

Die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW setzt sich aus folgenden Hochschulen zusammen:

- Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW
- Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW
- Hochschule für Life Sciences FHNW
- Musikhochschulen FHNW
- Pädagogische Hochschule FHNW
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
- Hochschule für Technik FHNW
- Hochschule für Wirtschaft FHNW

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Bahnhofstrasse 6
CH-5210 Windisch

T +41 56 202 77 11
www.fhnw.ch



9 783033 051454 >

SpielRäume

SpielRäume

Möglichkeiten der Raumnutzung
im Quartierkindergarten
aus der Perspektive von Architektur,
Pädagogik und Psychologie

SpielRäume

SpielRäume

Möglichkeiten der Raumnutzung
im Quartierkindergarten
aus der Perspektive von Architektur,
Pädagogik und Psychologie

Dominique Braun, Sylvia Hobbs, Melanie Höchner, Nicole Johann,
Christina Schumacher, Martin Straumann, Johann Weichbrodt

IMPRESSUM

Herausgeberin/Vertrieb

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Bahnhofstrasse 6
CH-5210 Windisch

© August 2015, Abdruck unter Quellenangabe erlaubt

Projektleitung

Strategische Initiative SI QKiGa Entwicklung von Quartierkindergärten
in der Nordwestschweiz
Prof. Dr. Martin Straumann, Pädagogische Hochschule FHNW
Prof. Christina Schumacher, Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW
Dr. Johann Weichbrodt, Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW

Autorinnen und Autoren

Dominique Braun, Sylvia Hobbs, Melanie Höchner, Nicole Johann,
Christina Schumacher, Martin Straumann, Johann Weichbrodt

Fotos

Dominique Braun, Sylvia Hobbs, Melanie Höchner, Nicole Johann

Orthofotos

Basel: Geodaten Basel Stadt / www.geo.bs.ch
Suhr: geoProRegio AG / www.geoproregio.ch
Zullwil: Geoinformation Kt. Solothurn / www.agi.so.ch
Birsfelden: Geoinformationssystem Basel-Landschaft / www.geoview.bl.ch

Plangrafiken

Nicole Johann

Gestaltung/Satz

Esther Hostettler, POLYESTHER, Zürich

Korrektorat

Lektorama, Zürich

Druck

Neidhart + Schön AG, Zürich

Auflage

500 Exemplare

ISBN 978-3-033-05145-4

Inhalt

8	Förderunterricht	109
	Was ist Förderunterricht?	110
	Wie und wo findet der Förderunterricht statt?	110
	Fazit – Ungelöste räumliche Verortung	114
9	Bedürfnisse und Raum	117
	Welche raumbezogenen Bedürfnisse haben Lehrpersonen im Kindergarten?	118
	Wie hängen die Bedürfnisse miteinander zusammen?	121
	Fazit – Die Passung des Raumes ist essentiell	122
10	Schlussfolgerungen	125
	SpielRäume nutzen: Schlussfolgerungen für das Kindergartenlehrpersonal	126
	SpielRäume bauen: Schlussfolgerungen für Planung und Bau von Kindergärten	127
	SpielRäume erhalten: Gedanken zur Zukunft des Quartierkindergartens	129
	Anhang	131
	Autorinnen und Autoren	132
	Literaturverzeichnis	134

Das alles ist Kindergarten!

1

Das alles ist Kindergarten!

Fragt man vier bis sechsjährige Kinder danach, womit sie am liebsten ihren Tag verbringen, lautet die häufigste Antwort mit hoher Wahrscheinlichkeit «Spielen». Und zwar so oft und so lange als nur möglich. Die Entwicklung der schulischen Strukturen offenbart auf den ersten Blick eine Dissonanz zwischen dem vordringlichen Spielbedürfnis der Kinder dieser Altersstufe und der mit dem HarmoS-Konkordat eingeleiteten Ausdehnung der Schulpflicht auf das Kindergartenalter. Gemäss juristischer Begrifflichkeit werden vierjährige Kinder in den meisten Kantonen der Schweiz bereits «eingeschult» (vgl. EDK 2007: 4). In der konkreten Umsetzung wird aber während der beiden ersten Jahre der obligatorischen Schulzeit das Spiel weiterhin höher gewertet als das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Der Unterricht soll laut Schweizerischer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) auch zukünftig «kindergartenorientiert»¹ verlaufen.

Der Kindergarten stellt zwar unzweifelhaft eine Bildungseinrichtung dar: Die klar definierten und national festgelegten Bildungsziele bündeln sich im Auftrag, die sozioaffektive, die psychomotorische und die kognitive Entwicklung der Kindergartenkinder fächerübergreifend und möglichst ganzheitlich zu fördern. Der faszinierende Drahtseilakt des Kindergartenunterrichts besteht aber gerade darin, diesen Bildungsauftrag zu camouflieren, indem das Lernen spielerisch erfolgt und ins Spiel eingebettet wird. Der Lehrperson kommt die Aufgabe der Übersetzung und Anleitung zu: Mit dem Lehrplan im Hinterkopf arrangiert sie die unterschiedlichen (Lern-)Settings, die von den Kindern gespielt werden. In der Wahrnehmung der Kinder ist der Kindergarten denn auch in erster Linie ein Spielraum. Er bietet Raum für Rollenspiele, Gesellschaftsspiele, Bewegungsspiele, Singspiele und Sprachspiele, für das Bauen und Gestalten, das Kochen und Backen, das Toben und Tanzen und

immer wieder für das freie Spiel. Kurzum – der Kindergarten ist ein Spielraum, der unzählige Spielräume bietet.

Zeitlich sind diese Spielräume durch Stundenpläne strukturiert, für die kantonale Vorgaben über die Anzahl und die Ausgestaltung der Lektionen einen Rahmen festlegen. Räumlich geben Gebäudestrukturen, d.h. die Art, die Anzahl, die Erschliessung, der Grundriss sowie die Materialisierung der Räume und die zur Verfügung stehenden Aussenräume, die Spielräume des Kindergartens vor. Auch diese Vorgaben müssen sich in einem vom Kanton definierten Rahmen bewegen, beispielsweise was die pro Kindergartenschülerin und -schüler zur Verfügung stehende Fläche betrifft. Ungemein viel mehr Spielräume, als es auf den ersten Blick erscheint, bestehen bezüglich der Nutzung von Eingangsbereichen, Garderoben, Fluren und Geräteräumen, von Sitzkreisen, Raumecken und Nischen sowie der sehr unterschiedlichen Aussenräume. Diese Beobachtung ist eine der zentralen Feststellungen, die der vorliegenden Publikation zugrunde liegen.

Ausgangspunkt unserer Untersuchung war zunächst die These, dass die Rolle und die Situierung der Institution Quartierkindergarten, deren Ausbreitung in städtische und dörfliche Quartiere im Wesentlichen in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts stattgefunden hat, heute einer kritischen Neubeurteilung zu unterziehen sei. Vor dem Hintergrund der organisatorischen Einbindung des Kindergartens in die Primarschule und des Ausbaus von zentralisierten Tagesstrukturen sowie integrativen Unterrichtsformen stellte sich uns die Frage nach der Zukunft von räumlich von den Schulhäusern entkoppelten Quartierkindergärten. Vorschläge zur organisatorischen und baulichen Anpassung von Kindergärten an zeitgemässe pädagogische, institutionelle und gesellschaftliche Anforderungen erscheinen zum gegenwärtigen Zeitpunkt besonders dringlich, da viele Gemeinden in den nächsten Jahren bautechnische Sanierungsfragen der mitunter 50 Jahre alten Kindergartenlokale werden angehen müssen.

Mit der Fragestellung, wie es um die Zukunft der Institution Quartierkindergarten stehe, zog denn unser interdisziplinäres Forschungsteam aus den Fachrichtungen Architektur, Pädago-

gik und Psychologie aus, um in exemplarischen Tiefenbohrungen vier Quartierkindergärten näher zu erkunden, die sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Die Auswahl dieser Fallbeispiele erfolgte primär nach dem Kriterium einer maximalen Kontrastierung der Standorte: Je einer der untersuchten Kindergärten ist in eine städtische bzw. in eine ländliche Umgebung eingebunden, zwei sind in Agglomerationsgemeinden angesiedelt. In zweiter Linie achteten wir auf kontrastierende Gebäudetypen. Im Verlauf des Forschungsprozesses bewegte sich die Fragestellung aber von der ursprünglichen Fokussierung auf die Einbindung in das Quartier weg. Aufgrund erster Beobachtungen und Gespräche begannen wir, uns auf die Kindergartenlokale selber zu konzentrieren. Denn was uns bei der Analyse der notierten Beobachtungen des Kindergartenalltags und der verschriftlichten Gespräche mit Kindergartenlehrpersonen und Fachlehrpersonen der Heilpädagogik und für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) überraschte, war die ausgesprochen vielfältige Art und Weise, wie vergleichbare Räume, unabhängig von ihrer Situierung in Gemeinden und Quartieren, gespielt werden. «Das alles ist Kindergarten!» – Diesen Ausruf, der unser eigenes Erstaunen angesichts unserer ersten Ergebnisse widerspiegelt, möchten wir der nun vorliegenden Publikation voranstellen. Die im Fortgang der Untersuchung mit wachsendem Interesse erkundete Varianz der beobachteten Raumnutzungen zeugt von den Spielräumen, die bestehende Kindergartenlokale für die Unterrichtsgestaltung bieten. Sie zeigt aber auch, wo zunächst auf der Ebene der Lokale selber Anpassungsbedarfe vorhanden sind. In erster Linie machen die Spielräume deutlich, dass nebst der Tendenz zur Vereinheitlichung, die durch eine Angleichung von Strukturen infolge des HarmoS-Konkordats ausgelöst wurde, eine Vielfalt an Möglichkeiten der Raum- und Unterrichtsnutzung koexistiert. Das vordringliche Ziel der Broschüre ist es entsprechend, diese Spielräume aufzuzeigen.

Die Publikation, die sich primär an ein Lesepublikum aus der Praxis wendet, ist im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts entstanden, das von drei Hochschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW gemeinsam erarbei-

tet wurde. Mittels eines interdisziplinären Ansatzes entwickelten die Forschungsteams des Instituts Architektur der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik (HABG), des Instituts Vorschul- und Unterstufe der Pädagogischen Hochschule (PH) und des Instituts für Kooperationsforschung und -entwicklung der Hochschule für Angewandte Psychologie (APS) nicht nur ein gemeinsames Forschungsdesign, sondern auch ein geteiltes Repertoire an Erhebungsmethoden. Im Zentrum standen die vier Fallstudien in Quartierkindergärten der Nordwestschweiz. Deren räumliche Bedingungen wurden mit Hilfe von Planmaterial, Begehungen und verschiedenen Messungen (Lichtstärke, Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Schallpegel) analysiert. Die Fragen, wie Innen- und Aussenräume im Kindergartenalltag genutzt und welche Bedürfnisse der räumlichen Nutzung formuliert werden, untersuchten wir mittels Unterrichtsbeobachtungen und leitfadengestützter Interviews mit Lehrpersonen. Für die Auswertung der räumlichen Daten, der verschriftlichten Gespräche und der protokollierten Beobachtungen setzten sich die Forschenden ihre je eigenen disziplinären Brillen wieder auf, um die spezifischen Stärken der unterschiedlichen Zugangsweisen auszuspielen. In der Darstellung haben wir indes auf eine Identifizierung der disziplinären Herkunft einzelner Untersuchungsteile mit wenigen Ausnahmen verzichtet, da die Broschüre über weite Strecken das Ergebnis eines gemeinsamen Diskussionsprozesses darstellt. Wir versprechen uns von diesem Vorgehen, dass Leserinnen und Leser mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund jeweils einen eigenen Gewinn aus der Lektüre ziehen.

Der Aufbau der Broschüre reflektiert dieses Anliegen. Die einzelnen Teile sind zwar eingebettet in einen gemeinsamen Diskussionszusammenhang, können aber auch selektiv gelesen werden, je nach Interesse und beruflichem Vorwissen des Lesepublikums. Einen Einstieg bilden das einleitende Hintergrundkapitel zum Kindergarten in der Schweiz (Kapitel 2) und die Einblicke in die vier untersuchten Quartierkindergärten (Kapitel 3). Dass unser Erkenntnisinteresse nicht auf deren jeweilige Besonderungen, sondern vielmehr auf typspezifische Aspekte fokussiert, deutet die neutralisierende Bezeichnung

¹ <http://www.edk.ch/dyn/12925.php> (Zugriff am 19. Januar 2015).

mittels der Buchstaben A, B, C und D an. Aus den typischen Merkmalen der vier konkreten Fälle haben wir ein neutrales Raumschema kondensiert. Den folgenden Kapiteln im Hauptteil der Studie dient es als Grundlage für das Aufzeigen konkreter Möglichkeiten der Raumnutzung. In diesem Hauptteil werden verschiedene Varianten von Raumbedürfnissen und Raumnutzungen dargestellt und diskutiert. Die Abfolge der Kapitel orientiert sich am Unterricht im Kindergarten: an dessen zeitlichem Ablauf (Kapitel 4), an den Sozialformen (Kapitel 5) und an den Aktivitäten des Lernens und Spielens (Kapitel 6). Zwei weitere Kapitel geben einen Einblick in die Nutzung des Kindergartens als Arbeitsort der Lehrperson (Kapitel 7) und in das Format des Förderunterrichts, das zur Bauzeit der meisten Kindergartenlokale noch nicht integrativer Bestandteil des Unterrichts war (Kapitel 8). Kapitel 9 schliesslich vermittelt einen Überblick über raumbezogene Bedürfnisse der Lehrpersonen. In einem abschliessenden Fazit (Kapitel 10) werden die wichtigsten Erkenntnisse gesammelt und daraufhin ausgelotet, welche Spielräume sich für Lehrpersonen, für Planende und für Gemeinden in Bezug auf die künftige räumliche Gestaltung des Kindergartens anbieten.

Unsere Untersuchungen fördern eine bemerkenswerte empirische Evidenz dessen zu Tage, was in den Sozialwissenschaften seit längerem als ein «relationales Raumverständnis» (Löw 2001) diskutiert wird: Nämlich dass dem physischen Raum keine objektive, von den darin stattfindenden Geschehnissen losgelöste Funktion zukommt. Vielmehr sind Räume vielschichtige, mit historischen und gegenwärtigen Ideen, Konzepten und Erfahrungen, aber v.a. mit unterschiedlichen Praktiken aufgeladene soziale Konfigurationen. Erst ihre Belebung macht physische zu vollständigen, unserer Erfahrung zugänglichen und für unseren Alltag bedeutsamen Räumen. Das anfängliche Forschungsziel haben wir entsprechend von der Idee, Visionen für die Zukunft von Quartierkindergärten zu entwerfen, etwas entschlackt. Die nun vorliegende Publikation soll den Horizont der Möglichkeiten, wie unterschiedlich Kindergartenräume entsprechend zeitgemässen pädagogischen Lehr- und Lernkonzepten genutzt werden können, öffnen und erweitern. Mit diesem

Anliegen wendet sie sich sowohl an Lehrpersonen und Schulleitungen wie auch an planende Verwaltungen und Architekturschaffende. Dass den adressierten Akteuren dabei die Thematisierung der Einbindung ins Quartier und der Anbindung an die Einrichtungen der Tagesstruktur nicht aus dem Blick geraten sollten, versteht sich von selbst.

Einer Reihe von Personen sind wir zu grossem Dank verpflichtet. Ohne ihre engagierte Teilnahme und ihre grosszügige Unterstützung wäre diese Studie nicht zustande gekommen – und unser Forschungsteam um einige erkenntniserweiternde Erfahrungen ärmer. In erster Linie danken wir den vier teilnehmenden Kindergärten, den Lehrpersonen und Kindern, Schulleitungen und weiteren involvierten Personen. Sie haben uns Zeit, Expertise und Unterlagen zur Verfügung gestellt und unsere vielen Fragen präzise und geduldig beantwortet. Danken möchten wir auch den Verwaltungen und Behördenmitgliedern, die uns mit Rat, Tat und Planunterlagen zur Seite gestanden sind. Die Fachhochschule Nordwestschweiz hat die Studie finanziert, und unsere drei Hochschulen haben das Projekt mit Zeitressourcen und kollegialem Interesse unterstützt.

Der Kindergarten in der Schweiz – eine Einführung

2

Der Kindergarten in der Schweiz – eine Einführung

Der Kindergarten hat sich seit dem 19. Jahrhundert von einer Betreuungsinstitution zu einer Bildungsinstitution gewandelt. Er wird heute im angekündigten Lehrplan 21 als Teil des Zyklus 1 der Volksschule gedacht und ist zumeist als Abteilung Kindergarten/Primarstufe einer lokalen Schule oder eines Schulkreises organisiert. Die Kindergartenengebäude stehen jedoch aus historischen Gründen in den Quartieren mehrheitlich fernab von Schulgebäuden und eventuell vorhandenen Betreuungsangeboten der Tagesstruktur. Auch der zur Schule antinomisch gedachte Kindergartenunterricht mit seiner Zentrierung auf das «Spielen und Lernen» bleibt als Besonderheit des Kindergartens im Lehrplan 21 erhalten.

Geschichte des Kindergartens

Kindergärten als öffentliche Bildungsinstitutionen sind jünger als die öffentliche Volksschule. Noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts waren Kindergärten in Städten und Industrieorten pädagogische Einrichtungen der Gemeinde, in denen Kinder betreut und pädagogisch begleitet wurden. Im frühen 19. Jahrhundert entstanden im deutschsprachigen Raum erste Kinderbewahranstalten. Als Folge der Industrialisierung richteten christliche Kreise *Kinderbewahranstalten* ein, in denen Kleinkinder gehütet und gepflegt wurden. Die *Kleinkinderschulen* hingegen gingen u.a. zurück auf die englischen Infant Schools (Witzig 2002: 20). Deren Gründung war eine Reaktion auf die Notlage von Unterschichtfamilien, die ihre Kinder nicht mehr selber betreuen konnten. Die Infant Schools enthielten erstmals eine Bildungskonzeption für die Kleinkinder wie «Frömmigkeit, Ordnungsliebe, Gehorsam, Redlichkeit und gegenseitiges Wohlwollen» (Rüfenacht 1984: 11). Ebenso hat der Gründer der Infant Schools, Pfarrer Samuel Wilderspin, bereits

Spiel- und Beschäftigungsmaterial für die Infant Schools vorgeschlagen. In Basel richtete die Gesellschaft für die Beförderung des Guten und Gemeinnützigen GGG ab 1843 erste Kleinkinderschulen ein. Die Unterschiede zwischen den Kantonen waren gross. In Grenchen z.B. wurde die erste Kleinkinderschule 1925 eingerichtet¹⁾ mit einer Abteilung von 45 Kindern. 1831 bis 1836 wirkte der Pestalozzi-Schüler Friedrich Fröbel in der Schweiz. Beeinflusst von der Erziehungslehre und Methodik Pestalozzis postulierte er einen Kindergarten, der einerseits die Wohnstubenerziehung durch die Mütter nachahmen sollte und andererseits die aufklärerische Methodik einer Anschauungslehre für die Bildung fortführte. Fröbel realisierte beides in seinem Kindergarten. 1837 gründete er in Blankenburg eine «Pflege-, Spiel- und Beschäftigungsanstalt» für Kleinkinder, die später von ihm als «Kindergarten» bezeichnet wurde. Er gab eine Sammlung von Mütter- und Koseliedern heraus und entwarf Spielgaben für die Kleinkinder. Die Fröbel'schen Spielgaben waren noch weit entfernt vom freien Spiel, das heute in den Kindergärten zentral ist. Seine Spielgaben dienten der Sinnesschulung und der intellektuellen Förderung der Kinder.

In den Städten der Schweiz wurde Fröbels Vorschulpädagogik von der bürgerlichen Bildungsschicht stark rezipiert. Im Staatsverständnis der französischsprachigen Kantone wurden soziale und sozialpädagogische Probleme als Aufgaben des Staats wahrgenommen. Der Kanton Genf erklärte bereits 1872 die «école enfantine» als obligatorisch für alle Gemeinden. Damit war Genf für lange Jahre der Pionierkanton für Kindergärten. 1874 gab es in der Schweiz 106 Kindergärten, davon allein 50 in Genf (Witzig 2002: 26).

In der Deutschschweiz verhinderten v.a. christliche Kreise die staatliche Einmischung in die Erziehung der Kleinkinder, die primär als Aufgabe der Familien und der Mütter verstanden wurde. In der Stadt Basel gründete Regierungsrat Falkner 1875 einen Verein Fröbel'sche Kindergärten. 1895 wurde ein Gesetz betreffend «Kleinkinderanstalten (Kindergärten)» erlassen, das

¹⁾ «Solothurner Zeitung» vom 5. Januar 2014, 18.

finanzielle Unterstützung, sanitarische Vorschriften und Inspektion durch die Gemeinden vorsah (Rüfenacht 1984: 132 f.). Die Unterstützung der Fröbel'schen Kindergärten durch die liberal-radikalen Kreise führte in der Folge in der Deutschschweiz zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen den Vertretern christlicher Kleinkinderschulen und der Fröbel'schen Kindergärten. Die Auseinandersetzung wurde v.a. in der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft SGG und als Teilorganisation davon im Schweizerischen Gemeinnützigen Frauenverband SGF geführt. Christliche Kreise, namentlich Pfarrer und Waisenhausväter, beharrten auf einer mütterergänzenden Rolle der Kindergärten, während die Fröbel-Anhänger in Bezug auf den Bildungsauftrag eine mütterersetzende Rolle des Kindergartens postulierten. Der Streit um den Kindergarten und die Frage einer minimalen Professionalisierung des Lehrpersonals prägte die bildungspolitische Diskussion bis in das späte 20. Jahrhundert. Noch 1989 entschied der Solothurnische Kantonsrat auf Antrag der Regierung, «dass im Zeichen des Kindergärtnerinnenmangels jede beliebige Person an den Kindergärten unterrichten dürfe, da Lebenserfahrung dafür genüge» (Witzig 2002: 25). In der Gemeinnützigen Gesellschaft forderten die Vertreter der in der Fröbel-Pädagogik führenden Kantone wie St. Gallen (1883 erstes Kindergärtnerinnen-Institut), Zürich und Stadt Basel 1882 die Integration des Fröbel-Kindergartens in die Volksschule. Es gewann jedoch die Fraktion der SGG, die vor der «Verschulung» des Kindergartens warnte (Witzig 2002: 26 f.). In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde der Kindergarten durch die Reformpädagogik beeinflusst. Die Schriften Maria Montessoris wurden v.a. im Tessin und in der Westschweiz gelesen. In der Deutschschweiz entwickelte sich der Kindergartenunterricht hin zum freien Spiel. Das freie Erzählen von Geschichten und Märchen, das Malen, freie Zeichnen und Musizieren sowie die Rhythmik als Lehrgegenstand wurden nun typische Unterrichtsformen im Kindergarten. Als Folge der Entdeckung der Bedeutung der kindlichen Psyche durch die Psychoanalyse wurde der Kindergarten immer stärker auch als Gegenmodell zur Schule verstanden. Der 1884 gegründete Schweizerische Kindergartenverein bestand als Dachorganisa-

tion aller Kindergartenvereine und förderte den Fröbel-Kindergarten in den meisten Kantonen weiter. Erst die Bildungsexpansion in der Schweiz in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts bewirkte eine vollständige Durchdringung der Gemeinden und der Stadtquartiere mit Kindergärten. Diese Entwicklung war die Antwort des Westens auf den damaligen Sputnik-Schock. In den USA und später dann auch in Deutschland und der Schweiz wurde nun in die vorschulische Erziehung investiert: Der Kindergarten war der Hoffnungsträger für bessere Bildungsergebnisse in den Kantonen sowie für ein Gleichgewicht zwischen Förderung der Intelligenz und der Kreativität. Waren die Kindergärten noch bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts zumeist in grössere Gebäude eingemietet, entfaltete sich nun der Quartierkindergarten als eine Bildungsinstitution eigener Prägung und ganz im Gegensatz zur Schule als Pavillonbau mit ein- oder zweistöckigem Hauptraum, grosszügiger Garderobe und einem grossen Aussengelände, das für das freie Spiel zur Verfügung stand. Seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts haben sich die Kindergärtnerinnen in eigenen Lehrerinnenverbänden organisiert. Ab den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten Kindergärtnerinnenkurse, später Kindergärtnerinnenseminare, die nach den Normalien des Schweizerischen Kindergärtnerinnenvereins auf zwei Jahre ausgedehnt wurden (Rüfenacht 1984: 40). Die Regelung des Kindergartens sowie der Ausbildung der Kindergärtnerinnen blieb von Kanton zu Kanton verschieden. Gesetzliche Regelungen für den Kindergarten wurden z.B. im Kanton Aargau erst 1978 als Folge eines dramatischen Rückstands im Bau von Kindergärten eingeführt. In den nachfolgenden Jahren wurde dieser in den ländlichen Gemeinden aufgeholt. Zusammenfassend kann der Kindergarten in der Schweiz als Institution bezeichnet werden, die sich erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in jeder Gemeinde und jedem Quartier durchgesetzt hat. Ideologisch blieb er vielerorts ein Zwischending zwischen Betreuungs- und Bildungsinstitution, das sich zugleich scharf von der kopflastigen Schule abgrenzen wollte. Der Unterricht wurde bis zur Einführung von Blockzeiten und

Tagesstrukturen so organisiert, dass die Kinder über Mittag in die Familien zurückkehren konnten. Mit dem vierstündigen Block am Vormittag und dem Angebot von Mittagstischen wurde ein erster Schritt getan, einzelne Mütter, die einer Teilzeitarbeit nachgehen, zeitlich zu entlasten. Die (deutsch-)schweizerischen Lehrerinnenverbände beschränkten ihre Tätigkeit auf die Produktion von Spiel-, Lern- und Unterrichtsmaterialien sowie auf die Formulierung von Normalien für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und den Bau von Quartierkindergärten (Schweizerische Konferenz der kantonalen Bauberater/innen KgCH 2006). 1971 wurde ein erster Schweizerischer Kindergartenlehrplan formuliert. Der Kindergarten war nun insofern mit der Schule verbunden, als er eine schulvorbereitende und schulreifeabklärende Institution wurde. In der Hauptsache wurde der Kindergarten jedoch in der Gemeinde geregelt, subsidiär leisteten die Kantone Unterstützung bei der Infrastruktur und den Lehrerinnenlöhnen. Die Standards für den Unterricht, die Anzahl Schuljahre sowie die Unterrichtsdauer waren jedoch von Kanton zu Kanton verschieden, oft wechselten die Normen sogar innerhalb der Kantone, so dass sich noch in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts der Kindergarten als ein Flickenteppich unterschiedlichster Organisationsformen und Öffentlichkeitsgrade darstellte (Wannack et al. 2006). Erst die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen am Ende der 1990er Jahre und der HarmoS-Entscheid der EDK verpflichteten die Kantone zur Tertiarisierung der Lehrerbildung und zum Unterhalt eines öffentlichen zweijährigen Kindergartens, der der Volksschule zugerechnet wurde. Mit dem Schulversuch «Grund- und Basisstufe» der EDK-Ost (Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein und Partnerkantone 2010) wurde eine der grössten Strukturreformen der schweizerischen Schulgeschichte ausgelöst. Die Basisstufe stellte den Versuch dar, den Kindergarten mit den ersten beiden Schuljahren der Primarschule zu verbinden und so einen kontinuierlichen und systematischen Übergang vom Spielen zum Lernen zu ermöglichen. Der Schulversuch wurde in der Nordwestschweiz nur im Kanton Aargau erprobt, jedoch per Volksabstimmung wieder aufgehoben.

Der Kindergarten in der Deutschschweiz heute

Bisher wurden die Standorte der Kindergärten in grösseren Gemeinden so gewählt, dass die Distanz zwischen Wohnort und Kindergarten möglichst kurz und gefahrlos war. Widersprüche gab es schon immer beim Besuch der Sporthallen in der Schulanlage und neu beim Besuch von zentralen Therapieangeboten (Logopädie oder Psychomotorik) sowie beim Besuch von Tagesstrukturangeboten (Mittagstisch, Horte). Die Raumangebote im Quartierkindergarten bestehen traditionell aus Haupt-, Gruppen-, Neben- und Aussenraum plus Garderobe. Es stehen im Hauptraum Räume und Nischen zur Verfügung, welche die zeitliche Beschäftigung der Kinder mit unterschiedlichen Inhalten ermöglichen. In den meisten Kantonen gelten heute fixe Blockzeiten auch für den Kindergartenunterricht, was den Kindergartenunterricht am Vormittag neu auf vier Stunden ausgedehnt hat. Mit dem Einsatz von Heilpädagoginnen im Kindergarten ergeben sich neue Raumanforderungen für Lern- und Arbeitsplätze dieser Fachlehrpersonen. Die Unterrichtsstunden für die Kinder liegen je nach Kanton bei ca. 11 Stunden pro Woche bei den 5-jährigen Kindern und bei 15 Stunden pro Woche bei den 6-jährigen Kindern (Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK 2005). Im Kanton Solothurn wird zudem der Kindergartenunterricht hoch geschichtet organisiert. Meistens wird eine Klasse in zwei Halbgruppen eingeteilt (*vgl. Kapitel 5, S. 63*). Vorteile dieser Organisation sind die bessere individuelle Betreuung durch die Lehrperson und das gezielte soziale Lernen von Kleinen und Grossen. Nachteil dieser Organisationsform ist die starre Zuordnung nach Jahrgangsgruppe ohne Abklärung des Entwicklungsstands der Kinder. Arbeitsplätze für Lehrpersonen finden sich in neueren Kindergärten in getrennten Nebenräumen. Vielfach wird jedoch eine Raumecke im Hauptraum mit einem Pult mit Computer für die Lehrperson eingerichtet (*vgl. Kapitel 7, S. 97 f.*). Arbeitsplätze für

Fachlehrpersonen der Heilpädagogik oder des Deutsch-Zusatzunterrichts (DaZ) finden sich entweder im Kindergartengebäude angrenzend in einem Nebenraum oder es wird während des Freispiels an einem Tisch im Hauptraum des Kindergartens gearbeitet (*vgl. Kapitel 8, S. 109 ff.*). Baulich gibt es Flächen- und Materialempfehlungen in den Richtlinien des Kindergärtnerinnenverbandes (Schweizerische Konferenz der kantonalen Bauberater/innen Kg CH 2006) sowie Vorgaben der Kantone, die vielfach auf die Standards des Kantons Zürich abgestimmt sind (Baudirektion Kanton Zürich, & Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012).

Der Kindergarten im Deutschschweizer Lehrplan 21

Der rechtliche Rahmen für den Kindergartenunterricht war in den Kantonen der Nordwestschweiz sehr unterschiedlich. Die Kantone AG und BS haben den Berner Lehrplan für den Kindergarten übernommen, BL und SO kennen eigene kantonale Lehrpläne für den Kindergarten (Wannack et al. 2006). Als Teilprojekt der EDK-Beschlüsse zur Harmonisierung der Volksschule in der Schweiz hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2015 den Lehrplan 21 entwickelt (D-EDK 2015). Der Lehrplan ist gedacht als Grundlage für alle Kantone der deutschsprachigen Schweiz und deckt den Volksschulbereich vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 1 ab. Er wird voraussichtlich in den nächsten Jahren in allen Kantonen der Nordwestschweiz eingeführt, sofern er nicht durch spezifische Initiativen in einzelnen Kantonen verhindert wird. Neu soll der Lehrplan 21 auch für den Kindergarten gelten. Als Fachbereichslehrplan mit sechs schulischen Fächern (den Fachbereichen) listet der Zyklus 1 die Kompetenzen auf, die Schülerinnen und Schüler am Ende des 4. Schuljahres (der heutigen 2. Klasse der Primarstufe) beherrschen sollten. Eine Stundentafel

ist jedoch nur für die Klassen 3 und 4 formuliert. Die Heterogenität der Unterrichtsdauer im Kindergarten in den Kantonen der Deutschschweiz liess diese Frage für den Kindergarten offen. Die Lehrplanautorinnen und -autoren beschränken sich auf die Zielsetzungen (Kompetenzen), die am Ende des Zyklus 1 erreicht werden sollten und deren Erreichung mit Hilfe von kantonsübergreifenden Bildungsstandards überprüft wird. Die Einschulung findet neu mit dem Beginn des Kindergartens statt. Weiter soll nun bereits im Kindergarten integrativ unterrichtet werden. Der Übertritt in die Primarschule geschieht für die meisten Kinder ohne weitere Abklärung. Die im Kindergarten ggf. verfügbten Fördermassnahmen werden anlässlich des Übertritts in die Primarschule evaluiert, aber im Grundsatz übernommen, sofern diese im Rahmen des Primarschulunterrichts weiter notwendig sind und im Rahmen der Regelschule geleistet werden können. Für den Kindergartenunterricht werden sogenannte «Entwicklungsorientierte Zugänge» formuliert (D-EDK 2014: 23–28.), die im eigentlichen Lehrplan dann als Querverweise aufgeführt sind und die im Einzelnen aber nur im Text zum Zyklus 1 näher beschrieben sind. Die Entwicklungsorientierten Zugänge nehmen Rücksicht auf den fächerübergreifenden oder themenorientierten Unterricht im Kindergarten und thematisieren wie bereits in allen vorgängigen kantonalen Lehrplänen des Kindergartens Entwicklungsbereiche des Kindes, die von der Lehrperson in der Schulzeit beobachtet und in den Standortgesprächen mit den Erziehungsberechtigten kommuniziert werden. Die neun Entwicklungsorientierten Zugänge sind:

- › Körper, Gesundheit und Motorik
- › Wahrnehmung
- › Zeitliche Orientierung
- › Räumliche Orientierung
- › Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten
- › Fantasie und Kreativität
- › Lernen und Reflexion
- › Sprache und Kommunikation
- › Eigenständigkeit und soziales Handeln

Zusammen mit dem integrierten Unterricht, der von Heilpädagoginnen gehalten wird, ergibt sich so eine Beobachtung und ggf. Förderung des Entwicklungsstands des Kindes. Begründet wird dies mit der Tradition des Kindergartenunterrichts, der sich themenorientiert und fächerübergreifend um das «Spielen und Lernen» herum gruppiert mit der Zielsetzung, entwicklungsorientierte oder soziokulturell bedingte Entwicklungsrückstände so früh wie möglich aufzuarbeiten und so den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in der Volksschule insgesamt zu verbessern.

Einblicke

3

Einblicke

Die nachfolgenden Einblicke in die vier über mehrere Wochen hinweg untersuchten Quartierkindergärten vermitteln einen Eindruck der Breite an Möglichkeiten: Standorte und kontextuelle Einbettungen, aber auch Gebäudevolumen, Grundrisse und Aussenräume der vier Kindergartenlokale könnten kaum vielfältiger sein.

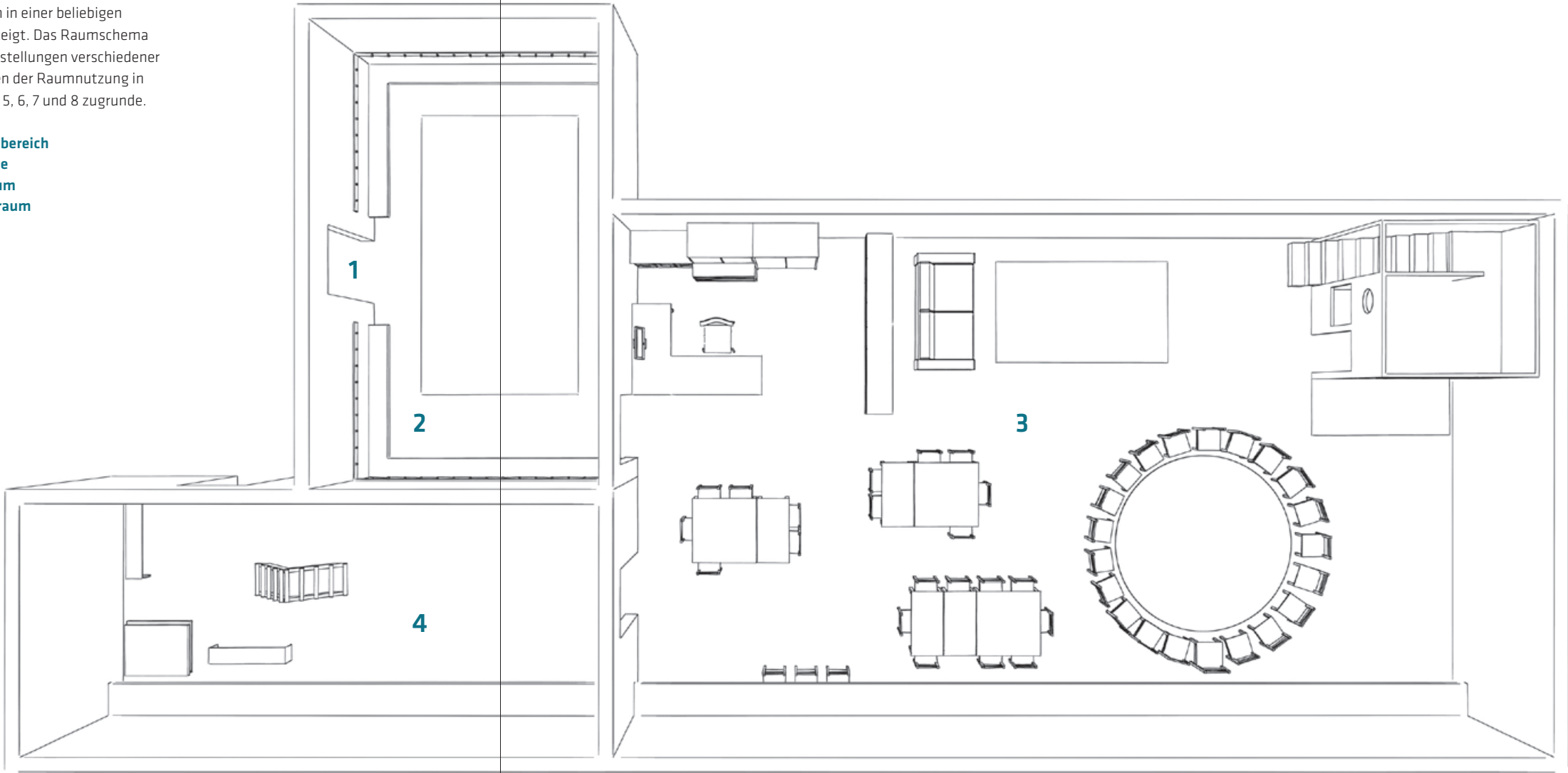
Mit Hilfe von städtebaulichen Volumenmodellen, Orthofotos, Umgebungsplänen, perspektivischen Grundrissen, Texten und Fotos werden die vier Beispielkindergärten und ihre jeweils eigenständigen und sorgfältig ausgestalteten Charaktere und Besonderheiten auf den folgenden Seiten vorgestellt. Die vier Beispiele bilden die Datengrundlage unserer Analysen. Leserinnen und Lesern ohne Kenntnisse der Welt des Kindergartens vermitteln sie zudem erste Einblicke in diese Welt und ihren Reichtum.

Ein Überblick über die vier Fallbeispiele hebt aber nicht nur die Unterschiede hervor, sondern macht zugleich auch deutlich, dass sich einige typische Aspekte wiederholen. So bestehen in allen vier Fällen die genutzten Räume aus der Garderobe, einem oder mehreren Haupträumen und einem Gruppenraum. Die Mindestgrösse dieser Räume ist durch Richtlinien vorgegeben und einige elementare Einrichtungselemente – wie zum Beispiel Garderobenmobiliar, Sitzkreise, Gruppentische oder Rollenspielbereiche – kommen in sämtlichen Varianten vor. Dagegen kann die Anordnung der Räume wie auch der Einrichtungselemente beliebig variieren – und für unterschiedliche Nutzungen bietet sich eine Vielzahl an Möglichkeiten an. Aus den typischen Elementen der vier konkreten Kindergärten haben wir das nebenstehende neutrale Raumschema kondensiert. Die perspektivische Darstellung zeigt eine einfache Grundrissanordnung der drei wichtigsten Räume und ihrer typischen Elemente. Wie die kleineren Abbildungen verdeutlichen, könnte die Anordnung der Räume auch beliebig variieren. Aufgabe des Schemas ist es nicht, eine Idealvorstellung

Skizze Raumschema

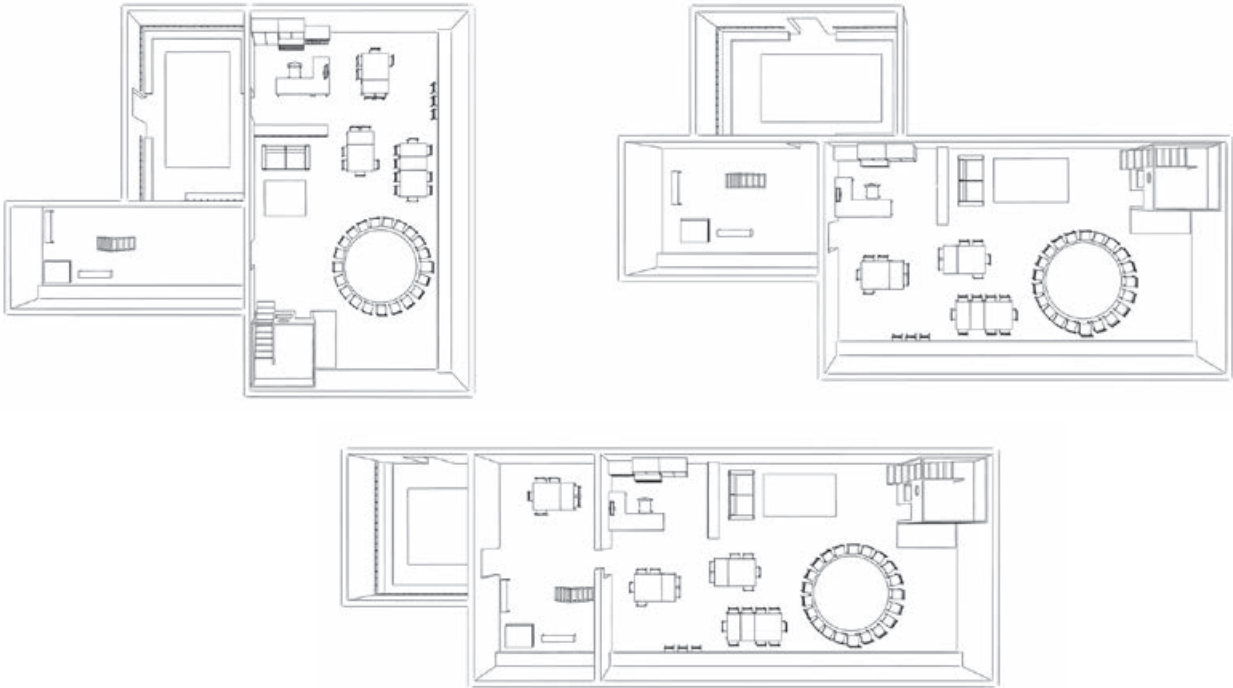
Abstrahiertes Raumschema, das die wichtigsten Räume und die typischen Elemente aus den vier untersuchten Kindergärten in einer beliebigen Anordnung zeigt. Das Raumschema liegt den Darstellungen verschiedener Möglichkeiten der Raumnutzung in den Kapiteln 5, 6, 7 und 8 zugrunde.

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Hauptraum
- 4) Gruppenraum



zu formulieren. Vielmehr dient es als abstrahierte Maske, die auf die je spezifischen räumlichen Verhältnisse, wie sie in konkreten Kindergartenlokalen vorzufinden sind, adaptiert werden kann. Das Raumschema bildet denn auch die Grundlage für die beispielhaften Darstellungen möglicher Raumnutzungen, die in den Kapiteln 5, 6, 7 und 8 aufgezeigt werden. Diese Vorschläge sind von den vier untersuchten Kindergärten inspiriert. Sie sollen aber nicht auf diese begrenzt bleiben, sondern dazu anregen, Nutzungsvarianten in bestehenden und neuen Kindergartenlokalen auszuprobieren.

Nach diesem Vorgriff nun aber Vorhang auf für die vier Kindergärten!



Rundgang durch den Kindergarten

Der Eingang zum Kindergarten A führt über einen Korridor, von dem aus die Nebenräume und der Gruppenraum erschlossen werden, in den Garderobenraum. Der mit einem roten Teppichquadrat ausgelegte Raum ist dem Klassenraum vorgeschaltet. Er ist allseitig mit Bänken, Garderobenhaken und Materialablagen ausgestattet und mit Kinderzeichnungen geschmückt, die an einer durchlaufenden Holzleiste befestigt werden können. Ebenfalls in der Garderobe befindet sich das Waschbecken mit einem Regal für Trinkbecher und Zahnbürsten. Unter den Bänken versteckte Spielutensilien laden zum Freispiel auf dem roten Teppich ein.

Der zweiseitig belichtete Hauptraum besteht aus einem offenen Grundriss. Eine rechteckige, massive Betonstütze zoniert ihn in vier verschiedene Bereiche, die mittels unterschiedlicher, auf den Linoleumboden aufgelegter Teppiche zusätzlich gekennzeichnet sind. Über Eck sind zwei Wände mit einer horizontalen Holzverschalung verkleidet, die den Eindruck einer von Holz dominierten Einrichtung im ansonsten modernen Betonambiente bekräftigt. Die Decke des Hauptraumes ist mit Akustikpanelen und Leuchtstoffröhren versehen.

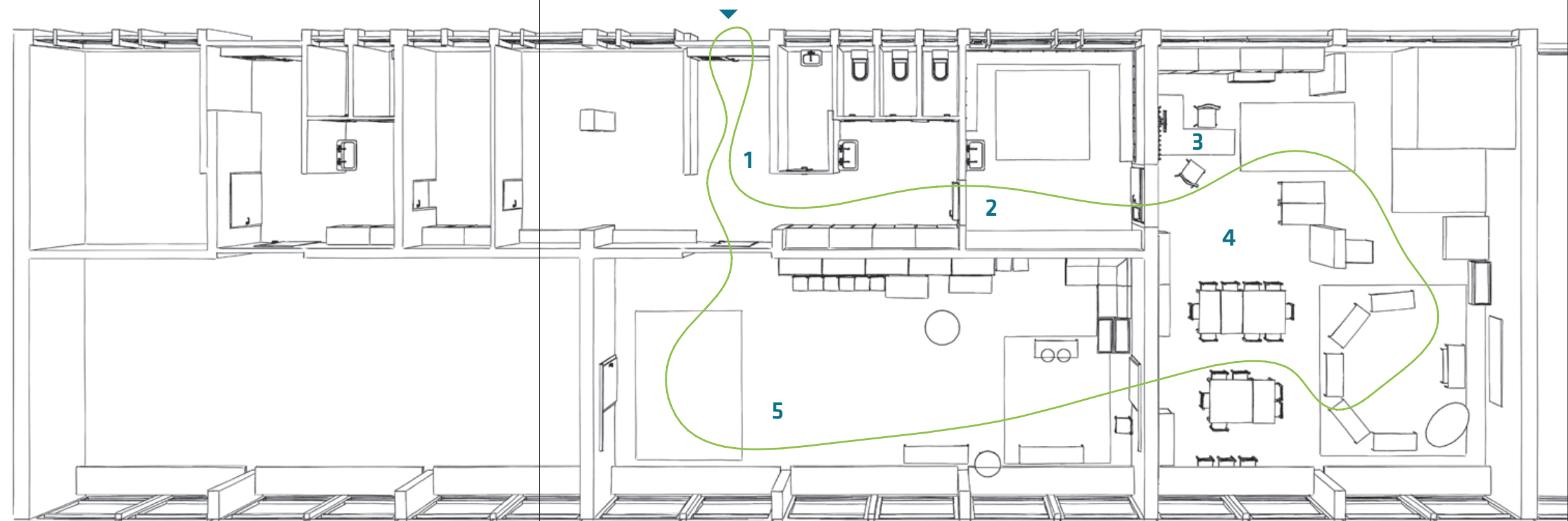
Auf der südlichen Strassenseite wird er durch eine raumhohe Verglasung über die ganze Länge belichtet. Die Fensterfront ist lediglich durch einen Arbeitssims unterbrochen. Die hofseitige nördliche Fassade erhält über ein unter der Decke liegendes Fensterband Tageslicht.

Der Raum gliedert sich in einen Lehrpersonenbereich, ein zweigeschossiges Spielhaus aus Massivholz, einen aus mobilen, stapelbaren Bänken mit Platz für jeweils drei Kinder gestalteten Sitzkreis und eine Zone mit Kindertischen, die zu Gruppen angeordnet sind. Die Gruppentische dienen ebenso wie die Arbeitssimse als Gestaltungs- und Konstruktionsflächen, die mit den in unmittelbarer Nähe aufbewahrten Materialien bespielt werden können. Insgesamt ist so viel Tisch- und Simsfläche vorhanden, dass begonnene Arbeiten bis zum Zeitpunkt des Weiterarbeitens liegen gelassen werden können. Diese Grosszügigkeit kontrastiert mit der sehr knappen Ausstellungsfläche für Kinderarbeiten.

Der ehemals als dritter Kindergarten genutzte Gruppenraum wird durch zweiseitig angebrachte Schiebetüren von den Klassenräumen her erschlossen, kleine Glasfenster erlauben den Lehrpersonen auch bei geschlossener Tür einen Sichtbezug. Einen weiteren Sichtbezug gewährt die mit einem seitlichen Glaselement versehene Flügeltür, die den Gruppenraum zusätzlich vom Eingangsbereich her erschliesst. Ausgestattet ist er vorwiegend mit Spielelementen, die zu einer Nutzung als Bewegungslandschaft einladen.

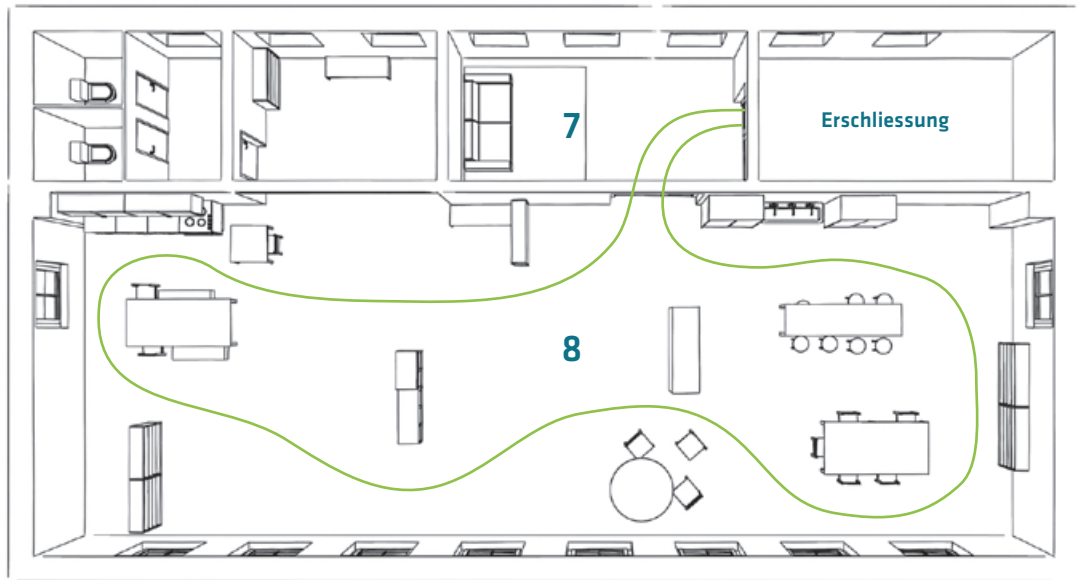
Kindergarten A Raumeinteilung und Rundgang

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Arbeitsplatz für Lehrpersonen
- 4) Hauptraum
- 5) Gruppenraum



Kindergarten D Raumeinteilung und Rundgang OG

- 7) Bücher- und Sofaecke
- 8) Unterrichtsraum



Das Treppenhaus ins Obergeschoss wird als Funktionsbereich Malen genutzt. Auf dem Zwischenboden wurde eine Malwand angebracht, Farben und Pinsel stehen zur Verfügung und an den Wänden hängen Kinderzeichnungen.

Die über Glastüren vom Treppenhaus und vom Hauptraum im ersten Obergeschoss abgetrennte gemütliche Bücherecke ist mit einem himmelblauen Baldachin, Matratzen, Stühlen und einem gemütlichen Sofa eingerichtet. Darüber hinaus steht hier ein antikes Schulpult mit Tintenfass und vielfältigem Material, das zum Schreiben anregt.

Der angrenzende Unterrichtsraum ist wie der erdgeschossige Hauptraum in verschiedene Raum- und Funktionsbereiche gegliedert. Der mittlere Raumbereich ist als Bauzone ausgestattet. Ein riesiger aufgestellter Wellkarton dient der mobilen

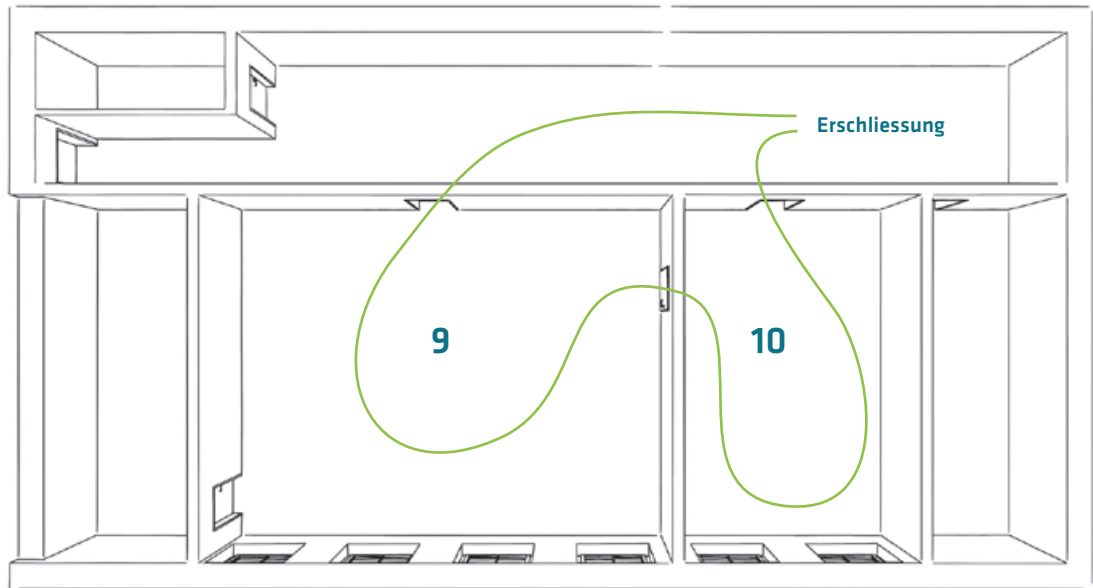
Raumtrennung. Hier steht auch eine grosszügige «kleine Welt», die auf niedrigen Tischen ausgelegt ist, mit einem Puppenhaus und zahlreichen Tieren und Bäumen auf einer Filzwiese.

Der Funktionsbereich Gestalten erstreckt sich über die gesamte östliche Raumhälfte. Er wird durch einen Korpus mit Bastel- und Gestaltungsmaterial vom restlichen Raum getrennt. Dominantes Mobiliar sind die zwei langen Maltische in unterschiedlicher Höhe. Weitere Utensilien und ein Waschbecken sind in unmittelbarer Nähe untergebracht.

Wie im blauen Raum findet sich auch in diesem Geschoss eine moderne Küchenzeile mit vorgelagerten Tischen und Bänken. Ihr gegenüber wurde in der äussersten südwestlichen Ecke eine zusätzliche Nische geschaffen, in der eine bis zur Hälfte mit Kirschsteinen gefüllte Kiste bereitsteht. Die Kiste ist so

Kindergarten D Raumeinteilung und Rundgang UG

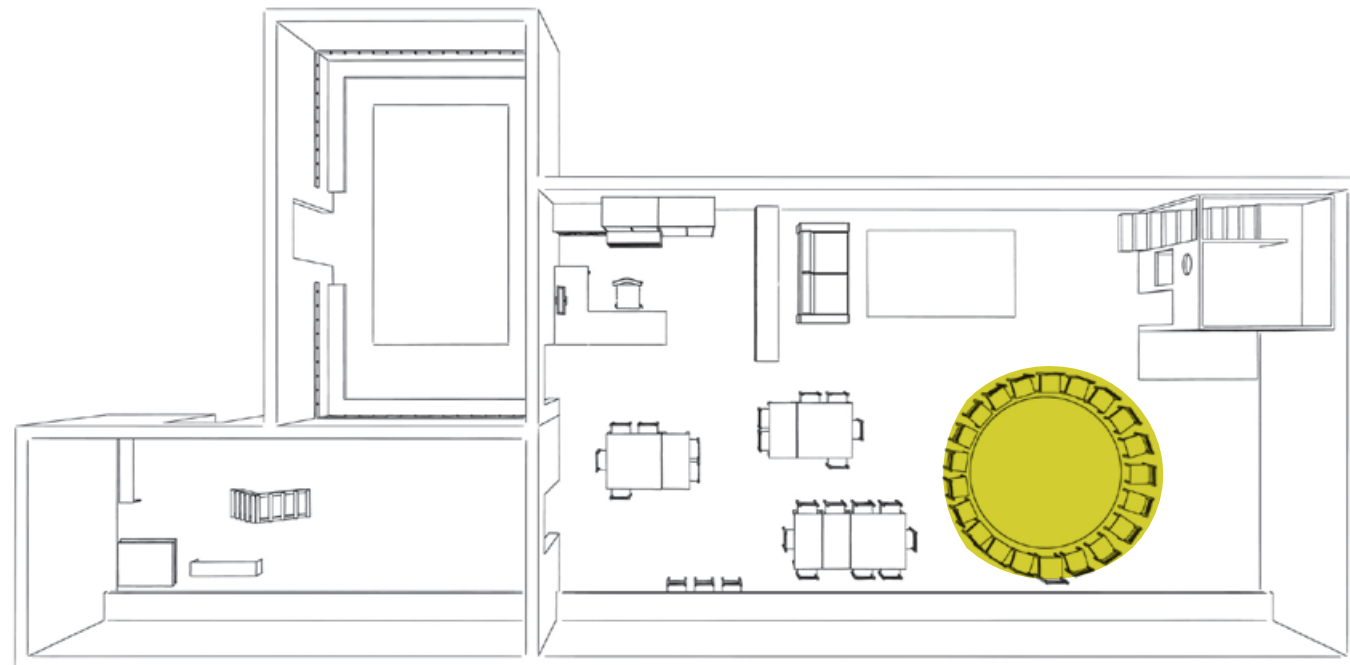
- 9) Versamlungs- und Musikraum
- 10) Arbeitsplatz für Lehrpersonen



gross, dass sich die Kinder wie in eine Badewanne hineinsetzen können. Die Raumnische vor den Toiletten schliesslich wird als Forschungsbereich genutzt. Hier finden sich ein Mikroskop, Reagenzgläser, Lupen, Sanduhren und Farbmuster.

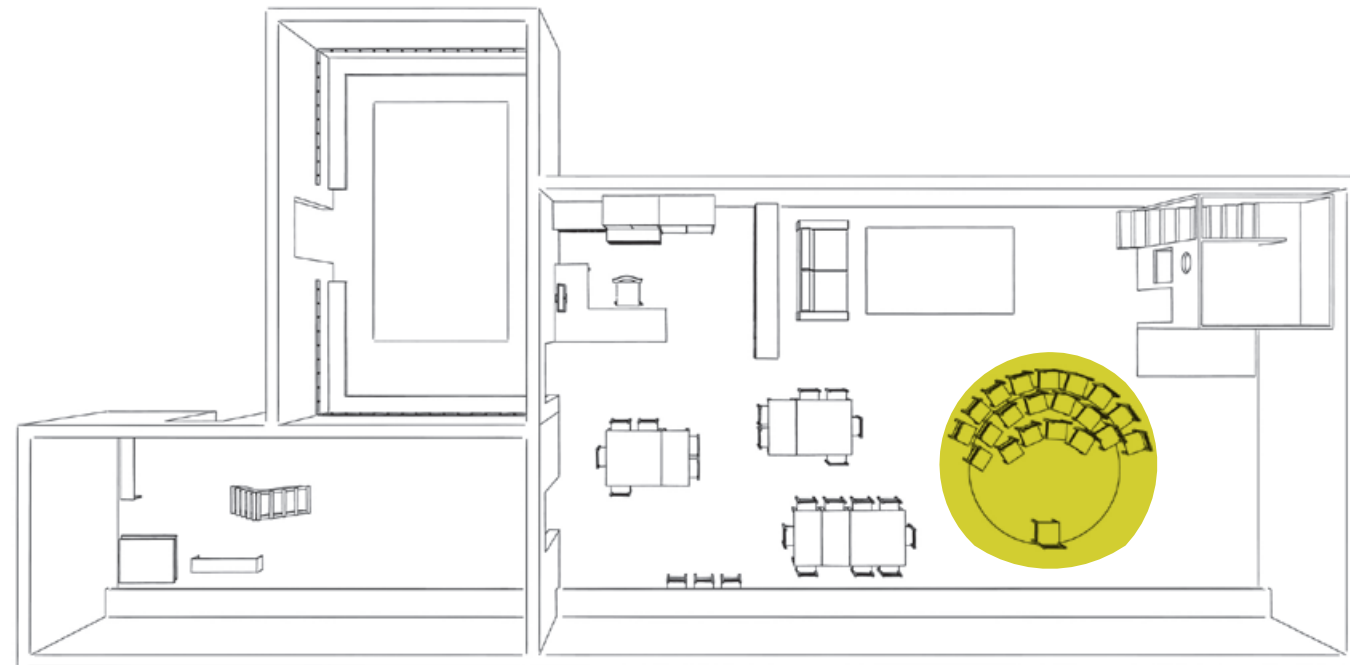
Der gelbe Raum im Untergeschoss ist aufgrund seiner Lage nur eingeschränkt über Lichtschächte natürlich belichtet. Er dient als Versamlungs- und Musikraum mit Klavier, Matratzen und Sitzkissen.

Insgesamt unterscheidet sich der Kindergarten D dadurch von den anderen Fallbeispielen, dass die Räume nicht Klassen, sondern Funktionen zugeordnet sind. Das grosszügige Flächenangebot wird auf diese Weise sehr effizient genutzt und lässt viele Freiflächen entstehen, die flexibel und variabel bespielt werden können.



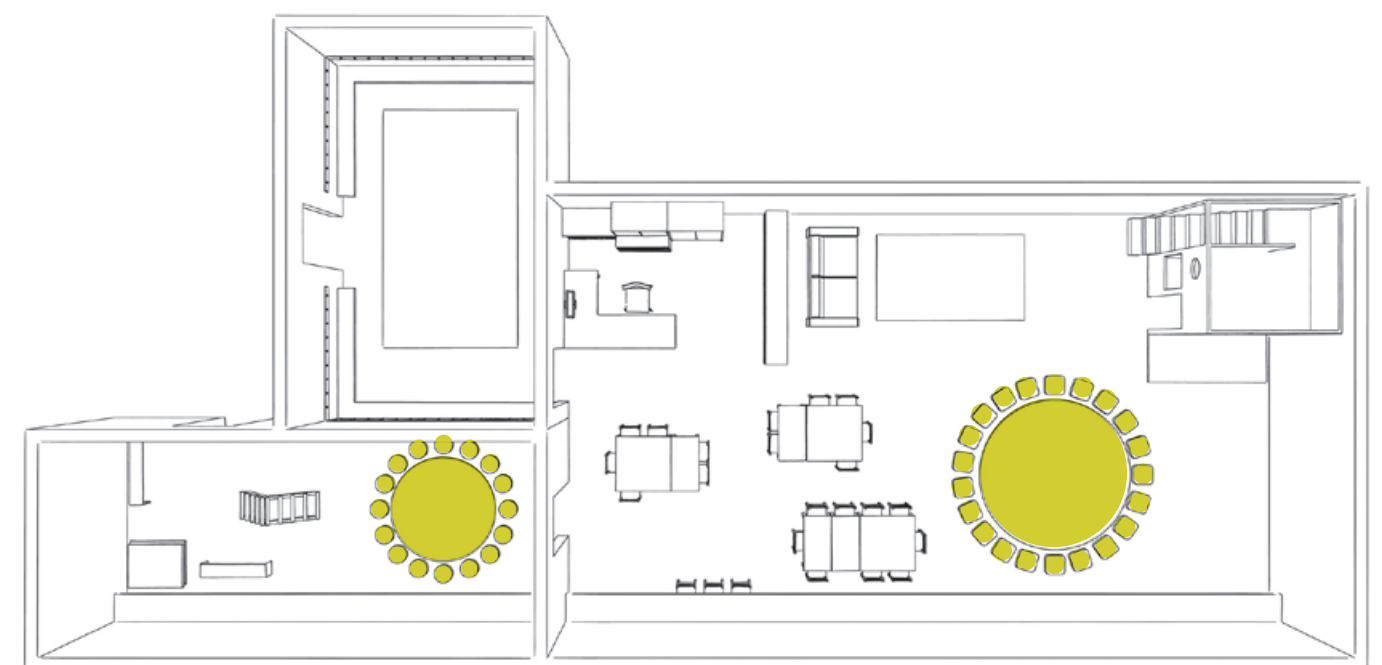
Stühle können nur bedingt verschoben werden

Skizze 01 Fixer Sitzkreis im Hauptraum



Arrangement für das Erzählen einer Geschichte

Skizze 02 Sitzkreis im Hauptraum neu arrangiert



Variabler Sitzkreis mit Kissen oder Sitzhockern aufgebaut

Skizze 03 Variabler Sitzkreis im Haupt- oder im Gruppenraum

ert, bis alle einen Platz gefunden haben. Zudem fällt ohne feste Sitzplätze eine Orientierungsmöglichkeit für die Kinder weg (vgl. Kapitel 6, S. 90).

› Garderobe

In der Garderobe wird die Gesamtgruppe manchmal für den Znüni versammelt. Auch für Verabschiedungsrituale wird die Garderobe häufig genutzt. Die Wahl der Garderobe bietet den Vorteil, dass sich die Kinder zuerst anziehen können. Bleibt dann noch Zeit, wird ein Spiel durchgeführt oder ein Lied gesungen. Bei engen Raumverhältnissen kann es zu Konflikten kommen, insbesondere wenn für die einzelnen Kinder wenig Fläche zur Verfügung steht, was v.a. bei Plätzen übers Eck der Fall ist. Im einen der beobachteten Kindergärten wird die Garderobe für die Verabschiedung nicht genutzt. Die Kinder werden bereits im Kreis verabschiedet und etappenweise in die Garderobe entlassen.

«Die Garderobe soll bei uns nicht eine Wartezone sein. Es ist eine reine Umziehsache. Und das finde ich, löst schon ganz viele Konflikte. Es gibt immer noch Konflikte, das ist normal,

aber es sind viel weniger, wenn die Schnellen gehen und wir nicht noch lange warten auf Kinder, die nicht schnell sind.» (Zitat Lehrperson)

Durch eine entsprechende Unterrichtsorganisation wird in diesem Fall explizit versucht, die Nutzung der Garderobe durch die Gesamtgruppe auf ein Minimum zu reduzieren. Diese reduzierte Nutzung hat zur Konsequenz, dass die Garderobe relativ klein gehalten werden kann und mehr Raum für andere Aktivitäten zur Verfügung steht.

› Gruppentische

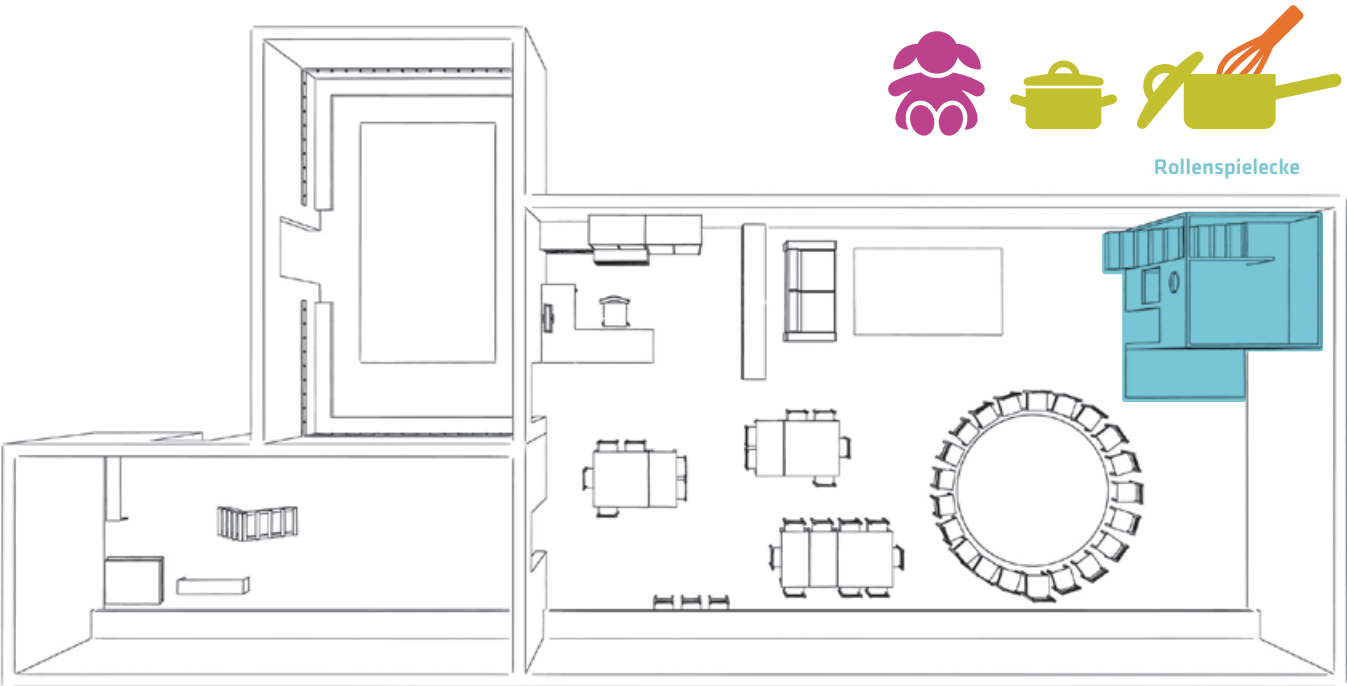
Im Rahmen einer geführten Sequenz werden die Kinder im einen Kindergarten als Gesamtgruppe an den Gruppentischen versammelt. Dies bedeutet, dass für alle Kinder gleichzeitig ein Arbeitsplatz an einem Gruppentisch zur Verfügung stehen muss, was unweigerlich zu vollgestellten Haupträumen führt. Gerade wenn eher knappe Raumressourcen vorhanden sind, ist aus unserer Sicht zu prüfen, ob dies tatsächlich Sinn macht. Alternativ kann darauf verzichtet werden, dass alle Kinder parallel einen Arbeitsplatz vorfinden. Damit die Kinder trotzdem

Stuhlkreis und in der Garderobe. In diesem Fall kann die Verortung des Kreises funktional erfolgen, wenn aus praktischen Gründen in der Garderobe Znüni gegessen wird. Eine kontextuelle Verortung erfolgt, wenn die Lehrperson die Kinder vor dem Nachhausegehen für ein Singspiel in der Garderobe versammelt. Schliesslich kann die soziale Organisationsform im Vordergrund stehen, wenn die Kinder im Stuhlkreis für eine geführte Sequenz versammelt werden.

Der Zusammenhang zwischen vorgegebenen Raumstrukturen und Verortung einer Sozialform wurde in den beobachteten Kindergärten am Fall des Sitzkreises herausgearbeitet. Zu vermuten ist, dass auch anhand anderer räumlicher Strukturen, z.B. vorhandene Nischen oder Gruppentische, ein entsprechender Zusammenhang festgestellt werden könnte.

Spielen und Lernen

6

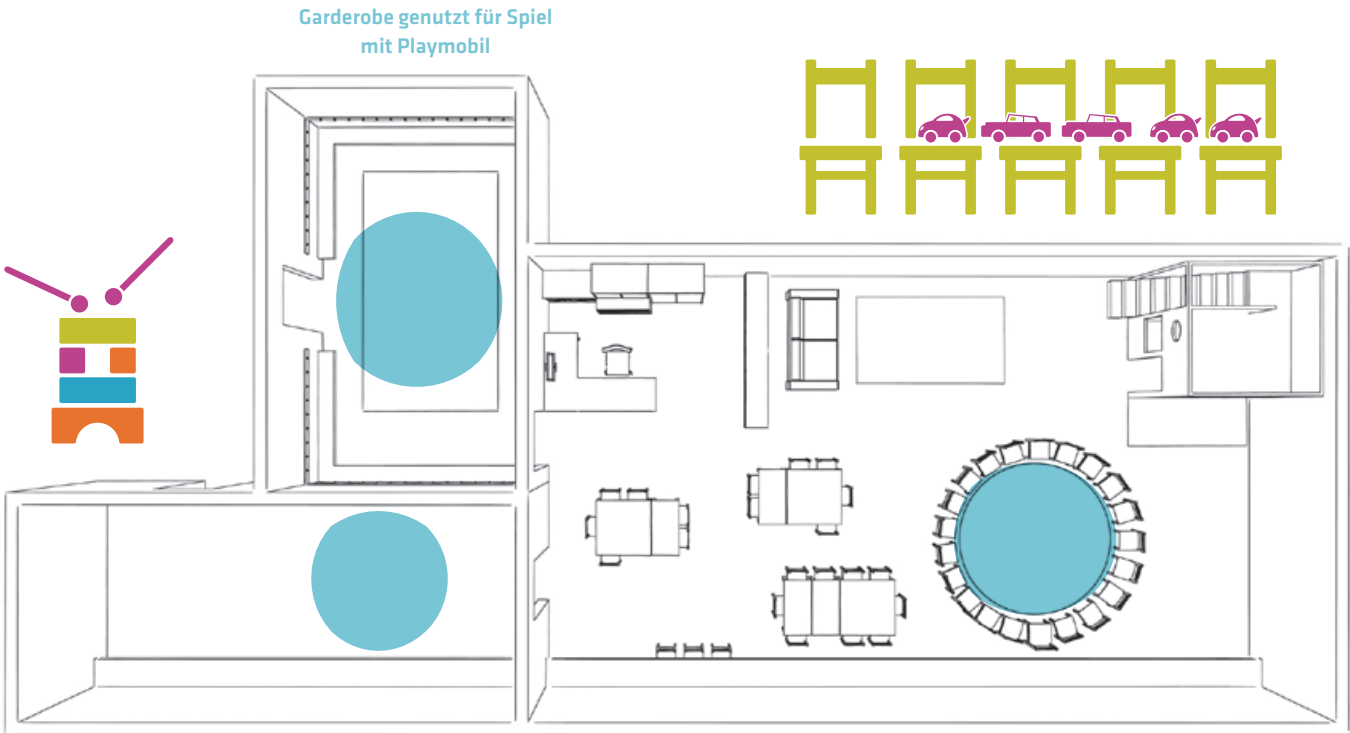


Skizze 01 Rollenspiel in klar definiertem Bereich (Rollenspielecke)



Einkaufsladen oder Bauernhof

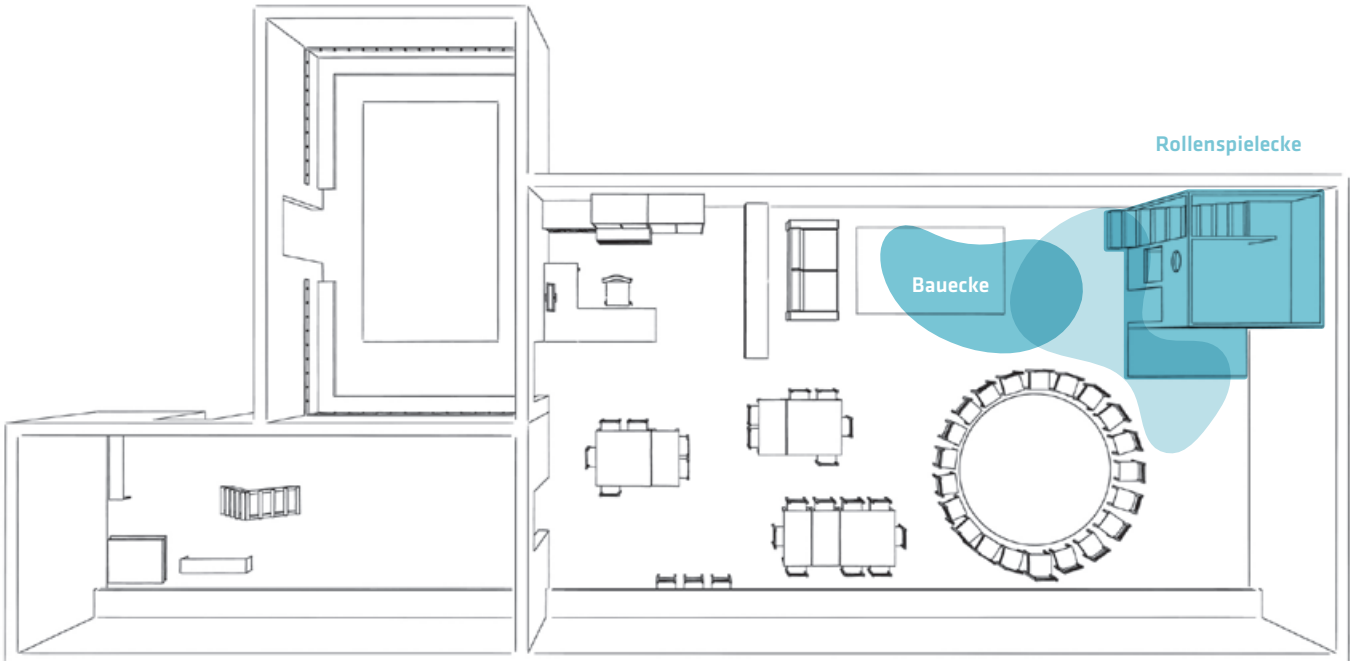
Skizze 02 Ausdehnung des Rollenspiels mit Einkaufs- und Spazierwegen



Definierte Bauecke umfunktioniert zu Konzertraum

Sitzkreis genutzt für Spiel mit Autos

Skizze 03 Umfunktionieren von Spielbereichen und Spielmaterial für das Rollenspiel



Rollenspielecke

Skizze 04 Ausdehnung und Kombination des Rollenspielbereichs mit dem Baubereich

(Tische, Stühle) für Erwachsene vorhanden ist. Gemäss einer neuen Studie mit Lehrpersonen einer Schule bevorzugen Lehrerinnen und Lehrer Räume mit verschiedenen Funktionen. So könnte eine Aufteilung von Räumen (oder Nischen) erfolgen, die der Unterrichtsvorbereitung und der Erholung dienen (Burri, 2014).

Räumliche Arbeitsbedingungen im schulischen Kontext haben eine potentiell präventive Wirkung auf Leistung und Gesundheit (Hacker, Looks, Winkelmann, Krahel & Krahel, 2008). Entsprechend sollte auch Wert auf den Arbeitsort Kindergarten gelegt werden.

Förderunterricht

8

Autorinnen und Autoren

Dominique Braun, lic. phil.

dominique.braun@fhnw.ch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur Theorie der Schule und stufenspezifische Schulentwicklung, Institut Vorschul- und Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW.

Im Projekt bearbeitete Dominique Braun Fragestellungen aus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Forschung und Lehre zum Thema Schule und Architektur sowie in der Lehre zu Qualitativen Forschungsmethoden.

Sylvia Hobbs, MA Sozialwissenschaften

sylvia.hobbs@fhnw.ch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur Theorie der Schule und stufenspezifische Schulentwicklung, Institut Vorschul- und Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW.

Sie bearbeitete im Projekt Fragestellungen aus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Forschung, und in der Lehre im Bereich der Berufspraktischen Studien.

Melanie Höchner, M.Sc.

melanie.hoechner@fhnw.ch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Kooperationsforschung und -entwicklung (ifk), Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW.

Sie bearbeitete im Projekt die Fragestellungen aus psychologischer Perspektive mit Schwerpunkt auf den Bedürfnissen von Lehrpersonen in Quartierkindergärten. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Raumnutzung und -gestaltung, interdisziplinäre Kooperationsprozesse und Arbeiten mit qualitativen Forschungsmethoden.

Nicole Johann, Dipl. Ing. Architektin TU SIA

nicole.johann@fhnw.ch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin am Institut Architektur der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW.

Sie bearbeitete im Projekt Fragestellungen aus architektonischer Perspektive. Neben der praktischen Tätigkeit im eigenen Architekturbüro liegt ihr Forschungsschwerpunkt beim Thema Schulhausarchitektur im Schnittpunkt von Architektur und Sozialwissenschaften.

Christina Schumacher, Prof. lic. phil. I

christina.schumacher@fhnw.ch

Dozentin für Sozialwissenschaften und Forschungsleiterin am Institut Architektur der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW.

Sie leitete das Teilprojekt Architektur. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lehre und Forschung zur Stadt-, Architektur- und Wohnsoziologie. Sie interessiert sich für Vorgehensweisen und Methoden der interdisziplinären Forschungsk Kooperation von Architektur und Sozialwissenschaften.

Martin Straumann, Prof. Dr. phil.

martin.straumann@fhnw.ch

Leiter der Professur Theorie der Schule und stufenspezifische Schulentwicklung, Institut Vorschul- und Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW.

Im Projekt war Martin Straumann Projektleiter und zuständig für das Teilprojekt Pädagogik sowie die Administration und die Öffentlichkeitsarbeit. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Pädagogik des Kindergartens, Schulpädagogik, Kooperation von Schule und Familie sowie Schularchitektur.

Johann Weichbrodt, Organisationspsychologe, Dr. sc.

johann.weichbrodt@fhnw.ch

Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Senior), Institut für Kooperationsforschung und -entwicklung (ifk) der Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW.

Er leitete das Teilprojekt Psychologie. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich mobil-flexibles Arbeiten sowie Gestaltung von Arbeitsräumen. Ausserdem unterrichtet er qualitative Methoden im Bachelor und Master für Angewandte Psychologie.

