

Schörlpädagogik. Ein pädagogischer Ansatz für den Kindergarten/die Kita in heutiger Zeit (?)

Manfred Berger

Einleitung

Bei der Schörlpädagogik handelt es sich um einen nach Mater Margarete Schörl (1912-1991)^[1] benannten pädagogischen Ansatz in Kindergärten/Kitas^[2]. Die Ordensfrau, die der Kongregation der Englischen Fräulein (seit 2004 Congregatio Jesu) angehörte, hatte eng mit Margarete Schmaus (1903-1988)^[3] zusammengearbeitet und mit ihr einige Fachbücher veröffentlicht (siehe Literaturverzeichnis). Beide Frauen waren Österreicherinnen, ausgebildete Kindergärtnerinnen sowie Montessoripädagoginnen. Sie leiteten u.a. viele Jahre Vorschuleinrichtungen: Schörl in Krems einen „Versuchskindergarten zur Erziehungsreform“ und Schmaus einen städtischen Kindergarten im 21. Wiener Gemeindebezirk. Demzufolge basiert die Schörlpädagogik überwiegend auf Erfahrungen aus der „gelebten Praxis“, in Auseinandersetzung sowohl mit den Klassikern der Frühpädagogik, Friedrich Fröbel (1782-1852) und Maria Montessori (1870-1952), als auch mit den damaligen neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Entwicklungs-, Lern- und Tiefenpsychologie, Gruppenpädagogik, Verhaltensforschung etc.

Allgemein hatte die Schörlpädagogik ab Anfang der 1950er bis weit in die 1970er Jahre die deutschsprachige Kindergartenpädagogik geprägt. Eine noch lebende Zeitzeugin, Sr. M. Imelda Huf (* 1931), die in Augsburg einen Kindergarten leitete und viele Jahre am Augsburger „Seminar für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen des Klosters Maria Stern“ unterrichtete, berichtet, dass die Schörlpädagogik „nicht nur in den Kindergärten der Sternschwestern Anklang fand sie wurde auch bei den städtischen Kindergärten zunehmend hochgeschätzt, wo unsere Schülerinnen arbeiteten und dorthin die frühpädagogische Reform brachten“ (zit. n. Berger 2017, S. 65).

Mater Schörl hielt unzählige Fortbildungskurse im deutschsprachigen Raum^[4]. Dadurch mitbedingt kristallisierte sich im Laufe der Zeit immer mehr die Wortschöpfung Schörlpädagogik heraus. Die Ordensfrau war noch zu Lebzeiten entschieden dagegen, ihre und die von Schmaus gewonnen Erkenntnisse in irgendein pädagogisches Konzept zu pressen, da ein solches „und sei es noch so gut“ in eine Erstarrungsform gerät und „damit in Widerspruch zu sich selbst und seinem Schöpfer... Die Pädagogik soll Dienst am Leben sein. Das Leben aber fließt, unentwegt verändert es sich, und damit ändern sich auch die pädagogischen Bedürfnisse und Notwendigkeiten, aber auch die pädagogischen Möglichkeiten“ (Schörl 1956, S. 214). Wie jeder pädagogische Ansatz ist auch die Schörlpädagogik etwas Vorläufiges, nichts Abgeschlossenes, etwas das sich in einem ständigen Prozess befindet. Das bedeutet: Die Schörlpädagogik muss zukunfts offen bleiben, sie ist immer wieder auf neue mit der (pädagogischen/gesellschaftlichen) Wirklichkeit abzugleichen, um Veränderungen und Lücken festzustellen und die eigene pädagogische Praxis reflektieren zu können.

Überwiegend in konfessionell gebundenen Vorschuleinrichtungen wird heute nach der Schörlpädagogik gearbeitet, bspw. in den Kindertagesstätten der Caritas Hannover^[5]. Ein weiteres Indiz für die Aktualität der Schörlpädagogik ist, dass seit einigen Jahren die Katholische Erwachsenenbildung in der Diözese Hildesheim Hannover Schörlpädagogik-Zertifikationskurse durchführt^[6].

Die Anziehungskraft der Schörlpädagogik beruht u.a. nicht nur auf ihrer erfolgreichen pädagogischen Praxis, sondern auch auf ihrer ganzheitlichen Sicht des Kindes sowie ihrem christ-

lichen (humanistischen/demokratischen) Weltbild, das den Erziehungspersonen Sinnorientierung und Handlungssicherheit vermittelt. Dabei handelt es sich um folgende (eigentlich selbstverständliche) Wert-Axiome (von gestern, für heute und für morgen): Menschenwürde, Solidarität, Gemeinwohl, Friedensfähigkeit, vorurteilsfreie (internationale und interkulturelle) Toleranz, Partizipation, Mitgestaltung, Subsidiarität, Freiheit und Verantwortungsbewusstsein. Aus der Erfüllung dieser Aufgaben heraus leistet der Kindergarten auch „funktionale Erziehungshilfe für die Eltern... Es ist die Arbeit an den Kindern, durch die hindurch die Kindergärtnerin am besten auf die Eltern einwirken kann“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 7). Und anderen Orts vermerken Schmaus und Schörl:

„Sicher ist: Was immer wir für unsere Kinder tun, das kommt auch den Eltern zugute; was immer wir an den Kindern unterlassen, das versäumen wir auch an den Eltern“ (Schmaus/Schörl 1968, S. 66).

Wie jeder frühpädagogische Handlungsansatz geht die Schörlepädagogik davon aus, dass Kinder grundsätzlich über eine große Selbstbildungskraft verfügen. Mit Unterstützung ihrer erwachsenen Bezugspersonen eignen sie sich aktiv die Welt sowie deren Regeln an und erlangen mit ihrer Hilfe grundlegende Fähigkeiten auf dem Weg zur Selbständigkeit.



Margarete Schörl (1912-1991) (Quelle: Fachstelle: BEF/ÖNB-Bildarchiv/picturedesk.com)



Margarete Schmaus (1903-1988) (Quelle: Ida-Seele- Archiv)

Mitmenschlichkeit und Vorbild

Ein wichtiges Erziehungsziel der Schörlepädagogik ist die „Entfaltung Mitmenschlichkeit“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 10) Demzufolge hat der Kindergarten das Bedürfnis des Kindes nach Führung und Freiheit, nach Geborgenheit und Schutz zu erfüllen – die Fundamente der Mitmenschlichkeit schlechthin:

- „Das Kind braucht Geborgenheit und Schutz, also Freisein von Angst und Gewalt, um selber Vertrauen und Liebe... entwickeln zu können.
- Es braucht Führung, die es ohne Gewalt weist und lehrt.
- Es braucht Freiheit, um lernen und in die offene Welt ausgreifen zu können“ (ebd., S. 10).

Des Weiteren kann Erziehung zur Mitmenschlichkeit nur gelingen, wenn das Bedürfnis des Kindergartenkindes nach Beziehung und Bindung erfüllt wird, es in seiner unmittelbaren Umgebung stabile tragfähige Verhaltensmodelle Erwachsener vorfindet, an denen es sich orientieren und seine eigene Lebensorientierung aufbauen kann. Heute diskutieren wir dies unter den Begriff „Bindung“. Dazu schreiben Schmaus und Schörl:

„Diese Bereitschaft betrifft aber im Kleinkindalter nicht zuerst die Bindungsfähigkeit an andere Kinder, nicht sie zuerst und nicht allein sie. Notwendig ist zuerst die Bindung des Kindes an die Kindergärtnerin; sie ist es, die dem einzelnen Kinde das Zusammensein mit anderen Kindern ermöglicht... Es ist kein Zufall, daß F. W. Fröbel zuerst nicht von einer Kindergärtnerin, sondern von einer Kindermutter gesprochen hat. Er unterstrich damit die Bedürftigkeit des Kleinkindes nach Bindung an eine mütterliche Betreuerin im Gruppenleben“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 27 f.).

Positive Beziehungs- und Bindungserfahrungen sind für die soziale, geistige, emotionale sowie kreative Entwicklung, als auch für das körperliche und seelische Wohlbefinden des Kindes lebensnotwendig. Weitere evidente Entwicklungs- und Erziehungsaufgaben kommen hinzu, nämlich das Kind entsprechend seinen Begabungen und Kompetenzen, seinem seelischen, geistigen und körperlichen Wachstum optimal zu fördern, zu begleiten und zu unterstützen, als auch seine Wahrnehmungsebenen zu erschließen, zu entwickeln und zu stärken. Dabei geht die Schörlpädagogik davon aus, dass Kinder eigenständiger und in ihrem Verhalten planvoller, strukturierter, normorientierter und selbstaktiver sind, als manche Erwachsene annehmen. Das heißt letztlich für den Erziehungsprozess im Kindergarten: Möglichst viel Anregung für die Kinder bieten, möglichst große Eigenaktivität der Kinder zulassen und nur wo nötig seitens der Kindergärtnerin eingreifen.

Am Anfang jeder Erziehungsarbeit steht das Annehmen des Kindergartenkindes, so wie es ist, mit seinen Stärken, mit seinen Fehlern und Schwächen. Da jedes Kind ein Individuum ist und keines dem anderen gleicht, bedeutet dies für den Kindergarten, dass er jedem Kind einen ihm entsprechenden Entfaltungsraum bieten muss. In diesem Zusammenhang sind die bisherige Entwicklung des Kindes sowie seine besondere Lernfähigkeit und Bildsamkeit zu berücksichtigen. Ferner ist darauf zu achten, welche Spiel-/Aktivitätsangebote im Kindergarten zur Verfügung stehen und wie die Räume ausgestaltet sind.

Da Kinder nicht Grundsätzen nachleben können, sondern nur Menschen und weil sie nichts so stark formt wie das Sein und Tun des Erwachsenen, weist die Schörlpädagogik ausdrücklich auf seine Vorbildfunktion hin. Sein Verhalten bestimmt das imitatorisch-identifikatorische Lernen der ihm anvertrauten Kinder. Dazu äußern sich Schörl und Schmaus wie folgt:

„Auch das Drei-, Vier-, Fünf- und Sechsjährige lernt mehr und eindringlicher, ohne in bewußtem Abstand von seinem Vorbild zu stehen. Gerade dies ist von größter Wichtigkeit, denn dies zeigt, daß ein Kleinkind sich seinem Vorbild nicht entziehen kann... [Das Kind; M. B.] erwirbt ja sein Welt- und sein Menschenbild noch ohne Reflexion, eben nur aufgrund des identifikatorischen Lernens. Noch wirkt der Erzieher beispielhaft, sei dieses Beispiel gut oder schlecht... Was er den Kindern vor-lebt, werden sie ihm nachzuleben versuchen; im Kindergartenalter besteht noch viel Empfänglichkeit dafür. Die Unterweisungen im Umgang mit Menschen und Dingen beruhen als Lehrform ganz auf der Wirkung des vor-bildhaften Tuns des Erziehers; ebenso sein ganzes weiteres Verhalten, besonders aber sein Verhalten als Mit-

mensch. Das Kleinkind ist in seiner Beziehung zu Mitmenschen, aber auch Tieren und Pflanzen und nicht zuletzt zu den Dingen, mit denen es umgeht, ungemein stark vom Vorbild seiner Erzieher abhängig“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 69 ff.).

Nachgehende Führung

Voranstehend ist schon darauf hingewiesen worden, dass Erziehung ohne Führung und Freiheit nicht denkbar ist. Die Pädagoginnen wussten darum, dass die Freiheit jedem Menschen gegeben und gleichermaßen aufgegeben ist, um verantwortlich damit umzugehen. Führung und Freiheit sind notwendige Erziehungsmittel, sie schließen einander nicht aus:

„Das Kind gedeiht, wenn Freiheit und Führung gut gegeben werden. Freilich kann alles mißverstanden werden; so wurde Freiheit schon oft von einer Seite als Richtungslosigkeit, Unordnung und Enthemmung verstanden, von einer anderen Seite aber tatsächlich so praktiziert; Führung hingegen als Zwang, Drill und Druck. Um solchen Mißbrauch zu verhindern, müßte erkannt werden, daß das kleine Kind selber nicht frei sein kann. Es kann dies nicht sein, weil es dazu noch nicht reif ist. Äußerliche wie innerliche Freiheit als Zustand setzen Reife voraus, gereifte Kräfte, die voll eingesetzt werden können... Trotzdem muß das Kind zur Freiheit geführt werden. Blicke es ohne diese Führung, so gelangte es nur zu Unsicherheit und in Ungeborgenheit, niemals zur Freiheit... Darum muß die Kindergärtnerin die Freiheit ihrer Kinder in ihre Verantwortung aufnehmen und bewahren“ (ebd., S. 56 f.).

Aber welche Art von Führung ist angebracht, zumal es unterschiedlichste Führungsformen gibt? Schörl und Schmaus greifen die von Friedrich Fröbel stammenden Worte „Nachgehen“ und „Beachtendes Nachgehen“ auf⁷¹. Damit meinte der große Pädagoge „ein sorgfältig und ehrfürchtig aufs einzelne eingehende Suchen der Umstände und Zusammenhänge, des Verstehens der Ursachen des kindlichen Lebensganges“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 41).

Nachgehende Führung, Maria Groh spricht hier von einem „freundlich-lenkenden‘ Erziehungsstil“ (Groh 2002, S. 8), die ebenso „schwierigen Kindern“ aus ihrer Problematik helfen kann (vgl. Schmaus/Schörl 1978, S. 74 ff.), ist ein „besonders sorgfältig fundiertes pädagogisches Handeln“ (ebd., S. 64), das bewusst durch systematische Beobachtung der Kinder „notwendige *Wegweisung* gibt, natürlich auch aufgrund allgemeiner Entwicklungsgesetzlichkeiten, jedoch immer bereit ist, zurückzutreten zugunsten der Aktivität des Kindes“ (ebd., S. 63). Eine solche Führung schreibt den Kindern nicht vor, was sie zu tun und zu unterlassen haben:

„Nachgehende Führung hilft, wo Hilfe nötig ist, denn das Nachgehen lässt erkennen, welches Kind Hilfe braucht und welcher Art diese Hilfe sein soll. Nachgehende Führung lässt kein Chaos aufkommen; durch die Aktivität der Kinder und die Aufmerksamkeit des Erziehers entsteht eine geordnete Situation, in der Lehr- und Lernprozesse in allen Bereichen, besonders aber im Sozialbereich, vor sich gehen können“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 63 f.).

Die Fröbelsche Führungsform, mit all ihren Teilformen, dem beachtenden Nachgehen, dem umsichtigen Vorsorgen, dem verstehend helfenden Führen, ist dann nachgehend, „wenn sie dirigistische und autokratische Beeinflussung nicht nur bewußt vermeidet, sondern ebenso bewußt den Kindern aufgrund von systematischen Beobachtungen notwendige ‚Wegweisung‘ gibt, natürlich auch aufgrund allgemeiner Entwicklungsgesetzlichkeiten, jedoch immer bereit ist zurückzutreten zugunsten der Aktivität des Kindes... Da die nachgehende Führung weitgehend auf systematischer Beobachtung der Kinder beruht, muß sie sich viel den einzelnen Kindern zuwenden; das aber schließt auch das Überwiegen des Kollektivismus aus. Trotzdem kann nachgehende Führung sich auch mehreren Kindern zugleich, auch der ganzen Gruppe, zuwenden, dies aber ‚immer aufgrund der Einzelführung‘. Dies bewirkt, daß nachgehende

Führung auf autokratisches Bestimmen zwar verzichtet, daß sie den Kindern ihr Tun nicht vorschreibt, es aber vorbereitet, begleitet und fördert“ (ebd., S. 63). Sie formt vor allem „die Qualität der sozialen Interaktion; nachgehende Führung macht die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, aber auch zwischen den Kindern untereinander humanermenschlicher. Dadurch wird nachgehende Führung zu einem Lernprozeß, vollzogen von der Erzieherin, beantwortet von den Kindern in ihren Lernprozessen“ (Schörl 1976, S. 29).

Nachgehende Führung kann an drei möglichen Formen des Nachgehens deutlich gemacht werden:

„dem Kind buchstäblich *n a c h-g e h e n*, das heißt u. a.:

- sehen, welches Spielmaterial, welchen Spielbereich und welche Spielpartner das Kind vorwiegend wählt und ihm dabei eine notwendige Ermunterung geben
- hören, was es sagt, wie es spricht und damit erkennen, welche Eindrücke es beschäftigen
- beobachten, wie es sich bewegt, wie seine Fein- und Grobmotorik entfaltet ist, wie es Kontakt knüpft...

dem Kind *n a c h-s c h a u e n*, das heißt u. a.:

- wahrnehmen, wie sich die erspürte Befindlichkeit des Kindes (heiter-fröhlich oder aggressiv-zerstörerisch) auswirkt
- bemerken, welche Freundschaften sich anbahnen oder ob Kinder evtl. in eine negative Rolle gedrängt werden
- bemerken, ob und wie das Kind Impulse im Gruppenraum aufgreift
- Dem Blick des zurückschauenden Kindes noch begegnen, ihm zulächeln, zurücknicken und es dadurch bestätigen oder aber ermahnen

dem Kind *n a c h-s i n n e n* heißt:

- bedenken, wie sich das Kind in bestimmten Situationen... verhalten hat
- schriftliches Festhalten der Beobachtungen, wobei die jeweilige Situation in Verbindung mit dem Entwicklungsstand und möglichst dem familiären Hintergrund reflektiert wird“ (Hilbers/Jostock 1989, S. 153 f.).

Raumteilverfahren

In pädagogischen Kreisen wird die Metapher des Raumes „als Erzieher“ – so der Haupttitel des Buches von Matthias Wilk (2016)^[8] – immer wieder hervorgehoben. Die Reggio-Pädagogik bezeichnet den Raum als „dritten Erzieher“. Diesem Verständnis entsprechend sind Kinder die ersten, die Erziehenden die zweiten und Räume die dritten Pädagogen (vgl. Knauf 2017, S. 48 f.). Für den frühkindlichen Bildungsforscher Gerd E. Schäfer ist der Raum der „erste Erzieher“, weil er, unabhängig davon, ob Menschen anwesend sind, immer konkrete Erfahrungen ermöglicht:

„Der Raum als erster Erzieher ergibt sich als Konsequenz aus einem aktiven Verständnis des Kindes. Aktiv geht es auf eine Welt zu, die sich dem Kind als Vielfalt von Räumen öffnet. Aktiv pendelt es zwischen sozialen Beziehungen und Alleinsein“ (Schäfer 2005, S. 9).

In der Schörlpädagogik hat der Raum nur Bedeutung als pädagogisch gelebter Raum, d. h. in persönlicher Begegnung des Kindes mit Kindern und seiner Kindergärtnerin im pädagogischen Bezug. Demzufolge ist der Raum kein erster, zweiter oder dritter Erzieher, denn nur ein Mensch kann Erzieher sein, der durch nichts zu ersetzen ist. Da aber der Raum ein „heimli-

cher Miterzieher“ ist, er immer auch eine psychologische Wirkung hat, übt seine Gestaltung zweifelsohne „Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Prozesse“ (Wilk 2016, S. 100) sowie „auf Spielmöglichkeiten und Bildungserfahrungen“ (Franz 2016, S. 89) aus.

Der Raum als vorbereitete Umgebung erfüllt zwei Aufgaben: Geborgenheit und Stimulation. Die Kinder müssen sich in ihrem Gruppenraum wohlfühlen. Ein „Wohlfühlraum“ kommt den emotionalen Bedürfnissen des Kindes entgegen; er lädt zum Lernen, Forschen sowie Entdecken ein. Die Raumgestaltung lässt erkennen, wie kindliche Bedürfnisse wahrgenommen werden. Über sie werden „indirekt kulturelle Werte... vermittelt. Erwachsene gestalten Räume, welche ihnen nach ihren (fachlichen) Maßstäben für Kinder geeignet erscheinen. Zwangsläufig werden dadurch Kinder mit Zeitgeist und Kultur vertraut gemacht. Sie eignen sich über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt an“ (Wilk/Jasmund 2015, S. 60).

Mater Schörl beobachtete in dem von ihr geleiteten zweigruppigen Kindergarten im Institut der Englischen Fräulein in Krems, der seinerzeit von 80 Kindern und mehr besucht wurde, „dass sich die große Kinderschar gleichsam von selbst in kleine Interessengruppen auflockert“ (Schörl 1953, S. 21), die Kinder Rückzugsmöglichkeiten bzw. Plätze für ihre unterschiedlichsten Aktivitäten suchten. Schörl berichtet:

„Gestützt auf diese Beobachtungen bot ich nun den Kindern planmäßig Möglichkeiten, sich lebensnahe Spielsituationen selbst zu schaffen und auszubauen. So frage ich etwa schon vor dem Frühstück, damit zum Planen genügend Zeit gegeben ist: ‚Wer möchte heute Baumeister sein?‘ Oder: ‚Ihr könnt euch heute eine Waschküche, einen Marktstand und ein Puppenzimmer einrichten.‘ Ein anderes Mal gibt es eine Küche, eine Werkstatt und eine Nähstube“ (Schörl 1950, S. 81 ff.).



Bilderbuchplatz im Kindergarten von Mater Schörl (Quelle: Fachstelle BEF)



Bauplatz im Kindergarten von Mater Schörl
(Quelle: Fachstelle BEF)



Mater Schörl (Quelle: Fachstelle BEF)

Von ihren Praxiserfahrungen und ungünstigen räumlichen Bedingungen ausgehend, entwickelten und erprobten Schörl und Schmaus in ihren Kindergärten das Raumteilverfahren. Dieses wurde von Sylvia Bayr-Klimpfinger (1907-1980), die sich seinerzeit mit den biologischen Gesetzmäßigkeiten der Lebensraumgestaltung befasste, wissenschaftlich begleitet. Für Letzgenannte, Professorin für Psychologie an der Universität Wien, waren die Ergebnisse des Zoologen und Verhaltensforschers Heinrich Hediger (1908-1992) sowie der Zoodirektorin und Tierpsychologin Monika Meyer-Holzapfel (1907-1995), „die ‚Lebensraumforschungen‘ anstellten, um gewisse Verhaltensstörungen bei in Gefangenschaft lebenden Wildtieren zu bekämpfen“ (Groh 2002, S. 8), Grundlage ihrer wissenschaftlichen Forschungen:

„Klimpfinger wies zwar auf die Problematik hin, die beim Tier gegebenen Verhältnisse auf den Menschen zu übertragen, meinte aber, dass der Mensch hinsichtlich seiner aktiven Reaktionen auf gegebene Lebensbedingungen dem Tier weit näher stehe als etwa in seiner intellektuellen Bewältigung von Situationen. Das Bedürfnis des Menschen nach Schutz und Geborgenheit, nach Überschaubarkeit und Abgrenzung, nach ‚Revierbildung‘ und Orientierung ist eine elementare Forderung für seine Lebensraumgestaltung. So bedeutet die Ecke und Höhle, die Mulde und Nische – kurzum jeder angenehm erfahrbare Raum – eine Voraussetzung für jede sinnvolle Tätigkeit“ (ebd.).



Fröbelkindergarten in Wien mit drei Nischen als Raumteiler (Quelle: Ida-Seele-Archiv)



Bauplatz in einem Kindergarten der 1950er Jahre (Quelle: Ida-Seele-Archiv)

Die Idee des Raumteilverfahrens wurde in Österreich sofort aufgegriffen. Dieses hatte bspw. die Stadt Wien Anfang der 1950er Jahre für den neuerbauten „Friedrich Wilhelm Fröbel Kindergarten“, XX. Stadtbezirk, Kapaunplatz, der zum Vorbild für weitere Kindergartenbauten avancierte, auf eine architektonisch innovative Weise umgesetzt. Die einzelnen Gruppenräume (Spielzimmer) wurden mit drei festen und niedrig gehaltenen „Beschäftigungsnischen“ (Ruhe-, Hauswirtschafts- und Lesenischen) ausgestattet, „in denen sich auch einzelne Kinder absondern können, denn auch diese Kleinen haben zeitweise ungestörte Konzentration nötig“ (Stadtbauamt der Stadt Wien 1952, S. 14). Eine originäre Idee, die nur auf Österreich beschränkt blieb.

Die Schörlpädagogik versteht unter dem Raumteilverfahren eine (indirekte) sozialpädagogische Methode der Führungsarbeit sowie der Spielführung. Es teilt bzw. gliedert den Gruppenraum des Kindergartens in einzelne kleine Spiel-/Aktivitätsbereiche, „äußerlich gesehen, zu Raumteilen“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 30):

„Wesentlich am Raumteilverfahren ist vor allem, daß es vorwiegend das soziale Leben der Kinder beeinflusst: Es bedient sich ‚sozialpädagogischer Lehrprozesse‘ und fördert vorwiegend ‚soziales Lernen‘ der Kinder – und das innerhalb des Spielens; insbesondere fördert es die altersgemäße Gesellung der Kinder zu kleinen spontan sich bildenden Spielgruppen“ (ebd., S. 17).

Anderenorts schreibt Schörl über die pädagogische Bedeutung des Raumteilverfahrens:

„Ich verstehe darunter ein Verfahren, das die Teilung des Raumes durch die Kinder nach deren Aktionsbedürfnis ermöglicht. Daraus ergibt sich die Gliederung der Kindergruppe in kleine Interessengruppen und in einzeln spielende Kinder. Durch das Raumteilverfahren ergeben sich bedeutsame pädagogische Situationen. Schon das Zusammenfinden der Kinder in einer Gruppe verlangt Stellungnahme und freie Entscheidung. Es kommt zu Wahlakten, die dort möglich sind, wo die Kindergärtnerin den Ablauf bestimmt. Darüber hinaus werden sittliche Haltungen grundgelegt, die für das ganze spätere Leben bestimmend sein können. Nicht, daß das Kind ‚arbeitet‘, indem es spielt, ist das Bedeutsame, sondern wie es arbeitet und wie es sich zur Arbeit als selbstgewählter Aufgabe einstellt... Dem Kleinkind ist sein Tun wichtiger als das Ziel seines Tuns. Darum sollen die Kinder immer neu mit Spielraum, Spielding und Spielidee experimentieren können. Deshalb sind fixe Nischen und eingebaute Möbel dem Kinde nicht förderlich“ (Schörl 1956, S. 22 f.).

Gisela Hundertmarck hebt in ihrer 1969 veröffentlichten Dissertation die soziale Komponente hervor, die über die Aufgliederung und Differenzierung des Gruppenraumes im Sinne der Schörlepädagogik bewirkt wird:

„Die Kinder haben viel bessere Möglichkeiten, soziale Beziehungen anzuknüpfen und zu pflegen. Sie können sich zu kleineren und größeren Spielgruppen zusammenfinden, die weitgehend ungestört bleiben, und sie können sich ihrem Spiel mit größerer Intensität widmen, wenn es zum Beispiel eine Bauecke gibt, in der sie ein größeres Projekt planen und durchführen können, oder wenn sich ein Kind in der Lesecke mit Ruhe in ein Buch vertiefen kann“ (Hundertmarck 1969, S. 71).

Die Fröbelexpertin Elfriede Diel, die auf vielen Fortbildungstagungen, Lehrgängen und Vorträgen eng mit Maren Schörl zusammenarbeitete (vgl. Diel 1980, S. 6), würdigt das Raumteilverfahren als "echte Möglichkeit einer pädagogischen Spielführung... Durch die Strukturierung des Raumes wird keineswegs die Geselligkeit und Aktivität der Kinder beeinträchtigt. Das Gegenteil ist der Fall. Das soziale Lernen wird gefördert, ruhige Spielzonen ermöglichen ein intensives ungestörtes Tun und die Schaffensfreude als kreatives Element mit den verschiedensten Ausdrucksmöglichkeiten kann sich verwirklichen. Durch das Raumteilverfahren wird Spielen zu einem intensiven kindgerechten Bildungsprozeß" (Diel 1981, S. 16).



Puppenwohnung und Kaufladen in einem heutigen nach der Schörlepädagogik arbeitenden Kindergarten (Quelle: Ida-Seele Archiv)

Es gibt immobile und mobile Raumteile. Erstgenannte werden von der Kindergärtnerin eingerichtet und sind von vornherein „fest geschützte Plätze“ (Berger 2012, S. 53), die mit einem bestimmten Spiel-, Lern- und Beschäftigungsmaterial ausgestattet sind. Solche festen Raumteile sind der Bauplatz, die Puppenwohnung, der Bilderbuchplatz, die Haushaltsecke u.a.:

„Damit unterstützt nun auch die Kindergärtnerin die Neigung des Kindes, bestimmte Tätigkeiten an bestimmten Orten bevorzugt auszuführen, sie konkretisiert diese Neigung zudem aber auch noch bis zu einem gewissen Grade inhaltlich. Dadurch, daß sie den Aufforderungscharakter solcher Teilbereiche und des Spiel- und Beschäftigungsmaterials im jeweiligen Raumteil voll zur Geltung kommen läßt, legt sie dem Kinde Themen für das Tätigsein nahe, ohne es jedoch in der weiteren Ausgestaltung seiner Spielideen zu bestimmen“ (Neuwirth o. J., S. 2).

Die immobilen Raumteile vermitteln dem Kind Sicherheit in der Raumorientierung, vor allem am Anfang eines Kindergartenjahres, wo den Neulingen noch vieles unbekannt ist. Entsprechend der einzelnen Bereiche wird das dazugehörige überschaubare Spiel-/Beschäftigungsmaterial nach Bedarf ausgetauscht, ergänzt und erweitert, um neue Impulse und Anregungen zu initiieren, denn Bildungsarbeit erfolgt im Wesentlichen „über den Umgang des Kindes mit Material“ (Schmaus 1964, S. 9).



Der Bauplatz in einem heutigen nach der Schörppädagogik arbeitenden Kindergarten
(Quelle: Ida-Seele Archiv)

Da Kinder ein Recht auf eigene aktive Raumeignung und -(um)gestaltung haben, gehören zum Raumteilverfahren auch mobile Raumteile. Diese sind austauschbare und veränderbare Spiel-/Aktivitätsbereiche, die von Erziehenden mit Kindern bzw. von Kindern allein eingerichtet und ausgebaut werden. Sie geben den Kindern die Möglichkeit zur Bildung kleinerer Spiel-/Aktivitätsgruppen:

„Anlass für das Einrichten solcher beweglichen Plätze sind Situationen, die einem besonderen Interesse der Kinder oder aktuellen kindlichen Erlebnissen entspringen. Dazu bedarf es natürlich genügend freier Plätze und auch entsprechender Raumteiler, die jederzeit für die Kinder erreichbar sind: Tische, Stühle, Kisten, Tücher, Bretter etc.“ (Berger 2012, S. 37).

Zusammenfassend: Der Gruppenraum als Lebensraum des Kindes, als pädagogisch gelebter Raum (d.h. in echter persönlicher Begegnung des Kindes mit Kindern und der Kindergärtnerin) gliedert sich durch

- festgelegte Raumteile
- Raumteile, die durch bestimmte Spiel-/Aktivitätsvorhaben von Kindern selbst eingerichtet werden (Post, Kaufladen, Flugplatz, Eisenbahnspiel...)
- bestimmte Spiel-/Aktivitätsräume, die sich durch das Alleinspiel/die Alleinaktivität oder aus dem Zusammenspiel/-arbeit ergeben. Dazu bedarf es variabler Möbelteile, Vorhänge, Trennwände, Matten, Decken, Bretter etc., die immer wieder neu einsetzbar sind.



Tägliches Spiel im Garten (Quelle: Ida-Seele-Archiv)

Innerhalb der Schörlpädagogik umfasst der Raum mehr als nur den Gruppenraum. Zum pädagogischen Raum gehört auch das von den Kindern erschließbare Kindergartenumfeld: Straßen, Plätze, öffentliche Gebäude, Gärten, Parks, der nahe gelegene Wald u.dgl.m. Demnach ist eine wesentliche Aufgabe der Kindergärtnerin, gewisse Anlässe zu schaffen, bspw. durch „Ausgänge“ mit den Kindern ins Freie, in die Natur oder in die Gemeinde/Stadt hinein (vgl. Schmaus/Schörl 1964, S. 149). Die wissentlich gestalteten Ausgänge sind „der notwendige Unterbau für fast jede andere Bildungsarbeit des Kindergartens... Daraus sollte jeder Kindergärtnerin klar werden, wie notwendig es ist, die Kinder aus dem Kindergarten hinauszuführen, um sie etwas sehen und hören zu lassen... Aber außer den Beobachtungsgängen in die Natur sollte man oft auch solche zu Baustellen aller Art unternehmen, zu Haus-, Straßen-, Kabel-, Kanal- und ähnlichen Bauten“ (Schmaus 1964, S. 13 ff.). Hinzu kommen Visitationen einer Autowerkstatt, einer Bäckerei, Glaserei, Gärtnerei u.dgl.m. (ebd., S. 15 f.).

Ein bedeutsamer Raumteil innerhalb des Kindergartengeländes ist die kleine Gärtnerei, bestehend aus mehreren Gartenbeeten. Diese „bedürfen eines geschützten Platzes, Rettich, Bohnen, Erdbeeren usf. sollen sorgsam gepflegt und behütet werden. Dieses Einblicknehmen in die

Werkstätte der Natur bedarf eines geduldigen Wartens und ist gerade für Großstadtkinder von großem Wert“ (Neuwirth o. J., S. 49).

Da Schmaus und Schörl schon damals für eine Öffnung des Kindergartens in die Nachbarschaft hinein plädierten, werden sie heute als Pionierinnen des „Offenen Kindergartens“ gesehen (vgl. Kapfer-Weixelbaumer 2005, S. 92, Regel/Wieland 1993, S. 143 ff.). Für Margit Franz ist der „Offene Kindergarten“ die logische Fortführung „des Schmaus-Schörlschen Raumteilverfahrens... im 21. Jahrhundert“, das dort seit „mehr als fünfundzwanzig Jahren erfolgreich gelebt... wird“ (Franz 2016, S. 93).

Das Raumteilverfahren blieb nicht ohne Kritik in der Fachwelt. Es wurde/wird als überholt angesehen, von dem es gilt sich zu verabschieden: „Warum bleiben wir in einem Raum, wo wir doch das ganze Haus haben?“ (http://www.elementarpaedagogik2015.sbg.ac.at/pdf/10_Ballensdorfer.pdf).

Ingeborg Becker-Textor bemängelt das starr aufgegliederte Raumteilverfahren, das letztlich zu einer gewissen Einheitlichkeit in den Kindergärten führte: „Bauplatz, Puppenecke, Bilderbuchecke, Eßplatz, Maltisch, Bastelecke u. ä. Die Bereiche wurden durch Schränke voneinander abgetrennt, es wurden rechteckige Räume in rechteckige Kleinräume aufgeteilt, es entstand eine Einheitlichkeit gepaart mit ‚Festlegungen‘ für bestimmte Aktivitäten an bestimmten Plätzen, ausgestattet mit den jeweils notwendigen Materialien“ (Becker-Textor o. J., S. 19). Solch eine starres Einrichtungssystem führte dazu, dass die „Kindergärten alle gleich aussahen, bzw. wenn sie einmal eingerichtet waren, kaum mehr verändert wurden“ (ebd.). Auch Bernd Rudow beklagt die „Uniformität vieler Kitas in Deutschland“, die auf das Raumteilverfahren zurückzuführen ist. Dabei ist das „charakteristische Merkmal nicht die Gliederung des Raumes, sondern die Gliederung der Fläche zum Zwecke der Teilung in Gruppenräume“ (Rudow 2017, S. 197).

Wolfgang Mahlke beanstandet das nur auf horizontaler Ebene ausgerichtete Raumteilverfahren (vgl. Mahlke 1985, S. 33 ff.), welches „zwar durch Abteilung der Bereiche verschiedene Spielzonen und Spielräume schafft, aber durch die halbhohen Möbel und Raumteiler“ der Erziehenden „einen Überblick über das Geschehen im Gruppenraum“ erlaubt und somit das Kind sich nicht ihren Blicken „entziehen kann“ (Krieg/Krieg 2008, S. 90), es immer unter Kontrolle bleibt.

Gruppenstruktur und Gruppenstärke

Die Kindergartenpädagogik der 1950er, 1960er und teilweise noch der 1970er Jahre bevorzugte verstärkt die altersgleiche Gruppenform, die Teilung der Kinder nach Altersklassen, in sog. „Unter-, Mittel- und Obergruppen“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 20). Demgegenüber favorisiert die Schörlpädagogik die altersgemischte Gruppenbildung, die Zusammenfassung von zwei-/drei- bis sechs-/siebenjährigen Kindern, mit den unterschiedlichsten Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Leistungsunterschieden (Heterogenität). Diese Gruppenform lässt u.a. weniger Kollektivdruck zu, der im Gegensatz dazu von einer Gruppe Gleichaltriger ausgeht. Entwicklungsverzögerte Kinder „kommen in altersgleichen Gruppen immer zu kurz, ebenso jene, deren Charakter einer tiefergehenden Anpassung widerstrebt“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 84). Außerdem erhöht die altersgleiche Gruppe den Leistungsdruck der Kinder untereinander:

„Diese Ansicht scheint gerechtfertigt durch etwas, das viele als Zug der Zeit bejahen: Ein Streben, immer schneller und wendiger zu sein, immer größer, stärker, klüger und mehr zu sein und zu haben als andere. Dieser Zug unserer Zeit, der vor den Erwachsenen... auf die Kleinen übertragen wird, verstärkt den in der altersgleichen Gruppe unvermeidbaren Leistungsdruck der Kinder untereinander auf ein sehr ungesundes Maß“ (ebd.).

Demgegenüber haben die Erkenntnisse der sozialen Gruppenpädagogik aufgezeigt, und darauf hatten sich Schmaus und Schörl berufen, dass in altersverschiedenen Gruppen „die jeweiligen Entwicklungsschritte unbehindert von Wetteifer, Anpassungszwang und Überforderung getan werden [können; M. B.]. Die Leistungsunterschiede können unter verschiedenaltrigen Kindern so natürlich empfunden werden, wie sie wirklich sind; sie bedeuten in dieser Gruppierung nur natürliche Anreize. Ein gesunder Ansporn der altersgleichen Kinder untereinander fehlt auch in der altersverschiedenen Gruppe nicht“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 22).

Anknüpfend an die Erkenntnisse der sozialen Gruppenpädagogik nach Herbert Lattke (1909 - 1990) ist für die Schörlpädagogik die Anzahl von 20 bis 26 Kindern die pädagogisch adäquate Gruppenstärke. Eine viel niedrigere Zahl erscheint „deshalb nicht richtig zu sein, weil schon bei weniger als 20 Kindern das sozialpädagogische Element in Frage gestellt wird, das Zusammenspiel des Neben-, Mit- und Füreinanders dann nicht in ausreichendem Maße gegeben ist“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 89). Bei Überschreitung der zulässigen Kinderzahl verstärkt sich die Massensituation, die „das Wachsen sozial wertvollen Lebens [verhindert; M. B.], indem sie eine soziale Enthemmung begünstigt. Die Beziehungen der Kinder untereinander sind von dem seelischen Klima ihrer Umgebung abhängig; sie formen sich durch Massensituation negativ, weil diese ein zu rauhes oder auch ein überhitztes seelisches Klima erzeugt. Darin geraten Kleinkinder entweder in eine zu scharf akzentuierte Abwehr oder aber in eine Art Unterwerfung unter andere Kinder. Die Robusteren haben dann viel Gelegenheit, Schwächere zu beherrschen; diese ‚gehen unter‘... Darum darf der Kindergarten nicht zu einer Stätte der Massenlenkung herabsinken; er darf nicht bloß ein Massenquartier für kleine Kinder sein“ (ebd., S. 21 f.).

Unterteilter Tagesablauf

Der Tagesablauf folgt einer bestimmten jedoch nicht dogmatischen Reihenfolge. Die Strukturierung gibt den Kindern Sicherheit und erleichtert die im Tagesablauf stattfindenden Übergänge. Zum Beispiel gliedert sich der Vormittag in zwei große Bestandteile, d. h. in zwei Spielzeiten. Der Tag beginnt mit dem Kommen der Kinder und dem „rollende Frühstück an einem dafür gedeckten Tisch“ (Caritasverband o. J., S. 75), gefolgt von Möglichkeiten für Rollenspiele, ungebundenen Bewegungsaktivitäten Drinnen und Draußen sowie Rückzugsmöglichkeiten in Kleinspielräumen. Die erste Spielzeit wird nicht durch angeordnetes Aufräumen aufgelöst, sondern durch eine im Spiel integrierte Aktivität. Dies kann bspw. das Verzaubern des Gruppenraumes durch die Kinder sein. Der weiche Übergang zur zweiten Spielzeit „soll die Kinder von der ungeordneten und lauten Bewegung des Rollenspiels zur geordneten und ruhigen Aktivität... führen“ (ebd.). Der Übergang zur zweiten Spielzeit findet durch ein musikalisches Zeichen und ein Anhängenspiel statt: Zusammenfinden zu Kreisspielen, Liedern, Geschichten... In der zweiten Spielzeit erhalten die Kinder Gelegenheit, „in Ruhe und konzentriert ihrer Arbeit nachzugehen, den Anweisungen beim Angebot der Erzieherin zu folgen und mitzumachen“ (ebd.). Es finden (freiwillige) gezielte Aktivitätsangebote:

- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Sozialverhalten
- Rhythmik und Musik
- Spiel
- Kommunikation und Sprache
- Normen und Werte

- Bauen, künstlerisches Gestalten
- Naturwissen, Mathematik, Technik
- Ökologie, Natur und Naturerleben

Diese Aktivitätsangebote werden sehr dosiert von der Kindergärtnerin eingebracht, da durch zu viele Präsentationen die Kinder abhängig und somit unselbständig und zu wenig selbstverantwortlich werden. In der zweiten Spielzeit wird der Gestaltungsprozess der Kinder aktiv unterstützt. Beim zielgebundenen Schaffen und Gestalten handelt es sich nicht „um eine curriculare Kleingruppenarbeit. Es handelt sich vielmehr um die Ermöglichung spontaner Gesellung zu einer kleinen Spielgruppe, die sich aufgrund des kindlichen Interesses für eine vom Erzieher vorbereitete Art des Bildschaffens und Gestaltens zusammenfindet. Der Unterschied zu einer curricularen Arbeit besteht vor allem in der Wahrung der kindlichen Spontaneität, in der Wahrung der persönlichen Entscheidung zur Teilnahme an einem zielgebundenen Schaffen. Diese Freiheit ist so weit zu gewähren, daß ein Kind auch eine begonnene Arbeit unvollendet lassen kann; es kommt nicht auf Leistung und Zielerfüllung an. Trotzdem werden beim zielgebundenen Schaffen viele Kenntnisse und Fertigkeiten erworben. Das zielgebundene Schaffen hat zwar deutlichen Informationscharakter, soll aber Spiel sein mit all dessen Merkmalen der Spontaneität, Individualität und Zweckfreiheit – Ziel ist nicht Zweck“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 192).

Ergänzt wird der Vormittag u.a. durch gemeinsames Tun: Feste und Feiern (Jahreskreis), Ausgänge in die unmittelbare Umgebung des Kindergartens, Turnen und das tägliche Spielen im Garten u.dgl.m.

Bildungsarbeit/Unterweisung

Der „PISA-Schock“ (2001) rückte die frühkindliche Bildung verstärkt in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses. Dabei hatte bereits Friedrich Fröbel in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bildungsmöglichkeiten im frühen Kindesalter hervorgehoben. Trotzdem musste der Kindergarten stets mit seiner Legitimation als Bildungsinstitution kämpfen, bis in die Gegenwart.

Schon in den frühen 1950er Jahren hatten Schörl und Schmaus die Bildungsthematik zu einem zentralen Thema der Frühpädagogik erhoben. Demnach erfolgt die Bildungsarbeit auf zwei Wegen: a) über den Umgang des Kindes mit Material und b) über „die Bildungswerte [die; M. B.] von der Kindergärtnerin selbst übermittelt werden“ (Schmaus 1964, S. 9).

a) Bei der Auswahl und Beschaffung von Spiel- und Beschäftigungsmaterialien ist es wichtig, die entwicklungsbedingte Situation der Kinder, ihre aktuelle Situation, ihre Interessen, Neigungen und Begabungen zu berücksichtigen und auch die Freude der Kinder an „echten“ Dingen einzubeziehen. Weiter sind der Bildungs- und Spielwert von Materialien sowie die Frage, ob ein Material in der Handhabung stark vorgeformt oder offen ist, zu beachten. Damit die angebotenen Materialien interessant bleiben, werden diese „von Zeit zu Zeit ausgetauscht und/oder ergänzt (z. B. wird bei Lego mit den Grundsteinen begonnen, dann folgen in Abständen Platten, Fenster, Türen, Räder, Motor etc.). Um den Aufforderungscharakter des Materials zu erhöhen, [werden; M. B.] z. B. Spiele aus ihrer ursprünglichen Verpackung [herausgenommen; M. B.] und in verschiedenen Schachteln, Körben oder Säckchen angeboten; M. B.]“ (Caritasverband o. J., S. 35).

b) Die „Bildungsarbeit der Kindergärtnerin... umfaßt die Gestaltung von Ausgängen, das Mitbringen von Dingen mit Bildungswert... oder das sinnvolle Gespräch mit Kindern und das

erklärend-hinweisende Wort der Kindergärtnerin; ferner ihr Erzählen, Singen und Sorgen, ihr Vermitteln von Kreisspielen, Singreigen, Rate-, Such- und ähnlichen Spielen, das Feste feiern und jenes Schaffen der Fünf- bis Siebenjährigen, das die Kindergärtnerin an ein bestimmtes Ziel bindet“ (Schmaus 1964, S. 9 f.). Die Bildungsarbeit findet nicht isoliert curricular statt, sondern ist eingeflochten in das alltägliche kindliche Leben und Handeln. Jedes einzelne Kind hat die Freiheit zu entscheiden, ob es bspw. an einem Bildungsangebot der Kindergärtnerin direkt teilnehmen möchte oder nicht. Die beobachtende Teilnahme aus dem „Hintergrund heraus“ sollte für ein Kind jederzeit möglich sein.

Eine differenzierte Form des erklärend-hinweisenden Wortes sowie der nachgehenden Führung ist die „Unterweisung der Kinder“. Darunter versteht die Schörlpädagogik einen Weg in eine bestimmte Richtung zu weisen, eine „jene der Kindergärtnerin zustehende Lehrform, mittels welcher den Kindern ein sinnvoller Umgang mit Gegenständen ihres täglichen Lebens vermittelt wird. Die Unterweisungen gelten Vorgängen und Dingen, die von Kleinkindern erfaßbar sind oder eben durch die Unterweisung erfaßbar gemacht werden können. Was die Kindergärtnerin dabei in betont exemplarischer Weise ihren Kindern vor Augen führt, das nehmen sie auf, das prägt sich ihnen ein, das werden sie nachahmen im eigenen selbständigen Vollzug“ (Schmaus/Schörl 1968, S. 76). Die Unterweisung trägt dazu bei, dass das Kind sicherer und selbständiger wird. Dieses wichtige Ziel, das letztlich der Stimulus jeder Unterweisung ist, fasste Maria Montessori in den allbekannten und einprägsamen Ausruf zusammen: „Hilf mir, es allein zu tun!“.

Unterweisungen, die einzeln oder im Kollektiv erfolgen können, sind nie unter Zwang durchzuführen. Kein Kind darf zum Mitschauen/-machen gezwungen werden und immer sollte die Möglichkeit des Ausscheidens gegeben sein. Die Unterweisung selbst muss in seinen sprachlichen Erklärungen kurz, einfach und objektiv sowie von „eindrücklicher Prägnanz der zeigenden Bewegungen“ (ebd., S. 79) sein. Was das bedeutet, veranschaulicht exemplarisch folgendes Beispiel:

„Das richtige Öffnen und Schließen einer Türe: Man holt die Kinder... zu sich oder man schließt die Unterweisung, da sie nur kurz ist, an ein Erzählen oder ähnliches an, wenn die Kinder schon beisammen sind. Wieder sei erwähnt, daß kein Zwang ausgeübt werden soll; es genügt, daß die Kinder, die sich nicht beigesellen wollen, sich ruhig verhalten. Nun sorgt man dafür, daß die Kinder in der Nähe einer Türe so stehen, daß alle zur Klinke gut hinsehen können. Ist es so weit, dann legt man die Hand auf die Klinke, läßt sie kurz dort ruhen und drückt dann vorsichtig nieder. Jetzt erst zieht man die Türe auf und läßt sie einen Augenblick offen. Dann macht man die Kinder kurz aufmerksam: ‚Jetzt schließe ich die Türe!‘ Und wieder vollführt man die hierzu nötigen Bewegungen so exakt wie nur möglich: Man faßt die Klinke an und schiebt die Türe langsam zum Türrahmen. Erst wenn die Türe ansteht – nicht anschlägt! –, drückt man die Klinke vorsichtig nieder, schiebt die Türe nach und lockert den Griff an der Klinke so langsam, daß das Schließen lautlos vor sich geht. Nun hebt man die Hand ab“ (ebd. S. 81).

In ihren Fortbildungskursen hatte Mater Schörl den damals übertriebenen Einsatz „didaktischer Spiele/Materialien“ (Logische Blöcke, Arbeitsmappen u.dgl.m.) entschieden abgelehnt, da die Kinder nur einseitig trainiert werden. Dadurch werden sie wohl für eine Arbeit an einer Maschine, einem Fließband vorbereitet, „aber nicht instand gesetzt zu einer freien Verfügbarkeit ihres Geistes. Gibt man ihnen andere Dinge, gestaltbares Material, dann lernen sie über Dinge und ihre eigenen geistigen Möglichkeiten frei zu verfügen, eben nicht in programmierten Bahnen zu denken“ (zit. n. Riedel 2003, S. 90). Vielmehr soll dem individuellen (im Gegensatz zum Erwachsenen vorgegebenen zielgebundenen) kindlichem Bildschaffen und Gestalten (Zeichnen, Malen, Kneten, Bauen...) mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, als

„nicht minder wichtiger Teil der kleinkindlichen Weltbewältigung“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 165).

Kindliches Spiel

Schörl und Schmaus weisen darauf hin, dass bereits Friedrich Fröbel das Spiel in seiner Bedeutung für die Menschenentwicklung hervorgehoben hatte. Der Begründer des Kindergartens konstatierte:

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst... Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe, und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt“ (zit. n. Zimmermann 1926, S. 75).

Das alles Beherrschende ist und bleibt beim Kindergartenkind das Spiel, welches die Lebensform des Kindes, seine Haupttätigkeit/-aktivität, der Ursachverhalt seiner freien Lebensäußerung ist. Es gibt kaum Spiele, die von Kindern nicht in Angriff genommen werden, vorausgesetzt man lässt ihnen die notwendigen Freiheiten. Das Spiel des Kindes bedarf seitens der Erwachsenen einer besonderen Wertschätzung, denn es ist „eine höchst wertvolle Zeit, eine Zeit des Wohlbefindens, des Erlebens und Erkennens, die Entwicklungschancen schafft, individuelle Begabungen und Potentiale freisetzt“ (Mogel 2008, S. 119). Darum ist das Spiel das „Herzstück der Schörlpädagogik“, das nicht durch Beschäftigung und Animation verdrängt werden darf. Die beiden Pädagoginnen lehnen grundsätzlich den Begriff „Freispiel“ ab, da für sie Spiel immer frei ist. Die Kinder wählen eigenständig wo, wann, mit wem und was sie spielen. Die Rolle der Kindergärtnerin ist nicht die eines Spielpartners, sondern die eines Beziehungspartners.

Kinder erfahren durch das Spiel u. a. eine psychische Entlastung, da sie ihre Probleme und bedrückenden Situationen herausspielen. Das Spiel ist sozusagen der „Königsweg“ zur psychischen Stabilisierung des Kindes, es ist „das von der Natur des Kindes selbst uns dargebotene Heilverfahren“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 75). Demzufolge ist der Kindergarten ein Ort, an dem sich psychisch belastete, verhaltensschwierige Kinder „gesund spielen können“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 168), ein Ort zur seelischen Entlastung von bedrückenden Erlebnissen und Situationen, ein Ort für eine gesunde seelische Entwicklung:

„Immer suchen die kleinen Kinder unbewußt Rettung im Spiel; darum ist Spiel unentbehrlich. Das Kind wächst und gedeiht durch das Spiel“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 146).

Da Kindern, je jünger desto stärker, die Sprache nur begrenzt zur Verfügung steht, drücken sie sich durch das Spiel aus:

„Spiel ist Aussage, Ausdruck, Sprache ohne Worte. Spiel ist Weltbewältigung. Spiel ist Selbstentdeckung, Selbsterschließung. Spiel ist Mitarbeit des Kindes an seinem menschlichen und mitmenschlichen Werden. Spiel ist ein äußerlich zweckfreies – aber auch innerliches Tun, durch das sich das Kind in adäquater Weise mit seinen Eindrücken und Erlebnissen auseinandersetzt, sie verarbeitet und damit bewältigt“ (Riedel 2003, S. 86).

Dem Spiel wohnt nicht nur eine „heilende“ sondern auch eine „aufbauende“ Kraft inne. Dies gilt für das „gesunde unversehrte Kind“ gleichermaßen wie für das „versehrte geschädigte Kind“. Das bedeutet konkret:

„Das gesunde unversehrte Kind wächst und gedeiht durch das Spiel; das versehrte Kind hat – von sich aus – keine andere Möglichkeit, Hilfe und Erleichterung zu finden, als nur im Spiel. Das versehrte Kind ist fast immer auch spielgestört und findet in seinem Tun keine Entlastung. Das gesunde, unversehrte Kind hingegen spielt nachlebend und verarbeitet sowohl das Schöne und Aufbauende als auch das, was es belastet, quält und erschreckt – welches Leben wäre ohne Last, auch kleinkindliches -, aber das gesunde Kind entlastet und befreit sich in seinem Spiel, es bewährt und baut sich selber dabei auf... Ohne Spiel kann ein gesundes Kind nicht gesund bleiben, ein geschädigtes nicht heil werden“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 94 ff.).

Schörl und Schmaus waren in Anlehnung an den seinerzeit hochgeachteten Psychologen Adolf Busemann (1887-1967) davon überzeugt, dass der Kindergarten der gegebene Ort sei, Schädigungen wieder wettzumachen, die das Kind schon in den ersten Lebensjahren erleiden musste und die sich „noch nicht so tief eingefressen [haben; M. B.] wie in späteren Jahren“ (zit. n. ebd., S. 169). Allein schon die Tatsache, dass das versehrte Kind „unter gesunden Kindern aufwächst, diese Bedingung kann der Kindergarten in wesentlichem Maße verwirklichen. Wenn nun nach der besonderen Heilmethode gefragt wird, die hier anzuwenden wäre, dann kann die Antwort nur lauten: das Spiel“ (ebd.).

Die beiden Pädagoginnen entwickelten, bedingt durch ihre Erfahrungen mit schwierigen Kindergartenkindern (vgl. Schmaus/Schörl 1964, S. 167ff.), zwei „Aufstell-Miniaturspielzeuge“, genannt „Kleine Welt“^[9] und „Kleine Familie“^[10]. Das Spielmaterial kann von den Kindern jederzeit (als immobile Raumteiler) benutzt werden. Die Kinder spielen per Miniatur (Häuser, Tiere, junge und erwachsene Menschen, Bäume, Fahrzeuge u.dgl.m.) ihre Eindrücke und Probleme heraus:

„Ein Bild der Welt, in der das Kind lebt, keine Kopie von ihr, aber das Bild, das die Welt im Kinde hinterläßt, je nachdem sie ihm wohl oder wehe tut, entrollt das Kind vor uns, wenn es die kleinen Figuren vor sich aufbaut“ (ebd., S. 109).

Ausdrücklich weisen Schmaus und Schörl darauf hin, dass die beiden Spielmaterialien nicht zu psychodiagnostischen oder auch psychotherapeutischen Zwecken zu verwenden sind (vgl. ebd., S. 109). Das spielende Kind „soll seine Bedrängnis herausspielen können, wie Erwachsene sich aussprechen können, wenn sie Kummer haben“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 109 ff.).^[11]



Kleine Welt (Quelle: Fachstelle BEF)



Kleine Familie (Quelle: Fachstelle BEF)

Kindliches Bildschaffen (bildnerisches Gestalten)

Die Umwelt aktiv zu gestalten und sichtbare Zeichen, bzw. Spuren zu hinterlassen, ist ein atavistisches Bedürfnis des Menschen. Bereits sehr kleine Kinder verspüren den Drang, Zei-

chen zu setzen. Zuerst steht das kindliche Schmieren am Beginn der sensomotorischen Ausdrucksbewegung, das meist in den letzten Monaten des ersten Lebensjahres sich äußert, wenn das Kind beginnt Brei zu essen. Während es ihn verschmiert, beobachtet das Kind intensiv sein eigenes Tun und „sieht Veränderungen in den Breiresten, die durch die Bewegung der Hand hervorgerufen werden. Das Kind hat wahrgenommen und seinen eigenen Fingern und Händen dabei zugesehen, wie diese das Breimaterial verändert haben. Es erkennt seine Schmierspuren“ (Peez 2011, S. 45).

Später gestalten die Kinder mit ihren Händen oder mit bestimmten Hilfsmitteln, bspw. Holzstecken, Linien in den Sand und fahren sie fasziniert immer wieder nach. Sie zeichnen Bilder, legen unterschiedliche Muster mit Steinen, getrockneten Blättern und anderen Naturmaterialien. Sie bauen mit Figuren aus Holz oder Plastik eine Szene auf und sie malen mit Stiften, Kreide und Wasserfarben. Die Möglichkeiten und Materialien für gestalterisches Handeln von Kindern sind vielfältig, Bildgrund kann Papier sein, der Straßenasphalt, ebenso Hauswände, Tische, Stühle u.dgl.m. (vgl. Kirchner 2010, S. 174).

Das Bildschaffen und Gestalten des Kindes, soll nach Schörl und Schmaus „nicht als ein intellektueller Akt allein, aber doch sicherlich als ein geistiger Akt, als die Fähigkeit, Eindrücke und Empfindungen darzustellen, d.h. aus sich herausstellen zu können [aufgefasst werden; M. B.]. Vor allem das ‚Aus sich heraus‘ sei betont, denn es weist auf den Vorgang näher hin“ (Schmaus/Schörl 1964, S. 119). Das heißt: Bildschaffen und Gestalten ist Ausdruck der Kinderseele. Die beiden Pädagoginnen weisen eindringlich darauf hin, dass das Kleinkind nicht erscheinungsgetreu abbildet, „es kann nicht naturalistische Bilder schaffen, weil es dazu noch nicht fähig ist“ (ebd., S. 120). Es ist vielmehr die „Intensität des Erlebens und die Fülle der inneren Bilder, die verarbeitet werden müssen, [die; M.B.] das Kind zum Ausdruck [drängen; M. B.]. Es will ausdrücken, was es erfüllt, bedrängend oder beglückend“ (ebd., S. 126). Mit anderen Worten: Das Kind zeichnet, was es weiß, fühlt und empfindet, nicht was es sieht! Darum hat auch die Farbgebung des Geschaffenen für das Kind nicht abbildenden, „sondern ausdrückenden Wert“ (ebd., S. 134). Es vollzieht also eine Auslese des Darzustellenden, aufgrund seiner Emotionen. Aber dies erfolgt alles „unbewußt, und darum sollte man mit [dem Kind; M. B.] nicht viel über sein Schaffen reden: weder fragen, was es denn ‚machen‘ wolle, noch was es gemalt oder gezeichnet habe, wie es so oft geschieht, wenn das ‚Bild‘ nicht leicht erkennbar ist für den Blick des Erwachsenen. Ein Kind antwortet auf solche Fragen auch sehr oft nicht oder nur mangelhaft, oder es gerät in Verlegenheit, es schämt sich, es hört zu arbeiten auf, weil die Frage des Erwachsenen es aus der Sphäre seines unbewußten Schaffens herausreißt, und weil dem Kinde durchaus das Vermögen fehlt, über sich und sein Tun zu sprechen – in Worten zu sprechen“ (ebd., S. 126 f.).

Dazu als exemplarisches Beispiel eine Zeichnung von Susi, knapp sechs Jahre alt. Das Mädchen malte gerne und oft ihre Familie, Mama und Papa, Opa und Oma sowie ihre drei Geschwister, sich selber nicht vergessend.



(Quelle: Schmaus/Schörl 1964, Abb. 5, o. S.)

Alle Personen malte Susi „nach dem gleichen Schema, nur sich selber malte sie immer am größten. Sie war aber das mittlere Kind und ziemlich kleingewachsen. Sie stattete ihre Figur stets mit allerlei Schönheitsattributen aus, mit sorgfältig verzierten Kleidern, mit besonders stattlichen Haarschleifen und oft mit einer eigenen Sonne dicht über ihrem Kopf, obwohl sie nicht vergaß, die Sonne obligat im rechten oberen Blattwinkel einzuzeichnen.

Dieses Kind fühlte sich sehr zurückgesetzt; die Mutter und erst recht alle anderen Familienmitglieder beachteten Susi wenig. Das Kind blieb im Kindergarten still und unauffällig... An seinem Zuhause litt es sehr, und sein Wunsch nach mehr Liebe führte es dazu, sich im Bilde ‚auszuzeichnen‘ [Hervorh. M. B.]“ (ebd., S. 135).

Glaubenserziehung

Schörl und Schmaus waren davon überzeugt, dass religiöse Bildung/Erziehung im Kindergarten ein Muss sein sollte, da schon den kleinen Kindern eine natürliche Gottbezogenheit, ein „erstes Ahnen der Übernatur“ (Schmaus/Schörl 1968, S. 48) innewohnt. Von Anfang an verfügen Kinder über eine „Einfachheit und Unmittelbarkeit des Glaubens, von keiner Reflexion getrieben oder bedrängt“ (ebd., S. 57). Diese äußert sich u.a. in den Spielen der Kinder, wie nachstehendes Beispiel veranschaulicht:

Vogelbegräbnis

An einem Morgen, dem eine sturmdurchtobte Nacht vorangegangen war, fanden einige Kinder im Garten ihres Kindergartens eine tote Amsel. Es war ein noch junger Vogel, der wohl nachts aus dem Nest gestürzt war.

Ein Kind schlug vor, das Tier zu begraben. Nun muß eingefügt werden, daß dieser Kindergarten sich in einem teils noch ländlichen Ort befand, in dem es noch Trauerzüge nach altem Brauch gab. Wenn ein Ortsbewohner zu Grabe getragen wurde, war es eine öffentliche und weihevollere Begebenheit. Die kirchliche Assistenz fehlte nicht.

So brachte die Kindergärtnerin eine kleine Schachtel herbei, und etliche Kinder pflückten Gänseblümchen, Grashalme und von den Sträuchern kleine Blätter. Damit polsterten sie die Schachtel aus. Die Kindergärtnerin legte den Vogel hinein, und die Kinder bedeckten ihn mit Blumen. Unter einem Strauch war schnell eine kleine Grube gegraben. Dorthin trugen sie die Amsel. Sie gingen sehr langsam und ordentlich zu zweien, obwohl sie in dem Kindergarten nicht an ein Gehen in Paaren gewöhnt worden waren; aber sie wußten ja, daß ein Trauerzug so zu gehen habe. Sie waren auch recht still.

Ein kleiner Hügel wurde von einer Sechsjährigen aufgehäuft. Als sie ihn mit der flachen Hand geglättet hatte, zeichnete sie ein Kreuzlein hinein. Da schaute die Kindergärtnerin ihre Kinder an – sie waren ernst und sahen nachdenklich aus. Hier muß abermals etwas eingefügt werden:

Alle diese Kinder waren trotz traditionell religiösen Verhaltens ihrer Eltern religiös ungepflegt. Die Kindergärtnerin selber, von der diese Beobachtung stammt, hatte noch nichts für die religiöse Erziehung der Kinder getan, jetzt aber meinte sie zu erkennen, daß der Grund für solch ernste Spiele nicht nur Ausdruck eines Erlebnisses, sondern auch eine natürliche Gottbezogenheit der kleinen Kinder ist. Es schien ihr, die Kinder ahnten den Ernst des Todes; sie sahen ja an dem leblosen Tierkörperchen, wie der Tod ist, von außen gesehen. Und vielleicht, so dachte sie, spürten die Kinder aus einer naturgegebenen Anlage heraus, zu der wohl vage Erinnerungen an Gesehenes hinzukamen, daß der Herr des Lebens und des Todes mit der kleinen Geste des Kreuzzeichens gemeint sei.

(Quelle: Schmaus/Schörl 1968, S. 30 f.)

Kinder benötigen Religion im Sinne von Toleranz, Nächstenliebe, Schutz, Geborgenheit, Trost, Respekt u.a.m. als lebensnotwendigen Nährstoff ihrer Seele. Daraus entstehen im Laufe der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung innere Leitbilder, die durch weitere Bilder aus Erzählungen, Geschichten, religiösen Ritualen etc. ergänzt werden. Solche inneren Leitbilder „entwickeln sich auch von Gott“, zunächst wie ein „Fantasiebegleiter bzw. ein Übergangsobjekt“ (Dietermann/Rogge 2014, S. 240). Die Spiritualitätsforschung zeigt auf, „dass sich Kinder schon vor dem dritten Lebensjahr imaginäre Gefährten schaffen, die – je nach Anregung – beispielsweise die Gestalt von Engeln, Elfen oder Pokemons haben können und denen sie sich anvertrauen“ (ebd., S. 241).

Der Kindergarten kann einen lebendigen Zugang zu Gott, einen „guten Boden für den Glauben an Gott bereiten; ganz gleich, ob und wie eine christliche Erziehung im Elternhaus er-

folgt“ (Riedel 2003, S. 109). Die Schörlpädagogik hält eine frühkindliche religiöse Erziehung darum für unverzichtbar, weil „die Zahl der Kinder, die im Kindergarten zum ersten Mal von Gott hören und dort ihr erstes Gebet lernen“ (Schmaus/Schörl 1968, S. 9) immer mehr zunimmt. Religiöse Erziehung im Kleinkindalter (Stadium der Vorsprachlichkeit) soll nicht auf kognitive Inhalte einer Religion abzielen, vielmehr das sinnliche Wahrnehmen sowie Erleben in den Vordergrund stellen. Die Kindergärtnerin ist diejenige die Impulse setzt, u.a. durch eine vorbereitete Umgebung. Wertvolle Hilfsmittel sind bspw. „bildkräftige religiöse Bildwerke..., um so mehr, je ärmer die Außenwelt an solchen Zeichen des Glaubens wird“ (Schmaus/Schörl 1968, S. 112). Die Bedeutung eines religiösen Bildwerkes wird den Kindergartenkindern erst dadurch als solches erkennbar, daß wir es durch eine besondere Ehrung auszeichnen – wir stellen also Blumen davor auf, gelegentlich auch ein Licht. Dies genügt freilich noch nicht; wir müssen das Bild durch eine gelegentliche kurze Erklärung und durch unser Beten als Zeichen des Glaubens ausweisen. Dies ist ja der Sinn eines religiösen Bildes: es zu benützen als Zeichen unseres Glaubens, das unser Beten veranlaßt. Die Bilder stellen etwas dar, woran wir glauben, was wir lieben“ (ebd.). Der dadurch vermittelte „Eindrucks-komplex“ „von Gesehenem und Gehörtem, von Bild, Licht, Blume und Gebet, von Farben, Duft und Klang senkt sich den Kindern tief ins Gemüt“ (ebd., S. 113), ist der Nährboden für eine religiöse Entwicklung. Doch die religiöse Atmosphäre liegt „nicht zuerst an Bildern oder Statuen, Lichtern und Blumen“ (ebd.), sondern an der Kindergärtnerin, sie ist das erste Glaubensbuch, in dem die Kinder lesen. Ihre Rolle im erzieherischen Glaubensprozess ist die einer authentischen Begleiterin.

Schlussbetrachtung

Schörl und Schmaus haben mit ihrem pädagogischen Ansatz sicherlich nicht das Rad der Kleinkindpädagogik neu erfunden. Trotzdem kommt ihnen das Privileg zu, verschiedene Wissenschaftsbereiche in neue Relationen zueinander gesetzt zu haben und daraus ein „zeitgemäßes und anspruchsvolles Konzept“ für den Kindergarten (die Kita) geschaffen zu haben.

Die Schörlpädagogik orientiert sich in seinem pädagogisch-methodischen Handeln, seinen Zielen und seinen Inhalten an den Herausforderungen des Lebens, wie auch an den sich im ständigen Wandel befindlichen Lebenssituationen und Erfahrungen der Kinder und ihrer Eltern. Nach wie vor ist von Gültigkeit:

„Die wichtigsten Aufgaben der Erzieherin sind

- da zu sein;
- sich Zeit zu nehmen, um zuzuhören, was das Kind sagt;
- zu sehen, was es zeigen will;
- zu erkennen, was es braucht“ (Caritasverband o. J., S. 84).

Die essentiellen (eigentlich selbstverständlichen) Fragen, die die Schörlkindergärtnerin sich tagtäglich stellen muss sind (Bestandaufnahme):

- Kind, wie geht es dir in deiner jetzigen Situation?
- Was bewegt dich gerade?
- Was sind deine momentanen Interessen und/oder Probleme?

Die Orientierung einer frühpädagogischen Einrichtung an der Schörlpädagogik kann die Reflexivität des gesamten pädagogischen Personals stärken und macht deutlich, „dass die Quali-

tät pädagogischer Arbeit in einem Zusammenhang mit der Kontinuität von Überzeugungen im Kontext professionellen Handelns steht“ (Knauf 2013, S. 128).

Anmerkungen

1) Zur Biografie siehe: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/147.html>

2) Da die Pädagoginnen seinerzeit den Begriff Kita noch nicht kannten und sie überwiegend die Titulierung Kindergärtnerin wählten, wird im vorliegenden Beitrag die Bezeichnungen Kindergarten und Kindergärtnerin (stellvertretend für Erzieher/in) beibehalten.

3) Zur Biografie siehe: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1080.html>

4) Bspw. hatte Mater Schörl in der Diözese Hildesheim von 1969 bis 1982 insgesamt 22 mehrtägige Veranstaltungen durchgeführt, anfangs einen Grund- und einen Aufbaukurs von jeweils drei Tagen, später einen fünftägigen Kompaktkurs (vgl. Riedel 2003, S. 54). Auch eine beachtliche Anzahl von Kindergärtnerinnenseminaren luden Mater Schörl zu mehrtägigen Fortbildungsveranstaltungen ein, z. B. (konfessionell gebundene wie kommunale) Ausbildungsstätten in Augsburg, Dillingen/Donau, Mainz, München, Nördlingen oder Lingen.

5) <http://www.caritas-hannover.de/kinder-und-jugendliche/kindertagesstaetten/kindertagesstaetten-caritas-hannover>

Katholische Kindertagesstätte St. Elisabeth in Wolfsburg <http://www.kath-kita-st-elisabeth.de/paedagogischer-ansatz>

Katholisches Familienzentrum St. Adalbert in Hannover <http://www.kita-st-adalbert.de/konzeption.html>

Katholische Kindertagesstätte St. Michael in Seelze <http://www.kath-kita-seelze.de/konzeption/>

Katholischer Kindergarten Christ-König in Salzgitter <https://www.familienzentrum-christ-koenig.de/konzeption/raum-f%C3%BCr-kreativit%C3%A4t-spielen-und-lernen/>

Caritas Kindergarten St. Laurentius in Lauter <http://www.kindergarten-lauter.de/das-zeichnet-uns-aus>

Katholischer Kindergarten St. Martinus in Hildesheim
https://hildesheim.betreuungsboerse.net/content/images_web/anbieter/einrichtungsprofil/konzepte/hildesheim/paedagogische_konzeption_2014_nr2_st_martinus.pdf

Caritas Kindertagesstätte St. Benno Goslar <http://kita.stbenno.de/paedagogik/>

6) <https://www.keb-net.de/Hannover/Berichte/Schoerl>

KOMPETENZ:Pädagogik für Pädagogische Mitarbeiter_innen in Kindertagesstätten

Selbst ist das Kind Die Pädagogik nach Mater Margarete Schörl in der Kindertagesstätte KEB Zertifikatskurs

Optimale individuelle Entwicklungsförderung kann gelingen, wenn Kinder in ihrem Tun begleitet und unterstützt werden, wenn sie ausreichend Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln haben und sie in einer anregenden Umgebung agieren können.

Mater Margarete Schörl entwickelte ihre Pädagogik bereits in den 50-er Jahren. Dennoch sind die Inhalte heute aktueller denn je.

Schörls Pädagogik geht vom Kind aus. Das Kind mit seiner Persönlichkeit und seinen Kompetenzen steht im Mittelpunkt aller Überlegungen. Wie geht es ihm? und Was braucht es? sind dabei handlungsleitende Fragen. Diese Fragen ermöglichen immer wieder aufs Neue eine kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten.

Schörl hat ihre Pädagogik nie als ein „Rezept“ gesehen, sondern als einen ganzheitlichen Ansatz, als Konzept, das lebendig ist und stetig weiterentwickelt wird – durchaus auch mit kritischem Blick auf bestehende gesellschaftliche Lebenssituationen von Kindern und Familien.

Darüber hinaus war Schörl davon überzeugt, dass nur auf der Grundlage von christlichen und humanistischen Grundwerten eine Professionelle Erziehung verantwortet werden kann.

Step by step

Entwicklungsschritte von Kindern bis 10 Jahren verstehen und kompetent begleiten

Pädagogische Fachkräfte beobachten und begleiten täglich wichtige Entwicklungsphasen von Kindern.

Ziel der Veranstaltung ist es:

- Entwicklungspsychologisches Wissen aufzufrischen, bzw. neue Erkenntnisse zu vermitteln
- Reflexion der täglichen Verhaltensbeobachtungen
- Entwicklung von handlungsrelevanten Konzepten im Umgang mit Kindern und ihren Eltern

Inhalte:

- Erkenntnisse moderner Entwicklungstheorien
- Bedeutung der ersten Jahre
- Frühkindliche Bindungsmuster und ihre Bedeutung für die Praxis
- Altersspezifische Bedürfnisse und Entwicklungsthemen
- Beobachtungsinstrumente
- Rolle der pädagogischen Fachkraft-

Spielen – elementare Form der Bildung

Spielen ist für Kinder die wichtigste Tätigkeit in der frühen Kindheit, zwischen Spielen und Lernen ist in diesem Lebensalter kein Unterschied.

Ziel dieser Veranstaltung ist:

- Die Bedeutung des Spielens für die Entwicklung von Kindern zu klären und
- Den Zusammenhang zwischen Spielen und dem Erwerb von lernmethodischen Kompetenzen aufzuzeigen.

Inhalte

- Klärung des Spielbegriffs
- Unterschied zwischen Spielen und Spiele machen
- Bedeutung des Spielens für das Lernen der Kinder
- Spielen zwischen Peers und Kindergruppen

- Klärung der Rolle von pädagogischen Fachkräften bei der Unterstützung des Spielens von Kindern
- Spielen im Außenbereich

Zusammenarbeit mit Eltern

Die konstruktive Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern zum Wohle der Kinder, ist ein wichtiger Baustein pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten. An diesen zwei Tagen wird es u.a. darum gehen Antworten auf die Fragen:

- Was beschäftigt Eltern heute?
- Was erwarten Eltern von der Kindertagesstätte und von der Erzieherin?
- Welche Erwartungen haben die pädagogischen Fachkräfte an die Eltern?
- Welche Möglichkeiten gibt es in der Zusammenarbeit, wenn diese auch mal schwierig ist?
- Wie gelingt eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern auf Augenhöhe zu bekommen?


Die Pädagogik der Mater Margarete Schörl – Transfer in die Praxis

Mater Schörl hat ihre Pädagogik aus der Beobachtung der Kinder heraus entwickelt. Ihr Ansatz der nachgehenden Führung unterstützt das kindliche Spiel als die Lebens- und Ausdrucksform des Kindes.

Inhalte:

- Geschichte der Pädagogik der Mater Margarete Schörl
- Bild vom Kind
- Was ist Erziehung?
- Nachgehende Führung
- Bildungsarbeit über den Umgang des Kindes mit Material, Bildungsarbeit über die Sprache
- Die Erzieherin als Vorbild
- Unterweisung
- Raumteilverfahren
- Tagesablauf
- Ein neues Kindergartenjahr beginnt
- Vorbereitung der Erzieherin
- Hospitation und Auswertung
- In der Liebe bleiben- geistige und geistliche Grundlagen der Mater Margarete Schörl Pädagogik

Abschluss und Zertifikat

Die Teilnehmenden können nach erfolgreichem Abschluss ein **Zertifikat** der Kath. Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V. (KEB Nds.) erwerben. Zertifikatskurse werden in allen Geschäftsstellen der KEB Niedersachsen nach einheitlichem Curriculum und festgelegten Standards durchgeführt. Sie schließen mit einer einheitlichen trägerinternen Prüfung ab und bescheinigen den Erwerb solider aktueller Kenntnisse. Mit dem Angebot zertifizierter Bildungsmaßnahmen wird dem Bedürfnis der Teilnehmenden, Arbeitgebern, Behörden und Institutionen nach beruflichen und ehrenamtlichen Qualifikationen entsprochen. Die Teilnehmenden erhalten ein Zertifikat der  Katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V. nach dem Abschluss der Fortbildung bei regelmäßiger **Teilnahme -von mind. 80%** der Unterrichtszeit, **Hospitation**, Erstellung einer **Hausarbeit** sowie nach **bestandenem Kolloquium** in der gesamten Gruppe.

7) Ausführlich zitieren Schörl und Schmaus unter Anmerkung 21 aus Fröbels Hauptwerk „Die Menschenerziehung“, herausgegeben und eingeleitet von Hans Zimmermann, Leipzig 1926:

„,Deshalb soll... Erziehung... in ihren ersten Grundzügen... nachgehend,... nicht vorschreibend... sein.‘ ,Erziehung... soll... nachgehend auftreten, denn der lebendige Gedanke, das Ewige, Göttliche selbst... bedingt freie Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung des zur Freiheit geschaffenen Wesens Mensch““ (zit. n. Schmaus/Schörl 1964, S. 256).

8) Matthias Wilk stellt in genannter Publikation unterschiedliche historische Raum- und Raumteiltheorien vor, z. B. von Friedrich Fröbel, Maria Montessori oder Emmi Pikler (1902-1984). Das Raumteilverfahren der Schörlpädagogik erwähnt er mit keinem einzigen Wort.

9) Ähnlich dem „Weltspiel-Test“ von Charlotte Bühler (1893-1974).

10) Ähnlich dem „Scenotest“ von Gerhild von Staabs (1900-1970).

11) Vgl. Holler/Niederle 2002, S. 137 ff.

Literatur

Bayr-Klimpfinger, S.: Einführung zum Thema „Gebaute Pädagogik“. In: Neuwirth, W.: Der Gruppenraum – Werkzeug der Kindergärtnerin. Linz o. J., S. 1-3

Becker-Textor, I.: Andere Zeiten, andere Ideen, andere Möbel. Rodach o. J.

Berger, M.: Schörl, Mater Margarethe (Margarete). In: Bautz, T. (Hrsg.): Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd. XXIII. Nordhausen 2004, Sp. 1306-1311

Ders.: Margarete Schörl. kindergarten heute 2012, Heft 9, S. 34-39

- Ders.: „Die Arbeit der Kindergärtnerin ist ein Wagnis ins Unbekannte“. Zum 100. Geburtstag von Margarete Schörl. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 2012, Heft 7, S. 52-53
- Ders.: Mater Margarete Schörl – Ihr Leben und Wirken. heilpaedagogik.de 2013, Heft 2, S. 20-24
- Ders.: Schörlpädagogik. In: Burtscher, I. M. (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort, Ausgabe 73. München 2013, S. 1-12
- Ders.: Das Kind ist der Mittelpunkt – Mater M. Margarete Schörl – Leben, Wirken und Schwerpunkte ihrer Kindergartenpädagogik. Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich 2016, Heft 1, S. 22-29
- Ders.: Geschichte des Kindergartens. Von den ersten vorschulischen Einrichtungen des 18. Jahrhunderts bis zur Kindertagesstätte im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main 2016, S. 147-151
- Ders.: Von der Kleinkinderbewerkskandidatin zum/zur Erzieher_in. Göttingen 2017
- Caritasverband Hannover (Hrsg.): Freiraum Kindergarten. Hannover o. J.
- Diel, E.: Der Kindergarten heute, sein Erziehungs- und Bildungsauftrag. Basel 1980
- Dies.: Unverlierbare Werte der Fröbel-Pädagogik. München 1981
- Dietermann, J./Rogge, R.: Religiöse Bildung im Alltag mit Kleinkindern. In: Neuß, N. (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin 2014, S. 237-248
- Franz, F.: „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München 2016
- Groh, M.: Entwicklung eines Raumkonzepts. In: Niederle, C. (Hrsg.): Methoden des Kindergartens, Band 1. Linz 2002, S. 7-13
- Hilbers, E./Jostock, V. Sr.: Alltag im Kindergarten pädagogisch gestalten. Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis. Lingen 1989
- Hoffmann, E. (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Die Menschenerziehung. Stuttgart 1982
- Holler, L./Niederle, Ch.: Klein-Welt-Spiele. In: Niederle, Ch. (Hrsg.): Methoden des Kindergartens. Band 1. Linz 2002, S. 137-144
- Hundertmarck, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1969
- Kapfer-Weixelbaumer, A.: Kinderleben und Kinderspiel im Kinderhaus. In: Braun, K.-H./Wetzel, K./Dobesberger, B./Fraundorfer, A. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendarbeit. Wien 2005, S. 77-106
- Kirchner, Ch.: Malen und Zeichnen. In: Duncker, L./Lieber, G./Neuss, N./Uhlig, B. (Hrsg.). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze 2010, S. 174-179
- Knauf, T.: Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch. Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin 2013, S. 119-129
- Ders.: Reggio. Berlin 2017
- Krieg E./Krieg, H.: Bilden fördern und gestalten in der Kita. Ergebnisse des STEP-Projekts. Münster 2008
- Mahlke, W.: Raumgliederung im Kindergarten. In: Hontschick, C. (Hrsg.): Raumgestaltung und pädagogisches Konzept im Kindergarten. Frankfurt/Main 1985, S. 33-36
- Mogel, H.: Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Heidelberg 2008, S. 119
- Neuwirth, W.: Der Gruppenraum – Werkzeug der Kindergärtnerin. Linz o. J.
- Pastorale Dienste, Bereich Familie der Diözese St. Pölten (Hrsg.): Selber denken macht gescheit. Schörl-Pädagogik heute. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. St. Pölten 2012
- Peez, G.: Kinder kritzeln, zeichnen und malen – Warum eigentlich? Von der Welt- und Selbsterkundung. Forschung Frankfurt 2011, Heft 2, S. 45-48

- Riedel, B.: Selber denken macht gescheit. Ein Fach-Arbeitsbuch zur Schörlpädagogik. Bad Salzdetfurth 2003
- Rudow, B.: Beruf Erzieherin/Erzieher – mehr als Spielen und Basteln. Münster 2017
- Schäfer, G. E.: Der Raum als erster Erzieher. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2005, Heft 1, S. 6-9
- Schmaus, M.: Die Bildungsarbeit der Kindergärtnerin. Wien 1964
- Schmaus, M./Schörl, M.: Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin. München 1964
- Dies.: Erneuerung der Glaubenserziehung. München 1968
- Dies.: Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten. München 1978
- Schörl, M.: Aus meinem Kindergarten. In: Niegl, A. (Hrsg.): Gegenwartsfragen der Kindergartenerziehung. Wien 1950
- Dies.: Bilder aus dem Kindergarten. In: Institut B.M.V. der Englischen Fräulein (Hrsg.): Festschrift zum 60jährigen Bestand der Privatlehrerinnenbildungsanstalt. Krems 1953, S. 20-24
- Dies.: Einige Aspekte der Kindergartenpädagogik. In: Institut B.M.V. (Hrsg.): Jahresbericht 1975/76. 250 Jahre. Krems 1976, S. 26-30
- Dies.: Die Lehren Fröbels und Montessoris in der Erziehungssituation unserer Zeit. Kinderheim 1956, S. 214-223
- Stadtbauamt der Stadt Wien (Hrsg.): Der 150. Kindergarten der Stadt Wien „Friedrich Wilhelm Fröbel“ XX, Kapaunplatz. Wien 1952
- Wilk, M./Jasmund, Ch.: Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim/Basel 2015
- Wilk, M.: Der Raum als Erzieher. Die Bedeutung des Raumes für die kindliche Bildung und Entwicklung. Marburg 2016
- Zimmermann, H. (Hrsg.): Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Leipzig 1926

Weblinks

- <http://www.kindergartenpaedagogik.de/147.html> (abgerufen 12.2.2018)
- http://www.unserekinder.at/images_content/Mater_Schoerl_Vortrag_von_Manfred_Berger.pdf (abgerufen 12.2.2018)
- <http://www.soroptimist-stpoelten.at/2015/12/23/margarete-schoerl-27-september-1912-%E2%80%A04-dezember-1991/> (abgerufen 12.2.2018)
- <http://www.archiv-heilpaedagogik.de/down/Medien/Kurzbiographien-Berger/Schoerl,%20Mater%20Magarete.pdf> (abgerufen 12.2.2018)
- http://www.elementarpaedagogik2015.sbg.ac.at/pdf/10_Ballensdorfer.pdf (abgerufen 14.2.2018)