

# Schörl-Pädagogik – Grundlage einer hoffnungsvollen Zukunft

*Vertrauen in eine liebevolle Kleinkindpädagogik ist Gegenwart  
der Hoffnung und Grundlage für eine lebenswerte Welt*

Anna Ruschka<sup>1</sup>

---

## Zusammenfassung

Das Kind in der Entfaltung seiner emotionalen und sozialen Kompetenz zu unterstützen ist der innerste Kern der von Margarete Schörl (1912–1991) in Krems (NÖ) im Regelkindergarten entwickelten Pädagogik. Die Begleitung von kognitiv beeinträchtigten Kindern in ihren emotionalen und sozialen Reifungsprozessen im Sinne von Inklusion steht im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen aus dem Blickwinkel der Schörlpädagogik. Geschichtliche und gesellschaftspolitische Gegebenheiten, die die Entwicklung von Schörls pädagogischem Ansatz auslösten, werden mit den heutigen Herausforderungen verknüpft. Schörl war bemüht zu betonen, dass der von ihr formulierte pädagogische Ansatz nicht erstarren dürfe, denn sie war sich völlig bewusst, dass jede Zeit neue Wege suchen muss, um Kinder bei der Heranreifung zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten zu begleiten. Daher ist die Auseinandersetzung mit ihren zeitlosen pädagogischen Werten, die unter anderem auch von Fröbel und Montessori inspiriert sind, besonders geeignet, um Impulse zu einer Erziehung für eine hoffnungsvolle Zukunft zu setzen. Ziele des Artikels sind die Vermittlung von Hintergrundwissen zur Schörl-Pädagogik und die Betrachtung der Chancen, die ihr Einsatz auch in der Kindergartenpädagogik der Gegenwart bietet.

---

**„The Schörl Method of Education – Basis of a hopeful future**  
*Trust in a loving early childhood education is presence of hope, is to create a basis for a liveable world*

## Summary

Supporting children in the evolvement of their emotional and social competence is the core of the educational method that Margarete Schörl (1912 – 1991) developed working in a general education nursery school in the Austrian city of Krems. Practical examples focus on the attendance of children with a cognitive disability in their maturing processes in terms of inclusion. Historical and socio-political conditions that triggered the development of Schörls educational method are being linked up to today's challenges. Schörl always emphasized that the method designed by her was not to solidify, since she was very aware that each time has to find its own way to guide children to the development of a responsible personality. Because of this, the examination of her timeless pedagogical values, amongst others inspired by Fröbel and Montessori, is especially suited to pass on impulses of an education accomplishing a hopeful future.

This article means to provide background knowledge about the Schörl method on the one hand and encourage its implementation in the pedagogic work routine on the other hand, in order to find ways to deal with the challenges of our time, and especially to enable children with retarded development to as much independency as possible. The author strives to motivate her readers to find their own creative pedagogic implementations, and hopes for them to discover relief in everyday educational work by means of education that takes place mainly indirectly.

---

<sup>1</sup> Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, Dr. Theodor Körnerstraße 8, 3100 St. Pölten  
Anna Ruschka. E-Mail: [ruschkaa@gmail.com](mailto:ruschkaa@gmail.com)

*Schlüsselwörter:*

Schörl-Pädagogik  
 Inklusion  
 Zukunft

*Keywords:*

Schörl education  
 inclusion  
 future

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren stellt die schrittweise Umsetzung der Inklusion, also des gemeinsamen Aufwachsens *aller* Kinder, die Pädagogik durch die daraus resultierende Zunahme an Diversität in Bildung und Erziehung vor Herausforderungen. Im Kindergartenbereich gab es allerdings immer schon Kolleg/innen, die Kinder mit Beeinträchtigungen wie selbstverständlich in die Regelgruppen aufnahmen. Zu diesen gehörte Margarete Schörl (1912–1991), die in der niederösterreichischen Stadt Krems wirkte (Berger, 2019a). Sie war in ihrer pädagogischen Ausrichtung davon überzeugt, dass jedes einzelne Kind ein Recht hat, seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend in seiner Persönlichkeitsentwicklung von Erwachsenen bestmöglich gefördert, geführt und begleitet zu werden, wobei sie in ihrer Förderung vor allem an der Ermöglichung von Spontanaktivität und der sog. *Nachgehenden Führung* (Riedel, 2003, S. 39) ansetzte. Was sie anstrebte, war die Begleitung vor allem durch die Gegenwart und das Vorbild der Erwachsenen, indem sie dem Kind das Recht auf Schutz, Geborgenheit, Führung und Freiheit gewähren, und ihm die humanistischen Grundwerte wie Ehrlichkeit, Verlässlichkeit etc. vorleben. Dies sind laut Schörl (zit. nach Riedel 2003, S. 71) die wichtigsten Voraussetzungen, damit ein Kind Mitmenschlichkeit entwickeln kann: „Erzogensein ist nicht einfach das Ergebnis von bestimmten Maßnahmen und Vorschriften, sondern ist auf das Engste mit der Persönlichkeit des Erziehers verknüpft, mit dem Klima, in dem ein Kind aufwächst.“

## 2 Zusammenhang von Pädagogik und weltweiten Konflikten

Kinder, die in Kriegs- oder Bürgersituationen aufwachsen müssen, erfahren oft ein hohes Maß an psychischer und physischer Gewalt, wie in jüngerer Zeit etwa eine weltweite Studie der UNICEF (2014) über Gewalt gegen Kinder deutlich macht. Sie kommt zum Ergebnis, dass etwa in Syrien ca. 89 % der Kinder Opfer körperlicher und/oder psychischer Gewalt – davon ca. 24 % Opfer schwerer körperliche Gewalt – werden (Fuchs, 2019, S. 125). Selbst noch in solchen trostlosen gesellschaftlichen Bedingungen gibt es allerdings, wie Fuchs (2019, S. 343–344) deutlich macht, Hoffnung, dass sich die erfahrene Gewalt nicht in Zukunft gewalttätigen Gesellschaftsstrukturen fortschreiben muss. Gleichzeitig betont diese Autorin in den nachfolgend zitierten Zeilen aber auch, wie vielfältig die zu erwartenden individuellen Folgeschäden von Gewalt ausfallen können:

*„Gesellschaften, die einen Anteil von 30% in der Bevölkerung von als Kind schwer misshandelten Menschen haben, führen nicht automatisch zum Krieg, diese Gesellschaften werden aber deutliche soziale, politische und ökonomische Problemlagen aufweisen. [...] Wenn man Gewaltverhalten isoliert betrachtet, mag man zu der Feststellung kommen, dass die meisten als Kind misshandelten Menschen keine Gewalttäter werden und die meisten Nationen, die mehrheitlich aus sehr belasteten Menschen bestehen, nicht ständig Krieg führen, aber bedeutet dies dann quasi auch, dass diese Kindheitseinflüsse keine Wirkung haben? Natürlich wäre eine solche Annahme falsch. Die Kindheitseinflüsse wirken immer, nur halt in vielen möglichen Ausformungen. Gewaltverhalten oder gar Krieg ist nur eine davon. Der viel größere Zweig an Folgeschäden ist der, der eher mit Selbstzerstörung und Krankheitsbildern zu tun hat.“*

„Erziehung kann“, gerade auch unter solchen widrigen Umständen, „der beste Schutz vor Krieg und Zerstörung sein.“ (Mayer, 1975, S. 18) – allerdings nur, wenn sie selbst im Sinne der Gewaltprävention erfolgt und nicht selbst gewaltsame Strukturen inkorporiert und fördert.

Margarete Schörl und ihre Mitstreiterin Margarete Schmaus (1964, S. 19, Zitat S. 21) warnten im Blick auf die Massenlenkung und Massendisziplinierung, die auch nach dem Krieg durch Überfüllung der Kindergärten

notwendig wurden, eindringlich davor, dass hierdurch die soziale Entwicklung der Kinder eine negative Beeinflussung erfahre:

*„Die Massensituation verhindert [...] das Wachsen sozial wertvollen Lebens, indem sie eine soziale Enthemmung begünstigt. Die Beziehung der Kinder untereinander sind von dem seelischen Klima ihrer Umgebung abhängig; sie formen sich durch die 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 Robusten haben dann Gelegenheit, Schwächere zu beherrschen [...].“*

Schörl (1976, S. 29) sah in einem nachgehenden – man könnte auch sagen: vor allem indirekten – pädagogischen Handeln, einen Weg, Kinder zu eigenständigen sozialen Verhalten reifen zu lassen.

*„Näher betrachtet, stellt sich Nachgehen als besondere Eigenart einer Führungsweise heraus und zwar ist das Nachgehen die psychologisch fundierte Komponente der Führungsarbeit. Das Führen hingegen ist die entsprechende pädagogische Handlung (Um die Qualität des pädagogischen Anteils zu sichern, wird von nachgehendem Führen gesprochen.) Die Führung formt die Qualität der sozialen Interaktion; nachgehende Führung macht die Beziehung zwischen den Kindern untereinander, humaner – menschlicher. Dadurch wird nachgehende Führung zu einem Lernprozess, vollzogen von der Erzieherin, beantwortet von den Kindern in ihren Lernprozessen!“*

Unter solchen Bedingungen wird die Hoffnung auf das Heranwachsen empathischer und sozial kompetenter Individuen greifbar (Schörl, 1976, S. 26–27).

*„Ferner vollzieht sich in den Jahren von Vier bis Sechs, also zur Kindergartenzeit, durch die zunehmende Bewältigung der Erfahrung der Kinder in ihrem Denken, Spielen und Sprechen ein Wandel ihres Weltbildes von einer überwiegend irrationalen zu einer mehr und mehr rationalen Schau. Dadurch werden die Kinder fähig zu einem ersten reflektierenden Verstehen zwischenmenschlicher Reaktionen, eine wesentliche Voraussetzung, Mitmenschlichkeit zu lernen.“*

### 3 Entwicklung der Pädagogik, die nach Margarete Schörl benannt ist

Die prägenden Jahre der Kindheit Schörls, ihre berufliche Laufbahn, ihr Interesse an Gesellschaftspolitik und deren Einfluss auf die Erziehung, die Beeinflussung durch die Reformpädagogik, die Freundschaft mit Margarete Schmaus und ihre persönliche religiöse Überzeugung sowie die Entstehung des Besonderen ihres pädagogischen Ansatzes werden in diesem Kapitel näher beleuchtet.

#### 3.1 Erfahrungen Schörls in jungen Jahren

Margarete Schörl, geboren 1912 in Wien, erlebte eine sehr liebevolle, unbeschwerte Kindheit. Der Beruf ihres Vaters war Juwelier, Schätzmeister und Direktor des Wiener Dorotheums, sodass die Pädagogin in gesicherten Verhältnissen aufwuchs. (Riedel, 2003, S. 16) Als Kind wurde sie aber auch mit tief traumatischen Erlebnissen konfrontiert, sie verlor beide Elternteile und wurde von ihren Geschwistern getrennt. (Riedel, 2003, S. 10). Dass Schörl in ihrer eigenen Jugend keine guten schulischen Leistungen erbrachte, weil es ihr psychisch sehr schlecht ging (Riedel, 2003, S. 17), mag ihr Verständnis für schwierige, vor allem nach dem Krieg oft auch traumatisierte Kinder gefördert haben. „Wer im Gemüt gestört ist, kann nicht gut zuhören, aufnehmen, lernen. Wir müssen im Kindergarten zuallererst Kindern helfen, dass sie sich wohlfühlen und die Ursachen ihrer Schwierigkeiten suchen, um sie zu verstehen.“ (Schörl, zit. n. Riedel, 2003, S. 17) Auch die vom diktatorischen NS-Regime geprägte Kriegszeit beeinflusste Schörls Biographie. Als Mitglied des „Instituts der Englischen Fräulein“ (heute „Congregatio Jesu“) durfte sie von 1939–1945 ihren Beruf nicht ausüben und war stattdessen als Kindermädchen tätig. „Nach dem 2. Weltkrieg eröffnet sie einen Kindergarten und entwickelt im ‚Mitleben‘ mit den Kindern und insbesondere durch differenzierte Beobachtung das Raumteilverfahren ... und die nachgehende Führung der Erzieherin.“ (Darstellung von Thea Heusler, 2012, zit. nach Kloimstein, 2012) Schörl erfährt durch die Gemeinschaft des Institutes, dem sie angehörte, viel Verständnis, es wird auf eine finanzielle Unterstützung seitens der NÖ Landesregierung verzichtet, damit Schörl im Kindergarten ohne Auflagen, die sich daraus ergeben hätten, ihrem Ziel und den Aufgaben, die sie für ihr Leben erkennt, zu folgen vermag. (Riedel, 2003, S. 40)

### 3.2 Schörls Fokus auf der Beobachtung und Interpretation des Gesehenen

Schörls Pädagogik baut wesentlich auf differenzierter Beobachtung und den auf dieser Basis ermöglichten Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Kinder auf. Aus dem Tun der Kinder, die sich selbst Räume abgrenzen, entwickelte sie das mit ihrem Namen am meisten verknüpfte und auch wissenschaftlich anerkannte Raumteilverfahren. In einem Artikel von 1950 beschreibt Schörl (1950, S. 81) ihre initialen Überlegungen zu diesem Verfahren folgendermaßen:

*„Die Gestaltung der täglichen Erziehungsarbeit im Kindergarten hängt weitgehend schon davon ab, wie die Kinder während der Sammelstunde zueinander finden, welcher Art ihr Tätigsein von Anfang an ist. Ich habe immer wieder beobachten können, wie ungünstig es sich auswirkt, wenn man den Kindern sofort bei ihrem Kommen den Spielzeugschrank mit all seinem Inhalt wahllos zur Verfügung stellt. Sie sind noch viel zu sehr vom Kontaktstreben erfüllt; die Kontaktaufnahme mit der Kindergärtnerin und den Alterskameraden ist ihnen vorerst das Wichtigste: sie wollen einander begrüßen, von häuslichen Ereignissen und Erlebnissen auf dem Weg zum Kindergarten und dergleichen erzählen. Das läßt sie kaum zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Spielmaterial kommen, denn auch jeder Neuankömmling lenkt immer wieder ab. Es scheint mir daher günstiger, während der Sammelzeit die Kinder nicht mit speziellem Spielmaterial zu versorgen oder es ihnen gar anzubieten. Dadurch werden sie veranlaßt mit dem vorhandenen, wie Bären, Puppen, Schaukelpferd und den Einrichtungsgegenständen des Kinderzimmers selbst ein Rollenspiel in Gang zu bringen. Natürlich verwehre ich es ihnen nicht, sich gelegentlich ein bestimmtes Spielmaterial von mir zu erbitten.“*

Im Zuge der Entwicklung des Raumteilverfahrens trifft Schörl noch eine weitere wichtige Entscheidung. *„Gestützt auf meine Beobachtungen bot ich nun den Kindern planmäßig Möglichkeiten an, sich lebensnahe Spielsituationen selbst zu schaffen.“* (Schörl, 1950, S. 82). Diese lebensnahen Spielsituationen waren unter anderem Wäschewaschen und die Bereitstellung von echtem Obst und Gemüse für einen Verkaufsstand, der durch ein über zwei Sessel gelegtes Brett von den Kindern selbst hergerichtet werden konnte. Widerstände erlebte Schörl deshalb, weil sie entdeckt hatte, dass Kinder das echte Arbeiten und Tun der Erwachsenen spielerisch umsetzen wollten.

Das genaue Beobachten Schörls, das in die Entwicklung des Raumteilverfahrens mündete, war geleitet von der Frage: *„Wie geht es dem Kind?“*, um daraus zu schließen *„Was braucht das Kind?“* (Riedel, 2003, S. 134). Ihr Ziel war dabei, dass sich die Kinder die Grundwerte des menschlichen Lebens aneignen sollten, die uns mit der gesamten Menschheit verbinden. (Stockinger, 2009, S. 13) Aus diesen Beobachtungen entwickelte sie die beiden Formen, des wissenschaftlich 1948 bestätigten Raumteilverfahrens (Riedel, 2003, S. 12). Es wird zwischen dem *immobilen* und dem *mobilen Raumteilverfahren* unterschieden.

Das *immobilen Raumteilverfahren* gliedert den Kindergarten in abgegrenzte Bereiche wie einen Bauplatz, einen Bilderbuchbereich und meist auch jenem Ort, an dem die Kinder mit den Puppen spielen. Diese Areale haben in den heutigen Kindergartengruppen von vornherein einen fixen Platz. Bis 1953 ließ Schörl allerdings alle diese Bereiche von den Kindern täglich selbst (Schörl, 1953, S. 21):

*„In der Praxis kann man beobachten, wie sich die große Schar gleichsam von selbst in kleine Interessensgruppen auflockert. Drei bis vier Kinder haben sich gefunden die Puppenwäsche zu waschen. Andere grenzen mit Sesseln den Bauplatz ab und nützen dabei einen Schrank aus, der von der Wand weg in den Raum hineingestellt ist. Zu Rudi, der den Nähkorb geholt hat, gesellen sich Martin und Evi, und alle drei mühen sich, in der Fensternische eine Nähstube einzurichten. Beim Ofen haben sich die Holzschneider niedergelassen.“*

Anhand dieses Zitates sieht man, dass Schörl ihr Raumkonzept ganz vom Tun der Kinder ableitete und am Beginn ausschließlich mit dem von ihr so bezeichneten *mobilen Raumteilverfahren* arbeitete, in welchem sie die Kinder selbst entscheiden ließ, wo sie ihre Spielplätze aufbauten.

In Österreich wird in einem Arbeitsbehelf für Kindergärtner/innen aus den 1970er Jahren wohl noch auf das von Schörl entwickelte Raumteilverfahren referiert, dort aber unter dem Begriff *„Gebaute Pädagogik“* (Bayr-Klimpfinger, 1972, S. 3). Mit dieser Bezeichnung wird es zu einer ausschließlich durch die Pädagogin oder den Pädagogen vorgegebenen Struktur.

*„Durch eine klare Umgrenzung und Aufgliederung des gesamten Kindergarten-Territoriums sowie der engeren und umbauten Bereiche mit den verschiedenen Räumlichkeiten und dem Spielzimmer als Zentrum, von dem aus das Kind den für es neuen Lebensraum zu erobern versuchen wird, schaffen sie durch die äußere Aufgliederung und Strukturierung des Territoriums beim Kind innere Bedingungen, kommen sie seinem latenten Bedürfnis entgegen, bestimmte Teilbereiche auch subjektiv auszuzeichnen; sie veranlassen es, diese für bestimmte Tätigkeiten bevorzugt aufzusuchen.“ (Bayer et al., 1972, S. 1)*

Zurecht wird diese Form der Raumteilung bis heute stark kritisiert (Lange et al., 1999, S. 6). Allerdings wird sie zu Unrecht Schörls Raumteilverfahren zugeordnet, diese entwickelte in der Kombination von immobilen und mobilen Raumteilverfahren immer auch Raum, damit Kinder ihre eigenen Pläne der Raumgestaltung umsetzen können. Schörls Methode lässt den Kindern die Freiheit, aus Tischen, Sesseln und Decken usw. U-Boote, Dinosaurierhöhlen, eine Straßenbahn, ein Wohnwagen, der für eine Nordpolfahrt ausgerüstet wird, und vieles mehr entstehen zu lassen, abhängig von den augenblicklichen Interessen der Kinder. „Mobile Raumteile: Jeder einzelne Arbeitsplatz, auch der Maltisch, wird durch verschiedene Aktivitäten der Kinder zum Raumteil. Mobil ist ein solcher Platz zu nennen, wenn nicht von vornherein nur eine bestimmte Tätigkeit daran möglich ist.“ (Schörl, 1982, S. 60)

### 3.3 Schörls Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Einflüssen auf die Erziehung

Schörl verfasste gemeinsam mit Margarete Schmaus mehrere Bücher: Ihr Werk „Die Sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin“ (Schmaus et al., 1964) erschien unter diesem Titel in vier Auflagen, zwei weitere Auflagen folgten 1978 unter dem Titel „Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten“ in einer völlig überarbeiteten Form. Das gemeinsam publizierte Werk mit dem Titel „Erneuerung der Glaubenserziehung im Kindergarten“ (Schmaus et al., 1968), wurde auch in italienischer Sprache übersetzt (Riedel, 2003, S. 13). Die in Kooperation verfassten Bände beginnen immer mit einem Blick auf die augenblicklichen Situationen, mit welchen sich Schörl und Schmaus konfrontiert sehen. Unter der Kapitelüberschrift „Kind sein in einer wenig humanen Welt“ beschreiben sie kritische Situationen wie zu viel Lärm durch den Straßenverkehr, Gewaltszenen in den Sendungen des Fernsehens und Gewalt in den Familien als legitimes Erziehungsmittel. (Schmaus et al., 1978, S. 9)

Schörl begann nach dem Krieg auf Grund ihrer Erkenntnisse einen anderen Weg in der Pädagogik einzuschlagen, der sich ganz klar von den auch nach dem Krieg vorherrschenden dirigistischen und kollektiv gelenkten Kindergartengruppen distanziert (Riedel, 2003, S. 72). Sie wird aufgrund dieses von ihr entwickelten pädagogischen Ansatzes unter bedeutende PädagogInnen wie Friedrich Fröbel, Elfriede Hengstenberg, Colestin Freinet, Maria Montessori, Loris Malaguzzi und Emmi Pickler eingereiht (Berger, 2012a, S. 34–35).

Schörl wurde zur Vorsitzenden der „Internationalen Kommission für Vorschulerziehung“ der BICE (*Bureau International Catholique de l'Enfance*) mit Sitz in Genf gewählt und begann, internationale Tagungen zu organisieren. Solche fanden zum Beispiel in Brüssel und Wien statt. (Schörl, 1976, S. 30). Vom 2. bis 4. Mai 1977 fand unter den Vorsitz Schörls in Brixen in der Cusanus-Akademie eine Konferenz zum Thema „Isolation des Kindergartens durch die Vorschulbewegung“ statt. Es waren Teilnehmer aus Österreich, Deutschland der Schweiz, Frankreich, Holland und Südtirol anwesend. (Ziegelauer-Moosbrugger, 1982, S. 95) Schörl war von 1960 bis 1980 Präsidentin dieser internationalen Kommission. (Riedel, 2003, S. 13)

Sie selbst orientierte sich beim Aufbau ihrer Pädagogik nicht an gesellschaftspolitischen Einflüssen. In einem Nachruf anlässlich ihres Todes 1992 heißt es (zit. nach Riedel, 1992, S. 61):

*„Sie [...] orientierte ihre Pädagogik konsequent am Kind, nicht an irgendwelchen gesellschaftlichen Tendenzen und Modeerscheinungen. Deshalb sind ihre Aussagen so aktuell. Es gab keinen Kurs, in dem sie nicht mehrmals sich und uns die Frage stellte. Wie geht's dem Kind? Damit wies sie auch auf die zunehmenden Schwierigkeiten der Kinder hin, ihr Kindsein in unserer heutigen Gesellschaft leben zu können.“*

### 3.4 Weitblick Schörls in der Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik

Schörl formulierte bereits 1956 in einem Artikel zum Thema *Die Lehren Fröbels und Montessoris in der Erziehungssituation unserer Zeit* den Satz: „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) Diese Äußerung zeigt ihr Wissen um den

Zusammenhang zwischen pädagogischen Ansätzen und ihrer geschichtlichen Verortung. Ein Festhalten an Regeln und Einsichten, die nicht mehr zeitgemäß sind, birgt die Gefahr in sich, Kinder nicht adäquat auf die Zukunft vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund war sie auch in Sorge, dass ihr eigenes Gedankengut nicht aus dem Blickwinkel der jeweiligen geschichtlichen Gegebenheiten aktualisiert werden könnte. Schörl wehrte sich vehement, als sie gefragt wurde, ob nach dem Vorbild Montessoris eine eigene „Mater Schörl-Vereinigung“ ins Leben gerufen werden sollte (Schörl, zit. nach Riedel, 2003, S. 64): „Es darf keine Vereinigung entstehen, dann droht meine Pädagogik zu erstarren. Es ist gut, wenn einige Kindergärten sie lebendig halten.“

### 3.4.1 Einflüsse aus der Fröbelpädagogik

Fröbels Pädagogik kannte Schörl wohl vor allem aus seinen Werken, die ihr in der Lehrbücherei ihres Instituts zugänglich waren und die sich nun in ihrer persönlichen Bibliothek befinden. Im Archiv der Diözese St. Pölten werden diese Bücher aufbewahrt. Den Begriff *Nachgehende Führung* übernimmt Schörl von Fröbel. Sie und Schmaus betonen, dass „Nachgehende Führung“ notwendig sei, um nicht bei den Symptomen anzusetzen, sondern bei den Ursachen (Schmaus et al., 1968, S. 72): „Die Nachgehende Führung kann mit all ihren Teilformen, dem beachtenden Nachgehen, dem umsichtigen Vorsorgen, dem verstehenden helfenden Führen, mit dem Leben in der Gruppensituation und dem Spiel im Raumteilverfahren sehr viel helfen in der Liebe zu bleiben.“

Schörl ging auf den Entwicklungsstand der Kinder ein und verwendete häufig unstrukturiertes Material, um sie zu eigenständigen Erfahrungen anzuregen. Sie unterstrich (Schörl zit. nach Riedel, 2003, S. 90):

*„Wenn man Kindern zu viel ‚didaktisches Material‘ zur Verfügung stellt, werden sie einseitig trainiert. Damit werden sie wohl vorbereitet für eine Arbeit an einer Maschine, einem Fließband, aber nicht instandgesetzt zu einer freien Verfügbarkeit ihres Geistes. Gibt man ihnen andere Dinge, gestaltbares Material, dann lernen sie über die Dinge und ihre eigenen geistigen Möglichkeiten frei zu verfügen, eben nicht in programmierten Bahnen zu denken.“*

„Unsere Kinder können nicht mehr zur Willfährigkeit gezwungen werden; sie müssen angeregt werden und ermutigt werden, ihren Teil an der Aufrechterhaltung der Ordnung freiwillig auf sich zu nehmen. Wir brauchen neue Erziehungsmethoden, um die veralteten zu ersetzen.“ (Dreikurs, 1972, S. 17) Dieses Zitat stammt von einem Autor aus Schörls Bibliothek und bildet eine Hinführung zum Konzept der Nachgehenden Führung in der Begleitung der Kinder in der Alltagsroutine. Anhand eines alltäglichen Beispiels, nämlich dem Nicht-Aufhängen einer Jacke, wollen wir betrachten, welche erzieherischen Maßnahmen eine mögliche Reaktion auf kindliches Tun sein könnte. Bevor die Reaktion im Sinne der Nachgehenden Führung aufgezeigt wird, werden einige Beispiele anderer Reaktionen angeführt, die aber nach den Erkenntnissen von Psychologie und Pädagogik letztendlich nicht zielführend sind. Diese erzieherischen Handlungen wirken zwar manchmal für den Augenblick, führen aber nicht zu einem wirklichen Erfolg. Denn eigentlich ist es das Ziel von Erziehung, das Kind dazu zu bringen, aus seiner inneren Überzeugung heraus mit einer gewissen Selbstverständlichkeit seine Kleidung adäquat zu versorgen.

Mögliche übliche Reaktionen könnten sein:

- Konfliktvermeidendes Verhalten: Die Jacke wird für das Kind aufgehängt und gesagt: „Das nächste Mal hängst du die Jacke selbst auf“.
- Anschreien und Drohungen: „Häng sofort die Jacke auf, das gewöhnst du dir nicht an, sonst lernst du mich kennen“.
- Schuldzuweisung: „Wenn du die Jacke hier auf den Boden wirfst, muss ich sie wieder waschen“.
- Zwang: Das Kind wird mit körperlicher Gewalt zur Jacke gezogen und das Aufheben erzwungen.
- Bestechung: „Wenn du die Jacke aufhängst, bekommst du einen Schlecker“.
- Bestrafung mit Liebesentzug und Nichtbeachtung: „Wenn du deine Jacke nicht aufhängst, habe ich dich nicht mehr lieb“.
- Überzeugung mit moralischen Argumenten: „Sei ein liebes Kind, schau ich bin ja auch lieb zu dir“.
- Verspottung: „So ein Baby, kann noch nicht mal die Jacke aufhängen“.
- Appell an das Alter des Kindes: „Ein Schulkind muss das schon können“.
- Bemerkungen mit einer das Kind emotional ablehnenden negativen Botschaft, Verallgemeinerungen und Aussagen, welche die ganze Person betreffen: „Du bist schlampig, das wirst du wohl nie lernen“.
- In-Aussicht-Stellen negativer Konsequenzen: „Wenn du die Jacke nicht aufhängst, darfst du beim nächsten Mal nicht mit den anderen raus gehen“.

Nun zum Vergleich die Methoden, welche das Prinzip der „Nachgehenden Führung“ als indirekte Erziehung im vorliegenden Fall nahelegt.

- Erste Reaktion: Die am Boden liegende Jacke wird, wenn sie nicht stört, liegengelassen oder für das Kind aufgehängt.

- Das Verhalten des Kindes wird nun in den nächsten Tagen beobachtet mit der Frage: „Wo könnte die Ursache liegen und wie oft wird die Jacke nicht versorgt?“
- Mögliche Wahrnehmungen:
  - Es war nur einmal der Fall.
  - Die Jacke hat eine ganz kleine Schlaufe, die nur schwer über den Haken zu ziehen ist.
  - Das Kind tut sich auch im Spiel schwer im Bereich der Auge-Hand-Koordination und sieht vielleicht schlecht.
  - Das Kind ist am Morgen in Eile und möchte schnell zu seinen Freunden.
  - Der Haken zum Aufhängen ist für das Kind nicht gut erreichbar.
  - Es hängt andere Kleidung dort und die Jacke hat nur noch wenig Platz.
  - Das Kind lässt die eigene Jacke liegen und hilft anderen Kindern.
- Je nach Beobachtung wird nun z.B. an die Jacke eine größere Schlaufe genäht, ein anderer Platz für die noch zusätzlich am Haken hängende Winterkleidung gesucht, ein Augenarzttermin angeregt oder eine Unterweisung wie folgt vorbereitet.
- Das Kind, dessen Jacke immer wieder liegen bleibt, wird mit einigen anderen Kindern in die Garderobe eingeladen, wenn sich alle, vielleicht durch eine eben gehörte lustige Geschichte, in einer positiven Grundstimmung befinden. Nun zeigt der Erzieher, wo und wie man Jacken aufhängen kann. Dies nimmt wenige Minuten in Anspruch, und ist durch die Vermittlung mit Hilfe der visuellen Wahrnehmung wesentlich effektiver, als die vor allem über die Sprache ablaufenden üblichen Erziehungsmethoden. Die Form, dies dann anzubieten, wenn die Kinder sich in einer positiven Grundstimmung befinden, deckt sich mit der neurobiologischen Erkenntnis, dass Lernen, wenn man fröhlich ist, um vieles effektiver ist. (Schirp, 2009, S. 99) Sollte bei dem Kind, das seine Jacke nicht aufhängen will, eine Trisomie 21 vorliegen, so wäre außerdem zu bedenken, dass Kinder mit Trisomie 21 zudem über eine hohe Begabung im Bereich der Nachahmung verfügen (Saft, 2009): Sie können durch diese Form erwünschte Handlungen sehr leicht übernehmen. Möchte man, dass sie ihre Hände waschen, und tut es selbst, so sind sie in der Regel sofort begeistert dabei.

Nicht alle Situationen, in denen erzieherisches Handeln notwendig ist, lassen sich indirekt lösen, zum Beispiel wenn Verletzungsgefahr durch aggressives Verhalten eines Kindes besteht. Schörl versucht aber auch hier eine Lösung zu finden, mit der einerseits jene Kinder geschützt werden können, die attackiert werden, und andererseits jenes Kind, das handgreiflich geworden ist, weil es noch nicht gelernt hat, Konflikte sprachlich zu lösen, nicht vor den anderen Kindern gemaßregelt wird. Sie holt es mit der Bitte „Ich habe eine Arbeit für dich“ aus der Situation heraus (Schörl zit. nach Riedel, 2003, S. 38): „Das spricht Kinder an, die oft abgewertet werden, und führt sie aus ihrer Außenseiterrolle heraus. Es macht sie groß. So fühlen sie sich wohl. Sie müssen nicht spielen, haben ‚ihre‘ eigene Arbeit und finden schließlich zum Spiel allein und dann auch mit anderen.“ Schörl (zit. nach Riedel, 2003, S. 93) stellt die Frage in den Raum: „Wie können sich im Kind Sicherheit und Selbstbewusstsein entwickeln, wenn es so oft daran erinnert wird, dass es etwas falsch gemacht hat?“ Damit spricht sie die weithin übliche Praxis an, dass die Kommunikation mit Kindern zu einem sehr hohen Anteil aus Mitteilungen besteht.

Es gibt viele pädagogische Ansätze, die – wie Schörl mit ihrer „Nachgehenden Führung“ – Wege zu einer von Achtsamkeit geprägten Erziehung ausgearbeitet haben. Die „Neue Autorität“ von Haim Omer, der Grundlagen aus Mahatma Gandhis gewaltlosem Widerstand in sein Konzept einarbeitete, ist ein Beispiel dafür (INA, 2020). Eine weitere sehr große Unterstützung im Hinarbeiten auf eine entspannte Erziehungssituation bietet die seit vielen Jahren bewährte „Familienkonferenz“ von Thomas Gordon (1984). Hier gäbe es noch viele weitere gelungene Beispiele anzuführen.

In diesem Zusammenhang sei allerdings klargestellt, dass die Ideen und Ansätze anderer Personen, einschließlich Schörls Gedankengut, weder den Eltern als Primärpädagogen, noch den Berufspädagogen die eigene Verantwortung im konkreten erzieherischen Handeln abnehmen, obwohl Impulse daraus sehr hilfreich sein können. Janusz Korczak (zit. nach Koch, 2013, S. 130) drückt seine Meinung über die Pflicht jener, die Kinder begleiten, folgendermaßen aus: „Es geht mir darum, daß man begreift: kein Buch und kein Arzt können das eigene wache Denken, die eigene sorgfältige Betrachtung ersetzen.“

*„Korczak erkannte die Gefahr der Pädagogisierung der kindlichen Lebenswelt schon sehr früh und warnte davor, der intentionalen und formalen Erziehung einen zu hohen Stellenwert einzuräumen. Er formulierte die Rechte der Kinder, lange bevor 1959 UN-Deklaration und dann endlich 1989 die UN-Konvention als völkerrechtliches Gesetz Kinderrechte festlegten.“ (Tschöpe-Scheffler, 2012, S. 21)*

### 3.4.2 Einflüsse aus der Montessoripädagogik auf Schörls Ansatz

Maria Montessoris pädagogischen Ansatz lernte Schörl durch einen Montessori-Kurs kennen, der 1952 in Innsbruck organisiert worden war. Es entstand ein persönlicher Kontakt zu Montessori und ihrem Sohn Mario.

Schörl fand ihre eigenen Erkenntnisse in den reformpädagogischen Ansätzen bestätigt, ließ sich aber auch weiter davon inspirieren (Riedel, 2003, S. 48/49).

Manfred Berger (2012b, S. 11–12), der sich mehrfach ausführlich mit Schörls Pädagogik auseinandersetzte, schreibt im Zusammenhang mit der ablehnenden Haltung Schörls Mario Montessori gegenüber, der Schörl gerne als Nachfolgerin seiner Mutter gesehen hätte: „Die Schörlpädagogik ist umfassender, sie ist in ihren Hauptansätzen eine Synthese aus Montessori- und Fröbelpädagogik, von beiden das Beste, beider Einseitigkeiten überwindend.“ Die von Schörl gemeinsam mit Schmaus als „Unterweisung“ bezeichnete Form, Kindern Alltagshandlungen, aber auch Umgang mit Werkmaterial und Regeln zu vermitteln (Schmaus et al., 1978, S. 48–50), erinnert an Montessoris Lektionen. Dem Kind – oder im Kindergarten auch mehreren Kindern – wird dadurch gezeigt, wo es Spielmaterial findet, wo und wie dieses verwendet wird und wo es abschließend wieder abgelegt wird. Das Tun wird nur mit wenigen Worten kommentiert oder die von den Kindern einzuhaltenden Regeln werden nur vorgezeigt, wie es Praktikantinnen der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) St. Pölten im Rahmen eines EU-Projekts in den nach Schörl arbeitenden Caritaskindergärten in Hannover erleben durften.

### 3.5 Freundschaft mit Margarete Schmaus (1904–1988)

Wie bereits oben mehrfach angedeutet, arbeitete Schörl sehr eng mit Margarete Schmaus, einer psychoanalytisch orientierten Kindergarten- und Montessoripädagogin aus Wien, zusammen (Berger, 2019b, S.20–22). Neben den gemeinsam entstandenen Monographien. Berger (2019b, S. 62), ist überzeugt davon, dass man eigentlich von einer Schmaus-Schörl-Pädagogik sprechen müsste. Sicher ist, dass durch die Freundschaft mit Schmaus, die Kurse bei Anna Freud zum Thema „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik“ besuchte (Berger, 2019b, S. 21), dieses Gedankengut auch in die Kindergartenarbeit von Schörl Einzug gehalten hat.

### 3.6 Einflüsse durch die Heilpädagogik

Der Heilpädagogische Kongress in Waidhofen an der Ybbs 2002 trug den Titel: „Lob dem Fehler, Störung als Chance“. Dieser Titel beinhaltet für mich die von Schörl intensiv eingeforderte und gelebte Reflexion des eigenen erzieherischen Verhaltens. Gerade Kinder mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen können uns hier ganz besonders helfen, immer wieder neue Wege zu suchen und zu entdecken, wie wir die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen aller Kinder unterstützen können. Schörl (zit. nach Riedel, 2003, S. 152) meint dazu: „Erziehung ist immer auch Selbsterziehung.“

In unserem erzieherischen Handeln gibt es auch Reaktionen, die die Weiterentwicklung von Kindern lähmen. Ein Zeitzeuge berichtet, dass er in den ersten Dienstjahren Schörls in eine Kammer gebracht wurde, weil er „schlimm“ war, eine damals offizielle und übliche Erziehungsmethode. Später entwickelte sich Schörls Pädagogik in eine ganz andere Richtung (Schörl zit. nach Riedel, 2003, S. 84): „Kindliche Unbefangenheit bewahren oder neu ermöglichen, verlangt von uns, ihm [dem Kind, A.R.] unsere Erwartungen und Hoffnungen, unsere pädagogische Absicht nicht bewusst zu machen. Das Bewusstmachen erzeugt Druck, der Ehrgeiz oder Hemmungen auslösen kann. Auch Lob und Strafe nehmen die Unbefangenheit. Das Kind muss noch nicht darauf gestoßen werden, dass es etwas falsch gemacht hat. Durch unser Verhalten, unser Tun, erhält das Kind indirekte Hilfe. Ein Lob lässt den Eindruck entstehen, nur für gute Taten und Leistungen geliebt zu werden.“ In diesen Worten kann man auch den heilpädagogischen Ansatz von Schörl wahrnehmen.

Bei Fehlern in der Erziehung kommt es oft zu Schuldzuweisungen an die Eltern, Kleinkindpädagog/innen und Lehrer/innen. Sie werden für das Schicksal des Kindes im Erwachsenenalter verantwortlich gemacht. Der Psychiater und systemische Psychotherapeut Raphael M. Bonelli (2013, S. 161) kommentiert dazu: „Viele Patienten – vor allem, wenn sie zu viel psychoanalytische Trivalliteratur konsumiert haben – überschätzen die Prägestärke der Umwelteinflüsse in der Kindheit.“ Er zeigt auf, wie wichtig es ist, nicht anderen die Schuld für die eigene Situation zuzuschieben, sondern Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Es gibt keine fehlerfreie Erziehung.

Schörl (zit. nach Riedel, 2003, S. 38) erkannte durch ihre praktischen Erfahrungen, dass in einer Gruppe die Anzahl der Kinder, die auf Grund einer Beeinträchtigung ein Mehr an Unterstützung benötigen, nicht zu hoch sein darf. „Auch muss die Erzieherin ihre Grenzen sehen, wenn ein Kind spezielle Hilfe braucht.“ Schon zu ihrer Zeit baute Schörl also auf eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zum Wohl der Kinder. Vor diesem Hintergrund erscheint es durchaus berechtigt, dass Berger (2016a, S. 29) in einem ausführlichen Artikel die These formuliert,

dass in Schörls Ansatz ein heilpädagogischer Zugang offensichtlich werde, der nach wie vor durch sein lebensoffenes Arbeiten von Bedeutung ist.

### 3.7 Einflüsse durch das christlich-humanistische Menschenbild

Das sogenannte „Religionsparadox“ zeigt anhand von Statistiken auf, dass jene Länder, in denen sich viele Menschen zu einer Religion bekennen, zu jenen Gebieten der Welt gehören, in denen es die meisten blutigen Konflikte gibt. Es stellt sich die Frage, wie weit es sich dabei um „Religionslügen“ handelt, die zu dirigistischen Erziehungsstilen ausgenutzt werden (vgl. Rationi, 2019, S. 8).

Schörl, die dem Institut der Englischen Fräulein angehörte und daher in Krems als Mater Schörl bekannt war, wurde sich dieses Zusammenhangs durch den Zweiten Weltkrieg bewusst, der zu einem großen Anteil Auseinandersetzungen zwischen christlichen Ländern betraf, deren Glaubensgrundlage nicht nur das biblische Gebot „Du sollst nicht töten“ beinhaltet, sondern auch zur Feindesliebe aufruft. Schörl lebte vor dem Hintergrund dieser Einsicht einen reflektierten christlichen Glauben. Gemeinsam mit Schmaus entstand das Buch „Erneuerung der Glaubenserziehung im Kindergarten“ (1968). Am Beginn gehen die beiden Autorinnen auf das Zweite Vatikanum ein und unterstreichen: „Die wahre Erziehung erstrebt die Bildung der menschlichen Person in Hinordnung auf ihr letztes Ziel, zugleich aber auch in Hinordnung auf das Wohl der Gemeinschaft, deren Glied der Mensch ist und an deren Aufgaben er als Erwachsener einmal Anteil erhalten soll.“ (Schmaus/Schörl, 1968, S. 13).

M. Gertrude Zenk, CJ, eine Mitschwester, schreibt unter dem Titel „Mater Schörl – Begegnung – Erinnerung“ (2012, S. 49):

*„Für mich ist der ganzheitliche Weg [gemeint ist die „Nachgehende Führung“, A.R.] in erster Linie ein Glaubensweg, ein Weg aus dem Leben zum Glauben und aus dem Glauben zum Leben. Auf diesem Weg werden vor allem Grundhaltungen, die ihren tiefsten Grund im Herzen des Menschen haben angesprochen, geweckt und vertieft. Diesen Weg sehe ich als einen Weg der Begleitung und als pastoralen Weg, der ein klares Ziel hat; die anderen zu ermutigen und zu befähigen, den Weg ein Stück mitgehen zu können nicht zu müssen.“*

## 4 Praktische Anregung

Hier seien nun einige Erfahrungen im Rahmen der Begleitung von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen aus dem Blickwinkel der Schörl-Pädagogik reflektiert.

### 4.1 Unterstützung sozialer Kontakte durch das Raumteilverfahren

Das Raumteilverfahren bietet im Sinne von Inklusion die Möglichkeit, einem Kind mit Behinderung Rahmenbedingung zu geben, damit es sich im Gruppenraum und in der Kindergruppe wohlfühlt. Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen häufig in den Bereichen Grob- und Feinmotorik, der auditiven Wahrnehmung und der Sprache eine verlangsamte Entwicklung. Grundlage sie zu begleiten ist daher eine sehr genaue Kenntnis der grundsätzlichen kindlichen Entwicklung. Kinder, deren Reifungsprozesse aus unterschiedlichen Gründen verlangsamt ablaufen, gewähren Einblicke, wie diese Prozesse im Kind angelegt sind, und benötigen vor allem Raum, Zeit und verständnisvolle Bindungspersonen um reifen zu können.

Allgemein zur Anwendung des Raumteilverfahrens im Kindergarten sei noch vorweg erwähnt, dass das Abgrenzen eigener Spielbereiche vor allem bei älteren Kindern, die schon kurz vor dem Schuleintritt stehen, von Schörl auch als Möglichkeit gesehen wurde, dass diese ungestört von jüngeren Kindern spielen können. Gemeinschaft sollte nicht erzwungen werden, und spontanen Beziehungsknüpfern von Kindern sollte Vorrang gegeben werden. Dazu braucht es für alle Kinder, besonders aber für jene, die durch Beeinträchtigungen ihre natürlichen Bedürfnisse nach Kontakt mit anderen nicht selbstverständlich umsetzen können, unsere Aufmerksamkeit und Impulse. (vgl. Riedel, 2003, S. 74)

Noch bevor wir um Schörls Ansatz wussten, hatten meine Kollegin Hannelore Kadanka und ich auch durch unsere eigene Beobachtung entdeckt, dass es günstig war, jene Kinder, die sich bereits in einem Raumteil aufhielten, zum Beispiel am Bauplatz oder im Wohn- und Familienbereich, entscheiden zu lassen, wer noch dazu kommen durfte. Es war sehr spannend zu beobachten, dass manchmal bis zu zehn Kinder in einem relativ kleinen Bereich friedlich neben- und miteinander spielten, und es teilweise gar nicht bemerkt wurde, wenn ein neues

Kind dazu kam, hingegen an anderen Tagen ein einzelnes Kind darum kämpfte, allein den Bauplatz benützen zu dürfen, um sein Vorhaben umzusetzen. Auch durften manche Kinder mit einer verzögerten Entwicklung immer dazu kommen, und andere hatten es sehr schwer und benötigten Unterstützung. Diese wurden folgendermaßen begleitet: Jene Kinder, die das Dazukommen eines Kindes immer wieder ablehnten, wurden nach dem Grund dafür befragt. Bei Antworten wie „Wir mögen ihn/sie nicht“ oder „Wir wollen es nicht“ wurde nachgefragt: Was macht es denn, was ihr nicht mögt?“ Dann erfolgen sehr schnell sehr konkrete Antworten. „Er/Sie nimmt uns die Bausteine weg“ oder „Er/Sie macht unser Bauwerk kaputt“. Genau dieses Verhalten wird nun mit dem ausgeschlossenen Kind besprochen: „Die Kinder haben Angst, dass du ihnen die Bausteine wegnimmst ...“. Kinder mit verzögerter Entwicklung haben im Kindergartenalter oft noch ein Spielverhalten von zwei- dreijährigen Kindern und sind in diesem Entwicklungsalter noch nicht reif, gemeinsam mit anderen zu spielen. Das gilt auch für die jungen Kinder, die ja bereits ab zweieinhalb Jahren die Gruppen besuchen. Sie lieben es aber, neben den anderen zu spielen und schauen sich dabei auch vieles ab. Eine mögliche Lösung ist, dem Kind die Bausteine zu zeigen, die noch nicht benutzt werden, und es an einen Platz zu bringen, der im Baubereich noch frei ist. So wird ein Spiel ermöglicht, das die Nähe zu den anderen Kindern gewährleistet. Zu Beginn gibt dabei die Präsenz des Erziehers Sicherheit. So wird der Weg geebnet, allen Beteiligten ein gutes, ihrer Entwicklung entsprechendes Tun zu ermöglichen.

Diese Idee darf nicht als Universalrezept für beliebige elementarpädagogische Kontexte interpretiert werden – im Bedarfsfall muss die Elementarpädagogin oder der Elementarpädagoge immer selbst überlegen, was bei den jeweils begleiteten Kindern und den jeweiligen räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen hilfreich sein könnte. Jede pädagogisch handelnde Person hat das Potenzial zu kreativen pädagogischen Ideen, wenn sie nicht die Probleme in den Mittelpunkt stellt, sondern sich lösungsorientiert im Team austauscht.

Für mich zeigen die Beobachtungen von meiner Kollegin und mir, wie man das Raumteilverfahren für eigenständige soziale Prozesse bei Kindern nutzen kann. Ich habe erlebt, dass viele, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren, zu gleichen oder ähnlichen Ergebnissen wie Schörl gekommen sind, die dann eben auch den räumlichen, zeitlichen und personellen Gegebenheiten unserer Zeit entsprechend weiterentwickelt werden mussten.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auch vom Scheitern der vorgestellten Verfahrensweise und der Suche nach anderen Ideen berichten. In einem Jahr grenzten sich jene Kinder, die in den verschiedenen Bereichen spielten, so massiv ab, dass sie nicht bereit waren, ein Kind mit Downsyndrom mitspielen zu lassen. Meine Kollegin hatte die Idee, einen Ort des Friedens zu schaffen. Dieser „Ort des Friedens“ bestand in einer freien Fläche im Gruppenraum, mit seitlich in Kästen angebotenen, unstrukturiertem Material wie Matratzen, Decken, Polster, Brettern, Teppichfliesen, Schachteln etc. sowie ‚Echtzeug‘ wie alten Handys, Fernbedienungen, Lenkräder, Computertastaturen und dergleichen. An diesem Ort durfte jedes Kind mitspielen, und wir überlegten gemeinsam, welches Tun hier nicht in Ordnung war. Die Kinder zählten von sich aus folgende Verhaltensregeln auf: nicht stoßen, keinem anderen weh tun und niemandem etwas wegnehmen. Aber vor allem ein Bub schrie trotzdem jedes Mal, wenn jenes Kind mit Downsyndrom, nennen wir es Susi, dazu kam, laut: „Die soll verschwinden“, und wenn sie es nicht tat, verließ er selbst den Platz. Genau das, was Inklusion nicht ist, passierte. Sehr aufschlussreich war das Nachfragen: „Was gefällt Dir daran nicht, wenn Susi dazu kommt? Was macht dir Angst?“ Die überraschende Antwort war: „Die hat immer Schlatz (Speichel) im Gesicht, mir graust“. Er war sicher nicht der einzige, dem es so erging, auch von einzelnen Praktikantinnen kamen immer wieder Rückmeldungen, dass der unkontrollierte Speichelfluss bei den anderen Kindern zu einer Hemmschwelle führte. Susi wurde nun dazu angeregt, auf ihr Kinn zu greifen und zu spüren, ob es hier feucht war, und wir zeigten ihr kleine Frottiertücher, die sie zum Abwischen verwenden konnte. Für Susi selbst verringerte sich dadurch auch das Risiko einer sich durch die dauernde Feuchtigkeit leichter entzündenden Haut. Es erfüllte mich mit großer Freude, als ich erlebte, wie jenes Kind, das sich so stark vor dem Speichel ekelte, mitten im Spiel weglief – ich dachte schon, aus dem bereits bekannten Grund – und mit einem Frottier Tuch zurückkam, das der Bub Susi reichte.

Die Umsetzbarkeit der individuellen Pädagogik Schörls spiegelt sich in folgender Begegnung Schörls mit einer anderen Pädagogin: Diese leitete eine Brennpunkt-Kita in Hannover, in der sich viele Kinder aus sehr belastenden Lebenssituationen befanden, als sie 1978 einen Kurs von Schörl besuchte. Sie erzählt, wie sie damals zu Schörl sagte: „Bei mir ist das alles nicht umsetzbar, was sie da erzählen.“ Schörl antwortete mit einem freundlichen Lächeln: „Doch das geht.“ Im Folgenden, als sie wieder in den Arbeitsalltag zurückgekehrt war, begann sie Schritt für Schritt Schörls pädagogischen Ansatz umzusetzen und tatsächlich, ‚es ging‘. Gerade sozial und emotional sehr belastete Kinder profitieren, wenn sie einfühlsamen einen Umgang erfahren und das Spiel ihnen Raum bietet, ihren Emotionen freien Lauf zu lassen.

## 4.2 Kreativität und Spontankraft

Schörl (zit. nach Riedel, 2003, S. 88) schreibt in dem von ihr erhaltenen Notizbuch: „Nur wenn sich das Kind der Sozialisation unterziehen soll und dabei die Erziehung ihm durch zu viel Anleitung es schwer macht, wenn sein ursprüngliches Bedürfnis nach Tun zurückgedrängt wird durch viele Verbote, Gebote, Anleitungen, Einteilungen, dann verschwindet die Spontanaktivität.“ Schörl (zit. nach Riedel 2003, S. 88) Weiter ist uns folgende Erfahrung erhalten: „Mit dem Abnehmen der Spontanität schwindet die Energie des Kindes ganz allgemein, besonders aber seine Kreativität, sein Wille zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit.“

Wie kann diese Spontanaktivität in der Praxis erhalten bleiben? Dazu ein weiteres Beispiel: Ein bereits vierjähriger Junge mit der Diagnose Downsyndrom, nennen wir ihn Otto, kommt neu in den Kindergarten. Am Anfang ist er immer in Bewegung und berührt kein Spielmaterial. Im Gruppenraum befinden sich viele in buntes Papier eingepackte Schachteln, die den Kindern zum Bauen zur Verfügung stehen. Als Otto sie entdeckt, beginnt er sie auszupacken, er reißt das Papier herunter. „Das darf man nicht“, weisen ihn alle anderen Kinder zurecht. Hier Verständnis zu vermitteln, weil es die erste aktive Handlung dieses Kindes ist, bedarf eines großen Fingerspitzengefühls. Vor allem sehr zurückhaltende schüchterne Kinder, die oft nicht auffallen wollen und daher wenig Spontanaktivität zeigen, brauchen hier besonderes Verständnis, um zu Mut und zur Unbefangenheit beim Spielen zu gelangen.

*„Mater Schörl erzählte von einem Kind, das am Rande von einem festen Platz aus lange Zeit nur saß und schaute. Eines Tages steht es auf, geht zur Fensterbank, nimmt die Gießkanne, gießt alles aus und macht einen See auf den Fußboden. Danach greift es das erste Mal nach Spielsachen. Beim Gießen wurde es nicht gestört! Nun konnte es auch langsam Beziehung zur Erzieherin und zu den Kindern aufnehmen.“ (Riedel, 2003, S. 95).*

Nun wieder zurück zum Beispiel des mit Vergnügen Papier von den Paketbausteinen reißen, plötzlich sehr konzentrierten und ausdauernden Otto. Immer wieder wurde dem Jungen nun Papier bereitgestellt, das dringend für die Schachtel zum Kleben zerkleinert werden musste, oder aber auch für den Papierkorb bestimmt war. Die Schulung von Feinmotorik und Auge-Handkoordination, das Vertrautwerden mit der Beschaffenheit des Papiers und vor allem die Sozialkontakte zu anderen Kindern, die sich auch daran beteiligten, ließen das Papier-Reißen für ihn die ganze Kindergartenzeit über eine wichtige Aktivität bleiben, die sich allmählich zum Schneiden und Aufkleben und zum Auflegen von Seidenpapier auf einen Leuchttisch erweiterte. Während der ersten Monate lagen oft viele Papierstücke herum, und wenn Otto seine Arbeit bereits verlassen hatte und bei der Jause saß oder das Spiel der anderen Kinder sein Interesse erweckt hatte, wurde er zum Aufräumen nicht zurückgeholt. Erst wenn beobachtet wurde, dass sein Interesse an den anderen Aktivitäten abflachte, wurde begonnen, das Papier mit ihm gemeinsam lustvoll einzuräumen. Am Ende seiner Kindergartenzeit gehörte das Wegräumen für ihn immer häufiger zum Reißen dazu.

Dabei steht hinter aller Unterstützung, hier beim Einräumen, folgende Überzeugung: „Die Liebe zum Kind muss dem Kind immer wieder helfen, dass seine Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zunimmt.“ (Riedel, 2003, S. 95)

Kreativität war Schörl so wichtig, dass sie die Kinder auch zur Kunstbetrachtung anregte. So war zum Beispiel im Eingangsbereich des Kindergartens eine Staffelei mit einem Bild eines Künstlers aufgestellt. Wie einfühlsam die Hinführung von Kindern zum kreativen Schaffen vonstattengehen muss, ergibt sich indirekt aus einer Überlegung Schörls in einem gemeinsam mit Schmaus unter dem Titel „Bildschaffen und Gestalten“ verfassten Aufsatz (Schmaus et al., 1975, S. 173): „Die spätere Arbeitsfreude des Menschen wurzelt schon in seiner frühen Spiel- und Schaffensfreude“. Dieser Ausspruch unterstreicht, wie wichtig es ist, Kinder in der Freude am Tun zu unterstützen, um vor allem auch Menschen mit Beeinträchtigungen ein Leben lang Freude am Aktivsein mitgeben zu können. Viele Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung weisen Talente im kreativen Bereich auf. Diese im Kleinkindalter als prägend fürs ganze Leben reifen zu lassen ist eine wichtige Aufgabe. Denn Kreativität kann man nicht lernen, sie entwickelt sich, wenn die dazu nötigen Rahmenbedingungen vorhanden sind, wobei es für Schörl von ganz besonderer Bedeutung ist, dass dies nur wirklich gut möglich ist, wenn dem Kind auch unstrukturiertes Material zur Verfügung steht.

## 5 Derzeitige Umsetzung der Schörl-Pädagogik

### 5.1 Deutschland

In Deutschland werden unter der Trägerschaft der Caritas Hannover derzeit 20 Kindertagesstätten offiziell nach Schörl-Pädagogik geführt und im Sinne Schörls durch Konzepte, die ihren Grundsätzen entsprechen, ergänzt (Anon., 2020). Weiters wird über die Katholische Erwachsenenbildung Hannover unter dem Titel „Selbst ist das Kind – Die Pädagogik nach Margarete Schörl in der Kindertagesstätte“ immer wieder ein Zertifikatskurs angeboten (Jürgens-Schaefer, 2020).

Im Internet findet man vor allem auch evangelische Kindertagesstätten, die Schörl erwähnen (Evangelische Kirchengemeinde Borgfeld, o.J.). In evangelischen Institutionen wurde Schörls Konzept auch in „Offenen Kindergärten“ umgesetzt. Artikel zur Schörl-Pädagogik finden sich im Sammelband „Offener Kindergarten konkret“ (Sönnichsen, 1993, S. 143–155).

### 5.2 Österreich

In der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ erschien 1997 im Rahmen einer Serie zu „Pionierinnen der Kleinkindpädagogik“ ein Artikel über Mater Margarete Schörl (Berger, 1997), der ihre Leistungen als Pionierleistungen würdigt. In ähnlicher Weise ist auch Kapfer-Weichselbaum (2005, S. 92) überzeugt:

*„Österreich kann auch stolz auf heimische Pionierarbeit zurückgreifen: Ich will hier Margarete Schörl besonderen Stellenwert einräumen, da ihren Ideen, die Entwicklung des Raumteilverfahrens zugrunde liegen, bei näherer Betrachtung und ergänzender historischer Auslegung eine Vorreiterrolle in der offenen Kindergartenarbeit zukommt [...]. Das Raumteilverfahren galt für sie nicht als starres Prinzip, das einmal hergestellt keine Veränderung und Weiterentwicklung erfährt, vielmehr sollte es auf der Grundlage wacher Beobachtung der Kinder ständig reflektiert und angepasst werden. Das Auflösen der im Raumteilverfahren entstandenen kleinen Spielbereiche zugunsten großzügiger Erfahrungsräume – unter Einbeziehung des ganzen Kindergartens – sehe ich daher als konsequente Weiterentwicklung an, die sich wegen der stark veränderten Entwicklungsumgebung als notwendig erweist.“*

In Österreich gibt es seit 2012 immer wieder Veranstaltungen, um die Pädagogik Schörls auch hier Kindern und ihren Eltern sowie Berufspädagog/innen zugutekommen zu lassen.

Die Landesrätin für Arbeit, Familie und Soziales Barbara Schwarz (2012, S. 5) schreibt in der Festschrift, die zum 100. Geburtstag von Schörl erschien: „Die Niederösterreicherin beeinflusste mit ihrem Raumteilverfahren die Kindergartenpädagogik in Österreich und sogar Mitteleuropa ganz wesentlich. Schörl entwickelte eine Kindergartenpädagogik, deren Grundlagen heute mehr denn je aktuell sind.“

Besondere Verdienste um die Wiederentdeckung der Pädagogik Schörls in Österreich hat sich Doris Kloimstein erworben, die im Rahmen ihres Berufsfeldes u.a. in der Elternbildung der Diözese St. Pölten mehrere Schörl-Projekte initiiert und geleitet hat. Ihre Aktivitäten, die durch die Diözese ermöglicht wurden, mündeten in einem Erasmusprojekt der EU zum Thema „Selber denken macht gescheit“. Gemeinsam mit Projektpartnern aus Deutschland (Katholische Erwachsenenbildung Niedersachsen in Kooperation mit Caritas Verband Hannover; Schörl-Kitas) und Italien (Montessori COOP Bozen) sowie der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik St. Pölten wurde eine länderübergreifende Basis für den Austausch geschaffen (Jürgens-Schaefer, 2018). Im Rahmen des EU-Projektes entstand die Broschüre „Schörln wir mal – Schörlpädagogik für daheim“, die in diverse Sprachen übersetzt wurde (Kloimstein, 2018). Der Niederösterreichische Landeskindergarten in St. Pölten Pernersdorferplatz 14 führte im Kindergartenjahr 2018/2019 unter der Leitung von Brigitte Hutterer ein Projekt mit dem Titel „Selber denken macht gescheit“ auf Basis der Pädagogik von Margarete Schörl durch.

## 6 Abschluss

In Frederick Mayers Abhandlung „A History of Educational Thought“, in der er die weltweite Dimension von Erziehung darlegt und in deren deutscher Übersetzung er sich dezidiert auch bei Schörl für das Interesse an seiner Arbeit bedankt, heißt es: (Mayer, 1975, S. 270):

„Unsere gegenwärtigen Anstrengungen sind gering, gemessen an den Notwendigkeiten. Hader und Haß, Armut und Arbeitslosigkeit, Sinnlosigkeit und nationale Neurose, Militarismus in jeder Form – alle diese Gegebenheiten können nur aus der Welt geschaffen werden, wenn die Erziehung geändert wird und wir weltoffen werden.“

Im sozialpädagogischen Ansatz, der von Schörl entwickelten Pädagogik, finden sich die Grundlagen, auf denen sich ein liebevolles erzieherisches Handeln aufbauen lässt, das Kinder zu eigenverantwortlichen, weltoffenen, selbständig denkenden und vor allem mitmenschlich handelnden Weltenbürgern heranreifen lässt.

Viele Ideen von Schörl sind, wie oben dargestellt, in den pädagogischen Alltag deutschsprachiger Kindergärten integriert. Die Grundsätze ihres sozialpädagogischen Ansatzes werden allerdings nur im Norden Deutschlands umgesetzt, dort mittlerweile auch mit wissenschaftlichem Interesse seitens der Universität Hannover Lichtblau (2019). 2019 wurde von der BAFEP St. Pölten unter der Leitung von Eveline Richter ein zweiwöchiges, Erasmus-gefördertes Praktikum mit 54 Schüler/innen der 4. Klassen in den nach Schörls Pädagogik geführten Kitas in Hannover organisiert (Gonaus, 2019, S.72–73). Die Rückmeldungen der Schüler/innen betrafen besonders die Selbstsicherheit, Ausgeglichenheit und Eigenständigkeit der Kinder im Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenzen und die Kreativität, mit der sie ihre eigenen Ideen im Rollenspiel umsetzten.

In absehbarer Zeit wird es in Form einer Homepage einen ‚Denk-Raum‘ zur Auseinandersetzung mit Schörls Pädagogik und ihren bleibenden Werten als Beitrag für eine lebenswerte gesellschaftliche Zukunft geben.

## Literatur

- Anon. (2020). *Kinder liebevoll fördern, stärken, bilden*. <http://www.caritas-hannover.de/kinder-und-jugendliche/kindertagesstaetten/kindertagesstaetten-caritas-hannover> (Eingesehen am 20.07.2020).
- Bayr-Klimpfinger, S. (1972). Einführung zum Thema „Gebaute Pädagogik“. In W. Neuwirth (Hrsg.), *Der Gruppenraum. Arbeitsbehelf für Kindergärtnerinnen. Zusammenfassung aus der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“*. o.V. Linz (S. 1–3).
- Berger, M. (1997). Mater Margarete Schörl Porträt aus der Serie Pionierinnen der Kleinkindpädagogik. *Unsere Kinder* (Heft 4), S. 100–101.
- Berger, M. (2012a). Margarete Schörl. *Kindergarten heute* (Heft 9), S.34–35.
- Berger, M. (2012b). Das Kind ist der Mittelpunkt Mater Margarete Schörls Wirken für den Kindergarten. In D. Kloimstein (Hrsg.) *Selber denken macht geschick. Schörl-Pädagogik Heute*. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. Pastorale Dienste St. Pölten. o.V. St. Pölten (S. 8–26).
- Berger, M. (2016a). Das Kind ist der Mittelpunkt – Mater M. Schörl – Leben Wirken und Schwerpunkt ihrer Kindergartenpädagogik. *Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich* 59 (Heft 1), S. 22–29.
- Berger, M. (2016b). *Geschichte des Kindergartens Von den ersten vorschulischen Einrichtungen des 18. Jahrhunderts bis zur Kindertagesstätte im 21. Jahrhundert*. Brandes & Apsel Frankfurt am Main.
- Berger, M. (2019a). Schörl Margarethe. In *socialnet Lexikon*. o.V. Bonn. [https://www.socialnet.de/lexikon/Schoerl-Margarete#toc\\_1](https://www.socialnet.de/lexikon/Schoerl-Margarete#toc_1) (Eingesehen am 09.09.2020).
- Berger, M. (2019b). *Schörlpädagogik. Einführung in ein klassisches Kindergartenkonzept*. Cuvillier Verlag Göttingen.
- Bonelli, R. (2013). *Selber Schuld*. Pattloch Ulm.
- Dreikurs, R. (1972). *Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?* Ernst Klettverlag Stuttgart.
- Evangelische Kirchengemeinde Borgfeld (o.J.). Gedanken zum Kindsein. <https://www.kita-borgfeld.de/grundlagen.php> (Eingesehen am 23.07.2020).
- Fuchs, S. (2019). *„Die Kindheit ist politisch! Kriege, Terror, Extremismus, Diktaturen und Gewalt als Folge destruktiver Kindheitserfahrungen“*. Mattesverlag Heidelberg.
- Gonaus, F. (2019). *Jahresbericht 2018/19*. Hrsg. vom Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik und Elementarpädagogik. o.V. St. Pölten.
- Gordon, T. (1984). *Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden*. Rowohlt Verlag Hamburg.
- INA (o.J.). *Die 7 Säulen der Neuen Autorität*. <https://www.neueautoritaet.at/%C3%BCber-uns/saeulen-der-neuen-autoritaet.html> (Eingesehen am 23.05.2020).
- Jürgens-Schaefer, A. (2018). „Selber denken macht geschick ...“. *Homepage der Katholischen Erwachsenenbildung Hannover*, <https://www.keb-net.de/Hannover/Aktuelles/Schoerl> (Eingesehen am 18.07.2020).

- Jürgens-Schaefer, A. (2020). Schörl – wer? *Homepage der Katholischen Erwachsenenbildung Hannover*, <https://www.keb-net.de/Hannover/Berichte/Schoerl> (Eingesehen am 20.07.2020)
- Kloimstein, D. (Hrsg.) (2012). *Selber denken macht gescheit. Schörl-Pädagogik Heute*. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. Pastorale Dienste St. Pölten. o.V. St. Pölten.
- Kloimstein, D. (2018). *Schörln wir mal. Schörl-Pädagogik für daheim*. Hrsg. von der Diözese St. Pölten. o.V. St. Pölten.
- Koch, F. (2013). *Der Kaspar-Hauser-Effekt*. Springer VS Wiesbaden 1995.
- Lange U.& Stadelmann T. (1999) *Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder*. Luchterhand Berlin.
- Lichtblau M. (2019). Schörl-Pädagogik in der Praxis: Qualitativ-explorative Untersuchung subjektiver Konstruktionen pädagogischer Fachkräfte zum Konzept der „nachgehenden Führung“. <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/lichtblau/forschungsprojekte/> (Eingesehen am 20.07.2020).
- Mayer, F. (1975). *Aufforderung zur Menschlichkeit. Erzieherische Weltperspektive*. Herder Wien.
- Rationi, V. (2019). *Das Religionsparadox. Die am wenigsten religiösen Länder sind die friedlichsten*. Books on Demand Norderstedt.
- Riedel, B. (1992). Mater Margarete Schörl. *Welt des Kindes* (Heft 2), S. 61.
- Riedel, B. (2003). *Selber denken macht gescheit. Ein Fach-Arbeitsbuch zur Schörlpädagogik*. MS Verlag Bad Salzdetfurth.
- Ruschka, A. (2014). *Zu den Kindern Brücken bauen Impulse für die Beziehungsgestaltung mit Kindern aus christlicher Sicht*. Diplomarbeit im Rahmen des Lehrganges „Glauben Leben Lernen“ ABI Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung St. Pölten. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schirp, H. (2009). Neurowissenschaftlichen und Lernen. Was können neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Herder Freiburg im Breisgau (S. 99–127).
- Schmaus, M. & Schörl, M. (1978). *Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten*. Kösel München.
- Schmaus, M. & Schörl, M. (1968). *Erneuerung der Glaubenserziehung im Kindergarten*. Kösel München.
- Schmaus, M. & Schörl, M. (1964). *Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin*. Kösel München.
- Schörl, M. (1950). Aus meinem Kindergarten. In A. Niegl (Hrsg.). *Kindergartenerziehung*. Österreichischer Bundesverlag Wien (S. 81–92).
- Schörl, M. (1953). Bilder aus dem Kindergarten In Institut B.M.V der Englischen Fräulein (Hrsg.), *Festschrift zum 60-jährigen Bestand der Privatlehrerinnenbildungsanstalt des Institutes B.M.V der Englischen Fräulein in Krems an der Donau*. o.V. Krems (S. 20–25).
- Schörl, M. (1956). Die Lehren Fröbels und Montessoris in der Erziehungssituation unserer Zeit. *Kinderheim*, S. 214–223.
- Schörl, M. (1976). Einige Aspekte der Kindergartenpädagogik. In Institut B.M.V der Englischen Fräulein (Hrsg.), *Jahresbericht 1975/76. 250 Jahre*. o.V. Krems, (S. 26–30).
- Schörl, M. (1982). Über Raumteile des Raumteilverfahrens. In: I. Ziegelauer-Moosbrugger (Hrsg.). *Deutsche und ladinische Kindergärten in Südtirol*. Landesausschuss Athesiadruck Bozen, (S. 57–60).
- Schwarz, B. (2012). Grußworte. In Kloimstein, D. (Hrsg.), *Selber denken macht gescheit Schörl-Pädagogik Heute*. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. Pastorale Dienste St. Pölten. o.V. St. Pölten.
- Sönnichsen, M. & Sommer, B. & Schulle, B. & Lehrach, S. & Blisse, M. (1993). Die Chancen der Offenheit in der Kindergartenpädagogik der Mater Schörl In G. Regel, A. J. Wieland (Hrsg.), *Offener Kindergarten konkret, Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort*. EB-Verlag Rissen Hamburg (S. 143–155).
- Stockinger, P. (2009). *Weltreligionen – Menschenrechte – Weltethos*. Studien Verlag Innsbruck.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2012). *Große Kraft in kleinen Dingen*. Patmos Ostfildern.
- UNICEF (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. o.V. New York. <https://www.unicef.de/blob/56154/4d152788af77ef621cc072acaea3e01b/unicef-report--hidden-in-plain-sight--a-statistical-analysis-of-violence-against-children--data.pdf> (Eingesehen am 23.07.2020).
- Ziegelauer Moosbrugger, I. (Hrsg.) (1982). *Deutsche und ladinische Kindergärten in Südtirol*. Landesausschuss Athesiadruck Bozen.
- Zenk, G. (2012). Mater Schörl – Begegnung – Erinnerung. In D. Kloimstein (Hrsg.). *Selber denken macht gescheit Schörl-Pädagogik Heute*. Festschrift zum 100. Geburtstag von M. Margarete Schörl. Pastorale Dienste St. Pölten. o.V. St. Pölten., S. 49.