

Rotraut Walden, Inka Schmitz

Kinder Räume



Kindertagesstätten
aus architektur-
psychologischer
Sicht

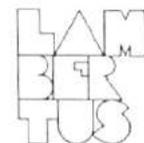
Lambertus



Rotraut Walden
Inka Schmitz

KinderRäume

Kindertagesstätten aus architektur-
psychologischer Sicht



Rotraut Walden
Inka Schmitz

KinderRäume

Kindertagesstätten aus architektur-
psychologischer Sicht

Lambertus

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Walden, Rotraut :

KinderRäume : Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht / Rotraut Walden ; Inka Schmitz. – Freiburg im Breisgau : Lambertus, 1999

ISBN 3 - 7841 - 1096 - 7

Alle Rechte vorbehalten

© 1999, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Umschlaggestaltung: Grafikdesign Christa Berger, Solingen

Umschlagfoto: Brian Maginnity

Herstellung: Druckerei F. X. Stückle, Ettenheim

ISBN 3 - 7841 - 1096 - 7

Inhalt

9	VORWORT Antje Flade
11	EINLEITUNG
13	TEIL I: GRUNDLAGEN
13	1. Die architekturpsychologische Perspektive: Die Betrachtung der Interaktion von Mensch und Umwelt
16	2. Betreuungseinrichtungen für Kinder
16	2.1 Der Kindergarten – die Kindertagesstätte
19	2.2 Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätte
21	3. Kindliche Entwicklung und Umwelt
21	3.1 Psychologie der kindlichen Entwicklung
25	3.2 Die Kindertagesstätte – eine für Kinder im Vorschul- alter bedeutungsvolle räumlich-bauliche Umwelt
28	4. Bedürfnisorientierte Planung und Gestaltung von Kindertagesstätten
28	4.1 Der Bedürfnisbegriff in der Psychologie
32	4.2 Die Bedürfnisse des Vorschulkindes
34	4.2.1 Sicherheit und Geborgenheit
34	4.2.2 Kontakt zu anderen Kindern
37	4.2.3 Ruhe und Rückzug
38	4.2.4 Selbständigkeit
40	4.2.5 Bewegung
43	4.2.6 Spiel und Aneignung von Umwelt
47	TEIL II: MITWIRKUNG DER BETEILIGTEN
47	5. Wege zur Realisierung einer bedürfnisorientierten Gestaltung und Ausstattung von Kindertages- einrichtungen
48	5.1 Mitwirkung von Erziehern und Eltern – Kooperation mit Planern

49	5.2 Partizipation von Kindern
49	5.2.1 Zum Begriff der Partizipation
50	5.2.2 Argumente für die Beteiligung von Kindern
51	5.2.3 Gesetzliche Grundlagen der Partizipation von Kindern
52	5.2.4 Partizipation von Kindern aus der Sicht der Entwicklungspsychologie
54	5.2.5 Formen der Partizipation von Kindern
56	5.3 Leitfaden für die Mitwirkung der Beteiligten bei der Gestaltung von Kindertagesstätten
59	TEIL III: GESTALTUNG VON KINDER-RÄUMEN
59	6. Zur Größe von Kindertageseinrichtungen
59	6.1 Einrichtungsgröße
61	6.2 Gruppengröße
64	7. Die Räume des Kindergartens bzw. der Tagesstätte
64	7.1 Raumprogramm und Funktionsbereiche
67	7.2 Raumfolge
67	7.2.1 Die Großgruppen-Konzeption
71	7.2.2 Konzepte der Ablösung vom Großgruppen-Modell
71	7.2.2.1 Die Kleingruppen-Konzeption
74	7.2.2.2 Die Großraum-Konzeption
76	7.2.2.3 Die Konzeption der Auflösung von festen Gruppenzuordnungen
80	8. Elemente der Raumgestaltung
80	8.1 Der kindliche Maßstab
82	8.2 Raumgröße
84	8.3 Raumform – Raumzuschnitt
86	8.4 Raumhöhe
88	8.5 Licht
89	8.5.1 Natürliche Beleuchtung
91	8.5.2 Weitere Funktionen der Fenster
93	8.5.3 Künstliche Beleuchtung
97	8.6 Farbe
101	8.7 Raumgliederung
102	8.7.1 Horizontale Raumgliederung
109	8.7.2 Vertikale Raumgliederung
116	8.8 Einrichtung und Ausstattung

126	9. Der Außenspielbereich
126	9.1 Pädagogisch-psychologische Begründung für den Spielplatz
132	9.2 Anforderungen an das Grundstück
134	9.3 Gestaltung des Außenspielgeländes
141	9.4 Ausstattung des Spielplatzes
147	TEIL IV: KONSEQUENZEN
147	10. Zusammenfassung
149	11. Ausblick
150	LITERATUR
164	AUTORINNEN

Vorwort

Kindertagesstätten sind seit der Diskussion und der Durchsetzung des Rechtsanspruchs für alle Dreijährigen auf einen Kindergartenplatz im Blickpunkt der öffentlichen Diskussion. Zwar weiß man nicht genau, ob alle Eltern einen Kindergartenplatz für ihr Kind wollen, doch daß sehr viele daran interessiert sind, steht außer Frage. Der gestiegene Bedarf an außerfamiliärer Kinderbetreuung ist nicht nur ein vorübergehendes Phänomen, sondern Zeichen eines tiefgreifenden sozialen Wandels in allen Ländern der westlichen Welt. Frauen sind heute mehrheitlich erwerbstätig – auch Frauen mit Kindern im Kleinkind-, Vorschul- und Schulalter. Sie widmen sich aus vielerlei Gründen nicht mehr allein den Familienaufgaben. Die Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz legt den örtlichen Trägern der Jugendhilfe eine große Bürde auf. Sie müssen diesen Standard erfüllen. Weitere Vorgaben werden durch die Länder gesetzt. Sie schreiben vor oder empfehlen, wie viele Kinder in welcher Altersmischung und wieviele Erzieherinnen in einer Gruppe sein sollten, wieviel Quadratmeter pro Kind drinnen und draußen zur Verfügung stehen sollten usw. Wie daraus ersichtlich ist, gibt es Regelungen, die den Freiraum bei der Gestaltung von Kinder-Räumen begrenzen. Dies darf nicht nur negativ gesehen werden, denn Vorgaben dieser Art sollen auch einen bestimmten Mindeststandard sichern.

Wozu braucht man angesichts dieser Regelungen und Standards noch ein Buch – so kann man sich fragen –, das Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Perspektive betrachtet? Ist die Anwendung architekturpsychologischer Erkenntnisse in den heutigen Zeiten, die unter dem Motto des Sparens stehen, überhaupt realistisch? Schließlich weiß man doch, daß auch Kindertagesstätten – trotz des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für Kinder im Alter zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt – in die Sparüberlegungen der Kommunen einbezogen werden! Und was ist überhaupt Architekturpsychologie? Das Buch gibt Antworten auf all diese Fragen.

Fest steht, daß neue Kindertagesstätten kostensparend gebaut werden müssen, ohne daß man dabei hinter den Anspruch des seit 1991 geltenden Kinder- und Jugendhilfegesetzes zurückfällt. Als Ziel der Jugendhilfe definiert das Gesetz die Förderung der Erziehung und Entwicklung junger Menschen hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Diesem Ziel sind auch Kindertagesstätten verpflichtet. Ihr Leistungsangebot soll sich nach den Bedürfnissen der Kinder richten. Hier können die Psychologie sowie

insbesondere die Architekturpsychologie, die im Schnittpunkt von Architektur und Psychologie liegt, wesentliche Beiträge liefern. Das vorliegende Buch geht von einem ökopsychologischen Entwicklungsmodell aus, dem die Annahme zugrunde liegt, daß sich Entwicklung in enger Wechselbeziehung zwischen psychologischen und ökologischen Faktoren unter aktiver Beteiligung des Individuums vollzieht. Da Kindertagesstätten wichtige Orte kindlicher Entwicklung sind, stellt sich die Frage, wie sie so gestaltet werden können, daß die kindliche Entwicklung bestmöglich gefördert wird. Geleistet werden kann dies durch eine Gestaltung, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Bedürfnisse werden damit zum Schlüsselthema, was auch einen Nachteil hat: Der Bedürfnisbegriff ist weder allgemein noch in der Psychologie eindeutig bestimmt. Hinzukommt, daß Bedürfnisse „nur“ hypothetische Konstrukte sind, d. h. sie können nicht direkt beobachtet werden, sondern müssen aus dem Verhalten erschlossen werden. Konsensfähig scheint trotz vieler Ungewissheiten die folgende Definition zu sein: Bedürfnisse sind der Ausdruck dessen, was ein Lebewesen zu seiner Erhaltung und zu seiner Entfaltung notwendig braucht. Auch in der Kindertagesstätte geht es um zweierlei: um Erhaltung *und* Entfaltung, um familienergänzende Betreuung *und* Entwicklungsförderung.

Die Standards, von denen eingangs die Rede war, sollen zunächst die Erhaltung gewährleisten. Die außerfamiliale Betreuung soll kein Notbehelf sein, sondern ein vollwertiger Ersatz für eine familiäre Betreuung. Es gilt, Mindeststandards zu sichern, z. B. allzu große Gruppen zu verhindern und ausreichend Räume im Freien zu schaffen, und zwar auch dann, wenn die Einrichtung mitten in der Stadt liegt und die Konkurrenz um Flächen groß ist. Doch der Anspruch ist höher: In den Kindertagesstätten sollen die Kinder sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzen können. Nur so ist Entfaltung möglich. Damit sie es können und auch wollen, bedarf es der Anregungen, die sie zu dieser aktiven Auseinandersetzung motivieren.

In Zeiten knapper Kassen, in denen die Kommunen den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind im Kindergartenalter erfüllen müssen, besteht die Gefahr, daß der Aspekt der Erhaltung zu starkes Gewicht bekommt. Zu einer Vernachlässigung des Aspekts der Entfaltung kann es zusätzlich kommen, weil es gar nicht so einfach ist, diesen Gesichtspunkt planerisch in den Griff zu bekommen und umzusetzen. Hier kann das vorliegende Buch zahlreiche Anstöße und Anregungen geben.

Darmstadt, im April 1998

Antje Flade

Einleitung

„Zeige mir die Räume, und ich sage Dir, was in ihnen geschieht“
(Kazemi-Veisari 1991, 12).

Räume schaffen Handlungsmöglichkeiten oder auch -beschränkungen. Die Gestaltung der räumlich-baulichen Umwelt beeinflusst auf diesem Wege das Verhalten und Wohlbefinden des Menschen in vielfältiger Weise. Größe und Form des Raumes, seine Aufteilung, Farbgebung, Lichtverhältnisse usw. sind Faktoren, die das Empfinden des Menschen im Raum – häufig unbemerkt – bestimmen. Diese Wechselbeziehung zwischen Mensch und Raum erleben gerade Kinder sehr intensiv. Sie erfahren Räume ganzheitlich, d. h. mit ihrem ganzen Körper und allen ihren Sinnen, und nehmen so die durch die räumliche Gestaltung vorgegebenen Möglichkeiten und Grenzen viel aktiver und umfassender wahr als Erwachsene. Nicht nur die soziale Umwelt, d. h. die Personen in der Umgebung des Kindes, sondern auch die räumlich-materiale Umwelt kann je nach ihrer Beschaffenheit die Entwicklung von Kindern fördern, aber auch behindern. Bei der Gestaltung von Umwelten, in denen Kinder aufwachsen, sollte deshalb deren entwicklungsbedingte Bedürfnisse an oberster Stelle stehen, um ihnen die für ihren Entwicklungsprozeß notwendigen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten bieten zu können.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Buches steht eine meist ausschließlich von Erwachsenen für Kinder gestaltete Lebens-, Spiel- und Lernumwelt, die Kindertagesstätte. Ein eigenes Kapitel zeigt auf, wie Kinder in die Gestaltung einbezogen werden können.

In den letzten Jahren hat die Tagesstätte – neben Familie bzw. elterlicher Wohnung und Wohnumgebung – für immer mehr Kinder die Bedeutung eines wesentlichen Aufenthaltsortes in ihrer Kindheit erlangt. Die Kindertagesstätte ist eine räumlich-bauliche Umwelt, in der viele Kinder (fast) täglich einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Sie ist somit als ein Ort anzusehen, an dem kindliche Entwicklung zu einem wesentlichen Teil stattfindet, und ihr kommt infolge dessen im Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß der meisten Kinder im Vorschulalter eine wichtige Stellung zu. Das pädagogische Geschehen spielt sich zwar zwischen den Kindern und Erzieherinnen ab. Das Kindergartengebäude kann jedoch, indem es durch seine architektonische Gestaltung sowie seine Ausstattung Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der Nutzer vorgibt oder auch verwehrt, dieses Geschehen

in dem Maße erleichtern oder erschweren, wie man sich bei seiner Planung an den Bedürfnissen der Kinder orientiert hat.

Ausgehend von der öko- bzw. architekturpsychologischen Vorstellung einer wechselseitigen Beeinflussung (Interaktion) menschlichen Verhaltens und (räumlicher) Umwelt behandelt das vorliegende Buch folgende Fragen:

- (1) Durch welche grundlegenden Bedürfnisse ist der Entwicklungsprozeß des Vorschulkindes gekennzeichnet?
- (2) Inwiefern können diese Bedürfnisse durch eine kindgemäße Gestaltung der Innen- und Außenräume der Kindertagesstätte erfüllt werden?
- (3) Inwieweit kann das Wohlbefinden von Kindern, Erziehern und Eltern durch die Architektur der Kindertagesstätte ermöglicht werden?

Die einzelnen Kapitel wurden zu größeren Abschnitten zusammengeführt: Teil I beinhaltet die Grundlagen, Teil II die Mitwirkung der Beteiligten, Teil III die Gestaltung von Kinder-Räumen, Teil IV faßt die Kernaussagen des Buches zusammen.

Teil I: Grundlagen

1. Die architekturpsychologische Perspektive:

Die Betrachtung der Interaktion von Mensch und Umwelt

Ein konkreter Anlaß für die Herausbildung einer architekturpsychologischen Perspektive in der Psychologie waren die Probleme, welche sich angesichts der adäquaten Gestaltung von Krankenhäusern und Heilanstalten ergaben. „Diese frühen Formen der Zusammenarbeit von Medizinern, Psychologen, Architekten und Planern führten in Amerika und Europa zur Konzeption einer ‚Architekturpsychologie‘ (vgl. Bailey et al. 1961), die, wenn auch nicht unbedingt mehr unter diesem Namen, zu einem notwendig interdisziplinär unternommenen wesentlichen Forschungszweig der Ökologischen Psychologie wurde“ (Kruse et al. 1990, 5). Die Architekturpsychologie stellt also ein Teilgebiet der ökologischen Psychologie dar.

Die ökologische Psychologie bzw. Umweltpsychologie (environmental psychology) etablierte sich in den sechziger Jahren in den USA, zählt also zu den jüngsten Teilbereichen der Psychologie (vgl. Hellbrück 1993, 690). Die definitorischen Abgrenzungen und Überschneidungen dieser Begriffe sind allerdings unklar und verwirrend (vgl. Karmann 1986, 4).¹

Trotz des mangelnden Konsens in der Terminologie und ihrer unterschiedlichen Akzentuierung kann die Ökopsychologie oder Umweltpsychologie im weitesten Sinne „als ein Konglomerat für sehr verschiedene und weitgehend unverbundene wissenschaftliche oder praktische Bemühungen, denen gemeinsam ist, daß sie sich speziell mit ‚Umwelt‘, ‚Umgebung‘ bzw. Organismus-Umwelt-Beziehungen be-

¹ Nach Leyendecker (1989, 89) unterscheiden sich *ecological psychology* und *environmental psychology* vor allem in ihrer Betonung sozialer (ecological psychology) bzw. physischer Aspekte (environmental psychology). Im deutschen Sprachraum hat sich der Terminus *ökologische Psychologie* bzw. *Ökopsychologie* durchgesetzt, unter dem soziale und physische Aspekte der Mensch-Umwelt-Interaktion zusammengefaßt werden (vgl. Leyendecker 1989, 89), während der Ausdruck *Umweltpsychologie* lediglich mit der Erforschung und praktischen Handhabung der psychologischen Gesichtspunkte konkreter Umweltprobleme (z. B. Lärm usw.) verknüpft wird (vgl. Karmann 1986, 5; Fietkau 1994, 808).

fassen“ (Kaminski 1978, 32, zitiert nach Karmann 1986, 7) gesehen werden. Gegenstand der Öko- bzw. Umweltpsychologie sind die Erlebens- und Verhaltensaspekte der *Interaktionen*, d. h. der wechselseitigen Beeinflussung, des Menschen und seiner Umwelt (vgl. Dorsch 1987, 457; Rohrmann 1988, 266; Hellbrück 1993, 690). Zwischen einer Person und ihrer Umwelt besteht eine dynamische Beziehung, die als *Transaktion* bezeichnet wird (Altman & Rogoff 1987; Fuhrer 1990). „Transaktion meint einen Wechselprozeß zwischen der Wirkung von Umwelt auf das Verhalten von Individuen, durch das dann wiederum die Umwelt beeinflußt wird. In diesen Wechselschritten ändern sich sowohl die Umwelt als auch die Person“ (Walden 1995a, 92) (siehe Kap. 3.1). Der aktive, insbesondere der interaktive Aspekt dieses Mensch-Umwelt-Verhältnisses wird mit dem Begriff der *Aneignung* genauer bestimmt (siehe Kap. 4.2.6).

Unter Umwelt versteht man in diesem Zusammenhang die Gesamtheit aller äußeren Einflüsse, die auf das Individuum und auf Gruppen einwirken (vgl. Flade 1994a, 58), wobei zwischen der sozialen und der physischen (dinglichen, materiellen) Umwelt unterschieden wird. Die physische Umwelt kann natürlich, von der Natur vorgegeben, oder künstlich, d. h. von Menschen geschaffen, sein.

Insofern artifizielle, von Menschen gebaute Umwelten im Mittelpunkt stehen, „treffen sich die Interessen von Architekten und Psychologen in der ‚Architekturpsychologie‘“ (Rohrmann 1988, 267). Die grundlegende Annahme ist dabei, daß „die Architektur strukturierend auf unser geistig-seelisches Leben einwirkt“ (Zimmermann 1993, 7). Die Architekturpsychologie beschäftigt sich also mit der Frage, welche Wechselwirkungen zwischen der gebauten Umwelt und dem Menschen als Nutzer dieser Bauten bestehen. Die gebaute Umwelt kann eine Wirkung sowohl auf das physische und das psychische Wohlbefinden als auch auf verschiedene Verhaltensbereiche des Alltags ausüben. Die Erkenntnisse, welche die (architektur-)psychologische Erforschung dieser Zusammenhänge hervorbringt, sollen „dem planenden Architekten erlauben, die Bedürfnisse der zukünftigen Nutzer wie auch die geistig-seelischen Wirkungen des Gebauten vorauszuahnen, sie konzeptionell dem architektonischen Entwurf zugrunde zu legen und so die Umwelt menschlicher zu gestalten“ (Zimmermann 1993, 7).

Um die Architekten bei der Gestaltung menschlicher, nutzergerechter baulicher Umwelten unterstützen zu können, sind für die Architekturpsychologie die folgenden drei Aufgabenbereiche wesentlich (Rohrmann 1988, 266):

- „– erklären, wie Umweltfaktoren wahrgenommen werden, eine subjektive Bewertung erfahren und das Verhalten beeinflussen;
- feststellen, welche Ziele, Bedürfnisse, Ansprüche, Handlungsmöglichkeiten usw. Nutzer bestimmter Umwelten haben;
 - überprüfen, inwieweit errichtete bzw. veränderte Umwelten die angestrebten Vorgaben erreichen oder verfehlen.“

Charakteristisch für die Perspektiven und Arbeitsweisen der verschiedenen öko- bzw. umweltspsychologischen Ansätze ist „die Thematisierung der konkreten Alltagsumwelt als Bedingung der Möglichkeit menschlichen Erlebens und Verhaltens“ (Kruse 1978, zitiert nach Karmann 1986, 171), d. h. die Betrachtung der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umweltbedingungen in natürlichen Lebenssituationen. Kruse et al. (1990, 7) sprechen in diesem Zusammenhang von der „naturalistischen Komponente“ der ökologischen Psychologie. Dieses Interesse an der „konkreten Alltagsumwelt“ hat zur Folge, daß gegenüber der experimentellen Laborforschung eine eher kritische Haltung eingenommen wird und statt dessen nicht-labormäßige Umwelten, die für die zu untersuchenden Personen wichtig sind, d. h. Umwelten, in denen die Menschen leben, arbeiten, lernen und spielen, – sogenannte *Settings*² – analysiert werden sollen (vgl. Karmann 1986, 26).

In dem vorliegenden Buch soll aus architekturpsychologischer Sicht ein Setting untersucht werden, dem im Alltag der meisten Vorschulkinder, also Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt mit sechs bzw. sieben Jahren, eine große und in den letzten Jahren noch einmal angestiegene Bedeutung zukommt: die *Kindertagesstätte*. Dabei wird die Frage im Mittelpunkt stehen, welche spezifischen Bedürfnisse und Ansprüche die Kinder als Nutzer an die räumlich-bauliche Umwelt der Tagesstätte stellen, und wie diese beim Bau und bei der Gestaltung solcher Einrichtungen berücksichtigt werden können. Zunächst soll jedoch auf das Setting Kindertagesstätte, seine Aufgaben und Ziele sowie seine Bedeutung als räumlich-bauliche Umwelt für das Vorschulkind näher eingegangen werden.

² Nach Bronfenbrenner (1977, 514) ist ein *Setting* ein „Ort mit spezifischen physikalischen Eigenschaften, in dem die Teilnehmer in bestimmter Weise in bestimmten Rollen und in bestimmten Zeitabschnitten aktiv sind. Die Faktoren Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmer und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings“. Settings solcher Art sind z. B. die elterliche Wohnung, das Klassenzimmer, der Spielplatz, der Kindergarten.

2. Betreuungseinrichtungen für Kinder

Institutionen zur Erziehung und Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter existieren in Deutschland bereits seit etwa zweihundert Jahren (vgl. Grossmann 1994, 11).

Sie haben sich seit ihrer Entstehung in vieler Hinsicht weiterentwickelt und insbesondere während der letzten zwei Jahrzehnte eine starke Differenzierung erfahren. Im folgenden soll deshalb betrachtet werden, was heute in Deutschland unter dem Begriff Kindertagesstätte zu verstehen ist.

2.1 DER KINDERGARTEN - DIE KINDERTAGESSTÄTTE

Kindergärten sind familienergänzende Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Organisatorisch gehören sie dem Jugendhilfebereich¹ an. Kindergärten werden durch öffentliche und freie Träger finanziert. Öffentliche Träger sind Städte, Kreise oder Gemeinden. Freie Träger können Kirchen und Wohlfahrtsorganisationen, Vereine und Initiativen von Eltern sein. Die meisten Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik befinden sich in freier Trägerschaft. Ende des Jahres 1994 traf dies auf 52,5 % der Tagesstätten zu. In den westlichen Bundesländern ist der Anteil an freien Trägern höher als in den östlichen (Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen 1996). Der Träger legt die Erziehungsgrundsätze fest und stellt die Erzieher ein. „Der Träger kümmert sich um die bauliche Ausgestaltung und die Unterhaltung (... von Kindergärten und Tagesstätten ...), er beantragt Zuschüsse und stellt die notwendigen Eigenmittel zur Verfügung“ (ebd., 26). Der Träger kann Kindergärten bzw. Tagesstätten neu bauen bzw. dazu andere Räumlichkeiten umnutzen. Zur Umnutzung von Gebäuden sind Wohnhäuser, Schulgebäude, Geschäftsräume, Fabriken, Bauernhäuser, Pfarrhäuser und Kirchengebäude geeignet. Als Auswahlkriterien sind die Raumstruktur (Größe der Räume, Raumhöhe, usw.), das Außengelände, die Lage am Ort und die infrastrukturelle Einbindung zu berücksichtigen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 68).

¹ *Jugendhilfe* ist eine Sammelbezeichnung für alle Einrichtungen, Dienste, Maßnahmen und Aktivitäten zur Förderung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen gemäß dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (vgl. Eberle & Hillig 1988, 223).

Ihre gesetzliche Grundlage erhalten die Kindergärten bundesweit durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), für die Ausgestaltung in Form von Kindergartengesetzen sind die verschiedenen Bundesländer verantwortlich.

In den Kindergärten finden Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt, d. h. bis zum Alter von sechs bzw. sieben Jahren, Aufnahme. Die Betreuung der Kinder erfolgt traditionell in Gruppen, denen sie für die Dauer des Kindergartenbesuches angehören. Diese Gruppen sind heute im allgemeinen alters- und geschlechtsgemischt, d. h. in jeder Gruppe werden sowohl Mädchen als auch Jungen im Alter zwischen drei und sechs bzw. sieben Jahren betreut.

Den einzelnen Gruppen sind gleichbleibende Betreuungspersonen zugeordnet. Das pädagogische Personal der Kindergärten besteht vorwiegend aus Erzieherinnen sowie Kinderpflegerinnen und (eher selten) Sozialpädagoginnen². Der Planstellenschlüssel, nach dem den Kindergruppen die Pädagogen zugeteilt werden, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich und zum Teil auch trägerabhängig. In der Regel stehen für jede Gruppe mindestens 1,5 Fachkräfte zur Verfügung (vgl. Hollmann 1994, 42).

Der *herkömmliche Kindergarten* öffnet vormittags für vier Stunden (8 bis 12 Uhr), schließt über die Mittagszeit und öffnet nachmittags nochmals für zwei bis drei Stunden (13.30 bis 16 Uhr).

Kindergärten mit dieser traditionellen Organisationsstruktur finden sich vor allem noch in Dörfern, Kleinstädten und Vororten, in denen die Mütter vorwiegend nicht auswärts arbeiten bzw. die Betreuung der Kinder familiär oder nachbarschaftlich geregelt ist. Die Wandlungen in der Lebenswelt vieler Menschen haben jedoch eine Weiterentwicklung des etablierten Kindergartenkonzeptes notwendig gemacht. Diese Veränderungen im Alltag vieler Familien und damit auch der Kinder sind im wesentlichen auf folgende Faktoren zurückzuführen:

„– die zunehmende Berufstätigkeit beider Eltern und damit der Wunsch von Müttern und Vätern nach der Vereinbarung von Familie und Beruf (42,1 % der Frauen mit Kindern unter 15 Jahren waren 1988 erwerbstätig, 32,5 % der Frauen mit Kindern unter 6 und 31,5 % mit Kindern unter 3 Jahren);

– der Wunsch vieler Eltern nach frühzeitiger sozialer Förderung ihres Einzelkindes, denn immer mehr Kinder wachsen als Einzelkind auf;

² Da das pädagogische Personal in den Kindergärten nur zu 1,7 % aus Männern besteht (vgl. Tietze & Roßbach 1993b, 152), werden hier und im folgenden die weiblichen Berufsbezeichnungen benutzt.

– die steigende Anzahl der Alleinerziehenden und ihre besondere Situation“ (Höltershinken 1991, 7).

Diese Veränderungen haben zu einer wachsenden Nachfrage an der öffentlichen Kinderbetreuung geführt und stellen neue Anforderungen an das Selbstverständnis und die Organisationsform der institutionalisierten Vorschulerziehung. Der klassische, stundenweise geöffnete Kindergarten erweist sich aufgrund der veränderten Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien häufig als unzulänglich (vgl. Hagemann & Ledig 1994, 30). Seit einigen Jahren setzen sich daher flexiblere Öffnungszeiten, überlange Vormittagsgruppen mit einer Betreuungszeit von fünf bis sechs Stunden und Betreuung der Kinder über Mittag immer mehr durch (vgl. Becker-Textor 1993, 54f.), so daß eine Halbtagserwerbstätigkeit der Mütter mit dem Kindergartenbesuch ihrer Kinder vereinbar wird. Manche Einrichtungen bieten im klassischen Sinne „Kindergarten“-Gruppen an und führen eine zusätzliche „*Kindertagesstätte*“, d. h. eine Kindergruppe, die durchgehend von 7.00 Uhr/7.30 Uhr bis ca. 17.00 Uhr von den Kindern besucht werden kann. In der Regel sind solche Einrichtungen allerdings so organisiert, daß in den Kindergruppen die Tageskinder gleichmäßig aufgeteilt sind. Zirka 2/3 der Kinder gehen nach vier, fünf oder sechs Stunden nach Hause, die Tageskinder erst zur Schließungszeit gegen 17.00 Uhr.

Ein erhöhter Bedarf an familienexterner Kinderbetreuung ergibt sich – insbesondere dann, wenn die Mütter vollerbwerbstätig sind³ – auch für Kinder, die der traditionelle Kindergarten nicht aufnimmt, und zwar für Kinder unter drei Jahren sowie für Kinder, die älter sind als sechs bzw. sieben Jahre. Einrichtungen, die ebenfalls unter Dreijährige und Kinder im Alter von sechs bis ca. zwölf Jahren betreuen, die also Krippe⁴,

³ In den alten Bundesländern waren 1990 36,6 % aller Ehefrauen mit Kind(ern) unter drei Jahren und 47,2 % aller Ehefrauen mit Kind(ern) unter 15 Jahren erwerbstätig (vgl. Textor, 1993, S. 3). Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (1992, zitiert nach Tietze & Roßbach 1993b, 139) arbeiteten 41,2 % der erwerbstätigen Mütter mit unter sechs Jahre alten Kindern 36 und mehr Wochenstunden. Bei den Müttern mit Kindern unter drei Jahren waren es sogar 46,6 %.

⁴ Kinderkrippen sind Betreuungsangebote für 0–3jährige Kinder (vgl. Ruf 1993, 25).

Kindergarten bzw. Tagesstätte und Hort⁵ nicht mehr nur additiv, sondern „unter einem Dach“ integriert anbieten, nennt man Kindergärten bzw. Tagesstätten mit *erweiterter Altersmischung* oder *Häuser für Kinder*.

Bedingt durch die Strukturveränderungen in der Gesellschaft hat der Kindergarten in den letzten Jahren also in vieler Hinsicht eine Weiterentwicklung erfahren, so daß es mittlerweile verschiedene kindergartenähnliche Betreuungseinrichtungen gibt, in denen sich Kinder einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten. Sie werden gemäß § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes unter dem Oberbegriff *Tageseinrichtungen* zusammengefaßt.

Mit der längeren Unterbringung von Kindern in Kindertagesstätten im Vergleich zu Kindergärten sind auch andere Anforderungen an ein Gebäude verbunden. So sollten Schlafräume am Nachmittag und Küchen für Zwischenmahlzeiten bereitgestellt werden. Neben dem Neubau haben die Träger auch die Aufgabe, bestehende Kindergärten umzunutzen und zu Tagesstätten auszubauen.

2.2. AUFGABEN UND ZIELE DER KINDERTAGESSTÄTTE

Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 22 Abs. 2) haben alle Tageseinrichtungen für Kinder einen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die familienergänzende und -unterstützende Funktion der Kindertagesstätte beschränkt sich somit nicht nur auf die bloße Betreuung von Kindern im Sinne einer „Kinderbewahranstalt“, damit die Väter und Mütter zugunsten von Berufstätigkeit oder Aufgaben im Haushalt, der Betreuung jüngerer Kinder oder Pflegebedürftiger in der Familie entlastet werden, sondern schließt auch eine Erziehungs- und Bildungsaufgabe ein. Der Kindergarten bzw. die Tagesstätte soll die in der Familie begonnene Erziehung unterstützen und ergänzen. Einen eigenständigen, nicht von der Schule abgeleiteten, die Familie ergänzenden Bildungsauftrag wird dem Kindergarten seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre zuerkannt. Diese pädagogische Neubewer-

⁵ Der Hort stellt eine sozialpädagogische Form der außerfamilialen und außerschulischen Betreuung von Schulkindern im Alter von sechs bis ca. zwölf oder fünfzehn Jahren dar. Im Hort werden die Schulkinder sowohl vor der Schule, wenn der Arbeitsbeginn der Eltern vor der ersten Schulstunde der Kinder liegt, als auch – und dies ist der weitaus größere Tätigkeitsbereich – nach der Schule an den Nachmittagen betreut (vgl. Lüders 1993, 82).

tung führte dazu, daß der Deutsche Bildungsrat im *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970, zitiert nach Tietze 1993, 111) den Kindergarten zum Elementarbereich, d. h. zur ersten, grundlegenden Stufe des Bildungssystems erklärte.

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätte umfaßt die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes durch allgemeine und gezielte erzieherische Hilfen und Bildungsangebote. Das Ziel der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sowie der Kindertagesstätte ist es demnach, die Entwicklung des Kindes, d. h. seine motorische, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung, ganzheitlich zu fördern. Eine einseitige Förderung in Form eines isolierten Trainings einzelner Funktionen, wie dies z. B. die starke kognitive Orientierung der Vorschulpädagogik gegen Ende der sechziger bzw. zu Beginn der siebziger Jahre mit ihrer Überbetonung der intellektuellen Entwicklung (Tendenz der Vorverlegung traditionell schulischer Inhalte und Formen des Lernens in den Kindergarten bzw. in die Tagesstätte) zur Folge hatte, widerspricht dem ganzheitlichen Bildungsverständnis der Kindergartenpädagogik. Dem Kindergarten bzw. der Tagesstätte kommt darüber hinaus auch die Aufgabe zu, kompensatorisch zu wirken. Sie haben also den Auftrag unter Umständen bei den Kindern vorhandene Entwicklungsrückstände und soziokulturell bedingte Benachteiligungen auszugleichen, soweit dies im Rahmen ihrer pädagogischen Möglichkeiten liegt.

3. Kindliche Entwicklung und Umwelt

Das Ziel einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung setzt voraus, daß das pädagogische Personal des Kindergartens und der Tagesstätte Verlauf, Bedingungen und Auswirkungen des kindlichen Entwicklungsprozesses kennt. In diesem Kapitel soll daher der Frage nachgegangen werden, was überhaupt unter Entwicklung zu verstehen ist, und welche Faktoren diesen Vorgang auslösen, beeinflussen und steuern. Dabei wird vor allem die Bedeutung, welche der Umwelt – insbesondere der räumlich-baulichen – in diesem Zusammenhang zukommt, von Interesse sein.

3.1 PSYCHOLOGIE DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG

Entwicklung ist ein grundlegendes Kennzeichen alles Lebendigen. Auf den Menschen bezogen umfaßt sie sowohl somatische, d. h. körperliche, als auch psychische Prozesse.

Entwicklung wird zunächst als Tatsache verstanden, „daß im Erleben und Verhalten des Menschen fortwährend Veränderungen zu beobachten sind, die untereinander einen mehr oder weniger deutlich erkennbaren Zusammenhang bilden“ (Nickel & Schmidt-Denter 1988, 14 in Anlehnung an Thomae 1959). Diese Begriffsbestimmung zeigt auf, daß Entwicklung nicht – wie viele Entwicklungstheorien – auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt ist, sondern einen lebenslangen Prozeß darstellt.

Seit Beginn dieses Jahrhunderts wurden zahlreiche Theorien formuliert, die Entwicklung entweder vorwiegend auf *endogene*, d. h. im Menschen angelegte Faktoren (Anlagen) oder auf *exogene*, d. h. äußere Faktoren (Umwelteinflüsse) ursächlich zurückführen. Man unterscheidet daher *endogenistische* und *exogenistische Entwicklungskonzepte* (vgl. Montada 1995a, 8).

Die endogenistischen Theorien sehen Reifungsprozesse als Ursache für das Entwicklungsgeschehen an. Unter *Reifung* versteht man Veränderungsvorgänge, die sich, ausgelöst und gesteuert durch endogene, im Individuum angelegte Faktoren, gleichsam in einer vorprogrammierten Weise entfalten und dabei von äußeren Einflüssen weitgehend unabhängig sind. Bei diesen endogenen Faktoren handelt es sich um die „Gesamtheit der erbmäßig gegebenen Ausstattung eines Individuums“ (Nickel 1982, 23). Man spricht daher auch von *genetischen* Faktoren. Zu den Konzepten und Modellen, denen dieses Verständnis

von Entwicklung zugrundeliegt, gehören z. B. die sogenannten Stufen- und Phasenlehren der Entwicklung.¹

Demgegenüber gehen die exogenistischen Theorien davon aus, daß Entwicklung in erster Linie auf all jene Einflüsse, die von außen auf das Individuum einwirken (exogene Faktoren), zurückzuführen ist. Zu diesen Umweltfaktoren im weitesten Sinne zählen sowohl physikochemische Faktoren – damit sind alle nährenden und toxischen Einflüsse sowie alle geophysischen, insbesondere klimatischen und landschaftlichen, Bedingungen gemeint – als auch die soziokulturellen Gegebenheiten. Diese umfassen alle Einwirkungen, die von der mitmenschlichen Umwelt – einschließlich der zwischenmenschlichen Beziehungen -, den wirtschaftlichen Lebensbedingungen, den gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Normen sowie der gesamten kulturellen Produktion einer Gesellschaft (Sprache, Schrift, Kunst usw.) ausgehen. Die physikochemischen und soziokulturellen Einflußmomente können sowohl eine die weitere Entwicklung fördernde als auch hemmende Wirkung ausüben.

Alle Veränderungen, die durch solche exogenen Faktoren ausgelöst und in Gang gehalten werden, bezeichnet man als *Anpassung* an die jeweils einwirkenden äußeren Bedingungen. Sie stellen überwiegend *Lernprozesse* im weitesten Sinne dar, doch spielen darüber hinaus auch rein physische Anpassungsvorgänge (z. B. an geophysische und klimatische Einflüsse) eine Rolle. Ein solches exogenistisches Entwicklungskonzept, nach dem „Entwicklung stets als Ergebnis von Lernprozessen zu verstehen ist“ (Nickel 1992, 89), wurde vor allem

¹ Die verschiedenen Stufen- bzw. Phasenlehren, die sich vorwiegend auf die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter konzentrieren, lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden:

Die Vertreter der ersten Gruppe (z. B. Kroh 1927, 1932, 1951) führen Entwicklung auf endogen bewirkte Reifungsschübe zurück, die eine Abfolge unterschiedlicher, nacheinander zu durchlaufender Stufen bilden. Hierzu zählt z. B. auch die Theorie der intellektuellen Entwicklung Jean Piagets (1936, 1948), die sich jedoch nur auf einen Teilbereich der Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter bezieht. Die Vertreter der zweiten Gruppe (z. B. Busemann, 1925, 1950, 1965 und Gesell, 1953, 1966) fassen Entwicklung als zyklische Wiederkehr einander ähnlicher Stadien oder Phasen auf jeweils höherem Niveau auf. Ebenso wie die schubhafte Entwicklung in aufeinanderfolgenden Stufen wird auch der rhythmische Wechsel einander ähnlicher Phasen als Folge von inneren, aufgrund eines angelegten Reifungsplanes wirkender Entwicklungsimpulse angesehen (vgl. Nickel 1982, 44ff.).

von John B. Watson und anderen Vertretern des *Behaviorismus*² verwendet.

In der empirischen Forschung konnte die einseitige Rückführung des Entwicklungsgeschehens auf endogene (Anlagen) bzw. exogene Faktoren (Umwelteinflüsse) nicht bestätigt werden. Die empirische Forschung bezieht sich vor allem auf Tierexperimente, aber auch auf die Beobachtung von Kindern die unter stark reduzierten Umweltbedingungen aufwachsen und auf den Vergleich der Entwicklung von Zwillingen, die unter verschiedenen Umweltbedingungen aufwachsen. Es zeigte sich dabei, daß Reifungs- auch Lernprozesse notwendige Bedingungen aller Entwicklungsvorgänge sind, „und zwar derart, daß das Fehlen einer dieser Voraussetzungen jeweils dazu führt, daß entsprechende Entwicklungsschritte nicht oder nur in beschränktem Ausmaß und – gemessen am Normalfall – nur in recht unvollkommener Weise stattfinden können“ (Nickel 1982, 26).

Die grundlegende Bedeutung von Reifungsvorgängen für die Entwicklung besteht in der Schaffung der körperlichen Voraussetzungen für die Einwirkung von Umweltfaktoren im Sinne von Anpassung und Lernen. Es handelt sich dabei vorwiegend um Prozesse physiologischer Reifung, insbesondere des zentralen Nervensystems sowie der sensorischen und motorischen Nervenbahnen. So kann ein Kind erst dann sitzen, stehen oder laufen, wenn die Reife der beteiligten Hirnzentren und Nervenbahnen, aber auch der ebenfalls reifungsbedingte Ausbau von Muskulatur und Skelett einen entsprechenden Stand erreicht hat. Dies gilt auch für kompliziertere Lernprozesse, wie z. B. das Erlernen der Sprache, Wahrnehmung etc., die notwendigerweise einen

² Als *Behaviorismus* (engl. behavior = Verhalten) bezeichnet man eine Richtung der Psychologie, deren Gegenstand ausschließlich die äußerlich beobachtbare und meßbare Tätigkeit, d. h. das Verhalten, von Mensch und Tier ist. Als ihr Begründer gilt John B. Watson (*Psychology as the Behaviorist view it*, 1913). Die Behavioristen gehen davon aus, daß Entwicklung durch die von der Umwelt angeregten Erfahrungen bestimmt wird. Den ererbten Anlagen erkennen sie nur eine sehr untergeordnete Rolle im Zusammenhang mit der Ausbildung anatomischer und physiologischer Merkmale zu. Menschliche Entwicklung ist demnach in behavioristischer Perspektive von externen (exogenen) Reizen abhängig und durch diese kontrollierbar, d. h. daß Entwicklung je nach Art der Einflüsse unterschiedliche Richtungen annimmt. „Da Entwicklung unter Kontrolle externer Variablen steht, werden folgerichtig beliebige Interventionen in die Entwicklung für möglich gehalten“ (Montada 1995a, 8). Damit wird dem Lernen und dem Erziehen ein großer Einfluß auf Verhaltensänderungen im Sinne von Entwicklung zugesprochen.

bestimmten Reifezustand des Gehirns und der beteiligten Organe voraussetzen. Eine vollständige und funktionstüchtige Ausbildung dieser Bereiche kann jedoch nur durch Lernen und Übung erfolgen. „Reifungsvorgänge schaffen sozusagen die notwendige körperliche Basis, damit Lernprozesse überhaupt wirksam werden können. Aber ohne die Ausgestaltung durch äußere Reizeinwirkungen bliebe diese körperliche Basis ein totes Kapital, eine ungenutzte Entwicklungsmöglichkeit“ (Nickel & Schmidt-Denter 1988, 22).

Während die endo- und exogenistischen Theorien Entwicklung als Vorgang auffassen, der sich durch Reifung bzw. die Einwirkung äußerer Reize am Individuum als passivem Objekt dieses Geschehens vollzieht, hat sich in der neueren Entwicklungsforschung zunehmend die Ansicht durchgesetzt, daß der Mensch aktiv am Entwicklungsprozeß teilnimmt. „Der reflexive Mensch reagiert nicht mechanisch auf äußere Reize. Seine Entwicklung ist auch nicht nur durch biologische Reifung bestimmt, er handelt ziel- und zukunftsorientiert und gestaltet damit seine eigene Entwicklung mit“ (Montada 1995a, 8). Der Mensch wird als Gestalter seiner Entwicklung betrachtet. Die entsprechenden Theorien bezeichnet man daher auch als *Selbstgestaltungstheorien* der Entwicklung. Elemente dieses Modells finden sich z. B. schon bei Jean Piaget (1936, zit. nach Montada 1995a, 8), der Entwicklung als „weitgehend selbstgesteuerten Konstruktionsprozeß“ ansieht³. Im Rahmen dieser Theorien wird der Umwelt nicht die Bedeutung zugemessen, die Entwicklung zu steuern, sondern lediglich zum jeweils gegebenen Entwicklungsstand angemessene Anregungen zu geben, die vom aktiven Subjekt konstruktiv zu nutzen sind.

³ Nach Piagets Theorie der intellektuellen Entwicklung konstruieren sich Kinder ein Bild von ihrer Umwelt. Dieses stellt jedoch nicht ein Abbild der Umgebung dar, sondern es gibt vielmehr wieder, wie sie diese verstehen. Es ist das Ergebnis einer Konstruktion ihres Intellekts. Das Wissen bzw. Verständnis des Kindes stimmt jedoch nicht immer mit den objektiven Gegebenheiten seiner Umwelt überein. Die Auseinandersetzung mit den Personen und Objekten des Umfeldes hat daher „kognitive Konflikte“ zur Folge, deren Lösung eine Anpassung des Wissens an die neuen Erfahrungen, d. h. eine Änderung seiner „kognitiven Struktur“, erforderlich macht. „Ohne diese Wechselwirkung oder Interaktion kann sich nach der Auffassung Piagets kein kognitiver Entwicklungsfortschritt vollziehen. Dabei verzichtet er keineswegs auf die Annahme von Reifungsprozessen. Der Entwicklungsprozeß gilt als genetisch, also durch die Erbanlagen vorbestimmt, denn er vollzieht sich in qualitativ unterscheidbaren Phasen, deren Abfolge festgelegt ist; das Überspringen eines Abschnitts ist nicht möglich. Fortschritte in der Entwicklung kommen nur als Ergebnis von Reifungsprozessen und Erfahrung zustande“ (Mietzel 1989, 16).

Im Unterschied zu den Selbstgestaltungstheorien, die davon ausgehen, daß nur das Individuum aktiv gestaltend am Entwicklungsprozeß beteiligt ist, erkennen die sogenannten *interaktionistischen Theorien* auch der Umwelt gestaltende Funktion zu. Die Grundannahme dieser Modelle ist, „daß der Mensch und seine Umwelt ein Gesamtsystem bilden, und daß Mensch und Umwelt aktiv und in Veränderung begriffen sind. Die Aktivitäten und die Veränderung beider Systemteile sind verschränkt. Die Veränderungen eines Teils führen zu Veränderungen auch anderer Teile und/oder des Gesamtsystems und wirken wieder zurück, was Transaktion genannt wird“ (Ford & Lerner 1992, zitiert nach Montada 1995a, 9) (siehe Kap. 1). Diese Vorstellung eines wechselseitigen Beeinflussungsprozesses von Entwicklungssubjekt und Umwelt liegt z. B. dem ökopyschologischen Entwicklungsmodell (vgl. z. B. Bronfenbrenner 1990) zugrunde. In ökopyschologischer Perspektive ist Entwicklung stets als Ergebnis fortschreitender gegenseitiger Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner Umwelt zu verstehen.

Unter Berücksichtigung der verschiedenen konzeptionellen Erweiterungen, die der Entwicklungsbegriff erfahren hat, kann Entwicklung schließlich als ein Prozeß vielschichtiger Veränderungen definiert werden, „der sich in enger Wechselbeziehung zwischen biologischen und ökologischen Faktoren, unter aktiver Beteiligung des Individuums vollzieht“ (Nickel 1992, 90f.).

3.2 DIE KINDERTAGESSTÄTTE – EINE FÜR KINDER IM VORSCHUL- ALTER BEDEUTUNGSVOLLE RÄUMLICH-BAULICHE UMWELT

Die bis in die sechziger Jahre allgemein akzeptierte Vorstellung, daß Entwicklung einen Prozeß der „Entfaltung eines angelegten Plans des Werdens“ (Montada 1995a, 8) aufgrund biologisch bedingter Reifungsvorgänge darstellt, für den Umwelt- und Erziehungseinflüsse letztlich unerheblich sind, hatte zur Folge, daß eine gezielte Entwicklungsförderung, wie sie heute im Kindergarten und der Tagesstätte angestrebt wird, im Grunde als ein nutzloses Unterfangen anzusehen war (vgl. Flade 1994b, 137). Mit Bezug auf diese Reifungstheorien herrschte bis Mitte der sechziger Jahre in der Kindergartenpädagogik daher die Auffassung vor, daß der Kindergarten einen „Schonraum“ bilden sollte, in dem sich die Kinder ihren Anlagen gemäß ungestört entfalten können sollten (vgl. Tietze 1989, 1595).

Demgegenüber geht man heute davon aus, daß die Umweltbedingungen den Prozeß und das Ergebnis der Entwicklung wesentlich mitbe-

stimmen. Während die auf der Entfaltung ererbter Anlagen beruhenden, physiologischen Reifungsprozesse vor allem in der frühen Kindheit eine wichtige Rolle spielen, nimmt mit fortschreitendem Alter der Einfluß äußerer Faktoren auf den Entwicklungsverlauf immer mehr zu und erlangt schließlich die weitaus überragende Bedeutung. Dies ist in ansteigendem Ausmaß bereits im Kleinkind- bzw. Vorschulalter der Fall.⁴

Die heute allgemein anerkannte Annahme einer Beeinflussung der kindlichen Entwicklung durch Umweltfaktoren, konnte durch verschiedene Untersuchungen belegt werden. Diese zeigten, daß wechselnde und vielgestaltige Umweltreize eine notwendige Voraussetzung für eine ungestörte, „normale“ kindliche Entwicklung darstellen (Nickel & Schmidt-Denter 1988, 23). Solche Befunde lassen zudem auch erkennen, daß, je nach Beschaffenheit der Umwelt, in der ein Kind heranwächst, ihr Einfluß positiver, aber auch negativer Art sein kann. Das heißt, daß die Umweltbedingungen die Entwicklung sowohl fördern als auch hemmen können. Aus dieser Tatsache läßt sich die Forderung ableiten, daß Umwelten, in denen sich Entwicklung abspielt, grundsätzlich entwicklungsfördernd sein sollten. „Das gilt für alle Bereiche, d. h. für Wohnungen, Wohnumgebungen, öffentliche Plätze, Schulen usw.“ (Flade 1994b, 137).

Neben der Familie bzw. der elterlichen Wohnung und Wohnumgebung, die der erste und in der frühen Kindheit wichtigste Schauplatz der Entwicklung sind, sind in den letzten Jahrzehnten verstärkt der Kindergarten bzw. die Tagesstätte zu wesentlichen Orten kindlicher Entwicklung geworden. Kindheit ist zwar (noch) weit davon entfernt, eine „Institutionenkindheit“ zu sein, gleichwohl gewinnt die öffentliche Kinderbetreuung immer mehr an Bedeutung. Darauf weisen sowohl die immens angewachsenen Besuchszahlen der Kindergärten⁵ hin wie auch die Ausdehnung der Betreuungsdauer, d. h. der Zeit, wel-

⁴ Dies bedeutet nicht, daß nicht auch in diesem Alter Prozesse der Reifung wichtige Voraussetzungen für Veränderungen im Verhalten und Erleben darstellen, doch sind diese zunehmend als das Ergebnis von Erfahrungen und Lernprozessen, die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt gemacht werden, zu verstehen (vgl. Nickel 1982, 27).

⁵ Die Zahl der Kindergartenplätze ist in Deutschland zwischen 1950 und 1989 von 604.698 auf 1.440.000 erweitert worden. Dies entspricht einem Anstieg der Versorgungsquote mit Betreuungsplätzen für Kinder im Alter von drei bis sechseinhalb Jahren von 29,1 % (1950) auf 67,7 % (1989) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1990, zitiert nach Tietze 1993, 109).

che die Kinder in solchen Einrichtungen verbringen⁶. Der gestiegene Bedarf an institutionalisierter Betreuung von Kindern im Vorschulalter ist darauf zurückzuführen, daß die Bedeutung des Kindergartens für die Erziehung bzw. Sozialisation von Kindern⁷ inzwischen allgemein anerkannt und daher von vielen Eltern für ihre Kinder gewünscht wird. Er steht darüber hinaus vor allem im Zusammenhang mit den veränderten Lebensumständen vieler Familien (Erwerbstätigkeit der Mütter, zunehmende Anzahl Alleinerziehender etc.).

Indem immer mehr Kinder einen Großteil ihres Tages in Kindergärten oder Tagesstätten verbringen, sind diese zumindest für viele Großstadtkinder, der Ort, an dem sie im wesentlichen aufwachsen. Kindergärten und vergleichbare Einrichtungen spielen somit als Umwelt, in der die kindliche Entwicklung größtenteils stattfindet und auch gefördert werden soll, eine wichtige Rolle im Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß vieler Kinder. Seiner Bedeutung muß der Kindergarten, und zwar nicht nur als soziale Umwelt, wie sie sich in den Beziehungen und Interaktionen zwischen den Kindern und Erzieherinnen gestaltet, sondern auch als materielle, räumlich-bauliche Umwelt, gerecht werden. Der Kindergarten als Gebäude wirkt auf das sich darin abspielende Leben ein. Gebaute Umwelt schafft, beeinträchtigt oder verhindert je nach ihrer Beschaffenheit Handlungsmöglichkeiten. „Gebäude und Räume beeinflussen das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen, die sich in ihnen aufhalten. Dies gilt insbesondere für Kinder, weil sie ihre Umgebung mit allen ihren Sinnen aufnehmen und sich stark mit ihr identifizieren. Ausgangspunkt der Architektur von Kindergärten und Tagesstätten müssen daher die Bedürfnisse von Kindern sein“ (Landesverband Katholischer Kindertagesstätten 1996, 7).

⁶ Drei- bis sechsjährige Kinder verbringen nach einer Studie (Tietze & Roßbach 1993a, 9) durchschnittlich dreieinhalb bis vier Stunden ihres dreizehnstündigen Wachtages (werktags) in öffentlichen Betreuungseinrichtungen. Bei solchen Durchschnittsangaben sind selbstverständlich hohe individuelle Schwankungen zu berücksichtigen. So gibt es heute immer mehr Kinder, die sich täglich acht Stunden und länger in Betreuungsinstitutionen (Tageseinrichtungen) aufhalten (vgl. Berkenfeld/Stadtschulamt Frankfurt/M. 1993, 1).

⁷ Die Ergebnisse von Langzeitstudien (z. B. Tietze 1984, Barnett 1988, zitiert nach Fried 1993, 557) belegen, daß die Kindergartenerziehung eine fördernde Wirkung hat, die sich auch im Schulalter noch nachweisen läßt. In diesem Zusammenhang muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß gezielte Untersuchungen zu den kurz- und langfristigen Auswirkungen des Kindergartenbesuches auf die Entwicklung, die Schul- und Lebenssituation von Kindern in Deutschland weitestgehend fehlen (vgl. Tietze & Roßbach 1996).

4. Bedürfnisorientierte Planung und Gestaltung von Kindertagesstätten

Umweltpsychologinnen/-psychologen sind überzeugt, daß „die vielen Fehlschläge bei der Umweltgestaltung“ darauf zurückzuführen sind, daß psychologische Erkenntnisse nicht herangezogen werden, um „die Menschen, ihre Persönlichkeit und ihre vielen verschiedenen täglichen Tätigkeiten mit den entsprechenden Orten zur Deckung zu bringen“ (Mehrabian 1987, 14). Mit dem Ziel, zu einer nutzerorientierten Wohnbauarchitektur und Stadtgestaltung beizutragen, werden in der Wohnpsychologie daher sogenannte *Wohnbedürfnisse* herangezogen. Diese dienen als Kriterien, um Aussagen zur psychologischen Wohnqualität aus der Sicht der Nutzer vor, parallel oder im Anschluß an Planung und Errichtung von Gebäuden machen zu können (vgl. Flade 1993a, 48f.).

Analog zur Vorgehensweise der psychologischen Wohnforschung sollen in diesem Kapitel Kriterien zur Beurteilung der entwicklungs-fördernden Qualität von Kindergärten und kindergartenähnlichen Betreuungseinrichtungen aufgestellt werden. Dazu ist zunächst zu untersuchen, durch welche wesentlichen Bedürfnisse der kindliche Entwicklungsprozeß gekennzeichnet ist. Vorangestellt sind einige Anmerkungen zum Begriff des *Bedürfnisses* in der Psychologie.

4.1 DER BEDÜRFNISBEGRIFF IN DER PSYCHOLOGIE

Der Begriff *Bedürfnis* (engl. *need*) stammt in seiner psychologischen Bedeutung aus dem Bereich der Motivationsforschung. Diese fragt nach dem „Warum“, d. h. den Beweggründen menschlichen (und tierischen) Verhaltens (vgl. Weiner 1984, 11). Die Motivationspsychologie versucht zu erklären, wie Verhalten in Gang gesetzt, aufrechterhalten, gesteuert und schließlich beendet wird, wobei den Erlebnsvorgängen eine besondere Bedeutung zugemessen wird (vgl. Schmalt 1986, 14).

Wie alle psychischen Prozesse unterliegt auch die Motivation dem Wechselverhältnis von subjektiven (inneren) und objektiven (äußeren) Faktoren. Verhaltens- oder Tätigkeitsmotivierungen haben subjektive Komponenten insofern, als sich darin die *Zustände* des Subjekts widerspiegeln (z. B. in bezug auf organische Bedürfnisse wie Hunger) (Hiebsch 1995, 311). *Bedürfnis* nennt die Motivationspsychologie die inneren Zustände, die ein Verhalten auslösen bzw. „motivieren“. Ihnen

entsprechen auf der äußeren Seite affektiv-emotional getönte Objekte oder Ereignisse¹, die als Verhaltensziel dienen und die Befriedigung der Bedürfnisse gewährleisten bzw. in Aussicht stellen. Das Motivationsgeschehen wird also als Interaktion von inneren Verhaltensdispositionen (Bedürfnissen) und äußeren Umständen bzw. Gegenständen begriffen.

Ebenso wie der Motivationsbegriff stellt der des Bedürfnisses ein *hypothetisches Konstrukt* dar. Man bezeichnet solche Größen als hypothetische Konstrukte, die nicht unmittelbar beobachtbar sind, sondern aus ihren Wirkungen erschlossen werden müssen (Groeben und Westmeyer 1975, zitiert nach Scheer 1992, 188).

Bei den menschlichen Bedürfnissen werden im allgemeinen *primäre* und *sekundäre* unterschieden. Primär nennt man allen Menschen gemeinsame, angeborene Bedürfnisse. Dazu zählen u. a. das Bedürfnis nach Nahrung (Hunger), Wasser (Durst), Ausscheidung, konstanter Körpertemperatur, Sauerstoff (Atmung), Schlaf, Vermeidung von Schmerz (und unangenehmen Reizen) und Sexualität (vgl. Herkner 1986, 194f.). Dieses „primäre Motivationssystem“ dient der Erhaltung der individuellen Existenz und dem Überleben der Art. Im Laufe seiner Entwicklung erwirbt der Mensch eine Unzahl weiterer Bedürfnisse (z. B. nach Leistung, Ansehen usw.). Diese als sekundär bezeichneten Bedürfnisse gehören nicht zur Grundausstattung des Menschen; sie sind nicht angeboren, sondern erlernt. Sie bilden das „sekundäre Motivationssystem“, welches das primäre überlagert (vgl. Oerter 1984, 99). Auch die primären Bedürfnisse sind jedoch kulturell überformt.

Der Bedürfnisbegriff ist in der Psychologie nicht exakt festgelegt (vgl. Dorsch 1987, 79f.). Im allgemeinen wird darunter ein als Mangel empfundener Erlebniszustand verstanden, der mit dem Streben nach seiner Behebung, d. h. der Befriedigung des Bedürfnisses, verbunden ist. Dieses an einem Gleichgewichtszustand (Homöostase²) orientierte

¹ Diese äußere Seite des Motivationsgeschehens bezeichnet man als Aufforderungscharakter, Anreizwert oder Valenz (vgl. Hiebsch 1995, 311). Während man den Bedürfnissen im Motivationsprozeß eine allgemeine Aktivierung des Organismus zuschreibt, geht man davon aus, daß der Aufforderungscharakter der Situation die Ausrichtung des Verhaltens auf ein ganz bestimmtes Objekt bewerkstelligt (vgl. Edelmann 1986, 48).

² Unter *Homöostase* (Kunstwort aus griech. *homios* = gleich und *stasis* = Stand, Gleichstand) versteht man nach dem Physiologen Cannon (1932, vgl. Krech et al. 1985, 26) die Fähigkeit des Organismus, das Gleichgewicht der Bedingungen zu wahren, die notwendig sind, um ihn am Leben zu erhalten.

Motivationsverständnis sieht das konkrete Verhalten als Folge eines durch die Störung des physiologischen bzw. psychologischen Gleichgewichts bedingten Bedürfniszustandes (Mangels), das die Wiederherstellung des Gleichgewichtes zum Ziel hat (vgl. Thomae 1994, 463).

Ein solches Defizit- bzw. Mangelkonzept läßt sich jedoch nicht mit allen Bedürfnissen in Einklang bringen. So stehen z. B. Neugier oder Exploration, die zu den stärksten Motiven gehören, nicht in direkter Beziehung zu einem Mangelzustand bzw. dessen Beseitigung, sondern streben einen Zustand des Überflusses über die Bedürfnisse der unmittelbaren Selbsterhaltung und Sicherheit hinaus an. Das Wachstumskonzept der Motivation geht daher von einem ständig vorhandenen Bedürfnis nach Aktivität (Anregung) aus. „Darin kündigt sich eine perspektivische Fassung des Bedürfnisbegriffs an: Im Bedürfnis ist nicht nur der Mangel verwaltet, es bescheidet sich nicht nur innerhalb der Schranken vorgefundener Möglichkeiten mit bloßer Reaktion, sondern trägt auch aktive und dynamische Züge“ (Schmieder 1990, 119).

Ein Versuch, sowohl die Mangel- als auch die Wachstumsmotive in einer Motivationstheorie zu integrieren, wurde von Abraham H. Maslow (1954, vgl. Seiffge-Krenke & Todt 1977, 188ff.) unternommen. Er unterscheidet fünf Bedürfnisklassen:

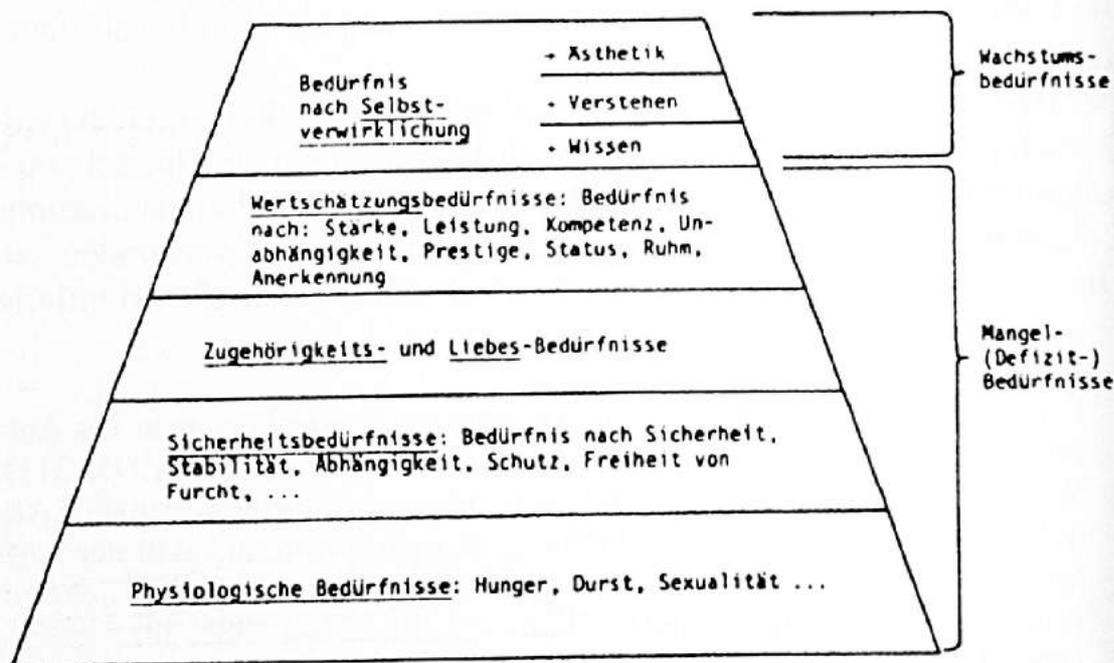


Abb. 1: Maslows Hierarchie der Bedürfnisse (nach: Seiffge-Krenke & Todt 1977, 197)

- (1) Physiologische Bedürfnisse (Hunger, Durst, Sexualität usw.),
- (2) Sicherheitsbedürfnisse (Bedürfnis nach Schutz, Geborgenheit, Angstfreiheit usw.),
- (3) Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse (Bedürfnis nach Zuneigung, Freundschaft, Bindung usw.),
- (4) Wertschätzungsbedürfnisse (Bedürfnis nach Anerkennung, Prestige, Selbstachtung usw.),
- (5) Bedürfnis nach Selbstverwirklichung bzw. -entfaltung.

Mit Ausnahme des Bedürfnisses nach Selbstentfaltung handelt es sich nach Maslow bei allen anderen um Mangel- bzw. Defizitbedürfnisse, d. h. um das Bestreben, entsprechend dem Homöostaseprinzip einen Mangel zu beseitigen. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung stellt demgegenüber ein Wachstumsbedürfnis dar, das sich erst dann artikulieren kann, wenn sämtliche Mangelzustände aufgehoben sind. Es ist also nicht statisch bzw. an der Aufrechterhaltung eines bestimmten Zustandes orientiert, sondern auf Veränderungen im Zeitablauf gerichtet (vgl. Flade 1993a, 48).

Malsow geht von einer hierarchischen Beziehung zwischen den aufgeführten Bedürfnissen aus (siehe Abb. 1). Als grundlegend sieht er die physiologischen Bedürfnisse (Hunger etc.) an. Die nächste Stufe bilden die Sicherheitsbedürfnisse. Dann folgen die Liebes- und die Wertschätzungsbedürfnisse. Die Spitze der Bedürfnishierarchie nimmt das Verlangen nach Selbstverwirklichung ein, innerhalb dessen Maslow noch differenziert zwischen

- (a) dem Bedürfnis, Wissen zu erwerben,
- (b) dem Bedürfnis, zu verstehen, und
- (c) ästhetischen Bedürfnissen (vgl. Seiffge-Krenke & Todt 1977 195).

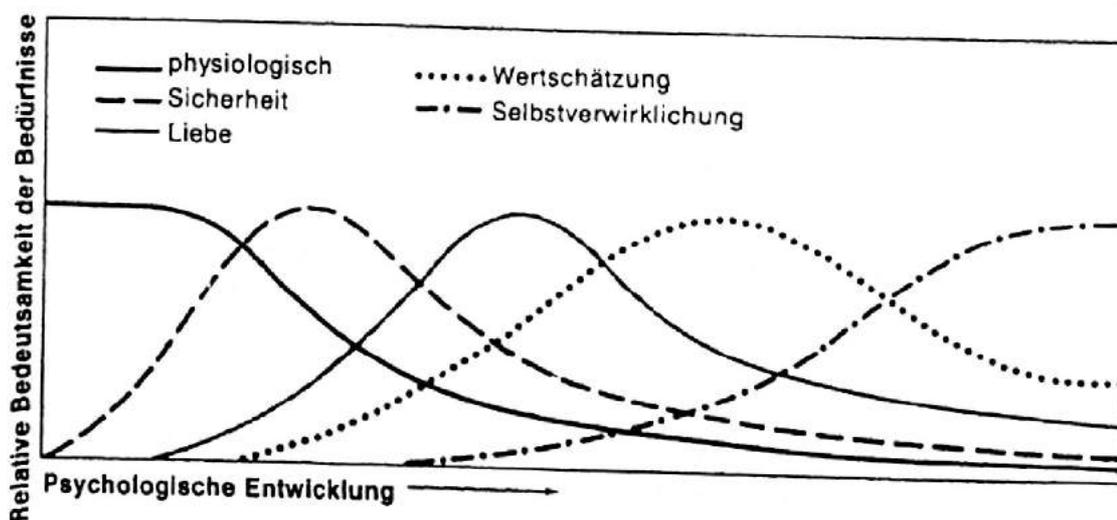


Abb. 2: Allmählicher Wandel der relativen Bedeutsamkeit der Bedürfnisse nach Maslow (nach: Krech et al. 1985, 36)

Nach Maslow muß das jeweils niedrigere Bedürfnis zunächst gestillt sein, bevor sich das nächsthöhere entwickeln kann. Daraus folgt, daß sich erst, wenn die Bedürfnisse auf allen vorausgegangenen Ebenen hinreichend befriedigt wurden, das in Maslows Hierarchie höchste Bedürfnis, das Streben nach Selbstverwirklichung, entfalten kann. Die Bezeichnungen „niedriger“ und „höher“ weisen darauf hin, daß bestimmte Bedürfnisse früher im Entwicklungsprozeß auftreten und fester an biologische Notwendigkeiten gebunden sind.

Die Entwicklung der Motivationsstruktur vollzieht sich jedoch nicht in strikt voneinander getrennten Schritten, ein niedrigeres Bedürfnis muß nicht vollständig befriedigt sein, bevor das höhere auftritt. Sie erfolgt eher in Form einer Wellenbewegung, wobei sich die Dominanz zwischen den einzelnen Bedürfnissen allmählich von einem zum anderen verlagert (siehe Abb. 2).

Maslows Dominanztheorie der Bedürfnisse konnte bisher durch empirische Studien nicht belegt werden. Ihr Einfluß auf die psychologische Forschung war bzw. ist daher eher gering. Sie „dürfte aber weiterhin für die Betrachtung des Entwicklungs- und Erziehungsvorgangs von Wert sein“ (Oerter 1984, 102).

Zusammenfassend ist festzustellen, daß der Bedürfnisbegriff in der Psychologie nicht eindeutig definiert ist und sich durch einen uneinheitlichen Gebrauch auszeichnet. In der Regel wird er als ein allgemeines Streben nach Aktivität (Anregung) bzw. als ein Mangelzustand verstanden, der mit dem Verlangen einhergeht, denselben zu beheben. Bedürfnisse sind demnach der Ausdruck dessen, was ein Lebewesen zu seiner Erhaltung und Entfaltung notwendig braucht.

Doch welche grundlegenden Bedürfnisse sind nun abgesehen von den biologisch bedingten Erfordernissen (z. B. Hunger, Durst usw.) für die kindliche Entwicklung grundlegend?

4.2 DIE BEDÜRFNISSE DES VORSCHULKINDES

In Anlehnung an Maslows Bedürfnishierarchie unterscheidet Flade (1987, 52; 1993a, 47) folgende grundlegenden menschlichen Bedürfnisse:

- physiologische Bedürfnisse, z. B. nach Ruhe, Erholung und Schlaf;
- das Bedürfnis nach Sicherheit, Beständigkeit und Vertrautheit;
- das Bedürfnis nach Zusammensein, Zugehörigkeit und Kontakt;
- das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Bestätigung;
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Aneignung.

Der Mensch ist ein Wesen, das ohne die Erfüllung dieser Bedürfnisse nicht bzw. nicht menschlich existieren kann (vgl. Flade 1987, 52). Dies gilt insbesondere für Kinder, die noch „bedürftiger“ sind als Erwachsene. Sie weisen alters- und entwicklungsbedingt durchaus eigenständige Bedürfnisse auf, die bzw. deren Befriedigung Wegbegleiter und notwendige Unterstützungsmomente für den Prozeß kindlicher Entwicklung sind (vgl. Knauf 1995, 18). So benötigen Vorschulkinder besonders viel Sicherheit, Schutz und Beständigkeit, um störungsfrei heranwachsen zu können. Neben der Erweiterung der sozialen Beziehungen – insbesondere zu anderen Kindern –, brauchen sie gleichzeitig aber auch Möglichkeiten, sich zurückzuziehen. Kinder im vorschulischen Alter zeichnen sich zudem durch ein zunehmendes Streben nach Selbständigkeit sowie einen großen Bewegungsdrang aus. Im Spiel kommt ihr Bedürfnis nach Aneignung der Umwelt zum Ausdruck (vgl. Flade 1987, 64).

Sicherheit und Geborgenheit, Kontakt zu anderen Kindern, Ruhe und Rückzug, Selbständigkeit, Bewegung, Spiel sowie Aneignung der Umwelt stellen also grundlegende Bedürfnisse des Vorschulkindes dar, deren Befriedigung den Entwicklungsverlauf wesentlich bestimmt. Das längerfristige oder dauerhafte Ausbleiben von Möglichkeiten, diesen Bedürfnissen nachzukommen, kann zu schweren Störungen der körperlich-seelischen Gesundheit führen.³ „Häufige Konflikte, das Auftauchen von Verhaltensstörungen, Lernproblemen und Entwicklungsverzögerungen können Zeichen dafür sein, daß es mit der Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse nicht so recht klappt“ (Flade 1987, 65).

Die Bedürftigkeit der Vorschulkinder sowie die bereits erwähnte Tatsache, daß für immer mehr Kinder der Kindergarten oder eine ähnliche Betreuungseinrichtung einen wesentlichen Ort ihrer Entwicklung darstellt, dem in bezug auf die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse daher eine große Bedeutung zukommt, zeigt auf, wie wichtig es ist, daß Kindergärten den kindlichen Bedürfnissen entsprechend gebaut und gestaltet werden.

Im folgenden sollen daher die genannten Bedürfnisse und ihre Rolle im Prozeß kindlicher Entwicklung näher betrachtet und der Zusammenhang mit der Architektur, Gestaltung und Ausstattung von Kindergärten und Tagesstätten aufgezeigt werden.

³ Während die Befriedigung der physiologischen Erfordernisse (Hunger etc.) lebensnotwendig ist, trifft dies auf die psychologischen und sozialen Bedürfnisse nicht unbedingt zu. Wenn diese unbefriedigt bleiben, wird der betreffende Mensch unzufrieden, unglücklich, gereizt, mißmutig, depressiv und unter Umständen auch krank (vgl. Flade 1987, 65).

4.2.1 Sicherheit und Geborgenheit

Nach Maslows hierarchischen Modell treten, sobald die physiologischen Bedürfnisse hinreichend gestillt sind, die Sicherheitsbedürfnisse, vor allem die Bedürfnisse nach äußerer Sicherheit und Geborgenheit, auf. Diese müssen befriedigt sein, bevor sich andere Bedürfnisse entfalten können.

Geborgenheit und Sicherheit bilden für das Kind die Basis, um Vertrauen zur Welt, zu anderen Menschen und in die eigenen Kräfte aufzubauen. Die Entwicklung einer beständigen Beziehung zu einer Bezugsperson, deren Anwesenheit dem Kind die notwendige Sicherheit vermittelt, stellt eine wichtige Voraussetzung für die erkundende Zuwendung des Kindes zu seiner Umwelt dar. Damit sich die Kinder in der Kindertageseinrichtung wohlfühlen und die Sicherheit und Geborgenheit erfahren können, die sie für die Hinwendung zur Umgebung brauchen, müssen sie auch dort ein Vertrauensverhältnis zu der Erzieherin bzw. den Erzieherinnen aufbauen können. Für die emotionale Sicherheit der Kinder ist allerdings nicht allein die Beziehung zu einer oder mehreren Bezugspersonen von Bedeutung, ebenso wichtig ist die räumliche Umwelt.

Die Anlage und Gestaltung der Räume in Kindergärten und Kindertagesstätten beeinflussen das Wohlbefinden der sich darin aufhaltenden Kinder wesentlich. In einem völlig überschaubaren Raum etwa der gleichmäßig mit Stühlen und Tischen ausgestattet ist und keine Ecken oder Nischen aufweist, kann ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit schwerlich entstehen. Sicherheit und Geborgenheit setzen Beständigkeit voraus, und zwar sowohl in den Beziehungen zu den Betreuungspersonen als auch in der Gestaltung der räumlichen Umgebung. Raumgestaltung im Kindergarten bzw. in der Tagesstätte darf deshalb nicht zu einem ständigen Umräumen ausufern, da insbesondere die jüngeren Kinder Zeit für die Neuorientierung benötigen. „Kinder brauchen gut gegliederte, behaglich eingerichtete Räume, wo sich vertraute Dinge am vertrauten Ort befinden“ (Petersen 1991, 59).

4.2.2 Kontakte zu anderen Kindern

Wenn die Sicherheitsbedürfnisse in ausreichendem Maße befriedigt sind, treten nach Maslow (siehe Kap. 4.1) die Zugehörigkeitsbedürfnisse auf. Gerade Kinder im vorschulischen Alter zeichnen sich durch die Ausweitung ihrer sozialen Beziehungen, insbesondere zu anderen Kindern, aus.

In den ersten drei Lebensjahren sind die wichtigsten Bezugspersonen der Kinder überwiegend Erwachsene, und zwar insbesondere die Eltern bzw. die Pflegepersonen. Neben den Beziehungen zu Erwach-

senen ist aber vor allem die Möglichkeit, Kontakte zu anderen Kindern aufnehmen zu können, von großer Bedeutung für die soziale Entwicklung. „Die Gleichaltrigengruppe schafft ein Setting, das in Ergänzung zu familialen Beziehungen zu vielfältigen Erfahrungen auf der Kinderebene animiert und als Verstärker für soziale Entwicklung wirkt“ (Schneider & Wüstenberg 1993, 133). Kontakte werden jedoch nicht nur zu Kindern aus der Peer-group, also der Gruppe der Gleichaltrigen, sondern auch zu jüngeren bzw. älteren Kindern geknüpft. Die Interaktionen zwischen gleichaltrigen und nicht-gleichaltrigen Kindern unterscheiden sich in ihrer Form und Funktion.

Die Beziehungen zwischen den Gleichaltrigen zeichnen sich im Unterschied zu den Eltern-(Erwachsenen)-Kind-Interaktionen durch ein vorrangig gleichberechtigtes Verhältnis aus. Da in den Beziehungen innerhalb der Peer-group niemandem von Anfang an eine Vorrangstellung zukommt, können die Kinder – anders als in den Beziehungen zu Erwachsenen oder nicht-gleichaltrigen Kindern – Gleichheit erfahren und ein Verständnis dafür entwickeln. Das Erleben von Gleichheit im Umgang mit den Gleichaltrigen – „Es gibt noch andere, die sind wie ich, spielen wie ich, sprechen meine ‚Sprache‘“ (Schneider 1993, 57) – trägt wesentlich zum Aufbau der Konzepte von Gleichheit und Gerechtigkeit sowie des Selbstverständnisses (Selbstkonzeptes) der Kinder und dem Erwerb von Sozialkompetenz bei.

Die Beziehungen zwischen nicht-gleichaltrigen Kindern sind – ebenso wie die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen – aufgrund des fortgeschrittenen Entwicklungsstandes der älteren Kinder asymmetrisch. In altersgemischten Gruppen erhalten aber nicht nur die jüngeren, sondern auch die älteren Kinder Anregungen für ihre soziale Entwicklung.

Die Jüngeren imitieren die Älteren mit ihren weiter entwickelten sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Die Modellwirkung ist am erfolgreichsten, wenn das Verhalten des älteren Kindes der nächsthöheren Entwicklungsstufe des jüngeren Interaktionspartners entspricht. Soziale Erfahrungen mit älteren Kindern können einfacher auf die Kontakte mit Gleichaltrigen übertragen werden als solche mit Erwachsenen, da sich Kinder, auch wenn ein gewisser Altersunterschied besteht, stärker ähneln, so daß die Assimilation⁴ und Generalisierung⁵

⁴ Assimilation (Angleichung), nach Piaget Einordnung neuer Wahrnehmungseindrücke in die kognitiven Schemata.

⁵ Generalisierung (Verallgemeinerung), Denkprozeß, bei dem aufgrund von wenigen Fällen ein Urteil bezüglich der ganzen Klasse von Objekten oder Prozessen gefällt wird.

erleichtert werden. So konnte festgestellt werden, daß Kinder mit älteren Geschwistern mehr Kontakte zu gleichaltrigen fremden Kindern aufnehmen und sozial responsiver sind als Einzelkinder.

Auch die älteren Kinder stimmen ihr kommunikatives Verhalten auf den Entwicklungsstand des jüngeren Partners ab. Schon Vierjährige vereinfachen ihre Sprechweise, wenn sie mit Zweijährigen reden. In gemischtaltrigen Interaktionen erfolgt also eine partnergemäße Anpassung des Verhaltens (vgl. Schmidt-Denter 1988).

Im Kontakt mit jüngeren kommt den älteren Kindern neben einer Lehr- auch eine Hilfs- und Unterstützungsfunktion zu. So wenden sich Kinder bei sachlichen und emotionalen Problemen bevorzugt an ältere Kinder. „Ihre Ansprüche haben für die Älteren die Bedeutung von Rollenerwartungen, die einen Entwicklungsimpuls darstellen“ (Schmidt-Denter 1988, 94).

In den Beziehungen sowohl zu gleichaltrigen als auch zu nicht-gleichaltrigen Kindern werden also Erfahrungen gesammelt, die einen wichtigen Beitrag für die kindliche Entwicklung leisten. Da der Besuch einer Vorschuleinrichtung vor dem dritten Lebensjahr auch heute noch eher eine Ausnahme darstellt,⁶ werden die meisten Kinder vorwiegend in ihrer Familie, also vor allem von ihren Eltern, betreut. Kontakte mit anderen Kindern sind, insbesondere bei Einzelkindern,⁷ eher selten. Viele Kinder kommen im Kindergarten bzw. in der Tagesstätte zum ersten Mal regelmäßig mit einer größeren, institutionell geführten Kindergruppe zusammen (vgl. Strätz 1986, 5). Der Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Tagesstätte stellt somit einen „wichtigen Meilenstein in der sozialen Entwicklung“ (Schmidt-Denter 1988, 99) des Kindes dar. Er kann, weil zahlreiche neue soziale Anforderungen auf das Kind einströmen, durchaus als kritisches Lebensereignis angesehen werden. „Das Kind sieht sich in ein unbekanntes soziales Mikrosystem versetzt, in dem eigene Regeln herrschen und in dem es erstmals vor die Aufgabe gestellt wird, sich in eine Gruppe Gleichaltriger zu integrieren“ (ebd.).

Längsschnittuntersuchungen zur Eingewöhnung von Kindern in den Kindergarten haben gezeigt, daß Kinder, die neu in eine Gruppe hinzukommen, in den ersten Wochen eine soziale Distanz wahren und am Spiel der anderen oft nur als Zuschauer beteiligt sind. Außerdem

⁶ Nach Schneider & Wüstenberg (1993, 134) besuchen nur knapp 2 % der unter dreijährigen Kinder eine Krabbelstube, eine Krippe oder eine Tageseinrichtung mit erweiterter Altersmischung (0 bis 6 bzw. 12 Jahre).

⁷ 1988 lebten 34,1 % aller Kinder unter 18 Jahren in Ein-Kind-Familien (vgl. Preissing et al. 1990, 12).

konnte festgestellt werden, daß die Entwicklung sozialer Kontakte eher durch die Möglichkeit zum Zusammenspiel mit einem einzelnen gleichaltrigen Kind in einer begrenzten Spielfläche als durch die Anwesenheit vieler Kinder in einem großen Raum unterstützt wird (Mussen 1974, zitiert nach Kreuz & Rönna 1985). Beobachtungen von Aiello et al. (1974, zitiert nach Moore 1986) haben ergeben, daß die von Kindern im Vorschulalter selbständig gebildeten Gruppen nur zwei bis maximal fünf Kinder aufweisen. Die Kinder bevorzugen von sich aus also Beziehungen zu einzelnen Spielpartnern oder kleinen Gruppen.

Diese Befunde legen die Vermutung nahe, daß den Kindern die Kontaktaufnahme innerhalb der bis zu 30 Kinder umfassenden Kindergartengruppe durch eine bauliche Konzeption und Ausstattung erleichtert werden kann, die Rückzugsmöglichkeiten bietet und die Bildung von Kleingruppen mit zwei bis fünf Kindern erlaubt.

4.2.3 Ruhe und Rückzug

Neben dem Wunsch, Beziehungen zu anderen aufzunehmen, haben die Kinder während ihres täglichen Aufenthaltes in der Kindertageseinrichtung auch das entgegengesetzte Bedürfnis, für sich zu sein, sich zurückzuziehen, um sich ausruhen, „nichts“ tun oder in Ruhe einer bestimmten Tätigkeit nachgehen zu können. Mit anderen zusammen zu sein und Rückzug gehören gleichermaßen zum Kinderalltag.

Wo Rückzugsmöglichkeiten nicht zur Verfügung stehen, schaffen die Kinder sie sich eigenständig, ob es sich dabei nun um einen Garderobenraum, einen kleinen Schlupfwinkel zwischen Möbelstücken oder irgendeinen anderen abgegrenzten Platz handelt.

Privatheit, definiert als „Zugangskontrolle zum eigenen Selbst“ (Altman 1976, zitiert nach Flade 1993a, 47), umfaßt sowohl den Pol des „Alleinseins“, als auch den Gegenpol des „Zusammenseins“. „Das Bedürfnis nach Privatheit ist demnach das Bestreben, zwischen Zusammensein und Alleinsein frei wählen zu können. Ein Mangel an Zugangskontrolle zum eigenen Selbst kann bedeuten: zuviel Alleinsein, d. h. Einsamkeit, oder unerwünschtes gezwungenes Zusammensein, also z. B. nicht die Möglichkeit zu haben, eine Tür hinter sich zumachen zu können“ (Flade 1993a, 47).

Gerade in Kindergärten und insbesondere auch in Kindertagesstätten, in denen Kinder teilweise acht Stunden und länger am Tag verbringen, sind Rückzugsmöglichkeiten als Schutz vor Reizüberflutung wichtig. Die übliche Organisation der Kinderbetreuung in diesen Einrichtungen sieht vor, daß die Kinder den größten Teil ihrer Aufenthaltszeit mit einer Gruppe von in der Regel 20 bis 25 Kindern in einem dieser

Gruppe zugeordneten Gruppenraum bzw. -bereich verbringen. Das führt dazu, daß die Kinder ständig einer großen Fülle von Reizen ausgesetzt sind, der Gestaltung und Ausstattung des Raumes (Farben, Dekorationen, Spielmaterial usw.), den anderen Kindern und den Erzieherinnen sowie deren zumeist sehr unterschiedlichen Aktivitäten, die sich alle gleichzeitig im Raum abspielen.

Kinder äußern ihr Ruhe- und Rückzugsbedürfnis in der Kindertageseinrichtung häufig durch den Bau von Höhlen, Zelten usw. Diese stellen einen Versuch dar, das wahrnehmbare Reizvolumen selbständig zu steuern (vgl. Bort-Gsella 1992, 32). Indem die Kinder z. B. eine Decke über einen Tisch legen, entsteht darunter ein von den vielen im Raum auf das Kind einwirkenden Reizen sowie den Blicken und dem direkten Zugriff der anderen Kinder und der Erzieherinnen abgeschirmter, intimer Bereich. Eine „Zugangskontrolle zum eigenen Selbst“, eine freie Wahl zwischen dem Zusammensein mit der Gruppe oder dem Rückzug, allein oder gemeinsam mit einer Freundin bzw. einem Freund, wird auf diese Weise möglich. Fehlende Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten sowie mangelnde Intimität können dagegen problematische Verhaltensweisen und Aggressionen bewirken.

Es ist also wichtig, daß die Kinder ihr Bedürfnis nach Privatheit auch im Kindergarten bzw. in der Tagesstätte befriedigen können. Um dies zu gewährleisten, sind Rückzugsbereiche in ausreichender Anzahl zu schaffen. Die Voraussetzungen dafür bilden eine Architektur, Raumgestaltung und -ausstattung, die Schlupfwinkel und Verstecke aufweist bzw. deren Bau durch die Kinder unterstützt.

4.2.4 Selbständigkeit

Das Klein- und insbesondere das Vorschulkind weist einen immer stärker werdenden Drang nach Selbständigkeit auf. Im dritten Lebensjahr, in dem üblicherweise der Eintritt in einen Kindergarten bzw. eine Kindertagesstätte erfolgt, tritt bei vielen Kindern der Wunsch nach Eigenständigkeit besonders deutlich zutage.

Die Selbständigkeitsentwicklung der Kinder ist wesentlich davon abhängig, wie die Erwachsenen, also die Eltern und mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung auch die Erzieherinnen, dem aufkeimenden Unabhängigkeitsbedürfnis begegnen. „Das sollte in erster Linie dadurch geschehen, daß sie alle Ansätze in dieser Richtung durch Ermutigung und anderweitige belohnende Zuwendung bekräftigen und zugleich auf das Ersuchen um Hilfe nur insoweit eingehen, als das Kind nicht zu selbständiger Ausführung der betreffenden Tätigkeit in der Lage ist“ (Nickel 1982, 180). Wichtig ist dabei, daß das Kind eine tragfähige emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson besitzt, die

ihm Schutz und Geborgenheit bietet, wenn es dessen bedarf (vgl. Nickel & Schmidt-Denter 1988, 54).

Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen verdeutlichen, welche Bedeutung der Förderung selbständigen Verhaltens im Kleinkind- und Vorschulalter zukommt. So wurde festgestellt, daß eine angemessene Unterstützung des eigenständigen Handelns durch die Eltern bzw. Erzieher in einem deutlichen Zusammenhang mit einer erhöhten Leistungsmotivation auf späteren Altersstufen steht. Außerdem konnte eine positive Beeinflussung der Wahrnehmungsleistungen und der intellektuellen Fähigkeiten durch eine möglichst frühe Gewährung unabhängigen Verhaltens und selbständiger Entscheidungsmöglichkeiten belegt werden.

Mit dem Zulassen von Selbständigkeit ist zunächst eine auf die Entscheidungsfreiheit der Kinder bezogene Eigenständigkeit gemeint (z. B. Spielpartner alleine auswählen oder ohne Aufsicht draußen spielen zu können). Es geht dabei noch nicht um Selbständigkeitsanforderungen in einem die Eltern oder Erzieher entlastenden Sinne, wie z. B. die Ausführung alltäglicher Pflichten (z. B. Ankleiden, Aufräumen, Tisch decken, Abwaschen usw.). Hier können forcierte Selbständigkeitsanforderungen, wenn sie zu einem Zeitpunkt an das Kind gestellt werden, zu dem es ihnen aufgrund seines Entwicklungsstandes noch nicht zu entsprechen vermag, ins Gegenteil umschlagen und die Entwicklung zu Unabhängigkeit und Eigeninitiative hemmen.

Die altersangepaßte Förderung des zunehmend selbständigen, unabhängigen Verhaltens im Kleinkind- und Vorschulalter stellt eine grundlegende Voraussetzung für eine Persönlichkeitsentwicklung dar, in der sich die Fähigkeiten des Kindes in bestmöglicher Weise ausbilden können. Bereits im Vorschulalter werden die Grundlagen und Voraussetzungen für die Fähigkeit zu selbständigem und unabhängigem Verhalten auch im Jugend- und Erwachsenenalter gelegt.

Die Unterstützung der Eigenständigkeit gehört daher zu den elementaren Aufgaben der Vorschuleinrichtungen. Die Erzieherinnen müssen zu diesem Zweck in einer dem Entwicklungsstand der Kinder angemessenen Form Situationen und Gelegenheiten eröffnen, die den Kindern ein selbständiges Handeln ermöglichen. Dazu kann eine entsprechende Raumgestaltung einen erheblichen Beitrag leisten. „Je klarer ein Raum gegliedert ist, je übersichtlicher er eingerichtet wird und je mehr darin in ‚Kinderhöhe‘ zu erreichen ist, um so mehr regt er Kinder dazu an, sich eigenständig darin zurechtzufinden“ (Kettner 1985, 123).

4.2.5 Bewegung

Kinder zeichnen sich durch einen natürlichen Bewegungsdrang aus. Ebenso wie das Spiel stellt Bewegung eine grundlegende kindliche Betätigungsform und zugleich ein elementares Medium zur Aneignung ihrer Umwelt dar. „Vor allem das Alter zwischen 2 und 6 Jahren kann als Zeit eines ungeheuren Betätigungs- und Bewegungsdrangs, unaufhörlicher Entdeckungen und ständigen Erprobens und Experimentierens bezeichnet werden“ (Zimmer 1993a, 12). Gerade in den ersten Lebensjahren ist eine ausreichende Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses von entscheidender Bedeutung für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes.

Bewegung ist eine notwendige Bedingung für eine gesunde körperliche Entwicklung und für die langfristige Sicherung der physischen Gesundheit. Es ist erwiesen, daß die Struktur und die Leistungsfähigkeit eines Organs vor allem von der Qualität und Quantität seiner Belastung abhängig ist. „Organsysteme wie Muskeln, Knochen, Nerven, Herz-Kreislauf-Atem-System brauchen den Bewegungsreiz, um sich altersgemäß und leistungsfähig zu entwickeln“ (Liebisch & Dannhauer 1989, 125).

Bewegungsmangel führt zu einer allgemeinen Einschränkung des Leistungsvermögens der einzelnen Organsysteme, bis zu degenerativen Veränderungen des Organgewebes selbst, wohingegen regelmäßige, am besten tägliche, körperliche Belastungen von ca. 50 bis 70 % der maximalen Belastbarkeit Entwicklungsreize setzen, die für die Entfaltung der organischen Leistungsmöglichkeiten unbedingt erforderlich sind. Regelmäßige und wohldosierte Bewegungsbeanspruchungen wirken sich also positiv auf die körperliche Gesundheit aus. Dies gilt für jedes Lebensalter, insbesondere aber für die Kindheit, in der sich der Organismus noch im Aufbau befindet (vgl. Engels 1978, 297).

Die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt einerseits zwar einen bestimmten körperlichen Reifezustand voraus, ist andererseits aber auch von deren Übung durch Bewegungsaktivitäten abhängig. Fehlende Bewegungsreize infolge mangelnder Übungsmöglichkeiten führen zu Verzögerungen im Bereich der motorischen Entwicklung (Kunz 1993, 46).

Die Bedeutung der Bewegung für das heranwachsende Kind beschränkt sich jedoch nicht nur auf die gesunde körperliche Entwicklung sowie den Erwerb motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern erstreckt sich auch auf viele Bereiche der psychischen Entwicklung.

So konnte ein Zusammenhang zwischen Motorik und Kognition nachgewiesen werden. In einer Untersuchung an 301 Vorschulkindern

stellte Zimmer (1981) fest, daß Kinder mit gut entwickelten Bewegungsfähigkeiten einen höheren Intelligenzquotienten aufwiesen als Kinder mit geringeren motorischen Fähigkeiten.

Die Beziehung zwischen der Motorik und der Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten ist in den ersten beiden Lebensjahren des Kindes besonders eng. Das Kind erschließt sich während dieser Phase seiner Entwicklung über sein sensorisches und motorisches System, d. h. über sinnliche Wahrnehmungen und Körperbewegungen, Schritt für Schritt die Welt. „Mit Hilfe von körperlichen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe, im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen“ (Zimmer 1995, 49). Erkenntnis bedeutet auf dieser Entwicklungsstufe sinnliche Wahrnehmung bzw. unmittelbare Handlung (Bewegung). Piaget spricht daher von sensumotorischer Intelligenz (vgl. Zimmer 1993a, 40). Grundlegend für die Entwicklung der Intelligenz ist nach Piaget also, daß die Kinder ausreichend Gelegenheit haben, experimentierend und erforschend mit den Objekten ihrer Umgebung umzugehen und selbständig Erfahrungen sammeln zu können.

Im weiteren Verlauf der kognitiven Entwicklung wird die sensumotorische Intelligenz von höheren Erkenntnisformen überlagert. Sie bleibt zwar in späteren Lebensjahren noch erhalten – so bildet die Möglichkeit zur sinnlichen Begegnung und handelnden Auseinandersetzung mit den Dingen der Umwelt gerade im Vorschulalter eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Erkenntnissen und das Erkennen von Zusammenhängen –, verliert dann aber immer mehr an Bedeutung (vgl. Zimmer 1981, 15).

Die Beziehung zwischen Motorik und Intelligenz besteht darin, daß zum einen jede Bewegung selbst eine Erfahrung für das Kind darstellt und daß zum anderen Bewegung das Kind in die Lage versetzt, sich in immer wieder neuen Situationen mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, was die Ausbildung intellektueller Fähigkeiten überhaupt erst möglich macht. Deutliche Hinweise auf ein enges Verhältnis von Motorik und Kognition haben die Programme zur Förderung der Motorik im Kindesalter erbracht. Übereinstimmend wird in mehreren Untersuchungen darauf hingewiesen, daß durch ein regelmäßiges gezieltes Bewegungsangebot nicht nur zur Förderung der motorischen Leistungen beigetragen werden konnte, sondern daß auch in Intelligenz- und Wahrnehmungstests bessere Ergebnisse erzielt wurden (vgl. Kunz 1993, 56). Es kann also davon ausgegangen werden, daß durch vielfältige Bewegungserfahrungen im Vorschulalter die Entwicklung und Ausprägung intellektueller Fähigkeiten gefördert wird.

Die Intelligenz stellt jedoch nur ein Teilgebiet der psychischen Entwicklung dar. Auch zwischen der Motorik und anderen Bereichen der kindlichen Psyche gibt es Zusammenhänge, so z. B. mit der emotionalen und sozialen Entwicklung. So zeigte sich, daß motorisch geschickte Kinder selbständiger und weniger ängstlich sind als Kinder mit einer geringeren Geschicklichkeit.

Eine Grundlage der Selbständigkeit ist die Möglichkeit zur Exploration der Umwelt durch Bewegungshandlungen. Kinder mit einer gut entwickelten Motorik können daher eher immer weitgreifendere Erfahrungen machen, so daß ihre Ängstlichkeit in neuen Situationen abnimmt. Durch die Auseinandersetzung mit seiner Umgebung lernt das Kind, seine Fähigkeiten richtig einzuschätzen, und erweitert sein motorisches Können. „An diesen körperlichen Fähigkeiten kann es seine Fortschritte ablesen: Zum ersten Mal allein über den Zaun steigen, Fahrrad fahren, den Baum hinauf klettern – all das sind Zeichen wachsender Selbständigkeit und Unabhängigkeit vom Erwachsenen“ (Zimmer 1995, 50 vgl. Walden, 1996). Solche Erfolgserlebnisse stärken darüber hinaus das Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was sich positiv auf die Entwicklung des Selbstbewußtseins und des Selbstkonzeptes, d. h. des Bildes, das sich das Kind von seiner eigenen Person macht, und damit auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes auswirkt.

Kinder erlangen Anerkennung und Prestige häufig über körperliche und motorische Fähigkeiten und Leistungen. Ihr Selbstwertgefühl ist fast immer an ihre körperlich-motorischen Leistungen geknüpft. Kinder mit guten motorischen Fähigkeiten erweisen sich meist auch selbstbewußter als ihre ungeschickten Altersgenossen.

Bewegungsspiele bieten zudem gute Erfahrungsmöglichkeiten für den Erwerb sozialer Kompetenzen. Sie beinhalten zahlreiche Situationen, die es erforderlich machen, daß die Kinder sich mit ihren Spielpartnern auseinandersetzen und Konflikte lösen (vgl. Zimmer 1993c, 26). Auf diesem Wege lernen sie Absprachen auszuhandeln und anzunehmen, schwächere oder stärkere Mitspieler anzuerkennen und sich in eine Gruppe einzuordnen. So verfügen Kinder mit guter Motorik über eine größere Frustrationstoleranz.

Konkrete im Spiel auftauchende Probleme sind oft der Anlaß dafür, daß Grundregeln des Sozialverhaltens erprobt werden. Die Kinder ahmen dabei die Umgangsformen ihrer Mitmenschen (Eltern, Erzieherinnen, andere Kinder) nach und verinnerlichen sie.

Auch die Beziehungsstrukturen zwischen Kind und Gruppe werden vom Bewegungsvermögen der einzelnen Kinder bestimmt. Kinder mit schlecht ausgebildeter Motorik zeigen sich häufiger als Außenseiter

oder Alleinspieler als solche mit einer normalen motorischen Entwicklung. Das motorisch ungeschickte Kind wird von vielen gemeinsamen Spielvorhaben ausgeschlossen, weil es an diesen aufgrund seiner schlechten Bewegungsfähigkeit nicht teilnehmen kann oder weil es bei Mannschaftsspielen die Gewinnchancen seiner Mannschaft beeinträchtigt. Ein Kind, das von den Spielkameraden oder von Erwachsenen als Schwächling eingestuft wird, von dem Leistungen und Fertigkeiten erst gar nicht erwartet werden, fühlt sich auch selbst als Versager. „Es reagiert mit Resignation und Rückzug und verhält sich übermäßig angepaßt, es ist gehemmt und findet wenig Kontakt. Andere wiederum versuchen, das Gefühl der eigenen Minderwertigkeit zu kompensieren, indem sie aggressiv werden und ihre motorische Unterlegenheit durch körperliche Angriffe auf andere zu verdecken suchen“ (Zimmer 1993a, 27f.). Aus Angst vor neuen Mißerfolgen gehen sie motorischen Anforderungen aus dem Weg, so daß der Leistungsunterschied zu den Gleichaltrigen infolge fehlender Übung weiter anwächst.

Die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Motorik und verschiedenen Bereichen der kindlichen Entwicklung haben die Wichtigkeit der Bewegung für das heranwachsende Kind deutlich gemacht. Dieser umfassenden Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Kindes muß – auch im Hinblick auf die zunehmende Bewegungsarmut der Kinder in unserer Gesellschaft (siehe Kap. 9.1) – in den Vorschuleinrichtungen Rechnung getragen werden. Da das Aufkommen motorischer Aktivitäten beim Kind in großem Maße vom Anregungsgehalt der Umgebung abhängig ist, können durch die Architektur und Ausstattung des Kindergarten- bzw. Tagesstättengebäudes sowie eine entsprechende Gestaltung des zugehörigen Außenspielgeländes, je nachdem ob und inwieweit die Bewegungsbedürfnisse des Vorschulkindes dabei berücksichtigt werden, gute oder auch schlechte Voraussetzungen für die Bewegungsförderung geschaffen werden.

4.2.6 Spiel und Aneignung von Umwelt

Nach Flade (1987, 64) drückt das Kind im Spiel das intensive Bedürfnis nach Aneignung seiner Umwelt aus. Als *Aneignung* bezeichnet man in der Psychologie den interaktiven Prozeß des Mensch-Umwelt-Verhältnisses (siehe Kap. 1), sich etwas zu eigen zu machen, etwas in Besitz zu nehmen. Unter dem Begriff Aneignung werden Tätigkeiten subsumiert wie „Kontrolle haben über etwas, einen Vorgang beeinflussen können, sich etwas zu eigen machen, mit einer Sache vertraut werden, sie zu verändern, sich darum zu kümmern, sich damit verbunden fühlen, sich damit identifizieren, kontrollieren können, was ge-

schieht und wer wo Zugang hat und wer nicht“ (Werner et al. 1985, zitiert nach Flade 1987, 32). Gemeinsam ist diesen vielfältigen Tätigkeitsformen, daß sie der Mensch mit dem Ziel der Veränderung seiner Umwelt durchführt. Das Konzept der Aneignung beinhaltet eine Sicht von Personen als aktiv: Menschen passen sich ihren Umwelten, ihren Eigenarten an. In der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt versucht der Mensch also, sich diese zu assimilieren, d. h. sie sich vor allem durch Bearbeitung und Nutzung anzueignen. „In der Änderung seiner Umwelt wird die Aktivität des Menschen widergespiegelt, und der Mensch selbst entwickelt entsprechende Fähigkeiten, die ihn selbst verändern“ (Walden 1995a, 87).

Insofern das Individuum die Realität vorwiegend in sich aufnimmt, sie sich zu eigen macht und mit seinen bisherigen Erfahrungen in Übereinstimmung zu bringen versucht, insofern also der Vorgang der Assimilation denjenigen der Akkommodation⁸ überwiegt, ist nach Piaget dieser Zustand und die damit verbundene Aktivität als Spiel⁹ aufzufassen. „Das Kinderspiel ist im wesentlichen die Loslösung einer Erfahrung von der Realität, die Wiederholung und Selbsthandhabung dieser Erfahrung, ihre Zubereitung und Formung mit dem Ziel, diese Erfahrung assimilieren zu können, sie in das eigene Verstehen völlig einzubauen“ (Flitner 1992, 49). Das Spiel entspricht demnach der kindlichen Art und Weise, die Umwelt zu assimilieren; es stellt die dem Klein- und Vorschulkind gemäße Technik der Umweltaneignung dar. Auch ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene spielen noch,

⁸ Akkommodation und Assimilation bilden nach Piaget Teilprozesse der Interaktion zwischen Organismus und Umwelt (vgl. Dorsch 1987, 55). Während Akkommodation den Vorgang der Angleichung des Organismus an die äußere Welt, d. h. die Veränderung sensumotorischer und kognitiver Schemata durch äußere Inhalte, bezeichnet, meint Assimilation den Prozeß der Einverleibung des Aufgenommenen in den eigenen Organismus, also die Einordnung in das, was der Organismus selber ist bzw. was er bereits assimiliert hat (vgl. Flitner 1992, 48). Der Organismus verhält sich beim Erwerb von Erfahrungen also nicht passiv, sondern „verändert die Inhalte der Umwelt, indem er ihnen seine ihm eigentümliche Struktur aufprägt“ (Dorsch 1987, 55).

⁹ Auf eine einheitliche Definition dessen, was Spiel ist, konnte man sich in der Spielforschung bis heute nicht einigen. In der Psychologie und in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wurden zahlreiche Versuche zur Erklärung der Entstehung und Bedeutung des Spiels sowie zur Abgrenzung seiner Eigenart von anderen Tätigkeiten vorgenommen, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu Flitner 1992, 39–105; zur Kritik an Piagets Spieltheorie ebd., 52–54).

jedoch verliert das Spiel mit fortschreitendem Alter seine Bedeutung als Mittel der Umweltbewältigung.

Dem Spiel wird als die dem Kind angemessene Form der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ein wesentlicher Einfluß auf die körperliche und psychische Entwicklung zugesprochen. Dies soll nun kurz anhand einiger Untersuchungsergebnisse beispielhaft für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder verdeutlicht werden.

Eine Förderung der kognitiven Entwicklung konnte vor allem durch Phantasie- bzw. Rollenspiele, die von manchen Autoren auch als Fiktionsspiele bezeichnet werden, nachgewiesen werden. So konnten Saltz & Johnson (1974, zitiert nach Einsiedler 1984) eine Steigerung des Intelligenzquotienten bei Kindern feststellen, die regelmäßig an Spielstunden mit thematischem Rollenspiel teilnahmen. Weitere Studien zeigten, daß Phantasiespiele insbesondere die Reversibilität (Umkehrbarkeit) des Denkens positiv beeinflußt, die nach Piaget eine wichtige Voraussetzung der Ausführung von Denkopoperationen bildet und im allgemeinen erst gegen Ende der Vorschulzeit bzw. zu Beginn des Grundschulalters erworben wird (Golomb & Cornelius 1977; Golomb et al. 1982, alle zitiert nach Nickel & Schmidt-Denter 1988).

Im Spiel übernehmen und erproben die Kinder viele Formen des sozialen Verhaltens. Es besteht also auch eine Beziehung zwischen der Spieltätigkeit und der sozialen Entwicklung der Kinder. In einer amerikanischen Studie (Rubin & Maioni 1975, zitiert nach Einsiedler 1984) konnte festgestellt werden, daß die Häufigkeit und Komplexität des Phantasiespiels während der Freispielphase im Kindergarten in deutlichem Zusammenhang mit einem positiven Sozialverhalten stehen. Die Förderung des gemeinsamen Bauspiels zeigte ebenso einen positiven Effekt in bezug auf das kooperative Verhalten der Kinder (Burns & Brainerd 1979, zitiert nach Einsiedler 1984).

Auch für die emotionale Entwicklung der Kinder ist das Spiel von Bedeutung: Vor allem Rollen- bzw. Phantasiespiele fördern die Fähigkeit des Kindes, mit emotionalen Belastungen umzugehen. Sie ermöglichen ihnen, verschiedene Formen der Verarbeitung affektiver Erlebnisse und der Bewältigung bisher nicht beherrschter Situationen zunächst auf der Phantasieebene zu erproben. Dies kann sowohl die emotionale Stabilität als auch das Selbstwertgefühl der Kinder stärken (Einsiedler 1988, zitiert nach Nickel & Schmidt-Denter 1988).

Die Entwicklung des Spielverhaltens und damit auch die Gesamtentwicklung des Kindes stehen in einer engen Wechselbeziehung mit der sozialen und materiellen Umwelt des Kindes. „Nirgendwo sonst greift

das Kind in so gravierender Weise und im buchstäblichen Sinn aktiv gestaltend in seine Umwelt ein, und in kaum einem anderen Bereich wird diese Aktivität zugleich von der Umwelt in so hohem Maße beeinflusst, sei es durch die Gewährung oder Nichtgewährung von Freiräumen bzw. anregenden Anstößen oder sei es durch die sozialen Gruppenbeziehungen“ (Nickel & Schmidt-Denter 1988, 135).

Kinder aus anregungsarmen oder benachteiligten Umwelten werden in der Entfaltung ihres Spielverhaltens erheblich beeinträchtigt. Dies wurde insbesondere bei Kindern aus sozial schwachen Bevölkerungsgruppen festgestellt. Bei diesen Kindern ergeben sich vor allem Verzögerungen in der Entwicklung der Konstruktionsspiele. Noch im Schulkindalter dominieren bei ihnen reine Tätigkeitsspiele. Außerdem weisen soziokulturell benachteiligte Kinder einen geringeren Anteil an Rollen- bzw. Phantasiespielen auf (Hetzer 1970, zitiert nach Nickel & Schmidt-Denter 1988). Mängel im Elternhaus können jedoch durch günstige sozial-ökologische Bedingungen im Kindergarten bzw. in der Kindertagesstätte kompensiert werden. In den Kindertageseinrichtungen wird das Spiel überwiegend indirekt gefördert (*indirekte Spielführung* nach Hetzer 1950, zitiert nach Einsiedler 1991), d. h. durch eine angemessene zeitliche und räumliche Organisation (Raumplanung, Bereitstellen geeigneten Spielmaterials usw.).

Die Veränderungen, die sich in den letzten Jahrzehnten in der Lebensumwelt der Kinder vollzogen haben (Rückgang der Straßenspielkultur aufgrund der starken Zunahme des Verkehrs, Verlust natürlicher Spielräume durch die fortschreitende Verstädterung usw.) (siehe Kap. 9.1), haben zur Ausgrenzung des Spiels in speziell dafür hergerichtete Räume geführt (vgl. Zimmer 1995, 51). Der Planung institutionalisierter Spielumwelten, insbesondere in Form von Kindertageseinrichtungen oder Spielplätzen, kommt daher eine große Bedeutung zu. Sie müssen so beschaffen sein, daß sie den Kindern vielfältige Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit und damit zur Aneignung ihrer Umwelt bieten können.

Teil II: Mitwirkung der Beteiligten

5. Wege zur Realisierung einer bedürfnisorientierten Gestaltung und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen

In den bisherigen Abschnitten wurde hervorgehoben, daß die Bedürfnisse der Kinder stets den Ausgangspunkt der Überlegungen beim Neubau oder Umbau von Kindergärten bzw. Kindertagesstätten bilden sollten. In dem Maße, in dem bei der Planung, Gestaltung und Ausstattung der Innen- und Außenräume die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigt oder ignoriert werden, kann der Kindergarten als Gebäude die Entwicklung der Kinder fördern oder hemmen, pädagogisches Arbeiten begünstigen oder erschweren (vgl. Mahlke & Schwarte 1989, 7).

Sicher spielt sich das pädagogische Geschehen zwischen den Kindern und Erzieherinnen ab, ist von den Haltungen, Einstellungen und der atmosphärischen Gestaltung durch die Erzieherinnen bestimmt. Jedoch können der Kindergarten bzw. die Tagesstätte als räumlich-bauliche Umwelten, die aufgrund ihrer Beschaffenheit Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten vorgeben oder auch einschränken, dieses Geschehen beeinflussen, d. h. unterstützen oder behindern (vgl. Kuhn & Kuhn 1978, 138f.). Das Design der Umwelt vermag zwar nicht Verhalten zu verursachen, kann aber Gelegenheiten zu verschiedenen Tätigkeiten anbieten. „Die Umwelt kann Verhalten ermutigen oder behindern“ (Walden 1993, 14). Durch das Eingreifen der Planenden in die Umwelt – ein erbautes Haus kann als Aneignung der Umwelt durch einen Architekten gelten – wird das mögliche Verhalten der Nutzer beeinflusst. Die von den Architekten in einem Gebäude vorgegebenen baulichen Strukturen werden von dessen Nutzern – vor allem von den Kindern und den Erzieherinnen – im Laufe der Aneignung (s. Kap. 4.2.6) genutzt und verändert. „Diese sichtbaren Zeichen der Aneignung spiegeln die Fähigkeit und die Absichten des Bewohners wider, sich seine Wohnumwelt zu eigen zu machen, und sie werden von zunehmenden Gefühlen von Zugehörigkeit und je nach Erfolg von Wohlbefinden begleitet“ (Walden 1995a, 87).

5.1 MITWIRKUNG VON ERZIEHERN UND ELTERN – KOOPERATION MIT PLANERN

Doch woher sollen die mit der Planung von Kindergärten und Tagesstätten beauftragten Architekten, die in der Regel keinerlei oder kaum psychologische oder pädagogische Kenntnisse besitzen, wissen, welche Bedürfnisse Kinder haben, welche Erfordernisse der Kindergartenbetrieb in architektonischer Hinsicht mit sich bringt und welche Anforderungen sich daraus an die durch die Architektur vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten ergeben? Auch wenn die Architekten selbst Kinder haben, bedeutet dies nicht zwangsläufig, daß sie mit den kindlichen Bedürfnissen, dem Zusammenleben und Verhalten von Kindern in größeren Gruppen sowie mehrerer Gruppen in einem Gebäude und den Ansprüchen vertraut sind, die sich daraus an die räumlich-bauliche Gestaltung von Kinderbetreuungseinrichtungen ergeben.

Indem der Architekt die zukünftigen Nutzer frühzeitig an der Planung des Gebäudes beteiligt – bezogen auf die Errichtung von Kindertagesstätten bedeutet dies eine Partizipation der Erzieherinnen, Eltern und Kinder am Planungsprozeß –, „plant und formt er die ersten Schritte der Aneignung mit“ (Walden 1993, 71). Die Ergebnisse des Bundeswettbewerbs „Tageseinrichtungen für Kinder 1994“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 9) haben gezeigt, daß eine solche Kommunikation und Kooperation zwischen den beteiligten baufachlichen Planern und Pädagoginnen bereits zu Beginn des Planungsprozesses nicht nur eine wichtige Bedingung für eine bedarfsgerechte Kindergartenarchitektur ist, sondern auch dazu beiträgt, Fehlplanungen zu vermeiden und somit zeit- und kostenaufwendige nachträgliche Veränderungen von vornherein auszuschließen. „Partizipation als vom Architekten begleitete Aneignung des Bewohners soll nicht nur frühzeitig Fehlinvestitionen verhindern, sondern das ‚Heimisch-Werden‘ erleichtern“ (Walden 1995b, 161).

Während die Planer die Architektur von Kindertagesstätten vornehmlich unter formalästhetischen Gesichtspunkten sehen, kommt den Pädagoginnen bzw. einer anläßlich des Neu- bzw. Umbaus eines Kindergartens gebildeten Planungsgruppe, der auch Vertreter des Trägers, des Jugendamtes, der Genehmigungsbehörden, Psychologen und Eltern angehören sollten, in diesem Kooperationsprozeß die wichtige Aufgabe zu, ein an der spezifischen Bedarfslage der Kinder im Einzugsgebiet der Einrichtung orientiertes pädagogisches Konzept¹ zu formulieren. Dabei wird den Architekten konkret benannt, wie viele Gruppen bzw. Kinder und/oder Erwachsene sich im Gebäude bzw. in den Räumen maximal aufhalten und was in den einzelnen Räumlich-

keiten stattfinden und möglich sein soll (z. B. Spielen, Sich-zurückziehen, Essen, Schlafen usw.) (vgl. Siegmund 1995, 20). Auf der Grundlage dieser Angaben können die Planer dann in enger Zusammenarbeit mit der Planungsgruppe ein räumliches Konzept zur Umsetzung der pädagogischen Vorstellungen und psychologischen Erfordernisse in eine architektonische Gestalt entwickeln, welche den Kindern und Erzieherinnen die Aneignung und damit auch das „Heimisch-Werden“ im Kindergartengebäude ermöglicht.

Eine bedürfnisgerechte Architektur und Gestaltung von Kindergärten und Tagesstätten bedarf also einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Architekten auf der einen, Vertretern aus Pädagogik und Psychologie auf der anderen Seite. „Es ist nicht einzusehen, warum beim Kita-Bau Nutzerbedürfnisse nicht längst den gleichen Rang einnehmen wie bloß die Ästhetik der Gebäudehülle. Kooperation tut not“ (Deutsches Jugendinstitut 1994, 31).

Die Mitwirkung von Erziehern und Eltern beschränkt sich nicht nur auf die Kooperation mit den Planern, sondern vollzieht sich auch in Form von Eigenleistung, zum Beispiel beim Bau von Höhlen, Podesten oder zweiter Spielebenen, der Neuanlage des Außenspielgeländes oder der Umgestaltung des Gartens.

5.2 PARTIZIPATION VON KINDERN

Niemand weiß mehr über die Bedürfnisse von Kindern als die Kinder selbst. Es ist nur die Frage, wie dieses Wissen verfügbar und für die räumliche Gestaltung nutzbar gemacht werden kann. Die Gestaltung einer kindgerechten Kindertageseinrichtung setzt daher voraus, daß sich die Kooperation zwischen Planern und Nutzern nicht auf die Zusammenarbeit von Architekten, Pädagogen, Psychologen, Erziehern und Eltern beschränkt. Auch den Kindern müssen Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Planung von Neu- oder Umbauten gewährt werden.

5.2.1 Zum Begriff der Partizipation

In den Sozialwissenschaften bezeichnet Partizipation die Teilhabe von Personen bzw. Gruppen an Entscheidungen, die das eigene Leben und

¹ Im pädagogischen Konzept eines Kindergartens legen die Erzieherinnen die Inhalte, Ziele und praktischen Umsetzungsformen ihrer pädagogischen Arbeit sowie den dazu erforderlichen Qualitätsrahmen (z. B. auch die räumlichen Bedingungen) fest (vgl. Hollmann 1994, 44).

das Leben der Gemeinschaft betreffen. Partizipation setzt also voraus, daß den „jeweiligen Betroffenen Einsicht und Einfluß bei Planungs- und Entscheidungsprozessen“ (Rohrman 1990, zitiert nach Fuchs 1996, 159) zugestanden werden. „Beteiligung (Partizipation) ist dabei sowohl als Mittel zur Einbringung und Durchsetzung von Interessen wie auch als Zweck im Sinne einer Selbstverwirklichung der Menschen durch Beteiligung zu verstehen“ (Deutscher Verein 1986, zitiert nach Schröder 1996, 28).

Partizipation bedeutet hier, daß alle Planungen in der Kindertageseinrichtung *mit* den Kindern und nicht nur *für* die Kinder erfolgen müssen. Dies heißt, daß die Kinder bei allen sie betreffenden Entscheidungen einzubeziehen sind. Dazu gehört z. B. neben der Gestaltung des Tagesablaufes bis hin zur inhaltlichen Mitgestaltung auch die Einbeziehung der Kinder bei der Planung von Renovierungen, Umbauten sowie ihre Beteiligung an der Raumgestaltung. Die Kinder müssen Gelegenheit erhalten, ihre Bedürfnisse offenzulegen, Ideen einzubringen und ihre Meinung zu sagen. Dies setzt jedoch voraus, daß die verantwortlichen Erwachsenen bereit sind, das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung ernst zu nehmen und ihnen Freiräume zur Partizipation zu eröffnen (vgl. Schröder 1996, 28).

5.2.2 Begründung für die Beteiligung von Kindern

Wie bereits dargestellt, beeinflußt die räumliche Umwelt in hohem Maße die Entwicklung und den Alltag von Kindern. Besonders die architektonische Gestaltung der unmittelbaren Lebensumwelt bestimmt im positiven oder negativen Sinne die Möglichkeiten der für die kindliche Entwicklung wichtigen Exploration der Umgebung. Aus diesem Grunde sollten Kinder, wo immer es möglich ist, aktiv an der Planung und Gestaltung ihrer baulichen Umwelt beteiligt werden. Nur auf dem Wege einer solchen Partizipation läßt sich eine an den tatsächlichen Bedürfnissen orientierte Umweltgestaltung verwirklichen. Partizipation ist der Prüfstein, an dem sich entscheidet, ob mit der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern wirklich ernst gemacht wird (vgl. Eichholz 1992, 265). Dies gilt vor allem auch für das Setting „Kindergarten“ bzw. „Kindertagesstätte“, da heute viele Kinder einen großen Teil des Tages in solchen Einrichtungen verbringen, so daß ihre Entwicklung im wesentlichen dort stattfindet.

In einer Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird die Mitarbeit von Kindern als „pädagogischer Gebäudeschutz“ (1994, 21) bezeichnet. Der Partizipation von Kindern wird außerdem eine Bedeutung als kostenreduzierender Faktor bei der Gestaltung von Kindertageseinrichtungen zugewiesen. Fehlplanun-

gen, deren Behebung oft sehr hohe Kosten verursacht, können vermieden werden, wenn Kinder von Anfang an einbezogen werden.

Die Mitwirkung bei der Planung und Durchführung von Neu- oder Umbaumaßnahmen eröffnet den Kindern Gestaltungsmöglichkeiten, die sie brauchen, um sich in Räumen „zu Hause“ fühlen zu können. Indem Kinder aktiv an der Veränderung von Räumen teilhaben, machen sie die Erfahrung, daß sie gemäß ihren Bedürfnissen Einfluß auf ihre Umwelt nehmen können (vgl. Eichholz 1992, 265). Dadurch wird ihr Selbstwert- und Gemeinschaftsgefühl gestärkt. Gefördert wird darüber hinaus die Fähigkeit der Kinder zur Kommunikation und Kooperation untereinander, die Identifikation mit ihrer Einrichtung sowie die Bereitschaft für den gemeinsam gestalteten Raum Verantwortung zu übernehmen (vgl. Siegmund 1996, 27). „Partizipation von Kindern ist nicht nur ein Ansatz, um mehr soziale Verantwortlichkeit zu entwickeln, sie ist sicher auch der Weg zur Entwicklung einer psychisch gesunden Person“ (Schröder 1996, 31).

5.2.3 Gesetzliche Grundlagen der Partizipation von Kindern

Die in den letzten Jahren erkannte Wichtigkeit der Beteiligung von Kindern an sie selbst betreffenden Planungsentscheidungen hat dazu geführt, daß die Forderung nach einer Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch in Gesetze und Vorschriften Eingang gefunden hat. Die Partizipation von Kindern wird in diversen Verordnungen ausdrücklich verlangt. „Es bedarf offensichtlich keiner Änderung der Gesetzeslage, um Kinder und Jugendliche zu beteiligen, es gilt vielmehr, die bestehenden Möglichkeiten auszuschöpfen“ (Schröder 1996, 21).

Die Beteiligung von Kindern ist insbesondere ein elementarer Grundsatz des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG, SGB VIII). In verschiedenen Paragraphen wird deutlich gemacht, daß Kinder in angemessener Weise an Entscheidungen der Jugendhilfe zu beteiligen sind. So enthalten bereits die allgemeinen Vorschriften in § 1 des KJHG implizit die Forderung nach einer Partizipation von Kindern, indem der Jugendhilfe die Aufgabe zugewiesen wird, dazu beizutragen, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (KJHG § 1, Abs. 3, Nr. 4 1995, 55). Um diesem Auftrag gerecht werden zu können, muß die Jugendhilfe den Kindern Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, denn die Verwirklichung einer kindgerechten Umwelt setzt voraus, daß bei deren Gestaltung die Bedürfnisse der zukünftigen Nutzer, d. h. der Kinder, als Planungsgrundlage dienen.

In expliziter Weise wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in § 8 des KJHG verlangt: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ (KJHG § 8, Abs. 1 1995, 58). Diese Vorgaben gründen auf der Überzeugung, daß Kinder nicht bloß Objekte sind, die erzogen werden, sondern Subjekte, die aktiv am Erziehungsprozeß teilnehmen können und sollen.

Auch im Baugesetzbuch, daß eine gesetzliche Grundlage für die Planungsarbeiten der Architekten darstellt, findet sich ein Hinweis auf die Bedürfnisse von Kindern. So weist § 1 zu „Aufgaben, Begriff und Grundsätze der Bauleitplanung“ darauf hin, daß bei der Entwicklung von Bauleitplänen, „die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung, insbesondere die Bedürfnisse der Familien, der jüngeren und alten Menschen“ (Baugesetzbuch § 1, zitiert nach Schröder 1996, 22) zu berücksichtigen sind.

Wenn der Anspruch realisiert werden soll, räumlich-bauliche Planungen unter Einbeziehung der Bedürfnisse der Nutzer – bei Kindertagesstätten also vor allem der Kinder – vorzunehmen, kann nicht darauf verzichtet werden, den Kindern geeignete Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Beteiligung von Kindern hat nach Knauer (1994, 489) zwei Voraussetzungen: die Kinder müssen einerseits partizipationsfähig sein, andererseits müssen ihnen Partizipationsmöglichkeiten angeboten werden. Im nächsten Abschnitt soll daher ein Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen einer Partizipation von Kindern aufgrund deren Entwicklungsstand gegeben werden, bevor in einem weiteren Abschnitt konkrete Formen der Kinderbeteiligung aufgezeigt werden.

5.2.4 Möglichkeiten der Partizipation von Kindern aus Sicht der Entwicklungspsychologie

Wenn Kinder an der Gestaltung ihrer Umwelt beteiligt werden sollen, stellt sich die Frage, inwieweit sie aufgrund ihrer Entwicklung überhaupt dazu in der Lage sind. Neuere Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie belegen, daß bereits Kinder im Vorschulalter Kompetenzen und Fähigkeiten besitzen, die es ihnen erlauben, an Entscheidungen bezüglich der Gestaltung ihrer Umwelt zu partizipieren. So können Kinder spätestens ab dem dritten Lebensjahr über sich selbst reflektieren und Entscheidungen fällen. „Wird Kindern zu anstehenden Entscheidungen Wissen und Information entwicklungsangemessen vermittelt, so verstehen sie, worum es bei den Alternativen geht, und können Entscheidungen treffen (Oerter 1992, zitiert nach Schröder 1996, 34). Es entspricht dem Bedürfnis der Vorschulkinder nach

Selbständigkeit, in zunehmendem Maße über ihr Handeln sowie über sie betreffende Dinge selbst zu bestimmen (siehe Kap. 4.2.4).

Lange Zeit ging man davon aus, daß Kinder im Vorschulalter nur geringe Kenntnisse und Fähigkeiten in bezug auf ihre räumliche Umwelt besitzen. Dies war vor allem eine Folge der unkritischen Übernahme von Piagets altersbezogener Stufentheorie der menschlichen Entwicklung. Nach dem Entwicklungsmodell Piagets befinden sich Vorschulkinder auf der präoperationalen Stufe (2. bis ca. 5./7. Lebensjahr). Ihr Denken ist zunächst noch sehr egozentrisch, d. h. die Kinder auf dieser Entwicklungsstufe können noch nicht bewußt zwischen ihrer eigenen und einer anderen Perspektive unterscheiden. Piagets Unterschätzung der räumlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern ist darauf zurückzuführen, daß die von ihm angewendeten verbalen und graphischen Methoden nicht geeignet sind, das umweltliche Wissen der Kinder zu testen, da diese Kompetenzen noch nicht ausreichend ausgebildet sind. Untersuchungen, die das Raumverständnis von Kindern mit Hilfe von verbalen oder graphischen Methoden erheben, messen mehr diese Fähigkeiten als das Wissen über die Umwelt“ (Schröder 1996, 37).

Während Untersuchungen, die primär auf den sprachlichen und motorischen Fähigkeiten der Kinder aufbauen, die kindlichen Umweltkompetenzen als sehr niedrig, egozentrisch und ohne objektiven räumlichen Bezugsrahmen erscheinen lassen, zeigen neuere Studien, daß auch jüngere Kinder ein relativ differenziertes räumliches Wissen besitzen. So konnte in einer Langzeitstudie (Roger Hart 1979, zitiert nach Schröder 1996, 58) zum Wissen von Kindern über ihre räumliche Umgebung festgestellt werden, daß Kinder durchaus dazu neigen, Alternativen zu entwickeln, d. h. ihre Umgebung zu verändern, wenn sich ihnen geeignete Möglichkeiten anbieten. Weitere Untersuchungen (u. a. Spencer, Blades & Morsley 1984; Uttal 1990, vgl. Schröder 1996, 38 und 51) zeigten, daß Kinder bereits im Alter von vier bis sechs Jahren relativ komplexe Karten verstehen und mit kartographischen Symbolen umgehen können sowie in der Lage sind, Informationen aus einer Karte in die Realität umzusetzen. Den Kindern gelingt dies um so leichter, je realistischer die Umwelt dargestellt wird.

Die Ergebnisse neuerer entwicklungspsychologischer Forschungen machen also deutlich, daß Kinder im Vorschulalter durchaus fähig sind, an sie betreffenden Entscheidungen über die Gestaltung ihrer Umgebung teilzuhaben. Diese Leistung können Kinder jedoch nur in einer ihnen vertrauten, alltäglichen Umwelt erbringen. Dies sind bei Vorschulkindern vor allem der häusliche Bereich sowie die Kindertageseinrichtung, da ihr Streifraum, d. h. das Gebiet, das sie ohne Be-

gleitung Erwachsener erkunden, im Vergleich zu älteren Kindern noch recht klein ist. Die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder unterscheiden sich jedoch aufgrund ihrer noch nicht vollständig entfalteten verbalen und feinmotorischen Fähigkeiten stark von denen der Erwachsenen. „Es wird klar, daß die Frage nicht heißen muß, *ob* Kinder beteiligt werden können, sondern *wie* Beteiligungsformen für Kinder aussehen müssen, so daß sie Kindern eine reelle Chance zur Partizipation geben“ (Schröder 1996, 39).

5.2.5 Formen der Partizipation von Kindern

Formen einer sinnvollen Partizipation von Kindern werden gegenwärtig vielerorts erprobt. So stand z. B. im Projekt „Planen mit Phantasie“ des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. und der Aktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“ die Beteiligung von Kindern an der Gestaltung ihrer Lebenswelt im Mittelpunkt. Trotz der bereits auf diesem Gebiet gemachten Erfahrungen, fehlen bisher gesicherte Erkenntnisse und damit Handlungsanweisungen, wie die Forderung nach Partizipation von Kindern verwirklicht werden kann. Wenn Kinder überhaupt in Planungsprozesse einbezogen werden, geschieht dies häufig in Anlehnung an Beteiligungsformen Erwachsener. Beispiele wie die von ihrer Organisationsstruktur an parlamentarischen Gremien angelehnten *Kinder- und Jugendparlamente* (gewählt, in Schulen oder Gemeinden) oder *Kinder- und Jugendforen* (Anhörung von Kindern zu bestimmten Fragen auf Gemeindeebene) machen dies deutlich. Sollen Kinder an Entscheidungen beteiligt werden, muß dies auf eine Art und Weise geschehen, die den Fähigkeiten und Möglichkeiten der jeweiligen Altersgruppe entspricht. So dürfen sich Beteiligungsformen für Vorschulkinder nicht vorwiegend auf verbale Äußerungen konzentrieren, da diese Kompetenz noch nicht in ausreichendem Maße entwickelt ist. Schröder (1996) konnte anhand einer Studie mit Kindern verschiedener Altersstufen zeigen, daß der Einsatz dreidimensionaler realistischer Modelle selbst sehr junge Kinder befähigt, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und über Veränderungsmöglichkeiten nachzudenken.

Von Kindern dürfen jedoch keine planungsfertigen Ausführungen erwartet werden. „Die Stärke ihrer Beiträge liegt in der freigesetzten Phantasie, ihren Ideen, den entwickelten Visionen“ (Mussel 1993, 99, zitiert nach Schröder 1996, 33). Hier wird deutlich, daß Kinderbeteiligung immer der Begleitung und Unterstützung von Erwachsenen bedarf. Partizipation von Kindern bedeutet immer, daß diese nicht allein, sondern gemeinsam mit Erwachsenen ein Problem bearbeiten und Vorschläge entwickeln. Aufgabe der Erwachsenen ist es dabei, die

Äußerungen der Kinder gemeinsam mit ihnen zu interpretieren, zu ordnen sowie zu umsetzbaren Empfehlungen für die Planung bzw. Gestaltung auszuarbeiten und diese an die ausführenden Planer zu übermitteln. Weiterhin müssen die Erwachsenen für die Durchsetzung und Realisierung der in Form von Planungsvorschlägen artikulierten kindlichen Bedürfnisse sorgen, denn Kinder erwarten konkrete Auswirkungen ihrer Ideen. „Wichtig ist, daß diese Äußerungen von Kindern und Jugendlichen im Einrichtungsalltag Konsequenzen haben und nicht als Partizipationsalibi im Sande verlaufen. Wenn letzteres geschieht, lernen Kinder über den heimlichen Lehrplan, daß sie zwar gefragt werden, aber letztlich nicht wichtig sind und ihre Ideen und Kritiken keine Folgen haben“ (Knauer 1994, 492). Erfahrungen aus der Partizipationspraxis haben gezeigt: Je jünger die beteiligten Kinder sind, desto wichtiger ist es, daß die Erwachsenen unmittelbar auf die Vorschläge der Kinder eingehen und ihnen vermitteln, wie und wann diese verwirklicht werden können (vgl. Portz-Schmitt 1997, 6).

Eine wichtige Aufgabe der Erwachsenen ist es zudem, den Kindern beispielsweise durch Exkursionen alternative Erfahrungen zu vermitteln. Der im Vergleich zu älteren Kindern kleine Streifraum bedingt, daß Vorschulkinder noch recht begrenzte Umwelterfahrungen und Vergleichsmöglichkeiten haben, so daß es ihnen schwerfällt auszudrücken, was ihnen in der konkreten Umgebung (z. B. dem Kindergarten/der Tagesstätte) mißfällt und Ideen zu deren Behebung zu entwickeln.

Die Partizipation von Kindern muß immer in einer für diese nachvollziehbaren und überblickbaren Form organisiert sein. Nach Schröder (1996, 31) zeichnen sich *gute* Beteiligungsformen dadurch aus, „daß Kinder und Jugendliche freiwillig unter Beteiligung von Erwachsenen an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten“.

Die Partizipation von Kindern an Entscheidungsprozessen ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn sie an einen konkreten Handlungsrahmen von Kindern gebunden ist, in dem sie auch tatsächlich etwas bewirken können. Es müssen also Wege gefunden werden, die es Kinder ermöglichen, die Planungsaspekte zu beeinflussen, für die sie kompetent sind. Daraus folgt, daß Kinder vor allem dort einbezogen werden sollten, wo es um Spiel und Spaß geht, z. B. bei der Ausstattung der Innenräume und des Außenspielgeländes ihrer Kindertageseinrichtung. Zur Planung funktionaler und sicherheitstechnischer Aspekte dagegen können Kinder keinen Beitrag leisten. Die Parameter dafür sind zudem häufig durch gesetzliche Vorschriften festgelegt.

Partizipation muß den Beteiligten darüber hinaus vor allem Freude machen, da die Kinder (und auch die Erwachsenen) ansonsten bald ihr Interesse daran verlieren. „Aus diesem Grunde wird Kinderbeteiligung immer eine Gratwanderung zwischen Arbeit (Ernst) und Freizeit (Spaß) sein müssen“ (Schröder 1996, 31).

Wie eine kindgemäße Form der Beteiligung an der Gestaltung ihrer Lebenswelt auszusehen hat, läßt sich nicht eindeutig beantworten. Es gibt kein Patentrezept für die richtige Form der Kinderpartizipation. Wie Kinder beteiligt werden können, ist von verschiedenen Faktoren abhängig (vgl. Portz-Schmitt 1997, 2f.):

- Wie alt sind die Kinder?
- Wie viele Kinder gibt es in den verschiedenen Altersstufen?
- Inwieweit sind die Planer (Architekten, Vertreter des Trägers und des Jugendamtes usw.) bereit, Kinder an Entscheidungsprozessen zu beteiligen?
- Wollen Erzieher und Eltern am Partizipationsprozeß teilnehmen, um die Kinder zu begleiten und zu unterstützen?
- Inwiefern sollen die Kinder beteiligt werden?

Die Partizipation von Kindern kann dabei von der Aufstellung eines Bedürfnis- bzw. Wünschekataloges an die Gestaltung (z. B. ihres Kindergartens) bis hin zur aktiven Teilnahme bei der konkreten Umsetzung ihrer Vorschläge, z. B. durch Mithilfe bei der Umgestaltung des Spielplatzes, reichen. Gerade die Mitsprache bzw. Mitwirkung von Kindern bei der Ausführung der Planungsentscheidungen ermöglicht die Realisierung von mehr Kinderfreundlichkeit.

Trotz vieler Beispiele für die Beteiligung von Kindern an der Gestaltung ihres Alltags in der Geschichte der Pädagogik, wie dem Waisenhaus von Janusz Korczak, dem Kinderheim von Maria Montessori, der Schule von Freinet, Summerhill, sowie in neuerer Zeit gemachten Erfahrungen steht die Partizipation von Kindern noch am Anfang. „Aus diesem Grunde ist Mut zum Experiment und zur Kritik eine notwendige Voraussetzung für eine innovative Kinderbeteiligung“ (Schröder 1996, 31).

5.3 LEITFADEN FÜR DIE MITWIRKUNG DER BETEILIGTEN BEI DER GESTALTUNG VON KINDERTAGESSTÄTTEN

Wie kann nun die Mitwirkung von Kindern, Eltern und Erziehern an der Gestaltung ihrer Kindertagesstätte organisiert werden? Hinweise für die Praxis bietet der folgende Leitfaden.

(1) Problemfeststellung

Kinder, Eltern oder Erzieher nennen konkrete Mißstände oder Wünsche im Hinblick auf die Gestaltungsanforderungen. Anhand von unerwünschten sozialen Verhaltensweisen, z. B. Aggressionen, Hyperaktivität, häufiges Streiten, gedrückte Stimmung, fehlende Motivation, mangelnde Neugier und Kreativität wird Handlungsbedarf erkennbar. Neben erzieherischen Maßnahmen (Veränderung des Tagesablaufes, der Gruppenorganisation usw.) ist für solche Störungen auch die räumliche Gestaltung ursächlich.

Konkrete Fragen der Wirkung von einzelnen Aspekten der räumlichen Gestaltung werden in später folgenden Kapiteln erläutert (siehe Kap. 8).

(2) Initiative

Wenn solche Probleme festgestellt werden, sollten Träger, Erzieher und Eltern gemeinsam die Initiative ergreifen. Treffen finden statt, bei denen

- Störungen und Wünsche genannt werden;
- die Ressourcen in Form von Finanzierungsmitteln, Zeit der Beteiligten usw. geklärt werden;
- die Mitwirkung der Betroffenen, also von Träger, Erziehern, Eltern und Kindern sowie die Beteiligung von Dritten, z. B. von Architekten, Handwerkern, weiteren Experten (z. B. Psychologen,) und Vertretern des Jugendamtes festgelegt und Verantwortlichkeiten verteilt werden.

(3) Konkretisierung

Kinder, Eltern und Erzieher listen gemeinsam Probleme und Wünsche auf. Die Mißstände bzw. Wünsche werden in eine kindorientierte Reihenfolge der Wichtigkeit gebracht. Lösungsmöglichkeiten werden ermittelt.

Beispiel:

Störungen, räumliche Gründe: Lösungsmöglichkeiten: Aggressivität der Kinder, enge Gruppenräume, Farbgebung der Gruppenräume, schlechte Schallisolierung usw.

Raumdurchbrüche, kleinere Gruppen, neue Farbgestaltung der Räume, Renovierung mit schalldämpfenden Materialien (Teppichboden, Vorhänge usw.)

Fachliteratur sowie Experten werden bei der Entwicklung von Lösungs- bzw. Realisierungsmöglichkeiten zu Rate gezogen. Besuche in anderen Einrichtungen, in denen Veränderungen vorgenommen

wurden, sowie der Austausch mit Betroffenen, die aktiv an Umgestaltungsmaßnahmen ihrer Kindertagesstätte mitgewirkt haben, geben neue Impulse. Durch Befragung der Kinder, Eltern und Erzieher wird ermittelt, welche Mißstände sie am meisten beeinträchtigen bzw. welche Wünsche ihnen am wichtigsten sind. Ein Aktionsplan wird erstellt, der angibt, welche Störungen zuerst beseitigt bzw. welche Wünsche als erstes realisiert werden sollen. Finanzierungsmodelle müssen gemeinsam mit dem Träger entwickelt werden.

Wenn die festgestellten Störungen allgemein und unspezifisch sind, empfiehlt es sich, die in den folgenden Kapiteln genannten Aspekte im Hinblick auf Handlungsbedarf zu überprüfen. Auch Lösungsmöglichkeiten zu den Problemen werden dort genannt.

(4) Realisierung

Es wird festgelegt, wer welche Mißstände behebt bzw. Wünsche verwirklicht: Eltern, Erzieher, Kinder, Dritte. Gruppen werden gebildet: Erzieher – Kinder, Eltern – Kinder, Erzieher – Eltern, Erzieher – Eltern – Kinder bzw. Aufträge an Dritte (Architekten, Handwerker usw.) erteilt.

(5) Bewertung des Ergebnisses

Nach der Umsetzung der Planungen wird überprüft, ob die Ziele erreicht wurden (z. B. Abbau von Aggressionen durch Raumvergrößerung). Dazu werden die Betroffenen, also Kinder, Erzieher und Eltern befragt.

Teil III: Gestaltung von Kinder-Räumen

6. Zur Größe von Kindertageseinrichtungen

Bevor in den nächsten Kapiteln die Struktur des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätte (siehe Kap. 7) sowie die Gestaltung bzw. Ausstattung seiner Innenräume (siehe Kap. 8) und Außenanlagen (siehe Kap. 9) im Hinblick auf ihre Angemessenheit in bezug auf die kindlichen Bedürfnisse untersucht werden, soll zunächst auf eine der ersten grundlegenden Entscheidungen, die bei der Planung eines Kindergartens zu treffen sind, eingegangen werden: die Bestimmung der Größe der Einrichtung bzw. der Gruppen. In diesem Kapitel geht es also einerseits um die Frage, wie viele Kinder in einem Kindergarten insgesamt betreut werden, und andererseits, wie viele Kinder in den einzelnen Gruppen Platz finden sollten. Diese Festlegungen sind, wie im folgenden aufzuzeigen ist, mit Bedacht vorzunehmen, denn Untersuchungen (Prescott 1970; Prescott et al. 1971; Prescott & Jones 1971, vgl. zum Überblick Ittelson et al. 1977; Beller 1984) haben deutlich gemacht, daß die Größe einer Kinderbetreuungseinrichtung und die Gruppengröße das Wohlbefinden der Kinder und des Erziehungspersonals, die Betreuungsqualität sowie die kindlichen Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen. Außerdem sind diese Größen den räumlich-baulichen Planungen und Gestaltungen zugrunde zu legen (z. B. beim Festlegen von Anzahl und Größe der Räumlichkeiten etc.).

6.1 EINRICHTUNGSGRÖSSE

Was die günstigste Größe von Kindertageseinrichtungen ist, darüber bestehen – je nachdem, ob psychologische, pädagogische oder bau- und unterhaltswirtschaftliche Aspekte zugrunde gelegt werden – sehr unterschiedliche Ansichten. Während aus der Sicht der Träger, die für den Bau und die Betriebskosten der Kindergärten aufkommen müssen, größere Einrichtungen mit 80 bis 120 Plätzen (kosten-)günstiger erscheinen, sind aus psychologischer bzw. pädagogischer Sicht kleinere Einrichtungen mit 50 bis 75 Plätzen zu bevorzugen.

In Rheinland-Pfalz ist die Größe von Kindertageseinrichtungen nicht durch Richtlinien vorgegeben, sondern unter Berücksichtigung des

jeweiligen Plätzebedarfs so festzulegen, daß eine dem einzelnen Kind angemessene Förderung möglich ist. Damit dies gewährleistet werden kann, dürfen – wie im folgenden noch aufzuzeigen sein wird – die Einrichtungen nicht zu groß geplant werden.

Bei der Festlegung der Größe einer Vorschuleinrichtung sollte nach Flade (1991a) folgende Faustregel berücksichtigt werden: „Je größer der Kindergarten ist, um so schlechter ist im Durchschnitt dessen Qualität, denn sehr große Kindergärten können Kindern im allgemeinen nicht die gleiche Fülle und Vielfalt an Erfahrungen bieten wie kleinere Kindergärten“. Schon in Einrichtungen mit 60 (und mehr) Kindern ergibt sich das Problem, daß die Spielbereiche – gemessen an der Menge verfügbarer Materialien pro Kind – weniger vielfältig, anregend und reichhaltig sind. Studien haben gezeigt, daß Kinder in großen Einrichtungen weniger an ihrer Umwelt interessiert sind, daß sie weniger engagiert und motiviert sind, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

In weiteren Untersuchungen (vgl. Beller 1984, 700) konnte festgestellt werden, daß man in größeren Kindergärten und Tagesstätten zu einer rigideren und geschlosseneren Organisation der Betreuung neigt. Je größer eine Einrichtung ist, desto mehr Wert wird auf das Befolgen von Anweisungen und Verhaltensregeln gelegt. Die mangelnde Übersichtlichkeit in den notwendigerweise weitläufigeren Gebäuden der Kindertageseinrichtungen mit größerer Kinderzahl führt dazu, daß die Aktivitäten der Kinder stärker kontrolliert und reglementiert werden als in kleineren Anlagen. In Kindergärten mit geringerer Kinderzahl werden dagegen eher Spaß, Kreativität und soziale Interaktionen zwischen den Kindern betont (Prescott 1970, Prescott et al. 1971, Prescott & Jones 1971, vgl. Ittelson et al. 1977, 487).

Auch in der pädagogischen Einstellung des Erziehungspersonals konnten Unterschiede festgestellt werden. Während das Personal in großen Einrichtungen mehr Wert auf das Aufstellen und Beachten sozialer Regeln legt, die Kinder stärker kontrolliert und die Entwicklung sozialer, motorischer und kognitiver Fertigkeiten (eher als Fähigkeiten) in den Mittelpunkt stellt, ist die Arbeit der Erzieherinnen in kleineren Einrichtungen mehr am Sinn und dem Genießen der verschiedenen Tätigkeiten der Kinder (Spielen, Singen, Malen etc.), am Einfallsreichtum und der Experimentierfreude der Kinder orientiert (vgl. Beller 1984, 700). Die Betreuerinnen in kleineren Kindertagesstätten wurden zudem häufiger als einfühlsam beurteilt als ihre Kolleginnen in größeren Einrichtungen (vgl. Ittelson et al. 1977, 487).

Die Einrichtungsgröße beeinflusst zudem die Arbeitsatmosphäre des pädagogischen Personals. Nach Beller (1984, 700) beteiligen sich die

Erzieherinnen in kleineren Einrichtungen mehr am alltäglichen Betrieb des Kindergartens bzw. der Tagesstätte. Sie sind weniger häufig krank und wechseln ihre Arbeitsstelle seltener als Erzieherinnen in Großeinrichtungen. In einer kleineren Kindertageseinrichtung besitzt die einzelne Erzieherin eine höhere Selbsteinschätzung ihrer Wichtigkeit als Person und Arbeitskollegin. Die sozialen Kontakte sind offener, die Kommunikation ist klarer, und der Teamgeist der Erzieherinnen ist ausgeprägter.

Schließlich bestimmt die Größe einer Einrichtung auch den Stil der Leitung. In großen Einrichtungen ist die Leiterin in der Regel von der Gruppenbetreuung freigestellt. Ihre Tätigkeit erstreckt sich hauptsächlich auf die Verwaltung, Planung und Kontrolle des Kindergartenbetriebes, so daß sie nur wenig an den pädagogischen Aktivitäten beteiligt ist und den Ablauf sowie die Probleme in den Gruppen zumeist nur aus zweiter Hand erfährt und daher ihre Kolleginnen in ihren alltäglichen Arbeitsbereichen kaum unterstützen kann (vgl. Beller 1984, 700).

Die genannten Untersuchungsergebnisse machen deutlich, daß im Hinblick auf die Qualität der Betreuung sowie das Wohlbefinden von Kindern und Erzieherinnen Kindergärten und Tagesstätten nicht zu groß angelegt werden dürfen. Flade (1991a) empfiehlt, Kindertageseinrichtungen für nicht mehr als 75 Kinder zu planen. Bei einem größeren Plätzebedarf sollte die gesamte Einrichtung so konzipiert werden, daß sie aus getrennten Einheiten in Form mehrerer kleinerer Kindergärten, d. h. entweder einem Gebäude mit separaten Flügeln und eigenen Eingängen oder mehreren Gebäuden, besteht.

6.2 GRUPPENGROSSE

Neben der Größe der Einrichtung stellt auch die Größe der Gruppen, in denen die Kinder einen großen Teil des Tages verbringen, einen besonders wichtigen Faktor in bezug auf die Qualität der Betreuung und die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder dar. Üblich ist eine Gruppengröße von 20 bis 25 Kindern pro Gruppe. Bei einem großen Mangel an Kindergartenplätzen können vorübergehend auch mehr Kinder (bis zu 30 Kinder) in einer Gruppe betreut werden.

Untersuchungen in Kindergärten und Kindertagesstätten haben gezeigt, daß sich die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen sowie das Verhalten der Kinder in größeren Gruppen (mehr als 15 bzw. 16 Kinder) und kleineren Gruppen (weniger als 16 bzw. 15 Kinder) deutlich voneinander unterscheidet. Beller (1984, 700) berichtet, daß Erziehe-

rinnen in großen Gruppen häufiger die Aktivitäten der Kinder initiieren, unterbrechen und lenken. Sie befassen sich oft mit der Gesamtgruppe, aber nur selten mit einzelnen Kindern. Außerdem verbringen sie viel Zeit mit passiver Beobachtung der Gruppe. Erzieherinnen in kleineren Gruppen können dagegen mehr direkte Kontakte mit einzelnen Kindern eingehen und beschäftigen sich häufiger mit kleinen Untergruppen. Sie ermutigen und fördern so die Eigeninitiative der Kinder, loben mehr und korrigieren weniger. Auf Tätigkeiten der Kinder reagieren sie eher mit Fragen als mit direktem Lenken oder Eingreifen.

Im Zusammenhang mit der Gruppengröße und deren Auswirkungen auf die Arbeit der Erzieherinnen wurden auch charakteristische Unterschiede im Verhalten der Kinder festgestellt. Hutt & Vaizey (1966, vgl. Ittelson et al. 1977, 487) ermittelten, daß große Gruppen eine stärkere Abhängigkeit der Kinder von den Erzieherinnen bewirkt und zur Abnahme sozialer Interaktionen sowie allgemein zu einem Anstieg negativer Verhaltensweisen führt.

Nach Beller (1984, 701) sind die Kinder in großen Gruppen häufiger unbeschäftigt und verbringen mehr Zeit mit ziellosem Umherwandern und passivem Zusehen. Stereotypes Verhalten und Streit sind oft zu beobachten. Demgegenüber zeichnen sich Kinder in kleineren Gruppen durch mehr Eigeninitiative aus. Sie wählen ihre Aktivitäten häufig selbst und zeigen mehr Interesse sowie Teilnahme an Gruppenaktivitäten, in denen sie sich öfter spontan äußern und neue Ideen einbringen. Kinder in kleineren Gruppen sind körperlich aktiver, erkunden häufiger Gegenstände und sind stärker aufgabenorientiert.

In Kindertageseinrichtungen mit kleinen Gruppen sind also günstigere Voraussetzungen für die pädagogische Tätigkeit der Erzieherinnen gegeben und die Kinder können sich in sozialer, emotionaler und kognitiver Hinsicht besser entwickeln. In den einzelnen Gruppen der Kindergärten und Tagesstätten sollten nicht mehr als 16 Kinder betreut werden. Die häufig vorzufindende Gruppenstärke von 20 bis 25 Kindern ist für eine optimale Förderung der Kinder zu groß.

In den beiden vorausgegangenen Abschnitten ist hervorgehoben worden, daß – gemessen an der Anzahl der betreuten Kinder – kleinere Kindergärten bzw. Tagesstätten (weniger als 75 Kinder) und kleinere Gruppen (nicht mehr als 16 Kinder) innerhalb dieser Einrichtungen die günstigsten Bedingungen für eine hohe Qualität der pädagogischen Betreuung sowie der Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder darstellen. Diese Erkenntnisse sollten auch auf dem Wege der Verwirklichung des Rechtsanspruches auf einen Kinder-

gartenplatz für jedes Kind zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr bis zum Ende des Jahres 1999, in dessen Rahmen unter anderem auch die Erhöhung der Gruppengrößen auf 30 Kinder je Gruppe bei unveränderten Rahmenbedingungen (Anzahl und Größe der Räume usw.) und Personalschlüssel zur Diskussion steht (vgl. Näther & Zwickler-Pelzer 1996, 26), nicht vergessen werden.

7. Die Räume des Kindergartens bzw. der Tagesstätte

Nachdem die Größe des Kindergartens oder der Kindertagesstätte, also die Zahl der Kinder bzw. Gruppen, die in der Einrichtung betreut werden sollen, festgelegt wurde, sind das *Raumprogramm* (Art und Anzahl der Räume) sowie die *Raumfolge* (Anordnung der Räume im Grundrißgefüge) für das Gebäude zu bestimmen. Bereits bei diesen ersten, die architektonische Struktur betreffenden Entscheidungen ist eine Kooperation von Architekten und Pädagogen notwendig, da durch das Raumprogramm und die Anordnung der Räume im Gebäude bzw. den dadurch vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten – wie in den nächsten beiden Abschnitten noch aufzuzeigen ist – die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen und die Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder unterstützt oder eingeschränkt sowie deren Wohlbefinden beeinflusst werden kann.

7.1 RAUMPROGRAMM UND FUNKTIONSBEREICHE

Welche Räume, in welcher Anzahl in einer Vorschuleinrichtung benötigt werden, ist von verschiedenen Faktoren abhängig, auf die im folgenden kurz eingegangen werden soll.

(a) *Größe der Einrichtung*

Die Größe des Kindergartens bzw. der Tagesstätte, d. h. die Zahl der Kinder bzw. Gruppen, die in einer Einrichtung betreut werden sollen, bestimmt die Anzahl der Räume. Je mehr Kinder die Einrichtung aufnehmen soll, desto mehr Räume sind auch erforderlich.

(b) *Alter der Kinder*

In Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung, d. h. in Kindergärten und Tagesstätten, die Kinder im Alter von 0 bis 6 bzw. 12 Jahren betreuen, sind, über das für Kindertageseinrichtungen übliche Raumprogramm hinaus, Schlafräume sowie Wickelgelegenheiten für die Kleinkinder und ein Hausaufgabenraum für die Schulkinder einzuplanen, um den speziellen Bedürfnissen der unter drei und über sechs Jahre alten Kinder gerecht zu werden.

(c) *Aufenthaltszeit der Kinder in der Einrichtung*

In Kindertagesstätten, in denen die Kinder auch über die Mittagszeit verbleiben können, sind entsprechende Räumlichkeiten vorzusehen,

um die Kinder mit einem Mittagessen versorgen zu können. Außerdem ist ein Ruheraum für den Mittagsschlaf erforderlich.

(d) Pädagogisches Konzept der Einrichtung

Neben der Betreuung der Kinder in festen Gruppen mit zugeteilten Gruppenräumen, in denen die verschiedenen Spiele und Aktivitäten von 20 bis 30 Kinder gleichzeitig stattfinden, wurden in den letzten Jahren neue Betreuungsmodelle entwickelt, die mehr oder weniger eine Ablösung vom herkömmlichen, geschlossenen Großgruppenkonzept und eine Öffnung der Gruppen anstreben. Während das gruppenbezogene Modell größere Gruppenräume für die einzelnen Gruppen erforderlich macht, bilden vielfältige, kleinere und größere Funktions- und Gemeinschaftsräume die Voraussetzung zur Realisierung der neueren pädagogischen Konzepte (Kleingruppen-Konzeption, Großraum-Konzeption, Konzeption der Auflösung von festen Gruppenzuordnungen – siehe dazu Kap. 7.2)

Bei der Festlegung des Raumprogramms sind die Planenden an die Richtlinien, welche die einzelnen Bundesländer zum Bau von Kindergärten und Kindertagesstätten erlassen haben, gebunden. Im Hinblick auf diese Leitlinien ist jedoch anzumerken, daß sie lediglich Mindestanforderungen an das Kindergarten- bzw. Tagesstättengebäude darstellen, die – unter Berücksichtigung der oben genannten Einflußfaktoren – im Sinne einer optimalen Förderung der Kinder kritisch überdacht werden sollten.

Die für einen Kindergarten bzw. eine Kindertagesstätte erforderlichen Räume können aufgrund ihrer Funktion zu vier größeren Bereichen – *Funktionsbereichen* – zusammengefaßt werden (vgl. Schudrowitz 1973; Zeissner 1983, 220; Bongard & Schima 1996, 10):

(a) Primärer Spiel- und Aufenthaltsbereich der Kinder

Dieser Bereich weist alle Räume, die zur direkten Nutzung durch die Kinder vorgesehen sind, auf, und zwar die Gruppenräume, die Intensivräume¹, die Wasch- und WC-Räume für die Kinder, Garderoben, Abstellräume für Spielmaterialien, der Mehrzweckraum für Bewegungserziehung, Feste usw. Je nach pädagogischer Konzeption der Einrichtung gehören darüber hinaus diverse kleinere Funktionsräume dazu. In Kindertagesstätten kommen außerdem der Ruhe-/Schlafraum

¹ Bei den Intensivräumen handelt es sich um kleinere, den Gruppenräumen direkt zugeordnete Nebenräume, die zur Differenzierung der Kindergruppe genutzt werden.

und in Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung die Schlafräume und Wickelgelegenheiten für die Kleinkinder sowie der Hausaufgabenraum für die Schulkinder hinzu.

(b) Verwaltungs- und Personalbereich

Zu den Räumen für die Verwaltung und das Personal gehören das Büro der Leiterin, der Aufenthaltsraum sowie der Wasch- und WC-Raum für das Personal und ein Isolierzimmer für plötzlich erkrankte Kinder. Die Funktion des Isolierzimmers können aber auch das Büro oder der Personalraum wahrnehmen. Außerdem ist ein Raum bzw. Bereich (Elternraum bzw. -ecke) vorzusehen, der für Gespräche zwischen Lehrerinnen und Eltern sowie als Treffpunkt für Eltern mit anderen Eltern genutzt werden kann.

(c) Wirtschaftsbereich

Der Wirtschaftsbereich besteht aus mehreren Abstellräumen (auch Außenspielgeräte), einem Putzraum, technischen Sonderräumen (Heizungsraum usw.) und vor allem einer Küche, die in Tagesstätten so ausgestattet sein muß (auch mit Vorratsräumen), daß die Kinder der Einrichtung ein Mittagessen erhalten können.

(d) Verkehrsbereich

Hierzu zählen alle Bereiche, die zur Erschließung der einzelnen Räume und ihrer Verbindung untereinander dienen, also der Windfang, die Eingangshalle und/oder Flure sowie Treppen.

Eine solche Einteilung der Räume nach Funktionsbereichen ist jedoch nur auf der theoretischen Ebene zu vollziehen, denn im Kindergarten- bzw. Tagesstättenalltag überschneiden sich die Bereiche (vgl. Zeissner 1983, 220). So betätigen sich die Kinder z. B. auch in der Küche, und die Verkehrsbereiche Halle und Flur hat man in vielen Einrichtungen als Spielbereiche für die Kinder erschlossen. Auch die Elternecke wird häufig in der Eingangshalle oder im Flur eingerichtet. Die Funktionsbereiche sind bei der Planung eines Kindergarten- bzw. Tagesstättengebäudes so zusammenzufügen, daß lange Wege möglichst vermieden und eine gute Erreichbarkeit der einzelnen Räume gewährleistet wird.

7.2 RAUMFOLGE

Die Raumfolge, d. h. die Anordnung der Räume im Gebäude, ist in Vorschuleinrichtungen unter Bezugnahme auf mehrere Aspekte festzulegen. So müssen die jeweiligen städtebaulichen Gegebenheiten, die Beschaffenheit des Geländes, die Lage, Größe und Himmelsrichtung des Grundstücks sowie die Größe der Einrichtung bei der Planung des Grundrisses berücksichtigt werden. Die Nordseite wird meist für sanitäre Anlagen sowie Schlafräume genutzt, die Südseite ist für Aufenthaltsräume günstiger. Neben diesen bautechnischen Gesichtspunkten ist in wirtschaftlicher Hinsicht auf ein einfaches und klares Grundrißgefüge mit unkomplizierter Raumfolge zu achten, damit sowohl die Bau- als auch die Betriebskosten (Heizungskosten etc.) der Anlage in Anbetracht der üblicherweise geringen Mittel nicht zu hoch sind.

Darüber hinaus muß die Anordnung der Räume in Kindergärten/in Tagesstätten vor allem funktional (gute Erreichbarkeit der Räume etc.) sein und die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen unterstützen, d. h. sie muß dem in der Einrichtung praktizierten pädagogischen Konzept angemessen sein.

Im folgenden sollen daher die verschiedenen Konzeptionen der Kindergartenpädagogik, ihre pädagogisch-psychologische Begründung und ihre Ansprüche an eine sinnvolle Raumfolge dargestellt und anhand von Grundrißskizzen verdeutlicht werden. Dabei werden jedoch nicht alle Funktionsbereiche betrachtet, die eine Kindertageseinrichtung aufweist. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die Räume, die zur direkten Nutzung durch die Kinder geschaffen werden, also der primäre Spiel- und Aufenthaltsbereich der Kinder.

7.2.1 Die Großgruppen-Konzeption

Die Organisationsstruktur der Kindergärten sieht im allgemeinen eine feste Zuordnung von Gruppen mit 20 bis 25 Kindern zu ein oder zwei Betreuungspersonen und einem Gruppenraum vor. Die herkömmliche Anordnung der Räume in Kindertageseinrichtungen ist daher „systematisch von der Gruppe her konzipiert“ (Landesjugendamt Hessen 1984, 50).

Diese Form der Betreuung wird damit begründet, daß die Kinder, wenn sie in der Regel mit drei Jahren aus der Familie in den Kindergarten bzw. die Tagesstätte kommen, noch auf eine Bezugsperson angewiesen sind, um die Geborgenheit und Sicherheit, die sie zum Erkunden ihrer Umgebung benötigen, zu erfahren. Daraus wird gefolgert, daß der „geschlossene“ Gruppenraum, in dem die Kinder in

einer festen Gruppe von kontinuierlichen Erziehungskräften betreut werden, am ehesten den Bedürfnissen der drei- bis sechsjährigen Kinder entspricht, da sie dort Vertrauen zu den Erzieherinnen und Kindern aufbauen und Beziehungen zu ihnen entwickeln können (vgl. Kuhn & Kuhn 1978, 142).

In vielen Kindertageseinrichtungen hat man, um den einzelnen Gruppen mehr Autonomie zu geben, neben den eigentlichen Aufenthaltsräumen der Kinder auch gruppeneigene Versorgungs-, Sanitär- und Garderobebereiche eingeplant.

Durch eine solche Anordnung aller erforderlichen Nebenräume um den Gruppenraum entsteht ein Raumkomplex, der als *Gruppeneinheit* (Hemmer 1967, 123; Schudrowitz 1973, 10) bzw. *Gruppenbereich* (Kuhn & Kuhn 1978, 161) bezeichnet wird.

Die Gruppeneinheit oder der Gruppenbereich wird als „direkter und ausschließlicher Nutzungsbereich einer Gruppe“ (Kuhn & Kuhn 1978, 161) aufgefaßt und weist im allgemeinen folgende Räume auf: einen Gruppenraum (eventuell mit integrierter Teeküche), einen Intensivraum, eine Garderobe, einen Wasch- bzw. WC-Raum, einen Abstellraum und einen geschützten Außenspielbereich. Diese Räume schaffen eine Abgrenzung zum übrigen Geschehen in der Einrichtung, so daß die verschiedenen Gruppen ein ungestörtes „Eigenleben“ entwickeln können. Sie bilden den „Heimatbereich“ einer Gruppe.

Als Vorteil dieser wohnungsähnlichen Zusammenfassung aller für das Gruppenleben notwendigen Räume zu Gruppenbereichen wird darüber hinaus angesehen, daß sich insbesondere kleine Kinder gut inner-

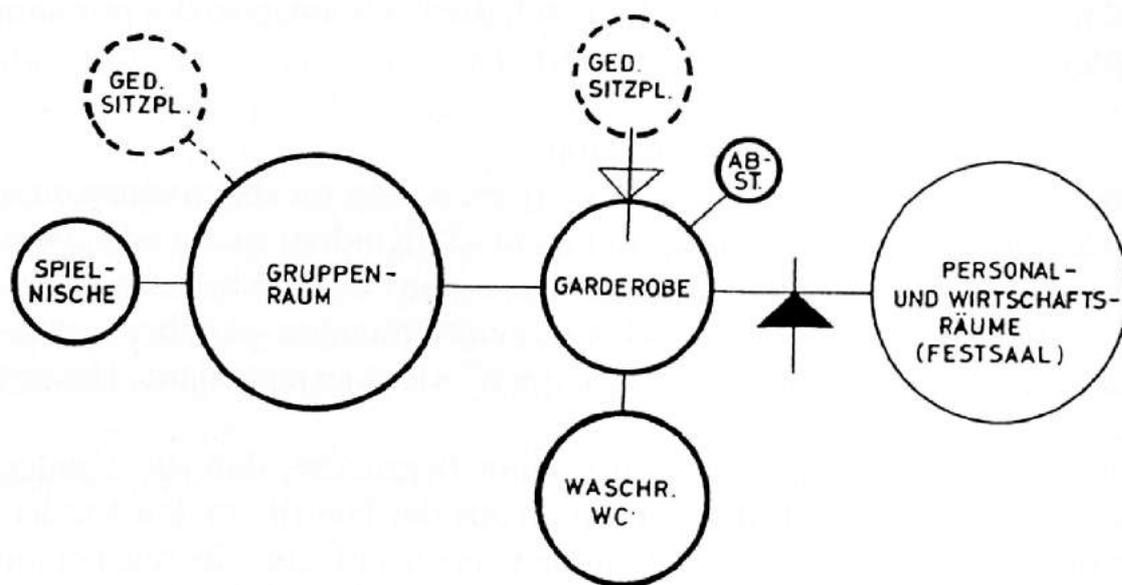


Abb. 3: Funktionsschema der Gruppeneinheit eines Kindergartens
(nach: Hemmer 1967, 125)

halb dieser Einheiten orientieren können. Die Übersichtlichkeit hilft Schwellenängste zu verringern und schafft Sicherheit, was die Eingewöhnung der Kinder erleichtert (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 11). Die Abgeschlossenheit der Gruppenbereiche bedingt, daß Störungen – z. B. akustische Beeinträchtigungen durch Lärm – der einzelnen Gruppen untereinander minimiert werden. Zudem lassen sich die Kinder in den relativ abgeschlossenen Einheiten leichter beaufsichtigen.

Hemmer (1967) veranschaulicht die funktional günstige und pädagogisch richtige Anordnung der Räume zu einer Gruppeneinheit in einem Funktionsschema (siehe Abb. 3, S. 68).

Die dem Gruppenzimmer vorgelagerte Garderobe dient nicht nur als Kleiderablage, sondern nimmt auch eine wichtige Funktion als „Verkehrsverteiler“ wahr, denn einerseits verbindet sie den Gruppenbereich mit der übrigen Einrichtung und andererseits werden durch sie fast alle Räume der Einheit erschlossen.

Vor dem Gruppenraum befindet sich ein „gedeckter Sitzplatz“. Dabei handelt es sich um einen überdachten zum Außenspielgelände führenden Sitzbereich am Gebäude. Ein solcher vom Gruppenraum aus zu erreichender „Freisitz“ (Hemmer 1967, 160) ermöglicht die Erweiterung der Gruppeneinheit und des Gruppenlebens ins Freie.

Diese Gruppeneinheiten bilden in Einrichtungen mit großgruppenbezogener Organisationsstruktur den Kern der Anlage. Sie sind die Elemente des Grundrisses. Im Kindergarten Freiburg-Haslach (siehe Abb. 4, S. 70) wurde die Großgruppen-Konzeption im Sinne von Hemmers Funktionsschema konsequent verwirklicht.

Der Kindergarten Freiburg-Haslach besteht aus fünf Gruppenbereichen, die über zwei, durch einen Flur miteinander verbundene, Foyers zu erreichen sind. Die einzelnen Einheiten umfassen einen Gruppenraum mit angegliedertem Sitzker als abgeschirmte Spielnische, einen Nebenraum (Intensivraum) sowie einen benachbarten Materialraum, die beide gemeinsam mit der angrenzenden Gruppe zu nutzen sind, einen Wasch- und WC-Raum und eine in den Verkehrsbereich integrierte Garderobenzone. Diese Gruppenbereiche sind im wesentlichen voneinander unabhängig. Lediglich der Rhythmikraum ist für eine gruppenübergreifende Nutzung vorgesehen. Der Gruppenraum jeder Einheit verfügt über einen Ausgang ins Freie, der auf einen gruppeneigenen kleinen Spielbereich mit überdachtetem Sitzplatz und Sandkasten führt, so daß auch auf dem Außenspielgelände die Eigenständigkeit der Gruppen gewahrt werden kann. Außerdem steht für alle Gruppen vor dem Gebäude eine größere Spielwiese zur Verfügung.

7.2.2 Konzepte der Ablösung vom Großgruppen-Modell

Seit einigen Jahren wird das vorherrschende Organisationsprinzip der Großgruppe in steigendem Maße kritisiert. Es wird in Frage gestellt, ob eine *ständige* Zuordnung zu einer festen Gruppe und festen Bezugspersonen für das Vorschulkind tatsächlich unverzichtbar ist. So gehört doch die Verselbständigung, d. h. die Entwicklung der Fähigkeit, sich zunehmend ohne Anwesenheit einer erwachsenen Bezugsperson, z. B. der vertrauten Erzieherin, in einer fremden Umgebung aufzuhalten, mit unbekanntem Personen sowie Objekten in Kontakt zu treten und sich mit ihnen auseinanderzusetzen „zu den hervorstechendsten und wichtigsten Entwicklungsprozessen der Vorschulzeit und bildet schließlich eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Einschulung“ (Nickel & Schmidt-Denter 1988, 54). Angezweifelt wird zudem, ob ein Vorschulkind eine Ansammlung von 25 und mehr Kindern überhaupt als Gruppe wahrnimmt (vgl. Landesjugendamt Hessen 1984, 50). Wie im vorausgegangenen Kapitel (siehe Kap. 6.2) dargestellt wurde, wirkt sich eine Gruppengröße von mehr als 16 Kindern negativ auf die sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in der Kindertageseinrichtung aus. In Beobachtungen (Aiello et al. 1974, vgl. Moore 1986; siehe Kap. 4.2.2) konnte außerdem festgestellt werden, daß sich Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren nur in Kleingruppenkonstellationen mit zwei bis fünf Kindern sinnvoll einbringen können. Darüber hinaus wird an der Großgruppen-Konzeption kritisiert, daß nur wenig Platz für die diversen Aktivitäten zur Verfügung steht, weil sich die verschiedenen Tätigkeiten von 25 Kindern in häufig zu kleinen Gruppen- und Nebenräumen (Intensivräumen) gleichzeitig abspielen müssen. Ausgehend von dieser Kritik haben sich in den letzten Jahren neue pädagogische Konzepte entwickelt, die vom Grundgedanken der „Kindertagesstätte als Kommunikations- und Aktionsraum“ (Schneider 1994b, 71) ausgehen und mehr oder weniger die Aufhebung der herkömmlichen Großgruppen-Konzeption zugunsten einer Öffnung der Gruppen sowie eine Auflösung der großgruppenbezogenen Raumstruktur in vielfältige Funktions- und Aktionsräume zum Ziel haben. Dabei können drei verschiedene Konzepte unterschieden werden (vgl. Schneider 1994b, 71f.), die – wie in den nächsten Abschnitten herauszustellen ist – jeweils eigene Ansprüche an eine funktionale und pädagogisch sinnvolle Raumfolge stellen.

7.2.2.1 Die Kleingruppen-Konzeption

Die Kleingruppen-Konzeption sieht zwar einerseits – ähnlich wie das Großgruppen-Modell – das Zusammenleben in stabilen, in ihrer Grö-

Be auf zehn bis fünfzehn Kinder reduzierten Kleingruppen (Stammgruppen) mit kontinuierlichen Betreuern vor, gibt den Kindern aber andererseits die Möglichkeit, ihren Aktivitätsradius vom Gruppenbereich aus nach außen zu den Räumlichkeiten anderer Gruppen hin zu erweitern und in kleineren, spontan entstehenden und wechselnden Gruppierungen, Kontakt zu Kindern und Erzieherinnen aus anderen Gruppen aufzunehmen. Die Verwirklichung dieses pädagogischen Konzeptes setzt eine Raumstruktur (siehe Abb. 5) voraus, die sich von einem Gruppenzentrum ausgehend in eine Vielzahl unterschiedlicher Aktionsräume aufgliedert, die sowohl mit dem Kernbereich der Gruppe als auch den Räumlichkeiten der anderen Gruppen verbunden sein sollten, so daß sich die Kinder im Prinzip in der ganzen Einrichtung frei bewegen, sich aber bei Bedarf in ihren Gruppenbereich zurückziehen können (vgl. Landesjugendamt Hessen 1984, 45).

Die Kleingruppenbereiche sind als „Gruppenwohnungen“ (Landesjugendamt Hessen 1984, 45) mit eigenem Sanitärbereich, Schlafgelegenheit und (Tee)Küche zu gestalten. Sie dienen vor allem als Rückzugs- und Begegnungsraum mit Privatcharakter für die einzelnen Gruppen. Um dieses Gruppenzentrum sind halböffentliche Übergangsräume und öffentliche Gemeinschaftsräume vorzusehen, die teils zu den Gruppenbereichen dazugehören und teils – ständig oder wahlweise – gruppenunabhängig allen Kindern offenstehen.

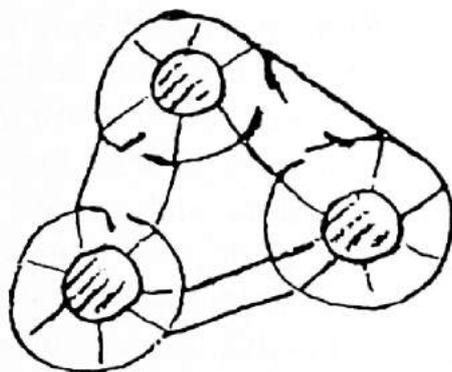
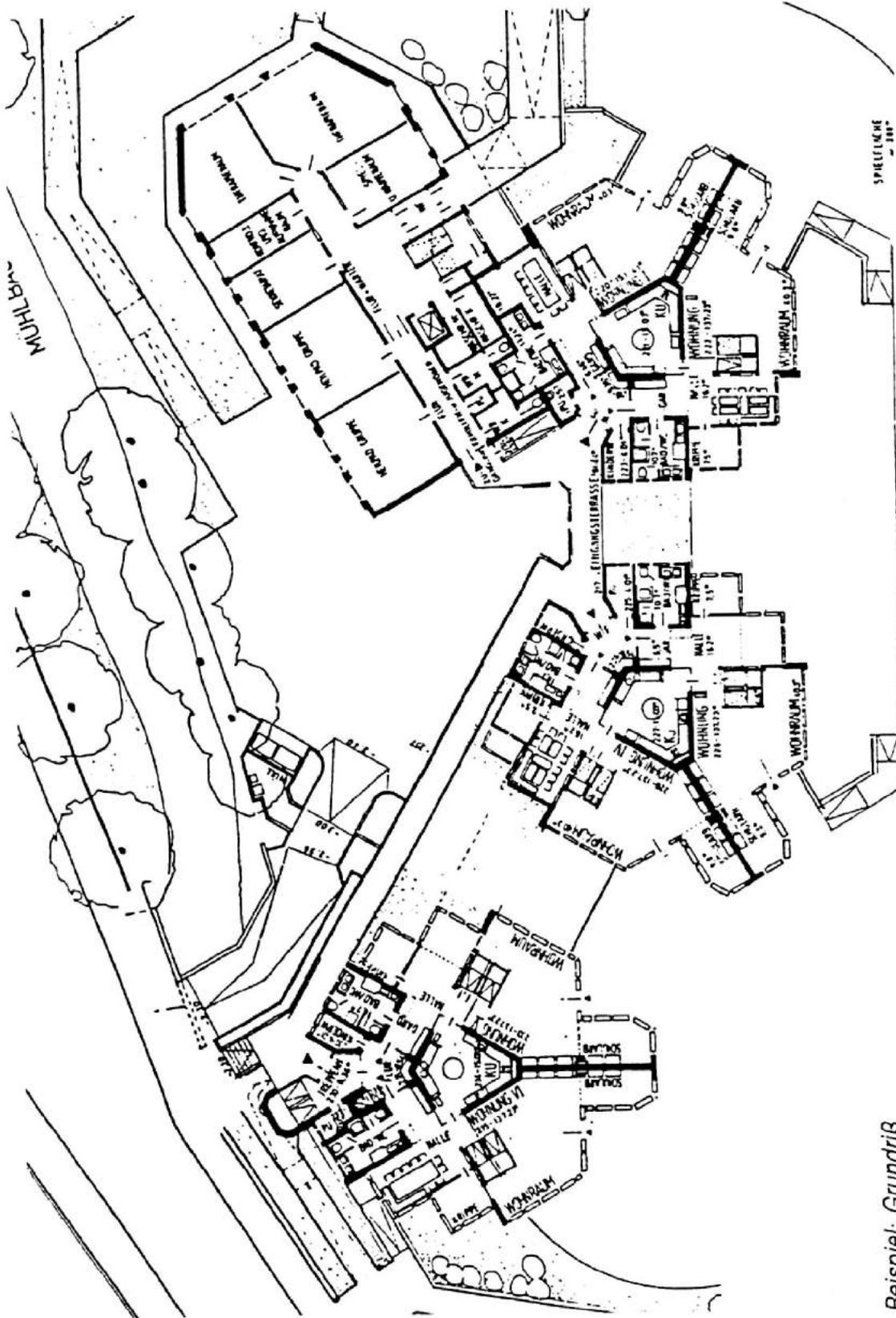


Abb. 5: Raumschema der Kleingruppen-Konzeption: zentrale Gruppenbereiche mit fächerartig angegliederten Aktivitätsbereichen – dezentralisiert im Haus verteilt und in Verbindung untereinander (nach: Schneider 1995a, 128)

Das Kleingruppen-Konzept wurde beispielsweise in der Kindertagesstätte „Alice Salomon“ in Hanau realisiert (siehe Abb. 6, S. 73).

Die Einrichtung beherbergt in drei untereinander verbundenen autonomen Häusern sieben altersgemischte Gruppen mit je 16 Kindern zwischen sechs Monaten und zwölf Jahren. Jeweils zwei Gruppen



Beispiel: Grundriß

Abb. 6: Grundriß der Kindertagesstätte Alice-Salomon in Hanau
(aus: Schneider 1994b, 79)

leben in einem Haus zusammen. In einem der Gebäude ist noch eine dritte Gruppe untergebracht. Dieses Haus ist an eine Kinder- und Familienberatungsstelle angeschlossen, deren Räume die Kindertagesstätte mitbenutzen kann.

Jede Gruppe verfügt über eine, sich auf zwei Stockwerke erstreckende, Wohneinheit mit einem großen Gruppenraum zum Wohnen, Essen, Ausruhen usw. und kleineren Nebenräumen für verschiedene Aktivitäten, die um den großen Raum angeordnet sind. Zusätzlich gibt es noch kleinere und größere Gemeinschaftsräume (Bewegungsraum, Werkraum usw.). Verbindungen zwischen den Gruppen ergeben sich durch die in jedem Gebäude zentral gelegene Küche, die Gemeinschaftsräume, die gruppenübergreifend genutzt werden sowie den Außenspielbereich.

7.2.2.2 Die Großraum-Konzeption

Im Unterschied zum Kleingruppen-Modell sollen sich bei der Großraum-Konzeption die Aktivitäten der Kinder nicht von einem intimen Kleingruppenzentrum, sondern von einem großen öffentlichen Gemeinschaftsraum aus entfalten. Ein in verschiedene Betätigungsbereiche gegliederter *Großraum* (z. B. Halle, Foyer etc.) bildet deshalb das Zentrum des pädagogischen Geschehens. Dieser Großraum wird durch eine Reihe spezifischer Aktions- und Funktionsräume (z. B. Bewegungsraum, Werkraum, Eßraum usw.) ergänzt, die gruppenübergreifend zu nutzen sind. Am Rand ist der Großraum außerdem von kleinen Gruppenräumen umgeben, die insgesamt weniger Grundfläche als dieser aufweisen und als Ruhe- und Rückzugsbereiche fungieren (vgl. Schneider 1995b, 27) (siehe Abb. 7).

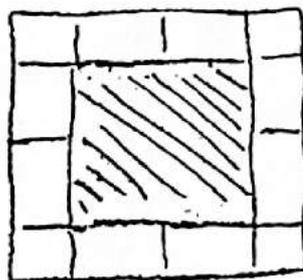


Abb. 7: Raumschema der Großraum-Konzeption: zentraler Großraumbereich – gegliedert in unterschiedliche Aktivzonen – mit angegliederten Aktivitätsbereichen, umgeben von kleinen Gruppenbereichen in der Peripherie (nach: Schneider 1995a, 129)

Durch diese Raumstruktur wird den Kindern – ebenso wie beim Kleingruppen-Konzept – Gelegenheit gegeben, sowohl die Geborgenheit

von der Arbeiterwohlfahrt in Kiel gebaut. So z. B. das Kinderhaus Mettenhof (siehe Abb. 8, S. 75). Von dem zentralen Gemeinschaftsbereich – dem Großraum – des Kinderhauses zweigen in U-Form die Gruppenräume für zwei Kindergartengruppen und eine Hortgruppe sowie diverse Aktionsräume zur gemeinschaftlichen Nutzung ab.

7.2.2.3 Die Konzeption der Auflösung von festen Gruppenzuordnungen

Diese Konzeption stellt die Umkehrung des herkömmlichen gruppenbezogenen Modells dar, weil auf die Einteilung der Kinder in Gruppen gänzlich verzichtet wird. Anstelle von Gruppenräumen werden in Einrichtungen, denen dieses pädagogische Konzept zugrunde liegt, „gleichwertige Aktivitätszentren mit verschiedenem Erlebnis- und Bildungsgehalt in unterschiedlich ausgestatteten Räumen“ (Schneider 1995a, 128) geschaffen, die allen Kindern offen stehen. Die Kinder finden sich dort zu wechselnden Aktionsgruppen zusammen, um an von den Erzieherinnen angebotenen Tätigkeiten teilzunehmen oder selbständig ein Spiel zu gestalten.

Diese Organisationsform, die bereits vor längerer Zeit in anderen europäischen Ländern, z. B. in England, Anwendung fand (vgl. Kuhn & Kuhn 1978, 162), eignet sich jedoch nur für kleinere Einrichtungen, in denen nicht mehr als 60 Kinder aufgenommen werden (vgl. Schneider 1994b, 71), da bei einer größeren Kindergruppe und dem dann notwendigerweise erweiterten Raumangebot sowohl für die Kinder als auch die Erzieherinnen die Übersichtlichkeit des Kindergarten- bzw. Tagesstättengebäudes nicht mehr gegeben und die Orientierung erschwert ist.

Die Konzeption von Aktions- und Funktionsräumen anstatt von Gruppenräumen (siehe Abb. 9) erfordert ein ähnliches Grundriß-Modell

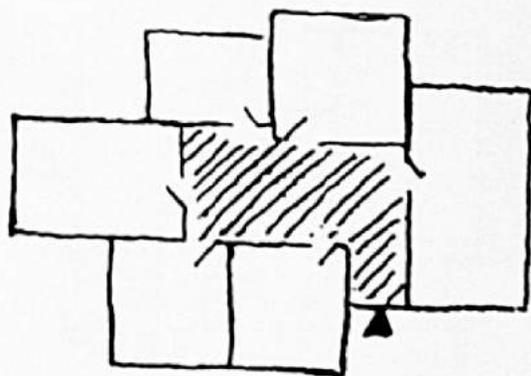


Abb. 9: Raumschema der Konzeption der Auflösung von festen Gruppenzuordnungen: zentraler Eingangs-/Empfangsbereich mit Verbindung zu unterschiedlichen dezentralen Aktivitätsbereichen (nach: Schneider 1995a, 129)

wie die Großraum-Konzeption (siehe Abb. 7). Der Großraum wird aber durch einen zentralen Eingangs- bzw. Empfangsbereich, der als Begrüßungs- und Kontaktzone dient, ersetzt. Der Bereich, von dem aus die unterschiedlichen dezentralen Aktivitätsbereiche erschlossen werden, sollte einen Überblick über die gesamte Einrichtung ermöglichen.

Viele Kindertageseinrichtungen, die für die Arbeit nach dem Großgruppen-Konzept geplant wurden, können zu Einrichtungen mit Aktions- und Funktionsräumen ohne feste Gruppenzuordnungen umstrukturiert werden, wenn die Eingangshalle und/oder die Flure entsprechend gestaltet sind und der Kindergarten bzw. die Kindertagesstätte für nicht mehr als drei Gruppen ausgelegt ist. Eine solche Umgestaltung wurde in der Kindertagesstätte der Evangelischen Auferstehungsgemeinde in Frankfurt/M. durchgeführt (siehe Abb. 10).

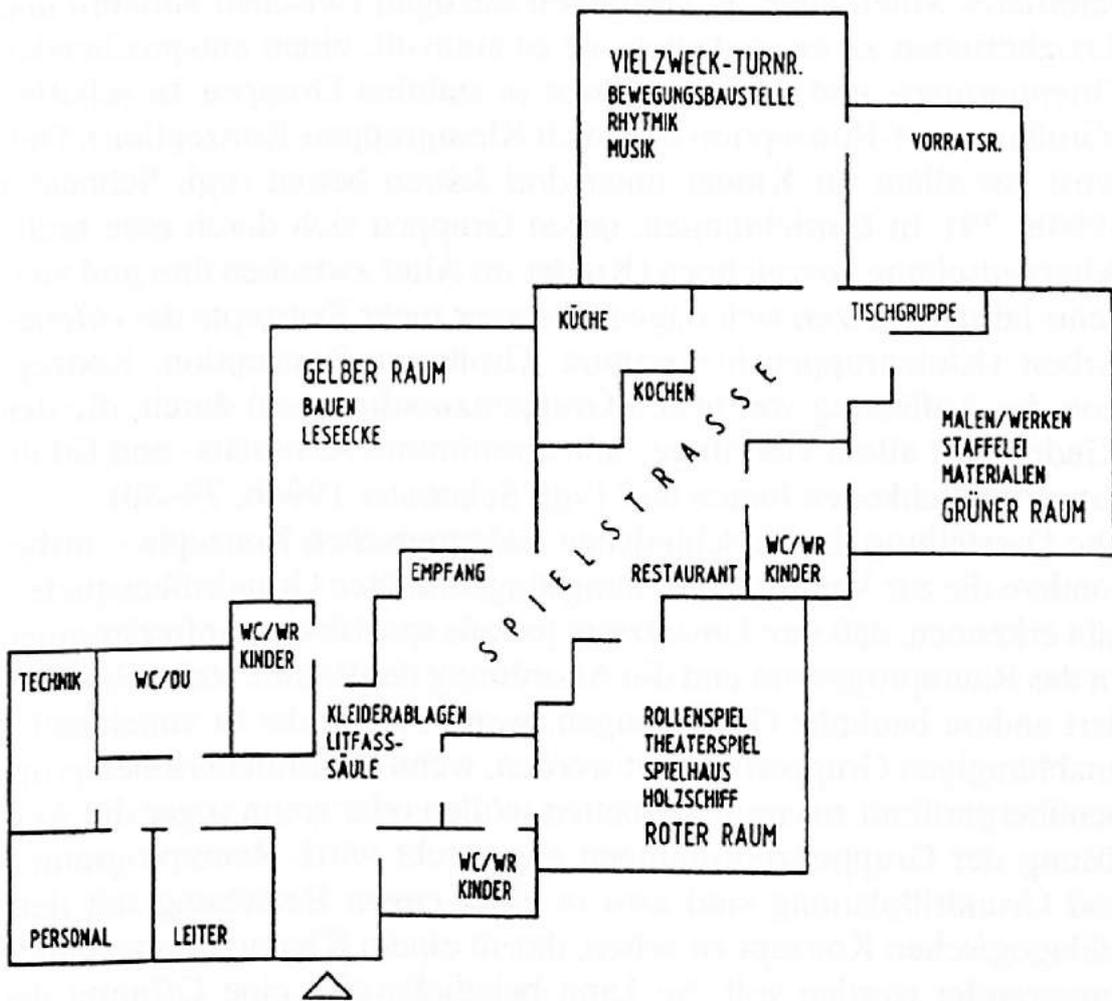


Abb. 10: Grundriß der Kindertagesstätte der Evangelischen Auferstehungsgemeinde in Frankfurt/M. (aus: Bühler 1994, 84)

Die drei Gruppeneinheiten sowie der vorhandene Mehrzweckraum der Tagesstätte wurden in Aktionsräume mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Rollenspiel, Malen/Werken usw.) umgewandelt. Die individuelle Farbgebung der Räumlichkeiten erleichtert den Kindern die Orientierung. Der durch hervorspringende Ecken und Nischen gegliederte Flur erschließt die einzelnen Räume. Dieser Flur wird auch als Spielzone („Spielstraße“) sowie Eßbereich („Restaurant“) genutzt.

Welche der genannten Konzepte des pädagogischen Arbeitens in einer Kindertageseinrichtung Anwendung findet, hängt davon ab, wie wichtig dort das Zusammenleben in festen Gruppen genommen wird, denn jede der vorgestellten Grundkonzeptionen weist unterschiedliche Vorstellungen in bezug auf die Bedeutung des Gruppenlebens bzw. die Zugehörigkeit der Kinder sowie bezüglich der Kommunikationsstrukturen und Orientierungsmuster der Kinder auf. Wenn es das vorrangige Ziel ist, den Aufbau von kontinuierlichen Beziehungen und ein familiäres Miteinander in vertrauten Bezügen zwischen Kindern und Erzieherinnen zu ermöglichen, ist es sinnvoll, einen entsprechenden Orientierungs- und Aktionsrahmen in stabilen Gruppen zu schaffen (Großgruppen-Konzeption und auch Kleingruppen-Konzeption). Dies wird vor allem für Kinder unter drei Jahren betont (vgl. Schneider 1994b, 79). In Einrichtungen, deren Gruppen sich durch eine breite Altersmischung auszeichnen (Kinder im Alter zwischen drei und vierzehn Jahren), setzen sich dagegen immer mehr Konzepte der offenen Arbeit (Kleingruppen-Konzeption, Großraum-Konzeption, Konzeption der Auflösung von festen Gruppenzuordnungen) durch, die den Kindern vor allem vielfältige, selbstbestimmte Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten will (vgl. Schneider 1994b, 79–80).

Die Darstellung der verschiedenen pädagogischen Konzepte – insbesondere die zur Veranschaulichung eingebrachten Grundrißbeispiele – läßt erkennen, daß ihre Umsetzung jeweils spezifische Anforderungen an das Raumprogramm und die Anordnung der Räume stellt. Es erfordert andere bauliche Gliederungen, wenn die Kinder in voneinander unabhängigen Gruppen betreut werden, wenn die Erzieherinnen gruppenübergreifend zusammenarbeiten wollen oder wenn sogar die Auflösung der Gruppenzuordnungen angestrebt wird. Raumprogramm- und Grundrißplanung sind also in einer engen Beziehung mit dem pädagogischen Konzept zu sehen, das in einem Kindergartengebäude angewendet werden soll. So kann beispielsweise eine Öffnung der Gruppen gemäß der Kleingruppen-Konzeption in einem Gebäude wie dem Kindergarten in Freiburg-Haslach (siehe Abb. 4) schwerlich durchgeführt werden, weil der sich aus einzelnen, abgeschlossenen

Gruppenbereichen zusammensetzende Grundriß kaum Gelegenheit zur Begegnung und Kommunikation zwischen den Gruppen, z. B. in Form von Gemeinschaftsräumen, Verbindungswegen zwischen den Gruppenräumen, mit Wegkreuzungen, Sammel- und Verteilerstellen, gibt, die jedoch eine notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung dieses Konzeptes bilden.

Dieser Zusammenhang zwischen der architektonischen Gliederung eines Kindergartengebäudes und der Möglichkeit, darin ein bestimmtes pädagogisches Konzept zu praktizieren, macht deutlich, daß schon vor Beginn der konkreten Planungsarbeiten eine enge Zusammenarbeit von Pädagogen und Architekten erforderlich ist, um einen Kindergarten zu errichten, der den Bedürfnissen der Kinder entspricht und die Arbeit der Erzieherinnen unterstützt.

8. Elemente der Raumgestaltung

Nicht nur das Raumprogramm und die Raumfolge, sondern vor allem auch die Gestaltung und Ausstattung der Räume eines Kindergartens bzw. einer Tagesstätte beeinflussen das Wohlergehen und die Handlungsmöglichkeiten der sich darin aufhaltenden Kinder und Erzieherinnen, denn durch diese wird vorgegeben, was in einem Raum möglich ist und was nicht.

Damit sich die Kinder in den Kindergartenräumen wohl fühlen und entfalten können, sollte bei deren Planung stets von den kindlichen Bedürfnissen ausgegangen werden. Bei der Innenraumgestaltung und -ausstattung sind also die gegensätzlichen Bedürfnisse der Kinder, einerseits nach Sicherheit und Geborgenheit, Ruhe und Rückzug sowie andererseits nach Kontakten zu anderen Kindern, Selbständigkeit, Bewegung, Spiel und Aneignung ihrer Umwelt zu berücksichtigen und miteinander in Einklang zu bringen.

In diesem Kapitel soll deshalb unter Bezugnahme auf psychologische Erkenntnisse aufgezeigt werden, welche Anforderungen aufgrund der kindlichen Bedürfnisse an die einzelnen Gestaltungselemente eines Raumes wie seine Größe, Form und Höhe oder seine Gestaltung mit Licht und Farbe zu stellen sind. Dabei wird der Gruppenbereich bzw. der Gruppenraum im Mittelpunkt stehen, in dem sich das Gruppenleben hauptsächlich abspielt.

8.1 DER KINDLICHE MASSSTAB

Die Grundlage für Entscheidungen der Planenden bezüglich der Bemessung der Räume und Bauteile, Einbauten und Einrichtungsgegenstände von Vorschuleinrichtungen bildet der *kindliche Maßstab*, denn „bedingt durch ihre anthropometrischen Daten erleben Kinder einen Raum anders als Erwachsene“ (Hartmann 1997, 81).

Dieser kindliche Maßstab ergibt sich aufgrund der durchschnittlichen Körpergröße, der Schrittweite, der Greifhöhe und -weite, des Blickwinkels, der Körperkraft usw. der drei- bis sechs- bzw. siebenjährigen Kinder. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die wichtigsten Maße des Vorschulkindes. Die Körpergrößen dürften heute von den Kindern früher erreicht werden (neuere Angaben lagen nicht vor).

Maße des Kindes	Alter des Kindes				
	3	4	5	6	7
Körpergröße	94	101,5	108,5	116	121,5
Augenhöhe	83	91	96	103	108
Schulterhöhe	72	79	85	90	95
Schulterbreite	22	24	26	27	29
Hüftbeuge	54	60	65	70	74
Kniebeuge	21	24	26	28	30
Fußgröße	14	15	17	19	21
Reichhöhe (des Armes)	112	121	129	136	142
Reichweite (des Armes)	42	48	52	57	61

Tab. 1: Durchschnittliche Körpermaße eines Vorschulkindes in cm
(vgl. Schudrowitz 1973, 30)

Nach diesen Maßen haben sich die Höhe, in der die Türgriffe, die Lichtschalter, die Garderobenhaken, die Handläufe am Treppengeländer, die Fensterbrüstungen und Fensterbänke usw. angebracht werden, sowie die Höhe und die Abmessungen der Treppenstufen, des Mobiliars (Sitzhöhe, Tischhöhe, Höhe und Tiefe der Regale und Schränke), der Sanitäranlagen (Waschbecken, Toiletten, Spiegel usw.) und der Kucheneinrichtung (Kinderküche) zu richten. Die Beachtung kindgerechter Maße ist einerseits aus gesundheitlichen Gründen (z. B. an die Körpergröße angepaßte Stuhl- und Tischhöhen) und andererseits aus Gründen der Sicherheit (z. B. Erreichbarkeit des Handlaufes am Treppengeländer) notwendig.

Neben diesen eher physiologischen Aspekten spielen auch psychologische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle. So kann durch die Orientierung am kindlichen Maßstab beim Bau und der Einrichtung von Kindertageseinrichtungen die Unabhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen (Erzieherinnen) und damit deren Selbständigkeit (Erreichen der Türgriffe, Lichtschalter, Spielsachen/Materialien in den Regalen und Schränken usw.) gefördert werden (siehe Kap. 8.8). Gerade im Hinblick auf die psychologischen Wirkungen darf sich die Berücksichtigung des kindlichen Maßstabes nicht in der Bemessung von Möbeln, Brüstungshöhen usw. erschöpfen. Die Abmessungen der Räume, insbesondere die Raumhöhe, sind ebenfalls an die Maße der

Kinder anzupassen, da diese wesentlich zum Wohlbefinden der sich darin aufhaltenden Personen beitragen.

Die recht schnelle körperliche Entwicklung des Vorschulkindes – so nimmt die Körpergröße der Kinder zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr jährlich durchschnittlich 4 bis 6 cm zu (vgl. Nickel & Schmidt-Denter 1988, 31) – erschwert das Festlegen von Richtmaßen. Man wird sich daher bei der Bestimmung von Höhen und Abmessungen – sofern diese nicht durch Richtlinien und DIN-Normen festgelegt sind – an den Körpermaßen der Jüngsten, also in der Regel der Dreijährigen orientieren müssen, wenn es um die Festlegung der Höhe von Handläufen an Treppengeländern usw. geht, und an den Maßen der Ältesten, also der sechs- bis siebenjährigen Kinder, wenn Durchschlupföffnungen, Kopfhöhen (z. B. bei Einbauten) etc. zu berücksichtigen sind.

Neben dem kindlichen ist aber auch der erwachsenengerechte Maßstab in den Vorschuleinrichtungen zu berücksichtigen. Kindergärten und Tagesstätten sind nicht nur, wenn auch in erster Linie, Häuser für Kinder, sondern auch für Erwachsene, für die Erziehungskräfte und die Eltern. Durch die Berücksichtigung des Erwachsenenmaßstabes „wird deutlich gemacht, daß Erwachsene im Kindergarten nicht ausgeschlossen sind“ (Schäfer 1987, 360).

Die Ausrichtung der Planung von Kindergärten und Kindertagesstätten am kindlichen Maßstab darf nicht zur Schaffung einer von der Welt außerhalb der Kindertageseinrichtung abgehobenen Miniaturwelt führen. Kinder müssen und wollen sich mit den Gegenständen der Erwachsenenwelt auseinandersetzen können, um auf diese Weise langsam in diese hineinzuwachsen (vgl. Appelt 1993, 6).

8.2 RAUMGRÖSSE

Die Größe der Gruppenräume ist weitgehend durch Richtlinien der einzelnen Bundesländer festgelegt. Sie wird durch die Anzahl der Kinder, die jeweils in einer Gruppe betreut werden, den Platzbedarf des Spielgeschehens sowie die Stellflächen für die Einrichtung des Raumes bestimmt. Die Gruppen umfassen in der Regel 20 bis 25 Kinder, neuerdings auch bis zu 30 Kinder. Der Flächenbedarf für das Mobiliar und die weiteren Einrichtungsgegenstände läßt sich relativ problemlos ermitteln. Das Aufstellen von Richtmaßen für den Raumbedarf der verschiedenen Spieltätigkeiten der Kinder ist hingegen sehr viel schwieriger. „Die Größe der Gruppeneinheit läßt sich nicht wie im Schulbau, wo die Zahl der Schüler und der Flächenbedarf für die

Bestuhlung festliegen, einheitlich bestimmen. Vielmehr muß sich der Raumanspruch an der freien Gestaltung des Gruppenlebens und an der unterschiedlichen Gruppenstärke orientieren. Grundsätzlich läßt sich jedoch sagen, daß die vielfältigen Anforderungen an den Gruppenraum eine möglichst große Fläche fordern“ (Schudrowitz 1973, 27).

Für eine nicht zu knapp bemessene Größe des Gruppenraumes sprechen vor allem die Erkenntnisse der *Crowdingforschung*¹. Im Rahmen von Forschungsprojekten (vgl. den Überblick bei Schultz-Gambard 1990, 344), welche die zumeist längerfristigen Auswirkungen von natürlich vorkommenden Dichte- und Beengungsbedingungen systematisch untersuchten, wurde festgestellt, daß sich durch hohe *Dichte*² gekennzeichnete Lebensbedingungen schädlich auf „physiologische Prozesse (erhöhte Daueraktivierung bis hin zu funktionalen Störungen) sowie auf affektive (z. B. negative subjektive Befindlichkeit), kognitive (z. B. Leistungsdefizite) und soziale (z. B. sozialer Rückzug) Prozesse“ auswirken. Als besonders beeinträchtigt werden solche Personengruppen angesehen, die nur über eingeschränkte Handlungsalternativen und somit geringe Bewältigungsmöglichkeiten verfügen. Zu diesen Personen sind auch Kinder zu zählen.

Eine hohe Dichte im Gruppenraum – gemessen an der Fläche, die jedes Kind zur Verfügung hat – führt dazu, daß die Kinder öfter in den Nah- und Intimbereich anderer gelangen, der etwa beim ausgestreckten Arm eines anderen Menschen anfängt (vgl. Hoppe 1993, 327). Dies begünstigt das Entstehen von Streitigkeiten, da sich die Kinder beim Spielen häufiger anstoßen und gegenseitig stören.

Beengte Raumverhältnisse verhindern, daß Kinder ihren entwicklungsbedingten Bewegungsdrang in ausreichendem Maße befriedigen können. Räumliche Enge beeinträchtigt zudem die Aufnahme sozialer Kontakte (Loo 1972, zitiert nach Roth 1989, 123). Studien haben ergeben, daß aggressives und destruktives Verhalten zu-, die sozialen Interaktionen dagegen abnehmen, wenn die Kinder über weniger als

¹ Die *Crowdingforschung* betreibt die wissenschaftliche Untersuchung der Auswirkungen hoher räumlicher und sozialer Dichte auf das Erleben und Verhalten der Menschen und beschreibt die Relation von Personenzahl zu Raum- oder Flächeneinheit (vgl. Schultz-Gambard 1990, 339).

² Der Ausdruck *Dichte* bezeichnet das objektive Maß für räumliche Begrenzung. Es wird zwischen räumlicher und sozialer Dichte differenziert. Räumliche Dichte wird als Maß von verfügbarem Raum pro Person und soziale Dichte als Anzahl von Personen pro Raumeinheit definiert. Demgegenüber meint der Begriff *Crowding* das subjektive Erleben von Beengung (vgl. Schultz-Gambard 1990, 340).

1,90 m² pro Person im Gruppenraum verfügen können (vgl. Flade 1991a). In anderen Untersuchungen (vgl. Moore 1986, 207) wurde allerdings festgestellt, daß das Ausmaß aggressiven bzw. kooperativen Verhaltens nicht ausschließlich von dem für jedes Kind vorhandenen Platz abhängig ist. Die Aggressionen nehmen bei einer höheren Raumdichte nur dann zu, wenn die Menge der verfügbaren Spielmaterialien konstant bleibt. Wird das Angebot jedoch gemäß der erhöhten Zahl an Kindern, die sich auf gleichem Raum aufhalten müssen, vergrößert, so nimmt das Aggressionsniveau auch wieder ab. Das heißt, „daß es nicht die zu geringe Fläche allein ist, sondern auch die Verringerung an Ressourcen pro Kind, die aggressives und destruktives Verhalten zur Folge hat“ (Flade 1991a, ohne Seitenangabe).

Eine Bodenfläche von 3,2 bis 4,7 m² für jedes Kind im Gruppenraum wird als optimal angesehen. Eine Grundfläche von 3 m² pro Kind sollte aber auf keinen Fall unterschritten werden. Dies gilt insbesondere für Einrichtungen, die in einem sozialen Brennpunkt liegen, deren Einzugsgebiet durch beengte Wohnverhältnisse und fehlende Spielmöglichkeiten im Freien gekennzeichnet ist, da den Kindertagesstätten in solchen Bezirken kompensatorische Aufgaben wie das Ausleben des unterdrückten Bewegungsbedürfnisses zukommen.

Während noch bis in die neunziger Jahre den Kindern im Kindergarten häufig nur eine Fläche von 1,5 m² zugestanden wurde – so z. B. in Hessen (vgl. Hoppe 1993, 326) –, haben die anhand umweltpsychologischer Studien ermittelten Mindestbodenflächen in den letzten Jahren Eingang in die Richtlinien der meisten Bundesländer gefunden. So sieht beispielsweise das Kindertagesstättengesetz von Schleswig-Holstein einen Flächenanteil von mindestens 4 m² pro Kind im Gruppenraum vor (vgl. Krenz 1991, 13). In den Empfehlungen für den Bau von Kindertagesstätten des Landes Rheinland-Pfalz wird demgegenüber auf die Nennung eines Richtmaßes allerdings gänzlich verzichtet und statt dessen gefordert: „Für jedes Kind sollte in der Einrichtung soviel Raum da sein, daß es sich ohne Schwierigkeiten bei ausgestrecktem Arm um sich selber drehen kann, ohne irgendwo gegen zu stoßen“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit 1992, 5).

8.3 RAUMFORM – RAUMZUSCHNITT

Auch die Form bzw. der Zuschnitt, d. h. das Verhältnis von Länge und Breite, eines Raumes beeinflußt das Empfinden der Menschen und kann die sich darin abspielenden Aktivitäten unterstützen oder behindern. So lösen sehr lange und schmale Räume, z. B. Flure, leicht Un-

behagen und ein Gefühl des Ausgeliefertseins aus. Damit sich die Kinder in den Räumen der Kindertageseinrichtungen wohl fühlen können, ist bei deren Planung also auf harmonische Größenverhältnisse zu achten. Durch einen entsprechenden Zuschnitt des Gruppenraumes kann außerdem seine Gliederung in verschiedene Spielbereiche, Ecken und Nischen begünstigt werden. Eine solche Raumaufteilung ist wegen der vielfältigen und häufig gegensätzlichen Bedürfnisse und Aktivitäten der Kinder in den Gruppenräumen erforderlich (siehe Kap. 8.7). Während in den Empfehlungen und Richtlinien der Bundesländer für den Bau von Vorschuleinrichtungen zumeist recht genaue Angaben zur Größe der Gruppenräume gemacht werden (siehe Kap. 8.2), bleibt die Raumform bzw. der Zuschnitt der Räume in der Regel unberücksichtigt. Vergleicht man die in den letzten Jahrzehnten veröffentlichten Grundrisse³, so fällt auf, daß das Bemühen um Gruppenräume, die den vielen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden können, zu den verschiedensten Raumformen geführt haben: Neben dem oft verwendeten Quadrat und dem Rechteck finden sich fünf-, sechs- sowie vieleckige Grundrisse, auch kreisförmige Räume wurden für die Gruppenbereiche gebaut. Die genannten Raumformen eignen sich jedoch nicht alle in gleicher Weise für die Gruppenräume in Kindertageseinrichtungen. So weisen kreisförmige Räume wie auch Räume mit einem fünf-, sechs- oder achteckigen Grundriß eine starke Orientierung zur Mitte hin auf und schließen sich nach außen hin ab. „In einem runden Raum, klagen die Kindergärtnerinnen, seien Kinder häufiger umtriebiger als in anderen Räumen, und sie könnten keine Möbel auf den Raum bezogen stellen“ (Mahlke & Schwarte 1989, 104). Solche Räume bieten auch nur geringe Möglichkeiten für eine Untergliederung in einzelne Spielzonen, gleich ob mit Hilfe von Raumteilern oder festen Einbauten. Sie sind im Vorschulbereich lediglich als Turnraum nutzbar.

Für die Gruppenräume in Kindergärten/Tagesstätten sind quadratische bzw. dem Quadrat angenäherte Raumformen vorteilhaft. Solche Räume sind aufgrund ihrer ausgewogenen Proportionen für die Kinder erfassbar und erlebbar, was für das Empfinden von Geborgenheit wichtig ist (vgl. Schudrowitz 1973, 27). Räume mit einem rechteckigen Grundriß sind ebenfalls geeignet, insofern sie angenehme Proportionen besitzen. Als günstig werden Rechtecke mit einem Größenverhältnis von 1:2 bzw. 3:5 angesehen (vgl. Schudrowitz 1973, 27).

³ Z. B. in den entsprechenden Bänden der Fachzeitschrift *architektur + wettbewerb*: Nr. 62, 1970; Nr. 111, 1972; Nr. 138, 1989; Nr. 145, 1991; Nr. 152, 1992 (vgl. auch das Literaturverzeichnis am Ende des Buchs).

Insbesondere quadratische, aber auch rechteckige Räume lassen sich recht problemlos zu einem kompakten Gebäude zusammenfügen. Durch eine – in den Empfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz für den Bau von Kindertagesstätten ausdrücklich geforderte – „kompakte Bauform“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit 1992, 3) können weitläufige Flure und Fassaden größtenteils vermieden werden. Auf diese Weise lassen sich zum einen beim Bau und der Unterhaltung der Einrichtungen Kosten einsparen, zum anderen können durch ein günstiges Verhältnis der Verkehrsflächen zu den Nutzungsflächen weite Wege zum Erreichen der einzelnen Räume verhindert werden. Räume mit einem quadratischen oder rechteckigen Grundriß lassen zudem viel Freiheit für eine flexible Raumgestaltung mit mobilen Raumteilern und festen Einbauten.

Die Aufteilung des Gruppenraumes in Spielbereiche kann durch die Einbeziehung von Erkern, Ecken und Nischen in den Grundriß erleichtert werden. So entstehen Räume mit einer vieleckigen Raumform. Solche Vor- und Rücksprünge im Grundriß des Kindergartengebäudes tragen darüber hinaus zur Herstellung differenzierter Lichtverhältnisse mit Licht und Schatten in den Räumen bei (siehe Kap. 8.5).

Ein „kompaktes“ Gebäude wird durch solche Raumformen zwar erschwert, sie weisen aber – neben der Begünstigung der Raumgliederung – den Vorteil auf, daß durch ihren vieleckigen Grundriß der Flur bzw. die Eingangshalle mit unterschiedlichen Ausweitungen und Buchten versehen werden kann, wodurch weitere Spielnischen entstehen. Dieser Vorzug kann sich auch entlang der Außenseite der Fassade des Gebäudes zeigen. Hier können durch vorspringende Ecken Nischen, die zum Verstecken, zum Rückzug allein oder in kleinen Gruppen einladen, sowie kleinere geschützte Gartenspielplätze gebildet werden (vgl. Kuhn & Kuhn 1978, 162; Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1978, 16).

8.4 RAUMHÖHE

Die in den Vorschuleinrichtungen üblichen Raumhöhen von mindestens 2,80 m bis 3,00 m (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1978, 28; Berkenfeld et al./Stadtschulamts Frankfurt/M. 1993, 7) stehen in einem deutlichen Widerspruch zum Grundsatz der Orientierung am kindlichen Maßstab. Eine solche Raumhöhe entspricht keineswegs den Proportionen eines drei- bis sechsjährigen Kindes. In einem solchen Raum, in dem sich die Decke „unerreichbar“ ca. 2 m über den

Köpfen der Kinder befindet, kann ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit, das für das kleine Kind die Basis bildet, um Vertrauen zur Welt und in die eigenen Kräfte aufzubauen, nur schwerlich entstehen. Diese Raumhöhen sind allerdings aufgrund des aus gesundheitlichen Gründen vorgeschriebenen Mindestluftinhaltes von ca. 6 m³ pro Kind im Gruppenraum erforderlich (vgl. Hemmer 1967, 128; Schudrowitz 1973, 30).

Da diese großen Raumhöhen häufig nicht zu vermeiden sind, sollten bei der Planung und Ausstattung der Gruppenräume Möglichkeiten berücksichtigt werden, die wenigstens eine teilweise Verminderung der Höhe bewirken können. Beispielsweise können Räume architektonisch so angelegt werden, daß Dachschrägen in den Innenraum einbezogen werden (siehe Abb. 12). Da solche Maßnahmen nicht immer verwirklicht werden können, kann eine Herabsetzung der Raumhöhe auch durch abgehängte Decken erreicht werden. Durch eine entsprechende farbliche Gestaltung des Gruppenraumes kann seine Höhe – zumindest optisch – gemildert werden (siehe Kap. 8.6).

Über einzelnen Spielbereichen (Lesecke, Kuschecke usw.) kann die Raumhöhe nachträglich durch das Aufhängen von Baldachinen



Abb. 13: Baldachin („Leinenhimmel“) über einer Spielecke (Kindertagesstätte Eulenhorst, Koblenz; Zeichnung: Karén Steinhauer)

(„Stoffhimmel“), Stoffzelten, Netzen oder Tüchern etc. verringert werden (siehe Abb. 13 und 14). Eine solche Veränderung des Gruppenraumes setzt jedoch voraus, daß dieser mit Befestigungsmöglichkeiten (Haken, Schienen) an der Decke bzw. im oberen Wandbereich ausgestattet ist (siehe Kap. 8.8).

In sehr hohen Gruppenräumen bietet sich eine Unterteilung der Raumhöhe durch den Einbau zweiter Spielebenen (Podeste, Galerien usw.) nach dem von Mahlke entwickelten Raumgliederungskonzept an (Zur ausführlichen Darstellung dieses Konzeptes siehe Kap. 8.7.2).

Es bestehen also durchaus vielfältige Möglichkeiten, die Räume so zu gestalten, daß die Raumhöhe – jedenfalls in Teilbereichen – der Größe der Kinder entgegenkommt und eine gemütliche, geborgene Atmosphäre entstehen kann, die für das Wohlbefinden wichtig ist.

8.5 LICHT

Die Lichtverhältnisse sind von entscheidender Bedeutung für die Atmosphäre eines Raumes sowie die Stimmung und das Wohlbefinden der sich darin aufhaltenden Personen. Sie sind daher beim Bau und bei der Ausstattung von Kindergärten – bzw. von Tagesstätten – in die Planung einzubeziehen.

„Für den Menschen ist das Sehen so wichtig, daß man einige der grundlegenden Wirkungen des Lichtes leicht vergißt, so z. B. die sogenannten non-visuellen Wirkungen, weil sie nicht direkt mit dem Sehen zusammenhängen“ (Küller 1990, 614). Licht übt also nicht nur eine unmittelbare Wirkung auf den Gesichtssinn aus, sondern die von den Augen aufgenommenen Lichtreize steuern außerdem unabhängig vom Sehvorgang körperliche und emotionale Vorgänge. Am deutlichsten zeigt sich dies in den komplexen Veränderungen von Wachsein und Schlaf, dem sogenannten Tagesrhythmus. Neben der Verbindung der Augen mit dem Sehzentrum (Sehnerv) besteht ein weiterer Kontakt zum Zwischenhirn und von dort zur Hypophyse (vgl. Freymuth 1976, 117). Über diese Verbindung beeinflußt das auf das Auge einwirkende, sich in seiner Intensität und Farbe im Tagesverlauf verändernde Licht die Körpertemperatur, den Stoffwechsel, den Herzschlag, die Gehirntätigkeit und die Hormonproduktion (vgl. Küller 1990, 615). Licht stellt demnach „einen wesentlichen, sogar lebensnotwendigen Umweltfaktor für den Menschen dar“ (Dickel 1976, 132).

Die Räume in den Kindergärten sind in der Regel zu hell. Zu viele große Fenster und zuviel künstliches Licht bewirken ein Überangebot

an Helligkeit, das den Bedürfnissen der Kinder in keiner Weise entspricht. Die Konstanz der Helligkeit in solchen durch große Fenster und mit künstlichem Licht vollständig ausgeleuchteten Räumen läßt ein natürliches, für den menschlichen Organismus wichtiges Hell-Dunkel-Gefälle nicht zu. „In einem durch riesige Fenster oder Neonlicht gleichmäßig ausgeleuchteten Raum kann keine Behaglichkeit entstehen, werden die Sinne nicht herausgefordert“ (Petersen 1991, 122). Hugo Kükelhaus (1979, 58) betont, daß Kinder für ihre Entwicklung „baukörperlich rhythmisierte Räume“ brauchen, d. h. Räume, die durch ihre Zustandsunterschiede – u. a. hell und dunkel – die Sinnesysteme der Kinder provozieren.

8.5.1 Natürliche Beleuchtung

Als Lichtquelle für die Räume in Kindergärten bzw. in Tagesstätten sollte so weit wie möglich das Tageslicht genutzt werden (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit 1992, 4). Das natürliche Tageslicht hat auf das körperliche und psychische Wohlbefinden des Menschen einen positiven Einfluß (siehe oben). Kükelhaus (1979, 56f.) verweist in diesem Zusammenhang auf das Beispiel einer gegen Ende der sechziger Jahre in New York erbauten Schule, bei der auf Fenster sowie einen Schulhof zum Aufenthalt im Freien verzichtet wurde, um den Kindern das Lernen durch die Ausschaltung von Umwelteinflüssen zu erleichtern. Das gesamte Gebäude wurde ausschließlich durch schattenlos geführtes, überhelles Leuchtstofflicht beleuchtet. In der Folge des Besuchs dieser Schule stellten sich bei den Kindern Entwicklungsstörungen, Phobien, Neurosen sowie aggressive Ausbrüche ein, und die Lehrerinnen bzw. Lehrer zeigten physische und psychische Erkrankungen.

Die Räume in Kindertageseinrichtungen sollten zwar grundsätzlich viel Tageslicht hineinlassen, eine gleichmäßige „Ausleuchtung“ der Räume – wie im Schulbau – durch riesige Fensterflächen sollte jedoch vermieden werden, da die Vielfalt der kindlichen Spiele und Aktivitäten Räume mit differenzierten Lichtverhältnissen voraussetzt. „So benötigen sie z. B. Tageslicht für Tätigkeiten, wie malen, basteln, kochen, Bilderbuchbetrachtungen usw., gemütliches, gedämpftes Licht für Rollenspiele, gemeinsames Essen, Geburtstagsfeiern, erzählen usw., dunklere Ecken für geheimnisvolle Spiele, Höhlenbau, Schmusecken, sich ausruhen usw.“ (Berkenfeld et al./Stadtschulamt Frankfurt/M. 1993, 4).

Durch eine Lichtführung, die hellere und dunklere Zonen entstehen läßt, können also verschieden nutzbare Raumbereiche geschaffen werden. „Unterschiedliches Licht erzeugt unterschiedliche Stimmungen

und Aktivitäten“ (Kazemi-Weisari 1991, 13). In dieser Hinsicht kann die Beleuchtung als ein Mittel zur Raumgliederung (siehe Kap. 8.7.1) angesehen werden.

Eine differenzierte natürliche Beleuchtung der Gruppenräume setzt voraus, daß anstelle großer, ungegliederter Fensterflächen, welche die Räume gleichmäßig ausleuchten, kleinere Fenster mit unterteilender Rahmung (Sprossenfenster) eingeplant werden, die die Wandflächen gliedern. Durch die Kleinteiligkeit und Untergliederung der Fenster entstehen Licht- und Schattenspiele auf dem Fußboden und den Wänden der Innenräume. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Verwendung von buntem Glas oder farbigen Folien und durch unterschiedliche Oberflächenstrukturen der raumbegrenzenden Flächen (Holzfußboden oder Linoleum, Verputz oder Tapete an den Wänden usw.), die das Licht verschieden reflektieren (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 75). Das Licht wird auf diese Weise für die Kinder sichtbar.

Im Hinblick auf eine differenzierte Lichtführung ist vor allem auch die Lage der Fenster im Raum von Bedeutung. Neben Seitenfenstern, die einseitig bzw. zweiseitig auf einander gegenüberliegenden Wänden, angeordnet oder durch hochsitzende, in den Raum eingerückte Fenster ergänzt werden, bieten gerade auch Giebel- und Dachfenster, welche die Bildung von Lichtinseln ermöglichen, vielfältige Gelegenheit für eine „lichtdynamische Gestaltung“ der Räume (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 75).

Zur Differenzierung des in die Gruppenräume einfallenden Tageslichtes trägt neben der Größe, Gliederung und Lage der Fenster auch die architektonische Gestaltung der Räume bzw. des Gebäudes durch nischenartige Vorbauten, Erker, Ecken usw. bei, die unterschiedliche Helligkeitsbereiche in den Kindergartenräumen entstehen lassen (siehe Kap. 8.3).

Die Lichtverhältnisse in den Gruppenräumen sollten nicht nur differenziert sein, also hellere und dunklere Bereiche zulassen, sondern sie sollten auch variabel, d. h. veränderbar sein, um flexibel auf sich wandelnde Raumnutzungsansprüche reagieren zu können.

Der Lichteinfall durch die Fenster kann – auch selbständig von den Kindern – am einfachsten durch Vorhänge oder Raffrollos variiert werden. So kann im Puppen- oder Rollenspielbereich das Tageslicht durch eine transparente Gardine angenehm gedämpft werden und ein dichter Vorhang in der Kuschelecke für ein behagliches Halbdunkel sorgen.

Vorhänge können auch zu einer gemütlichen Raumatmosphäre beitragen. Es ist jedoch darauf zu achten, daß sie farblich zum Raum passen und untereinander harmonisieren (siehe Kap. 8.6).

Vorhänge oder Jalousien sind außerdem als Schutz gegen eine zu große Sonneneinstrahlung erforderlich. Im Sommer heizen sich gerade Räume mit großen Fensterflächen oder auch Glasdächer extrem auf. Neben Vorhängen oder Jalousien sollte hier, insbesondere bei Südlage, auch ein feststehender Sonnenschutz (Vordach, Sonnenblende o. ä.) eingeplant werden.

8.5.2 Weitere Funktionen der Fenster

Neben der Erhellung von Räumen mit Tageslicht wirken Fenster zugleich auch als Verbindungsglieder zwischen drinnen und draußen. Sie ermöglichen es, vom Innenraum aus die unmittelbare Außenwelt zu beobachten (vgl. Flade 1987, 21). „Man kann sagen, daß sich Kinder in Krippe und Kindergarten an einem Ort des Eingeschlossenseins befinden, und so ist das Hinausschauen eine ganz wichtige Verbindung nach draußen“ (Sommer 1993, 141). Riesige ungegliederte Fensterflächen sind in Kindertageseinrichtungen jedoch unangebracht, da durch sie die Möglichkeit des Rückzugs verlorengelassen und ein Gefühl von Geborgenheit kaum entstehen kann. „Aus einem ungegliederten Fenster zu schauen, bedeutet, sich nicht in einem Innenraum zu fühlen, sondern draußen zu sein, das um sich zu haben, was draußen ist“ (Mahlke & Schwarte 1985, 74). Vorschuleinrichtungen sollten aus diesem Grund mit kleineren, unterteilten Fenstern (Sprossenfenstern) ausgestattet werden, weil diese im Gegensatz zu ungegliederten Fensterflächen den Vorteil aufweisen, daß die Kinder das, was sie durch die Fenster erblicken, „addiert“ sehen. „Damit wird eine größere Aussicht in Teilen lesbar, quasi ein Bilderbuch mit einzelnen gerahmten Seiten. Die ganze Fensterwand hingegen bildet eine Art Gittervorhang und schafft damit Geborgenheit“ (Kuhn & Kuhn 1978, 150). Es ist jedoch zu verhindern, daß das durch die Sprossen gebildete Gitter eine „Gefängniswirkung“ hervorruft. Die einzelnen Felder des Sprossengitters sollten deshalb „optisch noch ein Mehrfaches der Kinder-Durchschlupfgröße behalten und die benachbarten Türen für die Kinder jederzeit Freiheit vermitteln“ (Kuhn & Kuhn 1978, 150).

Um den Kindern den Ausblick nach draußen zu ermöglichen, ist auf eine angemessene Brüstungshöhe der Fenster zu achten. „Ist das Fenster hoch oben und derjenige, der hindurchschauen möchte klein, entsteht ein Mißverhältnis. Die Kinder sehen meist nichts als den Himmel oder die letzten Hochhausgeschosse der Umgebung“ (Mahlke & Schwarte 1989, 91). Bei der Festlegung der Brüstungshöhe muß daher der kindliche Maßstab (siehe Kap.8.1) zugrunde gelegt werden. Die Brüstung der Fenster in Vorschuleinrichtungen sollte deshalb eine Höhe von 60cm nicht überschreiten (vgl. Hemmer 1967, 143). In Ein-

richtungen, wo die Fensterbrüstungen höher angesetzt wurden, kann durch den Einbau eines kleinen Podestes (siehe Kap. 8.7.2), z. B. in Form einer breiteren Stufe vor dem Fenster, eine Anpassung an den Maßstab der Kinder erfolgen.

Eine weitere Aufgabe der Fenster besteht darin, eine ausreichende Lüftung der Räume zu gewährleisten. Die Raumluft stellt eine wichtige hygienische Voraussetzung für das Wohlbefinden und die Gesunderhaltung des menschlichen Organismus dar. Da in Innenräumen der natürliche Lufthaushalt, wie er im Freien normalerweise vorliegt, nicht gegeben ist, muß für eine regulierbare Belüftung der Räume gesorgt werden. Die Luft in den geschlossenen Gruppenräumen wird rasch durch die große Zahl – in der Regel 25 bis 30 – spielender und sich bewegendes Kinder verbraucht. Der Sauerstoffgehalt der Luft nimmt ab, während sich die Kohlendioxid- und die Wasserdampfkonzentration erhöhen (vgl. Schudrowitz 1973, 31).

Die Lüftung der Räume in Kinderbetreuungseinrichtungen stellt eigene Ansprüche an die Konstruktion und die Anordnung der Fenster. So sind mit (in ganzer Höhe zu öffnenden) Dreh- oder Wendeflügel ausgestattete Fenster für die Gruppenräume in Kindergärten ungeeignet, da sie im geöffneten Zustand in den Raum hineinragen, so daß die Gefahr besteht, daß sich die Kinder daran verletzen. Außerdem ist es vor dem Öffnen solcher Fenster stets erforderlich, zunächst Spielzeug oder Blumen von den Fensterbänken zu nehmen. In Kinderbetreuungseinrichtungen sollten daher bevorzugt Kipp- bzw. Schwingflügel Fenster verwendet werden. Um die eintretende Frischluft dosieren zu können, sollten sich die Lüftungsflügel der Fenster in verschiedenen Stellungen, auch möglichst kleinen Spaltöffnungen, feststellen lassen.

Die Belüftung der Räume ist am wirksamsten, wenn die Lüftungsöffnungen, d. h. die Fenster, an gegenüberliegenden Wänden angeordnet sind. Die sogenannte *Querlüftung* ermöglicht einen kontinuierlichen, zugfreien Luftaustausch durch die Oberlichter (vgl. Schudrowitz 1973, 31).

In modernen Kindergartengebäuden spielt Glas oft eine zentrale Rolle bei der Gestaltung (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1994, 24), und zwar nicht nur als Fenster nach draußen, sondern auch als Sichtverbindung innerhalb einer Etage oder zwischen verschiedenen Stockwerken, z. B. in Form verglasteter Wandflächen oder Türen usw. Diese werden geschätzt, da sie Transparenz und helle Räumlichkeiten schaffen. In diesem Zusammenhang sollte jedoch bedacht werden, daß die durch viele und große Glasflächen bewirkte Einsehbarkeit in die Räume eine soziale Kontrolle schafft, die nicht unbedingt erwünscht ist (vgl. Sieg-

mund 1995, 18). In der Expertise „Kita-Architektur und ihre Funktionalität in der Praxis“, die im Rahmen des vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Projektes „Orte für Kinder“ erstellt wurde, wird darauf hingewiesen, daß Erzieherinnen eine solche Transparenz als „totale soziale Kontrolle“ erleben, und zwar einerseits durch ihre Mitarbeiterinnen und andererseits auch durch die Eltern, die beim Abschied oder beim Abholen hinter der Glasscheibe ihre Kinder beobachten. „Die Total-Transparenz der Architektur fördert, so scheint es, im Verhalten nicht unbedingt Offenheit oder Austausch, sondern eher Abgrenzung und Rückzug“ (Deutsches Jugendinstitut 1994, 10).

Durch eine großzügige Ausstattung mit Glas wird in der Regel ein „Schaufenstereffekt“ erzielt, der den Räumen eine Atmosphäre des „Ungeschütztseins“ vermittelt (vgl. Schäfer 1987, 363). In solchen Räumen besteht keine Möglichkeit zum Rückzug, so daß ein Gefühl von Geborgenheit kaum entstehen kann. Riesige Glasflächen sind in vielen Bereichen der Kindertageseinrichtungen daher ungeeignet. So lassen sich Kinder in Räumen, deren Wände größtenteils verglast sind, vom Schlafen ablenken (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1994, 9). Aber auch in den Spielbereichen für die Kinder sind Zonen wichtig, in die sie sich zurückziehen und von außen unbeobachtet betätigen können (siehe Kap. 4.2.3). Kinder und Erzieherinnen äußern ihr Unbehagen in Kindergartenräumen, die mit großflächigen ungegliederten Fensterwänden versehen sind, indem sie die Glasscheiben zumalen oder überkleben (vgl. Mahlke & Schwarte 1985, 76).

Zur Herstellung von Sichtverbindungen in andere Bereiche und Räume sind in Kindertageseinrichtungen anstatt großformatiger Glasflächen kleine Guckfenster oder -löcher in Augenhöhe der Kinder besser geeignet. „Ein solches Loch in der Wand hat eine große Faszination und läßt das Gefühl der Geborgenheit noch intensiver werden. Man kann schauen, wird aber selbst nicht erblickt, wenn die Öffnung unauffällig im Dunkeln oder im Schatten liegt“ (Mahlke & Schwarte 1985, 78).

8.5.3 Künstliche Beleuchtung

Auch wenn für die Erhellung der Räume in Kinderbetreuungseinrichtungen soweit wie möglich das Tageslicht genutzt werden sollte, dürfen für die Übergangs- und Dunkelstunden insbesondere in den Wintermonaten, die Anforderungen an die Qualität der künstlichen Beleuchtung nicht vernachlässigt werden. Forschungsergebnisse (vgl. Küller 1990) weisen darauf hin, daß künstliches Licht einen stärkeren Reiz für den menschlichen Organismus darstellt als natürliches Tageslicht. Die künstlichen Lichtquellen zur Beleuchtung der

Kindergartenräume, wo viele Kinder und die Erzieherinnen einen großen Teil des Tages verbringen, sollten daher sehr überlegt installiert werden.

Die Räumlichkeiten in Vorschuleinrichtungen werden – wie Schulklassen – oft durch zentral oder symmetrisch an der Decke angeordnete Lampen beleuchtet, die ein gleichmäßig über den Raum verteiltes, undifferenziertes Licht ausstrahlen. Die Folge dieser völligen Ausleuchtung der Räume ist, daß das Gefälle von Licht und Schatten, von Hell und Dunkel nivelliert wird. In solchen gleichmäßig ausgeleuchteten Räumen werden die Gegenstände und Menschen ihrer Schatten entkleidet (vgl. Appelt 1993, 6). Sie verlieren ihre Plastizität und wirken flächig. „Der für jedes Kind notwendige allmähliche Prozeß der Trennung der Persönlichkeit von der umgebenden Umwelt wird durch das Licht, das den Gegenständen und Menschen die Körperhaftigkeit nimmt, verlangsamt“ (Mahlke & Schwarte 1985, 53). Die künstliche Beleuchtung der Gruppenräume in Kindergärten bzw. Tagesstätten sollte sich deshalb durch eine „Lichtstärke, in der sich Schatten bilden können, die die Räumlichkeit und Körperhaftigkeit der Gegenstände wahrnehmbar machen“ (Mahlke & Schwarte 1989, 90), auszeichnen.

Für den Vorschulbereich wird eine Beleuchtungsstärke von 250 bis 350 Lux empfohlen (vgl. Dickel 1976, 131), die jedoch keineswegs monoton für alle Bereiche des Gruppenraumes eingehalten werden sollten. Vielmehr ist im Zusammenspiel mit der Raumgliederung (siehe Kap. 8.7), d. h. der Aufteilung des Raumes in verschiedene Aktions- und Rückzugsbereiche, ein Wechsel von helleren und dunkleren Zonen anzustreben. Eine differenzierte Beleuchtung, die den Räumen, indem sie unterschiedliche Helligkeiten entstehen läßt, Atmosphäre verleiht, kann mit Hilfe einer allgemeinen Deckenbeleuchtung, die gleichmäßig uniformes Licht verteilt, nicht verwirklicht werden. „Künstliche Lichtquellen müssen dort sein, wo sie gebraucht werden, d. h. anstelle von starren Deckenlampen sind einzeln schaltbare Wandlampen, Strahler oder Hängelampen zu bevorzugen“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit 1992, 4). Position und Qualität der Beleuchtungskörper sollten sich also nach den unterschiedlichen Spielbereichen richten. Ebenso wie die Aufteilung des Gruppenraumes in verschiedene Betätigungsangebote immer wieder entsprechend den sich wandelnden Spielbedürfnissen zu verändern sein sollte, muß auch eine die Raumgliederung unterstützende künstliche Beleuchtung angepaßt werden können. Die künstliche Beleuchtung der Räume in Kindertageseinrichtungen sollte also möglichst durch unterschiedliche, flexibel einsetzbare Lampen erfolgen.

Lampen können verschiebbar, dreh- und schwenkbar als Strahler auf Leuchtschienen, als Klemmleuchten auf Wandleisten oder als verstellbare, abgehangene Pendelleuchten an der Decke usw. installiert werden. Auf diesem Wege werden Veränderungen der Richtung des Lichtes sowie die individuelle Ausleuchtung einzelner Spielsituationen, Ecken und Arbeitsplätze jederzeit möglich. Durch einzelne Schaltungen, Dimmer u.ä. kann die Lichtintensität variiert werden. Sie lassen unterschiedliche Helligkeiten für verschiedene Raumnutzungen (Aktiv- und Ruhebereiche) zu. Die Flexibilität der Beleuchtung kann erhöht werden, indem die Räume mit einer ausreichenden Zahl von Steckdosen ausgestattet werden, so daß nachfolgend je nach Bedarf zusätzliche Lichtquellen angeschlossen werden können (vgl. Berkenfeld et al./Stadtschulamt Frankfurt/M. 1993, 4). Bei der Auswahl und Befestigung der Lampen ist jedoch zu berücksichtigen, daß sie bruchstabil sind und keine weiteren Verletzungs- oder Unfallgefahren in sich bergen. So sollten z. B. Halogenstrahler, an denen man sich aufgrund ihrer hohen Betriebstemperaturen leicht verletzen kann, nicht im unmittelbaren Einflußbereich der Kinder angebracht werden.

„Das künstliche Licht sollte bei Kindern nicht an der Decke angebracht werden, also weit weg von ihnen, sondern dort, wo gespielt, gegessen und gearbeitet wird, möglichst auch so, daß es von den Kindern selbständig ein- und ausgeschaltet werden kann“ (Mahlke 1985b, 185). Bei der Anordnung der Beleuchtungskörper ist ferner darauf zu achten, daß eine Blendung möglichst vermieden wird. „Dabei handelt es sich um sogenanntes Zwielflicht, wobei die Augen von Lichtstrahlen unterschiedlicher Stärke getroffen werden“ (Dreisbach-Olsen et al. 1995, 85). Das Auge, d. h. die Pupille und der Sehnerv, versucht sich zwar darauf einzustellen, wird aber dennoch erheblich durch das Zwielflicht gestört. Längerfristig kann es zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens führen. Das Sehvermögen wird eingeschränkt, und es können Augenbeschwerden, Ermüdungserscheinungen sowie Kopfschmerzen auftreten. Um Blendungsfreiheit zu gewährleisten, sollte daher eine indirekte Beleuchtung der Räume angestrebt werden, und es sollten nur Leuchten mit einer Abschirmung als Blendungsschutz verwendet werden.

Neben der Anordnung der Lampen ist vor allem die Art der Leuchtkörper von Bedeutung. Bei ihrer Auswahl sind Faktoren, wie die Kosten für die Lampen, ihre Lebensdauer, ihr Energieverbrauch und ihre Lichtausbeute zu berücksichtigen. Zu bedenken ist darüber hinaus auch die dem Beleuchtungskörper eigene Lichtfarbe, da diese die Wirkung der in den Räumen verwendeten Farben verändern kann. Bei der Auswahl der Beleuchtungsmittel ist also auf die Qualität des Farb-

spektrums zu achten, damit eine naturgetreue Farbwiedergabe gewährleistet ist. Außerdem sollten die chronobiologischen⁴ Impulse denen des Sonnenlichtes entsprechen, denn das Spektrum der künstlichen Raumbeleuchtung verstärkt den Einfluß der Farben auf die physiologischen Vorgänge beim Menschen (vgl. Hartmann 1997, 81). Entscheidungen über die künstliche Beleuchtung sollten daher stets im Zusammenhang mit der farblichen Gestaltung der Räume gesehen werden (siehe Kap. 8.6). „Die Beleuchtung eines Raumes sollte die Raumwirkungen betonen (...), keinesfalls aber abschwächen“ (Mahlke & Schwarte 1985, 54).

Zur Beleuchtung der Räume in Vorschuleinrichtungen werden heute im allgemeinen Glühlampen empfohlen. „In Bereichen, wo sich die Kinder längere Zeit aufhalten, eignen sich nach wie vor Lampen mit Glühbirnen am besten, um das Licht nicht lästig erscheinen zu lassen“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit 1992, 4). Die meisten Kindergärten werden aber überwiegend durch Leuchtstoffröhren beleuchtet. Die Bevorzugung der Leuchtstoffröhren ist wohl darauf zurückzuführen, daß sie im Betrieb günstiger sind als Glühlampen (vgl. Mahlke et al. 1986, 45). Eine Glühbirne kann nur etwa 10 % der Energie in sichtbare Lichtstrahlen umwandeln, während der Rest als Wärme abgestrahlt wird (vgl. Dreisbach-Olsen et al. 1995, 86).

Das Licht der Leuchtstofflampen ist jedoch flach (unplastisch) und nimmt den Dingen und Menschen den Schatten. Sie geben zumeist ein kaltes, bläuliches Licht ab, das ungemütlich wirkt. Neuere Leuchtstoffröhren mit reduziertem Quecksilberanteil (und auch Energiesparlampen) sind aber auch in anderen Lichttönen, und zwar Normalweiß, Warmweiß und Tageslicht, erhältlich. Bei der Beleuchtung der Gruppenräume mit Leuchtstofflampen sollten Tageslichtröhren verwendet werden.

Glühlampenlicht wird zwar von vielen Menschen bevorzugt, negative Auswirkungen der Beleuchtung mit Leuchtstofflampen auf die Gesundheit konnten jedoch nicht nachgewiesen werden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die natürliche und künstliche Beleuchtung der Räume in Kindergärten und in Tagesstätten differenzierte Lichtverhältnisse mit helleren und dunkleren Raumbereichen ermöglichen und zugleich variabel, d.h. gemäß den sich wandelnden Raumnutzungsansprüchen der Kinder und Erzieherinnen veränderbar, sein sollte.

⁴ Die Chronobiologie beschäftigt sich mit den zeitlichen Gesetzmäßigkeiten aller biologischen Prozesse.

8.6 FARBE

Neben der Beleuchtung hängt die Atmosphäre des Gruppenraumes auch wesentlich von seiner farblichen Gestaltung ab. Die Farben für die Gruppenbereiche und auch die übrigen Räume eines Kindergartens sollten mit großer Sorgfalt ausgewählt werden, da sie die Stimmung und das Wohlbefinden der Kinder und Erzieherinnen, die sich einen großen Teil des Tages darin aufhalten, beeinflussen.

Küller (1990) konnte in einer Studie nachweisen, daß die Farben im Raum einen starken emotionalen wie auch einen physiologischen Einfluß haben können. Im Rahmen dieser Untersuchung erlebten die Versuchspersonen, die sich drei Stunden lang in einem sehr bunten Raum aufgehalten hatten, generell einen Mangel an emotionaler Kontrolle und ein Gefühl des Unterdrücktseins. Darüber hinaus wiesen sie in dem bunten Raum einen geringeren Alpha-Wellen-Anteil des EEGs⁵ sowie einen langsameren Herzschlag (EKG⁶) auf als diejenigen, welche sich ebenfalls drei Stunden lang in einem völlig grauen Raum befunden hatten. Farben haben also nicht nur psychologische Reaktionen zur Folge, sondern beeinflussen über ihren energetischen Anteil auch körperliche Funktionen. Diese physiologischen Reaktionen führte Küller auf eine erhöhte kortikale Erregung, also auf einen erhöhten Erregungszustand des Gehirns, in dem sehr bunten Raum zurück.

Je nach ihrer farblichen Gestaltung können Räume also anregend/stimulierend oder entspannend/beruhigend, warm oder kalt, einladend oder abstoßend wirken. Gerade Kinder reagieren auf diese Einflüsse besonders empfindlich und intensiv.

Mit Farben lassen sich reizstarke und reizarme Situationen herstellen. Die Auswahl der Farben für die Räumlichkeiten in Kindertageseinrichtungen sollte daher immer im Hinblick auf deren jeweilige Funktion bzw. Funktionen erfolgen. Räume, die vor allem für ruhigere Tätigkeiten (Schlafen, Kuscheln, Bilderbücher anschauen usw.) bestimmt sind, sollten mit eher ruhigen, gedämpften Farben ausgestattet werden, während für Räume, in denen sich vor allem lebhaftere Aktivitäten (Essen, Malen/Basteln usw.) abspielen, entsprechend eher stimulierende Farbtöne ausgesucht werden sollten. Beruhigende Farben sind Blau sowie Grün; Rot, Orange und Gelb wirken hingegen besonders anregend. Rotes Licht wirkt, wenn es direkt ins Auge projiziert wird, belastender für den Organismus als blaues. So konnte fest-

⁵ EEG = Elektroencephalogramm = Aufzeichnung der Hirnströme.

⁶ EKG = Elektrokardiogramm = Aufzeichnung der Potentialschwankungen, die durch die Herzmuskeltätigkeit auf der Körperoberfläche entstehen.

gestellt werden, daß sich bei der Bestrahlung mit rotem Licht die Blutgefäße verengen, daß der Blutdruck unregelmäßig wird und daß sich Pulsschlag sowie Atemtätigkeit erhöhen. Blaues Licht bewirkt im Gegensatz dazu eine Beruhigung des Kreislaufsystems und steigert die Konzentrationsfähigkeit (vgl. Zwimpfer 1985, 418f.).

In Kindertageseinrichtungen sollte die Farbgebung einladend sein, Sicherheit und Geborgenheit betonen. Da in dieser Lebensphase wesentliche Abschnitte der sozial-emotionalen Entwicklung stattfinden – so trennen sich die Kinder in der Regel zum ersten Mal von Mutter und Zuhause – sind grelle und blendende Farben nicht geeignet. Je stärker und leuchtender die Intensität der Farben ist, desto mehr ziehen sie die Aufmerksamkeit auf sich und beunruhigen (vgl. Mahlke & Schwarte 1989, 94).

Um im Gruppenraum eine wohnliche und gemütliche Atmosphäre zu schaffen, muß die farbliche Gestaltung der Wände, der Decke, des Fußbodens im Hintergrund und der textilen Materialien (Vorhänge, Polster-/Kissenbezüge, Teppiche usw.) sowie des Mobiliars im Vordergrund aufeinander abgestimmt sein und miteinander harmonieren. Wenn die Farben willkürlich, ohne Rücksicht auf ihre Stimmigkeit zusammengestellt werden, ist die Wirkung *bunt* (vgl. Mahlke et al. 1986, 48). Dies wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden der Menschen aus, die sich für längere Zeit in diesen Räumen aufhalten müssen, also nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Erzieherinnen, die durch eine harmonisch abgestimmte Farbgebung zu einer ausgeglicheneren, ruhigeren Haltung geführt werden können, was sich wiederum nur positiv auf ihre Arbeit mit den Kindern auswirken kann (vgl. Mahlke & Schwarte 1985, 58). Durch eine stimmige Farbwahl für die Kindergartenräume besteht zudem die Möglichkeit, das ästhetische Farbempfinden der Kinder im positiven Sinne zu prägen (vgl. Siegmund 1995, 19). Wer dagegen „ständig grelle Farben auf sich wirken lassen muß, wird davon farb-,taub“, unempfindlich gegen Sinneseindrücke, wie sie durch Farbkontraste, Ton-in-Ton-Abstufungen und vergraute Farbwerte zustande kommen können“ (Mahlke et al. 1986, 48).

Durch unterschiedliche Farbgebung erhalten die einzelnen Gruppenbereiche einen individuellen Charakter. So kann beispielsweise die farbliche Ausgestaltung der Räumlichkeiten den Namen bzw. das „Motto“ der Gruppen widerspiegeln. Auf diese Weise können die Unverwechselbarkeit der Räume gefördert und die Identifikation der Kinder mit ihrer Gruppeneinheit erleichtert werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 77).

Das Mobiliar sowie die festen Einbauten (Zweite Spielebenen, Podeste usw.) sollten aus Holz und nicht farbig lackiert sein, da zuviel

Buntheit zu einer Reizüberflutung der Kinder führt. Raumschmuck und Spielzeug beleben den Raum schon in ausreichendem Maße. Naturholzfarbige Möbel in warmen Brauntönen sind farbig lackierten Tischen, Stühlen, Schränken usw. vorzuziehen. Auch weiß lackiertes Mobiliar ist für Vorschuleinrichtungen wenig geeignet, da es dem Raum eine kalte, krankenhausähnliche Atmosphäre verleiht.

Welche Farben und Farbkombinationen eignen sich nun für die Innenraumgestaltung von Kindergärten bzw. von Tagesstätten?

In Untersuchungen zur Farbpräferenz (Frieling-Test 1961, zitiert nach Frieling 1974a) konnte Frieling feststellen, daß Kinder im Vorschulalter vor allem die Farbe Purpurviolett bevorzugen. Frieling (1974b) warnt jedoch davor, die Kindergartenräume oder die erste Schulklasse vollständig Purpurviolett anzustreichen. Er empfiehlt diese Farbe vielmehr nur dort einzubringen, „wo etwas Erzieherisches erreicht werden soll“ (Frieling 1974b, 86), und sie gerade den Dingen zu geben, „die mit den Kindern eine innige Seelengemeinschaft bilden“, also z. B. speziellem Spielzeug. Küller (1990) weist darauf hin, daß ein großer Mangel solcher Studien zur Farbpräferenz vom ökologischen Standpunkt aus gesehen darin besteht, daß eine Farbe, die auf einem Stück Papier sehr schön aussieht, an den Wänden eines Raumes sehr mißfallen kann (siehe auch weiter unten).

Mahlke (Mahlke & Schwarte 1985, 58; Mahlke 1989, 94; vgl. auch Bort-Gsella 1992, 65ff.; Amt für Kindertagesstättenarbeit 1995, 45; Dreisbach-Olsen et al. 1995, 80f.) empfiehlt als einzeln stehende Farben warme Grün- und Brauntöne, denen er eine beruhigende Wirkung zuspricht. Die vom Komplementärkontrast abgeleiteten Farbkombinationen Rot-Grün (Ziegelrot-Olivgrün) und Ocker-(Dunkel-)Blau können eine befriedende bzw. belebende Atmosphäre im Raum schaffen (vgl. Mahlke 1985b, 185). Neben der Kombination dunkler Farben, wie Blau und Braun, die auch noch durch Violett ergänzt werden können, liegt auch die Zusammenstellung hellerer Farben an, wie z. B. Weiß-Gelb, Olivgrün-Altrosa, Hellbraun-Altrosa, nahe (vgl. Mahlke & Schwarte 1985, 58). Wenn für eine Wand ein weißer Anstrich vorgesehen ist, sollte bedacht werden, daß reines Weiß blendet und somit ungeeignet ist. Es sollte daher durch das Untermischen von etwas Umbra leicht abgetönt werden, so daß ihm die Schärfe genommen wird (vgl. Mahlke & Schwarte 1989, 93).

Bei der Entscheidung, ob die Gruppenräume mit eher hellen oder eher dunklen Farben ausgestattet werden sollen, sind die raumweitenden bzw. raumverengenden Wirkungen der Farben zu berücksichtigen und auf die gegebenen Abmessungen der Räume abzustimmen. So wirken kalte, helle Farben, vor allem Weiß, von oben auflichtend und von der

Seite öffnend. Warme, dunkle Farben wirken dagegen von oben abschließend und von der Seite begrenzend (vgl. Wick & Wick 1979, 38). Durch eine geschickte Farbwahl, die sich diese Effekte zunutze macht, ist es möglich, Räume mit unharmonischen Proportionen optisch zu korrigieren. Beispielsweise können (bei hellerem Wandanstrich) die erforderlichen, aus der Perspektive der Kinder aber in der Regel zu großen Raumhöhen (siehe Kap. 8.4) durch Verwendung warmer, dunkler Farben für den Deckenanstrich bzw. das Anbringen einer Holzdecke in einem entsprechenden Farbton optisch verringert werden. Diese Wirkung läßt sich noch steigern, wenn sich die Farbe der Decke bis in die obere Zone der Wände erstreckt (Frieling 1994, 561). Außerdem können Räume durch einen – im Vergleich zur Farbgebung der anderen Wände – helleren bzw. dunkleren Anstrich einer Seitenwand in eine bestimmte Richtung optisch erweitert bzw. verkleinert werden. Eine solche Maßnahme bietet sich beispielsweise zur optischen Weitung schmaler, langgestreckter Gruppenräume oder zur optischen Verkürzung enger, langer Flure an.

Bevor die Farben für den Anstrich endgültig festgelegt werden, sollten in den Räumen Farbproben angebracht werden, da Farben nicht nur an vertikalen, horizontalen oder geneigten Flächen, sondern auch an Wänden, die sich in sehr hellen oder in eher „schattigen“ Bereichen eines Raumes befinden, unterschiedlich wirken. Als ideale Lichtart zur Prüfung von Farbwirkungen gilt das Tageslicht, das den Farben ein „natürliches“ Aussehen gibt (Wick & Wick 1979, 12). Bei Beleuchtung mit künstlichen Lichtquellen kann der Farbeindruck je nach Art der künstlichen Beleuchtung unterschiedlich sein (siehe Tab. 2 und Abb. 15.1–15.3).

Tageslicht	Glühlampe	NL ⁷ -, „Warmton“	NL-, „Weiß“	NL-, „Tageslicht“
Rot	betont leuchtend	leuchtend	leuchtend	natürlich stumpf
Orange	betont leuchtend	leuchtend	leuchtend	natürlich stumpf
Gelb	betont leuchtend	natürlich leuchtend	natürlich	natürlich leuchtend
Grün	olivstichig	olivstichig	olivstichig	natürlich
Blau	vergraut rotstichig	lilagrau	vergraut	natürlich frisch
Violett	stark vergraut	vergraut rötlich	leicht vergraut	natürlich frisch

Tab. 2: Verknüpfung von Licht und Farbe (aus: Wick & Wick 1979, 12)

⁷ NL = Niederspannungs-Leuchtstofflampe

Beispielsweise nähert sich im rötlichen Licht der Glühlampen Gelb dem Orange (siehe Abb. 15.1) und Blau dem Violett (siehe Abb. 15.3). Die Intensität einer Farbe wird gesteigert, wenn sie mit gleichfarbigem Licht angestrahlt wird. Hellrosa und Rötlichbraun werden z. B. in rötlichem Glühlampenlicht deutlich greller (siehe Abb. 15.2). Wenn die Lichtfarbe dagegen zur beschienenen Farbe komplementär ist, wird diese neutralisiert, d.h. sie vergraut. Aus diesem Grund erscheint Rosarot im häufig blauen Licht der Leuchtstofflampen (siehe Abb. 15.2) sowie Blau im rötlichen Licht der Glühlampen (siehe Abb. 15.3) vergraut. Unbunte Farben (Weiß, Grau) und stark vergraute Farben verändern sich ebenfalls entsprechend der Farbe des Lichtes, von dem sie beschienen werden. Weiß wirkt also im rötlichen Licht Rosarot, Grau im bläulichen Licht Blaugrau (siehe Abb. 15.3). Mit zunehmender Dämmerung werden Farben nicht mehr wahrgenommen (angefangen von Rot, Orange, Gelb, Grün). Auch die Helligkeitswerte der Farben werden durch farbiges Licht beeinflusst. Dabei lassen sich jedoch Unterschiede feststellen: Während sich die Helligkeit mancher Farben kaum verändert (z. B. Rot, Abb. 15.2), werden andere Farben deutlich dunkler (z. B. Gelb oder Grün, Abb. 15.1). „Der Farbgestalter muß stets wissen, in welchem Licht seine Farben stehen werden. Selbst scheinbar 'weiße' Lampen können durch einen Orangestich, einen Blaustich oder einen Grünstich die Oberflächen-Farben verändert wiedergeben.“ (Frieling 1994, 552f.). Um unbeabsichtigte Farbwirkungen zu vermeiden, sollte die farbliche Innenraumgestaltung in Kindergärten und Tagesstätten also immer im Zusammenhang mit den Tageslichtverhältnissen sowie der künstlichen Beleuchtung der Räume erfolgen.

8.7 RAUMGLIEDERUNG

Die Gruppenräume bilden, wenn die pädagogische Arbeit im Kindergarten in geschlossenen Gruppen (siehe Kap. 7.2.1) oder festen, aber für alle Kinder in der Einrichtung offenen Stammgruppen (siehe Kap. 7.2.2.3) erfolgt, die Hauptaufenthaltsräume, in denen sich (fast) alle Aktivitäten der Kinder abspielen. Die Kinder wollen hier mit Konstruktionsmaterial spielen, sich verkleiden, malen und basteln, experimentieren, sich bewegen, Bilderbücher anschauen, sich verstecken, sich ausruhen, kuscheln, allein sein, ungestört mit einer Freundin bzw. einem Freund spielen usw. Da nicht alle Kinder zur selben Zeit die gleichen Bedürfnisse und Interessen haben, werden in den Gruppenräumen zumeist eine Vielzahl unterschiedlicher und

nicht selten auch einander beeinträchtigender Tätigkeiten gleichzeitig durchgeführt.

Diesen vielfältigen Anforderungen kann ein Raum, in dem Schränke und Regale an den Wänden, Tische und Stühle blockweise verteilt sind, so daß sich die verschiedenen Aktivitäten von 20 bis 25 Kindern – abgesehen von einer Puppenecke und vielleicht einer Bauecke mit Bauteppich – nebeneinander auf der frei gebliebenen, ansonsten nicht untergliederten Fläche abspielen müssen, nicht genügen (vgl. Amt für Kindertagesstättenarbeit 1995, 13).

Solche Räume erschweren den Kindern die Orientierung. Die verschiedenen Aktivitäten, die gleichzeitig stattfinden und auch gleichzeitig wahrgenommen werden müssen, können von den Kindern nicht eingeordnet werden (vgl. Hontschik 1986, 19). Fehlende Abgrenzungen gegenüber den anderen Kindern und ihren Tätigkeiten sowie fehlende Schutz- und Rückzugsmöglichkeiten lassen unstrukturierte Spielflächen zu Konfliktzonen werden. Es entstehen oft Streitigkeiten, da sich Kinder beim Spielen versehentlich anstoßen oder anderweitig stören. Die Erzieherinnen müssen dann häufig reglementierend eingreifen und neigen eher zu autoritärem Verhalten, um solche Situationen bereits im vorhinein zu vermeiden (vgl. Amt für Kindertagesstättenarbeit 1995, 13). In diesem Zusammenhang darf nicht übersehen werden, daß – wie bereits dargestellt (siehe Kap. 4.2.2) – die Kinder noch nicht fähig sind, Kontakte zu einer großen Kindergruppe aufzunehmen.

Daher werden die Gruppenräume in den Kindergärten und in den Tagesstätten heute üblicherweise in verschiedene Spielzonen eingeteilt bzw. in kleinere Spielräume gegliedert.

8.7.1 Horizontale Raumgliederung

Das Konzept der *horizontalen* Raumgliederung basiert auf einem schon in den sechziger Jahren entwickelten *Raumteilverfahren* (Schmaus & Schörl 1964, 5. Aufl. 1978). Es sieht eine Aufteilung der Gruppenräume in einzelne mehr oder weniger abgeschlossene Bereiche vor. Die Gliederung der Räume erfolgt unter zwei Gesichtspunkten:

Erstens sollen die Kinder, ohne sich gegenseitig zu stören, den unterschiedlichsten Spielen und Aktivitäten nachgehen können. Dies wird durch die Einrichtung mehrerer, voneinander abgegrenzter „Funktionsecken“ verwirklicht, die jeweils andere Spiel- und Beschäftigungsangebote machen. Jedem dieser Aktivitätsbereiche sind die zugehörigen Spielsachen und Materialien zugeordnet: das Konstruktionsmaterial der Bauecke, die Mal- und Bastelutensilien der Mal- und

Bastelecke etc. Dadurch wird jede Zone zu einer Einheit für sich, in der die benötigten Gegenstände stets verfügbar sind. Die Spielmaterialien sollten hier für die Kinder einfach zugänglich aufbewahrt werden, denn gut sichtbares und leicht greifbares Material gibt zusätzliche Impulse für die Spiele und Aktionen der Kinder (Amt für Kindertagesstättenarbeit 1995, 62).

Zweitens sollen die Kinder ihr Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug befriedigen können. Zu diesem Zweck sind geschützte Ecken und Nischen zu schaffen, die durch ihre Ausstattung mit Polstern, Kissen, Decken, Vorhängen etc. Zurückgezogenheit und Geborgenheit gewährleisten. Den Kindern wird auf diese Weise – im Sinne einer „Zugangskontrolle zum eigenen Selbst“ – die Möglichkeit gegeben, frei zwischen dem Zusammensein mit anderen Kindern und/oder den Erzieherinnen sowie dem Alleinsein wählen zu können.

Die Einteilung des Gruppenraumes in spezielle Spiel- und Rückzugsbereiche gibt den Kindern also einerseits Gelegenheit, sich bei Bedarf zeitweise den Blicken und der direkten Einwirkung der übrigen Kinder und auch der Erzieherinnen zu entziehen, andererseits können sie sich mit einem Spielpartner oder mit einer kleinen Gruppe in einer Aktionszone zusammenfinden, um gemeinsam in Ruhe zu spielen. Sie erhalten „die Freiheit, zwischen verschiedenen Konstellationen und Kommunikationspartnern zu wählen“ (Lill & Sauerborn 1992, 12f.). Die Bildung kleiner Interessengruppen innerhalb der Großgruppe wird durch die Gliederung des Raumes erleichtert. Die einzelnen Aktivitätsbereiche sollten so groß sein, daß sich dort bis zu fünf Kinder und eine Erzieherin gleichzeitig aufhalten können. Beobachtungen haben ergeben, daß die von Kindern selbständig gebildeten Gruppen in der Regel zwei bis maximal fünf Personen umfassen. Bei der Festlegung der Größe der einzelnen Zonen ist zu berücksichtigen, daß die verschiedenen Aktivitäten unterschiedlich viel Platz beanspruchen. Beispielweise sollte eine Bauecke größer bemessen werden als eine intime Kuschelecke. Moore (1986, 208) sieht für diese spezialisierten Spielbereiche („activity pockets“) eine Größe von 5 bis 10 m² vor.

Neben dem Spiel allein, mit einem Partner oder in einer kleinen Gruppe, das spontan von den Kindern aufgenommen oder von einer Erzieherin initiiert und gelenkt werden kann, sollte die Strukturierung des Raumes auch Gesamtgruppenaktivitäten erlauben; es muß außer den Spielzonen auch Platz für Feiern und Feste innerhalb der Gruppe (z. B. Geburtstage), Kreisspiele usw. vorhanden sein bzw. leicht geschaffen werden können (vgl. Urban 1990, 60).

Zur Vermeidung von Bedürfniskollisionen und den daraus folgenden Konflikten sollten die Funktionsecken klar voneinander abgegrenzt

und so im Raum angeordnet werden, daß ein störungsfreies Nebeneinander verschiedener Tätigkeiten möglich ist. Um dies sicherzustellen, sollten – auch im Hinblick auf die oftmals zu kleinen Gruppenräume – alle verfügbaren Räumlichkeiten genutzt werden. So bieten sich z. B. kleine Nebenräume für Rückzugsbereiche und Bereiche für ruhige Spiele (Lesecke etc.) an, ebenso können in Fluren oder Eingangshallen Anreize für Bewegungsspiele, großräumiges Bauen usw. geschaffen werden (vgl. Petersen 1991, 117).

Eine solche Raumgestaltung mit voneinander abgegrenzten Spiel- und Rückzugsbereichen läßt sich durch verschiedene Mittel verwirklichen (vgl. Moore 1986, 208; Flade 1991a; Petersen 1991, 117): So kann die Aufteilung des Gruppenraumes durch seine architektonische Gestalt begünstigt werden. Ein Raum mit vieleckigem Grundriß, der Wandvorsprünge, Ecken und Nischen besitzt, bietet gute bauliche Ansatzpunkte für die Gliederung in einzelne Spielzonen (siehe Kap. 8.3). Die Bildung unterschiedlich nutzbarer Raumbereiche kann außerdem durch eine differenzierte Lichtführung (siehe Kap. 8.5) sowie durch wechselnde Bodenbeläge unterstützt werden. Bereiche, die sich durch ihre Lichtverhältnisse (hellere und dunklere Bereiche) sowie ihren Bodenbelag (Fliesen, Linoleum, Parkett, Teppiche usw.) unterscheiden, kommen für jeweils andere Tätigkeiten in Frage. So bietet sich eine mit Tageslicht hell ausgeleuchtete und mit Fliesen oder Linoleum ausgestattete Raumzone zum Malen oder Essen an, während sich ein dunklerer, mit Teppich ausgelegter Bereich zum Ausruhen und Kuscheln eignet.

Durch halbhohe (ca. 120 bis 135cm) Schränke, Regale oder Stellwände, die quer in den Raum gestellt werden, lassen sich Bereiche für verschiedene Aktivitäten abgrenzen, so daß aus der Perspektive der Kinder ein gegliederter Raum entsteht (vgl. Petersen 1991, 117).

Bei der Aufteilung der Räume ist zu beachten, daß die Spielbereiche zwar zu abgeschirmten, ruhigen Zonen, aber keinesfalls zu isolierten „Gefängnissen“ werden sollen. Zwischen ihnen darf der Kontakt mit Blick und Wort nicht vollständig unterbrochen werden. „Manchmal werden über oder durch Raumteiler hindurch Kontakte aufgenommen, es ergeben sich Querverbindungen im Spiel verschiedener Kleingruppen. Manchmal auch wollen Kinder mit sich allein spielen und trotzdem das Geschehen im Gruppenraum verfolgen“ (Amt für Kindertagesstättenarbeit 1995, 60).

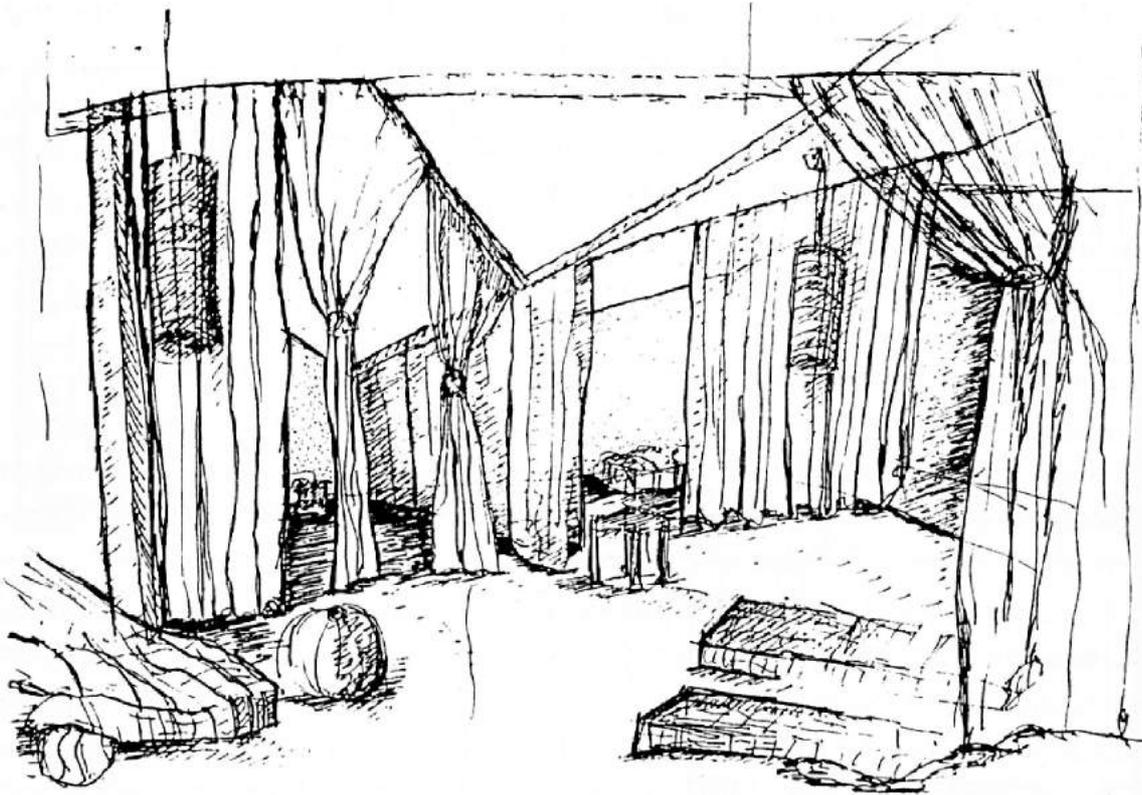


Abb. 16: Gliederung des Schlafraumes durch Vorhänge in mehrere „Schlafkoben“. Die Kinder können ihrem Schlafplatz durch das Vorziehen oder Offenlassen der Vorhänge mehr oder weniger Intimsphäre geben (Kindertagesstätte Eulenhorst, Koblenz; Zeichnung: Karén Steinhauer).

Eine Raumgliederung, die Schutz bietet, zugleich aber den Blick- und Sprechkontakt erhält, läßt sich außer durch die Verwendung halbhoher oder durchsichtiger Möbel (z. B. offene bzw. halboffene Regale) zur Abgrenzung der Spielbereiche auch durch Einbeziehung „durchsichtiger Raumteiler“ (Haucke 1984, 21), wie Gardinen, Vorhänge aus transparentem Stoff (siehe Abb. 16) oder Makrameegeflecht, Pflanzkübel oder Hängepflanzen erzielen. Die Strukturierung des Gruppenraumes mit solchen Mitteln läßt ferner zu, daß der Gesamtraum für die Kinder und die Erzieherinnen erlebbar bleibt.

Möbel und Materialien (siehe Kap. 8.8), die zur Aufteilung der Räume verwendet werden, sollten möglichst variabel nutzbar sein, so daß bei Bedarf die Gestaltung der Räume verändert werden kann. „Ist eine Ecke unattraktiv geworden und entspricht dem aktuellen Spielbedürfnis der Kinder nicht mehr, machen Kinder und Erzieherinnen etwas anderes daraus“ (Hontschik 1985, 19). Vor allem sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, sich Ecken und Nischen zu schaffen mit Hilfe von leichten Möbeln, Stellwänden, an Haken befestigten

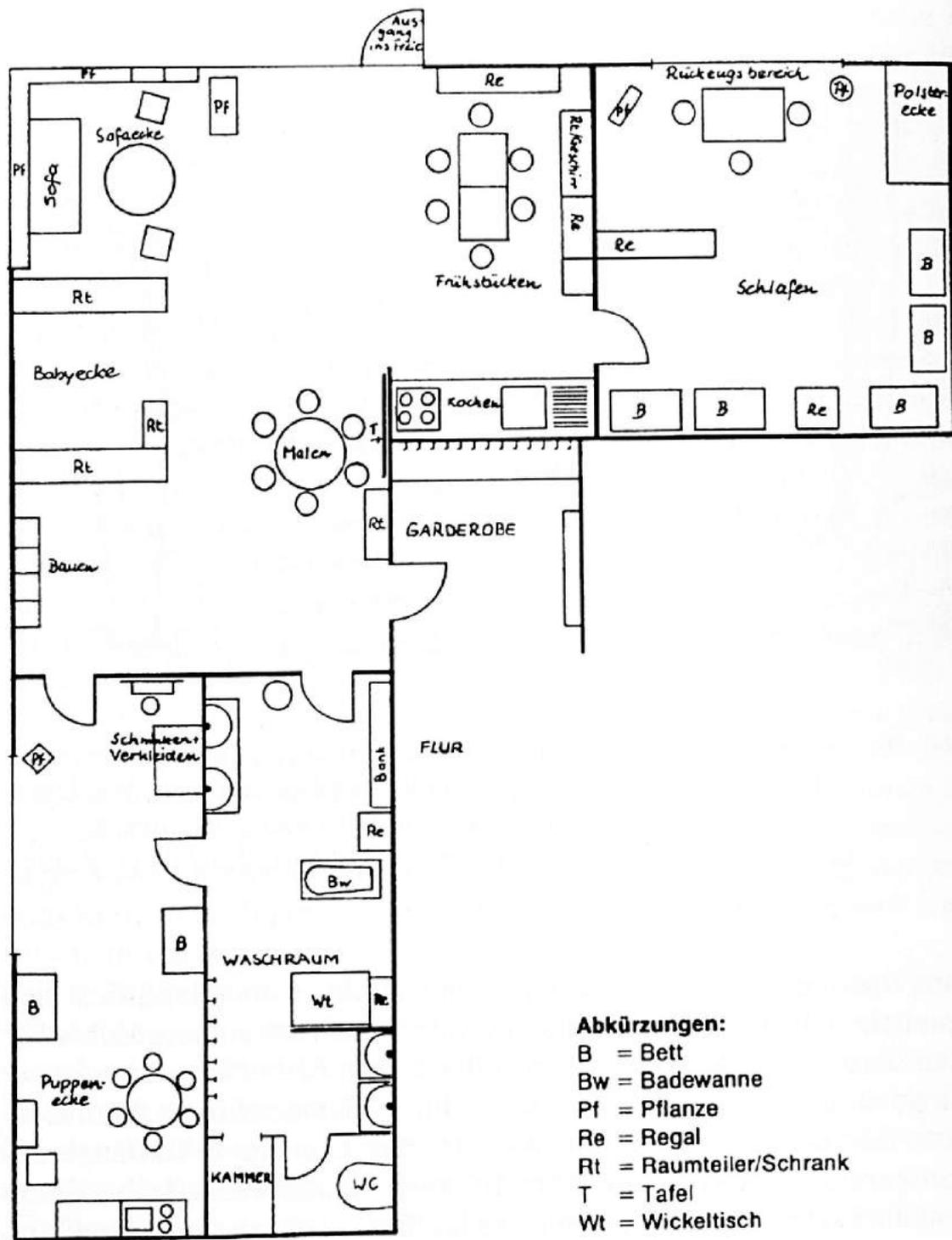


Abb. 17: Grundrißskizze eines Gruppenbereiches für eine alterserweiterte Gruppe (aus: Petersen 1991, 120)

Seilen, über die Decken, Tücher etc. gehängt oder mit Wäscheklammern befestigt werden können, oder von Polsterelementen verschiedener Größe. Auf diese Weise sollten sich Kinder die Räume selbständig ihren aktuellen Spielinteressen anpassen können. Solche Veränderungsmöglichkeiten geben dem Kind Gelegenheit, sich die räumliche Umwelt seines Kindergartens anzueignen, ihr seinen Stempel aufzu-

drücken und sich auf diese Weise in ihr wiederfinden zu können. Eine erfolgreiche Aneignung (siehe Kap. 4.2.6) des gebauten Raumes trägt zum Wohlbefinden des Nutzers bei.

Wie eine solche Gestaltung der Räume durch Untergliederung in mehrere Aktions- bzw. Ruhebereiche aussehen kann, soll anhand der Grundrißskizze eines Gruppenbereiches für eine alterserweiterte Gruppe (0 bis 6 Jahre) illustriert werden (siehe Abb. 17).

Zur dargestellten Gruppeneinheit gehören neben dem eigentlichen Gruppenraum ein kleinerer Gruppennebenraum sowie ein Schlafraum. Die Garderobe und der Wasch-/WC-Raum sind dem Gruppenraum direkt zugeordnet. Der Gruppenraum gliedert sich in verschiedene Spielbereiche: Bauecke, Babyecke, Malecke, Sofaecke zum Anschauen von Bilderbüchern sowie in einen Eß- und Kochbereich. Als Mittel zur Strukturierung des Raumes dienen Regale, Schränke bzw. Raumteiler und Pflanzen. Die starke Aufteilung des Gruppenraumes in mehrere Spielzonen bedingt, daß nur eine kleine Fläche (zwischen der Sofa- und der Eßecke) frei bleibt, die für Kreisspiele usw. genutzt werden kann.

Im Schlafraum dient eine Polsterecke als Rückzugsbereich, der zum Ausruhen, Kuscheln und Schlafen einlädt, während sich in dem anderen Nebenraum Zonen für lebhaftere Spiele befinden, und zwar eine Puppenecke sowie eine Ecke zum Schminken und Verkleiden (Rollenspiel). Gegenseitige Störungen werden durch eine solche Aufteilung größtenteils vermieden. Diese Raumgliederung läßt gleichzeitig lebhaftes und ruhiges Spiel sowie das Einzel- bzw. Gruppenspiel zu.

Empirische Untersuchungen belegen, daß sich die Gliederung in kleinere Spiel- und Rückzugsbereiche positiv auf die Atmosphäre sowie die Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder im Gruppenraum auswirkt: So konnte Walter (1981, 9) anhand von Beobachtungen während des Freispiels feststellen, daß sich die Kinder sowohl in einem stark untergliederten (Versuchsgruppe) als auch einem kaum gegliederten Gruppenraum (Kontrollgruppe) bevorzugt in den vorhandenen, abgegrenzten Zonen aufhielten. Gerade für neu in die Gruppe kommende Kinder oder Kinder, die nach den Ferien oder einer Krankheit zum ersten Mal (wieder) in den Kindergarten kommen, sind solche geschützten Bereiche, von denen aus sie das Geschehen im Gruppenraum beobachten können, wichtig. Dieses anfängliche Beobachten stellt für das Kind eine bedeutsame Phase dar. „Es erlebt die anderen, ihr Verhalten, es erlebt die Erzieher, den Raum, die Spielregeln in der Gruppe. Es ist der erste Schritt der Zuwendung, die Voraussetzung zur eigenen Aktivität“ (Kuhn 1983, 130). Kinder beobachten nach dem

Eintritt in eine Kindergartengruppe die Gleichaltrigen zunächst eine gewisse Zeitspanne, bevor sie dazu übergehen, deren Verhalten durch eigene Spielinitiativen zu beeinflussen (vgl. Fischer & Stephan 1990, 171) (siehe auch Kap. 4.2.2).

Darüber hinaus konnte beobachtet werden, daß die Kinder im gut strukturierten Raum vorwiegend in Gruppen mit zwei bis drei Kindern spielten, während im schlecht strukturierten Raum, wo zwar auch, aber in geringerem Maße, Spiele zu zweit und dritt stattfanden, das Alleinspiel, d. h. ein isoliertes Nebeneinander-Spielen, dominierte (Walter 1981, 9f.). Außerdem hatten die Kinder in der Versuchsgruppe insgesamt mehr Kontakte zueinander als die Kinder in der Kontrollgruppe. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, daß eine Raumgestaltung, die durch die Aufteilung des Gruppenraumes in kleine, abgegrenzte Bereiche die Bildung von Kleingruppen fördert, die Kinder bei der Kontaktaufnahme unterstützt.

Nicht nur zwischen dem Ausmaß, sondern auch zwischen der Art der sozialen Interaktionen unter den Kindern und dem Grad der Raumstrukturierung konnte ein Zusammenhang aufgedeckt werden. So wurde ermittelt, daß die sozialen Kontakte der Kinder in der Versuchsgruppe vorwiegend durch positive Interaktionen (einander helfen, belohnen, zustimmen usw.) und die Kontakte der Kinder in der Kontrollgruppe vor allem durch negative Interaktionen (Kinder schlagen, beschimpfen, vom Spiel ausschließen usw.) gekennzeichnet waren. Vergleichbare Ergebnisse erhielt Moore (1986, 225f.) in einer größer angelegten Untersuchung. Er konnte feststellen, daß die Kinder in kleinen, abgegrenzten Bereichen häufiger kooperatives Verhalten und in kaum aufgeteilten Räumen öfter kompetitives Verhalten zeigten. Bezugnehmend auf Erkenntnisse (siehe Kap. 7.1), denen zufolge das Maß kooperativen bzw. aggressiven Verhaltens im Kindergarten auch von der Menge der vorhandenen Spielsachen abhängt, vermutet Moore (1986, 225ff.), daß die Verfügbarkeit von Materialien teilweise für die erkennbaren Unterschiede im Sozialverhalten der Kinder verantwortlich ist. Entsprechend der Konzeption des Raumteilverfahrens – sind in gegliederten Räumen mehr Spielmaterialien für die Kinder sichtbar und erreichbar untergebracht als in ungegliederten Räumen. Dies konnte Moore im Rahmen der genannten Untersuchung jedoch nicht überprüfen. Er wies nach, daß die Art der sozialen Interaktionen zwischen den Kindern nicht allein von der Strukturierung der Räume, sondern von der Raumgliederung *in Verbindung* mit dem Erziehungsverhalten des pädagogischen Personals beeinflußt wird. Andererseits ließen sich Unterschiede im Verhalten der Erzieherinnen erkennen. So waren die Pädagoginnen in strukturierten Räumen häufiger aktiv mit

den Kindern beschäftigt und ermutigten sie zu eigenen Aktivitäten, während sich die Erzieherinnen in den nicht unterteilten Räumen vorwiegend auf ein passives Beobachten und Kontrollieren der Kinder beschränkten.

Einen direkten, von anderen Variablen unbeeinflussten Zusammenhang konnte Moore (1986, 224) zwischen der Raumgliederung und der Häufigkeit explorativer Verhaltensweisen feststellen. In Räumen mit abgegrenzten Spielzonen zeigten die Kinder wesentlich häufiger exploratives Verhalten als in ungegliederten Räumen. Außerdem war das Spiel der Kinder in abgeschlossenen Aktivitätsbereichen intensiver und konzentrierter als in offenen, unstrukturierten Räumen.

Als weiterer Vorteil des Raumteilverfahrens wird angesehen, daß die Konflikthäufigkeit innerhalb der Gruppe abnimmt. Gründe dafür sind erstens, daß die freie Mittelfläche, auf der sich in ungegliederten Räumen alle Aktivitäten abspielen müssen, als typischer Kollisionsort entfällt, sowie zweitens, daß sich Konflikte durch das Spiel der Kleingruppen in abgegrenzten Bereichen nicht so schnell auf die ganze Gruppe ausweiten, und drittens, daß die Kinder in kleinen Gruppen eher in der Lage sind, die auftretenden Konflikte selbständig zu lösen, so daß die Erzieherinnen nicht immer regulierend eingreifen müssen (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1978, 111; Hontschik 1986, 22; Schneider 1994a, 102).

Neben den genannten Vorteilen bringt eine Aufteilung der Gruppenräume allerdings auch Probleme mit sich. So läßt die weiter oben vorgestellte Raumskizze (siehe Abb.17) erkennen, daß aufgrund der Strukturierung der ohnehin oft zu kleinen Gruppenräume zumeist nur wenig Platz für Bewegungsaktivitäten und Spiele in größeren Gruppen (z. B. Kreisspiele) bleibt. Diesen Nachteil des Raumteilverfahrens versucht man in vielen Einrichtungen, durch die Nutzung von Fluren bzw. Eingangshallen sowie Turnräumen als zusätzliche, gruppenübergreifende Spielflächen auszugleichen.

8.7.2 Vertikale Raumgliederung

Wolfgang Mahlke kritisiert, daß das Raumteilverfahren lediglich eine Parzellierung der Grundfläche der Gruppenräume in mehrere kleine Zonen, d. h. die Aufteilung der Räume in ihrer *horizontalen* Dimension, bewirkt, eine Gliederung des Raumes auf diesem Wege aber nicht erreicht werden kann. „Die Höhendimension wird im Raumteilverfahren nicht bedacht. Sie aber macht zusammengestellte Flächen zum Raum. Vielfältige Möblierung der Grundrißebene führt zur Betonung der Fläche, des Flächigen, nicht des Raumes“ (Mahlke & Schwarte 1985, 63).

Ausgehend von der Kritik am horizontalen Raumteilungsverfahren sowie der Beobachtung, daß sich die Kinder in den Kindergärten/Tagesstätten häufig in zu kleinen, dafür aber sehr hohen Räumen aufhalten müssen, ohne jedoch in der Lage zu sein, den über ihren Köpfen vorhandenen Raum nutzen zu können, entwickelten Mahlke und Mitarbeiter (Mahlke & Schwarte 1985; Mahlke & Schwarte 1989; Mahlke 1995) ein Raumgliederungskonzept, das durch die Einbeziehung der Raumhöhe die Erschließung der oberen Bereiche der Gruppenzimmer als Spielräume für die Kinder erlaubt.

Die Strukturierung des Raumes nach dem *Würzburger Modell* wird im Unterschied zum horizontalen Raumteilverfahren, welches sich auf die Einteilung der Fläche, also der horizontalen Dimension, beschränkt, als *vertikale* Raumgliederung bezeichnet, da es auch die Differenzierung der Raumhöhe, also des Raumes in seiner vertikalen Dimension, ermöglicht.

Die Gliederung des Gruppenraumes in seiner Höhe kann durch niedrige Podeste oder den Einbau von begehbaren Zwischenebenen erfolgen.

Die Ausstattung des Gruppenzimmers mit kleinen Podesten – gemeint sind hier hölzerne Kästen, deren Höhe zwischen 20 und 50cm variiert, so daß die Kinder gefahrlos und ohne Geländer auf ihnen stehen können – führt zur Bildung kleinerer, von der Grundfläche des Raumes abgehobener Ebenen. Die Podeste sind vielseitig verwendbar. Sie können die Funktion von Stühlen oder Tischen übernehmen, als Bühne für darstellende Spiele oder als Baupodeste etc. dienen (siehe Abb. 18). In beengten Raumverhältnissen lassen sich die Podeste, wenn sie mit Schubkästen und Fächern versehen werden, auch zur Aufbewahrung von Materialien nutzen (vgl. Bort-Gsella 1992, 29).

Neben fest an einer bestimmten Stelle im Raum eingebauten Podesten eignen sich für die Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen insbesondere mobile Podeste. Damit die Kinder die Position der Podeste selbständig verändern können, dürfen diese nicht zu schwer sein und müssen Grifflöcher aufweisen. Durch ihre Mobilität werden diese Podeste zu variabel einsetzbaren Gestaltungselementen der Gruppenräume.

Durch solche niedrigen Podeste wird jedoch nur ein erster Schritt hin zur Höhendifferenzierung des Gruppenraumes gemacht. Eine Raumgliederung, welche die Ausnutzung des Raumes bis unter die Decke ermöglichen soll, kann erst durch den Einbau erhöhter Podeste in Form begehbbarer Hochebenen (Emporen, Galerien etc.) verwirklicht werden (siehe Abb. 19).

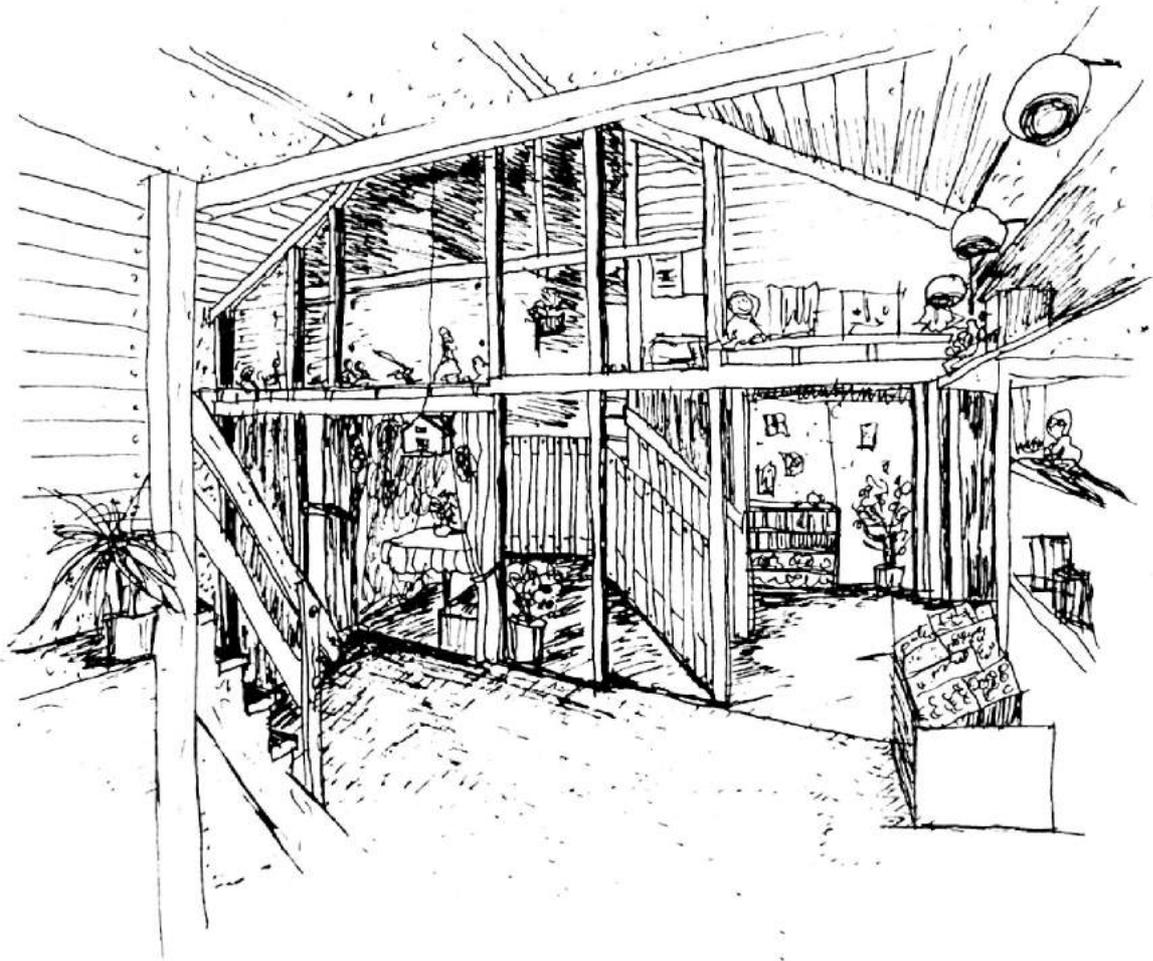


Abb. 19: Vertikale Gliederung eines Gruppenraums: Ausnutzen der Raumhöhe von 4,80 m durch den Einbau einer Zweiten Spielebene. Auf dieser wurden durch Einziehen von Zwischenwänden kleine, dem kindlichen Maßstab angepaßte Spielräume geschaffen, die über Treppen zu erreichen sind (St. Annaberg Kindergarten, Bingen; Zeichnung: Karén Steinhauer).

Durch diese Podesteinbauten werden je nach Raumhöhe zweite und dritte Spielebenen geschaffen, die untereinander mit Treppen oder Leitern verbunden sind. Auf den Zwischenebenen entstehen kleine, vielgestaltige Spielräume, die teilweise zu den Seiten hin offen, mit Balustraden versehen, deren Höhe und Sprossenabstand Sicherheit gewähren, oder geschlossen und mit kleinen Fenstern oder breittbreitem Spalt bzw. Guckloch in Sehhöhe der Kinder ausgestattet sein können (vgl. Mahlke 1985a, 35). Dadurch finden die Kinder hier einerseits Intimität, Schutz und Abstand von den anderen Kindern und den Erzieherinnen, andererseits bleibt aber die Verbindung zum Geschehen auf der unteren Spielfläche erhalten. Die erhöhten Spielebenen eignen sich daher in besonderem Maße zur Einrichtung von Kuschelhöhlen sowie von Bereichen für ruhige Spiele und Beschäftigungen,

alleine oder in kleinen Gruppen (z. B. Lesecke, Puppenecke, Rollenspielecke etc.).

Die unter den Hochebenen frei bleibenden Räume können als Bau-ecke, Eßecke, Sitzecke (Kommunikationsbereich für die ganze Gruppe) usw. genutzt werden (siehe Abb. 20).

Wenn ein Bereich unter einem Hochpodest zu niedrig ist, um ihn zu „bewohnen“, kann er als Stauraum für Material und Spielzeug dienen und somit Regale und Schränke zum Teil ersetzen (vgl. Dreisbach-Olsen et al. 1995, 42). In die Podesteinbauten können auch ein Kauf-laden, eine Kasperbühne oder ähnliches integriert werden (siehe Abb. 21).

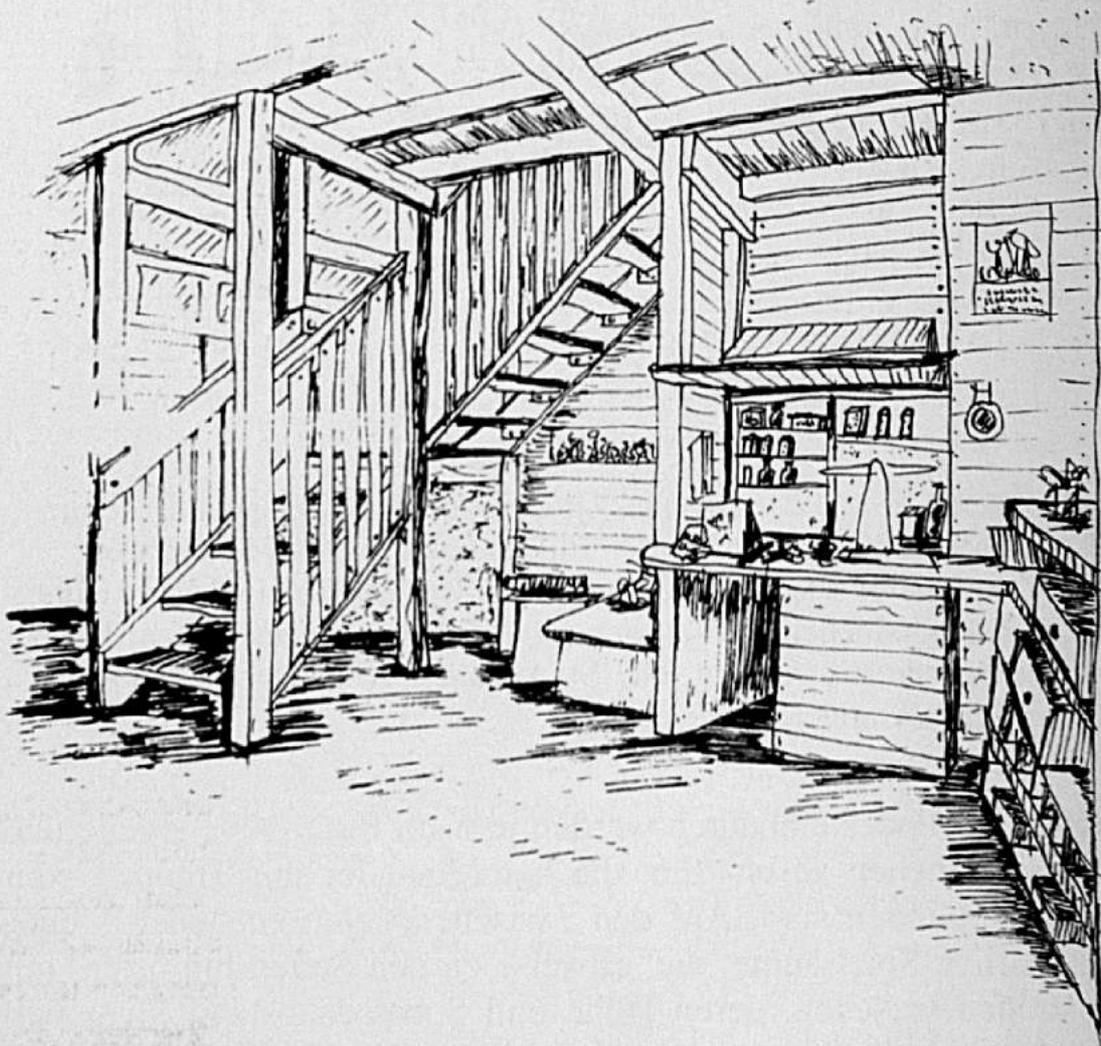


Abb. 21: Unter den Podesteinbauten integrierter Kaufladen (St. Annaberg Kindergarten, Bingen; Zeichnung: Karén Steinhauer)

Die Auswirkungen der vertikalen Gliederung des Raumes auf die Atmosphäre in der Gruppe sind mit den im vorausgegangenen Abschnitt genannten Vorteilen des horizontalen Raumteilverfahrens vergleichbar. In höhendifferenzierten Räumen werden die Aggressionen selte-

ner, die Umtriebigkeit und Unruhe wird geringer, die Konzentrationsfähigkeit nimmt zu, die Kommunikation wird selbstverständlicher und die Selbständigkeit wächst (vgl. Mahlke 1995, 154). Der Einbau von Schwellen, Stufen, Podesten, Treppen und Zweiten Spielebenen in die Gruppenräume von Kindergärten führt aber nicht zu einer Erhöhung des Unfallrisikos bei den Kindern (Mahlke 1985a, 36; Mahlke & Schwarte 1985, 71). „Zur Besonnenheit beim Klettern trägt die Motivation wesentlich bei. Wenn ein Podest erreicht werden kann, welches Spiel- oder Rückzugsmöglichkeiten bietet, wird sie lebensvoller sein als an der Sprossenwand“ (ebd., 73). Gegenüber dem horizontalen Raumteilverfahren verfügt das Konzept der vertikalen Raumgliederung noch über weitere Vorteile.

So bewirkt der Einbau von Hochtagen einen Zugewinn an Spielfläche auf verschiedenen horizontalen Ebenen. Solche Podesteinbauten stellen in vielen Kindergärten und Tagesstätten die einzige Möglichkeit zur Erweiterung und Differenzierung des Raumangebotes dar. Dies trifft vor allem auf Einrichtungen zu, deren Gruppenräume durch eine geringe Grundfläche sowie fehlende Nebenräume (Intensivräume, Materialräume usw.) gekennzeichnet sind (vgl. Mahlke 1985a, 35). Durch das Überbauen mit Podesten können Verkehrszonen um Eingangs- und Balkontüren im oberen Raumbereich den Spielwert und Spielraum erhalten, den sie wegen des Öffnens der Türen und dem damit verbundenen „Durchgangsverkehr“ nicht besitzen können (vgl. Mahlke & Schwarte 1989, 89) (siehe Abb. 22).

Die Gliederung des Raumes mit Hilfe von Hochebenen ermöglicht außerdem eine Differenzierung der Raumgrößen und -höhen und erlaubt so eine kindgemäße Proportionierung der Räume. „Podeste sind vertikale Raumteiler, durch welche besonders auf die Körpergröße von Kindern eingegangen wird“ (Mahlke & Schwarte 1985, 71). Der Einbau von Podesten als Zwischenebenen in den Gruppenraum führt zur Bildung kleinerer Spielräume, die dem kindlichen Maßstab entsprechen (siehe Abb. 18–22). Diese Kleinräumigkeit läßt Sicherheit und Geborgenheit entstehen, was für das Wohlbefinden der Kinder von großer Wichtigkeit ist. In ungegliederten Kindergartenräumen, deren Höhe häufig mehr als drei Meter beträgt (siehe Kap. 8.4), ist dies kaum möglich.

Durch die in verschiedenen Höhen angebrachten Podeste und erhöhten Spielebenen werden im Gruppenraum Niveauunterschiede hergestellt, die den Kindern eine Fülle von Bewegungsmöglichkeiten eröffnen. Indem sich die Kinder der unterschiedlichen Höhen durch Bewegungshandlungen bemächtigen, machen sie viele für ihre körperliche und geistige Entwicklung notwendige Bewegungs- und Sin-

nenerfahrungen, die ihnen eine durchgängig ebene Spielfläche nicht bieten kann. Das Bewegungsangebot der Podeste kann erweitert werden, wenn neben Leitern und Treppen Strickleitern, Taue, Rutschen, schiefe Ebenen usw. zur Verbindung der einzelnen Ebenen verwendet werden. Es ist jedoch zu beachten, daß Rückzugsbereiche und Bewegungsgelegenheiten klar voneinander getrennt werden, um Bedürfniskollisionen und die daraus entstehenden Konflikte zu verhindern.

Die durch die Einbauten verursachten Höhenunterschiede versetzen die Kinder in die Lage, einmal oben zu sein und einmal unten, einmal auf die anderen herunterzuschauen oder zu ihnen aufzublicken, so daß sie den Raum aus den unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen können (siehe Abb. 23). Sie erhalten Gelegenheit, den Raum in allen seinen Dimensionen zu erfahren. Die Sicht aus einer gewissen Höhe über dem Raum stellt das Kind in eine neue Beziehung zu seiner Umwelt. „Ein Podest von 30 cm Höhe an der Wand oder in einer Zimmerecke gewährt dem kleinen Kind bereits einen beträchtlich veränderten Eindruck des Raumes, in dem es sich aufhält“ (Mahlke & Schwarte 1989, 90). Das Greifen der Wände, Böden, Stufen usw. und damit die Begreifbarkeit der Umwelt, die bei den Kindern über das sinnliche Erfassen und Ergreifen der Dinge abläuft, wird in der durch Podeste und Nischen erzielten Kleinräumigkeit selbstverständlich (vgl. ebd., 89).

Erzieherinnen berichten, daß sich die Kinder nach dem Einbau individuell an die räumlichen Gegebenheiten angepaßter Podeste und zweiter Spielebenen stärker mit ihrem Gruppenraum identifizieren und viel weniger zerstören als vorher (vgl. Schneider 1994a, 92). Im Hinblick auf die Ergebnisse einer Untersuchung über Sachzerstörungen in Schulen (Klockhaus & Habermann-Morbey 1984), läßt sich vermuten, daß die Originalität des Designs eine starke Identifikation und eine Art Stolz auf einen außergewöhnlich gestalteten Gruppenraum entstehen läßt.

Neben den aufgeführten Vorteilen weist das Würzburger Modell allerdings gegenüber dem horizontalen Raumteilverfahren auch einen grundlegenden Nachteil auf: Die Gliederung des Raumes läßt sich nicht verändern, da die Podeste und Zwischenebenen in der Regel im Gruppenraum fest eingebaut sind. Es kann also nicht so flexibel auf veränderte Raumnutzungsbedürfnisse reagiert werden wie bei einer horizontalen Gliederung des Raumes.

Die Darstellung des vertikalen sowie des horizontalen Raumgliederungskonzeptes hat deutlich gemacht, daß die Arbeit in strukturierten Räumen eine Erziehungshaltung voraussetzt, „die davon absieht, ständig alle und alles im Blick und unter Kontrolle zu haben“ (Schneider

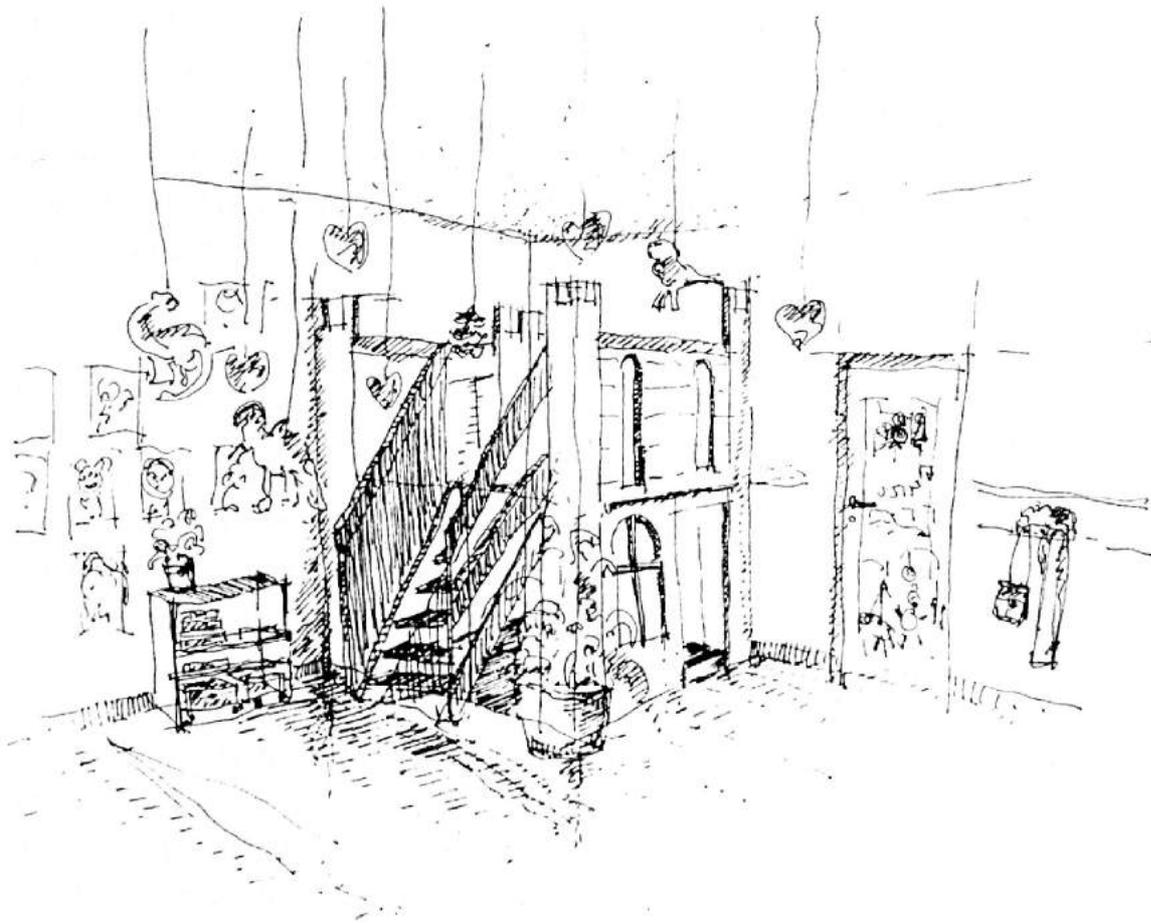


Abb. 23: Vertikale Raumgliederung in kleinerem Rahmen: Auf zwei Ebenen nutzbare „Spielburg“ – oben: Rückzugsbereich, unten: Bauecke (Kindertagesstätte Eulenhorst, Koblenz; Zeichnung: Karén Steinhauer).

1994a, 102). Erzieherinnen und Eltern können darin eine Verletzung der Aufsichtspflicht sehen. Demgegenüber ist jedoch einzuwenden, daß die dem pädagogischen Personal in Vorschuleinrichtungen auferlegte Verpflichtung, die Kinder sicher zu beaufsichtigen, nicht zum Hemmschuh der ebenfalls an ihre pädagogische Tätigkeit gestellte Aufgabe werden darf, die Kinder zur Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu erziehen. Die Beachtung der Aufsichtspflicht sollte daher nicht als permanente Kontrolle über das Tun der Kinder aufgefaßt werden, sondern als „Anleitung zum selbständigen Handeln und Befähigung des Kindes, mit Gefahren umzugehen und sie dadurch zu vermeiden“ (Breckwoldt-Schmidt 1995, 4).

Welche Form der Raumstrukturierung angemessen ist, hängt von den jeweiligen räumlichen Voraussetzungen ab. So bietet sich z. B. für sehr hohe Räume mit geringer Grundfläche eine vertikale Gliederung durch den Einbau erhöhter Spielebenen und Podeste an, während für Gruppenzimmer mit niedriger Deckenhöhe eher das horizontale

Raumteilverfahren geeignet ist. Am günstigsten erscheint eine Gestaltung des Gruppenraumes, welche sich die Vorteile beider Raumgliederungskonzepte zunutze macht, indem ein Teil des Raumes mit fest eingebauten Spielpodesten versehen und die übrige Fläche im Sinne des horizontalen Raumgliederungsverfahrens in variable, auch von den Kindern selbständig veränderbare Spiel- und Aktivitätsbereiche eingeteilt wird.

8.8 EINRICHTUNG UND AUSSTATTUNG

Bei der Auswahl des Mobiliars zur Einrichtung von Kindergartenräumen ist sowohl der kindliche als auch der erwachsenengerechte Maßstab zu beachten, denn in den Kindertageseinrichtungen sollen sowohl die Kinder als auch die Erziehungskräfte „wohnen“ können. So müssen die Stühle und Tische dem Körpermaß der Kinder angepaßt sein, um durch falsche Sitzhaltung verursachten körperlichen Beeinträchtigungen (Haltungsfehler usw.) vorzubeugen. In Deutschland wird für drei- bis vierjährige Kinder eine Sitzhöhe von 30 cm und eine Tischhöhe von 55 cm, für fünf- bis sechsjährige Kinder eine Sitzhöhe von 35 cm und eine Tischhöhe von 60 cm als orthopädisch richtig angesehen (vgl. Zeissner 1983, 227f.). Bei diesen Angaben ist zu beachten, daß sich aufgrund des zunehmend beschleunigten Größenwachstums der Kinder auch die erforderlichen Möbelhöhen verändern. Ebenso wie für die Kinder sind auch für die Erzieherinnen aus gesundheitlichen Gründen der Körpergröße angemessene Sitzgelegenheiten wichtig. Erzieherinnen, die ihr ganzes Berufsleben auf Kinderstühlen sitzen mußten, klagten häufiger über Rückenleiden und Haltungsschäden.

Als Sitzgelegenheiten sollten nicht nur Stühle bereitstehen, sondern auch Sofas und Sessel, die den idealen Rahmen zum Vorlesen, Erzählen und Bilderbuch anschauen sowie Ausruhen und Kuseln bilden (vgl. Appelt 1993, 6), und kleine bewegliche Podeste (siehe Kap. 8.7.2), welche je nach Höhe auch als Tisch dienen können, sowie Sitzkissen oder -teppiche, die sich flexibel einsetzen lassen.

Auch die Höhe und Tiefe der erforderlichen Schränke und Regale muß kindgerecht sein, so daß die Spielmittel und Materialien darin für die Kinder leicht erreichbar untergebracht werden können. Daraus hat jedoch nicht zu folgen, daß nur halbhohe Schränke und Regale in den Gruppenräumen Verwendung finden sollten. Auch höhere Möbel sind durchaus sinnvoll. In den außerhalb der Reichweite der Kinder liegenden Bereichen können die Erzieherinnen Unterlagen oder Materialien,

welche die Kinder nicht selbständig erreichen müssen bzw. sollen, aufbewahren. Gerade in Gruppen mit erweiterter Altersmischung (0 bis 6 bzw. 12 Jahre) ist es wichtig, daß die Materialien zum Spielen und Gestalten den Kindern *altersentsprechend* frei zugänglich gemacht werden. Das bedeutet, daß die Spielmittel für die jüngeren Kinder möglichst „bodennah“ aufbewahrt werden, während die Spiele und Materialien, die den älteren Kindern vorbehalten sind, z. B. weil sie für die jüngeren zu gefährlich sind oder weil ihr Spielwert zerstört wird, wenn Teile verloren gehen, in Regal- bzw. Schrankteilen untergebracht werden sollten, die nur ihnen zugänglich sind.

Die Spielmaterialien sollten darüber hinaus in einer für die Kinder übersichtlichen Weise angeordnet werden können. „Gut sichtbares und leicht greifbares Material gibt zusätzliche Impulse in die Spielabläufe der Kinder. Was sie gerade brauchen, können die Kinder dann selbständig aufgreifen und damit ihre Spiele weiterentwickeln“ (Haucke 1984, 24f.). Brettspiele und Puzzles sollten aus diesem Grund in offenen, niedrigen Regalen statt in verschlossenen Schränken aufbewahrt werden; die Handpuppen neben dem Kasperletheater angeordnet, statt im Personalraum ausgestellt zu werden; das Mal- und Bastelmaterial sollte neben dem Mal- und Basteltisch und nicht im Materialraum zu finden sein usw. Um eine funktionsgerechte und für die Kinder übersichtliche Anordnung der Materialien zu ermöglichen, sollte der Gruppenraum mit Schränken und Regalen in verschiedenen Ausführungen ausgestattet werden: Schränke/Regale mit Materialkästen für Konstruktionsmaterial, Regale mit Einlegeböden für Spiele und mit Schrägbrettern für Bücher usw.

Indem die Spielmittel für die Kinder erreichbar und in einer für sie übersichtlichen Ordnung im Gruppenraum aufbewahrt werden, können sie sich die Materialien, mit denen sie sich beschäftigen wollen, selbständig aus dem Regal oder Schrank herausnehmen. Auf diese Weise wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, eigenständig zu handeln und ihre Entwicklung zur Selbständigkeit gefördert.

Eine übersichtliche Anordnung des Spielzeugs bedeutet jedoch nicht, daß die verschiedenen Spielmaterialien nur in offenen Regalen untergebracht werden dürfen. Es ist vielmehr eine Kombination von offenen Regalen und geschlossenen Schränken bzw. offenen und geschlossenen Fächern innerhalb der Möbel zu empfehlen, so daß eine Reizüberflutung, insbesondere der jüngeren Kinder, vermieden wird (vgl. Petersen 1991, 138).

Die Türen der Schränke sollten einen handlichen Griff oder ein Griffloch haben, so daß sie von den Kindern leicht geöffnet und geschlossen werden können. Die Schübe müssen leicht laufen. Um das Auffin-

den der Spielsachen zu erleichtern, hilft es oft, wenn Materialproben oder Symbole für den Inhalt an der Außenfront des Kastens oder der Tür angebracht werden (vgl. Zeissner 1983, 222).

In einem Regal bzw. Schrank sollten individuelle Verwahrungsmöglichkeiten (ein kleines Schubfach, ein kleiner Kasten oder dergleichen) vorgesehen werden, in denen die Kinder persönliche Gegenstände, angefangene Bastelarbeiten und ähnliches unterbringen können. Solche Eigentumsfächer bzw. -kästen gewähren den Kindern innerhalb des Gruppenraumes, der zumeist für eine Gruppe von 20 bis 25 Kindern eingerichtet wird, einen kleinen privaten Bereich, der nur ihnen gehört. Auf diese Weise werden die Kinder in der Ausstattung des Gruppenraumes nicht nur als Gruppe, sondern auch als Individuum berücksichtigt, was die Kinder darin unterstützt, sich in der Einrichtung „zu Hause“ zu fühlen und ihr Selbstvertrauen fördert (vgl. Verlinden & Haucke 1984, 67).

Schränke und Regale dienen im Vorschulbereich nicht nur als Aufbewahrungsort von Gegenständen, sondern auch zur Gliederung des Gruppenraumes in verschiedene Spielbereiche (vgl. Urban 1990, 59). Eine variable Raumgestaltung (siehe Kap. 8.7.1), welche an die sich wandelnden Bedürfnisse der Kinder angepaßt werden kann bzw. die es den Kindern erlaubt, den Raum ihren Spielbedürfnissen entsprechend zu verändern, setzt vor allem eine möglichst flexible Einrichtung des Gruppenraumes voraus. Das Mobiliar zur Ausstattung von Kindertagesstätten ist daher nicht nur im Hinblick auf angemessene Unterbringungsmöglichkeiten für die Spielmittel und Materialien auszuwählen, sondern es ist auch darauf zu achten, daß es sich für eine variable Aufteilung der Räume eignet. Daraus folgt, daß fest installierte Schränke (Hänge- und Einbauschränke) oder Regale in größerem Umfang sowie große, schwere Schränke nicht sinnvoll sind, weil sie eine Veränderung der Raumaufteilung behindern. Für eine differenzierte Gliederung der Räume eignen sich in besonderem Maße sogenannte Raumteiler. Dabei handelt es sich um beidseitig nutzbare Regale oder Schränke. Zur Raumgliederung lassen sich auch weitere variable Einrichtungsgegenstände verwenden, wie Stellwände, die auch als Ausstellungsfläche dienen können, stapelbare Materialkästen usw. (siehe Kap. 8.7.1).

Eine flexible Einrichtung der Kindergartenräume setzt voraus, daß das Mobiliar beweglich ist, d. h. daß die Tische, Stühle, Schränke, Regale, Raumteiler, Stellwände usw. zwar stabil, aber nicht zu schwer beschaffen sind, so daß ihre Anordnung bei Bedarf – auch von den Kindern – verändert werden kann. Das Umstellen der Möbel kann erleichtert werden, indem einige (z. B. kleinere Regale etc.) mit arretierbaren

Rollen versehen werden. „Die Beweglichkeit einzelner Einrichtungsgegenstände ermöglicht, kurzzeitig die Raumgliederung zu verändern oder den Raum an die sich wandelnden Bedürfnisse der Kinder anzupassen, sowie durch Umgruppieren der Möbel und Einrichtungsgegenstände Verhaltensveränderungen bei den Kindern herauszufordern“ (Urban 1990, 59).

Die Räume in Kindertageseinrichtungen sollten insgesamt jedoch nicht mit Inventar überladen werden. Eine ausreichende Spiel- und Bewegungsfläche in den ohnehin häufig zu kleinen Kindergartenräumen muß frei bleiben.

Das Mobiliar zur Ausstattung von Kindertageseinrichtungen muß nicht ausschließlich von darauf spezialisierten Herstellern per Katalog bezogen werden (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit 1992, 8). Die Beiträge zum Bundeswettbewerb „Tageseinrichtungen für Kinder 1994“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 78) haben hierzu etliche Möglichkeiten aufgezeigt. So können Kindergartenmöbel manchmal relativ günstig in örtlichen Tischlereien individuell und situationsgerecht angefertigt werden, oder Eltern, örtliche Firmen oder Vereine spenden Teile des notwendigen Mobiliars. Einzelne Möbelstücke, die sich auf Flohmärkten oder beim Trödler preiswert erwerben lassen, können gemeinsam von Erzieherinnen, Eltern und Kindern aufgearbeitet werden. Solche individuell zusammengestellte und gestaltete Einrichtungen wirken häufig wohnlicher und unterstützen die Identifikation der Kinder sowie der Erzieherinnen und Eltern mit *ihren* Kindergartenräumen.

Neben dem Mobiliar gehören auch verschiedene textile Einrichtungs-elemente zur Ausstattung der Räume von Kindertageseinrichtungen, z. B. Gardinen, Vorhänge, Teppichboden, Teppiche, Polster, Kissen, Decken, Tücher usw. Sie tragen, wenn sie farblich zum Raum passen und miteinander harmonieren (siehe Kap. 8.6), zur Wohnlichkeit und Gemütlichkeit der Räume bei und dämpfen zugleich den Lärmpegel. Diese textilen Materialien lassen sich in Kindergärten und Tagesstätten auch vielseitig im Sinne einer variablen Raumgestaltung einsetzen. Mit Hilfe von Teppichen oder Teppichböden können einzelne Spielbereiche markiert werden (z. B. Rollenspielbereich usw.). Vorhänge teilen den Raum in verschiedene Spiel- und Ruhebereiche. Polster-elemente, Kissen, Decken und Tücher eignen sich zum Bau von Kuselhöhlen und Verstecken, in die sich die Kinder zurückziehen können. Durch das Aufhängen von Decken oder Tüchern kann eine Bühne für ein Kasperletheater oder (unterstützt durch eine Lichtquelle) eine Bühne für ein Schattenspiel entstehen usw.

Die genannten Beispiele machen deutlich, daß gerade die textilen Einrichtungsgegenstände den Kindern die Möglichkeit geben, die Räume selbständig ihren Bedürfnissen entsprechend zu verändern. Vorrichtungen (Haken) an den Wänden zum Befestigen von Schnüren und Leinen, über die Tücher gehängt werden können, sowie Schienen an den Decken zum Anbringen von Vorhängen unterstützen solche Gestaltungsprozesse.

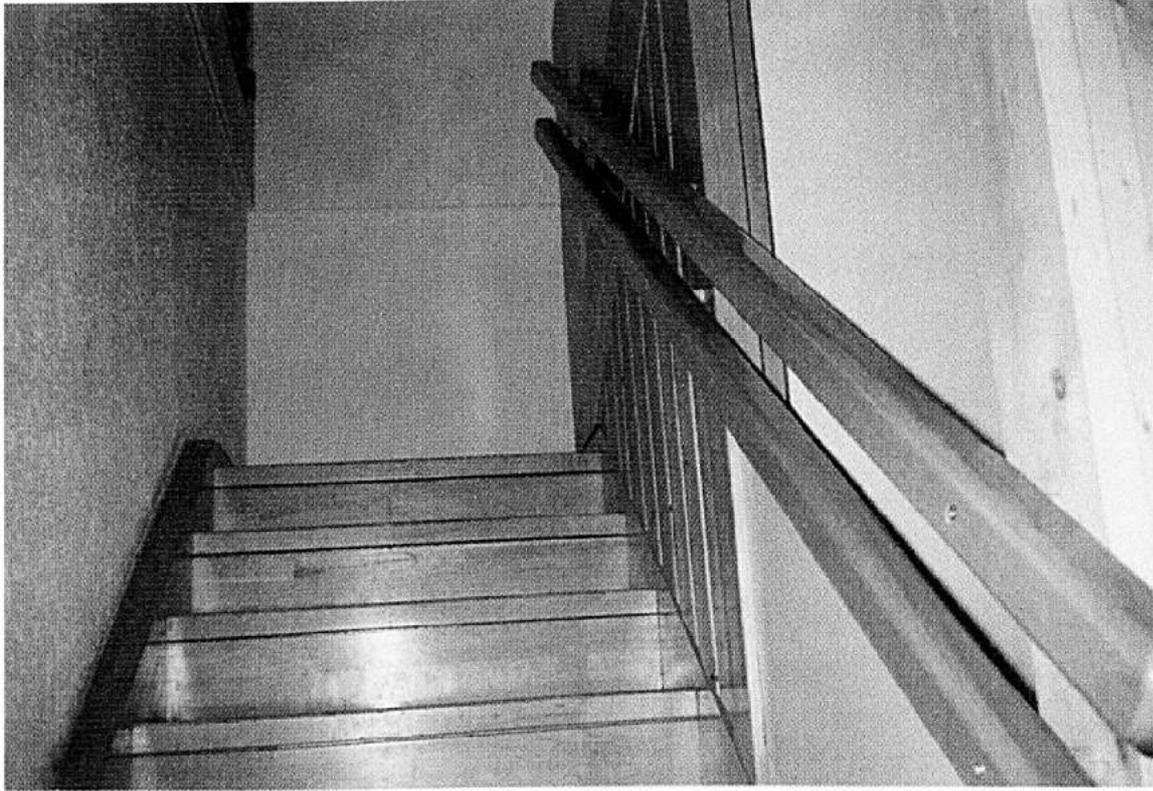


Abb. 11: Berücksichtigung des kindlichen Maßstabes durch Anbringen eines zweiten, niedrigeren Handlaufs am Treppengeländer



Abb. 12: Die Höhe dieser in den Gruppenraum einbezogenen Nische ist durch Herabsetzung der Decke an den kindlichen Maßstab angepaßt worden.
(St. Josef Kindergarten, Kaltenengers; Fotos: Inka Schmitz).



Abb. 14: Verringerung der Raumhöhe durch ein quer durch den Gruppenraum gespanntes Tuch. Dieser Baldachin bietet Schutz vor der Weite des Himmels und differenziert das einfallende Licht

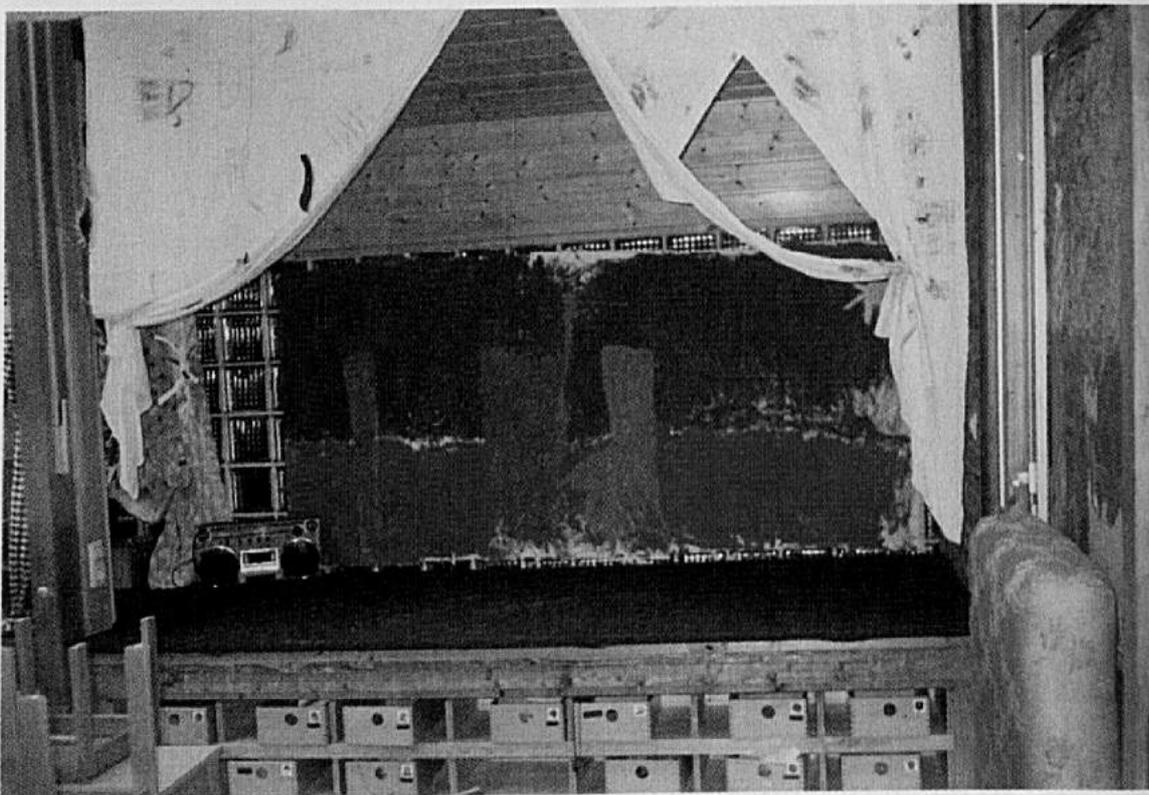


Abb. 18: Niedriges Podest als Bühne für darstellende Spiele
(St. Josef Kindergarten, Kaltenengers; Fotos: Inka Schmitz)

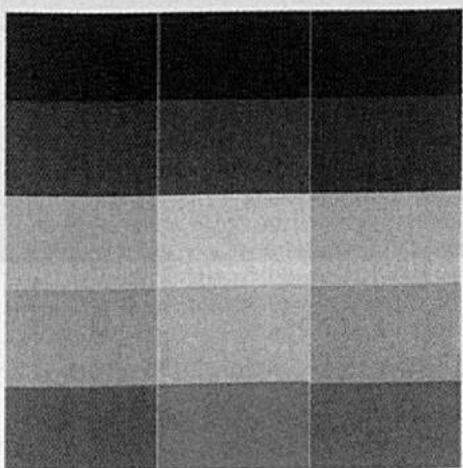
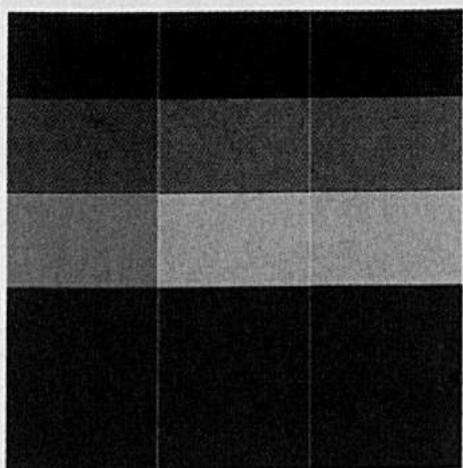
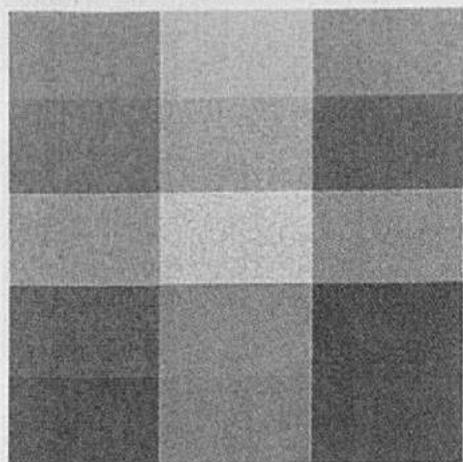
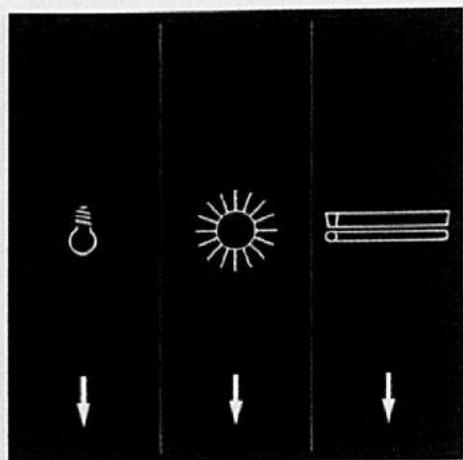


Abb. 15.1–15-3:
Einfluß unterschiedlicher Lichtarten
auf das Erscheinungsbild der Farben
(aus: Zwimpfer 1985, 147f.)



Abb. 20: Gemütlicher Sitzbereich für die ganze Gruppe unter der zweiten Spielebene
(St. Annaberg Kindergarten, Bingen; Foto: Inka Schmitz)



Abb. 22: Durch Podestüberbauten lassen sich auch Verkehrszonen an Ein- bzw. Ausgängen in der oberen Raumzone nutzen (St. Annaberg Kindergarten, Bingen; Foto: Inka Schmitz).

9. Der Außenspielbereich

9.1 PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE BEGRÜNDUNGEN FÜR DEN SPIELPLATZ

Wie bereits beschrieben (siehe Kap. 4.2.5), stellen Bewegung und Spiel eine wichtige Bedingung für die ganzheitliche Entwicklung der Kinder dar. Vorschulkinder entdecken sich selbst und ihre Umgebung durch Bewegung und Spiel. Nur eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt unter Einsatz des ganzen Körpers sowie aller Sinne ermöglicht deren Aneignung (siehe 4.2.6) durch die Kinder. Grundlegend für die kindliche Entwicklung ist daher, daß sie ausreichend Gelegenheit erhalten, selbständig experimentierend und erforschend mit ihrer Umgebung umzugehen und dabei Erfahrungen sammeln und Zusammenhänge erkennen zu können (vgl. Zimmer 1993a, 40). Dies setzt vor allem ein anregungsreiches Umfeld voraus, das die Kinder zum Handeln, Entdecken, Erproben usw. auffordert.

Erhebliche Veränderungen der Lebensbedingungen haben in den letzten Jahrzehnten jedoch dazu geführt, daß Kindern der aktive Umgang mit ihrer Lebenswelt immer mehr verwehrt wird. Kindheit ist heute dadurch gekennzeichnet, daß Bewegungsmöglichkeiten zunehmend eingeengt werden und somit ein Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen eintritt (vgl. Zimmer 1995, 47). So wachsen viele Kinder als Einzelkind und/oder sogar vereinzelt, d. h. mit nur wenig Gelegenheit zum Spiel mit anderen Kindern, auf, wodurch der Bewegungsanreiz durch Gleichaltrige verlorengelht (vgl. Kunz 1994, 160). Das Vorbild der Eltern oder anderer Bezugspersonen hat einen großen Einfluß auf die Bewegungsaktivitäten der Kinder (Söll 1982; Holzapfel 1983, zitiert nach Kunz 1993, 63). In vielen Fällen bewegen sich die Eltern jedoch selbst nicht gern (Wolf 1978; Holzapfel 1989, zitiert nach Kunz 1993, 63) und wirken somit negativ auf das Bewegungsverhalten der Kinder ein. Viele Eltern legen mehr Wert auf die Förderung der kognitiven Fähigkeiten als auf die Entwicklung der Motorik ihrer Kinder, um ihnen gute Erfolgschancen in Schule und Beruf zu sichern. Dabei wird jedoch übersehen, daß die kognitive Entwicklung der Kinder gerade im Vorschulalter noch sehr stark über Bewegungshandlungen erfolgt. Auch die „Verinselung kindlicher Lebensräume“ (Zimmer 1995, 51) trägt zum Bewegungsmangel bei. Die Kinder finden heute nicht mehr ein einheitliches, zusammenhängendes Lebensumfeld vor, das sie sich von ihrer Wohnung ausgehend in konzentrischen, sich allmählich erweiternden Kreisen aneignen.

Die Lebenswelt der Kinder setzt sich heute vielmehr aus „einzelnen separaten Stücken zusammen, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (Zeiger 1989, 187). Die Kinder werden zwischen diesen Rauminseln von einem Freizeitangebot zum anderen, zu entfernt lebenden Freunden, Schwimmbädern, Musikschulen usw., chauffiert. Sie „erleben ihren Alltag nicht als selbstbestimmbaren Freiraum und als zusammenhängende Zeiteinheit, sondern als zerstückeltes Termingeschäft, das sich in z. T. völlig verschiedenen Welten abspielt“ (Zimmer 1995, 51). Auf diese Weise werden die Kinder daran gehindert, sich ihre Lebensumwelt und Erfahrungsräume zu erschließen.

Auch beengte Wohnverhältnisse wirken sich negativ auf die motorischen Aktivitäten der Kinder aus. „Für die Entwicklung der Kinder verhängnisvolle Auswirkungen hat die Enge des Wohnraums (...) dadurch, daß die Kinder kaum Platz zum Spielen und Entdecken haben, daß sie immer für andere Tätigkeiten im Haushalt Platz machen müssen (...), daß andere Kinder nicht in die Wohnung kommen können“ (Wissenschaftlicher Beirat 1980, zitiert nach Flade 1990, 358). Einen solchen Zusammenhang zwischen der Wohnungsgröße und der motorischen Entwicklung der Kinder konnte in einer empirischen Untersuchung jedoch nicht bestätigt werden. Als eine der wichtigsten Ursachen für die Bewegungsarmut der Kinder wurde dagegen das Fehlen gefahrlos erreichbarer Spielräume in der unmittelbaren Umgebung der Kinder belegt (vgl. Kunz 1993, 62).

Der in den letzten dreißig bis vierzig Jahren immens angestiegene Straßenverkehr sowie das Schwinden natürlicher Spielflächen und Bewegungsräume in der Lebensumwelt der Kinder aufgrund zunehmender Bebauung haben zu einem Rückgang des freien, unorganisierten Straßenspiels und zu einer Ausgrenzung von Spiel und Bewegung auf speziell dafür hergerichtete Plätze (Spielplätze, Sportanlagen usw.) geführt. Solche organisierten Spiel- und Sportangebote existieren zwar häufig in der häuslichen Umgebung der Kinder, doch sind diese – insbesondere in den Städten – wegen verkehrsreicher Straßen oft nicht gefahrlos erreichbar.

Die räumlichen Umweltgegebenheiten, vor allem die Bebauung des unmittelbaren Wohnbereichs und die verkehrsreichen Straßen in den Städten, beeinflussen das Verhalten der Eltern. Eltern, die ihre Kinder als durchaus gefährdet wahrnehmen, schränken deren Aktionsraum von vornherein mehr ein. Viele Eltern erlauben ihren Kindern aufgrund der Gefahren des Straßenverkehrs nicht, die Spielplätze in der Umgebung allein zu besuchen. Dies gilt insbesondere für Kinder im Vorschulalter. Sie dürfen die Spielanlagen nur in Begleitung der Eltern

oder älterer Kinder aufsuchen, so daß das Spielen auf diesen Plätzen kaum ohne Aufsicht von Erwachsenen und – gerade bei berufstätigen Eltern – immer nur für kurze Zeit möglich ist. Diese Pädagogisierung der Erfahrungswelt der Kinder schränkt deren Möglichkeiten zur selbständigen „Eroberung“ ihrer Umwelt ein. Außerdem bewirkt der Mangel an Spiel- und Bewegungsstätten, die von den Kindern selbständig erreicht werden können, eine zunehmende „Verhäuslichung“¹ des Kinderspiels.

Die Verlagerung des Spielens von draußen nach drinnen ist zugleich eine Folge des veränderten Spielverhaltens und des zunehmenden Medienkonsums der Kinder. Elektronische Spielwaren wie Computer- und Videospiele, die nur ein minimales Ausmaß an Körperbewegung erfordern, bannen die Kinder heute vor den Bildschirm. Improvisierte Spielmaterialien wurden durch eine Flut von Spielzeugen verdrängt, die zumeist monofunktional angelegt sind, d. h. nur in einer bestimmten Weise verwendet werden können und den Kindern daher nur sehr wenig Raum für eigene Veränderungen und Entdeckungen lassen (vgl. Zimmer 1993b, 44). Dieser Verlust an Chancen zur Entfaltung von Eigentätigkeit und Kreativität wird auch durch den angewachsenen Fernsehkonsum der Kinder unterstützt.

Schon Vorschulkinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit mit fernsehen oder dem Anschauen von Videos. Bei Schulanfängern in der Bundesrepublik Deutschland stellte man bereits zu Beginn der achtziger Jahre einen Fernsehkonsum von 15 bis 20 % ihrer wachen Zeit fest (Feldmann 1980, zitiert nach Kunz 1993, 62). Zeit, die früher für aktive Betätigungen genutzt werden konnte, wird heute vielfach – mehr oder weniger passiv – vor dem Fernseher verbracht. Auf diese Weise wird das für die Entwicklung der Kinder wichtige eigenständige Handeln und Experimentieren zurückgedrängt.

Der Fernsehkonsum bewirkt eine „unausgewogene Umweltstimulierung“ (Zimmer 1995, 53); die Sinnestätigkeit der Kinder wird auf die optische und akustische Wahrnehmung beschränkt. Sie haben nicht die Möglichkeit, die Dinge, die sie sehen und hören, zu betasten, zu schmecken, zu riechen sowie sich mit und in ihnen zu bewegen.

Die Überstimulierung im optischen und akustischen Sinnesbereich führt dagegen zu einer Einschränkung der dem Entwicklungsstand der

¹ Man unterscheidet zwischen *primärer Verhäuslichung* (Verlagerung des ehemals haus-, hof- oder straßenöffentlichen Spiels in die private Sphäre der Wohnung) und *sekundärer Verhäuslichung* (Verlagerung der kindlichen Betätigungen in institutionelle Bereiche wie Kindertagesstätten, Freizeitzentren usw.) (vgl. Flade 1993b, 38).

Kinder angemessenen Erfassung und Aneignung der Umwelt (siehe Kap. 4.2.6) mit den anderen Sinnen. Die Kinder können Zusammenhänge vielfach nicht mehr unmittelbar selbst erleben und begreifen, sondern erfahren sie vorwiegend aus zweiter Hand, durch das Fernsehen. Diese *Mediatisierung* der Erfahrungen sowie der damit verbundene Verlust an Eigentätigkeit markieren den einschneidendsten Wandel kindlicher Lebensbedingungen.

Für die geistige und körperliche Entwicklung der Kinder ist jedoch die Gelegenheit zur sinnlichen Begegnung und handgreiflichen Beschäftigung mit ihrer Umwelt von herausragender Bedeutung. Lernen ist in den ersten Lebensjahren in erster Linie ein Lernen über Wahrnehmungen und Bewegungen. „Ein gut funktionierendes Wahrnehmungssystem kann als Voraussetzung für die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt betrachtet werden“ (Zimmer 1993a, 64). Bevor sinnvolle motorische Handlungen erfolgen können, muß jede Situation zunächst mit Hilfe der Sinnesorgane erfaßt und an das zentrale Nervensystem weitergeleitet werden. Die Fähigkeit, Sinneswahrnehmungen zu differenzieren und in der richtigen Weise miteinander zu verknüpfen, bildet eine wichtige Voraussetzung für jede Art von Lernen. Diesen Prozeß, d. h. „das Zusammenführen, Ordnen und Strukturieren der Informationen, die uns über unsere Wahrnehmungsorgane bzw. Rezeptoren erreichen“ (Doering & Doering 1993, 11), bezeichnet man als *Sensorische Integration*.

Aus dem Bereich der Sensorischen Integration ist bekannt, daß nicht die körperfernen Sinne (Fernsinne), d. h. das Sehen (visuelle Wahrnehmung) und das Hören (auditive Wahrnehmung), die durch den gestiegenen Fernsehgenuß der Kinder häufig einseitig stimuliert werden, sondern die körpernahen Sinne (Nahsinne), d. h. die Gleichgewichtswahrnehmung (vestibuläre Wahrnehmung)², die Oberflächenwahrnehmung (taktile Wahrnehmung)³ und die Tiefenwahrnehmung (pro-

² Die vestibuläre Wahrnehmung ist für die Gleichgewichtsregulation des Körpers verantwortlich. Sie vollzieht sich als nicht-bewußt-werdende Information im Gleichgewichtsorgan, das sich im Innenohr befindet. Die eintreffenden Reize stellen wichtige Bestandteile der Auslösung von Bewegung und der Aufrichtung des Menschen dar.

³ Die taktile Wahrnehmung betrifft alle Informationen, die über die Rezeptoren in der Haut aufgenommen werden. Angenehme taktile Stimuli sind von wesentlicher Bedeutung für die gesunde emotionale und soziale Entwicklung. Über die Haut werden aber auch Informationen bezüglich der Beschaffenheit von Materialien und Gegenständen aufgenommen, so daß die taktile Wahrnehmung auch kognitive Prozesse beeinflusst.

priozeptive Wahrnehmung)⁴ die Basis sensorischer Verarbeitung und damit ein Fundament kindlicher Entwicklung darstellen. Der Mensch ist zwar in der Regel von Geburt an mit einer recht guten Wahrnehmungsfähigkeit ausgestattet, doch setzt eine optimale Entfaltung der Wahrnehmungssysteme sowie der Fähigkeit zur Integration und Koordination von Sinnesreizen durch das zentrale Nervensystem voraus, daß diese Grundausstattung vor allem in der Kindheit durch vielfältige Bewegungsaktivitäten geübt wird, die immer wieder eine Anpassung an neue Situationen und Anforderungen erforderlich machen. Durch diese Anpassungsreaktionen hat das Gehirn die Chance, sich weiterzuentwickeln und besser zu organisieren. Ein Mangel an Reizen von außen (Deprivation) kann dagegen eine ungenügende Arbeits- und Verarbeitungsfähigkeit des Gehirns zur Folge haben (vgl. Doering & Doering 1993, 13). In Anbetracht der drastischen Verringerung der Bewegungs- und Spielangebote im Lebensumfeld vieler Kinder ist es daher nicht verwunderlich, daß immer häufiger Defizite in der kindlichen Entwicklung festzustellen sind.

So geht man davon aus, daß die Einschränkung der Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten infolge der Technisierung und Motorisierung sowie der damit verbundene Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen entscheidend zu den in den letzten Jahren vermehrt auftretenden Bewegungs- und Haltungsauffälligkeiten beiträgt. 40 bis 60 % der Kinder weisen Haltungsschäden, 20 bis 30 % Übergewicht, 30 bis 35 % ein schwaches Herz-Kreislauf-System und 30 bis 40 % motorische Auffälligkeiten und Koordinationsschwächen auf. „Man kann also davon ausgehen, daß zumindest jedes zweite Kindergartenkind deutliche Defizite im motorischen Bereich hat“ (Kunz 1993, 59f.).

Die Veränderungen in der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder können nicht nur Folgen für deren körperlich-motorische, sondern auch deren psycho-soziale Entwicklung haben. Aufgrund der unausgewogenen Umweltstimulierung und der mangelnden Verarbeitungs-

⁴ Bei der Tiefenwahrnehmung handelt es sich um die Verarbeitung der Informationen, die über die Rezeptoren (Propriozeptoren) in den Muskeln, Sehnen und Gelenken aufgenommen werden. Diese Reize geben dem Gehirn Aufschluß über die Stellung des Körpers oder einzelner Körperteile und sind für die Bewegungsplanung und -ausführung mitverantwortlich. Die Tiefenwahrnehmung ist eng mit der Gleichgewichtswahrnehmung verbunden. Bewegung und Aufrichtung sind nur durch die Integration der vestibulären und propriozeptiven Stimuli möglich (vgl. Doering & Doering 1993, 12f.; Zimmer 1993a, 66, Bachmann 1996, 24 und 26).

möglichkeiten der auf die Kinder einströmenden Reize sowie der gleichzeitigen Reduzierung ihrer Handlungs- und Bewegungsgelegenheiten kommt es in zunehmendem Ausmaß zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und Verhaltensauffälligkeiten. Kommunikative Störungen, Ängste, Aggressivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Hyperaktivität sowie Krankheiten mit psychosomatischen Ursachen, wie z. B. Allergien, Kopfschmerzen, Nervosität treten immer häufiger auf. „Sie sind Anzeichen dafür, daß der Lebensalltag vielen Kindern zu wenig Raum läßt für die Erfüllung ihrer körperlich-sinnlichen Bedürfnisse“ (Zimmer 1993a, 19).

Die tiefgreifenden Veränderungen, auf die Kinder bei der Aneignung ihrer Lebenswirklichkeit stoßen und die Konsequenzen, die diese für die kindliche Entwicklung haben können, machen deutlich, daß es heute eine bedeutende Aufgabe aller Institutionen ist, die sich der Betreuung und Erziehung von Kindern widmen, der Bewegungsarmut der Kinder sowie dem Verlust an Eigentätigkeit und unmittelbaren Erfahrungen entgegenzuwirken. Das kann dadurch geschehen, daß Kindergärten den Kindern Raum, Zeit und Gelegenheit geben, sich auf die ihnen gemäße Weise, d. h. mit ihrem ganzen Körper und allen ihren Sinnen, eigenständig mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

Mit dem Schwinden natürlicher Bewegungs- und Erfahrungsräume im kindlichen Lebensumfeld wird es in den Kindergärten also immer wichtiger, den Kindern geeigneten Spielraum zum Entdecken, Ausprobieren und Erkunden der Welt zu gewähren. Diesen notwendigen Spielraum kann den Kindern vor allem das Spielen im Freien eröffnen. Es kann den Kindern weitaus mehr Möglichkeiten bieten, ihren Körper und ihre Sinne zu gebrauchen, als das Spiel drinnen. Das Spiel auf dem Außenspielgelände fordert die Kinder zur Bewegung heraus, stellt ihre motorischen Fähigkeiten auf die Probe und erweitert sie. Dabei setzen sie sich aktiv mit ihrer materialen und räumlichen Umwelt auseinander und machen die vielfältigsten Materialerfahrungen. Nicht nur das Sehen und Hören, sondern alle Sinne werden angesprochen. Sinnliche Erfahrungen des Tastens, Riechens, Hörens und Sehens werden im Freien fast selbstverständlich gewonnen (vgl. Zimmer 1993b, 45).

Das Spielen im Freien kann den Kindern außerdem Gelegenheit zur unmittelbaren Begegnung mit der Natur geben, was vor allem in den städtischen Verdichtungsräumen immer schwieriger wird. Nur die aktive Auseinandersetzung mit der Natur versetzt die Kinder in die Lage, eine Beziehung zu dieser zu entwickeln. Dieses Naturerlebnis kann im späteren Leben den Anstoß geben, sich für ihre Erhaltung einzusetzen. Obwohl dem Spiel im Freien eine große Bedeutung für die kindliche

Entwicklung zuzumessen ist, wird dem Außenspielgelände bei der Planung und beim Bau von Kinderbetreuungseinrichtungen im allgemeinen erheblich weniger Aufmerksamkeit gewidmet als der Innenraumgestaltung. So stellen die Außenbereiche allzu oft ein Abbild öffentlicher Kinderspielplätze dar: kleine, ebene Flächen, die mit begrenzenden Sichtschutzhecken und willkürlich verteilten Spielgeräten ausgestattet sind. Der Aufforderungscharakter zum Spielen ist auf solchen Plätzen eher gering, da sie fast ausschließlich einseitige, sich wiederholende Spielabläufe zulassen. Es ist daher wenig erstaunlich, daß eine Reihe von Untersuchungen durchweg zu eher negativen Einschätzungen öffentlicher Spielplätze gelangen (vgl. zum Überblick Schultz-Gambard 1978, 41). Damit die Kinder im Kindergarten Gelegenheit erhalten, die für ihre körperlich-motorische, intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung erforderlichen Erfahrungen machen zu können, die ihnen in ihrem Lebensumfeld immer häufiger verwehrt bleiben, müssen also bei der Anlage der Außenspielbereiche die kindlichen Bewegungs- und Spielbedürfnisse, ihr Streben nach Aneignung ihrer Umwelt, ihr Wunsch nach Selbständigkeit und sozialem Miteinander sowie ihr Verlangen nach Geborgenheit und Ruhe, stärker berücksichtigt werden.

9.2 ANFORDERUNGEN AN DAS GRUNDSTÜCK

Bevor im weiteren Kriterien für eine kindgerechte Gestaltung und Ausstattung von Spielplätzen vorgelegt werden, sollen die wichtigsten Ansprüche, denen das Gelände, auf dem ein Kindergarten erbaut und der dazugehörige Außenspielbereich angelegt werden soll, genügen muß, genannt werden. Diese Anforderungen betreffen neben der Lage vor allem die Größe des Grundstückes.

Lage des Grundstückes

Im Interesse des Wohlbefindens und der Gesundheit der Kinder sowie der Betreuerinnen, darf sich das Gelände nicht in der Nähe von lärmenden, stauberzeugenden oder geruchsbeeinflussenden Anlagen oder Gebieten befinden. Auch das unmittelbare Angrenzen des Grundstückes, insbesondere des Spielplatzes, an eine stark befahrene Straße sollte möglichst vermieden werden. Wenn sich dies nicht verhindern läßt, muß der Spielplatz durch ausreichend große Abstandsflächen in Form von Wällen oder Gehölzpflanzungen vom Lärm, Staub und von den Abgasen der Umgebung (zumindest teilweise) abgeschirmt werden (vgl. Flade 1991b, o. S.).

Größe des Grundstücks

Das Grundstück muß so groß sein, daß nach der Errichtung des Kindergartengebäudes genügend Fläche für den Spielplatz frei bleibt. Dieses Areal muß groß genug sein, um Platz für die Ausstattung mit einem ausreichenden Angebot an Spiel- und Betätigungsmöglichkeiten zu bieten. Spielplätze, die den Kindern nur eingeschränkte Spielgelegenheiten eröffnen, provozieren rasch Langeweile und Streit. Dies hält die Erzieherinnen dann häufig davon ab, mit der Gruppe nach draußen zu gehen (vgl. Zimmer 1993b, 46). So konnte anhand einer Untersuchung von 151 Kindertageseinrichtungen nachgewiesen werden, daß die Aufenthaltsdauer der Kinder im Freien keineswegs nur vom Wetter, sondern vor allem auch vom Spielangebot der Außenbereiche abhängt (vgl. Höltershinken & Kasüschke 1984, 53).

Die Größe des Außenspielbereiches wird im allgemeinen aufgrund der Anzahl der Plätze, über welche die Einrichtung verfügt, festgelegt. Die Richtlinien der einzelnen Bundesländer (Stand 1993) sehen einen Flächenbedarf von mindestens 5 bis 15 m² pro Kind vor (siehe Tabelle 3).

Bundesland	Quadratmeter pro Kind
Baden-Württemberg	keine Angabe
Bayern	mindestens 10 m ²
Berlin	10 m ² , mindestens 6 m ²
Brandenburg	mindestens 10 m ²
Bremen	keine Angabe
Hamburg	keine Angabe
Hessen	mindestens 6 m ²
Mecklenburg-Vorpommern	mindestens 10 m ²
Niedersachsen	keine Angabe
Nordrhein-Westfalen	12 bis 15 m ²
Rheinland-Pfalz	keine Angabe
Saarland	5 bis 10 m ²
Sachsen	keine Angabe
Sachsen-Anhalt	keine Angabe
Schleswig-Holstein	mindestens 10 m ²
Thüringen	noch keine Rechtsverordnung vorhanden

Tab. 3: Raumbedarf pro Kind auf dem Außengelände in den Rechtsverordnungen der Bundesländer – Stand 1993 (aus: Bachmann 1994, 51)

Diese Vorgaben stellen Mindestanforderungen in bezug auf die Größe von Außenspielanlagen dar, die keinesfalls unterschritten werden sollten, um nicht raumgreifende grobmotorische Aktivitäten (z. B. Laufen, Fangen, Tobespiele) einzuschränken. Diese kommen zu Hause in den Wohnungen der Kinder und auch innerhalb der Räumlichkeiten der Kindertagesstätte oft zu kurz und sollten beim Spielen im Freien gefördert werden.

Über diese Richtmaße hinaus, sollte bei der Bemessung des Spielgeländes auch die Sozialstruktur des Einzugsgebietes berücksichtigt werden. So benötigen Kinder im Bereich eines sozialen Brennpunktes, wo die Wohnverhältnisse sehr beengt sind und Spielmöglichkeiten im Freien fehlen, sicher eine größere Spielfläche, um sich ausreichend bewegen zu können. Durch großzügige Außenanlagen können zudem auch enge Raumverhältnisse des Kindergartengebäudes ausgeglichen werden.

Diese Ansprüche an ein geeignetes Gelände für einen Spielplatz können oftmals nicht erfüllt werden. Insbesondere die Spielflächen und Außenanlagen von Kindertageseinrichtungen, die in Innenstadtgebieten liegen, entsprechen nicht immer den genannten Anforderungen, obwohl die Kinder gerade hier großzügige Freiflächen benötigen. Um so wichtiger ist dort eine optimale Nutzung des Grundstückes mittels vielseitiger Gestaltung und Ausstattung.

9.3 GESTALTUNG DES AUSSENSPIELGELÄNDES

Viele Kinderspielplätze bestehen häufig aus ebenen, größtenteils mit Asphalt, Betonplatten oder Kunststoffbelägen versiegelten Flächen, die mit mehr oder weniger Spielgeräten, in der Regel Sandkasten, Klettergerüst, Rutsche und Schaukel, ausgestattet sind und, abgesehen von den begrenzenden Sichtschutzhecken, keine nennenswerte Vegetation aufweisen (vgl. Bachmann 1996, 24). Beim Anlegen von Spielflächen für Kinder steht deren Ausstattung mit Spielgeräten im Vordergrund. Die Qualität eines Spielplatzes ist jedoch nicht in erster Linie von der Anzahl der dort aufgestellten Spielgeräte abhängig. „Viel zu häufig herrscht in der Öffentlichkeit noch die Meinung vor, daß es bei der Spielplatzgestaltung vor allem um die Ausrüstung gehe. Viel wichtiger als diese ist jedoch der Spielplatz selbst, also der Platz, auf dem das Spielgeschehen stattfindet“ (Blechner 1976, 9). So lassen auch gute Spielgeräte (siehe Kap. 8.5) in einer nicht kindgemäßen Umgebung kein Spiel aufkommen, während kindgerecht gestaltete Flächen Kinder auch ohne jegliches Spielgerät zum Spielen anregen.

Bei den festmontierten Spielgeräten handelt es sich also nur um untergeordnete Einrichtungsgegenstände eines Spielplatzes, die das kindgemäß angelegte Spielgelände lediglich ergänzen.

Die Aktivitäten und Erlebnisse, welche die Kinder auf der Außenspielanlage des Kindergartens ausleben wollen und die ihnen durch die Gestaltung und Ausstattung des Platzes ermöglicht werden sollten, sind ebenso wie die Tätigkeiten, die sich in den Gruppenräumen abspielen, sehr vielfältig. Die Kinder sollten Gelegenheit erhalten, sich über Bewegung, d. h. Laufen, Klettern, Springen, Kriechen, Wälzen, Balancieren, Schwingen, Rutschen etc., und mit allen ihren Sinnen, also durch Tasten/Fühlen, Hören, Sehen, Riechen und Schmecken, ihre Umwelt anzueignen. Sie sollten ihre Fähigkeiten nicht nur in Bewegungsspielen, sondern auch in Konstruktionsspielen, Fiktions- bzw. Illusionsspielen sowie Rollenspielen erproben bzw. erweitern sowie durch die unmittelbare Begegnung mit Naturelementen und das Erleben von Naturprozessen eine Beziehung zur Natur aufbauen können. Diesen verschiedenen Aktivitäten sollten die Kinder auf dem Spielplatz zu Zweit oder in kleinen Gruppen nachgehen können. Zugleich sollten aber auch Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sein.

Diesen vielfältigen Ansprüchen kann auf dem Außenspielgelände – ebenso wie bei der Innenraumgestaltung (siehe Kap. 8.7) – nur entsprochen werden, indem den Kindern verschiedene Spielbereiche angeboten werden. Die Aufgabe der Gestaltung des Außengeländes besteht daher vor allem in der Aufteilung der Fläche und der Bildung diverser Spielräume innerhalb des Platzes, welche die Kinder auf unterschiedliche Weise stimulieren.

Beim Anlegen eines Spielplatzes sind drei Gestaltungsbereiche zu berücksichtigen: Bewegung und Spiel, soziale Kommunikation, Rückzug und Ruhe (vgl. Bachmann 1994, 33). Neben Bereichen, die durch ihre Gestaltung bzw. Ausstattung mit Spielgeräten und -materialien (siehe Kap. 9.4) zu vielfältigen Bewegungs- und Spielaktionen anregen, sind also auch Plätze für das Zusammensein mit anderen, z. B. in Form geschützter Sitzecken sowie Versteck- und Rückzugszonen zu schaffen. Bei der Strukturierung des Spielplatzes ist zu beachten, daß sowohl laute und bewegte als auch leise und ruhebetonte Aktivitäten möglich sind. Die Anordnung der einzelnen Spielzonen muß demnach so erfolgen, daß sich die unterschiedlichen Spielprozesse nicht gegenseitig behindern.

Die Aufteilung des Spielgeländes in verschiedene Bereiche kann durch die Bepflanzung des Platzes erreicht werden. Pflanzen sind wichtige raumgestaltende Elemente der Außenspielfläche. Sie strukturieren das Gelände und gehören daher nicht nur als Außenbegren-

zung an den Rand des Grundstücks. Die Bepflanzung mit Bäumen, Hecken, Strauchgruppen usw. läßt verschiedene, mehr oder weniger einsehbare Räume innerhalb des Spielplatzes entstehen, so daß sich die Kinder an verschiedenen Stellen des Geländes unbeobachtet bewegen können. Robustes Buschwerk, aus bogenartig in die Erde gesteckten Weidenästen gebildete, begrünte Tunnel oder Lauben und ähnliches mehr gliedern und beleben das Gelände und bieten sich als Versteck- und Ruheplätze, zum Kuscheln, Erzählen und Spielen in kleinen Gruppen an und vermitteln neben differenzierten Spielformen auch das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Giftige Pflanzen dürfen nicht verwendet werden (z. B. Eiben).

Wichtig ist es ferner, „dem Platz durch beliebige Umfassungswände oder Abschirmungen einen ‚raumartigen‘ Charakter zu geben“ (Bengtsson 1971, 154). Die Außenspielfläche eines Kindergartens bzw. der Tagesstätte sollte so gestaltet sein, daß nicht alle Bereiche jederzeit und vollkommen einsehbar sind. Gleichzeitig müssen die Erzieherinnen aber auch ihrer Aufsichtspflicht nachkommen können.

Eine raumbildende Wirkung wird auch durch die Modellierung des Spielplatzes, d. h. die Gestaltung seiner Oberfläche durch Hügel, Wälle, Böschungen, Mulden, Gräben usw., erzielt. Ein Gelände mit einer vielseitig modellierten Oberfläche entspricht darüber hinaus auch eher den kindlichen Bedürfnissen, denn ein Spielplatz auf ebener Fläche ist erlebnisarm, weil er die Grundwahrnehmungsbereiche der Kinder (Gleichgewichts-, Oberflächen- und Tiefenwahrnehmung; siehe Kap. 9.1) nicht oder nur geringfügig stimuliert. Abwechslungsreiche Geländemodellierungen regen dagegen zum Klettern, Springen, Rollen, Wälzen, Rutschen usw. an und tragen damit zur Erhöhung der Nutzungsvielfalt und Erlebnisqualität des Platzes bei. Die Differenzierung des Spielgeländes durch Hügel, Gräben usw. führt außerdem zu einer Erweiterung der nutzbaren Oberfläche, was sich gerade auf kleinen Plätzen günstig auswirkt.

Bepflanzung und Modellierung des Geländes können darüber hinaus das „örtliche Kleinklima“ (Höltershinken & Kasüschke 1984, 56) des Spielplatzes verbessern, denn das Spiel der Kinder im Freien ist stark abhängig von Temperatur, Windverhältnissen und Sonneneinwirkung. Wenn das Wohlbefinden der Kinder auf Teilbereichen des Platzes aufgrund von z. B. zu starker Sonneneinstrahlung, Zug- und Umlaufwinden oder feuchten Böden beeinträchtigt wird, können Bäume, Hecken und Strauchgruppen sowie Aufschüttungen, Wälle usw. zumindest teilweise Abhilfe schaffen und die Benutzbarkeit des Außenareals unter Umständen beträchtlich steigern.

Die Geländeoberfläche sollte den unterschiedlichen Nutzungen und den daraus resultierenden Anforderungen in den verschiedenen Spielzonen angepaßt sein. So sind befestigte Flächen, d. h. Zonen mit wassergebundener bzw. asphaltierter, betonierter oder gepflasterter Oberfläche für das Befahren mit dem Roller, Dreirad etc. sowie für Hüpfspiele und Pflasterbemalungen erforderlich, während sich unbefestigte Flächen, z. B. Rasenflächen als Spiel- (Ball-, Lauf-, Tobespiele) und Liegewiese vielseitig nutzen lassen. Sand und Mulche, auf denen man weich fallen kann, sind als stoßdämpfende Oberflächenmaterialien unter Spielgeräten von Bedeutung.

Unterschiedliche Bodenbeläge sowie Bodenreliefgestaltungen bieten den Kindern darüber hinaus eine höhere Erlebnisqualität in bezug auf die Wahrnehmung von Materialien und deren Eigenschaften, als Flächen mit einseitiger Oberflächengestaltung dies vermögen: So läuft man auf harten Plattenflächen anders als auf weichem Rasen oder nachgebenden Sandflächen. Beim Anlegen von Außenspielbereichen sind deshalb große monotone Flächen mit einer Belagart zu vermeiden. Es sollten sich vielmehr befestigte (Asphalt, Steinplatten, Beton- oder Pflasterdecken) und unbefestigte Flächen (Wiese, Sandbereiche, Erdboden, Kies usw.) einander abwechseln (vgl. Bachmann 1994). Das Verhältnis von befestigter und unbefestigter Bodenfläche sollte dabei etwa 1/3 zu 2/3 betragen.

Der Spielplatz stellt im pädagogischen Konzept der Kindertagesstätte die Fortsetzung des Innenbereiches dar. Alle Gruppenräume sollten daher grundsätzlich über einen eigenen Ausgang ins Freie verfügen. Dabei sollten durch Vordächer, Pergolen, Spaliere und Pflanzen Übergangszonen entstehen, die eine fließend ineinandergreifende Nutzung von Binnen- und Außenbereich ermöglichen. Günstige architektonische Voraussetzungen zur Bildung solcher Übergangsbereiche sind große Dachüberstände sowie Differenzierungen der Gebäudehülle, z. B. Vor- und Rücksprünge der Fassade oder Fassadennischen (siehe Kap. 8.3). Indem der Bereich unmittelbar vor dem Gebäude zudem noch mit einer gepflasterten Oberfläche versehen wird, können die Gruppenräume durch eine solche Übergangszone zu den Außenanlagen hin räumlich erweitert werden. Spiele, die in den Gruppenräumen begonnen wurden, können bei gutem Wetter auf der Terrasse vor dem Gruppenraum weitergeführt werden, oder Spielideen, die in den Innenräumen entwickelt wurden, draußen sogleich umgesetzt werden. Weiterhin kann die Zone die Funktion eines Treffpunktes für Kinder unterschiedlicher Gruppen aufweisen und insbesondere in Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung Kleinkindern, deren Abhängigkeit vom schützenden Haus noch größer ist als bei älteren Kindern, das

Entdecken des Außenspielgeländes erleichtern. Überdachte Bereiche vor dem Kindergartengebäude bieten darüber hinaus auch Schutz vor zu starker Sonneneinstrahlung, und zwar nicht nur im Außenbereich, sondern ebenso in den Gruppenräumen, und erlauben auch bei schlechterem Wetter das Spielen im Freien.

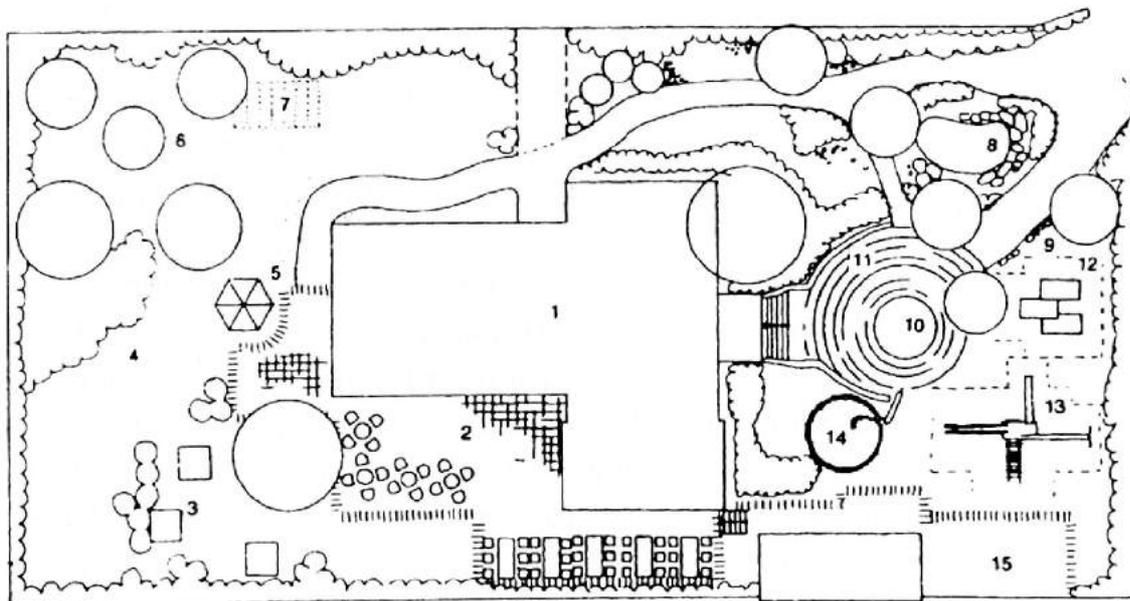
Neben mit differenzierten Spielangeboten ausgestatteten Spielzonen, die um die Gruppenräume herum anzulegen sind, sollte die Gestaltung des Außenspielgeländes auf der verbleibenden Fläche auch kaum strukturierte Bereiche vorsehen, deren Funktionen nicht von vornherein vorgegeben sind, sondern von den Kindern entdeckt und nach ihrem Belieben bestimmt werden können und die ihnen die Chance zur Veränderung bieten. Während Spielplätze, auf denen alle möglichen Betätigungen im voraus bedacht und festgelegt wurden, den Kindern eigene Gestaltungs- und damit auch Erfahrungsmöglichkeiten weitestgehend verwehren, eröffnen solche veränderbaren Zonen den Kindern Gelegenheiten, sich ihre materielle Umwelt selbsttätig anzueignen und zu begreifen. „Was Kindern heute fehlt, ist weniger die organisierte Spielgelegenheit, es ist vielmehr der Raum, der *eigenverantwortliches Handeln* möglich macht. Sie benötigen Freiraum für eigene Entdeckungen und Erkundungen, Nischen und Ecken, die sie auch einmal vor dem Zugriff durch die Erwachsenen bewahren, die sie selber gestalten und entsprechend ihren Vorstellungen definieren können“ (Zimmer 1993a, 20). Dies setzt neben veränderbaren Spielräumen auf dem Außenspielgelände des Kindergartens auch dessen Ausstattung mit Materialien voraus, welche eine eigene Sinnggebung im Spiel ermöglichen (siehe Kap. 9.4).

Insbesondere in städtischen Gebieten sollten die Kinder in der Kindertagesstätte Lebens- und Wachstumsprozesse wahrnehmen und Beziehungen zu Pflanzen, Tieren und anderen Naturelementen aufnehmen können. Gerade weil die Natur weitgehend aus den Innenstadtbereichen verbannt ist, sollten sie in der Betreuungseinrichtung durch eine naturnahe Gestaltung der Außenräume bewußt mit der Natur in Berührung gebracht werden. Gelegenheit dazu gibt insbesondere die Einrichtung von Blumen- und Gemüsebeeten in einem vom allgemeinen Spielbetrieb nicht beeinträchtigten Winkel des Spielplatzes. Die Kinder erhalten hier die Chance, im direkten Umgang mit Pflanzen, d. h. beim Aussäen, Pflegen und Ernten, die Lebenskreisläufe in der Natur unmittelbar zu erfahren. Die Jahreszeiten können bewußt erlebt werden. Wertvolle Naturerfahrungen werden auch durch die Haltung von Kleintieren (z. B. Fische, Vögel usw.) gefördert. In zunehmendem Maße werden auch Feuchtbiotope in die Außenanlagen von Kindergärten integriert, welche die Kinder zu Beobachtungen der sich darin

befindenden Fische, Wasser- und Sumpfpflanzen sowie zum ruhigen Verweilen anregen.

Im Rahmen einer naturnahen Gestaltung des Spielplatzes kommt auch dem Spiel mit den Elementen, besonders mit Wasser und Erde, ein großer Stellenwert zu. Wasser und Erde bzw. Sand können durch Matsch- und Naßspielbereiche, Wassergräben, Wasserpumpen, Bäche, Tümpel oder ähnliches erfahrbar gemacht werden. Eimer und Gießkannen, eine alte Badewanne, ein Wasserlauf aus Plastikröhren usw. bieten Kindern Anregungen für immer neue Spielvarianten.

Der Außenspielbereich eines Kindergartens sollte außerdem stets in Richtung eines „Sinnesgartens“ angelegt werden. „Das Erleben der Natur draußen, mit allen Sinnen muß im Mittelpunkt stehen“ (Brühl 1992, 18). Die Sinne der Kinder werden nur dann geschult, wenn sie beansprucht werden, d. h., wenn es etwas zu sehen, zu riechen, zu tasten und zu hören gibt. Die Möglichkeit dazu ergibt sich durch das Anlegen sogenannter „Sensopfade“, z. B. eines Geruchs- und Geschmackpfades mit heimischen Hölzern, Ebereschen, Heckenrosen, Schlehenkraut usw., oder eines Tastpfades mit glatten Steinen, Baumrinde usw.



M 1:1000

- | | | | |
|----------------|----------------|-----------------|--------------------|
| 1 Kindergarten | 5 Pavillon | 9 Holzplastiken | 13 Spiellandschaft |
| 2 Terrasse | 6 Obstgarten | 10 Pflasterung | 14 Sandspielplatz |
| 3 Spielhäuser | 7 Gemüsebeet | 11 Sitzmauern | 15 Werkecke |
| 4 Spielwiese | 8 Feuchtbiotop | 12 Spielburg | |

Abb. 24: Skizze der Außenanlage des Kinderhauses „Langes Gäßchen“ in Kamenz, Sachsen (aus: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 1994, 83)

Die Ergebnisse des Bundeswettbewerbes „Tageseinrichtungen für Kinder 1994“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, 79ff.) haben deutlich gemacht, daß eine solche naturnahe Gestaltung, die beste Voraussetzung für eine Kindergartenaußenanlage darstellt, welche die Bedürfnisse der Kinder in besonderem Maße berücksichtigt.

Wie eine die genannten Aspekte berücksichtigende Spielplatzgestaltung verwirklicht werden kann soll anhand des Beispiels der Außenanlage des Kinderhauses „Langes Gäßchen“ in Kamenz (Sachsen) veranschaulicht werden (siehe Abb. 24).

Das Kindergartengebäude ist von allen Seiten von der Außenspielfläche umgeben. Der Zugang auf den Spielplatz erfolgt von den Gruppenräumen über eine Terrasse (2), die eine Übertragung der Aktivitäten von drinnen nach draußen ermöglicht und als Treffpunkt für die Kinder und Erzieherinnen der einzelnen Gruppen dient. An die Terrasse schließt sich eine Spielwiese (4) an, die mit mehreren Spielhäusern (3) sowie einem Pavillon (5) ausgestattet ist, welche für Zusammenkünfte kleinerer und größerer Gruppen und als Rückzugsorte geeignet sind. Die – von einigen Sträuchern abgesehen – nicht weitergehend gestaltete Spielwiese (4) kann für vielfältige Tätigkeiten, z. B. für Ballspiele oder als Liegewiese zum Dösen etc., genutzt werden. Auf der anderen Seite des Gebäudes stehen den Kindern mehrere, durch die Bepflanzung mit Bäumen, Hecken und Sträuchern voneinander abgegrenzte Spielsituationen zur Verfügung, und zwar ein Sandspielplatz (14), eine Spiellandschaft (13) mit Klettergeräten usw., eine Spielburg (12) und einige Holzplastiken (9), die Anregungen für Rollenspiele sowie Fiktions- und Illusionsspiele geben. Auch das Bauen und Konstruieren mit Materialien und damit das Verändern des Außenspielraumes ist in einer Werkecke (15) möglich. In diesem Teil des Spielplatzes wurde außerdem ein sogenanntes „Amphitheater“, eine kreisförmige Vertiefung im Gelände mit gepflastertem Boden (10) und treppenartig angelegten Sitzmauern (11) eingerichtet, das als Versammlungsort oder Bühne für Veranstaltungen genutzt werden kann. Etwas abgelegen von den übrigen Aktivitätszonen finden sich ein Nutzgarten (Obstgarten = 6 und Gemüsegarten = 7) sowie ein Feuchtbiotop (8), die den Kindern Gelegenheiten zum selbständigen Umgang mit Pflanzen, zum Beobachten und Erfahren von Naturprozessen sowie zum Zurückziehen und Verweilen eröffnen.

9.4 AUSSTATTUNG DES SPIELPLATZES

Auch wenn ein gut gestaltetes Außengelände Spielgeräte weitgehend überflüssig macht, gehören üblicherweise verschiedene festmontierte Großspielgeräte zur Grundausstattung eines Spielplatzes. Kindern stehen auf den Außenspielbereichen durchschnittlich sieben Spielgeräte zur Verfügung, wobei ein Klettergerüst und ein Sandkasten zur Standardausrüstung gehören.

Die meisten Spielgeräte, die sich auf öffentlichen Spielplätzen oder den Außenspielanlagen in Vorschuleinrichtungen befinden, haben in erster Linie die Aufgabe, die motorische Entwicklung der Kinder zu fördern. Die Geräte regen die Kinder zu grundlegenden Bewegungserfahrungen, wie z. B. Klettern sowie Springen (Klettergerüst), Kriechen (Tunnel), Balancieren (Balancierbalken) an und geben ihnen Gelegenheit, Fähigkeiten wie Gleichgewichtsempfinden, Bewegungskoordination sowie die allgemeine Geschicklichkeit, Kraft, aber auch Mut etc. zu erproben und mit der Steigerung ihrer Fähigkeiten zu erweitern. Oft vermitteln die Spielgeräte den Kindern dabei auch das Erlebnis eines bestimmten Phänomens, z. B. der Schwerkraft und Geschwindigkeit bei einer Rutsche oder der Zentrifugalkraft bei einem Karussell.

Bei diesen Geräten handelt es sich aber – wie bereits erwähnt wurde – nur um untergeordnete Ausstattungselemente eines Spielplatzes, welche das den kindlichen Bewegungs-, Spiel- und Erfahrungsbedürfnissen gemäß gestaltete Gelände ergänzen. Bei der Auswahl aus dem umfangreichen Angebot geeigneter und weniger geeigneter Spielgeräte für den Außenbereich sollte man zunächst beachten, daß ein Spielgerät nicht schon das Spiel an sich darstellt. Es kann lediglich Spielanregungen geben. Diese Impulse sollten von den Kindern derart weiterentwickelt und verändert werden können, daß sich auch Spiele ergeben, die überhaupt nichts mehr mit dem Gerät zu tun haben. Die „Summe von Impulsen, Anregungen und funktionalen Möglichkeiten der Spielangebote sowie deren pädagogische, physiologische und soziale Auswirkungen“ (König & Pahlke 1978, 178) bezeichnet man als „Spielwert“ eines Gerätes.

Die auf den Außenspielbereichen vorhandenen Spielgeräte können von den Kindern aber zumeist nur in einer bestimmten, durch das Gerät vorgegebenen Weise genutzt werden. Diese Monofunktionalität der Geräte unterbindet kreative Gestaltungsmöglichkeiten, so daß die Handlungspotentiale (Erkunden, Probieren, Verwerfen, Ändern, Neuanfang) der Kinder stark reduziert sind (vgl. Bachmann 1994, 26–27). Je präziser die Funktion eines Spielgerätes von vornherein festgelegt

bzw. je spezifischer die Erfahrung ist, die es vermittelt, desto kleiner ist auch sein Spielwert. Sobald die Funktions- und Erfahrungsmöglichkeiten erkannt wurden und das Aha-Erlebnis vorbei ist, tritt bei solchen monofunktional angelegten Spielgeräten rasch Langeweile auf, und das Kind wechselt zum nächsten Gerät. Im Rahmen einer Studie (Niermann 1974) konnte festgestellt werden, daß sich Kinder durchschnittlich nicht länger als fünf Minuten auf ein Spielgerät konzentrieren. Dies führt dazu, daß die Kinder die Geräte nur durchprobieren.

Die Spielgeräte für eine Außenspielfläche sollten deshalb unter dem Gesichtspunkt ihrer Multifunktionalität ausgewählt werden, d. h. sie sollten den Kindern verschiedene Spielmöglichkeiten eröffnen, die von diesen unter Umständen erst noch selbständig entdeckt werden müssen. Neben der Möglichkeit zu einer vielfältigen Nutzung sollten sich die Geräte außerdem dadurch auszeichnen, daß sie veränderbar sind. So können alte, fest verankerte Spielgeräte, wie z. B. Klettergerüste, durch das Abdecken mit Planen oder Decken in einen Verkaufsstand, ein Kasperletheater usw. oder mit Hilfe von Weidenästen, Knöterich oder anderen Gewächsen in eine Laube umgewandelt werden.

Die Spielgeräte, mit denen der Außenspielbereich ausgestattet wird, sollten den Kindern verschiedene soziale Kontakte vermitteln. Neben Spielgeräten, an denen sich jeweils nur ein Kind betätigen kann (z. B. schmale Rutschbahnen, Schaukeln usw.), sollten daher auch solche einbezogen werden, die zu gemeinsamen Aktivitäten anregen. Solche „kommunikativen Spielgeräte“, die mehreren Kindern erlauben, zusammen zu spielen, sind z. B. eine breite Rutsche, eine Schaukel mit Dreierbrett, eine Kreiswippe etc. Die Geräte sollten zur Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber anderen, vor allem gegenüber Jüngeren und Schwächeren, anleiten. Indem sie vom einzelnen Kind verlangen, auch einmal abzuwarten und die eigenen Wünsche zurückzustellen, können sie als ein Übungsfeld zur Lösung von Konfliktsituationen und damit der Entwicklung sozialen Verhaltens dienen.

Außerdem ist darauf zu achten, daß der Spielplatz mit Geräten ausgerüstet wird, die Spielmöglichkeiten und Herausforderungen für alle in der Einrichtung betreuten Altersgruppen bieten (vgl. Siegmund 1996, 26). Dies ist besonders wichtig in Kindertagesstätten mit erweiterter Altersmischung, die Kinder im Alter von sechs Monaten bis zu zwölf Jahren aufnehmen.

Ein wesentlicher Aspekt, der bei der Auswahl der Geräte stets berücksichtigt werden muß, ist deren Sicherheit. Alle Spielgeräte müssen gemäß der Richtlinien der Gemeindeunfallversicherung (GUV) zu *Bau*

und Ausrüstung von Kindergärten (GUV 16.4, zitiert nach Tumbrägel 1989, 86) den allgemein anerkannten sicherheitstechnischen Anforderungen⁵ entsprechend beschaffen sein.

Bei der Ausrüstung eines Außenspielbereiches mit Spielgeräten kommt es jedoch nicht nur auf deren Qualität an, ebenso bedeutsam ist die funktionsgerechte Anordnung auf dem Gelände. Maßgebend für das Arrangement der Geräte ist die Sicherheit der Kinder, die sich an und um diesen betätigen. Bei der Errichtung von Spielgeräten sollten deshalb soweit wie möglich die örtlichen Gegebenheiten des Platzes ausgenutzt werden bzw. geeignete Bedingungen geschaffen werden. So ist es beispielsweise besser, Rutschbahnen an Hügeln anzubringen, so daß keine Leitern erforderlich sind, die häufig eine Quelle für Unfälle (Stürze etc.) darstellen. Außerdem können Rutschen, die auf diese Weise in das Gelände eingepaßt sind, vielseitiger von den Kindern genutzt werden.

Der Untergrund an Spielgeräten wie Klettergerüsten, Schaukeln oder Rutschen, muß ab einer möglichen Fallhöhe von 50cm überall dort, wo die Kinder bei Sprüngen oder Abstürzen auftreffen können, stoßdämpfend sein (z. B. Sandmulde, Gummipplatten etc.) Podeste, Stege und ähnliche kleine Standflächen an den Geräten müssen mit 70cm hohen Umwehrungen (Handlauf oder Seil bis Fallhöhe 150cm bzw. Geländer oder Brüstung über Fallhöhe 150cm) versehen werden (ebd., 87).

Die Spielgeräte sollten zudem nicht zu dicht stehen, denn jedes Gerät provoziert bestimmte Spielwege, die sich dann kreuzen. Eine ungeschickte Anordnung der Spielgeräte, welche Überschneidungen der einzelnen durch die Geräte veranlaßten Spielmöglichkeiten bewirkt, ist eine häufige Ursache nicht nur für Streitereien der Kinder und Aggressionen, sondern vor allem auch für Unfälle. Aus diesem Grund müssen um die Spielgeräte Sicherheitsbereiche freibleiben. Ein

⁵ Auskunft über die an Spielgeräte zu stellenden Sicherheitsanforderungen geben folgende DIN-Normen:

DIN 7926 Teil 1: Kinderspielgeräte, Begriffe und Anforderungen. Berlin: Beuth 1988.

DIN 7926 Teil 2: Kinderspielgeräte – Schaukeln – Sicherheitstechnische Anforderungen und Prüfung. Berlin: Beuth 1988.

DIN 7926 Teil 3: Kinderspielgeräte – Rutschen – Sicherheitstechnische Anforderungen und Prüfung. Berlin: Beuth 1988.

DIN 7926 Teil 4: Kinderspielgeräte – Seilbahnen, Maße, Sicherheitstechnische Anforderungen und Prüfung. Berlin: Beuth 1988.

DIN 7926 Teil 5: Kinderspielgeräte – Karussells – Sicherheitstechnische Anforderungen und Prüfung. Berlin: Beuth 1988.

Sicherheitsabstand von zwei Metern in Sprung- und möglicher Fallrichtung wird im allgemeinen als ausreichend erachtet. Diese Freiräume bilden notwendige Sicherheitszonen und sind keinesfalls als Spielflächen einzuplanen. Von der Errichtung von Spielgeräten, z. B. Klettergerüsten in Sandkästen sollte daher abgesehen werden, obwohl es grundsätzlich sinnvoll ist, Spielbereiche zu kombinieren, z. B. Spielhäuser mit Rutschen oder Klettergelegenheiten, sofern sich dadurch die Unfallgefahr nicht erhöht.

Die Ausstattung einer Freispielfläche mit Spielgeräten sollte nach dem Grundsatz „weniger ist mehr“ erfolgen, denn durch zu viele Geräte auf zu engem Raum kommt es einerseits öfter zu unerwünschten Überschneidungen der durch die Geräte verursachten Spielwege und andererseits werden die Spiel- und Lernmöglichkeiten sowie die Kreativität der Kinder durch zu viele vorgegebene Spielabläufe eingeschränkt.

Da die Handlungsmöglichkeiten der Kinder an diesen Spielgeräten, deren Betätigungsangebote sich fast ausschließlich auf motorische Übungen erstrecken, weitgehend festgelegt sind und in der Regel eine nur geringe Variationsbreite aufweisen, wiederholen sich viele Bewegungen stereotyp. Dem Streben der Kinder nach selbständiger Aneignung ihrer Umwelt (siehe Kap. 4.2.6) und Auslebung ihrer Phantasie können solche Geräte daher nicht gerecht werden. Deshalb sollte die Ausstattung des Außenspielgeländes durch mobile Spielgeräte (Dreiräder, Roller, Stelzen, Bälle usw.) und Materialien ergänzt werden, die eine eigene Sinnggebung im Spiel ermöglichen (vgl. Zimmer 1993a, 21). „Am häufigsten fehlt auf dem Spielplatz loses Spielmaterial, das dem kindlichen Erfindungs- und Schöpferdrang entgegenkommt. Im Normalfall ist alles so fertig, so wohlgeordnet, daß der kindlichen Initiative kein Betätigungsfeld übrigbleibt. (...) So ist es nicht überraschend, daß Spiele oft nicht die schöpferische Kraft stärken, sondern zu Zerstörungen führen“ (Bengtsson 1971, 157).

Den größten Aufforderungscharakter haben für Kinder Materialien, die keine von vornherein festgelegte Bedeutung haben und sich möglichst vielseitig verwenden lassen, also z. B. Bretter, Kisten, Tonnen, Rohre, alte Autoreifen, LKW-Schläuche, Planen, Decken, Pappkartons usw. Von Erwachsenen wird dieses Material leicht als Müll degradiert, es stört ihre Vorstellung von einem „schönen“ Spielplatz. Bei der Spielplatzgestaltung geht es jedoch nicht darum, eine besonders schöne Kulisse zu gestalten, die nur den optischen Sinn befriedigt und Gefallen bei den Erwachsenen findet, sondern darum, so zu gestalten und auszustatten, daß das Gelände für die Kinder seinen Aufforderungscharakter nie verliert. Durch die Ausstattung der Außenspiel-

bereiche mit unstrukturierten, bedeutungsoffenen Materialien werden den Kindern eine Vielzahl kreativer Spielmöglichkeiten erschlossen, die sie im alltäglichen Umfeld kaum noch vorfinden. Mit Hilfe dieser Materialien können die Kinder auf sogenannten „Bewegungsbaustellen“ (Miedzinski 1987) Buden, Brücken oder ganze Kletterlandschaften bauen: Einige große Kartons ergeben hintereinander gestellt einen Tunnel zum Durchkriechen; aus Brettern, Kisten, Hölzern usw. entstehen eine Wippe oder ein Balancierparcours etc. Solche Bewegungsbaustellen geben den Kindern Gelegenheit, selbsttätig ihre Bewegungsumwelt mitzugestalten, d. h. in aktiver Auseinandersetzung mit den Materialien mehr über deren Eigenschaften und Handhabung, sowie über den eigenen Körper zu erfahren (vgl. ebd., 7). Hier haben sie also die Chance, selbständig etwas zu schaffen und zu konstruieren.

Der selbständige Umgang mit den Materialien auf der Bewegungsbaustelle vermittelt den Kindern nicht nur Kenntnisse über die Eigenschaften und Funktionen der Gegenstände, sondern legt auch Gefahrenmomente offen, so daß die Kinder lernen, Risiken einzuschätzen, und gibt ihnen die Möglichkeit zum Erwerb zunehmender Bewegungssicherheit. Damit Verletzungen der Kinder vermieden werden, sind scharfe Kanten, Ecken, Risse oder Splitter an den Materialien zu entfernen. Die Erzieherinnen sollten die Kinder zunächst bei ihren Aktivitäten unterstützen, sie auf mögliche Gefahrenquellen hinzuweisen und ihnen bei deren Beseitigung helfen.

Da größere Bauvorhaben nicht von einem Kind allein bewältigt werden können, dagegen aber gemeinsames Handeln mehrerer Kinder, gegenseitiges Helfen und Absprachen voraussetzen, wird auf der Bewegungsbaustelle auch das Zusammenspiel in kleineren Gruppen gefördert.

Neben Bewegungs- und Bauideen kann das auf der Baustelle angebotene Material auch Fiktions- bzw. Illusionsspiele anregen (z. B. Umdeutung eines Pappkartons als Auto) oder als Anreiz für Rollenspiele dienen (z. B. Indianerspiel in einem selbst gebauten Zelt).

Die Bewegungsbaustelle sollte auf dem Außenspielgelände in einem von den anderen Spielzonen abgegrenzten, nicht gestalteten, nutzungsoffenen Bereich (siehe Kap. 9.3) eingerichtet werden, der genügend Platz zum Bewegen und Bauen bietet. Die Materialien sollten von den Kindern möglichst selbständig herbeigeholt und wieder weggebracht werden können. Es ist daher günstig, wenn auf dem Spielplatz ein Gerätehäuschen zum Aufbewahren der mobilen Spielgeräte und Materialien zur Verfügung steht.

Wenn bei der Auswahl des Grundstückes sowie der Gestaltung und Ausstattung der Spielfläche die in den vorausgegangenen Abschnitten aufgezeigten Aspekte berücksichtigt werden, können Außenanlagen für Kindergärten und für Tagesstätten geschaffen werden, die den Kindern Erfahrungen ermöglichen, die ihnen in ihrer Wohnumgebung immer häufiger verwehrt bleiben und denen somit eine große Bedeutung im Rahmen der sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Entwicklung der Kinder zuzumessen ist.

Teil IV: Konsequenzen

10. Zusammenfassung

In dem vorliegenden Buch wurde das Setting *Kindergarten* bzw. *Tagesstätte* aus der Perspektive der Architekturpsychologie dargestellt, die das Ziel hat, zur Gestaltung menschlicher, nutzergerechter baulicher Umwelten beizutragen. Die Architekturpsychologie untersuchte den Prozeß der wechselseitigen Beeinflussung zwischen dem Menschen bzw. des menschlichem Verhaltens und der baulich-räumlichen Umwelt (siehe Kap. 1). Die Bedürfnisse, welche die Nutzer der Umwelt Kindergarten, d. h. vor allem die Kinder, aufweisen und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Gestaltung und Ausstattung der Innen- und Außenräume standen dabei im Mittelpunkt.

Ausgehend vom psychologischen Verständnis des Bedürfnisbegriffes als Ausdruck dessen, was ein Lebewesen zu seiner Erhaltung und Entfaltung notwendig braucht, wurden in Anlehnung an Maslows Bedürfnishierarchie sechs Bedürfnisse unterschieden (siehe Kap. 4.1), die für den Entwicklungsprozeß des Vorschulkindes als grundlegend anzusehen sind: (1) Sicherheit und Geborgenheit, (2) Kontakte zu anderen Kindern, (3) Ruhe und Rückzug, (4) Selbständigkeit, (5) Bewegung sowie (6) Spiel und Aneignung der Umwelt (siehe Kap. 4.2).

Diese Grundbedürfnisse wurden in ihrer Bedeutung für den Prozeß kindlicher Entwicklung dargestellt (siehe Kap. 4.2) und die Abhängigkeit der Möglichkeit zu ihrer Befriedigung von den durch die Architektur, Gestaltung und Ausstattung des Kindergartengebäudes sowie der Außenanlagen vorgegebenen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten aufgezeigt (siehe Kap. 6 bis 9).

In diesem Zusammenhang wurde die Notwendigkeit einer frühzeitigen Partizipation, Beteiligung der Nutzer an der Planung des Kindergartengebäudes, d. h. der Kommunikation und Kooperation zwischen den Erzieherinnen (und eventuell auch Eltern und Kindern) und Architekten während des Planungsprozesses, deutlich (siehe Kap. 4.3). Ihre Bedeutung besteht vor allem darin, daß der Architekt bei einer frühen Einbeziehung der zukünftigen Nutzer die ersten Schritte der Aneignung des Gebäudes mitplanen und -formen kann, so daß Fehlplanungen verhindert und das „Heimisch-Werden“ der Nutzer erleichtert wird.

Die Darstellung der wichtigsten Aspekte einer bedürfnisgerechten Gestaltung und Ausstattung der Innen- und Außenräume von Kinder-

tagesstätten (siehe Kap. 7 bis 9) läßt erkennen, daß es ein wichtiges Merkmal der nutzerorientierten Kindergartenarchitektur ist, den Nutzern des Gebäudes, also vor allem den Kindern und Erzieherinnen, durch nutzungsoffene bauliche Strukturen Veränderungsmöglichkeiten anzubieten. Gelegenheiten zur Veränderung der vorgegebenen architektonischen Elemente auf dem Wege der Aneignung der räumlichen Umwelt stellen eine wichtige Voraussetzung für das Empfinden von Zugehörigkeit und Wohlbefinden in einem Gebäude dar. Aus diesem Grund sind für die Veränderung durch Benutzer offene oder halb-offene Gestaltungsmerkmale zentral. Die Aneignung, d. h. die Veränderung der Umwelt im Hinblick auf längerfristige Pläne des Nutzers erfolgt in Form von Selbstdarstellungen, mit denen der Nutzer der Umwelt seinen Stempel aufdrückt bzw. in Form von Personalisierungen anhand persönlicher „Markierung von sonst als ‚unpersönlich‘ oder neutral erscheinenden Räumen“ (Graumann 1990, 128; Walden, 1998). Das geschieht beispielsweise durch individuelle Möblierung (siehe Kap. 8.8) oder farbliche Gestaltung (siehe Kap. 8.6) des Gruppenraumes sowie durch Adaptationen. Darunter sind Anpassungen der Umwelt zum praktischen Gebrauch zu verstehen (z. B. die Ausstattung des Gruppenraumes mit verschiedenen, flexibel einsetzbaren Lichtquellen zur Herstellung differenzierter Lichtverhältnisse und das gezielte Nutzen der Umwelt (z. B. die Gliederung des Gruppenraumes durch Einbauten zur Schaffung verschiedener Spiel- und Rückzugsbereiche; siehe Kap. 8.7.2).

11. Ausblick

Wie dargestellt (siehe Kap. 3.2), halten sich aufgrund der sich in den letzten Jahren erheblich gewandelten Lebensbedingungen der Familien (erhöhte Erwerbstätigkeit der Mütter, gestiegene Anzahl Alleinerziehender und Einzelkinder usw.) immer mehr Kinder für einen wesentlichen Teil des Tages in Betreuungseinrichtungen auf, so daß die Tagesstätte als ein Ort anzusehen ist, an dem sich kindliche Entwicklung größtenteils abspielt und auch beeinflußt wird. Nicht nur die soziale, sondern auch die räumlich-bauliche Umwelt des Kindergartens kann in diesem Zusammenhang sowohl einen fördernden als auch einen beeinträchtigenden Einfluß auf die Entfaltung der Kinder ausüben.

Weil Kindertagesstätten die Entwicklung zu einem sehr frühen Zeitpunkt „weichenstellend“ beeinflussen, besteht hier ein großer Handlungsbedarf. Dazu kommt, daß die Nachfrage an institutioneller Kinderbetreuung gestiegen ist und damit einhergeht, daß bis zum Jahre 1999 für jedes Kind im Alter von drei bis sechs Jahren ein allgemeiner Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz durchgesetzt werden soll. Oftmals wird jedoch leider aufgrund des gestiegenen Platzmangels und knapper Haushaltskassen zugunsten einer bloßen Vergrößerung eines Gebäudes auf eine entwicklungsförderliche Gestaltung verzichtet. Außerdem werden zum Beispiel die Gruppengrößen auf je 30 Kinder erhöht – bei unveränderten Rahmenbedingungen wie Anzahl und Größe der Räume, Anzahl der betreuenden Erzieherinnen usw. (vgl. Näther & Zwickler-Pelzer 1996, 26). Auf diesem Wege vergrößert sich die Gefahr, daß Kindergärten nach dem Prinzip „Quantität vor Qualität“ geschaffen werden, deren räumlich-bauliche Bedingungen eher eine Beeinträchtigung als eine Förderung kindlicher Entwicklung bewirken.

Die in diesem Buch herausgestellten Aspekte einer kindgemäßen Kindergartenarchitektur können den an der Planung des Neu- bzw. Umbaus von Betreuungseinrichtungen für Vorschulkinder beteiligten Architekten und Planern sowie Eltern und Erziehern Anhaltspunkte für die Formulierung qualitativer Mindestanforderungen bieten. Ihre psychologische Begründung bietet Argumentationshilfe für zahlreiche Verbesserungen von konkreten Kinder-Räumen.

Literatur

- Amt für Kindertagesstättenarbeit in der EKIBB (Hrsg.) (1995): Räume und Sinne (6. Aufl.). Berlin: Wichernverlag
- Appelt, Jutta/Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993): Kindertagesstätten – Räume für Kinder. Dortmund: VBE
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (1993): Der Kindergarten für alle. In: kindergarten heute, 6, 37–39
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1978): Anregungen II: Zur Ausstattung des Kindergartens. München: Juventa (4. Aufl.)
- Bachmann, Rainer (1994): Ökologische Außengestaltung In: KinderGÄRTEN. Praktisches Handbuch für Neubau und Umgestaltung. Berlin: FIPP-Verlag
- Bachmann, Rainer (1996): Spiel- und Bewegungsgelände für Kinder und Jugendliche. In: klein & groß, 3, 24–26
- Becker-Carus, Christian (1992a): Motivation. In: Uwe Tewes & Klaus Wildgrube (Hrsg.): Psychologie-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg Verlag, 214–218
- Becker-Carus, Christian (1992b): Wahrnehmung. In: Uwe Tewes & Klaus Wildgrube (Hrsg.), Psychologie-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg Verlag, 415–418
- Becker-Textor, Ingeborg (1993): Kindergarten. In: Ingeborg Becker-Textor & Martin R. Textor (Hrsg.), Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 47–77
- Beller, Kuno (1984): Größe von Einrichtungen und Gruppen in Kindertagesstätten. Folgen für Erzieher und Kinder. In: Sozialpädiatrie, 12, 700–701
- Beltzig, Günter (1991): Spielplätze mit Spielwert. In: Welt des Kindes, 2, 36–41
- Bengtsson, Arvid (1971): Ein Platz für Kinder. Plädoyer für eine kindgemäße Umwelt. Wiesbaden: Bauverlag
- Berkenfeld, Monika et al./Stadtschulamt Frankfurt/M. (Hrsg.) (1993): Raumbuch für Kindertagesstätten. Frankfurt/M.: Stadtschulamt Frankfurt
- Bierhoff, Hans Werner (1990): Spielumwelt. In: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 365–370
- Blechner, Gerda (1976): Der Garten als Kinderspielplatz – nach modernen pädagogischen Gesichtspunkten. Wiesbaden u. a.: Bauverlag (2. Aufl.)
- Bongard, Bruno & Schima, Emilie (1996): Der Zukunft ein Zuhause geben. Gesichtspunkte zur Bauberatung. In: Welt des Kindes, 3, 6–11
- Bort-Gsella, Wolfgang (1992): Räume gestalten – Spielräume schaffen. Münster: Ökoptopia

- Breckwoldt-Schmidt, Angela (1995): Aufsichtspflicht – eine nie endende Problematik für Erzieherinnen/Erzieher. In: Klaus Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort (Neuausgabe, Kapitel II. 11). München: mvg-Verlag
- Bronfenbrenner, Urie (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Lene-lis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 76–79
- Brügger, Tobias & Voellmy, Louis (1984): Das BeiSpielplatzbuch. Zürich: Verlag Pro Juventute
- Brühl, Thomas (1992): Natur erleben mit allen Sinnen. Das Außengelände des Kindergartens als Erlebnisraum für eine naturnahe Erziehung. In: kindergarten heute, 3, 16–24
- Bühler, Hubertus (1994): Raum + Sinne. Architektur und Raumgestaltung als Hilfe zur Aneignung der Umwelt. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): KINDER-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 82–84
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994): Bundeswettbewerb „Tageseinrichtungen für Kinder 1994“. Dokumentation praxiserprobter Beispiele. Bonn: Aalex Terra
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1995). Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Bonn (7. Aufl.)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1996): Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen. Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege. Informationen für Eltern. Essen: IDAG (3. Aufl.)
- Delhees, Karl H. (1975): Motivation und Verhalten. München: Kindler Verlag
- Deutsches Jugendinstitut – Projektgruppe „Orte für Kinder“ (Hrsg.) (1994): Kooperation tut not. Kita-Architektur und ihre Funktionalität in der Praxis. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Diakonisches Werk Bayern (Hrsg.) (ohne Jahresangabe): Heim für Kinder. Dokumentation einer Ausstellung. Nürnberg
- Dickel, Ludwig (1976): Beleuchtung mit künstlichem Licht. In: Linde Burkhardt (Hrsg.): Kindertagesstätte – erste Begegnung mit der organisierten Umwelt. Berlin: Internationales Design Zentrum (IDZ 9), 130–132
- Doering, Waltraut & Doering, Winfried (1993): Sensorische Integration. Anwendungsbereiche und Vergleiche mit anderen Fördermethoden/Konzepten. Dortmund: borgmann Verlag (2., verbesserte Aufl.)
- Dorsch, Friedrich (Hrsg.) (1987): Psychologisches Wörterbuch. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber (11., ergänzte Aufl.)
- Dreisbach-Olsen, Jutta, Haas-Krumm, Sibylle & Philipps-Prenzel, Marianne (1995): Nischen, Höhlen, Hängematten. Kita-Räume verändern sich. Berlin: FIPP-Verlag

- Eberle, Gerd & Hillig, Axel (Hrsg.) (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag
- Edelmann, Walter (1986): Lernpsychologie. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union/Urban und Schwarzenberg (2., völlig neu bearbeitete Aufl.)
- Eichholz, Reinald (1992): Die kinderfreundliche Stadt. In: Wolfgang Gernert (Hrsg.): Über die Rechte des Kindes. Impulse für die Jugendhilfe zum Schutz des Kindes durch Familie, Gesellschaft und Staat. Stuttgart u. a.: Boorberg, 255–266
- Einsiedler, Wolfgang (1984): Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung im Vorschulalter. Erlangen-Nürnberg: IFG-Institut für Grundschulforschung
- Einsiedler, Wolfgang (1991): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Engels, Achim (1978): Körperliche Entwicklung und Bewegungserziehung. In: Rainer Dollase (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 295–314
- Eusemann, Stefan (1976): Farb- und Strukturserfahrungen im Vorschulalter. In: Linde Burkhard (Hrsg.): Kindertagesstätte – erste Begegnung mit der organisierten Umwelt. Notwendigkeiten und Ansätze für die Gestaltung. Berlin: Internationales Design Zentrum (IDZ 9), 132–135
- Fietkau, Hans-Joachim (1994): Umweltpsychologie. In: Roland Asanger & Gerd Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch Psychologie (5. Aufl.). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 808–812.
- Fischer, Manfred & Stephan, Egon (1990): Kontrolle und Kontrollverlust. In: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 166–175
- Flade, Antje (1987): Wohnen psychologisch betrachtet. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber
- Flade, Antje (1990): Kind und Umwelt. In: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 356–364
- Flade, Antje (1991a): Die räumlichen Bedingungen des Kindergartens (I). In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung (Kapitel 1.15). Seelze-Velber: Kallmeyer
- Flade, Antje (1991b): Die räumlichen Bedingungen des Kindergartens (II). In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung (Kapitel 1.16). Seelze-Velber: Kallmeyer
- Flade, Antje (1993a): Wohnen und Wohnbedürfnisse im Blickpunkt. In: Harloff, Hans Joachim (Hrsg.): Psychologie des Wohnungs- und Siedlungsbaus. Psychologie im Dienste von Architektur und Stadtplanung. Göttingen/Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie, 45–55
- Flade, Antje (1993b): Wohnungsumgebung als Erfahrungs- und Handlungsraum für Kinder. In: Wolfgang Tietze & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.):

- Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 35–55
- Flade, Antje (1994a): Kindgerechtes Wohnen. Zum Zusammenhang zwischen Wohnbedingungen und den Lebensbedürfnissen von Kindern und Familien. In: *Bildung und Erziehung*, 1, 57–71
- Flade, Antje (1994b): Das Kinderzimmer – ein Zimmer im Wandel. In: Christa Burghardt & Peter Kürner (Hrsg.): *Kind und Wohnen. Vom Wohnungsgrundriß bis zur Hausordnung: Erfahrungen aus der Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, 137–145
- Flitner, Andreas (1992): *Spiele und Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München, Zürich: Piper (9., überarbeitete Aufl.)
- Freytmuth, Hanns (1976): Tageslicht für Kinder. In: Linde Burkhardt (Hrsg.): *Kindertagesstätte – erste Begegnung mit der organisierten Umwelt*. Berlin: Internationales Design Zentrum (IDZ 9), 115–127
- Fried, Lilian (1993): Kindergarten. In Manfred Markefka & Bernhard Nauck (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 557–565
- Frieling, Heinrich (1974a): *Farbe im Raum. Angewandte Farbenpsychologie*. München: Callwey
- Frieling, Heinrich (1974b): *Lebendige Farbe. Von dem Umgang mit Farben und ihrer Macht*. Göttingen; Frankfurt/M./Zürich: Musterschmidt
- Frieling, Heinrich (1994): Grundlagen für die Farbtonwahl am Bau und im Raum. In: Kurt Sponzel, Wilhelm O. Wallenfang & Ingo Waldau (Hrsg.): *Lexikon der Anstrichtechnik. Bd. 1: Grundlagen: Chemische Begriffe, Werkstoffe und Hilfsmittel zur Anstrich- und Lackierarbeit/Arbeitswesen, Werkzeuge und Geräte zum Beschichten von Untergründen/Fachliteratur*. München: Callwey (10. Aufl.)
- Fuchs, Dieter (1996): Kinder als Mitgestalter ihrer Umgebung. In: *Unsere Jugend*, 5, 186–191
- Gifford, Robert (1992): *Environmental Psychology. Principles and Practice*. Boston, London/Sydney/Toronto: Allyn and Bacon (3. Aufl.)
- Graumann, Carl-Friedrich (1990): Aneignung. In: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union, 124–130
- Größing, Stefan (1993): *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf: Hofmann
- Grossmann, Wilma (1994): *KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz (2. Aufl.)
- Gustorff, Gretel (1991): Der Kindergarten als Institution. In: Klaus Schüttler-Janikulla (Hrsg.): *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort (Neuausgabe, Kapitel I.2)*. München: mvg-Verlag
- Hagemann, Ulrich & Ledig, Michael (1994): „Zeige mir, was Du für Deine Kinder tust, und ich sage Dir, was Dir Deine Kinder wert sind.“ Planung – Bedarf und Angebot. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Orte für Kinder*.

- Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 27–56
- Hanke, Friedbert (1994): Veränderungen Raum geben. Beratung und Fortbildung in der Raumgestaltung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): KINDER-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 171–176
- Haucke, Karl (1984): Mit Räumen spielen. Räume erproben, heißt Gewohnheiten ändern. In: Welt des Kindes, 1, 17–26
- Hartmann, Werner (1997): Farbe in Kinderräumen. In: Physiologische, psychologische und biologische Hinweise. Deutsche Bauzeitschrift, 5, 81–82
- Heiland, H. (1982): Fröbel – in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbeck: Rowohlt
- Hellbrück, Jürgen (1993): Umweltpsychologie. In: Angela Schorr (Hrsg.): Handwörterbuch der Angewandten Psychologie: Die angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag, 690–696
- Hemmer, Frank D. (1967): Tagesstätten für Kinder. München: Juventa.
- Herkner, Werner (1986): Psychologie. Wien/New York: Springer-Verlag
- Hiebsch, Hans (1995): Motivation. In: Günter Clauss (Hrsg.), Fachlexikon ABC Psychologie. Thun/Frankfurt/M.: Verlag H. Deutsch (5., völlig überarb. Aufl.), 311
- Hollmann, Elisabeth (1994): Auf ein pädagogisches Konzept bauen! Pädagogische Konzeptentwicklung als Bauplanungshilfe. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): KINDER-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 42–47
- Höltershinken, Dieter & Kasüschke, Hans-Peter (1984): Bäume, Sand und Blumenbeete. Der Spielplatz am Kindergarten. In: Welt des Kindes, 1, 48–56
- Höltershinken, Dieter (1991): Neue Herausforderungen an die öffentliche Kindererziehung. In: Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Neue Anforderungen an Kindertagesstätten. Dortmund: VBE, 5–17
- Hontschik, Claudia (1985): Raumgestaltung und pädagogisches Konzept im Kindergarten – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 11
- Hontschik, Claudia (1986): Räumliche Planung im Kindergarten als Beitrag zur Sozialerziehung. In: Sozialpädagogische Blätter, 1, 18–23
- Hoppe, Jörg Reiner (1993): Spiel-Räume in Kindertageseinrichtungen. In: Sportunterricht, 8, 324–329
- Hoppe, Jörg Reiner & Schelhorn, Dirk (1994): Die Bedeutung des Außengeländes. Das Verhältnis von Haus als Hülle und Natur. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): KINDER-GÄRTEN pädago-

- gisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 87–92
- Ittelson, William H., Proshansky, Harold M., Rivlin Leanne G. & Winkel, Gary H. (1977): Einführung in die Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Karmann, Peter (1986): Die Wahrnehmung von baulich-räumlicher Umwelt bei Kindern. Eine Untersuchung zum Vorstellungsbild des Klassenzimmers. Frankfurt/M./Bern/New York: Peter Lang
- Kazemi-Veisari, Erika (1991): Räume gestalten Beziehungen. Raumgestaltung im Kindergarten. In: kindergarten heute 3, 12–18
- Keller, Josef & Novak, Felix (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg/Basel/Wien: Herder (2., völlig überarb. und aktualisierte Aufl.)
- Kettner, Anne (1985): Atmosphäre im Kindergartenraum. In: kindergarten heute, 3, 123–124
- Kleber, Eduard W. (1976): Abriß der Entwicklungspsychologie. Eine kurze Einführung für Pädagogikstudenten und Erzieher. Weinheim/Basel: Beltz (2., überarb. und erw. Aufl.)
- Klockhaus, Ruth & Habermann-Morbey, Brigitte (1984): Sachzerstörungen an Schulen und schulische Umwelt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1, 47–56
- Klücken, Michael & Plappert, Hubert (1990): Behaviorismus. In: Siegfried Grabitzsch & Günter Rexilius (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch (revidierte Neuauflage), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 121–128
- Knauer, Raingard (1994): Alltagspartizipation als Basis für Kinderpolitik und Konsequenzen für die Ausbildung von ErzieherInnen. In: Unsere Jugend, 11, 488–501
- Knauf, Tassilo (1995): Freiräume schaffen – Spielräume entdecken. In: klein & groß, 11–12, 18–22
- Kobolt Neuhaus (1994): Kindliche Selbständigkeit. Entwicklungspsychologische Notwendigkeit oder gesellschaftlicher Zweckrationalismus? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 12–15
- König, Klara & Pahlke, Ingeborg (1978): Spielflächen, Außenanlagen, Einbeziehung der Umgebung. In: Heribert Mörsberger, Erna Moskal & Elsegret Pflug (Hrsg.), Der Kindergarten (Bd. 1). Freiburg: Herder. 169–189
- Kopka, Felicitas (1993): Der Spielplatz am Kindergarten – Prozeß einer Umgestaltung. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.), Handbuch der Elementar-erziehung (Kapitel 2.28). Seelze-Velber: Kallmeyer
- Krämer, Karl H. (Hrsg.) (1970): Spielen und Lernen. Kindergärten – Kindertageheime – Kinderpflegeheime. In: architektur+wettbewerbe, 62
- Krämer, Karl H. (Hrsg.) (1972). Schulen, Kindergärten. In: architektur+wettbewerbe, 111.
- Krämer, Karl H. (Hrsg.) (1989). Kindergärten und Schulen. In: architektur+wettbewerbe, 138
- Krämer, Karl H. (Hrsg.) (1991): Kindergärten, Schulen. In: architektur+wettbewerbe, 145

- Krämer, Karl H. (Hrsg.) (1992). Vor-, Grundschulen, Kindergärten. In: architektur+wettbewerbe, 145
- Krech, David, Crutchfield, Richard S., Livson, Norman, Wilson, William A. jr. & Parducci, Allen (1985): Motivations- und Emotionspsychologie (Grundlagen der Psychologie; Bd. 5). Weinheim/Basel: Beltz
- Krenz, Armin (1991): Das Kindertagesstätten- und Tagespflegegesetz – Ein Gesetz zur Herstellung qualitativer Eckwerte für die Arbeit mit Kindern. In: Klaus Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort (Neuausgabe, Kapitel II. 5). München: mvg-Verlag
- Krenz, Armin & Rönnau, Heidi (1985): Entwicklung und Lernen im Kindergarten. Psychologische Aspekte und pädagogische Hinweise für die Praxis. Freiburg: Herder
- Kruse, Lenelis, Graumann, Carl-Friedrich & Lantermann, Ernst-Dieter (1990): Ökologische Psychologie: Zur Einführung. In: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 1–13
- Kükelhaus, Hugo (1979): Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt/M.: Fischer
- Küller, Rikard (1990): Licht, Farbe und menschliches Verhalten. In: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 614–619
- Kuhn, Roswitha (1983): Gruppenzimmer als Lebensraum. Gedanken zur Gestaltung des Gruppenraumes. In: kindergarten heute, 3, 130–133
- Kuhn, Konrad & Kuhn, Roswitha (1978): Bau – Einrichtung – Ausstattung. In: Heribert Mörsberger, Erna Moskal & Elsegret Pflug (Hrsg.): Der Kindergarten (Bd. 1). Freiburg: Herder, 138–168.
- Kunz, Torsten (1993): Weniger Unfälle durch Bewegung. Mit Bewegungsspielen gegen Unfälle und Gesundheitsschäden bei Kindergartenkindern. Schorndorf: Hofmann
- Kunz, Torsten (1994): Bauliche Voraussetzungen für Bewegungsangebote in Kindergärten. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): KINDER-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 160–163
- Lakies, Thomas (1991): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: Klaus Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort (Neuausgabe, Kapitel II.6). München: mvg-Verlag
- Landesjugendamt Hessen (Hrsg.) (1984). Wie wird die Kindertagesstätte der Zukunft aussehen? Tagungsdokumentation der Fachtagung des Landesjugendamtes Hessen vom 25. bis 29. April 1983 im hessischen Fortbildungswerk für soziale Fachkräfte. Wiesbaden: Landesjugendamt Hessen

- Landesverband Katholischer Kindertagesstätten (Hrsg.) (1996): Kindergarten und Architektur. Handreichung zum Bau von Kindergärten. Stuttgart: Landesverband Katholischer Kindertagesstätten
- Legewie, Heiner & Ehlers, Wolfram (1992): Knauers moderne Psychologie. München: Droemer Knauer
- Leyendecker, Birgit (1989): Die ökologische Perspektive: Umweltpsychologie und ökologische Psychologie in der Kleinkindforschung. In: Heidi Keller (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin u. a.: Springer-Verlag, 89–107
- Lill, Gerlinde & Sauerborn, Jutta (1992): Raumgestaltung in Elterninitiativ Kindertagesstätten. Berlin: FIPP-Verlag (2., überarbeitete Aufl.)
- Liebisch, Reinhard & Dannhauer, Gabi (1989): Bewegungsförderung im Kindergarten. Stellenwert der Bewegung im Kindergartenalltag. In: kindergarten heute, 3, 125–128
- Lüders, Yvonne G. (1993): Hort. In: Ingeborg Becker-Textor & Martin R. Textor (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 79–99
- Mahlke, Wolfgang (1985a): Raumgliederung im Kindergarten. In: Hontschik, Claudia (1985): Raumgestaltung und pädagogisches Konzept im Kindergarten – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 11, 33–36
- Mahlke, Wolfgang (1985b): Weg von der Raumgestaltung von der Stange. Spielräume für Individuen und nicht für genormte Kinder. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 182–185
- Mahlke, Wolfgang (1995): Der Raum als Erfahrungsfeld der Sinne. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.): Stein auf Stein. Architektur und Raumgestaltung. Kindertagesstätten in Berlin. Teil 1: Dokumentation zum Veranstaltungszyklus. Räume für Kinder. Berlin, 143–169
- Mahlke, Wolfgang et al. (1986): Forschungsprojekt: Der gestaltete Raum im Heim und in der Familie als Lebenshilfe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Zwischenbericht 1. Projektjahr. Nürnberg: Diakonisches Werk Bayern
- Mahlke, Wolfgang & Schwarte, Norbert (1985): Wohnen als Lebenshilfe. Ein Arbeitsbuch zur Wohnfeldgestaltung in der Behindertenhilfe. Weinheim/Basel: Beltz
- Mahlke, Wolfgang & Schwarte, Norbert (1989): Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten. Weinheim/Basel: Beltz
- Mehrabian, Albert (1987): Räume des Alltags. Wie die Umwelt unser Verhalten bestimmt. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag (gekürzte Neuausgabe)
- Michaelis, Heinz (1979): Bewegungserziehung. In: M. Monika Niermann (Hrsg.): Wörterbuch der Vorschulerziehung (Bd. 1). Heidelberg: Quelle und Meyer, 54–58
- Miedzinski, Klaus (1987): Die Bewegungsbaustelle: Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst. Dortmund: verlag modernes lernen (2. Aufl.)

- Mietzel, Gerd (1989): Wege in die Entwicklungspsychologie: Kindheit und Jugend. München: Psychologie Verlags Union
- Miller, Patricia H. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.) (1992): Empfehlungen für den Bau und die Ausstattung von Kindertagesstätten. Mainz
- Montada, Leo (1995a): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.), 1–83
- Montada, Leo (1995b): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 518–560
- Moore, Gary T. (1986): Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study. In: Journal of Environmental Psychology, 6, 205–231
- Müller, Helga & Oberhuemer, Pamela (1984): Sag mir, wo die Bäume sind ... Spielwirklichkeit 1984 – Konsequenzen für die Arbeit im Kindergarten. In: Welt des Kindes, 1, 57–63
- Näther, Jürgen & Zwicker-Pelzer, Renate (1996): In der Diskussion: Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. In: kindergarten heute, 1, 24–29
- Naturschutzzentrum Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1994): Natur-Spielräume für Kinder. Eine Arbeitshilfe zur Gestaltung naturnaher Spielräume an Kindergärten und anderswo. Hamm (5. Aufl.)
- Nickel, Horst (1982): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studierende der Psychologie, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften. Band I: Allgemeine Grundlagen. Die Entwicklung bis zum Schuleintritt. Bern/Stuttgart/Wien: Huber (4., unveränderte Aufl.)
- Nickel, Horst (1992): Entwicklung. In: Uwe Tewes & Klaus Wildgrube (Hrsg.): Psychologie-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg Verlag, 88–92
- Nickel, Horst & Schmidt-Denter, Ulrich (1988): Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. München/Basel: Ernst Reinhardt (3., neugestaltete und erweiterte Aufl.)
- Niermann, Johannes (1976): Der Kinderspielplatz. Ein Handbuch zur Planung, Gestaltung und Betreuung von Spielplätzen für Kinder. Köln: DuMont Buchverlag
- Oerter, Rolf (1984): Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer (20. Aufl.)
- Oerter, Rolf (1987): Kindheit. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 204–264 (2., neu bearbeitete Aufl.)

- Oerter, Rolf (1995a): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.), 84–127
- Oerter, Rolf (1995b): Kindheit. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.), 249–309
- Petersen, Gisela (1991): Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Band. 1: Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen. Köln/Stuttgart/Berlin: Kohlhammer (2., überarbeitete Aufl.)
- Popp, Manfred (1991): Einführung in die Grundbegriffe der Allgemeinen Psychologie. München/Basel: E. Reinhardt (4., verb. Aufl.)
- Preissing, Christa, Preuss-Lausitz, Ulf & Zeiher, Helga (1990): Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen? In: Ulf Preuss-Lausitz, Tobias Rülcker & Helga Zeiher (Hrsg.): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit?. Weinheim/Basel: Beltz, 10–19
- Portz-Schmitt, Elisabeth (1997): Partizipation. (unveröffentlichtes Manuskript)
- Pulaski, Mary Ann (1975): Piaget. Eine Einführung in seine Theorien und sein Werk. Ravensburg: Otto Maier Verlag
- Rauh, Hellgard (1995): Frühe Kindheit. In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.), 167–248
- Rohrman, Bernd (1988): Gestaltung von Umwelt. In: Dieter Frey, Carl Graf Hoyos & Dagmar Stahlberg (Hrsg.): Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union, 265–282
- Roth, Wolfgang (1989): Die Bedeutung des Spiels für eine gesunde Entwicklung in den gegenwärtigen Lebensverhältnissen. In: W. Einsiedler & S. Martschinke (Hrsg.): Kinderspiel und seelische Gesundheit. Bericht über das 4. Nürnberger Spielforschungssymposium. Nürnberg: Forschungsstelle Spiel und Spielzeug der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, 121–131
- Ruf, Isolde (1993): Die Kinderkrippe. In: Ingeborg Becker-Textor & Martin R. Textor (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 25–46
- Schäfer, Waltraud (1987): Kinderraum – Kindertraum. Nachdenken über Architektur und Pädagogik. In: kindergarten heute, 5, 355–363
- Scheer, Jörn W. (1992): Konstrukt. In Uwe Tewes & Klaus Wildgrube (Hrsg.): Psychologie-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg Verlag, 188–189
- Schenk-Danzinger, Lotte (1993): Entwicklungspsychologie. Wien: Österreichischer Bundesverlag (22., unveränderte Aufl.)
- Schmalt, Heinz-Dieter (1986): Motivationspsychologie. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Schmaus, Margarete & Schörl, Margarete (1978): Die sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin. München: Kösel (5. Aufl.)

- Schmidt-Denter, Ulrich (1988): Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Schmieder, Arnold (1990): Bedürfnis. In: Siegfried Grubitzsch & Günter Rexilius (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 116–121
- Schneider, Kornelia (1989): Krippen-Bilder. Gruppen-Erfahrungs-Spielräume für Säuglinge und Kleinkinder. Berlin: FIPP-Verlag
- Schneider, Kornelia (1993): Die Bedeutung von Gleichaltrigen-Beziehungen für Kinder unter drei Jahren. In: Deutsches Jugendinstitut – Projektgruppe „Orte für Kinder“ (Hrsg.): Öffnung nach innen. Veränderung von Konzepten, Differenzierung und Integration – Projektblatt 5/1993. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 56–67
- Schneider, Kornelia (1994a): Raum für Kinder – Räume für Kinder. Zur Wechselwirkung von Baukonzeption und pädagogischer Konzeption. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 75–104
- Schneider, Kornelia (1994b): Raumstruktur, Pädagogik und Kommunikation(struktur). In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): KINDER-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP). Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 70–81
- Schneider, Kornelia (1995a): Kita-Architektur als „gebaute Gruppen-Pädagogik“. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.): Stein auf Stein. Architektur und Raumgestaltung. Kindertagesstätten in Berlin. Teil 1: Dokumentation zum Veranstaltungszyklus. Räume für Kinder. Berlin, 124–141
- Schneider, Kornelia (1995b): Raumstruktur, Pädagogik und Kommunikation. In: Jutta Dreisbach-Olsen, Sibylle Haas-Krumm & Marianne Philipps-Prenzel, Nischen, Höhlen, Hängematten. Kita-Räume verändern sich. Berlin: FIPP-Verlag, 26–29
- Schneider, Kornelia & Wüstenberg, Wiebke (1993): Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München: Kösel, 127–134
- Schröder, Richard (1996): Freiräume für Kinder(t)räume! Kinderbeteiligung in der Stadtplanung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schudrowitz, Rudolf (1973): Pädagogischer Kindergartenbau. Stuttgart: Karl Krämer.
- Schultz-Gambard, Jürgen (1978): Umweltpsychologische Aspekte frühkindlicher und vorschulischer Sozialisation. In: Rainer Dollase (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 27–54
- Schultz-Gambard, Jürgen (1990): Dichte und Enge. In: Lenelis Kruse, Carl-

- Friedrich Graumann & Ernst-Dieter Lantermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 339–346
- Seiffge-Krenke, Inge & Todt, Eberhard (1977): Motiv und Motivation im Bereich der Persönlichkeitsforschung. In: Eberhard Todt (Hrsg.): Motivation: Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen der Motivationsforschung. Heidelberg: Quelle und Meyer, 148–198
- Siegmund, Kerstin (1995): Räume: Gestalten mit Licht und Farben. In: Kinderzeit, 2, 16–20
- Siegmund, Kerstin (1996): Ab nach draußen. Zur Gestaltung von Außenanlagen. In: Kinderzeit, 2, 25–27
- Sommer, Brigitte (1993): Tausend-Fühler. Kreativität in Krippe und Kindergarten. Neuwied/Berlin/Kriftel: Luchterhand
- Stäudel, Thea (1985): Emotion und Motivation. In: Dietrich Dörner & Herbert Selg (Hrsg.): Psychologie: Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 86–101
- Strätz, Rainer (1986): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Textor, Martin R. (1993): Kinder- und Jugendbetreuung im Kontext familialen und gesellschaftlichen Wandels. In: Ingeborg Becker-Textor & Martin R. Textor (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 1–23
- Thomae, Hans (1994): Motivation. In: Roland Asanger & Gerd Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union (5. Aufl.), 463–467
- Tietze, Wolfgang (1989): Vorschulerziehung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe (Band 2). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1590–1598
- Tietze, Wolfgang (1993): Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: Wolfgang Tietze & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 98–125
- Tietze, Wolfgang & Roßbach, Hans-Günther (1993a): Einführung. In: Wolfgang Tietze & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 7–14
- Tietze, Wolfgang & Roßbach, Hans-Günther (1993b): Das Früherziehungssystem in der Bundesrepublik Deutschland (alte Bundesländer). In: Wolfgang Tietze & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 126–167
- Tietze, Wolfgang & Roßbach, Hans-Günther (1996): Die Qualität des Kindergartens und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine internationale Vergleichsstudie. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung (Kapitel 1.43). Seelze-Velber: Kallmeyer

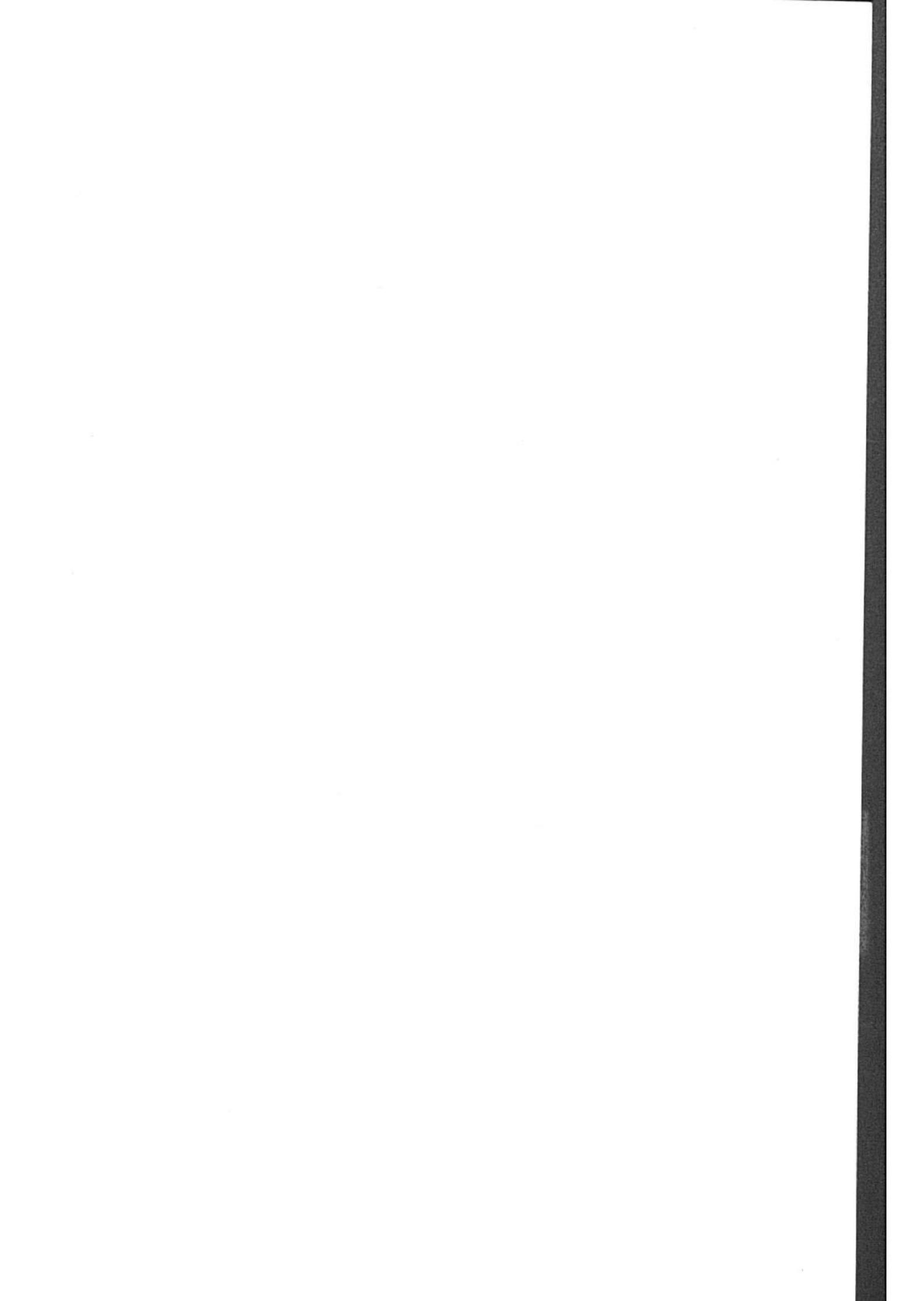
- Trüper, Teja (1989): „Weniger ist mehr“. In: *architektur+wettbewerbe*, 138, 95
- Tumbrägel, Margret (1989): *Das Kindergartengesetz für Rheinland-Pfalz mit Durchführungsbestimmungen sowie Empfehlungen für die Bildungsarbeit im Kindergarten*. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag KG A. Heinig (7., geänderte Aufl.)
- Urban, Klaus K. (1990): *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit*. Heidelberg: HVA/Edition Schindele
- Urban, Mathias (1994): *Der Hort als Lebensraum*. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), KINDER-GÄRTEN pädagogisch/architektonisch konzipieren und BAUEN – Materialien für die Sozialpädagogische Praxis (MSP)*. Frankfurt/M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 25, 128–135
- Verlinden, Martin & Haucke, Karl (1984): *Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten: Ziele und Anregungen für Erzieher*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Walden, Rotraut (1993): *Lebendiges Wohnen: Entwicklung psychologischer Leitlinien zur Wohnqualität*. Frankfurt/M. u. a.: Verlag Peter Lang
- Walden, Rotraut (1994): *Lebendiges Wohnen. Entwicklung psychologischer Leitlinien zur Wohnqualität*. In: *Die Wohnungswirtschaft*, 5, 265–269.
- Walden, Rotraut (1995a): *Wohnung und Wohnumgebung*. In: Alexander G. Keul (Hrsg.), *Wohlbefinden in der Stadt. Umwelt- und gesundheitspsychologische Perspektiven*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 69–98
- Walden, Rotraut (1995b): *Lärm und Ruhe in ihrer Bedeutung für Wohnqualität*. In: *Zeitschrift für Lärmbekämpfung*, 6, 159–168
- Walden, Rotraut (1996). *Die Selbstverantwortung von Bewohnern: Eine Grundlage zur sichtbaren Stabilisierung von Lebensverhältnissen*. *Die Wohnungswirtschaft*, 49 (1), 40–44
- Walden, Rotraut (1998). *Aneignung*. In: F. Dieckmann, A. Flade, R. Schuemer, G. Ströhlein, R. Walden: *Psychologie und gebaute Umwelt*. Darmstadt: IWU
- Walden, Rotraut (1998). *Umweltkontrolle*. In: F. Dieckmann, A. Flade, R. Schuemer, G. Ströhlein, R. Walden: *Psychologie und gebaute Umwelt*. Darmstadt: IWU
- Walter, Christine (1981): *Zusammenhänge zwischen Raumstruktur und Sozialverhalten im Kindergarten*. In: *Unsere Kinder*, 1, 6–10
- Weiner, Bernard (1984): *Motivationspsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz
- Wick, Kurt & Wick, Rainer (1979): *Form und Farbe. Lehr- und Arbeitsbuch für angewandtes Gestalten*. Bonn: Dümmler (4. Aufl.)
- Wohlwill, Joachim F. & Heft, Harry (1991): *The Physical Environment and the Development of the Child*. In: Daniel Stokols & Irwin Altman (Eds.): *Handbook of Environmental Psychology*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, Vol. 1, 281–328
- Zeiher, Helga (1989): *Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945*. In: Ulf Preuß-Lausitz u. a.: *Kriegskinder –*

- Konsumkinder – Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg (2., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, 176–195
- Zeissner, Georg (1983): Arbeitsbuch Kindergarten. München: Bardtenschlager
- Zimbardo, Philip G. (1992): Psychologie. Berlin u. a.: Springer-Verlag (5., neu übersetzte und bearb. Aufl.)
- Zimmer, Renate (1981): Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Schorndorf: Hofmann
- Zimmer, Renate (1993a): Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg: Herder
- Zimmer, Renate (1993b): Veränderte Kindheit – Verändertes Spielen. In: kindergarten heute, 3, 42–50
- Zimmer, Renate (1993c): Bewegungsräume im Kindergarten. In: kindergarten heute, 11, 22–26
- Zimmer, Renate (1995): Kinder ohne Bewegungsraum. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.): Stein auf Stein. Architektur und Raumgestaltung. Kindertagesstätten in Berlin. Teil 1: Dokumentation zum Veranstaltungszyklus. Räume für Kinder. Berlin, 47–63
- Zimmermann, Gerd (1993): Der gläserne Nutzer. Zur Funktionalisierung des architekturpsychologischen Denkens. In: Hans Joachim Harloff (Hrsg.): Psychologie des Wohnungs- und Siedlungsbaus. Psychologie im Dienste von Architektur und Stadtplanung. Göttingen/Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie, 7–16
- Zwimpfer, Moritz (1985): Farbe: Licht, Sehen, Empfinden. Eine elementare Farbenlehre in Bildern. Bern/Stuttgart: Haupt

Autorinnen

Dr. Rotraut Walden ist Architekturpsychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sozial- und Umweltpsychologie am Institut für Psychologie der Universität Koblenz.

Inka Schmitz, Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, forscht zur Gestaltung von Lernumwelten und zur Wirkung von Spielräumen.



Ab 1999 besteht für jedes Kind in Deutschland ein Anspruch auf einen Kindergartenplatz. Kommunen und freie Träger werden deshalb künftig diesem Bereich verstärkt Aufmerksamkeit widmen müssen. Nach dem Zuhause ist die Kindertagesstätte der Ort, an dem sich Kinder im Vorschulalter am längsten aufhalten. Ihre individuelle Entwicklung wird durch die räumlichen Bedingungen gefördert oder behindert. Kinder brauchen Räume, in denen sie sich sicher und geborgen fühlen, Ruhe und Rückzugsmöglichkeiten finden, Kontakte zu anderen Kindern knüpfen, sich bewegen, spielen, sich ihre Umwelt aneignen und selbständig werden können.

Das vorliegende Buch zeigt auf, wie die Gestaltung der Innen- und Außenräume von Kindergärten dazu beitragen kann, diese kindlichen Bedürfnisse zu erfüllen. Die Autorinnen machen psychologisch begründete Vorschläge, wie Kindertagesstätten gebaut oder umgestaltet werden können. Grundlegende pädagogische Konzepte – z. B. der Kindertagesstätte als Kommunikations- und Aktionsraum – bilden die Grundlage für praktische Planungsempfehlungen. Hilfreich ist die Partizipation der Eltern, Erzieher und Kinder schon im Planungsprozeß. Das Buch wendet sich an alle, die am Bau, Umbau und der Einrichtungen von Kindertagesstätten beteiligt sind: Eltern, Erzieher, Architekten und Planer, Verantwortliche von Kommunen und öffentlichen Einrichtungen.