

Zeitschrift: Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art
Band: 56 (1969)
Heft: 11: Kindergärten - Internate - Heime

Artikel: Verwahren oder erziehen? : zur Revision des Kindergartens =
Considérations dans l'optique de la pédagogie infantile et de la politique
éducative = On certain theories of infant training and educational policy
Autor: Schmidt-Thomsen, Jörn-Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-87412>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

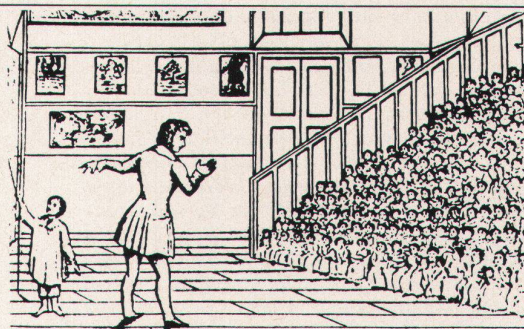
Download PDF: 03.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Verwehren oder erziehen?

Zur Revision des Kindergartens

Von Jörn-Peter Schmidt-Thomsen



Situation, Hintergründe und Leistungsmotive

Die Situation auf dem Gebiet der Einrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter ist im wesentlichen vom herkömmlichen Widerspruch zwischen sozio-ökonomischen Forderungen auf der einen und sozialpädagogischen Absichten auf der anderen Seite bestimmt, wobei offen oder versteckt die traditionellen Leistungsmotive bei der Beschäftigung mit dem kleinen Kind lebendig sind. Die Konstanz dieser Motive zwischen Verwehren und Erziehen erklärt sich aus dem Zeitpunkt des Entstehens erster Ansätze, die zur Entwicklung des Kindergartenwesens seit etwa 150 Jahren geführt haben. Die Leistungsziele des Kindergartens sind ursächlich an den historischen Prozeß sich verändernder Produktionsverhältnisse und des strukturellen Wandels der Sozial- und Arbeitswelt gebunden. Ihr dienender Charakter ist in der Mehrzahl unter dem wachsenden sozio-ökonomischen Zwang einseitig geprägt und als Regulativ sozialer Verhältnisse gerechtfertigt worden, die das beginnende 19. Jahrhundert kennzeichnen.

Abgesehen von Einrichtungen für Findel- und Waisenkinder, denen durch private oder kirchliche Fürsorge in der vorangegangenen Zeit eine Unterstützung gewährt wurde, ist die Lage des Kleinkindes breiter sozialer Unterschichten vom Beginn des Jahrhunderts an in laufend sich verschärfender Form bedroht worden. Einschneidende Veränderungen der kindlichen Umwelt erfolgten durch die Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte und den damit verbundenen Verlust der ständigen Präsenz des Vaters sowie in zunehmendem Maße durch den Verzicht auf die der Mutter. Nicht selten sprengte die Kinderarbeit den Familienverband vollends und führte überdies zu unabsehbaren gesundheitlichen Schäden. Hinzu kamen die völlig unzureichenden Wohnverhältnisse des ständig wachsenden Großstadtproletariats. Angesichts der zunehmenden Verwahrlosung der Kinder kam es durch außerstaatliche Initiative zu Einrichtungen, die, an der Hilfsbedürftigkeit des Kindes orientiert, durch Mildtätigkeit Not zu lindern suchten.

Während auf der einen Seite die caritative Motivation zum Handeln für das Kind eintrat, waren es auf der anderen Seite durchaus spekulative Argumente zur Erhöhung von Produktivität, sei es durch zusätzlichen Gewinn weiblicher Arbeitskräfte oder im Sinne einer Steigerung von Leistungsfähigkeit durch frühkindliches Leistungstraining.

So erläßt etwa der Kurfürst von Hessen-Kassel im Jahre 1825 eine Verordnung¹, in der es heißt: «Alle Kinder der Landleute, Tagelöhner und Handwerker, welche nicht mehr Säuglinge, aber unter sechs Jahre alt sind und deren Eltern oder diejenigen, welche deren Stelle vertreten,

Considérations dans l'optique de la pédagogie infantile et de la politique éducative

«*Interner ou éduquer*» (page 749 à 754) est le titre d'une étude de l'architecte berlinois Jörn-Peter Schmidt-Thomsen sur la réforme du jardin d'enfants. Nous reproduisons en traduction française le chapitre intitulé «*Considérations dans l'optique de la pédagogie infantile et de la politique éducative*».

Les divergences traditionnelles entre les conceptions de Fröbel et de Montessori sur l'éducation de l'enfant en bas âge sont loin d'être tranchées. Il est vrai que l'influence croissante exercée par la psychologie des profondeurs et la psychologie sociale sur la psychologie du développement en général a remis en question des hypothèses jusqu'alors généralement adoptées en matière d'éducation enfantine. L'ébranlement des thèses apparemment acquises, selon lesquelles le développement au cours des premières années de la vie est conditionné par des mécanismes internes (dispositions héréditaires!), a été suivi par la pensée en «théories d'expectative», reflétant plus spécialement la conception fröbelienne. Le matériel empirique, réuni en majeure partie dans le cadre des récentes enquêtes américaines, semble toutefois largement réfuter l'assertion que «pendant les années préscolaires l'expérience joue un rôle insignifiant étant donné que l'enfant est incapable d'apprendre des choses utiles tant qu'il manque de la maturité nécessaire». A cette théorie de l'intelligence constante s'oppose la connaissance des «rapports entre performances, motivation, intelligence, milieu social et système de référence spécifique à la couche sociale». Divers projets modèles américains – tels le programme «head start» ou le programme d'éducation compensatrice – préconisent d'appliquer des mesures de promotion de l'intelligence, sachant que dans les quatre premières années de la vie de l'enfant son intelligence est déjà développée à 50% de celle d'un jeune de dix-sept ans.

D'après Fliedner, certains principes de pédagogie infantile peuvent être formulés comme suit:

– *La motivation enfantine dépend largement de l'attitude de la personne de référence adulte face au désir général de l'enfant d'apprendre et d'explorer le monde. Promouvoir une attitude de curiosité va de pair avec le renoncement à tout dressage à la propreté, à l'ambition de performances exceptionnelles, à un sens de l'ordre et une discipline excessifs.*

– *La participation de l'enfant aux occupations des adultes est éminemment importante.*

suite page 754

On Certain Theories of Infant Training and Educational Policy

From the article 'Supervising or Bringing Up' (p. 749–754), a study by the Berlin architect Jörn-Peter Schmidt-Thomsen on kindergarten reform, we present an English translation of the section entitled 'On Certain Theories of Infant Training and Educational Policy'.

The traditional dispute between the conceptions of Fröbel and of Montessori on the training and education of small children has still not been decided. However, the increasing influence which depth psychology and social psychology are exerting on development psychology in general has thrown some doubt on a number of assumptions that have up to now been regarded as valid for the growth of the small child. This casting of doubt on apparently proven theses, which spoke of an internally controlled, fated development (hereditary disposition!) in the first years of life, has unseated pedagogical 'wait-and-see' theories, which are also reflected in part in Fröbel's ideas. At least, there is a sufficient amount of empirical material mainly from recent American investigations that seems to refute the notion that 'during the pre-school years experience is of no importance, since nothing useful can be learned as long as the child has not reached a stage of sufficient maturity'. This theory of constant intelligence is contradicted by the realization of the 'connection between performance, motivation, intelligence, the social environment and the specific location of the child in the social hierarchy'. American model projects – e.g., the 'head start' program or the program for compensatory training – are trying to practise promotion methods based on the realization that in the first four years of life, as compared to a 17-year-old, the development of the child's intelligence is already 50% complete.

According to Fliedner, a number of principles valid for educating small children can be formulated as follows:

– The child's motivation is strongly dependent on the attitude of the adults influencing him toward the general learning process. The encouragement of curiosity goes hand in hand with the abandonment of excessive emphasis on cleanliness, competitive spirit, love of orderliness and discipline.

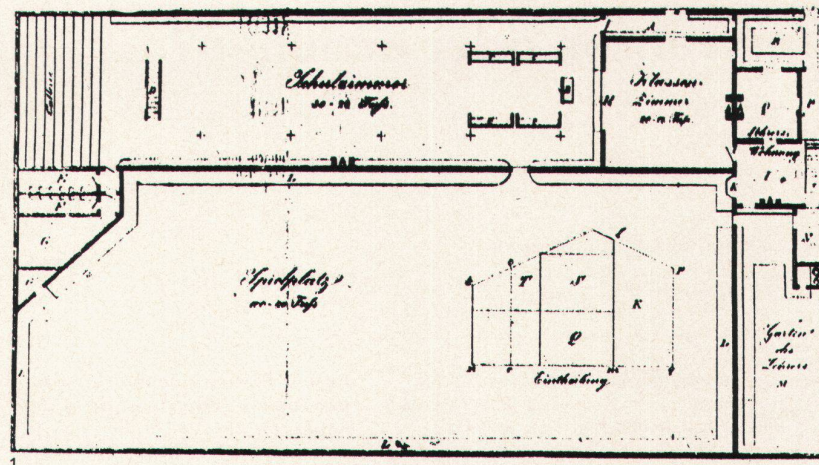
– The participation of the child in adult activities is of great importance.

– What is essential is a program – e.g. the Montessori material – for the development of sensorious experiences.

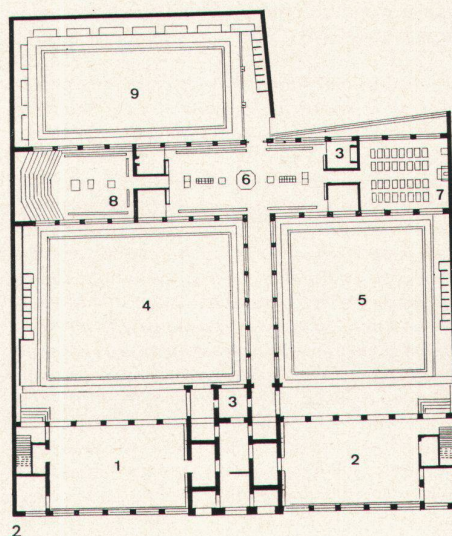
continued page 754

durch ihre Beschäftigung außer dem Hause ge-
nötigt werden, sie zu verlassen, ohne in der Lage
zu seyn und die Mittel zu besitzen, für die ange-
messene Aufsicht Sorge zu tragen, sollen von den
Monaten Mai bis Oktober einschließlich, während
der Arbeitszeit von Morgens sechs bis Abends
sechs Uhr, der Obhut der Stadträte oder Orts-
vorgesetzten anvertraut werden.» Während unter
den gegebenen wirtschaftlichen Voraussetzun-
gen mit dieser Einstellung vom Kind als «Ballast»
Begriffe wie Aufsicht und Aufbewahren an die
Stelle einer pädagogischen Konzeption treten,
gilt für die Entwicklung in England das genaue
Gegenteil. Hier steht, angeregt durch britische
Unternehmerkreise, ein straffes Unterweisungs-
programm im Vordergrund. Die Vorstellung einer
der Erwachsenenwelt entlehnten Trennung von
Arbeiten und Erholen läßt sich deutlich am Grund-
riß der Einrichtung Wilderspains in London ab-
lesen. Aus der Bewahranstalt ist eine Kleinkinder-
schule² geworden. Das Schulzimmer mit hörsaal-
artiger Galerie und ein Klassenzimmer, «um die
Kinder klassenweise vorzunehmen ... hauptsäch-
lich der weiter vorgerückten Kinder wegen, weil
sie einer größeren Entwicklung bedürfen», ge-
währen 150 Kindern je 1 qm Fläche, die sich für
diszipliniertes Lernen, nicht aber für freies Spiel
eignet. Der Spielhof ist in dem oben erwähnten
Sinn der Funktionstrennung Pendant zur «Schu-
le», nicht ihr integrierter pädagogischer Bestand-
teil.

Die klare funktionale Lösung hat besonders
in Frankreich, aber auch in Deutschland langwir-
kenden Einfluß ausgeübt und wesentlich dazu
beigetragen, daß Vorschuleinrichtungen nicht nur
eine pädagogische Bedeutung ganz allgemein zu-
erkannt wurde, die sie inhaltlich in die Nähe der
Elementarschule rückte, sondern daß sogar räum-
lich zusammenhängende Einheiten von Schule
und Kleinkinderschule³ projektiert und ausgeführt
wurden. Es soll hier nicht die Entwurfsqualität der
dargestellten Beispiele analysiert, sondern ledig-
lich die Ausweitung auf integrierte Anlagen her-
vorgehoben werden, die auch die Freianlagen in
ihr Programm einbeziehen. Auf den pädagogischen
Stellenwert der Freispielflächen soll hier
besonders deswegen hingewiesen sein, weil dies
Problem in hohem Maße dem Namen Friedrich
Fröbels verpflichtet ist. Obwohl Fröbel, ähnlich
wie manche seiner Zeitgenossen, in den drei-
ßiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts das
Diktat der wirtschaftlichen Expansion und der
damit verbundenen sozialen Implikationen erlebte
und gewiß entscheidend auch aus fürsorge-
rischen Motiven seine Arbeit für das Kleinkind
aufnahm, so stand diese doch ausschlaggebend
unter dem Zeichen eines kleinkindpädagogischen
Modells. Als solches sind die Gründung einer
«Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der
Kindheit und Jugend» 1837 und die Errichtung
einer «Spiel- und Beschäftigungsanstalt für Kin-
der von 3 bis 6 Jahren» 1839 zu sehen. Zwei Ge-
sichtspunkte der Fröbelschen Konzeption waren
so grundsätzlich neu, daß sich die aktuelle Dis-
kussion immer wieder an ihnen orientiert. Fröbel
sieht seine Arbeit im Rahmen eines großen Volks-
erziehungsprogramms mit dem Grundsatz, «daß,
wenn in einem Staate das Schulwesen mit den
Kleinkinderschulen oder Kleinkinderbewahran-
stalten anfangen, dasselbe von seinem Ausgangs-
punkte ausgehe und das Naturgesetz der Stetig-
keit gründlich befolge», wie es sein Zeitgenosse
Wirth⁴ 1838 formulierte. Fröbels Ziel des «Allge-
meinen deutschen Kindergartens» hat jedoch nur



1
Wilderspains Kleinkinderschule in London, ca.
1825

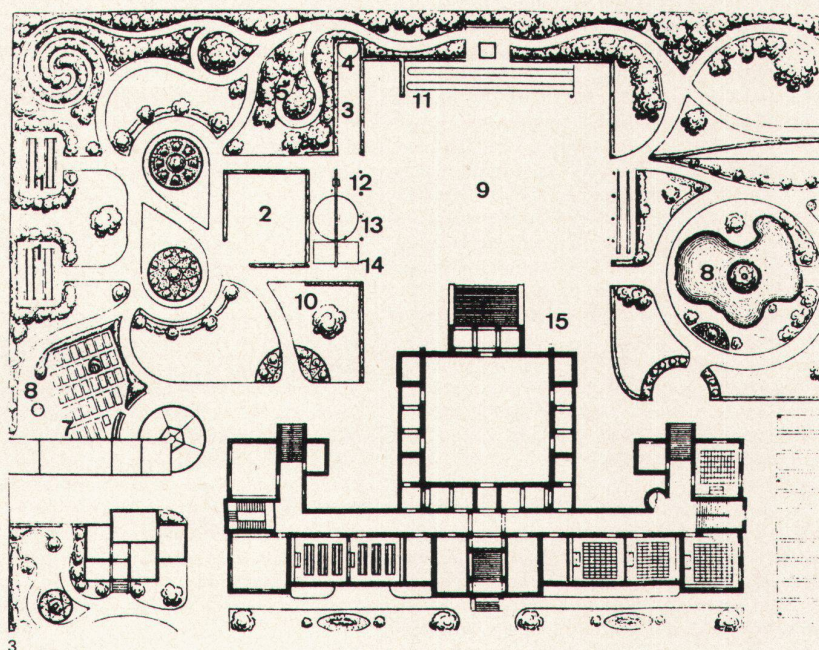


2
Französische Schulhausgruppe

- 1 Halle für Jungenschule
- 2 Halle für Mädchenschule
- 3 Küche
- 4 Spielhof Jungen
- 5 Spielhof Mädchen
- 6 Halle der Kleinkinderschule
- 7 Klassenraum
- 8 Turnsaal
- 9 Spielhof der Kleinkinderschule

3
Volksschulhaus nach Georgens für Kinder von 3
bis 17 Jahren

- 1 Beschäftigungsplätze
- 2 Spielplatz
- 3 Kugelspiele
- 4 Sandberg
- 5 Aussichtspunkt
- 6 Kinderbeete
- 7 Frühbeete
- 8 Bassin
- 9 Gemeinschaftlicher Spielplatz
- 10 Lindenbaum
- 11 Anläufe für Grabensprung
- 12 Schaukel
- 13 Rundlauf
- 14 Klettermast
- 15 Platz zum Ballfangen



Chancen bei gleichzeitiger besonderer Lehrer-
ausbildung, der die Anstalt zur Pflege des Be-
schäftigungstriebes dienen sollte. Die zweite
außerordentliche Neuerung lag darin, daß von
ihm die von Rousseau und andern vorbereitete
Entdeckung des Kleinkindalters als besonderen
Lebensabschnitts zur Basis eines kindgemäßen
pädagogischen Programms gewählt wurde. In
ihm nimmt unter anderem das Spiel einen zentra-
len Platz ein, ein Grund, den Anlagen für das Spiel,
besonders aber den Freispielanlagen – es fehlt
jegliche Angabe zu Gebäuden – einen hohen
Wert beizumessen. In einem höheren Sinn sagt
Fröbel: «Die Wechselwirkung zwischen Einzel-
nen und Einigem, Glied und Ganzem, spricht sich
aber nirgend schöner, lebensvoller und bestimm-
ter aus als in gemeinsamer Natur- und Gewächsp-
flege, als in gemeinsamer Abwartung eines Gar-
tens, worin sich eben das Verhältnis des Allge-
meinen zum Besonderen klar zeigt»⁵.

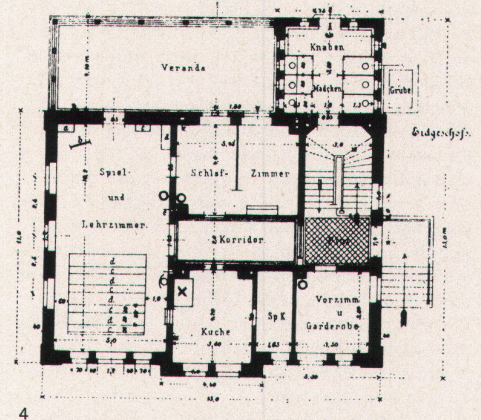
Die Wirkung dieser Idee eines Beetgartens
mit Spielflächen für ruhige und bewegte Spiele
und Sitzflächen sowie Sitzplätze für «Eltern und
Kinderfreunde» (Öffentlichkeit!) hat zahlreiche
Nachfolge gefunden und beeinflusste ebenso wie
die Absicht, daß «beide, Familienleben und Kin-
dergarten, sich gegenseitig zur Ergänzung aber
auch zum Spiegel und Muster dienen»⁶, die An-
lage späterer Einrichtungen. Als Beispiel für Kin-
dergärten nach jenem «Muster des Familien-
lebens» mag einer von vielen «Wohnhausgrund-
rissen» aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts
gelten, der sich durch ein vielseitiges Angebot
familienähnlicher Funktionsräume und durch be-
sonders fortschrittliche funktionale Raumbezie-
hungen – Spielraum-Freispielfeld, Spielraum-Küche,
Spielraum-Schlafräum, Eingang-Garderobe, WC-
Anlage-Spielgarten – auszeichnet.

Nachdem es in den Jahren nach dem Ersten
Weltkrieg als Ergebnis eines jahrzehntelangen
Kampfes um die Anerkennung der staatlichen Lei-
stungspflicht in Deutschland zum Beschluß des
«Reichsjugend-Wohlfahrts-Gesetzes» gekom-
men war, rückte neben dem Streit zwischen den
pädagogischen Vorstellungen der Anhänger Frö-
bels und Montessoris auch die systematische
Grundrißforschung für Kindergärten in den Mit-
telpunkt. Typisches Beispiel für die bevorzugte
Grundrißanordnung ist 1928 das Projekt einer
«Vorschule» in Frankfurt am Main. Raumgruppen
als Entwurfs-elemente, addiert nach geometri-
schen Grundordnungen unter Einschluß von Frei-
räumen stehen im Zeichen beginnender Rationa-
lisierung und Industrialisierung des Bauwesens.
Dabei werden pädagogisch wichtige Zusammen-
hänge – etwa der Gruppenräume untereinander,
der Gruppenräume mit dem Zentralraum oder die
direkte Verbindung zwischen Freiflächen und
Naßräumen – häufig dem desintegrierenden Den-
ken von Funktionstrennung und «Baukasten-
system» geopfert.

Diese Tendenz ist auch in den letzten 25 Jah-
ren weiter in den Vordergrund gerückt und läßt
selbst in jüngsten Versuchen zur Grundrißsystema-
tik trotz Verbesserungen im einzelnen die Mo-
tivation für Entwurfsentscheidungen aus dem
Verständnis moderner Kleinkindpädagogik heraus
nur sehr undeutlich erkennen. Dabei ist der Zwang
zur Rationalisierung durch ein differenziertes Ty-
penangebot im Kern der kommenden Entwicklung
mehr als angemessen.

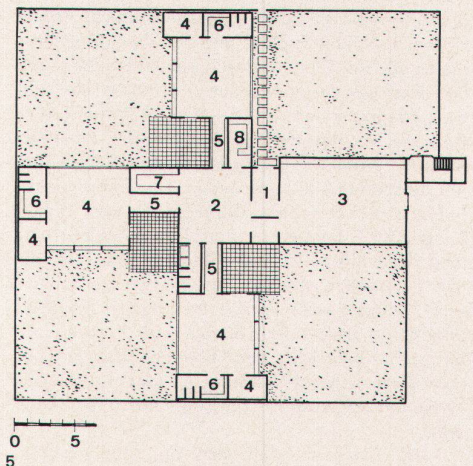
Die Investitionsbedürftigkeit in diesem Be-
reich des öffentlichen Bildungswesens sei an eini-
gen Zahlen dargestellt. Nach einem Bericht der

4
Kinderbewahranstalt zu Colditz/Sachsen, ca.1880



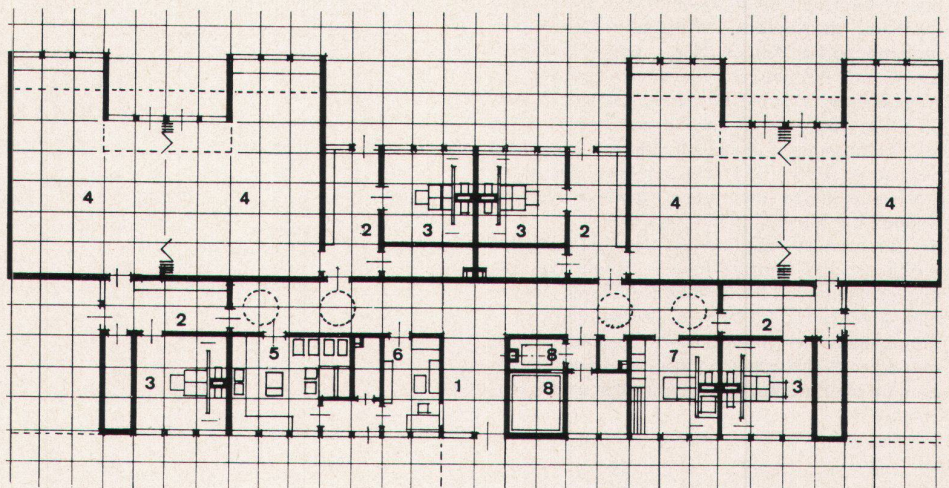
5
«Vorschule», Frankfurt am Main 1928
Entwurf: Schütte-Lihotzky

- 1 Eingang
- 2 Halle
- 3 Gymnastikhalle
- 4 Gruppenraum
- 5 Garderobe
- 6 Naßzelle
- 7 Küche
- 8 Büro



6
Typenentwurf einer Kindertagesstätte
Entwurf: Dr. Ing. Hemmer, 1967

- 1 Eingang
- 2 Garderobe
- 3 Naßzelle
- 4 Gruppenraum
- 5 Küche
- 6 Büro
- 7 Personalwaschraum
- 8 Heizung



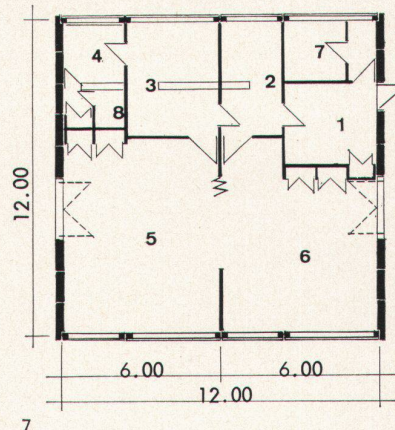
Bundesrepublik Deutschland 1966/7 bestanden 13663 Kindergärten mit 920178 Plätzen für Kinder von 3 bis 6 Jahren bei einer durchschnittlichen Einrichtungskapazität von 70 Kindern. Im gleichen Jahr betrug die Gesamtzahl der 3- bis 6jährigen jedoch rund drei Millionen, so daß nur für etwa 30% der Kinder Plätze zur Verfügung standen, während die Forderungen der Jugend- und Wohlfahrtsverbände von mindestens 70% sprachen. Nimmt man hinzu, daß aktuelle pädagogische Strukturmodelle⁸ aus einer bestimmten bildungspolitischen Konzeption heraus von einer Vorschulpflicht der 5jährigen ausgehen und die Möglichkeit andeuten, auch die 3- bis 5jährigen einzubeziehen, so läßt sich ahnen, welches Ausmaß der Bedarf an Plätzen in Vorschuleinrichtungen erreichen kann.

Die Zielwerte der Platzzahlen allein jedoch geben noch kein ausreichendes Bild vom Umfang der Aufgaben, die sich aus der Revision von Kennziffern zu Flächengrößen und von Qualitätsmerkmalen für die Einrichtungen selbst ergeben. Sie betreffen die Gruppengröße und damit die Zahl der pädagogischen Kräfte sowie für Planung und Bau die Richtwerte des Raum- und Flächenbedarfs. Trotz des Mangels an ausreichendem Vergleichsmaterial zum Bedarf an Grundstücksfläche und Freifläche pro Kind gibt die vorliegende Tabelle für Teile des europäischen Raums zumindest Aufschlüsse über die Situation der derzeitigen Flächenansätze pro Kind in den Einrichtungen⁹. Hierzu seien einige historische Angaben erlaubt, in denen von 80 bis 100 Kindern pro Gruppe – sehr fortschrittliche Forderungen beschränken sich auf 40 Kinder¹⁰ – und von Flächen zwischen 0,8 und 1,5 qm pro Kind gesprochen wird.

Die Tatsache, daß sich die tabellarischen Werte weit günstiger verhalten, täuscht jedoch über den grundsätzlichen Mißstand nicht hinweg. Wiewohl das empirische Material als Beweis noch nicht schlüssig vorliegt, kann davon ausgegangen werden, daß für eine pädagogisch sinnvolle Arbeit die Gruppengrößen erheblich herabgesetzt, die Zahl der pädagogischen Kräfte aus diesem Grund noch zusätzlich erhöht und die Flächen pro Kind ebenfalls bedeutend höher angesetzt werden müssen.

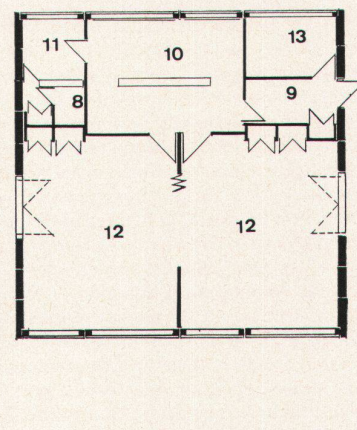
Da man geneigt ist, in der Zusammenlegung von Einrichtungen mit hohen Platzzahlen einen nicht unwesentlichen Faktor zur Kostensenkung zu sehen, sollen hier einige aktuelle Maximalwerte kurz genannt werden. Abgesehen von einem Kindergarten in Aachen aus dem Jahre 1907 mit 180 Kindern – Wilderspins Einrichtung umfaßte bereits 150 Kinder – liegen bekanntgewordene Höchstwerte derzeit um 200, wie die Anlage einer «Doppel-Kindertagesstätte» in Berlin zeigt, und werden an anderer Stelle¹¹ noch mit 252 beziehungsweise 306 Kindern als optimal bezeichnet. Über den Stellenwert eines derartigen Optimums liegen noch keine Hinweise aus dem Bereich der Kleinkindpädagogik vor.

Nimmt man die Hintergründe, die traditionell ausgerichteten Leistungsmotive sowie die daraus resultierenden Grundrißkonzeptionen zusammen, stellt sich die Frage, inwieweit jüngste bildungspolitische Modelle und die Erkenntnisse moderner Kleinkindpädagogik ein Instrumentarium für die Revision der Entwurfsplanung bereitstellen.



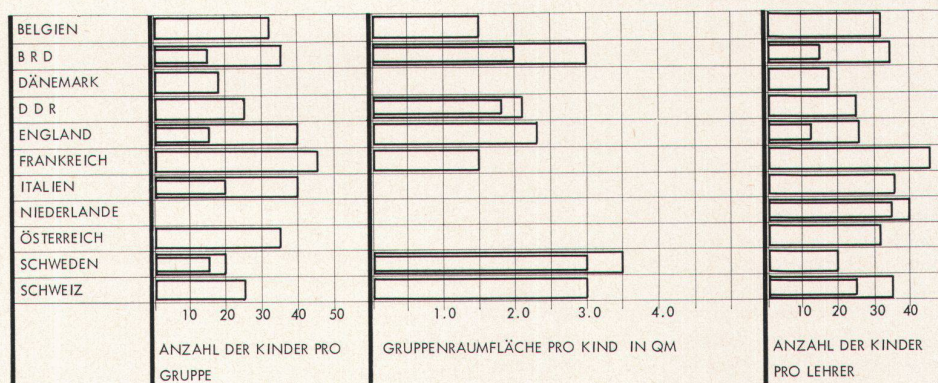
7
Typenentwurf «Reihe Dresden»
Entwurf: Technische Universität Dresden, 1968

Krippe:
1 Kinderwagenraum
2 Übergaberaum
3 Wasch- und Baderaum
4 Topfraum
5 Gruppenraum
6 Schlafrum
7 Isolerraum
8 Personaltoilette

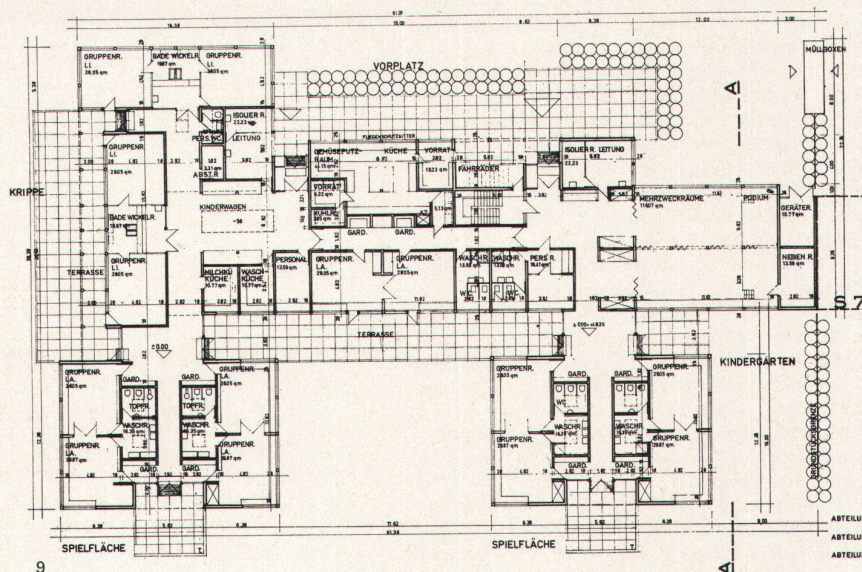


9
Doppelkindertagesstätte Berlin/Reinickendorf
(Erdgeschoß)
Entwurf: Dipl.-Ing. Windeck, 1968

Kindergarten:
9 Eingang
10 Garderobe und Waschen
11 Bad und WC
12 Gruppenraum
13 Leiterin



8



9

Über Aussagen der Kleinkindpädagogik und der Bildungspolitik

Der traditionelle Streit zwischen den frühkindlichen Erziehungskonzeptionen Fröbels und Montessoris scheint auch heute noch nicht entschieden zu sein. Der zunehmende Einfluß jedoch, den die Tiefenpsychologie und die Sozialpsychologie auf die Entwicklungspsychologie allgemein ausüben, hat einige bisher für die frühkindliche Entwicklung gültige Annahmen in Frage gestellt. Diese Verunsicherung scheinbar schlüssig erwiesener Thesen, die von einem intern gesteuerten, schicksalhaften (Erbanlagen!) Entwicklungsablauf in den ersten Lebensjahren sprachen, hat das Denken in pädagogischen «Abwarte-Theorien», die zum Teil auch Fröbelsches Gedanken- gut wiedergeben, abgelöst. Zumindest scheint hinreichend empirisches Material, vornehmlich jüngster amerikanischer Untersuchungen, den Satz zu widerlegen, daß «während der Vorschul- jahre Erfahrung unbedeutend ist, da nichts Nutz- bringendes gelernt werden kann, solange das Kind keine hinreichende Reife erreicht hat»¹². Dieser Theorie von der konstanten Intelligenz wi- derspricht die Erkenntnis des «Zusammenhangs von Leistungen, Motivation, Intelligenz, der sozia- len Umgebung und dem schichtspezifischen Be- zugssystem»¹³. Amerikanische Modellvorhaben – etwa das «head start»-Programm oder das Pro- gramm für kompensatorische Erziehung – ver- suchen, auf der Erkenntnis, daß in den ersten vier Lebensjahren, gemessen etwa am 17-jährigen, die Intelligenzentwicklung des Kindes zu 50% bereits erfolgt ist, Fördermaßnahmen zu praktizieren¹⁴.

Nach Fliedner lassen sich einige Grundsätze der Kleinkindpädagogik wie folgt formulieren:

- Die kindliche Motivation ist stark abhängig von der Einstellung der erwachsenen Bezugsperson zur generellen Lern- und Erkundungsfreudigkeit. Die Förderung eines Neugierverhaltens geht zusammen mit dem Verzicht auf übermäßige Betonung von Sauberkeitsdressat, Leistungsehrgeiz, Ordnungsliebe und Disziplin.
- Von großer Bedeutung ist die Beteiligung des Kindes an den Beschäftigungen der Erwachsenen.
- Wesentlich ist ein Programm – etwa das Montessori-Material – zur Entwicklung sensueller Erfahrungen.
- Eine bewußte Sozialerziehung, denn «das Kind bedarf solcher Beziehungen, es lernt darin nicht nur sein Verhalten in der Sozialwelt, sondern befreit sich für Zeiten aus der Übermacht der Eltern. Es erlebt andere Bezugssysteme und sich wandelnde Rangpositionen und gewinnt damit neue Möglichkeiten des Lernens und der mit ihm verbundenen Selbstverwirklichung.»

Antiautoritäre Erziehung

Dieser Grundsatz der frühkindlichen Emanzipation gewinnt einen noch schärferen Akzent im Postulat von der antiautoritären Erziehung. Es soll hier besonders hervorgehoben werden, weil es zugleich den Versuch darstellt, die Aussage pädagogischer Thesen zum gesellschaftspolitischen Hintergrund in revolutionärem Sinn zu definieren.

Der autoritären Erziehung wird der Kampf an- gesagt, einer Erziehung, die bereits im frühkind- lichen Alter «den psychischen Apparat kondition- niert durch restriktive gesellschaftliche Bedingun- gen»¹⁵, wobei Reinlichkeit, Ordnung, Ruhe, Pflichtgefühl, Gehorsam als Tugenden gesehen werden, «die innerhalb kapitalistischer Gesell- schaften der Aufrechterhaltung des Arrangements

von Herrschaft und Unterwerfung dienen». Auto- ritäre Erziehung bedeutet Triebverzicht. Trieb- ansprüche werden «durch Familie, durch Kinder- garten, durch Schule und Staat als Mittler restrikt- iver Gewalt» eingeschränkt. Pädagogische Vor- bilder wie Vera Schmidt oder Wilhelm Reich ste- hen hier Pate, zumindest soweit es den psycho- analytischen Ansatz betrifft, ein Ansatz, der auf das Training der kindlichen Autonomie durch Zwangsbefreiung oder Kompensation zielt. Darin eingeschlossen ist auch die sexuelle Thematik.

Aus zahlreichen Forderungen nach antiauto- ritärer Erziehungspraxis sollen einige Leitsätze, deren Relevanz für die Planung neuer Einrichtun- gen bedeutsam sein könnte, angeführt werden¹⁶:

- «Das Kind muß sein Bedürfnis frei äußern und selbst regulieren können.
- Die Kinder müssen ohne Schuldgefühle – also frei von dem, was wir heute Moral nennen – in funktional begründeter Rücksichtnahme auf- wachsen können.
- Das Lernen muß primär von den Fragen des Kindes ausgehen und nicht auf einem für das Kind notwendig abstrakt erscheinenden Programm be- ruhen.»
- Die nach Altersstufen differenziert anzuset- zenden Sozialisationsformen sind unter dem Prin- zip der Freiwilligkeit zu berücksichtigen.
- Das «free demand»-Prinzip soll nicht nur für die räumlich-objekthafte Umwelt, sondern auch für die Wahl des Zeitpunkts der Aktion gelten.

Inwieweit sich dieser theoretische, kompro- mißlose Ruf nach der Befreiung des Kindes not- wendig mit einer politischen Zielsetzung – «Kin- der die Funktion von Religion und die Mechanis- men kapitalistischer Politik durchschauen zu leh- ren, ist keine Manipulation von Kindern, sondern bedeutet, sie vor Manipulation zu bewahren, weil sie sie durchschauen können»¹⁶ – verbindet, steht im antiautoritären Lager derzeit noch zur Diskus- sion. Unbestritten allerdings ist die Notwendig- keit, ein antiautoritäres Erziehungsmodell auch im Zusammenhang mit dem bildungspolitischen Ziel der Chancengleichheit besonders der sozial be- nachteiligten Kinder zu sehen.

«Die Chancengleichheit, die Möglichkeit also, daß Kinder aus den sozio-kulturell und sozio- ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgrup- pen mit gleichem Erfolg wie alle anderen die Pri- mar- und Sekundarschulen absolvieren, kann wirksam vor allem in der frühen Kindheit vorbe- reitet werden. Im Alter zwischen Geburt und sech- stem Lebensjahr, und nicht erst später, fallen die gravierenden Entscheidungen über Intelligenz, Persönlichkeitsstruktur und Lernvermögen. In dieser Zeitspanne erfahren Unterschichtkinder die Handicaps ihrer sozialen Umgebung»¹⁵.

Der Versuch, im Aufbau von Gesamtschulen das Instrument zur Erreichung dieses bildungs- politischen Ziels zu schaffen, konzentriert sich heute zwar wesentlich auf die sogenannte inte- grierte Mittelstufe; jüngste Vorstellungen einer integrierten Gesamtschule¹⁷ lassen aber erken- nen, daß eine Vorschulstufe, möglicherweise be- ginnend bereits mit dem dritten Lebensjahr, als unabdingbare Basis angesehen wird. Dabei liegt eine wesentliche pädagogische Absicht darin, «den Übergang von der Familie in die Schule zu erleichtern und das Kind auf seine Rolle als Schü- ler vorzubereiten. Zur Erreichung dieses Ziels wird der Gruppierung der Kinder hohe Bedeutung bei- gemessen. Im Vergleich zu herkömmlichen Ein- richtungen sind für den größten Teil der Unter- richtszeit nur sehr kleine Gruppen (von 10 bis 15

Kindern) vorgesehen, daneben sind Zweier- und Dreiergruppierungen recht häufig¹⁷».

Im folgenden soll nun der Versuch unternom- men werden, die vorgetragenen pädagogischen Zielvorstellungen in Kriterien für die Entwurfs- arbeit umzusetzen, um dann anhand von Projekt- beispielen mögliche Tendenzen einer revidierten Kindergartenkonzeption herauszustellen.

Fortsetzung Seite 789

	Weibl. erwerbstätige Bevölkerung in % der weibl. Gesamtbevölkerung	3 - 6 jährige Vorschulkinder in % der 3 - 6 jährigen Bevölkerung
BELGIEN	24	91 3
BR DEUTSCHLAND	32	30
DÄNEMARK	34	-
FRANKREICH	26	70
GROSSBRITANNIEN	32	11
ITALIEN	21	50
NIEDERLANDE	17	82
ÖSTERREICH	36	30
SCHWEDEN	36	15
SCHWEIZ	28	35 - 45

10

Literaturnachweis:

- ¹ Hemmer F. D.: *Tagesstätten für Kinder*, München 1967, S. 14/15.
- ² Wilderspin S.: *Über frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen*. Übersetzt von Wert- heimer, Wien 1828.
- ³ Georgens J. D.: *Der Volksschulgarten und das Volks- schulhaus*, Berlin 1873.
- ⁴ Wirth J. G.: *Über Kleinkinderbewahranstalten*, Augs- burg 1838, S. 2.
- ⁵ Hemmer F. D.: a. a. O., S. 39.
- ⁶ Aus den Briefen Fröbels an die Gräfin Therese Bruns- wick von Corompa. – Vgl. Bollnow O. F.: *Pädagogik der deutschen Romantik von Arnd bis Fröbel*, Stuttgart 1952.
- ⁷ Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf: *Familie und Gesellschaft*, 9/1966.
- ⁸ Gutachten über die politische, wirtschaftliche und bildungspolitische Situation Westberlins, Berlin 1968.
- ⁹ Dazu Trouillet B.: *Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern*, Frankfurt 1968. – Die Werte für die DDR wurden nach Angaben in der Zeitschrift «Deutsche Archi- tektur» 1/1969 errechnet.
- ¹⁰ Hemmer F. D.: a. a. O., S. 44.
- ¹¹ Zeitschrift «Deutsche Architektur», 1/1969, S. 39.
- ¹² Fliedner A.: *Erziehung in früher Kindheit*, München 1968, S. 365.
- ¹³ Fliedner A.: a. a. O., S. 366.
- ¹⁴ Bloom B.: *Stability and Change of Human Char- acteristics*, Chicago 1964.
- ¹⁵ Zimmer J.: *Antiautoritäre Erziehung in Kindertages- stätten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1968.
- ¹⁶ Seifert M.: *Zur Theorie der antiautoritären Kinder- gärten*, in der Zeitschrift «konkret» vom 27. Januar 1969.
- ¹⁷ Arneith G.: *Strukturmodell einer integrierten Gesamt- schule*, in der Zeitschrift «Erziehung», 7/1969.

— Le recours à un programme (éventuellement matériel Montessori) est essentiel pour le développement des facultés sensorielles.

— L'enfant doit recevoir une éducation sociale délimitée car « il a besoin de tels rapports pour en dégager son comportement dans le monde social et pour se libérer définitivement de la tutelle de ses parents. Il fait l'expérience d'autres systèmes de référence et positions hiérarchiques et découvre ainsi de nouvelles possibilités d'apprendre qui l'aideront à devenir pleinement lui-même ».

Ce principe de l'émancipation dans la prime enfance prend une forme encore plus incisive dans le postulat sur l'éducation antiautoritaire. Ce postulat est spécialement souligné ici parce qu'il constitue simultanément une tentative de définir dans un sens révolutionnaire l'énoncé des thèses pédagogiques relatives à l'arrière-plan de politique sociale.

L'éducation autoritaire est énergiquement contestée car dès le plus jeune âge elle « conditionne l'appareil psychique par des conditions sociales restrictives » où la propreté, l'ordre, le calme, le sens du devoir, l'obéissance sont considérés comme des vertus « servant dans les sociétés capitalistes à maintenir un 'arrangement' entre détenteurs de la puissance et subalternes. L'éducation autoritaire impose le renoncement à tout instinct. Les revendications de l'instinct sont limitées par « la famille, le jardin d'enfants, l'école et l'Etat, détenteurs de puissance restrictive ». Des protagonistes pédagogiques comme Vera Schmidt et Wilhelm Reich patronnent ce postulat, du moins en ce qui concerne l'objectif psychoanalytique visant à affermir l'autonomie de l'enfant par libération de toute contrainte ou par compensation. Egalement inclus sont les problèmes sexuels.

Parmi les multiples revendications en faveur d'une éducation antiautoritaire, dégageons quelques directives susceptibles de jouer un rôle lors de la création d'installations nouvelles:

— « L'enfant doit pouvoir exprimer et régler librement ses besoins.

— L'enfant doit pouvoir grandir sans complexe de culpabilité, donc libre de ce que nous appelons aujourd'hui les principes moraux, dans le respect fondé d'autrui.

— Les connaissances doivent être diffusées en partant principalement des questions qui préoccupent l'enfant et non d'un programme nécessairement ressenti comme abstrait. »

— Les formes de socialisation doivent être différenciées selon l'âge, et leur adoption doit rester strictement facultative.

— Le principe du « free demand » doit s'appliquer non seulement au monde des objets qui nous entourent mais valoir aussi pour le choix du moment d'intervention de l'action.

Dans le camp antiautoritaire, l'on continue à discuter vivement la question de savoir dans quelle mesure cet appel théorique, excluant tout compromis, en faveur de l'émancipation de l'enfant est associé à des objectifs politiques — « apprendre à l'enfant à dévoiler la fonction de la religion et les mécanismes de la politique capitaliste ne revient pas à manipuler l'enfant, mais à le préserver de toutes manipulations parce qu'il a appris à les dévoiler ». Mais incontestée est la nécessité d'adopter aussi un modèle d'éducation antiautoritaire en ce qui concerne l'objectif de la politique éducative visant à donner à chacun des chances égales, donc aussi aux enfants socialement défavorisés.

« L'égalité de chances, donc la possibilité

donnée à des enfants issus de groupes de population désavantagés sur le plan socio-culturel et socio-économique de fréquenter les écoles primaires et secondaires avec les mêmes chances de succès que tous les autres, peut être préparée efficacement surtout dans la prime enfance. C'est entre la naissance et la sixième année (et non plus tard!) qu'interviennent les décisions si lourdes de conséquences sur l'intelligence, la structure de la personnalité et la faculté d'apprendre. C'est dans cette période que les enfants des classes sociales inférieures ressentent les handicaps de leur environnement social. »

La tentative d'atteindre cet objectif de la politique culturelle en créant des écoles générales intégrées se concentre aujourd'hui avant tout sur le degré moyen dit intégré. Selon la conception la plus récente de l'école générale intégrée, il est toutefois généralement reconnu qu'une classe préscolaire, commençant si possible à l'âge de trois ans, est une base indispensable. L'idée, essentiellement pédagogique, est de « faciliter à l'enfant le passage de la famille à l'école et de le préparer à son rôle d'élève. Pour atteindre cet objectif, le groupement des enfants est étudié avec soin. A l'encontre du système traditionnel, de petits groupes de dix à quinze enfants sont constitués pendant la majeure partie du temps d'enseignement, et des groupes de deux ou trois enfants ne sont guère rares ».

Dans la suite, nous tenterons de tirer des objectifs pédagogiques énoncés quelques critères pour l'élaboration de nouveaux projets, puis de dégager, exemples à l'appui, les tendances possibles d'une conception révisée du jardin d'enfants.

— A conscious social training, for 'the child requires such connections; it learns in this way not only how to behave in society, but also it liberates itself for periods from parental omnipotence. It experiences other influences and changing hierarchical relationships and in this way can learn in new ways and so achieve self-realization.'

Anti-authoritarian training

The proponents of anti-authoritarian education place even greater emphasis on the emancipation of the small child. This ought to be stressed here because it represents an attempt to define pedagogical ideas in revolutionary terms with reference to the social structure.

War is being declared on authoritarian education, a kind of education which already in the earliest years of a child's life 'conditions the psychic apparatus by restrictive social conditions', with cleanliness, orderliness, quietness, sense of duty, obedience being regarded as virtues, 'which serve the maintenance of the system of rule and subjugation within capitalistic societies'. Authoritarian education means renunciation of drives. Instinctual claims are restricted 'by family, by the kindergarten, by the school and the state as transmitters of restrictive power'. Theorists like Vera Schmidt or Wilhelm Reich are influential here, at least in so far as the psychoanalytical approach is involved, an approach which aims at the training of the child's autonomy by way of release from compulsion or by way of compensation. The sexual theme comes in here.

Out of many demands for anti-authoritarian

procedures in education, a number of leading principles, whose relevance for the planning of new installations might be significant, ought to be indicated:

— 'The child must freely utter his need and must be able to regulate it himself.'

— 'The children must be able to grow up without feelings of guilt — i.e., free of what we call morality at the present time — in an atmosphere of functionally established consideration.'

— 'Learning must primarily originate in the questions of the child and must not rest on a program that necessarily strikes a child as abstract.'

— The forms of socialization differentiated according to age groups must be taken into account from the standpoint of voluntariness.

— The 'free demand' principle ought to apply not only for the physical environment, but also for the choice of the time of an action.

There is still under discussion in the anti-authoritarian camp the question as to the extent to which this theoretical uncompromising demand for the emancipation of the child necessarily entails a political program — 'to teach children how to see through the functions of religion and the mechanisms of capitalist politics is no manipulation of children, but means to preserve them from manipulation because they can see through it'. To be sure, there is no question about the necessity of seeing an anti-authoritarian education model in combination with the policy of equal opportunity, especially for socially disadvantaged children.

'Equality of opportunity, i.e., a chance for

children from underprivileged groups to finish primary and secondary school with the same likelihood of success as any other children, can be especially effectual if prepared for in early childhood. In the years between birth and the sixth year, and not later, come the decisive developments regarding intelligence, personality structure and learning capacity. During this period underprivileged children suffer the handicaps of their social environment.'

The attempt to create, in the form of general schools, the instrument for achieving this educational aim is at the present time concentrated mainly on the so-called integrated intermediate level. Most recent ideas, however, of an integrated general school make it apparent that a pre-school level, possibly beginning as early as the child's third year, is regarded as absolutely essential. The pedagogical intention here is 'to facilitate the transition from family to school and to prepare the child for his role as pupil. For the attaining of this aim the grouping of the children is regarded as a crucial factor. In contrast to traditional installations, only very small groups (from 10 to 15 children) are envisaged for most of the classroom time, and groupings of two and three are quite frequent.' In what follows, an attempt will be made to convert these pedagogical aims into criteria for designers, in order, in turn, to derive possible tendencies toward a revised kindergarten conception from a study of specific projects.

Verwahren oder erziehen?

Fortsetzung von Seite 753

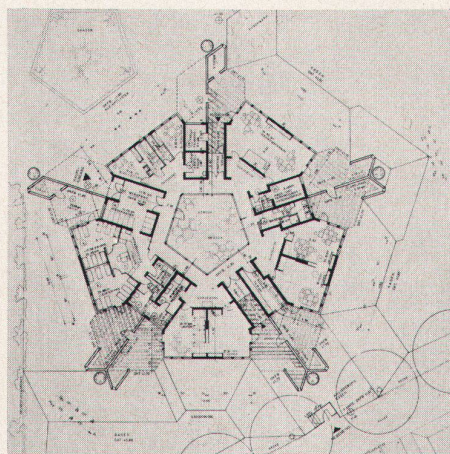
Zur Grundrißplanung

Maßgeblich für Grundrißentscheidungen beim Entwurf von Vorschuleinrichtungen sind diejenigen pädagogischen Leitsätze, die sich durch das Instrumentarium der Architektur für den Bauplan überhaupt verwerten lassen. Dazu gehört:

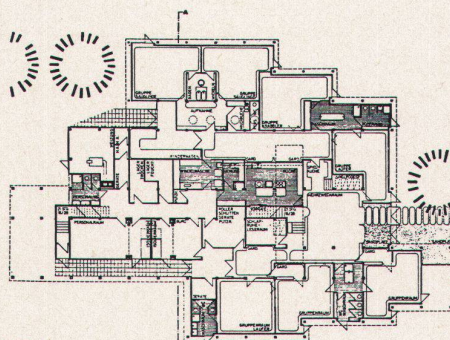
- die aus dem «free demand»-Prinzip abgeleitete Freiheit in der Raumwahl, Freiheit in der Objektwahl und Freiheit in der Zeitwahl
- Schaffung der damit verbundenen Möglichkeiten von Interaktionen
- Freiheit in der Wahl spezifischer Sozialisationsformen
- Abschaffung des Sauberkeitsdressats und des permanenten Aufsichtszwangs
- Möglichkeiten zur Sublimierung des Lustgewinns besonders in der kleinkindlichen Analphase
- Konfrontation mit dem Realitätsprinzip und Darstellung sozialer Folgen alternativer Verhaltensweisen
- Schaffung von Möglichkeiten zum «skill training»
- Erhöhte affektive Zufuhr durch Bezugspersonen
- Limitierung der altersbedingten Gruppengrößen und Bestimmung von Flächengrößen und Ausstattung nach altersspezifischen Charakteristiken
- Schaffung von Möglichkeiten zur Teilnahme an Beschäftigungen der Erwachsenen.

Der Versuch einer Transposition für den Entwurfsansatz läßt sich wie folgt zusammenfassen, wobei darauf hingewiesen werden muß, daß es sich bei den entworfenen Analogien lediglich um Bereitstellung von Möglichkeiten für die entsprechende pädagogische Nutzung handeln kann.

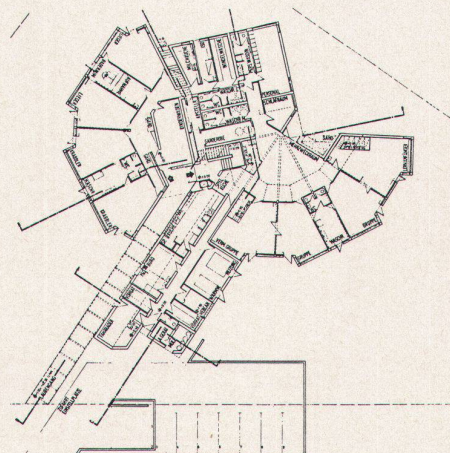
Die Forderung nach weitgehender räumlicher Wahlfreiheit bedeutet für den Entwurf die Auflage, eine möglichst große Durchlässigkeit und Schaltbarkeit von Raumgruppen im gesamten Aufenthaltsbereich der Kinder und eine maximale Zentralität von gemeinsam zu nutzenden Räumen zu schaffen. Darin eingeschlossen ist die Notwendigkeit von möglichst engen Verbindungen zwischen Innen- und Außenspielräumen. Hierfür lassen sich bereits Tendenzen zur zentralen, kompakten Anlage sowie zu offenen Grundrissen mit stationärer oder variabler Innengliederung als Großraum erkennen. Die Vielfalt offener Raumbeziehungen ist zugleich insofern auch ein funktionaler Vorteil für das Personal, als sich Ausfälle leichter ausgleichen lassen und dazu führen sollten, pädagogische Aufgaben kooperativ zu lösen. Die repressiv wirkende permanente Aufsicht kann auf dieser Basis anders geregelt werden. Dressathafte Erziehungsmethoden können abgebaut werden, wenn durch leichte und unmittelbare Zugänglichkeit besonders der Naßräume die Selbstregulierung kindlicher Bedürfnisse gefördert wird. Dabei sind die Naßzellen Naßspielzonen, und als Bestandteile des gesamten Spielbereichs mit einem größeren Flächenansatz auszustatten. Zu-



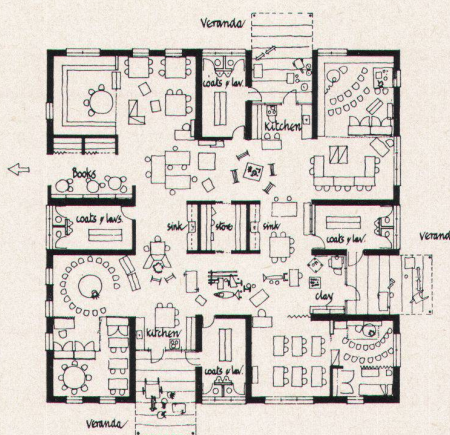
11



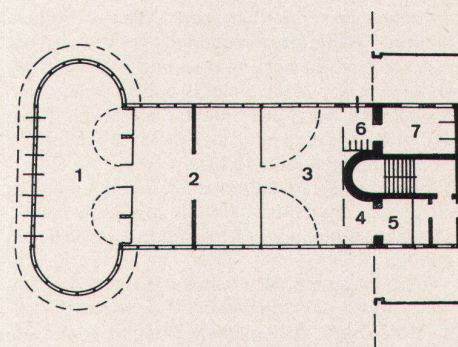
12



13



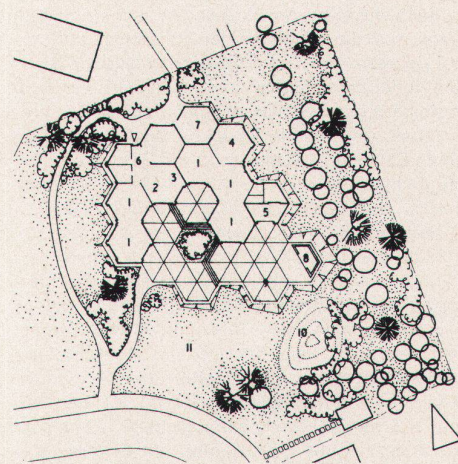
14



15

Kindertagesheim in Berlin-Lichtenberg. Entwurf: Arch. E. Gutkind, 1928

- 1 Liegeraum mit umklappbarer Schrankwand
- 2 Spielraum
- 3 Speiseraum mit umklappbarer Trennwand
- 4 Leiterin
- 5 Küche
- 6 Garderobe
- 7 Waschraum und WC



16

Kingswood Nursery School, Dulwich, 1962

- 1 Spielräume
- 2 Leiter
- 3 Personal
- 4 Küche
- 5 Überdeckter Spielplatz
- 6 Eingang
- 7 Hof
- 8 Sanddecke
- 9 Brunnen
- 10 Hügel
- 11 Spielgelände

11

Kindertagesstätte in Berlin-Wittenau. Entwurf: Dipl.-Ing. Hänska, 1968

12

Kindertagesstätte in Berlin-Schöneberg. Entwurf: Dipl.-Ing. Bratz, Dipl.-Ing. Hassenstein, Dr.-Ing. Schmidt-Thomsen, 1969. Grundriß Erdgeschoß

13

Kindertagesstätte in Berlin-Reinickendorf. Entwurf: Dipl.-Ing. Bratz, Dipl.-Ing. Hassenstein, Dr.-Ing. Schmidt-Thomsen, 1969. Grundriß Erdgeschoß

14

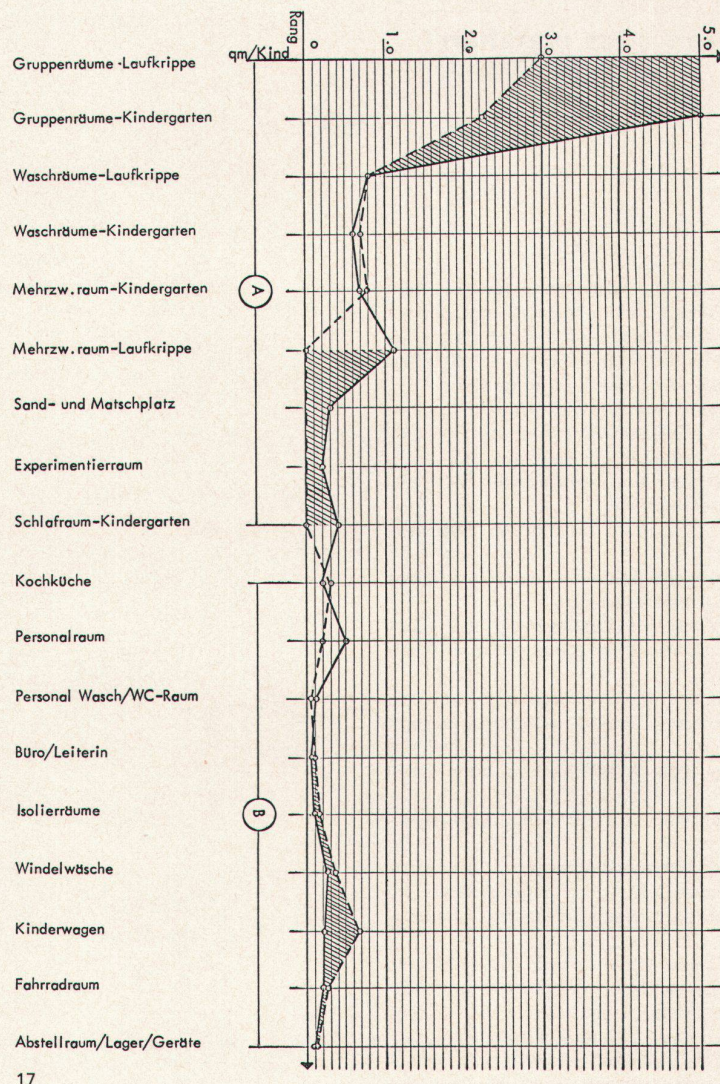
Gruppenraumbereich der «Evelyn Lowe School» in London; nicht ausgeführte Vorstudie. Entwurf: Entwicklungsgruppe des Department of Education and Science, 1964

dem sollen sie in ihrer Lage durch die funktionale Eignung – Schmutz, Feuchtigkeit – die Aufgabe einer Schleuse zwischen Innen und Außen übernehmen. Es ist aus gleichem Grund zu prüfen, inwieweit eine möglichst unmittelbare Verbindung mit den Garderoben herzustellen ist. Durchlässigkeit und Innengliederung bieten Raum für Interaktionen und die freie Wahl der Gruppierungen in den bereits erwähnten Größen sowie die Möglichkeit zur Bildung von Großgruppen als soziales Training.

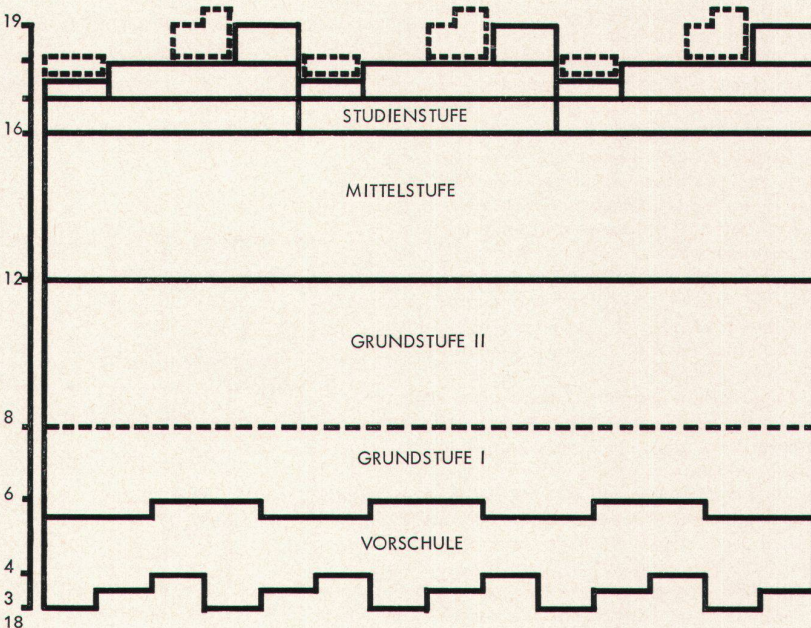
Verbunden mit der Freiheit der Raumwahl ist die Freiheit in der Objektwahl. Das bedeutet, daß alle festen und beweglichen Einrichtungen, die sich als Anreiz zur Beschäftigung eignen, unverschlossen und überall verfügbar sein sollen.

Zur Frage der Zeitwahl wäre zu sagen, daß die zeitliche Verfügbarkeit im Sinne spontaner Aktionen permanent zu sichern ist. Bezogen auf die wesentlichen Tätigkeiten im Tagesablauf des Kindes, wie Sichbeschäftigen, Essen, Schlafen, Reinigen, Umziehen usw., heißt das ein Bereitstellen von Räumen und Einrichtungen, die geeignet sind, die speziellen Bedürfnisse zu jeder Tageszeit je nach individuellen Wünschen zu befriedigen. Dafür muß die Küche mit der Essensausgabe zentral gelegen und als Informationsquelle für Tätigkeiten der Erwachsenen zu nutzen sein. Für nicht reglementiertes Schlafen sind Ruheräume vorzusehen, und für die kindliche Analphase ist an einen Sand- und Matschplatz zur Sublimierungsmöglichkeit zu denken. Abschließend sei noch einmal auf pädagogisch begründete Flächengrößen pro Kind hingewiesen, die sich sehr erheblich von den bisher praktizierten unterscheiden. Die Tabelle gibt den ermittelten Flächenansatz der in Abbildung 12 dargestellten Anlage – ausgezogene Linie – in seinen Abweichungen von den geltenden gesetzlichen Ausführungsbestimmungen – gestrichelte Linie – wieder. Nimmt man in diesem besonderen Fall – bezogen auf die genannten pädagogischen Entwurfsgrundlagen – die Reduzierung der Gruppengrößen auf 6 bis 8 Kinder hinzu, so bedeutet das zugleich eine Erhöhung des Personalaufwandes um rund 100% im Vergleich zur herkömmlichen Praxis. Diese Anlage gerät damit jedoch nur scheinbar in die sozialpädagogische Traumwelt, der Baubeginn steht unmittelbar bevor.

Vielleicht ist die konkrete Utopie doch geeignet, die bestehende Gesellschaft und mit ihr ihre sogenannten Kindergärten zu revidieren sowie Ausbildung und Sozialstatus des pädagogischen Personals grundlegend zu verändern. Denn in Preußen waren 1910 eben diese Kräfte den Weichenstellern II. Klasse und den Brückengeldeinnehmern gleichgestellt.



ALTER



17
Flächenzuteilung in der Kindertagesstätte Berlin-Schöneberg
18,
Strukturmodell einer integrierten Gesamtschule