

Freiräume und Kinderträume

Spazi ai bambini e ai loro sogni

Guardando un bambino costruire

Historische Betrachtung

Excursus storico

Das Paradies ist unmöbliert

Architektur für Kinder

Architettura per bambini

Neubau Kindergarten Tramin

Eltern-Kind-Zentrum





Mitteilungsblatt der Architektenkammer
Notiziario dell'Ordine degli Architetti
39100 Bozen, Sparkassenstraße 15
39100 Bolzano, via Cassa di Risparmio, 15
Tel. 0471/971741 [http:// www.bz.archiworld.it](http://www.bz.archiworld.it)
e-mail: architettibolzano@archiworld.it



Verantwortlich für den Inhalt / Direttore responsabile:
Giovanni Dissegna

Herausgeber / Direttore editoriale:
Roberto D'Ambrogio

Redaktion / Redazione:
Umberto Bonagura, Giovanni Dissegna, Stanislao Fierro
Luigi Scolari, Ulrich Weger, Emil Wöndle

Verantw. für die Werbung / Respons. per la Pubblicità:
Ulrich Weger, Tel. 0471/973886

Grafik / Grafica: LUPE, Bozen/Bolzano
Druck / Stampa: Dipdruck, Bruneck/Brunico

Für Wort, Bild und Zeichnungen zeichnen
die jeweiligen Autoren verantwortlich

Scritti, fotografie e disegni impegnano soltanto
la responsabilità dell'autore.

Register der Druckschriften des Landesgerichtes Bozen,
N. 22/97 vom 9.12.1997.

Registro stampe del tribunale di Bolzano,
n. 22/97 del 9.12.1997.

Vierteljährlich/Trimestrale, Jahr/Anno XIV/48
Januar / Gennaio 2000

Spedizione in a.p., 45%, art. 2 comma 20/b,
legge 662/96 – Filiale di Bolzano

Kostenlose Verteilung / Distribuzione gratuita

Titelseite / Copertina:
Plakatmotiv der Tagung/Dal manifesto del convegno
„Freiräume – Kinderträume“,
Neumarkt/Egna 1998

Editorial / Editoriale

3 Dedicato all'infanzia

Giovanni Dissegna

Gedanken zum Thema

Hansjörg Plattner

4 In ricordo di Bruno Micheli e Gigi Dalla Bona

Freiräume und Kinderträume / Spazi ai bambini e ai loro sogni

6 Einführung in das Projekt

Beatrix Aigner

8 Mein Kindergarten

Vera, Simone e Jan, Beatrice

10 Guardando un bambino costruire

Maria Grazia Brighi

12 Tücher, Matten, Höhlenbau

Erny Pomella

Historische Betrachtung / Excursus storico

14 Architektur des Schulhauses

Helmwart Hierdeis

18 Das Paradies ist unmöbliert

Udo Lange

24 Il paradiso non è ammobiliato

Udo Lange

30 Infanzia principesca

Paolo Bonatti

Richtlinien / Direttive

31 Symposium Neumarkt 1998

Josef March

34 Riflessioni a tre teste

Maurizio Patat

35 Kindheit heute

Christine von Stefenelli

Architektur für Kinder / Architettura per bambini

36 Umfeld Kindergarten

Walter Angonese

46 La scuola di H. Hertzberger

Giovanni Dissegna

48 Kindergarten Tramin

Wilfried Menz und Claudia Gritsch

52 Erfahrungsbericht der Leiterin

Johanna Mayr Ungerer

54 Kindergarten St. Johann im Ahrntal

Werner Franz

58 Eltern-Kind-Zentrum Bozen

Josef Putzer

- 60 **Scuole incubators**
Michele Zini
- 62 **Bambini spazi relazioni**
Umberto Bonagura
- Innenräume / Spazi interni*
- 63 **Räumliche Strukturen und Interaktionsmöglichkeiten im Kindergarten**
Beatrix Aigner
- 67 **Strukturen logistische e possibilità d'interazione nella scuola dell'infanzia**
Beatrix Aigner
- 70 **Leitfragen für Erzieherinnen**
Annelies Schwabl
- 71 **Kreative Bewegungserziehung – Erfahrungsbericht**
Karla Runer
- 73 **Umsichtige Politik**
Hans Zelger
- Außenräume / Spazi esterni*
- 74 **Warum ist gerade das Außengelände im Kindergarten so wichtig?**
Udo Lange
- 76 **L'importanza delle aree esterne in una scuola materna**
Udo Lange
- 78 **Modellgarten Neumarkt**
Marion Vedovelli
- 80 **Freiräume und Kinderträume**
Zeno Bampi
- 82 **Gartenprojekt Auer**
Peter Zelger
Naturgarten – Naturspiele
Michael Gasser
- 83 **Erfahrungsbericht**
Irmgard Oberrauch
- 84 **In die Zukunft schauen, Spiel-Raum bauen**
Oswald Schiefer
- Öffnung der Lebensräume / Apertura degli spazi*
- 85 **Öffnung des Kindergartens nach außen und innen**
Beatrix Aigner
- 86 **Kinder-Kunst und Künstler**
Marion Vedovelli
- 88 **Die Galerie der Bezirksgemeinschaft als Erfahrungsraum**
Brigitte Matthias
- 90 **Das Recht des Kindes auf Spiel und Spielräume**
Helmut Werth
- 91 **Ausblick auf die Schule**
Christa Messner

Editorial Editoriale

Giovanni Dissegna

Dedicato all'infanzia

Turrisbabel si presenta finalmente con una nuova veste grafica. L'occasione è offerta da un numero monografico ed interdisciplinare, che prende spunto da un simposio organizzato ad Egna nell'agosto '98, dedicato all'architettura per i bambini/e più piccoli. Ideatori e motore del numero sono la Direttrice del Circolo Didattico delle scuole per l'infanzia di Egna, Beatrix Aigner, e le sue dirette collaboratrici Marion Vedovelli e Annelies Schwabl, assieme a Umberto Bonagura per la Redazione. A loro va il merito di aver portato a termine questa grande fatica, dando dimostrazione di grande competenza e tenacia. Attorno allo stesso tavolo si sono

riuniti idealmente progettisti, creatori dello spazio, utenti, con le loro esigenze pedagogiche e la loro sensibilità e attenzione al mondo dei bambini, e due autorevoli rappresentanti della committenza, l'Ingegnere Capo della Provincia, l'arch. Josef March, e l'ing. Maurizio Patat, responsabile dell'edilizia scolastica del Comune di Bolzano. Ci auguriamo che alcune idee contenute in questa rivista trovino riscontro nella rielaborazione in atto della normativa edilizia provinciale per le scuole dell'infanzia, in uno spirito di apertura attento alle migliori esperienze di fuori provincia, da Reggio Emilia a Friburgo... Ringraziamo le Intendenze scola-

stiche di lingua tedesca, ladina e italiana e la Comunità Comprensoriale Oltradige e Bassa Atesina per aver contribuito a coprire le maggiori spese di questo numero speciale, con una tiratura allargata destinata a tutte le scuole della provincia, oltre alle ditte che con le loro inserzioni finanziano completamente e da sempre la pubblicazione. Negli ultimi mesi ci hanno lasciato due colleghi che molto hanno fatto per noi e la nostra città. Bruno Micheli e Gigi Dalla Bona sono due architetti che ognuno di noi conosceva, e a cui molti di noi si sono rivolti. Questo numero dedicato ai bambini lo vogliamo dedicare anche a loro, maestri d'arte e di vita.

Hansjörg Plattner

Gedanken zum Thema

„Ist der Konzertsaal eine Stradivari oder ist er ein Ohr? Ist der Konzertsaal ein schöpferisches Instrument, nach Bach oder Bartok gestimmt, auf dem der Dirigent spielt oder ist ein Versammlungsraum?“ schreibt Louis I. Kahn über die Rolle des Raumes in der Architektur. „Ist der Kindergarten ein Lehrbuch oder ist er ein Spielzeug? Ist der Kindergarten ein pädagogisches Modell, nach Montessori oder Bagage gestimmt, im Einklang mit den geltenden Schulbaurichtlinien, oder ist er eine Wiese?“ würde der Satz lauten, übertragen auf das Thema dieses Heftes: Freiräume und Kinderträume sind nicht nur ein erzieherisches Programm, sie sind auch Hal-

tung und Inhalt von Architektur. Herzlichen Dank der Kindertagedirektion Neumarkt, insbesondere Frau Beatrix Aigner für ihre Initiative, gemeinsam Zusammenhänge auszuloten zwischen Rahmen und Intention, Ort und Tätigkeit, Freiraum und Begrenzung. Was die Ergebnisse dieses Freiräumens sind, zeigen die folgenden Beiträge. Für mich und wohl auch für die Leser ein Ansporn, das Besprochene weiterzudenken und zu vertiefen, nicht nur für die Welt der Kinder sondern für alle Bereiche der zu bauenden Umwelt.

Luciano Vattai

Bruno Micheli

Pur non conoscendo bene Bruno, sento il desiderio di scrivere alcune parole per ricordarlo. Lavorare con lui in Commissione è stato all'inizio (per tutti) un compito non facile, il suo impegno a trovare una soluzione equilibrata e corretta lo portava ad esigere da tutti noi una estrema precisione nell'analisi dei fatti. Questo suo atteggiamento apparentemente burbero, nasconde una preparazione e competenza indiscutibili. Lo si ascoltava comunque sempre con interesse e meraviglia per la sua capacità di centrare il problema, di capire dove stava la ragione e di trovare sempre la giusta, equa soluzione tra

l'architetto ed il committente. Non era la sua una difesa di categoria a tutti i costi, ma una difesa corretta dei diritti della professione e della committenza. Il rispetto continuo del giusto rapporto tra le parti è quello che ci ha insegnato e che ci ha lasciato. Vorrei da queste pagine, inviare un ultimo saluto e ringraziamento a Bruno anche per quanto ha fatto come delegato provinciale della Inarcassa e come presidente per oltre dieci anni della Commissione liquidazione. Grazie per l'instancabile pazienza e la sincera disponibilità.

Hansjörg Plattner

Gigi Dalla Bona

Ogni qual volta passo per via Grappoli mi piace alzare lo sguardo verso casa Buratti, l'edificio d'angolo con via Conciapelli. È una casa speciale costruita in un luogo speciale. Tra due vie che non vogliono andare d'accordo, su uno spazio ritagliato al minimo, in uno spazio segnato dalla torre del municipio, il Laurin, Castel Rafenstein. E tutto questo l'edificio lo considera. Non impone un proprio gusto, ma media. Accetta le diversità del luogo, le riprende, compone, sovrappone e unisce, facendo nascere un nuovo linguaggio, moderno e molto sicuro di sé: le parti si danno la mano, la casa diventa città. Gigi Dalla Bona, assieme a Jolanda Zamolo, ha progettato questa "città". L'ha voluta come

anche per gli altri suoi lavori, al di là della mera organizzazione di spazi, come espressione del luogo, della gente, del vivere.

Gigi Dalla Bona non c'è più. Rimane quello che ci ha dato, quello che abbiamo e possiamo imparare da lui, da un amico, un grande architetto.

A destra: Bolzano, via Grappoli, edificio progettato dagli architetti Gigi Dalla Bona e Jolanda Zamolo, 1958.





JUWELIER

eccetera...

Roni & Knapp

Roni & Knapp

Roni & Knapp

Roni & Knapp

Freiräume und Kinderträume Spazi ai bambini e ai loro sogni

Beatrix Aigner

Einführung in das Projekt

Die Motivation für die Entwicklung des Projektes „Freiräume und Kinderträume“ geht auf folgende Ausgangssituation zurück: bei meinen Besuchen in Kindergärten musste ich vielfach erleben, dass Kinder und Erzieher/innen unter räumlichen und konzeptionellen Begrenzungen leiden.

Ich stellte mir die Frage, wie kann eine Befreiung aus dieser Lage gelingen? Der Kindergarten ist Teil eines Ganzen.

Erzieherinnen sind nicht allmächtig. Es ist also nicht möglich, durch Erziehung Probleme zu lösen, die im sozialpolitischen Binnenraum ihren Ursprung haben.

Ich begann meine Aufmerksamkeit immer mehr auf die Wechselwirkungsprozesse von Mikro- und Makrosystemen zu richten.

Im Rahmen ökosystemischer Ansätze suchte ich nach einem wissenschaftlich-theoretischen Fundament für die Lösung meiner Frage. Es wurde mir klar, dass die Verbesserung der Lebensqualität von Kindern mit dem Aufbau eines Netzes zwischenmenschlicher Unterstützung für die Erzieherinnen einhergehen muss. Ich erkannte meine Aufgabe als Direktorin darin, mich für annehmbare Rahmenbedingungen der Erziehungsarbeit einzusetzen.

Zielsetzung – Explosion einer Idee

Veränderungsprozesse sind immer mit Kommunikationsprozessen verbunden.

In den sozialpolitischen Raum eingreifen bedeutet darum ein Interaktionsnetz in die öffentliche Sphäre hineinzuspinnen.

Wir setzten uns das Ziel, mit den sozialen Instanzen, die auf die Gestaltung kindlicher Lebensräume Einfluss nehmen, in Kontakt zu treten und gemeinsam mit den Politiker/innen, Verwalter/innen, Architekt/innen, vor allem aber auch mit den Eltern unserer Kindergartenkinder über raumpädagogische Konzepte nachzudenken. Das große Entgegenkommen aller Angesprochenen hat uns überrascht, ihre Bereitschaft, sich mit uns auf den Weg zu machen, hat uns sehr gefreut. Innerhalb kürzester Zeit entwickelte sich so aus einer kleinen Idee ein wahres „Monsterprojekt“, das alle unsere Kräfte in

Anspruch nahm und zuweilen die Organisationskapazität einer Kindergartendirektion überforderte.

Eigensinnig sein?

Es gibt unterschiedliche Vorstellungen darüber, an welchen Zielen und Werten sich pädagogische Einrichtungen orientieren sollen. Konzeptbildungen entstehen nicht im luftleeren Raum, persönliche Erfahrungen, politische Verhältnisse, pädagogische Strömungen, architektonischer Zeitgeist und ökonomische Interessen nehmen darauf Einfluss. Die Gestaltung der Räume steht im Zusammenhang mit einer Vielfalt von Faktoren. Deshalb wollen und können wir hier keine eindeutige Empfehlung oder allgemein gültige Richtlinien geben. Räume müssen ebenso wie die Menschen, die darin leben, einen unverwechselbaren Charakter entfalten können, „eigensinnig“ sein. Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Orientierungswerte für die Planung von Kindergärten und Schulen geben darf. Widersprüche und Differenzen, die sich aus den verschiedenen Positionen ergeben, werden von uns nicht zu glätten versucht. Wir möchten von einem Schwarz-Weiß-Denken absehen und alle Beteiligten dazu ermutigen, eigene Zielvorstellungen zu entwickeln, nach stimmigen Formen für persönliche Wünsche zu suchen und sich in den Prozess der Planung und Gestaltung von kindlichen Lebensräumen lustvoll einzulassen. Denn nur der Dialog mit allen Beteiligten führt zu kreativen, sachgerechten, architektonisch kompetenten und ökonomisch vertretbaren Lösungen.

Interdisziplinär ansetzen – die eigene Identität wahren

Der Umgang mit den kindlichen Räumen ist mit der Frage nach dem Bildungsauftrag der Bildungseinrichtungen untrennbar verbunden. Es werden hier verschiedene fachliche Grundlagen zur Diskussion gestellt. Innerhalb der einzelnen Fachkreise der Pädagogen/innen und Architekten/innen





wird das Thema intensiv diskutiert, aber der interdisziplinäre fachwissenschaftliche Dialog wird kaum geführt, Sprachbarrieren entstehen. Die Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen erschwert zudem die Zusammenführung der verschiedenen Ansätze und bewirkt in der Folge ein kostenaufwendiges Gegeneinander, das zum Schaden der Nutzer Fehlentwicklungen nach sich zieht. Das Projekt Freiräume und Kinderträume ist demgegenüber ein positives Beispiel dafür, dass der Dialog zwischen den fachspezifischen Bereichen der Architektur, der Pädagogik, der Verwaltung und der Politik

geführt wird. Meist ist es nicht die mangelnde Bereitschaft der Beteiligten, sondern das Fehlen eines gemeinsamen Ortes, an dem der Austausch und die Vernetzung geschehen kann. Turrisbabel stellt den Raum dafür zur Verfügung. Raumfragen werden von uns nicht nur in materieller Hinsicht erschlossen. Im Rahmen sozialökologischer Konzepte gewinnt der Raum-begriff eine hochkomplexe Bedeutung: Räumliche Strukturen und Interaktionsmöglichkeiten fallen im sozialen Raum zusammen. Insofern haben wir im Rahmen des Projektes auch den Kontakt zum italienischen Kindergarten gesucht. Der Blick über den Tellerrand führt nicht zwangsläufig zu einer Vermischung der Positionen, sondern verlangt vielmehr eine klare Begründung der eigenen Sichtweise und unterstützt die Wahrung der eigenen Identität.

In die Zukunft schauen

Wir verstehen uns nicht als Experten/innen, die aus der Distanz der Erziehungswissenschaft den Dialog suchen. Wir agieren in erster Linie im Interesse der Kinder. Wir möchten als unmittelbare Nutzer der Erziehungseinrichtungen in die Gestaltungsfragen des Kindergartens als eigenverantwortlich handelnde Subjekte einbezogen und nicht nur Objekte der Planung sein. Wir möchten für die Lebensbedürfnisse der Kinder Raum schaffen und falschen Vorstellungen von Ordnung und Hygiene bewusst entgegenreten. Es geht uns auch um eine intensive Auseinandersetzung mit festgefahrenen Verhaltensweisen und lebensfeindlichen Ordnungsprinzipien. Wir wollen unsere Kindergartenordnung mit positiven Inhalten füllen. Kinder brauchen Grenzen, die sie schützen und nicht solche, die sie in ihrer Entwicklung behindern. Wir möchten uns für die Rückeroberung des Spielraumes, des Lebensraumes für Kinder einsetzen. Der Kindergarten muss sich öffnen und in die Gemeinde, in das dörfliche und städtische Lebensumfeld hinauswachsen. Das Spiel der Kinder braucht Toleranz und Verständnis. Kinder werden durch das Umfeld, in dem sie leben, geprägt. Unsere Überlegungen reichen also nicht nur bis zum Gartenzaun des Kindergartens, sie wollen auch das öffentliche Lebensfeld für Kinder zurückerobern. Es gilt, in die Zukunft

zu schauen und vielfältige Spiel- und Freiräume für Kinder zu schaffen. In diesem Sinn sind die politisch Verantwortlichen aufgefordert, bauliche und verkehrstechnische Maßnahmen zu treffen, um das Kinderspiel wieder in den öffentlichen Raum, in unsere Dörfer und Städte zurückzuholen.

Dank

Im Herbst 1998 wurde das Projekt von der Kindertagendirektion „Neumarkt“ (Bezirk Unterland, Kaltern, Regglberg) in Zusammenarbeit mit der Architektenkammer, mit der Abteilung Hochbau und Technischer Dienst der Autonomen Provinz Bozen, mit der Bezirksgemeinschaft Überetsch/Unterland und den Gemeinden des Bezirkes, mit dem Verein für Kinderspielplätze und Erholung (VKE), mit dem Katholischen Familienverband (KFS) und mit Künstlern und Künstlerinnen der bildenden Kunst gestartet.

Die Architektenkammer organisierte und finanzierte zusammen mit uns und mit der Abteilung Hochbau und Technischer Dienst ein Symposium, in dessen Rahmen Konzepte einer kindnahen Raumkultur vorgestellt wurden.

Ich möchte allen danken, die durch ihre ideelle und finanzielle Unterstützung zum Gelingen unseres Projektes „Freiräume und Kinderträume“ beigetragen haben. Die vielfältigen Initiativen zum Thema „Architektur für Kinder“ sind durch den persönlichen Einsatz des Präsidenten der Architektenkammer Dr. Hansjörg Plattner, des Abteilungsdirektors Dr. Josef March (Hochbau und Technischer Dienst) und der Architekten Dr. Walter Angonese und Dr. Zeno Bampi möglich geworden. Mein besonderer Dank geht an das Redaktionsteam von turrisbabel, insbesondere an den Direktor Dr. Giovanni Dissegna und den Koordinator dieser Ausgabe, Herrn Dr. Umberto Bonagura, sowie an meine Mitarbeiterinnen im Sekretariat, Evi Dapunt (Lektorat), Siegrid Gschnell und Doris Casatta.

Mein größter Dank geht an den Schulleiter Dr. W. Stifter, den Abteilungsdirektor Dr. P. Silbernagl und den Präsidenten der Bezirksgemeinschaft O. Schiefer für ihre großzügige Unterstützung.

Beatrix Aigner leitet die Kindertagendirektion „Neumarkt“

Vera Natzler, 6 Jahre (Auer)

Mein Kindergarten

Ganz unten möchte ich ein großes Schwimmbad, dass viele Kinder drin Platz haben; ein Sprungbrett, tauchen muss man können; eine große Tür führt zum Garten.

Wenn jemand vom Garten ins Schwimmbad kommen will, kann er zuerst die Rutschbahn und dann das Sprungbrett benutzen, dann ist er schon im Wasser.

Einen Raum bräuchte ich zum Verkleiden mit schönen, glitzrigen Kleidern, Hüten und einer Schmuckkiste. Über eine Rutschbahn kann man in den nächsten Raum rutschen, dort will ich eine Sandkiste.

Im Raum darüber – er sollte groß sein – möchte ich Pferde, zum Reiten, „Heitschln“; ich täte sie auch füttern und pflegen. Wer beim Reiten gewinnt, kriegt eine Medaille und Pokale. Im Dachboden sollten immer eine große Matte und ein Trampolin stehen, ebenso ein Zeichentisch mit Blättern, Farben und Schere – ich male gern.

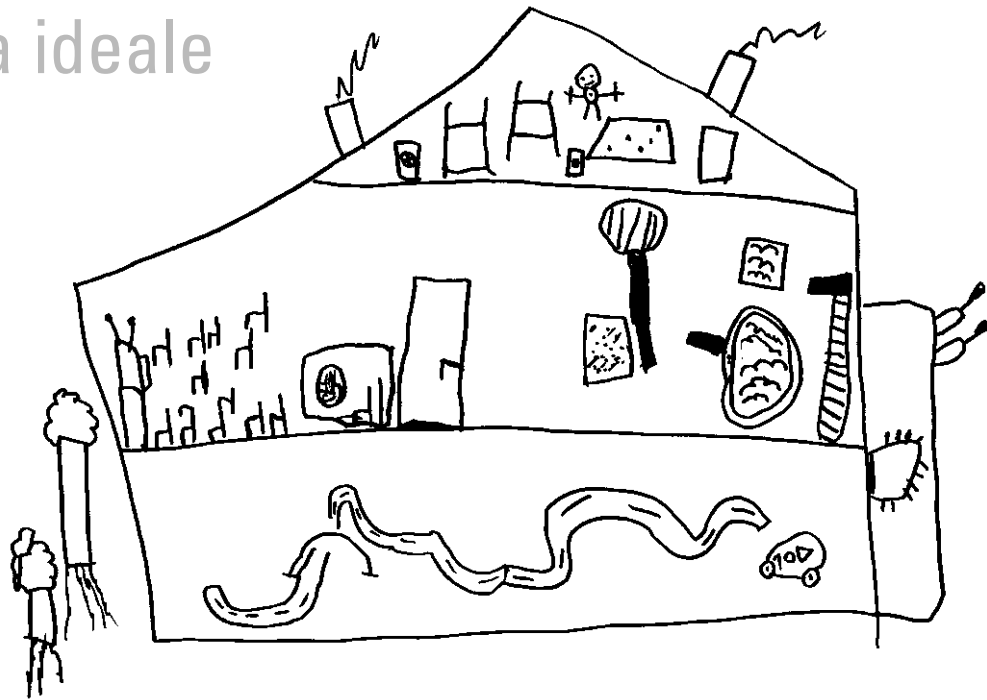
In meinem Kindergarten können ruhig viele Kinder sein, das ist schön. Essen tut man immer im Garten – jeder isst aber, wenn er will... Und wer nie die Stiege benutzen will, kann sich herunterseilen oder hinaufkraxln.



Simone Fazion, Jan Knoll, 5 anni (Ora)

La nostra scuola ideale

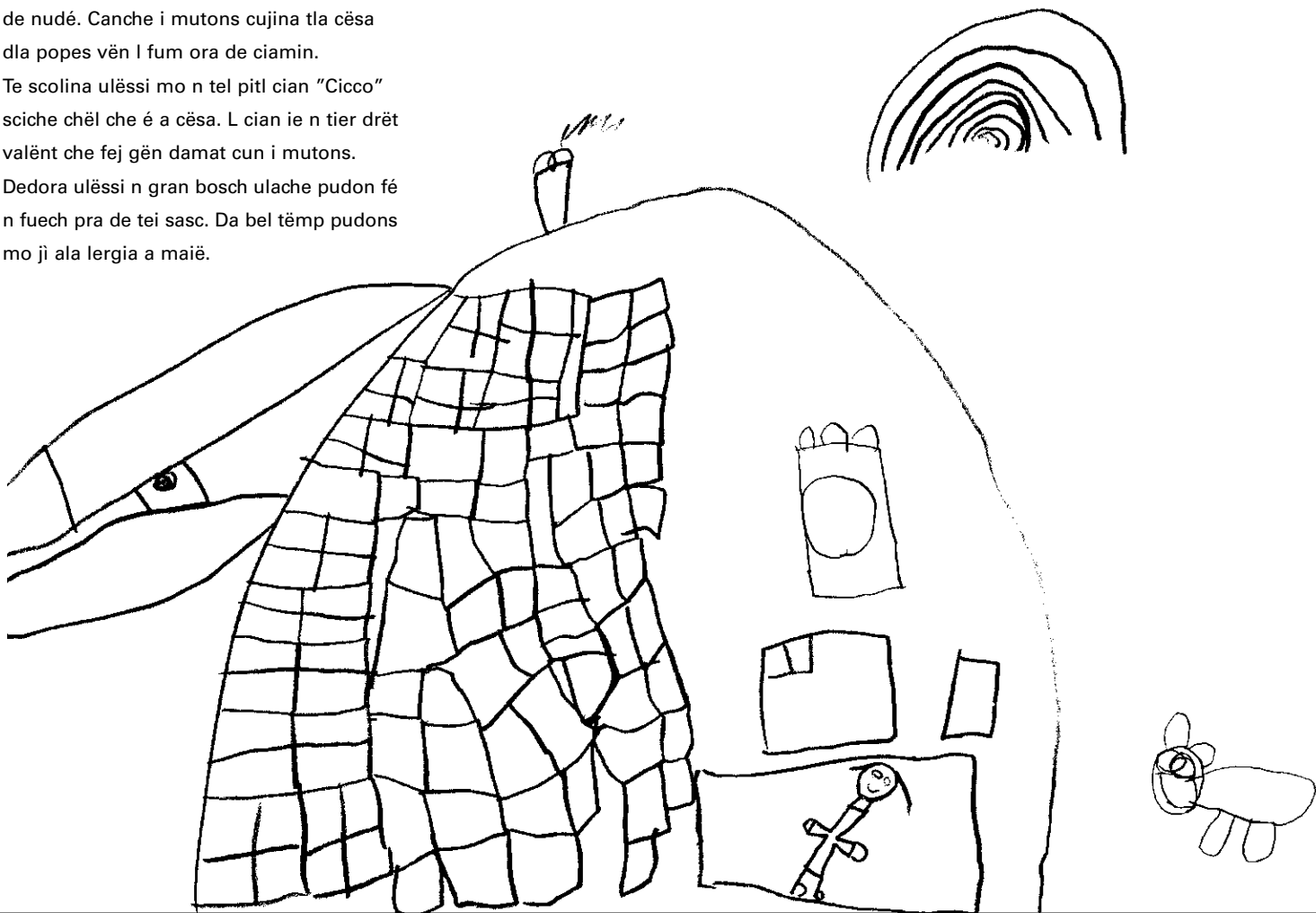
La nostra scuola ideale deve avere al piano terra una pista con le macchinine a misura nostra. Al primo piano devono esserci due piscine, una con il trampolino e lo scivolo più grande, l'altra per i piccoli con un ombrellone. Vicino deve esserci un tappeto per prendere il sole che entra dalla finestra. Sullo stesso piano c'è la sala per guardare la televisione con un tavolo e tante sedie. All'ultimo piano c'è la classe con i tavoli ed i mobili, i tappeti ecc... C'è anche un terrazzo con tanti fiori e un tavolo. In giardino ci sono gli alberi con le foglie.



Beatrice Prinoth, 5 anni (Urtijëi)

Coche me nsemiëie na scolina

le ulëssi che nosta scolina fossa n igloo.
 Sëuravia iel na egaburvanda, iló po' i
 mutons sbriscé jù da chël culëur che i uel.
 Te scolina iel na gran nudadoia y na pitla
 leprò. Tla pitla va mé chëi che ne ie nia boni
 de nudé. Canche i mutons cujina tla cësa
 dla popes vën l fum ora de ciamin.
 Te scolina ulëssi mo n tel pitl cian "Cicco"
 sciche chël che é a cësa. L cian ie n tier drët
 valënt che fej gën damat cun i mutons.
 Dedora ulëssi n gran bosch ulache pudon fé
 n fuech pra de tei sasc. Da bel tëmp pudons
 mo jì ala lergia a maië.



Maria Grazia Brighi

Guardando un bambino costruire

Guardando un/a bambino/a costruire, non ci si può rendere sempre conto di come ogni suo gesto, ogni sua considerazione costituiscano la rappresentazione di una qualche realtà esterna, da lui elaborata e trasformata in una sua immagine mentale. Già un'immagine, poiché i bambini, più che gli adulti, manifestano un pensiero di tipo visivo-spaziale, pensano cioè per immagini, e proprio attraverso questo procedimento costruiscono e preordinano il loro divenire. A conferma di questa affermazione c'è uno studio affascinante compiuto dallo psicologo Erik H. Erikson. Egli studiò, durante una ricerca sul grado di sviluppo dell'individuo, i "giochi di costruzioni" (un insieme di giocattoli sopra un tavolo) di alcuni bambini, ascoltandone la descrizione. Casualmente, dopo 30 anni, gli si propose l'opportunità di rincontrare alcuni di quei piccoli costruttori, e il dato più interessante fu che le immagini costruite allora avevano una col-

locazione riconoscibile nella biografia di ognuno. Questa fu quindi la prova di come l'immaginario costituisca l'asse portante di tutte le fantasie sul proprio futuro, attraverso le quali il bambino cresce, socializza e diventa partecipe di una data cultura. Mi piace ricordare a questo proposito la bellissima esperienza degli ateliers LEGO in Francia, nata al Centre Georges Pompidou di Parigi nel 1985, come supporto didattico per la mostra "L'architecture est un jeu... magnifique". Si trattava del risultato di un originalissimo concorso: 30 plastici architettonici realizzati da architetti provenienti da 10 paesi d'Europa, progettati e realizzati partendo unicamente dagli elementi Lego di cui si servono abitualmente tutti i bambini del mondo per giocare.

Un'esposizione di architettura in forma di *jeu magnifique*, secondo l'espressione usata da Le Corbusier, nella quale migliaia di mattoncini rossi, gialli e blu furono messi a disposizione dei bambini perché costruissero, dopo aver visitato la mostra, l'architettura dei loro sogni.

Due soltanto le regole da rispettare: mai mescolare i colori, e mai distruggere quello che gli altri avevano già costruito. Lascio a voi immaginare come giorno dopo giorno, con l'apporto della creatività di ciascuno, il successo di questo primo atelier "LEGO en liberté" sia stato immediato, tanto da rendere questa iniziativa itinerante in Francia e all'estero, ancora oggi.

Queste ed altre straordinarie esperienze sono possibili grazie all'incredibile capacità del bambino di entrare e uscire a proprio piacere da un mondo o da più mondi di sua invenzione, in cui gioca e agisce "come se", in cui crea personaggi, situazioni e ambienti con i quali interagisce con molta serietà come se fossero veri, "mondi temporanei all'interno del mondo ordinario, consacrati all'esecuzione di atti che stanno a sé", come li definisce J. Huizinga.

In ciascuno di questi mondi ha grande rilievo l'aspetto spaziale: ogni gioco prende le





mosse e sussiste all'interno di un campo di gioco i cui confini sono stati tracciati in precedenza, materialmente o idealmente, in modo deliberato o senza rendersene conto. Questo succede sempre, sia giocando sopra un tavolo, utilizzando oggetti, sia giocando sotto un tavolo o tra le ante di una credenza, cercando poi, crescendo, soluzioni sempre più impegnative per appropriarsi di uno spazio, come rifugi e tende, dove teli e chiusure diventano indispensabili per poter lasciare fuori dal proprio mondo ogni intrusione, fino a idealizzare un luogo esclusivamente proprio, difficile da raggiungere, in cui fantasticare soli o con l'amico più fidato come la mitica "casa sull'albero".

Quest'evoluzione dimostra come l'appropriazione dello spazio da parte del bambino corrisponda all'affermazione di sé, all'acquisizione di fiducia in se stesso.

Più il bambino si sentirà sicuro e protetto dall'ambiente che lo circonda, più sarà spinto ad andare oltre, a tentare la sfida con se stesso. Una prova di coraggio, quasi un rito di iniziazione che segna quel passaggio naturale all'autonomia e all'indipendenza. Non c'è che dire, costruendo si cresce, e non è un caso se fin da piccolissimi, quando a stento camminiamo e non sappiamo emettere che qualche suono disarticolato, ci troviamo già alle prese con piramidi di

cubi colorati che si sormontano, e torri ad anelli concentrici da impilare.

Jean Piaget ha affermato: "Affinché un bambino capisca una cosa, deve costruirla, reinventarla lui stesso."

Sicuramente a Bruno Munari va il merito di aver colto quest'affermazione e di averla saputa applicare al mondo dell'infanzia, giocando meglio di chiunque altro. Uno dei pochi adulti che ha saputo far rimanere gioco anche quello che nel mondo dei grandi si chiama lavoro.

Delle sue infinite creazioni, spesso dedicate al mondo dell'infanzia, ciò che mi preme ricordare di più in questa sede sono i suoi laboratori per bambini.

Se lo scopo del gioco è di collaborare all'esercizio delle facoltà in sviluppo, è importante non dimenticare che lo fa con il concorso dell'inventiva e del trasporto emotivo. Munari questo non lo ha dimenticato. Così, sempre limitando il suo intervento al "come" si fa, Munari ha lasciato che il "cosa" rimanesse libero terreno per l'immaginazione del bambino. Nei laboratori, ormai attivi in tutto il mondo, da cui hanno preso spunto sia gli ateliers del Centre Georges Pompidou di Parigi, sia i laboratori del Castello dei bambini di Tokio, solo per citare i più famosi, la cosa che viene considerata importante non è tanto l'elaborato finale, quanto il processo "dell'assimilare

facendo, manipolando, creando, costruendo", che consente al bambino un'esplorazione del proprio mondo interiore e lo stimola alla sperimentazione degli strumenti tecnici più adatti ad esprimerlo.

Alla Pinacoteca di Brera a Milano, al Museo Internazionale delle Ceramiche a Faenza, al Museo Pecci a Prato e non solo, Munari ha sperimentato un metodo per comunicare ai bambini "non didatticamente", o meglio attraverso una nuova forma di didattica.

Ha voluto mostrare loro senza spiegare, far loro sperimentare, ha costruito assieme a loro sempre usando una casualità regolata; ha voluto, insomma, regalarci un metodo che sa moltiplicare in chi lo prova le possibilità di interpretazione. Così materiali diversi, nelle forme più bizzarre, diventano strumenti per imparare ad osservare, capire e realizzare. La regola del gioco viene così compresa, applicata e infine infranta dalla fantasia del bambino che, stimolato dalla curiosità per i molteplici e imprevisi esiti delle sue sperimentazioni, impara a costruire messaggi visivi. Come diceva Rabelais: "Enseigner n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu." Su questo meditano le nostre scuole, i nostri insegnanti e tutti quelli che devono occuparsi dell'educazione dei nostri bambini.

Maria Grazia Brighi è architetto a Forlì.

Erny Pomella

Tücher, Matten, Höhlenbau

Im Rahmen des Projekts „Freiräume und Kinderträume“ haben wir Erzieherinnen vom Kindergarten St. Josef am See unseren Kindergarten als Spiel-, Erfahrungs- und Experimentierbereich zusammen mit den Kindern neu gestaltet.

Nicht nur der Gruppenraum, sondern alle Räumlichkeiten des Kindergartens werden in die pädagogische Arbeit einbezogen, unnötige Grenzen lösten sich auf:



2

1) Der Waschraum wurde mit Tüchern, bemalten Kartonwänden und Malereien in eine Unterwasserwelt verwandelt. Plastikschläuche, Trichter, Eimer und „Zeug“ zum Spielen laden die Kinder zum Experimentieren ein.

2) Im Gruppenraum gestalteten wir eine romantische Ecke zum Träumen. Spielbereiche und Aktionsfelder wurden von den Tischen auf den Boden verlegt.

3) Der Bewegungsraum ist zu einem Ort geworden, der für das Spielinteresse und das Bewegungsbedürfnis der Kinder ständig offen ist. Matten, Tücher, Decken, Kissen erlauben das Bauen von Höhlen und Verstecken.

4) In der Garderobe entstand auf einem großen Teppich eine neue Spielinsel. Aus großen und kleinen Schachteln bauen sich die Kinder ihre eigene Welt. Eine Spiegelwand und viele Sachen zum Verkleiden ermöglichen zauberhafte Spielerlebnisse.

Im Büro wurde ein Werkstattbereich eingerichtet. Im Eingangsbereich lädt eine Sitz-ecke die Eltern zum Verweilen ein.

Reflexion der Projektarbeit

Die Projektarbeit hat zu positiven Veränderungen und Entwicklungen geführt:

Das Freispiel hat eine zentrale Bedeutung in unserem Tagesablauf bekommen. Durch den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses konnten wir den Kindern zuerst kleinere und dann immer größer werdende Freiheiten zugestehen. Gemeinsam mit der Gruppe wurden Regeln, die den Freiraum eines jeden Kindes beachten, erarbeitet.



3

Die Kinder verteilen sich in allen Räumen, nützen Materialangebote und Spielbereiche ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechend. Während der Eintrittszeit werden die Eltern in die verschiedenen Aktivitäten einbezogen.

Ältere Kinder bevorzugen unsere zu pädagogischen Freizonen erklärten Spielbereiche, da sie dort nicht ständig beaufsichtigt werden (Höhlenbau, Hüpfburg, usw.).



4



Die Kleinen bevorzugen den Gruppenraum, den Sichtkontakt mit der Erzieherin und wollen in ihrer Nähe spielen. Lernangebote und Spielaktivitäten werden mit den Kindern geplant und deshalb von ihnen gerne angenommen. Das Spiel der Kinder ist von Eigenaktivität, Ausdauer und Fantasie geprägt. Selbständigkeit und Toleranz, sowie die Fähigkeit Konflikte zu lösen charakterisieren das Miteinander in unserer Gruppe.

Auch wir Erzieherinnen sind viel lockerer, offener geworden, haben Ängste und Zwänge abgebaut. Die Arbeit mit den Kindern bereitet uns große Freude, nicht zuletzt auch als Ergebnis einer sehr guten Zusammenarbeit mit den Eltern.

*Erny Pomella ist jetzt
Kindergartenleiterin in Laag.*



Helmwart Hierdeis

Historische Betrachtung Excursus storico

Architektur des Schulhauses

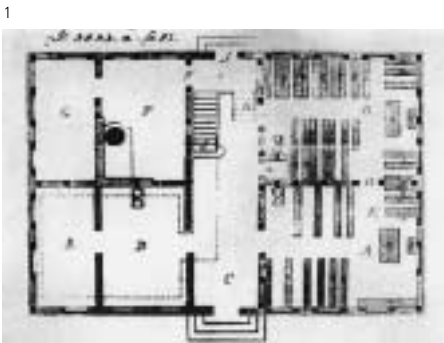
Der Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen, Prof. Helmwart Hierdeis, hat im Rahmen einer historischen und kulturethologischen Betrachtung die Architektur des Schulhauses erforscht. Dabei lenkt er den Blick auf die architektonischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Wirkungszusammenhänge und eröffnet damit interessante Perspektiven für die Bewertung der raumpädagogischen Konzepte von öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Ein Auszug aus diesem Beitrag wird uns freundlicherweise vom Verlag austria medien service gestattet.

Kulturethologische Andeutungen

Das Schulhaus wäre an sich ein ideales Objekt für die Beobachtung von Phänomenen der kulturellen Evolution; denn an ihm ließe sich mit einiger Aussicht auf Erfolg studieren, in welcher Weise die Kultur ihre Rolle „als Anpassungsinstrument an die jeweilige Umweltsituation“ spielen kann und wie sie in der Lage ist, dieses „Instrument“ zu optimieren (M. Liedtke). Andererseits ist das Schulhaus ein denkbar ungeeignetes Objekt, zumindest dann, wenn – wie hier – die Diskussion auf engem Raum geführt werden soll; denn immerhin handelt es sich

um einen höchst komplexen Gegenstand, dessen Funktionen nur schwer zu operationalisieren sind und dessen „Umwelt“ – besonders in ihrem historischen Wandel – nur unscharf zu erfassen ist. Außerdem stehen die „Optimierungen“ des Schulhauses, abgesehen von den ständigen Auseinandersetzungen darüber, was jeweils als „Optimum“ anzusehen ist, wegen des finanziellen Aufwands für Errichtung, Unterhaltung und Adaptierung (der sich rasant steigert, um je mehr Schulen es geht und je rascher die Verbesserungen notwendig erscheinen) immer unter einem ökonomischen Minimierungsdruck. Anders als etwa bei der Entwicklung von Schreibgeräten, Kleidung, Leuchtkörpern, Schneidewerkzeugen usw. oder gar beim Wandel von Motiven hängen Fortschritte also immer auch davon ab, was der Geldgeber (die Kommune, der Staat, die private Organisation) als das „Optimum“ betrachtet und für finanzierbar hält. Didaktisch-pädagogische Funktionszuweisungen der Pädagogik an das Schulhaus, hervorgehend aus Anthropologien, Lehrplantheorien, Theorien des Lehrens und Lernens und Theorien des Pädagogischen Verhältnisses, kollidieren, zumindest in der Schulgeschichte der Neuzeit, mit Vorstellungen der Schulträger (meist der Öffentlichen



1 Mit der Verordnung der allgemeinen Schulpflicht (Preuß. Verordnung 1717, Maria Theresias Schulordnung 1794) beginnt die schrittweise Durchsetzung des Schulbesuches für alle. Damit einher geht die Entwicklung von Vorschriften für den Schulbau durch die Administration. **2** Zu Beginn des 19. Jh.s gleichen die Schulen Kasernen. Das Erscheinungsbild verweist auf Nutzungsmarkkmale wie Drill und Abrichtung. Die innere räumliche Baustruktur unterbricht den Kontakt zur Außenwelt.

1 Con l'istituzione dell'istruzione obbligatoria (Regolamento prussiano, 1717/Ordinamento scolastico di Maria Teresa 1794) si avvia la graduale affermazione della frequenza scolastica pubblica, a cui si accompagna lo sviluppo dei regolamenti amministrativi per l'edilizia scolastica. **2** All'inizio del 19° secolo le scuole assomigliano a caserme. L'immagine della scuola risulta caratterizzata da autorità e disciplina. L'organismo edilizio separa nettamente gli spazi interni dalla realtà esterna.



3 Die städtischen Schulkasernen demonstrieren in monumentaler Weise ein Prinzip, das Michel Foucault für Spital, Gefängnis und Schularchitektur des 18. Jh. entdeckt hat: Die Trennung der Gebäude von anderen Gebäuden, die interne Gliederung von Großgruppen, die Kontrolle der individuellen Leistungen, Disziplinierung des Körpers sowie restlose Ausnutzung der Zeitreserven.

3 I complessi scolastici urbani dimostrano chiaramente i principi evidenziati da Michel Foucault per ospedali, prigioni ed edifici scolastici: l'isolamento dell'edificio dal contesto edilizio, il raggruppamento interno in reparti, il controllo del rendimento individuale, la disciplina del corpo e la severa pianificazione del tempo.

4 Auf die rigide Disziplinierungsfunktion der Schule reagieren nach der Jahrhundertwende Reformbewegungen. Sie verlassen die öffentlichen Anstalten und begründen Lern- und Lebensräume, in denen eine ganzheitliche Entwicklung im Zentrum steht. Die Architektur kehrt das Wohnliche heraus.

4 I movimenti di riforma d'inizio secolo reagiscono contro la militarizzazione della scuola, abbandonando l'istituzione pubblica e fondando centri di apprendimento e di vita imperniati sullo sviluppo complessivo della personalità. L'architettura esprime un carattere domestico.

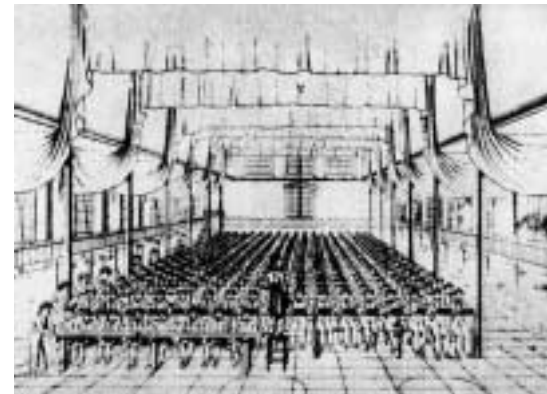
Hand), die zwar oft auf einem allgemeinen Niveau mit diesen Funktionen übereinstimmen, diese aber gerne mit dem bisherigen finanziellen Input erfüllt sehen wollen.

Unbestreitbar ist das Schulhaus unter bestimmten Voraussetzungen eine bewährte Antwort auf die Frage nach dem geeignetsten Ort für den Kulturtransfer. Das gilt historisch wie kulturvergleichend. Alle anderen Orte der Vermittlung (das Haus des Lehrers, das Haus der Eltern, der Platz im Freien) haben sich, von der Umwelt (der Gesellschaft) her gesehen, offenbar als weniger effizient erwiesen. Plausible Gründe dafür könnten sein:

1. Die Zuverlässigkeit des Unterrichts.
 2. Die Möglichkeit, möglichst viele Schüler durch möglichst wenige Lehrer gleichzeitig unterrichten zu lassen.
 3. Die Kontrollierbarkeit der Qualität des Unterrichts und des Unterrichtserfolgs durch die jeweilige Schulaufsicht.
 4. Die zentrale Durchsetzung von Neuerungen.
 5. Die zentrale Durchsetzung von Leistungsnormen.
 6. Die Berechenbarkeit und Planbarkeit der Kosten für die Unterrichtung.
- Zu den angesprochenen Voraussetzungen gehören Vorentscheidungen darüber, ob die Erfassung ganzer Schülergenerationen, die zentrale Organisation ihrer Lernprozesse und die Vergabe von allgemein anerkannten Berechtigungen ihrerseits als das Optimum der Kulturvermittlung angesehen werden.

Unbestreitbar ist auch, dass der geschlossene Unterrichtsraum das „Grundelement“ des Schulhauses geblieben ist, gleichgültig ob er, wie in den europäischen Schulsystemen, jener Ort ist, an dem Fächer unterrichtet werden, die keine eigenen Geräte oder starre Arbeitsplätze erfordern (wie z.B. Chemie, Physik, Kunst-, Musik- und Leibeserziehung, Werken, Hauswirtschaft, Informatik, Fremdsprachentraining), oder wie im amerikanischen High-School-System, jener Ort, an dem ein und derselbe Fachlehrer während des Semesters seinen Kurs für verschiedene Klassen abhält. Als Ergebnis einer Optimierung kann auch dieser Prozess bzw. dieses Beharren auf einem relativ genormten Ort der Unterrichtung von Gruppen nur dann angesehen werden, wenn den Veranstaltern und Unterhaltern der

Schule bestimmte pädagogisch-didaktische Ziele als Optimum vorschweben. Wo die Fortsetzung der häuslichen Atmosphäre und die Entwicklung von Raumidentität im Vordergrund stehen, verbunden mit einer eher lenkenden, kontrollierenden und auf rasche Reproduktion angelegten Wissensvermittlung, wird die abgeschlossene Raumeinheit Planung und Praxis beherrschen. Wo die Einübung in intellektuelle und soziale Flexibilität, in schüler-, handlungs- und projektorientiertes Lernen und damit in selbstorganisierte Lernprozesse bei gleich-



3

zeitiger Zurücknahme kontrollierender Lehreraktivitäten Vorrang haben, werden offenere Raumarrangements für optimal gehalten. Ein Häufigkeitsvergleich zwischen beiden Raumformen in heutigen Schulhäusern ließe somit Rückschlüsse auf das gesellschaftlich Erwünschte zu – wie dies Michel Foucault für das 17. bis 19. Jahrhundert demonstriert hat.

Es bedarf keiner besonderen Aufmerksamkeit, um festzustellen, dass das Raumangebot für Lehrer und Schüler im Laufe der Zeit (besonders in der Zeit nach 1960) deutlich zugenommen hat – eine Folge der Schulhygieneforschung bzw. allgemeinmedizinischer Erkenntnisse ebenso wie des Kampfes



4

der Lehrer um günstigere Berufskonditionen, wie der Verbesserung der Lebens- und Wohnverhältnisse außerhalb der Schule. Erweitert hat sich auch das Spektrum von Spezialräumen als Konsequenz der Fachdifferenzierung und der Methodenverbesserung (z.B. Räume für den naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht, für die musischen Fächer, für den Einsatz audiovisueller Medien, für Informatik). Beobachten lässt sich ferner die vermehrte Bereitstellung von Arealen, die nicht bestimmten Unterrichtszwecken dienen, sondern der Qualität des Schullebens bzw. sozialen Beziehungen (z.B. Aula, geräumige Eingangsbereiche, Bibliothek, Ruhezone,

Räume für Gruppenaktivitäten, Spielräume, Ausstellungsflächen, Mehrzweckräume). Schließlich ist eine Zunahme von Einzelmerkmalen zu erkennen, denen offenbar die Aufgabe zukommt, die Befindlichkeit der in der Schule zusammenwirkenden Personen zu verbessern. Dabei handelt es sich vorwiegend um optisch wahrnehmbare Momente wie Bilder, Plastiken, helle Farbgebung, Belichtungs- und Beleuchtungseffekte, Bepflanzung, die Vermeidung bzw. Brechung von langen Geraden, die abwechslungsreiche Gestaltung von Großflächen, die Abkehr von rechten Winkeln oder die Möglichkeit, mit den Augen die Verbindung nach draußen aufzunehmen.



5

Scuola e architettura

Il prof. Hierdeis, decano della facoltà di scienze della formazione a Bressanone, ha svolto uno studio sugli aspetti storici, culturali ed etologici dell'architettura degli edifici scolastici. Proponiamo di seguito un breve estratto della sua ricerca. (Per gentile concessione della casa editrice austriaca medien service.)

Alcuni accenni etologico-culturali

E' fuori dubbio che l'edificio scolastico rappresenti, a determinate condizioni, una risposta efficace e collaudata al quesito di quale possa essere il luogo più idoneo a trasmettere e ricevere cultura. Tutti gli altri luoghi in cui quest'attività si è svolta in passato o continua a svolgersi, infatti, come la casa dell'insegnante, quella dei genitori o una piazza all'aperto, si sono chiaramente dimostrati meno efficienti, quantomeno sotto il profilo del loro contesto (sociale).

Di motivi plausibili se ne potrebbero ipotizzare diversi. Prima di tutto, l'affidabilità dell'insegnamento. Poi, la possibilità di istruire contemporaneamente quanti più allievi possibile, impiegando un numero minimo di insegnanti. Infine, non va dimenticata l'importanza di una certa prevedibilità e pianificabilità dei costi dell'istruzione.

Un altro elemento altrettanto innegabile è che l'aula "chiusa" sia rimasta fino ai giorni nostri un principio fondante ed indiscusso dell'edificio scolastico, a prescindere dal fatto che tale aula rappresenti – come nei sistemi scolastici europei – il luogo in cui si insegnano materie che non richiedono attrezzature specifiche o posti di lavoro rigidi, o invece – come accade nel sistema americano delle *high school* – il luogo in cui un determinato insegnante tiene sempre le proprie lezioni per tutto il semestre, e in cui si avvicendano le varie classi che frequentano i suoi corsi. Se quindi l'intento principale è

Auch wenn diese Aufzählung nur heuristischen Charakter haben kann und durch eine exakte Deskription ergänzt werden müsste, so lassen sich die genannten Metamorphosen und Entwicklungen am und im Schulhaus doch in unterschiedlicher Weise als Merkmalsanreicherungen, merkmals- und phasenspezifische Varianten, Luxurierungsprozesse oder auch als Optimierung der Nutzbarkeit interpretieren und damit als vorläufige Belege für die Plausibilität kulturethologischer Annahmen heranziehen. Inwieweit speziell eine Kulturethologie des Schulhauses umgekehrt auch für die Schul- und Unterrichtstheorie fruchtbar werden könnte, wäre eine eigene Untersuchung wert.

5 In den 20er Jahren setzt sich eine Tendenz zur Funktionalisierung unter Bauhaus-Einflüssen durch. Nach dem 2. Weltkrieg in der Aufbauphase finden Beton und Glas Verwendung, die Auflösung der mehrstöckigen Einheiten in flächige Anlagen prägt das Bild. Der Klassenraum bleibt Grundelement der Schularchitektur.

6 In den 60er Jahren bahnt sich ein Modernisierungsschub an. Die Absicht, möglichst wenig Ungeplantes geschehen zu lassen, wird durch eine Schularchitektur, die Räume und Flächen für bestimmte soziale Funktionen ausweist, verkörpert.

7 In den 70er und 80er Jahren wird eine Änderung der ästhetischen Qualität der Schularchitektur erkennbar. Eintönigkeit in Form- und Farbgebung wird vermieden, die Nähe zur Natur nach Möglichkeit hergestellt.

5 Con gli anni '20, grazie alla spinta del Bauhaus, si afferma la tendenza alla funzionalità. Dopo la II guerra mondiale si diffonde l'impiego di cemento e vetro, si assiste al passaggio dagli edifici alti ai complessi scolastici ad un piano. L'aula resta la cellula base dell'organismo scolastico.

6 Negli anni '60 si apre la strada alla modernizzazione. L'aspirazione di una pianificazione che non lasci nulla al caso si concretizza in un'edilizia scolastica che destina spazi e zone a precise funzioni sociali.

7 Negli anni '70 e '80 si manifesta una nuova sensibilità verso le qualità formali dell'edificio scolastico. Viene bandita la monotonia di colori e materiali, si ricerca il contatto con gli elementi naturali.

Literatur / Bibliografia

Foucault, M. (1976):
Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt.

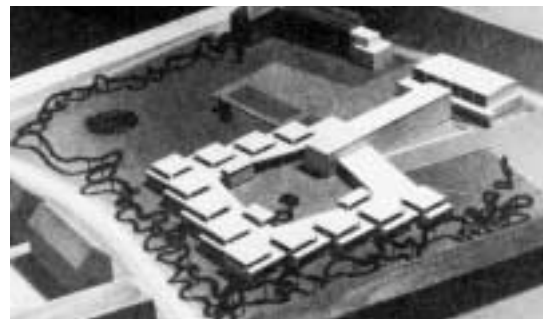
Liedtke, M. (1994):
Verlaufsformen der Kultur-entwicklung. Dargestellt am Beispiel der Form- und Funktionsveränderungen bei liturgischen Gewändern.

In: ders. (Hg; 1994):
Kulturethologie. Über die Grundlagen kultureller Entwicklungen. München, S. 26-79.

quello di ricreare un'atmosfera domestica e sviluppare un'identità logica, unita ad una linea didattica improntata sulla direzione, sul controllo e sulla riproduzione più rapida possibile di determinati contenuti, è inevitabile che quest'idea dell'unità logica chiusa continui a rappresentare il riferimento principale sia nella progettazione che nella gestione pratica degli edifici scolastici. Ma là dove, invece, si intende dare la priorità all'esercizio della flessibilità intellettuale e sociale, ad un insegnamento improntato sugli allievi e sulla loro partecipazione attiva al processo didattico, e quindi a processi d'apprendimento autogestiti che richiedono un'attenuazione della funzione di controllo svolta dagli insegnanti, sono da ritenere più idonee soluzioni e suddivisioni logistiche più aperte. Facendo un confronto sulla frequenza dell'uno e dell'altro metodo negli edifici scolastici attuali, si può già avere una prima indicazione su ciò che la società considera più o meno "auspicabile", come ha efficacemente dimostrato Michel Foucault per il periodo del Settecento e dell'Ottocento.

Non occorre chissà quale attenzione per rendersi conto che da allora, e soprattutto a partire dagli anni '60, lo spazio a disposizione di insegnanti ed alunni all'interno degli edifici scolastici è aumentato notevolmente. Probabilmente è una conseguenza degli studi sull'igiene e la medicina scolastica, ma anche il risultato delle lotte combattute dagli insegnanti per ottenere condizioni di lavoro migliori, e sicuramente anche il riscontro di un miglioramento generale delle condizioni di vita e della qualità abitativa al di fuori della scuola. Nel contempo, negli edifici scolastici è aumentato anche il numero e la varietà delle aule speciali, a conferma di una maggior differenziazione tra le discipline e di un miglioramento dei metodi d'insegnamento. Un altro elemento che non può sfuggire alla nostra osservazione è la maggiore disponibilità di spazi e luoghi destinati non a particolari scopi didattici, ma semplicemente a migliorare la qualità della vita scolastica o dei rapporti sociali (per esempio l'aula magna,

gli atri e le entrate più spaziose, le biblioteche, le zone di silenzio e di riposo, le aule per le attività di gruppo, le sale giochi, le superfici espositive o gli spazi polifunzionali). Infine, negli edifici scolastici di oggi si coglie la presenza di un numero crescente di interventi o accorgimenti il cui scopo è essen-



6

zialmente quello di far sentire più a proprio agio le persone che condividono a vario titolo la struttura scolastica. Per lo più, si tratta di elementi percepibili visivamente, come quadri, sculture, tinte chiare alle pareti, effetti particolari di luce o illuminazione, piante, e più in generale di accorgimenti architettonici per evitare o interrompere i rettilinei troppo lunghi, per dare una veste meno omogenea alle superfici più ampie, per staccarsi dai raccordi rigorosamente rettangolari, o per favorire un contatto quantomeno visivo con l'esterno.

Pur trattandosi di un'elencazione puramente esemplificativa, possiamo comunque ritenere che questa metamorfosi e questi sviluppi che hanno interessato tanto gli edifici scolastici in sé, quanto l'attività espletata al loro interno, rappresentino altrettanti segni di arricchimento, di varianti specifiche, di tentativi di impreziosire le strutture o anche di ottimizzarne la fruibilità. A questo punto, varrebbe la pena di avviare uno studio specifico per verificare, viceversa, fino a che punto un'analisi etologico-culturale specifica dell'edificio scolastico potrebbe rivelarsi proficua per la teoria scolastica e didattica.

(Traduzione Alberto Clò)



7

Udo Lange

Das Paradies ist unmöbliert

Vortrag Herbst 1998 in Neumarkt

Ich möchte aus der Sicht der Pädagogik darstellen, wie wir den Zusammenhang zwischen Architektur und Lebensgestaltung sehen. Die Herausforderung dieses Projektes besteht darin, unsere Rolle als Eltern, als PädagogInnen, als PolitikerInnen aber auch als PlanerInnen zu hinterfragen. Diese Auseinandersetzung darf nicht auf eine Richtliniendiskussion beschränkt werden. Es geht vielmehr darum, das Selbstbestimmungsrecht der Kinder zu entdecken und anzuerkennen. Denn nur dort, wo Kinder selbständig Erfahrungen sammeln können, öffnen sich Freiräume für Kinderträume. Es ist also nicht unsere Aufgabe, die Lebenswelt der Kinder mit schönen Ideen zu möblieren, sondern wir müssen darauf hinarbeiten, dass die Kinder ihre eigenen Ideen entfalten können. Architektur für Kinder muss insofern einen hohen Grad an Offenheit, Variabilität und Gestaltbarkeit aufweisen.

Grundsätzlich können wir feststellen, dass Räume bilden; Räume versinnbildlichen Pädagogik, sie sind materiell gewordene Pädagogik. Sie vermitteln klare Vorstellungen vom gelebten Alltag. Sie sind verschlüsselte Botschaften, die dem Kind deutlich machen, was es in diesem Raum zu tun hat, ohne dass eine Erzieherin etwas dazu sagen muss. Ich erinnere mich an meine eigene Kindheit vor ca. 30 Jahren, wo die verschlossenen Schränke, die aufgestellten Tische und Stühle und das in Körbchen bereit gelegte Spielmaterial unmissverständlich festschrieben, welches Spielverhalten von uns Kindern gefordert war. Diese Botschaften haben sich in den letzten Jahren stark verändert.

Wir können feststellen, dass jede Raumvorgabe pädagogische Absichten sichtbar macht. Als Beispiel möchte ich den guten alten Raumteiler¹ anführen. Er ist kein Möbelstück, sondern ein pädagogisches Element der Gruppenführung, wie es damals Mater Schörl und Margarethe Schmaus in ihrer Kindergartenkonzeption genannt

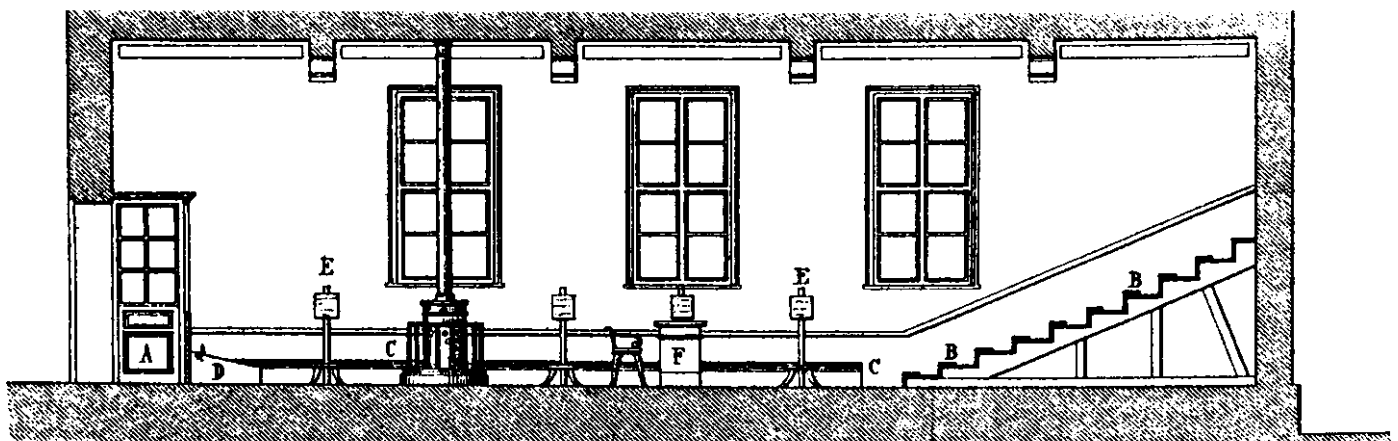
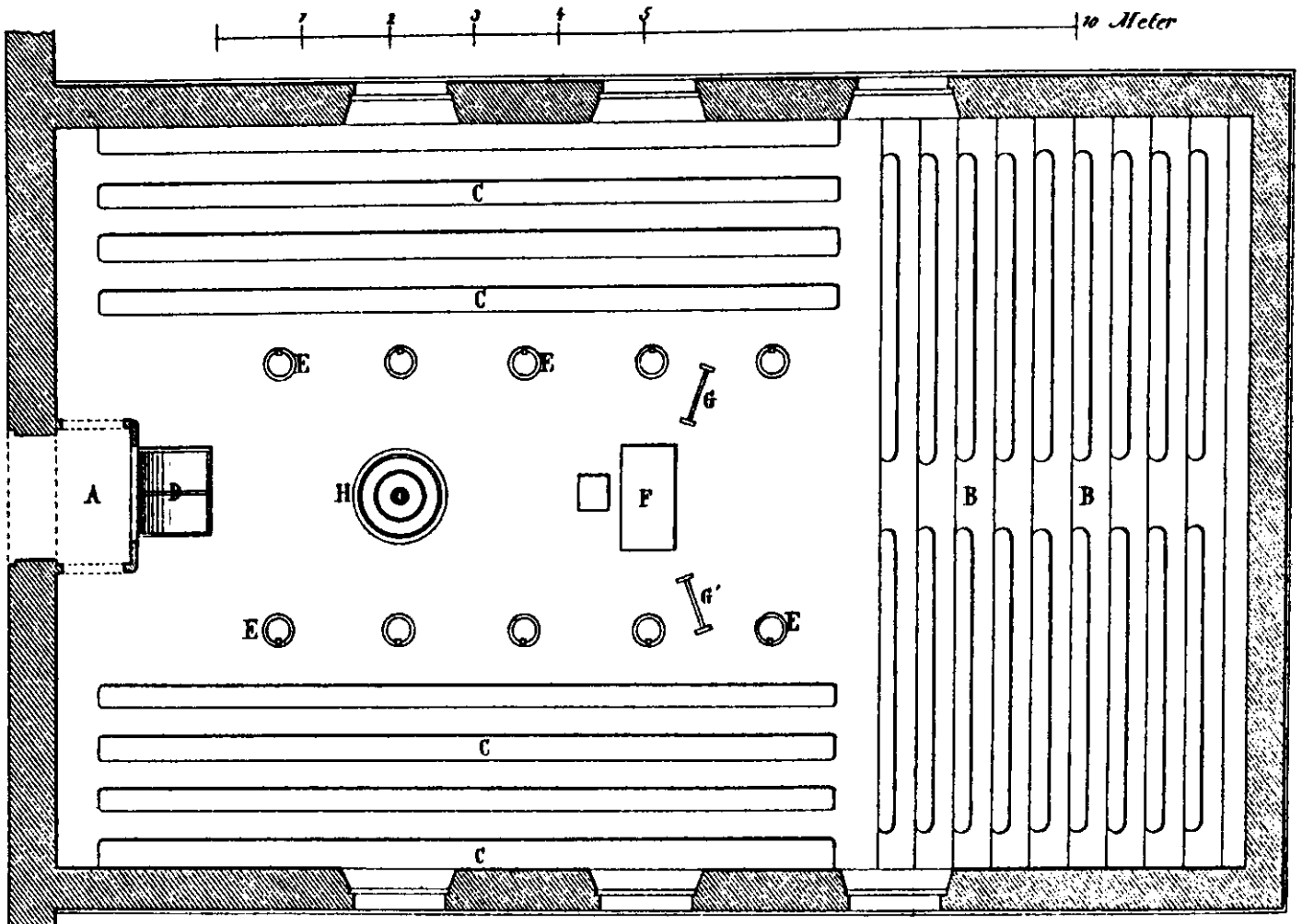
haben. Er ist Mitte der 60er Jahre aus der pädagogischen Absicht heraus entstanden, die Großgruppe in einem Kleingruppengefüge zu organisieren. Dieses Raumteilungsverfahren sitzt in allen Köpfen fest, es prägt die pädagogischen Leitideen im gesamten deutschsprachigen Raum. In den Fachschulen wird diese Methode der frühen 60er Jahre immer noch als das Non-plus-ultra der Architektur im Kindergarten abgehandelt. Ich bin der Meinung, dass das Raumteilungsverfahren die Eigenaktivität der Kinder unterbindet. Es ist ein scheindemokratisches Verfahren, weil es den Gruppenraum lediglich in Zonen und Flächen gliedert, aber keine Spielräume schafft, wo Kindern eine schöpferische Form der Weltaneignung möglich wird und das Kind als Akteur seiner Entwicklung in verspielter Form die Welt begreifen lernt. Die Kinder sind weiterhin unter absoluter Aufsicht der Erzieherinnen: Hinter dem gelenkten Verfahren verbirgt sich eine Diktatur der Freundlichkeit. Die Kontrollabsichten treten in folgendem Zitat klar zutage: „Der Raumteiler ist eine Methode der Spielführung im Kindergarten, sie gilt der Führungsarbeit der Erzieherinnen. Diese Methode führt die Kinder von einer spontanen Aktivität zu geistiger Strukturierung, macht durch mannigfaltige Lehr- und Lernvorgänge die Schar zur Gruppe. Diese Gruppe wird in kleine Spielgruppen eingeteilt, die sich aus dem vorhandenen Angebot ihre Aktivitäten auswählen können, ohne sich dem Blick und der Kontrolle der Erzieherinnen zu entziehen.“

In der Vergangenheit war es einigen großen Pädagogen/innen vorbehalten, sich Gedanken darüber zu machen, wie Räume aussehen könnten.

Das waren Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Heinrich Pestalozzi und andere Persönlichkeiten. Die Erzieherinnen waren in den Diskurs kaum einbezogen, noch weniger die Kinder. Heute fordern die Nutzer ein Mitspracherecht, d.h. Erzieherinnen und Kinder sollten in den Planungsprozess mit einbezogen werden.

Die Geschichte der Pädagogik war auch immer eine Geschichte der Räume.

¹ Es handelt sich dabei um die gängige Einteilung des Gruppenraumes in Bauecke, Puppenecke, Bilderbuchplatz...



Projekt für ein Kleinkinder-
schulzimmer, 1863.
Aus: Günter Erning,
„Bilder aus dem
Kindergarten“
Lambertus Verlag, 1987.



2

Ich möchte anhand von Bildern zeigen, wie sich in den letzten 200 Jahren die Vorstellungen von einer kindgerechten Raumkultur verändert haben.

Die allerersten Kleinkindschulen entstanden in England um 1780, Anfang 1800 gab es bereits 100 davon. Die Schulen glichen dem Hörsaal einer Universität. Dort saßen 150 bis 200 Kinder im Alter bis zu 6 Jahren, ein Lehrer und ein paar Mentoren (ältere Schüler) betrieben Frontalunterricht. Im Vordergrund standen Kommando- und Marschierübungen. Das Erlernen des ABC, das Auswendiglernen von Gedichten und von langen Zahlenreihen bestimmten den Unterricht.

Im Jahr 1888 entstand in Überlingen ein Erntekindergarten, in dem es schon sehr wohnlich aussieht. Die Rücksichtnahme auf die besonderen Bedürfnisse kleiner Kinder wird spürbar: es gibt dort kleine Stühle, kleine Tische. Es gab noch keine kommerziellen Ausstattungen, die Erzieherinnen brachten Materialien aus ihrem familiären Alltag mit. So wurden Bilderbücher angeschaut, es wurde gestrickt, verschiedene Spielaktivitäten an Tischen wurden angeboten.

Anfang der 20er Jahre zeichnen sich erste

raumpädagogische Konzepte ab, Standards für Raumprogramme mit professionellem Profil setzen sich allmählich durch. Friedrich Fröbel leitete diese Entwicklung 1840 mit der Gründung des ersten Kindergartens in Blankenburg/Thüringen ein. Die Kindergartenkonzeption Fröbels orientiert sich nicht mehr am schulischen Vorbild, er erkannte seine Lebensaufgabe in der „Menschen-erziehung“ und setzte sich die „bildende Einwirkung auf kleine Kinder“ zum Ziel. Sein Verdienst liegt in der Entdeckung des Kinderspiels, der für kleine Kinder angemessenen Lernform. Dafür entwickelt er eine Ordnung von Spielgaben, die nach Ideen seiner romantischen Naturphilosophie Gestaltung finden. Die Angebote unterstützen geschlechtsspezifisches Spielverhalten. Auf Vorschlag des Fröbel-Verbandes wurden 1930 durch die Reichsministerkonferenz Normen entwickelt, die klare Vorgaben für die Innen- und Außen-einrichtung des Kindergartens enthielten. Diese Richtlinien waren sehr stark von der Bauhaus-Idee von Gropius beeinflusst. Seine strengen schlichten Formen blieben bis in die Neuzeit hinein erhalten. Ein Zitat aus den Richtlinien der 30er Jahre:

„Für den Kindergartenbau in Deutschland werden Räume empfohlen, wo bis zu 30 Kinder in einem Raum mit ca. 50 m² Bodenfläche, 5x10 m, betreut werden können. Der Raum soll auf der einen Seite Tische und Bänke enthalten und auf der anderen Seite Raum für Bewegungsspiel und freie Betätigung der Kinder zulassen. Günstiger sind zwei Räume, bei mehr als 30 Kindern zwei und mehr Räume, für jedes Kind 1,5 m² Bodenfläche und 4-6 m³ Luftraum.“

Es sind darin auch die genauen Maße für die Höhe der Tische und Stühle angegeben. In den Richtlinien des Jahres 1992 hat sich die Quadratmeterzahl von 1,5 auf 2,2 erhöht, aber im Wesentlichen ist die Wortwahl, sind die Vorgaben dieselben geblieben.

In den früher 30er Jahren wurden neue Funktionsräume entwickelt. Die ersten Münchner Kindergärten hatten sogar Bewegungsbau-stellen.

Mitte der 50er Jahre war die Richtliniendiskussion flächendeckend umgesetzt.

Die Räume zeichneten sich durch großzügige Lichtführung, breite Fensterfronten, pflegeleichtes PVC, Linoleumböden usw. aus. In der Zeit der antiautoritären Kindergarten-

2 Kinder im Pestalozzi-Fröbel-Haus beim Puppenspielen, 1900.

Bildarchiv BAGAGE

3 Eine „Kinderfamilie“ im Pestalozzi-Fröbel-Haus 1907.

Bildarchiv BAGAGE



3

bewegung wurde auf Kindergartenarchitektur und auf Kindergartenmobiliar verzichtet. Es wurden alte Läden angemietet und umgebaut, die Räume wurden mit Alltagsmaterial ausgestattet. Diese Art der Raumgestaltung war sehr provokant, sie konnte sich im Wesentlichen auch nicht durchsetzen. Trotzdem haben einige Elemente wie z.B. Matratzen in unsere Kindergärten Einzug gehalten. Das Beherrschende der Architektur wurde allmählich zugunsten kindlicher Bewegungsfreiheit aufgebrochen.

Vorbereitet durch den Situationsansatz wurde in den 70er Jahren das Einheitsgruppendenken in Frage gestellt.

Die Erzieherinnen dachten nicht mehr daran, die ganze Gruppe in einem einzigen Raum zu beschäftigen. Sie begannen Nebenräume zu nutzen und für die Kinder vielfältige Freiräume zu schaffen. Der Situationsansatz entstand als Reaktion auf die Überbetonung rein kognitiver Lernförderung.

Das reformpädagogische Konzept versucht, den gelebten Alltag als sinnstiftende Erfahrung den künstlichen Lernsituationen der pädagogischen Absichten entgegenzusetzen. Die Tatsache, dass die realen Dinge und

Lebenssituationen zum pädagogischen Programm werden, hat erhebliche Auswirkungen auf die Raumkonzeption in Bildungseinrichtungen.

Ende der 80er Jahre wurde von Prof. Mahlke aus Würzburg die dritte Dimension in Form der zweiten Spielebene entdeckt: die Erzieherinnen begannen, die Räume umzuräumen, auch Kinder beteiligten sich daran. Die raumpädagogischen Konzeptionen erhalten durch vielschichtige Veränderungsprozesse ein neues Profil.

Die Bildungsreformen leiten einen Paradigmawechsel in der Vorschulpädagogik ein.

Einseitige Funktionsorientierungen werden zunehmend aus den Kindergartenkonzeptionen verbannt. Im Zuge der einsetzenden Wertediskussion wird der Kindergarten vom Image einer reinen „Aufbewahrungsstätte“ befreit.

Kindern werden heute wahrnehmungs- und erfahrungsorientierte Aktionsräume mit hohem Aufforderungscharakter geboten. Der Kindergarten bietet dem Kind eine Spielandschaft, die in der Regel großzügig angelegt ist und die ihm mehr Entwicklungs-

chancen bietet als die enge Wohnung zu Hause. Kindgerechte Orte zum Spielen sind niemals fertig. Kinder lieben und brauchen das Unfertige, sie werden dort zu Schöpfern ihrer Welt, wo es noch etwas zu entdecken und Raum für die Verwirklichung der eigenen Ideen gibt. Kindergärten in traditioneller Weise zu planen und zu bauen ist nicht schwer. Lebendige Spielräume entstehen aber erst dort, wo dem Gestaltungswillen der Kinder Raum gegeben wird. Pädagogisch anspruchsvolle Architektur muss für die Phantasiewelt der Kinder, ihrer Entdeckungs- und Gestaltungsfreude offen sein. Kinder brauchen Spielorte, wo sie zum Baumeister ihrer Wirklichkeit werden können. Eine Neu- und Umgestaltung von Kindergärten muss Chancen für eine bessere Lebensqualität bieten. Solch ein Projekt ist ein Prozess. Die Architektur für Kinder muss eine Sprache entwickeln, die nicht nur die Funktionalität des Räumlichen, sondern vor allem die Achtung vor dem Selbstbestimmungsrecht der kindli-

ste Aufgabe. Aufgrund der Informationen, die sie hier erhalten, können sie eine Formensprache entwickeln, die entsprechende architektonische und bauliche Lösungen ermöglicht. Das Wichtigste ist aber, dass alle Berufsgruppen den Mut haben, in Dialog mit den Kindern zu treten, ihre Botschaften, die sie im Spiel immer wieder vermitteln, zu entschlüsseln, zu versuchen, das Geheimnis aufzuspüren, das Kindheit ausmacht.

Udo Lange ist Spielraumplaner und Sozialpädagoge in Freiburg i. B., wo er zusammen mit Thomas Stadelmann die Pädagogische Ideenwerkstatt BAGAGE e.V. leitet.

Die BAGAGE ist ein gemeinnütziger Verein, der seit neun Jahren besteht.

Die Gruppe setzt sich aus Pädagogen/innen, Künstlern/innen, Architekten/innen und mehreren Handwerkern zusammen.

Sie beschäftigen sich mit der Planung von Innen- und Außenräumen für Kinder und entwickeln Grundlagen für raumpädagogische Konzeptionen.



4

chen Persönlichkeit ins Zentrum setzt. Ich brauche dafür einen Gesamtkindergarten mit großzügigen gruppenübergreifenden Spiel-, Werkstatt-, Atelierbereichen, wo Kinder ihre künstlerischen Fähigkeiten entfalten können. Durch Höhlen, Nischen, zweite und dritte Ebenen entstehen für Kinder neue Aktionsfelder. Die Terrassentüren sollten schon am frühen Morgen aufgehen, damit die Kinder selbst bestimmen können, wann sie draußen spielen wollen. Die Planer haben die einfachste und schön-

4 Städtischer Kindergarten
München, 1927.

5 (Rechte Seite)
„Kinderladen“, 1970.
Beide Abbildungen aus:
Günter Erning, „Bilder
aus dem Kindergarten“



Udo Lange (traduzione: Alberto Clò)

Il paradiso non è ammobiliato

Da una conferenza tenuta nel 1998 ad Egna

Vorrei cercare di illustrare, da un punto di vista pedagogico, come consideriamo il rapporto fra l'architettura e il processo di crescita. La grande sfida di questo progetto, infatti, consiste proprio nel mettere in discussione il nostro ruolo di genitori, insegnanti, politici e progettisti, aprendoci ad un confronto che non si limiti alla mera definizione di alcuni criteri progettuali, ma faccia riaffiorare e riaffermare il diritto di autodeterminazione del bambino. È evidente, infatti, che solo consentendo ai bambini di maturare delle esperienze autonome riusciamo a dare "spazio" ai loro sogni, sicché il nostro compito non può essere quello di "ammobiliare" gli spazi di vita infantili con le nostre belle idee, ma piuttosto di fare in modo che i bambini possano esprimere e realizzare le idee proprie. Ecco perché l'architettura, da questo punto di vista, deve cimentarsi nel massimo grado di apertura, variabilità e plasmabilità degli ambienti.

Innanzitutto dobbiamo renderci conto che gli spazi formano e plasmano le persone che li vivono, sono impregnati di una pedagogia che, nella fisicità della struttura, diventa materiale e palpabile. Gli spazi e le strutture trasmettono delle idee assai precise sulla quotidianità vissuta, e sono una sorta di messaggi cifrati che indicano chiaramente al bambino che cosa deve o può fare in questo luogo, senza alcun bisogno che glielo dica l'insegnante. Mi sovviene, a tale proposito, la mia infanzia, vissuta una trentina d'anni orsono, quando gli armadi chiusi a chiave, i tavoli e le sedie perfettamente allineati e i giocattoli ordinatamente riposti nei cestoni, stabilivano in termini inequivocabili che tipo di comportamento ci si aspettava da noi bambini nel gioco. Inutile dire che questi messaggi sono cambiati radicalmente da allora ad oggi.

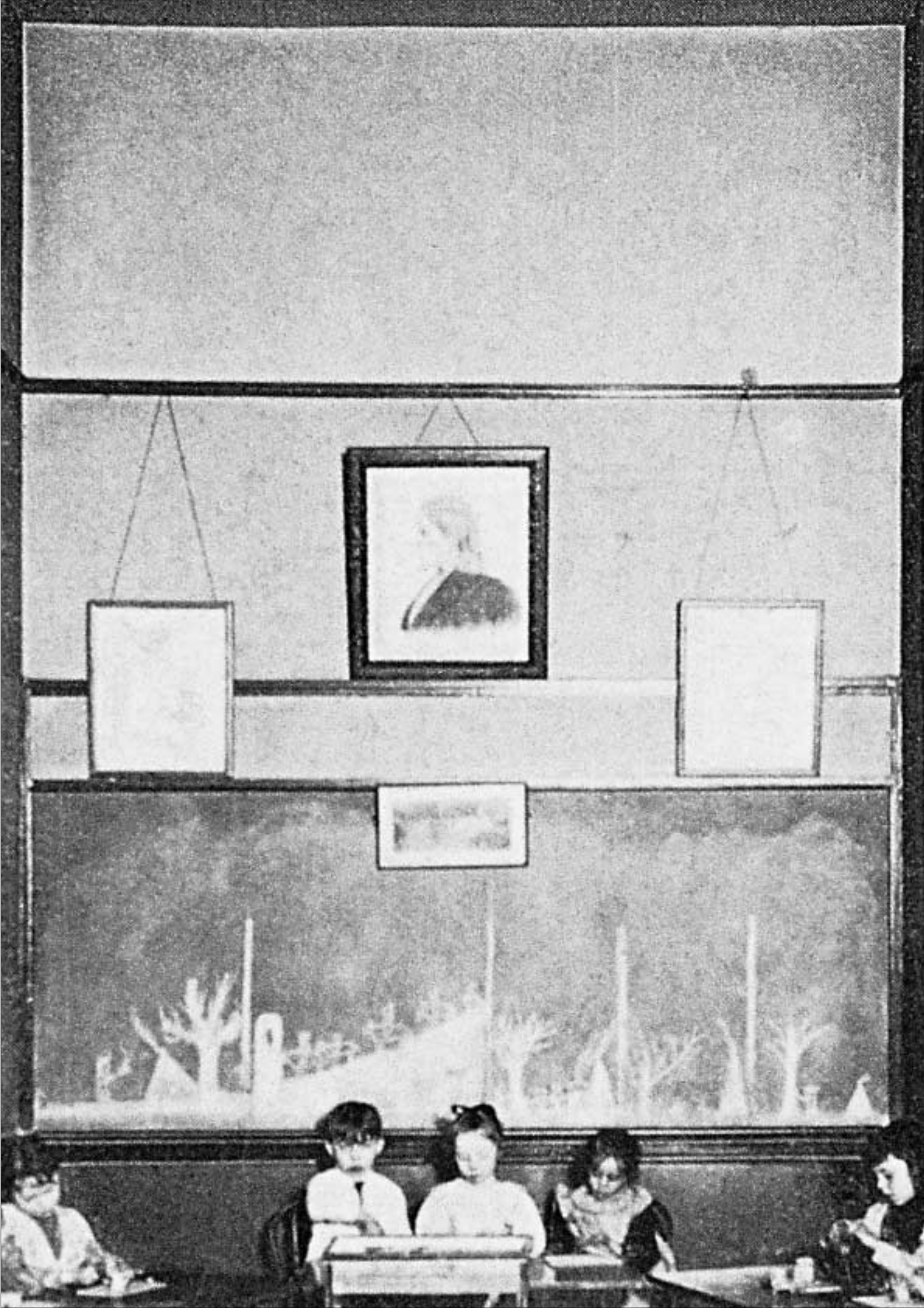
Come abbiamo già detto, qualsiasi spazio predefinito rende visibili determinate intenzioni pedagogiche, e l'esempio più classico

è quello del caro vecchio metodo del Raumteiler¹: non si tratta di un mobile, come è noto, ma piuttosto di uno strumento pedagogico per gestire un gruppo infantile, come fu definito a suo tempo da M. Schörl e M. Schmaus nella loro teoria sulla progettazione della scuola materna.

Il Raumteiler nacque negli anni Sessanta con l'intento pedagogico di suddividere la classe della scuola dell'infanzia in un insieme organizzato di sottogruppi, e da allora questo metodo del Raumteiler è entrato nelle nostre teste, impregnando le impostazioni pedagogiche in tutti i paesi germanofoni. Basti solo ricordare che ancora oggi, nelle scuole di formazione per insegnanti, il metodo del Raumteiler continua ad essere presentato come il non plus ultra dell'architettura della scuola dell'infanzia.

Personalmente ritengo invece che questo metodo limiti non poco l'autonomia dei bambini: è un approccio solo apparentemente democratico, poiché non fa altro che suddividere l'aula in zone e superfici, ma senza creare degli spazi di gioco nei quali i bambini possono appropriarsi della realtà con delle modalità creative proprie, e dove ciascuno possa imparare a percepire il mondo, in forma ludica, come protagonista del proprio sviluppo. Anche in una sala "strutturata" col Raumteiler, infatti, i bambini continuano ad essere sotto il controllo assoluto delle insegnanti: si tratta quindi di un metodo molto sottile dietro al quale si cela una sorta di dittatura della cortesia. Del resto, questo intento di controllo si manifesta in tutta la sua chiarezza nella seguente affermazione tratta da un manuale sulle scuole materne: "Il Raumteiler è un metodo di gestione del gioco nella scuola materna che consente alle educatrici di espletare il proprio ruolo direttivo nei confronti della classe. È un metodo che porta i bambini da un'attività spontanea ad una strutturazione mentale, trasformando la moltitudine dei bambini da un branco disordinato ad un gruppo ordinato, attraverso una serie articolata di momenti di insegnamento e apprendimento. La classe viene suddivisa in gruppi di gioco ristretti che

¹ Si tratta di un metodo didattico, largamente usato nei paesi germanofoni, di strutturazione degli spazi nella scuola materna con l'angolo delle costruzioni, l'angolo della cucinetta e l'angolo dei libri illustrati.



possono scegliere le proprie attività ludiche sulla scorta delle proposte disponibili, senza sottrarsi allo sguardo ed al controllo dell'insegnante."

In passato, qualsiasi riflessione sulla configurazione piú idonea degli spazi destinati alle attività educative fu appannaggio di pochi grandi pedagogisti del calibro di Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Heinrich Pestalozzi e pochi altri, ma non accadeva quasi mai che nel dibattito venissero coinvolte le insegnanti, e men che meno i bambini.

Oggi, invece, gli utilizzatori di questi spazi rivendicano il loro diritto ad essere consultati, e ciò significa che oggi giorno sia le insegnanti che i bambini vanno coinvolti in tutte le attività di progettazione degli ambienti che poi saranno loro ad utilizzare.

A ben guardare, la storia della pedagogia è sempre stata anche una storia degli spazi. Basta osservare le immagini del passato, infatti, per vedere come l'idea di uno spazio adeguato alle esigenze dei bambini sia radicalmente cambiata col passare del tempo. Le primissime "scuole per l'infanzia" nacquero in Inghilterra intorno al 1780, e nei primi anni dell'Ottocento ne esistevano già un centinaio. Ma i loro ambienti interni assomigliavano alle aule di un ateneo: vi sedevano da 150 a 200 bambini per volta, tutti di età inferiore ai sei anni, ed un

precettore teneva loro delle lezioni con approccio frontale, affiancato da un paio di "mentori", costituiti quasi sempre da scolari piú vecchi. Per lo piú, le grida che riecheggiavano in quelle stanze erano quelle dei comandi impartiti o della cadenza da imprimere al passo di marcia, e altrimenti i bambini dovevano imparare l'alfabeto, studiare poesie a memoria e ripetere lunghe serie di numeri. Alcuni decenni dopo, ad Überlingen, fu istituita una scuola materna in cui l'atmosfera era già molto piú accogliente, vi era molta piú attenzione per le esigenze dei bambini e, finalmente, cominciarono a vedersi delle sedie e dei tavoli a misura di bambino e non di adulto. Peraltro, a quei tempi non esistevano gli arredatori di professione, e per lo piú il materiale utilizzato veniva portato da casa dalle insegnanti.

Si guardavano insieme dei libri illustrati, si lavorava maglia e si giocava sui tavoli. All'inizio degli anni Venti cominciarono a delinearsi i primi progetti architettonici ispirati a criteri pedagogici, riprendendo in parte alcune indicazioni già anticipate nel 1840 da Friedrich Fröbel con la realizzazione del primo Kindergarten a Blankenburg, nella Turingia. Il progetto di scuola materna di Fröbel, infatti, fu il primo a non ricalcare i canoni dell'edilizia scolastica, anche perché Fröbel vedeva la sua missione piú importante nella "educazione della persona", puntando soprattutto al cosiddetto "influsso formativo sul bambino piccolo".

Il merito di Fröbel fu quello di scoprire l'importanza del gioco infantile come forma di apprendimento adeguata alla prima infanzia, e di aver formulato, partendo da questa idea, una serie di proposte ludiche mirate, ispirate all'idea della sua filosofia naturalistica di impronta romantica. Le sue proposte erano volte a favorire i comportamenti ludici specifici dei due sessi, e su proposta della federazione che prese il suo nome, nel 1930 il governo tedesco stabilì delle disposizioni precise sull'arredamento e la strutturazione interna ed esterna delle scuole materne. I criteri architettonici formulati in queste disposizioni risentivano molto dell'influenza del Bauhaus di Gropius, e le loro forme rigidamente sobrie si mantennero invariate fin quasi ai giorni nostri. Fra le varie norme stabilite in quell'occasione vorrei menzionarne una a titolo di esempio: "Per gli edifici realizzati in Germania





3

destinati ad ospitare scuole materne, si raccomanda di realizzare ambienti in cui ospitare fino a 30 bambini su una superficie di ca. 50 m², 5x10 m. Ciascun ambiente deve essere dotato di tavoli e panche su un lato, e di spazio per i giochi di movimento e attività libere dei fanciulli sul lato opposto.

Se possibile, vanno previsti due locali, che diventano obbligatori quando il numero dei bambini supera i 30. Ciascun bambino deve disporre in media di 1,5 m² di superficie calpestabile, e da 4 a 6 m³ di aria."

Negli stessi criteri, inoltre, venivano indicate le dimensioni esatte per l'altezza di tavoli e sedie. Molto più tardi, nel 1992, i nuovi criteri emanati introdussero un aumento della superficie calpestabile da 1,5 a 2,2 m², ma per il resto sia le misure che le formulazioni linguistiche degli anni Trenta rimasero sostanzialmente invariate. All'inizio degli anni Trenta risalgono anche i primi locali funzionali delle scuole materne, tanto che le prime strutture realizzate a Monaco di Baviera prevedevano addirittura dei "cantieri motori". Verso la metà degli anni Cinquanta, il dibattito sui requisiti architettonici da adottare nelle scuole materne era ormai giunto a compimento: i nuovi locali erano caratterizzati da una grande luminosità, con ampie vetrate e finestre, superfici in pvc facilmente lavabile, pavimenti di linoleum e così via.

Più tardi, nell'epoca dell'educazione antiautoritaria, si preferì rinunciare del tutto a canoni architettonici per le scuole materne,

riadattando semplicemente vecchi negozi o magazzini presi in affitto, poi ristrutturati e arredati con materiali convenzionali.

Era indubbiamente un tipo di allestimento assai provocatorio, e che comunque non riuscì ad affermarsi nel tempo. Ciò nondimeno, alcuni suoi elementi caratterizzanti, come ad esempio i materassi, hanno ormai trovato una collocazione stabile nelle scuole dell'infanzia di oggi. L'architettura dominante fu gradualmente abbandonata in favore di una maggiore libertà di movimento per i bambini, e sulla scia del nuovo approccio situazionale, negli anni Settanta cominciarono a farsi sentire le prime reazioni di rifiuto dell'impostazione convenzionale troppo incentrata sull'apprendimento cognitivo. La nuova pedagogia emergente puntava infatti ad contrapporre la quotidianità reale vissuta, e la sua importanza educativa, alle situazioni d'apprendimento artificiali su cui si reggevano gli intenti pedagogici convenzionali. Indubbiamente, il fatto che gli oggetti e le situazioni di vita reali abbiano trovato sempre più spazio nei nuovi programmi pedagogici ha avuto delle ripercussioni assai rilevanti anche sulla progettazione architettonica delle strutture educative e formative.

Verso la fine degli anni Ottanta, il prof. Mahlke di Würzburg scoprì infine la terza dimensione come veicolo del cosiddetto "secondo piano di gioco": le insegnanti, in-

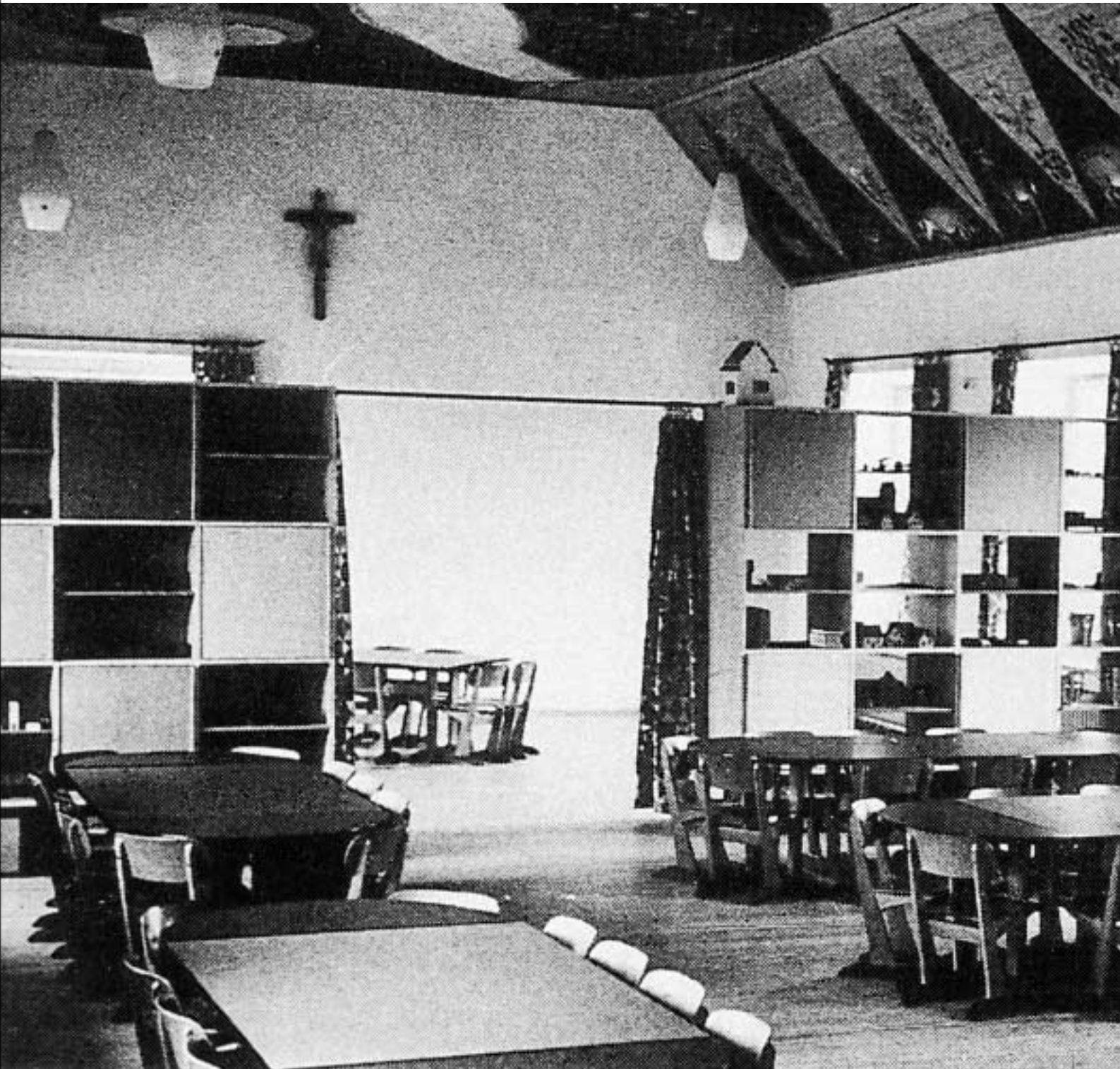


4

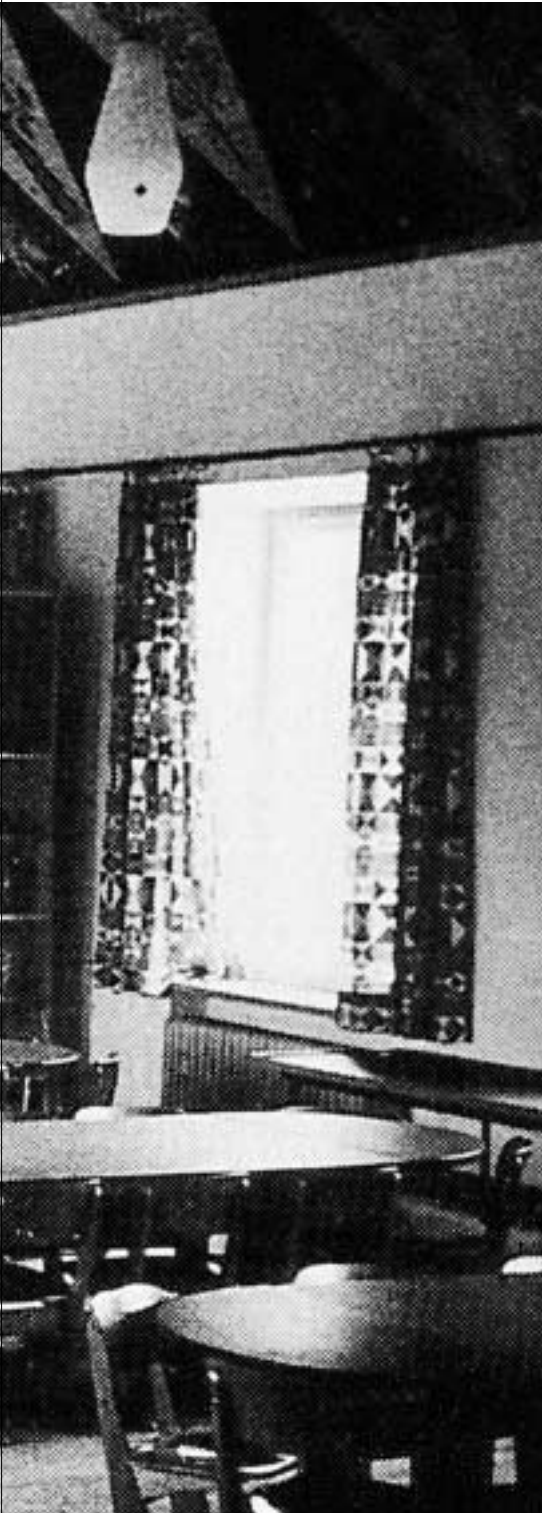
2 Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1907, archivio d'immagini BAGAGE

3 Libera attività, 1925, da: K. Burger, Denen von milder Gunst... Freiburg i. B., 1998

4 Attività varie, 1907, Pestalozzi-Fröbel-Haus, archivio d'immagini BAGAGE



5 Fine anni '50,
da: Günter Erning, "Bilder
aus dem Kindergarten"



5

fatti, cominciarono a ridisporre e riallestire gli ambienti, coinvolgendo in quest'attività anche i bambini, e i processi di cambiamento che ne trassero origine conferirono anche ai progetti delle scuole dell'infanzia degli anni successivi un profilo del tutto nuovo.

La riforma della pubblica istruzione, infine, ha prodotto una trasformazione paradigmatica anche nella pedagogia prescolastica, col risultato di rendere sempre più improponibili per le scuole dell'infanzia dei progetti di impostazione monofunzionale. Inoltre, il dibattito sempre più serrato sui valori antichi e nuovi ha fatto sì che le scuole dell'infanzia si liberassero definitivamente della loro immagine di meri luoghi di "parcheggio" o di "custodia" dei bambini. Oggigiorno, si cerca di offrire ai bambini degli ambienti "attivi" che stimolino le loro percezioni ed esperienze, e la scuola dell'infanzia è diventata un paesaggio di gioco, quasi sempre ricco di spazio, e in ogni caso più ricco d'opportunità di sviluppo rispetto all'angustia che i bambini subiscono negli ambienti domestici. Inoltre, gli spazi più idonei ai giochi dei bimbi non sono mai "finiti": i bambini, infatti, amano l'incompletezza, ne hanno bisogno per crescere, e gli unici luoghi dove possono diventare essi stessi creatori del loro mondo sono quelli in cui esiste ancora qualche cosa da scoprire e spazio per realizzare le proprie idee. In effetti, progettare e costruire una scuola dell'infanzia di impronta tradizionale non è poi tanto difficile, ma i veri spazi di gioco "vivi" e "da vivere" nascono solo là dove si è disposti a lasciare emergere la volontà creativa dei bambini. Ecco perché un'architettura sensibile e attenta alle esigenze pedagogiche deve aprirsi alle fantasie dei bambini, alla loro voglia di scoprire e di creare, poiché i bambini hanno un estremo bisogno di spazi di gioco in cui diventare architetti della loro realtà. Chi progetta una scuola dell'infanzia o ne ristruttura una esistente, non può perdere l'occasione di offrire ai bambini una qualità della vita migliore, e deve rendersi conto che una progettazione di questo tipo rappresenta un processo interattivo. Un'architettura a misura di bambino deve sviluppare un linguaggio imperniato non tanto sulla funzionalità degli spazi, ma piuttosto sul rispetto del diritto di autodetermi-

nazione della personalità infantile. Per questo tipo di finalità, ciò che più ci serve è una scuola dell'infanzia con ampi spazi di gioco, laboratori ed aree di sperimentazione accessibili a tutte le classi, e concepiti per consentire a ciascun bambino di esprimere e sviluppare le proprie capacità artistiche. Con nicchie, tane, secondi e terzi livelli che offrano ai bambini nuovi spazi d'azione. E con le porte delle terrazze aperte fin dalle prime ore del mattino, in modo che i bambini decidano da soli quando giocare dentro o fuori.

I progettisti hanno un compito estremamente semplice ed oltremodo affascinante, poiché con le informazioni che diamo loro hanno la grande opportunità di sviluppare un linguaggio formale con cui giungere alle soluzioni architettoniche e strutturali più disparate. L'importante, però, è che tutte le categorie professionali coinvolte abbiano la voglia e il coraggio di entrare in un rapporto di scambio e di dialogo coi bambini, sforzandosi di decifrare i messaggi che essi trasmettono col gioco, e cercando di svelare l'arcano meraviglioso dell'infanzia.

Udo Lange è progettista di spazi di gioco e pedagogista sociale a Freiburg i.B. in Germania, dove dirige insieme a Thomas Stadelmann il laboratorio BAGAGE e.V., un'associazione senza scopo di lucro fondata già parecchi anni orsono e costituita da insegnanti, artisti, architetti e alcuni artigiani, che opera nella progettazione di spazi interni ed esterni destinati ai bambini. Inoltre, BAGAGE organizza dei corsi d'aggiornamento per insegnanti.

Paolo Bonatti

Infanzia principesca

La "Zeltzimmer" del castello di Charlottenburg a Potsdam era stata progettata per accogliere i figli dei principi Guglielmo IV ed Elisabetta di Prussia, ma in realtà non venne mai utilizzata a tal fine dato che i principi non ebbero discendenti diretti; la stanza fu invece utilizzata per ospitare i visitatori del castello tra i quali si annovera il suo stesso progettista Karl Freidrich Schinkel.

La residenza di Charlottenburg, costruita nel 1826 trasformando una preesistente costruzione, è stata ideata da Schinkel in un breve periodo di tempo in collaborazione con

Peter J. Lenné che aveva curato la costruzione del paesaggio nei giardini circostanti. I progettisti interpretarono con precisione le idee del principe ereditario il quale definiva Charlottenburg con il nome esotico di "Siam" sinonimo di "luogo dei liberi" ideale residenza costruita in sintonia con lo spirito filosofico della borghesia liberale germanica in formazione all'inizio del 1800.

L'interesse di questo ambiente non è solo di carattere estetico per la bellezza della soluzione adottata – la stanza è trasformata in tenda con la tappezzerie a strisce bianche e blu (i colori della Prussia) che ricoprono pareti, soffitto ed inglobano con il baldacchino i due letti metallici e pieghevoli posti a fianco della finestra – ma lo è anche per i significati intrinseci di questo spazio domestico, in origine destinato ai bambini, che nella sua purezza stilistica denota l'idea di un mondo idealizzato agli occhi degli adulti e proprio per questo destinato all'infanzia.

La tenda rappresenta il primo spazio costruito più vicino ed in sintonia con la natura – anch'essa costruita – dove meglio si esprime la libertà dell'uomo e per questo motivo diviene luogo ideale di educazione dell'infanzia; per contro la tenda rappresenta anche l'acquartieramento militare, meno felice luogo di educazione alla disciplina.

Delle due ipotesi la prima è più vicina ai principi cui è stata improntata la costruzione della residenza di Charlottenburg; la semplicità della "Zeltzimmer" rispecchia perfettamente lo spirito razionale che denota tutti progetti di Schinkel; la cura dell'inserimento nel paesaggio dell'edificio i sottili rapporti degli ambienti costruiti con la natura circostante rappresentano una teoria filosofica del mondo, teoria costruita, anziché scritta e percepibile percorrendone gli spazi.

Sotto: Castel Charlottenhof, Potsdam, interno della "Zeltzimmer"



Josef March

Richtlinien Direttive

Symposium Neumarkt 1998:

Die Schulbaurichtlinien sind mit D. LH. 14.01.92 Nr. 2 genehmigt worden. Es ist die erste Fassung von Schulbaurichtlinien, die nach der Übernahme der primären Zuständigkeit durch das Land offiziell genehmigt und publiziert worden ist.

Früher galten offiziell die Richtlinien des M. D. vom 18.12.75. Im Jahre 1978 hatte ich erste Richtlinien für unser Land verfasst, in Zusammenarbeit mit den Zuständigen der Schule und des Kindergartenwesens. Dabei hatte ich Wert darauf gelegt,

- das starre Regelwerk des Staates „aufzuweichen“ und an unsere Situation anzupassen und flexibler zu gestalten;
- ausländischen, vorbildlicheren und pädagogisch zielführenderen Vorgaben zu folgen;
- die Normen zu relativieren;
- mit den zuständigen Pädagogen intensiv zusammenzuarbeiten und deren Vorschläge in das Regelwerk aufzunehmen.

Diese Fassung aus dem Jahre 1978 bildete dann die Grundlage für die offiziellen Richtlinien des Jahres 1992, die bis jetzt Geltung haben. Die Schulbaurichtlinien betreffen alle Schulen, auch Kindergärten und Kinderhorte; die Richtlinien gehen sehr detailliert auf die Bedürfnisse des Kindergartens ein. An der Ausarbeitung der Richtlinien hat man ein gutes Jahr gearbeitet; Schulamt und Fachleute waren einbezogen, besonders bei der Formulierung der Richtlinien für den Kindergartenbau.

Kindergerechtes Bauen

Es geht beim Bau der Kindergärten darum, dass wir kindgerechte, kinderfreundliche Bauten schaffen; dass wir für die Kinder ein Ambiente schaffen, das

- Geborgenheitsgefühl vermittelt;
- Bewegung zulässt;
- die Fantasie anregt;
- Abenteuererfahrung fördert;
- Lebensfreude und Gesundheit ermöglicht;
- in den Kindern Träume weckt.

Baurichtlinien können dies allerdings niemals bewirken. Kreativität kann man nicht verordnen. Sie können nur den Rahmen abstecken, der den Planern den Freiraum gibt,

in dem diese ihre Kreativität entfalten können. Auf den Planer kommt es an, er muss in Zusammenarbeit mit den Nutzern (Pädagogen) innerhalb des Regelwerkes Optimales kreieren. Und ebenso kommt es dann auf die Nutzer (sprich Kinderpersonal) an, dass sie das aus dem Bau herausholen, was die Planer an Ideen hineingelegt haben. Letzteres ist sonderbarerweise nicht immer selbstverständlich.

Außerschulische Nutzung der schulischen Strukturen

Es ist eine Zielsetzung der Landesrichtlinien, dass alle schulischen und kulturellen Einrichtungen einer Siedlungsstruktur als Bildungs- und Kulturzentrum möglichst konzentriert und als eine Einheit in der Siedlung geplant werden. Dies um Grund zu sparen und die Erhaltungskosten zu begrenzen.

Ein Kindergarten muss dabei aber im großen Gesamtkontext seine Kindgerechtigkeit in Lage, Größe und Form bewahren. Dies ist eine sehr schwierige Anforderung an den Planer, wie wir häufig feststellen können. Die Richtlinien besagen weiters, dass alle Schulen auch außerschulisch genutzt werden sollen. Kindergärten sind aber als etwas besonders Sensibles und Delikates von dieser Regelung ausgenommen. Analoges gilt für die Nutzung der Spielfläche im Freien. Während wir bei Schulen die außerschulische Nutzung der Pausen-Freiflächen in der unterrichtsfreien Zeit befürworten, lehnen wir die außerschulische Nutzung der Kindergartenspielplätze kategorisch ab.

Lage und Größe der Kindergärten

Bezüglich der Lage des Kindergartens schreiben die Richtlinien vor, dass dieser

- zentral im Einzugsgebiet,
- in klimatisch günstiger und gut besonnener Lage
- und gut eingebunden in das Fußwegenetz geplant werden soll.

Die Größe des Kindergartens ist auf der Basis der Gruppen („Abteilungen“) definiert. Eine Abteilung (Sektion) ist für 14-25 Kinder

bestimmt. In abgelegenen Ortschaften und Weilern können auch Kindergärten für mindestens 10 Kinder errichtet werden, ein Kindergarten sollte aber nie mehr als 4 Abteilungen aufweisen.

Es gibt in den Städten einige Megastrukturen mit 6-8 Abteilungen auf engem Raum, die zudem noch überfüllt sind. Hier wären die Verwaltungen gefordert, zur Entlastung zusätzliche geeignete Strukturen zu schaffen. Ein Kindergarten soll nicht mehr als zwei Geschosse aufweisen, wobei die Gruppenräume im Erdgeschoss liegen müssen. Diese Bestimmung verfolgt den Zweck, – dass die Kinder nicht Stiegen steigen müssen, was für die Kleinen der Gruppe gefährlich sein könnte;
– dass der Gruppenraum eine unmittelbare Verbindung zum Freiraum hat;
– dass das Gebäude selber nicht zu groß und zu wuchtig wird, was gegen die Forderung nach Kindgerechtigkeit sprechen würde.

Künstlerische Gestaltung der Kindergärten

Bemerkenswert und bezeichnend für unsere Intention ist der Art. 8 der Schulbau Richtlinien, der besagt, dass auf die künstlerische Gestaltung des Schul-, in diesem Fall Kindergartengebäudes Wert zu legen ist. Also nicht eine „Kann“-Bestimmung, wie bei den öffentlichen Gebäuden des Staates, sondern eine „Soll“-Bestimmung. Wir wollen also ein zur Kreativität anregendes Ambiente schaffen bzw. den Verantwortlichen die Möglichkeit geben, ein solches zu schaffen und mitzugestalten.

Grundstückgröße

Gegenüber den staatlichen Bestimmungen haben wir bezüglich der Grundstückgröße ein ganz neues Konzept eingeführt. Der Staat schreibt verbindliche Größen für die Gesamtfläche des Areals vor, er spricht sich aber nicht so klar über die Größe des für Spiel und Unterricht im Freien nutzbaren Areals aus. So könnte ein Planer ein großes Areal mit Verkehrsflächen und verbauten Flächen verbrauchen und nur mehr Restflächen als Spielflächen übrig lassen. Wir drehten den Spieß um. Wir schreiben die Minimalgröße der Spielfläche vor, 9 m² pro Kind, bemessen auf die potentielle

Höchstanzahl der Kinder. Grund sparen – eine absolute Notwendigkeit in unserem Lande – soll der Planer nicht durch die Minimalisierung der nutzbaren Freiflächen, sondern durch die knappe Bemessung der verbauten Fläche und der Verkehrsflächen. Hier ist beim Planer Kreativität gefordert. Was die Größe der Spielfläche anbelangt, sind wir bei der Projektüberprüfung sehr streng; es kommt nicht selten vor, dass vor allem in den Städten auch diese Minimalwerte in Gefahr sind. Wir legen Wert darauf, dass für die Spielfläche nicht nur Restflächen übrig bleiben, sondern vollwertige, zusammenhängende, überschaubare Flächen.

Gestaltung der Frei- bzw. Spielfläche

Der Art. 10 schreibt bezüglich der Gestaltung der Freiflächen für Schulen generell vor,
– dass diese dem Alter der Schüler anzu-
passen sind;
– dass sie von Straßen optisch, funktionell und akustisch zu trennen sind;
– dass sie gut besonnt sein müssen, dass aber zur Schaffung beschatteter Plätze Laubbäume gepflanzt werden müssen;
– dass besonders bei Kindergärten eine Spielfläche mit geeigneten Geräten angelegt wird. Manchmal klingt dies alles so selbstverständlich, es wird von Planern aber nicht immer genügend beachtet. Man hat zuweilen den Eindruck, als ob für die Gestaltung der Freiflächen nicht nur das Geld ausginge, sondern auch der Ideenreichtum des Planers und dass die Gestaltung der Freiflächen eine Nebensache wäre.

Richtlinien für die Räumlichkeiten

Gestaltung der Unterrichtsräume: (Gruppen-, Ruhe- und Bewegungsraum) Weil die Anforderungen an die Merkmale dieser Räume für den Kindergarten ganz spezifisch sind, sehen die Schulbau Richtlinien hierfür ein eigenes Kapitel vor. Es wird definiert, dass „jede Abteilung eine Erziehungseinheit bildet“, bestehend aus Gruppen-, Ruhe- und eventuell Bewegungsraum, Nasseinheit und Umkleideraum. Die einzelnen Bereiche sollen funktionell, optisch und akustisch ausreichend getrennt sein. Dies zu dem Zweck, dass das Kind in eine Gruppenstruktur eingebunden ist, die

von der Größe einer Familie nicht allzu weit abweicht und die es nicht überfordert. Den Gruppen- oder Aufenthaltsraum haben wir größer dimensioniert, als vom Staat vorgesehen, wir sehen pro Kind mindestens 2,6 m² vor, der Staat gut 2 m². Auf jeden Fall muss der Raum aber mindestens 50 m² groß sein, dies bedeutet, dass in unserer Situation oft mindestens 3,5 m² pro Kind zur Verfügung stehen (wenn die Abteilungen kleiner sind).

Es ist heute üblich, dass der Gruppenraum als ein großer, einheitlicher, kaum gegliederter Raum gebaut wird. Dadurch lässt er viel Flexibilität zu; die Gliederung des Raumes in kleinere funktionelle Einheiten für die verschiedenen Aktivitäten ist durch die entsprechende Möblierung gewährleistet.

Verbindung mit dem Freiraum: Wir legen immer großen Wert darauf, dass eine direkte, gut funktionierende Verbindung zwischen der gesamten Erziehungseinheit und dem Freiraum geplant wird. Ideal wäre, wenn Innen und Außen architektonisch und funktionell eine Einheit bilden würden.

Ruheräume: Was im Musterraumprogramm der staatlichen Bestimmungen fehlt, ist bei uns eine Selbstverständlichkeit geworden: in jedem Kindergarten sind genügend große und entsprechend ausgestattete Ruheräume vorzusehen. Besonders die Kleinen brauchen Ruhe. Es gibt heutzutage eine große Anzahl von Kleinen im Kindergarten, da wir letztthin alle Kindergärten so dimensionieren, dass auch alle Dreijährigen potenziell den Kindergarten besuchen können. Das ist für uns zum ungeschriebenen Gesetz geworden.

Mehrzwecksaal: Jeder Kindergarten mit mehr als zwei Abteilungen soll über einen angemessenen Mehrzwecksaal verfügen. Dies ist ein zentraler Gemeinschafts- und Mehrzweckraum, häufig auch Bewegungsraum (bei den Italienern manchmal auch Speisesaal) in dem alle gemeinschaftlichen Aktivitäten abgewickelt werden können. Großen Wert legen wir bei der Begutachtung der Projekte, auch wenn es die Richtlinien nicht explizit fordern, immer darauf, dass genügend große Bewegungs- und Kommunikationsflächen geplant werden, es braucht vor allem eine genügend große

Eingangszone (der Treffpunkt der Eltern mit den Kindern, der Eltern untereinander usw.).

Raumhöhe: In der Regel ist für alle Unterrichtsräume eine durchschnittliche Höhe von 3,0 m vorgeschrieben; für alle Kindergärten kann diese generell auf 2,70 m reduziert werden. Diese Vorschrift verhindert aber nicht, dass in einem Kindergarten Teile der Räume auf eine kindgerechtere Höhe abgesenkt werden können. Hier ist der Fantasie des Planers keine Grenze gesetzt.

Toiletten und Garderoben: Für die Dimensionierung, Anordnung und Gestaltung der Toiletten und Garderoben enthalten die Schulbaurichtlinien sehr detaillierte Bestimmungen. Wichtig ist, dass diese Räume in unmittelbarer Verbindung zum Gruppen- und zum Freiraum stehen und dass sie vom Gruppenraum aus einsehbar und kontrollierbar sind. Auf die Gestaltung dieser Räume ist in einem Kindergarten besonders Wert zu legen, da es sich in diesem Fall nicht nur um reine „Zweckräume“, sondern um „Lernräume“ handelt.

Richtlinien für die Grundausrüstung des Gruppenraumes

Es sind Möbel, vor allem Tische und Stühle auszuwählen, die keine gesundheitlichen Schäden, insbesondere Haltungsschäden und Ermüdungserscheinungen verursachen. Sie müssen den verschiedenen Größen der Kinder angepasst werden.

Richtlinien für das Planungs- und Genehmigungsverfahren

Einbeziehung der Nutzer (Kindergartenpersonal) in den Planungsvorgang:

Bei Baumaßnahmen an Kindergärten ist die Einbeziehung der Nutzer (d.h. des Kindergarteninspektorats, der Kindergartenleitung, des Personals usw.) in den Planungs- und Genehmigungsprozess de jure nicht zufriedenstellend gesichert.

Nur bei der Erstellung des Raumprogramms wird das Kindergarteninspektorat angehört, sonst bräuchte niemand mehr gefragt werden. Auch im Technischen Landesbeirat und in der Schulbaukommission sind die für das Kindergartenwesen Verantwortlichen nicht vertreten.

Das ist in der Theorie ein Manko, in der Realität, glaube ich, bemühen sich die Gemeindeverwaltungen gerade beim Bau dieser Strukturen um eine intensive Zusammenarbeit mit den Nutzern.

Ausnahmegenehmigung: Ich hoffe, dass ich genügend klar aufgezeigt habe, dass die Normen viel Freiraum für architektonische, pädagogische, raumgestalterische Kreativität zulassen. Wo der Architekt noch mehr Freiraum braucht, kann er von diesen Normen noch zusätzlich abweichen. Der Technische Landesbeirat hat im Sinne der Normen die Befugnis, Ausnahmegenehmigungen von allen Vorschriften zu erteilen.

Begutachtung der Projekte: Im Sinne des neuen Bautengesetzes müssen Projekte für Bauten mit Kosten unter 2 Mrd. nicht mehr vom Lande genehmigt werden. Damit kommen viele Kindergarten-Bauvorhaben nicht mehr zu uns und die Gemeinden übernehmen die ausschließliche Verantwortung für die technischen und architektonischen Lösungen. Diese Änderung der Genehmigungsprozedur ist erfolgt,

- um die Techniker in unserer Abteilung zu entlasten;
- im Sinne eines positiven Verständnisses der Gemeindeautonomie;
- zwecks Bürokratieabbau.

Bauprogramm

Zur Zeit werden nicht sehr viele Kindergärten gebaut und umgebaut. Da das Land keine Sonderfinanzierung gibt, sind die Gemeinden diesbezüglich sehr sparsam. Nur in einigen Sonderfällen will die Landesverwaltung demnächst aktiv werden. Man wird drei Kindergärten (deutsch, italienisch, ladinisch) als Praxisstruktur für die Universitäts-Bildungswissenschaften errichten.

Schlussbemerkung

In den letzten 20 Jahren, seit Inkrafttreten des Landesschulbaugesetzes im Jahre 1977, sind im Lande zahlreiche Kindergärten neu gebaut, umgebaut oder erweitert worden. Alle auf der Basis unserer Richtlinien. Funktionell, vom Raumangebot und von der Raumanordnung her betrachtet, größtenteils perfekt oder zumindest akzeptabel. Trotz-

dem vermissen wir an den Kindergartenbauten dieser 2 Jahrzehnte größtenteils jene architektonische Qualität, die wir bei anderen Gebäudetypen, z.B. Schulen, Museen, usw. in größerer Breite vorfinden. Das mag folgende Gründe haben:

– Die Planung eines Kindergartens wird manchmal leider als unbedeutende, nebensächliche Planungsaufgabe betrachtet; dementsprechend wird der Projektant ausgewählt.

– Wettbewerbe für Kindergärten gibt es keine. Die Wettbewerbskonkurrenz könnte die architektonische Qualität heben, wie in anderen Sektoren schon oft bewiesen wurde.

– Weil es eine sekundäre Planungsaufgabe ist, setzt man sich zu wenig mit den pädagogischen Fragen auseinander. Es werden keine neuen Wege diesbezüglich gesucht.

– Der Kindergarten ist oft Teil eines großen Gebäudes, z.B. eines „Mehrzweckhauses“. In solchen Fällen droht die kleine Struktur eines Kindergartens im großen Kontext unterzugehen. Es werden Megastrukturen geschaffen, in die der Kindergarten irgendwie verpackt wird. Von Kindgerechtigkeit kann hier kaum mehr die Rede sein.

Ich kann nur wünschen, dass wir in Zukunft dieser Planungsaufgabe alle zusammen größere, gebührende Aufmerksamkeit schenken, um ein kindgerechteres Ambiente für die Kinder zu schaffen als bisher. Ich hoffe, dass in diesem Sinne von diesem Symposium Impulse ausgehen für die Verantwortlichen des Kindergartenwesens, für die Planer und auch für uns als Behörde.

Arch. Dr. Josef March ist Direktor der Abteilung Hochbau und Technischer Dienst der Autonomen Provinz Bozen.

Maurizio Patat

Riflessioni a tre teste



Foto: Guido Guidi, tratta da "Varianti"

Occuparsi degli edifici scolastici è compito difficile, anche dal punto di vista del "Committente". Il Comune di Bolzano dispone di un elevato patrimonio scolastico, costituito da scuole materne, elementari e medie in continua trasformazione. Questo processo di trasformazione avviene quasi sempre a rimorchio della produzione legislativa, europea, nazionale e provinciale (impianti elettrici, barriere architettoniche, sicurezza sul lavoro, antincendio ecc.) e quasi mai in anticipo sui tempi dello sviluppo urbano e delle esigenze della popolazione scolastica. Per le scuole materne la situazione è aggravata dalle limitate risorse finanziarie disponibili per gli interventi edilizi (gli stanziamenti provinciali sono in termini relativi inferiori a quelli a disposizione per gli altri ordini di scuole) e per la difficoltà di seguire efficacemente le variazioni della popolazione nei diversi bacini di utenza sul territorio cittadino. Progettare una nuova scuola ma anche ristrutturare o modificarne una già esistente dovrebbe essere il risultato di una riflessione comune a tre teste, tra l'utenza, portatrice di bisogni, il progettista portatore di idee e di soluzioni ed il committente por-

tatore di risorse, generalmente limitate, come tempo e denaro. La progettazione si sviluppa sulla base delle direttive provinciali per l'edilizia scolastica che definiscono le linee di base degli interventi edilizi, le caratteristiche dimensionali, distributive e funzionali. Il resto è lasciato alla capacità del progettista di interpretare e risolvere i bisogni dell'utenza e alla capacità del committente di svolgere la sua funzione di mediazione e di indirizzo. Fermo restando il ruolo centrale del progettista ed anche il fatto che le "direttive" definiscono le idee di base dell'intervento, la "grammatica", il successo del compito è evidentemente collegato con la capacità del committente di essere interlocutore efficace, in grado di trasmettere al progettista non solo la "cornice" entro cui operare, ma anche il patrimonio di informazioni e di conoscenze che derivano in generale dalle esperienze nel campo dell'edilizia scolastica ed in particolare dalla specifica scuola, in altre parole il "linguaggio" con il quale il compito andrà svolto.

Credo che accada raramente ad un progettista di un intervento in campo scolastico di potersi confrontare in modo profondo e

realmente efficace con il committente e, per suo tramite, con la realtà scolastica di riferimento. Normalmente ne manca il tempo ed anche gli strumenti organizzativi istituzionali. Di conseguenza si sviluppa in modo di solito volontario ed informale la fase decisiva del confronto, della verifica delle esperienze consolidate, della comprensione delle esigenze sociali ed anche individuali della realtà scolastica.

Da parte della scuola si perde spesso l'occasione di condividere e partecipare alle scelte tecniche, non solo a quelle di impostazione generale ma anche a quelle di dettaglio che rappresentano spesso la reale interfaccia tra l'edificio e gli utenti, maestri e bambini. La progettazione e la realizzazione dell'intervento procedono, di solito, con verifiche periodiche nelle quali la Commitenza esercita un ruolo di semplice controllo sul rispetto di tempi e costi. Poco spazio viene dedicato alla verifica degli obiettivi e della misura del loro raggiungimento come pure alla creazione del consenso necessario perché la scuola possa essere fatta "vivere" nel modo migliore. È necessario, a mio parere, un momento di riferimento, di confronto permanente, di divulgazione della conoscenza di tipo tecnico-igienico-didattico al quale il committente possa riferirsi nella fase di programmazione degli interventi sul patrimonio scolastico e sulla base del quale svolgere il proprio compito di interlocutore dei progettisti e di intermediario tra questi e la realtà scolastica. Ai tecnici, committenti e progettisti, va data la possibilità di seguire con strumenti possibilmente semplici, l'evoluzione della scuola, sia dal punto di vista didattico che da quello organizzativo. Il rischio che si corre è che i tecnici che operano con ruoli diversi nel campo dell'edilizia scolastica si limitino a seguire da lontano le trasformazioni della scuola, perdendo l'occasione di partecipare al dibattito in corso, al quale anche chi si occupa dell'"involucro" potrebbe peraltro fornire utili argomenti.

Maurizio Patat è il responsabile del Comune di Bolzano per l'edilizia scolastica.

Christine von Stefenelli

Kindheit heute

Der gesellschaftliche Wandel hat das Leben der Kinder verändert. Durch die Modernisierung und die größere Vielfalt von Lebensentwürfen und -chancen vollzieht sich das Aufwachsen der Kinder in einem veränderten Umfeld und auch in Widersprüchen.

So hat die zunehmende Individualisierung zu einem größeren Freiheitsspielraum geführt und kollektive Lebens- und Wertorientierungen abgelöst. Kinder leben heute stark vereinzelt, d.h. sie müssen ihre Spielkontakte individuell organisieren, um nicht zu riskieren, alleine zu bleiben.

Eine stärkere Funktionalisierung des Alltags führt zum Problem der Verinselung kindlichen Lebensraumes. Kinder finden heute in ihrer Umgebung nicht mehr genug Freunde/innen und müssen oft weite Wege in Kauf nehmen. Kinder müssen heute flexibel und mobil sein, da sie sich ständig in unterschiedlichen sozialen Räumen aufhalten. Kinder werden heute auch von einer zunehmenden Mediatisierung und Technisierung des Alltags geprägt. Massenmedien und Technik übernehmen Funktionen, die sonst ausschließlich durch Interaktion mit anderen Menschen möglich sind und fördern die Privatisierung des einzelnen Lebensraumes. Die zunehmende Bedeutung der Institutionalisierung und die damit verbundene Professionalisierung von Kindheit lässt immer weniger Zeit für



freie Spielkontakte. Durch die Verbannung von Kindern in die Schonräume pädagogischer Institutionen geht der Kontakt zur Realität, die Teilnahme an wesentlichen Bereichen menschlichen Lebens, wie z.B. Arbeit, Geselligkeit, Krankheit, Geburt und Tod, verloren. Leider wird heutzutage kindlicher Spontaneität häufig durch rigide Planung Einhalt geboten. Die Freizeit- und Konsumindustrie veranlasst die Kinder zunehmend, den materiellen Dingen einen höheren Stellenwert einzuräumen.

Trotz des gesellschaftlichen Wandels ist und bleibt die Familie der Ort der wichtigsten und prägendsten Erfahrungen für Kinder. Durch die Benachteiligung innerhalb der Gesellschaft geraten Familien oft an die Grenzen der Aktionsmöglichkeit. Kinder leiden oft unter den Alltagsproblemen und dem Zeitmangel ihrer Eltern. Andererseits bekommen heutzutage die Kinder mehr Aufmerksamkeit geschenkt und werden von den Erwachsenen ernst genommen. Kinder stehen heute also gleichzeitig in der Mitte wie am Rand unserer Gesellschaft. Sie sind gewollt – und gleichzeitig im Weg. Genau diese Ambivalenz, diese Situation der Kinder muss bei der Gestaltung von Lebens- und Spielraum für die Kinder berücksichtigt werden.

Wir Familien benötigen flexiblere Öffnungszeiten für Kinderbetreuungseinrichtungen, die sich an die Arbeitszeiten der Eltern anlehnen. Überhaupt benötigen wir eine größere Vielfalt von Strukturen und Möglichkeiten der Kinderbetreuung, die den unterschiedlichen Erfordernissen der Familien gerecht werden. Dazu gehören beispielsweise Kinderkrippen, Sommerkinderbetreuung, Ganztagschulen usw. Familienähnliche Betreuungseinrichtungen sollen bevorzugt gefördert werden, wie z.B. die Tagesmütter. Der Umzug in eine andere Stadt kann die Kinder durch den Verlust einer gewohnten Umgebung mit Freunden seelisch stark belasten. Deshalb soll die neue Wohnung und das Umfeld mit viel Sorgfalt ausgewählt werden. Bereits bei der Wohnungsbesichtigung sollen die Kinder

ein Mitspracherecht haben, da sie manchmal mehr bemerken und andere Prioritäten setzen als die Erwachsenen. Es sollen Wohnungen mit familien- und kinderfreundlichen Grundrissen gewählt werden.

Besonders Politiker sind aufgefordert, die kinderfreundlichsten und somit effizientesten Pläne zu berücksichtigen und nicht die kostengünstigsten. Auch Architekten sollten beim Entwerfen von Plänen die Bedürfnisse der Kinder nicht außer Acht lassen.



Foto: LUPE

Oft werden Ideen und Vorstellungen zu Papier gebracht, die an der Realität eines Kinderlebens vorbeigehen. Jedoch nicht nur Politiker und Architekten sind für die Gestaltung von Lebens- und Spielraum für Kinder verantwortlich. Eltern sollen aktiv an der Gestaltung teilnehmen und nicht alle Entscheidungen von oberster Hand stillschweigend akzeptieren. Besonders den Lebensraum können sie durch kleine Veränderungen gemütlicher und kinderfreundlicher gestalten.

Der Gesellschaft muss bewusst werden, dass Kinder eine „lebendige Kindheit“ brauchen, um erwachsen werden zu können.

Wenn dies verstanden wird, werden sich die Zielvorstellungen über die beste Art der Fürsorge und Förderung eines Kinderlebens nicht mehr widersprüchlich gegenüberstellen, sondern sie werden ineinanderfließen.

Christine von Stefenelli ist Präsidentin des Katholischen Familienverbandes Südtirol und Mutter von vier Kindern.

Walter Angonese

Architektur für Kinder Architettura per bambini

Umfeld Kindergarten

Ein ausgeprägter Sinn für interdisziplinäres Denken in der Architektur scheint die 90er Jahre zu bestimmen. Die Zeit, in der Architektur nicht nur im Erziehungsbereich von politischen Dogmen beherrscht wurde, ist vergangen. Die letzte Dekade unseres Jahrhunderts ist wohl auch deshalb von einer ausgeprägten stilistischen Vielfalt gekennzeichnet.

Der Beruf des Architekten sollte mit einem großen Anspruch für gesellschaftliche Verantwortung verbunden sein, insbesondere dann, wenn es um das Bauen für Kinder geht. Dieser Anspruch ist aber nicht immer gebührend berücksichtigt worden. Mit dem Zerfall geltender Ideologien in einer sich trotzdem polarisierenden Welt und in Ermangelung präziser gesellschaftlicher Koordinaten setzte in den 90er Jahren eine neue Entwicklung ein, die zu einem komplexen, eben interdisziplinären Denken führte. Dieser Trend zur Öffnung in andere projektrelevante Aspekte des Bauens kommt grundsätzlich allen Architekturtypologien zugute, ist aber im Schulbau, insbesondere in einer Architektur für Kindergärten, unbedingt erforderlich. Ständig neue, den Erfahrungswerten und der Wissenschaft angepasste pädagogische Modelle verlangen auch von der Architektur flexible Antworten. Die Entstehung eines Kindergartens sollte deshalb zu einem gesellschaftlichen Prozess werden, ohne in jene partezipativen Denkschemata zu verfallen, welche die 70er Jahre geprägt haben.

Durch einen kritischeren Zugang, der von kontextuellen und konzeptionellen Überlegungen ausgeht und sich auch verschiedenen Sachzwängen und pädagogischen Modellen anpassen muss, entstehen Kindergärten verschiedenster Art. Es verwundert nicht, dass Länder mit ausgeprägter pädagogischer Tradition dabei vermehrt auffallen. Die späten 80er und 90er Jahre sind symptomatisch für diesen Trend. Sehr viele der nachfolgend gezeigten Projekte sind Pilotprojekte und haben sich in der Praxis bewährt oder auch nicht. Jeden-

falls bleiben sie Modelle mit Experimentiercharakter. Der Kindergarten bleibt ein öffentlicher Ort mit einem Auftrag nach außen hin, zur Landschaft, zum Ort, zum Stadtteil. Er bleibt aber auch ein öffentlicher Ort nach innen, nicht nur für die Erwachsenen, sondern vor allem für eine oft weniger berücksichtigte Öffentlichkeit, die Kinder.

Architekten sind auf inhaltliche und thematische Vorgaben angewiesen. Der Zugang zu diesen Vorgaben ist jedoch nicht immer einfach. Nur über die Schulbaurichtlinien, aber auch über die Wünsche der Nutzer können und dürfen alle notwendigen Inputs kommen. Eine kritische, ausgewogene, eben interdisziplinäre Auseinandersetzung bleibt Garant für eine kindergerechte Architektur. Dem Planer fällt heute die Aufgabe zu, alle Beteiligten in ein Gesamtgefüge zu integrieren und die verschiedensten Nutzungsanforderungen in Planungsentwürfe zu übersetzen.

Somit ist ein prozesshaftes Entstehen selbst Grundlage eines planerischen und gestalterischen Ansatzes. Dieser Prozess ist aber nicht mit der Fertigstellung des Gebäudes abgeschlossen. Die Verantwortung wird mit der Übergabe des Gebäudes seitens der Architekten verlagert, der Nutzer in den Prozess eingebunden, die Verantwortung weitergegeben.

Aus diesem Grunde darf eine Architektur für Kinder nie abgeschlossen sein, sie muss ein Hinzufügen, ein Verändern, ein Manipulieren ermöglichen. So kann gewährleistet werden, dass sich Architektur ihrem jeweiligen Nutzer anpassen kann. Dafür ist ein Verständnis seitens der Architekten aber auch seitens der Nutzer und insbesondere der Betreiber notwendig.

Betrachtet man die aktuelle Kindergartenarchitektur, so muss kritisch angeführt werden, dass die Planungen sich noch immer sehr oft von einem individuell funktionalistischen Ansatz leiten lassen, sich an festgeschriebenen Standards orientieren und insofern dem Interdisziplinaritätsanspruch





2

nicht genügen. Die prozesshafte Dialektik von Planeraktivitäten und Nutzungsinteressen wird an sogenannten Vorzeigeprojekten immer noch als Postulat formuliert. Im Jahrbuch für Architekten 1991 wird das Umkippen des Kindgemäßen ins Kindische kritisiert. Es wird bemängelt, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Kinder vielfach fehlt.

Aus diesen Gründen ist interdisziplinäres Wissen über Recherche oder vermehrte Einbindung von Vorteil. Dieser Prozess ist auf Dialogstrukturen angewiesen.

Anhand von Abbildungen seien nunmehr einige Beispiele aus dem europäischen Raum aufgezeigt, sie sollen die Vielfalt und die Auseinandersetzung auf diesem Gebiet in den letzten Jahren aufzeigen und dienen als Einstieg in die Problematik.

Ein sehr interessantes Beispiel zeitgenössischer Kindergartenarchitektur wurde von den schweizer Architekten Burkhalter und Sumi in Lustenau realisiert.

Es handelt sich dabei um eine Architektur, die nach außen hin ihre Nutzung bekennt, durch Proportion und Farbkonzeption die räumlichen Grundmaximen festlegt, aber für die Nutzer den Prozess der Gestaltbarkeit offen hält. Ein sensibler Umgang mit Lichtführung und Farbpsychologie sowie hohe haptische Qualitäten charakterisieren diesen Bau (Abb. 1, 2, 3, 4).



3



4



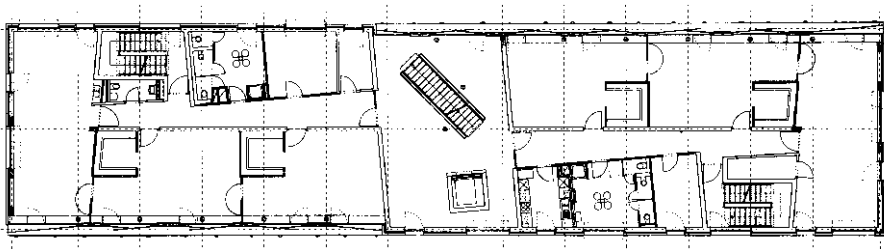
5



6

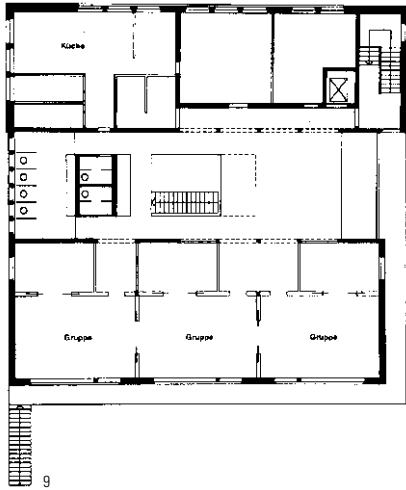
Die Architekten Augustin und Frank gliedern in Berlin Staaken ein Haus in zwei Hälften. Sie reagieren auf kontextuelle Situationen: Sie beziehen in die eine Hälfte das städtebauliche Umfeld ein und setzen die andere Hälfte als architektonischen Kontrapunkt dazu, der die Nutzung über einen stark transparenten Körper nach außen bringt. Auch der Umgang mit den modischen Schrägen scheint gelungen und passt in eine spielerische aber dennoch nicht infantilisierende Architektur (Abb. 5, 6, 7, 8).

7



8





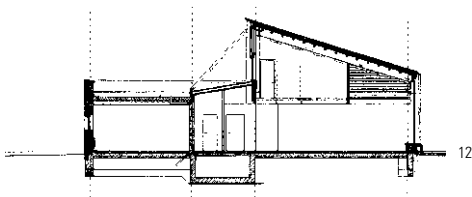
10



In Berlin Neu-Kölln entwickeln die Architekten Freitag und Hartmann einen Kindergarten-Prototyp, den sie im Berliner Umfeld mehrmals einsetzen. Der Kindergarten zeigt nach außen hin corporate identity, wird zum Stadtbild prägenden Element und setzt nach innen zwar klassisch geordnete, dennoch aber hoch flexible Raumsequenzen ein (Abb. 9, 10, 11).

Günther Despang zeigt in Hannover Badenstedt ein sensibles Beispiel für den Umgang mit Materialien, mit Licht und bioklimatischen Aspekten (Sonne). Dabei geht er auf die Wahrnehmungsart der Kinder ein. (Abb. 12, 13)

11



12

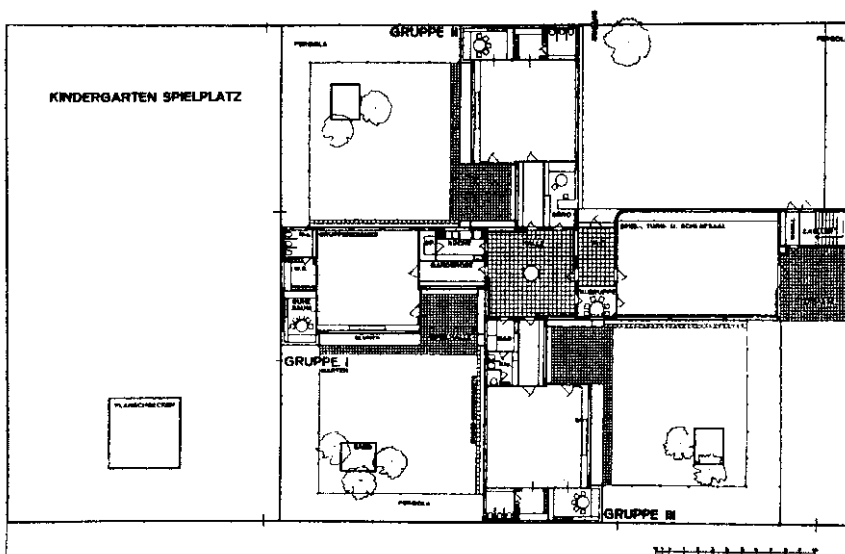
13





14

Die Grand Madame der Moderne Margarethe Schütte Lihotzky setzt sich ab den 20er Jahren intensiv mit Kinderarchitektur auseinander. Sie entwickelt mit der Sensibilität einer Frau richtungweisende architektonische Modelle (Abb. 14, 15).



15

Nicht minder bedeutsam für einen sensiblen Umgang mit Architektur ist Terragni's asilo Sant'Elia in Como (entstanden 1936-37). Weite, Offenheit, Durchlässigkeit, Raumvariabilität kennzeichnen das Konzept. Die individuelle Gestaltbarkeit seitens der Nutzer steht im Vordergrund (Abb. 16).

Erwähnenswert, jedenfalls nicht unterschlagbar, ist Friedensreich Hundertwassers „Schloss unter der Wiese“ in Frankfurt (17). Seine Architektur erhebt den Anspruch an kindgerechtes Bauen, den sie aber nur auf den ersten Blick erfüllt. Zu rigide ist der Ent-



16

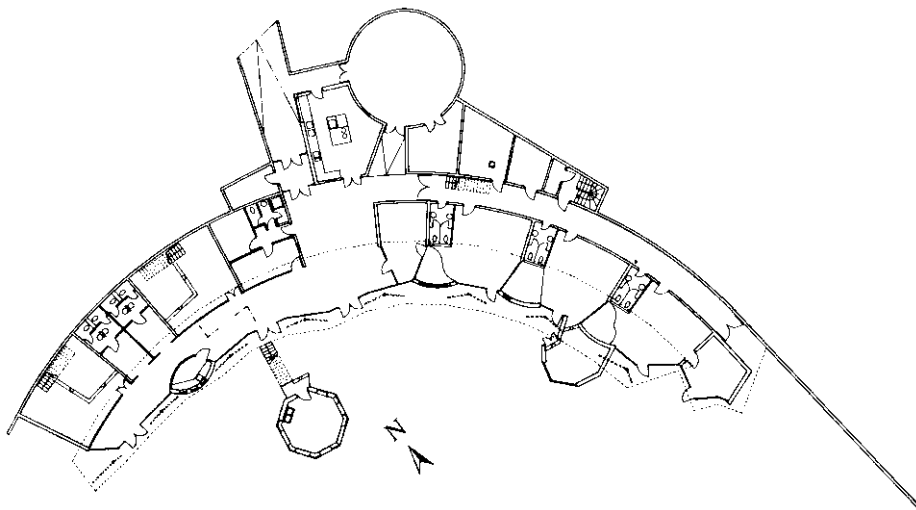


17

wicklungsgrad, zu stark ausformuliert die ästhetische Präsenz, zu vehement die Selbstartikulation. Den Nutzern bleibt der pure Konsum, ein Hinzufügen, ein Weiterbauen ist nicht möglich. Dies ist ein Beispiel der Regression in infantile Selbstinszenierung.

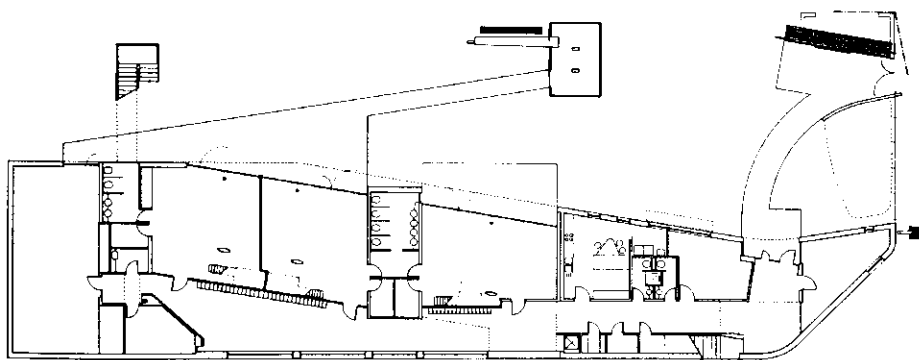


18



19

Nichtsdestotrotz muss der Stadt Frankfurt das Prädikat zugesprochen werden, für die Kindergartenarchitektur in den 80er und 90er Jahren richtungweisende Modelle in ihre Stadt gesetzt zu haben, die der europäischen Architektur und den pädagogisch-wissenschaftlichen Feldstudien Langzeitwirkung ermöglichten. In diesem Sinne ist Toyo Ito's (Abb. 18, 19) transparenter Kindergarten ein gelungenes Beispiel, ebenso wie Bolles-Wilsons (Abb. 20, 21) kleine Welt. Beide Positionen zeugen von einer architektonischen Selbstsicherheit, von einer kontextuell gelungenen städtebaulichen Einbindung, einem hohen Maß an räumlicher Flexibilität, die den Kindern schier unbegrenzte Möglichkeiten einer kreativen Selbstentfaltung bieten.



20



21

Günther Benisch & Partner setzen in Stuttgart eine witzige Architektur in die Landschaft: der Bau gleicht einem gestrandeten Schiff. Sein experimenteller Charakter trägt befreiende Züge und ist im wesentlichen tiefgründiger als Hundertwassers Interpretation der kindlichen Lebenswelt.

Schneider (Architektur für Kinder) setzt sich unter ungünstigen Grundstücksbedingungen intensiv mit den städtebaulichen Aspekten in einem ganzheitlichen Sinne auseinander, schafft Urbanität zur Stadt hin und bindet den Bau sehr gelungen in das Außengelände ein. Diese Verbindung von Drinnen und Draußen wird häufig durch introvertierte Architektur vernachlässigt. Bewegungserfahrungen vermitteln Kindern räumliches Denken: Kinder lernen Architektur in ihrer dialektischen Beziehung zu Freiräumen verstehen (Abb. 24, 25).

Mäckler entwickelt ebenfalls (Frankfurter Beispiele) eine Interpretation mit gut proportionierten Räumlichkeiten, die aber zu stark in ein städtebaulich-ideologisches Korsett gezwungen sind. Architektur für Kinder wird hier etwas zu direkt umgesetzt (Abb. 22, 23).



22



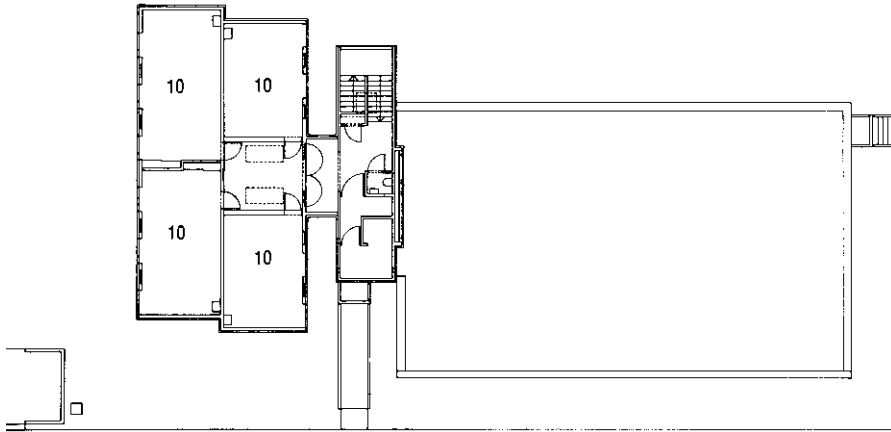
23



24



25



26



27

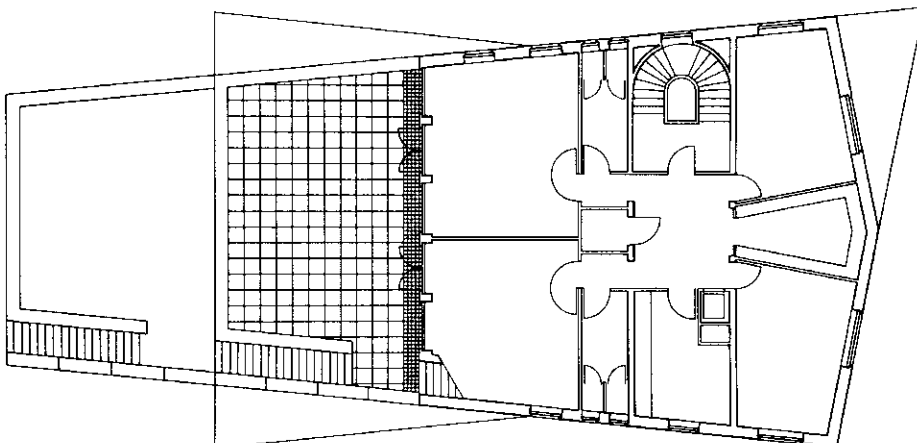
Krischanitz bringt mit seinem Kindergarten „Neue Welt“ in Wien ein gutes Beispiel für räumliche Umsetzung und gelungene Einbindung in den parkähnlichen Kontext (Abb. 26, 27).

28



Kollhoff und Timmemann setzen in ein urbanes Gefüge eine wichtige architektonische Präsenz mit hoher städtebaulicher Qualität und einer besonders gelungenen Interpretation der fehlenden Grünbereiche. Eine schöne abgestufte Anlage mit Terrassen, Pflanzen, Blumentöpfen und Sonnenschirmen schafft vielfältige Spielbereiche für Kinder. Das Beispiel von Kollhoff und Timmemann macht deutlich, dass gelungene Architektur auch in Ermangelung geeigneter Rahmenbedingungen entstehen kann, und dass die Sensibilität der Architekten die Bewältigung schwieriger Situationen durch einen intelligenten Umgang mit den kontextuellen, ideologischen und politischen Sachzwängen ermöglicht. (Abb. 28, 29)

29



Ein für die zeitgenössische Architektur sehr bedeutsames Beispiel ist der Kindergarten von Siza „Jardin de infancia Joao de Deus“. Er ist als Musterbeispiel anzusehen, da er mit den räumlichen Differenzierungen poetisch subtil arbeitet, genial mit Lichtführung und Raumsequenzen umgeht und alle Raumbedingungen schafft, die den Kindern erlauben, sich auszubreiten und ihre Freiräume zu finden. Die Veränderbarkeit der Struktur sorgt dafür, dass der Kindergarten auch für nachrückende Generationen interessant bleibt (Abb. 30, 31).

Nach dieser virtuellen Reise in den gesamteuropäischen Raum kehren wir abschließend noch zurück nach Südtirol. Seit Barth und Romen scheint sich in Südtirol unter den veränderten pädagogischen Ansprüchen nicht mehr viel überregional Bedeutsames getan zu haben. Barth und Romen bleiben ein Meilenstein in der regionalen Auseinandersetzung mit Kindergartenarchitektur: Offen, flexibel und gut beispielbar.

Ein Lichtblick mit Seltenheitswert ist Gapp und Gurschlers Kindergarten in Kortsch, mit dem sie äußert intelligent auf schwierige Rahmenbedingungen reagieren.

Ein nicht uninteressantes Beispiel jüngsten Datums ist Menz und Gritschs Kindergarten in Tramin. Im Wettbewerbsverfahren wurde dieses für den Umgang mit einer Hangsituation im Ort gelungenste Beispiel ausgewählt. Nach dieser lückenhaften Auswahl von Kindergärten, die ich im Hinblick auf das Symposium „Freiräume und Kinderträume – Architektur für Kinder“ in Neumarkt sowie unter Berücksichtigung einer mehr als 80jährigen Bautradition auf diesem Sektor ausgewählt habe, möchte ich abschließend folgendes festhalten:

Grundvoraussetzung für eine Architektur für Kinder ist eine Auseinandersetzung mit den pädagogisch-didaktischen Vorgaben. Die Einlösung des Interdisziplinaritätsanspruches verlangt nach Erfahrungsaustausch und prozesshafter Entstehung. Eine Architektur der Flexibilität und Vielfältigkeit, die nicht alles zu Ende baut und vielfältige Möglichkeiten der Selbstgestaltung für Kinder offen lässt, wird gefordert. Dem versuchen die verantwortlichen Stellen heute mehr



30



31

denn je Rechnung zu tragen, sodass entgegen aller Globalisierungsphänomene wieder Orte für Kinder entstehen, die Kreativität, Bewegungsfreude und Ausdrucksbedürfnisse unterstützen und wo Menschen mit Visionen ihre individuellen Lebensvorstellungen realisieren können.

Giovanni Dissegna

La scuola di H. Hertzberger

L'architettura di H. Hertzberger è dettata dalle relazioni tra le persone; in essa inserisce un grado di libertà tale da stimolare la comunicazione interpersonale.

Ruimte maken – Ruimte laten, "creare spazio – lasciare spazio"...

Negli anni sono cambiati i materiali e le forme, ma non è venuta meno l'attenzione ad alcuni capisaldi che rendono i suoi edifici particolarmente riusciti.

Hertzberger, di Amsterdam, è conosciuto per aver profuso le sue energie nel campo dell'edilizia prettamente dedicata alla socialità, come progettista di grandi edifici come il complesso di uffici Centraal Beheer ad Apeldoorn (1968-72), il Muziekcentrum Vredenburg a Utrecht (1973-78), la sede del ministero olandese degli affari sociali a Den Haag (1979-90) e tanti altri. Meno appariscenti ma non di minore importanza nell'elenco delle sue opere sono gli edifici scolastici per la prima infanzia e le elementari, dove ogni progetto ha contribuito ad elaborare una ricerca in divenire di esemplare interesse.

Proviamo a descrivere una scuola che le riassume tutte idealmente (ad esempio le scuole "De Evenaar" e "Montessori" ad Amsterdam, etc.). L'ingresso principale è spesso caratterizzato da diversi episodi che favoriscono l'attesa, l'incontro, il gioco anche fuori dall'orario e dai mesi di scuola.

Le scale sono spazi vivibili, di attività, anche di sosta. In ogni scuola è presente un generoso spazio centrale, nucleo di incontro che si richiama alla piazza o alla strada. Questo spazio, non sempre in piano, è spesso caratterizzato da gradonate rivestite in legno che invitano a sedersi, con fiotti di luce dall'alto, e funge anche da luogo per le rappresentazioni. Le cellule dei servizi igienici si affacciano solitamente su questo spazio, di cui si percepisce la costante presenza.

Un piccolo dettaglio per i più piccini: una finestrella, un pertugio, collega visivamente i bagnetti con l'aula a un corridoio: il bambino ha sempre un collegamento con la luce e con i suoi compagni, senza il timore di dover restare al buio. L'ingresso alle aule, è concepito come un ricco luogo di

transizione tra esterno e interno.

Le porte non si aprono bruscamente su un corridoio e possono rimanere aperte senza dare fastidio; anche in questa zona si offrono informazioni su quanto avviene dentro e fuori, con vetrate o finestre, etc.

Le aule spesso possono essere collegate tra di loro per mezzo di pareti scorrevoli o una porta, e contengono talvolta una unità indipendente dotata di acqua, come una fontana in una piazza, con appositi piani di lavoro e contenitori per le stoviglie e le attrezzature ad essa collegati.

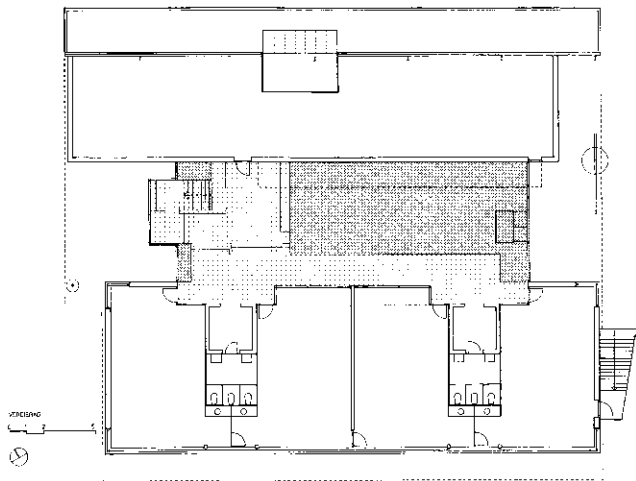
Le finestre delle classi sono sì la presa di luce, e l'apertura verso l'esterno, ma sul loro filo si possono esporre oggetti, bottiglie e vetri colorati, modificando e modulando di volta in volta la luce. I bambini si accostano concentrati alla luce come maestri orologiai. Ma la luce è dappertutto: dove possibile si apre un foro nel solaio, e essa discende lungo lo spigolo di una classe come un manto.

Come vediamo, in tutto questo non ci sono invenzioni, ma solo la capacità di osservare i bambini. E non è dir poco... Per chi conosce le pubblicazioni delle opere di Hertzberger, avrà notato come la presenza umana è essenziale anche nella fotografia della sua architettura.

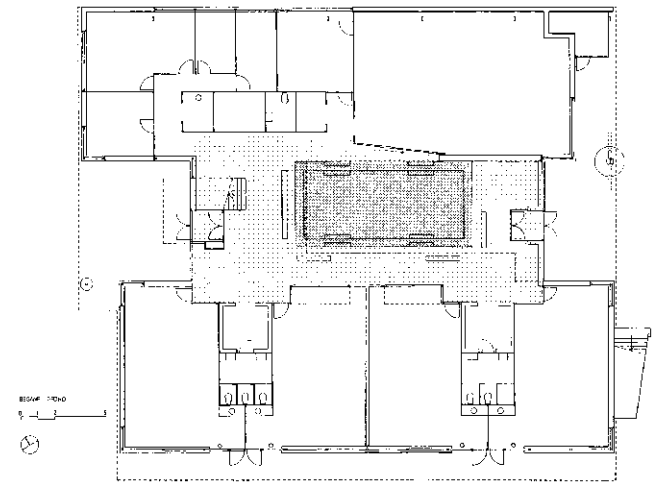
Pubblichiamo immagini della scuola elementare "De Koperwiek" a Venlo, 1998, che H. H. ci ha cortesemente inviato.



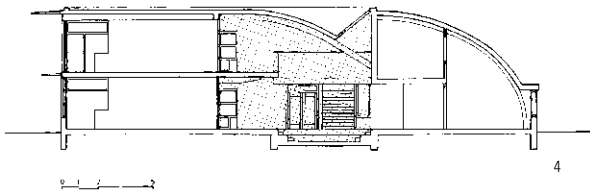
1



2



3



4



5

- 1 Facciata est
- 2 Piano rialzato
- 3 Piano terra
- 4 Sezione
- 5 Vista interna

Wilfred Menz und Claudia Gritsch

Kindergarten Tramin

Das Grundstück befindet sich in der Zone für öffentliche Einrichtungen in Tramin, in unmittelbarer Nähe des Bürgerhauses, des Feuerwehrgebäudes und eines öffentlichen Parkplatzes. Das Baugelände weist einen erheblichen Höhenunterschied auf.

Das Gebäude

Ein entwurfsbestimmendes Kriterium ist die geplante Wegachse, über die man aus zwei Richtungen den Kindergarten erreichen kann. Einerseits von der Hauptstraße (Weinstraße) her und andererseits vom Dorfzentrum, am Bürgerhaus vorbei, als direkte Anbindung.

Die zwei Eingänge liegen geländebedingt auf unterschiedlichen Niveaus. Der Geländesprung wird im Inneren des Gebäudes erlebbar. Der Bau entwickelt sich im Inneren beidseitig dieser Wegachse auf verschiedenen Niveaus und verschiedenen Erlebnisbereichen mit vielfältigen Aus- und Durchblicken. Diese innere Weg-Erschließungsachse ist als zweigeschoßige Spielstraße ausgebildet, mit verschiedenen Erlebnisbereichen (Nischen, Vorsprüngen, Rücksprüngen, verschieden hohen Mauern, Fenstern usw.). Von der Spielstraße aus kann man das Geschehen im ganzen Gebäude beobachten. Sie führt vom Hauptein-

gang direkt auf den Bewegungsraum zu, der als zentraler Ort der Begegnung wie ein Marktplatz zum Aushandeln und zur Verwirklichung verschiedener Ideen einlädt. Es gibt hier überall Einblicke in die Räume, über Fenster, verglaste Türen, raumhohe verglaste Elemente usw. Die obere Abdeckung der Straße ist ein durchgehendes Glasdach. Dadurch fließt viel Tageslicht ins Innere des Gebäudes und man kann den Tagesablauf anhand der sich verändernden Lichtverhältnisse nachvollziehen.

Die fünf Gruppenräume liegen südöstlich dieser Wegachse. Jeder Gruppenraum ist mit großen Fensterflächen nach Süden orientiert. Er hat im hinteren Bereich Spielnischen mit Guckfenstern zur Halle hin. Über diese Spielnischen ist jeweils auch der andere unmittelbar angrenzende Gruppenraum erreichbar. Den Gruppenräumen vorgelagert sind die entsprechenden sanitären Anlagen. Diese liegen zwar innerhalb des Gebäudes, doch erhalten sie Tageslicht über Fenster zum Gruppenraum hin, sodaß auch hier auf künstliche Belichtung verzichtet werden kann. Zwischen den Gruppenräumen liegen Querstraßen (Gänge) mit Garderoben, die auf die vorgelagerte Spielfläche führen. Sie ermöglichen auch den direkten Blick von der Spielstraße auf die

1





2



3



4



5



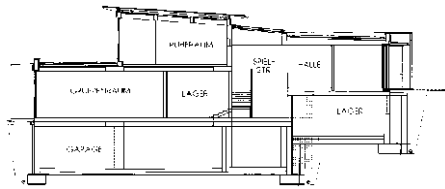
6

Bauherr
Gemeinde Tramin
Projektanten
Wilfried Menz und
Claudia Gritsch

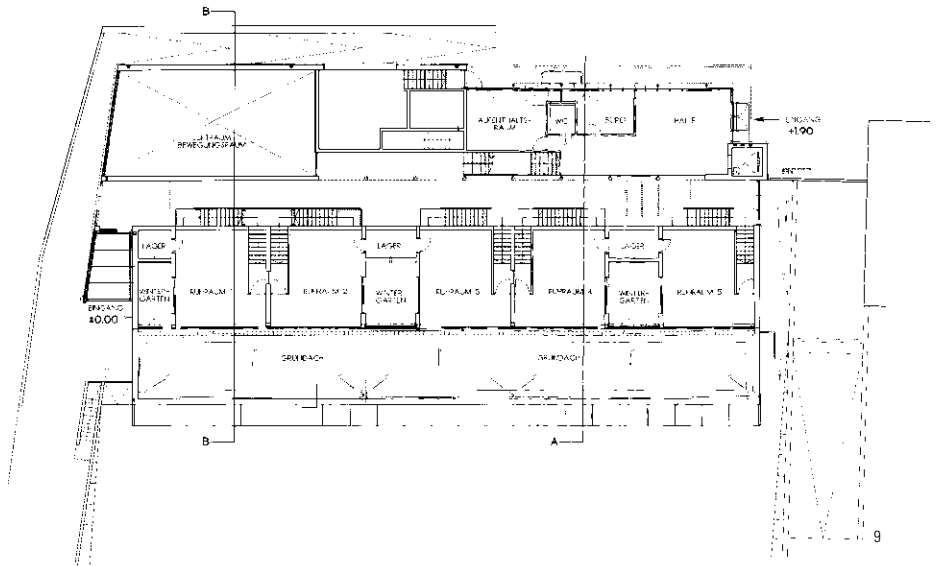
- 1 Ansicht Nordost
- 2 Ansicht West
- 3 Ansicht Ost
- 4 Ansicht Nordwest
- 5 Ansicht Nord
- 6 Ansicht Süd



7



8



9

7 Ansicht Nordwest

8 Schnitt

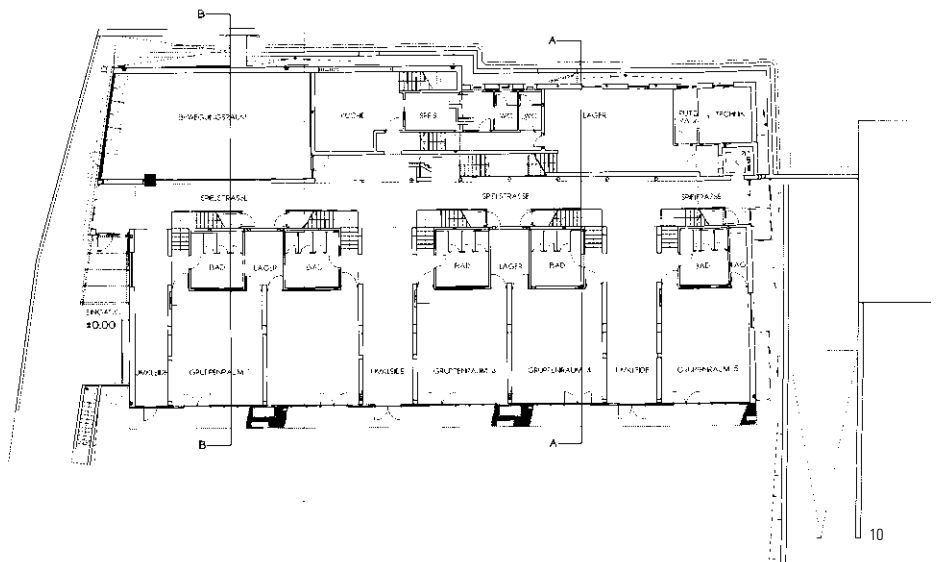
9 Grundriß Obergeschoß

10 Grundriß Erdgeschoß

11 Innenansicht



11



10

Wiese. Diese Garderobengebiete sind derart dimensioniert, daß auch hier verschiedene Aktivitäten stattfinden können. Den Gruppenräumen gegenüber, auf der anderen Seite der Spielstraße, befinden sich auf dem oberen Eingangsniveau das Büro, der Personalraum und ein WC, im unteren Niveau Küche, Bewegungsraum und Putzraum. Die Küche hat einen separaten Zugang. Der Bewegungsraum, der nach Süden eine geschoßhohe Verglasung hat, läßt sich zum Teil durch mobile Wände zur Spielstraße hin öffnen.

Die Ruheräume sind im Dachgeschoß, über dem jeweils dazugehörigen Gruppenraum angeordnet. Diese können zu Malatelier, Werk-, Musikraum oder anderen zusätzlichen Erfahrungsbereichen umfunktioniert werden. Diese Räume erreicht jede Gruppe für sich über eine eigene Treppe.

Die Treppen ragen in die Spielstraße und sind als Galerien ausgebildet. Zwischen den einzelnen Ruheräumen sind überdachte Terrassen (Freispielflächen) angelegt.

Diese Terrassen können durch Faltelemente geschlossen werden und dienen gleichzeitig als Wintergärten. Zwei Ruheräume sind bei Bedarf auch über die Terrassen zusammenschließbar. Alle Türen im Inneren des Gebäudes sind verglast.

Den Gruppenräumen vorgelagert ist die Freispielfläche/Spielwiese, welche noch in verschiedene Aktionsbereiche (Hügel, Absenkungen, Wasser usw.) gegliedert und von einem Spielraumplaner kindgerecht und naturnah gestaltet wird.

Bestimmende Entwurfskriterien

– Das Gebäude wurde so konzipiert, daß es für die verschiedenen Aktivitäten entsprechende Räume gibt, welche jedoch in ihrer Nutzung auch vertauscht werden können. Gemäß ihren Spielbedürfnissen können die Kinder die Räume in vielfältiger Weise beanspruchen.

Diese sind auf das ganze Kindergartengebäude verteilt. Es gibt überall offene Bereiche, halboffene oder geschlossene Bereiche, große Räume, kleine Räume, welche für verschiedenartige Aktivitäten genutzt werden können. Weiters differenzieren sich die Räume in ihrer Höhe auch entsprechend ihrer Nutzung.

– Im Inneren wurden wenige, pflegeleichte Materialien verwendet.

– Es wurde auf eine einfache Orientierbarkeit im Inneren großer Wert gelegt, sowie auf einfache, klar gegliederte Räume, gute Überschaubarkeit und Übersichtlichkeit.

– Im Inneren wurden gezielt Farben eingesetzt, um verschiedene bauliche Bereiche zu akzentuieren.

– Das Geschehen soll sich auf mehreren Niveaus abspielen, mit interessanten Durch- und Ausblicken.

– Großer Wert wurde auf die Belichtung gelegt. Möglichst helle freundliche Räume mit wenig Dunkelzonen. Große Verglasungen an Wänden und Decken.

– Das raumpädagogische Konzept ermöglicht eine offene Arbeitsweise, regt die Kinder zum Entdecken und Erforschen des Hauses an. Die Wegsysteme bilden ein dynamisches Netz für Begegnung und Kommunikation.

Ökologische Gesichtspunkte

Beim Bau wurde großer Wert darauf gelegt, natürliche Materialien zu verwenden.

Das Dachgeschoß wurde mit Kork gedämmt. Die Fenster bzw. die Außenwandelemente sind zum größten Teil aus Holz.

Andere Teile der Außenwände erhielten eine Holzverschalung in Lärchenholz.

Die Böden der Spielräume und der Räume im Obergeschoß wurden in Industrieparkett ausgeführt.

Im Inneren wurden Teile in Holz verkleidet. Die Hauptdächer sind begrünte Dächer, um das Mikroklima vor den Räumen zu verbessern und aus ästhetischen Gesichtspunkten, da das Dach des Gebäudes von vielen Seiten aus sichtbar ist. Sämtliches Regen-

wasser wird gesammelt und für die WC-Spülungen und für die Beregnung wiederverwendet. Bei allen innenliegenden Räumen und WC's, erfolgt eine 100%ige Rückgewinnung der abgesaugten Luft. Es wurde eine Solaranlage für die Warmwasseraufbereitung installiert.

Passive Solargewinne werden durch großflächige Verglasungen im Süden erzielt (mit entsprechenden Verschattungselementen), während die Öffnungen gegen Norden minimiert wurden. Um die Energieverluste zu reduzieren, wurde eine sehr kompakte, einfache Gebäudeform gewählt.

Johanna Mayr Ungerer

Erfahrungsbericht der Leiterin

Wir haben den Baufortschritt unseres neuen Kindergartens mit den Kindern beobachtet und mit ihnen Gespräche über das Erlebte geführt. Im bildnerischen Gestalten und im Rollenspiel konnten sie ihren Erfahrungen Ausdruck geben. Rollenspiele und Gedichte zum Thema boten die Möglichkeit, ihre Wahrnehmungen zu begreifen und sie in eigene Fantasienspiele zu verwandeln. Bei der Auswahl der neuen Anschaffungen von Spielmaterial durften die Kinder mitentscheiden. Es wurden ihnen verschiedene Kataloge zur Verfügung gestellt, die Spielsachen, welche ihnen am besten gefielen, durften sie ausschneiden. Diese Wunschliste wurde der Gemeindeverwaltung mit den entsprechenden Kostenvorschlägen überreicht.

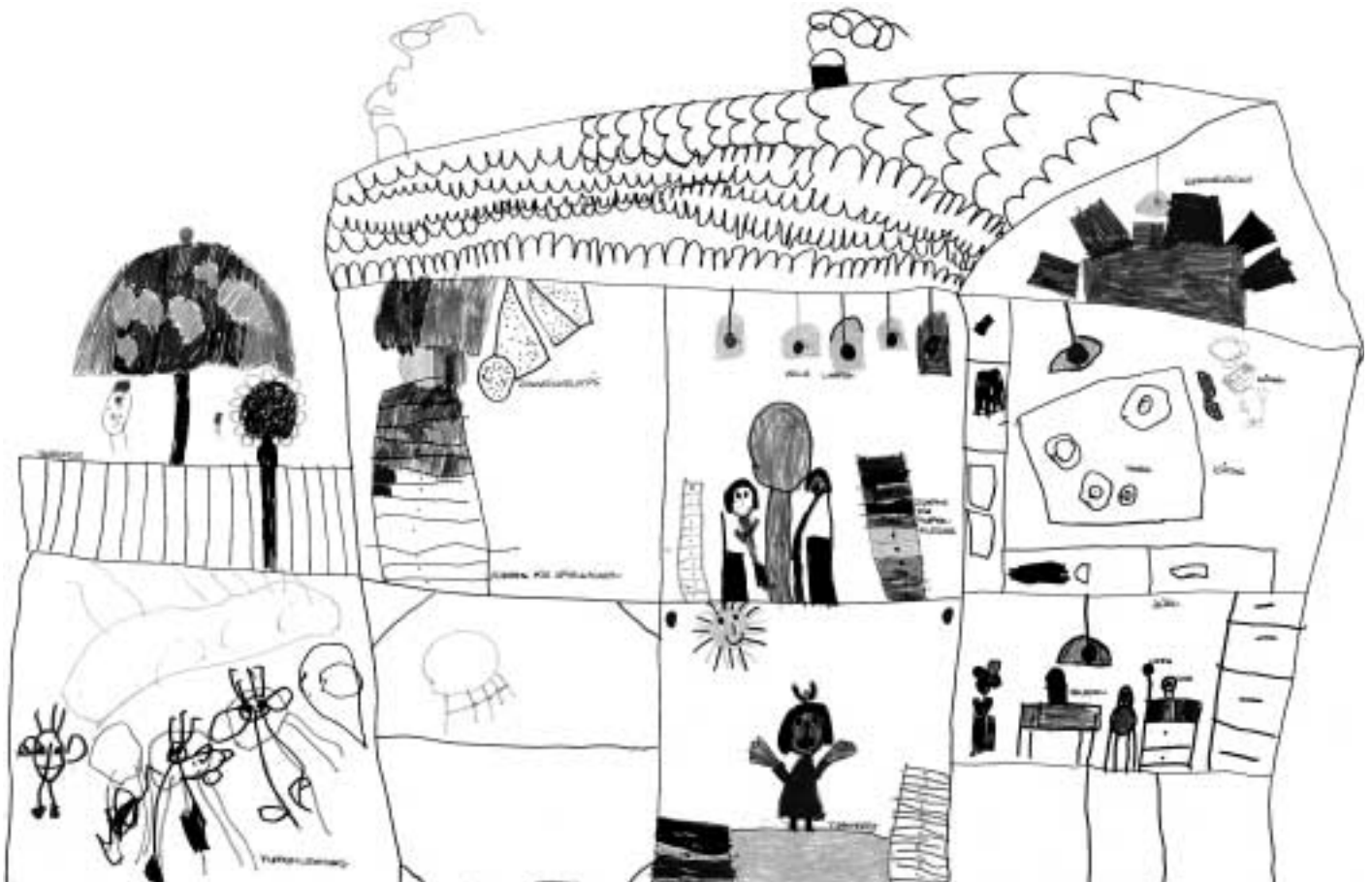
Öffentlicher Wettbewerb – Neubau eines Kindergartens

Vor sieben Jahren wurde ich als Leiterin des Kindergartens Tramin zu einem effektiven Mitglied der Bewertungskommission

für den öffentlichen Wettbewerb „Neubau eines Kindergartens in Tramin“ ernannt. Die große Verantwortung hat mich anfänglich sehr belastet. Andererseits hat mich der Auftrag mit Neugierde und Freude erfüllt. Bei den ersten Sitzungen konnte ich dem schnellen und geübten Erfassen und Beschreiben von Kindergarten-Modellen durch die Experten kaum folgen. Immer wieder musste ich um eine genaue Erklärung bitten, um beim Abstimmen richtige Entscheidungen treffen zu können. Meine Fragen wurden gerne und geduldig beantwortet. Von Sitzung zu Sitzung wurde mir die Aufgabe vertrauter. Ich lernte Baupläne lesen und mir wurde bewusst, wie eng pädagogisch wertvolles Arbeiten mit einer guten Architektur zusammenhängt.

Ausführungspläne

Ausführungspläne werden kurz vor Baubeginn erstellt. Es ist wichtig, dass die Erzieherinnen schon beim Erstellen derselben in



die Planung mit einbezogen werden. Gesetzliche Vorschriften und technische Berechnungen nehmen nicht immer Rücksicht auf die praktische Kindergartenarbeit. Es ist nicht immer leicht Ausführungspläne zu lesen und vor allem zu verstehen. Jede Kindergärtnerin, Assistentin und Köchin sollte sich damit aber vertraut machen, um auf eventuelle Mängel, Wünsche oder praktische Erfordernisse hinweisen zu können. Gute Zusammenarbeit zwischen Architekt/in, Gemeinde und Kinderteam spart Kraft, Arbeitsstunden und Geld. Während der Bauphase müssen regelmäßig Lokalaugenscheine stattfinden. Bei eindeutiger Notwendigkeit dürfen auch neue Varianten nicht gescheut werden.

Wir haben mit unseren Architekten gute Ansprechpartner gehabt. Sie waren gerne bereit, mit uns zusammenzuarbeiten und hatten immer ein offenes Ohr für Wünsche und Erfahrungen aus dem Kindergartenalltag. Beim Planen und Wünschen stößt man immer wieder an die Grenze „Finanzierung“. Leider steht das liebe Geld sehr oft im Vordergrund und wir finden es schade, wenn bei den Kleinsten der Gesellschaft, den Kindern, gespart wird. Dies war in Tramin aber nicht der Fall. Der Bürgermeister ist unseren Wünschen so weit wie möglich entgegengekommen.

Auch daran muss gedacht werden:

Für die Verwaltung steht bei einem Kindergartenneubau das Bauprojekt selbst im Mittelpunkt. Wir Erzieherinnen denken meist schon viel weiter und stellen die Frage: Wie könnten die Räume eingerichtet werden? Neues Raumangebot möchte man natürlich in der täglichen Bildungsarbeit nützen. Altes, gut erhaltenes Mobiliar wird natürlich weiter verwendet. Ergänzungen oder Anpassungen an die neuen Räume müssen aber immer vorgenommen werden. Dabei wird oft unterschätzt, wie viele der anscheinend „unwichtigen Dinge“ plötzlich unentbehrlich sind. So müssen Kostenvorschläge rechtzeitig eingeholt werden, um die Finanzierung sichern zu können. Ein Neubau kann auch die Reinigungssituation verändern – zusätzliche Räume oder eine großzügige Planung schaffen mehr Arbeit. Es muss bedacht werden, dass die Gemeindeverwaltung einen genau festgeleg-



ten Stellenplan beachten muss. Diesbezügliche Änderungen müssen frühzeitig eingeplant werden, um eventuell eine Aufstockung vornehmen zu können. In Tramin wurde uns im Rahmen der gesetzlichen Gegebenheiten eine Raumpflegerin zugewiesen.

Gartengestaltung

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass ein guter Architekt nicht auch gleichzeitig ein Gartenplaner sein muss. Angeregt durch die Fortbildungsseminare und das Eröffnungskolloquium im Herbst zum Thema „Freiräume und Kinderträume“ wollten wir gerade bei einem Neubau die Gelegenheit nicht versäumen, den Garten kindgerecht zu gestalten. Nach Absprache mit dem Architekten wurde die Aufgabe der Außenraumgestaltung einem erfahrenen Spielraumplaner übertragen. In Zusammenarbeit mit dem Kinderteam wurde ein Gartenmodell erarbeitet und wir hoffen nun, dass unsere Träume wahr werden. Heute sind wir Erzieherinnen stolz auf unser neues Kindergartengebäude, das durch seine räumlichen Vorgaben, durch die gediegenen Materialien, den natürlichen Lichteinfall und die abwechslungsreiche und trotzdem sehr übersichtliche Strukturierung unserem Kindergartenalltag viel Lebensqualität schenkt. Unsere Aufgabe wird es nun sein, mit den Kindern dieses Haus zu beleben und auch neue pädagogische Wege zu beschreiten.

Johanna Mayr Ungerer ist Kindergartenleiterin in Tramin.

Rechts: Innenansicht Kindergarten Tramin
A destra: Interno della scuola d'infanzia a Termeno

Werner Franz

Kindergarten St. Johann im Ahrntal

Im Jahre 1992 wurde in St. Johann im Ahrntal ein Wettbewerb zur Neugestaltung des Dorfcentrums mit verschiedenen öffentlichen Einrichtungen durchgeführt. Es wurden zwei zweite Plätze vergeben.

Im Zuge der darauffolgenden Maßnahmen wurde die Grundschule von Architekt Heinrich Mutschlechner generalsaniert, sowie von Architekt W. Werner Franz eine Heizzentrale errichtet, ein neuer Kindergarten mit zwei Gruppen erbaut und die angrenzenden Freiflächen neu organisiert. Die Projektierung des Kindergartens erfolgte aufgrund des abfallenden Geländes in zwei Ebenen. Beide sind von außen stufenlos zu erreichen. In jedem Geschoss befinden sich Gruppenräume, Ruheräume und je ein Waschraum. Die Erschließungsflächen, die

Stiege und die unmittelbar angrenzende Halle sind durch großzügige Lufträume verbunden und werden zusätzlich durch ein Oberlichtband belichtet. Die Gruppenräume sind nach Südosten großflächig verglast und somit optisch mit dem davorliegenden Garten verbunden. Südseitig liegt ein dreiseitig geschlossener Hof, welcher über eine Terrasse und eine Treppe auch vom Obergeschoß direkt erreichbar ist. Im Dachgeschoß befinden sich eine kleine und eine große Gemeindewohnung.

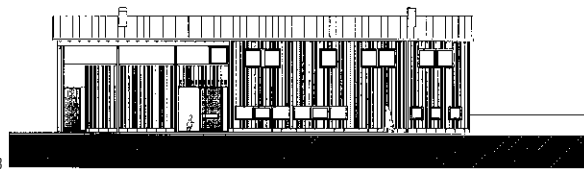
Bei der Ausführung wurde auf eine weitgehende Reduktion der Materialien und Oberflächen geachtet. Lärchenholz, weißer und roter Putz, Glas, dunkelblaue Türen, Eichenparkett und ein helloranger Linoleumboden bestimmen den Gesamteindruck.

1

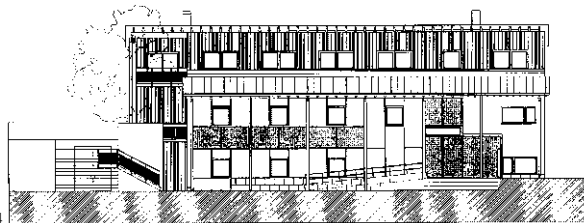




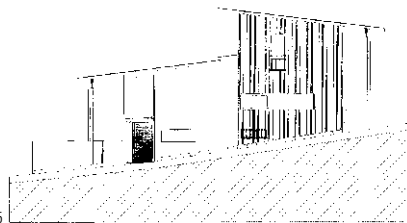
2



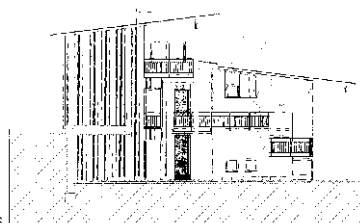
3



4



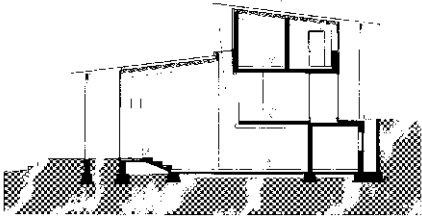
5



6

Bauherr
Gemeinde Ahrntal
Projektierung
W. Werner Franz
Mitarbeit
Markus Haipl
Statik
Stefano Brunetti
Heizungs- und Lüftungsprojekt
Alfred Jud
Elektroplanung
Griessmair

- 1 Kindertoreingang
- 2 Nordansicht
- 3 Ansicht West
- 4 Ansicht Ost
- 5 Ansicht Nord
- 6 Ansicht Süd



7

7 Schnitt

8 Gang im Obergeschoß

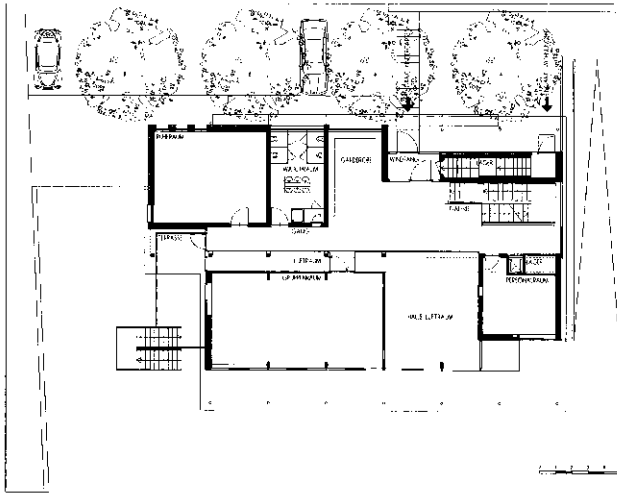
9 Ansicht von Osten



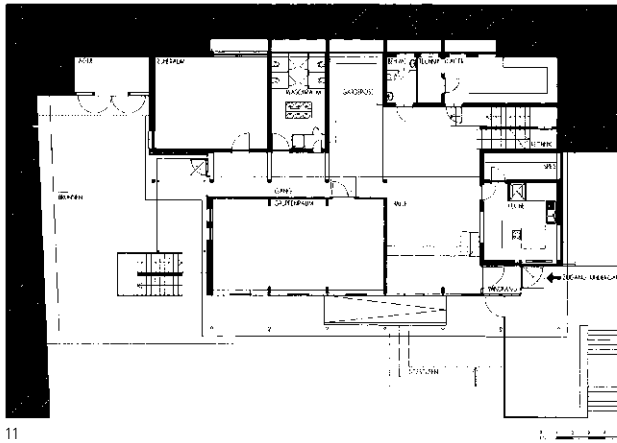
8

9





10



11



12

- 10 1. Obergeschoß
- 11 Erdgeschoß
- 12 Eingang, Detail
- 13 Fenster, Detail



Foto: LUPE

13

Josef Putzer

Eltern-Kind-Zentrum Bozen



L'Eltern-Kind-Zentrum (*Centro genitori e bambini*) di via della Roggia a Bolzano è un luogo d'incontro di genitori provenienti da disparati ceti sociali, di mentalità, cultura, età, ideali differenti. Ciò che unisce gli utenti della struttura è l'essere genitori. Vi si svolgono corsi e si formano gruppi di auto-aiuto. Ma sono i bambini i veri protagonisti.

Ai genitori che portano con sé i loro bambini, durante lo svolgimento di un corso, viene offerta la possibilità di lasciarli in custodia. I bambini trovano compagni di gioco, possono gradualmente e liberamente staccarsi dai genitori e socializzare.

Im Herbst 1999 musste das ELKI dem Neubau der Freien Universität Bozen Platz machen und aus den Räumen des Alten Spitals ausziehen. Den Umzug in einen Hinterhof-Schuppen haben die Eltern zunächst wegen der Lage und wegen der Kleinheit der Räume bedauert.

Das langgestreckte, eingeschossige Werkstattgebäude liegt in einem Hinterhof mitten in der Bozner Altstadt, ziemlich heruntergekommen und laut Altstadt-Sanierungsplan für den Abbruch bestimmt.

Nach ein paar kleinen Schönheitsoperationen an der Fachwerkfassade zeigt das Haus jetzt den diskreten Charme eines 100 Jahre alten Werkstattschuppens, der in seiner Einfachheit vielleicht deswegen gefällt, weil er im Gegensatz zum protzigen Gehabe mancher heutiger Handwerksgebäude steht.

Die architektonische Qualität entfaltet sich im Innenraum. Auf dem schmalen Grundriss haben sich die Architekten gar nicht darauf eingelassen, die geforderten Räume unabhängig zu erschließen. Das Raumprogramm entfaltet sich in einem durchgehenden Großraum. Die speziellen Raumfunktionen (Nassräume, Küche, etc.) sind dabei in individuell ausgeformten Einbauten untergebracht und gliedern die Raumflucht, ohne sie zu unterbrechen.

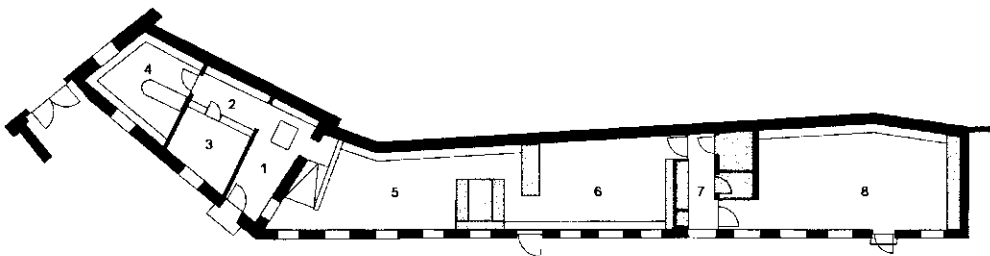
Mit Bedacht wurde die Durchgängigkeit der raumbegrenzenden Flächen herausgearbeitet: Rückwand, Bodenbelag, Dachuntersicht, und vor allem die lange Fensterfront, die den

Blick freigibt auf den Hof und die wuchtige Porphyrfassade der Herz-Jesu-Kirche. Die wie Kulissen versetzt angeordneten Einbauten führen den Weg wellenförmig durch den Raum. Mit der kräftigen Farbgebung setzen sie sich bewusst vom umgrenzenden Raum ab. Die abgestuften Blautöne erinnern an die Fernsicht eines Tales im Nebellicht.

Die Ausführungsdetails sind kontrolliert, aber nicht überzeichnet. Manche Dinge, wie z.B. die verspiegelten Klappläden, mit denen man den Gruppenraum „verdoppeln“ kann, oder der „Lichtwurm“ an der Decke, sind mit spielerischer Lust entworfen. Der Raum hat einen eigenen Charakter, der auch fremde Elemente, die die Nutzer unweigerlich einbringen, spielend verträgt.

Die Eltern und Kinder sind jetzt froh, dass sie aus dem Alten Spital ausziehen mussten. Obwohl sie mit 220 m² um 70 m² weniger Fläche zur Verfügung haben, kommt ihnen vor, sie hätten mehr Platz.





0 1 2 3 4 5 10m

Architekten
Michael Scherer und
Ulrich Weger

Legende
1 Eingang
2 Garderobe
3 Büro
4 Tauschmarkt
5 Café
6 Spielraum
7 Wickelraum
8 Kursraum



Michele Zini

Scuole incubators

L'obiettivo è progettare luoghi che siano in sincronia con il contemporaneo, che supportino e attivino nuove relazioni e nuovi modi di abitare per i bambini – e gli adulti – di oggi: nuove scuole per una nuova immagine del bambino/a

Spacelab, Reggio Children

I Nidi e le Scuole Comunali per l'infanzia di Reggio Emilia costituiscono attualmente un modello pedagogico internazionalmente riconosciuto di grande interesse culturale. Reggio Children, all'interno della sua attività di sviluppo e divulgazione dell'esperienza pedagogica fondata da Loris Malaguzzi, ha aperto insieme al Domus Academy Research Center una linea di ricerca sulla progettazione dell'ambiente per l'infanzia, capace di confrontare la filosofia pedagogica di avanguardia delle scuole di Reggio Emilia con le esperienze innovative della cultura di progetto nel design e nell'architettura. Ne è derivato un metaprogetto sulle carat-

ma una sorta di progetto di *dna* di un nuovo tipo di scuola e una "*scatola degli attrezzi*" per progettartela.

Il metaprogetto ha generato una serie di progetti con caratteristiche di forte innovazione: nuovi edifici, una nuova linea di arredi scolastici, nuovi workshop in Italia e all'estero, nuove ricerche in campo pedagogico.

Si è generata soprattutto una condizione di laboratorio di ricerca permanente sull'ambiente dell'infanzia, che Reggio Children sta organizzando con il nome di Spacelab. Appena conclusa invece ATELIER 3, una linea di arredi di serie per scuole, composta da oltre 150 diversi elementi di arredo.

Incubators

L'idea base di questi progetti di architettura e product design è una scuola che si pone come un grande laboratorio per l'autoapprendimento del bambino. Un luogo in grado di supportare e stimolare i singoli e differenti percorsi di crescita. Un luogo che viene plasmato dalla attività e dalla progettualità dei bambini e degli insegnanti, ma che anche ne influenza i processi cognitivi e le percezioni; e che contribuisce a formare l'identità dell'individuo che lo abita.

La scuola dovrà allora essere un luogo ibrido, di relazioni, di sperimentazioni e di accesso alle informazioni. Come adesso. Ma con una quantità di connessioni possibili molto maggiore. E in un futuro – come già il presente – saturo di flussi di informazioni, di occasioni, di contatti, di esperienze, di storia e di segni, il progetto pedagogico avrà un ruolo sempre più determinante, per fissare dei valori comuni da cui partire e delle rotte di ricerca da intraprendere.

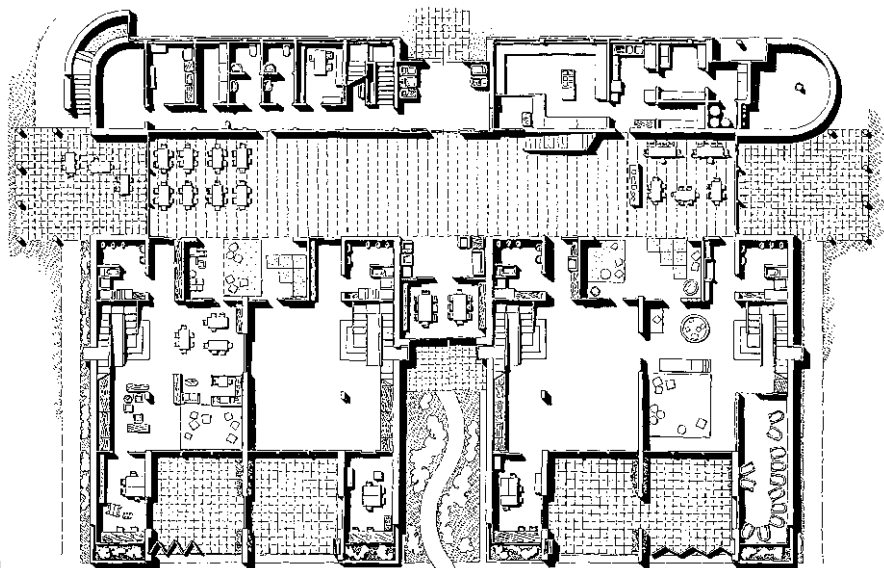
La scuola non deve essere allora pensata come un'isola, un campus, un contromondo; sarà e dovrà essere come un "*corpo nero*", in grado di emettere e assorbire su tutte le lunghezze d'onda, di immergersi nella cultura contemporanea, di lasciarsi attraversare dalle emozioni, dai fatti, dai desideri, dalle notizie del proprio tempo.

1 Scuola dell'infanzia
"Pieve Modolena"
Reggio Emilia, 1999.
Pianta piano terra

2 Pianta piano rialzato

Progettista Michele Zini

Collaboratrice Rita Neri



teristiche fisiche e immateriali dell'ambiente per l'infanzia, sviluppato insieme da architetti, designer, pedagogisti e insegnanti, con il contributo di esponenti di diverse discipline artistiche e scientifiche. La ricerca, svolta dal 1996 al 1998, identifica obiettivi – le caratteristiche ambientali da ottenere – e strumenti di progettazione: non ricette e/o modelli da applicare, quindi,

Permeato dalla società, ma non indifeso, bensì in un rapporto osmotico, dove un progetto pedagogico filtra, guida, funge da membrana e interfaccia.

L'architettura della scuola deve incarnare questo principio, sia a livello di osmosi con l'estetica e la cultura della città che a livello di organizzazione distributiva, cioè essere utilizzabile fuori orario scolastico e per attività diverse, non strettamente "scolastiche": dai seminari all'aggiornamento e autoaggiornamento degli insegnanti, alle feste, ai consigli di gestione, all'attività del quartiere.

Una scuola non proprio come una lecorbuseriana macchina per abitare, ma una macchina della crescita e della definizione della identità, individuale e di gruppo. Un grande interfaccia tridimensionale tra il bambino, il mondo degli altri (bambini, adulti, animali, piante) e delle cose.

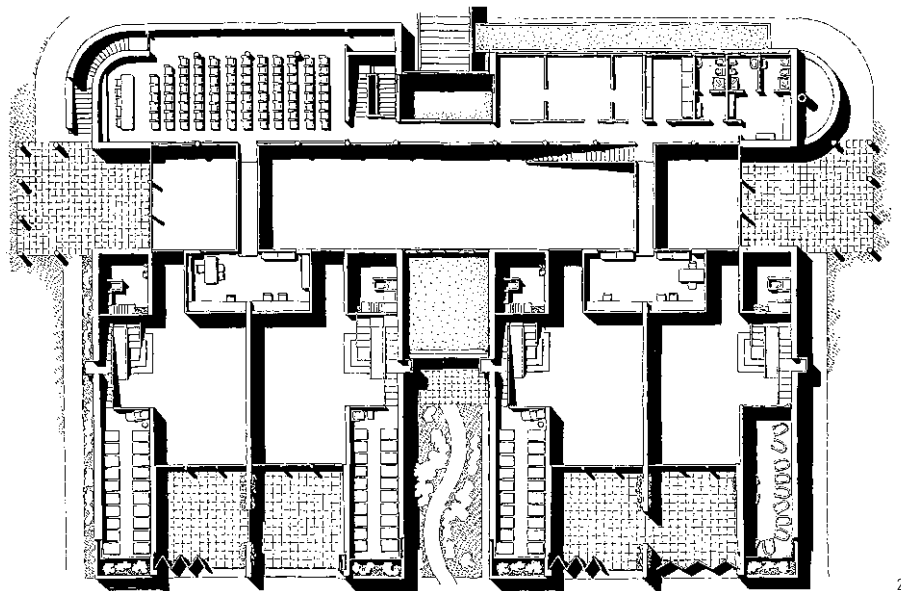
Il sistema di accesso alle informazioni e il sistema di uso dei luoghi seguono logiche diverse, come layers indipendenti, che ogni tanto entrano in contatto creando attrattori, spazi ad alta temperatura e densità di accadimenti. Questi sistemi, come il sistema delle relazioni, il sistema della scoperta del sé e degli altri, insieme genereranno l'ambiente della scuola. E la qualità di uso ed estetica di questo ambiente dipenderà dalla qualità delle relazioni che sarà in grado di innescare. Non ci sono stili, soluzioni formali né ricette distributive che potranno regolare una situazione complessa, fluida, ma eventualmente dei sistemi per gestirla. Verso una estetica del *link*.

La pedagogia della relazione implica la presenza di un grande spazio centrale, su cui si affacciano gli ambienti principali della scuola: luogo di incontro, luogo pubblico della scuola, che ricopre nell'edificio scolastico lo stesso ruolo della piazza nella città. La scelta distributiva e tipologica è di natura strettamente pedagogica: la piazza non solo supporta, ma anche rappresenta la pedagogia della relazione, favorendo accadimenti, relazioni di gruppo, storie, rapporti sociali e l'assunzione di una identità pubblica da parte dei bambini. Contemporaneamente si eliminano i corridoi, spazi esclusivamente distributivi e di collegamento, non usabili cioè in modo attivo, e storicamente usati come strumento di ordine e controllo

gerarchico sui bambini, come luogo di imposizione di regole disciplinari degli adulti.

I progetti prevedono inoltre uno spazio laboratorio, chiamato *atelier*, che si pone come ambiente complementare (quindi non sostitutivo) alle aule e agli spazi di lavoro per gli adulti; è destinato alla ricerca, alla sperimentazione, alla manipolazione. La presenza dell'*atelier* prevede una figura professionale – l'*atelierista* – con un percorso formativo nei linguaggi visivi; l'*atelierista*, collaborando con gli/le insegnanti, osserva e sostiene i processi generali di apprendimento e creatività dei bambini. L'*atelier* e le aule insieme diventano sia laboratorio che centro di osservazione e documentazione.

Nel corso degli anni le scuole di Reggio Emilia hanno sviluppato questo concetto, introducendo un mini-*atelier* in ogni sezione, in aggiunta a quello centrale. La presenza della piazza centrale e dell'*atelier* sono parte però di un progetto che vede la scuola tutta, nel suo complesso, pensata e organizzata come un grande *incubator*, dove si lavora, si apprende, si gioca, si dorme, si coltiva, si sperimenta, si sbaglia.



Un ambiente mutevole, dove arredi, architettura, impianti e interfacce consentono diverse attività nello stesso luogo a diverse ore della giornata. Senza un programma prestabilito, ma seguendo le decisioni che bambini e insegnanti prenderanno di volta in volta. Ambienti generici, disponibili a diventare luoghi diversi per attività diverse. Un grande hardware che fornisce prestazio-

ni ambientali differenti a seconda del software scelto. Telematica, informatica, reti, materiali mutevoli, tecnologie simbiotiche concorrono ad avere ambienti mutanti, dove la tecnologia è trasparente, invisibile, è sparita; accessibile solo se cercata, in un ambiente complesso ma morbido, domestico senza essere la simulazione di una casa, amabile e ricco da un punto di vista sensoriale.

Una scuola non divisa per funzioni. Con alcune parti iper-specializzate – per produrre musica, muoversi, lavorare materiali, manipolare, accedere alle informazioni, elaborarle, ecc. – e altre più relazionali, generiche, come una specie di piazza o agorà sparsa nella scuola. Quindi spazi ad alta densità tecnologica e altri a bassa, con un ritmo variabile che – come la musica – ha bisogno anche di pause e silenzi. Cucina, laboratori, luoghi per dormire, mangiare, correre, pensare, stare in gruppo o da soli, servizi igienici e biblioteca, ingressi e mediateca, atelier e giardino hanno tutti la stessa importanza; offrono tutti occasioni di ricerca. Luoghi fatti di muri, informazioni, mobili, colori, luce, odori, suoni.

È questo tipo di scuola che i progetti in corso stanno tentando di costruire; un ambiente dove il bambino possa vedere, toccare, udire, gustare, annusare. Giocare, esplorare e sperimentare. E, soprattutto, sentirsi amato.

Michele Zini è architetto a Reggio Emilia.

Umberto Bonagura

Bambini, spazi, relazioni

Recensione su "Bambini, spazi, relazioni", metaprogetto di ambiente per l'infanzia a cura di Michele Zini e Giulio Ceppi con Andrea Branzi, Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Antonio Petrillo; Reggio Children – Domus Academy Research Center (Ed. Reggio Children '98).

Intorno alla figura del pedagogista Loris Malaguzzi si è sviluppata e diffusa, anche grazie al particolare clima politico-sociale e all'urbanistica partecipata degli anni '60 e '70, una preziosa esperienza di collaborazione tra pedagogisti, progettisti ed amministratori nel campo delle scuole per l'infanzia, che ha fatto di Reggio Emilia uno degli esempi di pedagogia d'avanguardia più noti internazionalmente.

Dallo studio congiunto sull'ambiente per l'infanzia recentemente avviato tra Reggio Children, il centro di studi che porta avanti i contenuti di questa didattica d'avanguardia, ed il Domus Academy Research Center di Milano, è nato il libro "Bambini, spazi, relazioni," un confronto attuale tra la ricerca pedagogica e quella del design e dell'architettura.

Partendo dall'esperienza reggiana gli autori offrono un riferimento alla progettazione delle scuole per l'infanzia a progettisti ed insegnanti, proponendo un itinerario attraverso gli strumenti del progetto rivolto verso la qualità ambientale.

Più che individuare dei precisi tipi e modelli da replicare, la riflessione si orienta verso "una progettazione alternativa a quella tradizionale, meno muscolare, più aperta all'indeterminatezza del vivere," come scrive Andrea Branzi, "pensando l'ambiente non come ad uno spazio monologico, strutturato secondo una cornice formale e un ordine funzionale, ma come un luogo in cui possono convivere più dimensioni anche tra loro contrapposte, un ambiente ibrido in cui non sono le cose ma le relazioni che s'istituiscono che danno progressivamente forma e identità".

In un continuo gioco di rimandi tra le indicazioni spazio-sensoriali ed i loro riflessi

pedagogico-didattici, il testo indaga sia le qualità immateriali dello spazio (*soft qualities*) quali luce, colore, materiali, odori, suono, microclima, che le caratteristiche distributive, come le forme relazionali, individuando e sviluppando determinate parole chiave come altrettanti obiettivi di qualità ambientale: complessità morbida, relazione, osmosi, polisensorialità, epigenesi, comunità, costruttività, narrazione, normalità ricca.

Il legame tra design e didattica si realizza nel progetto di una scuola come laboratorio, che stimola una comunità di bambini insegnanti e genitori ai processi di creatività comuni e d'autoapprendimento del bambino, che resta sempre il protagonista indiscusso della ricerca.

Nel periodo cruciale della sua formazione, il bambino/a costruisce la propria identità attraverso l'interazione sociale e sensoriale con l'ambiente che lo circonda e che influenza radicalmente lo sviluppo delle sue capacità percettive e della sua intelligenza. Da ciò deriva la responsabilità progettuale di offrirgli spazi e dimensioni abitabili stimolanti, ricche, complesse ma non caotiche, profonde ma serene. Una scuola dove imparare a crescere.



Beatrix Aigner

Räumliche Strukturen und Interaktionsmöglichkeiten im Kindergarten

„Die gegenwärtige Pädagogik zeichnet sich durch ein hohes Maß an Widerstand, Blindheit und Ignoranz gegenüber der menschlichen Körperlichkeit und den sinnlichen Voraussetzungen von Wahrnehmen, Erkennen und Lernen aus. Dies gilt für die Praxis wie für die Theorie.“ Helmwart Hierdeis

Kinderfreundliche Architektur

Da die traditionellen Formen der Kindergartenarbeit das Spielen und Lernen der Kinder vorwiegend auf die einengenden Situationen in der Großgruppe festschreiben, sind viele Erzieherinnen damit nicht mehr zufrieden und suchen nach neuen Wegen. Sie wünschen sich Räume, wo Kinder ihre Individualität, ihre Bewegungsfreude und ihre Kreativität frei von rigiden Gruppen und Aufsichtszwängen entfalten können. Der Versuch, im Kindergarten etwas zu verändern, stieß häufig auf Ablehnung. Wenn eine Erzieherin Spieltische aus dem Gruppenraum entfernte, Aktionsfelder auf den Boden verlegte oder gar in den Waschräumen Wasserspielbereiche einrichtete, erschien die allgemeine Toleranzgrenze überschritten. An dem Punkt wurde mir klar, dass es keinen Sinn, hat Erzieherinnen zur Neugestaltung von Räumen anzuregen, ohne zugleich auch die Kooperationspartner in den Veränderungsprozess einzubeziehen und gemeinsam mit ihnen den Weg der Erneuerung zu gehen. Vor allem bei Um- und Neubauten müssen Architekten/innen und Kindergartenenträger in der Lage sein, zeitgemäße Kindergartenkonzeptionen zu realisieren. Sie benötigen Informationen darüber, was kinderfreundliche Architektur ausmacht. Wir versuchen, unsere Informationen auf eine breitere Grundlage zu stellen als dies in der Regel die Fachliteratur leistet. Architektur wird gewöhnlich losgelöst von ihren gesellschaftlichen Bezügen dargestellt.

Den Kindern fällt es schwer, bezüglich Raumgestaltung ihre Wünsche zu artikulieren. Deshalb ist es Aufgabe der Planer, sich mit den Bedürfnissen der Kinder auseinanderzusetzen, sie zu Wort kommen zu lassen, auf sie zu hören.

Die Wirkung von Räumen auf unsere Befindlichkeit ist mittlerweile erwiesen. Wenn wir in ein finsternes enges Zimmer treten, fühlen wir Beklemmung. Sterile weißgekachelte Sanitäranlagen erwecken das Gefühl von Kälte und Verlassenheit. Licht und Sonne im Raum erzeugen Wohlgefühl und Wärme.



1

Die Atmosphäre in unseren Räumen wird nicht von einem undurchschaubaren Schicksal bestimmt. Sie hängt mit Formelementen, verwendeten Materialien, Gliederungs- und Strukturierungsverfahren des Gebäudes zusammen. Wir bestimmen selbst, ob Räume unser Dasein beleben oder unsere Kommunikationsbedürfnisse abtöten. Vollkommen durchorganisierte, vom Geist des Funktionalen durchgesetzte Häuser verstärken den Eindruck des Unpersönlichen. Die Frage lautet: Was braucht es, damit sich Menschen in ihren Räumen wohl fühlen? Räume reden mit uns, sie teilen uns viel über die Hintergründe unseres Aufenthaltes an bestimmten Orten mit. Die Räume der pädagogischen Einrichtungen berichten über die (häufig verborgenen) Absichten

1 Zentrale Orte der Begegnung bündeln das Gemeinschaftsleben, bieten Platz für kleine und große Aktionen.

der Gesellschaft, in der sie entstehen. Es ist absurd, die Lehrpläne mit schönen Ideen zu füllen, wenn die Wirklichkeit dann eine andere Sprache spricht und Kinder ohne Anreiz zu lustvoller Tätigkeit beim Spielen und Lernen stillsitzen müssen.

Für Loris Malaguzzi, den Mentor der Reggio-Pädagogik, steht das Recht der Menschen auf eine eigene Auffassung von und einen eigenen Umgang mit Räumen an vorderster Stelle: „Aber ebenso unbestritten ist, dass in unserem Land dieses Recht der Kinder so lange keine Anerkennung finden wird, solange die Pädagogen nicht verstanden haben, dass Erziehung sich aus vielen einzelnen Interaktionen zusammensetzt, die nur dann gelingen, wenn sie von der räumlichen Umgebung unterstützt werden.“ Ein Blick in unsere Kindergärten genügt, um festzustellen, dass die Erzieherinnen um den Zusammenhang von Räumen und Pädagogik wissen und in origineller Weise mit Kindern und für sie Freiräume schaffen.

Qualitätsverbesserung

Im Zentrum unserer konzeptionellen Überlegungen steht die Erziehung des Kindes zu Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Dieser Anspruch verlangt nicht nur nach starken autonomen Erzieherinnen, sondern auch nach entsprechenden Rahmenbedin-

3



2 Böden sind wie ein weißes, unbeschriebenes Blatt: Laufen, Springen, Schlafen, Toben, Bauen, Legen... und vieles mehr ist darauf möglich.

3 Transparenz, Durchlässigkeit, zauberhafte Erfahrungen in einer gläsernen Welt.

4 Wände, Widerspiegelung und Imagination, Lichträume, Schattenspiele. Bildarchiv BAGAGE

gungen. Wir fragen uns: Was wollen Kinder? Welche Bedürfnisse haben sie? Wird der Kindergarten diesen gerecht? Der Abbau von Belastungen, die Erzieherinnen heute zu bewältigen haben, bedarf einer bewussten Gliederung und Gestaltung der Räume.

Qualitätsverbesserungen sind notwendig. Förderung von Gruppenfähigkeit meint nicht Gruppenzwang und Anleitung der Großgruppe zu homogenen Beschäftigungen, sondern das Zulassen von Kleingruppenbildung und das Arbeiten in kleinen Schritten. Es geht uns darum, durch räumlich differenzierte Angebote den Kindern ein organisches Hineinwachsen in den sozialen Raum zu ermöglichen. Die Identifikation mit der Einrichtung ist für die Nutzer umso größer, je mehr sie selbst mitgestalten dürfen.

Planung

Kinder leben vorwiegend in engen Wohnungen, in denen das Kinderzimmer häufig der kleinste Raum ist. Deshalb liegt es in unserer Verantwortung, ihnen in unseren pädagogischen Einrichtungen ein Maximum an Lebensqualität zu bieten und den häufig eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten im häuslichen Lebensbereich wenigstens punktuell entgegenzuwirken. Durch die architektonische Gliederung der Bauten in größere und kleinere Räume entstehen vielfältig nutzbare Spielzonen. Einbauten auf verschiedenen Ebenen können den Raum in Höhe und Breite erweitern. Die Einrichtung soll ebenfalls Ecken- und Nischenbildung im Inneren der Räume ermöglichen. Ungegliederte quadratische Räume mit uniformer Möblierung, Beleuchtung und Farbe verhindern die Kleingruppenbildung und drängen die Kinder in die Orientierungslosigkeit. Räumliche Differenzierung ist Grundvoraussetzung für die Bildungsarbeit im Kindergarten. Gerade ängstliche Kinder brauchen Rückzugsbereiche, von wo aus sie sich Schritt für Schritt an größere Spielgruppen heranwagen, während andere großzügige Flächen für freie Bewegung brauchen.

1) Podeste, Höhlen, Nischen, Sitzmulden, Regale, Schränke, Teppiche, Vorhänge schaffen kleinräumige Orte, die zur Bildung von kleinen Gruppen einladen und dem Spielen eine intime Atmosphäre verleihen. Akustische Raumbedingungen müssen dabei stets





4

mitbedacht werden. Die Umgestaltung von Raumsituationen gelingt am besten, wenn sie die Betroffenen selbst veranlassen.

2) Die Gliederung der Spielzonen kann auch durch unterschiedliche Fußbodenarten erfolgen. Zum Spielen auf dem Boden eignen sich am besten Holzböden oder weiche, schallschluckende Bodenbeläge wie Teppiche. Sie sind vor allem für große Räume mit Halligkeit zu empfehlen. Sie schaffen eine warme Atmosphäre und holen die Kinder auf dem Boden zusammen.

3) Kleine Räume, die durch Podeste und Höhlen entstehen, sollen so ausgestattet sein, dass sie die Spielformen nicht vorgeben,

5



4 Im Räumen mit Wohnstubencharakter fühlen sich Kinder wohl.

5 Kletternetz, Trampolin, Hängematte: Spielgeräte mit besonderer Anziehungskraft.

sondern die Kinder durch bereitliegende Materialien wie Tücher, Pölster, Schaumgummiwürfel u.a. zum Experimentieren anregen.

4) Die Öffnung der Abtrennungen zum ganzen Raum hin kann durch Fenster, Durchblicke, „Mauslöcher“ erfolgen. Eine Balustrade, eine Sprossenwand und andere Klettermöglichkeiten fordern Kinder zur Bewegung heraus.

5) Das Überbauen von Bodenflächen ist besonders in hohen Räumen sehr sinnvoll.

6) Stauzonen in den Zwischenräumen können zur Unterbringung von Werkmaterial oder anderen Dingen genützt werden.

7) Durch Aneinanderreihung unterschiedlich hoher Podeste entstehen Spiellandschaften mit hohem Aufforderungscharakter. Leitern, Sprossen, Seile, Rutschbahn verbinden die Ebenen miteinander, schaffen Brücken, die zu unterschiedlichen Bewegungsformen herausfordern. Möglichkeiten zur Abdunkelung sind für den Rückzugsbereich unerlässlich.

8) Textile Gewebe, gespannte Netze, Stricke, Wolldecken, Planen, Klettervorrichtungen laden zum Kuschneln, Sitzen, Schaukeln, zum Ausrasten und zum Lebendigsein ein. Bei der Materialauswahl muss Rücksicht auf Kinder mit Stauballergie genommen werden.

9) Ineinandergreifende Räume und Schiebetüren ermöglichen Wechselwirkung und Verwandlung. Verschiedene Ebenen schaffen Höhenunterschiede, Kinder finden ihren Weg darüber hinweg, unten durch, drum

herum. Große Freiflächen, die zum Laufen einladen, münden in Schleichwege und führen zu geheimen Orten und stillen Ecken. 10) Sichtkontakt, Zwischenstufen, Verbindungswege vernetzen die Orte zu einem offenen System. Umleitungen und Zusammenführungen, kontrastreiche Raumelemente schaffen eine Unzahl von Anlässen für Interaktion. Räume müssen Werkstattcharakter haben. Eine Fülle von Materialien sollen Kinder zum Experimentieren und Spielen ermuntern.

11) Erzieher/innen benötigen für die Teamarbeit und die Zusammenarbeit mit den Eltern einen Besprechungsraum. Eine Sitzecke im Eingangsbereich kann zum Treffpunkt für Eltern werden.

Diese Aufzählung versucht deutlich zu machen, wie durch architektonische Gliederung und mobile Ausstattungselemente die Erlebnisweisen der Kinder gefördert werden können. Raumstrukturen nehmen auf die affektive, sensomotorische Erziehung Einfluss. Durch Einrichtung und Ausstattung dürfen Räume aber nicht vollkommen zubaut und verbarrikiert werden, da das Erlebnis von Freiraum auch mit dem Gefühl der Offenheit und Weite zusammenhängt. Es sollte auf eine Reizüberflutung durch Raumdekoration verzichtet werden.

Es muss bedacht werden, dass gerade das, was für gesunde Kinder eine Entwicklungschance darstellt, für behinderte Kinder zu einer unüberwindlichen Hürde werden kann. Wenn die Spielräume auf verschiedenen Ebenen liegen, müssen Vorkehrungen getroffen werden, die auch Kindern im Rollstuhl ein Erreichen der Spielräume erlauben. Es ist Aufgabe der Erzieher/innen, auch für Kinder mit Behinderung Ecken und Nischen einzurichten, wo sie entsprechend ihren besonderen Bedürfnissen Förderung erfahren. Auch an die Kinder aus anderen Kulturen ist zu denken. Die Umgestaltung eines Raumteiles zu einer orientalischen Teestube könnte die Integration eines ausländischen Kindes in den Kindergarten begünstigen. Unsere pädagogischen Raumkonzepte sollten aber nicht nur Kinder fremder Kulturen wahrnehmen, sondern wir sollten ebenso Begegnungsmöglichkeiten zwischen den Kindern der jeweils verschiedenen Sprachen und Kulturen in unserem Land schaffen.

Beatrix Aigner (traduzione: Alberto Clò)

Strutture logistiche e possibilità d'interazione nella scuola dell'infanzia

“La pedagogia attuale è caratterizzata da una forte dose di resistenza, miopia ed ignoranza su tutto ciò che riguarda la fisicità e i presupposti sensuali della percezione, della comprensione e dell'apprendimento. E tali limiti si manifestano sia nella teoria che nella pratica.” Helmwart Hierdeis

Architettura a misura di bambino

Probabilmente, è stata proprio la disaffezione verso l'impostazione tradizionale dell'attività delle scuole dell'infanzia, con le sue modalità di gioco e di apprendimento così radicate alle situazioni limitanti del gruppo completo, ad aver indotto un numero sempre maggiore di insegnanti a cercare approcci diversi e alternativi. È da questa consapevolezza che scaturisce la volontà – ormai sempre più diffusa – di avere spazi in cui i bambini/le bambine possano vivere la propria individualità, la propria voglia di muoversi e la propria creatività, emancipandosi dai vincoli del gruppo e della custodia. Inizialmente, i primi tentativi di cambiare o migliorare le cose furono accolti con parecchie riserve e ostilità, e già il fatto che un insegnante spostasse un tavolo da gioco al di fuori dell'aula della classe, trasferisse dei campi d'azione sul pavimento o predisponesse dei giochi con l'acqua nei lavatoi, apparve ai più un superamento troppo arduo della soglia di tolleranza. Fu in quel momento che compresi che sarebbe stato del tutto vano spronare le insegnanti a riconfigurare gli spazi interni, senza coinvolgere in questo processo di cambiamento anche le altre figure professionali coinvolte, imboccando insieme a loro la strada comune del cambiamento. Sono convinta, infatti, che gli architetti e gli amministratori degli enti che gestiscono le scuole materne debbano essere in grado, soprattutto quando costruiscono strutture nuove o ristruttu-

rano quelle esistenti, di realizzare una scuola dell'infanzia finalmente al passo coi tempi. E poiché per riuscire in questo intento vanno informati sui criteri più aggiornati di un'architettura attenta alle esigenze dei bambini, ci stiamo adoperando per individuare dei parametri e dei riferimenti più



1

ampi di quanto non si trovi generalmente nella letteratura specializzata. Troppo spesso, infatti, l'architettura è vista come del tutto avulsa dai suoi riferimenti sociali, senza contare che per un bambino non è facile articolare i propri desideri sulla configurazione e l'allestimento dei propri spazi di vita. Da qui la necessità che sia il progettista a calarsi nelle esigenze dei bambini, a consentire loro di esprimersi.

Tutti noi ci rendiamo conto che gli ambienti in cui ci troviamo hanno delle ripercussioni dirette sul nostro stato d'animo. Se, per esempio, entriamo in una stanza buia ed angusta, avvertiamo un senso di soffocamento, mentre la luminosità e il sole che inondano una stanza ci dispensano benessere e calore. L'atmosfera che si respira in un ambiente non è frutto di un destino ineluttabile, ma dipende dagli elementi formali, dai materiali impiegati, dalla struttura dell'edificio e dalla distribuzione degli spazi. In altre parole, siamo noi, con le nostre scelte, a decidere se un ambiente vivacizza



2

- 1** Le cavità e gli anfratti sono un'attrazione irresistibile per i bambini.
- 2** In vetrina: sbirciare tra uno spazio e l'altro.
- 3** Per utenti così piccoli è fondamentale che gli arredi siano maneggevoli e della giusta misura.
- 4** Non bisogna dimenticare le esigenze dei bambini con handicap.

la nostra vita, o se invece soffoca la nostra voglia di comunicare. D'altra parte, ci rendiamo conto anche che gli edifici in cui tutti gli spazi sono organizzati e strutturati secondo schemi funzionali prestabiliti, ci danno subito la sensazione di trovarci in luoghi impersonali. Ma allora, quali sono i fattori che fanno sentire le persone a proprio agio in un determinato ambiente? La verità è che gli ambienti non sono mai neutri, ma parlano con noi, comunicandoci parecchie cose sui motivi della nostra presenza in un luogo. Gli ambienti delle strutture pedagogiche, per esempio, rispecchiano le intenzioni (sovente inesprese) del tipo di società in cui sono stati concepiti. Ecco perché è assurdo riempire i programmi didattici di splendide idee, se poi la realtà parla un linguaggio diverso e i bambini sono costretti a restare seduti e in silenzio, senza che nulla stimoli la loro voglia di giocare e di apprendere.

Loris Malaguzzi, padre ispiratore della scuola pedagogica di Reggio Emilia, ritiene che l'approccio individuale e l'uso personale degli spazi rappresentino un diritto fondamentale della persona, ma, aggiunge, "...è altrettanto assodato che nel nostro paese questo diritto dei bambini non potrà mai essere riconosciuto, finché l'educazione sarà costituita da tante singole interazioni che possono produrre tutta la loro efficacia solo in uno spazio idoneo che dia loro il sostegno necessario." E a questo proposito, basta dare un'occhiata alle nostre scuole dell'infanzia per rendersi conto che le insegnanti sono ben consapevoli del rapporto che lega gli spazi alla pedagogia, e che si adoperano nei modi più originali e disparati

per creare, insieme ai bambini, degli ambienti adeguati.

Qualità ambientale

L'obiettivo fondamentale del nostro approccio metodologico è quello di educare il bambino all'autonomia e alla responsabilità individuale, e per riuscire in questo intento non basta la presenza di insegnanti con ampi margini di autonomia, ma occorrono anche dei presupposti logistici e organizzativi adeguati. Il quesito fondamentale, comunque, resta quello di sempre: che cosa desidera un bambino/a? Quali sono le sue esigenze? E la scuola dell'infanzia riesce a farsene carico?

Per superare i disagi che oggi gravano sulle insegnanti, dobbiamo cercare di disporre ed allestire gli spazi in modo più consapevole, migliorandone soprattutto la qualità. Favorire le attività di gruppo, per esempio, non deve significare renderle obbligatorie, né può giustificare la tendenza a gestire il gruppo con attività omogenee. Piuttosto, dobbiamo lasciare che si formino dei gruppi ristretti e che ciascuno possa lavorare anche a piccoli passi. Per noi insegnanti è essenziale avere a disposizione una serie di proposte di gioco differenziate anche negli spazi, in modo da mettere il bambino in condizione di crescere organicamente nello spazio sociale di cui fa parte. La possibilità di identificarsi con l'istituzione in cui si è inseriti è tanto maggiore quanto più numerose sono le opportunità, come utilizzatore, di plasmarla a proprio piacimento.

Progettazione

Oggi, i nostri figli/e abitano in case sempre più piccole, e per di più la stanza riservata ai bambini è quasi sempre la più angusta. Ecco perché è una precisa responsabilità delle istituzioni pedagogiche garantire ai bambini la massima qualità di vita, compensando almeno in parte le limitate possibilità di sviluppo imposte dall'ambiente domestico e urbano. In realtà, realizzando spazi grandi e piccoli all'interno degli edifici si possono creare varie zone idonee al gioco, ed anche all'interno di ciascun locale si possono inserire delle strutture che suddividano lo spazio in varie altezze e larghezze. Anche l'arredamento dovrebbe



3

essere tale da creare angoli e nicchie all'interno degli spazi, poiché in un ambiente quadrato, non strutturato, con arredi, illuminazione e tinte uniformi, i bambini non riescono ad appartarsi in gruppi ristretti e a riconoscere dei propri punti d'orientamento. Da qui deriva l'importanza di differenziare gli spazi, un requisito essenziale per l'attività formativa di una scuola dell'infanzia. I bambini più timidi, per esempio, hanno un bisogno estremo di zone o angoli in cui rifugiarsi e dai quali tentare, passo dopo passo, l'avvicinamento al gruppo di gioco, mentre altri bambini, più estroversi, necessitano di superfici ampie per dare sfogo alla loro voglia di muoversi e di comunicare.

1) Piattaforme, tane, nicchie, conche protette in cui sedersi, scaffali, armadi, tappeti e tendaggi sono tanti modi diversi di creare "microspazi" in cui costituire dei gruppi ristretti, trovando un'atmosfera più intima e favorevole al gioco. Ovviamente non vanno mai dimenticate le condizioni acustiche degli ambienti, e in ogni caso vale il principio per cui ricreare uno spazio è un'operazione tanto più facile, quanto più si riesce ad affidarla direttamente a chi questo spazio lo vive e lo percepisce.

2) Un altro modo di suddividere le zone di gioco è anche l'uso di pavimenti diversi, che possono essere di legno, un materiale molto adatto al gioco, oppure ricoperti di materiali fonoassorbenti come i tappeti, ideali soprattutto negli ambienti molto luminosi e idonei a creare un'atmosfera calda che stimola i bambini a radunarsi sul pavimento.

3) I microspazi che si creano con le piattaforme o le "tane" vanno realizzati in modo da non imporre ai bambini un determinato gioco, ma da stimolarli a sperimentare autonomamente con vari materiali e oggetti lasciati loro a portata di mano, come drappi, cuscini, cubi di gommapiuma o simili.

4) Le aperture che collegano questi microspazi al resto dell'ambiente possono essere costituite da finestrelle, spioncini o feritoie, mentre una balastra, una spalliera o altre strutture "arrampicabili" stimolano i bambini a muoversi.

5) Sono molto utili anche i rialzi o altre strutture di copertura disposte sui pavimenti,

soprattutto negli ambienti dotati di un soffitto alto.

6) Le intercapedini che si formano tra un microspazio e l'altro si possono utilizzare molto bene per riporre giocattoli o altri materiali.

7) Allineando piattaforme di altezze diverse, si possono creare dei paesaggi di gioco assai stimolanti per i bambini, magari collegando tra loro i vari piani con scale a pioli, funi e scivoli che fungano da ponti di collegamento, e al tempo stesso suggeriscano ai bambini varie forme di movimento. In ogni caso, bisogna sempre prevedere la possibilità di oscurare le zone di rifugio in cui appartarsi dal gruppo.

8) I tessuti, le reti sospese, le corde, le coperte di lana, i teloni o anche delle strutture su cui arrampicarsi rappresentano sempre, agli occhi dei bambini, un invito a raggomitolarsi, sedersi, dondolarsi o rilassarsi, ma anche a sfogare la propria vivacità. Occorre però fare attenzione a scegliere materiali antiallergici, soprattutto prevenendo la formazione di polvere verso la quale i bambini manifestano sempre più spesso delle allergie.

9) Gli spazi di relazione e le porte scorrevoli consentono ai bambini di alternare e modificare gli spazi, con piani orizzontali diversi si possono creare dei dislivelli sui quali i bambini scelgono le forme di locomozione preferita, arrampicandovisi o passandoci sotto. È bello, per esempio, che le ampie superfici libere dove i bambini amano correre, sfocino in passaggi stretti attraverso i quali raggiungere angoli segreti e tranquilli.

10) Il contatto visivo, i gradini intermedi e le vie di collegamento fanno interagire gli spazi tra loro fondendoli in un sistema aperto. Anche le deviazioni e i luoghi di confluenza, come gli elementi spaziali di contrasto, creano innumerevoli occasioni d'interazione. Gli ambienti debbono avere le caratteristiche di un laboratorio, con una moltitudine di materiali che inducano i bambini a giocare e sperimentare.

11) Le insegnanti, dal canto loro, necessitano di una stanza in cui riunirsi per programmare l'attività di gruppo ed anche per incontrare i genitori. Se poi si dispongono sedie o poltroncine all'ingresso, si può anche creare un luogo d'incontro per i genitori. Questa serie di elementi e suggerimenti vuo-

lo soprattutto evidenziare come la disposizione architettonica e l'inserimento di elementi mobili d'arredamento possano favorire un contatto ed un confronto diretto tra i bambini e i loro spazi di vita, soprattutto perché la disposizione degli spazi interagisce con l'educazione affettiva e sensomotoria. Tuttavia, arredare ed allestire un ambiente di gioco non deve significare stiparlo di arredi e di oggetti, poiché la disponibilità di



4

spazi liberi è fondamentale per trasmettere al bambino il senso dell'apertura e dell'ampiezza.

Infine, non va dimenticato che quanto è essenziale per lo sviluppo di un bambino sano, può trasformarsi in ostacolo invalidabile per un bambino disabile. Se quindi gli spazi di gioco vengono realizzati su piani diversi, vanno adottate tutte le misure necessarie affinché i bambini costretti alla sedia a rotelle non siano esclusi dalla loro fruizione. Sarà poi compito dell'insegnante predisporre nicchie ed angoli di rifugio anche per i bambini disabili, dove essi possano trovare l'aiuto e le attenzioni di cui necessitano. Non ultimo, sarebbe un errore grave se ignorassimo la presenza, sempre più numerosa, di bambini provenienti da paesi e culture diverse, e la necessità di adottare accorgimenti per favorire la loro integrazione sia nella scuola dell'infanzia che nella nostra realtà culturale. E se allestissimo una sala da tè orientale...?

Tuttavia, l'allestimento pedagogico degli spazi non deve limitarsi a considerare le culture lontane, ma favorire attivamente le occasioni di incontro e di conoscenza tra i bambini di lingue e culture diverse che vivono nella nostra terra.

Annelies Schwabl

Leitfragen für Erzieherinnen



Ist der Kindergarten ein Ort, wo:

- sich die Kinder wohlfühlen?
- jedes Kind ein Stück Heimat findet?
- die Kinder Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen können?
- Kinder sich innerhalb klarer und transparenter Grenzen erfahren und sich entfalten können?

Welche Möglichkeiten der Selbstfindung und Selbstverwirklichung gibt es:

- Wird der individuelle Rhythmus der Kinder berücksichtigt?
- Dürfen Kinder selbst entscheiden, ob sie aktiv oder passiv sein wollen?
- Werden Sozialkontakte mit gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern und neuen Bezugspersonen gefördert? Können Kinder selbst ihre Spielpartner/innen wählen? Gibt es gruppenübergreifende Angebote?
- Kann das Kind nach seinem eigenen Interesse von den didaktisch strukturierten Angeboten der Erzieherinnen eine Auswahl treffen? Werden Aktivitäten für verschiedene Altersgruppen und situationsspezifische Bedürfnisse angeboten?
- Wird Integration gelebt? Sind Kinder mit Behinderung und Kinder anderer Kulturen willkommen? Wird Unterschiedlichkeit als Wert erlebt?

- Bestimmen Eigenaktivität, Erkundung und Erprobung den Tagesablauf? Dürfen Kinder selbst entscheiden, was und in welchen Räumen sie spielen wollen?
- Hat das Kind Möglichkeiten, mit Tieren und Pflanzen in Kontakt zu treten? Gibt es die Möglichkeit, Natur zu erleben?
- Sind Esssituationen ein lustbetontes Ereignis in Ihrem Kindergarten? Dürfen Kinder selbst bestimmen, wieviel und was sie essen wollen?

Ist Ihr Kindergarten ein Haus, wo Kinder:

- in Räumen und Bereichen mit Werkstattcharakter, wie Malatelier, Bastelkammer, Bewegungsbaustelle, Musikraum, Computertechnikraum, ihre Fantasie erproben und experimentieren können?
- Garderoben und andere Räume vielfältig für ihre Spielaktivitäten nutzen können?
- Aufbewahrungsorte für allerlei Gesammeltes vorfinden?

- Mal-, Schmier-, Matsch- und Wasserspiele im Freien und vielleicht auch im Waschraum genießen können?

- Grunderfahrungen mit den Naturelementen Wasser, Luft, Erde und Feuer machen können?

Gibt es Möglichkeiten für:

- Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenz: Wird das Kind in seinen emotionalen und verbalen Ausdrucksbedürfnissen ernst genommen und gefördert?
- Bewegung drinnen und draußen: Dürfen Kinder laufen, springen, klettern, steigen, balancieren, kriechen, wenn sie dazu das Bedürfnis haben?
- Ruhe und Rückzug: werden Kinder in der Wahrnehmung ihres Körpers bestärkt?
- Sinnliche Erfahrungen: Fördert ihre „Kindergartenordnung“ die Entdeckungs-lust? Unterstützen ein anregungsreiches Umfeld und Materialien mit hohem Aufforderungscharakter die Kreativität der Kinder?
- Musisch-bildnerischen Ausdruck: Liegen Werkmaterialien, Farben und Papier jederzeit zur Verwendung bereit? Werden Kinder zum Theater- und Rollenspiel angeregt?
- Rhythmisch-musikalischen Ausdruck: Können Kinder mit Klängen, Geräuschen, Tönen und Instrumenten experimentieren?

Sucht Ihr Kindergarten den Kontakt:

- Zu den Eltern: Gibt es einen kontinuierlichen Austausch?
- Zur Schule und zum Gemeinwesen: Ergreifen Sie die Initiative?
- Zu der näheren Umgebung: Gibt es nachbarschaftliche Kontakte?
- Zu den Lebensweisen von Erwachsenen: Sind Kinder mit der Arbeit ihrer Eltern vertraut?
- Zu den Behörden, Kindergartenträgern: Sind sie zuweilen Gäste bei Ihnen?

Schaffen Sie in Ihrem Kindergarten Raum und Zeit, um sich mit Ihren Mitarbeiter/innen regelmäßig auszutauschen?

Annelies Schwabl ist Vizedirektorin der Kindergartenleitung „Neumarkt“



Karla Runer

Kreative Bewegungserziehung

„Bewegung ist ein Grundphänomen menschlichen Lebens. Bei den Erfahrungen, die Kinder in Spiel und Bewegung machen, handelt es sich um primäre Erfahrungen. Das Kind ist angewiesen auf die Aneignung der Umwelt über aktive Tätigkeit. Die Erzieherinnen haben die Aufgabe, eine entwicklungsfördernde Umgebung zu schaffen, die Rahmenbedingungen der Erziehung so zu gestalten, dass das Kind seine Kräfte und Fähigkeiten ausbilden kann. Eine solche ‚vorbereitete Umgebung‘ (Montessori) wird dann besonders wichtig, wenn die natürliche Umgebung des Kindes nicht genügend Möglichkeiten für spontanes, selbstbestimmtes Handeln enthält... Der erste Schritt, dem Bewegungsbedürfnis der Kinder nachzukommen, liegt im Überdenken der Raumgestaltung... Kinder brauchen Spielraum in mehrfacher Hinsicht: Sie benötigen Orte zum Spielen und sich Bewegen, die in ihrer architektonischen Gestaltung und materiellen Ausstattung auf die kindlichen Bedürfnisse abgestimmt sind und die ihnen die Möglichkeit des Entdeckens

und ‚Selbsttuns‘ ermöglichen.“ (Handbuch der Bewegungserziehung, Renate Zimmer, Universitätsprofessorin an der Universität Osnabrück – Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Referentin bei unserer Fortbildung im Herbst 1999).

Kindergarten Deutschnofen

Als uns die Kindergartendirektion die Möglichkeit bot, ein Projekt zur Bewegungserziehung durchzuführen, nutzten wir diese Chance. Wir übertrugen Herrn Reinhard Tutzer vom Studio „Wirbelwind“ in Klausen die Projektleitung.

Er ist diplomierter Sportlehrer, seine Ausbildung umfasst außerdem die Grazer Rückenschule zum Funktionstraining der Wirbelsäule und die Feldenkraismethode.

Das Projekt sah die Arbeit mit Kindern, Erzieherinnen und Eltern, sowie Reflexion und die Ausarbeitung eines Konzeptes vor.

Als Herr Tutzer zum ersten Mal bei uns im Kindergarten auftauchte und damit anfang,



Tische wegzuschieben, Bewegungsmaterial aufzubauen und mit den Kindern Aktionsräume zu gestalten, geriet die gewohnte schöne Ordnung unseres Freispiels durcheinander. Wir waren etwas verunsichert. Auf der Suche nach neuen Freiräumen und Kinderträumen in unserer oft engen „pädagogisierten“ Welt stießen wir auf unsere individuellen Grenzen und so war die erste Reaktion auf das Neue: „Nein – es ist nicht möglich!“ Erst nach einer intensiven Reflexion des eigenen Erziehverhaltens, genauen Beobachtungen der Kinder, besonders im Freispiel, im Außengelände, und nach Fantasiereisen in die eigene Kindheit wuchs die innere Bereitschaft für innovative Wege. Für die Kinder war die Umstellung ein echtes Geschenk, und eine Fülle von neuen Spielideen tauchte auf. In allen Bereichen wurde Bewegung einfach zugelassen. Durch die positiven Erfahrungen wurden unsere Schritte mutiger und fester. Wir konnten beobachten, dass die Kinder genau wissen, was sie brauchen und dass sie nicht von unserer Seite mit vorbereiteten Angeboten überstülpt werden wollen. Alles Unfertige und nicht Perfekte reizt sie am meisten. In ständiger Auseinandersetzung mit unserem Erziehverhalten erkannten wir Grund-



„Wer sich nicht bewegt, bleibt sitzen.“

sätzliches, das unsere weitere Arbeit stark beeinflusste. Vorher waren wir ständig bemüht, die Kinder für das, was uns wichtig erschien, zu motivieren. Dabei übersahen wir vielfach, ihnen dort weiterzuhelfen, wo sie durch ihre eigenen Interessen schon motiviert waren. Durch das Beobachten von spontan entstandenen Spielsituationen konnten wir ihre Kompetenzen und Entwicklungsbedürfnisse erkennen und dort ansetzen, wo Hilfestellungen, Materialien und Projektarbeit benötigt wurden.

Die Kinder sollen bei uns Autonomie erleben – innerhalb klarer Grenzen. Sie übernehmen selbst Verantwortung. Das Vertrauen, das wir ihnen schenken, macht sie stark. Einige Abmachungen, die wir gemeinsam mit den Kindern getroffen haben, sind: Tätigkeiten einer Gruppe und einzelner Kinder dürfen von anderen nicht gestört werden, Material darf nicht mutwillig beschädigt und Personen dürfen nicht verletzt werden. Durch diese Ordnung geschützt, aber frei, ihrer selbstgewählten Tätigkeit nachzugehen, erreichen die Kinder allmählich eine hohe Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer. Heute lassen wir spontane Ideen der Kinder grundsätzlich zu und stellen Material zur Verfügung, damit sie diese auch ausspielen können. Kinder haben das Bedürfnis, ihre innere Welt symbolisch auszudrücken, ihre persönlichen Geschichten zu erzählen.

So werden alle Möglichkeiten der Einrichtung und des Raumes immer wieder aufs Neue erprobt und erweitert. Um mehr Freiräume für die Kinder zu schaffen, haben wir auch unsere Gruppenräume umstrukturiert und versucht, das gesamte Kindergartengebäude optimal zu nutzen. Vielseitige Lern- und Spielmöglichkeiten sorgen für Abwechslung. Für die gleitende Jause (die Kinder entscheiden selbst, wann und mit wem sie essen wollen) richteten wir eine ansprechende Ecke in der Garderobe ein, die für die Kinder aller Gruppen zugänglich ist.

Der Turnraum wird nicht mehr nur für angeleitete Tätigkeiten genutzt, die Kinder halten sich dort in Kleingruppen während der ganzen Freispielzeit auf. Sie haben Zugang zu Turngeräten und anderen Materialien und können auch Musik spielen. Eine solche Spielsituation stellt höchste Anforderungen an die Kinder: Bewegungslust und Geschicklichkeit, Grob- und Feinmotorik, Fantasie und Kreativität, Kompromissbereitschaft und Durchsetzungsvermögen entwickeln sich. Lernen und Leben ist in einer ganzheitlichen Bewegung verbunden. Im ehemaligen Schlafräum errichteten wir das Legeland, einen Spielplatz für Natur- und Wiederverwertungsmaterialien. Dies ist ein gruppenübergreifendes Angebot. So entstehen vielfältige Kontakte zwischen den Kindern aller Gruppen. Ruhige Musik im Hintergrund schafft eine

angenehme und entspannte Atmosphäre. Eine sehr kostbare Anschaffung war heuer auch der Überbau in unserer Puppenecke. Kostbar sicher auch in finanzieller Hinsicht, aber vor allem aus spielpädagogischer Sicht. Es taten sich hundert Möglichkeiten für die unerschöpfliche Fantasie der Kinder auf. Das Rollenspiel blühte regelrecht auf und der sogenannte zweite Stock wurde jeden Tag umfunktioniert: Zu Gasthaus oder Krankenhaus, Gefängnis oder Tierzoo, Kirche für Hochzeiten, Schule oder Schlafräum. Unser nächstes Vorhaben wird die Gestaltung eines Raumes sein, der zur Zeit sehr hässlich ist und von uns nicht genutzt wird. Dieser Raum war ursprünglich zum Garten hin offen und wurde erst nachträglich mit Glastür und Glasfenster geschlossen. Wegen des äußerst gefährlichen Boden aus einem Beton- und Steingemisch konnten wir ihn kaum nützen. Bald wird hier ein geeigneter Boden verlegt werden, wir wollen diesen Raum wegen des optimalen Lichteinfalls zum Malatelier umgestalten. Ein Vorhang wird den langgezogenen Raum abteilen. Die schon vorhandenen stufenartigen Sitzgelegenheiten sind wie geschaffen für Theater oder andere Formen des Ausdrucks. Sicher bieten sich uns hier Möglichkeiten, von denen wir heute noch keine Ahnung haben. Die Kinder werden sie uns eröffnen.

Wir sind stolz darauf, dass aus den anfangs so zögernden Schritten ein fester Weg wurde, und auf diesem wollen wir weiter gehen.

Karla Runer ist Kindergartenleiterin in Deutschhofen.

Hans Zelger

Umsichtige Politik

In Anwendung des Subsidiaritätsprinzips sowie auch der geltenden Gesetzgebung in Südtirol ist es Aufgabe der Gemeinden, die Strukturen für die Kindergärten zur Verfügung zu stellen.

Durch eine umsichtige Politik, die auf Landesebene in die Wege geleitet worden ist und von den Bürgermeistern und Gemeindeverwaltern aufgegriffen und realisiert wurde, haben wir in Südtirol die glückliche Situation, dass die Kindergartengebäude durchwegs neueren Datums sind und auf alle Fälle den Mindestanforderungen der Landesgesetzgebung entsprechen.

Durch die Beobachtungen vor Ort und durch die stets gute Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen konnten die Gemeinden in letzter Zeit die Strukturen der Kindergärten verbessern und die von den eingesetzten Gremien des Kindergartens vorgeschlagenen Adaptierungen vornehmen.

Am konkreten Beispiel von Deutschnofen, wo ich das Amt des Bürgermeisters bekleide, kann man u.a. auch feststellen, dass aufgrund der von den Kindergärtnerinnen vorgebrachten Vorschläge zur Umgestaltung der Unterrichtsräume sowie zur Nutzung von „Abstellräumen“ mit relativ kleinem Aufwand Räume geschaffen werden konnten, welche eine individuelle Förderung der Kinder ermöglichen.

Manchmal für uns Erwachsene ungewöhnliche „kindliche“ Vorschläge erweisen sich für die pädagogische Tätigkeit sehr wertvoll. Das Ausschneiden eines sog. „Mäuseloches“ in der Tür zum Gruppenraum erschien mir zuerst als eine Art Verschwendung von öffentlichem Gut; wenn man aber nun nach einem Jahr die Begeisterung der Kinder feststellt, so ist man auch von solchen ungewöhnlichen Ideen begeistert.

Die Erfahrung zeigt, dass ein kontinuierliches und offenes Gespräch zwischen Gemeindeverwaltung und Kindergarten verschiedene Vorurteile ausräumt, dass man gegenseitig Verständnis aufbringt und dass es möglich ist, in Zeiten, wo Meinungsverschiedenheiten über die Führung der Struktur aus objektiven Gründen auftreten, trotzdem ein gutes Klima der Zusammenarbeit

zu wahren. Es wäre demnach sicherlich angebracht, und ich habe diesen Vorschlag schon vor mehreren Jahren deponiert, dass man unter Einbeziehung aller Beteiligten das Modell „Kindergarten Südtirol“ diskutieren soll; wobei ich unter Einbeziehung aller Beteiligten nicht zuletzt auch die Gemeinden verstehe, welche eben in Anwendung des Subsidiaritätsprinzips die verschiedenen Situationen vor Ort kennen und dementsprechend ihre Vorschläge einbringen könnten. Wir dürfen schlussendlich nicht vergessen, dass es ja unsere Kinder und Enkelkinder sind, welche im Kindergarten ihre ersten Kontakte mit der Außenwelt erfahren; in einem Alter, wo ihnen Begriffe wie Erfahrung, Rücksicht, Zusammenarbeit, sich behaupten, Hilfestellung geben, den Mitmenschen akzeptieren usw. noch nicht bekannt sind, sie aber all dies im Konkreten erleben können.

Hans Zelger ist Präsident des Gemeindeverbandes.



Udo Lange, Thomas Stadelmann

Warum ist gerade das Außengelände im Kinder- garten so wichtig?

Das tiefe Wesen der Kindheit ist das Spiel. Spielen ist ein elementares Bedürfnis aller Kinder und ein geniales dazu: Im Spiel erfährt das Kind seine eigenen Möglichkeiten und Grenzen, im Spiel findet es sein körperliches und seelisches Gleichgewicht. Auf die freie Entfaltung im Spiel hat jedes Kind ein persönliches Recht, das wir achten müssen und für dessen Verwirklichung wir Sorge tragen. Unsere Gesellschaft trägt Verantwortung, dass für alle Kinder – ähnlich einem Grundrecht – die Möglichkeit zum intensiven Spiel gegeben ist. Sie schafft Freiräume, in denen die Kinder sich im Spiel verwirklichen können. Vor allem das Spiel im Freien findet dabei besondere Beachtung, denn hier sind Kinder authentisch und ausdrucksstark und können sich in Freiheit entfalten. Eine Gesellschaft, die dies begreift und garantiert, investiert in ihre eigene Zukunft.

Heute erleben wir, dass die natürlichen Spielräume im Wohnumfeld von Kindern im Vorschulalter zunehmend rarer und unerschließbarer werden. Untersuchungen zur



aktuellen Lebenssituation belegen auch im ländlichen Raum eine drastische Einschränkung der außerhäuslichen Spielorte und Begegnungsmöglichkeiten. Zwar ist unsere Gesellschaft als Ganzes scheinbar mobiler geworden, Kinder hingegen bleiben durch das Schließen der letzten Baulücken und die ansteigende Verkehrsdichte häufig ausgegrenzt. Wir leben in einer Zeit, in der nicht nur bestimmte Pflanzen und Tierarten vom Aussterben bedroht sind. Auch viele der traditionellen Kinderspiele und Naturspielmaterialien geraten vielerorts in Vergessenheit. Der Kindergarten muss hierauf reagieren und Außenspielflächen anbieten, wo unsere Kinder eigene Erfahrungen sammeln und verarbeiten können. Beim heutigen Ausmaß an Sterilität und Ausgrenzung in unseren Wohngebieten kommt dem Kindergartengelände eine unentbehrliche Ersatzfunktion für all die Wiesen, Erdhügel, Brachgelände, Hecken Dickichte oder Bachläufe zu, die für Kinder noch in der nahen Vergangenheit frei zugänglich waren. Schauen wir uns allerdings in den pädagogischen Einrichtungen um, so sind die Erkenntnisse, die der Wandel in der Kindergartenpädagogik brachte, weit konsequenter in den Innenräumen umgesetzt, als im Außenspielbereich. Die Außenspielflächen werden häufig noch immer als Anhängsel der Innenräume betrachtet und spiegeln wenig von der Aufbruchstimmung, die heute viele Kindergärten erfasst hat.

Was ein kindgerechtes Außenspielgelände ausmacht

1) *Pädagogische Einbettung*: Das Außengelände muss konsequent und ganz bewusst in die pädagogische Konzeption der jeweiligen Einrichtung eingebettet sein. Es ist immer in Ergänzung und direkter Beziehung zu den Innenräumen zu betrachten.

- 2) *Kinder als Gestalter*: Beobachten wir das Spiel der Kinder und versuchen, dessen Botschaften zu entschlüsseln. Denn Kinder sind die eigentlichen Experten auf dem Gebiet der Spielraumplanung. Sie zeigen uns zielsicher, welche Bedürfnisse ihr neues Spielgelände erfüllen soll.
- 3) *Ein bedürfnisorientiertes Gelände*: Es muss Raum bieten zum Spielen, Lernen, Forschen, Experimentieren, Gestalten, Entdecken, Rennen, Toben, Springen, Klettern, Rutschen, Verstecken, zum Sitzen oder Ruhen. Diese Aktivitäten müssen allein, in der Kleingruppe oder in der Gesamtgruppe erfahrbar sein.
- 4) *Hoher Aufforderungscharakter und freie Zugänglichkeit*: Das neue Spielgelände darf die Kinder nicht entmündigen oder bevormunden. Es muss nach entsprechenden Absprachen im gesamten Tagesverlauf und ganzjährig für die Kinder frei zugänglich sein. Es sollte keine Spielbereiche enthalten, die einer ständigen Beaufsichtigung bedürfen.
- 5) *Lebensnahe und mobile Spielmaterialien*: Kinder spielen eigentlich überall, aber am liebsten dort, wo sie etwas über sich und ihr späteres Leben in der Erwachsenenwelt erfahren können. Mit Alltagsmaterialien wie Brettern, Steinen, Schläuchen, Röhren, Kisten und anderen Fundstücken lassen sich die vielfältigsten Aktionen arrangieren, wo die Kinder lebensnah mehr von der Welt erfahren, als in jeder künstlich aufbereiteten Lernsituation.
- 6) *Sicherheit*: Der Schutzgedanke darf nicht als Vorwand benutzt werden, um in einer Vollkaskomentalität alle Unfallrisiken auszuschalten. Aktuelle Untersuchungen der Unfallversicherer belegen, dass die eigentlichen Risiken in der motorischen Schwäche und Unsicherheit der Kinder zu suchen sind. Um das Selbstsicherungsverhalten von Kindern zu fördern, müssen wir auch im pädagogischen Alltag Spielsituationen zulassen, wo die Kinder eigenständige Bewegungserfahrungen ausleben können.
- 7) *Rückzugsmöglichkeiten*: Ein kindgerechtes Spielgelände benötigt kleinräumige Rückzugsbereiche. Auch im Außengelände des Kindergartens muss es Orte geben, wo sich die Spielenden dem Blick der Erwachsenen entziehen können.
- 8) *Übergangsbereiche zwischen Innen und Außen*: Wenn irgend möglich, sollte das Außengelände von jedem Gruppenraum

- aus zugänglich sein. So kann der Terrassenbereich als eine willkommene Erweiterung des Innenraumes begriffen werden.
- 9) *Ein modelliertes Gelände*: Die sensible Modellierung ist ein unverzichtbarer Bestandteil unseres Spielgeländes. Sie strukturiert, bildet unterschiedliche Räume, schafft ein eigenes Mikroklima, fordert Bewegung heraus und bereitet somit die wahrnehmungsfördernde Grundlage für das Spiel der Kinder.
- 10) *Berücksichtigung der Standortgegebenheiten*: Jede Neugestaltung eines Geländes erfordert eine individuell zugeschnittene Lösung. Kein Spielgelände gleicht dem anderen. Immer sind die regionalen Besonderheiten des Standortes wie zum Beispiel Bodenbeschaffenheit, klimatische Verhältnisse, Vegetation, Nachbarschaft und Einbindung in das Wohnumfeld zu berücksichtigen.
- 11) *Ein naturnahes Gelände*: Die Natur bietet unendlich viele Möglichkeiten zum Riechen, Fühlen, Hören, Sehen und Schmecken. Sie darf allerdings nicht zur bloßen Kulisse verkommen. Die Kinder erfahren in solch einem Gelände nicht nur Wesentliches über die Natur, sondern auch etwas über sich und das Leben.
- 12) *Sinnliche Erfahrbarkeit*: Düfte und Farben, Licht und Schatten, Wärme und Kühle, Geräusche, Wind und Regen, die Vielfalt natürlicher Farben und Formen und vieles mehr können auf dem Gelände täglich, zu jeder Jahreszeit und bei jedem Wetter erfahrbar sein.
- 13) *Sand und Wasser*: Sand und Wasser sind die unverzichtbaren Grundbausteine eines jeden Spielgeländes. Vom ersten bis zum letzten Kindergarten tag sind diese elementaren Materialien für Jungen und Mädchen in allen Altersstufen vielseitig und attraktiv.
- 14) *Wege*: Wege sind vielfältig. Neben befestigten und funktionsausgerichteten Wegen führen auch kleine Weglabyrinth, Laubengänge oder gar Hohlwege durch das Spielgelände. Dicke Baumstammübergänge oder luftige Hängebrücken überbrücken Täler, Trittsteine helfen an steileren Stellen, verschlungene Trampelpfade, die vielleicht sogar im Nichts enden, verlieren sich im Dickicht. Kinder wollen auf ihren Wegen nicht immer an ein Ziel gelangen. Der Weg kann zum Ziel werden.
- 15) *Behausungen*: Ob improvisierte Zeltkonstruktionen, archaische Kuppelbauten, bodenständige Blockhäuschen, luftige Baum-

- häuser, geheimnisvolle Höhlen, Grotten oder Überhänge, die Kinder brauchen auf ihrem Spielgelände ein Dach über dem Kopf. Gleichzeitig haben sie ein großes Bedürfnis nach Nestwärme und Geborgenheit, die sie in diesen Bauten finden und im Rollenspiel ausleben können.
- 16) *Zäune und Einfriedungen*: Zäune dürfen nicht ausgrenzen. Sie markieren Grenzen, schaffen Orientierung und können als ein fantasievoller Bestandteil des Spielgeländes gestaltet werden.
- 17) *Bewusste Auswahl und Einbettung von Spielgeräten*: In jedem kindgerechten Außengelände sollten die gut ausgewählten Spielgeräte naturnah in die Landschaft eingebettet sein. Spielgeräte und Spielandschaft schließen sich nicht aus. Sie erfüllen aber erst dann eine sinnvolle und ergänzende Funktion, wenn genügend Möglichkeiten gegeben sind, damit die Kinder selbst ihren Zugang zu dieser Erlebniswelt bestimmen können.
- 18) *Kunst im Spiel*: Künstlerische Gestaltungselemente eignen sich in ganz besonderer Weise, um alle Sinne anzusprechen und Neugierde zu erwecken. Die fruchtbare Verbindung zwischen Kunst, Architektur und Pädagogik erlaubt gestalterische Lösungen, die manch ödes Spielgelände in ein Gesamtkunstwerk verwandelt.
- 19) *Mitbeteiligung*: Ein wirklich gutes Außengelände ist niemals fertig! Denn Kinder lieben und brauchen das „Unfertige“. Sie werden dort zum Gestalter und Akteur, wo es noch etwas zu entdecken gibt, wo sie eigene Ideen hinzufügen können.



Udo Lange, Thomas Stadelmann (traduzione: Alberto Clò)

L'importanza delle aree esterne in una scuola dell'infanzia

Può sembrare perfino superfluo ricordare che il gioco è l'espressione più profonda dell'infanzia. Giocare, infatti, è un'esigenza elementare di ogni bambino/a, e per di più è anche uno strumento geniale, poiché il bambino, giocando, impara a percepire le proprie possibilità e i propri limiti, trovando così nell'attività ludica il proprio equilibrio fisico e psichico.

Svilupparsi e realizzarsi liberamente nel gioco è un diritto individuale di ciascun bambino, ed è nostro compito adoperarci in tutti i modi per farglielo esercitare compiutamente. Tale principio deve valere soprattutto per gli spazi esterni, poiché è all'aria aperta che ogni bambino esprime tutta la propria autenticità e sperimenta la piena libertà. Una società che riesce a rendersi conto di questa necessità e la realizza, è una società che investe nel proprio futuro.

Da molti anni, a ridosso degli ambienti residenziali, le aree di gioco naturali stanno diventando sempre più rare e inaccessibili, e alcuni studi recenti sulle abitudini di vita nei paesi occidentali dimostrano che anche nelle zone rurali i bambini subiscono delle limitazioni sempre più pesanti dei propri spazi di gioco e delle opportunità d'incontro. Se da un lato la nostra società pare avere acquistato, nel suo insieme, una maggiore mobilità, dall'altro è innegabile che i bambini vengano sempre più emarginati in spazi ristretti, sia per il venir meno delle aree libere, sia per l'aumento incessante del traffico stradale.

Viviamo quindi un'epoca in cui non sono soltanto alcune specie vegetali ed animali a rischiare l'estinzione, ma anche parecchi giochi tradizionali infantili e materiali di gioco naturali, ormai quasi del tutto dimenticati. Da qui la necessità che almeno la scuola dell'infanzia corra ai ripari, offrendo ai bambini degli spazi di gioco all'aperto in cui maturare ed elaborare una serie di esperienze che altrimenti resterebbero loro precluse. Tuttavia, basta osservare le nostre istituzioni

pedagogiche per renderci conto che la maggiore consapevolezza scaturita dalla diffusione della nuova pedagogia prescolare ha trovato una sua attuazione concreta molto più negli ambienti interni che negli spazi esterni. Ancora oggi, infatti, le aree di gioco all'aperto vengono spesso considerate delle mere estensioni degli ambienti interni, e appaiono ben lontane dallo spirito di quella svolta pedagogica e organizzativa da cui si sentono animate ormai buona parte delle insegnanti.

Come fare di un'area esterna un vero spazio di gioco

- 1) *Integrare l'area nella linea pedagogica:* L'area di gioco all'aperto va integrata in modo coerente e sistematico nella linea pedagogica cui si ispira la scuola dell'infanzia, e va considerata in un rapporto diretto e integrativo con gli ambienti interni.
- 2) *Coinvolgere i bambini:* È fondamentale osservare i giochi dei bambini cercando di decifrare i loro messaggi. I veri esperti nell'allestimento di un'area di gioco, infatti, sono proprio loro, ed è da loro che possiamo trarre le indicazioni più sicure e mirate delle varie esigenze che l'area di gioco deve soddisfare.
- 3) *Differenziare le esigenze:* L'area di gioco all'aperto deve essere uno spazio in cui ogni bambino possa scegliere liberamente se giocare, imparare, scoprire, sperimentare, creare, correre, sfogarsi, saltare, arrampicarsi, scivolare, nascondersi, sedersi o riposare, e ciascuna di queste attività va resa possibile sia per gruppi ristretti, sia per l'intera classe.
- 4) *Rendere l'area accessibile e stimolante:* Una nuova area di gioco all'aperto non deve diventare una fonte di limitazione o prevaricazione delle preferenze dei bambini. Una volta stabilite determinate regole, quindi, i bambini debbono potersi recare all'esterno a qualsiasi ora del giorno e per tutto l'arco dell'anno, e le varie zone di gioco vanno

strutturate in modo da non richiedere una vigilanza continua da parte dell'insegnante.

5) *Garantire la familiarità e la mobilità dei materiali di gioco:* Come è noto, un bambino gioca dappertutto e con qualunque cosa, ma preferibilmente nei luoghi in cui può sperimentare qualche cosa della vita adulta che lo attende. I materiali di gioco più adatti, quindi, sono quelli tratti dalla vita quotidiana, come le assi di legno, i mattoni, le canne, i tubi, le casse ed altri oggetti familiari che i bambini possano utilizzare nei modi più disparati, con la sensazione di compiere dei gesti reali e conosciuti, e non di trovarsi in un situazioni d'apprendimento artificiali ed irreali.

6) *Non eccedere in "sicurezza":* La preoccupazione per l'integrità dei bambini non deve diventare una comoda scusa per evitare qualunque fonte di pericolo e far prevalere una mentalità da "rischio zero". Le ricerche più recenti condotte proprio dagli enti antinfortunistici, infatti, hanno dimostrato che le fonti di pericolo scaturiscono quasi sempre dalle carenze motorie e dall'insicurezza percepita dai bambini. Per favorire l'istinto di autoprotezione insito in ogni bambino, quindi, è bene, anche nelle attività quotidiane, permettere ai bambini l'accesso a situazioni di gioco in cui possano vivere liberamente delle esperienze motorie autonome.

7) *Creare luoghi appartati:* Un'area di gioco a misura di bimbo deve avere anche degli spazi ristretti in cui rifugiarsi e staccarsi dal gruppo. Anche all'aperto, quindi, una scuola dell'infanzia deve dare ai bambini la possibilità di rifugiarsi a giocare in luoghi appartati e nascosti agli occhi degli adulti.

8) *Facilitare l'accesso all'esterno:* Se possibile, occorre fare in modo che l'area di gioco all'aperto sia accessibile da ogni aula della scuola dell'infanzia, in modo che anche agli occhi dei bambini essa diventi una sorta di ampliamento degli ambienti interni.

9) *Movimentare il terreno:* La movimentazione del terreno è un elemento irrinunciabile di un'area di gioco, poiché è il modo più efficace di dar vita a spazi differenziati, creare microclimi diversi, stimolare il movimento e integrare così nel gioco dei bambini tutti i fattori che ne stimolano le percezioni.

10) *Tener conto delle caratteristiche locali:* Nessun'area di gioco può essere identica ad un'altra, ma scaturisce dalle peculiarità del luogo, come le caratteristiche del ter-

no, le condizioni climatiche, la vegetazione locale, il quartiere in cui è inserita e le strutture residenziali che la circondano.

11) *Progettare in sintonia con la natura:* La natura schiude ai bambini un ventaglio infinito di percezioni olfattive, tattili, uditive, visive e gustative, ma guai a degradarla ad una mera funzione scenografica.

In un parco giochi realizzato in sintonia con la natura, i bambini apprendono parecchie cose importanti non solo sull'ecosfera, ma anche su se stessi e sulla vita.

12) *Dare spazio alla sensualità:* È importante che nell'area di gioco all'aperto i bambini possano percepire profumi e colori, luci ed ombre, freddo e caldo, rumori e silenzio, i venti e la pioggia e tutta la moltitudine di forme e sensazioni che la natura sa offrire, in tutte le stagioni e in tutte le condizioni climatiche.

13) *Inserire la sabbia e l'acqua:* In un'area di gioco che meriti questo nome, la sabbia e l'acqua sono elementi imprescindibili. Benchè semplici e rudimentali, questi materiali rappresentano una fonte inesauribile di stimoli piacevoli per ogni bambino, dal primo all'ultimo giorno trascorso alla scuola dell'infanzia.

14) *Differenziare i percorsi:* Un'area di gioco all'aperto deve avere dei percorsi variegati, ed oltre a quelli strutturati e funzionali, è importante che tutto lo spazio si attraversa da labirinti, canali, trincee e quant'altro possa fungere allo scopo. I bambini, infatti, non sempre imboccano un percorso per arrivare ad una meta precisa, ma sovente è il tragitto da compiere il loro vero obiettivo.

15) *Prevedere spazi e opportunità per costruire le "casette":* Le tante amate "casette" dei bimbi possono essere fatte nei modi e coi materiali più disparati, a forma di tenda, di cupola, di baita ancorata al terreno o di casetta sospesa sugli alberi, di caverna misteriosa, di grotta o di tettoia, l'importante, per i bambini, è avere anche nel parco giochi un tetto sopra la testa.

16) *Predisporre recinzioni e steccati:* Le recinzioni non debbono creare emarginazioni, ma sono utili per delimitare dei confini e dare ai bambini dei riferimenti nello spazio, sicché possono diventare un elemento efficace e fantasioso di un'area di gioco.

17) *Scegliere ed integrare bene gli attrezzi di gioco:* Le attrezzature tecniche, quindi, non sono necessariamente in contrasto con



l'idea di "paesaggio di gioco", ma possono svolgere una funzione utile e integrativa solo creando varie possibilità di utilizzo e facendo in modo che i bambini scelgano autonomamente come accedervi e come servirsene.

18) *Promuovere l'arte nel gioco:* Gli elementi figurativi artistici si prestano benissimo a stimolare tutti i sensi e a destare la curiosità dei bambini, sicché combinando efficacemente l'arte, l'architettura e la pedagogia, si possono individuare delle soluzioni creative che in molti casi possono trasformare un parco giochi asettico e noioso in uno splendido esempio di arte totale e vissuta.

19) *Abbandonarsi al piacere dell'incompletezza:* Le aree di gioco all'aperto veramente belle ed apprezzate dai bambini non sono mai finite del tutto, poiché i bambini amano l'incompletezza, anzi, ne hanno un grande bisogno. Solo sulle cose incomplete, infatti, il bambino può intervenire da creatore e protagonista.



Marion Vedovelli

Modellgarten Neumarkt

Das Kindergartenteam von Neumarkt wollte sich auf das Thema „Freiräume und Kinderträume“ besonders in Hinblick auf die Gestaltung und Nutzung des Außengeländes einlassen. Durch den Zukauf eines Grundstückes wurde die Erweiterung des Gartens möglich. Der Entwurf der Neugestaltung wurde von der Genossenschaft „Haus Unterland“ und Kindergarten dem Architekten Zeno Bampi übertragen. Das Ziel der Erzieherinnen war es, einen Modellgarten zu schaffen und in enger Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Ideenwerkstatt Bagage e. V. aus Freiburg i. B. ein pädagogisch tragfähiges Konzept für eine naturgerechte und kindnahe Außenraumgestaltung zu entwickeln. Der Architekt und die Kindergarten Genossenschaft erklärten sich mit dieser Idee einverstanden.

Unter der fachmännischen Leitung des Spielraumplaners Thomas Stadelmann konnten in guter Zusammenarbeit ansprechende Spielbereiche im Rahmen eines raumpädagogisch anspruchsvollen Konzeptes verwirklicht werden. Von den Erzieherinnen wurde eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Arbeit gefordert.

Spielbereiche

Schaukelgarten: Beim gemeinsamen Schaukeln in einem „Vogelnest“ sammeln die Kinder verschiedenste Erfahrungen, die ihre Sinne ansprechen. Eingebettet in einen Schaukelgarten werden Erlebnisse von Licht und Schatten, Wärme und Kühle, Düften und Farben möglich.

Dorf aus Weidenhäusern (Foto): Ein Dorf, das lebt, das Begegnungen mit anderen Kindern ermöglicht, zu Rollenspielen anregt, den Wechsel der Jahreszeiten hautnah miterleben lässt, Rückzug ermöglicht, ist in nur zwei Tagen mit Hilfe von unzähligen, fleißigen und fachkundigen Händen entstanden.

Quelle mit Bachlauf: Wasser ist kostbar. Wasser „bereichert“ auch jedes Spiel der

Kinder. Wer mit Wasser spielen möchte, muss dafür seine Muskelkraft an der Schwengelpumpe einsetzen... und schon werden die schönsten Spiele möglich: Seen werden gebaut, Schiffe fahren auf die Reise.

Hügellandschaft mit Burg: Eine bewegte Hügellandschaft lädt ein zum Klettern, Rutschen, Kullern, Springen und Rollen. Am höchsten Punkt befindet sich eine sagen-trächtige Burgruine. Von dort aus hat man den besten Ausblick über den Garten, den muss der „König“ ja auch haben.

Höhle: In dieser Höhle ist es kuschelig-gruselig eng. Geheimnisvolle Spiele werden hier möglich, geschützt vor neugierigen Blicken. Und selbst wenn es regnet, bleibt man hier trocken!

Märchengarten: Zaubrerhafte Stimmung soll sich hier im Märchengarten in einiger Zeit entwickeln, wenn Kräuter- und Beerensträucher zu wuchern beginnen. Dann findet man den Weg zum Königspavillon vielleicht erst, wenn man den Mut aufbringt, mit Zwergen und Kobolden, die sich dann hier tummeln werden, in Kontakt zu treten. Zur Belohnung stärkt man sich mit Himbeeren und Erdbeeren.

Amphitheater: Im Amphitheater treffen sich die Kinder aller vier Gruppen, werden Feste gefeiert, Kinderversammlungen abgehalten. Es ist ein Ort, wo man sich trifft und wo man miteinander reden und sich zuhören kann, wo Geschichten erzählt werden, wo gelacht wird, wo man sich begegnet.

Der Garten wurde im Oktober 1999 eingeweiht und feierlich den Kindern übergeben. Diese haben ihn nun in Besitz genommen und jetzt erst wird er durch ihr Spiel zu leben beginnen.



Zeno Bampi

„Freiräume und Kinderträume“

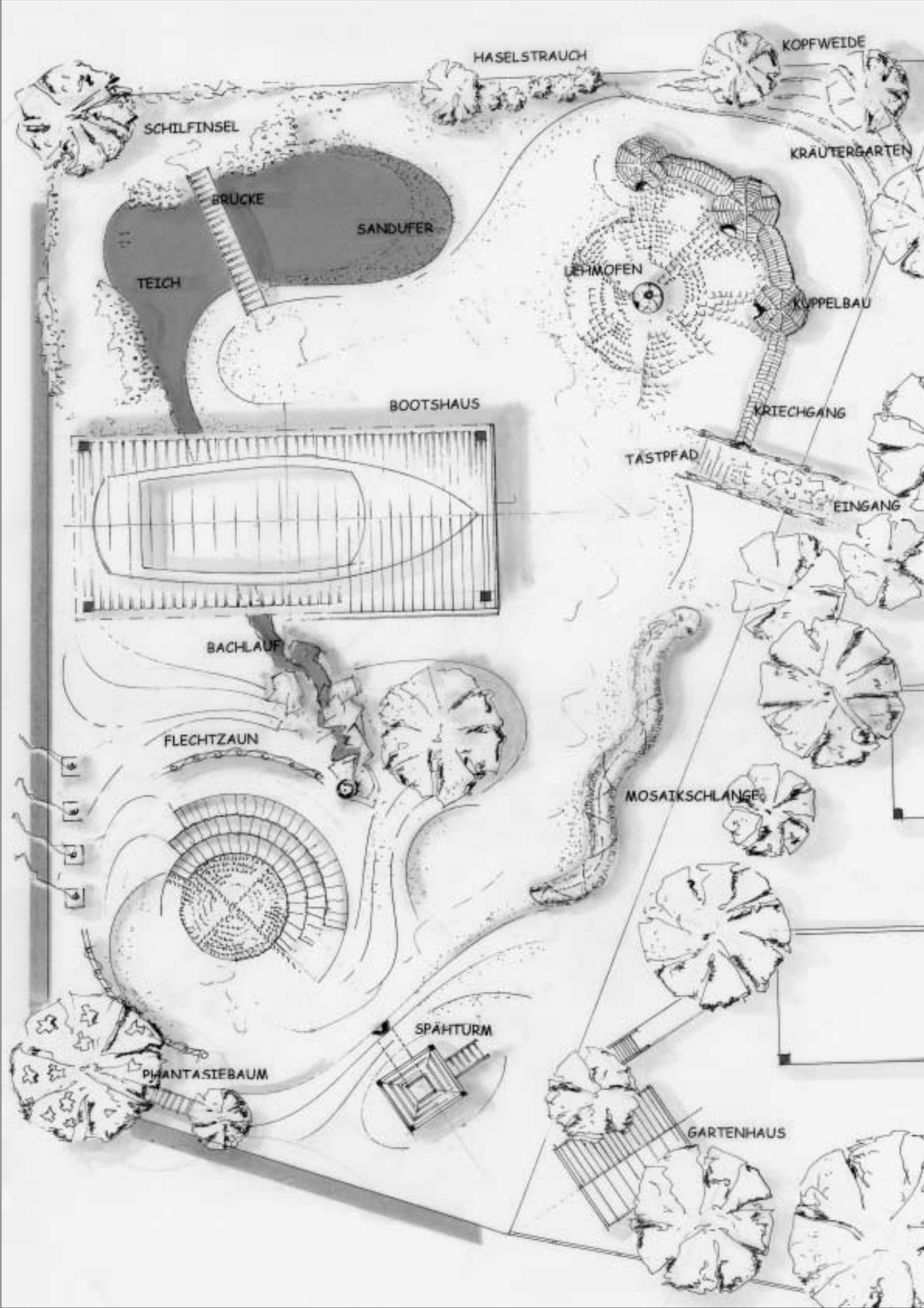
Zu meinem Elternhaus gehört ein großer Garten mit vielen Bäumen und Wildwuchs. Meine Kindheit ist vom Geheimnis dieses Gartens, vom Geheimnis einer großen Spielgemeinschaft und vom gemeinsamen Erforschen und Entdecken der Räume, dem unermüdlichen Versuch ihren Geheimnissen auf die Spur zu kommen, geprägt. Die Qualität des Kindergartens ist für das Kind vor allem von der Qualität der Außenräume abhängig. Die Bewegungsfreiheit und Erlebnisfreiheit ist im Freien um ein Vielfaches größer als im geschlossenen Raum. Ungefähr die Hälfte der Zeit verbringt das Kind im Kindergarten draußen oder ist wenigstens über Sichtkontakt mit dem Außenraum verbunden. Die Gestaltung der Außenräume ist deshalb gleich bedeutend wie die Möblierung der Innenräume. Freiraum-Gestaltung heißt aber nicht, Ecken und Kanten

architektonisch und grafisch aufzubereiten, was zumeist nur aus der Vogelperspektive, gewissermaßen von oben, also nur von den „Oberen“ erkannt werden kann.

Freiraum-Gestaltung heißt vielmehr, riechbare, hörbare, ertastbare, veränderbare, modellierbare, gestaltbare, sichtbare und unsichtbare, verborgene, fühlbare, erlebbare, beispielbare *Erlebniszone*n zu schaffen, welche den Planer in eine demutvolle Knieperspektive zwingen, will er nicht am Nutzer vorbeiplanen. Deshalb, liebe Kollegen, weniger Bleistift und mehr zurück zur Kindheit!



1-2 Erste Entwürfe
von Zeno Bampi zum
Modellgarten Neumarkt
3 (Rechte Seite)
Grundriß des Gartens



HASELSTRAUCH

KOPFWEIDE

SCHILFINSEL

KRÄUTERGARTEN

BRÜCKE

SANDUFER

TEICH

LEHMOFEN

KUPPELBAU

BOOTSHAUS

KRIECHGANG

TASTPFAD

EINGANG

BACHLAUF

FLECHTZAUN

MOSAIKSCHLANGE

PHANTASIEBAUM

SPÄHTURM

GARTENHAUS

Peter Zelger

Gartenprojekt Auer

Der Deutsche Kindergartenverein von Auer hat vor über 30 Jahren den Kindergarten mit darunter liegendem Haus der Vereine den damaligen Bedürfnissen entsprechend gebaut und führt seitdem beide Einrichtungen. Im Laufe der Jahre wurden die notwendigen Erweiterungen und die den neuen Bedürfnissen entsprechenden Anpassungen durchgeführt.

Die Errichtung der vierten Sektion erforderte eine weitere Baumaßnahme.

Folglich wurden, mit Hilfe der Gemeindeverwaltung, bei einem weiteren Umbau die nötigen Direktions- und Personalräume im mittleren Gebäudebereich und seitlich davon je zwei Sektionen untergebracht.

Auch die Spielfläche wurde erweitert und neu gestaltet. Ausgehend von der Inneneinteilung des Gebäudes wurde je eine Gartenfläche mit eigenem Sandkasten, eigener Laube und Rasenfläche für je zwei Sektionen bestimmt, der mittlere Bereich bestehend aus einer hölzernen Spielburg und einem Turm konnte von allen Sektionen gemeinsam genutzt werden.

Im Gespräch mit den Erzieherinnen wurde uns bald deutlich, dass die Kinder andere Spielbedürfnisse haben, als es die Vorstellungen von uns Erwachsenen waren!

Da in den Sommermonaten des Jahres 1998 im Zuge der Erweiterungsarbeiten im Haus der Vereine auch der Spielgarten

betroffen war, hat der Verein auf Vorschlag der Kindergärtnerinnen beschlossen, dem Spielgarten ein anderes Gesicht zu geben. Dies um so mehr, als die von der Kindergartenleitung Neumarkt veranstaltete und sehr beachtete Tagung „Freiräume und Kinderträume“ unsere Vereinsmitglieder von den dort besprochenen Konzepten voll überzeugt hat.

Das Kindergartenteam wurde in die Neugestaltung des Gartens mit einbezogen. Die Leiterin hat sich für eine Gestaltung im Sinne der Neumarkter Tagung eingesetzt und den Spielraumplaner Dr. Michael Gasser als fachkundigen Berater beigezogen. Die Inhalte für die Planung des neuen Gartens wurden gemeinsam festgelegt, die Gestaltung im Einvernehmen mit dem Kindergartenteam durchgeführt, mit dem Ergebnis, dass der bestehende und vor wenigen Jahren errichtete Spielgarten völlig umgestaltet wurde und für die Kinder eine naturnahe Erlebniswelt entstand.

Zudem wünschte sich das Team schon lange einen Hügel für seinen Garten.

Auch dieser Wunsch konnte durch eine Planänderung am Vereinshaus berücksichtigt und für beide Teile eine technisch interessante Lösung gefunden werden.

Nachdem der neue naturnahe Garten für die Kinder geöffnet worden war, konnten erste Erfahrungen gesammelt werden. Dabei stellte sich heraus, dass auch die Erzieherinnen in einem solchen Garten anders gefordert sind als in einem konventionellen, übersichtlichen, einschätzbaren Garten. Es gab deshalb weitere Zusammenkünfte mit Herrn Gasser, wo diese Erfahrungen aufgearbeitet und kleinere Maßnahmen zur Entschärfung bestimmter Gefahrenbereiche getroffen wurden. Die gute Zusammenarbeit mit dem Kindergartenteam und das Ernstnehmen der Bedürfnisse der Erzieherinnen war für das Gelingen erforderlich und ausschlaggebend.

Die Gestaltung und die Pflege eines naturnahen Gartens ist kaum kostenaufwendiger als die eines Gartens mit nur Spielgeräten. Eventuelle Mehrkosten sind für den Verein sekundär, weil ja für die Kinder eine entwicklungs- und spielgerechte Umgebung geschaffen werden konnte.

Peter Zelger ist Präsident des Deutschen Kindergartenvereins Auer.

Michael Gasser

Naturgarten Naturspiele

„Das wichtigste Element ist eine Hecke aus einheimischen Gehölzen, die zum Verstecken, Klettern, Schaukeln, Hüttenbauen, Rollenspielen usw. auffordert und erst noch Vögeln, Schmetterlingen und anderem Getier Lebensraum bietet.“ Alex Oberholzer

Naturgarten: Verwenden und verwandeln, was am Ort vorkommt: Erde, Steine, Hölzer, heimische Bäume und Sträucher, Blumen der Wiesen und Wegränder. Dazu Obstbäume, Kräuter, Gemüse, beliebte Gartenblumen. Vögel stellen sich ein, Bienen, Schmetterlinge, Käfer, auch Spinnen und Regenwürmer.



Kreisläufe schließen. Laub und Äste bleiben in der Hecke für die Igel und werden mit der Zeit zu duftender Erde. Regenwasser sammeln und verwenden, bevor es im Boden versickert. Sonne und Wärme ausnützen. Übermäßige Transportwege und Erdbewegungen vermeiden. Ebenso chemische Keulen, Kunstdünger, Pestizide, Herbizide. Ein Garten, von Menschen gestaltet und gepflegt und zugleich harmonischer Bestandteil von Natur und Landschaft – soweit das Ideal, das Ziel. *Naturspiele:* Über Hügel laufen, von Steinen herunterspringen, auf Bäume klettern, über Äste balancieren, durch Hecken kriechen, über Abhänge herunterrollen. Erdlöcher graben und Schätze zutage fördern, Steine, Regenwürmer, Engerlinge. Mulden mit Herbstlaub auspolstern, Blumensuppe mit Sand und Wasser anrühren, Bäche stauen und umleiten, Strohhalme am Lagerfeuer



entzünden – Naturerlebnisse für Kinder, kostenlos und unbezahlbar. Die Urelemente Erde, Wasser, Luft, Feuer – Heilkräfte der Seele, unverzichtbar für Kinder, im Computerzeitalter wie vor Jahrtausenden.

Das sind Gründe, warum ich Naturspielgärten anlege. Und weil diese Arbeit so viel Freude macht, möchte ich auch die großen und kleinen Nutznießer daran beteiligen. Zugegeben: Das ökologische Ziel wurde im Kindergarten Auer nicht erreicht: Der Hügel liegt über einem unterirdischen Lagerraum und hat einen Kern aus Blähbeton, begrünt wurde er bei Schulbeginn mit Rollrasen und das Holz ist imprägniert.

Durch den Bachlauf fließt Leitungswasser und ein Segel aus Kunstgewebe beschattet die Sandlandschaft.

Aber: Besser ein Leca-Hügel als gar keiner, besser sauberes Leitungswasser als zweifelhaftes Regenwasser, und das Schattensegel ist schön und originell – auch würde auf der Betondecke über dem Vereinslokal kein Baum wachsen.

Etwa die Hälfte des Geländes ist noch nicht unterhöhlt, die Kinder spielen hier noch auf Erdboden unter Bäumen, im Gegensatz zu manchen Außenanlagen, die zur Gänze auf Turnhallendächern, Tiefgaragen und Ähnlichem liegen und den Namen „Garten“ kaum mehr verdienen.

Michael Gasser ist Planer und Ausführender von Naturspielgärten.

Irmgard Oberrauch

Erfahrungsbericht

Kinder haben ein Recht auf Wildnis, auch oder gerade im Garten. Kinder-Gärten müssen beispielbar sein und sollten sich davor hüten, die Nutzgärten der Erwachsenenwelt zu kopieren. Ansonsten entwickelt sich der Garten schnell zum Dauerstress für alle Beteiligten. Im echten Kinder-Garten feiert das Einfache, Schlichte, Primitive und Natürliche seinen Triumph. Diese Gärten leben mit den Kindern und sind inspirierende Orte, die in ihrer stillen Ausstrahlungskraft die Menschen verwöhnen.

Für uns alle war das neue Spielgelände eine ganz neue Erfahrung, eine Herausforderung. Es gab nun Orte, die Rückzugsmöglichkeiten bieten, Verstecke, Nischen, Hecken, Berge, die erobert werden können. Sand, Wasser und Steine, die eigenständiges und unbeobachtetes Erfahren und Erleben zulassen. Bei uns Erzieherinnen wurde dadurch sehr viel ausgelöst:

- 1) Es wurde uns bewusst, dass die nötige Auseinandersetzung mit dem neuen Gelände schnellstens nachgeholt werden musste.
- 2) Es fehlten Regeln, die gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden mussten.
- 3) Unter uns Erzieherinnen gab es unterschiedliche Sichtweisen im Hinblick auf den Umgang mit dem neuen Gelände, insbesondere mit Gefahren. Die Bereitschaft, die Erziehungsansichten einer jeden gelten zu lassen, sie zu akzeptieren und trotzdem einen gemeinsamen Weg miteinander zu gehen, bedeutet, sich auf einen mühsamen und langwierigen Prozess einzulassen. Kinder sollen in einer Umwelt leben, die alle ihre Sinne anregt. Unser Außengelände, bestehend aus lebenden und unbelebten Elementen, bietet einen sinnlich ansprechenden Erfahrungs- und Erlebnisraum. Es entstehen Fragen, Staunen, Denkversuche. Vor allem wollten auch wir Erzieherinnen sensibel werden für die Natur.

- 1) Das Spiel mit Wasser: Beim „Bach!“ wird mit kleinen Spielzeug-Fischen, Dinosauriern u.a. gespielt. Mit den Bachsteinen kann gebaut werden. Das Wasser steht dabei nicht

unbegrenzt zur Verfügung. Wasser ist kostbar – ökologischer Aspekt. Sich schmutzigmachen-dürfen befreit und ermöglicht ein gelöstes Spiel. Dies heißt aber nicht, auf die eigene Kleidung überhaupt nicht aufpassen zu müssen.

- 2) Gemeinsam mit einigen Eltern wurden einheimische Hecken, Sträucher und Kleinbäume gepflanzt, die wir auf Anfrage bei der Forststelle kostenlos erhalten haben.

- 3) Der duftende Kräutergarten, der mit den Kindern angelegt wurde, regt die Sinne an, lädt zum Verweilen ein.

Es sind Orte, die Düfte, Geschmack, Farben, Formen, kleinste Lebewesen und großartige Sinneszusammenhänge beherbergen.

Betreten ist erwünscht, und verweilen heißt spielen. Inzwischen ist ein Jahr vergangen.

Im neuen Team haben wir heuer gleich zu Beginn über den Garten gesprochen, die Regeln, die wir mit den Kindern erarbeitet haben, neu diskutiert. Jetzt kommen wir mit dem Garten gut zurecht, für die Kinder ist er zu einem echten Erlebnis- und Erfahrungsort, außerdem zu einem wirklichen Treffpunkt für die Kinder aus allen Gruppen und auch für unsere Eltern geworden. Trotzdem ist der Erlebnisraum „Garten“ ein Thema, an dem wir dranbleiben wollen, das für uns und die Kinder nie abgeschlossen sein wird.

Irmgard Oberrauch ist Leiterin des Kindergartens Auer.



Oswald Schiefer

In die Zukunft schauen, Spiel-Raum bauen

Ich habe spontan „Ja“ zur Mitarbeit am Projekt „Freiräume und Kinderträume“ gesagt. Es ist mir wichtig, dass eine Öffnung des Kindergartens nach außen geschieht.

Die Gesellschaft muss für die Welt der Kinder sensibilisiert werden.

Ich fühle mich besonders von der Idee angesprochen, dass Kinder selbstbestimmt und ungestört auf naturnahen Spielplätzen eigene Erfahrungen sammeln und verarbeiten können.

Die Wanderausstellung „Freiräume und Kinderträume“, die im Herbst 1998 in Neumarkt (und anschließend in St. Lorenzen) zu sehen war, hat einen Beitrag zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit geleistet. Ich bin von Ihrer positiven Einwirkung auf die Bewusstseinsbildung der Kommunalpolitiker/innen überzeugt, allerdings stellt sich die Frage, ob diese bis dato noch aktuell ist.

Das Engagement für kindgerechte Lebensraumplanung ist sicher vorhanden, es bedarf aber steter Anregungen und Kontaktaufnahmen. Es gilt, die Kommunalpolitiker und speziell die zuständigen Assessoren laufend für eine kinderfreundliche Politik durch bessere Zusammenarbeit zwischen Gemeinde, Kindergarten und Kindergarten-direktion zu motivieren.

Als Bürgermeister war es mir ein Anliegen, durch eine naturnahe Gestaltung der Freiflächen des Kindergartens in Kurtatsch und Penon die Projektideen in die Praxis umzusetzen. Dank des eifrigen Einsatzes des Kindergartenpersonals und der guten Mitarbeit aller Eltern konnten diese beiden Gärten zu kindorientierten und entwicklungsfördernden Spielorten umgestaltet werden.

Oswald Schiefer ist Präsident der Bezirksgemeinschaft der Gemeinden Überetsch Unterland.



Öffnung der Lebensräume Apertura di spazi vitali

Beatrix Aigner

Öffnung des Kindergartens nach außen und innen

Spielen und Lernen darf nicht auf die pädagogische Einrichtung beschränkt werden. Mögen dort Pädagogik und Architektur noch so sehr auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, sie können das wirkliche Leben nicht ersetzen. Lebensraumplanung heißt deshalb, den Blick auf die soziale Infrastruktur des Ortes oder des Ortsteiles, in dem die pädagogische Einrichtung steht, zu lenken und das soziale Umfeld in die Bildungsarbeit miteinzubeziehen. Wir müssen Kindern Gelegenheit geben, den ganzen Lebensraum als Erfahrungs- und Lernfeld zu erschließen. Kinder haben ein Recht darauf, ihre Umwelt zum Entdecken, Erforschen und Bespielen in Besitz zu nehmen. Die technisierte Leistungsgesellschaft hat zu einer tiefgreifenden Nivellierung der kulturellen Eigenheiten unseres Zusammenlebens geführt. Nicht nur die Städte, sondern auch unsere schönen Dörfer in den Landgemeinden sind in den Sog dieser Modernisierung geraten. Je mehr unsere Wohngebiete auto- und nicht kindgerecht gestaltet sind, geht den Kindern der Nahbereich als Spielraum verloren. Es gibt immer weniger gefahrlose Orte zum Spielen, Orte, wo Kinder ohne Aufsicht von Erwachsenen Entdeckungserreisen ins Abenteuer und geheime Streifzüge unternehmen können. Die Verankerung der Kinder im sozialen Netz ist auf die Kooperation von Wohnraumplanung, Landschaftsarchitektur und Spielraumgestaltung angewiesen. Verkehrsberuhigung im Nahbereich bietet Kindern die beste Chance, ihren Wohnort als Erlebnisfeld zurückzugewinnen. Dieses Konzept einer sozial-ökologischen Einbindung verlangt von Kommunal- und Sozialpolitik ein Umdenken. Es gibt viele Möglichkeiten, die Kooperation und Vernetzung der Bildungsinstitutionen mit anderen Erfahrungs- und Lebensräumen zu ermöglichen und die eigene Arbeit mit anderen Institutionen, Diensten und Bezugspunkten im Gemeinwesen zu verankern. Die Zusammenarbeit mit Handwerksbetrie- ben, mit Kunstgalerien, Altersheimen, mit

dem Eltern-Kind-Zentrum sowie Ausflüge zum Bauernhof, ins Dorfmuseum sind nur einige Beispiele dafür.

Das Aufsuchen von ortseigenen Besonderheiten gibt der pädagogischen Arbeit ihr unverwechselbares Gesicht, da regionale Unterschiede und lokale Gegebenheiten in den Mittelpunkt der kindlichen Erlebniswelt rücken.

Aber es geht nicht nur darum, den Lebensraum der pädagogischen Einrichtung nach außen hin zu öffnen, sondern das Leben



auch von außen nach innen fließen zu lassen. Die Öffnung der Institution für die Familie und ihren Betreuungsbedarf ist gefordert. Der wohnungsnaher Kindergarten ohne lange Anfahrtswege kann zu einem Treffpunkt mit sozialen Kontaktchancen für Eltern werden. Die Vernetzung mit sozialen und kulturellen Orten ist mit dem Erwerb von vielfältigen Kompetenzen verbunden und verhindert, dass Kinder ins Abseits geraten und wir Erwachsene ihre Präsenz vielfach nur noch als Störung und Lärmbelästigung wahrnehmen. In diesem Sinne ist eine Entpädagogisierung der kindlichen Lebenswelt gefordert. Wir müssen uns auf eine Veränderung des Berufsverständnisses einlassen und an einer umfassenden Politik für Kinder mitbauen.

Links: Eltern helfen mit.

Rechts: Der schönste
Spielplatz ist die Natur.

Marion Vedovelli

Kinder-Kunst und Künstler

Melonenbilder



Die Galerieleiterin Brigitte Matthias erzählt den Kindern aus dem Leben der Künstlerin Frida Kahlo.



Eine richtige Wassermelone lässt nicht nur das Wasser im Munde zusammenlaufen...

Wo und wie arbeitet ein Künstler?



Die Kinder besuchen den Künstler Christian Reisinger in seinem Atelier in Kurtatsch.



Dort dürfen sie gleich selbst zum Pinsel greifen und auf einer riesigen Leinwand experimentieren.

Dreidimensionale Kunst



Pablo Picasso stellte Skulpturen aus alten Dingen her, die andere Leute wegwarfen.



Wir tragen altes Eisen zusammen, das wir beim Alteisenhändler geschenkt bekommen haben oder das zu Hause nicht mehr gebraucht wurde.



... sie inspiriert auch zu wunderschönen Kunstwerken.



Im Rahmen einer Ausstellung im Kindergarten werden die Bilder präsentiert.



Christian Reisinger kommt in den Kindergarten und arbeitet dort gemeinsam mit den Kindern. Es entsteht das Bild „Verkehrte Welt“.



Der Künstler Werner Kofler hilft uns, weil wir selbst noch nicht schweißen dürfen.



In vielen Arbeitsstunden entsteht so unser Maskottchen, der „Schrottdrachen“ oder auch einfach „Dino“ genannt.

Brigitte Matthias

Die Galerie der Bezirksgemeinschaft Überetsch-Unterland als Erfahrungsraum für Kinder

Kann und soll mit „Museums-“ beziehungsweise „Galeriepädagogik“ bereits im Kindergarten begonnen werden? Ist die Gefahr nicht doch zu groß, die Kinder zu überfordern oder sie zu langweilen? Was interessiert sie, wie kann ich sie erreichen? Solche Fragen beschäftigen mich zu Beginn einer möglichen Zusammenarbeit mit dem Kindergarten. Es ist mir ein Anliegen, die in der Galerie gezeigten Werke und Künstler/innen ja bereits den Kleinsten nahezubringen und sie auf kindgerechte Weise in einen kunsthistorischen Kontext einzuordnen. In unserer heutigen von Massenmedien und Technik beherrschten Welt, wo die ästhetische und kreative Erziehung im Allgemeinen zu kurz kommt, erscheint mir dies als ein vorrangiges Anliegen. Zugleich kann die Bildungsarbeit der Galerie als Multiplikator fungieren, über die Kinder erreichen wir vielleicht auch die Eltern...

In einer Zweierreihe und sich an den Händen haltend kommt die Kindergartengruppe zu einem ersten Galeriebesuch: 18 Kinder im Alter von vier und fünf Jahren, mit vielen Fragen und Antworten, wie nur Kinder sie

haben können. Der Einstieg erfolgt mit einem riesigen, hyperrealistischen Blumenbild, die Afokalität des Hintergrundes lässt die Kinder sofort die Parallele zum Foto erkennen, es beschäftigt sie die Frage, warum der Maler gerade eine Tulpe als Bildmotiv gewählt hat.

Was Erwachsene vor dem Bild staunen und auch resignieren lässt, nämlich das große handwerkliche Können des Malers N. N., beeindruckt die Kinder nicht im geringsten: Sie erklären sich sofort bereit, auch ein solches Tulpenbild anzufertigen. Das Ergebnis sind höchst lyrische und farblich lebendige, aber keineswegs einfach nur bunte Bilder, die riesigen Blüten machen fast keinen Hintergrund mehr nötig. Den zweiten Schwerpunkt bildet ein Stillleben mit Glasvasen und grünen Blättern, platziert vor einem Fenster. Auf die Frage, welche Farben der Künstler hier denn verwendet habe, die lapidare Antwort einer Fünfjährigen: „Die Farben Grau, Grün, Schwarz und Durchsichtig.“ Wie um zu sagen: dem Maler ging es in dieser seiner Arbeit um die Problematik der Darstellbarkeit des Lichtes. Ist doch evident, oder etwa nicht? Farben sind überhaupt etwas vom Interessantesten: Wir sind zwar ständig von ihnen umgeben, nehmen sie aber trotzdem meist zu wenig bewusst wahr. Welche Namen gibt es zum Beispiel für einen bestimmten Ton, welche „Blau“ gibt es? Spielerisch, mit Hilfe von Bildern und verschiedenen Gegenständen finden wir viele Begriffe und lernen neue kennen: Himmelblau, Dunkelblau, Tintenblau, Kornblumenblau, Nachtblau, Blaugrün, Ultramarinblau,... das Yves-Klein-Blau jenes Malers, der die Farbe Blau so geliebt hat, dass er ein eigenes Blau erfunden hat und es sich sogar patentieren ließ. Wie verändern sich die Farben bei Sonne, bei Regen, in der Dämmerung, welchen unseren Gefühlen entsprechen Sie? Was sind die Grundfarben,





wie mischen wir Sekundärfarben, was sind Gegenfarben? Alles Fragen, die bei weiteren Galeriebesuchen und dann beim Malen und Experimentieren im Kindergarten gestellt und beantwortet werden.

Nach über einer Stunde aufmerksamsten Zuhörens wird mit den Kindern ein nächster Termin vereinbart: Ein Atelierbesuch beim Künstler Christian Reisingl, der im Nachbardorf wohnt und sich bereit erklärt hat, die Kinder einzuladen. Auch er ist zu Beginn etwas verunsichert, er habe mit Solchem und Ähnlichem keine Erfahrung und sei sich nicht sicher, ob er den Kindern etwas geben könne. Nun also stürmen die Kinder sein Atelier, nehmen es in Besitz.

Am Boden haben sie etwas liegen sehen, das Maler zu Studienzwecken in ihrem Arbeitsraum verwahren, nämlich Tierschädel. Von den Kindern sofort und unisono zu Dinosaurierschädeln erklärt, in Wirklichkeit von Kuh und Ochse stammend. Auf einem niederen Tischchen stehen, aufgereiht in Gläsern, die geriebenen Farbpigmente und der vierjährige Michi fragt sofort, ob Christian denn auch das Yves-Klein-Blau verwende, das er hier auf demTische stehen habe.

Der Maler gesteht später, dass er erst auf der Kunstakademie das Werk des Franzosen kennengelernt habe, nun wüssten hier aber bereits die Vierjährigen Bescheid.

Eitempera wird zusammengemischt, eine große Leinwand steht zur Verfügung: was soll gemalt werden? Natürlich ein Schädel...

Dieses Bild hängt dann zusammen mit einem der Schädelbilder von Christian Reisingl in der Ausstellung „Kind & Kunst,“ wo das jeweilige Wechselspiel mit einem Original aus Künstlerhand und den Arbeiten der Kinder dokumentiert ist. Entstanden sind die Bilder jeweils nach einem Ausstellungsbesuch, währenddem die Kinder angehalten worden sind, im Anschluss eigene Ausdrucksformen für das Erlebte und Gesehene zu finden. Das war den Kindern dann auch fast immer möglich, nur bei einem braun-lasierten Hintergrund hatten sie dann doch Schwierigkeiten: Der Maler hatte diesen Effekt durch das Auftragen von flüssigem Kaffee erreicht, im Kindergarten bekämen sie den nämlich nicht zu trinken.

Die Ausstellung „Kind & Kunst“ stieß auf sehr großes Publikum- und Medieninteresse, zahlreich die Reaktionen und Fragen, und nicht selten gefiel die Kinderarbeit besser als das „Vorbild“... Die durchwegs positiven Erfahrungen lassen alle Beteiligten (Kinder, Erzieherinnen, Galeristen und Künstler) somit an der Fortsetzung des Projektes arbeiten, mit der Gewissheit, dass es für alle eine große Bereicherung darstellt; unser Versuch, die gegebenen Möglichkeiten zu nutzen und Neues anzugehen, hat sich als schöner Erfolg für alle erwiesen.

Brigitte Matthias leitet die Galerie der Bezirksgemeinschaft.

Links: Architekt und Designer Luca Giacomuzzi erklärt den Kindern Bilder und Objekte seiner Ausstellung in der Kunstgalerie Neumarkt.

Oben: Inspiriert von den Ideen der Ausstellung werden auch die Kinder zu Designern.

Helmut Werth

Das Recht des Kindes auf Spiel und Spielräume

Es gibt vielfältige Rechte der Kinder (siehe z.B. Kinderrechtskonvention der UNO).

Der VKE setzt sich vorwiegend für das Recht des Kindes auf Spiel und Spielplätze ein, wobei unser Einsatz auch für Spielmöglichkeiten für Jugendliche gilt. Dieser Hinweis ist für uns sehr wichtig, da auch die Heranwachsenden oft keine Mitbestimmungsmöglichkeiten haben und so ihre Interessen oft unberücksichtigt bleiben.

Unser Einsatz gilt deshalb auch für mehr Mitbestimmung seitens der Kinder und Jugendlichen. Gerade im Rahmen unserer größten Veranstaltung, der Kinderstadt, haben sie die Möglichkeit, Mitbestimmung und Mitgestaltung zu erfahren und auszuprobieren. Die Mitarbeit am Projekt „Freiräume und Kinderträume“ war für uns naheliegend und selbstverständlich, da der VKE die mit diesem Projekt verbundenen Ziele voll mittragen konnte. Der Hinweis auf die Notwendigkeit von Freiräumen für Kinder, das Aufzeigen von interessanten Spielraumplanungen war und ist auch für den VKE ein permanentes Anliegen und auch Inhalt seiner alltäglichen Arbeit. Wenn man dann in dieser Arbeit auch noch Partner findet, um so besser.

Ich denke, dass wir auf der theoretischen und ideellen Ebene auf einer gemeinsamen Linie stehen. Im VKE haben wir es aber mit der Planung von „öffentlichen“ Spielräumen

für Kinder und Jugendliche zu tun, während sich eine Kindergartendirektion naturgemäß mit der Gestaltung der „privaten“ Spielräume der Kindergärten befasst.

Zum einen haben wir also z.T. eine andere und größere Zielgruppe mit anderen Interessen und zum anderen hat unsere nun schon 25jährige Erfahrung in der Spielplatzplanung gezeigt, dass man leider im öffentlichen Bereich nicht immer das realisieren kann, was theoretisch richtig und sinnvoll erscheint. Allein das Problem des Vandalismus auf Spielplätzen und das Problem der laufenden Instandhaltung, sowie die unterschiedlichen Nutzergruppen (vom Kind bis zum Erwachsenen) erfordern eine andere Spielplatzplanung als im Kindergarten.

Die öffentliche Meinung verlangt ästhetisch ansprechende Spielplätze, die Sicherheitsnormen fordern sichere Spielplätze, die Eltern erwarten sich saubere Kinder. Unter diesen Randbedingungen ist man gezwungen, in der Spielplatzplanung einen Kompromiss zu finden, der uns vom pädagogischen Standpunkt sicherlich nicht zufriedenstellt, da die Kreativität zu kurz kommt, aber zumindest den Kindern und Jugendlichen einen Bewegungsspielraum zubilligt.

Jedes Jahr wird vom VKE die Auszeichnung „Kinderfreundliche Gemeinde“ vergeben. Im heurigen Jahr ging die Auszeichnung an die Gemeinde Lana, und zwar für die Gestaltung der Schulhöfe als Spielplatz und deren Nutzung auch in der unterrichtsfreien Zeit. In einer Umfrage haben die Jugendlichen von Lana auf die Frage „Welche Strukturen findest du in Lana und Umgebung am besten?“ am häufigsten die „Spielplätze“ der Grund- und Mittelschule genannt.



Helmut Werth ist Geschäftsführer des Vereins für Kinderspielplätze und Erholung (VKE).

Christa Messner

Ausblick auf die Schule

„Der Raum, der dem Kind zu einem Entwicklungsspiel angeboten wird, muss seinen Lernprozessen aufs Genaueste entsprechen. Eine bauliche Umweltplanung ist nur dann kindgemäß, wenn sie Projekt und Provokation seiner Prozesse ist. Mit anderen Worten: Die auf das Kind bezogene Architektur hat die raumzeitliche Ermöglichungsform der Entwicklungsprozesse des Kindes zu sein.“¹

Die pädagogische Verantwortung besteht nun darin, den Raum zu umschließen und damit einen Raum der Vertrautheit und Sicherheit zu schaffen, gleichzeitig Entfaltungsmöglichkeiten im Raum zu fördern, so dass die Raumgrenzen je nach Bedürfnis veränderbar sind.

Über die Wertigkeit des Raumes im Leben der Kinder können wir viel lernen, wenn wir den Blick auf die Räume, die sich Kinder selber bauen, genauer und respektvoller richten. Der Gehalt an Informationen, die die von Kindern gebauten Räume – Höhlen, Verstecke, Hütten, Ecken, Winkel, Schluchten, Brücken – enthalten, ist groß und abenteuerlich. Darum erschließen Kinderzeichnungen und -spiele vieles. Raum ist somit nicht nur als Voraussetzung der Erziehung, sondern auch als deren Gegenstand ins Licht der Reflexion zu heben. Die Signale aus dieser Umwelt, der Gehalt an Denk- und Merkwürdigkeiten bilden das Interesse von Menschen, werden entschlüsselt und verarbeitet und wirken in die Zukunft.

Comenius war der Auffassung, dass die Schule attraktiv sein müsste, mindestens so vielversprechend wie andere öffentliche Orte: *„Die Schule selbst soll eine liebliche Stätte sein, von außen und von innen einen angenehmen Anblick bieten: Innen ein helles, sauberes Zimmer, das rundherum mit Bildern geschmückt sein soll... Draußen soll nicht nur ein Platz vorhanden sein zum Springen und Spielen..., sondern auch ein Garten, in den man sie ab und zu schicken soll, dass sie sich am Anblick der Bäume, Blumen und Gräser freuen können. Wenn es so eingerichtet wird, kommen die*

Kinder wahrscheinlich nicht weniger gern in die Schule, als sie sonst auf Jahrmärkte gehen, wo sie immer etwas Neues zu sehen und zu hören hoffen.“²

Zu Comenius' Zeiten waren diese Forderungen wohl sensationell. Der Gedanke scheint mir heute nicht minder aktuell. Die Lernwelt Schule sollte mindestens annähernd so ausgestattet und wohnlich sein wie die Räume, über die Schüler/innen sonst verfügen.

Jeder, der heute eine menschenleere Schule betritt, muss erfahren, dass dem in der Mehrzahl nicht so ist. Brächten die Schüler/innen nicht sich selber füreinander mit, wären Lebendigkeit und Behaglichkeit oft schwerlich zu orten. Viele Schulen sind „unwirtlich“, wie es Mitscherlich vor Jahren von unseren Städten gesagt hat.

Kindergärten zeigen noch größere Nähe zum Wohnraum, unterscheiden sich häufig allerdings auch weniger durch die Raumgröße als durch die Anzahl der Kinder, die sich darin aufhalten.

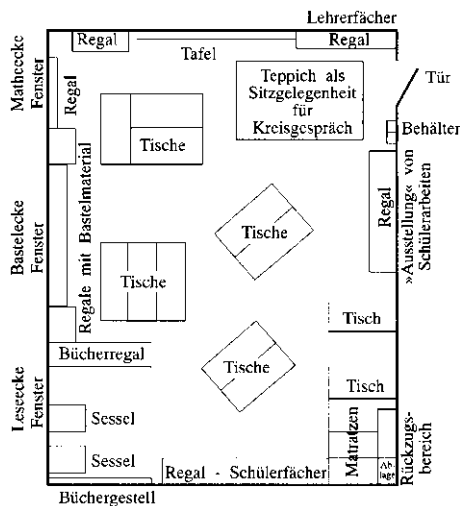
Gebäude, Raumgestaltung und Organisation der Aktivitäten wirken auf das Schulklima ein und üben einen erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden wie auch auf die Aufmerksamkeit und nicht zuletzt auf die Gesundheit aus. Dazu kommen zahlreiche Einflüsse aus der stofflichen Umgebung in Gebäuden und Räumen, angefangen von Lichtquellen, Bodenbelägen, Baumaterialien, Mobiliar... bis hin zu den Schreib- und Arbeitsmaterialien. Erst seit kurzem liegen Untersuchungsergebnisse über die Belastungen der Innenraumluft durch Formaldehyd, Asbeststaub, Lösungsmittel und andere Substanzen vor.

Lernraum als gebaute und eingerichtete räumlichdingliche Umgebung für schulisches Lernen ist zweifelsohne vielfältig auf andere Faktoren des pädagogisch-didaktischen Feldes bezogen, dennoch wagte der italienische Pädagoge Malaguzzi, den Raum als den „dritten Pädagogen“³ zu bezeichnen. Welche Möglichkeiten sind in der Raumgestaltung erstrebenswert, wenn nicht die

¹ Hugo Kükelhaus:
Organismus und Technik.
Bauer Verlag,
Olten 1971, S. 55

² Johann Amos Comenius:
Große Didaktik, a. a. O.,
S. 99

³ Schul-Räume gestalten.
Pädagogik, 44. Jg.,
Heft 4/1992, Beltz, S. 3



„letzten Ergebnisse, sondern die unbegrenzten Möglichkeiten des Ursprünglichen“⁴, um mit Wagenschein zu sprechen, im Vordergrund stehen?

Als Zielrichtung schwebt uns nicht die fertige Schule, das durchgestaltete Optimum, sondern das Halbfertige vor, die *Zwischenräume*, die immer wieder zur Gestaltung anregen. Die Suche ist nicht die Lösung selbst, aber sie markiert den dauerhaften Prozess der Erneuerung.

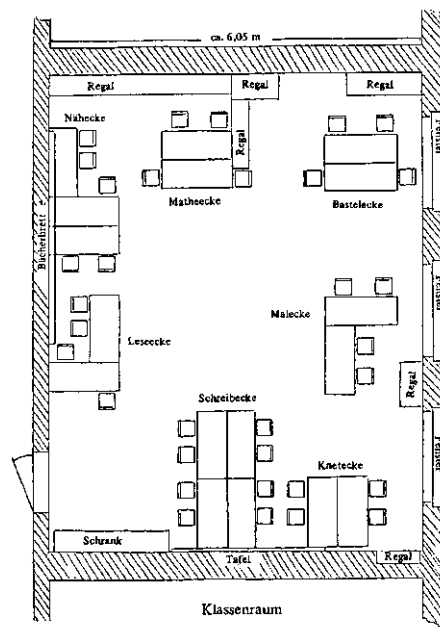
Dabei ist Raum – bezogen auf die einzelnen Schulstufen (altersbezogene Schülerbedürfnisse) – unterschiedlich zu lesen:

Kinder sind, mehr als Jugendliche und Erwachsene, auf den Raum als Grundmuster ihres Erlebens, Wahrnehmens und Tuns verwiesen. Sie neigen zur handelnden Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung. Das Muster des Klassenunterrichts charakterisiert die Vorstellungen von Schule. Und Schulen sind so gebaut, dass sie den

Unterricht im Klassenverband geradezu festschreiben, auch wenn die gesellschaftlichen Veränderungen völlig neue Forderungen und Ansprüche an die Schulen stellen. Das Fächerangebot ist größer geworden, der Ruf nach vermehrter Differenzierung und primärer Erfahrung wird stetig lauter, die sozialpädagogischen Zielsetzungen sind schwieriger zu realisieren. Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die aktive Auseinandersetzung mit Aufgaben und Materialien – allein und zwischendurch mit einem anderen oder in einer kleinen Gruppe darüber diskutierend – eine besondere bildende Kraft hat. Solch wirksames Lernen lässt sich nur schwer als kollektiver Lernprozess im Gleichschritt organisieren. Wenn problemlösendes Verhalten, selbstentdeckendes, forschendes Lernen angeregt werden sollen, sind andere Arbeitsformen als der Klassenunterricht erforderlich. Das macht Lernzentren für Einzelschüler und Kleingruppen notwendig, und ein lebendiger Schulunterricht hängt wesentlich von der Bewegungsfreiheit der Schüler/innen und Lehrer/innen ab.

Das erfordert bauliche Voraussetzungen und vor allem ausreichend Raum, gerade auch nicht vorab definierten. Hinzu kommt, dass Schulen zunehmend besser mit technischen Lernhilfen und Medien ausgestattet sind, die häufig auch ihren Platz im Klassenraum finden müssen, bei einer durchschnittlichen Fläche von 45-50 m² in der Grundschule, 50-55 m² in der Mittelschule und 55-60 m² in der Oberschule (gemäß Schulbau-richtlinien, Dekret des Landeshauptmannes vom 14. Jänner 1992, Nr.2).

In der Grundschule konzentriert sich in der Regel nahezu der gesamte Unterricht auf einen Raum. Fachräume, mit Ausnahme der Turnhalle und mancherorts der Bibliothek, stehen nicht zur Verfügung. An der Mittelschule sind mehrere Fach- oder Spezialräume in Klassengröße (für Naturwissenschaften, Kunst-erziehung, Werken, Musik und Turnen) im Standardbauprogramm vorgesehen. Diese Spezialräume nehmen in der Oberschule je nach Schultyp zu. Dennoch verbringen die Schüler/innen einen Großteil der Zeit in ihrem eigenen Klassenraum, der der Klasse in den meisten Fällen alleine zur Verfügung steht. Das Einwirken in die Gestaltungsmaßnahmen durch die in der Schule Tätigen wird



⁴ Martin Wagenschein, Verstehen lehren. Beltz, Weinheim, 9. Auflage 1991, S. 53

⁵ Lucius Burckhardt, Kindertagesstätten – erste Begegnung mit der organisierten Umwelt, in: Wolfgang Mahlke/Norbert Schwarte, Raum für Kinder, Beltz, Weinheim, 2. Auflage 1991, S. 59

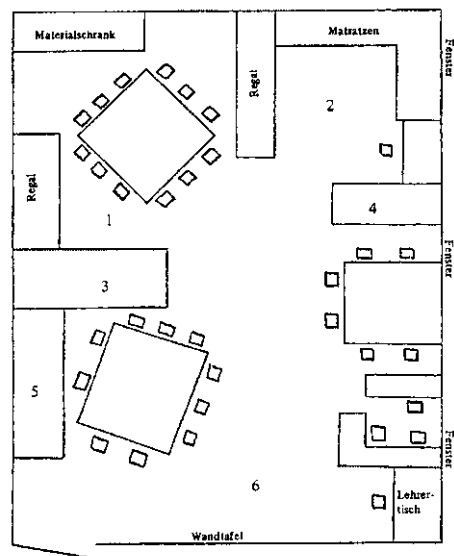
zweifelsohne durch den Tatbestand erschwert, den der Architektursoziologie Lucius Burckhardt 1976 so zusammengefasst hat: „*Unser Umgang mit Gebäuden, mit Schulgebäuden und Kindergärten, beruht auf der Konvention, Gebäude seien nach der Bauzeit vollendet. Während der Bauzeit darf das Gebäude nicht benutzt, während der Benutzungszeit darf nicht gebaut werden. Werden Veränderungen allzu dringlich, wird die Benutzung unterbrochen und eine neue Bauzeit eingeführt: Dann werden plötzlich die Räume lebendig, Wände können ersetzt, Türen durchbrochen oder vermauert werden; nach dem Umbau sind die alten Räume kaum zu erkennen. Finanziell drückt sich diese Konvention in der starken Trennung von Bau- und Betriebskosten aus. Während des Bauens fließt das Geld in Strömen, und manche hübsche Idee des Planers lässt sich verwirklichen, die sich später als überflüssig erweist. Nach der Fertigstellung haben die Benutzer die größte Mühe, Geld auch nur für einen größeren Pappkarton oder ein paar Dachlatten aufzutreiben, um eine Spielecke abzugrenzen. Diese Trennung von Bauen und Benützen, die durch die bloße Vermehrung der Räume nicht gemildert wird, ist eine der Ursachen der Entfremdung, die unsere Kindergarten- und Schulbauten ausstrahlen.*“⁶⁵

Die Trennung zwischen Herstellen und Betreiben müsste aufgehoben werden. Was kann getan werden, um Schulen zu Orten zu machen, die sich positiv auf die Fähigkeiten eines Menschen, auf seine Arbeit auswirken und auf seinen Wunsch, zu verweilen, den Ort zu erkunden, mit anderen in Interaktion zu treten?

Was kann von wem unternommen werden?

Es gibt Veränderungen im Schulgebäude, die in die vorhandene Bausubstanz eingreifen (Wanddurchbrüche, Einziehen von Zwischenwänden, Verlegen und Anschließen von elektrischen Leitungen). Damit müssen Fachleute betraut werden. Nicht jede Maßnahme der Veränderung, der Ausgestaltung muss von Fachleuten durchgeführt werden, allerdings verlangt es ein Mindestmaß an handwerklichem Geschick. Auf bauliche Maßnahmen zur pädagogi-

schen Gestaltung der Schulraumstruktur zu warten, verspricht in der Großzahl der Fälle kaum Erfolg. Es gilt, nach Lösungswegen zu suchen, bei denen mit Kreativität und pädagogischem Improvisationstalent einige gestalterische Verbesserungen zu erreichen sind und vorhandene Gegebenheiten möglichst sinnvoll genutzt werden. Es ist auch nicht notwendig, gleich alles zu ändern, vielmehr werden kleine Schritte und überschaubare Experimente, die in einem kontinuierlichen Reflexions- und Veränderungsprozess fortgeführt werden, den Lehrer/innen und Schüler/innen und der Schulleitung positive Erfahrungen vermitteln. Einfacher und von jedem zu verwirklichen, sind kleine, dennoch wirkungsvolle Umgestaltungen und auf die Schumatmosphäre abzielende Verbesserungen. Unter solche Maßnahmen fallen Wandgestaltungen, das Anbringen von Kork- und Holzwänden, die auch häufig zur Schalldämpfung im Schulzimmer beitragen; das Aufstellen von Regalen, die als Raumteiler dienen und vielfältig umgestellt werden können; flache Podeste (selbst angefertigte hölzerne Kästen – von Gewicht und Ausmaß so gestaltet und mit Grifflöchern versehen, dass die Elemente von Erwachsenen transportiert werden können) in Raumecken und –nischen, Podeste in Verbindung mit Vorhängen; Teppiche, Matratzen, Kissen, Polsterrollen als Flächenteiler oder als Ausweisung spezieller Bereiche; Pflanzen u.a.m. Auf dekorative Details gehen wir in diesem Rahmen nicht ein, weil es darum geht, wirksame Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.



Beispiele

Mit zunehmender Hinwendung zum selbstgesteuerten Lernen lösen sich die aufgereihten Schülertische und -stühle in unterschiedliche Formationen auf: In Hufeisen, Gruppentischen, Kreisformen von Vier- oder Sechsergruppen. Die freie Wahl der unterschiedlichen Sitzmöglichkeiten – keine feste Platzverteilung innerhalb der Klassenräume – beinhaltet einen nicht zu unterschätzenden Freiheitsgrad. Zu der aufgelockerten Sitzordnung treten Ecken und Arbeitsbereiche. Eine Lesecke (Lesezelt, Leseeparadies, Lese-garten) in der Klasse mit Sofa, Teppich, Pölstern und vielen Büchern kann ein erster Schritt sein, um den Schüler/innen, die ihre Arbeit beendet haben, die Möglichkeit zu einer sinnvollen Beschäftigung zu geben. Eine Informationsecke mit Duden und Nachschlagwerken gäbe die Gelegenheit zum selbständigen Suchen von Informationen. Regale mit vielfältigen Materialien und Spielen, die zu bestimmten Zeiten zur freien Verfügung stehen, brächten Anregungen für Aktivitäten. Lernkarteien könnten Arbeitsanweisungen für verschiedene Lernbereiche vermitteln. Ein Ausstellungstisch, auf welchem interessante Gegenstände gesammelt werden, könnte Experimentieren zulassen und das gegenseitige Erklären unter den Schüler/innen fördern. Ecken für verschiedene Aktivitäten: Lesen, Spielen, Malen, Werken, Experimentieren, u.a.m. je nach Schülerbedürfnissen und –wünschen könnten bei entsprechenden räumlichen Voraussetzungen eingerichtet werden.

Die Einteilung des Klassenzimmers in verschiedene Aktivitätsbereiche, ausgestattet mit den entsprechenden Materialien, ist an verschiedenen Grundschulen mit positiven Ergebnissen bereits umgesetzt worden.

Der Beitrag wurde uns vom Pädagogischen Institut für die deutsche Sprachgruppe aus der Broschüre „Umweltfreundliche Schule“ (2. Auslieferung, September 1993) freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

Christa Messner ist Inspektorin der deutschen Kindergärten der Autonomen Provinz Bozen.

Auf eigenen Füßen stehen

„Die harmonische Entfaltung von Kindern ist ein natürlicher und darum langsamer Prozeß. Unsere Aufgabe ist es, die rechten Bedingungen dafür zu schaffen, aber nicht, den Prozeß zu beschleunigen.

Bringen wir es als Erwachsene fertig, diese inneren Prozesse nicht durch Ungeduld zu stören, sondern ihnen den nötigen Nährstoff zu liefern, so lernt das Kind auf eigenen Füßen zu stehen und nicht sein Leben lang von äußerer Führung abhängig zu sein.“

Reggersi sulle proprie gambe

“Lo sviluppo armonico del bambino è un processo naturale, e quindi lento. Il compito nostro, pertanto, è di creare delle condizioni idonee a tale processo, ma non di accelerarlo.

Se noi, come adulti, riusciamo a non turbare questi processi con la nostra impazienza, dando loro invece il nutrimento necessario, insegniamo al bambino a reggersi sulle proprie gambe, senza dover dipendere per tutta la vita da una guida esterna.“



L'sa da se driejer da sëul

“Le svilup armonich di mituns é n prozes natural y porchël incé val' che va plan. Al é nosta responsabilité, chëra de cherié les dêrtes condiziuns, mo al n'é nia nosc compit, chël de asveltí chësc prozes. Sunse pa bugn nos sciöche adulé, da ne desdrüje nia chësc prozes interiur deache sun despazientusc y ti dunse pa la sostanza, de chëra ch'al va debojëgn, por che le möt/la möta impares da se daidé da su/da sora y ne depëndes nia na vita alalungia dai atri.”

(Rebecca Wild)

Kunstprojekt mit Ingrid Zischg / Foto: Ingrid Gartner



Literatur / Bibliografia

Architektur für Kinder – Pädagogische Konzepte der Raumgestaltung

- *Behnisch, G.*: Kindergarten Luginsland in: Architektur und Wettbewerbe Nr. 145/1991
- *Bollnow, Otto Friedrich*: Mensch und Raum, Kohlhammer 1963
- *Conrads, U.*: Programme und Manifeste zur Architektur des 20. Jahrhunderts Frankfurt am Main / Berlin 1964
- *Deutsches Jugendinstitut DJI (Hg.)*: Raumgestaltung in Landkindergärten, München 1990 a
- *Deutsches Jugendinstitut DJI (Hg.)*: Orte für Kinder Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, München 1994
- *Dreisbach-Olsen, Jutta u.a.*: Nischen, Höhlen, Hängematten Kita-Räume verändern sich Luchterhand, 1998
- *Du Bois, R.*: Die Bedeutung der Kindertagesstätten als Lebenswelt und Entwicklungsraum, Tübingen 1992
- *Dunckelmann, H.*: Planungs- und Architektursoziologie Grundlagen und Materialien, Berlin 1984
- *Erning, G./Neumann, K./Reyer, J.*: Geschichte des Kindergartens Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Freiburg im Breisgau 1987 a
- *Erning, G./Neumann, K./Reyer, J.*: Geschichte des Kindergartens Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe, Freiburg im Breisgau 1987 b
- *Erning, G.*: Bilder aus dem Kindergarten Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg 1987 c
- *Hall, E. T.*: Die Sprache des Raumes, Düsseldorf 1976
- *Hermann, G./Riedel, H./Schock, R./Sommer, B.*: Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt Krippen und Kindergärten in Reggio Emilia, Berlin 1985
- *Hollmann, E./Hoppe, J.R. (Hg.)*: Kindergärten Bauen, Frankfurt am Main 1994
- *Holzcamp, K.*: Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt am Main 1973
- *Hontschik, C.*: Raumgestaltung und pädagogisches Konzept im Kindergarten, Frankfurt am Main 1985
- *Huke-Schubert, B.(Hg.)*: Wohnen morgen Wohnungsbau in den 90er Jahren, Darmstadt 1990
- *Irskens, B.*: Von der Kleinkinderschule zum Kinderhaus. Ein geschichtlicher Streifzug durch Räume für Kinder in: Hollmann, E./Hoppe, J.R. (Hg.), Kindergärten Bauen, Frankfurt am Main 1994
- *Kalberer, M.*: Rock'n Roll der Architektur, Löhrbach 1990
- *Kroner, Walter*: Architektur für Kinder Krämer, 1994
- *Kruse, L.*: Räumliche Umwelt, Berlin/NewYork 1974
- *Kükelhaus, H.*: Unmenschliche Architektur -von der Tierfabrik zur Lernanstalt-, Köln 1988
- *Kunz, T.*: Bauliche Voraussetzungen für Bewegungsangebote in Kindergärten in: Hollmann, E./Hoppe, J.R. (Hg.), Kindergärten Bauen, Frankfurt am Main 1994
- *Lange, U./Stadelmann, T.*: Das Paradies ist nicht möbliert, Berlin 1999
- *Mahlke, W.*: Raum für Kinder Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten, Weinheim und Basel 1989
- *Miedzinski, K.*: Die Bewegungsbaustelle Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst, Dortmund 1983
- *Mitscherlich, A.*: Thesen zur Stadt der Zukunft, Frankfurt am Main 1971
- *Montessori, M.*: Kinder sind anders (Original: Il segreto dell'infanzia), Frankfurt am Main/Berlin 1980
- *Muchov, M./Muchov, H.H.*: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Bensheim 1978
- *Regel, G./Wieland, A.J.*: Offener Kindergarten konkret Veränderte Pädagogik im Kindergarten und Hort, Hamburg 1993
- *Schleicher, H.-J.*: Architektur als Welterfahrung Rudolf Steiners organischer Baustil und die Architektur der Waldorfschulen, Frankfurt am Main 1987
- *Stadt Frankfurt am Main, Hochbauamt*: Neue Kindertagesstätten in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 1989
- *Urban, M.*: Räume für Kinder -Dissertation, Frankfurt am Main 1997
- *Wendt, W.R.*: Raum zum Handeln schaffen und Platz für Erfahrung! in: Zacharias, W. (Hg.), Gelebter Raum, München 1989
- *Wick, R.(Hg.)*: Ist die Bauhaus-Pädagogik aktuell? Köln 1985
- *Wild, R.*: Erziehung zum Sein - Erfahrungsbereicht einer aktiven Schule, Heidelberg 1992
- *Wild, R.*: Sein zum Erziehen -Mit Kindern lernen, Freiamt im Schwarzwald 1993
- *Zacharias, W. (Hg.)*: Gelebter Raum

Beiträge zu einer „Ökologie der Erfahrung“

- Ein Reader für Spielplaner, Kultur- und Museumspädagogen, München 1989
- *Zeiber, H.*: Die vielen Räume der Kinder Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945 in: Preuß-Lausitz u.a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder Weinheim und Basel 1991

Reggio-Pädagogik

- *Edward, C./Gandini, L./Forman, George*: I cento linguaggi dei bambini Lama di Sangiustino (Pg) 1995
- *Comune di Reggio Emilia (Hg.)*: I Nidi e le Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia, Reggio Emilia 1996
- *Comune di Reggio Emilia (Hg.)*: Bambini, spazi, relazioni – metaprogetto di ambiente per l'infanzia, Reggio Emilia 1998

Spielplatzgestaltung – Naturgärten

- *Bachmann, R.*: Ökologische Außengestaltung in Kindergärten, Fipp Verlag, Berlin 1994
- *Blinkert, B.*: Aktionsräume von Kindern in der Stadt, Centaurus Verlagsgesellschaft mbH, Pfaffenweiler 1993
- *Brügger, T./Voellmy, L.*: Das BeiSpielplatz Buch, Verlag Pro Juventute, Zürich 1984
- *Bruns, A./S./H.*: Biogarten Praxisbuch Kösel Verlag GmbH & Co., München 1987
- *Bruns, A./H./Schmidt, G.*: Freude am Leben – Biogarten, Kösel Verlag GmbH & Co., München 1985
- *Hohenauer, P.*: Spielplatzgestaltung, Naturnah und Kindgerecht, Bauverlag, Wiesbaden und Berlin 1995
- *Lange, U./Stadelmann, T.*: Spielplatz ist überall, Herder Verlag, Freiburg September 1996
- *Lutz, E./Netscher, M.*: Handbuch Ökologischer Kindergarten, Herder Verlag 1996
- *Magistrat der Stadt Frankfurt am Main Dezernat Schule und Bildung*: Das Grünhandbuch, Seehofstr. 41, 60594 Frankfurt am Main
- *Oberholzer, A./Lässer, L.*: Gärten für Kinder, Eugen Ulmer GmbH & C. 1991 Wollgrasweg 41, 70599 Stuttgart
- *Österreichische Caritaszentrale (Hg.)*: Unsere Kinder – Naturnahe Gartengestaltung, Spielraum im Kindergarten (Sonderheft 1999), Seike/Kudo/Schmidt: Japanische Gärten, Eugen Ulmer GmbH & Co. 1983, Stuttgart-Hohenheim
- *Wagner, R.*: Naturspielräume gestalten und erleben, Ökotoxia Verlag, Münster 1994



Raiffeisen.

Die Bank.
La banca.