

VORWORT

Auf die Frage, warum ich diese Arbeit verfaßt habe, muss eine dreifache Antwort gegeben werden.:

Zum einen ist dies meine grundsätzliche Faszination für die Bildende Kunst, worunter ich im weiteren auch die Disziplin der Architektur rechnen will; zum anderen sind dies meine – als ambivalent zu bezeichnenden - Erfahrungen eben mit ArchitektInnen, die ich in der Mitarbeit zum Neubau eines Kindergartens machte und zum Dritten habe ich das (erkenntnisleitende) Interesse, den Anliegen des Elementarbereiches, als einem Teil des Bildungssektors, stärkere Beachtung zu verschaffen.

Die erste Motivation, meine Vorliebe für die Bildenden Künste, bedarf wohl kaum einer Erklärung; aber obwohl dies mit am Anfang der Arbeit stand, geriet die Perspektive des Ästhetischen, im Sinne der »Schönen Künste« zugunsten anderer immer mehr in den Hintergrund.

Was nun meine Kooperation mit ArchitektInnen betrifft, so gilt es mitzubedenken, dass ich zwar lange Zeit vor dem konkreten Baubeginn miteinbezogen war – jedoch die Planungsphase offensichtlich schon sehr weit und konkret fortgeschritten war. Das hatte zur Folge, dass Vorschläge von meiner Seite zwar als innovativ bezeichnet wurden, jedoch aufgrund von tatsächlichen oder vermeintlichen „Sachzwängen“ keinen Eingang mehr in die Realisierung des Projektes finden konnten. Auf diesem Hintergrund ist auch die durchaus kritische Beurteilung des Tuns der PlanerInnen zu sehen.

Schließlich verbinde ich mit dieser Arbeit auch die Absicht, den Elementarbereich aufzuwerten. Dies mag daran liegen, dass ich in einem Kindergarten, dessen Team sich auf neue pädagogische Wege machte, mitgearbeitet habe oder in meiner gewerkschaftlichen Tätigkeit, wo ich mich für eine Professionalisierung dieses Bereiches einsetze, begründet sein.

Mein Dank gilt an erster Stelle Herrn Prof. Dr. Micha Brumlik, der die Arbeit über den verhältnismäßig langen Zeitraum ihres Werdens mit viel Geduld fachlich betreut und an entscheidender Stelle inhaltliche Anstöße gegeben hat.

Weiter habe ich den Mitarbeitern der evangelischen und katholischen Kirchen im Raum Heilbronn, dem Stadtarchiv und der Stadtverwaltung Heilbronn, den Mitarbeitern der Baurechtsbehörde des Landratsamtes sowie den Baurechtsämtern von Bad Friederichshall, Bad Rappenau, Eppingen, Lauffen, Neckarsulm, Weinsberg für ihre Hilfe zu danken. Zum Gelingen haben zudem die Firma Wehrfritz, die mir ihr Archiv zur Verfügung stellte, sowie Herrn Bichsel vom Landesjugendamt Baden, der mich in aktuellen sozialpolitischen Fragen beriet, beigetragen.

Schließlich überließen mir die Kirchengemeinde Cleeborn und die Großheppacher Schwestern freundlicherweise umfangreiche Originalmaterialien über die Entstehungsgeschichte der Cleeborner Kleinkinderschule.

Brackenheim, im April 2000

Hartmut Neuschwander

I EINLEITUNG

Schon der griechische Begriff „Pädagogik“, welcher in wörtlicher Übertragung „Kinder- oder Knabenführung“ bedeutet - es sind auch Begriffe wie „Ordnen“ und „Leiten“ damit verbunden (der ursprüngliche Begriff »paidagogos« bezeichnete den Sklaven, der die Kinder seines Herren in die Schule oder auf den Übungsplatz zu begleiten hatte) - drückt das grundsätzliche hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind aus.

Nun hat sich dieses Verhältnis im Verlaufe der Geschichte gewandelt: ARIÈS geht davon aus, dass ein Erziehungsverständnis in der griechischen Antike, „paideia“ genannt, das wohl auch für das Neolithikum nachzuweisen sei, im Mittelalter verschwand und erst seit der Renaissance bis in unsere Zeit hinein wieder an Bedeutung gewinnt. (ARIÈS 559ff) . DE MAUSE hingegen entwirft aus zum Teil denselben Quellen „Die Evolution der Formen der Eltern-Kind-Beziehungen“ (DEMAUSE 85) aus psychoanalytischer Sicht ein periodisches Modell dieser Beziehung. Es reicht vom antiken Kindermord bis hin zur Form der „Unterstützung“, welche sich in heutiger Zeit, genauer in Bezug auf das Modell Summerhill von A.S. NEILL findet. Dabei ist eine Kennzeichen der „Unterstützung“ dem Kind „...zu dienen, statt sich bedienen zu lassen,...“(a.a.O. 85)

Dem liegt die zugrunde, „...daß das Kind besser als seine Eltern weiß, was es in jedem Stadium seines Lebens braucht.“(a.a.O. 84). Eine Haltung, die MONTESSORI oder auch KORCZAK zu einem Leitmotiv ihrer Erziehung gemacht haben

Bleibt bei ARIES das grundlegende Machtverhältnis der Erziehung außer Frage, so deutet sich bei DEMAUSE in der Form der Unterstützung eine Relativierung dieses Verhältnisses an. Obwohl diese Frage hier nicht erschöpfend geklärt werden kann, wage ich zu bezweifeln, ob sich diese Einstellung gegenüber dem Kind in der Realität tatsächlich häufig findet. So deutet sich z.B. für den hiesigen Bereich der Elementarerziehung mit der Neufassung des baden-württembergischen Kindergartengesetzes, welches mit der Abschaffung von Mindeststandards sowie

einer Entprofessionalisierung der MitarbeiterInnen verbunden war, eher die gegenläufige Tendenz an.

Zum Anderen müsste die Form der Unterstützung nochmals mit Hilfe der Perspektive, die SCHMIDBAUER in seinem Buch „Die hilflosen Helfer“ aufgezeigt hat, näher untersucht werden: auch das Helfen kann eine Form der Machtausübung darstellen.

Das grundsätzliche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zeigt sich in der Arbeit und in den Einrichtungen des Elementarbereichs in mehrfacher Hinsicht:

- Das körperliche Größenverhältnis und damit verbundene Kräfteverhältnis: Erwachsene sind i.d.R. stärker als Kinder
- Erwachsene haben mehr Befugnis: sie dürfen Dinge, die Kinder oft noch nicht dürfen (z.B. Umgang mit Feuer).
- Erwachsene besitzen die Definitions- und Strukturmacht: sie legen Erziehungsziele, -methoden oder rechtliche Rahmenbedingungen fest: z.B., in den Auffassungen, die Juristen und Erziehende über die Aufsichtspflicht haben; eine Frage, die direkte Einflüsse auf die Freiheit der Kinder und die Gestaltung der Räume hat.
- Erwachsene haben die Möglichkeit, räumliche Wirklichkeit durch Beton und Mauerwerk in den Gebäuden festzulegen, in denen Kinder zu bleiben haben. Der gebaute Raum steht per se zuerst einmal als unveränderbar da.

Um einen Teil des (für Kinder?) gebauten Raumes soll es in dieser Untersuchung gehen: Welche Gedanken lagen der institutionellen Erziehung von Kindern zugrunde, in welchem quantitativen Umfang wurde institutionell erzogen, durch welche rechtlichen Rahmenbedingungen wurde dies flankiert und welcher mögliche Zusammenhang besteht zu den konkret errichteten Institutionen des Elementarbereiches.

So werden im Folgenden nach einer grundsätzlichen Klärung und Einordnung des Anliegens gegenüber ökopsychologischen Herangehensweisen in *Kapitel II*, die

Überlegungen und Begründungen zur gewählten Terminologie in *Kapitel III* vorgestellt.

Den Hauptteil der Arbeit bilden die *Kapitel IV – VI* : Diese sind zuerst nach historischen Gesichtspunkten eingeteilt: *Kapitel IV* behandelt die Zeit von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik, *Kapitel V* handelt kurz die für diese Fragen eher unbedeutende Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft ab und in *Kapitel VI* geht es um die Zeit der Bundesrepublik Deutschland.

Die *Kapitel IV und VI* sind wiederum parallel unterteilt: so werden am Beginn jeweils die vorherrschenden Leitgedanken, welche der Erziehung in den einzelnen Institutionen zugrunde lagen, vorgestellt. Dies geschieht in einer reduzierten Auswahl, insofern nur die Hauptlinien Beachtung finden – wenngleich damit zwangsläufig eine gewisse Vereinfachung verbunden ist.

Sodann werden mithilfe statistischer Indikatoren Aussagen über den quantitativen Umfang gemacht; der nächste thematische Abschnitt beleuchtet die juristische Situation und weiter wird gefragt, was PädagogInnen über die Ziele und spezifisch zum Bau der Institutionen geäußert haben. Anhand konkreter Quellen in Form von Grundrissen und Vorschlägen zur Innenausstattung kann gezeigt werden, in welcher Weise sich diese Äußerungen in der gebauten Wirklichkeit wiederfinden.

Dabei erfolgte die Auswahl der untersuchten Region in zweifacher Hinsicht: zum Einen ist es möglich, die Entwicklungen in einem typisch agrarisch-dörflich geprägten Areal sowie in einer Mittelstadt in der »100 000-Einwohner-Kategorie« zu betrachten; zum Anderen war die konkrete Entscheidung abhängig von den Möglichkeiten der geographischen Erreichbarkeit der einzelnen Institutionen, was für den Umkreis meines eigenen Wohnsitzes sprechen musste.

Diese einzelnen Abschnitte werden jeweils zuerst im größeren Rahmen bearbeitet und dann mit der konkreten Situation im ausgewählten Bereich verglichen.

Auf dieser Grundlage können im *Kapitel VII* aufgrund von Aussagen der Entwicklungs- und Ökopsychologie erste Eckpunkte für eine mögliche Wirkung dieser Räume auf die darin befindlichen Menschen gemacht werden.

Im Resümee wird versucht, verschiedene Einflüsse auf die bauliche Entwicklung näher zu bestimmen. Dazu werden noch Aussagen von i.d.R. zeitgenössischen ArchitektInnen sowie die kirchlich und christlich-reformatorischen Traditionen der Kindererziehung herangezogen.

Einer weiteren anderen Frage kann ausgehend von den statistischen Daten im Verlauf der Arbeit ebenfalls nachgegangen werden: Wie stand es um Bildungschancen im ländlichen Bereich? Betrachten wir die Elementarerziehung als einen Teil des Bildungssystems, so läßt sich zeigen, ob die (quantitative) Versorgung im ländlichen und mittelstädtischen Raum erheblich schlechter als in anderen Regionen war.

An dieser Stelle wird in der vorwiegend deskriptiv angelegten Arbeit zusätzlich eine normative Variante angedacht: Auf die Frage „Wie sollen Räume für Kinder gestaltet sein?“ wird aus phänomenologisch orientierter Sicht der Versuch unternommen, erste Antworten zu finden.

Abschließend werden die Ergebnisse bewertet und mögliche Ansatzpunkte für eine effektive pädagogische Einflussnahme auf die Gestaltung von Gebäuden des Elementarbereiches vorgeschlagen.

II THEMATISCHE UND METHODISCHE EINGRENZUNG

Wenn, wie beim gewählten Thema, Kinder und die ihnen zugewiesenen Bauten bzw. Architektur und Menschen zusammengedacht werden, so zeichnen sich zwei mögliche Fragewege ab:

Erstens: die empirisch, quantitative Erfassung der baulichen Wandlungen in einer Region im Verlaufe der Zeit: von der Kinder-Industrie-Schule bis zur Kindertagesstätte, zum „Haus für Kinder“; und auf dieser Grundlage eine Suche nach möglichen Einflüssen und Ursachen für diese Veränderungen.

Zweitens: Aus ökopsychologischer Perspektive kann die Wirkung von (pädagogischen) Räumen auf Kinder oder die darin arbeitenden Erwachsenen untersucht werden.

Einerseits ist es unbestritten, dass architektonische Vorgaben einen erheblichen Einfluss auf das pädagogische Geschehen haben. Räume ermöglichen bestimmte Tätigkeiten oder verhindern diese: Am Beispiel des Lernbereiches der Rhythmik bzw. Bewegungserziehung wird klar, dass für Kreis- und Laufspiele oder für Tänze ein entsprechend dimensionierter und ausgestatteter Raum vorhanden sein muss.

Auch die Relation Kind-Raumfläche gibt Eckwerte vor, außerhalb dieser pädagogische Arbeit nur noch schwer zu verwirklichen sein dürfte.

Die Setzung von Türen, Durchgängen oder Fenstern gibt die Raumnutzung ebenfalls zu einem gewissen Teil vor. Der Einbau einer zweiten Ebene ist nur bei ausreichender Raumhöhe möglich.

Diese hier in aller Unvollständigkeit angeführten Beispiele lassen sich als messbare, quantitative, konkret an den Grundrissen ablesbare Faktoren ausweisen; ihnen ist das *Kapitel VII* gewidmet. Demgegenüber stehen andererseits aber auch eher qualitative Faktoren, wie z.B. das subjektive Erleben des Raumes durch das Kind.

Um diese Perspektive hat sich der ökopsychologische Ansatz bemüht, aus welchem im Folgenden einige wenige, aber bedeutsame Aspekte, herangezogen werden sollen.

Wegweisend ist hier die Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von MUCHOW/ MUCHOW, in der die Nutzung und das Verhalten von Kindern in einem Hamburger Stadtteil der 1930iger Jahre empirisch untersucht wurde. Die Studie zeigt hier auf, welche Räume, Plätze und Straßen von Kindern verschiedenen Alters und Geschlechts jeweils aufgesucht werden. Sie stellt z.B. anhand des „Löschplatzes am Osterbeckkanal“ (Muchow/Muchow, 40ff) eine von den Zwecken, welche Erwachsene diesem Ort zugedacht hatten, völlig unterschiedene Aneignung des Platzes dar. Die Gegebenheiten des Platzes werden von den Kindern umgedeutet: so wird etwa ein Geländer zum Balancierbalken. Diese Umdeutung gibt den Gegebenheiten – zumindest in aus Sicht der Kinder- eine neue Bedeutung. Diese ergibt sich wiederum erst aus dem Verhältnis der Kinder zum Raum.

Das heißt weiter, dass die physikalische Betrachtungsweise des Raumes mit seinen drei Dimensionen nur einen Teil des Raumerlebens der Kinder umfaßt.

Es kommen biographische und damit verbunden emotionale, sowie soziale und motorische Aspekte hinzu. Auf das Beispiel des Löschplatzes übertragen wird dort - je nach körperlich-motorischem Können - eine jeweils andere Tätigkeit bevorzugt.

Wurde bei den über Sechsjährigen, nachdem sie es schafften, das Gitter der Böschung zu übersteigen, diese als eine Art Abfahrtshang gern genutzt; so war das Gitter und die Böschung für die Zwei- und Dreijährigen ein Mittel, um ihre Eigenständigkeit gegenüber der Mutter zu demonstrieren. Sie waren zwar räumlich von der Mutter getrennt, was ein gewisses Maß an Selbständigkeit ausdrückt, hatten jedoch durch den bestehenden Blickkontakt immer noch ein Gefühl der Nähe.

Nach LIPPITZ ist die hier angedeutete Spannung zwischen Nähe und Distanz wichtig. (LIPPITZ 96)

Das Überwinden des Nahen, die Exploration in den neuen und unbekannten Raum findet meist in der Nähe der elterlichen Wohnung statt, dies findet seine Entsprechung in der Verhaltensforschung, wo sich die Jungtiere bei ihren ersten kleineren Ausflügen der Nähe eines Elterntieres versichern.

ZEIHER/ZEIHER zeigen neben den vielfältigen Bezügen von Raum und Zeit, Denken und Handeln (ZEIHER/ZEIHER 45ff) eine weitere Komponente, das Soziale, auf. In Anlehnung an die Rollentheorie entwerfen sie ein Bezugssystem, bei denen zu verschiedenen Zeitintervallen, Menschen als Träger verschiedener Rollen interagieren.

Ergänzend dazu kann noch das Modell von BRONFENBRENNER herangezogen werden, das es ermöglicht die einzelnen Faktoren auf einer strukturellen Betrachtungsweise zu verorten. (BRONFENBRENNER 19) Er unterteilt das Gesamte in die unmittelbar erfahrbare Mikroebene und die darüberliegenden Meso- und Makroebene. Verkürzt läßt sich sagen, dass die ökopsychologische Perspektive ein multifaktorielles und wechselwirkendes Bild zeichnet und darin den Raum miteinbezieht.

Wenn nun weiter davon auszugehen ist, dass die kindliche Wahrnehmung in das Gesamterleben involviert ist (NICKEL/ SCHMIDT-DENTER 76) so läßt sich daraus schließen, dass ein Einzelaspekt der kindlichen Wahrnehmung, in unserem Falle der Raum, ebenso aus dem Gesamterleben heraus beurteilt wird.

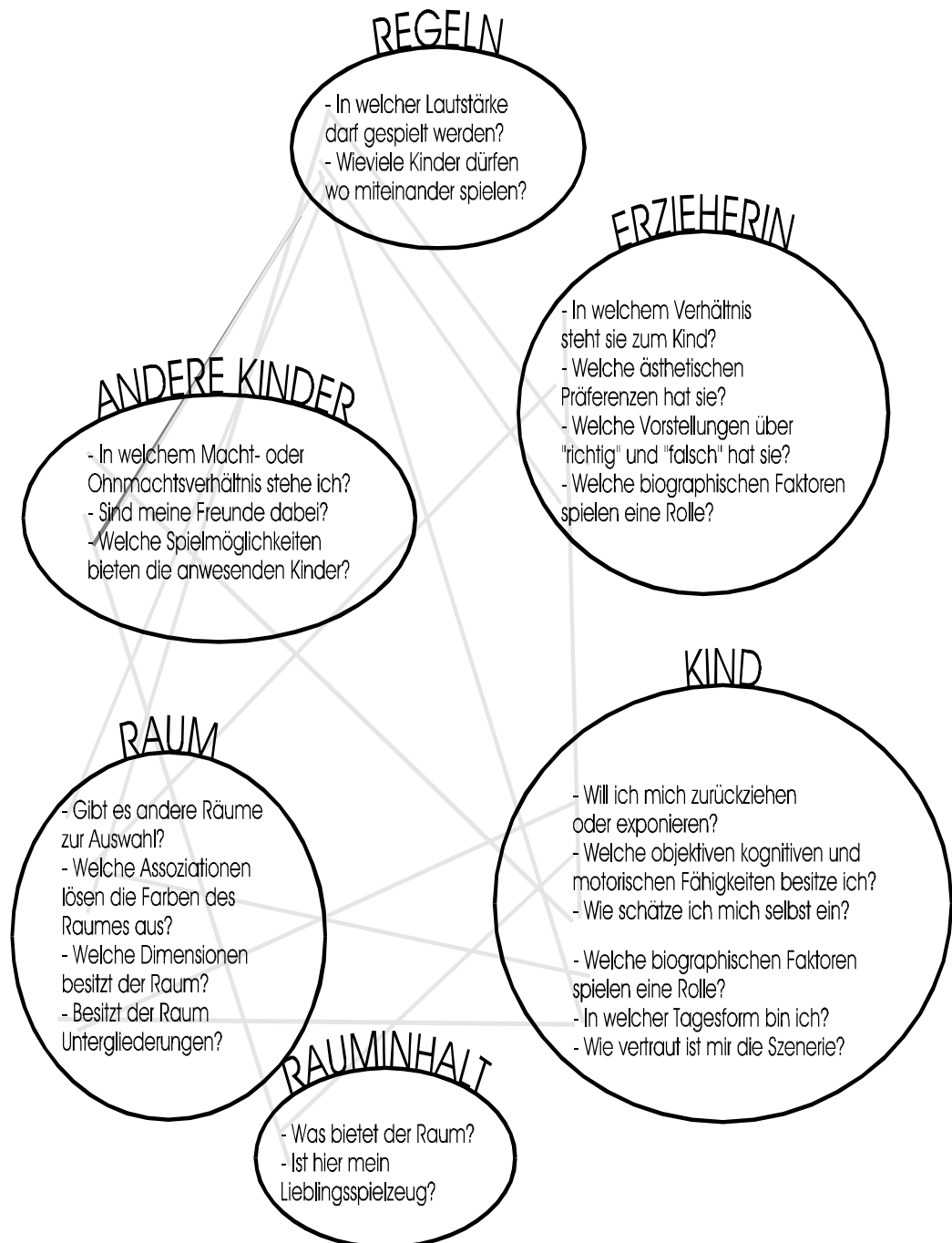
Dies bestätigt ebenfalls der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seinem 1998 herausgegebenen Gutachten „Kinder und ihre Kindheit in Deutschland“, dort wird darauf verwiesen, dass bei der Beurteilung der Umwelt durch Kinder das Verhältnis zu ihren Eltern bzw. anderen Bezugspersonen von großer Bedeutung ist. (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE... 187)

Eine Übertragung dessen auf ein Beispiel aus dem Elementarbereich, ist der Versuch, einige maßgebliche Faktoren, welche beim Erleben einer Kindergartensituation für das Kind relevant sind, in einem Modell auf der folgenden Seite darzustellen.

Befindet sich das Kind in einer Phase der Müdigkeit, so wird es bedeutsam, ob entweder in angrenzenden Räumen oder im Raum die Möglichkeit des Rückzugs geboten wird. Diese können aber nur genutzt werden, wenn die Konzeption der Einrichtung, genauer das Regelwerk, das für diese Gruppe gilt, für den ersten Fall den unbeaufsichtigten Aufenthalt außerhalb der Gruppe zuläßt - oder für den zweiten keine Mengenbegrenzungen in bestimmten Bereichen (hier „Kuschelecke") bestehen. Diese Regeln sind zum Anderen von der Einschätzung der Erzieherin bestimmt: Wie schätzt sie das Kind in seinen Fähigkeiten ein? Was traut sie dem Kind zu? Hält sie es für ratsam, das Kind mit gewissen anderen Kindern zusammen alleine zu lassen?

Ist das Kind aber motiviert, sich zu bewegen oder gemeinsame Spiele mit seinen Freunden zu unternehmen, so wird das Kind die Situation danach beurteilen, ob seine Freunde überhaupt da sind, ob der Raum durch Freiflächen Bewegung ermöglicht und wiederum wie die Regeln in Bezug auf (evtl. etwas lebhaftere) Bewegungsspiele gefasst sind.

Mögliche Faktoren des Situationserlebens eines Kindes



Die Ausgestaltung und Aufteilung des Gruppenraumes in einem Kindergarten wird ebenfalls von verschiedenen Faktoren beeinflusst: Selbstverständlich entscheidet der

persönliche Geschmack der Erzieherin mit darüber, welche Farbgebung gewählt wird, zum Anderen entscheidet die Erzieherin oder konzeptionelle Vorgaben über die Einteilung verschiedener Funktionsbereiche sowie ihre Größe und Zuordnung innerhalb des Raumes. Diese Funktionsbereiche entscheiden vermutlich stark über die Attraktivität, die eine Kind dem Raum beimisst.

Besteht eher Interesse am Bauen, so wird eine gut ausgestattete und großzügig dimensionierte Bauecke als wertvoll, besteht eher das Bedürfnis zum Rollenspiel, so wird eine entsprechende Puppenecke mit Verkleidungsmöglichkeit als gut bewertet. Hinter diesen direkt erfahrbaren Raumeigenschaften bleiben architektonische Spezifika sekundär.

Das Schema legt nahe, dass die Architektur z.B. eines Kindergartenraumes im Erleben des Kindes in einer untrennbaren Verbindung zu anderen Aspekten steht. Diese Aspekte zu separieren, indem wie in *Kapitel VII* die Raumgröße und –form herausgegriffen werden, scheint möglich; sie jedoch in ihrer Relation zueinander zu gewichten, ist ein Unterfangen, bei dem mein Anliegen, Architektur von Bauten des Elementarbereiches (auch in historischer Dimension) zu erfassen, einen nachrangigen Platz einnehmen müßte¹.

¹ Dies legt auch das Ergebnis einer kleinen Untersuchung, welche zu Beginn meiner Arbeit mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen durchgeführt wurde, nahe. Sie soll im Nachfolgenden kurz skizziert werden:

Als Paradigma diente eine Studie aus dem Jahre 1976, in der ein für damalige Verhältnisse (und leider auch heute oft noch) klassisch ausgestatteter Spielplatz mit Rutsche und Klettergerüst mit einer gegenüberliegenden Baustelle verglichen wurde (BIERHOFF/BIERHOFF-ALFERMANN, 177ff). Die Ergebnisse dieser Studie waren bezeichnend und eindeutig: die Kinder hielten sich signifikant länger im Bereich der Baustelle als auf dem Spielplatz auf. Diese Untersuchung zeigt m.E. auch deshalb so klare Ergebnisse, weil die Variablen konstant und klar umrissen sind: Sowohl die Faktoren des Einzugsgebietes wie auch der Probanden war für beide Bereiche identisch, so dass die Ergebnisse der Aufenthaltsdauer direkt verglichen werden konnten.

Analog zu dieser Studie wurde ein Beobachtungsbogen, mit dem die Frequentierung und Zeitdauer des Aufenthaltes in vergleichbaren Räumen (z.B. „Puppenecke“, „Bauecke“) in verschiedenen Kindergärten aufgezeichnet werden konnte, ausgearbeitet. Als Arbeitshypothese lag dabei zugrunde, daß die Aufenthaltsdauer mit der Attraktivität der Bereiche proportional korreliere.

Es wurden drei Kindergärten innerhalb des Untersuchungsgebietes ausgewählt; die Erzieherinnen erfassten mit Hilfe von Bögen, nach einer kurzen Einweisung und Darlegung von Methode und Zielstellung, die Zeiten und Konstellationen des Aufenthaltes von Kindern in den einzelnen Bereichen. Die besuchenden Kinder der einzelnen Institutionen kamen dabei aus verschiedenen Einzugsgebieten: zum einen aus einer in den vorangegangenen Jahren errichteten Neubausiedlung, zum anderen aus einer Siedlung, welche ab 1950 gebaut wurde und zum dritten aus einem Dorf mit eher bäuerlicher Struktur.

Die Wohnstruktur ist überwiegend durch Einfamilienhäuser geprägt und für den größten Teil trifft am ehesten die Bezeichnung „Mittelschichtenmilieu“ zu.

Es soll also die Architektur, i.d.R. in Form von Grundrissen dargestellt und auf Veränderungen hin untersucht werden.

An dieser Stelle rückt aber nun auch noch eine weitere mögliche Fragestellung ins Blickfeld: Wurden explizit (pädagogische) Forderungen zum Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches erhoben? -Und wenn, in welcher Weise wurden sie realisiert? Unabhängig von der Beantwortung dieser Frage ist ein Teil des *Kapitels X* der Aufstellung von solchen Forderungen gewidmet.

Die Räumlichkeiten der einzelnen Einrichtungen differierten sowohl in der Ausstattung wie auch in ihrer Lage und Abgeschlossenheit zu den anderen Bereichen des Kindergartens.

Nachdem insgesamt 40 Bögen bearbeitet waren, folgte eine erste Auswertung.

Bei aller Vorsicht, die durch diese relativ geringe Anzahl der Beobachtungseinheiten geboten scheint, waren die Ergebnisse jedoch sehr eindeutig:

Die reine zeitliche Aufenthaltsdauer der Kinder in den Bereichen ist allen Einrichtungen in den jeweils entsprechenden Bereiche (z.B. „Bauecke“) sehr ähnlich. Dies scheint also der Arbeitshypothese, wonach Attraktivität mit der Aufenthaltsdauer direkt korreliert zu widersprechen.

Bei der Kombination Aufenthaltsdauer/Geschlecht zeigte sich:

Reine Mädchengruppen spielen am Längsten. Gemischte Gruppen, aus Mädchen und Jungen bestehend, spielen zusammen etwas weniger; reine Jungengruppen spielen alleine nur kurze Zeit und zudem seltener.

Für die Kombination Spielpartner/Alter lassen sich hauptsächlich gleichalterige Spielgruppen feststellen. Dies gilt übereinstimmend für alle drei Kindergärten.

Für die Kombination Aufenthaltsdauer/Kindergarten lassen sich ebenfalls keine größeren Abweichungen festmachen.

Die sich hieraus ergebenden Fragestellungen sind im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Sozialisation oder in der Diskussion um altersgemischte Gruppen im Kindergarten zu bearbeiten. Für eine Aussage zur Wirkung von Räumen können sie jedoch in dieser Form nicht dienen!

III Terminologie

Nicht erst seit der aktuellen Diskussion um die Reform der Rechtschreibung ist es unbestritten, dass der Gebrauch von Sprache nicht ein für allemal fixiert ist. Begriffe sind nicht unveränderlich, sondern unterliegen in bestimmten Zeitabständen der Neudefinition und Bedeutungswandlung; sie werden abgelöst, es kommen neugeschaffene hinzu: „Der tägliche Wortschatz“ von 1961 enthält die Begriffe »Vorschule« und »Vorschulung«. Wobei darunter die „Grundschulklassen der Höheren Schule“ verstanden werden; also die spezielle und damals nur von wenigen besuchte Vorbereitung aufs Gymnasium.

In den 70iger Jahren rückte mit dem Begriff der »Vorschulerziehung« der Bildungsaspekt, der aber stark auf die Wissensvermittlung akzentuiert war, in den Vordergrund. (vgl. *Kapitel VI.1*)

Im „Großen Wörterbuch“ von 1997 tauchen zwar „Vorschulalter“ und „vorschulisch“ bezeichnenderweise aber nicht mehr die „Vorschule“ auf, was bedeutet, dass die Redaktion diesen Bereich zumindest für eher unwichtig oder überlebt gehalten haben muss.

Um zu einer klaren Ab- und Eingrenzung der im weiteren verwandten Termini zu kommen, werden nun verschiedene Definitionen, welche jeweils bestimmte Aspekte stärker fokussieren, verglichen

Termini, die sich am Lebensalter der Kinder festmachen:

Termini wie Kleinstkind- und Kleinkinderziehung bzw. -pädagogik rühren vom geringen Alter, bzw. der Körpergröße der Kinder her. In diese Kategorie gehören auch „Frühpädagogik«, die »frühkindliche Erziehung« oder die englischsprachige Bezeichnung: »early childhood education".

Werden diese in ihrer Allgemeinheit sicher richtigen Begriffe näher betrachtet, so zeigt sich schnell, dass hier keineswegs Klar- und Eindeutigkeit herrscht:

So ordnet z.B. SCHENK-DANZINGER das „Kleinkindalter“ zwischen dem 2. Lebensjahr und dem Beginn der Schulzeit ein; sie benützt parallel dazu auch den Begriff des „Vorschulkindes“ (SCHENK-DANZINGER 453)

Der Titel des Buches von NICKEL/SCHMIDT-DENTER lautet „Vom Kleinkind zum Schulkind“ es finden sich darüber hinaus jedoch auch die Bezeichnungen „Vorschulkind“ (a.a.O. 6) , „Kleinstkind“ (a.a.O. 16) oder „Kindergarten- bzw. Vorschulalter“ (a.a.O.11)

Wieder eine andere Einteilung nimmt SCHRAML vor, er setzt an die erste Stelle das Säuglingsalter und definiert dies nach den Entwicklungsstufen von z.B. FREUD oder PIAGET. Weiter unterscheidet er in eine frühe und mittlere Kindheit, welche dem Schulalter vorangehen. (SCHRAML 84f)

Die Vielzahl von inhaltlichen, im Einzelnen sinnvollen und in sich schlüssigen Unterteilungen kann auf den in dieser Arbeit untersuchten Altersbereich nicht ohne weiteres übertragen werden. So bietet sich eine Einteilung, die an juristischen Gesichtspunkten orientiert ist, an: die untere Grenze ließe sich mit dem Recht des Kindergartenbesuchs ab dem 3. vollendeten Lebensjahr, die obere am ehesten mit dem Beginn der Schulpflicht definieren.

Termini, die sich in Bezug zur Familie ergeben, d.h. familienergänzende und –ersetzende Einrichtungen

Diese gängige Definition trifft auf die allermeisten Einrichtungen, welche in der Zeit der BRD entstanden, zu. Allerdings läßt sich dies für den Anfangszeitraum, die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, so nicht halten: die heutige traditionelle (konservative?) Vorstellung von familienergänzender Erziehung kann für die Mehrzahl der damaligen Bevölkerung so nicht gelten: Zwar war das Kind für einen Teil des Tages in einer Institution ohne seine Eltern - aber auch für diese Zeit ist das in der deutschen Romantik geprägte Verständnis von Familie nur zum Teil zutreffend².

² Der Tageslauf in den bäuerlich geprägten Regionen war durch Arbeit von oft über 14 Stunden bestimmt, so dass kaum mehr Zeit für ein Familienleben bestanden haben dürfte, zudem wurden die (älteren) Kinder zum Kinderhüten in andere Häuser und z.T. auch Orte vedingt, d.h. als Arbeitskraft zeitweise gegen Entgelt weggeben. (DÖBELE-CARLESSO,139) In diesem Sinne weist auch MÜNDER (Bd 2, 12) darauf hin, dass im „...Preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 ... der Begriff

Termini, die einen Institutionsnamen beinhalten

Durch die möglichst genaue Einengung auf eine sozialpädagogische Institution wie z.B. »Kindergartenerziehung« soll eine Beschreibung der dort (in einer bestimmten historischen Epoche und genau umrissenen Region) stattfindenden Vorgänge ermöglicht werden.

Für die gewählte Fragestellung der Arbeit ist dies kaum anwendbar, da es - wie am Beispiel des Kindergartens und der Kleinkinderschule weiter unten aufgezeigt wird - für inhaltlich und strukturell nahezu gleiche Einrichtungen verschiedene Namen gab und zudem eben gerade die historische Dimension im Zentrum des Interesses steht.

Termini, die sich an der (wichtigeren?) Institution Schule orientieren

Entscheidend ist hierbei der Schuleintritt, dem eine – je nach dem was bezeichnet wird - gewisse Zeitspanne des zwar nicht mehr familiär-privaten, eben aber auch noch nicht öffentlich-rechtlich geregelten, wie dies in der Schule der Fall ist, vorausgeht. Termini wie »Vorschulerziehung«, »vorschulische Erziehung« oder »Vorschulpädagogik« drücken dies aus. Unter diese Systematik wäre auch der Ausdruck des »Vorschulalters« zu subsummieren.

Es gibt verschiedene Argumente, die diesen Begriff als ungeeignet erscheinen lassen:

- mit dem Begriff der Vorschulerziehung wird in der Praxis nach wie vor, die in den 1970iger Jahren entstandene und sich stark an die schulische Methodik anlehrende, besondere Vorbereitung der 5-6-jährigen Kinder auf die Schule in Verbindung gebracht. Hier wurde mithilfe sogenannter Vorschulmappen Wissensstoff bzw. verschiedene Formen des Intelligenztrainings vermittelt. Durch das Ausdehnen der einzelnen konzentrierten Arbeitsphasen wurden die Kinder – sozusagen als Nebeneffekt – zudem auf schulische Zeitsequenzen vorbereitet.³

„häusliche Gesellschaft“ verwendet...“ wird. Auch ARIÈS beschreibt für weite Teile der Bevölkerung das späte Entstehen der Familie.(ARIÈS, 555)

³ Die Kritik an diesem Ansatz, was Inhalte, die entwicklungspsychologische Lerntheorie sowie die Qualifikation des überwiegenden Teils der »Lehrenden« betrifft, ist so reichhaltig, dass darauf hier nicht weiter eingegangen werden muss: z.B. BARZ auf den Seiten 134ff.

- Der speziell dem Kindergarten durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates zugesprochene eigenständige Erziehungs- und Bildungsauftrag kann sich nicht durch eine bloße Orientierung an der Schule ergeben und muss entwicklungspsychologische Faktoren sowie Elemente des Spiels und der Eigenbestimmtheit stärker als dies in schulischen Organisationsrahmen gehandhabt wird, miteinbeziehen.

Auf die negativen Implikationen des Begriffs „Vorschulerziehung“ verweist ebenfalls DOLLASE mit Bezug auf HÖLTERSCHINKEN schon 1971:

Orientiert an schulischer Unterrichtung und Erziehung als stillschweigend vorausgesetzter Norm aller Erziehung, impliziert er eine Reihe von Verengungen, und zwar nicht nur eine altersmäßige im Hinblick auf die Fünf- bis Sechsjährigen: Die Vorverlagerung der Schule in ihrer gegenwärtigen Konzeption, ihrem Leistungsstreben, ihrer Druck- und Angstsituation in das Vorschulalter, die Gefahr einer einseitigen und isolierten Leistungssteigerung vorherrschend kognitiver Funktionen ohne hinreichende Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Bedürfnisse, die Gefahr schließlich einer überkommenen Erziehung und ihrer Erziehungsstile und -mittel mit lediglich neuen Inhalten.(DOLLASE 7)

Durch das oben Ausgeführte wird klar, dass es nicht möglich ist, für die Institutionen, die für die, in der Regel 3-6-jährigen Kinder, seit dem 19.Jahrhundert errichtet wurden, einen einheitlichen Terminus zu wählen. Zu verschieden sind die Ziele und Aufgaben der einzelnen Institutionen im Laufe dieser Zeitspanne.

Die Institutionen werden deshalb i. d. R. mit ihren jeweils historisch verwandten Bezeichnungen genannt, um aber andererseits eine gewisse Praktikabilität wie auch normative Vorgabe zu erreichen, lasse ich für die heutigen (und zukünftigen) Institutionen Aspekte, die stärker historisch gebunden sind, außer Acht.

In Anlehnung an die o.g. Empfehlungen aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates bzw. des Bildungsgesamtplans der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1971) wähle ich für diese die Bezeichnung »Elementarbereich«: Es sollen darunter die Einrichtungen, welche Kinder i.d.R. ab Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Eintritt in die Schule besuchen und in denen sozialpädagogische Bildungs- und Erziehungsarbeit geleistet wird, verstanden werden.

Der Bildungsbegriff bleibt hier in seiner fundamentalen Wichtigkeit betont, wir aber zudem durch »sozialpädagogisch« und »Erziehung« erweitert.

Weiterhin bleibt zum einen die strukturelle Andersartigkeit gegenüber der Schule bewahrt; wird aber damit gleichzeitig dem Bildungssektor zugeordnet und erhält somit ein anderes Gewicht, als dies bislang der Fall ist. Sofern dieser Gedanke konsequent weiterverfolgt wird, hätte dies auch erhebliche Auswirkungen auf die Inhalte, das Profil und die Professionalität der dort geleisteten Arbeit.

Zu verstärken wäre die Eigenständigkeit und Bedeutung dieses Terminus noch durch die mit Lehrstühlen verbundene Einrichtung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, der „Elementarpädagogik“, in der ihre spezifischen Themen inhaltlich und methodisch unabhängig von der Schulpädagogik, als einer Pädagogik des Unterrichtens, behandelt werden können.

IV DIE ZEIT VON DEN ANFÄNGEN BIS ZUM ENDE DER WEIMARER REPUBLIK

IV:1. Die unterschiedlichen Institutionen

In diesem Kapitel werden die Grundgedanken und Leitmotive, die zur Errichtung der unterschiedlichen Institutionen geführt haben, vorgestellt.

Den einzelnen Einrichtungen ist gemeinsam, dass sie Kinder im Alter von 3 – 6 Jahren (mit-)aufnehmen; sie unterscheiden sich jedoch in ihren Zielsetzungen, ihrer Bedeutung für die untersuchte Region sowie im Zeitraum ihres Auftretens.

IV.1.1. Die Kinderindustrieanstalten oder Kinderindustrieschulen

Die Anfänge der organisierten Beaufsichtigung von Kindern lässt sich für den untersuchten Raum ab dem Anfang des 19. Jahrhunderts nachweisen.

Im „Bericht über den Fortgang der öffentlichen Kinder-Industrie-Anstalten“ aus dem Jahre 1822 findet sich für die Stadt Weinsberg eine Kinderindustrieanstalt, welche 1802, damals aber nicht unter dieser Bezeichnung, gegründet wurde.

Der württembergische König verordnete 1811 die Errichtung von sogenannten Industrie-Schulen, also „Fleiß-Schulen“; wobei es sich hier um Einrichtungen handelt, in denen arme Kinder zur fleißigen Lebensweise erzogen werden sollten. Weitere Gründungen für diese Region folgten zum 11. November (Martini) 1821. Unter der Leitung einer Frau, welche die „Ehefrau des Schullehrers“ oder in einem anderen Fall Näherin war, führten die Kinder dort einfache Tätigkeiten wie Stricken, Nähen oder Flicken aus.¹

Die Freqüentierung lag zwischen 70 und 100 Kindern, welche ganzjährig, täglich 1,5 bis 2,5 Stunden in der Einrichtung verbrachten. Die produzierten Erzeugnisse wurden verkauft, wobei der Erlös die Herstellungs- und Unterhaltskosten meist nicht deckte, so dass Zuschüsse für den Betrieb nötig waren. Die Anleitung zu den

⁴ Die Art der Tätigkeit sowie die Aufenthaltsdauer weisen zwar Parallelen zu den OBERLINschen Strickstuben auf, wobei hier der zusätzliche explizit pädagogische

Arbeiten fand nicht in eigenen Räumen statt, sondern häufig in Schulzimmern, welche zu dieser Zeit leer standen. Dass mit diesen Einrichtungen auch caritativ-bewahrende Motive verbunden waren, lässt sich daraus schließen, dass der Bericht jeweils eine Sonderrubrik für arme Kinder ausweist.

Inwieweit auch diese Motive der Arbeitserziehung im Sinne einer arbeitssamen Lebenseinstellung hier mittragend sind, wird im Zusammenhang mit den kirchlichen Traditionen (*Kapitel IX*) zu klären sein.

Einschränkend muß allerdings angemerkt werden, dass Kinderindustrieanstalten nicht explizit für Kinder dieses Alters gedacht waren. Es war wohl auch weniger so, dass diese Kinder dort schon möglichst früh und gezielt in die Fertigkeiten, welche in den Fabriken und Manufakturen benötigt wurden, eingelernt werden sollten, sondern diese Kinder waren eher als »Anhängsel« ihrer älteren Geschwister in die Kinderindustrieschule gelangt. Sie waren deshalb bei ihren älteren Geschwistern, da sie sonst unbeaufsichtigt gewesen wären: in der Regel waren die »erwachsenen« (d.h. nicht mehr schulpflichtigen) Familienmitglieder mit Erwerbsarbeit beschäftigt, die sie so in Anspruch nahm, dass sie - egal ob im Haus oder in der Fabrik - kaum Zeit für ihre Kinder gehabt haben dürften.

Dies lässt sich auch aus einer Rede der Fürstin zu LIPPE-DETMOLD schließen, in der sie für ärmere Familien auf die Unvereinbarkeit von Kindererziehung und dem notwendigen Zuerwerb der Frau hinweist. (LIPPE-DETMOLD 16)

Dass diese Praxis durchaus nicht nur auf Ablehnung stieß, belegt ein Zitat eines Abgeordneten der badischen Ständekammer aus dem Jahre 1833:

Im Allgemeinen mögen Industrieschulen freilich den Zweck haben, nur größere Mädchen auszubilden; allein in kleineren Orten ist es häufig der Fall, dass Kinder, die noch nicht das Schuljahr erreicht haben, schon in diese Schulen gehen, und da eine Vorbildung erhalten, die sehr zweckmäßig ist. (zit. nach ZWERGER 28)

Für die untersuchte Region lässt sich an Hand eines Berichtes aus dem Oberamt Weinsberg an die Armenkommission zumindest indirekt diese Praxis ebenfalls erschließen: In der kleinen Ortschaft Dimbach, sie hatte damals insgesamt ca. 320 Einwohner, wurde am 11. November 1821 eine Anstalt für 80 Kinder eröffnet. (Staatsarchiv Ludwigsburg, E 191 Bü 3487)

Dies legt zumindest nahe, dass unter den besuchenden Kindern auch solche unter sechs Jahren gewesen sein müssen.

Kinderindustrieschulen bzw. -anstalten lassen sich für den untersuchten Raum in einer größeren Zahl der Gemeinden annehmen. Als Beispiele seien angeführt: Im Oberamt Weinsberg waren 1822 neben Dimbach noch in Waldbach, Rappach, Scheppach und Weinsberg selbst Kinderindustrieanstalten verzeichnet (a.a.O.) in Brackenheim wurde auf kirchliche Initiative hin 1819 eine Kinderindustrieanstalt eingerichtet (ANGERBAUER 230), in Meimsheim ist die Gründung für 1838 belegt. (FARRENKOPF 44)

Die Thematik der Kinderindustrieschulen soll hier nicht weiter ausgeführt werden, da es sich bei ihnen um keine primär pädagogische Institutionen - zumindest was die Altersgruppe der 3-6-jährigen Kinder angeht- handelt und diese zudem im weiteren Verlauf an Bedeutung verlieren.

IV.1.2 Die Bewahranstalten

Eine weitere institutionelle Form der Kinderbetreuung findet sich in den Bewahranstalten, bzw. in den „Wartezimmern“. Ein solches ist für die Hamburger Armenpflege für das Jahr 1798 belegt (ZWERGER 33). Der Begriff „Warten“ muss hier im Sinne von „bewachen“, wie es in seiner Substantivierung „Wärter“ (vgl. KLUGE 875) noch zu erkennen ist. Hier wurden Kinder von Müttern, in der Zeit, in der diese arbeiteten, untergebracht. In Frankfurt kann die Absicht zur Gründung einer solchen Einrichtung für 1812 belegt werden. (ZWERGER 33)

Kurz nach 1800 kündigt Fürstin Pauline von LIPPE-DETMOLD in einem Rundschreiben die Eröffnung einer „Pflegeanstalt“ an, in der die Kinder von arbeitenden Müttern in der Erntezeit versorgt werden sollten. Als Motiv werden die Notwendigkeit des Arbeitens der Mütter als Schutz vor (noch größer werdender) Armut angeführt. (vgl. LIPPE-DETMOLD 16)

Der konkrete Begriff der »Bewahranstalt« lässt sich für die untersuchte Region nicht nachweisen; jedoch sind die Begründungen für die Errichtung dieser Institutionen, sowie deren Inhalte und Organisation denen der im folgenden beschriebenen Kleinkinderschulen sehr ähnlich. Zudem weist auch WIRTH in seiner Rede zur

Eröffnung der 2. Kleinkinderbewahranstalt in Augsburg im Jahre 1835 auf die Willkür und Relativität der Namensgebung hin, er führt die unterschiedlichen Benennungen - bei nahezu gleichen Institutionen - auf außerhalb liegende, nicht eigentlich pädagogische Gründe, wie die Entscheidungen einzelner Menschen oder besondere Konstellationen vor Ort zurück:

[...]Die Kleinkinderbewahranstalten gehören nicht so ganz der neuem Zeit an, nur ihre Verbreitung in den deutschen Staaten ist das Werk des gegenwärtigen Jahrhunderts. - Je nach verschiedenen Lokalbedürfnissen und einzelnen, menschlichen Ansichten haben sie auch verschiedene Namen erhalten. - In England erscheinen sie als Warteschulen. Eben so in Frankreich. Die Niederländer und Italiener sprechen von Spielschulen und die Deutschen streiten sich um die Namen Kleinkinderschulen und Bewahranstalten. (WIRTH 50)

Die weitere Frage, ob der aus dieser Bezeichnung sich ableitende Aspekt des »Verwahrens«, des »Aufbewahrens« oder auch des »Bewahrens vor Gefahr« die Hauptaufgabe dieser Einrichtungen darstellt, scheint für die Anfänge naheliegend, verliert jedoch später an Gewicht; zumal es inhaltliche Überschneidungen mit anders bezeichneten Institutionen gibt.

Dies wird weiter durch Hinweise unterstützt, welche belegen, dass mit dem Begriff der Bewahranstalt auch explizit pädagogische Absichten verbunden sein wollten: so spricht WOLKE in seinem 1805 erschienen Werk: „Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung anwendbar für Mütter und Lehrer in den ersten Jahren der Kinder“ von einer „Bewahr-und Vorbereitanstalt“, in dieser Anstalt werden Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahre als „Bewahrlinge“ aufgenommen. WOLKE geht davon aus, dass es nach einer Phase, in der sich Mütter zusammentun und jeweils eine unter ihnen bestimmen, die Aufsicht über die Kinder zu übernehmen, zu einer Institutionalisierung kommen wird: eine dafür angestellte und fähige Person wird als „Bewahrerin“ die Aufsicht über die Kinder in einer Einrichtung übernehmen. Dass damit weitaus mehr als die bloße Bewahrung verbunden werden sollte, zeigt ein Ausschnitt aus dem o.g. Buch. Darin finden sich schon Elemente von Spiel und Tanz, kognitiver und moralisch-sittlicher Erziehung sowie Tätigkeiten, die bei MONTESSORI als „Übungen des täglichen Lebens“ ebenfalls vorkommen (vgl. MONTESSORI 193):

Die Bewahrin ordnet unaufhörlich Geschäfte an, für die Knaben zuweilen andre, als für die Mädchen; übet sie bei ihrem Vorweisen und bei jedem Geschäfte im Aussprechen, im Sprechen und Urtheilen, [...] gewisse Sachen mit Behutsamkeit anfassen, halten, von einem Ort zum andern tragen (z. B. Gefäße, Teller, mit reinem Wasser gefüllt); vergnügt sie durch Anordnung tactmäßiger und tanzähnlicher Gänge und Bewegungen, welche zuweilen durch Gesang oder Tonspiel noch mehr Reitz bekommen; führt die älteren an, gewisse Sachen in Ordnung zu legen oder zu setzen, auszusondern, zu zählen, zu heben, allerlei aus Papier, Pappe, Thon, Wachs usw. zu bereiten, (z. B. aus Wachs oder Thon Kugeln, Kegel, Drei- und Vierecke usw.) aus Stroh und Bast etwas zu flechten, Netze zu Hand- und Federbällen zu stricken; läßt sie mancherlei Dinge betasten, damit sie ihnen schon durchs Gefühl erkennbar werden können; übt sie im Sehen und Hören, im Behalten eines Auftrags oder einer kurzen Lehre;... (WOLKE, Kurze Erziehungslehre 209f)

Und weiter kommt ebenfalls eine »Untertanen –Komponente« hinzu: Die Bewahrerin „[...] unterhält sie während der Uebung im ordentlichen Stillsitzen durch kurze, ihrer Begreifkraft angemessene (zu diesem Zweck veranstaltete) Erzählungen von artigen, unvorsichtigen und unartigen Kindern und den angenehmen und unangenehmen Folgen ihres Verhaltens.“ (a.a.O 19)

Der ordentliche, stille Mensch, der weiß, was (vermutlich im obrigkeitsstaatsdienlichen Sinne) richtig und falsch ist, ist hier das Erziehungsziel.

WIRTH entwirft eine Bestimmung über die Aufgaben und Ziele der Kleinkinderbewahranstalt. Er grenzt sie zu diesem Zweck zur einen Seite von der Schule , zur anderen Seite vom „Einsperren“ ab.

Wohl ist es bekannt, daß gar Viele nur deßwegen oft bezeichneten Anstalten ihren Beifall schenken, weil sie glauben, daß man in solchen beabsichtige, etwa das 3 und 4jährigen Kindern zu lehren, was sonst dem eigentlich schulpflichtigen Alter derselben angehörte. Wäre es aber nützlich? - Nein, wer es wohl mit seinem Kinde meint, der kann einer mißverstandenen frühzeitigen Erziehung der Kinder nicht huldigen. - Eine frühzeitige Erziehung möge sich nicht aufs Lehren und Lernen ausdehnen, sondern sich beschränken auf vernünftiges, naturgemäßes Entwickeln der noch schlummernden Kräfte des Kindes; [...] Kindlichkeit soll bei einer frühzeitigen Erziehung nicht verloren gehen! (WIRTH 50)

Bei auf der einen Seite aller pädagogischen Befürwortung und Nachvollziehbarkeit einer nicht „verschulten“ Erziehung, könnte dies unter Umständen durch eine zu starke Bildungsfeindlichkeit erkaufte werden; eine Traditionslinie die sich bis in die heutige Diskussion um die Aufgaben und Inhalte des Elementarbereiches fortsetzt.

Weiter weist er auf den gesellschaftlich-ökonomischen Nutzen der Erziehung hin:

Gerathene Kinder sind eine herrliche Zierde des Staates, der Stolz der Familien, die Freude Aller, die Grundlage häuslichen Glückes und Wohlstandes, die sicherste Stütze im Alter, die mächtigste Beruhigung, der süßeste Trost am Rande des Grabes. - ungerathene Kinder sind der Jammer der Familien - ungerathene Kinder, solche, die als Verbrecher auf dem Schafotte ihr Leben enden,

klagen oft noch ihre Eltern an, daß man sie nicht früher besser erzogen, auf Neigungen nicht achtete, die zu Leidenschaften wurden und dadurch sie der menschlichen Gesellschaft entzogen, dadurch ihrem Leben ein schreckliches Ende bereitet habe. (a.a.O. 51)

Aber nicht nur die pädagogische Unfähigkeit, sondern - wie auch schon bei der Fürstin zu LIPPE-DETMOLD angeführt - können die schlichten materiellen Umstände, die rechte Erziehung der Kinder verhindern:

Da aber viele Eltern, wenn sie auch die Wichtigkeit des Gegenstandes erkennen, vermöge der Sorge für Brod, für Unterhalt, sich ihren Kleinen nicht ganz widmen, ihnen die zarten Beweise älterlicher Liebe und Sorge nicht angedeihen lassen können, wenn sie auch das Herz, das Gefühl heiliger Pflicht noch so sehr dazu antreibt, so hat die Menschenliebe sich ihrer Kinder angenommen, um an ihnen Elternpflichten erfüllen zu lassen. (a.a.O., 52)

In einer kurzen Definition über Sinn und Zweck der Institution finden sich aber auch deutliche traditionelle Rollenvorstellungen für die zukünftigen Männer und Frauen, sowie militaristische Züge.

Zuerst werden die Eckwerte definiert, dass es sich bei diesen Einrichtungen weder um „Schulen, noch Einsperrungsanstalten“ (a.a.O. 50) handeln soll. Neben der Prävention vor physischen Schäden, sollen erste religiöse Erfahrungen vermittelt werden um dadurch „Unarten und Unsittlichkeit zu verhindern“ (a.a.O.)

Für die Erziehung der Jungen steht ein Schaukelpferd und ein Spielgewehr zur Verfügung, damit dieser die nützlichen Eigenschaften der Körperbeherrschung oder der Tapferkeit erlernt.

Für die Mädchen gibt es dagegen Puppen, für die es zu sorgen gilt, sowie Utensilien aus der Küche, um das Hantieren damit einzuüben. Ansonsten gilt es für die Mädchen, „zum Gehorsam, zur Ordnungsliebe, zur Reinlichkeit, zur Höflichkeit“ (a.a.O.) zu finden

Es mischen sich hier klare geschlechtsspezifische Rollenvorgaben mit einer religiösen Erziehung zum Zwecke des gelingenden – im Sinne von nichtkriminell – Lebenswandels. Auch scheinen in der Jungenerziehung schon Wurzeln für eine positive Einstellung zum Militärischen und ein soldatisches Denken gelegt zu werden.

IV. 1.3. Die Kleinkinderschulen

Diese Einrichtungen gründen auf den Ideen von Robert OWEN (1771-1858), ein den »Utopischen Sozialisten« zugerechneter Sozialreformer und Unternehmer; der 1809 im schottischen New Lanark für die Kinder seiner Arbeiter eine „Infant-School“ gründete (vgl. GERHARD 1753). Als Folge seiner Analyse und Kritik der bestehenden Verhältnisse, sah er im Kapitalismus das Übel für die gravierenden Mißstände seiner Zeit. Ohne eine planmäßige Erziehung der Kinder, sowie die Abschaffung des Privateigentums, seien diese Übel nicht zu beheben.

Um die pädagogische Tätigkeit von OWEN in seinem gesamten Tun einzuordnen, sei nur kurz und unvollständig darauf hingewiesen, dass von ihm entscheidende Impulse für die britische Arbeitsschutzgesetzgebung, Regelungen zur Kinderarbeit oder der Organisation einer Einheitsgewerkschaft ausgingen.

Die Kinder der Arbeiter seiner Baumwollspinnerei sollten vom 2. bis zum 6.

Lebensjahr die Infant-School, danach bis zum Alter von 10 Jahren die Regelschule besuchen. Er sah in den Eltern, die selbst kaum eine planmäßige Erziehung erfahren haben konnten, keine gute Erzieher sind und „That many of the children,...acquire bad habits ...before the little creatures have reached the age of two years, and wick most parents, under existing circumstances, have neither the knowledge, nor the means, to prevent.“ (OWEN 8) Um diesen Reproduktionsmechanismus zu unterbrechen, musste die Erziehung professionalisiert werden.

Innerhalb des im Jahre 1816 errichteten Schulhauses wurde ein besonderer Bereich, der »play-ground« ausgewiesen, in diesem sollten Kinder, sobald sie alleine gehen konnten, beaufsichtigt und angeleitet werden. Das pädagogische Programm enthielt Elemente des Tanzes, des Singens, des Spiels - aber auch Formen des militärischen Exerzierens sowie des landes- und naturkundlichen Unterrichtes.

Dabei war es ihm wichtig, dass die Kinder aus Neugier und ohne dabei überfordert zu werden, lernten und dass körperliche Strafen vermieden wurden.

Für diese Arbeit stellte er den Weber BUCHANAN ein, der die Kinder in einfühlsamer Weise anleitete und beaufsichtigte.

Die Ideen OWENs wurden positiv aufgegriffen und im Jahre 1820 in einem Armenviertel Londons ein Kleinkinderasyl („asylum for infancy“, ZWERGER 209) eröffnet. BUCHANAN erhielt hier eine leitende Position.

Die zweite Einrichtung dieser Art wurde von WILDERSPIN, der sich bei BUCHANAN eingearbeitet hatte, geleitet. WILDERSPIN veröffentlichte ein Buch („On the importance of educating the infant poor from the age of eighteen months to seven years, containing an account of the Spitalfields Infant School and the new system of instruction, there adopted“) über seine Arbeit und warb durch Vorträge für die Ideen der neu gegründeten Infant school society.

Dieses Buch wurde von WERTHEIMER im Jahre 1826 ins Deutsche übersetzt und gelangte unter dem Titel: „Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen[...]“ zu weiter Verbreitung.

Im folgenden werden einige Ausschnitte dazu angeführt, die zeigen, welche Ideen und Absichten mit der Errichtung von Kleinkinderschulen verbunden waren:

Der erste Aspekt ist die Verringerung der bzw. Prävention vor hoher Kriminalität:

[...] Schon lange war es den Gutgesinnten ein Gegenstand tiefer Betrübnis, daß ungeachtet der zahlreichen Wohthätigkeits-Anstalten, welche Engnland zählt, die Gefängnisse stets gefüllt bleiben, [...]

Allein wenn man die Quellen dieser Demoralisation verstopfen wollte, so denke ich, sey nichts mehr dazu geeignet, als die Kinder aus den Straßen zu nehmen; denn es muß zugegeben werden, dass sie da nichts Gutes, aber viel Böses lernen. Wie viele Kinder lernen mausen und stehlen, bevor sie noch ihren Namen lallen können, wovon ich selbst, leider, mehr wie einmal Augenzeuge war! Wie soll sich aber ein armes Weib helfen, wenn es Witwe wird, und vier bis fünf Kinder hat, das älteste etwa kaum zehn Jahre alt? Sie ist genöthigt auszugehen, um ihr Brod zu verdienen, und die Kinder bleiben sich selbst überlassen, weil die Mutter nicht für deren Aufsicht zahlen kann; [...]

Die Wegnahme der Kinder aus den Straßen dürfte aber auch das beste Mittel seyn, um den Verbrechen, welche jetzt so herrschend sind; künftig vorzubeugen.

Ist es den Kindern einmal gelungen, eine Pflaume einen Apfel zu mausen, so werden sie nicht dabei stehen bleiben, sondern einen zweiten Versuch unternehmen; und oft werden sie sich auf diese Art in Bösen verhärten, bevor sie das siebente Jahr erreicht, da sie dann die Straße, sowohl der Schule, als jeder nützlichen Beschäftigung weit vorziehen werden. [...]

einstweilen möchte es an der Zeit seyn, zu melden, wem das Publicum die Errichtung der ersten Klein-Kinder-Schule verdankt. Zwar ist mir nicht bekannt, bei wem der Gedanke zuerst rege wurde; allein ich halte dieses für so wichtig nicht; es fragt sich, wer ihn zuerst in Ausführung brachte. So viel ich weiß, ist Hr. OWEN der erste, bei welchem die Idee entstand, kleine Kinder nach einem umfassenden Plane zu erziehen. (WILDERSPIN, Ueber die frühzeitige... 31)

Obwohl hier auf OWEN – wenn auch nur beiläufig – Bezug genommen wird, erfolgt

eine Umgewichtung: war die Wurzel des Übels bei OWEN in den ungerechten Verhältnissen zu suchen, so wird hier von „Demoralisation“ und von „Bösem lernen“ gesprochen, die Ursache also in die Haltung und Einstellung der Menschen verlegt. Als Ermöglichung des regulären Schulbesuches durch die Freistellung der Kinder von häuslich-familiären Aufsichtspflichten:

[...] denke ich, dass sie den Unterricht, der durch die National- und Britischen, wie auch durch die Sonntagsschulen erteilt wird, befördern werden, indem sie den Eltern die gewöhnliche Entschuldigung, die sie für den Nichtbesuch der Schulen angeben - „ich mußte den Jungen zu Hause halten, damit er auf seinen kleinen Bruder Acht gebe“ - benehmen werden.(a.a.O.)

Als Anfänge einer Gemüts- und Gewissensbildung im christlichen Sinne:

„[...]bin ich überzeugt, dass sie das Beste sowohl der Kinder als der Eltern befördern werden; viele der letzteren erkennen es schon, und mich dünkt, dass Klein-Kinder-Schulen zur Erfüllung des Ausspruchs in der H. S. verhelfen werden: „Auf dem Wege, den ein Kind betreten soll, zieht es auf, damit es nicht davon abweiche, so es älter wird.“ - Wird der Keim des Guten nicht gelegt, so kann er sich auch nicht entfalten, und das Gemüth des Kindes, ja des Menschen überhaupt, läßt sich wohl mit einem Garten vergleichen, der, wenn er nicht gewartet wird, sich bald mit Unkraut aller Art anfüllt; und so wie dieses, faßt auch das Unkraut, das sich in die Seele drängt, die tiefsten Wurzeln, läßt keine gute Neigung und Gesinnung aufkommen und erstickt selbst das Gewissen. (a.a.O.)

Hier wird nochmals die Umakzentuierung des primär sozialistischen d.h. „nicht-kirchlich-christlichen“ Ansatzes von OWEN hin zu christlichen Gesinnungswerten deutlich. Neben diesen literarischen Einflüssen läßt sich auch noch eine direkte Verbindung knüpfen:

Der Begründer der weiblichen Diakonie in der evangelischen Kirche in Deutschland Theodor FLIEDNER (1800 – 1864) war seit 1822 als Pfarrer in Kaiserswerth tätig. Er war sicherlich den Gedanken der „Inneren Mission“ nahestehend und betrachtete die Schaffung von Kleinkinderschulen als ein Instrument derselben. (vgl. FRICK 978f) Durch die wirtschaftlich schlechte Lage seiner Gemeinde war er auf Spenden aus anderen Ländern angewiesen. Bei einer bei einer Kollektenreise durch England lernte er WILDERSPIN und dessen Einrichtung kennen. Einige Passagen aus dem 1. Jahresbericht der evangelischen Kleinkinderschule in Düsseldorf von 1936 zeigen, dass FLIEDNER die ähnlichen Begründungen und Motive wie auch WILDERSPIN anführt: Obwohl er das hehre romantisch-christliche Familienethos von der zu Hause erziehenden Mutter als Ideal sieht, ignoriert er nicht, dass dies auf einen großen Teil

der Realität nicht zutrifft:

Wir haben niemals verkannt, dass die Kinder in ihrem zarten Alter am besten in dem häuslichen Kreis von den Eltern erzogen werden, wenn diese, namentlich die Mutter, die hinreichende Zeit, die rechte Liebe und Weisheit zu ihrer Erziehung hat. Aber in hiesiger Stadt gibt es, wie an andern größeren Orten, eine Menge Eltern, die durch ihren Broterwerb, durch Fabrik- und andere Arbeit den größten Teil des Tages außer dem Haus zubringen müssen oder durch strenge Berufsarbeit im Haus von der Pflege und Beaufsichtigung ihrer Kinder abgezogen werden, sodass diese die meiste Zeit sich selbst überlassen bleiben.

[...] sodass Leib und Seele, statt gepflegt und entwickelt zu werden, von früh auf welkt und verkümmert. Ein anderer Teil dieser unbeaufsichtigten Kinder bringt die meiste Zeit auf den Gassen zu, wo ihr Ohr, Mund und Herz schon jetzt mit Schlechtigkeiten aller Art vertraut wird, denen sie ewig sollten fremd bleiben, und wo der Grund zu einer Roheit, Zügellosigkeit, Faulheit, Unreinlichkeit und Unsittlichkeit gelegt wird, die alle edleren Keime, oft für das ganze Leben, vergiftet.

Werden sie aber auch von älteren Geschwistern bewacht, so sind diese meist selbst noch in einem so jungen Alter, dass sie sie nur sehr unvollkommen, oft gar nicht vor nachteiligen Einflüssen bewahren können, im Gegenteil durch böses Beispiel nicht selten die eignen Fehler noch einimpfen.

Hierzu kommt, dass diese älteren Geschwister gewöhnlich durch die Beaufsichtigung der jüngeren für sich selbst großen Schaden leiden, indem sie dadurch vom Schulbesuch abgehalten werden.

Endlich gibt es aller Orten nicht wenige Eltern, die, wenn sie auch Zeit zur Erziehung ihrer Kinder haben, doch nicht die Weisheit besitzen, sie recht zu erziehen, sondern sie mit Unverstand verziehen, ...“(FLIEDNER 54)

Er beruft sich bei seinem Erziehungsauftrag auf eine von Gott gegebene natürliche Anlage der kindlichen Psyche zum rechten Glauben:

„...die große Empfänglichkeit des kindlichen Gemüts zum Glauben und zur Liebe gegen den himmlischen Vater und den göttlichen Kinderfreund ganz unentwickelt lassen, weil sie selbst davon fern sind.“(a.a.O. 55)

Als starkes Argument bringt er weiter den volkswirtschaftlichen Nutzen der frühen Kindererziehung vor:

Weniger erwägt man die verderblichen Folgen, die sich daraus unausbleiblich für die bürgerliche Gesellschaft, wie für jede christliche Gemeinde entwickeln und schon vielfach entwickelt haben, die furchtbar zunehmende Armut und Entsittlichung des Volks, wodurch die Gefängnisse, die Armen- und Krankenhäuser sich mit einer jährlich immer größeren Zahl von jungen Leuten füllen, wodurch die Lasten eines fleißigen Bürgers übermäßig vermehrt, sein Eigentum stärker bedroht wird und der Staat und die Kirche einen tiefen Abgrund voll zeitlichen und ewigen Elends weiter und weiter sich öffnen sieht.

Da ist es heilige Pflicht jedes Bürgers, jedes Christen, diesem Unheil, soviel an ihm ist, hemmend entgegen zu treten, und soll es gründlich geschehen, an der Wurzel, also an der zarten Kindheit zu beginnen.(a.a.O.)

Schließlich verweist er nochmals auf die entweder materiell oder in der Geisteshaltung begründeten Unfähigkeit mancher Eltern, ihre Kinder richtig zu erziehen: „Ohnehin können wir den einen Teil der Eltern nicht von ihrem Broterwerb weg in die Kinderstube hinabziehen und dem andern Teil nicht die Erziehungsweisheit einimpfen.“ (a.a.O.)

Diese Grundgedanken, die sich in ähnlicher Weise bei den Bewahranstalten finden, lassen sich auch, zumindest indirekt, für die untersuchte Region erschließen.

Die erste Kleinkinderschule wurde in Heilbronn am 1. September 1837 auf Anregung des Lehrers HÖHN gegründet; dieser hatte auch die Leitung inne. Die Rubriken eines Berichtes vom Mai 1838 sind wiederum, wie auch bei den Berichten über die Kinderindustrieanstalten, bei den Besuchszahlen in „arm/Knaben/Mädchen“ und „nicht arm/Knaben/Mädchen“ unterteilt. Indes fehlen konkrete Zahlenangaben. Als weitere Quelle gibt das „Adressbuch der Stadt Heilbronn“ aus dem Jahre 1919 unter den Überschriften „III Krippen“ und „IV Kleinkinderschulen“ knappe Auskunft über Zweck, Umfang und Entstehung der Einrichtungen in Heilbronn: So setzte sich der „Krippenverein Heilbronn e.V.“ die „Fürsorge für das Krippenwesen der Stadt die Pflege gesunder Kinder arbeitender Mütter bis zum Alter von 6 Jahren.“ zum Ziel und trägt zwei Einrichtungen. Die personelle Organisation wird in der „Olga-krippe“ durch eine „Leitende Schwester“, welche stets durch in festgelegter Reihenfolge besuchende „Vorstandsdamen“ unterstützt wurde, wahrgenommen. In der „Kriegskrippe“ sind neben der „Oberschwester“ auch „Säuglingsschwestern und Kindergärtnerinnen“⁵ eingesetzt.

Die „Unterhaltung einer Kleinkinderschule als Kinderbewahrungs= und Erziehungs=Anstalt mit Vorbereitungs= und Spielunterricht neben körperlicher Ausbildung.“ wird bei der 1837 gegründeten „Sophienpflege Heilbronn e.V.“ als Ziel genannt, die „Kleinkinderschule im Kirchhöfle“(Gründung 1890) hat die „Bewahrung und erzieherische Beeinflussung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren“ zur Aufgabe. Ein Hinweis, der Rückschlüsse auf die soziale Struktur der

⁵ Es handelt sich hierbei vermutlich um eine im Stuttgarter Fröbelseminar ausgebildete Kindergärtnerin, sonst ist die Bezeichnung »Lehrerin« oder »Schwester« gebräuchlich.

besuchenden Kinder zulässt, gibt der Zweck der 1876 eingerichteten „Kleinkinderschule im Evangelischen Vereinshaus“: dort ist angegeben, dass die Kinder „meist den mittleren Kreisen“ angehören. Da dies erwähnt wird, dürfte es sich dabei eher um eine Ausnahme handeln und gewöhnlich überwiegend Kinder aus ärmeren Familien die Einrichtungen besuchen, dafür spricht auch die Rubrik der „armen Kinder“ in der o.g. Heilbronner Erstgründung.

Für das Gebiet des heutigen Landkreises Heilbronn ist z.B. in Brackenheim ab 1836 eine Kleinkinderschule unter der Leitung von Luise Erbe aufgeführt, für Cleeborn unter Leitung einer Großheppacher Schwester im Jahre 1896; für Dürrenzimmern wird ebenfalls eine Kleinkinderschule befürwortet .

An den kleinen Ortschaften Botenheim und Haberschlacht lässt sich der caritative Grundgedanke und die kirchliche Initiative zur Einrichtung und Leitung von Kleinkinderschulen zeigen:

Was die Kleinkindererziehung anlangte, so hatte sich schon Pfarrer SCHWARZ in Botenheim für eine in »christlichem Geist« geleitete Kleinkinderschule eingesetzt. Zunächst war im neuerbauten Schulhaus ein Raum als Kleinkinderschule vorgesehen, welcher auch verwirklicht worden war. Als sich jedoch die Räume für den gesetzlich vorgeschriebenen Schulbesuch der älteren Kinder als zu klein erwiesen, wurde dieser kurzerhand durch das Entfernen der Wände zum Schulraum. Von kirchlicher Seite aus wurde immer wieder die Einrichtung einer Kleinkinderschule befürwortet: So fordert Dekan HUBER im Jahre 1885 eine „Kleinkinderpflege“ einzurichten und am Anfang des 20. Jahrhunderts verlangte Pfarrer STOTZ die Errichtung eines Gemeindesaales mit einer integrierten Kleinkinderschule. (DÖBELE-CARLESSO 139)

In Haberschlacht wurde durch eine Stiftung von 200 Gulden, überreicht von der Zentralleitung des Wohlthätigkeitsvereins Stuttgart, die Eröffnung einer Einrichtung ermöglicht. Die Kleinkinderschule war in der Kelterstube untergebracht und bestand bis 1858. (Staatsarchiv Ludwigsburg, E191 Bü 3354)

Da aber die Gemeinde durch die Form der Stiftung zur Auflage hatte, den Betrieb aufrechtzuerhalten, erfolgte 1896 – und zwar in einem eigens dafür errichteten

Gebäude - die Wiedereröffnung der Kleinkinderschule. (ANGERBAUER 349) Die Leitung übernahm ebenfalls eine Großheppacher Schwester. Der Begriff der Kleinkinderschule wurde hier durch den der Kleinkinderpflege ersetzt⁶

IV. 1. 4. Die Kindergärten

Der Kindergarten stand, zumindest bis vor kurzem, quasi für das Gros der Erziehung im Elementarbereich. Der Kindergarten ist untrennbar mit dem Namen und den Ideen Friedrich FRÖBELs (1782 – 1852) verbunden. Im Laufe der Geschichte fanden hier Umwertungen und Umgewichtungen statt, weshalb Stationen des Lebens sowie Grundzüge aus FRÖBELs Gedankensystems kurz dargestellt werden. Ein weiteres damit verbundenes Anliegen ist, zu zeigen, dass Gedanken, die häufig zeitlich späteren PädagogInnen (hier R. STEINER und M. MONTESSORI) zugeschrieben werden, bei F. FRÖBEL schon angelegt und zum Teil schon explizit ausformuliert sind.

Eine gewisse weitere Auswahl geschieht im Hinblick auf mögliche räumliche Anforderungen, die sich z.B. aus den vorgeschlagenen Aktivitäten der Kinder ableiten lassen.

Friedrich FRÖBEL, Kind eines Pfarrers, verscrieb sich nicht von Anfang an der Pädagogik: Nach einer Forstlehre, mehreren naturwissenschaftlichen Studiengängen (i.d.R. ohne Abschluß) und verschiedenen Tätigkeiten in der Landvermessung und im Forstamt, wurde er von GRUNER, einem Philanthropen, der den Ideen PESTALOZZIs nahestand, als Erzieher beschäftigt. Hier lernte er die Adelige Caroline von HOLZHAUSEN kennen, die ihn als Hauslehrer für die Erziehung ihrer drei Söhne anstellte.

Während dieser Zeit reiste er nach Iferten zu PESTALOZZI und setzte sich dort intensiv mit dessen Pädagogik auseinander. Danach widmete er sich wieder seiner

⁶ Dieser Begriff findet sich aber auch schon im „Bericht über die bisherigen Resultate der Anstalten und Maaßregeln zu Vollziehung der besonderen Staatsaufsicht pro 1. September 1860“ wo die „1) Klein=Kinder=Pflege“ zusammen mit der „2) Industrie=Schule“ und der „3) Unterbringung verwahrloster Kinder bis zu 14 Jahren“ genannt wird. (Stadtarchiv Ludwigsburg E 192 Bü 223); ohne dass es offenbar grundlegende Änderungen an der Art der Arbeit oder auch an der Ausbildung des Personals gegeben hätte.

naturwissenschaftliche Arbeit, vor allem der Erforschung von Mineralien (Kristallen). In den Jahren 1813/14 nahm er als Freiwilliger an den Kämpfen gegen Napoleon teil und gründete schließlich im Jahre 1817 in Keilhau bei Rudolstadt seine „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“.

Grundlage seiner Pädagogik ist sein Weltbild, das er durch seine naturwissenschaftlichen Kenntnisse und in Anlehnung an Schriften von NOVALIS, SCHILLER oder FICHTE entwickelte: Er setzt den Kosmos mit einer Kugel gleich, in welchem er sich Gott als eine alles durchdringende Urkraft vorstellte:

[§1] In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz; es sprach und spricht sich im Äußern, in der Natur, wie im Innern, in dem Geiste, und in dem beides Einenden, in dem Leben immer gleich klar und gleich bestimmt dem aus, den entweder von dem Gemüte und Glauben aus die Notwendigkeit erfüllt, durchdringt und belebt, dass es gar nicht anders sein kann, oder dem, dessen klares ruhiges Geistesauge in dem Äußern und durch das Äußere das Innere schaut und aus dem Wesen des Innern das Äußere mit Notwendigkeit und Sicherheit hervorgehen sieht. Diesem allwaltenden Gesetze liegt notwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zum Grunde [...] Diese Einheit ist Gott.

(FRÖBEL 127)

Er sah deren Wirken sich in den anorganischen Kristallen durch ihren mathematisch-regelmäßigen Aufbau, in der organischen Welt durch die harmonische Ausdifferenzierung der Formen und schließlich formuliert er daraus die Aufgabe der Erziehung: „[§ 5] Die Erziehung soll und muß den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen [...]“ (a.a.O.)

Die Vorstellung des alles durchdringenden Weltgeistes kennen wir auch aus Passagen in GOETHEs Faust I oder später von R. STEINER .

Weiter in „[§25] Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, für beides Einheit zu finden; dies ist die allgemeine äußere Form, in welcher sich die Bestimmung des Menschen ausspricht...“ Parallelen zu der von M. MONTESSORI geforderten „vorbereitenden Umgebung“ und der Entsprechung von innerer und äußerer Ordnung sind hier unverkennbar.⁷

Um diese in der Welt wirkende Gesetzmäßigkeit zu erkennen, entwarf FRÖBEL seine Spielgaben, die sich wiederum an seiner Weltsicht orientierten: der Würfel, als

⁷ „Für das Kind ist die Ordnung das, was für uns der Boden ist, auf dem wir stehen, was für den Fisch das Wasser ist, in dem er schwimmt. Im frühen Kindesalter entnimmt der Menscheng Geist seiner Umwelt die Orientierungselemente, [...]“ (MONTESSORI 64)

die Form, die sich z.B. beim Aufbau von Kristallen wiederfindet und die Kugel, die in seiner Idee des Kosmos ihre Entsprechung hat.

Ein weiteres Element seiner Pädagogik ist die Wertschätzung des Spiels:

[§30]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, was auch das Wort Spiel selbst sagt. Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe, und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des Innern, geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernden Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch. [...]
-Das Spiel dieser Zeit ist, wie schon oben angedeutet, nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; ...“ (a.a.O. 130)

Diesen abgegrenzten und geschützten Bereich der frühen Kindheit, dieses »Wachsen« und »Entfalten-lassen«, das eine Verbindung zu den ROUSSEAUischen Idealen aufweist, verbindet sich bei ihm nochmals mit der Abgrenzung zum verfrühten schulmethodischen Unterricht; eine Abgrenzung, die sich auch schon – wie oben gezeigt – bei WIRTH in seiner Definition der Bewahranstalt findet.

[7] Deshalb sollen Erziehung, Unterricht und Lehre ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen notwendig leidend, nachgebend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein. [...]denn das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit notwendig gut [...]Alle tätige, vorschreibende und bestimmende, eingreifende Lehre, Erziehung und Unterricht muß [...] notwendig vernichtend, hemmend und zerstörend wirken.“ (a.a.O. 128)

Um die Frage, aus welchen sozialen Schichten die besuchenden Kinder kamen, beantworten zu können, muss kurz auf die kaufmännisch, wirtschaftliche Seite des FRÖBELschen Tuns eingegangen werden. Es war seine Intention, das von ihm konzipierte Spielzeug (die sog. »Gaben«) als Hilfe für die erziehenden Eltern sowie als Material in den bestehenden Institutionen einzuführen. Im Zusammenhang mit Reisen, bei denen er seine »Gaben« vertrat, entstand wohl auch die Vorstellung einer eigenen Institution, die zugleich Ausbildungsstätte für, nach seinen Ideen arbeitende Männer sein sollte. So rief er 1839 in einer Anzeige die „gebildetsten jungen

Männer“ auf, vor einer Tätigkeit in der Volksbildung, bei ihm die Ausbildung zu absolvieren. Die dazugehörige Ausbildungsstätte, war eine „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“, die Kinder aller Stände aufnahm. In der nachfolgenden Zeit entstand der Begriff „Kindergarten“ als Namen eines Frauenvereins (vgl SCHEUERL , Lust an der Erkenntnis 126), der wohl eher auf eine pädagogische Atmosphäre als auf eine konkrete Institution abzielte. Gegen Ende des Jahres 1840 wurde erstmals vom „Kindergarten zu Rudolstadt“ gesprochen. . (ZWERGER 45) Er verband damit die Vorstellung, dass diese Kindergärten in allen Orten zu gründen seien, sie von allen Kindern des Stadtteils/des Ortes besucht würden und zudem als Ausbildungsstätte für die Mädchen und jungen Frauen für ihre spätere eigene Erziehungstätigkeit nach FRÖBELschen Ideen dienen könnte.

In einer Petition an die deutschen Regierungen und den Reichstag zu Frankfurt schlug im August 1848 die Rudolstädter Lehrerversammlung vor, den FRÖBELschen Kindergarten als einen ersten Teil des Gesamtbildungssystems überall einzuführen.

Diese demokratischen Gedanken waren wohl mit ein Grund für das preußische Kindergartenverbot im Jahre 1851; die Kindergärten wurden dort als ein Teil des „sozialistischen Systems“, welches zudem zum Atheismus erziehe, bezeichnet. Nach der Aufhebung dieses Verbotes läßt sich eine Umdeutung bzw. Aufspaltung des Kindergartengedankens erkennen: Der erst im Mai 1860 in Berlin gegründete Kindergarten war für Kinder bessergestellter Familien eingerichtet. (ZWERGER 46) Als Gegenbewegung hierzu forderte B. v. MARENTHOLTZ-BÜLOW, den Kindergarten als einen Teil zur Lösung der sozialen Frage und zwar über die verbesserte Volkserziehung der Arbeiter, einzusetzen. (a.a.O.)

Durch B. v. MARENTHOLTZ-BÜLOW kam aber auch der Aspekt des geplanten Unterrichts, welcher den FRÖBELschen Grundgedanken widerspricht, in die Arbeit des Kindergartens.

Dies soll an einem kurzen Beispiel, einem Ausschnitt einer „Lektion für Kinder von fünf Jahren“ aufgezeigt werden:

Die Kindergärtnerin hat jedem Kinde ein Kästchen gegeben und jedes derselben ist begierig zu erfahren, was in demselben verborgen ist. Sie gestattet ihnen, das Kästchen zu öffnen und sich dessen Inhalt anzusehen. Kindergärtnerin: Nehmt alle Täfelchen aus dem Kasten und legt sie aufeinander. Was erhalten wir da?

Kinder: Einen Würfel.[...]

Kindergärtnerin: In wieviele Teile haben wir unseren Würfel geteilt?

Kinder: In acht Teile.[...]

Kindergärtnerin: Vergleicht diese Vierecke mit euren Täfelchen, könnt ihr mir einen Unterschied zwischen beiden sagen?

Kinder: Die Seiten des Bildes und der Schiefertafel sind nicht gleich lang.

(MARENTHOLTZ-BÜLOW, zit. nach BERGER 23ff)

Ein weiterer Beleg dafür, dass sich die Anteile des Unterrichtens in den Kindergärten durchgesetzt hatten, gibt SCHRADER-BREYMANN, sie beklagt im Jahre 1893 „Der jetzige Kindergarten, der meist auf eine Art Schulsystem gegründet ist, trägt die nicht geringe Gefahr in sich, durch einseitige Verwendung der FRÖBELschen Beschäftigungsmittel den Kleinen geistig und auch physisch durch zu vieles Sitzen und frühzeitige Überanstrengung der Augen zu schaden.“ sie fordert daraufhin den Kindergarten nach den „Grundzügen des Familienlebens, nicht denen der Schule“ zu gestalten. (SCHRADER-BREYMANN 146f)

Der Begriff des Kindergartens lässt sich für die Anfangszeit in der untersuchten Region nicht nachweisen, gleichwohl die Ideen FRÖBELs auch z.B. in der Großheppacher Schwesternschaft unterrichtet. So ist im 15. Jahresbericht von 1891 zu lesen: „Wir treiben in unseren Kinderpflegen das, was man in den Fröbelschulen als Hauptsache treibt, nicht als Hauptsache. Aber was von denselben auch bei größerer Kinderzahl beibehalten werden kann, das treiben wir auch mit unseren Kindern...“ (HENRICH 56) wohl auch im Fröbelseminar in Stuttgart; drei dort ausgebildete Kindergärtnerinnen haben in Cleeborn gearbeitet. (a.a.O. 60)

IV 2. Der Bau von Institutionen des Elementarbereiches

In diesem Kapitel werden Aspekte der quantitativen Entwicklung des Baus von Institutionen des Elementarbereiches von den Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik in der untersuchten Region dargestellt.

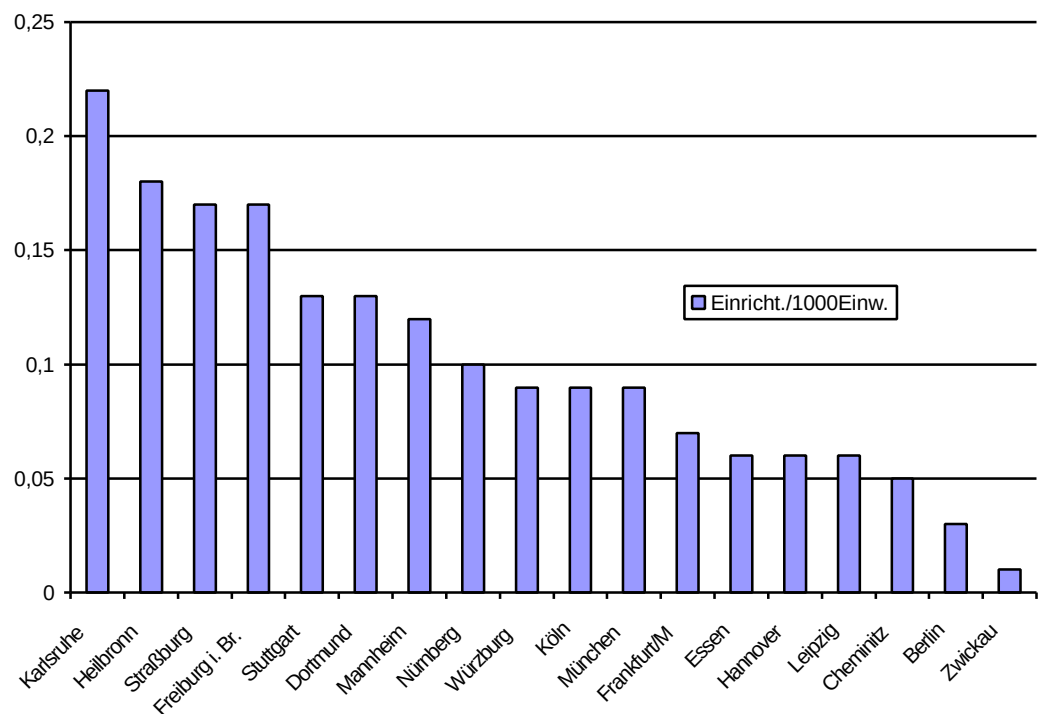
V.2.1. Methodische Vorbemerkungen und Einschränkungen

Für die Aussagekraft der Daten (was auch für die folgenden Kapitel über die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Raumvorschläge gilt) müssen allerdings einschränkende Überlegungen vorangestellt werden; und zwar insofern es ist für größere Zeiträume nicht möglich gewesen ist, Kriterien der Qualität in einem ausreichenden Maße zu bekommen. Ich möchte dies kurz am Beispiel des Versorgung verdeutlichen: Grundsätzlich entscheidend ist hierbei, wie viele Einrichtungsplätze für die entsprechende Alterskohorte zur Verfügung stehen. Dieser Wert „Plätze/Kinder“ wird je nachdem, welche Variablen verändert werden, sehr unterschiedlich ausfallen: So ändert sich der Wert in Abhängigkeit von der Anzahl der Kinder, die die jeweilige Gruppe/Abteilung besuchen. Weiter ist es von großer Bedeutung, mit wie vielen Geburtsjahrgängen die Alterskohorte umrissen wird. Schließlich muß die Entfernung, die ein Kind zu einem Einrichtungsplatz zurücklegen muss, berücksichtigt werden. Dies mag nochmals verdeutlichen, dass gesichertes statistisches Material weder für weite chronologische Perioden noch für quantitative Beziehungsverhältnisse vorliegt. Wohl aber lassen sich aus den vorhandenen Daten Tendenzen und Entwicklungsstränge ausmachen, die eine Ergänzung zu den konkreten Bauten bieten können.

Als einen möglichen ersten tendenziellen Hinweis für eine Einordnung zeigt die nachfolgende Graphik das Verhältnis von Einrichtungen je tausend Einwohner verschiedener Städte des Deutschen Reiches im Jahre 1901. Daraus auf eine tatsächliche qualitative Versorgungsquote zu schließen ist m.E. nicht sinnvoll, da

einige Variablen wie die Raumgröße oder das Verhältnis von »Fachkräften« zu Kindern nicht miteinbezogen ist.. (Daten - außer Heilbronn - nach ZWERTGER, 66). Eine Ausnahme bildet weiter unten angeführte Beispiel der Gemeinde Cleebronn, da hierfür aus dem Archiv der Kirchengemeinde aussagekräftige Quellen vorliegen.

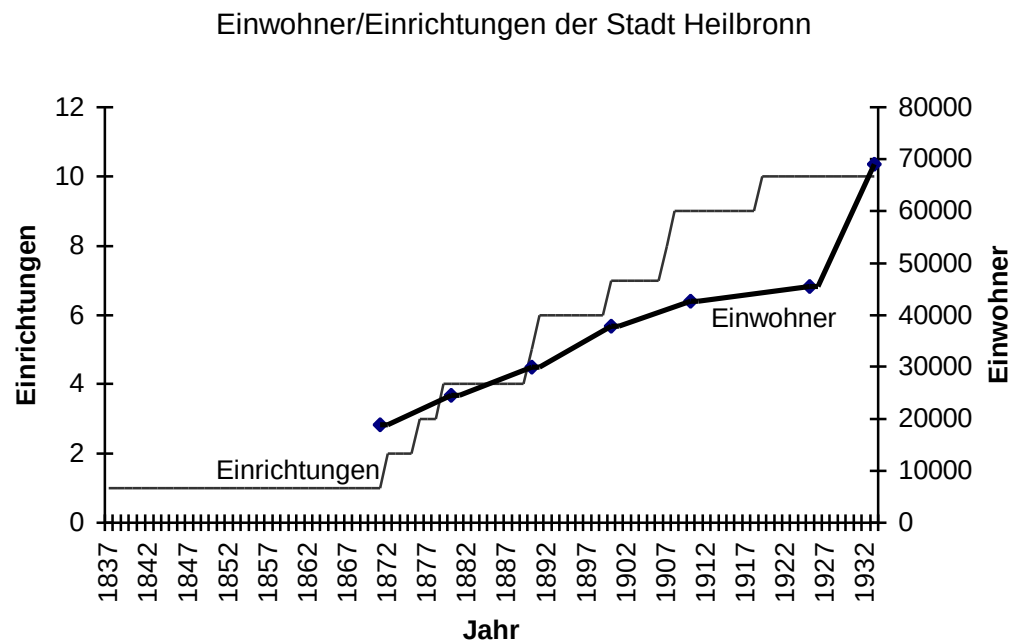
Städte nach Einricht./1000Einw. Jahr 1901



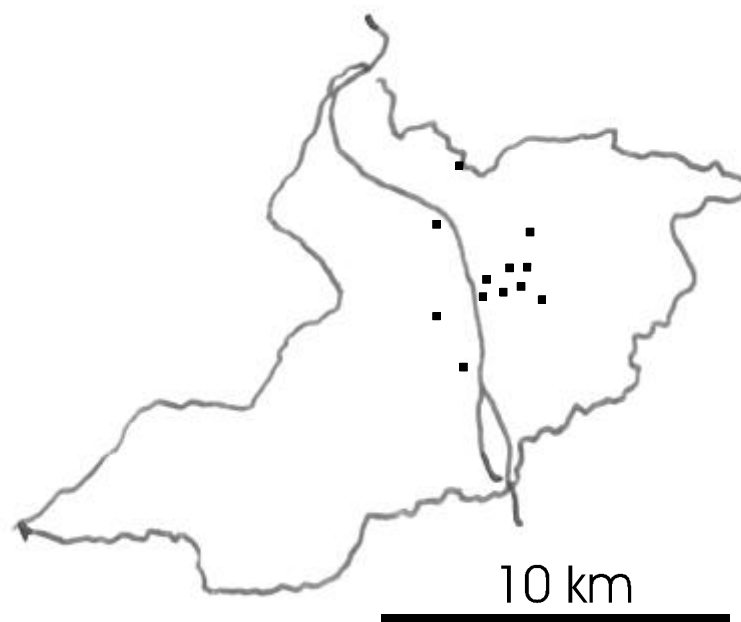
IV. 2. 2 Der Bau von Institutionen in der Stadt Heilbronn

Die nachfolgende Graphik zeigt die Heilbronner Kleinkinderschulen von der ersten Gründung 1837 bis zum Ende der Weimarer Republik im Verhältnis zum jeweiligen Einwohnerstand. Der relativ starke Einwohneranstieg nach 1925 ist auf die Eingemeindung des Stadtteils Böckingen zurückzuführen.

Etwas mehr als 40 Jahre nach der ersten Gründung gab es in den 1870iger Jahren – einhergehend mit der Industrialisierung der Stadt – weitere Gründungen.



DIE GEOGRAPHISCHE DICHT E DER EINRICHTUNGEN BIS ZUM JAHR 1933



Der Umriss zeigt die heutigen Gemarkungsgrenzen der Stadt, die durch Eingemeindungen der Jahre 1938, 1970, 1972 und 1974 deutlich über denen von 1933 liegen.

IV. 2. 3 Der Bau von Institutionen im Landkreis Heilbronn

Vorweg muss angemerkt werden, dass die Einrichtungen nur zum Teil in eigenen oder gar eigens dafür errichteten Räumen untergebracht waren, dies legt z.B. die im Formular des Jahresberichtes von 1897 der Cleebronner Kleinkinderpflege aufgeführte Rubrik: „Lokal: eigen oder gemietet?“ (Archiv der Kirchengemeinde Cleebronn) nahe. Aufgrund der mir vorliegenden Quellenlage kann die nachfolgende Graphik also nur die Gründungen, deren ursprüngliches Gebäude auch bis in die 1990iger Jahre noch als Einrichtung des Elementarbereiches genutzt wurden; zeigen; das sind Bauten die i.d.R. explizit als Kleinkinderschule errichtet wurden. Ein Teil der Grundrisse findet sich im Abschnitt über die konkreten Raumvorschläge abgebildet.

Dass die Zahl der Institutionen als erheblich größer angenommen werden muss, lässt sich aus den im vorigen Abschnitt belegten Zahlen über die Einrichtungen in Orten, von denen Archivmaterial zugänglich war, erschließen:

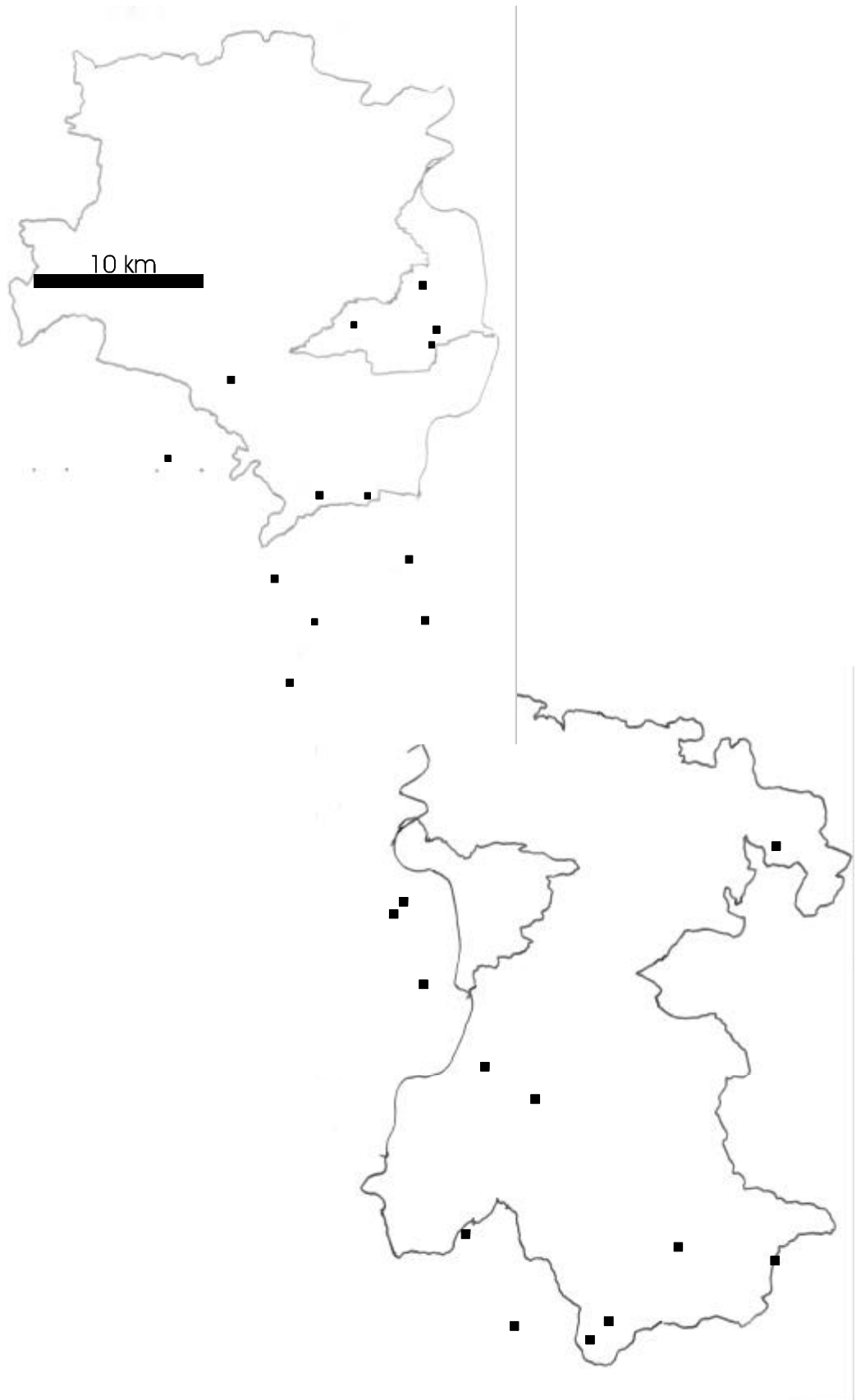
Das bedeutet, dass hier wiederum lediglich eine Tendenz abzulesen ist, nämlich dass Einrichtungen verstärkt in der Zeit um 1900 gebaut wurden.

Am Beispiel der Gemeinde Cleebronn zeigt sich, dass in quantitativer und qualitativer Hinsicht die Versorgung im ländlichen Bereich u.U. weitaus besser als in den Städten gewesen sein kann: Dort wird 1896 eine Kleinkinderschule eingerichtet, welche einen Raum von rund 70m² bietet, in dem 97 Kindern von einer Fachkraft, sc. einer in Großheppach ausgebildeten Schwester, betreut werden. Cleebronn hatte zu dieser Zeit 1399 Bürger und verzeichnete im Taufbuch zu dieser Zeit in jährlich zwischen 50 und 60 Geburten., was einer Versorgungsquote von nahezu 60% gleichkäme (vgl. HENRICH 52ff).

Damit kann freilich nicht auf eine flächendeckende Versorgung in dieser Höhe geschlossen werden – jedoch kann auch nicht behauptet werden die Versorgung im ländlichen Bereich gestalte sich durchweg schlechter.

So weist die nachfolgende Graphik den o.g. Teil der Räume bzw. Gebäude aus, die i.d.R. als Kleinkinderschulen im Gebiet des Landkreises Heilbronn von den Anfängen bis zum Ende der Weimarer Zeit gebaut wurden. Deutlich ist die geringe Dichte zu ersehen.

Aus Gründen der Darstellung ist der Landkreis am Verlauf des Neckars in ein West- und Ostsegment aufgeteilt:



V.3. Die rechtlichen Rahmenbedingungen

Neben den Ideen und Vorstellungen, die zur Gründung der Institutionen führten, haben auch juristische Aspekte einen gewissen Einfluss: So läßt sich das jeweilige Rechtsverständnis aus verschiedenen Traditionssträngen herleiten, von denen einige für die Erziehung im Elementarbereich relevante hier kurz vorgestellt werden sollen. Zuerst eine Bestimmung, die den Schutz der Kinder sichern sollte: Für den Fall, dass Eltern in ihrer Erziehungspflicht versagen, indem sie „[...] ihre Kinder grausam mißhandeln ; oder zum Bösen verleiten [...]“ (MÜNDER, Bd 2 16) schreibt das Allgemeine Landrecht für Preußische Staaten von 1794 vor, dass eingegriffen werden muss.

Parallel zur Kinderarbeit mußten aber auch die noch nicht arbeitsfähigen, da zu jungen Kinder, versorgt werden. Dies führte, wie gezeigt, zur Einrichtung von Kleinkinderbewahranstalten, Kleinkinderpflegen sowie, in kleinerem privaten Rahmen, zu »Haltekinderstellen«, in denen Kinder gegen Entlohnung versorgt wurden. Da diese Versorgung oft nicht die für eine gesunde Entwicklung unbedingt notwendigen Rahmenbedingungen bot, kam es in Berlin zu einer Verfügung, die eine polizeiliche Erlaubnis für die Einrichtung einer solchen Haltekinderstelle vorschrieb. Und zwar „[...] zum Schutze der sogenannten Haltekinder gegen die Folgen vernachlässigter Pflege [...]“ (Vgl. a.a.O. 14)

Neben dieser fürsorglichen Traditionslinie findet sich auch eine strafrechtliche, in der für jugendliche Kriminelle, d.h. vor 1876 die zwischen 12- und 18jährigen, danach auch die unter 12jährigen, die Möglichkeit der Erziehung in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt ausgewiesen wird. Der Jugendliche kann also aus der Familie herausgenommen und in einer Institution »gebessert« und erzogen werden. Die jugendliche kriminelle Handlung wird in Bezug zur (oft durch Armut bedingten) ungenügenden Erziehung im Elternhaus gebracht.

(vgl. *Kapitel IX*)

Ein weiterer Schritt zur staatlichen Lenkung der Jugendhilfe findet sich im Jugendpflegeerlaß aus dem Jahre 1911: Er stellt Subventionen für die Jugendarbeit zur Verfügung; selbstverständlich gekoppelt mit der Auflage, dass die Erziehungsziele den staatlichen Vorstellungen entsprechen und „vaterländische“

Inhalte mitvermittelt werden. (a.a.O. 17) Diese staatstragenden Elemente, von Obrigkeit und gehorsamen Untertanen finden sich – wie oben dargestellt - auch in den Begründungen zur Errichtung der Kleinkinderschulen, bzw. –bewahranstalten.

Die Reichsschulkonferenz 1920 gab entscheidende Weichenstellungen vor, bzw. verstärkte eher die schon bestehenden Traditionen.. Auf ihr wurde u.a. beraten, welche inhaltliche und strukturelle Einbindung der Kindergarten bzw. die Kleinkinderschule oder -pflege im Schul- und Bildungswesen habe. Es setzte sich hier durch, dass der Kindergarten grundsätzlich der Jugendwohlfahrt zuzuordnen sei; zwar als Vorbereitung der Kinder zur Schulfähigkeit gesehen werden könne, jedoch das »typisch« schulische zu vermeiden habe. Konkret heißt es: „Die Ausdehnung des Schulzwanges auf das Kleinkindesalter ist abzulehnen, um der Kinder und um des Familienlebens willen“ (Reichsministerium des Inneren 160)

Betont wird ebenfalls der komplementäre und defizitorientierte Charakter, wonach der Kindergarten lediglich eine Ergänzung im Sinne einer Ausfallbürgschaft für nichtfunktionierende Familien sei.

In diesem Zusammenhang wird ein verpflichtender Kindergartenbesuch abgelehnt und selbst da, wo er aufgrund ökonomischer oder moralischer untragbarer Verhältnisse per Gesetz angeordnet werde, solle der fürsorgereische Aspekt für die Einrichtung nicht kennzeichnend sein; d.h. es solle nicht den stigmatisierenden Anschein haben, es handle sich hier um eine »Fürsorgeanstalt«.

„Der Kindergarten ist seinem Wesen und seiner Aufgabe nach eine vorzügliche Ergänzung der Familien, die ihre natürliche Erziehungspflicht aus wirtschaftlichen Gründen oder infolge von Unverständnis der Mütter nicht erfüllen können.“ (a.a.O.) Die Forderung den Kindergarten – entgegen dem Subsidiaritätsprinzip – der öffentlichen Trägerschaft zu unterstellen, wird abgelehnt.

Für das frühere Land Württemberg, in dem die meisten der untersuchten Orte liegen, galten als Ausführungsbestimmungen die „Richtlinien für Kleinkinderpflegen und Kindergärten“ Die mir vorliegenden Kopien von zwei Originalen aus den Jahren 1929 und 1954 geben keinen Aufschluß über die Inkraftsetzung dieser Richtlinie, BERGER gibt als Quelle das „Amtsblatt des württembergischen Innenministeriums“ von 1920 an.(BERGER 71f.), das bedeutet vor der Einführung des RJWG.

Es trägt die Überschrift „Richtlinien für Kleinkinderpflegen und Kindergärten“ Eine spätere Fassung aus dem Jahre 1954 wird mit „Richtlinien für Kindergärten“ überschrieben; sie bleibt aber bis auf einige Ergänzungen im Paragraph „Aerztliche Ueberwachung“ im Wortlaut die gleiche und findet auch noch für ein Genehmigungsverfahren eben des Jahres 1954 Anwendung. Dies geschah vermutlich deshalb, weil der „Runderlaß des Ministers für Volksbildung“ vom Dezember 1930 anordnete, für alle Einrichtungen der halboffenen Kinderfürsorge für Kinder vom 2. Bis zum 6. Lebensjahre die Bezeichnung Kindergarten zu verwenden. (BERGER 69f)⁸

Die Richtlinien beginnen mit Aussagen zur gesellschaftlichen Einordnung der Institution und zur Bestimmung des Verhältnisses zur Familie:

„§1.

Aufgabe der Kindergärten.

Aufgabe der Kleinkinderpflegen und Kindergärten ist es, die Kinder nicht nur zu bewahren, sondern sie vor allem in ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung zu fördern, wobei daran festgehalten wird, daß Erziehung und Pflege in erster Linie Pflicht der Familie sind. [...]“

EXPLIZIT ERFOLGEN IN §§ 3 UND 7 DIE (ZUMINDEST OPTISCHE) ABGRENZUNG ZUR SCHULE, INDEM GEFORDERT WIRD:

„[...]SCHULMÄßIGE EINRICHTUNGEN SOLLEN VERMIEDEN WERDEN. [...]“UND IN § 7 „[...] SO IST SCHULMÄßIGE BESCHÄFTIGUNG UND ERZIEHUNG ZU VERMEIDEN [...]“.ABER AUCH DIE TRADITION DER ARMENFÜRSORGE LÄßT SICH AUS DEM § 9 ERSCHLIEßEN: „FÜR DIE BETREUUNG DER KINDER SOLL IN DER REGEL EIN DEN ÖRTLICHEN WIRTSCHAFTLICHEN VERHÄLTNISSEN ENTSPRECHENDES ERZIEHUNGSGELD ERHOBEN WERDEN. IN BEGRÜNDETEN FÄLLEN KANN ERMÄßIGUNG GEWÄHRT WERDEN. [...]“

Es folgen einige Ausschnitte mit der Fokussierung auf Räume und Ausstattung:

⁸ Selbst dort, wo die Einrichtung den Namen „Kleinkinderschule“ trägt, scheint dieser Begriff nicht unbedingt verbindlich, so wird in einem Schreiben des Landesverbandes für Jugendfürsorge in Württemberg vom August 1917, das an den Cleebonner Pfarrer gerichtet ist, wird der Begriff „Kindergarten“ verwandt.(Archiv der Kirchengemeinde Cleebonn)

In §3. wird verlangt: „Die Aufenthaltsräume müssen sauber gehalten sein, sie sollen ein freundliches und wohnliches Aussehen haben.[...]. Auf ein Kind ist 1qm Bodenfläche zu rechnen. An Luftraum sollen für ein Kind womöglich 4 cbm zur Verfügung stehen. [...]“

Auch schon erste Hinweise zur Aufsichtspflicht: „Etwa vorhandene Oefen sind mit einem Schutzgitter zu versehen.“

Weiter in §3: „Erwünscht [sc. nicht gefordert!, Anm. d.V.] ist zudem ein zweiter Raum, der als Spielzimmer zur Verfügung gestellt werden kann.“

Zur Einrichtung der Tische und Stühle und ihrer Anordnung gibt § 4 Auskunft: „[...]In ihrer Aufstellung sollen sie die Zusammenfassung der Kinder in kleinen Gruppen oder Familien ermöglichen. Stühle mit Rückenlehnen sind daher Bänken oder Schulbänken vorzuziehen. Der Wandschmuck soll auf das Empfinden des Kindesalters eingestellt sein [...]“

Auch hier tauchen die Begriffe der „Gruppe“, und der „Familie“ nebeneinander auf.

Ein besonderes Augenmerk soll nochmals auf die §§ 3 und 7 gerichtet werden, wo eine explizite Abgrenzung zur Schule vermerkt ist.

Den Rahmen für die o.g. Richtlinien bildete das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt. Dort finden sich die Regelungen für die Einrichtungen des Elementarbereiches im Abschnitt III, dem „Schutz der Pflegekinder“ in §19 findet sich die Definition, die besagt: „Pflegekinder sind Kinder unter 14 Jahren, die sich dauernd oder nur einen Teil des Tages, jedoch regelmäßig in fremder Pflege befinden, [...] in Bewahrung genommen werden“ (FICHTL 25f) die folgenden §§ regeln die Beaufsichtigung, Erlaubniserteilung bzw. -versagung bei der Aufnahme von Pflegekindern, welche aufgrund des Ausfalles der Familie oder der körperlichen und/oder sittlichen Gefährdung der Kinder in aufgenommen werden.

Allein die Tatsache, die Institutionen des Elementarbereiches in diesen Abschnitt zu stellen, verstärkt den „Nichtbildungscharakter“

DIE SITUATION IN DER UNTERSUCHTEN REGION WAR ZU BEGINN DES 19. JAHRHUNDERTS RECHT HÄUFIG DURCH KINDERARBEIT, WELCHE DURCH SCHLICHTE MATERIELLE NOT VERANLAßT WAR, GEKENNZEICHNET.

Es war auch im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer noch üblich, die Kinder den Sommer über in andere Häuser zum Kinderhüten zu verdingen, was nach Meinung des Pfarrers die Kinderzucht erschwere und das Familienleben ziemlich störe. Was so gut wie nicht mehr vorkam, war das Verdingen der Kinder in einen anderen Ort. (DÖBELE-CARLESSO 139) Im Pfarrbericht von 1910 ist zu lesen, dass die Eltern „[...] in ihren Anforderungen an die Kinder in Beziehung auf Arbeit daheim und im Stall nicht weit genug gehen können [...]“ (FARRENKOPF 119)

Es kann also kein „modernes“ Verständnis für Kinder angenommen werden, sondern es ist für die agrarisch geprägte Region des 19. Jahrhunderts eher von einem quasi spätmittelalterlichen Verständnis (und Verhältnissen) auszugehen (vgl. ARIÈS 555). Demgegenüber stand aber dennoch eine Haltung von „Amtsseite“, die auf grundlegende körperliche und gesundheitliche Notwendigkeiten der Kinder achtete. So findet sich im Verlaufe der Gründung der Cleebronner Kleinkinderschule ein Hinweis darauf, dass Mindeststandards für eine Inbetriebnahme bestanden haben mussten. Der Oberamtsarzt Dr. SCHMID gibt in einem Schreiben vom 8. August 1894 zu bedenken, dass die Räumlichkeiten für die geplante Anzahl von 170 Kindern nicht ausreichend wären. Er legt dem folgende Rechnung zugrunde: Bei einer Länge von 8,80 Metern und einer Breite von 8 Metern, sowie einer Raumhöhe von 2,65 Metern, stehe für jedes Kind lediglich ein Luftraum von 0,976 Kubikmetern zur Verfügung. Dies sei eindeutig zu wenig.⁹ (Archiv der Kirchengemeinde Cleebrohn)

Für einige Einrichtungen in Heilbronn lässt sich mit Hilfe der im Adressbuch von 1919 angegebenen Belegungszahlen und den noch existierenden Grundrissen der jedem Kind rechnerisch zur Verfügung stehende Platz ermitteln: So besuchten die

⁹ Rein rechnerisch stünde jedem Kind ein Luftraum von 1,097 Kubikmetern zur Verfügung, abgesehen davon, dass dies auch nicht entscheidend mehr ist, kommt diese Rechnung wohl unter Berücksichtigung der Kinderpflegerinnen oder im Raum befindlicher Möbel zustande.

Kleinkinderschule im Käferflug etwa 130 Kinder, die von einer Schwester und einer Gehilfin betreut wurden; es stand ein Raum von 92m² zur Verfügung.

In der Kleinkinderschule im Kirchhöfle wurden etwa 100 Kinder von einer Lehrerin mit einer Gehilfin in einem rund 64m² großen Raum betreut.

Dies zeigt bei beiden Beispielen eine »Raum-Kindrelation« von deutlich weniger als 1m² pro Kind.

Die Anzahl und das Alter der Kinder, die eine Schwester zu betreuen hatte, lässt sich einem Vertrag¹⁰ der Bildungsanstalt für Kleinkinderpflegerinnen in Großheppach (Mutterhaus) von 1896 erschließen:

„§ 14 In der Kleinkinderpflege dürfen Kinder unter drei Jahren nur ausnahmsweise aufgenommen werden. Die Gesamtzahl der Kinder ist nach dem Raum zu bemessen, soll aber nicht mehr als achtzig betragen.“ (a.a.O.)

Dass zum Teil nicht einmal diese Höchstgrenze eingehalten wurde, belegt der „Jahresbericht über die Unterstützung der Zentralleitung des Wohlthätigkeitsvereins hier bestehende Kleinkinderpflege auf 1. Mai 1897“ (a.a.O.)

Die Zahl der regelmäßig besuchenden Kinder wird mit 40 Knaben und 57 Mädchen im Alter von drei bis sieben Jahren angegeben. Diese werden von der im Mutterhaus Großheppach ausgebildeten Schwester Luise STETTER in einem ca. 70m² messenden Raum beaufsichtigt.

Als Reaktion hierauf könnte die veränderte Fassung eines Vertrages des Mutterhauses für evangelische Kleinkinderpflegerinnen in Großheppach des Jahres 1909 gesehen werden: er enthält im Gros die gleichen Inhalte wie der o.g. Vertrag von 1896 verweist aber zudem noch darauf, dass die Kleinkinderpflege in gesunden Räumlichkeiten untergebracht sein soll und zudem ein Spielplatz in unmittelbarer Nähe sein solle.

Der § 17 (vormals § 14) ist nochmals nachdrücklicher gefasst:

„§ 17 [...] Die Gesamtzahl der Kinder ist nach dem Raum zu bemessen, soll aber für eine Schwester keinesfalls mehr als 80 betragen, wo diese Zahl überschritten wird, ist eine Gehilfin oder eine zweite Schwester anzustellen.“ (Archiv der Kirchengemeinde Cleeborn)

Ein Vertrag von 1934 sieht als Höchstgrenze der zu betreuenden Kinder für eine Kraft immerhin „nur noch“ 60 Kinder vor. (HENRICH 67)

Ein Beispiel für die Einhaltung der Richtlinien, was die »Platz-Kinderrelation« angeht ist der Chronik der Stadt Heilbronn zu entnehmen: Im März 1928 wird durch die Rosenaubrauerei eine Kinderschule gebaut, dort werden 40 Kinder auf 70m² von einer Lehrerin betreut (DÜRR 32f.)

Aus einem Antrag der Kleinkinderschule in Cleeborn vom Oktober 1928 auf Befreiung der Bestimmungen der §§ 20 bis 23 des RJWG geht hervor, dass für 75 Plätze ein Raum von 40m² bereitgestellt wird.

Selbst unter Zugrundelegung eines Berichtes über die Besichtigung der Räume durch einen Vertreter des zuständigen Jugendamtes, sowie eine Sekretärin des Evang. Landesverbandes für Kinderpflege aus dem Jahre 1931 werden die 40m² Platz von 63 Kindern benützt; der Platz wird zudem dadurch eingeschränkt, dass ein großer Barren des Jünglingsvereins im selben Raum steht.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, dass von der Einhaltung der Richtlinien, die jedem Kind eine Bodenfläche von 1m² zusichert – bis auf das Beispiel aus der Stadt Heilbronn aus dem Jahre 1928 - keine Rede sein kann.

Es sind drei Traditions- bzw. Ideologiestränge, welche bei der gesetzlichen Regelung dieses Bereiches mitgewirkt haben könnten, zu erkennen:

Zum einen eine christlich-romantische Vorstellung von einer heilen Familie wie z.B. in SCHILLERS „Glocke“ zu finden ist; zum anderen ist zu fragen, ob das, zweitens, betonte »Nicht-Schulische« das ausdrückliche Zuweisen des Bereiches zur »Jugendwohlfahrt« eine gewisse Nähe zur, vom konservativen Staat verordneten »Nicht-Bildungs-Tradition« des 19. Jahrhunderts zeigt und drittens wird die Tradition der Armenfürsorge darin deutlich, dass der Besuch für Kinder aus entweder wirtschaftlichen oder geistig-sittlichen Gründen – m.a.W. arm oder unmoralisch - verpflichtend gemacht wird.

¹⁰ Eine Regelung mittels eines Vertrages ist aus juristischer Sicht nicht mit einer

IV. 4 Die konkreten Bauplanungen

Nachdem in den vorigen Teilen der Bezugsrahmen abgesteckt wurde, soll es hier zum einen um die konkret von PädagogInnen geforderten und zum anderen um die tatsächlich realisierten Bauten gehen.

Ein speziell für diesen Zweck errichteter Raum schien zu Anfang des 19. Jahrhunderts nicht im Mittelpunkt der Überlegungen zu stehen, für die Fürstin zu LIPPE-DETMOLD genügte ein noch nicht genutzter Saal des Spitals oder bei geeigneter Witterung der Garten als Aufenthalt. (LIPPE-DETMOLD 17)

Auch bei WOLKE wird der Aufenthalt der Kinder in der vielfältigen Natur, in Gärten, auf Feldern oder im Wald aus pädagogischen und lerndidaktischen Gründen präferiert; so dies aber wegen schlechten Wetters nicht möglich ist, sollten sich „[...]die Bewahrlinge in einem heitern, geräumigen, mit Sitzen, Bänken, Schämeln, Tischen, einem Spiegel usw. versehenen

Spielzimmer[...]“ (WOLKE, Erziehungslehre 208) aufhalten. Für die drei- und vierjährigen Kinder, welche er „Bewahrlinge“ nennt, sei das freie Spiel, das fröhliche Tun wichtiger als das Lernen. Dieses war den Lernlingen, den fünfjährigen und älteren Kindern vorbehalten. Für diese wurde von ihm ein spezielles „Denklehrzimmer“, das allein schon durch seine proportionale Einteilung und die Ausstattung quasi pädagogische Aufgaben erfüllte. Nachfolgend aus einer Beschreibung, die auf den wissensvermittelnden, schulischen Charakter verweist:

Das Denklehrzimmer nämlich besteht aus lauter, täglich vor Augen stehenden Maasstäben, um von den Gegenständen, die darin sind oder in dasselbe hineinkommen, die Längen, Flächen und Körper zu messen, und dann diese aufgefaßten Maße wieder anzuwenden, um dadurch die Größen anderer Gegenstände zu bestimmen. Ihr seht alle Wände und den Fußboden in Quadratfüße abgetheilt. [...] Wer diese kleinem und größern Rechtecke und Quadrate täglich anschauet, der sammelt und prägt seiner Gedächtnißtafel eben so viele Quadratmaße lebhaft ein, [...] (WOLKE, Anweisung 22)

Der kognitive Lernaspekt steht hier deutlich im Vordergrund; zugleich werden aber auch schon Aspekte der von MONTESSORI geforderten »vorbereiteten

gesetzlichen Regelung gleichzusetzen, sondern auf einer darunterliegenden Ebene.

Umgebung« vorweggenommen.

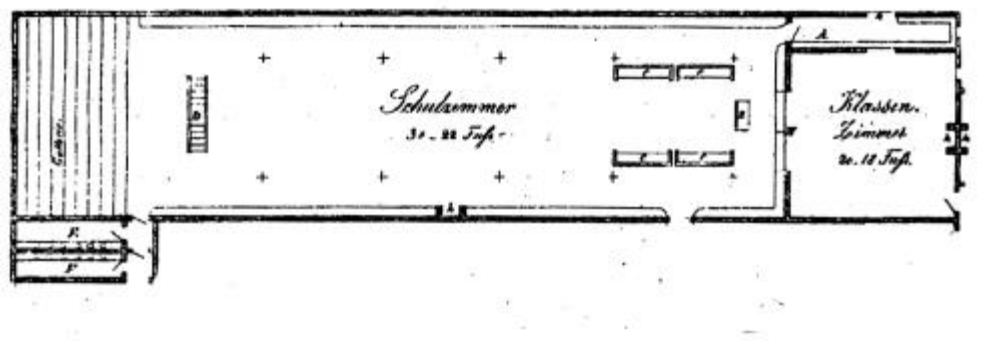
Auch WERTHEIMER . äußert sich in Berufung auf WILDERSPIN² zu den räumlichen Bedingungen für eine Kleinkinderschule: „Was die nothwendigsten Mittel betrifft, so bestehen dieselben: in einem geräumigen und luftreinen Schulzimmer und Spielplatze, den nöthigsten Schulrequisiten, ...“

(WERTHEIMER 51f) zudem gibt er für die Frequentierung eine Zahl von mindestens 150 Kindern an.

Weiter empfiehlt er zur Ausgestaltung des Zimmers neben den in einzelne Abteilungen gegliederten Sitzen, in der Mitte des Raumes einen Reif zu befestigen, um den die Kinder zu Anfang einer jeden neuen Lektion herumstehen und von den Monitoren, das sind ältere Kinder, die als Hilfslehrer eingesetzt sind, mit verschiedenen didaktischen Spielen beschäftigt zu werden.

Die folgende Skizze einer Kleinkinderschule im ungefähren Maßstab 1: 250 nach WILDERSPIN, entspricht den von WERTHEIMER angegebenen Maßen von 22Fuß x 80 Fuß , wobei ein Fuß mit ca. 30 cm angenommen werden kann (Skizze nach ERNING, Bilder 23)

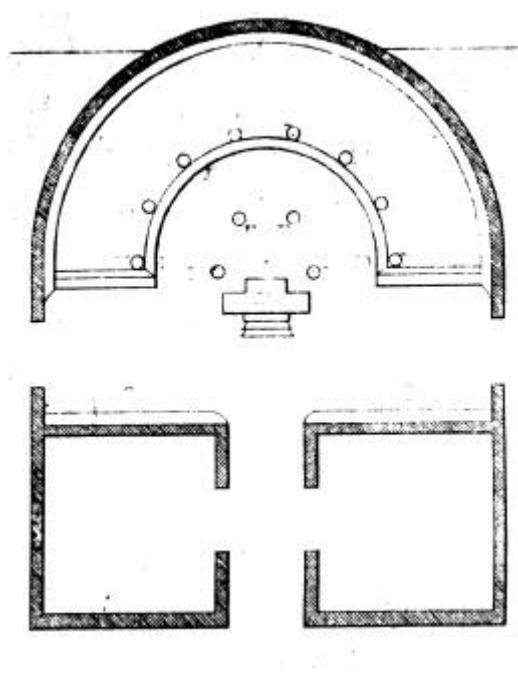
Der langgestreckte Raum zeigt auf der linken Seite eine Reihe ansteigender Bänke



und wird an den Wandseiten ebenfalls von Sitzbänken umrahmt. Ein separates Zimmer auf der rechten Seite ist wohl für die Unterweisung kleinerer (altershomogener) Gruppen gedacht. Der Raum ist als ganzer gut zu übersehen und gut zu kontrollieren.

² Die Übertragung des Buches von WILDERSPIN durch WERTHEIMER ist zum Teil sehr frei: So zieht er z.B. zum „Spielplatz“ zwei unterschiedliche Stellen, der Seiten 133 und 163 zusammen. Auch stimmen die Maße teilweise nicht überein, so dass es unklar bleibt, woher WERTHEIMER das Maß

Daneben findet sich in WERTHEIMERs Buch ebenfalls der „Grundriss einer Klein-Kinder-Schule nach Sir William Wilson's Vorschlag“ (WERTHEIMER 248)



Die Skizze zeigt einen halbrunden Raum und zwei kleinere quadratische Zimmer, welche als Aufbewahrungsorte für Dinge, die nicht so häufig gebraucht werden sowie für den Unterricht der älteren Schüler und Einzelprüfungen vorgesehen sind. Der halbrunde Raum (die Innenausstattung wird im nächsten Teilkapitel beschrieben) ermöglicht eine gute Lehrsituation durch den gleichen Abstand der an der Außenwand verlaufenden Bänke zum Lehrer.

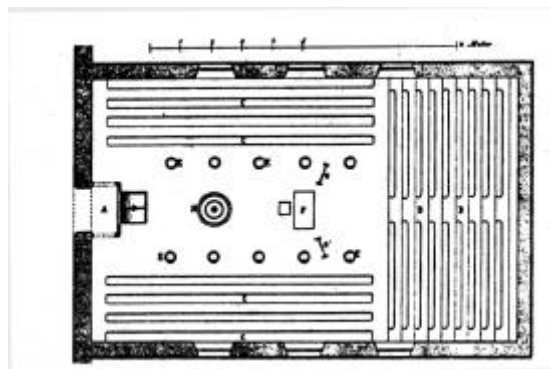
CHIMANI fordert 1832 Bedingungen für die Räume, die als eigentlich selbstverständlich angesehen werden müssten, jedoch durch ihre Betonung evtl. auf Misstände hinzuweisen scheinen.

Das Schulzimmer oder die Kinder-Bewahrstube muß in Beziehung auf den Raum nach der Zahl der Kinder, welche in die Bewahranstalt aufgenommen werden, so bemessen seyn, daß nicht nur alle Kinder in den Bänken bequem sitzen können, sondern daß auch noch hinlänglicher Raum zu den körperlichen

für den Schulraum mit 22 Fuß x 80 Fuß nimmt. Bei WILDERSPIN ist lediglich „fifty feet square“ (WILDERSPIN, 163) als Maß genannt.

Übungen der Kinder bleibt, daß sie in Reihen auf und ab schreiten, und bey schlechtem Wetter ungehindert die Spiele vornehmen können. Es muß trocken, licht, luftig und von ziemlicher Höhe seyn. [...](CHIMANI 43)
 Ähnliches scheint auch DIESTERWEG vorzuschweben, wenn er davor warnt, die Räume nicht zu überfüllen und „[...] die kleinen Kinder wie Heringe oder Sklaven auf einem Negerschiffe zusammenzuschichten [...]“(DIESTERWEG 48)

Die Musterskizze einer Kleinkinderschule nach einer Architekturempfehlung von 1863 im ungefähren Maßstab 1: 250 (nach ERNING, Bilder 24) zeigt einen rechteckigen Raum, der auf drei Seiten mit Bänken „angefüllt“ ist, die kleinen Kreise in der Mitte des Raumes sind wohl für die Monitoren vorgesehen, der Doppelkreis in der Mitte evtl. für didaktische Übungen. Der gesamte Raum entspricht in seiner Anordnung eher einem Hörsaal: Platz zur Bewegung oder gar für freies Spielen ist nicht vorhanden.



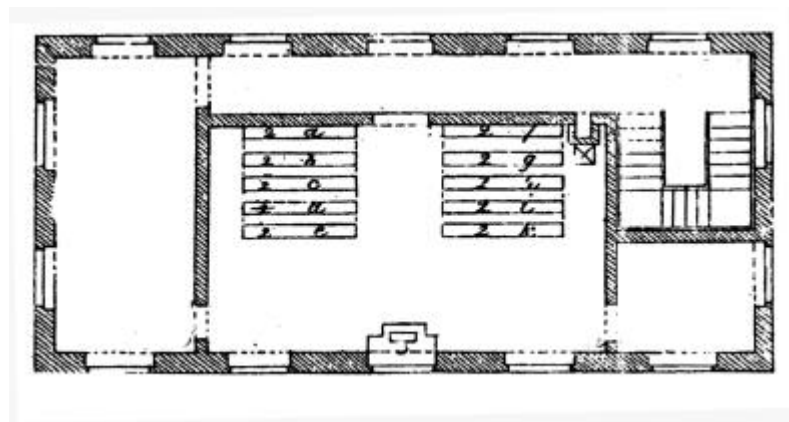
WIRTH fordert für eine Kleinkinderbewahranstalt folgende Räumlichkeiten: ein Aufenthaltszimmer, welches hell, geräumig und auch so viel Luftraum biete, damit es zu keinen gesundheitlichen Schädigungen der Kinder komme. Für eine Frequentierung von 100 Kindern empfahl er eine Grundfläche von 1000 bis 1200 Quadratschuh; legen wir ein Verhältnis von Raumlänge zu Raumbreite in etwa 2 :1 zugrunde , könnte das Zimmer die Maße 45 Schuh x 25 Schuh haben, wenn wir nun weiter davon ausgehen, dass ein Schuh ungefähr einem Fuß, d.h. ca. 30 cm entspricht, so ergibt die eine Raumfläche von etwas über 100m² und einem Kind stünde die Fläche von 1m² zu. Diese Forderung findet sich in den späteren Richtlinien wieder. Für die Einrichtung sah er für den Leiter einen Tisch mit Sessel auf einem Podium inmitten des Raumes vor, für die Kinder Bänke, die der

kindlichen Anatomie der angepaßt sein und auf den jeweils 12 Platz haben sollten. Dazu noch einige Tische, Regale, Garderobe und ein Waschbecken.

In der ähnlichen Größe wie das Aufenthaltszimmer wird noch ein Speisezimmer, welches auch als Spielzimmer oder als Raum für besondere Übungen mit den älteren Kindern dienen könnte empfohlen.

Als weitere Räumlichkeiten Küche, sanitäre Einrichtungen, einige Nebenräume und ein Spielplatz. (vgl. WIRTH. 66 ff)

Die nachstehende Skizze zeigt den Grundriss einer Kinderbewahranstalt nach WIRTH um 1840 im ungefähren Maßstab 1: 250 (nach ERNING, Bilder, 23)

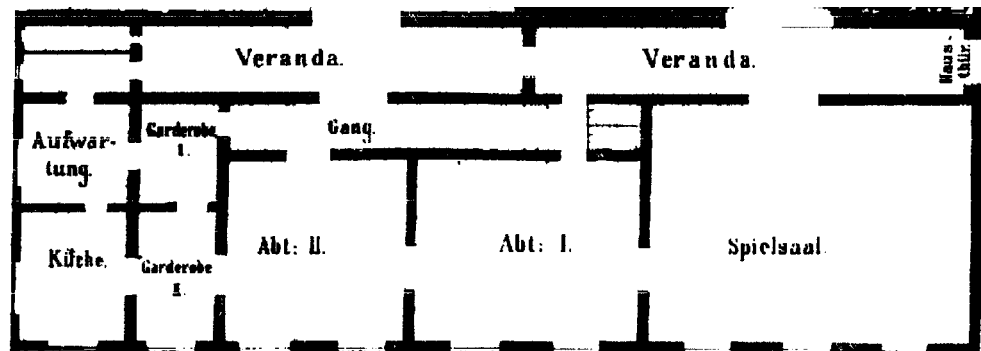


Im Vergleich zur Architekturempfehlung von 1863 bleibt den Kindern im Raum mehr an Bewegungsfreiheit, zumal ein zweiter Raum, das Speisezimmer, auch als Spielzimmer (vermutlich aber nicht ohne direkte Aufsicht) genutzt werden kann, am Prinzip des Frontalunterrichts wird freilich festgehalten.

Einen anderen Weg geht das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin im ausgehenden 19. Jahrhundert: Es wird von fast 100 Kindern ausgegangen, welche in Gruppen eingeteilt werden und mehrere Male in der Woche zu Aktivitäten mit einer Kindergärtnerin aus den Abteilungen herausgenommen werden. Zudem sind die Kinder in drei altershomogene Abteilungen, eine Vermittlungsklasse und eine höchsten 20 zählende Elementarklasse der 6- 7-jährigen von maximal 30 Kindern aufgeteilt.

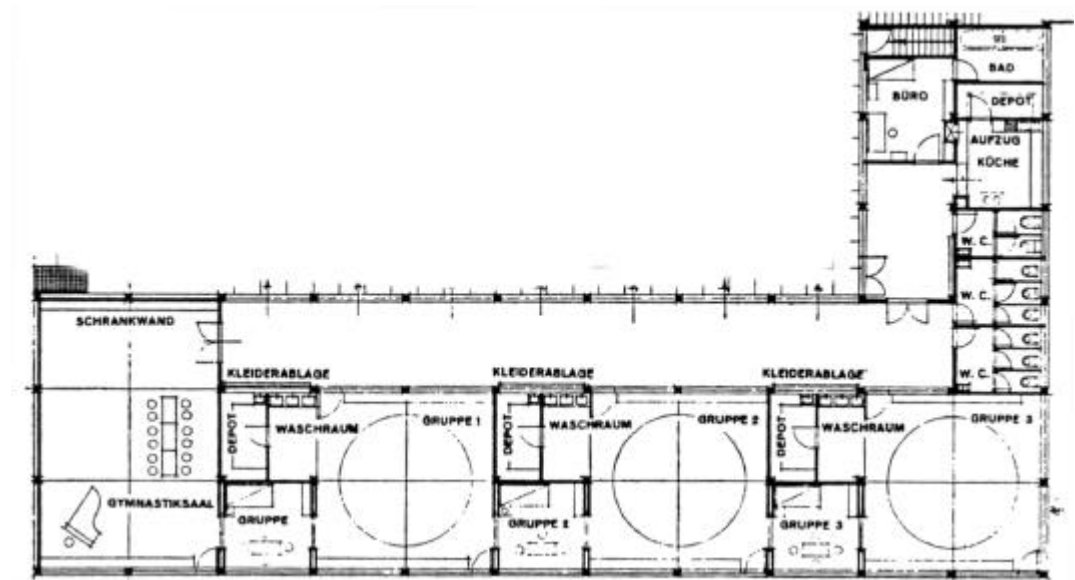
Der folgende Ausschnitt aus einem Plan für einen Muster-Volkskindergarten findet sich im 2. Teil des Theoretischen und praktischen Handbuches der

Fröbelschen Erziehungslehre von MARENTHOLTZ-BÜLOW aus dem Jahre 1886, S. 150 (vgl. BERGER 13) nimmt dieses System zum Teil auf – geht aber nur von zwei Abteilungen aus.



Der Grundriss ist weitaus differenzierter als dies bei den vorherigen Beispielen der Fall ist: neben kleineren Räumen für die jeweilige nach dem Alter zusammengefasste Abteilung findet sich noch ein großer Spielsaal, sowie ausgewiesene Garderoben, ein Zimmer zur Aufwartung, eine vorgelagerte Veranda sowie eine Küche. Die Räume des Kindergartens gliedern sich auf und lösen sich tendenziell vom Prinzip Großgruppe.

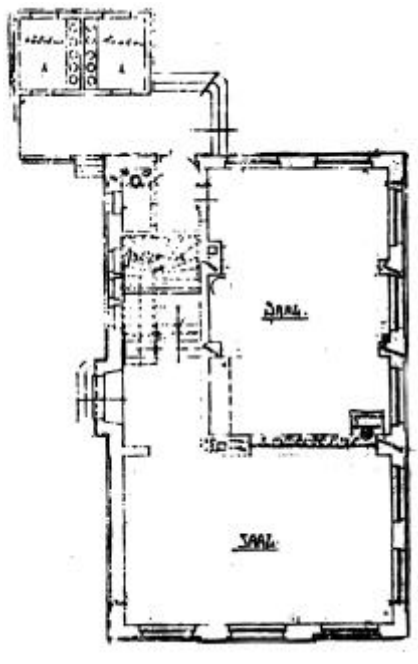
Als ein abschließendes Beispiel soll ein Bauvorschlag im Maßstab von ca. 1:250 von KRAMER aus dem Jahre 1928, ein Kinderhaus in Anlehnung an das Konzept MONTESSORIs, welches für die Nußallee im Zuge des „Neuen Frankfurts“ geplant war. Es handelt sich hierbei zwar um keinen Vorschlag von ausgesprochen pädagogischer Seite, jedoch wird hier versucht, pädagogische Vorstellungen in Räume umzusetzen. (Skizze nach GLEININGER 229)



Die drei Gruppenräume sind mit jeweils einem Nebenraum und einem Waschraum ausgestattet. Es gibt einen großen Gymnastikraum, indem sogar ein Flügel vorgesehen ist, eine Küche und ein Büro.

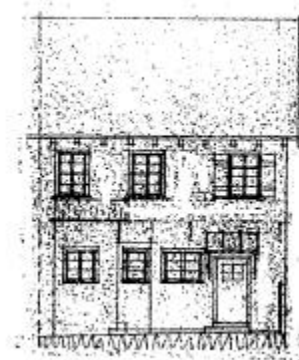
Den Einrichtungen aus der Region soll die Musterskizze einer Einrichtung aus dem badischen Rheinau von 1907 im Maßstab 1 :250 vorangestellt werden.

(Quelle: GLA Karlsruhe 235/18210)

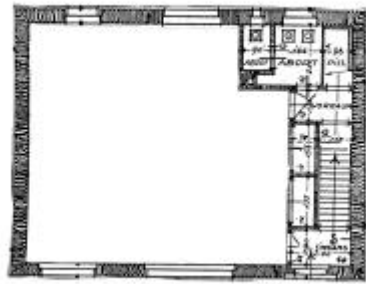


Die Einrichtung besteht aus zwei rechteckigen Räumen zuzüglich sanitären Anlagen und einer Garderobe.

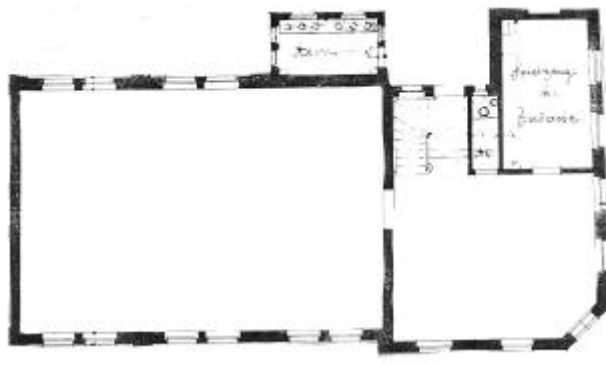
In den Räumen dieses Gebäudes der Sofienpflege Heilbronn e.V. in der Turmstraße 44 „(das Baujahr ist unklar) waren etwa 125 Kinder mit zwei Lehrerinnen untergebracht. Vermutlich handelte es sich um Erd.- und Obergeschoss. (Maßstab 1:250)



In diesen Räumen, des 1844 errichteten Gebäudes, in der Turmstraße 48 wurde 1920 eine Kinderschule eingebaut



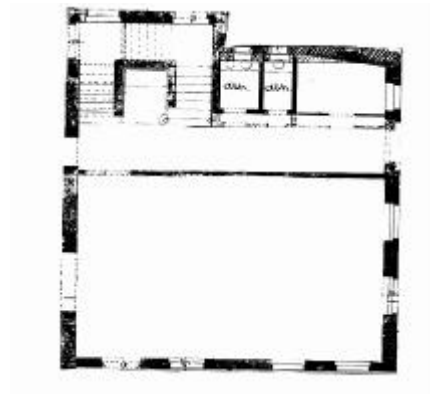
Die 1859 gebaute Kleinkinderschule im Käferflug(Maßstab1: 250) wurde von etwa 130 Kinder besucht. Das Gebäude besitzt rechts unten einen Vorraum und einen Raum für die Garderobe und das Spielzeug.



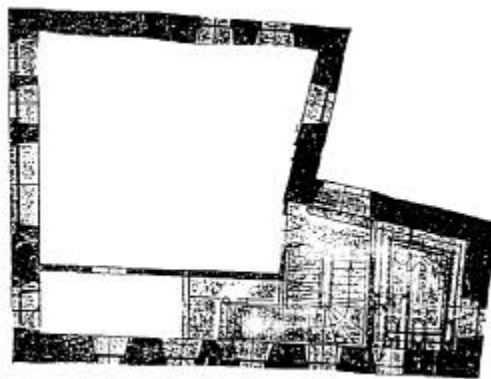
Die Kleinkinderschule „Rosenberg“ (Maßstab 1:250) von 1872 (taucht nicht bzw. nicht mehr im Adressenverzeichnis von 1919 auf!). Zwei rechteckige Zimmer mit einem Durchgang in der Mitte.



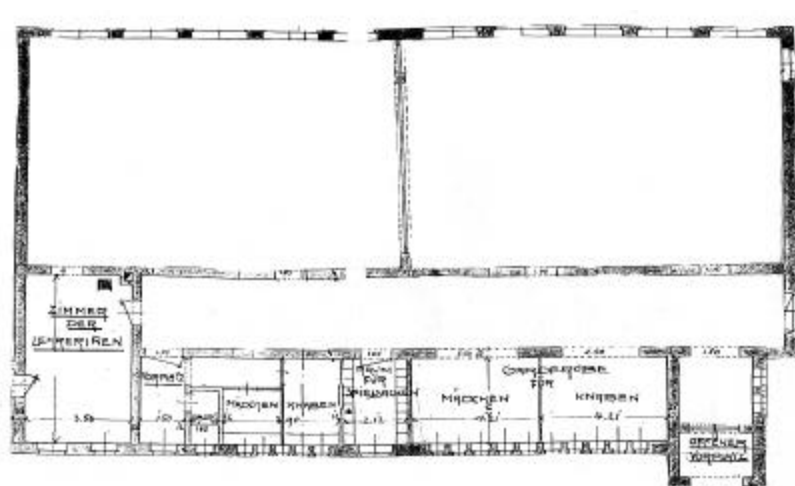
Die um etwa 1875 erbaute Kleinkinderschule „Rosenau“ :für in etwa 150 – 180 Kinder, betreut von einer Lehrerin und einer Gehilfin.



Kleinkinderschule im Kirchhöfle aus dem Jahre 1902 im Maßstab 1: 250 ; wurde von ungefähr 100 Kindern besucht.

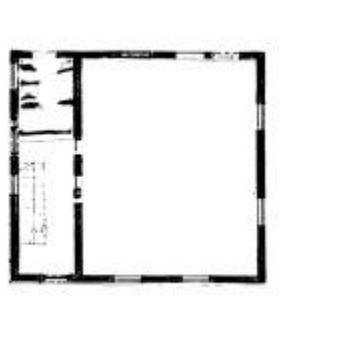


Aus dem Jahre 1907 des damals eigenständigen und heute zu Heilbronn gehörenden Böckingen stammt folgender Plan (Maßstab 1:250)

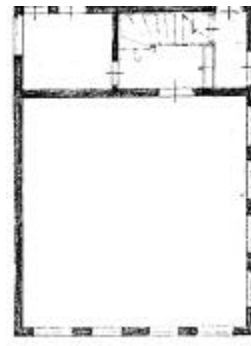
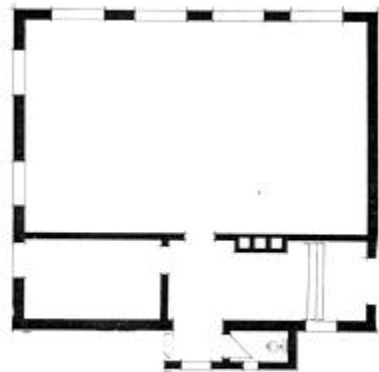


Das auf der vorgehenden Seite abgebildete Gebäude ist mit zwei großen Gruppenzimmern, Räumen für die Lehrerin, für Spielzeug, Garderoben für Mädchen und Jungen und sanitären Anlagen ausgestattet.

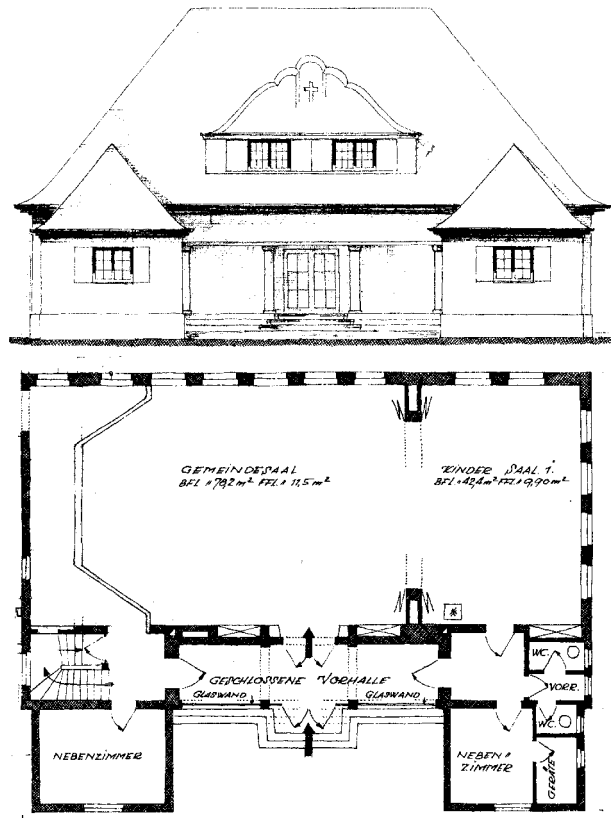
Für den Bereich des Landkreises Heilbronn lässt sich für den Ort Haberschlacht eine Einrichtung aus dem Jahre 1894 anhand alter Photographien rekonstruieren. (Maßstab 1: 250)



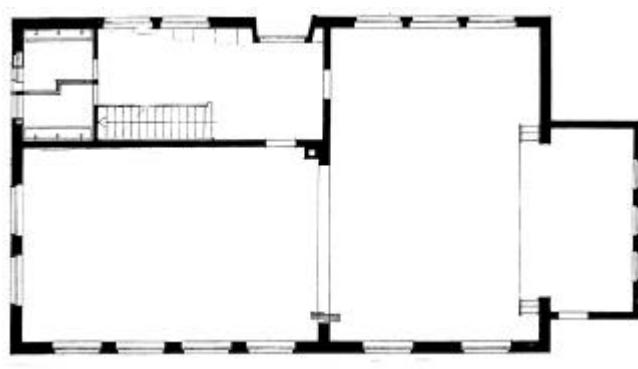
Für die Ortschaften Wüstenrot (links) aus dem Jahre 1900 und für Meimsheim aus dem Jahr 1901. (Maßstab 1:250)



Ein weitere Lösung findet sich in der folgenden Abbildung aus Cleeborn, wo verschiedene Nutzungsinteressen integriert sind: der Bau des kirchlichen Gemeindesaales wurde mit dem Saal der Kleinkinderschule kombiniert (Archiv der Kirchengemeinde Cleeborn) Das 1915/16 erbaute Haus weist sich durch einen deutlichen repräsentativen Charakter aus, was aus der Gesamtansicht zu erkennen ist.



Abschließend noch ein Grundriss aus Erlenbach von 1928, bei dem zwei Räume durch eine Faltwand getrennt sind und im rechten Raum eine Bühne eingebaut ist, was ein Hinweis auf eine Doppelnutzung – ähnlich dem Cleebronner Beispiel – sein könnte .



Es kann für diese Zeit (von vor 1850 bis 1933) konstatiert werden, dass die Veränderungen recht gering bleiben: der rechteckige und übersichtliche Raum bleibt bestehen, an Nebenräumen – außer den sanitären Anlagen und der Garderobe - taucht nach 1900 das Büro auf. Ein quasi eigener Bautypus findet sich in der Kombination mit dem kirchlichen Gemeindesaal.

IV. 5 Die Innenausstattung

Ein kleinerer Teil der Arbeit (dieses und *Kapitel VI.5*) soll der Innenausstattung der Räume gewidmet sein. Aus der Gestaltung dieser lassen sich u.U. –verdeckt oder unverdeckte- Vorstellungen über Kinder und die dazugehörige Pädagogik ableiten. Dabei werden Aussagen bzw. konkrete Vorschläge zur Möblierung zum Einen von »pädagogischer Seite«, zum Anderen aufgrund juristischer Vorgaben und drittens von den PlanerInnen der Einrichtungen gemacht.

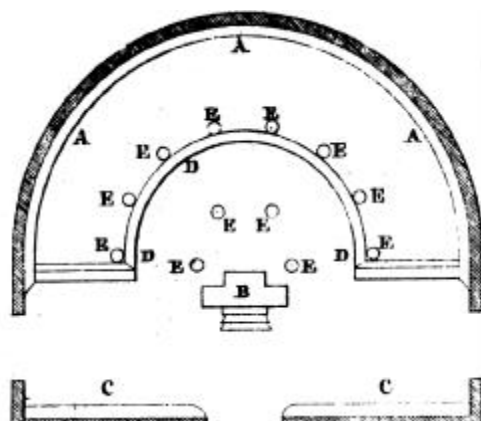
Aus der Zeit des 19. Jahrhunderts bis hin zu den 1960iger Jahren werden wenige Beispiele angeführt; der Schwerpunkt liegt auf *Kapitel VI.5* , das die Zeit danach abhandelt, da hier auch in den mir vorliegenden Grundrissen die Innengestaltung der Räume eingezeichnet ist.

Zuerst ein Möblierungsvorschlag aus einer Empfehlung des Jahres 1828, aus dem von WILDERSPIN verfaßten und WERTHEIMER übersetzten Werk „Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen [...]“.

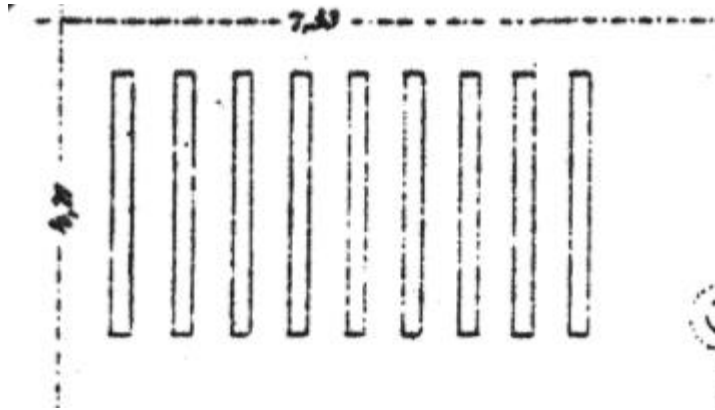
An zentraler Position, auf dem Radiuspunkt des Halbkreises, steht das Pult des Lehrers, die Buchstaben A, C, D bezeichnen die Sitzreihen für die Kinder, der Buchstabe E steht für die sog. „Monitoren“, ältere Kinder, welche eine Art Hilfslehrerfunktion übernehmen.

Die Anordnung ist zum einen übersichtlich, zum anderen an den Erfordernissen eines reibungslosen und effektiven (Klein-Kinder-) Schulbetriebes ausgerichtet.

(Skizze nach WERTHEIMER, 248; Maßstab ist unklar)



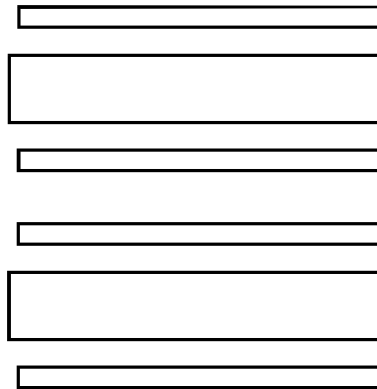
Ein weiteres Beispiel ist eine Kleinkinderschule, welche in Bamberg um das Jahr 1875 errichtet wurde. Der Raum hat eine Grundfläche von etwas weniger als 35m², die Kinder sitzen auf Bänken; der Standort der Lehrerin/des Lehrers ist vermutlich frontal gegenüber auf der rechten Seite (Skizze nach ERNING, Bilder 66)



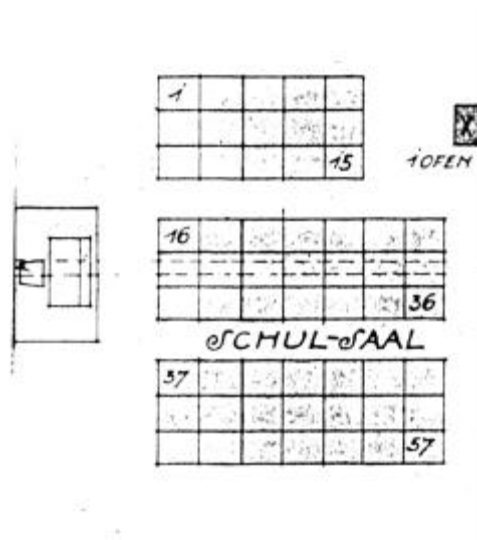
Als weiteren Schritt kommen zu den Bänken noch Tische hinzu, wobei das Prinzip der Aufreihung beibehalten wird, BECKER-TEXTOR schreibt dazu, dass im 19. Jahrhundert die Möblierung vorwiegend mit Bänken erfolgte, die für die Kinder selbständig kaum zu transportieren waren (mit der Ausnahme des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin); erst mit den Theorien von MONTESSORI und ihres Menschenbildes vom gleichwertigen Kind, wurden auch andere Einrichtungen des Raumes gefordert – und zwar in der Weise, dass das Kind damit selbst umgehen könne. (vgl. BECKER-TEXTOR 17ff)

In der untersuchten Region läßt sich am Beispiel der Cleebronner Kleinkinderschule zeigen, dass durchaus vergleichbare Gegebenheiten vorlagen: Zur Gründung 1896 wurde „Gestühl“ angeschafft, dabei handelte es sich laut HENRICH um Bänke, welche mit den Tischen fest verbunden waren.(vgl. HENRICH 59)

Für die Zeit um 1925 wird von zwei Tischen und dazugehörigen Bänken gesprochen, welche in etwa wie auf der folgenden Skizze angeordnet waren: die Kinder absolvieren dort auch ihren „Mittagsschlaf“, indem sie im Sitzen die Köpfe auf den Tisch legen.(vgl. a.a.O. 64)



Aus einer Baugenehmigung von 1920, sc. den Einbau einer Kinderschule in den Treudtlerschen Bierkeller in der Heilbronner Turmstr. 48 ist folgender Einrichtungsvorschlag zu entnehmen: links ein Pult auf einem erhöhten Podest und davor durch drei quadratisch gerasterte Rechtecke vermutlich die Sitzordnung für die Kinder angedeutet.



Die vorgestellten Beispiele zeigen einen i.d.R. erwachsenen- bzw. lehrerzentrierten und frontalen Aufbau; es gibt zudem nur wenig Bewegungsfreiheit innerhalb der Räume.

VI. DIE ZEIT DER NATIONALSOZIALISTISCHEN HERRSCHAFT

Die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft war für den Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches eher unbedeutend; deshalb wird diese Zeitspann hier nur kurz behandelt.

Mit dem Erstarken der nationalsozialistischen Herrschaft wurden die »modernen Elemente« der Elementarpädagogik, die sich sozialistischen oder psychoanalytischen Ideen verpflichtet hatten, zunehmend zurückgedrängt. Verstärkte finanzielle Aufwendungen für den Rüstungsbereich ließen die Gelder an anderer Stelle, wie z.B. in den Kindergärten, knapper werden. Ein weiterer Faktor, der zur Nichterhöhung, das heißt bei steigender Bevölkerungszahl zum realen Verschwindenden von Plätzen führte, war eine Arbeitsmarktpolitik, die bevorzugt Männer einstellte. Für die Frauen hatte das oft zur Folge, dass sie wieder die Hausfrauen- und Mutterrolle übernehmen mussten. So findet sich z.B. im ursprünglich von dem Demokraten Georg Kohl herausgegebenen und nun von den Nationalsozialisten übernommenen „Zauberboten“ vom September 1933 „An alle deutschen Volksgenossen. Auf zum Kampf gegen die Arbeitslosigkeit im Bezirk Brackenheim“ die Aufforderung zu prüfen „4. Ob nicht weibliche Arbeitskräfte durch männliche ersetzt werden können, [...]“

(FARRENKOPF 182) Für den untersuchten Raum läßt sich diese Entwicklung mit der geringen Zahl der neugebauten Einrichtungen im Bereich des heutigen Landkreises belegen. Die Auswirkung der während der Zeit des 2. Weltkrieges verstärkten Beschäftigung von Frauen in Rüstungsbetrieben läßt sich in diesem Zusammenhang nicht genau erfassen.

In der durch die nationalsozialistische Ideologie geprägten Pädagogik sind Elemente, wie sie auch schon im 19. Jahrhundert bis zur Zeit des 1. Weltkrieges zu finden waren, wieder verstärkt aufgenommen:

Als ein Beispiel werden Ausschnitte aus RANKEs Buch von 1835 angeführt:

Die Spiele sind auch Erziehungsmittel; sie fördern Ordnung, Gehorsam, Verträglichkeit, Aufmerksamkeit u. s. w. Bei jedem Spiele müssen gewisse Regeln Gesetze befolgt werden; ein Kind muß dem andern folgen; alle sind einander gleich; dies kann nur in erziehlicher Hinsicht vortheilhaft wirken. Wenn gespielt wird, so üben sich die Kinder in den genannten Tugenden, das ist viel mehr werth, als wenn man sie nur dazu ermahnte. [...] Die Spielsachen, welche für kleine Kinder, besonders auch für Kleinkinderschulen, am passendsten sind, sind: [...] 3. Fähnchen, welche beim Exerziren gebraucht werden. (RANKE 19)

In „Der Kindergarten. Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen, von H. GOLDHAMMER aus dem Jahre 1879 finden sich Lieder wie „Der Rekrut“ oder „Der gute Kamerad“ sowie Anweisungen für die Leiterin in der Aufgabe des „Hauptmanns ihrer Compagnie [...] Sie kommandirt: Auf der Stelle- marsch! [...]“(BERGER 53ff)

In der Reihe „Die Pädagogik der Gegenwart“ erschien im Jahr 1913 als 8. Band die „Kleinkinderpädagogik“. PRÜFER, der Autor, behandelt darin nach einem historischen Abriss „Die wichtigsten Einzelfragen der praktischen Kleinkindererziehung“. Im Kapitel „Gewöhnung“ begründet er das „Gehorchen-Lernen“ des kleinen Kindes als psychologische Notwendigkeit:

Die Anlehnung des Kindes an den elterlichen Willen ist dem Kinde eine Bedürfnis, in seiner Hilflosigkeit ist es ja auf den Erwachsenen angewiesen. Es ist daher ein durchaus natürlicher Zustand, wenn das Kind von klein auf an Gehorsam gewöhnt wird. Denn nur ein Kind, das von früh auf gelernt hat, seinen Eltern zu gehorchen, wird später fähig sein, auch seinem eigenen Gewissen zu gehorchen. Die innere Notwendigkeit des Gehorchenlernens liegt darin; daß das Wollen und Handeln des Menschen nicht ausschließlich auf seinem Triebleben aufgebaut, sondern in erster Linie von sittlichen und intellektuellen Motiven bestimmt werden sollte. Ein Kind aber, das von klein auf nur seinen »eigenen Willen« kennt, ist im Grunde nichts anderes als ein Sklave seiner Launen und Triebe.“ (PRÜFER 226f.)

Ohne auf eine Bewertung der psychologischen Evidenz dieser Aussagen im Einzelnen einzugehen, bleibt doch festzuhalten, dass die Unterordnung des unter die Autorität Eltern Kindes – auch gegen seinen eigenen Willen - ein wichtiger Bestandteil der Erziehung sein sollte.

Dass die Erziehung der sog. Kaiserzeit durch das Machtgefälle von Erwachsenen zu Kindern bzw. von der Obrigkeit zum Untertan geprägt war, läßt sich treffend und ausführlich in der Skizzierung der geforderten und gelebten Charaktereigenschaften in Heinrich MANNs „Der Untertan“ nachlesen.

Einen weiteren Beleg dafür, dass die rassistischen und faschistischen Ideologien schon vor 1933 an Geltung gewonnen hatten, geben einige Ausschnitte aus der „Erziehungsphilosophie“ von Ernst KRIECK, welche im Jahre 1930 veröffentlicht wurde. Nach einer Bestimmung von Erziehung als eine notwendige Voraussetzung für das menschliche Leben, geht er auf die Aufgabe der Erziehung ein:

Die Erziehung zielt auf Einpflanzung des Gemeinschaftstyps in das werdende Individuum, also auf dessen organische Eingliederung in die Gemeinschaft.[...] Beim Menschen aber kommt im höchsten Grade noch die erzieherische Einwirkung aus der Gemeinschaft als notwendige Bedingung des Wachsens und Reifens hinzu: daraus erst entfalten sich Bewußtheit und Selbstbewußtheit, reifes Menschentum, persönliche Eigenart und völkische Prägung. [...] Die Gestalt des Volkes ist das Bildungsgesetz für alle seine körperschaftlichen und einzelmenschlichen Glieder. [...] Der Sinn und das Ergebnis aller Erziehung besteht darin, daß die innere Form der Glieder mit den äußeren Ordnungen des Volkes [...] in Übereinstimmung und Entsprechung gebracht wird. Damit kommen die Glieder auch untereinander zur typischen Gleichart und Gleichrichtung. (KRIECK 344ff)

Zusammenfassen lassen sich diese Passagen als die Forderung nach der Aufgabe der kritischen, individuellen Persönlichkeit zugunsten einer durch Volksautorität bestimmten Denk- und Lebensweise.

Ein anderer Schwerpunkt der Erziehung des Nationalsozialismus liegt auf der Betonung der Gesinnungs- und Körpererziehung. Wie dies zu konkretisieren sei, läßt sich aus den Vorstellungen, die HITLER in seinem Buch „Mein Kampf“ äußert, ableiten (HITLER 348ff)

„Der völkische Staat hat [...] seine ganze Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper.“ (a.a.O. 452) Für die Schule wird eine Reduzierung des Lernstoffes vorgeschlagen, um somit Freiraum für „körperliche Ertüchtigung“ und Gesinnungsunterricht zu haben: „Die hierdurch erreichte Kürzung des Lehrplanes und der Stundenzahl kommt der Ausbildung des Körpers, des Charakters, der Willens- und Entschlußkraft zugute [...]“ (a.a.O. 468f.)

Die vollkommene Unterordnung des einzelnen unter die „Gemeinschaft“ zeigt sich in der Anweisung es müsse „...schon in der Jugend ein eiserner Grundsatz in die noch bildungsfähigen Köpfe hineingehämmert werden: Wer sein Volk liebt, beweist es einzig durch die Opfer, die er für dieses zu bringen bereit ist [...]“ (a.a.O. 474).

Diese martialische Sprache nimmt die Methodik der Erziehung bereits vorweg. Schließlich noch eine Aufgabe, die er dem Staat, wohl aber genauer den

Bildungsinstanzen zuweist: „Der Staat hat die Verpflichtung, mit äußerster Sorgfalt und Genauigkeit aus der Gesamtzahl der Volksgenossen das von Natur aus ersichtlich befähigte Menschenmaterial herauszusieben und im Dienste der Allgemeinheit zu verwenden.“(a.a. 481f.)

Dass dies auch im Kindergarten umgesetzt wurde, belegt ein Artikel aus der Zeitschrift „Kindergarten 1940“: Es wird über Aktivitäten im Kindergarten berichtet „Rasch hat die Tante mit ihnen (den Kindern, M.B.) die Uniform gearbeitet. Dann geht es hinaus auf den »Kasernenhof« zum Exerzieren. In Rolf erkennt man jetzt schon die Führernatur. Er schreitet als Hauptmann die Front ab.[...]“ (BERGER 80)

Die schon o.g. Exerzierübungen finden auch hier wieder Verwendung und das geforderte Heraussieben von befähigtem Menschenmaterial findet beim Erkennen einer natürlichen Begabung zum Führen bei dem Jungen Rolf statt.

Die Methoden der Erziehung versuchten die Hilflosigkeit und die emotionale Bindung, die Kinder zu den Eltern hatten, auf den „Führer“ zu übertragen und mit einem zusätzlich quasi-religiösen Anteil zu versehen. Sinnsprüche, die dem formalen Aufbau eines christlichen Gebetes entsprachen unterstützten dies:

Lieber Führer!
so wie Vater und Mutter
Lieben wir Dich.
So wie wir ihnen gehören,
Gehören wir Dir.
So wie wir ihnen gehorchen,
Gehorchen wir Dir.
Nimm unsere Liebe und Treue,
Führer zu Dir
(Kindergarten 1940, 42 zit. nach GROSSMANN, 68)

Wieder taucht hier der Aspekt des Gehorchens auf. Die ganze pädagogische Arbeit war durch den Tageslauf, durch Symbole wie Hakenkreuzfahnen oder Hitlerportraits durch und durch von nationalsozialistischem Gedankengut bestimmt.

Die Organisation des öffentlichen Lebens durch die nationalsozialistischen Parteigliederungen lässt sich nahezu durchgehend für die untersuchte Region belegen. So entstanden überall Unterorganisationen wie die Hitler-Jugend (HJ), oder die NS-Frauenschaft. Straßen wurden umbenannt und der Jahreslauf durch nationalsozialistische Feiern, welche die christlichen Feste ersetzen sollten, bestimmt.

Die NSV (Nationalsozialistische Volkswohlfahrt) richtete in den hauptsächlich bäuerlich geprägten Gemeinden Erntekindergärten ein. Ein Widerstand gegen diese Praxis läßt sich nur sehr vereinzelt, meist von kirchlicher Seite her, belegen:

Der Botenheimer Pfarrer SCHLAICH versuchte als Anhänger der „Bekennenden Kirche“ und damit als Gegner der „Deutschen Christen“, den Einfluß der Nationalsozialisten zumindest in Bezug auf das kirchliche Leben zu begrenzen (DÖBELE-CARLESSO 244)

In Cleebronn versucht Pfarrer WENNBERG, einer Übernahme des Kindergartens (die Bezeichnung „Kleinkinderschule“ wurde durch „Kindergarten“ ersetzt) durch die NSV gegenzusteuern und mahnt in einem Schreiben vom August 1936 an: „Wir haben die Pflicht, den Kindern die christliche Erziehung durch unsere Schwestern möglichst zu erhalten.“(Archiv der Kirchengemeinde Cleebronn)

Der Cleebronner Kindergarten bleibt in kirchlicher Trägerschaft und auch auf Photographien der Kindergartenjahre 1934/36, 1942/43 und 1944/45 sind keinerlei NS-Symbole zu finden. (HENRICH 66ff)

Die Schrift, welche zum 100jährigen Bestehen des Mutterhauses Großheppach herausgegeben wurde, nimmt ebenfalls Stellung zu den Vorgängen während der nationalsozialistischen Herrschaft: So wurden in bürgerlich-städtischen Kindergärten Großheppacher Schwestern durch NSV-Kindergärtnerinnen ersetzt. Vereinzelt kam es auch zu Übergängen von Schwestern zur NSV.

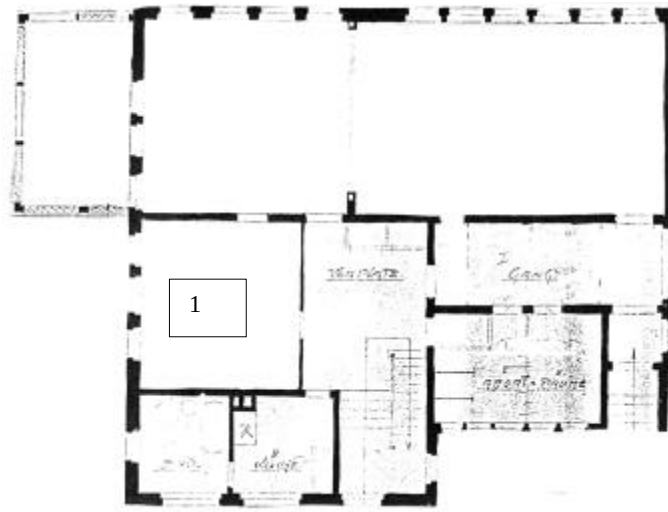
Massiert wurden die Schwestern im Oktober 1941 durch Ortsgruppenleiter und Bürgermeister unter Druck gesetzt, zur NSV überzuwechseln. Doch ohne großen Erfolg: „In ihrer überwältigenden Mehrheit hielten die Schwestern ihrem Herrn Christus und ihrem Mutterhaus die Treue.“ (RAPOLD, BORNHAK 51)

Im Verlaufe der Nazi-Herrschaft ging die Zahl der Neuaufnahmen im Mutterhaus Großheppach ständig zurück, bis schließlich niemand mehr eintrat.

Nach dem Ende der Nazi-Herrschaft allerdings wurde verstärkt wieder nach den Großheppacher Schwestern nachgesucht, so dass ihre Zahl im Jahr 1947 mit 601 Schwestern annähernd den Stand von 1939 mit 628 Schwestern erreicht hatte. (a.a.O. 53)

Was die Architektur betrifft, so liegen aus dieser Zeit nur zwei Grundrisse aus Heilbronn von 1937/ 1938 vor, die im Vergleich zu den vorhergehenden nichts Neues bringt- mit Ausnahme des Ausweisens Aufenthaltsraumes für jüngere Kinder,

(evtl. unter drei Jahren?). In der Skizze des 1937 genehmigten Baus ist dieser Raum von mir nachträglich mit der Ziffer 1 gekennzeichnet.



VI DIE ZEIT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

VI.1 MENSCHENBILD UND GESELLSCHAFTLICHE ERZIEHUNGSZIELE

Die »Ideengeschichte der Elementarerziehung« ließ sich im entsprechenden *Kapitel IV.1* an den unterschiedlichen Traditionen und Benennungen der Institutionen festmachen; für die Zeit nach dem Ende des 2. Weltkrieges bis in die 1980iger Jahre hinein werden aber unter den elementarpädagogischen Institutionen, mit Ausnahme von Großstädten, wie beispielsweise Berlin, fast ausschließlich Kindergärten verstanden. (vgl. GROSSMANN, Kindergarten 166).

Aus diesem Grund wird hier ein anderer Zugang gewählt und es sollen nachfolgend verschiedene gesellschaftliche Werthaltungen bzw. »Ansichten«, die sich direkt oder indirekt auf die Gestaltung von elementarpädagogischen Einrichtungen und deren Zielsetzungen auswirkten, beschrieben werden.

Nach der Befreiung von der nationalsozialistischen Herrschaft standen die Menschen, aber insbesondere die Frauen, in Deutschland vor schwer zu bewältigenden Aufgaben. Der Krieg hatte die Lebensgrundlage der meisten Bewohner, vor allem in den Städten, fast ganz zerstört. Durch Vertreibung und Übersiedelung lebten 1946 im Bereich der späteren Bundesrepublik zwei Millionen Menschen mehr als vor dem Kriege - bei gleichzeitig weit geringerem Wohnraum. Des Weiteren hatten um die 1,6 Millionen Kinder und Jugendliche infolge des Krieges einen oder gar beide Elternteile verloren. Viele Männer waren im Krieg gefallen oder befanden sich in Kriegsgefangenschaft. So fanden sich die Frauen in

der Situation, für ihre eigenen Familien und ihre Anverwandten Existenzgrundlagen zu schaffen, für die menschlichen Grundbedürfnisse zu sorgen und die Aufräum- und Wiederaufbauarbeiten zu übernehmen. Sie taten die Arbeit, die ansonsten von Männern verrichtet wurde, sie übernahmen die Haushaltsvorstandsschaft und sorgten dafür, dass sich langsam wieder »normale« Verhältnisse einstellen konnten. Jene Frauen hatten ihre Schaffenskraft kennengelernt. Sie wußten nun, dass sie sehr viel leisten konnten und dass sie auch in der Lage waren, sich außerhalb des familiären Rahmens bestens zu bewähren. Diese, als »Trümmerfrauen« in die Geschichte eingegangenen Frauen, wurden aus der Not heraus gezwungenermaßen berufstätig, und viele von ihnen blieben es.

„Denn indem die Frauen für ihre Familie arbeiteten bekam ihr Leben einen neuen Sinn, erweiterte sich ihr Gesichtskreis, begannen sie das Leben ihres Volkes mitzugestalten und damit bewußt oder unbewußt an der Verwirklichung ihrer eigenen Gleichberechtigung mitzuwirken.“ (KRECKER 26)

Doch brachte diese Erwerbsarbeit durchaus auch negative Folgen - sowohl für die Frauen als auch für ihre Kinder- mit sich.

Die Arbeit unmittelbar nach dem Krieg gestaltete sich für diese Frauen überaus hart. Sie arbeiteten tagsüber in schlecht belüfteten oder beheizten Fabriken, sie waren unterernährt und auf Grund der vielen Entbehrungen der langen Kriegsjahre körperlich ausgezehrt. Abends mußten noch der Haushalt bestellt und die Kinder versorgt werden. Für Spiele und pädagogische Betätigung mit den Kindern hatten diese Frauen weder die Kraft noch die Zeit: es galt vor allem, das Überleben zu sichern. Die Kinder blieben sich in der Regel tagsüber selber überlassen. Dieser Zustand führte zu vielfältigen Erziehungsproblemen. Die Kinder schwänzten die Schule, weil es ihnen wichtiger erschien, der Mutter bei der Beschaffung des Nötigsten zur Hand zu gehen oder man fand sie auf dem Schwarzmarkt bei Tauschgeschäften wieder. Sie bettelten oder stahlen und zeigten sich gegenüber erzieherischen Bemühungen ihrer Mütter weitgehend resistent. Sie hatten kreative Spiele, geistige Betätigung und Interesse an Literatur oder Musik im alltäglichen Kampf ums Überleben verloren. (vgl. THURNWALD 34ff).

Diesen Missständen sollte der Kindergarten Gegengewichte setzten. In einer Denkschrift von MAHN über die gegenwärtigen Zustände im Kindergarten wurden von Kindergärtnerinnen im Jahr 1950 zunächst einmal die vielen institutionellen Mängel benannt.

So stünden einer Kinderzahl von 50-60 Kindern immer noch nur eine ausgebildete Kindergärtnerin zur Seite.

Die Räume der Einrichtungen seien viel zu klein und es käme in verschiedenen württembergischen Einrichtungen vor, dass bis zu 170 Kinder in einem Raum in mehr als beengten Verhältnissen den Tag verbringen müssten.

Auch sei es durchaus an der Tagesordnung, dass 60 Kinder in viel zu kleinen und behelfsmäßig ausgestatteten Räumen lediglich von einer Kindergartenhelferin betreut würden. Ganz zu schweigen von den vielen Problemen, die die Aufnahme von Kindern unter 3 Jahren gekoppelt mit einer Betreuung und Verpflegung der Kinder von bis zu 11 Stunden am Tag mache.

Hinzu käme, dass die Kriegs und Nachkriegskinder eine erhöhte emotionale Zuwendung benötigten um ihr seelisches Gleichgewicht wieder zu erlangen. Sie kämen oft mit Wesenszügen wie Trotz, Aggressivität, Eigensinn und einem sehr ausgeprägten Liebesbedürfnis in den Kindergarten. Unter solch schwierigen Bedingungen und meistens auch noch sehr schlecht bezahlt zu arbeiten bedeutete für viele Kindergärtnerinnen einen äußerst hohen Energie- und Zeitaufwand und große nervliche Belastungen, die sich nicht selten in nervösen Leiden dieser äußerten. Wie sollte diesen Kindern mit den oben beschriebenen Mitteln geholfen werden können?

Der Kindergarten müsse, so die Denkschrift weiter, deshalb in der Lage sein, das Kind nicht nur zu betreuen, sondern es angemessen zu erziehen und für seine geistige, seelische und körperliche Entwicklung sorgen.

Er müsse Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln und in den Kindern die Lust am Spiel, am Gesang, an Geschichten und vielem mehr wieder neu erwecken sowie ihnen durch religiöse Unterweisung Raum für Besinnung und Lebenssinn eröffnen.

Deshalb sei es unumgänglich, die Träger der Einrichtungen vermehrt um finanzielle Unterstützung anzugehen. Denn das schlechte Verhältnis von Kindern, Räumlichkeiten, deren Ausstattung und ausgebildeten Kindergärtnerinnen könne nur durch ein erhöhtes finanzielles Engagement in diesem Bereich gelöst werden.

Alle amtlichen Stellen, die mit der Kindererziehung betraut sind stünden hier in der Pflicht, und schließlich seien auch die Eltern mit erhöhten Betreuungskosten zu konfrontieren. Als dritte und letzte Möglichkeit könnte auch über Sach- und

Geldspenden zunächst einmal die ärgsten Mißstände bekämpft werden (vgl. MAHN, 40ff.).

Hier lassen sich Ansichten erkennen, mit denen auch die heutigen elementarpädagogischen Einrichtungen zu ringen haben. Schon damals wurde es anscheinend versäumt, dem Staat seine Verpflichtung für eine angemessene Erziehung und Bildung für jedes Kind zuzuweisen und von ihm auch die finanziellen Rahmenbedingungen dafür zu fordern. Satt dessen wurde auf Spenden spekuliert und die Eltern durch die Erziehung und Bildung ihrer kleinen Kinder finanziell noch mehr belastet. Die Erziehung und Bildung von kleinen Kindern war immer noch eine innerfamiliäre Angelegenheit, aus dem sich der Staat einerseits so weit wie möglich heraushielt und andererseits aber auch nicht in seine Pflicht genommen wurde.

Im Jahr 1957 erstellt der deutsche Ausschuß für Erziehungs- und Bildungswesen ein Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter. Sieben Jahre später hatte sich die Situation im Kindergarten augenscheinlich noch nicht viel verbessert aber dennoch verändert. In einer Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation standen sowohl innerfamiliäre Probleme als auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozesse im Vordergrund.

Im Gutachten zur Erziehung und Bildung im frühen Kindesalter wird bemängelt, dass jedes vierte bis fünfte Kind tagsüber ohne Mutter aufwüchse. Die Frauen halten an ihrer Berufstätigkeit fest auch wenn sie sich eigentlich ihren Kleinkindern zuwenden sollten. Sie könnten, so das Gutachten, ihre Mutterschaft nicht bejahen, da sie von vorne herein sehr stark in die Arbeitswelt integriert sind wären und viele Ehen zudem ohne wirtschaftliche Grundlagen geschlossen werden.

Aber auch nicht berufstätige Frauen und deren Familien tun sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und der adäquaten Kindererziehung andererseits oft sehr schwer. So leiden die nicht berufstätigen Frauen oft unter Unzufriedenheit, da die Haus- und Erziehungsarbeit alleine sie nicht befriedige: auch sie haben den Wunsch, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Die Arbeitswelt ihrer Männer ist ihnen fremd und dieser Umstand führe zur Entfremdung der Eheleute. Auch für die Kinder ergibt sich daraus ein einseitiges Vaterbild: Ein Vater, der lediglich am Wochenende kurze Zeit für das Zusammenleben mit seiner Familie zur Verfügung steht..

Aber auch die Umgebung des kleinen Kindes hatte sich laut Gutachten völlig verändert: Zuhause ist es umgeben von vielen technischen Geräten, es lebt in einer Umwelt, die es nur schwer oder gar nicht begreifen kann. Es steht dem Erwachsenen nur im Wege, und wird vielerorts, insbesondere im Straßenverkehr nicht gerne gesehen. Seine Spiel und Betätigungsmöglichkeiten werden immer mehr eingeschränkt. Enge Wohnverhältnisse erlauben es ihm nicht, im Verband von vielen Kindern zu spielen und Erfahrungen zu sammeln, das Spiel auf der Straße ist auf Grund der Gefahren durch den Verkehr unmöglich geworden. Attraktive Spielplätze gibt es sehr wenige und diese sind zudem von den Kindern kaum alleine zu erreichen.

Diese Bestandsaufnahme wird ergänzt durch damals aktuellen Annahmen der Entwicklungspsychologie: Werde ein Kind in seinen ersten Lebensjahren nicht genügend gefördert und mit Zuwendung bedacht, so besteht die Gefahr, dass es in seiner gesamten Entwicklung gefährdet ist.

Säuglinge und Kleinkinder, die gesund gedeihen sollen, sind auf eine sichere, emotional stabile Beziehung zur Mutter und auf eine Einbettung in die Familie angewiesen.

Kleine Kinder benötigen Raum und Zeit um ihre Lust am Tätigsein zu entwickeln, sie sind unbedingt vor zunehmenden schnellebigen Reizen zu schützen.

Diese Annahmen führten zu weiteren Forderungen: Auch 1957 mußte wieder die ungenügende Anzahl an Kindergärten bemängelt werden.

Das Netz der Kindergärten müsse ausgebaut und verbessert werden und zwar dahingehend, dass jedes Kind einige Stunden am Tag in einem Kindergarten verbringen könne um den Kindern die tagsüber auf ihre Mutter verzichten müssen die für ihre Entwicklung nötige Geborgenheit geben zu können.

Die Kindergärten sollten von den Wohlfahrtsverbänden an die Jugendämter abgegeben werden, die dafür Sorge zu tragen hätten, die Bedingungen für eine pädagogisch verantwortliche Arbeit sicherzustellen. Es wird verlangt, dass die Ausbildung zur Kindergärtnerin sich über 2 Jahre erstrecken und mit einer staatlichen Prüfung abschließen sollte.

Für je 15 Kindergartenkinder sollte eine Erzieherin zur Verfügung stehen.

Bei größeren Kindergärten als Leitungskraft eine sogenannte Jugendleiterin vorgeschlagen. Die Jugendleiterin sollte nach ihrer Ausbildung zur Kindergärtnerin

und einer dreijährigen Berufspraxis nochmals eine zweijährige Ausbildung absolvieren, die ihr die Qualifikation zur Institutionsleitung verleihen würde.

Wie das Gutachten zur Erziehung und Bildung im frühen Kindesalter aufzeigt, hatte sich in der Zeit von 1950 – 1957 trotz gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wandlungsprozesse im Bereich der Elementarpädagogik nicht viel verändert: Nach wie vor mangelte es an ausgebildeten Kräften, an geeigneten und ausreichenden Räumlichkeiten sowie an finanziellen Mitteln.

Der Elementarbereich versäumte es wiederum für sich einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu formulieren - vielmehr wird als wesentlich die Aufgabe, sich um die von ihren berufstätigen Müttern verlassenen Kinder zu kümmern, herausgestellt.

Die nur indirekt erschießbare Absicht, die Frauen wieder zurück in die reine Familienarbeit zu drängen, kann auch in heutigen Debatten über das Bereitstellen von zeitlich ausgedehnten Plätzen in Kindertagesstätten immer wieder verfolgt werden. Ein weiterer Punkt, aus welchem sich folgern läßt, dass sich der Elementarbereich doch noch sehr stark von einer Bildungseinrichtung absetzte, ist die strikte Abgrenzung zur Schule.

So kann aus der Denkschrift folgendes entnommen werden: „Es geht nicht darum, der Schulbildung vorzugreifen, sondern darum, die frühe Bildung des kleinen Kindes zu schützen und zu fördern. Der Kindergarten bleibt ein freies Angebot an die Familie[...]“ (Deutscher Ausschuß 189). An anderer Stelle heißt es:

Vielenorts werden diese Kinder für das letzte Jahr ihrer Kindergartenzeit in sogenannten eigenen „Vermittlungsgruppen“ zusammengefaßt, die jedoch im Verband des allgemeinen Kindergartens bleiben. Auch sie sollen der Schule nicht vorgreifen sondern den besonderen Erfordernissen dieser Altersstufe gerecht werden. Die wachsende Freude an Leistung und Aufgaben muß durch geeignete Arbeiten im Garten, in der Küche und in den Wohnräumen, durch Werken und Basteln aufgefangen und genutzt werden. (a.a.O. 190f)

In Anbetracht der damaligen Statements und Forderungen drängt sich der Gedanke auf, dass im Nachkriegsdeutschland, im Jahre 1950, das traditionelle Rollen und Familienbild, weiter oben mit dem Verweis auf SCHILLERs Glocke beschrieben noch ganz fest in den Denkstrukturen der Gesellschaft verhaftet war. Es ist anzunehmen, dass gerade das nationalsozialistische Regime einen nicht geringen

Beitrag zur weiteren, intensiven Verfestigung der unterschiedlichen Geschlechterrollen beigetragen hat und dass diese Vorstellungen in den Köpfen der Gesellschaftsmitglieder bewußt oder unbewußt weiter leben. So sind auch die Bestrebungen, die Frauen vom Arbeitsmarkt zurück in die Familienarbeit zu verweisen, erklärbar: was sich nicht zuletzt an der langen und polemischen Diskussion um den Gleichberechtigungsartikel im Grundgesetz zeigt. Hier wurden Bedenken laut, da in Abgleichung zu Art. 6 GG dem Mann eine besondere Rolle zugedacht werden müsse. (vgl. PEUKERT, MÜNCHMEIER 40)

Daran vermochte auch die Absicht der Alliierten, die Frau von ihrer traditionellen Rolle bei Kindern, Küche, Kirche zu .befreien um sie als unabdingbares, gleichberechtigtes Element einer demokratischen Gesellschaftsstruktur zu etablieren, so gut wie nichts ändern. (vgl. Amerikanische Erziehungskommission 24)

Dem Elementarbereich war offensichtlich eine Helferfunktion in der Not zugedacht. Da wo die Familie und darin insbesondere die Mütter versagten, solle er einspringen und ausschließlich familienergänzend- und stabilisierend wirken.

Beachten wir weiter, den relativ geringen Teil an »wahrer« Bildung (z.B.: das Erlernen von Kulturtechniken, Reflexionsvermögen, selbständiges Denken), der den Kindern zugestanden wird, so läßt dies vermuten, dass im Verborgenen immer noch ein durch die Romantik geprägtes Bild von Kindheit in der Gesellschaft vorherrscht und sich direkt auf die institutionelle Erziehung und Bildung von Kindern auswirkte. In den Institutionen sollten die Kinder zwar gefördert und vor Schäden bewahrt werden; aber die eigentliche lebensnotwendige Bildung der Kinder musste der Schule vorbehalten bleiben.

Diese Strömungen wurden sicher noch in den Abgrenzungsbemühungen zur 1949 gegründeten demokratischen Republik, die mit dem Ziel einer flächendeckenden Versorgung mit Tageseinrichtungen für Kinder und der Angliederung des Kindergartens an den Bildungsbereich andere Wege ging, verstärkt und unterstützt.

Im Jahre 1966 wird durch die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates ein Strukturplan für das Bildungswesen, auch bezüglich des Elementarbereichs, erarbeitet.

Ausgehend von dem Wissen, dass im Alter von drei bis sechs Jahren ein entscheidendes Fundament für den Grad der späteren Bildbarkeit und der

Leistungsmotivation des Menschen liegt. werden nachfolgende Ziele für die Bildung im Elementarbereich herausgestellt:

- Die institutionelle Erziehung soll die Familie nicht ersetzen, sondern lediglich in einigen Bereichen unterstützen und ergänzen.
- Die Erziehung und Bildung der Kinder sollte sich dabei auf zwei grundlegende Ziele konzentrieren. Zum einen auf die Akzeleration der sachstrukturellen Entwicklung sowie auf die Funktionsübung zweckdienlicher kognitiver Möglichkeiten.

Werden diese Fähigkeiten in entwicklungsgerechter Weise im Kind ausgeprägt, so ziehe das die Ausbildung der Leistungsmotivation automatisch mit sich.

Des Weiteren müsse das Kind die Option haben, unterschiedliche Operationsmodi, welche allen kognitiven Prozessen zugrunde liegen, zu erwerben und -lernen sowie flexibel zu gebrauchen, so dass es in die Lage versetzt wird, ganz unterschiedliche Probleme und Aufgabenstellungen zu lösen. Diese Art von Intelligenz gilt es in früher Kindheit zu fördern.

Darüber hinaus erscheint es wichtig, mehr als die durchschnittlichen, von der Familie vermittelten, kulturellen Anregungen zu bieten und so allen Kindern gleichsam zugute zu kommen. Insbesondere der kompensatorische Gedanke, nämlich Kinder, deren sozio-kulturelle Umwelt sehr anregungsarm ist, auf diese Weise ganz besonders zu fördern, wird bei in den Beiträgen von HECKHAUSEN und AEBLI, stark betont. (vgl. Deutscher Bildungsrat 552ff) MOLLENHAUER fordert in seinen Gutachten zusätzlich die Förderung des „emanzipatorischen und leistungsorientierten“ Verhaltens des Kindes.

Parallel dazu findet mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen:

Elementarbereich“ des deutschen Bildungsrates eine Art Bestandsaufnahme des deutschen „Vorschulwesens“ statt. Dabei zeigen sich einige gravierende Mißstände: Zunächst einmal wird der Versorgungsgrad mit Kindergartenplätzen bemängelt. In der Bundesrepublik könne, auf Grund mangelnder Kapazitäten, nur jedes dritte Kind, im Alter von drei bis fünf Jahren, einen Kindergarten besuchen. (vgl. dazu *Kapitel VI.2*) Auch die professionelle erzieherische Betreuung in den Kindergärten lasse viel zu wünschen übrig. So sei es immer noch die Regel, dass auf eine pädagogische Fachkraft rund 50 Kinder entfallen. Es würden immer noch viel zu viele ungelernte

Hilfspersonen in diesem Bereich eingesetzt. (vgl. GROSSMANN, Kindergarten und Pädagogik 59ff) Hinzu kommt, dass die ärztliche Versorgung der Kinder in den Institutionen sehr schlecht organisiert und nicht in genügendem Maße vorhanden sei. Auf diese Weise können Retardierungen oder Schädigungen der Sinnesorgane oft erst zu spät erkannt werden, so dass die daraus erwachsenden Schäden kaum mehr zu beheben sind. Auch die ungenügende Ausstattung der Kindergärten wird in zweierlei Hinsicht bemängelt:

- Zum einen seien viel zu wenig geeignete Räumlichkeiten vorhanden, vor allem fehle es insbesondere in Städten an ausreichenden Gärten und Außenspielflächen; ganz zu schweigen von Gymnastik- und Intensivräumen. Zum anderen gäbe es kaum zeitgemäßes Spiel- und Beschäftigungsmaterial. Den Kindergärten mangle es an didaktischen Spielen, an Turn- und Gymnastikgeräten, an Musikinstrumenten sowie geeigneten Material für die kreative Betätigung der Kinder.
- Zum anderen wird Kritik an den Trägern der Kindergärten geübt, die nicht genügend Bereitschaft zeigten, sich insbesondere um die finanzielle Belange der Kindergärten in adäquater Weise zu kümmern.

Im Jahr 1975 beschäftigt sich die AJS (Aktion Jugendschutz) als Zusammenschluss aller großen Organisationen, die sich auf Landes- oder Landesteilebene in Baden-Württemberg mit Jugendfragen befassen, mit dem Thema: „Erziehung für die Welt von morgen.“

Dabei soll es nicht um die Entwicklung eines gültigen Gesamtkonzeptes gehen, sondern vielmehr darum, allen an Erziehungsprozessen beteiligten, bzw. interessierten, die Möglichkeit zu geben, sich mit kompetenten Fachleuten über diese, für die Zukunft einer Gesellschaft sehr brisanten Fragen auseinanderzusetzen. Für den Elementarbereich wird die provokante Leitfrage: „Bewahrung oder Erziehung?“ gestellt.

Wobei sich diese Frage eigentlich gar nicht mehr stellte, denn das Wort „Bewahrung“ war für die Erzieherinnen schon längst zu einem Reizwort geworden. Es stand eigentlich von vorne herein fest, dass der Kindergarten Erziehungs- und Bildungsarbeit für die Welt von morgen leisten soll und muss. Doch diese Erkenntnis alleine half wenig weiter. Vielmehr galt es zu überlegen, für welche Zukunft die

Kinder erzogen werden sollten? Ein Blick in die Geschichte zeigt sehr schnell, dass Zukunft nur bedingt voraussag- bzw. planbar ist.

Für die Erzieherinnen stellt sich die Frage nach der Erziehung von Morgen in Form eines praktikablen, flexibel gestaltbaren Handlungskonzeptes, welches heute und morgen trotz gesellschaftlicher Wandlungsprozesse nichts an Gültigkeit und Effektivität verliere.

Die Entwicklung neuer elementarpädagogischer Curricula lief auch damals weit auseinander und für die in der Praxis tätigen gestaltete sich eine Orientierung und sachgerechte Beurteilung der Ansätze äußerst schwierig. So versuchte diese Jahrestagung dazu einen Beitrag zu leisten und stellte die drei – nach damaliger Auffassung wichtigsten - Ansätze , kritisch vor:

- Der Wissenschaftsorientierte Ansatz
- Der Funktionale Ansatz
- Der Situationsorientierte Ansatz.

ROTHERMUNDT beurteilt die Ansätze nach verschiedenen Kriterien:

- Welches Menschenbild steht hinter dem jeweiligen Ansatz?
- Welche unterschiedlichen Sichtweisen der Zukunft legen die Ansätze zugrunde?
- Inwieweit deckt der jeweilige Ansatz das gesamte Feld der Erziehungsarbeit ab?
- Ist der jeweilige Ansatz geeignet, das gesamte erzieherische Tätigkeitsfeld abzudecken oder leistet er eher Beiträge in verschiedenen Teilbereichen der Elementarerziehung?

Der Wissenschaftsorientierte Ansatz: sieht die Zukunft unserer Welt durch die eklatante Zunahme der Bedeutung von wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis bestimmt.

Deshalb soll dem Kind durch wissenschaftsorientiertes Lernen der Zugang zur Welt eröffnet werden – dabei sind wissenschaftsorientierte Curricula dadurch gekennzeichnet, dass alle Lernprozesse vom „[...]fertigen Gebäude der Fachwissenschaft aus geplant sind. (ROTHERMUNDT 82).

Es handelt sich dabei um das Elementarisieren und Vereinfachen von komplexen wissenschaftlichen Sachbegriffen, Zusammenhängen und Denkstrukturen, so dass sie schon kleinen Kindern, in etwa, begreifbar gemacht werden können.

Auf diese Weise soll den Kindern ein gangbarer Weg ins wissenschaftliche Lernen und Denken eröffnet werden, der es ihnen ermöglicht, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden und diese zu begreifen. Dies findet nach Möglichkeit sogar in einem eigenen Unterrichtsraum, wie er in den Bauten der 1970iger Jahre vermehrt zu finden ist, statt.(vgl. RÜPPELL 207ff)

Dabei ist es äußerst wichtig, dass die Kinder ihre Sachkompetenz immer mehr erweitern, was ihnen die Fähigkeit einbringt, weitere Bereiche ihrer Umwelt sachlich korrekt zu erforschen. Der Zugang zur Lebenswelt des Kindes findet auf eine Art und Weise statt, die äußerst »rationalitätszentriert« ist und die rein kognitiven Fähigkeiten des Menschen stark in den Mittelpunkt stellt.

Kritisch anzumerken wäre hierbei die ungeheure Abhängigkeit des Kindes vom Wissen und der Wissensaufbereitung durch Erwachsene. Es besteht die Gefahr der unkritischen geistigen Abhängigkeit von bestimmten Lehrern oder Erziehungspersonen, einhergehend mit einer unreflektierten, unkritischen Wissenschaftsgläubigkeit.

Komplexe menschliche und gesellschaftliche Zusammenhänge lassen sich aber nicht nur mit reinem Sachverstand und Fachwissen lösen; Fähigkeiten wie Empathie, Frustrationstoleranz oder ein stabiles »Ich« im Sinne des Symbolisch-Interaktionistischen Ansatzes (vgl. BRUMLIK). fehlen in diesem Ansatz vollkommen. Er bezieht sich ausschließlich auf die kognitiven Fähigkeiten des Menschen, was gleichzeitig bedeutet, seine physischen und psychischen Kräfte zu vernachlässigen. Dieser Ansatz, der im Elementarbereich eine der Schule ähnlichen Unterrichtssituation schafft, wäre eine Möglichkeit der Einbindung der Elementarerziehung in den Bildungssektor; kann aber aufgrund seiner Fixierung auf einen segmentierten Bereich, sc. den kognitiven m.E. auch nur in bestimmten Teilbereichen der Elementarpädagogik zur Anwendung kommen. Und auch da bleibt noch kritisch zu hinterfragen, ob und inwieweit die Kinder auf Grund ihrer Entwicklung und der inhärenten Möglichkeiten und Grenzen der Informationsvermittlung bzw. –aufbereitung, überhaupt in der Lage sind, dieses adäquat zu begreifen

Eine Grundannahme des funktionsorientierten Ansatzes ist es, dass das Kind in früher Kindheit ganz bestimmte fundamentale Fähigkeiten erwerben soll, auf welche die späteren Lernerfahrungen aufbauen können. Z.B: im Bereich der Grob- und

Feinmotorik oder kognitive Fähigkeiten ,wie Einordnen, Zuordnen, Sortieren, Kategorisieren oder sprachliche Fähigkeiten in Form von Wortschatz und Grammatik. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeiten zunächst in ihren Grundzügen erworben, dann immer mehr ausdifferenziert werden und dem Kind in anderen Situationen das Instrumentarium zur Bewältigung und Auseinandersetzung von unterschiedlichsten Problemen zur Verfügung stellt.

Dieser Ansatz geht von einem raschen gesellschaftlichen Wandel in allen Bereichen aus, was von den zukünftigen Gesellschaftsmitgliedern unbedingt das Vermögen der Flexibilität, der Umstellung und des Einlassens auf gänzlich neue Situationen erfordert. Deshalb soll das Kind schon früh flexibel einsetzbare Grundqualifikationen als Voraussetzung zur späteren Lebensbewältigung trainieren. Diese »Basisqualifikationen« werden in speziellen Trainingseinheiten z.B. durch „Vorschulmappen“ in kleinen Gruppen (oft der fünf- bis sechsjährigen Kinder) erworben

Auch dieser Ansatz birgt Probleme in sich: Es wurde nicht zuletzt durch die Früheleseversuche aufgezeigt, dass Kinder bestimmte Fähigkeiten isoliert von ihrem sonstigen Erleben trainieren können, aber gleichzeitig wurde festgestellt, dass diese isoliert geschulten Fähigkeiten nicht flexibel auf unterschiedliche Situationen übertragen werden können. Was die Kinder in ihren Trainingsgruppen problemlos bewerkstelligten, konnten sie in der Schule unter veränderten Bedingungen nicht mehr anwenden (vgl. NICKEL, SCHMIDT-DENTER 194f). Diese Erfahrungen berücksichtigend, drängt sich die Vermutung auf, dass Kinder nicht durch isolierte Trainingsprogramme, sondern wohl am besten ganzheitlich und ihrem jeweiligen Lebensraum angepasst am ehesten bleibende Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl kognitiver als auch psychischer und physischer Art erwerben, vertiefen und ausprägen können.

Der situationsorientierte Ansatz hingegen entstand in kritischer Abgrenzung zum wissenschafts- und funktionsorientierten Ansatz, da nach Ansicht seiner Protagonisten sowohl der wissenschafts- wie auch der funktionsorientierte Ansatz die für Kinder sehr wichtigen Fragen und Probleme ihrer jeweiligen individuellen Lebenssituation weitgehend ausblenden.

Der situationsorientierte Ansatz dagegen greift gerade diese spezifischen Lebenssituationen der Kinder auf, stellt sie in dem Mittelpunkt des Geschehens und baut sozusagen aus diesen heraus ganzheitliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten auf. Das heißt für das Kind, dass seine individuelle Lebenswirklichkeit den direkten Bezugspunkt für seine physischen, psychischen und kognitiven Lernerfahrungen ausmacht. Die Kinder sollen die Chance erhalten, ausgehend von ihrer seitherigen individuellen Entwicklung, diejenigen Handlungsmuster und das nötige Reflexionsvermögen zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, ihren eigenen Lebensfragen (z.B. Unsicherheit, Angst, Konflikte) vermehrt selbstbewußt entgegenzutreten und diese selbständig und sachkundig zu bewältigen.

Auf Grund dessen kann die pädagogische Zielsetzung dieses Ansatzes nicht alleine in allgemeinen Erziehungszielen liegen. Sie muss gleichzeitig an den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der jeweiligen Kinder orientiert sein., was Konsequenzen für die Organisation von Lernprozessen hat:

Die Lebenssituationen von Kindern sind vielschichtig und werden von verschiedenen und unterschiedlichen Menschen mitbestimmt, was es notwendig macht, diese anderen Menschen als »gleichwertige Sachverständige« - wo immer möglich - in die elementarpädagogische Arbeit miteinzubeziehen.

Der Kindergarten alleine kann deshalb nicht der einzige Ort für die Lernerfahrungen der Kinder sein. Er muß sich vernetzen und mit anderen Einrichtungen wie z.B: der Schule, Vereinen oder der Nachbarschaft eng zusammenarbeiten. Die Lernerfahrungen müssen vermehrt dorthin verlegt werden, wo sie stattfinden; wo gelebt, gehandelt und gearbeitet wird. Andererseits sollen ebenso die außerhalb der Institution stattfindende Lebenswelt in den Elementarbereich Einzug halten: es muss zu einem selbstverständlichen Austausch kommen. Bei allen Lernerfahrungen, die die Kinder machen, ist zudem immer der Bezug im Hinblick auf die soziale Einbindung zu berücksichtigen.

„Eine für alle Kinder gültige Festschreibung von Lernzielen ist durch eine auf Lebenssituationen bezogene Bestimmung von Qualifikationen zu ersetzen. Diese können erst auf der Grundlage einer Analyse der je spezifischen Situation einzelner Kinder und der Kindergruppe konkreter gefaßt werden.“

(GERSTACKER, ZIMMER, 190)

Die gesamte pädagogische Zielsetzung, sowie die Durchführung sollte nicht alleine durch einen pädagogischen Experten bestimmt werden, sondern vielmehr sind alle in

der jeweiligen Situation, der am Erziehungsprozess beteiligte Personen miteinzubeziehen.

Nachfolgend werden einige Grundannahmen und Kennzeichen des situationsorientierten Ansatzes näher beleuchtet:

Autonomie und Kompetenz – die Verbindung von sozialem und instrumentellem Lernen, er verlangt den Anspruch auf Selbstbestimmung. Aus diesem Grunde ist es notwendig, soziales und instrumentelles Lernen aufeinander zu beziehen und zu verknüpfen, um so das Individuum zur Autonomie zu befähigen.

Ziel ist, zur Emanzipation von Fremdbestimmung zu verhelfen und die Solidarität der an der Entfaltung ihrer Person Gehinderten zu stärken, indem die Vermittlung von Kompetenz als Vermittlung eines Instrumentariums zur Aufklärung fremdbestimmter Situationen und zur Realisierung entsprechender Situationsbeeinflussung aufgefaßt wird. Kompetenz wird als ein der Autonomie untergeordneter Begriff versanden: Ein auf Autonomie gerichtetes Handeln bedient sich der Kompetenz in instrumenteller Weise und wird so zu sozialverantwortlichem, politischem Handeln. (a.a.O. 195).

Dieses hier implizierte Menschenbild steht in deutlichem Gegensatz zu den in *Kapitel IV.1* aufgezeigten Traditionen des Gehorsams und der Unterordnung. Der situationsorientierte Ansatz stellt sich damit als ein für eine demokratische Gesellschaft sehr zuträglicher, und umfassender Erziehungs- und Bildungsansatz des den Elementarbereiches dar¹²

Diese Ansätze - und unter ihnen insbesondere der situationsorientierte Ansatz - forderten zum ersten Mal einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag in Form eines umfassenden Curriculum für den Elementarbereich.

Leider fand der situationsorientierte Ansatz in nachfolgender Zeit anscheinend kaum Gehör und Gebrauch. Im Buch „Lebensraum Kindergarten“, das 1981 zum ersten Mal vom Ministerium für Kultus und Sport in Baden-Württemberg herausgegeben wurde und als Standardwerk für die Ausbildung von ErzieherInnen galt und heute immer noch weit verbreitet ist, ist vom situationsorientierten Ansatz nicht die Rede. Die Aufteilung des Buches in bestimmte Lernbereiche läßt vielmehr auf eine starke Orientierung am wissenschaftstheoretischen Ansatz schließen und auch der funktionsorientierte Ansatz, der bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren

¹². Seine Schwierigkeiten könnten jedoch in einer noch unausgereiften methodischen Vorgehensweise im Hinblick auf seine Erziehungs- und Bildungsziele liegen, was der konkreten Umsetzung in der Praxis große Probleme bereitete.

will, findet sich in Ansätzen in den Begründungen von verschiedenen Lerneinheiten wieder.

Neben den oben aufgezeigten Ansätzen, gibt es eine weitere »Traditionslinie«: so veröffentlichten SCHMAUS/SCHÖRL im Jahre 1964 das Buch „Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten“; dieses Werk wurde bis 1978 fünf Mal in insgesamt 32000 Exemplaren aufgelegt, was ein Indiz für seine Verbreitung und faktische »Wirksamkeit« sein mag. Verstärkt wurde dies noch dadurch, dass z.B. die Firma WEHRFRITZ, als einer der großen Spielgeräte- und Möbelausstatter für den Elementarbereich, das sog. »Schmaus-Schörlsche-Raumteilverfahren« bei seinen Möbervorschlägen berücksichtigt bzw. seine Planungen danach ausgerichtet hat. (vgl. *Kapitel VI.5.*) Neben der Strukturierung der Räume gehen die Autorinnen auf den Erziehungsstil der „nachgehenden Führung“ ein; sie verstehen darunter eine sozialpädagogische Arbeitsweise, bei der die Kinder indirekt und individuell zu führen sind. Es wird das Verhältnis von Führung und Freiheit erörtert, wobei die Polarität als eine Freiheit im von der Erzieherin vorbereiteten Rahmen aufgelöst wird. Betont wird die starke Vorbildfunktion der Erzieherin.

(SCHMAUS/SCHÖRL 25)

Bei sicherlich bedenkenswerten Elementen im Umgang mit den Kindern, die den Wert von verlässlichen Bindungen akzentuiert, muss aber auch kritisch angemerkt werden, dass der Bildungsbegriff als ein gegenüber sozialpädagogischen Aspekten nachgeordneter erscheint. (a.a.O. 21). Im Vergleich z.B. zum situationsorientierten Ansatz haben autonome und kritische Anteile ein geringeres Gewicht, die Rollenverteilung ist weniger das gemeinsame Generieren von Themen für die (zukünftige) Lebenswelt der Kinder als die Rollenzuweisung des »Vormachens« und »Nachahmens«.

In den mittleren 1980iger und beginnenden 1990iger Jahren ging es weniger um die Entwicklung grundlegend neuer Ansätze - zumal der Anspruch des Situationsansatzes in weiten Teilen noch nicht eingelöst war.

Neben einer inhaltlich orientierten Diskussion rückten nun auch mehr strukturelle Fragestellungen in den Vordergrund: die erweiterte Altersmischung, d.h. die Öffnung der Institutionen für Kinder unter 3 bzw. über 6 Jahren (vgl. SCHÄFER 10f; Verband Kath. Tageseinrichtungen) ebenso fand eine Ausweitung und

Flexibilisierung der Öffnungszeiten statt. Nicht mehr die Institution „Kindergarten“ sondern die Formen der Kindertagesstätte, „Häuser für Kinder“ schienen den neuen Erfordernissen angemessen.

Eine Konzeption, die seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist der sog. „Offene Kindergarten“. Die offene Kindergartenbewegung spricht – das zugrundeliegende Menschenbild betreffend - von einem Paradigmenwechsel: die gültigen Annahmen sollen sich nicht weiter am Behaviorismus, der den Menschen als Produkt seiner Enkulturation, Sozialisation und Erziehung sieht, orientieren: das Individuum könne sich nach behavioristischer Sicht in einer Umwelt, die als objektiv erkennbar beschrieben wird, lediglich zu bestimmten Dingen und Vorgängen verhalten.. Demnach sei das menschliche Leben bestimmt von den Erbanlagen, aus denen die Biographie in Abhängigkeit von den vorzufindenden gesellschaftlichen Bedingungen hervorgehe.

Bei der offenen Kindergartenbewegung hingegen geht es darum, die Menschen (sc. Kinder, Erwachsene, Behinderte, Kranke und Alte) als handelnde Subjekte zu begreifen, die in einer weitgehend selbst konstruierten Welt leben.

Der Begriff des »Konstruktivismus« wird hier in der Weise verstanden, dass mit »Wahrnehmung« nicht nur das ledigliche Reagieren auf Außenreize gemeint sein kann, sondern »wahrnehmen« bedeutet vielmehr »für-wahr nehmen«. Das heißt, dass es in diesem Prozeß maßgeblich darauf ankommt, welche Bedeutung oder welcher Wert dem Wahrgenommen zugeschrieben wird³.

Es wird weiter von der Annahme ausgegangen, dass die individuellen Konstruktionen eines Menschen sein Leben bestimmen und zwar größtenteils unabhängig von den oben beschriebenen Komponenten.

Eine weitere Grundannahme besteht darin, dass das Handeln des jeweiligen Menschen in der Theoriebildung im Vordergrund stehen muss: Die sog »offene Kindergartenbewegung« nennt diese Theorie „Reflektives Subjektmodell“ (REGEL, WIELAND 18). In dem der Mensch als potentiell autonomes, aktiv planendes, rational handelndes (aus der Innensicht des Subjektes begriffen), sich seiner selbst bewußtes und kommunikatives Wesen gesehen wird.

¹³ Doch auch dies ist m.E. gesellschaftlich bedingt und deshalb ist auch hier die Determinierung des Menschen letztlich nicht auszuschließen.

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass der Mensch diese Fähigkeiten nicht erst erwerben muss, sondern diese schon mit auf die Welt bringt und sie lediglich vervollkommen oder weiterentwickelt werden können. (vgl. a.a.O. 16ff.)

Um die Theorie zu untermauern, werden unterschiedlichste pädagogische Gewährsmänner und –frauen angeführt:

In Bezug auf PIAGET wird der Mensch als Forscher bezeichnet, der im Prozess der Assimilation und Akkomodation die Welt immer wieder neu und anders entdeckt und sich so die jeweiligen Erkenntnisse verarbeitet: Der Mensch als Akteur in seiner Umwelt. In Anlehnung an KELLY wird nochmals das Bild des Menschen als Forscher, welcher Hypothesen aufstellt, diese auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft und seinen Vorannahmen entsprechend handelt, herangezogen. Mit diesem wird sogleich eine Verbindung zu den Methoden der Arbeit im Elementarbereich des italienischen Reggio Emilia geknüpft: im Verlauf eines Projektes werden dort Hypothesen gebildet, diese danach theoretisch überprüft und nach der praktischen Realisierung schließlich reflektiert. Auch auf MONTESSORI, die das Kind als Baumeister seiner selbst sieht und der Erziehung lediglich unterstützende und fördernde Funktion zuweist, wird recurriert.

Aus diesen (eklektischen) Grundannahmen ergeben sich für die »offene Kindergartenbewegung« folgende Erziehungskonsequenzen:

Zuerst müssen die Hierarchien zwischen z.B. Erwachsenen und Kindern, Lehrern Schülern, Kranken und Gesunden aufgegeben werden. Erzieher können dem Kind nichts beibringen, sie können es lediglich dabei unterstützen, es selbst zu werden, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden. (vgl. a.a.O. 16ff.) Deutlich sind hier auch Parallelen zum von HABERMAS geforderten »herrschaftsfreien Diskurs«; oder Forderungen des Symbolisch- Interaktionistischen Ansatzes zu erkennen. (vgl. BRUMLIK)

Eine Vorgehensweise in dieser Pädagogik wird die „Ethik des Verstehens“ (a.a.O. 39) genannt. Damit ist gemeint, dass die Erziehungsperson das Kind in seinen Lebensbezügen sieht und sein Verhalten oder seine Lebensäußerungen als Reaktion auf die Umstände anerkennt, in welchen es sich gerade befindet. Dies verhindere Stigmatisierung und das Zuschreiben von sogenannten Verhaltensauffälligkeiten. Die Autoren führen dies am Beispiel von „Scheidungskindern“ aus: Erziehung muss auf diese Lebensäußerungen in jedem Fall

reagieren und dem Kind das geben, was es gerade braucht, d.h. sich an seinen Bedürfnissen orientieren. (REGEL, WIELAND 40)

Hier sind zwei Punkte zu kritisieren: es erscheint als Widerspruch, dass ein Kind, das von der Scheidung seiner Eltern betroffen ist, in dieser Situation frei entscheiden kann. Es muss sich vielmehr zu dieser gegebenen Situation verhalten. Der andere Kritikpunkt zielt auf die realen Verhältnisse in den Institutionen: so ist es fraglich, ob, wie die Autoren behaupten, ein emotional vernachlässigtes Kind, das Liebe sucht, in einer Einrichtung, in der die Bezugsperson für 25 Kinder zuständig sein muss, diese Zuwendung bekommen kann. (vgl. a.a.O. 52) Das Auflösen der Gruppen alleine schafft noch lange keine bessere Personalsituation

Weiter soll diese Öffnung den polaren Bedürfnissen der Menschen nach Nähe und Distanz, nach Grenzsetzung und Orientierung, nach Zugehörigkeit und Unabhängigkeit sowie nach Bewegung und Ruhe Rechnung tragen.

Mit Bezugnahme auf das von einem Fachausschuß einer EG-Kommission erstellte Papier, bei dem es um Fragen qualitativer Forderungen für Kindertageseinrichtungen geht, soll auch eine offene Einrichtung folgendes sicherstellen:

- Ein gesundes Leben
- Spontane Meinungsäußerung
- Respektierung der eigenen Persönlichkeit
- Würde und Selbständigkeit
- Selbstvertrauen und Begeisterung beim Lernen
- ein angemessenes Lern- und Betreuungsfeld
- Geselligkeit, Freundschaft und Zusammenarbeit mit anderen
- kulturelle Diversität und Vielfalt,
- Zugehörigkeit zu einer Familie und Gemeinschaft,
- Glück (a.a.O. 54; vgl. auch COLBERG-SCHRADER, KRUG, 100)

Obwohl dieser Ansatz Schwächen in der theoretischen Schlüssigkeit – wie das Bsp. der Scheidungskinder zeigt – wie auch in der realen praktischen Umsetzung hat, sind die Ziele, die sich der »Offene Kindergarten« setzt, doch grundsätzlich begrüßenswert. Er steht in der traditionellen Linie mit den Forderungen und Überlegungen der sog. „Antipädagogik“ (vgl. SCHOENEBECK 13ff.), bei welcher dem Kind eine bis dahin nie zu Teil gewordene Freiheit übertragen und zugetraut wird

Andere divergierende Tendenzen des Verständnisses vom Kind bzw. von Kindheit der 1990iger Jahre lassen sich jedoch aus dem 1994 veröffentlichten Bericht der

Enquete-Kommission „Kinder in Baden Württemberg“ ablesen.

Für die Altersgruppe der 0-3jährigen werden als Sachverständige, FTHENAKIS, LEMPP und PECHSTEIN gehört.

Während es für FTHENAKIS mit Verweis auf die europäische Praxis lediglich um die Frage der Qualität von Erziehung, Bildung und Betreuung in außerfamiliären Institutionen geht (Enquete 71), ist für PECHSTEIN die Anwesenheit eines Elternteils in den ersten drei Lebensjahren unabdingbar (a.a.O. 73)

LEMPP orientiert sich an dem (idealisierten?) Familienmodell, nachdem eine Häufung von Kindern einer Altersgruppe biologisch so gut wie nicht vorkomme, da es in der Geschwisterkonstellation kaum „Zehnlinge, Fünfzehnlinge usw.“

(a.a.O. 76) gebe und deshalb diese Betreuungsform abzulehnen sei. Dem widersprechen allerdings die Erfahrungen, die in den Kindertagesstätten des italienischen Reggio Emilia mit altershomogenen Gruppen gemacht werden. (vgl. KRIEG, oder auch NEUSCHWANDER, WICK, 35f)

Die Zeit der Bundesrepublik ist in ihrem Verständnis von Kindern und Kindheit durch gegensätzliche Aspekte gekennzeichnet: zum Einen ist eine Tendenz zu mehr Freiheit und Eigenverantwortung (worunter ich auch den Bildungsgedanken rechne) für das Kind zu verzeichnen; zum Anderen ist aber auch zu sehen, dass bis in die jüngste Zeit die romantische Vorstellung einer heilen (Groß-) Familie als Argumentationsgrundlage dient.

VI. 2. Der Bau von Institutionen des Elementarbereiches

In diesem Abschnitt geht es darum, die Bautätigkeit in der untersuchten Region in einen quantitativen Bezug zu anderen Größen wie z.B. der Versorgungsquote oder den bundesrepublikanischen Verhältnissen darzustellen; Daten aus der Deutschen Demokratischen Republik bleiben dabei aufgrund der mir vorliegenden Quellen unberücksichtigt.

Die im *Kapitel IV.2* angeführten Einschränkungen, wie z.B. die Variable der Gruppengröße gelten auch hier wie sich aus der von Ministerialrat ENGEL (sc. von „offizieller“ Seite) verfassten Einführung zum baden-württembergischen Kindergartengesetz von 1972 entnehmen läßt:

Für Baden-Württemberg hat eine Erhebung des Innenministeriums ergeben, daß in diesem Land mit dem unter allen Bundesländern relativ größten Platzangebot in Kindergärten am Erhebungstichtag (15. November 1969) zwar Plätze für über 60 % der drei-, vier- und fünfjährigen Kinder vorhanden waren. Die Gruppen waren aber durchschnittlich mit 35 Kindern belegt,[...](ENGEL 11)

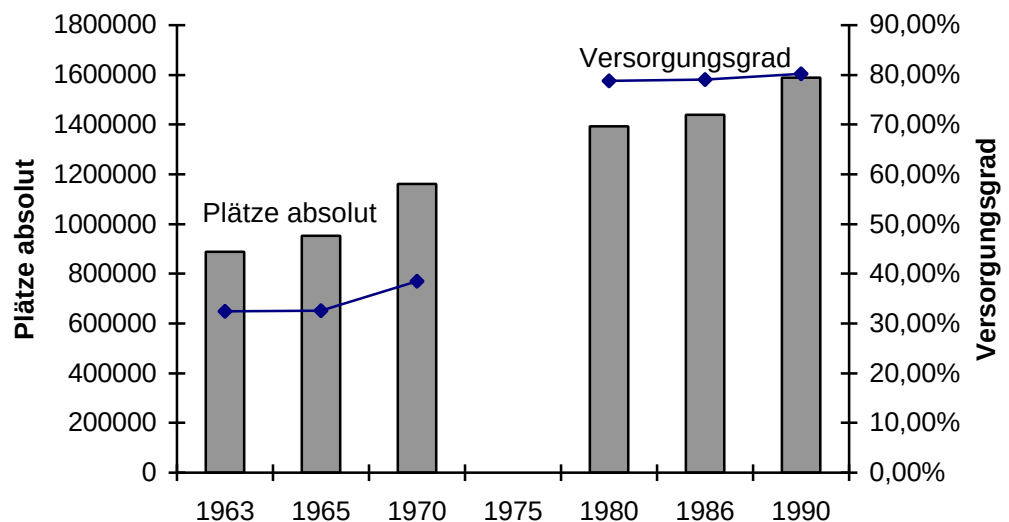
Die relativ hohe Versorgung ist also durch eine überdurchschnittlich starke Belegung der Gruppen erreicht worden!

Neben diesem bringt das Datenmaterial auch interne Unstimmigkeiten mit sich: So kann von Zuverlässigkeit und Schlüssigkeit selbst neuerer Daten nur mit gewissen Vorbehalten ausgegangen werden: BEHER und SCHILLING weisen im KOM^{dat} Jugendhilfe vom Dezember 1998 am Beispiel der Kindergartenplatzbelegung darauf hin, dass es zwischen der KJHG–Statistik und den Daten, die auf der Basis des Mikrozensus errechnet wurden, Differenzen bis zu 29% gibt. (BEHER/ SCHILLING 3) Unter Berücksichtigung dieser Vorbehalte kann für den Untersuchungsbereich des Stadt- und Landkreises Heilbronn von weitgehend gesichertem Datenmaterial, bei dem auch die Variablen »Gruppengröße« und »Personal« erfassbar sind, ab Mitte der 1970iger Jahre, nach dem Inkrafttreten des Kindergartengesetzes für Baden-Württemberg (1972), ausgegangen werden.

Um hier einen Vergleich zu schaffen, sollen die Daten der absoluten Kindergartenplätze und des daraus errechneten Versorgungsgrades für die einzelnen (westlichen) Bundesländer und das (westliche) Bundesgebiet herangezogen werden

In der Studie „Die Erzieherin“ von RAUSCHENBACH, BEHER und KNAUER werden diese für die Jahre 1963, 1970, 1980 und 1986 zusammen gestellt: Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass neben den oben in *Kapitel IV. 2* schon ausgeführten Unschärfen, hier von Kindern der Altersstufe von 3 bis unter 6 Jahren ausgegangen wird; d.h. ein halber Jahrgang fehlt. (RAUSCHENBACH, BEHER und KNAUER 119f)

Die folgende Graphik zeigt den Bundesdurchschnitt von 1963 bis 1990 (nach a.a.O.) Für die Jahre zwischen 1970 und 1980 liegen keine gesicherten Werte vor.



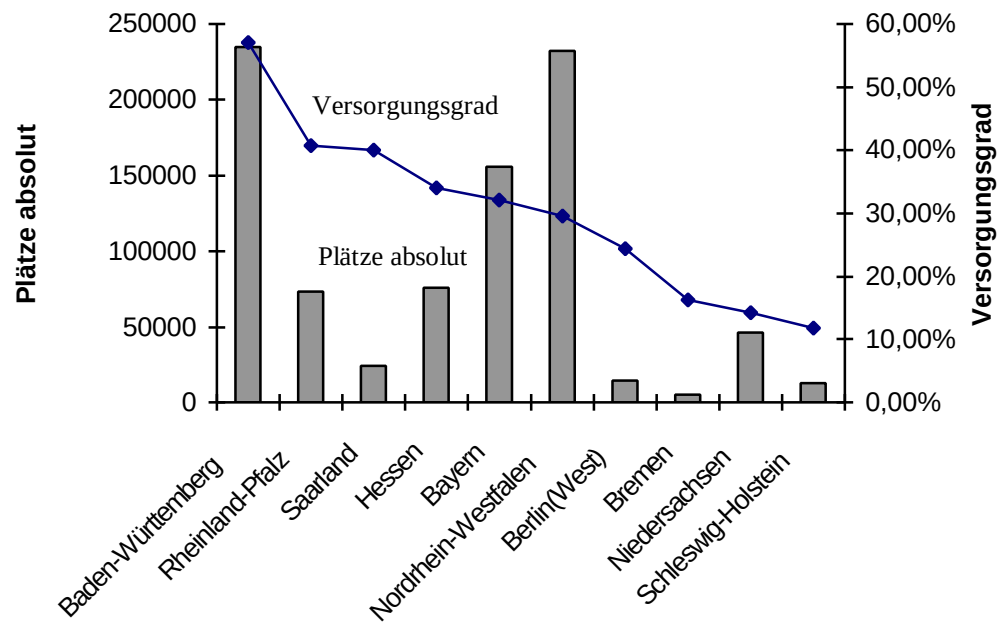
Das Schaubild macht den Ausbau in den 1970iger Jahren deutlich⁴

Die drei folgenden Graphiken zeigen allerdings die erheblichen Differenzen,

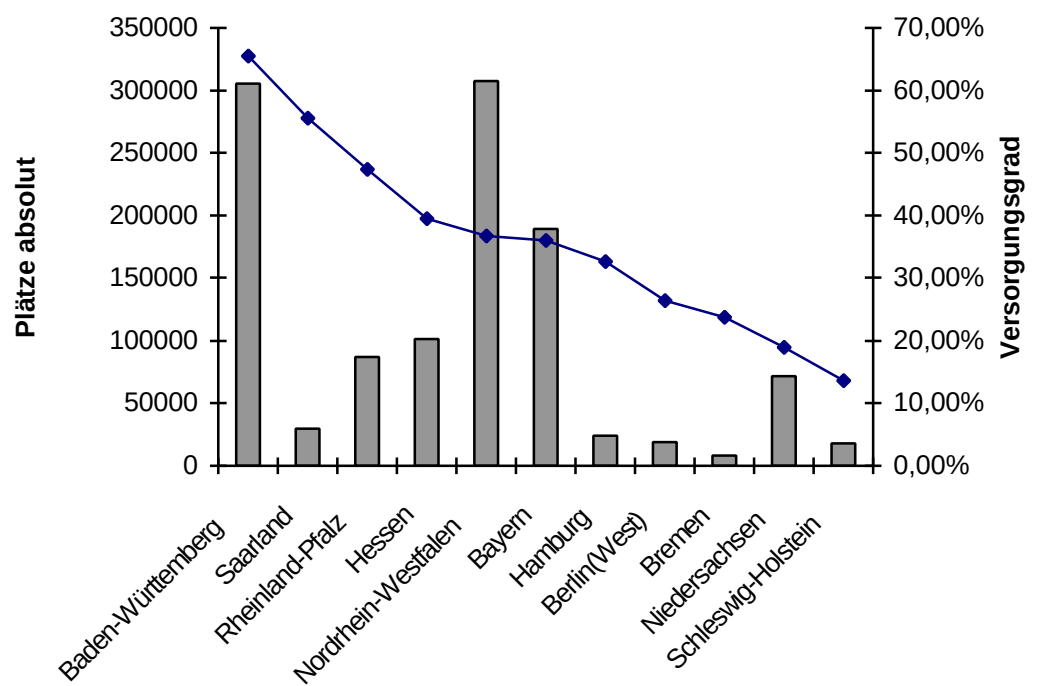
⁴ Für die Jahre 1975, 1979 und 1982 gibt GROSSMANN ebenfalls Zahlen an, die aber mit denen von RAUSCHENBACH, BEHER und KNAUER nicht übereinstimmen: so weist sie z.B. für 1975 in Kindergärten 1478856 Plätze aus, für 1979 1390723 Plätze, das bedeutete eine reale Abnahme von Plätzen, die evtl. durch eine Verkleinerung der Gruppenfrequenzen zu erklären wäre. (vgl. GROSSMANN, Kindergarten 166ff)

die es bei der Versorgung mit i.d.R. Kindergartenplätzen in den einzelnen (alten) Bundesländern gab.

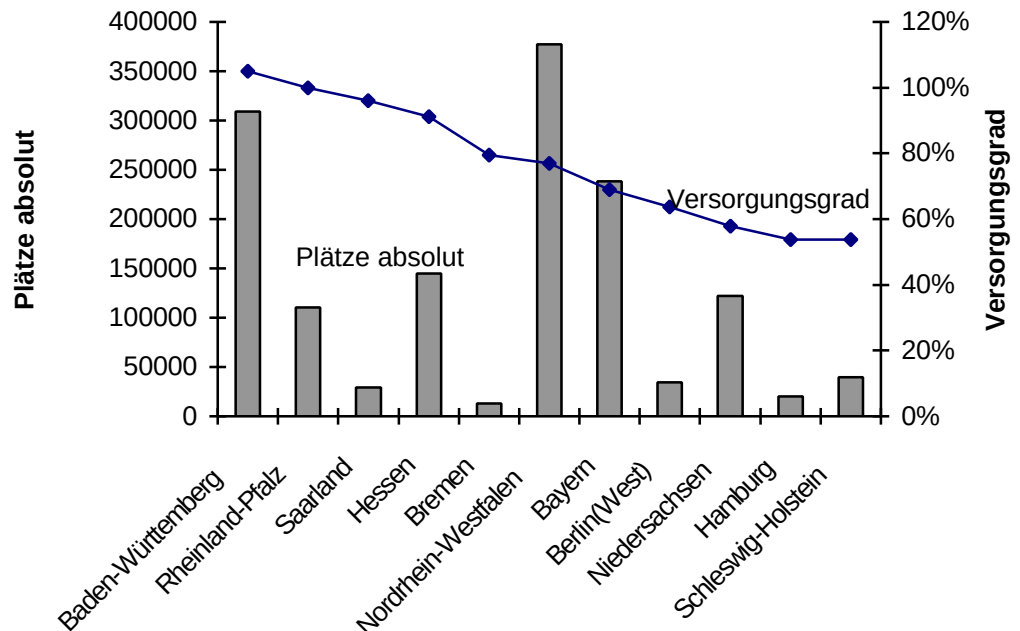
Für das Jahr 1963:



Für das Jahr 1970:



Für das Jahr 1986:



1963 werden Versorgungswerte von 11,9 % in Schleswig Holstein bis zu 57,1% für Baden-Württemberg angegeben. Für 1970 werden 13,6 % für Schleswig-Holstein und 65,5% für Baden-Württemberg genannt, für 1986 belaufen sich die Werte von einer 53,8%igen Deckung in Schleswig Holstein bis zur über 100%igen (*freilich nur rechnerischen*) Deckung in Baden-Württemberg. (vgl. RAUSCHENBACH, BEHER und KNAUER 119f)

Aus einem Gutachten vom Oktober 1994 des Landesrechnungshofes Baden-Württemberg wird für das Kindergartenjahr 1990/91 auf der Grundlage der belegten Plätze ein Versorgungsgrad von nur 79,38% angegeben (Rechnungshof Baden-Württemberg 13) Trotz dieser unterschiedlichen Zahlenwerte bleibt als Grundtendenz jedoch die starke Ausbauphase nach 1970 zu erkennen.

Für die untersuchte Region wird die Geburtenentwicklung in Bezug zum Bau von Einrichtungen dargestellt, Wanderungsgewinne –verluste durch Zu- und Wegzüge bleiben damit unberücksichtigt⁵.

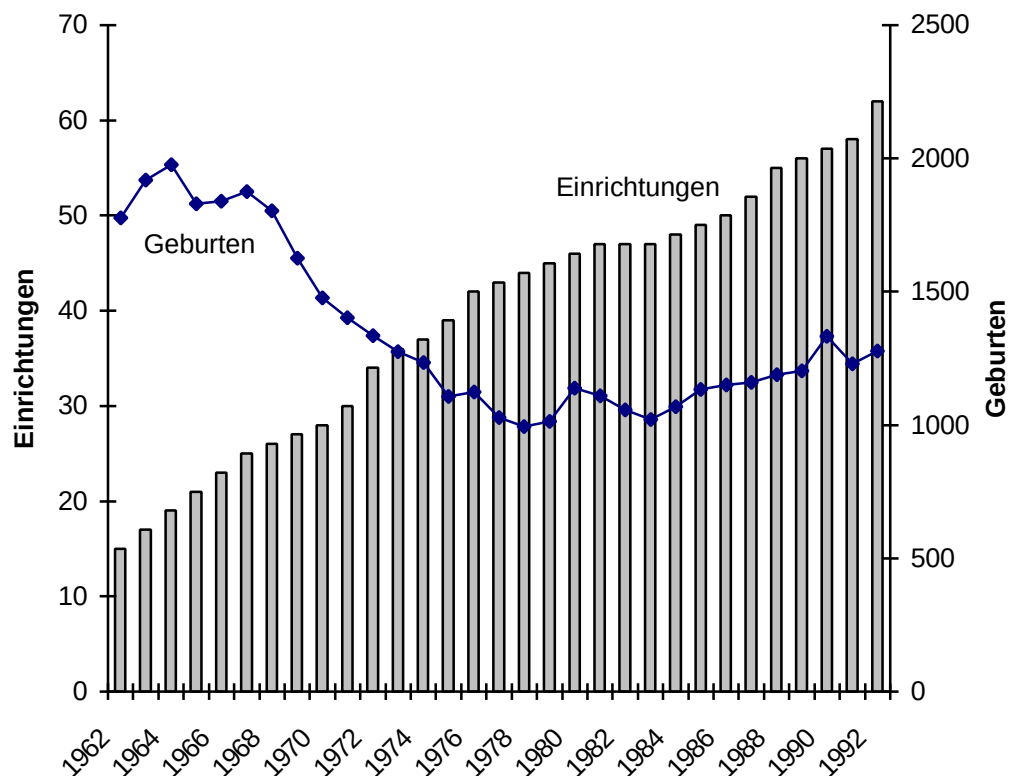
⁵Die Differenz zwischen den aus den Geburten errechneten Werten und der aufgrund den Werten, die für 1990 aus der amtlichen Statistik vorliegen, beträgt im Stadtgebiet +2%. (Statistisches Landesamt 11/1992)

Zudem muss einschränkend mitbedacht werden, dass nur der Bau von Institutionen, ohne das weitere Spezifika der Größe der Einrichtungen als Datenbasis dienen.

Weiter kommt für die Zeit vor der gesetzlichen Regelung im Jahre 1972 das eingangs angesprochene Problem des Versorgungsgrades in Bezug zur Gruppenfrequentierung zum Tragen: In einem Artikel der Heilbronner Stimme von 1968 wird von einer Gruppenstärke von 35 Kindern ausgegangen und darauf hingewiesen, dass für nahezu 1200 Kinder, deren Eltern den Wunsch nach einem Kindergartenplatz äußerten, keine Plätze zur Verfügung stehen.

Es wird sogar eine Gruppenstärke von 40 Kindern erwogen, um den Bedarf an Plätzen schneller decken zu können (HSt, 23.1.1968, 9)

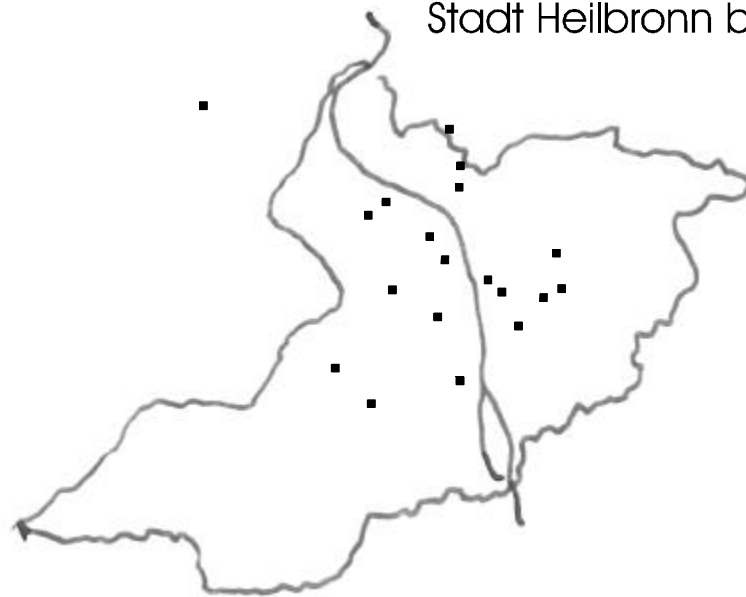
Eingedenk der genannten Prämissen läßt sich dennoch – im Sinne eines Trends – die verstärkte Bautätigkeit nach 1970, die aber die starken Geburtenjahrgänge seit 1962 nur zum Teil auffangen kann, konstatieren.



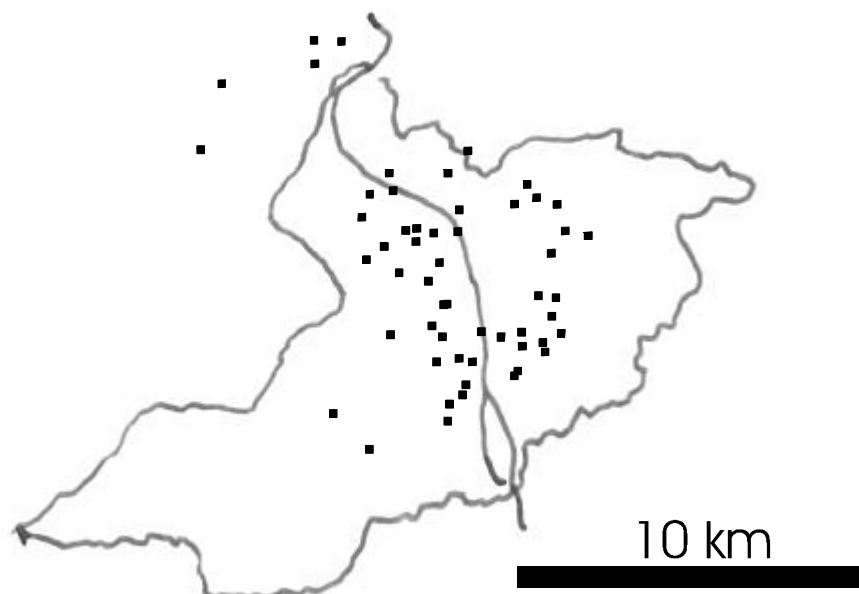
Für 1990 wird für Heilbronn ein Versorgungsgrad von ca. 75%, also geringfügig unter dem Landesdurchschnitt von knapp 80%, angegeben (Statistisches Landesamt 11/1992)

Eine andere Möglichkeit der Visualisierung ist das Aufzeigen der geographischen Dichte der Einrichtungen; die oben aufgezeigten Phasen verstärkter Bautätigkeit lassen sich hier ebenfalls erkennen:

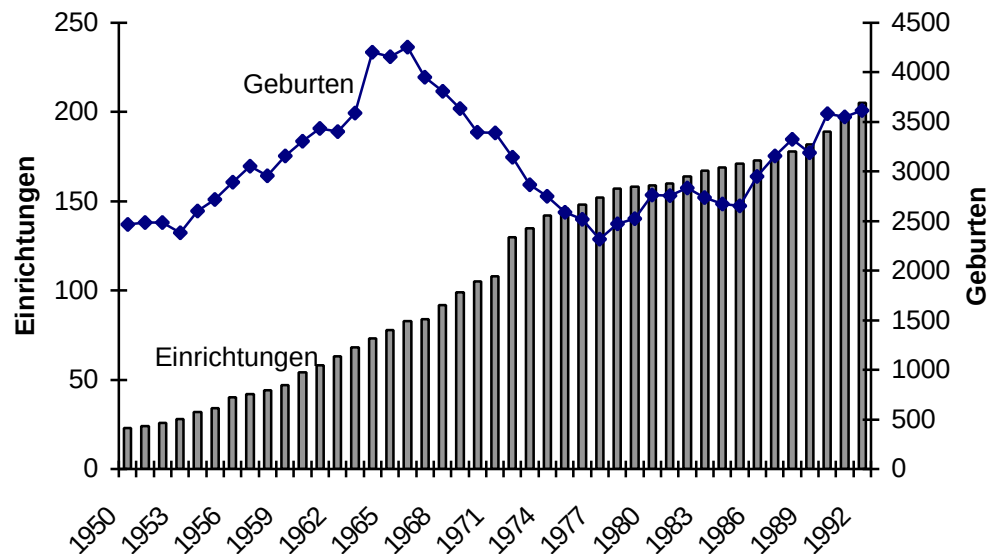
Einrichtungen der
Stadt Heilbronn bis 1970



Einrichtungen der
Stadt Heilbronn bis 1993



Für den Landkreis Heilbronn liegen zusätzlich Angaben über die Gruppen vor, so dass sich die Quellenlage – zumindest in diesem Punkt – besser darstellt. So kann die zuerst abgebildete Graphik, welche wiederum die Geburten⁶ in Relation zur Bautätigkeit aufzeigt, an einigen Stellen durch weitere Daten ergänzt bzw. korrigiert werden.

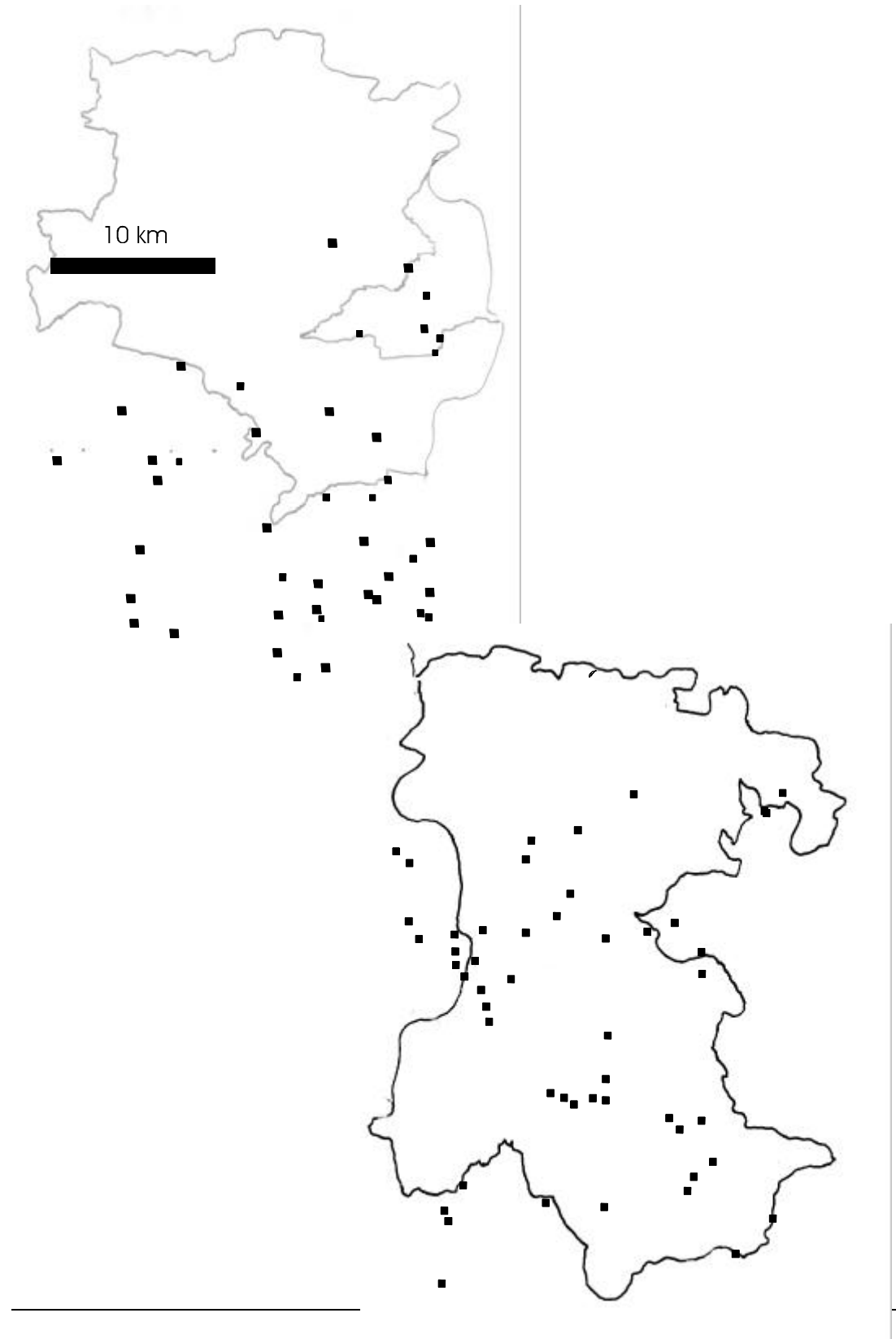


Für das Jahr 1963 wird im Landkreis der Anteil der Personen unter 6 Jahren mit 18054 angegeben, bei gleichmäßiger Verteilung wären davon $3\frac{1}{2}$ Jahrgänge 10532 Kinder, Demgegenüber stehen 68 Kindergärten (aus den Bauanträgen erschlossen) mit insgesamt 72 Gruppen . So ergibt sich auf der Basis einer Gruppenstärke von 35 Kindern, ein rechnerischer Versorgungsgrad von in etwa 24 %, bei einer Gruppenstärke von 25 Kindern, von in etwa 17%.

Die nachstehende Skizze zeigt die Versorgung des Landkreises mit Einrichtungen bis ins Jahr 1970

⁶ Als weiteren Anhaltspunkt dafür, dass die tatsächliche Altersgruppe über den Geburten liegt, also auch die Zu- und Abwanderungsbewegungen berücksichtigt sind, kann der Anteil der Kinder an der Gesamtbevölkerung für 1990, auf Grundlage der Daten des Landesamtes für Statistik, herangezogen werden. Dieser liegt bei 11574 Kindern für diese Altersgruppe, was einem Anteil von 4,2% entspricht; werden hier wieder die geborenen Kinder gezählt, so ergibt sich ein Wert von 9747 Kindern, was einem Anteil von nur 3,5 % entspräche.

Landkreis Heilbronn bis 1970:



Deutlich ist die relativ große Streuung bei geringer Dichte zu erkennen.

Für das Schuljahr 1982/1983 ergibt sich als Summe der Geburten der zu dieser Zeit zwischen 3 und 6 ½ Jahre alten Kinder der Wert 8568 Kinder.

Für den Landkreis werden für den 31.12. 1982 8097 Plätze angegeben (das entspräche bei einer Regelbelegung von 25 Kindern/Gruppe in etwa 323 Gruppen) (Statistisches Landesamt, Jugendhilfe 1982, 6)

Für Ende 1985 betrug die Zahl der Gruppen laut Auskunft des Kreisjugendamtes 330 Gruppen, aufgrund der Bauanfragen ergibt sich ein Wert von 339 Gruppen; d.h. eine Differenz von unter 3 %.⁷

Für 1990 wird festgestellt, dass im Landkreis 199 Einrichtungen mit 10603 Plätzen und einer Versorgungsquote von ca. 92% zu verzeichnen sind und nahezu alle Gemeinden über mindestens eine Einrichtung verfügen; also jetzt auch die Erreichbarkeit der Einrichtung von der Wohnung des Kindes aus gewährleistet scheint. (Statistisches Landesamt, Heft 11/92)
(vgl. dazu die Graphik auf der Folgeseite)

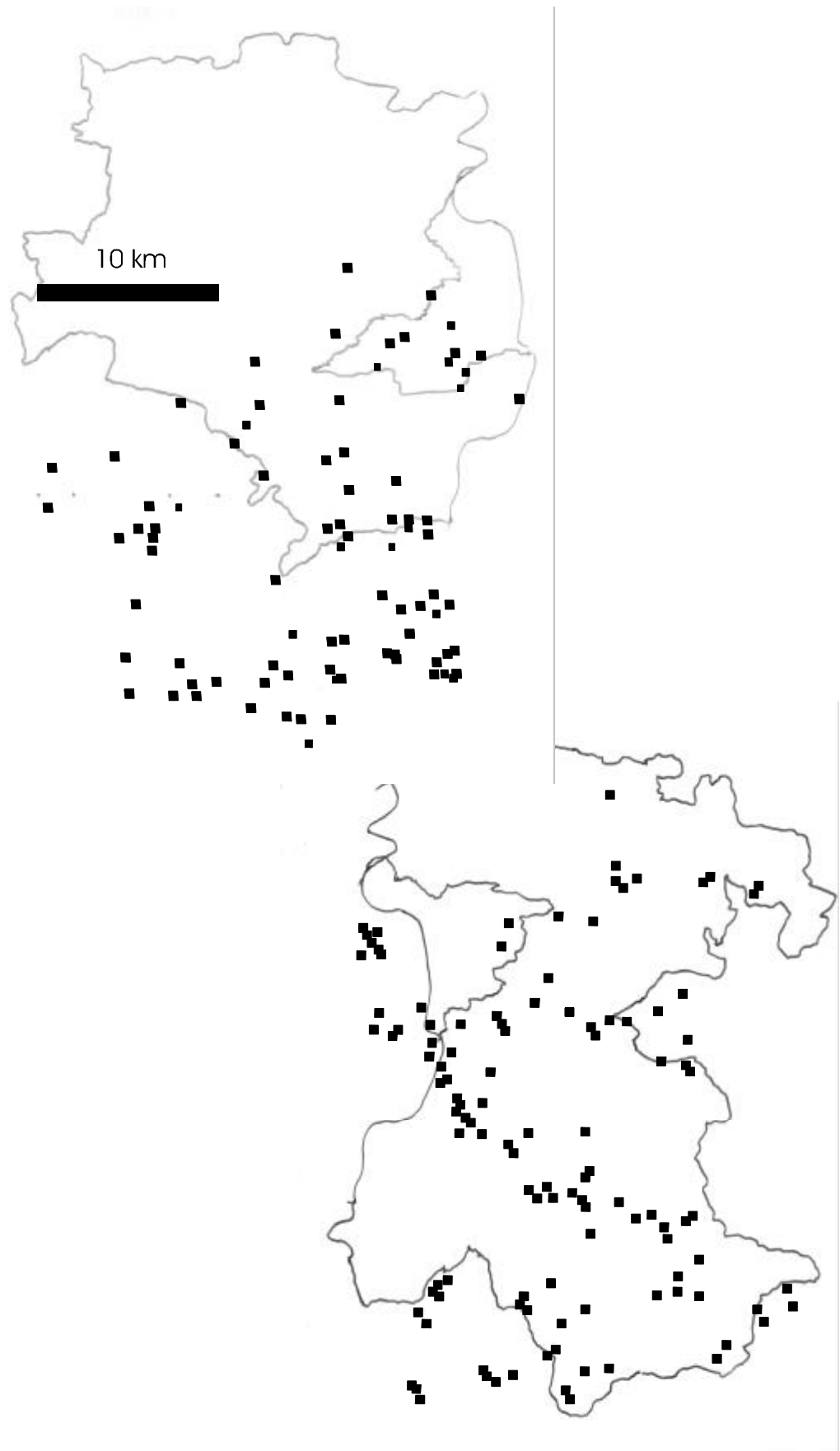
Da die statistischen Werte sich auf den gesamten Landkreis beziehen und somit nur eine bedingte Aussagekraft erreichen können, werden die Verhältnisse von drei ausgewählten Gemeinden dargestellt und so auch Differenzen innerhalb des untersuchten Raumes berücksichtigt:

Für die Gemeinde Cleebornn ergeben sich für die Zeit von September 1970 bis August 1971 aus den Geburtenstatistiken 125 Kinder im Alter zwischen 3 und 6 ½ Jahren, demgegenüber stehen im 1959 erbauten zweigruppigen Kindergarten, der die Kleinkinderschule im 1916 erbauten Gemeindesaal ablöste, zwischen 50 (25iger Gruppe) und 70 Plätzen (35 Gruppe) gegenüber, was einer Versorgungsquote von 41% bzw. 56% entspricht.

⁷ Auch hier kommt es zu Unschärfen: Das Statistische Landesamt geht aber zum 31. 12. 1986 von einer Gesamtzahl der Plätze von 9902 aus, was einer Gruppenzahl von ca. 296 Gruppen entspräche. Die Differenz von 50 – 59 Gruppen lässt sich durch Bautätigkeit in diesem Jahr nicht erklären (selbst wenn von einer Verwirklichung der Bauvorhaben innerhalb von 4 Jahren seit Genehmigung ausgegangen wird, läge dies im Bereich 9 – 12 Gruppen).

Für den September 1980 bis August 1981 sind es 85 Kinder, die bei 50 Plätzen zu 59% versorgt wären und im Jahr 1986 sind es nur noch 80 Kinder, was einer Versorgungsquote von 63% entspricht.

Und für die Zeit bis 1993:



Für die Stadt Lauffen am Neckar ergeben sich von September 1970 bis August 1971 aus den Geburtenstatistiken 624 Kinder im Alter zwischen 3 und 6 ½ Jahren, dem gegenüber stehen in den 1952 erbauten dreigruppigen und im 1956 erbauten eingruppigen Kindergarten zwischen 100 (25iger Gruppe) und 140 Plätzen (35iger Gruppe) gegenüber, was einer Versorgungsquote von 16% bzw. 22% entspricht. Für den gleichen Zeitraum 1980/1981 sind es 384 Kinder. Im Jahr 1972 wurde ein viergruppiger, im Jahr 1976 ein weiterer zweigruppiger Kindergarten erbaut. So wird bei insgesamt 250 Plätzen ein Versorgungsgrad von 65% erreicht.

In Offenau wurde 1966 ein dreigruppiger Kindergarten gebaut; für die Zeit vom September 1970 bis August 1971 ergeben die Geburtenstatistiken 138 Kinder im Alter von 3 – 6 ½ Jahren, woraus sich eine Versorgungsquote von 76% (bei 35iger Gruppen) bzw. 54% (bei 25iger Gruppen) ergibt. Für die entsprechende Zeit 1980/1981 beträgt die Versorgungsquote 69% und für die 1986/1987 76%.

Auch hier bestätigt sich die grundsätzlich nicht schlechtere Lage der Versorgung mit Plätzen in Einrichtungen des Elementarbereiches als im städtischen Raum; so ist für den Landkreis Heilbronn der starke Anstieg des Baus von Institutionen seit den 1970iger Jahren ebenfalls festzustellen.

Für die 1990iger kann von einer guten und gleichmäßigen Versorgung in der Region, d. h. auch für kleinere Gemeinden

VI. 3. Die rechtlichen Rahmenbedingungen

In der entstehenden Bundesrepublik wurde die Jugendhilfe in der Tradition des RJWG, welches 1945 in seiner Fassung von 1922 von den Siegermächten für gültig erklärt wurde, fortgesetzt.

So findet sich die schon 1929 von der Kirchengemeinde Cleeborn beantragte Befreiung von den §§ 20- 23 des RJWG`s aufgrund des § 29, welche die Aufsicht über die Kinder in Fremdunterbringung bzw. –versorgung regeln, auch in einem Antrag der Evang. Kleinkinderpflegen vom Mai 1954 wieder. Die Richtlinien wurden noch nicht einmal von der »fractura-Schrift« in eine »antiqua-Schrift« umgesetzt.

Aus juristischer Sicht bestand im sozialen Bereich zunächst Handlungsbedarf in der Regelung der Renten- und Krankenversicherung. Erst nachdem diese 1957 und in den folgenden Jahren weitestgehend abgeschlossen waren, wandte man sich der Jugendhilfe zu.(MÜNDER, Bd. 2 20).

Dies geschieht am 11. August 1961 der Novellierung: des RJWG zum JWG. Ein weiterer Schritt zur Regelung des Bereiches erfolgt 1967: der von einer unabhängigen Kommission zu erstellende Jugendbericht wird verankert.

Einen gewissen Einfluß auf die Diskussion hatte auch das 1953 eingerichtete „Bundesministerium für Familienfragen“, dessen Leitung bis 1962 der CDU-Politiker WUERMEILING innehatte. Seinen (katholischen) Vorstellungen zu Folge, sollte die Mehrkindfamilie mit der Mutter als Hausfrau wieder die bestimmende Form der Familie werden. Öffentliche Einrichtungen, die die Erziehung der Kinder übernahmen, widersprachen seiner Auffassung von der Erziehung in der Familie und wurden folglich nicht gefördert.(PEUKERT, MÜNCHMEIER, GREESE 41)

Mit anderen Worten: der Besuch des Kindergartens wird in Zusammenhang mit einer nichtfunktionierenden (Normal)familie gebracht und erhält somit zumindest indirekt eine gewisse Stigmatisierung!

Die „Richtlinien des Innenministeriums Baden-Württemberg für die Einrichtung und den Betrieb von Kindertagesstätten in der Fassung vom 22. Februar 1967 (GABI.S. 177)“ geben den landesrechtlichen Rahmen vor. Im Abschnitt über die Lage und den Bau der Einrichtungen finden sich Abgaben zur räumlichen Ausstattung. So sind z.B. Theaterbühnen, die durch die Mehrfachnutzung der Räume wie am Bsp. von Cleeborn gezeigt (vgl. *Kapitel IV.4*) aus Sicherheitsgründen zu vermeiden; für jedes Kind sollen in einem Kindergarten 1,5m² Bodenfläche und 4-6m³ Luftraum zur Verfügung stehen.

Die Gruppenstärke läßt sich aus dem Abschnitt über das Personal erschließen; daraus geht hervor, dass im Kindergarten für eine Gruppe von 25-30 Kindern „eine staatlich geprüfte Kindergärtnerin“ vorhanden sein muß. (vgl. ENGEL 75ff)

Die Notwendigkeit den Bereich des Kindergartens weiter gesetzlich zu regeln, wurde Mitte der 60iger Jahre virulent. Aus fachpolitischer Sicht geriet die Arbeit, die in den Kindergärten stattfand, zunehmend in die Kritik; die Methoden und Ziele schienen nicht mehr zeitgemäß.

Diese würden den großen Chancen, welche die frühe Kindheit böte, nicht gerecht, zudem sei bei den gängigen Gruppengrößen sowie der Relation der ausgebildeten Fachkräfte sinnvolle pädagogische Arbeit nicht zu leisten.

Mit Verweis auf die zeitgenössische Forschung aus den USA setzte der Psychologe LÜCKERT aus München 1966 mit einem Referat vor dem deutschen Nationalkomitee für Erziehung im frühen Kindesalter der O.M.E.P. wichtige Impulse für die damalige Kindergartenpädagogik. In der folgenden Zeit rückte der Gedanke, den Kindergarten auch als Bildungseinrichtung einzuordnen immer stärker in den Vordergrund. Die nun gesehenen Chancen der Bildung in den ersten Lebensjahren verschafften dem Kindergarten zuerst fachpolitisches, dann öffentliches Interesse. Aufgrund des vom Deutschen Bildungsrat verfaßten Strukturplanes für das Bildungswesen setzte sich auch die Regierung in ihrem Bericht zur Bildungspolitik vom 8. Juni 1970 (Bundratsdrucksache 364/70) für den quantitative und qualitative Veränderung der vorschulischen Erziehung ein: die Verbesserung der Elementarerziehung müsse eines der vorrangigsten Ziele der Schulreform sein. Der Kindergarten sollte also in das Bildungswesen eingegliedert werden und dementsprechend sollten analog zur Schule Bildungsziele benannt und deren Umsetzung curricular geplant werden.

Dies findet seinen Niederschlag in § 9, Abs. 2 des Baden-Württemberg-Kindergartengesetzes, ohne dass dies allerdings in der Praxis in größeren Dimensionen eine Entsprechung gefunden hätte. Es blieb bei modellhaft angelegten Versuchskindergärten.

Ein weitere, in diesem Zusammenhang gestellte Frage, war das Einschulungsalter bzw. die Zuordnung der Altersstufen zur Schule oder zum Kindergarten.

Damit verbunden ist freilich auch, welche »pädagogische« und bildungsrelevante Wertigkeit dem Kindergarten gegeben wird.

Einerseits hatten sich die einflußreichen politischen Parteien CDU, SPD und FDP für eine Einschulung mit fünf Jahren ausgesprochen⁸. Andererseits legte auch die Empfehlung des Bildungsrates mit seiner Elementarstufe für die drei- und vierjährigen Kinder und einer von der Schule getragenen Primarstufe mit den fünf- und sechsjährigen Kindern dies nahe; dennoch kam es nicht zu einer dahingehenden gesetzlichen Regelung.

Bis 1972 war der Bereich der Erziehung im Elementarbereich lediglich durch Jugendwohlfahrtsgesetz juristisch geregelt. In § 5 Abs. 1 Nr.3 werden die Jugendämter mit der Aufgabe betraut, die für die Erziehung der Kinder bis zum Eintritt in die Schule notwendigen Institutionen und Angebote in die fachliche Planung einzubringen, zu unterstützen oder – soweit andere Träger das nicht tun – auch selbst zu gründen hat.

In diesem Rahmen ist auch der Kindergarten in den Bereich der Jugendhilfe eingereiht. Allerdings steht es – gemäß dem förderativen Gedanken – den einzelnen Bundesländern zu, die Ausführungsbestimmungen über Zweck und Ziele, didaktische Inhalte und methodische Vorgehensweisen sowie das Niveau des professionell arbeitenden Personals festzulegen. Ebenso ist es Länderrecht, über die vorzuhaltenden Plätze sowie über die finanziellen Regelungen zu entscheiden.

Dies geschieht in Baden-Württemberg vor 1972 im Wesentlichen nach Zielsetzungen und Gutdünken der einzelnen Träger und wird bis auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes des Jahres 1967, indem explizit auf die Planungsaufgabe

⁸ CDU: Deidesheimer Leitsätze vom 1.3.1969, 2. Fassung des Berliner Programms vom 27.1. 1971; FDP/DVP: Offene Schulen für eine offene Gesellschaft, 1969; SPD: Modell für ein demokratisches Bildungswesen, Januar 1969, Entschließungen des Parteitags In Saarbrücken vom 14.5.1970, Die Zukunft gestalten. Aktion für Baden-Württemberg, Januar 1971. (ENGEL 16)

des Jugendamtes hingewiesen wird, lediglich durch die Aufsicht nach dem Gefährdungsprinzip bzw. durch die Vergabe von öffentliche Subventionen beeinflusst.

Im Bundesland Rheinland-Pfalz wurde 1970 ein Gesetz für diesen Bereich verabschiedet, gefolgt 1971 von Nordrhein-Westfalen und von Baden-Württemberg im Jahre 1972 .

In diesen Bundesländern war nun für die Kommunen eine verbindliche Grundlage für die Erziehung - i.d.R. der Institution Kindergarten – gegeben

Im Vorwort zum baden-württembergischen Kindergartengesetz (1972) wird als Zukunftsaufgabe angegeben,

[...] innerhalb von 10 bis 15 Jahren für nahezu alle Kinder, die das dritte Lebensjahr vollendet haben, aber noch nicht zur Schule gehen, bei qualifizierter pädagogischer Arbeit den Besuch eines Kindergartens in Gruppen mit 20 bis höchstens 25 Kindern zu ermöglichen.
(ENGEL 11)

Da zu dieser Zeit mehr als 2/3 der Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft sind und diese mit diesem Auftrag des qualitativen und quantitativen Ausbau des Angebotes im angestrebten Zeitrahmen überfordert gewesen wären, war ein starkes (finanzielles) Engagement von Seiten der Kommunen (Institutionen) und des Landes (Aus- Fort- und Weiterbildung) gefragt.

Dies zu sichern, war der Hauptzweck des Kindergartengesetzes.

Ebenso wie die Zuordnung der Altersstufen zu Kindergarten bzw. Schule spielt auch die Verpflichtung der Teilnahme durch die Kinder bzw. Schüler eine Rolle. Ob eine Kollision mit dem zuvördersten Recht und der Pflicht der Eltern auf Erziehung (GG, Art. 6, bzw. in seiner Einschränkung § 1666 BGB .) bei einem obligatorischen Besuch bestanden hätte, halte ich für nicht zwingend. Es gibt keinen schlüssigen Grund dafür, das Elternrecht ausgerechnet am Alter von sechs Jahren festzumachen. Die ungute Trennung von Erziehung (im Kindergarten und Elternhaus) und Bildung (in der Schule) wurde durch diese Festlegung weiter zementiert.

Das Kindergartengesetz für Baden-Württemberg geht auf Initiativ-Gesetzentwürfe der Fraktionen der FDP/DVP, der CDU und der SPD zurück.. Das Gesetz wurde im Februar 1972 mit vom Landtag verabschiedet und am 3. März 1972 im Gesetzblatt verkündet.

In den „Richtlinien des Arbeits- und Sozialministeriums über die Gewährung von Zuschüssen zum Bau von Kindergärten (RL-Bkz) Vom 14. Juli 1972 Nr. V 1530/88“ wird für Neubauten in Gruppen von 25 bis zu höchstens 30 Plätzen bei einer Bodenfläche von mindestens 2m² je Kind ein Zuschuß von pauschal 1200 DM/pro Platz gewährt. Das bedeutet, dass über die finanzielle Zuwendung der Platz pro Kind um 1/3 von 1,5m² auf 2m² erhöht wurde. (vgl. ENGEL 84ff)

War die Einleitung zum von ENGEL verfassten Kommentar des Kindergartengesetz von 1972 noch deutlich von einer Aufbruchsstimmung, von einer starken Orientierung zur Bildung hin geprägt, so zeigt dies die stark gekürzte Einleitung der Ausgabe von 1983 nicht mehr. Ganz deutlich findet sich die Abgrenzung zur Schule, womit nicht zwangsläufig – wohl aber de facto – eine Abwendung vom Bildungsbegriff impliziert ist. So werden die im Gesetz als § 9, Abs. 2 verankerten Curricula in der Einleitung nicht mehr genannt. ENGEL erklärt diesen Zusatz mit einem Verweis auf die bildungspolitische Diskussion der Jahre 1971/72 und schätzt dies wie folgt ein:

Mit der Herausgabe von pädagogischen Anregungen für Ausbildung und Praxis, erschienen unter dem Titel „Lebensraum Kindergarten“ im Verlag Herder, Freiburg/Ernst Kaufmann, Lahr (1981), hat das MKS den Auftrag des Absatzes 2 im wesentlichen erfüllt.(ENGEL/ HOLFELDER/ CZERNY 47)

M.E. wird man aber mit dem Verweis auf dieses Lehrbuch – bei aller inhaltlichen Qualität, das es haben mag – der Chancen und Perspektiven, die eine Orientierung zur Bildung hin im Elementarbereich geboten hätte, nicht gerecht!

Zumal in diesem Werk „Eigenart und Eigenwert des Kindergartens...(als, Erg. d.V.)...wesentlich geprägt vom Charakter einer familienunterstützenden und familienergänzenden Erziehungseinrichtung“ angegeben werden. (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1)

Im „Merkblatt für den Bau von Kindergärten“, welches über die zuständigen Kreisjugendämter erhältlich ist, sind die „Richtlinien des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung über die räumliche Ausstattung, die personelle Besetzung und den Betrieb der Kindergärten nach § 9 Abs.1 Nr. 4 des Kindergartengesetzes vom 6. Dezember 1982 - Az. V 1530/218 GABI 1983 Nr. 7 Seite 280“ abgedruckt.

Diese sind - mit absteigender Verbindlichkeit - eingeteilt in „Mindestanforderungen“, die nach Maßgabe der §§ 78f unbedingt zu erfüllen sind , „Regelstandards“, die erfüllt werden sollten und „Empfehlungen“, deren Verwirklichung wünschenswert wäre.

Unter der Ziffer 2.3. steht: „Für jedes Kind sollen in der Regel 2,4m², es müssen jedoch mindestens 2,2m² Bodenfläche vorhanden sein;[...]“ allerdings wird im darauffolgenden Teilsatz eingeschränkt: „[...] das Landesjugendamt kann widerruflich Ausnahmen zulassen.“

In Ziffer 2.3.1. wird eine Gesamtfläche von 60m² und deren Unterteilung in einen 45m² großen Haupt- und 15m² großen Nebenraum empfohlen.

Auch wird für Kindergärten mit mehr als 2 Gruppen ein 50m² großer Mehrzweckraum empfohlen.⁹

Ziffer 6.1. besagt eine „Sollgruppenstärke“ von 25 Kindern und gibt eine Höchstgrenze von 28 Kindern an, allerdings findet sich auch hier eine Öffnungsklausel, da das Landesjugendamt Ausnahmen zulassen könne.

Mit der Aussetzung der Richtlinien im Jahre 1988 haben selbst diese Mindeststandards ihren verpflichtenden Charakter verloren, so dass es in der Folge zu einer Überschreitung der Belegungszahl über 25 bzw. gar über 28 Kinder pro Gruppe kommt.

Lediglich die Gewährung der Mindestspielfläche von 2,2m² pro Kind kann als gesichert gelten.

Daran ändert auch das ab 1. Januar 1996 geltende neue Kindergartengesetz grundsätzlich nichts, da dort zwar in § 9 noch immer von den Richtlinien über

⁹ PREISSING gibt im Abschnitt über die gesetzlichen Grundlagen für die Kindertageseinrichtungen der einzelnen Bundesländer für den Kindergartenbereich die geforderte Bodenfläche pro Platz zwischen 2 m² und max. 3 m² (Berlin, angestrebt für Neubauten sind hier 4,5 m²) Unter Berücksichtigung von Zusatzräumen, Intensivräumen für differenziertes Arbeiten oder Mehrzweckräumen von 60-70 m² bei über zweigruppigen Einrichtungen gleichen sich die Standards der einzelnen Bundesländer an und sind in der Größenordnung von 2,5 - 3 m² Fläche/Kind einzuordnen (vgl. PREISSING 29ff).

räumliche Ausstattung und die personelle Besetzung gesprochen wird, diese aber nach wie vor außer Kraft gesetzt bleiben.

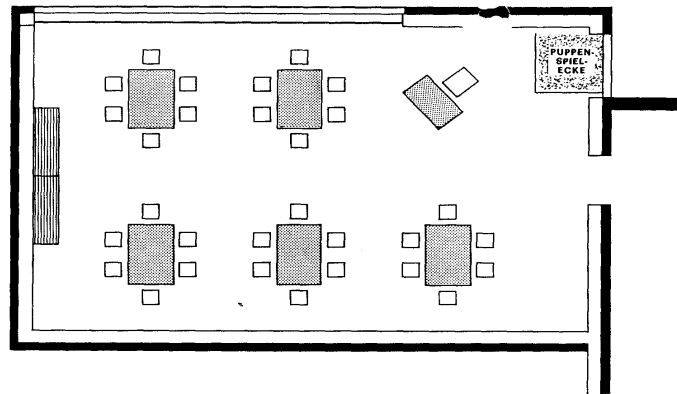
Dies gilt in gleicher Weise für die jüngste gesetzliche Regelung des Jahres 1998, weshalb auf dies auch hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Anmerkungen zu Raum und Aufsichtspflicht

Die Bewertung eines Raumes und seiner Ausstattung kann auch aus aufsichtsrechtlicher Perspektive erfolgen. Die Aufsichtspflicht für die Kinder ergibt sich für den Träger einer Institution, bzw. für die von ihm angestellten MitarbeiterInnen aus dem Vertrag, der mit den Eltern der Kinder über den Besuch der Einrichtung geschlossen wurde. Dieser Vertrag enthält die Übertragung des Personensorgerechtes (§§ 1626 und 1631 BGB) für eine gewisse Zeit des Tages. Nun sind die Kinder so zu beaufsichtigen, dass sie weder sich selbst, noch dritte, noch Sachwerte schädigen: die beinhaltet dass Kinder so zu beaufsichtigen sind, dass sie keinen Schaden anrichten und auch dass die Einrichtung so gestaltet sein muss, dass ein Kind dabei keinen Schaden erleiden kann.

Nun steht die Aufsichtspflicht aber nicht allein, sondern in Bezug zu § 1 des Kindergartengesetzes, welches besagt, dass (ebenfalls die „Pflicht“ besteht,) die Kinder zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen.

Diese beiden Pflichten bilden Eckwerte des Geschehens in den Institutionen des Elementarbereiches. Innerhalb dieser muss jeweils im Einzelfall und der Einzelsituation entschieden werden. Ist eine Erzieherin von dem Motto „Messer, Schere, Gabel, Licht sind für kleine Kinder nicht!“ geleitet, so wird sie ihre Aufsichtspflicht sehr rigide wahrnehmen und die Erziehung zur Selbständigkeit notwendigerweise darunter leiden. Dies hätte dann auch konkrete Auswirkungen auf die Planung und Gestaltung der Räume: Übersicht und Überprüfbarkeit stünde im Vordergrund - uneinsehbare Nischen und gefährliches Spielzeug wäre zu vermeiden. Dieses Verständnis von Aufsicht liegt in vermutlich nachfolgender Raumaufteilung zugrunde: (Quelle: Wehrfritz, 1969/1970 10; Maßstab unklar)



Architekten H. E. Schotthöfer und E. F. Zipp, 3000 Hannover

Der Schreibtisch der »aufsichtsführenden« Person ist so platziert, dass sowohl die um die Tische gruppierten Kinder und der Eingang überwacht werden können.

Lediglich die kleine Puppenecke befindet sich im Rücken.

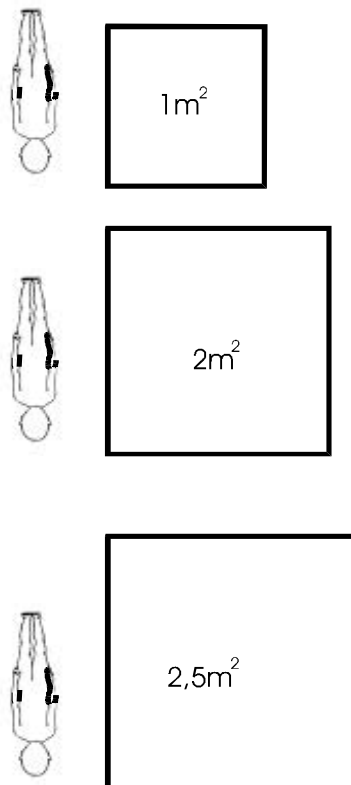
Das Schulbuch „Recht für Erzieher“ führt mit, „[...] Erzieher fürchten zu Recht den Vorwurf, sie hätten ihre Aufsichtspflicht verletzt.“ (HUNDMEYER 73) in das Kapitel über die Aufsichtspflicht ein. Weiter wird konstatiert, es sei die Verletzung der Aufsichtspflicht das „Schreckgespenst in der erzieherischen Praxis“ (a.a.O.) An einem Unfallbeispiel wird dargelegt, dass es sich um Aufsichtspflichtverletzung handle, als eine Kindergärtnerin 15 Kinder im Sandkasten – ohne dabei Blickkontakt zu haben – spielen lässt.

Im weiteren wird noch kurz auf den Umfang der Aufsichtspflicht eingegangen, der größere Teil des Kapitels handelt allerdings von den zivil-, arbeits- und strafrechtlichen Folgen der Aufsichtspflichtverletzung. (a.a.O. 80ff)

In der Zwischenzeit – m.a.W. erst jetzt!- setzt sich aber sowohl in der Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte wie auch in Entscheidungen der Gerichte zur Aufsichtspflicht die Auffassung durch, dass die Aufsichtspflicht lediglich notwendige Nebenpflicht zur Erziehung und Bildung der Kinder ist. (vgl. PREISSING/PROTT 49f, und SCHMITT –WENKEBACH)

Eine abschließende Graphik verdeutlicht die im Verlaufe der verschiedenen gesetzlichen Regelungen zugestandenen Spielfläche für ein Kind; mit der Aussetzung der Richtlinien ist der »Höchstwert« von 2,5 m² freilich nicht mehr gewährleistet.

Verhältnis von gesetzlich
zugestandener Spielfläche
zur Körpergröße eines
4-5jährigen Kindes.
(Nickel, Schmidt-Denter 32)



Für die gesetzliche Regelung in der Zeit der Bundesrepublik muss festgehalten werden, dass sich der Elementarbereich zum einen weder eindeutig im Bildungssektor verorten konnte noch dass es frühzeitig gelungen wäre, ein aus historischen Traditionen überkommenes Verständnis von Bewahrung und Betreuung zugunsten von mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Kinder abzulegen.

VI. 4 Die konkreten Bauplanungen

Der konkrete Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches war durch die wirtschaftlichen Verhältnisse nach dem Ende des Krieges mitgeprägt:

So ist die räumliche, wie auch die pädagogische und personelle Situation der institutionellen Erziehung und Betreuung von Kindern bis in die 1950iger Jahre i.d.R. als äußerst ungenügend zu bezeichnen. MAHN, vom Pestalozzi-Fröbel-Verband beklagt 1950 in der „Denkschrift über die gegenwärtigen Zustände in den Kindergärten“, dass oft ein Raum mit annähernd 60 Kindern, welche von lediglich einer Kindergärtnerin betreut wurden, belegt wird.

Noch dramatischer sei es in „[...]Kindergärten in Württemberg, in denen bis zu 170 Kinder in einem Raum zusammensein müssen, und die nur von einer ausgebildeten Helferin betreut werden; [...]“ (MAHN 40). In dieser Phase finden sich keine konkrete Forderungen an die Beschaffenheit von Räumen bzw. sie mögen vermutlich in Anbetracht der Überwindung der materiellen Not als sekundär erscheinen.

So werden erst gegen Ende der 1950iger Jahre mit dem „Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1957 konkrete Empfehlungen für Raumbeschaffenheit und Gruppengröße gegeben:

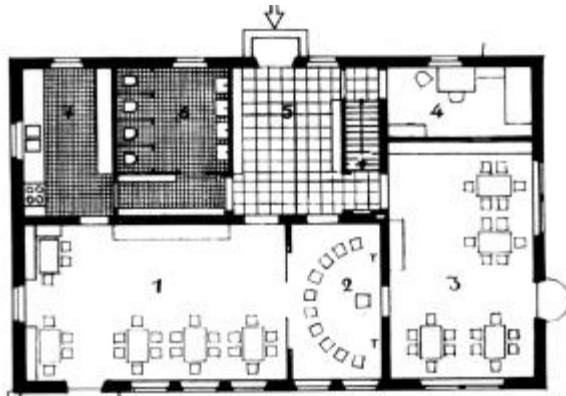
„Dazu ist es nötig, daß die Kinder in der Regel in kleinen Gruppen von nicht mehr als 15 Kindern leben. [...] Die bauliche Anlage sollte ermöglichen, daß das Kind sie überschauen kann und sich in ihr geborgen fühlen kann.“¹⁰

(Deutscher Ausschuß 47ff)

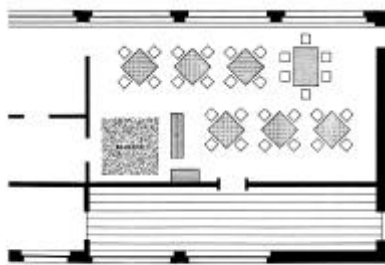
MOLIN schlägt in dem von KIENE herausgegebenen Buch „Das Kind im Kindergarten“ zum Bau von Kindergärten vor, nicht mehr die großen Säle zu bauen, die für Kinder gesundheitliche Nachteile brächten und zudem einer Erziehung zum „[...]Massenmenschen, [...] Mitläufer, der dem folgt, der die größte Macht auf ihn ausübt.“ (KIENE 178f) zutrügen, sondern eine familiennahe

¹⁰ Die hier vorgeschlagene Gruppengröße von maximal 15 Kindern, wird in der Folgezeit des öfteren erhoben, jedoch so gut wie nie eingelöst, vgl. Kap über Recht bzw. die Daten zur tatsächlichen Gruppengröße.

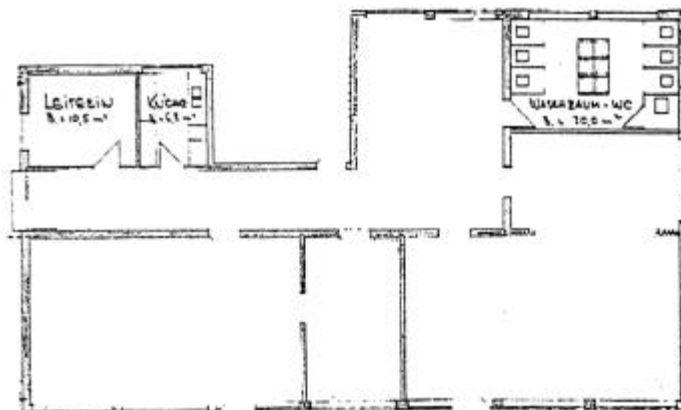
Wohnstube. Dazu bedarf es Möglichkeiten zur Bewegung, zum (Rollen-)Spiel, zur Kommunikation, Rückzugsmöglichkeiten zur Einzelbeschäftigung sollen durch den Einbau von Nischen und Erken oder durch die Platzierung der Möbel geboten werden. Zudem wird neben den sanitären Einrichtungen eine Küche, ein Isolierzimmer und ein Sprechzimmer gefordert. Dazu ist noch ein Musterplan der Stuttgarter Architektin HALLER beigegeben (Maßstab ca. 1: 250)



Dieser Bautypus wird auch in den folgenden Jahren realisiert, wie an Beispielen des Architekten BELZ aus dem Katalog der Firma WEHRFRITZ der Jahre 1969/1970: (WEHRFRITZ, 1970 7, Maßstab ca. 1: 250)



oder eines zweigruppigen Kindergartens des Jahres 1972 im selben Maßstab aus Heilbronn zu belegen ist.



Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 konstatieren, dass es zwar für den Neubau von Kindergärten Vorschriften über die Dimensionierung der Gruppen- sowie Zusatzräume gibt, problematisch sei aber eher die Umnutzung anderer – ursprünglich zweckfremder – Gebäude, wo oft weder die Grundfläche noch die sinnvolle Zuordnung der einzelnen Räume zueinander gegeben sei. Es werden Gymnastikräume für alle Einrichtungen empfohlen. Unter dem Punkt „1.4.2 Individualisierung und soziales Lernen“ wird die zu verurteilende Praxis, Kinder einheitlich zu beschäftigen, auch fehlende räumliche Möglichkeiten zurückgeführt. (Deutscher Bildungsrat 201ff)

Demgegenüber liegen dem 1974 in Deutschland erschienenen „Handbuch des Kindergartens“ von READ augenscheinlich völlig andere Vorstellungen über die Bedürfnisse von Kindern zu Grunde: in Anlehnung an die „Staatliche Amerikanische Gesellschaft für Kleinkindererziehung“ werden mindestens 10, 5m² Spielfläche für jedes Kind innerhalb des Gebäudes gefordert. (READ 71)

Selbst wenn damit beispielbare Verkehrsflächen miteinberechnet werden, so übersteigt diese Empfehlung die (damaligen und heutigen) bundesrepublikanischen Verhältnisse um ein Mehrfaches. M.a.W. hatte dieser Vorschlag in der Bundesrepublik kaum sichtbare Auswirkungen auf den Bau der Institutionen.

Die „Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts“ gibt konkrete Kriterien für den Bau und die Gestaltung der Institutionen vor. Ihnen ist es wichtig, dass die Kinder vielfältige (Lern-)erfahrungen machen können: hier soll durch Eigentätigkeit und Selbständigkeit auch Bildung vermittelt bzw. ermöglicht werden. In Anlehnung an ein Verständnis des Freispiels, wonach jedes Kind frei wählen können sollte, mit wem es was, wie lange, in welchem Modus und an welchem Ort spielen möchte, wird gefordert, das „Prinzip der totalen Überschaubarkeit“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 10) aufzugeben.

Dies bedeutet, dass es Areale geben muss, in denen die Kinder eigenständig und –verantwortlich unbeaufsichtigt spielen können. An anderer Stelle wird nochmals betont, dass die „Räume nicht zur Gänze überschaubar und kontrollierbar“ (a.a.O. 14) sein dürfen.

In dem Abschnitt über die baulichen Vorgaben werden Kriterien zur Beispielbarkeit genannt: Die äußeren Wände des Gebäudes sollen durch Einbuchtungen , Abstufungen, Vorsprünge oder Überbauungen gegliedert und aufgelockert sein.

Bei den Innenräumen sei zuerst die Trennung von Verkehrsflächen und Nutzungsflächen zu überwinden, um somit mehr Raum für die Kinder zu gewinnen. Es ist zudem von Vorteil, wenn die Räume nicht von vornherein in ihrem Gebrauchsmöglichkeit spezifisch festgelegt, sondern multifunktional nutzbar wären.

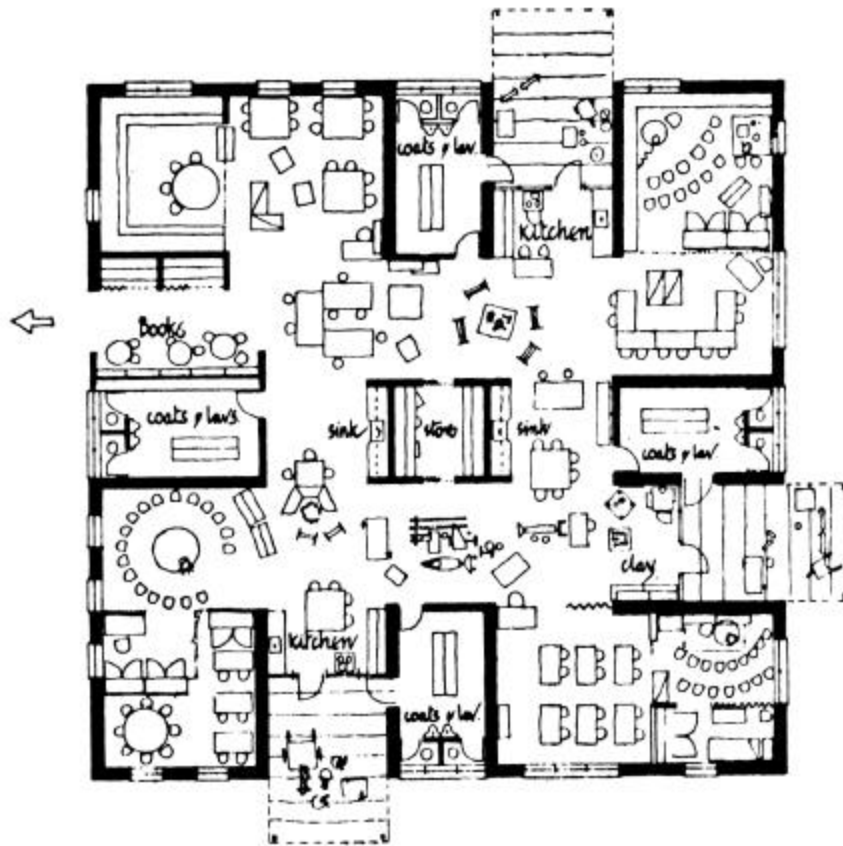
Für die verschiedenen Raumarten schlagen sie, neben den üblichen wie Gruppenräumen, Büro, Mehrzweckraum etc., vor: einen offenen Kamin, bei dem der Umgang mit Feuer geübt werden könnte (a.a.O. 21) oder einen Naßspielplatz mit kleiner Sandgrube. (a.a.O. 26) An bespielbarer Fläche soll für jedes Kind zwischen mindestens 4m² und 6m² angestrebt werden. Als konkretes Beispiel für die Raumvielfalt ist das Spielhaus des Abenteuerspielplatzes in Berlin-Reinickendorf angeführt



Obenstehend die Abbildung des Erdgeschosses im Maßstab von ca. 1: 250; hier befinden sich ein Mehrzweckraum (in der Abbildung die Ziffer: 1), ein Büro (2), Toiletten (3,4), ein Kaminplatz (5), eine Teeküche(6), Abstell- und Materialräume (7, 8, 9, 11 13) und zwei Gruppenräume (10,12).

Der Keller bietet noch ein Musikraum mit Bühne, das Obergeschoß einige Räume („Schuppen“) zur freien Nutzung.

Für die Aufteilung und Zuordnung der Räume wird die englische Evelyn-Lowe-School in London (a.a.O. 25) dargestellt. (Der Maßstab ist unklar)



Das englische Beispiel vermag durch eine konsequente Nutzung der sog. „Verkehrsflächen“ und die unmittelbare Zuordnung der Räume, d.h. ohne unnötige lange Wege, zu überzeugen.

Neben den Vorschlägen zum Einrichtungsbau wird auch ein konkreter, schon bestehender Raum in seinen Umgestaltungsmöglichkeiten gezeigt. Entsprach er vor der Veränderung den „Vorstellungen der Kindermöbelfirma“ (a.a.O. 104), so entstand nun ein vielseitig nutzbarer Gruppenraum, der Dank seiner Unüberschaubarkeit z.T. Rückzugsmöglichkeiten bietet. Das schon bei den Neubauten geforderte Prinzip der Nischenbildung, Verschachtelung und »geregelter Unkontrollierbarkeit« wird durch die Platzierung der Möbel einerseits und durch den Miteinbezug der Vorräume anderseits erreicht.

Ebenfalls mit vorhandenen Räumen und deren Umgestaltung setzen sich die „Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten“ aus dem Jahre 1983 auseinander.



Grundlage bildet der situationsbezogene Ansatz, welcher in etwa dem Situationsansatz vergleichbar bzw. nahestehend ist. Ein Element dieses Ansatzes ist die „Differenzierte Gruppenarbeit“, welche es ermöglicht, dass Kinder sich weitgehend selbstbestimmt ihren Tageslauf nach ihren Bedürfnissen bzw. denen der Gruppe gestalten. Dazu bedarf es einer Raumeinteilung, die z.B. sowohl Einzel-, Partner- und Gruppenspiele wie auch Rückzugsmöglichkeiten für das Individuum zulässt. Im Prinzip lehnen sich die Raumvorschläge an die Umgestaltungsideen des DJI an, indem sie auch Funktionsräume wie die Küche oder Verkehrsflächen wie den Flur in das Raumkonzept miteinbeziehen. (Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 46ff)

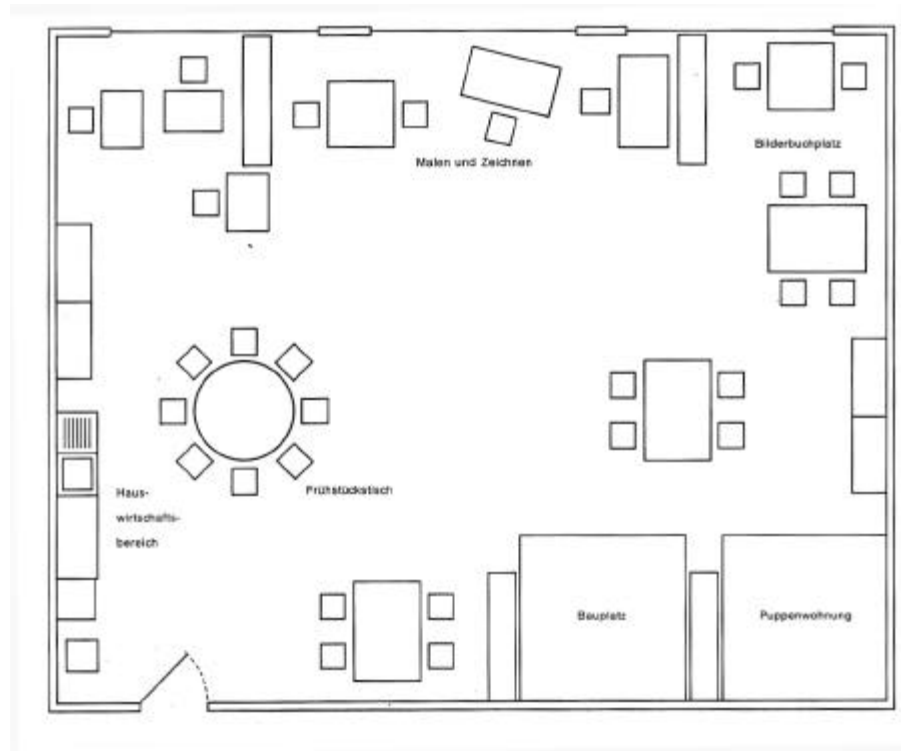
Einen anderen Weg als das DJI geht das sog. »SCHMAUS-SCHÖRLSCHE-Raumteilverfahren«: Zuerst einmal geht es in dem erstmals 1964 erschienenen Werk, nicht um den Bau, sondern um die Gestaltung der schon vorgegebenen Räume.

Das Anliegen von SCHMAUS-SCHÖRL ist es, die Kinder von der unzusammenhängenden „Schar“ zur geordneten „Gruppe“ zu führen. Ein wichtiges Element hierzu ist das Raumteilverfahren, das es ermöglicht, dass sich

Kinder in spontanen Lern- und Interessensgruppen zusammenfinden. Die Autorinnen bezeichnen es selbst als „eine sozialpädagogisch orientierte Methode der Spielführung im Kindergarten“ (SCHMAUS/SCHÖRL 17) Für eine Gruppe von 20 – 25 Kindern wird vorgeschlagen: 5 Einzeltische, 2 Tische für jeweils zwei Kinder, 2 große rechteckige Tische, an denen je 4 Kinder Platz finden sollten und noch zwei runde Tische, einen für gezielte Angebote der andere als Eßtisch. Weiter Schränke und Regale, die offen sein und das Material gut sichtbar präsentieren sollen. Als immobile Bereiche sollte es im Raum eine Puppenwohnung, in der gleichzeitig 3 Kinder spielen könnten, einen Bauplatz für ebenfalls 3 Kinder und einen Bilderbuchplatz geben. Schließlich sollen noch – je nach Verlangen der Kinder – „Kleine-Welt-Spiele“, Kaufläden oder „Kasperlestheater“ aufgebaut werden können.

Im Gegensatz zum DJI – Vorschlag spielt bei diesem System die Beaufsichtigung und Kontrolle eine wesentliche Rolle, so wird betont, „ daß das kleine Kind selber nicht frei sein kann. (a.a.O. 5) und lernen muss Freiheit richtig zu gebrauchen. Oder dass „Schutz, Führung und Freiheit“ (a.a.O. 37) die Grundbedürfnisse des Kindes seien. Dies zeigt sich auch im konkreten Vorschlag zum Umgang mit Konflikten und Aggression: „Viele Konflikte des Zusammenlebens im Kindergarten werden dadurch von Anfang an ausgeschaltet, bzw. sind einer sehr leicht durchzuführenden Korrektur zugänglich – ein Blick, verwundert und doch liebevoll, kann genügen.“ (a.a.O. 25) Dies setzt aber voraus, dass zu den Kindern grundsätzlich Blickkontakt besteht, dass sie also nicht „unbeaufsichtigt“, sondern sich lediglich unbeaufsichtigt fühlen. Belegt wird dies auch durch die zu dieser Zeit angebotenen Möbel: Sie sind so konstruiert, dass ihre Größe zwar über der Augenhöhe der sitzenden Kinder lag, die Erzieherin aber sie überschauen konnte:





(Beide Abbildungen stammen aus dem WEHRFRITZ-Katalog des Jahres 1972/73: Die Skizze ist auf Seite 6, die Fotografie auf Seite 60 abgedruckt)

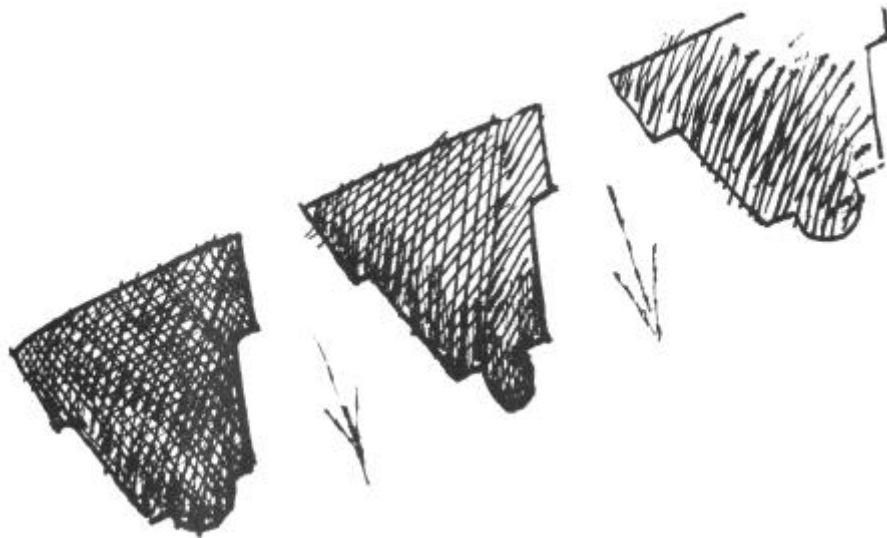
Konkret hat sich auch KÜKELHAUS mit Räumen auseinandergesetzt. Um seine Ideen und Gedanken besser einordnen zu können, soll hier ein biographischer Kurzaufsatz gegeben werden. Kükelhaus lebte von 1900 – 1984, nach dem Abitur absolvierte er eine Lehre als Bau- und Möbelschreiner, erlangte das Meisterdiplom. Studierte als Werkstudent u.a. in Heidelberg und beschäftigte sich mit den Disziplinen Mathematik, Physiologie und Soziologie. Da sich nach seiner Ansicht in unserer modernen Industriegesellschaft die sinnliche Wahrnehmung des Menschen stark eingeschränkt hat, setzt er sich in seinem schriftstellerischen und künstlerischen Werken mit einer Pädagogik der Sinne auseinander. In seinem „Erfahrungsfeld der Sinne“ vermittelt er den Besuchern Ureindrücke und –phänomene von z.B. Schwingung, Streuung, Ballung oder dem Element »Feuer«. Er zieht dabei historische und ethnologische Quellen heran und sieht im ganzen System des Universums Urkräfte wirken, die alles durchdringen; in etwa vergleichbar mit der pantheistischen Auffassung in GOETHEs Faust. (GOETHE 103f). Abgesehen von diesem zugrunde liegenden Ansatz, der mit »esoteroid« bezeichnet werden könnte, lohnt es sich doch, die Vorschläge zum Bau und zur

Gestaltung von Einrichtungen für Kinder zu betrachten.

In neuerer Zeit wurde das Schloß Freudenberg bei Wiesbaden nach den Vorschlägen bzw. in Anlehnung an KÜKELHAUS als „Erfahrungsfeld der Sinne“ umgestaltet und kann (von Kindern) als Erlebnismuseum besucht und »betätigt« werden (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft für Natur + Kunst e.V.)

Zudem sollen am Beispiel der Schule und des Heims für körperbehinderte Kinder im schweizerischen Rodtegg nun die Realisierung verschiedener Idee von KÜKELHAUS durch den Architekten SCHÄRLI aufgezeigt werden:

Aus dem Vorbild der Fenster einer romanischen Basilika entwickelt er eine rhythmische Hell-Dunkel-Alternation. (KÜKELHAUS, Hören und Sehen 38f)

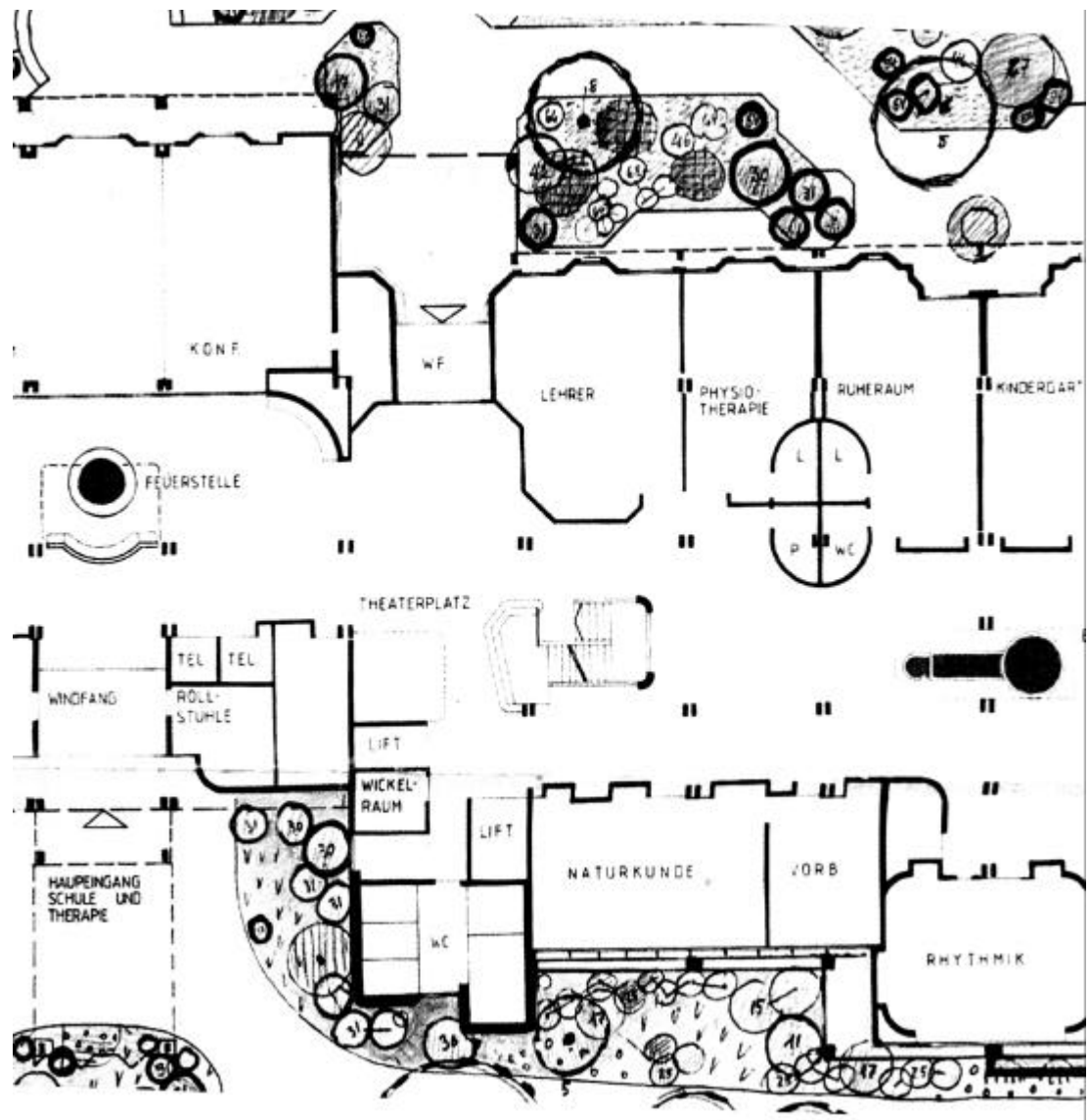


Das Element »Feuer«, das ebenfalls in die Pädagogik einbezogen werden soll, mag die onto- und phylogenetischen Begründungszusammenhänge veranschaulichen: „Die Wahrnehmung des Feuers (durch Sehen, Hören, Wärmeempfindung , Geruch) verbunden mit dessen Hütung löst »unterschwellig« Erinnerung aus an die in der Frühgeschichte der Keimentwicklung verankerte Urerfahrung von der Einheit des Entstehens und Vergehens“ (a.a.O. 122)

In den Strudeln und Wirbeln des fließenden Wassers erkennt KÜKELHAUS die gleichen Formen, wie sie z.B. den Windungen eines Schneckenhauses oder dem Aufbau einer Galaxie zugrunde liegen.

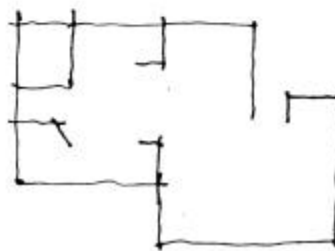
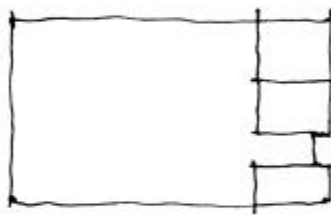
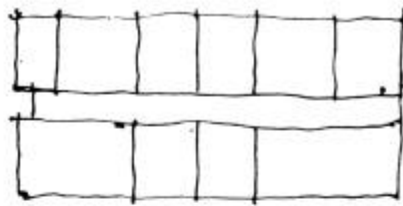
Diese Forderungen wurden in Rodtegg verwirklicht: Es findet sich dort eine Feuerstelle in der Pausenhalle, ein Brunnen und die Gliederung der Außenwände des Kindergartens ist der Basilika nachempfunden

Der Wasserlauf ist auf der rechten Seite der Skizze, auf Höhe des Rhythmikraumes, zu sehen, zwischen Rhythmikraum und Vorbereitungsraum bildet sich eine Nische; welche als »Kleinstrückzugsraum« genutzt werden kann. Hier ein Ausschnitt des Grundrisses im Maßstab von ca. 1: 300 (Quelle: Centralschweizerische Stiftung, hintere Umschlaginnenseite)



MAHLKE und SCHWARTE setzen sich in ihrem Buch „Raum für Kinder, ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten“ primär mit der Innengestaltung auseinander, durch den Einzug von z.B. verschiedenen Ebenen schaffen sie „Raumlandschaften“, in denen die Kinder ihre verschiedensten Bedürfnissen und Wünsche verwirklichen können. Vor allem legen sie Wert auf Rückzugsbereiche,

die Höhlencharakter besitzen und den Kindern Geborgenheit vermitteln. Bei diesem Buch geht es weniger um Empfehlungen für Neubauten sondern hauptsächlich darum, bereits vorhandene Einrichtungen umzugestalten. Trotzdem setzen sie sich im Kapitel „Besondere gestalterische Probleme“ (MAHLKE/SCHWARTE 103ff) mit der Relation von Raumformen, Erziehungsstilen und der Planungsweges. Sie ordnen den Erziehungsstilen „autoritär“, „Laissez-faire“ und „sozial-integrativ“ jeweils bestimmte Grundrisse zu:



Schränken aber selbst ein, dies sei „vereinfachenden Ansatz, der viele ebenfalls gewichtige Variablen des Erziehverhaltens außer Betracht läßt“(a.a.O. 104) Wie ich im einleitenden Kapitel in der Auseinandersetzung mit der ökopsychologischen Perspektive gezeigt habe, kommen noch weitere Variablen hinzu.

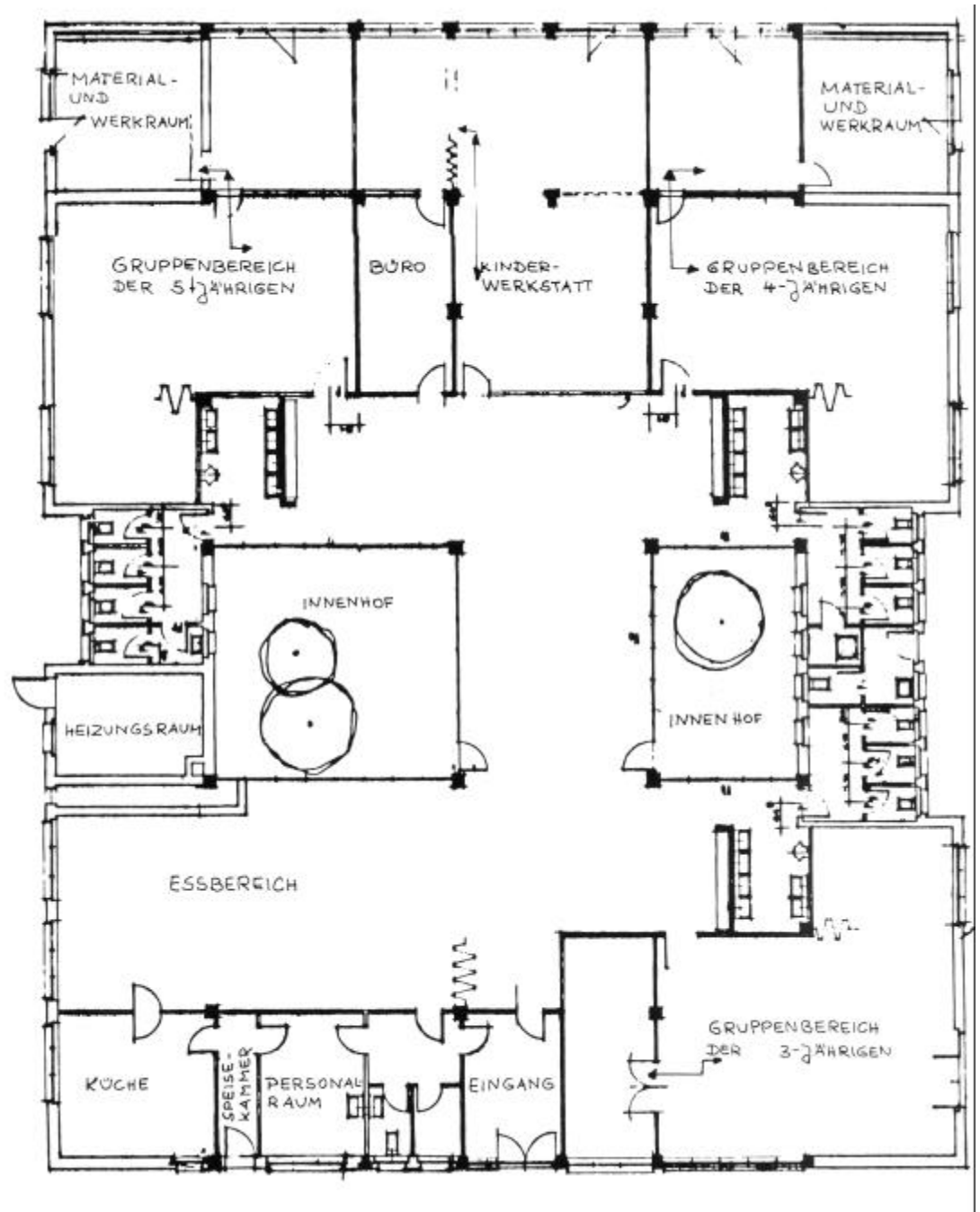
Ein anderer pädagogischer Ansatz, der sich ebenfalls in einer konkreten Gestaltung von Räumen äußert, ist die Konzeption der Kindertagesstätten im italienischen Reggio Emilia, dort wurden – in Abgrenzung zu der faschistischen Vergangenheit vor dem Ende des Mussoliniregimes – Ideen entwickelt, die eine Stärkung und damit Widerstandsfähigkeit des Menschen gegen totalitäre Tendenzen zum Ziel haben.

L. MALAGUZZI entwickelte dazu Leiter des pädagogischen Zentrums mit seinem Team Methoden der elementaren Erziehung, die in diesen Institutionen bzw. im Gemeinwesen umgesetzt wurden. Das zugrundeliegende Menschenbild läßt sich in etwa mit dem als normativen Ansatz verstandenen symbolischen Interaktionismus umreißen. (vgl. BRUMLIK, KRAPPMANN): Der eigenständige, kritisch reflektierende und nach humanistischer Gesinnung strebende Mensch, der Ambiguitätstoleranz, kommunikative Fähigkeiten, Ich-Identität und Empathie besitzt.

Was nun die Architektur betrifft, so wurden hier Gebäude geschaffen, die kaum Außenwirkung besitzen. So geht STINNER zwar davon aus, dass hier die Architektur eine essentielle Basis für das pädagogischen Konzept darstellt, „Doch muß sich dies weniger in der äußeren Architektur, als in der inneren Gestaltung ausdrücken.“(STINNER 30) Bei der im Grundriss abgebildeten Kindertagesstätte „Diana“ zeigt sich eine starke Präferenzierung der funktionalen, der Nutzungsaspekte. Der Bau ist eingeschossig, ein Flachdachbau; er besitzt jedoch differenzierte Räume, die für altershomogene Gruppen gestaltet sind und zudem nach Aktivitäten geordnete Bereiche wie Werkräume, Ateliers, Innenhöfe, eine Küche, eine Bibliothek, einen Essbereich oder eine Piazza als Versammlungsraum. (KRIEG 38) Ähnlich ist auch die Kindertagesstätte „Arcobaleno“ eingeteilt. (DREIER 30ff.)

Was zu bemerken ist: die ästhetischen Aspekte einer Außenfassadengestaltung treten zugunsten einer funktionalen Priorität der Nutzung zurück. Dieses Modell der Kindertagesstätten von Reggio Emilia gewinnt – wie verschiedene aktuelle Veröffentlichungen zeigen (Reggio Children, Springbrunnen) immer mehr an Gewicht; bislang sind in der untersuchten Region allerdings konkrete Realisierungen nicht zu konstatieren.

Die Kindertagesstätte DIANA im italienischen Reggio Emilia (der Maßstab ist unklar)



Als Ordnungsprinzip liegt der 1979 für ca. 90 Kinder erbauten Einrichtung eine Gruppierung der Räume um die zentralen Innenhöfe und den großzügigen Essbereich zugrunde:

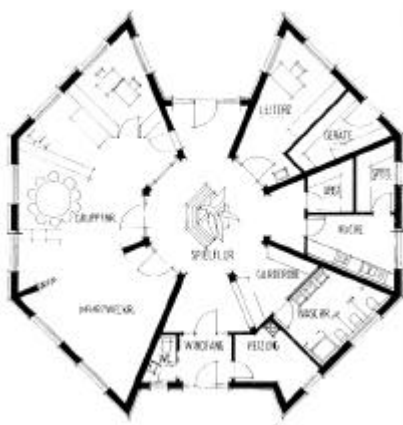
Ein Element der jüngeren deutschen Diskussion um pädagogische Entwürfe für die Einrichtungen des Elementarbereiches ist die »Offene Kindergartenarbeit«. Der Begriff der Offenheit wird in mehrfacher Hinsicht verstanden: z.B. Offenheit gegenüber neuen pädagogischen Impulsen, Offenheit gegenüber dem Gemeinwesen und Offenheit der Räume. Im Gruppenraum finden sich nicht mehr - wie zum Teil in herkömmlichen Konzepten z.B. das o.g. SCHMAUS-SCHÖRLSCHE-Raumteilverfahren- die verschiedensten Bereiche, sondern die Auflösung dieser relativ kleinen Bereiche in größere »Funktionsräume« wie den Ruheraum, den Bewegungsraum, die Werkstatt, den Rollenspielbereich; ergänzt evtl. durch ein Bücherzimmer, einen Baubereich oder den Frühstücksbereich. Es soll hier keine Bewertung der organisatorischen und pädagogischen Implikationen, die mit diesem Ansatz verbunden sind, gegeben werden, sondern lediglich festgestellt werden, dass auch dieses Konzept zum großen Teil von der Umgestaltung der bestehenden Räume ausgeht, wobei natürlich eine bestimmte Lage des Werkraumes oder des Ruheraumes als wünschenswert erscheint. (REGEL/WIELAND 187ff.)

Zu Beginn der 1990iger Jahre wurde von den Landesjugendämtern der Landeswohlfahrtsverbände Baden und Württemberg-Hohenzollern gemeinsam der »Kindergarten-Koffer« herausgegeben. Es handelt sich dabei um eine Planungshilfe bzw. um Vorschläge und Anregungen zum Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches.

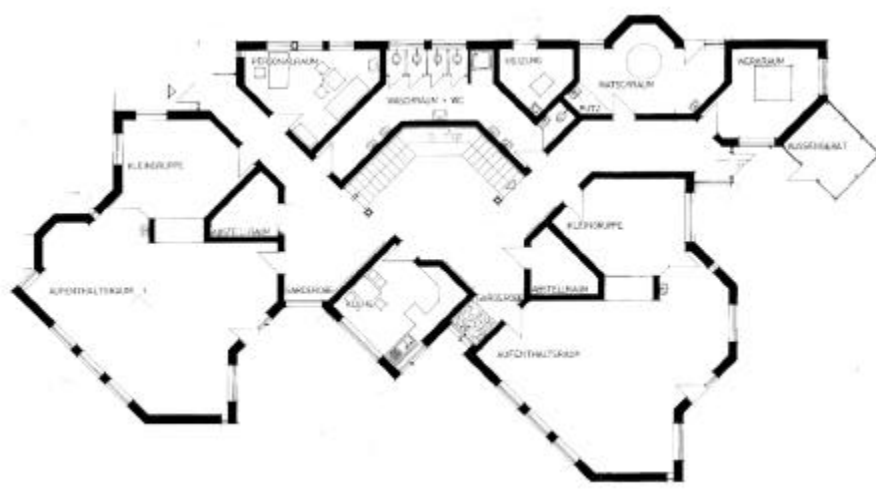
Es sind hier neben Empfehlungen zu den einzelnen Funktions- und Nutzungsbereichen wie z.B. Gruppenräumen, Außenspielbereich oder 2. Spielebene auch konkret realisierte, als vorbildlich herausgestellte, Bauten aus dem gesamten Baden-Württemberg beigelegt.

Im Unterschied zu den in *Kapitel VIII.1* angeführten Beispielen, die., wie schon ihr Veröffentlichungsort meist in Architekturzeitschriften nahelegen mag, aus primär bauplanerischer Perspektive gezeigt werden, verstehen sich die nachfolgend angeführten Beispiele als eher »pädagogisch«.

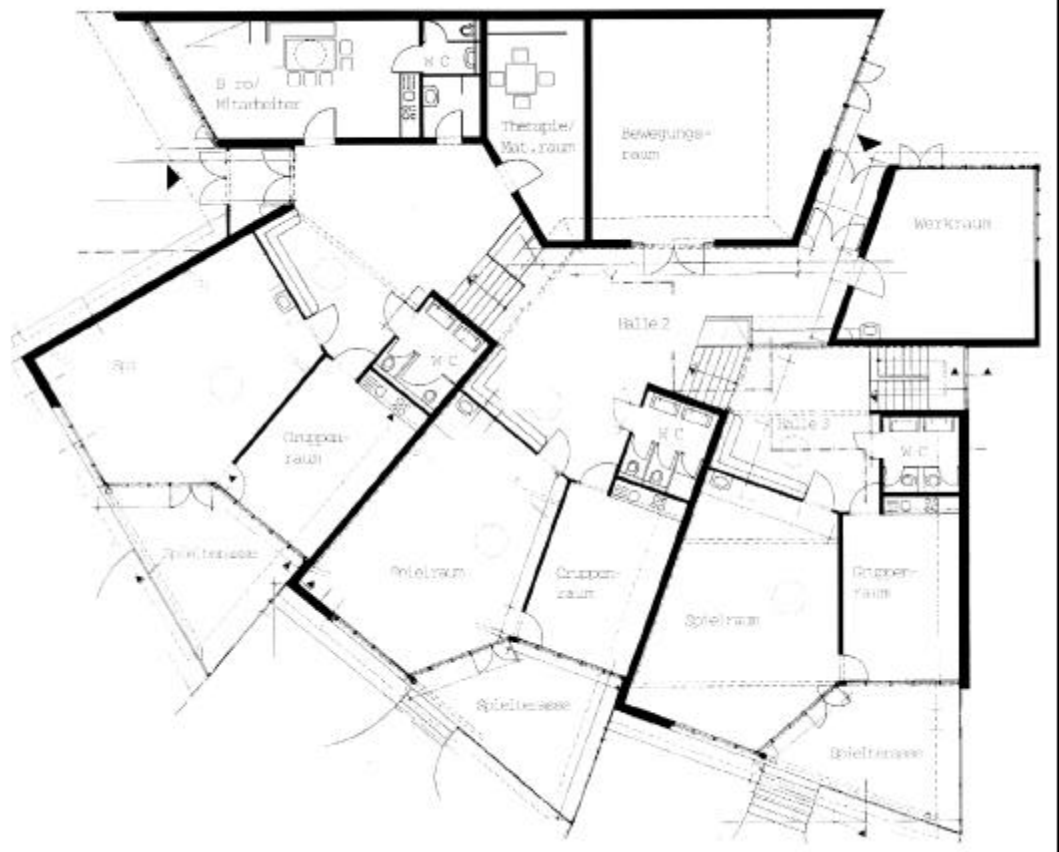
Ein eingruppiger Regelkindergarten aus Wertheim-Lindelbach im Maßstab 1: 250 des Architekten BANNWARTH aus dem Jahre 1989, in zentrierter Anordnung der trapezförmigen Grundelemente (Landeswohlfahrtsverbände Baden u. Württemberg-Hohenzollern, Bsp.1)

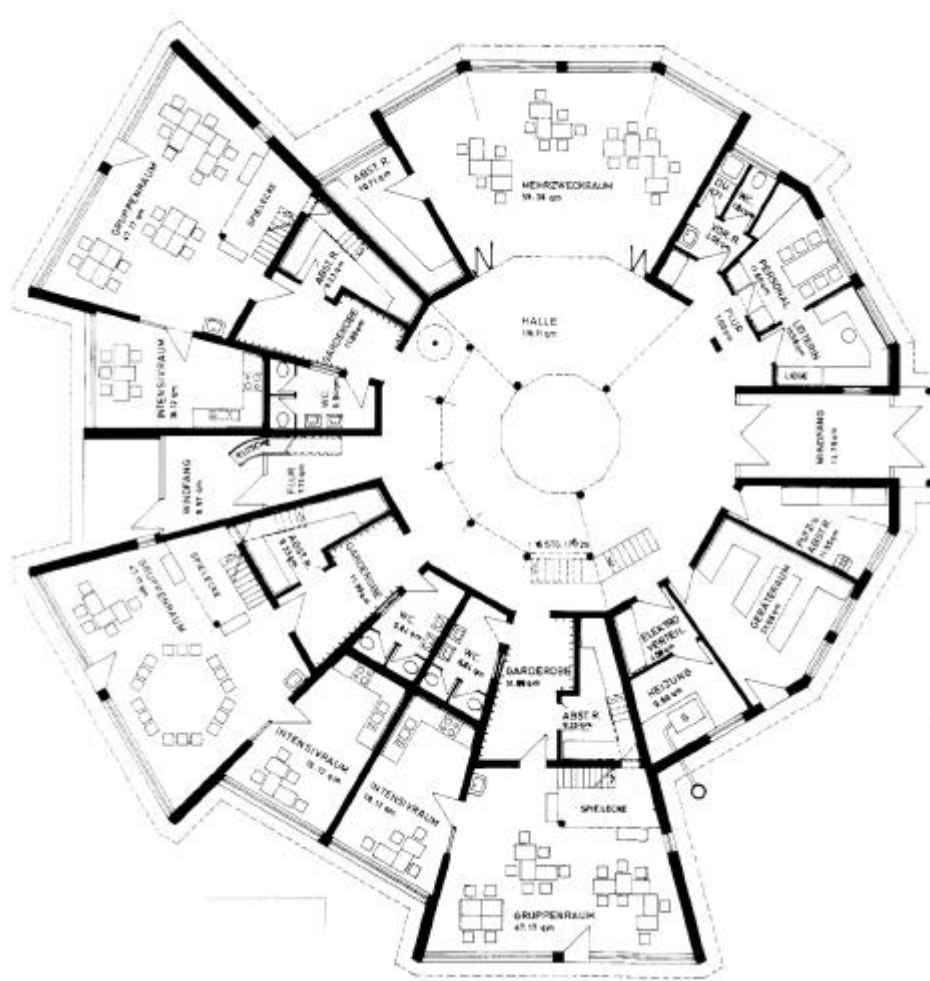


Das zweite Beispiel zeigt einen zweigruppigen Kindergarten aus Heilbronn (Maßstab 1: 250), der vom Hochbauamt der Stadt Heilbronn geplant wurde aus dem Jahr 1992. Die Grundelemente sind nichtrechtwinkelige, mit Nischen versehene Räume; zudem taucht hier explizit ein »Matschraum« auf. (Landeswohlfahrtsverbände Baden u. Württemberg-Hohenzollern, Bsp.2)



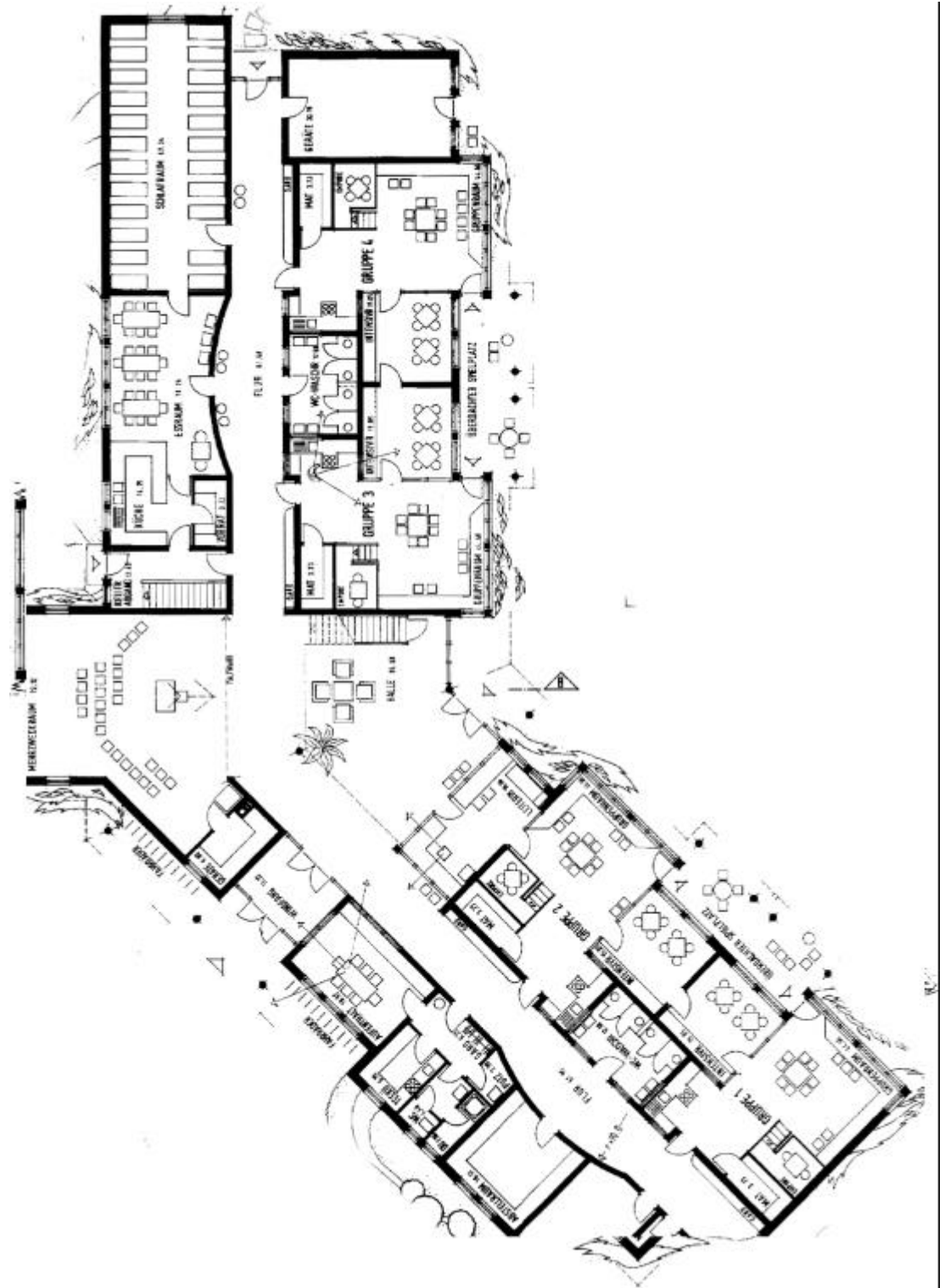
Das dritte Beispiel im selben Maßstab zeigt einen dreigruppigen Kindergarten in Tübingen aus dem Jahre 1988 von PANZER entworfen. Der fächerartige Bau ermöglicht kurze Wege, die Sanitärräume sind den Gruppen direkt zugeordnet. (Landeswohlfahrtsverbände Baden u. Württemberg-Hohenzollern, Bsp.3)





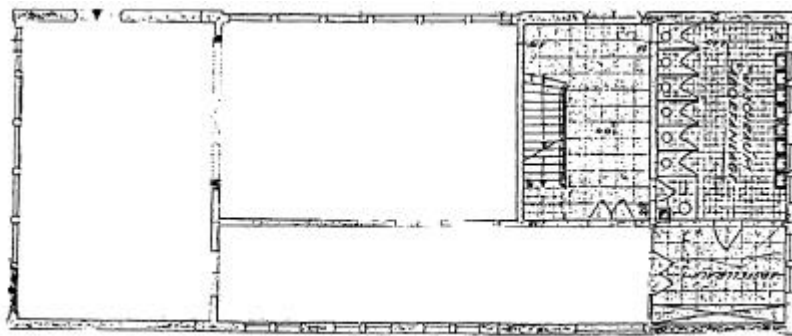
Im dem 1990/91 erbauten und von den Architekten SEEBACHER und KRAUTH entworfenen viergruppigen Kindergarten mit Ganztagesbetreuung in Willstätt wird wieder auf die „klassische“ Rechteckform zurückgegriffen. Selbst die Auflockerung durch das Aneinanderfügen der beiden Hälften in stumpfem Winkel mag den Eindruck, welche lange und schmale Gänge ausüben nur bedingt zu mildern.

Aufgrund der Größe wird das Gebäude unter der ungefähren Beibehaltung des Maßstabes 1: 250 um 90° verdreht dargestellt.

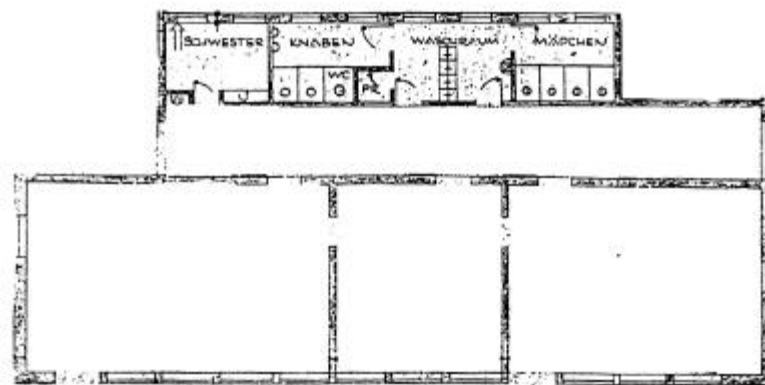


Im Folgenden werden zum Vergleich - weitgehend unkommentiert - ausgewählte Grundrisse aus der Region dargestellt; die Auswahl erfolgt – soweit möglich - nach für die jeweilige Zeit »idealtypischen« Bauten. Im Anhang sind zudem alle mir zur Verfügung stehenden Grundrisse des Stadt- und Landkreises Heilbronn aufgeführt, so dass die hier gezeigten einzelnen Bauten nochmals im Kontext der übrigen gesehen werden können.

Aus dem Bereich der heutigen Stadt Heilbronn ist ein Gebäude (Maßstab 1: 250), das im Jahr 1953 geplant wurde, dargestellt: zwei rechteckige Gruppenräume, ein Vorraum als Garderobe und die notwendigen sanitären Anlagen.

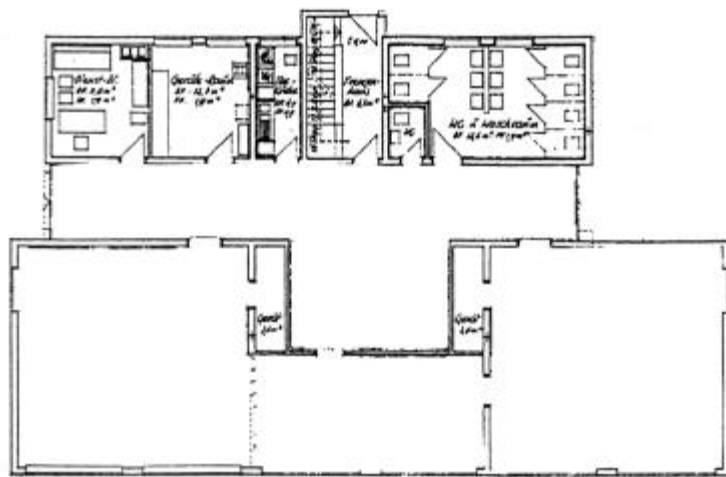


Das untenstehende Gebäude (Maßstab 1: 250) aus dem Jahre 1956 weist zu den beiden Gruppenräumen ein separates Zimmer für die „Schwester“, als Leiterin der Einrichtung, sowie einen abgetrennten möglichen Intensivraum zwischen den beiden Gruppenräumen auf, wobei die Nutzung nicht eindeutig ausgewiesen ist.

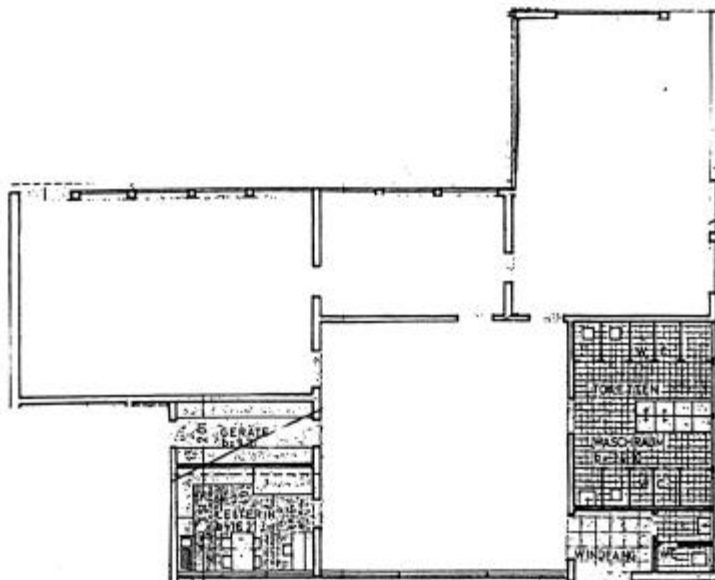


Diese umseitig abgebildete zweigruppige Einrichtung (Maßstab 1: 250) aus dem Jahre 1966 ist weiter ausdifferenziert: der linke Gruppenraum läßt sich durch eine

Faltwand unterteilen und es kommen noch kleinere Zimmer für Materialien und Geräte hinzu.



Das nachstehende Gebäude im gleichen Maßstab wurde 1963 geplant; 1970 waren dort 104 Kinder in zwei Gruppen »untergebracht« (HSt 25.5.1970 11) - obwohl für das Jahr 1969 von einer Gruppenstärke von 40 Kindern ausgegangen wird. (HSt 6.6.1969 13)

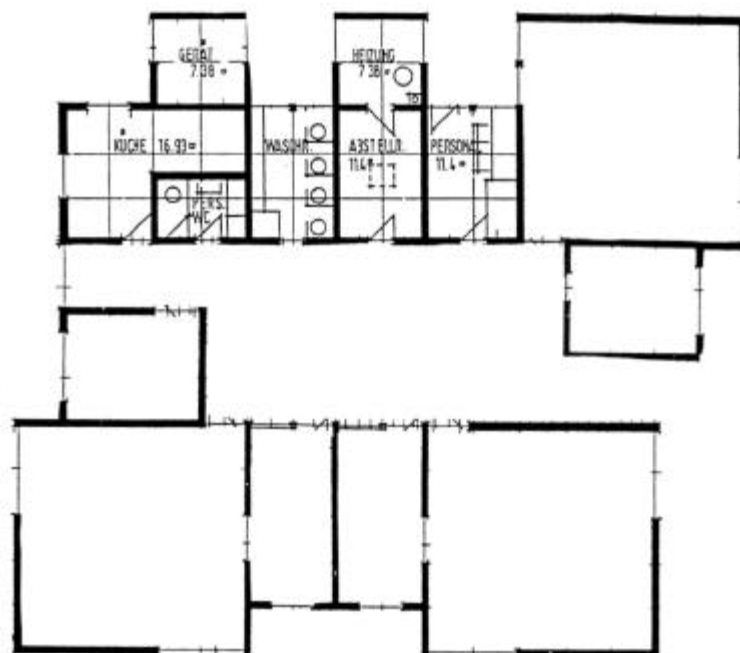


Durch einen nichtrechtwinkligen Grundriss ist das folgende Gebäude (Maßstab 1: 250) aus dem Jahre 1975 bestimmt, zum Leiterinnenzimmer kommt ein ausgewiesenes Isolierzimmer sowie eine Teeküche hinzu.



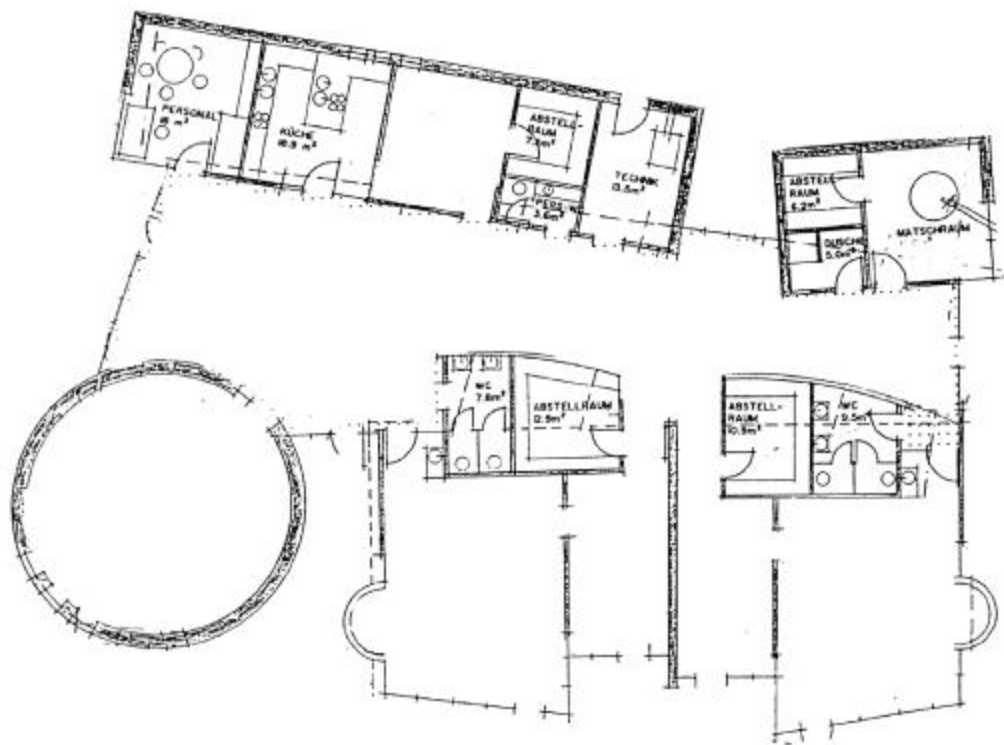
Andere Raumvorstellungen - sc. eine Gruppenstärke von 22 – 25 Kindern - lagen wohl dem Bau des Waldorfkindergartens in der Pfaffenhofener Straße zugrunde: Es „[...] entstand ein Kindergarten für rund 45 bis 50 Kinder in zwei Abteilungen mit zwei großen und zwei kleineren Gruppenräumen. Außerdem steht ein Bewegungsraum zur Verfügung.“(HSt 18.10.1975 15)

Bei diesem Kindergarten (Maßstab 1: 250) aus dem Jahre 1986 ist zusätzlich ein Mehrzweckraum (oben rechts) z.B. für Aktivitäten aus den Lernbereichen Rhythmik und Bewegungserziehung oder für Veranstaltungen mitgeplant.

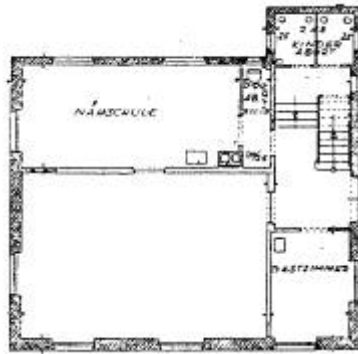


Auch das Konzept des sog. „Offenen Kindergartens“ findet sich in Heilbronn: „Diese drei haben sich heute für die Kuschelecke entschieden, [...] aus dem Stadtkindergarten in der Wartbergstraße, in der ein neues Konzept ohne feste Gruppe in umgekrempelter Umgebung verwirklicht wird und so mehr Freiräume und Möglichkeiten für alle bietet“ (HSt 9.7. 1986 15) Wie in *Kapitel VI.1* aufgezeigt, bedarf die Realisierung dieses Ansatzes keiner explizit dafür gebauten Räume – es werden vielmehr vorhandene Räumlichkeiten umgestaltet.

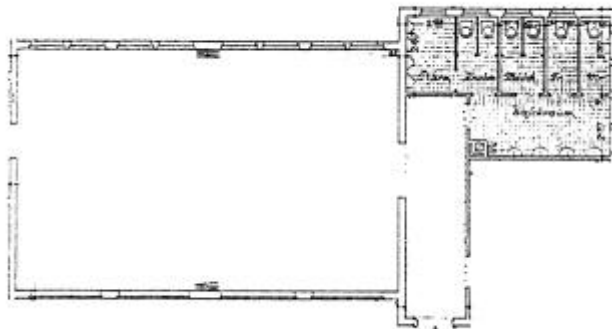
Dieses Gebäude (Maßstab 1: 250) aus dem Jahre 1992 fällt durch verspielte Details wie den runden Mehrzweckraum auf; zudem ist ein „Matschraum“ ausgewiesen.



Aus dem Bereich des heutigen Landkreises Heilbronn ist dieses Gebäude (Maßstab 1 : 250) aus dem Jahr 1946. Es kombiniert verschiedene Funktionen: eine Nähschule und einen Raum für die Kinder; ob die Nutzung zu unterschiedlichen Tageszeiten stattfindet oder die Aufsicht von den in der Nähschule tätigen Frauen mit übernommen wird, bleibt offen.

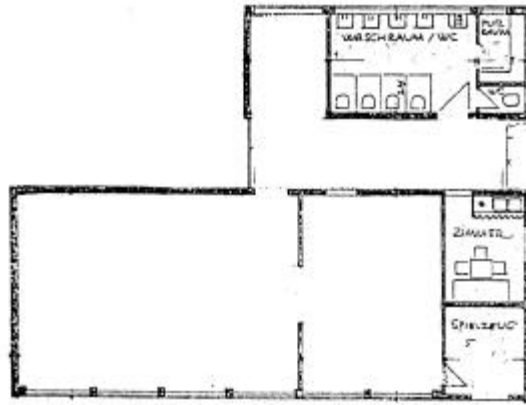


Bei dem nachfolgenden Gebäude (1: 250) des Jahres 1953 ist der große rechteckige Gruppenraum durch eine Faltwand in der Mitte teilbar.

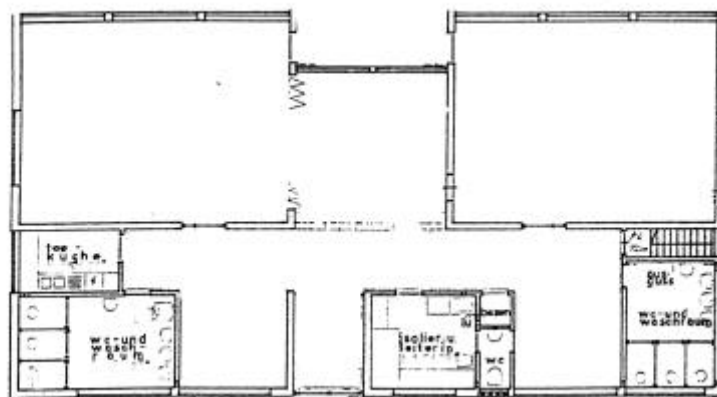


Das auf der nächsten Seite gezeigte Raumkonzept der im Jahre 1961 geplanten Einrichtung (Maßstab 1: 250) ist weiter ausdifferenziert: so findet sich hier neben einem vergrößerten Eingangsbereich ein Raum für Spielzeug, ein Arbeitszimmer/Büro für die Leiterin sowie ein separater kleinerer Raum für gezielte

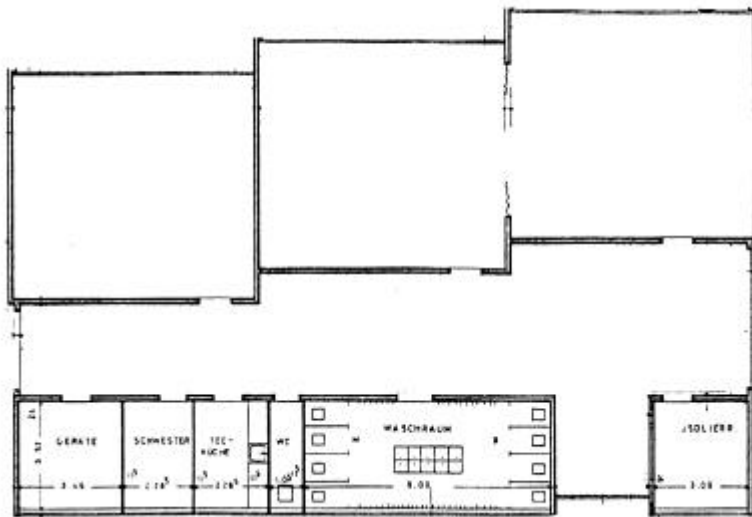
Aktivitäten mit einer kleineren Zahl von Kindern bzw. mit einer ausgewählten altersspezifischen Gruppe.



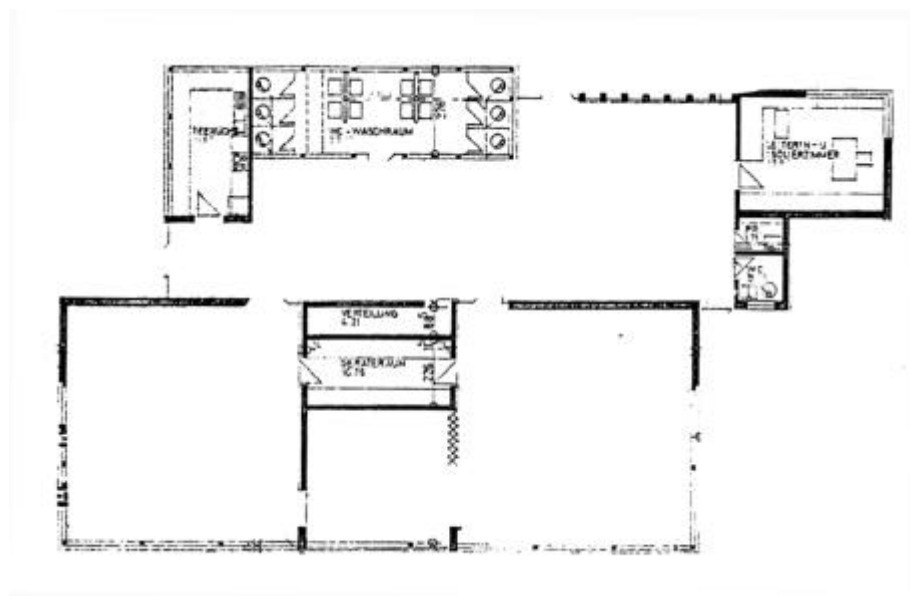
Bei der unten gezeigten zweigruppigen Einrichtung (Maßstab 1: 250) des Jahres 1965 kann der größere Gruppenraum mit Hilfe einer Faltwand abgeteilt werden, so dass – wie im oben angeführten Beispiel - die Möglichkeit der gezielten Beschäftigung mit einer Kleingruppe besteht. Zudem wird hier die körperliche Versorgung der Kinder durch den Einbau einer Teeküche verbessert.



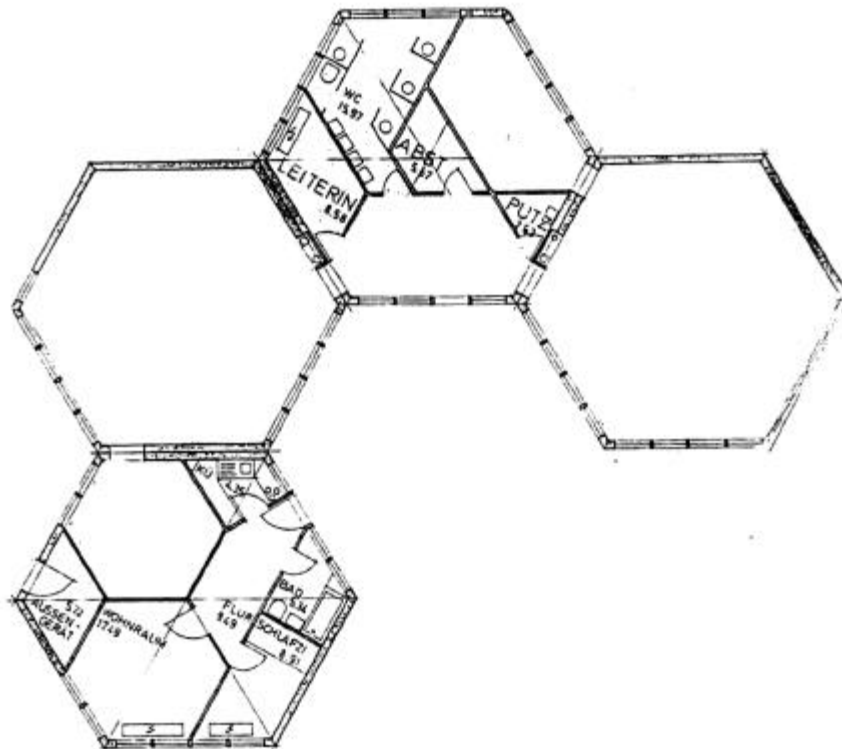
Bei der unten abgebildeten dreigruppigen Einrichtung aus dem Jahre 1966 ist offensichtlich kein Nebenraum ausgewiesen: zwei der drei versetzt aneinander liegenden gleich großen Räume lassen sich durch eine faltwand verbinden bzw. trennen. Zu dem Zimmer für die „Schwester“ ist noch ein weiterer Isolierraum eingezeichnet.



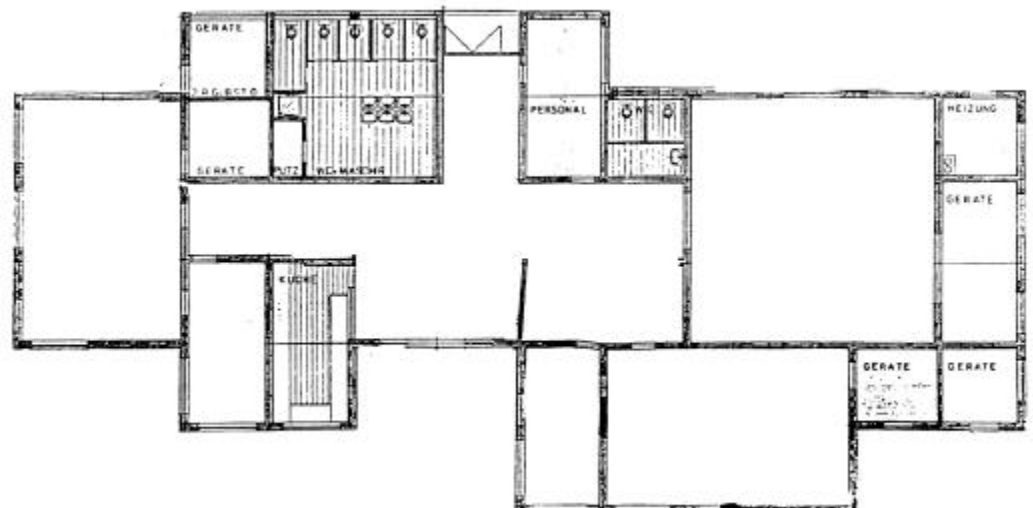
Das folgende Gebäude des Jahres 1970 bietet die Möglichkeit durch das Schließen der faltwand den größeren Raum zu unterteilen und so ein Zimmer für gezielte Aktivitäten mit einer kleineren Gruppe zu erhalten. Der große Eingangsbereich kann für Bewegungsspiele genutzt werden.



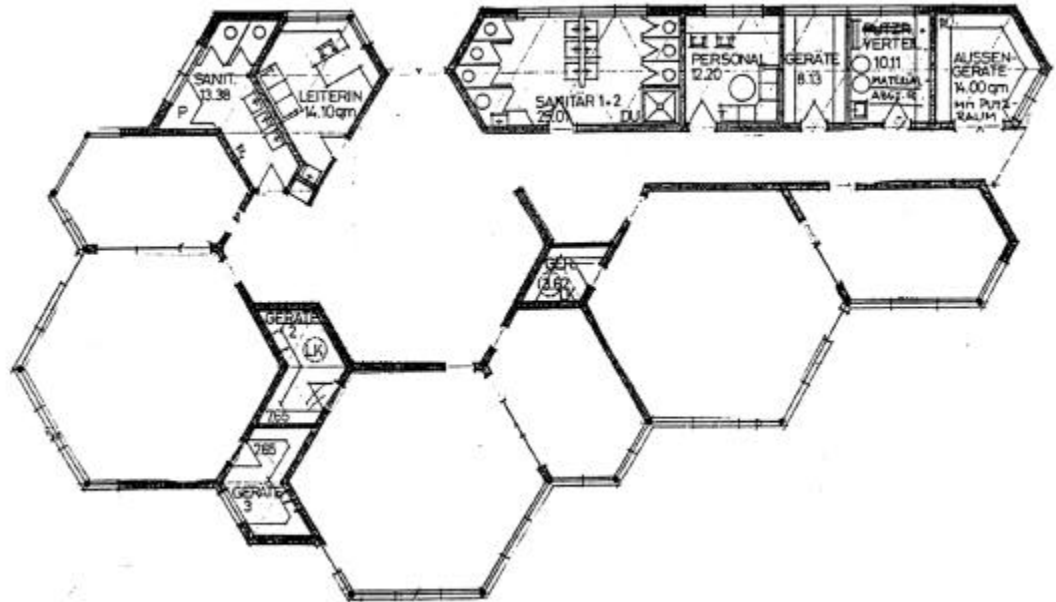
Diesem Gebäude (Maßstab 1: 250) aus dem Jahr 1971 liegt als Strukturprinzip das gleichseitige Hexagon zugrunde. Die an den Aufbau von Bienenwaben erinnernde Anordnung bietet zwei Gruppenräume, zwei separate, durch eine Tür mit dem jeweiligen Gruppenraum verbundene, Nebenräume, sowie einer direkt angebauten Wohnung für die Erzieherin bzw. Kindergartenleiterin.



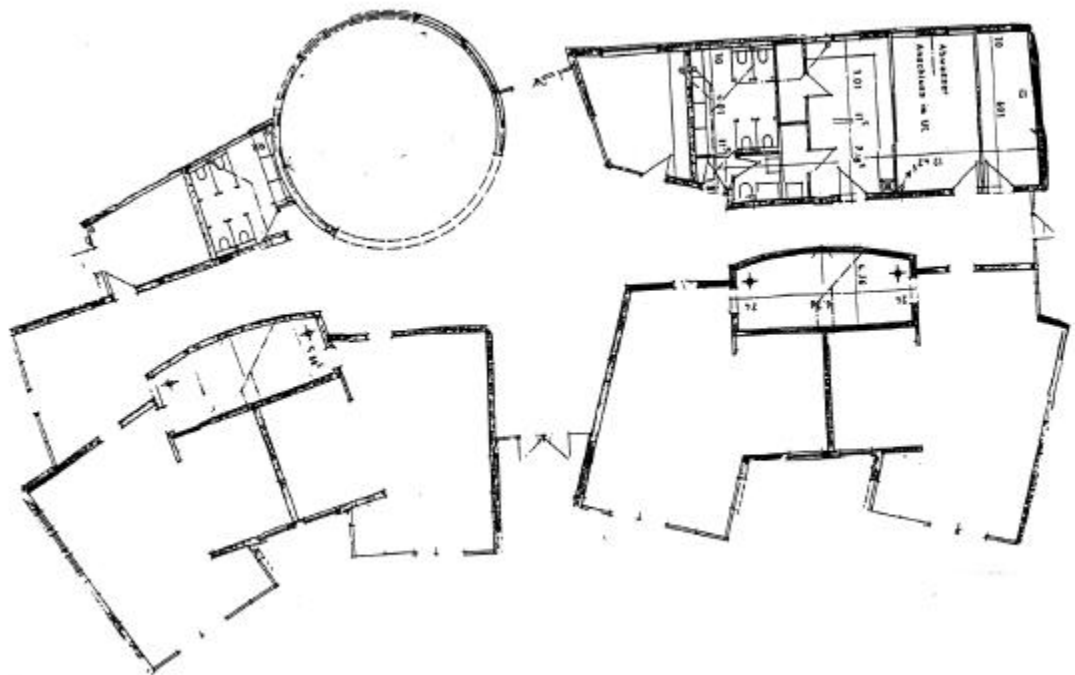
Die 1978 geplante zweigruppige Einrichtung (Maßstab 1: 250) ist mit zwei Kleingruppenräumen sowie einem quadratischen Mehrzweckraum ausgestattet.



Ebenfalls das »Wabenprinzip«, wenn auch nicht ausschließlich mit regelmäßigen Hexagonen, sondern in modifizierter Form, liegt diesem Gebäude aus dem Jahre 1981 zugrunde: Die drei Gruppenräume verfügen über jeweils einen Nebenraum, der zentral gelegene Eingangsbereich lässt sich für Bewegungsphasen verwenden.

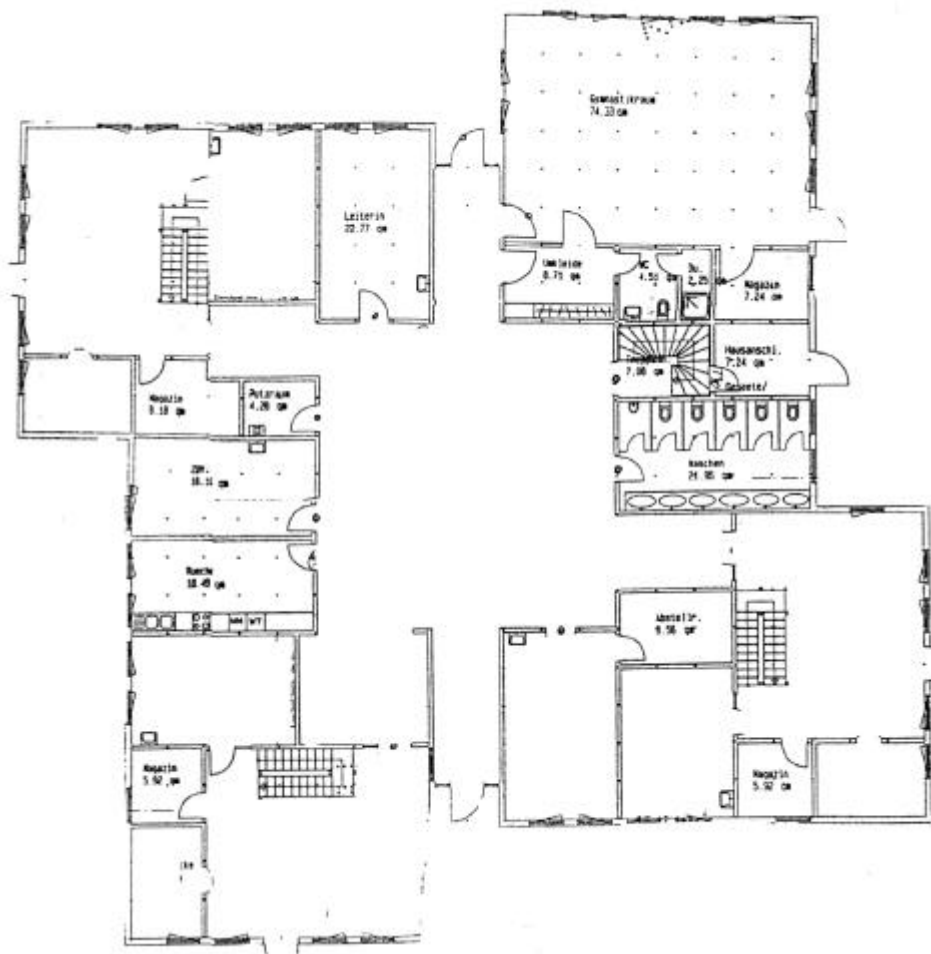


1993 wurde folgende Einrichtung (Maßstab 1: 250) entworfen: der Grundriss kombiniert verschiedene Grundelemente wie Kreis und Rechteck und fügt sie in asymmetrisch und nichtrechtwinkelig aneinander.



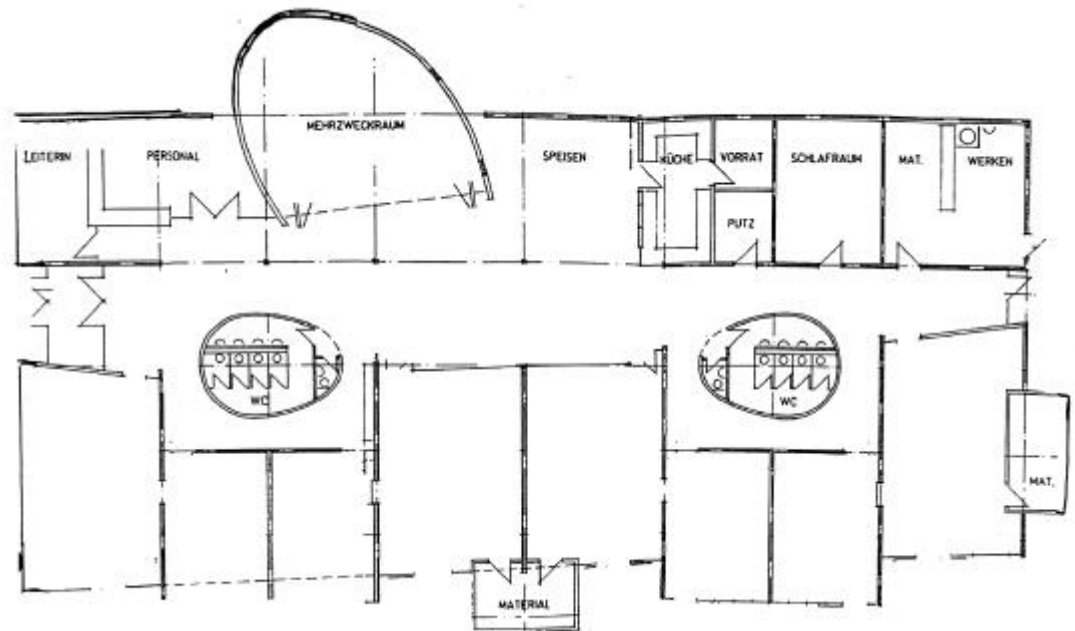
Im gleichen Jahr 1993 wurde die unten abgebildete dreigruppige Einrichtung (Maßstab 1: 250) geplant: Der Grundriss mit seinen rechtwinkelig versetzt angeordneten Einheiten erinnert an ein Windrad: neben den Gruppenräumen, die über jeweils eine zweite Spielebene verfügen, gibt es Räume, die flexibel genutzt werden können (ZBV = zur besonderen Verwendung) und einen Mehrzweck- bzw. Gymnastikraum

Der Aufbau weist – wenn auch ohne Nutzung des zentralen Bereiches - zum weiter oben angeführten Beispiel der englischen Evelyn-Lowe-School Parallelen auf.



Das Gebäude (Maßstab 1: 250) auf der nächsten Seite aus dem Jahre 1995, lockert die rechtwinkligen Elemente durch die Eiform des Mehrzweckraumes und des Sanitärbereiches auf. Die Einrichtung ist als Kindertagesstätte mit ganztägigen

Öffnungszeiten angelegt und deshalb mit einem Schlaf- und Speiseraum ausgestattet. Zudem ist ein Werkraum ausgewiesen.



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Traditionen des Gestaltungsprinzips des rechteckigen Grundraumes auch in der Zeit seit 1945 weitergeführt wurden, zu Beginn der 1970iger Jahre taucht das Konstruktionsmodell der »Wabenform« mit ihren regelmäßigen Hexagonen auf, was aber grundsätzlich an der Übersichtlich- und Kontrollierbarkeit der Räume nichts ändert; der »überwachbare« Raum bleibt bis in die 1980iger Jahre das bestimmende Element.

Verwinkelungen und Verschachtelungen, welche es ermöglichten, Nischen und uneinschaubare Plätze zu schaffen, wie es die Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts zu Beginn der 1970iger Jahre forderte, lassen sich in der Region vereinzelt erst 20 Jahre später nachweisen.

An Räumen, welche einer speziellen Funktion zugedacht sind, tauchen zuerst das Zimmer für die Leiterin (bzw. „Schwester“), dann - oft durch eine Faltwand abteilbar - Kleingruppenräume auf und als weiteren Nebenraum die Teeküche.

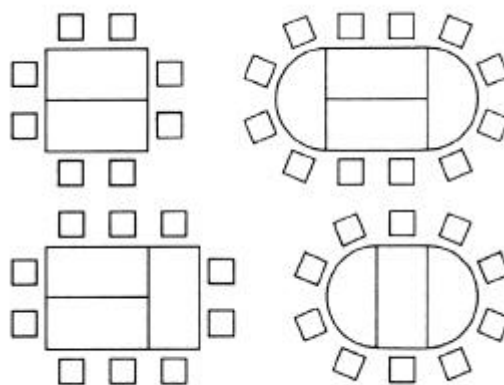
Das ebenfalls von der Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts geforderte Raumprogramm mit einem Matschraum oder einer Feuerstelle findet sich erst ab Mitte der 1980iger Jahre, bzw. die Feuerstelle betreffend, überhaupt nicht.

VI.5 Die Innenausstattung

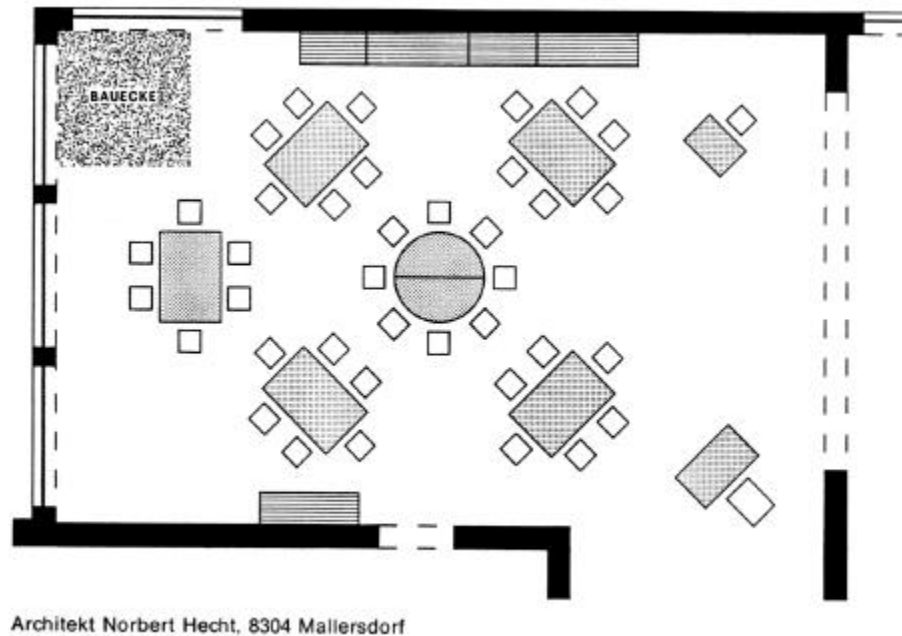
In der Zeit 19. Jahrhunderts bis zum Ende der nationalsozialistischen Herrschaft waren Bänke das dominante Möbelstück in den Einrichtungen; im Katalog der Fa. WEHRFRITZ der Jahre 1951/52 finden sich noch beide Varianten: die Kindergartenbank und der Stuhl.



Hier vollzieht sich ein entscheidender Einschnitt, was die Bewegungsfreiheit der Kinder angeht: Der WEHRFRITZ-Katalog 1965/66 zeigt Gruppenräume von Kindergärten, in dem es neben einer Schrankwand hauptsächlich Tische und Stühle gibt. Nachfolgend die häufigsten Anwendungen und Kombinationen.



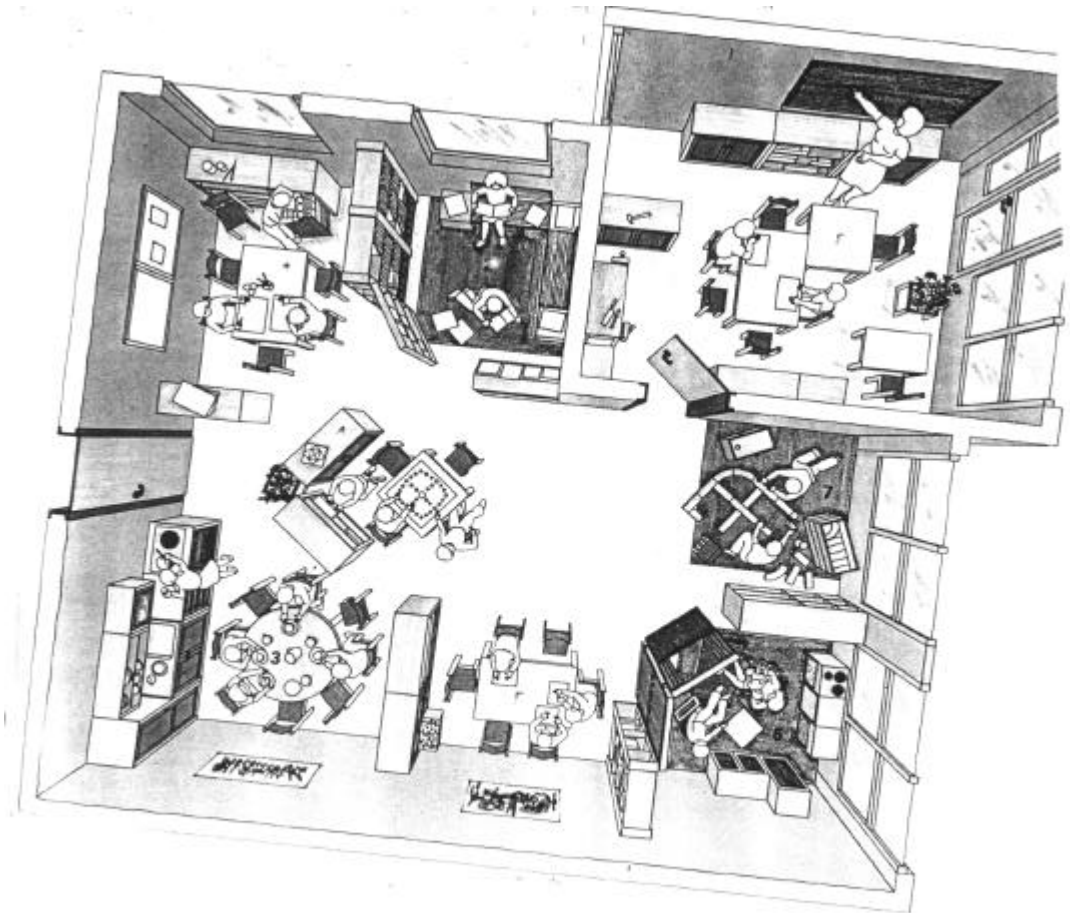
Aus dem WEHRFRITZ-Katalog des Jahres 1970, Seite 7, ist folgender Möblierungsvorschlag entnommen (Maßstab ca. 1: 100):



Der Einzeltisch in der rechten unteren Ecke ist für die Leiterin der Gruppe; er ist so platziert, dass alles überblickt werden kann, selbst die diagonal gegenüberliegende Bauecke kann von ihrem Platz aus eingesehen und beaufsichtigt werden.

Im WEHRFRITZ-Katalog von 1972/73 wird das SCHMAUS-SCHÖRLSCHE-Raumteilverfahren, das in der Folgezeit bis weit in die 1980iger Jahre hinein bestimmend blieb, vorgestellt.(vgl. dazu *Kapitel VI.4*)

Diese Grundelemente- wenn auch in weitaus differenzierter Form – liegen auch einer auf der nächsten Seite dargestellten Raumkonzeption die im WEHRFRITZ-Katalog des Jahres 1986 gezeigt wird. Die Grundfunktionsbereiche wie Maltisch oder Bilderbuchecke bleiben erhalten; jedoch wird durch deutlich höhere Abtrennungen eine gewisse „Unbeaufsichtbarkeit“ und „Unkontrollierbarkeit“ bzw. positiv formuliert mehr Freiraum für die Kinder erreicht.



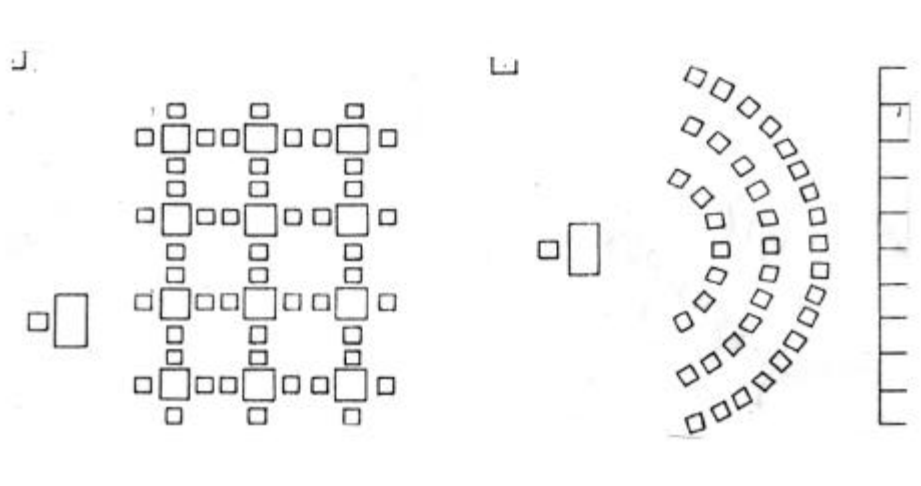
Dieser Gedanke, des größeren Freiraumes für die Kinder, bzw. der Schaffung von



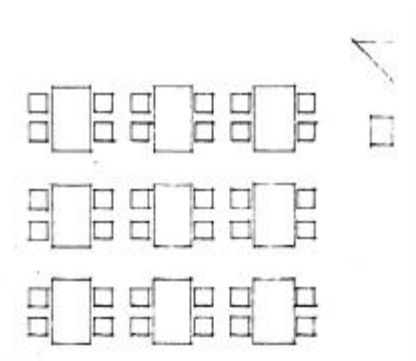
individuellen Rückzugsmöglichkeiten wird weiter verfolgt und zeigt sich in den sog. 2.Ebenen oder Spielburgen, wie der oben abgebildeten aus dem WEHRFRITZ-Katalog des Jahres 1990, Seite 19:

Hier ist auch die von MAHLKE/SCHWARTE geforderte Höhle (vgl MAHLKE/SCHWARTE 7) berücksichtigt.

Das erste Beispiel für die Situation in der Region ist aus einem Bauplan des Jahres 1964 entnommen. Dieser Vorschlag der Anordnung von Möbeln in zwei Räumen eines Kindergartens des Landkreises erinnert eher an einen geordneten Lehrbetrieb als an bewegtes und freies Spielen.

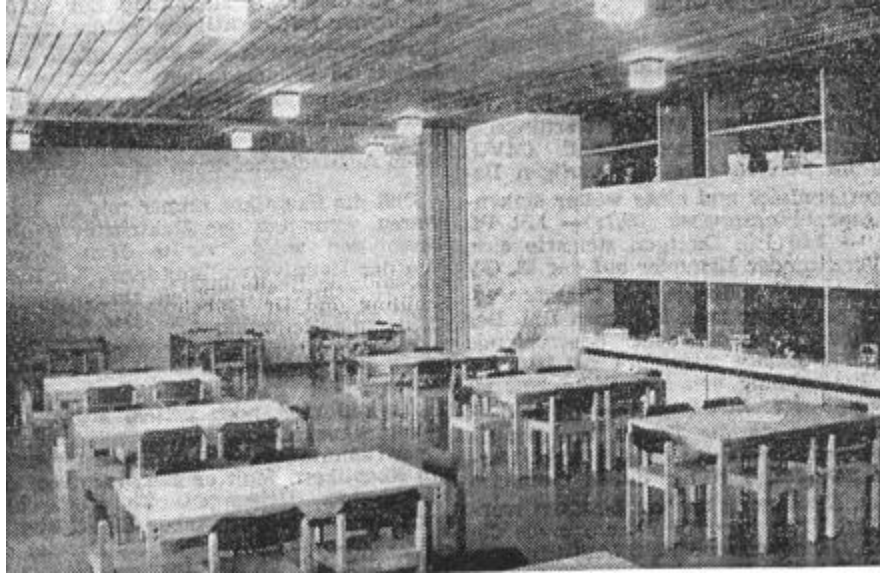


Ähnliche Vorstellungen, wenn auch mit etwas großzügigerer Aufteilung lassen sich auf einem 1966 eingereichten Bauplan aus dem Stadtgebiet erkennen: rechts ist der Schreibtisch der Leiterin, die Tische sind in gleichmäßiger geometrischer Platzierung im Raum verteilt

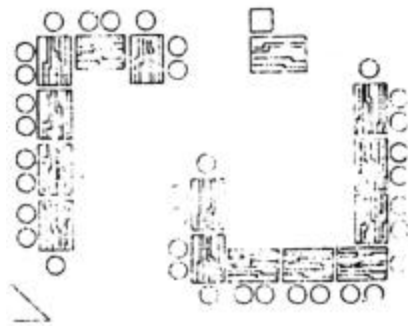


Dieses wird auch durch das folgende Foto bestätigt; der abgebildete, 1969 im Heilbronner Stadtteil Horkheim eingeweihten Kindergarten: Der Gruppenraum ist

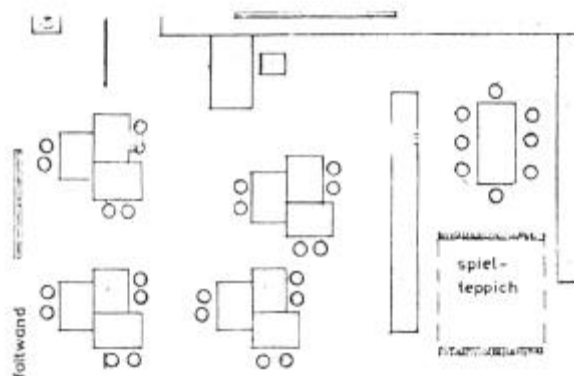
durch ein hohes Wandregal sowie durch Rechtecktische mit Stühlen gekennzeichnet.
(Hst 6.6. 1969 13)



Ein Vorschlag des Jahres 1972 aus dem Stadtgebiet mit geringen Variationen; jedoch bleiben übersichtlich angeordnete Tische und Stühle weiterhin das bestimmende Element.

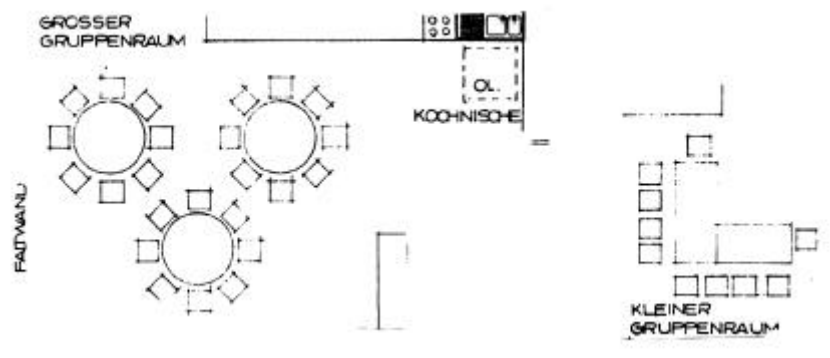


Der folgende Vorschlag aus dem Landkreis, ebenfalls des Jahres 1972, sieht neben Tischen und Stühlen einen „Spielteppich“ vor.

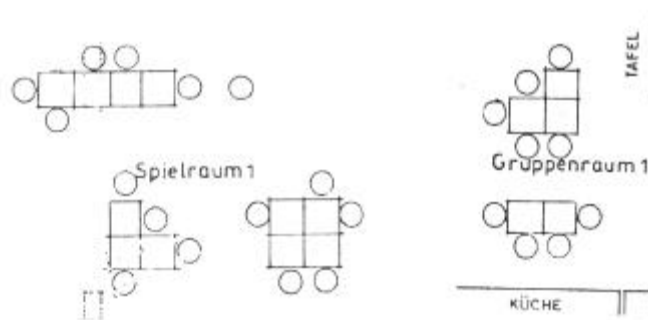


Auf einer Aufnahme eines Heilbronner Kindergartens des Jahres 1974 lässt sich neben Tischen und Stühlen ein durch ein ca. 1m hohes Regal abgeteilter Bereich, evtl. eine Bauecke erkennen. (Hst 24.10. 1974 11)

Der Haupt- und dazugehörige Gruppenraum eines Planes aus dem Landkreis von 1978 berücksichtigt neben einem abgeteilten kleineren Bereich auch eine Kochnische für die Kinder.



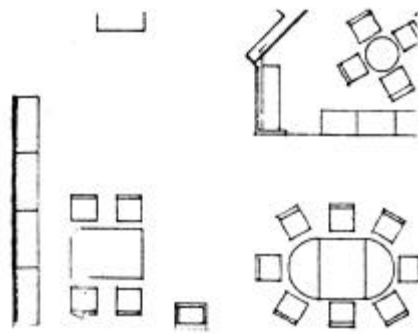
Bei diesem Vorschlag aus dem Jahr 1989 eines Landkreiskindergartens findet sich zu der Küchenzeile im Nebenraum (hier als Gruppenraum bezeichnet) eine Tafel, welche wohl für die intensive (kognitive) Förderung einer Kleingruppe gedacht ist.



Im Jahre 1986 wird in der Einrichtung in der Wartbergstraße die Konzeption des „Offenen Kindergartens“ erprobt (Hst 9.7.1986 15); wobei das SCHMAUS-SCHÖRLSCHE-Raumteilverfahren mit einer großen Bauecke und verschiedenen durch Regale abgetrennten Bereichen in einer Aufnahme aus dem Jahre 1991 zugrunde liegt:



Abschließend noch ein Vorschlag des Stadtgebietes von 1994; die Anordnung erfolgt in Bereichen, orientiert am SCHMAUS-SCHÖRLSCHEN-Raumteilverfahren.



Auch bei den oben gezeigten Beispielen läßt sich eine »konservative« Tendenz, im Sinne des Beibehaltens der überkommenen Traditionen, ausmachen. Nur langsam, in etwa seit Mitte der 1970iger Jahre, verlieren die Räume an Übersichtlich- bzw. Kontrollierbarkeit und es setzen sich Elemente der Individualität und Möglichkeiten des unbeobachteten »Eigenlebens« durch.

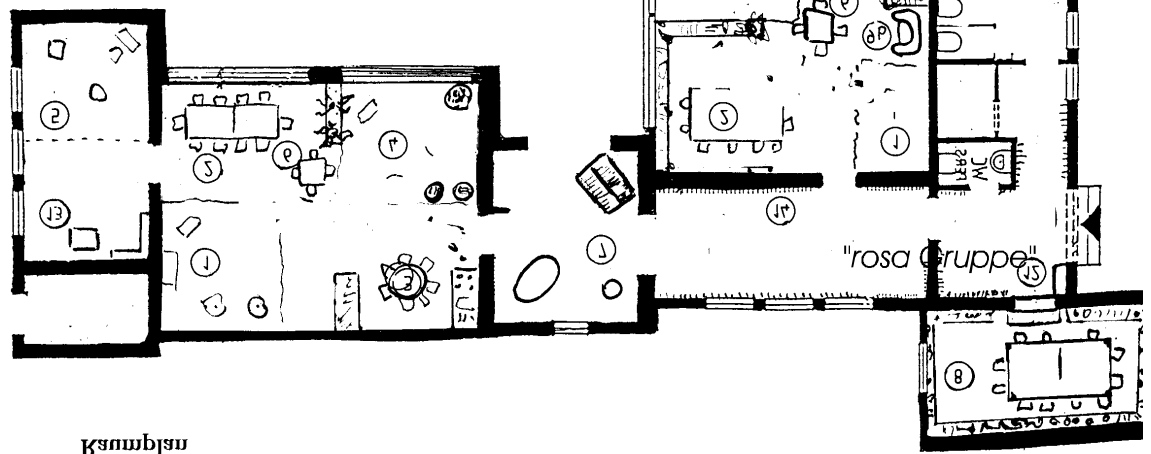
Als seltenes und positives Beispiel einer räumlichen Umgestaltung nach den Prinzipien von Reggio Emilia, MONTESSORI und KÜKELHAUS möchte ich den Kindergarten in Dürrenzimmern anführen, dort wurde in Zuge eines Umbaus in Zusammenarbeit mit dem ortsansässigen Architekten unter meiner Mitwirkung ein Konzept von altershomogenen Stammgruppen und Funktionsräumen bei grundsätzlich offenen Räumen realisiert. (NEUSCHWANDER 43)²⁰

²⁰ Auf der Skizze nicht ersichtlich ist der Theater- und Bewegungsraum, der sich im Keller befindet.

Material

"blaue Gruppe"

- 14. Bilderregale
- 13. flexible Ecke
- 12. Elterninfo/Büchertisch
- 11. Vergleichungsecke
- 10. Theaterstadium
- 9. Lesesofa
- 8. Kuschelecke
- 8. Atelier
- 7. spielerbasierte Balancierstrecke
- 6. Gesellschaftsfläche
- 2. Rollenspiele
- 4. Montessori-Bereich
- 3. Küche mit Hauswirtschaftsbereich
- 5. Malen und Gestalten
- 1. Konstruktionscke
- 1. Bauecke



Kaufladen

Meter

Das Beispiel zeigt, dass sich bei einer unkonventionellen Herangehensweise, d.h. der Um- und Neudefinition von Räumen, viele differenzierte Angebote schaffen lassen. (In Kapitel VIII wird nochmals auf die zugrundeliegende pädagogische und räumliche Konzeption eingegangen.)

VII DIE MÖGLICHEN WIRKUNGEN VON INSTITUTIONELLEM RAUMANGEBOT, -GRÖSSE UND -FORM AUF DEN MENSCHEN

In diesem Kapitel wird es darum gehen, die aus dem Grundriss erschließbaren Eigenschaften bzw. Verschiedenheit und Anzahl einzelner Räume auf mögliche Wirkungen im Hinblick auf die sich darin aufhaltenden Menschen zu beleuchten. Lag den vorhergehenden Teilen der Arbeit die Intention, das Werden der Räume zu beschreiben und mögliche Gründe für die Veränderung von Räumen aufzuzeigen, zugrunde; so rückt dieser Abschnitt eine andere Fragerichtung, nämlich wie wirken Räume auf Menschen, ins Zentrum der Überlegungen. Das Kapitel versteht sich lediglich als Ergänzung, gewissermaßen als Abrundung zum weiteren Feld der »institutionellen Räume«; was hier in stark komprimierter und simplifizierter Form angedacht wird, will in diesem Sinne mehr als Anregung für weitergehende Forschung, denn als abschließende Bearbeitung verstanden werden.

Grundsätzlich wird von einem kausalen Zusammenhang zwischen räumlichen Gegebenheiten und dem empirisch erfassbaren Verhalten von Menschen in diesen Räumen ausgegangen, weiter wird eine tendenzielle Übertragbarkeit und somit Voraussagbarkeit auf das Verhalten anderer Menschen in ähnlichen Konstellation erwartet.

Mitzudenken ist zudem die Prämisse, dass es sich bei der Betrachtung von Kindern und Erzieherinnen in Räumen um für die Kinder eine weitgehend deterministische Betrachtungsweise (Kinder werden vom Raum bestimmt) handelt; was die Erzieherinnen angeht, so sind auch interaktionistische Elemente zu konstatieren – jedoch dürften diese stark von den übrigen Variablen wie z.B. die Person der Erzieherin und ihr Verständnis vom Raum oder den objektiv gegebenen, hierarchisch erlaubten, Möglichkeiten zur Veränderung der Räume, abhängen.

VII.1 GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN

Im Folgenden werden beispielhaft ökopsychologische Postulate, in erster Linie von MEHRABIAN, Aussagen eines Teilgebietes der Entwicklungspsychologie, die MASLOWsche Theorie grundlegender menschlicher Bedürfnisse sowie Überlegungen zum Phänomen „Spiel“ skizziert und dann aus dieser Perspektive ein Teil der in den vorherigen Kapiteln dargestellten Pläne der einzelnen Institutionen betrachtet.

Es ist nochmals zu betonen, dass die daraus gezogenen Schlüsse freilich nur einen vorläufigen und fragmentarischen Aussagewert haben können, da sie, wie im Kapitel II gezeigt, nicht isoliert wirken, sondern in ein multifaktorielles und interdependentes System eingebunden sind.

VII.1.1 Annahmen der Entwicklungspsychologie

Ich setze als gegeben – unabhängig davon, wo sich der Streit um das (prozentuale) Verhältnis der Wirkung von Anlage und Umwelt aktuell befinden mag -, dass die qualitativen und quantitativen Umweltreize, einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben. Dabei vollzieht sich die Entwicklung im wechselseitigen Zusammenspiel von inneren genetisch gesteuerten Reifungsprozessen, äußeren (Umwelt-) Einflüssen und mit zunehmendem Alter verstärkt der persönlichen Entscheidung über das eigene Tun.

Ich halte zudem die Annahme für wahrscheinlich, dass es in der Entwicklung Zeiträume, MONTESSORI spricht von „sensiblen Perioden“ (MONTESSORI 46) gibt, in denen bestimmte Inhalte anscheinend leichter und dauerhaft erlernt werden. Weiter vollzieht sich die Entwicklung in einer sukzessiven Abfolge, die weitgehend universale Gültigkeit hat, was am Beispiel der ähnlich verlaufenden Sprachentwicklung von Kindern aus unterschiedlichen Kulturkreisen belegbar sein mag.

Der Entwicklungsverlauf ist grundsätzlich als Gesamtes zu betrachten, wird aber um der besseren Überschaubarkeit und Darstellung wegen nur unvollständig mit dem Schwerpunkt des motorischen Bereiches der Altersspanne der 3-6jährigen Kinder

dargestellt. Auf dieser Folie kann sodann der versucht werden, mögliche Faktoren der Raumwirkung zu benennen und graduell näher zu umreißen.

Die Entwicklung der Motorik

Die grundlegende Bedeutung der Motorik für die gesamte Entwicklung, sowie ihr Zusammenwirken mit anderen Bereichen, wie den des Denkens oder der Sprache darf als belegt gelten.

Beim Kind findet ab dem Alter von 3 Jahren eine verstärkte Wandlung der Körperproportionen statt, wobei die zum Körper relative Kopfgröße ab-, die relative Länge der Extremitäten zunimmt. ebenfalls ist ein akzeleriertes Muskelwachstum festzustellen, wodurch die Muskelkraft sowie die Ausdauer zunehmen. Das Kind übt sich in seine erweiterten Fähigkeiten ein und benötigt dazu Raum zur Bewegung. Die Grundbewegungsarten (z.B. gehen, laufen, rennen oder hüpfen) werden weiter gefestigt und sicher beherrscht; auch einfachere Kletteraufgaben können bewältigt werden. Die Sicherheit der Fortbewegung mittels Fahrzeugen (z.B. Rollerfahren oder Skating) nimmt mit der Ausprägung des vestibulären Systems bis zum Alter von ca. 5 Jahren weiter zu.

R. ZIMMER weist nachdrücklich auf die zentrale Rolle der psychomotorischen Erfahrungen für die kindliche Entwicklung hin und zählt die verschiedenen Funktionen der Bewegung auf (vgl. ZIMMER, Kreative Bewegungsspiele 21ff)

- personale Funktion: z.B. das Kennenlernen des eigenen Körpers
- soziale Funktion: z.B. mit anderen etwas gemeinsam tun
- produktive Funktion: z.B. mit den Händen etwas formen und herstellen
- expressive Funktion: z.B. Emotionen durch Bewegung darstellen
- impressive Funktion: z.B. nach Anstrengung die Zustände von Müdigkeit und Erschöpfung erfahren
- explorative Funktion: z.B. Erkundungen der Umwelt durchführen
- komparative Funktion: z.B. der körperliche Vergleich bei einem Wettlauf, wie stehe ich zu anderen
- adaptive Funktion: z.B. durch Training und Übung paßt sich der Körper höheren Leistungsanforderungen an

Dies verdeutlicht, wie essentiell das Verfügen über Gelegenheiten zur Einübung und Anwendung der verschiedensten motorischen Abläufe für die kindliche Entwicklung ist! Mit der motorischen Entwicklung ist auch die Ausbildung und Verfeinerung der Wahrnehmung verbunden; dabei sind unter Wahrnehmung diejenigen Vorgänge zu verstehen, bei denen unterschiedliche Reize aus der Umwelt oder vom Inneren des Körpers aufgenommen und weiterverarbeitet werden. Es werden die Sinne, die den Reiz direkt am oder im Körper empfinden als Nahsinne (taktil, gustatorisch, vestibulär und kinästhetisch), das visuelle und auditive System als Fernsinne bezeichnet. Über die Sinne gelangt der Mensch zu unterschiedlichsten Informationen über Beschaffenheit und Zusammenhänge der Umwelt, was wiederum einen erheblichen Einfluß auf die Entwicklung des Denkens hat.

Was selbst aufgrund dieser knappen und bruchstückhaften Darstellung gefordert werden muss, sind differenzierte Möglichkeiten der Bewegung zu schaffen: dies setzt freilich zuerst einmal eine Fläche voraus, auf der gelaufen, gehüpft oder gerannt werden kann, die nicht durch z.B. viele Möbel zugestellt oder durch schlichte »Rennverbote« von Seiten der Erwachsenen als unnutzbar deklariert wird. Zum Anderen sollen aber auch weitere Bewegungsarten wie das Klettern oder das Hindurchkriechen gegeben sein. Möglich dürfte dies – außer im Freigelände – nur durch einen zusätzlichen, entsprechend dimensionierten Raum werden.¹¹

VII.1.2 Annahmen der Ökopsychologie

Der amerikanische Psychologe MEHRABIAN setzt sich in seinem Mitte der 1970iger erschienen Buch „Räume des Alltags“ auch mit der Wirkung der gebauten Umwelt auseinander.

Als Hypothese legt er zugrunde, dass das menschliche Verhalten von Gefühlen gesteuert wird und dass diese empirisch durch „präzise Beschreibung, quantitative Messung und statistische Analyse“ (MEHRABIAN, 15) erfasst werden können.

¹¹ KÜKELHAUS hat als Antwort auf die von ihm kritisierten, künstlich geschaffenen »sinnlosen« Industriewelten, »Räume der Wahrnehmung«, wie sie im Schloß Freudenberg bei Wiesbaden zu sehen sind oder in dem weiter oben als Beispiel angeführten Kinderheim im schweizerischen Rodtegg realisiert wurden, entworfen.

Die verschiedenen Möglichkeiten menschlichen Verhaltens systematisiert er nach den polaren Kategorien der „Annäherung und Meidung (a.a.O. 11ff); wobei er weiter unterteilt:

Annäherung:

sich auf etwas (physisch) zubewegen
etwas aktiv erforschen
eine Aufgabe erfolgreich bewältigen

Meidung:

sich von etwas (physisch) wegbewegen
sich zurückziehen
eine Aufgabe durchschnittlich (oder (schlechter) bewältigen

Die Annäherung ist demnach augenscheinlich positiver besetzt als die Meidung; weiter setzt er dies in einen systemischen Zusammenhang des Menschen zu der ihn umgebenden Welt:

Eine bestimmte Umgebung verursacht bei einem Menschen gewisse emotionale Reaktionen. Diese Reaktionen wiederum bewirken, dass der Mensch sich in dieser Umgebung mehr oder weniger nähert, oder sie mehr oder weniger meidet, wodurch er auch eine gewisse Veränderung darin bewirkt.(a.a.O. 15f)

Das, was auf den Menschen aus der Umwelt einströmt, was er mit seinen Sinnen erfassen kann, sind Informationen: je höher dabei die Anzahl der Informationen, die in einen bestimmten Zeitrahmen auf das Individuum einströmen, um so höher liegt das Reizvolumen dieser Situation. Ebenso steigt das Reizvolumen je nach Neuartigkeit und Komplexität der Informationen. Um dies mit dem Prozess der Zusammenhänge menschlichen Verhaltens bearbeitbar zu machen, legt er ein „input – output“- Modell an: Die input-Seite besteht aus den erfassbaren Umweltinformationen, die output-Seite ist das konkrete Verhalten des Menschen, welches mit Akzentuierung auf die Gefühle durch die drei Gegensatzpaare (vgl. a.a.O. 24):

„*Erregung – Nichterregung*
Lust – Unlust
Dominanz – Unterwerfung“

klassifizierbar ist.

Da nun aber offensichtlich nicht alle Menschen in der gleichen Situation auch gleich reagieren – wobei er kulturelle Unterschiede als eher sekundär ansieht (a.a.O. 29)- führt er zwei menschliche Verhaltenstypen ein: den „Abschirmer“ und den „Nichtabschirmer“ (a.a.O. 30), welche sich im wesentlichen dadurch unterscheiden,

in welchem Maße sie selektiv wahrnehmen, also welche Informationen sie in welchem Ausmaß und welcher Stärke an sich heranlassen – wobei die Selektion beim Abschirmertypus höher liegt. Das bedeutet aber auch, dass bei der Gestaltung von Räumen die Ansprüche und Verträglichkeit bezüglich des Reizvolumens beider Typen berücksichtigt werden müssen.

Auf dieser Grundlage ist es nun möglich – soweit die grundlegenden Variablen bekannt sind – menschliches Verhalten vorauszusagen.

Konkrete räumliche Gegebenheiten werden im Kapitel „Wohnumwelten“

(a.a.O. 82ff) beschrieben und bewertet; als wichtigen und zentralen Punkt macht er die Küche aus, da dort sich dort grundlegende Genüsse des Essens und Trinkens abspielen. Die Planung der im *Kapitel VI.4* beschriebenen Kindertagesstätte „Diana“ aus dem italienischen Reggio Emilia ließ sich wohl von dieser Überzeugung leiten und platzierte Küche und Essbereich an zentraler Stelle.

Für die Anordnung der Innenausstattung ist festzustellen, dass lange Bänke die Kommunikation untereinander in der Weise erschweren, da Gespräche i.d.R. eher mit Personen »vis-à-vis« zustande kommen. Die optimale Entfernung der Sitzmöglichkeiten für eine Unterhaltung liege (bei Erwachsenen) bei 1,35 Meter. (vgl. a.a.O. 90), dabei fördern kreisförmige Gruppierungen die Gesprächsbereitschaft bzw. das angenehme Empfinden.

Umgekehrt fördert eine zu große Dichte asoziale und anomische Verhaltensweisen. Der Autor beruft sich auf Experimente mit Ratten, bei denen sich bei großer Dichte, trotz des Vorhandenseins von ausreichender Nahrung, pathologische Zustände einstellen. BETTELHEIM wiederum weist auf die Problematik der Übertragung von solchen Tierexperimenten auf den Menschen hin: zum Einen sei der Mensch nicht in dem selben Maße wie Tiere instinktgebunden und zum Anderen zeigt er an Hand des Beispiels von Pinguinen auf, dass die Betrachtung sehr wohl interessensgeleitet sein kann: der Verhaltensforscher HALL greife sich in seinem Werk „Sprache des Raumes“ den Adelie-Pinguin heraus. Damit versucht er zu belegen, dass der Mensch kein Herdentier sei; den geselligen Kaiserpinguin – der freilich das Gegenteil nahelegte - läßt er dabei nahezu außer Acht. (vgl. BETTELHEIM 226)

BETTELHEIM bringt eine weitere zweifache Einschränkung der grundlegenden Gleichung »Höhere Dichte = höhere Aggression« vor: es ist nicht nur das »zu wenig« an Lebensraum, sondern auch das »zu viel«, das dem Menschen schaden kann. Am Beispiel eines geschlossenen Heimes wird als entscheidend für ein

positives Befinden angesehen, ob die Möglichkeit der Strukturierung der Räume in einen privaten Territorium bzw. autonomen Raum, der mit zwischen 12m² und 16m² als ideal betrachtet wird (a.a.O. 228) und halböffentliche (Begegnungs-)Räume, besteht.

Eine andere Strategie, um mit einem äußerst begrenzten Raum umzugehen, leitet Bettelheim aus den Verhältnissen des jüdischen Gettos in Frankfurt ab, wo die gesamten Lebensvollzüge, vom öffentlichen Leben bis nahezu in die intimsten Bereiche einer juristischen Reglementierung unterworfen waren; diese »Verrechtlichung« und eine Haltung der Hoffnung und des Stolzes, ermöglichten ein Leben, das zumindest in geregelten Bahnen verlaufen konnte.

Aufgrund des hier Gezeigten, scheint es nicht geboten, solche von Verhaltensforschern angelegten Tierexperimente direkt und allzu vorschnell auf menschliche Situationen zu übertragen; sie gänzlich als Methode abzulehnen – ohne im Einzelnen die Vorgehensweise, Intention und das Setting des Forschungsvorganges zu überprüfen - wäre jedoch ebenfalls nicht gerechtfertigt¹². Im Zweifelsfall sollte nach dem „Prinzip Verantwortung“ von JONAS verfahren werden und es müssten unbequeme (wenn auch noch unbewiesene) Erwartungen

¹² Unabhängig von diesen Einschränkungen lohnt ein Blick in MEHRABIANs Werk in das Kapitel über Schulen, welche wie die Einrichtungen des Elementarbereiches ebenfalls öffentliche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sind.

Zum System Schule wird postuliert, „[...]daß jedes System, das die Menschen zwingt, Arbeit in einer Umwelt zu verrichten, die sie ablehnen, ausgeprägte autoritäre Merkmale haben wird.“(MEHRABIAN 134) So werden weiter mit den Begriffen Schüler, Erziehung und Lehrer „Gefangene“, „Zwangsarbeit“ und „Wärter“ assoziiert.

Bei dieser offensichtlich polemischen Überzeichnung des Systems Schule, darf nicht darüber hinweggesehen werden, dass die Strukturen, wie sie sich z.B. in der Regelung der Schulpflicht mit ihren Sanktionsmaßnahmen wie Bußgeldern offenbar werden, auch einen Teil von „Schule“ ausmachen, der aber auf den zeitgenössische Elementarpädagogik so nicht übertragbar ist.

Auch besteht zumindest formal noch kein verbindliches Curriculum, für das von Seiten der Bildenden und Erziehenden Rechenschaft abgelegt werden müsste und das auf diesem Wege Freiräume in den Institutionen des Elementarbereiches reduzieren könnte.

Gleichwohl steht es i.d.R. nicht primär in der Macht der Kinder, über den Besuch oder Nichtbesuch in einer Kindertagesstätte zu entscheiden. Diese Befugnis, sowie die Entscheidung, wie lange der Besuch zu dauern hat, geht von den dafür bezahlenden Erwachsenen aus.

Neben diesen strukturell- organisatorischen Parallelen ist die Ähnlichkeit der Grundrisse eines Krankenhauses, Gefängnisses, einer Schule oder eines Kleinkinderschule des 19.Jahrhunderts nicht zu leugnen..

und Befürchtungen, welche z.B. in der Konsequenz mit erhöhtem finanziellen Aufwand für bauliche Maßnahmen verbundenen wären, ernstgenommen werden und handlungsleitend sein.

Diese ökopsychologischen Ansätze verweisen auf die Wichtigkeit von erstens genügend Raum und zweitens einem strukturierten Raum: es müssen nicht nur die Möglichkeiten zur Bewegung gegeben sein, sondern auch die des Rückzuges, die des »eigenen«, geschützten Raumes oder Möglichkeiten zur Kommunikation.

Weiter sollen Räume so gestaltet sein, dass auch reizempfindlichere Menschen, die sog. „Abschirmer“, sich dort wohl fühlen können.

VII.1.3 Die Bedürfnishierarchie nach MASLOW

MASLOW sieht einen wesentlichen Beweggrund für menschliches Verhalten und Handeln in der Erfüllung grundlegender Bedürfnisse. Diese sind in einer hierarchischen Reihenfolge angeordnet, wobei die Befriedigung des fundamentalen vor der des höherliegenden Priorität genießt.

Aufgrund der Hierarchisierung werden diese Bedürfnisse in der MASLOW rezipierenden Literatur in Form einer Pyramide angeordnet.¹³ Ich wähle auf der nächsten Seite ebenfalls die Darstellungsform der Pyramide und entnehme die einzelnen Bedürfniskategorien aus „Motivation und Persönlichkeit“:

¹³ Bei MASLOW findet sich in seinem früheren Werk: „Motivation und Persönlichkeit“ eine erste Aufteilung in grundlegende Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse, welche dann weiter wie in der oben gezeigten Pyramide ausdifferenziert werden.(MASLOW, Motivation 62ff).

In seinem späteren, zwei Jahre vor seinem Tode erschienen Werk: „Psychologie des Seins“ werden die ästhetischen Bedürfnisse und das Streben nach Wissen nicht mehr so stark betont.(MASLOW, Psychologie 156 ff)



Die Spitze der Pyramide bilden die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung einerseits und andererseits die Bedürfnisse nach Wissen und Verstehen.

Das Bedürfnis nach Ästhetik durchdringt mehrere Ebenen, da es Menschen gibt, die durch „Häßlichkeit krank“ (MASLOW, Motivation 79) werden

Im folgenden werden die einzelnen Bedürfniskategorien näher, mit der Fokussierung auf mögliche räumliche Relevanz, ausgeführt:

Die physiologischen Bedürfnisse

Hierunter sind die grundlegenden Lebensbedürfnisse zu verstehen, ohne deren Erfüllung menschliches Leben nicht – zumindest nicht für längere Zeit – möglich wäre. Dazu gehören das Zuhandensein von Essen und Trinken, genügend Luft zum Atmen, die Möglichkeit der Ausscheidung, Zeit und Raum für Ruhe und Schlaf, Möglichkeiten der körperlichen Bewegung sowie das Verfügen über Kleidung und Wohnung - bzw. der Schutz vor Witterungseinflüssen.

Weiter sind auch negative Aspekte hinzuzuzählen, die zur Beeinträchtigung der Gesundheit führten, wie ein Übermaß an Lärm oder das reale Ausgeliefertsein an psychische und physische Gewalt. (Es besteht hier ein gravierender Unterschied zu der nächsten Stufe, den Sicherheitsbedürfnissen, bei deren Erfüllung nicht einmal die potentielle Gefährdung durch Gewalt gegeben ist)

Der Faktor Lärm bedarf hier einer besonderen Betrachtung: bei der Definition, was denn unter Lärm genau zu verstehen sei, gibt es verschiedene Aspekte: Es handelt sich um Schallwellen die eine krankmachende oder die Lebensvollzüge einschränkende Wirkung haben; Lärm ist zum anderen ungewollt und unerwünscht und schließlich hängt die Bezeichnung „Lärm“ vom subjektiven Empfinden des jeweils betroffenen Individuums ab; d.h. ein Geräusch oder Musik könnte von einer Person als Lärm, von einer anderen als angenehm bezeichnet werden.

(vgl. ROHRMANN 665ff)

Weiter ist zu differenzieren welcher Art (Vorkommen und Häufung verschiedener Frequenzen) und Ausprägung (Lautstärke) die Schallwellen sind: so wird z.B. das Rauschen eines Wasserfalls oder die Beifallsbekundungen bei einem Konzert bei gleicher Lautstärke als wesentlich angenehmer empfunden als ein hochfrequenter Pfeifton. ROHRMANN führt die einzelnen Bereiche, die durch Lärm negativ beeinflusst werden auf:

- Somatische Beeinträchtigungen: z.B. Hörschäden oder der Einfluss auf physiologische Abläufe
- Psychische Beeinträchtigungen: z.B. Störungen bei Ruhe- und Erholungsphasen oder des Wohlbefindens sowie verminderte geistige und kreative Leistungen
- Soziale Beeinträchtigungen: z.B. Erschweren von sprachlicher Kommunikation

In welcher Intensität diese negativen Wirkungen im Setting der pädagogischen Praxis einer Institution des Elementarbereichs auftreten müsste im Einzelnen untersucht werden; vermutlich kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Lautstärke mit einer steigenden Anzahl der im Raum befindlichen Personen eher zunimmt, wobei sich natürlich auch Aspekte, die nicht aus den Grundrissen zu erschließen sind, wie die Stimmungslage der einzelnen Personen, die Anordnung der Möbel oder besondere Maßnahmen des Schallschutzes auf den Grad der Lautstärke auswirken.

Die Bedürfnisse nach Sicherheit

MASLOW fasst darunter neben dem Begriff der „Sicherheit“ ;

Stabilität;
Geborgenheit;
Schutz;
Angstfreiheit;
Bedürfnis nach Struktur, Ordnung, Gesetz, Grenzen;
Schutzkraft (a.a.O. 66)

Diese einzelnen Termini lassen sich nochmals aus drei Perspektiven beleuchten: Bedürfnisse, die an den Emotionen der Person festzumachen sind wie Geborgenheit oder Angstfreiheit, andere, die quasi überwiegend von außen gewährleistet werden, wie Struktur, Ordnung, Gesetz, Grenzen, Schutzkraft und schließlich solche, bei denen die Person mitwirken kann, wie die Stabilität, die sich z.B. durch einen selbst verantworteten stark strukturierten, gleichförmigen Tageslauf ergibt. Für unsere Fragestellung wird es relevant sein, inwieweit die beiden letzten Sichtweisen von räumlichen Gegebenheiten beeinflusst sind und sich damit auf die Emotionen der Kinder auswirken.

Die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe

Diese setzen neben einer erzieherischen Haltung auch einen dreidimensionalen Ort voraus, an dem soziale Begegnung stattfinden kann, was auch eine teilweise Abgeschlossenheit einschließt. Dieser könnte durch einen separaten Raum oder durch einen »Raum im Raum« gegeben sein.

Die Bedürfnisse nach Achtung

Im Gegensatz zum Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe steht jetzt das Eigene, das Anderssein im Mittelpunkt: Die Wahrung einer Sphäre, die der eigenen Verfügbarkeit unterliegt, die Grenzziehung gegenüber den anderen, das Recht zu sagen: »Bis hierher und nicht weiter«. Am ehesten läßt sich das mit dem Begriff des »Territoriums« benennen.

Die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung

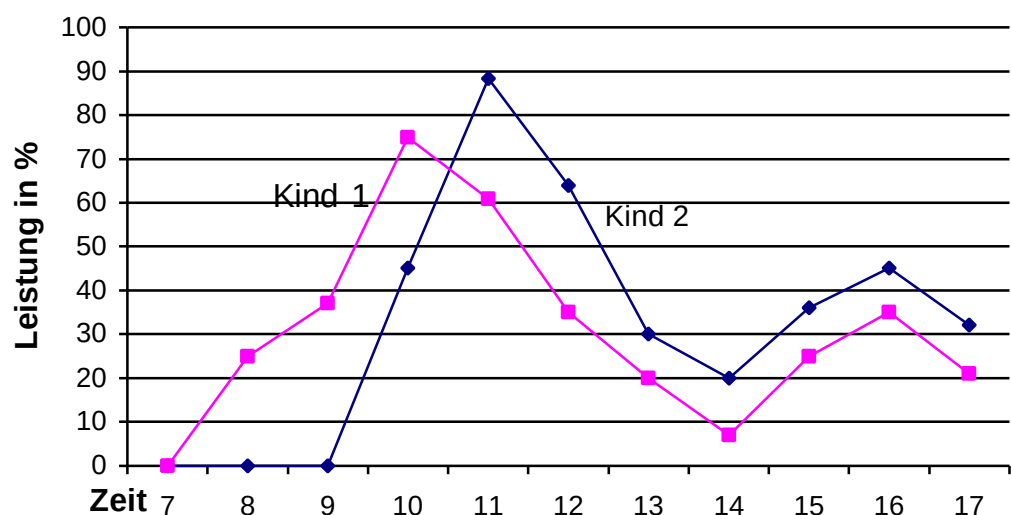
Ähnlich wie beim Vorangegangenen ist auch hier, neben dem Einverständnis der (mächtigen, erwachsenen) Personen, der Platz, an dem dies stattfinden kann, wichtig.

Die Bedürfnisse nach Wissen und Verstehen

Deren Befriedigung hängt wie auch bei der Selbstverwirklichung von dem Placet der Erziehenden ab und ob weiter Räume des Wissenserwerbes geschaffen sind; wobei es zu beachten gilt, dass die Art und Weise der Wissensvermittlung – wie dies weiter oben im Vergleich mit dem System »Schule« angerissen wurde, entscheidend ist.

Mit der Anzahl der im Raum befindlichen Individuen geht vermutlich auch eine Ungleichzeitigkeit der Art und Intensität der einzelnen Bedürfnisse einher. An zwei fiktiven Beispielen wird die jeweilige Ausprägung der Möglichkeit und des Wunsches nach Aktivität und Leistungsbereitschaft bzw. des Bedürfnisses nach Ruhe zweier Kinder dargestellt. Als Grund für den unterschiedlichen Verlauf der beiden Kurven wird die jeweilige Ankunftszeit von 7 Uhr bzw. 9 Uhr angenommen. Als Basis dienen eine österreichische Untersuchung von 1993 (vgl. STOLL 31ff) und die sog. REFA-Normkurve der physiologischen Leistungsbereitschaft. (vgl. SEIWERT 67)

Leistungskurve zweier Kinder im Kindergarten

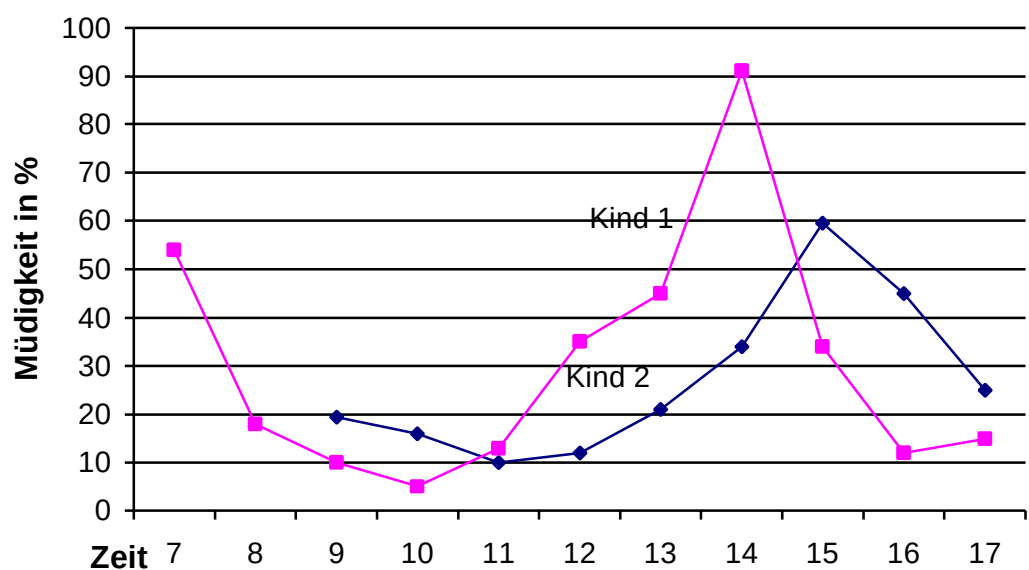


Eine andere mögliche Unterschiedlichkeit der Bedürfnislagen einzelner Kinder kann sich aus den Optionen, die Kinder außerhalb der in der Institution verbrachten Zeit

haben, ergeben: So hat z.B. die Aufteilung und Größe einzelner Räume der elterlichen Wohnung, die Anzahl und das Alter von Geschwistern oder das Verfügen über ein eigenes Zimmer Einfluss auf den Geräuschpegel in der Wohnung und daraus resultierend auf das Bedürfnis nach Ruhe.

Die Infrastruktur der Wohngegend mit der Möglichkeit eines erreichbaren Spielplatzes oder freien Geländes (Wald, ungenutzte, offene Grundstücke) wird das Bedürfnis nach Bewegung beeinflussen.

Müdigkeitsverlauf zweier Kinder im Kindergarten



Schon bei diesen zwei Kindern zeichnen sich zeitliche Versetzungen der jeweiligen Bedürfnisse ab; gehen wir aber von einer durch eine größere Kinderzahl mit unterschiedlichsten Entwicklungsvoraussetzungen oder Stimmungslagen bestimmte Situation aus, so werden sich sehr wahrscheinlich sogar gegensätzliche Bedürfnisprioritäten ergeben.

Die Forderungen, die aus diesen Annahmen abzuleiten sind, erstrecken sich wiederum auf Größe und Anzahl der Räume. Neben der Fläche, die jedem Kind zu gewähren ist, sollten Räume mit unterschiedlichster Funktion bereitgestellt werden: Von Schlaf- und Ruheräumen über Werk- und Experimentiermöglichkeiten bis hin zu Bewegungsräumen.

VII.1.4 Das Phänomen des Spiels

Das Phänomen des Spiels ist zwar schon teilweise in den oben beschriebenen Ansätzen mitgedacht, lässt sich aber nicht direkt und erschöpfend in eine der anderen Kategorien einordnen: es beinhaltet zum Beispiel sowohl Aspekte der Freiheit wie auch den des Ausgleichs oder den des Lernens.

Das legt nahe, diesen Abschnitt aus einer anderen Perspektive heraus zu konzipieren: was bedeutet das Spiel für die 3-6jährigen Kinder und welche Voraussetzungen müssen für das Spiel geschaffen sein.

Spielen und Lernen

Der Zusammenhang von Spielen und Lernen ist freilich in vielfacher Weise gegeben: so übt das Kind seine motorischen Fähigkeiten vorwiegend die Grobmotorik in den Bewegungsspielen, die Feinmotorik in Geschicklichkeits- oder Tischspielen. Der große Bereich des Rollenspiels als Lernfeld sozialen Verhaltens wird von MEAD (FLITNER 89; FRITZ 159) betont.

Für PIAGET, der die drei Kategorien „Übungsspiel“, „Symbolspiel“ und „Regelspiel“ unterscheidet, ist das Spiel ebenfalls eine notwendige Voraussetzung für die gesunde körperliche, geistige und moralische Entwicklung des Kindes.

Einen anderen Nutzen erkennt ZULLIGER im kindlichen Spiel, er setzt es für unterschiedliche therapeutische Zwecke ein oder in Anlehnung an die psychoanalytische Theorie als ein Mittel zur Verarbeitung konflikthafter Situationen

Welche Bedingungen müssen für das Spiel der Kinder vorhanden sein? In Anlehnung an einige der Merkmale des Spiels, die SCHEUERL (vgl. SCHEUERL, Theorien des Spiels) und HUIZINGA (vgl. HUIZINGA Homo Ludens) aufgestellt haben, kann als »kleinster gemeinsamen Nenner« aller Phänomene, die als Spiel bezeichnet werden, die „Bewegung“ genannt werden. Weiter zeichnet sich Spiel dadurch aus, dass es frei von äußeren Zwängen sowie von Zwecken, die außerhalb seiner selbst liegen ist; (was einer vorsätzlich pädagogisch institutionellen Funktionalisierung zuerst einmal entgegensteht). Das Spielgeschehen ist in sich geschlossen und umgrenzt, z.B. durch die Fläche des Spielbretts oder einen

Spielfeldrand und schließlich herrscht „innere Unendlichkeit“, d.h. das Spiel könnte im Hin und Her immer so weitergehen und wird lediglich durch äußere, nicht als solche zum Spielgeschehen gehörige, Faktoren wie Erschöpfung der Spielenden oder den Abbruch durch die Erzieherin beendet.

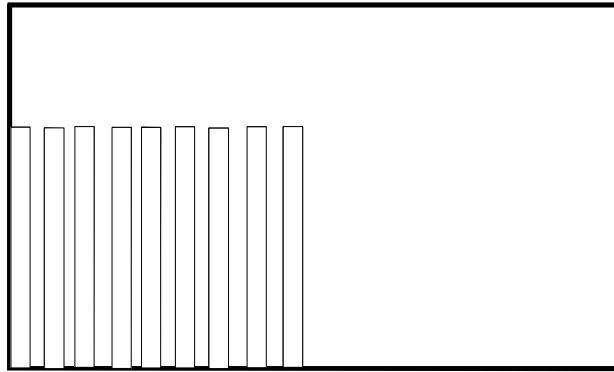
Spielen kann aber auch als »existentiell«, im Sinne des lateinischen „ex“ und „sistere“ in transitivem Gebrauch als mit „sich herausstellen“ (aus dem Geschehen) zu übersetzen, betrachtet werden: als das Heraustreten aus der bedrängenden und unangenehmen Welt. Das Spiel verschafft gleichsam die Erholung und eine Art Gegenwelt, um das alltägliche, oft unfreiwillig verrichtete und teils mit negativen Emotionen verbundene Tun erträglich zu machen¹⁴.

Demnach müssten Räume, die das Spielverhalten fördern zum einen für die entsprechende Zahl der darin befindlichen Menschen ausreichend dimensioniert und zum anderen so strukturiert sein, dass z.B. sowohl Rückzugs- wie auch Begegnungsmöglichkeiten, sowohl Bewegungs- wie auch Tischspiele durchgeführt werden könnten.

VII.2 Konkretisierung der Raumwirkung in Bezug auf die einzelnen Bauepochen

Die Grundflächen der zu den unterschiedlichen Epochen jeweils vorherrschenden bzw. »typischen« Bauten werden nun mit den oben skizzierten Annahmen verglichen. In einem ersten Durchgang werden einige Gruppenräume, in einem zweiten dann die ganzen Einrichtungen vorgestellt und auf ihre Eignung hin untersucht. Für die Zeit von den Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik wird umseitig ein schon im *Kapitel IV5.* vorgestellter Raum mit ca. 35m² einer Bamberger Kleinkinderschule aus dem Jahr 1875 mit quasi zusammengestellten Möbeln aufgeführt, so wird der verbleibende deutlich Freiraum ersichtlich. (Der Maßstab ist ca. 1: 100)

¹⁴ Diese Sicht auf das Phänomen Spiel wurde vermutlich aus der Abgrenzung zur Arbeit, d.h. zur Erwerbsarbeit der Erwachsenen, generiert; scheint mir aber auch auf das kindliche Erleben von z.B. Leistungsstress übertragbar.



Durch die Anordnung der relativ langen Sitzbänke wird die Kommunikation der Kinder untereinander nicht gefördert

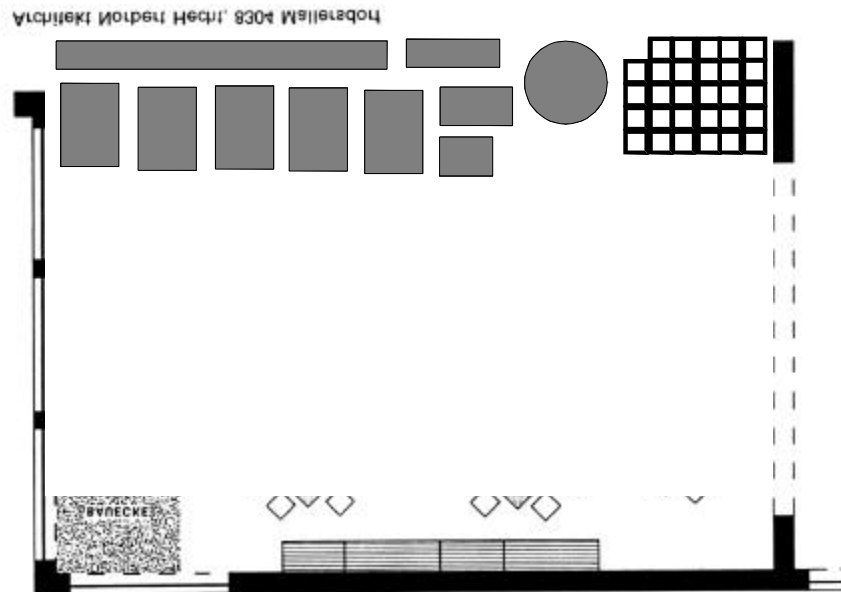
Freilich wird die Qualität des Raumes an der Anzahl der sich darin befindenden Kinder, der Aufenthaltsdauer sowie der »herrschenden Pädagogik«, d.h. in diesem Falle was von Seiten der Aufsichtsperson erlaubt wurde. Ist hierbei von einer Frequentierung von mindestens 70 Kindern auszugehen (vgl. *Kapitel IV.4*), so kann für keine der oben angeführten Kategorien von ausreichender Qualität gesprochen werden.

Relativiert wird dies allerdings wieder wenn auch der Faktor der Aufenthaltsdauer von nur wenigen Stunden miteinbezogen wird: Grundlegende Bedürfnisse nach Ruhe oder Bewegung, Möglichkeiten des Spiels oder vielfältige Sinnesanregungen könnten auch außerhalb der Betreuungszeit erlangt werden¹⁵

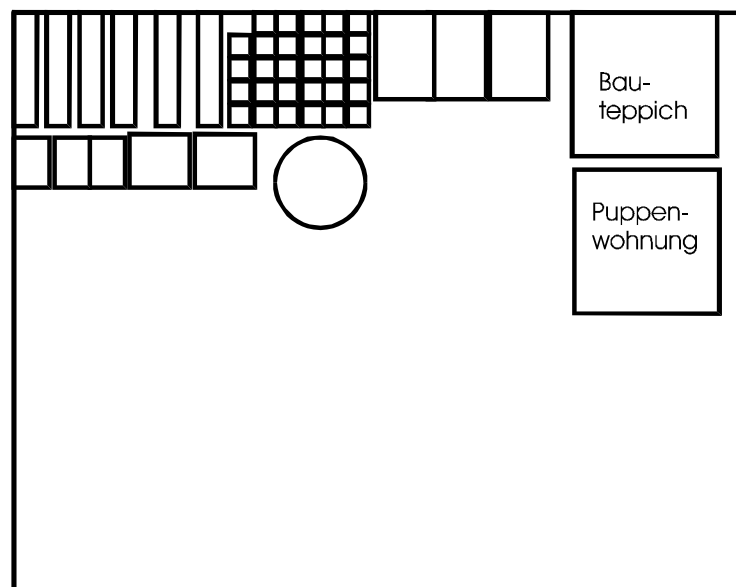
Etwas günstiger – wenn auch lange noch nicht zufriedenstellend – stellt sich die Situation aus dem folgenden Beispiel aus dem WEHRFRITZ-Katalog des Jahres 1970, S.7 mit »zusammengestellten« Möbeln, dar. Der Raum ist ungefähr 65m² größer bemessen, zudem ist die Anzahl der Kinder (es sind 29 Stühle eingezeichnet) geringer.

Allerdings schränkt die Möblierung die Möglichkeiten der Bewegung ein.

¹⁵ Dass die Erfüllung dieser Bedürfnisse nur zum Teil möglich gewesen sein dürfte, lässt sich aus verschiedenen Beschreibungen von Kindertagesläufen des 19. Jahrhunderts erschließen; eine ausdifferenzierte Betrachtung, welche nach schicht-, geschlechts- und wohnspezifischen Aspekten erfolgen muss, ist nicht Gegenstand meiner Abhandlung.



In der folgenden Zeit setzt sich das Konzept der Raumaufteilung von SCHMAUS-SCHÖRL immer mehr durch, es bleibt bis in die 1980iger Jahre Grundlage der klassischen Anordnung und Einteilung des Gruppenraums. (vgl. *Kapitel VI.5*) Die untenstehende Skizze im Maßstab von ca. 1: 100 zeigt einen Raumvorschlag nach SCHMAUS-SCHÖRL, bei dem Regalschränke, Tische und Stühle sowie die Funktionsbereiche „Bauteppich“ und „Puppenwohnung“ zusammengestellt sind.

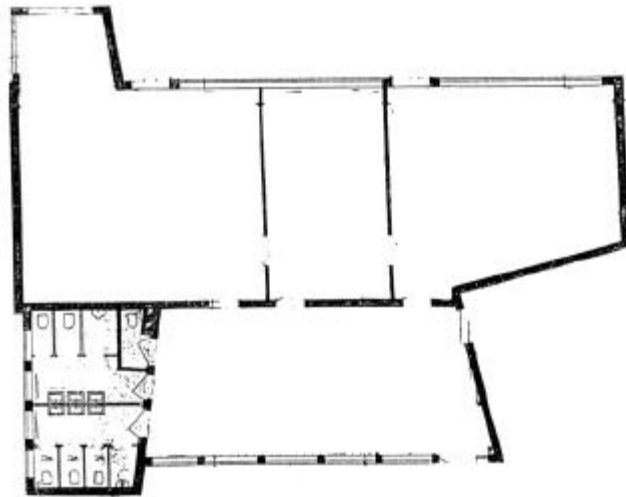


Die Aufteilung ist differenzierter als bei den vorangegangenen Beispielen: es stehen Einzeltische zur Verfügung, Bereiche wie der Bauteppich ermöglichen zumindest andere Sitzpositionen als auf Stühlen oder Bänken, die „Puppenwohnung“ ermöglicht zumindest das Gefühl des »Sich –unbeobachtet -Fühlens« - obwohl für die Erzieherin durch die halbhohen Trennregale Einsicht in den Bereich gegeben war.

In den weiteren Jahren wurden mit den sog. „Zweiten Ebenen“ (vgl. *Kapitel VI.5*), den Spielburgen im Raum, und den damit verbunden darunter entstehenden „Höhlen“ weitere Rückzugsplätze, die die Bedürfnisse nach eigenem Territorium und Ruhe für eine kleine Anzahl von Kindern erfüllen können, geschaffen.

Betrachten wir nun die ganzen Einrichtungen, so gilt für die konkret in der Region nachgewiesenen Bauten des 19. Jahrhunderts – mit wenigen Ausnahmen - bis in die 1950iger Jahre hinein, dass es meist, neben sanitären Einrichtungen, nur den Gruppenraum gab; was eine Großzahl der im ersten Teil des Kapitels erhobenen Forderungen nicht erfüllbar macht.

Bei dem unten abgebildeten Grundriss (Maßstab 1:250) einer Heilbronner Einrichtung aus dem Jahr 1957 läßt sich der Eingangsbereich für Bewegungsspiele nutzen, die Separierung einer Rückzugsecke ist im linken Gruppenraum möglich.

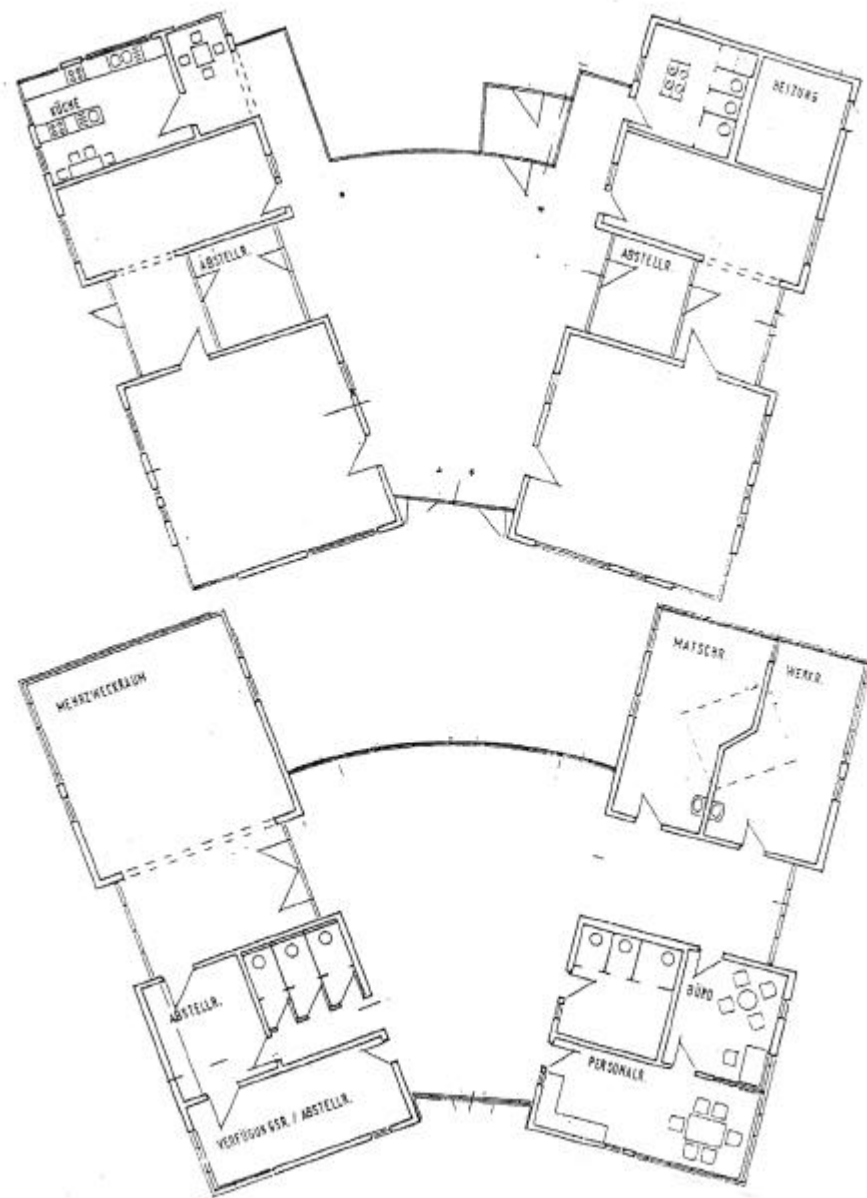


Bei der nachfolgenden Einrichtung aus dem Landkreis Heilbronn von 1966 findet eine weitere Ausdifferenzierung der Räume statt: zwar ist der Eingangsbereich für Bewegungsangebote wenig geeignet, jedoch gibt es zwei kleine Räume, die zu Rückzugsbereichen umgestaltet werden können.

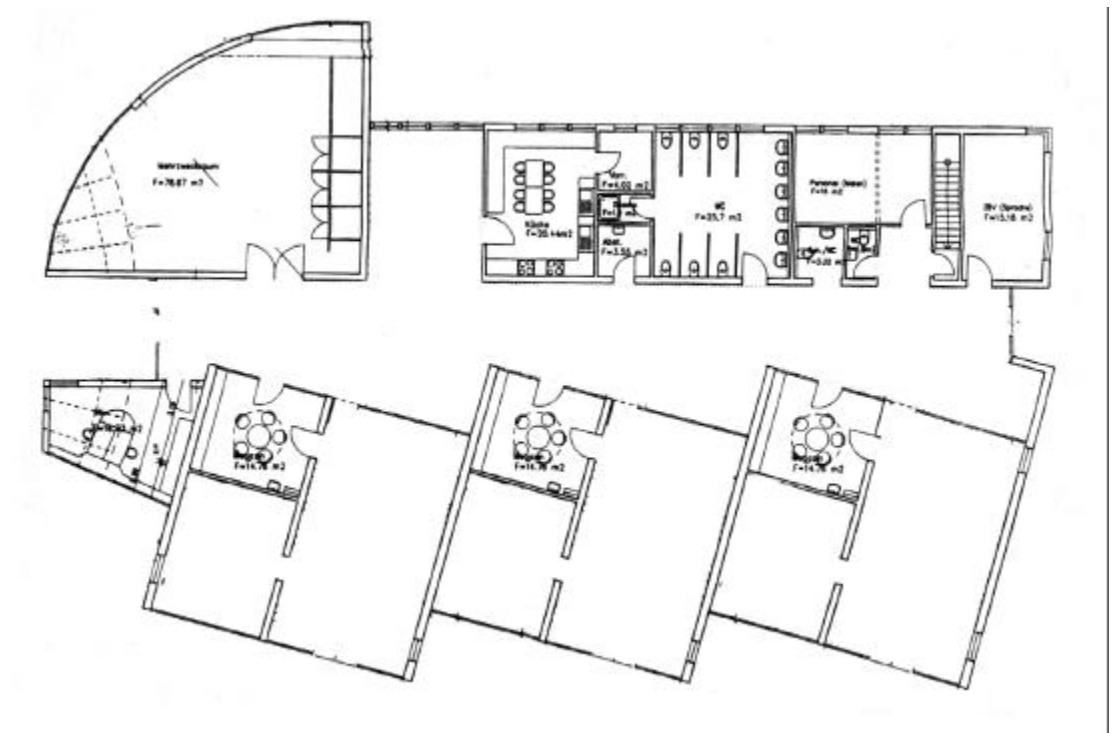


Das zweigeschossige Gebäude (Maßstab 1:250; oben ist das Erdgeschoss abgebildet) aus Heilbronn aus dem Jahre 1991 erfüllt einen erheblichen Teil der gestellten Forderungen: Neben den Gruppen- und zugehörigen Nebenräumen gibt es große

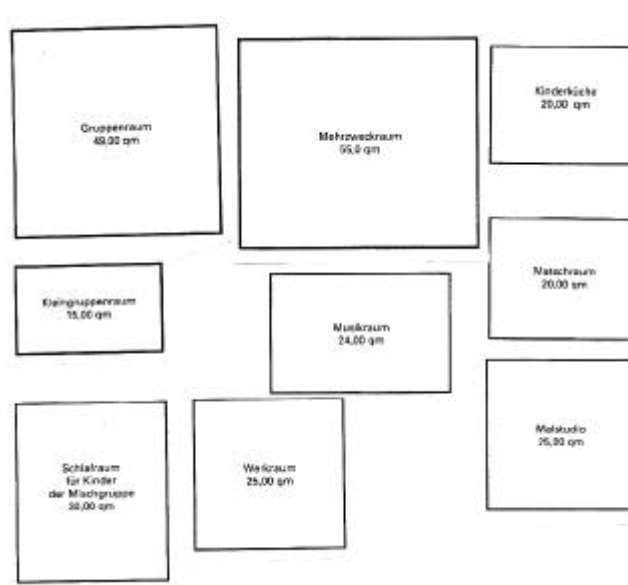
Flure, einen Mehrzweckraum, einen Werk- und Matschraum sowie einen Raum, der frei gestaltet und genutzt werden kann.



Dieses Gebäude aus dem Landkreis Heilbronn von 1995 im Maßstab 1:250 erfüllt mit seinem Raumangebot ebenfalls einen großen Teil der aufgestellten Forderungen.



Aus dem sog. „Kindergartenkoffer“ der Landesjugendämter Baden und Württemberg-Hohenzollern sind die nachfolgenden Vorschläge für Zusatzräume entnommen (Landesjugendamt Baden, Bastelbogen, hier im Maßstab 1 : 250)



Würden diese Vorschläge, welche von den Landesjugendämtern in Baden und Württemberg-Hohenzollern erarbeitet wurden, so in der konkret gebauten Praxis realisiert, wären die Eckpunkte für die Verwirklichung der oben aufgestellten Forderungen geschaffen, was allerdings eine tatsächliche Umsetzung in der konkreten pädagogischen Arbeit vor Ort nicht unbedingt nach sich ziehen muss. (vgl. *Kapitel II*)

Obwohl über viele Jahre der institutionellen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern nicht einmal diese Grundlagen vorhanden waren, geben doch die Bauten der 1990iger Jahre mehr Grund zur Hoffnung: hier werden in zunehmendem Maße Überlegungen der z.B. aus entwicklungs- oder ökopsychologischer Perspektive in die Planung miteinbezogen.

VIII.DIE HERANGEHENSWEISE VON ARCHITEKTINNEN

Wer sich mit gebauter Umwelt beschäftigt, kann nicht umhin auch einen Blick auf die PlanerInnen zu werfen. Es wird im folgenden darum gehen, mögliche Motivationen und Aspekte, die wahrscheinlich bei der Planung von Einrichtungen des Elementarbereiches, eine Rolle spielen, aufzuzeigen.

Dabei muss nochmals betont werden, dass es sich hierbei nicht um die Kernfrage dieser Arbeit handeln kann, sondern dass ein benachbartes Gebiet – wenn auch mit unmittelbarem Zusammenhang - bearbeitet wird. Ziel ist es also, mögliche lohnende Fragestellungen, die in einem weiteren Schritt (oder in vielen weiteren Schritten) bearbeitet werden könnten, aufzuzeigen.

Ich werde hierzu verschiedene Quellen heranziehen – in der Hauptsache solche, die von ArchitektInnen , die keine Bauten in der untersuchten Region verwirklicht haben, sondern die als herausragende Beispiele für den Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches in den 1980iger und beginnenden 1990iger Jahren in der Fachliteratur dargestellt werden, selbst verantwortet werden. Dies sind die Vorlesungsverzeichnisse der technischen Hochschule/Universität Abteilung Architektur in Stuttgart, verschiedene Beiträge aus Architekturzeitschriften und Fachbüchern und ein Bericht über die Kooperation mit ArchitektInnen. Für eine Sichtweise der Bewertung von gebauter Umwelt wird kurz das Verhältnis von Gestaltungs- und Nutzungsqualitäten dargestellt und schließlich sollen mögliche Bezüge zu philosophischen Gedanken aus BLOCHs Werk „Das Prinzip Hoffnung“ angerissen werden. Einen expliziten Bezug zwischen Architekturideen und den Gedanken von BLOCH zeigt BOHNING auf (BOHNING 1577)

Der Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches war über lange Zeit nur unwesentlicher Gegenstand der Überlegungen von ArchitektInnen – dies trifft sowohl auf die Lehre und Ausbildung zu, was ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der polytechnischen Hochschule, später der Universität Stuttgart zeigen mag. Weder der Kindergarten, noch die Kleinkinderschule oder eine

andere Einrichtung des Elementarbereiches werden hier als Fach oder als explizite Bauaufgabe benannt.

Obwohl die Hauptbauphase für Einrichtungen des Elementarbereiches in den 1970iger Jahren liegt, gelangt die Kindertagesstätte erst Ende der 1980iger und Anfang der 1990iger Jahre in das kreative und experimentelle Interesse von ArchitektInnen. Dies belegen die Fachzeitschriften für Architektur (vgl. GLEININGER) sowie veranstaltete Wettbewerbe – hier allen voran die in Frankfurt/M. verwirklichten Gebäude .

Die eigentlich entscheidende Frage, inwieweit es sich hierbei um primär nach pädagogischen Gesichtspunkten gebaute Institutionen handelt, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Es können aber wohl erste Antworten auf Motivationen und Vorstellungen, welche die PlanerInnen haben, gegeben werden. Es werden hierzu Interviews und kurze schriftliche Beiträge der ArchitektInnen selbst herangezogen.

Durch die im Vergleich zu anderen Gebäudetypen, wie dem Wohnhaus oder der Kirche, relativ kurze Zeit der institutionalisierten Kindererziehung, -bewahrung und -betreuung, ist es nicht möglich, auf eine lange Bautradition, in der sich eine spezifische Formensprache herausgebildet hätte, zurückzugreifen.

Dieser Umstand eröffnet den PlanerInnen das Feld, ein den Institutionen des Elementarbereiches adäquates und markantes Vokabular an Formen einzuführen und auszutesten. Bei dem Versuch eine »Kinderarchitektur« zu entwickeln, sehen z.B. die Architekten BÜHLER und HANSMANN die Schwierigkeit, dass es hier keinen einzelnen, den Sinn und Zweck des Gebäudes repräsentierenden Aspekt gebe. Bei einem Konzerthaus kann über geschwungene Formen Harmonie ausgedrückt oder bei einer Bank kann durch die schiere Größe die Macht dargestellt werden. Eine Einrichtung des Elementarbereiches ist hier aber weitaus vielschichtiger.

KRONER gibt am Schluß seines Buches „Architektur für Kinder“ die besondere Bauaufgabe vor:

Und - last but not least - noch ein Wort zu den erwachsenen Experten, den Architekten: Bauen für Kinder fordert sie auf besondere Weise heraus, entzündet ihre Phantasie, verlockt sie zum Entwurfsspiel. Bauen für Kinder macht Architekten Freude - das merkt man den Projekten in diesem Buch doch an?(KRONER 171)

Wie nähern sich ArchitektInnen dieser Herausforderung? Einen Anhaltspunkt, woher nun von den ArchitektInnen die Formensprache genommen wird, mögen einige Beiträge geben: Die Planer des Tübinger Kindergartens „Rübenloch“ LEDERER und RAGNARSDÓTTIR kommentieren ihren Bau wie folgt: „Die Elemente sind einfache Kuben, etwa wie Spielzeugteile, die zu einem Ganzen zusammengefügt sind. Das spielerische Zusammenfügen nach dem Ordnungsprinzip der vorgegebenen Funktion wird durch Material und Farbe betont.“ (a.a.O. 8)

Die nähere Kennzeichnung der Kuben als Spielzeugteile mag als eine Aspekt des Kindergartens gesehen werden.

Weiteren Aufschluß gibt der Beitrag von WÖRNER + PARTNER, bzw. der Projektarchitektin SACHSE, welche die Kindertagesstätte in Frankfurt Niederrad entworfen haben. Ihre Überlegungen „[...]führten zu einem Entwurfsgedanken, der den meisten Kindern vertraut ist - die »Burg« aus Bauklötzen. Die Grundformen dieser uns allen aus der Kindheit vertrauten Bauklötze, nämlich Quadrat, Kreis und Dreieck, waren Basis für die Gestaltung einer »Burg«, die laut Raumprogramm in drei Bereiche gegliedert wurde.“ (a.a.O.62)

Wieder ist hier der Bezug von Kinderspiel, in Form der Burg, und dem Gebäude hergestellt, zudem verweist „...uns allen aus der Kindheit vertrauten... „ darauf, daß für Planer ihre eigenen Kindheitserinnerungen als eine Grundlage des Planungsprozesses gesehen werden können. Aus erkenntnistheoretischer Sicht ist es unmöglich, eigenerlebte Vergangenheit objektiv zu beurteilen¹⁶. In ähnlicher Weise übt auch der Architekt der Kindertagesstätte in Berlin- Schöneberg, PFLITSCH Kritik an einer solchen Auffassung: „Die neue Kindertagesstätte soll ein »normales«, eher konservatives Haus sein, kein aufgeblasenes vordergründiges Bauspektakel.

¹⁶ Das Rückerinnern an die eigene Kindheit fällt nach psycholgischem Verständnis unter die Gedächtnisleistungen. Diese sind wiederum von einer Reihe physiologischen (mechanischen bzw. biochemischen) sowie von psychologischen, genauer emotionalen und motivationalen Aspekten beeinflusst. Was letzere betrifft, so sind diese in entscheidendem Maße dafür verantwortlich wie sich die Erinnerung gestaltet. Dabei lassen sich Tendenzen der Harmonisierung mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis feststellen: z.B. werden Widersprüche beseitigt oder dem Ereignis nachträglich eine „sinnvolle“ Deutung gegeben. Zum anderen läßt sich eine stärkere Akzentuierung des emotional Angenehmen bzw. die Verdrängung unangenehmer oder traumatischer Erlebnisse konstatieren. Es kann von daher kaum eine objektive Rekonstruktion der Vergangenheit aus dem eigenen Gedächtnis heraus geben. (vgl. SCHUBERT 675ff)

»Kindliche« Architektur nach der Vorstellung der Erwachsenen ist nicht selten ein oberflächliches Mißverständnis.“ (a.a.O. 74)

Zudem kommt weiter die Anfrage hinzu, ob Kinder heutiger Zeit das Gleiche brauchen, wie die Kinder einer früheren Generation(sc. der Kindheit des/der ArchitektIn). Diese normative Frage kann weder mit Alltagstheorien noch in wenigen Sätzen vorschnell beantwortet werden; es sind vielmehr – was in diesem Zusammenhang nicht geleistet werden kann - Antworten auf der Grundlage von wissenschaftlich-pädagogischer Forschung zu suchen.

Eine weitere Quelle, aus der die Ideen für die Planung gespeist werden, sind (architektur-)philosophische Ansätze: Dazu soll nochmals ein Zitat aus dem Beitrag der oben genannten WÖRNER + PARTNER, bzw. der Projektarchitektin Dipl. Ing. SACHSE, unter einem anderen Aspekt beleuchtet werden: „[...]führten zu einem Entwurfsgedanken, der den meisten Kindern vertraut ist - die »Burg« aus Bauklötzen. Die Grundformen dieser uns allen aus der Kindheit vertrauten Bauklötze. [...]“ (a.a.O. 62)

Im abschließenden Worte von BLOCH's Werk „Das Prinzip Hoffnung“ lauten: „[...]so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.“(BLOCH 1628)

Dieses Werk BLOCHs, scheint offensichtlich auf die Vorstellungen der PlanerInnen von Einrichtungen des Elementarbereiches eine Wirkung gehabt zu haben. Bieten sich doch die Gedanken BLOCHs für ArchitektInnen gerade zu an: Sie lassen mit ihren Gebäuden in der Welt etwas Neues entstehen. Mit ihnen entsteht eine neue und bessere Welt. Die Idee der aktiven Verbesserung der Welt, des „Nicht einfach Hinnehmens“ des Bestehenden greifen auch FUNK & SCHRÖDER, die Planer der Kindertagesstätte in Frankfurt-Griesheim auf: „Das Gebäude selbst übernimmt pädagogische Aufgaben. Es ist nicht Objekt, sondern Subjekt. Es soll dem Kind die Erkenntnis näherbringen, dass seine Umwelt nicht gottgegeben, nicht undurchdringbar, sondern beeinflussbar und gestaltbar ist.“ (KRONER 58)

Ebenso kann das weiter unten beschriebene Schiff von BEHNISCH als Metapher gesehen werden: in der Erzählung der Genesis über das göttliche Strafgericht, das mittels einer Sintflut über die Erde kommt, wird die Arche (Noah's) mit wenigen Menschen und der gesamten Fauna an Bord zur Hoffnung für den Neuanfang nach der Katastrophe. Ein Bild, das in unserer als bedroht und gefährdet gesehenen (Um-)

Welt, großen Zuspruch finden dürfte. Zum anderen verweist das Schiff aber auch wieder auf BLOCH:

Das urtümliche Schiffsbild bezeichnet den Willen zur Ausreise, den Traum von fahrender Rache und exotischem Sieg. Argo (und das Auswechselbare, das fast jede individuelle Erfahrung an ihre Stelle setzen kann) ist eine Art Arche für die hauptsächlichsten Wünsche dieser Zeit: für die Trumpfwünsche. Der Wille zerbricht das Haus, worin er sich langweilt und worin das Beste verboten ist. So baut er in der endlosen Geschichte sein Bergschloß an den Wolken oder die Ritterburg als Schiff. (Bloch.26)

Das bei WÖRNER + PARTNER, bzw. der Projektarchitektin SACHSE, verwendete Motiv der Burg findet in diesem Abschnitt ebenfalls seine Entsprechung.

Die PlanerInnen der Kindertagesstätte in Frankfurt-Sossenheim, MÄCKLER, HOLWEG-BERGHOFF und BAHLMANN führen den Begriff der „Arche“ hier in Abgrenzung zur Architektur ins Feld:

In einer Zeit ständiger Veränderung gewährt das Material Klinker Beständigkeit und Ruhe. Veränderungen bleiben oberflächlich, das Haus hat die Chance des Alterns. In einer Zeit sich überschlagender Moden ist die Moderne der Hoffnungsträger der Architektur.

Es gibt keine Architektur für Kinder. Die »Arche« muß die Familie¹⁷ sein. Unserer ideologiebeladenen Zeit versucht die Architektur dieses Gebäudes mit Selbstverständlichkeit zu begegnen. (KRONER S. 66)

Der Planer der Kindertagesstätte in Frankfurt-Sachsenhausen, LASKE äußert sich wie folgt:

Die Gesamtform des Gebäudes entsteht aus dem Zusammenspiel einzelner, markant und einprägsam ausgeformter Bauelemente. Die klare geometrische Formsprache nimmt Bezug auf das kindliche Wahrnehmungsverhalten und ermöglicht vielfältige assoziative Bezüge, ohne die kindliche Phantasie im einzelnen festzulegen. Der runde Treppenturm und die schwebende, sichelförmige Form des Daches signalisieren schon von Ferne die besondere Funktion des Gebäudes und dessen Eigenständigkeit. Ergänzt durch die Rampe, durch die Terrasse mit der »Spielbastion« und Freispielfläche, durch Außen-Gangway und Erkerhäuser, wird das Bauwerk zur beispielbaren Großplastik, die elementare Raumerfahrungen der Kinder aufgreift und bereitstellt: Turm - Brücke - Höhle - Zelt. Zugleich entsteht ein signifikantes Merkzeichen, mit dem sich die Kinder in einem Umfeld behaupten, das bisher wenig Rücksicht auf sie genommen hat. (a.a.O. 17)

Drei Dinge möchte ich an diesem Beitrag kurz hervorheben: Erstens begründet

LASKE die Formsprache mit dem „Bezug auf das kindliche

Wahrnehmungsverhalten“. Zweitens soll das Spezifikum des Gebäudes durch die

schon von weitem zu sehende Form repräsentiert werden und zum Dritten wird das Gebäude zum Symbol, quasi als Fels in der Brandung einer kinderfeindlichen Welt. Obgleich es mir offen zu bleiben scheint, warum denn eine „klare geometrische Formensprache“ etwa im Gegensatz zu einer organischen, an Pflanzenstrukturen erinnernde Formgebung der kindlichen Wahrnehmung eher entsprechen sollte, ist der philosophisch-aufklärerische Ansatz, etwas gegen eine nicht kinderfreundliche Gesellschaft zu stellen durchaus begrüßenswert.

Es sind daran aber Zweifel zu hegen, sollte das Gebäude entgegen den Vorstellungen seiner Nutzer instrumentalisiert werden. Eine Einrichtung des Elementarbereiches hat nun einmal primär die Aufgabe, eine temporäre Lebenswelt für Kinder zu sein, in welcher auch Bildung und Erziehung stattfinden.

Auch bei dem in Form eines Schiffes realisierten Kindergarten im Stuttgarter Stadtteil Luginsland von BEHNISCH und Partner spielen offensichtlich Überlegungen jenseits der bloßen Nutzung eine Rolle:

Dieses zweigeschossige Gebäude liegt an einem Hang und symbolisiert durch Bullaugen, einen Mast, eine Bugspitze und schräg herausragende Außenwände ein Schiff. Im Innern sind die Fußböden waagrecht, die Wände und Decken aber sind und erscheinen schräg: zum Teil „aus dem Lot“, zum Teil durch die nichtvertikale Anbringung von Vertäfelungen aus Seekiefer. M.a.W. gilt hier vieles, was von einem gewöhnlichen (Haus-)Gebäude zu erwarten wäre, nicht!

In einem Interview der Zeitschrift „architektur + wettbewerbe“ des Jahres 1991 gibt BEHNISCH einige Gedanken dazu wieder:

„»Was macht eine Schiff in den Weinbergen?« »Wie kommt das Schiff dorthin?«

Wie kommt die Mauer nach Berlin und dann wieder weg? Wie kam der kleine Prinz auf den Stern?“ (BEHNISCH 4)

BEHNISCH verweist auf das Geschehen in Berlin des Jahres 1989, als sich mit dem Mauerfall das politische Ende des zweigeteilten Deutschlands manifestierte. Für viele war dies eine Art Wunder, mit dem sie nicht gerechnet hätten; die Existenz zweier deutscher Staaten war bis dahin faktisch hingenommene Realität. Mit dem Fall der Mauer wurde eine Utopie im ursprünglichen Wortsinne, etwas für das man hier keinen Platz erwarten würde, verwirklicht. Auf eine andere Wirklichkeit deutet auch die Nennung des kleinen Prinzen des französischen Schriftstellers SAINT-

¹⁷ Inwieweit durch die Familie, was immer die Autoren darunter verstehen, die

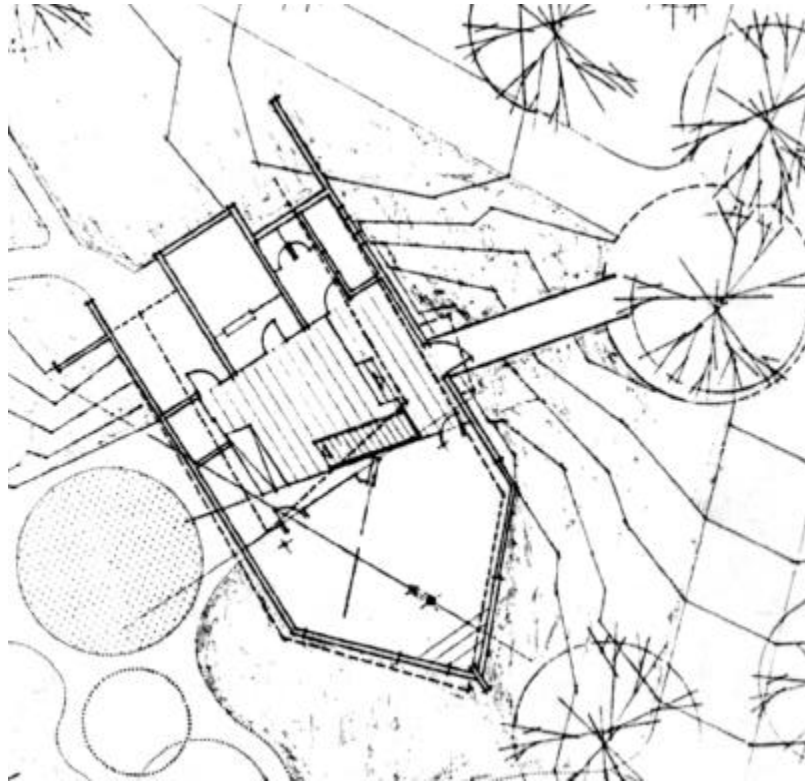
EXYPÉRY. In diesem Buch geht es um eine andere, nicht mit den Augen sondern nur mit dem Herzen sichtbare Welt (SAINT-EXYPÉRY 72) eine Anklage an das durch Rationalität und Messbarkeit gekennzeichnete zeitgenössische moderne Leben. Zum Abschluß des Interviews resümiert BEHNISCH:

Möglicherweise ist das Schiff kein Beitrag zum Thema »Architektur an sich«. Ein solcher Beitrag stand aber nicht im Schwerpunkt unsere Bemühungen. Wir wollten ein Stück Welt entstehen lassen, ein Stück, welches uns fehlt, welches in unserem Alltag seltener geworden ist; ein Stück, welches unsere etwas einseitig gewichtete Welt auswiegen und ins Gleichgewicht bringen könnte; und das an diesem speziellen Ort. So sehen wir das jedenfalls, und darum haben wir uns bemüht.“ (BEHNISCH 5)

BEHNISCH verweist hoffnungsvoll in die Zukunft, in der die Welt durch solche Gegenstücke wie das utopische Schiff wieder ins Gleichgewicht gebracht werden könnte. (Auf der nächsten Seite ist der Grundriss im Maßstab von ca. 1:250 abgebildet)

Bei einer grundsätzlichen Übereinstimmung mit BEHNISCH's Ansinnen, Gegenmodelle und Alternativen zum Bestehenden und Herkömmlichen zu schaffen, seien doch einige kritische Anmerkungen nicht vergessen:

Die einzelnen Sinne der menschlichen Wahrnehmung entwickeln sich nicht separat, sondern in wechselseitigen Bezügen; so ist das vestibuläre System mit dem visuellen verbunden: das Sehvermögen bedarf in seiner Ausbildung der Informationen des Gleichgewichtssinnes z.B. zur Beurteilung von horizontalen und vertikalen Linien. Ebenso dient wiederum das visuelle System der Kontrolle bzw. Bestätigung des vestibulären Systems (so ist z.B. das Gleichgewicht im freien Stand mit geschlossenen Augen schwieriger zu halten) (vgl. ZIMMER, Handbuch 125f).



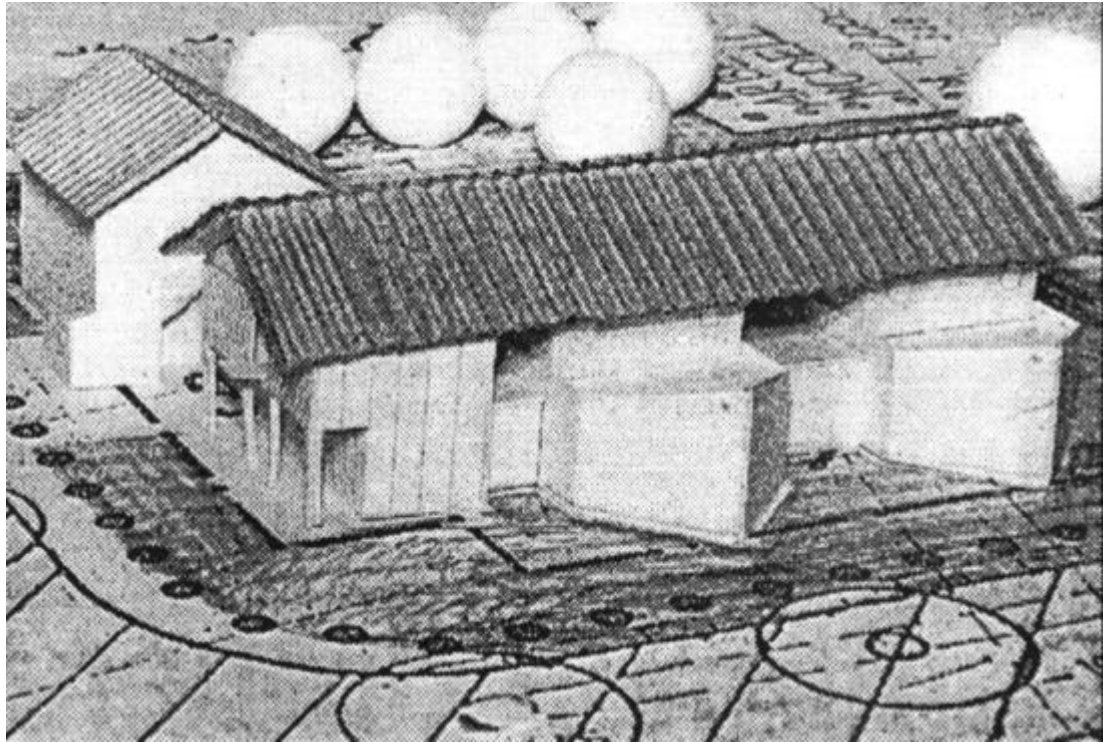
(BEHNISCH & PARTNER 19)

Beim Schiff passiert nun genau dies, dass sich die Informationen beider Sinnessysteme widersprechen; dieser Effekt kann gewünscht sein und kann im Sinne von DESCARTES (DESCARTES 76) oder KÜKELHAUS' Überlegungen zur Relativität der Sinneswahrnehmung initiieren.

Das entscheidende dabei dürfte aber sein, dass sich die Situationen, die uns zu diesen Überlegungen führen, begrenzt und nicht dauerhaft sind. So wie dies z.B. im Vorschlag zu einem „Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung“

KÜKELHAUS und LIPPE vorgeschlagen (KÜKELHAUS, LIPPE) wurde. Bei einem Kindergarten handelt es sich aber nun mehr oder weniger um eine »Zwangsinstitution«, das bedeutet, dass die Kinder eben nicht entscheiden können für wie lange sie sich dort aufhalten möchten. (Ob sich dadurch medizinische meßbare Symptome wie leicht schwankender Gang oder Schwindelgefühle auslösen, vermag ich nicht zu sagen.) Deshalb wäre für mich eine geeignete Umsetzung der guten Idee des Schiffes z.B. als (Kinder-)Museum denkbar.

Einen Nutzung der Schiffsmetaphorik läßt sich auch für die untersuchte Region an zwei 1990 bzw. 1991 geplanten und realisierten Kindergärten zeigen:



Im ersten handelt es sich um den Kindergarten im Hoffeld in Brackenheim; die Nähe zu BEHNISCH ist offenkundig, wenn auch der Architekt darauf hinweist, die Idee dazu sei ihm aufgrund des hier historisch belegten Feuersees gekommen (HSt. 24.12.1990 20).



Das zweite Beispiel ist der Kindergarten „Heigelinsmühle“ in der Gemeinde Güglingen: dort wurde die Schiffssymbolik lediglich durch ein im Garten gesetztes Dreiecksegel angedeutet (HSt. 21.9.1991, ohne Seitenangabe):

Den Gedanken der Gegenwelt greift auch PFLITSCH auf:

Kinder erleben gebaute Umwelt prägend im Wohnhaus der Eltern, in den Wohnungen von Freunden/innen und anderen Familienmitgliedern. Kinder, die eine Kindertagesstätte besuchen, leben zwei Drittel, Hortkinder ein Drittel ihrer Alltagswachzeit in der Kindertagesstätte. Das heißt, der prägende und wertbildende Einfluß der Architektur und ihres Außenraums ist sehr groß. Zu dem oft wenig qualitätsvollen Architekturraum der elterlichen Wohnung soll ein anspruchsvoller Ausgleich geschaffen werden[....]

Das Haus soll räumlich-strukturelle Besonderheiten haben, nicht einfach räumlich erfaßbar sein. Es soll im Außenraum durch seine Erscheinung einen Ort bilden oder einen vorhandenen Ort weiter akzentuieren... Bewußt eingesetzte und fantasievolle Beiträge aus dem Bereich Kunst am Bau (möglichst von mehreren Künstlern) sollen dieses Konzept einer »offenen Erlebniswelt im Inneren des Hauses« erhöhen.“ (KRONER 74)

PFLITSCH lenkt den Blick auf das Innenleben der Institution, dies soll zur Erlebniswelt werden; die Forderung der Planung „von innen nach außen“ findet sich auch bei HANSMANN (BÜHLER/ HANSMANN/ HEISE, Welt des Kindes 6): er postuliert den Vorrang der Nutzung durch Kinder gegenüber einer „Architektur für Erwachsene“ bei der die äußere repräsentative Fassade eine deutlich wichtigere Rolle spielt.

Aus einer anderen, nicht klassischen Architekturnrichtung, kommt der bildende Künstler Friedensreich HUNDERTWASSER, der neben seiner unbestreitbaren Leistung für die Kunst des 20igsten Jahrhunderts, nun auch eine Kindertagesstätte für den Frankfurter Mertonviertel/Riedwiese entworfen hat.

HUNDERTWASSER erläutert in der von der Kindertagesstätte vertriebenen Broschüre, genauer im Artikel „Wir brauchen Schönheitshindernisse“ wesentliche Gedanken und Forderungen, die seinem Entwurf zugrundeliegen:

Zuerst wendet er sich energisch gegen das herrschende Verständnis des Großteils der Häuserplaner, deren Werke er mit „[...] gefühls- und emotionslos, diktatorisch, herzlos, aggressiv, glatt, steril, schmucklos, kalt, unpoetisch, unromantisch, anonym

und gähnende Leere.“ (HUNDERTWASSER 5) beschreibt. Weiter sagt er „ Der Architekt und Stadtplaner ist heute mehr denn je ein feiger Hampelmann seiner Auftraggeber. [...] Wie ein Kriegsverbrecher und meist gegen sein Gewissen, falls er eines hat, befolgt er gehorsam Befehle und baut Konzentrationslager, in denen die Natur, das Leben und die Seele des Menschen zugrunde gehen.“ (a.a.O. 6)

Statt dessen postuliert er: „Nur die Natur kann uns Schöpfung, kann uns Kreativität lehren“ (a.a.O. 8) und weiter „Zu fordern ist ein Leben in Harmonie mit den Gesetzen der Natur.“ (a.a.O. 9) Konkret gilt auch für die Kindertagesstätte: „Ein gutes Bauwerk muß zwei Dinge verwirklicht haben und in sich vereinen: Harmonie mit der Natur und Harmonie mit der individuellen menschlichen Kreation....dann bedeutet das symbolisch und auch praktisch, daß wir wieder in Häusern leben müssen, wo die Natur, die wir dadurch umbringen, daß wir ein Haus bauen, wieder auf das Dach zu bringen.“(a.a.O. 11) Der Künstler prophezeit, dass nach solchen Ideen gebaute Häuser

[...]sogar volkswirtschaftlich billiger[...]sind, da sie; Anmerk des Verf.] beste Wärmedämmung: im Sommer kühl, im Winter warm. [...]Das Allgemeinbefinden ist ungleich besser, man fühlt sich gesünder, weniger Kopfweh, weniger Depressionen, weniger Krankheiten. (Was das alles an Einsparung an Medikamenten, Arzt, Spital- und Sanatoriumsaufhalten, Psychiaterkosten etc. bringt, ist ungeheuer. Es wird auf lange Sicht mehr als die Bausumme eingespart.) . Die ganz schlimmen Konsequenzen, die darin ihre Ursachen haben , daß man in menschen- und naturfeindlichen Gebäuden wohnen und arbeiten muß, wie Vandalismus, Terrorismus,[...]werden weitgehend ausgeschaltet. (a.a.O. 12f)

Abschließend kommt er zu der Feststellung: „In Heddernheim werden die jungen Menschen in ununterbrochenen belebenden, positiven Kontakt mit der Natur, mit der Schönheit und Kreativität sein. [...]Der Heddernheimer Mensch wird wirklich frei sein- und nicht von intellektuellen, theoretischen Bauten deprimiert. Paradiese kann man nur selber machen, mit eigener Kreativität, in Harmonie mit der freien Kreativität der Natur.“(a.a.O. 15)¹⁸

¹⁸ Die Ideen von HUNDERTWASSER sind dabei keinesfalls originär, sondern erinnern stark an anthroposophische Traditionen: hier speziell an die Bauideen R. STEINERS, was ein Zitat aus den Vorträgen zum Goetheanum belegen mag:

HUNDERTWASSERs Gedanken beinhalten eine zum Teil nachvollziehbare Kritik an den bestehenden (Bau-)Verhältnissen; entschieden abzulehnen ist aber sein Vergleich von zeitgenössischen Bauten mit Konzentrationslagern; ebenso fraglich ist seine Diagnose, wonach Fragen nach den Ursachen von Gewalt und Aggression mit einer schlichten Fehlarchitektur erklärt werden und schließlich bleibt die anschließende Behauptung mit eben seiner neuen Art des Bauens »Paradiese« zu schaffen, unbelegt.

Es soll hier aber nur einer dieser Punkte herausgegriffen werden: Wie gestaltet sich die reale Umsetzung einer seiner Ideen? Konkret gemeint ist diese: „[...]dann bedeutet das symbolisch und auch praktisch, daß wir wieder in Häusern leben müssen, wo die Natur, die wir dadurch umbringen, daß wir ein Haus bauen, wieder auf das Dach zu bringen.“

Tatsächlich wurde ein Teil des Erdreiches (oder stellvertretend dafür andere Erde) wieder auf das Dach des Gebäudes geschüttet. Dies hatte zur Folge, dass die statischen Berechnungen in Bezug auf Wandstärke und Stützkonstruktion große Dimensionen forderten, was sich so auswirkt, dass ein Teil des Gebäudes in Stahlbeton (naturnah?!) ausgeführt werden mußte und zum anderen die Einrichtung an vielen Stellen des Kunstlichtes (naturnah?!) bedarf.

„Das Motiv, das einem am Hauptportal entgegentritt oben, das ist eben ein solches organisches Motiv. Und wenn Sie die verschiedenen Motive, die an den verschiedenen Seiten des Baues zu finden sind, nehmen, so werden Sie überall finden: sie sind nach dem organischen Metamorphosenprinzip gebildet, so daß sich das eine aus dem anderen immer als Entwicklung ergibt. Sehen Sie sich zum Beispiel dieses Motiv an, welches hier oben am Hauptportal ist. Wenn Sie es in seinen Formen empfinden, so werden Sie wieder empfinden können dieselbe Form an den Fenstermotiven des Seitentraktes, den Sie hier besonders deutlich sehen nach dem Süden hin. Scheinbar ganz andere Motive sind diese Fenster motive. Aber Sie werden an ihnen sehen können, daß sie sich so ergeben aus dem Hauptportalmotiv, wie etwa nach dem Prinzip der Goetheschen Metamorphosenlehre die einzelnen Organe der Blüte sich ergeben aus dem Blatt. Es ist eine andere Metamorphose desselben Motivs. Man kann nur einen organischen Baugedanken entfalten, wenn man das Prinzip der Metamorphose wirklich innerlich intuitiv erfaßt.“ (STEINER 16f)

Deutlich verweist STEINER auf die Vorbild- und Orientierungsfunktion der Natur. Auch bei verschiedenen anderen Zeitgenossen STEINERs, den Künstlern und »Philosophen«, die sich auf dem schweizerischen Monte Verità, bei Ascona zu Beginn dieses Jahrhunderts zusammengefunden hatten, findet sich diese Vorstellung, dass der Erde nichts weggenommen werden dürfe. So wird G. GRÄSER zitiert: „Gold und Edelsteine gehören dem Erdboden, und ihr Besitz ist frevelhafter Raub an der Natur“ (LANDMANN 79)

Auf der nächsten Seite ist eine Zeichnung der HUNDERTWASSER-Kindertagesstätte zu sehen.(Quelle: BÜHLER/ HANSMANN/ HEISE, Deutscher Verein 67)



Im Grunde sehe ich sowohl beim BEHNISCH –Entwurf wie auch beim HUNDERTWASSER –Bau das Problem, einen überlegenswerten philosophischen Ansatz formal direkt in eine Einrichtung für Kinder zu überführen. Die gewünschte Erschaffung einer Gegenwelt wird damit erkaufte, dass das Gebäude durch klare, aussagekräftige äußere Formen und Strukturen ebenso wieder festgelegt, starr und für kreative und verändernde Kinderideen unnutzbar erscheint. Diese Kritik, dass der Bau von HUNDERTWASSER eben „[...]nur eine Deutung zulässt[...]“ äußert auch der Architekt H. BÜHLER. (BÜHLER/ HANSMANN,/HEISE, Welt des Kindes 46)

In den frühen 1970iger Jahren setzt sich BETTELHEIM in einem Aufsatz mit dem Titel „Geistige Gesundheit und Städteplanung“ mit dem Verhältnis von Gebäudenutzern und –planern auseinander. Nach einem kurzen Ausflug in die Verhaltensforschung geht er näher auf Schulbauten, speziell die Verkehrsflächen ein und verweist darauf, dass „...es im allgemeinen unmöglich ist, sie von den Fluren in einem Bürohaus, einer Fabrik oder einem Gefängnis zu unterscheiden.“ (BETTELHEIM 233). Weiter schließt er:

Dies verstärkt den Eindruck, daß sich der Architekt als Künstler von der Bildfläche zurückzieht, wenn es um alltägliche Einrichtungen geht. Vielleicht ist der moderne Architekt dazu gezwungen, weil der Erfolg nicht demjenigen winkt, der sich in seinem Entwurf von seinem Gefühl für das Gute und Zweckmäßige leiten läßt, sondern ganz im Gegenteil denen, die nur auf Zurschaustellung und äußeres Aussehen erpicht sind. (a.a.O. 234)

Trotz dieser harschen Kritik, ist auch Verständnis für die PlanerInnen herauszulesen: BETTELHEIM sieht sie in einem System, das Außenwirkung, Repräsentanz und von daher eine fassadenbetonte Planung erwartet und begünstigt. Wie groß der Anteil der ArchitektInnen ist, dieses System so zu stützen und erhalten zu wollen, muß dahingestellt bleiben.

Eine grundsätzliche und detaillierte Kritik am Verhalten der PlanerInnen findet sich in der von KIDERLEN und KOHN verantworteten Broschüre „Kooperation tut not, Kita-Architektur und ihre Funktionalität in der Praxis“, welche von Deutschen Jugendinstitut im Zusammenhang mit dem Projekt „Orte für Kinder“ im Dezember 1994 herausgegeben wurde. Die Expertise beschreibt die Zusammenarbeit von ArchitektInnen und den anderen am Bau von Einrichtungen des Elementarbereiches beteiligten Personen und abschließend einen Leitfaden, der wesentliche Punkte für die Planung einer Kindertagesstätte.

Die Autorinnen konstatieren einen faktischen Widerspruch zwischen Pädagogik und Architektur, da „...sich die Zielsetzungen der beiden Disziplinen im Kern diametral widersprechen“ (DJI, Orte für Kinder 7) Genauer ausgeführt wird dies unter der Überschrift „Architekten wollen (sich) festlegen“

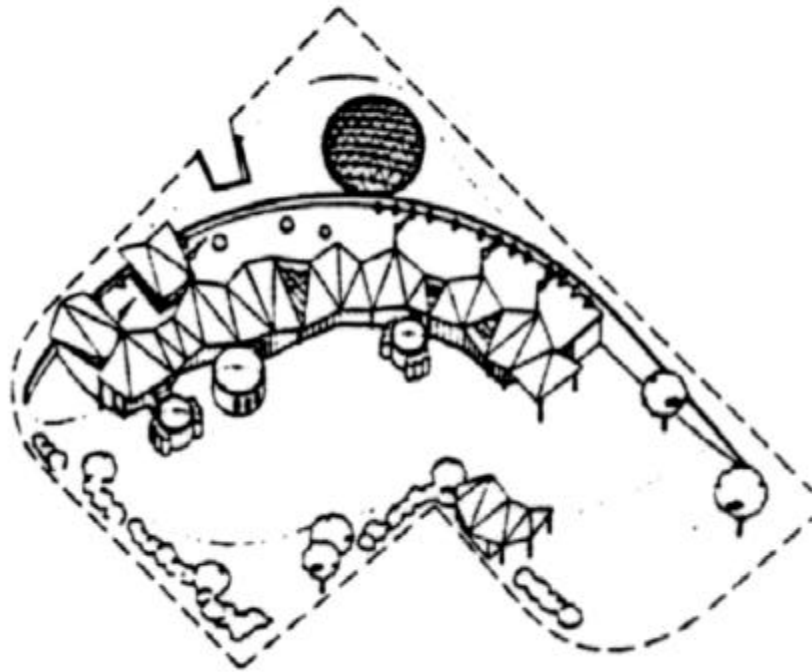
In Anbetracht der Modelleinrichtungen, die durch Architekturwettbewerbe ausgezeichnet wurden, läßt sich eine Gewichtung der außenwirksamen Anteile zu Ungunsten von Bedürfnissen der Nutzer feststellen. Die Frankfurter Kita-Beraterin BERKENFELD sieht die Motivation dafür in der Absicht der Architekten, etwas Dauerhaftes zu schaffen, das auch in der Zukunft noch einen Wert habe, ein Zeichen setze. Die pädagogische Sichtweise sei eine andere: nicht das Äußere des Gebäudes sei ihnen primär wichtig, sondern die Flexibilität des Gebäudeinnern.

Obwohl es Ausnahmen gibt, scheint es oft so, dass die Menschen, die sich später überwiegend im Gebäude aufhalten, den Architekten egal sind. Dabei müssten

ästhetische und funktionale, nutzerorientierte Anliegen sich nicht ausschließen, sondern sollten als ebenbürtige Komponenten betrachtet werden.

HAUSMANN, der frühere Leiter der Projektgruppe Kindertagesstätten beim Hochbauamt der Stadt Frankfurt beschreibt die Situation so:

„Den Architekten ist der Nutzer oft ziemlich egal. Es ist auch meine feste Überzeugung, daß die Nutzer von der Architektur ohnehin nichts verstehen. Daß Architekten für Nutzer bauen, bekommen die Studenten heute nicht mehr beigebracht. Architektur ist zur Mode, zum Design verkommen.“ (a.a.O. 20f.) Auch beklagt er die Möglichkeiten der Kita-Beratung, des Frankfurter Schulamtes: Sie „[...] zählt dabei eher als nettes Zubehör denn als gleichrangige Institution. Sie wird meist erst dann in den Planungsprozeß eingeschaltet, wenn der erste Planungsentwurf, die Idee einer Außenhülle also, bereits vorliegt.“ (a.a.O.)



Am konkreten Gebäude der Frankfurter Kindertagesstätte in der Sigmund-Freud-Straße des japanischen Architekten TOYO ITO wird die Kritik konkretisiert :
(Isometrische Abbildung nach BODE, 83; der Maßstab ist unklar)

Der an einem bewachsenen Hügel befindliche Bau wird als grazil und luftig wirkend beschrieben, die ästhetischen Qualitäten deutlich herausgestellt. Kritikpunkte ergeben sich allerdings im täglichen Leben, im Gebrauch der Einrichtung: Der

Boden in der Halle dämmt die Spielgeräusche von einigen Jungen so schlecht, dass dies als ohrenbetäubender Lärm empfunden wird. Die sehr gut ausgestattete Küche wird nur zum Aufwärmen der angelieferten Mahlzeiten und als Rückzugsraum für das Küchenpersonal genutzt und die auch als Essraum gedachte Halle ist zur Mittagszeit durch Kommen, Gehen oder Abgeholtwerden der Kinder so stark frequentiert, dass sich die Mitarbeiter genötigt sahen, den Raum – entgegen der architektonischen Zielsetzung – durch Tücher abzutrennen.

Die unterschiedliche Perspektive, gar gegenseitige Schuldzuweisung lässt sich auch aus der Einleitung des vom Architekten CUADRA verfaßten und 1997 erschienen Buches „Der Kindergarten“ herauslesen:

Daß die Planung durch den Architekten selbstverständlich die Gestaltung der Innenräume und Außenanlagen mit einschließt beziehungsweise partnerschaftlich mit einem Innenarchitekten und einem Landschaftsarchitekten durchgeführt werden sollte, interessiert genausowenig wie die unweigerlich folgenden Konflikte zwischen der Architektur, den nach Katalog bestellten Möbeln – meist sind es mehr als nötig und auch mehr, als die Räume vertragen – und den Spiel- und Turngeräten.(CUADRA 11)

Mit den Kollegen der speziellen Facharchitekturrichtungen räumt der Autor eine Kooperation ein; denen, die die Möbel bestellen (meist sind hier die ErzieherInnen gefragt), spricht er den Sinn für das richtige Maß ab. Die hiermit implizierte Haltung dürfte wenig geeignet sein, den Dialog aller am Bau und der Nutzung beteiligten Gruppen zu fördern!

Diese harsche Kritik an einem für pädagogische Zwecke fraglichen Architekturverständnis verliert an faktischem Gewicht und lässt sich neu einordnen, indem das Erleben der Kinder mit herangezogen wird: KRONER schreibt zu der o.g. Kindertagesstätte in Frankfurt -Sachsenhausen:

Es zeigt sich, daß der Beliebtheitsgrad der Raumzonen sich nicht aus der Architektur allein bestimmt, sondern erst aus der Transformation und Überlagerung mit ansprechenden Material- und Nutzungsangeboten. Erkennbar wird auch wie räumliche Einzelbereiche erst im territorialen Gesamtgefüge und Teil eines Kommunikationsgeflechts als gern genutzter Spielort erhalten. (KRONER 20).

Das bedeutet, dass Kinder den Raum nicht separat, sondern als Setting aus ganz unterschiedlichen Faktoren erleben: die eigene momentane Stimmung der Kinder, das soziale Gefüge (welche Kinder spielen mit), das Verhältnis des konkreten Raumes zu den sonst wählbaren Räumen, die Ausstattung an (Spiel-)Material und nicht zuletzt aus der Relation zur ErzieherIn.

In seiner Zusammenfassung der Befragung der Kinder führt KRONER dies nochmals aus:

Das kann man auch daran ablesen, daß sie sich wesentlich häufiger und ausführlicher zu Nutzungseigenschaften als zu Gestaltqualitäten ihrer gebauten Umwelt äußerten. Aufgrund dieser Präferenz sind Kinder auch nicht bereit, die »schöne Form« als Kompensation für mangelnde Nutzungsangebote zu akzeptieren. Die »Schönheit der Dinge« soll - aus Sicht der Kinder wie auch der Erwachsenen - die Nutzungsqualität anreichern und erhöhen. (a.a.O. 171)

KRONER bedient sich der Klassifikation von „Nutzungseigenschaften“ auf der einen und „Gestaltqualitäten“ auf der anderen Seite. Unter den Nutzungseigenschaften ist der »schlichte« Gebrauchswert, das Funktionale, das Bewähren im täglichen Umgang zu verstehen. Demgegenüber ist mit den Gestaltqualitäten die Ästhetik, der Farb- und Formgebung oder die Anordnung und das Verhältnis der Einzelemente zueinander. Für Kinder steht das Erste deutlich im Vordergrund.

Als nächsten Punkt geht er auf das Verhältnis und die Vernetzung von Architektur zur Biotektur (a.a.O.) ein und kommt zum Schluss, dass das Merkmal der »Kindgerechtigkeit« nur in der Verbindung beider bestehen könne: Kindern Naturerlebnisse zu ermöglichen, ist ein wichtiges und notwendiges Anliegen; es ist eine Grundlage dafür, in den Kindern Verständnis für ihre Umwelt entstehen zu lassen, was wiederum zum aktiven Schützen und Bewahren der Natur beiträgt.

Aus dem oben dargestellten will ich abschließend nochmals vier Aspekte herausgreifen:

- Einige PlanerInnen von Einrichtungen des Elementarbereiches machen sich sehr wohl Gedanken darüber, was sie mit »ihrem« Bauwerk erreichen wollen; auch und gerade im normativ-philosophischen Sinne, eine bessere Welt schaffen zu wollen.
- Die Planungen bleiben leider oft formal bestimmt und letztlich mit einer

Majorität der äußeren Erscheinung; d.h. der repräsentativen Akzentuierung der Priorität der Fassade gegenüber den als sekundär erscheinenden Innenräumen.

- Es entsteht zum Teil der Eindruck als fühlten sich ArchitektInnen gegenüber den einer »soft science« angehörigen pädagogischen Fachleuten überlegen.
- und – damit zusammenhängend – scheint es von pädagogischer Seite aus selten gelungen zu sein, effektiven Einfluss auf die Planung zu nehmen.

IX. DIE EINFLÜSSE DER KIRCHLICHEN UND CHRISTLICH – REFORMATORISCHEN TRADITIONEN

Die Erziehung im Elementarbereich des heutigen Stadt- und Landkreises Heilbronn ist untrennbar mit kirchlichen und christlich - reformatorischen Traditionen der Fürsorge von Kindern und Armen verbunden.

Einige der Gründe dafür sind nachfolgend genannt:

- zum einen standen eine Vielzahl der Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft (so waren im Heilbronner Adressbuch von 1919 nur kirchliche Institutionen, i.d.R. Kleinkinderschulen verzeichnet) zum anderen waren mit der Leitung und als Mitarbeiterinnen der Einrichtungen zum Teil Schwestern des Mutterhauses für evang. Kleinkinderpflegerinnen aus Großheppach betraut ¹⁹
- Ebenso wird in *Kapitel VI.4* ein Bauplan gezeigt, bei dem das Zimmer der Leiterin mit dem Begriff „Schwester“ gekennzeichnet ist.
- Desweiteren beziehen sich „Standardwerke“ für Kleinkinderschulen des 19. Jahrhunderts auf christliche Traditionen (z.B. WIRTH oder WERTHEIMER)
- Die Kleinkinderschulen, die Kinderindustrieschulen und die Armenfürsorge waren demselben Organisationsbereich, sc. der Wohlfahrtspflege zugeordnet: So enthält z.B. der Bericht des Oberamtes Brackenheim von 1839 die Bereiche

¹⁹ . So waren dies für das Jahr 1931 in den Kleinkinderpflegen der Gemeinden Beilstein, Böckingen (2 Kinderpflegerinnen, 4 Schwestern) Brackenheim, Brettach, Cleeborn, Ellhofen, Flein, Frankenbach, Gochsen, Leingarten-Großgartach, Haberschlacht, Heilbronn (9 Kinderpflegerinnen), Ilsfeld, Kochendorf, Kochersteinsfeld, Lauffen a.N. (2 Kinderpflegerinnen, 3 Schwestern), Löwenstein, Massenbach, Meimsheim, Möckmühl, Neckargartach (2 Schwestern), Neckarsulm (2 Kinderpflegerinnen), Nackarwestheim, Neuenstadt a.K., Nordheim, Obereisesheim, Oberstenfeld, Schwaigern, Sontheim, Untergruppenbach, Weinsberg, Willsbach, Wimpfen und Züttlingen. Sowie in der Heilbronner Olgakrippe (3 Schwestern) und im Sontheimer Ackermannstift (2 Schwestern), welches der Textilfabrik/Nähgarne der Firma Ackermann zugehörig war.(vgl. GAUGER, 37ff)

Armenwesen und Kleinkinderschulen. (Staatsarchiv Ludwigsburg, E191 Bü3355)

- und schließlich läßt sich die Fortführung der „begrifflichen Tradition“ der Kleinkinderschule auch anhand von Bauplänen aus den Jahren 1948 mit der Bezeichnung „Kleinkinderschule“ für Hagenbach und mit der Bezeichnung „Kinderschule“ für die Gemeinden Roigheim, Schwaigern und Brettach nachweisen.

Zuerst soll ein Teil der Organisationsform bzw. die strukturelle Einbindung der Institutionen in das Armenwesen kurz beleuchtet werden:

So ist eine der frühesten herangezogenen Originalquellen für den untersuchten Bereich der „Bericht über den Fortgang der öffentlichen Kinder=Industrie=Anstalten und Beschäftigungs=Anstalten für erwachsene Arme im Jahre 1822“ des Oberamtsbezirkes Weinsberg. (Staatsarchiv Ludwigsburg, E191 Bü3487) Hier tauchen die Begriffe „arm“ und „Kinder“ auf dem Deckblatt des Berichtes gemeinsam auf. Ebenso im Jahresbericht über das Armenwesen und die Kleinkinderschulen des Oberamtes Brackenheim aus dem Jahre 1839. Hier werden explizit die Kleinkinderschulen in diesem Zusammenhang genannt (Staatsarchiv Ludwigsburg, E191 Bü3355).

Noch deutlicher im „Bericht über die bisherigen Resultate der Anstalten und Maaßregeln zu Vollziehung der besonderen Staatsaufsicht pro 1. September 1860“ (Staatsarchiv Ludwigsburg, E192 Bü223) für den, dem Weinsberger Oberamt zugehörigen, Ort Neuhütten: Auf einer Formularseite wird der finanzielle Aufwand von „1) Klein=Kinder=Pflege“, „2) Industrie=Schule“ und „3) Unterbringung verwahrloster Kinder bis zu 14 Jahren“ abgefragt. (a.a.O.)

Im Adressbuch von Heilbronn des Jahres 1919 findet sich bei der Angabe des Zweckes der „Kleinkinderschule im Evangelischen Vereinshaus“ der Zusatz: „die Kinder dieser Kinderschule gehören meist den mittleren Kreisen an.“

(Adressbuch 21) aus dieser expliziten Nennung läßt sich schließen, dass dies i.d.R. nicht der Fall war.

Nachdem nun auf die Verbindung von Armenwesen und Kindererziehung hingewiesen ist, werden im weiteren verschiedene Traditionen bzw. Leitgedanken, die dabei verdeckt oder offensichtlich eine Rolle gespielt haben könnten, aufgezeigt: dies geschieht an Hand von historischen, schriftlichen Belegen.

Dabei hat dies den Charakter des Hinweisenden, des »Versuches«, der als Anregung für eine weitere historische Auseinandersetzung mit dieser Thematik verstanden werden kann.

Es werden lediglich einzelne relevante Aspekte herausgegriffen , ohne damit einen lückenlosen und vollständigen Aufriss erreichen zu können.

Den Beginn des historischen Ausfluges macht ZWINGLI, der als schweizerischer Reformator der untersuchten Region zumindest geographische nahesteht. Er schreibt in einer Abhandlung aus dem Jahre 1523 „Wie Jugendliche aus gutem Haus zu erziehen sind“ mit Hinweis auf die Stadt Massilia, „

[...]wo niemand als Bürger zugelassen wurde, wenn er nicht ein Handwerk beherrschte, mit dem er sich ernähren konnte. Denn auf diese Weise käme zustande, daß die Untätigkeit, das Saatbeet jeglicher Leichtfertigkeit, leer bliebe, und daß unsere Körper weitaus gesünder, dauerhafter und kräftiger würden. (ZWINGLI 235)

ZWINGLI schafft die Verbindung von der Fähigkeit zu ordentlicher Handwerksarbeit und dagegen das Nichtstun als Ursache „jeglicher Leichtfertigkeit“ d.h. unguten Lebenswandel.

LUTHER führt in Abgrenzung zu der Perikope des barmherzigen Samiritaners, der einem rechtschaffenden Mann, der ins Unglück geraten war, hilft, aus: „Ich rede hier von dürftigen, armen Leuten, die sich nicht auf das Betteln legen, wie das faule, unnütze, müßige Bettlersvolk, das niemand zu keiner Arbeit bringen kann und alle Lande ausläuft. Solchen Streichern soll man nichts geben.“ (LUTHER, Werke, Bd. XIII 849) und in einer Predigt zum selben Thema an anderer Stelle: „Dem faulen, unnützen, müßigen Bettlersvolk, welches sich aufs Betteln legt und will niemand dienen, mag der Kühe nicht hüten noch andere Arbeit thun, und will gleichwohl Geld haben, soll man nichts geben, sondern soll sie lassen Hungers sterben“ (LUTHER, Werke, Bd. XIIIb 2327) Selbst wenn wir das Zeitgeschehen oder die LUTHER eigene kräftige Ausdrucksweise mitbedenken, so drücken diese Stellen doch ein Menschenbild aus, das enge Verbindung zwischen Untätigkeit und Unnutz, zwischen fehlender Arbeitsmoral und Armut sieht. In einer Auslegung zu Genesis 43, 24 – 28,

der Josephsgeschichte, unterscheidet er zwischen rechtschaffenen Armen und solchen, die dies lediglich (mit krimineller Energie) vortäuschen.

Aber irgend ein Betrüger kann sich leichtlich eindringen, und nimmt das hinweg, was man den rechten Armen geben sollte, und verspielt und verschlemmt es noch wohl dazu, und spottet darnach unser, daß wir so leichtlich geglaubt und gegeben haben, was er begehrt hat. Und in solchen Dingen thut die Obrigkeit auch nicht, [...]denn sie sollte solche Mörder und Diebe aus ihrem Lande und Städten treiben. (LUTHER, Werke, Bd. II 1603)

Ein Teil der Armut (sc. die vermeintliche) wird durch unmoralisches Verhalten erklärt.

Von der Evangelischen Gesellschaft in Stuttgart herausgegeben ist die „Anweisung zu einer christlichen Kinder-Erziehung,“ (LUTHER, Anweisung), welche sich bei den Akten der Cleebronner Kirchengemeinde fand. Wenn auch in den folgenden Stellen die Akzentuierung nicht auf dem Bezug von Armut und Unmoral liegt, so werden doch Verbindungen zwischen moralisch verwerflichem Verhalten und einer schlechten Erziehung herausgestellt: Luther führt den Aufbau des politischen Systems vom ganzen Land bis zum einzelnen Haus, zur einzelnen Familie zurück; wenn nun in der kleinen Einheit des Hauses schon Unordnung herrsche, so müsse sich dies auf das gesamte System auswirken. Er fragt folglich: „Wo nun die Häuser übel regiert werden, wie kann ein ganzes wohl regieret werden? Ja da muß nichts andres draus werden, wie eitel Tyrannei, Morden, Dieberei, Ungehorsam. [...] Wo nun Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Dorf ...noch Kaiserthum wohl und friedlich regieret werden.“ (a.a.O. 8) Das geordnete weltliche Regiment von Untertanen und Obrigkeit gerät aus den Fugen, wenn die familiären (wohl in unserem Zusammenhang übertragbar auf die institutionellen) Strukturen nicht von Herrschaft (der Erwachsenen) und Gehorsam (der Kinder) geprägt sind.

Diese Erziehung muß grundsätzlich auch durch Strafen erfolgen, so spricht er davon, dass „[...] ein Kind des Zuchtmeisters nicht entbehren[...]“ (a.a.O. 17) könne; aber auch davon, dass beim Strafen das rechte Maß eingehalten werden müsse: für kleine Taten, wie das Stehlen von Äpfeln, Kirschen etc. seien keine Strafen angebracht – für das Entwenden von Geld jedoch ist sehr wohl und nachhaltig zu strafen.

An anderer Stelle weist er noch auf die seelisch-moralische Gefährdung der unbeaufsichtigten kleineren Kinder hin: „Laßt euch gesagt sein: die Kinder lernen jetztund fluchen und Unzucht, ehe sie wissen, was es ist!“ (a.a.O.11f)

Die Ursache für dies sieht er auch im schlechten Vorbild durch die Eltern, welche ihre Erziehungsaufgabe nachlässig wahrnehmen, zum Teil auch ins Gegenteil verkehren, indem sie ihren Kindern Fluch- und Schimpfwörter, Schandtaten oder gar aus der „Unkeuschheit“ (a.a.O. 22) der Töchter Gewinn zögen, d.h. ihre Töchter zur Prostitution anhielten.

Vor solchen Gefährdungen durch die leiblichen Eltern, sind die Kinder freilich zu schützen, indem die Erziehung von anderen übernommen wird.

Eine Argumentation, die sich auch – wie in *Kapitel IV* gezeigt – in den Begründungen zur Errichtung von Kleinkinderschulen bzw.- bewahranstalten findet

Auch im juristischen Hinsicht läßt sich die LUTHERsche Traditionslinie ausmachen: In der in „Des Herzogthums Wirtemberg, Erneuerte Ehe- und Ehe-Gerichts-Ordnung findet sich „CAPUT XXIV Von den Armen/ Almosen/ Armenkästen / Heiligen/ u“ an folgenden Stellen, der Zusammenhang zwischen Armut und angenommener moralisch verwerflicher Arbeitsscheuheit:

„Den recht Armen soll durch die Sonntägliche Collect, so allenthalben wieder anzurichten! geholfen! die anderen aber abgewiesen werde.“ (a.a.O. 437).

Hausarme sollen Almosen ausgeteilt bekommen und ihre Kinder zur Arbeit angehalten werden. Fahrendes Volk, Vaganten, Studenten, Musikanten, Schreiber, Schulmeister und Landfahrer sowie Wallfahrer sollen abgewiesen werden und „so Sie böse Wort treiben/ einlegen und examinieren.“ (a.a.O. 442f)

Wenn es sich um gesunde und starke Männer handelt, sind sie zur Arbeit heranzuziehen - ansonsten an den Landesgrenzen abzuweisen. Arbeitsscheue Bettler, Taugenichtse etc. sind zur Arbeit anzuhalten, so nicht möglich „Sie entweder mit Thurm/ oder anderer Gefängniß bestraffen! oder nach Gelegenheit in Springen und Eisen zur Arbeit bringen.“ (a.a.O. 444f)

Fremde, arbeitswillige Bettler sollen nicht vom Armenkasten, sondern durch Frondienst Lohn erhalten - danach sind sie freilich auszuweisen.

Dieses dargelegte Bild von Armut, welche entweder durch fehlenden Arbeitswillen oder gar eng mit vorsätzlicher Kriminalität verbunden ist, taucht, wenn auch in abgeschwächter Form als Begründungszusammenhang auch in der untersuchten Region auf: dass es hier ähnliche Vorstellungen gab, zeigt eine Anweisung des „Intelligenz-Blatt von Heilbronn“ aus dem Jahre 1843: Betteln (anstatt zu arbeiten) wird unter Strafe gestellt. Manchen Menschen wird »Asotie« (aus dem griechisch-

lateinischen mit der Bedeutung: „nicht mehr errettbar, von Grund auf verderbt, ohne Heilchancen“) attestiert: eine durch schlechten Lebenswandel verursachte Armut (FARRENKOPF 50f)

Ein etwas andere Akzentuierung findet sich bei WILDERSPIN: er argumentiert mit dem ökonomischen Nutzen der Bewahrung der Kinder. Es bringt ein gewisses Verständnis für die Armen auf, denen es nicht möglich ist, ihre Kinder zu erziehen. Es zählt sich aus, diese von der Straße, als Ort, an dem viel Böses und nichts Gutes gelernt wird, wegzunehmen: so kann der Kriminalität am effektivsten vorgebeugt werden.

It has long been a subject of deep regret to many pious and well disposed persons that, [...] our prisons should still remain crowded; and [...] that still crimes of every description should rather increase than diminish.[...] and I think there is not any thin better calculated to prevent this evil, than taking the children of the poor out of the streets; for there, it must acknowledged, they learn no good, but much evil. (WILDERSPIN 13)

Die grundsätzliche Verbindung von Armut und Kriminalität bleibt auch bei WILDERSPIN bestehen, allerdings nicht mit der schuldzuweisenden Komponente wie bei Luther, sondern mit dem gegenläufigen Begründungszusammenhang: Aus Armut folgt Kriminalität.

Ähnliche Vorstellungen lassen sich auch für die untersuchte Region finden: so wird z.B. in der Gemeinde Cleebornn von den Gemeindegliedern für die Gründung einer Kleinkinderschule gestimmt, um „Kinder, deren Eltern im Sommer auf dem Feld und in den Weinbergen arbeiten, vor Unglück und Schaden zu bewahren.“

(HENRICH 51) Sind mit dem Begriff „Unglück“ vermutlich körperliche Schäden infolge eines Unfalles gemeint, so ist beim Begriff „Schaden“ auch eine seelisch-moralische Komponente denkbar.

In das Umfeld der Inneren Mission ist der Gründer des „Rettungshauses“ im süddeutschen Beuggen Christian Heinrich ZELLER (1779 - 1860) einzuordnen. Bei allem was ZELLER im Rahmen seines Engagements für notleidende Menschen getan haben mag, sollen doch auch bedenkliche Stellen seines Werkes herausgegriffen werden: Das von ihm wohl gegen Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verfasste Buch „Ueber Kleinkinder=Pflege“ welches durch die Evangelische Gesellschaft in Stuttgart verlegt wurde, fand sich auch im Archiv der Kirchengemeinde Cleebornn. Der Autor weist im Vorwort auf die große Aufgabe der christlichen Kindererziehung hin und führt dies in den Teilen von der leiblichen, der

seelischen, der geistigen Pflege und abschließend „Von der erziehenden Thätigkeit bei der Kleinkinderpflege“ (ZELLER 36ff) in insgesamt 149 §§ aus.

Das zugrundeliegende Menschenbild zeigt sich in § 33. „Aber auch die kleinsten Kinder sind heils- und rettungsbedürftig! denn es liegen in ihnen, ob sie es gleich nicht wissen, die Keime zu allem Bösen.“ (a.a.O. 16f) so folgert er im Kapitel über die Aufsicht „Eine einzige Bewahrung vor Leibes= oder Seelengefahr belohnt die Mühe noch so vieler Aufsicht reichlich“ (a.a.O. 38) Das Kind ist grundsätzlich bedroht; und zwar von körperlichen Schädigungen wie auch von moralischen Gefahren. Da aber im Menschen eine Tendenz zum Schlechten besteht muß dagegen ständig angegangen werden. „Das Böse kann nicht frühzeitig genug und nicht lange genug abgewöhnt und die Enthaltung davon nicht sorgfältig genug fortgesetzt werden; denn das Menschenherz ist zum Bösen geneigt[...]“ (a.a.O. 39). Eine Erziehung, welche diese Sichtweise zum Leitmotiv macht, muß verstärkt Elemente der Kontrolle und Überwachung einsetzen um ihrem Auftrag gerecht zu werden. Ein zweites Element wird dem zur Seite gestellt: die Anleitung zum Tätigsein, zur Arbeit: „Die Erfindung, Anordnung und Leitung solcher zweckmäßigen Kinderbeschäftigung, auch da, wo keine Armuth und Noth, und also noch mehr Gefahr des Müßigganges und der Zerstreuung vorhanden ist, muß eine täglich neue und wichtige Aufgabe der kinderpfllegenden Personen sein.“ (a.a.O. 40) Im nächsten Paragraphen : „Die Beschäftigung der Kleinen ist anfänglich Spiel, das ist willkürlich, aber geleitet und beaufsichtigt; muß aber nach und nach Arbeit, das ist auf Befehl und nach Vorschrift, in Gehorsam verrichtet und mit einer Rechenschaft verbunden werden.“ (a.a.O.)

Diese Ziele finden sich auch in § 2 der Satzung für die Cleebronner Kleinkinderpflege: „§ 2 Die Kleinkinderpflege nimmt Kinder von 3- 6 Jahren auf und sucht in ihnen christliche Zucht und Frömmigkeit, äußere Ordnung und Reinlichkeit zu pflanzen und zu pflegen.“(Archiv der Kirchengemeinde Cleebronn) Der auf Befehl und Vorschrift hörende, gewissenhaft seine Arbeit verrichtende Mensch ist als das Ziel der Erziehungstätigkeit umrissen! Die Heranbildung eines solchen deutschen Menschentyps, zu dessen Eigenschaften das kritische Hinterfragen und Gegensteuern keinesfalls gehörte, ist in der Folgezeit gelungen und war eine Voraussetzung für die Verbrechen der wilhelminischen und vor allen der Nazizeit.

Schließlich gilt es noch die Ideen, die mit den Großheppacher Schwestern, die, wie gezeigt, in einem erheblichen Teil der Institutionen der Region tätig waren, verbunden sind, aufzuzeigen:

Dazu werde einige Zitate Ziel Begründerin der Kleinkinderpflegerinnenschule Wilhelmine CANZ herangezogen:

Grundsätzlich sah CANZ den Auftrag aus den Gedanken des Pietismus und der Diakonie begründet, d.h. der Dienst am Nächsten ist im aktiven christlichen Glauben und nicht in humanistischen Idealen begründet. Die heilige Schrift (Bibel) sowie das evangelische Bekenntnis sind Grundlage der Arbeit in der Kleinkinderschule bzw. – pflege.²⁰ Dazu kommt noch eine äußerst kritische Haltung gegenüber den Naturwissenschaften, von denen sie in ihrem Werk „Giebt es einen lebendigen Gott?“ sagt, sie hätten „[...]ihre Berechtigung [...] auf ihrem Gebiet zu suchen so viel und lang sie wollen. Aber alle grundstürzenden Irrtümer würden sich selbst wieder lösen.“ (Zit nach DÜRRING 39) oder weiter über die „[...]Naturwissenschaft, die aber ihre Lücken hat und behält“ (a.a.O.)

Für unseren Zusammenhang scheint eine Stelle aus dem 6. Jahresbericht der Großheppacher Kleinkinderpflegerinnenschule von Bedeutung: „Nicht dazu werdet Ihr ausgesandt, um die Kindlein schulmäßig zu unterrichten, sondern um sie in kindlichem Geist zu wecken, zu pflegen und zu erziehen“

Eine deutliche Abkehr von der Wissensvermittlung zugunsten von Pflege und Erziehung, wohl in dem Sinne einer »Herzensbildung«.

Ist mit „schulmäßig“ eine primär auf Disziplin und pure Wissensvermittlung ausgelegte Gestaltung des Elementarbereiches gemeint, so ist dieser Kritik teilweise zuzustimmen – wird jedoch der Bildungsgedanke zu sehr in den Hintergrund gedrängt, so wird der Auftrag einer Institution des Elementarbereiches zu sehr verkürzt.

Mit dieser schulmäßigen Unterrichtung könnte CANZ das gemeint und kritisiert haben, was BERGER als eine von MARENHOLTZ-BÜLOW vorgeschlagene „Lektion für Kinder von fünf Jahren“, anführt: Mit Hilfe eines kubischen Legekästchens werden Begriffe wie Viereck, Rechteck oder Quadrat erarbeitet. (BERGER 23f)

²⁰ Die beiden Begriffe werden z.T. synonym verwendet.

Obwohl FRÖBELsche Methoden in der Ausbildung zur Kinderpflegerin gelehrt wurden, grenzt sich CANZ auch von FRÖBEL ab: Sie nimmt Bezug auf die entwicklungspsychologisch begründete pädagogische Vorgehensweise, den Kindern erst mit wachsendem Verständnis religiöse Erziehung nahezubringen und stellt dem ihr Prinzip entgegen:

Ich schrieb dem Herrn Vorstehenden des Fröbel-Komitees, wir machen die Sache einfacher, wir lehren unsere Kinder:

» Alle guten Gaben,
Alles, was wir haben,
Kommt, o Gott, von dir!
Wir danken dir dafür!« (zit. nach DÜRRING 51)

Diese Abgrenzung zu FRÖBEL lässt sich indes nicht für alle evangelisch-kirchlichen Einrichtungen belegen. So wird in dem nur einige Kilometer entfernten Stuttgart aufgrund eines Vortrages von MARENTHOLTZ-BÜLOW im Jahre 1862 ein Kindergarten gegründet, im Weiterem der Verein »Evangelischer Kindergarten« und später sogar das »Evangelische Fröbelseminar« (vgl. SCHWARZ 6f). Der Einfluss dieses lässt sich in der untersuchten Region aber eher als gering annehmen, so wird im Adressbuch von Heilbronn des Jahres 1919 lediglich einmal der Begriff „Kindergärtnerinnen“ als Mitarbeiterinnen der Kriegs-Krippe erwähnt. (Adressbuch, 19)

Abschließend gilt es nochmals die wichtigsten Aspekte der kirchlichen und christlich-reformatorischen Einflüsse herauszustellen um sie anschließend einer Bewertung zu unterziehen:

- Organisatorisch und strukturell befand sich die christliche institutionelle Erziehung über lange Zeit in der unmittelbaren Nähe der Armenfürsorge. Dies war weiter verbunden mit Vorstellungen von selbstverschuldeter Armut, bzw. gar von absichtlicher Armut. Dies verleiht den Institutionen einen eher defizitorientierten Auftrag.
- Im Vordergrund der institutionellen Erziehung stand der Bewahrungs- bzw. missionarische Errettungsgedanke, zudem in der Abgrenzung zu schulischen und wissensvermittelnden Inhalten. Dies muss im Widerstreit zur Vorgabe den

Bildungsgedanken als primäres Ziel des Elementarbereiches festzumachen, stehen

- Auch in der christlichen Tradition von LUTHER bis ZELLER wird die starke Unterordnung der Kinder unter die Erwachsenen betont, was eine Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung schwierig macht.

Die sich jetzt stellende Frage, inwieweit diese Traditionen auch bis in jüngere Zeit wirken, kann hier nicht geklärt werden, doch sollen Überlegungen dazu nochmals im abschließenden Resümee herangezogen werden

Ein separater Abschnitt soll dem Wirken der Großheppacher Schwestern gewidmet sein:

Die Bewertung des Tuns der Schwestern darf nicht vorschnell und einseitig geschehen, sondern muss differenziert, aus unterschiedlichen Perspektiven und verschiedenen Ebenen unternommen werden.

Wie aus *Kapitel IV.2.3* hervorgeht, ist es den Schwestern zu verdanken, dass im ländlichen Raum an einzelnen Orten die Versorgung und Betreuung der Kleinkinderschulen durchgängig- mit Ausnahme der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft - geleistet wurde; Zahlen aus zwei Jahren mögen dies veranschaulichen: 1939 arbeiteten 335 Schwestern in Kindergärten, 1947 waren es wieder 327. (RAPOLD/ BORNHAK 53)

Diese Versorgung und Betreuung kann nicht nur auf eine bloßes Bewahren und Beaufsichtigen reduziert werden. Wie der Unterrichtsplan des Mutterhauses zeigt, wurden neben freilich biblischen Geschichten und Missionserzählungen auch FRÖBELsche Übungen sowie Erziehungslehre unterrichtet. (CANZ, Erster Bericht 15f) Dies dürfte in weiten Teilen durchaus dem zeitgenössischen Stand der Kleinkindpädagogik entsprochen haben.

Demgegenüber ist allerdings die starke Bindung des Großheppacher Mutterhauses an die Traditionen der Inneren Mission und der Armenfürsorge verbunden mit der Errettung bzw. Stärkung der gefährdeten (Kinder) zu sehen.

Dieses Verständnis ließ den Bildungsgedanken freilich als sekundär erscheinen. Beide divergierenden Stränge lassen sich so zusammenbringen, dass durch die aufopfernde Arbeit der Schwestern in den Kleinkinderschulen und Kindergärten vor

Ort eine tiefgehende und konsequente Reflexion über den Bildungsgedanken für unnötig erachtet wurde.

Durch das entschlossene und oft auch selbstlose Eintreten für die Kinder wurden schlechte Rahmenbedingungen wie zu große Gruppen oder unzureichende materielle Ausstattung zum Teil ausgeglichen ; d.h. die Mißstände verschleiert.

M.a.W. das übergeordnete mangelhafte System, das sich an der Ausbildung von professionell Tätigen oder den pädagogischen Inhalten messen läßt, wurde durch dieses Übermaß an Engagement der Schwestern nicht angeprangert sondern vermutlich gerade eher perpetuiert.

X. ZUSAMMENFASSUNG

Aufgrund des bis hierher Abgehandelten, ist es nun möglich, die eingangs gestellte Frage nach der Relation der baulichen Entwicklung von Institutionen des Elementarbereiches zu anderen ausgewählten Aspekten, wie den der Erziehung im Elementarbereich zugrundeliegenden Gedanken, des quantitativen Ausmaßes, den juristischen Rahmenbedingungen und schließlich noch Bezügen zu den PlanerInnen der Einrichtungen sowie kirchliche und christlich-reformatorische Traditionen, zu beantworten.

Der Kernpunkt der Untersuchung liegt auf der Darstellung der konkreten Grundrisse der Institutionen des Elementarbereiches im Stadt- und Landkreis Heilbronn; von einer Betrachtung dieser ausgehend, lassen sich folgende Feststellungen machen: vom Beginn der institutionellen Erziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die 1960er Jahre sind die Veränderungen, was Raumform und Funktion der Räume angeht, minimal; das trifft sowohl wie sich an Hand von Mustergrundrissen zeigt - für den untersuchten Raum wie auch für andere Regionen zu. Ein weiterer, für die Kinder gedachter, Raum kommt in der folgenden Zeit mit dem »Intensivraum«, der für z.B. die sog. Vorschulerziehung genutzt wird, hinzu.

Neben die seither vorherrschende Raumgrundform des Rechtecks tritt in den 1970ern das regelmäßige Hexagon; in den späten 1980ern und frühen 1990ern werden weitere Gestaltungselemente, wie der Kreis oder die »Eiform« verwandt. Auch wird das Prinzip der rechtwinkligen Anordnung zum Teil durchbrochen, die Räume werden zudem »unübersichtlicher«. Die Einrichtungen werden symbolhafter, d.h. mit Grundrissformen wie dem Schiff, das als Metapher für die rettende Arche gedeutet werden könnte oder dem Ei, als der Urform des Lebens oder auch der aus dem Lot geratenen Konstruktion des schwankenden Schiffes von BEHNISCH & PARTNER.

Stellen wir diesen Beobachtungen die pädagogische Ideengeschichte und die daraus deklinierten konkreten Raumvorschläge gegenüber, so zeigt sich, dass z.B. das FRÖBELsche Raumkonzept oder die Vorstellungen von MONTESSORI bis in Zeit

der frühen 1970iger keine Umsetzung finden. Auch die Vorschläge der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstitutes von 1971 lassen sich am Bsp. des »Matschraumes« erst sehr spät – für die Feuerstelle in Form eines offenen Kamins überhaupt nicht - in der untersuchten Region nachweisen. Für andere (vielleicht exotische) Ideen, wie den Vorschlägen von KÜKELHAUS gibt es hingegen ebenfalls nur geringen Raum in der Außengestaltung weniger Einrichtungen.

Hier bleiben also die Bauten hinter den von pädagogischer Seite definierten Forderungen zurück.

Dies zeigt auch das aus der anderen Perspektive konzipierte *Kapitel VII* über die möglichen Wirkungen der Räume auf die Menschen. Grundlegende Forderungen, die sich aus entwicklungs- und ökopsychologischen Annahmen ergeben, lassen sich kaum in Einklang mit den konkreten Bauten bringen.

Betrachten wir weiter die quantitative Entwicklung der Einrichtungen, so müssen differenziertere Aussagen gemacht werden: Von einer pauschalen Benachteiligung des ländlichen Raumes, was die Versorgung mit einer Elementareinrichtung, welcher - freilich mit vielen Abstrichen – auch ein gewisser Bildungsanteil eignet, kann so nicht gesprochen werden: In einigen Gemeinden gab es, nicht zuletzt durch das Wirken der Großheppacher Schwestern, eine vergleichsweise gute Versorgung. Einschränkend muss allerdings nochmals angemerkt werden, dass der Versorgungsgrad, der statistisch für Baden-Württemberg oft über dem Bundesdurchschnitt liegt, durch z.T. unverantwortlich große Frequentierungen der Gruppen erreicht wurde.

Um die Steigerung der Versorgung ab den 1970iger Jahren zu erklären, müssen weiter Überlegungen aus juristischer Perspektive herangezogen werden:

Die gesetzliche Regelung des Bereiches und die damit verbundenen finanziellen Zuschüsse zum Bau von Einrichtungen gehen auf fachpolitische Einsichten zurück, die die großen Chancen der Bildung im frühen Kindesalter erkannt hatten; die Euphorie, die sich noch im Vorwort des 1972 in Kraft getretenen Kindergartengesetzes herauslesen läßt, verschwindet in den folgenden Jahren und gipfelt schließlich in der Aussetzung der Richtlinien, was eine reale Abwertung und Deregulierung dieses Bereiches bedeutet.

Eine weitere Erklärung für das faktische »Sich-Nicht-Verändern« der Einrichtungen des Elementarbereiches über lange Zeit hinweg, mögen die Kapitel zu den

ArchitektInnen und den kirchlich und christlich-reformatorischen Traditionen geben. Von Seiten der Architektur wurde die Einrichtung des Elementarbereiches erst sehr spät als eigenständige (und lohnende!) Bauaufgabe definiert – und selbst als sich dies mit Ausgang der 1980iger Jahre vor allem durch die Initiative der Mainmetropole Frankfurt änderte, waren wesentliche Impulse der konkreten Gestaltung kaum auf pädagogische Überlegungen zurückzuführen.

Das in der untersuchten Region stark vertretene kirchliche und christlich-reformatorische Gedankengut wirkte mit seinem Erziehungsverständnis und seinen aus der Tradition der Armenfürsorge kommenden Vorstellungen zur institutionellen Erziehung nicht fördernd auf eine Veränderung zur Bildungseinrichtung hin.

Die Abbildung auf der nächsten Seite stellt in zum Teil vereinfachender Weise verschiedene Phasen von vorherrschenden Erziehungszielen und den entsprechenden räumlichen »Konsequenzen« dar.

Die Vereinfachung besteht darin, dass das Auftreten der einzelnen Leitideen nicht genau zeitlich festgemacht ist und auch die weitere Wirkung einzelner Stränge – in welcher Intensität und Quantität auch immer – nicht bestimmt wird. Das parallele Auftreten unterschiedlicher und zum Teil miteinander verbundener Erziehungsziele läßt sich lediglich andeuten und ist in seiner Ausfächerung seit den 1970iger Jahren nicht abgebildet.

Dennoch ist an diesem Modell eine »Pädagogik der Räume« - besser gesagt eine »dreidimensionale Entsprechung« zu jeweils vorherrschenden Menschenbildern und damit verbunden Erziehungszielen – belegbar und abzulesen.

<i>Raumkonzept</i>	<i>Erziehungsziel/ Menschenbild</i>	<i>Zeit</i>
Rückzugsmöglichkeiten (Nischen, Höhlen 2. Ebenen)	Individualisierung Der Mensch hat Bedürfnisse	1990
Kommunikations- bereiche (Bauteppich, Puppenecke)	Soziales Lernen	1980
Feuerstelle Matschraum	Lernen im Lebenszusammenhang	1970
Intensivraum zur Vorschul- erziehung	Wissensvermittlung Fleiß und Unterordnung	1960
Aufsicht/Übersicht (Rechtwinkelige kontrollierbare Räume)	Das Kind muss erzogen und errettet werden	
Bewahrung vor Schäden: körperlicher und moralischer Art. (Möglichst viele Kinder durch geeignete Möbel im Raum, wenig Bewegungsfreiheit)	Sicherung der Grundversorgung Erziehung zur Arbeit	1800
Armenwesen (Räume sind sekundär)		

Auf den vorigen Seiten ging es darum, aus einer historischen Sichtweise heraus die institutionalisierte Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zu beleuchten. Auffallend waren hier die über weite Strecken vorherrschenden konservativ-bewahrenden Vorstellungen und Leitgedanken..

Die Frage, inwieweit sich dieses Gedankengut auf den konkreten »pädagogischen« Raum auswirkt, kann – wie oben gezeigt – nur bedingt beantwortet werden.

Andererseits kann es nun für eine pädagogische Arbeit wie diese nicht angehen, der Frage „Wie sollen Räume für Kinder gestaltet sein?“ auszuweichen.

Begeben wir uns aber auf den Weg, wenigstens ansatzweise Antworten darauf zu finden, geht damit eine Änderung der Qualität der Aussagen einher; wie sie der Schritt von einer deskriptiven zu einer normativen Aussage zwingend mit sich bringt. Die Forderung ist im Vergleich zur Beschreibung unsicherer, da sie zwar begründbar, aber nicht mehr empirisch beweisbar ist.

Neben diesen muss zudem noch die „Disziplin“ gewechselt werden: konnte z.B. die Beurteilung der Grundrisse operationalisiert – wie das Verhältnis Fläche zu Kind – durchgeführt werden, so ist dies hier weitaus schwieriger. „Wann fühlt sich ein Kind wohl?“, „In welchem Maße fühlt sich ein Kind wohl?“ sind Fragen, die nur schwer messbaren Verfahren zugänglich sind.

Der phänomenologische Forschungsansatz könnte hier weiterhelfen. Er betrachtet die Räume nicht primär physikalisch, sondern stellt die Verhältnisse von erlebendem Menschen zum Raum, in dem er sich befindet, in den Mittelpunkt. Er bringt so den Vorteil mit sich, dass eben Erlebnisse, Zustände oder Vorgänge, die sich einer operationalisierten Messung entziehen, erfasst werden können. Bringt aber u.U. den Nachteil, dass - wie oben gezeigt - subjektive Empfindungen (besonders in der Form von Gedächtnisleistungen) Unschärfen, artifiziellen Konstruktionen und teilweise sogar »Verfälschungen« unterliegen. Dies geschieht gerade dann, wenn Erwachsene (wie bei der Vorgehensweise mancher ArchitektInnen dargestellt) sich in ihre eigne (Wunsch-)Kindheit zurückträumen. Es ist uns nicht möglich, die Welt wieder aus »Kinderaugen« zu sehen, obwohl doch diese Perspektive eine angemessene zur Beurteilung von »Räumen für Kinder« wäre.

So weist auch GADAMER auf die Schwierigkeit einer Separation der biographisch geprägten subjektiven Erfassung von der objektiven Quelle hin. Es spricht von der Verschmelzung dieser beiden Horizonte (vgl. GADAMER 289)

Um diesem Dilemma teilweise zu entgehen, sollen Aussagen von Kindern in Form von schriftlichen Quellen herangezogen werden, die möglichst zeitlich nahe zu ihrer Entstehung verfasst wurden (z.B. in Form von Gesprächsnotizen zu Kinderdialogen) oder die das Ereignis bzw. Phänomen selbst darstellen (z.B. Photographien).

Diese »Zufallsbeobachtungen« aus dem Leben der Kinder müssen aber dennoch mit der Einschränkung, dass eine erwachsene Person, i.d.R. die Erzieherin, sie für bedeutsam hielt und deshalb aufgezeichnet hat, gesehen werden. D.h., dass diese Situationen nicht dieselbe Wertigkeit in der Einschätzung der Kinder gehabt haben müssen.

Eine weitere Prämisse besteht in der Vorauswahl der Quellen. Ich lasse mich hierbei von der (wiederum mit vielen Vorentscheidungen bezüglich des Begriffes *gut* gestellten) Frage leiten: „Wo findet *gute* Pädagogik statt?“

Die Elementarpädagogik im italienischen Reggio Emilia ist sicherlich eine Antwort auf diese Frage, was sich auch an den immensen Besucherzahlen seit Anfang der 1990iger Jahre, der Würdigung als eine der zehn weltbesten Bildungseinrichtungen (LAEWEN) oder neueren Veröffentlichungen (REGGIO CHILDREN) ablesen lässt.

Eine zweite Antwort will ich mit der von mir mitbegleiteten Arbeit des Kindergartens Dürrenzimmern in den Jahren 1989 – 1995 geben, wo eine am Symbolischen Interaktionismus orientierte Elementarpädagogik bestimmend war. Was damit gemeint sein kann, will ich exemplarisch an Hand einer anekdotenhaften Geschichte aufzeigen:

Im Unterricht der ersten Klasse der Grundschule in Dürrenzimmern war das Thema „Aquarium“ gestellt. Ein Kind, das noch vor den Kindergarten besucht hatte, zeichnete lediglich Bodengrund, Pflanzen und Fische auf das Blatt. Auf den Hinweis des Lehrers, es fehle noch das Wasser entgegnete das Kind, das Wasser sei schon da. Der Lehrer bestand aber darauf, dass dies eben nicht der Fall ist, da das Wasser blau sei und auf diesem Bild kein »Blau« zu sehen sei. Das Kind widersprach der „Autoritätsperson“ nicht sofort, sondern nahm ein Trinkglas, ging zum Wasserhahn und demonstrierte dem Lehrer, dass das Wasser »durchsichtig« sei; eben gerade so wie in seinem Aquarium.

Die „ICH-Stärke“ ,das eigene Denken, das Beharren auf der eigenen Erfahrung und der Mut auch gegenüber Erwachsenen Recht zu behalten, werden durch dieses Beispiel verdeutlicht.

Die Elementarpädagogik in Reggio Emilia zeichnet sich durch eine für unsere Betrachtung wichtige Annahme aus. Die Institution wird nach Aussage des pädagogischen Leiters MALAGUZZI als ein „[...]Platz, der Leben verbindet und Beziehungen zwischen vielen Erwachsenen und noch mehr Kindern aufbaut.“

(MALAGUZZI in einem unveröffentlichten Gespräch mit GANDINI).

Im selben Gespräch führt MALAGUZZI auf die Frage, woher das Gefühl von Zufriedenheit und Heiterkeit, welches man beim Besuch der Einrichtung empfindet, komme, die Bedeutung der Umwelt aus:

Da ist zunächst die Eingangshalle, die informieren und dokumentieren soll und die die Form und Organisation der Schule erahnen läßt. Sie führt dann weiter in den Speisesaal, von dem aus man auch in die Küche schauen kann. Die Eingangshalle führt also zum Mittelpunkt der Schule, der *piazza*, den Platz der Begegnungen, der Freundschaft, der Spiele, und anderen Aktivitäten, die die des Klassenzimmers vervollständigen. Die Klassenzimmer und Übungsräume liegen etwas abseits, aber dennoch in Verbindung mit der *piazza*. Jedes Klassenzimmer ist in zwei Räume unterteilt; hierbei haben wir einen Vorschlag Piagets aufgegriffen. Seine Idee war es, daß das Kind entweder beim Lehrer ist oder sich in den anderen Raum zurückziehen kann. Aber die zwei Räume werden auch *auf* andere Weise genutzt. Neben den Klassenräumen haben wir noch ein sogenanntes Atelier, das Schulstudio und Labor. Ein Platz an dem herumexperimentiert werden kann, [...]

Wir haben außerdem ein „Mini-Ateliers“ neben jedem Klassenzimmer, das wir für längere Projektarbeiten benötigen. Wir haben natürlich ein Musikzimmer und ein Archiv, [...]. In der ganzen Schule werden die Wände dazu genutzt, um das auszustellen, was die Kinder und Lehrer kreiert haben: *Unsere Wände erzählen und dokumentieren.*

MALAGUZZI beschreibt hier das Raumprogramm, das auch der im *Kapitel VI.4* abgebildeten Kindertagesstätte „Diana“ zugrunde liegt. Er spricht dabei von „Schule“ und „Klassenzimmer“, was mit seinem Verständnis, dass eine Kindertagesstätte wie auch eine Schule selbstverständlich und gleichermaßen Bildungseinrichtungen sind, erklärbar wird.

Wir wissen nun immer noch nicht, welchen konkreten graduellen Einfluss der Raum auf die Kinder hat, können aber im Umkehrschluss annehmen, dass wenn die Elementarpädagogik in Reggio Emilia diese hohe (Bildungs-)Qualität aufweist und weiter die Räume als entscheidendes Element dieser Pädagogik angesehen werden, den Räumen wahrscheinlich ebenfalls diese Qualität in hohem Grade zu eigen sein dürfte.

Die Wichtigkeit, die Kinder den Räumen beimessen, lässt sich aus einer Äußerung der 5-jährigen Laura indirekt erschließen: „Auch beim Essen bin ich froh, weil ich mit meinen Freunden zusammen bin und schwatzen kann..., dann fühle ich mich gut...“

(REGGIO CHILDREN, Zärtlichkeit 10). Es ist für Laura freilich nicht der konkrete Ort, den sie als solchen bewertet, sondern die synkretische Gesamtsituation (vgl. MEYER-DRAWE, 189f); was bedeutet, dass die Stimmungen, Tätigkeiten, die Personen und ihre Beziehung zu ihnen oder auch die Erinnerungen und Assoziationen, die damit verbunden sind, erlebt werden. Von »außen« betrachtet bedeutet dies aber auch, dass ohne diesen Ort, der die Gelegenheit zum Zusammensein erst möglich macht, dieses Erleben so nicht stattfinden könnte. In dem Buch „Rechte“, ebenfalls aus der Reihe REGGIO CHILDREN, findet sich gleichsam diese Bewertung von Räumlichkeiten: „Es ist besser ein großes Haus zu haben, weil dann viele Freunde hineinpassen, [...]“ (REGGIO CHILDREN, Rechte 19). Für die Kinder sind Räume weitgehend gleichbedeutend mit dem, was darin erlebt werden kann. Die pädagogische Zielsetzung des bewussten Einbeziehens der Räume in das pädagogische »Setting«, welche für die Kindertagesstätten in Reggio Emilia maßgeblich ist, scheint sich –wie die Beispiele andeuten - im Erleben und Verständnis der Kinder wiederzufinden.

Für den Kindergarten in Dürrenzimmern, dessen pädagogische Arbeit von mir teilweise begleitet und dokumentiert wurde, liegt Material in Form von Photographien und Manuskripten von Aussagen der Kinder vor. Bei diesen Sequenzen handelt es sich um aus dem » schwäbisch-fränkischen Urtext« transkribierte und weitgehend der Schriftsprache angepasste Kinderdialoge von 4 – 6-jährigen Kindern aus den Jahren 1994 und 1995.

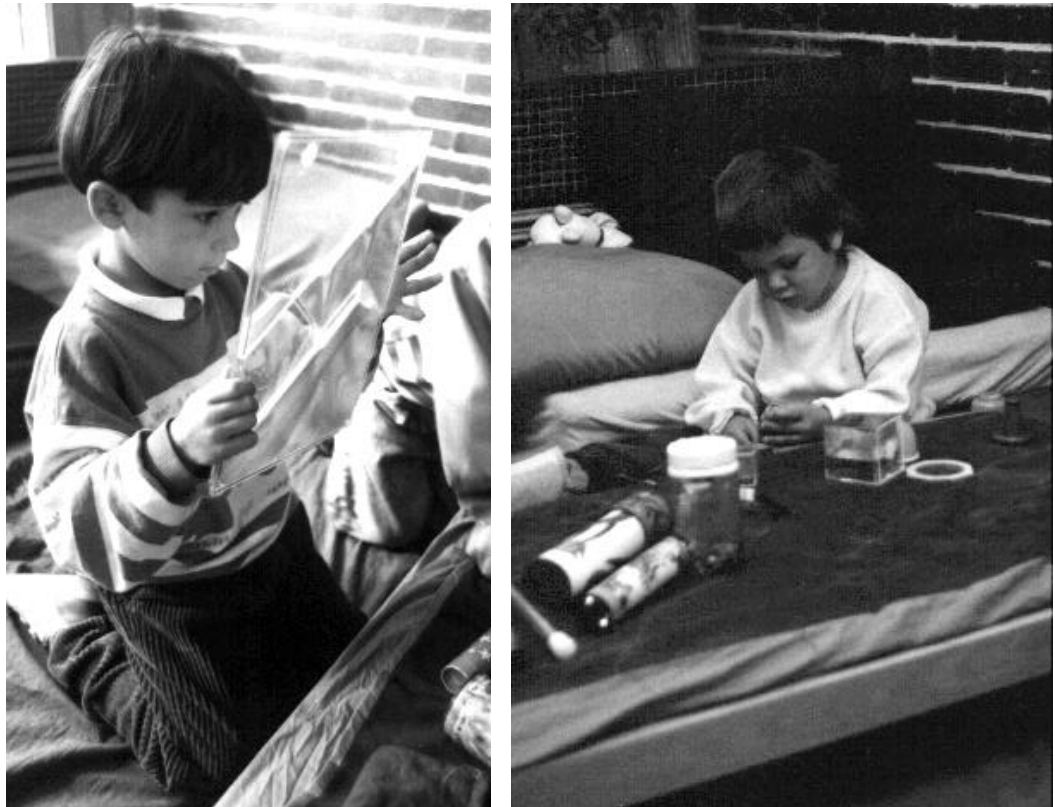
Es ist mir bewusst, dass diese von mir »miterlebte« Pädagogik auch von meinem subjektiven Dafürhalten geprägt sein muss; deshalb sollte als Basis für die weitere Betrachtung möglichst objektives Material herangezogen werden.

Diese Quellen »sprechen« zuerst einmal nicht für sich, sondern müssen gedeutet und interpretiert werden. In diese hermeneutischen Bearbeitung der Materialien fließt das eigene (vielleicht intersubjektiv nicht nachvollziehbare) Vorverständnis mit ein. Aus diesem Grund wird der Ausgangspunkt des Vorganges der Deutung und Interpretation, die jeweilige Quelle, mit dargestellt, um so die daraus gezogenen Schlüsse überprüfbar zu machen. Der Grundriss des Kindergartens Dürrenzimmern

mit der Bezeichnung der Räume, in welchen die Photographien aufgenommen bzw. auf welche sich die Kinderaussagen beziehen, findet sich in *Kapitel VI.5*.

Die ersten beiden Bilder zeigen die „Kuschelecke“, ein mit Seidentüchern abgehängter und Matratzen ausgelegter Raum, in dem sich sog. „Phänoobjekte“ nach KÜKELHAUS befinden: hier eine mit bichromem Quarzsand gefüllte Rieseltafel, die je nach Handhaltung und -neigung verschiedene Sedimentmuster entstehen lässt; auf dem anderen Bild sind Kaleidoskope und Schüttelgläser zu sehen.

Bei beiden Kindern ist das Vertieftsein in die Sache und die große Konzentration,



mit der sich die Kinder den „Phänoobjekten“ widmen, zu erkennen. MONTESSORI bezeichnet dieses, nahezu alles andere in den Hintergrund drängende, ausschließliche Arbeiten der Kinder an einer Sache als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (MONTESSORI, Montessori-Erziehung für Schulkinder, 236) und misst diesem eine fundamentale Wichtigkeit für die Entwicklung des Kindes bei.

Eine andere »Urerfahrung« wird durch den Dialog von M. und S. deutlich:

S: „Auf wir gehen in die Kuschi, da haben wir unsere Ruhe.

M: „Au ja!“

S: „Da kann ich dir mein Geheimnis verraten. Wir decken uns mit Kissen zu, da hört uns niemand.“

Nicht nur das Bedürfnis nach Ruhe, sondern grundlegende soziale und kommunikative Erlebnisse finden hier statt: Es ist der für die Entwicklung des Menschen wichtige, (temporär) eigenbestimmte Raum für sich und sein Gegenüber, in dem mit einem Freund über Dinge gesprochen wird, die nur für ihn bestimmt sind. Die folgende Abbildung zeigt zwei Mädchen in der Lesecke, die sich in einer angeregten Diskussion über den Inhalt eines Bilderbuches befinden: die Möglichkeit, sich in einer störungsarmen Umgebung mit den (kindgerecht aufgearbeiteten) »Dingen der Welt« auseinanderzusetzen, erscheint als Notwendigkeit für und Bedürfnis der Kinder; notwendig in dem Sinne, dass das Aneignen von Wissen in der



Zukunft unter dem Gesichtspunkt der Informationsgesellschaft eine immer größere Rolle spielen wird und als „Bedürfnis nach Wissen und Verstehen“ wie in *Kapitel VII* zu den Annahmen von MASLOW ausgeführt.

Dieses Kind befindet sich in der sog. „Spiegelpyramide“, drei im Winkel von 120° in einem durchkriechbaren Tunnel angeordnete Spiegel und ist fasziniert von der Vielzahl der gespiegelten Ansichten des eigenen Körpers: eine spielerische Reflexion des eigenen »Ichs«. Die Fragen nach dem „Wie bin ich?“ oder „Wer bin ich?“ werden hier buchstäblich augenscheinlich erlebt.

Der große Beitrag, den Spiegel für der Entwicklung des Kindes leisten können, wird auch im pädagogischen Konzept von Reggio Emilia gesehen, wo sich an vielen Stellen die unterschiedlichsten Spiegel befinden (vgl. KRÄMER 48f)



Die beiden Photographien auf der nächsten Seite stellen Kinder in ihrer eignen kreativen Auseinandersetzung mit der Welt dar: Im „Atelier“ arbeiten selbstverständlich (!) Mädchen und Jungen mit Hammer, Bohrer und Säge um Musikinstrumente herzustellen. Im Schaffensprozess werden zwangsläufig sog. »Schlüsselqualifikationen« wie das Lösen von Problemen, das Experimentieren mit Werkzeugen und Materialien erlernt und geübt.



Die „Wanderung der Elefanten“ wird als gemeinsames Werk von Kindern verschiedenen Alters aus den einzelnen Gruppen erschaffen. Neben der Freude, die dies offensichtlich bereitet, werden kommunikative und kooperative Kompetenzen – quasi nebenbei – erworben: „Was macht der andere?“, „Wie wird das gemeinsame Ganze?“ sind Fragen, die auf die auf Empathie und Rücksichtnahme hindeuten



Ein weiterer Kommentar zum „Atelier“: M.: „Das Blatt ist zu klein. Wir gehen ins Atelier, da kann man besser an der Staffelei malen.“

Wie schon bei der Reaktion der Kinder in Reggio Emilia beschrieben, ist auch hier die Begründung bzw. der Bewertungsmaßstab für das Atelier die Funktion, das »darin Stattfindende«: ein Raum, der eine Staffelei besitzt und sich deshalb zum Malen eignet. Zur Ergänzung noch folgender Dialog:

A.: „Hilf mir mal mit dem Brett, das ist so lang.“

D: „Gib mir mal den Hammer her!“

A: „Da brauchen wir doch die Säge!“

D: „Ach so.“

A: „Da ist eine.“

D: „Die ist aber zu klein“

A: „Das geht schon!“

D: „Mach mal die Türe zu,
dann ist es draußen nicht so
laut.“

A: Jetzt haben wir eine richtige
Werkstatt“

D: Wie bei meinem Vater
auch!“

Wieder sind es die sog. »Schlüsselqualifikationen«, die zum Tragen kommen: Das kooperative Lösen von Problemen (»Teamfähigkeit«) oder Empathie (indem die Tür geschlossen wird, um andere nicht zu stören).

Der Umgang mit der uns umgebenden Technik, als eine Voraussetzung in dieser



Welt bestehen zu können, ist bei diesen Kindern nichts Ungewöhnliches. Ein Junge(!) bedient konträr zum traditionellen Rollenverständnis den Backofen und zwei Mädchen legen Papier in eine Schreibmaschine ein (ein Computer war zu dieser Zeit leider nicht zu bekommen)

Abschließend noch ein kurzer Blick auf den Bereich der Bewegung. Auf das grundlegende Bedürfnis, sich zu bewegen wurde in *Kapitel VII* schon mehrfach hingewiesen: hier finden sich mit der „Riesenhängematte“ oder der Balancierscheibe auch die Möglichkeiten dies zu tun!



Mit den oben in narrativer und deskriptiver Weise dargestellten Beispielen, die einerseits die Freude und Ernsthaftigkeit der Kinder bei ihrem Tun in der Welt dokumentieren und andererseits vom »pädagogischen Telos« des selbstbewußten und sozialen, des konfliktfreudigen und mündigen Menschen getragen sind, ist die Grundlage für Forderungen nach Räumen für Kinder gelegt.

Es geht darum, solch einen selbstverständlichen und vielleicht auch sprachlich schon verbrauchten Begriff wie den des »Wohlfühlens« (hier am Bsp. der „Kuschecke“) wieder neu zu beleben; zudem muss auch die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der (zukünftigen) Welt und ihren wahrscheinlichen Anforderungen geschaffen werden, wie dies z.B. im „Atelier“ geschieht und schließlich soll der »Verortung« der eignen Person in der Gemeinschaft von der kleineren Einheit (z.B. im Rollen-

und Theaterspiel) bis hin zu einer Art institutionellen Gemeinschaft (einer quasi Dorfgemeinschaft), wie dies auf der „piazza“ in den Einrichtungen von Reggio Emilia geschieht, Raum gegeben werden.

Dabei können die Räume und Orte ihre pädagogische Wirkung allerdings nur entfalten, wenn eben auch die Einstellung der mit der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern befassten Erwachsenen von diesen Zielgedanken – wie sie sich z.B. im Symbolischen Interaktionismus als normativer Theorie findet - geleitet ist.

XI. AUSBLICK

Die große Zeit des Bauens von Institutionen des Elementarbereiches scheint vorbei; selbst der 1996 in Kraft getretene Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, der bezeichnenderweise keine pädagogisch, fachpolitische Begründung hatte, sondern im Zuge der Neuregelung des § 218 geschah, brachte keinen Bauboom.

Diese Regelung, die allen Kindern im Alter von drei Jahren einen Kindergartenplatz zusicherte, wurde anstelle der baulichen Neuschaffung von Plätzen, mithilfe von Stichtagsregelungen und der Heraufsetzung der Gruppengrößen »bewältigt«.

In Anbetracht weiter zurückgehender Geburtenzahlen und keiner zu erwartenden größeren Immigrationsbewegung wird es kaum eine Anlaß geben, neue Institutionen zu errichten. Mit Ausnahme von baufälligen oder durch die Verwendung gesundheitsgefährdender Materialien »vergifteten« Einrichtungen.

Allenfalls die Durchsetzung von Ideen der Gemeinwesenorganisation, wie sie im Zusammenhang mit der Diskussion um den sog. Kommunitarismus auftauchen, könnten auch neue Lebens-, Wohn- und damit verbunden Bauformen hervorbringen: ich denke hier an Stadtteilzentren oder an »Häuser, für Menschen von 0 – 100 Jahren« ähnlich nordeuropäischen Vorbildern.

Sollten sich hier neue Aufgaben des Planens und Bauens stellen, so wird es von »pädagogischer Seite« aus wichtig sein, sich in einen »herrschaftsfreien Diskurs« mit anderen beteiligten Disziplinen wie z.B. der Architektur, der Soziologie oder der

Philosophie einzubringen. Einen positiven Schritt in diese Richtung möchte ich an dieser Stelle mit dem Beispiel der Schwarzwaldgemeinde Sasbach im Ortenaukreis aufzeigen: Im Zuge des Umbaus eines Kindergarten zu Anfang der 1990iger Jahre arbeitete dort der Münchner Künstler BAISL mit dem hiesigen Bürgermeister sowie Herrn GOMMEL vom Landesjugendamt Baden zusammen.

Als Mitte der 1990iger ein neuer Kindergarten gebaut werden musste, entsann sich der Bürgermeister der guten Zusammenarbeit und wandte sich an das Landesjugendamt mit der Bitte die Planung des Gebäudes aus pädagogischer Sicht mitzubegleiten. Es wurde im Jahre 1995 ein Planungsteam bestehend aus dem Bürgermeister, der Leiterin des Hauptamtes, Elternvertretern, dem Architekten, der designierten Leiterin sowie den Herrn GOMMEL und BAISL einberufen. Als Maxime wurde der Satz: »Lang planen – kurz bauen« zugrundegelegt. Die jeweiligen pädagogischen Vorgaben wurden monatlich im Planungsteam mit den jeweiligen Entwürfen abgestimmt und weiterentwickelt. Nach der über 14-monatigen Planungsphase, begann der Bau im September 1996 und war bis zum November 1997 fertiggestellt. Dieses (seltene) Beispiel zeigt, dass der geforderte »herrschaftsfreie Diskurs« zwischen vielen Beteiligten möglich ist.

Betrachten wir dagegen allerdings weiter, in welch geringem Ausmaß bzw. mit welcher Verzögerung die Ansätze der Bildung und Freiheit für die Kinder zum Tragen kamen, so legt sich die Vermutung nahe, dass der sich Elementarbereich nie vollständig aus seinen Entstehungszusammenhängen, sc. dem spätmittelalterlichen Armenwesen, lösen konnte; was am Fehlen einer bewussten Auseinandersetzung mit diesen Traditionen liegen mag. M. E. zeigt sich hier Handlungsbedarf!

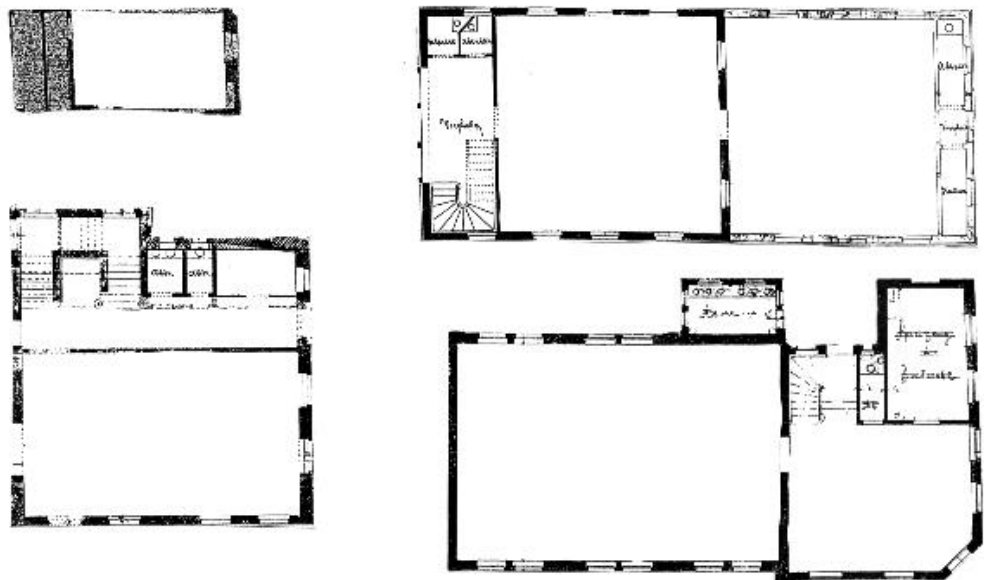
Schließlich bleibt die Hoffnung, mit jeder Beschäftigung mit den Anliegen und Aspekten des Elementarbereiches – wie es auch die Absicht dieser Arbeit ist – einen weiteren Schritt von der bloßen Bewahrung und Betreuung hin zur Erziehung und Bildung der Kinder zu gehen.

XII. ANHANG

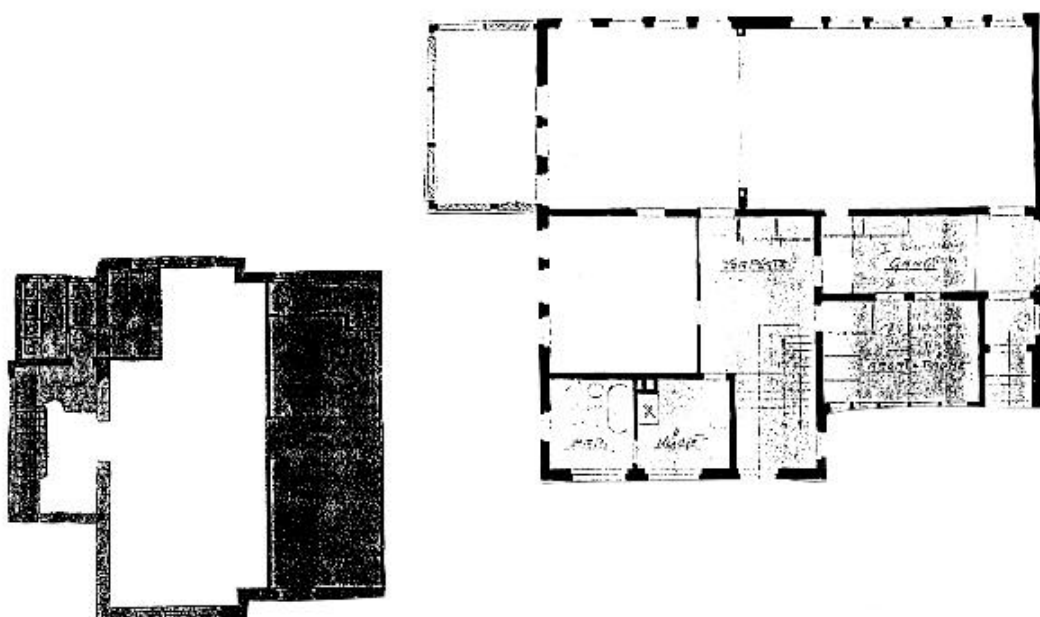
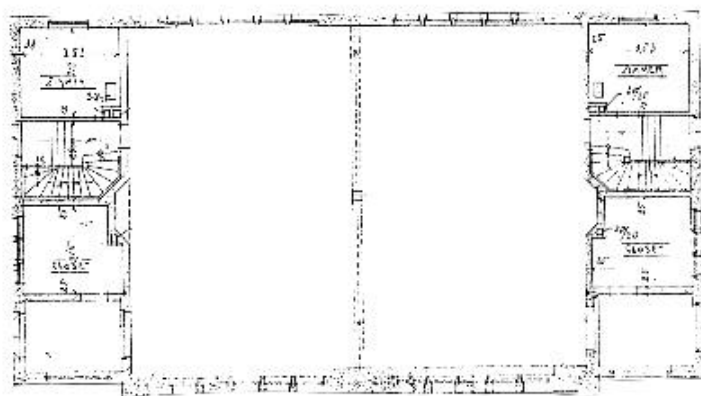
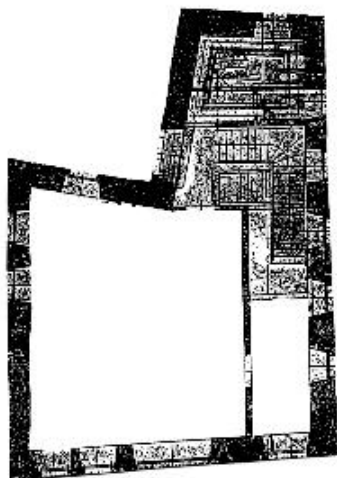
In diesem Abschnitt werden nochmals alle mir zur Verfügung stehenden Grundrisse im Maßstab 1: 250 abgebildet.³¹

Die Einteilung erfolgt nach Baujahren, Epochen und Region. So werden im ersten Teil Pläne des Stadtgebietes Heilbronn von den Anfängen bis zum Ende der nationalsozialistischen Herrschaft dokumentiert, dann, im zweiten Teil, die gleiche Epoche für den Landkreis Heilbronn und in einem dritten und vierten Teil entsprechend für die Zeit der Bundesrepublik Deutschland.

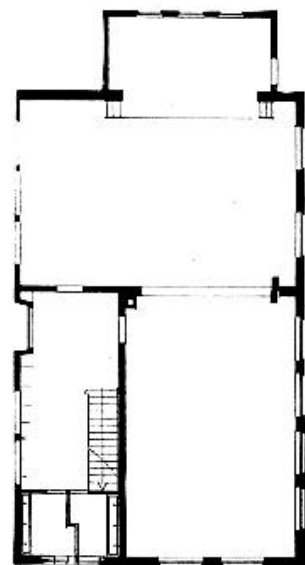
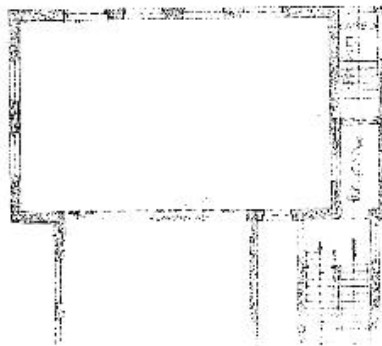
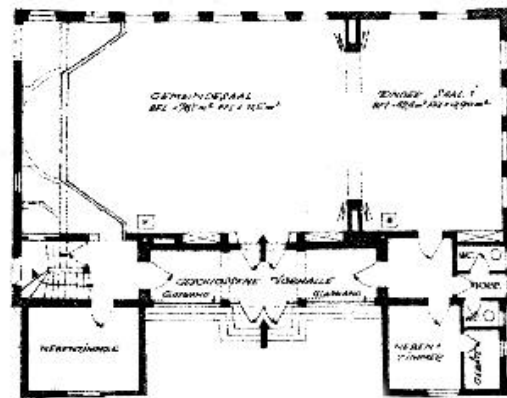
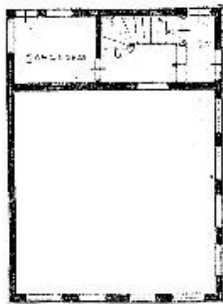
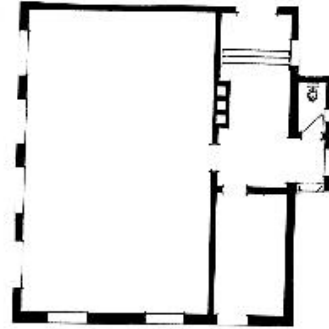
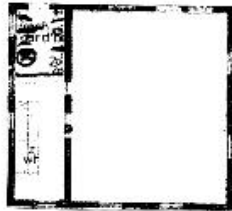
Stadt Heilbronn 1844 - 1875



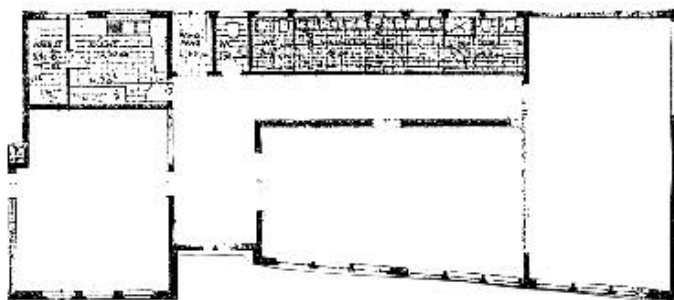
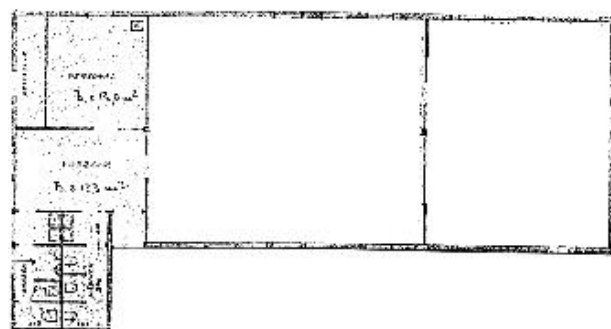
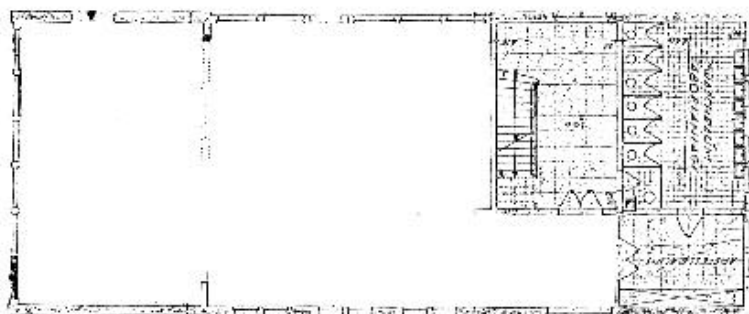
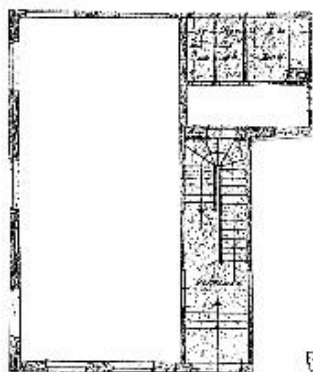
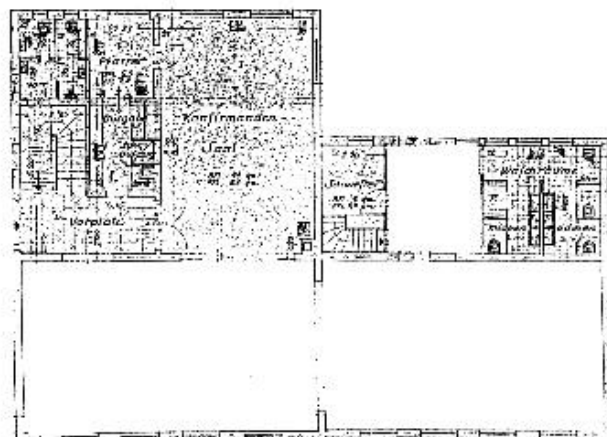
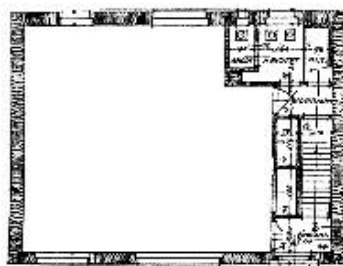
³¹ Aus Gründen des Datenschutzes wurde bei der Sichtung der Quelle eine weitgehende »Anonymisierung« des Materials zugesichert, deshalb wird hier auf die konkrete Angabe des Standortes verzichtet. Ebenso erfolgt die Darstellung aus Gründen des Seitenlayouts ohne Berücksichtigung weiterer geo- und topographischer Gegebenheiten.

Stadt Heilbronn 1902 – 1938

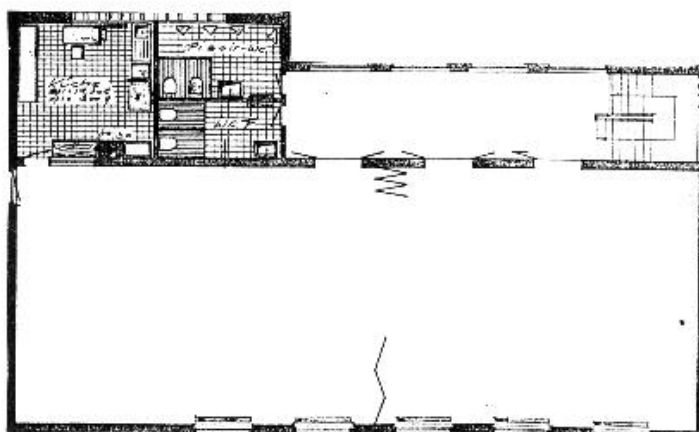
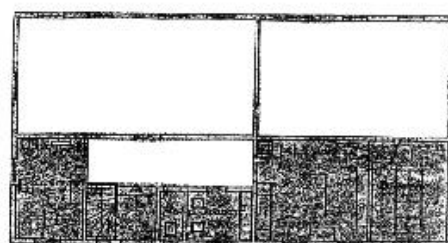
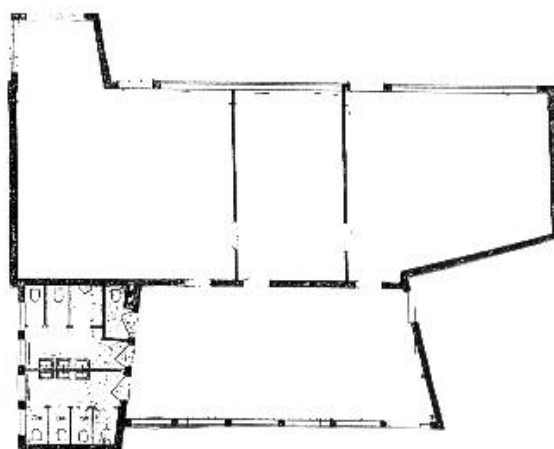
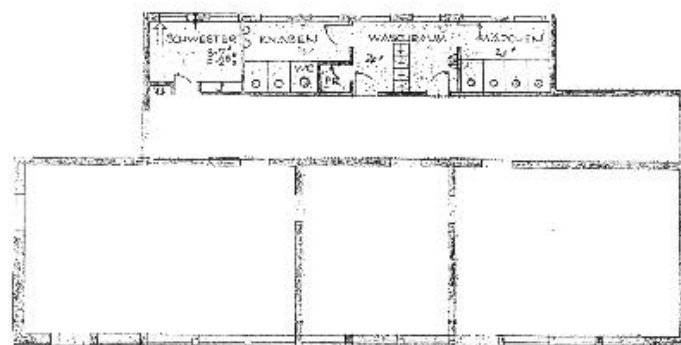
Landkreis Heilbronn 1894 – 1928

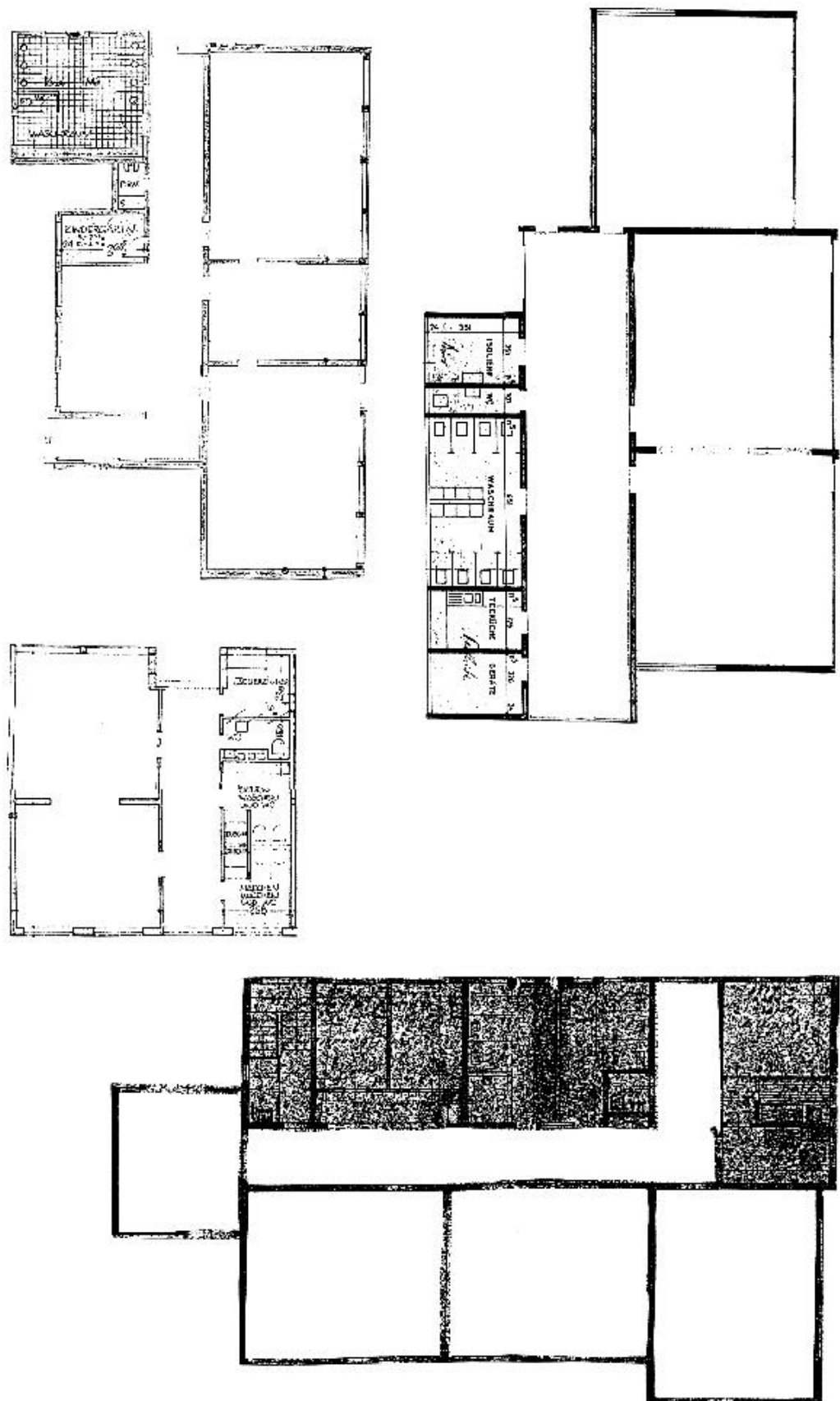


Stadt Heilbronn 1948 – 1955

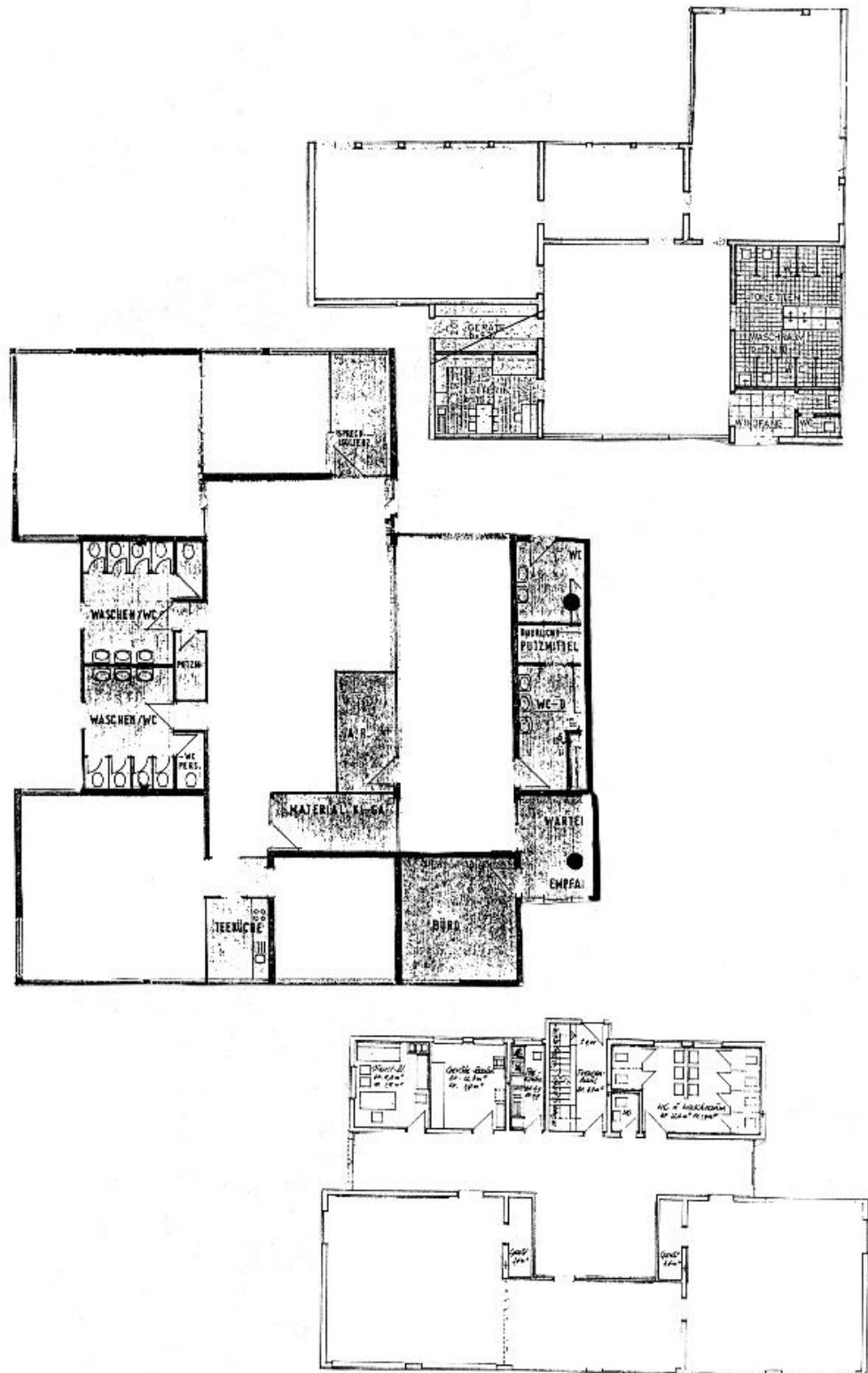


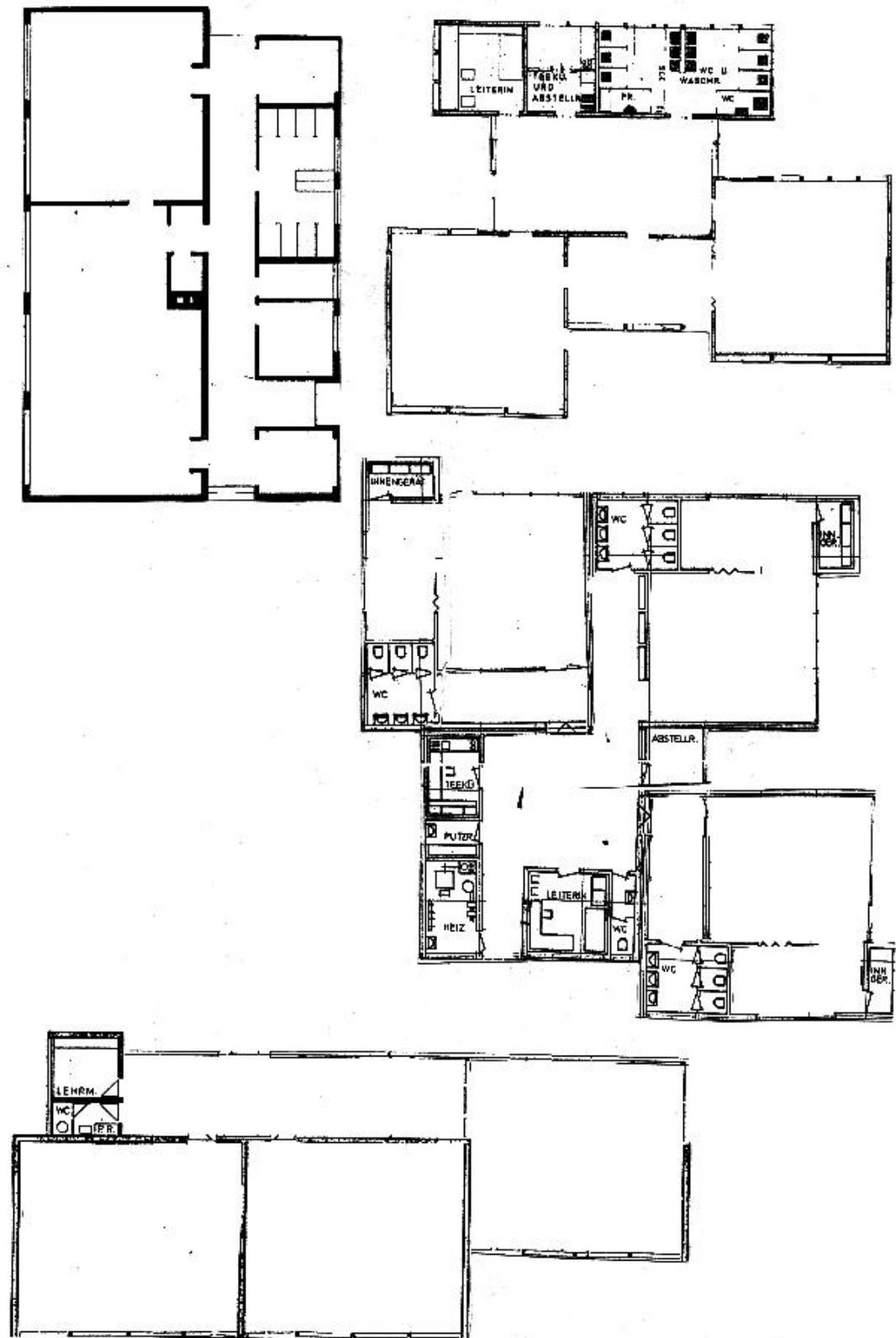
Stadt Heilbronn 1956 – 1960



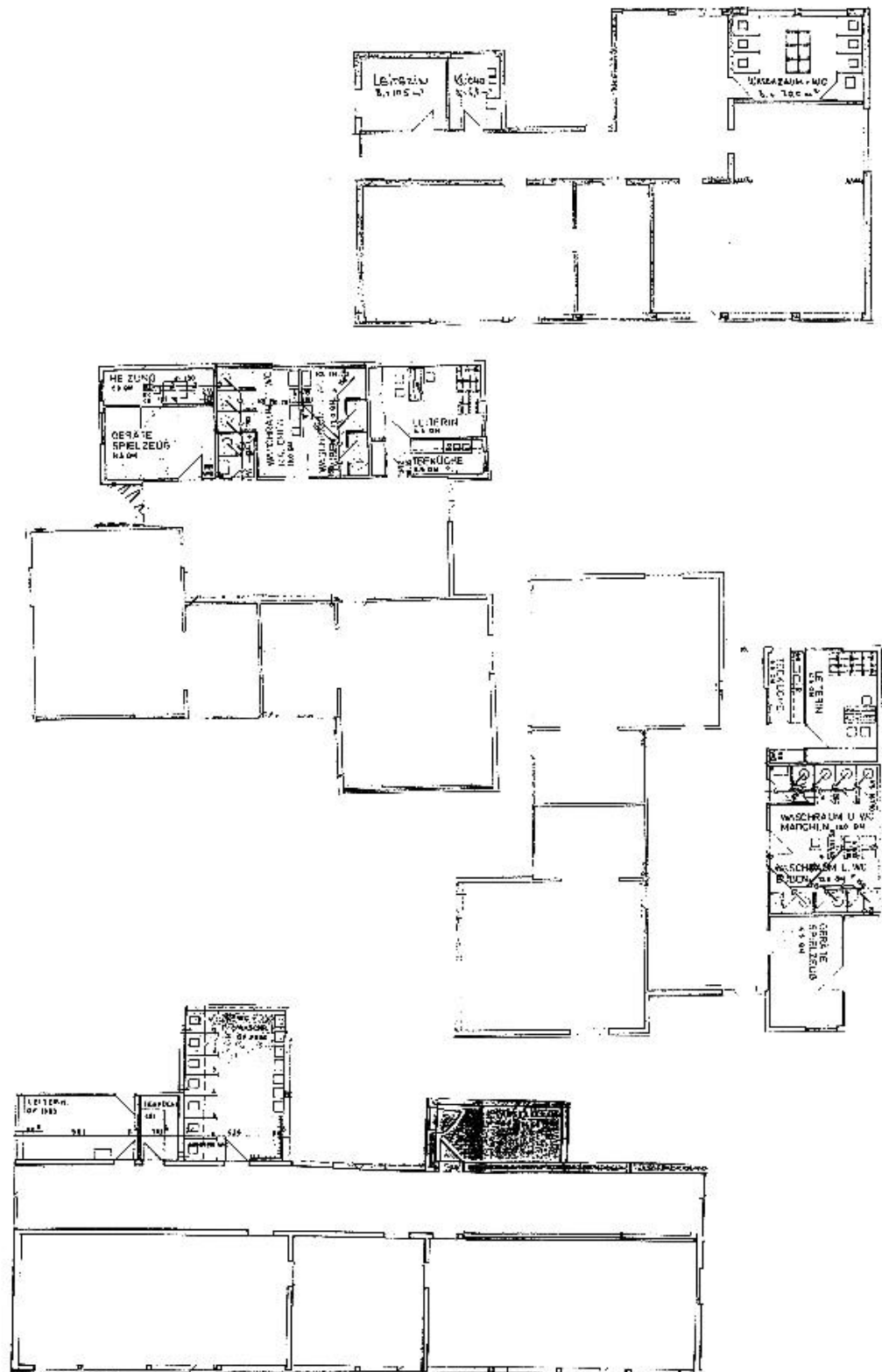


Stadt Heilbronn 1963 – 1966

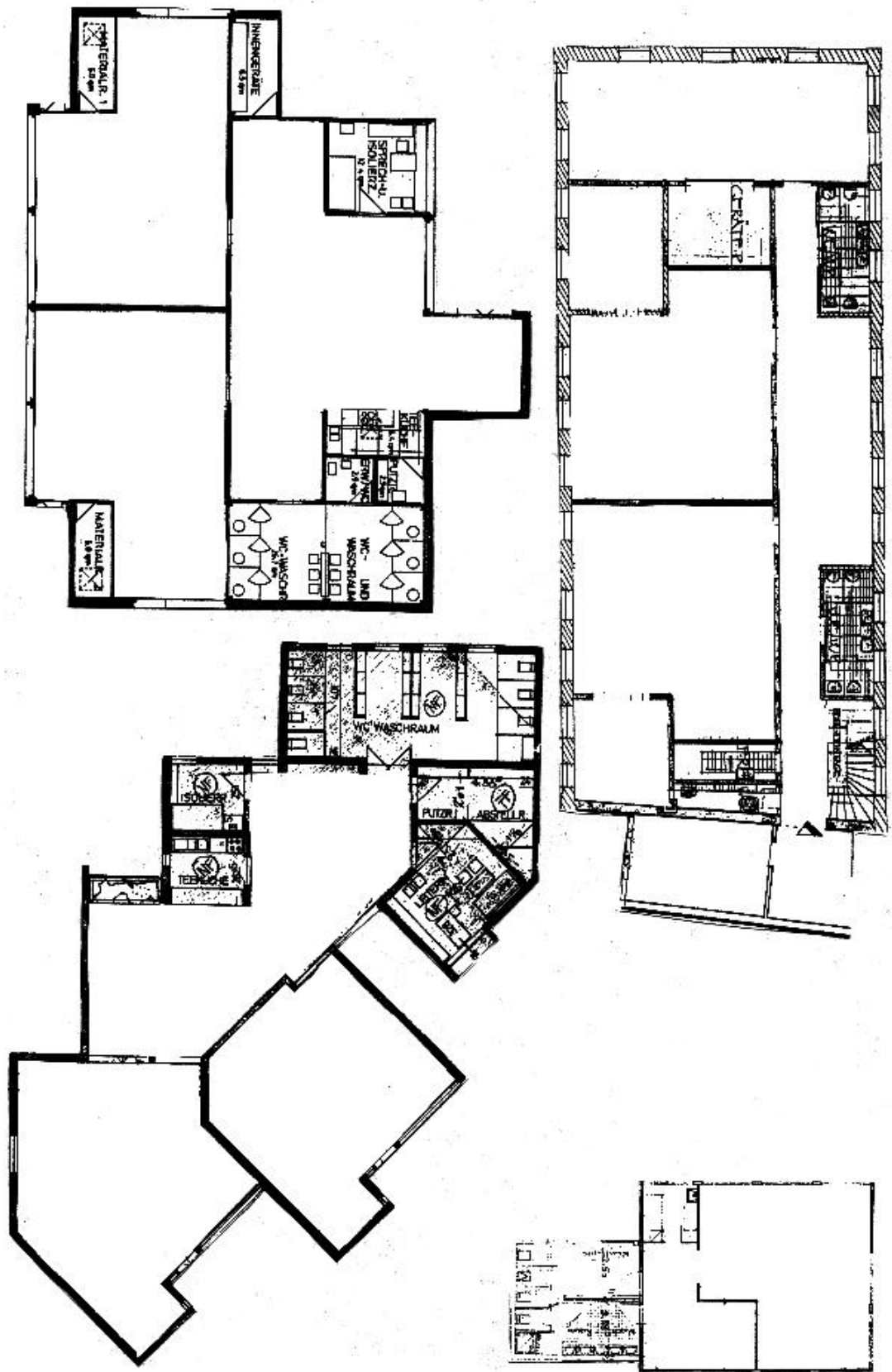


Stadt Heilbronn 1966 – 1969

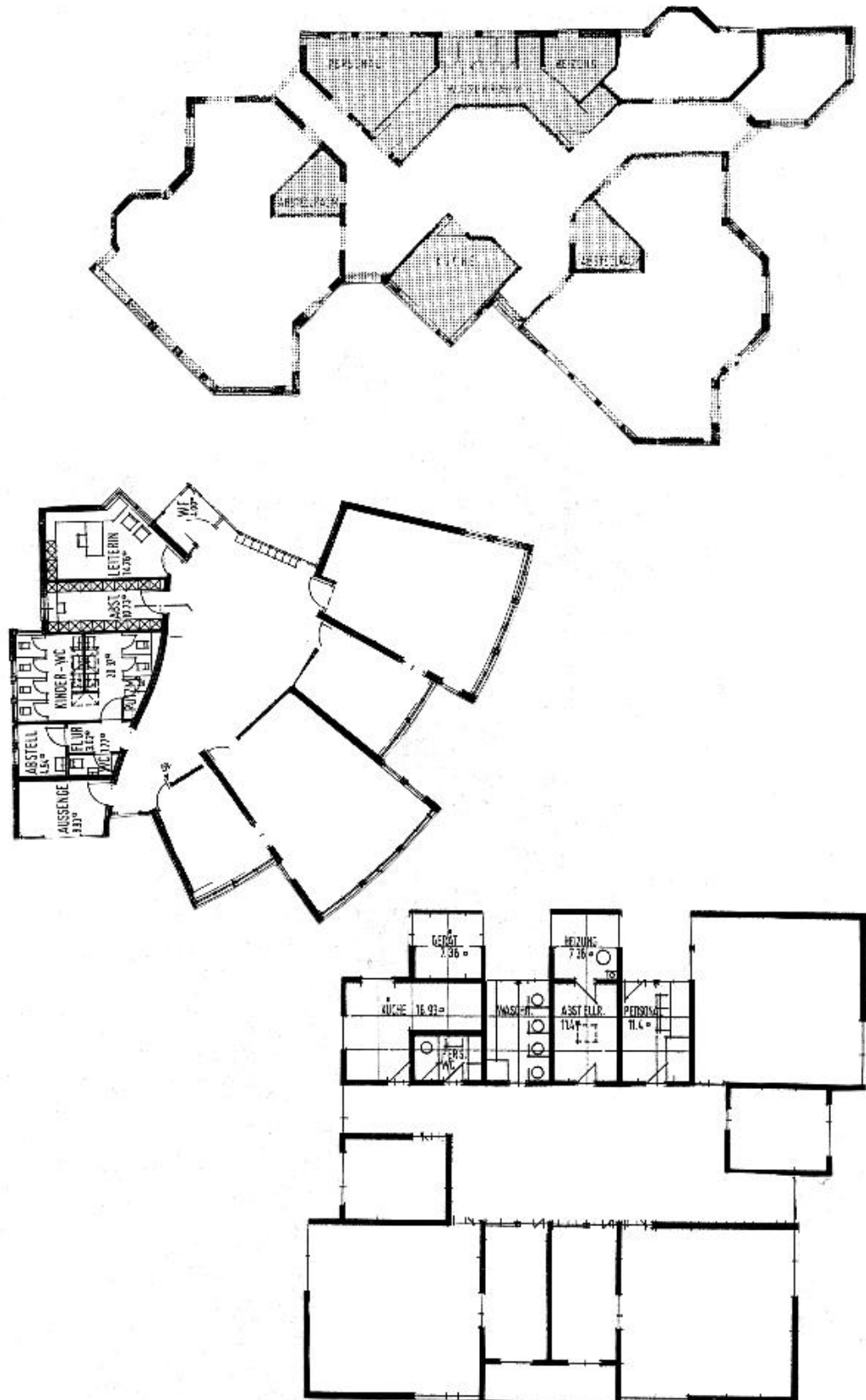
Stadt Heilbronn 1972



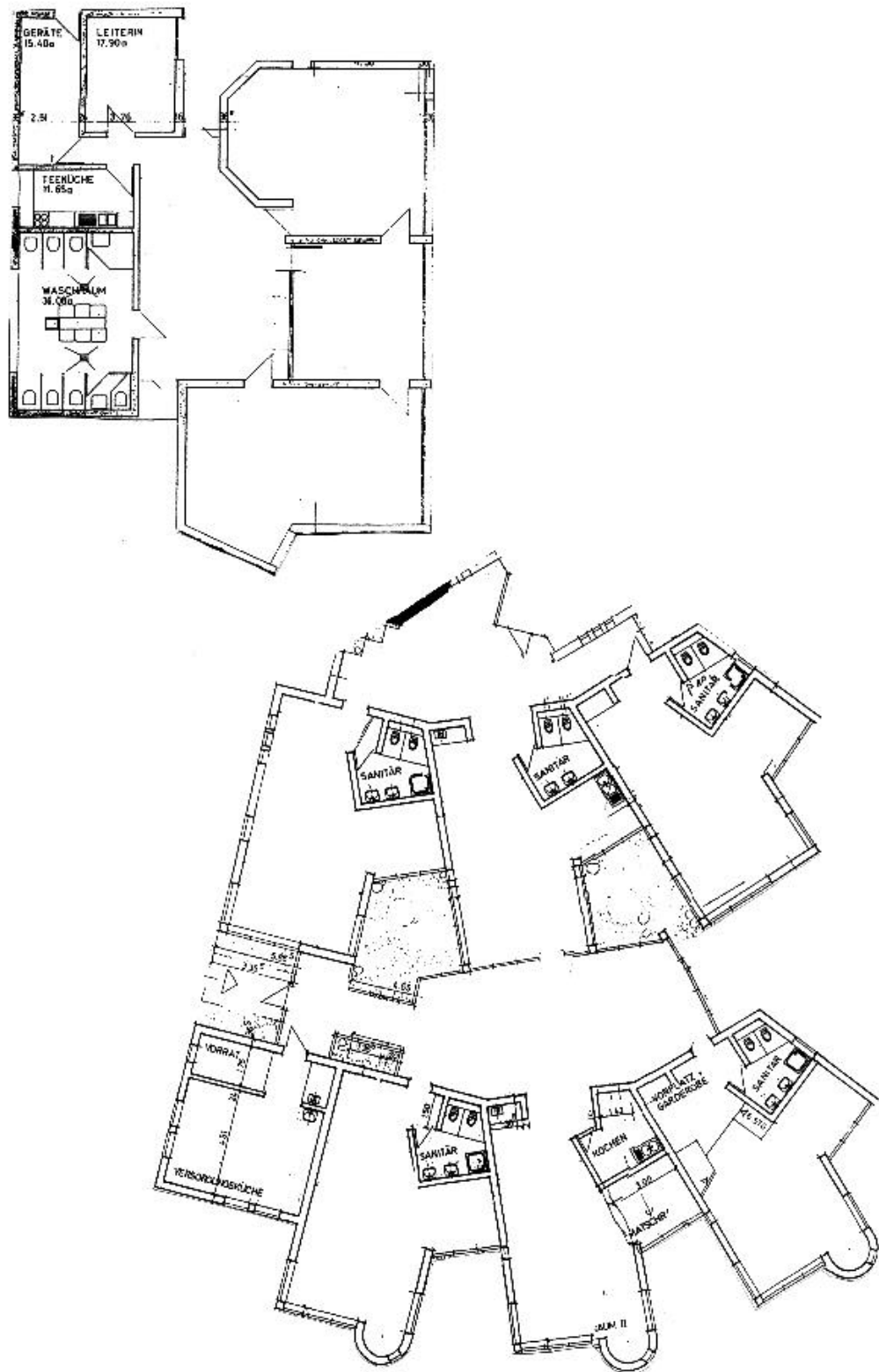
Stadt Heilbronn 1974 – 1976



Stadt Heilbronn 1979 – 1986

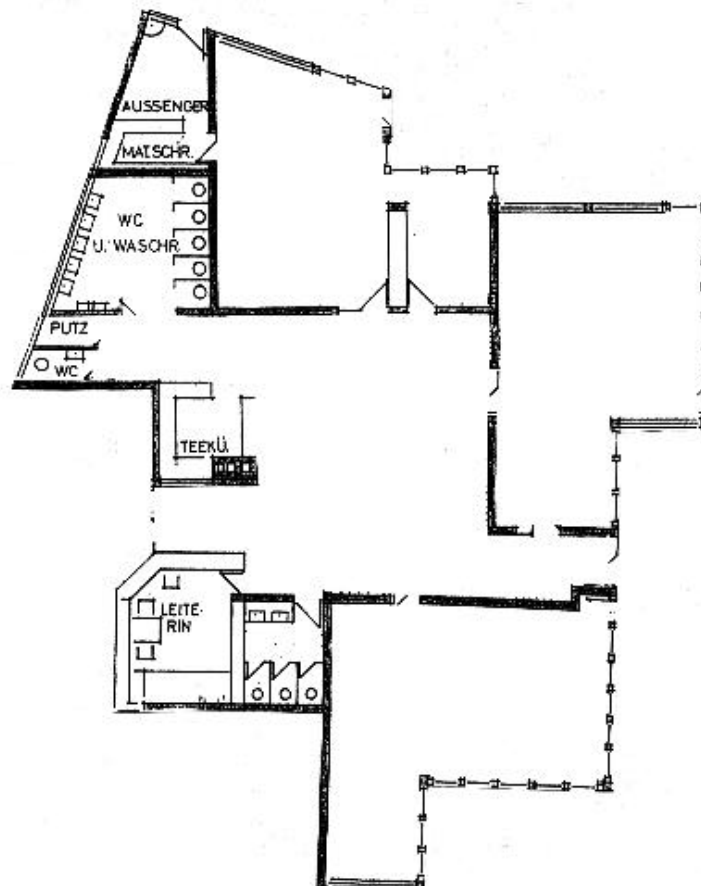
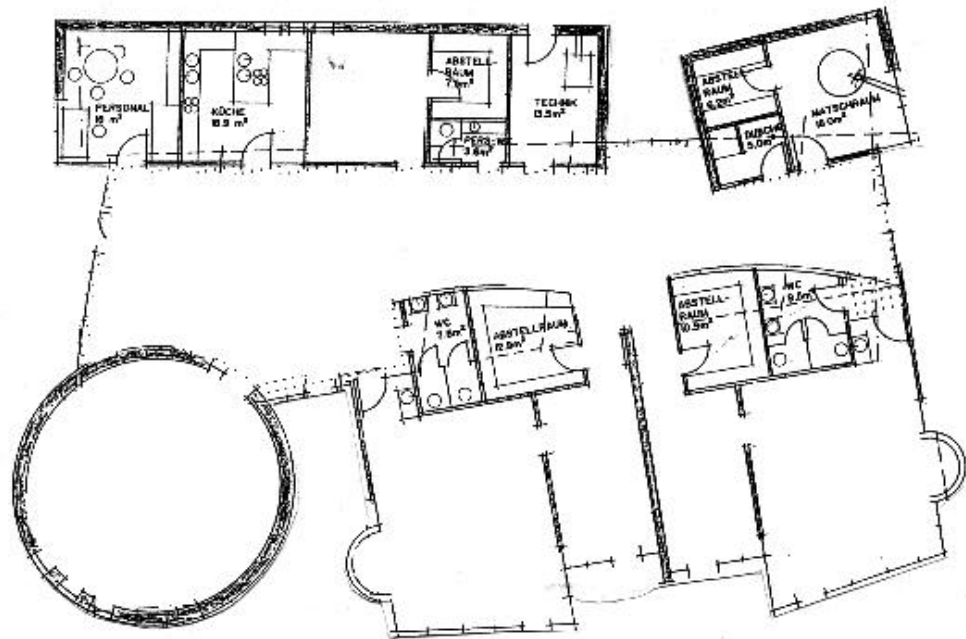


Stadt Heilbronn 1988 – 1990

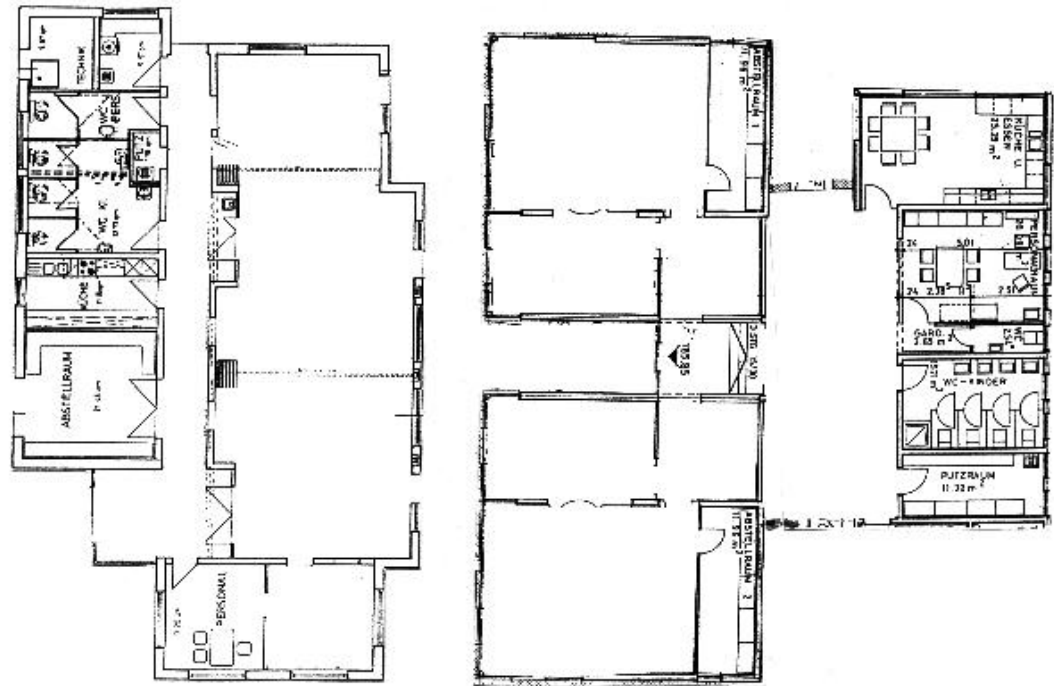


Stadt Heilbronn 1991

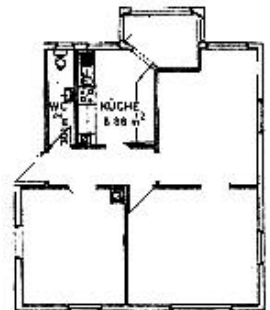
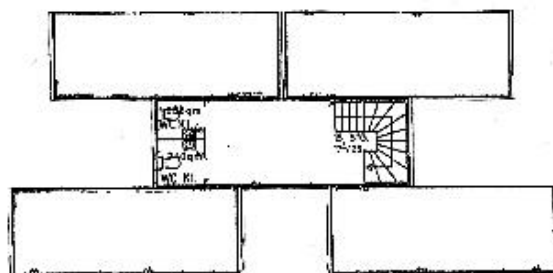
Stadt Heilbronn 1992



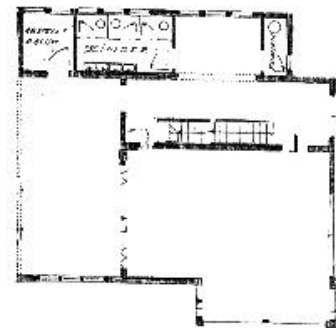
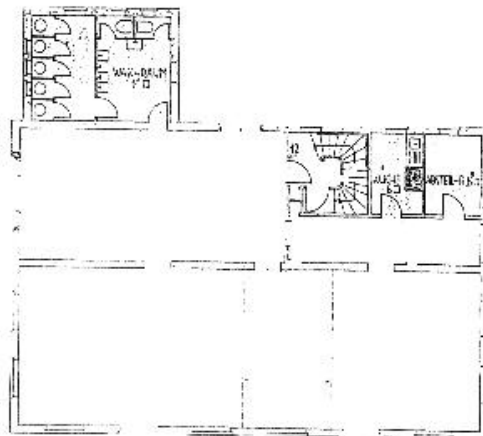
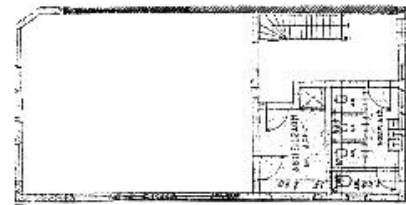
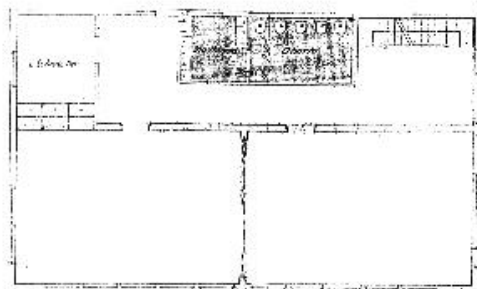
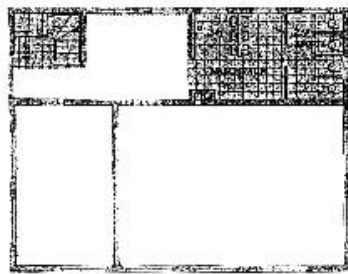
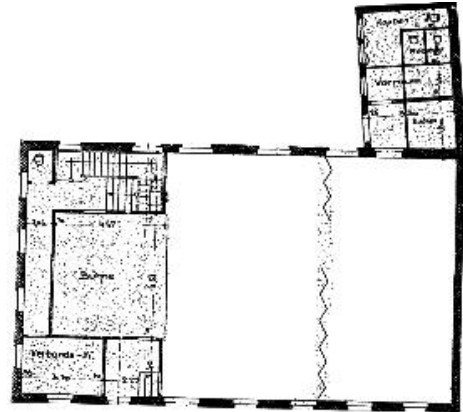
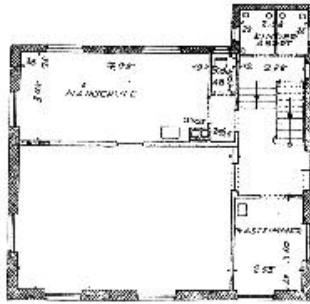
Stadt Heilbronn 1993 – 1994



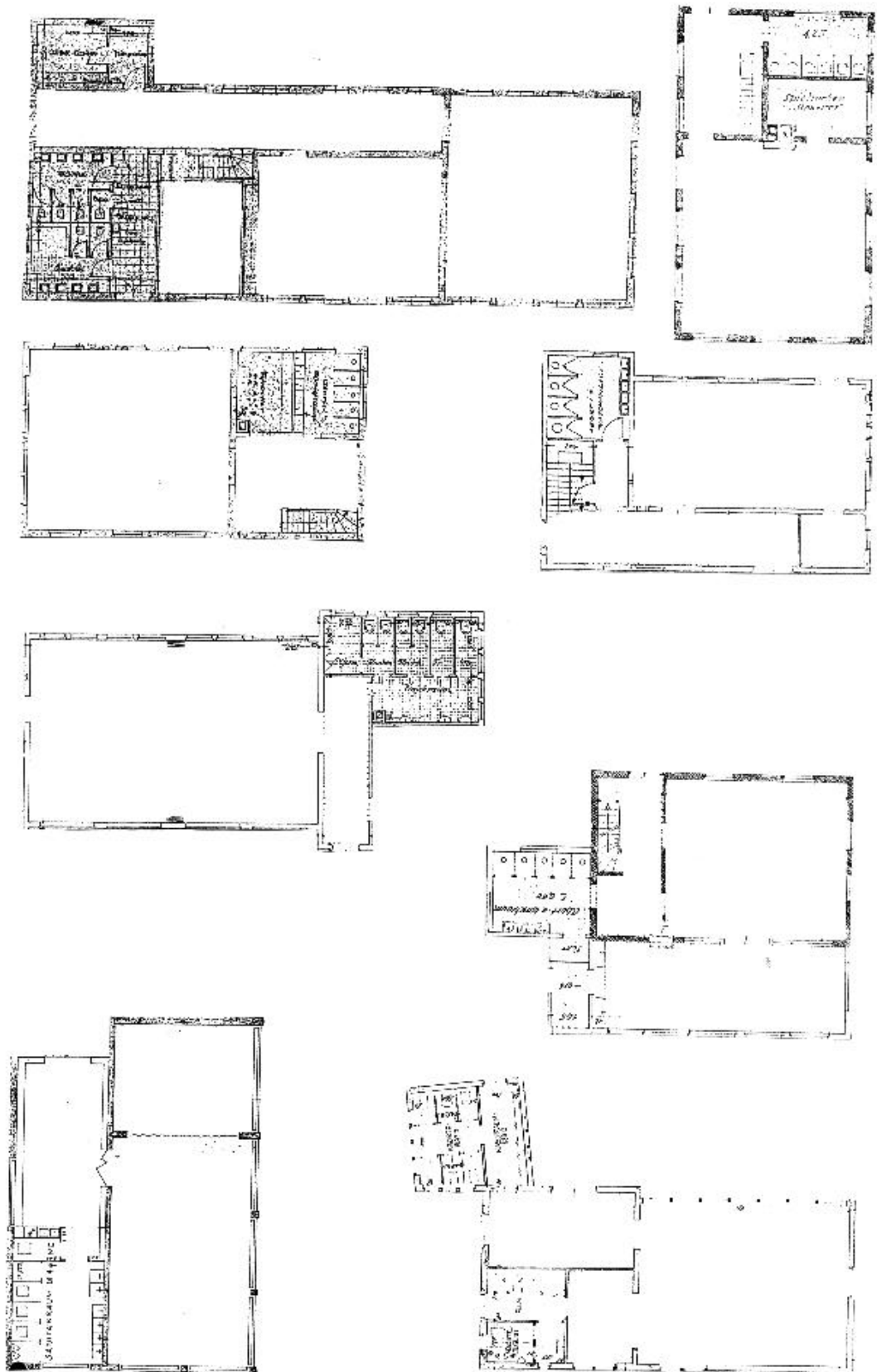
Auf Zeit genehmigte Bauten(Provisorien) bzw. Umbauten 1990 – 1992

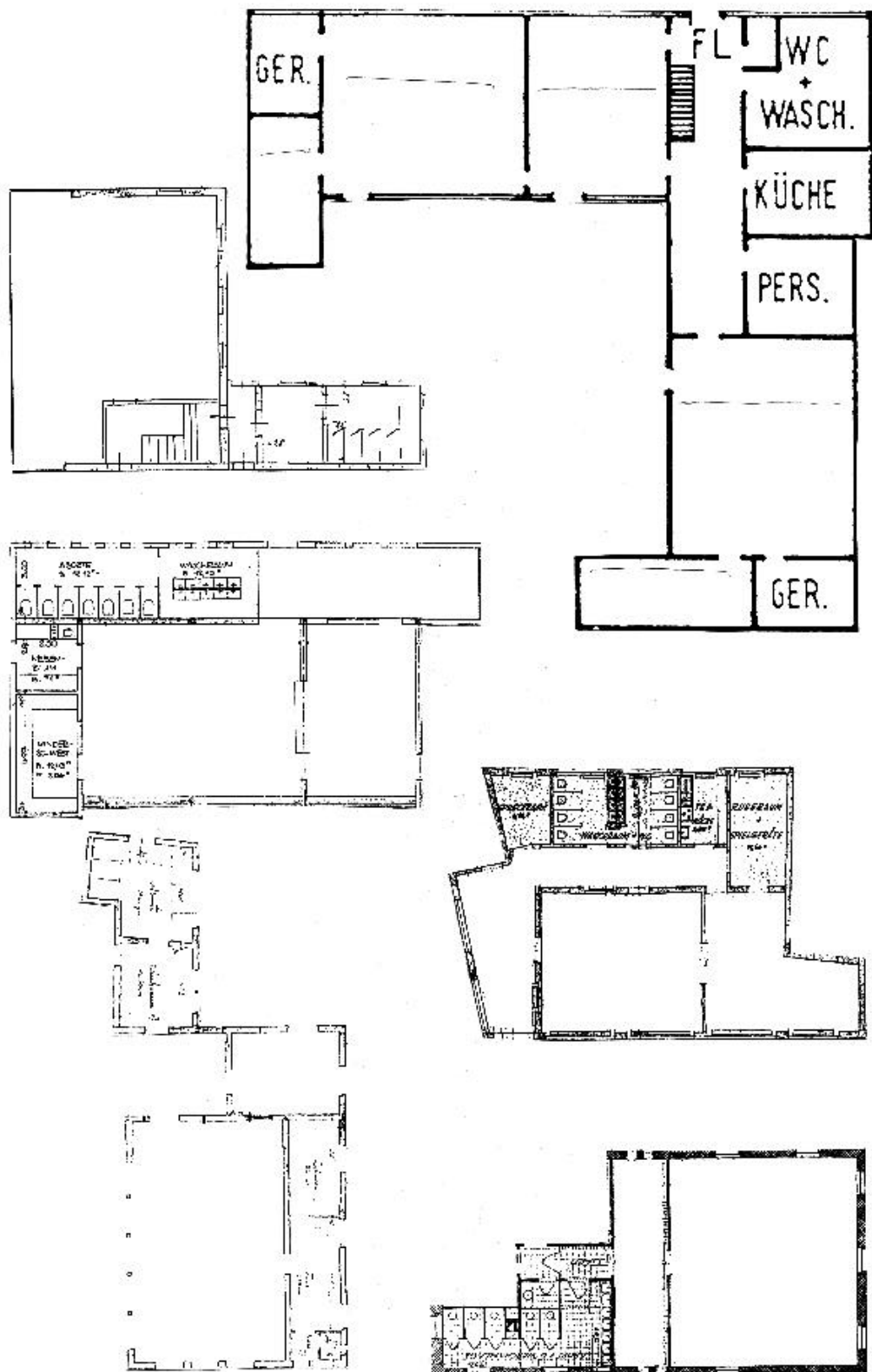


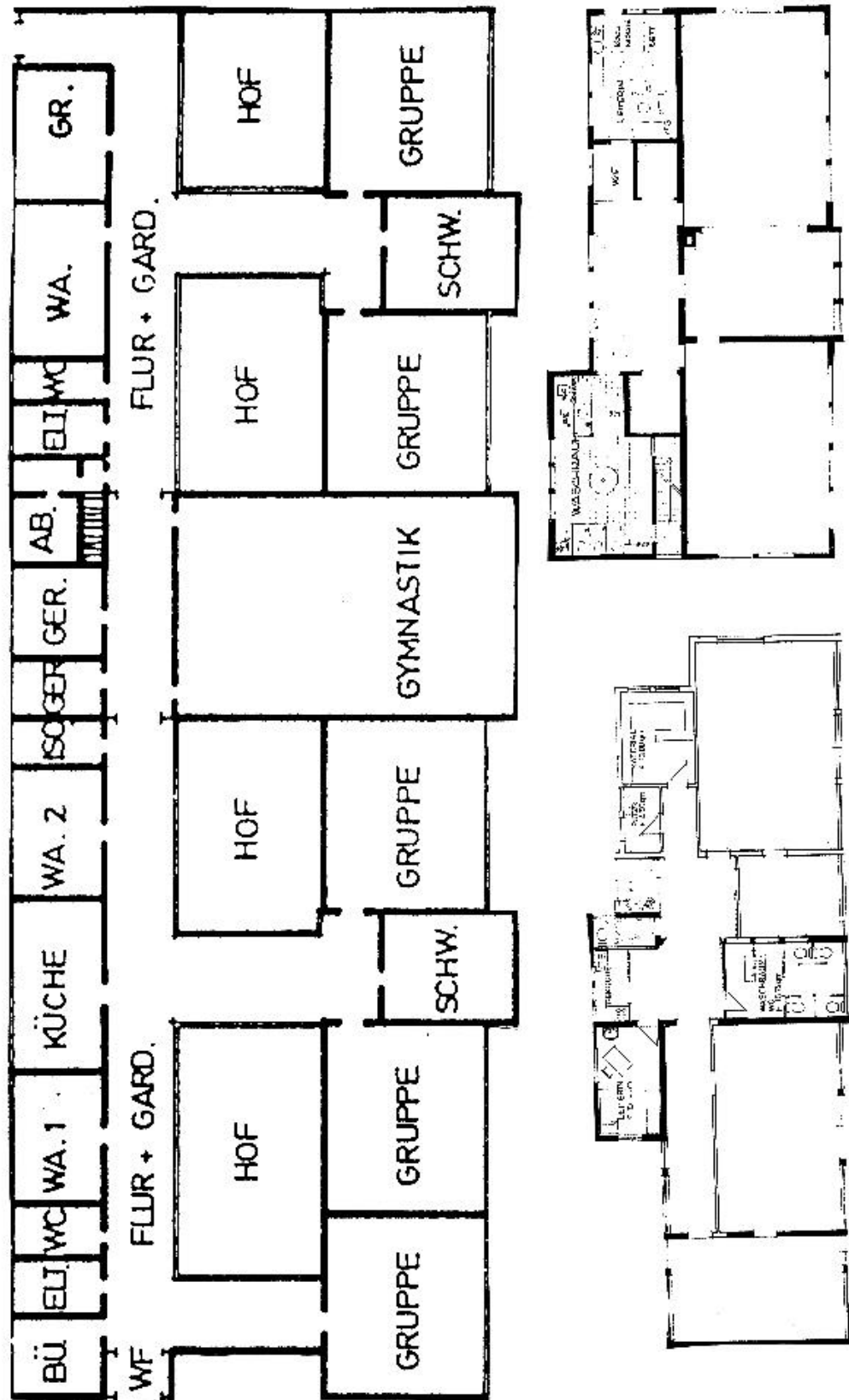
Landkreis Heilbronn 1946 – 1952



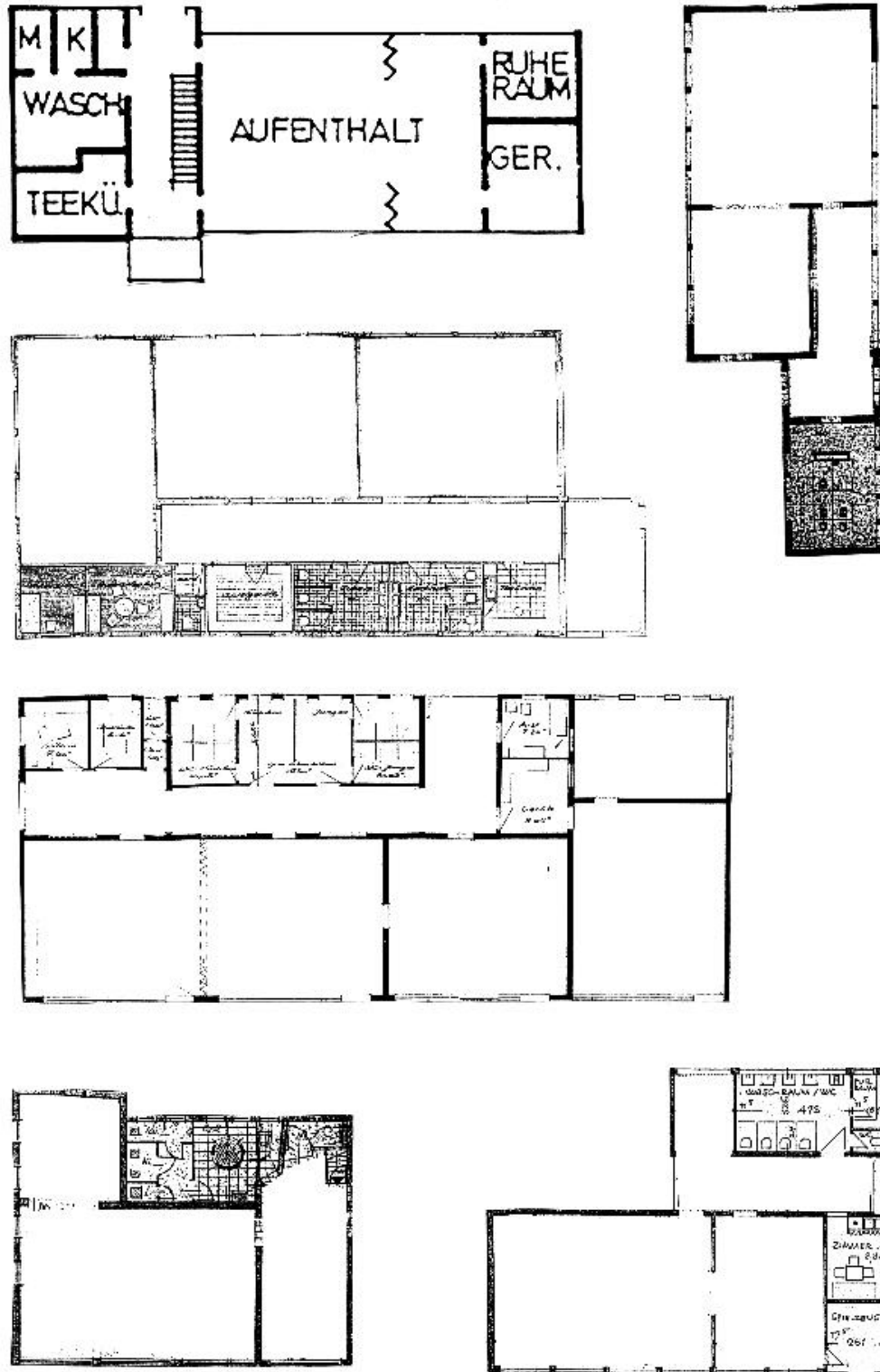
Landkreis Heilbronn 1952 – 1954





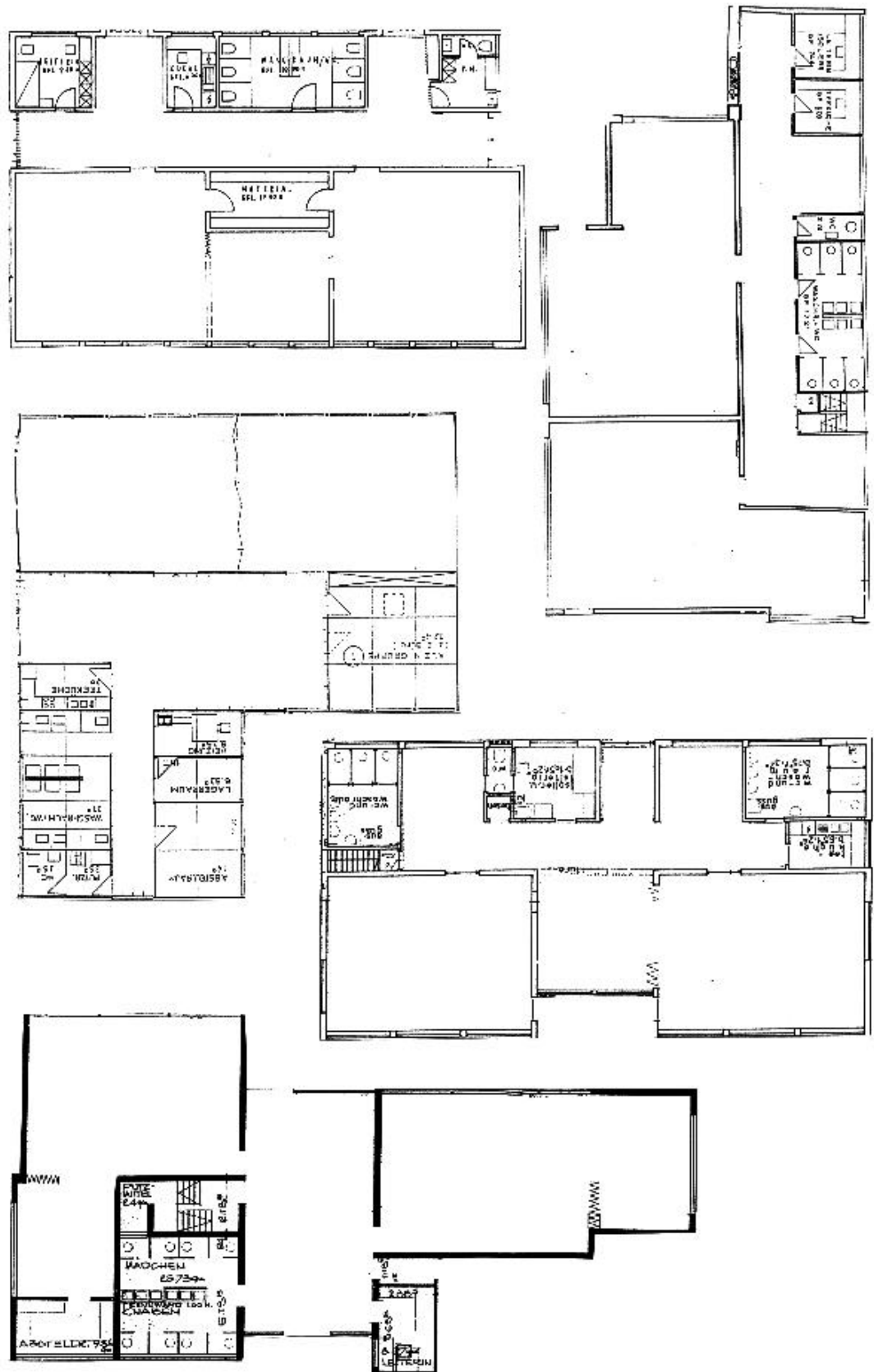


Landkreis Heilbronn 1960 – 1961

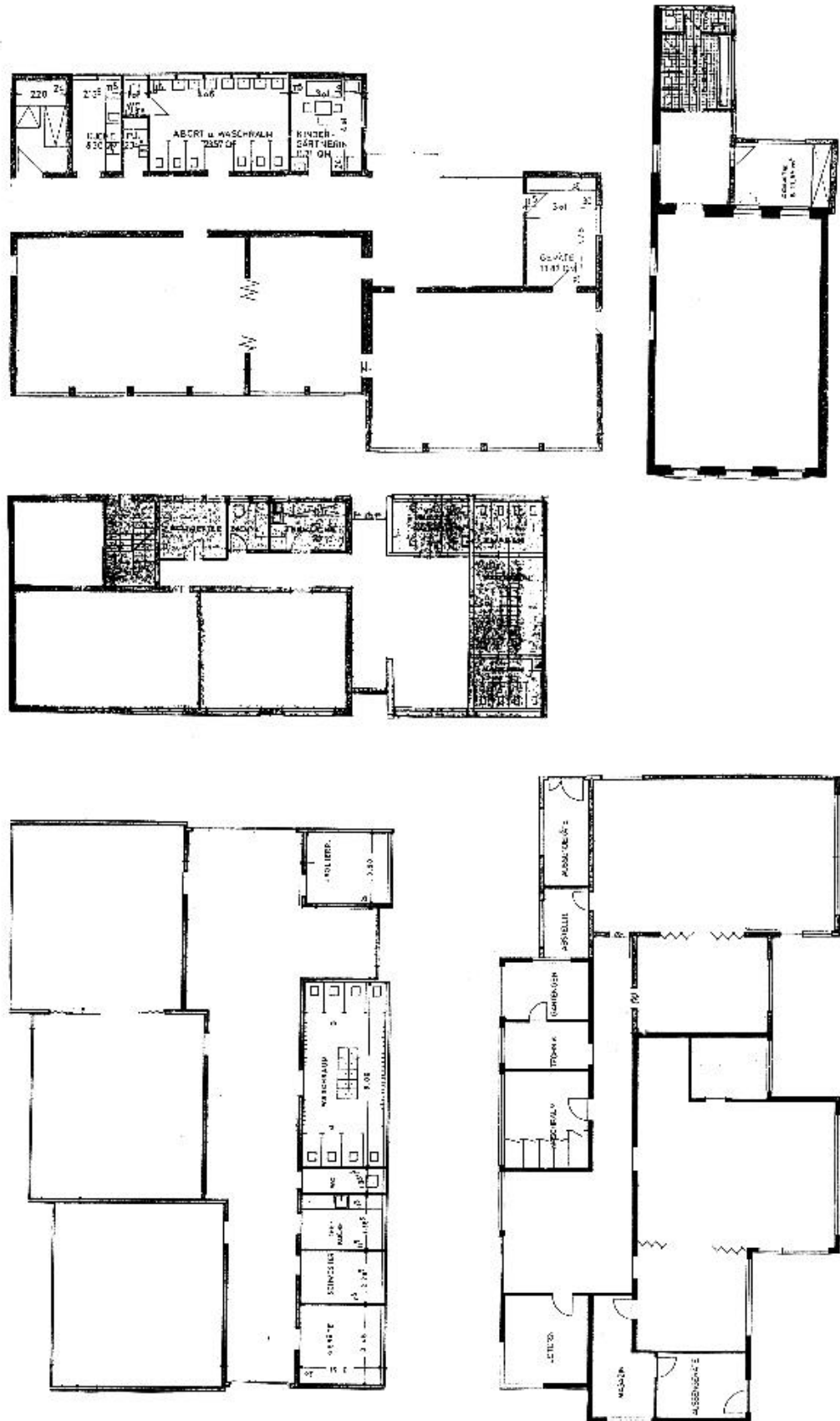


Landkreis Heilbronn 1962 – 1964

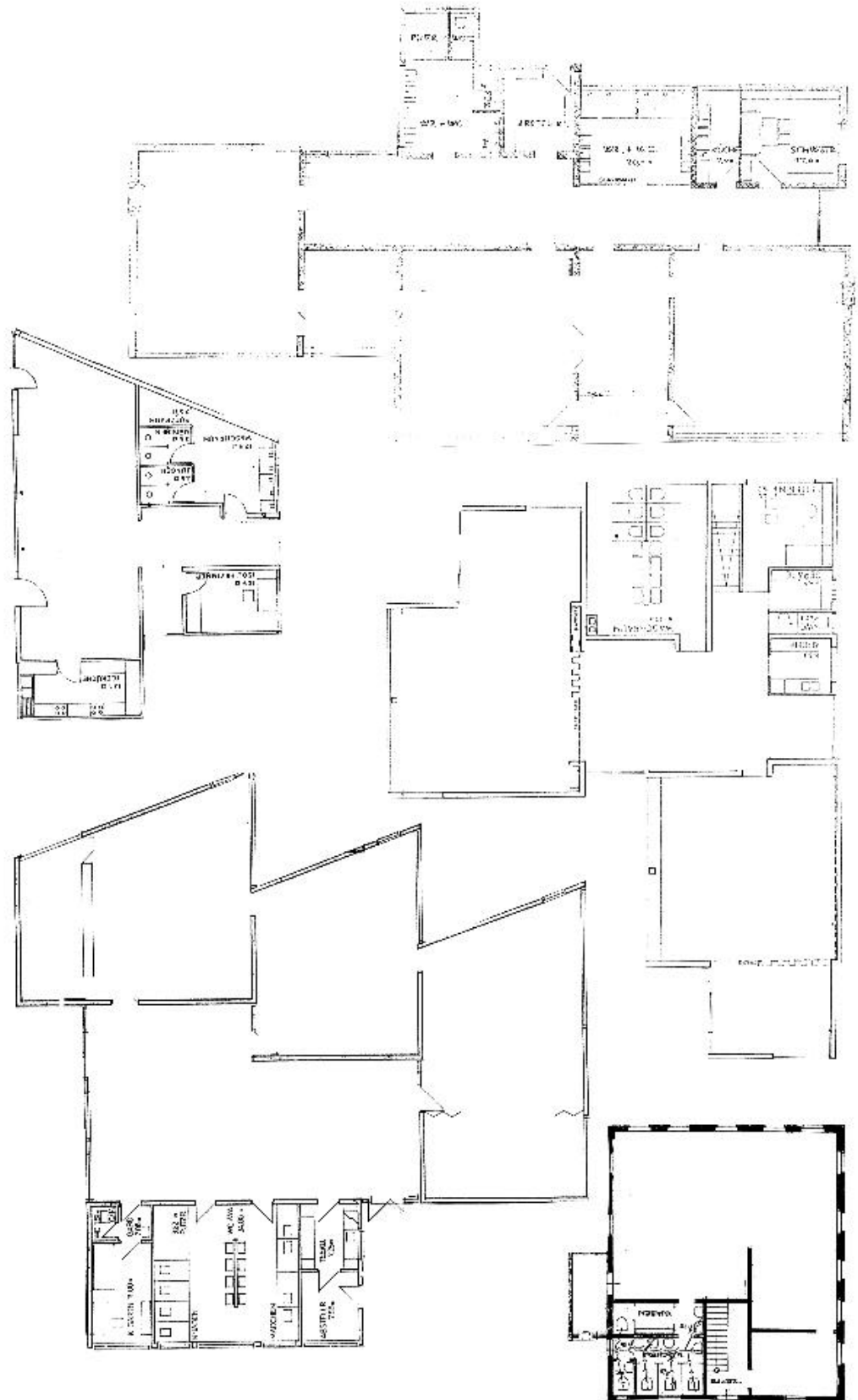




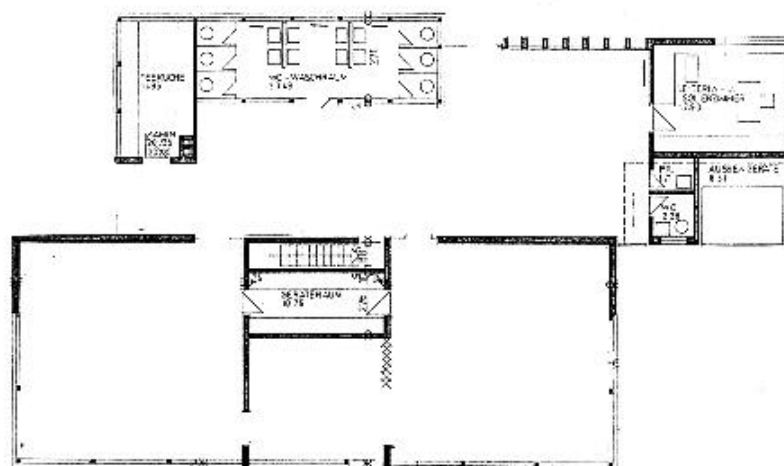
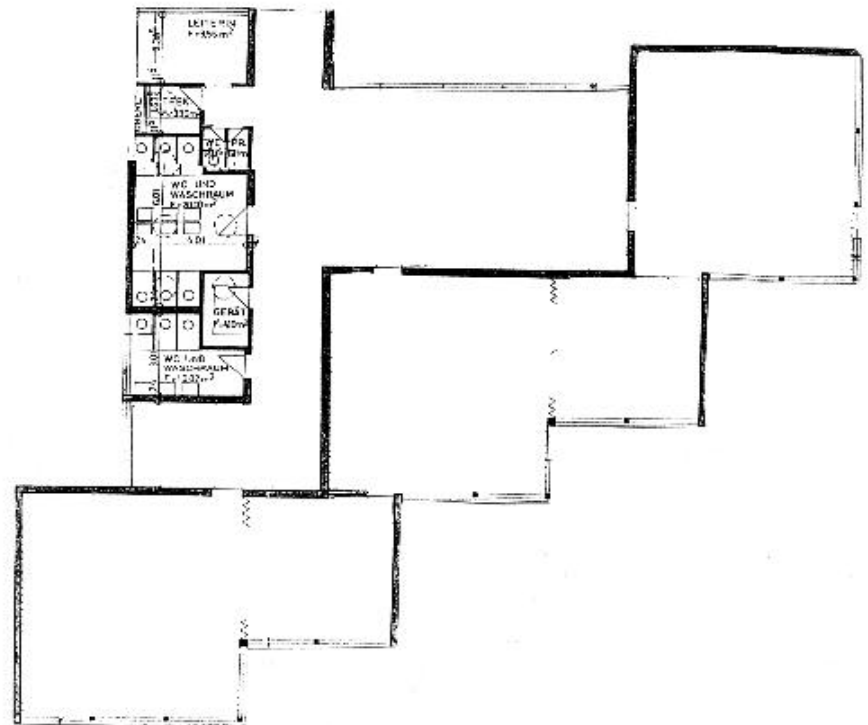
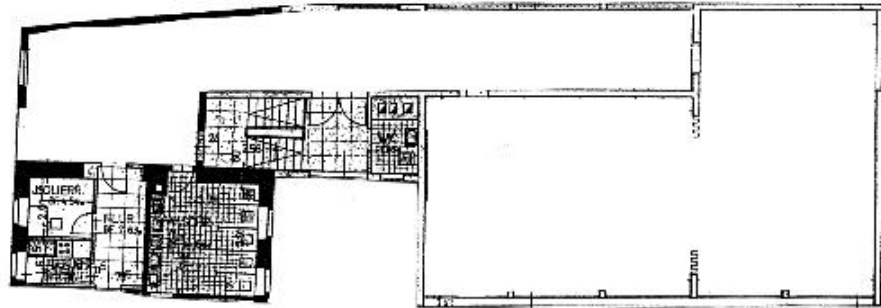
Landkreis Heilbronn 1965 – 1966



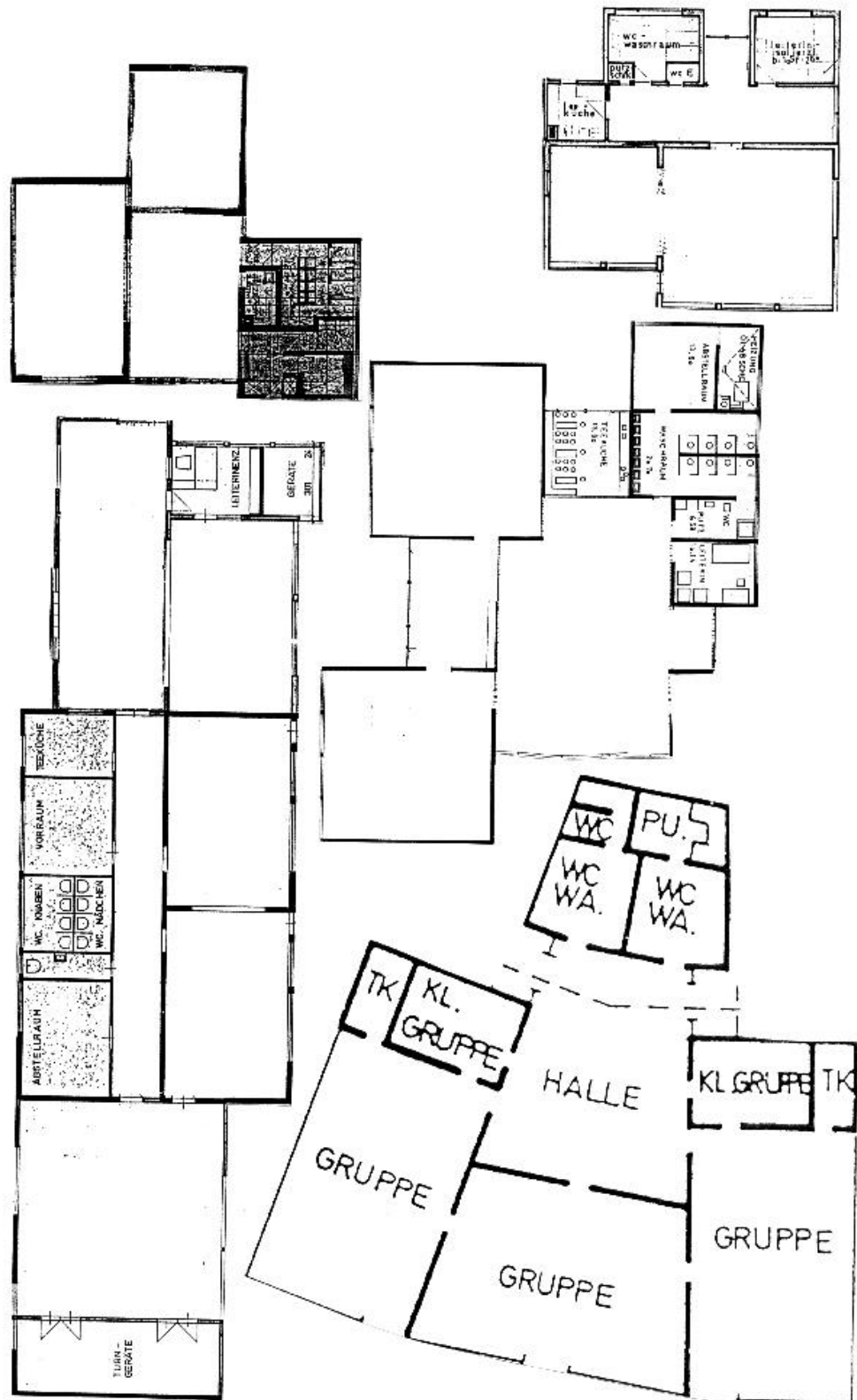
Landkreis Heilbronn 1966 – 1967



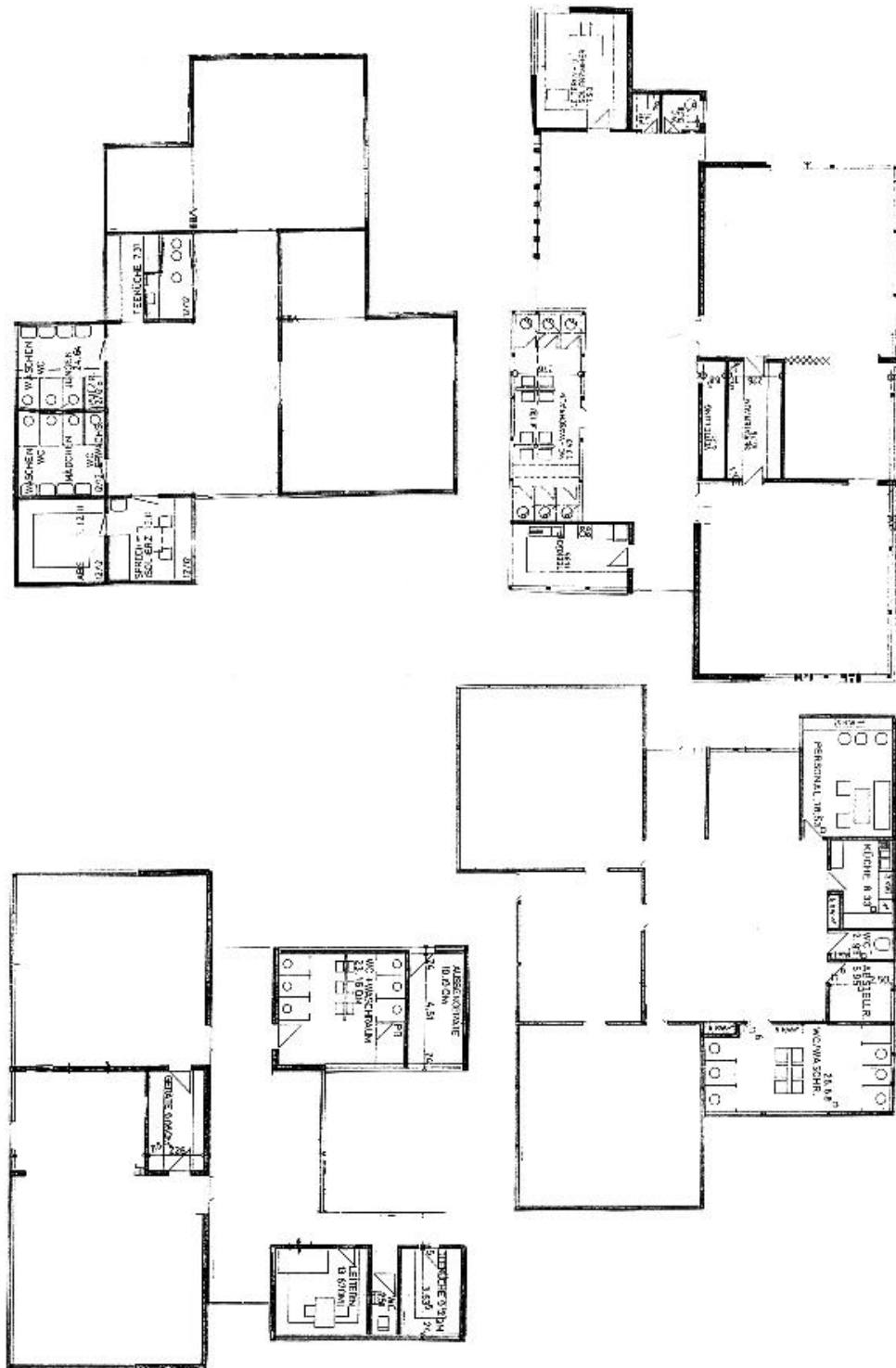
Landkreis Heilbronn 1968 – 1969



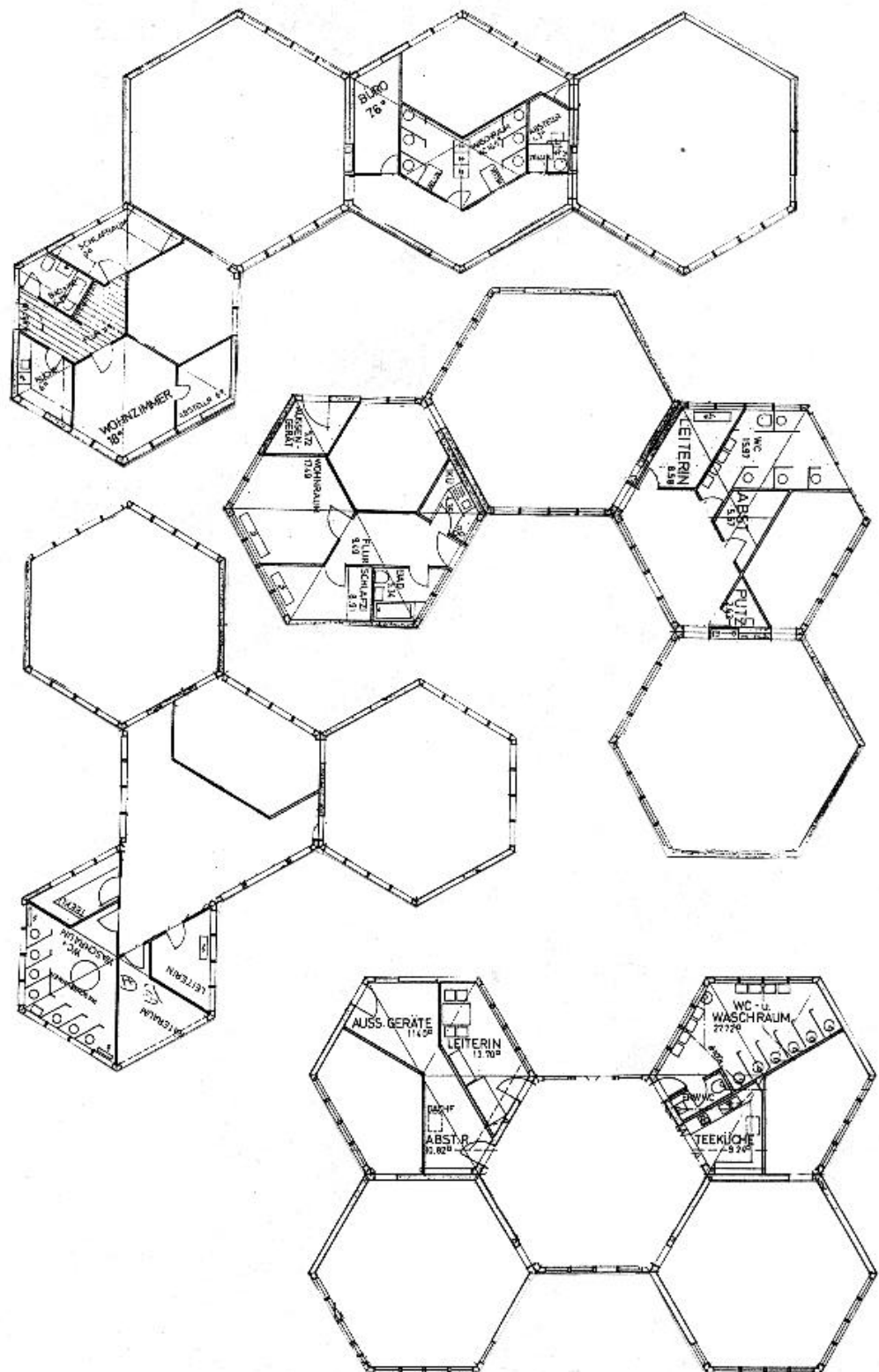
Landkreis Heilbronn 1970

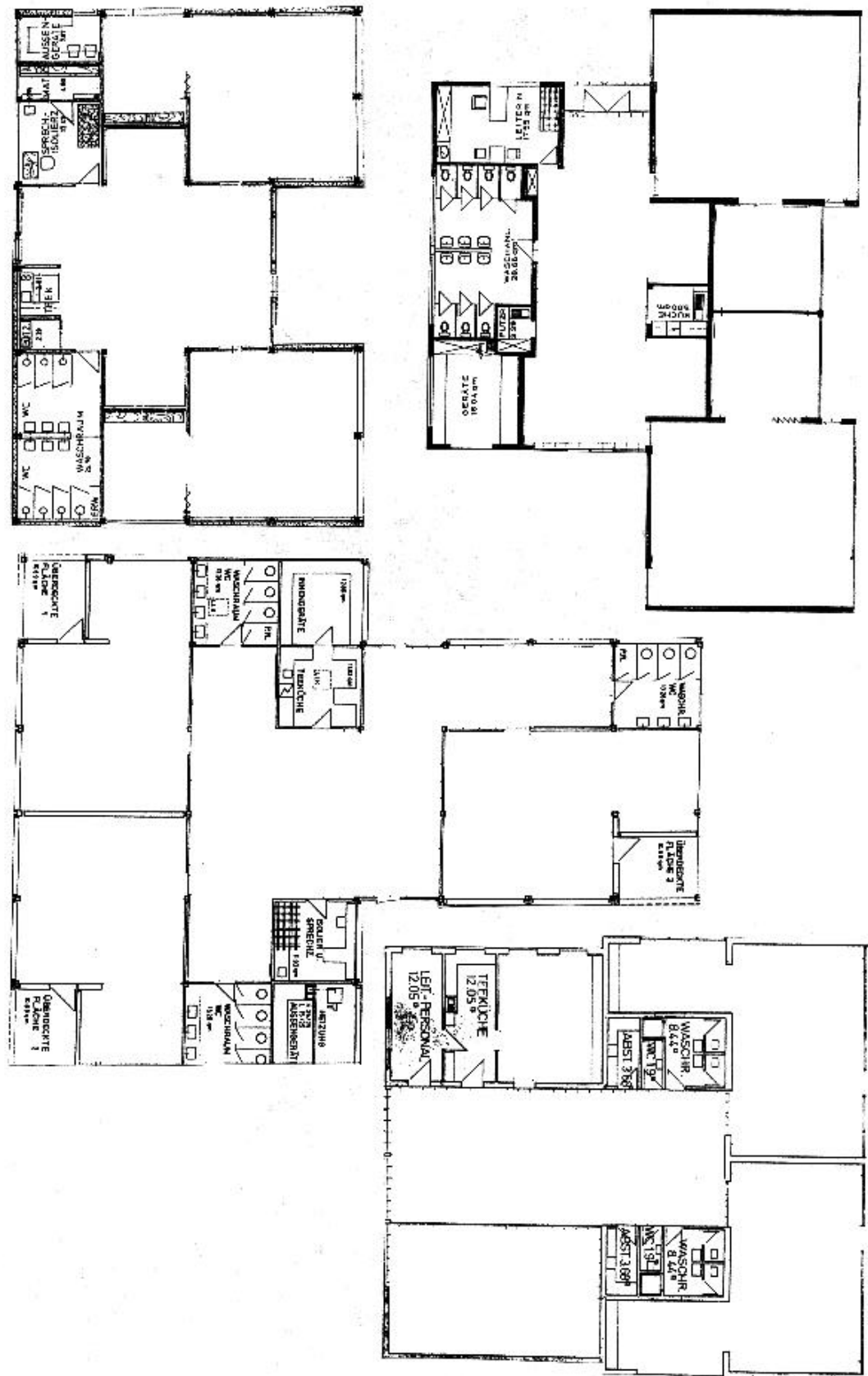


Landkreis Heilbronn 1970



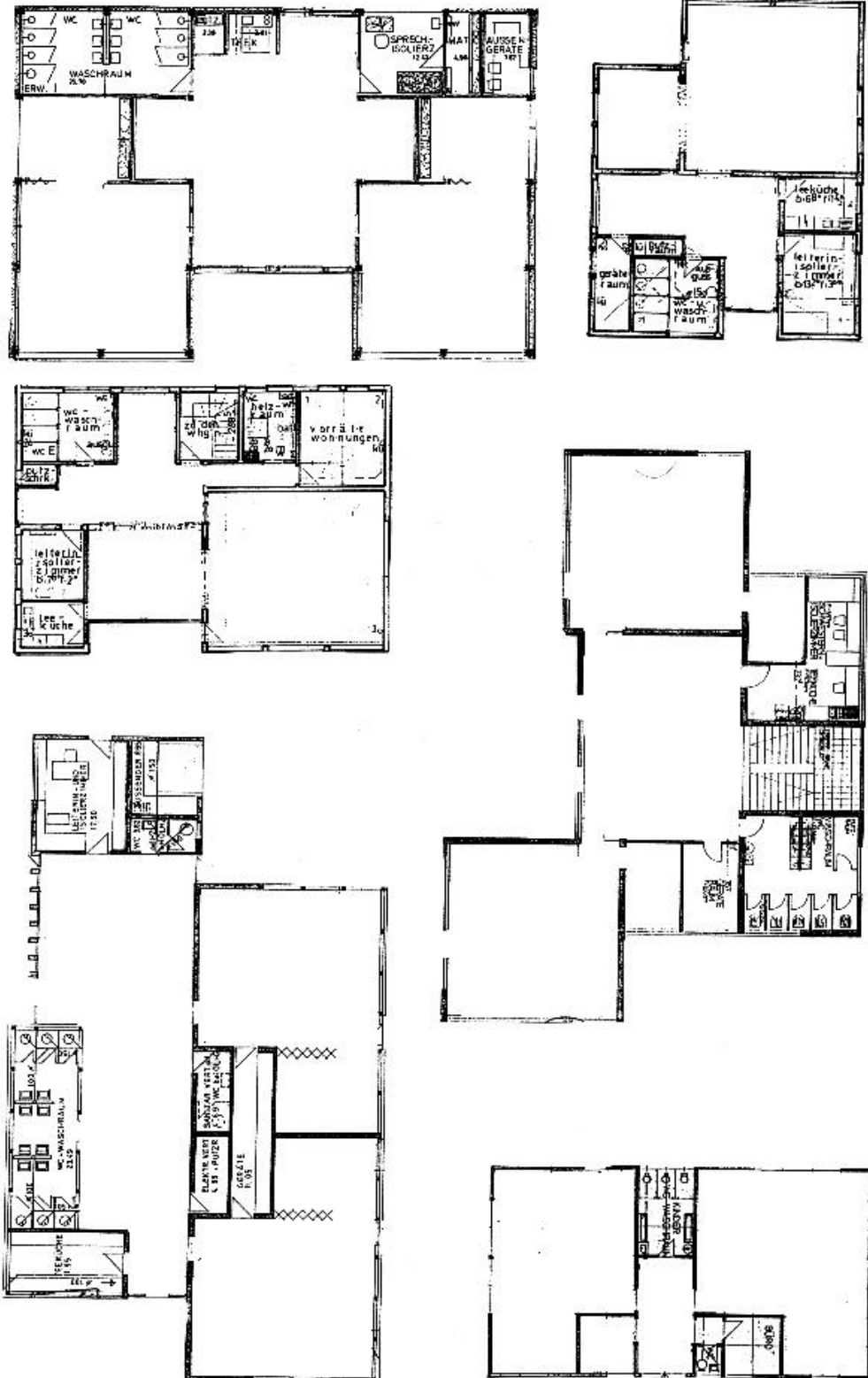
Landkreis Heilbronn 1971 – 1972



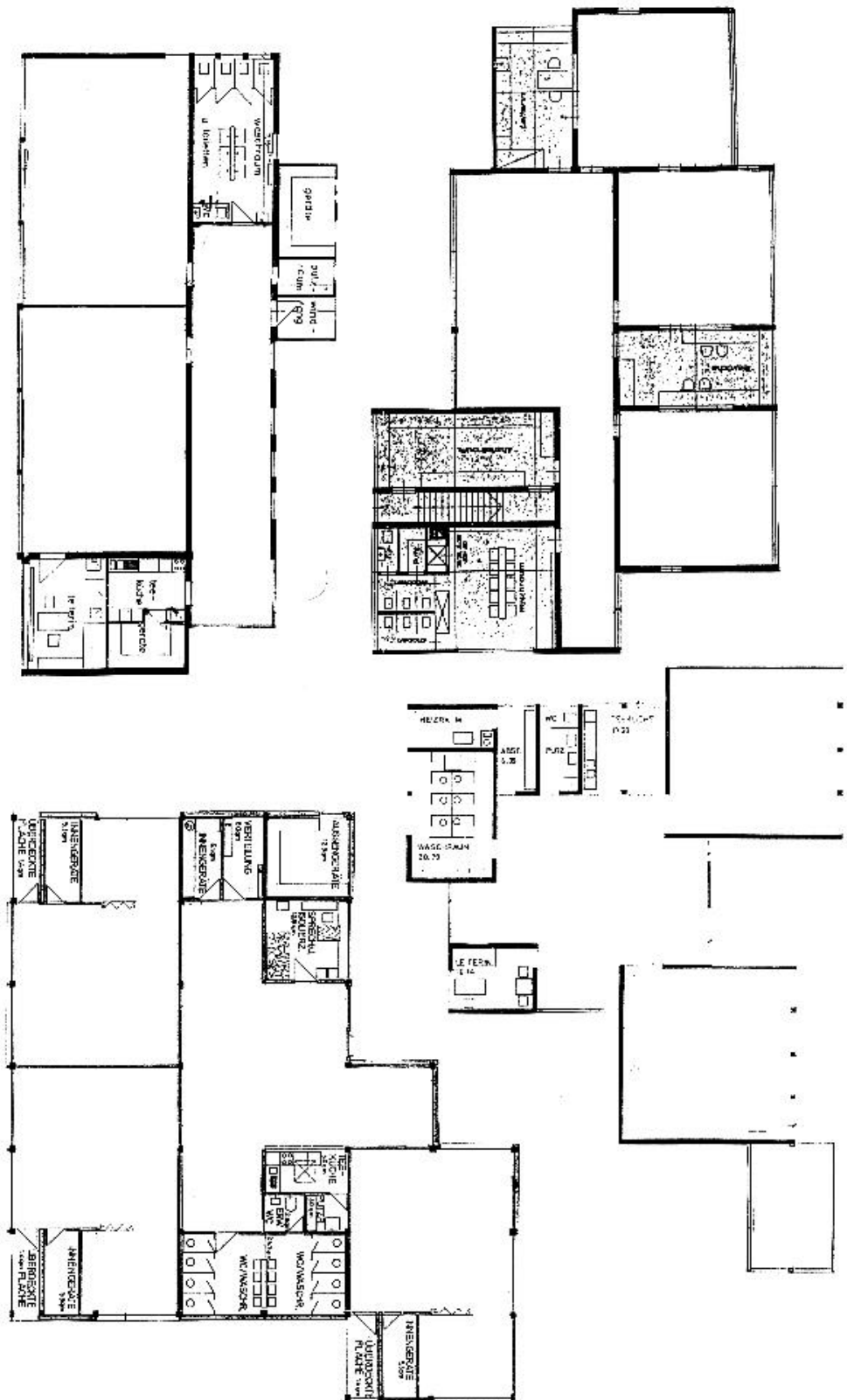




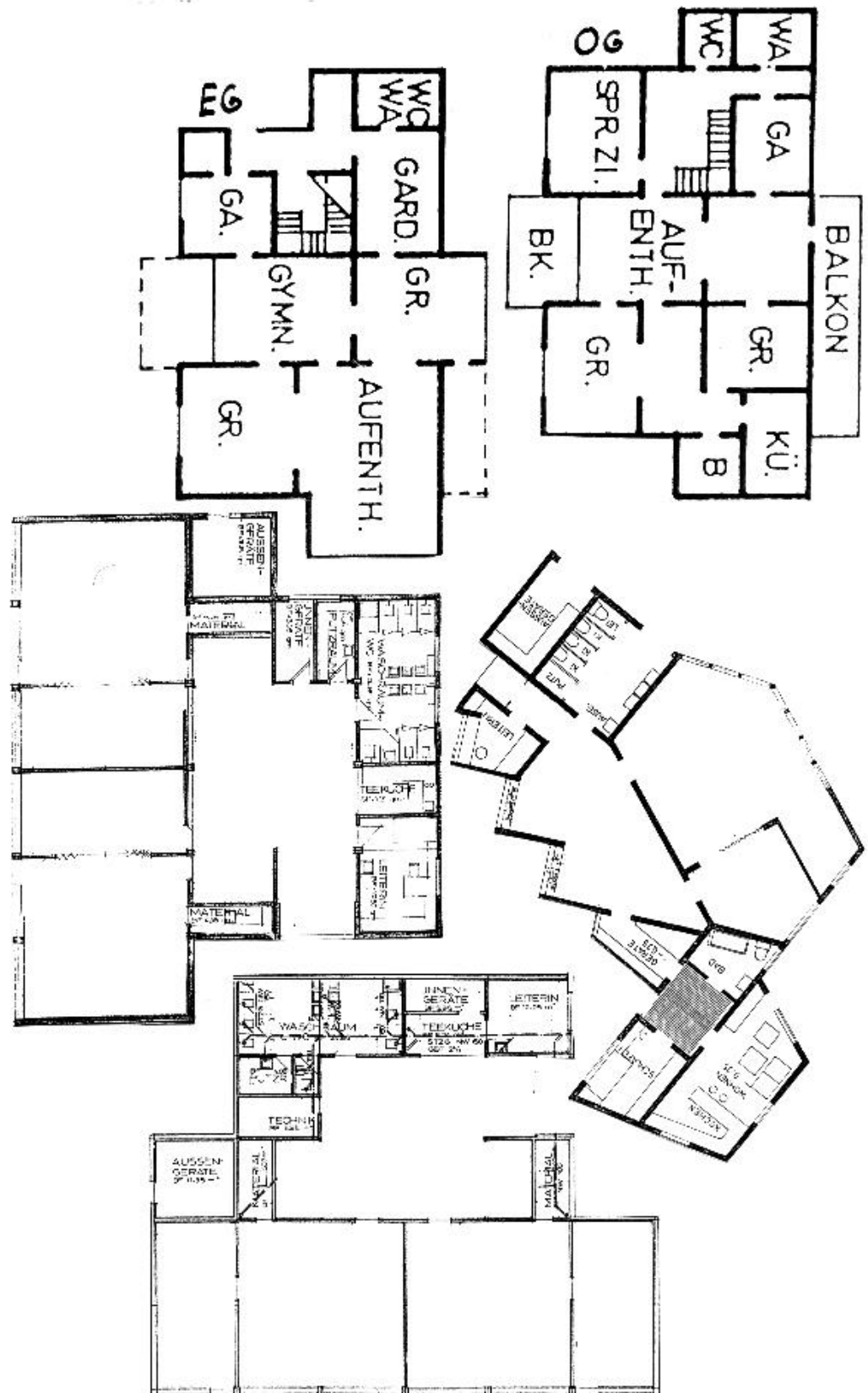
Landkreis Heilbronn 1972

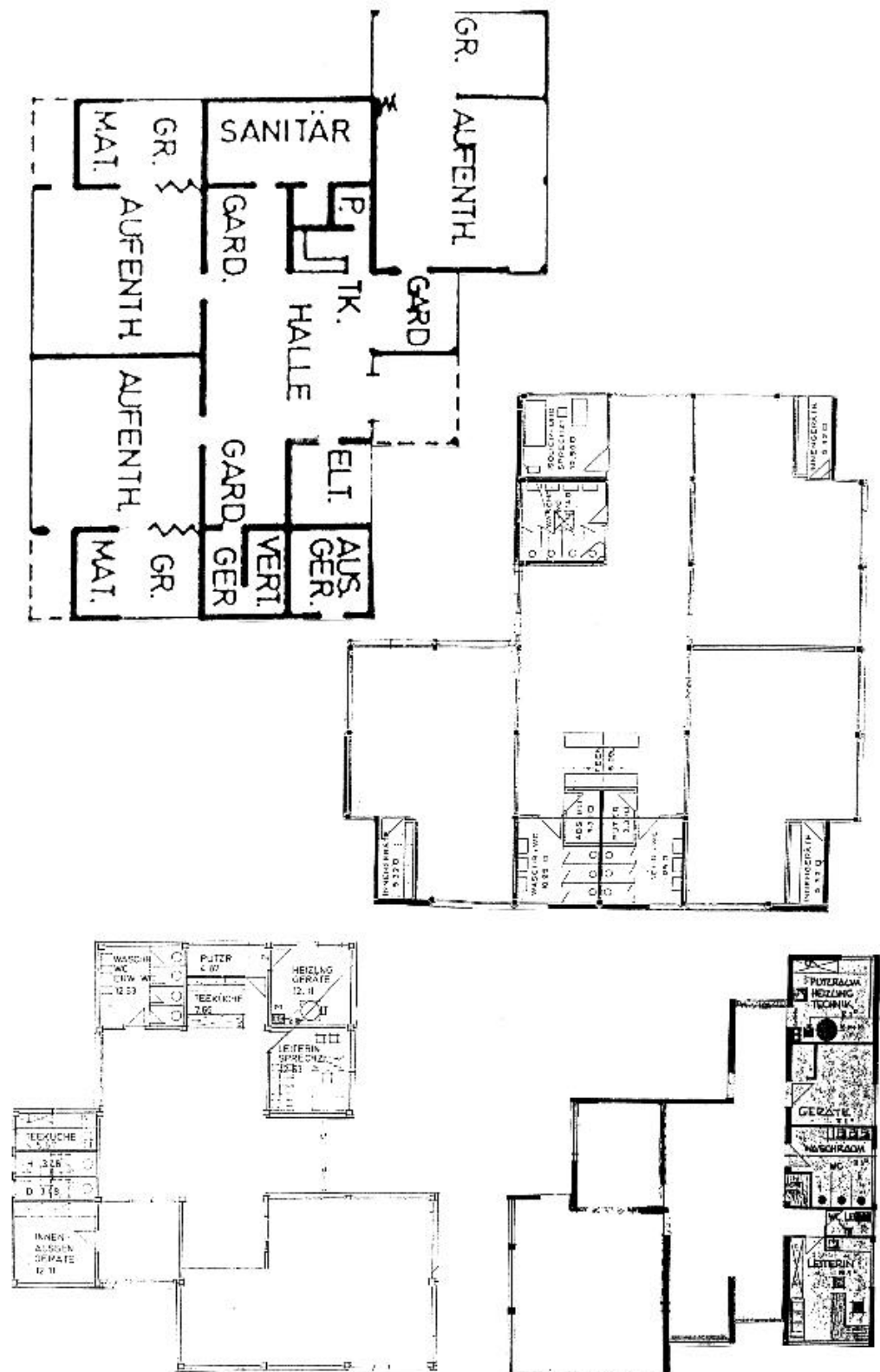


Landkreis Heilbronn 1972 – 1973

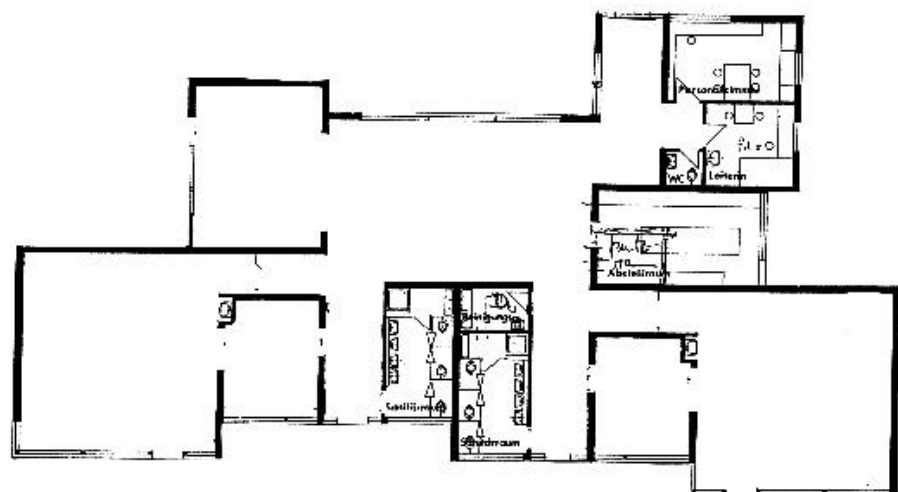
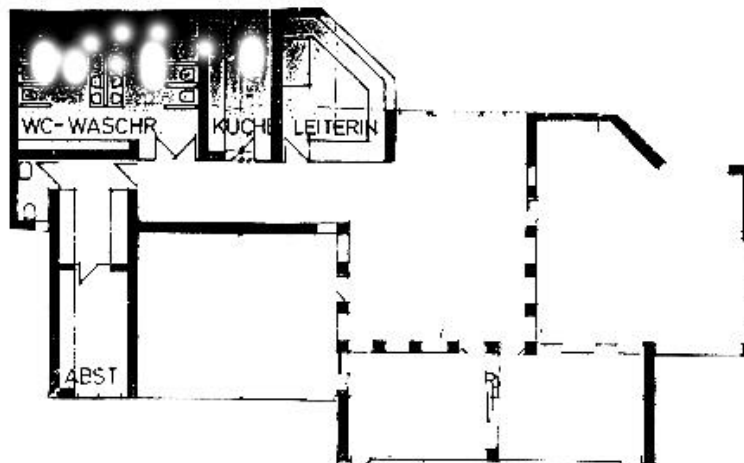
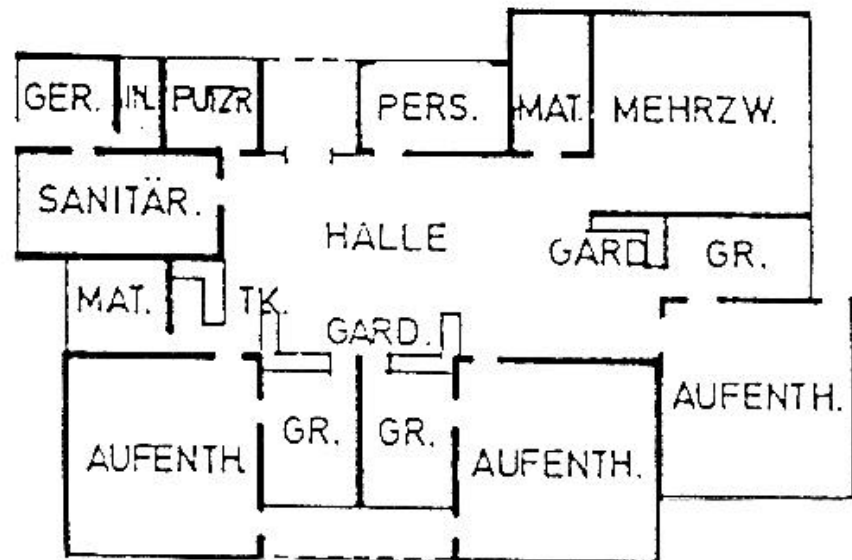


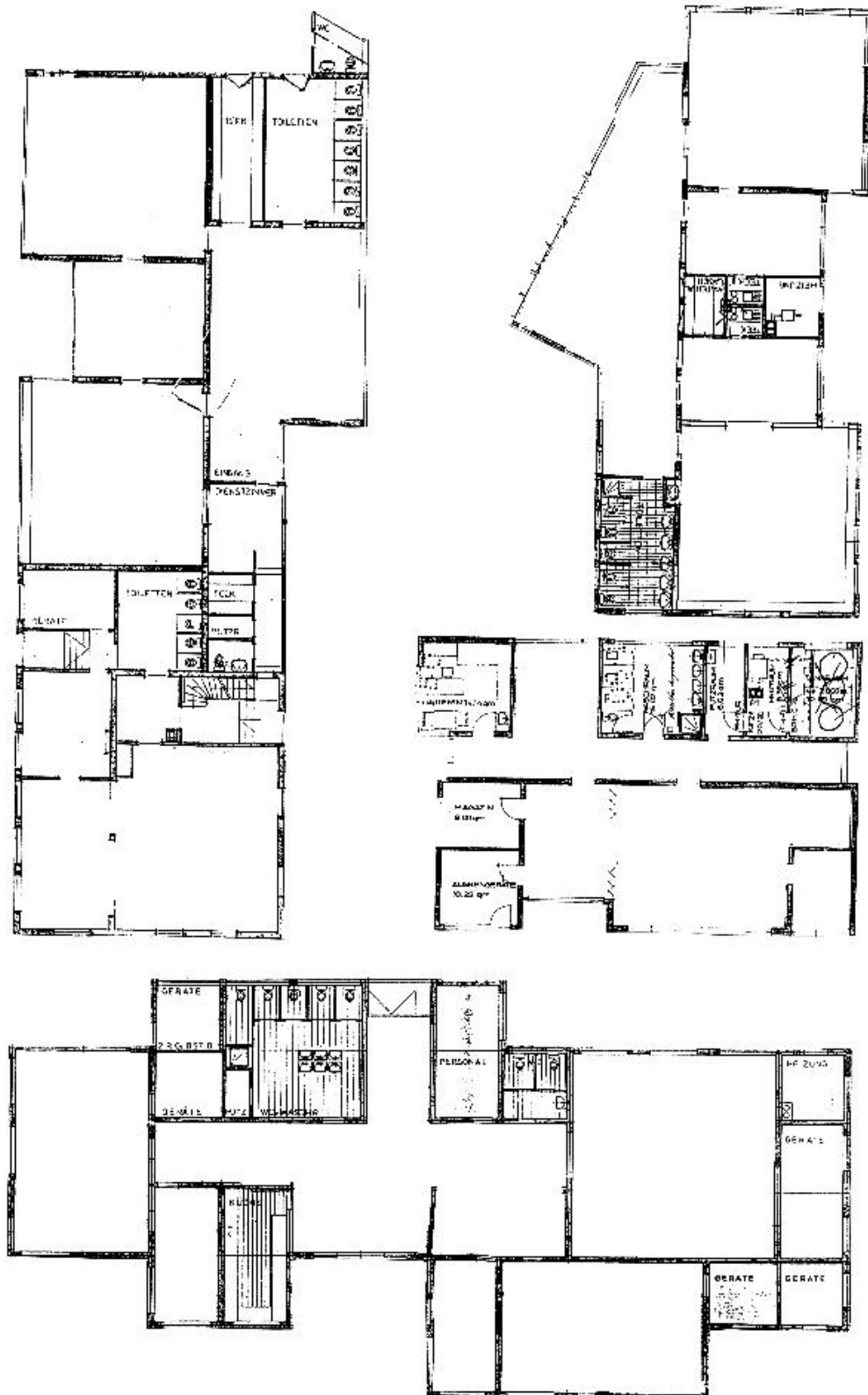
Landkreis Heilbronn 1973 – 1974

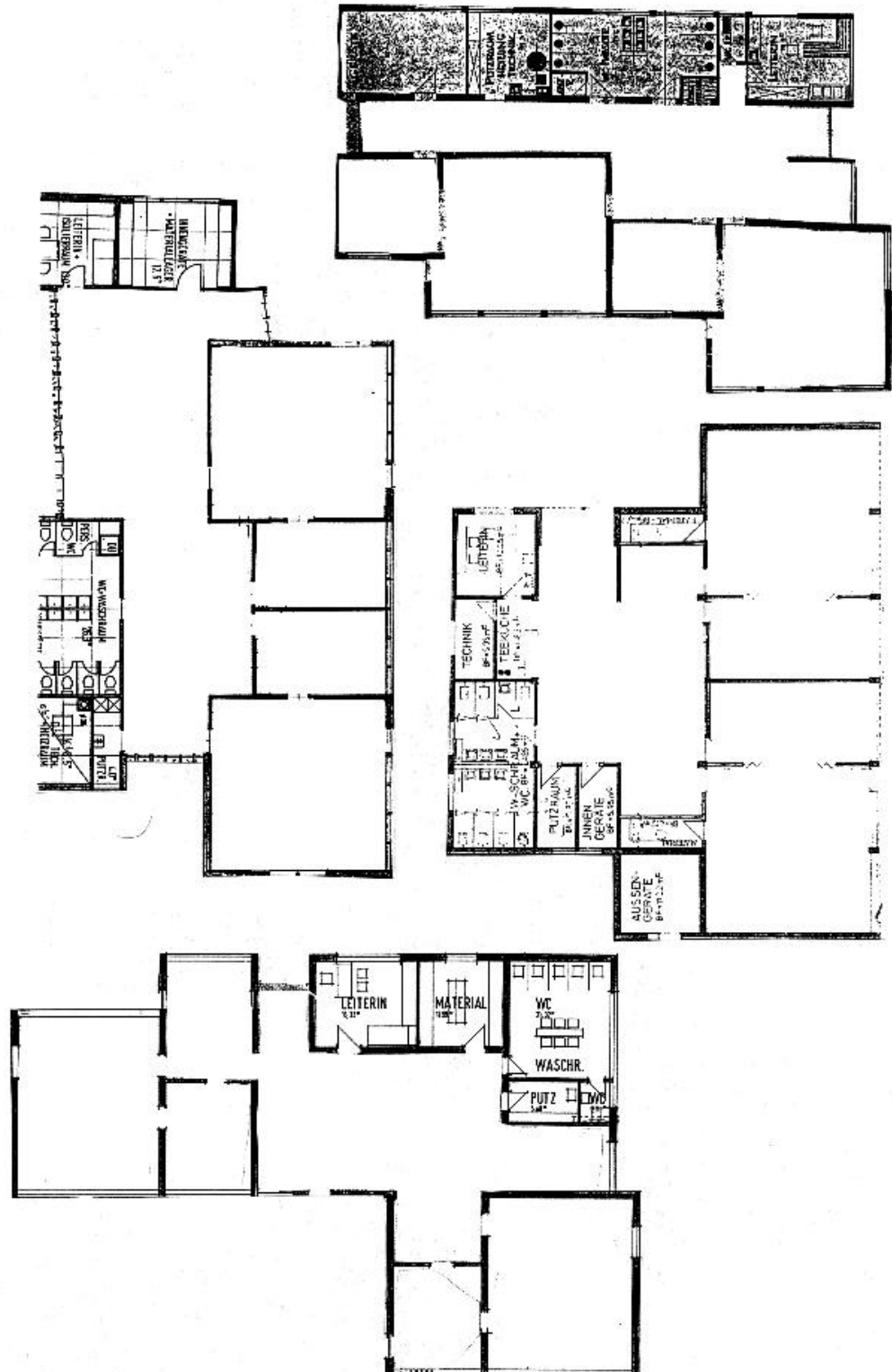




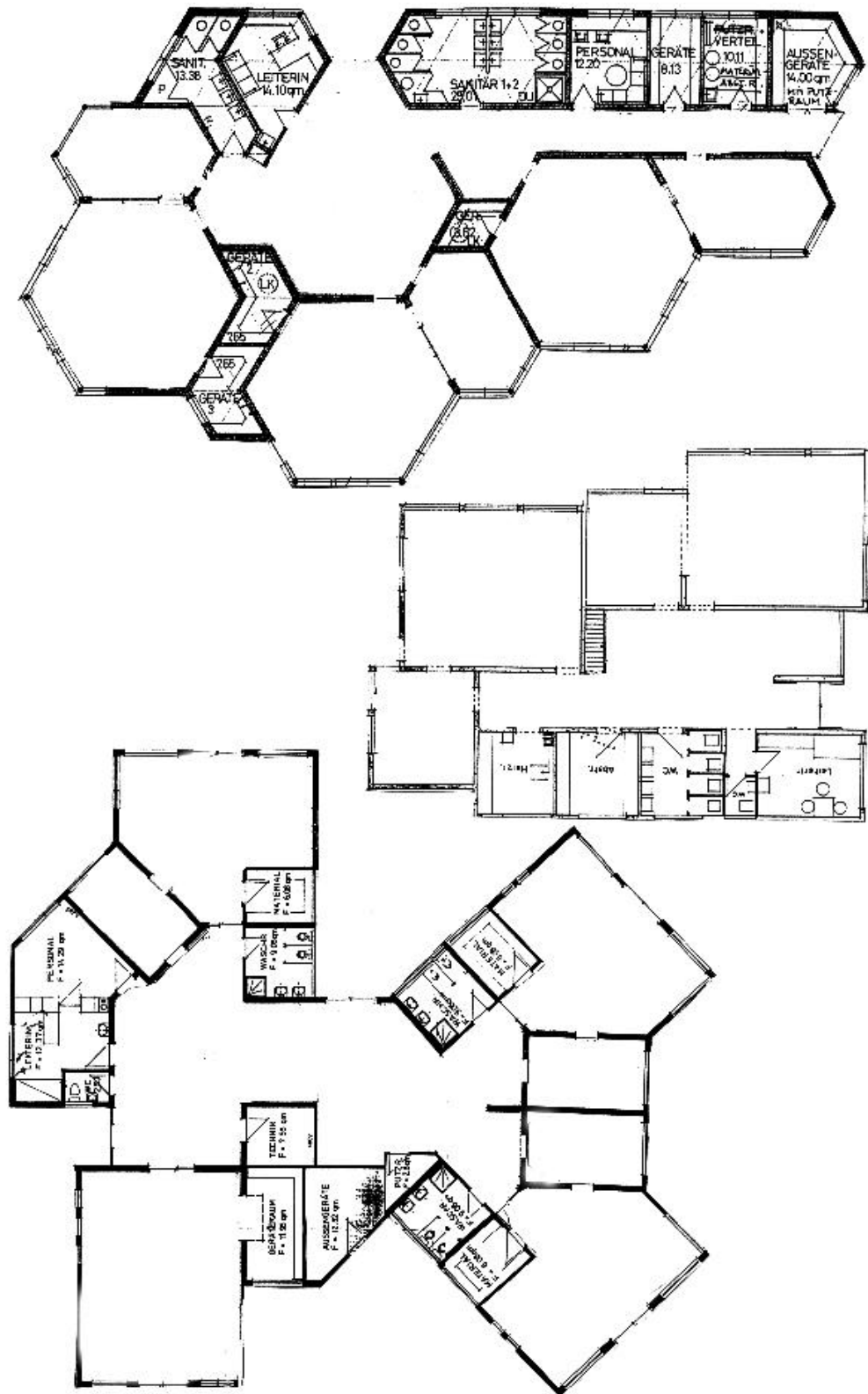
Landkreis Heilbronn 1975 – 1976

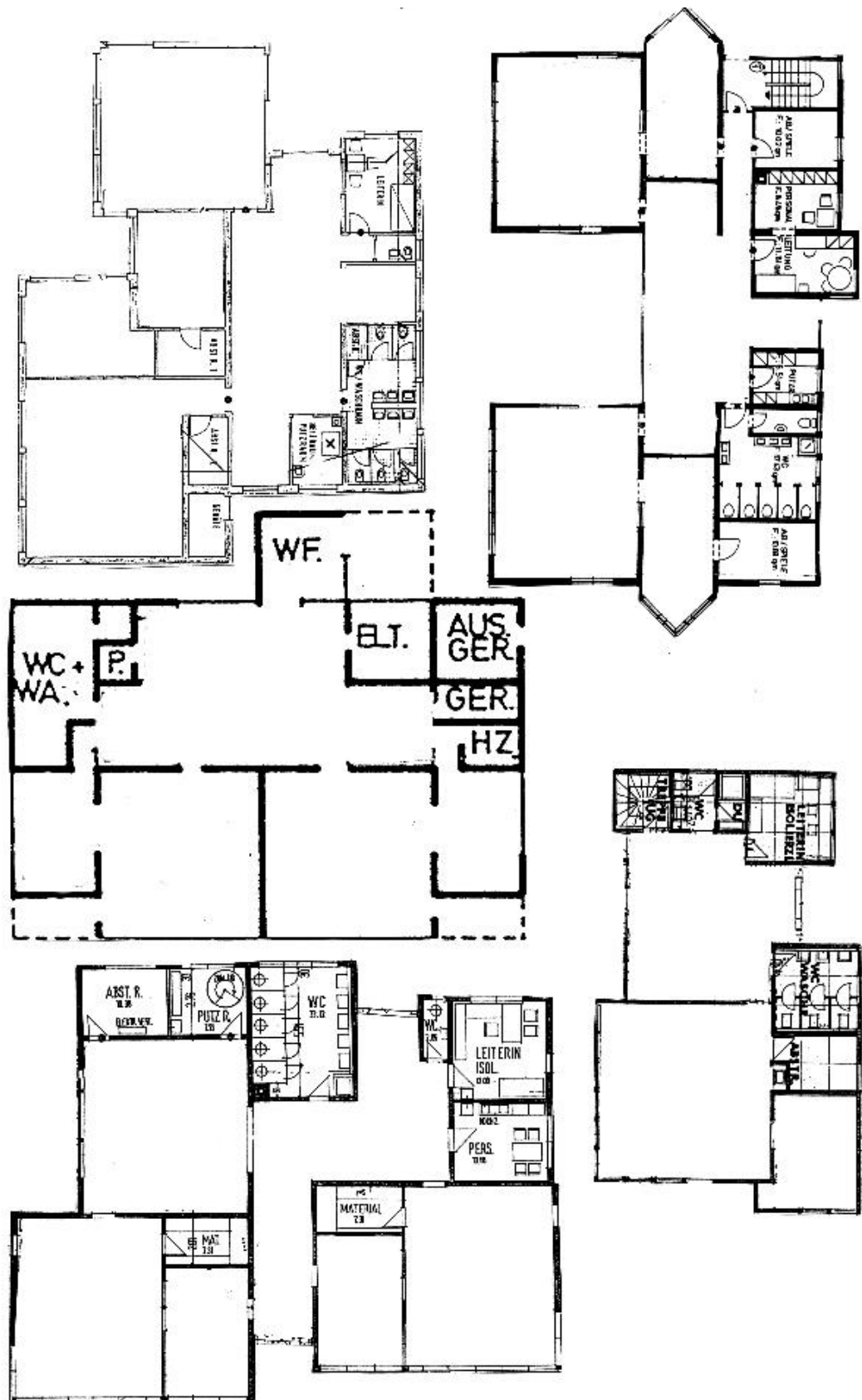




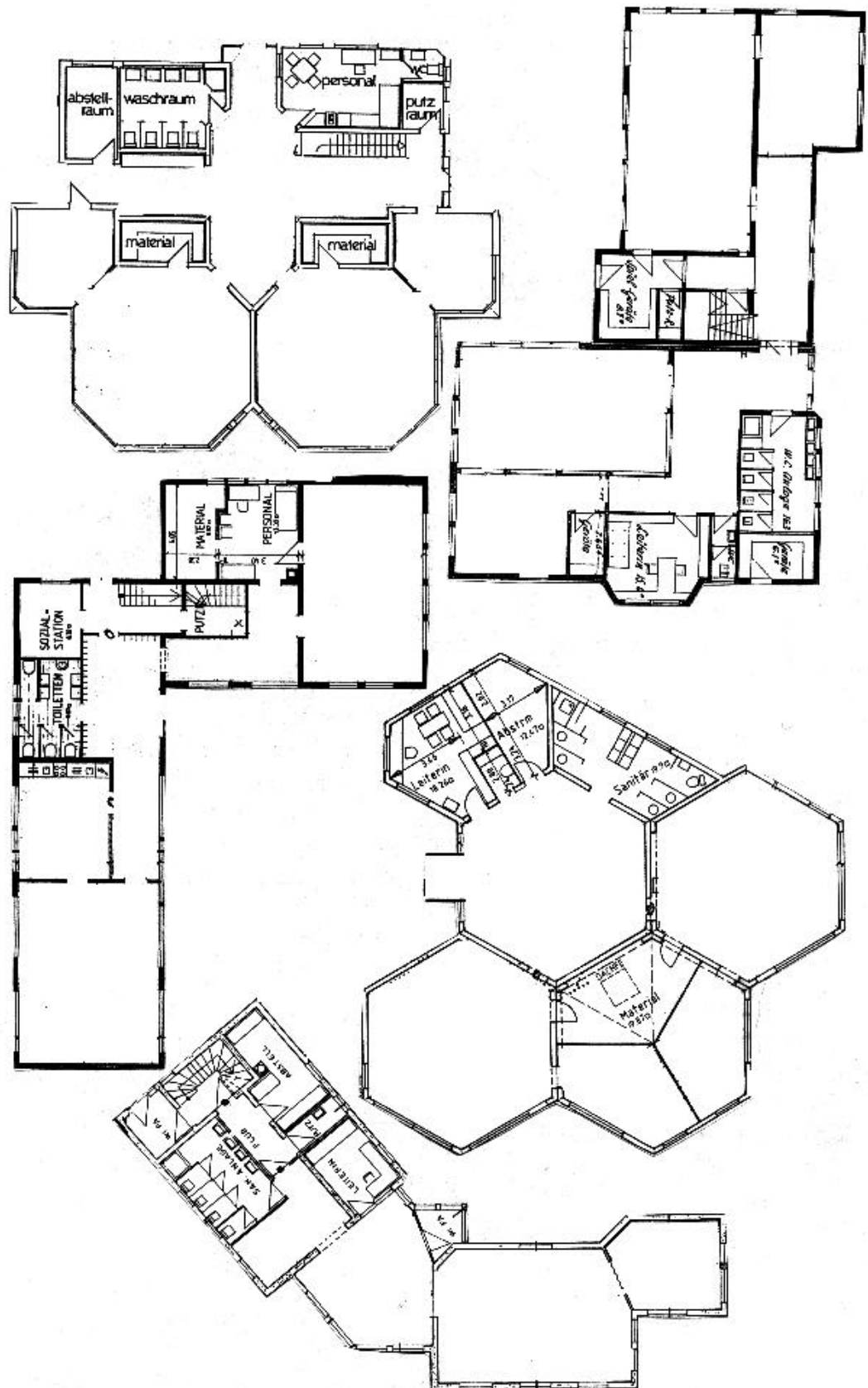


Landkreis Heilbronn 1981 – 1983

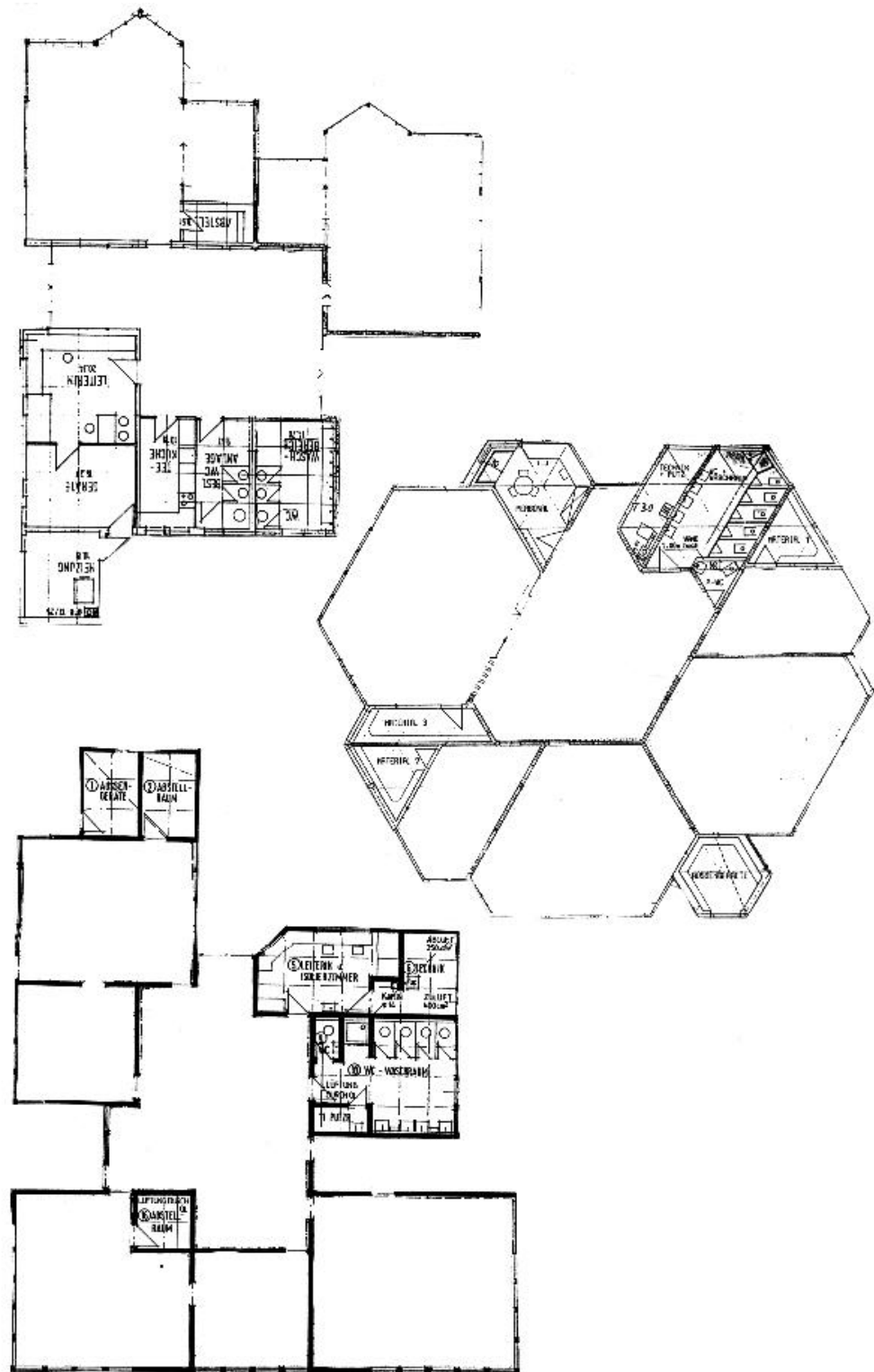


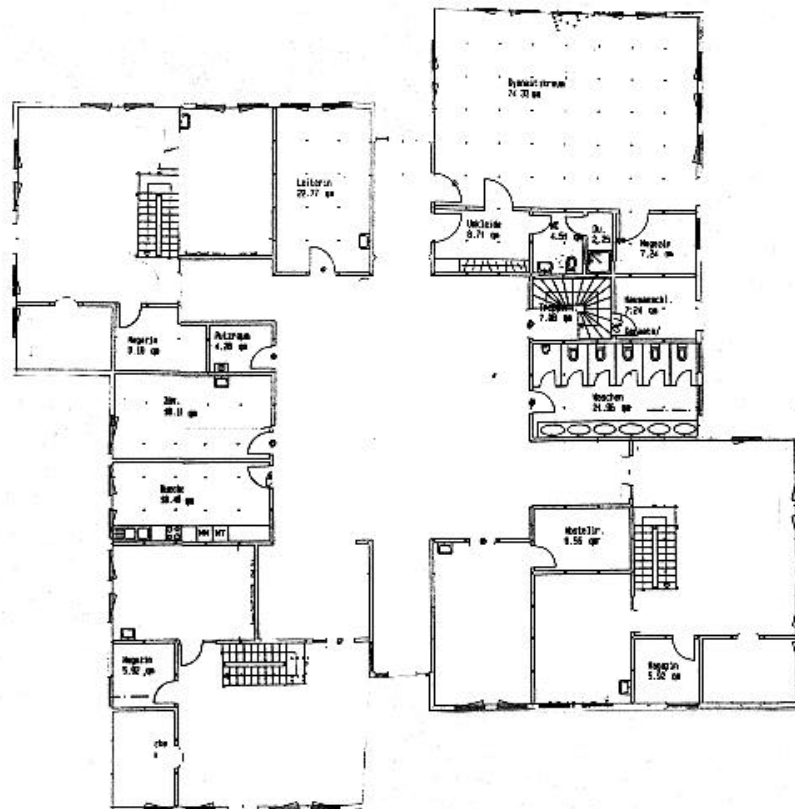


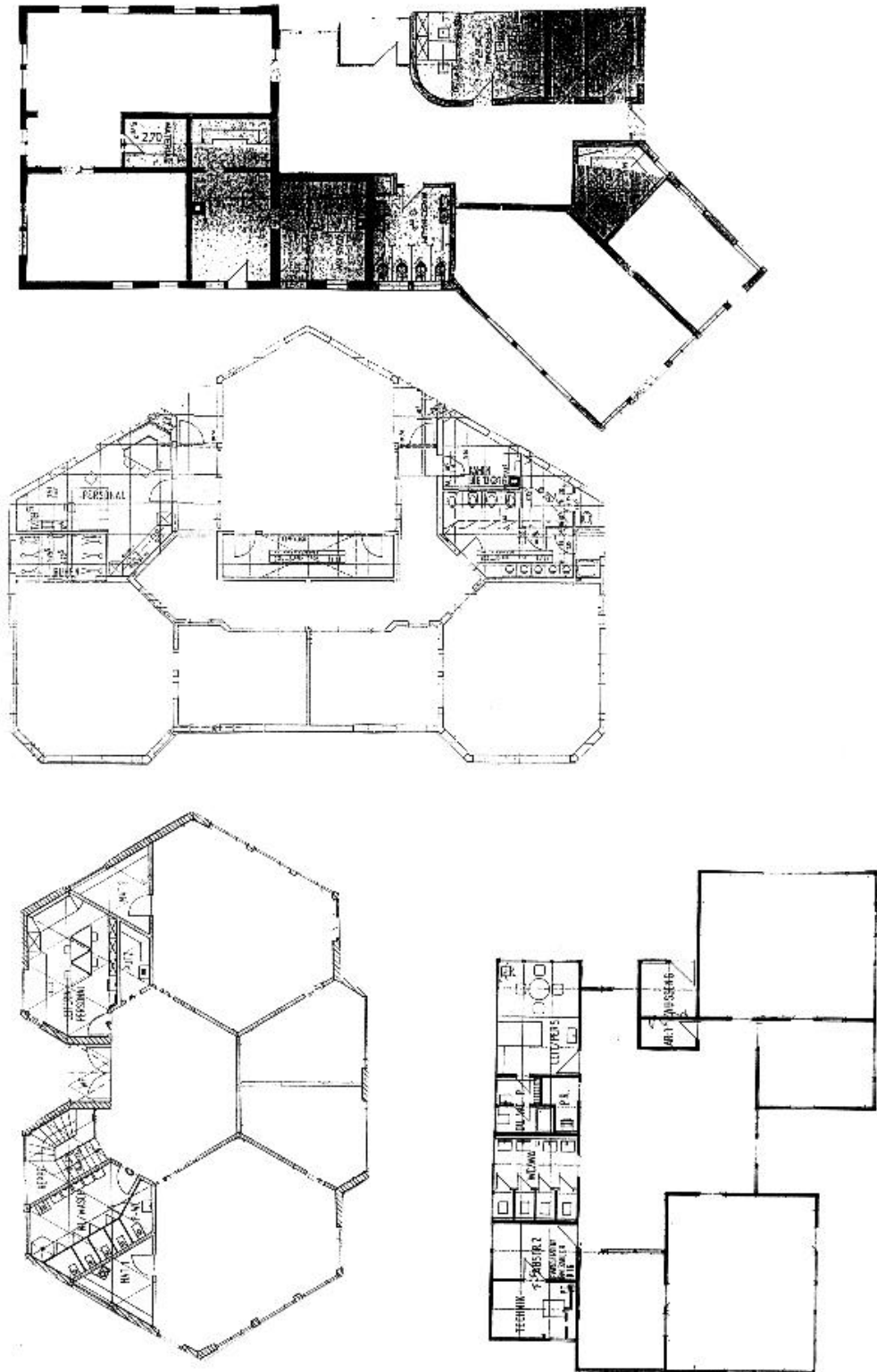
Landkreis Heilbronn 1987 – 1989

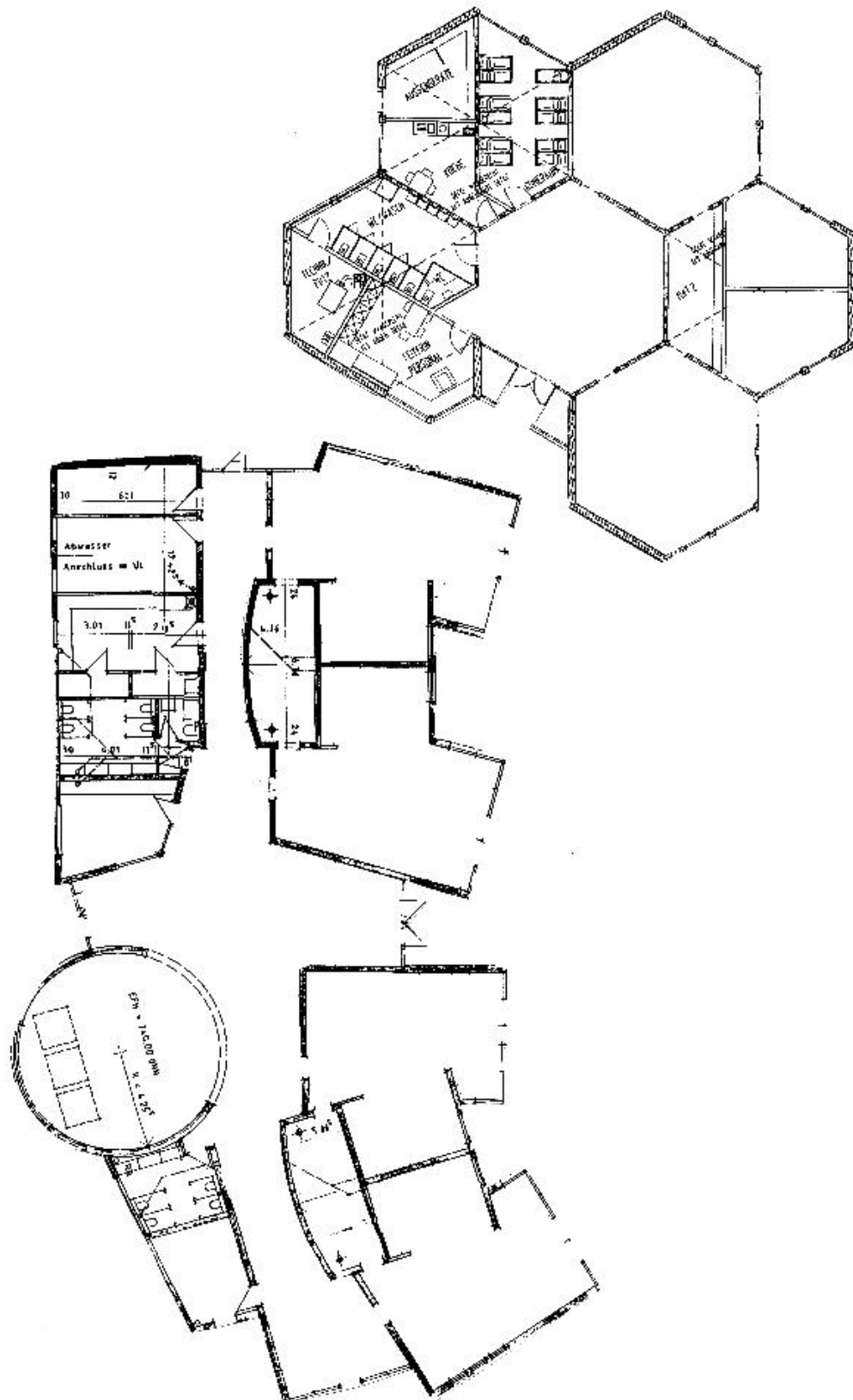


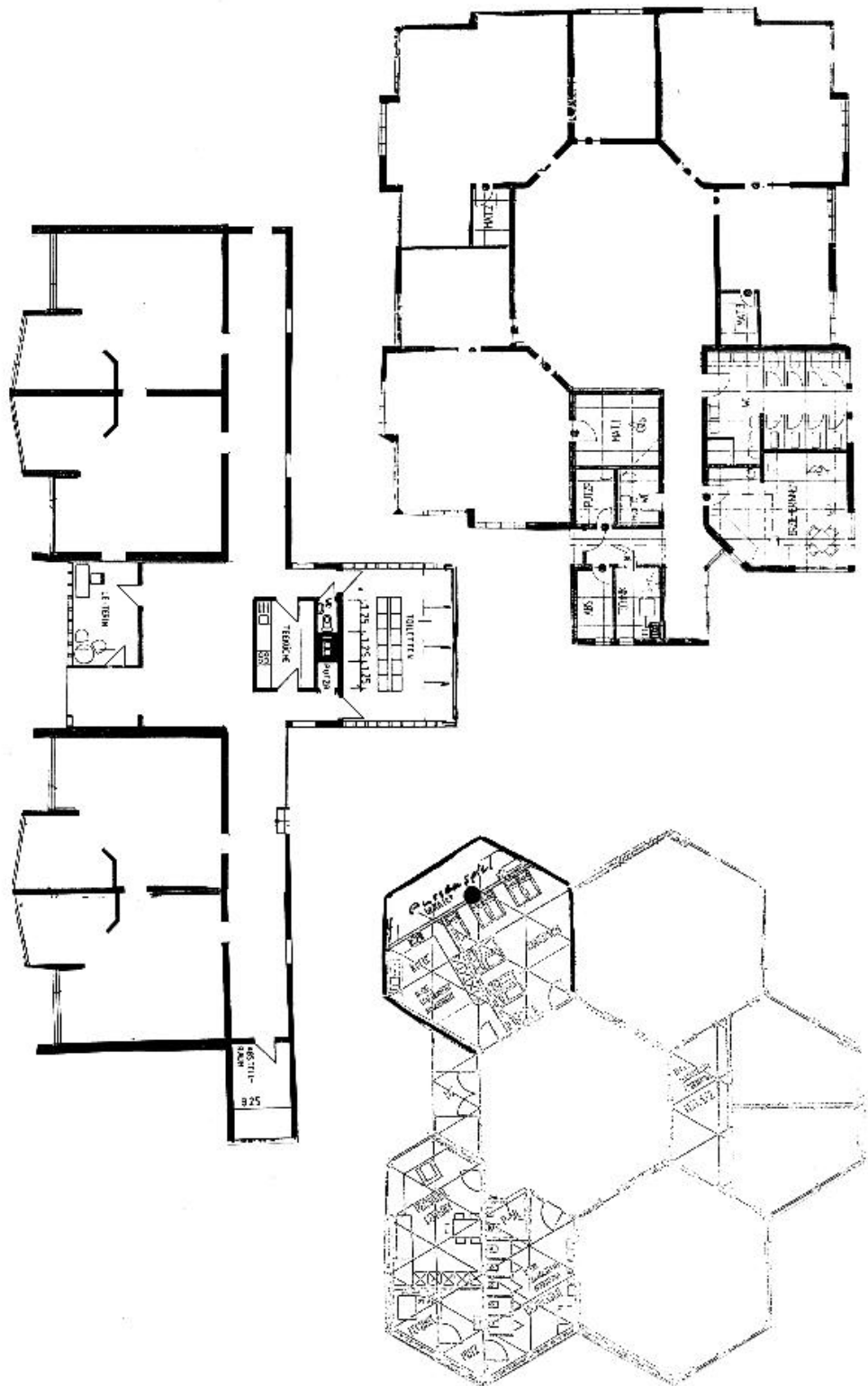
Landkreis Heilbronn 1989



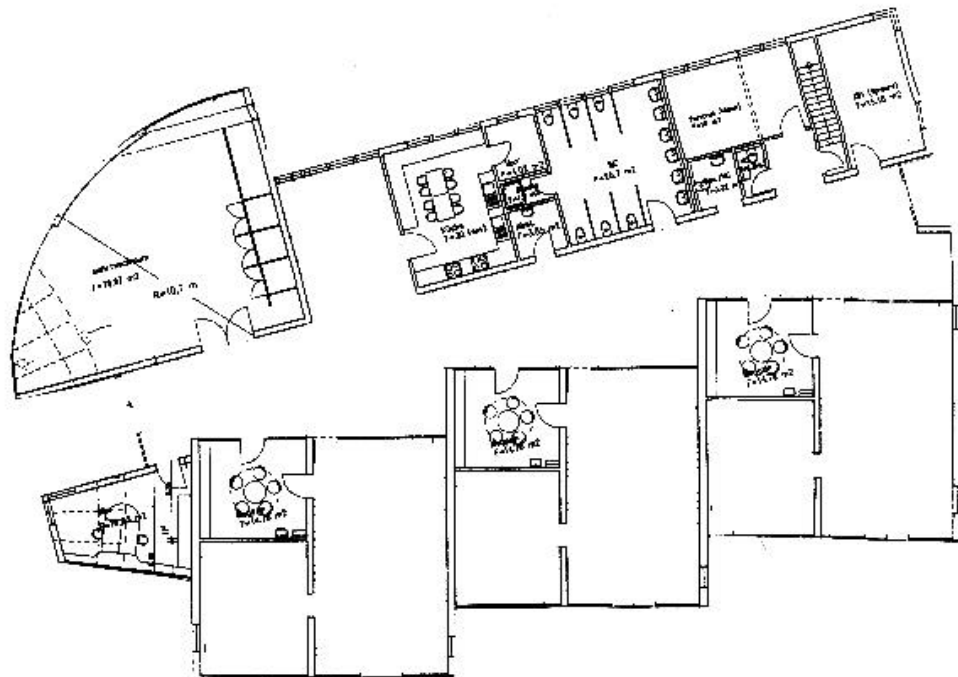
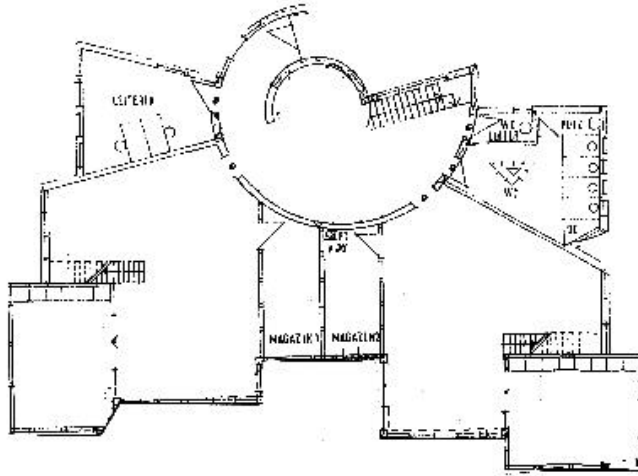


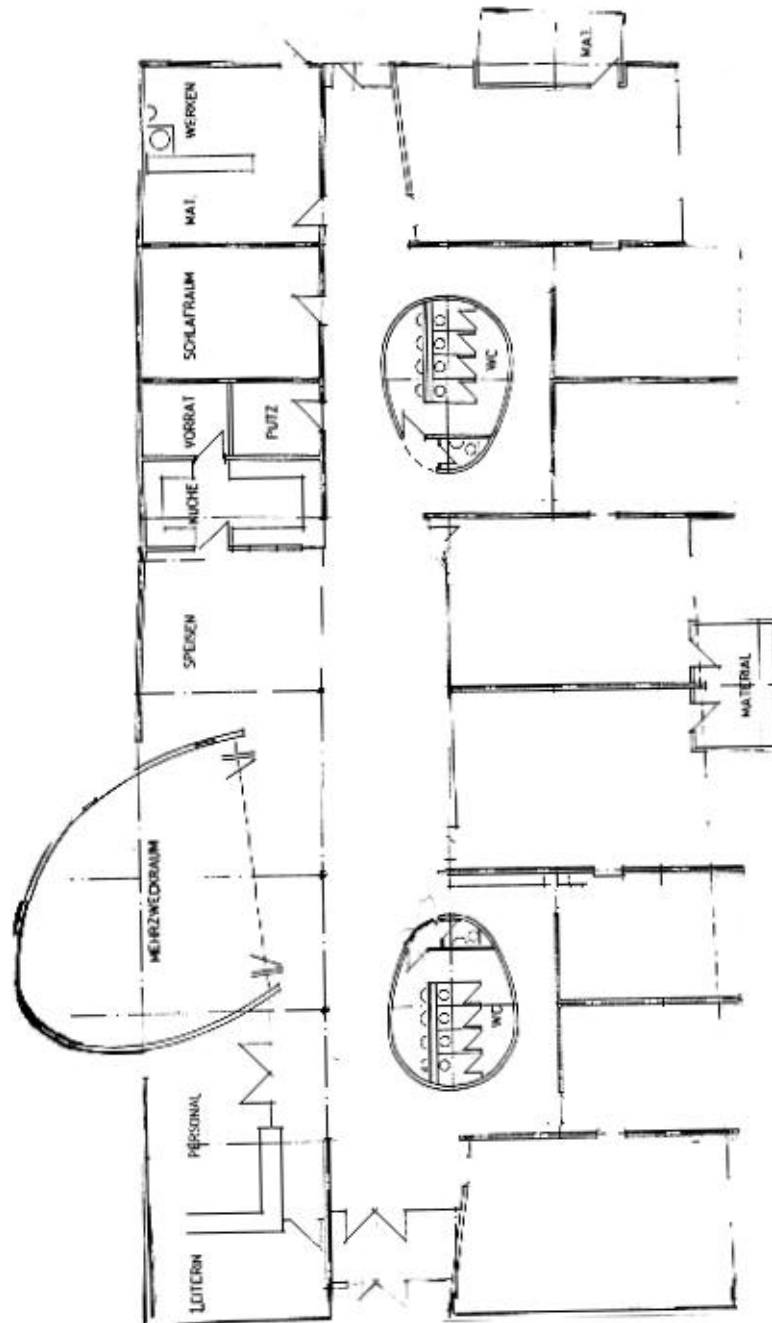
Landkreis Heilbronn 1992

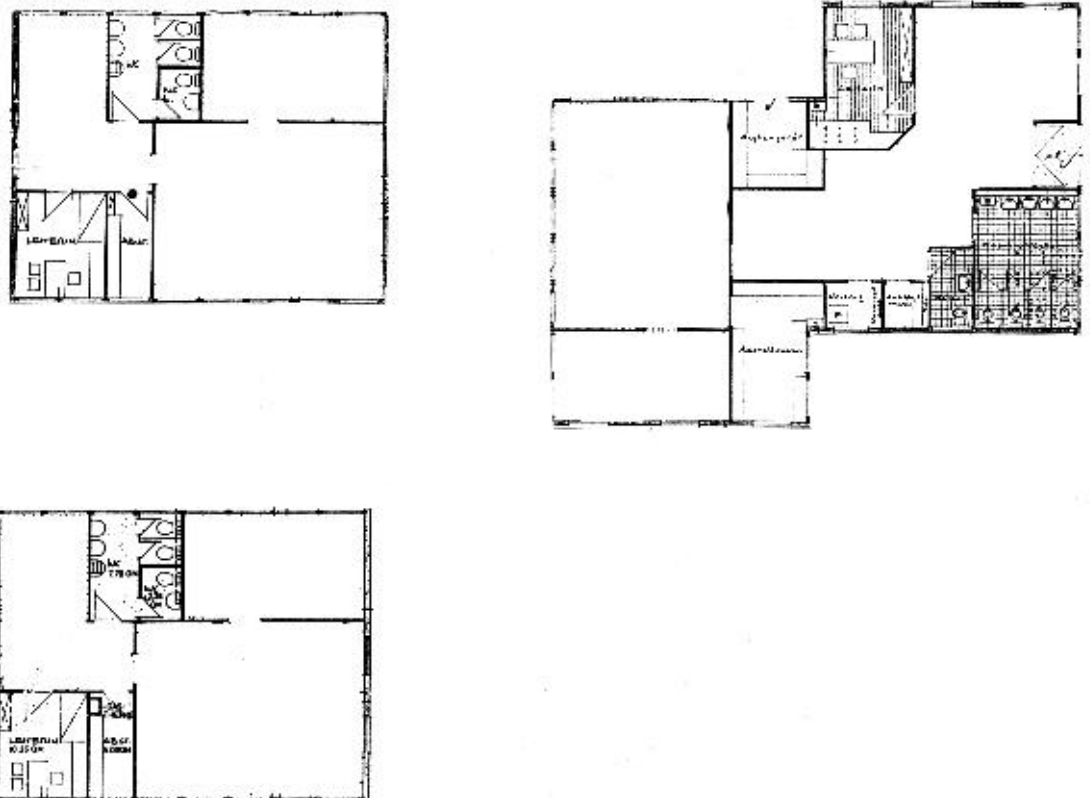
Landkreis Heilbronn 1993

Landkreis Heilbronn 1993 – 1994

Landkreis Heilbronn 1994 – 1995







XIII. LITERATUR

- Amerikanische Erziehungskommission „Erziehung in Deutschland“. Grossmann, Wilma (Hg) Kindergarten und Pädagogik: Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz, 1992. 20 – 25.
- Andrea, Johann Valentin Des Herzogthums Wirtemberg, Erneuerte Ehe- und Ehe-Gerichts-Ordnung. Samt Cynosura ecclesiastica. MDCLXXXVII. O. Erscheinungsort.
- Angerbauer, Wolfram Brackenheim: Heimatbuch der Stadt Brackenheim und ihrer Stadtteile. Hg. Stadtverwaltung Brackenheim aus Anlaß der 700-Jahr-Feier 1980. Brackenheim: Georg Kohl, 1980.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des deutschen Jugendinstituts Anregungen II. Zur Ausstattung des Kindergartens. 3. überarb. u. v. R. Gerstacker erg. Aufl, München: Juventa, 1976.
- Archiv der Kirchengemeinde Cleebornn Dokumente der Evang. Kirchengemeinde Cleebornn.
- Ariès, Philippe Geschichte der Kindheit. 12. Aufl. München: dtv, 1996.
- Barz, Heiner Der Waldorfkindergarten: Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis. 3. unveränderte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 1991.
- Becker-Textor, Ingeborg Andere Zeiten, andere Ideen, andere Möbel. Hg. WEHRFRITZ GmbH, Rodach bei Coburg, o.J.
- Behr, K. Schilling, M. „Wieviel Kinder sind in Kindergärten?: Schwierigkeiten bei der statistischen Überprüfung der Umsetzung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz“; Komdat Jugendhilfe, 3 (Dezember 1998): 2 - 5.
- Behnisch & Partner „Bauen für Jung und Alt: Ein Schiff für Kinder“. deutsche bauzeitung: Fachzeitschrift für Architekten und Bauingenieure, Heft 2 (Februar 1990): 16 - 19.

- Behnisch, Günter „Kindergarten Luginsland“. aw - architektur+wettbewerbe 145/1991: Kindergärten, Schulen: 4 - 7.
- Bettelheim, Bruno Erziehung zum Überleben: Zur Psychologie der Extremsituationen. Aus dem Amerikanischen von Edwin Ortmann, Rudolf Hermstein und Brigitte Weibrecht. 4.Aufl. München: dtv 1990.
- Bierhoff, Hans Werner und Dorothee Bierhoff-Alfermann „Personenspezifische Faktoren bei der Benutzung von Spielplätzen: Alter; Geschlecht und Wohnsituation“ Umweltpsychologie: Perspektiven, Probleme, Praxis. Hg. Gehrhard Kaminski. Stuttgart: Klett 1976, 177-186.
- Bloch, Ernst Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1959.
- Bode, Michael Die Ökologie sozialpädagogischer Institutionen - Wie die Architektur von Kindertagesstätten menschliches Wohlbefinden und Verhalten bestimmt. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg. Heidelberg 1992.
- Bohning, Ingo „Behnisch und die Dekonstruktivisten“. Bauwelt 1990,(Heft 32). 1577 -1579.
- Bronfenbrenner, Urie Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Frankfurt/Main: Fischer, 1989.
- Brumlik, Micha „Symbolischer Interaktionismus“. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Band 1: Hg. Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer. Stuttgart: Klett, 1995, 232 – 245.
- Bühler, Hubertus, Rolf Hansmann und Birka Heise „Kinder, für was braucht Ihr denn Architektur?“ Welt des Kindes, Bauen für Kinder. Heft 3 (Mai/Juni 1996),. 44 – 46.
- Bühler, Hubertus, Rolf Hansmann und Birka Heise „Kinder, für was braucht Ihr denn Architektur?“ Kinder-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN: Ein Anregbuch für Architekten und Pädagogen. Konzept und Bearbeitung: Elisabeth Hollmann und Jörg Reiner Hoppe, Hg. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt am Main: Eigenverlag, 1994. 67 - 69.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg) Kinder und ihre Kindheit in Deutschland, Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Band 154, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. 1998.
- Canz, Wilhelmine Die Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen in Großheppach. Erster Bericht, Stuttgart: 1863.
- Canz, Wilhelmine Giebt es einen lebendigen Gott?: Antwort mit Zeugnissen. Mannheim: Dr. Hahn'sche Druckerei, 1896.
- Centralschweizerische Stiftung für das cerebral gelähmte Kind (Hg) Rodtegg, Schule und Heim für körperbehinderte Kinder. Hg. anlässlich der Einweihung am 21. Mai 1981, ohne Ortsangabe.
- Chimani, Leopold „Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen...“ Wien 1832. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 43 -45.
- Colberg-Schrader, Hedi und Marianne Krug Arbeitsfeld Kindergarten: Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weilheim und München: Juventa, 1999.
- Cuadra, M. Der Kindergarten, Seine Architektur in Geschichte und Gegenwart, Anforderungen an den Kindegartenbau, Aktuelle Beispiele. Hg. Architektenkammer Hessen, Berlin 1996.
- De Mause, Llyod (Hg) Hört ihr die Kinder weinen, Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 14. Aufl. Frankfurt/M: suhrkamp, 1997.
- Descartes, Rene „Principien der Philosophie“. Philosophisches Lesebuch: Band 2. Hg. Hans-Georg Gadamer. Ergänzte Neuauflage, Frankfurt/Main: Fischer, 1989. 71 - 96.

- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. „Empfehlungen und Gutachten. Zweite Folge. Stuttgart 1957. Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter“: S. 47 ff.. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 188- 191.
- Deutscher Bildungsrat „Empfehlungen der Bildungskommission - Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970“. Bonn 1970 . Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 201 - 204.
- Deutsches Jugendinstitut DJI (Hg) Kooperation tut not. Projektgruppe "Orte für Kinder" verantwortlich für den Inhalt E. Kiderlen und E. Kohn. München, 1994.
- Diesterweg, Friederich Adolph Wilhelm „(= Vorwort Diesterwegs zu dem Aufsatz: ‚Die Kinderstube der Armenpflege in Stralsund‘ von dem Vorsteher derselben“ (Rhein. Bl., Jg 1835, N.F. Bd. XII, S. 184 - 200) . Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 48f..
- Döbele-Carlesso, Isolde Botenheim: Ein Dorf im Zabergäu. Hg. Stadtverwaltung Brackenheim aus Anlaß der 1200-Jahr-Feier 1993. Brackenheim: Georg Kohl GmbH. 1993.
- Dollase, Rainer (Hg) Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1978.
- Dreier, A. Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Fipp, 1993.
- Dürr, F., Wulle, K., Dürr, W. Schmolz, H. und W. Föll Chronik der Stadt Heilbronn 1922 – 1933. Mit einer Einleitung von W. Föll. Heilbronn, 1986.
- Düring, Willi Nachdenken: 100. Gruß der Großheppacher Schwesternschaft. Stuttgart: Quell Verlag. 1991.

- Engel, Hartmut Kindergartengesetz für Baden-Württemberg mit ergänzenden und Bestimmungen. Erläuterte Textausgabe, Stuttgart: Kohlhammer, 1972.
- Engel, Hartmut, Holfelder, Wilhelm und Helga Czerny Kindergartenrecht in Baden-Württemberg: Kindergartengesetz und Kindergartenfachkräftegesetz mit den wichtigsten Nebenbestimmungen. Erläuterte Textausgabe, 4. Überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 1983.
- Erning, Günther Bilder aus dem Kindergarten: Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1987.
- Erning, Günther Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976.
- Farrenkopf, Irmtraud Leben in Meimsheim: Aus der geschichte eines Dorfes im Zabergäu. Hg. Stadt Brackenheim aus Anlaß der 1200-Jahr-Feier 1988. Brackenheim: Georg Kohl GmbH, 1988.
- Fichtl, F. Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt mit den Ausführungsgesetzen sämtlicher Länder. Handausgabe, zweite vermehrte Aufl. München: Beck, 1926.
- Flidner, Theodor „Die Evangelische Kleinkinderschule“ aus :Erster Jahresbericht über die evangelische Kleinkinderschule zu Düsseldorf herausgegeben von dem dasigen Verein für evangelische Kleinkinderschulen, Düsseldorf 1836; hier abgedruckt nach: Theodor Flidner. Quellen. Kindernot und Kinderhilfe vor 120 Jahren. Quellenstücke aus dem Flidnerarchiv in Kaiserswerth herausgegeben von Anna Stricker. Witten/Ruhr 1958 (= Das Seminar, Heft 59 S. 12 ff. Überschrift vom Hrsg. dieses Bandes Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 54-62.

- Frick, R. „Friedner, Theodor“, Die Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Bd.2. Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage in Gemeinschaft mit Hans Frhr. v. Campenhausen, Erich Dinkler, Gehard Gloege und Knut E Logstrup. Hg. Kurt Galling. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1986. 978f.
- Fröbel, Friedrich „Die Menschenerziehung“. Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch. Hg. Hans Scheuerl. München, Zürich: Piper, 1992. 126-132.
- Gauger Festschrift zur Feier des 75jährigen Bestehens des Mutterhauses für Kinderpflegerinnen in Großheppach. Ohne Orts- und Jahrgangsangabe.
- Gemeinnützige Gesellschaft für Natur+Kunst e.V., Schloß Freudenberg (Hg) Katalog zum Erfahrungsfeld Freudenberg. Verantwortlich für Texte und Redaktion: Matthias Schenk, Wiesbaden: beerenverlag, 1997.
- Gerhard, H.W. „Owen, Robert“, Die Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Bd.4. Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage in Gemeinschaft mit Hans Frhr. v. Campenhausen, Erich Dinkler, Gehard Gloege und Knut E Logstrup. Hg. Kurt Galling. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1986. 2753.
- Gerstacker, R. und J. Zimmer „Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung“ Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 1. Hg. Dollase, R. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1978. 189 – 206.
- Gleining, Andrea „‘Wagnis des Spiels‘ und ‚Symbolik der Bauklötze‘: Häuser für Kinder - Anmerkungen zu einer neuentdeckten Bauaufgabe“. Deutsches Architekturmuseum Frankfurt am Main; Vittorio Magnago Lampugnani unter Mitarbeit von Andrea Gleining. Jahrbuch für Architektur 1991, Frankfurt/M.: vieweg, 1991. 226 - 248.
- Goethe, Johann, Wolfgang von Faust, Der Tragödie erster Teil. Hg. L.J. Scheithauer, Stuttgart: Reclam, 1971.
- Göhlich, M. (Hg) Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik, Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis, Weinheim und Basel: Beltz, 1997.

- Grossmann, Wilma KinderGarten: Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 1987.
- Grossmann, Wilma (Hg) Kindergarten und Pädagogik: Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz, 1992.
- Heilbronner Stimme Zeitung für die Region Franken, Heilbronn
- Henrich, Günther 100 Jahre Kindergarten Cleebornn. Hg. Evang. Kirchengemeinde Cleebornn, Cleebornn, 1996.
- Herrmann, G. Riedel, H. Schock, R. Sommer, B. Das Auge schläft bis es der Geist mit einer Frage weckt: Krippen und Kindergärten in Reggio Emilia. 4. Auflage. Berlin: Fipp, 1989.
- Hitler, Adolf „Mein Kampf“. München 1943, 829. Auflage. Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne: Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Hg. Hans Scheuerl, München: Piper, 1992. 348 - 352.
- Huizinga, Johan Homo Ludens. Reinbeck: Rohwolt, 1970.
- Hundertwasser, Friedensreich „Wir brauchen Schönheitshindernisse“. Natur- und menschengerechtere Häuser. Broschüre ausliegend in der Kindertagesstätte 130, Hundertwasserhaus, Kupferhammer 49, 60439 Frankfurt. O.J.
- Hundmeyer, Simon Recht für Erzieher. 6. Aufl. München. TR-Verlagsunion, 1981.
- Huppertz, N. (Hg) Konzepte des Kindergartens: lebensbezogener Ansatz, Situationsansatz, sozialistische Pädagogik, Reggio-Pädagogik. Oberried bei Freiburg i.Br: PAIS-Verl., 1998.
- Jonas, Hans Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel, 1979.
- Kahler, Thomas, Dieter Binder, Monika Sattrasai u.a.(Redaktion) Großes Wörterbuch: Die neue Rechtschreibung. Köln: Buch und Zeit Verlagsgesellschaft mbH., 1997.
- Kiene, Maria (Hg) Das Kind im Kindergarten. Zweite, überarbeitete und erweiterte Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1958

- Kluge, Friedrich Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23., erweiterte Auflage. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1999.
- Königlich Württembergische Polytechnische Schule zu Stuttgart Programm für das Jahr 1876 auf 1877. Stuttgart: J.B. Metzler'schen Buchdruckerei, 1876
- Krappmann, Lothar Soziologische Dimension der Identität. 4. Aufl. Stuttgart: Klett, 1975.
- Krecker, Margot „Die Aufgaben der Kindergärten in der Etappe der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung 1945 – 1949“. Grossmann, Wilma (Hg.) Kindergarten und Pädagogik: Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz, 1992. 26 – 33.
- Kriek, Ernst „Erziehungsphilosophie“. Handbuch der Philosophie. Hg. Alfred Baeumler und Manfred Schröter, Abt. III, München und Berlin 1930. Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne: Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Hg. Hans Scheuerl, München: Piper, 1992. 344 -347.
- Krieg, E.(Hg) Hundert Welten entdecken: Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesell., 1993.
- Kroner, Walter Architektur für Kinder. Stuttgart und Zürich: Karl Kämer Verlag, 1994.
- Kükelhaus, Hugo Hören und Sehen in Tätigkeit, erschienen in der Reihe: Züricher Beiträge zur Medienpädagogik, Hg. von der Audiovisuellen Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich, unver. Nachdruck der 1. Auflage von 1978, Zug 1990.
- Kükelhaus, Hugo und Rudolf zur Lippe Entfaltung der Sinne: Ein »Erfahrungsfeld« zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt am Main: Fischer, 1996.
- Landeswohlfahrtsverband Baden Kindergarten-Koffer. Karlsruhe. O.J.
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern Kindergarten-Koffer. Stuttgart. O.J.
- Landmann, Robert Ascona Monte Verita. Frankfurt am Main, Berlin: Ullstein, 1988.

- Lippe-Detmold, Pauline
Fürstin zu „Vorschlag eine Pariser Mode nach Detmold zu verpflanzen?“ in Beiträge zur Beförderung der Volksbildung, hrsg. von L.F.A. von Cölln. 1803. Hier abgedruckt nach: Hoffmann, Erika.
Vorschulwerziehung in Deutschland. Historische Entwicklung im Abriß. Witten 1971. Anm. Nr 27, S. 86-88. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 15-17.
- Lippitz, Wilfried „Räume - von Kindern erlebt und gelebt“ Phänomene des Kinderlebens. Hg. W. Lippitz und C. Rittelmeyer, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989. 93-105.
- Luther, Martin Dr. Martin Luthers sämtliche Schriften. Hg. Johann Georg Walch. Nachdruck der zweiten überarbeiteten Auflage von 1880-1910, St. Louis/Missouri, USA, 1986.
- Luther, Martin Anweisung zu einer christlichen Kinder-Erziehung. Stuttgart, ohne Jahrgang.
- Mackensen, Lutz Der tägliche Wortschatz: Ein Wörterbuch für Büro, Schule und Haus. Olten, Stuttgart, Salzburg: Fackelverlag. 1961.
- Mahlke, W. Schwarte, N. Raum für Kinder: Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten. Weinheim und Basel: Beltz, 1989.
- Mahn, Annelise „Kindergarten in Not: Denkschrift über die gegenwärtigen Zustände in den Kindergärten“(1950) Kindergarten und Pädagogik: Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Hg. Wilma Grossmann, Weinheim und Basel: Beltz, 1992, 40-43.
- Mann, Heinrich Der Untertan. 35. Aufl. Berlin: dtv, 1993.
- Marentholtz-Bülów, Bertha von Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. 2 Theile in einem Band. Kassel 1886, S. 41f. In Berger, Manfred: 150 Jahre Kindergarten: Ein Brief an Friederich Fröbel: Mit zahlreichen Dokumenten aus der Geschichte des Kindergartens. Frankfurt/M.: Brandes & Apfel 1990.
- Maslow, Abraham, A.[!] Psychologie des Seins: Ein Entwurf. Aus dem Amerikanischen von P. Kruntorad. Frankfurt/Main: Fischer, 1985.

- Maslow, Abraham, H.[!]
Motivation und Persönlichkeit. Deutsch von P. Krontorad. Hamburg: rororo, 1989.
- Mehrabian, Albert
Räume des Alltags: Wie die Umwelt unser Verhalten bestimmt. Gekürzte Neuausg. Frankfurt, New York: Campus, 1987.
- Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg)
Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten: Kriterien für die pädagogische Praxis, Gruppendifferenzierung, Raum- und Zeitgestaltung, Materialangebot, Zusammenarbeit mit Mitarbeitern und Eltern. 2. Überarb. U. erw. Aufl. Köln: W. Kohlhammer, 1986.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg)
Lebensraum Kindergarten: Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder, 1981.
- Montessori, Maria
Kinder sind anders. 6. Auf. Aus dem Italienischen von Percy Eckstein und Ulrich Weber, bearbeitet von Helene Helming. München: dtv, 1991.
- Muchow, Martha und Hans Muchow
Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg: Martin Riegel Verlag, 1935.
- Münder, Johannes
Familien und Jugendrecht: Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung des Rechts der Sozialisation. Band 1: Familienrecht. 3. Vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 1993.
- Münder, Johannes
Familien und Jugendrecht: Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung des Rechts der Sozialisation. Band 2: Jugendhilferecht. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 1993.
- Neill, Alexander, Sutherland
Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill. Hamburg: Rowohlt 1969.
- Neuschwander, Hartmut
...am Ziel sind wir noch nicht: Dokumentation der pädagogischen Arbeit des Kindergartens Dürrenzimmern unveröffentl. Broschüre. 1992.
- Neuschwander, Hartmut und Andrea Wick
„Gut gemischt ist halb gewonnen“.
KinderTageseinrichtungen aktuell: Fachzeitschrift für Leiter/innen der Kindergärten, Horte und Krippen; Ausgabe Baden-Württemberg. 5. Jahrgang (Februar 1996), 35f.

- Nickel, Horst und Ulrich Schmidt-Denter Vom Kleinkind zum Schulkind: Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. Vierte, durchges. u. erg. Auf. München, Basel: Ernst Reinhardt, 1991.
- Owen, Robert Dale An Outline of the SYSTEM OF EDUCATION at New Lanark. Glasgow 1824.
- Peukert, Detlev J.K., Richard Münchmeier, Dieter Greese und andere Jugendhilfe - Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen: Materialien zum 8. Jugendbericht. Bd. 1, München und Weilheim: Juventa, 1990.
- Preissing, Christa Rechtshandbuch für Erzieherinnen. 5. neubearb. Auf. Berlin: Luchterhand, 1996.
- Preissing, Christa und Roger Prott „Pädagogik vor Aufsichtspflicht“ Kindergarten heute. Heft 11/12 1994, 49f.
- Prüfer, Johannes Kleinkinderpädagogik. Leipzig: Otto Nemnich Verlag, 1913.
- Ranke, Johann Friederich Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien, oder: Anleitung, Kinder in den ersten Lebensjahren zu erziehen, durch Spielen, Arbeiten und vorbereitenden Unterricht zu beschäftigen, mit besonderer Berücksichtigung der Kleinkinderschule nach Erfahrung bearbeitet. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Düsseldorf 1853. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 114 -125.
- Rappold, E. Bornhak, H. Folge mir nach, Hundert Jahre Mutterhaus Großheppach 1856 – 1956. ohne Orts- und Jahrgangsangabe
- Rauschenbach, T. Beher, K. Knauer, D. Die Erzieherin: Ausbildung und Arbeitsmarkt, Unter Mitarbeit von M. Schilling, M. Feldmann, O. Filtzinger, G. Prein, G. und G. Römer. Ersch. in: Veröffentlichungen der Max-Traeger Stiftung Hg. von D. Wunder. Weinheim und München: Juventa, 1995.
- Read, Katharine H. Handbuch des Kindergartens: Curriculum, Organisation, Lernmethoden. Ravensburg: Otto Maier Verlag, 1974.

- Rechnungshof Baden-Württemberg Personalkostenzuschüsse des Landes für Fachkräfte in Kindergärten, Beratende Äußerung nach § 88 Abs.2 LHO. Vorentwurf (Stand 17.10.1994), Stuttgart 1994.
- Regel, G und A.J. Wieland (Hg) Offener Kindergarten konkret: Veränderte in Kindergarten und Hort. Hamburg: E. B. Verlag Rissen, 1993.
- Reggio Children Srl. Red. Giovanni Piazza Springbrunnen, Le fontane, Aus einem Projekt zur Konstruktion eines Vergnügungsparks für Vögel: Hauptakteure Mädchen und Jungen zwischen 5 und 6 Jahren aus dem Kindergarten "La Villetta" ; kommunale Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia. Übers.H.O. Schmidt, Berlin: Luchterhand, 1998.
- Reichsministerium des Inneren Die Reichsschulkonferenz 1920: Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung un ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vomReichsministerium des Inneren. Leipzig 1921 Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 18-20.
- Rohrmann, Bernd „Lärm“. Ökologische Psychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen .Hg. L. Kruse, C.-F. Graumann, und E.-D. Lantermann. München: Psychologie Verlags Union, 1990. 665 - 672.
- Rothermundt, Magdalene „Außerschulische Erziehung: Bewahrung oder Erziehung?: Kindergartenerziehung für die Welt von morgen“ Beiträge der Jahrestagung 1975 der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg: Erziehung für die Welt von morgen. Hg. Martin Furian. Stuttgart: Bonz, 1979. 81-91.
- Rüppell, Hermann „Erfahrungen mit stark strukturierten Lernprogrammen im Elementarbereich“. Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 2. Hg. Rainer Dollase. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1978. 207-223.
- Saint-Exupéry, Antoine de Der kleine Prinz:Mit Zeichnungen des Verfassers. Düsseldorf: Karl Rauch, 1956.
- Schäfer, Matthias Groß und klein unter einem Dach: Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Freiburg im Br.:Herder, 1996.

- Schenk-Danzinger, Lotte Entwicklungspsychologie in Schriften zur
Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 15. Unver.
Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1981.
- Scheuerl, Hans (Hg) Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne.
Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart.
Ein Lesebuch. München, Zürich: Piper, 1992.
- Scheuerl, Hans Theorien des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz,
1975.
- Schmaus, Margarete und
Margarete Schörl Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten. 5. völlig
neubearb. Aufl. München: Kösel, 1978.
- Schmidbauer, Wolfgang Die hilflosen Helfer: Über die seelische Problematik
der helfenden Berufe. Hamburg: Rowohlt, 1977.
- Schmitt-Wenkebach, Rainer Aufsichtspflicht in Tageseinrichtungen für Kinder.
Hg. Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., Bonn,
1994.
- Schoenebeck, Hubertus von Antipädagogik im Dialog: Eine Einführung in
antipädagogisches Denken. 2. Verb. u. erw. Aufl.
Weinheim, Basel: Beltz, 1989.
- Schrader-Breymann,
Henriette Häusliche Beschäftigung und Gartenarbeit als
Erziehungsmittel im Pestalozzi-Fröbel-Hause. Berlin
1893. Hier abgedruckt nach: E. Blochmann (Hrsg):
Henriette Schrader-Breymann. Berlin, Langensalza,
Leipzig: Beltz o.J. S. 80ff. Hg. Günther Erning.
Quellen zur Geschichte der öffentlichen
Kleinkindererziehung: Von den ersten
Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der
Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und
Schulbuchverlag, 146-152.
- Schraml, Walter J. Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie
für Pädagogen und Sozialpädagogen. Ungek. Ausg.
München: dtv, 1990.
- Schubert, Franz-Christian „Gedächtnis“. Lexikon der Psychologie. 11. Aufl.
Wilhelm Arnold, Hans Jürgen Eysenck u. Richard
Meili. Freiburg, Basel, Wien Herder, 1993.
675 – 682.
- Schwarz, Hans 1862 - 1987: 125 Jahre Verein Evang.
Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik Stuttgart.
Hg. Verein Evang. Ausbildungsstätten für
Sozialpädagogik e.V.. Stuttgart: Quell Verlag,
1987.

- Seiwert, Lothar, J. Das neue 1x1 des Zeitmanagement: Zeit im Griff - Ziele in Balance- Erfolg mit Methode. 21. durchges. Aufl. Offenbach: GABAL Verlag, 1999.
- Staatsarchiv Ludwigsburg angegeben ist die jeweilige Inventarnummer der benutzten Materialien des Staatsarchives.
- Stadt Heilbronn Adressbuch der Stadt Heilbronn des Jahres 1919.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg) Statistische Berichte. Artikel-Nr. 3833 82001, Öffentliche Sozialhilfe, Jugendhilfe 1982, Einrichtungen und tätige Personen am 31.12.1982, Stuttgart 1984.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg) Baden-Württemberg in Wort und Zahl. Kartenbeilage zu Heft 11/92, Kindergärten in den Gemeinden Baden-Württembergs am 31.12.1990, Stuttgart 1992
- Steiner, Rudolf Architektur, Plastik und Malerei des Ersten Goetheanum: Drei Vorträge gehalten in Dornach am 23., 24., und 25. Januar 1920. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1982.
- Stoll, Martina „Verhaltensweisen der Kinder im Tageslauf: Eine Untersuchung aus Österreich“. KiTa aktuell BW (Nr 2/1995). 31- 34.
- Technische Hochschule Stuttgart Programm Wintersemester 1962/63, Stuttgart: Körner, 1962.
- Thurnwald, Hilde „Nachwirkungen der Hitlerherrschaft: Häusliche Erziehung und Kindertagesstätten“. Grossmann, Wilma (Hg.) Kindergarten und Pädagogik: Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz, 1992. 33 - 39.
- Universität Stuttgart Personal- und Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 1972.
- Verband Kath. Tageseinrichtungen für Kinder - Bundesverband e.V. (Hg) „Alterserweiterte Gruppen“. Welt des Kindes. Heft 5. (September/Oktober 1993) 1993.
- Wehrfritz, Firma Einrichtungen für Kindergarten, Hort und Heim Rodach bei Coburg, 1972.

Wertheimer, Joseph

Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen, nebst einer Darstellung der Spitalfelder Klein=Kinder=Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems, von S. Wilderspin, Vorsteher der Londoner Central=Klein=Kinder=Schule und reisendem Lehre für die Gesellschaft der Klein=Kinder=Schulen. Aus dem Englischen, nach der dritten Auflage, mit Benützung der neuesten Schriften von W. Wilson, Brown, Mayo u.a., und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen von Joseph Wertheimer. Zweite, sehr verbesserte und vermehrte Auflage. Wien: Carl Gerold, 1828

Wilderspin, Samuel

ON THE IMPORTANCE OF EDUCATING THE INFANT POOR; FROM THE AGE OF EIGHTEEN MONTHS, TO SEVEN YEARS. CONTAINING AN ACCOUNT OF THE SPITALFIELDS INFANT SCHOOL AND THE NEW SYSTEM OF INSTRUCTION THERE ADOPTED. Second edition with considerable additions. London, 1824.

Wilderspin, Samuel

Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen(...) Aus dem Englischen, nach der dritten, sehr vermehrten und verbesserten Auflage frei übertragen, und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen, von Joseph Wertheimer. Wien 1826. S. 1 ff. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 28-39.

- Wirth, Johann Georg "Rede anlässlich der Eröffnung der 2. Kleinkinderbewahranstalt in Augsburg am 15. Juni 1835" aus Johann Georg Wirth: Ueber Kleinkinderbewahr- Anstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten so wie zur Behandlung dr in denselben vorkommenden lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge. Im Anhange Mittheilungen über Einführung der Bewahranstalten auf dem Lande und über Errichtung von Vorschulen für Kindsmägde, dann geschichtliche Notizen über Kleinkinderbewahr-Anstalten in Augsburg. Augsburg 1838. Anhang S. XXXI ff. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 50-53.
- Wolke, Christian Hinrich Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung anwendbar für Mütter und Lehrer in den ersten Jahren der Kinder. Leipzig: Georg Voß, 1805.
- Wolke, Christian Hinrich Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens. Leipzig, 1805. Hg. Günther Erning. Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung: Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976. 22 - 24.
- Zeiber, Helga und Hartmut J. Orte und Zeiten der Kinder: Soziales leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, Basel: Juventa, 1994.
- Zeller, Heinrich Christian Ueber Kleinkinder=Pflege: Eine kurze Anleitung für Eltern, Erzieher und Wärterinnen kleiner Kinder. Stuttgart: Evangelische Gesellschaft, ohne Jahrgang.
- Zimmer, Jürgen „Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform“ Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 6: Erziehung in früher Kindheit, “. Hg. Jürgen Zimmer. Stuttgart: Klett, 1995. 21-38.
- Zimmer, Renate Handbuch der Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1995.

- Zimmer, Renate Kreative Bewegungsspiele: Psychomotorische Förderung im Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989.
- Zulliger, Hans Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1970.
- Zwerger, Brigitte Bewahranstalt-Kleinkinderschule-Kindergarten, Aspekte nichtfamilialer Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert Hg. In Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Band 17, herausgeg. von Ch. Führ und W. Mitter. Weinheim und Basel: Beltz, 1980.
- Zwingli, Huldrych Schriften. Bd. 10. Hg. Thomas Brunnschweiler et al. im Auftrag des Zwinglivereins. Zürich: Theologischer Verlag, 1995.