

Mieczysława Materniak

Montessorischer Beitrag zur Sprachentwicklung des Kindes und seine Einsatzmöglichkeiten bei Förderung sprachbehinderter Kinder und im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe

Die vorliegende Arbeit verfolgt die Absicht, den von Axel Holtz unternommenen Versuch, sprachbehinderte Kinder mit Hilfe der Montessori-Pädagogik zu fördern, eingehender darzustellen und gleichzeitig auf solche seiner Verfahren hinzuweisen, die im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe mit Erfolg eingesetzt werden können. Man könnte an dieser Stelle den Vorwurf machen, dass sich der obige Montessori-Versuch auf sprachbehinderte Kinder bezieht und daher bei nichtbehinderten Kindern eine ganz andere Vorgehensweise erforderlich wäre. Das Argument lässt sich aber einfach widerlegen.

Die anfängliche Entwicklung des pädagogischen Entwurfs von Maria Montessori ist tatsächlich mit der damaligen Welt der behinderten Kinder verbunden, wobei betont werden muss, dass die Pädagogin diesen Kindern die Bildungs- und Erziehungsfähigkeit zuschreibt und in der Behinderung dieser Kinder ein pädagogisches Problem sieht. Ihrer Meinung nach bedürfen behinderte Kinder nicht nur einer medizinischen, sondern genauso wie nichtbehinderte Kinder einer pädagogischen Betreuung. Bei ihren Überlegungen stützt sie sich auf die Forschungsergebnisse von Itard und Seguin, zu denen sie auch bei der Arbeit mit behinderten Kindern gekommen sind. Im Jahre 1901 kommt es zum plötzlichen Abbruch der mit der Erziehung von Behinderten verbundenen Tätigkeit der Pädagogin und sie fängt an, ihr pädagogisches Konzept bei der Arbeit mit nichtbehinderten Kindern zu entwickeln und zu verbreiten. Die Montessori-Biografen vermuten den Grund dafür in der Enttäuschung von dem Vater ihres unehelichen Kindes, ihrem Kollegen und Stellvertreter an dem von ihr geleiteten Institut zur Ausbildung von Pädagogen für Behinderte, Montessano. Ihre damaligen Erfahrungen haben sie aber, wie Axel Holtz feststellt, „auch noch 25 Jahre später beschäftigt und zu pädagogisch wichtigen Überlegungen veranlasst“ (Holtz 1994:29). Die Pädagogin hat sie zwar sehr entwickelt, aber es unterliegt keinem Zweifel, dass diese Erfahrungen von ihr auf die Welt der nichtbehinderten Kinder übertragen wur-

den. Maria Montessori war der Meinung, dass sie mit den bei behinderten Kindern eingesetzten Methoden auch mit nichtbehinderten Kindern erfolgreich arbeiten kann, wovon ihre folgende Feststellung zeugt: „Ich war ganz sicher, dass ähnliche Methode, wie ich sie bei den Schwachsinnigen angewandt hatte, auch normaler Kinder Persönlichkeit entwickeln und auf das Wunderbarste und Überraschendste befreien würde“ (Standing 1970: 63). Der Begriff des „Kranken“ hat übrigens bei Maria Montessori eine breite Bedeutung. Wie es Helmut Heiland anführt, lautet die spätere Theorie Montessoris: „Auch das leiblich-organisch gesunde Kind kann «krank», das heißt nicht «normal» sein und bedarf entsprechender Zuwendung und spezifischer Mittel, um sich durch die eigenen Kräfte mit Hilfe der Mittel zu normalisieren“ (Heiland 1997: 22).

Man muss hier aber nicht nur auf Behinderte im engeren Sinne hinweisen. Eine Schlüsselrolle für die Entwicklung des pädagogischen Ansatzes von Maria Montessori spielen nicht die Erfahrungen nur mit den heutzutage als behindert bezeichneten Kindern. Axel Holtz betont die Tatsache, dass die Pädagogin um die Jahrhundertwende pädagogische Erfahrungen mit Kindern gesammelt hat, die sich mit heutigen Kriterien nicht klassifizieren lassen. Seiner Meinung nach kann in einer offenen und somit auch vagen Klassifikation davon ausgegangen werden, „dass es sich um psychisch belastete und/oder geistig beeinträchtigte und/oder sozial benachteiligte Kinder gehandelt hat“ (Holtz 1994: 33). Das lässt sich gut auf die schulische Realität beziehen. Die Bedingungen, unter denen ein Grundschullehrer arbeitet, werden häufig auch durch soziokulturelle Faktoren erschwert, z.B. durch das Milieu, aus dem ein Schüler kommt. Als Lehrer muss man nach bestimmten Wegen suchen, mit deren Hilfe man mit allen Schülern der Klasse arbeiten kann. Schon aus diesem Grund ist die Eignung des Konzepts von Maria Montessori für die heutige Grundschule nützlich. Ihre Pädagogik ist keine Elite-Pädagogik. Axel Holtz weist darauf hin, dass sich ihr erstes großes pädagogisches Experiment im Jahre 1907 auf eine schwierige Gruppe von Kindern bezogen hat, und zwar auf „eine Population von Kindern, die in einer modernen Terminologie als soziokulturell benachteiligt bezeichnet und häufig in Schulen für Lernbehinderte bzw. Verhaltensgestörte betreut werden“ (Holtz 1994: 29).

Die Bedingungen, unter denen ein Grundschullehrer arbeitet, werden im Laufe der Zeit immer schwerer. Es ist z.B. möglich, dass in Polen bald Probleme auftauchen, mit denen ein deutscher Lehrer schon jetzt rechnen muss. Es geht hier um eine wachsende Anzahl von ausländischen Kindern in vor allem großstädtischen Schulen, die oft die Muttersprache des Landes nur schlecht beherrschen und „anfangs meist sprach- und verständnislos ihre Unterrichtszeit“ (Will 1998: 106) absitzen. Die heutige Realität stellt die Schule vor neue pädagogische Herausforderungen. Viele Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder eine Integrationsklasse besuchen, in der behinderte und nicht behinderte Kinder unter der Betreuung einer Grundschul- und einer Sonderschullehrkraft zusammen leben und lernen. Die Montessori-Pädagogik, eine Pädagogik, mit deren Hilfe sowohl behinderte als auch nicht behinderte Kinder gefördert werden können, darf dabei auf gar keinen Fall außer Acht gelassen werden. Die Vielseitigkeit der Montessori-Pädagogik zeugt davon, dass gerade das die Sprache fördernde Experiment von Axel Holtz, einem Sonderschullehrer für verhaltensgestörte und sprachbehinderte Kinder, eine ausgezeichnete Unterstützung bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe sein könnte.

In der Astrid-Lindgren-Schule für Sprachbehinderte in Ulm hat man 1992/93 versucht, den montessorischen Beitrag zur Sprachentwicklung des Kindes in der Praxis zu überprüfen. In einer ersten Klasse dieser Schule hat man gemäß den Prinzipien der Montes-

sori-Pädagogik 12 sprachbehinderte Kinder unterrichtet. Es ging dabei nicht um eine Montessori-Schule, bzw. einen Montessorizweig an einer öffentlichen Schule. Grundlage der Aufnahme in die oben genannte Schule ist die durch ein sonderpädagogisches Gutachten der Beratungsstelle für Sprachbehinderte festgestellte Sprachstörung des Kindes und die von den Eltern beantragte und vom Schulamt entschiedene Einweisung in die Schule für Sprachbehinderte. In der Sonderschule unterrichtet man zwar nach einem Bildungsplan der Grundschule, ihre Aufgabe ist aber, auf die Sprachstörungen und die damit verbundenen Lernschwächen durch entsprechende Angebote pädagogisch zu reagieren. Genannt wurden folgende Angebote: Sprachtherapie, Rhythmik als Unterrichtsfach, Stütz- und Förderstunden, kleine Klassen (max. 12 Kinder) und die Ganztagsbetreuung. Die Eltern der sonderschulbedürftigen Kinder entscheiden darüber, ob ihr Kind in einer Klasse, in der nach Montessori-Prinzipien gearbeitet wird, oder in einer Parallelklasse mit anderen Unterrichtsprinzipien unterrichtet werden soll.

In die Montessori-Klasse wurden 12 Kinder aufgenommen. Darunter gab es drei Mädchen. Nach Axel Holtz entspricht diese Situation den üblichen Angaben in der Fachliteratur zur Verteilung von Sprachstörungen bei Jungen und Mädchen. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass 7 der 12 Schüler vom Schulbesuch einmal zurückgestellt waren, was nach der Meinung von Axel Holtz von der unbefriedigenden Situation in der Frühförderung sprachbehinderter Kinder in Deutschland zeugt, denn eine gezielte intensive Betreuung dieser Kinder ist nicht zum Zeitpunkt ihrer Erfassung, sondern erst nach einer Wartezeit von oft ein bis zwei Jahren möglich. Axel Holtz betrachtet das als eine „verlorene Zeit“ (Holtz 1994: 15).

In seiner Klasse, in der nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik gearbeitet wurde, war also zum Beginn des Schuljahres eine im Durchschnitt 7,1 Jahre alte Schülerpopulation zu verzeichnen. Betont wird dabei die kognitive Entwicklung dieser Schüler, denn, wie Axel Holtz feststellt, weisen die Schulleistung und das Intelligenzmaß eine erstaunlich hohe Korrelation auf (Holtz 1994: 15). Bei diesen 12 Schülern beobachtete man als Durchschnitt einen IQ von 91. Es wurde dabei kein Kind mit einem IQ unter 80 und keins mit einem IQ von über 110 festgestellt. Das zeugt nach der Meinung von Axel Holtz davon, „daß die Schüler im untersten Durchschnittsbereich anzusiedeln sind“ (Holtz 1994: 15). Er unterstreicht aber die Tatsache, dass das von ihm „verwendete Verfahren (CFT) durch seinen Verzicht auf sprachliche Reaktionen den sprachauffälligen Kindern sehr entgegenkommt“ (Holtz 1994: 15).

Der Unterricht in der von Axel Holtz geleiteten Klasse findet in einem Klassenzimmer statt, in dem in der einen Hälfte drei Vierertische gruppiert sind, und in der anderen Hälfte ein großer Teppich auf dem Fußboden liegt, der als eine Sitzecke funktionieren soll.

Unter den von Axel Holtz angebotenen Verfahren ist vor allem der Morgenkreis zu nennen. Axel Holtz beschreibt das auf folgende Art und Weise: „Der Pädagoge benennt nun in gedämpfter Lautstärke jedes Kind, das daraufhin zum Teppich schleicht und sich dann niederläßt. An manchen Tagen wird darum gebeten, auch den Stuhl mitzunehmen, um auf dem Teppich einen Stuhlkreis zu bilden. Dazu ist es notwendig, den Schülern den Transport dieses Möbelstücks in einer genauen Bewegungsanalyse zu zeigen, denn dieses Stühletragen sollte ebenfalls weitgehend geräuschlos geschehen. Der leise Aufruf eines Kindes kann in verschiedenen Formen erfolgen. Zu Beginn des Schuljahres dominierten die Vornamen, später folgten Kleider- oder Körperbeschreibungen, Positionsangaben (der Junge, der gegenüber von X sitzt), aktuelle Ereignisse (das Mädchen, das heute eine neue Hose trägt) usw.“ (Holtz 1994: 35).

Die oben beschriebene Vorgehensweise eignet sich ausgezeichnet für die Einführungsphase im Fremdsprachenunterricht, und zwar für die Erreichung mancher Ziele dieser Phase, z.B. Aktivierung der Vorkenntnisse im Bereich des eingeführten Wortschatzes, Wecken der Neugier. Man kann natürlich nicht erwarten, dass Schüler in der ersten Klasse imstande sind, deutsche Relativsätze zu verstehen. Zu Beginn des Schuljahres müssten tatsächlich die Vornamen dominieren. So könnten sich die Schüler allmählich mit den Morgenkreisprinzipien vertraut machen und an die notwendige Verhaltensweise gewöhnen. Nach dieser Phase kann das Verfahren auf Schildern oder Kärtchen basieren, die sich jeder Schüler aus einem Körbchen nimmt. Es geht hier um Schilder oder Kärtchen mit den darauf geschriebenen Wörtern oder Ausdrücken, gezeichneten Bildern, die diese darstellen und eine Orientierungshilfe bieten, eventuell auch mit muttersprachlichen Entsprechungen auf der Rückseite.

Wenn man das 1999 herausgegebene, durch den Bildungs- und Erziehungsminister zugelassene Curriculum des fächerübergreifenden Unterrichts für Klassen 1-3 unter dem Titel: *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I – III* (Meine Schule. Curriculum des fächerübergreifenden Unterrichts in Klassen 1 – 3) beobachtet, ist hier vor allem der folgende auch in der Muttersprache einzuführende und auszuübende Wortschatz zu nennen: Farben-, Pflanzen-, Tierbezeichnungen, Himmelsrichtungen, Wettererscheinungen, Schulfächer, Gegenstände im Klassenzimmer, Körperteile, Berufe, Familienmitglieder, Monate und Jahreszeiten, Verkehrsmittel. Betont werden muss an dieser Stelle die Tatsache, dass Maria Montessori für eine phonetisch bestimmte Auswahl der ersten Lesewörter plädiert. Außerdem ist die Pädagogin der Meinung, dass sich gerade bei Kindern in diesem Alter (7 – 9 Jahre — Anmerkung der Verfasserin der Arbeit) eine spezielle Sensibilität und ein Interesse für die Aneignung von Wörtern zeigt. Sie schreibt darüber: „Bei den Kindern dieses Alters ist das Bedürfnis nach Worten unstillbar und die Fähigkeit, sie zu lernen, unerschöpflich, während das nicht für die folgende Periode zutrifft.“ (Montessori 1989: 155). Daher ist die Wortschatzarbeit bei Kindern im Frühschulalter von besonderer Bedeutung.

Außer der Festigung des Wortschatzes oder Motivierung der Schüler gibt es aber auch andere Gründe, die für den Einsatz des Morgenkreises sprechen. Axel Holtz nennt zwei Gründe, die von der Wichtigkeit dieses Vorgehens zeugen. Erstens wird hier das aufmerksame Zuhören, also die auditive Konzentration, verlangt und geübt. Zweitens weisen sprachbehinderte Kinder nach Axel Holtz größere Schwierigkeiten im Sprachverständnis als Kinder ohne Entwicklungsauffälligkeiten auf, und der Morgenkreis ist eine gute Unterstützung bei der Lösung dieses Problems.

Auch das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht ist eine Fertigkeit, die den Schülern oft große Probleme bereitet. Ute Rampillon sieht den Grund dafür nicht nur in Schwächen lexikalischer oder grammatischer Art, sondern auch in solchen Faktoren wie: Ermüderscheinungen, Konzentrationsschwächen, Gehörfehler, die häufig bei Kindern nicht entdeckt werden (ein auditiv behindertes Kind wird in einem solchen Fall als völlig gesund betrachtet). Daher ist der Morgenkreis, der die Entwicklung der auditiven Konzentration zu fördern versucht, eine ausgezeichnete Übung zum Aufbau der Kompetenzen für das Verstehen der gehörten Texte.

Die früher angeführte Beschreibung des Morgenkreises ist nicht die vollständige Beschreibung. Der weitere Verlauf dieses Vorgehens ist offen, das heißt bestimmte, für den Einsatz im Morgenkreis vorgesehene Elemente können frei angeboten werden. Axel Holtz nennt ein paar, seiner Meinung nach, besonders gelungene Beispiele dafür:

- „Sehr positiv aufgenommen wurde von den Schülern unser Vorschlag, daß in wechselnder, unverbundlicher Folge immer ein Kind einen Gegenstand mitbringt und in einem Tastsack versteckt. Dieser Tastbeutel wird nun herumgereicht. Ohne Sprachbegleitung fühlt jedes Kind das verborgene Objekt. Wenn jemand meint, es identifiziert zu haben, reicht er den Tastsack weiter zum Nachbarn. Schließlich bestimmt jenes Kind, das für den Gegenstand verantwortlich ist, wer die Lösung verraten darf und überprüft die Richtigkeit durch das Zeigen des Mitbringsels.
- Weiterhin integrierten wir in diesen Morgenkreis die ganze Palette unterschiedlicher Stilleübungen, wie etwa Montessoris Vorschlag, in einem bestimmten Zeitabschnitt auf alle Geräusche inner- und außerhalb des Klassenzimmers zu achten. ...
- Wesentlich wurde für unsere Arbeit der Einbau von Finger-, Klatsch- und Mundsspielen. ...“ (Holtz 1994:37)
- „... Schließlich gehört zu unserem Morgenkreis mitunter auch die Einführung eines Montessori-Materials, bzw. eines Materials, das nach den Prinzipien Montessoris entwickelt worden ist.“ (Holtz, 1994: 38).

Bei allen angeführten Beispielen können fremdsprachliche Elemente in den Unterricht miteinbezogen werden. Bei dem ersten ist z.B. der Versuch zu machen, Dinge in der Fremdsprache zu benennen. Bei Beachtung aller Geräusche inner- und außerhalb des Klassenzimmers lassen sich genauso gut fremdsprachliche Elemente in das Unterrichtsgeschehen integrieren, wobei die Wichtigkeit der von Maria Montessori als Übung des täglichen Lebens klassifizierte Stilleübung betont werden muss.

Stille ist für Maria Montessori, wie es Axel Holtz feststellt, „zunächst nicht die Einstellung von Geräuschen sondern die Einstellung von Bewegungen“ (Holtz 1994: 44). Durch das Vermeiden von Bewegungen wird bei der Stilleübung die Vermeidung von Geräuschen erreicht. Man muss aber zuerst entsprechende Bedingungen für die Vermittlung von Stille schaffen, und zwar:

- Von Tischen, an denen die Schüler sitzen und ihre Stilleübungen machen, müssen alle Gegenstände, die sie ablenken könnten, vorher weggeräumt werden.
- Alle Kinder in der Gruppe müssen den Willen zum Schweigen aufbringen.
- Alle Kinder in der Gruppe müssen einen für sie angenehmen Platz haben und eine für sie angenehme Körperposition einnehmen können.

Nur wenn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen worden sind, kann das Kind für solche Geräusche der Umgebung sensibilisiert werden wie z.B. das Ticken der Uhr, das Summen einer Biene, das Zwitschern eines Vogels usw. Erst nachdem das Kind für die Geräusche sensibilisiert worden ist, kann es sie benennen und in der Fremdsprache erlernen.

An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass neben der Stille durch Bewegungslösigkeit auch die stille Bewegungsfertigkeit der Schüler, also die Fähigkeit, sich still zu bewegen, ein wichtiges Element des nach Maria Montessori stattfindenden Unterrichtsgeschehens ist. Die Anweisungen der Lehrerin hinsichtlich der auszuübenden Bewegungen können abwechselnd in der Fremd- und Muttersprache gemacht werden. Das Ziel dieser Stille ist innere Konzentration auf die eigene Person und auf die Gruppe. Im Verständnis Montessoris ist das keine Entspannungstechnik, wobei nach der Meinung der Verfasserin dieser Arbeit nichts dagegen spricht, dass auch ein solcher Aspekt der Stille in den Unterricht mit einbezogen wird.

Eine wichtige Rolle bei dem von Axel Holtz geleiteten Experiment spielt das Sinnesmaterial. Es ist eine ausgezeichnete Unterstützung bei der Planung des lexikalisch-semantischen

Unterrichts, wobei hier auf den Hinweis von Axel Holtz hingewiesen werden muss, dass in solchen Lektionen darauf geachtet wird, „Sprache sparsam und im engen Bezug zum jeweiligen Sinnesmaterial einzubringen. Dieses «weniger» an Sprachvorgabe des Pädagogen initiiert ein «mehr» an Sprachlernen beim Kind, weil dieses sich auf das sprachlich Wesentliche konzentrieren kann.“ (Holtz 1994:149). Die Montessori-Sinnesmaterialien fördern die Sensibilität für Sinneserfahrungen und Bewegung. Sie sind so konzipiert, dass sie den Ausgangspunkt bilden, von dem sich das Kind weiter entwickeln kann. Sie bieten nur eine Schwierigkeit isoliert. Es kann sich dabei um Farbe, Form, Geruch, Gewicht, Klang, Oberflächenbeschaffenheit oder Temperatur handeln. Die Sinnesmaterialien müssen zur sinnvollen Ganzheit verbunden werden, indem das Kind vergleicht, Paare zusammenstellt oder Abstufungen findet. Die dabei gemachten Erfahrungen können auch die Sprachentwicklung fördern (Wortschatzarbeit), was sich sowohl auf die Muttersprache als auch auf die Fremdsprache bezieht. Mit Hilfe der Sinnesmaterialien können vor allem Adjektive und ihre Steigerung eingeführt und geübt werden. Durch das Sinnesmaterial bekommt das Kind nicht nur das Wort vermittelt sondern auch den Kontext. Folgende Wortschatzarbeit mit Hilfe der montessorischen Sinnesmaterialien kann vorgeschlagen werden (bei allen Beispielen, ausgenommen Farbtäfelchen und sich auf Substantive beziehende Materialien, kann sowohl der Begriff als auch die Steigerung eingeführt und geübt werden):

1. Sinnesmaterialien zur Entwicklung des visuellen Sinnes

- Einsatzzylinder: hoch-niedrig, dick-dünn, schmal-breit, flach-tief, eng-weit
- Rosa Turm: groß-klein
- Braune Treppe: dick-dünn
- Rote Stangen: kurz-lang
- Farbtäfelchen: rot, gelb, blau, grün, orange, violett, rosa, braun, grau, schwarz, weiß. Bei dem Schattierungskasten können auch solche Begriffe eingeführt werden wie: hellblau-dunkelblau
- Geometrische Kommode (Geometrischer Einführungsrahmen): Dreieck, Rechteck, Vieleck, Kreis
- Geometrische Körper: Ei, Ellipse, Kegel, Walze, Quader, Kubus, Pyramide, Kugel, Prisma

2. Sinnesmaterialien zur Entwicklung des auditiven Sinnes

- Geräuschedosen: laut-leise
- Glocken: hoch-tief

3. Sinnesmaterialien zur Entwicklung des Tastsinnes

- Kasten mit Stoffen: glatt-rauh, hart-weich, dick-dünn, grob-fein, locker-fest. Mit diesem Material können auch solche Substantive eingeführt werden wie: Baumwolle, Jute, Seide, Leder
- Tastbretter: rauh-glatt
- Tasttäfelchen: grob-fein
- Wärmekrüge: kalt-kühl, warm-heiß

4. Sinnesmaterialien zur Entwicklung des Gewichtssinnes

- Gewichtstäfelchen: schwer-leicht

5. Sinnesmaterialien zur Entwicklung des Geruchssinnes

— Geruchsdosen: Namen der Geruchsstoffe

6. Sinnesmaterialien zur Entwicklung des Geschmacksinnes

— Geschmacksgläser: süß, sauer, salzig, bitter

Axel Holtz geht in seinem pädagogischen Versuch auch auf Maria Montessoris Konzeption der Kosmischen Erziehung ein, deren Grundlinien die Pädagogin erst spät erarbeitete. Der Begriff taucht zum ersten Mal im Jahre 1935 auf, sie ist also 65 Jahre alt. Axel Holtz vermutet deswegen, dass das offizielle Montessori-Material im Bereich der Kosmischen Erziehung in keiner Relation zu dem Angebot in Mathematik oder Deutsch steht, und sich weitgehend auf geographische Materialien beschränkt. Er sieht einen Zusammenhang zwischen der Sprache und der Kosmischen Erziehung und stellt das an dem Beispiel der vier Jahreszeiten dar, die die Einteilung des Jahres veranschaulichen und eine Orientierung für viele Aktivitäten bieten (Säen-Ernten, Kartoffelernte, Weihnachten, Ostern).

Das Thema Jahreszeiten steht in dem oben genannten Curriculum des fächerübergreifenden Unterrichts in Klassen 1 – 3. In jeder Klasse sind verschiedene Aspekte dieses Themas obligatorisch zu behandeln. In der ersten Klasse sollen die sich in verschiedenen Jahreszeiten vollziehenden Veränderungen der Natur thematisiert werden. Die zweite Klasse ist für die Behandlung des Pflanzen- und Tierlebens allgemein in den einzelnen Jahreszeiten vorgesehen. In der dritten Klasse sollen sich die Schüler unter anderem damit vertraut machen, wie Felder im Sommer und Herbst aussehen (Pflanzen, die in diesen Jahreszeiten angebaut werden) und zu welchen Veränderungen es in den einzelnen Jahreszeiten bei Wasserpflanzen und -tieren, sowie bei Waldpflanzen und -tieren kommt. Das Thema Jahreszeiten ist also ein sehr wichtiges Thema für den Unterricht in den Klassen 1 – 3, daher muss eine besondere Aufmerksamkeit den Grundkenntnissen aus diesem Bereich geschenkt werden, wie z.B. Kennen und Einordnen der Monatsnamen, denn sie schaffen Voraussetzungen für die Erweiterung des Themas um verschiedene Aspekte. Die Einführung von fremdsprachlichen Elementen soll hier zunächst auf das Lernen der Jahreszeiten- und Monatsnamen und Zuordnung der Monate zu den Jahreszeiten samt ihrer Reihenfolge reduziert werden. Der von Axel Holtz präsentierte, sich auf die Jahreszeiten beziehende Versuch aus seiner Arbeit ist hier ohne Zweifel erfolgreich einzusetzen. Betont werden muss die Tatsache, dass das Material sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache anzufertigen ist und die Schüler die oben genannten Kenntnisse vor dem fremdsprachlichen Versuch in der Muttersprache beherrschen sollen. Die folgende Beschreibung von Axel Holtz schildert ausführlich sein pädagogisches Angebot aus dem Bereich **Jahreszeiten und Monatsnamen**.

„Material:

- Jeweils eine Wortkarte mit der Beschriftung *Jahr, Jahreszeiten, Monate*
- Vier Bildkarten mit Bäumen mit jahreszeittypischer Gestaltung (Rückseite jeweils andersfarbig)
- Vier Wortkarten mit den Jahreszeite[n]namen jeweils in der Farbe der Rückseite der entsprechenden Bildkarte
- Zwölf Bildkarten mit monatspezifischen Abbildungen (*Jahreszeitenlotto* vom Ravensburger-Verlag)

— Zwölf Karten mit Monatsnamen. Auf der Rückseite befindet sich eine Farbmarkierung (Jahreszeitzuordnung) und eine Zahl, etwa /2/ für Februar (Position des Monats im Jahr). ...

Darbietung:

In der Regel ist das Material für ein Kind, maximal für ein Paar sinnvoll. Am Ende der Arbeit entsteht folgende Übersicht:

Jahr

Jahreszeiten

Bild
Frühling

Bild
Sommer

Bild
Herbst

Bild
Winter

Monate

Bild März
Bild April
Bild Mai

Bild Juni
Bild Juli
Bild August

Bild September
Bild Oktober
Bild November

Bild Dezember
Bild Januar
Bild Februar

Es sollte von vornherein auf einen ausreichenden Platz für das Auslegen der Karten geachtet werden. Sprachlich werden zunächst nur die Namen der Jahreszeiten und Monate eingebracht.

Kontrolle:

Durch das Umdrehen der Wort- bzw. Bildkarten werden die übersichtlichen Kontrollen (vier Farben, Zahlen von 1 – 12) sichtbar und erlauben die Überprüfung der richtigen Zuordnung und Reihenfolge" (Holtz 1994: 156 – 157).

Nachdem die Namen erworben worden sind, können Satzstreifen eingesetzt werden, auf denen kurze Charakteristika der Jahreszeiten zu finden sind.

Auch weitere in der Unterrichtspraxis von Axel Holtz entstandene Arbeitshilfen, die eine Ergänzung zum vorhandenen Montessori-Material bieten, können sowohl bestimmte in der Muttersprache auszuübende Fähigkeiten fördern als auch fremdsprachliche Elemente einführen oder festigen. Deswegen werden an dieser Stelle einige Beispiele angeführt, die sich für die Anwendung im Fremdsprachenunterricht besonders eignen.

Das Wiegen

Material

— eine Waage und verschiedene Gewichte; unterschiedliche Gegenstände aus dem Erfahrungsfeld des Schülers (Lineal, Heft, Stifte usw.); ein selbst hergestelltes Arbeitsbuch; große Pfeile aus Karton.

Fördermöglichkeiten

- Fortführung der Arbeit mit den Gewichtstäfelchen vom Sinnesmaterial zur Festigung der Begriffe „schwer“ und „leicht“ bzw. der Steigerungsformen.
- Erkennen des Prinzips der Waage als Instrument des Vergleichs.
- Erkennen der Gewichtsrelationen von Gegenständen im Sinne „schwerer als“ und „leichter als“.
- Abstraktionsstufe: Jeder Gegenstand hat ein exakt bestimmbares Gewicht.
- Dieses Gewicht wird nach festgelegten Einheiten gestuft in Gramm, Kilogramm (und Tonne).

Darbietung

Die Lehrerin demonstriert die Funktionen der Waage, die Gleichheit, das Senken einer Schale (schwerer) und das Steigen einer Schale (leichter). Die Kinder experimentieren mit realen Gegenständen und Gewichten.

In einem nächsten Schritt werden gezielt zwei Utensilien in Relation zueinander gewogen, z.B. Klebstoff und Bleistift. Die Kinder schätzen vorab, was wohl schwerer ist. Auf der Waage wird diese Schätzung nun überprüft. Das Ergebnis wird dann dargestellt, indem Klebstoff und Bleistift wieder auf den Teppich gelegt werden. Dazwischen positioniert die Lehrerin einen Papierfeil, so dass folgendes Bild entsteht:

Klebstoff ————— Bleistift
(ist schwerer als)

Der Pfeil wird in seiner Bedeutung vorgestellt, versprachlicht und entsprechend zugeordnet.

Jeder Schüler hat sein persönliches Arbeitsbuch, in dem verschiedene Aufträge zum Wiegen graphisch dargestellt sind. Diese werden mit der Waage ausgeführt. Das gewonnene Resultat wird dann durch das Einzeichnen des Pfeiles im Arbeitsbuch festgehalten.

Nach dieser Einführung steht das Material in der vorbereiteten Umgebung zur individuellen Tätigkeit zur Verfügung. ... (Holtz 1994: 169)

Artikelspiel 1

Material

- Stempel der bestimmten Artikel „der, die, das“ und ein Stempelkissen
- Arbeitsblätter im DinA4 - Format quer mit folgender Aufteilung

Leerfeld 1	Nomen	Leerfeld 2	Leerfeld 1	Nomen	Leerfeld 2
------------	-------	------------	------------	-------	------------

Das Blatt ist somit in zwei Hälften geteilt. Die obige Aufteilung findet sich auf jeder Hälfte genau fünfmal untereinander.

Zu jedem Nomen gibt es eine Bildkarte mit dem Gegenstand. Auf der Rückseite dieser Bildkarte steht der Name dieses Gegenstandes mit dem korrekten Artikel. ...

Fördermöglichkeiten

- ... — Richtige Zuordnung bestimmter Artikel bei bekannten Nomen...

Darbietung

In einem ersten Arbeitsgang liest das Kind die Wörter auf dem Arbeitsblatt und ordnet die Bildkarten zu. Sie werden im Leerfeld 2 positioniert. In einem zweiten Durchgang werden im Leerfeld 1 mit Hilfe der Stempel die Artikel zugeordnet. Durch Umdrehen der Bildkarte kann kontrolliert werden, ob

- a) das Bild beim richtigen Wort liegt,
- b) der korrekte Artikel gestempelt wurde.

Schließlich kann das Blatt in zehn Wortstreifen geschnitten werden. Diese lassen sich ins Heft kleben...

Fehlerkontrolle

— Durch die Gestaltung der Rückseite der Bildkarte (Holtz 1994: 181)

Präpositionsspiel 1

Material

- Zwei kleine Holzkisten und sieben verschiedene Holzfrüchte
- Sieben Satzstreifen nach folgendem Schema:
Die Birne liegt _____ der Kiste.
- Sieben farbige Präpositionskarten: in, auf, vor, hinter, neben, unter, zwischen. Für „zwischen“ gibt es noch einen Zusatzstreifen:
Die Birne liegt _____ der Kiste und der anderen Kiste.
- Ein Kontrollfoto mit den beiden Kisten. Statt der Früchte sind die richtigen Präpositionen eingetragen.
- Ein Kontrollstreifen mit den Wortartensymbolen.

Fördermöglichkeiten

— Korrekter Gebrauch der lokalen Präpositionen ...

Darbietung

Die Kisten werden mit einem 15 cm weiten Abstand nebeneinandergestellt. Einmal ist die offene Seite oben, einmal die geschlossene Unterseite. Das Kind kann die Früchte nach seiner Wahl in die entsprechende Position bringen. Ist diese Handlung beendet, werden die Satzstreifen ausgelegt. Beispiel: Das Kind hat die Birne auf die Kiste gelegt. Entsprechend wird in die Lücke im Satzstreifen die Präpositionskarte „auf“ positioniert. Der Satz liegt komplett vor dem Kind...

Fehlerkontrolle

— Das Kontrollfoto mit den Präpositionen in der entsprechenden Position... (Holtz 1994: 187 – 188)

Präpositionsspiel 2

Material

- Große Farbbildkarten mit jeweils zwei Fotodarstellungen zu folgenden Präpositionen: in, auf, unter, neben, zwischen, durch, hinter, vor, über. Auf der Rückseite steht die korrekte Präposition...

- Satzstreifen, passend zu den Bildern, in denen aber die Präposition fehlt (siehe Präpositionsspiel 1)
- Farbige Präpositionskarten ...

Fördermöglichkeiten

- Bild-Text-Zuordnung ohne gegenständliche Handlung
- Stabilisierung der bei Präpositionsspiel 1 genannten Fördermöglichkeiten

Darbietung

Die Bildkarten werden ausgelegt und den Satzstreifen zugeordnet. Das Kind ordnet die richtigen Präpositionskarten ein...

Fehlerkontrolle

- Die Markierungen auf der Rückseite der Bildkarten... (Holtz 1994: 188 – 189).

Literatur

- Faliszewska, J., Misiorowska, E., Kacperska, J., Wójcik, T., Cyrański, Cz., *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I – III*, Kielecka Oficyna Wydawnicza PW „MAC” S.A., Kielce 1999.
- Heiland, H., *Maria Montessori mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt von Helmut Heiland*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg Juli 1991.
- Holtz, A., *Montessori-Pädagogik und Sprachförderung*, Kinders Verlag, Ulm und Verlag Klemm & Oelschläger, Ulm und Münster 1994.
- Montessori M., *Die Macht des Schwachen*, Freiburg 1989.
- Standing, E.M., *Maria Montessori: Leben und Werk*, Hg. Von Paul Scheid. 2. Auflage Oberursel/Taunus 1970.
- Will, G., *Übungsmaterialien für die Primarstufe, [in:] Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*, Neuner, G., Glienicke, St., Schmitt, W. (Hrsg.), Langenscheidt KG, Berlin und München 1998.