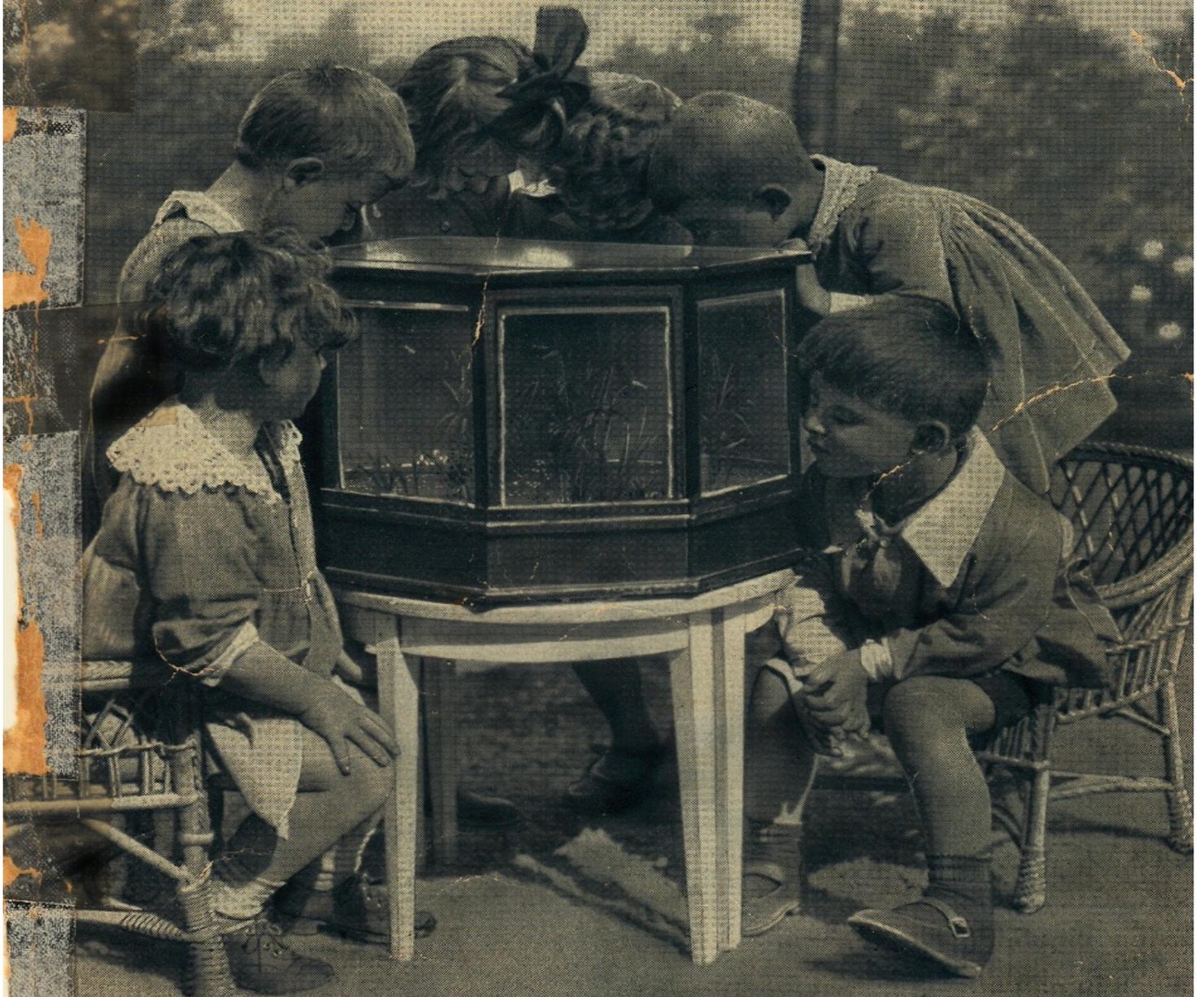


Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori Schule

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.

Die Arbeitsgemeinschaft der Montessori-Schule: Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori-Schule.
1. Folge. Selbstverlag der Montessori-Schule Wien X. Wien 1929

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

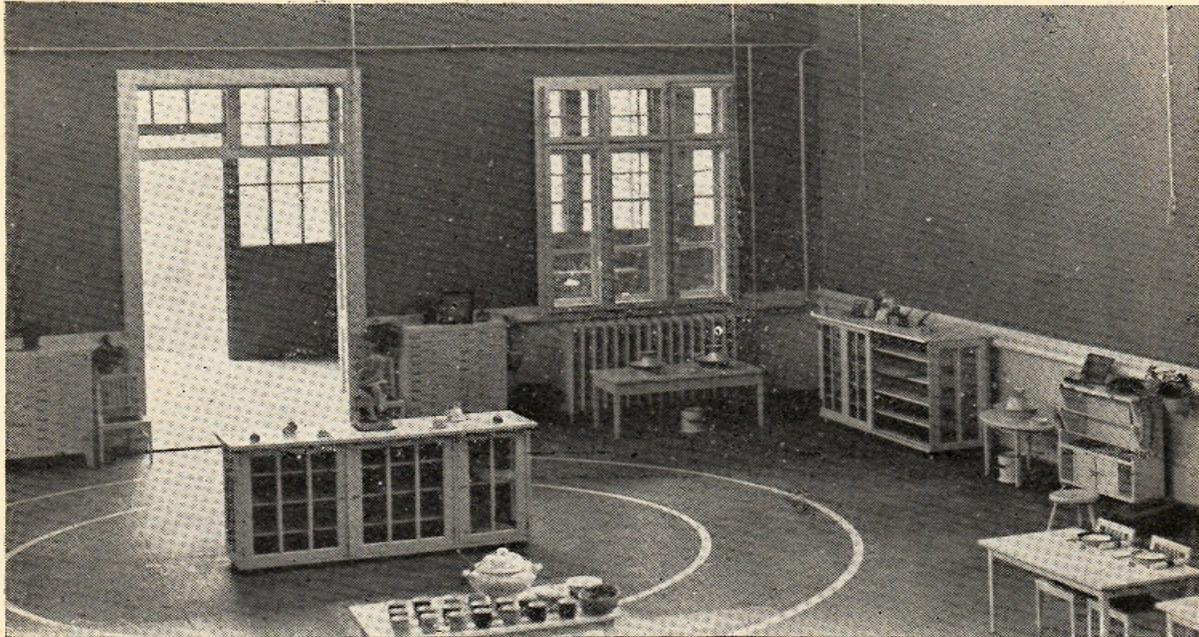
Die Arbeitsgemeinschaft der Montessori-Schule

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.

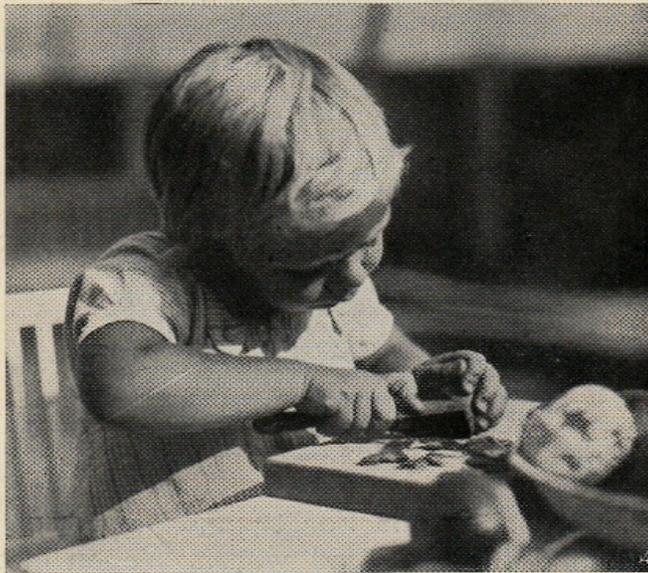


Das gebrauchte Geschirr wird von den Kindern gewaschen. Wenn es die Witterung nur halbwegs erlaubt, übersiedeln sie bei allen „häuslichen Arbeiten“ in den Garten.

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 Tyranneien sind.

Wir sind durchdrungen davon, daß „ein Kind um acht Uhr abends ins Bett gehört“. Aber erkennen wir auch ebenso 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.“

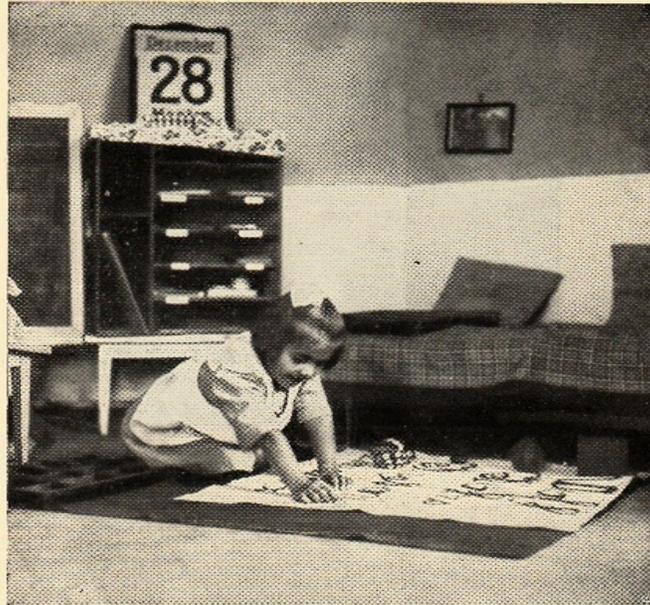
Das, was diese Mutter tat, war sinnlos, ja, schlecht für das Kind, denn die Tätigkeit des Kindes ist nur dann wertvoll, wenn es sie spontan wählt. Diese „freie



Erste Zeichen- und Schreibübungen. Die Kinder hocken im Fensensitz 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

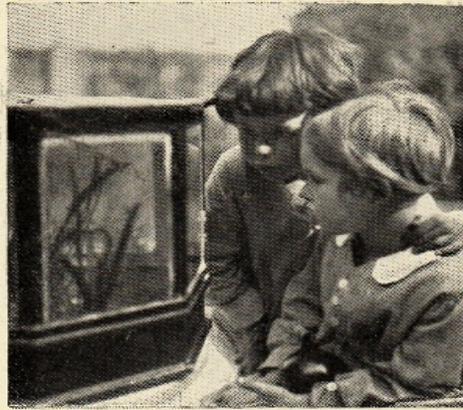


In den Büchsen sind verschiedene Steinchen, Linsen etc. eingeschlossen. Je 2 geben beim Schütteln das gleiche Geräusch. Man beachte den Gesichtsausdruck des „hörenden“ Kindes.

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

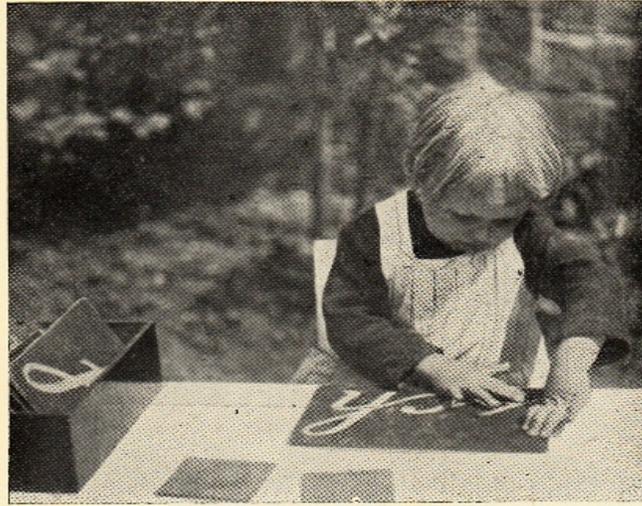


Beim Aquarium

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

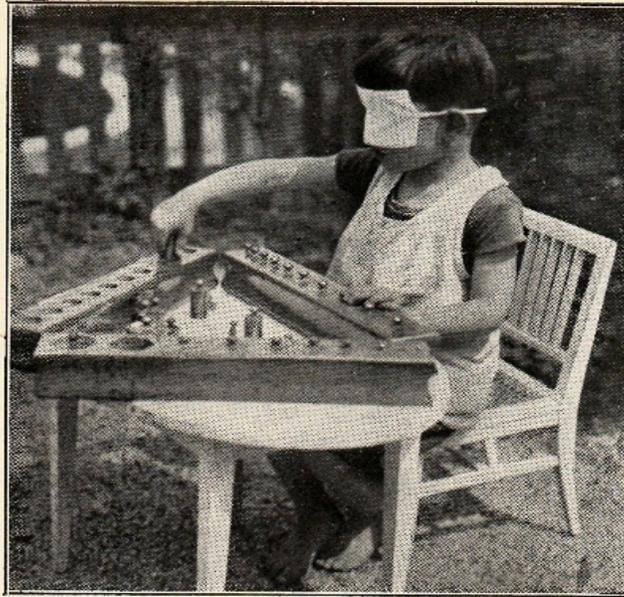
*) Das Kind lernt seine Muttersprache, aber auch jede andere Sprache, die es vor seinem fünften bis sechsten Lebensjahre lernt, mit allen Vollkommenheiten der Artikulation und Tonmodulation sprechen. Man weiß auch, daß, wenn Erwachsene und Kinder in ein fremdsprachiges Land auswandern, nur die Kinder 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.

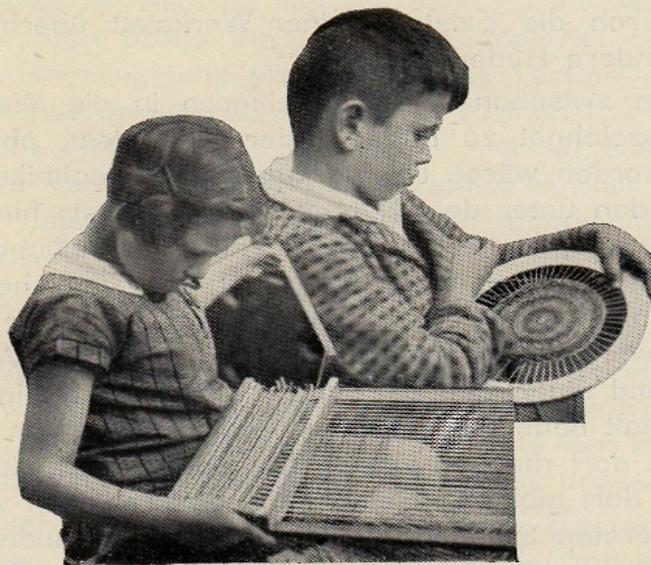


Werkunterricht

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 abschwellende 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.)

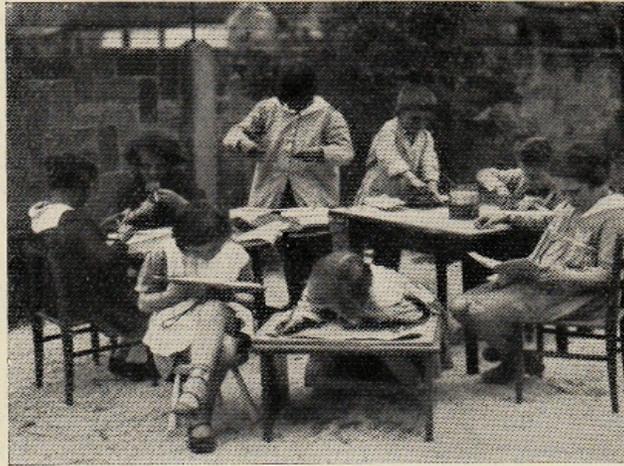
Der Stil der Arbeiten ist der typische „expressionistische“, „Jugendkunststil“, oder wie immer man ihn nennen mag, in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen. Eine abweichende Erscheinung ist, daß viele Kinder neben und unabhängig von den gleichzeitig noch ganz unnaturalistischen freien Zeichnungen damit 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

das Malen herausgegriffen. Ähnliches wie hier zeigt sich aber auch bei den anderen Techniken.

Die Arbeit in der Werkstatt war ein Versuch. Sie nimmt allmählich feste Formen an, durch das Verhalten und die Einstellung der Kinder, die diese Form erst bestimmt haben.

Die Arbeit war fernerhin auch ein Versuch, künstlerische Arbeitsmethoden, die der Wiener Schule (Prof. Cizek) entstammen, in den Rahmen einer Montessori-schule einzubauen. Durch eine langsame Entwicklung ist daraus eine bestimmte Form einer Kinderwerkstatt entstanden.



Gedanken zu meinen Kinderbildern

Von Prof. Architekt Franz Schuster

Gebt den Kindern statt der Märchenbilder Bilder aus dem Leben.

Was ist den Kindern die Postkutsche und der Hirseberg, wenn sie nie in ihrem Leben eine Postkutsche gesehen haben und nicht wissen, was Hirse ist.

Wir müssen ihnen viele solche Dinge, die auch uns fremd sind, erst erklären, und es wäre doch so viel Wichtiges und Naheliegendes klarzustellen.

Es wird eine Scheinwelt neben der wirklichen Welt aufgebaut, die verlogen und voll falscher Poesie ist, einer Poesie, die nur ein verkümmertor Rest einer größeren ist.

Die Märchen sind wohl aus der Kindheit der Völker, aber von Alten aus ihrer Phantasie, ihren Erfahrungen und Wünschen für die Alten gemacht. Wir Erwachsenen, über dieses Stadium der Welterklärung und Lebensauffassung hinaus, wissen nichts mehr damit anzufangen. Gesammelt, schön gebunden und erklärt, stehen sie als Bücher in den Archiven und Bibliotheken, aber wir haben selten Zeit, sie zu lesen, lebendig sind sie uns nicht.

Sie in ihren Äußerlichkeiten den Kleinen mundgerecht zu machen, halte ich für oberflächlich und falsch.

Den tiefen Sinn der Sage verstehen die Kinder nicht und auch uns ist er oft verborgen.

Die Welt des Kindes aber zu einem Märchen umzudichten und aus allem Wirklichen Unwirkliches zu machen, ist zumindest überflüssig. Maikäfer zu Rittern machen und dem Kind erst erklären, was ein Ritter ist, ist zumindest unnötig. Ich habe unter allen unbeeinflussten Kindererzählungen nie noch Darstellungen gefunden, die die Wirklichkeit so verzerrt hatten.

Das bleibt den „Künstlern“ überlassen, die in „Naivität“ machen.

Kindlich zeichnen können nur Kinder, was Erwachsene so machen wollen, ist kindisch.

Wenn ich beachte, wie die Kinder sich brennend für die Gegenwart und das Naheliegende interessieren, für das, was wir täglich gebrauchen und sehen, und wie jeder neue Gegenstand, der in ihr Leben tritt, für sie ein wichtiges Erlebnis bedeutet, so müssen wir auch das Richtige treffen, wenn wir ihnen auch getreue Abbilder solcher Dinge zum Betrachten geben, wenn es nicht die Gegenstände selbst sein können.

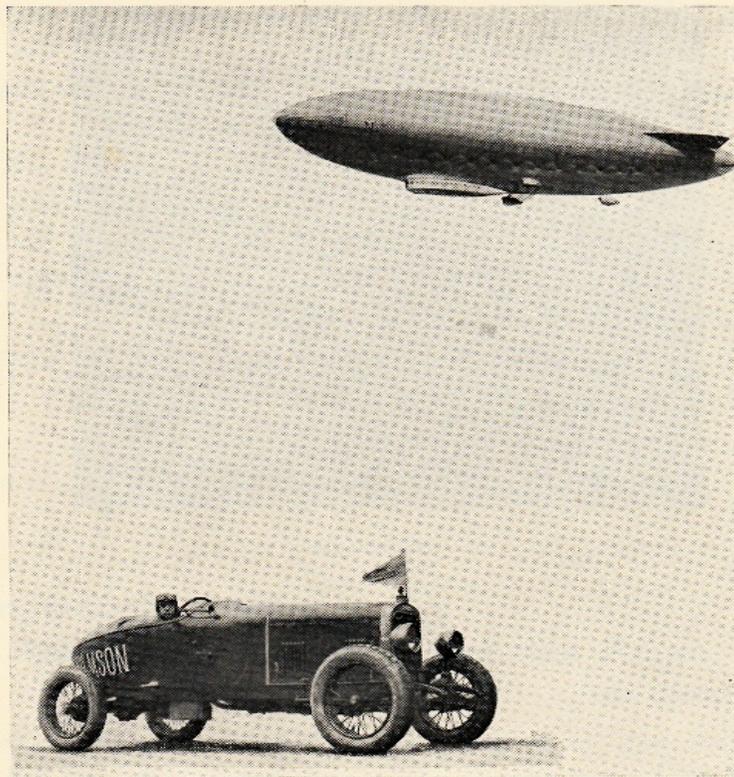
Je mehr ein Bild die Wirklichkeit gibt, desto aufschlußreicher ist es, und Kinder wollen doch „aufgeschlossen“ werden.

Das photographische Bild eines Vogelnestes interessiert und ergreift uns Erwachsene viel mehr als eine noch so gute Zeichnung davon, warum sollte sie das Kind nicht auch mehr interessieren als der „süße Märchentraum“.

Die Wirklichkeit wäre da das schönste „Märchen“ und Quelle größter Erlebnisse; es ist aber leider nicht immer möglich, sie den Kindern zu geben.

Das Bild, das lebenswahre Bild, ist da bestes Gleichnis und Symbol.

Warum sollen wir unser großes Können in der Photographie nicht auch für Kinder nützen.



Statt Bücher zu lesen, gehen wir ins Kino, um fremde Länder kennenzulernen, die wir nicht besuchen können.

Kein Erwachsener wird, wenn er Menschen und Tiere, wenn er Blumen und Geräte kennenlernen will, noch so gute Zeichnungen verwenden, sondern er wird Photos oder den Film zu Hilfe nehmen; dem Kinde, dem die Erfahrung fehlt, Zeichnungen richtig im Sinne der Wirklichkeit zu sehen, wird einfältige Verballhornung durch schlecht gezeichnete Bilderbücher dafür gegeben.

Wir müssen nur noch bei den Photos alles nebensächliche Beiwerk wegnehmen, das wir Erwachsene leicht richtig einschätzen können, das Kinder aber verwirrt. Wir werden dann dem Kinde Bilder geben können, zu deren Verständnis nicht

süßer Augenaufschlag und rauhe oder säuselnde Stimme und rührselige Sentimentalitäten der Erklärerin notwendig sind.

Humor und Phantasik kommen dabei sicher auch zu ihrem Rechte, dafür sorgt schon die Freude an solchen Dingen auch bei den „Alten“.

Die Kinder haben größeren Sinn für die Wirklichkeit, als wir schlechthin glauben. Um diese Wirklichkeit geht ihr größtes Bemühen, auch wenn sie Vater und Mutter oder Eisenbahn spielen; für sie ist es ja nicht Spiel, für sie ist es Leben. Warum geben wir ihnen nicht immer möglichst das Lobendige selbst oder dort, wo es nicht möglich ist, das beste Gleichnis dafür.

Photographie und Kino können da zumindest helfen, bestimmt besser als die meisten „Kinderbücher“.



Gleichgewichtsübung

Die Bewegungsmöglichkeiten des kleinen Kindes im begrenzten Raum

Von **Christine Baer-Frissell**

Die Bewegungsmöglichkeiten des Kindes werden in der freien Natur, wo der Raum unbegrenzt ist, die natürlichen Hindernisse mannigfaltig sind, sicherlich am besten gefördert. Wir haben aber an unsere Stadtkinder zu denken, die ihrer Bewegungslust genau so Ausdruck geben müssen, wie das Kind vom Lande und so bleibt uns meistens der begrenzte Raum, — der Turnsaal, das große Zimmer, mit denen wir uns abfinden müssen. Dieser begrenzte Raum stellt andere Anforderungen an die Bewegung. Entweder wirkt er hemmend, oder, wie wir es oft beim jungen Haustier erleben, reizt er zur Bewegung. Das kleine Kind hat selbstverständlich weder Empfinden noch Verstand für den abstrakten Raum. Was es empfindet sind die Grenzen, die diesen sozusagen einfassen. Diese Grenzen können es hemmen, da es sich nicht ganz austoben kann in einer zielbestrebten Richtung, oder aber diese Grenzen, die für das kleine Kind Hindernisse sind, locken es zur ganzen Ausnützung seiner Bewegungskraft.

Beobachten wir z. B. die kleine Katze oder den kleinen Hund in ihrem Spiel, so fällt uns auf, daß die Tiere alle Hindernisse direkt suchen, um daran die Kunst ihrer Beweglichkeit auszuprobieren. Sie rennen auf eine Tür, ein Tischbein, einen Menschen zu, um im letzten Moment eine unglaubliche Geschicklichkeit im abwendenden Sprung oder Lauf zu zeigen. Alle Kraft, die auf das Ziel gerichtet wurde, ballt sich plötzlich im Körper zusammen und wirkt sich in der Beweglichkeit des Körpers aus. Nicht ziel-, noch zweck-, sondern spielbetont. — Ich erlebte es einmal, daß ein ziemlich großer, spiellustiger Kater in seinem Übermut vom zweiten Stock hersprang, weil er annahm, daß das Fenster geschlossen war. Er war immer gewohnt über den Tisch auf das Fenster zuzuspringen, um im letzten Moment mit großer Geschicklichkeit zurückzuspringen; und diesmal fand er das Fenster offen. Er hat auch den kühnen Sprung überlebt, dank der inneren großen Freude, die ihm so eine Elastizität verlieh. Wir sehen dieselbe plötzliche Veränderung der Kraftauswirkung bei Kindern in ihren Spielen, besonders beim Fang-Spiel.

Wir wollen uns nun den Körper in seiner Fortbewegung im begrenzten Raum vor Augen halten. Entweder bleibt er starr, und bewegt sich sagen wir wie eine Lokomotive, oder er gibt nach und schmiegt sich dem Raum an, oder er legt sich in den Raum hinein. Der Erwachsene, der sich mit einer gewissen Schnelligkeit im Raum bewegt, ist gezwungen, mit dem Rumpf zu arbeiten, um sich dem Raum anzupassen. Er kann in Ausnützung des Raumes nicht dieselbe Haltung einnehmen, die er in der Ruhe oder in der zielbewußten Fortbewegung einnimmt, denn sonst wirkt sein Körper, seine Bewegung steif und unbelebt. Das Kleinkind hingegen, infolge des geringen Gewichtes seines Körpers, empfindet nicht einen Widerstand, den das Fortbewegen im Raum verursachen könnte, empfindet nicht den abstrakten Raum, sondern sucht den realen Widerstand, welcher ihm durch die gegebenen Grenzen, oder durch im Raum aufgestellte Gegenstände gegeben wird. Das Spiel sucht immer Widerstand, sei es an Gegenständen oder an Menschen, im geschlossenen Raum oder in der freien Natur und dieses Moment des Widerstandes wird am Spiel nie ausbleiben können. Es ist sicher, daß das unverdorbene Kind ein starkes Empfinden hat für die Gesetze des Raumes, aber ebenso wie das Tier ganz unbewußt. Daß der Erwachsene es nicht hat, liegt daran, daß er es durch die Vernachlässigung der körperlichen Tätigkeit verloren hat und durch bewußte Arbeit neu erlernen muß.

Bedenken wir die Freude, die der Erwachsene an einem Schwung hat. Die hat das Kind nicht, wenn man ihm nicht einen Gegenstand in die Hand gibt, welcher ihm das Gefühl der Schwere erleben läßt. Keine Ausschmückung mit schönen Worten kann es ihm beibringen, höchstens bei einer geliebten Lehrerin durch eine Vortäuschung, eine Freude an den Worten, an dem Klang der Stimme. („Bim - Bam“, Glockenschlag etc.)

Es ist sicher, daß auch alle nachgeahmten Bewegungen, die von Natur aus einen Widerstand verlangen, für das Kind verderblich sind; denn es wird zu Bewegungen erzogen, die leer auslaufen und daher sinnwidrig sind. Was wir abschaffen wollen und ablehnen — Pose — das wird dem Kinde durch Nachahmung beigebracht. Wie singgemäß arbeiten hier die primitiven Völker, die Bauern, die noch tanzen! Instinktiv erfassen sie die Forderung, daß in dem Falle, wo die oberen Extremitäten im Tanz aktiv beteiligt sind, auch eine tatsächliche Aktivität stattfinden soll. Taschentücher, Stöcke, Castagnetten, Tambourins etc. werden verwendet, oder es wird zu zweit getanzt und man reicht sich die Hände, die freie Hand an den Hüften; niemals finden wir die Hände untätig oder nachahmend in der Luft herumschwirrend. Dies zu können fällt der künstlerischen Bewegung zu. Wollen wir mit unseren armen Kindern nicht ebenso arbeiten?

Ich möchte nun nicht dahin mißverstanden werden, daß ich jede Nachahmung ablehne. Ich lehne nur die Nachahmung einer Tätigkeit ab, die normaler Weise mit einem starken Widerstand verbunden ist; z. B. des Sägens, Mähens, Stoßens etc. Es ist möglich, daß in einem Theaterstück, in einem Spiel es einmal dazukommt zu sägen, wo weder Säge noch Holz vorhanden ist; aber da ist es nur ein vorübergehendes Moment mit dem Zweck ein Bild darzustellen, nicht aber eine Erziehung zur Bewegung.

Wir können beim Kleinkind zu gewissen Bewegungsmomenten nur durch das Theaterspielen kommen. Das Kind versetzt sich mit Leib und Seele in das darzustellende Objekt und wenn auch das Kind in einem Theaterstück einmal einen Baum darstellen kann und die Bewegungen des Baumes im Winde nachzuempfinden sucht, oder dann und wann ein ähnliches Spiel mit anderen Kindern zusammen erfindet, so ist es doch falsch, daraus eine Übung zu machen, sagen wir für die Streckung des Rumpfes und das leichte Schwingen, um es alle zwei Tage mit derselben Illustration zu gebrauchen.

Das Tier soll dem Kinde in der Bewegung vorbildlich sein und so kann es wohl in der Nachahmung von Tieren zu einer großen Bewegungsfreiheit kommen, denn hier wird es durch die Schwierigkeit der Aufgabe einer wohlgefälligen Selbstbetrachtung entzogen. Wie ein Frosch zu springen, wie ein Pferd galoppieren und den Tieren an Leichtigkeit nicht nachstehen, bedeutet die Erfüllung einer wirklichen Aufgabe. Das Mähen in der Phantasie aber wird das erste Mal vielleicht schwer sein, das zweite Mal schon leichter, das dritte Mal aber hat das Kind schon Zeit darüber nachzudenken, wie es wohl aussehen mag, wenn es so mäht.

Erzieherisch ist es wohl wertvoll, vorher aufgezeichnete Figuren laufen und umgekehrt gelaufene Figuren nachzeichnen zu lassen. Ich habe aber gefunden, daß das kleine Kind hiermit Schwierigkeiten hat. Hier kommt es darauf an, wo die erste Anregung dazu entstanden ist. Es ist bestimmt anzustreben, da das Kind eine gewisse Verteilung des Raumes auf diese Weise kennen lernt. Man sieht aber bei dieser Art Arbeit ein geistig denkendes Bewegen, das weit entfernt ist vom sogenannten Raumerleben. Das kleine Kind sollte zu dieser zeichnerischen Arbeit aber eine große Tafel und bunte Kreide zur Verfügung haben, wo es dann bewegungsmäßig mit schwunghaftem Ansatz zeichnen kann.

Das, was wir beim Kleinkinde in sehr verfeinertem Maßstab erreichen können, ist die Entwicklung des Raumsinnes, des Ortssinnes welcher in Verbindung mit dem Tastsinn steht. Wege hiezu sind z. B. das Erkennen durch sorgfältiges Abtasten verschiedener Formen, die durch die Aufstellung mehrerer Kinder im Raum entstanden sind. Man lasse das Kind dann die Form der Aufstellung auf dem Boden im kleinen Maßstab durch eine Zeichnung wiedergeben. Man kann auch eine Gruppe Kinder in einer bestimmten Form, an die sie sich erinnern müssen, aufstellen. Die Kinder schließen dann ihre Augen und auf den Zuruf des Lehrers sollen sie, möglichst ohne aneinander anzustoßen, im Raum herumgehen. Auf den zweiten Zuruf sollen sie sich in die ursprüngliche Aufstellung zurückfinden, alles in größter Ruhe und mit größter Vorsicht. Eine andere Möglichkeit ist dann das Führen eines kleinen Dirigenten von Gruppen mit der zeigenden Hand. Bleibt eine Gruppe stehen, so wird die andere Gruppe weitergeführt und man hat sich genau an die Wege und den Stand der Gruppe zu erinnern, um sie nach Belieben wieder weiterzuführen, oder gar beide Gruppen zusammen durch den Raum zu führen; natürlich dies alles mit geschlossenen

Augen. So schwer dies vielleicht dem Erwachsenen erscheint, so selbstverständlich ist es dem Kleinkinde und je feiner der Tastsinn, umso feiner entwickelt sich der Bewegungs- und Körpersinn des Kindes.

Das Kleinkind des Kindergartens hat viele Möglichkeiten, seine Bewegungslust zu befriedigen. Es hat die vielen überlieferten Bewegungsspiele und Ballspiele, deren es nie müde wird. Es hat auch die Möglichkeiten, sein körperliches Können auszuprobieren und zu üben; z. B. die Bank wird umgelegt und man übt sein Gleichgewicht auf der Sitzkante, oder das Kriechen und die Geschicklichkeit werden geübt, indem man unter die Stühle und Bänke kriecht etc. Das Springen wird am Sprungseil ausprobiert. Bei ganz festlichen Gelegenheiten wird dann ein Theaterstück aufgeführt.

In der körperlichen Erziehung des Kleinkindes wird die Musik nie fehlen können. Sie wird im Gegenteil eine Hauptrolle darin spielen, um das Kind vor der allzu bewußten Arbeit zu schützen und vor zu starker Selbstbetrachtung zu bewahren. Sie wird es gefühlsmäßig erleben lassen, was kein Wort vermag. „Deshalb haben wir denn unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt; denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten“.

(Wilhelm Meisters Wanderjahre . . . Goethe.)

Schriftliche Ausdrucksformen von 6 bis 8jährigen Kindern

Von N. Spira

Diese Arbeit ist nur als eine Zusammenfassung der bis jetzt vorhandenen Aufsatztypen gedacht, wir wollen nächstens versuchen, eine theoretische Auseinandersetzung über Schreiben als kindliche Ausdrucksform zu geben.

Die Aufsätze stammen aus einer Gruppe von 6 bis 8 jährigen Kindern und sind nach folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt: 1. Haben wir getrachtet, Arbeiten von möglichst allen Kindern der Gruppe zu bringen, um die Verschiedenartigkeit der Themenwahl und Ausdrucksform zu zeigen. 2. Sollen Arbeiten, eines einzelnen Kindes zeigen, welche Bedeutung das freie Schreiben für Kinder dieses Alters haben kann. 3. Wollen wir versuchen, die Änderung des schriftlichen Ausdrucks und des Interessenkreises zu zeigen, die um das 7. bis 8. Jahr deutlich wird. Parallel mit der Verschiedenartigkeit im schriftlichen Ausdruck gehen die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten im Zeichnen und in der Handfertigkeit.

Die Montessori-Methode legt viel Wert darauf, die Kinder sofort zum sinnvollen Lesen zu bringen. Die ersten Worte die das Kind liest, die sogenannten „Befehle“ (auf Kärtchen stehen Verba in Befehlsform, die Kinder führen sie aus, zum Beispiel „spring“, „wasch dich“, „sing“), führen dazu, daß das Kind jedes Wort, das es liest, verstehen muß, um es ausführen zu können. So hat auch jedes geschriebene Wort gleich eine Bedeutung für das Kind.

Man muß den Aufsätzen der Kinder mit derselben Einstellung entgegenkommen wie den Zeichnungen — sie als geschlossenen Ausdruck der Persönlichkeit betrachten. Deshalb verbessern wir Aufsätze weder stilistisch noch orthographisch. Durch die Verbesserung verliert das Kind nur die Sicherheit und Lebendigkeit des Ausdrucks. Ein Augenblick, in dem das Kind schöpferisch tätig ist, ist in keiner Weise für Korrekturen geeignet. Das ist nicht gleichbedeutend mit einer Vernachlässigung des Stils oder der Orthographie, wir beheben diese Schwierigkeiten nur auf einem anderen Weg. Die sensitive Periode fürs Schreiben, die im 5. bis 6. Jahre liegt, gibt eine Möglichkeit, Rechtschreibschwierigkeiten zu beheben. Die Kinder schreiben orthographisch schwierige Worte von Zetteln ab, zu einer Zeit, da ihr Interesse hauptsächlich auf die Übertragung der Laute in Schreibsymbole gerichtet ist und gleichzeitig das Interesse, an der Funktion des

Schreibens an sich im Vordergrund steht. Durch das wiederholte Abschreiben prägt sich das Wortbild ein, ohne daß das Interesse direkt auf die Rechtschreibung gelenkt wäre. Eine andere Hilfe für die Rechtschreibung ist das Lesen, das in einer Montessoriklasse einen sehr großen Raum einnimmt.

Montessori schreibt in ihrem Buch darüber, welchen großen Eindruck das erste Schreiben-Können auf die Kinder machte, bei welchen sie spontanes Schreiben und Aufschreiben beobachtete. Wir konnten ganz ähnliches finden. Das Briefschreiben ist zumeist die erste Form des schriftlichen Ausdrucks. Die Kinder schreiben jemandem, der da ist, der Lehrerin oder Kameraden, die gleich antworten können. Das reizvolle daran ist, daß man sich stumm mit ihnen unterhalten kann. Für ein späteres Stadium ist es um so interessanter zu schreiben, je weiter die Person an die der Brief gerichtet ist, entfernt ist. So stehen die Kinder im Briefwechsel mit Kindern der Jenaer Montessorischule und Bekannten in Indien und Amerika. Nun einige Briefe, wir bringen die Texte mit den Fehlern.

Liebe Nuschi!

Ich habe zu Ostan ein ei in mein Bet gesen das war rot und ich habe einen Osterhasen gehabt.

Elsi

(5, 6 J.)

Liebe Nuschi!

Wie geht es Dir? Geht es Dir gut, und wann können wir wieder mit Dir fortgehen. Wennst Du kannst machen wir einen Ausflug. Aber wo gehen wir hin wenn wir einen Ausflug machen sag es geschwind ja oder nein.

Werner

(Lieber Werner. Ich möchte sehr gern einen Ausflug mit Euch machen, wir gehen nach Mauer. Frag die Kinder, ob sie mitkommen.)

Nuschi

Ja ich komme und der Fredi kommt auch und die Magda geht mit und die Hanna geht mit und fileicht geht die Tilde mit. Sie glaubt.

Dein Werner

(6, 4 J.)

Liebe Lili! Warum hast Du gerate heute Geburtstag wo ich gar nichts für Dich hab.

Viele Küsse Elli

(6, 5 J.)

Liebe Lilli! Wir sind gestern auf den 18G aufgesprungen der Wagen hat schon abgepiffen die Mama hat das pfeifen nicht gehört und ist eingesprungen. Und wie wir zu Haus waren hat sich die Mama sooo gekrenkt.

Greti

(6, 6 J.)

Liebe Mizzitantel! Ich hab schon die Lili gefragt ob die Lili in Hansi kennt ja aber die Lili muß noch nachdenken aber sie wird schon drauf kommen, Viele Grüße und Küsse von

Magda

(6, 8 J.)

(Ihr Vetter sagte ihr, daß er ihre Lehrerin kenne. Das Kind fragte die Lehrerin immer wieder, aber sie konnte sich nicht an den Jungen erinnern. Da entstand dieser Brief.)

Lieber Adolf! Ich du auch mitspielen bei der Kindersymphonie ich der ich Poldi.

(Poldi 6, 4 J.)

(Er versuchte dem Briefempfänger klar zu machen, wer mit dem ich gemeint ist und wird dieser Schwierigkeit nicht anders Herr, als daß er schreibt der: ich-Poldi. Die Kinder spielten damals die Kindersymphonie von Haydn.)

Liebe Frau Dobry! Darf ich einmal zur Lisi kommen meine Mutter hat es mir erlaubt. Ich möchte gerne einmal sehen wie es bei ihnen aussieht. Viele herzliche Grüße raten Sie von wem?

(Lisl 6, 8 J.)

Liebe Frau Montessori! Wie geht es Ihnen ich gebe Ihnen eine schöne Karte in den Brief hincin und eine schöne Rechnung. Ich küsse Sie tausendmal. Viele Grüße von Minni

(7, 2 J.)

Liebe Trudel! Ich habe mich sehr gefreut weil die Geschichte mir so gut gefallen hat die du geschrieben hast auch den andern Kindern hat sie gefallen. Geht es Dir gut bitte schreib mir eine Antwort zurück. Wir schreiben euch auch unsere Lieblingsgeschichte auf die hat auch sehr viel Blätter, 26 Blätter, aber du hast noch mehr geschrieben, du hast 32 Blätter geschrieben. Hanna

(7, 2 J., an ein Kind in Jena.)

Liebe Lili. Ich war ungeschickt ich habe einen letzten Bissen nur mehr gehabt und ein bisschen Milch und das bisschen Milch habe ich auf das Robinsonbuch geschüttet aber jetzt ist es schon lange trocken. Bitte schreib mir Antwort. Greti

(6, 5 J.)

(Die Kinder holen sich während der Arbeit ihr Gabelfrühstück.)

Liebe Nuschi!

Ich will sehr sehr schön schreiben, weil ich Dir sehr sehr eine Freude machen will. Wie geht es Dir? gut. Mir geht es sehr gut, ich werde immer Dicker und habe nur eine Zahnlücke, aber sehr zerhaute Knie. Ich freue mich schon auf Küb und die Kirschenbäume. Ich kraksel auf allen Bäumen rum auf der Zwetschkenwiese. Ich schicke der Hilde Bussi und Du sollst auch in Küb sein wenn ich komme.

Und ich grüße alle Kinder. Ich küsse Dich sehr fest von Deiner Evi

(Evi 6, 11 J.)

Die „Befehle“, die erste Leseübung der Kinder, werden später komplizierter und führen zu kleinen dramatischen Szenen. Die Kinder machen selbst solche Befehle. Man könnte sie „Unpersönliche Briefe“ nennen. Sie werden an die ganze Klasse gerichtet und dann ausgeführt.

Geh und mach das Fenster auf, daß die Sonne hereinscheinen kann und daß ich die Vögel singen hör.

Gehe zur Wasserleitung hole ein Glas Wasser und bringe es mir.

Geh ins andere Zimmer und denke dir ein Lied aus und singe mir es vor.

Geh hinaus und laß mir den Bleistift spitzen.

Geh auf den Heuberg und du wirst rodeln und ich Skifahren.

(Evi 7, 9 J.)

Geh in den Garten und schau dir den Schnee an, ob er fest ist und baue ein Häuschen, rufe deine Freundinnen zu dir und sage: „Seht jetzt haben wir auch schon ein Häuschen zum wohnen.“

Gehe in den Garten klettere auf einen Baum und rufe: „Schau, schau, wie hoch ich bin“.

Hole dir ein Kind und lese ihm eine Geschichte vor, dann lege das Buch wieder auf dem Platz.

Gehe auf die Veranda und sage der Hilde sie soll dir einen Buben geben, den Buben nimm bei der Hand und führe ihm in die Klasse, dann lasse ihn in den Saal zurückgehen.

Ziehe den Vorhang zu und sage: „Ich muß den Vorhang zuziehen, weil die Sonne so hereinscheint“.

(Lisl 8, 4 J.)

Die folgenden Aufzeichnungen eines Kindes, Ilse, sind nur eine kleine Auswahl aus einer Unzahl ähnlicher Geschichten aus zwei Schuljahren. Eine kurze Beschreibung des häuslichen Milieus dürfte nötig sein, um Ilses Geschichten und Bilder zu verstehen. Sie ist die älteste von drei Geschwistern und sucht sehr zärtliche Beziehungen zu ihrer Mutter. Die Zeit der Mutter ist mit Haushalt-

sorgen und der Pflege der beiden Kleinen so ausgefüllt, daß sie selten Zeit für Ilse allein hat. Das Mädchen muß die beiden Kleinen öfters, meist gegen ihren Willen, beaufsichtigen. Die ganze Enttäuschung des Kindes und die Reaktion, im Aufbau einer unrealen Welt, zeigt sich in seinen Phantasien, in Aufsätzen und Bildern.

Es war einmal ein kleines Mädchen das hatte keinen Vater und keine Mutter. Und es hatte ein kleines Brüderl und das war sehr brav. Und einmal sagte das Schwesterl zum Brüderl geh das Frühstück holen das Brüderl sagte: „Wenn mir nichts passiert“. Aber das Schwesterl sekierte es immer da sagte das Brüderl: wenn mir nichts passiert will ich gerne gehen. Das Brüderl ging fort und da fährt ein Wagen vorüber und überführt das Brüderl. Und das Schwesterl weint bitterlich und eine Fee kommt und sagte: Warum weinst du so. Ach sagte das Schwesterl: Mein Brüderl ist gestorben. Da sagte die Fee: Krenk Dich nicht es wird wieder lebendig.
(7, 3 J.)

Es war einmal ein kleines Kind das hatte einen großen Ball und den Ball hatte sie so lieb, wie Ihre verstorbene Mutter. Sie ist ganz allein in dem kleinen Häuschen und sie spielt sich jeden Tag mit ihren Ball. Einmal verliert sie ihren Ball und da weinte sie. Auf einmal wird es ganz licht und da kam ein Engel der sagte: Weine nicht, du wirst deinen Ball wieder kriegen. Und da verschwand der Engel und da sieht sie den Ball wieder. Der Ball war jetzt viel schöner als zuvor und da war sie sehr froh und lebte mit ihren Sachen ganz allein.
(7, 3 J.)

Das Kind was sich das Bilderbuch wünscht.

Es war einmal ein Kind das wünscht sich schon lang ein Bilderbuch und auf einmal wurde es Ostern und die Eltern hatten gar kein Gold und sie nahmen das einzige Ei und malten es an. Und gaben ihr nur ein schönes Bild und wie sie sah, daß sie kein Bilderbuch gekriegt hat da weinte sie so daß sie sich gar nicht trösten konnte. Und wie sie so weinte stieg ein großer Nebel auf und durch den Nebel kam ein Geist und wie sie den sah erschrak sie heftig aber er sprach freundlich, fürchte dich nicht ich bin der liebe Gott. Ich werde dir ein Bilderbuch geben und deine Eltern reich machen. Willst du mit mir gehen in den Himmel. Ich nehme deine Eltern mit. Ach ja sagte das Kind und da nahm der liebe Gott das Kind und die Eltern mit und gab ihr das Bilderbuch und die lebten vergnügt bis zu ihrem Ende.
(7, 6 J.)

Als ich einmal spazieren ging, da war es Glatteis, und in dem Park haben sich zwei Hunde gerauft und als sie durch die Straße gekommen sind, da wollten sie weiter raufen. Aber da konnten sie nicht gehen und wollten davon laufen, da haben sie beide hintereinander lauter Pürzelbäume gemacht über das Glatteis.
(7, 9 J.)

Ein Traum.

Wie ich klein war, da hat mir geträumt daß ein Erdbeben war und das Haus ist eingestürzt und wie ich aufgewacht bin, habe ich probiert ob die Augen noch aufgehen. Denn ich hab früher geglaubt, wenn die Augen nicht aufgehen, so ist man tot.
(8, 0 J.)

Noch ein Traum.

Einmal hätte ich gerade nächsten Tag um sieben Uhr in der Schule sein sollen und gerade an diesem Tage habe ich das geträumt. Ich bin aufgestanden und habe eine Zeitung gesehen und hab mir das Bild angeschaut und auf einmal wird aus dem Bild eine weiße Gestalt und so einen weißen Hauch hat sie gehabt. Ich bin rasch ins Bett gestiegen und bin wach geworden und habe gar nicht mehr einschlafen können.
(8, 0 J.)

Wie eine Mutter 4 Kinder verlor.

Es wollte ein sechsjähriges Mädchen mit einem dreijährigen Mädchen über die Straße gehen. Das kleine Kind wollte sich dem großen aus der Hand reißen und das sechsjährige Mädchen sah ihre Freundin, und ließ das Kind laufen und lief zu ihrer Freundin. Dabei setzte sich das kleine Kind mitten in die Schienen der Straßenbahn und spielte mit dem Sand. Plötzlich kam eine Straßenbahn und das große Kind schaute gar nicht und das kleine Kind wurde überführt und war sofort tot. Nun wollte das große Kind endlich nach Hause gehen und rief das kleine Kind, aber es kam nicht. Da sah sie viele Leute stehen und als das Kind nirgends zu finden war fing sie an zu weinen. Da kam ein Wachmann und fragte sie warum sie weint. Und sie sagte: „Meine Schwester ist in Verlust geraten, sie hat ein blaues Mantel angehabt“. „Ja sagt der Wachmann, die ist überführt. Sie ist tot. Zuerst wollte sie es gar nicht glauben, aber wie sie es sah glaubte sie es schon. Wie sie das sah schrie sie vor Schrecken laut auf dann fiel sie ohnmächtig hin und als sie wieder zu sich kam nahm sie das Kind und traute sich gar nicht nach Hause. Weil sie so herum lief so verlief sie sich und fand nicht mehr nach Hause.
(8, 2 J.)

Sie wollte ursprünglich eine Geschichte von 4 Kindern schreiben, wählte auch den Titel so, unterbrach aber dann ganz gegen ihre sonstige Arbeitsart und realisierte wieder die eigene Situation.

Das Rodelfahren.

Am Donnerstag waren wir rodeln. Da war der Lotti schon so kalt und der Vati ist mit ihr nach Hause gegangen. Der Wolli und ich wir sind allein am Heumarkt geblieben da haben wir lauter lustige Sachen gemacht von rückwärts sind wir hinunter gefahren und alle möglichen solche Sachen haben wir gemacht. Wir wollten gar nicht nach Hause gehen, aber es war schon sechs Uhr und wir mußten nach Hause gehen.
(8, 3 J.)

Beim Nachhausegehen. — 1. Akt.

Lisl, Lisi und Evi gehen von der Schule nach Hause.

Evi: Jö, ich hab etwas in der Schule vergessen.

Lisl, Lisi: Was denn?

Evi: Einzahlen.

Lisi: Also lauf schnell zurück wir warten am Matzleinsdorferplatz auf dich.

Sie läuft in die Schule zurück.

Lisl: Wir warten nicht am Matzleinsdorferplatz, sondern beim Gartentor.

Nuschi: Wieso seid ihr noch da?

Lisl, Lisi: Wir warten auf die Evi.

Nuschi: Aha.

Evi kommt heruntergesprungen.

Evi: Du Lisl die Steffi läßt mich nicht einzahlen.

Nuschi: Geh jetzt, da wirst du eben Morgen einzahlen.

Sie gingen fort.

In der Elektrischen. — 2. Akt.

Lisl, Lisi, Evi: Servus Agi und Luise.

Agi: Kommt da ist ein Platz frei, setzt euch nieder.

Sie setzen sich nieder.

Evi: Kommt dort ist ein Fenster offen wir knien uns auf die Bank.

Lisl, Lisi: Ja, das ist eine gute Idee.

Sie liefen schreiend zum Fenster.

Luise: Schreit doch nicht so.

Evi: Kinder was habt ihr für eine Nummer auf der Karte, ich hab nämlich eine drei

Lisi: Ich einen vierer.

Lisl: Und ich einen fünfer.

Agi: Und ich einen 12er.

Evi: Luise was hast du für eine Nummer?

Luise zeigt ihre Karte.

Evi: Jö die hat einen 34.

Lisl: Waas, einen 34?

Evi: Aso ich hab mich versprochen, einen 24.

Sie liefen alle herum und fragten jede Frau was sie für eine Nummer auf der Karte haben. Die Leute ärgerten sich sehr.

Schaffner: Werdet ihr nicht gleich ruhig sein, solche schlimme Fratzen, alle Leute ärgern sich schon.

Alle waren still.

In der Früh. — 3. Akt.

Lisi traf Elli.

Lisi: Servus.

Elli: Servus Lisi ich hab dich gar nicht gesehen.

Lisi: Du Elli paß auf ich erzähl dir, was wir gestern getrieben haben

Sie erzählte.

Elli: Jö, da steigen Lisi und Evi aus.

Evi: Ha, ha Elli und Lisi kommen da.

Lisi und Lisi: No, Evi wie bist du gestern nach Hause gekommen?

Evi: Oh gar nicht gut. Wißt ihr der Wachmann hat mich bis nach Floridsdorf geführt, weil ich so schlimm war in der Elektrischen. Bis es endlich zehn Uhr Abend war hat er gesagt, jetzt geh nach Haus, da hab ich so lang gesucht bis es zwölf Uhr war. Dann war ich zu Haus.

Lisi: Ja was hat denn da deine Mutter gesagt?

Evi: Sie hat schon sehr große Angst gehabt, da habe ich ihr halt alles erzählt.

Lisi: No hat dich da deine Mutter gar nicht zusammengeschimpft?

Evi: Oh, nein gar nicht. Sie schimpft mich nie zusammen.

Elli: Jö, da kommt schon ein 65.

Lisi: Aber lassen wir in davon fahren. Es ist schönes Wetter.

Evi: Ja.

Elli: Ich steig aber ein.

Evi: No gut.

Elli stieg ein.

Lisi: Kommt Kinder wir spielen Wasserfallen.

Evi: Ja fein, fein wir spielen das.

(8, 6 J.)

Das Kind kam in diesen zwei Jahren zu einer viel klareren Darstellungsweise. Wir hatten Ilse in keiner Weise beeinflusst, auch nicht durch Lob die klareren Geschichten bevorzugt. Es scheint, daß das Realisieren der eigenen Situation, in Geschichten und Zeichnungen, dem Kind geholfen hat, Schwierigkeiten im wirklichen Leben zu überwinden. Es tritt überall die eigene Situation auf. Zuerst ganz verdeckt, sie wählt eine ziemlich konventionelle Märchenform. Später nähert sich der Tatbestand immer mehr der Wirklichkeit. Deutlich wird die Entwicklung, wenn man die Geschichten die sie im Alter von 7, 3 und 8, 2 geschrieben hat, vergleicht. In beiden Fällen wird eines der Geschwister überfahren. Im Aufsatz 8, 2 gibt sie sogar das richtige Alter des Schwesterls an. Es kommt aber keine Fee mehr, die alles zum Guten wendet, sondern das Kind muß selbst die Lösung

herbeiführen. Im Dialog gibt Ilse eine sehr zutreffende Charakteristik der Kameraden. Trotzdem jetzt Namen und Situationen stimmen, phantasiert sie noch eine Reihe Details dazu. Dieselbe Entwicklung vollzog sich beim Zeichnen. Sie wird zu Hause nicht religiös erzogen, zeichnete zur Zeit der Märchen nichts anderes als Engel, Elfen und Heilige und trieb geradezu einen Marienkult. Ein Jahr später zeichnet sie Kinder bei verschiedenen Spielen, jetzt, nach eineinhalb Jahren, ist sie die Spezialistin der Klasse in Pflanzen- und Tierzeichnungen.

Bei zwei Jungen kamen wir zur entgegengesetzten Beobachtung: Sie begannen mit realistischen Darstellungen (siehe die Berichte über Versuche) und begannen mit $8\frac{1}{2}$ phantastische Reisegeschichten zu schreiben.

* * *

Die Geschichten der 6—7jährigen sind meist in verdeckter Ichform geschrieben. Erst später kommt der eigene Name und der wirkliche Name der Kameraden.

Es war einmal ein kleines Mädchen die hat einen Bruder der hat sehr lustige sachen gemacht. (Rosi 6, 4 J.)

(Sie hat selbst einen kleinen Bruder.)

Auf einer Wiese gingen drei kleine Mädchen, die hatten sich sehr gerne und gingen auf einer schönen Wiese spazieren.

(Rosi 6, 4 J.)

(Zu beiden Geschichten gehören Zeichnungen.)

(Zu einem Bild.)

Liebe Mutter schau doch her was ich für schöne Blumen habe für dich. Freust du dich nicht? Sagt Lisi. Drauf sagt Mutter warum soll ich mich nicht freuen? Mutter nimm sie doch ich will sie nicht lenger halten sagt Lisi. Darauf sagt Mutter ich nimm sie nicht leg sie niter auf die Wiese. Jetzt reteten alle zwei kein einziges Wort. Jetzt retet ganz allein der kleine Peter. Hop, hop, hop sagt Peter jetzt retet der Peter kein einziges wort, jetzt retet die Anna: Peter! kom her schau was ich für schöne Blumen gesehen habe.

(Elli 6, 6 J.)

(Diese Geschichte wurde zur Zeit geschrieben als die meisten Größeren Dialoge schrieben. Sie versteht die Dialogform noch nicht ganz und sichert das Zwiegespräch mit dem: Jetzt redeten beide kein einziges Wort.)

Es war einmal ein kleiner Katter der war 1 Jahr alt. Er war sehr hartzick und sehr lephaft und lustig und naufte sich immer um jedes bant und lachte sehr viel und machte immer miau miau miau.

(Elli 6, 8 J.)

(Zu einem Bild.)

Eine Mutter und zwei Kinder.

Es war einmal eine Mutter die hatte zwei Kinder und einmal da hat die Sonne geschinen und da hat sich erst das kleine Kind gebadet und dan hat die Mutter das kleine Kind apgedrognat und da hat sich das andere Kind hineingesetzt und wo sich die Kinder gebadet haben dort waren schöne Blumen abersie waren for den Haus und da hat ein stückchen Fenster hervorgugt.

(Antschl 7, 4 J.)

Ostern.

Es waren einmal sechs Kinder die hießen, Hilde, Erika, Rosi, Kitty, Susi und Lotte. Als es schon nahe zu Ostern war gingen sie in den Garten sie hatten einen sehr schönen großen Garten und in den gingen sie. Sie sagten aber vorher der Mutter daß Sie nicht dort hin kommen kann denn wir machen Dir eine Überraschung. Sie setzten sich hin in die Sonne und machten der Mutter ein Geschenk. Als es Ostern war waren sie schon lange fertig. Die Mutter hatte daweil Ostereier angezeichnet und war auch schon fertig. Die Kinder hatten das gar nicht gesehen, daß die Mutter die Eier angezeichnet hat. Auch die Mutter hat nicht gesehen, was dje Kinder gemacht haben. Die Kinder waren immer sehr braf und artig, darum bekamen sie sehr viel. Die Hilde bekam ein sehr schönes blaues Kleid und einen Ball und eine wirkliche Armbanduhr und sehr viel Eier. Die Eier mußten die Kinder suchen. Erika bekam das gleiche und alle Kinder bekamen das gleiche. Die Eier waren im Garten und in Haus versteckt. Da haben sie alle Eier gefunden und haben sie verteilt. Da sind zwei Eier über geblieben, die haben sie nicht mehr gegen sechs teilen können so haben sie eins der Mutter gegeben und eins dem Vater. Am Ostermontag sind sie zu der Großmutter gefahren, da war auch noch eine Bescherung. Da haben alle Kinder von der Großmutter ein seidenes Kleid bekommen, Eier und jeder ein schönes Puppenzimmer und eine Puppenküche. Um elf Uhr nachts gingen sie weg. Als sie nach Haus kamen gingen sie gleich essen und schlafen. Sie träumten etwas sehr schönes.

Es grüßt euch bestens eure Anni

(7, 0 J.)

In dieser Geschichte kommen die eigenen Wünsche sehr deutlich hervor. Mitten drin kommt die Ichform durch. (Sie sagten der Mutter, daß sie nicht dorthin kommen kann, wir machen Dir eine Überraschung.)

Die jetzt folgenden Geschichten sind schon wirkliche, eigene Erlebnisse.

Gestern war ich in Schönbrunn, da hab ich ein Schlagobers mit Kastanienreis gehabt und wie wir nach Hause gegangen sind, da hab ich mich im Kreis gedreht und da war ein Baum und rund umerdum war ein spitziges Gitter und da bin ich hinaufgeflogen.

(Magda 7, 5 J.)

Pechtag.

✓ Heut hab ich den Kaffee ausgeschüttet und dann hat mir die Mutter die Schürze zumachen wollen, da ist der Drucker abgerissen und dann bin ich über das Scham-merl gestolpert und da ist der Sessel mit dem Glas ungeflogen und wie ich in die Schule geh, stolper ich über eine tote Katze.

(Magda 7, 7 J.)

Was ich am Sonntag erlebt habe.

Ich war am Samstag bei Frau W. und da hab ich so schöne Eisschuhe bekommen und am Sonntag bin ich mit der Emma das erstemal mit die Eisschuhe gelaufen und wie wir am Eislaufplatz gekommen sind da habe ich mir die Eisschuhe angezogen und wie ich mit der Emma aufs Eis gekommen bin, da habe ich gesagt, da rutscht man, da rutscht man, und die Emma hat gesagt da muß man rutschen. Und dann sind zwei Buben gekommen der eine hat die Emma gebeten daß sie mit ihm fährt und der andere hat mich genommen und dann sind wir nach Hause gegangen.

(Evi 7, 8 J.)

Die große Kälte.

Gestern war es furchtbar kalt und heute ist es noch kälter als gestern. Überall sind die Fenster gefroren und gestern waren Eisblumen am Fenster heute sind schon vor lauter Kälte gar keine mehr. Und wie ich in die Schule gefahren bin da sind mir die Hände Füße und Nase beinahe gefroren und die Flüsse sind vielleicht 6 m dick gefroren. Und sogar die Türen und Kastentüren sind gefroren. Alles ist jetzt von der großen Kälte gefroren und wenn manche Skifahrer allein fortfahren erfrieren sie wenn sie keine Hilfe haben. Einmal bin ich rodeln gegangen da ist auf meinem Pelz das Eis gepickt. Das ist sehr lustig. Aber da ist einem sehr kalt und sogar die Wasserleitung ist gefroren. Also jetzt hört sich die Geschichte auf.

(Evi 7, 9 J.)

Heute scheint die Sonne sehr sehr schön und es blühen im Garten zwei gelbe Sträucher und in der Sonne ist es sehr warm. Die Kinder können ohne Mantel gehen der Herr Pekny muß sich sehr beeilen daß im Garten Blumen blühen und der Poldi hilft dem Herrn Pekny. Und die Vögel sind froh, daß die Sonne scheint.

(Minni 7, 5 J.)

Dritter Versuch.

Wir haben Wasser mit dem Bunsenbrenner erwärmt bis 100 Grad und wie es gekocht hat, waren es 4 Minuten und dann haben wir Weingeist gekocht und da hat der Fritz das Schälchen in die Hand genommen und da ist die Flamme ins Schälchen hineingeschlagen und dabei hat sich der Fritz den Daumen verbrannt und die Nuschi hat mit dem Fuß ins Feuer gestoßen. Da haben die Kinder so geschrien und nur ich und der Hans sind ruhig in der Klasse geblieben. Wie das Feuer aus war hat die Nuschi gesagt sie wird wieder ein feuerfestes Schälchen kaufen.

(Werner 8, 3 J.)

Agi und Evi gehen in die Schule.

Agi: Es ist schon sehr spät die Nuschi wird schimpfen.

Eva: Laufen wir.

Agi: Machen wir uns halt eine Ausrede, daß eine Störung ist.

Eva: Minna wo sind die Kinder es ist niemand in der Klasse.

Minna: Sie sind gerade schwimmen gegangen, lauf ihnen nach.

Agi und Evi: Oje oje, oje laufen wir, servus Minna,

Eva: Erwischen wir sie noch?

Minna: Ja ja,

Eva: Fein, komm schnell.

Agi: Schau da sind sie schon.

Eva: Nuschi, Nuschi, Nuschi! Evi, Evi, Fredi, Fredi!

Agi: Schau sie drehn sich um.

Nuschi: Ah, Ihr seid auch hier, schnell, schnell.

Agi: Es war eine Störung vom 65.

Nuschi: Kinder kommt wir steigen in den 65 ein.

Agi: Rasch, der Wagen ist uns davon gefahren, die Hälfte der Kinder ist drinnen im Wagen.

Elli: Bum, der Wagen ist schon im Werner.

Agi: Was der Wagen ist im Werner.

Elli: Ah, nein ich habe mich nur geirrt, der Werner ist im Kragen.

Agi: Was der Werner ist im Kragen?

Elli: Nein im Wagen.

Agi: No endlich.

Lisl: Und jetzt zählen wir nach, wer alles bei uns ist, damit wir gleich sehen wenn jemand fehlt. Also Fredi, Rosi, Evi, Elli, Agi und Motti, jetzt steigen wir ein.

In der Elektrischen.

Rosi: Jetzt gehen die andern Kinder nicht schwimmen?

Elli: Oh ja, aber sie sind im andern Wagen mit der Nuschi.

Rosi: Warten sie im Amalienbad auf uns?

Motti: Natürlich du Lachvogel.

Rosi: Jetzt muß ich euch einen Spaß erzählen. Ah ich hab ihn schon vergessen.

Fredi: Erzählen wir einander eine Geschichte.

Alle: Ja ja, gut fein, wir sind so wie so allein im Wagen.

Da kommt der Schaffner und macht Spässe.

Schaffner zur Elli: Soll ich dir die Nase abzwicken?

Elli: Nein, nein nur das nicht, aber die Karte.

Schaffner: Also wer von euch weiß wieviel 1×1 ist?

Elli: Einmal eins ist eins.

Schaffner: Ja, wie alt bist du?

Elli: Sechs Jahre.

Molti: Schnell schnell wir müssen aussteigen.

Alle: Wir sind schowider allein. Hoffentlich ist der Schaffner wieder so lustig.

Sie sprechen mit dem Schaffner.

Agi: Wir sind schon da.

Die Kinder steigen aus.

Fredi: Schau, da steht ja schon die Nuschi.

Nuschi: schnell steigt aus.

Lisi: Servus Lisl.

Lisl: Servus Lisi.

Im Bad.

Nuschi: So, da habt ihr jeder den Kabinenschlüssel.

Alle: Können wir zusammen sein, können wir zusammen sein, können wir zusammen sein.

Nuschi: Seid schon still. Zusammen können sein, Eva, Agi, Lisl, Elli, Tanja, Rosi, Lisi, Evi. Ich bin allein in einer Kabine und Herman, Alfred, Motti, Werner, Hans, unten treffen wir uns in der Schwimmhalle.

In der Kabine von Evi, Agi, Lisl.

Lisl: Wo ist meine Hose, ha?

Agi: Wo ist mein Handtuch?

Eva: Da liegt deine Hose; blinde Kuh.

Im Bad.

Herman: Ich traue mich nicht hinein.

Tanja: Jögerl der traut sich nicht hinein.

Herman: Du traust dich ja selber nicht hinein.

Tanja: Was, ich traue mich nicht hinein?

Sie springt gerade hinein.

Alle: Bravo, bravo.

Lisl: No Herman jetzt spring du hinein.

Herman: Ich traue mich nicht rein, ich traue mich nicht rein, Das Wasser ist mir zu kalt.

Alle: Wasserscheuer, Wasserscheuer, pfui, pfui, pfui.

(Der Herman schämt sich und springt hinein.)

Alle: No siehst bist doch hinein gesprungen.

Nuschi: Evi jetzt spring mal hier herein.

(Die Evi springt hinein.)

Nuschi: Gut Evi, Werner, Fredi, Agi, Evi, Lisi, Lisi kommt her und springt hinein, Auf eins zwei drei los. Eins zwei drei los.

(Alle springen hinein.)

Nuschi: So jetzt zeigt euch die Eva was sie kann.

(Die Eva macht vier Kopfsprünge und zwei gerade Sprünge. Alle Kinder beneiden die Eva. Alle Kinder gehen nach Haus.)

(Agi 8, 9, Eva 8, 7 J.)

Diese Dialoge entstanden als richtige „schriftliche Zwiegespräche“. Die beiden Kinder schrieben miteinander, und zwar in der Form, daß das eine Kind die Rede des einen Partners schrieb und das andere darauf antwortete. Erst dann vereinigte ein Kind es zu einem geschlossenen Gespräch.

Die Dialoge sind bis jetzt die am besten entwickelte Ausdrucksform der Kinder dieser Gruppe. Diese Form nähert sich einer objektiven Darstellungsart und läßt, neben einem Abbilden der Wirklichkeit, Möglichkeiten zu freier Phantasie. Die Kinder steigern sich gegenseitig, besonders deutlich wird es in diesem Dialog bei den witzigen Stellen. Aber die Fortführung des Gesprächs führt sie immer wieder zur Realität zurück. Interessant ist auch, daß gerade diese Aufsätze die Anteilnahme der ganzen Gruppe finden und die Kinder in Kollektivstunden sie immer wieder vorgelesen hören wollen.



DEUTSCHE BÜCHER VON FRAU Dr. MONTESSORI

**SELBSTTÄTIGE
ERZIEHUNG IM FRÜHEN KINDESALTER**

**MONTESSORI-ERZIEHUNG
FÜR SCHULKINDER I.**

MEIN HANDBUCH

ALLE BEI JULIUS HOFFMANN, STUTTGART

DAS KIND IN DER FAMILIE, VORTRÄGE

SELBSTVERLAG DER MONTESSORI-SCHULE, WIEN

**AUSLIEFERUNGSSTELLE FÜR MONTESSORI-MATERIAL
FÜR ÖSTERREICH:**

MONTESSORI-SCHULE, WIEN X., TROSTSTR. 98

