

Kindliche Erlebniswelten für die Selbstentfaltung des Kindes

„Unsere Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit beruht ganz auf der Seele des Kindes, jenes Kindes, das sich in Freiheit hat entfalten können.“ Maria Montessori (Aus dem Vortrag an der Universität zu Berlin am 27.10.1922)

Zitiert aus: Eichelberger, Harald: Kindliche Erlebniswelten für die Selbstentfaltung des Kindes. In Zwiauer, Charlotte & Eichelberger, Harald (Hrsg.), Das Kind ist entdeckt. Picus-Vlg. Wien 2001

Harald Eichelberger

Kindliche Erlebniswelten für die Selbstentfaltung des Kindes

„Unsere Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit beruht ganz auf der Seele des Kindes, jenes Kindes, das sich in Freiheit hat entfalten können.“ Maria Montessori (Aus dem Vortrag an der Universität zu Berlin am 27.10.1922)

Einführung

Manche Teile der Geschichte der Österreichischen Reformpädagogik gehören vielleicht zu den so genannten verdrängten Geschichten, weil durchaus der Anschein erweckt werden könnte, dass die Geschichte fortschrittlicher war, als die Gegenwart es ist. Manche Geschichten sind Geschichten des Möglichen, das es einzuholen, zu erreichen und fortzusetzen gilt. Gleichzeitig sind es auch Geschichten berühmter Persönlichkeiten, denen die österreichische Schule hohes internationales Ansehen verdankte.

Eine umfassende und detaillierte Gesamtdarstellung der „Österreichischen Reformpädagogik“ steht noch aus, doch kann aus den bekannten Details angenommen werden, dass auch die „Österreichische Reformbewegung“ zukunftsorientierte Konzepte bereithielt, die wieder aufzunehmen und zu diskutieren sehr lohnend sein würde. Die „Österreichische Reformpädagogik“ erreichte ihre Blütezeit in den Zwanziger- und Dreißigerjahren unseres Jahrhunderts und ist untrennbar mit der Schulreform Otto Glöckels, der Individualpsychologie Alfred Adlers und der Kinderpsychologie der Bühler-Schule verbunden. Doch auch der später zu Weltgeltung gelangte Philosoph Karl R. Popper, damals Hauptschullehrer und Horterzieher in Wien und Schüler von Karl Bühler, war in der Schulreformbewegung aktiv engagiert.[\[1\]](#)

Versucht man in der Geschichte der österreichischen Reformpädagogik Leistungen zu nennen, die von der österreichischen Pädagogik der Zwischenkriegszeit ausgegangen sind, so muss erwähnt werden, dass auch die Psychoanalyse Sigmund Freuds Elemente einer genuinen Erziehungslehre enthält, die vor allem von einigen seiner Schüler zu einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ ausgebaut worden sind. Hier sind neben August Aichhorn vor allem Sigmund Freuds Tochter Anna Freud, Siegfried Bernfeld, Wilhelm Reich und Lili Peller-Roubiczek zu nennen.^[2] Leider ist diese weltweit bedeutende pädagogische Tradition, die vor allem in der Verwirklichung der Montessori-Pädagogik einen Höhepunkt fand, nicht fortgeführt worden.

Um 1920 bestanden vor allem im Bereich des städtischen Kindergartenwesens und Hortwesens Beziehungen zur Psychoanalyse: Vor allem Anton Tesarek (Inspektor für Kindergarten- und Hortwesen) zeigt sich den Gedankengängen der psychoanalytischen Kinderpsychologie gegenüber aufgeschlossen. Und in den ersten Arbeitsjahren der 1921 gegründeten städtischen Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen fand eine Vortragsreihe über „Psychoanalytische Methoden“^[3] statt. Auch weiterhin war man im Kindergartenbereich – konkret im Rahmen des von Lili Peller-Roubiczek mit Hilfe der Gemeinde Wien aufgebauten Montessori-Kinderhauses – bemüht, Verbindungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu schaffen, indem man versuchte die Prinzipien der Montessori-Pädagogik mit Elementen psychoanalytischer Analyse zu kombinieren.^[4]

In den Jahren 1921/22, nach dem Studium der Psychologie bei Karl Bühler in Wien und begeistert von der Pädagogik Maria Montessoris, deren Ausbildungskurs sie 1920 in London besucht hatte, begann die Pragerin Lili Roubiczek (verehelichte Peller-Roubiczek) gemeinsam mit freiwilligen Helferinnen das erste „Haus der Kinder“ in Wien 10., Troststraße 98 aufzubauen. Dem Kreis der Mitarbeiterinnen um Lili Roubiczek gehörte sehr bald auch Emma „Nuschi“ Spira (verehelichte Plank) an. Gemeinsam studierten sie Maria Montessoris erstes Buch „Die Entdeckung des Kindes“^[5], lebten zusammen in einer Wohngemeinschaft, stellten Montessori-Materialien her und versuchten nach den Prinzipien von Maria Montessoris Pädagogik mit den Kindern zu leben und zu arbeiten.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Parallele zwischen der Gründung des ersten Kinderhauses in dem Proletarierviertel San Lorenzo 1907 in Rom durch Maria Montessori und der Einrichtung des Kinderhauses in Wien. Das Kinderhaus in Wien nahm vorwiegend die Kinder der im 10. Bezirk lebenden Ziegelerbeiter und Handwerker auf, und es war das Zusammentreffen bestimmter Menschen und Ideen, das die Gründung des Kinderhauses erst ermöglichte: Die Gruppe junger Frauen um LILI Peller-Roubiczek und Emma Plank mit ihrer tiefen Überzeugung und ihrem Enthusiasmus einerseits und andererseits die Großzügigkeit des Engländers Lawrence Benjamin, der mit Lili Peller-Roubiczek zusammen 1921 den Montessori-Kurs in London besucht hatte und nun die Gründung des Kinderhauses unterstützte, indem er eine Erbschaft zur Verfügung stellte. „Während Roubiczek die Montessori-Pädagogik vor allem nach außen hin vertrat, wandte sich Emma Plank, die sich rasch zur führenden Kindergärtnerin bzw. Lehrerin entwickelte, ganz der Praxis zu.“^[6]

Über ihre Arbeit im „Haus der Kinder“, dem seit 1923 auch eine Schule angeschlossen war, schreibt Lili E. Roubiczek:

„Die Montessorischule, Wien X., ist bis heute die einzige Schule in Österreich, die durchaus nach den Grundsätzen Frau Dr. Maria Montessoris geleitet wird. Die Schule wurde im August 1923 für 40 Kinder eröffnet. ...

Die pädagogische Grundlage unserer Arbeit ist die Achtung der spontanen Selbstäußerungen des Kindes; auf diesen, nicht auf einen von der Lehrerin von vornherein festgesetzten Plan baut sich die Beschäftigung der Kinder, unsere Art des Umganges mit ihnen, das ganze Leben im „Haus der Kinder“ auf, und da nicht alle Kinder zu gleicher Zeit dasselbe tun wollen, ergibt es sich, dass die Kinder teils in

kleinen Gruppen, teils einzeln spielen und arbeiten. Sie wählen sich ihre Beschäftigung frei, und eine der wesentlichsten Aufgaben der Lehrerin ist die Vorbereitung und dauernde Fürsorge für die dem Kind angepasste Umwelt. Wir bemühen uns, ein Haus der Kinder zu schaffen, d. h. ein Haus, in dem alle Möbel und Gebrauchsgegenstände den kindlichen Maßen angepasst sind und möglichst für alle Lieblingsbeschäftigungen des Kindes gesorgt ist. In einem solchen Haus fühlen sich die Kinder wohl und geborgen, und gerne unterziehen sie sich der Aufgabe, ihr kleines Reich mit den hübschen Gerätschaften in Ordnung zu halten. Sie gießen Blumen, räumen auf, bedienen ihre kleinen Kameraden bei Tisch, waschen Geschirr, kurz, leisten alle für die Gemeinschaft notwendigen Arbeiten.

Das wesentlichste ist aber die Arbeit mit dem von Frau Dr. Montessori auf Grund langjähriger praktischer Erfahrung zusammengestellten Material zur Übung der Sinne und Muskeln. Möglichst ernste Selbstständigkeit des Kindes und Unabhängigkeit von den Hilfeleistungen und Weisungen des Erwachsenen ist uns ein weiteres Ziel.“[\[7\]](#)

Ein neues Konzept, eine Methode der Erziehung, wurde im Kinderhaus gelebt, das durch die folgende Geschichte illustriert wird:

Es geht um die Hilfe der Lehrerin: „Das Eingreifen der Lehrerin ist oftmals ein Kampf gegen die Selbstständigkeit des Kindes und gibt weder Hilfe, noch Korrektion. Dottoressa wohnte einmal folgender kleinen Szene bei, die sie mir in folgender Weise erzählte: Ein Kind malte eine grüne Kuh. Die Lehrerin bemerkte:

„Warum machst du die Kuh grün? Es gibt doch keine grünen Kühe.“

„Warum?“ antwortete das Kind, „Unter den vielen Kühen, die es gibt, wird es wohl auch eine grüne geben!“

„Nein, bestimmt nicht, grüne Kühe gibt es überhaupt nicht.“

„Oh, wie schade, ... aber wenn es wirklich keine gibt, so muss ich eine machen.“[\[8\]](#)

Doch nicht die Geschichte der Wiener Montessori-Pädagogik ist es, die hier vorgestellt werden soll, sondern vielmehr die pädagogischen Ideen der Lehrerinnen, die diese Pädagogik mit ihren Kindern gelebt haben. Sie haben – wie ich ausführlich aus Originalschriften zitierend zu dokumentieren versuchen werde – eine „Authentizität der ersten Stunde“ in der Verwirklichung der Ideen Montessoris erreicht, wie sie oft nur denen beschieden ist, die als Erste eine Idee aufgreifen und ihr Leben dieser Idee verschreiben. In dieser Periode intensiver pädagogischer Entwicklung ist von den genannten Frauen eine kindliche Erlebniswelt für die Entfaltung des Kindes geschaffen worden, in einer Atmosphäre, in der Wien von dem Schweizer Pädagogen Adolphe Ferrière als „Hauptstadt des Kindes in Europa“ bezeichnet worden ist. Lili Peller-Roubiczek und Emma (Nuschi) Plank haben diese Entwicklung nachhaltig geprägt. Es ist eine Entwicklung, die bei der Umsetzung der Ideen Maria Montessoris beginnt und mit der Verbindung der Montessori-Pädagogik und der psychoanalytischen Pädagogik abrupt endet. Doch nicht die Geschichte wird hier im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die Ideen dieser beiden Frauen und auch anderer Pädagoginnen dieser interessanten Periode, wie z. B. Elisabeth Schwarz-Hierl[\[9\]](#) oder Clara Grunwald[\[10\]](#).

Lili Roubiczek formulierte ihre Erziehungsideen auf der Grundlage der Montessori-Pädagogik, die sie über ein Jahrzehnt studiert hatte. Sie wurde als eine der wenigen Erzieherinnen von Maria Montessori so geschätzt, dass sie die Erlaubnis hatte, Montessori-Materialien weiterentwickeln zu dürfen. Lili E. Peller-Roubiczeks Entwicklung führte aber von der Montessori-Pädagogik und deren intensivem

Studium zur psychoanalytischen Pädagogik, was auch zum Bruch mit der Dottoressa führte.

Das Haus der Kinder

Welche Bedeutung Lili Roubiczek der Montessori-Pädagogik im wissenschaftlichen Kontext der damaligen Zeit beigemessen hat, zeigt ihre These, dass Pädagogik allgemein bis zur Montessori-Pädagogik eine „spekulative-philosophische Disziplin“^[11] gewesen sei und oft auch heute noch ist, wie sie in Klammer hinzufügt. Dennoch war für sie die Montessori-Pädagogik eine wissenschaftliche Grundlage der Kinderziehung, auf der sie mit der Schulbehörde in Wien ein völlig neues und auch neuartiges „Haus der Kinder“ errichtete. „1926 kam das Angebot von der Gemeinde, im ersten Bezirk einen Kindergarten nach den Richtlinien Montessoris zu errichten. Schon in die Planungsphase wurde Roubiczek miteinbezogen, denn das neue ‚Haus der Kinder‘ sollte auch architektonisch den Bedürfnissen seiner zukünftigen Bewohner entsprechen. Für die Errichtung des 1930 in Betrieb genommenen Vorzeigekindergartens im ersten Bezirk engagierte man den an der Ästhetik der Moderne orientierten Architekten Franz Schuster.“^[12]

Es war dies bis vor kurzer Zeit das einzige Projekt in Österreich, ein „Haus der Kinder“^[13] als kindliche Erlebniswelt auf der Basis einer intensiv studierten und erfahrenen Pädagogik – der Montessori-Pädagogik – zu bauen, die man damals allgemein – frei nach Maria Montessori – eine Methode nannte.

Eine Methode: Montessori-Pädagogik

Elisabeth Schwarz-Hierl beschreibt „diese Methode“, sie nennt die Grundsätze und die wesentlichen Kriterien, und sie weist vor allem auf die Bedeutung der kindlichen Umgebung für den Entwicklungsgang des Kindes hin. Für die hier gedachte Entwicklung des Kindes ist ein spezifisches Verständnis von „Freiheit“ von entscheidender Bedeutung.

„Eine Methode, die von dem Grundsatz der Freiheit des Kindes ausgeht und die Person des Lehrers in den Hintergrund stellt, kann für die Erziehung des Kindes gewisser Mittel, selbst wenn ihr Ziel in der ‚Selbsterziehung‘ des Kindes liegt, nicht entbehren. Ein solches Mittel ist in der Montessori-Erziehung die Umgebung, nach ihrer Beschaffenheit durch langjährige, wissenschaftliche Versuche festgelegt. In der Tat kann eine Umgebung für ein in Freiheit gesetztes und der Bevormundung des Erwachsenen enthobenes Kind eine entscheidende Rolle spielen: es hängt von ihrer Beschaffenheit und Ausgestaltung ab, welchen Entwicklungsgang das Kind nimmt. Willkürliche und ungeordnete Verhältnisse können das Kind in seiner Entwicklung behindern, dagegen kann eine Umgebung, die genau den Bedürfnissen des kleinen Kindes angepasst ist, die schönste Entfaltung seiner Anlagen und Fähigkeiten bewirken. Eine Erziehung durch die Freiheit ist daher nur so zu verstehen, dass dem Kind die äußere Freiheit innerhalb ganz bestimmter Grenzen eingeräumt wird.“^[14]

Lili Roubiczek verweist wiederholt darauf, dass gerade der Begriff der „Freiheit des Kindes“ in der Diskussion von Erziehungssystemen eine große Rolle spielt und dass die „Freiheit des Kindes“ zu einem wirkungsvollen Schlagwort geworden ist. Hat die frühere Kleinkinderpädagogik es für ihre Aufgabe gehalten, Inhalt, Art und zeitliche Begrenzung der kindlichen Beschäftigung genau vorzuschreiben, so erscheint nun jene Erziehung, die am vollständigsten die Freiheit des Kindes garantiert als die beste. „Demgegenüber fordert die heutige Kleinkinderpädagogik (...): Man muss dem Kind seine Beschäftigung vollkommen freistellen. Doch dies genügt noch nicht: Nicht nur der Erwachsene, auch das Spielmaterial selbst, darf den Tätigkeitsdrang des Kindes in keiner Weise einengen.

All diese allgemeinen Anschauungen und Gegenanschauungen nützen dem Erzieher wenig in der praktischen Arbeit. Er muss die Hauptlinien der kindlichen Entwicklung kennen, um ihnen in der

richtigen Weise zu entsprechen.“[\[15\]](#) Die pädagogische Grundsätze, die den Hauptlinien der kindlichen Entwicklung folgen, sind im Verständnis dieser Pädagoginnen – und auch noch vieler Pädagoginnen und Pädagogen der heutigen Zeit – in der Montessori-Pädagogik zu finden. In dem Aufsatz „Grundlinien meiner Erziehungsmethode“ beschreibt Maria Montessori ihr Verständnis von Freiheit folgendermaßen und verknüpft die methodische Grundlinie „Freiheit“ mit den ihre Methode ebenso konstituierenden Begriffen der „Umgebung“ und der „Arbeit“. „Wenn man in der Erziehung von der Freiheit des Kindes spricht, vergisst man oft, dass Freiheit, dass Freiheit nicht mit Sichüberlassensein gleich bedeutend ist. Das Kind einfach frei lassen, damit es tut, was es will, heißt nicht, es frei machen.

Die Freiheit ist immer eine große positive Errungenschaft; man kann sie nicht einfach erlangen. Man gewinnt sie nicht einfach dadurch, dass man Tyrannei beseitigt, Ketten zerbricht.

Freiheit ist Aufbau; man muss sie aufrichten sowohl in der Umwelt, wie in sich selbst. Hierin besteht unsere eigentliche Aufgabe, die einzige Hilfe, die wir dem Kind reichen können.“[\[16\]](#)

„Es ist also notwendig, das Kind als ein soziales Wesen zu betrachten, das seine besonderen Rechte hat. Vor allem müssen wir eine Umgebung schaffen, die ihm angemessen ist. Diese Einstellung genügt, um eine wahre Umwälzung hervorzurufen. Geben wir dem Kind Gegenstände, die es wirklich wie ein intelligentes Wesen benutzen kann. ... Das kleine dreijährige Kind, das wir immer bedient haben, greift nun selbst überall zu, wie wir es ihm niemals zugetraut hätten.“[\[17\]](#)

„Wir haben gesagt, dass die Arbeit eine organische Notwendigkeit für das Kind ist. In diesem Fall muss die Umgebung eine ganz andere Bedeutung für das Kind bekommen. Sie darf nicht mehr eine bildende Umgebung sein, sondern sie muss zur Lebensoffenbarung führen.“ [\[18\]](#)

In Konsequenz zur Diskussion Maria Montessoris über den Begriff der Freiheit in ihrer Pädagogik führt Elisabeth Schwarz-Hierl ebenso aus, dass die Umgebung des Kindes dessen natürlichen Betätigungsdrang zu entsprechen habe und vor allem die Selbsttätigkeit des Kindes ein Hauptkriterium für die Einrichtung einer entwicklungsadäquaten kindlichen Umgebung ist.

„Das Bedürfnis des kleinen Kindes, sich zu betätigen, entspringt einem Naturgesetz, und eine Methode, die von der Beobachtung des Kindes ausgeht, hat dieser spontanen Wesensäußerung Rechnung zu tragen. Die Umgebung muss so gestaltet sein, dass sie diesem Bedürfnisse nach Betätigung entgegenkommt. Dem Kinde muss die Möglichkeit gegeben werden, sich frei und ungehindert betätigen zu können. Es darf nicht gezwungen sein, sich an den Erwachsenen wenden zu müssen, weil vielleicht ein Gegenstand zu groß oder zu schwer ist und die Kräfte des Kindes überschreitet. Alles, was sich in dieser für das Kind vorbereiteten Umgebung befindet, ist für den Gebrauch des Kindes bestimmt. Die Einrichtung, die Beschaffenheit der Räume, alle Größenverhältnisse, die Schönheit der Umgebung, haben sich dem einen Grundprinzip – der Selbsttätigkeit des Kinder unterzuordnen.“[\[19\]](#)

Somit soll „das ‚Haus der Kinder‘ (casa dei bambini) einen richtigen Haushalt im Kleinen darstellen. Seine Ausstattung hat den Bedürfnissen des Kindes und nicht denen des Erwachsenen zu entsprechen. Das Haus ist das gemeinsame Eigentum der Kinder, und sie sind der Besitzer.“[\[20\]](#)

Doch die Methode muss immer in einem engen und tiefen Zusammenhang gesehen werden mit der kindlichen Erlebniswelt, die nach dieser Methode – auf die auch weiterhin immer wieder eingegangen werden wird – für die Entfaltung der Kinder geschaffen worden ist und die der prominente Dichter Alfred Polgar nach einem Besuch, anscheinend tief beeindruckt, beschreibt: „Hier in diesem Kinderheim, war die Republik der Zwerge, wie sie im Märchenbuch steht, nur dass die Zwerge keine Bärte hatten und nicht weise waren, sondern von ungetrübter Ahnungslosigkeit, dem einzig reinen, leider so bald versiegenden Quell irdischen Glücks. Möbel, Einrichtungsgegenstände hatten das

Format, das Geschöpfen von vier Dezimeter Höhe entspricht. Die Klinken, welche die Kleiderschränken öffneten (jedes Kind hatte sein eigenes), die Hähne der Wasserleitungen und Duschen wie die Lichtschalter waren in Greifhöhe für Liliputaner angebracht. Es gab Wasserklosetts en miniature. Die ganze Welt der Dinge in diesem Haus – und nichts fehlte, was eine Wohnung zur Wohnung macht – war angepasst dem Maß der kleinen Menschen und wirkte doch in ihrer vollendeten Zweckmäßigkeit keineswegs als Puppenstube. ... In dieses Haus, wo die Menschen neben- und miteinander waren, als wäre Friede auf Erden und der Zweck des Daseins die ungestörte Sorglosigkeit von Leib und Seele, schien auch bei finsternem Himmel die Sonne, und von der stillen oder lauten Lebensfreude, die es erfüllte, lag ein Abglanz auch auf den Gesichtern der Großen, die den Kleinen dienten.“[\[21\]](#)

Das „Haus der Kinder“, in dem sie sich entfalten können

Bei der Planung und beim Bau dieses „Hauses der Kinder“ diente das folgend skizzierte Verständnis der Montessori-Pädagogik als Grundlage für die Zusammenarbeit von Lili Peller-Roubiczek und dem Architekten Franz Schuster. So entstand ein Haus nach den Grundsätzen der Montessori-Pädagogik:

„Die Grundlage jeder baulichen Gestaltung ist das Leben; das Bauwerk aber ist der umfassende Rahmen für den möglichst sinnvollen Ablauf des Geschehens, dem es zu dienen hat. Für die bauliche Gestaltung eines ‚Hauses der Kinder‘, das der Betreuung und Belehrung des Kleinkindes dienen soll, sind die pädagogische Grundhaltung und die besondere Methode der darin geübten Erziehung von entscheidender Bedeutung.“[\[22\]](#)

Entwicklungserfordernis „Arbeit“

Die bauliche Gestaltung einer kindlichen Erlebniswelt ist den Bedürfnissen des Kindes nach selbstständiger Betätigung angepasst – einer spezifischen Betätigung, die zur vollen Entfaltung der Anlagen und Fähigkeiten des Kindes führt. Auf Grund ihrer Beobachtungsgabe und der Fähigkeit diese Beobachtungen in die Dimension „kindliche Entwicklungsbedürfnisse“ umzusetzen, entwickelte Maria Montessori die „Übungen des täglichen Lebens“ und die „Übungen zur Sinnesentwicklung“. Die Bedeutung dieser Übungen für die Entwicklung des Kindes wurde von den Pädagoginnen des Wiener Kinderhauses sehr wohl erkannt und richtig eingeschätzt.

„Ein ... Entwicklungserfordernis ist weniger leicht erkennbar, ... : Das Kind braucht Betätigungsmöglichkeiten, die den vollen Einsatz seiner Kräfte beanspruchen. Es muss in seiner Umgebung Dinge und Einrichtungen vorfinden, die alle seine Kräfte, über die es auf jeder Stufe seiner körperlichen und geistigen Entwicklung verfügt, hervorlocken und verstärken. Wir betrachten es daher als die vornehmste Aufgabe eines Hauses der Kinder, solche Einrichtungen zu bieten.“ [\[23\]](#) Während F. Fröbel noch von Spielgaben für das Kind spricht, betont Maria Montessori den Begriff der Arbeit in ihrer Pädagogik. Arbeit bedeutet auch, die Arbeit des Kindes an sich selbst und an seiner Entwicklung bzw. seiner Entfaltung. Für diese Entfaltung des Kindes hat Maria Montessori ganz spezielle Materialien geschaffen. Sie wurden auch expressis verbis als Entfaltungsmaterialien bezeichnet. Das Kind arbeitet mit diesen Materialien der Übungen des täglichen Lebens, der Sinnesschulung, der Mathematik, der Sprache, ... Die Arbeit erfolgt aber unter ganz bestimmten Bedingungen.

„Die Arbeit muss vom Kinde frei gewählt werden. Nur eine solche wird den vollen Strom der kindlichen Betätigungsfreude auf sich ziehen. Eine Arbeit, die das Kind einem äußeren Zwange folgend ausführt, wird es nur mit einer oberflächlichen Teilnahme zu erledigen trachten.“[\[24\]](#) Doch der Begriff „Arbeit“ war schon damals nicht immer ganz eindeutig und daher fragwürdig:

Von „Arbeit“ ist die Rede in Zusammenhang mit kleinen Kindern? Zunächst: der hier verwendete Begriff der Arbeit ist ein biologischer, kein sozialer. Als Arbeit bezeichnen wir jede Betätigung des Kleinkindes, die von ihm mit tiefstem Interesse ausgeführt wird, und zwar deswegen, weil jede solche Betätigung von entscheidendem Wert für den Aufbau der Persönlichkeit ist, gleichgültig, ob sie in der Welt des Erwachsenen von Nutzen ist oder nutzlos erscheint. ... Uns scheint vieles, das man im Sprachgebrauch als kindliches Spiel bezeichnet, ernsthafte Arbeit zu sein.“ [\[25\]](#)

„Die selbstständige Arbeit stärkt das Selbstvertrauen und ist für das Kind die einzige Möglichkeit, sich allmählich der Umwelt zu bemächtigen. Die Genugtuung, die aus der mit Einsatz der ganzen Kraft geleisteten und vollendeten Arbeit kommt, ist auch beim ‚Entfaltungsmaterial‘ berücksichtigt. ... Es sind nicht zu wenige Übungen, sodass das Kind fühlt, dass es hier ernst genommen wird, aber auch nicht zu viele, sodass die Vollendung einer Arbeit keine übermäßige Anspannung kostet. ... Tatsächlich erwerben die Kinder eine besondere Geschicklichkeit im Umgang mit diesen Dingen.“[\[26\]](#)

In der Montessori-Pädagogik wird auch immer wieder auf den so genannten „Ernstcharakter“ einer kindlichen Arbeit hingewiesen. Den Kindern zerbrechliches Geschirr zu geben, sie mit den Dingen hantieren zu lassen, mit denen auch wir Erwachsene hantieren und für die Pflege der Umgebung und für sich selbst Verantwortung übernehmen zu lassen, bedeutet für das Kind, es ernst zu nehmen, es zu schätzen, ihm etwas zuzutrauen. „Alles, was ‚versehrbar‘ ist (helle Schürzen, die beschmutzt, Vasen, die zerbrochen werden können), erzieht das Kind, aber dieser Erziehung fehlt das Beschämende und Niederdrückende, das jede Zurechtweisung des Erwachsenen an sich trägt. Sie lähmt daher die kindliche Aktivität nicht, sondern bedeutet ganz im Gegenteil einen großen Ansporn, künftighin die eigenen Bewegungen besser in Acht zu nehmen.“[\[27\]](#)

Arbeit, definiert als Entwicklungserfordernis des Kindes, weist auch auf das in der kindlichen Arbeit zu erreichende Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit – das zentrale pädagogische Anliegen Maria Montessoris – hin: Das Versunkensein in seine Arbeit, in die Arbeit an der eigenen Entwicklung, der eigenen Entfaltung. „Die große Unabhängigkeit und Willensstärke, die ein Zeichen ihrer kräftig sich entwickelnden Persönlichkeit ist, erwerben die Kinder aber vor allem durch die mit voller Sammlung ausgeführte Arbeit. Als Arbeit bezeichnen wir dabei jedwede Tätigkeit, die mit dem Einsatz der ganzen Persönlichkeit geleistet wird. ‚Die Sammlung der Aufmerksamkeit ist der Ausgangspunkt der geistigen und sittlichen Entwicklung‘ (Montessori). Bei welcher Tätigkeit dies geschieht ist gleichgültig, es muss nur eine Tätigkeit sein, die alle Kräfte des Kindes absorbieren kann, die also nicht zu leicht ist, der kindlichen Reife entspricht. Unsere Ansichten, was für ein Kind leicht, resp. schwer sei, sind oft sehr falsch, da wir einfach unser Urteil auf das Kind übertragen. Unsere didaktischen Grundsätze sind viel zu einseitig intellektualistisch, und so selbstverständlich sie scheinen, so falsch sind sie oft im praktischen Spezialfall. So zum Beispiel der Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren!“[\[28\]](#)

Welche Arbeit für die Entwicklung der verschiedenen Fähigkeiten des Kindes gerade jetzt notwendig ist, wird das Kind in einer entsprechend vorbereiteten Umgebung dem Erwachsenen immer wieder zeigen, wenn dieser bereit ist, das Kind entsprechend sensibel zu beobachten.[\[29\]](#) „Eine Arbeit kann einem Kind Schwierigkeiten bereiten, nur deswegen, weil sie für dieses Kind zu leicht und daher nicht mehr im Stande ist, das angespannte Interesse des Kindes wachzurufen, während sie einem jüngeren Kinde keinerlei Schwierigkeiten bereitet. Ja, dieser Fall der zu leichten Arbeit kommt in der Praxis öfter vor als der entgegengesetzte, denn gegen eine ihm zugemutete zu schwere Arbeit weiß sich das Kind

schon deutlicher zur Wehr zu setzen. – Scheinbar bedeutet die Berücksichtigung dieser Tatsache eine ungeheure Erschwerung der Didaktik – denn wie soll der Lehrer für jedes Kind die jeweils passende Arbeit feststellen? Aber die ganze Schwierigkeit verschwindet, wenn man dem Kinde die Wahl seiner geistigen Nahrung freistellt. Montessori konnte zeigen, dass die von de Vries für die Instinktentwicklung bei verschiedenen Tieren nachgewiesenen ‚sensitiven Perioden‘ auch für die Entwicklung und das Lernen des Kindes gelten. Dieses Prinzip der sensitiven Perioden lautet, auf die einfachste Formel gebracht, etwa: Es gibt Zeitabschnitte der kindlichen Entwicklung, in denen eine besondere Bereitschaft besteht, ein bestimmtes Können zu erwerben.“[\[30\]](#)

Entwicklungsgrundlage „sensitive Perioden“

Die Beobachtungen Maria Montessoris an vielen unbeeinflussten Kindern verschiedenen Alters zeigten bezüglich des Phänomens der sensitiven Perioden:

„Einmal, dass Kinder, denen das größtmögliche Ausmaß von Freiheit gelassen wird, an die keine Anforderungen gestellt werden, dass solche Kinder Anstrengungen und Mühen jeder Art nicht scheuen, sondern im Gegenteil suchen und zum anderen, dass die Entfaltung, die Erstarkung der kindlichen Kräfte und Fähigkeiten nicht in geradlinig aufsteigender Linie erfolge, sondern dass bei allen Fähigkeiten Perioden gesteigerten Wachstums von Stillstandsperioden abgelöst werden.“[\[31\]](#)

Maria Montessoris „Beobachtungen lehrten ..., dass viele Fähigkeiten des Kindes im Laufe seiner Entwicklung auftauchen, erstarken, einen Höhepunkt erreichen, um schließlich wieder abzuklingen.

„Eine gleiche Beschaffenheit der Umwelt kann in verschiedenen Entwicklungsstadien des Individuums ungleiche Wirkung haben. ... Die entscheidende Entwicklung hängt nicht von einer frühzeitigen „Anpassung“ an die Endziele der Art im kindlichen Wesen ab, sondern davon, dass die im „gegenwärtigen Augenblick“ der eigenen Evolution notwendigen Lebensbedingungen verwirklicht werden können.“[\[32\]](#)

Das Beachten der sensitiven Perioden war und ist für den Montessori-Pädagogen eine *condition sine qua non* und erhält in der Geschichte des Wiener Kinderhauses – wie Emma Plank 1933 schreibt – durch die Zusammenarbeit mit der psychoanalytischen Pädagogik eine zusätzliche Bedeutung einer Pädagogik vom Kinde aus: „Der Begriff der ‚sensitiven Perioden‘, den Montessori von der Naturwissenschaft auf die Erziehung überträgt und dessen Berücksichtigung ein Kernstück ihrer Pädagogik bildet, führt dahin, dass es für die Montessori-Lehrerin eine Selbstverständlichkeit ist, Tätigkeitsabläufe beim Kind nicht zu stören; auch nicht, wenn ein Kind tage- und wochenlang sich mit einem Sach-Gebiet beschäftigt (auf diesem Gebiet Fortschritte macht) und während dieser Zeit alles andere beiseite lässt. Auf diese Weise kommt das äußere Bild einer Montessori-Klasse zu Stande, welches dadurch charakterisiert ist, dass sich die einzelnen Kinder in verschiedener Intensität mit verschiedenartigen Arbeiten beschäftigen. Der psychoanalytisch geschulte Lehrer wird diese Tatsachen auch noch von einer anderen Seite ansehen: Er wird sich fragen, warum sich ein Kind gerade mit dem einen Gebiet beschäftigt, und wird sein Verhalten modifizieren, wenn ihm ein Verharren des Kindes in einer bestimmten Tätigkeit Bedenken macht.“[\[33\]](#)

Die Bedeutung des Entfaltungsmaterials in der kindlichen Erlebniswelt

Für die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit durch die Selbsttätigkeit des Kindes hat M. Montessori kein Spielzeug erfunden, auch kein Spielmaterial, kein ausschließlich auf Lernen konzentriertes Material oder einfach Beschäftigungsmaterial. Das alles wäre zu wenig und würde den tiefen Sinn der

Montessori-Pädagogik als Pädagogik der Selbstbildung und Selbstentfaltung verkennen. Wer Kinder bei der Arbeit mit Montessori-Entwicklungsmaterialien beobachtet hat, wird deren tiefe Konzentration und Hingabe an ihre (innere) Arbeit bewundernd bemerkt haben.

„Eine andere interessante Tatsache ist, dass das Kind sich einer tiefen Konzentration fähig zeigt, und man hat Gegenstände und Übungen gefunden, die besonders geeignet sind, diese Konzentration hervorzurufen. Wenn es sich z.B. darum handelt, kleine Holzzylinder verschiedener Größe aus ihren Löchern herauszunehmen und sie wieder einzusetzen, so wiederholt das kleine Kind diese Übung unzählige Male mit der größten Aufmerksamkeit. Dies geschieht sicher nicht zu einem bestimmten praktischen Zweck, sondern um einen inneren Bedürfnis zu genügen. In diese Arbeit, die ohne äußere Bedeutung ist, kann das Kind sich derart versenken, dass es die Umwelt vergisst.“[\[34\]](#)

„Sehr interessant ist es zu beobachten, dass nicht immer die gleichen Gegenstände diese Reaktion hervorrufen, dass aber immer eine gewisse Übereinstimmung zwischen dem Alter des Kindes und dem Gegenstand vorhanden ist. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Gegenstände, welche fähig sind, die Konzentration eines fünfjährigen Kindes hervorzurufen, auf ein siebenjähriges keineswegs dieselbe Wirkung haben. ... Auf diese experimentelle Beobachtung kann man ein neues Erziehungssystem aufbauen. Es ist die Aufgabe der Erzieher, auszuprobieren, welche Gegenstände geeignet sind, bestimmte Reaktionen hervorzurufen, und zu versuchen, wie man sie in der Praxis verwendbar macht, um der Aufgabe der Erziehung gerecht zu werden. ... Wenn die Aufmerksamkeit der Kinder, durch die Auswahl der Gegenstände statt durch die Personen beeinflusst wird, dann ist es offensichtlich, dass eine neue Form der Erziehung ins Leben treten muss. Der Charakter der neuen Schule ist der einer Lebensstätte, wo die Gegenstände eine große Rolle spielen, wo der Lehrer sich zurückzieht ... und die kleinen Kinder dem inneren Trieb ihres Bedürfnisses folgen.“[\[35\]](#)

„ ‚Ja‘, wird man sagen, ‚was hat aber dann der Lehrer noch in der Schule zu tun? Er könnte doch gerade so gut verschwinden!‘ Oh, nein; seine Mission beleibt ihm immer erhalten! ...

Dieser neue Lehrer muss alles kennen, was in der Umgebung vorhanden ist und dem Kind zu Verfügung steht. Er muss es kennen, – man könnte fast sagen – damit er die Bedürfnisse des Kindes errät und immer bereit ist, im gegebenen Augenblick den richtigen Gegenstand darzubieten.“[\[36\]](#)

Wir finden die verschiedensten Bezeichnungen für das Montessori-Entwicklungsmaterial. Liesl Herbatschek spricht von Unterrichtsmaterial und Entfaltungsmaterial für drei- bis sechsjährige Kinder. Das hier zitierte Material würden wir heute unter den Materialgruppen der „Materialien für die Übungen des täglichen Lebens“ und der „Materialien für die Sinnesentwicklung“ subsumieren. „Das Unterrichtsmaterial wird von Frau Dr. Montessori als Entfaltungsmaterial bezeichnet. Es ist vielgestaltig und entspricht den Bedürfnissen drei- bis sechsjähriger Kinder. Die Natur setzt drei- bis sechsjährigen Kindern die Aufgabe, die Herrschaft über die Muskeln zu erlangen, die Sinne zu schärfen und zu verfeinern. Nach diesen Gesichtspunkten ist im Hause des Kindes Material zusammengestellt. Es hilft den Kindern, ihrer Umgebung immer mehr und mehr Herr zu werden, sie werden aufnahmefähiger, interessierter. Es gibt Rahmen, an welchen die Kinder mit ihren kleinen Fingern lernen, Knöpfe auf und zu zu machen, Maschen zu binden, Schnallen zu schließen etc. Wie eine Offenbarung ist es ihnen, wenn sie entdecken, dass sie sich selbstständig anziehen können. Es gibt Glocken in verschiedenen Tonhöhen, Würfel, die die Kinder der Größe nach aufeinander stellen und einen Turm errichten, Prismen, die nach der Dicke geordnet, eine Treppe ergeben, Stangen, Holzzylinder, ... Die Arbeit mit dem Material führt die Kinder zum genauen Beobachten, zum Unterscheiden. Die Fehlerkontrolle liegt meistens im Material selbst und die Lehrerin erspart jedes Korrigieren.“[\[37\]](#)

Über die Eignung des Materials

Auf Grund meiner Erfahrungen als Montessori-Ausbildner weiß ich, dass es doch einer intensiven Materialerfahrung bedarf, um die Bedeutung und die Wirkung am eigenen Leibe, besser im eigenen Geiste, erfahren und erkennen zu können. Umso mehr möchte ich auf die folgende Auseinandersetzung hinweisen, die schon damals über die Entwicklung und die Bedeutung des von Clara Grundwald so bezeichneten Beschäftigungsmaterials geführt worden ist. Auch sie gehörte der ersten Generation an, die die Montessori-Pädagogik verwirklicht hat, allerdings nicht in Wien, sondern in Berlin. Clara Grundwald im Originaltext:

„Als Prüfstein für die Eignung eines jeden Beschäftigungsmittels, wurde seine Fähigkeit erachtet, die freiwillige Aufmerksamkeit des Kindes nicht nur zu erregen, sondern sie eine lange Zeit hindurch zu fesseln und das Kind zu häufiger Wiederholung der Übung anzuregen. Dabei wurden ganz merkwürdige Tatsachen beobachtet: die geometrischen Einsatzfiguren waren ursprünglich viel kleiner, als sie jetzt gemacht werden. Die Lehrerinnen der ersten Montessori-Heime in Rom fanden – und Maria Montessori musste ihre Beobachtungen bestätigen –, dass sie die Aufmerksamkeit der Kinder nur für kurze Zeit anzogen. Dasselbe Material wurde in größerem Format angefertigt: die Wirkung war eine bessere. Man steigerte langsam die Größe der Figuren und überließ jede neue Ausgabe den Kindern geraume Zeit, bis man genau die richtige Größe, die die meiste Anziehungskraft für die Kinder auswies, gefunden hatte. Wenn man weiß, mit welcher Hingabe, mit welchem Zeitverbrauch und welcher Geduld ein genialer Mensch, dem alle Mittel der Wissenschaft, eine eigene große Befähigung, ein reiches Beobachtungsmaterial und große Möglichkeiten, zu verwerfen, neu zu gestalten, anfertigen zu lassen und zu beschaffen, zu Gebote standen, gearbeitet hat, bis er endlich diese Beschäftigungsmittel so und nicht anders, mit diesen Maßen und in diesen Formen als die bis jetzt nützlichsten erkannt hat, so kann man nur immer wieder staunen, wenn Menschen nach dem ersten Blick auf das Material wissen, wie es – zu verbessern ist. Wer sich für eine naturgemäße Erziehung einsetzen will, wem die Montessori-Methode als die zur Zeit den Anforderungen der Natur am meisten entsprechende Erziehungsform erscheint, der möge sie nicht ‚verbessern‘, ‚bereichern‘, ‚entwickeln‘, ‚zusammensetzen‘, (alles das wird tatsächlich in Deutschland schon versucht von Menschen, die die Grundgedanken der Methode nicht verstehen und das Material nur sehr oberflächlich kennen), sondern er möge die Methode gründlich kennen lernen und einige Jahre nach ihr arbeiten. Wenn er dann Verbesserungen für erforderlich und sich selbst für fähig hält, sie zu schaffen, dann möge er Versuche

dazu machen. Das wird dann etwas anderes sein als die ‚Verbesserungen‘ aus dem Handgelenk, die man von findigen Leuten jetzt vorschlagen hört.“[\[38\]](#)

„Die Beobachtungen, die jeder, der mit der Methode arbeitet, immer wieder machen kann, zeigen auch, dass der gleiche Gegenstand nicht bei Kindern jeden Alters die Aufmerksamkeit bis zur inneren Konzentration festhält: was das dreijährige Kind fesselt, hat keine Anziehungskraft mehr für das sechsjährige und umgekehrt.“[\[39\]](#)

Auf ein weiteres wesentliches und fundamentales Kriterium des Materials weist Maria Montessori hin, auf die Möglichkeit der Erreichung des Zustandes der Polarisierung der Aufmerksamkeit durch das Kind, dem Zustand, in dem sich ihrer Hypothese nach der eigentliche Reifeprozess in der kindlichen Entfaltung ereignet.

„Die Gegenstände, die ich den normalen Kindern darbot, riefen bei ihnen ganz andere Reaktionen hervor als es bei den Schwachsinnigen der Fall gewesen war. Bei der Behandlung der zurückgebliebenen Kinder stellten diese Gegenstände für mich wohl eine große Hilfe dar, um das Interesse zu erwecken, aber ich musste all meine Künste in Werk setzen, um meine Zöglinge zu veranlassen, sich damit zu beschäftigen. Nur zusammen mit meinen Anstrengungen bewirkten die Gegenstände, dass der geistige Zustand der Kinder sich besserte, sodass sie nun einige Gedanken fassen konnten und ihre Kenntnisse bereicherten. Hier aber ereignete sich ein ganz ungleicher Vorgang. 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 freiwillige Arbeit zu Stande gebracht hatten.

Es schien mir, als wenn der Gegenstand ein kleiner Schlüssel wäre, der dazu diente, ein Uhrwerk aufzuziehen; dieser Schlüssel brauchte sich aber nur ganz wenige Male zu drehen, und schon lief das Werk von selbst weiter.

Das ist ja die wunderbare Tatsache, dass das Kind selbstständig arbeitet und dass es danach geistig stärker, gesünder als vordem ist.“[\[40\]](#)

Der spezielle Charakter und die Wirkung des von Maria Montessori entwickelten Materials wird bald weltweit anerkannt und bestaunt. In spezifischen, materialbezogenen Publikationen finden wir folgende, illustrierende Beschreibung: „THE MONTESSORI DIDACTIC APPARATUS is designed to aid the child in the most critical period of his life. It is made from the child’s point of view, to satisfy that innate craving for activity. It is especially effective in the developing of the senses, and has been called by some educators, ‘sense training material’. But it is more than this. Because the child really understands what he is doing, and because of the self-correcting element that prevails there is developed in him, initiative, self-control and concentration.

As Dorothy Canfield Fisher, author of ‘A Montessori Mother’ well says, ‘This fascinating, educative material meets an inner need of the child’s nature and it continues to interests possible to a child.’ A great many mothers and teachers who are well grounded in Doctor Montessori’s book, ‘The Montessori Method,’ are progressing splendidly in the use of this apparatus.“[\[41\]](#)

Die Arbeiten des täglichen Lebens

Im Wiener „Haus der Kinder“ sind nicht nur die Entfaltungsmaterialien vorhanden. Die kindliche Erlebniswelt erfährt hier eine vorsichtige Erweiterung.

„Vielfalt des Beschäftigungsmaterials erscheint uns ebenso wichtig wie eine sorgfältige Auswahl, die Schädliches und Überflüssiges ausscheidet. Von den Spielmaterialien, die seit langem im Kindergarten gegeben werden, wählten wir jene aus, die als Rohmaterial dem Kinde eine Fülle primitivster und eben deshalb außerordentlich wichtiger Materialkenntnisse vermitteln und überdies seinen gestaltenden Fähigkeiten Rechnung tragen (Ton, Papier, Sand, verschiedene Bauklötze, Farben ...). Das Montessori-Material ist vorhanden – auch jene Teile, welche die intellektuellen Erwerbungen des Lesens, Schreibens und Rechnens anbahnen –, daneben Funktionsspiele, die ähnlich dem Montessori-Material die Selbsttätigkeit des Kindes hervorlocken und seine Intelligenz anregen.“[\[42\]](#)

Die montessorischen Ideen der „Übungen des täglichen Lebens“ sind im Haus der Kinder als solche in den Ablauf des täglichen Lebens integriert worden. Dem Betätigungsdrang des Kindes entsprechend wurden sie den Kindern zu ihrer täglichen Arbeit und verhalfen ihnen zur eigenständigen und selbsttätigen Integration in ihre (Um)Welt.

„Eine besondere Bedeutung wird von uns den einfachen Arbeiten des täglichen Lebens beigemessen. Im Wiener Haus der Kinder haben wir eine Reihe neuer Arbeiten den Kindern zugänglich gemacht ...

Die Hausarbeiten (Vorbereiten der Mahlzeiten, Küchenarbeit, Reinigen des Raumes, der Geräte, der eignen Person) bieten meines Erachtens erzieherische Vorteile, die durch kein Lehrmaterial – im engeren Sinne des Wortes – ersetzt werden können. ... Der Arbeitsprozess als solcher ist gleichförmig (keine verschiedenen aufeinander folgenden Arbeitsstadien), und er kehrt täglich – oft mehrmals täglich – in seiner einfachen Gesamtheit wieder. Das Kind überblickt und erfasst daher diese Arbeit leicht in ihrem Sinn und Zweck, ... Weil es keine verschiedenen Arbeitsstadien gibt, kann auch die bedrückende ständige Aufsicht des Erwachsenen fortfallen. (Bei den Bastelarbeiten des Kindergartens könnte durch einen einzigen falschen Handgriff das Resultat der ganzen Bemühung vernichtet werden ...).“[\[43\]](#)

Hier wird auch der tiefe Sinn der „Übungen des täglichen Lebens“ im Gesamtkonzept der Montessori-Erziehung in den Worten Lili Peller-Roubiczeks deutlich:

„Durch die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, den Menschen und Dingen, bilden sich die eigenen Fähigkeiten und formt sich das Verhältnis zur Gemeinschaft. Der Erwachsene gibt die nötige Anleitung und Belehrung möglichst unauffällig. Alles entspricht den Maßen des Kindes, ist ihm ohne Hilfe zugänglich, damit es alles ‚begreifen‘ kann – denn dann erst bilden sich Begriffe. Türdrücker und Lichtschalter, die Gefache aller Schränke und Regale sind in Reichhöhe der Kinder, und das Arbeitsgerät ist offen auf besonderen Tischen, frei im Raum, zur allgemeinen und jederzeitigen Benützung aufgelegt. Die Fenster der Säle haben niedrige Brüstungen; sie sind groß, aber keine Glaswände, denn die Räume sollen im Sommer und Winter gleich wohnlich sein; es gibt ein ‚außen‘ und ‚innen‘. ...

Nicht nur die Hände des Kindes sind tätig, – sein Wille, seine Intelligenz und seine Erfindungsgabe sind es in gleicher Weise. Auch geistig gehörte also diese Arbeit dem Kinde. Verschiedene Tendenzen, die im Kind nach Ausdruck drängen, finden ein Betätigungsfeld, z. B. die Freude an allen Hantierungen mit Wasser oder an allen Arbeiten, die Recht schmutzig sind (Schuhe putzen, Messing putzen), bei denen man ganz schwarze Hände bekommt. Bei der Hausarbeit toben sich nun diese Tendenzen des Kindes nicht einfach sinnlos aus – sie sind eingebaut in sinnvolle Arbeitsabläufe. Der Endzweck lenkt die Arbeit des Kindes, gibt ihr Richtung und Sinn. ...

Und das ist unserer Meinung nach der Brennpunkt der Erziehung: Das Leben und Tun des Kindes so zu lenken, dass das, was das Kind aus innerster Freude, aus tiefstem Bedürfnis tut, auch in der sozialen Welt, in der es lebt, bejaht und positiv gewertet wird.[\[44\]](#)“

Entfaltung der Sinne in einer kindlichen Erlebniswelt

„Der alte Amos Comenius sagt: ‚Die menschliche Natur ist so beschaffen, dass die Sinne, der Verstand und alle Fähigkeiten beständig ihr Futter suchen: wenn nun dieses ihnen vorsorglich gereicht wird, so freuen sie sich, gewinnen Kräfte und reichen für alles aus. Es ist nur die Vorsicht erforderlich, dass man dem Sinne geschickt seine Gegenstände, an denen er sich weidet, dem Verstande das Verständliche, dem Glauben das Glaubliche darreicht, und man wird sehen, wie sich alle Fähigkeiten mit dem ihm Gebotenen gern beschäftigen werden.‘“[\[45\]](#)

Ich möchte hier nochmals Clara Grunwald zitieren. Obwohl sie in der Bezeichnung des Materials nicht die inhaltliche Präzision ihrer Wiener Kolleginnen hat, die ihre Schriften, wie aus dem Nachlass bekannt ist, gelesen haben, gibt sie eine Beschreibung der Bedeutung der „Übungen zur Sinnesentwicklung“ die von einem tiefen Verständnis und einem Verstehen der Zusammenhänge der Erkenntnisse Maria Montessoris zeugt: Sie stellt die „Übungen zur Sinnesentwicklung“ in den notwendigen Zusammenhang mit den sensitiven Perioden.

„Wir haben in den Montessori-Heimen die interessante Beobachtung gemacht, dass die Schulung der Sinne bei älteren Kindern niemals mehr bis zu der Feinheit der Sinnesempfindungen führt, die kleine Kinder erreichen. ... Die Wichtigkeit der Verfeinerung unserer Sinnesempfindungen können wir ... gar nicht hoch genug einschätzen. Mit der äußeren Welt können wir nur durch unsere Sinne in Berührung kommen. Was wir von ihr kennen, sind die Eindrücke, die diese äußere Welt auf unsere Sinne macht. In dem Maße und in dem Grade, in dem unsere Sinnesorgane fähig sind, Eindrücke aufzunehmen, können wir unsere Umwelt kennen lernen, erobern und genießen. Das Kind, dessen innere Welt sich an der äußeren zu formen beginnt, sucht nach einfachen, klaren, genauen Sinneseindrücken; es sucht Beziehungen zwischen sich und der äußeren Welt. Aus den Gefühlseindrücken, die es mit solcher Begierde sammelt, baut es seine innere Welt auf. Wollen wir erziehen, so müssen wir helfend denselben Weg gehen, auf den die Natur so deutlich wahrnehmbar das Kind leitet. Unsere Hilfe besteht darin, dass wir das Finden der Gegenstände, an denen das Kind sein Sinne üben kann, nicht dem Zufall überlassen, sondern dass wir geeignete Gegenstände bereit stellen, dass wir also dem Kind das Spielzeug[\[46\]](#) und Beschäftigungsmaterial zur Verfügung stellen, das es für seine Entwicklung braucht.“[\[47\]](#)

Eindeutig wird die Entfaltung der Sinne in einem engen Kontext mit der Entwicklung des Kindes zum erwachsenen Menschen gesehen und damit die Notwendigkeit einer – so verstandenen – Sinnesentfaltung betont.

„Mit der Entwicklung der Sinnesorgane hängt die Entwicklung des ganzen Nervensystems zusammen, und mit der Erziehung der Sinne tritt zu gleicher Zeit eine Erziehung zur äußeren und inneren Aufmerksamkeit, zum Denken, zum Unterscheiden, zum Wählen, zum Wollen in die Erscheinung. Die

Selbsterziehung des Kindes, die zur Verfeinerung der Sinne führt, bewirkt gleichzeitig ein Ordnen der erworbenen Kenntnisse, sodass das Kind sich eine Grundlage für seinen geistigen Aufbau schafft.“[48]

Lili Peller-Roubiczek führt den Gedankengang Clara Grunwalds zur Sinnesentwicklung konsequent fort. „Wenn das Kind freiwillig und mit Freude bei der Übung beharrt, ist sie ihm nützlich. Dann finden wir das Kind, nachdem es die Übung beendet hat, auch nicht müde oder angestrengt, sondern ganz frisch befriedigt und heiter.“[49]

Die geistige Arbeit, die jedes Kind vor dem sechsten Lebensjahr zu bewältigen hat, ist ungeheuer groß. Aber daran denkt der Erwachsene meist gar nicht. Er spielt mit dem kleinen Kind, er lehrt es auch gerne allerhand, aber eine, seiner großen Arbeit angepasste, sinnvolle Hilfe hat das Kind bisher nicht erhalten. Das Montessori-Material bringt nicht neue Kenntnisse an das Kind heran,[50] sondern es hilft dem Kinde seine Eindrücke, unklaren Vorstellungen und Wortvorstellungen ergänzen, ordnen und bewältigen. Es gibt dem Kinde keine inhaltliche, sondern eine methodische Hilfe. „Das Sinnesmaterial Maria Montessoris ist nicht dazu da, um dem Kinde neue Sinneseindrücke zu vermitteln (Sinnesmaterial in dieser Art gibt es in vielen Kindergärten!), sondern um seine Beobachtungsgabe, Urteilsfähigkeit und Logik in Anspruch zu nehmen. Die Vielfalt der Erscheinungen ist unbegrenzt und daher chaotisch. Ich kann mich zurechtfinden, wenn ich Vergleiche an Stelle, hervorstechende Merkmale finde, Unterschiede der Intensität beobachte. Das ist die Erfahrung, die das Montessori-Material dem Kinde immer wieder vorführt. Es ist so sinnreich konstruiert, dass das Kind durch seine Handhabung eine Fülle von Erfahrungen machen kann. Da alles nichtwesentliche Beiwerk vermieden ist, kann das Kind seine Erfahrungen klar fassen und oft nach wenigen Einzelerfahrungen das daraus resultierende allgemeine Ergebnis für sich ableiten. (Ohne es deswegen auch in Worten formulieren zu können!)“[51]

„Gewiss könnte der Erwachsene durch kurze Belehrungen ihm das Gleiche vermitteln – aber dann wäre das Kind passiv – seine Tätigkeit eine rezeptive. Und planvolle Fürsorge muss bestrebt sein, die Sphäre aktiven Verhaltens für das Kind zu erweitern.“[52]

Ein Spezifikum des Materials – wie es auch immer bezeichnet worden war – wird immer wieder betont: die Eignung des Materials zur selbsttätigen und selbstständigen Arbeit des Kindes an sich selbst. Der Erwachsene kann sich auf eine den Selbstentfaltungsprozess des Kindes unterstützende Aufgabe konzentrieren, muss aber die Bedingungen herstellen, dass dieser Selbstentfaltungsprozess auch gelingen kann – darin besteht seine Kunst.

„Noch ein anderer Grundsatz wird beim Unterricht eingehalten. Das kleine Kind, welches außer den bisher allein interessanten Lust- und Unlustqualitäten, die Sinnesqualitäten auffassen lernt, wird vom Erwachsenen dabei unterstützt. Es geschieht das in der Weise, dass an einem besonderen Material, dessen einzelne Teile je eine Sinnesqualität mit besonderer Deutlichkeit hervortreten lassen, das Kind mit den einzelnen möglichen Qualitäten bekannt gemacht wird. ... Montessori hat nicht vergessen, den Erzieher darauf hinzuweisen, dass er das am Material erfasste mit der Wirklichkeit in Verbindung bringen muss, sondern hat die Herstellung dieser Beziehung mit voller Absicht der Initiative des Kindes überlassen.“[53]

Räumliche Ordnung der kindlichen Erlebnis- und Bildungswelt

Sehen wir uns im „Haus der Kinder“ nochmals um. Die Entfaltung des Kindes bedarf der Ordnung der kindlichen Erlebniswelt: die äußere Ordnung ist die unbedingte Voraussetzung, damit das Kind in der Entwicklung seines Selbst zu einer eigenen inneren Ordnung finden kann. Darin liegt die Bedeutung

der Ordnung der Räume, der Ordnung des Materials und auch der Ordnung des zeitlichen Ablaufs.

„Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter ist es wichtig, dass sich möglichst alles in angrenzenden Räumen befindet, die untereinander mit Glastüren verbunden sind. Eine Werkstatt oder ein Waschraum, die nur über einen längeren Flur oder eine Treppe zu erreichen sind, werden dadurch in ihrem Wert fast aufgehoben. Das sind Alltagserfahrungen der pädagogischen Arbeit, auf die der Architekt zu achten hat. Die in sich verbundenen Räume haben den Vorteil, dass das Kind selbstständig von einem Raum in den anderen gehen kann. Es bleibt in der Obhut der Erzieherin. Jede Gruppe ist ein in sich abgeschlossene und übersichtliche Einheit, in der alle Räume und Geräte eine klare dem Kind verständliche Bestimmung haben.“ [54] ...

„Die Gegenstände und Geräte, die dem Kinde zur Verfügung stehen, sollen möglichst übersichtlich angeordnet werden, so kann es Betätigungen wählen, ohne erst dem Erwachsenen seine Wünsche mitzuteilen, was es in vielen Fällen auch gar nicht könnte, da es zu einem klaren, in Worte fassbaren Bewusstsein dessen, was es will, erst allmählich heranwächst. Deswegen ist der unmittelbare, eben im Haus des Kinder ermöglichte Kontakt des Kindes mit den Geräten wichtig. ... Wir erwarten aber vom Kinde, dass es jeden Gegenstand nach dem Gebrauch wieder an seinen Platz zurückbringt. Dies ist eines der Gesetze des Kinderhauses, dem sich Neugekommene bald und meist reibungslos fügen.“ [55]

Zeitliche Ordnung der kindlichen Erlebniswelt

Der genauen räumlichen Ordnung steht eine lockere zeitliche Ordnung gegenüber. Dies scheint ein Widerspruch zu sein; aber dies ergibt sich aus dem besonderen Verhältnis des Kindes zurzeit. Das Kind lebt zeitlos. ...

„Die zeitliche Ordnung im Haus der Kinder [56] ist eine überaus lockere. Es gibt nur ganz wenige zeitliche Fixpunkte, deren – wenigstens ungefähre – Einhaltung vom Kinde verlangt wird. Das kleine Kind hat noch kein Zeitgefühl. Die stundenplanmäßige Einteilung des Tages, die in Fröbelkindergärten üblich ist, hat zur Folge, dass das Kind immer wieder durch die neuen Verfügungen der Kindergärtnerin überrascht, aus seiner Beschäftigung herausgerissen wird. Das Montessori-Heim berücksichtigt die Zeitlosigkeit, in der das kleine Kind dahinlebt und unterbricht seine Tätigkeit nicht durch störende Zäsuren. Die Beobachtungen zeigen, dass sich um das fünfte bis sechste Lebensjahr herum, also mit dem Einsetzen der Latenz, ohne jede besondere erzieherische Einwirkung, das Erfassen zeitlicher und Begriffe und Einteilungen einstellt.“ [57]

„Der Erzieher muss wissen, dass das Kind vieles langsamer und anderes wieder schneller tut als der Erwachsene. Auch dies ist in der kindlichen Eigenart begründet und verliert sich allmählich, ohne dass der Erwachsene einen aufreibenden Kleinkrieg dagegen führt (Beeil Dich!, Träum nicht!, Schau nicht in die Luft! ...). Viele nützliche Fähigkeiten, deren Erwerb das Kind anstrebt, weil es durch sie das Gefühl der Abhängigkeit mindern könnte und die ihm im Elternhaus verwehrt sind (beim Essen, Ankleiden, Reinigen), können von ihm im Haus der Kinder erworben und gepflegt werden, nur weil das Tempo dem Kinde überlassen bleibt. [58] ...

Kinder brauchen ihre Zeit zur Entfaltung, ihre Zeit, um selbstständig zu werden, und es ist ihre Zeit!

Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik

Die Errichtung und die Einrichtung des Wiener Kinderhauses führt in Zusammenarbeit mit Anna Freud,

der Tochter Sigmund Freuds, zu einem Weiterdenken in der hier realisierten Montessori-Pädagogik und damit auch zu einer erweiterten Sicht der Bedürfnisse des Kindes. Die Montessori-Pädagogik wird dabei als pädagogische Grundlage der Arbeit mit den Kindern keineswegs in Zweifel gezogen. „Die Montessori-Pädagogik kennt zwar nicht den Freud’schen Triebbegriff, aber sie organisiert den geistigen Fortgang des Kindes nicht nach einem starren Lehrplan, sondern nach den ‚sensitiven Perioden‘ des Kindes.“ [59] Lili Peller-Roubiczek ist der Meinung, dass in diesen sensitiven Perioden Triebregungen zur Auswirkung kommen. Zu ergänzen ist, dass der geistige Fortgang des Kindes nach dem Konzept Maria Montessoris nicht nur nach den so genannten sensitiven Perioden organisiert ist, sondern ebenso nach dem „inneren Bauplan“ des Kindes wie auch durch seinen „absorbierenden Geist“. Die Abfolge der „sensitiven Periode“ ist jedoch sicherlich einer der wesentlichsten Orientierungsfaktoren für einen Pädagogen, will er „vom Kinde aus“ gehen. Nun kommen noch Orientierungsfaktoren aus der Psychoanalyse hinzu.

„Wenn die Erziehung dem Kind bei der Bewältigung seiner Triebregungen helfen will, so muss sie ihm Gelegenheit zu Tätigkeiten bieten, die ihm lustvoll sind, und gleichzeitig den Einsatz seiner ganzen Intelligenz fordern. ...

Zwei Fehler kann die Erziehung begehen:

Die Betätigungen, die sie dem Kinde gibt, kümmern sich wenig um die Wünsche des Kindes. Diesen Fehler finden wir meist in der Schule. Die Leistungen, die dort von ihm verlangt werden, knüpfen nicht an seine ursprünglichen Tendenzen an, sind von der inneren Entwicklung des Kindes gesehen ziemlich willkürlich.

Oder: Die Betätigungen, die zur Verfügung gestellt werden, sind zwar genug lustvoll, aber sie lassen die Energie des Kindes im Spielerischen verplätschern, anstatt sie durch die Bewältigung von Schwierigkeiten in ganzer Stärke hervorzuholen und anzuspannen. Diesen Fehler begehen die meisten üblichen Kindergartenbeschäftigungen.“[60]

„Wir betrachten es als Vorzug der Montessori-Pädagogik, dass sie dem kleinen Kind Betätigungsmöglichkeiten erschließt, die ihm bisher in unserem Kulturkreis unerreichbar waren.“[61]

Doch neue Begriffe führten zur Weiterentwicklung der Pädagogik, wurden integriert, wie der Triebbegriff, oder ergänzten die Montessori-Pädagogik, wie z. B. der Begriff des Spiels: die ganz auf „Arbeit“ konzentrierte Montessori-Pädagogik vernachlässigt in den Augen der Pädagoginnen des Wiener Kinderhauses das „Spiel“, dessen Bedeutung in der beginnenden psychoanalytischen Pädagogik immer mehr in den Vordergrund rückt. So findet das Spiel als Entwicklungserfordernis über die psychoanalytische Pädagogik Eingang in die „Wiener“ Montessori-Pädagogik.

„1936 weist Anna Freud in ‚Das Ich und die Abwehrmechanismen‘ auf einen Gegensatz zwischen psychoanalytischer und Montessori-Pädagogik hin, nämlich in der Einschätzung des kindlichen Spiels. Nach Wolffheim war der gängige Montessori-Kindergarten in erster Linie auf die Materialbeschäftigung eingestellt, und das Spiel wird als etwas Untergeordnetes aufgefasst. ‚Denn Montessori nimmt das Spiel nicht wie wir als ein Mittel zur Anpassung an die Realität, sondern erblickt in der Betätigung der Fantasie eine Erschwerung derselben.‘ “[62]

„Das Kinderspiel ist ... nämlich der immer wieder unternommene Versuch des Kindes, Anregungen, die aus der Außenwelt herandrängen, zu bewältigen. ... die Realitätsferne ist dem Kind von seiner Urzeit her gegeben. Wenn man überhaupt von einer „Leistung“ des Kindes beim Spiel sprechen will, so ist diese in der ... Fähigkeit zu sehen, ... wie das Kind vermittels des Spieles sich der Realität nähert und all das Neue, das an es ständig herandrängt, die Anforderungen, die die Realität stellt, allmählich bewältigt

.“[\[63\]](#)

„So betrachtet ist das Kinderspiel eine ebenso zweckmäßige Einrichtung wie der Traum. Der Traum bewältigt Reizgrößen, die aus dem Innern an uns herantreten, durch Tageserlebnisse aus den tiefsten Schichten aufgewirbelt. Das Spiel bewältigt Reizgrößen, die meist unmittelbar aus der Außenwelt stammen, nur selten auch bereits vom Inneren her ihr Ansprüche erheben.“

„Die Funktion des Spieles ist zumindest so lebenswichtig, wie die des Traumes. ... Die Spiele des Kindes sind nicht als bloße Fantasien zu betrachten, die vom Kinde agiert werden. ... Es ist die dem Kinde gemäße Art, sich der Realität zu nähern. Zumindest ein großer Teil der Spiele hat diese Aufgabe. Es gibt dem Kind die Möglichkeit, von der passiven Rolle in die aktive überzugehen. Mittels des Spiels kann es sich zum Herrn der Situation machen oder es kann die Stärke eines Eindrucks abreagieren (Freud).“[\[64\]](#)

„Wir schädigen das Kind, wenn wir seine Spieltätigkeit hemmen, wir schädigen es aber auch, wenn wir das realitätsferne Spiel allzu sehr fördern. ... Im Spiel lernt das Kind die Realität ertragen. Aber die Realität wird nur dann vom Kind anerkannt und demzufolge in seine Tätigkeit mit einbezogen, wenn sie lustvoll, verlockend, interessant ist.“[\[65\]](#)

„Die Psychoanalyse hatte um die Zeit des Erscheinens von Tesareks Buchs „Das Kind ist entdeckt“ (1933) und Anna Freuds Vortrag (1928) den Erziehungsoptimismus der ersten Jahre bereits abgelegt, als viele um die Befreiung des Kindes bemühte Analytiker glaubten, ‚mit Hilfe der Erkenntnisse ihrer neuen Wissenschaft ließen sich Erziehungsprozesse so anleiten, dass infantile Neurosen letztlich abgeschafft werden könnten‘:“[\[66\]](#)

„Durch Bernfelds ‚Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung‘ (1925) wurde die ‚soziale Grenze‘ thematisiert, an welche psychoanalytische Pädagogen und Kinderanalytiker in ihrer Arbeit mit Heimkindern, verwaorsten Kindern und Jugendlichen und allgemein mit proletarischen Kindern stoßen mussten. Um 1932, als die Psychoanalyse sich bereits zunehmend der Erforschung des Ichs widmete, setzte die Revision der psychoanalytischen Pädagogik ein: ‚Die pädagogische Zielsetzung verschob sich zunehmend von der Befreiung des Kindes zu einer auf Ich-Stärkung gerichteten, positiven Erziehungslehre‘.“[\[67\]](#)

Die Psychoanalyse zeigt uns, dass nicht jeder Vorgang der Außenwelt (sofern er nur genügend Intensität besitzt) in unser Bewusstsein gelangt. Der psychische Apparat nimmt eine Auswahl vor. Die Tätigkeit dieses Apparates wird nicht von unserem Willen, daher noch viel weniger von einem fremden Willen gelenkt. Daraus folgt: Behandeln wir das, was im Inneren des Kindes vorgeht als quantité négligeable, so wird Energie und Zeit des Lehrenden und Lernenden vergeudet.

Es ist auch gar nicht so schwer, in der Unterrichtstätigkeit die hier angedeuteten Faktoren zu berücksichtigen. Das Vermitteln von Kenntnissen sollte etwa so vor sich gehen:

- Eine erste Bemühung, das Interesse des Kindes wachzurufen.
- Abwarten, bis das Kind der gegebenen Anregung innerlich entgegenkommt.
- Anbieten und Aufnehmen des Lehrgutes.

Diese Drei-Zeitigkeit des Lernens ist überall anzuwenden.[\[68\]](#) „Gewiss versuchte auch schon bisher der gute Lehrer seinen Unterricht ungefähr in dieser Weise zu gestalten. Unter anderem beruht die sokratische Fragemethode auf diesem Grundsatz. Aber man bedachte nicht, dass die Dauer der zweiten Phase nicht (oder nur in geringem Maße) vom ‚guten Willen‘ (der willkürlichen Aufmerksamkeit) des Kindes abhängig ist und dass ihre Dauer niemals für eine Gruppe von Menschen völlig einheitlich bestimmt werden kann, mit anderen Worten, dass der Kollektivunterricht ein Unding ist

.“[69]

Schule als kindliche Erlebniswelt

„Sicherer kennt die Süßigkeit des Honigs, wer den Honig selbst gekostet hat, eher als der, der einem anderen davon Sprechenden glaubt, und die Schwere des Bleis der, der es selbst gewogen oder getragen hat, eher als der, der nur durch Hörensagen davon vernommen hat“. – Wenn du mit fremden Augen siehst, was wirst du sehen? Du nichts, aber der andere.“ (Johan Amos Comenius)

Die frühere Kleinkinderpädagogik hat es für ihre Aufgabe gehalten, Inhalt, Art und zeitliche Begrenzung der kindlichen Beschäftigung genau vorzuschreiben. ...

Lili Peller-Roubiczek spricht von einem eingeschränkten Lernbegriff, dem wir aber auch heute in Kindergarten und Schule durchaus noch begegnen können:

Lernen geschieht „nach der heute herrschenden Auffassung: Man erregt die Aufmerksamkeit des Kindes (Passt auf, was ich Euch sagen [zeigen] werde!). Man macht die Mitteilung (bietet das Material zur Anschauung und – die Tatsache ist aufgenommen.

Bildlich gesprochen: Man macht einen Schrank auf (Kinder passt auf!) – stellt etwas hinein – es ist drinnen!

Nach diesem Prinzip erfolgt der Unterricht in unseren Schulen.“[70]

Maria Montessori verweist in einer auch heute noch gültigen Schulkritik in der Auseinandersetzung mit J. F. Herbart auf die Problematik des „Bewirkens“ von Interesse und Aufmerksamkeit:

„Sich künstlich interessant machen, das heißt sich interessant machen für jemand, der keine Interesse an uns hat, das ist eine sehr schwierige Aufgabe. Und stunden- und jahrelang durch Interesse nicht eine, sondern eine Vielzahl von Personen an uns binden, die nichts mit uns gemein haben, nicht einmal das Alter: das ist eine übermenschliche Aufgabe. ... Das (Begreifen und Lernen) ist eine im Innern sich vollziehende Arbeit, die er (der Lehrer) nicht gebieten kann.“[71]

„Das schrittweise Vorgehen der allgemeinen Schule, die die Lernschwierigkeiten zu überwinden sucht, indem sie jeweils nur kleine Mengen von Kenntnissen gibt, kann nicht auf die Verschiedenartigkeit der Aufnahmefähigkeit der Schüler Rücksicht nehmen, sondern muss die Klasse auf dem Niveau der Schwächeren halten. Die unterscheidet vielleicht am wesentlichsten eine gut und modern geleitete Klasse, die in Kollektivunterricht geführt wird, von einer Montessori-Klasse.“[72]

„Wenn wir also die Schule nicht so sehr als eine Kulturstätte, als vielmehr eine Stätte der Beschützung des Kindes betrachten, so müssen wir vor allem eine Umgebung schaffen, in der sich das Kind frei entfalten kann. Nicht anders handelt die Natur, um das neue Leben zu schützen.“[73] Noch ein Wort zur Art der Unterweisung. Solche Unterweisungen werden immer nur dem einzelnen Kind gegeben, anderen steht es frei, zuzusehen, aber die Lehrerin wendet sich nur an das eine Kind, neben dem sie sitzt, das sie freundlich bei seinem Namen nennt und mit dem sie leise spricht: ihr ganzes Interesse gehört jetzt nur ihm. Dieser ‚Unterricht‘ trägt den intimen Charakter einer persönlichen Vertraulichkeit. Kein Wunder, dass das Kind hier in wenigen Minuten das erfasst, wozu der Lehrer sonst Stunden mühevoller Vorträge braucht. Es kann vorkommen, dass die Lehrerin einen ungünstigen Augenblick oder ein falsches Material für ihre Unterweisung gewählt hat. ... ,Dann hat sich die Lehrerin hauptsächlich vor zwei Dingen zu hüten: sie darf nicht die Sache zu Ende bringen wollen und also den Unterricht von vorne anfangen, und sie darf das Kind nicht merken lassen, dass es die Sache nicht verstanden hat. Sie ist freundlich zu dem Kind und legt das Material weg

. ‘ [74]

Wann Schule ein Hauser der Kinder ist

Der willkürlich brüske ‚Schulbeginn‘ im sechsten Lebensjahr fehlt. Das Kind kann mit drei Jahren (auch etwa ein halbes Jahr früher) und natürlich jederzeit später ins Kinderhaus eintreten und findet jeweils die Tätigkeiten, die ihm entsprechen.

„Im Kinderhaus findet sich das Kind ganz anderen Daseinsbedingungen gegenüber als sonst. Es hat die Möglichkeit, ja es ist genötigt, fortwährend selbstständige Entscheidungen zu treffen.“ [75]

„Die Montessori-Methode wird eine biologische Erziehungsmethode genannt. Sie ist eine Methode, die die Anschauungen der modernen Naturwissenschaft auf die Pädagogik überträgt, die erklärt, dass die Pädagogik eine biologische Disziplin sein, und zwar die höchste: denn ihr Forschungsgebiet ist der Mensch. In zwei wichtigen Punkten beweist die Montessori-Methode ihre biologische Einstellung: 1. Im Erkennen der Wichtigkeit der richtigen Umwelt, 2. in der Förderung der vorhandenen Lebenskräfte, in der Schaffung einer Umwelt, die den Bedingungen der geistigen und körperlichen Hygiene des Kindes entspricht.

Der Methode wird häufig der Vorwurf gemacht, lebensfremd zu sein; ich möchte daher ... zu zeigen versuchen, wie stark in der Montessori-Schule der Zusammenhang mit der lebenden Umwelt ist.

Das Kind, dessen Sinne durch die Beschäftigung mit dem Entfaltungsmaterial schon im vorschulpflichtigen Alter geschärft wurden, ist besonders befähigt, ein guter, aufmerksamer Beobachter der Natur zu werden.“ [76]

„Bis zum 5. Lebensjahr nehmen die elementaren Übungen, deren wesentlichste Kennzeichen die Konzentration auf eine Betätigung ohne äußere Zielsetzung ist, den wichtigsten Platz ein. Vom 5. Jahr an stehen die verstandesmäßig ausgewählten Betätigungen im Vordergrund. Verstandesmäßig heißt in diesem Fall nicht intellektuell, sondern charakterisiert die Zielsetzung: Das Kind nimmt sich etwas vor, es drängt nicht mehr ausschließlich zur Befriedigung seiner inneren Impulse, sondern es wählt jetzt Beschäftigungen, die einen bestimmten Zweck haben und passt sich der Arbeitsart der Erwachsenen an: mit möglichster Kraft- und Zeitersparnis zu einem brauchbaren Arbeitsergebnis zu gelangen.

Diese Entwicklung zu einem nach außen gerichteten Interesse vollzieht sich früher bei praktischer als bei intellektueller Arbeit. Das Kind geht ursprünglich nicht aus dem Antrieb, etwas bestimmtes Neues lernen zu wollen, an eine Arbeit – es kennt ja gar nicht das Ergebnis einer Übungsreihe –, sondern es arbeitet aus einem ihm unbekanntem inneren Antrieb. Jede neue Tätigkeit löst zuerst die Freude an der Tätigkeit an sich aus (Funktionslust) und führt erst später zu einer Anwendung des erworbenen Könnens.

Wenn ein Kind zur Zeit, da sich sein Interesse lebhaft nach außen wendet, genügend Möglichkeiten zu sinnvoller Betätigung findet, wenn seiner Persönlichkeit die besten Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden, so sind die Fünfjährigen erstaunlich entwicklungsfähig. Heute darf der Kindergarten nur aus Rücksicht auf die Schule dem Wunsch einzelner Kinder, lesen und schreiben zu lernen, nicht nachkommen. Aber es zeigt sich sowohl im Kindergarten als in Familien, die bewusst ihre Kinder nicht dressieren, der Wunsch, noch vor Schulbeginn lesen, schreiben und rechnen zu lernen.“ [77]

Kindergarten und Schule gehören in einem Haus der Kinder zusammen. Die Pädagogik vom Kinde aus wurde damals im Kinderhaus bis zum neunjährigen Kind fortgesetzt. Die „Kinder“, mit denen wir noch

Kontakt bekamen, sprechen heute noch mit großem Lob und guter Erinnerung von „ihrem“ Haus der Kinder und von der Pädagogik.

„Die ältere Pädagogik baut sich auf logischen Grundsätzen auf: man geht vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten. Der Lehrer versucht durch Fragen und Antworten das Kind auf diesem Wege vor sich her zu treiben, aber er merkt doch oft, dass die Gedanken des Kindes einen anderen Weg gehen, als sie sollen. Daher heißt es, das Interesse des Kindes muss geweckt werden. Wie wird das erreicht? Der Lehrer muss mit aller Kunst und List versuchen, sich der Aufmerksamkeit des Kindes zu bemächtigen, von ihm hängt es ab, wie viel oder wie wenig Kenntnisse seine Schüler erwerben. Wenn wir aber auf den ursprünglichen Tätigkeitsdrang des Kindes eingehen, treffen wir bald auf sein natürliches Interesse. Dieses Interesse treibt das Kind auf dem Wege seiner inneren Entwicklung vorwärts. So entsteht die innere und äußere Disziplin, die alle Besucher von Montessori-Klassen so bewundern: auf der selbstgewollten, freien Tätigkeit des Kindes ist die Zucht in diesen Klassen aufgebaut.“[\[78\]](#)

Richtungsweisende Psychoanalyse

Das „Haus der Kinder“ am Wiener Rudolfsplatz war nicht die einzige „reformpädagogische Schule“ in der damaligen Zeit. Ich erwähne der Vollständigkeit halber auch die Schwarzwaldschule und aus einem ganz besonderen Grund die Burlingham Rosenfeld Schule. Sie alle kannten die Montessori-Pädagogik und verwirklichten diese auch mehr oder weniger in ihren pädagogischen Konzepten. Vor kurzem erreichte mich über Umwegen ein Artikel Peter Hellers, eines Schülers aus der ehemaligen Burlingham Rosenfeld Schule in Wien. Peter Heller hat diesen Artikel, der noch nicht veröffentlicht ist, 1997 gleichsam im Rückblick auf seine Schulzeit in dieser Schule geschrieben. Ich zitiere auszugsweise, weil mich einige Passagen innerlich berührt und verunsichert haben: „Ich empfand unsere Schule – nach der groben Zwangsanstalt der öffentlichen Volksschule – im Alter von 8 bis 12 wirklich als eine Art Schulparadies, und ebenso erging es manchen andern unter meinen Altersgenossen ebenso wie manchen von den ‚Großen‘, die etwa im Alter von 12 bis 16 oder 17 Jahren .“[\[79\]](#)

Der Schluss seines Artikels stimmt mich einerseits mehr als nachdenklich, bestätigt aber den von Lili Peller-Roubiczek und Anna Freud eingeschlagenen Weg zur psychoanalytischen Pädagogik und weist retrospektiv auf einen ganz wichtigen Aspekt hin, den keine individualisierende, auf die Entfaltung des Kindes ausgerichtete pädagogische Richtung vernachlässigen darf:

„Unsere Schule war zwar beglückend und gerade beglückend als eine Art Insel, aber sie war das ja in Wirklichkeit dann doch nicht. Eine bekannte Äußerung Freuds rügt, dass unsere Erziehungsanstalten die Schüler mit Vorstellungen, Idealen, Gedankengut, etc. ausstatten vergleichbar mit der Bekleidung, mit der man sich auf eine Sommer-Reise an die italienischen Seen begibt, hingegen das Leben, insbesondere, was Aggression angeht, auf und für das uns die Schule vorbereiten soll, einer Polar-Expedition vergleichbar sei. Unsere – zwar psychoanalytisch orientierte – Schule war aber noch viel mehr einem solchen Vorwurf ausgesetzt als die öffentlichen Schulen, und zwar sowohl, was die als nötig geforderten Kenntnisse (Lehrstoff) anging, wie auch bezüglich der so viel härteren Gesinnung zur Behauptung und Durchsetzung der eigenen Existenz und Ziele. Erikson (ein Mitschüler – Anm. d. Verf.) anerkannte in einem freundlichen Rückblick darauf, dass die Schüler den Lehrern den Vorwurf machten, sie hätten kein Ventil für ihre Aggression: „We were to nice.“ ... Aber anerkannte er das eigentlich nur als Scherz, nur mit Ironie? Und doch ist gerade dieser Vorwurf, der ja auch Verwöhnung impliziert – nach Freud eine ebenso große Verfehlung in der Erziehung wie die Überstrenge –, ernst zu nehmen eben weil die ‚Realität‘, die natürliche, physische, geistige, vor allem auch soziale, gesellschaftliche, kurz, weil die Welt nicht wie sie vielleicht sein sollte, sondern wie sie immer war, nicht

überaus nett – not to nice – ist; und man in ihr, weder im innersten eigenen Seelenhaushalt, noch nach außen hin mit dem to-nice-sein auskommen kann, noch, meine ich, soll, und insbesondere auch nicht, indem man die ‚Aggression‘ quasi auszuschalten versucht, statt sie in produktiver Weise zu verwerten. – Ein weites Feld.“[\[80\]](#)

Peter Hellers Stellungnahme zeigt, wie außerordentlich berechtigt die Hoffnung Lili Peller-Roubiczeks war (und ist), zwischen Anna Freud und Maria Montessori eine tiefergehende Verbindung herstellen zu können: „Aber Anna Freud, die jüngere, hatte sich schon so weit in das von ihrem Vater eroberte neue Gebiet und seine Art, die Seele zu betrachten, hinausgewagt, daß Maria Montessori ihr nicht mehr folgen konnte. Vorstellungen über die infantile Sexualität und den Vorrang seelischer Konflikte bei der Entscheidung über die spätere Entwicklung waren der älteren fremd. Eine ihrer früheren Wiener Anhängerinnen ... erinnerte sich: ‚Davon hörte sie nicht gern etwas.‘“[\[81\]](#)

Nach dem Tod von Lili Peller-Roubiczek erinnerte sich Anna Freud an die Zeit der 30er Jahre an Wien. In einem Brief an ihren Kollegen Rudolf Ekstein schrieb sie: „The first meetings of my colleagues and myself with Lili Peller were most exiting ones. ... Her work that setting was admirable and acted as an inspiration. ...“[\[82\]](#)

Literatur

Adam, Erik, Die Österreichische Reformpädagogik als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn. In: Adam, Erik, Die Österreichische Reformpädagogik 1918 – 1938. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Graz 1981.

Canfield Fisher, Dorothy, A Montessori Mother. Henry Holt and Company, New York 1913.

Eichelberger, Harald, Handbuch zur Montessori-Didaktik, Innsbruck 1997.

Eichelberger, Harald, Lebendige Reformpädagogik, Innsbruck 1997.

Grazia Honegger Fresco, Montessori Material, IL Quaderno Montessor editions, Castellanza 1993

Grunwald, Clara, Das Kind ist der Mittelpunkt, Ulm 1995

Heller, Peter, Über die Burlingham Rosenfeld Schule im Wien der späten 20er und frühen 30er-Jahre, unveröffentlichtes Typoskript, Privatbesitz des Autors

Herbatschek, Liesl, Aus dem Leben Großer Pädagogen. Dr. Maria Montessori. In: Zeitschrift: „Die Mutter“, Nr. 36, Wien 1926.

Kramer, Rita, Maria Montessori. Biografie, Frankfurt/Main 1983.

La Femme Belge, Revue mensuelle de Questions féminines et de Questions sociales, Rédaktion et Administration: Boulevard Clovis, 75, Bruxelles, 1923

Montessori, Maria, Das Kind in der Familie und andere Vorträge, Selbstverlag der Montessorischule, Wien X., Schölers Buchdruckerei und Verlag, Wien, XIX., DöbLili Hauptstraße 3, o.J., Exemplar Nr. 2, handsigniert.[Ein Teil dieser Vorträge wurde von Dr. M. Montessori 1923 in Brüssel gehalten und im

gleichen Jahre in französischer Sprache in der Zeitschrift „La Femme Belge“ veröffentlicht. Die vorliegende Übersetzung wurde in der Arbeitsgemeinschaft der Wiener Montessorischule besorgt.]

Montessori, Maria, Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, Città di Castello 1909; dt. Übers.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913. Neuausgabe: Die Entdeckung des Kindes (Hrsg. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch), Freiburg/Br. 1969.

Montessori, Maria, Schule des Kindes, Freiburg 1976.

Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes, Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, Die Lebensschule, hrsgg. von Hilker, Franz, Berlin 1923

Peller, Lili, E., On Development & Education of Young Children, New York, o. J.

Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg. H. 3/4, Wien 1933.

Peller-Roubiczek, Lili, E., Sensitive Perioden. In: Die Quelle, Jg. 1931.

Plank-Spira, Emma, Affektive Förderung und Hemmung des Lernens. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg. H. 3/4, Wien 1933.

Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori-Schule, 1. Folge, Selbstverlag der Montessori-Schule Wien X., Wien 1929.

Roubiczek, Lili, Die Grundsätze der Montessori-Erziehung, in: Zeitschrift „Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessorischule“, Wien, X, Jahrgang 1924, H. 1.

Schuster, Franz, Ein ‚Haus der Kinder‘, Sonderdruck aus dem Januarheft der ‚Modernen Bauformen‘, Stuttgart 1935.

Spira, Emma, Das Kind und seine lebende Umwelt. In: Zeitschrift Der Merker, ohne Ort und ohne Jahr.

Spira, N., Versuch einer Verbindung von Kindergarten und Elementarschule. In: Zeitschrift Die Quelle, Wien 1929.

The Call of Education.

Waltraud Harth-Peter (Hg.), >>Kinder sind anders<<, Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Montessori-Gesellschaft, Ergon-Verlag, Würzburg 1996.

Zwiauwer, Charlotte, Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990), Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Frauen im Umkreis des Austromarxismus, Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, 50. Jg., Wien 1995

Zum Autor

Harald Eichelberger ist Professor für Erziehungswissenschaften und Unterrichtswissenschaften an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. An dieser Akademie leitet er das Institut für Reformpädagogik, Schulentwicklung und Inklusive Pädagogik. Ausbildung zum Montessori-Pädagogen in Wien, Tätigkeit als Montessori-Ausbildner und Betreuer von Schulversuchen zur Aktualisierung der Reformpädagogik im Regelschulwesen; 1987 Begründer der Montessori-Pädagogik in Wien. Initiator des Symposiums „Lebendige Reformpädagogik“ im Oktober 1996; einschlägige Publikationen zu den Themen: Didaktik der Montessori-Pädagogik, Schulentwicklung auf der Grundlage der Reformpädagogik, Daltonplan-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik und Freinet-Pädagogik. Universitätslektor der University of Derby. Fachliche und organisatorische Mitarbeit an und Leitung von EU-Projekten zur Curriculumentwicklung und zur Lehrerfortbildung und Lehrerbildung.

Literaturangaben:

- [1] Vgl. dazu auch Eichelberger, Harald, Lebendige Reformpädagogik, Innsbruck 1997
- [2] Adam, Erik, Die Österreichische Reformpädagogik als historischer Ort des Werkes von August Aichhorn.
In: Adam, Erik, Die Österreichische Reformpädagogik 1918 – 1938. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Graz 1981.
- [3] Huber, Wolfgang, Psychoanalytische Pädagogik 1933 – 1938 in Österreich. a.a.O., S. 135.
- [4] Vgl. Freud, Anna in: Lili E. Peller, On Development & Education of Young Children, New York, o. J.
- [5] Das Buch gibt vor allem Aufschluß über die Entstehung ihrer Methode, über die Entwicklung des Materials mit den Kindern und für die Kinder, über die Technik der Lektionen, über die Arbeit der ErzieherInnen und LehrerInnen mit den Kindern und über das Umdenken in der Erziehung: Montessori, Maria: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, Città di Castello 1909; dt. Übers.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1913. Neuauflage: Die Entdeckung des Kindes (Hrsg. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch), Freiburg/Br. 1969.
- [6] Zwiauer, Charlotte, Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990), Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik.

In: Frauen im Umkreis des Austromarxismus, Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, 50. Jg., Wien 1995, S. 23 f.

- [7] Roubiczek, Lili, Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: Zeitschrift „Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessorischule“, Wien, X, Jahrgang 1924, H. 1, S. 2.
- [8] The Call of Education, S. 307.
- [9] Elisabeth Schwarz-Hierl gehörte dem Berliner Kreis der Montessori-Pädagoginnen an.
- [10] Siehe auch: Grunwald, Clara, Das Kind ist der Mittelpunkt, Ulm 1995
- [11] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg.H. 3/4, Wien 1933, S. 94
- [12] Zwiauer, Charlotte, Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990), Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik. a.a.O., S. 23 f.
- [13] Haus der Kinder, Wien I., Rudolfsplatz (1921/22 – 1943/38)
- [14] Schwarz-Hierl, Elisabeth, Grundsätzliches über die Umgebung des Kindes. In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes, Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, Die Lebensschule, hrsgg. von Hilker, Franz, Berlin 1923, S. 61.
- [15] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 104.
- [16] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 9.
- [17] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 9.
- [18] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u. a., Gruppenerziehung des Kleinkindes. S. 10.
- [19] Schwarz-Hierl, Elisabeth, Grundsätzliches über die Umgebung des Kindes. In: : Montessori, Maria, u. a.,

Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 62.

[20] Schwarz-Hierl, Elisabeth, Grundsätzliches über die Umgebung des Kindes. In: : Montessori, Maria, u. a.,
Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 62.

[21] Alfred Polgar, Die gute Kinderstube, geschrieben nach einem Besuch eines Montessori-Kinderhauses
in den 30er Jahren in Wien; Quelle unbekannt.

[22] Schuster, Franz, „Ein ‚Haus der Kinder‘, Sonderdruck aus dem Januarheft der ‚Modernen Bauformen‘,
Stuttgart 1935, ohne Seitenangabe.

[23] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. In: Schuster, Franz, „Ein ‚Haus der Kinder‘,
Sonderdruck aus dem Januarheft der ‚Modernen Bauformen‘, Stuttgart 1935, ohne Seitenangabe

[24] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.

[25] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.

[26] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.

[27] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori-Schule,
1. Folge, Selbstverlag der Montessori-Schule Wien X., Wien 1929, ohne Seitenangabe.

[28] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.

[29] Vgl. dazu auch: Eichelberger, Harald, Handbuch zur Montessori-Didaktik, Innsbruck 1997.

[30] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. a.a.O.

[31] Peller-Roubiczek, Lili, E., Sensitive Perioden. In: Die Quelle, Jg. 1931, S. 255.

[32] Peller-Roubiczek, Lili, E., Sensitive Perioden. a.a.O., S. 256.

[33] Plank-Spira, Emma, Affektive Förderung und Hemmung des Lernens.

In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg.H. 3/4, Wien 1933, S. 122.

- [34] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u. a., Gruppenerziehung des Kleinkindes. S. 11
- [35] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u. a., Gruppenerziehung des Kleinkindes. S. 11.
- [36] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u. a., Gruppenerziehung des Kleinkindes. S. 12.
- [37] Herbatschek, Liesl, Aus dem Leben Großer Pädagogen. Dr. Maria Montessori.
In: Zeitschrift: „Die Mutter“, Nr. 36, Wien 1926.
- [38] Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.
In: Montessori, Maria, u. a., Gruppenerziehung des Kleinkindes. S. 19.
Sie können diesen Text auch nachlesen in:
- [39] Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.
In: Montessori, Maria, u. a., Gruppenerziehung des Kleinkindes. S. 19.
- [40] Montessori, Maria, Der Weg zu meiner Erziehungsmethode.
In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes, a.a.O., S. 6.
- [41] Grazia Honegger Fresco, Montessori Material, IL Quaderno Montessor editions, Castellanza 1993.
- [42] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.
- [43] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.
- [44] Peller-Roubiczek, Lili, E., Pädagogische Bemerkungen. a.a.O.
- [45] Zitiert nach Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.
In: : Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 17.
- [46] Ein Begriff der in der Montessori-Literatur in diesem Zusammenhang nie Verwendung finden

würde.

Maria Montessori spricht immer von Entwicklungsmaterial und meint damit spezifische Materialien zur Entwicklung der kindlichen Fähigkeiten. Vergleiche dazu auch: Eichelberger, Harald, Handbuch der Montessori-Didaktik, Innsbruck 1997

[47] Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.

In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 18.

[48] Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.

In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 20.

[49] Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.

In: : Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 20.

[50] Anmerkung des Autors: Lili E. Peller-Roubiczek bezieht sich bei dieser Behauptung hauptsächlich auf die

Materialien der Übungen des täglichen Lebens und auf die Materialien zu Sinnesschulung. Die sogenannten didaktischen Materialien bringen für die Kinder sehr wohl neue Kenntnisse und Erkenntnisse.

[51] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 118.

[52] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 118.

[53] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 112.

[54] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori-Schule,

1. Folge, Selbstverlag der Montessori-Schule Wien X., Wien 1929, ohne Seitenangabe.

[55] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. a.a.O.

[56] Gemeint ist hier das „Haus der Kinder“ in Wien I, Rudolfsplatz.

[57] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 111.

- [58] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. a.a.O., S. 111.
- [59] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 117.
- [60] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 117.
- [61] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 117.
- [62] Zwiauer, Charlotte, Emma N. Plank(-Spria) (1905-1990),
Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik. a.a.O., S. 28.
- [63] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 115.
- [64] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 116.
- [65] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 116.
- [66] Füchtner, Hans, Psychoanalytische Pädagogik, zitiert nach: Zwiauer, Charlotte,
Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990), Von der Montessori-Pädagogik
zur psychoanalytischen Pädagogik. a.a.O., S. 26.
- [67] Füchtner, Hans, Psychoanalytische Pädagogik, zitiert nach: Zwiauer, Charlotte,
Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990), Von der Montessori-Pädagogik
zur psychoanalytischen Pädagogik. a.a.O., S. 26.
- [68] Vergleiche hier auch Maria Montessori „Drei-Stufen-Lektion:
1. Stufe: Phase der Benennung: Sinnliche Wahrnehmung des Gegenstandes und Nennung des Namens (bzw. Nennung der Eigenschaft oder der Bezeichnung): Das ist ... – Benennung
 2. Stufe: Phase der Festigung: Die Lehrerin nennt den Begriff und bittet das Kind, ihr den Gegenstand zu zeigen oder zu holen. Aufträge, Wiederholungen und methodische Vielfalt sind in dieser Phase wichtig und notwendig.
Gib, hole, lege, bringe mir ... – Erkennen
 3. Stufe: Phase der Kontrolle: Die Lehrerin zeigt auf einen Gegenstand und fragt nach dessen Namen. Das Kind besitzt nun den Begriff aktiv. Was ist das? – Benennen durch das Kind.
- [69] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 115.

- [70] Peller-Roubiczek, Lili, E., Gruppenerziehung des Kleinkindes. a.a.O., S. 114.
- [71] Maria Montessori, Schule des Kindes, Freiburg 1976, S. 50 f.
- [72] Plank-Spira, Emma, Affektive Förderung und Hemmung des Lernens.
In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg.H. 3/4, Wien 1933, S. 123.
- [73] Montessori, Maria, Grundlinien meiner Erziehungsmethode.
In: Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes. a.a.O., S. 8.
- [74] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. a.a.O.
- [75] Roubiczek, Lili, E., Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. a.a.O.
- [76] Spira, Emma, Das Kind und seine lebende Umwelt.
In: Zeitschrift Der Merker, ohne Ort und ohne Jahr
- [77] Spira, N., Versuch einer Verbindung von Kindergarten und Elementarschule.
In: Zeitschrift „Die Quelle“, Wien 1929, S. 1202 f.
- [78] Grunwald, Clara, Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.
In: : Montessori, Maria, u. a., Die Selbsterziehung des Kindes, a.a.O. S. 31.
- [79] Heller, Peter, Über die Burlingham Rosenfeld Schule im Wien der späten 20er und frühen 30er Jahre,
unveröffentlichtes Typoskript, Privatbesitz des Autors.
- [80] Heller, Peter, Über die Burlingham Rosenfeld Schule im Wien der späten 20er und frühen 30er Jahre,
unveröffentlichtes Typoskript, Privatbesitz des Autors.
- [81] Kramer, Rita, Maria Montessori. Biographie. Frankfurt/M. 1983, S. 380.
- [82] Zit. Nach Plank, Emma, Itroduction. In: Peller, L., On Developement And Education Of Young Children.
Selescted Papers, New York 1978, S. XIX f.