

Schörl-Pädagogik - einige ausgewählte Aspekte

1. Schörl-Pädagogik - einige ausgewählte Aspekte
2. Raumteilverfahren
3. Nachgehende Führung
4. Spiel und Gestalten als Herzstück und Königsweg
5. Gruppenstrukturierung und Gruppenstärke
6. Tagesablauf
7. Glaubenserziehung
8. Kritik
9. Fazit
10. Literatur

***"Die wichtigste Frage, die die Erzieherin sich immer wieder stellen muß:
,Kind, wie geht es dir in deiner jetzigen Situation?'"***

Vieles, was in der heutigen institutionellen Kindertagesbetreuung selbstverständlich ist, findet sich schon in der sogenannten „Schörlpädagogik“. Dieser eigenständige frühpädagogische Erziehungsansatz wurde nach 1945 von Mater Margarete Schörl (1912-1991), Ordensschwester der „Englischen Fräulein“ (seit 2004 „Congregatio Jesu“), in enger Zusammenarbeit mit Margarete Schmaus (1903-1988) entwickelt. Genannte Frauen waren ausgebildete Kindergärtnerinnen sowie Montessoripädagoginnen. Sie leiteten u.a. viele Jahre einen Kindergarten (Kita)¹: Mater Schörl in Krems und Margarete Schmaus in Wien. Demzufolge basiert die Schörlpädagogik überwiegend auf Erfahrungen aus der „gelebten Praxis“, in Verbindung mit den damaligen neuesten wissenschaftlichen Ergebnissen aus der Entwicklungs-, Lern- und Tiefenpsychologie, Gruppenpädagogik, Verhaltensforschung etc. Die Pädagoginnen waren davon überzeugt, dass eine professionelle Kleinkindererziehung nur auf der Grundlage von christlichen Grundwerten verantwortet werden kann. Die Achtung vor dem Menschen und seiner Einmaligkeit, das Verständnis von Freiheit und Würde als Fundament des Christentums, kennzeichnet die Schörlpädagogik. Schörl und Schmaus waren in religiöser Hinsicht **undogmatisch**, aber sie haben sich immer wieder unmissverständlich und deutlich zu ihrem christlichen Glauben bekannt.



Links: Mater Margarete Schörl (1912-1991). Rechts: Margarete Schmaus (1903-1988) (Quelle: Familienarchiv Hörmann/Ida-Seele-Archiv)

Da von den beiden Frauen nur Mater Schörl unzählige Fortbildungskurse im deutschsprachigen Raum durchgeführt²) hat und auf diese Weise die von ihr und Margarete Schmaus erarbeitete Kindergartenpädagogik verbreitete, kristallisierte sich im Laufe der Zeit immer mehr die Wortschöpfung Schörlpädagogik heraus. Die Ordensfrau selbst war entschieden dagegen, ihre

pädagogischen Erkenntnisse in irgendein „pädagogisches System oder 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).

Mitmenschlichkeit und Vorbild

Oberstes Ziel der Schörlpädagogik ist die „Führung der Kinder zu Mitmenschlichkeit“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 9). Demzufolge hat der Kindergarten (bzw. die Kita) 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. Positive Beziehungs- und Bindungserfahrungen sind für die soziale, geistige, emotionale sowie kreative Entwicklung, als auch für das körperliche und seelische Wohlbefinden (lebens-)notwendig. Weitere, eigentlich selbstverständliche Entwicklungs- und Erziehungsaufgaben kommen hinzu, nämlich das Kind entsprechend seinen Begabungen und Kompetenzen sowie seinem seelischen, geistigen und körperlichen Wachstum optimal zu fördern, zu begleiten und zu unterstützen, ferner 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: Möglichst viel Anregung für die Kinder bieten, möglichst große Eigenaktivität der Kinder zulassen und nur wo nötig seitens der ErzieherInnen 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 ist 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 Kindergartenkinder nicht Grundsätzen nachleben können, sondern nur Menschen und weil sie nichts so stark formt wie das Sein und Tun der Erwachsenen, weist die Schörlpädagogik verstärkt auf die Bedeutung der Vorbildfunktion der in den vorschulischen Einrichtungen tätigen Erwachsenen hin. Ihrem Vorbild kommt größte Bedeutung für das imitatorisch-identifikatorische Lernen des Kleinkindes zu. Dazu äußern sich Schörl/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 Mitmensch. 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“ (ebd., S. 69 ff.).

Raumteilverfahren

Die Gestaltung des Raumes ist eine bedeutende Komponente innerhalb der Schörlpädagogik, da der Raum sozusagen (heimlich) miterzieht. Der Raum erfüllt zwei Hauptaufgaben. Durch ihn wird dem Kind Geborgenheit vermittelt und zum anderen ist er eine Herausforderung. Zudem sollen die Kinder zum Lernen, Forschen und Entdecken eingeladen werden. Seine Bedeutung als bewusst gestaltete anregende und entwicklungsfördernde kindliche Lernumgebung ist unbestritten und Gegenstand vieler wissenschaftlicher Untersuchungen:

„Kulturelle Werte werden den Kindern indirekt über die Raumgestaltung 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).

Bereits vor Schörl und Schmaus wurde der Raum als „Medium der Bildungsförderung [als; M. B.] eine bedeutsame Einflusskategorie dargestellt“ (ebd.). Beispielsweise beschreibt Peter Petersen (1884-1952) den Stellenwert des (Schul-) Raums als eine seelenformende Kraft. In seinen Ausführungen zum kleinen Jena-Plan resümiert der bekannte Reformpädagoge:

"Dem Gruppenraume geben wir aber eine ganz große Bedeutung, keine geringere als die der Abgeschlossenheit, der Bindung an einen bestimmten Raum zur Entfaltung geistiger Kräfte... Ebenso ist die Beweglichkeit gegenüber dem veralteten, Gesundheit fressenden System der Bankreihen von allgemeiner Bedeutung. Die Kinder lieben es außerordentlich, an ihrem Raum gestaltend tätig zu sein... Es gilt in der Regel mehrmals täglich, sich immer 2-3 mal den Raum anders zu ordnen: für den Lesekreis, zur Schulspeisung, zum Gruppenunterricht, für gewisse Tischgruppenarbeiten usw. Auch beobachten wir typische Verhaltensweisen: die Untergruppe hält mehr auf die starrere Ordnung, dass immer wieder alles genau so gemacht wird, wie üblich, die anderen stehen freier zur Raumordnung, die Mittelgruppe ist dabei am meisten erfinderisch und auch für ganz etwas Neues... Der Raum werde zu einer Schulwohnstube... Es ist ein Unterschied zwischen einer zusammenarbeitenden Gesellschaft und einer zusammenlebenden Gemeinschaft... Den Charakter einer Wohnstube aber verleihen dem Raume ganz besonders der singende Vogel, die tickende Uhr, der Blumenschmuck, der Wandschmuck, den die Kinder selbst herstellten. Es bindet vor allen Dingen innerlich an ihn alles, was sie an Eigenem aus ihrem Besitz, an ihnen wertvollen kleinen und großen Schätzen dort aufstellen dürfen, sei es auch nur vorübergehend" (zit. n. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1674.html>).

Maria Montessori spricht von der vorbereiteten Umgebung: ein Raum, der den Kindern Orientierung bietet, sich ihren Interessen ständig anpasst, ihren Bedürfnissen entgegenkommt und schließlich Materialien bereit hält, die ihre Eigenaktivität ansprechen (vgl. Wilk/Jasmund 2015, S. 65 ff.).

Mater Schörl beobachtete in dem von ihr geleiteten zweigruppigen Kindergarten im Institut der Englischen Fräulein in Krems, der von 80 Kindern 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 Werkstätte und eine Nähstube“ (Schörl 1950, S. 81 ff.).



Puppenwohnung im Kindergarten von Mater Schörl (Quelle: Ida-Seele-Archiv) Von ihrer praktischen Erfahrung ausgehend, entwickelte die Klosterfrau in enger Zusammenarbeit mit Margarete Schmaus das Raumteilverfahren. Dieses wurde von Sylvia Bayr-Klimpfinger (1907-1980), die sich seinerzeit mit den biologischen Gesetzmäßigkeiten der Lebensraumgestaltung befasste, wissenschaftlich begleitet. Für die Psychologin 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) Die Idee des Raumteilverfahrens wurde in Österreich sofort aufgegriffen. Dieses hatte beispielsweise die Stadt Wien Anfang der 1950er Jahre für den neubauten „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).

Und an anderer Stelle 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 eine 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 selbstgewählte 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 resümiert über die Aufgliederung und Differenzierung des Gruppenraumes:

"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 1980, S. 71).



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

Es gibt immobile und mobile Raumteile. Erstgenannte werden von der Erzieherin 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).



Puppenwohnung in einem Kindergarten der 1980er Jahre (Quelle: Ida-Seele-Archiv) 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: „Bildungsarbeit über den Umgang des Kindes mit Material“ (Schmaus 1964, S. 9).

Da Kinder ein Recht auf eigenaktive 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 den Erziehenden) gliedert sich durch

- festgelegte Raumteile (Puppenwohnung, Bauplatz, Bilderbuchplatz ...)
- 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.

Nachgehende Führung

Wie oben unter „Pädagogische Leitgedanken: Mitmenschlichkeit und Vorbild“ schon vermerkt, ist Erziehung nicht denkbar ohne Führung und Freiheit. Als Montessoripädagoginnen wussten Schörl und Schmaus 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... Trotzdem muß das Kind zur Freiheit geführt werden... Darum muß die Kindergärtnerin die Freiheit ihrer Kinder in ihre Verantwortung aufnehmen und bewahren“ (Schmaus/Schörl 1978, S. 56 f).

Aber welche Art von Führung ist angebracht, zumal es unterschiedlichste Führungsformen gibt? Schörl und Schmaus greifen den von Friedrich Fröbel (1782-1852) stammenden Begriff der „nachgehenden Führung“ auf: „Erziehung soll in ihren Grundzügen nachgehend, nicht vorschreibend sein“. Damit meint 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). Nachgehen ist eine „besondere Eigenart einer Führungsweise... und zwar... die psychologisch fundierte Komponente der Führungsarbeit. Das Führen hingegen ist die entsprechende pädagogische Handlung“ (Schörl 1976, S. 29).

Nachgehende Führung, 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“ (Schmaus/Schörl 1978, 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).

Bildungsarbeit/Unterweisung

Der „PISA-Schock“ rückte die frühkindliche Bildung nach 2001 auch in Deutschland wieder 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 hat der Kindergarten seit jeher mit seiner Legitimation als Bildungsinstitution zu kämpfen. Auch Schörl und Schmaus hatten die Bildungsthematik zu einem zentralen frühpädagogischen Thema gemacht. Die Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgt ihnen zufolge auf zwei Wegen: a) (wie weiter oben schon genannt) 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). 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“ (ebd., S. 9 f). Bildung findet nicht isoliert curricular statt, sondern ist eingeflochten in das alltägliche Leben und Handeln der Kinder selbst und mit dem der anderen. Das Kind hat die Freiheit selbst zu entscheiden, ob es bspw. an einem Bildungsangebot der Erzieherin direkt teilnehmen möchte oder nicht. Eine Teilnahme aus dem „Hintergrund heraus“ sollte 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 selbstständiger wird. Dieses wichtige Ziel, das letztlich der Stimulus jeder Unterweisung ist, fasste Maria Montessori in den allbekanntesten und einprägsamen Ausruf zusammen: „Hilf mir, es allein zu tun!“

Unterweisungen, die einzeln oder im Kollektiv erfolgen können, sollten nie unter Zwang durchgeführt werden. Kein Kind sollte zum Mitschauen /-machen gezwungen werden, immer sollte die Möglichkeit des Ausscheidens gegeben sein. Die Unterweisung selbst sollte 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)“.

Spiel und Gestalten als Herzstück und Königsweg



Caritasdirektor Prälat Hermann Lutz und Sr. M. Philomena Pfister, Leiterin des Kindergärtnerinnenseminars der Maria Stern-Schwestern, betrachten das konzentrierte Spiel in der Kleingruppe nach der Methode der Schörlpädagogik (Quelle: Sr. Imelda Huf)

Zum kindlichen Spiel im Kindergarten:

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

"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“ (zit. n. Hoffmann 1982, S. 36).

Die Pädagoginnen lehnen grundsätzlich den Begriff „Freispiel“ ab, da für sie Spiel immer frei ist und sonst kein Spiel wäre. Grundsätzlich: Die vier Freiheiten, die sich im selbstbestimmten Spiel der Kinder widerspiegeln, sind:

- die freie Wahl von Spielpartner(n)
- die freie Wahl von Spielplatz sowie Spielort,

- die freie Wahl von Spielthema, Spielmaterial und Spielzeug,
- die freie Wahl der Spieldauer.

Nochmals anderes gewendet: Die Kinder wählen eigenständig wo, wann, mit wem und was sie spielen.

Da das Spiel die Lebensform des Kindes, seine Haupttätigkeit/-aktivität, der Ursachverhalt seiner freien Lebensäußerung ist, bedarf es einer besonderen Wertschätzung seitens der Erwachsenen. Die Zeit des Spielens 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 darf es „nicht durch Beschäftigung und Animation verdrängt werden“ (Kapfer-Weixelbaumer 2005, S. 92).

Kinder erfahren durch das Spiel u. a. eine psychische Entlastung, da sie ihre Probleme und bedrückenden Situationen herausspielen, es ist sozusagen der „Königsweg“ zur psychischen Stabilisierung des Kindes. Das Spiel 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 der Verarbeitung von belastenden Erlebnissen, ein Ort an dem sich Kinder seelisch entlasten, um sich positiv entwickeln zu können. „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 eine „heilende“ sowie eine „aufbauende“ Kraft inne. 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 einem herausforderndem Kind helfen kann, indem dieses „unter gesunden Kindern aufwächst... wenn nun nach der besonderen Heilmethode gefragt wird, die hier anzuwenden wäre, dann kann die Antwort nur lauten: das Spiel“ (zit. n. ebd., S. 169).

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).

Zum Bildschaffen (bildnerisches Gestalten) im Kindergarten:

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, Zeichen 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 den Brei 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, 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..., weil die Frage des Erwachsenen es aus seiner 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).



(Quelle: Schmaus/Schörl 1964, Abb. 5, o. S.) Dazu als exemplarisches Beispiel nebenstehende 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. 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).

Gruppenstrukturierung und Gruppenstärke

Die Kindergartenpädagogik der 1950er und 1960er Jahre bevorzugte verstärkt die altersgleiche Gruppenform, die Teilung der Kinder nach Altersklassen. Demgegenüber favorisiert die Schörlpädagogik die altersgemischte Gruppenstrukturierung, die Zusammenfassung von zwei-/drei- bis sechs-/siebenjährigen Kindern. Diese Gruppenform lässt 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“ (ebd., 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.).

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“ (ebd., 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).

Tagesablauf

Der Tagesablauf folgt einer bestimmten Reihenfolge, die jedoch nicht dogmatisch ist, sondern als Orientierung gilt, ohne beliebig zu sein. Der strukturierte Tagesablauf gibt den Kindern Sicherheit. Er gliedert sich in zwei große Bestandteile: die erste und zweite Spielzeit. „Die erste Spielzeit umfaßt das Kommen der Kinder, das rollende Frühstück an einem dafür gedeckten Tisch und das Rollenspiel“ (Caritasverband o. J., S. 75). Der Übergang zur zweiten Spielzeit findet durch ein musikalisches Zeichen und ein Anhängenspiel statt. Die erste Spielzeit wird nicht durch angeordnetes Aufräumen aufgelöst, sondern durch eine im Spiel integrierte Aktivität. Dies kann beispielsweise 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.). 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) Angebote z. B. zum zielgebundenen Schaffen und Gestalten statt. Diese werden

jedoch sehr dosiert von der Erzieherin eingebracht, da zu viele Angebote die Kinder abhängig und somit unselbständig und wenig selbstverantwortlich machen. In der zweiten Spielzeit soll vielmehr der Gestaltungsprozess der Kinder durch die Erzieherin aktiv unterstützt werden. 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).

Glaubenserziehung

Die beiden Pädagoginnen waren davon überzeugt, dass religiöse Bildung/Erziehung „von Anfang an“ stattfinden soll, ein Kind Religion als lebensnotwendigen Nährstoff seiner Seele benötigt. Der Kindergarten kann einen „guten Boden für den Glauben an Gott bereiten; ganz gleich, ob und wie eine christliche Erziehung im Elternhaus erfolgt“ (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. Die 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. Demzufolge ist auch in der Glaubenserziehung eine vorbereitete Umgebung unerlässlich. 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.).

Kritik

Insbesondere das Raumteilverfahren 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 die "sehr starr aufgegliederte Raumgestaltung", die letztlich zu einer "gewissen Einheitlichkeit in den Kindergärten" führte, "gepaart mit 'Festlegungen' für bestimmte Aktivitäten an bestimmten Plätzen, ausgestattet mit den jeweils notwendigen Materialien" (Becker-Textor o. J., S. 19). Und Wolfgang Mahlke kritisiert 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 Erzieherin "einen Überblick über das Geschehen im Gruppenraum" erlaubt und somit das Kind sich "nicht ihrem Blick entziehen" (Krieg/Krieg 2008, S. 90) kann, es immer unter Kontrolle bleibt.

Fazit

Schörl und Schmaus haben mit ihrem Konzept 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 heutige Schörlpädagogik orientiert sich, wie seinerzeit Mater Schörl und Margarete Schmaus auch, 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...

Die wichtigste Frage, die die Erzieherin sich immer wieder stellen muß:

„Kind, wie geht es dir in deiner jetzigen Situation?“ (Caritasverband o. J., S. 84).

Anmerkungen

1) Da Mater Schörl seinerzeit noch nicht den Begriff Kita kannte, verwende ich folgend die Bezeichnung Kindergarten.

2) Beispielsweise 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. (katholische) Ausbildungsstätten in Augsburg, München oder Lingen.

Literatur

- Sylvia Bayr-Klimpfinger: Einführung zum Thema „Gebaute Pädagogik“, in: Wilma Neuwirth: Der Gruppenraum - Werkzeug—der Kindergärtnerin, Linz o. J., S. 1-3
- Ingeborg Becker-Textor: Andere Zeiten, andere Ideen, andere Möbel, Rodach o. J. Manfred Berger: Schörl, Mater Margarete (Margarete), in: Trautgott Bautz (Hrsg.): Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd. XXIII, Norhausen 2004, Sp. 1306-1311
- Ders.: Margarete Schörl, in: kindergarten heute 2012/H. 9, S. 34-39
- Ders.: "Die Arbeit der Kindergärtnerin ist ein Wagnis ins Unbekannte". Zum 100. Geburtstag von Margarete Schörl, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2012/H.7, S. 52-53
- Ders.: Mater Margarete Schörl - Ihr Leben und Wirken, in: heilpaedagogik.de 2013/H. 2, S. 20-24
- Ders.: Schörlpädagogik, in: Irmgard M. Burtscher (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, in: heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich 2016/H. 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
- Caritasverband Hannover (Hrsg.): Freiraum Kindergarten, Hannover o. J.
- Maria Groh: Entwicklung eines Raumkonzepts, in: Charlotte Niederle (Hrsg.): Methoden des Kindergartens, Band 1, Linz 2002, S. 7-13
- Elfriede Hilbers/Sr. M. Virginis Jostock: Alltag im Kindergarten pädagogisch gestalten. Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis, Lingen 1989
- Erika Hoffmann (Hrsg.): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Die Menschenerziehung, Stuttgart 1982
- Hundertmark, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart 1980

- Constanze Kirchner: Malen und Zeichnen, in: Duncker, L./ Lieber, G./ Neuss, N. & B Uhlig, B. (Hrsg.). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule, Seelze 2010, S. 174-179
- Elsbeth Krieg, Helmuth Krieg: Bilden fördern und gestalten in der Kita. Ergebnisse des STEP-Projekts, Münster 2008
- Wolfgang Mahlke: Raumgliederung im Kindergarten, in: Hontschick, Claudia (Hrsg.): Raumgestaltung und pädagogisches Konzept im Kindergarten, Frankfurt/Main 1985, S. 33-36
- Hans Mogel: Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel, Heidelberg 2008, S. 119
- Wilma Neuwirth: 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
- Georg Peez: Kinder kritzeln, zeichnen und malen – Warum eigentlich? Von der Welt- und Selbsterkundung, in: Forschung Frankfurt 2011/H. 2, S. 45-48
- Margarete Schmaus: Die Bildungsarbeit der Kindergärtnerin, Wien 1964
- Margarete Schmaus/Margarete Schörl: Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin, München 1964
- Dies.: Erneuerung der Glaubenserziehung, München 1968
- Dies.: Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten, München 1978
- Margarete Schörl: Aus meinem Kindergarten, in: Agnes Nieggl (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, in: Kinderheim 1956, S. 214-223
- Brigitta Riedel: Selber denken macht gescheit. Ein Fach-Arbeitsbuch zur Schörlpädagogik, Bad Salzdetfurth 2003
- Matthias Wilk/Christina Jasmund: Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen, Weinheim/Basel 2015

Weblinks

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/147.html> (abgerufen 12.1.2017)

http://www.unserekinder.at/images_content/Mater_Schoerl_Vortrag_von_Manfred_Berger.pdf (abgerufen 12.1.2017)

<http://www.soroptimist-stpoelten.at/2015/12/23/margarete-schoerl-27-september-1912-%E2%80%A04-dezember-1991/> (abgerufen 12.1.2017)

<http://www.archiv-heilpaedagogik.de/down/Medien/Kurzbiographien-Berger/Schoerl,%20Mater%20Magarete.pdf> (abgerufen 12.1.2017)

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1674.html> (abgerufen 12.1.2017)

http://www.elementarpaedagogik2015.sbg.ac.at/pdf/10_Ballensdorfer.pdf (abgerufen 14.2.2017)

Manfred Berger, unterrichtete über 35 Jahre (u. a. Rhythmik, Kinder- und Jugendliteratur, Vorschulpädagogik, Geschichte der Sozialarbeit/-pädagogik und des Kindergartens) an verschiedenen Fachhochschulen für Sozialpädagogik sowie Fachschulen/-akademien für Sozialpädagogik. Seit seinem Ruhestand widmet er sich verstärkt dem von ihm mitbegründeten und geleiteten „Ida-Seele-Archiv“ zur Erforschung der Geschichte des Kindergartens und der Sozialarbeit/-pädagogik und ihrer Bezugswissenschaften.



Quelle: www.nifbe.de/fachbeitraege/autorinnen-der-fachbeitraege?view=item&id=307:schoerl-paedagogik&catid=37

abgerufen am 26.03.2018