

Der Weg zu meiner Erziehungsmethode

„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.)

Montessori, Maria: Der Weg zu meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u.a.: Die Selbsterziehung des Kindes. Die Lebensschule, Schriftenreihe des Bundes entschiedener Schulerformer, hersgg. von Franz Hilker; Heft 12, Berlin 1923, C.A.Schwetschke & Sohn, S. 5-7.

Montessori, Maria: Grundlinien meiner Erziehungsmethode. In: Montessori, Maria, u.a.: Die Selbsterziehung des Kindes. Die Lebensschule, Schriftenreihe des Bundes entschiedener Schulerformer, hersgg. von Franz Hilker; Heft 12, Berlin 1923, C.A.Schwetschke & Sohn, S. 8-12.

Grunwald, Clara: Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes. In: Montessori, Maria, u.a.: Die Selbsterziehung des Kindes. Die Lebensschule, Schriftenreihe des Bundes entschiedener Schulerformer, hersgg. von Franz Hilker; Heft 12, Berlin 1923, C.A.Schwetschke & Sohn, S. 13-33.

Die Lebensschule

Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer

Herausgegeben von Franz Hilker

Heft 12

Dr. Maria Montessori u. a.:

Die Selbsterziehung des Kindes

Mit 6 Bildbeilagen



Berlin

C. A. Schwetschke & Sohn, Verlagsbuchhandlung

Gegr. 1729.

DIE LEBENSSCHULE

Schriftenfolge des Bundes Entschiedener Schulreformer

Herausgegeben von FRANZ HILKER

- | | | |
|--------|---|---------|
| 2. | SCHÖNBRUNN: Erlebnis der Dichtung in der Schule, 2. Aufl. | 1.20 M. |
| 4. | OESTREICH: Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. 2. Aufl. | 1.50 M. |
| 5. | ESSIG: Beruf und Menschentum. 2. Aufl. | 2.— M. |
| 6. | VAERTING: Neue Wege im mathematischen Unterricht | 1.— M. |
| 7. | DEUTSCH: Die Erziehung zum ausdrucksvollen Sprechen, 2. Aufl. | 1.20 M. |
| 8/9. | ESSIG: Im Kampf um die Berufsschule, 2. Aufl. | 1.80 M. |
| 10. | HILKER: Kunst und Schule | 1.20 M. |
| 11. | GRIMME: Der religiöse Mensch 1.—, geb. | 1.50 M. |
| 12. | MONTESSORI: Die Selbsterziehung des Kindes | 1.80 M. |
| 13. | SCHUMACHER: Fr. Fröbels Ideen im Lichte der Gegenwart | 0.75 M. |
| 14/15. | SCHNEERSON: Die katastrophale Zeit und die heranwachsende Generation. Mit Abb. | 3.— M. |
| 16. | MÜLLER: Dramatisieren in der Schule | 1.20 M. |
| 17. | BOGEN: Von der Schulbank in den Beruf | 1.50 M. |
| 18. | ALBERTS: Gesamtunterricht bei Berthold Otto | 1.20 M. |
| 19/20. | SCHNEERSON: Die Psychologie des intimen Kinderlebens | 6.— M. |

Heft 1 u. 3 z. Z. vergriffen, 16—20 in Vorbereitung

Heft 6 u. 10 auch in russischer Sprache erschienen

Deutsche

SCHULVERSUCHE

Unter Mitarbeit hervorragender Fachmänner herausgegeben von

OBERSCHULRAT FRANZ HILKER

Eine Übersicht über die bedeutendsten pädagogischen Versuche der letzten zwei Jahrzehnte in authentischer Darstellung. Die Begründer, Leiter oder Lehrer von Landerziehungsheimen, freien Schul- und Werkgemeinden nehmen selbst das Wort, um Ausgangspunkt, Weg und Ziel ihrer Arbeit zu schildern.

480 Seiten mit 50 Abbild. 8 Mark :: Ganzleinenbd. 10 Mark

C. A. SCHWETSCHKE & SOHN / VERLAG, BERLIN

Die Lebensschule

Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer

Herausgegeben von Franz Hilker

Heft 12

Dr. Maria Montessori

u. a.:

Die Selbsterziehung des Kindes

Mit 6 Bildbeilagen

BIBLIOTHEK DER
MONTESSORI-SCHULE



Berlin 1923

C. A. Schwetschke & Sohn - Verlagsbuchhandlung

Gegr. 1729

ARBEITSGEMEINSCHAFT
DER MONTESSORISCHULE

Vorwort des Herausgebers.

Maria Montessori, die berühmte italienische Ärztin und Pädagogin, und ihre Berliner Lehrerinnen geben in diesem Hefte eine anschauliche Einführung in die Methode der „Selbsterziehung des Kindes“. Wer die schlichten, überzeugenden Ausführungen liest, wird sich mit Recht fragen, warum es nicht schon in allen Dörfern und Städten solche Kinderheime gibt, in denen die Kleinen ihre kindlichen Kräfte in Freiheit und Natürlichkeit entwickeln können. Aber wir Deutsche, die wir uns des umfassendsten und bestorganisierten Bildungswesens zu rühmen pflegen, leiden in dieser Zeit allgemeinen Wandels unter dem Fluche unserer Kulturtradition. Wohltätige Neuerungen, die bei anderen Völkern in ihrer Bedeutung sofort erkannt werden und Eingang finden, müssen bei uns einen schweren Kampf mit dem Bestehenden kämpfen; das Gute erweist sich als des Besseren hartnäckigster Feind. Und statt daß die Montessoriheime in allen Städten aus der Erde schießen, ist die einzige öffentliche bisher in Deutschland existierende Einrichtung dieser Art, das Montessoriheim in Berlin-Lankwitz, am 1. Oktober 1922 von der Bezirksverwaltung — trotz Bitten und Protesten — „aus Mangel an Mitteln“ geschlossen worden. Möchten recht viele Stadtväter, Volksvertreter und Kultusminister dieses Heft in die Hand bekommen, damit ihnen klar wird, welche Verpflichtung sie als Vertreter der Allgemeinheit gerade wegen des allgemeinen „Mangels an Mitteln“ gegenüber den Millionen junger Leben haben, die heute unbeschützt und unbehütet, dem Zufall oder der Straße überlassen, aufwachsen oder verderben. „Unsere Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit beruht auf der Seele des Kindes, jenes Kindes, das sich in Freiheit entfalten können“, so sagte Maria Montessori zu Beginn ihres denkwürdigen Vortrags in der Berliner Universität am 27. Oktober 1922. Man könnte noch weitergehen und behaupten: nicht nur unsere Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit, sondern die ganze Zukunft unseres Volkes, seine Freiheit und Selbständigkeit, beruht auf einer neuen Erziehung, die schon das Kind in eine gesunde und natürliche Umgebung stellt und es an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung gewöhnt. Also, ihr Volksbeauftragten, schafft Kindergärten, gründet Montessoriheime, damit die geniale Erziehungskunst der großen Kinderfreundin denjenigen zu Nutzen kommt, für die sie ursprünglich erdacht war: den proletarischen Massen!

Franz Hilker.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Dr. Maria Montessori,	Der Weg zu meiner Erziehungsmethode 5—7
„ „ „	Grundlinien meiner Erziehungsmethode 8—12
Clara Grunwald,	Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes 13—33
Elsa Ochs,	Tagebuch einer Montessori-Lehrerin 34—60
Elisabeth Schwarz-Hierl,	Grundsätzliches über die Umgebung des Kindes 61—79

Der Weg zu meiner Erziehungsmethode.

Von Dr. Maria Montessori.

Am 6. Januar 1907 wurde die erste Schule für kleine Kinder eröffnet, die — ich kann nicht sagen: nach meiner Methode geleitet wurde, denn damals gab es meine Methode noch nicht — in der jedoch meine Methode sehr bald geboren werden sollte.

Am Tage der Eröffnung allerdings war weiter nichts vorhanden als ein halbes Hundert sehr arme kleine Kinder. Die meisten waren Kinder von Analphabeten; sie standen da, die armen Kleinen, die meiner Pflege anvertraut werden sollten, so schüchtern, so ungeschickt, manche in Tränen gebadet.

Anfänglich hatte man nur den Plan gehabt, die kleinen Kinder der Arbeiter, die in einem der neuen Volkshäuser wohnten, zu sammeln, damit sie tagsüber nicht mehr verwahrlost auf den Treppen herum lungerten und nicht länger die Wände beschmieren und überall Lärm und Unordnung stiften sollten. Deshalb wurde zunächst im Hause selbst ein größerer Raum, eine Art Unterkunfts- und Zufluchtsstätte, zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt. Ich wurde beauftragt, diese Einrichtung zu überwachen, „falls sie sich als lebensfähig erweisen würde“.

Meine Studien an kriminellen Kindern, dazu meine ärztliche Tätigkeit und die Tatsache, daß ich eine Frau war, hatten wohl an mich denken lassen, als in Rom die an die neuen Arbeiter wohnhäuser angegliederten Kindergärten ins Leben gerufen wurden.

Aus einer mir selbst unerklärlichen Empfindung, die in meinem Innersten wurzelte, kündigte ich bei der Eröffnungsfeier an, daß „hier ein großartiges Werk“ eingeweiht würde, und daß „später die ganze Welt davon sprechen würde“. — Die Worte der heiligen Schrift, die an jenem Dreikönigstage in den Kirchen verlesen wurden, schienen mir eine glückliche Vorbedeutung und eine Prophezeiung für dieses Werk zu sein: „. . . . während die Erde noch von Dunkelheit umhüllt ist, siehe da, der Stern des Morgenlandes, dessen Licht die Menschen führen wird, geht auf!“

Alle Anwesenden waren erstaunt und fragten sich: „Warum übertreibt die Montessori so? Warum gibt sie der Eröffnung eines Volkskindergartens so viel Wichtigkeit?“

Ich ging an mein Werk, ganz so, wie es ein Bauer tut, der den Samen einer feinen Kornart aufgespart hat und dem ein fruchtbarer Ackerboden zur Verfügung gestellt worden ist, um ihn nach seinem Willen zu besäen

Aber meine Erwartungen wurden noch weit übertroffen. Als ich anfang, jenen Boden zu beackern, fand ich Gold statt Korn; jene Erdschollen bargen einen wertvollen Schatz. Ich war also nicht der Bauer, der ich zu sein wähnte; ich glich vielmehr dem törichten Aladin, der einen Schlüssel zu verborgenen Schätzen besaß und nichts davon ahnte. Tatsächlich, meine erste Arbeit an normalen Kindern war für mich voller Überraschungen, und es mag für manchen interessant sein, diese Art von wunderbarem Märchen kennen zu lernen.

Ich glaube, es erfordert nicht allzuviel logisches Denken, um den Schluß zu ziehen, daß dieselben Mittel, die bei den schwachsinnigen und den kriminellen Kindern einen solchen großen Erfolg zeitigten, zu einem wahrhaften Schlüssel werden konnten, um die Entwicklung normaler Kinder zu fördern. Die Mittel, die für die Pflege schwacher Denkvermögen und kranker Intelligenzen mit dem bekannten Erfolg angewandt worden waren, mußten die Grundsätze einer „Hygiene der Intelligenz“ enthalten und somit auch zur Stärkung des normalen Verstandes sehr beitragen können. Das Wunder spielt hierin also keine Rolle; und jedermann, auch wer leicht zu zweifeln geneigt ist, kann sich leicht davon überzeugen.

Trotzdem setzten mich meine ersten Erfahrungen in Erstaunen und ließen mich oft ungläubig bleiben.

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 alle meine Künste ins 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, so daß 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 zustande 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 selbständig arbeitet und daß es danach geistig stärker, gesünder als vordem ist. Es mußte einige Zeit vorüber gehen, bis ich mich überzeugte, daß es sich hier nicht um eine Täuschung handelte. Bei jeder neuen Erfahrung, die mir die Richtigkeit meiner Entdeckung bestätigte, sagte ich mir: „Jetzt glaube ich noch nicht daran; das nächste Mal werde ich es sicher tun“. So kam es, daß ich lange Zeit ungläubig, aber zu gleicher Zeit betroffen blieb. Ich stand bebend wie eine Vestalin am heiligen Feuer. Wie oft mußte meine Helferin einen Vorwurf von mir hören, wenn sie mir erzählte, was alles die Kinder selbständig gemacht hätten. Zuweilen antwortete ich erzürnt: „Sie wissen doch, daß auf mich nichts anders als die Wahrheit Eindruck macht; warum wollen Sie mich so viel Unmögliches glauben lassen?“ Und ich erinnere mich, daß die Lehrerin, ohne sich beleidigt zu fühlen und oft bis zu Tränen gerührt, mir antwortete: „Sicher haben Sie recht. Und doch! da ich selbst das alles erlebe, kann ich oft nicht anders denken, als daß die heiligen Engel diesen Kindern ihre Eingebung geschickt haben müssen“.

Eines Tages aber nahm ich gerührt mein Herz in meine beiden Hände und faßte allen Mut zusammen, um auf die Höhen des Glaubens zu steigen. So stellte ich mich voller Ehrfurcht vor die Kinder, während ich zu mir sagte: „Wer seid Ihr denn? Habe ich die Kinder wieder gefunden, die in den Armen Christi geruht haben, die Kinder, die die heiligen Worte gehört haben? Dann will ich von nun an von Euch lernen, um mit Euch ins Reich Gottes einzutreten“.

Und die Glaubensfackel in der Hand zog ich meines Weges. —

Grundlinien meiner Erziehungsmethode.

Von Dr. Maria Montessori.

(Aus dem Vortrage in der Universität zu Berlin am 27. 10. 22.)

Unsere Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit beruht ganz auf der Seele des Kindes, jenes Kindes, das sich in Freiheit hat entfalten können.

Als wir das Kind erzogen, um aus ihm einen Erwachsenen nach unserem Bilde zu machen, erzogen wir es nur bis zu unseren eigenen Fähigkeiten. Es konnte uns die Frische seiner jungen Seele nicht offenbaren, weil wir es zu einer Nachahmung unser selbst führten und so die Kraft des neuen Menschen in ihm unterdrückten. Die kindliche Seele ist zart; sie braucht es mehr als jede andere, daß man sie schützt, weil sie nicht die Kraft hat, sich gegen Unterdrückung durch die Seele des Erwachsenen zu wehren: das Kind ist das einzige menschliche Wesen, das leiden kann ohne zu klagen. Sein Reichtum ist die Lebensflamme, die es dazu treibt zu wachsen und sich zu entfalten. Die Gesetze des Lebens sind in ihm enthalten, aber es kann sie uns nur offenbaren, wenn wir ihm Entwicklungsfreiheit lassen. Wir können also nichts anderes tun, als ihm die Mittel darbieten, die es zu dieser Entwicklungsfreiheit führen. —

Der neue Begriff der Erziehung beruht sozusagen in der Beobachtung des Kindes. Je mehr wir es verstehen, uns vor ihm zu demütigen, je mehr wir uns zurückziehen, um so mehr werden wir es lieben lernen. Das Kind ist wie ein Embryo der menschlichen Seele, zart und zerbrechlich; in diesem Embryo ist das reine Wesen der menschlichen Seele enthalten, während wir Erwachsenen unglaublich kompliziert sind.

Wenn wir also die Schule nicht so sehr als eine Kulturstätte, als vielmehr als 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.

Sie schafft eine Umgebung, die der Fortpflanzung günstig ist, aber diese Umgebung schützt zugleich die jungen Wesen gegen äußere Einflüsse, die ihrem Wachstum schaden könnten. Unter den gefährdeten Wesen aber ist das Wesen des Kindes unter den Erwachsenen am meisten gefährdet. —

Wenn man in der Erziehung von der Freiheit des Kindes spricht, vergißt man oft, daß Freiheit nicht mit Sichüberlassen-sein gleichbedeutend ist. Das Kind einfach freilassen, damit es tut, was es will, heißt nicht es frei machen.

Die Freiheit ist immer eine große positive Erzungenschaft; man kann sie nicht leicht 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 Kinde reichen können. Es ist dies ein Gedanke, der sehr leicht zu verwirklichen ist. — Das kleine Kind findet in der Umgebung des Erwachsenen Dinge, die im Mißverhältnis zu seinen eigenen Maßen stehen: alles ist zu groß, so daß es sich an garnichts anpassen kann. Andererseits stehen die Gegenstände, die ihm zum Spielen gegeben werden, auch in keinem Verhältnis zu ihm, weil sie viel zu klein sind. So wie wir nicht in einen zu kleinen Nachen steigen, da wir damit untergehen würden, so fühlt sich das Kind verloren mit den Gegenständen, die der Puppe angemessen sind, und es weiß nicht recht, was es damit anfangen soll. Es ist also notwendig, das Kind als ein soziales Wesen zu betrachten, das seine besonderen Rechte hat. Vor allem müssen wir ihm eine Umgebung schaffen, die ihm angemessen ist. Diese Einstellung genügt, um eine wahre Umwälzung hervorzurufen. Geben wir dem Kinde Gegenstände, die es wirklich wie ein intelligentes Wesen benutzen kann; geben wir ihm einen vollkommenen Hausrat, wie ihn die Puppe schon längst besitzt, z. B.: Stühlchen, Tischchen, kleine Waschtische, kleine Betten, kleine Teppiche, die es selbst auf- und zurollen kann! Dann werden wir sehen, welche wunderbaren Eigenschaften es an den Tag legt, und wie sehr es sich dazu eignet, all die einfachen Verrichtungen des praktischen Lebens mit der größten Selbstverständigkeit auszuüben. Das kleine dreijährige Kind, das wir immer bedient haben, greift nun selbst überall zu, wie wir es ihm niemals zugetraut hätten. Ja, wir werden dann erleben, daß alle jene Kraftäußerungen des Kindes, die heute Ausbrüche seiner Auflehnung sind, in nützliche Arbeiten übergehen. Es lernt sich selbst an- und ausziehen; in kurzer Zeit versteht es großartig Ordnung zu schaffen und zu halten, ein Zimmer zu reinigen und abzustauben, Geschirr abzuwaschen und abzutrocknen, große Wäsche zu halten. Wir werden sehen, daß es alle die Handlungen, die ihm selbst und den anderen nützlich sind, mit der größten Genauig-

keit und dem tiefsten Ernst ausübt. — Und das, nicht weil es von dem Erwachsenen getrieben wird, sondern weil es seine größte Freude ist, sich nützlich betätigen zu können! Wie die Bienen eines Bienenstockes in sich den Trieb fühlen auszufliegen, sich auf den Blumen niederzulassen, ihren süßen Saft zu saugen und dann in ihren Zellen diesen Saft zu verwerten, so sehen wir in unseren Schulen Gruppen von Kindern sich bald dieser, bald jener nützlichen Arbeit widmen, nur von innerer Notwendigkeit getrieben.

Man kann diese Notwendigkeit keine soziale Notwendigkeit nennen, da die Kinder von einem Lebensbedürfnis geleitet werden. Alle Kinder fühlen dieses Bedürfnis. Es handelt sich um Anstrengungen, um Bewegungen, die im Zusammenhang mit inneren Bedürfnissen stehen und zu gleicher Zeit die Gymnastik des werdenden Menschen darstellen. —

Das Kind zeigt uns, wie groß die Wichtigkeit der Muskeln ist, die der Intelligenz dienen. Seine Muskelgymnastik ist eine ganz andere als die, die wir gewöhnt sind, in den Schulen und im Leben zu treiben. Die Muskelanstrengung, die der Intelligenz dienen soll, ist die Arbeit, während das Turnen in unseren Turnhallen nicht der Intelligenz zu Nutzen kommt.

Wir haben gesagt, daß die Arbeit eine organische Notwendigkeit für das Kind ist. In diesem Falle muß die Umgebung eine ganz andere Bedeutung in der Erziehung bekommen. Sie darf nicht mehr eine bildende Umgebung sein, sondern sie muß zur Lebensoffenbarung führen. Die sozialen Verhältnisse, die auf diese Weise sich bei den Kindern einstellen, sind normale Verhältnisse.

Wir sehen, daß die Kinder in großem Frieden miteinander leben; sie machen keinen Unterschied zwischen dem, der bedient, und dem, der bedient wird.

Alles, aber auch alles das, was in der Gesellschaft notwendig ist, geht leicht von statten, und das soziale Gefühl, sowie das gegenseitige Verhältnis zwischen Mensch und Mensch entwickelt sich durch die Übung.

Die Kinder haben außer dieser Anlage noch andere innere Befähigungen. Wir haben erlebt, daß sie sich für das Schweigen und das Leisesein warm interessieren. Wir finden sie leicht bereit, jede Bewegung zurückzuhalten, damit auf diese Weise eine vollkommene Stille erreicht wird, die sich langsam und allmählich über die versammelte Kinderschar senkt. Ja, diese Übung begeistert die Kinder derart, daß sie sie mit Freude wiederholen, und dabei keinen anderen Zweck verfolgen, als in diesem lauten Leben ein paar Augenblicke in vollkommener Stille zu verbringen.

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 einem inneren Bedürfnis zu genügen. In diese Arbeit, die ohne äußere Bedeutung ist, kann das Kind sich derart versenken, daß es die Umwelt vergißt. Es kommt sehr oft vor, daß ein vierjähriges Kind sich nicht im geringsten von 50 bis 100 Menschen, die in den Raum eintreten, stören läßt. 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. Trotzdem das siebenjährige Kind einer viel stärkeren Konzentration als das fünfjährige fähig ist, verliert es diese Eigenschaft Gegenständen gegenüber, die ihm nicht angemessen sind; während das kleinere Kind, entgegen all dem, was über seine Konzentrationsunfähigkeit bis jetzt behauptet worden ist, in Berührung mit Gegenständen, die seinem Alter gemäß sind, immer wieder die stärkste Aufmerksamkeit zeigt.

Diese Offenbarung ist von tiefer Bedeutung für die Erziehung. Die Schwierigkeit besteht nur darin, wie man die Aufmerksamkeit des Kindes gewinnt. Es ist klar, daß man sie gewonnen hat, sobald die spontane Wiederholung der Übung stattfindet, da diese das Interesse beweist und von dem inneren Zustande zeugt.

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. —

Es ist dies eine Auffassung, die der landläufigen Erziehungslehre, wonach es immer der Lehrer sein muß, der die Aufmerksamkeit des Kindes erweckt, entgegengesetzt ist. 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 von dem Katheder heruntersteigt, wo also das Katheder verschwindet und die kleinen Kinder dem inneren Trieb ihres Bedürfnisses folgen. Sie gehen hin und wählen sich aus den Gegenständen, was sie brauchen, üben sich daran solange, wie es ihnen gefällt, und ruhen sich aus, wenn der innere Trieb sich ausgewirkt hat, oder suchen sich eine andere Übung.

„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 bleibt ihm immer erhalten! Aber damit er ein Recht habe, in dieser Schule zu verweilen, muß er sich umwandeln. Es ist klar, wenn das Kind der aktive Teil geworden ist, muß der Lehrer der passive Teil werden. Und wenn das Kind der Herr ist, der über all das, was in seiner Umgebung sich befindet, verfügen kann, muß der Lehrer der Diener des Kindes werden. —

Dies bedeutet keine leichte Arbeit, ja es ist unter Umständen ein schweres Amt, sich der Autorität des Vorgesetzten zu entledigen und sich dafür in weise Demut zu hüllen, um dem Leben zu dienen.

Dieser neue Lehrer muß alles kennen, was in der Umgebung vorhanden ist und dem Kinde zur 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.

Nach diesen Grundsätzen ergibt sich die fortlaufende Entwicklung des Unterrichts von selbst. Man hat Gegenstände ausgesucht, die für Kinder bis zu 12 Jahren dienen. Durch die Arbeit am Material überwinden die Kinder die trockensten Schwierigkeiten des früheren Unterrichts mit Begeisterung. Sie lernen Lesen, Grammatik, Rechnen, Geometrie usw. mit einem Interesse und einer Leichtigkeit, wie man sie bei solchen Stoffen niemals für möglich gehalten hätte. Offensichtlich entwickelt sich die Intelligenz in dieser Schule nur durch die Selbsterziehung des Kindes.

Wenn man bisher von individueller Entwicklung in der Schule sprach, stellte man sich immer einen Lehrer vor, der, anstatt eine ganze Klasse zu unterrichten, jedem einzelnen Kinde sich widmete. Wenn das geschähe, würde das arme Kind noch geknechteter werden, als es in der früheren Schule war.

Man muß vielmehr einen Weg finden, das Kind von der Tätigkeit des Lehrers zu befreien, sonst würde durch die individuelle Erziehung der Unterricht nur noch qualvoller werden.

Aber auch das ist noch nicht alles: Die Personen des Lehrers und die des Kindes müssen von Grund aus umgeändert werden.

Durch diese unblutige und friedliche Revolution entsteht eine neue Welt: die Welt des Kindes. Hübsche Gegenstände stehen im Raum, die Möglichkeit einer Arbeitswahl ist vorhanden, man kann sich von der Außenwelt abschließen und so auf die eigene Vervollkommnung zuschreiten.

Die Ermüdung fällt weg, weil die Kinder die Freude der Übung empfinden, und die Lehrerin, der größte Ruhe und Beschaulichkeit gegönnt ist, kann sich dem erbaulichen Schauspiel hingeben, in diesen Kindern den neuen Menschen wachsen zu sehen.

Erziehung und Unterricht im Dienste der natürlichen Entwicklung des Kindes.

Die Montessori-Methode.

Von Clara Grunwald.

„Ich verstehe nicht, daß es noch immer dumpfe Schulstuben in engen Großstadtstraßen gibt, nachdem Rousseaus ‚Emile‘ von so vielen Menschen gelesen worden ist?“ sagte eines Tages ein heranwachsendes Mädchen zu mir. „Springt es nicht in jedem Hirn mit leuchtender Klarheit auf, daß Jugend aufs Land hinaus muß, zurück zur Natur?“ Wer lächelte nicht ein wenig, wenn jugendliche Begeisterung absolute Forderungen stellt, ohne viel nach den Mitteln zur Erfüllung zu fragen? Indessen, besteht die Forderung zu Recht? Tolstoi tritt dafür ein, daß der Mensch die Stadt verlasse und sein Leben auf dem Lande neu aufbaue, daß er ein ländlicher Arbeiter werde. Er ist wie Rousseau davon überzeugt, daß unser zivilisiertes Leben einen Gegensatz bilde zu dem Leben in der Natur, daß wir nur unter der einen oder der anderen dieser beiden Lebensformen leben können, also vor die Wahl zwischen ihnen gestellt sind. Sollte aber nicht gerade in der Vereinigung beider Lebensformen die höchste Vollkommenheit liegen, und sollte deshalb die Erziehung nicht die Fähigkeit zu solcher Vereinigung stärken? Sicher ist von höchstem Wert, den Menschen in enge Berührung mit der Natur zu bringen und unter ihren Einfluß zu stellen. Sie hat den stärksten Einfluß auf das seelische Leben des Kindes. Es lernt alle ihre Erscheinungen mit Liebe zu beobachten und in Geduld zu erwarten, in welcher Form die Natur sich offenbaren wird. Das Kind, das durch seine eigne Tätigkeit für das Gedeihen von Tieren und Pflanzen sorgt, lernt auf natürliche Weise, für seinen Nebenmenschen zu sorgen. Die Landerziehungsheime sind ein Ausdruck der Sehnsucht nach naturgemäßer Jugenderziehung; die Wanderbewegung, die aus der Jugend selbst entstanden ist, spricht ein-

dringlich von dem Verlangen dieser Jugend nach einem naturgemäßen Leben. Maria Lischnewska sah schon vor zwanzig Jahren im Geiste einen Gürtel der Schönheit, der Freude, der Jugend sich um die großen Städte schlingen; einen Gürtel von Schulen, die von Gärten, Feldern und Wäldern umgeben sind. Radialbahnen, so meinte sie, würden des Morgens glückliche Jugend in schneller Fahrt zu ihren Schulen bringen und gegen Abend nach einem frohen Lern-, Arbeits- und Spieltage zurück zu den Eltern, die mit Freude die gesunden und heiteren Kinder erwarten. Oestreichs Produktionsschule liegt auch vor der Stadt.

Das Montessori-Kinderhaus liegt im Garten; auch Maria Montessori ist der Ansicht, daß das Kind engste Berührung mit der Natur zu seinem körperlichen und seelischen Gedeihen nötig hat, daß man ein Kind zwischen Steinmauern in der unfruchtbaren, gepflasterten Straße nicht erziehen kann. Wenn das Elternhaus der Großstadt dem Kinde den Garten, in dem es gesund heranwachsen könnte, nicht mehr bieten kann, so müssen Kinderstätten geschaffen werden, sei es innerhalb der Stadt, sei es vor ihren Toren, in denen unverkümmerte Kinder erzogen werden können.

Die Wissenschaft hat uns gelehrt, daß jedes lebende Wesen in eine geeignete Umgebung gesetzt werden muß, wenn es gedeihen soll. In dieser Umgebung müssen die Stoffe, die zur Ernährung und Erhaltung dieses Wesens notwendig sind, vorhanden sein. Das Kind verlangt nach Nahrung für seine Sinne und für seinen Geist, nach Betätigungsmöglichkeiten für seine Muskeln. Im Elternhaus ist die Umgebung für die Bedürfnisse der Erwachsenen eingerichtet, das kann nicht anders sein, aber im Kinderzimmer könnte auf die Bedürfnisse des Kindes Rücksicht genommen werden, und wenn es meistens nicht geschieht, so ist ein Mangel an Nachdenken daran schuld. Es versteht sich doch von selbst, daß alle Möbel und Gegenstände ein Verhältnis zur Kraft und Größe des Kindes haben müssen, daß alles, was das Kind braucht, so untergebracht sein muß, daß es die Dinge leicht und aus eigener Kraft erreichen kann; der ganze Raum muß so eingerichtet sein, daß er dem Kinde die Möglichkeit bietet, sich praktisch und nützlich darin zu betätigen. Der Waschtisch muß so niedrig sein, daß das Kind sich selbständig daran waschen kann, Waschschüssel und Wasserkrug müssen klein und, auch gefüllt, leicht genug sein, daß das Kind ohne fremde Hilfe das nötige Wasser ein- und ausgießen kann. Seine Kleider muß es selbst in den niedrigen Schrank hängen und seine Wäsche in die Kommode legen können. Wie kommt es, daß man Möbel, die den Maßen der Kinder entsprechen, nie vorrätig findet, sondern stets anfertigen lassen muß, während alle Bedarfsgegenstände für die Puppe, alle Möbel für ihre Einrichtung in allen Größen und Ausführungen reichlich auf dem Markte sind? Hat die Familie bei der Einrichtung des Kinderzimmers bis jetzt nur an Tische und Stühle im richtigen Größenverhältnis gedacht, so kommt es zum Teil

auch daher, daß man das Zimmer nicht den Kindern allein zur Verfügung stellen konnte, sondern es gleichzeitig für die Benutzung durch Erwachsene herrichten mußte. Wie aber hat man Schulen und Kindergärten, Stätten, die für die Kinder und nur für die Kinder da sind, eingerichtet? Hat man hier volle Rücksicht auf ihre Bedürfnisse genommen, ihnen eine Umgebung geschaffen, in der sie sich gedeihlich entwickeln können? Hier in ihrem eignen Haus hat man ihnen doch gewiß schöne und leichte Tische und Stühle, niedrige Schränke mit Fächern und Schubladen, schöne Bilder und viele Blumen in einem hellen, freundlichen Raum gegeben, eine Umgebung geschaffen, die ihnen Lebenswerte vermittelt, die ihnen lieb und vertraut wird, in der sie sich heimisch und behaglich fühlen, so daß diese Umwelt eine starke Hilfe für die Kinder darstellt, zu innerer Konzentration zu gelangen? Wir Erwachsenen wissen ja so gut, wie viel von der Umgebung abhängt, wie wir selbst am besten und konzentriertesten im eignen Heim, am eignen Schreibtisch arbeiten können, in einem Raum, der alles enthält, was wir brauchen, der Ruhe, Frieden, Sauberkeit und Schönheit atmet. Haben wir eine solche Umgebung für unsere Kinder, die so genügsam sind, daß ihrer dreißig und vierzig gern im gleichen Raum leben und arbeiten, noch nicht geschaffen, so ist es höchste Zeit, daß wir auch an ihre Bedürfnisse denken. Kosten leichte Tische und Stühle wirklich mehr als angeschraubte „orthopädische“ Schulbänke und Tische? Die Kinder würden mit Stühlen und Tischen, die nicht festgeschraubt sind, hin- und herrücken und Unruhe und Unfug stiften? Nein, im Gegenteil, sie würden geschickter werden und sich besser und leiser bewegen lernen. Die Schulstube, die jetzt voller Schmutz und eine Brutstätte ansteckender Krankheiten ist, könnte leicht gereinigt und täglich naß aufgewischt werden; die Kinder könnten die Reinigung sogar selbst übernehmen. In den Montessori-Heimen unterziehen die Kinder sich freudig dieser Pflicht, sie übernehmen ganz die Verantwortung für die Ordnung und Sauberkeit „ihres Heims“, denn das ist ihnen ihre Schule in demselben Sinne, in dem unser Heim uns mehr ist als die vier Wände und das Dach, die uns vor den Unbilden der Witterung schützen.

Erst in einer naturgemäßen Umgebung, in der das Kind sich seinem Wesen entsprechend bewegen kann, können wir an eine naturgemäße Erziehung denken. Bei der Erziehung des Menschen handelt es sich um

- die Erziehung der Sinne,
- die Erziehung der Muskeln,
- die Erziehung des Intellekts,
- die Erziehung der sozialen Gefühle und des sittlichen

Willens.

Erziehung der Sinne.

Kleine Kinder wollen alles angreifen und mit ihren Sinnen prüfen. Wenn wir sie daran hindern wollen — und wir müssen

es im Elternhause oft tun, denn „unsere Sachen sind kein Spielzeug“ und werden von den kleinen Händen leicht verdorben — dann gibt es Kampf. Das Kind will sich über die Form der Gegenstände, über Raumverhältnisse usw. klar werden. Die Erfahrungen seiner Hände sollen seinen Augen helfen, richtig sehen zu lernen. Das Kind ist weder durch Ermahnungen noch durch Strafen von dem abzubringen, wozu die Natur es drängt: seine Sinne zu üben, seine Umgebung kennen zu lernen, sie zu erobern. Wir Erwachsenen haben entwickelte Sinne, uns ist unsere Umgebung bekannt, wir wissen nichts mehr von den Sinnestäuschungen unserer ersten Kindheit, und wir verstehen nicht, daß die Kinder nicht sind wie wir, sondern daß sie erst den Weg gehen müssen, der zu ihrer Vervollkommnung führt. Zum Glück ist ihr innerer Trieb, der sie auf diesem Wege vorwärts drängt, so stark, daß sie sich durch alle Bemühungen der Erwachsenen nicht von ihm abdrängen lassen, sondern „unartig“ sind und weiter „alles anfassen“ und durchaus mit den Dingen, „die nicht für sie gemacht sind“, aber zufällig sich zu Übungen für ihre Sinne besser eignen als das Spielzeug, das wir für sie bestimmt haben, spielen wollen. Das Spielzeug, das wir den Kindern geben, ist nicht einfach genug. Es befriedigt die Sinne nicht, die noch nicht so viele Eigenschaften eines Dinges auf einmal auffassen können. Einige Würfel, Kugeln, verschieden gefärbte Holzstückchen sind ihnen lieber als die komplizierten Gegenstände, die wir ihnen als Spielzeug bieten, und die nach unserem Willen ihre Welt bilden sollen. Außerdem sind die Spielsachen gewöhnlich zu leicht, um die Muskeln des Kindes zu befriedigen, die auch nach Übung verlangen. Das Kind sucht nach Gegenständen, die seinen natürlichen Bedürfnissen entsprechen. Wenn es sie findet, entfaltet es seine Kräfte an ihnen, macht Muskel- oder Sinnesübungen, und dann ist es still und zufrieden. Findet es nicht, was es sucht und suchen muß, so ist es aufgeregt wie ein Kind, dessen körperliche Bedürfnisse nach Nahrung, Schlaf und Reinlichkeit nicht erfüllt werden. Es weint, verlangt nach dem und jenem, zerstört das Spielzeug, das wir ihm aufdrängen wollen, und das es in Wut bringt, weil es nichts mit ihm anzufangen weiß. Oft wissen wir den Grund für die „Launenhaftigkeit“ unserer Kinder nicht zu finden. Neulich besuchte mich eine Bekannte mit ihrem dreijährigen Söhnchen. Das Kind war schüchtern und wollte mir nicht, wie die Mutter es wünschte, die Hand reichen. Ich stellte ihm einen Block mit Einsetzern aus dem Montessori-Material auf einen Kindertisch. Der Kleine setzte sich sofort auf das bequeme Stühlchen und nahm neugierig alle kleinen Holzzylinder aus ihren Höhlungen. Dann versuchte er sie wieder einzusetzen. Wollte er einen Zylinder in eine zu kleine Höhlung bringen, so merkte er bald, daß er nicht hinein ging, und er wiederholte seine Versuche so lange, bis es ihm glückte, die richtige Höhlung zu finden. Ein kleiner Holzzylinder versank in einer zu großen Höhlung, er wurde wieder herausgeholt und in

das richtige Loch gesetzt. Wohl eine Stunde lang war das Kind mit diesen Übungen beschäftigt. Seine Bäckchen wurden rot, und seine Augen leuchteten. Als die Mutter aufbrechen wollte und dem Bübchen, das ganz in seine Arbeit versunken war, sagte, daß es aufhören müsse, bat es dringend, noch ein wenig bleiben zu dürfen. Da die Erlaubnis versagt wurde, weinte es, denn ihm war es eben so schmerzlich, aus seiner Tätigkeit gerissen zu werden, wie ein Erwachsener sich kränkt, der aus einem Grunde, der ihm nicht einleuchtet, eine interessante Arbeit verlassen soll; und schließlich klammerte das Kind sich an mich und schrie: „Ich will bei der Tante bleiben!“ „Wie launenhaft Kinder sind“, sagte die Mutter, „er wollte Ihnen doch nicht einmal die Hand geben, und Sie haben sich in der ganzen Zeit nicht um ihn gekümmert!“

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 ihnen Gebotenen gern beschäftigen werden“. Erkennen wir also die kindliche Beschaffenheit und die aus ihr entspringenden Bedürfnisse an, suchen wir das Kind zu fördern, anstatt es zu hindern! Die Natur selbst zeigt uns auch die Zeit an, in der eine Sinnesausbildung dem Menschen am besten gelingt: es ist die Zeit zwischen dem 1. und 6. Lebensjahre. Später läßt das Interesse für Sinneseindrücke nach, und die intellektuellen Bedürfnisse gewinnen die Oberhand. Wir haben in 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. Aus dieser Tatsache können wir einen Schluß darauf ziehen, wie schwer der Erwachsene die für manche Berufe notwendige Sinnesschulung nachholen kann. Die Wichtigkeit der Verfeinerung unserer Sinnesempfindungen können wir aber 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 seine Sinne üben kann, nicht dem Zufall überlassen, sondern daß wir geeignete Gegenstände bereit stellen, daß wir also dem Kinde das Spielzeug und Beschäftigungsmaterial zur Verfügung stellen, das es für seine Entwicklung braucht. Denn die Schulung der Sinne kann nur eintreten, wenn das Kind sich praktisch betätigt. Bloßes passives Hinsehen, Hinhören kann nie dazu führen. Es leuchtet ein, daß die Übung um so wirkungsvoller sein wird, je öfter sie mit vollem Interesse und innerer Aufmerksamkeit wiederholt wird. Das wird aber nur dann geschehen, wenn die Übung dem augenblicklichen Bedürfnisse des Kindes voll entspricht. Da der Erwachsene nicht erraten kann, auf welche Gegenstände das Bedürfnis des Kindes in jedem Augenblicke gerichtet ist, ist es unbedingt nötig, daß dem Kinde die Freiheit bleibt, den Gegenstand seines Interesses zu wählen, sich mit ihm so lange oder so kurze Zeit zu beschäftigen, wie es selbst will. Woher aber weiß man, welche Gegenstände für das Kind nützlich sind, welche es zur Entfaltung seiner Sinnesempfindungen braucht und begehrt? Die moderne Experimentalpsychologie hat den Weg gezeigt, den man einschlagen muß, um die richtigen Übungsmittel zu finden. 1. Sie müssen den Sinnen die Reize isoliert darbieten. Die Montessori'schen Farbentafeln, mit denen die Kinder monate- und jahrelang spielen, ohne ihrer müde zu werden, sind in Größe und Form ganz gleich, nur in der Farbe von einander verschieden; die Würfel, aus denen ein Turm gebaut wird, sind alle von gleicher Farbe und Form, nur in der Größe unterscheiden sie sich usw. 2. Die Reize müssen zuerst stark unterschieden und gering an Zahl sein: Von den 64 Farbenpaaren geben wir dem Kinde zuerst zwei oder drei Paare, etwa zwei rote, zwei blaue, zwei gelbe Farbentafeln; erst nach und nach treten neue Farben und Farbtöne hinzu. Das erste Spiel besteht darin, die gleichen Farbentafeln herauszufinden und zu paaren. 3. Dann geht es an ein Abstufen der Unterschiede, die immer mehr verfeinert werden. Die Experimental-Psychologie hat den Weg gezeigt. Wie aber ist das Beschäftigungsmittel selbst entstanden, wie ist es nach Größe, Form, Farbe festgelegt worden? Dies alles ist auf experimentellem Wege geschehen. Maria Montessori ist eine gute Beobachterin. Sie hat eine große Zahl von Übungsmitteln für alle Sinne erdacht, für das Tast- und für das Formgefühl der Hand, für den Wärme- und für den Gewichtsinn, für das Augenmaß und für den Formensinn des Auges, für den Farbensinn, für das Unterscheidungsvermögen des Ohres bei Geräuschen und bei Tönen bis zur feinsten Ausbildung des musikalischen Gehörs usw. Alle diese „Entfaltungsmittel“ stellte sie einer großen Zahl von Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren zur Verfügung und beobachtete ihre Reaktionen. Manches Übungsmaterial wurde verworfen, neues wurde erdacht und er-

probt, anderes wurde verändert. In jahrelanger Beobachtung an freien Kindern ließ sich mit wissenschaftlicher Genauigkeit feststellen, wie jedes Übungsmaterial beschaffen sein mußte, um seinen Zweck zu erreichen. 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 eigne 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. — Die Beobachtungen, die jeder, der mit der Methode arbeitet, immer wieder machen kann, zeigen auch, daß der gleiche Gegenstand nicht bei Kindern eines jeden Alters die Aufmerksamkeit bis zur inneren Konzentration festhält: was das dreijährige Kind fesselt, hat keine Anziehungskraft mehr für das sechsjährige und umgekehrt. Deshalb ist es sinnlos, das Kind durch Lob oder Tadel, durch Zureden oder gar durch Belohnungen bei einer Übung festhalten zu wollen, die uns nützlich scheint, die aber dem Kinde in Wirklichkeit

in diesem Augenblicke nichts nützt. 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. Nur, wenn diese selbsttätige Erziehung stattfindet, wird der ganze Mensch ergriffen. 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, so daß das Kind sich eine Grundlage für seinen geistigen Aufbau schafft. In diesem Alter wird ja noch die ganze intellektuelle Nahrung der Umgebung entnommen, und so bewirken die Übungen am „Montessori-Material zur Sinnesausbildung“ eine sinnlich-seelische Entwicklung. Das wird uns besonders klar, wenn wir Kinder beobachten, die sich schon längere Zeit mit dem Material beschäftigt haben. Sie wenden sich mehr und mehr vom Material ab und der Umgebung zu. Da werden alle Gegenstände auf ihre Höhe hin verglichen, da wird geprüft, welche Flächen glatt, welche rauh sind, welche Farben und Farbenschattierungen im Freien und im Hause zu finden sind usw. Wir hüten uns wohl, die Kinder auf die Eigenschaften der Dinge aufmerksam zu machen, denn wertvoller als alle Kenntnisse, die das Kind durch Vermittlung des Lehrers erwirbt, scheinen uns die Erfahrungen, die es selbst macht, und die Erkenntnisse, die es selbst gewinnt. Was verschlägt es, wenn es zu diesen Erkenntnissen, auf sich selbst angewiesen, erst einige Monate später gelangt? „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“ (Comenius).

Muskelerziehung.

Wenn die Kinder zwei, drei, vier Jahre alt werden, so gibt es neue Ursachen zu Kämpfen: die Kinder wollen nicht mehr nur „haben“, prüfen, sie wollen jetzt auch etwas „tun“. Sie laufen der Mutter in die Küche nach, sie wollen an ihren Arbeiten teilnehmen, sie möchten Teig anrühren, waschen, kochen, den Boden kehren. Die Mutter kann sich ihrer nicht erwehren und wiederholt in allen Tonarten: Sitze ruhig! Laß das! Störe mich nicht! Faß nicht alles an! Das Kind muß sich viel bewegen, um seine noch ungeordneten Bewegungen zu koordi-

dinieren. Die Mutter besitzt die Herrschaft über ihre Gliedmaßen, sie ist froh, wenn ihr Ruhe vergönnt ist. Sie kann es nicht mehr verstehen, daß das Kind „sich auch nicht einen Augenblick ruhig verhalten kann“. Das Kind, das sich in seinem Tätigkeitsdrang gehemmt und dadurch gequält fühlt, schreit, stampft mit den Füßen, wirft sich auf den Boden, „ist unartig“, und die Mutter ist verzweifelt. Den ungeberdigsten Jungen kann man ruhig machen, wenn man ihm einen kleinen Eimer, Wischtuch und Schrubber in die Hand gibt und ihn den Küchenboden naß aufwischen läßt, das schreiende kleine Mädchen lächelt sofort unter Tränen, wenn man es vor eine kleine Waschwanne mit Seifenlauge und kleiner Wäsche stellt. „Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird voll Handwerkerarbeit sein“, sagt Comenius, „denn es ist kein gutes Zeichen, wenn ein Kind allezeit stille sitzt; herumlaufen und allezeit etwas vorhaben ist ein gewisses Zeichen eines gesunden Leibes und frischen Gemütes. Darum, wie gesagt, alles, was sie versuchen, soll man ihnen gönnen und dazu verhelfen, damit alles, was sie tun, Verstand habe und zu weiteren, größeren Dingen nützlich sei“.

Unter Muskelerziehung verstehen wir die Erziehung der Bewegungen. Sie steht also im engsten Zusammenhang mit der allgemeinen Erziehung. Jede Handlung ist Bewegung, in jeder Bewegung ist Rhythmus. Die Bewegungen, die im landläufigen Turnen geübt werden, sind sehr einseitige. Da sie immer nach Befehlen ausgeübt werden, wird die Willenskraft fast ausgeschaltet. Bei der Erziehung der Muskeln kommt es aber nicht so sehr auf die Erzielung sportlicher Kraftleistungen an als auf die Beherrschung der Muskeln, auf die Entwicklung ihrer Bewegungs- und Reaktionsfähigkeit. Wenn wir in diesem Sinne von Muskelerziehung sprechen, müssen wir alle menschlichen Tätigkeitsformen in Betracht ziehen. Eine Art erzieherischer Gymnastik stellen also die Übungen des „praktischen Lebens“ dar, die einen wichtigen Bestandteil der Montessori-Erziehung bilden: das Decken und Abdecken des Tisches, das Herumreichen der Schüsseln, das Abwaschen des Geschirrs, das Reinigen des Zimmers und der kleinen Möbel, ja, schon das selbständige An- und Ausziehen, Waschen und Abtrocknen bringen eine Koordination der Muskeln zuwege, die nur durch häufige und selbstgewollte Wiederholung der Übung erreicht werden kann. (Hier liegt ein wesentlicher Unterschied gegenüber der in unsern gewöhnlichen Kindergärten geübten „Hausarbeit“, wo eine Gruppe von Kindern unter Aufsicht der „Tante“ stundenplanmäßig Löffel putzt, abstaubt, Blumen gießt usw., nicht nach eigener Wahl der Arbeit und nicht unter eigener Verantwortung).

Um den Kindern auch die Möglichkeit zum Koordinieren der Fingermuskeln zu geben, werden ihnen Holzrahmen zur Verfügung gestellt, die je mit zwei Stücken Stoff bezogen sind. Diese Stoffteile sind mit Knöpfen und Knopflöchern, Haken und Ösen, Druckknöpfen oder Bändern versehen und können durch

Zuknöpfen, Zuhaken, Schleifenbinden usw. aneinander befestigt werden, eine Lieblingsbeschäftigung der Kleinen. Wie groß ist die Freude, wenn sie eines Tages entdecken, daß sie die Fähigkeit gewonnen haben, sich selbst an- und auszuziehen. Ein dreijähriges Mädchen, ein immer fröhliches, kleines Geschöpf, wird eines Tages weinend in den Kindergarten gebracht. „Sie war heute wirklich ungezogen“, sagt aufgeregt die gewissenhafte Mutter, der das Zuspätkommen peinlich war, „nachdem sie gestern am Schnürrahmen das Auf- und Zugschnüren der Stiefel gelernt hat, hat sie den ganzen Nachmittag ihre Stiefel auf- und zugeschnürt. Heute früh hat sie sie auch selbst zugeschnürt, wollte aber auch die Schleifen allein binden, was sie doch noch nicht kann. Sie wollte nicht glauben, daß sie es nicht könnte, und weinte, weil ich sie ihr schließlich band, und sie will sich noch immer nicht beruhigen“. Die Kleine bekam den „Schleifenrahmen“, das Schleifenbinden wurde ihr gezeigt, aber die kleinen Fingerchen konnten nicht damit zustande kommen. Hin und wieder gelang eine Schleife, was durch helle Jubelrufe der ganzen Gesellschaft verkündet wurde, dann ging es wieder eine Weile gar nicht. Als das Kind abgeholt wurde, rief es freudestrahlend der Mutter entgegen: „Ich kann's schon ein bisschen!“ Tag für Tag holte es sich den Schleifenrahmen und band und löste und band von neuem eifrig Schleifen bis es sein Interesse einer anderen Arbeit zuwandte. Neben den Übungen des praktischen Lebens kommt für die Muskelerziehung der Gartenarbeit die größte Bedeutung zu. Das Umgraben der Erde, das Setzen der Pflanzen, das Jäten des Unkrauts, das Harken und Gießen sind ganz vorzügliche Muskelübungen, deren Wert noch dadurch gesteigert wird, daß sie im Freien vorgenommen werden. — In einem richtigen Montessori-Heim haben die Kinder auch Gelegenheit zu handwerklichen Arbeiten. Sie formen kleine Ziegelsteine, die gebrannt werden; die Mauern für ihr Hühnerhaus führen sie selbst auf. Einfache Schüsseln und Vasen stellen sie aus Ton her, selbst einfache Webereien an kleinen primitiven Webstühlen führen sie aus.

Zur Muskelerziehung können wir auch die Gleichgewichtsübungen rechnen. Auch sie sind aus sorgfältiger Beobachtung der natürlichen Bedürfnisse des Kindes hervorgegangen. Oft sehen wir auf der Straße die Kinder auf der Bordschwelle gehen oder auf Kreidestrichen laufen, oder wir sehen sie auf den niedrigen Einfassungen der Beete in den öffentlichen Anlagen balanzieren. Ähnliche Übungen können sie im Haus der Kinder an bestimmten Geräten machen. Eine wichtige Gleichgewichtsübung ist das „Gehen auf dem Strich“. Der Strich wird in Form einer Ellipse auf dem Boden gezogen. Man zeigt den Kindern, wie sie auf dem Strich gehen können, indem sie ein Füßchen genau vor das andere setzen. Die Kinder finden zunächst eine gewisse Schwierigkeit darin, sich bei dieser Art des Gehens im Gleichgewicht zu erhalten. Besonders interessant

ist es, nervöse Kinder bei dieser Übung zu beobachten. Eines Tages spielt die Lehrerin einen sehr einfachen Marsch. Die Kinder scheinen gar nicht darauf zu achten oder doch keine Beziehung zwischen der Musik und den Bewegungen ihres Körpers zu finden. Täglich spielt die Lehrerin den gleichen Marsch, ohne die Kinder durch Worte auf ihr Spiel aufmerksam zu machen. Allmählich richten sich die Bewegungen der Kinder doch nach der Musik, zuerst bei wenigen Kindern, nach und nach bei allen. Die Lehrerin spielt ein anderes Tempo, die Kinder reagieren, sie spielt neue Melodien, die Kinder beginnen zu hüpfen, zu laufen, in eine getragene Gangart überzugehen; die Hände, die Arme, der ganze Körper nimmt den Rhythmus auf, wird von der Musik getragen. Zuletzt kommen die Kinder ohne Zutun der Lehrerin zu freien Tänzen. — Das Gehen auf dem Strich als Gleichgewichtsübung wird aber nicht aufgegeben. Es wird erschwert durch das Tragen von Gegenständen. Zuerst erhalten die Kinder kleine Fähnchen, später Glöckchen, die so ruhig getragen werden müssen, daß sie keinen Ton geben, oder Gläser, die mit gefärbtem Wasser gefüllt sind, wobei es darauf ankommt, keinen Tropfen zu verschütten. Solche Übungen erregen täglich neue Begeisterung bei den Kindern und geben ihnen eine solche Herrschaft über sich selbst und eine solche ruhige Sicherheit, daß ihre Bewegungen von einer ganz neuen Anmut erfüllt sind.

Erziehung des Intellekts.

Nun hat das Kind sich an allen Übungen für die Sinne er sättigt. Sein Auge kann die feinsten Farbenschattierungen unterscheiden, millimetergroße Verschiedenheiten in der Länge oder Dicke von Körpern auf den ersten Blick erkennen, es unterscheidet ein Quadrat von einem Rechteck, ein Eirund von einer Ellipse, ein Zehneck von einem Zwölfeck, nicht durch Zählen der Ecken, sondern mit dem Blick für die Formen, mit denen es solange hantiert und seine Spiele gespielt hat. Mit verbundenen Augen erfüllen die Nerven seiner Fingerspitzen die seidenen Lappen, die samtnen, die wollnen, die baumwollnen und die leinenen und sortieren sie; es „sieht mit den Händen“. Es ordnet sechs Paare von Platten, die mit verschieden gekörntem Sandpapier überzogen sind, schnell und sicher vermöge seines feinen Tastgefühls. Seine Begriffe sind klar. Nachdem es schon oft die „Treppe“ aus zehn Stangen gebaut hatte, und die Begriffe „kurz“ und „lang“ schon seit Wochen und Monaten sein geistiges Eigentum waren, ohne daß es vielleicht die Worte kannte, hatte die Lehrerin eines Tages die längste und die kürzeste Stange vor das Kind gelegt und ihm gesagt: „Das ist lang — das ist kurz“. Das Kind betrachtete die Stangen, und die Lehrerin sagte nach einer Weile: „Gib mir die lange, — gib mir die kurze“. Schließlich hatte sie das Kind gefragt: „Wie ist das? — wie ist dies?“ Und das Kind hatte

mit Vergnügen gefunden, daß es nun auch das Wort zum Begriffe hatte. Nie hatte die Lehrerin ein einziges überflüssiges Wort hinzu gefügt, wenn sie dem Kinde einen solchen Unterricht gab, um es den Namen eines Dinges oder seine Eigenschaft kennen zu lehren; so hat es keine Worte gehört, mit denen es gar keinen oder nur einen ungenauen Begriff verbunden hätte. Gedichte und Lieder waren ihm nie „beigebracht“ worden. Sie waren gesagt oder gesungen worden, und wer nicht zuhören mochte, beschäftigte sich anders. Wer zuhörte und immer wieder zuhörte, verstand und lernte sie allmählich von selbst. „Was ist Qual?“ fragte eine hospitierende Mutter ein fünfjähriges Bübchen, das dieses Wort aus Legebuchstaben zusammensetzte. „Die Fliegen haben ein Pferd arg zerstoehen“, antwortete der Junge, „da hat ein Sperling die Fliegen aufgefressen, und da hatte das Pferd keine Qual mehr“. Die Lehrerin spielt mit den Kindern Verstecken. Sie stellt sich hinter einen dicken Baum, wird aber bald gefunden, und die Kleine, die sie entdeckt hat, ruft freudestrahlend: „Das Veilchen sich am Baum versteckt!“ „Was hast du gesagt?“ fragt die Lehrerin, die ihren Ohren nicht traut. „Das Veilchen sich am Baum versteckt“, sagt lachend das übermütige Mädchen und tippt mit dem Fingerchen die Lehrerin an, um keinen Zweifel zu lassen, wen sie meint. Die Kinder plaudern lustig mit einander und mit der Lehrerin, und ihr Sprachschatz wächst, weil sie ohne Scheu sprechen, wenn auch oft Fehler verbessert werden. Niemals aber mußten sie nachsagen, was andere vorgesagt hatten, und niemals wurden sie zum Sprechen gedrängt. „Anschauungsbilder“, über die sie altklug reden mußten, was die Lehrerin in „kindertümlichen“ Worten vorgesprochen hatte, haben sie nie „gehabt“, aber sie haben an jedem Tage viel erlebt und erfahren, und ihr kleiner Mund läuft leicht über von dem, was ihr Herzchen voll ist. Einigen Kindern aber scheint plötzlich etwas zu fehlen. Sie sind fröhlich wie immer bei der Haus- und Gartenarbeit; bei der Musik und beim Zeichnen sind sie mit vollem Eifer, mit der alten Hingabe. Aber bei der Arbeit am Montessori-Material machen sie einen anderen Eindruck als sonst: sie bleiben nicht mehr so lange Zeit bei der gleichen Arbeit, sie machen die Übung einmal und holen dann eine andere Arbeit, bei der sie auch nicht länger verweilen; sie fangen immer wieder Neues an, aber keine Arbeit scheint die rechte zu sein, keine kann sie längere Zeit fesseln. Was ist geschehen? Ist es ein vorübergehender Zustand? Sind die Kinder eine Zeit lang schlecht aufgelegt? Hat das Material seinen Reiz für sie verloren? Die Lehrerin beobachtet die betreffenden Kinder einige Tage, vielleicht sogar einige Wochen lang, ohne einzugreifen. Können Kinder die erworbene Konzentrationsfähigkeit wieder verlieren? Oder haben die Kinder etwa dieses Material, das ihnen bis jetzt bekannt war, überwunden? Müssen sie neues Material bekommen, das neuen Fähigkeiten, die sich zu regen beginnen, entspricht? Sucht das Kind eine Zukunft,

die ihm noch unbekannt ist, die sich aber in ihm vorbereitet hat? Die Lehrerin gibt dem Kinde einige Buchstaben, die in großen Formen aus Sandpapier ausgeschnitten und auf starken Karton geklebt sind. Sie zeigt dem Kinde, wie es die Form des Buchstabens mit Zeige- und Mittelfinger nachziehen soll. „Sieh doch, sieh doch, was ich habe!“ ruft es glücklich lachend einem vorübergehenden Kinde zu, dann vertieft es sich ganz in seine neue Tätigkeit. Die Lehrerin nennt dem Kinde, wenn es die Form des Buchstabens schon fest seinem Auge und dem Muskelgedächtnis seiner Hand eingeprägt hat, den Namen des Lautes, den er darstellt. Bald versteht es, Konsonanten und Vokale zu Silben und Worten zusammenzuziehen. Eine kleine Anregung von Seiten des Erwachsenen genügt, um dem Kinde anzudeuten, nach welcher Richtung es am schnellsten vorwärts kommt. Manche Kinder wollen, wenn sie über die Buchstaben geraten sind, von nichts anderm mehr sehen und hören: nicht einmal die Musik lockt sie in den ersten Tagen. „Ich kann nicht von den Buchstaben fortgehen“, gab ein Fünfjähriger zur Antwort, als ich ihn nach tagelangem „Verbiestertsein“ in die Buchstaben wenigstens zur Teilnahme an den rhythmischen Übungen überreden wollte. Ein anderer Junge umarmte mich in ausbrechendem Jubel und rief: „Ich freue mich so, daß du so wunderschöne Buchstaben hast!“ — Doch nicht bei jedem Kind erwacht das Interesse an den Buchstaben zuerst, nachdem es sich an den Sinnesübungen ersättigt hat. Manche Kinder interessieren sich schon früher für Zahlenverhältnisse. Für sie gewinnen die eingeteilten Stangen zuerst Bedeutung. Es sind ihrer zehn wie die einfarbigen, die zu den Sinnesübungen dienen. Die kürzeste Stange ist auch hier zehn Zentimeter lang, die längste mißt ein Meter. Die kürzeste Stange ist rot gefärbt, die nächst längere mißt zwanzig Zentimeter und hat einen rot, einen blau gefärbten Teil von je zehn Zentimeter Länge. Die nächste Stange ist rot — blau — rot gefärbt usw. Die längste Stange hat zehn abwechselnd rot und blau gefärbte Teile von je zehn Zentimeter Länge. Die Kinder bauen zunächst die ihnen schon bekannte Treppe, aber bald kommen sie darauf, daß jede längere Stange auch einen roten oder blauen Teil mehr hat als die vorhergehende. Sie fangen an, die einzelnen Teile zu zählen. Bald heißt die längste Stange „die Zehn“, die nächste „die Neun“ usw. Eines Tages stehen wir vor einer neuen Entdeckung: man kann zur Neun eine Eins, zur Acht eine Zwei legen usw. und kann so noch vier Zehnerstangen herstellen; nur die Fünf bleibt übrig. Aber noch mehr: wenn man die Zwei zur Sieben legt, so erhält man eine Neun, ja, es gibt eine unendliche Zahl von Kombinationen: die Addition und die Subtraktion werden entdeckt. Ein kleiner Bube von vier Jahren rief bei jeder neuen Aufgabe, die er sich durch Zusammenlegen zweier Stangen stellte und durch Zusammenzählen ihrer Teile löste: „Das macht Spaß!“ Meine kleine Nichte, die mit zweieinhalb Jahren in meinen Montessori-Versuch eintrat, ergriff,

als sie mit viereinhalb Jahren an die Buchstaben gelangte, sie mit großer Freude. Nach einigen Tagen bemerkte sie zufällig den Kasten mit den Zahlen aus Sandpapier. Sie fragte mich, was das für Buchstaben seien. Ich machte ihr klar, daß es die sichtbaren Zeichen für die Zahlen seien, mit denen sie sich bereits sehr eifrig beschäftigt hatte. Sie ließ sofort die Buchstaben fahren, zu denen sie erst viel später zurück kehrte, „berührte“ eifrig die Zahlen, stellte sich an die Wandtafel und lernte schreiben, indem sie ganz methodisch eine Sandpapier-Zahl immer wieder berührte, d. h. mit zwei Fingern nachzog, die Ziffer dann an die Tafel schrieb, sie wieder auslöschte, auf dem Sandpapier nachzog, wieder anscrieb u. s. f., Tag für Tag. In dieser Zeit tat das Kind nichts anderes, als daß es mit den Stangen „spielte“, d. h. rechnete, und Zahlen an die Tafel schrieb. Als ich ihr die Zeichen für „und“, „weniger“ und „ist“ zeigte, gab es Freudenausbrüche, und von jetzt an wurde jede an den Stangen gelöste Aufgabe an die Tafel geschrieben. Ein Rechenheft mit sehr großen Quadraten war ein willkommenes Geschenk, als die Kleine die Masern bekam und keine Aufgaben an die Tafel schreiben konnte. Als sie am Tage nach dem höchsten Fieber ganz fieberfrei war, fragte ihre Mutter sie: „Willst du etwas zu spielen haben?“ „Ja, mein Rechenheft“. — „Hast du es ihr denn gegeben?“ fragte ich meine Schwester, die Kinderärztin ist. „Gewiß“, antwortete sie, „mit dem Heft war die Kleine glücklich und fühlte sich angenehm beschäftigt, bei allen andern Sachen, die ich ihr unterzuschieben versuchte, war sie ungemütlich“. — Ich habe häufig in der Schule die Aufnahme-klasse gehabt, zuerst in einer privaten Höheren Töchterschule, später in der Volksschule. Wenn sich die Kleinen trotz aller redlichen Mühe, die ich mir gab, so quälten, um des wenigen Schreibens, Lesens und Rechnens, das verlangt wird, Herr zu werden, habe ich mir oft gesagt: die meisten Kinder sind mit sechs Jahren noch nicht reif für das Schulwissen; man sollte ihnen noch ein Jahr länger ihre Freiheit gönnen. Seit ich meine Versuche mit der Montessori-Methode gemacht habe, bin ich zu einem ganz andern Schluß gekommen: bei vielen Kindern ist die richtige Zeit, die, in der ihr natürliches Interesse am größten war, schon verpaßt, wenn sie in das schulpflichtige Alter kommen; allen Kindern aber fehlt die richtige Vorbereitung durch die Schulung der Sinne und des Muskelmechanismus, der die Finger zum Halten des Schreibgerätes und zum Nachbilden der Form des Buchstabens fähig macht. Man sucht diesen Mangel auszugleichen, indem man die Kinder kneten, zeichnen, Stäbchen legen und ein wenig basteln läßt. Das ist sicher schon ein Schritt auf dem richtigen Wege, kann aber niemals zu dem gleichen Resultat führen wie die sorgfältige, den Spuren der Natur folgende Vorbereitung durch die Montessori-Methode. Hier wird ein vorbereitendes Zeichnen geübt, das den Muskelapparat der Hand und das Auge auf das Schreiben einerseits und auf das spätere freie Zeichnen an-

dererseits vorbereitet und dem Kinde die Herrschaft über die Technik gibt. Das Kind wählt eine der geometrischen Figuren, die aus Stahlblech geschnitten sind, legt sie auf ein Blatt Papier und zieht ihren Umriß mit einem guten weichen Buntstift nach. Die Lehrerin zeigt ihm, wie es die Figur auf dem Papier mit langen, dichten, parallelen Strichen füllen kann. Die ersten Versuche des Kindes zeigen, wie schwer es ihm noch wird, die Muskeln seiner Hand zu einem geordneten Zusammenwirken zu bringen: die Striche laufen wirr durcheinander, sie erreichen den Rand der Figur nicht oder gehen darüber hinaus. Allmählich bekommt das Kind mehr Herrschaft über den Stift, die Striche halten sich in den durch die Figur angegebenen Grenzen, sie laufen nach dem Willen des Kindes in der gleichen Richtung, sie werden mit größerer Leichtigkeit der Hand gezogen, man sieht ihnen an, daß schon „Technik“ darin ist. Die Kinder fangen bald an, die Figuren zusammen zu setzen, und so entstehen Sterne und Rosetten. Die einzelnen Teile der Figur werden mit Buntstiften verschiedener Farben gefüllt, die Kinder lernen auch, kurze Striche innerhalb gegebener Grenzen zu ziehen, was ihnen zuerst recht schwer fällt. Die ersten Farbenzusammenstellungen sind bei den meisten Kindern unharmonisch. Da man aber das Auge nicht sehen machen kann und Hinweise der Lehrerin nur ein mechanisches Wissen, welche Farben gut zusammen stehen, hervorbringen könnte, sagt sie lieber garnichts, sondern schreibt nur Namen und Datum auf die Zeichnung, und das Kind legt sie in seine Mappe. Doch siehe da: von einer Zeichnung zur andern werden die Farben leuchtender, die Zusammenstellungen besser: die häufige Wiederholung der Übung — die Kinder zeichnen alle mit Leidenschaft und tun es täglich — übt Auge und Hand, und was man nicht lehren kann, entwickelt sich durch die eigene Tätigkeit des Kindes.

Das Kind kennt nun die Form des Buchstabens, seine Finger beherrschen das Schreibgerät: es kann tatsächlich schreiben, aber — es weiß es nicht. Es legt aus den Buchstaben des „beweglichen Alphabets“, die aus leichtem Karton geschnitten und in die Abteilungen großer Kästen eingeordnet sind, Wörter und Sätze. Eines Tages will es sich vergegenwärtigen, wie ein Wort, das ihm einfällt, aus den Setzbuchstaben gebildet, aussieht, und es schreibt das Wort in den Sand. Jemand liest das Wort. „Du kannst ja schreiben!“ „Schreiben, schreiben! Ich kann schreiben!“ jubelt das Kind, und nun beginnt ein neuer Abschnitt in seinem jungen Leben. Alles, was ihm einfällt, wird geschrieben, Worte, kleine Sätze, was gestern war, und was es heute erlebt hat. „Der Frosch hat ein neues Glas bekommen, er freut sich sehr“. „Morgen begießen wir die Blumen“. „Gestern war ich schwimmen“. — Ein übermütiger Bube zeichnet in die Mitte seines Sterns eine seltsame Figur. „Weißt du, wer das ist?“ fragt er mich. „Nein, das kann ich nicht erkennen“. Lachend kehrt er auf seinen Platz zurück, und lachend

kommt er wieder. Unter dem Stern steht mit schönen, deutlichen Buchstaben: „Der Schneidergeselle“. „Peter, hast du das geschrieben?“ „Geschrieben?“ fragt er überrascht. „Ja, ich hab's geschrieben, ich kann ja schreiben!“ Ein Jubel, der gar nicht aufhören will, und dann fängt es an: „Frag mich etwas, ich will Dir die Antwort schreiben“. — Wenn die Kinder schreiben können, so können sie noch lange nicht lesen, was ein anderer geschrieben hat. Auch diese Fähigkeit will durch eigne Tätigkeit erworben sein. Als Übungsmaterial dient das Leseschränkchen, ein zierliches Schränkchen mit sechs bis acht Schubladen. Jede Schublade ist in Fächer geteilt, in jedem Fach liegt ein hübscher kleiner Gegenstand, ein Püppchen, ein kleiner Becher, eine niedliche Wasserflasche, ein Häschen, eine Lampe aus der Puppenstube usw. In einem Fach liegen Zettel, auf denen die Namen der Gegenstände, die in der Schublade vorhanden sind, stehen, auf jedem Zettel ist ein Gegenstand verzeichnet. Die Sachen werden heraus genommen, auf dem Tisch aufgebaut, und das Spiel besteht darin, unter jeden Gegenstand den entsprechenden Zettel zu legen. Wenn man nicht heraus bringt, was auf denzetteln steht, kann man das Spiel nicht spielen. Hier kann man einmal sehen, welcher Ausdauer ein Kind fähig ist, wie lange es an einem Wort lautieren kann, ohne dessen überdrüssig zu werden und ohne Hilfe zu verlangen, wenn es sich selbst vorgenommen hat, den Sinn heraus zu bringen. Die Kinder dürfen selbstverständlich mit den Sachen spielen, wenn sie wollen. Aber sie tun es selten. Gewöhnlich legen sie die kleinen Gegenstände wieder an ihre Plätze, binden die Zettel mit dem bunten Bändchen zusammen und ziehen eine andere Schublade heraus, um das Lesespiel, das das anziehendere für sie zu sein scheint, fortzuführen. Welcher Jubel, wenn eines Tages das Leseschränkchen mit andern Gegenständen gefüllt ist und neue Zettel das Kind vor neue Leseaufgaben stellen! Durch die Art, wie die Kinder das Lesen erlernen, kommen sie früh dazu, das ganze Wort zu übersehen; jedenfalls sprechen sie es nicht eher aus, als bis sie seinen Sinn erfaßt haben. Daher kommen sie nie zu dem ziehen und leiernden Lesen der Schulkinder. Wenn sie alle Wörter, die sie sehen — natürlich geht man an keinem Ladenschild, an keiner Straßenbahn, an keinem Reklameplakat vorüber, ohne festzustellen, was da geschrieben steht — leicht lesen können, hat auch das geliebte Leseschränkchen seinen Reiz verloren. Aber da steht ein Kasten mit vielen langen, bunten Streifen Papier. Was ist denn da zu holen? Wörter stehen auf den Streifen, auf jedem steht ein ganzer Satz. „Er ergriff die Klingel und ließ sie ertönen“, liest das Kind. „Tue doch, was auf dem Zettel steht“, sagt die Lehrerin. Das läßt sich kein Kind zweimal sagen. „Der Ritter verneigte sich tief vor der Königin“. Gravitätisch verbeugt sich der Junge vor einem der kleinen Mädchen, das ihn zuerst ein wenig verblüfft ansieht, dann lächelt und ruhig in seiner Arbeit fortfährt. „Der Knabe setzte

den linken Fuß auf einen Schemel“. Der Schemel wird so gestellt, daß ich sehen muß, was da geschieht. „Junge, warum trittst du denn auf das Schemelchen?“ Darauf hatte der Schelm nur gewartet. Er hält mir den Zettel unter die Augen und will sich totlachen über den Spaß. — Auch hier das Prinzip, daß das Kind den Sinn des ganzen Satzes erfassen muß. Wenn das „Spiel“ mit den Zetteln alt geworden ist, greift das Kind zu Büchern, erst zu den dünnen mit vielen Bildern und wenig Text, dann wird es kühner, und je leichter die Schwierigkeiten überwunden werden, um so mehr wendet es sich den Büchern mit längeren Geschichten, mit Gedichten und Liedern zu. — In einem Schränkchen stehen Kästen, an denen das Kind sich seine grammatischen Kenntnisse erarbeitet, und selbst an dem Dornstrauch der Grammatik wachsen ihm helle Freuden. Während das Material für die Sinneserziehung in Deutschland schon fabrikmäßig hergestellt wird, auch die Buchstaben und das erste Rechenmaterial schon vorhanden sind, muß das Material für fortgeschrittenere Schüler entweder aus dem Ausland bezogen oder von der Lehrerin mühsam selbst hergestellt werden. So kam es, daß ich die Grammatikkästen noch nicht fertig hatte, als zwei meiner Schüler ihrer benötigten. Ich brachte immer einen nach dem andern mit, sobald sie für den Gebrauch bereit waren. Wenn die Kinder mich mit dem Paketchen kommen sahen, stürzten sie mir entgegen, und der ältere, 6 1/2 jährige Junge konnte vor gieriger Freude kaum mit dem Auspacken zurecht kommen und breitete an der Stelle, an der er stand, sofort die bunten Kärtchen aus; er konnte sich nicht mehr die Zeit nehmen, mit dem Kästchen an seinen Tisch zu gehen. In Holland sind die ältesten Kinder, die ganz nach Montessori unterrichtet worden sind (teils in öffentlichen, teils in Privatschulen), jetzt 11 Jahre alt. Im vorigen Jahre hospitierte ich in englischen Montessori-Klassen, in denen die ältesten Kinder 9 Jahre alt waren. Es fehlt noch überall an der nötigen Anzahl ausgebildeter Montessori-Lehrkräfte, obgleich in England schon drei Kurse von der Montessori selbst abgehalten worden sind und in Holland schon seit Jahren fortlaufende zweijährige Ausbildungskurse bestehen. Hoffentlich werden wir im nächsten Jahre auch einen Montessori-Ausbildungskursus in Berlin haben. 1) — — Jedes Alter muß die Gegenstände finden, die sein Interesse erwecken können, bei deren Benutzung die ganze Seele des Kindes sich konzentriert. Je weiter die Entwicklung des Kindes fortschreitet, desto größer werden die Anforderungen sein, die an diese Gegenstände gestellt werden, damit die Erscheinung der konzentrierten Aufmerksamkeit im Kinde sich einstellt. Es ist hier nicht möglich, das gesamte Montessori-Material zu schildern, aber die wenigen Beispiele zeigen, daß es sich hier um einen wirklichen „Arbeits-

1) Bis dahin können Eltern und Lehrer Anregung aus den bis jetzt ins Deutsche übersetzten Büchern der Montessori schöpfen: „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ und „Mein Handbuch“ (beide bei Jul. Hoffmann, Stuttgart).

unterricht“ handelt, um ein wirkliches Erarbeiten aller Kenntnisse durch die Selbsttätigkeit des Kindes an einem geeigneten, wissenschaftlich erprobten Material. Hier finden wir ausgeführt, was Comenius gedacht, was Pestalozzi und Fröbel gefühlt und gewollt haben, hier münden in den gleichen Strom lebendigen Lebens die Gedanken der Anhänger der Arbeitsschule, der Gemeinschaftsschule, der entschiedenen Schulreformer und der Maria Montessori. Sie hat eine Lösung gefunden, eine unter vielen möglichen. Freuen wir uns, daß eine wirklich gute Lösung des Problems des aktiven, freien Schülers bereits gefunden ist, und bedienen wir uns ihrer so lange, bis eine bessere gefunden wird. „In der Ausbildung des Kindes“, sagt Maria Montessori, „liegt der Weg zur wahren Demokratie, denn eine gute Erziehung und harmonische Ausbildung aller unserer Anlagen und Fähigkeiten würden uns den größten Reichtum des Lebens eröffnen. Derjenige ist am stärksten benachteiligt, der auf einer niedrigen Stufe der Entwicklung zurückbleiben muß. Das Problem der sozialen Erlösung ist nicht so einfach. Sicher kann eine ökonomische Verbesserung allein nicht das Heil bringen. Wir müssen es dem Menschen möglich machen, sich zu erheben“.

Erziehung zum sozialen und willenskräftigen Menschen, zur Persönlichkeit.

„Die konzentrierte Aufmerksamkeit ist beim Kinde die Anfangerscheinung einer neuen Phase seiner Entwicklung: wenn es fähig wird, auf einen und denselben Reiz seine Aufmerksamkeit lange Zeit hinter einander zu konzentrieren, so hat es die Fähigkeit der Konzentration überhaupt erworben, und seine Entwicklung geht dann auf dieser gleichen Linie weiter. Daher kommt es, daß ein Kind, bei dem diese Erscheinung eingetreten ist, auch sonst in seinem ganzen Wesen eine Veränderung zeigt. Das Kind hat ein Zentrum, einen inneren Kristallisationspunkt gewonnen, um den seine Persönlichkeit, seine Individualität sich zu organisieren beginnt. Das Kind wird in seinem Innern ruhiger, geordneter, sicherer. Nachdem das Kind längere Zeit mit konzentrierter Aufmerksamkeit und großer Ausdauer bei einer Arbeit bleiben konnte, haben sich auch andere Eigenschaften in ihm entwickelt: es ist nicht nur beständig, geduldig und arbeitsfreudig, sondern es zeigt auch große Zuneigung für die Lehrerin, freudigen Gehorsam, Selbstbeherrschung, Hilfsbereitschaft und Liebe für die andern Kinder. Wir erreichen diese Erziehungsziele auf einem andern Wege als dem bisherigen, auf dem wir Gehorsam, Eifer usw. verlangt haben, ehe die Fähigkeiten dazu entwickelt waren. Da lehnte das Kind sich gegen den Erwachsenen auf“. Diese Sätze schreibe ich nach den Notizen über einen der Vorträge, die ich im vorigen Jahr in London von der Dottoressa Mon-

tessori gehört habe, nieder. Ganz die gleichen Erfahrungen über die Veränderungen, die in den Kindern vorgehen, wenn sie sich auf natürliche Weise und in Freiheit entwickeln dürfen, habe ich selbst gemacht, und das gleiche habe ich von Montessori-Lehrerinnen aus verschiedenen Ländern gehört.

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 andern 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 sehr bewundern: auf der selbstgewollten, freien Tätigkeit des Kindes ist die Zucht in diesen Klassen aufgebaut. „Deutsch sein heißt, eine Sache um ihrer selbst willen tun“. Wie begeisterte mich, als ich, ganz jung, dieses stolze Wort zum erstenmale las, sein Sinn; mein eigenstes Denken, alle meine Handlungen prüfte ich an ihm. Darnach wollte ich meine Kinder erziehen: nicht um der Lobe und Tadel, nicht um der Belohnungen und Strafen willen sollten sie lernen und brav sein. Ich entsetzte mich über das System von Lobstrichen und Loben, Tadelstrichen und Tadeln und was sonst noch an Lock- und Abschreckungsmitteln in der Schule, selbst heute noch, im Schwange ist. Es geht wirklich auch ohne das alles, selbst in der üblichen „Lernschule“. Auch hier kommen wir sogar besser mit den Kindern aus ohne eine solche Erziehung zur Unsachlichkeit. — Zur Wahrhaftigkeit erziehen wir nicht dadurch, daß wir Lügen bestrafen und den Kindern moralische Geschichten über wahrheitsprechende und lügende Kinder erzählen. Unser Leben, unser Sprechen und unser Tun muß wahrhaftig, d. h. der Wirklichkeit entsprechend sein. Wie oft wurde schon darauf aufmerksam gemacht, daß ein Teil der kindlichen Lügen der Furcht vor Strafe oder Beschämung entspringen, ein anderer Teil der Unfähigkeit des Kindes, die Wirklichkeit klar zu erfassen und von Täuschungen zu unterscheiden. Wollen wir zur Wahrhaftigkeit erziehen, so müssen wir den werdenden Menschen in engste Berührung mit der Wirklichkeit setzen, ihn zu genauer Beobachtung aller Einzelheiten dieser Wirklichkeit fähig machen. Geben wir dem Kinde aber Eindrücke, die Täuschungen erwecken, so wird es sich um so weiter von der Wahrheit entfernen, je fehlerhafter die Eindrücke sind. „Dem Glauben das

Glaubliche darreichen“, empfiehlt Comenius. Wir selbst tragen die Schuld, daß unsere Kinder nicht die Wahrheit sprechen, ja, daß sie auch als Erwachsene Wirklichkeit und Täuschung nicht auseinanderhalten können, wenn wir selbst ihnen in ihrer zartesten Jugend, in der die Natur sie treibt, Erkenntnisse an der wirklichen Welt zu suchen, Dinge einreden, die mit der Wirklichkeit nichts zu schaffen haben. Sobald das Kind Dichtung und Wirklichkeit unterscheiden kann, soll es Märchen und Sagen hören und lesen. Solange aber jedes Wort aus unserm Munde für das Kind Wirklichkeit ist, sollen wir uns sehr bedenken und das Kind sehr sorgfältig beobachten, ehe wir uns daran machen, eine Welt in ihm aufzubauen, die der Wirklichkeit fern ist, ehe wir daran gehen, die Ordnung im Geiste und in der Seele des Kindes zu stören und es Täuschungen auszuliefern, die bis zu Sinnestäuschungen gehen können, denn viele Kinder glauben wirklich, mit Feen und Zauberern gesprochen zu haben, von Hexen verfolgt worden zu sein. Wir wissen auch alle von den Schreckensträumen kleiner Kinder nach Erzählungen. Viele Leute fürchten, wenn man kleinen Kindern keine Märchen erzähle, „so würde ihre Phantasie unbefruchtet bleiben“. Darüber sollten wir uns am wenigsten Sorge machen. „Eine Sprache spricht alles Geschehen um uns, und Wirklichkeitssinn ist das Verstehen dieser Sprache“ (Ludwig Reeg). Das Kind nimmt seine Ausdrucksmöglichkeiten aus der Wirklichkeit. Schon das kleine Kind zeigt seine besondere Art bei der Handtierung mit dem Material, bei der Wahl der Gegenstände und bei ihrem Gebrauch. Die Dinge der Außenwelt dienen dazu, unsere innere Empfänglichkeit zu erhöhen. Der Maler sieht die feinsten Farbenabtönungen in derselben Umgebung, in der auch wir sind, ohne daß wir diese Farbtöne sehen und genießen können; er steht vielleicht in Betrachtung versunken vor Gegenständen, die kaum an unsere Aufmerksamkeit rühren. Vom aufmerksamen Anschauen bis zum Ausdruck des Gesehenen in der einen oder anderen Gestalt führt ein natürlicher Weg. Wir können dem Kinde nur helfen, seine Fähigkeit des Anschauens zu entwickeln; die Entwicklung seiner Ausdrucksformen geht nach den Gesetzen der Natur vor sich: sie entstehen aus der geheimnisvollen Schöpferkraft, die im Kinde liegt, und die sich durch einen inneren Trieb entwickelt, wenn wir das Kind nur frei lassen und ihm die Mittel der Technik geben. „So entwickelt sich das Zeichnen wie eine der vielen Ausdrucksformen ihres Innern, deren sich die Kinder fortwährend bedienen, nicht, weil es von ihnen verlangt wird, auch nicht, um irgend einen Zweck zu erreichen, sondern einfach nur, weil die Gedanken, Gefühle, Erinnerungen nach Ausdruck drängen“ (aus einem Vortrag der Dott. Montessori). Nur, was wir genau, in allen Einzelheiten, beobachtet haben, können wir durch das gesprochene oder das geschriebene Wort, durch Zeichnen, Malen, bildende Kunst, durch Bewegungen des Körpers richtig ausdrücken. Warum sollte das bei den Kindern anders sein?

Die Schule ist der Ort, wo die sozialen Gefühle des Kindes sich entwickeln können. Hier hat es Gelegenheit zu gegenseitiger Hilfe, zum Zusammenarbeiten, zu gemeinsamem Leben, hier befindet sich ein gemeinsames Eigentum, das von allen gepflegt und geschont werden muß. Freilich müssen die Arbeitsmöglichkeiten so oder ähnlich sein, wie sie vorher geschil­dert wurden. Wenn die Kinder nur nebeneinander sitzen und dem Lehrer zuhören, wenn die einzige Hilfe, die sie einander gewähren können, nur in dem heimlichen „Vorsagen“ und „Ab­schreibenlassen“ besteht, eine Hilfe, die vom Lehrer als „Be­trügerei“ gebrandmarkt wird, kann eine echte und gute Hilfs­bereitschaft sich nicht entwickeln. Soziale Gefühle folgen aus sozialen Handlungen und entwickeln sich zu schöner mensch­licher Blüte erst aus der „Wiederholung der Übung“, wie wir gesehen haben, daß nur durch die stete, freiwillige Wieder­holung der Übungen die Schulung der Sinne und die Entwick­lung der Intelligenz hervorging. Durch das freie Miteinander­leben der Kinder entsteht ein Verständnis für die Gefühle der Nebenmenschen, für ihre Freuden, ihre Schmerzen, und dadurch ein Gerechtigkeits­sinn, der nicht am Äußerlichen hängen bleibt, sondern bis zur Wertung der Umstände und Beweggründe vor­dringt. Von größter Wichtigkeit ist in diesem Zusammenleben die Persönlichkeit des Lehrers, der in einem viel tieferen Sinne Führer und Leiter des werdenden seelischen Lebens sein muß, als es in der üblichen Schule möglich ist. An seinem Verhalten orientiert sich die Entwicklung des Kindes. Die Kinder fanden ihn z. B. immer bereit, ihnen Hilfe zu leisten, wenn sie ihrer bedurften, Erklärungen und Anregungen zu geben, wenn sie sie brauchten, aber sie fühlten und verstanden auch, wie er sich zurückhielt, wenn Hilfe ihnen geschadet hätte; so fangen auch sie an, sich für die Anstrengungen und Leistungen ihrer Ge­fährten zu interessieren, sich an ihren Erfolgen zu freuen, ihnen verständig zu helfen und zurückzutreten, wenn der kleine Kamerad der Hilfe nicht bedarf. — Ihr Gehorsam ist kein er­zwungener, sondern ein freiwilliger und freudiger, eine Frucht ihrer Selbstzucht und ihrer Achtung vor dem Führer.

So entwickelt in der Freiheit und durch die Freiheit das Kind mehr und mehr seine P e r s ö n l i c h k e i t: „Ein Charakter ist ein vollkommen gebildeter Wille“ (Novalis). Das Wichtigste auf der Welt ist für uns alle die Entwicklung unse­res Selbst; hier ist die Quelle unserer Kraft, auch für den Dienst an anderen.

Dickhoff und Herzog:
Stilübungen.

Anleitung, Beispiele und Entwürfe zu deutschen Aufsätzen

18. erweiterte und vollständig neu bearbeitete Auflage von
Stadtschulrat Dr. Dickhoff-Berlin

480 Seiten. Gr. 8^o. Preis 480,— Mk., gebd. 720,— Mk.

□ □ □

„Allen Schulmännern kann das Buch mit seiner reichhaltigen Stoffsammlung und praktischen Anleitung auf das wärmste empfohlen werden.“ „Die Schulpflege“, Organ des Preuß. Rektoren-Vereins.

Der alte „Herzog“, der mit 17 Auflagen seinem bewährten Verfasser die beste Anerkennung zollt, erscheint in 18. Auflage mit neuzeitlichem Gepräge. Die neue Bearbeitung ist besonders wertvoll, weil keine wichtige Stil- oder Unterrichtsgattung gänzlich fehlt.

Die Dickhoffschen Stilübungen werden deshalb für gehobene und höhere Schulen eine hochwillkommene Gabe sein, und sie können uneingeschränkt empfohlen werden.

„Monatsschrift für katholische Lehrerinnen.“

„... Wer einmal eine solche Sammlung durchgearbeitet hat, weiß den Wert dieser Arbeit für sorgfältige Gedankenführung, straffe, sprachliche Zucht und für eine peinlich saubere Form zu schätzen. Deshalb kann allen, die für sich selbst einen bewährten und erfahrenen Führer auf stilistischem Gebiete wünschen oder die als Lehrer des Deutschen eine gute und ergiebige Quelle für Aufsätze, Vorträge, gemeinsame Besprechungen brauchen, die vorliegende Sammlung warm empfohlen werden.“ „Pädagogische Zeitung“ (Berlin).

„Eine stoffreiche, wertvolle Fundgrube für den Aufsatzunterricht höherer Schulen.“ „Deutsche Lehrer-Zeitung“ (Berlin).

**Die Schulverwaltung
in der neuen Stadt-
gemeinde Berlin**

Die gesetzlichen Grundlagen und Vorschläge zur Organisation

Von Studienrat **Dr. Erich Witte**

Preis 15 Mk.

C. A. Schwetschke & Sohn / Verlag / Berlin.

