



Philipp Gelitz (Hrsg.)

# **Mit kleinen Kindern ganz im Leben**

Gesellschaft und Waldorfpädagogik  
im Dialog

**BELTZ JUVENTA**

Publikation gefördert durch die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8280-7 Print

ISBN 978-3-7799-8281-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8282-1 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Vorwort	7
Einleitung <i>Philipp Gelitz</i>	8
Schön geborgen – Räume für Kinder <i>Philipp Gelitz</i>	12
„Keine Zeit heute!“ – Herausforderungen für Alt und Jung in der Frühpädagogik <i>Stefanie Greubel</i>	29
Was Kinder stärkt – für einen gesunden Start ins Leben <i>Karin Michael, Philipp Gelitz</i>	45
Auf uns kommt es an – Nachhaltigkeit leben mit kleinen Kindern <i>Janina Binner, Lina Masek</i>	59
Zwischen Bilderbuch und Smartphone – Medienbildung und kleine Kinder <i>Paula Bleckmann, Philipp Gelitz</i>	75
Sex und Gender – Leiblichkeit und Sexualität in der Waldorfpädagogik <i>Gisela Erdin</i>	93
„Es gab natürlich kein anderes türkisches Kind, was auf der Waldorfschule war ...“ – Zugehörigkeitserfahrungen in der Waldorfpädagogik <i>Christiane Adam</i>	116
„Sich regen bringt Segen“ – Lebensweltliche Settings und ihr Beitrag zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung in der Kindheit <i>Janne Fengler</i>	136
Sprechen und Verstehen – Sprachkultur im Kinderalltag <i>Ulrich Maiwald</i>	159
Vom Recht des Kindes auf den heutigen Tag – Ein kinderrechtlicher Blick auf das Bildungsverständnis der Waldorf-Elementarpädagogik <i>Frodo Ostkämper</i>	176



# Vorwort

In der Einleitung des Herausgebers Philipp Gelitz findet sich eine Beschreibung der einzelnen Beiträge dieses Werks und der damit verbundenen Intentionen. Die Vielfalt der angesprochenen Themen bereichert sowohl die Waldorfpädagogik selbst als auch den Diskurs über die Waldorfpädagogik unter Wissenschaftler:innen, Fachkräften, Studierenden und Eltern.

Ich möchte diesem Buch zunächst die allerbesten Wünsche zum Gelesenwerden mitgeben und wünsche mir vor allem, dass viele Leser:innen über die Themen ins Gespräch kommen. Vielleicht kann es den Anfang einer Reihe von wissenschaftlich zu reflektierenden Diskussionen markieren. Bemerkenswert ist die Ausgewogenheit zwischen: „Das zeichnet uns aus“ und „Darüber können wir nachdenken im Hinblick auf Veränderungen“ und nicht „Das haben wir schon immer so gemacht“ oder „Hauptsache anders“, beides schlichte Gewohnheitsverteidigungen.

Einzelne Gedanken tauchen in mehreren Beiträgen auf. Sie sind offensichtlich gerade besonders aktuell und werden unter verschiedenen Blickwinkeln aufgegriffen, so zum Beispiel Fragen nach der Gesundheit bzw. ihrer Entstehung und nach deren nachhaltiger Förderung (Salutogenese).

Die einzelnen Beiträge sind gut unabhängig voneinander zu lesen und können so sicherlich sowohl für das Selbststudium wie auch als Anregungen zur Zusammenarbeit mit Eltern oder für Abschlussarbeiten in Ausbildung und Studium genutzt werden.

Die bewusste Auseinandersetzung mit der waldorfpädagogischen Tradition auf der einen und den aktuellen Bedürfnissen heutiger Kinder in einer im Wandel befindlichen Gesellschaft auf der anderen Seite klingt in jedem Beitrag an und wird themenspezifisch vertieft.

Im Jahr 2026 wird die weltweite Waldorfkindergartenbewegung 100 Jahre seit der Begründung des ersten Waldorfkindergartens feiern. Schriften wie die vorliegende und vor allem der Austausch über die Themen der frühen Kindheit heute sind eine vorbereitende Standort- oder Standpunktbeschreibung unserer Pädagogik.

Für die Vereinigung der Waldorfkindergärten möchte ich allen Beitragenden, die ja Teil dieser tätigen Vereinigung sind, herzlich danken.

*Birgit Krohmer*

Vereinigung der Waldorfkindergärten

# Einleitung

Philipp Gelitz

Die Geschwindigkeit gesellschaftlicher Veränderungen nimmt zu. Zwar ist die allgemeine Klage über Veränderungen vermutlich so alt wie die Menschheit selbst. Die rasanten Veränderungen bzw. formulierten Veränderungsnotwendigkeiten der letzten Jahre in unserem Denken, Sprechen und Handeln sind jedoch markant.

Die Klimakrise und eine damit verknüpfte nachhaltige Lebensgestaltung, brutale Kriege und Terrorangriffe, die unser Sicherheitsgefühl angreifen, aber auch die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Fragen nach Gesundheit, Krankheit und Prävention drängen uns zu relativ raschen Entscheidungen und Änderungen in unseren Lebensgewohnheiten. Zudem sind Themen wie die fortschreitende Digitalisierung, unser Umgang mit Sprache und Diversität sowie gesellschaftliche Veränderungen durch Flucht und Migration drängende Gegenwartsfragen. Zunehmende Sprachauffälligkeiten und zunehmender Bewegungsmangel bei Kindern sind darüber hinaus Themen, die gesamtgesellschaftliche Auswirkungen haben werden.

Gesellschaftswissenschaftliche Analysen und abgewogene politische Vorschläge für eine zukünftige menschenwürdige, inklusive und sozial gerechte Gesellschaftsgestaltung dürfen an anderer Stelle erwartet werden. An dieser Stelle wird ein pädagogischer Fokus gesetzt. Welche Antworten sind pädagogisch zu geben? Wie werden Themenkomplexe in pädagogischer Perspektive in handhabbarer Weise angegangen? Wie können Kindern stärkende Entfaltungsräume ermöglicht werden für eine Zukunft, die wir nicht kennen?

Für die Bildung, Erziehung und Betreuung im Lebensabschnitt der frühen Kindheit gibt es viele verschiedene pädagogische Ansätze, für die sich Eltern in Verantwortung für ihre Kinder entscheiden können. Ein besonderer Ansatz ist dabei die Waldorfpädagogik. Wie geht ein Anfang des 20. Jahrhunderts entstandener pädagogischer Ansatz mit Veränderungen um? Wie werden Themen integriert? Wo liegen spezifische Schwerpunkte, Stärken aber auch Veränderungsbedarfe und Herausforderungen?

Der vorliegende Sammelband bringt einige der gegenwärtig gesellschaftlich und pädagogisch relevanten Themenfelder ins Gespräch mit waldorfpädagogischen Perspektiven. Dabei ist zu erwarten, dass es binnen kurzer Zeit neue Themen geben wird, die es wert gewesen wären, mitzubedenken und mitzudiskutieren. Die gesammelten Beiträge gehen zurück auf eine Ringvorlesung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft im Wintersemester 2022/2023. Im

Bachelor-Studiengang Kindheitspädagogik wird an der Alanus Hochschule neben allen gängigen kindheitspädagogischen Themen auch die Waldorfpädagogik in Theorie und Praxis reflektiert.

Als pädagogisch bearbeitbar und in waldorfpädagogischer Perspektive reflektierbar werden im Folgenden die Themen Raumgestaltung, Förderung, Gesundheit, Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Gendersensibilität, Bewegung, Sprache sowie Kinderrechte ins Gespräch gebracht.

Ich danke allen Autor:innen für ihre außerordentlich fundierten und weiterführenden Beiträge, die meiner festen Überzeugung nach pädagogischen Fachkräften, interessierten Eltern, Studierenden, Auszubildenden und Dozierenden wertvolle Impulse für eine selbstreflexive pädagogische Haltung sowie für abgewogene und kindzentrierte pädagogische Handlungen bieten.

Den Anfang macht eine Darstellung zur räumlichen Gestaltung waldorfpädagogischer Einrichtungen. Hierfür wird einerseits auf die Historie von pädagogischen Räumen, auf die Wirkung von Architektur sowie auf die Machtausübung durch räumliche Anordnungen zurückgegriffen und andererseits Grundzüge des Menschenbildes in der Waldorfpädagogik erörtert. Pädagogische Räume zeigen sich dadurch als Ausdruck der zugrunde liegenden anthropologischen Annahmen.

Stefanie Greubel schließt an die Frage nach einer die Entfaltung ermöglichenden Umgebungsgestaltung insofern an, als in ihrem Beitrag das Zeitlassen, die Entwicklung, aber auch die Förderung in den Blick genommen werden. Ausgehend von der Wahrnehmung keine Zeit zu haben, entwickelt sie vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und wissenschaftlicher Rahmenmodelle, welche inneren Räume, Zeiträume aber auch Anregungen Kinder für ihre Entwicklung benötigen, und wo diesbezüglich die Waldorfpädagogik verortet ist.

Als nächstes bearbeiten Karin Michael und Philipp Gelitz das Themenfeld der nachhaltigen Gesundheitsförderung in der Kindheit. Nach einer Betrachtung pränataler und postnataler Möglichkeiten der Stärkung der Kinder, dient dabei das Konzept der Lebenskräfte bei Steiner als Vertiefung für die Frage nach einer salutogenetischen Ausrichtung von Pädagogik.

Janina Binner und Lina Masek führen zunächst in die Themen Nachhaltigkeit und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ein. Vor diesem Hintergrund werden die besonderen Potenziale der Waldorfpädagogik, aber auch ihr Veränderungsbedarf im Hinblick auf eine Nachhaltigkeitsbildung aufgezeigt. In diesen Beitrag ist auch eine Praxisbeschreibung aus einer neu gegründeten Waldorfwaldgruppe integriert.

Paula Bleckmann und Philipp Gelitz gehen im Beitrag zur Medienbildung in der frühen Kindheit vom Begriff der Medienmündigkeit aus und fragen nach dem Ziel von Medienbildung und Medienerziehung. Anknüpfend an wichtige Kompetenzen, die für einen souveränen Umgang in einer technisch-medialen und zunehmend digitalen Welt essenziell sind, werden die schon vorhande-

nen und noch versteckten Möglichkeiten gelingender Medienbildung in der vorschulischen Waldorfpädagogik erörtert.

Gisela Erdin führt in ihrem Beitrag zu Sex und Gender in verschiedene Linien der Emanzipations- und Gender-Diskurse ein und eröffnet somit einen klaren Blick auf die Herausforderungen, denen sich pädagogische Fachkräfte diesbezüglich zu stellen haben. Die Hervorhebung des Individuellen bei Steiner und in der Waldorfpädagogik sowie die Rolle des in die Welt hineingestellten und sich ausdrückenden Leibes in der vorschulischen Waldorfpädagogik führen zu einer starken Verortung der Waldorfpädagogik in diesem Feld.

Christiane Adam entwickelt vor dem Hintergrund historischer Streiflichter auf den sich wandelnden Umgang mit Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte das Konzept der Zugehörigkeitsordnungen und problematisiert theoriegeleitet die Differenzbildung zu den „Anderen“. Sie zeigt sowohl anhand von statistischen Daten, welche Familien den Weg zu waldorfpädagogischen Einrichtungen finden, als auch anhand empirischer Daten aus einer eigenen Untersuchung, dass es in Bezug auf Migration und Interkulturalität Potenziale und Herausforderungen in der waldorfpädagogischen Praxis gibt, die es transparent darzustellen gilt.

Janne Fengler fragt in ihrem Beitrag nach der Möglichkeit der Bewegungsförderung in lebensweltlichen pädagogischen Arrangements. Dabei zeigt sich, dass ein situativer Lebensweltansatz ein besonders großes Potenzial für gesundheits- und kompetenzfördernde Bewegungen bereithält. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Faktor der Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit für die Widerstandskraft des Menschen schließt konzeptionelle Besonderheiten der vorschulischen Waldorfpädagogik an Fachdiskurse zu Salutogenese, Selbstwirksamkeit und Resonanz an.

Ulrich Maiwald geht in seinem Beitrag zur Sprachkultur im Kinderalltag zunächst auf das Sprachverstehen und die Bedeutung des sozialen Raumes und der Körpersprache ein. Daran anknüpfend wird die an Steiner sich anschließende Annahme eines Wortsinns erläutert, die eine Erweiterung des Verständnisses für das Sprachverstehen bereithält. Unter Einbezug von für sich sprechender kleiner Verse für die Sprachpflege argumentiert er im Weiteren für Beziehungspflege, die Weckung von Interesse, ein gutes sprachliches Vorbild und die Förderung von Selbstwirksamkeit.

Zuletzt widmet sich Frodo Ostkämper den Kinderrechten, die erst im Spiegel eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs zur Geltung kommen können. Welches Bildungsverständnis formuliert die Waldorfpädagogik und wie realisiert sich dadurch eine auf das Individuum und seine Rechte, auf seine Gegenwart und seine Zukunft ausgerichtete pädagogische Gestaltung? Mit diesen horizontweitenden Gesichtspunkten wird der Band beschlossen.

Ein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, die dieses Buch durch eine finanzielle

Förderung erst möglich gemacht hat! Außerdem möchte ich allen Mitarbeitenden des Verlags für ihre professionelle Projektbetreuung und die unkomplizierte Zusammenarbeit danken!

Mit der Herausgabe dieses Buches ist die Hoffnung verbunden, gesellschaftliche Herausforderungen und drängende Themen in ein Gespräch mit der Waldorf-Kindheitspädagogik zu bringen. Dabei wird nicht der Versuch unternommen, die Waldorfpädagogik als einzig mögliche pädagogische Antwort zu bestimmen. Vielmehr soll einerseits transparent und mit wissenschaftlichem Anspruch aufgezeigt werden, an welchen Stellen bestimmte Gesichtspunkte der Waldorfpädagogik innovativ den pädagogischen Diskurs um bestmögliche Entwicklungsbedingungen von Kindern bereichern können. Und andererseits soll gezeigt werden, wo die Waldorfpädagogik sich Herausforderungen stellen und sich weiterentwickeln kann.

Damit wird auch die vonseiten der Erziehungswissenschaft mehrfach vorgebrachte Analyse, die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit würde sich außerhalb wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskurse in ihrer Nische aufhalten (Ullrich, 2021), aufgegriffen und bearbeitet. Der Zuschreibung des Waldorfkinder Gartens als Black Box (Grell, 2018), von der man nicht weiß, was dort an pädagogischen Handlungen und Intentionen enthalten ist, ist zwar mittlerweile schon einige Male mit Ausführungen begegnet worden (Gelitz, 2022; Wiehl, 2020; Wiehl & Auer, 2019). Der Fokus auf gesellschaftlich relevante Themen als Ausgangspunkt für eine Reflexion ist jedoch noch nicht gewählt worden. Intention ist also eine Aufhellung („unblack“) der Box.

## Literatur:

- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und Waldorferippen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grell, F. (2018). Klassische frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt, W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 121–140). Münster: Waxmann.
- Ullrich, H. (2021). Waldorfkinder Garten. In *socialnet Lexikon*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfkinder Garten> [abgerufen am 28.02.2024].
- Wiehl, A. (Hrsg.) (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Wiehl, A., Auer, W.-M. (Hrsg.) (2019). *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

# Schön geborgen – Räume für Kinder

Philipp Gelitz

## 1 Einführendes zur Raumfrage

Erst wenn es an gutem Raum mangelt, beispielsweise durch einen angespannten Mietmarkt, bei Problemen in der Versorgung von Flüchtlingen, bei zu wenig Kita-Plätzen oder bei bröckelndem Putz in Schulgebäuden, ist die gesellschaftliche Relevanz der Thematik des Raumes erlebbar. Auch Fragen, wie warm es im Winter in Innenräumen werden muss oder wie kühl es im Sommer sein darf, wie grundsätzlich mit Bebauung und Asphaltierung umgegangen werden soll usw., zeigen Raumprobleme an. Ebenso sind Probleme mit erheblicher politischer Relevanz bei der Regulierung des virtuellen Raumes, beispielsweise mit Strafverfolgung oder Datenschutz, zu konstatieren. Zudem ist auch eine persönliche Dimension des Themas ganz individuell wahrnehmbar, wenn sich durch ständige Raumparallelität, durch reale und virtuelle Räume, stets offene Kommunikationskanäle und eine Gleichzeitigkeit mehrerer Gesprächsfäden Anstrengungen und Überforderungen einstellen (vgl. Wahne, 2021, S. 79 f.). Bei einer Betrachtung solcher problembehafteter Verhältnisse wird deutlich, dass Raumgestaltung kein randständiges Spezialthema einiger idealistischer Pädagog:innen ist, sondern von ganz allgemeinem Interesse. Es berührt, wie zu zeigen sein wird, die Frage nach dem Bild, das wir vom Menschen haben.

An dieser Stelle geht es nun also um Räume für Kinder. Der von Eltern oder pädagogischen Fachkräften bereitgestellte Raum ist ein entscheidendes pädagogisches Gestaltungselement. Allgemein bekannt ist hier vor allem der Ausspruch von Malaguzzi, dem Begründer der Reggio-Pädagogik, vom Raum als drittem Pädagogen (vgl. Brockschmieder, 2021; Schäfer & Schäfer, 2009), womit die große erzieherische Bedeutung der Raumgestaltung neben den anderen Kindern und den Erwachsenen gemeint ist. Auch bei Montessori erfährt die Raumgestaltung durch die besonderen Materialien und die sogenannte vorbereitete Umgebung eine besondere Bedeutung (Steenberg, 2021). Und in der Waldorfpädagogik begegnen uns schließlich eine recht eigene Ästhetik in der Architektur und in der Innenraumgestaltung sowie ein spezifischer Umgang mit Mobiliar und Spielutensilien (vgl. Compani & Lang, 2015; Jaffke, 2024). Die Hintergründe dessen sollen dann im späteren Verlauf der Ausführungen noch näher erörtert werden.

Zunächst soll aus wissenschaftlicher Perspektive ein Streiflicht auf die Raumgestaltung in ihrer pädagogischen Bedeutung geworfen werden. Dann soll die Frage nach der pädagogischen Umgebungsgestaltung auf nicht-materielle Ebenen wie z. B. den sozialen Raum erweitert werden. Nach einem kurzen Blick auf

gegenwärtige Räume für Kinder schließt sich eine Darstellung von Besonderheiten in der Raumgestaltung der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit an, durch die auch Menschenbildannahmen im Hintergrund der Waldorfpädagogik sichtbar werden. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Annahmen der Waldorfpädagogik und der Embodiment-Konzeption diskutiert.

## 2 Raumgestaltung als pädagogisches Problem

Es mag ein Allgemeinplatz sein, dass der Raum, das heißt die Architektur, die Materialien, die Anordnungen der Dinge oder auch das Fehlen von Räumen einen Einfluss auf Kinder nimmt. Wir selbst können die uns als Kind zugewiesenen Räume als beengt oder freilassend, abweisend oder einladend, kalt oder warm, langweilig oder aufregend erinnern; als Orte aus der Kindheit, an denen wir uns angenommen gefühlt oder an denen wir uns fremd gefühlt haben. Erfahrungen dieser Art haben aber nun noch nicht seit jeher zu besonders anregenden, warm gestalteten Kindergärten und Schulen geführt. Insbesondere Schulgebäude sind häufig sehr funktional errichtet. Und auch wenn es bereits viele Beispiele für innovativ gestaltete Bildungsräume gibt, so zeigen uns Kita-Gruppen in provisorischen Containern, dass in räumlichen Notlagen die Qualität eines Raumes offensichtlich wenig mitbedacht wird.

Über angemessene Räume für Kinder lässt es sich nun nicht nur auf einer Ebene des persönlichen ästhetischen Urteils diskutieren, sondern hier können ebenso wissenschaftliche Perspektiven zusammengetragen werden. Aus der Vielzahl von möglichen Blickwinkeln werden an dieser Stelle drei verschiedene beispielhaft herausgegriffen.

### 2.1 Eine historische Perspektive

In einem Überblick über die Historie von Schulbauten stellt Göhlich (2009) fest, dass die Form des äußeren pädagogischen Raumes, d. h. seine äußere Architektur, seine Grundrisse, aber vor allem seine Inneneinrichtung, seine Anordnungen und seine zur Verfügung stehenden Materialien,

immer auch auf ein bestimmtes Bild vom Menschen verweist. [...] Der historische Wandel des Schulraums impliziert somit auch einen Wandel der Auffassungen von Unterricht, Schule und Menschen. (ebd., S. 89).

Er zeigt dies an einigen ausgewählten historischen Beispielen:

1. Schule findet im Spätmittelalter und bis in die Neuzeit hinein im Wohnhaus des Lehrers statt, und zwar zwischen Kleinkindversorgung und Altenpflege. Die Wohnstube ist die Schulstube, bzw. die Schulstube ist die Wohnstube. Der Schulmeister ist nicht jemand, der auch Lehrer ist und seinem Beruf in der Schule nachgeht, sondern diese Person *ist* Schulmeister, sodass Privates und Berufliches hier zusammenfallen. Die Kinder gehen zu dieser Zeit also ins Haus des Schulmeisters, wo Schule gehalten wird. Körperliche Züchtigung ist sowieso selbstverständlich, sodass insgesamt ein Eindruck von weniger Grenzen und weniger Respekt voneinander entsteht (ebd., S. 93 f.).
2. Im 19. Jahrhundert vervollkommnet sich dann in Deutschland zunehmend der Drill-Charakter einer kasernenähnlichen Schule, in der der Lehrer auf die Gleichschrittigkeit des Lernens achtet und das Individuelle möglichst nicht stattfinden soll. Göhlich beschreibt, dass es zwar im 18. Jahrhundert durchaus Bestrebungen gibt, auch körperlich und lebensweltlich orientiert auszubilden in Reiten und Fechten, teilweise auch mit Botanik, mit Handwerk usw. Diese Ansätze gehen allerdings im Verlaufe des 19. Jahrhunderts weitgehend verloren und werden erst wieder in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts hervorgeholt. Typisch für das Ende des 19. Jahrhunderts ist ein preußischer Schulbau, in dem von einem Flur Klassenräume abgehen und alles seinen Platz hat. Auch die Durchmischung unterschiedlicher Altersgruppen hat damit weitgehend ein Ende, um möglichst einheitlich und zentral vom Lehrer gesteuert die Inhalte einpauken zu können. In England, wo es anders ist, wird dies auch schon damals als entindividualisierend kritisiert (ebd., S. 94–97).
3. In der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird der unwohnliche Schulraum nun besonders kritisiert und es werden Veränderungen herbeigeführt. Die Schule soll wieder mehr ein Zuhause werden, jetzt aber nicht das Zuhause des Schulmeisters sondern das Zuhause der Gemeinschaft der Schüler:innen. Die kasernenähnliche Abschließung von Schule wird wieder versucht aufzuheben durch Werkstätten, Gärten, Tiere und Pflanzen in der Schule usw. Diese Veränderungen im Umgang mit dem Raum und seiner Gestaltung zeigen sich laut Göhlich aber zumeist in der Innenraumgestaltung; architektonische Beispiele für besondere Schulbauten lassen sich fast nur bei den Waldorfschulen finden (ebd., S. 97–99).
4. Der Umgang mit dem pädagogischen Raum ist in der gegenwärtigen Postmoderne in starker Veränderung begriffen, da sich die Bedeutung des physischen Raumes aufgrund der technischen Möglichkeiten, von jedem Ort aus überall mit dabei zu sein, verschiebt. Auch die zunehmende Virtualisierung des Bildungsraumes und damit einhergehend die Verschmelzung physisch manifester mit technisch erzeugten virtuellen Räumen sind ein Konstitutivum der Gegenwart (ebd., S. 99 f.).

Mit diesen vier herausgegriffenen historischen Beispielen illustriert Göhlich sehr anschaulich den Zusammenhang vom Menschenbild einerseits mit der räumlichen Situation des pädagogischen Arrangements andererseits. Es wird deutlich, wie sehr die normative Setzung, was der Mensch ist oder sein soll, die pädagogische Raumgestaltung bestimmt. Überträgt man eine solche Betrachtung von Schulbauten auf die Frage nach Räumen für Kinder im Vorschulalter, in denen es in viel stärkerem Maße um ein implizites Lernen in lebensweltlichen Bezügen als um ein explizites Lernarrangement geht, so bedeutet dies: So, wie ich den Menschen sehe, so spreche ich nicht nur mit ihm, so gehe ich nicht nur mit der Person mir gegenüber um, so erziehe ich sie nicht nur (vgl. Bauer & Schieren, 2015), sondern: so baue ich auch eine Bildungseinrichtung. So wie ich den Menschen sehe, so suche ich auch das Spielmaterial aus. Und so wie ich den Menschen sehe, so streiche ich die Wände, und so suche ich auch das Geschirr aus, von dem das von mir sorgsam ausgewählte Essen gegessen werden soll.

## 2.2 Eine architektursemiotische Perspektive

Rittelmeyer (2009) hat zusammengetragen, dass der Eindruck, den ein Raum sinnlich vermittelt, die Zeichen, die er sendet, und der Einfluss, der atmosphärisch erlebt werden kann, tatsächlich körperlich messbare Veränderungen bei den Betrachtenden hervorrufen können. So können z. B. auch Beleuchtungen den Hormonhaushalt beeinflussen, auf manche Menschen wirken kalte oder warme Farben bis in eine messbar sich verändernde Körpertemperatur, und Blickrichtungen, die durch die Architektur gelenkt werden, führen zu anderen propriozeptiven Eigenbewegungswahrnehmungen, sodass sich ein anderes Körpergefühl einstellt (ebd., S. 159). Rittelmeyer formuliert:

So verbindet sich der visuelle Objekteindruck immer mit (unbewussten) Empfindungen des eigenen Leibes. Das Objekt in seiner wahrgenommenen Rhetorik wird demnach synästhetisch konfiguriert. Die erlebte „Sprache der Architektur“ ist insofern tatsächlich immer auch Resultat eigenleiblicher Erfahrungen beim Betrachten oder bei der aktiven Nutzung [von Gebäuden] (ebda.).

Er stellt in der Folge dann noch spannende Fragen an Schulgebäude, welche sich aber unmittelbar auch auf vorschulische Einrichtungen übertragen lassen (ebd., S. 160 ff.). Er fragt unter anderem:

- Welche Zeichen sendet eigentlich ein Gebäude, auf was verweist es uns? Was wird dabei in uns an Assoziationen angeregt? Das kasernenähnliche Schulhaus verweist dann z. B. auf Gleichschritt und Disziplin.
- Welche Appelle, welche Imperative setzt ein Bauwerk? Stufen, Abtrennungen, Flure mit oder ohne Fenster erlauben oder verbieten etwas je nach Bauart.

- Welche Emotionen ruft ein Gebäude hervor? Ist es überwältigend, sodass man sich davor oder darin klein fühlt. Ist es erdrückend? Ist die Inneneinrichtung gemütlich oder ungemütlich?
- Und dann noch verfeinerter die Frage nach der Wirkung:
- Sind die Formen einladend oder ausladend, anziehend oder abstoßend? Welche unbewussten körperlichen Regungen erzeugt ein Bau?

Diese Fragen sind exzellente Fragen, die in pädagogischer Hinsicht relevant sind für die Gestaltung des Zuhauses, von Krippen und von Kindergärten, da sie Türöffner für innovative Gestaltungen werden können.

## 2.3 Eine machttheoretische Perspektive

Einen besonderen Zugriff auf den Raum als uns formierende Kraft wendet Foucault (1977) an. Der bekannte französische Philosoph und Soziologe darf an dieser Stelle nicht fehlen, da seine Analysen Klassiker des Wissens um die Kraft des Raumes sind. Er hat in den 1970er Jahren herausgearbeitet, dass sich aus der Art und Weise, wie noch im Mittelalter die Menschen körperlich bestraft wurden, wie sie dort wie selbstverständlich gefoltert, ausgepeitscht, gesteinigt, gevierteilt oder gerädert wurden, eine Art der Bestrafung entwickelt hat, die den Körper nicht quält, sondern diszipliniert. Menschen werden heute in Gefängnissen diszipliniert und dem Gehorsam rechtlich und sozial gültiger Normen unterworfen, statt ihnen körperliches Leid zuzufügen. In diesem Zusammenhang, der zunächst wenig mit Pädagogik zu tun zu haben scheint, entdeckt jetzt Foucault, dass nicht nur das Gefängnis mit seinen Gängen und Zellen und Sortierungen von Menschen eine Machtausübung darstellt, sondern, dass auch Kasernen, Krankenhäuser und Schulen in der Regel so gebaut sind: Gänge, davon abgehende Zellen, innerhalb der Zellen feste Plätze. Foucault erkennt darin eine Disziplinierung des menschlichen Körpers. Nichts kann mehr aus dem Ruder laufen. Und damit ist der menschliche Körper ein gehorsam eingefügter Körper, der auch besser manipulierbar und optimierbar ist. In „Überwachen und Strafen“ (ebd.) heißt es bei Foucault: „Die Disziplin macht sich zunächst an die Verteilung der Individuen im Raum. Zu diesem Zweck setzt sie mehrere Techniken ein.“ (ebd., S. 181). Und er zählt in der Folge unter anderem folgende Techniken auf:

- Die Abgeschlossenheit eines Ortes; Disziplin durch räumliche Klausur, durch nicht offen Zugänglich-Sein.
- Das Prinzip der Parzellierung; Disziplin durch das Prinzip: Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum.

- Das Prinzip der Einteilung in Ränge; Disziplin durch sozial entlehnte Ordnungen: Mädchen zu Mädchen, Jungs zu Jungs, Ordnung nach Herkunft oder nach sozialem Status.

Dies hat sehr viel mit Bildungseinrichtungen und ihren räumlichen Arrangements zu tun. Es ist dies ein besonderer Zugang zu der Problematik des Raumes und somit auch des pädagogischen Raumes, der deshalb so bedeutsam ist, weil er die unglaubliche Macht rekonstruiert, die eine räumliche Anordnung ausüben kann. Diese Perspektive ist für das Nachdenken über pädagogische Raumgestaltung deshalb so relevant, weil wir dadurch dafür sensibel werden können, inwieweit wir Räume erschaffen, die disziplinieren, einengen und gehorsam machen – oder eben nicht.

## 2.4 Ist der Raum ein Ermöglichungsort?

Angeregt durch diese wissenschaftlichen Perspektiven auf den pädagogischen Raum darf nun, unter Zuhilfenahme des Begriffs der *Aneignung* (Deinet & Reutlinger, 2020), erweiternd formuliert werden, dass Räume, Gebäude oder Materie aber selbstverständlich nicht auf uns wirken wie Lebewesen. Ein Bauwerk hat keine eigene Intention. Es kommt nicht auf uns zu wie ein anderer Mensch, wie ein großes Tier o. Ä., sondern es ermöglicht oder behindert, dass *ich* mich darin ausleben kann. Differenziert betrachtet ergibt sich: Ein großes Bauwerk erdrückt mich nicht einfach so von sich aus, sondern es lässt nicht zu, dass *ich* es mir aneigne, dass *ich* es mir anverwandle, dass *ich* es frei erkunde. Und anders herum: Eine nicht allzu schwere Tür mit einem angenehm anzufassenden Türknauf lässt es zu, dass *ich* dort gerne in dieses Gebäude hineingehe. Ich bin es also, die/der sich einen Raum aneignet, anverwandelt, ihn erkundet, ihn erobert, sich dort beheimatet – und ihn damit verändert. Die materiellen Gegebenheiten erleichtern oder erschweren dabei diese meine Aktivität.

Pädagogisch gewendet heißt also die relevante Frage: „*Ist der Raum ein Ermöglichungsort?*“ und damit auch: Kann ich mich hier entfalten? Darf ich mich hier ausleben? Werde ich hier gesehen und gehört? Wird mir hier kalt oder warm? Werde ich hier geschützt oder abgestellt? Fühle ich mich geborgen oder verlassen? Denn Menschen können sich nur dort entfalten und sich selbst ermöglichen, wo sie sich sicher geborgen fühlen (Rass, 2017).

## 3 Weitere Räume für Kinder

Zu einem solchen Geborgenheitsgefühl, zu dem Gefühl der Einbettung, ohne das keine Entfaltung möglich ist, gehört vor allem der materielle Raum. Er ist aber

nicht die einzige Dimension, die für eine Betrachtung von Bildungsräumen und pädagogischer Umgebungsgestaltung bedeutsam ist.

### **3.1 Zeitliche Gestaltung**

Eine weitere bedeutende Ebene im Sinne einer ermöglichenden Umgebungsgestaltung ist die zeitliche Umgebung. Auch der Umgang mit zeitlichen Abfolgen, mit Strukturierungen, mit Wiederholungen, mit Gewohnheiten, mit Rhythmen, mit Ritualen, mit Ausnahmen, mit Jahreszeiten und Festen trifft eine zentrale Dimension der Gestaltung des pädagogischen Raums. Wie durch Raumordnungen auf der Ebene des Sinnlich-Materiellen werden auch durch Zeitordnungen Orientierungen hergestellt, die Geborgenheit bieten (Fuchs, 2020; Wahne, 2021). Das Leben in der Zeitlichkeit gilt dabei als eine der grundlegenden anthropologischen Dimensionen, die in der pädagogischen Anthropologie benannt werden (Zirfas, 2021, S. 24). Insbesondere in der Waldorfpädagogik wird dies durch rhythmisch-musikalische Gestaltungen, rhythmische Tagesgestaltung, Wiederholungen, Wochenrhythmus und Jahresrhythmus intensiv aufgegriffen (Gelitz, 2022; Müller, 2020).

### **3.2 Sozialer Raum**

Eine nächste Ebene der Umgebungsgestaltung ist der soziale Raum, in dem sich Kinder mit uns bzw. untereinander bewegen. Der kommunikative Zwischenraum, die Interaktionsqualität, die sozial-emotionale Nähe und Wärme: all dies sind zu gestaltende Erfahrungsräume. Sicher geborgen, geschützt, wertgeschätzt und orientiert fühlen sich Kinder nur, wenn dieser sozial-emotionale Raum bewusst gehandhabt wird. Im Sinne der pädagogischen Anthropologie wäre dies die Dimension der Sozialität des Menschen (Zirfas, 2021, S. 24). Aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist bekannt, dass sich Menschen dann als selbstbestimmt handelnd erleben und motiviert sind, wenn sich die Gefühle von Autonomie, von Kompetenz und von Zugehörigkeit einstellen (Deci & Ryan, 1993). Diese Gefühle zu vermitteln und zu stabilisieren ist Aufgabe pädagogischer Fachkräfte auf der Ebene des sozial-emotionalen Rahmens des Bildungsgeschehens.

### **3.3 Geistig-ideelle Ebene**

Eine letzte Ebene kann beschrieben werden als ein geistig-ideeller Raum, in dem sich die Motive, die Vornahmen, die Ideale, das Menschenbild, die religiöse Ein-

stellung aber auch die Vorurteile, kulturellen Gewohnheiten und unreflektierten Erziehungsziele versammeln. Diese Ebene schlägt etwas weniger deutlich in konkrete Gestaltungen, die Ansprache der Kinder oder pädagogische Angebote durch, kann aber durchaus als Atmosphäre des Aufwachsens die Entfaltungsbedingungen des Individuums stark beeinflussen. Im Sinne der pädagogischen Anthropologie wäre dies die Ebene der Kulturalität des Menschen (Zirfas, 2021, S. 24f.).

### 3.4 Geborgen auf allen Ebenen

Das Gefühl, sicher geborgen zu sein, sich sicher angebonden zu fühlen, einen sicheren Hafen zu verspüren, ist zuallererst eine Frage der Bindung an die engsten Bezugspersonen. Sind die Eltern oder hinzutretende nahe Bindungspersonen feinfühlig in der Beziehungsgestaltung, reagieren sie also zuverlässig, prompt, vorhersagbar und auf die Bedürfnisse des Kindes ausgerichtet, so entsteht eine sichere emotionale Bindung als Grundlage für Exploration, d. h. für die Erkundung der Welt und des eigenen Körpers (Ahnert, 2008; Rass, 2017). Vor jeder Betrachtung der Bedeutung der Umgebungsgestaltung für Kinder ist dies besonders hervorzuheben, da Bindungstheorie und Bindungsforschung die wohl wichtigsten entwicklungspsychologischen Dimensionen kindlichen Aufwachsens bereithalten (Ahnert & Spangler, 2014; Fuchs, 2017, S. 204).

Darüber hinaus kann nun hinzutretend formuliert werden, dass es einer Einbettung in verschiedene Ebenen der Umgebung bedarf, um innerhalb eines haltgebenden und orientierenden Rahmens eine möglichst allseitige individuelle Entfaltung zu ermöglichen. Der Raum bzw. die weitere Umgebung als Ermöglichungsort für die freie Selbstverwirklichung und (Selbst-)Bildung kann vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen als mehrfach geschichtet aufgefasst werden. Innerhalb eines übergeordneten grundsätzlichen kulturellen Rahmens mit Motiven, Idealen und Überzeugungen der Erwachsenen, eines etwas weniger weit außen liegenden Rahmens des sozial-emotionalen Gefüges im interaktionalen Miteinander, eines wiederum weiter innen liegenden Rahmens der Zeitpraktiken, dann des Gebäudes, der Inneneinrichtung, der Materialien, der Kleidung und zuletzt des eigenen Körpers findet sich die Persönlichkeit des Kindes gut geborgen in der Welt aufgehoben. Die Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Menschenbild und Bildungsräumen bei Göhlich, zur Zeichensprache von Gebäuden bei Rittelmeyer und zur Machtausübung durch räumliche Anordnungen bei Foucault (siehe Kap. 2) erinnern uns dabei an unsere Verantwortung, die rahmengebende Umgebungsgestaltung im Sinne der freien Entfaltung des Individuums durchzuführen; d. h. uns auf allen Ebenen zu fragen: Sind die Umgebungen Ermöglichungsmotive, Ermöglichungspraktiken und Ermöglichungsgesten?

# „Keine Zeit heute!“ – Herausforderungen für Alt und Jung in der Frühpädagogik

Stefanie Greubel

*„Wir sollten Achtung haben vor den Geheimnissen und Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens.“ (Janusz Korczak)*

## 1 Der Umgang mit Zeit, Bildung und Verantwortung

In einer Zeit, in der persönliche Zeit knapp bemessen ist, eigene Kreativitätsprozesse sich umso langsamer zu entfalten scheinen und in einem Anflug von Neugier schlägt mir die allseits präsente neue Freundin künstliche Intelligenz Chat GPT folgende Einleitung für diesen Artikel vor:

*In der heutigen schnelllebigen Welt scheint es, als ob jeder ständig unter Zeitdruck steht. „Keine Zeit heute“ ist ein häufig gehörter Satz, der die zunehmende Herausforderung des Zeitmanagements im modernen Leben widerspiegelt. Von beruflichen Verpflichtungen über persönliche Angelegenheiten bis hin zu sozialen Verpflichtungen stehen die Menschen vor einer Flut von Aufgaben, die es zu bewältigen gilt, und oft scheint es, als ob die Zeit einfach nicht ausreicht (Chat GPT, 29.02.2024).*

Hier gilt es, genauer zu forschen: *Schnelllebige Welt, zunehmende Herausforderung des Zeitmanagements, Flut von zu bewältigenden Aufgaben*, dies sind tatsächlich Stichpunkte, die uns und auch bereits Kinder und Jugendliche im Alltag tangieren. Wie oft wird diese mangelnde Zeit schließlich als Begründung für Absagen jeglicher Art genommen, dieser Satz zu Kolleg:innen, Freund:innen, Fremden aber auch zu Familienmitgliedern und insbesondere Kindern gesagt? Wie oft davon auch mit schlechtem Gewissen? Wie oft stellt sich im Nachhinein heraus: Eigentlich wäre die Zeit da gewesen, aber die Priorität wurde anders (vielleicht falsch) gesetzt? In einer Gesellschaft, die sich, darauf wies der Soziologe Ulrich Beck schon in den 1990er Jahren hin, durch technologischen Fortschritt und der Fokussierung auf Wissen und Bildung maßgeblich definiert (vgl. u. a. Beck, 1993; Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2005), gehört es zum guten Ton, ständig erreichbar und hinsichtlich neuer Informationen und Aktivitäten auf dem Laufenden zu sein. Menschen mit einem engen Terminkalender werden mitunter als besonders wichtig und erfolgreich wahrgenommen, sie entsprechen dem Ideal der Leistungs- und Wissensge-

sellschaft, Müßiggang wird eher als Verschwendung von Lerngelegenheiten definiert.

Als eine elementare Folge dieser Entwicklung sieht Höhne (2003) die Konzentrierung von Verantwortung auf das einzelne Individuum und das Erlangen von Wissen als eine Kernaufgabe der eigenen Existenzsicherung. Durch zusätzliche neurowissenschaftliche Erkenntnisse geleitet, die die Effizienz von frühkindlicher Förderung bestätigen, sind viele Eltern – nicht ausschließlich aus höheren sozialen Milieus – bemüht, Kindheit als Lernzeit zu gestalten und den Kindern damit bestmögliche Bedingungen für ihren weiteren Lebensweg zu schaffen. Sie sind aber gleichzeitig in der sogenannten *rush hour des Lebens*, also soziologisch betrachtet in der Gründungsphase von Familie und Karriere und daher mit der Vereinbarung von familiären und beruflichen Aufgaben stark gefordert. Nicht immer wird von ihnen an dieser Stelle auch richtig verstanden, was frühkindliche Förderung außerhalb von geplanten Bildungsangeboten in diesem Lebensalter eigentlich bedeutet: Z. B. das aktive Vorlesen zur Förderung des Spracherwerbs, der bewusste Umgang mit Natur oder das Kreativwerden in künstlerischen und handwerklichen Prozessen.

Außerfamiliäre Bildung und Betreuung gewinnen mit Blick auf die Zeitnot von Eltern in diesem Kontext an Bedeutung und werden im Rahmen politischer Diskussionen um die (schulische) Bildungsqualität in Deutschland als ein wichtiger Baustein zur gelingenden Bildungsteilhabe deklariert. Internationale und nationale Studien, die Schulleistungen in den Blick nehmen, z. B. PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS, bescheinigen – nun schon konstant über einige Jahre – relevante Unterschiede in der schulischen Leistung abhängig von nationaler, sozialer und kultureller Herkunft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2012, 2022).

Zahlreiche gesetzliche Regelungen in den letzten Jahren (z. B. Kifög 2008, KiBiz 2013, Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz 2014, Schulgesetz für das Land NRW 2014, GaFöG 2021) zur Reformierung des Bildungssystems – aber auch zur gleichzeitigen wirtschaftlichen Effektivitätssteigerung mittels Förderung der elterlichen Berufstätigkeit durch Expansion der kindlichen Betreuungs- und Bildungssysteme oder der Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur – stellen die außerfamiliären Betreuungssysteme als Orte der Bildung in den Vordergrund. Gleichzeitig zeigt sich das System aktuell in einer Krise, welche auch durch das sogenannte Gute-KiTa-Gesetz (Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung 2018) nicht gelöst werden konnte. So wurde zwar der Ausbau der Betreuungsplätze gesteigert und der Bundesdurchschnitt bezüglich des Anteils der unter Dreijährigen in Tagesbetreuung seit 2007 von 15 % auf 34 % im Jahr 2021 mehr als verdoppelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), doch kann der Elternbedarf für Kinder unter drei Jahren bis 2025 und im schulischen Ganztagsbereich perspektivisch nicht gedeckt werden (ebd.).