

**In der Umgebung liegt  
eine erzieherische Kraft,  
die alles um sie herum durchdringt.**

(Maria Montessori 2010, 80)

# **Montessori-Pädagogik**

gebaut und gelebt

**Franz Hammerer**

mit Dank für Resonanz an Michael Zinner

herausgegeben von Michael Zinner, Kunstuniversität Linz

redigiert von Siegfried Kraus

online verfügbar unter <https://doi.org/10.35468/nAB2021-302> (CC Lizenz BY-NC-ND)

mit Stand vom 15.12.2021

**k**

**Verlag Julius Klinkhardt**

*In dieser Notiz beschäftigt sich Franz Hammerer, ausgehend von einer Hospitation in einer der neu errichteten Clusterschulen in Österreich, der „Schule am See“ in Hard in Vorarlberg, mit der Verbindung von Lernen und Raum in der Montessori-Pädagogik. Er zeigt die zentralen Merkmale dieses nach wie vor zukunftsweisenden pädagogischen Konzepts auf und erschließt Gestaltungsansprüche an den Raum, die „vorbereitete Umgebung“. Inwiefern diese in der Schule am See eine Entsprechung finden, wird auf der Basis verschiedener Dokumente und Beobachtungen näher beleuchtet.*

## Blick ins Innere



**ABB 01** Die vorbereitete Umgebung © 2020 Franz Hammerer



**ABB 02** Freiarbeit konkret © 2020 Katharina Rosenberger

Bei einer meiner Besichtigungen der Schule am See verweile ich während der Freiarbeit etwa zwei Stunden in einer besonderen pädagogischen und räumlichen Welt. Schüler:innen aus drei jahrgangsgemischten Klassen (hier die Schulstufen 4./5./6.!) arbeiten in ihrem Lerndorf (Cluster). In einem der drei Klassenräume – ob man hier noch von Klasse sprechen sollte? – beobachte ich Schüler:innen an Tischen, am Boden oder auf Hockern, allein, zu zweit oder in einer kleinen Gruppe bei der Auseinandersetzung mit selbst gewählten Aufgaben. Eine Lehrerin sitzt mit einem Schüler der 5. Schulstufe beim „Präsentationsteppich“ und führt mit Hilfe von Geometriematerialien in Winkelarten ein. Eine zweite Lehrerin bespricht mit drei Kindern der 6. Schulstufe Englischaufgaben. Ein Mädchen der 5. Schulstufe erklärt einem Jungen der 4. Schulstufe, wie er an seiner Aufgabe weiterkommen könnte. In der gemeinsamen Mitte der drei Klassen (Lernlandschaft genannt) haben sich zwei Mädchen kleine Modulmöbel genommen, zusammengestellt und damit einen Arbeitsplatz vorbereitet, an dem sie knieend mit einem Tablet arbeiten und ein Portfolio zum Thema „Pferde“ erstellen. Ein anderes Mädchen nimmt sich einen Holzmodulteil als Hocker. Und die Lehrerin? Sie macht sich Notizen, gibt einem Mädchen kurz einen Hinweis, wo sich das Lernmaterial für Satzzerlegungen befindet. Überall gibt es Ecken und Nischen, enge und weite Zonen sowie Regale mit Materialien für die unterschiedlichen Lernbereiche. Ich bewege mich leise durch den Raum, denn es herrscht hier eine Arbeitsatmosphäre, die trägt und die ich auf keinen Fall stören will. Einzelne Kinder sind in ihre Arbeit so versunken, dass sie mich nicht einmal wahrnehmen. Zwischendurch gehen einzelne Schüler:innen in die Teeküche und trinken etwas. Aha, hier macht offensichtlich jede:r Pause, wann er oder sie will – oder eine braucht? Gegen Ende der Freiarbeit fragt eine Lehrerin die Kinder, ob heute jemand etwas vor der Gruppe präsentieren möchte und dafür noch Hilfe braucht? Drei Kinder melden sich. Sie bereiten in einem der offenen Gruppenräume für ihre Präsentation mit Handpuppen den Raum als Bühne vor. Einige Kinder melden sich gleich als Zuseher:innen bzw. Zuhörer:innen. Auch ich begeben mich in diesen Raum.

**ABB 03** Freiarbeit in der vorbereiteten Umgebung, Vignette © 2020 Franz Hammerer

## wie es begann

Maria Montessori (1870–1952) entwickelte in Rom im Rahmen ihrer Arbeit als Ärztin (sie war eine der ersten in Italien) um 1900 ein Konzept zur Förderung von Kindern mit Behinderungen und erzielte große Erfolge. Sie widmete sich dann vertieft dem Studium der Pädagogik und konnte 1907 in San Lorenzo, einem Elendsviertel in Rom, das erste Kinderhaus eröffnen. Vor allem über exakte Beobachtungen der Kinder entwickelte sie Materialien und Lernumgebungen, die den Selbstaufbau des Kindes unterstützen. 1909 schrieb sie das erste Werk zu ihrem pädagogischen Konzept – „Il metodo“, auf Deutsch 1913 erschienen unter dem Titel „Selbsttägige Erziehung im frühen Kindesalter“. Es folgte eine rege Vortragstätigkeit und die Durchführung von nationalen und internationalen Ausbildungskursen. In Österreich fand die Montessori-

Pädagogik ab 1922 vor allem in Wien eine Verbreitung. Montessori besuchte die von ihr sehr geschätzten Wiener Einrichtungen mehrmals (Hammerer 2020a, 14ff). Heute wird die Montessori-Pädagogik in nahezu allen Ländern der Welt gelebt. In Österreich wird über den Bundesverband für Montessori-Pädagogik angestrebt, dieses Konzept im öffentlichen Schulwesen zu etablieren. Die „Schule am See“ ist ein Beispiel dafür.

## so geht Freiarbeit

Welterschließung durch Selbsttätigkeit – allein und mit anderen. Montessori-Pädagogik realisieren bedeutet die Ermöglichung einer kontinuierlichen, individuellen und sozialen Entwicklung der Kinder. Im Verständnis Montessoris ist Lernen ein aktiver, selbst gesteuerter Prozess, der sich individuell und in sozialen Bezügen vollzieht. Wenn sie für die zentrale Grundidee ihrer Pädagogik ein Kind mit den Worten zitiert, „Hilf mir, es selbst zu tun“, so ergibt sich daraus die vorrangige Aufgabe, den Schüler:innen eine anregungsreiche Umgebung, die ihren Entwicklungsbedürfnissen entspricht, vorzubereiten als Basis für die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit. Das Herzstück der Bildungsarbeit in einer Montessori-Einrichtung ist die Freiarbeit, die täglich mindestens zwei bis drei Stunden (in ganztägig geführten Montessori-Schulen auch länger) stattfindet. In dieser Zeit entscheidet jedes Kind weitgehend selbst:

- mit welchem Lerngegenstand es sich auseinandersetzen will – Freigabe des Interesses;
- wo es arbeiten möchte – Freigabe der Bewegung bzw. der Neigung des Kindes, seinen eigenen passenden Arbeitsplatz zu haben;
- ob es eine Aufgabe allein, mit einem Partner / einer Partnerin oder in einer Kleingruppe bearbeiten will – Freigabe der Kooperation und Kommunikation;
- wie oft und wie lange es sich mit einem Lerninhalt beschäftigen möchte – Freigabe der Zeit.

Freiarbeit heißt also, sich selbst Ziele setzen, Interessen und Neigungen entfalten, eigene Lernwege planen, erfolgreich organisieren und regulieren, und zwar individuell und in Kooperation mit anderen (→ nAB 101). Tun hier Kinder, was sie wollen? Während meiner Hospitation in einem der Cluster der Schule am See hatte ich den Eindruck: Sie wollen, was sie tun.

## Hingabe an die Aufgabe

Die ruhige und doch arbeitsintensive Atmosphäre, die ich in der Schule am See wahrnehmen konnte, machte mir deutlich: Es gibt sie – die Polarisation der Aufmerksamkeit, jenes Phänomen, das aus der Sicht Montessoris ein Schlüssel für erfolgreiche Bildungsprozesse ist. Zu dieser vertieften Auseinandersetzung, zur Hingabe an eine Aufgabe, kommt es aus ihrer Sicht dann, wenn ein Kind im Hinblick auf eine Beschäftigung ein Interesse äußert, das die ganze Person einbezieht. Dazu gilt als Hauptkennzeichen „das Aufgehen in einer Arbeit, einer interessanten, frei gewählten Arbeit, die die Kraft hat zu konzentrieren“ (Montessori [it. 1952] 1989, 185). Hier liegt nach Montessori der Kern für bildendes Lernen – in Situationen, in denen der ganze Mensch zusammenklingt. Der Psychologieprofessor Mihaly Csikszentmihalyi befasst sich seit Jahren mit diesem Phänomen bei Erwachsenen und spricht vom „Flow“ oder von der „optimalen Erfahrung“ ([engl. 1990] 2019, 15).

Die Polarisation der Aufmerksamkeit lässt sich nicht in einem Unterricht im Stundentakt erzwingen. Ein stündlicher Wechsel von Fächern und Lehrpersonen – nach wie vor in vielen Schulen die Regel – unterwirft die Eigenzeit der Systemzeit. Bildungsinhalte verkommen dabei zu Stoff, der durchgenommen wird. Deshalb umfasst die Freiarbeit auch an der Schule am See täglich zwei bis drei Stunden – und dies grundsätzlich in der Früh, da hier den Kindern in der Regel noch die vollen Kräfte zur Verfügung stehen.

## Prinzip Altersmischung

In jedem der drei Lernhäuser der Schule am See befinden sich im Erdgeschoss Lernräume mit Kindern der Schulstufen 1, 2 und 3, im 1. Obergeschoss Schüler-innen der Schulstufen 3, 4 und 5, und im 2. Obergeschoss die Schulstufen 7 und 8. Insgesamt also eine gemeinsame Schule der 6- bis 14-Jährigen. Montessori hält das Zusammenleben von Kindern mehrerer Altersstufen für notwendig, denn aus ihrer Sicht wird die „größte Vervollkommnung der Kinder durch die sozialen Erfahrungen erreicht“ (Montessori [it. 1952] 1989, 202), die in vertikal gegliederten Gruppen gemacht werden können. Und in Bezug auf das Lernen: „Sie können sich kaum vorstellen, wie gut ein kleines Kind von einem älteren Kind lernt; wie geduldig das ältere Kind mit den Schwierigkeiten des jüngeren ist.“ (Montessori 1979, 87) Für die beiden Schülerinnen aus unterschiedlichen Schulstufen, die ich beim Hilfe holen und Hilfe geben beobachten konnte, trifft wahrscheinlich zu: „Werden die Älteren

von den Jüngeren zu Hilfe geholt oder werden sie um Erklärungen gebeten, so müssen diese das eigene Wissen strukturieren, um es verständlich weitergeben zu können. Denn nur was man selbst verstanden hat, kann man anderen erklären.“ (Stein 2014, 7)

## und die Lehrpersonen?

Montessori wird häufig mit den Worten zitiert: „The greatest sign of success for a teacher is to be able to say, the children are now working as if I did not exist“. In dieser Weise nahm ich auch die Arbeitssituation in der Schule am See wahr. Zwar waren die Lehrerinnen mit Einführungen in Aufgaben für einzelne Kinder oder einfühlsamem Beobachten beschäftigt, jedoch ein beträchtlicher Teil der Schüler-innen arbeitete ohne Anregung oder Unterstützung. Dieses Lehrerinnenhandeln wird von der Grundeinsicht getragen, dass nicht der Erwachsene der Baumeister des Kindes ist, sondern das Kind selbst. Im Zentrum steht dabei eine positive Denk- und Sichtweise, die an die Selbstaufbaukräfte des Kindes sowie die Wirkkraft der vorbereiteten Umgebung glaubt und unter dem Grundsatz handelt: Dem Leben helfen, dem Leben dienen (vgl. Montessori [it. 1952] 1989, 254; Montessori 1992, 135).

## die „vorbereitete Umgebung“

Als Antwort auf ihre anthropologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen entwickelt Montessori das Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ (Montessori [1926] 2011a, 66ff; Hammerer 2020b, 221ff). Unter diesem Begriff werden einerseits die räumlich-materiellen Bedingungen für die Entwicklung von Kindern subsummiert, gleichzeitig intendiert dieser Begriff auch eine personale Dimension (die Pädagogin, der Pädagoge als der „lebendigste Teil“ der vorbereiteten Umgebung sowie die altersgemischte Lerngruppe), eine pädagogisch-didaktische Dimension (Welterschließung durch Selbsttätigkeit; die angebotenen Inhalte und Entwicklungsmaterialien orientieren sich an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder). Am Beispiel der Schule am See soll die räumlich-materielle Dimension näher beleuchtet werden.

**Räume wirken, Räume bilden:** Freiarbeit als Zentrum der Bildungsarbeit in Montessori-Einrichtungen bedarf einer adäquaten Raumgestaltung, denn, so Montessori ([it. 1909] 2010, 80), „in der Umgebung liegt

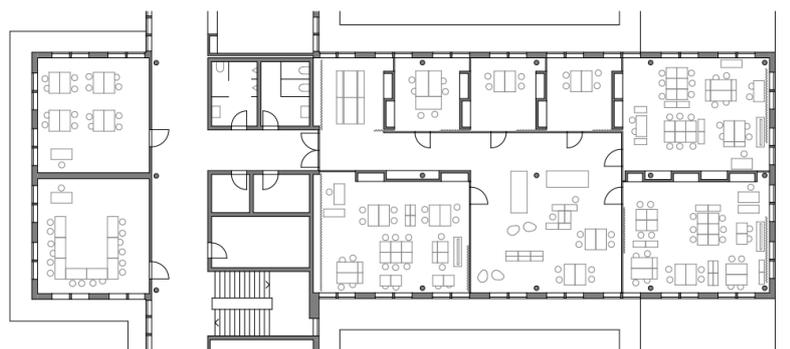
eine erzieherische Kraft, die alles um sie herum durchdringt.“ Dieser Wirkkraft waren sich die Nutzer·innen der Schule am See bewusst und nahmen sich in der „Phase Null“ mit dem Auslober des Wettbewerbs, DI Gerhard Gruber, und dem in der Bildungsdirektion Vorarlberg Zuständigen für Schulentwicklung, Mag. Christian Kompatscher, viel Zeit für den Entwurf eines räumlich-pädagogischen Konzepts, das vom Architekturbüro Baumschlager, Hutter & Partner nicht nur überzeugend umgesetzt, sondern in den Planungsphasen nach dem Wettbewerb mit den Betroffenen noch optimiert wurde.

Montessori erkannte schon zu Beginn des vorigen Jahrhunderts, dass der Raum, seine Ausstattung und der Umgang miteinander und mit den Gegenständen sich wechselseitig bedingen. Räume haben erhebliche Wirkungen auf das Bedingungsgefüge des Lernens, soziale Kontakte, körperliches Verhalten, auf alle Interaktion und Kommunikation. Montessori sieht dies deutlich, wenn sie formuliert: „Intellektuelle Neugier, Spannung und Entdeckung erfordern eine kontinuierliche Interaktion zwischen Kind und Umgebung“ (Montessori [1926] 2011a, 68).

Nur in einer Lernumgebung, die es zulässt, dass das Kind aktiv in die Welt der Dinge hineingreifen und sie damit be-greifen kann, ist erfolgreiches Lernen möglich. Eine Umgebung stimuliert umso mehr zum Lernen, als sie es ermöglicht, sich als Handelnde·r zu fühlen. Der Raum kann Aktivität auslösen, indem er Potenzial für Exploration enthält. Die Lernenden können in einer aktivierenden Umgebung zu Hauptakteur·innen des Lernvorgangs werden, weil die Dinge (insbesondere die Entwicklungsmaterialien) selber sie auf eine selbstinstruierende Lernspur bringen. Optimale Lernprozesse erfordern das unmittelbare leibliche Beteiligtsein, das sinnhafte Verwobensein in einer Situation bzw. in einem Erfahrungsraum. Eine Arbeit, die die ganze Person erfasst, erzeugt wiederum selbst eine bestimmte räumliche Atmosphäre, der Raum wird als Raum der Aktivität, der Konzentration, des gegenseitigen Helfens, des ordnenden Tuns usw. empfunden.

## Gestaltungsansprüche

**Raumgröße und Raumgestalt:** „In unserer pädagogischen Einrichtung hat der Raum den Zweck, dem Kind zu erlauben, sich frei zu entwickeln, und zwar stets um frei zu handeln, sodass es in Freiheit all das tun kann, was den Bedürfnissen seiner Intelligenz entspricht.“ (Montessori [engl. 1997] 2014a, 237)



**ABB 04** Schule in Hard am See: Der Cluster als kleines Dorf im großen:  
Architektur Baumschlager Hutter Partners © 2021 nAB

In den Clustern (→ nAB410) der Schule am See öffnen sich Räume und Zonen verschiedener Größe zueinander und somit entsteht ein Kontinuum miteinander in Beziehung stehender Lern- und Erfahrungsräume. Montessori berichtet, sie habe unter Mitarbeit von Architekt:innen, Künstler:innen und Psycholog:innen mit Sorgfalt die Größe und Höhe der Räume und die künstlerischen Elemente ausgewählt und darauf geachtet, dass „ein großer Teil des Bodens frei bleibt“ (Montessori [engl. 1914] 2011b, 168). Geradezu idealtypisch lässt sich dies in der Schule am See beobachten. Für die freie Wahl des Arbeitsplatzes ist Bewegungsfreiheit gegeben. Die Schüler:innen können Materialien auf passierbaren Wegen aus den Regalen holen, an den entsprechenden Arbeitsplatz, z. B. auf einen am Boden aufgelegten Teppich, bringen und finden dort ausreichend Platz für ungestörtes Arbeiten vor.

Wo in anderen Schulen Lehrer:innen einen beträchtlichen Teil ihrer Kraft benötigen, um in beengten Räumen und weitläufigen Fluren zu disziplinieren, schafft die Clusterstruktur – das kleine Dorf im großen – als Raumerweiterung eine Entlastung, gibt Möglichkeiten für Rückzug und lässt gleichzeitig Beziehungsgefüge entstehen, die in einer Klasse kaum möglich sind. Soziales Leben mit all den Prozessen des Miteinandersprechens, des Sich-Verabredens, des Den-anderen-Tolerierens, des gemeinsamen Arbeitens, des Sich-Beachtens, des Sich-Stellens, des Sich-Mut-Machens, des Hilfe-Erfahrens, des Gebens und Nehmens wird hier möglich, weil die Schule im Sinne einer „Polis“ (Hentig 2003, 222) organisiert ist. Ein überschaubarer Ort, an dem jede und jeder erfährt, dass sie / er gebraucht wird. Eine lebendige Gemeinschaft, in der man es genießt, gesehen zu werden, in der man lernt, sich zu zeigen, in der man einander achtet und aufeinander achtet und die aktive Teilhabe an der Gesellschaft schrittweise vorbereitet.

**Klarheit – überschaubare Struktur:** Die äußere Klarheit und Struktur soll das Kind beim Aufbau von inneren Ordnungen unterstützen. Freie Arbeit ist in einem völlig ungeordneten Raum, der einer Rumpelkammer

ähnlich ist, nicht möglich. Eine mit Reizen überflutete Umgebung bewirkt beim Kind Unsicherheit. Eine zum Tätigsein auffordernde Raumgestaltung ist hingegen Ausdruck einer pädagogisch reflektierten Absicht, die sich den aktiven Lern- und Bildungsprozessen von Kindern verpflichtet. Die Pädagog:innen der Schule am See sehen es daher als eine ihrer zentralen Aufgaben, eine klar strukturierte und geordnete Umgebung zu gestalten. Die offenen Regale mit den Materialien sind wesentlicher Teil des räumlichen Arrangements, das das einzelne Kind in seinen Aktivitäten unterstützen soll. Die durchdachte Vorbereitung und Anordnung der Materialien deutet auf den eigentlichen Sinn der Materialien hin. Sie sollen der aktiven, konzentrierten Auseinandersetzung dienen. Die Materialien sind daher nach Bereichen sortiert. Innerhalb der Bereiche ist es wichtig, dass Kinder den aufbauenden Charakter im Sinne einer „Didaktischen Leiter“ durch entsprechende Anordnungen erkennen können. Die exakte Ordnung in den Regalen signalisiert dem Kind auch, das ausgewählte Material sorgfältig zu behandeln und später wieder im vorgefundenen Zustand einzuordnen.

**Angepasste Einrichtungsgegenstände:** „Der erste Schritt ist, die Klassen in richtige kleine Kinderhäuser umzuwandeln und sie mit solchen Dingen auszustatten, die der Statur und den Kräften der hier beherbergten Wesen entsprechen.“ (Montessori [1965] 2014b, 44). Nach Montessori (vgl. [1926] 2011a, 67) müssen die Einrichtungsgegenstände den Kindern so angepasst sein, dass diese sie von der Stelle rücken können, wie die Erwachsenen die Möbel in der Wohnung. Der passende Arbeitsplatz ist wesentliche Voraussetzung für die Lerntätigkeit. Auf die Wirkkraft der Dinge im Raum, zu denen auch alle Schulmöbel gehören, weisen z. B. die Soziologinnen Laura Kajetzke und Jessica Wilde (2013, 179). Sie zeigen auf, dass die Dinge im Raum „Mit-Akteure“ in der Erzeugung der sozialen Wirklichkeit Schule“ sind und damit sowohl auf der Person- als auch der Objektebene ermöglichen, unterstützen, behindern, anbieten, ermutigen, nahelegen, ausschließen usw. können. Aus diesen Gründen wurde bei der Planung der Schule am See der Einrichtung besonderes Augenmerk gewidmet. Karin Dorner (2020, 254), Leiterin der Grundschule, dazu: „Bei der Möblierung hinterfragten wir jedes Detail. Was braucht es wirklich? Uns reichten z. B. zwei Tischhöhen, die wir mit höhenverstellbaren Rollsesseln ausgleichen. Die Tischhöhe ist den mobilen Regalen angepasst, die aneinandergestellt werden können – so schaffen wir unterschiedliche kleine Büros und Arbeitsplätze. Von Vorteil sind die vielen Einzeltische, leichte stapelbare Hocker und zahlreiche Modulteile, mit denen gebaut werden kann. Die Kinder sitzen mal auf dem Boden und arbeiten an niedrigen Tischchen, stecken die Teile zu Bänken und Kojen zusammen oder planen ihre nächsten Aufgaben hinter einem Regal.“

Schulmöbel spielen also eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Gestaltung von Unterricht und Schulleben, sie strukturieren schulische Praktiken. Die in der Praxis zunehmende Vielfalt an Lern- und Unterrichtsformen müsste daher auch in den Möbeln eine Entsprechung finden. Der Blick in viele Schulklassen (auch in manchen Neubauten) zeigt jedoch, dass die vorhandenen Schulmöbel die notwendige Flexibilität für die verschiedenen Lernsettings nicht unterstützen. Vor allem die Doppeltische mit den Bankfächern haben in sich eine Tendenz zur Stellung in „Busformation“ (alle Schüler:innen sitzen hintereinander mit Blickrichtung nach vorne zur Lehrperson bzw. auf das inzwischen oft dominierende interaktive Board). Norbert Grube und Veronika Magyar-Haas (2012, 136) beklagen daher zurecht: „Schulbänke richten die zum unbeweglichen Stillsitzen verordneten Körper der Schülerinnen und Schüler fixierend und gleichförmig neben- und hintereinander aus.“ Von den Schulmöbelfirmen gehen nach wie vor zu wenig Impulse für die heute erforderliche Vielfalt an Möbeln aus.



ABB 05 Die Wirkkraft der Dinge © 2019 Katharina Rosenberger

**Ästhetik – Wohnlichkeit:** Unsere Schulen werden für immer mehr Kinder zu jener Lebenswelt, in der sie einen großen Teil des Tages verbringen – dies trifft auch für die Schule am See zu. Montessori legte großen Wert auf eine Umgebung, die Wohnlichkeit ausstrahlt, eine Umgebung, in der sich die Kinder wohlfühlen. Sie schreibt ([1926] 2011a, 69): „Das Haus der Kinder soll in den kleinsten Einzelheiten schön und gefällig sein, denn Schönheit ermuntert zur Tätigkeit, zur Arbeit.“ Michael Klein-Landeck und Tanja Pütz (2013, 58) unterstreichen diesen Anspruch in ihrer Analyse der vorbereiteten Umgebung in Montessori-Einrichtungen und betonen: „Eine ästhetische Gestaltung fördert das Wohlbefinden aller Menschen im Raum, schult ihren ästhetischen Sinn und regt zu

einem pfleglichen Umgang mit Einrichtungsgegenständen, Materialien und anderen Dingen der Umgebung an“. Auch Pflanzen, Aquarien, Terrarien oder Ausstellungsbereiche für Arbeiten von Kindern können den Wohncharakter unterstützen – eine Anregung für die Schule am See!

In Bezug auf die eingesetzten Materialien wurde für diese Schule ein Konzept gewählt, das mit dem lebendigen, vielfältigen Schulleben korrespondieren sollte. Da im schulischen Alltag vor allem die Schülerinnen und Schüler Farbe und Lebendigkeit ins Innere bringen, aber auch die Montessori-Materialien in ihrer Wirkkraft zur Geltung kommen müssen, wollte sich das Architekturbüro in den Materialien zurücknehmen. „Wir wollten vermeiden, über Farbe oder sehr vielfältig gestaltete Oberflächen Unruhe in das Gebäude zu bringen“, so Ralf Bernhardt im Interview mit Franz Hammerer. Weiters erläutert er: „Wir wollten Freundlichkeit erzeugen durch viel Licht, das Weiß reflektiert das Licht von außen und bringt damit wieder Licht und Leben in den Raum hinein.“ Einen Kontrast zu den weißen Flächen stellen die Fußböden und inneren Fassadenteile dar. Im gesamten Schulgebäude sind die Fußböden aus Buchenholz, ebenso die Fassadenteile. Der Holzboden schafft eine angenehme, wohnliche Atmosphäre. Dies ist besonders für die Grundschul Kinder, die viel am Boden arbeiten, wichtig. Um sowohl innerhalb der Cluster als auch nach außen Durchlässigkeit und Transparenz zu schaffen, wurde viel Glas eingesetzt. Dadurch öffnen sich die einzelnen Lernlandschaften zueinander. Vorhänge in den Klassen ermöglichen zwar ein kurzzeitiges Abtrennen, sie werden aber kaum eingesetzt.

## abschließend

Schulen sind wie Schulen sind, Klassenräume sind wie Klassenräume sind. Diese Haltung hielt sich Jahrzehnte und fand in aneinandergereihten, gerasterten Klassen, riesigen Treppenhäusern, weiträumigen Gängen und uniformen Möbeln ihren Ausdruck. Erstaunlich ist, dass auch in der Pädagogik die Beziehung von Lernen und Raum lange Zeit wenig Beachtung fand. Erst seit etwa 20 Jahren kommt das Thema des Raumes wieder verstärkt ins Blickfeld, wobei hier zweifellos die Innovationsantreiber im Bildungsdiskurs, zu denen die Einführung ganztägiger Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, eine neue Lernkultur mit einer großen Vielfalt an Lern- und Unterrichtsformen, Inklusion, vermehrte Arbeit im Lehrer·innen-Team u. a. zählen, eine wesentliche Rolle spielen. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigt jedoch, dass es bereits um 1900 eine Reihe reformpädagogischer Ansätze gab, die für ihre neuen Bildungskonzepte veränderte Räume forderten und auch realisier-

ten. Dazu gehört etwa das Konzept von Célestin Freinet (1896–1966) mit verschiedenen Arbeitsateliers (darunter eine Druckerei), der Jena-Plan von Peter Petersen (1884–1952), der über neue Möbel die Arbeit in Gruppen und die Selbstbetätigung und Mobilität der Schüler·innen in altersgemischten Lerngruppen unterstützen wollte. In Amerika war es vor allem Helen Parkhurst (1887–1973) mit dem Dalton-Plan. Sie hat die traditionellen Klassenzimmer in „Laboratorien“ mit vielfältigen Materialien umgestaltet, die von Schüler·innen aus verschiedenen Lerngruppen in Freiarbeitsphasen, „Daltonphasen“, gemeinsam benützt werden. Dieses Konzept wird in Österreich von der Initiative COOL (Cooperatives offenes Lernen) seit 1996 erfolgreich umgesetzt. Welche Rolle in der Pädagogik Maria Montessoris (1870–1952) dem Raum, der vorbereiteten Umgebung, als Medium der Pädagogik zukommt, wird im vorliegenden Beitrag beispielhaft dargelegt.

Es ist zweifelsohne bemerkenswert, dass von diesen reformpädagogischen Konzepten nach wie vor entscheidende Impulse für die Gestaltung von erfolgreichen Lern- und Bildungsprozessen sowie für eine Neudefinition und Neuorganisation des Raumes ausgehen können.

## Verbindungen

- nAB101 aus sich heraus lernen
- nAB410 clustern
- nAB411 zentriert clustern
- nAB412 seitig clustern

## Literatur

- Csikszentmihalyi, Mihaly (2019): Flow. Das Geheimnis des Glücks. 7. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta. [engl. Erstausgabe 1990]
- Grube, Norbert & Magyar-Haas, Veronika (2014): Körper in Bildungsräumen. Positionierung, Anpassung, Neukonstituierung. In: Hildegard Schröteler-von Brandt, Thomas Coelen, Andreas Zeising & Angela Ziesche (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript Verlag, 133–144.
- Hammerer, Franz (2020a): 100 Jahre Montessori-Pädagogik in Österreich – eine pädagogische Bewegung im Fluss der Zeit. In: Franz Hammerer, Theresia Herbst & Wilhelm Weinhäupl (Hrsg.): Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt. Wien: Westermann Verlag, 14–27.
- Hammerer, Franz (2020b): Die Vorbereitete Umgebung. In: Franz Hammerer, Theresia Herbst & Wilhelm Weinhäupl (Hrsg.): Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt. Wien: Westermann Verlag, 221–230.

- Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz.
- Kahl, Reinhard (2006): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Weinheim: Beltz.
- Kajetzke, Laura & Wilde, Jessica (2013): Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler. In: Wolfgang Schönig & Christina Schmidlein-Mauderer (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern: hep verlag, 163–182.
- Klein-Landeck, Michael & Pütz, Tanja (2013): Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. 3. Aufl., Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (1979): Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Herausgegeben von Günter Schulz-Benesch. Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (1989): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Herausgegeben von Paul Oswald & Günter Schulz-Benesch. Freiburg: Herder. [it. Erstausgabe 1952]
- Montessori, Maria (1992): Dem Leben helfen. Herausgegeben von Günter Schulz-Benesch. Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (2008): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Herausgegeben von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg: Herder. [Erstausgabe 1926]
- Montessori, Maria (2010): Die Entdeckung des Kindes. Gesammelte Werke, Band 1. Herausgegeben von Harald Ludwig. Freiburg: Herder. [it. Erstausgabe 1909]
- Montessori, Maria (2011a): Das Kind in der Familie. Gesammelte Werke, Band 7. Herausgegeben von Franz Hammerer & Harald Ludwig. Freiburg: Herder. [Erstausgabe 1926]
- Montessori, Maria (2011b): Praxishandbuch der Montessori-Methode. Gesammelte Werke, Band 4. Herausgegeben von Harald Ludwig. Freiburg: Herder. [engl. Erstausgabe 1914]
- Montessori, Maria (2014a): Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915. Gesammelte Werke, Band 5. Herausgegeben von Ela Eckert & Harald Ludwig. Freiburg: Herder. [engl. Erstausgabe 1997]
- Montessori, Maria (2014b): Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Besorgt und eingeleitet von Michael Berthold. 12. Aufl., Wiebelsheim: Quelle & Meyer. [Erstausgabe 1965]
- Schönig, Wolfgang (2013): Fazit von Wolfgang Schönig. In: Wolfgang Schönig & Christina Schmidlein-Mauderer (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern: hep verlag, 269–270.
- Stein, Barbara (2014): Die Montessori-Grundschule in Theorie und Praxis. Freiburg: Herder.

## Schlagworte

Montessori-Pädagogik, Freiarbeit, Polarisierung der Aufmerksamkeit, Altersmischung, Vorbereitete Umgebung, Cluster, Lernlandschaft, Erfahrungsraum, Schulmöbel