. gefordert?*
- b) *Welche Förderschwerpunkte und Rahmenbedingungen (z. B. räumliche, materielle und personelle) sind damit verbunden?*
- c) *Welche Bildungswirkungen werden in diesem Zusammenhang dargelegt?*



## **6. Ergebnisse der qualitativen Analyse**

Dieses Kapitel beantwortet die fünf präsentierten Fragenkomplexe, um auf dieser Basis die einleitend formulierten Hypothesen schließlich verifizieren oder falsifizieren zu können: Zwei Abschnitte skizzieren zunächst bedeutsame historische, biographische und pädagogische Kontexte, die folgenden drei Abschnitte sind dann speziell auf die zu prüfenden Hypothesen hin ausgerichtet.

### **6.1 Historische Bedingungen und biographische Aspekte Montessoris**

Es werden neben den sozioökonomischen, politischen und kulturellen Hintergründen auch familiäre, schulische und berufliche Kontexte sowie die pädagogischen Arbeiten MONTESSORI thematisiert, letzteres in der allgemeinen Quellenkritik.

#### **6.1.1 Sozioökonomische, politische und kulturelle Bedingungen**

Die Welt, in welche Maria MONTESSORI 1870 hineingeboren wird, befindet sich in einem Um- bzw. Aufbruch und in einer Krise zugleich: Die nationale Einigung Italiens bringt zwar auf der einen Seite u. a. die politische Emanzipation von der französischen wie österreichischen Fremdherrschaft (vgl. ALTGELD 2004, 257ff.), auf der anderen Seite kann der verbreitete Jubel und Optimismus über den erkämpften Nationalstaat aber nicht über die vielen großen Probleme hinwegtäuschen (vgl. LILL 1980, 180ff.). Dazu zählen u. a. die Gegensätze zwischen Arm und Reich, Stadt und Land sowie zwischen Nord und Süd (z. B. der anfangs bescheidene und regional ungleiche industrielle Aufschwung, besonders im „Dreieck“ Mailand – Turin – Genua), ferner die Agrar- und Budgetkrise, ineffiziente sozialpolitische Maßnahmen, die hohen Arbeitslosen- und Auswanderungszahlen, das ungerechte Wahlrecht und nicht zuletzt der An-

alphabetismus (vgl. ebd.; MISSMAHL-MAURER 1994, 10ff.). Diese und andere drängende innere Probleme, die zum Teil bis in die Gegenwart andauern (man denke zum Beispiel an die Herausforderungen durch den Mezzogiorno), stehen in einem Spannungsverhältnis, das Italien in und nach dem Einigungsprozess kennzeichnet und das HEBENSTREIT mit den folgenden Worten beschreibt:

„Groß sind die Hoffnungen, in wirtschaftlicher Hinsicht durch zunehmende industrielle Entwicklung den Anschluß an andere europäische Staaten zu finden, eine Gründerstimmung mit ökonomischem Optimismus. Doch gleichzeitig verläuft dieser Einigungsprozeß in politisch überholten, monarchistischen, antidemokratischen Strukturen. Die sozialen Probleme bis hin zu massiver Kinderarbeit sind gewaltig. Zwischen Aufbruchsstimmung und Depression schwankt die neue Situation. In solchen geschichtlichen Augenblicken spielt die Pädagogik häufig eine herausgehobene Rolle. Einerseits ist das tatsächliche Schulwesen hoffnungslos rückständig, und auf der anderen Seite setzen die Erneuerer viel auf die Karte der Erziehungsreform“ (1999, 16).

Dass die Spannung zwischen Reformhoffnungen und Beharrungstendenzen nicht nur im jungen italienischen Nationalstaat, sondern auch bei den Eltern MONTESSORIs erkennbar ist (vgl. ebd.), wird unten präzisiert werden. An dieser Stelle soll hingegen auf die von HEBENSTREIT genannte Rückständigkeit des Schulwesens und auf die Erziehungsreform Bezug genommen werden: ALTGELD schreibt, dass im Königreich Italien die Investitionen in den Aufbau des volksschulischen Bildungswesens viel zu gering gewesen seien, „so daß Anfang der 1870er Jahre noch immer nur ein knappes Drittel der Italiener lesen und schreiben konnte“ (2004, 259f.). Die Analphabetenrate, die nach der Volkszählung von 1861 noch 78 % betragen hat (vgl. LILL 1980, 181), kann zwar bis zur Jahrhundertwende auf rund 50 % gesenkt werden, was aber, so REINHARDT, weit über europäischen Vergleichswerten liegt (vgl. 2003, 234). Auch ein kurzer Blick in die Entwicklung der Grundschulziehung in den 1870er und 1880er Jahren bestätigt die Rückständigkeit des Schulwesens: Trotz des

gesetzlichen Bestehens der allgemeinen Schulpflicht seit 1859 besuchen, so MISSMAHL-MAURER, nur Kinder aus sozial privilegierten Schichten regelmäßig eine Schule (vgl. 1994, 11). Die 1877 unter Ministerpräsident DEPRETIS eingeführte obligatorische dreijährige Volksschulzeit ist im Süden des Landes auf Grund sozioökonomischer Widerstände kaum durchsetzbar (vgl. REINHARDT 2003, 234; WALDSCHMIDT 2001, 11f.). Nach MISSMAHL-MAURER gehen Ende der 1880er Jahre im Durchschnitt knapp 50 % der sechs- bis zehnjährigen Kinder in die Schule (vgl. 1994, 12). Ein wenig erfreuliches Bild zeichnet ebenfalls KRAMER:

„Die typische italienische Grundschule der damaligen Zeit war überfüllt und schmutzig; [...] Die meisten Lehrer bemühten sich, aus dem Bauernstand herauszukommen und in der unteren Mittelschicht Fuß zu fassen. Sie wurden nicht nur elend bezahlt, sondern genossen auch in der Gemeinde wenig Achtung [...]. Die am meisten angewandte Methode des Lernens war der Drill. [...] Selten gab es genug Bücher, oft nicht einmal eine Landkarte von Italien, häufig weder Tinte noch Federn oder anderes Lehrmaterial. [...] Selbst in den Schulen einer Stadt wie Rom war das System nicht dazu angetan, den Verstand der Kinder zu entfalten oder ihre Phantasie anzuregen“ (2004, 31f.).

Dennoch lassen sich im Schul- bzw. Bildungsbereich langsame Fortschritte feststellen, z. B. die Senkung der Analphabetenquote oder die Verdopplung der Studentenzahlen zwischen 1890 und 1899 im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Jahrzehnten (vgl. REINHARDT 2003, 235). Interessant ist dabei, dass zwar vermehrt Angehörige von Mittelschichten an den Universitäten studieren, dass aber die Aufstiegshoffnungen zumeist nicht in Erfüllung gehen, weil für die Universitätsabgänger in den staatlichen Institutionen und in den Wirtschaftsunternehmen nicht ausreichend Arbeitsplätze zur Verfügung stehen (vgl. ebd.).

Insgesamt betrachtet ist eine spannungsgeladene, „mühsame Modernisierung“ (REINHARDT 2003, 232) auf der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Ebene – in den Jahrzehnten vor dem

Ersten Weltkrieg – identifizierbar. Die allgemeine Situation der Schule und Erziehung ist, so FLEMMER, zunächst miserabel, auch und besonders für Kinder mit geistiger Behinderung, welche von ihren Familien häufig ausgestoßen, in Bewahanstalten abgeschoben und dort nicht oder nur kaum angemessen gefördert werden (vgl. 2005, 1ff.). Bezüglich weiterer erziehungspraktischer und -theoretischer Bedingungen sei auf Kapitel 2, vor allem auf den Abschnitt 2.2 über die Reformpädagogik, und auf den folgenden Abschnitt 6.1.2 verwiesen.

### 6.1.2 Familiäre, schulische und berufliche Kontexte

Zentrale biographische Kontexte MONTESSORIs sollen erhellt werden, indem die Abb. 4 wichtige Stationen ihres Lebens und Wirkens darstellt und im Anschluss daran Zusatz- bzw. Hintergrundinformationen gegeben werden. Die Zeittafel bezieht sich auf die Angaben von BECKER-TEXTOR (vgl. 2004, 13ff.), FUCHS (vgl. 2003, 152ff.), HEBENSTREIT (vgl. 1999, 12ff.), HEILAND (vgl. 1993, 9ff.), HOFER (vgl. 2001, 27f.), LUDWIG (vgl. 2003, 11ff.) und SCHMUTZLER (vgl. 1991, 190f.):

31.8.1870	Geburt in Chiaravalle bei Ancona, Vater Alessandro Montessori (Risorgimento-Offizier und Finanzbeamter), Mutter Renilde geb. Stoppani, Umzug nach Florenz (1873) und Rom (1875)
1876–1883	Besuch der sechsjährigen Grundschule
1883–1890	Besuch der naturwissenschaftlich-technischen Sekundarschule (drei Jahre die „Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarotti“, dann vier Jahre die „Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci“)
1890–1892	Studium der Physik, Mathematik und Naturwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der vorklinischen Fächer an der Universität Rom
1892–1896	Medizinstudium, Hilfsassistentärztin, Spezialisierung in Kinderheilkunde (Kleinkinderkrankheiten), Promotion

1896ff.	Teilnahme am Internationalen Frauenkongress in Berlin, Assistenzärztin an der psychiatrischen Universitätsklinik Rom, Arbeit in der Privatpraxis, Studienreisen nach Paris, Genf und Jena, Kongressvorträge über Frauenemanzipation und Sozialreform in Turin, Rom und London
1898–1900 (evtl. später)	Leiterin einer Ausbildungsstätte für Heilpädagogen in Rom (die „Scuola Magistrale Ortofrenica“ der „Liga zur Erziehung behinderter Kinder“), ein medizinisch-pädagogisches Institut mit einer angeschlossenen Modellschule, zweijährige Unterrichtspraxis
1898 (evtl. 1901)	Geburt von Sohn Mario (Arbeitskollege Dr. Montesano als Vater des unehelichen Kindes, Pflegefamilie in den Abzuzen)
1899–1906	Dozentur an der Frauenhochschule in Rom („Istituto Superiore di Magistero Femminile“) in Hygiene und Anthropologie
1902–1904	Studium der Pädagogik, Experimentalpsychologie sowie Anthropologie
1904–1908	Vorlesungen an der Universität Rom über Pädagogische Anthropologie
6.1.1907	Eröffnung des ersten „Kinderhauses“ („Casa dei Bambini“) im römischen Stadtteil und Elendsviertel San Lorenzo
1909	Erster Ausbildungskurs in Città di Castello und erste Auflage des Buchs „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ bzw. „Die Entdeckung des Kindes“ (Original: „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini“)
1910	Entstehung von Modellschulen in New York, Boston und Paris, Veröffentlichung der „Pedagogical anthropology“ (Original: „Antropologia pedagogica“), Gründung der englischen Montessori-Gesellschaft
1913	Gründung des „Hauses der Kinder in der Kirche“ in Barcelona sowie erste USA-Reise (2. Reise 1915, 3. Reise 1917)

1916–1936	Übersiedlung nach Spanien mit Barcelona als Wohnsitz, Entstehung religionspädagogischer Werke, Einrichtung einer Montessori-Modellschule und eines Ausbildungsinstituts
1922–1945	Italienischer Faschismus unter Diktator Benito Mussolini, Begegnung mit Mussolini und Zusammenarbeit mit dem faschistischen Regime, Einführung der Montessori-Pädagogik in den italienischen Schulen, Unterstützung bis Mitte der 1930er Jahre, Konflikt, Schließung der Montessori-Einrichtungen, Verbot und Verbrennung von Büchern
1929	Gründung der Internationalen Montessori-Gesellschaft (AMI)
1930ff.	Engagement u. a. für die Friedenserziehung
1936–1939	Amsterdam als neuer Wohnsitz nach dem Weggang von Barcelona (Spanischer Bürgerkrieg)
1939–1946	Aufenthalt in Indien, kurzer Hausarrest, Gast der „Theosophischen Gesellschaft“ in Adyar, Treffen mit Tagore und Gandhi
1948f.	Reisen nach Ceylon und Pakistan, Rückkehr nach Europa
6.5.1952	Tod in Noordwijk aan Zee (Niederlande)

Abb. 4: Bedeutende Stationen im Leben und Wirken Maria MONTESSORIs

Gewiss handelt es sich bei den Angaben in der Zeittafel nur um Ausschnitte aus dem Leben und Wirken MONTESSORIs, auch deshalb ist es sinnvoll, die Informationen zu ergänzen und zu vertiefen: Als Einzelkind wächst MONTESSORI in einer „behüteten Mittelschichtfamilie“ (HEBENSTREIT 1999, 17) auf. Die Spannung zwischen Reformhoffnungen und Beharrungstendenzen zeigt sich im jungen Nationalstaat wie auch im bürgerlichen Elternhaus, wobei die Mutter Renilde mehr den fortschrittlichen, liberalen und der Vater Alessandro mehr den konservativen Pol

repräsentiert (vgl. ebd., 16ff.). Der standesbewusste Vater, ehemals Offizier der Freiheitsbewegung (vgl. DOHMEN 2005, 1f.), kann eher dem Kleinbürgertum zugeordnet werden und vertritt traditionelle Vorstellungen, etwa den Wunsch, dass die Tochter Lehrerin wird (vgl. HEILAND 1993, 9; WALDSCHMIDT 2001, 14). Die hochgebildete, emanzipierte Mutter entstammt einer Gutsbesitzerfamilie und „sah in Marias zukünftigem Lebensweg Möglichkeiten, die sie selbst nicht verwirklichen konnte, und wollte auf jeden Fall für Maria eine hochqualifizierte Ausbildung und spätere Berufstätigkeit, nicht lediglich die obligat erscheinende Verheiratung“ (HEILAND 1993, 15). Schon früh soll Maria MONTESSORI, die einen für damalige Verhältnisse eigenwilligen Lebensweg einschlägt, selbstbewusste, ehrgeizige, durchsetzungsstarke und ichbezogene Charakterzüge entwickelt haben (vgl. ebd.; FLEMMER 2005, 2; RAAPKE 2004, 166ff.). Sie besucht kein Gymnasium, sondern eine siebenjährige naturwissenschaftlich-technische Sekundarschule, wobei sie sich besonders für Mathematik und Biologie interessiert und zuerst Ingenieurin, dann jedoch Ärztin werden möchte und auch wird (vgl. BECKER-TEXTOR 2004, 13).

Lang ist die Liste jener Personen, welche MONTESSORI speziell in den Studienphasen und im Berufsleben beeinflussen. Neben dem Vater und der Mutter, eine Nichte des Geologen und Theologen STOPPANI, sind u. a. die folgenden Namen anzugeben (vgl. BÖHM 2003, 76ff.; FUCHS 2004, 116f.; HOFER 2001, 15ff.; MÄRZ 2003, 602f.; SCHULZ-BENESCH 1999, 33f.): die Biologen FABRE und DE VRIES, die Ärzte ITARD und SEGUIN, der Kriminologe LOMBROSO, der Physiologe MOLESCHOTT, der Taubstummlehrer PEREIRA, der Sozialstatistiker QUETELET, der Geologe RATZEL, der Anthropologe SERGI, die zwei Mitarbeiter MACCERONI und STANDING sowie ihr Sohn Mario. Inwiefern diese und an-

dere (Bezugs-)Autoren einen mehr oder weniger großen Einfluss auf MONTESSORI ausgeübt haben, wird nicht zuletzt in der gegenwärtigen Forschung kontrovers diskutiert (vgl. BÖHM & OELKERS 2001, 5f.; RAAPKE 2003, 232ff.). Damit im Zusammenhang steht zum Teil massive Kritik an MONTESSORI bzw. an ihrer Pädagogik, was im Abschnitt 6.1.3 thematisiert werden wird. Außerdem sind diejenigen Einflüsse auf MONTESSORI zu berücksichtigen, welche von den Ereignissen und Prozessen in den zahlreichen (Kultur-)Räumen, die sie bereist und wo sie gelebt hat, ausgehen: Es sind dies z. B. die Erfahrungen aus den drei USA-Reisen oder aus den langjährigen Aufenthalten in Spanien und Indien. Man denke des Weiteren an die Katastrophen der beiden Weltkriege (vgl. LILL 2004a, 371ff.; 2004b, 325ff.; MANTELLI 2004, 19ff.), an den Spanischen Bürgerkrieg (vgl. BERNECKER 2006, 84ff.; SCHAUFF 2006, 7ff.), vor welchem sie 1936 flüchtet, oder an die Zeit des Freiheitskampfes und der Teilung von Indien (vgl. KULKE & ROTHERMUND 1998, 347ff.). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass MONTESSORI in den 1930er Jahren die Bedeutung der Friedenserziehung hervorhebt, z. B. 1932 in der Genfer Friedensrede (vgl. WALDSCHMIDT 2001, 30f.).

Einige andere Schwerpunktsetzungen im Leben und Wirken MONTESSORIs sind zu nennen, etwa emanzipatorische und sozialreformerische Bemühungen (vgl. VENOHR 2002, 15ff.), naturwissenschaftlich-medizinische Arbeiten (vgl. HEILAND 1993, 27ff.) und nicht zuletzt (heil- und sonder-, öko- wie religions-)pädagogische Aktivitäten (vgl. Abschnitt 6.2). Auf vielen Feldern und in nicht weniger Ländern ist MONTESSORI jahrzehntelang rastlos unterwegs (vgl. SCHULZ-BENESCH 1999, 34). Sie fungiert u. a. als Frauenrechtlerin, Ärztin, Dozentin, (Ausbildungskurs-) Leiterin, (Heil- und Sonder- bzw. Reform-)Pädagogin, Vortragende, Reisende und als Buchautorin. Als gläubige Katholikin ist sie stark im Chris-



tentum verwurzelt, dabei aber nicht – so MÄRZ – konfessionalistisch ausgerichtet (vgl. 2003, 603f.). Gleichwohl lassen sich gerade auch aus einer geschichtswissenschaftlichen Perspektive heraus kritische Gesichtspunkte anführen: Keine Belege gibt es z. B. dafür, dass Papst Leo XIII. das Medizinstudium von MONTESSORI mit ermöglicht bzw. unterstützt hat (vgl. FLEMMER 2005, 2). Ferner ist nach BÖHM nicht MONTESSORI die erste Italienerin gewesen, die in Medizin promoviert hat, sondern PAPER, welche im Jahre 1877 den Dokortitel erworben hat (vgl. 2003, 77, 87). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die teils unterschiedliche Datierung der Geburt des unehelichen Sohns Mario und die Beurteilung des Verhaltens der Mutter, welche ihr Kind zunächst zu einer Pflegefamilie und dann später in ein Internat gibt (vgl. HEBENSTREIT 1999, 27f.). Ein entsprechendes „Eingeständnis“ hätte wohl das Ende ihrer gerade begonnenen Berufslaufbahn bedeutet, und zumindest spekulieren kann man über die Frage, welche persönlichen wie beruflichen Auswirkungen diese Lebensphase nach sich gezogen hat, zum Beispiel mögliche kompensatorische Effekte (vgl. ebd.).

Ein anderer Aspekt ist speziell in den letzten Jahren kritisch beleuchtet worden, das Verhältnis zwischen (der) MONTESSORI(-Pädagogik) und dem Faschismus in Italien unter Diktator Benito MUSSOLINI. In ihrer Arbeit kommt LEENDERS u. a. zu dem folgenden Schluss:

„Montessori lässt nie nach, auf die Qualitäten und die Effektivität ihrer Theorie hinzuweisen sowie auf die Brauchbarkeit ihrer Arbeit innerhalb umfassender Perspektiven, so wie z. B. des Faschismus. In den zwanziger Jahren verweist sie in ihren Briefen auf den italienischen Charakter ihrer Methode, auf ihr internationales Ansehen, den Beifall bekannter Personen, die direkte Einsetzbarkeit in der Klassenpraxis, ihre Ergebnisse auf dem Gebiet von Lesen- und Schreiben-Lernen sowie der Disziplin. Um 1930 koppelt sie ihre Methode dann explizit an die faschistische Nationalerziehung. [...] Der italienische Fall lässt deutlich erkennen, dass die Montessori-Pädagogik in unterschiedliche Kontexte passt und unterschiedliche Gesichter in ihrem Verbreitungsprozess zeigen kann. [...] Die Methode ist an sehr divergenten religiö-

sen und politischen Kontexten anschlussfähig, und daher ist sie im Prinzip auch nationalen Gruppierungen mit undemokratischen Absichten auslieferbar“ (2001, 233, 235).

Auch BÖHM & OELKERS betonen, dass MONTESSORIs Weltruhm nicht nur von den Faschisten genutzt worden ist, sondern dass sie ihn diesen auch angeboten hat (vgl. 2001, 9). In diesem Kontext soll nicht unerwähnt bleiben, dass MONTESSORI Ehrenmitglied der Faschistischen Partei und MUSSOLINI Ehrenpräsident der italienischen MONTESSORI-Gesellschaft geworden ist (vgl. FLEMMER 2005, 9; FUCHS 2003, 156). OELKERS schreibt, dass MONTESSORI in den 1920er Jahren dem italienischen Faschismus nahe gestanden hat (vgl. 2003, 16f.), und KÖPCKE-DUTTNER hält fest: „Der Rückzug Montessoris aus Italien im Jahr 1933 und die Schließung der Ausbildungsschule („Scuola di Metodo“) in Rom im Jahr 1936 widerlegen letztlich die formale und inhaltliche Anschlussmöglichkeit an den Faschismus“ (2003b, 191). Ähnlich wie KÖPCKE-DUTTNER argumentiert LUDWIG, wenn er sowohl vom gescheiterten Versuch der Zusammenarbeit MONTESSORIs mit der faschistischen Regierung als auch von der Unvereinbarkeit ihrer freiheitlichen Pädagogik mit totalitären politischen Systemen spricht (vgl. 2003, 15). Es kann somit insgesamt – so präsentiert sich u. a. der gegenwärtige Forschungsstand – von einem unrühmlichen Kapitel in der Biographie Maria MONTESSORIs gesprochen werden, wobei weitere Forschungsaktivitäten zu dieser Problematik erforderlich sind. Der Autor dieser Arbeit schließt sich der Einschätzung von HEBENSTREIT an:

„Trotz dieses dunklen Kapitels ist der Behauptung zu widersprechen, Montessori-Pädagogik und faschistische Erziehungsideologie paßten zusammen oder könnten zumindest parallel laufen. Der Hauptbezugspunkt der Erziehung ist für Maria Montessori die Herausbildung einer kraftvollen Persönlichkeit jedes einzelnen Menschen, und diese Individualität steht der faschistischen Ideologie, nach der der einzelne nichts, die Masse dagegen alles zählt, diametral entgegen“ (1999, 46).

Die Ausführungen im Abschnitt 6.2 über das pädagogische Konzept Maria MONTESSORIs untermauern in den Augen des Verfassers der vorliegenden Arbeit die Inkompatibilität von faschistischer Erziehungsideologie und MONTESSORI-Pädagogik. Eine „Neigung zum Fundamentalismus“, wie sie LENZEN vielen „pädagogischen Lehren“ zuordnet (vgl. 1997, 40), kann in MONTESSORIs Ansatz nicht identifiziert werden, auch wenn, wie oben dargelegt worden ist, historische Lasten und Verwicklungen in den italienischen Faschismus bezüglich der *Person* MONTESSORI festzustellen sind (vgl. RETTER 2004b, 5f.). Die nachfolgenden Abschnitte können dies bestätigen bzw. konkretisieren.

### **6.1.3 Schriften und allgemeine Quellenkritik**

In der obigen Zeittafel sind aus Platzgründen nur zwei Bücher angeführt worden, und zwar „Die Entdeckung des Kindes“ (2004c) sowie die „Pedagogical anthropology“ (1913). Während das erstgenannte Werk in Verbindung mit den Arbeiten „Mein Handbuch“ (1928), „Schule des Kindes“ (1987) und „Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes“ (2003a) wichtige Hintergründe, Beobachtungen und Erfahrungen im „Kinderhaus“ und in der Grundschule beschreibt und weit verbreitet ist (vgl. HEILAND 1993, 55ff.; WALDSCHMIDT 2001, 33), ist MONTESSORIs „Antropologia pedagogica“ weniger bekannt und wird unterschiedlich eingeschätzt: BÖHM etwa bezeichnet sie als ein fundamentales Hauptwerk, kritisiert Autoren, die diese frühe Schrift ignorieren, und betont die Bedeutung des Einflusses des belgischen Bevölkerungsstatistikers und Soziologen QUETELET (vgl. 2003, 76ff.; BÖHM & OELKERS 2001, 5f.). LUDWIG hingegen meint: „Es handelt sich um ein stark medizinisch-biologisch geprägtes Werk. Seit Jahrzehnten ist es die Basis für naturalistisch-positivistische Fehldeutungen des Denkens Maria Montessoris, obwohl die Pädagogin sich später nicht mehr auf diese Schrift bezogen und sich von

Einseitigkeiten ihres Denkens in ihrer Frühzeit wiederholt distanziert hat“ (2003, 13). In dieser Arbeit wird die „Antropologia pedagogica“ – bisher gibt es noch keine deutsche Übersetzung – berücksichtigt (vgl. Abschnitt 6.2). Darüber hinaus wird unten auf die von LUDWIG genannten Fehldeutungen bzw. auf spezielle Kritikpunkte an der MONTESSORI-Pädagogik eingegangen. Zuvor werden einige inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Werke MONTESSORIs thematisiert und ihre Veröffentlichungen insgesamt charakterisiert.

Bereits ein kurzer Blick in die Literaturliste macht deutlich, dass sich Maria MONTESSORI mit zahlreichen Themenfeldern – meist mehrfach – beschäftigt hat (vgl. Abschnitt 8.1). Dazu zählen etwa die frühen und die später weiterentwickelten anthropologischen Vorstellungen (z. B. „Pedagogical anthropology“, 1913, oder „Das kreative Kind“, 1989a), der Beitrag zur Mathematik („Psychoarithmetik“, 1989b), die Friedenserziehung (z. B. „Frieden und Erziehung“, 1973), die religiöse Erziehung (z. B. „The mass explained to children“, 1998b, oder „Gott und das Kind“, 2002a) sowie die so genannte „Kosmische Erziehung“ (z. B. „Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt“, 1979). Diese, aber auch die anderen hier nicht angegebenen Texte zeigen, wie sich MONTESSORIs Konzept im Laufe ihres langen Lebens und Wirkens ausgeweitet bzw. vertieft hat. Man denke dabei besonders an die verschiedenen Altersstufen (z. B. Vorschulzeit, Primar- und Sekundarstufe) bzw. an mehrere Bildungsebenen und Kontexte wie z. B. Familie, „Kinderhaus“ bzw. Kindergarten, Schule, Kirche, Gesellschaft und (Um-)Welt.

MONTESSORIs Werke sind vor allem durch die nachstehenden Charakteristika gekennzeichnet: Nach wie vor liegt keine kritische Gesamtausgabe ihrer Arbeiten vor, so fehlt etwa die Erfassung aller Vorträge oder

die Übersetzung bestimmter Schriften in das Deutsche (vgl. HANSEN-SCHABERG 2002, 6; MÄRZ 2003, 609). Zwar hat sich die Situation z. B. durch die Herausgabe der „Kleinen Schriften“ in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich verbessert, dennoch ist die Quellenlage noch immer schwierig (vgl. LUDWIG 2004, 217). Zusätzlich erschwert wird das Verständnis und die Interpretation von MONTESSORI's Texten durch mehrere Überarbeitungen, die z. B. beim Erstlingswerk „Il metodo“, heute bekannt unter dem Titel „Die Entdeckung des Kindes“, vorgenommen worden sind (vgl. ebd.). Ferner sind zwei weitere Erschwernisse zu beachten, das Fehlen eines einzelnen MONTESSORI-Buches, das ihre Theorie systematisch und umfassend darstellt, sowie ihre spezielle, zum Teil unpräzise Begrifflichkeit (vgl. ebd.; FUCHS 2003, 42ff.; WALDSCHMIDT 2001, 35).

Nach RAAPKE bewegt sich MONTESSORI in zumindest zwei Sprachwelten, „in einer eher rationalen naturwissenschaftlichen bis technischen Sprache und in den Bildern und Symbolen einer emphatischen religiösen bis philosophischen Sprache. Es ist nicht leicht, das zu verstehen“ (2004, 46). Ersteres ist z. B. dann der Fall, wenn sie physikalische Ausdrücke verwendet und von der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ oder von einem „absorbierenden Geist“ spricht (vgl. SCHULZ-BENESCH 1999, 34ff.; Abschnitt 6.2). Letzteres ist etwa im „Brief an Clara“ erkennbar, in dem sie ihre belastenden Erfahrungen im Seziersaal während des Medizinstudiums schildert: „Wie war es mir nur in den Sinn gekommen, Anatomie zu studieren? Aber dann, was soll mit der Zukunft werden? Das Ziel, das leuchtende Ziel! [...] Und ich trank den bitteren Kelch aus bis zum letzten Tropfen“ (2004a, 52f.). HEILAND unterstreicht, dass der „Brief an Clara“ nicht zuletzt deshalb bemerkenswert ist, weil darin Elemente enthalten sind, die für die späteren Schriften MONTESSORI's charakteris-

tisch sind, z. B. die Verwendung von biblischen Gleichnissen und Metaphern – im Zitat der bittere Kelch – oder die Bildhaftigkeit der Sprache überhaupt (vgl. 1993, 20). LUDWIG verweist in diesem Zusammenhang auf die Beachtung von hermeneutischen Standards (vgl. Abschnitt 2.1) und hält fest, dass MONTESSORI auf rhetorische Übertreibungen und Zuspitzungen nicht verzichtet hat und dass bei den oft gezogenen Vergleichen der intendierte Vergleichspunkt bedenkt, jedoch keine Gleichsetzung vorgenommen werden sollte (vgl. 2004, 217). Maria MONTESSORI schreibt beispielsweise:

„Heute sprechen wir von der unermesslichen Kraft, die im Atom eingeschlossen ist. Unermessliche Kraft ist auch im Kind eingeschlossen. Im Wiederaufbau der Menschheit muss das Kind berücksichtigt werden in Glauben und Hoffnung, in ganz derselben Weise wie wir die zerstörerische Macht der Atombombe mit Angst berücksichtigen. Im Falle der Atombombe musste die ihr innewohnende Kraft entdeckt und genutzt werden. Dasselbe muss mit den bisher unbekanntenen Kräften des Kindes getan werden“ (2000, 26).

MONTESSORIs Vergleich der Kraft im Kind mit jener im Atom bzw. in der Atombombe ist unangemessen (vgl. KÖPCKE-DUTTLER 2003a, 145). Als zumindest unpassend kann man ebenso ihre Vorstellung des Kindes als Messias betrachten (vgl. OELKERS 2005, 118ff.; RAAPKE 2003, 237). Neben solchen wenig einsichtigen Vergleichen sind jedoch auch und besonders die vielen gelungenen, geeigneten Vergleiche bzw. Bilder zu sehen (vgl. Abschnitte 6.2 bis 6.5).

Nicht zuletzt die skizzierten Charakteristika der MONTESSORI-Werke hatten und haben unterschiedliche Zugänge, Umgangsweisen, Deutungen, Missverständnisse und Kritikpunkte zur Folge (vgl. FUCHS 2003, 42; WALDSCHMIDT 2001, 33ff.). So lassen sich zum Beispiel auf der Ebene der Umgangsweisen mit der MONTESSORI-Pädagogik drei Spielarten differenzieren: dogmatische Strömungen, offenere Ansätze und kreative Weiterentwicklungen (vgl. HANSEN-SCHABERG 2002, 5). Einige Dis-

kussions- bzw. Kritikpunkte hat LUDWIG erläutert: der Naturalismus, Individualismus, Kollektivismus, Intellektualismus, Mystizismus und die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. 2004, 208ff.). Während z. B. LUDWIG unterstreicht, dass MONTESSORI theoretische *und* praktische Quellen zur Gewinnung ihrer Erkenntnisse für sich beanspruche und dabei selbst intensiv unterrichtet habe (vgl. ebd.; 2003, 12), betonen BÖHM & FUCHS, dass sie selbst kontinuierlich niemals als Erzieherin oder Lehrerin tätig gewesen sei (vgl. 2004, 7). Darüber hinaus stellen sie positivistische und theosophische Elemente in das Zentrum ihrer Konzeption (vgl. ebd., 7ff.). An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich manche Einwände widersprechen (z. B. der Individualismus und Kollektivismus), sich nach MÄRZ sogar gegenseitig neutralisieren (vgl. 2003, 609), und dass die Kritik zum kleineren Teil berechtigt ist (vgl. HEBENSTREIT 1999, 66ff.). Man denke etwa an die reservierte Haltung gegenüber dem Spiel (vgl. MÄRZ 2003, 605) oder im Bereich der Kunsterziehung an die Ablehnung des freien Zeichnens (vgl. LUDWIG 2004, 215). Zum größeren Teil aber, diese Einschätzung sei dem Verfasser dieser Arbeit gestattet, lassen sich viele kritische Einwände vor allem dann relativieren bzw. entkräften, wenn nicht nur einzelne Passagen oder Texte MONTESSORIs, sondern auch ihre anderen Werke berücksichtigt werden (vgl. ebd., 217f.; RAAPKE 2003, 239). Dies lässt sich am Beispiel ihrer Anthropologie zeigen, wenn sie aus der Perspektive ihres Gesamtwerkes erschlossen und dargestellt wird, wie es HOLTSTIEGE realisiert hat (vgl. WALDSCHMIDT 2001, 99; Abschnitt 6.2.1).

## **6.2 Pädagogisches Konzept Montessoris**

MONTESSORIs Ansatz weist mehrere Affinitäten zu anderen reformpädagogischen Konzepten und Richtungen auf, etwa beim Ziel der Entfaltung der Persönlichkeit (GAUDIG), bei der großen Bedeutung der Selbst-

ständigkeit und Selbsttätigkeit bzw. der praktisch-manuellen und geistigen Arbeit (KERSCHENSTEINER), bei der Förderung der sittlich-moralischen Erziehung (LIETZ), bei der Betonung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts und Helfersystems (GEHEEB, OTTO, PETERSEN), beim Anliegen einer Friedenserziehung (KEY) oder bei der Aktivierung kindlicher Kräfte, wie sie z. B. in der „Ecole active“ von FERRIERE gefordert wird (vgl. MISSMAHL-MAURER 1994, 58ff.). In diesem Kontext ist nicht nur MONTESSORIs Begegnung mit FERRIERE, Schweizer Mitbegründer des „New Education Fellowship“ („Weltbund für Erneuerung der Erziehung“, in dem MONTESSORI mitarbeitet), sondern auch mit der amerikanischen Schulreformerin PARKHURST sowie mit dem belgischen Arzt und Pädagogen DECROLY von Interesse (vgl. ebd.). PARKHURST lässt sich u. a. von MONTESSORI und DEWEY anregen und entwickelt den international bekannten „Dalton-Plan“ (vgl. ebd., 62f.; HEILAND 1993, 69ff.). In der Biographie von DECROLY finden sich Parallelen zum Lebenslauf MONTESSORIs: Beide sind u. a. Mediziner und Pädagogen, setzen sich mit Menschen mit und ohne (geistige) Behinderung auseinander, betrachten die Umgebung als Bildungsmittel und beziehen sich zum Beispiel auf ITARD und SEGUIN (vgl. MISSMAHL-MAURER 1994, 72; KNOOP & SCHWAB 1999, 294).

Es bieten sich viele Möglichkeiten an, die Schwerpunkte von MONTESSORIs pädagogischem Konzept darzustellen. WALDSCHMIDT z. B. führt zwölf Thesen an und hebt hervor, dass die MONTESSORI-Pädagogik *eine* Antwort auf die gegenwärtigen und zukünftigen Erziehungsprobleme sei (vgl. 2001, 91). Sie sei keine statische und in sich geschlossene, sondern „vielmehr eine offene theoretische Konzeption, deren Vorgaben und Prinzipien es erlauben, sowohl auf neuere wissenschaftliche Entwicklungen wie auf die heutigen Anforderungen pädagogischer Praxis zu antwor-



1	<b>Selbsterziehung</b>	<i>Selbständigkeit</i>
2	<b>Konzentration</b> Normalisation	<i>Konzentration</i>
3	<b>Ordnung</b> Arbeitsplatz Begrenzung Lernstrategie Struktur	<i>Ordnung</i>
4	<b>Beobachtung</b> Kenntnis der kindlichen Entwicklung (sensible Phasen) diagnostische Bedeutung des Materials	<i>Beobachtung</i>
5	<b>Darbietung des Materials</b> Einzellektion (Demonstration) Lektion der drei Stufen (Zeiten)	<i>Darbietung</i>
6	<b>Individueller Lernweg</b> Interesse    Bedürfnis    Rhythmus Verweilen    Wiederholen	<i>Zeit</i>
7	<b>Freie Wahl der Arbeit</b> Auswahl und Entscheidung liegen beim Kind Bereicherung durch das Angebot des/der Lehrer/in	<i>Freiheit</i>
8	<b>Das Material</b> Entwicklungsmaterial <u>Prinzipien</u> Bewegungsanreiz          Ästhetik Sinnesschulung            Aktivität Intelligenzaufbau          Begrenzung Persönlichkeitsaufbau      Selbstkontrolle	<i>Material</i>
9	<b>Die vorbereitete Umgebung</b> 5 Materialbereiche      Übung des täglichen Lebens Sinneserziehung Sprache Mathematik Kosmische Erziehung offen zugängliche Schränke und Regale: Verfügbarkeit aller Materialien	<i>Umgebung</i>
10	<b>Der/die neue Lehrer/in</b> Beobachter/in Helfer/in Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes Diener/in der Entwicklung des Kindes Demut Geduld	<i>Lehrer/in</i>

Abb. 5: Bausteine der MONTESSORI-Pädagogik (in: LIPPERT u. a. 1991, 40)

ten“ (ebd.). Sie dürfe nicht auf ein materialgeleitetes bzw. -gestütztes Lernen reduziert werden, da u. a. die Erzieherpersönlichkeit wesentlich über den Erfolg oder Misserfolg von pädagogischen Systemen entscheide (vgl. ebd., 91ff.). Auch BECKER-TEXTOR unterstreicht die Rolle des Erziehenden, wenn sie zehn Grundsätze der MONTESSORI-Pädagogik auswählt und erörtert: die Freiheit, die „vorbereitete Umgebung“, der „absorbierende Geist“ und die „sensiblen Perioden“, das Kind als „Baumeister des Menschen“, die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, die „Drei-Stufen-Lektion“, die „Lektion der Stille“, die Begrenzung des Materials, die „neue Lehrerin“ und die Natur in der Erziehung (vgl. 2004, 29ff.). Diese Grundsätze stimmen teilweise mit den in Abb. 5 erkennbaren zehn Bausteinen überein und finden sich in den folgenden Unterabschnitten wieder. Aus Platzgründen werden lediglich fünf zentrale Aspekte von MONTESSORIs pädagogischem Konzept skizziert, wobei wiederholt auf einzelne Grundsätze und Bausteine Bezug genommen wird.

### **6.2.1 Leitbild**

Vor dem Hintergrund einer Mehrdimensionalität der menschlichen Existenz betrachtet MONTESSORI den Menschen u. a. als Lebewesen, als Person, als Geschöpf Gottes und als Wesen möglicher „Deviationen“ und Regenerationen (vgl. HOLTSTIEGE 2002, 316): Sie geht von einer vitalen (Entwicklungs-)Kraft aus, welche sie – in Anlehnung an den amerikanischen Pädagogen NUNN – auch als „Horme“ bezeichnet und welche das Individuum zur Entfaltung führen soll (vgl. ebd., 316f.; SCHMUTZLER 1991, 98). In diesem lebensorientierten Kontext unterscheidet sie drei Ebenen des menschlichen Lebens, das körperliche (leibliche, physische), das intellektuelle (geistige, psychische, innere, seelische) sowie das geistliche (spirituelle) Leben (vgl. HOLTSTIEGE 1999a, 20ff.). Alle drei sollten, so MONTESSORI, in der Erziehung berücksichtigt werden,

um das ganze Leben in eine Einheit bringen zu können (vgl. 2002a, 55, 80). Dabei verweist sie u. a. auf psychosomatische Zusammenhänge, etwa bei den Phänomenen Schmerz, Wut und Freude (vgl. 1987, 33ff.). Im Hinblick auf das spirituell-geistliche Leben meint sie eine Form von „Seele“, welche nicht vom Menschen komme, sondern direkt von Gott erschaffen worden sei (vgl. 2002a, 27; STEENBERG 2003, 68ff.).

Im Rahmen der Betrachtung des Menschen als Person hebt MONTESSORI die große Bedeutung der menschlichen Personalität hervor:

„Die menschliche Personalität muß in den Blick genommen werden und nicht eine Erziehungsmethode: Die Verteidigung des Kindes, die wissenschaftliche Erkenntnis seiner Natur, die Proklamation seiner sozialen Rechte müssen an die Stelle der zerstückelten Weisen, die Erziehung zu konzipieren, treten. Angesichts der Tatsache, daß ‚menschliche Personalität‘ jedem menschlichen Sein eigen ist und Europäer wie Inder und Chinesen Menschen sind, betrifft und interessiert es eo ipso alle von Menschen bewohnten Länder, wenn wir Lebensbedingungen feststellen können, die die menschliche Personalität fördern“ (1966a, 16).

Mittels einer entsprechenden Erziehung, die sie als „Hilfe für die menschliche Person, ihre Unabhängigkeit zu erobern“ (ebd.), beschreibt, soll die Personalität umfassend, also nicht zerstückelt, sondern in einer ganzheitlichen Art und Weise, gefördert werden, wobei zwei zentrale Gesichtspunkte der menschlichen Personalität zu beachten sind, die Individualität *und* die Sozialität (vgl. LUDWIG 2003, 17). Beide Aspekte erfüllen – von der Geburt an – wichtige Funktionen, allerdings soll der Schwerpunkt zunächst auf der Bildung der Individualität liegen, später jedoch, im Jugendlichenalter, auf der Entwicklung der Sozialität (vgl. ebd.; MONTESSORI 1973, 58ff.).

Wenn MONTESSORI z. B. schreibt, dass das Göttliche im Menschen erkannt, geliebt und ihm gedient werden soll (vgl. 2004f, 18f.), dann wird ihre Sicht des Menschen als Geschöpf Gottes deutlich. Sie fordert auf,

„von der Position des Geschöpfes und nicht der des Schöpfers“ mitzuarbeiten und „das göttliche Wirken zu fördern“ (ebd., 19). Die „Seele“ ist in einem derartigen Verständnis der „Repräsentant göttlichen Lebens, an dem der Mensch partizipiert“ (HOLTSTIEGE 1999b, 27f.). Der Mensch kann – auch in einem moralisch-religiösen Sinne – vom Entwicklungsweg der Persönlichkeit abweichen, was sie als menschliche „Deviation“ bezeichnet und mit der Möglichkeit der Regeneration bzw. „Normalisation“ verknüpft (vgl. ebd.; 1999a, 214ff.). Damit rückt der zweite Baustein von Abb. 5 in den Mittelpunkt (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 40), er wird in dieser Arbeit noch ausführlich behandelt werden (vgl. Abschnitte 6.4 und 6.5).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Maria MONTESSORI'S Leitbild mehrere Dimensionen einschließt: Sie setzt sich mit verschiedenen Ebenen des menschlichen Lebens auseinander, sie betont die Förderung der Persönlichkeit und die Beziehung zu Gott, und sie beschäftigt sich mit möglichen „Deviationen“ und Regenerationen bzw. mit der „Normalisation“. Auffallend sind in diesen Kontexten nicht zuletzt ihre internationale bzw. -kulturelle Ausrichtung (vgl. DOHMEN 2005, 9f.), wenn sie etwa im obigen Zitat exemplarisch Europäer, Inder und Chinesen nennt, und ihre wiederholt ganzheitliche (Lebens-)Orientierung, z. B. die Schulung der Sinne, der Bewegung, des Geistes und der Spiritualität bzw. Religiosität. Auf einer solchen Basis kann dem bekannten Motto „Hilf mir, es selbst zu tun“ – der erste Baustein von Abb. 5, die Selbsterziehung bzw. Selbständigkeit – auch eine große aktuelle Bedeutung zugemessen werden (vgl. MERTENS 2004, 128f.; Abschnitte 6.2.2 bis 6.2.5).

### **6.2.2 Erziehungsmethoden**

Eindringlich fordert MONTESSORI „Hilfe für die menschliche Person, ihre Unabhängigkeit zu erobern“ (1966a, 16), etwa mit den folgenden Worten:

„Es ist heute unerlässlich, daß die ganze Gesellschaft sich des Kindes und seiner Bedeutung erinnert, daß sie ihm schnellstens zu Hilfe kommt und es aus der großen, gefährlichen Leere herausholt. Diese Leere muß sich füllen, es muß eine kindgemäße Welt aufgebaut werden dadurch, daß man die sozialen Rechte des Kindes anerkennt. [...] Hat die verschwenderische menschliche Gesellschaft einmal äußersten Geldmangel, so entzieht sie den Schulen die Mittel, ganz besonders den Kindergärten, wo die Keime des menschlichen Lebens ihre Zuflucht finden, und sie entzieht das Geld da, wo es andererseits keine Stimmen gibt, die sich verteidigen“ (2004e, 218).

Manches klingt nach wie vor bzw. schon wieder modern, z. B. der Aufbau einer kindgemäßen Welt oder die Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit den notwendigen finanziellen Mitteln, was hier aber nicht weiter vertieft werden soll. Es soll vielmehr interessieren, welche konkreten Formen der erzieherischen Hilfe MONTESSORI von der *ganzen* Gesellschaft erwartet und in ihrer Pädagogik favorisiert: Sie betont vor allem indirekte Erziehungsmaßnahmen, um die Selbstbildungsbemühungen der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen (vgl. MÄRZ 2003, 604). Diese machen u. a. entsprechende Materialien in der „vorbereiteten Umgebung“ sowie ein zurückhaltendes, aber nicht gleichgültiges Verhalten der Erwachsenen erforderlich, damit individuelle und soziale Lernprozesse – man denke speziell an die Bausteine sechs bis zehn – möglich werden (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 40ff.). Neben den indirekten finden auch direkte Maßnahmen der Erziehung in MONTESSORIs pädagogischem Konzept Berücksichtigung, was z. B. der fünfte Baustein deutlich macht und bei der Einführung in neue Materialien oder bei der „Drei-Stufen-Lektion“ der Fall ist (vgl. ebd., 44f.).

Insgesamt betrachtet ist eine breite Vielfalt an indirekten sowie direkten Erziehungsmethoden in der MONTESSORI-Pädagogik erkennbar, dazu zählen zum Beispiel (vgl. BECKER-TEXTOR 2004, 21ff.; VOGL 1992, 33ff.; WALDSCHMIDT 2001, 55ff.): die Differenzierung und Individualisierung der Lehr-Lern-Prozesse, das entdeckende, exemplarische, fächer-

übergreifende und außerschulische Lernen (z. B. die Naturbegegnung während einer Exkursion in einen Garten oder Wald), die sensomotorischen Erziehungsformen (z. B. im Rahmen der Sinnesübungen), das projektorientierte, jahrgangsübergreifende und materialgeleitete Arbeiten (z. B. die damit verbundene Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle), die verschiedenen Lehrverfahren (z. B. darbietend bei der Präsentation von neuen Materialien) sowie das Helfersystem im Kontext wechselnder Sozialformen, z. B. die Einzel- und Partnerarbeit (vgl. MEISTER-JAHN-KNEBEL 2003, 50f.).

Der Erwachsene trägt – dies soll an dieser Stelle unterstrichen werden und gilt auch für andere (reform-)pädagogische Systeme – auch deshalb eine große Verantwortung, weil er die skizzierte Methodenvielfalt in der MONTESSORI-Pädagogik erkennen und situationsadäquat realisieren sollte. Dies erfordert mehrere wichtige erzieherische sowie methodisch-didaktische Kompetenzen (vgl. MONTESSORI 2004c, 166ff.; 2004e, 46; RAAPKE 2004, 19ff.; Abschnitt 6.2.4).

### **6.2.3 Beziehung zum Kind bzw. Jugendlichen**

Die obgenannte Verantwortung des Erwachsenen bzw. der Umwelt bezieht sich nicht zuletzt auf die Zeit vor und nach der Geburt des Kindes. MONTESSORI bezeichnet das „fleischgewordene Kind“ als „geistigen Embryo“, welcher sich mit der Umwelt austausche, wodurch sich das Individuum forme und vervollkomme (vgl. 2004e, 44f.): „So wie der physische Embryo die besondere Umwelt des Mutterschoßes benötigt, braucht auch der geistige Embryo den Schutz einer lebendigen, von Liebe durchwärmten, an Nahrung reichen Umwelt, in der alles darauf eingerichtet ist, sein Wachstum zu fördern, und nichts hindernd im Wege steht“ (ebd., 44). Das zeitgemäße Eingreifen des Erwachsenen kann, so MONTES-

SORI, den von ihr angenommenen „inneren Bauplan der Seele“ „zerstören oder seine Verwirklichung in falsche Bahnen lenken“ (ebd.). Es gebe in der kindlichen Seele ein Geheimnis, einen unsichtbaren (Bau-)Plan, in den die Erwachsenen nicht eindringen könnten und der sich erst beim allmählichen Selbstaufbau des Kindes enthülle und offenbare (vgl. ebd., 27). RAAPKE verweist auf die auch von anderen Pädagogen benutzte Metapher vom „Bauen“ als Werk der Erziehung (vgl. 2004, 40), LUDWIG auf das für die geistige Entwicklung des Menschen verwendete Bild vom „geistigen (psychischen) Embryo“ (vgl. 2003, 18f.). Zwar leite der „innere Bauplan“ die menschliche Entwicklung, diese erfolge jedoch nicht im Sinne eines bloßen Reifungsprozesses, da MONTESSORI den Menschen in Anlehnung an PESTALOZZI als Werk der Natur, des Menschen und seiner selbst betrachte (vgl. ebd.).

Die Ausführungen LUDWIGs über die drei Betrachtungsweisen des Menschen bei MONTESSORI bestätigen sich, wenn sie z. B. schreibt:

„Der geistige Organismus ist für uns eine dynamische Einheit, die ihre Struktur durch aktive Erfahrungen in der Umwelt wandelt und von einer Energie (horme) geleitet wird, deren differenzierte und spezialisierte Arten oder Grade die Nebule darstellen. [...] Diese Strukturen, die das Wachstum und die psychische Entwicklung leiten, das heißt *der absorbierende Geist*, die Nebule und die sensitiven Perioden mit ihren Mechanismen, sind erbliche Merkmale der menschlichen Art. Aber sie können sich nur durch ein freies Handeln in der Umwelt verwirklichen“ (1989a, 74, 89).

Alle drei Perspektiven werden thematisiert: das „Werk der Natur“ (z. B. die angeführten erblichen Merkmale), das „Werk der Welt“ (z. B. die Erfahrungen bzw. Einflüsse durch die Umwelt, bei MONTESSORI speziell die „vorbereitete Umgebung“) und das „Werk seiner selbst“, wenn etwa der Mensch in der Umwelt frei handelt und sich selbst aufbaut (vgl. Abschnitt 4.2). Die Eltern spielen in diesem Verständnis eine unterstützende Rolle, sie sind, so MONTESSORI, „Helfer des Aufbaus“, während das

Kind hingegen sein eigener Baumeister („Baumeister des Menschen“) ist (vgl. 1989a, 13f.).

Nach Maria MONTESSORI's Auffassung wird der Mensch mit einem vitalen Antrieb („Horme“) geboren (vgl. 1989a, 89). Diese allgemeine Lebenskraft ist noch undifferenziert, richtet sich auf die Umwelt und sucht sich dort ein Betätigungsfeld (vgl. TSCHAMLER 1991, 67f.). Der Ausdruck „Nebule“, eine Spezialisierung und Differenzierung der „Horme“, ist der Astronomie entnommen und meint Möglichkeiten oder Bereitschaften, z. B. die Potenzialität für den Aufbau der Bewegung, Sprache und Religion (vgl. ebd., 67; SCHMUTZLER 1991, 100). Es handelt sich dabei nicht etwa um ein fertiges Wachstumsprogramm oder um ein festgelegtes Verhaltensrepertoire, vielmehr geht es darum, dass der Mensch in der Wechselwirkung mit der Umwelt seine Potenzialitäten aktiviert und möglichst optimal entfaltet (vgl. RAAPKE 2004, 41f.). Damit dies realisiert werden kann, darf, so MONTESSORI, der Erwachsene die kindliche Entwicklung nicht stören, da sonst „die Energien im Inneren des Kindes [...] zur Verteidigung gegen den Erwachsenen benutzt“ (1996a, 20) werden würden, was zu einer zerrissenen Persönlichkeit und zum Kampf, statt zur Liebe führen würde (vgl. ebd.).

Zwei weitere Phänomene, die im obigen Zitat erwähnt werden, sollen hier skizziert werden, weil auch sie für die Beziehung zwischen dem Kind bzw. Jugendlichen und dem Erwachsenen von zentraler Bedeutung sind, der „absorbierende Geist“ und die „sensitiven Perioden“. Ersterer kann als (klein-)kindliche Geistesform charakterisiert werden, welche es möglich macht, Umwelteindrücke bzw. -anregungen ganzheitlich, leicht, unbewusst und nachhaltig aufzunehmen und zu verwurzeln (vgl. KLEIN 2003, 112ff.). Im Gegensatz dazu erwirbt der Erwachsene Wissen und Kompe-



tenzen oft willentlich, mühsam und wenig dauerhaft (vgl. ebd., 112). Als pädagogische Konsequenz ergibt sich daraus die Notwendigkeit, dem Kind bereits in seinen ersten Lebensjahren eine „vorbereitete Umgebung“, die seinen Bedürfnissen entspricht, zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., 115f.). MONTESSORI spricht in diesem Zusammenhang z. B. von „aliment and love“ (1913, 142) oder von „Milch und Liebe“ (1966a, 93), welche Kinder etwa für den Spracherwerb brauchen.

Kinder und Jugendliche benötigen aber nicht nur Nahrung, Zuwendung, Wertschätzung und Liebe, sondern u. a. auch Erwachsene, die in ihrer erzieherischen Hilfe die „sensitiven Perioden“, also die „sensiblen Phasen“, beachten: „Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung [...] auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab“ (MONTESSORI 2004e, 47). In Bezug auf die jeweiligen Altersstufen denke man beispielsweise beim Kleinkind an das Absorbieren von Sinneseindrücken, beim Kindergartenkind an die Sprachdifferenzierung, beim Schulkind an kooperative Sozialbeziehungen (z. B. Cliquenbildung) oder im Pubertäts- und Jugendlichenalter an die Empfindsamkeit für gesellschaftliche Prozesse und für politische Verantwortung (vgl. WALDSCHMIDT 2001, 47). SCHMUTZLER unterstreicht, dass in den „sensiblen Phasen“ Reife- und Lernprozesse konstruktiv ineinander greifen und dass die Kinder und Jugendlichen entsprechende Handlungs- und Lernmöglichkeiten vorfinden sollten (vgl. 1991, 101; BÖHM 2003, 81f.). MERTENS hebt hervor, dass die „sensitiven Perioden“ erkannt und voll ausgenutzt werden sollten, zum Beispiel im Rahmen von „offenen Bewegungsangeboten“, die „Entwicklungsrückstände aufholen und Behinderung kompensieren lernen lassen“ (2004, 129).

## 6.2.4 Beziehung zum Erwachsenen

Einer der Grundsätze der MONTESSORI-Pädagogik, welche BECKER-TEXTOR erörtert, ist der „neue Lehrer“ bzw. die „neue Lehrerin“, welche von der italienischen Ärztin und Pädagogin gefordert wird (vgl. 2004, 10, 117ff.). Nach BECKER-TEXTOR können die Bezeichnungen „Lehrer“ und „Lehrerin“ gleichgesetzt werden mit den Ausdrücken „Erzieher“ und „Erzieherin“, „Vater“ und „Mutter“ sowie „Pädagoge“ und „Pädagogin“, also mit allen erwachsenen Menschen aus der Umgebung des Kindes oder Jugendlichen (vgl. ebd.). Diese Erwachsenen sind folglich nicht unbedingt professionell ausgebildete Pädagogen bzw. Erzieher. Als Wegbegleiter, Helfer und Unterstützer der Kinder und Jugendlichen sollen sie deren Selbstentwicklungskräfte fördern (vgl. ebd.; HEBENSTREIT 1999, 43). Wichtige diesbezügliche Aspekte beschreibt MONTESSORI wie folgt:

„Der Erwachsene hat nicht nach der überlegenen Art eines mächtigen Erziehers zu trachten, sondern er muß die Beziehungen zwischen sich und dem Kind harmonisch gestalten [...]. Dann wird es ihm eine Selbstverständlichkeit werden, dem Kind eine Umgebung zu schaffen, die seiner Aktivität angepasst ist, damit es – Herr in dieser Umgebung – sich frei entwickeln kann. Es ist notwendig, daß der *Erwachsene* [...] die Grenzen begreift, innerhalb derer er pädagogisch handeln darf. Es ist notwendig, daß er sich dem Kind gegenüber beherrschen lernt. Wir predigen Bescheidenheit und Geduld als fundamentale Vorbereitung des Lehrers und Bescheidenheit und Geduld allen Müttern und Vätern und allen denen, die mit dem Kind in Berührung kommen“ (1996a, 9f.).

Demnach sollten sich, so MONTESSORI, z. B. die Eltern weise zurückhalten, wobei die Bescheidenheit die Kinder und Jugendlichen nicht verweichlichen oder verwöhnen, sondern ihrer Persönlichkeitsbildung dienen würde (vgl. ebd., 10). Auf dieser Grundlage hat der Erwachsene besonders folgende Funktionen zu erfüllen: Als Teil der zu schaffenden „vorbereiteten Umgebung“ ist er – wie auch im zehnten Baustein von Abb. 5 ersichtlich ist – u. a. Beobachter, Helfer und Diener der Entwicklung des Kindes, dessen Persönlichkeit er achtet (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 40).

Er gibt nur dann Hilfe, wenn diese nötig ist, und er „zieht sich zurück, wenn das Kind selbst aktiv geworden ist. Das heißt aber nicht, dass er das Kind sich selbst überlässt, er gibt dem Kind Freiraum und fördert die Autonomie des Kindes“ (VENOHR 2002, 57). Er durchbricht die kindliche Konzentration – MONTESSORI spricht vom Phänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (1987, 70) – nicht, sondern ermöglicht sie, indem er entsprechende äußere Bedingungen arrangiert (vgl. ebd.; Abschnitt 6.2.5). Er darf nach MONTESSORI das Kind im Augenblick der Konzentration nicht stören, zu anderen Zeiten aber müsse er seinen gesunden Menschenverstand gebrauchen und eingreifen (vgl. 2001, 112), etwa in der nachstehend dargestellten Situation:

„Als die Lehrerinnen es leid waren, sich meine Bemerkungen anzuhören, begannen sie, die Kinder all das tun zu lassen, was sie wollten: Ich sah einige mit den Füßen auf dem Tisch und dem Finger in der Nase, ohne daß die Lehrerinnen eingriffen, um sie zu korrigieren; ich sah, wie einige den Spielkameraden Stöße versetzten mit einem gewalttätigen Ausdruck im Gesicht, ohne daß die Lehrerin auch nur die geringste Bemerkung darüber verlor. Ich mußte in solchen Fällen geduldig eingreifen, um zu zeigen, mit welcher unbedingter Strenge alle Handlungen zu verbieten und allmählich zu ersticken sind, die das Kind nicht tun soll, damit es klar zwischen Gut und Böse zu unterscheiden lernt“ (2004c, 61f.).

Die zitierten Aussagen MONTESSORIs sind in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich: Wie bereits im Abschnitt 6.1.3 skizziert worden ist, verzichtet sie nicht auf rhetorische Übertreibungen bzw. Zuspitzungen, hier auf die wenig bis gar nicht passende Bezeichnung „ersticken“. Ferner fällt auf, dass sie vom Erwachsenen neben den primär indirekten auch direkte Erziehungsmethoden erwartet (vgl. Abschnitt 6.2.2), z. B. dann, wenn bei Kindern bestimmte herausfordernde Verhaltensweisen erkennbar sind. Des Weiteren betont sie eine sittlich-moralische Erziehung: Das Kind solle lernen, zwischen Gut und Böse zu differenzieren. Nicht zuletzt wird im obigen Zitat die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Disziplin thematisiert: MONTESSORI weist wiederholt auf die Wechsel-

wirkung zwischen beiden Aspekten hin: „Unsere Aufgabe ist es, auf den Weg der Disziplin zu führen. Die Disziplin wird dann entstehen, wenn das Kind seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand konzentriert hat, der es anzieht, der nicht nur eine nützliche Übung, sondern auch die Fehlerkontrolle erlaubt“ (1989a, 237). Disziplin ist in diesem Sinne die *Folge* einer gelungenen (Selbst-)Erziehung zu Freiheit und Verantwortung, wobei dem Erwachsenen und der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. der „Normalisierung“ eine große Bedeutung zugemessen wird (vgl. STEIN 2003a, 34ff.; 2003b, 192ff.; Abschnitte 6.2.5, 6.4 und 6.5).

### **6.2.5 Beziehung zum soziokulturellen Umfeld**

Im Buch „Das Kind in der Familie“ hält MONTESSORI fest: „Hätte der Mensch keine ihm entsprechende Umgebung, dann würde er sich nicht normal entwickeln“ (1928a, 86). Damit sich das Kind als soziales Wesen – eine der Hauptaufgaben der Erziehung sei die Erweckung des sozialen Gefühls (vgl. ebd.) – frei entfalten könne, müssten die Erwachsenen eine angemessene Umgebung schaffen (vgl. 1923b, 8ff.). Dabei denkt sie an mehrere, sich einander teils überschneidende Lebens- und Lernräume: die Familie, das „Kinderhaus“ bzw. der Kindergarten, die Schule, die Kirche, die Natur und diverse andere Bereiche der Gesellschaft, der Wirtschaft und der Welt bzw. des Kosmos insgesamt (vgl. WALDSCHMIDT 2001, 58ff.). Die jeweilige Auswahl und Ausgestaltung der Umgebung richten sich nicht nur nach den Entwicklungsniveaus und Interessen der Kinder und Jugendlichen (z. B. Beachtung „sensibler Phasen“), sondern auch nach dem Kulturkreis, in dem die Menschen leben (vgl. ebd.). Folglich unterscheiden sich die speziellen Umfeldbedingungen für Klein- und Vorschulkinder (z. B. „Übungen des täglichen Lebens“), für Grundschul Kinder (z. B. Materialien für das Lesen und Schreiben) und für Schüler der Sekundarstufe 1 und 2 (z. B. Konzept des „Erdkinderplans“) (vgl. ebd.).

Die „klassische“ „vorbereitete Umgebung“, wie sie in der Literatur dargestellt wird (vgl. BECKER-TEXTOR 2004, 47ff.; RAAPKE 2004, 86ff.; VENOHR 2002, 49ff.), beschreibt MONTESSORI als „Gesamtheit all der Dinge, die das Kind frei in ihr auswählen und so lange benutzen kann, wie es will, also gemäß seinen Neigungen und seinem Bedürfnis nach Tätigkeit“ (2004c, 72). Sie umfasst neben den Erwachsenen vor allem die folgenden fünf (Material-)Bereiche (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 40ff.): die „Übungen des täglichen Lebens“ (die Pflege der eigenen Person und der Umgebung, die Sorge für die Gemeinschaft und die Stilleübungen), das Sinnesmaterial (z. B. die Einsatzzylinder, die Geräuschdosen und die Riechfläschchen), das Mathematikmaterial (z. B. das goldene Perlenmaterial oder das Additions- und Multiplikationsbrett), das Sprachmaterial (z. B. die Sandpapierbuchstaben und das Satzanalysebrett) sowie die Materialien zur „Kosmischen Erziehung“ (z. B. die verschiedenen Globen, Puzzles, Landkarten und Lexika oder die meterlangen Stoffbahnen für die anschauliche und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erde bzw. der Menschheit).

MONTESSORI betrachtet ihr Material weder als ein Lehrmittel noch als einen „Ersatz für die Welt“, sondern als eine Art „Rüstzeug“ bzw. einen „Schlüssel zur Welt“ (1996a, 16), um sie schrittweise erschließen zu lernen (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 42). Die Begegnung mit den Mitmenschen und Materialien – in den oben genannten Lebens- und Lernräumen können die Kinder und Jugendlichen alleine oder auch in unterschiedlichen Sozialformen miteinander arbeiten – soll nicht nur die Entwicklung der Bewegung und Sinne, sondern auch die Bildung der Intelligenz und der Persönlichkeit insgesamt fördern (vgl. ebd.; MONTESSORI 1989a, 126ff.; SCHMUTZLER 1991, 105f.; VENOHR 2002, 89ff.).

Die „Kosmische Erziehung“ bzw. „Kosmische Theorie“ stellt ein interessantes und zugleich kontrovers diskutiertes Element der MONTESSORI-Pädagogik dar. Das Wort „Kosmos“ hat mehrere Bedeutungen, zum Beispiel die Welt, das Weltall, die Weltordnung, die Welt als ein geordnetes Ganzes oder die gesamte Menschheit (vgl. WALDSCHMIDT 2001, 68; MISSMAHL-MAURER 1994, 145ff.). HOLTSTIEGE fasst einige der zentralen Ideen mit den folgenden Worten zusammen:

„Montessori steht in der philosophischen Tradition, die den Kosmos als ein geordnetes Universum betrachtet. Sie interpretiert diesen Kosmos theologisch als Schöpfungsordnung. Ihre kosmische Theorie geht aus von einem einheitlichen, aber unvollendeten Schöpfungsplan [...]. Alle Dinge sind ‚Teil des Universums und miteinander verbunden, um eine große Einheit zu bilden‘ [...]. Innerhalb der Wechselbeziehungen ergeben sich spezifische kreatürliche ‚Kosmische Aufgaben‘ [...]. Diese bestehen im Tun des je ‚Seinigen bei der Umwandlung der Welt‘ als Vollendung der Schöpfung [...]. Der Mensch als ein in der Schöpfung Hinzugekommener ist mit Geist und Intelligenz ausgestattet. [...] Als die aktivste der kosmischen Wirkkräfte ist er dazu bestimmt, die Umgebung – seinen eigenen Lebensraum – zu schaffen und zu vervollkommen, Kultur aufzubauen“ (2003, 155f.).

Der Mensch soll – so MONTESSORIs Vorstellung – an der Vollendung der von Gott erschaffenen Welt mitarbeiten und dabei den so genannten „kosmischen Plan“, nach welchem das Leben voranschreiten und die Entwicklung des Kosmos abhängen würde (vgl. 2004f, 19f.), beachten: Handelt der Mensch in diesem Sinne, so ist die Welt dem „kosmischen Plan“ entsprechend geordnet bzw. im Gleichgewicht (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 52f.). Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die im Zitat erwähnten Wechselbeziehungen erkannt und bewahrt, also nicht zerstört werden, etwa im Rahmen einer Erziehung zum interkulturellen Frieden und zum sorgfältigen Umgang mit der Umwelt (vgl. ebd.; MONTESSORI 2003b, 6f.; RAAPKE 2004, 122f.).

Sehr unterschiedlich wird das kosmische Gedankengut Maria MONTESSORIs eingeschätzt: BÖHM übt u. a. Kritik daran, dass jedes Kind von

Anfang an in die kosmische Ordnung gestellt sei und in ihr eine genau vorbestimmte, nicht frei gewählte Aufgabe zu erfüllen habe (vgl. 2004, 81f.). FUCHS bezeichnet die „Kosmische Theorie“ als vormodern bzw. als antiaufklärerisch und fordert eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem kosmischen Denken (vgl. 2003, 94ff.; 2004, 124; KÖPCKE-DUTT-LER 2004, 210f.). Von einer höchst modernen Thematik spricht hingegen SCHULZ-BENESCH, der auf den Einfluss von MONTESSORIs Onkel STOPPANI, ein Geologe und Theologe, und auf die heutige ökologische Pädagogik verweist (vgl. 1999, 37). Letzteres betonen auch HOLTSTIEGE (vgl. 2003, 159) und LUDWIG (vgl. 2004, 222).

Während in verschiedenen soziokulturellen Umfeldern (z. B. Elternhaus, Grundschule, Kirche und „Kosmos“) MONTESSORIs Ideen oder Materialien um- und eingesetzt werden können, lassen sich auf der Ebene der Ziele ihres pädagogischen Konzepts vor allem die folgenden Schwerpunkte zusammenfassen: Die jeweilige „vorbereitete Umgebung“ soll Kindern und Jugendlichen u. a. die „*Polarisation der Aufmerksamkeit*“ ermöglichen, was zur „*Normalisierung*“ führen (vgl. Abschnitte 6.4 und 6.5) und die *Personalität* bzw. *Persönlichkeit* wie die *Selbsterziehung* fördern soll (vgl. Abschnitt 6.2.1).

### **6.3 Beschreibung von Hyperaktivität und Impulsivität**

Bevor dieser Abschnitt mit Hilfe von sieben Analysedimensionen darlegt, ob bzw. wie MONTESSORI insbesondere Hyperaktivität und Impulsivität beschreibt, sollen *vier Vorbemerkungen* das Verständnis und die Deutung ihrer pädagogischen Schriften erleichtern helfen. Zunächst wird im Sinne einer Ergänzung und Vertiefung der allgemeinen Quellenkritik (vgl. Abschnitt 6.1.3) die spezielle Begrifflichkeit Maria MONTESSORIs thematisiert, u. a. die Ausdrücke „Normalisierung“ und „Charakter“ bzw. „Cha-

akterfehler“. Im Anschluss daran wird problematisiert, auf welche Herausforderung der interessierte Leser trifft, wenn er in den Werken der bekannten italienischen Klassikerin nach Charakterisierungen für Hyperaktivität und Impulsivität sucht. Ferner wird skizziert, wie der Verfasser dieser Arbeit bei uneindeutigen bzw. „dunklen“ Textstellen vorgeht und mit welchen Kindern sich MONTESSORI im Laufe ihres langen Lebens auseinandergesetzt hat.

Beim Studium der im Literaturverzeichnis angeführten 34 Schriften bzw. Quellen fällt rasch auf, dass MONTESSORI *mehrere Bezeichnungen* wiederholt synonym verwendet. So benutzt sie etwa den Begriff „Schule“ für Bildungsinstitutionen vor und nach dem sechsten Lebensjahr, also auch für den Kindergarten bzw. für das „Kinderhaus“ (vgl. 1992, 103; 1998a, 21f.; 2004b, 16). Dasselbe gilt für die beiden Ausdrücke „psychisch“ und „psychologisch“, die zum Teil eine gleichbedeutende Verwendung finden (vgl. 1966b, 92; 1979, 70; 2004c, 114, 140). Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist – neben anderen sprachlichen Aspekten – MONTESSORIS Differenzierung zwischen zwei Arbeitsarten zu nennen:

„[...] die Arbeit des Kindes besitzt einen Rhythmus, der von dem des Erwachsenen ganz verschieden ist. Das Kind muß durch seine Arbeit ein intensives Bedürfnis nach Betätigung befriedigen. So handelt es sich nicht um ein äußeres Ziel, das es erreichen muß, sondern um ein tiefes inneres Bedürfnis, das es durch eine lange währende Tätigkeit zufriedenstellen muß. [...] Der Erwachsene arbeitet ganz im Gegensatz zum Kind aufgrund äußerer Anreize, die dem Gesetz des geringsten Aufwandes in einem Minimum von Zeit gehorchen; Konkurrenz und Wetteifer sind für ihn solche Anreize. Das aber trifft für das Kind nicht zu. [...] Es verteidigt sich fortwährend gegen den Erwachsenen, der ihm helfen und Ratschläge erteilen möchte. Der Erwachsene im Gegenteil würde es lieber sehen, daß andere, wenn möglich, die Arbeit für ihn erledigen“ (1996b, 51).

An zahlreichen Stellen geht MONTESSORI auf die verschiedenen Arbeitsweisen des Kindes und Erwachsenen ein (vgl. 1987, 143f.; 1996a, 15, 52f.; 2004e, 192ff.). Sie betont dabei u. a. die Unterschiedlichkeit des



Arbeitsrhythmus bzw. -tempo, die allmähliche Annäherung des Kindes und Jugendlichen an das „Zwecktum des Erwachsenen“ (1996a, 15) – man denke dabei an die im Zitat erwähnten äußeren Ziele und Anreize (z. B. ein bestimmter Arbeitslohn) – sowie die große Bedeutung der kindlichen Arbeit bzw. Aktivität als „Mittel zur Bildung seiner Persönlichkeit“ (ebd.). In diesem Zusammenhang seien dem Autor der vorliegenden Arbeit zwei Anmerkungen gestattet: MONTESSORI meint, wenn sie über die Arbeit(sweise) des Kindes schreibt, *nicht* jene Kinderarbeit, die leider immer noch in vielen Regionen der Welt anzutreffen und die entschieden abzulehnen ist, sondern einen der zentralen Faktoren der Entwicklung junger Menschen. Diese wichtige Unterscheidung gilt es ebenso hervorzuheben wie die Erkenntnis, dass während der Persönlichkeitsbildung nicht nur innere Bedürfnisse, sondern *auch* äußere Gesichtspunkte (z. B. Anerkennung, Wertschätzung, Lob, Geld und der Vergleich mit anderen) zu berücksichtigen sind. Auf die im obigen Zitat angegebenen (gemeint sind wohl unpassende, unnötige) Hilfen und Ratschläge des Erwachsenen, gegen den sich das Kind „verteidigt“ (1996b, 51), wird weiter unten noch Bezug genommen werden (vgl. Abschnitt 6.4.1).

Manchmal benutzt MONTESSORI die beiden Begriffe „normal“ und „normalisiert“ synonym (vgl. 1979, 70; 1989a, 180ff.; 2004e, 101), wobei sie dem so genannten „normalisierten“ das „nicht normalisierte“, „deviate“ Kind (vgl. 1996b, 35) gegenüberstellt. Als gleichbedeutend sind außerdem die Ausdrücke „innere Ordnung“ (1987, 117) und „Normalisierung“ bzw. „Normalisation“ (vgl. 1996b, 34ff.; 2002b, 24) zu betrachten. Besonders die Abschnitte 6.4.1 und 6.5.5 werden im Kontext der Pole „Deviation“ und „Normalisation“ weitere begriffliche Präzisierungen vorlegen. An dieser Stelle sollen hingegen die von MONTESSORI verwendeten Bezeichnungen „Charakter“ und „(Charakter-)Fehler“ bzw. „(Charakter-)“

Abweichungen“ beleuchtet werden. Sie bietet mehrere diesbezügliche Beschreibungen an:

„Vom Gesichtspunkt des Lebens aus können wir alles, was den Charakter betrifft, als Verhalten des Menschen bezeichnen. [...] Unter Charakter verstehen wir das zum Fortschritt treibende Verhalten der Menschen (wenn auch in vielen Fällen unbewußterweise)“ (1989a, 173, 191).

„Wir wollen unter ‚Charakter‘ nicht nur die Züge des sittlichen Charakters verstehen, sondern die komplexe Persönlichkeit des Kindes“ (1992, 46).

„Charakter ist kein Gegenstand des Wissens, der durch Lernen oder Nachahmung vermittelt werden könnte. Er ist eine Eroberung, die im Laufe des Lebens durch persönliche Übung und durch persönliche Erfahrung gemacht wird. [...] Der Zweck dieser Erziehung ist die Entwicklung des Charakters, so dass der Mensch zum Herrn seiner selbst und sich seiner Handlungen sicher wird“ (2000, 24).

Diese Zitate zeigen, dass MONTESSORI zwar keine klare Definition präsentiert, dafür aber den Begriff „Charakter“ in einem weiten Sinne versteht, indem sie ihn mit dem (fortschrittlichen) Verhalten des Menschen sowie mit dessen komplexer Persönlichkeit in Verbindung bringt bzw. gleichsetzt. Darüber hinaus unterstreicht sie die Bedeutung der persönlichen Übung und Erfahrung bzw. die „Entwicklung des Charakters“: „Der Mensch wird sich dann seiner Handlungen sicher sein und fähig, sie zu kontrollieren“ (2000, 23), er wird „zum Herrn seiner selbst“ (ebd., 24). Letzteres ist auch und besonders vor dem Hintergrund des Themas dieser Arbeit von Interesse, da Menschen mit Hyperaktivität und Impulsivität häufig Schwierigkeiten etwa im Bereich der Selbstkontrolle bzw. der Handlungssicherheit haben (vgl. Abschnitt 3.3). Was die verschiedenen „(Charakter-)Fehler“ – MONTESSORI verwendet auch die Bezeichnung „(Charakter-)Abweichungen“ (vgl. 1989a, 176f.; 1998a, 126ff.) – betrifft, sei einerseits auf den Abschnitt 6.4.1 verwiesen, welcher sich u. a. mit einigen Ursachen ihrer Entstehung und mit zwei Varianten ihrer Einordnung beschäftigt, und andererseits auf den zweiten Baustein von Abb. 5:

Es besteht die Möglichkeit der „Normalisation“ (vgl. LIPPERT u. a. 1991, 40), welche das Verschwinden der „(Charakter-)Abweichungen“, der „Deviationen“, mit einschließt (vgl. MONTESSORI 1966a, 48f.; 1989a, 180). Dies fasst MÜLLER in einem Satz kurz zusammen: „Je länger und größer die einzelnen Phasen der Konzentration bei Kindern und Jugendlichen werden, desto weiter schreiten sie auf dem Wege der Normalisation, d.h. sie verlieren ihre Deviationen, ihre Verhaltensstörungen“ (1991, 80). Die „(Charakter-)Fehler“ bzw. „(Charakter-)Abweichungen“ lassen sich demnach mittels heutiger Terminologie, aus gegenwärtiger Sicht („ex nunc“), als Verhaltensstörungen oder -auffälligkeiten bezeichnen (vgl. ebd., 76ff.), was im Anhang 1 in der Tabelle kurz zusammengefasst wird.

Es wäre nun von Vorteil, ja geradezu relativ einfach, wenn Maria MONTESSORI in systematischer und detaillierter Form – beispielsweise nur in einem oder zwei ihrer zahlreichen Werke – ihre Vorstellungen zu den Feldern Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität umfassend dargelegt hätte. Dies ist aber nicht der Fall, weil ihre diesbezüglichen Gedanken in vielen ihrer Schriften *verstreut* sind (vgl. Abb. 9). Diese Ausgangslage macht es erforderlich, ihre Vorstellungen in den insgesamt 34 analysierten Texten freizulegen, zusammenzutragen und zu ordnen, um sie schließlich in den Abschnitten 6.3.1 bis 6.5.5 darstellen zu können. Um dies verwirklichen zu können, sind mehrere Konstruktionsprozesse des Autors dieser Arbeit nötig, etwa das Auffinden und Zuordnen von Textstellen zu den einzelnen Analysedimensionen. Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit (und zu einem gewissen Grad ebenso der Widerspiegelung von Realität) zeigen sich auch bei Maria MONTESSORI, wenn sie zum Beispiel in ihren Büchern und Vorträgen wiederholt über ihre Beobachtungen in den „Kinderhäusern“ berichtet (vgl. Abschnitte 6.3.1 bis 6.3.3).

Eine besondere Herausforderung sind unklare, uneindeutige bzw. „*dunkle*“ *Textstellen*, wofür zwei Beispiele zur Veranschaulichung angeführt werden sollen: Im Werk „Mein Handbuch“ beschreibt MONTESSORI die „Übungen für das Zahlengedächtnis“ (1928b, 107). Sie charakterisiert verschiedenartige Verhaltensweisen von Kindern, die den Zettel mit der Zahl Null gezogen haben. Auch nach mehrmaligem Lesen der entsprechenden Textpassage betrachtet es der Autor dieser Arbeit als unpassend bzw. unzutreffend, eine Verbindung zwischen der nur kurz erwähnten und kaum näher erläuterten „impulsive[n] Bewegung“ (ebd., 109) und einem impulsiven Verhaltensmuster herzustellen. Eine ähnliche Situation ergibt sich in der Schrift „Das junge Kind in der Familie“ (2004b, 16ff.): MONTESSORI vergleicht die Lebensbedingungen von Kindern zu unterschiedlichen Zeiten und meint, „dass der körperliche Gesundheitszustand sich sehr verbessert hat, während die Nerven viel schlechter geworden und die Kinder viel aufgedrehter sind“ (ebd., 17). Leider geht sie auch in diesem Text weder ausführlich noch eindeutig auf Kennzeichen der Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität ein, sodass ein weiteres Mal keine gesicherten Zuordnungen zu den aufgestellten sieben Analysedimensionen erfolgen können.

Zuordnungen resultieren somit – das soll betont werden – aus klaren, eindeutigen Informationen bezüglich typischer Merkmale von Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität: Dies ist genau dann der Fall, wenn mindestens ein Suchbegriff oder ein ihm gemäßer Ausdruck identifizierbar ist *und* aus dem Text- oder Werkkontext erkennbar wird, dass MONTESSORI unaufmerksame, hyperaktive oder impulsive Verhaltenskomponenten beschreibt. Kommen wie in den beiden skizzierten Beispielen Unklarheiten bzw. Zweifel auf, so wird auf Zuordnungen zu den Dimensionen verzichtet, um auf diese Weise zu vermeiden, dass etwas

in die Bücher MONTESSORIs hineininterpretiert wird, was nicht in ihnen drinnen steht.

Zwar wird in den nachfolgenden Abschnitten wiederholt thematisiert, mit welchen *Kindern* sich MONTESSORI auseinandergesetzt hat (z. B. Angaben zum Alter in der fünften Dimension), gleichwohl sollen bereits an dieser Stelle der Arbeit drei beachtenswerte Hinweise gegeben werden: In den Jahren nach dem Abschluss ihres Medizinstudiums beschäftigt sie sich mit so genannten „schwachsinnigen“ bzw. „geistig zurückgebliebenen“ Kindern (vgl. 1923a, 6; 1996b, 63f.; 1998a, 22f.). Im Buch „Die Entdeckung des Kindes“ hält sie über diese Lebensphase um die Jahrhundertwende u. a. fest, dass das Problem der „geistig Zurückgebliebenen“ eher ein pädagogisches als ein medizinisches wäre, dass sie selbst Kinder unterrichtet hätte sowie dass sie zu der Überzeugung gelangt wäre, „daß ähnliche Methoden, auf normale Kinder angewandt, deren Persönlichkeit auf eine erstaunliche Weise entwickeln würden“ (2004c, 27).

Nach der Beendigung der Arbeit mit den „Schwachsinnigen“ bzw. „Zurückgebliebenen“ setzt sich MONTESSORI, dies ist der zweite Hinweis, mit so genannten „geistig normalen Kindern“ (2004e, 120) auseinander. Zu beachten ist dabei u. a., dass sie die Bezeichnung „normal“ für Menschen ohne geistige Behinderung, aber auch für „normalisierte“, nicht (mehr) „deviate“ Menschen verwendet (vgl. MÜLLER 1991, 80; Abschnitt 6.4.1). Ferner ist zu berücksichtigen, dass Maria MONTESSORI bis zu ihrem Lebensende mit sehr verschiedenen „normalen“ Kindern in Kontakt kommt: Dazu zählen Menschen aus unterschiedlichen Kontinenten (Europa, Amerika und Asien) sowie Gesellschaftsschichten (vgl. 1987, 88ff.; 2002a, 113; Abschnitte 6.3.5 bis 6.3.7). Bekannt wurde etwa ihr erstes „Kinderhaus“ im römischen Stadtviertel San Lorenzo für arme, so ge-

nannte „verwahrloste“ Kinder: „This is the poorest quarter in the city, and the children are the sons and daughters of day labourers, who consequently are often out of work; illiteracy is even yet incredibly frequent among the adults” (1913, 143).

Der letzte Hinweis bezieht sich – wie auch das angeführte Zitat aus dem Buch „Pedagogical anthropology“ – auf Rahmenbedingungen des „Kinderhauses“, und zwar auf die „Regeln und Vorschriften für die Kinderheime“ (MONTESSORI 1928c, 64):

„Zugelassen werden in das Kinderheim des Hauses alle Kinder im Alter von drei bis zu sieben Jahren. Die Eltern, die sich der Vorteile des Kinderheims bedienen, bezahlen nichts. Sie müssen jedoch folgende Verpflichtungen streng einhalten:

- a) ihre Kinder rechtzeitig, mit reinem Körper und reinlicher Kleidung und mit einer geeigneten Schürze versehen, ins Kinderheim zu schicken,
- b) der Lehrerin die größte Achtung und jedes Entgegenkommen zu beweisen, ebenso den andern dem Kinderheim beigegebenen Personen, und die Lehrerin in ihrem Erziehungswerk zu unterstützen. Einmal in der Woche sollen die Mütter mit der Lehrerin sprechen, ihr das Nötige über das häusliche Leben des Kindes mitteilen und fördernden Rat von ihr entgegennehmen.

Ausgeschlossen von Kinderheimen werden:

- a) jene Kinder, die sich ungewaschen oder in schmutziger Kleidung einfinden,
- b) jene, die sich als unverbesserlich erweisen,
- c) jene, deren Eltern es an der nötigen Achtung gegen die mit dem Kinderheim betrauten Personen fehlen lassen oder durch ihr Verhalten das Erziehungswerk der Anstalt beeinträchtigen“ (ebd., 64f.).

Zu den begrüßenswerten Aspekten gehören u. a. die Forderung, die Kinder rechtzeitig, mit reinem Körper und sauberer Kleidung in das „Kinderheim“ zu schicken, sowie das wöchentliche Gespräch zwischen den Müttern und den Lehrpersonen. Als kritisch bis fragwürdig sind etwa folgende zwei Stellen bzw. Punkte zu sehen: Die Eltern sollen „jedes (!) Entgegenkommen“ beweisen, und ihre Kinder können vom „Kinderhaus“

ausgeschlossen werden. Letzteres soll hier von Interesse sein, weil sich z. B. Kinder mit hyperaktivem und impulsivem Störverhalten *womöglich* als „unverbesserlich erweisen“ und deswegen vom „Kinderhaus“ ausgeschlossen werden. Die „mit dem Kinderheim betrauten Personen“ haben infolgedessen ein Instrumentarium mit einer wohl beträchtlichen disziplinierenden Wirkung in ihrer Hand. Somit kann – u. a. unter der Voraussetzung, wie konsequent bzw. streng in der Vergangenheit auf die Einhaltung der genannten „Verpflichtungen“ gepocht worden ist – gefragt bzw. spekuliert werden: Wurden damals, als diese „Regeln und Vorschriften“ bestanden, in bestimmten „Kinderhäusern“ zum Beispiel Kinder mit einer (sehr) stark ausgeprägten Hyperaktivität und Impulsivität von diesen Institutionen (vermehrt) ausgeschlossen? Der Verfasser dieser Arbeit hat auf die gestellte Frage, die nicht Gegenstand des vorliegenden Themas ist, in der Literatur keine Antwort gefunden. Er hat es aber als eine seiner Aufgaben betrachtet, auf die zitierten „Regeln und Vorschriften“ hinzuweisen und diese anschließend kritisch zu kommentieren.

### **6.3.1 Dimension 1: Unaufmerksamkeit**

MONTESSORI verfasst in den 1940er Jahren u. a. ein siebenteiliges Gebet, welches dem Buch „Gott und das Kind“ (2002a, 107ff.) entnommen werden kann. Gleich im ersten Teil des Gebetes führt sie einige kurz gehaltene Charakterisierungen von Kindern an und fragt, was deren Lehrperson in dieser Situation tun müsse:

„In der Tat gibt es in einer Kinderschule Kinder, die alle ganz unterschiedliche Charaktere haben. Es wird schüchterne Kinder geben, wehleidige Kinder, die weinen, oder lebhaft und unordentliche Kinder, die die Sachen zerstören – Kinder, die sich weigern, etwas zu tun, was von ihnen verlangt wird; andere sind übermütig und wollen dauernd etwas anderes; unbeständige, unordentliche, lärmende oder faule Kinder und solche, die nicht aufmerksam sein können. [...] um voranzukommen und um ihre Tätigkeit zu entfalten, muß sie (Anm. d. Verf.: Gemeint ist die so genannte „Montessori-Lehrerin“.) die ‚Offenbarungen‘ des Kindes abwarten. Was muß sie daher tun,

wenn diese Offenbarungen anfangs nicht vorhanden sind und alles wie Unordnung, Konfusion und Bosheit in all ihren Formen aussieht? Es scheint, als wäre nichts anderes möglich, als sich an die Hilfe Gottes zu wenden“ (ebd., 109).

Dieses Zitat ist in zweifacher Hinsicht *typisch* für MONTESSORI's Beschreibung von menschlichen Verhaltensauffälligkeiten, um eine heutige Ausdrucksweise für die „ganz unterschiedliche[n] Charaktere“ zu gebrauchen: Zum einen zeigen sich durch das Verfassen eines Gebetes bzw. durch die Bezugnahme auf die „Hilfe Gottes“ religiöse Gesichtspunkte (vgl. 1979, 100f.; 2004e, 151f.; Abschnitt 6.4.2). Zum anderen konzentriert sie sich mehrmals nicht nur auf eine spezielle, sondern auch auf verschiedene und zum Teil miteinander zusammenhängende auffällige Verhaltensweisen (vgl. 1996a, 21; 1989a, 176; 1998a, 40), im hier zitierten Gebet auf Kinder mit Komponenten von u. a. Unaufmerksamkeit („nicht aufmerksam sein können“, „unbeständig“ und „unordentlich“), Hyperaktivität bzw. Impulsivität („lärmend“, wiederum „unbeständig“ und evtl. auch „lebhaft“) sowie Vermeidungsverhalten („sich weigern, etwas zu tun, was von ihnen verlangt wird“). Die Angabe dieser Reihe zumeist unerwünschter „Charaktere“ könnte vermuten lassen, dass MONTESSORI einer defizitorientierten Perspektive den Vorzug gibt. Dies ist aber *nicht* der Fall, was u. a. durch die nachstehenden Aussagen untermauert werden kann:

„Worauf ist heute das Interesse der Erziehung konzentriert? Auf die Fehler des Kindes! Die wirkliche Größe des Menschen ist hinter der Geringfügigkeit des kleinen Fehlers verborgen. Der kleine Fehler verbirgt den Riesen. Wir müssen unsere Haltung ändern und viel mehr die Großartigkeit der Leistungen des Kindes sehen als die unbedeutenden trockenen Blätter seiner Fehler, deren Ursache wir sind. Die Mängel des Erwachsenen stammen aus der Zeit der Kindheit. [...] Deshalb sage ich: Wir müssen in unseren Herzen umdenken; wir müssen die Schöpfungen des Menschen im Mittelpunkt sehen und nicht seine Schwächen. Die gleiche Haltung müssen wir auch dem Kinde gegenüber haben. [...] Erziehung ist die Hilfe, die wir dem Leben geben müssen, daß es sich in seinen großartigen Kräften entwickeln kann; [...] Und diese Hilfe muß das Vorhaben unserer Erziehung sein: Dem Menschen helfen, seine Größe, nicht seine Fehler zu entwickeln“ (1992, 82ff.).



Die Sichtweise, die MONTESSORI mit diesen Worten skizziert, macht verständlich, warum das Buch, in dem das angegebene Zitat zu finden ist, den Titel „Dem Leben helfen“ erhalten hat. Ferner bleibt anzumerken, dass sie sich ein weiteres Mal auch bildhaft ausdrückt, wenn sie von „Riesen“ oder von den „unbedeutenden trockenen Blätter[n] seiner Fehler“ spricht. Außerdem soll an dieser Stelle unterstrichen werden, dass MONTESSORI die diversen „(Charakter-)Fehler“ – diese bezeichnet sie u. a. als „Schwächen“ oder „Mängel“ – zwar nicht „im Mittelpunkt sehen“ (ebd.) möchte, sie aber dennoch auch nicht etwa ignoriert. Dies wird im Folgenden im Rahmen der Schwerpunktsetzung auf die Analysedimensionen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität noch deutlicher werden.

In der Schrift „Das Kind in der Familie“ präsentiert MONTESSORI im Kapitel „Der Charakter des Kindes“ (1928a, 71ff.) eine für das vorliegende Thema interessante und auf der nächsten Seite abgebildete Veranschaulichung (vgl. Abb. 6). Diese soll – so MONTESSORI – Aktivitäten eines „ungeordneten“ Kindes aufzeichnen, wobei die horizontale Linie den Ruhezustand, der Raum über dieser Horizontalen eine „geordnete Tätigkeit“ (einen „Zustand der ‚Geordnetheit‘“) und der Raum unter der Waagrechten eine „ungeordnete Tätigkeit“ (einen „Zustand der ‚Ungeordnetheit‘“) darstellen soll (vgl. ebd., 71). Grundsätzlich hält sie fest, dass derartige Kurven keine Messungen wiedergeben würden, sie sollten jedoch eine allgemeine Vorstellung über den „Wechsel von Geordnetheit und Ungeordnetheit“ und über die vom Erwachsenen eingeschätzte Arbeitsintensität geben (vgl. ebd., 72). Über die „Tätigkeitskurve eines ungeordneten Kindes“ (ebd., 73), welche mit mehreren Beschriftungen versehen worden ist, ist zu lesen: „Sie ist die typische Kurve jener zahlreichen Kinder, die ohne ihre Aufmerksamkeit fixieren zu können, ohne sich mit einer

Sache ernsthaft zu beschäftigen, unsted von einer Tätigkeit zur anderen flattern und in einem halben Tage Material, das für ein ganzes Jahr genügen würde, durch ihre Hände gehen lassen“ (ebd., 74; vgl. 1992, 48).

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit sind besonders folgende Aspekte von Bedeutung: Es sind einige Unaufmerksamkeiten erkennbar, beispielsweise das Problem, die „Aufmerksamkeit fixieren zu können“, das unstete „Flattern“ von einer zur anderen Tätigkeit sowie die „Ermüdung“ nach der Auseinandersetzung mit den Einsatzzylindern (vgl. ebd., 72ff.). Parallel dazu lassen sich ebenfalls, zumindest andeutungsweise, Impulsivitäten und vielleicht auch Überaktivitäten entdecken: MONTES-

### Die Tätigkeitskurve eines ungeordneten Kindes.

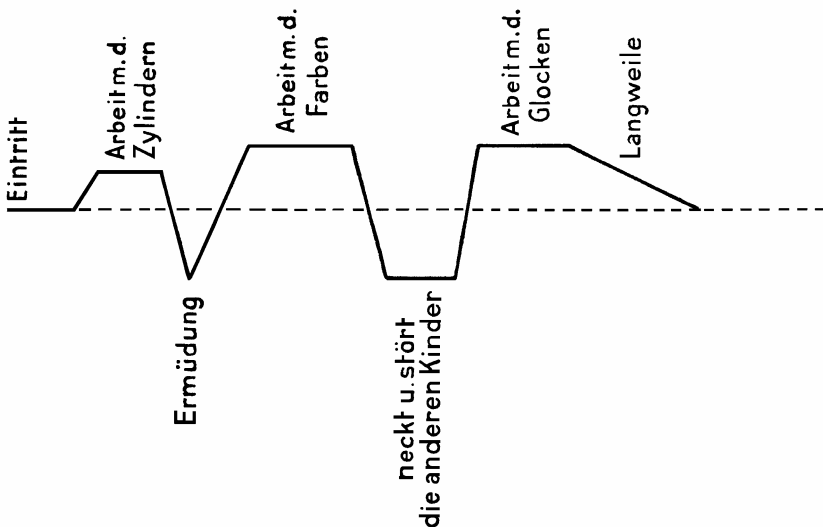


Abb. 6: Darstellung eines „ungeordneten Kindes“ (in: MONTESSORI 1928a, 73)

SORI schreibt, dass das Kind plötzlich seinen Nachbarn störe, „die Linie senkt sich wieder. Es vergnügt sich damit seine Kameraden zu necken und bleibt so in Ungeordnetheit“ (ebd., 72f.). Außerdem sind das bereits erwähnte unstete „Flattern“ und die nicht ernsthafte Beschäftigung mit den Materialien, die nicht für einen Halbtage, sondern für ein Jahr vorgesehen sind, Hinweise darauf, dass das „ungeordnete“ Kind Schwierigkeiten hat, ruhig und ausdauernd aktiv zu sein. Weitere wertvolle Informationen, um die bislang genannten Verhaltensauffälligkeiten präzisieren bzw. ergänzen zu können, finden sich im Buch „Das Kind in der Familie“ nicht. Um diese Präzisierungen bzw. Ergänzungen zu realisieren, werden anschließend andere pädagogische Schriften MONTESSORIs herangezogen und in diesen – zunächst vor allem im Analysebereich Unaufmerksamkeit – spezielle „(Charakter-)Fehler“ gesucht.

Im Abschnitt „Der Widerstand“ (1928b, 12), Teil des Werks „Mein Handbuch“, wirft MONTESSORI einen Blick zurück in die Vergangenheit und meint, dass über das kindliche Seelenleben „in allen Kreisen eine ganze Anzahl irriger Ansichten verbreitet“ (ebd.) gewesen sei. Das „alte Kind“ sei unverstanden geblieben sowie in eine Umgebung von Hemmnissen eingezwängt worden (vgl. ebd.). Die sich aus dieser Situation ergebenden „Regungen der Abwehr und des Widerstands“ (ebd., 13) beschreibt sie mit den folgenden Worten:

„Die Symptome äußern sich in Mangel an Konzentrationsvermögen, überreizter Phantasie, in der Unfähigkeit, Ordnung in ihre Bewegungen zu bringen, bei einer Arbeit auszuhalten. Dazu kommt dann die einem steten Druck notwendig folgende Reaktion: Wechsel der Stimmung, Ausbrüche krampfartiger Natur und dgl. Zu Äußerungen in dieser Form gesellen sich ebenso viele moralische Züge, als da sind: Selbstsucht, Habgier, Trotz, Unwahrhaftigkeit, Ängstlichkeit usw. Die schönen und großen Anlagen dagegen blieben verborgen oder waren verkümmert gleich einem unterirdischen Quell, dessen Vorhandensein man vergessen hat“ (ebd., 12f.).

Neben der für MONTESSORI fast schon üblichen Bildhaftigkeit der Sprache fällt auf, dass sie auf Defizite *und* Stärken („die schönen und großen Anlagen“) kurz eingeht und dass sie wiederum nicht nur Symptome der Unaufmerksamkeit (z. B. der „Mangel an Konzentrationsvermögen“), sondern auch noch zusätzliche Kennzeichen angibt: Dazu gehören die Unfähigkeit, „bei einer Arbeit auszuhalten“ (sie kann der Unaufmerksamkeit und Impulsivität zugeordnet werden), das Problem, „Ordnung in ihre Bewegungen zu bringen“ (es verweist auf eine mögliche Überaktivität bzw. auf eine weitere Impulsivität) und eine ganze Menge von anderen Merkmalen. Letztere stützen die Erkenntnis, dass z. B. eine Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität mit bestimmten Begleit- bzw. Folgesymptomen in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Abschnitt 3.1). Im obigen Zitat finden sich im Kontext der Formulierung „notwendig folgende Reaktion“ (1928b, 13) etwa der Stimmungswechsel, das Trotzverhalten und die Ängstlichkeit.

Im bedeutenden und umfangreichen Spätwerk „Das kreative Kind“ charakterisiert MONTESSORI die „Fehler der starken Kinder“ und jene der „schwachen Kinder“ (1989a, 176f.): Das „starke Kind“ kämpfe und überwinde die Umwelthindernisse, das „schwache“ jedoch unterliege aufgrund ungünstiger Bedingungen (vgl. ebd., 176). Zu den häufigsten „Charakterabweichungen“ so genannter „starker Kinder“ werden – neben verschiedenen anderen Faktoren wie etwa „Akte von Rebellion und Aggression“, Ungehorsam, Zerstörungstrieb, Egoismus oder Neid – gezählt: „Mangel an Ausdauer“, „Unfähigkeit zur Aufmerksamkeit“, „Schwierigkeit bei der Koordination der Handbewegungen, so daß ihnen anvertraute Gegenstände herunterfallen und zerbrechen“, außerdem „geistige Ungeordnetheit“, eine „starke Phantasie“, das oft auftretende Brüllen bzw. Schreien sowie die Erzeugung von großem Lärm (vgl. ebd.; 1996b, 37). Es zeigen

sich somit erneut mehrere Unaufmerksamkeiten, aber ebenfalls Impulsivitäten (z. B. das häufige Brüllen, Schreien und Lärmen), vielleicht auch eine Hyperaktivität („Schwierigkeit bei der Koordination der Handbewegungen“) sowie einige Begleit- bzw. Folgesymptome.

Die angegebenen „Fehler der schwachen Kinder“ wie zum Beispiel Passivität, „Trägheit und Untätigkeit“, Ängstlichkeit oder mehrmaliges Lügen und Stehlen (vgl. 1989a, 176) werden vom Autor der vorliegenden Arbeit als *nicht* eindeutige und klare Angaben MONTESSORIs betrachtet und daher auch nicht bestimmten Analysedimensionen zugeordnet. Gleichwohl lassen sich im Buch „Das kreative Kind“ an drei anderen Stellen interessante Informationen ausfindig machen: Im Abschnitt „Die Sublimierung des Besitzinstinktes“ (ebd., 194) ist zu lesen: „Ohne diese Konzentration sind die Gegenstände Herr über das Kind, das heißt, es läßt sich von allen Reizen anlocken und springt von einem zum anderen. Wenn es aber seine Aufmerksamkeit auf etwas konzentriert hat, beherrscht es seine Umwelt und kontrolliert sie“ (ebd., 194f.). In diesem Zusammenhang ist besonders die Ausdrucksweise „springt von einem zum anderen“ (ebd., 195) hervorzuheben, auch lässt sich ein Bezug zur oben thematisierten „Entwicklung des Charakters“ (2000, 24) bzw. zur Selbstkontrolle herstellen. Beachtenswert ist außerdem eine Passage im Abschnitt „Das Kind im Zustand der Ungeordnetheit“ (1989a, 239):

„Ein anderes Charakteristikum, das immer die genannte Unordnung begleitet, ist die Schwierigkeit oder Unfähigkeit des Kindes, die Aufmerksamkeit auf reale Dinge zu lenken. Sein Verstand zieht es vor, im Bereich der Phantasie zu schweben. Wenn es mit Steinen oder trockenen Blättern spielt, tut es so, als bereite es die feinsten Festmahle auf prächtigen Tafeln vor, und seine Vorstellungskraft wird wahrscheinlich in die größten Ausschweifungen verfallen, wenn es erwachsen ist. [...] In dieser phantastischen Welt, zu der es neigt, gibt es keine Fehlerkontrolle, nichts, was die Gedanken koordiniert“ (ebd., 240).

MONTESSORI fordert als notwendiges Hilfsmittel u. a. das „Zurückrufen der umherschweifenden Aufmerksamkeit in die Wirklichkeit“, das Erlernen der Fähigkeit, „den Verstand auf reale Dinge zu konzentrieren“, etwa „einen richtigen Tisch zu decken und eine richtige Mahlzeit zu servieren“ (ebd.). Kritisch ist hier anzumerken, dass Realitäts- bzw. Alltagsbezüge in der Erziehung zweifellos von zentraler Bedeutung sind, wobei die Phantasie ebenso einen festen Platz einnehmen und auch (und besonders) als eine menschliche Stärke betrachtet werden sollte, nicht zuletzt bei Kindern mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität.

Mit Aufmerksamkeitsproblemen des Kindes setzt sich MONTESSORI schließlich auch im Abschnitt „Die Disziplin“ (1989a, 244) auseinander, wenn sie im Kontext der freien Wahl der (Entwicklungs-)Materialien u. a. festhält:

„Man kann von keiner freien Wahl sprechen, wenn jeder äußere Gegenstand gleichermaßen das Kind lockt und wenn dieses aufgrund mangelnder Willenskraft jedem Anruf folgt und rastlos von einem Ding zum anderen übergeht. [...] Es ist noch Sklave oberflächlicher Empfindungen, die es der Gewalt der Umgebung ausliefern; sein Geist springt wie ein Ball von einem Gegenstand zum anderen“ (ebd., 244f.).

Auffallend sind an dieser Textpassage – neben der Problematisierung kindlicher Unaufmerksamkeit (z. B. das Locken der Gegenstände, das rastlose Übergehen von einem zum anderen Ding) – etwa die Angabe einer Ursache, die zu geringe Willenskraft (vgl. Abschnitt 6.4.1), und die Verwendung von zwei Bildern: Es sind dies das Kind als „Sklave oberflächlicher Empfindungen“ (1989a, 245) sowie der kindliche Geist als von einem zum anderen Gegenstand springender Ball.

Nicht nur im Werk „Das kreative Kind“ (1989a), sondern auch im Buch „Erziehung für eine neue Welt“ (1998a) beschäftigt sich MONTESSORI an mehreren Stellen mit dem Bereich Unaufmerksamkeit. Im Abschnitt

„Die zwei Naturen des Kindes“ (ebd., 36; vgl. Abschnitt 6.4.1) skizziert sie etliche Merkmale der tieferen, verborgenen Wesensart sowie – das soll hier im Mittelpunkt stehen – einige relevante „Symptome einer ‚abweichenden‘ Natur“ (MONTESSORI 1998a, 38):

„Im allgemeinen sind diese Kinder zu keiner ausdauernden Beschäftigung in der Lage. Sie können ihre Aufmerksamkeit nicht für längere Zeit auf etwas richten. Wenn der Erwachsene versucht, sie zu etwas zu bewegen, muß er sie ununterbrochen beaufsichtigen und sie immer wieder zur Aufmerksamkeit rufen, und die Kinder werden sichtbar müde. In bezug auf Arbeit werden solche Kinder daher als faul und unfähig angesehen. Ein Aspekt ihrer Intelligenz ist jedoch sehr rege: die Phantasie. Eines der interessantesten Phänomene des kindlichen Geistes ist die Personifizierung. Das Kind personifiziert Dinge um sich herum, wobei es aus Gegenständen etwas Lebendiges und Beseeltes macht“ (ebd.).

Die rege Phantasie, welche zum wiederholten Mal in Verbindung mit der Unaufmerksamkeit angeführt wird, werde, so MONTESSORI, von vielen erziehenden Erwachsenen geschätzt (vgl. ebd.). Andere Merkmale dagegen – beispielsweise die Aufmerksamkeitsprobleme der Kinder, die „Ungeordnetheit ihrer Bewegungen“ und deren „Ungezogenheit“ (ebd., 37; vgl. Abschnitt 6.3.2) – würden unterdrückt werden. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass MONTESSORI bei der Charakterisierung der „Symptome einer ‚abweichenden‘ Natur“ wiederum mehrere Verhaltensauffälligkeiten zusammen, fast „gleichzeitig“ nebeneinander, thematisiert und dass die Komponente „müde“ der Unaufmerksamkeit zugeordnet wird. Der Aspekt, dass „diese Kinder zu keiner ausdauernden Beschäftigung in der Lage“ (1998a, 38) sind, lässt sich zwei Dimensionen, der Unaufmerksamkeit und Impulsivität, zuordnen (vgl. Abschnitt 5.5.3).

Folgende weitere Beschreibungen von Unaufmerksamkeit lassen sich im Buch „Erziehung für eine neue Welt“ (1998a) freilegen: Im Abschnitt „Das Dreijährige“ (ebd., 113) ist etwa zu lesen: „Unter den üblichen unbefriedigenden Bedingungen huscht das Kind von einem Gegenstand zum an-

deren und konzentriert sich auf keinen; wir haben indessen bewiesen, daß solche Unstetigkeit nicht seinem wahren Charakter entspricht“ (ebd., 118). Interessant ist dabei u. a., dass MONTESSORI über ihre persönlichen, rund 40 Jahre zurückliegenden Erfahrungen sowie über das Kind im Vorschulalter, welches „seiner Arbeit volle, gespannte Aufmerksamkeit“ (ebd.) widme, schreibt. Das konzentriert arbeitende Kind unterscheidet sie von dem Kind, welches mit Schwierigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit bzw. Konzentration konfrontiert ist, z. B. mit der genannten Unstetigkeit (es „huscht [...] von einem Gegenstand zum anderen und konzentriert sich auf keinen“). Wie sich eine Lehrperson diesen Kindern gegenüber verhalten sollte, stellt MONTESSORI im Abschnitt „Wie eine Montessori-Lehrerin sein muß“ (ebd., 138) im Kontext von drei Entwicklungsstufen dar (vgl. Abschnitt 6.5.5.2): „Auf der zweiten Stufe muß sich die Lehrerin mit den Kindern befassen, die immer noch Ärger erregen – mit jenen ziellos umherirrenden Geistern, deren Aufmerksamkeit erst zur Konzentration auf irgendeine Tätigkeit angelockt werden muß“ (ebd., 140). Sie sollte versuchen, die Aufmerksamkeit dieser Kinder zu gewinnen: „Kinder, die unbeirrt mit der Belästigung anderer fortfahren, müssen zum Aufhören gebracht werden, da eine solche Tätigkeit nicht von der Art ist, daß sie eine Vervollständigung ihres Zyklus benötigt“ (ebd.). Es sei hier kurz angemerkt, dass MONTESSORI auch eine impulsive Komponente (die „Belästigung anderer“) anspricht und dass der Abschnitt 6.5.5.2 auf den angegebenen „Zyklus“ Bezug nehmen wird.

Es gibt eine Stelle im Buch „Erziehung für eine neue Welt“ (1998a), an welcher sich Maria MONTESSORI von der *allgemeinen Ebene* der Charakterisierung der Unaufmerksamkeit löst. Im Kapitel „Das Kind offenbart sich selbst“ (ebd., 18) berichtet sie von einem *konkreten* „Fall“ eines vierjährigen Kindes:



„Ich erinnere mich an ein Kind von vier Jahren, das stets nur von einer Tätigkeit zur anderen überging, ohne mit seiner Aufmerksamkeit für einen Augenblick bei etwas zu verweilen. Es versicherte sich immer, ob die Mutter noch da war, und wenn diese sich entfernen wollte, begann es zu schreien und zu heulen. Deshalb blieb die Mutter in der Klasse sitzen, aber auch sie war nervös und hoffte sehr, sich von dieser Last befreien zu können. Plötzlich bekam das Kind Freude am Waschen eines kleinen Tisches und tat seine Arbeit sehr gründlich mit viel Wasser und Seife. Das war ein entscheidender Augenblick. Es gab nichts mehr darum, ob seine Mutter noch da war oder nicht. Sie konnte ruhig weggehen, denn es hatte den Pfad der Genesung betreten. Diese Beweise, die von einem ganz anderen Punkt ausgingen, erhellten die Offenbarungen bei unseren ersten Kindern in San Lorenzo noch einmal im besonderen. [...] Sie waren wie ausgetrocknete Schwämme, die ins Wasser gelegt werden und sich vollsaugen. Sie waren wie geschlossene Knospen, die sich in dieser passenden Umgebung öffneten und ihre schaffenden Kräfte mit wunderbarer Leichtigkeit entfalteten“ (ebd., 30f.).

Dieses Zitat hat einen längeren Umfang angenommen, um vor allem folgende Gesichtspunkte deutlich zu machen: Es werden die Unaufmerksamkeit (die Unfähigkeit, bei einer Tätigkeit eine längere Zeit zu verweilen) und ein Begleit- bzw. Folgesymptom (die Abhängigkeit von der Mutter) problematisiert. Darüber hinaus wird das Verschwinden der „Fehler“ beschrieben – „es hatte den Pfad der Genesung betreten“ (ebd., 30; vgl. Abschnitt 6.4.1) – und eine Verbindung zu den Erziehungserfolgen („Offenbarungen“) im ersten „Kinderhaus“ hergestellt. Ferner werden die sich während dieser „Offenbarungen“ verändernden Kinder mit Knospen und Schwämmen verglichen. Nicht zuletzt darf eine kritische Einschätzung des Verfassers dieser Arbeit angeführt werden: MONTESSORI weist wiederholt auf die „Offenbarungen“ – es ist wohl angemessener, von Bildungswirkungen zu sprechen (vgl. Abschnitt 6.5.5.3) – hin. Auch wenn dies heute nicht mehr möglich ist, so wäre es doch sehr zu begrüßen (gewesen), wenn sie in ihrer Wirkzeit ähnlich ausführlich das auffällige Verhalten des vierjährigen Kindes dargestellt hätte.

Der kritischen Anmerkung dürfen jedoch diejenigen konkreten „Fälle“ entgegengehalten werden, welche MONTESSORI in den zwei Werken

„Schule des Kindes“ (1987) und „Kinder sind anders“ (2004e) vorlegt. Bei genauerer Betrachtung ist erkennbar, dass sie in diesen beiden Büchern größtenteils über dieselben „Fälle“ berichtet (vgl. 1987, 88ff.; 2004e, 147ff.). In Bezug auf die Analysedimension Unaufmerksamkeit sind insbesondere jene Berichte von großer Bedeutung, welche Miss GEORGE und Mlle. DUFRESNE erstellt haben und welche MONTESSORI in den erwähnten Arbeiten zitiert. Letztere nennt sie „Leiterinnen unserer Schulen in Europa und Amerika“ (2004e, 147) und bezeichnet sie in der bekannten Schrift „Kinder sind anders“ abgekürzt als „Miss G.“ bzw. als „Mlle. D.“ (ebd., 148). Von Miss GEORGE ist über die „anfängliche Unordnung“ u. a. zu erfahren, dass die Kinder „keinerlei Interesse am Material“ gezeigt haben, dass sie von einem zum anderen Gegenstand übergegangen sind, „ohne bei einem zu verweilen“, und dass sie im Zimmer „ohne jedes vorhergesetzte Ziel“ (in: MONTESSORI 1987, 88f.) umhergelaufen sind. Mlle. DUFRESNE beschreibt, ebenfalls auf einer allgemeinen Ebene, ähnliche und weitere Unaufmerksamkeiten, z. B. die fehlende kindliche Ausdauer (vgl. ebd., 89). Einer speziellen Textpassage in DUFRESNEs Bericht, in der sie das auffällige Verhalten eines Kindes skizziert, darf eine hohe Relevanz beigemessen werden, wobei MONTESSORI zwei nicht in jedem Detail kongruente Versionen präsentiert. Auch deshalb werden beide Stellen hier zitiert:

„Am meisten beeindruckte Mlle. Dufresne das Beispiel eines viereinhalbjährigen Kindes, das anfänglich sehr nervös und überreizt schien und die ganze Klasse störte. ‚Dieses Kind hatte ein außerordentlich entwickeltes Vorstellungsvermögen. Wenn man ihm einen Gegenstand gab, betrachtete es in ihm nicht nur die Form des Gegenstandes selbst, sondern personifizierte ihn und personifizierte auch sich selbst, indem es ständig sprach und sich vorstellte, eine andere Person zu sein; außerdem war es unmöglich, seine Aufmerksamkeit an die Gegenstände zu binden. Während sein Geist so umherschweifte, war es unfähig, irgendeine genaue Handlung durchzuführen, wie z. B. auch nur *einen* Knopf zu knöpfen...‘ ‚Plötzlich fand in ihm ein Wunder statt‘, fährt Mlle. Dufresne fort. ‚Ich stellte mit Erstaunen eine beachtenswerte Veränderung in ihm fest; es wandte sich einer der Übungen als Lieb-

lingsbeschäftigung zu und ging dann zu allen anderen über; und auf diese Weise beruhigten sich seine Nerven“ (1987, 94).

„Mlle. D. fiel ein vierjähriger Junge auf, bei dem die Einbildungskraft in außergewöhnlicher Weise entwickelt war: Zeigte man ihm einen Gegenstand, so beachtete er nicht dessen Form, sondern personifizierte ihn und führte mit ihm ein fortgesetztes Gespräch; dabei war es unmöglich, seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand selbst zu lenken. Seine Gedanken schweiften, und er war zu jeder konkreten Handlung unfähig, selbst zum Zuknöpfen seiner Schuhe. Da plötzlich vollzog sich in ihm ein Wunder: Ich stellte mit Erstaunen fest, daß in ihm eine Veränderung vor sich ging; er machte zunächst *eine* unserer Übungen zu seiner Lieblingsbeschäftigung, dann nahm er alle anderen vor. Auf diese Weise kam er zur Ruhe“ (2004e, 150f.).

Die Analyse der zwei Textstellen ergibt u. a. nachstehende Erkenntnisse: Es wird das gleiche Kind beschrieben, was sich nicht nur durch den Vergleich der beiden Versionen belegen lässt, sondern auch durch die Worte MONTESSORI, welche im Werk „Kinder sind anders“ festhält, dass sie „hier ein paar Seiten aus einem meiner Bücher anführen“ (2004e, 147) wolle. Allerdings macht die Gegenüberstellung der Zitate differierende Altersangaben (ein viereinhalb- bzw. vierjähriges Kind) und zum Teil unterschiedliche Ausdrucksweisen bei der Charakterisierung der kindlichen Verhaltensweisen deutlich (vgl. 1987, 94; 2004e, 150f.). Außerdem wird das Geschlecht des Kindes lediglich in der Arbeit „Kinder sind anders“ angegeben (ein Junge), nicht aber im älteren Werk „Schule des Kindes“ (vgl. ebd.). Ferner ist im Hinblick auf das vorliegende Thema von Bedeutung, dass mehrere Unaufmerksamkeiten thematisiert werden: Das Kind, dessen „Gedanken schweiften“, hat etwa Probleme, „seine Aufmerksamkeit an die Gegenstände zu binden“ und „irgendeine genaue Handlung durchzuführen“ (ebd.). Es finden sich darüber hinaus Komponenten der Hyperaktivität (z. B. das ständige Sprechen) sowie der Impulsivität, z. B. stört das Kind „die ganze Klasse“ (ebd.). Schließlich ist zu erwähnen, dass Mlle. DUFRESNE in den Texten von einem „Wunder“, einer „beachtenswerte[n] Veränderung“, spricht (vgl. Abschnitt 6.5): Es „beruhigten sich seine Nerven“, es kam „zur Ruhe“ (1987, 94; 2004e, 151).

Auf die Frage, ob MONTESSORI zwischen den Begriffen „*Aufmerksamkeit*“ und „*Konzentration*“ differenziert, lässt sich nach dem Studium ihrer pädagogischen Arbeiten folgende Antwort geben: Einerseits verwendet sie die beiden Ausdrücke synonym, wenn sie z. B. über die „Intensität der Aufmerksamkeit“ schreibt und sie mit der „tiefen Konzentration“ gleichsetzt (vgl. 1987, 206). Andererseits kann eine gewisse Unterscheidung identifiziert werden:

„Die Kinder konnten frei ihre Versuche an der Umwelt durchführen, und diese Erfahrungen waren Nahrung für den verhungerten Geist. War einmal ein bestimmtes Interesse geweckt, so führten sie wiederholt Übungen um dieses Interesse herum aus und gingen von einer gespannten Aufmerksamkeit zur anderen über. Ist das Kind einmal soweit, daß es sich konzentrieren und im Umkreis eines Interesses arbeiten kann, dann verschwinden die Charakterfehler: Die unordentlichen Kinder werden ordentlich, die passiven tatkräftig, und der Störer wird zum Helfer“ (MONTESSORI 1998a, 129).

Die Differenzierung zwischen „einer gespannten Aufmerksamkeit“ und „sich konzentrieren“ mag vielleicht etwas unscharf sein, weshalb eine kurze Passage aus dem Werk „*Mein Handbuch*“ zitiert werden soll: Darin beschreibt bzw. definiert sie „Konzentration“ mit „jener intensiven Aufmerksamkeit, die das Kind den Übungen meist entgegenzubringen pflegt und es derart in sein Tun versinken läßt, daß ihm alles andere, was sich in seiner Umgebung abspielt, entgeht“ (1928b, 70). Hier wird ein Unterschied zwischen den Bezeichnungen „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ deutlich erkennbar. Auf dieser Grundlage wird überdies verständlich, warum MONTESSORI – neben dem zu beachtenden Faktor ihres Bildungswegs bzw. ihres Medizinstudiums – die Formulierung „Polarisation der Aufmerksamkeit“ im Sinne einer „intensiven Aufmerksamkeit“, gleichbedeutend mit der erläuterten „Konzentration“ (ebd.), benutzt.

### 6.3.2 Dimension 2: Hyperaktivität

Die bereits im Abschnitt 6.3.1 erwähnten Hyperaktivitäten sollen an dieser Stelle nicht nochmals aufgelistet werden, weil diese Überaktivitäten explizit im Kontext der Unaufmerksamkeit und der Begleit- bzw. Folgesymptome angegeben worden sind, zum Beispiel beim Bericht von Mlle. DUFRESNE. Zudem ist zu berücksichtigen, dass in diesem Abschnitt zunächst mit Hilfe von zwei weiteren „Tätigkeitskurven“ die *bildliche Ebene* im Mittelpunkt steht. Im Anschluss daran wird – wie dies auch im Rahmen der Analyse der Dimension Unaufmerksamkeit unternommen worden ist – die *textliche Ebene* in den Vordergrund gerückt.

Im Buch „Schule des Kindes“ schreibt MONTESSORI, dass es in den römischen „Kinderhäusern“ möglich gewesen sei, Beobachtungen anzustellen, die dann in graphischen Darstellungen wiedergegeben worden seien (vgl. Abb. 7 und 8): „Die Horizontale AB stellt den Ruhezustand dar. Darüber werden Vorgänge von Ordnung registriert (Arbeit); darunter solche von Unordnung“ (1987, 95). Interessant ist in diesem kurzen Zitat u. a. die Verwendung der Bezeichnung „Arbeit“, welche in diesem Zusammenhang als Konzentration verstanden wird (vgl. HOLTSTIEGE 2004, 183). Ferner gebraucht MONTESSORI im Unterschied zur Abb. 6 nicht den Ausdruck „Tätigkeitskurve“, sondern „Arbeitskurve“, die das Verhalten „eines sehr armen, fast gänzlich von seinen Eltern vernachlässigten und störenden Kindes“ (1987, 99) visualisieren soll. In Bezug auf dieses Kind bzw. auf dessen „Stadium der Unordnung“ (ebd.) ist in der Originalquelle zu lesen:

„Im Zustand der Unordnung finden sich die verschiedenen Arbeitskurven unterhalb der Ruhelinie. Nur bei einem Aufruf zur kollektiven Ordnung *bleibt* das Kind ruhig, wenn es sich nicht zu einer Arbeit aufrafft. In diesem Fall beharrt das Kind jedoch nicht bei der Arbeit, und die Kurve fällt sofort wieder ab. Es ist beachtenswert, wie man in dem unregelmäßigen Verlauf dieser graphischen Darstellung eine Zeit leichter Arbeit erkennen kann [...] und [...]

den tiefen Abfall in die Unordnung. Das betreffende Kind scheint die Tendenz zu haben, von anderen zu lernen; es meidet die Arbeit oder verweilt nur kurze Zeit dabei; und es scheint keine direkte Belehrung zu vertragen. Wenn man versucht, es etwas zu lehren, schneidet es eine Grimasse und läuft weg. Es läuft herum, stört seine Gefährten und scheint unzugänglich zu sein; aber es folgt aufmerksam den Lektionen, die die Lehrerin den anderen Kindern erteilt“ (ebd.).

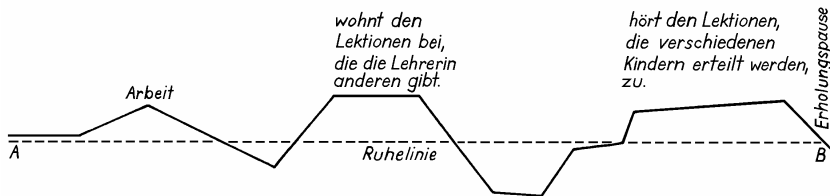


Abb. 7: Arbeitskurve im „Stadium der Unordnung“ (in: MONTESSORI 1987, 99)

Im Zitat sowie in der beschrifteten „Arbeitskurve“ nennt MONTESSORI schon vorhandene Stärken des Kindes (z. B. die „Zeit leichter Arbeit“), aber auch mehrere seiner Schwächen bzw. „(Charakter-)Fehler“: Dazu zählen Komponenten der Unaufmerksamkeit (z. B. „es meidet die Arbeit oder verweilt nur kurze Zeit dabei“), der Hyperaktivität (das Weg- und Herumlaufen) und der Impulsivität (das Stören der Gefährten). Es wird – wie bereits oben festgestellt worden ist – nicht nur eine einzelne (un-)erwünschte, sondern ein Spektrum auffällender Verhaltensweisen beschrieben (vgl. MERTENS 2001, 12f.; Abschnitt 6.3.1).

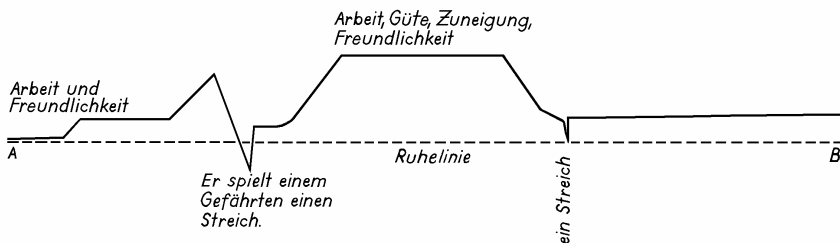


Abb. 8: Arbeitskurve der „Ordnung entgegen“ (in: MONTESSORI 1987, 100)

Dass das in Abb. 7 dargestellte „Stadium der Unordnung“ (MONTESSORI 1987, 99) ein veränderbarer Zustand ist, veranschaulicht die Abb. 8: Die „Arbeitskurve“ bewegt sich der „Ordnung entgegen“ (ebd., 100), das Verhalten des Kindes bessert sich deutlich. Es bleibt bei der Tätigkeit, die es ausgewählt hat: „Man erkennt dies am normalen Verlauf der Kurve; d. h. eine Anfangsarbeit, eine Pause (in der das Kind leicht und vorübergehend in seinen Fehler verfällt, die Kameraden zu stören), dann die Kurve der großen Arbeit und die Erholung zum Schluß (wo sich ebenfalls ein Rückfall in seinen Fehler wiederholt)“ (ebd.). Das Verschwinden des bzw. der „Fehler“ kann sich fortsetzen, wenn man etwa die vier „Typen innerer Entwicklung“ (ebd., 105) betrachtet (vgl. Abschnitt 6.5.5.3; Abb. 13). Der Anfang einer derartigen Entwicklung lässt sich z. B. in der folgenden Passage aus dem MONTESSORI-Werk „Die Entdeckung des Kindes“ (2004c) ausfindig machen:

„Ein kleiner Junge, der gewöhnlich fahrig Bewegungen machte und als anomal labil angesehen wurde, begann eines Tages mit großer Aufmerksamkeit, die Tischchen umzustellen. Sofort stürzten sie (Anm. d. Verf.: Gemeint sind junge Lehrerinnen im „Kinderhaus“, welche Montessori im Textkontext wegen anfänglicher Gedankenlosigkeit kritisiert.) sich auf ihn, um ihn zur Ruhe zu bringen, weil er zuviel Krach mache; doch dies war eine erste, *mit einem bestimmten Zweck verbundene Bewegung*, bei der das Kind seine Neigungen äußerte, folglich war es eine Handlung, die respektiert werden mußte. Tatsächlich begann er danach, sich immer dann so ruhig wie die anderen Kinder zu verhalten, wenn er einen kleinen Gegenstand zum Verschieben auf seinem Tischchen hatte“ (ebd., 60).

Die zitierte Stelle ist Teil des Abschnitts „Disziplinschwierigkeiten in der Schule“ (2004c, 58), wobei MONTESSORI in diesem Zusammenhang mit dem Ausdruck „Schule“ ein „Kinderhaus“ meint, weil in der Schrift „Die Entdeckung des Kindes“ Menschen im Vorschulalter im Mittelpunkt ihrer Ausführungen stehen (vgl. ebd., 25). Außerdem soll hier angemerkt werden, dass aufgrund der Angaben „fahrig Bewegungen“ und „eine erste, *mit einem bestimmten Zweck verbundene Bewegung*“ (vielleicht auch

aufgrund der Formulierung „anomal labil“) von hyperaktiven Verhaltenskomponenten ausgegangen werden kann. Dies wird gestützt durch die Information, dass der kleine Junge im Laufe der Zeit begonnen hat, sich ruhig zu verhalten (vgl. ebd., 60), ebenso durch den Textkontext, welcher die Vielfalt der kindlichen Verhaltensweisen problematisiert, u. a. Kinder, welche „in der charakterlichen Entwicklung zurückgeblieben sind“ (ebd., 63).

Bevor weitere Beschreibungen von Hyperaktivität vorgelegt werden, soll an dieser Stelle auf eine wichtige Unterscheidung hingewiesen werden (vgl. MÜLLER 1991, 77f.): Wenn MONTESSORI über „Unordnung“ bzw. Unruhe schreibt, dann sind *zwei verschiedene Formen von unruhigem Verhalten* zu differenzieren, zum einen die Unruhe des so genannten „normalisierten“ Kindes vor der „großen Arbeit“, zum anderen die Unruhe des so genannten „deviaten“ Kindes, also jenes Kindes, welches sich – wie zum Beispiel in Abb. 7 – im „Stadium der Unordnung“ befindet (vgl. ebd.). LIPPERT u. a. fassen zentrale Merkmale dieser beiden Formen von Unruhe zusammen: So ist über die Zeit der Unruhe vor der „großen Arbeit“ – sie ist wie zum Teil auch der Begriff „Arbeit“ bei MONTESSORI als „Konzentration“ zu verstehen und wird im Abschnitt 6.5.5.3 näher beleuchtet – zu lesen: „Diese Phase ist gekennzeichnet durch Umhergehen, sich umschaun, sich orientieren, um schließlich vielleicht nach fünf oder zehn Minuten (manchmal auch länger) durch eine Auswahlentscheidung in die Arbeit einzumünden“ (ebd.). Die Unruhe von so genannten „deviaten Kindern“ wird hingegen mit den nachstehenden Worten beschrieben: „Dieses Phänomen ist bei vielen Kindern zu beobachten. Sie können keine Entscheidung fällen, keine Arbeit beenden, schauen sich nach anderen um, ‚stören‘ andere bei der Arbeit, laufen ziellos umher“ (ebd.).



Im Sinne der skizzierten Differenzierung von zwei Formen unruhigen Verhaltens präsentiert der Abschnitt 6.3.2 Darstellungen der Unruhe bzw. der Hyperaktivität im Kontext unterschiedlicher „Deviationen“. Die als unproblematisch einzuschätzende, dennoch zu beachtende Unruhe im Kontext der „großen Arbeit“ bzw. der „Normalisation“ ist somit vorerst von geringerem Interesse (vgl. Abschnitt 6.5.5).

Der Bericht von Miss GEORGE, welchen MONTESSORI in den beiden Werken „Schule des Kindes“ und „Kinder sind anders“ zitiert (vgl. 1987, 88f.; 2004e, 148), ist im Hinblick auf die Analysedimension Hyperaktivität von großer Bedeutung, weil in ihm wichtige diesbezügliche Informationen auf einer allgemeinen und auf einer speziellen Ebene angegeben werden. Da sich – wie dies auch im Abschnitt 6.3.1 beim Bericht von Mlle. DUFRESNE der Fall ist – die zwei Textversionen erneut nicht in allen Einzelheiten – wohl aber in ihren Grundaussagen – decken, werden die entsprechenden Stellen nacheinander angeführt und danach kommentiert:

„Miss George gibt ein sehr beredtes Bild über die anfängliche Unordnung: [...] Die Kinder zeigten keinerlei Interesse am Material. Sie gingen von einem Gegenstand zum anderen über, ohne bei einem zu verweilen ...‘ ‚Ein Kind war so unfähig still zu halten, daß es nicht die notwendige Zeit sitzen bleiben konnte, um mit dem Finger um einen der kleinen runden Gegenstände zu fahren, die wir den Kindern geben. In vielen Fällen hatten die Bewegungen der Kinder keinen Sinn. Sie liefen im Zimmer umher ohne jedes vorhergesetzte Ziel. Bei diesen Bewegungen achteten sie nicht darauf, die Gegenstände zu respektieren. Sie stießen gegen den Tisch, warfen die Stühle um und traten auf das Material; manchmal begannen sie an einer Stelle mit einer Arbeit und liefen dann anderswohin; sie nahmen einen Gegenstand und ließen ihn willkürlich wieder liegen‘“ (1987, 88f.).

„Eine amerikanische Lehrerin, Miss G., berichtete aus Washington: [...] Die Kinder zeigten keinerlei Interesse am Unterrichtsmaterial: sie gingen von einem Gegenstand zum andern, ohne bei irgendeinem zu bleiben. Ein Kind brachte es nicht einmal zustande, die wenigen Augenblicke stillzusitzen, die notwendig gewesen wären, um mit dem Finger einen der gezeigten Gegenstände zu umfahren. Oftmals war die Bewegung der Kinder völlig ziellos: sie rannten im Zimmer umher ohne jeden festen Richtungspunkt. Und dabei kümmerten sie sich nicht im geringsten um die vorhandenen Gegenstände:

sie stießen gegen den Tisch, warfen Stühle um und traten rücksichtslos auf Lehrmitteln herum; manchmal begannen sie irgendwo die ihnen aufgebene Arbeit, rannten aber dann wieder davon, nahmen einen anderen Gegenstand und ließen, wie es ihnen die Laune eingab, auch diesen bald wieder aus der Hand“ (2004e, 148).

Die Angaben auf der allgemeinen Ebene sind als wertvolle Informationen zu betrachten, etwa im Hinblick auf die erkennbaren Unaufmerksamkeiten (z. B. gehen die Kinder „von einem Gegenstand zum andern, ohne bei irgendeinem zu bleiben“ bzw. „zu verweilen“), Hyperaktivitäten (z. B.: „sie rannten im Zimmer umher ohne jeden festen Richtungspunkt“) sowie Impulsivitäten (z. B. „respektieren“ sie die Materialien nicht). Im Textkontext finden sich übrigens weitere Auffälligkeiten, z. B. der Satz: „wenn ich versuchte, einen Gegenstand einem bestimmten Schüler zu zeigen, ließen die anderen fallen, was sie in den Händen hatten, und versammelten sich sinnlos und laut um uns herum“ (GEORGE, in: MONTESSORI 1987, 88). Eine besondere Bedeutung kann der speziellen Ebene, dem kurz erwähnten konkreten „Fall“ eines Kindes mit hyperaktiven Verhaltenskomponenten, beigemessen werden: Es ist „unfähig still zu halten“ bzw. „stillzusitzen“, „um mit dem Finger einen der gezeigten Gegenstände zu umfahren“ (ebd.; 2004e, 148).

Es gibt mehrere andere Textpassagen, in denen MONTESSORI wie beim eben angeführten konkreten „Fall“ in einer nur kurz gehaltenen Form Gesichtspunkte der Hyperaktivität nennt, zum Beispiel im Buch „Schule des Kindes“ im Kapitel „Die moralische Frage“ (1987, 256): „Und so finden wir zappelige Kinder, die wiederholt bestraft wurden, damit sie still sitzen; aber sie wurden vergeblich ermahnt, die Gefährten nachzuahmen, die sich vorbildlich betrogen“ (ebd., 296). Besonders die Formulierungen „vergeblich ermahnt“, „still sitzen“ sowie „zappelige Kinder“ sind hervorzuheben. Leider werden im Textkontext keine zusätzlichen Präzisierungen bzw. Erläuterungen der Überaktivität angegeben.

Im Werk „Das Kind in der Familie“ unterstreicht MONTESSORI im Abschnitt „Allgemeines über meine Methode“ (1928a, 51) den Wert eines geeigneten Betätigungsfeldes für das Kind (vgl. ebd., 56ff.): „Geben wir ihm dieses, so wird aus einem kleinen unbefriedigten Quälgeist ein freudiger Arbeiter. An die Stelle des Zerstörers tritt ein sorgsamer Pfleger der Gegenstände. Aus einem lärmenden, ungeordneten Kind hat sich ein ruhiges, geordnetes entwickelt“ (ebd., 56). Man denke in diesem Zusammenhang u. a. an die Zuordnung des Begriffs „lärmend“ zum Bereich Hyperaktivität sowie an MONTESSORIs Betonung der Bedeutung der „Arbeit des Kindes“ (1996b, 51) für dessen Persönlichkeitsentwicklung.

In der Schrift „Von der Kindheit zur Jugend“ (1966b) findet sich die Feststellung: „Wer nicht diese Welt der Phantasie besitzt, ist nur ein armes Wesen. Aber das Kind, das zuviel Phantasie hat, ist ein unruhiges Wesen. Wir wissen es kaum zu beruhigen“ (ebd., 48; vgl. 2004f, 122). Interessant ist an dieser Äußerung u. a. die grundsätzliche Bedeutsamkeit, welche der „Welt der Phantasie“ zugeschrieben wird, und die Frage der Quantität: Kindliche Unruhe wird mit einem Zuviel an Phantasie in Beziehung gesetzt. Letzteres zeigt sich auch an der nachfolgenden Stelle aus dem Buch „Texte und Gegenwartsdiskussion“ (1996b):

„Ein anderes Beispiel: Es gab da außerordentlich lebhafte Kinder, die von einer Sache zur anderen übersprangen, oder die phantasievoll und intelligent waren und alles personifizierten; aber durch uns verloren sie ihre Unbeständigkeit und banden sich stark an eine bestimmte Art von Arbeit; sie hatten keine so große Phantasie mehr, sondern bemühten sich, die Realität zu finden“ (ebd., 35).

Dieses Zitat ist Teil des Vortrages „Deviation und Normalisation“ (ebd., 34), in dem MONTESSORI u. a. auch die Bezeichnung „Flutterhaftigkeit“ (ebd., 36) für einen der „deviaten“ kindlichen Charakterzüge verwendet. Bemerkenswert sind speziell drei Erkenntnisse, welche aus der angege-

benen Textpassage gezogen werden können: Erneut wird das Verhältnis von Phantasie und Realität thematisiert (vgl. Abschnitt 6.3.1). Ferner wird dargelegt und als ein Erfolg „verbucht“, wenn sich eine zu große kindliche Phantasie verringert, der Realitätsbezug aber vergrößert hat. Darüber hinaus werden im Kontext unterschiedlicher „Deviationen“ mehrere Verhaltensauffälligkeiten erwähnt, u. a. die Unaufmerksamkeit (z. B. die „Flutterhaftigkeit“), die Hyperaktivität (die außerordentliche Lebhaftigkeit der Kinder) und die Impulsivität (die kindliche „Unbeständigkeit“, welche gewiss auch der Unaufmerksamkeit zugeordnet werden kann).

Bevor Arbeiten, in welchen MONTESSORI relativ ausführlich auf u. a. hyperaktive Verhaltenskomponenten Bezug nimmt, genannt werden, soll hier eine letzte und vergleichsweise kurz ausgefallene Beschreibung von hyperaktiven und anderen Kennzeichen angeführt werden: Im Buch „Erziehung für eine neue Welt“ skizziert Maria MONTESSORI „Die zwei Naturen des Kindes“ (1998a, 36) und gibt u. a. nachstehende „Symptome einer ‚abweichenden‘ Natur“ (ebd., 38) an: die „Ungeordnetheit ihrer Bewegungen“, das Zerschlagen bzw. Zerstören von Gegenständen, „eine Rastlosigkeit, welche der Erwachsene nicht kontrollieren kann“, Lügen, Besitzgier, Ängste, Konzentrationsprobleme (z. B. die fehlende Ausdauer oder das sichtbare Ermüden der Kinder) sowie das im folgenden Satz erkennbare Verhaltensmerkmal: „Das Kind ist ungehorsam und reagiert auf disziplinarische Maßnahmen mit Ausbrüchen von ‚Ungezogenheit‘, wie man es allgemein nennt, oder mit Tränen“ (ebd., 37; vgl. Abschnitt 6.3.1). Auffallend sind – im Hinblick auf die Analysedimension Hyperaktivität – vor allem die „Ungeordnetheit ihrer Bewegungen“, die vom Erwachsenen nicht kontrollierbare Rastlosigkeit sowie die Reaktionen mit „Ausbrüchen von ‚Ungezogenheit‘“, welche zudem Begleit- bzw. Folgesymptome vermuten lassen.

An drei Stellen des Werks „Das kreative Kind“ (1989a) setzt sich MONTESSORI mit interessanten Aspekten der Hyperaktivität auseinander: Zu den „Fehlern der starken Kinder“ zählt sie u. a. die „Schwierigkeit bei der Koordination der Handbewegungen, so daß ihnen anvertraute Gegenstände herunterfallen und zerbrechen“ (ebd., 176), diverse Aufmerksamkeitsdefizite, der große Lärm jener Kinder sowie weitere Merkmale wie z. B.: Sie „werden lästig und quälen oft grausam schwache Kinder und Tiere. Häufig sind sie naschhaft“ (ebd.). Die Koordinationsprobleme bezüglich der Handbewegungen oder etwa das Lästigsein und Lärmen deuten auf Hyperaktivitäten bzw. Impulsivitäten hin (vgl. Abschnitt 6.3.1). Weiter möchte der Autor dieser Arbeit bei der Zuordnung der „Fehler der starken Kinder“ zur Dimension Hyperaktivität nicht gehen, weil MONTESSORI *an dieser Stelle* ihres Buches keine zusätzliche Angabe z. B. zur „Schwierigkeit bei der Koordination der Handbewegungen“ macht. Außerdem darf aus heutiger Sicht („ex nunc“) angemerkt werden, dass Kinder mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und/oder Impulsivität häufig Stärken wie z. B. Hilfsbereitschaft oder Tier- bzw. Naturliebe aufweisen (vgl. Abschnitt 3.1).

Exaktere Informationen über die Dimension Hyperaktivität präsentiert MONTESSORI im Abschnitt „Der soziale Beitrag des Kindes: Normalisierung“ (1989a, 180) im Kontext der so genannten „normalen“ und „abweichenden“ Charakterzüge, mit welchen sich der Abschnitt 6.4.1 näher auseinandersetzen wird (vgl. Abb. 10):

„Die Hand bewegt sich ohne Zweck; der Geist entfernt sich von der Wirklichkeit; die Sprache versucht Gefallen an sich selbst zu finden; der Körper bewegt sich ohne Ordnung. Diese getrennten Energien, die nie Befriedigung finden, bewirken unzählige Kombinationen abwegiger Entwicklung, die die Ursache für Konflikte und Störungen ist. Diese Abweichungen sind nicht Fehlern der Persönlichkeit zuzuschreiben, sondern müssen als Folge einer fehlenden Organisation der Persönlichkeit betrachtet werden. [...] Wenn aber

die Umgebung anziehend ist oder Motive für eine aufbauende Tätigkeit bietet, dann konzentrieren sich alle Energien, und die Abweichungen verschwinden. Dann tritt ein einheitlicher Typ von Kind in Erscheinung, ‚ein neues Kind‘, das heißt die ‚Personalität‘ des Kindes, dem es gelungen ist, sich normal aufzubauen“ (MONTESSORI 1989a, 182).

MONTESSORI skizziert u. a. Komponenten der Hyperaktivität (z. B. „die Sprache versucht Gefallen an sich selbst zu finden“), wobei – dies sollte nicht außer Acht gelassen werden – bestimmte Angaben (z. B. „der Körper bewegt sich ohne Ordnung“) evtl. auch der Impulsivität zugeordnet werden können. Zwar sind die wenigen Informationen genauer im Vergleich zur ersten analysierten Stelle aus dem Buch „Das kreative Kind“, dennoch lassen auch diese einen relativ großen Interpretationsspielraum offen. Letzteren wird die dritte Stelle reduzieren können, weil sie konkretere Ausführungen enthält. Zuvor sollen hier zwei kurze Anmerkungen gemacht werden: MONTESSORI verweist auf „unzählige Kombinationen abwegiger Entwicklung“ sowie auf zukünftige „Konflikte und Störungen“, womit Folgeprobleme von weiter bestehenden „Deviationen“ angesprochen sind. Diese Problematik wird am Ende dieses Abschnitts – in Verbindung mit zwei anderen Textstellen – aufgegriffen und vertieft werden. MONTESSORI bietet ferner eine andere Möglichkeit an: das Verschwinden der Abweichungen bzw. „ein einheitlicher Typ von Kind“. Darunter ist, so MÜLLER, ein in der ganzen Welt auffindbarer Typ zu verstehen (vgl. 1991, 80f.), „ein neues Kind“, das sich durch die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ verändert, das seine „Charakterfehler“ verliert, dem dadurch ein „normaler“ Aufbau gelingt (vgl. MONTESSORI 1989a, 182; Abschnitt 6.5.5).

Im Abschnitt „Das Kind im Zustand der Ungeordnetheit“ (1989a, 239) beschäftigt sich MONTESSORI neben den Phänomenen der „umherschweifenden Aufmerksamkeit“ und der „Neigung zur Nachahmung“ (ebd., 240f.; vgl. Abschnitt 6.3.1) mit dem motorischen Bereich des Kindes:

„Die willkürlichen Bewegungen sind ungeordnet. Ich spreche nicht von der Absicht der Bewegungen, sondern von den Bewegungen selbst. Es fehlt eine grundlegende Koordinierung; dieses Symptom [...] ist von großer Bedeutung. [...] Das in seinen Bewegungen ungeschickte Kind wird auch andere offensichtliche Eigenschaften aufweisen, wie ungeordnete Handlungen, unkontrolliertes Verhalten, Verrenkungen der Glieder und Schreien, aber diese Äußerungen haben einen geringen Indikationswert. Eine Erziehung, die mit Feingefühl die ersten Bewegungen koordiniert, wird von sich aus jede Unordnung in den willkürlichen Bewegungen vermindern. Anstatt zu versuchen, die unzähligen äußeren Manifestationen einer Abweichung vom rechten Weg der Entwicklung zu korrigieren, genügt es, wenn der Lehrer ein interessantes Mittel zur intelligenten Entwicklung harmonischer Bewegungen zur Verfügung stellt“ (MONTESSORI 1989a, 239f.).

In Bezug auf hyperaktive Verhaltenskomponenten sind besonders die folgenden Aspekte hervorzuheben: das Fehlen einer grundlegenden Koordinierung, das „in seinen Bewegungen ungeschickte Kind“, die ungeordneten Handlungen, das unkontrollierte Verhalten, die „Verrenkungen der Glieder“, evtl. auch das Schreien, das wie der Ausdruck „unkontrolliert“ ebenso der Impulsivität zugeordnet werden kann. Es bleibt also (trotz der im Vergleich zu den zwei anderen Stellen im Buch „Das kreative Kind“ erkennbaren konkreteren Angaben) ein gewisser, allerdings kleinerer Interpretationsspielraum bestehen. Ferner ist zu berücksichtigen, dass MONTESSORI im obigen Zitat die Bedeutung der Bewegungserziehung betont, wenn sie z. B. von der Lehrperson erwartet bzw. fordert, dass diese „ein interessantes Mittel zur intelligenten Entwicklung harmonischer Bewegungen zur Verfügung stellt“ (ebd., 240; vgl. Abschnitt 6.5.2).

In der Arbeit „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a) beschreibt MONTESSORI Symptome der Hyperaktivität und anderer Auffälligkeiten (vgl. ebd., 20ff.; 2002b, 36ff.). Ein etwas längeres Zitat soll die wichtigsten Gesichtspunkte darlegen:

„Ist aber die innere wachsende Persönlichkeit zerrissen, so entsteht eine Störung, sichtbar in der Disziplin der äußeren Handlung. Vor allem in der *Bewegung* des Kindes sind Symptome erkennbar: Hände, die nicht arbei-

ten, aber auch nicht ruhig sein können; hastige Bewegungen, die alle Dinge der Umgebung gefährden; Zerstreuung, Schüchternheit, Unaufmerksamkeit und vieles andere. Unendlich viele Merkmale dieser Entwicklungsstörungen sind uns bekannt; und es würde hier zu weit führen, sie alle aufzuzählen und ihre Motive zu besprechen. [...] Die Bewegungen solcher Kinder sind meist überlebensfähig, ungeordnet und zwecklos. Sie sind nicht fähig, ausdauernd und aufmerksam zu sein. Sie sind uninteressiert für alles, was gelehrt wird. Die Erzieher, die diese Kinder als normal ansehen, unterstützen die Einbildungskraft und glauben Gutes zu entwickeln und fördern doch nur die Spaltung. Die ungeordneten Bewegungen stören den Erwachsenen, und er versucht sie zu unterdrücken und verbietet sie dem Kind. Doch das Kind kann nicht gehorchen, weil es verbildet ist. [...] Alle Versuche, die Fehler einzeln zu verbessern, scheitern, da sie der aus dem Gleichgewicht gebrachten Persönlichkeit entspringen. Wie oft sind die Wünsche dieser lebhaften, phantasiereichen und der stillen, unselbständigen Kinder unerfüllbar, denn sie selbst kennen ja keine Grenzen, weil sie keine eigenen Erfahrungen in der Wirklichkeit machen konnten. [...] Gegen diese Fehler des Kindes stehen die Eltern und die Lehrer gemeinsam im Kampf. Sie wollen sie verbessern, sie verbieten und tadeln und strafen. Es ist dasselbe, als ob man einem Fieberkranken vorwerfen wollte, daß er Fieber hat. Die ganze Erziehung wird zu einer fortdauernden Verbesserung. [...] Gelingt ihnen eine Besserung nicht, so wird mit großer Strenge eingeschritten, und durch einen Autoritätszwang von außen werden diese Fehler des Kindes gewaltsam unterdrückt. Und man sieht nicht, daß man dem Kind immer mehr die Möglichkeit nimmt, sich innerlich zu formen“ (1996a, 20ff.).

MONTESSORI thematisiert in den zitierten Sätzen Unaufmerksamkeiten (insbesondere die Zerstreuung und die Unfähigkeit, „ausdauernd und aufmerksam zu sein“), Hyperaktivitäten (z. B. die unruhigen Hände bzw. die überlebhaften, ungeordneten und zwecklosen Bewegungen), Impulsivitäten (z. B. „hastige Bewegungen, die alle Dinge der Umgebung gefährden“ und die den Erwachsenen stören) und Begleit- bzw. Folgesymptome (z. B. der Phantasieichtum und der kindliche Ungehorsam). Ferner werden diverse Hintergründe der „Entwicklungsstörungen“ angegeben, etwa die Zerrissenheit der Persönlichkeit bzw. die „Verbildung“ des Kindes oder – wie der Vergleich des so genannten „deviaten“ Kindes mit einem Fieberkranken deutlich machen soll – die unpassende bzw. falsche Einschätzung der „Fehler“ durch die Erwachsenen sowie deren konflikträchtiges Verhältnis zu ihren Kindern (vgl. Abschnitt 6.4.1). Durch die Nen-



nung derartiger Hintergründe deutet MONTESSORI überdies in einer indirekten Form mögliche pädagogische Konsequenzen bzw. Interventionen an (vgl. Abschnitt 6.5).

Eine hohe Relevanz darf einer ebenfalls längeren Passage aus MONTESSORIs Werk „Kinder sind anders“ (2004e) zugeschrieben werden. In den beiden Kapiteln „Fluchterscheinungen“ (ebd., 159) und „Heilungen“ (ebd., 163) ist zu lesen:

„Solche lebhaften Kinder sind in ständiger, ununterdrückbarer, zielloser, ungeordneter Bewegung; sie fangen viel an, führen aber nichts zu Ende, weil ihre Energie durch die Dinge hindurchgeht, ohne irgendwo haftenzubleiben. Der Erwachsene bestraft zwar die Kinder ihrer zerfahrenen, zusammenhanglosen Handlungsweise wegen, bewundert und fördert aber ihre Phantasietätigkeit, die er als Anfang einer schöpferisch-fruchtbaren kindlichen Intelligenz ansieht. [...] Tatsächlich ist eine der häufigen Beobachtungen, die wir in unseren Schulen machen, die, daß unordentliche und heftige Kinder sich mit einem Mal ändern, als seien sie aus einer entlegenen Welt zurückgekehrt. [...] Die Abwegigkeit verschwindet spontan; es vollzieht sich eine natürliche Wandlung: und doch bestand eine Abwegigkeit, die, in der Jugend nicht behoben, einen Menschen sein ganzes Leben lang begleiten kann. [...] Es sind die Menschen, die man Phantasten heißt: sie sind unordentlich, schnell begeisterte Bewunderer der Gestirne, der Farben, der Blumen, der Landschaften, der Musik, und alle Dinge des Lebens nehmen sie empfindsam auf wie einen Roman. Aber sie lieben nicht das bewunderte Licht, sie wären nicht imstande, bei ihm zu verweilen, um es genauer kennenzulernen. Die Sterne, von denen sie so begeistert sind, könnten in ihnen niemals die geringste Aufmerksamkeit für astronomisches Wissen aufkommen lassen. Sie haben künstlerische Neigungen, aber sie produzieren nichts, weil sie keiner technischen Vervollkommnung fähig sind. Sie wissen nicht, was sie mit ihren Händen anfangen sollen. Sie können sie nicht stillhalten, aber auch nicht betätigen. Sie fassen alles mit Nervosität an, leicht passiert es, daß sie etwas zerschlagen, daß sie vor lauter Zerstreung die Blume zerstören, die sie so bewundern. Sie vermögen nichts Schönes hervorzubringen, sie vermögen nicht, ihr Leben glücklich zu gestalten, nicht die wirkliche Poesie der Welt zu entdecken. Sie sind verloren, wenn sie nicht jemand rettet; denn sie verwechseln ihre Schwäche und Unfähigkeit mit einem höheren Zustand. Nun, diese innere Verfassung, die zu ausgesprochenen Seelenkrankheiten führen kann, hat ihren Ursprung in den Wurzeln des Lebens, in jenem Alter, da es infolge eines versperrten Weges zu Abwegigkeiten kommt, die anfangs nicht wahrzunehmen sind“ (ebd., 159, 163f.).

MONTESSORI führt eine Reihe von Aspekten an, die für die vorliegende Analyse von großer Bedeutung sind: Dazu zählen u. a. die Unaufmerksamkeiten (z. B. die erwähnte „Zerstreuung“ und die Beobachtung, dass solche „lebhaften Kinder“ viel anfangen, aber nichts zu Ende führen würden), die Hyperaktivitäten (z. B. die ständige, ununterdrückbare, ziellose, ungeordnete Bewegung, die zerfahrene, zusammenhanglose Handlungsweise oder das in den folgenden zwei Sätzen erkennbare Merkmal der Unruhe: „Sie wissen nicht, was sie mit ihren Händen anfangen sollen. Sie können sie nicht stillhalten, aber auch nicht betätigen.“) sowie die Impulsivitäten (z. B. die geringe Ausdauer und eine weitere Beobachtung: „Sie fassen alles mit Nervosität an, leicht passiert es, daß sie etwas zerschlagen, daß sie vor lauter Zerstreuung die Blume zerstören.“). Außerdem werden bestimmte (Begleit-)Symptome angegeben, etwa die „Phantasietätigkeit“, die Empfindsamkeit, die Begeisterungsfähigkeit und „künstlerische Neigungen“, die der Verfasser dieser Arbeit als positive Eigenschaften und Kompetenzen („Stärken“) betrachtet (vgl. Abschnitt 5.5.3).

MONTESSORI problematisiert ferner – teils in einer übertreibenden und unpassenden Form – mögliche Langzeitfolgen bzw. die Persistenz der „*Fluchterscheinungen*“ (vgl. Anhang 1): Sie spricht von einer „Abwegigkeit, die, in der Jugend nicht behoben, einen Menschen sein ganzes Leben lang begleiten kann“ (2004e, 163). Nach MONTESSORI vermögen solche Menschen, „nichts Schönes hervorzubringen“, ja sie schreibt sogar, dass sie verloren seien, „wenn sie nicht jemand rettet“ (ebd.), und dass „diese innere Verfassung“ zu „Seelenkrankheiten“ führen könne (vgl. ebd., 163f.; Abschnitt 6.4.1). In einem anderen Buch, „Dem Leben helfen“ (1992), hält sie fest, dass sich u. a. auch menschliche „Defekte“ (z. B. ängstliche Anhänglichkeit, Unruhe und unkoordinierte Bewegung) erweitern, stabilisieren und in der Persönlichkeit fixieren können (vgl. ebd., 101).

### 6.3.3 Dimension 3: Impulsivität

Der Umfang dieses Abschnitts fällt nicht zuletzt deshalb etwas kürzer aus, weil in den zwei vorangegangenen Abschnitten – auf der bildlichen wie auf der textlichen Ebene – bereits mehrere Aspekte der Impulsivität explizit angeführt worden sind. Dies hat zur Folge, dass die bislang genannten Gesichtspunkte – mit einer Ausnahme – nicht nochmals angegeben werden, wodurch unnötige Wiederholungen vermieden werden. Die erwähnte Ausnahme betrifft das Kapitel „Der Charakter und seine Fehler bei den Kindern“ in MONTESSORI'S Werk „Das kreative Kind“ (1989a), in dem sie „Fehler der starken Kinder“ und der „schwachen Kinder“ (ebd., 176f.) beschreibt. Letztere sind für das vorliegende Thema, wie schon im Abschnitt 6.3.1 begründet worden ist, von geringem Interesse und werden somit nicht näher betrachtet. Hingegen darf einigen Merkmalen so genannter „starker Kinder“ eine größere Bedeutung – auch und besonders in Bezug auf die Analysedimension Impulsivität – beigemessen werden. Es werden ihnen von MONTESSORI „starke Launen, Zornesausbrüche und Akte von Rebellion und Aggression“ (1989a, 176; vgl. 1998a, 128) zugeschrieben. Zudem hält MONTESSORI fest:

„Eines der Hauptkennzeichen dieser Kinder ist der Ungehorsam, ein anderes der Zerstörungstrieb. Weiterhin besteht das Verlangen nach Besitz und damit Egoismus und Neid (letzterer äußert sich nicht passiv, sondern in dem Versuch, sich dessen zu bemächtigen, was andere Kinder haben); Mangel an Ausdauer (bei den Kleinen sehr häufig), Unfähigkeit zur Aufmerksamkeit, Schwierigkeit bei der Koordination der Handbewegungen, so daß ihnen anvertraute Gegenstände herunterfallen und zerbrechen, geistige Ungeordnetheit, starke Phantasie. Sie brüllen oft, schreien und machen großen Lärm; sie werden lästig und quälen oft grausam schwache Kinder und Tiere. Häufig sind sie naschhaft“ (1989a, 176).

Neben den Kennzeichen, welche kaum oder keineswegs zu den impulsiven Verhaltenskomponenten zu zählen sind (z. B. das grausame Quälen von Tieren; vgl. Abschnitt 6.3.2), fallen vor allem die Verbindungen zur Unaufmerksamkeit sowie die erkennbaren Impulsivitäten auf: Man denke

dabei etwa an die mangelhafte Ausdauer, an das häufige Brüllen, Schreien und Lärmen oder auch an das Störverhalten insgesamt, das im Zitat zum Ausdruck kommt. Dieses Stören zeigt sich z. B. bei der Formulierung „sie werden lästig“ und bei den als noch gravierender einzuschätzenden Eigenschaften (z. B. Ungehorsam, Egoismus, Zerstörungstrieb und Neid). Allerdings – das soll unterstrichen werden – bleibt die Grenzziehung zwischen den Kern- und Begleit- bzw. Folgesymptomen unklar. Dies kann eine weitere Textstelle aus dem Buch „Das kreative Kind“ (1989a) belegen:

„Viele dieser Kinder (vor allem die starken) werden von der Familie nicht als ein Segen betrachtet. Die Eltern versuchen, sich ihrer zu entledigen und vertrauen sie gern Kindernädchen und Schulen an. So werden diese Kinder zu Waisen, obwohl ihre Eltern noch leben. Sie [...] neigen unvermeidlich zu einem schlechten Betragen. Die Eltern möchten wissen, was sie mit ihnen tun sollen: Einige bitten um Rat, andere versuchen, ihr Problem ohne Hilfe zu lösen. Manchmal entscheiden sie sich für die Strenge und sind überzeugt, daß sie auf diese Weise die Kinder korrigieren. Sie greifen zu allen Mitteln: Ohrfeigen, Schelte, ohne Abendessen ins Bett ... aber die Kinder werden immer wilder und bössartiger [...]. Dann versucht man es mit der Taktik der Überredung, man spricht mit ihnen, appelliert an ihr Gefühl: ‚Warum fängst du der Mutter Leid zu?‘, und am Ende hören die Eltern auf, sich darum zu kümmern. [...] Einer der Gründe, warum sich unsere Schulen verbreiteten, war das sichtbare Verschwinden dieser Fehler, sobald den Kindern die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Erfahrungen in der Umwelt zu sammeln und durch freie Übungen ihren Verstand zu nähren“ (MONTESSORI 1989a, 177f.).

Zwar präsentiert auch diese Textpassage keine Klarstellung im Hinblick auf die oben angesprochene Grenzziehung, gleichwohl charakterisiert sie interessante Aspekte des Verhältnisses zwischen den betroffenen Kindern und Erwachsenen, z. B.: Sie werden – so MONTESSORI – „von der Familie nicht als ein Segen betrachtet“, ihre „Eltern versuchen, sich ihrer zu entledigen“ oder sie mit verschiedenen und zugleich erfolglosen Methoden, zum Teil unter Gewaltanwendung, zu „korrigieren“ (ebd., 177). Dagegen sei in den verbreiteten MONTESSORI-Schulen ein Verschwinden der „Fehler“ jener Kinder sichtbar (vgl. ebd., 178). Diesen Vorgang

des Verlusts der „(Charakter-)Fehler“ beschreibt MONTESSORI wiederholt, wobei sie – dies können die nachfolgenden Zitate aufzeigen und ist auch in den Abschnitten 6.3.1 und 6.3.2 deutlich geworden – meist nicht nur die Veränderung bezüglich einer, sondern *mehrerer* Auffälligkeiten skizziert. Parallel dazu soll die problematisierte Grenzziehung zwischen den Kern- und den Begleit- bzw. Folgesymptomen (an dieser Stelle der Arbeit in erster Linie mit Blick auf die Analysedimension Impulsivität) klarer hervortreten.

MONTESSORI thematisiert im Werk „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a, 27; vgl. 2002b, 42) das Verschwinden einiger „Fehler“ des Kindes. Von besonderem Interesse sollen hier jene kindlichen „Deviationen“ sein, welche im Kontext der Bereiche Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität dargestellt werden:

„Kinder, die mit den bekannten Fehlern beladen in unsere Kinderhäuser und Schulen kommen, sind anfangs ungeordnet und unruhig. Sie stören sich und andere und laufen hin und her. Doch eine der vielen Tätigkeiten oder irgendein Material erweckt sehr bald ihr Interesse; und wenn sie dann anfangen, eine der Übungen zu wiederholen, wenn sie aufmerksam und konzentriert bei einer Beschäftigung bleiben, dann wissen wir, daß der Anfang der Rekonstruktion gemacht ist. Die Unruhe der Kinder, die ungeordneten Bewegungen hören allmählich auf; und oft ist es so, daß alle Fehler gleichzeitig verschwinden, und zwar nicht nur während der Zeit in Kinderhaus und Schule, sondern auch in der Gesamtheit des kindlichen Lebens. Die Faulheit der Kinder verschwindet. [...] Schüchternheit und Angst verschwinden. Die Kinder werden sicher und frei in ihrem Benehmen und zeigen eine natürliche Bescheidenheit. Sehr rasch verschwinden die phantastischen Vorstellungen, und der Geist, dem Konzentrationsmöglichkeit fehlte und der umherirrte, ordnet sich und beginnt eine wunderbare Entwicklung“ (1996a, 27).

Beachtenswert sind vor allem die erwähnten Unaufmerksamkeiten (z. B. die anfängliche Schwierigkeit, bei einer Beschäftigung zu bleiben, und der Hinweis auf den „Geist, dem Konzentrationsmöglichkeit fehlte und der umherirrte“), die Hyperaktivitäten (die „Unruhe der Kinder“, sie „laufen hin und her“, die „ungeordneten Bewegungen“, welche aber nicht näher er-

läutert werden), die Impulsivitäten (die geringe bzw. fehlende Ausdauer der Kinder, sie „stören sich und andere“) sowie die Begleit- bzw. Folgesymptome (z. B. die „Schüchternheit und Angst“). Auf der Grundlage dieser Angaben darf angemerkt werden, dass die „Grenze“ zwischen den unaufmerksamen, hyperaktiven und impulsiven Verhaltenskomponenten und den Begleit- bzw. Folgesymptomen recht deutlich erkennbar ist. Überdies ist auf die Bezeichnung „Rekonstruktion“ zu verweisen: Diese verwendet Maria MONTESSORI mit den Ausdrücken „Reorganisation“ und „Normalisation“ bzw. „Normalisierung“ synonym (vgl. HOLTSTIEGE 1999a, 218; Abschnitt 6.5.5).

Bevor die spezielle Ebene betreten wird und auf dieser konkrete „Fälle“ angeführt und kommentiert werden, sollen zwei weitere Textstellen angegeben werden, in welchen sich MONTESSORI allgemein mit u. a. Impulsivitäten auseinandersetzt: In der Arbeit „Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt“ (1979) ist im Abschnitt „Über soziale Erziehung“ (ebd., 31; vgl. 2001, 112) zu lesen:

„Jemand, der Charakter hat, ist fähig, eine begonnene Arbeit zu beenden. Manche Menschen fangen ein Dutzend verschiedene Dinge an und vollenden nichts davon. Sie sind unfähig, eine Entscheidung zu treffen. [...] Wenn ein Kind keine Geduld hat, versteht es nicht, was wir wollen, wenn wir ihm Geduld predigen. [...] Wenn Sie ihnen (Anm. d. Verf.: Gemeint sind unentschlossene, ungeduldige Kinder.) befehlen, eine Arbeit fertig zu machen, wenn sie sie beginnen, so können sie das nicht, weil sie nach einer ganz kurzen Zeit von ihr gelangweilt sind. Diese Eigenschaften können nur durch Erfahrung und Übung entwickelt werden. [...] Wenn sie ein bestimmtes Material haben wollen und ein anderes Kind benutzt es gerade, so müssen sie warten, bis es damit fertig ist und es fortgebracht hat. So lernen sie Geduld und Anpassung an die Bedürfnisse des anderen: es genügt nicht, daß man ihnen diese Eigenschaften erklärt, sie müssen sie üben. Sonst ist es so, als ob Sie einem Kind ein Klavier zeigten und es ihm bis ins Detail erklärten, wie es funktioniert – und ihm dann sagten, nun solle es spielen. Es mag alles über das Klavier verstanden haben, aber es kann doch nicht spielen ohne Praxis“ (1979, 36f.).

Bei der zitierten Passage handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem Vortrag MONTESSORIs (vgl. ebd., 30f.), was die Verwendung des Wor-

tes „Sie“ erklärt. In Bezug auf die Dimension Impulsivität sind besonders die kindliche Ungeduld und die Schwierigkeit, begonnene Aktivitäten zu beenden, zu nennen. Letzteres kann auch auf eine Unaufmerksamkeit hinweisen, evtl. gestützt durch die Angabe „gelangweilt“. Aufschlussreich ist zudem die Betonung der Praxis im Allgemeinen sowie des Wartenlernens, einer „Übung der Geduld“ (ebd., 33), im Besonderen.

Im Vergleich zum obigen Vortragsausschnitt stellt Maria MONTESSORI im Buch „Texte und Gegenwartsdiskussion“ (1996b) im Abschnitt „Die Heilung“ (ebd., 54) präzisere Informationen zur Verfügung. Sie nimmt darin Bezug auf das kindliche „Bedürfnis nach Aktivität“ (ebd., 55) und unterstreicht die Bedeutung eines angemessenen Betätigungsfeldes für das Kind, dessen Bewegungen und Handlungen sich in der „vorbereiteten Umgebung“ durch seine Aktivitäten „verwandeln“ (ebd.):

„Sobald wir den Kindern kleine Möbel bereitstellen [...] sehen wir, daß ihre Bewegungen und ihre Aktivität auf erstaunliche Weise geordnet werden. Vorher schienen sie ihre Glieder nicht zu beherrschen; sie liefen umher, stießen alles nieder, sprangen herum und zerschlugen manches. Jetzt scheinen ihre Bewegungen durch einen bewußten Willen gesteuert zu werden. Sie können ohne Gefahr allein gelassen werden, weil sie wissen, was sie wollen. Das Bedürfnis nach Aktivität ist fast noch stärker als das nach Nahrung. Das wurde bisher nicht erkannt, weil es ein angemessenes Betätigungsfeld nicht gab, auf dem das Kind seine Bedürfnisse hätte äußern können. Wenn wir ihm ein solches geben, werden wir sehen, wie die kleinen Plagegeister, die nie zufrieden gestellt werden konnten, sich in fröhliche Arbeiter verwandeln. Der sprichwörtliche Zerstörer wird dann der eifrigste Wächter der Dinge um sich herum. Das lärmende und in seinen Bewegungen und Handlungen unbeherrschte Kind wird in ein ruhiges und ordentliches Wesen verwandelt. [...] Wenn es aber nichts gibt, das diesen Antrieb befriedigen könnte, was bleibt dem Kind dann übrig, als seine Aktivität ziellos, heftig und unordentlich zu entwickeln? Von der Vorbereitung einer Umgebung hängt alles ab“ (ebd., 55f.).

MONTESSORI trennt nicht scharf zwischen den einzelnen angegebenen Hyperaktivitäten und Impulsivitäten. Es bieten sich dennoch – dies kann auf der Basis der gewählten Suchbegriffe als ein Vorschlag des Autors

dieser Arbeit gesehen werden – folgende Zuordnungen an (vgl. Abschnitt 5.5.3): zum einen die Hyperaktivitäten (z. B. die zunächst motorisch unruhigen, „ungeordneten“ Kinder laufen umher, springen herum und scheinen, „ihre Glieder nicht zu beherrschen“), zum anderen die Impulsivitäten (z. B. das laute Kind wird zuerst als ein „Zerstörer“ und „Plagegeist“, dann als „der eifrigste Wächter der Dinge um sich herum“ beschrieben, es entwickelt „seine Aktivität ziellos, heftig und unordentlich“, die Kinder stoßen „alles nieder“, später können sie „ohne Gefahr allein gelassen werden“).

Kritisch soll hier angemerkt werden, dass MONTESSORI bei bestimmten Formulierungen eine übertreibende Form verwendet. So schreibt sie zum Beispiel, dass die Kinder *alles* niedergestoßen haben oder dass der ehemalige „Zerstörer“ zum *eifrigsten* „Wächter“ geworden sei (vgl. 1996b, 55). Auch der Satz „Von der Vorbereitung einer Umgebung hängt alles ab“ (ebd., 56) soll in diesem Zusammenhang angeführt werden (vgl. Abschnitt 6.1.3), ohne die große Bedeutung der Umgebung für den Menschen gering schätzen zu wollen. Hingegen kann der Bezug zum Lernen des Klavierspielens (vgl. MONTESSORI 1979, 37) als ein geeigneter bzw. gelungener Vergleich eingeschätzt werden.

Im Buch „Schule des Kindes“ (1987) finden sich drei Textpassagen, welchen im Hinblick auf die Analysedimension Impulsivität eine hohe Relevanz beigemessen werden kann: Maria MONTESSORI thematisiert im Kapitel „Mein experimenteller Beitrag“ (ebd., 69) ein weiteres Mal das Verschwinden von „Fehlern“, indem sie Beobachtungen von zwei Lehrpersonen eines „Kinderhauses“, deren Namen sie aber nicht angibt, zitiert und indem sie – im Gegensatz zum obigen Begriff „verwandeln“ (1996b, 55) – die Bezeichnung „Veränderung“ (1987, 95) verwendet:

„Ich wähle hier einige individuelle Beobachtungen von zwei Lehrerinnen eines reichen römischen ‚Kinderhauses‘ aus. Es handelt sich um zwei völlig



verschiedene Kinder. [...] Das große (fünf Jahre) war bereits in einem Fröbelschen Kindergarten gewesen, wo man es wegen seiner Lebhaftigkeit als störend empfunden hatte. „In den ersten Tagen war es eine Qual für uns, es wollte arbeiten, war aber mit keiner Beschäftigung zufrieden. Es sagte von allem: Das ist ein Spiel; es schlenderte in der Schule herum oder belästigte seine Gefährten. Endlich interessierte es sich fürs Zeichnen. [...] Während das Kind vorher von einer Beschäftigung zur anderen übergegangen war und auch die Buchstaben des Alphabets genommen hatte, ohne jedoch bei einem Gegenstand zu verweilen, stabilisierte sich jetzt fast plötzlich die Disziplin. Wir wissen nicht genau, in welchem Moment die Veränderung stattfand, aber die Disziplin hielt an, vervollkommnete sich und wuchs, während das Interesse des Kindes für jede Art der Beschäftigung zunahm. [...]“ (ebd., 94f.).

Das kleine, dreijährige Kind wird hier nicht berücksichtigt, weil dessen Störverhalten nur sehr kurz erwähnt wird (vgl. ebd., 95) und aus diesem Grunde etwa dem Bereich Impulsivität nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Dies ist hingegen beim skizzierten Verhalten des fünfjährigen Kindes der Fall: Zu den erkennbaren Auffälligkeiten zählen die Unaufmerksamkeiten (z. B. das Kind verweilt nicht bei einem Gegenstand und zeigt vor seiner „Veränderung“ den Beschäftigungsangeboten gegenüber ein Desinteresse), wahrscheinlich zumindest eine hyperaktive Komponente („es schlenderte in der Schule herum“) sowie die Impulsivitäten (die geringe bzw. nicht vorhandene Ausdauer, es wird „wegen seiner Lebhaftigkeit als störend empfunden“ und „belästigte seine Gefährten“). Darüber hinaus lässt die Angabe der beiden Lehrerinnen „In den ersten Tagen war es eine Qual für uns“ (ebd., 94) zusätzliche (Begleit- bzw. Folge-)Symptome vermuten.

Einen weiteren konkreten „Fall“ charakterisiert MONTESSORI gegen Ende des Kapitels „Mein experimenteller Beitrag“ (1987, 69). Sie stützt sich dabei auf die Beobachtungen und den Bericht ihrer Mitarbeiterin MACCHERONI, wobei sie an den entsprechenden Stellen im Buchtext nur zum Teil Anführungszeichen setzt. Wiederum wird das auffällige und sich verändernde Verhalten zweier Kinder, welche die Kurzbezeichnungen „A“

und „O“ erhalten, beschrieben, und erneut soll lediglich ein Kind („O“) hier Berücksichtigung finden, weil die Verhaltensauffälligkeiten von „A“ nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind (vgl. ebd., 113ff.):

„Man muß [...] nicht nur eine geordnete äußere Umgebung bieten, sondern auch die innere chaotische Welt des Kindes ordnen; und danach muß es lange Zeit beobachtet werden. Die folgende Beobachtung an zwei der interessantesten Kinder, die unsere Schule besuchten, soll als Beispiel dienen. [...] Sie beherrschen ihre Bewegungen und können sie lenken. Sie besitzen die Fähigkeit, ein gehörtes Wort in eine Handlung zu übertragen; daher *können* sie gehorchen; und das bedeutet für sie eine faszinierende innere Erlungenschaft. [...] Die anthropometrischen Messungen hatten gezeigt, daß eines der Kinder, O, Normalmaße besaß (Gewicht, Größe, Rumpflänge) und das andere, A, unter den Normalmaßen lag. Hier einige Aufzeichnungen der Lehrerin über das Verhalten der beiden Kinder, als sie sich noch im Zustand der Ungeordnetheit befanden: O: gewalttätig, störend, spielt seinen Gefährten Streiche, widmet sich nie einer Arbeit, sondern schaut nur zu, was die anderen machen, und unterbricht sie dann; oder wohnt dem individuellen Unterricht der Lehrerin mit spöttischem und höhnischem Ausdruck bei. Der Vater sagt, daß das Kind zu Hause gewalttätig, übermütig und unzugänglich ist. [...] Beide Kinder sind sehr arm. O ist fast völlig von seiner Familie vernachlässigt. [...] In der Schule läuft es (Anm. d. Verf.: Gemeint ist das Kind ‚O‘) von einem Kameraden zum anderen und von einer Lektion zur anderen, stört und geht über alles hinweg [...]. Es ist ein Junge mit einem starken Lebenswillen: Die *Verteidigung* seines Lebens scheint sein hervorstechendes Merkmal zu sein“ (ebd., 113f.).

Die Formulierungen Ordnung der „innere[n] chaotische[n] Welt des Kindes“ und „innere Ordnung“ (ebd., 113, 117f.), die laut MONTESSORI erreicht werden soll, sind begrifflich gleichbedeutend mit den Ausdrücken „Normalisierung“, „Normalisation“, „Rekonstruktion“ und „Reorganisation“ der Persönlichkeit des Menschen (vgl. HOLTSTIEGE 1999a, 218f.; Abschnitt 6.5.5). Ferner ist anzumerken, dass der im Zitat angeführte Aspekt der Beobachtung im Abschnitt 6.4.3 thematisiert wird, an dieser Stelle sollen dagegen die angegebenen Verhaltensauffälligkeiten von Interesse sein, insbesondere die Unaufmerksamkeit (der Junge „widmet sich nie einer Arbeit“, vermeidet sie), die Hyperaktivität (er läuft „von einem Kameraden zum anderen und von einer Lektion zur anderen“, später beherr-

schen beide Kinder ihre Bewegungen: „Sie besitzen die Fähigkeit, ein gehörtes Wort in eine Handlung zu übertragen; daher *können* sie gehorchen“) sowie die Impulsivitäten (der Junge stört, was zweimal erwähnt wird, er „spielt seinen Gefährten Streiche“, und er unterbricht andere Kinder bei deren Aktivitäten).

Zu beachten sind außerdem die unterschiedlichen Begleit- bzw. Folgesymptome (z. B. das Kind „wohnt dem individuellen Unterricht der Lehrerin mit spöttischem und höhnischem Ausdruck bei“ und die Bezeichnung „gewalttätig“), die familiären Hintergründe (z. B. die „Vernachlässigung“) und die Problematik, dass Angaben wie etwa „übermütig“, „unzugänglich“ oder „geht über alles hinweg“ wegen ihrer Mehrdeutigkeit nicht den drei Bereichen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität zugeordnet werden konnten. Die Gesichtspunkte deuten insgesamt, dies ist eine Einschätzung des Autors dieser Arbeit, auf das von MONTESSORI skizzierte Bild eines so genannten „starken Kindes“ hin (vgl. 1989a, 176f.).

Im Kapitel „Der Wille“ (1987, 161), Teil des Werks „Schule des Kindes“, wird von MONTESSORI zwar kein konkreter „Fall“ von Impulsivität dargestellt, es werden aber einige interessante Verhaltenkomponenten „vorwiegend impulsive[r] Kinder“ beschrieben und zudem weitere aufschlussreiche Informationen angegeben:

„Andere, vorwiegend impulsive Kinder fallen nur auf, weil sie Unordnung schaffen, und ihre Beurteilung lautet: ‚Böse‘. Man fragt, worin die Bosheit besteht; und die Antwort ist fast immer folgende: ‚Es sitzt nie still.‘ Auch ‚die Streiche, die den Gefährten gespielt werden‘, sind für diese Störenfriede charakteristisch, und die Streiche bestehen fast immer darin, daß sie auf jede Weise versuchen, ihre Gefährten aus der Ruhe zu bringen und mit sich zu verbünden. Dann gibt es Kinder, bei denen die hemmenden Kräfte vorwiegen; [...] die in geordnete Übungen eingedämmte Bewegung entwickelt Hemmungen beim impulsiven Kind [...]. Die Störung des Gleichgewichts zwischen Impuls und Hemmung ist nicht nur in der Pathologie ein sehr bekanntes und interessantes Faktum; aber man begegnet ihr, wenn auch in

geringerem Grade bei *normalen* Personen mit der gleichen Häufigkeit, mit der man Erziehungsmängeln in den äußeren sozialen Verhältnissen begegnet. Der Impuls treibt die Kriminellen zu verbrecherischen Handlungen anderen Menschen gegenüber; aber wie oft müssen normale Personen eine unüberlegte Handlung oder einen Nervenausbruch bereuen, der traurige Folgen für sie hat! Der normale impulsive Mensch schadet meistens nur sich selbst, setzt seine Laufbahn aufs Spiel und kann seine Talente nicht auswerten; und er leidet unter einer bewußten Sklaverei wie unter einem Unglück, das ihm vielleicht hätte erspart bleiben können“ (ebd., 166f.; vgl. Anhang 1).

Von großer Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind die mehreren im Zitat angeführten Impulsivitäten: Die „Störenfriede“ spielen ihren Gefährten Streiche und „versuchen, ihre Gefährten aus der Ruhe zu bringen und mit sich zu verbünden“ (ebd., 166). Sie fallen auf, indem sie „Unordnung schaffen“, sie bereuen oft eine „unüberlegte Handlung“ und sind mit „traurige[n] Folgen“ konfrontiert: „Der normale impulsive Mensch schadet meistens nur sich selbst, setzt seine Laufbahn aufs Spiel und kann seine Talente nicht auswerten“ (ebd., 167). MONTESSORI grenzt davon die verbrecherischen, impulsiven Handlungen der Kriminellen bzw. den Bereich der Pathologie ab (vgl. Abschnitt 6.4.1 und Abb. 11). Ferner schreibt sie zwar zunächst über vorwiegend impulsive Kinder, sie schildert dann aber in einer mehr grundsätzlichen Form den „normale[n] impulsive[n] Mensch[en]“ bzw. „normale Personen“ (ebd., 167), also verschiedene Altersstufen. Letzteres kommt auch in Bezug auf eine mögliche „Heilung“ von dieser „bewußten Sklaverei“, von diesem „Unglück“, zum Ausdruck: „Für diese Menschen läge die Heilung in der Erziehung des Willens mittels freier Übungen, die ein Gleichgewicht zwischen Impulsen und Hemmungen herstellen. Aber diese Heilung müßte in einem Alter erfolgen, in dem sich der Wille herausbildet“ (ebd., 168). Die bereits im obigen Zitat erwähnten „Übungen“ – auch im Sinne der „Erziehung des Willens“ – werden im Abschnitt 6.5.2 thematisiert, (Hinter-)Gründe für ein *gestörtes Gleichgewicht zwischen Impuls und Hemmung* im Abschnitt 6.4.1.

### 6.3.4 Dimension 4: Subtypus

Bevor dargelegt wird, welche Unterformen MONTESSORI in ihren Schriften beschreibt, sollen zwei Punkte betont werden: Es kann in der vorliegenden Arbeit keine Diagnose etwa mit Hilfe des DISYPS-KJ durchgeführt werden, da die Textanalyse und -interpretation auf bestimmten Voraussetzungen – z. B. das Studium der MONTESSORI-Werke, nicht jedoch die exakte Verhaltensbeobachtung jener Kinder, welche in diesen Werken charakterisiert werden – basiert (vgl. Abschnitt 5.5.3). Deshalb stützen sich die folgenden Angaben zu den vier erkennbaren „(Sub-) Typen“ auf die in den Abschnitten 6.3.1 bis 6.3.3 gewonnenen Erkenntnisse bzw. auf die bislang erzielten Resultate der qualitativen Analyse.

Gewissermaßen im Zentrum steht der *Mischtyp*, bei dem mehrere Komponenten der Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität – häufig ebenfalls diverse Begleit- bzw. Folgesymptome – angeführt werden (vgl. MONTESSORI 1987, 94f., 99f., 113f., 166f.; 1989a, 176f., 182, 194f., 239f., 244f.; 1996a, 21, 27; 1998a, 30f., 37f., 118, 128, 140; 2002a, 109; 2004e, 148, 150f., 159, 163f.). Das nachstehende Zitat aus der wichtigen Schrift „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a) kann als ein typisches Beispiel für den oft auftretenden Mischtyp betrachtet werden, wobei die Details bereits im Abschnitt 6.3.2 erläutert worden sind, hier also nicht noch einmal hervorgehoben bzw. kommentiert werden sollen: „Hände, die nicht arbeiten, aber auch nicht ruhig sein können; hastige Bewegungen, die alle Dinge der Umgebung gefährden; Zerstretheit, Schüchternheit, Unaufmerksamkeit und vieles andere. [...] Die Bewegungen [...] sind meist überlebhaft, ungeordnet und zwecklos. Sie sind nicht fähig, ausdauernd und aufmerksam zu sein“ (ebd., 21).

Neben dem genannten Haupt- bzw. Mischtyp, der auf den Dimensionen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität fußt, lassen sich *drei*

„Nebentypen“ identifizieren: ein „Typ“ mit einer unaufmerksamen und impulsiven Komponente, ein vorwiegend hyperaktiver „Typ“ sowie ein vorwiegend impulsiver „Typ“. Auch diesen „(Sub-)Typen“ soll jeweils ein Beispiel zur Veranschaulichung zugeordnet werden, wobei wiederum auf die entsprechenden Abschnitte verwiesen wird: Im Buch „Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt“ (1979) wird der unaufmerksam-impulsive „Typ“ deutlich, wenn MONTESSORI u. a. schreibt: „Manche Menschen fangen ein Dutzend verschiedene Dinge an und vollenden nichts davon. Sie sind unfähig, eine Entscheidung zu treffen. [...] Wenn ein Kind keine Geduld hat, versteht es nicht, was wir wollen, wenn wir ihm Geduld predigen. [...] Wenn Sie ihnen (Anm. d. Verf.: Gemeint sind unentschlossene, ungeduldige Kinder.) befehlen, eine Arbeit fertig zu machen, wenn sie sie beginnen, so können sie das nicht, weil sie nach einer ganz kurzen Zeit von ihr gelangweilt sind“ (ebd., 36f.). Kritisch lässt sich einwenden, dass dieser „Typ“ in nur zwei Textpassagen (vgl. ebd.; 2001, 178) und auf den ersten Blick vielleicht etwas undeutlich zum Ausdruck kommt, was sich jedoch verändert, wenn man die jeweiligen Textkontexte hinzuzieht.

Der vorwiegend hyperaktive „Typ“ zeigt sich etwa im Buch „Schule des Kindes“ (1987) im Satz: „Und so finden wir zappelige Kinder, die wiederholt bestraft wurden, damit sie still sitzen; aber sie wurden vergeblich ermahnt, die Gefährten nachzuahmen, die sich vorbildlich betrogen“ (ebd., 296). Weitere Beispiele sind in den Arbeiten „Von der Kindheit zur Jugend“ (vgl. 1966b, 48) und „Die Entdeckung des Kindes“ (vgl. 2004c, 60) zu finden, wobei die Charakterisierungen MONTESSORIs stets nur relativ kurz ausfallen (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Im Vergleich zum unaufmerksam-impulsiven „Typ“ beschreibt MONTESSORI den vorwiegend impulsiven „Typ“ in ihrem Werk „Schule des Kin-

des“ (1987) in einer bemerkenswert präzisen und verhältnismäßig ausführlichen Art und Weise (vgl. ebd., 166f.): „Andere, vorwiegend impulsive Kinder fallen nur auf, weil sie Unordnung schaffen, und ihre Beurteilung lautet: ‚Böse‘. [...] Auch ‚die Streiche, die den Gefährten gespielt werden‘, sind für diese Störenfriede charakteristisch, und die Streiche bestehen fast immer darin, daß sie auf jede Weise versuchen, ihre Gefährten aus der Ruhe zu bringen und mit sich zu verbünden“ (ebd., 166). Es sei in diesem Zusammenhang u. a. an die skizzierten Auswirkungen des unüberlegten Verhaltens der so genannten „Störenfriede“ sowie an MONTESSORI'S Unterscheidung zwischen den Aktivitäten der „normale[n] impulsive[n] Mensch[en]“ und den Handlungen im pathologischen bzw. kriminellen Bereich erinnert (vgl. ebd., 167).

### **6.3.5 Dimension 5: Alter**

Wie in der Abb. 9 am Ende des Abschnitts 6.3.7 klar ersichtlich ist, sind alle 16 MONTESSORI-Schriften, in denen Informationen über die Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität aufgespürt worden sind, in der fünften Dimension mit einer grauen Schattierungsfarbe gekennzeichnet: Dies bedeutet, dass die Menschen, die in den 16 Werken mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität oder Impulsivität in Verbindung gebracht werden, einer bestimmten Altersgruppe zugeordnet werden. Die zwei Gruppen der *Vorschul- und Schulkinder* werden von MONTESSORI am häufigsten genannt, wobei sie diese Altersgruppen nicht immer streng voneinander trennt und – wie noch gezeigt wird – nur selten genaue Altersangaben macht. Der Gruppe der Vorschulkinder lassen sich drei Bücher zuordnen: „Das Kind in der Familie“ (vgl. 1928a, 34ff.), „Mein Handbuch“ (vgl. 1928b, 14ff.) und „Die Entdeckung des Kindes“ (vgl. 2004c, 25ff.). Alle anderen Arbeiten beschreiben meist Kinder im Vorschul- bis Grundschulalter, indem z. B. von den jungen Menschen im „Kinderhaus“, von

Kindern im „Stadium der Unordnung“ oder vom „normalisierten Kind“ berichtet wird (z. B. vgl. 1979, 69f.; 1989a, 239f.; 1996b, 35; 2002a, 107ff.). Etwas aussagekräftiger sind im Hinblick auf die Dimension Alter zwei Schriften: Im Werk „Schule des Kindes“, das sich schwerpunktmäßig mit der Erziehung von Grundschulkindern befasst, werden bei der Charakterisierung der Impulsivität u. a. „traurige Folgen“ für „normale impulsive Mensch[en]“ problematisiert (vgl. MONTESSORI 1987, 166f., Abschnitt 6.3.3). Ähnliches trifft im Kontext der „Fluchterscheinungen“ für das Buch „Kinder sind anders“ zu, wenn zu lesen ist, dass diese „Abwegigkeit, die, in der Jugend nicht behoben, einen Menschen sein ganzes Leben lang begleiten kann“ (MONTESSORI 2004e, 163; vgl. Abschnitt 6.3.2).

In lediglich drei „Fällen“ führt MONTESSORI *präzise Altersangaben* an: Es sind dies in der Arbeit „Erziehung für eine neue Welt“ ein vierjähriges Kind mit u. a. Unaufmerksamkeit (vgl. 1998a, 30; Abschnitt 6.3.1), im Werk „Schule des Kindes“ bzw. „Kinder sind anders“ ein viereinhalb- bzw. vierjähriges Kind mit u. a. Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (vgl. 1987, 94; 2004e, 150; Abschnitt 6.3.1) und schließlich im Buch „Schule des Kindes“ ein fünfjähriges Kind mit u. a. Unaufmerksamkeit und Impulsivität (vgl. 1987, 94f.; Abschnitt 6.3.3).

### **6.3.6 Dimension 6: Gesellschaftlicher Status**

Bevor die Frage, welcher gesellschaftliche Status bzw. Hintergrund mit den Bereichen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (besonders mit den Analysedimensionen 2 und 3) in Verbindung gebracht wird, beantwortet wird, soll auf RESCHERs Differenzierung zwischen drei „Einbettungsverhältnissen“ Bezug genommen werden (vgl. Abschnitt 2.1): Er unterscheidet zwischen der unmittelbaren Kontextebene, der nahe gelegenen und der peripheren Ebene (vgl. ebd.). Würden zur Beantwortung



der gestellten Frage alle genannten Ebenen herangezogen werden, könnten in der Abb. 9 bei der GS-Spalte mehr als die gekennzeichneten fünf Felder grau hervorgehoben werden. Der Verfasser dieser Arbeit bezieht sich aber nur auf die unmittelbare und nahe gelegene Kontextebene, um Uneindeutigkeiten oder gar falsche Rückschlüsse zu vermeiden. Dies bedeutet, dass in der betreffenden Textstelle oder in ihrem nahe gelegenen Kontext (das ist maximal der Abschnitt bzw. das Kapitel, in dem die Textstelle zu finden ist) Angaben zum gesellschaftlichen Status gemacht werden müssen, um in der Abb. 9 das entsprechende Feld grau kennzeichnen zu können.

Im Buch „Schule des Kindes“ (1987) merkt MONTESSORI beim oben skizzierten fünfjährigen Kind mit u. a. Unaufmerksamkeit und Impulsivität an, dass sie Beobachtungen von zwei Lehrerinnen eines *reichen* römischen „Kinderhauses“ auswähle (vgl. ebd., 94f.; Abschnitt 6.3.3). Im Anschluss daran stützt sie sich auf die von ihrer Mitarbeiterin MACCHERONI geleiteten *armen* „Kinderhäuser“ in Rom, indem sie einige diesbezügliche „Arbeitskurven“ – in Abb. 7 die Darstellung eines „sehr armen“ Kindes im „Stadium der Unordnung“ – präsentiert sowie beschreibt (vgl. 1987, 95ff.; Abschnitt 6.3.2).

Nur wenige Informationen über den gesellschaftlichen Status gibt MONTESSORI im Kontext der Kinder an, die sie in der Schrift „Texte und Gegenwartsdiskussion“ (1996b) als außerordentlich leb- und flatterhaft bzw. von einer zur anderen Sache überspringend charakterisiert (vgl. ebd., 35f.): Sie berichtet über mehrere „Deviationen“ der Kinder und stellt dabei eine Beziehung zu ihrem ersten „Kinderhaus“ in San Lorenzo her: „Wir müssen bedenken, daß es in jener ersten ‚Casa‘ nicht wenige anämische Kinder gab. Diese waren wirklich heruntergekommen, und ihre

Unterernährung wurde durch die Schule nicht behoben, denn es gab damals noch keine Schulspeisung“ (ebd., 36). Ferner ist zu erfahren, dass es auch Kinder gegeben habe, „die man eigentlich in ambulante Behandlung hätte schicken sollen, die damals eigens für sehr arme Familien eingerichtet worden war“ (ebd.), was aber nicht möglich gewesen sei (vgl. ebd.). Relativ ausführliche und zugleich bedrückende Angaben über die Bedingungen im Stadtviertel San Lorenzo in Rom legt MONTESSORI im Abschnitt „Über meine Methode“ (ebd., 10), also auf der peripheren Ebene, dar, etwa die Aussagen über die Kriminalität, die Prostitution und den Analphabetismus (vgl. ebd., 12f.).

Auch in der Schrift „Erziehung für eine neue Welt“ (1998a), in welcher mehrfach Unaufmerksamkeiten, Hyperaktivitäten und Impulsivitäten thematisiert werden (vgl. Abschnitte 6.3.1 bis 6.3.3), setzt sich MONTESSORI mit den Bedingungen des ersten römischen „Kinderhauses“ auseinander: Interessant und diskussionswürdig ist in diesem Zusammenhang, dass sie in den insgesamt schlechten bis miserablen Bedingungen in San Lorenzo auch begünstigende Umstände für den Erfolg ihres Konzepts sieht: „Es sind die Eltern der unteren Gesellschaftsschichten, die mit unseren Erziehungsmethoden am bereitwilligsten zusammenarbeiten. [...] Somit sind gerade diejenigen Bedingungen, die man für erziehungswissenschaftliche Versuche für ungünstig hält, in Wirklichkeit gut geeignet“ (ebd., 120f.). Wenn sie zum Beispiel schreibt: „Die Eltern dieser Kinder waren Analphabeten und konnten ihnen daher keine unkluge Hilfe zukommen lassen“ (ebd., 117), so *kann* dieser Satz – evtl. in Verbindung mit dem vorhergehenden Zitat – (miss-)verstanden werden in dem Sinne, dass elterlicher Analphabetismus womöglich ein grundsätzlicher Vorteil in der Erziehung und Bildung von Kindern ist, was jedoch in den Augen des Autors dieser Arbeit nicht zutreffend ist.

Auf unterschiedliche Gesellschaftsschichten verweist MONTESSORI im Rahmen des siebenteiligen Gebets, in dem sie u. a. unaufmerksame, hyperaktive und impulsive Verhaltenskomponenten beschreibt und das sie im Buch „Gott und das Kind“ (2002a) vorlegt (vgl. ebd., 109, 113). Kurz erwähnt sie das reiche und arme Kind sowie „eine niedrige oder aristokratische Gesellschaftsschicht“ (ebd., 113), ohne aber näher darauf einzugehen. Letzteres unternimmt sie in Bezug auf die „bevorzugten Gesellschaftsschichten“ (2004e, 147) in ihrem Werk „Kinder sind anders“: „Unter sozialen Sonderbedingungen wachsen auch die Kinder der Reichen auf. Es hat den Anschein, als müßten sie eigentlich viel leichter zu erziehen sein als die ganz armen Kinder der Volksschule oder die Waisen vom Erdbeben in Messina“ (ebd.). Diese Einschätzung betrachtet MONTESSORI allerdings als ein Vorurteil, dem sie begegnet, indem sie die Berichte von Miss GEORGE und Mlle. DUFRESNE zitiert und kommentiert (vgl. ebd., Abschnitte 6.3.1 und 6.3.2). Am Ende des Kapitels „Kinder aus bevorzugten Gesellschaftsschichten“ (2004e, 147) betont sie mit Blick auf alle Kinder bzw. auf *alle* Gesellschaftsschichten die Gefahr, dass die Entwicklung aufgehalten wird bzw. einen falschen Weg nimmt, aber ebenso die Möglichkeit der „Normalisierung“ (vgl. ebd., 151f.).

### **6.3.7 Dimension 7: Geschlecht**

Wie die Abb. 9 auf der nächsten Seite veranschaulicht, macht MONTESSORI dreimal Angaben zum stets gleichen Geschlecht: Im Buch „Schule des Kindes“ (1987) beschreibt sie einen *Jungen* mit u. a. Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (vgl. ebd., 113f.), im Werk „Die Entdeckung des Kindes“ (2004c) einen Jungen mit u. a. Hyperaktivität (vgl. ebd., 60) und schließlich in der Schrift „Kinder sind anders“ (2004e) einen Jungen mit u. a. Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (vgl. ebd., 150f.).

MONTESSORI-Schriften	Sieben Analysedimensionen:						
	UA	HA	IM	ST	AL	GS	GE
Das Kind in der Familie							
Mein Handbuch							
Von der Kindheit zur Jugend							
Spannungsfeld K. – G. – W.							
Schule des Kindes							
Das kreative Kind							
Dem Leben helfen							
Grundlagen m. Pädagogik							
Texte und Gegenwartsdisk.							
Erziehung für eine neue Welt							
Die Macht der Schwachen							
Gott und das Kind							
Grundged. der Mont.-Päd.							
Die Entdeck. des Kindes							
Kinder sind anders							
„Kosmische Erziehung“							

Abb. 9: MONTESSORI-Texte im Spiegel der sieben Analysedimensionen

## 6.4 Deutung von Hyperaktivität und Impulsivität

Dieser Abschnitt beschäftigt sich – vor dem Hintergrund der pädagogischen Werke Maria MONTESSORIs – mit drei Bereichen: Es sind dies die Interpretation der Verursachung und Entwicklung von „Deviationen“ im Allgemeinen sowie von Hyperaktivität und Impulsivität im Besonderen, ferner die Frage nach der Identifikation und Zuordnung von Paradigmen, welche im Kontext des auffälligen Verhaltens grob skizziert worden sind (vgl. Abschnitt 4.2), und schließlich das wichtige Feld der Diagnostik von „(Charakter-)Fehlern“ bzw. von Hyperaktivität und Impulsivität.

### 6.4.1 Interpretation der Verursachung und Entwicklung

SCHMUTZLER fasst einen zentralen Gedanken der MONTESSORI-Pädagogik, welcher für die Deutung der Hyperaktivität und Impulsivität von großer Bedeutung ist, in einem Satz zusammen: „Montessori konstruiert eine Anthropologie des Kindes zwischen den Polen von Normalisation und Deviation als Produkt der Wechselwirkungen von Kind und Umgebung“ (2002, 189). Innerhalb dieses Rahmens der „Erziehung zwischen Normalisation und Deviation“ (ebd.) sollen die folgenden *sechs Gesichtspunkte* beleuchtet werden, um die Interpretation der Verursachung und Entwicklung von „Deviationen“ bzw. von Hyperaktivität und Impulsivität passend darstellen zu können: die bereits oben kurz thematisierten „Naturen“ des Kindes, zwei unterschiedliche Altersstufen, begriffliche Aspekte, allgemeine und spezielle beeinflussende bzw. verursachende Faktoren, die Bandbreite der diversen „Deviationen“ sowie Ansätze der Systematisierung bzw. Klassifizierung.

MONTESSORI differenziert zwischen *zwei verschiedenen „Naturen“* des Kindes, zum einen die so genannte „äußerliche“, „abweichende“, „deviate“, „anormale“, zum anderen die „tiefer“, „tiefgründigere“, „unbekannte“,

„verborgene“, „wahre“ bzw. „normale“ „Wesensart“ (vgl. 1996a, 25, 28; 1996b, 34f.; 1998a, 36ff.). Zwei Zitate lassen wesentliche Unterschiede und beachtenswerte Bezüge zu den drei Dimensionen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität erkennen:

„Es gibt [...] zwei verschiedene Naturen: die wirklich normale, die jedoch noch unbekannt war, und jene deviate, die von allen bisher für normal gehalten wurde. [...] Neben der Beschreibung dessen, was man das ‚normalisierte Kind‘ nennt, gibt es auf der anderen Seite das ‚nicht normalisierte Kind‘. Das also deviate Kind, das in unsere Schulen kam, die ja die Aufgabe haben zu normalisieren, mit einer Menge von Eigenschaften, sozusagen ‚mit infantilen Defekten‘, vielleicht auch mit funktionellen Krankheiten, wandelte sich in unseren Schulen in einen anderen Typ. Es hat sich die interessante Tatsache ergeben, daß das Kind, welche Eigenschaften es auch immer hatte und wie verschieden sie auch waren, sich in einen einzigen Typ umwandelte; es verlor nämlich diese früheren Eigenschaften. [...] Es gab da außerordentlich lebhaft Kinder, die von einer Sache zur anderen übersprangen, [...] aber durch uns verloren sie ihre Unbeständigkeit“ (1996b, 34f.).

„Das sind also die Merkmale, welche diesen beiden Naturen entsprechen. Sie stehen einander unvereinbar gegenüber. Einerseits gibt es das Schwelgen in übermäßiger Phantasie, welches einen Rückzug aus der Wirklichkeit ausdrückt, und andererseits, in der tieferen Natur, Liebe zur Umgebung und ein Interesse an exaktem Wissen über die Gegenstände in ihr. Auf der einen Seite unkontrollierte und laute Bewegungen, auf der anderen Seite leise und ruhige Handlungen. Auf der einen Ebene Abhängigkeit vom Erwachsenen und auf der anderen Unabhängigkeit. In der äußerlichen Natur finden wir Faulheit; in der tieferen Natur finden wir Liebe zur Arbeit, Konzentration und Ausdauer in der Arbeit“ (1998a, 40).

Die Bipolarität zwischen den zwei „Naturen“ bzw. zwischen der „Deviati-on“ und „Normalisation“ kommt deutlich zum Ausdruck: Es werden einige auffällige Verhaltensweisen angegeben, u. a. Unaufmerksamkeiten (z. B. „Kinder, die von einer Sache zur anderen übersprangen“, ihre „Unbeständigkeit“) und Hyperaktivitäten bzw. Impulsivitäten (z. B. „unkontrollierte und laute Bewegungen“). Es wird aber ebenso die Veränderung bzw. „Normalisierung“ thematisiert (z. B. das „deviate“ Kind verliert die früheren Eigenschaften, das „normalisierte Kind“ führt „leise und ruhige Handlungen“ aus, und es zeigt „Liebe zur Arbeit, Konzentration und Ausdauer“): Das, so MONTESSORI, „echte Kind“ (ebd., 141) offenbart sich.

Im Kontext verschiedener „Deviationen“ und der Möglichkeit einer Rege-  
neration verweist HOLTSTIEGE auf die „Deviationen des kindlichen Men-  
schen“ und die „Disproportionalität des erwachsenen Menschen“ (1999a,  
214, 219), also u. a. auf *zwei Altersstufen*. Letztere wird hier kurz näher  
betrachtet, um im Anschluss daran – in erster Linie auf der Ebene der  
Kinder – weitere Aspekte (z. B. begrifflicher Art) zu erhellen. MONTES-  
SORI wählt in der Altersschrift „Über die Bildung des Menschen“ (1966a)  
ein drastisches Beispiel, um das „Mißverhältnis zwischen dem wunderba-  
ren Fortschritt der Umgebung und dem ihm nicht entsprechenden Rück-  
stand in der Entwicklung des Menschen“ (ebd., 22) darzustellen:

„Vor einiger Zeit wurde die Hand eines Bäckers, der eine große Maschine  
zum Brotmengen bediente, von den Rädern ergriffen. Die Maschine faßte  
dann seinen ganzen Leib und zerquetschte ihn. Ist das nicht vielleicht ein  
Symbol für die Umstände, in denen dieses unbewußte Menschentum hin-  
sinkt und seinem Los zum Opfer fällt? Die Umgebung ist mit der gewaltigen  
Maschine zu vergleichen, die uns befähigt, fabelhafte Mengen von Nahrung  
herzustellen, und der zerquetschte Arbeiter vergegenwärtigt die unvorbe-  
reitete und unvorsichtige Menschheit, die ergriffen und zerquetscht wird ge-  
rade durch das, was ihr den Überfluß geben mußte. Dies zeigt uns eine Sei-  
te des gestörten Gleichgewichts zwischen dem Menschen und der Umge-  
bung“ (ebd., 25).

Die Angemessenheit des im Zitat gezogenen Vergleichs kann gewiss  
unterschiedlich betrachtet bzw. eingeschätzt werden, was hier allerdings  
nicht vertieft werden soll. Stattdessen sei angemerkt, dass MONTES-  
SORI wiederholt das erwähnte Missverhältnis zwischen der „Entwicklung  
der äußeren Welt“ (z. B. im materiellen und technischen Bereich) und je-  
ner des Menschen (z. B. in den Gebieten Erziehung und Moral) thema-  
tisiert (vgl. 1973, 30, 57; 2000, 21f.), nicht zuletzt in einer zugespitzten  
bis übertreibenden Form: *„Es ist ein großer äußerer Fortschritt gemacht  
worden, aber kein innerer Fortschritt der Menschheit“* (1973, 81). Zu den  
Folgen der Entwicklungsungleichheiten und -lücken zählt MONTESSORI  
beispielsweise die Orientierungslosigkeit, die Lebensangst, das Unglück-

lichsein, die „Leere der Seelen“ und den Minderwertigkeitskomplex (vgl. ebd., 82ff.; 1996b, 100f.; HOLTSTIEGE 1999a, 220f.). Um sich von diesen Schwierigkeiten befreien zu können, müsse der Mensch, so MONTESSORI, auf sein Verhalten zur Umwelt, welche er selbst geschaffen habe, anders vorbereitet werden (vgl. 1966a, 25; 1996b, 104). Dem „Aufbau einer Wissenschaft des Friedens“ (1996b, 104) und einer „neuen Erziehung“ (1966a, 26) wird in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. 1973, 84f.).

Die geforderte „neue Erziehung“ gibt nach MONTESSORI dem „fehlentwickelten“ Erwachsenen, Jugendlichen oder Kind die Möglichkeit, sich (wieder) – wie sie es ausdrückt – „normal“ zu entwickeln und zu verhalten (vgl. 1966b, 49f.; 1973, 38f.). Der Mensch „normalisiert“ sich, es entsteht der so genannte „neue Mensch, ohne unsere Fehler“ (1973, 36): „Dieser Mensch besitzt wahre Qualitäten: die Liebe, die nicht Anhänglichkeit bedeutet; die Disziplin, die nicht Unterwerfung bedeutet; die Möglichkeit, sich in Beziehung zur Wirklichkeit zu setzen, was nicht Phantasie bedeutet“ (ebd.). Das Erlangen derartiger wie anderer „Qualitäten“ verknüpft MONTESSORI u. a. mit dem Phänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. mit einer konzentrierten Tätigkeit des Menschen (vgl. Abschnitt 6.5.5).

MONTESSORI verwendet eine ganze Reihe von *Begriffen bzw. Formulierungen*, mit denen sie jene Menschen (insbesondere Kinder) charakterisiert, welche „auf Abwege geraten“ (1973, 39) und dadurch mit diversen „Deviationen“ konfrontiert sind: „fehlgeschlagen“, „fehlgeleitet“, „fehlentwickelt“, „verkümmert“, „verkrüppelt“, „verletzt“, „schwierig“, „Unarten“ bzw. „unartig“, „Unordnung“ bzw. „ungeordnet“, „ungezogen“, „unverbesserlich“, „Anomalie“, „(psychische) Deviationen“ bzw. „deviiert“, „deviat“, „(seeli-



sche) Abwegigkeiten“ bzw. „abwegig“, „Abweichungen von der Normalität“ („aberrations from normal“), „(Charakter-)Abweichungen“, „(Charakter-)Fehler“, „Defekte“, „Regungen der Abwehr und des Widerstands“, „Verteidigungsmechanismen“, „(Entwicklungs-)Störungen“ und zum Teil auch „(Nerven-)Krankheiten“ (vgl. ebd., 17ff.; 1928b, 13; 1966b, 27; 1979, 20ff.; 1987, 277f.; 1989a, 85f.; 1996a, 20f.; 1996b, 35f.; 2002a, 112; 2003b, 78; 2004e, 176ff.; 2004f, 109).

Neben der Vielfalt der Bezeichnungen fallen u. a. unpassende bis diffamierende (z. B. „verkrüppelt“), ältere (z. B. „unartig“) und neuere (z. B. „Störung“) Ausdrücke auf. Ferner lässt sich, wenn MONTESSORI z. B. über die „Fehler des Kindes“ (1996a, 22) schreibt, ein Bezug zur Lehre von den so genannten „Kinderfehlern“ herstellen (vgl. Abschnitt 4.2), ohne dass bei der italienischen Ärztin und Pädagogin eine Defizitorientierung favorisiert wird (vgl. Abschnitt 6.3.1). Zudem ist eine interessante begrifflich-inhaltliche Schwerpunktsetzung erkennbar, wenn MONTESSORI in ihren Schriften Formulierungen wie etwa „Verteidigungs- und Abwehrreaktionen“ (1928a, 25), „Abwehrmaßnahmen“ (1996b, 43) oder „Regungen der Abwehr und des Widerstands“ (1928b, 13) anführt:

„Die Lehrerin, die unser Studium verstanden hat, weiß, daß die Kinder, die vor ihr stehen, ‚unbekannte Persönlichkeiten‘ sind, denn das, was sich nach außen hin kundtut, ist nur eine Maske, die das innere Kind verdeckt. Und sie weiß, daß sie ihm so nicht helfen kann. Sie muß zuerst seinem verborgenen Leben helfen hervorzukommen. Es ist unbedeutend, welche Seite das Kind zeigt: Schüchternheit, Auflehnung und Bosheiten jeder Art: Keine von ihnen zeigt das wirkliche Kind, sie sind das Ergebnis von Fehlbehandlungen auf früheren Altersstufen: Es sind genaugenommen Verteidigungsmechanismen, Masken über der Seele des Kindes. Die Lehrerin will das erkennen, was die Maske verbirgt. Welche Gestalt die Maske auch darstellen mag, die Lehrerin weiß, daß sich hinter ihr das Kind verbirgt, das ihr beschrieben wurde“ (MONTESSORI 2002a, 112).

Erneut werden „Deviationen“ (z. B. die „Bosheiten jeder Art“) als „Verteidigungsmechanismen“ interpretiert: Die auffälligen Verhaltensweisen, um

einen heutigen Terminus zu verwenden, werden als (Abwehr-)Reaktionen bzw. als „Ergebnis von Fehlbehandlungen“ gedeutet und mit dem Bild der „Masken über der Seele des Kindes“ (ebd.) verbunden (vgl. Abschnitt 6.5.5). Nach MONTESSORI verdecken die „Masken“ das „innere“, das „wirkliche“ Kind, was an ihre Unterscheidung zwischen den zwei „Naturen“ des Kindes erinnern lässt.

MONTESSORI legt anstelle einer genauen Definition für „Deviationen“ mehrere Konkretisierungen vor: So spricht sie zum Beispiel von „Abweichungen von der Normalität“ (1998a, 108) oder von der Gefahr, dass das Kind von dem „normalen“ Weg der Entwicklung abweichen kann (vgl. 1996b, 41): „Deshalb haben wir ‚psychische Deviation‘ jenen Charakter genannt, der dadurch hervorgerufen wird, daß der zu starke Erwachsene unbewußt und zur unrechten Zeit auf die Anstrengung des Kindes [...] einwirkt und sie dadurch vom normalen Weg abbringt“ (ebd.). Die menschliche Entwicklung wird – so MONTESSORI – „von der einzigen normalen Richtung“ (ebd.) abgelenkt. Einen interessanten Aspekt hält sie in einem Vortrag fest: „Alle diese Abweichungen sind nicht Krankheiten, sondern die Resultate von Repressionen. Repressionen sind Unterdrückungen von Energien. [...] Repressionen sind keine Krankheiten“ (1979, 20). Außerdem meint sie: „Kranke Menschen werden ins Krankenhaus gebracht. Aber wenn wir diese schwierigen Kinder in ein Krankenhaus schicken würden, würden sie nicht geheilt“ (ebd.). Dass die hier erkennbare Grenze zum Bereich Krankheit von MONTESSORI nicht immer so klar gezogen wird, wird u. a. der Abschnitt 6.4.2 problematisieren. Kritisch ist ebenfalls die Bezeichnung „Normalität“ bzw. „normal“ zu betrachten, weil zum Beispiel Missverständnisse und Diskriminierungen nicht ausgeschlossen werden können. Deshalb sei an dieser Stelle unterstrichen, dass MONTESSORI – auch im obigen Vortrag – Aussagen nicht zuletzt

vor dem Hintergrund der beiden „Naturen“ des Kindes trifft. Zudem sei in diesem Zusammenhang auf HOLTSTIEGE verwiesen:

„Als Deviationen bezeichnet Montessori Abweichungen von der anthropologischen Norm – dem ursprünglich gegebenen und aufgegebenen Menschsein, das sowohl gelingen als auch scheitern kann. [...] Die harmonisch organisierte und geordnete Persönlichkeit des Kindes gilt als anthropologische Norm – als ‚Durchschnittsmaß‘ – des neuen ‚einheitlichen Typs‘ von Kind. [...] Abweichungen vom Typus – Deviationen – sind die jeweiligen Gegenphänomene in einzelnen Verhaltensweisen sowie in ihrer Koordination, Organisation und Integration der kindlichen Persönlichkeit“ (1999a, 214ff.).

Auch HOLTSTIEGE bezieht sich auf die zwei verschiedenen „Naturen“, wenn im Falle des „neuen ‚einheitlichen Typs‘ von Kind“ (ebd., 215) die „normale“, „tiefere“ „Wesensart“ des Kindes zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus wird das Ziel der Erziehung zur „Normalität“ angegeben: die Persönlichkeit bzw. die Persönlichkeit (vgl. ebd., 215f.; vgl. Abschnitt 6.2). Diese wird nach MONTESSORI im Rahmen der „Normalisierung“ mittels konzentrierter Aktivitäten entwickelt:

„Die Kinder arbeiten mit Exaktheit, mit Aufmerksamkeit, sie wiederholen dieselbe Übung viele Male usw. Durch solche Konzentration erfolgt der wirkliche Wandel der Kinder. Ich weiß nicht genau, was im seelischen Leben vor sich geht. Es verwirklicht sich etwas im Plan der Natur. Es entsteht eine Möglichkeit, daß alle Funktionen sich vereinigen. Es entsteht ein Kontakt der verschiedenen Teile. Es ist wie die Schöpfung einer neuen Persönlichkeit. Die Unart der Kinder verschwindet. Es erscheint wie ein Märchen, aber es ist wahr. Es ist ein Wunder. Funktionen, die vorher nicht funktionierten, weil sie unterdrückt waren, können nun funktionieren. Es erfolgt die Einigung aller Energien und die Schöpfung einer neuen Person. Wir nennen das Normalisierung. Dieses Phänomen der Normalisierung erfolgt nur durch intensive Aktivität und durch wirkliche Konzentration. [...] Wenn Konzentration erfolgt, dann sehen Sie (Anm. d. Verf.: Es handelt sich hier um einen Vortrag Montessoris im Jahr 1946.) das Kind, wie es eigentlich ist, aber vorher nicht war. [...] Aber jetzt kommen alle Teile in die Ordnung, an den Platz, welchen die Natur ihnen bestimmt hat. [...] Aber jetzt ist das Kind wieder geordnet“ (1979, 100).

Im Laufe der „Normalisierung“ – sie ist wie die Bezeichnung „Deviation“ ein Schlüsselbegriff in MONTESSORIs Ansatz (vgl. SCHMUTZLER 1991,

94) – „kommen alle Teile in die Ordnung“ (MONTESSORI 1979, 100). Im Kind, das sich „normalisiert“, bildet sich eine „innere Ordnung“ (vgl. 1996a, 29), es kehrt zu seinen „Lebensenergien“ (2004e, 146) zurück, es findet seine „wahre“ „Natur“, und es überwindet seine „Deviationen“ (vgl. VOGL 1992, 80). Unter der „Normalisierung“ im Kontext der MONTESSORI-Pädagogik ist somit ein Prozess (z. B. das Verlieren der „Deviationen“) sowie ein Zustand (jener der „Normalität“) zu verstehen (vgl. RAAPKE 2004, 29), wobei SCHMUTZLER auf einen wichtigen Aspekt hinweist: „Normalität ist also nicht das ‚ideale‘ Kind, sondern das Optimum an Entwicklungsmöglichkeit des Individuums zwischen seinen Anlagen und den vorhandenen konkreten Lebens- und Erziehungsbedingungen“ (1991, 94). Letztere können jedoch auch die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen, was im Folgenden problematisiert wird: Zunächst werden – im Hinblick auf „Deviationen“ insgesamt – allgemeine beeinflussende bzw. verursachende Faktoren angegeben, dann – im Hinblick auf die Hyperaktivität und Impulsivität – spezielle Faktoren.

Im religionspädagogischen Werk „Kinder, die in der Kirche leben“ (1964) betont MONTESSORI u. a. die besondere Verletzlichkeit von (Klein-)Kindern, und sie nennt *allgemeine Faktoren*, welche die Entstehung von „Deviationen“ und Krankheiten „größtenteils“ beeinflussen bzw. verursachen (vgl. ebd., 240f.):

„Die Achtung vor diesen Bedürfnissen der Entwicklung ist so absolut notwendig, weil die Kinder in der frühen Kindheit besonders verletzlich sind, sowohl physisch wie psychisch. Sehr leicht entwickeln sich in dieser Zeit Abwegigkeiten und Krankheiten, welche es unmöglich oder wenigstens sehr schwer machen, die vollständige psychische und physische Entwicklung zu erreichen. [...] Immer mehr dringt die Überzeugung durch, daß die Anomalien und die Abweichungen größtenteils herrühren aus Gewöhnung und Nachlässigkeit oder aus einer willkürlichen Behandlung oder zu hohen oder zu niedrigen Anforderungen dem Kind gegenüber, in seiner ersten Kindheit“ (ebd.).

Die kindlichen Bedürfnisse (z. B. nach Betätigung, Liebe und „geistiger“ Nahrung bzw. Bildung) thematisiert Maria MONTESSORI in ihren Schriften mehrfach (vgl. 1913, 142; 1928a, 56; 1987, 302), ebenso die Problematik, dass der Erwachsene diese Bedürfnisse bewusst oder auch unbewusst unterdrückt (vgl. 1972, 6). So stellt sie zum Beispiel fest, „daß der Erwachsene, ohne es zu wollen, den Aufbauplan der Kinderseele zunichte machen kann“ (2004e, 115) oder dass „der Erwachsene nur allzu oft ein *Hindernis* statt eine Hilfe für die Entwicklung des Kindes darstellt“ (2004d, 128). Kritik übt sie an der Umgebung für das Kind, welche keine lebenbringende Umwelt, sondern eher eine Anhäufung von Hindernissen sei (vgl. 2004e, 115), sowie am Erwachsenen: Er behindere die kindliche Entfaltung jedes Mal dann, wenn er dem Kind ohne Notwendigkeit helfe, wodurch die kindliche Entwicklung gebremst oder in eine falsche Bahn gelenkt werde (vgl. 2004d, 128f.). MONTESSORI führt mehrere erwachsene „Fehler“ (ebd.) wie z. B. Hochmut oder Zorn an und schreibt:

„Man soll dem Kinde, das sich betätigen, das irgend etwas in sich zum Ausdruck bringen will, dabei behilflich sein, niemals aber soll der Erwachsene ohne dringende Notwendigkeit die Handlung selbst ausführen. Wer dem Kinde ohne Not hilft, hemmt stets dessen Entwicklung, statt sie zu fördern und – eine schwerwiegende Folge eines scheinbar so geringen Verfehlens – führt die Stockung irgend eines Teiles herbei oder gibt ihm eine falsche Richtung. Das geschieht z. B., wenn wir ihm in der besten Absicht und vom redlichsten Willen beseelt, alles tun, es waschen, füttern, an- und auskleiden, in sein Bettchen, seinen Käfig sozusagen, legen. Und später beim Heranwachsenden in den gleichen Fehler verfallen, diesem in der Meinung, es könne ohne unser Zutun nichts lernen, auch ‚die geistige Nahrung Bissen um Bissen zum Munde führen‘, es auf Schulbänke festnageln, seinen Willen brechen, es von seinen moralischen Schwächen befreien wollen, überzeugen, es auf diese Weise zu bessern und dgl. mehr“ (1928b, 3f.).

MONTESSORI hebt die Selbsttätigkeit bzw. -ständigkeit des kleinen *und* heranwachsenden Kindes hervor und gibt im Hinblick auf die Gefahr der Hemmung der Entwicklung in der Schrift „Spannungsfeld Kind – Gesell-

schaft – Welt“ (1979) zwei diesbezügliche Ursachen an: die geistige Unterernährung des Kindes sowie den Mangel an Aktivität bzw. Tätigkeit (vgl. ebd., 98; 1966a, 94f.). Sie ist der Meinung, „daß alle Charakterfehler auf eine falsche Behandlung des Kindes in der ersten Periode zurückzuführen sind“ (1989a, 178f.), womit sie erneut die große Bedeutung der (Klein-)Kindheit unterstreicht und wodurch das Verhältnis zwischen dem Kind und Erwachsenen in den Mittelpunkt gerückt wird (vgl. ebd.).

Wiederholt beschreibt MONTESSORI den „Konflikt“ bzw. „Kampf zwischen dem Erwachsenen und dem Kind“ (1973, 13), in einem Vortrag spricht sie sogar von einem „Krieg“ zwischen dem Erwachsenen, welcher stark, und dem Kind, welches schwach sei (vgl. 2001, 10). Der „Kampf“ sei für die Menschheit verhängnisvoll, und der so genannte „fehlgeschlagene Mensch“ – das „nicht entwickelte Wesen“ – sei das Ergebnis des „Kampfes“ zwischen dem „Starken“ und „Schwachen“ (vgl. 1973, 16f.), wozu „Deviationen“, aber auch (Nerven-)Krankheiten gezählt werden (vgl. ebd., 16ff.; 2004b, 22). MONTESSORI verwendet in diesem Zusammenhang zum Teil sehr harte und unpassende Bezeichnungen, beispielsweise den Lehrer als „Verfolger des Kindes“ oder die Mütter und Väter als „Diktatoren und Richter, gegen die man keinen Einspruch erheben kann“ (2001, 10). Adressat ihrer Kritik ist neben der Familie u. a. auch das Schul- bzw. Bildungssystem, wenn etwa zu lesen ist: „Wir hingegen halten die Kinder in der Schule eingepfercht in diese für Körper und Geist entwürdigenden Instrumente, als da sind: die Bank, die Belohnung und die äußeren Strafen, um sie zu einer Disziplin der Unbeweglichkeit und des Schweigens zu erniedrigen. Um sie wohin zu führen? Leider zu keinem Ziel“ (2004c, 22). Es hätten sich in der Schule und Familie bzw. „um das Kind herum viele abwegige Verhältnisse gebildet“ (ebd., 71; vgl. 2003c, 73f., 77f.).

In Bezug auf die Interpretation der Verursachung und Entwicklung von Hyperaktivität und Impulsivität führt Maria MONTESSORI mehrere *spezielle Faktoren* an, wobei besonders drei Werke aufschlussreiche Informationen bereitstellen. In der Arbeit „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a) schreibt sie, bevor sie u. a. auf mehrere hyperaktive und impulsive Verhaltenskomponenten näher eingeht (vgl. Abschnitt 6.3.2):

„Wir wissen, dass dem Menschen Tendenzen angeboren sind, die sittlich inferior erscheinen. In der Tiefe jeder menschlichen Seele spielt sich ein Drama ab zwischen ‚dem Willen zum Guten und der Neigung zum Bösen‘. Wird das Kind in seiner Entwicklung durch das Unverständnis des Erwachsenen gehemmt und gestört, so werden die Energien im Innern des Kindes, die göttliche Mittel zur Menschheitsbildung sein sollten, zur Verteidigung gegen den Erwachsenen benutzt und führen zur Zerrissenheit der wachsenden Persönlichkeit, zum Kampf statt zur Liebe. [...] Wird aber die Entwicklung nicht einmal, sondern dauernd gestört, wie es das Schicksal fast jeden Kindes ist, so muß eine innere Verwirrung entstehen, die durch die Kampfstellung gegen den Erwachsenen und damit durch die Unterstützung der ‚Neigung zum Bösen‘ viele zerstörende Folgen hat. [...] Ist aber die innere wachsende Persönlichkeit zerrissen, so entsteht eine Störung, sichtbar in der Disziplin der äußeren Handlung“ (MONTESSORI 1996a, 20).

Bemerkenswert sind vor allem die erkennbaren sittlich-religiösen Gesichtspunkte (vgl. Abschnitt 6.4.2) und das „Unverständnis des Erwachsenen“ (1996a, 20), das die kindliche Entwicklung hemme und störe, wofür MONTESSORI zwei Beispiele angibt: die Störung der Konzentration des Kindes, welche „lebensnotwendig für die Entwicklung des Menschen ist“ (ebd., 17), sowie die Trennung von geistigen und körperlichen Tätigkeiten: „In fast allen Schulen der heutigen Zeit, in der die Kinder beim Unterricht passiv sind, müssen Geist und Bewegung getrennt handeln. Diese Trennung führt zur Spaltung der kindlichen Persönlichkeit“ (ebd., 19). Nach MONTESSORI bewirkt die gespaltene bzw. zerrissene Persönlichkeit die Entstehung einer „Störung“ (ebd., 20), deren Symptome in den Bewegungen des Kindes deutlich zum Ausdruck kommen, zum Beispiel hastige, überlebhaft, ungeordnete und zwecklose Bewegungen so-

wie unruhige Hände, das Hin- und Herlaufen, die fehlende Ausdauer oder das Stören anderer (vgl. ebd., 20f., 27).

Im Buch „Kinder sind anders“ (2004e) charakterisiert MONTESSORI Menschen mit „Fluchterscheinungen“ (ebd., 159), z. B. die ständige, ununterdrückbare, ziellose, ungeordnete und zerfahrene Bewegung und Handlungsweise bestimmter „lebhafter“ Kinder (vgl. ebd., 159f., 163f.; Abschnitt 6.3.2). Sie nimmt an, dass ein einziges Faktum am Anfang *aller* „Abwege“, also „Deviationen“, steht: Das Kind habe aufgrund von Umwelteinwirkungen seinen ursprünglichen Entwicklungsplan nicht verwirklichen können, und zwar „zu der Zeit, in der sich seine potentielle Energie durch die Fleischwerdung entwickeln sollte“ (2004e, 158). Bei der Deutung der speziellen „Abwegigkeit“ „Flucht(-erscheinungen)“ bezieht sich MONTESSORI ebenfalls auf den Ausdruck „Fleischwerdung“, wobei sie sich zunächst auf einer recht abstrakten, dann auf einer konkreteren Ebene bewegt:

„Bei der Erklärung der abwegigen Charakterzüge vermag einen also der Begriff der Fleischwerdung zu leiten: die psychische Energie muß sich in der Bewegung inkarnieren und die Einigung der handelnden Persönlichkeit bewirken. Ist solche Einigung nicht gelungen (weil ein Erwachsener eingriff oder weil es in der Umwelt an Anlässen zur Aktivität fehlte), dann entwickeln sich psychische Energie und Bewegung getrennt, und das Ergebnis ist der ‚gespaltene Mensch‘. [...] Der Geist, der sich hätte durch die Erfahrungen der Bewegung aufbauen müssen, flüchtet sich in den Bereich der Phantasie. Er hat gesucht, aber nicht gefunden, und nun vagabundiert er zwischen Bildern und Symbolen umher. [...] Die Psychoanalyse hat die abnorme Seite der Phantasie und des Spiels erkannt und beide mit einleuchtender Erklärung unter die ‚psychischen Fluchterscheinungen‘ eingereiht. Flucht heißt weglaufen, eine innere Kraft hat ihren natürlichen Ort verlassen, flieht, verbirgt sich; Flucht kann aber auch unbewußten Selbstschutz des Ichs bedeuten, das einem Schmerz oder einer Gefahr aus dem Weg geht oder sich hinter einer Maske versteckt“ (ebd., 159f.).

MONTESSORI stellt eine Verbindung zur Psychoanalyse her und verwendet ein weiteres Mal die Bezeichnung „Maske“, worauf im Abschnitt 6.5.5 zurückgekommen wird. An dieser Stelle soll ein anderer Aspekt un-



terstrichen werden: Wie bei der oben thematisierten Interpretation der „Störung“ im Buch „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a) unterscheidet MONTESSORI auch im Kontext der „Fluchterscheinungen“ zwischen einer „Spaltung“ bzw. „Trennung“ und einer „Einigung“ der Persönlichkeit (vgl. 2004e, 159). Das Ziel ist nicht der ‚gespaltene Mensch‘ bzw. eine getrennte Entwicklung von psychischer Energie und Bewegung, sondern eine gelungene „Einigung der handelnden Persönlichkeit“ (ebd.), wenn z. B. in einer ganzheitlichen Perspektive gefordert wird: „Gedanke und Handlung müssen zu einer Einheit werden“ (1996a, 19). Ist dies nicht der Fall, erfolgt, so MONTESSORI, in der menschlichen Psyche eine „Verbildung“ (2004e, 50, 115), das betroffene Kind nennt sie folglich „verbildet“ (1996a, 21).

Maria MONTESSORI beschreibt im Kapitel „Der Wille“ (1987, 161) – es ist Teil des bedeutenden Werks „Schule des Kindes“ – drei unterschiedliche Gruppen: „willensarme“ Kinder, ferner Kinder, bei welchen die hemmenden Kräfte vorherrschen, sowie „vorwiegend impulsive Kinder“ (ebd., 165f.; vgl. Abschnitt 6.3.3). In diesem Kontext hält sie grundsätzlich fest, dass Menschen ohne Impulse keinen Anteil am sozialen Leben nehmen würden, dass sie ohne Hemmungen ihre Impulse nicht korrigieren, lenken oder verwerten könnten und dass das Gleichgewicht zwischen diesen entgegengesetzten motorischen Kräften ein Ergebnis von langen Übungen und von alten Gewohnheiten sei (vgl. 1987, 162f.). Im Gegensatz zum Erwachsenen sei das Kind „fast immer Opfer seiner eigenen Impulse oder manchmal der stärksten Hemmungen“ (ebd., 164): Impulse und Hemmungen – MONTESSORI bezeichnet sie u. a. als die „Willensaktivitäten“ oder als die „antreibenden und hemmenden Kräfte“ (ebd., 202) – seien dann beim Kind noch getrennt. Es sei von großer Wichtigkeit, dass zwischen diesen beiden Elementen eine „Verbindung“ bzw. „Anpassung“

stattfinde und dass das Kind seinen Willen organisiere sowie seine Antriebe und Hemmungen ins Gleichgewicht bringe (vgl. ebd., 164f.). Über die (Hinter-)Gründe der „Störung des Gleichgewichts zwischen Impuls und Hemmung“ (1987, 166) ist bei MONTESSORI zu lesen:

„Unsere kleinen Kinder bauen ihren eigenen Willen auf, wenn sie in einem Prozeß der Selbsterziehung komplexe innere Aktivitäten des Vergleichens und des Urteilens in Bewegung setzen, um derart mit Ordnung und Klarheit ihre geistigen Erwerbungen zu machen. Diese Art der ‚Kenntnisse‘ ist in der Lage, auf die Entscheidung vorzubereiten, und macht sie von den Ratschlägen anderer unabhängig; sie treffen dann bei jeder Handlung während des Tages ihre *Entscheidung*; sie entscheiden, ob sie etwas nehmen oder lassen [...]. Der Wille würde sich unmöglich so entwickeln, wenn wir statt im Geiste die Ordnung und die Klarheit *reifen* zu lassen versuchen würden, diesen mit zusammenhanglosen Begriffen und Ablagerungen auswendig gelernter Lektionen vollzustopfen; und wenn wir die Entscheidung der Kinder verhindern würden, indem wir selbst in allen Dingen für sie entschieden“ (ebd., 174f.).

Um Missverständnisse bezüglich des verwendeten Begriffs „reifen“ zu vermeiden, sei – in Anlehnung an PESTALOZZI – auf die drei Betrachtungsweisen des Menschen bei MONTESSORI (Werk der Natur, des Menschen und seiner selbst) verwiesen (vgl. Abschnitt 6.2.3). Darüber hinaus wird durch das Zitat deutlich, dass MONTESSORI die *Entwicklung* des Willens im Rahmen einer „Selbsterziehung“ betont, wobei der Selbständigkeit bzw. -tätigkeit (z. B. Kinder selbst entscheiden zu lassen) eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Eine „Störung des Gleichgewichts zwischen Impuls und Hemmung“ (1987, 166) betrachtet MONTESSORI als Folge einer mangelhaften bzw. falschen Erziehung, wenn z. B. die Erwachsenen „in allen Dingen“ (ebd., 175) für ihre Kinder entscheiden, sich also in allem an deren Stelle setzen und dadurch die „Entwicklung jeglichen Willensfaktors“ (ebd., 179) verhindern: „Es ist unser Wille, der es unbeweglich sein läßt oder zum Handeln veranlaßt; wir wählen und entscheiden an seiner Statt“ (ebd.). Kritik übt MONTESSORI in diesem Zusammenhang u. a. am erwachsenen Fehlverhalten und an der Schule,

welche den Körper verunstalte und die Seele schwäche (vgl. ebd., 180). Sie bezieht sich dabei auch auf ihre Grundschulzeit und schreibt über ihre Lehrerin: „Sie hielt uns natürlich wie Gefangene unbeweglich in den Bänken und sprach ununterbrochen, obwohl sie blaß und erschöpft war. Ihre fixe Idee bestand darin, uns das Leben berühmter Frauen und vor allem der ‚Heldinnen‘ auswendig lernen zu lassen [...]“ (ebd., 179).

Wenn man die von MONTESSORI angeführten speziellen Faktoren, welche die Hyperaktivität und Impulsivität beeinflussen bzw. verursachen, zusammenfasst, ergibt sich eine Auflistung unterschiedlicher Faktoren: *sittlich-religiöse* (z. B. die von den Erwachsenen ausgehende „Unterstützung der ‚Neigung zum Bösen‘“), *familiäre* (z. B. die Eltern setzen sich „in allen Dingen“ an die Stelle ihres Kindes, dessen Entscheidung somit verhindert wird), *schulische* (z. B. die Trennung von „Gedanke und Handlung“, die mehrfache Störung der Konzentrationsphasen des Kindes oder das sinnlose Auswendiglernen) sowie *gesellschaftliche* Faktoren im weiten Sinne (z. B. der Mangel an Möglichkeiten zur Aktivität in der Umwelt der Kinder). Es bleibt anzumerken, dass sich die angegebenen speziellen Faktoren teilweise überschneiden (z. B. die Betrachtung der Schule als gesellschaftliches Teilsystem), dass sie auch andere „Deviationen“ beeinflussen bzw. verursachen können und dass MONTESSORI etwa auf neurologische Aspekte nicht eingeht (vgl. SCHMUTZLER 2002, 188f.; 2003b, 82f.). Stattdessen hebt sie in erster Linie die pädagogischen bzw. psychosozialen Gesichtspunkte im Verhältnis zwischen dem Kind und seiner Umgebung hervor (vgl. ebd.; 1998a, 129).

Wirft man einen Blick auf sämtliche „Abwegigkeiten“, die MONTESSORI in ihren Schriften thematisiert, so zeigt sich eine beachtliche *Bandbreite* an „Deviationen“, zu denen sie u. a. zählt (vgl. 1928a, 25; 1928b, 12f.;

1964, 231; 1972, 5; 1973, 71; 1996b, 35ff.; 2004e, 155ff.): Konzentrationschwierigkeiten bzw. Unaufmerksamkeit (z. B. das Fluktuieren der Aufmerksamkeit), Unbeständigkeit bzw. mangelnde Ausdauer, Zerstretheit, Flatterhaftigkeit, Zappeligkeit bzw. Unruhe, überlebhaft, hastige und ungeordnete Bewegungen, Impulsivität, Ungehorsamkeit, Schwermut, Hemmungen, Minderwertigkeitskomplexe, Abhängigkeiten, Schüchternheit, Unterwürfigkeit, Angst, Apathie, Schlaflosigkeit, Trägheit, häufiges Weinen, Stimmungsschwankungen, Launenhaftigkeit, Lügen, Phantastereien, Habgier, Machtstreben, Appetitlosigkeit, Naschhaftigkeit, Unordnung, Selbstsucht, Gefühllosigkeit, Streitsucht, Aggressivität und Kriminalität (vgl. HEBENSTREIT 1999, 57; SCHMUTZLER 1991, 94f.; 2002, 190f.; 2003a, 19).

Es finden sich in den Werken MONTESSORIs u. a. drei interessante Stellen, wo sie zumindest ansatzweise eine gewisse *Systematisierung bzw. Klassifizierung der „Deviationen“* vornimmt: Im Buch „Das kreative Kind“ (1989a) wählt sie aus der großen Menge kindlicher „Charaktermerkmale“ einige „normale“ und „deviate“ Komponenten aus, ordnet sie bestimmten Sektoren eines fächerförmigen Halbkreises zu und beschreibt sie (vgl. ebd., 182; Abb. 10): „Die dicke senkrechte Mittellinie ist das Symbol für die Konzentration auf einen Punkt. Es ist die Linie der Normalität. Wenn die Kinder sich konzentrieren können, verschwinden alle Linien rechts von der Mittellinie, und es verbleiben nur die Charaktermerkmale, die auf der linken Seite aufgeführt sind“ (ebd., 182f.). Zudem stellt sie fest, dass der Verlust der „(Charakter-)Fehler“ nicht das Werk des Erwachsenen, sondern des Kindes sei, womit die Normalität erreicht werden würde (vgl. ebd., 183). Das psychische Phänomen der „Normalisierung“ – also der „Übergang zwischen den beiden Stadien“ (ebd.) – habe sich konstant bei Kindern aus z. B. verschiedenen Kulturen wiederholt und sei „die bedeutendste Erfahrung in unserer Arbeit“ (ebd.; vgl. Abschnitt 6.5.5.3).

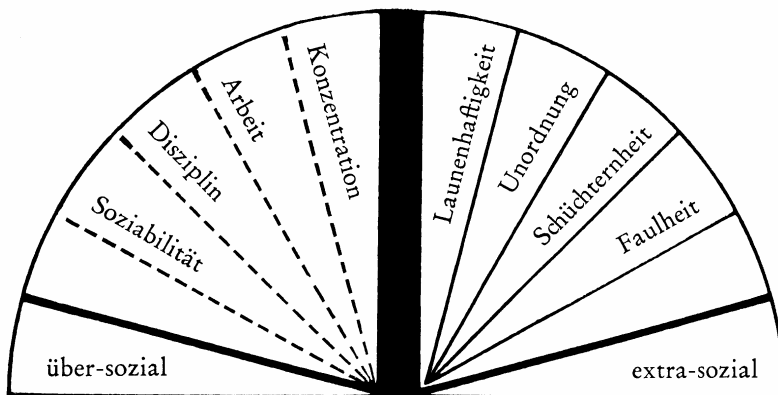


Abb. 10: „Normale“ und „deviate“ Charakterzüge (in: MONTESSORI 1989a, 182)

Kritisch soll hier angemerkt werden, dass in der Abb. 10 lediglich Konturen einer Systematisierung bzw. Klassifizierung feststellbar und dass daher Ergänzungen bzw. Präzisierungen notwendig sind, was in den Schriften MONTESSORIs nicht zuletzt die beiden nachfolgenden Textstellen, zumindest partiell, bewerkstelligen können: Im bekannten Buch „Die Entdeckung des Kindes“ (2004c) ist am Ende des Abschnittes „Disziplinschwierigkeiten in der Schule“ (ebd., 58) zu erfahren:

„Jedes Kind *offenbart sich selbst*. Die Kinder, die weiterhin apathisch, schlafend auf ihrem Platz still sitzen; andere, die aufstehen, um zu schreien, zu schlagen, Dinge umzuwerfen und schließlich solche, die danach trachten, etwas ganz Bestimmtes zu vollbringen, wie einen Stuhl querzustellen und zu versuchen, sich darauf zu setzen [...]: All diese Kinder offenbaren sich als kleine Wesen, die entweder in der geistigen Entwicklung zurückgeblieben, vielleicht auch krank sind, oder aber in der charakterlichen Entwicklung zurückgeblieben sind, oder auch als solche, die sich als intelligent, anpassungsfähig erweisen und in der Lage sind, ihren geschmacklichen Neigungen, ihrer Fähigkeit zur spontanen Aufmerksamkeit, den Grenzen ihrer Möglichkeiten Ausdruck zu verleihen“ (ebd., 63).

Es ist eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen (un-)erwünschten Verhaltensauffälligkeiten und Krankheiten erkennbar, was zwar nicht wei-

ter ausgeführt, aber immerhin schriftlich dargelegt und auch in anderen Texten MONTESSORI's grob skizziert wird (vgl. ebd., 60ff.; 1996b, 54, 100f.). Einen hingegen relativ ausführlichen und zugleich diskussionswürdigen Ansatz einer Systematisierung bzw. Klassifizierung stellt die italienische Klassikerin in ihrem Spätwerk „Das kreative Kind“ (1989a) vor. Sie präsentiert auf der bildlichen Ebene eine Illustration unter Verwendung mehrerer konzentrischer Kreise bzw. Kreisinge (vgl. Abb. 11): Der kleine

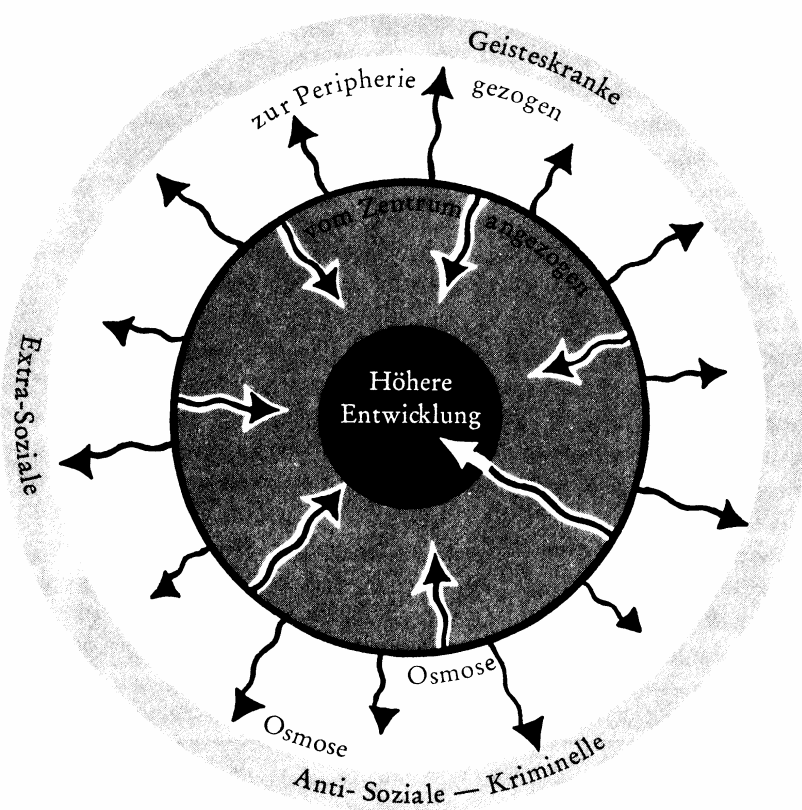


Abb. 11: Einordnung der Menschen in den Kontext von „Zentrum“ und „Peripherie“ (in: MONTESSORI 1989a, 188)

schwarze Kreis in der Mitte symbolisiert, so MONTESSORI, „das Zentrum der Vollkommenheit; daran schließt sich eine graue Fläche an, die die Kategorie der starken und normalen Menschen darstellt. Die darumliegende weiße Fläche steht für die große Masse der Menschen, die – in verschiedenen Graden – keine normale Entwicklung erreicht haben“ (ebd., 187). Letztere werden als „schwache Charaktere“ (ebd., 189) bezeichnet. Sie seien im Vergleich zu den „starken und normalen Menschen“ mit schwächeren Energien ausgestattet oder größeren Hindernissen begegnet, auf ihrem Lebensweg mit vielen Versuchungen konfrontiert und würden zum „Anti- und Extra-Sozialen“ (ebd.) neigen, also in die Peripherie. Das Randgebiet, in der Abb. 11 der äußerste Kreisring, ist nach MONTESSORI die Kategorie jener Individuen, welche „sich außerhalb der normalen Menschheit befinden – die sehr wenigen Extra-Sozialen oder Anti-Sozialen“ (ebd., 187).

Zwar legt MONTESSORI erläuterte und visualisierte Einordnungsmöglichkeiten für das weite Feld der zahlreichen „Deviationen“ und Krankheiten vor, gleichwohl sind zumindest zwei kritische Anmerkungen in den Augen des Verfassers dieser Arbeit anzuführen: Insbesondere aus heutiger Sicht („ex nunc“) sind einige unangemessene Formulierungen und Begrifflichkeiten zu kritisieren bzw. abzulehnen (z. B. „sich außerhalb der normalen Menschheit befinden“ sowie „Anti-Soziale“). Es sei in diesem Zusammenhang auf die komplexe Problematik der Kennzeichnung von auffälligem Verhalten im Abschnitt 4.1 verwiesen. Des Weiteren ist die inhaltliche Kritik, die GOETZE übt, zu nennen: Er schreibt, dass MONTESSORI kindliche Verhaltensstörungen im Vorfeld von Geisteskrankheiten ansiedelt (vgl. 2001, 29). Zu dieser Feststellung bzw. Einschätzung kann man zum Beispiel im Spiegel der Abb. 11 gelangen, sie relativiert bzw. widerlegt sich *allerdings* nach Meinung des Autors der vorliegenden

Arbeit, wenn man die vielen anderen Textstellen bzw. Werke MONTES-SORIs heranzieht und etwa die oben aufgelisteten allgemeinen wie speziellen Faktoren betrachtet. Deswegen ist es wohl passend, von einem *Kontinuum* zu sprechen, das sich bei MONTESSORI von vielfältigen „Deviationen“ bis zu den (Geistes- bzw. Nerven-)Krankheiten erstreckt (vgl. 1928a, 25, 27f.; 1996b, 54, 100; 2004e, 155ff., 182f.; Abschnitt 6.4.2).

#### **6.4.2 Identifikation und Zuordnung von Paradigmen**

Der Abschnitt 4.2 hat sich mit Deutungsmustern bzw. Modellen der Erklärung von auffälligem Verhalten auseinandergesetzt: Zunächst soll auf die zwei Paradigmen TUGGENERS (theologisch, anthropologisch), dann auf die drei Deutungsmuster GÖPPELS (sittlich, pathologisch, verhaltensorientiert) Bezug genommen werden, um schließlich die Frage, mit welchen älteren und/oder gegenwärtigen Ansätzen MONTESSORI in Verbindung zu bringen ist, zusammenfassend beantworten zu können: Wenn die italienische Ärztin und Pädagogin im Rahmen der so genannten „Kosmischen Erziehung“ z. B. schreibt bzw. fordert, dass die Schöpfung keine „Augenblickstat Gottes“ (2004f, 62) wäre, sondern dass sie sich kontinuierlich im Laufe der Zeit entfalten würde und dass der Mensch an deren Vervollkommnung und Vollendung mitarbeiten sollte (vgl. ebd., 19ff.; Abschnitt 6.2.5), dann stehen u. a. religiöse bzw. theologische Aspekte im Mittelpunkt ihrer Vorstellungen. Dies zeigt sich z. B. ebenfalls bei der Charakterisierung des Kindes als das „sichtbarste Werk des Schöpfers“, mit dem es direkt kommunizieren würde, und als das „religiöseste Wesen in der menschlichen Welt“ (MONTESSORI 1991, 7). Deutlich kommt das *theologische Deutungsmuster* etwa auch in den nachstehenden zwei Textpassagen zum Ausdruck:

„Der wichtigste Teil des Menschen, seine Seele, kommt nicht einmal vom Menschen, sondern ist direkt von Gott erschaffen. [...] Gott hat dem Kind eine eigene Natur gegeben, und er hat dadurch bestimmte Entwicklungs-



gesetze festgelegt, sowohl für das leibliche wie für das seelische Leben. Wer also verantwortlich ist für die normale Entwicklung, muß diesen Gesetzen folgen. Wenn man sich von ihnen entfernt, so verliert man sich aus der Leitung, welche Gott als Führung des Kindes gibt; denn es fehlt dann der Kontakt mit den Gesetzen, welche Gott selbst festgelegt hat“ (1964, 234f.).

„Ein Kind ist mehr oder weniger frei von Sünde: Ein Kind ist im Vergleich mit uns nicht nur reiner, sondern es hat gewisse reine, verborgene und geheimnisvolle Eigenschaften, die von uns Erwachsenen im allgemeinen nicht bemerkt werden, an die wir aber treu glauben müssen, weil Unser Herr von ihnen mit solcher Klarheit und Eindringlichkeit sprach, so daß alle Evangelisten schrieben: ‚Wenn ihr euch nicht bekehrt und werdet wie kleine Kinder, so werdet ihr in das Himmelreich nicht eingehen‘. Der Erzieher muß fähig sein, das Kind zu sehen, wie Jesus es sah“ (1972, 3).

Das erste Zitat stammt aus der religionspädagogischen Schrift „Kinder, die in der Kirche leben“ (1964), mit welcher MONTESSORI die Einführung der Kinder in die Liturgie und ihr Leben in der katholischen Glaubensgemeinschaft fördern möchte (vgl. HELMING 1964, 7f.). In diesem Buch wird der Leser u. a. über ihren ersten praktischen Versuch einer religiösen Erziehung von kleinen Kindern im „Kinderhaus“ in Barcelona informiert (vgl. ebd.; MONTESSORI 1964, 15ff.; 1998b, 2ff.). Im zweiten Zitat wird u. a. eine Beziehung zur Bibel hergestellt und darin die Bedeutung der „Bekehrung“ betont: Beides wiederholt sich in anderen Texten Maria MONTESSORIs (vgl. 1928a, 69; 1928b, 7; 2004d, 129), wobei sie den Ausdruck „Bekehrung“ zum Teil mit dem Begriff „Normalisierung“ synonym verwendet (vgl. 2004e, 151f.). Neben solchen religiös-theologischen Kontexten lässt sich in den Werken MONTESSORIs aber auch das *anthropologische Paradigma* häufig freilegen, etwa im Buch „Das Kind in der Familie“ (1928a), in dem über das (Miss-)Verhältnis zwischen den Kindern und Eltern bzw. Erwachsenen zu lesen ist:

„So gibt es unzählige Konflikte, die aus dem schiefen Verhältnisse der Eltern zu ihren Kindern oder allgemeiner, der Erwachsenen zu Kindern überhaupt entstehen. Dies Mißverhältnis zwischen unseren Forderungen an das Kind und unserer eigenen Unzulänglichkeit, diesen Forderungen zu entsprechen, bringt uns den Kindern gegenüber in eine schiefe Lage und führt immer wieder zu Konflikten, die schließlich zu einem ständigen Kampf zwi-

schen Eltern und Kindern werden. Es trennt sie eine Kluft, die sie immer mehr hindert, einander zu verstehen. [...] Die Kinder aber verlieren das Vertrauen zu ihren Eltern und können sich ihnen gegenüber nicht mehr anschließen. Ihre stärksten und tiefsten Bedürfnisse werden zurückgedrängt. In der Folge treten bestimmte Reaktionserscheinungen bei den Kindern auf, oder es entstehen durch Anpassung an das falsche Verhalten der Erwachsenen psychische Spannungen, die sich manchmal zu wirklichen Krankheiten verschärfen können“ (ebd., 24f.).

Dieses Zitat steht stellvertretend für viele andere Textpassagen, in welchen sich MONTESSORI nicht an einer Diesseits-Jenseits- bzw. Zwei-Welten-Vorstellung, sondern am Diesseits, also an einer Welt orientiert (vgl. 1928b, 12f.; 1966a, 48f.; Abschnitt 6.3). Bei diesen Textstellen liegt der Schwerpunkt in der Betrachtung der Beziehungen zwischen den Menschen, z. B. das (Miss-)Verhältnis zwischen Kindern und Eltern oder zwischen Schülern und Lehrerinnen der MONTESSORI-Einrichtungen, was zu „Deviationen“ – „bestimmte Reaktionserscheinungen“ wie z. B. Unaufmerksamkeit, Zappeligkeit und Impulsivität – führen oder was diese „Fehler“ im Rahmen der „Selbsterziehung“ verschwinden lassen kann (vgl. ebd.). Darüber hinaus gibt es eine dritte Variante, die Verknüpfung des theologischen *und* anthropologischen Deutungsmusters: Dies ist z. B. bei der Interpretation jener „Entwicklungsstörung“ der Fall, welche u. a. hyperaktive und impulsive Verhaltenssymptome aufweist: „Wird das Kind in seiner Entwicklung durch das Unverständnis des Erwachsenen gehemmt und gestört, so werden die Energien im Innern des Kindes, die göttliche Mittel zur Menschheitsbildung sein sollten, zur Verteidigung gegen den Erwachsenen benutzt und führen zur Zerrissenheit der wachsenden Persönlichkeit, zum Kampf statt zur Liebe (vgl. 1996a, 20; Abschnitt 6.3.2). Göttliche wie (zwischen-)menschliche Aspekte thematisiert MONTESSORI etwa auch im Buch „Von der Kindheit zur Jugend“ (1966b) im Kapitel „Die Metamorphosen“, wenn sie im Kontext von „Abwegigkeiten“ bzw. „Unarten“ der Kinder schreibt: „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist,

und Gott, was Gottes ist ...' Ein Teil unseres Lebens gehört Gott, der andere dem Menschen. Von ihm hängt das Leben ab. Vom Milieu, dem wir angehören: vom sozialen Leben“ (ebd., 27f.).

In den Werken MONTESSORI lässt sich das *sittliche Paradigma*, welches GÖPPEL skizziert hat, identifizieren, wofür hier drei Beispiele angeführt werden sollen: Im Vortrag „Deviation und Normalisation“ (1996b) hält MONTESSORI grundsätzlich fest, dass jedes menschliche Wesen „Gutes“ und „Böses“ in sich habe und dass man „das Gute“ entwickeln und „das Böse“ überwinden müsse (vgl. ebd., 37). In diesem Zusammenhang kritisiert sie bestimmte Erwachsene, und sie stellt an den Erzieher sowie an seine pädagogische Arbeit bzw. Hilfe spezielle Forderungen:

„Lehrer und andere, die mit Erziehung zu tun haben, sind eher geneigt, das Böse zu sehen, damit sie es sofort auf die eindrucksvollste und gründlichste Weise hemmen können. Es scheint fast, als wenn darin hauptsächlich die sittliche Erziehung bestehe. In dieser Weise werden aber die Wurzeln des Guten, die in der Seele des Kindes zu sprossen beginnen, vielleicht nicht bemerkt, sondern verleugnet. [...] Statt dessen sollte ein Erzieher sich vorbereiten, das Gute zu erkennen, denn auf das Gute muß alle erzieherische Hilfe ausgerichtet sein“ (1972, 7).

Die teilweise sehr allgemeinen Formulierungen im Zitat – der Schrift mit dem etwas seltsam klingenden Titel „Die geistliche Erziehung eines Lehrers. Aber vor allem habt die Liebe“ (ebd., 3) entnommen – finden im Buch „Das Kind in der Familie“ (1928a) eine gewisse Konkretisierung:

„Unsere Methode predigt nicht die Achtung für die Fehler und für das Oberflächliche. Ihre wesentliche Grundlage ist das Unterscheidenkönnen zwischen den psychischen Zuständen des Kindes, die seiner Entwicklung, seiner geistigen Gesundheit günstig sind und die wir das G u t e nennen können, und jenen, die nichts aufbauen, nichts formen können im Kinde oder die seine Entwicklung geradezu schädigen, weil sie eine Vergeudung seiner Kräfte bedeuten, die wir das S c h l e c h t e nennen“ (ebd., 104f.).

Bemerkenswert sind besonders die Präzisierungen in Bezug auf „das Gute“ und „das Schlechte“, die Differenzierung zwischen diesen beiden

Bereichen sowie die Ablehnung einer Defizitorientierung (vgl. Abschnitt 6.3.1). Letzteres bedeutet aber nicht, dass MONTESSORI etwa das Verhältnis zwischen Gesundheit und Krankheit ausblendet, denn sie problematisiert diesbezügliche Gesichtspunkte in ihren Arbeiten wiederholt. Somit lässt sich bei Maria MONTESSORI, wie die folgende Textstelle aus der Altersschrift „Über die Bildung des Menschen“ (1966a) zeigen kann, auch das *pathologische Deutungsmuster* ausfindig machen:

„Wenn wir statt ‚Normalität‘ ‚Gesundheit‘ sagten, das meint psychische Gesundheit der Kinder während ihres Wachstums, dann beginnt der Sachverhalt klarer zu werden, weil wir dann an das analoge Geschehen in den körperlichen Funktionen denken. Wir nennen einen Körper gesund, wenn alle Organe normal funktionieren. [...] Wenn aber das eine oder andere Organ nicht gut funktioniert, liegen ‚funktionelle Krankheiten‘ vor. [...] Kinder, wie man sie gewöhnlich kennt (flüchtig, träge, unordentlich, zerstörungswütig, eigensinnig, ungehorsam usw.), sind ‚funktional krank‘ und können genesen durch eine Hygiene des psychischen Lebens, d. h., sie können sich ‚normalisieren‘. [...] Zuerst muß das ‚normale Funktionieren‘, der Zustand der ‚Gesundheit‘ erlangt werden. Die Stabilisierung dieses Zustandes der Gesundheit haben wir ‚Normalisierung‘ genannt. Zuerst muß das Kind sich ‚normalisieren‘, dann erst kann es Fortschritte machen“ (ebd., 48ff.).

Das Zitat und einige andere Textpassagen (vgl. 1996a, 23; 1996b, 35; 1998a, 29) machen deutlich, dass MONTESSORI die Begriffe „Normalisierung“, „Normales“, „Normalisation“, „Rekonstruktion“, „Reorganisation“, „Bekehrung“, „Gesundheit“ sowie „Genesung“ zum Teil gleichbedeutend verwendet. Außerdem ist erkennbar, dass sie die zwei Ausdrücke „Gesundheit“ und „Krankheit“ mehrfach, aber nicht durchgehend in einem weiten Sinne benutzt (vgl. RAAPKE 2004, 29). Kritisch ist folglich anzumerken, dass die Abgrenzung zwischen den Gebieten „Gesundheit“ und „Krankheit“ in den pädagogischen Arbeiten MONTESSORIs nicht jedes Mal eindeutig und klar gezogen wird (vgl. 1979, 20, 93; 1989a, 177, 207; 1996a, 23f.; Abschnitt 6.4.1). Exemplarisch sei eine Stelle aus dem Buch „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a) zitiert: „Man muß das Kind in Lebensbedingungen bringen, die ihm ermöglichen, seine Persönlichkeit

wieder zum Normalen, zur Gesundheit zurückzuführen. [...] Wir müssen dem Kind die Reorganisation seiner Persönlichkeit ermöglichen“ (ebd., 23). Die Erwachsenen sollten – so MONTESSORI – „den Kindern zu einer Rekonstruktion“ (ebd.) verhelfen: „Die inneren Energien müssen von der Zerstreuung durch die äußeren Dinge abgelenkt und wieder der inneren aufbauenden Arbeit zugeführt werden“ (ebd.).

Im Werk „Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt“ (1979) setzt sich MONTESSORI u. a. mit so genannten „schwierigen Kindern“ auseinander und gibt unterschiedliche (Hinter-)Gründe für ihre „Unarten“ bzw. „Ungezogenheiten“ an, z. B. der Mangel an Aktivität, die geistige Unterernährung und diverse Fehler der Erwachsenen wie deren Stolz und Egoismus oder die Störung der kindlichen Konzentration (vgl. ebd., 20ff., 92ff.). Einerseits schreibt sie, dass die „Abweichungen“ keine Krankheiten, sondern „Resultate von Repressionen“ (ebd., 20) seien, andererseits ist zu lesen: „Diese unverbesserlichen Unarten sind wie Krankheiten“ (ebd., 93). Sie verweist überdies auf die Potenzialitäten des Kindes (vgl. Abschnitt 6.2.3) und auf die große Bedeutung der (außer-)schulischen Umgebung, der Arbeit mit den Händen, der Konzentration und der Freiheit bzw. Selbständigkeit (vgl. 1979, 96ff.): Diese und die zahlreichen anderen Aspekte, die MONTESSORI vor allem in den Texten „Die Konzentration und die Erzieherin“ (ebd., 20) sowie „Kinder, Erzieher und Gesellschaft“ (ebd., 91) thematisiert (es handelt sich um Vorträge in London von 1946), lassen das *verhaltensorientierte Paradigma* zumindest ansatzweise erkennen.

Die Schriften MONTESSORIs können im Spiegel der identifizierten Paradigmen sowie der oben angeführten allgemeinen und speziellen Faktoren mit älteren *und* gegenwärtigen Erklärungsmodellen auffälligen Verhaltens – die Hyperaktivität und Impulsivität mit eingeschlossen – in Verbin-

derung gebracht werden. Die Sichtweise, die MONTESSORI bei der Deutung der verschiedenen „Deviationen“ präsentiert, hat eine starke systemisch-ökologische Komponente (vgl. SCHMUTZLER 2003b, 82), wenn man etwa an die problematisierten sozialen Beziehungen denkt, wobei zusätzliche Gesichtspunkte (z. B. religiöser Art) zu berücksichtigen sind.

#### **6.4.3 Diagnostik von Hyperaktivität und Impulsivität**

MONTESSORI schreibt der Beobachtungsfähigkeit der Erzieher eine große Bedeutung zu und fordert den Einsatz der „beobachtende[n] Methode“ (1928a, 17) u. a. in der Familie: „Die neue Erziehung, die das Kind zunächst beobachtet, bevor sie sich anmaßt, es erziehen zu wollen, soll endlich auch in die Familie eindringen und hier nicht nur ein neues Kind, sondern vor allem neue Väter und neue Mütter schaffen“ (ebd.). In den MONTESSORI-Einrichtungen habe sich ein „neuer Typ der Lehrerin“ (1987, 122) entwickelt, der u. a. beobachten, nicht unterrichten müsse, und wenn Vorgänge nicht gesehen werden würden, sei es, als ob sie nicht bestehen würden (vgl. ebd., 122ff.). Weniger zugespitzt ist dem Buch „To educate the human potential“ (2003b) zu entnehmen: „It is necessary in schools to record observations of every child’s growth, with any aberrations from normal“ (ebd., 78). Konkret sind mit den Beobachtungen des Wachstums sowie der „Abweichungen von der Normalität“ (2004f, 109) z. B. die folgenden Aufzeichnungen gemeint: das Messen des Gewichts, des Brustumfangs oder der Größe im Stehen und Sitzen, ebenfalls die Befragung der Eltern hinsichtlich des Vorliegens von erblichen Krankheiten sowie des Verlaufs der Schwangerschaft, der Geburt und der Kindheit, z. B. im Hinblick auf den Erziehungsstil und besondere Ereignisse im Familienleben (vgl. 2004c, 48ff.; 1989a, 175f.; 1998a, 127).

In Bezug auf das Erkennen hyperaktiver und impulsiver Verhaltensweisen lassen sich in den MONTESSORI-Werken *drei aufschlussreiche As-*

pekte, die anschließend kurz skizziert werden, finden: die „Stimme der Gegenstände“ (1928a, 58), eine spezielle Funktion des Sinnesmaterials und die „Anleitung zu den psychologischen Beobachtungen“ (vgl. Abb. 12). Die italienische Ärztin und Pädagogin weist in diesem Zusammenhang auf die Innenausstattung der „Kinderhäuser“ hin (z. B. zerbrechliche Gegenstände aus Glas und Porzellan oder kleine, hellfarbige und leichte Tische und Stühle) und meint, dass etwa der von umfallenden Möbeln erzeugte Lärm ungeschickte kindliche Bewegungen „verraten“ (1928a, 57) würde. Die „Stimme der Gegenstände“ (ebd., 58) spreche z. B. zu jedem Kind: „Sei vorsichtiger, sonst werde ich, der kleine hübsche Teller, zerbrechen“ (ebd.) und „Sei achtsamer, sonst werde ich, der glänzende Tisch, schmutzig und fleckig!“ (ebd.). Nach MONTESSORI ist das Eingreifen der Erwachsenen nicht notwendig, denn es sei die Umgebung selbst, welche immer verbessere und welche die kindlichen „Fehler“ nicht unbeachtet lasse, wodurch das Kind lerne, seine Bewegungen besser in Acht zu nehmen (vgl. ebd., 57f.). In der Arbeit „Mein Handbuch“ (1928b) ist im Abschnitt „Feststellung des Fehlers“ (ebd., 27) darüber hinaus zu erfahren:

„Die Stühlchen, die bei einer heftigen Bewegung so leicht hinfallen, das Väschen, das durch Unachtsamkeit entzwei ging, ein Fleck auf der hellen Tischplatte oder der Staub, der die blanke Fläche verunziert, all dergleichen kann eine Stimme bedeuten, die mahnend auf eine Nachlässigkeit, einen Fehler hinweist. Die Scherben auf dem Boden können sagen: ‚So, nun hast du mich, das schöne Väschen, zerbrochen‘, und für einen solchen stummen Vorwurf kann das Kind empfänglicher sein als für Schelte von seiten der Erwachsenen“ (ebd.).

Bemerkenswert sind u. a. zwei Gesichtspunkte: MONTESSORI stellt dem „stummen Vorwurf“ des Gegenstandes (eine Formulierung, über die man gewiss sehr unterschiedlicher Meinung sein kann (vgl. Abschnitt 6.1.3)) die (mögliche) Schelte der Erwachsenen gegenüber. Deren Eingreifen betrachtet sie als nicht erforderlich, wobei sie wohl in diesem Kontext etwa Vorwürfe der Erwachsenen an das Kind meint. Vielmehr erwartet sie

von ihnen, wenn die Scherben auf dem Boden liegen und das Kind u. a. weint, Trost, Zuspruch sowie mehr Verständnis (vgl. 1928b, 27). Ferner fällt auf, dass MONTESSORI im Zitat – im Gegensatz zur kritisierbaren Ausdrucksweise „stumme[r] Vorwurf“ – mehrmals das Wort „kann“ verwendet, also in diesem Fall vorsichtig argumentiert: Die „heftige Bewegung“ beispielsweise *kann*, muss aber nicht auf einen „Fehler“ hinweisen.

Nach MONTESSORI stellt nicht nur die Beobachtung des Kindes im Umgang mit der Innenausstattung wertvolle Erkenntnisse für seine Erziehung zur Verfügung, sondern auch dessen Auseinandersetzung mit dem so genannten „Entwicklungsmaterial“ (2004c, 112). Im Buch „Die Entdeckung des Kindes“ (ebd.) schreibt sie etwa in dieser Hinsicht: „Zum Abschluß sei noch erwähnt, welche große Dienste unser Sinnesmaterial und die mit ihm ausgeführten Übungen bei der Aufdeckung von Defekten der Sinnesfunktionen zu einem Zeitpunkt leisten, in dem zu ihrer Abhilfe noch sehr viel getan werden kann“ (ebd., 114). Zwar gibt MONTESSORI an dieser Textstelle keine expliziten Informationen zur „Aufdeckung“ bestimmter hyperaktiver bzw. impulsiver Verhaltenskomponenten an, gleichwohl hat ihre Erwähnung eine hohe Relevanz, nicht zuletzt im Hinblick auf den frühen Zeitpunkt, damit bei der „Abhilfe noch sehr viel getan werden kann“ (ebd.), und im Hinblick auf die Bezeichnung DAMP („Deficit of Attention, Motor control and Perception“): Diese ist im Abschnitt 3.1 angeführt worden und berücksichtigt beim komplexen Störungsbild ADHS bzw. HKS *auch* Auffälligkeiten in der Wahrnehmung.

MONTESSORIs „Anleitung zu den psychologischen Beobachtungen“ (vgl. 1987, 118f.; 2003a, 297) bietet insbesondere zwei Möglichkeiten an, hyperaktive bzw. impulsive Verhaltensweisen festzustellen (vgl. Abb. 12): Es sind dies im Bereich „Arbeit“ der Aspekt der Ausdauer im Kontext



möglicher Unaufmerksamkeiten und Impulsivitäten (z. B. die Frage, wie lange das Kind bei der Arbeit bleibt) sowie im Bereich „Verhalten“ der Aspekt der (Un-)Ruhe im Kontext möglicher Hyperaktivitäten (z. B. Aufzeichnungen über Unruhe in der persönlichen Verhaltensstruktur).

<p style="text-align: center;"><b>ANLEITUNG ZU DEN PSYCHOLOGISCHEN BEOBACHTUNGEN</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ARBEIT</b></p> <p>Aufzeichnen, ab welchem Zeitpunkt ein Kind beginnt, konstant bei einer Arbeit zu bleiben.</p> <p>Welche Arbeit macht es und wie lange bleibt es dabei (wie lange braucht es, um sie zu beenden oder wie oft wiederholt es die gleiche Arbeit)?</p> <p>Individuelle Besonderheiten bei der Anwendung der einzelnen Arbeiten.</p> <p>Welchen Arbeiten widmet sich das Kind im Lauf eines Tages und mit welcher Ausdauer?</p> <p>Gibt es Perioden, in denen es besonderen Fleiß zeigt und wie lange?</p> <p>Wie zeigt es, dass es eine weitere Herausforderung braucht, um Fortschritte zu machen?</p> <p>Welche Arbeiten wählt es in dieser Phase und bleibt mit Ausdauer dabei?</p> <p>Ausdauer, obwohl es in der Umgebung des Kindes genügend Ablenkung gibt.</p> <p>Kommt es vor, dass das Kind eine Arbeit, die es gezwungenermaßen unterbrechen musste, danach wieder aufnimmt?</p> <p style="text-align: center;"><b>VERHALTEN</b></p> <p>Aufzeichnungen über Ruhe und Unruhe im Verhalten des Kindes.</p> <p>Unmäßiges Benehmen.</p> <p>Gibt es Veränderungen im Verhalten eines Kindes während einer Arbeit?</p> <p>Aufzeichnen, ob folgende Phänomene in der Entwicklungsphase einer persönlichen Verhaltensstruktur des Kindes vorkommen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Verlieren der Freude;</li><li>Heiterkeit;</li><li>Zeigen von Warmherzigkeit;</li><li>Anteilnahme an der Entwicklung seiner Kollegen.</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>GEHORSAM</b></p> <p>Kommt das Kind den Einladungen nach, wenn es gerufen wird?</p> <p>Aufzeichnen, ob und wann das Kind beginnt, sich an den Arbeiten anderer zu beteiligen.</p> <p>Folgt das Kind den Aufforderungen, wenn es gerufen wird, wenn ihm etwas angeordnet wird?</p> <p>Wann zeigt sich Freude beim Gehorsam des Kindes?</p> <p>Die verschiedenen Phänomene des Gehorsams in ihren Abstufungen aufzeichnen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) mit der Entwicklung der Arbeit verbunden.</li><li>b) im Zusammenhang mit Veränderungen im Verhalten.</li></ul>
---

Abb. 12: Anleitung zur Beobachtung des Kindes (in: MONTESSORI 2003a, 297)

## 6.5 Pädagogische Konsequenzen bzw. Interventionen

Bevor in den folgenden Abschnitten fünf zentrale pädagogische Konsequenzen bzw. Interventionen beschrieben werden, soll ein Auszug aus einem Vortrag von MONTESSORI, dem Buch „Frieden und Erziehung“ (1973) entnommen, auf ein paar grundlegende diesbezügliche Kerngedanken aufmerksam machen:

„Worin liegt die Aufgabe der Erziehung? [...] Ihr höchstes Ziel muß die Aufwertung der Persönlichkeit und die Entwicklung der Menschheit sein. [...] Es wird immer gesagt: das Kind muß frei sein. Aber worin besteht diese Freiheit? Sie kann nichts anderes sein, als die Möglichkeit für jedes Individuum unabhängig zu handeln. Das ist die Voraussetzung für die Individualität. [...] Ohne die Entwicklung des Einzelwesens kann es keine Entwicklung der Gesellschaft geben. [...] Sobald sich das Kind in einer für es geschaffenen Umgebung zu entwickeln beginnt und es ihm gelingt, allein, unabhängig vom Erwachsenen zu handeln, entsteht sofort eine Harmonie nicht nur zwischen ihm und der Umgebung, sondern auch zwischen ihm und dem Erwachsenen. Dieses befreiende Handeln ist von außerordentlicher Bedeutung, denn das Kind, das frei handeln kann, gesundet von all seinen psychischen Abweichungen oder vermeidet sie und gelangt in den Besitz seiner eigenen Energien. Die Tatsache, daß eine solche Umwandlung nur mit Hilfe der freien Aktivität stattfinden kann, beweist deutlich, daß ein Kind, das darauf verzichtet muß, ein fehlgeleitetes Kind ist“ (ebd., 93ff.).

Es sind vor allem drei wichtige Vorstellungen MONTESSORIs, welche an dieser Stelle hervorgehoben werden sollen: die Betonung der Ganzheitlichkeit (z. B. das Erziehungsziel, die Persönlichkeit und zugleich die „Menschheit“ zu entwickeln), die Präzisierung des Begriffs „Freiheit“ (die Möglichkeit, „allein, unabhängig vom Erwachsenen zu handeln“), sowie die Bedeutung der „freien Aktivität“ (ebd., 95). Letztere ermöglicht nach Maria MONTESSORI die Vermeidung – man denke an die Vorzüge der Prävention – und die „Gesundung“ von diversen „Deviationen“, mit anderen Worten die so genannte „Normalisierung“. Die Abschnitte 6.5.1 bis 6.5.5 bauen u. a. auf diesen drei Kernpunkten auf, wobei – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – nachstehende *Hilfen* für Menschen mit Hyperaktivität und/oder Impulsivität ausgewählt worden sind: die Multiper-

spektivität und Ganzheitlichkeit, die Bewegungserziehung, die Sinneserziehung, die Stille-Übung und die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. „Normalisation“. Es bleibt anzumerken, dass die fünf pädagogischen Konsequenzen bzw. Interventionen unterschiedliche Förderschwerpunkte erkennen lassen (z. B. die motorischen und sensorischen Aspekte in der Bewegungs- und Sinneserziehung) und gewiss auch vielen Menschen mit anderen „Abweichungen“ (MONTESSORI 1973, 95; vgl. Abb. 10) helfen können. Förderliche Rahmenbedingungen (z. B. bestimmte personelle Voraussetzungen) werden in erster Linie im Abschnitt 6.5.5.1 skizziert. Weitere Bedingungen finden sich im Abschnitt 6.2 in allgemeiner Form und in den Abschnitten 6.5.1 bis 6.5.4 in mehr spezieller Form, also der jeweiligen Förderung entsprechend.

### **6.5.1 Multiperspektivität und Ganzheitlichkeit**

Wie bereits im Abschnitt 6.2.1 ausgeführt worden ist, betrachtet MONTESSORI den Menschen vor dem Hintergrund einer Mehrdimensionalität: Sie differenziert zwischen drei Ebenen des Lebens (physisch, psychisch, spirituell), sie beschäftigt sich mit verschiedenen „Deviationen“ und der Möglichkeit einer „Normalisierung“, und sie fordert im Kontext dieses multiperspektivischen Ansatzes die Entwicklung sowohl der Individualität als auch der Sozialität (vgl. 1964, 223f., 229). Auf dieser Grundlage lassen sich nachfolgende Konkretisierungen angeben, um – wie oben erwähnt worden ist (vgl. 1973, 95) – „Abwegigkeiten“ wie etwa die so genannten „Fluchterscheinungen“ zu vermeiden oder von ihnen zu „gesunden“.

Im Werk „Von der Kindheit zur Jugend“ (1966b) unterstreicht MONTESSORI den Nutzen des exemplarischen *und* vernetzenden Lernens (vgl. ebd., 44ff.). In einem konkreten Beispiel schreibt sie u. a., dass niemand

*alle* Pflanzen oder Insekten der Welt kenne, es genüge, „eine Kiefer zu sehen, um sich vorzustellen, wie alle anderen Kiefern leben. Sind wir in die verschiedenen Lebensfunktionen der Insekten [...] eingeweiht, dann können wir uns vom Leben aller anderen Insekten eine Vorstellung machen“ (ebd., 44). Die multiperspektivische und ganzheitliche Orientierung MONTESSORI's zeigt sich ebenso in den folgenden beiden Sätzen: „Und wie wir schon gesehen haben, setzt die Untersuchung des Details das Studium des Ganzen in Gang. [...] Alles hängt zusammen, und wenn man von einem Detail ausgeht, kommt man durch den Zusammenhang zum Ganzen“ (ebd., 51, 55). In Bezug auf das „Detail“ macht MONTESSORI eine bemerkenswerte Aussage bzw. Einschränkung: „Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln“ (ebd., 90). Das Kontextualisieren – beispielsweise das Einfügen der studierten „Details“ in eine „Gesamtschau“ (ebd., 62) – wird begrüßt und wiederholt thematisiert, das Lehren isolierter Wissensbestände hingegen wird abgelehnt (vgl. 2000, 25).

In einer deutlichen, aber zugespitzten sprachlichen Form kommt MONTESSORI's multiperspektivische und ganzheitliche Ausrichtung – diese soll die Zerrissenheit der Persönlichkeit und damit u. a. hyperaktive und impulsive Verhaltensaspekte verhindern (vgl. 1996a, 19ff.) – zum Ausdruck, wenn sie pointiert festhält: „Menschen, die Hände, aber keinen Kopf haben, und Menschen, die einen Kopf, aber keine Hände haben, sind in der modernen Gesellschaft in gleicher Weise fehl am Platze“ (1966b, 95). Oft betont sie die Notwendigkeit sowohl körperlicher als auch geistig-seelischer Aktivitäten, etwa in der schulischen Erziehung: „Die Arbeit des Geistes muß stets durch die Arbeit der Hände begleitet werden, kraft einer funktionellen Einheit der Personalität. In den Schulen hingegen ist es üblich, die Bewegung von der intellektuellen Arbeit zu

trennen“ (1973, 124; vgl. 2004c, 17, 22). Anstelle der Weiterführung einer solchen Trennung fordert MONTESSORI, das menschliche Leben nicht in zwei Stücke zu zerschneiden, indem man die Gliedmaßen durch den Sport und danach den Geist durch das Lesen bewegen würde (vgl. 1998a, 112): „Das Leben muß ein Ganzes sein, besonders im frühen Alter, wo das Kind sich selbst aufbaut“ (ebd.). In diesem Zusammenhang verweist sie auf das Handeln des Menschen mit seiner „ganzen Personalität“ (2004f, 45) und auf ihre eigenen Erfahrungen in der Begegnung mit den Kindern: „[...] to us the children have themselves revealed that discipline is the result of an entire development only, of mental functioning aided by manual activity. Allow the whole to function together and there is discipline, but otherwise not!“ (2003b, 9). Inhaltlich ähnliche Formulierungen über die „Sorge für das ganze Kind“ (2004b, 17), über die „Rücksichtnahme nicht nur auf das körperliche, sondern auch auf das seelische Leben“ (2004e, 38) oder über die Bedürfnisse nach seelischer Aktivität und nach Bewegung finden sich in zahlreichen Werken MONTESSORIs (vgl. 1926/27, 100f.; 1928a, 29f., 53f.; 1928b, 17ff.; 1964, 229f.; 1989a, 146f.). Mit Letzterem, mit dem Bedürfnis nach Bewegung und dessen Befriedigung in einer kindgerechten Erziehung, beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

### **6.5.2 Bewegungserziehung**

Rückblickend kritisiert MONTESSORI im Spätwerk „Das kreative Kind“ (1989a), dass in der Vergangenheit in der Erziehung die Bewegung vernachlässigt, dem intellektuellen Lernen jedoch „alle Bedeutung“ (ebd., 126) beigemessen worden sei. Sie betrachtet die Bewegung als eine wichtige Hilfe für die geistige Entwicklung der Menschen, hebt die praktischen Erfahrungen in der Umwelt hervor und stellt hinsichtlich der Wirkungen der (Hand-)Bewegungen fest (vgl. ebd., 129f.):

„Die Intelligenz des Kindes erreicht ein bestimmtes Niveau, ohne sich der Hand zu bedienen; mit der manuellen Tätigkeit erreicht es ein höheres Niveau; und das Kind, das sich der eigenen Hände bedient hat, hat einen stärkeren Charakter. So bleibt auch die Entwicklung des Charakters, die eine typisch psychische Angelegenheit zu sein scheint, zurück, wenn dem Kind nicht die Möglichkeit gegeben ist, sich in der Umgebung zu üben (wozu die Hand dient)“ (ebd., 136f.).

Im Buch „Erziehung für eine neue Welt“ (1998a) ist außerdem zu lesen: „Wenn es durch die Umstände bedingt seine Hände nicht gebrauchen kann, bleibt das Kind dem Wesen nach ein niederer Typus, unfähig zum Gehorsam oder zum Unternehmungsgeist, träge und niedergeschlagen; während das Kind, das mit den Händen etwas gestalten kann, einen festen Charakter erkennen läßt“ (ebd., 105; vgl. 1923b, 10f.; 2004e, 102ff.). Die Hand wird in diesem Zusammenhang als das „Greiforgan“ bzw. als „Werkzeug der menschlichen Intelligenz“ (1989a, 24, 150) bezeichnet (vgl. 2003c, 76; 2004e, 88ff.). Nicht zuletzt mit ihrer Hilfe soll – wie in den obigen Zitaten ausgeführt worden ist – die Intelligenz sowie der „Charakter“ (in heutiger Ausdrucksweise ein erwünschtes Verhalten) entwickelt werden.

MONTESORI gibt einige konkrete Möglichkeiten der Bewegungserziehung an, aus Platzgründen können hier allerdings nur wenige Beispiele in groben Zügen skizziert werden: Bereits das Gehen allein ist nach Meinung der italienischen Klassikerin eine „vollständige Übung“ (1998a, 112). Sie spricht vom „wandernden Menschen“ (ebd., 111), der von der Erziehung berücksichtigt werden müsse (z. B. Spaziergänge an der frischen Luft) und der als Entdecker in die Welt gehe (vgl. ebd., 111f.). Ferner nennt sie Gleichgewichtsübungen (z. B. das Laufen auf dem Strich), welche etwa die Kinder „daran gewöhnen, aufmerksam jede Bewegung zu verfolgen“ (2004c, 105; vgl. 1926/27, 100), sowie die „Übungen des täglichen Lebens“, welche als „Gedulds-, Genauigkeits- und Wiederholungs-

übungen“ (1966b, 32) charakterisiert werden. Auch die Durchführung chemischer Versuche dient nach MONTESSORI der Förderung der Geduld und dem Lernen von „geordnete[n] Bewegungen“ (ebd., 67). Zudem betont sie die erzieherische Wirkung der Innenausstattung der „Kinderhäuser“ (vgl. Abschnitt 6.4.3) sowie die „Heilung in der Erziehung des Willens mittels freier Übungen, die ein Gleichgewicht zwischen Impulsen und Hemmungen herstellen“ (MONTESSORI 1987, 168):

„Dieses Ziel kann nur auf eine Weise erreicht werden, und zwar indem das Kind sich unter andern Kindern bewegt und sich in dieser Willensgymnastik im Bereiche der Gewohnheiten seines eigenen Lebens übt. Das Kind, das sich mit einer Arbeit beschäftigt, hemmt alle anderen Bewegungen, die nicht mit dieser Arbeit in Verbindung stehen; es trifft eine Wahl unter den Muskelkoordinierungen, zu denen es fähig ist, beharrt lange darin und beginnt so, jene Auswahl zu fixieren. Das ist etwas ganz anderes, als wenn sich das Kind ungeordnet bewegt und unkoordinierten Impulsen freien Lauf läßt. Wenn es beginnt, die Arbeit anderer zu respektieren; einem anderen Kind nicht den Gegenstand aus der Hand zu reißen, den es wünscht, sondern geduldig darauf zu warten; zu laufen, ohne gegen die Gefährten zu stoßen, ohne ihnen auf die Füße zu treten, ohne den Tisch umzuwerfen, tut es dies, indem es seinen Willen organisiert und die Antriebe und die Hemmungen ins Gleichgewicht bringt. [...] Dieses Ziel könnte nie erreicht werden, wenn man die Kinder still nebeneinander sitzen ließe; [...] es genügt nicht, ‚Kenntnisse über den Anstand‘ und über ‚die Rechte und Pflichten‘ zu erteilen, um das Kind anmutige Bewegungen erwerben zu lassen“ (ebd., 164f.).

Erneut unterstreicht MONTESSORI die Bedeutung der kindlichen „Arbeit“ in der (Lern-)Umgebung, welche nicht „ungeordnete“, sondern „anmutige Bewegungen erwerben“ (ebd., 165) *lässt*. Es fällt ferner auf, dass sie das Erteilen der erwähnten „Kenntnisse“ zwar nicht grundsätzlich ausschließt, jedoch als nicht genügend einschätzt. Stattdessen legt sie den Schwerpunkt auf die Organisation des kindlichen Willens und auf das durch vielfältige Übungen zu erzielende Gleichgewicht zwischen Antrieben und Hemmungen (vgl. Abschnitt 6.4.1), etwa mit Hilfe der so genannten „gleichzeitige[n] Übungen“ (1928b, 37), bei denen die „Übung auf der Linie“ (ebd., 36) ausgebaut wird: Während dieser Übungen halten die Kin-

der unterschiedliche Gegenstände in den Händen (z. B. ein Glas Wasser, eine Glocke), und sie lernen dadurch u. a., die Kontrolle über ihre Bewegungen zu verbessern (vgl. ebd., 37f.; 1996b, 75, 82f.).

Das letzte Beispiel, das hier im Kontext der Umsetzung der Bewegungserziehung in die Praxis angegeben wird, schlägt eine Brücke zur Sinneserziehung, da nicht nur motorische, sondern auch sensorische Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Im Buch „Von der Kindheit zur Jugend“ (1966b) schreibt MONTESSORI:

„Die Pfadfinder geben uns da nützliche Hinweise: Wenn sie aufs Land oder in die Wälder gehen, betreiben sie Geschicklichkeitsübungen. Auch die praktische Erfahrung ist für dieses Alter sehr nützlich: Um die Stelle ihres Abmarsches zu bestimmen, beobachten diese Jungen z. B. Zeichen, die einige Vorausgehende auf dem Wege für sie zurückgelassen haben. Diese Zeichen helfen ihnen, den Weg zu finden. [...] Das ist eine aktive Übung, die die Kinder daran gewöhnt, zu beobachten und zu suchen. [...] Eine andere Tätigkeit der Pfadfinder besteht darin, Tierspuren zu erforschen. Die kleinen Kinder leiteten wir an, die kleinsten Einzelheiten der Umgebung zu beachten. Dadurch lernten sie, sich geschickt zu bewegen, die Gegenstände zu berühren, ohne sie fallen zu lassen, ohne sie zu zerbrechen“ (ebd., 41f.).

Beachtenswert sind – auch und besonders im Hinblick auf die Reduzierung der Hyperaktivität und Impulsivität – das Lernen, „sich geschickt zu bewegen“ (ebd., 42), sowie die Schulung der Beobachtungsfähigkeit, die beide in der Gegenwart bei einer AD(H)S wichtige Interventionsaspekte darstellen (vgl. Abschnitt 3.5).

### **6.5.3 Sinneserziehung**

MONTESSORI sieht in der Entwicklung der Sinneswahrnehmungen einen Faktor von größter Bedeutung (vgl. 2004c, 159ff.) und hält fest: „Im praktischen Leben besteht für uns alle die *fundamentale Notwendigkeit*, die Reize der Umwelt exakt aufzunehmen“ (ebd., 164). Sie verweist auf mehrere Tätigkeiten bzw. Berufe, bei denen geschulte Sinne unentbehrlich sind, etwa das Stellen der Diagnose durch den Arzt, die Erziehung



von (Klein-)Kindern, die Arbeiten des Handwerkers oder auch das Kochen (vgl. ebd., 161ff.). Um die Sinne möglichst optimal auszubilden und sich dadurch im privaten wie im beruflichen Alltag gut zurechtzufinden, schlägt sie eine ganze Reihe von Übungen für die (Vor-)Schulkinder vor, z. B. die „Tastübungen“, die „Übungen des Farbensinns“ sowie die so genannte „Paarungsübung“, bei welcher Glocken mit gleichen Tönen ausgesucht werden sollen (vgl. 1928b, 48ff.). Nach MONTESSORI verbessert jenes Kind, welches sich an den Sinnesmaterialien übt, die Fähigkeit, einzelne Dinge voneinander zu unterscheiden, es werde „gewiß zu einem vollkommeneren und intelligenteren Beobachter“ (2004c, 187) als vorher: „Wurde erst einmal die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Umgebung hergestellt, dann ist auch der Fortschritt gewährleistet, da die verfeinerten Sinne dazu führen, die Umwelt besser zu beobachten, die mit ihrer die Aufmerksamkeit anziehenden Vielfalt die Sinnesausbildung fortführt“ (ebd., 189). Neben dieser Textstelle, die eher allgemeine Wirkungen der Sinneserziehung thematisiert (z. B. die Fähigkeit, zwischen ähnlichen Gegenständen zu differenzieren, sowie der „Fortschritt“), geben die nachstehenden zwei Auszüge aus den Büchern „Das kreative Kind“ (1989a) und „Kinder sind anders“ (2004e) eher spezielle, detaillierte und für das vorliegende Thema relevante Effekte an:

„Das Kind, das unser Material benutzt hat, ändert seine Handbewegungen und erlangt Geschicklichkeit sowie Feinfühligkeit im Wahrnehmen der Sinnesreize in der Umgebung. Die gleiche Umgebung reichert sich in dem Maße an, wie das Kind fähig wird, feinere Unterschiede zwischen den Dingen wahrzunehmen; [...] Da die Sinne die Erforscher der Umgebung sind, öffnen sie den Weg zum Wissen. Das Material zur Erziehung der Sinne wird wie eine Art Schlüssel angeboten, der die Tür zur Erforschung der äußeren Dinge öffnet; wie ein Licht, das mehr Dinge und mehr Einzelheiten erkennen läßt, die im Dunkeln (im ungebildeten Zustand) nicht gesehen werden könnten“ (1989a, 162f.).

„Bemerkenswert war schließlich die Tatsache, daß den Kindern hier ein geeignetes, anziehendes, für die Erziehung der Sinne förderliches Material zur Verfügung gestellt werden konnte, das ihnen eine Analyse und Verfeinerung

ihrer Bewegungen gestattete und eine Konzentration der Aufmerksamkeit bewirkte, die niemals erzielt werden kann, wenn ein mündlicher Unterricht sich bemüht, von außen her die Energie der Kinder wachzurufen. Wir fassen zusammen: Eine geeignete Umgebung, eine demütige Lehrperson und wissenschaftliches Material – das waren die drei wichtigsten äußeren Gegebenheiten“ (2004e, 142).

Es soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass die beiden Zitate nicht nur Präzisierungen (z. B. die Feinfühligkeit in der Wahrnehmung der Reize bzw. der feineren Unterschiede), sondern auch beachtenswerte Ergänzungen beinhalten (z. B. die „Konzentration der Aufmerksamkeit“ und die Bezeichnung der Sinne als „Erforscher der Umgebung“, die den „Weg zum Wissen“ öffnen). Darüber hinaus fallen die Bildhaftigkeit der Sprache (das Sinnesmaterial als „Schlüssel“ bzw. als „Licht“) und die erwähnten Rahmenbedingungen auf (vgl. Abb. 5). Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit sind drei Wirkungen der Sinneserziehung, die von MONTESSORI in den Textausschnitten angeführt werden, von besonderem Interesse: Es sind dies die Änderung der Handbewegungen, die Verfeinerung der Bewegungen und die Geschicklichkeit (vgl. Abschnitt 6.5.5.3).

#### **6.5.4 Stille-Übung**

MONTESSORI schreibt in der Arbeit „Das Kind in der Familie“ (1928a), dass bei dieser Übung, die sie auch als „Stille-Lektion“ (ebd., 100) oder als „Unterricht im Stillsein“ (1928b, 38) bezeichnet, das Kind gelehrt werde, unbeweglich zu sitzen (vgl. 1928a, 100): Dessen Aufmerksamkeit werde auf die kleinsten Körperbewegungen gelenkt, wodurch es fähig werde, sie zu beherrschen (vgl. ebd.). Zu den notwendigen Vorbereitungen und Rahmenbedingungen zählt MONTESSORI das Wegräumen des benutzten „Entwicklungsmaterials“ und das Einnehmen eines bequemen Platzes auf dem Stuhl oder Boden (vgl. 1928b, 38f.; 1979, 72f.). Dann sind weitere Aspekte zu berücksichtigen, etwa die wenigen, aber gut überlegten Instruktionen der Lehrperson, die Verdunkelung der Räum-

lichkeit und schließlich das flüsternde „Rufen“ der einzelnen Kinder aus dem Nebenzimmer (vgl. 2004c, 155f.). Das „Schweigen“ (ebd., 104) bzw. „Stillsitzen“ (1928b, 38) lässt sich nach MONTESSORI z. B. nicht nur in den „Kinderhäusern“ (vgl. 1923b, 10) anwenden, sondern auch im Rahmen einer religiösen Erziehung (vgl. 1964, 19f.) und „selbst in Schulen, wo meine übrige Methode keinen Eingang gefunden hat“ (1928b, 38). Außerdem weist sie mehrfach auf die verschiedenen Wirkungen der Stille-Übung hin (vgl. ebd., 40f.; 1964, 19ff.; 1998a, 136; 2001, 155f.; 2004e, 129f.). Die beiden folgenden Textausschnitte werden exemplarisch angegeben und ermöglichen zugleich aufschlussreiche Bezüge zum vorliegenden Thema:

„[...] die Folgen dieses Schweigens sind sehr interessant, die Kinder werden höchst *sensibel für Geräusch*. [...] Wenn Sie die *Sensibilität für das Geräusch mit der Liebe zur Stille* zusammenbringen, werden Sie genau das sehen, was alle sagen, daß mit dieser Übung die Schule disziplinierter wird und ruhiger. [...] Dann werden Sie sehen, daß die Kinder eine äußerste Feinfühligkeit zeigen, irgend etwas ohne Geräusch auf die Erde zu stellen [...]. *Man befindet sich fast in einer verfeinerten, subtileren Welt*. Und – erlauben Sie mir das Wort – all das kommt *spontan*, diese Vervollkommnung ist eine Art *höherer Disziplin*, die Sie niemals durch einen Befehl erreichen können“ (1979, 73f.).

„Der Name eines jeden Kindes wurde geflüstert, und das Kind, das sich rufen hörte, trat leise hervor, während die anderen unbeweglich sitzen blieben; denn jedes aufgerufene Kind löste sich langsam von der Gruppe und versuchte keinen Lärm zu machen. Man kann sich vorstellen, wie das zuletzt aufgerufene warten mußte, bis es an der Reihe war! Diese Kinder hatten unglaublich ihren Willen entwickelt. Das Hemmen der Impulse sowie die Kontrolle der eigenen Handlungen ist eines der großen Ergebnisse dieser Übung. Von hier leitet sich ein Zug unserer Methode ab: Auf der einen Seite der Wille, auszuwählen und frei tätig sein zu können, und auf der anderen die Einschränkung. In dieser Umgebung konnten sie ihren Willen üben sowohl im Handeln wie in der Enthaltung zu handeln und bildeten wirklich eine bewundernswerte Gruppe“ (1989a, 236).

Das erste Zitat aus dem Buch „Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt“ (1979), ein kurzer Auszug aus einem Vortrag MONTESSORIs, thematisiert die erhöhte Sensibilität der Kinder für Geräusche und die Folgen für

den Bereich Schule: Sie werde disziplinierter und ruhiger, und man befinde sich fast in einer verfeinerten Welt (vgl. ebd., 74). Solchen Effekten darf im Kontext der pädagogischen Konsequenzen bzw. Interventionen bei Hyperaktivität und Impulsivität eine große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dasselbe gilt auch und vielleicht noch mehr für das zweite Zitat, das dem Werk „Das kreative Kind“ (1989a) entnommen worden ist: Die Impulshemmung und Handlungskontrolle werden als zentrale Ergebnisse der Stille-Übung dargestellt (vgl. ebd., 236). Die Kinder üben, so MONTESSORI, ihren Willen und lernen dadurch z. B., sich ohne Lärm zu bewegen und geduldig zu warten, bis sie an der Reihe sind (vgl. ebd.). Damit haben bekanntlich Menschen mit Impulsivität häufig Schwierigkeiten (vgl. Abschnitt 3.3).

FLITNER hält MONTESSORIs Übungen zur Konzentration und Stille auch in der Gegenwart für wichtig (vgl. 2001, 242): „Stille ist hier gemeint als eine Form und Voraussetzung konzentrierter Aufmerksamkeit. Sie bildet die Grundlage für viele Erfahrungen des Nachdenkens, Beobachtens, genauen Zuhörens, auch der Meditation“ (ebd.). Die Stille ist somit – das lässt sich aus FLITNERs Ausführungen u. a. schließen – für Menschen mit *und* ohne Impulsivität von großer Bedeutung, sie ist zudem als eine Basis für die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ sowie für andere wertvolle Erfahrungen zu betrachten (vgl. Abschnitt 6.5.5).

#### **6.5.5 „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. „Normalisation“**

Vor dem Hintergrund der Pole „Deviation“ und „Normalisation“ sowie der beiden verschiedenen „Naturen“ des Kindes (vgl. Abschnitt 6.4.1) deutet MONTESSORI dessen „(Charakter-)Fehler“ als „erworbene Eigenschaften“ (1998a, 129) und als „Verteidigungsmechanismen“ bzw. „Masken“ über der Seele (vgl. 2002a, 112). In diesem Kontext ist im Vortrag „Die

Konzentration und die Erzieherin“ (1979, 20) zu erfahren: „Wenn ein Kind sich konzentriert, so verändert sich sein Charakter. Es ist, als nähme es eine Maske ab“ (ebd., 21). Es sei die Arbeit der Erzieherin, „die Kinder zur Normalisierung, zur Konzentration zu führen. [...] und nach einer gewissen Zeit wird etwas aus der verborgenen Seele des Kindes hervorkommen, und es wird sich konzentrieren und ein neues Leben haben. Es wird sich normalisieren“ (ebd., 25f.; vgl. 2002b, 24). Die Veränderung des kindlichen „Charakters“ (also seines Verhaltens) wird mit dem Konzentrationsprozess und mit dem Bild der Abnahme der Maske verknüpft. Der Erwachsene hat dabei die Aufgabe, die Kinder zur Konzentration bzw. „Normalisierung“ zu führen (vgl. Abschnitt 6.5.5.1). Vor allem im Buch „Kinder sind anders“ (2004e) beschreibt MONTESSORI unter Verwendung anderer Bilder weitere Aspekte der „Rückkehr zur Normallage“ bzw. des „Übergang[s] von der Unordentlichkeit zur Arbeit“ (ebd., 152, 163). Ein paar ausgewählte Gesichtspunkte werden anschließend kurz angeführt, um dann mit Blick auf die zwei Phänomene Hyperaktivität und Impulsivität in den Abschnitten 6.5.5.1 bis 6.5.5.3 wichtige Voraussetzungen, die Verlaufsform und interessante Bildungswirkungen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ darzustellen.

Im weit verbreiteten Werk „Kinder sind anders“ (2004e) stellt MONTESSORI fest, dass die menschliche Entwicklung aufgehalten werden oder einen falschen Weg nehmen kann (vgl. ebd., 151). Über die Ursache, welche „die Kreatur vom rechten Weg abbringt“ (ebd., 158), ist z. B. zu lesen, dass der Erwachsene sein Kind daran hindere, sein Leben zu leben, und es so in die „Abwegigkeit“ dränge (vgl. ebd., 170). Stattdessen sollten Kinder vor „Abwegen“ bewahrt werden bzw. in „normalisierenden Schulen“ (ebd., 175) von der „Abwegigkeit“ zur „Normalität“ zurückfinden (vgl. ebd., 181). Als Ziele werden die „Erziehung zur Normalität“ und die

„Normalisierung“ des Menschen bzw. der Gesellschaft angegeben (vgl. ebd., 192, 210f.), wobei der „Arbeit“ des Kindes eine große Bedeutung im Prozess der Persönlichkeitsbildung zugeschrieben und auf den Zusammenhang zwischen „Normalität“ und „Arbeit“ hingewiesen wird (vgl. ebd., 191f.; Abschnitt 6.3). Nach Maria MONTESSORI bedingt die „Rückkehr zu den Quellen der schöpferischen Energien“ (2004e, 147) ein „Nachoben-Drängen“ und „spontanes Zutagetreten normaler Charakterzüge“ (ebd., 152), ein „Aufblühen der verborgenen normalen seelischen Eigenschaften“ (ebd., 141), z. B. ein Aufhören bzw. Verschwinden der „Fluchterscheinungen“ mit deren auffallenden hyperaktiven und impulsiven Verhaltenskomponenten (vgl. ebd., 159ff.; Abschnitt 6.3.2). Die folgenden drei Unterabschnitte über die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. „Normalisation“ sollen die teils sehr allgemeinen und bildhaften Ausführungen MONTESSORIs über die Erziehung zwischen „Deviation“ und „Normalisation“ konkretisieren, besonders in Bezug auf die Bildungswirkungen im Kontext von Hyperaktivität und Impulsivität.

### **6.5.5.1 Voraussetzungen**

Aus der Vielzahl an Voraussetzungen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. der „Normalisation“ werden *vier Kernpunkte* herausgenommen und etwas näher betrachtet (vgl. HOLTSTIEGE 2004, 181f.; SCHMUTZLER 1993, 119ff.): die „sensiblen Phasen“ und die Bereiche „Freiheit des Kindes“, „vorbereitete Umgebung“ und Erzieher (also Eltern, Lehrpersonen bzw. Erwachsene). MONTESSORI hebt zum Beispiel im Artikel „Von selbsttätiger Erziehung unsrer Kinder“ (1926/27) die Nutzbarmachung „*sensitiver Perioden*“ im Kindesalter hervor und schreibt, dass sich Kinder für manche Übungen sehr stark interessieren würden, was aber im späteren Alter eine vergebliche Mühe wäre (vgl. ebd., 98): „Wenn ihre Energie sie antreibt, sich auf eine bestimmte Übung zu konzentrieren,

bleiben sie lange in sie vertieft und zeigen eine Genauigkeit und Geduld in der Ausübung, die der Erwachsene nicht nachahmen könnte“ (ebd.). In den „sensitiven Perioden“ könne etwa eine Geschicklichkeit – man denke an die Thematik Hyperaktivität bzw. Impulsivität – „in vollkommener Weise“ erworben werden (vgl. ebd.; Abschnitte 6.2.3 und 6.5.5.3). Bezüglich der „*Freiheit des Kindes*“ in der Erziehung hält MONTESSORI fest, dass Freiheit nicht mit dem „Sichüberlassensein“ gleichbedeutend sei (vgl. 1923b, 9). Freiheit bedeute nicht, dass das Kind vernachlässigt oder ohne Fürsorge gelassen werden sollte (vgl. 1987, 19), sondern dass es die Möglichkeit habe, „allein, unabhängig vom Erwachsenen zu handeln“ (1973, 95), was bereits am Anfang des Abschnitts 6.5 unterstrichen worden ist. HABERL fasst in diesem Kontext diejenigen Freiheiten zusammen, welche MONTESSORI fördern möchte: die Bewegungsfreiheit (z. B. sich in der Klasse frei bewegen), die freie intellektuelle „Arbeit“ (die freie Wahl des „Entwicklungsmaterials“), die Freiheit der sozialen Kommunikation (z. B. die Freiheit, Übungen mit anderen gemeinsam durchzuführen) sowie die „Befreiung von Hindernissen, die eine normale Entwicklung, eine Expansion des kindlichen Lebens, hemmen“ (1993, 16). Allerdings ist die „Freiheit des Kindes“ an einen Ordnungsrahmen gebunden (vgl. ebd.):

„Die Freiheit des Kindes muß als *Grenze* das Gemeinwohl haben, als *Form* das, was wir als Wohlerzogenheit bei seinen Manieren und seinem Auftreten bezeichnen. Wir müssen also dem Kind all das verbieten, was die anderen kränken oder ihnen schaden kann oder was als unschickliche oder unfreundliche Handlung gilt. Doch alles andere – jede Äußerung, die einen nützlichen Zweck, ganz gleich in welcher Art und Form, verfolgt – soll ihm nicht nur erlaubt, sondern soll auch vom Lehrer *beobachtet* werden“ (MONTESSORI 2004c, 57).

Die Freiheit, welche MONTESSORI meint, ist demnach nicht uneingeschränkt, sie ist vielmehr mit dem „Gemeinwohl“ vernetzt bzw. auf dieses ausgerichtet (vgl. ebd.). Gleichwohl werden, wie HABERLs Aufflis-

tung zeigt, den Kindern viele Freiräume gegeben, um „Abwegigkeiten“ zu vermeiden und eine „normale Entwicklung“ zu ermöglichen. Um dies zu realisieren, fordert MONTESSORI wiederholt eine vom Erwachsenen geschaffene „*vorbereitete Umgebung*“, die fünf (Material-)Bereiche umfasst (vgl. 1928a, 85ff.; 1964, 31ff.; Abschnitt 6.2.5). Wesentliche Kennzeichen eines solchen speziellen und für die Entwicklung des Kindes günstigen Umfelds sind u. a. Einrichtungsgegenstände, welche dem Alter bzw. der Körpergröße des Kindes angemessen sind (z. B. ein passendes Gewicht der Stühle), sowie Lernmaterialien und Übungen, welche seinen vielfältigen Bedürfnissen entsprechen (vgl. 1966a, 51; 1987, 184; 1989a, 152f.; 1996a, 23; 1998a, 45; 2001, 180).

Vom *Erzieher* als Teil der „vorbereiteten Umgebung“ erwartet sich Maria MONTESSORI mehrere Kompetenzen: Er müsse innerlich vorbereitet sein und „seinen eigenen Charakter methodisch bedenken von dem Gesichtspunkt aus, ob er Fehler hat, die in seiner Behandlung des Kindes hinderlich sein könnten“ (1972, 3), mit anderen Worten: Es sind Selbst-reflexion und -kritik des Erwachsenen erforderlich. Außerdem ist in den Texten der italienischen Klassikerin zu lesen, dass sich zum Beispiel die Lehrperson umwandeln müsse (vgl. 1923b, 11f.): „Die Lehrerin lernt eine neue Kunst: anstatt sich in Respekt zu setzen und Kenntnisse in die Köpfe der Kinder hineinzuzwingen, ist sie die ‚Dienerin‘ der Kinder und führt sie zu den Dingen ihrer Umgebung, die den inneren Bedürfnissen ihres Alters entsprechen“ (1926/27, 101). Eine ähnliche Formulierung, welche ebenfalls an konstruktivistische Sichtweisen der Gegenwart erinnert, findet sich in der Arbeit „Grundlagen meiner Pädagogik“ (1996a): Es wird darin abgelehnt, in den Kopf des Kindes Begriffe zu drängen und zu zwängen, befürwortet und verlangt wird dagegen, dass sich das Kind an bereitgestellten Materialien entwickeln kann (vgl. ebd., 48).



MONTESSORI fordert vom Erwachsenen u. a. auch zwei weitere Bereitschaften und Fähigkeiten: Dieser solle dem Kind, das sich ein „Entwicklungsmaterial“ aussuche oder das sich bei der „Arbeit“ mit einem Gegenstand konzentriere, nicht mit einer überflüssigen, unnötigen Hilfe beistehen (vgl. 1996b, 40), was als „Methode der Nichteinmischung“ (1998a, 120) bezeichnet wird. In einer solchen Situation sei sein Leitwort: „Warte und beobachte!“ (1928b, 77), und er solle das Kind nicht unterbrechen bzw. stören (vgl. ebd., 76f.). Nach MONTESSORI verhält es sich hingegen ganz anders, wenn die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ noch nicht eingetreten ist, was sie in einem Vortrag folgendermaßen beschreibt:

„[...] wenden Sie die Regel der Nichteinmischung nicht an, solange die Kinder noch die Beute ihrer verschiedenen Unarten sind. Lassen Sie sie nicht auf die Fensterbänke klettern, auf die Möbel usw. In diesem Stadium müssen Sie eingreifen. Hier muß die Lehrerin ein Polizist sein. Der Polizist muß die ehrenhaften Bürger gegen die Störenfriede verteidigen. Die Erzieherin muß nicht nur darauf verzichten sich einzumischen, wenn ein Kind sich konzentriert; sie muß dafür sorgen, daß es nicht gestört wird. Tun Sie, was Sie wollen, mit dem Rest Ihrer Klasse, irgend etwas, das Sie in der Ausbildung gelernt haben [...]. Es ist nicht wichtig, weil dieses Stadium nicht wichtig ist. Greifen Sie ein, um Störungen zu unterbinden. Wir brauchen nicht zu bestrafen oder zu schimpfen oder zu ermahnen, wenn wir schlechtes Benehmen abstellen“ (1979, 25f.).

Es fällt u. a. MONTESSORIs zugespitzte Sprache unter Verwendung von Bildern auf (z. B. durch den Gebrauch der zwei Wörter „Beute“ und „Polizist“), was gewiss vom Leser unterschiedlich eingeschätzt werden kann, was aber hier nicht weiter vertieft werden soll, da bereits mehrfach z. B. MONTESSORIs rhetorische Übertreibungen *und* ihre vielen gelungenen Vergleiche thematisiert sowie kommentiert worden sind (vgl. Abschnitt 6.1.3). Vielmehr sollen an dieser Stelle drei Aspekte betont werden: Es werden im obigen Zitat zwar „Unarten“, bestimmte „Störenfriede“ und ein schlechtes Benehmen mancher Kinder (z. B. das Klettern auf die Möbel) erwähnt, es fehlen jedoch klare zusätzliche Informationen, sodass die ge-

nannten Verhaltensweisen nicht eindeutig (z. B. der Dimension Hyperaktivität) zugeordnet werden können. Es ist dennoch anzumerken, dass MONTESSORI (ein weiteres Mal und in diesem Fall in allgemeiner Form) auf das Störverhalten von Kindern eingeht (vgl. Abschnitte 6.3 und 6.4). Beachtenswert ist ferner, dass sie schreibt: „Wir brauchen nicht zu bestrafen oder zu schimpfen oder zu ermahnen, wenn wir schlechtes Benehmen abstellen“ (1979, 26): In diesem Zusammenhang ist auf die im Abschnitt 6.3 problematisierten „Regeln und Vorschriften für die Kinderheime“ (1928c, 64) sowie auf jene Vorschläge MONTESSORIs hinzuweisen, welche sie Erwachsenen gibt, die „schlechtes Benehmen abstellen“ wollen: Sie schlägt z. B. vor, den Kindern eine Geschichte zu erzählen, mit ihnen zu singen oder mit ihnen Übungen in der Form eines Wettstreits zu machen (vgl. 1979, 26ff.). Schließlich sind – im Kontext „ungeordneter“ wie „geordneter“ Kinder – die zwölf „Gebote für den Erzieher des jungen Kindes im ‚Kinderhaus‘“ (ebd., 28) zu berücksichtigen: Es werden zentrale Kompetenzen bzw. Anforderungen an den Erwachsenen im Umgang mit den Kindern aufgelistet und meist kurz zusammengefasst, etwa im dritten („Der Lehrer ist ‚aktiv‘, wenn er das Kind mit der Umgebung in Beziehung bringt: Er ist ‚passiv‘, wenn diese Beziehung erfolgt ist“) oder im fünften „Gebot“: „Er muß herbeieilen, wohin er gerufen wird“ (ebd.; vgl. STEIN 2003b, 193f.).

#### **6.5.5.2 Verlaufsform**

MONTESSORI differenziert im Buch „Das Kind in der Familie“ (1928a) zwischen drei speziellen Perioden im Verlauf der Konzentration, also der „Polarisation der Aufmerksamkeit“: „die ‚vorbereitende Periode‘, die Periode der ‚großen Arbeit‘, die in Zusammenhang steht mit einem Gegenstand der Außenwelt, und eine dritte, die sich nur im Inneren abspielt und die dem Kinde Freude und Helligkeit bringt“ (ebd., 81). Welche weiteren

Wirkungen der Konzentrationsprozess „bringt“, etwa die Entwicklung der Geduld (vgl. ebd.), wird der Abschnitt 6.5.5.3 darlegen. Hier sollen die drei angegebenen Perioden interessieren, welche auch in der Abb. 13 bei der zweiten Entwicklungsstufe unterschieden werden. Auffallend ist dabei die „scheinbare Müdigkeit“ (MONTESSORI 1987, 106) zwischen der „Einübung“ und der „großen Arbeit“, was im Werk „Schule des Kindes“ (1987) wie folgt beschrieben wird: „Interessant ist die scheinbare Müdigkeit [...]. In diesem Augenblick ist der Ausdruck des Kindes nicht ruhig und erleichtert wie zum Schluß der Kurve; im Gegenteil, es ist eher unruhig, bewegt sich, geht umher, aber es stört die anderen nicht“ (ebd., 96f.). Als Erklärung für die charakterisierte Müdigkeit zwischen der ersten und zweiten „Arbeitsperiode“ (ebd., 96) führt MONTESSORI an, dass das Kind nach der tiefsten Befriedigung seines Interesses suche und sich auf die „große Arbeit“ vorbereite (vgl. ebd., 97). Im Hinblick auf das vorliegende Thema ist zu unterstreichen, dass die Unruhe während der „scheinbaren Müdigkeit“ vor der zweiten Periode der Konzentration *nicht* mit jener Unruhe zu verwechseln ist, welche Menschen mit bestimmten „Deviationen“ (z. B. „Fluchterscheinungen“) zeigen (vgl. Abschnitt 6.3.2; MÜLLER 1991, 77f.). Ferner ist zu beachten, dass sich im Rahmen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ mehrere Begriffe synonym verwenden lassen: „Konzentration ist also ein ganzheitliches menschliches Handeln, das als Arbeit im Sinne einer tätigen Meditation bezeichnet werden kann“ (HOLTSTIEGE 2004, 183). Zusammenfassend wird außerdem WALDSCHMIDT zitiert, weil sie in einer komprimierten und zugleich übersichtlichen Form einige wesentliche Kennzeichen der dreistufigen „Polarisation der Aufmerksamkeit“ anführt:

- „1. Vorbereitung (leichtere Arbeit oder äußere Vorbereitung der Umgebung)
2. ‚Große Arbeit‘ (absolute Konzentration, Versunkenheit und Unablenkbarkeit, Wiederholung und Übung)

### 3. Zuwendung zur Außenwelt (Kennzeichen: Offenheit, Heiterkeit, Ausgeglichenheit, Gesprächsbereitschaft)“ (2001, 95).

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich auf einer bildlichen wie textlichen Ebene mit den zahlreichen von MONTESSORI vorgelegten Wirkungen des Phänomens der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. der anvisierten „Normalisation“.

#### 6.5.5.3 Bildungswirkungen

Die Darstellung der vielfältigen Bildungswirkungen erfolgt zunächst mit Hilfe der Abb. 13, die einen eher allgemeinen Rahmen schafft, danach mit Hilfe einiger ausgewählter Zitate aus den Werken MONTESSORIs, um spezielle Bezüge zu den Bereichen Hyperaktivität und Impulsivität herstellen zu können. Die in Abb. 13 erkennbaren vier „Arbeitskurven“ aus dem Buch „Schule des Kindes“ (1987) veranschaulichen nach MONTESSORI ebenso viele „Stufen oder durchschnittliche Typen innerer Entwicklung“ (ebd., 105): Über die unterste „Kurve“, eigentlich ein Streckenzug, ist zu erfahren: „Auf der ursprünglichen Stufe herrscht die *Unordnung* im Verhalten und die *Unfähigkeit, die Aufmerksamkeit zu fixieren*. In diesem Fall besteht keine echte Arbeitslinie, und die Kurve bleibt vorwiegend unterhalb der Ruhelinie“ (ebd.). Dem „Stadium der Unordnung“ (ebd.) folgt die zweite Entwicklungsstufe: Auf ihr sei, so die italienische Ärztin und Pädagogin, die dauernde Bindung der Aufmerksamkeit an eine „Arbeit“ eingetreten, es bilde sich eine charakteristische Kurve „der normalen geordneten Arbeit ersten Grades heraus“ (ebd.). Es handelt sich dabei um jenen „typischen“ Verlauf der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, der insgesamt drei Perioden umfasst (vgl. Abschnitt 6.5.5.2). Darüber hinaus präsentiert Maria MONTESSORI zwei höhere „Typen innerer Entwicklung“ (1987, 105): In der dritten Stufe verschwinde die „scheinbare Müdigkeit“ bzw. die Unruhe des Kindes, und die „große Ar-

beit“ ende in der Kontemplation, während in der letzten Stufe eine allgemeine Niveauanhebung stattfindet. Diese sei an den gehobeneren intellektuellen Arbeiten der Einübung erkennbar, zudem werde das disziplinierte Verhalten zur Haltung bzw. Gewohnheit. Die „Arbeitskurve“ tendiere dazu, geradlinig zu werden sowie parallel zu den Ruhelinien zu verlaufen (vgl. ebd., 104ff.): „Die Kinder arbeiten dann mit Ordnung, Ausdauer und Disziplin“ (ebd., 107).

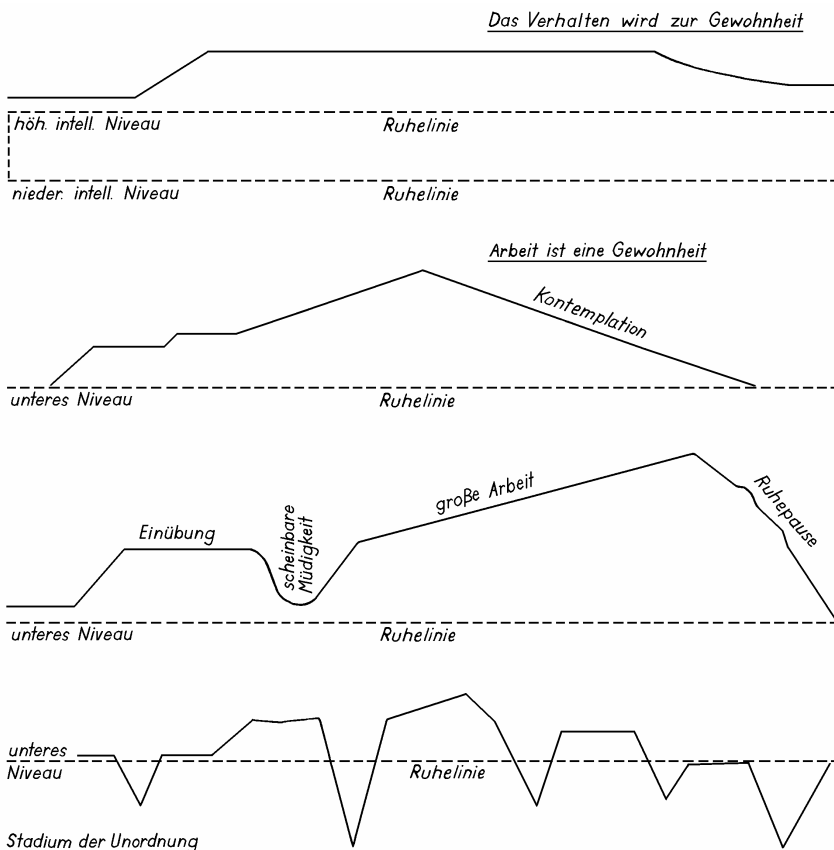


Abb. 13: Darstellung von vier Entwicklungsstufen (in: MONTESSORI 1987, 106)

Die folgenden Auszüge aus den pädagogischen Arbeiten MONTESSORI erlauben eine Ergänzung bzw. Konkretisierung der Wirkungen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“. Neben den vielfältigen anderen Effekten – zum Beispiel in Bezug auf die Entwicklung der Unabhängigkeit und auf die Bildung bedeutsamer individueller wie sozialer Aspekte, z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen und zentrale Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen (vgl. 1966b, 102ff.) – beschreibt MONTESSORI Bildungswirkungen, denen im Licht des vorliegenden Themas eine große Bedeutung zugeschrieben werden darf. Im Buch „Frieden und Erziehung“ (1973) etwa gibt sie Erfolge der „Normalisierung“ bzw. „wahre Qualitäten“ eines „neuen Menschen“, eines Menschen ohne „Charakterfehler“, an:

„Der Mensch kann durch die Arbeit von seinen psychischen Krankheiten genesen; durch die Arbeit kann er das geistige Leben erlangen. Die Arbeit ist das Mittel zur Heilung all seiner Fehler; [...] und zugleich verschwinden die Unstetigkeit, die Faulheit, die Auflehnung, die Lüge. Und was bleibt? Es bleibt der *neue Mensch*, ohne unsere Fehler, der arbeitende Mensch, der geheilte Mensch. Dieser Mensch besitzt wahre Qualitäten: die Liebe, die nicht Anhänglichkeit bedeutet; die Disziplin, die nicht Unterwerfung bedeutet; die Möglichkeit, sich in Beziehung zur Wirklichkeit zu setzen, was nicht Phantasie bedeutet. Das Kind [...] zeigt uns den neuen Menschen, den moralischen Menschen und das einfache und gleichmäßige Leben, denn die Gesundheit besteht in Einfachheit und Gleichmaß“ (ebd., 36f.).

Kritisch ist anzumerken, dass im Zitat ein erzieherischer Optimismus (die „Arbeit“, hier zu verstehen als ein konzentriertes, ganzheitliches Handeln des Menschen, sei das „Mittel zur Heilung“ aller „Fehler“) deutlich wird, der *in dieser Form* vom Autor dieser Arbeit nicht geteilt wird. In diesem Kontext bestätigt sich LUDWIGS Einschätzung, wonach MONTESSORI vor bestimmten rhetorischen Übertreibungen und Zuspitzungen nicht zurückscheut (vgl. 2004, 217). Ganz anders jedoch verhält es sich bei den im Textausschnitt angeführten Präzisierungen, z. B. beim Gesichtspunkt des Verschwindens der Unstetigkeit (man denke etwa an die im Abschnitt 6.3.3 thematisierten Schwierigkeiten „vorwiegend impulsive[r] Kinder“)

und beim Bereich der Entwicklung der Disziplin. Sie bedeute *nicht* Unterwerfung (vgl. MONTESSORI 1973, 36), was u. a. vor dem Hintergrund der Erziehung zu einer Persönlichkeit bzw. zur Unabhängigkeit der Kinder sowie Jugendlichen zu sehen ist (vgl. Abschnitt 6.2). Letzteres kommt auch, aber eher indirekt an einer Stelle aus dem Text „Der Weg zu meiner Erziehungsmethode“ (1923a) zum Ausdruck, indem die Freiwilligkeit der „Arbeit“ des Kindes hervorgehoben wird:

„Das Kind wurde von dem Gegenstand selbst angezogen, schenkte ihm seine ganze Aufmerksamkeit und fing nun an zu arbeiten, um in seiner Arbeit ohne Unterbrechung, in einer wunderbaren Konzentration unermüdlich fortzufahren. Nachdem es gearbeitet hatte, schien es zufrieden, ausgeruht und glücklich zu sein. Ja, Ruhe stand in dem ganzen Ausdruck der heiteren Gesichter jener Kinder; man las sie in ihren von Glück strahlenden Augen, nachdem sie ihre *f r e i w i l l i g e* Arbeit zustande gebracht hatten“ (MONTESSORI 1923a, 6).

Während im obigen Zitat die erlangte bzw. erhöhte Aufmerksamkeit des Kindes (in erster Linie die Ausdauer bei der konzentrierten Aktivität) und einige damit zusammenhängende Aspekte (z. B. die „von Glück strahlenden Augen“) im Vordergrund stehen, lassen sich beim nächsten Auszug mehrere Bildungswirkungen im Kontext der Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität entdecken:

„Wir haben Kinder erlebt, die sich total verwandelten, indem sie die Liebe für die Gegenstände erwarben, während sich gleichzeitig der Ordnungssinn, die Disziplin und die Selbstkontrolle in ihnen als Ausdruck einer vollkommenen Freiheit entwickelten. Wir haben erlebt, wie sie mit Ausdauer arbeiteten und in der Arbeit ihre eigenen Energien potenzierten. [...] Es (Anm. d. Verf.: Gemeint ist das Kind.) wird ein äußerst arbeitsames Wesen, ein ausgesprochener Beobachter, kein Zerstörer, unglaublich exakt (sicher viel exakter als wir), gewissenhaft in der Durchführung seiner Handlungen, fähig zu konzentrierter Aktivität, fähig, seine Bewegungen zu kontrollieren, es liebt auf besondere Weise die Ruhe [...]. Mehr noch, die Kinder änderten auch in der Familie ihr Verhalten stark, und die Angehörigen kamen und fragten uns: ‚Sagt uns, wie unsere Kinder so ruhig und aktiv geworden sind!‘ Oftmals – das Phänomen erscheint wirklich eigenartig – verschwanden manche Krankheiten, wie Anämie, Verdauungsschwierigkeiten usw. [...] So verändern in dieser Umgebung, wo ungestört gearbeitet werden kann, alle Kinder ihren Charakter und werden ruhige und konzentrationsfähige Wesen“ (1973, 70, 121ff.).

Die beschriebenen (*Verhaltens-*)*Veränderungen* – der aufschlussreichen Schrift „Frieden und Erziehung“ (1973) entnommen – betreffen nicht nur die Aufmerksamkeit (z. B. die Konzentrationsfähigkeit, das ausdauernde, exakte „Arbeiten“), sondern auch Bereiche, in denen Kinder mit Hyperaktivität und/oder Impulsivität *vor* der „Normalisierung“ häufig Schwierigkeiten haben. Zu den diesbezüglichen „Verwandlungen“ zählt MONTESORI etwa die Ruhe, die Kontrolle der eigenen Bewegungen, die „Liebe für die Gegenstände“ („kein Zerstörer“) und weitere Effekte inner- sowie außerhalb der Familie (z. B. das Verschwinden von Verdauungsproblemen). Als einer der Hauptpunkte wird die entwickelte „Selbstkontrolle“ der Kinder angegeben, womit sich – u. a. in Verbindung mit dem „Ordnungssinn“ und der „Disziplin“ – die erzielten Veränderungen zusammenfassen lassen. Ferner wird ein Hintergrund der „totalen“ „Verwandlung“ des „Charakters“ kurz erwähnt: die „Umgebung, wo ungestört gearbeitet werden kann“ (ebd., 123). Einen anderen zentralen Hintergrund nennt MONTESORI im Werk „Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt“ (1979), wenn sie in komprimierter Form festhält: „Zuerst ist das Phänomen der Konzentration notwendig. Dann sind die Kinder ruhig. Sie bewegen ihre Hände nur, wenn sie arbeiten. Ein Kind, das sich sammelt, stört die anderen nicht“ (ebd., 24; vgl. 2001, 105). Bemerkenswert ist dabei u. a. der grob skizzierte Zusammenhang zwischen der „Sammlung“ und dem Verhalten des sich konzentrierenden Kindes, das andere *nicht* stört. In diesem Kontext weist MONTESSORI etwa auf einen Transfer der (Erfolge der) „Polarisation der Aufmerksamkeit“ auf die religiöse Erziehung der Kinder hin:

„Ich vertraute ihrer durch Erziehung entwickelten Disposition, welche sie zu ruhigen und geduldigen Arbeitern gemacht hatte, die schon an eine Art spontaner Meditation durch den ‚Zyklus der Arbeit‘ gewöhnt sind und äußere Dinge beobachten können, die für sich allein zurechtkommen, die das Schweigen lieben und die Stille, die es erzeugt, die schon auf die kleinen Bewegungen ihrer Muskeln achten und fähig sind, sie zu beherrschen. Solche Kinder sind bereit, einen Schritt weiterzugehen und diese Haltung auf ihre eigenen



inneren Bewegungen anzuwenden. Nicht nur die Grundsätze menschlicher Gerechtigkeit interessieren sie, sondern eine einfache Liebe zu Jesus wird in ihrem Herzen geboren und mit ihr ein großer Wunsch nach Reinigung“ (1964, 28).

Mit Blick auf das Thema dieser Arbeit ist hervorzuheben, dass MONTESORI im zitierten Buch „Kinder, die in der Kirche leben“ (1964) von beobachtungsfähigen, das Schweigen liebenden, „ruhigen und geduldigen Arbeitern“ berichtet, die bereits auf kleine Muskelbewegungen achten würden und überdies fähig wären, diese zu beherrschen. Es sind dies Verhaltenskomponenten, die bei Menschen mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und/oder Impulsivität – um es vorsichtig zu formulieren – erwünscht sind und sich (noch erst oder stärker) entwickeln sollten.

Im Hinblick auf die *Vermeidung bzw. Reduzierung speziell von Hyperaktivitäten* darf den folgenden drei Textausschnitten aus den Werken „Kinder sind anders“ (2004e), „Über die Bildung des Menschen“ (1966a) und „Das Kind in der Familie“ (1928a) eine hohe Relevanz beigemessen werden, wobei die bisherigen und die am Ende dieses Abschnitts angeführten Zitate ebenfalls bedeutsam sind:

„Das normale Kind, das langsam und nachdenklich ist, stellt einen neuen Typus dar; aber es ist sogleich zu erkennen, daß bei diesem Kind die langsamen, kontrollierten Bewegungen wirklich vom eigenen Ich beherrscht werden und der Vernunft unterworfen sind. [...] Worauf es ankommt, ist also nicht die Lebhaftigkeit der Bewegungen, sondern die Beherrschung seiner selbst. [...] Die Fähigkeit, sich gemäß der Leitung durch sein Ich zu bewegen und nicht nur gemäß der von den äußeren Dingen ausgehenden Anziehungskraft, führt das Kind dazu, sich auf ein einziges Ding zu konzentrieren“ (2004e, 101).

„Die Kinder machen nicht allein Fortschritte im beinahe wunderbaren Erwerben der Bildung, sondern sie werden ihrer selbst bewußter, mehr Herr ihrer eigenen Handlungen, sicherer in ihrem Verhalten und Auftreten, sie zeigen weder Steifheit noch Verlegenheit oder Furcht. [...] Lebensfreude und Disziplin scheinen mehr die Frucht dieser inneren Akte als äußere Umstände zu sein. Diese Kinder sind dann bereit, die Umgebung zu beherrschen. Denn sie sind ausgewogener und besser imstande, sich zu orientieren und ihre Möglichkeiten abzuschätzen. Sie legen eine auffallende Ruhe und Ausgeglichenheit an den Tag. Auch dadurch ist es für sie leichter, mit anderen Personen zurechtzukommen“ (1966a, 61).

„Kaum sind die kleinen Gegenstände, die die Kinder wirklich gebrauchen können, vorbereitet, so ordnet sich ihre Tätigkeit in verblüffender Weise. Ihre Willenskraft leitet ihre Bewegungen, sie können sich selbst lenken, da sie wissen, was sie wollen. Im Kinde lebt ein Bedürfnis nach Betätigung, das vielleicht größer ist als das nach Nahrung, das wir aber mangels des geeigneten Betätigungsfeldes nicht erkennen können. Geben wir ihm dieses, so wird aus einem kleinen unbefriedigten Quälgeist ein freudiger Arbeiter. An die Stelle des Zerstörers tritt ein sorgsamer Pfleger der Gegenstände. Aus einem lärmenden, ungeordneten Kind hat sich ein ruhiges, geordnetes entwickelt“ (1928a, 56).

Aus der langen Reihe von Bildungswirkungen, die MONTESSORI in den drei Zitaten präsentiert, sollen einige wichtige Kernpunkte herausgenommen und zusammenfassend dargelegt werden: Die kindlichen Bewegungen werden als langsam und kontrolliert beschrieben. Wiederholt wird die „Beherrschung seiner selbst“ (2004e, 101) betont, etwa mit Formulierungen wie: Die Kinder „können sich selbst lenken“ (1928a, 56), das Kind „hat die Herrschaft über seinen Körper erworben [...]. Seine Selbstbeherrschung ist oft größer als die des Erwachsenen“ (ebd., 83). Die Kinder seien ausgewogener, „mehr Herr ihrer eigenen Handlungen“ sowie „besser imstande, sich zu orientieren und ihre Möglichkeiten abzuschätzen“ (1966a, 61), was an Selbstkontrollkompetenzen im ADHS-Modell von LAUTH & SCHLOTTKE erinnern lässt (vgl. Abb. 1). Schließlich entwickle sich, so MONTESSORI, aus einem „unbefriedigten Quälgeist ein freudiger Arbeiter“, aus einem „Zerstörer“ ein „sorgsamer Pfleger der Gegenstände“ sowie aus einem lärmenden, „ungeordneten“ ein ruhiges, „geordnetes“ und verstärkt selbstbewusstes Kind (vgl. 1928a, 56; 1966a, 61).

In Bezug auf die *Vermeidung bzw. Reduzierung speziell von Impulsivitäten* darf erneut drei Zitaten eine große Bedeutung zugeschrieben werden, wobei mehrere der bislang angegebenen und erläuterten Textstellen die Dimension Impulsivität mit einschließen (z. B. bei den beiden Aspekten Selbstkontrolle und Ausdauer):

„Ein weiteres Phänomen ist Harmonie [...]. Das Material ist dabei eine Hilfe, denn wir haben nur einen Satz des Materials in jeder Klasse. [...] Es besteht

die Regel, daß die Kinder das Material nicht von einem zum anderen weitergeben, sondern es immer auf seinen Platz zurückbringen, wenn sie damit fertig sind. Darin finden sie eine Übung der Geduld und der Achtung für andere. Sie bringen Sympathie und Verständnis auf, so daß allmählich eine wirkliche Eintracht zustande kommt, die künstlich nicht erzeugt werden könnte. [...] So lernen sie Geduld und Anpassung an die Bedürfnisse des anderen: es genügt nicht, daß man ihnen diese Eigenschaften erklärt, sie müssen sie üben“ (1979, 33, 37).

„Wenn das geschehen ist, entsteht eine wirkliche ‚Disziplin‘, deren deutlichste Auswirkungen wir damit vergleichen könnten, was wir als ‚Respekt für die Arbeit und Rücksichtnahme auf die Rechte anderer‘ bezeichnen würden. Denn es geschieht nicht mehr, daß ein Kind dem anderen das Arbeitsmaterial wegnehmen will; auch wenn es danach verlangt, wartet es geduldig, bis der Gegenstand frei ist; und oft beobachtet das Kind mit Interesse, wie der Kamerad mit dem Gegenstand arbeitet, den es zu besitzen wünscht“ (1987, 93).

„Was wir bei unseren Kindern [...] allgemein feststellen können, ist, daß hinter ihren Handlungen eine Umsicht steht, die es ihnen möglich macht, Gefahren zu meiden und doch in deren Mitte zu leben. Hierher gehört die Handhabung von Messern bei Tisch und in der Küche, der Umgang mit Streichhölzern und Beleuchtungskörpern, der unbeaufsichtigte Aufenthalt an Gartenteichen, das Überschreiten einer Straße in der Stadt. Kurzum, unsere Kinder haben ihre Handlungen und zugleich ihren Wagemut in der Kontrolle, und so gelangen sie zu Ruhe und Überlegenheit. Normalisierung heißt also keineswegs, sich in Gefahr begeben, heißt vielmehr Entwicklung einer Umsicht, die das Handeln unter Gefahren ermöglicht, weil man diese kennt und in seiner Gewalt hat“ (2004e, 176).

Die Zitate aus den Büchern „Spannungsfeld – Kind – Gesellschaft – Welt“ (1979), „Schule des Kindes“ (1987) und „Kinder sind anders“ (2004e) beinhalten mit Blick auf den Bereich Impulsivität interessante Gesichtspunkte, die hier kurz aufgegriffen bzw. kritisch betrachtet werden sollen: MONTESSORI skizziert den Umgang mit dem begrenzten „Entwicklungsmaterial“, von dem den Kindern nur ein Satz pro Klasse zur Verfügung steht (vgl. 1979, 33). Unter Beachtung der erwähnten Regel (über das Zurückbringen des Materials an den jeweiligen Platz) fänden die Kinder eine „Übung der Geduld und der Achtung für andere“ (ebd.). Auch wenn das Kind danach verlange, nehme es dem anderen dessen Arbeitsmaterial nicht weg, sondern es warte geduldig, bis der Gegenstand frei sei (vgl.

1987, 93), eine Kompetenz, die bei Kindern mit Impulsivität häufig nur kaum erkennbar ist (vgl. Abschnitt 3.3). Ähnliches trifft oft auch zu, wenn eine gewisse Umsicht notwendig ist bzw. wäre, um Gefahren zu verkleinern oder überhaupt zu vermeiden (vgl. Abschnitt 3.1): In dieser Hinsicht stellt MONTESSORI fest, dass die Kinder im Rahmen der „Normalisierung“ eine Umsicht entwickeln würden, „die das Handeln unter Gefahren ermöglicht, weil man diese kennt und in seiner Gewalt hat“ (2004, 176). Ob dies soweit führen darf, dass z. B. Kinder *ohne* eine entsprechende Aufsicht durch Erwachsene sich an Gartenteichen aufhalten, ist nach Meinung des Autors dieser Arbeit nicht nur kritisch zu hinterfragen, sondern auch in Anbetracht schrecklicher Unfälle wenn möglich zu verhindern. Dessen ungeachtet soll unterstrichen werden, dass die Entwicklung einer grundlegenden Umsicht, um menschliche Handlungen angemessen zu kontrollieren und Gefahren auszuweichen (vgl. ebd.), zu begrüßen und zu unterstützen ist, auch und besonders für Kinder mit Impulsivität, um z. B. zu lernen, warten zu können, bis man an der Reihe ist.

An zahlreichen anderen Textstellen lassen sich die genannten Bildungswirkungen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. „Normalisation“ wieder finden, z. B. beim Satz: „Die unordentlichen Kinder werden ordentlich, die passiven tatkräftig, und der Störer wird zum Helfer“ (MONTESSORI 1998a, 129). Wiederholt werden die erzielte Konzentration, Beobachtungsfähigkeit, Genauigkeit, Ausdauer, Ruhe, (Selbst-)Beherrschung, (Selbst-)Disziplin, Selbstkontrolle, Geschicklichkeit, Bewegungskoordination, Freude, Ausgeglichenheit, Selbständigkeit, Umsicht, Geduld sowie weitere erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. auf der Ebene des sozialen Lernens bzw. Zusammenlebens der Kinder) beschrieben (vgl. 1923b, 12; 1928b, 16ff.; 1989a, 181ff.; 1996a, 27f., 47; 2000, 23ff.; 2004b, 23f.; 2004c, 102ff.; 2004f, 43f.).

## 7. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit hat sich – vor dem Hintergrund der im Abschnitt 5.4 dargelegten Lücke in der bisherigen MONTESSORI-Forschung – die *Frage* nach dem hyperaktiven und impulsiven Störverhalten im Spiegel der pädagogischen Werke MONTESSORIs gestellt. Um den Anforderungen des Themas im Rahmen einer *historisch-hermeneutischen (Quellen-) Analyse* gerecht zu werden, sind zunächst theoretische und methodische Voraussetzungen beleuchtet und geschaffen worden, etwa die Betrachtung von Menschen mit ADHS im Wandel der Zeit oder die Präsentation und Erläuterung der fünf zentralen Fragenkomplexe. Letztere sind dann im sechsten Kapitel beantwortet worden und führen zu den nachstehenden *Ergebnissen*, in denen – mit Blick auf die festgestellten Informationslücken – ein Hinzugewinn erkennbar wird. Dieser besteht im Kern in der *Ergänzung und Vertiefung* der zwei kurz gehaltenen Beiträge SCHMUTZLERS (vgl. Abschnitt 5.4) und lässt sich mit den folgenden drei verifizierten Hypothesen zusammenfassen:

### **Verifizierte Hypothese 1:**

**Hyperaktivität und Impulsivität werden in den Arbeiten MONTESSORIs mit anderen als den heutigen Beschreibungen charakterisiert.**

Wie der Abschnitt 6.3 zeigt, legt MONTESSORI wiederholt – auf einer textlichen und bildlichen Ebene (vgl. Abb. 6 bis 9) – diesbezügliche Beschreibungen vor, wobei sie *allgemein* von so genannten „(Charakter-) Fehlern“ oder „Deviationen“ (es finden sich daneben mehrere weitere, synonym verwendete Formulierungen) und *speziell* von so genannten „Fluchterscheinungen“ bzw. von einer „Störung des Gleichgewichts zwischen Impuls und Hemmung“ (1987, 166) spricht. Die Begriffe „Hyperaktivität“ und „Impulsivität“ werden nicht benutzt, hingegen etwa die Ausdrücke „ungeordnet“, „zappelig“ und (allerdings nur in der Adjektivform)

die Bezeichnung „impulsiv“ (vgl. ebd.). Exemplarisch seien die Charakterisierungen in den Büchern „Grundlagen meiner Pädagogik“ (vgl. 1996a, 21, 27), „Kinder sind anders“ (vgl. 2004e, 159, 163f.) sowie „Schule des Kindes“ (vgl. 1987, 166f.) angegeben. Dabei fällt auf, dass sie häufig mehrere „Fehler“ und/oder Begleit- bzw. Folgesymptome (z. B. Unaufmerksamkeiten, Ängste, Hemmungen, Aggressivität) beinahe „gleichzeitig“ beschreibt, also die einzelnen „Abwegigkeiten“ nicht immer streng voneinander trennt. Deshalb überrascht es nicht, dass – unter Beachtung der Hintergründe der identifizierbaren vier „Subtypen“ (vgl. Abschnitt 6.3.4) – der Mischtyp im Zentrum steht. Die drei „Nebentypen“ lauten: ein „Typ“ mit einer unaufmerksamen und impulsiven Komponente, ein vorwiegend hyperaktiver „Typ“ sowie ein vorwiegend impulsiver „Typ“. In Bezug auf das Alter liegt der Schwerpunkt in den beiden Gruppen der Vorschulkinder und der Schulkinder, wobei nur selten exakte Altersangaben angeführt werden und in zwei Werken Langzeitfolgen problematisiert werden. Außerdem verweist MONTESSORI im Kontext von Hyperaktivität und Impulsivität auf unterschiedliche Gesellschaftsschichten (z. B. auf reiche wie arme „Kinderhäuser“ bzw. Kinder), insgesamt aber lediglich fünfmal (vgl. Abb. 9). Nur dreimal gibt sie das Geschlecht von Kindern mit u. a. Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und/oder Impulsivität an: Es ist jeweils ein Junge.

### **Verifizierte Hypothese 2:**

**MONTESSORI deutet jene Phänomene, die heute als Hyperaktivität und Impulsivität bezeichnet werden.**

Der Abschnitt 6.4 stellt dar, wie MONTESSORI die in der Gegenwart als Hyperaktivität und Impulsivität bezeichneten Phänomene zwischen den beiden Polen von „*Deviation*“ und „*Normalisation*“ interpretiert. Zu den wesentlichen Elementen dieser Deutung sind u. a. zu zählen: die Unter-

scheidung von zwei verschiedenen „Naturen“ des Kindes (die „äußerliche“, „deviate“, „anormale“ einerseits und die „tiefere“, „verborgene“, „normale“ „Wesensart“ andererseits), die Differenzierung zweier Altersstufen („Deviationen“ bei Kindern und Jugendlichen, „Disproportionalitäten“ bei Erwachsenen), die begrifflich-inhaltliche Schwerpunktsetzung auf so genannte „Verteidigungs- und Abwehrreaktionen“ bzw. -mechanismen unter Verwendung des Bildes der „Masken über der Seele des Kindes“ (2002a, 112), die Betonung von sittlich-religiösen, familiären, schulischen sowie sozialen Verursachungs- bzw. Beeinflussungsfaktoren und die Einordnung der Menschen in den Kontext von „Zentrum“ und „Peripherie“ (vgl. Abb. 11). Darüber hinaus lassen sich in den Werken MONTESSORI ältere und gegenwärtige Erklärungsmodelle auffälligen Verhaltens, etwa die Paradigmen TUGGENERs und GÖPPELS, entdecken. Insgesamt gesehen, ist eine starke systemisch-ökologische Perspektive in ihren Vorstellungen über „Deviationen“ wie z. B. „Fluchterscheinungen“ – eine große Bandbreite an „Abwegigkeiten“ wird thematisiert – zu erkennen.

### **Verifizierte Hypothese 3:**

**MONTESSORI zieht aus jenen Phänomenen, die heute als Hyperaktivität und Impulsivität bezeichnet werden, Konsequenzen für die pädagogische Praxis.**

Auf der Basis genauer Beobachtungen der Kinder, mehrerer Gespräche mit den Eltern, kontinuierlicher Aufzeichnungen der Lehrpersonen und anderer Aspekte (z. B. die kritische Selbstreflexion der Erwachsenen und die Schaffung einer angemessenen „vorbereiteten Umgebung“) fordert MONTESSORI eine *Reihe* von pädagogischen Konsequenzen bzw. Interventionen, um von „Deviationen“ – z. B. von einer „Störung des Gleichgewichts zwischen Impuls und Hemmung“ (1987, 166) – zu „gesunden“ oder diese überhaupt zu *vermeiden* (vgl. 1973, 95). Es sind dies vor al-

lem die Förderung der Multiperspektivität und Ganzheitlichkeit, die Bewegungs- und Sinneserziehung, die Stille-Übung sowie die Ermöglichung der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. der „Normalisation“ (vgl. Abschnitte 6.5.1 bis 6.5.5). Besonders hervorheben lassen sich in diesem Zusammenhang die von MONTESSORI präsentierten *Bildungswirkungen* im Hinblick auf die Vermeidung bzw. Reduktion von Hyperaktivitäten und Impulsivitäten, aber auch von weiteren Auffälligkeiten (z. B. Unaufmerksamkeiten, Abhängigkeiten oder Minderwertigkeitskomplexe): die Konzentration, Ausdauer, Selbstkontrolle bzw. -beherrschung, Geschicklichkeit, Bewegungskoordination, Ausgeglichenheit, Geduld und vieles mehr (vgl. Abschnitt 6.5.5.3). Zusammenfassend ergeben sich im Licht der sechs Problembereiche (vgl. Abschnitt 5.5.3) folgende exemplarisch angeführten Veränderungen: im Bereich Selbstkontrolle (z. B.: Das Kind agiert achtsam und beherrscht.), im motorischen Bereich (z. B. nicht mehr ungeschickt), im Lern- und Leistungsbereich (z. B. ausdauernd), im motivationalen bzw. emotionalen Bereich (z. B. interessiert), im psychosozialen Verhaltensbereich (z. B. abwartend) sowie im umgangssprachlichen Bereich (z. B. nicht mehr „anormal“).

Nachstehende *Schlussfolgerungen* sind nach Meinung des Autors dieser Arbeit mit Blick sowohl auf die Geschichte der Pädagogik als auch auf die gegenwärtige Erziehungstheorie bzw. -praxis von großer Bedeutung: Zunächst ist MAREK zuzustimmen, wenn sie festhält, dass es sich bei der Hyperaktivität keineswegs um ein neues Phänomen handle (vgl. 2007, 23): „Kinder, die als Charakteristik ihres Lebens eine scheinbar nicht zu bremsende Aktivität und eine übergroße Impulsivität mit in die Schule bringen, gab es schon immer“ (ebd.). Die Geschichte des „Zappelphilipp“ etwa, die einleitend zitiert worden ist, unterstreicht nach MAREK, dass die Hyperaktivität nichts Neues ist (vgl. ebd.). In ihr beschreibt der Ner-



venarzt HOFFMANN „ein Verhalten von Kindern, das heute ein zentrales Problem der Kindererziehung darstellt und Gegenstand aufwendiger diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen ist“ (BRACK & WARNKE 2001, 22). Auch MONTESSORI charakterisiert mehrfach Verhaltensweisen von Menschen mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und/oder Impulsivität (vgl. Abschnitt 6.3) und kann somit als ein weiterer Beleg für die Existenz der ADHS bereits in der Vergangenheit herangezogen werden. Die vorliegende Arbeit hat sich demnach nicht mit einem flüchtigen Modethema beschäftigt, auch nicht z. B. mit einem Randthema, sondern, wie BRACK & WARNKE feststellen, mit einem zentralen erzieherischen Problem (vgl. 2001, 22), welches ein *Hin- und Herblenden* zwischen der Geschichte und Gegenwart erlaubt. Letzteres trifft ebenso auf die Umbruchsphase der Reformpädagogik zu, der MONTESSORI zugeordnet wird. Es soll an dieser Stelle betont werden, was TENORTH im Abschnitt 2.3 primär über das heutige Verständnis und den Umgang mit der Reformpädagogik fordert, z. B. deren *kritische Betrachtung* als „Gedächtnis“, „Inspiration“ und „Stachel für unerledigte konstruktive Ansprüche“ (1994, 602). Eine Verklärung oder gar eine Dogmatisierung der Reformpädagogik wird dagegen klar abgelehnt, und bezüglich MONTESSORIs Konzept sei besonders auf LUDWIG u. a. verwiesen:

„Montessori-Pädagogik ist kein ein für allemal fertig vorliegendes vollständig ausgearbeitetes pädagogisches Konzept, erst recht keine sakrosankte pädagogische Heilslehre. Maria Montessori (1870–1952) hat ihren zu Anfang des 20. Jahrhunderts grundgelegten pädagogischen Ansatz lebenslang vertieft, empirisch überprüft und weiterentwickelt. [...] Die Pädagogik Maria Montessoris stellt einen Ausgangspunkt dar, keine Endstation. Lehrende und Lernende in der Montessori-Pädagogik bleiben ständig unterwegs. Zu dieser geistigen Lebendigkeit gehört auch die Auseinandersetzung mit grundsätzlicher Kritik am pädagogischen Denken Montessoris“ (2004, 14).

Dieser skizzierten Einschätzung der MONTESSORI-Pädagogik – man kann auch von einem „Modell“, das jedoch nicht als ein „Muster“ zu ver-

stehen ist, sprechen (vgl. LUDWIG 2005) – schließt sich der Verfasser dieser Arbeit an. Ähnlich argumentiert WALDSCHMIDT, welche sie als *eine* (nicht die) Antwort auf die gegenwärtigen Erziehungsprobleme und als eine offene, zur Weiterentwicklung fähige Konzeption betrachtet, „um nicht apologetenhaft diese Pädagogik dort stehenzulassen, wo sie 1952 beim Tode Montessoris stand“ (2001, 90). Es existieren also *Freiräume*, welche auf der theoretischen wie praktischen Ebene genutzt werden sollten und über welche auch die italienische Klassikerin selbst geschrieben hat, zum Beispiel mit den Worten: „Es genügt, die Idee zu verstehen und nach ihren Angaben voranzuschreiten“ (1966a, 28; vgl. LUDWIG u. a. 2003, 15).

Auf der Grundlage der dargelegten Gesichtspunkte über die drei Bereiche ADHS (ein zentrales, aber nicht neues Problem), Reformpädagogik (u. a. ein „Stachel“ und eine „Inspiration“) und MONTESSORI-Pädagogik (u. a. eine Antwort auf die aktuellen erzieherischen Herausforderungen) lassen sich nun einige allgemeine und spezielle *Vorschläge und Forderungen* in kurzer Form anführen: Es ist auch für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen in der Gegenwart sehr förderlich, sich an Altbewährtes zu erinnern, also Vergessenes oder wenig Beachtetes wieder zu entdecken, und dies zu realisieren (vgl. MERTENS 1998, 19). In Bezug auf MONTESSORI bedeutet dies beispielsweise, die Bedürfnisse des Kindes nach Wissen und „Gelegenheit zur Entfaltung seiner Aktivität“ (1996a, 43) zu berücksichtigen, ihm das zu „geben, was es braucht“ (ebd.), sowie die Entwicklung der Unabhängigkeit zu fördern: „Wir müssen dem Kind dabei helfen, selbst zu handeln, selbst zu wollen, selbst zu denken“ (1998a, 141; vgl. 2002a, 120; 2004d, 128f.). Die „Freiheit des Kindes“ wird hervorgehoben, ohne aber deren Grenze, das Gemeinwohl, außer Acht zu lassen (vgl. 2004c, 57).

Im Hinblick auf den Umgang bzw. die Erziehung von Menschen mit Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und/oder Impulsivität werden zusätzlich folgende spezielle Aspekte vorgeschlagen und gefordert, wobei davon gewiss auch viele Menschen ohne ADHS profitieren: Es sollte eine für die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder bzw. Jugendlichen angemessene (Lern-)Umgebung geschaffen werden, um etwa, im Sinne der Prävention, bestimmte Auffälligkeiten im Idealfall zu vermeiden. Um dies zu verwirklichen, sind u. a. beobachtungsfähige und selbstkritische wie -bewusste Erwachsene gefragt, die Konzentrationsphasen ermöglichen und nicht stören („Regel der Nichteinmischung“), die aber auch vor dem Eintreten der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bzw. „Normalisation“ entsprechend eingreifen. Der Autor dieser Arbeit denkt dabei vor allem an die Chancen einer integrativen Erziehung und an die Betonung der Ganzheitlichkeit (z. B. die Bewegungs- und Sinneserziehung) sowie der Multimodalität der Hilfen, wie sie in den Abschnitten 3.5, 4.4 und 6.5 dargelegt worden sind. In diesem Kontext ist erneut auf WALDSCHMIDT zu verweisen: Sie hält fest, dass es die Vorgaben und Prinzipien der MONTESSORI-Pädagogik „erlauben, sowohl auf neuere wissenschaftliche Entwicklungen wie auf die heutigen Anforderungen pädagogischer Praxis zu antworten“ (2001, 91). Außer- wie innerhalb dieser „offene[n] theoretische[n] Konzeption“ (ebd.) lassen sich somit interdisziplinär ausgerichtete Interventionen bei ADHS realisieren, um Betroffenen und Beteiligten situationsspezifisch, ausreichend und nachhaltig helfen zu können.

Unter Berücksichtigung wichtiger Ergebnisse der vorliegenden Arbeit versucht das in der Abb. 14 dargestellte *mind map*, mehrere (gewiss nicht alle) bedeutsame Aspekte der Prä- bzw. Intervention bei ADHS zusammenzufassen: Im Mittelpunkt stehen die Menschen mit oder ohne ADHS. Ganz wesentlich sind grundsätzliche Gesichtspunkte wie etwa die Ge-

staltung der Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt oder, wie dies u. a. auch Maria MONTESSORI wiederholt hervorhebt, die Betonung der Ganzheitlichkeit und Selbstständigkeit. Auf der Basis der Multiperspektivität bzw. -modalität bieten sich in der jeweiligen konkreten Situation vielfältige Formen der Prä- bzw. Intervention an: Dazu gehören u. a. die unterschiedlichen Strukturierungshilfen (z. B. entsprechende Rituale und gemeinsam ausgehandelte Regeln im wertschätzenden Umgang miteinander), die verschiedenen Entspannungsverfahren, die (Verhaltens-)Therapie, die psychomotorische Förderung, die medizinischen Hilfen sowie die mannigfaltigen Möglichkeiten der (Reform-)Pädagogik.

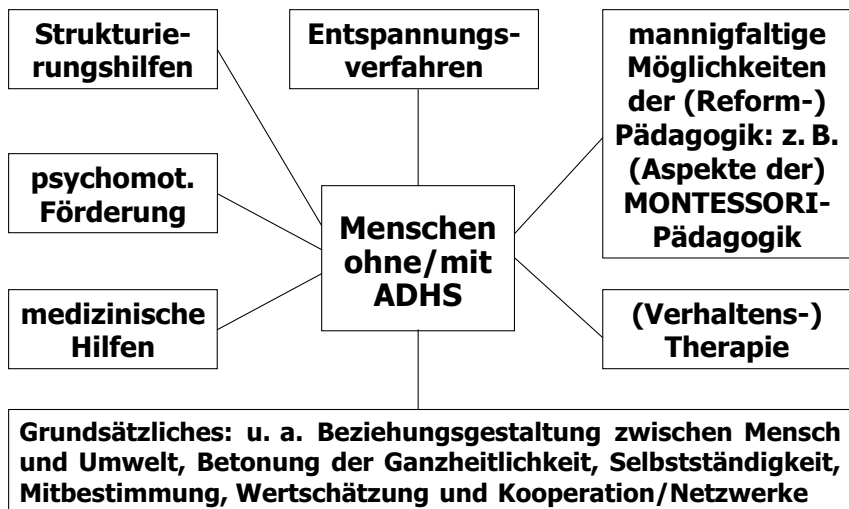


Abb. 14: Aspekte der Prä- bzw. Intervention bei ADHS

Die Möglichkeiten der (Reform-)Pädagogik dürfen vor dem Hintergrund dieser Arbeit unterstrichen werden, weil – wie dargelegt worden ist – in der MONTESSORI-Pädagogik auf der theoretischen sowie praktischen Ebene (*heil- und sonder-)*pädagogische Fördermöglichkeiten stark betont

werden (vgl. Kapitel 6): Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Bedürfnisse erhalten mehrfach die Chance, etwa im Rahmen der Stille-Übung bestimmte Impulse zu hemmen und ihr Verhalten besser zu kontrollieren. Neben der Stille-Übung im Besonderen ermöglicht die „Normalisation“ bzw. die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ im Allgemeinen zahlreiche Bildungswirkungen, beispielsweise eine Reduktion der Hyperaktivität und Impulsivität. In diesem Kontext sind viele Umgangsweisen mit der MONTESSORI-Pädagogik denk- und realisierbar, z. B. die Entnahme einzelner Aspekte (z. B. die Stille-Übung und/oder die Sinneserziehung) sowie deren (verstärkte) Umsetzung in der Regelschule (vgl. FLITNER 2001, 242).

Es bleibt zu hoffen, dass weitere, vernetzte (Forschungs-)Anstrengungen in den unterschiedlichen (Fach-)Gebieten unternommen und dass durch das Hin- und Herblenden zwischen der Vergangenheit und Gegenwart mehrere wertvolle Weiterentwicklungen der (MONTESSORI-)Pädagogik Wirklichkeit werden, indem etwa auch andere pädagogische Klassiker analysiert und interpretiert werden.



## 8. Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Die nachfolgenden Abschnitte beinhalten zentrale pädagogische Schriften Maria MONTESSORIs, wichtige Fachliteratur über sie, weitere fachspezifische Literatur zu bedeutenden Themengebieten der vorliegenden Arbeit sowie das Verzeichnis der insgesamt 14 Abbildungen.

### 8.1 Schriften Montessoris: Werke und Aufsatzsammlungen

**Pedagogical anthropology.** Translated from the Italian by Frederic Taber Cooper. V. William Heinemann, London 1913

**Der Weg zu meiner Erziehungsmethode,** in: Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, H. 12, 1923a, 5–7

**Grundlinien meiner Erziehungsmethode,** in: Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, H. 12, 1923b, 8–12

**Von selbsttätiger Erziehung unserer Kinder,** in: Urania, H. 4, 1926/27, 97–103

**Das Kind in der Familie.** Selbstverlag der Montessorischule, Wien 1928a

**Mein Handbuch.** Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. V. Julius Hoffmann, Stuttgart 1928b, 2. Aufl.

**Kinder, die in der Kirche leben.** Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori. Herausgegeben und übersetzt von Helene Helming. V. Herder, Freiburg u. a. 1964

**Über die Bildung des Menschen.** Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1966a

**Von der Kindheit zur Jugend.** Entwicklungspsychologie des Schulalters. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald. V. Herder, Freiburg u. a. 1966b

**Die geistliche Erziehung eines Lehrers. Aber vor allem habt die Liebe,** in: Montessori-Werkbrief, H. 28, 1972, 3–7

**Frieden und Erziehung.** Die Bedeutung der Erziehung für die Verwirklichung des Friedens. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1973

**Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt.** Auf dem Wege zu einer „Kosmischen Erziehung“. Aus nachgelassenen Texten herausgegeben von Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1979

**Schule des Kindes.** Montessori-Erziehung in der Grundschule. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1987, 2. Aufl.

Früher: Montessori-Erziehung für Schulkinder. Band 1: Betätigungsdrang und Erziehung. V. Julius Hoffmann, Stuttgart 1926

**Das kreative Kind.** Der absorbierende Geist. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1989a, 7. Aufl.

**Psychoarithmetik.** Psico Aritmética. Die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren. V. Paeda media, Thalwil & Zürich 1989b

**Erziehung für den Frieden,** in: Das Kind. Halbjahrschrift für Montessori-Pädagogik, H. 9, 1991, 6–8

**Dem Leben helfen.** Das Kind in der Familie und andere Vorträge. Nach der Rückkehr aus Indien. Über die Bildung des Menschen. Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1992

**Grundlagen meiner Pädagogik.** Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Besorgt und eingeleitet von Prof. Dr. Berthold Michael. V. Quelle und Meyer, Wiesbaden 1996a, 8. Aufl.

**Texte und Gegenwartsdiskussion.** Herausgegeben von Prof. Dr. Dr. h. c. Winfried Böhm. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996b, 5. Aufl.

**Erziehung für eine neue Welt.** Die Anfänge. Erziehung für eine neue Welt. Weltanalphabetismus. Herausgegeben und eingeleitet von Harald Ludwig und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 1998a

**The mass explained to children.** V. Roman Catholic Books, Fort Collins 1998b

**Neue Welt und Erziehung,** in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik. V. Lit, Münster u. a. 2000, 19–28

**Die Macht der Schwachen.** Vertrauen statt Kampf: Abrüstung in der Erziehung. Frieden und Erziehung. Spannungsfeld Kind – Gesellschaft –



Welt. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 2001, 3. Aufl.

**Gott und das Kind.** Grundgedanken: Gott und das Kind. Religiöse Erziehung: Buchauszüge und Kursusvorträge. Unbekannte Texte aus dem Nachlass. Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 2002a, 3. Aufl.

**Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.** Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis. Zusammengestellt von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 2002b, 18. Aufl.

**Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes.** Übersetzung aus dem Italienischen von Mag. Karin Pellegrini. V. Renate Götz, Dörfles 2003a

**To educate the human potential.** The Clio Montessori series. Volume 6. V. Clio Press, Oxford 2003b

**Wissen als Mittel zur Entwicklung der Persönlichkeit,** in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik. Erziehung und Bildung angesichts der Herausforderungen der Pisa-Studie. V. Lit, Münster 2003c, 73–79

**Brief an Clara,** in: Kramer, R.: Maria Montessori. Biographie. Leben und Werk einer großen Frau. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Gudrun Theusner-Stampa. V. Fischer, Frankfurt a. M. 2004a, 6. Aufl., 50–53

**Das junge Kind in der Familie,** in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik und frühe Kindheit. Eine Revolution in der Erziehung? V. Lit, Münster 2004b, 16–26

**Die Entdeckung des Kindes.** Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 2004c, 17. Aufl.

Früher: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. V. Julius Hoffmann, Stuttgart 1928c, 2. Aufl.

**Die Erziehung und das Kind,** in: Böhm, W. & Fuchs, B.: Erziehung nach Montessori. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004d, 127–129

**Kinder sind anders.** Aus dem Italienischen von Percy Eckstein und Ulrich Weber. Bearbeitet von Helene Helming. V. Klett-Cotta & DTV, Stuttgart & München 2004e, 20. Aufl.

„**Kosmische Erziehung**“. Die Stellung des Menschen im Kosmos. Menschliche Potentialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 2004f, 6. Aufl.

## 8.2 Literatur über Montessori

**Anderlik, L.:** Ein Weg für alle! Leben mit Montessori. Montessori-Therapie und -Heilpädagogik in der Praxis. V. Modernes Lernen, Dortmund 2003, 3. Aufl.

**Becker-Textor, I. (Hrsg.):** Maria Montessori. Zehn Grundsätze des Erziehens. Herausgegeben von Ingeborg Becker-Textor. V. Herder, Freiburg u. a. 2004, 3. Aufl.

**Biewer, G.:** Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1992

**Böhm, W.:** Der Friede als das letzte Ziel der Erziehung, in: Böhm, W. & Fuchs, B.: Erziehung nach Montessori. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004, 75–83

**Böhm, W.:** Maria Montessori (1870–1952), in: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. V. Beck, München 2003, 74–88

**Böhm, W. (Hrsg.):** Maria Montessori. Bibliographie. 1896–1996. Internationale Bibliographie der Schriften und der Forschungsliteratur. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1999

**Böhm, W. & Fuchs, B.:** Erziehung nach Montessori. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004

**Böhm, W. & Oelkers, J.:** Vorwort, in: Hofer, C.: Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. V. Ergon, Würzburg 2001, 5f.

**Bolvansky, R.:** Offener Unterricht und Montessori-Pädagogik, in: Czerwenka, K. (Hrsg.): Das aufmerksamkeitsgestörte und hyperaktive Kind. Ursachen, didaktische Konzepte, schulische Hilfen. V. Beltz, Weinheim & Basel 2002, 2. Aufl., 37–51

**Dohmen, G.:** Interview in: Alpha-Forum-Extra: Stationen der Pädagogik: Maria Montessori. Prof. Dr. Günther Dohmen im Gespräch mit Dr. Walter Flemmer. Sendetag: 19.3.2005. Bayerischer Rundfunk, BR-Alpha, [http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0503/20050319\\_i.shtml](http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0503/20050319_i.shtml), Ausdruck vom 16.4.2005, 1–13

**Flemmer, W.:** Interview in: Alpha-Forum-Extra: Stationen der Pädagogik: Maria Montessori. Prof. Dr. Günther Dohmen im Gespräch mit Dr. Walter Flemmer. Sendetag: 19.3.2005. Bayerischer Rundfunk, BR-Alpha, [http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0503/20050319\\_i.shtml](http://www.br-online.de/alpha/forum/vor0503/20050319_i.shtml), Ausdruck vom 16.4.2005, 1–13

**Fuchs, B.:** Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt. V. Beltz, Weinheim & Basel 2003

**Fuchs, B.:** Ursprung, Intention und Grenzen der Kosmischen Theorie Maria Montessoris, in: Böhm, W. & Fuchs, B.: Erziehung nach Montessori. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004, 115–125

**Haberl, H. (Hrsg.):** Integration – Die Vielfalt als Chance. Möglichkeiten der Montessori-Pädagogik. Integration und Montessori-Pädagogik. Internationale Krimmler Montessori-Tage 1994. Symposium zum Thema „Integration – Die Vielfalt als Chance“. V. Herder, Freiburg u. a. 1995

**Haberl, H.:** Montessori-Pädagogik – Grundsätzliches und Aktuelles, in: Haberl, H. (Hrsg.): Montessori und die Defizite der Regelschule. Internationale Krimmler Montessori-Tage. Symposium zum Thema „Montessori-Pädagogik – eine Perspektive für die 90er Jahre?“. V. Herder, Freiburg u. a. 1993, 12–23

**Hansen-Schaberg, I.:** Der Turm – Umgangsweisen mit der Montessori-Pädagogik, in: Hansen-Schaberg, I. & Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 4: Montessori-Pädagogik. Schneider-V. Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, 1–11

**Hebenstreit, S.:** Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk. V. Herder, Freiburg u. a. 1999

**Heiland, H.:** Maria Montessori mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1993, 3. Aufl.

**Hellbrügge, T.:** Das Konzept der sozialpädiatrischen Entwicklungs-Rehabilitation, in: Mertens, K. (Hrsg.): Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung. V. Modernes Lernen, Dortmund 2002, 53–67

**Hellbrügge, T.:** Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. V. Kindler, München 1977

**Hellbrügge, T. & Montessori, M. sen. (Hrsg.):** Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind. Referate und Ergebnisse des 18. Internationalen Montessori-Kongresses (München, 4.–8. Juli 1977). V. Kindler, München 1978

**Helming, H.:** Einleitung, in: Montessori, M.: Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori. Herausgegeben und übersetzt von Helene Helming. V. Herder, Freiburg u. a. 1964, 7–11

**Hofer, C.:** Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. V. Ergon, Würzburg 2001

**Holtstiege, H.:** Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion. V. Herder, Freiburg u. a. 1999a

**Holtstiege, H.:** Grundzüge der Anthropologie Montessoris im Kontext der Anthropologie-Diskussion, in: Ludwig, H. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. V. Herder, Freiburg u. a. 1999b, 21–29

**Holtstiege, H.:** Kosmos, Kosmische Erziehung, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003, 4. Aufl., 154–160

**Holtstiege, H.:** Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. V. Herder, Freiburg u. a. 2004, 13. Aufl.

**Holtstiege, H.:** Zur Forschungs- und Diskussionslage um die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in Deutschland. Rückblick – Aktualität – Zukunftsperspektiven. 40 Jahre Montessori-Vereinigung e. V.. V. Lit, Münster u. a. 2002, 316–323

**Klein, G.:** Geist, absorbierender, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003, 4. Aufl., 112–117

**Köpcke-Duttler, A.:** Interkulturalität – Montessori, Gandhi, Tagore, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003a, 4. Aufl., 143–148

**Köpcke-Duttler, A.:** Kritik an Maria Montessori: Sergius Hessen – Anne Fischer-Buck – Birgitta Fuchs, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik und frühe Kindheit. Eine Revolution in der Erziehung? V. Lit, Münster 2004, 204–217

**Köpcke-Duttler, A.:** Montessori und der italienische Faschismus, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003b, 4. Aufl., 187–191

**Kramer, R.:** Maria Montessori. Biographie. Leben und Werk einer großen Frau. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Gudrun Theusner-Stampa. V. Fischer, Frankfurt a. M. 2004, 6. Aufl.

**Leenders, H.:** Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2001

**Lippert, H. u. a.:** Einführung in die Montessori-Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Materialien, in: Materialgeleitetes Lernen. Elemente der Montessori-Pädagogik in der Regelschule – Grundschulstufe. Ein Fortbildungsmodell der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. V. Manz, München 1991, 39–54

**Ludwig, H.:** Interview in: DeutschlandRadio: Forum Pisa. Pädagogische Klassiker: Maria Montessori (Audio-Kassette). Moderation: Jürgen Wiebicke, Berlin & Köln, 18.3.2005

**Ludwig, H.:** Maria Montessori – Leben, Werk, Grundgedanken, in: Ludwig, H. (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. V. Herder, Freiburg u. a. 2003, 5. Aufl., 11–36

**Ludwig, H.:** Montessori-Schulen und ihre Didaktik. V. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2004

**Ludwig, H. u. a.:** Zur Einführung, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik und frühe Kindheit. Eine Revolution in der Erziehung? V. Lit, Münster 2004, 10–15

**Ludwig, H. u. a.:** Zur Einführung, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik. Erziehung und Bildung angesichts der Herausforderungen der Pisa-Studie. V. Lit, Münster 2003, 10–17

**Meisterjahn-Knebel, G.:** Erdkinderplan, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003, 4. Aufl., 46–51

**Milz, I.:** Montessori-Pädagogik neuropsychologisch verstanden und heilpädagogisch praktiziert. V. Borgmann, Dortmund 1999

**Missmahl-Maurer, S.:** Maria Montessori. Neuere Untersuchungen zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens. V. Lang, Frankfurt a. M. u. a. 1994

**Müller, A.:** Die heilende Wirkung der Zeit in der Pädagogik Maria Mon-

tessoris, in: Das Kind. Halbjahrsschrift für Montessori-Pädagogik, H. 9, 1991, 65–85

**Neise, K.:** Montessori und Heilpädagogik, in: Montessori, M.: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis. Zusammengestellt von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. V. Herder, Freiburg u. a. 2002, 18. Aufl., 161–166

**Raapke, H.-D.:** Montessori an den Pranger?, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik. Erziehung und Bildung angesichts der Herausforderungen der Pisa-Studie. V. Lit, Münster 2003, 232–246

**Raapke, H.-D.:** Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004, 2. Aufl.

**Schmutzler, H.-J.:** Fröbel und Montessori. Zwei geniale Erzieher. Was sie unterscheidet, was sie verbindet. V. Herder, Freiburg u. a. 1991

**Schmutzler, H.-J.:** Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind – Förderung mehrfachbehinderter, geistig und lernbehinderter Kinder bis zur Schule – Einführung in die Praxis einer Frühförderungseinrichtung – Literatur und Hinweise für Theorie und Praxis. Selbstverlag, Köln 2003a, 2. Aufl.

**Schmutzler, H.-J.:** Montessori-Pädagogik und das entwicklungsgefährdete Kind. Psychosoziale Störungen, Schädigungen und Hilfen nach Montessori, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in Deutschland. Rückblick – Aktualität – Zukunftsperspektiven. 40 Jahre Montessori-Vereinigung e. V.. V. Lit, Münster u. a. 2002, 183–193

**Schmutzler, H.-J.:** Montessori-Pädagogik und die Integration behinderter Kinder, in: Haberl, H. (Hrsg.): Montessori und die Defizite der Regelschule. Internationale Krimmler Montessori-Tage. Symposium zum Thema „Montessori-Pädagogik – eine Perspektive für die 90er Jahre?“. V. Herder, Freiburg u. a. 1993, 112–125

**Schmutzler, H.-J.:** Psychohygiene und psychische Gesundheit bei Montessori als Bedingung des Lernens, in: Ludwig, H. u. a. (Hrsg.): Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik. Erziehung und Bildung angesichts der Herausforderungen der Pisa-Studie. V. Lit, Münster 2003b, 80–92

**Schulz-Benesch, G.:** Maria Montessori, in: Hellmich, A. & Teigeler, P.: Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. V. Beltz, Weinheim & Basel 1999, 4. Aufl., 33–37

**Steenberg, U.:** Erziehung, religiöse, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003, 4. Aufl., 68–75

**Stein, B.:** Disziplin, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003a, 4. Aufl., 34–40

**Stein, B.:** Normalisierung, in: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. V. Klemm und Oelschläger & Kinders, Ulm & Münster 2003b, 4. Aufl., 192–197

**Tschamler, H.:** Die Entwicklung des Kindes. Ein Vergleich zwischen Maria Montessori und Jean Piaget, in: Materialgeleitetes Lernen. Elemente der Montessori-Pädagogik in der Regelschule – Grundschulstufe. Ein Fortbildungsmodell der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. V. Manz, München 1991, 55–78

**Venohr, D.:** Integrative Montessori-Pädagogik. Praktische Anregungen für die Arbeit mit Kindern. V. Modernes Lernen, Dortmund 2002

**Vogl, E.:** Heilpädagogische Aspekte der Montessori-Pädagogik, in: Igl, J. & Vogl, E.: Maria Montessori. Beiträge zur Bandbreite ihrer pädagogischen Methode. V. Schäuble, Rheinfelden & Berlin 1992, 1–93

**Voß-Rauter, H.:** Hilfe für das MCD-Kind und das deprivierte Kind durch die Montessori-Pädagogik, in: Materialgeleitetes Lernen. Elemente der Montessori-Pädagogik in der Regelschule – Grundschulstufe. Ein Fortbildungsmodell der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. V. Manz, München 1991, 79–86

**Waldschmidt, I.:** Maria Montessori. Leben und Werk. V. Beck, München 2001

**Wörnle, R. C.:** Auswirkungen der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder nach den pädagogischen Prinzipien von Maria Montessori auf Konzentrationsverhalten, Schulangst, Schulunlust, Schulleistungen und soziale Integration (Dissertationsarbeit). Ludwig-Maximilians-Universität München 1984

### **8.3 Weitere fachspezifische Literatur**

**Adi, R. u. a.:** Die wirkliche Krise im psychiatrischen System. Selbstverlag CCHR (Citizens Commission on Human Rights), Los Angeles & München 2003

**Ahrbeck, B. & Henning, I.:** Ist ein Paradigmenwechsel in der Hyperaktivitäts- bzw. AD(H)S-Forschung notwendig?, in: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 49, H. 4, 2004, 345–357

**Altgeld, W.:** Das Risorgimento (1815–1876), in: Altgeld, W. & Lill, R.: Kleine italienische Geschichte. V. Reclam, Stuttgart 2004, 257–324

**American Psychiatric Association (APA):** Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision. DSM-IV-TR. Deutsche Bearbeitung und Einführung von Saß, H. u. a.. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2003

**Armstrong, T.:** Das Märchen vom ADHS-Kind. 50 sanfte Möglichkeiten, das Verhalten Ihres Kindes zu verbessern – ohne Zwang und ohne Pharmaka. Aus dem Amerikanischen von Theo Kierdorf, in Zusammenarbeit mit Hildegard Höhr. V. Junfermann, Paderborn 2002

**Bächthold, A.:** Normalisierungsprinzip, in: Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1992, 452f.

**Barkley, R. A.:** Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität. V. Hans Huber, Bern 2005, 2. Aufl.

**Barkley, R. A.:** Hyperaktive Kinder, in: Spektrum der Wissenschaft, H. 3, 1999, 30–36

**Baudisch, W.:** Zur Entwicklung der Behindertenhilfe und von Konzepten der Rehabilitation, in: Baudisch, W. u. a.: Einführung in die Rehabilitationspädagogik. V. Kohlhammer, Stuttgart u. a. 2004, 9–43

**Beck, N. u. a.:** Erhöhtes Unfallrisiko hyperkinetischer Kinder im Erwachsenenalter, in: Münchener medizinische Wochenschrift, Jg. 139, Nr. 24, 1997, 376–378

**Beckmann, J.:** Erhöhte Konzentration als Folge von Aufmerksamkeitsstörungen: Ein Zwei-Phasen-Modell, in: Janssen, J.-P. u. a. (Hrsg.): Konzentration und Leistung. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 1991, 75–85

**Benner, D. & Kemper, H.:** Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. V. Beltz & UTB, Weinheim & Basel 2003



**Bernecker, W. L.:** Spanische Geschichte. Vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart. V. Beck, München 2006, 4. Aufl.

**Betz, D. & Breuninger, H.:** Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. V. Beltz & PVU, Weinheim 1998, 5. Aufl.

**Biermann, A. & Goetze, H.:** Sonderpädagogik. Eine Einführung. V. Kohlhammer, Stuttgart 2005

**Bittner, G.:** Geleitwort, in: Göppel, R.: „Der Friederich, der Friederich ...“. Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Edition Bentheim, Würzburg 1989, 1–4

**Bleidick, U. & Hagemeister, U.:** Einführung in die Behindertenpädagogik. Erster Band: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. V. Kohlhammer, Stuttgart u. a. 1992, 4. Aufl.

**Böhm, W.:** Was heißt und zu welchem Ende studiert man die Geschichte der (Reform-)Pädagogik?, in: Böhm, W. & Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. V. Ergon, Würzburg 1999, 2. Aufl., 9–20

**Böhm, W.:** Wörterbuch der Pädagogik. V. Alfred Kröner, Stuttgart 2000, 15. Aufl.

**Brack, U. B. & Warnke, A.:** Intervention bei hyperkinetischen Störungen im Vorschulalter. Neue Wege in der Frühintervention, in: humboldt-spektrum, Jg. 8, H. 2, 2001, 22–28

**Brand, I. u. a.:** Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. V. Maria-Stern-Schule des Marienvereins mit Marienheim, Würzburg 1985

**Brandt, A. v.:** Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften. V. Kohlhammer, Stuttgart u. a. 1996, 14. Aufl.

**Bräsemann, S.:** Snoezelen als Möglichkeit zur Förderung des Körperbewusstseins bei Kindern in der Schuleingangsphase. Wissenschaftliche Hausarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Berlin 2006

**Braun, H. G. & Braun, I.:** Elternvereine stellen sich vor, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Praxis interdisziplinär. In der Arbeit mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen. V. Bundesverband Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität e. V., München & Forchheim 2001, 157–166

**Brühl, B. u. a.:** Der Fremdbeurteilungsbogen für hyperkinetische Störungen (FBB-HKS). Prävalenz hyperkinetischer Störungen im Elternurteil und psychometrische Kriterien, in: *Kindheit und Entwicklung*, Jg. 9, H. 2, 2000, 116–126

**Brüsemeister, T.:** *Qualitative Forschung. Ein Überblick.* Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000

**Caspers-Merk, M. u. a.:** Eckpunkte der Ergebnisse der vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung durchgeführten interdisziplinären Konsensuskonferenz zur Verbesserung der Versorgung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Bonn 2002, [http://www.bmgs.bund.de/cln\\_040/nn\\_600110/DE/Themenschwerpunkte/Drogen-und-Sucht/Arzneimittel/Eckpunkte-der-Ergebnisse-der-2382.templateId=renderPlain.html](http://www.bmgs.bund.de/cln_040/nn_600110/DE/Themenschwerpunkte/Drogen-und-Sucht/Arzneimittel/Eckpunkte-der-Ergebnisse-der-2382.templateId=renderPlain.html), Ausdruck vom 29.12.2005

**Cornelißen, C.:** Das Studium der Geschichtswissenschaften, in: Cornelißen, C. (Hrsg.): *Geschichtswissenschaften. Eine Einführung.* V. Fischer, Frankfurt a. M. 2000, 9–25

**Dieckhoff, V.:** *Hyperaktivität im Kindesalter. Aufmerksamkeitsstörung mit und ohne Hyperaktivität. ADD/ADHD. Ein Überblick über Erscheinungsformen, Ursachen, Behandlungsmöglichkeiten und Hilfen.* Für Erzieher, Lehrer, Eltern und am Thema Interessierte. V. Bundesverband Arbeitskreis Überaktives Kind e. V., Berlin 2002, 3. Aufl.

**Doll-Tepper, G.:** *Bewegungsunruhige Kinder als pädagogische Herausforderung für den Sport,* in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): *Praxis interdisziplinär. In der Arbeit mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen.* V. Bundesverband Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität e. V., München & Forchheim 2001, 43–58

**Döpfner, M.:** *Adaptive multimodale Diagnostik und Therapie von ADHS,* in: *ADHS-Report*, Jg. 6, Nr. 21, 2005a, 1f.

**Döpfner, M.:** *ADHS im Jugendalter,* in: *ADHS-Report*, Jg. 6, Nr. 22, 2005b, 1–3

**Döpfner, M.:** *Hyperkinetische Störungen,* in: Petermann, F. (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie.* V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2002, 5. Aufl., 151–186

**Döpfner, M.:** *Multizentrische Studie zur Wirkdauer von Medikinet® retard.* Manfred Döpfner für die Methylphenidat-Studiengruppe, in: *ADHS-Report*, Jg. 6, Nr. 18/19, 2005c, 5–8

**Döpfner, M. & Lehmkuhl, G.:** Adaptive Pharmakotherapie von ADHS, in: ADHS-Report, Jg. 6, Nr. 18/19, 2005, 3–5

**Döpfner, M. & Lehmkuhl, G.:** Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV. DISYPS-KJ. V. Hans Huber, Bern u. a. 2000, 2. Aufl.

**Döpfner, M. & Lehmkuhl, G.:** Kinder mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen: Symptomatik, Verlauf und Behandlungsansätze, in: Leyendecker, C. & Horstmann, T. (Hrsg.): Frühförderung und Frühbehandlung. Wissenschaftliche Grundlagen, praxisorientierte Ansätze und Perspektiven interdisziplinärer Zusammenarbeit. V. Edition Schindele, Heidelberg 1997, 243–258

**Döpfner, M. u. a.:** Hyperkinetische Störungen. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2000

**Döpfner, M. u. a.:** Langzeitwirksames Methylphenidat bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen. Eine multizentrische Studie (= Sonderdruck aus Nervenheilkunde. Zeitschrift für interdisziplinäre Fortbildung). V. Schattauer, Stuttgart 2003

**Döpfner, M. u. a.:** Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. THOP. V. Beltz & PVU 2002, 3. Aufl.

**Eichelberger, H. & Wilhelm, M.:** Reformpädagogik als Motor für Schulentwicklung. Unter Mitarbeit von Christian Laner und Christine Tarnai-Hammer. StudienVerlag, Innsbruck u. a. 2003

**Fischer, R.:** ADHS und Wehrdienst, in: ADHS-Report, Jg. 6, Nr. 18/19, 2005a, 10f.

**Fischer, R.:** Schnelle Wirkung wie gewohnt – lange Wirkung wie gewünscht: Individuelle Therapieoptimierung mit Medikinet® retard, in: ADHS-Report, Jg. 6, Nr. 18/19, 2005b, 1f.

**Flick, U. u. a.:** Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004, 3. Aufl., 13–29

**Flitner, A.:** Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. V. Beltz, Weinheim & Basel 2001

**Freimann, M.:** Ruherituale und Entspannungsverfahren im Unterricht, in: Petermann, U. (Hrsg.): Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen. V. Otto Müller, Salzburg 1998, 2. Aufl., 152–159

**Freisleder, F. J.:** Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. Erkennen und Behandeln der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. V. Ponte Press, Bochum 2003

**Frey-Flügge, E. & Skrodzki, K.:** Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder im Unterricht. Video des ISB, Nr. 42 45670, Stadtbildstelle Nürnberg 1997

**Früh, W.:** Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. V. UVK, Konstanz 2001, 5. Aufl.

**Glaserfeld, E. v.:** Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: Gumin, H. & Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. V. Piper, München & Zürich 2002, 6. Aufl., 9–39

**Goetze, H.:** Grundriss der Verhaltensgestörtenpädagogik. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 2001

**Göppel, R.:** „Der Friederich, der Friederich ...“. Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Edition Bentheim, Würzburg 1989

**Gössinger, P.:** Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, in: Integration in der Praxis, H. 22, 2005, 45–68

**Groeben, N. & Rustemeyer, R.:** Inhaltsanalyse, in: König, E. & Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. V. Beltz & UTB, Weinheim & Basel 2002, 2. Aufl., 233–258

**Groen, G.:** Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ), in: Brähler, E. u. a. (Hrsg.): Brickenkamp. Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. 2. Band. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2002a, 3. Aufl., 840–844

**Groen, G.:** Fragebogen zum Hyperkinetischen Syndrom und Therapieleitfaden (HKS), in: Brähler, E. u. a. (Hrsg.): Brickenkamp. Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. 2. Band. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2002b, 3. Aufl., 898–900

**Große, G.:** Hyperaktiv – wie Michel aus Lönneberga?! Hyperaktive Kinder verstehen lernen und besser mit ihnen umgehen können. V. Bundesverband Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität e. V., München & Forchheim 1999

**Gruber, H. & Ledl, V.:** Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. V. Jugend und Volk, Wien 1993, 2. Aufl.

**Gudjons, H.:** Erziehungswissenschaft kompakt. V. Bergmann und Helbig, Hamburg 1999, 2. Aufl.

**Haeblerlin, U.:** Allgemeine Heilpädagogik. Mit Ergänzungen von Jean-Luc Lambert. V. Haupt, Bern u. a. 2002, 6. Aufl.

**Heijkoop, J.:** Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege der Begleitung und Förderung. V. Beltz, Weinheim & Basel 2002, 2. Aufl.

**Heiser, P. u. a.:** Ursachen der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, in: Kinder- und Jugendmedizin, H. 4, 2003, 135–142

**Herpertz-Dahlmann, B.:** Komorbide Störungen des Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndroms im Kindes- und Jugendalter, in: Kinder- und Jugendmedizin, H. 4, 2003, 148–153

**Herrmann, U. & Oelkers, J.:** Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 4, 1994, 541–547

**Herweg, R. M.:** Historisch-hermeneutische Quellenanalyse anhand von Bildern, Texten und überlieferten Zeugnissen, in: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. V. Juventa, Weinheim & München 2003, 286–297

**Heubrock, D. & Petermann, F.:** Lehrbuch der Klinischen Kinderneuro-psychologie. Grundlagen, Syndrome, Diagnostik und Intervention. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2000

**Hillenbrand, C.:** Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. V. Ernst Reinhardt, München & Basel 1999

**Hoffmann, H.:** Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 20 schön colorierten Tafeln für Kinder von 3–6 Jahren [Der Struwwelpeter]. V. Literarische Anstalt, Frankfurt a. M. 1846, 2. Aufl.

Anm.: Die zweite Auflage des „Struwwelpeter“ erschien unter dem Pseudonym „Heinrich Kinderlieb“, die erste unter „Reimerich Kinderlieb“, und enthielt zum ersten Mal „Die Geschichte von dem Zappel-Philipp“.

**Holzinger, A.:** Verhalten beobachten und Verhaltensänderungen begleiten, in: Integration in der Praxis, H. 21, 2004, 9–14

**Hüther, G.:** Interview in: Der Spiegel, Nr. 11, 2002, 220–222

**Hüther, G. & Bonney, H.:** Neues vom Zappelphilipp. ADS: Verstehen, vorbeugen und behandeln. V. Walter, Düsseldorf & Zürich 2004, 5. Aufl.

**Imhof, M. u. a.:** Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht. V. Auer, Donauwörth 2003, 5. Aufl.

**Janssen, J.-P. & Strang, H.:** Konzentration als Phänomen und als psychologisches Problem, in: Janssen, J.-P. u. a. (Hrsg.): Konzentration und Leistung. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 1991, 1–8

**Jung, M.:** Hermeneutik zur Einführung. V. Junius, Hamburg 2002, 2. Aufl.

**Kelle, U. & Erzberger, C.:** Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004, 3. Aufl., 299–309

**Keller, S.:** Das hyperkinetische Kind. Ursachen, Erscheinungsformen und Behandlungsmöglichkeiten auffälligen Verhaltens (Diplomarbeit im Fachbereich Sozialpädagogik). Fachhochschule Darmstadt 1994

**Kerkhoff, W.:** Pädagogik der Verhaltensgestörten, in: Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1992a, 470f.

**Kerkhoff, W.:** Verhaltensstörungen, in: Dupuis, G. & Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1992b, 696

**Kiphard, E. J.:** Alternative Kunstfertigkeiten als Hilfen für den Zappelphilipp – Kinder in der Rolle des Jongleurs, Zauberers oder Clowns, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? V. Borgmann, Dortmund 2000, 339–352

**Kiphard, E. J.:** Das hyperaktive Kind aus psychomotorischer Sicht, in: Passolt, M. (Hrsg.): Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie. V. Ernst Reinhardt, München & Basel 2003, 3. Aufl., 64–84

**Kiphard, E. J.:** Psychomotorische Erziehung (Motopädagogik), in: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1993, 2. Aufl., 690–702

**Knoop, K. & Schwab, M.:** Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. V. Quelle und Meyer & UTB, Wiebelsheim 1999, 4. Aufl.

**Koch, U. & Bengel, J.:** Definition und Selbstverständnis der Rehabilitationswissenschaften, in: Bengel, J. & Koch, U. (Hrsg.): Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften. Themen, Strategien und Methoden der Rehabilitationsforschung. V. Springer, Berlin u. a. 2000, 3–18

**Koerrenz, R.:** „Reformpädagogik“ als Systembegriff, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 4, 1994, 549–564

**Kolb, B. & Whishaw, I. Q.:** Neuropsychologie. Übersetzung herausgegeben von Monika Pritzel. V. Spektrum, Heidelberg u. a. 1996, 2. dt. Aufl.

**Konrad, K. & Herpertz-Dahlmann, B.:** Neuropsychologie der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung, in: Lautenbacher, S. & Gauggel, S. (Hrsg.): Neuropsychologie psychischer Störungen. V. Springer, Berlin u. a. 2004, 387–410

**Konrad, K. & Herpertz-Dahlmann, B.:** Neuropsychologische Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS, in: Kinder- und Jugendmedizin, H. 4, 2003, 143–147

**Konrad, K. u. a.:** Aktuelle Forschungsansätze bei ADHS, in: Kinder- und Jugendmedizin, H. 4, 2003, 161–166

**Kreutzjans, C.:** Ausruhen – ohne zu ruhen. Ein Beitrag zur Arbeit mit hyperaktiven und aufmerksamkeitsgestörten Kindern und Jugendlichen. Vortrag am 3. Internationalen Snoezelen-Symposium vom 29.9. bis 1.10. 2005 an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, <http://www.reha.hu-berlin.de/koe/symp/vortraege>, Ausdruck vom 19.12.2005, Berlin 2005a

**Kreutzjans, C.:** Ausruhen ohne zu ruhen!, in: Mertens, K. & Verheul, A.: Snoezelen. Anwendungsfelder in der Praxis. V. 's Heeren Loo & ISNA, Berlin 2005b, 149–153

**Kreutzjans, C.:** Snoezelen, eine Methode zur Förderung der Aufmerksamkeit bei Kindern – aufgezeigt an einem Unterrichtsversuch. Wissenschaftliche Hausarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Berlin 2004

**Kulke, H. & Rothermund, D.:** Geschichte Indiens. Von der Induskultur bis heute. V. Beck, München 1998, 2. Aufl.

**Kurt, R.:** Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. V. UVK & UTB, Konstanz 2004

**Largo, R. H.:** Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. V. Piper, München & Zürich 1999, 3. Aufl.

**Lauth, G. W. & Schlotzke, P. F.:** Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. V. Beltz & PVU, Weinheim u. a. 2002, 5. Aufl.

**Lenzen, D.:** Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1997, 3. Aufl., 11–41

**Lill, R.:** Das faschistische Italien (1919/22–1945), in: Altgeld, W. & Lill, R.: Kleine italienische Geschichte. V. Reclam, Stuttgart 2004a, 371–430

**Lill, R.:** Geschichte Italiens vom 16. Jahrhundert bis zu den Anfängen des Faschismus. V. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1980

**Lill, R.:** Integrationspolitik oder Imperialismus? Von der Nation zum radikalen Nationalismus und zur Teilnahme am Ersten Weltkrieg (1876–1918), in: Altgeld, W. & Lill, R.: Kleine italienische Geschichte. V. Reclam, Stuttgart 2004b, 325–369

**Lindgren, A.:** Immer dieser Michel. V. Oetinger, Hamburg 1993

**Mantelli, B.:** Kurze Geschichte des italienischen Faschismus. Aus dem Italienischen von Alexandra Hausner. V. Klaus Wagenbach, Berlin 2004, 3. Aufl.

**Marek, G.:** Phänomen Hyperaktivität, in: APS, H. 4, 2007, 23f.

**Marsolek, T.:** Kinder, die uns besonders fordern – Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht, in: Integration in der Praxis, H. 7, 1997, 25–27

**Marx, R.:** Sonderpädagogik, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1997, 4. Aufl., 1392–1408

**März, F.:** Personengeschichte der Pädagogik. Ideen – Initiativen – Illusionen. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, 3. Aufl.

**Mayring, P.:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. V. Beltz, Weinheim & Basel 2002, 5. Aufl.

**Mayring, P.:** Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004, 3. Aufl., 468–475

**Mertens, K.:** Anders sein und Mitmachen-Wollen – behinderte Kinder in Bewegung, in: Zimmer, R. & Hunger, I. (Hrsg.): Wahrnehmen. Bewegen. Lernen. Kindheit in Bewegung. V. Hofmann, Schorndorf 2004, 123–134



**Mertens, K.:** Der Blick für den auffälligen Schüler – Diagnose von Wahrnehmungs- und Bewegungsstörungen und Möglichkeiten der Beseitigung durch Bewegung/Psychomotorik/Sport, in: Decker, R. (Hrsg.): Interdisziplinär-integrative Sportdidaktik für die Vor- und Grundschule. V. k. A., Walferdingen & Luxemburg 1993, 71–85

**Mertens, K.:** Hyperaktivität – Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Praxis interdisziplinär. In der Arbeit mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen. V. Bundesverband Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität e. V., München & Forchheim 2001, 11–23

**Mertens, K.:** Hyperaktivität – ein Verkehrssicherheitsrisiko?, in: Deutsche Verkehrswacht (Hrsg.): Mobil und sicher. Das Verkehrswachtmagazin, Jg. 49, H. 3, 1999, 15–16

**Mertens, K.:** Snoezelen. Untersuchungen zu Wirkungsweisen innerhalb der Rehabilitationspädagogik, in: humboldt-spektrum, Jg. 12, H. 3, 2005, 48–52

**Mertens, K.:** Wahrnehmungsförderung durch Bewegung, in: Sonderpädagogik in Berlin. Informationen des Landesverbandes. Vds Fachverband für Behindertenpädagogik, H. 2, 1998, 9–20

**Mertens, K. u. a.:** Snoezelen. Anwendungsfelder in der Praxis. V. Modernes Lernen, Dortmund 2005

**Meyer, A.-H.:** Kodieren mit der ICF: Klassifizieren oder Abklassifizieren? Potenzen und Probleme der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“. Ein Überblick. V. Universitätsverlag Winter & Edition S, Heidelberg 2004

**Mutzeck, W.:** Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000

**Naumann, K.:** Multimodale Therapie und deren Evaluation bei Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? V. Borgmann, Dortmund 2000, 211–220

**Neuhaus, C.:** Das funktionelle Verstehen der Symptomatik Hyperaktivität. – Notwendigkeit eines multimodalen Behandlungsansatzes?, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? V. Borgmann, Dortmund 2000a, 187–209

**Neuhaus, C.:** Das ist ja wieder typisch! ADS bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Extravaganzen, Stimmungs labilitäten, Somatisierungs-

tendenzen, in: Fitzner, T. & Stark, W. (Hrsg.): ADS: Verstehen – akzeptieren – helfen. Das Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom mit Hyperaktivität und ohne Hyperaktivität. V. Beltz, Weinheim & Basel 2000b, 94–117

**Oelkers, J.:** Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 4, 1994, 565–583

**Oelkers, J.:** Krise der Moderne und Reformen der Erziehung, in: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. V. Beck, München 2003, 7–31

**Oelkers, J.:** Reformpädagogik: Aktualität und Historie, in: Böhm, W. & Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. V. Ergon, Würzburg 1999, 2. Aufl., 23–47

**Oelkers, J.:** Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. V. Juventa, Weinheim & München 2005, 4. Aufl.

**Oswald, H.:** Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren, in: Frieberthäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. V. Juventa, Weinheim & München 2003, 71–87

**Pallasch, W. & Reimers, H.:** Zur Verminderung von Verhaltensstörungen durch ein integratives Training, in: Mutzeck, W. u. a. (Hrsg.): Erziehungshilfe konkret. Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln. Praktische Modelle und Methoden. V. Beltz, Weinheim u. a. 2004, 5. Aufl., 46–63

**Paulitsch, K.:** Praxis der ICD-10-Diagnostik. Ein Leitfaden für PsychotherapeutInnen und PsychologInnen. V. Facultas, Wien 2004

**Pestalozzi, J. H.:** Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998, 5. Aufl.

**Pestalozzi, J. H.:** Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799), in: Klafki, W.: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. V. Beltz, Weinheim & Basel 1997, 7. Aufl., 7–36

**Petermann, F.:** Verhaltensstörungen in der Schule, in: Petermann, U. (Hrsg.): Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen. V. Otto Müller, Salzburg 1998a, 2. Aufl., 17–37

**Petermann, F. & Lehmkuhl, G.:** Klassifikation psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter nach DSM-IV, in: American Psychiatric Association (APA): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision. DSM-IV-TR. Deutsche Bearbeitung und Einführung von Saß, H. u. a.. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2003, 53–69

**Petermann, U. (Hrsg.):** Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen. V. Otto Müller, Salzburg 1998b, 2. Aufl.

**Peters, U.:** ADHS. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ... was bedeutet das? Broschüre der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Ausgabe 2.50.4.05), Köln 2005

**Prekop, J. & Schweizer, C.:** Unruhige Kinder. Ein Ratgeber für beunruhigte Eltern. V. DTV, München 2003, 5. Aufl.

**Rademacher, C. & Döpfner, M.:** Internationales ADHS-Symposium in Heidelberg, in: ADHS-Report, Jg. 6, Nr. 21, 2005, 2–8

**Rapp, G.:** Aufmerksamkeit und Konzentration. Erklärungsmodelle – Störungen – Handlungsmöglichkeiten. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1982

**Reinhardt, V.:** Geschichte Italiens. Von der Spätantike bis zur Gegenwart. V. Beck, München 2003

**Rescher, N.:** Hermeneutische Objektivität, in: Bühler, A. (Hrsg.): Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation. V. Synchron, Heidelberg 2003, 177–190

**Retter, H.:** Kommunikation über Reformpädagogik, in: Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004a, 209–232

**Retter, H.:** Zugänge zur Reformpädagogik – Einführung in die Thematik des Bandes, in: Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. V. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004b, 5–18

**Saß, H. u. a.:** Einführung zur deutschen Ausgabe: Zur Situation der operationalisierten Diagnostik in der deutschsprachigen Psychiatrie, in: American Psychiatric Association (APA): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision. DSM-IV-TR. Deutsche Bearbeitung und Einführung von Saß, H. u. a.. V. Hogrefe, Göttingen u. a. 2003, IX–XXIV

**Schauff, F.:** Der Spanische Bürgerkrieg. V. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2006

**Schillings, C.:** Vorarlberg: Beratungs- und BetreuungslehrerInnen für Verhaltensauffälligkeiten an APS, in: Integration in der Praxis, H. 8, 1997, 27–29

**Schmutzler, H.-J.:** Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen. Einführung in die Früherziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. V. Herder, Freiburg u. a. 1999

**Schonig, B.:** Die Einheit von „Kopf und Herz“ als pädagogisches Prinzip – Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik, in: Hansen-Schaberg, I. & Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 1: Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Schneider-V. Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, 11–54

**Schratz, M.:** Unterrichtsforschung. Kurseinheit 1: Grundlagen und Ansätze. FernUniversität – Gesamthochschule Hagen, Studienbrief, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Hagen 1998

**Schulte-Markwort, M. u. a. (Hrsg.):** Cross-walk ICD-10 – DSM-IV. Klassifikation psychischer Störungen: Eine Synopsis. V. Hans Huber, Bern u. a. 2002

**Schulze, W.:** Einführung in die Neuere Geschichte. V. Ulmer & UTB, Stuttgart 2002, 4. Aufl.

**Schuntermann, M. F.:** Einführung in die ICF. Grundkurs. Übungen. Offene Fragen. V. Ecomed Medizin, Landsberg/Lech 2005

**Sinzig, J. K. u. a.:** Lassen sich hyperkinetische Auffälligkeiten am Nachmittag durch eine Morgengabe von Methylphenidat Retard vermindern?, in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Jg. 32, H. 4, 2004, 225–233

**Skrodzki, K.:** Bewegung und Bewegungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS), in: Mertens, K. (Hrsg.): Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung. V. Modernes Lernen, Dortmund 2002, 189–204

**Skrodzki, K.:** Leben mit Hyperaktivität in Deutschland vor der Jahrtausendwende, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? V. Borgmann, Dortmund 2000, 21–42

**Skrodzki, K.:** Multimodales Konzept in der Behandlung aufmerksamkeitsgestörter, hyperaktiver Kinder, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.):

Praxis interdisziplinär. In der Arbeit mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen. V. Bundesverband Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität e. V., München & Forchheim 2001, 25–41

**Skrodzki, K.:** Purzelbaum und Trampolin – Hilfen bei ADHS?, in: Zimmer, R. & Hunger, I. (Hrsg.): Wahrnehmen. Bewegen. Lernen. Kindheit in Bewegung. V. Hofmann, Schorndorf 2004, 54–57

**Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.):** Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? V. Borgmann, Dortmund 2000

**Snyder, S. H.:** Chemie der Psyche. Drogenwirkungen im Gehirn. V. Spektrum, Heidelberg u. a. 1994

**Soeffner, H.-G.:** Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004, 3. Aufl., 164–175

**Stadler, H.:** Plädoyer für verhaltensauffällige Kinder ... oder: Einfach zum Nachdenken, in: Friends. Akademienverbund – Pädagogische Hochschule Linz, Jg. 11, H. 2, 2005, 5–7

**Stollhoff, K. u. a. (Hrsg.):** Hochrisiko ADHS. Plädoyer für eine frühe Therapie. V. Schmidt-Röhmlid, Lübeck 2003, 2. Aufl.

**Streng, T.:** Bewegungsförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität, in: Mertens, K. (Hrsg.): Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung. V. Modernes Lernen, Dortmund 2002, 205–217

**Ströker, E.:** Über die mehrfache Bedeutung der Rede von Ganzen und Teilen. Bemerkungen zum so genannten hermeneutischen Zirkel, in: Acham, K. & Schulze, W. (Hrsg.): Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik, Band 6: Teil und Ganzes. Zum Verhältnis von Einzel- und Gesamtanalyse in Geschichts- und Sozialwissenschaften. V. DTV, München 1990, 278–298

**Strümpell, L.:** Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. V. Ungleich, Leipzig 1899, 3. Aufl.

**Tenorth, H.-E.:** „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 4, 1994, 585–604

**Tietz, U.:** Hans-Georg Gadamer zur Einführung. V. Junius, Hamburg 2000, 2. Aufl.

**Trott, G.-E.:** Biologische Ursachen und Möglichkeiten der medikamentösen Therapie des Hyperkinetischen Syndroms, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): *Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?* V. Borgmann, Dortmund 2000, 107–121

**Tuggener, H.:** Verwehrlostenpädagogik, in: Solarová, S. (Hrsg.): *Geschichte der Sonderpädagogik.* V. Kohlhammer, Stuttgart u. a. 1983, 167–211

**Vernooij, M. A.:** Der personenzentrierte Ansatz im Rahmen der Humanistischen Psychologie, in: Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (Hrsg.): *Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag.* V. Schöningh & UTB, Paderborn u. a. 2004, 101–108

**Vernooij, M. A.:** Hampelliese – Zappelhans. Problemkinder mit Hyperkinetischem Syndrom unter besonderer Berücksichtigung des individualpsychologischen Aspektes. V. Paul Haupt, Bern & Stuttgart 1992

**Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (Hrsg.):** Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. V. Schöningh & UTB, Paderborn u. a. 2004

**Voß, R.:** „Die Schule in unserer Hand“. Wie Lehrer ihre Schule humanisieren und auffälligem Schülerverhalten vorbeugen können, in: Voß, R. (Hrsg.): *Helfen – aber nicht auf Rezept. Alternativen und vorbeugende Maßnahmen aus gemeinsamer Verantwortung für das auffällige Kind.* V. Ernst Reinhardt, München & Basel 1991a, 2. Aufl., 27–35

**Voß, R.:** Hilfe ohne Pillen – eine Überleitung, in: Voß, R. (Hrsg.): *Helfen – aber nicht auf Rezept. Alternativen und vorbeugende Maßnahmen aus gemeinsamer Verantwortung für das auffällige Kind.* V. Ernst Reinhardt, München & Basel 1991b, 2. Aufl., 9–17

**Walter, D.:** Multimodale Verhaltenstherapie von ADHS im Jugendalter mit dem Therapieprogramm SELBST, in: *ADHS-Report*, Jg. 6, Nr. 22, 2005, 4f.

**Warnke, A. & Wewetzer, C.:** Therapie der ADHS, in: *Kinder- und Jugendmedizin*, H. 4, 2003, 155–160

**Weinhäupl, W. u. a.:** Lust auf Schule. Offener Unterricht in der Mittelstufe. V. Veritas, Linz 1995

**Weizsäcker, R. v.:** Demokratische Leidenschaft. Reden des Bundespräsidenten. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1994

**Wember, F. B.:** Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel, in: Leonhardt, A. & Wember, F. B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. V. Beltz, Weinheim u. a. 2003, 12–57

**Wender, P.:** Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit Hyperaktivität. ADHD bei Erwachsenen, in: Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.): Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen? V. Borgmann, Dortmund 2000, 43–74

**Wolff, S.:** Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. V. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004, 3. Aufl., 502–513

**World Health Organization (WHO):** Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10. Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Übersetzt und herausgegeben von Dilling, H. u. a. unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM 2004/2005. V. Hans Huber, Bern u. a. 2005, 5. Aufl.

**World Health Organization (WHO):** Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Übersetzt und herausgegeben von Dilling, H. & Freyberger, H. J. unter Berücksichtigung der German Modification (GM) der ICD-10. V. Hans Huber, Bern 2006, 3. Aufl.

**Wüllenweber, E.:** Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen – zwischen sozialer Ausgrenzung und Unterstützung. Eine Einführung aus heilpädagogischer Sicht, in: Baudisch, W. u. a.: Einführung in die Rehabilitationspädagogik. V. Kohlhammer, Stuttgart u. a. 2004, 104–139

## 8.4 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integratives ADHS-Modell (in: Lauth & Schlottko 2002, 61)

Abb. 2: MTA-Wirksamkeitsstudie (vgl. Warnke & Wewetzer 2003, 159)

Abb. 3: Faktoren, die das Schülerverhalten bestimmen (in: Mutzeck 2000, 68)

Abb. 4: Bedeutende Stationen im Leben und Wirken Maria Montessoris

Abb. 5: Bausteine der Montessori-Pädagogik (in: Lippert u. a. 1991, 40)

Abb. 6: Darstellung eines „ungeordneten Kindes“ (in: Montessori 1928a, 73)

Abb. 7: Arbeitskurve im „Stadium der Unordnung“ (in: Montessori 1987, 99)

- Abb. 8: Arbeitskurve der „Ordnung entgegen“ (in: Montessori 1987, 100)
- Abb. 9: Montessori-Texte im Spiegel der sieben Analysedimensionen
- Abb. 10: „Normale“ und „deviate“ Charakterzüge (in: Montessori 1989a, 182)
- Abb. 11: Einordnung der Menschen in den Kontext von „Zentrum“ und „Peripherie“ (in: Montessori 1989a, 188)
- Abb. 12: Anleitung zur Beobachtung des Kindes (in: Montessori 2003a, 297)
- Abb. 13: Darstellung von vier Entwicklungsstufen (in: Montessori 1987, 106)
- Abb. 14: Aspekte der Prä- bzw. Intervention bei ADHS



## Anhang 1: Begrifflichkeiten

Es lassen sich vor allem in den angegebenen Kapiteln 3, 4 und 6 nachstehende wichtige (Fach-)Begriffe und teils auch *Synonymbeziehungen* unter ihnen finden. Die Tabelle kann als Versuch einer übersichtlichen Darstellung einiger *ausgewählter* Bezeichnungen der vorliegenden Arbeit betrachtet werden.

<b>Kapitel 3: Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS)</b>	
„Minimal Brain Dysfunction“ (MBD) bzw. „Minimale cerebrale Dysfunktion“ (MCD)	Veränderungen vom DSM II bis zum DSM IV der APA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1968: Hyperkinetic Reaction of Childhood Disorder</li> <li>• 1980/87: Attention Deficit Disorder (+Hyp.): 3 Untergruppen</li> <li>• 1995: Attention Deficit Hyperactivity Disorder +/- (ADHD+/-)</li> </ul>
„Hyperkinetische Impulsstörung“	
„Psychoorganisches Syndrom“ (POS)	
„Hyperkinetisches Syndrom“ (HKS)	
<b>Kapitel 4: Auffälliges Verhalten</b>	
„Verhaltensauffälligkeit“	„herausforderndes Verhalten“
„Verhaltensstörung“	„festgefahrenes Verhalten“
<b>Kapitel 6: „Deviationen“ in den Schriften Maria MONTESSORIs</b>	
<p>a) Allgemeine Ebene unterschiedlicher menschlicher (Verhaltens-)Auffälligkeiten:          „(Charakter-)Fehler“, „(Charakter-)Abweichungen“, „Abweichungen von der Normalität“, „Abwegigkeiten“, „Unarten“, „Unordnung“, „Verteidigungs- und Abwehrreaktionen“ bzw. „Verteidigungsmechanismen“, „Störungen“</p> <p>b) Spezielle Ebene insbesondere der Hyperaktivitäten und/oder Impulsivitäten:          „Fluchterscheinungen“, „Störung des Gleichgewichts zwischen Impuls und Hemmung“</p> <p>Anmerkung des Verfassers:          Auf der allgemeinen Ebene, zum Teil auch auf der speziellen Ebene, ist eine große Bandbreite bzw. Vielfalt an „Deviationen“ zu beachten (vgl. Abb. 10; Abschnitt 6.4.1).</p>	

## Anhang 2: Lebenslauf

- |            |  |
|------------|--|
| 26.9.1968  | Geburt in Dornbirn (Österreich)  |
| 1975–1979  | Besuch der Volksschule in Feldkirch-Altenstadt   |
| 1979–1987  | Besuch des Bundesgymnasiums in Feldkirch   |
| 1987/88    | Zivildienst in Feldkirch   |
| 1988–1991  | Studium an der Pädagogischen Akademie Feldkirch: Hauptschullehrerausbildung in den Unterrichtsfächern Mathematik und Geschichte-Sozialkunde  |
| 1991–2000  | Lehrer an der Hauptschule in Feldkirch-Levis und seit 1995/96 zudem Ausbildungslehrer für Studierende der Pädagogischen Akademie Feldkirch in der Hauptschullehrerausbildung   |
| 2000/01ff. | Lehrer an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie Feldkirch (seit 1.10.2007 Praxishauptschule der PH Vorarlberg) sowie (Ausbildungs-)Lehrer für Studierende der Pädagogischen Akademie Feldkirch (seit 1.10.2007 PH Vorarlberg) |
| 1996–2003  | Magisterstudium „Magister Artium“ an der FernUniversität in Hagen in den Hauptfächern Erziehungswissenschaft und Geschichte  |





## Aus unserem Verlagsprogramm:

Nadine Öhding

### **Interaktive Experimentierstationen im Elementarbereich**

*Eine kategoriengeleitete Videostudie zur Analyse des Lern- und Arbeitsverhaltens von Kindergartenkindern im Vorschulalter an interaktiven Experimentierstationen*  
Hamburg 2009 / 330 Seiten / ISBN 978-3-8300-4654-7

Frank Wild

### **Erziehung im Geiste der Autarkie**

*Radikale Neupietisten um Hermann Lietz*  
Hamburg 2009 / 438 Seiten / ISBN 978-3-8300-4591-5

Ramona Klinger

### **Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Arbeitsmarkt, Bildung und Kompetenz**

*Eine Studie zu Projekt und Projektmanagement in der beruflichen Weiterbildung*  
Hamburg 2009 / 326 Seiten / ISBN 978-3-8300-4474-1

Stephan Reichardt

### **Schulische Integration in Bayern als Herausforderung und ungelöstes Problem**

*Eine empirische Studie zum Modell der Außenklasse aus der Perspektive von Grundschullehrern und Eltern von Grundschulern*  
Hamburg 2009 / 380 Seiten / ISBN 978-3-8300-4711-7

Antje Strietzel

### **Erziehung zur Verantwortung in Deutschen Landerziehungsheimen**

*Eine Untersuchung für den Zeitraum 1898 bis 1933*  
Hamburg 2008 / 354 Seiten / ISBN 978-3-8300-3521-3

Bernd Wunder

### **Im Kampf gegen die autoritäre Schule – der Reformpädagogin Ludwig Wunder (1878-1949)**

*Ein Vertreter der Landerziehungsheimbewegung zwischen H. Lietz, G. Kerschensteiner und L. Nelson*  
Hamburg 2008 / 228 Seiten / ISBN 978-3-8300-3465-0

