



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Möglichkeiten und Grenzen der Montessori-Pädagogik  
im Fremdsprachenunterricht“

Verfasserin

Anna Reichart

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Spanisch

Betreuer:

Mag. Dr. Wolfram Aichinger

## **Abstrakt**

Die vorliegende Arbeit untersucht die Möglichkeiten und Grenzen der Montessori-Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht. In der Analyse der Theorie werden Schlüsselbegriffe wie kosmische Erziehung, Freiarbeit in der vorbereiteten Umgebung, heterogene Lerngruppen, neue Lehrerrolle, neuer Disziplinbegriff sowie die Montessori-Materialien diskutiert. Im Anschluss daran wird Montessoris Modell für Jugendliche präsentiert: die „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“, auch bekannt als „Erkkindplan“.

Im praktischen Teil werden Hospitationsberichte aus einem englischsprachigen Montessori Kindergarten (*Children's House*), primär aus dem *Montessori Campus Wien Hütteldorf*, sowie aus der *Neuen Mittelschule Liefering* dargestellt. Der Fokus bei den Hospitationsbeobachtungen liegt darauf, welche Möglichkeiten die reformpädagogische Montessori-Methode für den Fremdsprachenunterricht bietet. Ferner werden auch die Schwierigkeiten dargestellt, die sich bei der Umsetzung in die Praxis ergeben, sowie deren Lösungsansätze der jeweiligen Schulen.

Die Möglichkeiten der Methode liegen darin, den Unterricht nach Schülerinteresse zu gestalten, sowie in Lerntempo und Lernschwierigkeit zu differenzieren. Die Grenze dieses schülerorientierten Unterrichts bildet der zu erfüllende Lehrplan. Der private Montessori-Campus verwendet dazu einen Beobachtungsbogen, in dem genaue Aufzeichnungen über die zu erledigenden Aufgabenbereiche geführt werden; die öffentliche Mittelschule Liefering arbeitet mit einem Wochenplan.

# Inhalt

1.) Einleitung.....	4
2.) Allgemeine Charakteristika der Montessori-Methode .....	7
2.1. Kosmische Erziehung.....	8
2.2. Neues Disziplinverständnis.....	10
2.3. Freie Wahl in einer vorbereiteten Umgebung .....	12
2.4. Anforderungen an das Material .....	19
2.4.1. Materialisierte Abstraktion .....	20
2.4.2. Selbstkontrolle.....	22
2.5. Jahrgangsgemischte Gruppen .....	24
2.6. Lehrerrolle .....	25
2.6.1. Zur Umgebung.....	27
2.6.2. Zur Interessensgewinnung .....	28
2.6.3. Zur Beobachtung .....	29
3.) Charakteristika der Montessori-Pädagogik für Jugendliche .....	32
3.1. Kosmische Erziehung in der Sekundarstufe .....	34
3.3. Vorbereitete Umgebung im Jugendalter: das Land .....	37
3.4. Zur Freien Wahl und Disziplinierung im Jugendalter .....	38
3.5. Zur Umsetzung der Überlegungen .....	39
3.6.1. Exkurs: Vergleich zur neurologischen Forschung.....	42
4.) Hospitationskapitel .....	46
4.1. Montessori- Kindergarten „The Children’s House“ .....	47
4.2. Montessori- Schule „Montessori Campus Wien Hütteldorf“ .....	49
4.2.1. Wie der Schulalltag an der Sekundarstufe I aussieht.....	50
4.2.2. Wie der Schulalltag an der Primarstufe II aussieht .....	65
4.3. Montessori-Schule „Neue Mittelschule Liefering“ .....	71
4.3.1. Wie der Schulalltag in der 1b aussieht .....	72
4.4. Fazit der Hospitationsbeobachtungen .....	77
5.) Zusammenfassung.....	84
6.) Ausblick .....	85
7.) Resumen.....	91
9.) Literaturverzeichnis.....	103
8.) Anhang .....	106

## 1.) Einleitung

Meine Diplomarbeit trägt den Titel: „Möglichkeiten und Grenzen der Montessori-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht“. Sie stellt die Frage welche Möglichkeiten dieser reformpädagogische Ansatz hat um den Handlungsspielraum im Fremdsprachenunterricht zu erweitern. Die Pädagogik nach der italienischen Pädagogin Maria Montessori kann der Reformpädagogik des 20ten Jahrhunderts zugeordnet werden und hält als einschlägiges Paradigma eine Bildung die von der Entwicklung des Kindes ausgeht. Bereits vor einem Jahrhundert formulierte Maria Montessori den Gedanke zu einer Bildung die an die individuelle Entwicklung und an das Interesse der Kinder angepasst ist. Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Aktualität dieser Erziehungsmethode für den Fremdsprachenunterricht und wirft sowohl einen Blick auf die Theorie als auf die Praxis.

Was motivierte mich diese Diplomarbeit zu schreiben? Es ist kein Geheimnis, dass viele Kinder nicht gern zur Schule gehen. Es ist daher eines meiner Ziele als zukünftige Lehrerin, einen Unterricht zu schaffen, der nicht komplett am SchülerInneninteresse vorbei geht. Der Lehrstoffzentrierte und Lehrerzentrierte Unterricht und die damit verbundenen Zwänge führen oft zu freudlosem Pauken. Darüber hinaus eignet sich der strukturierte Unterricht nur mäßig für den Fremdsprachenunterricht, da der Sprechanteil der Lehrerin oder des Lehrers „regelmäßig höher ist „als der aller Schüler einer Klasse zusammen“. <sup>1</sup> Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen beurteilt Sprache kompetenzorientiert auf die Fähigkeiten Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben<sup>2</sup>. Alle Kompetenzen sollen ausgewogen sein. Wenn in einer Klasse aber hauptsächlich die Lehrperson spricht, so erhält der Erwerb der Sprechkompetenz zu wenig Aufmerksamkeit.

In didaktischen Arbeitsgruppen an der Universität werden immer wieder Arbeitsformen vorgestellt, in denen die Lehrperson nicht frontal zu den SchülerInnen spricht. Es fehlt jedoch an einer Verknüpfung zur Erziehungswissenschaft um nachvollziehen zu können auf welchen Grundsätzen und Prinzipien der Erziehung solche Unterrichtsformen basieren. Die Montessori-Pädagogik ist eine von vielen Alternativen zum Frontalunterricht und soll daher auf ihre theoretische Begründung sowie auch auf ihre praktische Umsetzbarkeit

---

<sup>1</sup> Spandhel 1971 in Meyer 1993, S. 182

<sup>2</sup> [http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011/anmeldeformulare/ger\\_kurzinfo.pdf](http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011/anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf)

getestet werden. Zum allgemeinen Verständnis soll hier noch ergänzt werden, dass Maria Montessori neben anderen Reformpädagogen wie Peter Petersen und Célestin Freinet als die Vorreiterin der Freiarbeit gesehen wird<sup>3</sup>, die im aktuellen didaktischen Diskurs auch unter dem Schlagwort des offenen Unterrichts diskutiert wird. Gemeinsam ist allen eine „Pädagogik vom Kinde aus“<sup>4</sup>, im Kontrast zu einem Unterricht der vom Lehrbuch und Lehrplan geleitet wird.

Bei näherer Betrachtung stellt sich der Forschungsauftrag nach einem schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht nach Montessori als recht anspruchsvoll heraus. Zum einen entstand die Montessori Methode aus der Beobachtung von Kindern im Kleinkindalter und hat einen naturwissenschaftlichen Fokus. In der ersten Hälfte des 20ten Jahrhunderts war der Fremdsprachenunterricht, abgesehen von Latein, noch nicht im Bildungsauftrag verankert. Zum anderen gibt es klare Grenzen solch alternativer Unterrichtsformen, denn die Funktionalität ist in der Praxis von der Erfüllung des Lehrplans abhängig. Die Forschungsfrage läuft daher letztendlich darauf hinaus, ob und vor allem *wie es möglich ist gleichzeitig die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern und dem Lehrplan gerecht zu werden.*

Um diese Frage zu beantworten wird zuerst die Montessori-Pädagogik vorgestellt. Dabei werden die grundsätzlichen anthropologischen Ideen definiert, auf denen die Methode basiert, sowie auch die wichtigsten Begriffe für den Unterricht geklärt. Auf eine Bibliografie Montessoris soll hier verzichtet werden, da bereits genug zu diesem Thema publiziert wurde<sup>5</sup>. Nachdem den LeserInnen die Grundsätze Montessoris bekannt sind wird genauer auf ihr Erziehungsmodell für Jugendliche eingegangen. Fremdsprachenunterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache findet im österreichischen Schulsystem vor allem in der Sekundarstufe statt. Daher wird untersucht welches Erziehungskonzept sich Maria Montessori für diese Altersstufe überlegt hat.

Nachdem der theoretische Hintergrund geklärt ist beginnt der zentrale Teil der Arbeit: eine Untersuchung von Schulen an denen auch für Jugendliche nach den Ansätzen Montessoris unterrichtet wird, wenn möglich auch im Fremdsprachenunterricht. Geforscht habe ich mit dem Mittel eines teilnehmenden Tagebuches am „Montessori Campus Wien Hütteldorf“.

---

<sup>3</sup> Vgl. Peschel 2003, S. 19; Baurmann 2001, S. 65; Krieger 2005, S.112, Potthoff 1992, S. 8

<sup>4</sup> Krieger 2005, S.112

<sup>5</sup> Ich empfehle aufgrund der leserfreundlichen Gestaltung die Biografie von Klein-Landeck; Pütz 2012

An mehreren Hospitationstagen beobachtete ich wie dort Fremdsprachenunterricht stattfindet. Nachdem es sich beim MCWH<sup>6</sup> um eine Privatschule handelt und ich der Meinung bin, dass Bildung für alle frei zugänglich sein sollte, erweiterte ich meine Hospitation auf die „Neue Mittelschule Liefering“ in Salzburg. Die Beobachtungen aus dem Schulalltag werden im Hospitationskapitel geschildert, fließen aber auch schon in den Theorieteil mit ein.

Die Idee zur Arbeit ist auch aus persönlichem Interesse entstanden. Ich selbst wurde in der Primarstufe nach Montessori unterrichtet; die Idee von alternativen Formen zum Frontalunterricht fasziniert mich seither. Nachdem ich die Montessori-Pädagogik zwar selbst erfahren habe, jedoch in einer unreflektierten kindlichen Haltung, möchte ich zuerst die theoretischen Hintergründe beleuchten auf denen diese Pädagogik basiert. Um den Kreis zu schließen, soll gesammeltes Material aus aktuellen Hospitationsbesuchen beschrieben werden, um die Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht zu analysieren. Das Ziel der Diplomarbeit ist es brauchbare Vorgehensweisen für den Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten.

Ich hoffe, die Diplomarbeit wird eines Tages auch von interessierten Mitstudenten und Kolleginnen zur Hand genommen, welche sich für die Montessori-Pädagogik als alternative Methode für den (Fremdsprachen-)Unterricht interessieren.

An dieser Stelle möchte ich mich von ganzem Herzen bei meinen Freunden und meiner Familie bedanken, die mich tatkräftig beim Entstehungs- und Überarbeitungsprozess der Diplomarbeit unterstützen. Ein weiterer Dank gilt meinem betreuenden Professor Wolfram Aichinger, der sich das eine oder andere Mal über meine freie Rechtschreibung ärgern musste, aber immer wieder die nötige Geduld aufbrachte weitere Vorgehensweisen mit mir zu besprechen.

Ein besonderer Dank gilt auch den Institutionen Montessori Campus Wien Hütteldorf, dem Internationalen Montessori Kindergarten „The Children’s House“, sowie der „Neuen Mittelschule Liefering“ in Salzburg, die es mir ermöglichten einen Einblick in den Unterrichtsalltag zu erhalten.

---

<sup>6</sup> Abkürzung für Montessori Campus Wien Hütteldorf, von nun an verwendet

## 2.) Allgemeine Charakteristika der Montessori-Methode

*Jeder Geist hat seine besondere Form nach der er geleitet werden muß, und der Erfolg der angewendeten Mühen hängt davon ab, dass er so und nicht anders geleitet wird“ (Jean- Jacques Rousseau<sup>7</sup>)*

Die Montessori-Pädagogik bildet insofern ein Gegenstück zum Frontalunterricht indem sie den SchülerInnen die Möglichkeit gibt, Verantwortung zu übernehmen, und zu entscheiden was sie wann und wie erlernen. Wie bereits der Aufklärer und Pädagoge Jean-Jacques Rousseau vorgibt, so meint auch Maria Montessori, dass die Erziehung auf die Bedürfnisse des Einzelnen abgestimmt werden soll. Demgemäß fordert sie eine freie Wahl für die Kinder und ist überzeugt, dass aus dieser eine Selbsttätigkeit entsteht. Ihre Grundgedanken zum Umgang mit Heranwachsenden sind in *Il metodo* (Deutscher Titel: *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*) und in zahlreichen weiteren Publikationen beschrieben.

Der deutsche Titel des Hauptwerkes impliziert bereits, dass der Ausgangspunkt Montessoris Erziehung die frühkindliche Entwicklung ist. Jedoch werden die adoleszenten Heranwachsenden nicht ganz aus dem pädagogisch-didaktischen Konzept Montessoris ausgeklammert. In ihrem Werk *Von der Kindheit zur Jugend* geht M. Montessori auf die Erziehung von Jugendlichen ein. Dieses spätere Werk zeugt von überraschender Aktualität in der Problematik der sozialen Integration von Jugendlichen. Im Unterschied zur frühkindlichen Erziehung hatte Maria Montessori zu Lebzeiten nicht die Möglichkeit ihr theoretisches Model der Jugenderziehung umzusetzen. Im Folgenden werden zuerst die Charakteristika der Montessori- Methode im Allgemeinen beschrieben und danach wird genauer auf ihr Erziehungskonzept für Jugendliche eingegangen.

Um die Methode zu verstehen, müssen zuerst folgende Begriffe geklärt werden: Kosmische Erziehung, neues Disziplinverständnis, freie Wahl in der *vorbereitete Umgebung*, Anforderungen an das Material, Jahrgangsgemischte Gruppen sowie die veränderte Lehrerrolle in der Montessori-Pädagogik. Damit es nicht bei bloßer Theorie bleibt, werden diese Begriffe im mit der Beobachtung aus der Praxis verbunden.

---

<sup>7</sup> Rousseau S. 73 zitiert in Potthoff 1992, S. 10

## 2.1. Kosmische Erziehung

*Das Leben stellt jedem eine andere, einmalige Aufgabe, und so gibt es auch nicht eine angeborene und vorbestimmte Untauglichkeit zum Leben, sondern es kann der Schwächste an seiner Stelle ein würdiges und echtes Leben führen und ändern etwas sein, einfach dadurch, dass er seinen nicht selbstgewählten Platz im Leben und seine besondere Aufgabe annimmt und zu verwirklichen sucht. Das ist echtes Menschentum und strahlt immer etwas edles und heilendes aus, auch wenn der Träger dieser Aufgabe in den Augen aller ein armer Teufel ist, mit dem man nicht tauschen möchte (Herman Hesse, Lektüre für Minuten)<sup>8</sup>*

Die kosmische Theorie „erkennt in der ganzen Schöpfung einen einheitlichen Plan, von dem nicht nur die verschiedenen Formen der Lebewesen, sondern auch die Entwicklung der Erde selbst abhängt“<sup>9</sup>. Um dies in zwei einfachen Worten zu beschreiben: es geht um eine *universale Verbundenheit*.

Der Ursprung dieser Theorie wurzelt in der Beobachtung der Flora und Fauna. Montessori erläutert hierzu, dass die Funktionsweise der Tierwelt zeigt, dass die Handlungen der Tiere nicht nur zur Selbsterhaltung dienen, sondern in die Erhaltung einer Harmonie des Welthaushaltes eingebunden sind<sup>10</sup>. Ein klassisches Beispiel hierzu wäre die Bestäubung der Blüten durch den Honiggewinn der Bienen. Es erscheint mir daher nicht verwunderlich, dass der Montessori Campus Wien Hütteldorf in der Praxis Honig herstellt und ihn vermarktet.

Das Sprechen von Harmonie hat einen fast spirituellen Wortklang; interpretiert kann diese Aussage auch so werden, dass nach Montessori jeder seinen Platz und seine Aufgabe in der Gesellschaft hat. Diese Worte haben auch einen politisch reaktionären Beigeschmack. Eine mögliche Interpretation ist jedoch, dass jeder Mensch eine Mission in unserem universalen Gefüge hat. Das ist an und für sich ein schöner Gedanke. Er führt dazu, dass der Motor zum Lernen von der inneren Aufgabe angetrieben wird und nicht durch die Anforderungen der Gesellschaft. Diese weniger ambitionierte Haltung, die den Status des Individuums hervorhebt, wird in Herman Hesses einleitendem Zitat zum Kapitel verdeutlicht. Der deutschsprachige Autor ist vor allem durch seine Werke Steppenwolf und Siddhartha

---

<sup>8</sup> Zitiert in Potthoff 1992, S. 52

<sup>9</sup> Montessori 1979, S.132

<sup>10</sup> Ibid., S.133

bekannt, und übt in seinem Buch *Unterm Rad* harsche Kritik an der schulischen Leistungsgesellschaft aus.

Für ein besseres Verständnis dieser Idee möchte ich hier Montessori selbst zitieren, welche die Entwicklung der Menschen in Einklang mit der Entwicklung der Tiere und Pflanzen sieht:

So führt jedes Insekt seine spezielle Tätigkeit aus. Das ist eines der Wunder der Natur; diese Harmonie welche die Welt erhält. Jeder hat eine aktive Mission, so dass jedes Wesen dieses Verdienst besitzt – dass es wirkt und sich erschöpft. Gott hat die Welt nicht anders geschaffen, als dass jedes Geschöpf eine innere Aktivität besitzt, die ein Verdienst bedeutet, der von den heutigen Wissenschaftlern betrachtet wird<sup>11</sup>

Was heißt dies nun für die Erziehung? Ingeborg Becker-Textor<sup>12</sup> meint in ihrem Sammelwerk zur kosmischen Erziehung, dass diese Weltanschauung ein *interdisziplinäres Zusammenwirken* fordert. Diese Forderung ist eine sehr vertraute, wenn man an den aktuellen pädagogischen Diskurs zum gewünschten *Fächerübergreifenden Unterricht* denkt. Im Moment handelt es sich vor allem um eine Forderung, denn in der Praxis der Regelschule ist solch ein Unterricht noch sehr selten anzutreffen. Wie er ausschauen kann, wird im Kapitel zur Montessoripraxis am Montessori Campus Wien Hütteldorf beschrieben (vgl. 4.2.1. insbes. S. 57-59). Generell lehnt die Montessori-Pädagogik eine künstliche Trennung der Wissensgebiete ab und die Kinder lernen in einem Gesamtunterricht. Becker-Textor erklärt dazu:

Das Zusammenspiel von Mensch und Natur ebenso wie intellektuelles Lernen spielen hier eine wichtige Rolle. Deshalb ist auch die Abgrenzung der Disziplinen voneinander nicht der Weg zum Ziel, sondern vielmehr die Verbindung, das interdisziplinäre Zusammenwirken<sup>13</sup>

### *Zwischenresümee*

Bei der kosmischen Erziehung nach Montessori geht es darum, die Wechselbeziehungen aller Dinge zu sehen. Dabei werden unterschiedliche Disziplinen in einen Zusammenhang gebracht. Daher sind in der Montessorischule keine fächerspezifischen Stunden markiert und es gibt einen fließenden Übergang zwischen den Fächern. Das Funktionieren solch eines Unterrichts setzt ein veränderten Verständnis von Disziplin voraus.

---

<sup>11</sup> Montessori 1988, S. 15

<sup>12</sup> Becker-Textor 2000, S. 32

<sup>13</sup> Ibid., S. 31-32

## 2.2. Neues Disziplinverständnis

*Ein Zimmer, in dem sich alle Kinder nützlich, verständig und mit freiem Willen bewegen, ohne ein rohes oder ungehöriges Benehmen, würde mir in der Tat als eine wohl disziplinierte Klasse scheinen (Maria Montessori<sup>14</sup>)*

Maria Montessori verfasst in ihren Schriften ein neues Verständnis des Zucht- und Disziplinbegriffes. Während die SchülerInnen im Frontalunterricht aufgefordert werden, still zu sitzen und den Vorgaben der Lehrperson zu folgen, lehrt Montessori den SchülerInnen, sich zu bewegen. Das Schlagwort lautet Zucht durch Tätigkeit. Das Ziel ist hier der Erwerb einer besseren Selbstbeherrschung und die freie Wahl der Unterrichtsmaterialien. Das heißt, Disziplin muss von Innen kommen und aus der Freiheit zur Tätigkeit heraus entstehen<sup>15</sup>. Wenn also die Freiheit zur Tätigkeit entsteht, so Montessori, dann bildet sich Disziplin ganz automatisch weil es im *natürlichen Trieb* des Menschen liegt, „*die ihn veranlassen sich an einen Platz zu binden, was Ordnung und Disziplin zur Folge hat*“<sup>16</sup>.

Maria Montessori wirkte Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts, die Zeit unsere Großeltern, die in der Regel eine ganz andere Erziehung erfuhren als wir. Die Pädagogin<sup>17</sup> ist sich des bahnbrechenden Charakters ihrer Methode bewusst und ergänzt ferner, dass das Kind so nicht nur für die Schule lernt – wie in der alten Schule – sondern für das ganze Leben<sup>18</sup>. Kurzum, Disziplin nach Maria Montessori kann und soll nicht aufgezwungen werden, sondern entsteht durch die Freiheit zur Tätigkeit<sup>19</sup>. Hierdurch trainieren die Kinder eine Zweckmäßigkeit ihrer Handlung und lernen so „über ihre eigene Handlungen nachzudenken“<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> vgl Fuchs 2003, S. 87-88

<sup>15</sup> Montessori 1913, S. 1913, S. 80-81

<sup>16</sup> Montessori 1942 in 1989, S. 171

<sup>17</sup> Vgl. Montessori 1913, S. 80-81

<sup>18</sup> Vgl. Fuchs, S.81

<sup>19</sup> Vgl. Montessori 1913, 80-81

<sup>20</sup> Fuchs 2003, S. 88-89

In diesem Zusammenhang definiert Maria Montessori das Prinzip der *kollektiven Ordnung*<sup>21</sup> bei welchem die SchülerInnen sich dem Zweck ihrer Handlung bewusst werden und so ihre Bewegungen steuern:

(...) haben sie diesen Begriff einmal erfasst, so handeln sie beim Aufstehen, Sprechen, beim Wechseln der Plätze nicht mehr, ohne zu wissen und zu bedenken, was sie tun, sondern sie tun es, weil sie aufstehen, sprechen usw. wollen<sup>22</sup>

Diese vom Kind bewusst gewollte Handlung wird von Montessori als spontane Selbstäußerung definiert<sup>23</sup>. Birgitta Fuchs<sup>24</sup> meint in ihrem Portrait über die Pädagogin, dass sie in dieser „sich spontan bildenden inneren und äußeren Ordnung der Kinder und einer disziplinierten Arbeitshaltung“ eine „sukzessive Annäherung an die universale kosmische Ordnung“<sup>25</sup> erkennt. Zur Vervollständigung soll in diesem Zusammenhang Montessori selbst zitiert werden: „Wenn sich die Ordnung spontan bildet, wissen wir, dass wir in die universale Ordnung eintreten“<sup>26</sup>.

Versuchen wir also wesentliche Unterschiede zwischen dem Montessoriuunterricht und dem Frontalunterricht zu nennen, so ist einer davon, dass die Montessori-Pädagogik sehr viel Vertrauen in das Kind legt. Während die Schüler im Frontalunterricht von der Lehrperson gesteuert werden, wird in der Montessorischule den Schülern zugetraut, dass sie selbst tätig sind und sich dabei selbst steuern. Das Zitat Montessoris: „Gebt Gott, was Gottes ist, und dem Menschen, was dem Menschen ist“<sup>27</sup> verdeutlicht, dass sie sich eine Anerkennung der Menschheit, aufgrund eigener Anstrengung und Errungenschaften wünscht. Aus dieser Weltanschauung heraus entwickelt sich der positive Glaube an das schaffende Kind, das vom Wissensdurst geleitet zu einer tiefen Konzentration kommt, wenn die Umgebung dies nur erlaubt. Bei dieser vertieften Konzentration kommt es nach Montessori zu einer Polarisierung der Aufmerksamkeit. Daher werden in den darauf folgenden Kapiteln zuerst die freie Wahl in der vorbereitete Umgebung, und danach die Polarisierung der Aufmerksamkeit beschrieben.

---

<sup>21</sup> Fuchs 2003, S. 88

<sup>22</sup> ebd., S. 88

<sup>23</sup> ebd., S. 76

<sup>24</sup> ebd., S. 134

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Montessori 1972, S. 258

<sup>27</sup> Montessori 1988, S. 29

### 2.3. Freie Wahl in einer vorbereiteten Umgebung

*Wenn das Kind zum ursprünglichen Impuls der seine Aufmerksamkeit auf diese äußeren Dinge lenkt, eine Kenntnis hinzugewinnt, gewinnt es ein anderes Verhältnis zur Welt, andere Formen von Interesse. Es sind nicht mehr nur die primitiven Formen, die mit einer Art ursprünglichem Instinkt verbunden sind, sondern sie sind ein Erkenntnisinteresse geworden, das auf den Errungenschaften der Intelligenz basiert. (Maria Montessori<sup>28</sup>)*

Wir haben bereits festgestellt, dass in der kosmischen Erziehung jeder Mensch und jedes Kind seine Aufgabe hat, und zwar nicht nur innerhalb des eigenen Umfelds, sondern als Teil des Ganzen, als Teil des Kosmos. Diese persönliche Verbundenheit kann nur entstehen wenn SchülerInnen ihrem eigenen Interesse folgen können, also die freie Wahl haben mit welchem Material sie arbeiten möchten. In anderen Worten, die *vorbereitete Umgebung* ist die Voraussetzung für den neuen Disziplinbegriff. In ihr haben die Kinder die freie Wahl mit welchem Unterrichtsstoff sie arbeiten möchten.

Unter diesem Gesichtspunkt der kosmischen Entwicklung kann gesagt werden, dass jedes Kind weiß, was es für seine Entwicklung benötigt, um den inneren Plan zu erfüllen. Die Idee eines immanenten Bauplanes wird nicht nur von Maria Montessori vertreten. Diese Idee teilen auch andere Pädagogen, wie etwa Adolf Reichwein der meint „jeder Mensch enthält sein eigenes Bildungsgesetz“<sup>29</sup>. Um dem eigenen Bildungsplan folgen zu können, dürfen SchülerInnen in der Montessori-Pädagogik selbst auswählen mit welcher Materie sie sich gerade beschäftigen möchten. Fuchs erklärt:

Von daher ergibt sich die zentrale Stellung des so genannten Prinzips der » freien Wahl « der Arbeit; das Kind » wählt « aufgrund innerer Sensibilitäten einen Gegenstand aus einem klar differenzierten Lernangebot und bestimmt selbst über die Dauer und Intensität seiner » Arbeit «<sup>30</sup>

Dieses *klar differenzierte Lernangebot* wird hier als *vorbereitete Umgebung* beschrieben. In der Praxis sind es also folgende zwei Aspekte mit denen die Lehrperson arbeitet<sup>31</sup>: erstens das Interesse der SchülerInnen (welches nur durch die freie Wahl entsteht), zweitens durch das klar differenzierte Lernangebot in einer vorbereiteten Umgebung. Daher wird hier zuerst auf die didaktische Orientierung nach dem Interesse der Schüler eingegangen und danach werden die Anforderungen an das Material beschrieben. Aufgrund

---

<sup>28</sup> 1976, S. 154

<sup>29</sup> 1978, S. 79 zitiert in Potthoff 1990, S. 10

<sup>30</sup> Fuchs 2003, S. 80

<sup>31</sup> Vgl. Montessori 1942 in 1989, S. 160 in Montessori 1989

der Befolgung des Interesses des Kindes wird oft von der „Pädagogik vom Kinde aus“<sup>32</sup> im Zusammenhang mit der Montessori-Pädagogik gesprochen.

Die freie Wahl des Gegenstandes ist nur in einer Umgebung möglich die zum Lernen anregt und deren Schulkultur die freie Wahl ermöglicht und erlaubt. Eine gute Beschreibung zum Aussehen und zur räumlichen Gestaltung dieser vorbereiteten Umgebung in einer offenen Schulkultur findet sich in Montessoris Werk *Schule des Kindes*. Im aktuellen Didaktik Diskurs wird oft der Begriff *Freiarbeit* verwendet um von verschiedenen Ausführungen von freier Wahl in einer vorbereiteten Umgebung zu sprechen. Da die institutionellen Rahmenbedingungen nicht immer ideal für einen offenen Unterricht sind, findet die *Freiarbeit* in unterschiedlichsten Ausführungen statt. Wie eine Klasse in der Freiarbeit stattfinden kann ausschauen soll, skizziert Krieger<sup>33</sup> in seinem Buch *Wege zu offenen Arbeitsformen*. Wichtig ist Montessori bei der vorbereiteten Umgebung, dass sich die SchülerInnen auch frei zwischen den Klassenräumen und dem Schulgarten hin – und her bewegen können. Gemeinsam sind allen offene Lernformen, dass SchülerInnen in einem vorbereiteten Materialangebot eine gewisse Selektions- und Entwicklungsfreiheit<sup>34</sup> haben.

Das Ziel der selbst ausgewählten Tätigkeit ist nach Montessori eine Polarisierung der Aufmerksamkeit<sup>35</sup> die nun kurz besprochen wird. Aufmerksamkeit ist ein zentraler Faktor beim Lernen. Maria Montessori legt einen speziellen Fokus in die Findung der Aufmerksamkeit durch den Lernenden selbst, und nicht gesteuert durch die Lehrperson. Es ist die Rede von spontanem Lernen<sup>36</sup>, denn es ist gesteuert durch einen entwicklungsbedingten Impuls des Kindes das sich „offensichtlich nur den Dingen zuwendet, die „notwendig“ für seine Entwicklung sind“<sup>37</sup>. Das heißt es kann nur zu einer Polarisierung der Aufmerksamkeit kommen, wenn das Interesse gesteuert wird durch die Wahl des Individuums, hervorgerufen durch die Attraktivität des Gegenstandes und durch den inneren Impuls.

---

<sup>32</sup> Krieger 2005, S. 112

<sup>33</sup> 2005, S.115

<sup>34</sup> vgl. Fuchs 2003, S. 80

<sup>35</sup> vgl. Montessori 2002, S.69

<sup>36</sup> vgl. Montessori 1913, S. 76

<sup>37</sup> Montessori, 1976, S. 147

In Analogie zur Essensaufnahme spricht Montessori hier von einem „innerem Hunger“<sup>38</sup> und es ist „die impulsive Befriedigung dieses Hungers die dann wirklich das Bewusstsein des Kindes auf diesen bestimmten Gegenstand lenkt“<sup>39</sup>. Umgelegt auf den Unterricht heißt das, dass nur die Kinder selbst wählen können mit was sie sich beschäftigen und auch wie lange sich damit beschäftigen. Der Gedanke der dahinter steckt verdeutlicht folgenden Vergleich: „Um den Durst zu stillen, genügt es nicht, das Wasser zu sehen oder nur zu kosten, sondern man muß sich satt trinken, d.h., es muß gerade die Menge Wasser aufgenommen werden, die der Organismus benötigt“<sup>40</sup>. Wenn es dem Kind möglich ist seinen inneren Durst voll und ganz zu stillen, was durch die selbst bestimmte Anzahl der Wiederholungen geschieht, dann kommt es nach Montessori zu einer inneren Befriedigung<sup>41</sup>. Sie spricht von einem Kind, dass eine Übung 44 mal wiederholte und meint:

[J]edesmal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mittelsamer<sup>42</sup>

Desgleichen zeigen auch meine Hospitationsbeobachtungen, dass die Kinder überraschend ruhig an ihrem Arbeitsplatz tätig sind. Besonders spannend ist dabei auch welchen Platz sie sich für das arbeiten aussuchen. Einige Kinder liegen am Boden, andere wiederum bevorzugen das Arbeiten am Schreibtisch. Es ist also anzunehmen, dass das übliche Arbeiten am Schreibpult zwar für einige, aber nicht für alle SchülerInnen geeignet ist.

Hingegen der Annahme von lärmenden Kindern ohne strikte Disziplinierung, erscheinen mir die beobachteten Klassen, vor allem in der Primarstufe, ruhiger als manch anderes Klassenzimmer. Das liegt wahrscheinlich auch daran, dass nicht einmal die Lehrperson laut spricht, da sie sich nur mit einzelnen SchülerInnen oder Schülergruppen beschäftigt. Das Bienenschwarmähnliche Montessori Klassenzimmer besteht in der Theorie aus vielen fleißigen Bienchen, und wenn eine einmal ihre Aufgabe gefunden hat, so widmet sie sich dieser mit voller Sorgfalt und Aufmerksamkeit. In der Praxis werden auch träumende Kinder beobachtet, doch auch träumen ist erlaubt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage ob die Montessori-Pädagogik überhaupt den Anforderungen an die Institution Schule gerecht werden kann.

---

<sup>38</sup> Montessori 1976, S145

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Montessori 1976, S. 146

<sup>41</sup> ebd., S . 70

<sup>42</sup> Ibid.

Diese Frage ist der Kern meiner Forschungsfrage, welche sich darauf bezieht ob die Herausforderung machbar ist gleichzeitig die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern und dem Lehrplan gerecht zu werden. Die Montessori-Pädagogik setzt dabei ein sehr großes Vertrauen in das Kind, und von betreuenden und vortragenden PädagogInnen höre ich immer wieder, dass das Kind im Grunde lernen will. Zusätzlich bildet die vorbereitete Umgebung und die sich in ihr befindlichen Materialien eine Grenze und eine Richtlinie für das Lernen.

Eine mögliche Antwort auf die Frage nach der Konfliktlösung zwischen dem vom Lehrplan vorgeschriebenen Unterrichtsstoff und der freien Wahl des Kindes ist also, dass der Unterrichtsstoff einen festen Bestandteil des Montessori-Unterrichts in der *vorbereiteten Umgebung* bildet. Aktuelle Pädagogen empfehlen für die freie Wahl in der Sekundarstufe eine Auswahl nach Themen des Lehrbuchs vorzunehmen<sup>43</sup>, eine Vorgehensweise die ich auch in der Sekundarstufe I am MCWH beobachtete<sup>44</sup>. Wir können also festhalten, dass in der Praxis das zu lernende Material aufgrund der Auswahl für die *vorbereitete Umgebung* stattfinden kann. Was aber wenn ein Kind sich den ganzen Tag mit Schreibmaterialien beschäftigen möchte und dabei das Rechenmaterial vollkommen vernachlässigt?

Einerseits können die Lernziele schon festgelegt werden durch die Auswahl der Materialien die sich in der *vorbereiteten Umgebung* befinden, andererseits ist es den Lernenden überlassen mit was sie sich beschäftigen. Diese freie Wahl ist, wie gesagt, von größter Relevanz, denn nur so kann das Kind der Aktivität von innen geleitet folgen, dem spontanen Lernen. Montessori-PädagogInnen sprechen hier oft von dem „inneren Bauplan“ der Menschen<sup>45</sup>. Schön und gut. Der daraus entstehende Konflikt zwischen Schülermotivation und Lehrplanvorgaben ist jedoch immer noch zu ignorieren. Es soll nicht die Aufgabe des Elternhauses sein, nicht gelerntes durch Nachhilfe auszugleichen.

Dieser Konflikt wird in der Primarstufe 2 des Montessori Campus Wien Hütteldorf so gelöst, dass die PädagogInnen Listen führen – und zwar über alle drei Jahre<sup>46</sup>. Die Montessori-Praxis fordert einen Klassengemischten Unterricht, meist in drei

---

<sup>43</sup> Krieger 2005, S. 139

<sup>44</sup> Hospitation am 14.02.2013

<sup>45</sup> Gespräch mit der Pädagogin Ines Sauter am 07.11.2012, vgl. auch Peschel 2003, S. 18

<sup>46</sup> vierte Klasse Volksschule, erste und zweite Klasse Unterstufe/Mittelschule

unterschiedlichen Altersstufen. Der pädagogische Hintergrund zu der altersheterogenen Lerngruppe wird im Unterkapitel 2.5. beschrieben. Es ist also die Aufgabe der PädagogInnen in einer jahrgangsgemischten Gruppe über drei Jahre hinweg die vom Lehrplan vorgegebenen Ziele mit Sorgfalt abzuhaken. Die SchülerInnen dürfen zwar theoretisch wählen was sie machen wollen, und mit wem, sie sind dabei aber immer wieder von den Anregungen der PädagogInnen geleitet, gestützt wiederum auf deren Listen. Das heißt die freie Wahl ist mehr gelenkt, indem die Lehrerinnen Anregungen dazu geben, was die SchülerInnen als nächstes machen könnten oder sollten. Dieser Ablauf findet allerdings unter größerer Flexibilität statt, da die Kinder drei Jahre Zeit haben das Pensum nach aktuellem Interesse zu erfüllen<sup>47</sup>.

Welche erzieherischen Überlegungen stecken hinter Montessoris *vorbereiteten Umgebung*? Der Untertitel des Buches *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter* bezieht sich auf die Grundsätze der wissenschaftlichen Pädagogik. Mit wissenschaftlicher Pädagogik meint Maria Montessori, dass der Mensch nicht nur ein biologisches, sondern auch ein soziales Wesen ist<sup>48</sup>. Sie definiert als Ziel dieser wissenschaftlichen Pädagogik „die Umgebung zu ändern um die Individuen zu ändern“<sup>49</sup>. Das heißt eine Beeinflussung der Individuen direkt ist nicht möglich, wenn nicht auch die Umgebung verändert wird. Eine Voraussetzung für die von der Umgebung her inspirierte Disziplin ist, dass jeder Satz eines Materialtyps nur einmal in der *vorbereiteten Umgebung* vorhanden ist<sup>50</sup>. In dieser *vorbereiteten Umgebung* ist dann die Lehrperson insofern entlastet, dass sie nicht rund um die Uhr für Ordnung und Organisation zuständig ist. Maria Montessori erklärt: „Offensichtlich ist es in unseren Schulen nicht die Lehrerin, die die Ordnung erhält, sondern es ist eine psychologische Organisation der Kinder, die sie zu diesen Ergebnissen führt“<sup>51</sup>. Es ist schon vorstellbar, dass Kinder die sich in einer pädagogisch-didaktisch gut vorbereiteten und familiären Umgebung ruhig verhalten, da sie durch das zur Verfügung stehende Materialangebot gelenkt werden.

Diese starke Manipulation kontrastiert mit der oft mit Montessoriklassen assoziierten (Vor)urteil einer Klasse in der absolute Anarchie herrscht und jedes Kind macht was es will. Eines kann hier klar gestellt werden: die SchülerInnen dürfen schon machen was sie

---

<sup>47</sup> Hospitation am MCWH am 07.11.2012

<sup>48</sup> Montessori 1913, S. 59

<sup>49</sup> Ibid.

<sup>50</sup> Montessori 1942 in 1989, S. 164

<sup>51</sup> ebd., S. 166

wollen, haben also eine Entwicklungs- und Selektionsfreiheit<sup>52</sup>; sie sind allerdings auch gelenkt durch das Material. Es ist anzunehmen, dass dieses eingeschränkte Materialangebot den SchülerInnen auch Sicherheit gibt in der offenen Lernumgebung. Maria Montessori beobachtet scharf, dass Kinder denen völlige Freiheit im Raumverhalten zur Verfügung steht immer wieder an einen Platz zurückkehren, sich also ihren eigenen Ort bestimmen<sup>53</sup>. Daher initiiert Maria Montessori in den Kindergärten und Volksschulen „kleine Schränke mit Schubladen (...) in welcher es [das Kind] seine Habseligkeiten aufbewahren darf und wo es seinen Besitz wiederfinden kann“<sup>54</sup>. Diese Kästchen befanden sich in allen von mir besuchten Montessori Institutionen.

### *Zwischenresümee*

Hier sehen wir noch einmal zusammengefasst, was Montessori-Pädagogik eigentlich heißt: einerseits eine freie Wahl nach innerer Sensibilität (die dann bestenfalls zur Polarisierung der Aufmerksamkeit führt) andererseits ein klar selektiertes Materialangebot (*vorbereitete Umgebung*). Montessori selbst beschreibt den Grundgedanken ihrer Methode als: „ich gehe hin und studiere, wo ich Dinge finde, die für mich sinnvoll sind und die mich interessieren“<sup>55</sup>.

Diese von vorgegebenen Unterrichtsplänen losgelöste Arbeitspraxis steht wie gesagt unter dem Aspekt der kosmischen Erziehung; oft wird auch von einem *ganzheitlichen Ansatz* gesprochen. Maria Montessori geht davon aus, dass alles in der Welt in einem Zusammenhang steht und dass das primäre Interesse der Heranwachsenden darin besteht „sich in diesen Beziehungen zurechtfinden zu können“<sup>56</sup>. Daraus begründet sich auch, dass die freie Wahl im Montessori-Unterricht über den ganzen Tag hinweg stattfindet und alle Fächer mit einbezieht. Dieser Unterricht wird im Stundenplan meist als Gesamtunterricht bezeichnet. In ihm gibt es wichtige Regeln wie etwa der Anspruch der stillen Arbeit und des Flüsterns um andere arbeitenden Mitschüler nicht zu stören. Wie kann aber in solch einem Unterricht eine Fremdsprache vermittelt werden?

---

<sup>52</sup> vgl. Fuchs 2003, S. 80

<sup>53</sup> Montessori 1942 in 1989, S. 168

<sup>54</sup> Ibid.

<sup>55</sup> ebd., S. 169

<sup>56</sup> Montessori 1988, S. 126

Ein Fächer orientierter Unterricht wird wie gesagt von Montessori abgelehnt mit der Begründung: „Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln“<sup>57</sup>. Daher kann auch der Fremdsprachenunterricht nicht als isolierte Einheit betrachtet werden. Als die Fremdsprachen wie Englisch und später auch Französisch und Spanisch an Wichtigkeit gewannen stellte sich den PädagogInnen des Montessori Campus Wien Hütteldorf, sowie in anderen Montessori-Institutionen, die Frage wie diese Materie in den Gesamtunterricht integriert werden kann. Die Pädagogin Ines Sauter<sup>58</sup> erklärt mir, dass sie den Englischunterricht zuerst abgesondert abgehalten haben, was allerdings dazu führte dass SchülerInnen immer wieder aus ihrer Konzentration in der Freiarbeit herausgerissen wurden. Letztendlich ist es daher in der Primarstufe II gelungen den Unterrichtsstoff für Englisch in die Freiarbeit zu integrieren. Da sich der Anspruch auf Flüstern nicht unbedingt für kommunikativen Spracherwerb eignet wird zusätzlich ein Unterricht in Kleingruppen mit MuttersprachlerInnen angeboten. Das heißt, dass in der Freiarbeit hauptsächlich Grammatik sowie Grundvokabular gelernt wird und in den Einheiten mit den *Native speaker* wird dann die Sprachkompetenz erworben. Diese Trennung zwischen Erwerb (Acquisition) und bewusstem Lernen (Learning) erinnert fast an Stephen Krashen's naturalistischen Ansatz (Natural Approach)<sup>59</sup>. Mehr zu Spracherwerbstheorien zu welchen der beobachtete Unterricht zugeordnet werden kann ist in der Diskussion der Hospitationsberichte zu lesen (insbes. S. 74 und S. 54-56).

Die öffentliche Montessori Schule „Neue Mittelschule Liefering“ in Salzburg verfolgt einen ähnlichen Ansatz. Zwar findet dort der Gesamtunterricht nicht über den ganzen Tag hinweg statt, aber bestimmte Fächer geben Stunden ab, so dass um die zwei Stunden Freiarbeit am Vormittag statt finden können (genaue Angaben zur Aufteilung im Hospitationsbericht, insbes. S. 18). Englisch wird entweder in einer gemischten Freiarbeit gelernt oder in einer fachspezifischen Freiarbeit. Zusätzlich gibt es einen „gebundenen Unterricht“ in dem der Lernstoff kommunikativ geübt und angewendet wird. „Gebundener Unterricht“ ist eine übliche Verschönerungsform in der Montessoripraxis für Frontalunterricht oder andere Formen des strukturierten Lernens. Um Freiarbeit generell zu ermöglichen bedarf es ganz bestimmten Unterrichtsmaterialien. Die Anforderungen an das Material werden unten beschrieben.

---

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Gespräch am 27.11.2012

<sup>59</sup> Vgl. Ortner 1998, S. 127

## 2.4. Anforderungen an das Material

*Da wir augenblicklich nicht behaupten dürfen, dass wir die Kinder sowohl methodisch wie wissenschaftlich so führen können, dass jedem von ihnen die ihm persönlich angepasste Erziehung zugeteilt wird, begnügen wir uns damit, ihnen ein ihre Interessen förderndes Arbeitsmaterial und kindesgemässe Techniken zu entwickeln, die ihre Bildung fördern, ihnen die Wege ebnen, auf denen sie je nach ihren Bedürfnissen weiterschreiten werden. (Célestin Freinet<sup>60</sup>)*

Während Montessori von Italien aus wirkte und dann ihre Lehre in der Welt verbreitete, arbeitete Célestin Freinet nach einem ähnlichen Ansatz in Frankreich. Beide gestalteten ihren Unterricht mit Arbeitsecken mit Materialien. In der Praxis werden beide Ansätze sogar vermischt. Ich besuchte eine „Montessori Volksschule“ an der wir mit einer Druckwerkstatt arbeiteten, ein Konzept das in der Literatur ganz klar mit Freinet in Zusammenhang gebracht wird<sup>61</sup>. Weitere Unterschiede möchte ich hier gar nicht weiter erläutern, sondern vielmehr den gemeinsamen Nenner beider Reformpädagogen zu unterstreichen: die zentrale Stellung des Materials.

Das Unterrichtsmaterial ist in der Tat in der Theorie sowie in der Praxis sehr relevant in der Montessorierziehung und übernimmt eine leitende Funktion im Unterrichtsgeschehen, wie bereits im vorherigen Kapitel zur *vorbereiteten Umgebung* erläutert wurde. Auch wenn Peschel<sup>62</sup> die Montessori Methode genau aufgrund dieser Materialbezogenheit kritisch beäugt, so ist es diese leitende Eigenschaft des Materials die eine Annäherung an die Beantwortung meiner Forschungsfrage verspricht. Damit Unterricht nach Montessori in der Praxis erfolgreich sein kann müssen bestimmte Kriterien an das Material erfüllt werden. Mit Nostalgie betrachtete ich die in der Hospitation besichtigten und mir bekannten Unterrichtsmaterialien der Montessori Schulen. Das Material soll vor allem eines sein: attraktiv und ansprechend. Diese Attraktivität dient zur Interessensgewinnung der SchülerInnen, und die Dinglichkeit des Materials dient zur Sinnesschulung. Aus lerntechnischen und pragmatischen Gründen sind ferner zwei weitere Ansprüche zu erfüllen: materialisierte Abstraktion sowie Selbstkontrolle. Für interessierte Didaktikerinnen der Freiarbeit kann ich hier auch einen Verweis auf Krieger<sup>63</sup> geben der

---

<sup>60</sup> 1979, zitiert [sic!] in Potthoff 1992, S. 50

<sup>61</sup> Vgl. Freinet 1977, S. 27-32

<sup>62</sup> 2002, S. 18

<sup>63</sup> 2005, S. 116

eine detaillierte Liste zu den Anforderungen des Materials für die Freiarbeit zusammengestellt hat.

#### 2.4.1. Materialisierte Abstraktion

Eine Erneuerung zu traditionellen Unterrichtsmaterialien (Arbeitsbuch etc.) ist, dass das Montessorimaterial nach dem Prinzip der *materialisierten Abstraktion*<sup>64</sup> entworfen wurde. Hierzu gleich ein konkretes Beispiel das in der heutigen Montessoripraxis verwendet wird und zum besseren Verständnis der materialisierten Abstraktion diene soll<sup>65</sup>.

Montessoriinstitutionen verwenden Perlenmaterial das zum Zählen lernen bis 1.000 verwendet wird und als Übergang zum Rechnen dient. Das Material ist so aufbereitet und so durchdacht, dass Schwierigkeiten isoliert werden und sich eine einfache Hinführung zum Lernziel ergibt<sup>66</sup>. Dazu das Beispiel des Perlenmaterials:

Jede Perlenkette hat zehn Perlen, drei Ketten zusammen sind 30, zehn Ketten aneinander gereiht sind 100. Wenn wir nun wiederum zehn dieser 10er Ketten übereinander legen erhalten wir einen Würfel der die abstrakte Zahl 1000 materialisiert und somit auch die Rechenvorgänge  $10 \times 10 = 100$  und  $100 \times 10 = 1000$ . Vergleichen Sie hierzu die Abbildung 1.1.

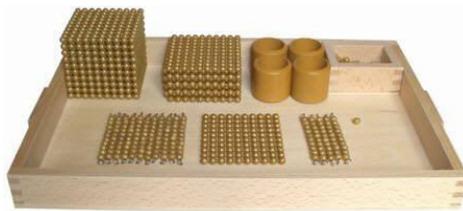


Abbildung 1: Perlenmaterial<sup>67</sup>

Die Materialisierung abstrakter Begriffe ist nicht auf die Naturwissenschaft beschränkt. Auch in der Vermittlung der Schreibkompetenz verwendet Maria Montessori dingliches didaktisches Material. Sie bezeichnet die Vermittlungsstrategie als die *Methode des spontanen Schreibens*<sup>68</sup> und verwendet dafür ein bewegliches Alphabet. Mit Hilfe von Buchstaben aus Holz, dabei sind alle Vokale rot bemalt, und alle Konsonanten blau<sup>69</sup> lernen die SchülerInnen in mehreren Schritten das Lesen. Zuerst ordnen die SchülerInnen

<sup>64</sup> Fuchs 2003, S. 82

<sup>65</sup> Hospitation am Montessori Campus Wien Hütteldorf am 07.11.2012

<sup>66</sup> vgl. Peschel 2003, S. 18

<sup>67</sup> URL: <http://www.montessoriartikel.de/fotos/goldenes-perlenmaterial.jpg> (02.11.2012)

<sup>68</sup> Montessori 1913, S. 245

<sup>69</sup> vgl. Montessori 1913, S. 245

die Holzbuchstaben auf Karten gemalten Buchstaben zu. Danach fahren sie den Buchstaben mit dem Finger nach, und zwar „nach Art des fließenden Schreibens“<sup>70</sup>. In der dritten Stufe fahren die Kinder den Buchstaben mit einem hölzernen Stift nach um die motorische Fähigkeit zu üben<sup>71</sup>. Idealerweise soll dafür ein spezielles Alphabet verwendet werden in dem eine Furche läuft, die dabei hilft die Exaktheit der Bewegung einzuüben<sup>72</sup>. Bei der Methode des Schreiben Lernens entwickelt Montessori Zwischenschritte mit der Erkenntnis, dass der Weg etwas zu erlernen nicht immer direkt sein muss, sondern durch die sinnliche Einübung von Teilaspekten im Endeffekt wesentlich effektiver sein kann.

Vergleichend wir dazu auch die Montessori-Praxis für den Fremdsprachenunterricht. Am Montessori Campus Wien Hütteldorf konnte ich auch beim Grammatikunterricht eine stufenweise Heranführung an das Thema beobachten<sup>73</sup>.

Mittels selbst gestalteten Grammatikmaterials, aufbewahrt in einer Holzkiste im Englischregal, lernt ein Schüler die Adverbien kennen. Das beobachtete Material besteht aus vier Würfeln, je einer für das Subjekt, das Adverb, das Prädikat und für das Objekt, vergleichbar mit dem deutschen Akkusativ. Dazu gab es eine Tabelle mit vier Spalten mit den oben benannten Funktionen in der eben genannten Reihenfolge. Zufällig würfelt der Schüler einen Satz, der dann beispielsweise „He – never – has – work“ heißen kann (vgl. Abbildung 1.2.). Hier sehen wir eine materialisierte, stufenweise Heranführung an das Sprachziel und Lernziel. Ohne dass der Lernende bereits selbst ein Adverb im Satz anwendet, erlernt er deren Anwendung und richtige Satzstellung auf eine spielerische Art und Weise.

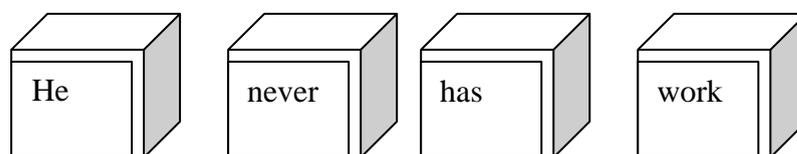


Abbildung 2

Die gewürfelten Sätze werden mit löschbarem Foliienstift auf das Blatt geschrieben und nach der Korrektur wieder abgelöscht und zusammengeraumt. Als Kritikpunkt kann zu

---

<sup>70</sup> ebd., S. 247

<sup>71</sup> vgl. Ibid.

<sup>72</sup> vgl. ebd., S. 248

<sup>73</sup> Hospitation am 07.11.2012

diesem selbst konzipierten Material erwähnt werden, dass die Korrektur durch die Lehrerin erfolgen muss, obwohl nach Montessori die Korrektur idealerweise im Material immanent sein sollte wie in nächstem Punkt beschrieben wird. Dies ist bei dieser Übung natürlich schwer machbar, da die Sätze spontan zusammen gewürfelt werden und bei jeder Übung anders aussehen. Damit erfüllt das Material ein anderes Kriterium das für das Montessori-Material auch sehr wichtig ist: die beliebige Wiederholbarkeit.

Zur Erinnerung: Ziel der freien Wahl und des selbstbestimmten Arbeitstempos ist es, dass es bei SchülerInnen zur Polarisierung der Aufmerksamkeit kommt. Dabei wird eine Übung so lange wiederholt bis der innere Durst gestillt ist<sup>74</sup>.

Eine mögliche Lösung zur Fehlenden Selbstkontrolle des Materials wäre zum Beispiel ein Kontrollblatt in dem die häufigsten Fehler beschrieben werden und der Schüler aufgefordert wird die eigenen Arbeit auf diese zu korrigieren. Eine mögliche Kontrollfrage wäre hier: „Hast du bei jeder dritten Person „s“ angehängt?“ Die Korrektur der Morphologie ist recht einfach. Schwieriger ist es eine erfolgreiche Korrektur der Phonetik zu erzielen, beispielsweise in „He never watches TV“ (stimmhaftes /z/).

## 2.4.2. Selbstkontrolle

Neben der Materialisierung von abstrakten Ideen ist eine andere Voraussetzung des Lehrmaterials nach Montessori, dass sich die SchülerInnen zum großen Teil unabhängig von der Lehrperson ausbilden können. Das funktioniert indem die Lernmaterialien eine *immanente Fehlerkontrolle*<sup>75</sup> vorweisen, wodurch die Lernenden „unabhängig vom Erwachsenen zu einer Beurteilung seiner Leistung“<sup>76</sup> gelangt. Nachdem bereits ein Beispiel aus der Hospitation kritisiert wurde, möchte ich auch noch ein positives Beispiel von Selbstkontrolle im Fremdsprachenunterricht beschreiben. Es handelt sich dabei um eine Selbstkontrolle mit Hilfe von Kluppen. Die beobachtete Übung dient zum Erlernen der Plural Endungen, es sind 10 Beispielsätze mit drei verschiedenen Zuordnungsmöglichkeiten: s/es/ies. Die Anleitung lautet:

„Klemme alle Kluppen an die richtige Stelle. Wenn du die Übung beendet hast, drehe das Blatt um, um die Lösung zu sehen. Wenn die Nummern auf den Kluppen mit denen auf dem Blatt übereinstimmen hast du richtig gearbeitet. Wenn nicht,

---

<sup>74</sup> Vgl. Montessori 1976, S.146

<sup>75</sup> Fuchs 2003, S. 81

<sup>76</sup> Ibid.

dann hast du einen Fehler gemacht. Nimm diese Kluppen hinunter und probiere es noch einmal<sup>77</sup>.

Eine ähnliche Vorgehensweise ist auch bei anderen Grammatikthemen möglich und ist vor allem für kinästhetische Lerner, also für Bewegungslerner, sehr förderlich. Für eine zeitlich beschränkte Vorbereitung tut es sicher auch ein einfaches Lösungsblatt. Die praktizierende Pädagogin Ines Sauter erklärt mir im Gespräch, dass auch eine gegenseitige mündliche Schülerkontrolle sehr motivierend für die Kinder sein kann<sup>78</sup>.

Ebenso an der „Neuen Mittelschule Lieferung“ in Salzburg notiere ich sehr kreative Vorgehensweise zum autonomen Arbeiten mit Selbstkontrolle. Beispielsweise befindet sich im Englischregal eine „Tin dictation“ (ein Dosendiktat) zu Susan’s day, eine Aufgabe die sehr gut auch im Anfangsunterricht im Spanisch verwendet werden kann (Übung der Reflexiven Verben, Uhrzeit). Die Angabe heißt wie folgt:

1. Suche dir einen Text aus und lies ihn sorgfältig durch.
2. Dreh das Kärtchen um und nimm die Satzstreifen heraus. Lege die Streifen so untereinander auf, dass der Text wieder entsteht  
→ Kontrolliere mit dem Originaltext!!!
3. Lege die Karte mit dem Text weg, nimm den 1. Streifen, lerne ihn auswendig und wirf ihn in die Dose („Tin“). Dann schreibe diesen Satz auswendig in dein FA- Heft. Nimm den nächsten Streifen u.s.w. Lass nach jedem Satz **eine Zeile frei!**
4. Wenn du mit allen Sätzen fertig bist: **Kontrolliere** selber mit den Streifen und verbessere falsch geschriebene Wörter in der freien Zeile.  
Zeige deinen Text deiner E-Lehrerin<sup>79</sup>

Wie die Beispiele der Angaben aus der Praxis veranschaulichen, sollen die Materialien selbsterklärend sein und „das Kind mit klaren und überschaubaren Aufgaben“ konfrontieren<sup>80</sup>.

### *Zwischenresümee*

Montessori Lernmaterialien veranschaulichen den zu lernenden Stoff durch eine materialisierte Abstraktion und verfügen über eine immanente Fehlerkontrolle. Diese Selbstkontrolle kann in Kreativität und Ausführung variieren, wichtig ist, dass sich das Kind selbstständig mit den Materialien beschäftigen kann und dass die Übung beliebig

---

<sup>77</sup> Beobachtet am Montessoricampus Wien Hütteldorf am 07.11.2012

<sup>78</sup> Hospitation am 11.03. 2013

<sup>79</sup> Beobachtet an der „Neuen Mittelschule Lieferung“ in Salzburg am 04.04.2013

<sup>80</sup> Fuchs 2003, S. 83

wiederholbar ist. Claus Georg Krieger<sup>81</sup> verfasst eine fast zweiseitige Liste mit Beispielen von Materialien für die Freiarbeit mit und ohne Selbstkontrollmöglichkeiten, dazu gehörten beispielsweise das Kreuzworträtsel, Dominospiele, sowie Lücketexte, um nur einige zu nennen. Weitere Anregungen für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien für die Freiarbeit finden sich in Potthoffs Werk *Grundlagen und Praxis zur Freiarbeit*.

Alle beschriebenen Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht am Montessori Campus Wien Hütteldorf und in der „Neuen Mittelschule Lieferung“ sind beliebig wiederholbar. Das Würfelspiel zu den *Adverbs of Manner* kann nach Belieben wiederholt werden und es scheint nicht langweilig zu werden, da sich jedes Mal andere Beispiele ergeben. Auch die Pluralübung mit den Kluppen kann wiederholt werden, jedoch nicht mit der gleichen Variation sondern mit immer gleicher Lösung. Letztendlich kann auch das Dosendiktat bei Belieben wiederholt werden und verfügt auch über die Möglichkeit zur Selbstkontrolle.

Die SchülerInnen lernen also indem sie sich mit dem Material auseinandersetzen. Eine weitere wichtige Stütze des Lernprozesses in der Montessorierziehung ist auch die gegenseitige Unterstützung der SchülerInnen untereinander. Die SchülerInnen wählen nicht nur frei mit welchem Material sie sich beschäftigen möchten, sondern auch mit wem sie arbeiten. Oft bilden sich daher im Unterrichtsalltag kleine Arbeitsgrüppchen die immer wieder gerne zusammen arbeiten. Andere lernen lieber alleine und fragen MitschülerInnen oder die Lehrperson bei Gelegenheit. Welche wichtige Funktion die MitschülerInnen in der Montessori-Pädagogik haben und in welcher Gruppenkonstellation das Lernen voneinander am besten geschieht, beschreibt das nächste Unterkapitel.

## 2.5. Jahrgangsgemischte Gruppen

*Es ist nicht wichtig, zu welcher Klasse man gehört, ob es die erste, die zweite oder die dritte Gruppe ist, sondern die Tatsache ist wichtig, dass sie voneinander lernen und dabei wachsen und sich entwickeln (Maria Montessori<sup>82</sup>)*

Eine Neuerung die den traditionellen Rahmen der Schule wie wir sie kennen sprängt, ist Montessoris Forderung nach einer *Schule ohne Jahrgangsklassen*<sup>83</sup>. Die Reformpädagogin

---

<sup>81</sup> 2005, S.138-139

<sup>82</sup> 1989, S. 169

<sup>83</sup> Montessori 1989, S. 159

spricht vom „Geheimnis der offenen Türen“<sup>84</sup> und fordert, dass es einen Altersunterschied von mindestens drei Jahren innerhalb einer Lerngruppe geben muss<sup>85</sup>. Eine Klassenkonstellation die bislang nur auf dem Land aufgrund von niedriger SchülerInnenanzahl stattfindet, wird von Maria Montessori ganz bewusst gefordert. Das heißt, dass jüngere sowohl die Klassenzimmer der älteren betreten dürfen, sowie sich selbst in einer Umgebung von älteren und jüngeren MitschülerInnen begeben. Montessori<sup>86</sup> leitet dieses ideale Lernumfeld von der ursprünglichsten Institution unserer Gesellschaft ab: von der Familie. Geschwister die zu verschiedenen Zeiten geboren sind, so Montessori<sup>87</sup>, haben natürlicherweise einen Altersunterschied und lernen in dieser Konstellation voneinander. Welche Aufgabe die Lehrperson in dieser bunt gemischten Lernwelt hat, wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

## 2.6. Lehrerrolle

*Das wissenschaftliche Labor, das natürliche Feld, auf dem die Lehrerin beginnt „die Vorgänge des inneren Lebens zu beobachten“, muß die Schule sein, in der sich die Kinder frei und mit Hilfe des Entwicklungsmaterials entfalten. Ihr [Bezug auf Lehrperson] Interesse wird entflammen, wenn sie die geistigen Phänomene der Kinder „sieht“, und sie wird eine ausgeglichene Freude verspüren und den unersättlichen Wunsch, sie zu beobachten; dann wird sie sich „eingeweiht“ fühlen. Nun wird sie beginnen, „Lehrerin“ zu werden.  
(Maria Montessori<sup>88</sup>)*

Als zukünftige Lehrerin stellt sich mir die wesentliche Frage welche Aufgabe die Lehrperson in der Montessori- Pädagogik hat. Deshalb wird dieser Punkt hier auch ausführlicher beschrieben. In den vorhergehenden Kapiteln wurde bereits angedeutet, dass der Lehrperson die Aufgabe zufällt die vorbereitete Umgebung zu gestalten. Doch was genau macht sie in dieser Lernumgebung?

Es wurde bereits erwähnt, dass die SchülerInnen möglichst unabhängig von der Lehrperson agieren sollen. In den jahrgangsgemischten Gruppen übernehmen die SchülerInnen untereinander Rolle des Lehrers und des Schülers, sie erklären und sie hören zu. Maria Montessori überträgt der Lehrerin die Rolle der unvoreingenommenen Beobachterin und

---

<sup>84</sup> Montessori 1989, S. 165

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Ebd., S. 165-169

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> 1976, S. 134 Klammer hinzugefügt

meint sie „muß daran glauben, dass das Kind, das sie vor sich hat, seine wahre Natur zeigen wird, wenn es eine Arbeit gefunden hat, die es anzieht“<sup>89</sup>.

Die Aktivität soll beim Kind liegen – in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit dem Material. Fuchs<sup>90</sup> bezeichnet die Lehrperson recht passend als *Bindestrichs* zwischen Material und Kind. Um diese Rolle erfolgreich erfüllen zu können definiert Montessori<sup>91</sup> die wichtigste Eigenschaft der Lehrperson als die Fähigkeit zu beobachten. Ihre Grundidee ist, dass die Pädagogik, genauso wie andere Wissenschaften, ihr Subjekt genau beobachtet um es zu studieren<sup>92</sup>. Wenn also der Botaniker ein Blatt eines Baumes unter dem Mikroskop betrachtet, so untersucht der Pädagoge in der Montessorischule das Kind. Dieser genauen Beobachtung bedarf es sehr viel Geduld und Offenheit gegenüber dem Kind als individuelle Kreatur<sup>93</sup>. Montessori betont dabei die Haltung der Lehrerin oder des Lehrers die Heranwachsenden vorurteilslos immer wieder aufs Neue zu beobachten um somit Erkenntnis über ihre Lern- und Entwicklungsprozesse zu erhalten. Hierzu ein kurzes Zitat Montessoris:

Die höchste Form der Demut ist bei den Wissenschaftlern die Bereitschaft, sich selbst zu verleugnen, nicht nur in allen äußeren Dingen, sondern gerade in jenen inneren Dingen wie geliebte Auffassungen und selbst gewonnenen Überzeugungen.<sup>94</sup>

Um also als guter Bindestrich zwischen Material und Kind zu wirken muss die Pädagogin oder der Pädagoge das Kind gut beobachten. Neben der Beobachtung besteht seine oder ihre Aufgabe im „Erteilen kurzer und klarer Einführungslektionen in den richtigen Gebrauch der Materialien“<sup>95</sup>. Diese Einführungslektionen sind auf den Maximen *Bündigkeit, Einfachheit und Sachlichkeit*<sup>96</sup> aufgebaut. Die Beobachtungen aus der Praxis zeigen, dass die Lehrperson sehr wohl viele Aufgaben hat, welche vor allem aus dem Führen von Listen und in der Erklärung zum Arbeitsmaterial bestehen. Eine weitere Anforderung an eine Montessorilehrerin oder an einen Montessorilehrer ist auch ein beschauliches Wesen. Montessori<sup>97</sup> spricht von *anmutigen Damen* die sich „ruhig unter den eifrigen Kindern bewegen“.

---

<sup>89</sup> [sic!] 1972, S. 249

<sup>90</sup> Fuchs 2003, S.83

<sup>91</sup> Montessori 1976, S 125

<sup>92</sup> Ibid., S. 124-125

<sup>93</sup> Ebd., S. 126

<sup>94</sup> Ebd., S. 128

<sup>95</sup> Fuchs 2003, S. 83

<sup>96</sup> Montessori 1913, S. 103

<sup>97</sup> Montessori 1989, S. 167

Maria Montessori spezifiziert diese Rolle der Lehrperson und betont, dass der Lehrer oder die Lehrerin eine kontrolliert zurückhaltende Aufgabe hat und, dass seine oder ihre Handlungen aus „peinlicher Wissenschaftlicher Neugierde“<sup>98</sup> und aus „unbedingter Achtung für die Erscheinung“<sup>99</sup> geleitet werden sollen. Unter peinlicher Wissenschaftlicher Neugierde versteht sich, dass die Lehrperson in einer Montessoriklasse vor allem beobachten sollte um neue Erkenntnisse über die Entwicklung der Kinder zu erhalten. Die Tätigkeit soll also in Schülerhand liegen und die Lehrperson muss sich disziplinieren nicht zu viel einzugreifen.

Eine genaue Beschreibung der Lehrerrolle findet sich in Montessoris Schrift *Das kreative Kind*. In diesem Buch widmet Montessori ein detailliertes Kapitel der Frage nach dem Auftrag und dem Verhalten der Lehrperson. Zuerst beschreibt sie die angestrebte Lehrerhaltung und dann seine oder ihre Aufgabe in der vorbereiteten Umgebung. Der Schulalltag lässt sich in drei Phasen aufspalten: zuerst die Umgebung vorbereiten, dann die Auseinandersetzung mit dem noch nicht konzentrierten Kind und dann das optimierte Verhalten gegenüber dem konzentrierten Kind. Um einen Überblick zu geben können wir hier festhalten, dass die Lehrerin in der Montessoriklasse die drei Aufgaben hat die Umgebung vorzubereiten, das Interesse der SchülerInnen zu gewinnen und wenn sie konzentriert arbeiten hält sich die Lehrerin zurück und beobachtet.

### 2.6.1. Zur Umgebung

Die erste Aufgabe der Montessori-PädagogInnen soll die Umgebung sein. Zur Umgebung gehören zum einen das Arbeitsmaterial und zum anderen auch die Erscheinung der Lehrerin oder des Lehrers. Die erste Aufgabe besteht in der „Ordnung und Pflege des Materials, damit es immer schön, leuchtend und im perfekte[n] Zustand ist und nichts fehlt, damit dem Kind immer alles neu erscheint, vollständig und bereit für den Gebrauch“<sup>100</sup>. Ferner spricht Montessori auch die Wichtigkeit des Erscheinungsbildes der Lehrperson an, welches ordentlich und gepflegt sein soll<sup>101</sup>. Sie betont die Bedeutsamkeit der

---

<sup>98</sup> Montessori 1972, S. 82

<sup>99</sup> Ibid.

<sup>100</sup> Ebd., S. 250

<sup>101</sup> Ibid.

Körpersprache: „Die Lehrerin soll ihre Bewegungen beobachten und diese so freundlich und graziös wie möglich gestalten“<sup>102</sup>.

In meiner teilnehmenden Beobachtung in Hütteldorf notierte ich mir, dass sich die Pädagoginnen Ines Sauter und Isabella Maus in langsamen und kontrollierten Schritten bewegten. Ein interessanter Punkt erscheint mir die Diskussion über die Freundlichkeit der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen. Es ist ein Merkmal, das ich in beiden Formen des MCWH sowie in Lieferung beobachtet habe. Um es in meinen eigenen Worten auszudrücken, so erscheint mir, dass die Montessoripädagogin oder der Montessoripädagoge, im Unterschied zu anderen LehrerInnen, stets bemüht sind mit dem Kind und nicht gegen das Kind zu arbeiten. Freundlichkeit sowie auch Respekt gegenüber den Heranwachsenden erscheint mir ein guter Grundsatz, doch zu viel Freundlichkeit, so beobachtete ich, kann in der Sekundarstufe zum Problem werden.

Es ist hier schwer Verallgemeinerungen aufzustellen und ich möchte dazu vermerken, dass jeder Tag in der Praxis ganz anders aussieht. Ich konnte jedoch beobachten<sup>103</sup>, dass die freundliche Haltung gegenüber unkontrollierten Handlungen von Jugendlichen (schreien, Gegenstände durch den Raum werfen, raufen) eine emotionale Belastung für die Pädagoginnen darstellen kann. Leichter erschien mir dies in der Altersstufe der Primarstufe II, wo ich immer wieder hörte „Das schaffst du!“. Als ein Schüler im Sitzkreis immer wieder auffällig wurde ermahnte ihn die Lehrerin mit der neutralen Aufforderung: „Du kannst dafür sorgen, dass es nicht immer du bist, der ermahnt wird!“.

### 2.6.2. Zur Interessensgewinnung

Ist die Umgebung einmal ordentlich vorbereitet, liegt das Hauptaugenmerk der Lehrperson darin das Interesse der SchülerInnen zu gewinnen. Dabei ist sie oder er in der eigenen Person gefragt – nach Montessori soll die Lehrerin oder der Lehrer wie eine Flamme auf die SchülerInnen wirken<sup>104</sup>. Die Lehrperson soll mit ihrer Fröhlichkeit und Begeisterung den Interessensfunken der Lernenden anzünden. Dabei steht anfänglich nicht unbedingt die Bedeutsamkeit des Inhaltes im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, die Kinder zu

---

<sup>102</sup> Montessori 1972, S. 250

<sup>103</sup> Hospitation an der Sekundarstufe 1 am 26.11.2012

<sup>104</sup> Vgl. Montessori 1972, S. 251

begeistern. Dabei spricht Montessori von *Gedichten, Reimen, Liedern und Erzählungen*<sup>105</sup>. In diesem anfänglichen Stadium kann die Lehrperson noch, wenn notwendig, in die Tätigkeit des Kindes eingreifen<sup>106</sup>, was in dem nächsten Stadium als ein absolutes No-Go gilt. Als Grenze des Freiheitsprinzips definiert Maria Montessori das Interesse der Gemeinschaft<sup>107</sup>. Es stellt sich hier allerdings die Frage, wer dieses Interesse der Gemeinschaft festlegt. Die SchülerInnen oder die PädagogInnen?

Gelenkt werden sollen laut Montessori jene Kinder, die andere stören oder diese an ihren Tätigkeit hindern. Montessori spricht von *rohen* und *unmanierlichen* Handlungen<sup>108</sup>. In der Praxis konnte ich beide Ansätze beobachten. Am Montessori Campus Wien Hütteldorf gibt es eine Ratsversammlung, an der SchülerInnen demokratische Abläufe üben können. Was in der Theorie sehr gut klingt, funktioniert in der Realität nicht immer ohne Stolpersteine. In einer Kleingruppe bespricht der Leiter der Sekundarstufe I den Ablauf der Ratsversammlung und weist Schüler zurecht, welche diese mit absichtlich irrelevanten Einwänden immer wieder aufgehalten haben<sup>109</sup>. Es ist also die Lehrperson, welche die Grenze definiert. Auffallend war jedoch, wie dies geschah. Ganz ruhig wurde eingebracht: „Ich finde das nicht okay“. Die Kleingruppen, auch Kerngruppe genannt, ist eine Lehrergeleitete Gesprächsform, die in der Sekundarstufe am Montessori Campus Wien Hütteldorf nach dem gemeinsamen Essen stattfindet um Anliegen der SchülerInnen und der LehrerInnen zu besprechen. In der Freiarbeit soll die Lehrperson aber nicht im Mittelpunkt stehen um die SchülerInnen nicht in ihrer Konzentration zu stören. In der Anfangsphase, hingegen, gesteht Maria Montessori den PädagogInnen zu: „den Lauf der störenden Aktivität [zu] unterbrechen“<sup>110</sup>. Präzise fügt Montessori hinzu: „Die Unterbrechung kann in irgendeinem Ausruf bestehen oder indem dem ungestümen Kind eine besondere Aufmerksamkeit gezeigt wird“<sup>111</sup>.

### 2.6.3. Zur Beobachtung

Dem dritten Stadium widmet Maria Montessori am meisten Interesse. Es handelt sich dabei um das Herzstück der Montessori-Pädagogik, um die beobachtende Rolle der Lehrperson.

---

<sup>105</sup> Vgl Montessori 1972, S. 251

<sup>106</sup> Ibid.

<sup>107</sup> Vgl Montessori 1913, S. 81

<sup>108</sup> Ebd., S. 82

<sup>109</sup> Hospitation am 26.11.2012

<sup>110</sup> Montessori 1972, S. 251

<sup>111</sup> Ebd., S. 252

Es geht dabei um das In Ruhe lassen wenn die Lernenden eine Phase der Konzentration erreicht haben. Die Anforderung nicht einzugreifen erfordert in der Umsetzung eine hohe Selbstdisziplin. Das Lernen lassen bildet eine zentrale Lehraufgabe in der Montessori-Pädagogik. Dazu braucht es zuerst die *vorbereitete Umgebung* und dann das Erfassen der Aufmerksamkeit durch die Attraktivität der Lernmaterialien und durch den Lehrerimpuls.

Sind die SchülerInnen einmal in ihre Arbeit vertieft, ist es von äußerster Wichtigkeit sie nicht zu unterbrechen. Maria Montessori unterstreicht diesen Punkt mit äußerstem

Nachdruck: Nicht eingreifen bedeutet *in keiner Form eingreifen*<sup>112</sup>. Weiters meint sie:

Hier macht die Lehrerin oft Fehler. Das Kind, das bis zu einem bestimmten Moment sehr gestört hat, konzentriert sich endlich auf eine Arbeit. Wenn die Lehrerin im Vorbeigehen nur sagt: „Gut“ Das genügt, damit das Unheil von neuem beginnt<sup>113</sup>

Die Aufforderung Montessoris an die Lehrperson heißt also, das konzentrierte Kind zu ignorieren: „Sobald die Konzentration beginnt, muß sie tun, als ob das Kind nicht existiere“<sup>114</sup>. Dieser Appell kann besser von den LeserInnen verstanden werden wenn an die eigene Schulzeit zurückgedacht wird. Montessori veranschaulicht diesen Punkt indem sie sagt: „Schließlich passiert es uns auch, dass wir nicht mit einer Arbeit fortfahren können, wenn jemand kommt und zuschaut was wir tun“<sup>115</sup>. Und ging es uns nicht allen so, dass wir auf einmal nicht mehr weiter schreiben konnten wenn der Lehrer oder die Lehrerin über die Schulter schaute? Montessori spricht von der Praxis des Nichteingreifens als eine Fähigkeit die geübt und geschult werden kann. Das soll natürlich nicht heißen, dass die Lehrperson apathisch durch den Raum geht: „Sie kann natürlich schauen, was das Kind tut, aber mit einem schnellen Blick, ohne dass sie es merken lässt“<sup>116</sup>.

Sogar wenn das Kind Schwierigkeiten begegnet, soll die Lehrerin nicht ohne weiteres oder gar unaufgefordert eingreifen, weil so die Motivation des Kindes in Gefahr sei. Montessori meint: „wenn ein anderes Kind auf Schwierigkeiten stößt und die Lehrerin helfend eingreift, wird es die Arbeit ihr überlassen und weggehen“<sup>117</sup>. Schließlich liege das Interesse nicht nur auf der Arbeit selbst, „sondern öfters auf dem Wunsch, die

---

<sup>112</sup> Montessori 1972, S. 253

<sup>113</sup> Ibid.

<sup>114</sup> [sic!] Ibid.

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> Ebd., S. 252

Schwierigkeiten zu überwinden“<sup>118</sup>. Wenn dem Schüler oder der Schülerin die Erfüllung dieses Wunsches entzogen wird, so besteht die Gefahr, dass die gesamte Motivation die Aufgabe zu lösen abhandenkommt. Insofern soll die Lehrperson auch den möglichen Konflikt über die Materialverteilung die Kinder selbst lösen lassen. In der *vorbereiteten Umgebung* gibt es jedes Materialset nur einmal. Neben der ökonomischen Voraussetzung, dass das Material hochwertig sein soll, kommt hier die soziale Komponente hinzu und zwar, dass die SchülerInnen sich die soziale Kompetenz des Konfliktmanagement aneignen indem sie sich über die Verwendung der Materialien einigen. Darüber hinaus verschafft diese Einmaligkeit des Materials eine Ordnung und verhilft den SchülerInnen einen besseren Überblick zu behalten<sup>119</sup>.

### *Zwischenresümee*

Es ist wichtig, dass die Lehrerin oder der Lehrer den intuitiven Wunsch des Helfens bei Bedarf unterdrückt, denn unaufgeforderte Hilfe ist laut Montessori eine Unterbrechung und hemmt die Eigenmotivation zum Lernen. Ein wichtiger Punkt ist hier, dass die Motivation der Schüler oft darin liegt die Herausforderung anzunehmen ein Problem zu lösen und nicht in der Bewältigung der Aufgabe selbst. Es ist also von äußerster Wichtigkeit die Aufforderung zur Problemlösung aufrecht zu erhalten um die Motivation nicht zu zerstören. Allerdings ist Unterstützung dem Lehrer oder der Lehrerin nicht untersagt, sie ist jedoch nur erwünscht wenn sie direkt gefordert wird. Montessori zeichnet hier eine Analogie, indem sie den Lehrer als Diener bezeichnet, und den Schüler als Herrscher:

Der Diener stört den Herrn nicht, wenn dieser allein ist; wenn dieser ihn jedoch ruft, wird er kommen, um zu hören, was gewünscht wird, und wird antworten: „Ja, mein Herr.“ Er bewundert, wenn man von ihm verlangt zu bewundern, und sagt: „Wie schön!“, auch wenn er nichts Schönes sieht. Wenn also ein Kind seine Arbeit mit großer Konzentration durchführt, müssen wir uns nicht einmischen, wenn es aber zu verstehen gibt, daß es Beifall wünscht, geben wir ihn großzügig<sup>120</sup>

Alles in allem hat der Lehrer oder die Lehrerin im Montessori-Unterricht eine „passive“ Rolle, was nicht heißen soll, dass er oder sie nichts macht, aber, dass vor allem die Aktivität der SchülerInnen im Vordergrund steht. Im Vergleich zum Frontalunterricht wird beispielsweise die Stimme des Lehrers oder der Lehrerin geschont. Er oder sie steht nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern die Tätigkeit der SchülerInnen. Diese Tätigkeit soll spontan motiviert sein und die SchülerInnen beschäftigen sich mit Arbeitsmittel die sie

---

<sup>118</sup> Montessori 1972, S. 153

<sup>119</sup> Klein-Landeck; Pütz 2012, S. 83

<sup>120</sup> [sic!] Montessori 1972, S. 254

in der vorbereiteten Umgebung vorfinden. Die Lehrperson gibt zwar Einführungslektionen wenn notwendig, ansonsten beschäftigt sie sich hauptsächlich mit der Beobachtung die auch in Form von Datierung (Listenführung) stattfindet.

Für die Lehrerin oder den Lehrer heißt dies also folgendes. Auf der positiven Seite steht die Möglichkeit sich mit individuellen SchülerInnen oder Schülergruppen zu beschäftigen. Die Montessori-PädagogInnen müssen nicht dem Anspruch gerecht werden, wie auf einer Bühne durch ihre Person allein ständig die Aufmerksamkeit der SchülerInnen aufrecht zu erhalten und zu kontrollieren. Diese Aufgabe übernimmt zum größten Teil das Material mit dem sich die SchülerInnen auseinandersetzen. Das bringt uns zum Nachteil für die LehrerInnen der Montessori-Pädagogik. Der hohe Anspruch der an das Material gelegt wird, erfordert eine hohe, vom Unterricht ausgelagerte Vorbereitungszeit. Bei Befragung der Sprachlehrerinnen am Montessori Campus Wien Hütteldorf gaben beide Pädagoginnen, Ines Sauter und Stephanie Markovics, an 50 Prozent ihres Arbeitsaufwandes bestehe aus der Vorbereitung des Unterrichtsstoffes (Fortbildungen inkludierend)<sup>121</sup>. In der Praxis heißt es also für Lehrpersonen einerseits eine erhöhte Vorbereitungszeit, andererseits eine mögliche Entlastung, da nicht die Lehrperson, sondern die Auseinandersetzung zwischen Material und Kind im Mittelpunkt des Geschehens steht.

### **3.) Charakteristika der Montessori-Pädagogik für Jugendliche**

*Auf dem Geist dieser Jungen und Mädchen ruht unsere ganze Hoffnung des Fortschritts für die Zukunft*<sup>122</sup>

Wie im einleitenden Zitat illustriert, schreibt Maria Montessori den Jugendlichen eine nicht unwichtige Rolle in der Gesellschaft zu. Es scheint mir ein interessanter Aspekt, dass die Jugendlichen im heutigen Diskurs oft mehr als Problem und weniger als Hoffnungsträger gesehen werden. Montessori hingegen betont das Potential das in den Jugendlichen steckt, und strebt eine Erziehung zum Frieden an. Dabei betont sie, dass eine Verbesserung der Gesellschaft von der Erziehung des Einzelnen ausgeht<sup>123</sup>.

---

<sup>121</sup> Gespräch am MCWH am 07.11.2012

<sup>122</sup> Maria Montessori, 1966, S. 108

<sup>123</sup> Vgl Montessori 1913, S.92

In ihrer Schrift *Von der Kindheit zur Jugend* beschreibt die Pädagogin eine vollkommen neue Konzeption von Schule, in der Arbeitswelt und Lernen verschränkt werden. Es liegt ihr gleichermaßen am Herzen, dass Jugendliche zur Selbsttätigkeit gefördert werden, sowie dass auf die Sensibilität dieses Alters Rücksicht genommen wird. Das Modell der Jugenderziehung betitelt Montessori „Erdkindplan“; wie sie zu diesem etwas seltsam klingenden Titel kommt wird in diesem Kapitel beschrieben.

In der Einleitung zum Werk *Von der Kindheit zur Jugend* betont der Herausgeber Paul Oswald, dass Montessori eine Entlohnung der Arbeit von Jugendlichen nicht aus ökonomischen Gründen für wichtig erachtet, sondern aus pädagogischen Gründen<sup>124</sup>. Das Gehalt habe die Aufgabe der Wertschätzung der Arbeit der Jugendlichen. Das Selbstwertgefühl soll gestärkt werden, was gerade in der Pubertätskrise sehr wichtig ist<sup>125</sup>. Nach Montessori, brauche der Mensch Kopf und Hände<sup>126</sup>. Sie fordert daher, dass die Jugendlichen auf dem Land arbeiten um zu einem tieferen Verständnis der menschlichen Kultur zu gelangen<sup>127</sup>. Dabei geht es nicht nur um ein Verständnis, sondern auch um eine soziale Integration. Dazu meint Margaret Stephenson<sup>128</sup> im Heranwachsenden Kolloquium in Ohio:

Zusammenarbeit mit dem Land, Zusammenarbeit im Handel, und Zusammenarbeit im kulturellen Leben der ländlichen Gesellschaft rühren physisch die Dinge an, die während der zweiten Phase studiert wurden, und geben dem Heranwachsenden die Möglichkeit seinen Platz in der Gesellschaft zu finden.

Montessori geht davon aus, dass es ein Irrtum ist, dass die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen die Lernenden überfordern würde. Ganz im Gegenteil meint sie, denn es sei „viel ermüdender, nur die Hälfte der Anlagen zu gebrauchen, mit denen die Natur uns ausgestattet hat“<sup>129</sup>.

Bislang wurden die Grundpfeiler der Montessori-Pädagogik kosmische Erziehung, verändertes Disziplinverständnis, freie Wahl, vorbereiteten Umgebung, Montessori-Materialien sowie die jahrgangsgemischten Lerngruppen und die beobachtende Lehrerrolle besprochen. Auch die Jugenderziehung steht unter der Weltanschauung der kosmischen Erziehung. Daher wird hier zuerst die Jugenderziehung unter dem Anspruch der

---

<sup>124</sup> Zu Arbeitsprojekten (occupation project) siehe Kahn 2005, S. 88

<sup>125</sup> Vgl. Paul Oswald in Montessori 1966, S. 18

<sup>126</sup> Montessori 1966, S. 95

<sup>127</sup> Vgl. Paul Oswald in Montessori 1966, S. 17-18

<sup>128</sup> 1996, zitiert in Kahn 2005, S.80-81

<sup>129</sup> Montessori 1966, S. 39

kosmischen Erziehung diskutiert und danach genauer auf die anderen Merkmale der Jugenderziehung eingegangen. Soviel soll hier schon vorweg genommen werden: für die Jugendlichen fordert Maria Montessori eine Erziehung auf dem Land.

### 3.1. Kosmische Erziehung in der Sekundarstufe

Es ist ein einfacher Denkschritt eine Schule am Land mit der Weltanschauung der kosmischen Erziehung in Verbindung zu bringen. Montessori betont: „Einzelheiten lehren bedeutet Verwirrung stiften. Die Beziehung unter den Dingen herstellen bedeutet Erkenntnisse vermitteln“<sup>130</sup>. Daher kritisiert sie den Stundenkanon auch in der Oberstufe als *geistige Hetze* und fordert stattdessen ein praktisches Arbeiten<sup>131</sup>. Ihre Kritik an die Regelschule formuliert sie wie folgt:

In jeder Stunde wechseln Lehrer und Unterrichtsstoff; sie wechseln ohne jeden sinnvollen Zusammenhang. Man kann sich in einer Stunde nicht völlig auf einen neuen Gedanken umstellen. Hat man sich aber darauf eingestellt, kommt sogleich ein anderer Studienrat, der ein anders Fach lehrt. Und in dieser geistigen Hetze läuft diese schwierige Periode des menschlichen Lebens ab. Man beschränkt sich darauf, Wissensstoff zu vermitteln, viel Wissensstoff, eine Menge Gegenstände zu berühren, aber alle mit der gleichen Oberflächlichkeit.<sup>132</sup>

Welche Art von Lernen sie sich stattdessen wünscht wird in folgendem Zitat, eine Erzählung ihres Sohnes, recht deutlich. Zur Erinnerung: bis jetzt haben wir die kosmische Erziehung als *universale Verbundenheit* definiert. In unserer globalisierten Welt ist es sicherlich nicht von Nachteil den Heranwachsenden ein weltumspannendes Denken zu vermitteln. Umgelegt auf den Unterricht besagt die kosmische Erziehung, dass eine strikte Trennung der Fächer wenig erwünschenswert ist. Vergleichen wir dazu Montessoris Blickwinkel auf eine einfache Kartoffel.

Ich erinnere mich, dass sie einmal Kartoffeln schälte und diese dabei tiefgründig anblickte, als ob sie ihr etwas wichtiges zu erkennen geben könnten. Sie fuhr in ihrer Beschäftigung fort und überlegte dabei laut, wie der Mensch wohl ursprünglich den Wert der Kartoffelpflanze entdeckt haben mochte, die äußerlich doch nur ein Kraut mit unbedeutenden kleinen Blüten und ekligen Früchten ist. Was bewog ihn wohl zu weiterer Prüfung? Aufgrund welcher List des Zufalls entdeckte er, dass ihre Brauchbarkeit für seine eigenen Zwecke nicht in dem Teil der Pflanze lag, der über der Erdoberfläche in Erscheinung trat, sondern in der unter der Erde verborgenen Wurzel? Wie mochte er gelernt haben, dass dieser Teil nicht giftig, sondern essbar war? Kartoffelpflanzen kamen allem Anschein nach aus der Neuen

---

<sup>130</sup> Montessori 1988, S. 126

<sup>131</sup> Montessori 1966, S.93

<sup>132</sup> [sic!] Ebd., S.97

Welt. Wie mochten sie überall in Westeuropa eingeführt, übernommen und angebaut worden sein?<sup>133</sup>

Ziel der Übung soll es hier nicht sein die LeserInnen mit Zitaten zu überhäufen. Diese dienen jedoch zum vertieften Verständnis um die Überlegung nach einem interdisziplinären Ansatz auch auf den Fremdsprachenunterricht umzulegen. Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen (kurz GERS) fordert eine Trennung von Kompetenzen und Sachwissen. In der Matura soll künftig nur noch die Sprachkompetenz der SchülerInnen getestet werden, und nicht mehr ihre Vorbereitung in verschiedenen Wissensgebieten die mit der Fremdsprache zusammen hängen (zum Beispiel „Australia“ im Englischunterricht). Maria Montessori würde diesen Trend wahrscheinlich revidieren wollen. In der Hospitation am Montessori Campus Wien Hütteldorf<sup>134</sup> notiere ich wie die Spanischlehrerin den SchülerInnen den Auftrag gibt ein Spanisch sprechendes Land vorzustellen. Dabei bekommen sie einen Aufgabebzettel der die verschiedenen Aspekte eines Landes in einem Kreisschema darstellt (Geografie, Kultur, Sprache etc.). Die Idee dazu finde ich ganz gut, die materielle Vorbereitung jedoch recht spärlich, da der Aufgabebzettel auf Deutsch formuliert ist und keine weiteren Anregungen angebracht werden.

### **3.2. Montessori-Materialien für die Sekundarstufe**

Michael Alexander Kargel veranschaulicht in seiner Diplomarbeit zur kosmischen Erziehung in der Sekundarstufe wie eine themenbezogene Freiarbeit ausschauen kann<sup>135</sup>. Sein Beispiel ist zum Thema Europa. Daher habe ich Kargels Unterrichtssequenz als Vorlage verwendet um eine eigene „kosmische“ Lehreizeit zu erstellen. Das Verbinden von Sachinhalten und Fremdsprachenmaterial erscheint mir als eine Option das volle Potential innerhalb einer Fremdspracheneinheit auszuschöpfen, da so gleichzeitig auf zwei Ebenen gelernt wird. Darüber hinaus kann das Interesse an bestimmten Themen die Motivation für das Fremdsprachenlernen fördern.

Als FremdsprachenlehrerInnen müssen wir unsere SchülerInnen zwar auf eine Sachinhalt freie Matura vorbereiten, der Weg dorthin bleibt jedoch uns selbst überlassen und lässt durchaus Raum für einzelne, interdisziplinäre Einheiten. Daher kann Kargel's Modell zum

---

<sup>133</sup> Mario Montessori in Montessori 1988, S. 171

<sup>134</sup> Hospitation am MCWH am 14.02.2013

<sup>135</sup> Kargel 2003, S. 86-89

Geografieunterricht auch für einen Themenschwerpunkt im Fremdsprachenunterricht herangezogen werden, zum Beispiel zu Mexiko und Lateinamerika, ein Thema, das auch in Lehrwerken zum Anfangsunterricht zu finden ist (z.B. *el nuevo curso en vivo A1*). So kann gleichzeitig ein freier Unterricht gestaltet werden mit offenen Inhalten, sowie auch mit einzelnen Aufgaben aus dem Lehrbuch, die im Vorhinein von den Lehrbuchautoren schon auf den Lehrplan abgestimmt sind. Mein Vorschlag zu Unterrichtsmaterialien ist im Anhang zu finden.

Für die Freiarbeit in der Sekundarstufe schlägt Kargel<sup>136</sup> folgende Techniken vor: LÜK, Trimino, Montessori- Stecktafeln, Zuordnungsspiel, diverse Formen von Puzzles, diverse Arbeitsblätter. Verwendet habe ich den Vorschlag des Trimino Spiels, sowie die Stecktafel mit einer Landkarte von Lateinamerika, zu finden im Umschlag des *el nuevo curso en vivo A1*, sowie auch Arbeitsblätter aus dem selbigen Lehrwerk und des Arbeitsbuchs *Caminos*. Das Trimino „besteht aus vielen Dreiecken, die dann zu einem Sechseck zusammengesetzt werden müssen. Pro Dreieck stehen drei Länder bzw. Hauptstädte, die dann richtig zugeordnet werden sollen.“<sup>137</sup> Die MONTESSORI- Stecktafel „besteht aus einer Holztafel mit den Ländern Europas [hier Lateinamerika]. Dazu gibt es verschiedenfarbige Fähnchen: rot für die Namen der Länder, grün für die Hauptstädte und jeweilige Landesflaggen“<sup>138</sup>. Statt Holz kann auch Schaumstoff verwendet werden. In meiner Lehreinheit wird also eine Verbindung von Fremdsprache zur Geografie gezogen, und durch die Verwendung von kulturellem Material auch zu Politik, Geschichte und Poesie (vgl. Anhang, Arbeit mit dem Song *Latinoamerica* von der puerto-ricanischen Band Calle 13).

Geleitet wird die Freiarbeit in der 2. Klasse Hauptschule nach Kargel durch einen kreativen Arbeitsplan auf dem die SchülerInnen bereits erledigte Aufgaben anmalen<sup>139</sup>. Die von mir erstellten Materialien können mit und ohne Arbeitsplan verwendet werden.

Wir können also festhalten, dass der kosmische Unterricht nach Montessori für den Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts offen hält. Darüber hinaus sollen Jugendliche, nach Montessori, nicht nur in einer Theorie

---

<sup>136</sup> 2003, S. 86-87

<sup>137</sup> Kargel 2003, S.87

<sup>138</sup> Ibid.

<sup>139</sup> Ebd., S. 89

bezogenen Unterricht eingebunden sein, sondern auch selbst praktisch Arbeiten. Daher wird nun der Erdkindplan in aller Kürze dargestellt.

### 3.3. Vorbereitete Umgebung im Jugendalter: das Land

Für die Jugendzeit wünscht sich Maria Montessori einen Lernraum der sich wortwörtlich zu einem Lebensraum ausweitet. Die Heranwachsenden sollen auf einer Schule am Land leben und in diesem Umfeld lernen. Diese Schule betitelt Montessori „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“<sup>140</sup> (aus dem Französischen von *École expérimentale de vie sociale*).

Zu Beginn des Kapitels möchte ich kurz erläutern, warum Maria Montessori bei der Erziehung von Jugendlichen von „Erdkindern“ (*L’Enfant à la terre*) spricht. Der Begriff Erdkind ist im Zusammenhang mit der Kultur zu verstehen. Montessori fordert „den Jugendlichen mit der augenblicklichen Kultur in Beziehung [zu] setzen, indem man ihm eine umfassende Bildung vermittelt, und ebenfalls mit dem Mittel der Erfahrung“<sup>141</sup>.

Der Begriff der Kultur, aus dem Lateinischen *Cultura* stammend, beschreibt eine Bebauung, Pflege und im weiteren Sinne auch eine Ausbildung. Wenn wir heute von kultivieren sprechen beziehen wir uns meist auf die Bedeutung des Wortes von „bearbeiten“. Dieses Verständnis von Kultur, im Sinne von Bearbeiten, ist auf den Agrikulturbegriff zurückzuführen. Der Mensch unterscheidet sich zum ersten Mal vom Tierreich durch das kultivieren des Landes, geschichtlich gesehen in dem Moment als die Nomaden sesshaft geworden sind und das Land bestellten. Die Idee Montessoris ist demzufolge eine Schule, in der sich die Heranwachsenden im ursprünglichsten Sinne mit ihrer Umgebung integrieren – daher spricht Maria Montessori von Erdkindern – Kinder der Erde und der Kultur.

Das Lernziel des Erdkindplanes ist es also, dass sich die Kinder mit der Kultur beschäftigen die sie umgibt, und zwar im Sinne der Agrikultur, in der Bearbeitung und Bewirtschaftung der Erde. Übersetzt in das heutige Bildungssystem heißt das, dass die Oberstufenerziehung

---

<sup>140</sup> Montessori 1966, S. 99

<sup>141</sup> Ebd., S. 112

auf einer Landschule stattfinden sollte. „Erdkind“ kann auch zum vereinfachten Verständnis durch „Landkind“<sup>142</sup> ersetzt werden.

Für die Integration in die Gesellschaft müssen nach Montessoris Erdkindplan die Jugendlichen auch in die ursprünglichen Kulturpraktiken eingewiesen werden. Montessori spricht schon von FachlehrerInnen die die SchülerInnen auf das Abschlussexamen vorbereiten<sup>143</sup>. Zusätzlich sollen Fachlehrer der Landwirtschaft an der Schule mitwirken<sup>144</sup>. Wie genau der Unterricht mit den FachlehrerInnen dann ausschauen soll wird von ihr nicht definiert. Sie hält lediglich fest, dass sie nach den „Methoden des Hauses“<sup>145</sup> arbeiten sollen.

### 3.4. Zur Freien Wahl und Disziplinierung im Jugendalter

Aus dem vorhergehenden Zitat können wir also annehmen, dass sich Montessori auch für Jugendliche eine Art freie Wahl fordert. Sie meint Lernen soll nicht mit Zwang und Mühen<sup>146</sup> verbunden sein, sondern durch ihr eigenes Interesse gelenkt werden. Wie genau der Unterricht jedoch mit den FachlehrerInnen ausschauen soll wird nicht klar definiert. Montessori beschreibt nur, dass die SchülerInnen einen Arbeitsplan mit den Bildungszielen der Oberstufe vorfinden; dieser soll direktiv, jedoch nicht verpflichtend sein<sup>147</sup>.

In Bezug auf die freie Wahl soll eine Differenzierung zu der Erziehung von Kindern vorgenommen werden. Montessori meint:

Die Umgebung muß „die freie Wahl“ erleichtern. Aber es muß vermieden werden, dass das Kind Zeit und Energie nutzlos verliert, indem es ungewissen und unbestimmten Vorlieben nachgeht.<sup>148</sup>

Während Montessori in der Kleinkinderziehung voll und ganz auf den Wunsch des Lernens der Kinder vertraut, ist aus den Jugendschriften eine Aufforderung nach vermehrter Steuerung herauszulesen. In der didaktischen Umsetzung kann also ein Arbeitsplan auch pädagogisch akzeptiert werden da er auf die Bedürfnisse des Jugendalters abgestimmt ist.

---

<sup>142</sup> Ebd., S. 115

<sup>143</sup> Montessori 1966, S. 119

<sup>144</sup> Ibid.

<sup>145</sup> Ebd., S. 119

<sup>146</sup> Ebd., S. 95-96

<sup>147</sup> Ebd., S. 118

<sup>148</sup> Ebd., S.110

Es gibt also in der Montessori-Pädagogik einen klaren Bruch zwischen Erziehung im Kindesalter zu der im Jugendalter. Die Notwendige Einschränkung der Freiheit bei Jugendlichen, welche von Montessori hier angedeutet wird, stimmt mit den Ansichten des Entwicklungspsychologen Hall überein:

Während die Erziehung in jüngeren Jahren nach Halls Meinung nur Schaden anrichten kann, wenn sie mehr will, als den natürlichen Gang der Entwicklung zu unterstützen, so ist mit der Adoleszenz die Erziehung aufgerufen, das zu vollenden und weiterzutreiben, was durch Entwicklung als Rekapitulation<sup>149</sup> bis dahin erreicht wurde.<sup>150</sup>

In anderen Worten bedeutet dies, dass bestimmte Grenzen und Regeln notwendig sind, um das zielgerichtete Lernen und Handeln zu gewährleisten. Regeln sollen sowie das Erklären eines Sachverhaltes „ausreichend und notwendig“<sup>151</sup> sein. Montessori erkennt einerseits das veränderte Bedürfnis der Jugendlichen nach Beschäftigung, andererseits aber auch nach Einsamkeit und Ruhe<sup>152</sup>. Ebenso betonen Seitz und Hallwachs<sup>153</sup> die Adoleszenz als eine Phase des Ausruhens.

### 3.5. Zur Umsetzung der Überlegungen

Einerseits sind aus dem „Erdkindplan“ veränderte erzieherische Maßnahmen herauszulesen, die sich an die Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen. Zusammengefasst, brauchen sie vermehrt Steuerung, aber gleichzeitig eine Akzeptanz auf ihr Bedürfnis nach Ruhe und Rückzugsgebiet. Die wirkliche Umsetzung einer Erziehung auf dem Land ist ein schwer realisierbares Vorhaben, und möglicherweise zeitlich überholt. Denn wie soll man alle Jugendliche von Wien plötzlich aufs Land bringen?

Nichts desto trotz geben Montessoris Überlegungen sicherlich Denkschritte dahingehend, dass es für Jugendliche durchaus förderlich sein kann auf dem Land zu lernen. Auch wenn es im Schulalltag nicht immer umsetzbar ist, so gibt es jedoch die Möglichkeit die Schulwochen dafür zu nutzen. Ohne hier Werbung machen zu wollen, kann ich erwähnen,

---

<sup>149</sup> Re-ka-pi-tu-la-ti'on, die: -, -en kurze, zusammenfassende Wiederholung

<http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>

<sup>150</sup> Ewert 1983, S. 29

<sup>151</sup> Ebd., S. 109

<sup>152</sup> Ebd., S. 110

<sup>153</sup> Seitz, Hallwachs 1996, S. 30

dass es Organisationen gibt, die solche Schulwochen organisieren (Naturerlebnisse, soziales Lernen, Sport und Abenteuer<sup>154</sup>). Während der Bearbeitung meiner Diplomarbeit kam mir das Prospekt zufällig unter die Augen und aufgrund Montessoris Aufforderung nach einem Lernen am Land blätterte ich interessiert darin.

Wie gesagt, im regulären Schulsystem scheint eine vollkommene Umsetzung des „Erkindplans“ als sehr schwer vorstellbar, umso interessanter ist es die Ansätze der Umsetzung am privaten Montessori Campus Wien Hütteldorf zu beobachten. Im Hospitationsteil dieser Arbeit ist die Ausbildung nach dem „Erkindplan“ am Montessori Campus Wien Hütteldorf beschrieben. Dort wird die Jugenderziehung nach Montessori in kleiner aber möglichst authentischer Form praktiziert; unter anderem durch den Anbau und Verkauf von Honig und sonstigen Gütern.

Darüber hinaus wird seit den späten 70 Jahren in Huntsburg Ohio an der Umsetzung des Erkindplans gearbeitet<sup>155</sup>. Seit 2000 ist die Schule am Land eröffnet<sup>156</sup>. David Kahn, der das Erkindler- Projekt in Huntsburg seit 1998 betreut<sup>157</sup>, meint es geht darum, den jungen Menschen „jetzt so realitätsnah wie möglich, zum Kind aller Zeiten zu machen, ihn den Prozess der Zivilisation erfahren zu lassen“<sup>158</sup>. Dort findet auch die Ausbildung für JugendpädagogInnen statt, im Gespräch mit der MCWH Leitung stellt sich jedoch heraus, dass solch eine Ausbildung recht kostspielig ist. Trotzdem kann hier für interessierte PädagogInnen auf diese Möglichkeit hingewiesen werden.

Ludwig et al. haben genau zu dieser Art Schule, zur „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“, einen Sammelband mit dem Namen *Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik* veröffentlicht, den ich bei dieser Gelegenheit gern an interessierte PädagogInnen weiterempfehlen möchte. Hier wird auch die Realisation der Erkinderschule in Huntsburg genauer beschrieben. Da diese Diplomarbeit den Fokus auf den fremdsprachlichen Unterricht legt, werden interessierte LeserInnen darauf hingewiesen generelle Schultechnische Überlegungen und Ausführungen zur Umsetzung in diesem Sammelwerk nachzulesen. Es bleiben jedoch die Fragen nach der Lehrerrolle im

---

<sup>154</sup> <http://www.jufa.eu/schule-programme/aktuelle-angebote/>

<sup>155</sup> Kahn 2005, S. 77

<sup>156</sup> Ebd., S. 78

<sup>157</sup> 2005, S. 76

<sup>158</sup> Ebd., S. 81

Jugendalter. Wie sollen die PädagogInnen mit den neuen Anforderungen die sich im Jugendalter stellen umgehen?

### 3.6. Neue Herausforderungen an die PädagogInnen

Es ist gut nachvollziehbar, dass soziale Integration in diesem Alter stattfinden sollte. Doch wissen wir auch, dass sich Jugendliche gern einmal gegen diese sträuben, und eine eigene Subkultur entwickeln. Es ist aber nicht so, dass Montessori die Herausforderungen dieses Alters verleugnet, sie spricht einige Probleme auch direkt an. Montessori sieht jedoch die Jugendlichen nicht unter dem negativen Blickwinkel der immer währenden „schlimmen Jugend heutzutage“, sondern vielmehr als Gefangene ihrer Entwicklungsstufe. Unter diesem Gesichtspunkt benötigen sie ganz spezieller Aufmerksamkeit und benötigen einen geeigneten Umgang. Montessori spricht von einer zweifachen Sensibilität<sup>159</sup> und von heftigen Gemütsbewegungen<sup>160</sup>. Mit geeignetem Umgang ist hier gemeint, dass die Jugendlichen in einer sehr sensiblen Phase ihres Lebens sind, in der einerseits Behutsamkeit und andererseits klare Richtlinien benötigt werden. Dazu ein Auszug aus Montessoris Schrift zum Erdkindplan:

Diese zwei neuen Bedürfnisse des Jugendlichen – geschützt zu sein während der empfindlichen Periode des physischen Überganges und in den Stand versetzt zu sein, die Rolle des Menschen, die er in der Gesellschaft spielen wird, zu begreifen – lassen zwei Probleme von gleicher Wichtigkeit auftauchen, die die Erziehung in diesem Alter betreffen<sup>161</sup>

Jugendliche wollen also einerseits ein Teil der Gesellschaft werden und andererseits brauchen sie viel Behutsamkeit. Der Sekundarstufenleiter am Montessori Campus Wien Hütteldorf, Robert Klune<sup>162</sup>, spricht daher von „Baby-Erwachsenen“ und bezieht sich dabei auf Montessoris Begriff „neo-nato“, auf Deutsch „Neu-Geborene“<sup>163</sup>. Montessori meint zur Entwicklung im Jugendalter: „Die Umwandlung ist beachtlich (...) Man wird wahrhaftig zum zweiten mal geboren (...) Das Individuum wird zu einem sozialen Neugeborenen“<sup>164</sup>. Der Erdkind-Pädagoge und Autor Peter Gebhardt-Seele vermerkt hierzu, dass die heutigen

---

<sup>159</sup> Montessori 1966, S. 93

<sup>160</sup> Ebd., S. 97

<sup>161</sup> Ebd., S. 93

<sup>162</sup> Hospitation am 26.11.2012

<sup>163</sup> Gebhardt-Seele 2005, S.67

<sup>164</sup> Montessori 1966, S. 98

neurologischen Forschungen in erstaunlicher Weise mit Montessoris Sicht übereinstimmen<sup>165</sup> und verweist dabei auf einen Bericht von Barbara Strauch.

### 3.6.1. Exkurs: Vergleich zur neurologischen Forschung

Die amerikanische Autorin Strauch Barbara verfasst ein Buch zur Hirnforschung bei Jugendlichen, der deutsche Titel heißt *Warum sie so seltsam sind*. Sie hält fest: „Bei Jugendlichen (...) davon sind heute die meisten Fachleute überzeugt, spielt sich im Gehirn ein fast ebenso tief greifender Wandel ab wie während den entscheidenden Entwicklungsphasen der frühen Kindheit“<sup>166</sup>. Dieses Ergebnis koinzidiert mit Montessoris Entwicklungsmodell, in dem sie beide Entwicklungsstufen besonders hervorhebt<sup>167</sup>. Strauchs Konklusion ist einschneidend: „Teenager dürfen tatsächlich ein bisschen verrückt sein. Allerdings folgt die Verrücktheit einem vorgegebenen Plan: Junge Leute sind zum Verrückt sein programmiert.“

Strauch erklärt: „Der Stirnlappen gehört zu den letzten Bereichen die in den stabilen ausgewachsenen Zustand übergehen“<sup>168</sup> Der Stirnlappen kann am besten mit der Rolle des Vorstandschefs oder Aufpassers des Gehirns definiert werden, Strauch meint „dieser Abschnitt hilft uns voranzuplanen, Impulsen zu widerstehen.“<sup>169</sup> Daher meint Barbara Strauch, dass Jugendliche zum verrückt sein vorprogrammiert sind, da dieser Bereich sich erst im Übergang ins Erwachsenenleben stabilisiert.

Für LehrerInnen im Schulalltag bedeutet diese neurologische Erkenntnis ein Einstellen auf Lernende mit sich wandelnden Gehirnen. Im aktuellen Diskurs wird oft von den Hormonen gesprochen, doch nicht nur die Hormone spielen in dieser Entwicklungsstufe eine entscheidende Rolle. Eine bessere Auffassungsgabe der Forschung hilft wahrscheinlich mehr Geduld und Verständnis für diese Entwicklungsstufe aufzubringen. Barbara Strauch meint „das Gehirn ist keineswegs nur Zaungast der hormonellen Kapriolen, sondern macht seinerseits eine dramatische Wandlung durch“<sup>170</sup>

---

<sup>165</sup> Gebhardt-Seele 2005, S. 67

<sup>166</sup> Strauch 2003, S. 10

<sup>167</sup> vgl. Kahn, S 77

<sup>168</sup> Strauch 2003, S. 30

<sup>169</sup> Ibid

<sup>170</sup> Strauch 2003, S. 19

Einerseits ist das jugendliche Gehirn verletzlich und hat seine endgültige Form noch nicht gefunden<sup>171</sup>, andererseits ist es ein Wunderwerk denn es ist zum ersten Mal in der Lage „unsere kompliziertesten, abstraktesten Begriffe, wie etwa Ehrlichkeit und Gerechtigkeit zu begreifen“<sup>172</sup>. Darüber hinaus erklärt Strauch: „In der normalen Entwicklung des Gehirns gibt es chaotische Phasen, aber auch Genauigkeit und Leidenschaft nehmen zu“<sup>173</sup>. Kurzum es ist eine Zeit unendlich scheinender Schwierigkeiten, aber auch der unbegrenzten Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und Talentförderung.

Die neurobiologische Erklärung dazu ist, dass Wissenschaftler in jugendlichen Gehirnen einen Überschwang (exuberance) feststellten<sup>174</sup>. Ferner erklärt Strauch: „Viele Jahre lang gehörte es zu den festen Glaubenssätzen der Gehirnforschung, dass der Überschwang weitgehend auf die Frühphase der Gehirnentwicklung beschränkt sei“. Jetzt stellen Neurologen aber fest dass sich auch im Jugendalter die graue Substanz, also die äußere Schicht des Gehirns, verdickte und dann erheblich dünner wurde<sup>175</sup>. Daher meint Gebhardt-Seele dass die neurologischen Befunde die Annahmen Montessoris bestätigen, welche sowohl das frühkindliche Alter, wie auch das Jugendalter in Verbindung brachte. Barbara Strauch fasst zusammen, dass wir in solchen Phasen des Überschwangs, welche bei Babys und bei Jugendgehirnen stattfinden, besonders aufnahmefähig sind für neue Fähigkeiten und Informationen, vor allem für solche die dem Überleben dienen<sup>176</sup>.

Vergleichen wir dazu den aktuellen Diskurs zur Wichtigkeit der Förderung der verschiedenen Entwicklungsstufe im Österreichischen Bildungssystem.<sup>177</sup> Der Buch Autor Andreas Salcher hebt in der Podiumsdiskussion zur „LehrerInnenbildung NEU“ hervor, dass die frühkindliche Ausbildung, vor allem im Fremdspracherwerb, sehr essentiell sei. Lutz-Helmut Schön, seit Jahreswende der neue Leiter der LehrerInnenbildung ergänzt hierzu, dass auch in der Oberstufe sehr viel Interesse zerstört werden könne.

Daraus ergibt sich sowohl auf die frühkindliche sowie auf die jugendliche Erziehung ein besonderes Augenmerk zu legen. Für die Jugendlichen heißt es einer doppelte

---

<sup>171</sup> Strauch 2003, S. 20

<sup>172</sup> Ebd., S. 20-21

<sup>173</sup> Ebd. 2003, S. 21

<sup>174</sup> ebd., S. 29

<sup>175</sup> Ibid.

<sup>176</sup> Ibid.

<sup>177</sup> Podiumsdiskussion zur LehrerInnenbildung Neu am 20.03.2013

Herausforderung gerecht zu werden: einerseits die Defizite bzw. Schwierigkeiten der Entwicklungsstufe zu überwinden und gleichzeitig das aufkommende Interesse und die Begeisterung für gewisse Gebiete zu fördern. Die Jugendlichen stellen also gleichzeitig eine Herausforderung für die PädagogInnen dar und stellen die Hoffnungsträger für die Zukunft wie das einleitende Zitat Montessoris verdeutlicht.

### *Zwischenresümee*

In Konklusion lässt sich sagen, dass die Montessori-Pädagogen die Jugendlichen in ihrem Lernprozess am Land unterstützen sollen. Dabei müssen sie auf die doppelte Sensibilität der Heranwachsenden Rücksicht nehmen, welche gleichzeitig wie ein Kleinkind geschützt, sowie auch als integrativer Teil der Gesellschaft akzeptiert werden wollen. Überhaupt steht für Montessori bei dieser Altersstufe die Vorbereitung für das gesellschaftliche Leben im Vordergrund<sup>178</sup>. Maria Montessori bemängelt, dass sich die Regelschule nur auf die Vermittlung von Wissen fokussiert ist und dabei die Jugendlichen „ohne jede vorherige Vorbereitung“<sup>179</sup> in die Gesellschaft entlässt. In der Erdkindpraxis am Montessori Campus Wien Hütteldorf ist diese Vorbereitung auf das Leben nach der Schule dahingehend ersichtlich, dass die Heranwachsenden lernen Verantwortung zu übernehmen indem sie für einander kochen und für die Haushaltskasse mitverantwortlich sind.

Unbeantwortet bleibt hier jedoch welche Art der Arbeit im Fremdsprachenunterricht stattfinden soll. Montessori fordert in ihrem Erdkindplan, dass „das Kind fern von seinem gewohnten Milieu, seiner Familie (...) im Schoße der Natur“<sup>180</sup> lebt. Aufgrund dieses Wunsches nach Unabhängigkeit<sup>181</sup> lässt sich schließen, dass Montessori wahrscheinlich einen kulturellen Schüleraustausch in einer Gastfamilie oder Gastinstitution befürworten würde. Was aber wenn dazu die finanziellen Mittel nicht ausreichen? Mit welchen Mitteln sollen die SprachlehrerInnen im Unterricht arbeiten?

Auf diese Frage gibt es keine klare Antwort, nur Vermutungen. Eine Mögliche Auslegung der Erdkindtheorie ist, dass sich Jugendliche in der Ausübung von Projekten selbst realisieren möchten. Michael Alexander Kargel zieht in seiner Diplomarbeit folgende Konklusion:

---

<sup>178</sup> Montessori 1966, S.101

<sup>179</sup> Ibid.

<sup>180</sup> Ebd., S. 102

<sup>181</sup> Ebd., S. 101

Ab der Pubertät lässt auch die Bereitschaft zur klassischen Form der materialbezogenen Freiarbeit nach. Für die Jugendlichen sind dann gemeinschaftliche und themenbezogene Aufgaben von größerer Wichtigkeit. Im projektorientierten Arbeiten lassen sich diese Bedürfnisse gut unterbringen. Durch die zunehmend komplexere Aufgabenstellungen und Themenbereiche wird auch der Anspruch an den Lehrer größer. Dies ist sicherlich eine Erschwernis im Sekundarstufenbereich, da es nur wenig Erfahrungswerte gibt und viel der Kreativität des Lehrers überlassen ist. Außerdem erschwert der aufgeteilte Fachunterricht mit unterschiedlichen Lehrern ein projektorientiertes Arbeiten.<sup>182</sup>

Im Zuge des aktuellen Diskurses zur Ganztageschule schwebt mir jedoch folgendes Wunschbild vor. Die ausgedehnte Zeit am Nachmittag würde sich hervorragend dafür anbieten, projektorientierte Arbeiten in einer offeneren Lernumgebung, zu gestalten. Ich befürchte jedoch, dass von Staat und Elternhaus bald der Anspruch auf die Lehrerschaft kommen wird ihren Sprösslingen in der Nachmittagszeit eine kostenlose Nachhilfe in den Problemfächern anzubieten. Aus Sicht der Montessoripädagogik halte ich dies jedoch für wenig sinnvoll. Viel eher würde ich mir ein Lernen der SchülerInnen untereinander<sup>183</sup> wünschen, in Klassengemischten Lerngruppen, wie dies von Montessori gefordert wird. Dies scheint mir vor allem im Fremdsprachenunterricht eine sehr fruchtbare Praxis, da die Lernenden in der Fremdsprache, vor allem am Anfang, eine große Lernkurve machen. So versteht der nächste Jahrgang bereits um einiges mehr an Grammatik und Vokabular. Darüber hinaus könnte die Freiheit dieser Nachmittagszeit interdisziplinäre und interessenoffene Projekte verwendet werden.

Zu ersterem Punkt gibt es bereits eine Umsetzung am deutschen Internatsgymnasium Schloss Hagerhof in Bad Honnef am Rhein. Der Kollege Kargel bezieht sich dabei auf Mesterjahn-Knebel<sup>184</sup> und beschreibt, dass in „einem Patensystem ältere Schüler Arbeitsgemeinschaften übernehmen und in die Hausaufgabenbetreuung bzw. Nachhilfe jüngerer Kinder eingebunden sind“<sup>185</sup>. Wie ein Projekt orientierter Unterricht in der Sekundarstufe ausschauen kann wird im Bericht zum Montessori Campus Wien Hütteldorf beschrieben.

---

<sup>182</sup> Kargel 2003, S. 33

<sup>183</sup> Montessori 1989, S. 169

<sup>184</sup> Vgl. Meisterjahn-Knebel (2000) „Gundula: Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule – Möglichkeit der Umsetzung des Erdkindplans“, in: Winkels, Theo (Hrsg.): *Montessori- Pädagogik – konkret. Praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen*, S.180-184

<sup>185</sup> Kargel 2003, S.33

Für das Fremdsprachenlernen schwebt mir schon länger die Realisierung eines Sprachencafé Projekts vor, was mit Kargels Anforderung für einen Projektorientierten Unterricht in der Sekundarstufe einhergeht. Im Hinblick auf die Realisierung des Erdkindplans spricht auch er von der Verwirklichung von Schülercafés<sup>186</sup>. Wie die Umsetzungsmöglichkeiten der Montessori-Pädagogik für den Sprachunterricht aussehen können werden im nächsten Kapitel beschrieben. Dabei werden die von mir beobachteten Daten zusammengefasst, angefangen von der Kleinkinderziehung bis zur Sekundarstufe I.

#### 4.) Hospitationskapitel

Hintergrundwissen ist hilfreich, aber nicht ausreichend. Daher wird anschließend an die Theorie die Montessori-Pädagogik aus der Praxis beschrieben, mit dem Fokus auf dem Fremdsprachenunterricht. Letztendlich habe ich mich dazu entschlossen Beobachtungen nicht nur am privat finanzierten Montessori Campus Wien Hütteldorf zu machen, sondern auch an einer öffentlichen Institution, namentlich an der „Neuen Mittelschule Liefering“ in Salzburg<sup>187</sup>. Darüber hinaus habe ich auch einen kurzen Einblick in die fremdsprachliche Kleinkinderziehung bekommen, welche hier einleitend beschrieben wird im Kapitel zum Montessori- Kindergarten „The Children’s House“.

Die Realisierung der Montessori-Methode am Montessori Campus Wien Hütteldorf lässt sehr viele Überlegungen der Theorie in die Praxis einfließen. Mein erster Eindruck der Schule war ein sehr attraktiver; es ist dort eine sehr positive Lehr- und Lernumwelt aufzufinden. Ein Blick auf die Zahlen der Schulgebühren verrät jedoch, dass diese Art von Bildung in Wien der Elite vorbehalten ist. Die SchülerInnen der Sekundarstufe I am Montessori Campus Wien Hütteldorf, beziehungsweise ihre Eltern, bezahlen einen monatlichen Schulbeitrag von 507 €<sup>188</sup>. Zwar ist das gemeinsame Mittagessen inkludiert, doch der Schulbetrag stellt ganz klar eine unerfüllbare Hürde dar für viele ökonomisch weniger gut gestellte Familien, vor allem mit mehreren Kindern. Dies war keinen Falls die Absicht von Maria Montessori, denn ihre Bewegung entstand aus der Not zur Kinderbetreuung im Arbeiterviertel San Lorenzo in Rom<sup>189</sup>.

---

<sup>186</sup> Ibid.

<sup>187</sup> Die Unterrichtsbeobachtungen starteten im November 2012 und endeten am April 2013

<sup>188</sup> <http://www.montessori-verein.at/>: Organisatorisches

<sup>189</sup> Kargel 2003, S. 12

Im Folgenden wird nun versucht das Geschehen im Fremdsprachunterricht darzustellen. Eine Isolation ist aufgrund des ganzheitlichen Erziehungscharakters der Montessori-Pädagogik wenig sinnvoll, daher wird sowohl das Geschehen im Unterricht dargestellt, sowie auch die Klassenkultur und Schulkultur.

#### 4.1. Montessori- Kindergarten „The Children’s House“

Aufgrund des Aufbaus von der klassischen Montessori-Theorie aus dem Kleinkindbereich zum Modell der Jugenderziehung hielt ich es für sinnvoll auch einen kurzen Einblick in die Montessori- Praxis im Kleinkindbereich zu erhalten. In der Theorie, sowie in der Praxis, ist es ein einschlägiges Paradigma in der Erziehung nach Montessori, dass die Kinder so früh als möglich in die Kulturpraktiken unserer Gesellschaft eingeführt werden. In diesem Zusammenhang ist auch das wohl berühmteste Montessori-Zitat zu verstehen. Montessori meint, dass die Kinder die wesentlichen Bedürfnisse ihrer Entwicklung offenbart haben in dem diese sie aufforderten: „Hilf mir, es ganz allein zu machen!“<sup>190</sup>. Dahingehend lernen die dreijährigen Kinder in den Montessori Kinderhäusern das „Staubwischen, Trocknen, Aufräumen, Tischdecken, bei Tisch servieren, Abwaschen usw.“<sup>191</sup> Montessori ergänzt: „Diese Übungen sind Teil der Erziehungsmethode und nicht von der sozialen Lage der Schüler abhängig.“<sup>192</sup> In anderen Worten, reiche Kinder lernen genauso wie ärmere, die alltäglichen Aufgaben zu übernehmen.

Aus Neugierde über diese Technik habe ich mich entschlossen auch an einem Montessori Kindergarten zu hospitieren. Im zweiundzwanzigsten Bezirk gibt es ein Kindergarten mit dem Namen „The Children’s House“ der nicht nur nach Montessori erzieht sondern auch einen durchgängig englischsprachigen Unterricht bietet. Dort konnte ich beobachten<sup>193</sup> wie die 1913 beschriebene Selbsttätige Erziehung zum Schreib- und Rechenerwerb auch Jahrhundert später noch von Aktualität zeugt. Das Alphabet ist in Holzbuchstaben auf der Wand befestigt und am Boden gibt es Holzkisten mit mehreren Fächern mit Buchstaben aus Seidenpapier<sup>194</sup>. Die Kinder „schreiben“ ihre ersten Worte in dem sie die Buchstaben

---

<sup>190</sup> Montessori 1966, S. 102

<sup>191</sup> Ibid.

<sup>192</sup> Ibid.

<sup>193</sup> Hospitation am 14. März 2013

<sup>194</sup> Vgl. Montessori 1913, S. 248

auf kleinen Teppichen auslegen<sup>195</sup>. Ich konzentriere mich hauptsächlich auf den Schreiberwerb, doch rund um mich beobachte ich auch wie andere Kinder damit beschäftigt sind mit Miniaturbesen zu kehren und die Tische mit kleinen Blumen in kleinen Vasen zu schmücken.

Am meisten fasziniert mich wie zwei schätzungsweise dreijährige Kinder eine große Holzplatte balancieren und so das Arbeitsmaterial in Teamarbeit wieder an die richtige Stelle zurückbringen. In Analogie zu den Aufgaben des alltäglichen Lebens im Kleinkindbereich erklärt Montessori auch den Zweck eines gemeinsamen Wohnens auf dem Land für die Jugenderziehung.

Genauso wie die Kinder in unseren Elementarschulen gelernt haben, ihre Sachen zusammenzulegen, zu nähen und aufzuräumen, müssen diese Schüler lernen, beschädigte Dinge zu reparieren, eine Maschine in Ordnung zu bringen oder ein Möbel aufzustellen, eine Fensterscheibe zu erneuern, ein Schloß zu reparieren usw.<sup>196</sup>

Zwar diene diese Hospitation nicht zur Beschreibung des Unterrichts meiner Zielgruppe des Spanischunterrichts, es war jedoch eine wertvolle Beobachtung aus zweierlei Gründen. Zum einen konnte ich die wesentlichen Charakteristika der Montessori-Methode für die Jugendlichen in Vergleich zur Kleinkinderziehung besser verstehen. Zum anderen wurde mir die Wichtigkeit der Beobachtung und Feststellung der Entwicklungsstufe in der Montessori-Pädagogik bewusst.

Unterrichten nach Montessori heißt die Heranwachsenden als wissenschaftliches Objekt zu betrachten und sie nach ihren Bedürfnissen zu durchforschen<sup>197</sup>; unabhängig von jeglicher Voreingenommenheit<sup>198</sup>. Aus dieser Erkenntnis heraus schafft der Montessori-Pädagoge oder die Montessori-Pädagogin ein Erziehungsumfeld. Eine der grundlegenden Erkenntnisse Montessoris für die Erziehung im Kleinkindbereich, so erklärt Christiane Salvenmoser<sup>199</sup>, Leiterin der Montessori-Akademie, war es dass Kinder gar nicht in einer „Ersatzwelt“ spielen wollen, sich jedoch liebend gern mit realen Aufgaben beschäftigen wie putzen, kochen und Gartenarbeit. Aus diesem Blickwinkel betrachtet wäre es eine Verschwendung des Potentials dieser Altersstufe, die Kinder mit Nachahmungsspielzeug zu beschäftigen. Um das Interesse an der Teilnahme an alltäglichen Aufgaben zu fördern

---

<sup>195</sup> Hospitation am 14. März 2013

<sup>196</sup> Montessori 1966, S. 120

<sup>197</sup> Montessori 1976, S. 125

<sup>198</sup> Ebd., S. 129

<sup>199</sup> Informationsabend in Hütteldorf am 17.01.2013

braucht ein Montessori-Pädagoge oder eine Montessori-Pädagogin vor allem Geduld<sup>200</sup> und das dazu passende Material. Daher stellt die *vorbereitete Umgebung* in Montessori-Kindergärten diese Gegenstände bereit, angepasst in Größe und Form an die Bedürfnisse der Kinder (z.B. kleiner Besen). Manche Eltern empfinden es vielleicht als großen Druck auf die Erziehung im Kindergarten, die Kleinsten bereits mit alltäglichen Aufgaben und Kulturtechniken zu konfrontieren welche in der Regel erst in der Schule ihren Platz haben. Montessori hingegen zieht auf Grund ihrer Beobachtungen den Schluss, dass es im Interesse dieser Entwicklungsstufe liegt diese Fähigkeiten zu lernen, gestützt durch Entwicklungsmaterialien (z.B. bewegliches Alphabet, Rechenkettens aus Holzperlen). Ich hoffe, dass dem Leser oder der Leserin in Zukunft daher besser verständlich welcher Bildungsauftrag hinter der Aussage „Hilf mir es alleine zu tun!“<sup>201</sup> oder wie öfters gehört „Hilf mir, es selbst zu tun!“ steckt. Die Schule soll die Kinder nicht mit Wissen füttern, sondern Hunger nach Wissen machen.

#### 4.2. Montessori- Schule „Montessori Campus Wien Hütteldorf“

Die erste Herausforderung zu meiner Forschungsfrage zu den Möglichkeiten der Montessori-Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht in Spanisch lag darin eine Schule zu finden, die nach Montessori auch über die Primarstufe hinaus arbeitet. Als bald begegnete ich durch Recherche im Internet den bereits öfters erwähnten Montessori Campus Wien Hütteldorf. Ich notierte, dass hier der Erdkindplan umgesetzt würde. Darauf hin setzte ich mich mit den PädagogInnen dort in Verbindung und bat um eine teilnehmende Beobachtung für meine Diplomarbeit. Die Lehrenden dort teilten mir mit, dass sie in der Sekundarstufe jahrgangsgemischt unterrichten, übersetzt ins Regelsystem sind das SchülerInnen aus der dritten und vierten Klasse Mittelschule/Unterstufe und aus der ersten Klasse Oberstufe<sup>202</sup>. Zu meiner positiven Überraschung wurde mir auch berichtet, dass die Jugendlichen dort Spanisch als zweite lebende Fremdsprache lernen und mein Interesse war geweckt.

Meine Unterrichtsbeobachtung wurde geleitet durch die Fragen: „Wie findet dort Fremdsprachenunterricht statt?“, „Welche innovativen Methoden werden im

---

<sup>200</sup> Vgl. Montessori 1976, S.126

<sup>201</sup> Montessori 1988, S.139

<sup>202</sup> Hier soll noch vermerkt werden dass die erste Klasse Oberstufe allerdings noch im Pilotprojekt jahrgangsisoliert arbeitet.

Fremdsprachenunterricht verwendet?“ und „Wird auch der Fremdsprachenunterricht nach Montessori-Methode gestaltet, sprich gibt es eine Selektionsfreiheit in vorbereiteter Umgebung?“

Meine erste Feststellung war es, dass es am Montessori Campus Wien Hütteldorf einen wesentlichen Unterschied im Fremdsprachenlernen zwischen Primarstufe und Sekundarstufe gibt. Kurzum in der Primarstufe ist der Unterricht den Charakteristika der Montessori-Pädagogik ähnlicher. In der Sekundarstufe jedoch findet der Fremdsprachenunterricht nicht in der Freiarbeit statt. Zur Erklärung: meine Hospitationstermine waren organisatorisch so gelegt, dass ich zuerst das Unterrichtsgeschehen in der Primarstufe beobachtete und dann zwei Wochen später in der Sekundarstufe. Nichts desto trotz möchte ich mit der Sekundarstufe beginnen, da sich der Unterricht hier mit Jugendlichen beschäftigt, also meiner Zielgruppe. Ferner konnte ich auch hier, nach genauerer Beobachtung in mehreren Hospitationstagen, einige interessante Ansätze für den Fremdsprachenunterricht festhalten.

Darüber hinaus sind die darauf folgenden Hospitationsberichte der Primarstufen in Hütteldorf und in der „Neuen Mittelschule Liefering“ in Salzburg sehr wesentlich, da dort der Fremdsprachenunterricht in die Freiarbeit (ohne und mit Wochenplan) integriert ist.

#### **4.2.1. Wie der Schulalltag an der Sekundarstufe I aussieht**

Während die Sprachvermittlung bei den jüngeren SchülerInnen in den Alltag der freien Arbeit eingebunden ist, findet er in der Sekundarstufe I in „gebündeltem Unterricht“ statt. Also ganz normal. „Gebündelter Unterricht“ ist ein Euphemismus der gern von Montessori-Pädagogen verwendet wird, um den strukturierten Unterricht zu umschreiben. Es handelt sich also um eine Unterrichtsform in der die Lehrperson frontal zu den SchülerInnen agiert und eine Wissen vermittelnde Interaktion stattfindet. Der Unterschied zwischen Frontalunterricht in der Regelschule und dem gebündelten Unterricht am MCWH<sup>203</sup> ist, dass auf mehrere 50-Minuten Einheiten verzichtet wird und stattdessen auf weniger, größere Unterrichtseinheiten gebaut wird. In anderen Worten, es wird auf Qualität statt auf Quantität gesetzt. Der Unterricht findet in Einheiten von 65 Minuten statt, mit Freiräumen dazwischen.

---

<sup>203</sup> Abkürzung für Montessori Campus Wien Hütteldorf, von nun an verwendet

Ein Bonus in der Tagesstruktur gibt's für Morgenmuffel: Die SchülerInnen trudeln zwar schon ab 08:00 ein, der Unterricht beginnt jedoch erst um 08:30. Vergleichen Sie dazu den Stundenplan am Ende des Kapitels auf Seite 57. Der Tag ist in vier Unterrichtsblöcke strukturiert. Die ersten beiden Blöcke sind gebündelte Einheiten von jeweils einer Stunde und fünf Minuten. In meinen Aufzeichnungen habe ich dazu vermerkt, dass auf Pünktlichkeit im Unterrichtsalltag nicht allzu viel Wert gelegt wird. Der Beginn der Stunde wird nicht durch ein Läuten geregelt, sondern durch das Eintreffen der Lehrperson die den Unterricht eröffnet. Auch später ankommende Lehrpersonen oder SchülerInnen werden meist toleriert.

Der erste Block dauert von 08:30 bis 09:35. Im ersten sowie auch im darauf folgenden Block sind die SchülerInnen in Lerngruppen aufgeteilt. Dabei sind die zwei Jahrgänge der 7 und 8 Schulstufen komplett durchgemischt und die 9 Klasse wird dieses Jahr extra unterrichtet. Der Leiter erklärt mir, dass sie diese Form einmal genau beobachten um herauszufinden ob es die ideale Lernform ist. In den darauf folgenden Blöcken, in denen es um soziale und praktische Arbeiten geht, werden dann die Gruppen völlig neu durchmischt.

In den mehr oder weniger altershomogenen (9. Klasse) und leistungshomogenen Gruppen (schnellere und langsamere Lerner der 7. und 8. Klassen) haben die Heranwachsenden dann den fachspezifischen Unterricht in Fächern wie Mathematik, Deutsch, Englisch oder Spanisch. Nach einem kurzen Einschub von *offenem Betrieb* von 09:35-09:45 folgt dann die nächste Unterrichtseinheit von einer guten vollen Stunde. Wie der Name bereits andeutet, können die SchülerInnen in diesen zehn Minuten selber entscheiden was sie machen möchten: einige arbeiten an Hausübungen oder an fertig zu stellenden Aufgaben, andere schwatzen und machen offensichtlich Pause. Das selbe gilt für die längere offene Phase von 10.50-11.20.

Mein erster Eindruck was den Fremdsprachenunterricht betrifft ist fast enttäuschend, oder zumindest ernüchternd. Während die Schulkultur sehr unterschiedlich zu mir bekannten Schulen ist, konnte ich im Spanischunterricht nicht allzu viele Neuerungen erkennen. Der MCWH als Ganzes gleicht wohl eher einem Lebensraum als einem bloßen Lernraum, denn gleich nach einer kleinen Garderobe komme ich in eine offene Schulküche. Dahinter befinden sich die Unterrichtsräume „Salon“, „Cave“ und „Atelier“. In Absprache mit der

Lehrkraft begeben sich auf meinen Beobachtungsplatz im „Atelier“, für den Spanischunterricht. Die Lehrerin, eine Muttersprachlerin mit Montessori-Ausbildung, ist zwar einverstanden, ich fühle mich aber leider nicht wirklich dazu eingeladen in ihrem Unterricht zu hospitieren.

An meinem ersten Hospitationstag<sup>204</sup> arbeiten die SchülerInnen in differenzierten Gruppen zu den Themen Personenbeschreibung und Familie. Zur Personenbeschreibung gefällt mir die Technik, ein Cartoon von sich selbst zu malen, mit einer Beschreibung auf Spanisch. Sogar Stunden und Tage später beobachte ich wie sich einige SchülerInnen in den Freiräumen im „offenen Betrieb“ (vgl. Stundenplan Montag auf S.57) sehr kreativ zu ihren Darstellungen ausdrücken. Es kann also fast als interdisziplinärer Ansatz beschrieben werden, da Kunstunterricht mit Sprachlernen verbunden wird. Allerdings gibt es hier keine freie Wahl der Arbeitsaufgaben, diese werden von der Lehrperson bestimmt.

An einem anderen Tag<sup>205</sup> begleite ich die SchülerInnen, die im Spanischunterricht den Disney Film ‚Tarzan‘ anschauen, ohne Unterbrechung. Ein Mangel scheint mir hier die fehlende didaktische Ausbildung der Lehrkraft zur Sprachenlehrerin. Wie so oft besteht hier die Annahme, dass die Eigenschaft ‚Muttersprachlerin‘ zu sein alleine ausreicht, um eine Fremdsprache unterrichten zu können. Die Spanischlehrerin hat zwar eine Montessori-Ausbildung, weiß also theoretisch über die Pädagogik Bescheid, aber ihr mangelt es hier anscheinend an geeignete Unterrichtstechniken für den Fremdsprachenunterricht (Wie arbeitet man mit Medien etc.).

Als Lehramtsstudentin weiß ich aus mehreren Didaktikkursen, dass das Zeigen eines Filmes ohne Unterbrechungen didaktisch alles andere als wertvoll ist! Erst am Ende der Stunde werden, wohl aus Mangel an Alternativen, ausgewählte Szenen mehrmals gezeigt. Dabei entscheiden die SchülerInnen was sie sehen wollen, offen bleibt, ob dies in pädagogischer Absicht zur freien Wahl, oder nur wegen mangelnder Vorbereitung geschieht? Erst jetzt, bei der Arbeit mit kurzen Filmteilen, unterlegt mit spanischen Untertiteln (zuvor mit Englischen Untertitel unterlegt!), nehmen SchülerInnen einzelne Ausdrücke auf. Meine Kritik mag hier etwas harsch erscheinen, aber mein Ziel ist es ja eigentlich, aus der Beobachtung der Montessori-Pädagogik neue Möglichkeiten sowie auch Grenzen für den Fremdsprachenunterricht zu definieren. Eine Grenze ist es daher passende

---

<sup>204</sup> Hospitation am 26.11. 2012

<sup>205</sup> Hospitation am 22.02.2013

Lehrkräfte für die Sekundarstufe zu finden die sowohl eine Montessori-Ausbildung sowie auch eine universitäre Ausbildung haben welche sie in der Fremdsprachendidaktik befähigt.

Erst nach genauerer Beobachtung konnte ich auch Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht feststellen. Insbesondere wurde mir bewusst, dass der Englischunterricht auf unterschiedlichsten Ebenen abläuft. Beispielsweise wird der naturwissenschaftliche Unterricht von dem Muttersprachler Jeremy<sup>206</sup> abgehalten, der mit den SchülerInnen fast ausnahmslos Englisch spricht. Diese Art von Unterricht fällt in das didaktische Konzept des *Content and Language Integrated Learning*. Um den Fluss der Beschreibung des Schulalltages nicht komplett zu unterbrechen wird erst in der Ergänzung erklärt, was die Möglichkeiten des *Content and Language Integrated Learning* sind und wie diese Unterrichtsform in der Ausführung aussieht.

Nach den zwei gebündelten Einheiten findet ein Leerraum von einer halben Stunde statt, welcher laut der leitenden Pädagogin, Doris Dintner, sehr wichtig, und sehr spannend ist. Folgendes kann ich beobachten: Zwischen zwei Klassenzimmern befindet sich ein Lese- und Klavierraum. Dort üben ein paar motivierte SchülerInnen auf den Tasten. Ein anderes Räumchen beherbergt ein Terrarium mit zwei Schlangen, ein Schüler erklärt mir wie sie die Schlangen pflegen und füttern (mit Mäusen, welche in einem anderen Gehege gehalten werden). Alles ist verschachtelt und klein. Einerseits scheinen die SchülerInnen heiter und zufrieden, andererseits wirken die in die Höhe treibenden Heranwachsenden fast zu groß für die freundlich, holzig-bunte Umgebung. Nach Montessori bewegen sich die Kinder kontrolliert in der vorbereiteten Umgebung und lernen sich selbst besser zu kontrollieren um keinen Lärm zu machen. Den Jugendlichen macht es aber sichtlich Freude über die Holzstufen zu stampfen, die zum hintersten Klassenzimmer führen.

Nach dem offenen Betrieb findet der dritte Block vor dem gemeinsamen Mittagessen statt. Im dritten Block gibt es nicht mehr nur drei, sondern vier Kleingruppen. Eine wichtige Gruppe für die gesamte Sekundarstufe bildet das Kochteam. Dieses Arbeitsteam bereitet das Essen für 36 MitschülerInnen und die Lehrpersonen vor. Das Kochteam wird vom Sekundarstufenleiter begleitet und wenn möglich von einer zweiten pädagogischen Hilfskraft. Dabei übernehmen die SchülerInnen selbst die Rolle des Küchenchefs und

<sup>206</sup> Hier kann noch ein zwischenmenschlicher Unterschied zur Regelschule vermerkt werden: alle SchülerInnen sind mit den Lehrpersonen per du

andere Aufgaben. Die Aufgaben umspannen auch das Einkaufen der Zutaten und das Einschätzen der Mengen. Wem welche Rolle zufällt ist auf einer Liste festgehalten. Die SchülerInnen können auch untereinander ausmachen wenn sie eine Rolle tauschen möchten. Ich beobachte in einem Kerngruppengespräch wie zwei MitschülerInnen die Rollen tauschen, da jemand den Küchenchef lieber abgeben möchte. Es ist also ein ständiges Ringen zwischen Rahmenbedingungen und festgeschriebenen Regeln und Freiheit durch die Übernahme von Verantwortung.

Montessori-Pädagogik bedeutet in der Theorie eine Freiheit der Lehr- und Lernzielen, orientiert an den Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden. In der Praxis werden diese den Vorgaben der Gesellschaft angepasst, was in der Regel vom Lehrplan festgehalten wird. Eine Montessori-Schule ist eine Schule die durch mehr Freiheit ausgezeichnet ist als eine Regelschule, das Bild von einem chaotisch oder gar anarchischem Klassenzimmer soll hier jedoch aufgehoben werden. Nach meinen Beobachtungen ist jedenfalls diese Montessori-Schule eine Institution von unendlich vielen Listen und Beschriftungen. Alles ist klar markiert, jeder und alles hat seinen genauen Platz und Aufgabe.

Neben dem Kochen gibt es im dritten Block für eine Gruppe eine Spracheinheit und für zwei Gruppen Freiarbeit. Während dieses dritten Blockes beobachte ich auch den Anfangsunterricht in Französisch, der einen kommunikativen Ansatz verfolgt und mit sinnlichen didaktischen Materialien arbeitet. Die Sprachlehrerin, Doris Dintner, bringt ein Tablett mit Obst in den Kleingruppenunterricht und sie übt mit den SchülerInnen Fragen, Zahlen und Farben im Zusammenhang mit den mitgebrachten Früchten.

In der parallel stattfindenden Freiarbeit erledigen die SchülerInnen ihre Liste von Aufgaben, den so genannten ‚Smile-Blöcken‘. Unterstützt werden sie von betreuenden PädagogInnen und von zahlreichen Nachschlagwerken. Da ich mich auf den Fremdsprachenunterricht konzentrierte, war es mir leider nicht möglich solch eine Einheit zu beobachten. Viel zu beobachten gäbe es wahrscheinlich gar nicht, die Kinder betätigen sich an ihren Aufgaben.

Das Mittagessen ist kein eigener Block, zählt jedoch zu den wesentlichen Grundpfeilern des Tagesablaufes. Damit die Küche und der Essbereich nicht in vollkommenes Chaos stürzt, läuft alles nach genauem Ritual ab: Zuerst wird das Essen beschrieben, sowie die

genaue Ration pro Person festgelegt, anschließend wird der Mittagstisch durch das Vorlesen eines Gedichtes eröffnet. Nach dem Erklängen des Gongs begeben sich die SchülerInnen tischweise zum Buffet. Während des Essens sind die Jugendlichen auf zwei Räume aufgeteilt. In einem Raum befindet sich der ‚English-Table‘ an dem die SchülerInnen Englisch sprechen müssen. Manch einer oder eine ist dabei sehr engagiert und motiviert, andere werden öfters verwarnt.

Nach dem Mittagessen begeben sich die SchülerInnen in so genannte „Kerngruppen“. In diesen Kleingruppen werden sie von einem Pädagogen oder einer Pädagogin betreut und besprechen anfallende Angelegenheiten. Im Vergleich zur Regelschule ähnelt es vielleicht einer Klassenvorstandsstunde; SchülerInnen können aussprechen wenn sie ein Problem mit einem anderen Lehrer haben oder mit einem Unterrichtsfach. Auch gruppendynamische Prozesse werden geübt, wie etwa die zuvor erwähnte Umverteilung der Rollen auf Wunsch der SchülerInnen. Es geht auch darum, dass SchülerInnen sich selbst einschätzen lernen und einmal spüren welche Position sie in einem Team einnehmen.

Ein Beispiel dazu: Die Aufgabe ist es, dass die Heranwachsenden einen Meterstab, angehalten nur mit den Fingerspitzen, von einem Tisch zum anderen bewegen. Dabei müssen sie sich gegenseitig absprechen und kontrollieren. Einer Schülerin fällt die Aufgabe zu den Prozess zu beobachten und die Rollen zu definieren welche die anderen bei dieser Aufgabe übernehmen. Wer übernimmt das Kommando? Wer gehorcht? Wer nicht?

Nach dieser kurzen Gruppenzeit, in der auch mal gesungen wird, beginnt der letzte Block, der Nachmittagsunterricht. Der letzte Block, der wahrscheinlich am ehesten dem „Erdkindplan“ entspricht, nennt sich Planstudienzeit. In unterschiedlichen Blöcken beschäftigen sich SchülerInnen in neu zusammengesetzten Gruppen mit verschiedenen naturwissenschaftlichen oder geschichtlichen Themen. Das Motto heißt hier ‚Learning by Doing‘ was mit Montessoris Aufforderung zur ‚Integration von Kopf und Handarbeit‘ in Einklang steht. Sie meint: „Menschen, die Hände, aber keinen Kopf haben, und Menschen, die einen Kopf, aber keine Hände haben, sind in der modernen Gesellschaft in gleicher Weise fehl am Platz<sup>207</sup> .

---

<sup>207</sup> Montessori 1988, S. 131

Ich konnte beobachten wie SchülerInnen historische Szenen nachspielten, sowie an einem anderen Tag wie ein Gartenhaus oder ein Hochbeet gebaut wurde. Der Ablauf des szenischen Geschichte Erzählens wird im Anschluss genauer beschrieben. Ich möchte hier jedoch zuerst mit der Beschreibung der ‚Chores‘ fortfahren da die Beschreibung der Planstudienzeit mehr Raum bedarf. In ihr wird sowohl der kosmische Ansatz, als auch eine lerntechnisch fördernder Strategie (Loci-Methode) realisiert. Dieser wird in der Ergänzung beschrieben und diskutiert.

Anschließend an die Planstudienzeit wird der Tag mit den ‚Chores‘, zu Deutsch, ‚die Hausarbeit‘ abgeschlossen. Diese befolgen den Appell Montessoris die Jugendlichen in die Gesellschaft einzuführen in dem sie Lernen selbstständig Hausarbeiten zu übernehmen. Montessori bezieht sich dabei auf das amerikanische System „Self-Help“<sup>208</sup> durch welche sich weniger betuchte Studenten das Studium leisten können indem sie an der Institution selbst mitarbeiten.

Den Jugendlichen am MCWH sind unterschiedliche Arbeiten zugewiesen, wie das Säubern der Klassenzimmer oder das Abrechnen und Überprüfen der Haushaltskasse. Nach Montessori sollte die Erdkindschule eine Internatsschule am Land sein. Der Montessori Campus befindet sich zwar am Stadtrand Wiens, die SchülerInnen begeben sich jedoch danach auf ihren Heimweg. Ich beobachte nur wie ein Lehrer einmalig an der Schule übernachtet, aufgrund des weiten Pendlerweges. Es ist also schon eine Institution in der mehr Flexibilität und mehr Wohnlichkeit herrscht. Mann stelle sich vor eine Lehrperson übernachtet an einer österreichischen Regelschule!

Was der Montessori Campus Wien Hütteldorf jedoch schon verwirklicht ist die Aufforderung nach einem eigenen Geschäft. Die selbst hergestellten Produkte (Honig, Seife, Karten etc.) werden am Weihnachtsmarkt Spittelberg verkauft. Nach Montessori sollte eine Erdkindschule auch ein eigenes Gasthaus beherbergen<sup>209</sup>. Während die Sekundarstufe des MCWH diese Anforderung zwar nicht direkt erfüllte, nutzte der Sekundarstufenleiter die Gelegenheit meines Besuches für ein beispielhaftes Abrechnen und natürlich auch für die Aufrechterhaltung der Haushaltsökonomie. Für mein Mittagessen wurden mir 3 Euro verrechnet und die zuständigen SchülerInnen mussten mir eine Rechnung für diesen Betrag schreiben und in die Einnahmen der Haushaltskasse

---

<sup>208</sup> Vgl. Montessori 1966, S101

<sup>209</sup> Montessori 1988, S. 142

verbuchen. Im Kleinen angefangen war es also eine reale Lernsituation, wie im wirklichen Geschäftsleben. Vor allem dieser letzte Block des Schultages steht unter dem Wohl berühmtesten Montessori-Gedanke: „Hilf mir, es allein zu tun!“<sup>210</sup>

Da Montessori auch auf die Leibespflge<sup>211</sup> und den Selbsta Ausdruck<sup>212</sup> einen großen Wert legt steht der Mittwoch unter diesem Motto. Die SchülerInnen werden verschiedene sportliche Aktivitäten und Präsentationen machen. Diesen Tag konnte ich jedoch leider nicht mehr begleiten.

### *STUNDENPLAN MONTAG*<sup>213</sup>

08.30-09.35 Spanisch (Atelier) Englisch (Salon) Mathe (Cave)
09.35-09:45 Offener Betrieb
09:45-10:50 Deutsch (Atelier) Spanisch (Salon) Englisch (Cave)
10.50-11.20 Offener Betrieb
11.20-12.25 Spanisch 9. Stufe Französisch Freie Arbeit Kochen
12.30-13.00 Mittagessen
13.00-13.30 Mentorzeit/ Kerngruppenzeit
13.30-15.00 Planstudienzeit
15.00-15:30 Chores

### *Ergänzung zu „Content and Language Integrated Learning“*

Die Anglistin Christiane Dalton-Puffer veröffentlicht in Ihrem Artikel über CLIL die Resultate von durchgeführten empirischen Forschungen, und beschreibt die Prozesse die in solch einem Unterricht stattfinden. Der Gedanke eines sach- und sprachverbindenden Unterrichts ist zurückzuführen auf Vygotsky’s Idee von Kognition durch soziale Interaktion<sup>214</sup>.

<sup>210</sup> Montessori 1988, S.139

<sup>211</sup> vgl. Studien- und Arbeitsplan in Montessori 1966, S.110

<sup>212</sup> vgl. ebd., S. 112

<sup>213</sup> Alle anderen Tage schauen ähnlich aus, nur Mittwoch ist Tag des Ausdrucks, vgl Montessori 1966, S.112-113

<sup>214</sup> Vygotsky 1978 in Dalton-Puffer 2008, S. 145

Dalton-Puffer nennt in ihren Forschungsergebnissen folgende Resultate: Als erstens soll die häufig genannte Angst aus dem Weg geräumt werden, dass CLIL zu „imperfect understanding“<sup>215</sup> führt. Die Anglistin erläutert hierzu „Generally speaking research results are, however positive, with most studies making the observation that CLIL learners possess the same amount of knowledge as their peers who were taught in the L1“<sup>216</sup>. Weiters bezieht sie sich auf die Ergebnisse von KollegInnen: „Vollmer and associates have also argued that linguistic problems, rather than leading to task abandonment, often prompt intensified mental construction activity“<sup>217</sup>.

Im Großen und Ganzen ist sie der Meinung, dass das Auseinandersetzen mit einer Fremdsprache zu einem tieferen Verständnis der Materie führt. Doch es gibt auch negative Resultate in einigen Unterrichtsfächern<sup>218</sup>. Im Bezug auf die zu lernende Zweitsprache meint Dalton-Puffer dass CLIL sowohl Vorteile als auch Nachteile für den Spracherwerb mit sich bringt. Einerseits verspricht er „increasing exposure, increasing practice, increasing language competence“<sup>219</sup>, andererseits birgt diese Art von Unterricht auch Gefahren. Dalton-Puffer bezieht sich diesbezüglich konkret auf Schreibdefizite<sup>220</sup>. Die Konsequenz ist, dass als Ergänzung speziell auf diese Schwachstellen hingearbeitet werden muss, im Konkreten auf „syntactic complexity in their utterances“<sup>221</sup>.

Im Fall des Montessori Campus Wien Hütteldorf ist diese Sorge nicht wirklich relevant, da die SchülerInnen Englisch nicht ausschließlich in CLIL erwerben, sondern zusätzlich zum gebündelten Englischunterricht in einem englischsprachigen *Science* Unterricht arbeiten, sowie auch der Nachmittagsunterricht, die „Planstudienzeit“, teilweise vom Englisch sprechenden Pädagogen James geführt wird.

Nachdem die Begründung für und auch die Widersprüche gegen CLIL geklärt wurden, stellt sich für PraktikerInnen die wichtige Frage, wie so eine Unterrichtsform gestaltet wird und wie

---

<sup>215</sup> Hajer 2000 in Dalton-Puffer 2008, S. 142

<sup>216</sup> Dalton-Puffer 2008, S. 142

<sup>217</sup> Ibid.

<sup>218</sup> vgl Washburn 1997, Nyholm 2002 zitiert in Dalton-Puffer, S. 142

<sup>219</sup> Dalton-Puffer 2008, S. 140

<sup>220</sup> Ebd., S. 144

<sup>221</sup> Sylvén 2004 in Dalton-Puffer 2008, S.144

Lernende mit sprachlichen Problemen umgehen? Lassen wir die Beobachtungen aus der Praxis sprechen.

Bereits vor Unterrichtsbeginn bemerke ich was heute auf dem Plan des *Science* Unterrichts steht. Auf dem „Freework reminder“ steht, dass die SchülerInnen heute „Presentations for Poster/Powerpoint“ vorbereiten sollen. Daher beginnt der Lehrer die Stunde auch mit einem lässigen: „Dear fellow students, you know exactly what will happen this lesson, enjoy!“.

Zum Unterrichtsmaterial kann gesagt werden, dass deutsche Schulbücher verwendet werden, aus den Fächern Physik und Biologie. Der Pädagoge James erklärt mir im Gespräch das dies den Vorteil hat, dem Österreichischen Lehrplan gerecht zu werden<sup>222</sup>. Die Schüler dürfen zwar das Thema selbst nach Interesse aussuchen, die Auswahl ist jedoch beschränkt auf Themen der Schulbücher. Zur Sprache bemerke ich, dass der Lehrer ausschließlich in Englisch mit den Kindern spricht und er erklärt mir, dass sie auf Englisch und auf Deutsch antworten dürfen. Die Begründung dazu ist, dass sich ein mangelndes Interesse an der Sprache nicht hemmend auf das Fach auswirken soll. Dies geht wiederum einher mit Dalton- Puffers Annahme, dass die SchülerInnen im CLIL gleich viel Fachwissen haben als andere<sup>223</sup>.

Zum Thema Hemmungen kann ich hier positiv bemerken, dass die Kinder am Montessori Campus Hütteldorf, die sehr früh mit MuttersprachlerInnen in Verbindung kommen viele Hemmungen im Sprechen der Fremdsprache verlieren. Im Laufe der Stunde beobachte ich, wie ein Schüler auf Englisch antwortet und sich dabei des *Code switching* bedient, wenn ihm Vokabeln fehlen. *Code switching* heißt, dass Sprecher in einem fließenden Übergang von einer Sprache zur anderen wechseln. Oft geschieht dies auch unbewusst, beobachten Sie beispielsweise mal in der U-Bahn wie SprecherInnen mit Migrationshintergrund mitten im in der Muttersprache geführten Gespräch Deutsche Wörter verwenden. Das ist *Code switching*!

Für die Evaluation des CLIL heißt das, dass ein Mangel an sprachlichen Kenntnissen nicht unbedingt die Kommunikation auf fachlicher Ebene hemmt. Der Anlass der inhaltlichen Diskussion kann sogar dafür anregend sein, sprachliche Strukturen auszutesten, an welche sich die Sprecher vielleicht im regulären Englischunterricht gar nicht heranwagen würden.

---

<sup>222</sup> Auch Kaufmann 1977, S.231 definiert für seinen erprobten Fremdsprachenunterricht das Lehrbuch, sowie das Hinarbeiten auf Prüfungen, als eine Grenze zur Steuerung in einem durch große Freiheit ausgezeichnetem Lernumfeld

<sup>223</sup> Vgl <sup>223</sup> Dalton-Puffer 2008, S. 142

Auch wenn der Unterricht am MCWH nur in begrenzter Form als ‚*Content and Language Integrated Learning*‘ beschrieben werden kann, da der Gebrauch von Englisch nicht zwingend ist, passiert doch etwas ganz wichtiges für den Sprachlernprozess: SchülerInnen trauen sich zu sprechen und verlieren ihre Hemmungen. Dalton-Puffers Konklusion korreliert mit meiner Beobachtung. Sie meint:

After a certain amount of time spent in CLIL lessons the learners seem to lose their inhibitions to use the foreign language spontaneously for face-to-face interaction.<sup>224</sup>

Die Ergebnisse auf die sich Dalton-Puffer bezieht erinnern an die Vorbesprechung mit der Leiterin der Primarstufe II, Mag. Birgit Ratinek<sup>225</sup>. Die Leiterin erklärte mir, dass die SchülerInnen durch den frühen zweisprachigen Unterricht mit MuttersprachlerInnen sich ganz ungehemmt in der Fremdsprache ausdrücken. Wie der Unterricht mit MuttersprachlerInnen aussieht wird im nächsten Kapitel zur Hospitation an der Primarstufe II beschrieben. Während in der Forschung nichts darauf hinweist, dass es sich dabei unbedingt um MuttersprachlerInnen handeln muss, bestätigt Dalton-Puffer diese unbefangene Anwendung der Sprache.

### *Ergänzung zur Planstudienzeit*

Während der Spanischunterricht an der Sekundarstufe I in recht traditioneller Schulform stattfindet, sprich hauptsächlich lehrerzentriert in gebundenen Einheiten, konnte ich neben dem Englischsprachigen *Science* Unterricht auch einen innovativen und fächerübergreifenden Unterricht am Nachmittag beobachten. Dieser fand im Rahmen der sogenannten ‚Planstudienzeit‘ von 13.30 bis 15.00 statt. Solch eine Einheit möchte ich hier genauer beschreiben. Bereits am Vormittag wurde mir von einer Pädagogin erklärt<sup>226</sup>, dass der aktuelle Fokus der Planstudienzeit auf Geschichte liegt. Im Moment werden die Französische Revolution und die Napoleonischen Kriege behandelt.

Fächerübergreifender Unterricht ist eine oft gehörte Aufforderung im pädagogischen Diskurs. Wie dieser im Konkreten ausschauen kann, habe ich in der Planstudienzeit beobachtet. Wenn es in der Praxis darum geht Zusammenhänge zu verstehen und interdisziplinär zu

---

<sup>224</sup> Dalton-Puffer 2008, S.144

<sup>225</sup> Hospitation am 07.11.2012

<sup>226</sup> Mag. Doris Dintner, Hospitation am 26.11.2012

unterrichten, spricht die Montessori-Pädagogik vom kosmischen Ansatz<sup>227</sup>. Ich verstehe daher den kosmischen Ansatz als einen interdisziplinären Ansatz, wie er auch von Ingeborg Becker-Textor beschrieben wird<sup>228</sup>. In diesem Zusammenhang, möchte ich die Ursprünge der ‚kosmischen Theorie‘ am Ende des Kapitels noch genauer erläutern sowie auch kritisch betrachten.

In der kosmischen Planstudienzeit beobachte ich folgende Vorgehensweise: die SchülerInnen teilen sich unter der Betreuung von drei PädagogInnen in neue Gruppen auf und zerstreuen sich auf dem Campus Gebiet. Eine Gruppe läuft zum Spielplatz, eine andere trifft sich im Schulgarten und eine bleibt in der größten Schulklasse. Jede Gruppe hat ein Thema und die Aufgabe ist es dieses, unter der Leitung eines Experten darzustellen. Die geschichtlichen Abschnitte sind: Beginn der Französischen Revolution mit dem ‚Sturm auf die Bastille‘, ‚Wiener Kongress‘ und ‚Napoleonische Kriege‘. So wird in der Planstudienzeit das Fach Geschichte mit den Disziplinen Darstellendes Spiel und sogar Englisch kombiniert.

Beobachtet habe ich die Gruppe ‚Napoleonische Kriege in Europa‘, geleitet von einem englischsprachigen Pädagogen. Der Ablauf läuft folgendermaßen ab: auf einem Stück Wiese wird Europa mit Holzpaletten und Holzbrettern skizziert; für England wird ein bereits bestehender Mast verwendet, um die Isoliertheit der Insel zu verdeutlichen. Hier erkennen wir auch in gewisser Weise die im ersten Kapitel besprochene *materialisierte Abstraktion* (vgl. Kapitel 2.4.1.).

Als ich dazu stoße, haben die SchülerInnen bereits Rollen angenommen, zum Beispiel der König von England, Napoleon, die Preußen, die Russen etc. Nach einer Erzählung auf Englisch (CLIL!) bewegen sich die SchülerInnen auf dem skizzierten Europa und stellen so die Kriege dar, die im Anschluss an die Französische Revolution unter der Führung Napoleons folgen. Mit einem Seil wird die sich stets neu bildende Grenze Frankreichs markiert.

Nach Einübung des Spiels eilt die Gruppe zum Spielplatz, um zum vorher besprochenen Zeitpunkt bei der dortigen Aufführung zu sein. Für hospitierende Besucher heißt dies, gutes Schuhwerk um auf dem Waldweg nicht auszurutschen! Am Spielplatz eingetroffen werden

---

<sup>227</sup> Vgl. <http://www.montessori-verein.at/> (05.12.2012) ‚Interdisziplinär (wir sagen „kosmisch“)‘

<sup>228</sup> Becker-Textor 2000, S. 32

von den Jugendlichen die Ursachen und die Motivation für den Sturm auf die Bastille dargestellt. Folgende Rollen werden imitiert: der König, ein Adliger, ein Geistlicher, die Bauern, ein Handwerker und die Gefangenen. Mit theatralischem Talent und viel Humor überzeugt ein von Arbeit bucklig gewordener Handwerker das Publikum. Gut zum Ausdruck kommt, dass die stets höher werdenden Anforderungen des Adels für das Volk nicht mehr tragbar sind. Zusammen mit den ausgebeuteten Bauern wird der Sturm auf die Bastille organisiert und der König enthauptet. Ich bin begeistert davon, dass nicht nur Geschichte gelernt wird, sondern einige Schüler auch die Möglichkeit haben, ihr schauspielerisches Talent zu verwirklichen.

Beim zweiten Spiel, das von mir in der Vorbereitung beobachtet wurde, ging es weniger um das theatralische Talent, als darum die geschichtlichen Abläufe der napoleonischen Kriege bildlich zu erfassen und auch die Motivationen und Konsequenzen dieser zu erkennen. Präsentiert wurde in Englischer Sprache, wobei die SchülerInnen in ihren Rollen meist Deutsch sprachen.

Das letzte Spiel fand drinnen statt und beschrieb den Wiener Kongress. Mit bereits eingeschränkter Aufmerksamkeit, jedoch mit kreativen Kostümen wird auch dieser dargestellt. Wieder nehmen die SchülerInnen selbst die verschiedenen, Entscheidung tragenden Rollen ein.

Interessant ist bei allen Darstellungen, dass geschichtliche Information mit Orten verbunden werden, was mit unserer Gedächtnisstruktur und unsere Fähigkeit, Informationen zu speichern, korreliert. Michael Meisenzahl spricht in seinem Artikel „A Memory Like an Elephant. Die Gedächtnisleistung verbessern“ von der *Loci- Methode*<sup>229</sup>. Bei dieser werden Informationen mit Orten verbunden. Im Konkreten beschreibt Meisenzahl diese Memotechnik so, dass Informationen, die in einer Reihenfolge gelernt werden, in verschiedenen Orten des Schulhauses verteilt werden<sup>230</sup>. Bei einem räumlichen Ablaufen dieser zeigt sich vor allem auch bei lernschwachen SchülerInnen ein Lernerfolg<sup>231</sup>. Meisenzahl sagt „die Loci-Technik schafft so Variablen, die mit verschiedenen Inhalten belegt werden können“<sup>232</sup>. Im Fall der Planstudienzeit waren die Variablen der Spielplatz, der Rasen mit Holzpaletten und das

---

<sup>229</sup> Meisenzahl 2012, S. 42

<sup>230</sup> Ibid.

<sup>231</sup> Ibid.

<sup>232</sup> Ibid.

Klassenzimmer. Diese wurden mit den Inhalten „Sturm auf die Bastille“, „Napoleonische Kriege“, und „Wiener Kongress“ belegt. Selbst Monate nach der Hospitation sind mir diese Darstellungen und die dazugehörigen Orte noch sehr bildhaft im Gedächtnis. Der Vorteil für das Gedächtnis ist also, dass wir uns Bilder besser merken als reine Textinformation und somit Lerninhalte geordnet und „encodiert“ werden<sup>233</sup>. Montessori berichtet in ihrem Buch *Kosmische Erziehung*, wie ihre Methode von dem frühen Pädagogen Comenius inspiriert wurde, der statt mit Texten erstmals auch mit Bildern arbeitete<sup>234</sup>.

Diese Art von Unterricht ist zwar aufwendig, kann aber für die Gedächtnisstruktur sehr hilfreich sein. Es wird immer SchülerInnen geben die alles sehr leicht lernen, aber auch welche die sich schwerer tun. Ohne die Talente einiger Schüler zu ignorieren ist es natürlich immer wichtig alle mit ins Boot zu holen, indem Gedächtnis fördernde Strategien für den Unterricht verwendet werden.

Ein interdisziplinärer Ansatz ist also aus mehreren Gründen wünschenswert: einerseits werden so mehrere Inhalte scheinbar gleichzeitig gelernt, wie in diesem Fall Englisch (rezeptiv) sowie Schauspiel und Geschichte. Aus diesem Blickwinkel betrachtet ist es ein zeiteffizientes Lernen. In eineinhalb Stunden (von 13.30-15.00) werden so drei verschiedene Fächer geübt. Die Ursprünge dieses interdisziplinären Ansatzes der Montessori-Pädagogik liegen bei der *kosmischen Erziehung* beziehungsweise bei der *kosmischen Theorie*.

### *Ausgewählte Kritik*

Die kosmische Theorie wurde bereits in den Kapiteln 2.1. und 3.1. besprochen. Trotzdem soll hier abschließend noch der Ursprung dieser Weltanschauung analysiert werden um ausgewählte Kritik auszuüben. Die Kosmische Theorie besagt, dass die Aufgabe des einzelnen Lebens darin besteht „einen Einfluß auf die Umgebung auszuüben und ein bestimmtes Ziel in ihr zu erreichen“<sup>235</sup>. Im Vergleich zur Tierwelt spricht sie davon, dass jedes Lebewesen dazu beiträgt nicht nur sein eigenes Überleben zu sichern, sondern auch zur Harmonie im Haushalt Erde beiträgt.<sup>236</sup>

---

<sup>233</sup> Meisenzahl 2012, S. 42

<sup>234</sup> Montessori 1988, S. 117

<sup>235</sup> [sic!] Montessori 1979, S.133

<sup>236</sup> Ibid.

Diese Grundsätze wurden bereits im Theoriekapitel zur Kosmischen Erziehung erläutert, genauso die Wichtigkeit der *persönlichen Verbundenheit*<sup>237</sup> der Lernenden. Was noch fehlt ist die kritische Beleuchtung von Montessoris Verständnis in Bezug auf das Zusammenwirken zwischen Mensch und Umwelt. Während es aus heutiger Sicht selbstverständlich ist, dass Tiere und Pflanzen sich positiv beeinflussen, ist die positive Auswirkung des menschlichen Schaffens auf die Umwelt mehr als umstritten. Maria Montessori, die im letzten Jahrhundert lebte, spricht jedoch ganz natürlich von einer Hierarchie die den Menschen weit über Tiere und Pflanzen stellt. Worte von Überlegenheit und die Betonung auf die positiven Wirkungen des Menschen auf die Umwelt stellen den manipulierenden Einfluss des Menschlichen Wirkens sehr unkritisch dar:

Wo immer der Mensch vorüberging, wurden die Blumen schöner, die Pflanzen fruchtbarer, die Urwälder wurden Forste, und die Wasser wurden verteilt. Selbst was auf der Erde durch Millionen von Jahren verbrannt wurde, sowie Kohle, kam zurück auf die Oberfläche, indem es der Atmosphäre ihre wesentlichen Elemente wiedergab. Ungenutzte Energien im Äther wurden verwertet; in der Erde lagernde chemische Substanzen wurden zu neuen Verbindungen benutzt.<sup>238</sup>

Montessori ist nicht in der Lage den zerstörerischen Charakter der menschlichen Manipulation der Natur wahrzunehmen und verherrlicht diese mit positiv konnotierten Worten wie *verteilen, wiedergeben, benutzen*. Im nächsten Zitat erkennt sie zwar, dass der Mensch eine „verändernde Funktion“ auf die Umwelt hat, spricht aber in diesem Sinne von einer *Verzauberung*. Dies findet natürlich lange vor dem naturwissenschaftlichen Diskurs statt, der die negativen Auswirkungen der Kohlendioxidverbrennung auf die Atmosphäre bestätigt, sprich den Klimawandel. Montessori hingegen meint sehr unkritisch:

Es springt unmittelbar ins Auge, dass der Mensch eine „verändernde Funktion“ auf die Natur ausübt. Vom Beginn der Zeiten an arbeitet er, und er fährt dem ersten Anschein nach fort, für sein eigenes Wohl zu arbeiten; aber indem er auf der Erde lebt, lebt er als eine Spur seiner ganzen Existenz und seines verzaubernden Pfades.<sup>239</sup>

Es erscheint mir hier wichtig ein klares Bild zu Montessori zu geben in dem ihre eigentlichen Schriften analysiert werden. Diese Theorie wird in der heutigen Praxis – so hoffe ich zumindest – nicht mehr wörtlich so gesehen. Die Montessori Pädagogik wird durch ihre Klassifizierung als alternative Schulform gern auch mit einer ökologisch nachhaltigen Lebensform in Zusammenhang gebracht. Dies geht auf die Bedeutung von „alternativ“ als umweltfreundliche Lebensform<sup>240</sup> zurück und stimmt in der Praxis auch größten Teils

---

<sup>237</sup> Kortschack-Gummer 2005, S. 18

<sup>238</sup> Montessori 1979, S. 134

<sup>239</sup> ebd., S. 134

<sup>240</sup> Duden: (unter anderem) Vorstellungen von anderen, als menschen- und umweltfreundlicher empfundenen Formen des [Zusammen]lebens zu verwirklichen sucht

überein. Zumindest am Montessori Campus Wien Hütteldorf wird großen Wert darauf gelegt die Heranwachsenden „grün“ zu erziehen, oder zumindest „grün“ zu ernähren. Alle Lebensmittel stammen, wenn möglich aus biologischer Landwirtschaft<sup>241</sup>. Umso überraschender war es für mich diese unkritischen Worte Montessoris zu lesen. Neben ihrer Unreflektiertheit einer nachhaltigen Landwirtschaft zeigen die vorhergehenden Zitate jedoch Montessoris Liebe zur Menschlichen Schöpfung<sup>242</sup> auf der letztendlich auch das Vertrauen beruht welche sie in die Kinder legt. Das Stichwort Kinder bringt mich zur Beschreibung der Primarstufe II am MCWH.

#### 4.2.2 Wie der Schulalltag an der Primarstufe II aussieht

Die Beschreibung eines Tages an der Primarstufe II dient dazu, die institutionellen Rahmenbedingungen festzuhalten in denen Freiarbeit stattfindet. Die Rahmenbedingungen sind bereits in den Charakteristika der Montessori-Pädagogik umrissen und bestehen im Konkreten aus einer Räumlichkeit mit viel Platz und Ordnung für das Materialangebot der verschiedenen Disziplinen. Um die Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht darzustellen, wird eine komplette Einheit am Beispiel der *Present Progressive* dargestellt und an den Spanischunterricht adaptiert (Gerundio). Für interessierte DidaktikerInnen ist im Appendix eine selbst zusammengestellte freie Lerneinheit zur Befehlsform im Spanischen zu finden.

Zuerst soll hier der Ablauf und das Schulleben beschrieben werden. Ganz normal, wie an jeder anderen Schule, beginnt der Unterricht um 08.00. Anders als in normalen Mittelschulen gliedert sich der Tag hier nicht in einem wechselnden Fächerkanon, sondern in einem durchgehenden Gesamtunterricht. Heute beginnt der Tag in einem Sitzkreis. Bänke und Tische in Reih und Glied gibt es hier nicht. Alles dreht sich um den Kreis in der Mitte. Die Arbeit findet in Arbeitsecken statt oder auch auf Arbeitsteppichen. Für Englisch, gibt es, wie auch für die anderen Fächer, ein Englischregal. Genauso gibt es ein Biologieregal mit anatomischen Modellen, sowie ein Geschichtsregal mit speziellen Büchern und Figuren.

---

URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/alternativ>

<sup>241</sup> Eine Ausnahme war asiatisches Wok-Gemüse, ansonsten bekam ich biologischen Spinat mit Spiegelei aus Freilandhaltung sowie Kaiserschmarren und Gemüsesuppe serviert

<sup>242</sup> vgl. Zitat „Gebt Gott, was Gottes ist, und dem Menschen, was dem Menschen ist“ in Montessori 1988, S. 29

Am Morgen wird zusammen mit den Kindern Organisatorisches besprochen. Die Frage ist ob und wie die Kinder am Friedenslauf teilnehmen möchten. Die Gruppe beschließt, dass alle, die mitmachen wollen geschlossen hingehen. Dabei wollen sie das Bonsai-Schul- T-Shirt tragen (vgl. Abbildung 3).



Abbildung 3<sup>243</sup>

Nach dem Morgensitzkreis beginnt der Unterricht. Ohne Einleiten und Steuerung sucht sich jedes Kind selbstständig sein oder ihr Arbeitsmaterial und entscheidet über den Arbeitsplatz. Das Hauptklassenzimmer ist an ein Nebenzimmer angeschlossen, in dem sich hauptsächlich Mathematikmaterialien finden. Es ist den SchülerInnen nicht nur frei überlassen wo sie arbeiten, sondern auch wie (Sitzhaltung, liegend, etc.).

Anregungen kommen von der Mitte des Teppichs (Arbeitsaufträge) und direkt von den Pädagoginnen. Neben Frau Maus unterstützt Ines Sauter, studierte Anglistin und Absolventin der Montessori-Ausbildung, die Klasse. Ich beobachte also, wie sie den Kindern in der Freiarbeit eine Fremdsprache beibringt.

### *Fremdsprachenlernen in der Freiarbeit*

Im Folgenden wird beschrieben, wie Ines Sauter die Kinder in der Freiarbeit Englisch lehrt und welche Techniken sie dabei verwendet. Zuerst begleitet sie einen einzelnen Schüler zum Thema der *Present Progressive*. Der Schüler kennt bereits das *Past Simple*, und jetzt wird in einer Minilektion die Verwendung der neuen Zeit erklärt. Die Forschungsfrage dieses Hospitationstages lautet: „Welche Formen der Selbstkontrolle finden wir im Fremdsprachenmaterial?“, daher zuerst eine Erläuterung zum Material. Zusammen tragen Pädagogin und Kind einen Teppich und eine Holzkiste mit eingefolietten Wortkarten herbei.

Die Fremdsprache wird in das zu lernende Sprachenmaterial zergliedert, wie dies Maria Montessori bei der Alphabetisierung in der Erstsprache fordert<sup>244</sup>. Die Personalpronomen,

<sup>243</sup> <http://www.printshirt.at/images/bild1.jpg>

Verbformen von sein, und die ing-Form werden den SchülerInnen in drei verschiedenen Farben auf Kärtchen präsentiert (z.B.: We/are/playing football). Nach der Erklärung zur Anwendung bilden die SchülerInnen selbstständig Sätze mit der neuen Zeitform. Diese Visualisierung von Strukturen ist vor allem für schwächere Lerner von Vorteil, so Michael Meisenzahl, selbst Lehrer an einer Mittelschule in Nordbayern und Autor des Artikels „A Memory Like an Elephant. Die Gedächtnisleistung verbessern“<sup>245</sup>.

Meisenzahl beschreibt in seinem Artikel mehrere Strategien, die helfen, die Gedächtnisleistung im Fremdsprachenunterricht zu verbessern. Eine davon wurde bereits erwähnt, die *Loci-Methode*, eine Mnemotechnik die Inhalte mit einem Ort verbindet. Unter anderem spricht er auch davon *Strukturen zu visualisieren*<sup>246</sup>. Er sagt, dass Merksätze wie „He, she, it – dass ‚s‘ muss mit“ zwar hilfreich zum Merken seien, dies aber nicht für alle SchülerInnen ausreicht, um es auch in der Anwendung richtig zu machen.

Seine Aufforderung Strukturen zu visualisieren zeigt er am Beispiel des oft vergessenen Präfix der dritten Person Singular: Sätze werden an die Tafel geschrieben, bei denen die Subjekte durch Wortkarten der Personalpronomen ersetzt werden können<sup>247</sup>. Um ein paar Beispiele zu nennen: „My mother loves driving the car“ oder „Children run across the playground“ Überklebt werden dann die Subjekte und es kommt zu: „**She** loves driving the car“ und so weiter. Die Erkenntnis ist folgende: „Kann ich die handelnde Person durch he, she, it ersetzen kommt das s mit.“

Ähnlich wie bei Meisenzahl, werden bei der beobachteten Hospitation die verschiedenen Teile der Struktur des *Present Progressive* Satzes visualisiert, indem sie farblich untermalt werden. Die Verwendung von unterschiedlichen Farben und Symbolen kennen die SchülerInnen bereits aus der Anwendung von Materialien im Deutschunterricht. Für jede Wortgruppe, wie etwa Subjekt, Prädikat oder gar Konjunktion, gibt es ein eigenes Symbol (vgl. Abbildung 4). Diese Strategie wird von Ines Sauter in den Sprachunterricht übersetzt, indem sie die Farben der Wortgruppen beibehält. Die unterschiedlichen Farben wie etwa

---

<sup>244</sup> Montessori 1913, S. 244

<sup>245</sup> Meisenzahl 2012, S. S. 41 in *Der Fremdsprachliche Unterricht English*.

<sup>246</sup> Ibid.

<sup>247</sup> 2012, S. 41

Rot für das Verb sollen den Schülern helfen, sich die Struktur einzuprägen. Dieselben Farben werden bei anderen Grammatikübungen verwendet<sup>248</sup>.

---

<sup>248</sup> Beobachtet am Beispiel zur Going to Future und zum Adverb of Manner am 26.11.2012



Abbildung 4: Satz mit Wortartensymbolen<sup>249</sup>

Mit diesen Mitteln kann die Grammatik in der Fremdsprache stufenweise gelernt werden. Es bleibt jedoch die Frage in welchem Kontext die Montessorischüler lernen diese Redemittel anzuwenden. Nach dem neuen Referenzrahmen für Fremdsprachensoll Grammatik immer nur eine Stütze sein, um kommunikative Situationen besser zu bewältigen, niemals ein Selbstzweck. Diese Angelegenheit wird im nächsten Kapitel besprochen.

### *Die Frage nach der Kommunikativen Kompetenz*

Die betreuende Pädagogin, Ines Sauter, erklärt mir, dass sie am Montessori Campus Wien Hütteldorf in der Primarstufe II folgendes Fremdsprachenerwerbsmodell haben: In der Freiarbeit lernen sie hauptsächlich die verschiedenen Grammatikparadigmen<sup>250</sup>, für mehr sei keine Zeit. Außerdem eigne sich die Freiarbeit nur mäßig für den kommunikativen Austausch. In der Freiarbeit soll nur in leisem Flüsterton gesprochen werden. Die individuelle Freiheit endet in der Montessori-Pädagogik dort, wo der Respekt für die anderen Arbeitenden anfängt.<sup>251</sup> Daher besteht aus Rücksicht auf andere Arbeitende Kinder die Aufforderung im Flüsterton zu sprechen, was sich allerdings nur mäßig für die Aneignung von Intonationsmuster und der Phonetik einer Fremdsprache eignet.

Aus dieser Überlegung heraus treffen sich die Kinder mindestens einmal in der Woche mit englischsprachigen Betreuern. Durchschnittlich ist jedes Kind 3 Stunden in solch einer Kleingruppe. Dort lernen die Kinder spielerisch, wie sie gelernte Grammatik anwenden. Es folgt eine Beschreibung zu solch einer Lerneinheit zur *Present Progressive*.

<sup>249</sup> URL: <http://www.montessori-shop.de/anleitungen/wortarten-schablonen-127.php> (10.04.2013)

<sup>250</sup> Vollständige Darstellung des Systems. Zum Beispiel ein Konjugationsparadigma:  
Ich gehe  
Du gehst  
Er, sie geht...

<sup>251</sup> Freie Arbeit im Fremdsprachenunterricht kann auch anders ausschauen und für die mündliche Kompetenz förderlich sein, vergleichen Sie dazu Kaufmann 1977, insb. 233

Ihrem Akzent nach kommt die Lehrerin aus Australien. Sie arbeitet mit einer Kleingruppe von 7 SchülerInnen. Die Kinder sitzen am Boden auf einem Teppich und die Lehrerin steht beim Flipchart. Es ist also, trotz Gemütlichkeitsfaktor des Teppichs, eine klassisch frontale Konstellation.

Als Einstieg wird das Grammatikparadigma der *Present Progressive* vorgestellt bzw. wiederholt und gleich danach geht es an die Anwendung. Heute wird Scharade gespielt. Bei diesem Spiel geht es darum etwas pantomimisch darzustellen und zu erraten. Zur Vorbereitung nennen die Lernenden so viele Verben des Englischen wie sie kennen. Diese werden auf das Flipchart in der Gerundivform geschrieben (im Spanischen wäre das *bailando, comiendo, bebiendo*). Anschließend spielen die Kinder die Verben nach. Eine Gruppe stellt dar, die anderen raten. Wichtig ist dabei, dass sie eine Frage stellen müssen und nur wenn die Frage richtig formuliert ist, gilt sie. Die Frage soll heißen: „Are you dancing?“. Und die Antwort muss heißen: „Yes we are (dancing)“ oder „No, we are not (dancing)“.

Um die unterschiedlichen Verbformen zu den Personalpronomen zu üben, lässt die Lehrerin die Darstellungsformen variieren. Das heißt, einmal präsentiert eine Person alleine, um den Mitspielern die erste Person Einzahl zu entlocken, dann präsentiert ein Team und einer muss Antwort geben und dabei die Dritte Person Einzahl anwenden: „Is he/she dancing?“. „Yes, he/she is.“ oder „No he/she isn't“.

Die Ausführung einer Scharade macht nicht nur Spaß und schult die SchülerInnen in ihren schauspielerischen Fähigkeiten, sondern lässt die Lernenden auch in kommunikativen Situationen die gelernte Form erproben. Hier möchte ich jedoch für Praktizierende dieser Methoden ein kleines Warnschild aufstellen. Leider ist nicht allen SchülerInnen bewusst was es heißt, etwas pantomimisch darzustellen. Diese Erfahrung habe ich in meinem Pädagogischen Praktikum in Wiener Neustadt gemacht. Zum Thema Krankheiten ließen ein Kollege und ich die SchülerInnen die Krankheitsbilder (headache, stomachache) pantomimisch darstellen, wie dies auch das Buch *Friends* vorschlägt. In der Praxis habe ich erlebt wie ein Schüler gegen einen Kasten schlug um „headache“ darzustellen. Natürlich muss dies nicht der Fall sein, es ist jedoch in der Praxis wichtig zu beachten, dass SchülerInnen die eine strenge Praxis des Frontalunterrichts gewohnt sind, oft mit einer neuen Freiheit nicht umzugehen wissen. Die Lösung? Wahrscheinlich ist es geschickt eine

schrittweise Annäherung an offenere Unterrichtsformen anzustreben, vor allem ist es essentiell die SchülerInnen ganz genau wissen zu lassen was nun zu tun ist und wie der Ablauf aussieht. Wichtig ist es hier festzuhalten, dass Freiarbeit nicht nur in ihrer reinen Form in einer streng nach Montessori gerichteten Schule stattfinden kann. Es besteht auch die Möglichkeit, und auf diese werde ich in Zukunft wohl zurückgreifen müssen, Freiarbeitseinheiten innerhalb eines regulären Schulsystems anzubieten. Wie dies ausschauen kann wird in nächstem Kapitel dargestellt, welches die Hospitationsbeobachtungen an der „Neuen Mittelschule Lieferung“ in Salzburg dargestellt. Offen bleibt jedoch ob es auch an der Oberstufe möglich ist, da es sich ja um eine Mittelschule<sup>252</sup> handelt.

### 4.3. Montessori-Schule „Neue Mittelschule Lieferung“

Um meine Untersuchung zu vervollständigen habe ich mir die Frage gestellt ob Fremdsprachenunterricht nach den Grundgedanken Montessoris auch an einer öffentlichen Schule möglich ist. Auf Empfehlung der Hütteldorf Pädagogin Ines Sauter, habe ich mich dazu entschlossen auch die *Neue Mittelschule Lieferung* in Salzburg anzuschauen. Bereits vor 25 Jahren wurden aus Elterninitiative das Montessori Programm von der Volksschule auf die Hauptschule verlängert. Heute heißt die Schule Neue Mittelschule und führt ausschließlich Montessori Klassen.

Nach zweitägigem Besuch<sup>253</sup> und Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts, heißt meine Antwort: ja, es ist auch möglich an öffentlichen Schulen Sprachen in der Freiarbeit zu lehren, zumindest in der Unterstufe. Die strukturellen Unterschiede zum Montessori Campus Wien Hütteldorf werden im Folgenden beschrieben.

Während es am Montessori Campus Wien Hütteldorf jahrgangsgemischte Klassen gibt, werden hier die Klassen jahrgangsgemäß geführt. Ferner ist die Schulhauskultur eine andere. Wie in allen Regelschulen gibt es auch hier ganz normal eine Tafel, Bänke und Sessel die nach vorne oder schräg gerichtet sind. Ich sehe keine am Boden arbeitenden Schülergruppen wie dies in der Primarstufe II am MCWH der Fall war. Im Unterschied zu regulären

---

<sup>252</sup> Für nicht Österreicher: neuer Name für die Hauptschule, altersgemäß äquivalent zur Unterstufe im Gymnasium

<sup>253</sup> 04.04.2013-05.04.2013

Frontalunterrichtsklassen in anderen Schulen gibt es im Klassenzimmer jedoch fächerspezifische Regale mit didaktischen Materialien.

Zusätzlich zur räumlichen Gestaltung der Klasse, gibt es auch eine Veränderung im Ausmaß der Freiarbeit. Die Schulorganisation in Lieferung hat folgendes Modell realisiert: Vom regulären Fächerkanon werden 10 Stunden in der Woche der Freiarbeit nach Montessori gewidmet. Drei Freiarbeitsstunden sind gebunden, das heißt es ist ein isolierter, oder fast „unkosmischer“ Unterricht in dem die Schüler die Aufgaben aus dem Pensum frei wählen können, jedoch auf ein Unterrichtsfach beschränkt sind. Aus pragmatischer Sicht ist das die Stunde wo der Fachlehrer oder die Fachlehrerin anwesend ist um betreffende Anmerkungen und Erklärungen zu geben.

Auch wenn „unkosmisch“ wesentlich unsympathischer klingt als interdisziplinär, war die Beobachtung solch eines Unterrichts sehr lehrreich für mich als zukünftige Spanisch- und Englischlehrerin. In dieser Form ist es ohne weiteres möglich auch an einer Regelschule im öffentlichen Bereich nach Montessori zu lehren. Auch Baurmann<sup>254</sup> spricht von dieser isolierten Form als Einstieg der Freiarbeit im Regelunterricht.

#### 4.3.1. Wie der Schulalltag in der 1b aussieht

Die betreuende Englischlehrerin der 1b, Anneliese Graß, arbeitet mit Wochenplänen, die sich über mehrere Wochen erstrecken. Der Plan besteht aus Pflichtaufgaben die entweder durch Selbstkontrolle abgehakt werden oder durch die Kontrolle der Lehrerin. Anschließend daran gibt es Zusatzaufgaben für SchülerInnen die schneller arbeiten<sup>255</sup>. Ein derartiger Plan behandelt ein Themenbereich, das aktuelle Beispiel in der 1b Klasse ist die Uhrzeit und der Tagesablauf, Themen auf A1 Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

#### *Freiarbeitsmaterialien*

Aufgrund der zentralen Stellung des Materials in der Montessori-Pädagogik wird hier viel Raum verwendet um Freiarbeitsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht zu präsentieren. Im Folgenden werden acht verschiedene Freiarbeitsmaterialien präsentiert die in Lieferin im

---

<sup>254</sup> 2001, S. 66

<sup>255</sup> Hospitation am 04.04.2013: \* Zusatzaufgaben: Diese Aufgaben sollst du erledigen, wenn du noch Zeit hast bis zum Abgabetermin und dich intensiver mit Englisch beschäftigen kannst.

Zusammenspiel mit dem Wochenplan angewendet werden. Alle Materialien sind in einem geordneten Regal vorzufinden. Eine Änderung im Detail ist, dass die Kästchen oder Körbchen in denen das Material verstaut ist hier hauptsächlich aus Plastik sind, während diese am privaten MCWH ausschließlich aus Holz waren.

### *1. Tin dictation zu Susan's day*

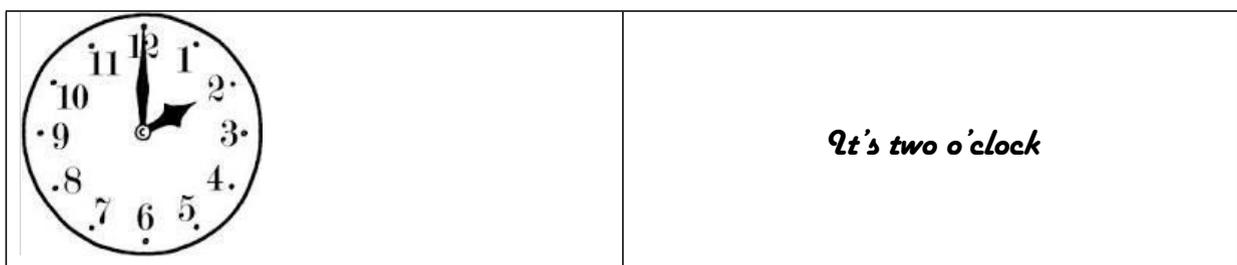
Dieses Material wurde bereits im Kapitel 2.1.4. unter dem Punkt Selbstkontrolle besprochen. Ein Dosendiktat eignet sich hervorragend für ein selbstständiges Arbeiten mit Selbstkontrolle. Allerdings handelt es sich dabei hauptsächlich um ein Kopieren und einüben von vorgegebenen Strukturen, eine eigenständige Produktion wird nicht gefördert.

### *2. Board game: Tell the time!*

Ein produktiveres Material ist das Brettspiel zur Zeitangabe. Es ist ein einfaches Würfelspiel mit Stationen an denen eine Uhr aufgemalt ist und die SchülerInnen die Zeit sagen müssen. Auch hierzu gibt es ein Lösungszettel mit den richtigen Lösungen für die einzelnen Stationen auf dem Spielbrett.

### *3. Card game*

Auf zweiseitigen Spielkarten befindet sich je ein Bild einer Uhr und dann die Zeitangabe. Die SchülerInnen sehen die Uhr, sagen die Zeit und überprüfen sich dann selbst in dem sie die Karte umdrehen.



### *4. Dialogues*

Einfolierte Schnipsel müssen von den SchülerInnen in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Selbstkontrolle findet anhand einer aufgezeichneten Schlange statt, die sich auf der Rückseite befindet. Die Angabe lautet:



#### Anleitung

1. PARTNERARBEIT
2. Bringe den Dialog in die richtige Reihenfolge
3. Kontrolliere, indem du die Karten umdrehst!
4. Schreib den Dialog in dein Heft.
5. Lerne den Dialog auswendig (eventuell mit PartnerIn)

### 5. Wordfield Cards

Die Wordfield Cards geben einen Überblick zu einem Wortschatzbereich. Auf einer Seite in der Zielsprache illustriert auf der Rückseite übersetzt auf Deutsch (hier Uhrzeit).

Ich beobachte wie die Schüler in Teamarbeit mit den Wordfield Cards arbeiten, jemand sagt die Phrase auf Deutsch, der andere auf Englisch<sup>256</sup>.

### 6. Phrases

Für die Vorbereitung dieses Materials werden die deutschen Kärtchen zusammengepickt und die Englischen Kärtchen lose dazugelegt. Das heißt es ist eine Zuordnungsübung der Phrasen von der Muttersprache in die Zielsprache. Das ganze schaut dann im Ausschnitt so aus:

Nach Uhrzeit fragen	What's the time?
Sagen, wie spät es ist	It's quarter past eight.

Die Angabe lautet:

Lege die deutschen Sätze auf bzw. falte sie auseinander. Ordne die englischen Phrasen den deutschen Sätzen zu. Dreh die englischen Kärtchen um (SELBSTKONTROLLE): (Verändere die Wörter in den Wolken. Lerne zu jeder deutschen mindestens eine englische Phrase. \* Lerne alle englischen Phrasen) Schreib alles in dein Heft.

### 7. Übungsmäppchen (mit Folienstift)

Darüber hinaus gibt es eine Grammatik Mäppchen im A3 Format mit Übungen zum Plural.

Die Arbeitszettel befinden sich in Klarsichthüllen und sind mit Folienstift ausfüllbar.

Der Aufbau besteht aus einer Regel, einem Übungsblatt und dann ca. fünf Beispielen. Zum Beispiel: *Regelmäßige Mehrzahl*. **Regel:** Endet das Hauptwort in einem **Zischlaut** (= -s, -sh, -ch, -x, -z), wird **-es** angehängt. Übungsbeispiel: one class → two \_\_\_\_\_.

<sup>256</sup> Dass diese Art der Partnerkontrolle in der Freiarbeit gut funktioniert wurde bereits von Ines Sauter, Pädagogin am MCWH, erwähnt

## 8. Computergestützte Aufgaben

Neben den handfesten und sinnlichen Materialien im Regal besteht ein Teil des Wochenplans aus der Aufgabe gewisse Units am Computer abzuarbeiten. Dabei verwendet die Lehrerin die *You & Me* CD, auch zu aktuelleren Lehrwerken gibt es zumindest für den Englischunterricht passende CD ROMS. Ob es dies für Spanischlehrwerke gibt ist noch zu überprüfen. In der Theorie eignet sich Computer gestützter Unterricht sehr gut für offene Unterrichtsformen. Andreas Müller-Hartmann<sup>257</sup> meint „der Einsatz computergestützter Kommunikation führt oft zwingend zu einer Abkehr vom Frontalunterricht (...) hin zu offeneren Unterrichtsformen“. Für die Oberstufe und für einen zeitgerechten Fremdsprachenunterricht ist hier auch ein virtueller Austausch mit realen Personen der Zielsprache denkbar. Im Englisch Unterricht ist auch ein Austausch mit anderen Lernenden denkbar, da sich die Anwendung des Englischen nicht nur auf die Kommunikation mit MuttersprachlerInnen beschränkt, sondern zunehmend auf den Austausch mit anderen *Lingua Franca* Sprechern ausweitet<sup>258</sup>.

In der Praxis ergaben sich aufgrund der Abhängigkeit von technischen Geräte folgende Probleme: einige Kopfhörer funktionierten nicht, es gab zu wenig CDs, für einige SchülerInnen ergab sich die Schwierigkeit auf der Tastatur die passenden Sonderzeichen zu finden, wie z.B. das Apostroph. Der positive Aspekt der Freiarbeit ist, dass sie erlaubt einige SchülerInnen zurück in die Klasse zu schicken und auf die nächste Freiarbeitseinheit zu vertrösten, denn die SchülerInnen haben ohnehin noch weitere Aufgaben auf ihrem Arbeitsplan und wissen daher was sie tun können. Wären dieselben technischen Probleme in einer Klasse aufgetreten in der für alle SchülerInnen gleichzeitig dieselbe Arbeit vorgesehen ist, so wären einige SchülerInnen ohne Beschäftigung gewesen.

Neben den veränderten Materialien (nicht nur Lehr- und Übungsbuch) mit denen in den Freiarbeitsstunden gearbeitet wird, macht sich der Montessori- Geist auch in der Schulorganisation spürbar. Etwa zwei Mal im Semester nehmen die KlassensprecherInnen in einem Schülerparlament teil, wo Anliegen der MitschülerInnen diskutiert werden. Wichtig ist hier, dass Bedürfnisse der Kinder ernst genommen werden. Die Regeln sind nicht immer kompromisslos von oben herab bestimmt. So wurde beispielsweise das Kaugummi kauen in Lieferung, unter bestimmten Einschränkungen (keine Blasen im Unterricht) erlaubt, nachdem

---

<sup>257</sup> Müller-Hartmann 2003, S. 270

<sup>258</sup> Vgl. Seidlhofer 2009: *Understanding English as a Lingua Franca*. Die Applied Linguistik unterstreicht die Funktion des Englischen als internationale Kommunikationssprache als Ausführung des Englischen „in it's own right“ und betont daher die Schulung dieser alternativen Anwendung in den Sprachunterricht

es in einem Pilotenprojekt zweimal ausprobiert wurde. Beim ersten Mal, so erklärt Frau Graß ist der Antrag nicht durch gekommen, doch bei zweiter positiver Testung wurde dem Anliegen der Schülerschaft nachgegeben. Das erscheint mir ein ganz wesentliches Merkmal der Montessori-Praxis: SchülerInnen ernst nehmen. Ich beobachte<sup>259</sup> wie die SchülerInnen mit den PädagogInnen aktuelle Anliegen im Sitzkreis besprechen die im nächsten Schülerparlament besprochen werden sollen.

Die „Gesprächsleitung“ übernimmt dabei ein Stofftier, welches gegenseitig zugeworfen wird um zu zeigen wer gerade Sprecher in der Gruppe ist. Für ein Kind mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (Autismus) ist diese Regel jedoch nicht ganz verständlich und es wird immer wieder von PädagogInnen zum Zuhören aufgefordert. Eine Integrationsklasse stellt unter diesem Gesichtspunkt natürlich eine Herausforderung dar, es ist jedoch trotzdem schön zu beobachten, dass alle Schüler der Klassengemeinschaft angehören was durch die Semiotik des Sitzkreises verstärkt symbolisiert wird.

#### 4.4. Fazit der Hospitationsbeobachtungen

Der Großteil der Hospitation fand am Montessori Campus Wien Hütteldorf statt, wo ich sowohl die Arbeit in der Sekundarstufe I als auch die Arbeit in der Primarstufe II beobachtete. Es war mir jedoch ein persönliches Anliegen zu untersuchen was innerhalb der begrenzten Ressourcen des öffentlichen Schulsystems möglich ist. Deshalb weitete ich meine Hospitation auf die öffentliche „Neue Mittelschule Liefering“ in Salzburg aus. Nichts desto trotz lassen sich aus den Beobachtungen an der Privatschule viele Ideen gewinnen, wie Unterricht aussehen kann. Sollte der Unterricht in Zukunft alsbald flächendeckend an Ganztageschulen stattfinden, so können die Praktiken der Planstudienzeit für die Nachmittagsbetreuung inspirierend sein. Diese sehen vor, dass SchülerInnen sich sowohl in der Gruppe erfahren, als auch über verschiedene „kosmische“ Themen lernen. Dabei sind die SchülerInnen wenn möglich an der frischen Luft<sup>260</sup>. Diese Art von Lernen steht unter dem Anspruch des obig beschriebenen Erdkindplans für die Erziehung von Jugendlichen.

---

<sup>259</sup> Hospitation am 05.02.2013

<sup>260</sup> Vgl. Montessori 1966, S. 103

Die Direktorin der „Neuen Mittelschule Liefering“ in Salzburg ist auch Dozentin zur Montessori-Pädagogik und fasst zusammen, dass es in der kosmischen Erziehung darum gehe „Vorgänge in der Natur bildlich oder szenisch darzustellen“<sup>261</sup>. Da sich die Bildung der Jugendlichen nicht mehr nur auf die Naturwissenschaft bezieht, sondern das Interesse vor allem auf den Abläufen und Mechanismen der menschlichen Gesellschaft liegt<sup>262</sup>, können so auch geschichtliche Abläufe szenisch dargestellt werden. Der Hospitationsbericht über die Sekundarstufe I am Montessori Campus Wien Hütteldorf beschreibt, wie die SchülerInnen am Nachmittag in Kleingruppen Teile der Geschichte szenisch darstellen. Vor allem die Vorführung zur Französischen Revolution war für mich sehr eindrucksvoll, da einige SchülerInnen auch ein großartiges schauspielerisches Talent bewiesen (vgl. Ergänzung zur Planstudienzeit S.60-63). Welche Resultate lassen sich jedoch für den Fremdsprachenunterricht schließen?

Hier fällt mein Blick vor allem auf die beobachteten Primarstufen, da dort der Unterricht in wirklicher Freiarbeit stattfindet in der die Kinder, wie dies Montessori fordert, selbst wählen dürfen. In der Sekundarstufe konnte keine klassische Freiarbeit mit Arbeitsecken beobachtet werden, die SchülerInnen haben jedoch vermehrt freie Wahl über die Arbeitsthemen, teilweise auch innerhalb eines *Content and Language Integrated Learning*. Dieses wird in der Ergänzung im Kapitel über die Sekundarstufe beschrieben (vgl. S. 57-60).

Aus der Analyse der Beobachtungen lassen sich folgende Schlüsse für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nach Montessori für die Primarstufe ziehen:

Ein grundlegendes Kriterium der Montessori-Pädagogik ist, dass der Unterricht „vom Kinde aus“<sup>263</sup> gestaltet wird. Nicht das Lehrbuch, sondern das Interesse des Kindes ist entscheidend für die Wahl des Lernstoffes. In der Praxis kann die Form der Selektionsfreiheit in der vorbereiteten Umgebung in verschiedenen Formen erfolgen. Wenn die institutionellen Rahmenbedingungen dies erlauben, so ist die Wahl ganz frei zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen der unterschiedlichen Fächer, gegebenenfalls durch Anregungen der Lehrerin leicht „manipulierbar“. Solch eine Praxis findet in der Primarstufe II am Montessori Campus Wien Hütteldorf statt.

---

<sup>261</sup> Gespräch im Zuge der Hospitation am 04.04.2013

<sup>262</sup> vgl. Montessori 1966, S 92: bis 12 Jahre beschäftigen sich Kinder mit der Natur, danach überwiegend mit der Gesellschaft

<sup>263</sup> vgl. Krieger 2005 zum gemeinsamen Nenner der Reformpädagogik, S.112

Die Kinder finden in verschiedenen Lernbereichen Regale und Materialien vor, mit denen sie sich selbstständig auseinandersetzen. Gesteuert sind sie durch ihr eigenes Interesse, von den zu erledigenden Aufgaben auf einer Wandtafel und in der Mitte des Raumes, sowie von Anregungen der betreuenden Pädagoginnen. Rundum ist ihnen frei überlassen, wo sie sich für die Arbeit hin platzieren und mit wem sie arbeiten. So ergibt sich mir in meiner Beobachtung ein ungewohntes Bild von Kindern, die am Boden liegen und arbeiten, andere bevorzugen das übliche Arbeiten am Schreibtisch. Darüber hinaus ist ihnen wie gesagt auch die Sozialform frei gestellt, sowie das Arbeitstempo.

Genau hier weist der Frontalunterricht einer seiner größten Schwächen auf: es ist für die Lehrperson fast unmöglich ein geeignetes Tempo für alle lernenden SchülerInnen vorzulegen. Eine Möglichkeit der Montessori-Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht ist also ein Differenzieren in Lerntempo, Lernstoff (eingeschränkt durch die vorbereitete Umgebung) und die Sozialform. Zusätzlich findet ein soziales Lernen und ein Lernen voneinander<sup>264</sup> statt. Das Ziel der jahrgangsgemischten Gruppen ist, dass die SchülerInnen miteinander lernen in dem sie in die Rollen des Lehrers und des Schülers schlüpfen. Die Lehrerin oder der Lehrer selbst geben jedoch die klassische Lehrerposition auf und übernehmen stattdessen eine Beobachterrolle<sup>265</sup>. Die Erklärungen seitens der Lehrperson beschränken sich auf das Erteilen von kurzen Einführungslektionen und die Anleitung zu den Materialien<sup>266</sup>. Eine der Hauptaufgaben der Lehrperson ist neben dem Beobachten und den Einführungslektionen das Vorbereiten der Lernumgebung. Nach den Englischpädagoginnen der Primarstufe II des MCWH umfasst die Gestaltung der vorbereiteten Umgebung 50 Prozent ihres Arbeitsbereiches<sup>267</sup>.

Was aber, wenn gewisse Schüler die weniger beliebten Fächer vernachlässigen und daher Defizite entstehen in Bezug auf die Schulnorm (Lehrplan)? Hier tritt am Montessori Campus Wien Hütteldorf das wahrscheinlich wichtigste Handwerkzeug der LehrerInnen in Kraft: ein Beobachtungsbogen mit den zu erledigenden Aufgaben. Daher wurde einleitend erwähnt, dass die Lehrerinnen „manipulierend“ auf die SchülerInnen wirken, da sie schon Anregungen und Aufforderungen machen, damit die SchülerInnen das vom Lehrplan

---

<sup>264</sup> vgl. Montessori 1989, S. 169

<sup>265</sup> Montessori 1976, S. 124-125

<sup>266</sup> Fuchs 2003, S. 83

<sup>267</sup> Gespräch am 07.11.2012

vorgeschriebene Pensum erreichen. Dies erfordert allerdings große Sorgfalt von Seiten der LehrerInnen und genügend Lehrpersonal.

Die Rahmenbedingungen der Freiarbeit bilden eine weitere Einschränkung für den Fremdsprachenunterricht. Es besteht die Aufforderung nur in Flüsterton<sup>268</sup> untereinander zu sprechen. Diese Regel ist im Interesse der Gemeinschaft notwendig um ein funktionierendes Arbeitsklima zu erhalten. Es bildet jedoch auch eine Grenze in der Funktionalität der Montessori-Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht. Diese Kommunikationshaltung ist wenig förderlich für das Erlernen einer neuen Phonetik und Intonation in einer Sprache<sup>269</sup>. Daher wird am MCWH zusätzlichen zum Lernen in der Freiarbeit, kommunikativer Englischunterricht mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachler angeboten. Was heißt das also?

Das heißt, die gelernte Grammatik und das geübte Vokabular wird in kommunikativen Übungen angewendet. Von mir wurde beobachtet wie die SchülerInnen durch das Spiel Scharade die Formen des *Present Progressive* erwarben (vgl. *Die Frage nach der Kommunikativen Kompetenz*, S.68). Im Schnitt, so Ines Sauter verbringt jedes Kind mindestens drei Stunden pro Woche in dieser Fremdsprachenumgebung. Auch an der „Neuen Mittelschule Lieferung“ findet ein ähnliches Fremdsprachenlernen statt. Englisch ist teilweise in die Freiarbeit integriert, findet aber auch in gebundenen Einheiten statt, zwar nicht mit MuttersprachlerInnen aber mit der Englischlehrerin und anderen geschulten PädagogInnen.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die SchülerInnen in der Freiarbeit die Grammatik und das Vokabular erlernen und dann in den gebundenen Stunden mit den MuttersprachlerInnen/LehrerInnen anwenden. Ist diese Trennung zwischen Grammatikunterricht und Kommunikation, die in den beobachteten Montessori-Schulen vorherrscht, gut für das Erlernen von Fremdsprachen?

Bei dieser Frage scheiden sich die Geister. Die aktuellen DidaktikerInnen auf der Universität Wien fordern einen Grammatikunterricht, der in die Kommunikation integriert ist. Wie genau das dann ausschauen soll, konnte mir noch keiner beantworten. Eine

---

<sup>268</sup> Hospitation am MCWH und in Lieferung

<sup>269</sup> Ines Sauter im Gespräch am 11.03.2013

Trennung zwischen bewusstem „Lernen“ und einem „Erwerben“ in der Fremdsprache wird jedoch von Stephen Krashen in seinem Natural Approach definiert. Brigitte Ortner erklärt:

In seiner Spracherwerbtheorie, mit der er sowohl L2-Erwerb zu erklären als auch Bedingungen und Voraussetzungen für gelungenen L2-Erwerb in gesteuerten Kontexten festzuschreiben sucht, unterscheidet er zwischen Lernen und Erwerben als zwei gänzlich verschiedenen Prozessen. Erwerben ist demnach ein in wesentlichen Teilen unbewusster, weder vom Lehrenden noch vom Lernenden steuerbarer Prozess. Lernen hingegen bezeichnet in Krashens L2-Erwerbtheorie das bewusste Wissen über die L2-Strukturen, die Kenntnis ihrer Regeln, ihrer Grammatik<sup>270</sup>

Am Montessori Campus Wien Hütteldorf findet genau diese Trennung zwischen bewusstem Lernen (Freiarbeit) und unbewusstem Erwerben (Content and Language Integrated Learning, kommunikative Einheiten mit MuttersprachlerInnen) statt. Nachdem hier der Unterricht am privaten Montessori Campus Wien Hütteldorf in der Primarstufe bereits beschrieben wurde, soll nun kurz das Unterrichtsgeschehen an der „Neuen Mittelschule Liefering“ zusammengefasst werden.

Der große Unterschied ist zum einen, dass nur ein Teil der Unterrichtsstunden an die Freiarbeit „abgegeben werden“<sup>271</sup> und zum anderen, dass der Unterricht nicht in jahrgangsgemischten Gruppen stattfindet. Nach strengen Montessorikriterien würde die Schule daher wahrscheinlich nicht als Montessori- Institution gelten. Maria Montessori meint, dass dieses Kriterium so ausschlaggebend sei, dass sich „beim Zusammensetzen aller Kinder des gleichen Alters kein Erfolg einstellen würde, und es würde unmöglich sein, unsere Methode anzuwenden“<sup>272</sup>.

Trotz dieser Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis waren die Erweiterung der Beobachtung auf die „Neue Mittelschule Liefering“ sehr wertvoll da dort die Alternativpädagogik nicht einer Elite vorbehalten ist. Ganz im Gegenteil, die „Neue Mittelschule Liefering“ befindet sich in einem Randbezirk von Salzburg und ist der Beweis für eine Erweiterung der Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht auch im öffentlichen Bereich. Abgesehen von den organisatorischen Einschränkungen findet hier eine Differenzierung in Lerntempo statt und die Sozialform darf frei gewählt werden. Auch die Aufgabe ist innerhalb der Vorgaben des Wochenplans wählbar. Der Rahmen in dem die

---

<sup>270</sup> Ortner 1998, S. 74

<sup>271</sup> 5. + 6. Schulstufe: 9 FA – Stunden; 7. + 8. Schulstufe: 10 FA – Stunden

<sup>272</sup> Montessori 1989, S. 165

SchülerInnen die zu erledigenden Aufgaben wählen können ist jedoch wesentlich kleiner als am privaten Montessori Campus Wien Hütteldorf.

Während die Kinder am MCWH drei Jahre Zeit haben in denen die LehrerInnen sorgfältig Liste führen, ist der Rahmen an der öffentlichen Montessori Schule in Salzburg im Englischunterricht auf ca. zwei Wochen beschränkt. Jedoch erfolgt hier auch eine innere Differenzierung im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Es gibt einen Wochenplan für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einen für Kinder ohne Förderbedarf. Diese innere Differenzierung ist vor allem für SchülerInnen mit Lernschwächen essentiell. So kann im Fremdsprachenunterricht mittels individuell angepassten Arbeitsplänen eine Unterscheidung statt finden. Individuell angepasst ist hier vielleicht sogar optimistisch ausgedrückt, da nur in zwei Gruppen unterschieden wird; auch die Wahl ist stärker eingeschränkt. Trotzdem ist die Differenzierung und Wahlfreiheit um einiges größer als im regulären Frontalunterricht.

In Hinblick auf die Funktion der Lehrperson heißt das Arbeiten mit Wochenplänen, dass sie einen Teil ihrer Steuerungsfunktion an den Wochenplan abgibt, da dort das zu erledigende Pensum definiert ist. Zusätzlich zum Arbeitsplan gibt es auch hier eine Art der vorbereiteten Umgebung. Die Lehrerin bereitet nicht nur den Wochenplan vor, sondern gestaltet auch kreative Materialien dazu die sie im Englischregal platziert (vgl. 4.3.1.).

Fazit ist, dass hier für die Lehrperson ein großer Teil der Arbeit ausgelagert wird auf die Vorbereitung und Gestaltung der Materialien. Im Gegenzug muss sie während des Unterrichts dafür nicht ununterbrochen im Mittelpunkt stehen und kann sich einzelnen Schülergruppen widmen. Vor allem für die Stimme ist das in der Praxis ein wesentlicher Vorteil, eine mögliche Belastung die nicht unterschätzt werden darf. Darüber hinaus soll sich die Lehrperson der Aufgabe des Beobachtens widmen, ein Grundpfeiler der Montessori-Pädagogik den die italienische Ärztin mit Nachdruck hervorhebt<sup>273</sup>. Auch aus Schülersicht scheint das Auswählen aus einem vorbereiteten Regal wesentlich attraktiver als das kompromisslose Erfüllen von vorgegebenen Aufgaben.

Trotz der präsentierten Möglichkeiten bildet die Struktur des österreichischen Schulsystems eine wesentliche Grenze für die Montessori-Praxis. Wie bereits vorhin erwähnt, ist es Maria

---

<sup>273</sup> vgl. Montessori 1972, S. 251-252

Montessori ein wichtiges Anliegen, dass SchülerInnen voneinander lernen. Schülergruppen sollen daher heterogen sein, sie beschreibt vor allem, dass mindestens drei verschiedene Jahrgangsstufen in einer Klasse sein sollen. Die Idee dahinter ist, dass die Kinder voneinander lernen, beim Erklären sowie beim Zuhören.

Die frühe Segregation im Österreichischen Schulsystem in Mittelschule und Gymnasium verhindert das Bilden einer heterogenen Lerngruppe und die SchülerInnen sind also sogar auf zwei Ebenen homogen: im Alter und in den Lernvoraussetzungen. Diese Trennung erschwert das Lernen voneinander, was für Montessori so wesentlich ist<sup>274</sup>. Aus dem Gespräch mit Dipl. Päd. Angelika Koppenwallner, Direktorin der „Neuen Mittelschule Liefering“, ergibt sich, dass der Montessori-Boom der 90er Jahre eine Flaute erlebt und die Eltern nunmehr weniger Begeisterung zeigen ihre Kinder aus pädagogischer Überzeugung in die „Neue Mittelschule Liefering“ zu schicken. Stattdessen senden die meisten Eltern ihre Kinder – wenn dies der Notendurchschnitt erlaubt – auf das Gymnasium.

Erzieherische Aspekte wie eine gesunde Sozialisierung und Erziehung spielen anscheinend eine weniger wichtige Rolle als die Anforderungen der Leistungsgesellschaft. Daher, so die Direktorin, änderte sich in den letzten Jahren der Klientel der Schule, was die Arbeit der PädagogInnen erschwerte. Heute schicken vor allem Eltern von Kindern mit pädagogischem Förderbedarf die Kinder explizit in die Mittelschule Liefering, meist so die Direktorin sind es aber örtlich motivierte Anmeldungen<sup>275</sup>.

Nichts desto trotz, beobachtete ich ein harmonisch wirkendes Arbeitsumfeld, und ohne die Leistungen der SchülerInnen vergleichend evaluierend zu können, nehme ich wahr, dass sie sehr wohl die Fremdsprache erlernen. Es kann hier sogar auch die Möglichkeit erwähnt werden, dass die Montessori-Erziehung der „Neuen Mittelschule“ speziell für die Kinder mit pädagogischem Förderbedarf hilfreich ist, da sie in Tempo und Arbeitsinhalt differenziert. Nichts desto trotz wird insgesamt das Lernen voneinander nicht wirklich gefördert, da ich einerseits eine private Montessori-Schule mit Kindern mit aus ökonomisch hochgestellten Familien beobachte<sup>276</sup>, und andererseits eine Montessori-Schule mit Kindern aus einem

---

<sup>274</sup> vgl. Montessori 1989, S.169

<sup>275</sup> Gespräch im Zuge der Hospitation am 05.05.2013

<sup>276</sup> Einige davon sind auch die Kinder der am Campus arbeitenden LehrerInnen. Ich nehme an es gibt spezielle Abkommen für Angestellte, oder ist es die Überzeugung?

Randbezirk, viele davon haben eine andere Erstsprache als Deutsch<sup>277</sup>. In beiden Schulen beobachte ich jedoch ein Lernumfeld, das sich mir sowohl aus Sicht der Lehrperson, als auch für die Kinder als angenehm präsentiert. Und sollte es letztendlich nicht immer das Ziel der Pädagogik sein, dass die SchülerInnen gern zur Schule gehen?

## 5.) Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit untersuchte die „Möglichkeiten und Grenzen der Montessori-Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht“. Dabei wurde zuerst die Theorie an Hand von Maria Montessoris Schriften und Sekundärliteratur erarbeitet und eine Erklärung zu wesentlichen Elementen ihrer Pädagogik gegeben. Danach wurden die Hospitationsbeobachtungen aus der Praxis nach diesen Kriterien analysiert.

Neben Peter Petersen, Célestin Freinet und anderen ReformpädagogInnen des zwanzigsten Jahrhunderts verfolgt auch die italienische Ärztin Maria Montessori eine Erziehung die von den Bedürfnissen der Kinder geleitet wird. Dies hat in der Praxis des Unterrichts tiefgreifende strukturelle Veränderungen zur Folge.

Ich habe die grundlegenden Maxime der Montessoripädagogik unter den Schlüsselbegriffen kosmische Erziehung, neues Disziplinverständnis, freie Wahl in einer vorbereiteten Umgebung, Anforderungen an das Material, jahrgangsgemischte Gruppen und einer veränderten Lehrerrolle zusammen gefasst. Kurzum, fordert die Erziehung nach Montessori, dass die SchülerInnen das Unterrichtsmaterial frei nach ihren Entwicklungsbedürfnissen wählen dürfen. Dabei unterstützt sie nicht nur die Lehrperson und die unterschiedlich alten MitschülerInnen, sondern auch das Material selbst. Diese Art der Ausbildung steht unter dem Paradigma der kosmischen Erziehung, welche die Verbindung der verschiedenen Unterrichtsfächer fordert, in modernen Worten, einen interdisziplinären Unterricht.

Da sich die Forschungsfrage auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, wurde auch untersucht welche Art von Unterricht sich Maria Montessori für die Jugendlichen wünscht, da sie die Hauptzielgruppe des Spanischunterrichts bilden. Die italienische Ärztin fordert für diese Altersgruppe eine Erziehung auf dem Land, eine „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“.

---

<sup>277</sup> Annahme aufgrund der vielen Informationsbroschüren zu Deutsch als Zweitsprache, die ich vor dem Konferenzzimmer und im Konferenzzimmer sehe

Nach Erklärung der Theorie werden diese Grundbegriffe als Analysewerkzeug verwendet um die Praxis an Montessori Institutionen zu betrachten. Anhand meines teilnehmenden Tagebuches führte ich Notizen von November 2012 bis April 2013 am *Montessori Campus Wien Hütteldorf* und an der *Neuen Mittelschule Liefering* in Salzburg. Darüber hinaus auch im Kinderkarten *The Children's House*, diese Institution wird aber nur am Rand erwähnt.

Die Ergebnisse zeigen sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen für die Anwendung der Montessoripädagogik im Fremdsprachenunterricht. Einerseits wurde der Englischunterricht erfolgreich in die Freiarbeit der Primarstufen in Hütteldorf und Liefering integriert, jedoch mit zusätzlichen kommunikativen „gebundenen“ Einheiten. Andererseits fand der Spanisch und Englischunterricht bei der Erziehung von Jugendlichen nur in „gebundenen“ Einheiten statt.

Gebundener Unterricht ist ein Euphemismus der gern von Montessori-PädagogInnen für frontal gesteuerten Unterricht verwendet wird. Erst ein genauerer Blick auf die Praxis an der Sekundarstufe, welche nur am Montessori Campus in Hütteldorf geführt wird, zeigt wie dort der Sprachunterricht auf mehreren Ebenen stattfindet und in die anderen Schulfächer und Praktiken integriert ist. Das heißt er findet kosmisch, sprich, interdisziplinär statt. Dies erfolgt im englischsprachigen *Science* Unterricht, genauso wie am Mittagstisch und in den Nachmittageinheiten, die wenn möglich draußen stattfinden.

Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass die Montessori-Pädagogik sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bildungsbereich anwendbar ist, jedoch in unterschiedlichen Ausführungen. Während die SchülerInnen in der Primarstufe in Hütteldorf den gesamten Vormittag in der Freiarbeit verbringen, ist es in der öffentlichen Mittelschule in Liefering nur ein Teil des Unterrichtalltages der Freiarbeit gewidmet.

## **6.) Ausblick**

Ich möchte die letzten Seiten dieser Arbeit nutzen um die besprochenen Konzepte und Praktiken in einem gesamtpädagogischen Kontext zu sehen. In anderen Worten, ich möchte die Montessori-Pädagogik mit dem aktuellen pädagogischen Diskurs zur Freiarbeit verknüpfen.

Im Endeffekt dreht sich bei der Analyse der Freiarbeit nach Montessori alles um die Variable „Freiheit“. Im aktuellen Diskurs der freien Arbeit, der durch eine Vielzahl von Begriffen wie Lernzirkel, Lernstraße etc. verwirrend erscheint, ist es hilfreich sich grundlegende Kriterien zur Bewertung der Formen zuzulegen. Auf eine Wertung soll hier verzichtet werden, denn die Grenzen des Spielraumes für den Fremdsprachenunterricht und andere Unterrichtsformen bildet ganz klar der zu erfüllende Lehrplan. Daher ist es zu einfach zu sagen, dass mehr Freiheit immer zwingend besser ist. Meine Devise lautet „Die Mischung macht’s!“ und es liegt im Endeffekt an der Lehrperson, angepasst an die institutionellen Rahmenbedingungen, die richtige/n Unterrichtsform/en zu finden.

Bönsch<sup>278</sup> unterscheidet zwischen *selbstbestimmten* und *selbstverantwortlichem* Lernen. Die Montessori- Pädagogik kann ersterem Kriterium zugeordnet werden und hat einen großen Grad an Offenheit. Ist die Variable von Freiheit also groß, besteht der Vorteil oder die Möglichkeit, dass SchülerInnen nach ihrem Interesse agieren und es so nach Montessori zu einer erhöhten Konzentration und demzufolge zu einem intensiveren Lernen kommt. Ist die Wahl der Inhalte und Aufgaben komplett frei, so besteht der Nachteil, dass das Lernen womöglich nicht den Anforderungen des Lehrplans entspricht.

Eine mögliche Kompromisslösung ist dahingehen ein *selbstverantwortliches* Lernen, in dem die Aufgabenstellung zwar nicht nach bloßem Schülerinteresse stattfindet, jedoch zumindest eine Differenzierung von Lerntempo und der sozialer Arbeitsform erfolgt. Ein Beispiel wäre hier der Unterricht nach einem Wochenplan, wie er in Lieferung stattfindet.

Baurmann<sup>279</sup> gibt einen sehr schönen Überblick zur *Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht* in dem er die verschiedenen Formen von freiem Unterricht definiert. Auf seinen Artikel soll bei dieser Gelegenheit mit einer wohlwollenden Empfehlung hingewiesen werden. Eine mögliche Antwort auf die eingehende Forschungsfrage *wie es möglich ist gleichzeitig die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern und dem Lehrplan gerecht zu werden* besteht in der richtigen Kombination von Arbeitsformen die abwechselnd freier und gesteuert sein können. Damit können sowohl die Bedürfnissen der Heranwachsenden, als auch die Vorgaben des Lehrplans berücksichtigt werden. Für ein besseres Verständnis habe ich die verschiedenen Formen des Unterrichts visualisiert und in eine Abstufung nach der Variable Freiheit geordnet (siehe Abbildung 5). Eine Kombination der Unterrichtsformen,

---

<sup>278</sup> vgl 1995, S. 138

<sup>279</sup> 2001

stellt nach Bönsch<sup>280</sup> keinen Widerspruch dar, sondern kann sogar eine förderliche Wirkung haben, er meint:

Dass lehrerorientierter, gut vermittelnder Unterricht für planmäßiges Lehren und Lernen immer wichtig sein wird. Mit zunehmender Realisierung von Freiarbeit wird er sogar an Wert wiedergewinnen. Es geht also nicht um seine Ablösung.

Dieses Zitat ist auch sehr interessant im Hinblick auf einen Schulversuch der von Franz Kaufmann in der Schweiz in den späten 70er Jahre durchgeführt wurde<sup>281</sup>. Der Pädagoge testete eine komplett freigestellte Arbeitsform im Französischunterricht in der 11. Schulstufe. Das faszinierende dabei ist, dass sich aus der Evaluation von Schülerseite ergibt, dass sich die Heranwachsenden einen lehrerzentrierten Unterricht in der Fremdsprache wünschen, wenn es um die Erarbeitung der Grammatik geht<sup>282</sup>. Kaufmann meint: „es war ein seltsames Erlebnis, etwas darbieten zu müssen, weil die Schüler darum gebeten hatten“<sup>283</sup>. In anderen Worten bestätigt dieser Schulversuch Bönschs Annahme, dass freier Unterricht den Wert von strukturiertem Unterricht steigern kann.

Meine eigenen Beobachtungen aus der Praxis zeigen, dass Schülerinnen in der Sekundarstufe im Fremdsprachenerwerb vor allem vom *Content and Language Integrated Learning* profitieren. Darüber hinaus schätzen sie die Möglichkeit sich selbst zu verwirklichen, dahingehend befürwortet Kargel<sup>284</sup> ein *projektorientiertes Arbeiten* für diese Altersstufe.

Fazit ist, dass es in der Praxis verschiedene Formen der Umsetzung der Montessori-Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht gibt. Diese sind angepasst sowohl an das Alter der Lernenden, sowie auch an die institutionellen Rahmenbedingungen. Die Rahmenbedingungen bestehen aus den zur Verfügung stehenden ökonomischen Mittel sowie aus den Vorgaben des Lehrplans. Doch auch auf Basis des Lehrplans für den Fremdsprachenunterricht kann eine Erziehung vom Kinde aus argumentiert werden. Im Lehrplan ist folgende Forderung zu finden:

*Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien*

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios).

---

<sup>280</sup> [sic!] 1995, S.141

<sup>281</sup> Kaufmann 1977: Lernen in Freiheit – im Fremdsprachenunterricht

<sup>282</sup> Kaufmann 1977, S. 231

<sup>283</sup> Ibid.

<sup>284</sup> 2003, S.33

Der Lehrplan wünscht sich also einen schülerzentrierten sowie prozess- und produktorientierte Lehrmethoden. Stein und Stein<sup>285</sup> sprechen zwar nicht wortwörtlich von einem produktorientierten Unterricht, doch ihre Beschreibung des Handlungsorientierten Unterrichts kann in der Bedeutung damit verglichen werden. Dieser Handlungsorientierte Unterricht zeigt sehr viele Ähnlichkeiten zur Montessori-Pädagogik. Der Handlungsorientierte Unterricht wird nach Meyer<sup>286</sup> in vier Kriterien beschrieben. Diese heißen wie folgt: *Orientierung der Unterrichtsarbeit an Schülerinteresse, Förderung selbstständigen Handelns, Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld, Integration von Kopf- und Handarbeit, Denken und Handeln.*

Diese Begriffe weisen erstaunlich viele Gemeinsamkeiten zu den beschriebenen Montessori Charakteristika auf. Der im Lehrplan erwähnte schülerzentrierte Unterricht ist fast selbst erklärend. Der Schüler und die Schülerin stehen im Mittelpunkt, nicht mehr nur der Lehrplan oder der Lehrstoff. Eine genaue Abgrenzung der Begriffe ist schwierig, doch die Quintessenz des Handlungsorientierten, und des Schülerorientierten Unterrichts sowie auch der Montessori-Pädagogik ist eigentlich immer das Befolgen des Interesses der Schülerinnen und Schüler. Eine Aufschlüsselung der Terminologie der Unterrichtskonzepte soll folgende Grafik geben. Sie strukturiert die Unterrichtsformen anhand des Grades der Offenheit:



Abbildung 5

<sup>285</sup> 2006, S. 160-184

<sup>286</sup> Meyer 1994, S. 214 in Stein und Stein 160-161

Eine genaue Beschreibung der verschiedenen offenen Unterrichtsformen in ihrer Umsetzung bedarf wahrscheinlich einer separaten Diplomarbeit. Gut, dass es bereits genügend Literatur zu diesem Thema gibt, und es ist ein Einfaches die Umsetzung nachzulesen. Bereits erwähnt ist Baurmanns Artikel zu Freiarbeitsformen im Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus geben Stein und Stein<sup>287</sup> einen guten Überblick zu den verschiedenen Formen des Unterrichts. Potthoff ist einer der vielen Autoren die zur Freiarbeit im allgemeinen publizierte, ich kann an dieser Stelle sein Buch *Grundlage und Praxis der Freiarbeit* weiterempfehlen, da es in prägnanter Weise und in einfachem Schreibstil auf die Umsetzungsmöglichkeiten eingeht. Für eine genauere Ausführung ist *Differenzierung in Schule und Unterricht*<sup>288</sup> zu erwähnen. Weitere Autoren sind im Literaturverzeichnis unter Sekundärliteratur zu finden. Müller<sup>289</sup> formuliert folgende konkrete Kriterien an einen offenen Fremdsprachenunterricht

- Offene Unterrichtsplanung
- Eingehen auf persönliche Lernbedürfnisse und –Fähigkeiten
- Förderung von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen
- Exemplarisches Lernen in Projekten
- Einbezug der Lebensumwelt in den Fremdsprachenunterricht
- Einbezug der sozialen Verhältnisse des Zielsprachenlandes, die ‚hinter‘ den vermittelten sprachlichen Einheiten stehend

Der Vorsatz sich an den oben genannten Kriterien und an den Merkmalen der Montessori-Pädagogik zu orientieren ist kein einfacher. Im Anhang findet sich ein Versuch einer „kosmischen“ Unterrichtseinheit.

Die Beschäftigung und Analyse der Montessori-Theorie und Praxis sind sehr hilfreich, um den Handlungsspielraum innerhalb der Bildung zu erweitern, sowie auch um die Grenzen dieses Raumes zu erkennen. Vor allem in einer weniger eng gestrickten Infrastruktur ist eine Erziehung nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen anzustreben. Meine persönliche Erwartung liegt hierbei in der Erweiterung des Schulalltages auf Ganztagschulen, die laut einigen politischen Verantwortungsträgern, bald flächendeckend in Österreich realisiert werden soll. Die zusätzliche Zeit am Nachmittag könnte dann genutzt werden, um ein gegenseitiges Unterstützen der SchülerInnen in Moderation einer Lehrkraft zu ermöglichen. Hier findet sich die Möglichkeit das Potential von altersheterogenen Lerngruppen auszuschöpfen, was Maria Montessori schon vor 100 Jahren forderte. Darüber hinaus war die „Planstudienzeit“, beobachtet am Montessori Campus Wien Hütteldorf,

---

<sup>287</sup> 2006, Kapitel 5

<sup>288</sup> Bönsch 1995

<sup>289</sup> 1994, S. 5

durchaus inspirierend, im Hinblick auf die Frage, welche Praktiken – orientiert an Montessoris „Erdkindplan“ – möglich sind.

Ich sage also: „Noch gibt es Hoffnung!“, Hoffnung auf einen schülerzentrierten Unterricht, auch innerhalb der Strukturen des öffentlichen Bildungssystems. Unterricht kann auf sehr viele verschiedene Art und Weisen aussehen. Montessori gibt eine dogmatische Anleitung wie dieser aussehen soll. Die von ihr vorgegebene Methode kann dann als Vorreitermodell gesehen werden für die im Modell skizzierten freien Arbeitsformen (vgl. Abbildung 5).

Vor allem für die Jugendlichen ist es wichtig, geeignete Praktiken für die Altersstufe zu finden. Wenn wir als Lehrpersonen Gefahr laufen, die Jugend als anstrengende Störenfriede zu pauschalisieren, dann besinnen wir uns auf Montessoris Worte, welche die Jugend nicht als Übel unserer Gesellschaft, sondern als die Hoffnung für die Zukunft sieht! Sie sind letztendlich Gefangene ihrer Entwicklungsstufe. Die Aufforderung an Schule, Familie und Gesellschaft ist es also Strukturen und Räume zu gestalten in denen sie sich integrieren und verwirklichen können.

Für die Adoleszenten sind vor allem projektorientierte Lernformen und gestalterische Aktivitäten förderlich. Maria Montessori spricht von der „Sozialschule des sozialen Lebens“ und hält uns vor Augen was eigentlich das übergeordnete Ziel von Schule sein soll: Kinder und Jugendliche zu funktionierenden Persönlichkeiten zu erziehen. Dieses Desiderat, darf auch trotz Zentralmatura, nicht vollkommen vernachlässigt werden. Gebhardt- Seele<sup>290</sup> macht in seinem Artikel „Erdkinder-Schulen ernsthaft in Betracht ziehen!“ darauf aufmerksam, dass die Eltern bei der Schulwahl in erster Line mit den akademischen Abschlussleistungen ihrer Kinder beschäftigt sind. Dabei „denken sie freilich nicht darüber nach wie hoch das andere Risiko in der regulären Schule ist, dass ihre Kinder durch den nicht altersgerechten Stress verbogen, mental belastet werden“<sup>291</sup>. Mit diesen Worten möchte ich gerne die Arbeit beenden und eine alterstgerechte und gesunde Erziehung für unsere Kinder und Jugendliche anstreben.

---

<sup>290</sup> Gebhardt- Seele 2005

<sup>291</sup> Gebhardt- Seele 2005, S. 70

## 7.) Resumen

El presente proyecto final de carrera lleva el título «Möglichkeiten und Grenzen der Montessori-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht». Se podría traducir al castellano como «Posibilidades y limitaciones del método Montessori para la enseñanza de idiomas». El objetivo final es determinar qué oportunidades brinda esta pedagogía sin ignorar las propias restricciones que presenta el sistema educativo para su realización.

En primer lugar, se hace obligatorio abordar la pregunta: «¿Qué es el método Montessori?» La pedagogía de la doctora italiana Maria Montessori es conocida como una pedagogía “alternativa”. Y efectivamente presenta una alternativa al sistema escolar de la enseñanza formal. Mientras que la enseñanza dominante está supeditada a la motivación de seguir el curriculum y los libros, Montessori se apoya en una enseñanza motivada por el interés del propio niño<sup>292</sup>. Maria Montessori publicó su obra principal *Il metodo* en 1913; exactamente un siglo antes de la publicación de esta tesina. Es una obra de varias que publicará a continuación. Sus ideas nacieron a través de la tarea del cuidado de niños preescolares en un barrio de trabajadores de Roma<sup>293</sup>. Enfocar la relevancia de su método y su posible integración dentro del sistema educativo actual, y en específico, para la enseñanza de idiomas en las escuelas e institutos austríacos, es el eje central de mi investigación.

La idea de escribir sobre este tema nace por mi propia experiencia personal en una escuela primaria guiada por los principios de Montessori. Ahora, ante el final de mi carrera universitaria, se me presenta la pregunta: «¿qué puedo tomar yo, como futura profesora, de la teoría de Montessori para trabajar con mis futuros alumnos?» Para responder a esta pregunta de forma realista es necesario entrar en una área conflictiva. Por lo tanto, mi pregunta de investigación se denomina: «¿Cómo es posible potenciar el interés de los alumnos, y al mismo tiempo, cumplir con la exigencia del sistema educativo vigente?»

Para emprender esta pregunta comencé estudiando los textos teóricos de Montessori y a continuación analicé su puesta en práctica con ojo crítico.

Analizando sus obras, cabe resaltar que las ideas de Montessori emanan a partir de la observación de los niños, tanto en su etapa preescolar como en su ingreso en la educación

---

<sup>292</sup> compárese Krieger 2005, página 2005 „Pädagogik vom Kinde aus“

<sup>293</sup> compárese Kargel 2003, S.12 „Arbeiterviertel San Lorenzo in Rom“

primaria.

Primero se expondrán los principios educativos que Maria Montessori propone para los niños. Seguidamente se explicarán sus propuestas para los adolescentes. Es imprescindible centrarnos en su modelo para jóvenes ya que la enseñanza del español, como idioma extranjero, normalmente tiene lugar en este estadio de desarrollo en el sistema educativo austriaco. La gran diferencia de la pedagogía Montessori entre la educación primaria y la secundaria, es que M. Montessori nunca tuvo la oportunidad de llevar a la práctica su modelo para jóvenes.

En consecuencia, el primer objetivo fue encontrar una escuela en la que trabajaran con este modelo educativo. Gracias a la relativamente extensión del método Montessori en el área de habla alemana fue fácil localizar una escuela que cumpliera con este requisito. Sin embargo, no hay que obviar que sigue teniendo una mayor presencia las áreas de preescolar y educación primaria.

La escuela escogida se llama «Montessori Campus Wien Hütteldorf» y está en el barrio XIV de Viena. Se sitúa en una zona tranquila y bastante verde para pertenecer a la capital. Ahí tomé notas durante toda la jornada escolar, especialmente enfocando en las clases de español e inglés pero sin obviar al resto de actividades que se llevaron a cabo. Este punto es clave ya que, dentro del método Montessori, es esencial disponer de una visión global de todo el proceso educativo. En su esencia radica el hecho de que las diferentes asignaturas no deben ser entendidas de forma aislada al resto de materias. Todo forma parte de un gran todo.

En otras palabras, Maria Montessori rechaza la separación artificial de disciplinas. Cuando las asignaturas se alternan sin razonamiento coherente<sup>294</sup>, la mente no es capaz de centrarse, de forma efectiva, en un nuevo pensamiento.

Es la integración e interconexión de los diferentes campos de aprendizaje en lo que radica el eje central de la pedagogía de Montessori. En las escuelas Montessori la enseñanza se organiza a través de clases de «Freiarbeit», vocablo que se podría traducir al castellano como «trabajo libre», ya que la elección de la materia depende del interés de cada alumno.

Cuando Maria Montessori apuesta por el entrelazamiento de las disciplinas lo hace bajo la ideología de una *educación cósmica*. Es fundamental que este término quede bien explicado

---

<sup>294</sup> Montessori 1966, página 97

desde el principio para así poder comprender en toda su plenitud el método pedagógico que propone.

Además de «educación cósmica», se han de explicar otras ideas fundamentales como son, una nueva concepción de «disciplina», exigencia al material didáctico, la elección libre en un ambiente educativo acondicionado, grupos heterogéneos y un nuevo rol del docente.

Puede que estos conceptos suenen extraños al escucharlos por primera vez, por lo que serán explicados de forma breve y concisa. Todos ellos son fundamentales para una correcta comprensión de la teoría de Montessori, así como para su puesta en práctica.

Este trabajo renuncia a una descripción de la biografía de Maria Montessori ya que hay una extensa literatura sobre ello y me limito a una recomendación de Klein-Landeck y Pütz 2012.

## **Características generales**

### *Educación cósmica*

Mario Montessori, hijo de la pedagoga, aporta una interesante explicación de la «educación cósmica». Para ello se vale de un acto tan cotidiano como es el pelar patatas<sup>295</sup>. Recuerda como su madre reflexionaba sobre los rasgos botánicos de la planta, haciéndose diferentes preguntas. Entre ellas, por ejemplo, qué casualidad fue la que permitió que la gente descubriera que la raíz de una planta con flores minúsculas y frutas repugnantes fuera comestible. Asimismo, reflexionaba sobre el origen geográfico de este tubérculo, el continente americano.

Este ejemplo ilustra cómo el simple acto de pelar patatas puede desencadenar al estudio de varias disciplinas. En consecuencia, se puede hablar de un aula interdisciplinaria<sup>296</sup>. Por más que el ejemplo expuesto sea una simplificación de la educación cósmica, nos puede ayudar para captar su esencia y puesta en práctica.

---

295 Mario Montessori en Maria Montessori 1988, página 171

296 compárese <http://www.montessori-verein.at/> (05.12.2012) „Interdisziplinär (wir sagen „kosmisch““

La teoría es mucho más amplia y hasta se podría calificar como espiritual. Según Montessori, cada alumno dispone de un «plano de construcción», al que hay que dejar desarrollar a lo largo del proceso de aprendizaje. Según Montessori la curiosidad de los niños no invita a separar el conocimiento por disciplinas, y por lo tanto, hay que crear un entorno educativo adecuado.

#### *Una nueva concepción de disciplina*

Dicho entorno educativo es posible gracias a una nueva interpretación de disciplina. Según Maria Montessori no es necesario dirigir a los niños de una forma directa, ya que ellos mismos son capaces de orientarse y buscar un ordenamiento. Su propio organismo tiende a un orden. Lo esencial para facilitar esta auto-disciplina es preparar un entorno propicio en el que los niños puedan desenvolverse de forma independiente. Montessori propone, en la educación preescolar, el uso de mesas y sillas pequeñas para que los chiquillos las puedan mover a su gusto. Adaptar el material didáctico a las necesidades del estudiante, contribuye a fomentar su independencia ante el maestro. Por lo tanto el material didáctico exige una preparación bien pensada.

#### *Exigencia al material didáctico*

El material del método Montessori pretende facilitar el aprendizaje. Para hacerlo posible Montessori se sirve de una «abstracción materializada». Eso quiere decir que las técnicas culturales que la escuela se responsabiliza en enseñar son mostradas a través de un material que las hace palpables. Con este material, los niños son guiados, paso a paso, hacia la meta final, familiarizados desde el jardín de infancia. Pongamos un ejemplo, el de la alfabetización. Antes de agarrar bien el lápiz, los niños preescolares saben escribir palabras simples con letras confeccionadas en madera<sup>297</sup> y papel de lija<sup>298</sup>. A pesar de la abstracción materializada hace falta tener un auto- control independiente<sup>299</sup>, instrucciones simples y comprensibles y la oportunidad de repetir el ejercicio en cualquier momento deseado.

#### *La elección libre en un ambiente educativo acondicionado*

Gracias a un ambiente de movimiento libre los alumnos pueden moverse como les plazca. De esta manera, pueden repetir material ya aprendido o bien adelantarse a una materia elevada para su edad. Con la ayuda de un orden del material especializado es posible que los niños

---

297 compárese Montessori 1913, página 245

298 observado en el jardín de infancia „Children’s House“ el 14 de marzo 2013

Nota aclarativa: El papel de lija utilizado es más fino que el que se emplea para pulir superficies rugosas y ayuda en el aprendizaje táctil de los más pequeños

299 compárese Fuchs 2003, página 81

trabajen de forma independiente y a su propio ritmo. De esta forma se puede lograr una concentración profunda que Montessori denomina «polarización de atención»<sup>300</sup>. Esta elección libre en el ambiente educativo preparado es fundamental para que los alumnos puedan seguir su «plano de construcción».

### *Grupos heterogéneos*

Otra característica esencial para que el método de Montessori funcione es que los alumnos estudien en un entorno interactivo de varios niveles. Mientras que la maestra o el maestro en la escuela tradicional les enseña a los alumnos a estar quietos y hacer las tareas que les manden, Maria Montessori les enseña a moverse controladamente, elegir el material según su interés y aprender los unos de los otros<sup>301</sup>. Para que los alumnos puedan beneficiarse al máximo de la compañía de otros niños, Montessori demanda grupos heterogéneos en edad (al menos tres cursos mezclados). La idea que subyace es que los menores puedan aprender con admiración de los mayores. Y a su vez los alumnos mayores tienen la posibilidad de explicar, con sus propias palabras, los conocimientos adquiridos. ¿Nunca nos ha pasado lo mismo? Cuando somos capaces de explicar a alguien un tema determinado, es cuando adquirimos la seguridad de haberlo aprendido.

### *El nuevo rol del docente*

La última variable que falta por explicar en este entorno interactivo y libre de movimiento, es el rol del maestro o de la maestra. En el centro del modelo educativo de Montessori no figura el profesor, como personaje que explica cosas y propone preguntas. El mayor interés radica en la ocupación individual del propio alumno con la materia. El maestro o la maestra puede dar explicaciones ya sea, a grupos pequeños o bien, a toda la clase, formando un círculo entre todos ellos. Pero su tarea principal es otra. Según Maria Montessori la función del profesor o de la profesora esta dividida en tres campos, siendo el último el más importante. El quehacer del pedagogo o pedagoga se divide en preparar el entorno, ganar el interés del alumno y observar al alumno concentrado<sup>302</sup>.

En resumen estamos hablando de un aula que cuenta con la libertad de la selección del material, de la elección de sitio y posición. Eso significa que los niños pueden sentarse en el suelo, tirarse en una alfombra y trabajar con otros compañeros, o bien, hacerlo ellos solos. Siempre como se sientan más a gusto y cómodos. Asimismo pueden elegir si quieren trabajar individualmente o con un compañero. El objetivo es que cada cual encuentre lo que más le

---

300 compárese Montessori 1976, página 70

301 compárese Montessori 1989, página 169

302 compárese Montessori 1972, páginas 150-152

interese y trabaje en ello hasta satisfacer su anhelo de aprender. Solamente así, afirma Montessori, se puede llegar a una concentración adecuada y desarrollar plenamente su propia personalidad. El desafío para el profesor es encontrar y elaborar material que, al mismo tiempo, sea autodidáctico y satisfaga las normas del curriculum.

### **Características para adolescentes**

Después de definir los principales rasgos de un aula Montessori a nivel primario, es indispensable enfocar nuestra atención al entorno didáctico ideal para los adolescentes, ya que son estos, el grupo de estudiantes a los que está destinado las clases de español. Sin duda, es un estadio de desarrollo complicado y, en ocasiones, conflictivo. Lo que más me llama la atención de la teoría de Maria Montessori destinada a los adolescentes<sup>303</sup> es su enfoque. No se refiere a ellos como «el mal» de la sociedad, típica crítica recurrente por parte de muchos adultos, sino como «la esperanza»<sup>304</sup> de la misma, imprescindible para nuestro futuro. Asimismo se les destaca como seres delicados, frágiles, a los que hay proteger y al mismo tiempo tomar más en serio, en su legítima aspiración de formar parte del resto de la sociedad<sup>305</sup>.

Maria Montessori reclama una institución educativa completamente renovada para la educación de los adolescentes. Para ello, nos habla de un colegio en el campo. Lo denomina «escuela de experimentar la vida social»<sup>306</sup>. Sería ahí, dónde los jóvenes aprenderían a integrarse con el resto de la sociedad a través del trabajo con la tierra. Así las cosas, se les asigna el nombre de «niños de tierra»<sup>307</sup>. Un nombre que quizá suene un poco ridículo pero que contribuye para comprender el método educativo en la formación diseñado para esas edades.

La tarea principal para este estadio de desarrollo es la integración en la sociedad, y según Montessori eso es posible a través del trabajo con la tierra, en otras palabras, a través de la agricultura. En el estadio de desarrollo anterior a la adolescencia, la meta marcada debe ser entender los procesos que nos enseñan las ciencias naturales<sup>308</sup>. Este interés en el aprendizaje se mantiene en el estadio de la adolescencia, pero se le ha de sumar la autoexpresión y la

---

<sup>303</sup> Su teoría se manifiesta en su obra tardía *Von der Kindheit zur Jugend*

<sup>304</sup> compárese Montessori 1966, página 108

<sup>305</sup> compárese Montessori 1966, página 93

<sup>306</sup> compárese Montessori 1966, página 99

<sup>307</sup> compárese Montessori 1966, página 115

<sup>308</sup> compárese Montessori 1966, página 92

relevancia de las ciencias sociales para un desarrollo más completo y profundo.

Montessori establece paralelismos entre el desarrollo de los primeros años y la juventud. Dice que los jóvenes, de alguna forma, «renacen» ya que su principal preocupación es hacerse miembro independiente de la sociedad, un ciudadano más, que forme parte del gran colectivo que integra a toda la población. Quizá por eso Montessori aconseja una educación alejada de la casa paternal para que los jóvenes puedan desarrollarse independientemente. Se puede suponer que Montessori apoyaría un intercambio cultural para aprender nuevos idiomas y prácticas culturales. Sin duda, una estancia en el extranjero, casi siempre favorece el aprendizaje de una lengua extranjera. Los recursos económicos pueden ser un impedimento para muchas familias, por lo que se deben encontrar otras fórmulas en la enseñanza de idiomas, y así ayudar a todos los jóvenes a convertirse en personas independientes.

### **Observaciones en las instituciones Montessori**

Después de exponer los conceptos teóricos del método Montessori, se hace obligatorio analizar su puesta en práctica. Como he destacado anteriormente, acudí a observar la rutina escolar en el «Montessori Campus Wien», tanto en la educación primaria como en la secundaria. Esta escuela es una institución privada, lo que implica entre otras cosas, que presente un carácter elitista. Algo que choca frontalmente tanto con la intención primigenia de Montessori, como con mi visión de educación. Montessori empezó su método en un barrio de trabajadores, entonces no fue limitado a una clase social superior. Asimismo mi visión de la educación es que debiera ser gratuita, accesible y de calidad para todo el mundo. Por esta razón me animé a acudir a otra escuela, la «Neue Mittelschule Liefering» en Salzburgo, que también se rige según las teorías de Montessori. Las observaciones tuvieron lugar entre noviembre 2012 y abril 2013.

Hay varias prácticas interesantes que pude observar en la institución privada, y seguramente algunas de ellas se puedan adaptar también a la educación pública. Por lo tanto, primeramente se explicará el modelo Montessori en la secundaria de Hütteldorf. A continuación se explicarán las prácticas en la primaria, comenzando con Hütteldorf y continuando con Liefering. Así se podrán reconocer qué prácticas son posibles, con más o menos recursos, y dentro de las exigencias del sistema educativo austriaco.

#### *Modelo Montessori en la secundaria*

Lo que se puede observar en la práctica de Hütteldorf es una mezcla entre espacios de libre elección y otros con bloques definidos por la educación formal que se centran en una asignatura concreta. La parte más interesante, desde un punto de vista de «escuela de experimentar la vida social» fue la hora del almuerzo compartido y la clase vespertina denominada «Planstudienzeit».

El *almuerzo compartido* es interesante por dos razones. En primer lugar porque son los mismos adolescentes los responsables de organizarlo. Cuentan con la ayuda de un pedagogo o una pedagoga, pero son ellos mismos los verdaderos protagonistas en comprar los alimentos y asumir los diferentes roles de chef de cocina y ayudante. En segundo lugar cabe destacar la presencia de dos mesas. En una de ellas, la «mesa del inglés» está permitido solamente hablar en inglés. Durante el almuerzo están acompañados del profesor de inglés y de otra pedagoga con quienes practican este idioma y toman nota si los alumnos hacen lo mismo. Hay sanciones si los alumnos se niegan en seguir estas normas. Consisten en ejercicios extras en este idioma.

La clase de la tarde, llamada «Planstudienzeit», consiste en trabajos en grupo, centrados en un tema. Los pedagogos me explican que alternan entre ciencias naturales y ciencias sociales; durante mi observación tocó lo segundo. Presencié como los jóvenes trataban temas de la historia.

Lo que más me llamó la atención fue la «Planstudienzeit» sobre la Revolución Francesa. Según el director de secundaria, los alumnos siempre pasan las tardes al aire libre si el tiempo lo permite, ya que para Montessori eso es el entorno educativo ideal para esa edad. Para aprender los mecanismos que llevaron a la realización de la Revolución Francesa, los alumnos no estudiaron los libros sino que interpretaron la situación en una obra teatral. Adoptaron los roles de la nobleza, demandando más y más recursos al pueblo, y a la vez los roles de los campesinos y de un obrero con joroba. Se me grabó la imagen del obrero que recordaba a Quasimodo, el personaje de Victor Hugo, quién interpretó ese rol de forma convincente y graciosa. Ese ejemplo ilustra como la «educación cósmica» puede realizarse al interconectar diferentes disciplinas; en este caso concreto, la historia con la expresión teatral.

Mientras que la observación de la tarde fue enriquecedora en cuanto a la expresión creativa y la educación cósmica, las clases matutinas de español e inglés se parecieron bastante a la educación formal de otras escuelas. La única innovación es la integración del inglés en el día a día durante el almuerzo y también en la asignatura *Science* enseñada por un nativo. Aquí se nos presenta una de las limitaciones de la educación secundaria. Es un desafío encontrar

educadores adecuados que al mismo tiempo saben la materia a nivel elevado y están familiarizados con la pedagogía de Montessori.

### *Modelo Montessori en la primaria*

En la educación primaria es dónde resulta más fácil poner en práctica el eje central del método Montessori y facilitar una selección libre, también en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, en el «Montessori Campus Wien Hütteldorf» hay una estantería con diferentes materiales de inglés. Es una de las esquinas de trabajo donde los alumnos pueden elegir el material que les plazca a lo largo de toda la mañana.

Este «trabajo libre» está interrumpido solamente por mini-lecciones. Estas pueden ser en materias como geografía o clases comunicativas en inglés con nativos. Estas clases están motivadas por las propias limitaciones del «trabajo libre»: los alumnos son libres en la selección de la materia, con el condicionante de hablar en voz baja para no molestar al resto de compañeros. Este ambiente no es ideal para el aprendizaje de la pronunciación y entonación de un idioma extranjero. Por lo tanto, también aprenden el idioma en clases comunicativas dónde ensayan las estructuras gramaticales y el vocabulario que han aprendido durante el «trabajo libre».

Observé como jugaban una charada con una nativa australiana para practicar la estructura recién aprendida del gerundio. Charada es un juego en el que un grupo debe presentar una palabra o frase sin hablar, es decir pantomímico. El otro grupo tiene que averiguar que es. Un grupo tenía que presentar un verbo, por ejemplo «dance» y el resto averiguaba en gerundio «Are you dancing?». A esta pregunta los que presentaban debían responder, o bien, «Yes, I am dancing», o «No, I am not». Es un ejemplo de la clase de inglés pero se supone que es extrapolable a la enseñanza de castellano.

En la escuela pública «Neue Mittelschule Liefering» observé una práctica similar. En el «trabajo libre» los alumnos aprendían y practicaban el idioma extranjero, tanto a nivel sintáctico de la gramática como el vocabulario. Estas estructuras aprendidas luego son practicadas y aplicadas de forma comunicativa en una enseñanza más formal con la maestra en el centro de la atención. Es decir que practican el idioma tanto dentro de las horas de «Freiarbeit» como en clases de idioma más tradicional. La principal diferencia entre la escuela privada y la pública es que las clases de idioma no están impartidas por nativos sino por la misma profesora que acompaña el trabajo libre.

Otro cambio significativo de estructura es que los alumnos no pasan todo el día en el «trabajo libre», implicando aproximadamente un tercio de toda la semana. Es decir que a pesar de las

clases de inglés, también hay otras clases tradicionales. A pesar de la reducción cuantitativa también hay un cambio en la cualidad o realización del método de Montessori. En la escuela pública los alumnos no estudian en grupos heterogéneos de edad, como lo demanda Maria Montessori, sino que lo hacen en grupos pertenecientes al mismo año de nacimiento.

## Conclusión

La comparación entre teoría y práctica demuestra que el método Montessori sufre varias restricciones en cuanto a su realización bajo las exigencias y recursos en el sistema educativo austriaco, sobre todo en el ámbito público. Como han demostrado las observaciones, no es posible poner en práctica todas las demandas que propone. La estructura de la escuela pública no permite entrelazar las clases para configurar grupos heterogéneos. Albergó la esperanza de poder aprovechar la potencialidad del método Montessori en la jornada extraescolar<sup>309</sup>. Y al igual que observé en la escuela privada «Montessori Campus Wien Hütteldorf», organizar clases interdisciplinarias compuestas por grupos heterogéneos. La oportunidad del método Montessori para la enseñanza de idiomas sería entonces que los unos aprenden de los otros como lo hacen los hermanos menores y los hermanos mayores al aprender el primer idioma dentro de la familia.

Además, lo observado en la institución pública «Neue Mittelschule Liefering» demuestran que es posible incorporar las principales características del método Montessori en la estructura de una escuela común y corriente, sin recursos extras. La inclusión de horas de «trabajo libre» promete una diferenciación del ritmo de trabajo y nivel de dificultad así como más libertad de elegir el sitio y posición para realizar las tareas. Asimismo permite y fomenta una interacción entre los diferentes alumnos, lo cual muchas veces está prohibido o es muy poco fomentado, en la educación formal.

Para el profesor o la profesora la educación según Montessori significa invertir más tiempo en la preparación de las clases; significativamente más. Es un requisito indispensable, por parte del docente, preparar el material más adecuado para cada grupo de edad. El cual deberá contar con una parte para que cada alumno pueda corregir y evaluar sus prácticas. Al mismo tiempo, el material que se suministre debe resultar atractivo y destacar por su usabilidad. Este esfuerzo previo, en el diseño del material didáctico, será recompensado con un ambiente en clase más relajado. El docente podrá concentrarse en la atención personalizada en pequeños grupos mientras el resto de la clase realiza su material autoevaluativo. Este método de trabajo, además favorece el cuidado de las cuerdas vocales. No parar de hablar, y en ocasiones gritar, durante veinte horas a la semana provoca un gran desgaste físico que puede conllevar a

---

<sup>309</sup> Aquí me refiero a la «Ganztagesschule»

indeseables bajas laborales. En el método Montessori, el profesor no es el eje central de la educación, por quien todo pasa en la educación formal. La responsabilidad se diversifica entre los verdaderos protagonistas, los estudiantes. El aprendizaje se basa en la cooperación e interacción de unos compañeros con otros.

## 8.) Lebenslauf

Wien, den 30. Mai 2013

### **Ausbildung**

---

Seit 2008	Lehramtsstudium UF Englisch, UF Spanisch
August 2011-Mai 2012	Mobilitätsprogramm Joint Study in Iowa, Vereinigte Staaten von Amerika
Oktober 2007-Jänner 2008	Europäischer Freiwilligendienst in Ecuador
2003-2007	Gymnasium Schillerstraße in Feldkirch, Erhaltung allgemeiner Hochschulreife, mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen
März 2006- Juli 2006	AFS Schüleraustausch in Chile

### **Praktika und Berufserfahrung**

---

August 2011-Mai 2012	Sprachassistent am Central College im Rahmen des Joint Study Mobilitätsprogramms
September 2010- 2011	Kursleiterin an der VHS in Liesing

## 9.) Literaturverzeichnis

### PRIMÄRLITERATUR

Montessori, Maria (1913): *Selbsttätige Erziehung im Frühen Kindesalter: nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Stuttgart, Hoffman.

Montessori, Maria (1966): *Von der Kindheit zur Jugend*. Hrsg. Von P. Oswald. Freiburg, Herder.

Montessori, Maria (1972): *Das kreative Kind*. Der Absorbierende Geist. Hrsg. P. Oswald und G. Schulz-Benesch

Montessori, Maria (1976): *Schule des Kindes. Montessori Erziehung in der Grundschule*. Freiburg im Breisgau, Herder

Montessori, Maria (1979): *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*. Freiburg im Breisgau; Wien [u.a.], Herder.

Montessori, Maria (1988): *Kosmische Erziehung*. Hrsg. Von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Freiburg, Herder.

Montessori, Maria (1989): *Die Macht der Schwachen*. 2. Aufl, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau

Montessori, Maria (1996/1994) *Kinder lernen schöpferisch: die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern*. Freiburg im Breisgau; Wien [u.a.], Herder

Montessori, Mario (2000): *Erziehung zum Menschen. Montessori- Pädagogik heute*. Frankfurt am Main: Fischer

Montessori, Maria (2000): *Kinder, Sonne, Mond und Sterne: kosmische Erziehung*. Hrsg. Von I. Becker-Textor. Freiburg im Breisgau; Wien [u.a.], Herder.

### SEKUNDÄRLITERATUR

Baurmann, Jürgen (2001): „Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht“, in Jung, Udo. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 3. durchgesehene Auflage. 2001. Frankfurt am Main [u.a.] Lang

Bönsch, Manfred (2005): *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren

Bönsch, Manfred (1995): *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. Münschen, Ehrenwirth

Claussen, Claus (1995): *Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Dalton-Puffer, Christiane (2008): “Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Eurpe”, in Delanoy, Werner; Volkmann, Laurenz. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg, Winter

- Erwert, Otto (1983): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz, Kohlhammer
- Freinet, Elise. Hrsg. Aus dem Franz. Übers. Von Jörg, Hans (2009): *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets*. Stuttgart, Klett- Cotta
- Fuchs, Birgitta (2003): *Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim und Basel, Beltz
- Gebhardt-Seele, Peter (2005): „Erdkinder-Schulen ernsthaft in Betracht ziehen“; in Ludwig et al. *Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik. Theorie und Praxis einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens*. Münster, Lit Verlag.
- Kahn, David. 2005: „Realisation der Erdkinder-Schule Maria Montessoris – Das Beispiel der Hershey Montessori Farmschool in Huntsburg (Ohio, USA)“ in Ludwig, Harald et al. *Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik. Theorie und Praxis einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens*. Münster, Lit Verlag.
- Kargel, Michael Alexander. (2003): *Die kosmische Erziehung Maria Montessoris und ihre Umsetzung auf die Sekundarstufe I*. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien
- Kaufmann, Franz (1977): „Lernen in Freiheit – im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Schulversuch“ in *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 1977, Vol.24(3), p.227-36
- Klewitz, Elard; Mitzkag, Horst (1977): *Entdeckendes Lernen und offener Unterricht*. Braunschweig, Westermann
- Klein-Landeck, Michael; Pütz, Tanja (2012): *Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau, Herder
- Kortschack-Gummer, Karin (2005): *Das Kosmische der ‚Kosmischen Erziehung‘ Eine Grundlage der Bildungskonzeption Maria Montessoris*. Würzburg, Königshausen & Neumann
- Krieger, Claus Georg (2005): *Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe*. Stuttgart, Schneider Verlag Hohengehren
- Meisenzahl Michael. „A Memory Like an Elephant. Die Gedächtnisleistung verbessern.“, in *Der Fremdsprachliche Unterricht English*. Jahrgang 46 September 2012, 119, 40-42
- Meyer, Hilbert (1993): *Unterrichtsmethoden. Praxisband. Band 2*. Berlin, Cornelsen
- Müller-Hartmann, Andreas (2003): „Lernen mit E-mail und Internet“ in Bausch, Karl-Richart et al. [Hrsg.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen und Basel, A.Francke Verlag
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*. Berlin und München, Langenscheidt KG
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning, Hueber
- Peschel, Falko (2003.): *Offener Unterricht. Idee. Realität. Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil 1*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag
- Potthoff, Willy (1992): *Grundlage und Praxis der Freiarbeit*. Freiburg im Breisgau, Reformpädagogischer Verlag Potthoff

Seitz, Marielle; Hallwachs, Ursula (1996): *Montessori oder Waldorf?: ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen*. München, Kösel

Stein, Roland; Stein Alexandra (2006). *Unterricht bei Verhaltensstörung: ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Strauch, Barbara (2003). *Warum sie so seltsam sind*. Gehirnentwicklung bei Teenagern

Wallrabenstein, Wulf (1991). *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Zittlau, Jörg (2004). *Die philosophische Rolltreppe. Kleines Lexikon der Denker und ihrer universellen Weltweisheiten*. Frankfurt am Main, Eichborn.

#### LEHRWERVERZEICHNIS

Sánchez, Olga Balboa et al.: *el curso en vivo A1. Das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin, München [u.a.], Langenscheidt

#### BILDVERZEICHNIS

<http://www.montessori-shop.de/anleitungen/wortarten-schablonen-127.php>

<http://www.montessoriartikel.de/fotos/goldenes-perlenmaterial.jpg>

<http://www.printshirt.at/images/bild1.jpg>

#### ONLINE RESSOURCEN

URL: <http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>

URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf) (10.10.2012)

URL: [http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger\\_kurzinfo.pdf](http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf)

#### ZUR HOSPITATION

The Children's House. International Montessori Kindergarten  
<http://www.montessori-vienna.at/>

Montessori Campus Wien Hütteldorf  
<http://www.montessori-verein.at/>

Neue Mittelschule Liefering  
<http://www.hs-liefering.schulen-salzburg.at/>

#### WEITERE ERWÄHNTE MONTESSORI SCHULEN

Internatsgymnasium Schloss Hagerhof  
<http://www.hagerhof.de/Internat-Deutschland-Interna.81.0.html>

## 8.) Anhang

### Einheit zu México und Lateinamerika

Die Einheit besteht aus drei Lernzielen:

- 1) Interdisziplinäres Wissen über Kultur, Politik und Literatur Lateinamerikas (Lernmittel: Arbeit mit Lied „Latinoamerica“ von Calle 13)
- 2) Redemittel für kommunikative Situationen im Urlaub: E-Mail und Anmeldung im Hotel (Lernmittel: Arbeitsblatt mit Selbstkontrolle)
- 3) Geografie Kenntnisse über Lateinamerika (Lernmittel: Stecktafel; Trimino, Information Gap/Informationslücke)

Die Materialien können in verschiedenen Arbeitsformen bearbeitet werden. Zu den verschiedenen Formen der Freiarbeit vergleichen Sie bitte Baurmann (2001). Kargel (2003, S.89) gibt in seiner Diplomarbeit ein schönes Beispiel wie ein Arbeitsplan zu einem Thema gestaltet werden kann.

#### *1) Interdisziplinäres Wissen über Lateinamerika*

Lernmittel: Song Calle 13: «Latinoamerica»

#### **Calle 13: Latinoamerica**

Soy,  
Soy lo que dejaron,  
soy toda la sobra de lo que se robaron.  
Un pueblo escondido en la cima,  
mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.  
Soy una fábrica de humo,  
mano de obra campesina para tu consumo  
Frente de frio en el medio del verano,  
el amor en los tiempos del cólera, mi hermano.  
El sol que nace y el día que muere,  
con los mejores atardeceres.  
Soy el desarrollo en carne viva,  
un discurso político sin saliva.  
Las caras más bonitas que he conocido,  
soy la fotografía de un desaparecido\*  
Soy la sangre dentro de tus venas,  
soy un pedazo de tierra que vale la pena.  
soy una canasta con frijoles ,  
soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles.  
Soy lo que sostiene mi bandera,  
la espina dorsal del planeta es mi cordillera.  
Soy lo que me enseñó mi padre,  
el que no quiere a su patria no quiere a su madre.  
Soy América latina,  
un pueblo sin piernas pero que camina.

Tú no **puedes** comprar al viento.  
Tú no **puedes** comprar al sol.  
Tú no **puedes** comprar la lluvia.  
Tú no **puedes** comprar el calor.  
Tú no **puedes** comprar las nubes.  
Tú no **puedes** comprar los colores.  
Tú no **puedes** comprar mi alegría.

Tú no puedes comprar mis dolores.

Tengo los lagos, tengo los ríos. Tengo mis  
dientes pa` cuando me sonrío. La nieve  
que maquilla mis montañas.  
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña.  
Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque.  
Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito.  
Tengo mis pulmones respirando azul clarito.  
La altura que sofoca.  
Soy las muelas de mi boca mascando coca.  
El otoño con sus hojas desmalladas.  
Los versos escritos bajo la noche estrellada.  
Una viña repleta de uvas.  
Un cañaveral bajo el sol en cuba. Soy el  
mar Caribe que vigila las casitas,  
Haciendo rituales de agua bendita.  
El viento que peina mi cabello.  
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello.  
El jugo de mi lucha no es artificial,  
Porque el abono de mi tierra es natural.

#### estribillo

Você não pode comprar o vento  
Você não pode comprar o sol  
Você não pode comprar chuva  
Você não pode comprar o calor  
Você não pode comprar as nuvens  
Você não pode comprar as cores  
Você não pode comprar minha felicidade  
Você não pode comprar minha tristeza

Tú no puedes comprar al sol. Tú  
no puedes comprar la lluvia.  
(Vamos dibujando el camino,  
vamos caminando)  
No puedes comprar mi vida.  
MI TIERRA NO SE VENDE.

Trabajo en bruto pero con orgullo,  
Aquí se comparte, lo mío es tuyo.  
Este pueblo no se ahoga con marullos,  
Y si se derrumba yo lo reconstruyo.  
Tampoco pestañeo cuando te miro,  
Para q te acuerdes de mi apellido.  
La operación cóndor invadiendo mi nido,  
¡Perdono pero nunca olvido!

(Vamos caminando)  
Aquí se respira lucha.  
(Vamos caminando)  
Yo canto porque se escucha.

Aquí estamos de pie  
¡Que viva Latinoamérica!

No puedes comprar mi vida

Fuente: musica.com

## TAREAS

### Instrucciones:

Escucha la canción de la banda puertoricense Calle 13 «Latinoamerica», mínimo dos veces. Después haz las tareas.

Höre das Lied „Latinoamerika“ der Band „Calle 13“ mindestens zweimal an und erfülle die Aufgaben.

#### a. Tarea sobre el contenido

Esta canción de „Calle 13“ contiene varias referencias políticos, literarios y culturales. Algunas de ellas son subrayadas (unterstrichen). Infórmate sobre su significado y responde una de las preguntas o más si tienes ganas.

Der Song enthält Referenzen zu Lateinamerikanischer Literatur, Politik, Kultur etc. Recherchiere eine der Themen und beantworte mindestens eine der folgenden Fragen auf Spanisch.

¿Qué es *El amor en los tiempos del Cólera*?

¿A qué se refiere los desaparecidos?

¿A qué se refiere Maradona contra Inglaterra?

¿Qué son frijoles?

¿A qué poema se refiere *La noche estrellada*? Es de un poeta chileno!

¿Qué fue la operación Condor?

#### b. Tarea sobre la gramática

a.) Fíjate en el verbo poder (können). ¿Cómo está conjugado? ¿Qué tipo de irregularidad sigue? Llena la tabla con las formas del verbo y piensa en otro verbo que sigue la misma forma de irregularidad.

Achte beim Zuhören auf die Verbform „poder“. Dann fülle die Formen des Verbes in der Tabelle ein! Um welche Art des unregelmäßigen Verbs handelt es sich? Kennst du noch ein Verb das sich ähnlich verhält? Ergänze auch die zweite Spalte mit einem Verb der gleichen Unregelmäßigkeit!

<b>Poder</b>	
(yo)	(yo)
(tú)	(tú)
(ella, él)	(ella, él)
(nosotros)	(nosotros)
(vosotros)	(vosotros)
(ellas, ellos)	(ellas, ellos)

**c. Reflexión**

¿Qué cosas no se puede comprar según la cantante? ¿Porque no se puede comprar estas cosas? Escribe aproximadamente 50 palabras



**Solución (a) Posibles respuestas**

**1. *El amor en los tiempos del Cólera***

*El amor en los tiempos del Cólera* es un libro del autor cubano Gabriel García Márquez.

Gabriel García Márquez es ganador del premio nobel de literatura y su novela más famosa es *Cien años de soledad*.

**2. Los desaparecidos**

Los desaparecidos son víctimas de las dictaduras del siglo veinte. Se llaman „desaparecidos“ (Verschwundene) porque fueron captados por el estado, y muchas veces torturados hasta la muerte.

**3. Frijoles (Bohnen)**

Frijoles son un legumbre bastante popular en Latinoamerica y base nutritivo de mucha gente. Hay una gran variedad de recetas mexicanas y de otros países. Mucha gente suele comerlo con arroz.

**4. Maradona contra Inglaterra**

También es conocido como gol del siglo. Fue ganador en la elección de la FIFA en 2002, nombrado gol del siglo veinte. Fue el jugador argentino Diego Armando Maradona quien jugó en 1986 contra Inglaterra. (También puedes ver el gol en youtube ☺ )

### 5. La noche estrellada

La noche estrellada es el comienzo de un poema de amor de Pablo Neruda, poeta chileno.

*Poema 20*

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: «*La noche está estrellada,*  
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos.»

...

### 6. Operación Condor

Es el nombre del plan que coordinó los regímenes de las dictaduras de Latinoamérica en los 70 y 80 del siglo pasado. Fue apoyado por los Estados Unidos. Causa por aquel apoyo fue la guerra fría. Los Estados Unidos querían prevenir la extensión del comunismo en América.

### Solución (b)

	<b>Poder</b>	<b>Jugar</b>
(yo)	<u>P</u> uedo	<u>J</u> uego
(tú)	<u>P</u> uedes	<u>J</u> ueges
(ella, él)	<u>P</u> uede	<u>J</u> uega
(nosotros)	Podemos	Jugamos
(vosotros)	Podéis	Jugáis
(ellas, ellos)	<u>P</u> ueden	<u>J</u> uegan

## 2.) Redemittel für kommunikative Situationen im Urlaub

Arbeitsblatt: ein an kommunikativen Kompetenzen orientiertes Beispiel. Wichtig ist hierbei die Selbstkontrolle. Mehr Übungen zu Mexiko in *el curso en vivo A1* Kapitel 7.

# Un viaje a México

Du machst eine Reise nach Mexico.

1.) Du schreibst deiner Freundin aus Mexico eine E-Mail. Das Mail ist bereits vorgeschrieben, aber die Formen der Zukunft fehlen noch. Ergänze sie!

Querida Cristina:  
¿No es increíble? ¡\_\_\_\_\_ (estar) el sábado en México!  
¡Por fin \_\_\_\_\_ (poder) estar juntas tú y yo. ¿Qué planes tienes tú? ¿\_\_\_\_\_ (tomar) también unos días de vacaciones?  
Besos,

2.) Du kommst mit einem Freund/einer Freundin im Hotel an und da du Spanisch kannst sprichst du mit dem Rezeptionist/der Rezeptionistin.

R: Buenas tardes.

(Du fragst, ob noch Zimmer frei sind.)

C: \_\_\_\_\_

R: ¿Una habitación doble?

(Du bejahst und fragst, ob die Zimmer mit Bad sind.)

C: \_\_\_\_\_

R: Sí, todas las habitaciones tienen baño.

¿Para cuántos días?

(Du willst vier Tage bleiben und fragst nach dem Preis.)

C: \_\_\_\_\_

R: Cuarenta dólares. ¿Está bien?

(Du stimmst zu!)

C: \_\_\_\_\_

R: Muy bien. Su pasaporte, por favor.



## Solución

1.)

voy a  
vamos a  
vas a

2.)

¿Hay habitaciones libres?  
Sí, para dos personas. ¿Las habitaciones tienen baño?  
Para cuatro días. ¿Cuánto cuesta la habitación?  
Sí, de acuerdo.

### 3) Geografie Kenntnisse über Lateinamerika

#### Montessori-Stecktafel

Die Montessori-Stecktafel wurde bereits im Kapitel 3.2. erwähnt und „besteht aus einer Holztafel mit den Ländern Europas [hier Lateinamerika]. Dazu gibt es verschiedenfarbige Fähnchen: rot für die Namen der Länder, grün für die Hauptstädte und jeweilige Landesflaggen“<sup>310</sup>. Anschließend finden Sie eine Lateinamerika Karte, kopiert aus dem Einband des Lehrwerkes *el curso en vivo A1*.

#### Trimino

Auch das Trimino wurde bereits im Kapitel 3.2. zu den Montessori-Materialien für die Sekundarstufe erwähnt. Das Trimino „besteht aus vielen Dreiecken, die dann zu einem Sechseck zusammengesetzt werden müssen. Pro Dreieck stehen drei Länder bzw. Hauptstädte, die dann richtig zugeordnet werden sollen.“<sup>311</sup> Anschließend finden Sie ein Trimino Spiel zu den Hauptstädten einiger Lateinamerikanischer Länder.

#### Information Gap/Informationslücke

Selbstkontrolle in Partnerarbeit. Eine Arbeitsform die von der Anglistin und Montessori-Pädagogin Ines Sauter empfohlen wurde. Aus *el curso en vivo A1*.

---

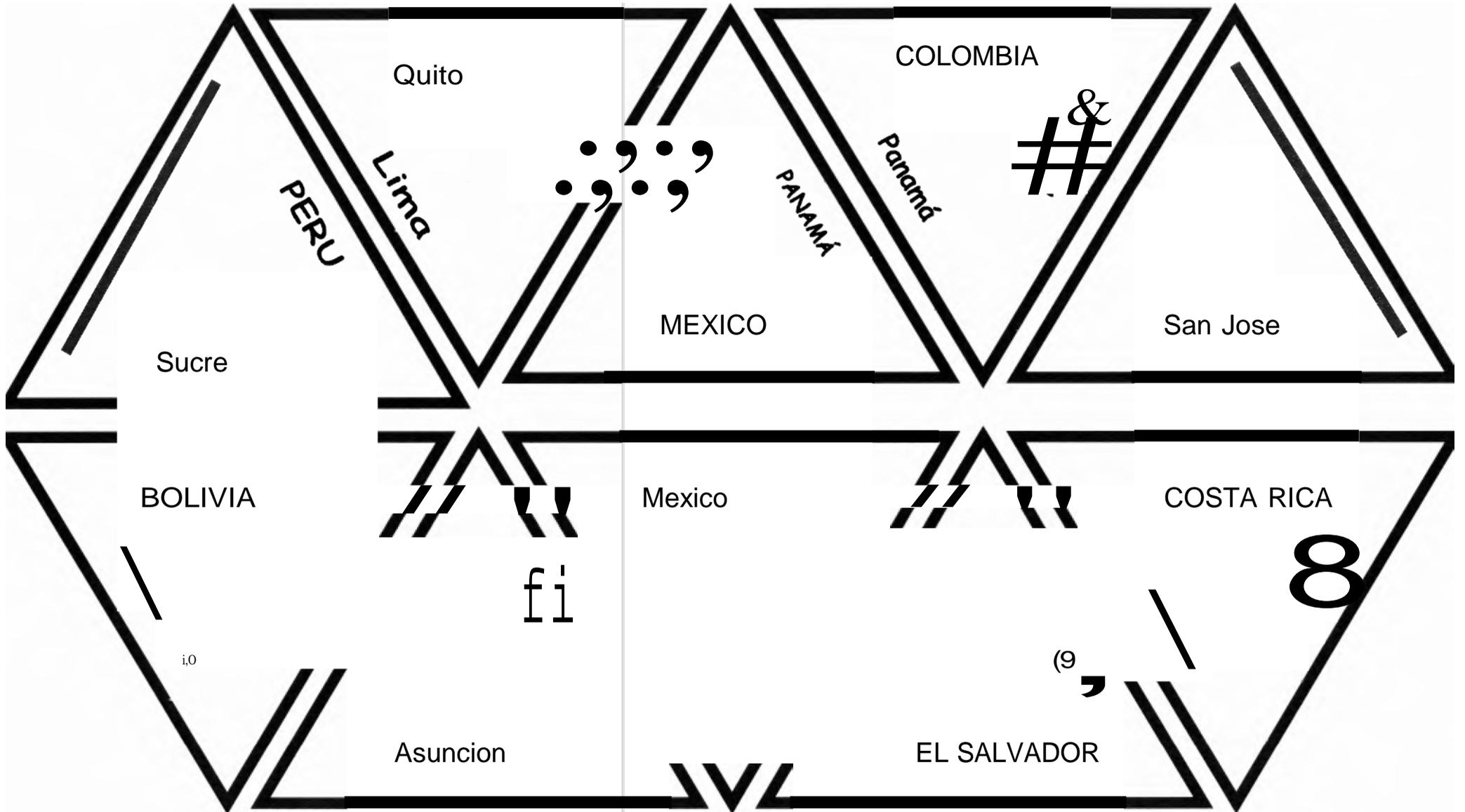
<sup>310</sup> Kargel 2003, S. 87.

<sup>311</sup> Ibid.



## Hispanoamerica

0 1000 km



**6**

En par **A** tiene informaciones que **B** no tiene, y al revés.

**A** (Cual es la capital de Chile? **B** Es... ¡Santiago! (Y cuantos habitantes tiene Santiago?)

Chile	.....	6.100.000
Argentina	Buenos Aires	.....
Uruguay	.....	<b>1.500.000</b>
Paraguay	Asuncion	.....
Bolivia	.....	1.575.000
Peru	<b>Lima</b>	.....
Ecuador	.....	1.995.000
Colombia	Bogota	.....
Venezuela	.....	3.500.000

.....	Caracas	Venezuela
7.950.000	.....	Colombia
.....	Quito	Ecuador
7.770.000	.....	Peru
.....	La Paz	Bolivia
1.900.000	.....	Paraguay
.....	Montevideo	Uruguay
11.600.000	.....	Argentina
.....	Santiago	Chile

**B**