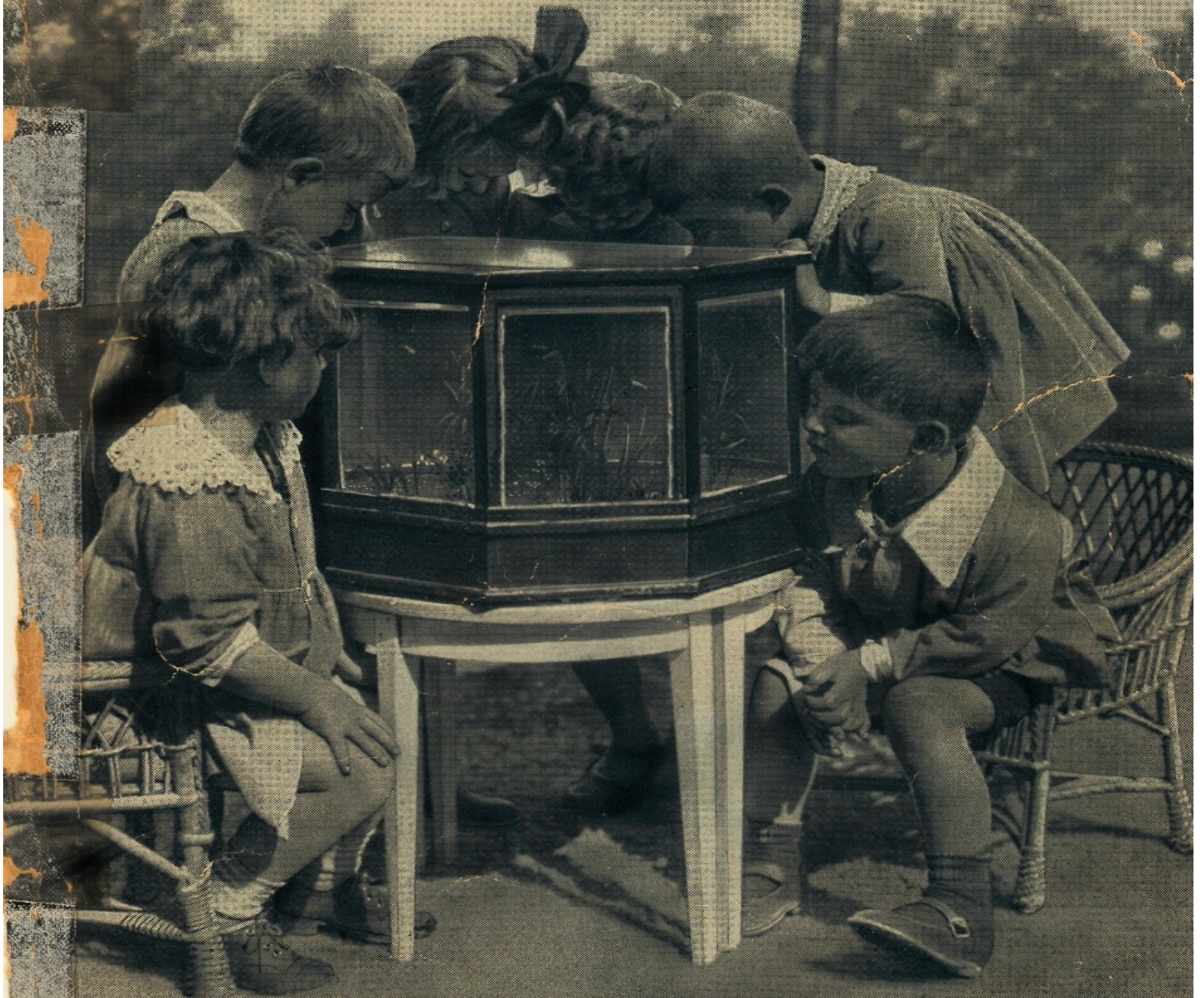


Haus der Kinder - Wien 1. Rudolfsplatz

Maria Montessori ermöglichte in den Jahren 1925/26 für Emma Plank und einigen weiteren Mitarbeiterinnen die Absolvierung der Montessori-Ausbildung in Berlin, und etwa zur gleichen Zeit bot das Jugendamt der Stadt Wien den Standort Rudolfsplatz für die Errichtung eines Montessori-Kindergartens und einer Montessori-Schule an. In diesem Projekt erfolgte auch eine bauliche Umsetzung der pädagogischen Ideen Maria Montessoris durch die Zusammenarbeit von Lili Peller-Roubiczek mit dem Architekten Franz Schuster, dessen Kinder ebenso die Montessori-Schule besuchten. Jede Kindergruppe in diesem HAUS DER KINDER – sowohl die Gruppen des Kindergartens als auch die Gruppen der Schulkinder – hatte ihren separierten Bereich in diesem Haus, einen eigenen Eingang, die kindergerecht gestaltete Garderobe und den eigens für die Ansprüche und die Körpergröße der Kinder entworfenen Waschraum. Und jede Gruppe hatte einen Ausgang von ihrem Arbeitsraum auf die Terrasse. Die Räume waren hell und freundlich gestaltet, und die Möbel waren – wie es Maria Montessori ihren ursprünglichen Ideen nach vorgesehen hatte – für die Kinder eigens ihren Bedürfnissen entsprechend angefertigt worden. Im Jahr 1931 besuchten 70 Kinder das HAUS DER KINDER am Rudolfsplatz, dessen Leitung Lili Peller-Roubiczek inne hatte und in dem Emma Plank die Gruppe der Fünfjährigen leitete. Die Entstehung dieses Kinderhauses wurde von Lili Peller-Roubiczek in einem Buch, das Emma Plank in der Emigration herausgegeben hat, ausführlich dokumentiert. (Lili E. Peller, On Development ...)

Eichelberger, Harald: Die Geschichte der Montessori-Bewegung in den Jahren 1922-1938 in Wien. Wien 1994

AUS DEM ARBEITSKREIS DER WIENER MONTESSORI-SCHULE



1. FOLGE

2.3. Peller - Montessori

**Aus dem Arbeitskreis
der
Wiener Montessorischule**

1. Folge

SELBSTVERLAG DER MONTESSORI-SCHULE WIEN X.

Herren Bürgermeister Karl Seitz
Stadtrat Professor J. Tandler

und allen, die durch moralische und materielle Unterstützung unsere
Arbeit ermöglichten, ist diese kleine Schrift in Dankbarkeit gewidmet

VORWORT

Diese kleine Schrift vereinigt Veröffentlichungen, die unmittelbar aus unserer Arbeit im Kinderhaus und in der Montessori-Volksschule hervorgegangen sind, mit Arbeiten von Freunden, die hauptsächlich auf anderen Gebieten tätig sind, mit denen uns aber Zusammenarbeit im Rahmen Ihres Spezialgebietes — vor allem aber die gleiche pädagogisch-künstlerische Grundeinstellung verbindet.

Der erste Artikel bringt eine kurze allgemeine Einführung in die Montessori-Pädagogik, die anderen zeigen wie an der Wiener Schule im Rahmen verschiedener Gebiete Montessori-Grundsätze verwirklicht und im Laufe der Arbeit auch weiter ausgebaut wurden.

Da die Montessori-Literatur an Arbeiten über Spezialgebiete nicht reich ist, haben wir auch Berichte die früher in Zeitschriften erschienen sind in dieses Heft aufgenommen. Wir taten dies auch, um mit der Zeit eine möglichst geschlossene Übersicht über den Arbeitskreis unserer Schule zu geben.

Wir planen die Veröffentlichung weiterer Hefte die fortlaufend über unsere pädagogische und soziale Arbeit berichten sollen.

Wien, Im Mai 1929

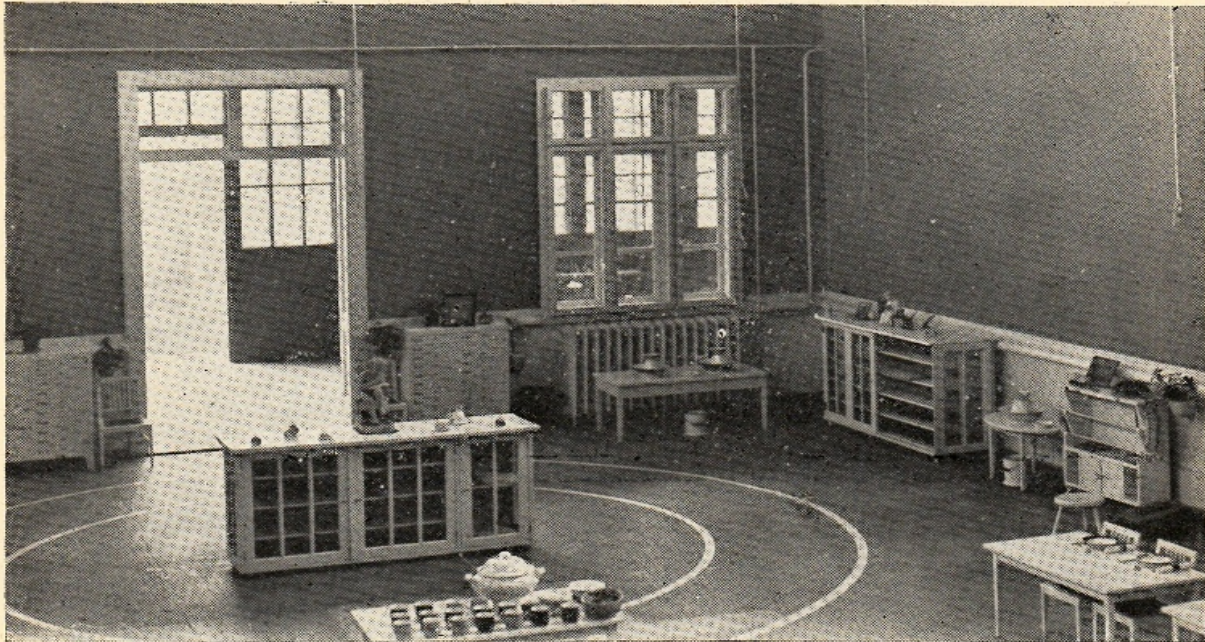
Die Arbeitsgemeinschaft der Montessori-Schule

Der Aufsatz „Die Grundsätze der Montessori-Erziehung“ erschien früher in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“. Die Aufsätze „Gedanken zu meinen Kinderbildern“ und „Die Bewegungsmöglichkeiten des Kindes im begrenzten Raum“ in der „Quelle“.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Die Grundsätze der Montessori-Erziehung L. E. Roubiczek
2. Werkunterricht Dr. T. Hammerschlag
3. Gedanken zu meinen Kinderbildern Prof. F. Schuster
4. Die Bewegungsmöglichkeiten des Kindes
im begrenzten Raum Ch. Baer-Frissell
5. Schriftliche Ausdrucksformen von
6—8jährigen Kindern N. Spira

Umschlagbild und Photos von Fr. Photographin Elli Weiß, Wien III.



Der Arbeitsraum

Die Grundsätze der Montessori-Erziehung

Von Lili E. Roubiczek

Die neuere Psychologie vor allem die Psychoanalyse hat das Märchen von der „glücklichen Kindheit“ gründlich zerstört und — ganz im Gegensatz zur herrschenden Anschauung — die ungeheuren Schwierigkeiten der Lage des Kindes aufgezeigt.

Wir müßten durch diese neuen Erkenntnisse aufgerüttelt und uns darüber klar werden, daß es mit didaktischen Reformen des Schulunterrichtes und mit Fürsorgemaßnahmen für die sozial schlechter gestellten Kinder, nicht getan ist.

Unser Verhalten dem Kinde gegenüber ist meist eine seltsame Mischung: teils behandeln wir es „wie ein Kind“, teils stellen wir ungeheure moralische Ansprüche, die wir kaum an einen Erwachsenen stellen würden. Aber dem Kinde gegenüber ist es ja auch etwas anderes: Nötigenfalls können wir unsere Forderungen auch mittels unserer Autorität, d. h. mittels Gewalt durchsetzen.

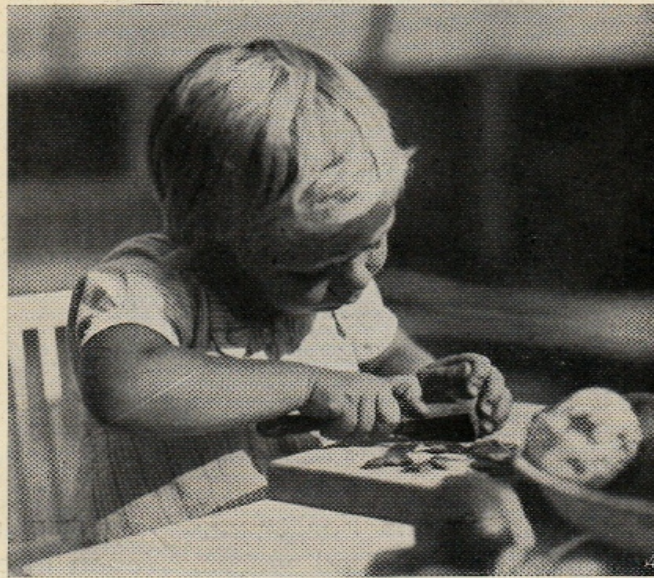


Das gebrauchte Geschirr wird von den Kindern gewaschen. Wenn es die Witterung nur halbwegs erlaubt, übersiedeln sie bei allen „häuslichen Arbeiten“ in den Garten.

Was heißt das, „wie ein Kind behandeln“? Wie ein Wesen, das in seiner eigenen gesetzlosen Welt lebt, das keine Pflichten, aber auch keine Rechte hat. „Jemanden wie ein kleines Kind behandeln“, diese Redensart bezeichnet eine unwürdige Behandlung, eine Behandlung, gegen die sich jeder Erwachsene wehrt. Aber dem Kinde gegenüber hält man sie durchaus am Platze. Ja, warum denn? Einfach deswegen, weil es ein Kind ist.

Dies wäre die Aufgabe der Pädagogik: Zwischen dem Kinde, dem Outsider, einerseits und der Gesellschaft andererseits zu vermitteln. Aber heute heißt Erziehung nichts anderes als das rücksichtslose Eintreiben aller Forderungen, die die Gesellschaft an das Kind stellt.

Gewiß, die Lage des Kindes ist überaus schwer, aber das Kind ist im Besitze einer ungeheuren Vitalität. Nur verstehen wir es nicht, diese Kräfte für uns, d. h. für die Forderungen, die die Erziehung stellen muß, heranzuziehen. Wir



Vorbereitung für die Mahlzeit. (Man beachte die Fingerhaltung und den Gesichtsausdruck des Kindes!)

kennen ihre Stärke meist nur aus dem Widerstand, den die Erziehung zu „brechen“ hat. Dazu kommt, daß die Unterdrückung unter dem Deckmantel der Liebe häufiger und folgenschwerer als alles andere für das Kind ist. Darum genügt „die Liebe zum Kinde“, auf die sich der moderne Erzieher so gerne beruft, nicht. „Mit Bescheidenheit, Geduld und Liebe muß man sich neben das Kind stellen und mit Hilfe der Wissenschaft muß man versuchen, die feinsten Regungen seiner Seele zu erkennen und zu verstehen“. (Montessori.)

Die zwischen Kind und Erwachsenen tatsächlich bestehenden biologischen Unterschiede machen es nötig, daß überall, wo Kinder und Erwachsene zusammenleben, für die Kinder besondere Verfügungen gelten, besondere Rücksichten, die aber oft nur das ideologische Mäntelchen für besondere Tyrannen sind.

Wir sind durchdrungen davon, daß „ein Kind um acht Uhr abends ins Bett gehört“. Aber erkennen wir auch bedingungslos an, daß Kinder sich mehr bewegen müssen als Erwachsene? Daß sie sich in ihrer Umwelt erst zurechtfinden sollen; daher neugierig sind, und daher z. B. auch alle Dinge in die Hand

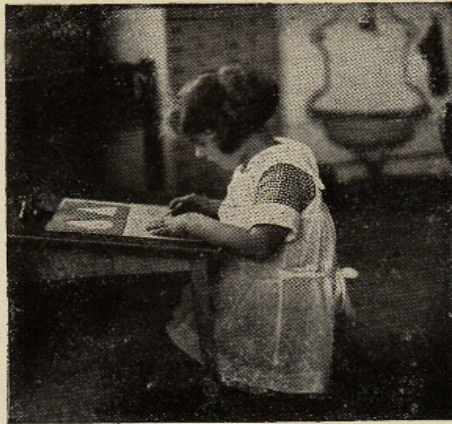


Tastübung. Einpassen verschieden geformter flacher Holzstücke in entsprechende Rahmen. Das Kind übt sich — meist mit beiden Händen — mit den Fingern einer bestimmten Umrisslinie zu folgen.

nehmen müssen? Wir erkennen die Forderungen an, die uns bequem sind, nicht die, die entscheidend für das Kind wären. Wegen ihrer hervorragenden Unbequemlichkeit für den Erwachsenen ist eine wesentliche Forderung bisher übersehen worden: Auch das kleine Kind braucht eine auf ein Ziel gerichtete Tätigkeit, durch die es sich in Beziehung zu seiner Umwelt setzt, in diese irgendwie verändernd eingreift. Es braucht eine „Arbeit“.

Eine solche „zielgerichtete“ Tätigkeit des Kindes ist meist nicht in unserem Sinne zielgerichtet und vernünftig, — so, wenn ein etwa zweijähriges Kind alle Gegenstände, die es erreichen kann, aus einer Ecke des Zimmers in die andere trägt, oder Wasser aus einem Kännchen in ein Glas und wieder zurück schüttet. Das entscheidende ist, daß für das Kind diese Tätigkeit sinnvoll ist, sonst würde es sie ja nicht trotz Ablenkungen und oftmals trotz strenger Verbote so lange Zeit hindurch fortsetzen. Ich habe einmal versucht, wohlmeinenden Eltern dieses Bedürfnis ihres Kindes auseinanderzusetzen. Der Erfolg war der, daß ich nach einigen Wochen hörte: „Jetzt tu' ich genau das, was Sie gesagt haben, ich gebe dem Kleinen immer allerlei Kleinigkeiten zum Forträumen, oder schicke ihn in die Küche, um Sachen hinauszutragen.“

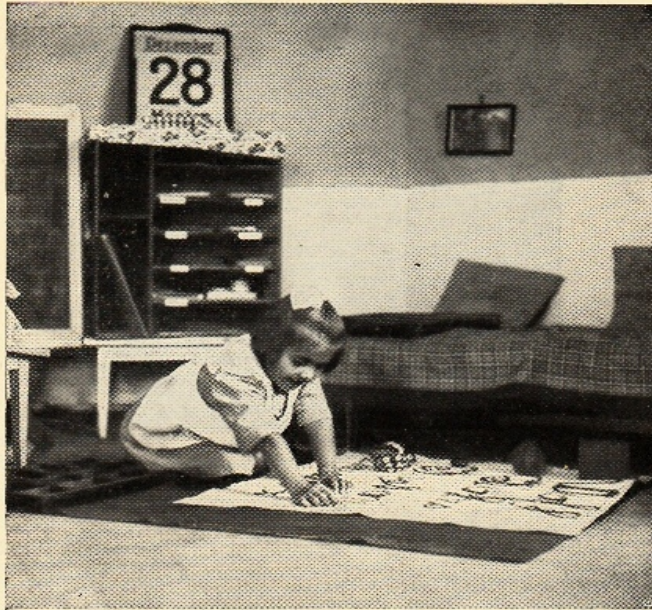
Das, was diese Mutter tat, war sinnlos, ja, schlecht für das Kind, denn die Tätigkeit des Kindes ist nur dann wertvoll, wenn es sie spontan wählt. Diese „freie



Erste Zeichen- und Schreibübungen. Die Kinder hocken im Fersensitz auf Polstern vor niedrigen schrägen Pulten

Wahl“ ist für das Kind nötiger als die Betätigung seiner Muskeln. Aber da die Eltern und Erzieher dieses Bedürfnis nicht verstehen, bleibt ihm nur sein Spielzeug. Dieses allein kann weder seine Intelligenz noch seinen Tätigkeitsdrang befriedigen, aber es bleibt dabei wenigstens ungestört.

Man wird leicht einsehen, daß das Kind in der Umgebung, in der es meist lebt und die ausschließlich den Bedürfnissen der Erwachsenen entspricht, wenig Gelegenheit finden kann, eine solche selbständige Wahl vorzunehmen; sind doch fast alle Dinge zu groß und zu schwer. Die Umwelt, die den Proportionen des Kindes entspricht, seinen physischen Kräften und auch seinen psychischen (d. h. die bis zu einem gewissen Grad unkompliziert, übersichtlich und sich-gleich-bleibend ist), findet das Kind im Haus der Kinder. Hier kann es leben und tätig sein wie wir in unserer „normalen“ Umgebung. Hier findet es nicht nur hübsche, kleine Möbel, niedrige Türklinken, die es ihm ermöglichen, selbständig von einem Raum in den anderen zu gehen, niedrige Kleiderhaken, Blumen und Bilder, die es sich bequem ansehen, Kästchen, die es selbst öffnen und schließen kann, sondern auch viele Geräte, mit denen es ihm willkommene Tätigkeiten ausführen kann. Besen, Staubtücher, niedrige Waschtische, Wasserkrüge, kleines Eßbesteck und Servierbretter. Eine Wasserleitung befindet sich im Arbeitsraum der Kinder in bequemer Reichhöhe. Dem Kinde steht hier eine Menge immer gewünschter Dinge zur Verfügung. Es wird



Aus großen Kartonbuchstaben legen die Kinder die Namen von Gegenständen, die sich im Zimmer befinden, und tragen sie dann herbei.

großes Gewicht darauf gelegt, daß die Sachen durch Farbe und Form verschiedenartig und möglichst anziehend für das Kind sind. Der Wunsch, „so schöne Dinge zu gebrauchen“, unterstützt so den bereits vorhandenen Wunsch nach Betätigung. Die Kinder entfalten denn auch eine sehr rege Tätigkeit, auf die sie um so stolzer sind, als die Arbeit meist ein sehr sichtbares Resultat liefert (der vorher schmutzige Tisch wird sauber, die Türklinke wiederum glänzend usw.). Das Kind hat die Arbeit aus eigenem Antriebe gewählt, es hat sie ohne fremde Hilfe vollendet, sie „gehört“ in jedem Sinne ganz ihm, und das alles bedeutet eine große Befriedigung für das Kind, die es bisher nirgends gefunden hat.

Die selbständige 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. Die Anzahl der Teile

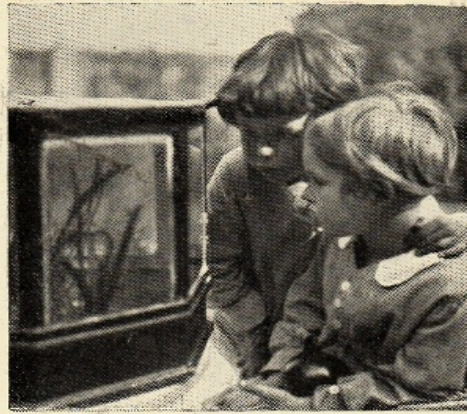


In den Büchsen sind verschiedene Steinchen, Linsen etc. eingeschlossen. Je 2 geben beim Schütteln das gleiche Geräusch. Man beachte den Gesichtsausdruck des „hörenden“ Kindes.

und Übungen bei jedem einzelnen Stück des Materials ist dem Reifegrad des Kindes entsprechend nach langer Erfahrung genau bestimmt. Es sind nicht zu wenige Übungen, so daß das Kind fühlt, daß es hier ernst genommen wird, aber auch nicht zu viele, so daß die Vollendung einer Arbeit keine übermäßige Anspannung kostet.

Das Geschirr, mit dem die Kinder selbst den Tisch decken und auftragen, und das sie auch nachher reinigen, ist zerbrechlich, ebenso viele andere Dinge, die sie gebrauchen. Besucher in einem Kinderhaus, die zum erstenmal ein drei- oder vierjähriges Kind eine gefüllte Suppenschüssel oder ein Tablett mit Gläsern tragen sehen, sind ganz entsetzt und möchten am liebsten dem „armen Kind“ zu Hilfe eilen. Tatsächlich erwerben die Kinder eine besondere Geschicklichkeit im Umgang mit diesen Dingen.

Alles, was „versehrbar“ ist (helle Schürzen, die beschmutzt, Vasen, die zerbrochen werden können), erzieht das Kind, aber dieser Erziehung fehlt das

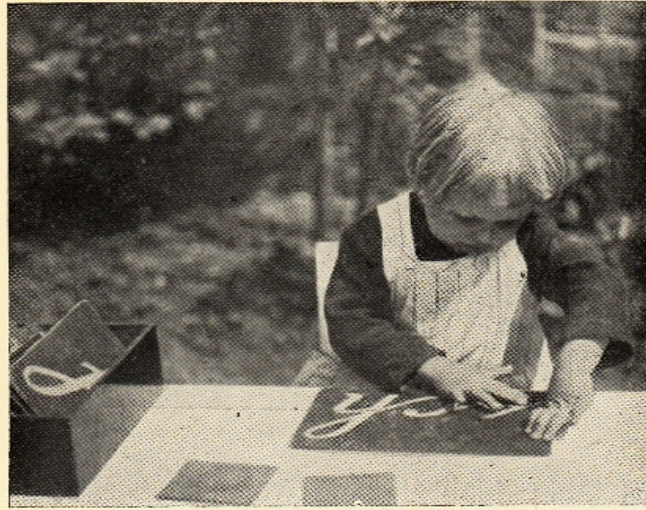


Beim Aquarium

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.

Möglichste Schonung der kindlichen Aktivität ist überhaupt ein Hauptgrundsatz. Geht ein Kind mit einem Gegenstand unachtsam um, so wird es nicht vom Erzieher verbessert. Der Augenblick, in dem es aus eigenem Antrieb eine Tätigkeit gewählt hat, in dieser seine Persönlichkeit manifestiert (und das kann man auch, wenn man ein Stühlchen von einem Platz zum andern trägt), wäre für eine solche Korrektur sehr ungeeignet. Daß dies sonst immer geschieht, ist einer der Gründe für die kindliche Schüchternheit. Eine solche Korrektur kann ja vom Kinde gar nicht angenommen werden, sondern muß in ihm nur Widerstand wecken. Eine solche fruchtlose, ja schädliche „direkte Verbesserung“ dürfte kein Erzieher anwenden, der seine Handlungsweise und deren Erfolg ein wenig beobachtet. Der Montessorierzieher wendet verschiedene Arten „indirekter Verbesserungen“ an.

Die Kinder arbeiten und spielen einzeln oder in kleinen Gruppen. Die Lehrerin geht zu den einzelnen Kindern und gibt Rat und Hilfe, wo sie gebraucht wird. Einen Kollektivunterricht gibt es nicht. Aber gelegentlich gegen Ende des Vormittags, wenn die Arbeitsfreude der Kinder nachläßt, gibt sie ein Zeichen, das alle Kinder zusammenruft. *stop* Eines nach dem anderen räumt seine Sachen fort



Aus rauhem Papier (Sandpapier) sind die Buchstabenformen ausgeschnitten und auf glattem Karton aufgeklebt. Die Kinder „berühren“ die Formen und so wird die erste Kenntnis der Buchstabenformen durch den Tastsinn vermittelt der in diesem Alter besonders empfänglich ist.

und setzt sich zu den anderen in den Kreis. Und nun zeigt die Lehrerin langsam und eindringlich, aber fast ohne zu sprechen, eine Bewegung. Womöglich etwas, das sie beobachtet hat, daß es viele Kinder in der letzten Zeit schlecht machen. — Also z. B. wie man leise eine Tür schließt, wie man Wasser aus einem Kännchen in ein Glas schüttet. Das einzelne Kind, das die Bewegung schlecht gemacht hat, wird in keiner Weise beschämt — die Lehrerin stellt gleichsam vor allen ein Idealbild auf, dem einzelnen ist es dann freigestellt, aus eigenem Antrieb diesem nachzustreben. Die Lehrerin bemüht sich, die Bewegung möglichst wichtig, ja feierlich anzuzeigen. Darin liegt der Erfolg einer solchen Lektion begründet. Daß hier einmal alle Kinder beisammen sind, alle ihr Interesse der gleichen Sache zuwenden, erhöht bedeutend die suggestive Kraft. Aber wenn das Kind sich im täglichen Leben wieder in der gleichen Situation befindet, ist niemand da, der ihm die Mühe des Erinnerens abnimmt, es ermahnt und damit die äußerlich richtige Handlungsweise aufzwingt und gleichzeitig die innerlich richtige unmöglich macht. Der eigene Entschluß ist für diese Kinder der Antrieb ihrer Handlungen. Auch Lob oder Tadel des Erwachsenen sind fast ausgeschaltet. Gewiß gelingt es nicht, dieses Motiv ganz auszuschalten,



der Erzieher ist nicht fähig dazu und es wäre auch gar nicht wünschenswert. Erziehen heißt ja nicht „eindämmen“, „in Zaum halten“, und nur wenn der Erzieher sich so zurückhaltend wie möglich verhält, kann er beurteilen wie weit es ihm gelungen ist, im Kinde selbst Hemmungen aufzurichten.

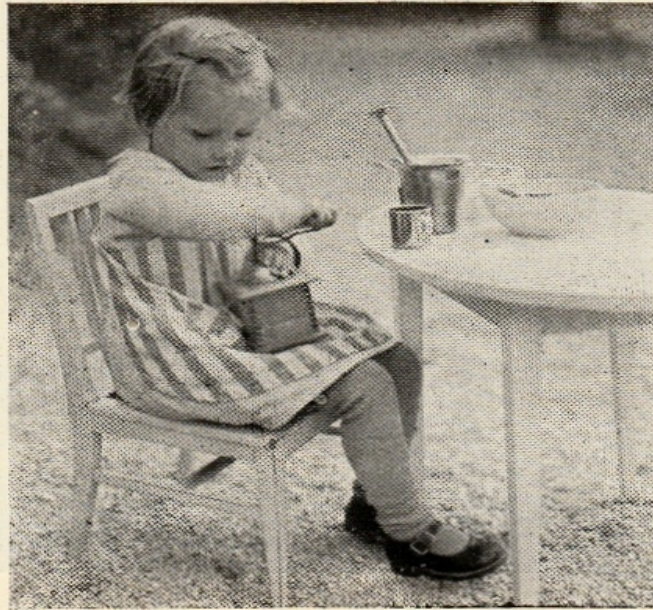
Die große Unabhängigkeit und Willensstärke, die ein Zeichen ihrer kräftig sich entwickelnden Persönlichkeit ist, erwerben die Kinder aber vor allem durch die mit voller Sammlung ausgeführte Arbeit. Als Arbeit bezeichnen wir dabei jedwede Tätigkeit, die mit dem Einsatz der ganzen Persönlichkeit geleistet 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!

Eine Arbeit kann einem Kind Schwierigkeiten bereiten, nur deswegen, weil sie für dieses Kind zu leicht und daher nicht mehr imstande ist, das angespannte Interesse dieses 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.*) Die Übungen, die zu diesem Können führen, werden von dem

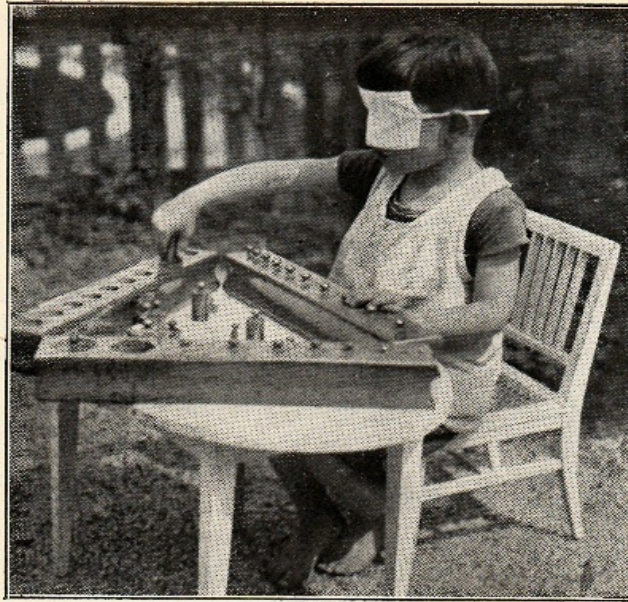
*) Das Kind lernt seine Muttersprache, aber auch jede andere Sprache, die es vor seinem fünften bis sechsten Lebensjahre lernt, mit allen Vollkommenheiten der Artikulation und Tonmodulation sprechen. Man weiß auch, daß, wenn Erwachsene und Kinder in ein fremdsprachiges Land auswandern, nur die Kinder die Aussprache vollständig erlernen, so daß ihre Sprache später von der der Einheimischen nicht zu unterscheiden ist. Beim Erwachsenen ist die Fähigkeit der Stimmorgane, sich den kleinsten Nuancen des Gehörs entsprechend zu formen, bereits abgestumpft. — Kinder, denen das Entfaltungsmaterial Montessoris zur Verfügung steht, beginnen ungefähr mit fünf Jahren zu schreiben. Sie beginnen gleich mit dem Schreiben ganzer Worte, ihre Schrift ist von Anfang an zügig. Beide Beispiele zeigen die Plastizität des Muskelgedächtnisses in dieser Zeit.



Kindes spontan gewählt, in ungünstiger Umgebung geradezu erkämpft und mit großer Konzentration und Ausdauer ausgeführt. Das Kind macht große Fortschritte und zeigt keine Spur von Ermüdung. Ist eine solche sensitive Periode ungenützt abgeklungen, so kann das betreffende Können nur mit Aufwand großer Mühe, bewußter Willensanspannung und fast nie so vollkommen erworben werden. Die Freude des Kindes bei seiner Arbeit, der Index seiner geistigen Gesundheit, fehlt.

Die sensitiven Perioden werden von Zeiten äußeren Stillstandes abgelöst. Dieser natürliche Rythmus des geistigen Fortschreitens kann im Schulbetrieb nicht berücksichtigt, ja nicht einmal erkannt werden. Der Kollektivunterricht, der allen das gleiche geistige Tempo aufzwingt und ständig die sichtbare äußere Leistung fordert, verpulvert die besten Kräfte des Kindes.

So wie in den sensitiven Perioden der große Rhythmus der kindlichen Aktivität zum Ausdruck kommt und im Kinderhaus berücksichtigt wird, so kann das Kind auch seinen kleinen täglichen und stündlichen Schwankungen folgen. Es gibt keinen Stundenplan. Hilfe oder Anregung des Erziehers stehen dem Kinde



Tastübung

jederzeit zur Verfügung, vor allem findet es in den einzelnen Stücken des Entfaltungsmaterials ausgezeichnete Werkzeuge für seinen Tätigkeitsdrang. Man hat gleichsam den Eindruck von Gefäßen, die jederzeit bereit sind, den Strom der kindlichen Aktivität in sich aufzunehmen.

Noch einige Worte über die „Unterweisungen“! Die einzelnen Stücke des Materials dienen Sinnesübungen, motorischem Lernen oder intellektuellen Erwerbungen. Das Kind wählt eine Übung, und die Lehrerin gibt ihm die erforderliche erste Unterweisung (nötigenfalls auch eine Anregung für seine Wahl). Solche Unterweisungen werden immer nur dem einzelnen Kinde 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. Das Kind beginnt sich zu langweilen oder faßt ihre Erläuterungen nicht auf. „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.“ Diese Unterweisungen sind nur die unerläßliche Ergänzung des Entfaltungsmaterials. Dieses kommt in so glücklicher Weise dem kindlichen Tätigkeitsdrang entgegen, sehr oft ermöglicht es die Selbstkontrolle der Fehler, so daß eine Unterweisung nur den Auftakt bildet zu tagelanger selbständiger Arbeit des Kindes.

Sehr viel lernen die Kinder von einander und ungeheuer viel „reift“ im Kinde, ohne daß man sagen könnte, woher die nötige Anweisung kam. Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß zuweilen ein halbes Jahr vergeht, ohne daß man in

einer Elementarklasse einem bestimmten Kinde eine einzige Unterweisung im Rechnen oder Lesen gegeben hat. Daher ist es möglich, daß eine Lehrerin mit dieser Art des Unterrichtes eine Klasse von dreißig bis vierzig Kindern „leitet“. Ihre Tätigkeit beschränkt sich auf ein „Auslösen“ der kindlichen Aktivität.)

Der willkürlich gewählte bruske „Schulbeginn“ im sechsten Lebensjahre fehlt. Das Kind kann mit drei Jahren (auch etwa ein halbes Jahr früher) und natürlich jederzeit später ins Kinderhaus eintreten und findet jeweils die Tätigkeit, die ihm entspricht. An Stelle der Klassen gibt es Kindergruppen, die eine für Zweieinhalb- bis Fünfeinhalbjährige, die andere für Fünf- bis Neunjährige, eine dritte für Acht- bis Zwölfjährige. (Selbstverständlich mit Koedukation.)

Ein möglichst großer Teil des kindlichen Lebens soll sich im Kinderhaus abspielen. Darum soll es in einem ebenerdigen Gebäude, dessen Räume direkten Zugang zum Garten haben, untergebracht sein. Den Arbeitsräumen sind Terrassen vorgelagert, die die Vorteile des Aufenthaltes im Freien mit mehr oder weniger „geschlossener“ Raumwirkung vereinigen. Die ganze Tätigkeit der Kinder kann sich hier in der guten Jahreszeit abspielen. Selbstverständlich haben die Kinder gemeinsame Mahlzeiten.

Im Kinderhaus findet sich das Kind ganz anderen Daseinsbedingungen gegenüber als sonst. Es hat die Möglichkeit, ja es ist genötigt, fortwährend selbständige Entscheidungen zu treffen. Noch eines ist sehr wichtig: Nicht nur in seiner Arbeit, auch in seinem sozialen Verhalten seinen Kameraden gegenüber realisiert es ständig sich selbst. In jedem Augenblick zeigt es in aller Offenheit seinen sittlichen Hoch- oder Tiefstand, und da es sich in einer Gemeinschaft befindet, die sich einfach und selbstverständlich in einen großen Rahmen fügt, gleichzeitig aber von vielen verschiedenartigen Kräften und Wünschen bewegt wird, so findet alles, was das Kind als Ausdruck seiner selbst zutage fördert, letzten Endes seinen Maßstab, seine Bewertung durch das Kind selbst.

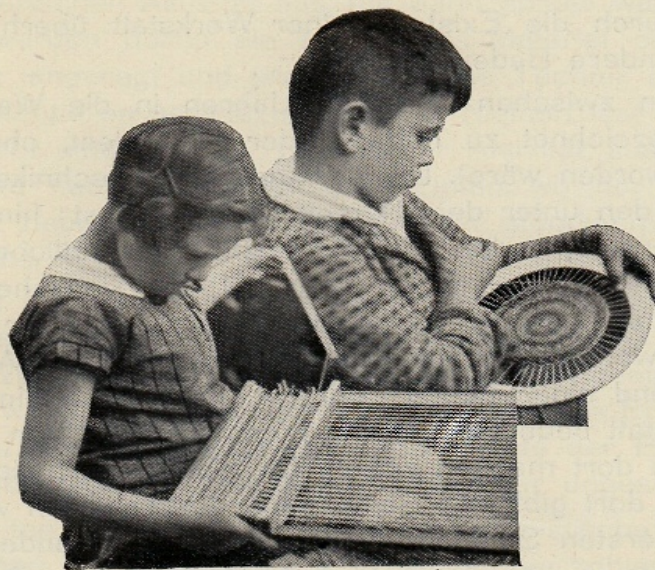


Werkunterricht

Von Dr. Trude Hammerschlag

In einer freien Kindergemeinschaft, wie sie eine Montessorischule darstellt, ist es wichtig, daß Zeichen- und Werkunterricht sich organisch in den übrigen Betrieb der Schule eingliedert. Von einem „Unterricht“ im üblichen Sinn kann allerdings nicht die Rede sein, es handelt sich hier vielmehr um den Versuch, durch richtige Mittel und richtige Vorbereitung die den Kindern innewohnenden „darstellerischen“ (schöpferischen) Kräfte zur Entfaltung zu bringen.

Was man im allgemeinen unter „Handfertigkeiten“ versteht, (d. h. die vielen Übungen, die zur Geschicklichkeit der Hand dienen, wie etwa falten, flechten u. dergl.) kommt in einer Montessorischule nicht in Betracht. Denn die reine Geschicklichkeit wird in all den Übungen mit und am Material hinreichend geübt und geht sogar in weitgehendem Maß über die Geschicklichkeit der Hand hinaus zu einer allgemeinen Sicherheit im Verhalten zu Dingen. So hat der Werkunterricht sich mit alledem nicht zu beschäftigen, — und auch die üblichen, rein technischen Schwierigkeiten (wie etwa das Halten von Bleistift, Pinsel, Schere . . .) sind schon vor und außerhalb der Zeit des Werkunterrichtes in



Arbeiten mit Bast und Wolle

ihren Anfängen behoben. Der Werkunterricht selbst dient nur dazu, die Kinder mit den Materialien und Techniken vertraut zu machen, an denen sie ihre schöpferischen Qualitäten entwickeln können.

Die Werkstatt ist getrennt vom Saal, in dem sich die Kinder sonst aufhalten. Diese Trennung ist nicht nur äußerlich, infolge organisationstechnischer Schwierigkeiten notwendig, sondern sie ist auch innerlich begründet. Ebenso wie im Saal alle Dinge ihren Platz und ihre Wichtigkeit haben, so soll auch die Werkstatt, die anderen Tätigkeiten dient, die Wichtigkeit dieser Tätigkeiten durch den eigens dafür bestimmten Raum klar machen. Das freie Zeichnen (Gestalten) ist uns heute als wichtige Äußerung der kindlichen Produktivität etwas selbstverständliches. Durch das allzuhäufige und stete Zeichnenlassen, auch dann wenn keine innere Notwendigkeit vorhanden ist, wird diese Tätigkeit Kindern und Erwachsenen entwertet und kann geradezu ihre wirkliche Bedeutsamkeit verlieren. Hier in der Werkstatt wird diese Arbeit ernst und wichtig genommen und wird dadurch zur Leistung. (Damit ist natürlich nicht gesagt, daß Kindern, die das Bedürfnis zu zeichnen haben, dieses im Saal verwehrt wird, diese Arbeiten

bekommen aber durch die Existenz einer Werkstatt überhaupt auch für die Kinder eine ganz andere Bedeutung).

Die Kinder kommen zwischen 4 und 5 Jahren in die Werkstatt, gewöhnlich ohne vorher frei gezeichnet zu haben (oder zumindest, ohne daß es vorher viel berücksichtigt worden wäre). Die dort gezeigten Techniken und die Art der Arbeit entsprechen den unter dem Namen „Jugendkunst“ hinlänglich bekannten. Es sind diese Techniken, in denen sich die spezielle kindliche Darstellungsweise am besten entwickeln kann und die dem Stil der kindlichen Arbeiten gemäß sind. Die Kinder kommen in die Werkstatt, was fürs erste für sie nichts anderes bedeutet, als irgendwohin zu gehen, wo man irgend etwas Anderes, irgend etwas Neues, bei irgend einer neuen Lehrerin lernt. Erst allmählich wird ihnen klar, was die Werkstatt bedeutet, und sie kommen dann von selbst mit Plänen für Arbeiten, die sie dort machen wollen. Es gibt Kinder, die beim ersten Mal gleich alles, was es dort gibt, der Reihe nach ausprobieren wollen, andere wiederum, die in den ersten Stunden nichts tun als den anderen beim Arbeiten zusehen. Beide Typen gewöhnen sich dadurch, daß kein Zwang auf sie ausgeübt wird, bald an einen geordneten Betrieb. Es ist selten, daß auf einmal eine ganz neue Gruppe von Kindern in die Werkstatt kommt, es kommen nach und nach immer neue Kinder einzeln dazu, und zwar nicht von einem bestimmten Alter an, sondern wenn es aus verschiedenen Gründen wichtig erscheint, daß die Kinder in dieser Weise arbeiten. Es ist schwer, diesen Moment prinzipiell festzulegen, für die Lehrerin, die das Kind gut kennt, ist er selbstverständlich. Dadurch, daß aus Gründen innerer Notwendigkeit, nicht von einer bestimmten Altersgrenze an, die Arbeit in der Werkstatt einsetzt, dadurch, daß auch hier (bis auf wenige Ausnahmen) kein Kollektivunterricht ist, dadurch, daß es keinen Zwang für diese Tätigkeit gibt, ist es möglich, die unregelmäßige, periodenweise an- und abschwellige Entwicklung der kindlichen Produktivität zu berücksichtigen.

Es gibt hier ganz verschiedene Formen, in denen sich diese Produktivität äußert: Es gibt Kinder, die gleichmäßig und andauernd das ganze Jahr hindurch zeichnen, die ihre grammatikalischen Übungen, ihre Aufsätze mit Bildern und Ornamenten versehen, die ihre Erlebnisse, Träume, Wünsche zeichnerisch wiedergeben, mit einer gewissen ständigen, freudigen Bereitschaft. Bei anderen Kindern wieder löst ein starkes Erlebnis, etwa eine Kinoaufführung (Chang . . .) eine Zeit

besonderer zeichnerischer Aktivität aus, die dann später wieder abflaut. Andere Kinder wiederum werden durch ein bestimmtes Material oder eine bestimmte Technik besonders angeregt und probieren diese Technik in all ihren Möglichkeiten aus (experimentieren geradezu). Bei den Kleinen löst die Entdeckung des Zeichnens überhaupt eine Periode besonderer Aktivität aus. Die Intensität und Freude wächst und flaut ab, es kommen Zeiten, wo nur Techniken verlangt werden oder ganz neues Material, all das ist in ständigem Wechsel und verschiebt sich dauernd.

Die Art und Weise der Zeichnungen entwickelt sich völlig organisch. (Hier im Zeichnen und sonstigen Gestalten ist der Ort, wo sich die kindliche Phantasie betätigen kann. Dazu bedarf es keiner besonderen Anregung und Unterstützung von Seiten des Erwachsenen, wo das Kind die Hilfe des Erwachsenen braucht, soll später erwähnt werden. Gerade auf dem Gebiete der Phantasie braucht es die Hilfe des Erwachsenen am wenigsten, es will nur ungestört sein.)

Der Stil der Arbeiten ist der typische „expressionistische“, „Jugendkunststil“, oder wie immer man ihn nennen mag, in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen. Eine abweichende Erscheinung ist, daß viele Kinder neben und unabhängig von den gleichzeitig noch ganz unnaturalistischen freien Zeichnungen damit beginnen, Blumen, Schmetterlinge, . . . nach der Natur zu zeichnen, mit großer Sorgfalt und Genauigkeit. Hier dürfte der ständige Umgang und die Pflege von Pflanzen, außerdem die durch Einzelarbeit und genaue Beobachtung im übrigen Unterricht erworbene Schulung ausschlaggebend sein.

Die Hilfe des Erwachsenen besteht in folgendem: In der richtigen Auswahl und Vorbereitung des Materials und der Techniken. (Es gibt Material, durch das die produktiven Fähigkeiten gesteigert werden können, anderes, das dem Stil der kindlichen Zeichnungen nicht entspricht und daher diese Fähigkeiten eher hemmt. Man kann einem Kind, das in einer bestimmten Arbeit nicht weiter kommt, durch Umleiten in anderes Material sehr helfen u. s. f.)

Ferner im genauen Zeigen der Techniken und der Handhabung der Geräte und Werkzeuge.

(„Bitte, gib mir wieder eine Stunde“) im Nägeleinschlagen, im Pinsel-

*) Gemeint ist eine kurze Unterweisung (Lektion), wie sie in der Montessoripädagogik üblich sind.



eintunken, im Nadeleinfädeln" kommen die Kinder zu uns; — hier verlangt das Kind von selbst unsere Hilfe, hier braucht es das Können des Erwachsenen.)

Schließlich durch gelegentlich gestellte Themen und deren Besprechung. Die Themen sind so, daß sie ein Problem stellen, aber ein für die Kinder lösbares. (In Bezug auf Raumfüllung, Verteilung und dergl.)

Die Kritik bezieht sich niemals auf „falsch oder richtig“ gezeichnet, sondern mehr auf technische Mängel oder oberflächliche Lösungen . . .

Als Techniken kommen folgende in Betracht: Malen mit breiten Pinseln, Leimfarben oder Temperafarben, Buntpapierschnitt, Modellieren mit Ton, Linoleumschnitt, Glasmalerei, freies Sticken, Holzarbeiten, Webarbeiten, Bastarbeiten, Papparbeiten und andere . . .

Selten arbeiten alle Kinder in derselben Technik, gewöhnlich arbeiten sie gruppenweise. Die Auswahl des Materials ist den Kindern überlassen, doch erst dann, wenn sie die Verwendung der dazugehörigen Werkzeuge kennen. Das weitere wird ihnen dann selbst überlassen. Der Umfang der Arbeitsmöglichkeiten wächst selbstverständlich mit zunehmenden Alter; — für die Kleinen kommt nur ein Teil der Techniken in Betracht. Das Material ist so aufbewahrt, daß die Kinder

es selbst holen können und zum Teil auch selbst vorbereiten. So ist beispielsweise die Zubereitung der Leimfarben eine Arbeit, die die Kinder, ohne daß wir es von ihnen verlangt hätten, mit großer Begeisterung selber durchführen. Das Mischen und Anreiben der Farben und sogar auch das Reinigen der Tiegel und Pinsel ist eine immer wieder geforderte Arbeit. Allerdings mehr von den jüngeren (5—6jährigen) während es für die älteren ein Aufhalten und Hemmnis bedeutet und ihnen die Darstellung selbst wichtiger wird. Für die Kleinen kommt das bloße Umgehen mit den Farben, das Mischen, Anstreichen, Ausprobieren schon als Tätigkeit in Betracht. — Ähnliche Erfahrungen machten wir auch bei den Holzarbeiten. Auch hier haben wir erst durch das Verhalten der Kinder den Ablauf und die Entwicklung dieser Tätigkeiten kennen gelernt. Wir hatten Werkzeuge aller Art in der den Kindern entsprechenden Größe, ferner verschiedene Stücke Holz, Leisten, Klötze, Kugeln . . . vorbereitet und warteten ab, wie sich die Kinder dazu verhalten würden. Für die Kleinen (5jährigen) war das Umgehen mit dem Material an sich schon das wichtigste. Sie sägten Hölzer entzwei, rieben sie mit Glaspapier ab, feilten sie, schlugen Nägel in Bretter, in bestimmter Reihenfolge, oder bestimmtem Abstand und dergl. mit großer Intensität, ohne irgend bestimmtes darstellen zu wollen. Das Ausprobieren des Materials selbst war hier das Wichtige, das Handhaben der Dinge, das Erfassen der Funktion. Gleichzeitig geht eine spontane Einübung einer Reihe von Tätigkeiten, die, gefordert, sicher mit weniger Intensität erfolgt wäre. — Die größeren Kinder begannen zu konstruieren, verschiedene Pflöcke zusammenzunageln, und benannten sie abwechselnd, je nach der zufällig entstandenen Form. Erst die 7, 8 und 9jährigen begannen Dinge, die sie vorgehabt hatten, Lokomotiven, Häuser . . . darzustellen. (Es zeigt sich auch bei anderen Techniken, daß es eine gewisse Gesetzmäßigkeit in der Erlernung und Einübung gibt.)

Etwas ist wesentlich für die Erlernung von Techniken, z. B. ein Kind feilt und sägt ein Stück Holz, schlägt Nägel ein u. s. f. Es zeigt dabei ein ganz richtiges, sinnvolles Umgehen mit den Werkzeugen, ohne daß unbedingt ein (zumindest dem Erwachsenen vorschwebender) Zweck erfüllt würde. Hingegen gewinnt es dadurch ein richtiges Verhalten dem Material gegenüber und lernt die Möglichkeiten, die in diesem Material liegen, kennen. So geben wir den Kindern niemals Ersatztechniken (wie Sticken auf Karton oder Flechtblätter,) sondern wir geben ihnen gleich richtiges, gestaltbares Material. Wir haben die Holzarbeiten und

