

Erlebnisraum Kindergarten

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades einer/s
Diplom-Ingenieurin/Diplom-Ingenieurs

Studienrichtung: Architektur

durchgeführt von
Hermina Rebernik
Sandra Weinrauch

Technische Universität Graz
Erzherzog-Johann-Universität
Fakultät für Architektur

Institut für Städtebau
der Technischen Universität Graz

Leiter:

Meuwissen, Jean Marie Corneille, O.Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Architekt

Betreuer:

Meuwissen, Jean Marie Corneille, O.Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Architekt

Graz, Mai 2014



Graz, im Mai 2014

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen/Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, am

.....

(Unterschrift)

STATUTORY DECLARATION

I declare that I have authored this thesis independently, that I have not used other than the declared sources / resources and that I have explicitly marked all material which has been quoted either literally or by content from the used sources.

.....

date

.....

(signature)



Graz, im Mai 2014

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen/Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, am

.....
(Unterschrift)

STATUTORY DECLARATION

I declare that I have authored this thesis independently, that I have not used other than the declared sources / resources and that I have explicitly marked all material which has been quoted either literally or by content from the used sources.

.....
date

.....
(signature)

Inhaltsverzeichnis

Theorie

Die Anfänge des Kindergartens im Überblick
(Hermina Rebernik)

Ausgewählte pädagogische Konzepte aus der Geschichte
(Hermina Rebernik)

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele
(Hermina Rebernik)

Aktuelle pädagogische Ansätze
(Sandra Weinrauch)

Mögliche räumliche Konsequenzen
(Sandra Weinrauch)

Analyse des Kindergartens Schlössl
(Sandra Weinrauch)

Planung

Städtebauliche Analyse
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Konzept
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Formfindung
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Entwurfsprinzip
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Erschließung
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Entwurfsgestaltung
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Raumgrößen
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Pläne
(Hermina Rebernik/Sandra Weinrauch)

Licht und Farbgestaltung
(Hermina Rebernik)

Der 6.Sinn- Gleichgewicht,
und die Bewegungs- und Lageempfindung des Menschen
(Sandra Weinrauch)

Anhang:
Pläne

Einleitung des Theorieteiles

Ziel dieser Arbeit war der Entwurf eines Kindergartenbaus, bei dem wir uns die Frage stellten, wie man Kinder von 3 – 6 Jahren optimal mittels Architektur in ihrer Entwicklung unterstützen kann.

Um diese Frage beantworten zu können haben wir in der Geschichte und in der Gegenwart nach pädagogischen Lehren und Ansätzen gesucht, in welchen die bestmögliche Entwicklung des Kindes gefördert wird, um diese in unsere Entwurfsarbeit zu integrieren.



Die Anfänge des Kindergartens
im Überblick

Die Anfänge des Kindergartens im Überblick



Abb.1

Einleitung

Die Themen rund um die Entwicklung der Kleinkinder finden in der gegenwärtigen Gesellschaft ein breites Interesse. Jedoch muss man sich die Frage stellen, ob bei der Gestaltung von Kindergärten, deren Bedürfnisse genügend Beachtung innerhalb der Entwurfsphase erreichen.

Wenn man die geschichtliche Entwicklung von öffentlichen Einrichtungen der außerfamiliären Betreuung betrachtet, erkennt man Vorreiterbeispiele innerhalb der Pädagogik, die unabhängig von dem gegenwärtigen Stand, immer die Entwicklung des Kindes, als wichtigste Aufgabe der Institution ansahen und umsetzten. Diese stellten neue Anforderungen an die Architekturgestaltung und bewirkten somit eine Vielfalt an Konzepten, die zum einen Fragen beantworteten und zum anderen neue aufstellten.

Die Intention dieses Einführungskapitels ist es, ausgehend von der Begründung der Entwicklung der Institution Kindergarten, einen prägnanten Überblick der herausragenden pädagogischen Konzepte, in Hinblick auf die Entwicklung des Kindes, zu liefern.

Die Anfänge des Kindergartens im Überblick

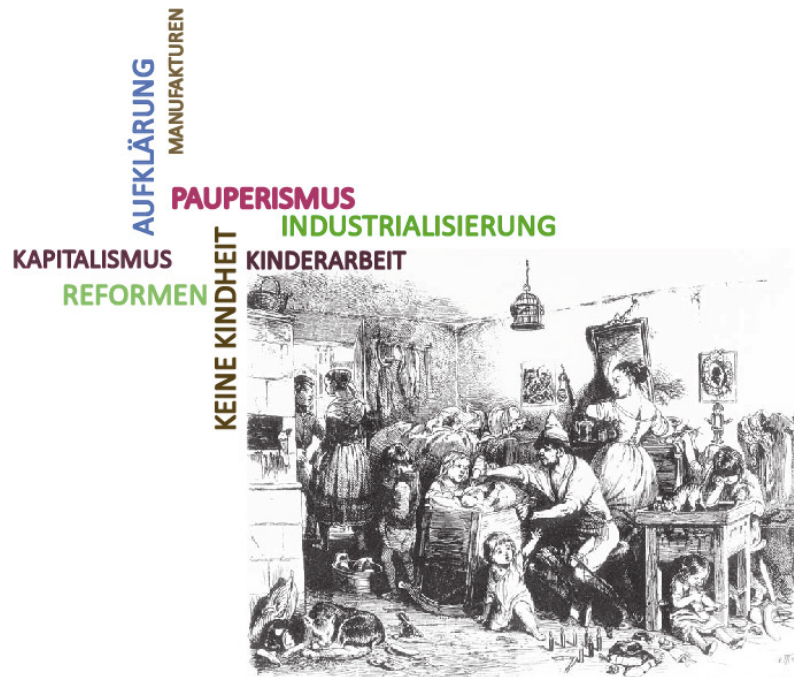


Abb.2 Hosemann, T., Armut im Vormärz,1840

Gründung des Kindergartens

Bei der geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, wurde als erstes die Frage gestellt, warum es zu der Entwicklung des Kindergartens gekommen ist.

Als Antwort lieferte Erning, Teilautor des Buches „Die Geschichte des Kindergartens“, folgende Erörterung:

„Die Errichtung und der Aufbau von Institutionen außerfamiliärer[!] und öffentlicher Kleinkindererziehung stellte kein historisch zufälliges Faktum dar, sondern ist zu sehen als Reaktion auf wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Änderungsprozesse, die seit etwa 1800 das traditionelle Gesellschaftsgefüge erschütterten und zu einer Neuorientierung vieler Lebensbereiche führte.“¹

Die Gesellschaft befand sich um 1800 in einem starken Wandel. Die verschiedenen Modifikationen lösten Kettenreaktionen aus, die sich überlagerten und die prekären Lebenssituationen der Menschen verschärften. Diese Verhältnisse zwangen die Frauen des Proletariats einer Tätigkeit nachzugehen, was zu der Forderung nach Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung führte.²

In Anbetracht der Entwicklung des Kindergartens werden der neue Bezug zum Kind und die Neustrukturierung der Familie in weiteren näher betrachtet.

¹ Erning 1987, 15

² Vgl. Ebda., 15

Entdeckung der Kindheit

Der Historiker Ariès schilderte die traditionelle Ansicht zum Kind folgendermaßen:

Zu den Neugeborenen wurden kaum Beziehungen aufgebaut, da die Sterbensrate in den ersten Lebensjahren sehr hoch lag. Sobald das Kleinkind ohne ständige Pflege der Mutter oder Amme leben konnte, wurde es als kleiner Erwachsener angesehen und gehörte der Erwachsenengesellschaft an.

Erste Verhältniswandelungen gegenüber dem Kind machten sich zwar schon im 16. Jahrhundert, in den oberen Schichten der Gesellschaft, bemerkbar. Kleine Kinder trugen spezielle Kleidung, die sie von den Erwachsenen unterschied.

Bemerkbar machte sich diese Veränderung auch in vermehrter Beachtung der Eltern an dem niedlichen, verspielten Verhalten der Kinder.

Durch den Fortschritt der hygienischen Versorgung im 18. Jahrhundert, reduzierte sich die Sterblichkeit. Das Kind, dessen Gegenwart und bloße Existenz gewannen an Geltung. Der jüngste Lebensabschnitt wurde als ein erziehungsbedürftiger Faktor entdeckt.¹



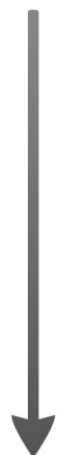
Abb.3 Kindheit im Mittelalter

¹ Vgl. Ariès 1975, 209-218

Die Anfänge des Kindergartens im Überblick

Theoretiker versuchten die kindliche Mentalität zu erforschen, um die Erziehung an ein kindergerechtes Niveau anzupassen. Im Weiteren werden die Ansätze zweier wichtiger Vertreter näher behandelt:

WICHTIGE THEORETIKER DER KLEINKINDERERZIEHUNG BIS MITTE DES 19. JAHRHUNDERTS



1592-1670	Johann Amos Comenius
1632-1704	John Locke
1712-1778	Jean-Jacques Rousseau
1724-1790	Johann Heinrich Basedow
1741-1826	Christian Heinrich Wolke
1746-1818	Joachim Heinrich Campe
1746-1827	Johann Heinrich Pestalozzi
1774-1844	Leopold Chimani
1782-1852	Friedrich Fröbel
1791-1866	Samuel Wilderspin
1800-1887	Joseph Wertheimer

Johann Amos Comenius (1592-1670) war ein wichtiger Vorreiter der frühkindlichen Pädagogik aus dem 17. Jahrhundert. Sein Werk „Informatorium der Mutterschul“ ist das erste Buch für die Erziehung des Kleinkindes in dem er insbesondere die Betonung der frühkindlichen Erziehung befürwortet.

In den ersten sechs Lebensjahren sind unter anderem die kognitiven Fähigkeiten zu fördern. Das Kind sollte seinem natürlichen Tätigkeitsdrang nachgehen, die Umwelt erforschen, basteln, bauen, mahlen, singen, mit Altersgenossen spielen um so die sozialen Fertigkeiten zu entwickeln. Über die Sinneswahrnehmung wird das Gedächtnis geschult sowie das Verstehen und Beurteilen der beobachteten Dinge angestrebt.¹

Jean-Jacques Rousseau (1746-1818), der bekannteste Theoretiker der Aufklärung, bewirkte mit seinem Werk *Émile ou de l'Éducation* (1762) einen Paradigmenwechsel innerhalb der Pädagogik. Er kritisierte die isolierte und vernachlässigte Beziehung zu Kleinkindern jener Zeit und stufte als erster die Kindheit als eine eigenständige Lebensphase ein.

„Man kennt die Kindheit nicht [...] Die Klügsten [...] suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war.“¹

¹ Vgl. J.A. Comenius, zit. n. Textor, Martin R., 1992, 30-31

² Rousseau, J.-J. 1991, 5

„Man muß[!] den Erwachsenen als Erwachsenen und das Kind als Kind betrachten.“¹

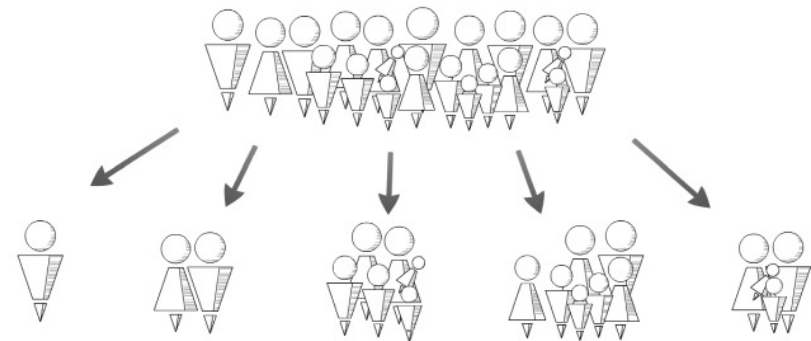
Revolutionär war sein Beispiel der „Negativen Erziehung“, in dem er die Eltern aufforderte bis zum 12. Lebensjahr:

„nichts zu tun und zu verhindern, daß[!] etwas getan wird“²

Strukturwandel der Familie

Die Umbruchsituation im 18. Jahrhundert löste einen Splitterungsprozess aus, der bis heute fortbestehen bleibt. Die traditionelle Großfamilie umfasste mehrere Generationen wie die engere Verwandtschaft in einem Haushalt. Die Familienwohnung war zur gleichen Zeit Wohn- und Produktionsort, wo die ganze Familie zusammen ihre Tätigkeit ausübte und gleichzeitig die kleinen Kinder bewahrte und lehrte. Wie im Vorfeld schon geschildert wurde, löste die Aufklärung politische und wirtschaftliche Änderungsprozesse aus, den Zerfall auf die Kleinfamilien, bestehend aus dem Elternteil mit Kindern, gelegentlich auch mit den Großeltern. Im Gegensatz zu heute, war es ein Vorteil viele Kinder zu haben, die als Tagelöhner zur Verpflegung der Familie beitrugen³

Die Kleinfamilie ist noch heute die meist verbreitete Form, es verringerte sich lediglich die Anzahl der Kinder. Der Splitterungsprozess verstärkte sich, was sich an der steigenden Anzahl der Familien mit einem Kind, Einelternfamilien wie auch kinderlosen Partnerschaften bemerkbar macht. Zu dem gestalten sich moderne Formen wie Patchwork Familien.¹



¹ Ebda., 56

² Ebda., 72

³ Vgl. Konrad, F.M. 2004, 13-16

⁴ Vgl. Gralle, Port 2002, 75

Die Anfänge der öffentlichen Kleinkinderziehung

Wie im Vorfeld geschildert, war der primäre Grund der Errichtung von öffentlichen Bewahranstalten, die Aufsicht über die Kleinkinder während der Arbeitstätigkeit der Eltern.

Innerhalb der verschiedenen Bewahranstaltseinrichtungen, fanden sich Personen, die in der Aufsicht die Gelegenheit erkannten, die Kinder nicht nur zu warten, bis sie abgeholt werden, sondern sie mit verschiedenen pädagogischen Methoden auf das spätere Erwachsenenleben vorzubereiten.

Die ersten Beispiele von Einrichtungen mit pädagogischen Konzept entwickelten sich in Frankreich und England, wo die Industrialisierung und somit die Änderungsprozesse zuerst einsetzten.

Frankreich

Der Pfarrer Friedrich Oberlin (1740-1826), war einer der Ersten, der mit seiner Strickschule, innerhalb seiner Pfarrgemeinde, die Gelegenheit der Unterbringung und Aufsicht kleiner Kinder angeboten hatte.

Die Kleinkinder wurden in der Anfangszeit der Bewahranstalt mit leichten Arbeiten wie Stricken oder Gartenarbeit beschäftigt. Diese Arbeit wurde von den Kindern als Spiel interpretiert und fand so ein großes Interesse.

Durch Beobachtung der kindlichen Tätigkeit entwickelte Oberlin darauf Beschäftigungsmaterialien wie Holzfiguren oder Papierfalten, welche die Motorik übten. Er förderte zu dem auch das Lernen der guten Kommunikation.¹

England

Der frühsozialistischer Theoretiker Robert Owen (1771 – 1851) hatte bei der Planung seiner sozialutopischen Siedlung in New Lanark /Schottland eine Abteilung für Kleinkinder, genannte Infant School, eingeplant. Seine pädagogischen Ideen wurden in der 1816 gegründeten Kleinkinderschule in New Lanark realisiert.

Ein weiterer Repräsentant aus England war Samuel Wilderspin (1791-1866) der im Gegensatz zu Owen, eine konservative Lösung für die soziale Problematik lieferte.

Er sah in den ersten arbeitsunfähigen Lebensjahren die Möglichkeit, den Kleinkindern des Proletariats mindestens ein Minimum an schulischer Ausbildung zu bieten. Seine Anstalt in Spitalfields zeigte einen starken schulischen Charakter auf. Das freie Spiel der Kinder war nur in der Mittagspause erlaubt. Die Kinder saßen auf Bänken in einem großen Klassenraum und bekamen Stoff erklärt, sie verwendeten Tafeln und Kreiden als Lehrmaterial. Die Grenze zur Elementarschule war fließend.¹

¹ Vgl. Konrad, F.M. 2004, 28-32

Die Anfänge des Kindergartens im Überblick

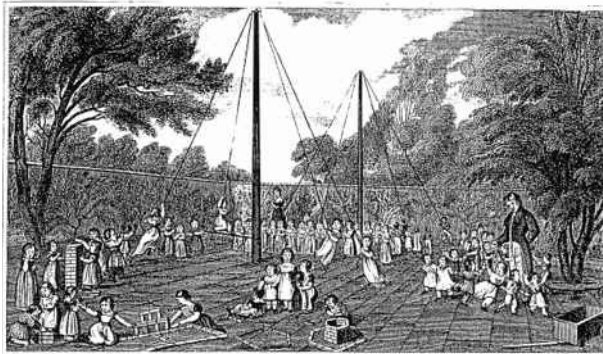


Abb.4 Infant school playground nach Wilderspien

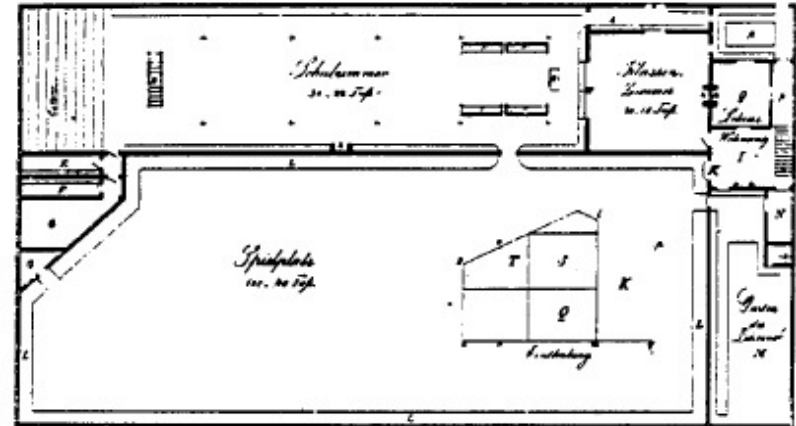


Abb.6 Grundriss einer Kleinkinderschule nach S. Wilderspien

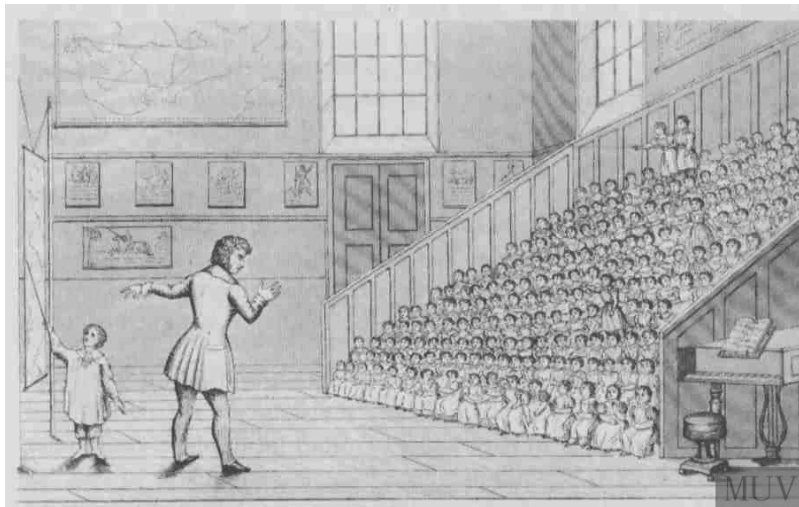


Abb.5 Schulzimmer einer Kleinkinderschule nach Samuel Wilderspien 1840 in dem das „Hörer – Sprecher – Model“ angewandt wurde.

Die Anfänge des Kindergartens in Österreich

Der Verein „Gesellschaft adeliger Frauen zur Beförderung des Guten und Nützlichen“ bemühte sich schon 1811 für die Gründung einer Kleinkinder-Bewahranstalt in Wien, jedoch wurden diese Bestrebungen von der Kirche und dem Staat zurückgewiesen.

Erst 1826, wo Joseph Wertheimer (1800-1887) mit der Übersetzung von Wilderspiens Lehrbuch „über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen“, die Ideen aus England in deutscher Sprache vorstellte, erkannte man die Nützlichkeit der Anstalt.¹

Erning kommentierte:

„Er löste damit für den deutschsprachigen Raum den Beginn einer seither nicht endenden Diskussion um die Ziele und Methoden der öffentlichen Kleinkindererziehung aus.“²

Begeistert von Wilderspiens Anstalt, reiste die Gräfin Theresia Brunsvik von Korompa (1775-1867) nach England um diese gründlicher zu studieren und eröffnete am 1. Juni 1828 in Christinenstadt zu Ofen, die erste Kleinkinder-Bewahranstalt in Österreich, genannt Engelsgarten.

Ihr pädagogisches Konzept glich zuerst einem Schulischen. Durch den Kontakt mit Johann H. Pestalozzi erkannte sie die Wichtigkeit des kindlichen Spiels, welches zur Haupttätigkeit innerhalb ihrer Bewahranstalt geworden war.

¹ Berger o.O., I

² Erning 1987, 24

³ Berger o.O., I

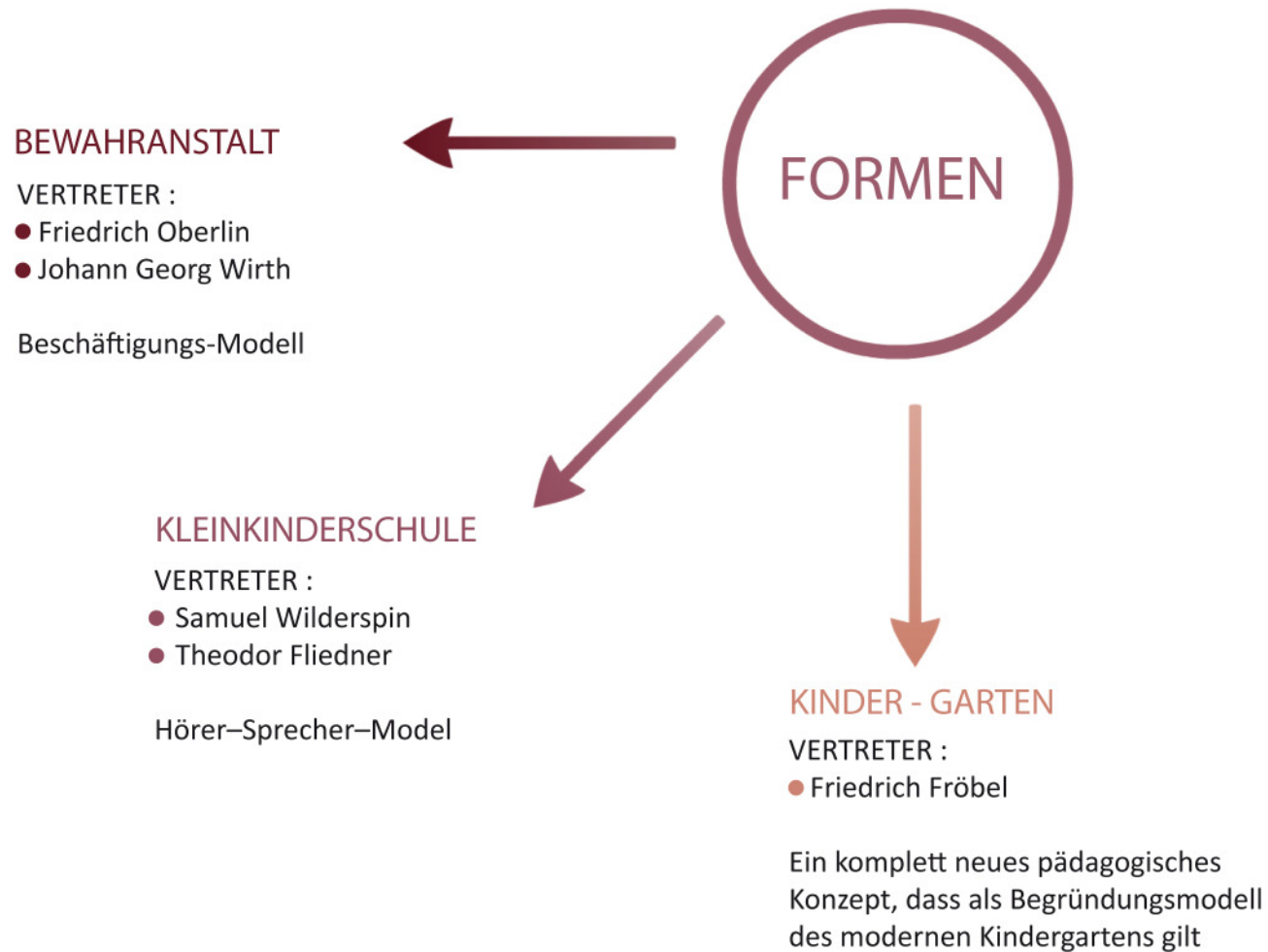
Auch Josef Wertheimer bemühte sich um die Eröffnung einer Bewahranstalt in Wien, welche die Problematik großer Sterblichkeit der Kleinkinder in Armenvierteln von Wien verringern sollte. Mit dem Pfarrer Johann Lichter gründete er 1830 die erste Kleinkinder-Bewahranstalt in der Steingasse.³

Zusammenfassung

Am Anfang des 19. Jahrhunderts bildeten sich drei spezifische Formen der öffentlichen Kleinkindererziehung aus, die sich programmatisch gegenüberstanden.

Man erkennt jedoch Unterschiede zwischen den Ländern. In England und Frankreich wurden die Einrichtungen als Teil der Elementarstufe aufgenommen. Im deutschsprachigen Raum wurden sie als Organisation der Armenpflege angesehen.⁴

⁴ Vgl. Konrad 2004, 77-79





Ausgewählte pädagogische Konzepte aus
der Geschichte

Friedrich Fröbels pädagogisches Konzept

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung ... Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe ... Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens ...“¹

Die Pädagogik

Das Zitat von Friedrich Fröbel zeigt, wie sehr seine pädagogischen Ansätze kinderorientiert gewesen waren. Sein Anliegen war, dass freie Entfalten des Kleinkindes nach eigenen Bedürfnissen, zu ermöglichen. Er sah die Institution nicht als Teil der Armenfürsorge. Der Kindergarten musste nach seinen Vorstellungen, als eine Vorbereitungseinrichtung für die Elementarschule zum Bildungswesen eingestuft werden.

Der Kindergarten sollte die grundlegende Familienbeziehung (Beziehung Mutter- Kind) unterstützen und als separate Erziehungsstätte am Vorbild der Primären gestaltet werden. Die Gartenarbeit und die zentralen methodischen Elemente, die Spielgaben, die Beschäftigungsmittel und die Bewegungsspiele, bildeten den Kern der Fröbelpädagogik.²

Er erkannte das Spiel, als die entsprechende Lernform des Kleinkindes, mit der es sich und die Umwelt kennenlernt. Es sollte aber nicht isoliert stattfinden, Fröbel verstand es als Bil-

dungsmöglichkeit und Mittel der Annäherung zwischen Mutter und Kind. Für diesen Spielumgang entwickelte er die „Spielgaben“, ausgehend vom Ball, über Kugel, Walze und den mehrfach geteilten Würfel.

Durch das Spielen und Beschäftigen mit den „Spielgaben“ nach Anweisung der Mutter erwirbt das Kind kognitive Fähigkeiten.³

Die Beschäftigungsmittel nach Fröbel sind zum Beispiel das Streifenschneiden aus Karton und Papier, Flächten oder Legen von Fruchtkernen, womit die Kinder Erfahrungen des Aufbaus und der Dreidimensionalität sammeln, wie die Grundgesetze der Natur, kennenlernen können.

Die Bewegungsspiele umfassen die soziale Rollen- und Ballspiele, womit die Kinder ihren Bewegungsdrang ausleben.⁴



Abb.7 „Spielgaben“ von Friedrich Fröbel

¹ Fröbel, F. 1826, 69-70

² Vgl. Konrad 2004, 81-88

³ Vgl. Erning 1987, 36-41

⁴ Vgl. Konrad 2004, 86-88

Umsetzung

Fröbel hatte die ersten Ideen eines Kindergartens 1837 mit der Gründung der „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ in Bad Blankenburg Thüringen, verwirklicht. Er entwickelte in der Zeit seine Spielgaben, die anfangs als Hilfsmittel der Erziehung von Eltern eingesetzt werden konnten.

In seiner Anstalt förderte er zum einen, die Beschäftigung mit den Spielgaben, zum anderen, legte er großen Wert auf die Gestaltung der Umgebung, die als Bewegungsfläche, eine wichtige Position in seinem pädagogischen Konzept einnahm.

Er entwarf einen Gartenplan (einziger überlieferter Plan seiner Pädagogik) in dem er die Positionen der Ruhezonen, Beete, aufgeteilt auf Gruppen oder Einzelbeete, und Bewegungsflächen definierte. Seine pädagogischen Neuansätze verfasste er auch schriftlich im Werk „Plan zur Begründung eines Kindergartens“ 1840.¹

Nach Fröbels Tod 1851 setzten sich Berta von Marenholz – Bülow (1811 – 1893), mit der Gründung des ersten Volkskindergartens in Berlin 1861, und Henriette Schrader – Breymann (1827 – 1899), durch Leitung des „Volkskindergartens der Südwestlichen Friedrichstadt“ ab 1866 (1874 umbenannt in Pestalozzi-Fröbel-Haus), für die Weiterführung seiner Pädagogik ein.²

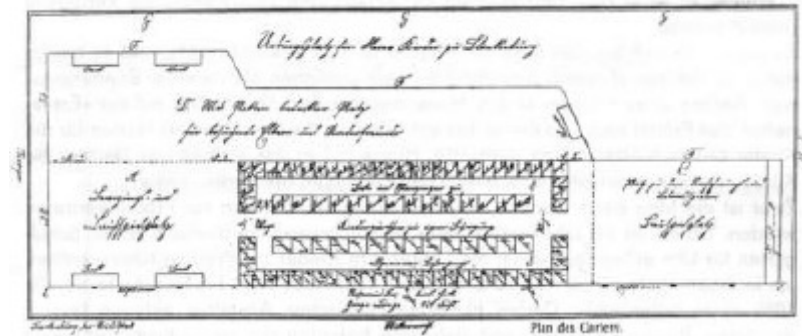


Abb.8 Gartenplan nach Friedrich Fröbel



Abb.8.1 Gartenansicht nach Friedrich Fröbel

¹ Vgl. Konrad 2004, 81-85

² Vgl. Reyer 1987, 52 – 56

Pädagogische Neuansätze am Anfang des 20. Jahrhunderts

Fortschritte in der Forschung des frühen Kinderlebens bewirkten die Entwicklung neuer psychologischer Disziplinen wie Entwicklungspsychologie, die Psychoanalyse der Kleinkinder und die wissenschaftlich-experimentelle Pädagogik.

Untersuchungen der kindlichen Phantasie, der Anfänge der sozialen Interaktion, des Kleinkinderspiels wie der Entwicklung des Zeichnens und Spracherwerbs durch Beobachtung und Experimente, bedingten neue revolutionäre pädagogische Ansätze. Zusammenfassend, stellten alle neuen Konzepte die Entwicklung des Kleinkindes als Hauptgestaltungspfad ihrer Pädagogik.¹

Die antroposophische Kleinkindererziehung

Die Waldorfschulen in Stuttgart aus den 20er, 30er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden in Zusammenhang mit den Ansätzen des Begründers der Anthroposophie, Rudolf Steiner (1861-1925) geführt.

Steiner schrieb dem Tagesablauf im Kindergarten wie dem Verhalten der Pädagoginnen große Bedeutung zu, da die Kinder in den ersten Jahren, überwiegend durch die Nachahmung der Erwachsenen lernen. Man erkennt die Verbindung zu den

Ansätzen von Fröbel, durch das Einbringen der familiären Umgebungen in den Kindergarten. Die unmittelbare Umgebung, sei nach seinen Ansätzen, prägend und sollte somit möglichst einfach und naturgemäß gestaltet werden, womit er die geometrischen Spielgaben von Fröbel ablehnte.²

Die psychoanalytische Kleinkindererziehung

Vertreterinnen: die Kindertherapeutinnen Anna Freud und Melanie Klein wie die Kindergärtnerin Nelly Wolfheim (1879-1965).

Im Gegensatz zur Fröbelpädagogik sollte sich, nach ihren Ansätzen, die Kindergartensituation von der Familiensituation entfernen um die Ablösung des Kleinkindes von den Eltern und dessen Integrierung in die Gleichaltrigengruppen zu erleichtern.

Sie forderten das kindliche Spiel, insbesondere Phantasie- und Rollenspiele.³

Montessori - Pädagogik

Eine der wichtigsten Neuerungen der Vorschulpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts, war das Auftreten der Montessori-Pädagogik. Ausgehend von den Erfahrungen an der Kinderpsychiatrie, veröffentlichte Maria Montessori (1870-1952) 1909 ihr Hauptwerk „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ in dem sie neue Ansätze zu Pädagogik lieferte.⁴

¹ Vgl. Konrad 2004, 139-141

² Vgl. Ebda, 144-145

³ Vgl. Ebda, 142-143

⁴ Vgl. Reyer 1987, 52-54

Reyer fasste zusammen:

„Wesentliche Kennzeichen dieser Pädagogik sind die Wissenschaftsorientierung, die besondere Betonung der sinnesfunktional – intellektuellen [!] Förderung und das Prinzip des Lernens durch Selbsttätigkeit.“¹



Abb.9 Körperübungen nach Montessori, Seilgehen

Montessori befürwortete die freie Bewegung der Kleinkinder. Dadurch können sie sich nach eigenen Wünschen entfalten und Entscheidungen treffen, was bessere Aufnahmefähigkeit, innerhalb einer sensiblen Phase, ermöglicht.

Mit dieser Förderung wandelt sie die traditionelle Pädagogik diametral um. Der Betreuer ist in ihrem Konzept ein Beobachter der kindlichen Entwicklung, der selber in das Handeln des Kindes nicht eingreifen sollte.²

Sie förderte die (von ihr genannten) Körperübungen, darunter gemeint das selbständige Kleiden, Körperhygiene, Sprachübungen, Tier- und Pflanzenpflege, usw., wie die Sinnesmaterialien. Dabei handelt es sich um Materialien, die verschiedene Eigenschaften aufweisen, wie Form, Farbe, Klang, Geruch, um die Kontraste ersichtlicher zu machen und somit die Sinne intensiver zu erregen.

Montessoris Ansichten unterscheiden sich extrem von allen anderen Konzepten, da sie die Förderung des Spiels oder die Rekonstruktion der Familie im Kindergarten, ablehnte.³

¹ Reyer 1987, 55

² Vgl. Gralle, Port 2002, 68

³ Vgl. Konrad, 2004, 145-148



Abb.10 Montessori_ Übungsmaterial Augenmaß



Abb.11 Montessori Materialien_ Farben- und Tastsinn

Farbtäfelchen in einem Holzkasten. Es stehen acht Grundfarben mit jeweils acht Schattierungen von dunkel bis hell zur Verfügung.

Pädagogische Raumgestaltung nach Montessori



Abb.12 Bewegungsraum des Kinderhauses in Altona, 1928

Nach Maria Montessori, wirkt die Umgebung auf das Kleinkind sehr intensiv ein. Sie führte in die Gestaltung der Räume die kindergemäßen Maßstäbe des Mobiliars ein.

Wesentliche Elemente der Gestaltung waren ihre „Mittel zur Selbsterziehung“ (Lehrmaterialien), die sichtlich und für Kleinkinder selbstständig erreichbar gelagert sein mussten.

Die freie Bewegung war auf einen Gruppenraum beschränkt,

der ausreichend zu dem Bewegungsdrang dimensioniert werden musste.

Zu dem befürwortete sie die Einbringung von Fach- und Kinderbücher, eine kleine Bibliothek. Die architektonische Gestaltung war nach ihrem Konzept von sekundärer Bedeutung.¹

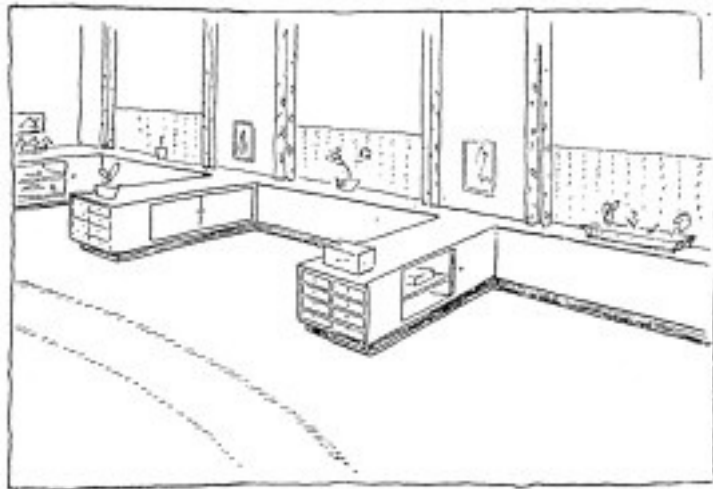


Abb.13 Skizzen von Friedrich Be-
noit für ein Klassenzimmer nach Montessori



Abb.14 Möbel für eine Spielecke, Krammer, F., 1928



Abb.15 Möbel für ein Kinderhaus von
Schwarz, R. und Schwippert, H., 1929

¹ Vgl. Gralle, Port 2002, 68-69

DIE ENTWICKLUNG NACH DEM 2. WELTKRIEG

Der Zweite Weltkrieg versetzte die Entwicklung des Kindergartens auf den Stand der 1920er Jahre.

Ab den späten 1960ern entwickelten sich verschiedene neue Konzepte, von denen das Beispiel aus den 1970ern, die Reggio – Pädagogik, breites Ansehen erwarb und noch bis heute als ein spezielles pädagogisches Konzept anerkannt wird.

Reggio - Pädagogik

„Das Kind ist ein Forscher. Es stellt sich Probleme und löst sie. Es ist fähig, selbst zu lernen.“¹

Der Begriff Reggio – Pädagogik steht für das spezielle Konzept der kommunalen Kindertagesstätten in der italienischen Stadt Reggio – Emilia.

Die Erziehung wird als Gesellschaftsaufgabe aller Bürger, nicht nur der Eltern und Betreuer angesehen.

Die Kinder können sich innerhalb der Anstalt frei bewegen. Die pädagogische Aufgabe liegt in der Schaffung einer kreativen Umgebung, die die Kleinkinder zum Entdecken einlädt. Die Erzieherinnen haben die Aufgabe des Beobachtens und Begleitens.²

Die Gestaltung des Kindergartens nach Reggio - Pädagogik

Die Offenheit des Konzeptes spiegelt sich auch in der Architektur. Attraktive, offen gestaltete Räume. Voll mit Farben, Materialien, Licht- und Schattenspielen.

Das wichtigste Prinzip bei der Gestaltung, die Kleinkinder müssen sich wohl und geborgen fühlen.

Eine Piazza bildet den Mittelpunkt, der als Treff- und Erschließungsraum dient. Um ihn gegliedert befinden sich Räume in denen einer spezifischen Tätigkeit nachgegangen wird. Malaguzzi definierte den Raum als „dritten Erzieher“. Die Architektur muss verschiedene Perspektiven und Situationen von Räumen und Objekten bieten.³



Abb.16 Morrison, V. , Spielraum im Reggio –Kindergarten

¹ Malaguzzi, L., o.O.

² Vgl. Konrad 2004, 196-199

³ Vgl. Gralle, Port 2002, 71-72



Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

Einleitung

Der Kindergarten ist eine junge Gebäudetypologie.

Obwohl die ersten Kindergartebauten schon am Anfang des 19. Jahrhunderts gestaltet worden sind (siehe 1. Kapitel), entstanden architektonisch relevante Projekte erst in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts.

Betrachtet man die Entwicklung des Kindergartenbaus im 19. Jahrhundert, erkennt man die Tendenz der Verringerung der Anzahl der Kinder pro Gruppe und gleichzeitig der Vergrößerung der Raumfläche pro Kind. In den zwanziger- und dreißiger Jahren stand im Vordergrund das Anliegen, moderne Standards, wie Bau, Hygiene, Belichtung, Belüftung und Möblierung, zu etablieren.

In den Sechzigern schien es, durch die flexiblen Erweiterungsmöglichkeiten der Fertigteilbauweise, eine allgemeine Lösung für den Kindergartenbau gefunden zu haben.

Diese wiederum in Anbetracht der heutigen Erwartungen (kindergerechte, standortbezogene, usw. Gestaltung) an die Architektur, nicht ausreichend.¹

Zum anderen, ist nach Heindl Gabu² und Cuadra Manuel, dass Einbeziehen des Pädagogischen Konzeptes in die Gestaltung des Kindergartens von großer Wichtigkeit, um einen, den Erwartungen gerechten Entwurf, zu erstellen.

Betrachtet man jedoch die Vielfalt und die gegenüberstehenden Meinungen innerhalb der Pädagogik über die Erziehung

der Kleinkinder, dessen Übersicht im ersten Kapitel gebracht wurde, zeigt sich, dass man kaum allgemein gültige Lösungen innerhalb der Gestaltung erstellen kann.³

Weiters werden vier Architekturprojekte durch zweierlei Vergleiche vorgestellt. Zum einen werden zwei Projekte aus der gleichen Zeit (30er Jahre des 20. Jahrhunderts), wofür zwei gegenüberstehende Pädagogische Konzepte entworfen wurde, gebracht.

Um das Einwirken der Pädagogik in die Architekturgestaltung zu zeigen.

In Folge wurde ein Projekt zur Weiterbearbeitung gewählt. Anhand dessen und zwei weiterer Beispiele wird die Entwicklung der Architektur innerhalb eines pädagogischen Konzeptes gezeigt.

¹ Vgl. Cuadra, M., 1995, 14-19

² Vgl. Heindl, G., 2010

³ Vgl. Cuadra 1995, 10-13

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

Entwurf für das Friedrich – Fröbel – Haus in Bad Liebenstein 1924 von Walter Gropius und Adolf Meyer:

Die Architekten planten nach dem rationalistischen Ansetzen der Moderne eine gelungene Architektur.

Das Haupthaus ist im Grundriss L-förmig, die Räume sind durch einen zentral liegenden Gang erschlossen.

Dass es sich um einen Kindergarten nach den pädagogischen Ansätzen Fröbels handelt, ist in dem Raumprogramm wie in der Gestaltung der Außenanlage ersichtlich.

Neben dem Kindergartenbereich, planten die Architekten ein Forschungsinstitut und ein Jugendheim ein. Diese Entscheidung ist zu verknüpfen mit der Ansicht Fröbels, dass der Kindergarten nicht nur die Funktion der Aufsicht leisten sollte, sondern zusätzlich als Erziehungsbildungsstätte für Mütter von Kleinkindern, genützt werden müsse.

Die nach Fröbel sehr wichtige Gartengestaltung, lösten die Architekten mit der Planung von 8 Pavillons für je zehn bis zwölf Kinder, wie Spielplätze, Ställe und Schrebergarten. Die strengen kubischen Formen, lange Erschließung zu den Sanitäreinrichtungen, wie auch eine sehr kalte Gestaltung, stellen jedoch die Frage, ob die Architekten beim Entwerfen Rücksicht auf die Gestaltung für Kleinkinder, genommen haben.¹

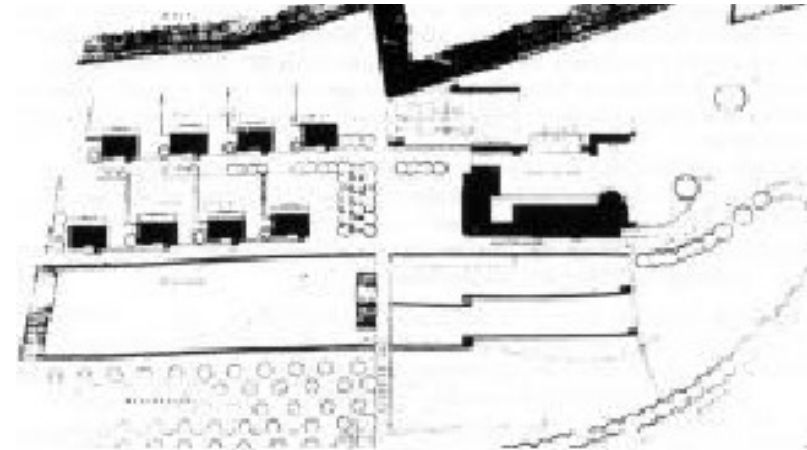


Abb.17 Lageplan Friedrich – Fröbel –Haus, 1924



Abb. 7. Südlich mit der Eingangsseite.

Abb.17.1 Ansicht Friedrich – Fröbel –Haus, 1924

¹ Vgl. Ebda, 19-20

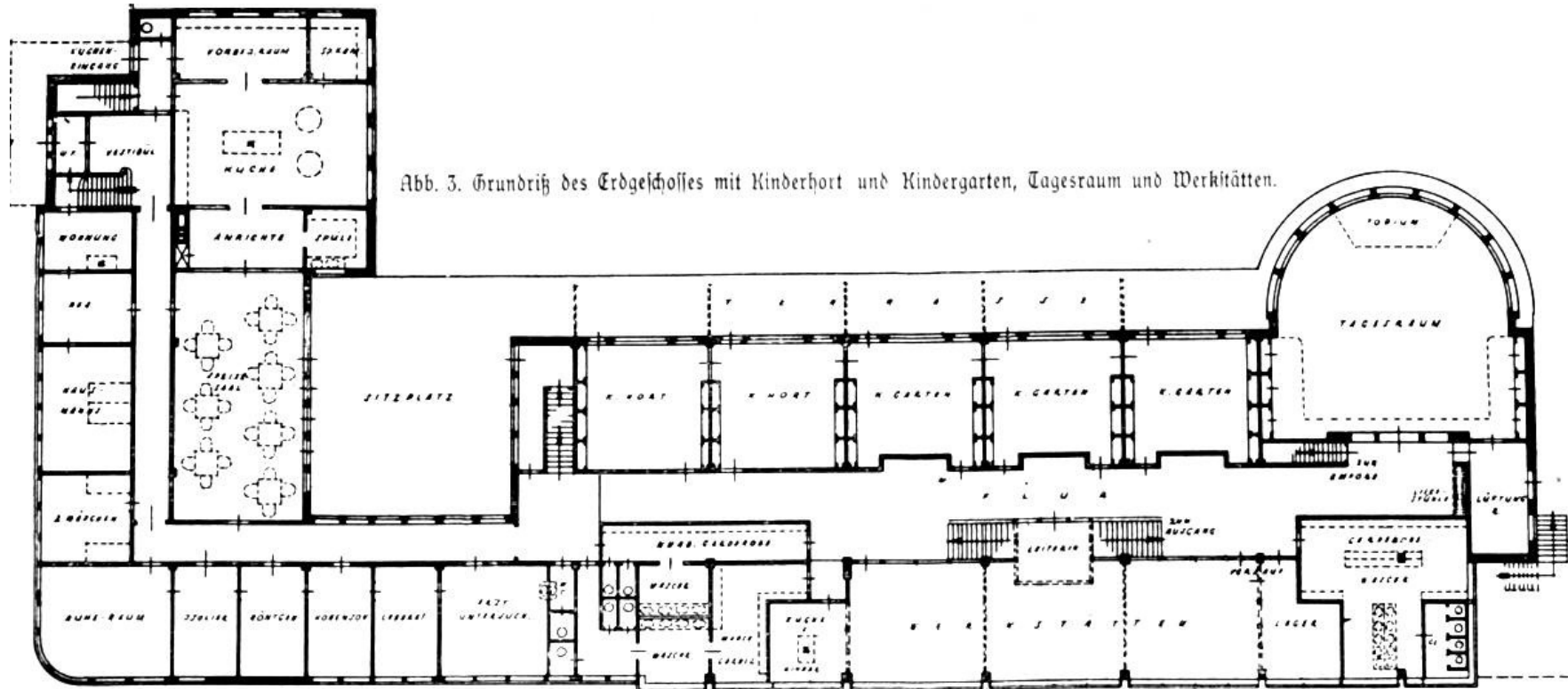


Abb. 3. Grundriß des Erdgeschosses mit Kinderhort und Kindergarten, Tagesraum und Werkstätten.

Abb.18 Erdgeschoss, Gropius, W./Meyer, A.,1924

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

1. Entwurf Montessori – Kinderhaus in der Nußallee, Frankfurt 1928 von Ferdinand Kramer

Der Entwurf eines Kinderhauses nach den reformpädagogischen Ansätzen Montessoris wurde im Auftrag der Stadt Frankfurt bestellt.

Der Architekt gestaltete nach einem Rastermuster von 3,5x3,5 m. Im Erdgeschoss befanden sich 3 Gruppenräume die über einen Gang, mit dem Gymnastikraum wie der Sanitäranlage erschlossen waren.

Interessant ist die Unterteilung des Gruppenraumes auf einen großen Gruppenraum (7x7m), der nach Montessori neben dem Gymnastikraum für die freie Bewegung gedacht war, und einen kleinen (3.5x3.5 m), der im Grundriss möbliert wurde, und als Beschäftigungsraum mit den Montessori Materialien verstanden werden könnte.

Die Einbringung eines Waschraumes, erschlossen durch den großen Gruppenraum, könnte als Förderung der Körperübungen eingebracht worden sein.

Des Weiteren erkennt man die pädagogischen Ansätze Montessoris durch die Blickbeziehungen in zwei Höfe. Somit ist auch die gerade Anreihung der Räume weicher wie bei Gropius.

Die Gestaltung der Außenanlage war untergeordneter Wichtigkeit, und umfasst einen versenkten, bepflasterten Hof.¹

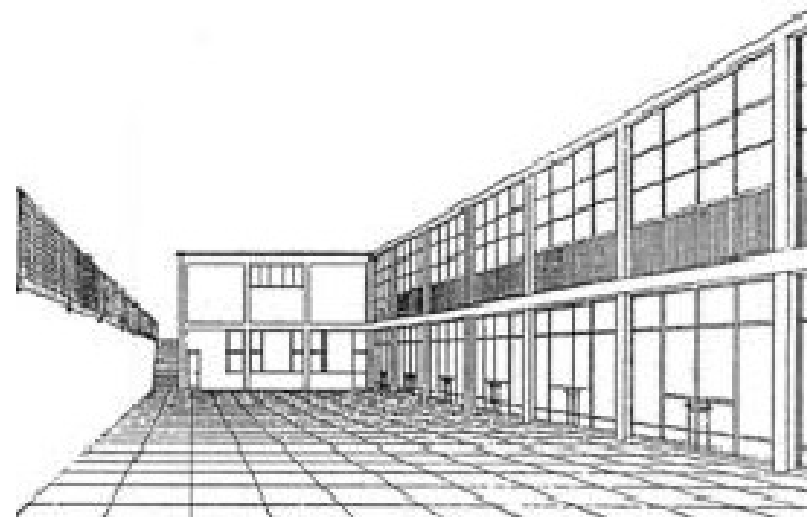


Abb.19 Kramer, F.: Schaubild vom versenkten Hof

¹ Vgl. Kramer, F. 1928, 178

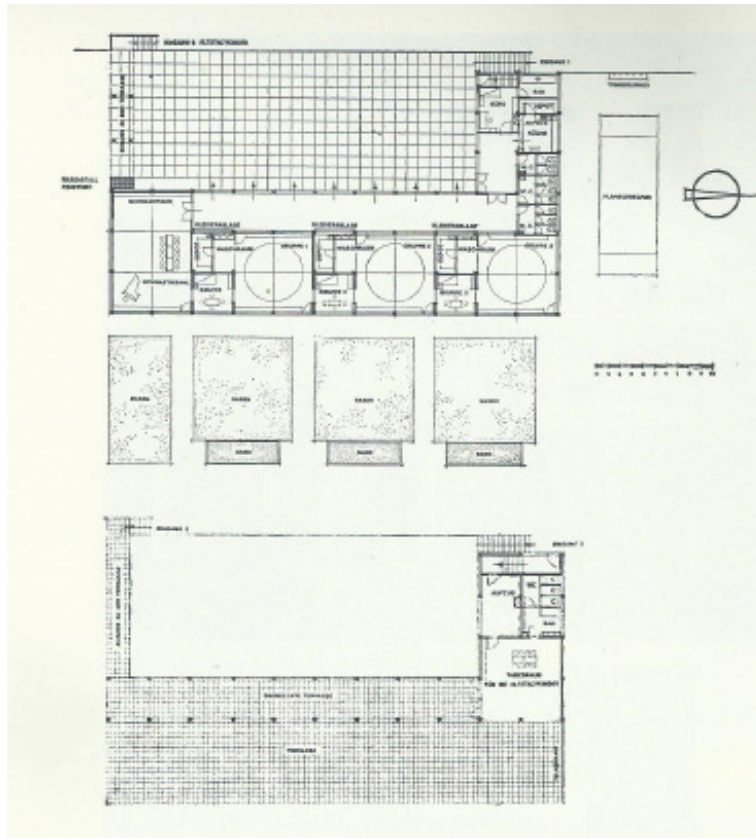


Abb.20 Kramer, F.: Erdgeschossgrundriss, 1928

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

Da beide Beispiele nach strengen modernen Ansätzen geplant worden waren, erkennt man die Differenz durch die verschiedenen pädagogischen Ansätze, die in dem weiteren geschichtlichen Ablauf stark auseinander gingen.

Nach der klassischen Pädagogik Fröbels entwickelte sich der Gruppenraumtypus, der in den 80er Jahren auf Zonen eingeteilt worden war, und noch heute als das meist verbreitete Muster gilt.

Die Entwicklung des Kindergartens nach Montessori wird in 2 weiteren Beispielen gründlicher dargestellt.

Die Montessorischule in Delft 1960 von Herman Hertzberger:

Die Klassenzimmer haben einen L-förmigen Grundriss, womit der Architekt abgegrenzte Lern- und Spielbereiche schaffte und somit mehrere Aktivitäten nebeneinander ermöglichte. Der Ansatz von Hertzberg ist sehr ähnlich zu dem von Kramer. Die Einheit einer Gruppe ist auf zwei Räume aufgeteilt, Klassenzimmer und Zimmer für kreatives Arbeiten mit Waschbereich, die im Gegensatz zu Kramers Entwurf, separat erschlossen wurden.

Zur jeder Gruppeneinheit wurden Garderoben beim Eingang eingeplant. Die Entwicklung erkennt man in dem breit angelegten Flur, der sich diagonal durch das ganze Gebäude zieht und mit der Verbindung zum Außenbereich vielfältig nutzbare Räume erschafft.

Wie im Grundriss erkennbar, plante der Architekt im Gang Lesetische ein, womit er der Erschließung zusätzliche Funktion und Wichtigkeit zugeteilt hat. ¹



Abb.21 Möblierung im Gang, 1960²

¹ Vgl. Hertzberger, H., 1997, 34-35

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

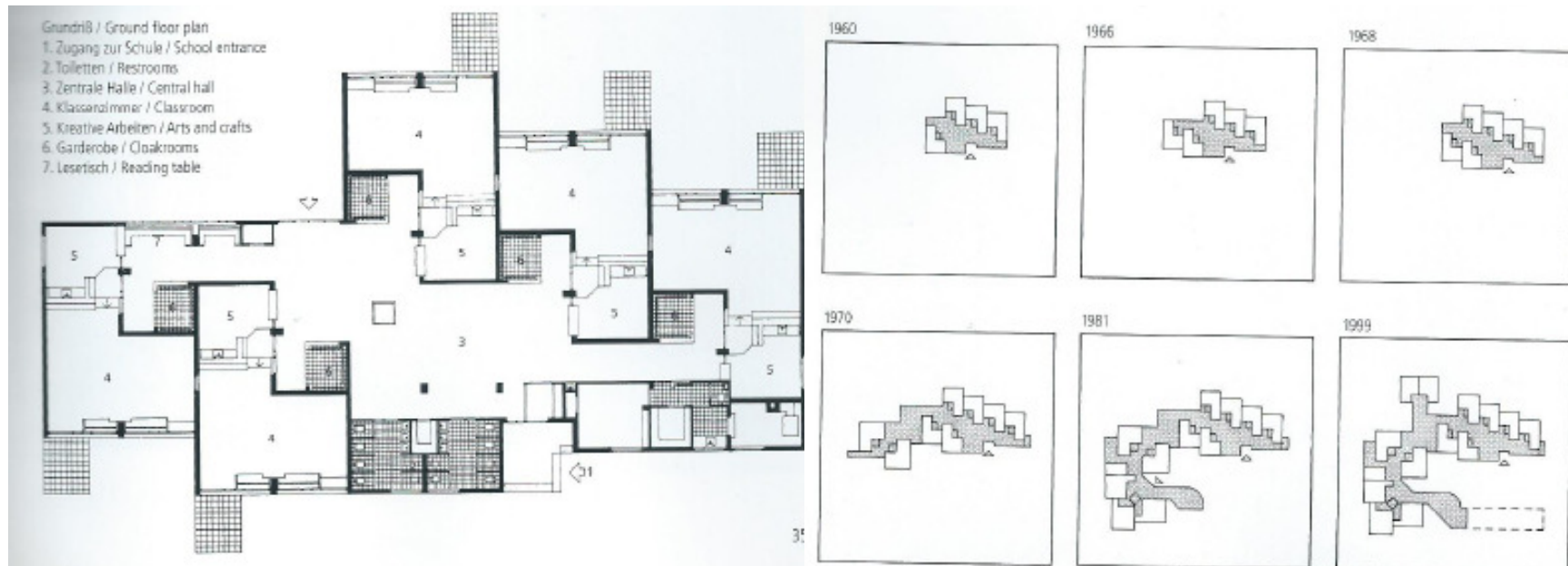


Abb.22 Grundriss mit mehrstufigen Erweiterungsplänen,

Die Architekturgeschichte des Kindergartens anhand ausgewählter Beispiele

Fuji Montessori Kindergarten in Tachikawa, Japan von Tazuka Architects, 2007

Der Fuji Kindergarten ist ein aktuelles Architekturbeispiel eines Kindergartens nach Montessori Pädagogik, deren Ansätze und Förderungen, maximal in die Gestaltung des Objektes einbezogen worden.

Es handelt sich um ein offenes, einstöckiges, ovales Objekt mit Innenhof und begehbaren Dach, mit einer Aufnahmekapazität von 500 Kindern.

Die offene Erschließung durch den Innenhof, zusammen mit dem Bewegungsdach, bildet eine extrem große Fläche für die Auslebung des Bewegungsdrangs der Kleinkinder.

Der Innenraum ist auf vier, rundum erschlossene Bereiche aufgeteilt, zwischen denen die vertikale Erschließung zum Dach und horizontale Erschließung zum Innenhof, wie Sanitäreanlagen, positioniert wurden.

Zusätzlich sind Treppen vom Innenhof aufs Dach eingeplant. Die Funktion des Innenbereichs gleicht der Funktion der kleinen Gruppenräume bei Kramer und Hertzberger. ¹



Abb.23 Innenraum Fuji Kindergarten, 2007

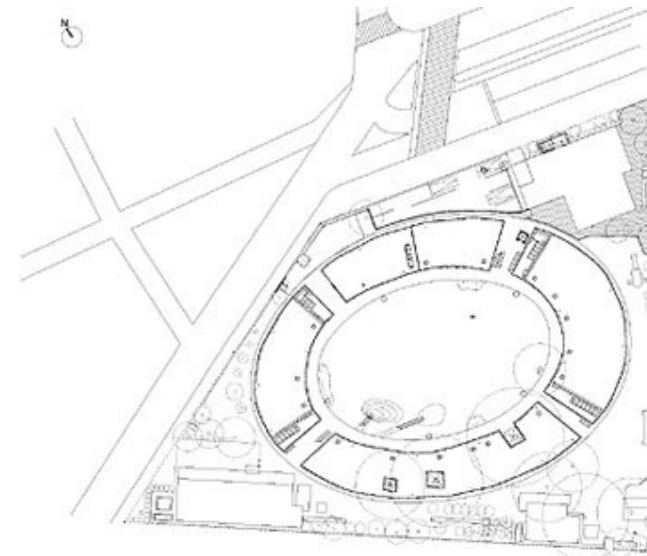


Abb.24 Erdgeschoss Fuji, Tazuka,2007

¹ Kindergarten Tokio, in: Detail (2010), H.3,



Aktuelle pädagogische Ansätze

Quelle dieser Arbeit ist das Buch „Wie Kinder heute wachsen“ vom Pädiater Herbert Renz-Polster und dem Neurobiologen Gerald Hüther, in welchem das Konzept der „vier Grundbausteine der kindlichen Entwicklung“ diskutiert wird.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, pädagogische Ansätze zur optimalen Entwicklung unserer Kinder, welche der Naturraum nach Renz-Polster und Hüther ganz selbstverständlich bietet, auf ein architektonisch-räumliches Konzept zu übertragen und auf den Kindergarten anzuwenden. Wiewohl der Naturraum optimale Bedingungen für die kindliche Entwicklung bietet, sind wir verpflichtet auch den gebauten Raum so zu optimieren, dass Kinder in ihrer Entwicklung positiv unterstützt werden.

Erstes Teilaspekt diesbezüglich ist es die vier Grundbausteine - Verbundenheit, Freiheit, Unmittelbarkeit und Widerständigkeit - durch Recherche in Fachliteratur unterschiedlicher Disziplinen zu überprüfen, zu beschreiben und letztlich zu untermauern.

Zweiter Teilaspekt ist es, ein zusätzlich erforderliches Raumprogramm zu erarbeiten, welches auf Ersterem basiert.

„Bäume brauchen Wurzeln, das weiß jedes Kind. Und ein kleiner Baum kann umso besser wachsen und gedeihen, je kräftiger seine Wurzeln sind, mit denen er sich im Erdreich verankert und seine Nährstoffe aufnimmt. Nur wenn es einem kleinen Baum gelingt, tief reichende und weitverzweigte Wurzeln auszubilden, wird er später auch Wind und Wetter, ja sogar Stürme aushalten können.“¹

Mit diesen Wurzeln meinen die Autoren des Buches „Wie Kinder heute wachsen“, sichere emotionale Beziehungen der Kinder zu den Menschen, die sie von Anfang an durch ihr Leben begleiten.

Der Grund, warum dies eine entscheidende Phase in der kindlichen Entwicklung darstellt, ist, dass in den ersten Lebensjahren die Familie als Hauptinstanz des sozialen Lernens fungiert.² In eben diesem familiären Umfeld bildet sich das Fundament, oder wie zuvor erwähnt, die Wurzeln, die das Leben nähren.

Stimmt dieses Umfeld nicht, wird es für heranwachsende Kinder und Jugendliche schwer, sich emotional stabil zu entwickeln und durchs Leben zu gehen. Mangelhafte Bindungen bzw. Beziehungen werden durch übertriebene Selbstbezogenheit kompensiert.³

¹ Renz-Polster/Hüther 2013, 27.

² Vgl. Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009, 147.

³ Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 28.



Abb. 1

Aber nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen definieren den Begriff der Verbundenheit.

Auch Tiere, Pflanzen, Gerüche, Stimmungen und Orte bzw. Räume lösen im Optimalfall eine Verbundenheit respektive „Wohlfühlgefühl und Heimatempfinden“ aus.⁴

Jeder Mensch braucht einen Ort, an dem er loslassen kann, Geborgenheit und Sicherheit findet - die Kleinsten um so mehr, um optimale Bedingungen für die kindliche Entwicklung zu gewährleisten.

Ziel sollte es also sein, dass zum Einen Familie in das System Kindergarten stärker integriert wird, da durch die Erwerbstätigkeit meist beider Elternteile das Kind den Großteil seiner aktiven Tageszeit in ausserhäuslicher Betreuung verbringt.

Zum Anderen sollte die Verbundenheit des Kindes zum Ort Kindergarten generiert und intensiviert werden, damit auch an diesem Ort die bestmögliche Entwicklung unterstützt werden kann.

⁴ Renz-Polster/Hüther 2013, 28.



Verbundenheit und Spiel: Kinder haben das unwahrscheinliche Glück, dass Lernen über das Spiel passieren kann.

Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Beziehung zu den Eltern und der gesamten Familie gesund ist wie auch dass der Ort des Geschehens Sicherheit bietet.

Ist dies der Fall, sind Kinder stabil genug, zuvor unbekanntem Raum zu entdecken und in persönlichen Raum zu konvertieren.

Dadurch gelingt ein freieres Spiel und das Selbst sowie die umgebende Wirklichkeit kann begriffen, erlebt und verstanden werden.

Abb. 2

Verbundenheit mit dem Mensch im Raum - primäre und sekundäre Sozialisation

Kinder müssen ihren Platz in der Gesellschaft, in gelebten und erlebten Räumen einnehmen. Man nennt diesen Prozess Sozialisation¹ und unterscheidet zwei Phasen:

Die Phase, in der kulturelles Lernen seine stärkste Ausprägung hat beziehungsweise die deutlichsten Spuren hinterlässt - die primäre Sozialisation.

Und diejenige Phase, in welcher weitere Sozialisationsinstanzen zur Familie hinzukommen - die sekundäre Sozialisation.

Primäre Sozialisation findet im Säuglings- und Kleinkindalter statt. Hauptinstanz sind in diesem Abschnitt Mutter, Vater und Geschwister, wobei festzuhalten ist, dass hierbei von einer durchschnittlichen europäischen Kleinfamilie, wie sie in modernen Gesellschaften heutzutage hauptsächlich gelebt wird, die Rede ist.

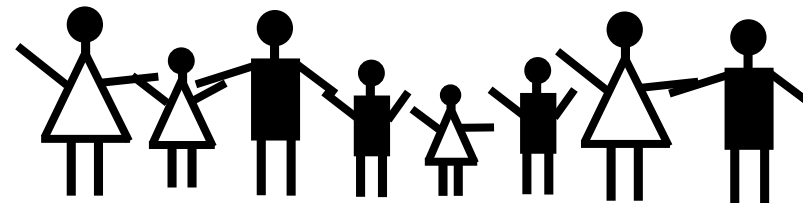
Beziehungen und Verbundenheit zu Familienmitgliedern variieren sowohl aufgrund der unterschiedlichen Beziehungsintensität zu einzelnen Menschen, wie auch aufgrund der Differenzen kulturell bedingter Familiensysteme.

Jedenfalls ist jedoch die Familie als Hauptsozialisationsinstanz von Säuglings- bis ins Erwachsenenalter zu betrachten.²

Im familialen Umfeld lernt das Kind durch die Verbundenheit zu vertrauten Menschen, aber auch durch Beschäftigung und Konfrontation mit dem physischen Raum, sich selbst wahr zu nehmen - also Wissen und Verständnis über die eigene Person zu erwerben.

Im Rahmen der kindlichen Entwicklung vergrößert das Kind mit jedem weiteren Schritt die eigene Erfahrungswelt und weitet so den Bezugs- wie auch den physischen Raum aus³, es handelt sich also schlussendlich um ein Art „reziprokes Entwicklungssystem“.

So wie Verbundenheit zu wichtigen Menschen sowie dem Raum an und für sich die Entwicklung fördert, generiert auch jeder erfolgreiche Entwicklungsschritt eine stärkere Verbundenheit zum Menschen, sich selbst und dem umgebenden Raum.



¹ Vgl. Meyer 2012,12.

² Vgl. Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009, 147.

³ Vgl. Meyer 2012,12.

Bedingt durch die Berufstätigkeit meist beider Elternteile treten Kinder heutzutage sehr viel früher in die zweite Phase, die der sekundären Sozialisation, ein und additiv zur Familie entstehen weitere Sozialisationsinstanzen wie etwa Tagesmütter, Kinderkrippen, Kindergärten oder auch Peer Groups.

Im Buch „Soziologie“ von Anthony Giddens, Christiane Fleck und Marianne Egger de Campo wird die Phase der sekundären Sozialisation in der späteren Kindheit bis zum Jugendalter beschrieben und weitere Instanzen übernehmen zusätzlich zur Familie die Sozialisierung des Individuums.¹

Hierbei sollte erwähnt werden, dass die „späte Kindheit“ laut Entwicklungspsychologie im Alter von 11-14 Jahren² angenommen wird, jedoch im Buch „Grundwissen der Pädagogik“ eine Altersspanne von 10-12 Jahre³ angeführt wird, zuletzt bei der Refompädagogik Maria Montessoris dieselbe im Alter von 6-12 Jahren⁴ definiert wird.

In dieser Diplomarbeit zeichnet sich die späte Kindheit dadurch aus, dass zusätzliche zur Familie bestehenden Instanzen die Aufgabe der Sozialisierung mitübernehmen, was bedeutet, dass diese Phase ab dem Zeitpunkt, in welchem eine Kinderbetreuung wie etwa Kinderkrippe (1-3 Jahre) oder Kindergarten (3-6 Jahre) in Anspruch genommen wird, statt findet.

Außerdem beginnt im Alter von 3-6 Jahren das Interesse am Spiel mit anderen Kindern und vor allem Gruppen Gleichaltriger, sogenannten Peer Groups, die im Kindergarten (der per se Sozialisationsinstanz ist) ganz selbstverständlich entstehen, und eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz bilden. Ein Stadium einer Altersgruppe wird nicht im Alleingang, sondern in der Gruppe durchlebt.

Zwar beeinflussen Gesellschaft und Kultur in einem großen Maße die Sozialisation des Kindes bis ins Erwachsenenalter, Peer Groups zeigen jedoch, dass auch Kinder in jungen Jahren, völlig losgelöst von allen anderen Instanzen, an ihrer sozialen Welt mitbauen.⁵

Die Umgebung kann hierbei die Entwicklung positiv beeinflussen, indem sie genug Raum bietet – sowohl in gebauter als auch in pädagogischer Hinsicht – damit Kinder in spielerischer Auseinandersetzung ihren Platz in der Gruppe finden und so Schritt für Schritt ihren Platz im sozialen Gefüge ein zu nehmen vermögen.

¹ Vgl. Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009, 147.

² Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Kind>

³ Vgl. Kron/Jürgens/Standop 2013, 76.

⁴ Vgl. Soltau, Nürnberg o.J

⁵ Vgl. Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009, 148-149

Verbundenheit mit Gegenständen und Orten

Kinder brauchen Familie, um sich selbst zu erfahren und zu begreifen, aber ebenso so von Bedeutung ist das körperliche Erfahren, Begreifen und Erleben der physischen Umwelt. Hierbei handelt es sich um Objekte und Orte.

Objekte dienen durch ihre spezielle Bedeutung für den Einzelnen laut Meyer „als Instrument der Identitätsstabilisierung als auch als Darstellungssymbole des eigenen Selbst“.¹

Selbiges gilt für persönliche Orte und Räume, in welchen durch Auseinandersetzung mit eben diesen »Identitätszuschreibungen« sowie „Identitätsselbstvergewisserungen« erlangt werden können.

So kann ein Kind etwa über einen Gegenstand, den es im Spiel verwendet und der ein Symbol darstellt, durch diesen seinen Platz in der Gruppe einnehmen. Auch über einen Ort, den es zum Spiel oder in der Ruhephase wählt, vermag ein Kind seine Interessen zu finden und zu stärken.

Damit sich ein Kind eigenständig und gesund, ohne permanentes Diktat, entwickeln kann, wird man ihm Freiheiten zuerkennen müssen. Dies gilt sowohl für die Pädagogik wie auch für den dafür bereitgestellten Raum.

Der Wunsch zu erfahren und sich von dem gewohnten, sicheren, vertrauten familialen Raum zu entfernen ist groß²

¹ Meyer 2012, 6.

² Vgl. Meyer 2012, 11.

und unglaublich wichtig für die gesamte Entwicklung des Kindes. Dieser Schritt wird erleichtert indem Heimat, in Bezug auf Ort und Raum, geboten wird.

Kinder müssen wissen, dass sie nach einer spannenden Expedition wieder in ihre gewohnte Schutzzone zurückkehren können. Dies gibt ihnen die Stärke und Sicherheit, um sich neuerlich vom zu Hause zu entfernen.

Ein Kind, das tagsüber als Kapitän eines großen Schiffes, Pilot eines Flugzeuges oder als Forscher aufregende Abenteuer erlebt, hat große Verantwortung.

Konklusiv besteht ein komplexes Wechselspiel zwischen Eltern, die die Sicherheit geben um zu entdecken, und Kindern, die durch diese Sicherheit Räume explorieren und diese letztlich zu ihren persönlichen Räumen machen können.

Entsprechende Räume müssen vom Kindergarten – in pädagogischer und gebauter Hinsicht- zur Verfügung gestellt werden. **Es sind diese Räume und Orte, welche sich über eine besondere Verbundenheit der Person zum Ort, oder auch über die in Besitznahme des Ortes durch eine Person oder Gruppe auszeichnen.**³

Denn es ist dieses räumliche Erleben von Orten und das Finden von Symbolen, das dem Individuum eine Identifikation mit einem Ort im Erwachsenenalter ermöglicht.

³ Vgl. Habermas , 123.

Wie können wir unseren Kindern jedoch solch wichtige Orte bieten, wenn immer mehr Eltern aus beruflichen Gründen dazu gezwungen sind, ihre Kinder frühestmöglich in Betreuungsstätten unter zu bringen?

Wir müssen unseren Kindern einen Platz bieten, der über die schöne Funktion der Betreuung und Lehre hinaus gehen muss. Wir müssen einen Raum schaffen, zu dem sie sich so verbunden fühlen, dass sie sich selbständig entwickeln können- im Optimalfall, wie es auch zu Hause geschehen würde, ganz nach ihren eigenen Interessen und Phasen, in denen sie sich befinden.

Kindheitsorte und Symbole sind „externe Speicher“ und gewährleisten »biographische Kontinuität, Konsistenz der Individualität und Zugehörigkeitsgefühl“ und dienen „als Grundlage für die freie Entwicklung der Originalität“.¹

¹ Vgl. Meyer 2012, 6.

Damit Kinder spezielle Orte der Verbundenheit finden können, muss eine Vielfalt an räumlichen Strukturen geboten werden. Dies wiederum bedeutet, dass zu offene und strukturierte bauliche Konzepte den Kindern keine Identifikationsmöglichkeiten bieten.



Abb. 3

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt um Kinder innere Sicherheit, Selbstbewußtsein und Kreativität zu lehren, ist die Gelegenheit der eigenständigen Organisation. Renz-Polster und Hüther sprechen vor allem vom selbständigen Handeln in der freien Natur, welche unendlich viele Möglichkeiten des äußeren und inneren Erlebens sichert.

Das ganze Spektrum von Naturerfahrungen zwischen Kontinuität und dauernder Abwechslung muss unabhängig von elterlicher Kontrolle im eigenen Tempo und aus lebendigem Interesse erfahren werden.¹

Genau so verhält es sich mit Erfahrungen, die in einem Kindergarten gemacht werden.

Gründe dafür sind entwicklungspsychologisch zu suchen: Etwa im Autonomie- und Kompetenzerleben. Kinder wollen selbständig gesteckte Ziele erreichen, die eigenen Handlungen kontrollieren und sich selbst als wirksam erleben.²

Die Wissenschaftlerin Edith Cobb untersuchte 300 Autobiografien von „kreativen Denkern“ und konnte in ihrer Analyse nachweisen, dass alle diese Menschen in ihrer Kindheit eine außergewöhnliche Naturnähe aufwiesen.³

Womöglich hat dies unter anderem damit zu tun, dass diese Kinder die Freiheit hatten, sich ihre Plätze zum Nachdenken, Ausruhen und Spielen selbst auszusuchen. Ebenso verhielt es

sich mit Dingen, die sie entdecken und erfahren wollten. Alles geschah aus vollem Interesse und mit größter Hingabe.

Kinder müssen in der freien Natur bar jeglicher Anleitung ihre Abenteuer bestehen und schärfen damit ihre Kreativität.⁴ Dies muss und kann auch von gebautem Raum, der Platz für eigene Ideen und Gestaltung bietet, geleistet werden.

Das Aussengelände

Nicht der Spielplatz bietet die Freiheit das Spiel nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, sondern unstrukturiertes Gelände und Raum, in dem Kinder völlig unbeeinflusst zum freien und kreativen Spiel finden können.

Studien zeigen, dass auf konstruierten, vordefinierten Plätzen Gruppenhierarchien meist über körperliche Kompetenzen aufgebaut werden. Im freien Gelände dagegen zeichnen sich einzelne Mitglieder durch andere Attribute, wie Kreativität, Sprachkompetenzen und Erfindungsreichtum aus.⁵

So wird man zum Beispiel auf einem fix vordefinierten Fussballfeld meist nur die besten Spieler oder auch größeren und stärkeren Kinder sehen - die kleineren oder schwächeren haben oft keine Möglichkeit am Spiel teilzunehmen.

¹ Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 47-48.

² Vgl. Braunschmidt Ingrid (2010)

³ Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 48.

⁴ Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 49.

⁵ Ebd., 49.

Schlussfolgernd ist zu sagen, dass der Aussenraum eines Kindergartens die Freiheit bieten sollte, Spiele eigenständig zu organisieren und dabei aktiv zu gestalten. So treffen Einfallsreichtum und Stärke aufeinander ohne sich gegenseitig auszuschließen.



Abb. 4

Dass man den Naturraum oder offene Konzepte in der Pädagogik und dem Raumprogramm fordert, ist mehr als eine bloße Modeerscheinung.

Schon Durkheim sah die Pädagogik vom Wandel der Gesellschaft beeinflusst und nicht, wie oft vermutet, umgekehrt.¹

Neue Medien wie etwa das Fernsehen, Computer, Handy und das World Wide Web haben die Erfahrungswelt des Menschen, aber vor allem die der Kinder, auf meist zwei Kanäle beschränkt.²

Es herrscht permanente visuelle und auditive Berieselung ohne jedwedes weitere sinnliche Abenteuer.

Früh übt sich, wer sich auf dieses Medienzeitalter gut vorbereiten und erfolgreich sein will. Man weiß, dass nicht alles im Fernsehen und Internet negativ auf die Kindesentwicklung wirksam ist. Wir brauchen Geschichten und Erzählungen, aber auch diese keimen, wie Renz-Polster und Hüther in ihrem Buch „Wie Kinder heute wachsen“ treffend formulieren, aus „unmittelbar sinnlich Erlebtem“.

Unmittelbare Erfahrungen, an denen Kinder nicht nur teilhaben, sondern sie auch wirklich leben und erleben, werden mit allen Sinnen wahrgenommen.³

Dafür trägt unser Körper Sorge, welcher mit seinen Wahrnehmungsfunktionen Erstaunliches leistet.

Schon Aristoteles beschrieb die 5 Sinne: Visuelle, auditive, olfaktorische, gustatorische und taktile Wahrnehmung⁴ werden über Auge, Ohr, Nase, Zunge und Haut aufgenommen und verarbeitet. Alles, was über die Außenwelt körperlich erfahren

wird, nennt man in der Physiologie Exterozeption- dazu zählen nicht nur die klassischen fünf Sinneswahrnehmungen, sondern auch etwa die Kalorizeption und die Nozizeption.

Doch damit ist der Wahrnehmung noch keine Ende gesetzt: Beim Spiel des Kindes im Naturraum und im optimal gebauten Raum wird ebenso die Wahrnehmung von Körperlage und Bewegung im Raum wie auch die der inneren Organe auf vielfältige Weise trainiert.

Man muss sich nur vorstellen, was der kleine Körper beim Spiel Räuber und Gendarm alles erlebt: Etwa das Suchen eines Versteckes oder die Flucht bzw. Verfolgung in unwegsamem Gelände - Training und Spannung pur für Körper und Geist.

Schon der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget erkannte, dass das Kind nicht nur passiver Empfänger und Speicher von Informationen ist, sondern ein aktives Individuum darstellt.

Piaget: „Das Kind entwickelt sein Denkmodell von der Welt durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt.“⁵ Dies soll im bestem Fall über das Spiel passieren.

Die Möglichkeit Abenteuer für Geist, Körper und Seele zu erleben liegt im natürlichem Raum. Zum Einen werden vielgestaltige Sinneseindrücke durch einen kontinuierlichen Wechsel der Umweltfaktoren ständig vom Körper aufgenommen und weiterverarbeitet, zum Anderen werden diese auf „natürliche“ Manier reguliert und gemischt und sind wunderbar auf die kindliche Entwicklung ausgerichtet.

Da sich mit Beständigem Neues verbindet, werden Geist und

¹ Vgl. Koller Hans-Christoph (2004)

² Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 46.

³ Vgl. Ebda., 44.

⁴ [http://de.wikipedia.org/wiki/Sinn_\(Wahrnehmung\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Sinn_(Wahrnehmung)).

⁵ Braunschmidt Ingrid (2010)

Körper nicht überfordert, sondern langsam und stetig an das Habitat herangeführt. Dies bedeutet, dem Kind wird Kontinuität, Sicherheit und Spannung geboten, welche essentielle Elemente für das Wohlbefinden sind.¹

Die Natur zeigt uns nach welchen Prinzipien gebauter Raum für Kinder funktionieren muss und dass ein offenes pädagogisches und räumliches Konzept unumgänglich ist. Wie zuvor schon erwähnt nimmt die Gesellschaft Einfluss auf die Pädagogik und das Erfolgsstreben. Die daraus resultierenden Lebensumstände der Erwachsenen verlangen nach einem zuverlässigen Entwicklungs- und Erfahrungsraum für ihre Kinder.



Ein Raum in dem geschehen kann, was in einem anderen Zeitabschnitt unserer Gesellschaft im familiären Umfeld passieren durfte - das eigenständige Entdecken des umgebenden Raumes und der darin befindlichen Gegenstände.

¹ Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 46.

Ein weiterer wichtiger Punkt in der kindlichen Entwicklung ist die Fähigkeit, Gefühle selbst zu steuern und zu regulieren¹, um sich in der sozialen Gemeinschaft zu integrieren. Außerdem müssen die Wertvorstellungen des Individuums sowie das eigene Wollen und Fühlen, dem der anderen Individuen einer Gesellschaft ähneln, um sich zu integrieren.²

Erziehung ist eine wichtige Hilfestellung im Prozess des Hineinwachsens in die Gesellschaft. Die Eltern als Haupterzieher eines Kindes, aber auch andere Menschen wie etwa Geschwister, Großeltern, jedoch auch Betreuer in Kindergärten übernehmen diese Aufgabe und bedienen sich unterschiedlicher Erziehungsmittel, um auf die Persönlichkeit des Kindes einzuwirken.

Eines der angesprochenen Mittel ist das Setzen von Grenzen. Eine soziale Gemeinschaft ist nach gewissen Regeln aufgebaut und diese müssen „erkannt und berücksichtigt“³ werden. Aus diesem Grund sind Grenzsetzungen und die Beachtung derselben, wie auch die Reaktion auf Grenzüberschreitungen, eminent wichtige Faktoren der Erziehung von Kindern. Durch das Fehlen von Grenzen oder eine zu lose Grenzsetzung wird die Entwicklung des Kindes negativ beeinflusst, da dies zu Verunsicherungen führt.

Warum Kinder Grenzen brauchen:

- Orientierung
- Schutz vor Angriffen
- Schutz vor Überforderung
- Förderung der Entwicklung, da das Kind Erfahrungen innerhalb der Grenze machen kann, ohne überfordert zu werden.
- Förderung der Entwicklung des Selbstwertgefühles, das heißt „Die Abgrenzung der eigenen Person (dem „Ich“) von einer anderen Person (dem „Du“) ermöglicht ein „Sich-auseinander-Setzen“ mit dieser Person und dient insofern der eigenen Identitätsfindung.“⁴
- Entwicklung der exekutiven Funktionen⁵

Um passende Erfahrungsräume zu gewährleisten und somit auch eine bestmögliche Entwicklung, müssen Grenzsetzungen dem Entwicklungsstand angepasst sein.

Je weiter die Entwicklung des Kindes voranschreitet, um so größer ist der Anreiz eben diese Grenzen zu überschreiten. Diese Grenzüberschreitungen müssen zwar Konsequenzen haben, haben jedoch auch einen pädagogischen Effekt per se. Sie sind etwa auch die Triebfeder, Mut zu beweisen, sich Ängsten zu stellen wie auch diesselben zu ertragen.⁶

Auch die Natur zeigt uns, wie wichtig und selbstverständlich Grenzen sind: Als Beispiel sei hier das Wetter angeführt, welches durch den Menschen unbeeinflussbar einer natürlichen Grenze entspricht.⁷

Am Gebäude selbst sind die „natürlichen Grenzen“ bauliche

¹ Renz-Polster/Hüther 2013, 50.

² Vgl. Schnotz 2011, 83.

³ Ebda., 85.

⁴ Ebda, 85.

⁵ Vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 50.

⁶ Vgl. Schnotz 2011, 86.

⁷ Renz-Polster/Hüther 2013, 50.

Elemente, wie zum Beispiel Schwellen, Podeste, oder Mauern, die an gewissen Stellen durchbrochen mit der Möglichkeit des Durchblicks, an anderen Stellen durchbrochen mit der Möglichkeit des Raumwechsels, bestehen.

Um sich mit anderen Dingen zu beschäftigen ist ein Ortswechsel vorzunehmen und das Kind muss Initiative ergreifen, denn so mancher Raum bleibt standhaft und wird seine Grenzen nicht verschieben.



Abb. 6



Mögliche räumliche Konsequenzen

Eltern - Kind - Pädagogenraum

Aktuell werden häufig hektisch die Kinder frühmorgens in den Kindergarten gebracht und allfällige Gespräche zwischen Pädagogen und Elternteil finden zwischen Tür und Angel statt. Elterngespräche werden ausschließlich im Freien, vor der Tür der Betreuungseinrichtung geführt.

Im Eltern - Kind - Pädagogenraum könnte man seinen Kaffee, den man zu Hause nicht mehr trinken konnte, im Kindergarten zu sich nehmen, sein Kind selbstständig und in Ruhe die Straßenkleidung ablegen lassen und etwaige Gespräche mit PädagogInnen und anderen Eltern führen.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im halböffentlichen Bereich.

Raumstruktur:

Bauliche Grenzen:

Der Raum ist entweder komplett offen oder durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt, wobei diese durch große Öffnungen aufgelöst werden, damit visuell zum Verbleib angeregt wird

Strukturelle Elemente:

Als zentrales Raumelement dient eine Sitzgelegenheit, die Raum organisiert und funktionalisiert.

Verbundenheit:

Unsere Hauptsozialisationsinstanz, die Familie, hat immer weniger Zeit – darum holen wir sie mit ins Boot!

Der Eltern - Kind - Pädagogenraum bezieht die Familie mit ein und schafft dadurch Verbundenheit.

Verbundenheit von:

Kind zu Kind

Kind zu Pädagoge

Kind zu Eltern

Eltern zu Eltern,

Eltern zu Pädagoge

Eltern zu Kind

Grenze:

Der offene Raum wird durch Schwellen, Podeste oder zum Beispiel einen Materialwechsel beim Bodenbelag, Farbwechsel an der Wand markiert und definiert so eine sanfte Grenze.

Beratungsstelle

Diese dient dazu, um Rat suchende Eltern in das in dieser Arbeit diskutierte pädagogische Konzept ein zu beziehen. Diese Art der Familienunterstützung hat sich bereits in den sogenannten Pen Green Centers in Corby (Northamptonshire) bewährt.

Bei verschiedensten Problemen können Eltern vom Kindergarten an unterschiedliche Institutionen wie etwa Rechtsberatung, Logopädiepraxis oder sozialpädiatrischen Dienst weitergeleitet werden.

Natürlich kommt es darauf an, wo dieser Kindergarten lokalisiert ist, wie viele Kinder diesen besuchen, ob mehrzahlig sozial schwächere Familien oder Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen die Einrichtung besuchen. Davon abhängig ist abzuwägen, ob ein separater Raum mit Berater bereit steht oder eine Auskunft im Büro der Kindergartenleiterin genügt.

Es ist jedoch gut, die Familie in jeder Hinsicht mit einzubeziehen. Zufriedene Eltern – zufriedene Kinder!¹

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im öffentlichen oder halböffentlichen Bereich.

Raumstruktur:

Bauliche Grenzen:

Der Raum ist durch Grenzelemente von der Gesamtstruktur getrennt. Es besteht eine Verbindung zum halböffentlichen Raum, eventuell auch zum Aussenraum.

Strukturelle Elemente:

Im Raum befindet sich ein Bürotisch sowie ein runder Tisch, eventuell noch ein Sofa.

Verbundenheit:

Die Beratungsstelle bezieht die Familie mitsamt ihren Sorgen mit ein und schafft dadurch Verbundenheit zwischen Kindern, Eltern und Pädagogen.

Grenze:

Die Grenze wird von den umschließenden Wänden gebildet, damit ungestört Beratungsgespräche statt finden können.

¹ Vgl. Zeitschrift Eltern 5/2005, 95-98.

Elternbildungsraum

Ein Raum in dem Eltern sich fortbilden und auch arbeiten können. Am Abend müssen Mama oder Papa noch einmal schnell für eine Stunde in den Kindergarten, um an einem Fortbildungskurs teilzunehmen. Dieser Raum gibt Eltern die Möglichkeit sich neu oder weiterzubilden.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im halböffentlichen Bereich.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Dieser Raum ist durch Grenzelemente von der Gesamtstruktur getrennt. Grenzen werden durch Öffnungen aufgelöst.

Strukturelle Elemente:

Keine.

Verbundenheit:

Der Elternbildungsraum bezieht die Familie mit ein (wir arbeiten im selben Gebäude) und schafft dadurch Verbundenheit.

Grenze:

Die Grenze bilden die umgebenden Wände des Raumes, die diesen eindeutig von anderen Funktionen trennen und somit ein ungestörtes Arbeiten gewährleisten.

Zentraler Raum, Marktplatz

Raum der zur Familie, den Kindern untereinander, den Pädagogen und dem Raum an sich Verbundenheit schafft. Er hat eine Verteilerfunktion und dient der Orientierung. Er ist unerlässlich für ein offenes Haus, da sich in einem solchen auch eine Zentrale beziehungsweise ein Empfang befinden muss. Kinder werden morgens empfangen und können nach offizieller Anmeldung von diesem Bereich aus das gesamte Haus mit all seinen Themenräumen explorieren.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Zentral, beim Eingang gelegen.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Es handelt sich um einen offenen Raum.

Strukturelle Elemente:

Die Hauptorganisationseinheit dieses Raums ist der Empfangsbereich respektive Zentrale. Hier sollen alle Fäden zusammenlaufen, eine Art Verteilerfunktion, die den Weg weist und Möglichkeit zur Orientierung gibt.

Verbundenheit:

Der Marktplatz ist ein Raum in dem man ankommt, sich orientiert, sich trifft- er schafft somit eine Verbundenheit zur Fa-

milie, den Kindern untereinander, den PädagogInnen und dem Raum an sich.

Freiheit:

Durch die Zentralität oder die Größe des Raumes wird dieser zu einem beliebten Treffpunkt.

Küche, Essbereich

Die Küche fungiert nicht nur als Funktionsraum, sondern auch als pädagogischer Themenraum, in dem zusammen gekocht und gebacken wird.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im Privatbereich gelegen. Beide Räume liegen unmittelbar nebeneinander um kurze Transportwege zu gewährleisten.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen aufgelöst, damit eine Verbindung zu anderen Räumen und Menschen besteht.

Strukturelle Elemente:

Organisiert wird der Raum durch die Sitzgelegenheiten im Essbereich und den Küchenblock im Kochbereich.

Verbundenheit:

Die Küche schafft eine Verbundenheit zwischen den Kindern und zu den Pädagoginnen durch das gemeinsame Zubereiten von Speisen, das häusliche Ritual des gemeinsamen Mahles eine solche zwischen den Kindern.

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl des Themenraumes („Kochen“). Auch kann dieser Raum nach der jeweilig zuständigen Betreuerin gewählt werden.

Unmittelbarkeit:

Unmittelbarkeit besteht durch das direkte Arbeiten mit verschiedenen Lebensmitteln. Man riecht, schmeckt, sieht und fühlt.

Grenze:

Die Grenze wird von den raumabschließenden Mauern gebildet, damit man sich ungestört dem Thema Kochen widmen kann.

Wasserspielraum, Sanitärraum

Der Raum soll schnell und leicht zu erreichen sein, alles leicht zu bedienen, damit Kind selbstständig handeln kann und sich sicher und wohl fühlt.

Durch einen eigenen Bereich im Kasten und einen eigenen Haken an der Wand kann das Kind Zahnputzbecher und eventuell Spielzeuge von zu Hause verstauen.

Dadurch wird dem Raum eine persönliche Note gegeben, man steigert das Wohlbefinden und die Verbundenheit zu diesem Raum sowie der gesamten Kindertageeinrichtung.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im Privatbereich gelegen. Optimalerweise nach Süden ausgerichtet zur Sicherstellung eines Maximums an Tageslicht und Sonnenbestrahlung.

Eventuell sollte ein Ausgang zum Außenbereich bestehen, damit im Sommer die Wasserspiele drinnen und draußen stattfinden können.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen aufgelöst.

Das Konzept von Verbundenheit ist essentiell, damit eine Verbindung zu anderen Innen- und Außenräumen (natürliche Belichtung und Belüftung) sowie auch unter den Menschen be-

steht. Der WC-Bereich ist durch Kabinen vom restlichen Raum getrennt.

Strukturelle Elemente:

Die Oberflächenstruktur der Wände ist durch wasserfeste Materialien (bis auf etwa 150cm Höhe) sowie die des Bodens durch wasserfeste und rutschfeste Materialien definiert.

Die Organisation des Raums erfolgt zum Beispiel durch Rinnenwaschbecken (optimal 2 Höhen, damit gearbeitet und erlebt werden kann). Es gibt Kästen und Haken um Utensilien zu verstauen.

Verbundenheit:

Im Wasserspielraum wird Verbundenheit bedingt durch das gemeinsame Spielen und Experimentieren im Raum.

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl des Themenraumes. Auch kann dieser Raum nach der jeweilig zuständigen Betreuerin gewählt werden.

Unmittelbarkeit:

Unmittelbares Erleben von Wasser und seinen physikalischen Eigenschaften.

Grenze:

Die Grenze wird von den raumabschließenden Mauern gebil-

det, damit man sich ungestört mit dem jeweiligen Thema des Raumes auseinandersetzen kann.



Abb.7

Kinderatelier

„Das Kinderatelier ist eine konsequente Weiterführung des Maltisches...“¹.

Kinder wollen kreativ tätig sein und Spuren hinterlassen. Dabei nimmt das Malen eine grundlegende Stelle im Bereich der Ausdrucksmittel ein. Schon Friedensreich Hundertwasser sagte: „Unser wahres Analphabetentum ist die Unfähigkeit schöpferisch tätig zu sein.“²

Kinder jedoch besitzen ein ganz natürliches kreatives Verständnis- das besagte schöpferische Analphabetentum entsteht erst nach der Kindheit.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Dieser Raum liegt im privaten Bereich. Ziel ist ein Malen mit der Sonne im Rücken zu ermöglichen.³ Da es sich um einen Kreativraum handelt, erscheint eine etwas größere Entfernung vom Bewegungsraum sinnvoll, wie auch etwa den Materialraum als Lärmpufferzone dazwischen gelegen zu verwenden.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente von der Gesamtstruktur getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen zum Außenraum und auch Öffnungen zum Innenraum aufgelöst, damit eine Verbindung zu anderen Räumen und Menschen besteht

¹ Lange/Stadelmann 2001, 46.

² Hundertwasser, 1998

³ Vgl. Lange/Stadelmann 2001, 46.

Mögliche räumliche Konsequenzen

Strukturelle Elemente:

Es gibt Malwände, Staffelein und Tische (in zwei Höhen), sowie Wasseranschluss um Farbe anzumischen und Malutensilien wie auch die Hände zu waschen. Weiters existieren offene Regale als Material und Werkzeuglager, damit die Kinder angeregt werden verschiedene Utensilien zu verwenden.

Der Bodenbelag sollte leicht zu reinigen sein, darf aber ohne weiteres Spuren schöpferischen Tuns behalten.¹

Verbundenheit:

Das Atelier fördert die Verbundenheit unter den Kindern und zu den Pädagoginnen durch das gemeinsame malen und experimentieren im Raum.

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl des Themenraumes. Auch kann dieser Raum nach der jeweilig zuständigen Betreuerin gewählt werden.

Unmittelbarkeit:

Durch die Verwendung verschiedener Malutensilien und Techniken können die Kinder unmittelbare Erfahrungen machen.

Grenze:

Grenze wird von den raumabschließenden Mauern gebildet, damit man sich ungestört mit dem jeweiligen Thema des Raumes auseinandersetzen kann.

¹ Vgl. Lange/Stadelmann 2001, 46.



Abb.8

Bewegungsraum

Die Notwendigkeit eines Bewegungsraumes ist niemandem mehr fremd und eigene Bewegungskindergärten werden zunehmend populärer. „Wahrnehmung und Bewegung als elementare Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes“² wohnen diesem pädagogischen Konzept inne und schaffen so wiederum Verbundenheit zu Mensch und Raum.

² Vgl. Zimmer 2012, 184.

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im privaten Bereich gelegen. Ein Zugang nach außen ist wünschenswert.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen (Fenster) aufgelöst, damit eine Verbindung zu anderen Innen-, Außenräumen (natürliche Belichtung und Belüftung) sowie Menschen besteht.

Durch Öffnungen zu weiteren Innenräumen kann das Zusehen motivieren selbst bei Bewegungsspielen mitzumachen.

Die Größe des Raumes sollte von der Gruppengröße abhängig gemacht werden und nach der renommierten deutschen Erziehungswissenschaftlerin Renate Zimmer bei einer Gruppenstärke von 4 Kindern ca. 40 m² betragen.

Die Höhe des Raumes sollte mindestens 3,20 m betragen um es zu ermöglichen, etwaige Geräte zum Klettern, Schaukeln und Schwingen aufzubauen. Nach Erfahrungswerten von Frau Dir. Klebl (Leiterin des Schlössl Kindergartens in Möllersdorf) sollten eben diese Geräte auf unterschiedlichen Höhen angebracht werden können.

Strukturelle Elemente:

Es gibt Klettermöglichkeiten an den Wänden, Vorrichtungen zum Anbringen von schaukelnden und schwingenden Geräten.

Grundsätzlich sollte der Raum möglichst unstrukturiert sein, damit Kinder sich mit verschiedenen Utensilien und Elementen einen eigenen Bewegungsparcour schaffen können.¹

Verbundenheit:

Der Bewegungsraum schafft Verbundenheit unter den Kindern durch das gemeinsame Spiel und der Freude an der Bewegung. Dadurch wird wiederum die Verbundenheit zum Ort Kindergarten gestärkt.

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl des Themenraumes. Auch kann dieser Raum nach der jeweilig zuständigen Betreuerin gewählt werden.

Unmittelbarkeit:

Durch die Aneignung des Raumes durch Bewegung.

Grenze:

Die Grenze wird von den raumabschließenden Mauern gebildet, damit man ungestört an Bewegungsspielen teilnehmen und an speziellen Geräten turnen kann.

¹ Vgl. Zimmer 2012, 146.

Werkraum

Sägen, Raspeln, Nageln, Schmirgeln, Leimen- auf diese vielfältigen Arten lässt sich der wunderbare Werkstoff Holz bearbeiten.¹

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im Privatbereich gelegen. Da dies ein Aktivitätsraum ist und eine Lärmquelle darstellt, ist er entfernt von Ruheräumen zu planen.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen aufgelöst, damit eine Verbindung zu anderen Räumen und Menschen besteht.

Strukturelle Elemente:

Für die Oberflächenstruktur ist eine Holzverschalung auf eine Höhe von 180 cm zu empfehlen, da diese deutlich zur Schallreduktion beiträgt.

Eine Werkbank oder ein stabiler Tisch in Höhe von 65-70 cm ist optimal zur Bearbeitung des Materials. Wandregale und Kisten halten Ordnung und den Arbeitsplatz frei. Jedes Werkzeug sollte seinen Platz haben, eventuell mit Markierungen an den vorgesehen Aufbewahrungsorten, um das Einräumen zu er-

leichtern.²

Verbundenheit:

Das intensive Arbeiten und Erleben mit diesem Werkstoff führt zu einem regen Austausch von Erfahrungen, was wiederum zu zwischenmenschlicher, wie auch räumlicher Verbundenheit führt.

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl des Themenraumes. Auch kann dieser Raum nach der jeweilig zuständigen Betreuerin gewählt werden.

Unmittelbarkeit:

Unmittelbarkeit durch die Bearbeitung von Werkstoffen mit verschiedenen Werkzeugen. Holz zum Beispiel, ob in bearbeiteter Form oder als Rohstoff, nimmt alle Sinne in Anspruch. Im Vorschulalter ist das reine Bearbeiten dieses Materials ohne ein konkretes Werkstück zu erzeugen vorrangig.

Grenze:

Die Grenze wird von den raumabschließenden Mauern gebildet, damit man ungestört basteln kann.

¹ Vgl. Lange/Stadelmann 2001, 68.

² Ebda., 68.



Abb.9

Klangzimmer

„Musikmachen und Musikerleben sind eine besondere Art des Daseins und dabei sich zu finden. Das heißt, dass Musik wichtig für die menschliche Selbstverwirklichung ist.“¹

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im Privatbereich gelegen. Da dieser Raum eine Lärmquelle darstellt, ist er entfernt von Ruheräumen zu planen.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen (Fenster) auf-

¹ Bauer 2004, 7.

gelöst, damit eine Verbindung zu anderen Räumen und Menschen besteht.

Strukturelle Elemente:

Zum Beispiel eine Gonghöhle.

Verbundenheit:

Der Umgang mit Musik „öffnet“ den Menschen zum Mitmenschen, weil dieses Kontaktmedium sozialisierende und sozialethische Wirkung haben kann. (Bauer)

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl des Themenraumes. Auch kann dieser Raum nach der jeweilig zuständigen Betreuerin gewählt werden.

Unmittelbarkeit:

Klang als sinnliches Erlebnis – nicht nur hören, sondern auch spüren und sehen des Klanges ist möglich. Kinder können sich in solchen Räumen vollständig dem Phänomen der Akustik hingeben und im Spiel erforschen.

Grenze:

Die Grenze wird von den raumabschließenden Mauern gebildet, damit man ungestört musizieren oder Klängen lauschen kann.

Außenbereich

Aussenräume, die Platz für Spiel und Bewegung bieten, verschwinden zunehmend- dafür verantwortlich ist der vermehrte Straßenverkehr und die zunehmende Bebauung im Stadtgebiet. Das Spiel findet mittlerweile zu großen Teilen im Gebäude statt.

Beschäftigungen unter freiem Himmel fördern körperliche Aktivität, Sinne und den Umgang mit der Natur. Tiere und Pflanzen, respektive Lebens- und Wachstumsprozesse können beobachtet werden, wie auch der Wechsel der Jahreszeiten sowie unterschiedliche Witterungsverhältnisse unmittelbar erlebt werden können.¹

Lage des Raumes zur Gesamtstruktur:

Im Privatbereich gelegen.

Raumstruktur:

Bauliche Elemente:

Der Raum ist durch Grenzelemente zur Gesamtstruktur hin getrennt. Grenzen werden durch große Öffnungen (Fenster) aufgelöst, damit eine Verbindung zu den Innenräumen besteht.

Strukturelle Elemente:

Unterschiedliche Bodenbeläge, Hügel, Mulden, Sträucher und Bäume.

¹ Ministerum für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, o.J

Verbundenheit:

Verbundenheit entsteht durch das gemeinsame Spiel im Freien.

Freiheit:

Freiheit besteht durch die Wahl, ob das Spiel im Innenraum oder Aussenraum stattfindet.

Unmittelbarkeit:

Die Kinder können Sonne, Regen, Schnee und Wind fühlen und natürliche Prozesse der Natur verfolgen. Zum Beispiel den Wechsel der Jahreszeiten.

Grenze:

Grenzbildende Elemente Mauern oder Zäune.



Abb. 10



Analyse des Kindergartens Schössl

Analyse des Kindergartens Schlössl



Das „Schlössl“ ein Kindergarten in Traiskirchen in Niederösterreich, ist ein historisches Gebäude und blickt auf einen regen Nutzungswechsel zurück. 1688 von Thomas Zachäus Graf Czernin erbaut erfuhr es von Victor Graf Philippi, den darauffolgenden Besitzer von 1719 – 1739, einen großzügigen Umbau. Der Generalgouverneur der Österreichischen Niederlande, Carl Alexander von Lothringen, war ab 1740 bis 1780 der Hausherr und begrüßte auch Maria Theresia, seine Schwägerin, des öfteren im Schlössl. 1780 vererbte Carl Alexander von Lothringen seinen Neffen Josef II das Gebäude. Dieser stellte es dem Militär zur Verfügung, welches den Bau als Spital und auch als Kaserne nutzte. Kaiser Franz Josef I veranlasste 1871 den Umbau in eine Militärstrafanstalt. Von 1920 bis 1925 war es eine Männerstrafanstalt. 1928 erwarb der traiskirchner Bürgermeister, Johann Schuster, das Gebäude für die Gemeinde und lies es zu Wohnzwecken adaptieren.

Seit 2004 ist das „Schlössl“ ein Kindergarten, der von der Leiterin Frau Dir. Klebl nach offenen pädagogischen Konzept geführt wird. Die Adaptierung, die von Stika & Stingl, durchgeführt wurde wurde von Fritz Knotzer, aktueller Bürgermeister Traiskirchens initiiert.¹

¹ Vgl. No-Landeskindergarten, Schlössl Möllersdorf: Unser Haus, <http://www.schloessl-moellersdorf.at/house.htm>(15.3.2014)

Da das „Schlössl“ ein sehr gelungener Umbau nach dem pädagogischen Konzept Montessoris und Reggios ist und somit unserem, im Theorieteil aufgestellten Bausteinen, welche schlussendlich in das Planungskonzept integriert werden am nächsten kommt, war die Analyse ein wichtiger Teil der Arbeit.



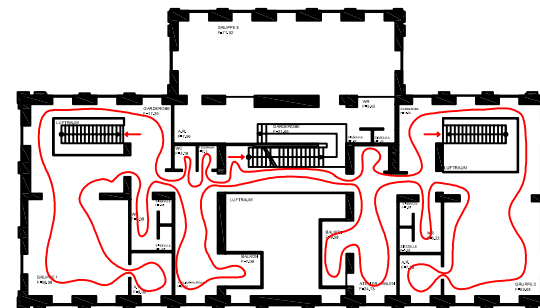
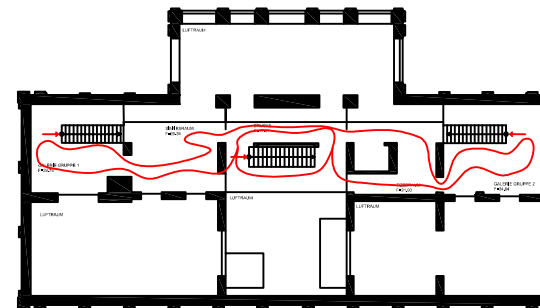
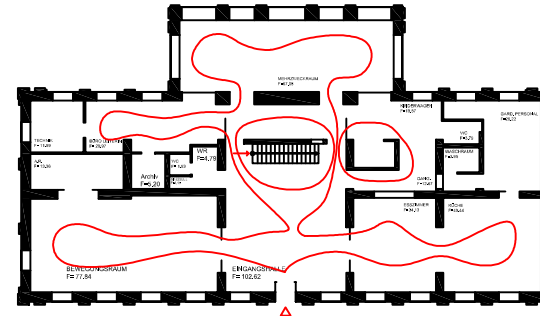
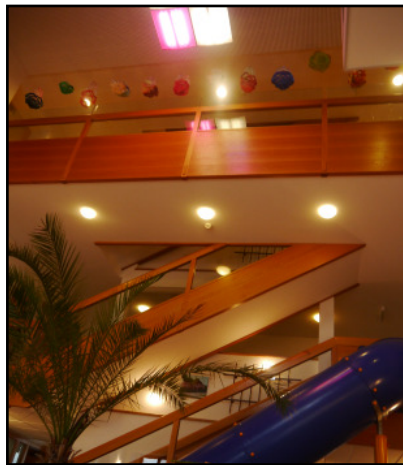
Analyse des Kindergartens Schlössl

Erschließung und Bewegung

Erschlossen wird das Gebäude über eine knapp 100m² große Eingangshalle in welcher sich über vier Stockwerke hinweg eine zentrale Holztreppe erstreckt. Die Treppe fungiert als zentrales Erschließungs- und Orientierungselement in der Vertikalen .

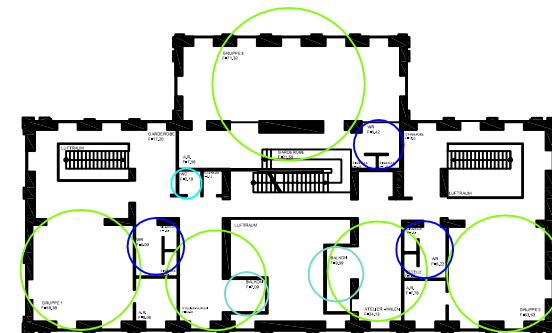
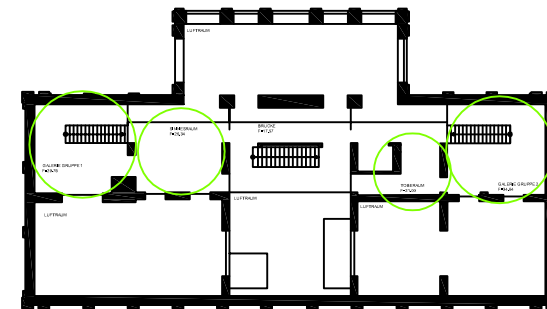
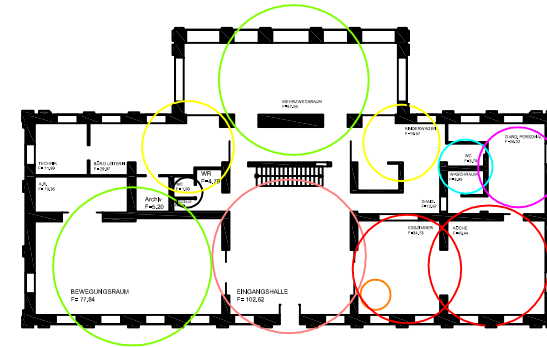
Weitere Räume des ersten und zweiten Obergeschoßes sind von der Treppe mittels einer Brücke zugänglich. Zwei Nebentrep- pen im Osten und Westen des Gebäudes verbinden noch- maig das erste und zweite Obergeschoss miteinander.

Die Räume gewinnen an zusätzlicher Funktion und dienen auch der Erschließung in der Ebene.



Funktionssystem

- Sanitäranlage Kinder
- Sanitäranlage
- Garderobe
- Eltern - Kind - Pädagogenraum
- Eingangshalle/Anmeldung
- Küchenbereich (Küche als Erlebnisraum):
Ausgabe
Essbereich
Lager
- Themenräume
- architektonisch gestaltete Räume
- Kanzlei
- Garderoben Angestellte/Essbereich





Analyse des Kindergartens Schlössl

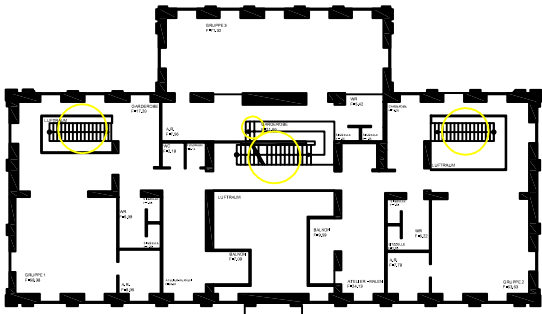
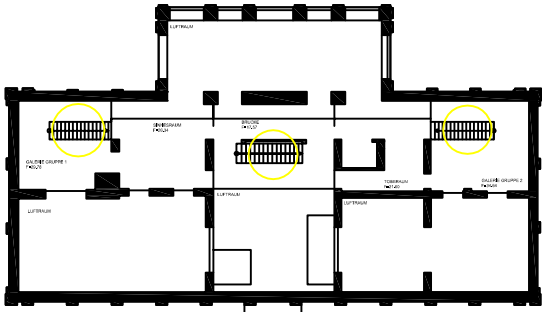
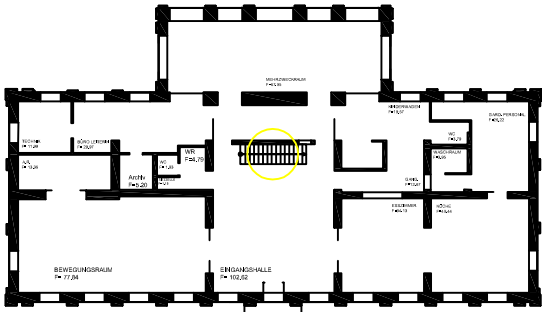
U
N
M
I
T
T
E
L
B
A
R
K
E
I
T

P
Ä
D
A
G
O
G

R.

U
N
M
I
T
T
E
L
B
A
R
K
E
I
T

A
R
C
H.
E.



Analyse des Kindergartens Schlössl

G
R
E
N
Z
E

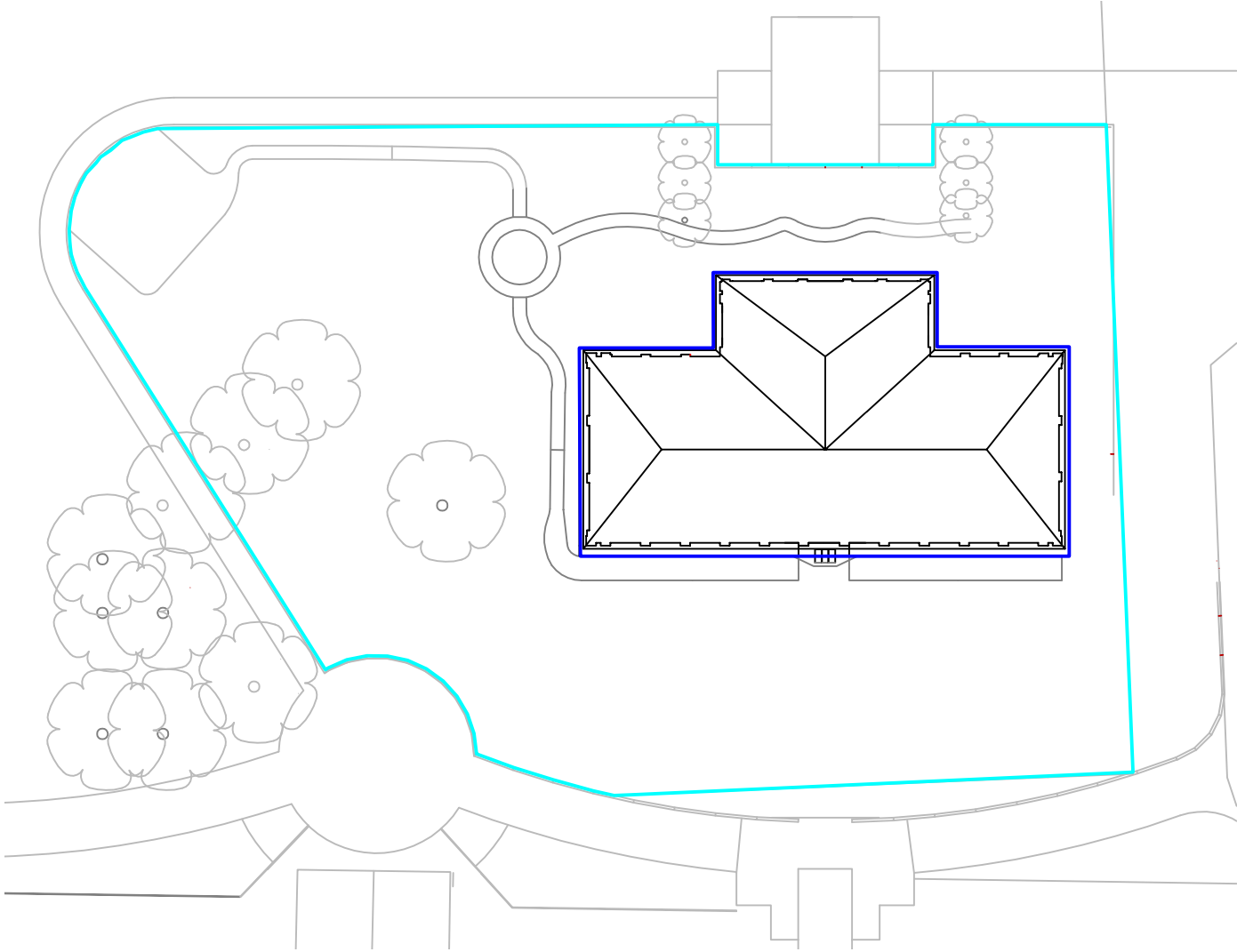


G
E
B
Ä
U
D
E

G
R
E
N
Z
E



G
R
U
N
D
S
T
Ü
C
K



A nalyse des Kindergartens Schlössl



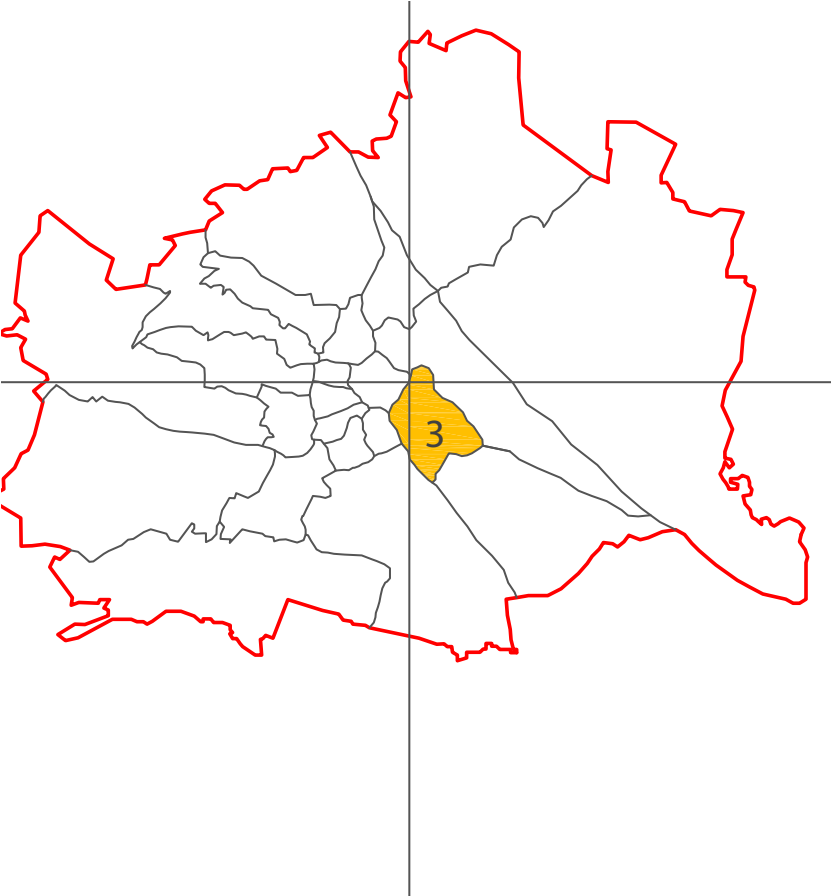
Fazit:

Nach Abgleich von geschichtlichen und aktuellen pädagogischen Konzepten wurde erkannt, dass Unmittelbarkeit in Kombination mit der Verbundenheit schon im 19. Jahrhundert von dem deutschen Pädagogen Friedrich Wilhelm Fröbel als zentrales Thema formuliert wurde.

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde von der italienischen Ärztin Maria Montessori der reformpädagogische Ansatz der Freiheit als Gegenpol zu der traditionellen Verbundenheit aufgestellt. All diese Ansätze wurden in der Architektur bereits thematisiert. Schlussendlich war es die Widerständigkeit die unsere Aufmerksamkeit erregte. Diesem Thema wurde in Kombination mit den zuvor erwähnten pädagogischen Konzepten, weder in der Pädagogik noch in der Architektur genügende Beachtung beigemessen. Somit ist die Widerständigkeit in Form der Grenze als zentraler und neuer Aspekt Teil unseres Entwurfskonzeptes.



Planung

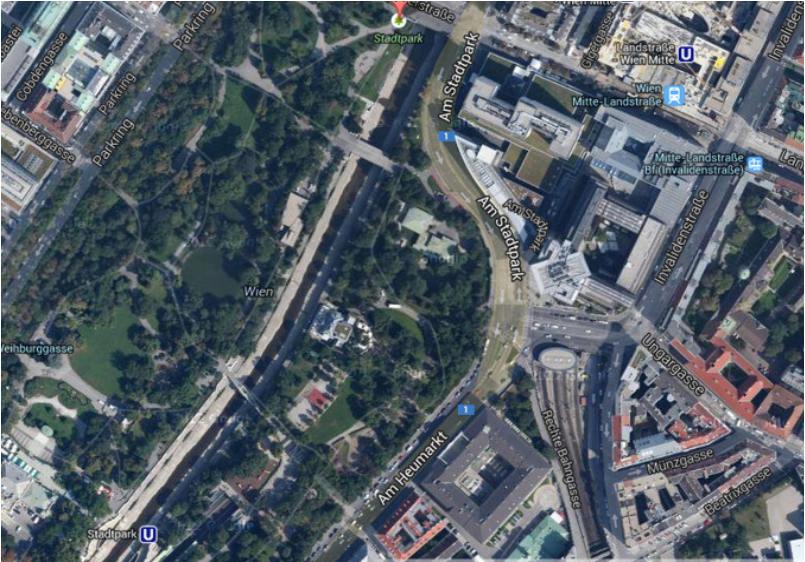


W
I
E
N

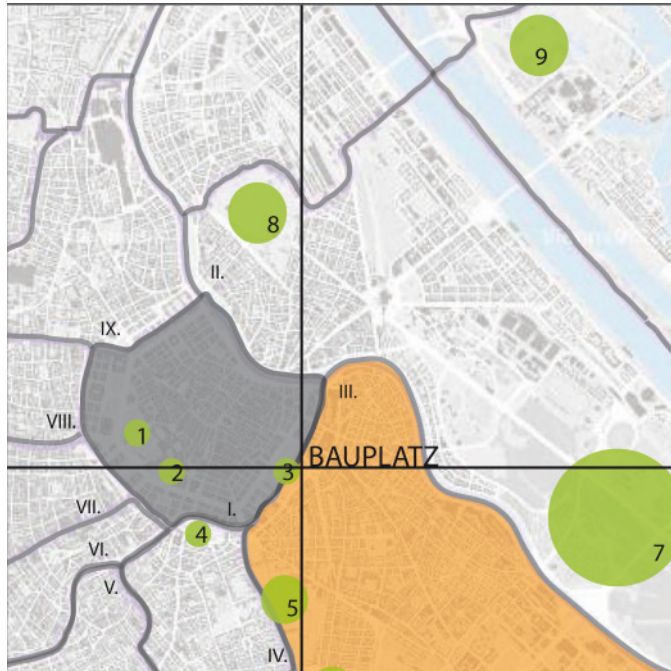
P
L
A
N
U
N
G
S
G
E
B
I
E
T

3

B
E
Z
I
R
K



L
U
F
T
B
I
L
D



S
T
Ä
D
T
E
B
A
U
L
I
C
H
E

B
E
Z
I
E
H
U
N
G
E
N

- I Innere Stadt
 - II Leopold Stadt
 - III Landstraße
 - IV Wieden
 - V Margareten
 - VI Mariahilf
 - VII Neubau
 - VIII Josefstadt
 - IX Alsergrund
-
- 1 Volksgarten
 - 2 VI Mariahilf
 - 3 Stadtpark
 - 4 Planquadrat Park
 - 5 Belvederegarten
 - 6 Parkanlage Baumgarten
 - 7 Prater
 - 8 Augarten
 - 9 Mexikopark



S
C
H
W
A
R
Z
P
L
A
N

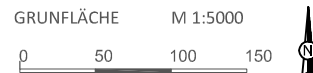
SCHWARZPLAN M 1:5000

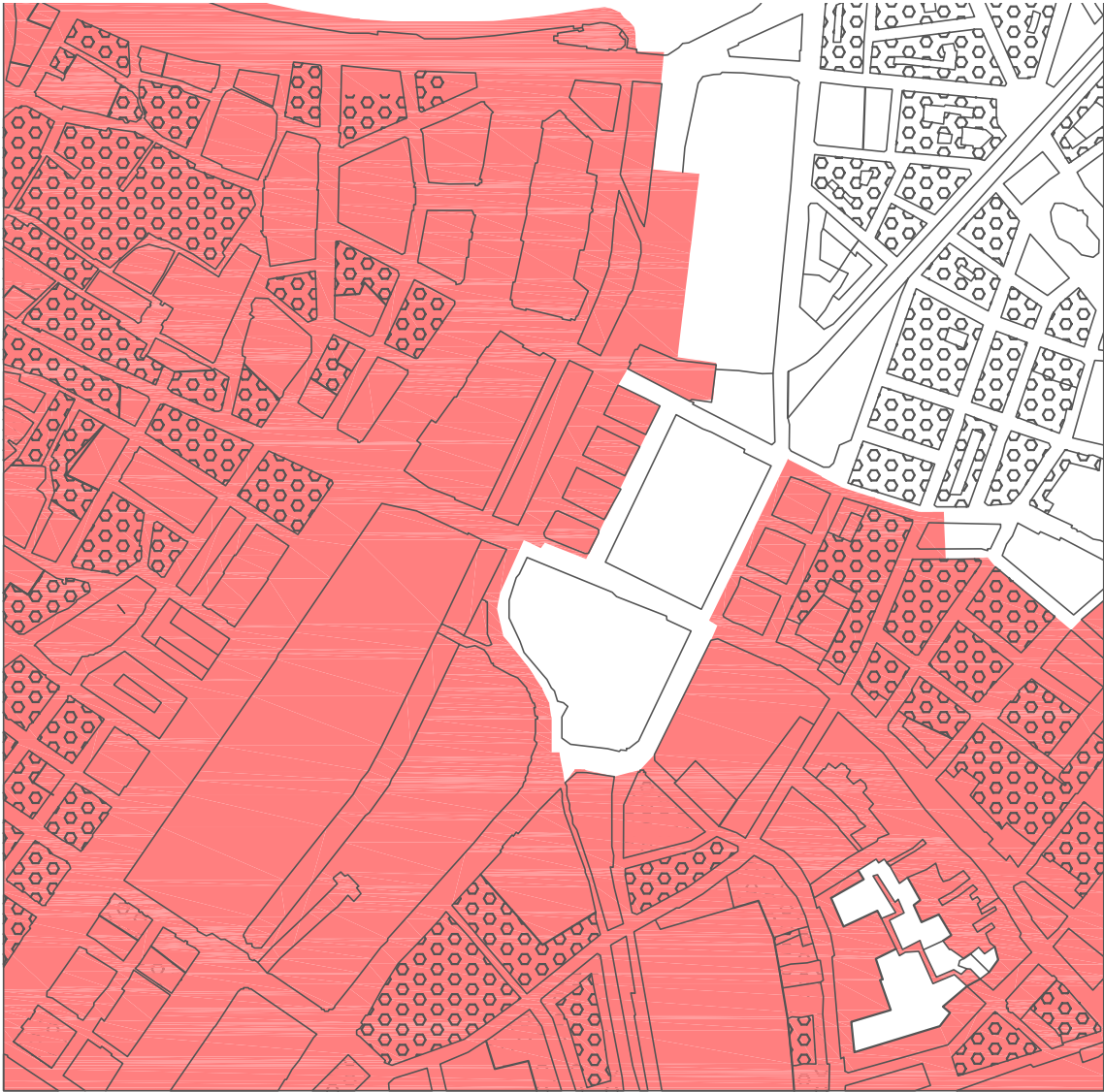




GRÜNFLÄCHEN

PRIVATER WASSER ÖFFENTLICH

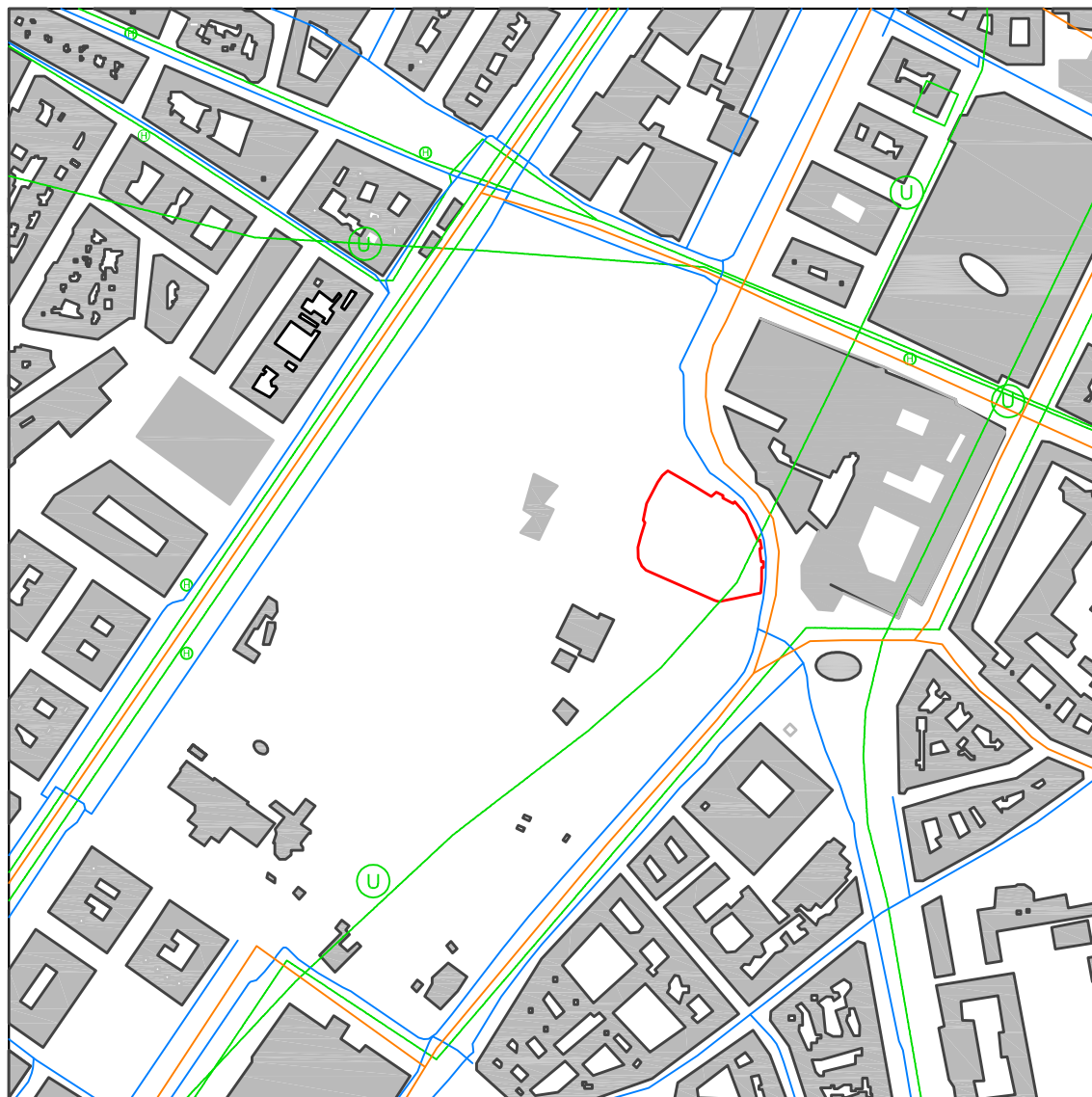




F
L
Ä
C
H
E
N
W
I
D
M
U
N
S
P
L
A
N

 SCHUTZZONE
 WOHNEN

FLÄCHENWIDMUNGSPLAN M 1:5000
0 80 160 240 

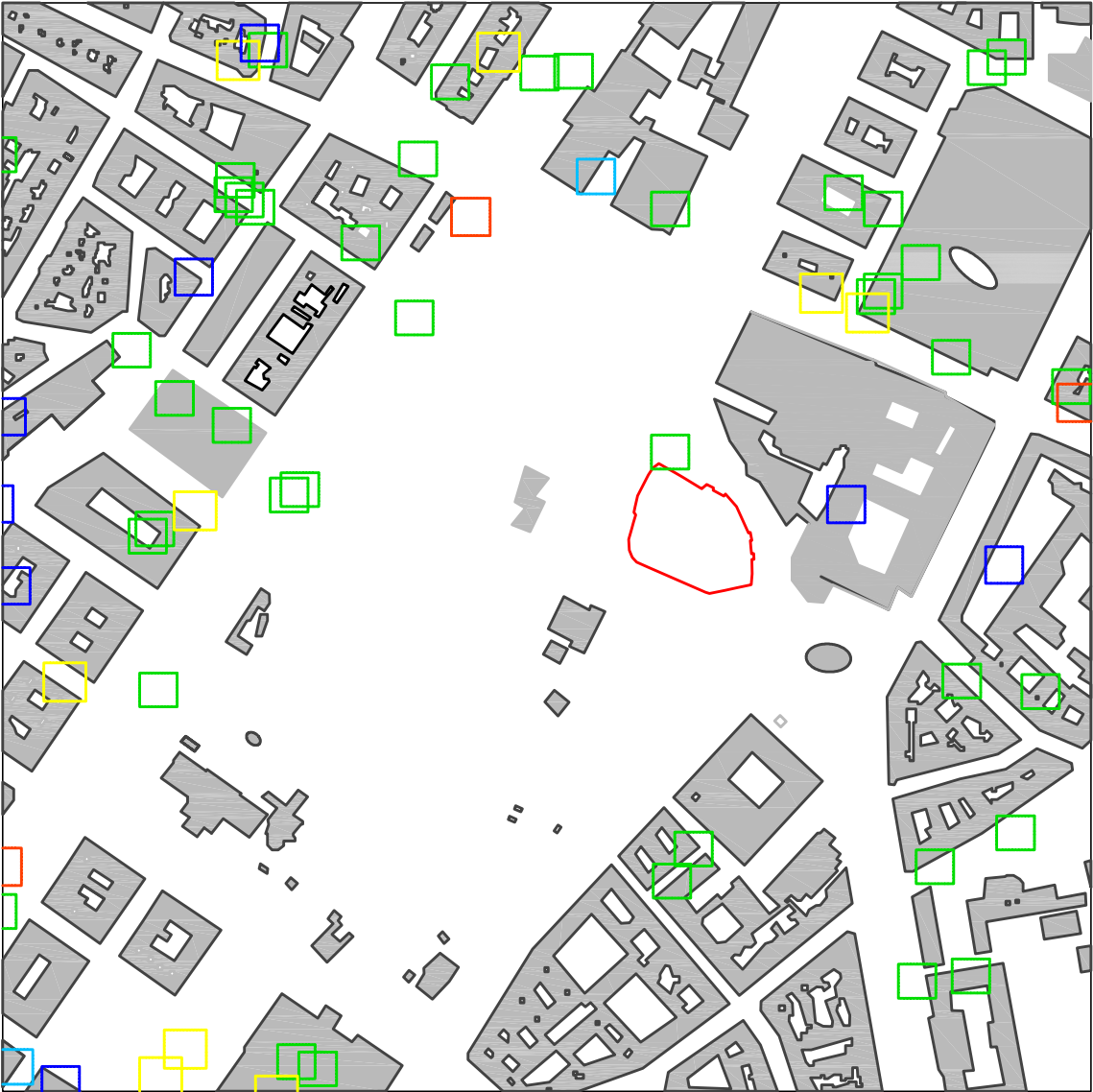


V
E
R
K
E
H
R

GRÜN STRICHLIERT - OFFENTLICHER VERKEHR
ORANGE - HAUPTVERKEHR
BLAU - FAHRREDER

VERKEHR M 1:5000

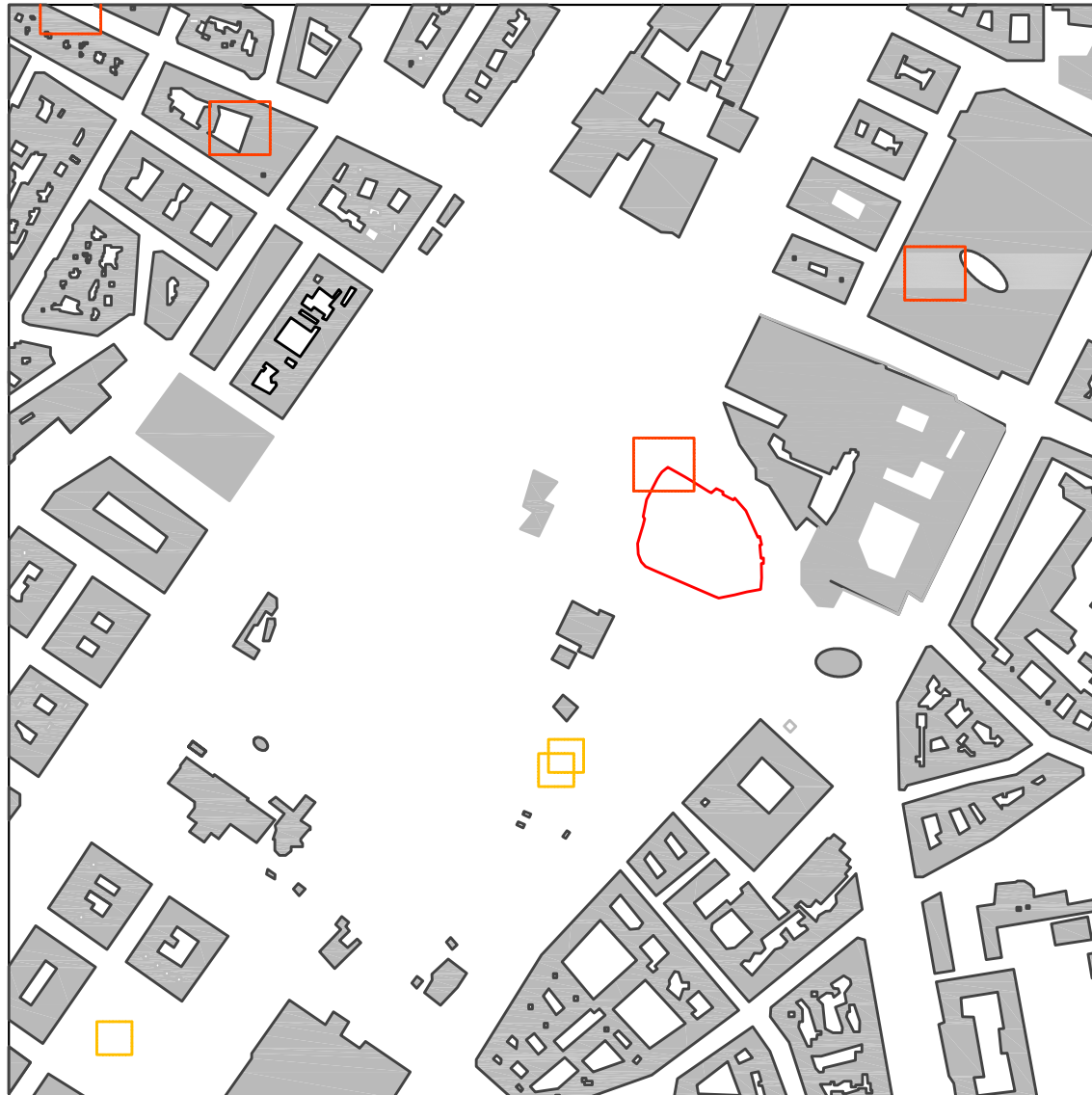




P
A
R
K
E
N

- citybike-Standort
- parkhaus
- behindertenparkplatz
- taxistand
- fahrradabstellanlage





K
I
N
D
E
R
G
Ä
R
T
E
N

S
P
I
E
L
P
L
Ä
T
Z
E

- kindergärten
- kinderspielplätze

M 1:5000





B
E
W
E
G
U
N
G



G
R
U
N
D
S
T
Ü
C
K
S
E
R
S
C
H
L
I
E
ß
U
N
G

Grenze:

Aktuelle Ansätze innerhalb der Architektur spiegeln sich in offenen Konzepten in der Form wieder, dass die Grenze völlig aufgelöst wird, damit maximale Freiheit gewährleistet werden kann. Eben jene Grenze wird nicht von der Architektur definiert sondern von umgebender Struktur außerhalb der Architektur. Unser Hauptanliegen war es sowohl maximale Freiheit innerhalb des Ortes Kindergarten durch Grenzsetzung zu gewährleisten, als auch Kindern die Außengrenze des Gebäudes bewusst zu machen, sowie dass es sich außerhalb und innerhalb des Kindergartens um verschiedene Lebensorte handelt, wo verschiedene Regeln gelten, die von Kindern erkannt und berücksichtigt werden müssen. (siehe Theorieteil Nr.2, Aktuelle pädagogische Ansätze – Grenze)

Verbundenheit:

Ziel war es ein Raumprogramm zu erstellen, welches Verbundenheit zum Menschen schafft, wie auch die Verbundenheit zum Ort Kindergarten, dem umgebenden Außenraum und der Natur. Diese Aufgabe wird durch architektonische Elemente wie die Fassade, Fenster, Öffnungen und die Erschließung gewährleistet.

Freiheit:

Wie zuvor schon unter Grenze gestreift, wird die Freiheit innerhalb des Kindergartens über architektonische Grenzelemente gewährleistet. Diese Grenzen sichern die Entscheidungsfreiheit von Kindern, sich ganz nach ihren eigenen Wünschen bestimmten Themen, Raumsituationen, Strukturen, Menschen und Gefühlslagen zu widmen.

Unmittelbarkeit:

Unmittelbares Erleben und Wahrnehmen zum Thema Farbe, Licht, Bewegung und Gleichgewichtssinn wird von der Architektur in eigens dafür ausformulierten architektonischen Zonen ermöglicht.

Natur:

Den optimalen Raum für die kindliche Entwicklung bietet zweifelsfrei die Natur. Da aber Kinder, die in der Stadt leben oft nur schwer Zugang zu solchen vielschichtigen Erfahrungsorten haben, fiel die Wahl zur Situierung unseres Bauplatzes auf den städtischen Bereich. Durch den Bau sollte eine Verbundenheit zur Natur hergestellt werden, welche die Möglichkeit bietet unmittelbare Naturerfahrungen (siehe Theorieteil Nr.2, Mögliche räumliche Konsequenzen – Außenbereich) zu erleben.

Formfindung

Zur Formfindung wurde im Städtebau nach gebogenen bzw. geschwungenen Linien gesucht um eine dynamische, städtebaulich angepasste Form zu generieren.-->Bewegung

Übernahme des Straßenverlauf im Nordosten des Grundstückes.

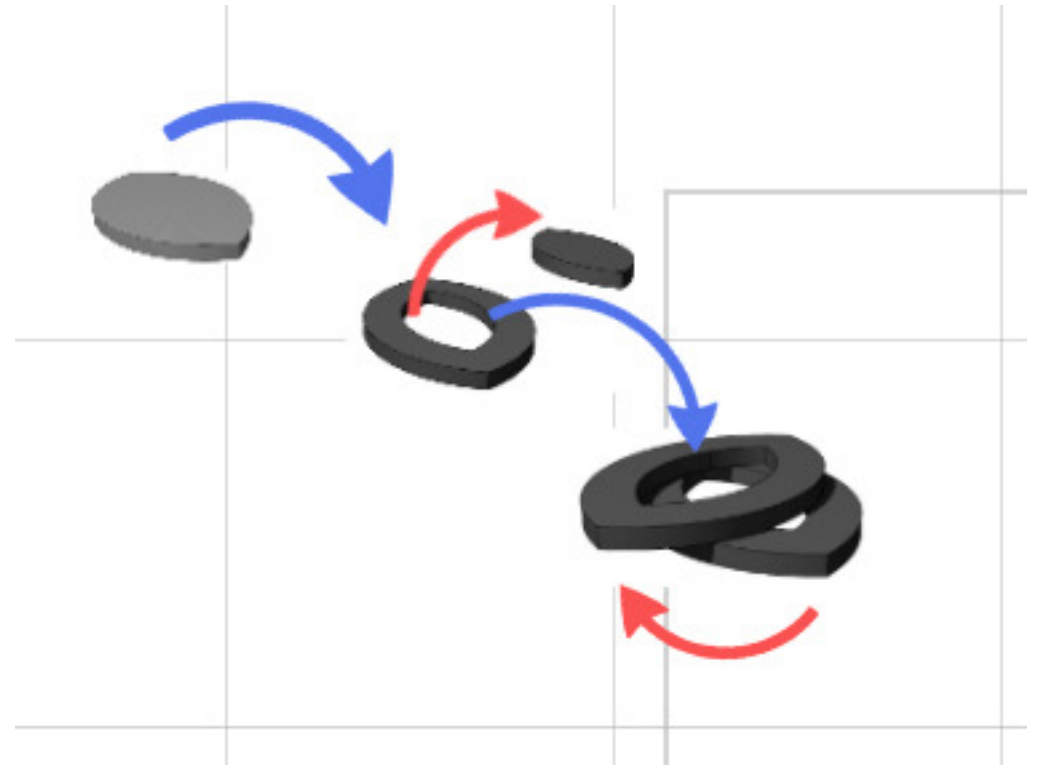
Verkleinerung und Spiegelung der Kurve.

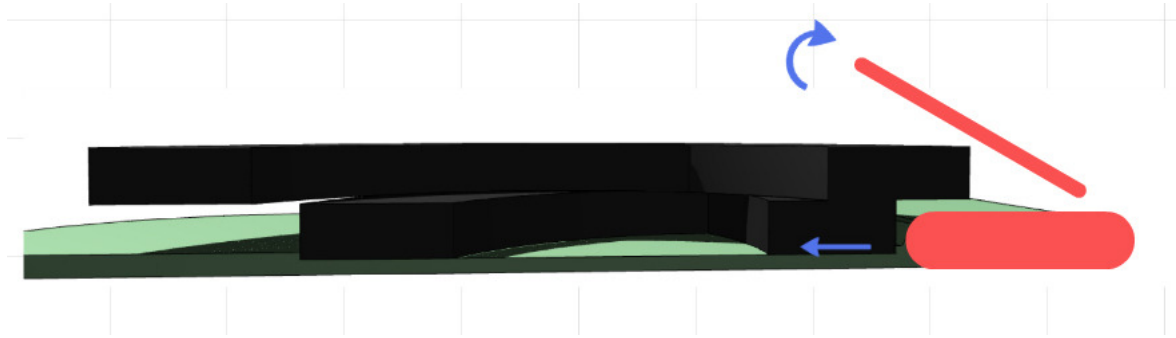
entstandene Fläche zu Volumen extrudiert

Volumen 2 aus Volumen 1 geschnitten, damit geschlossener Freiraum entsteht--> Freiheit, Grenze

Verdoppelung,Übereinanderlegung und Verdrehung der Form --> Freiheit, Grenze

Anpassung des Körpers an das Gelände





Entwurfsprinzip

Eines der Anliegen, die wir uns gestellt haben war es die Verbundenheit der städtischen Kinder zur Natur zu unterstützen. Daraus entstand folgende Idee:

Rundum des Gebäudes wurden acht Positionen gewählt – vier in Blickrichtung Park und vier in Blickrichtung Stadt.

Im Blickfeld, das unser Gebäude verdeckt, wurden Naturobjekte (Bäume, Sträucher) gewählt.

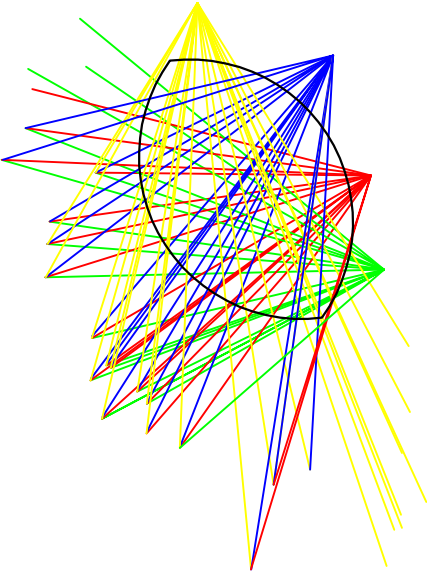
Diese Blickrichtungen wurden in den Grundriss projiziert und als Konstruktionslinien in den Entwurf übernommen. Da wir zwei Geschosse haben, die in unterschiedliche Richtungen ausgerichtet sind, entstanden zwei Matrizen.

Dadurch verlaufen die Linien der gewählten Räume, strukturbildende und architektonisch gestaltete Elemente, die Tragkonstruktion, die Ausrichtung des Mobiliars und die Fassade immer in Blickrichtung zur Natur.

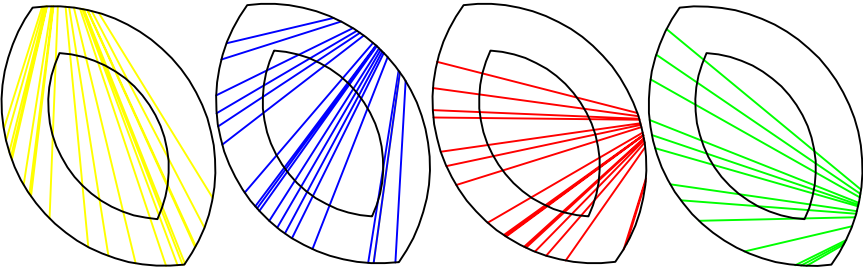
Entwurfsprinzip

Vier gewählte Positionen (N, NO, O, SO) mit Blickrichtung zum Park.

B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

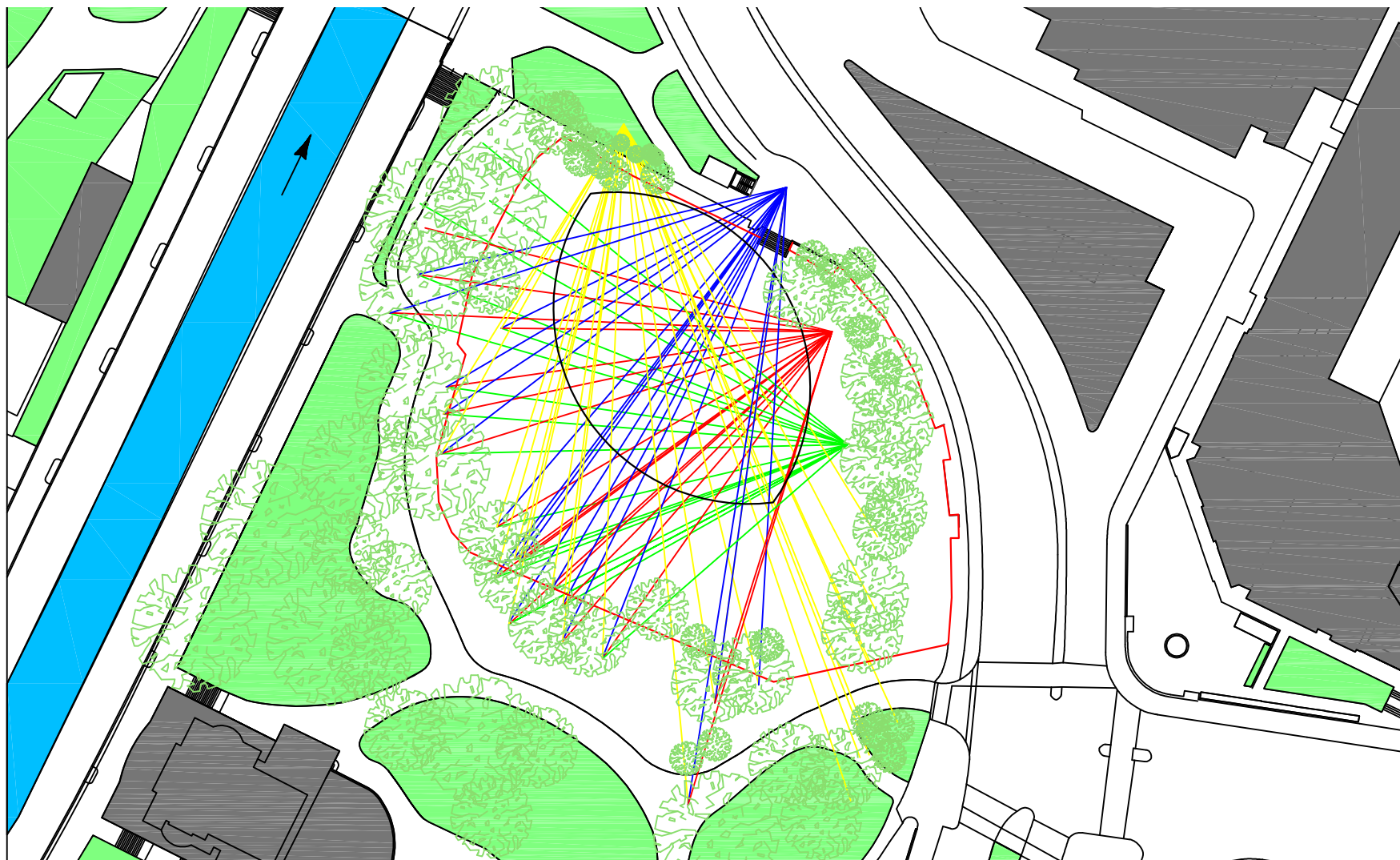


S
T
A
D
T
P
A
R
K



M 1:1500

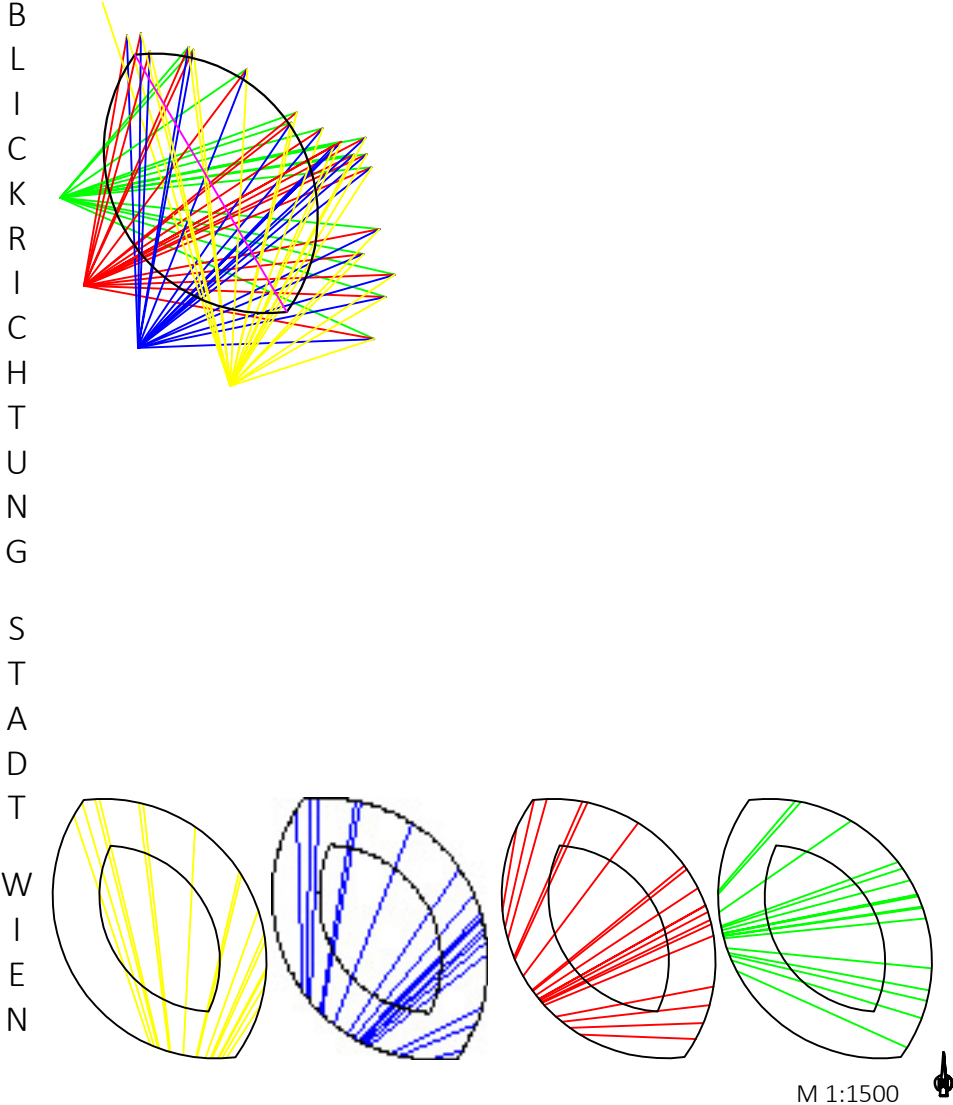


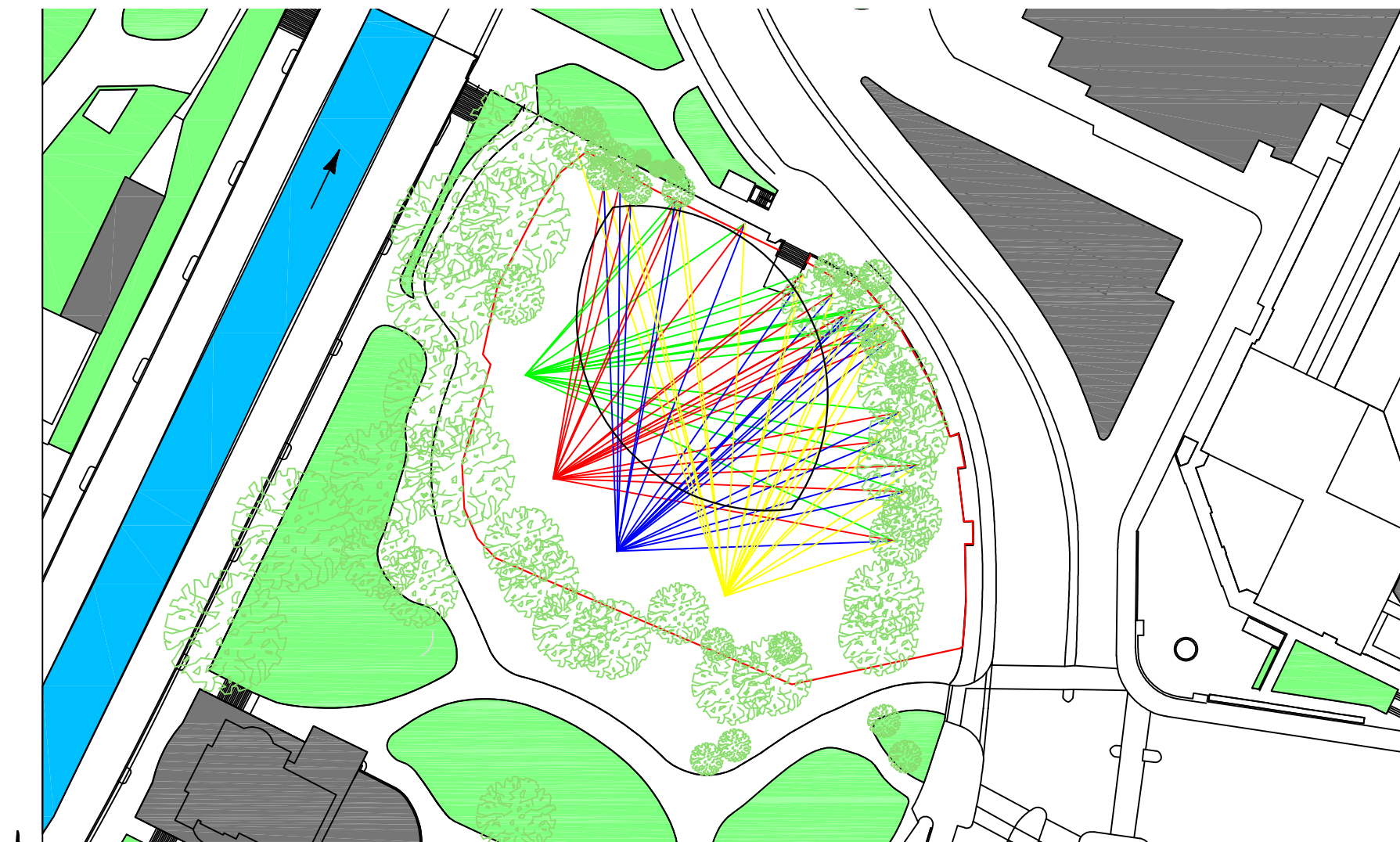


M 1:1000

Entwurfsprinzip

Vier gewählte Positionen (S, SW, W) mit Blickrichtung zur Stadt.

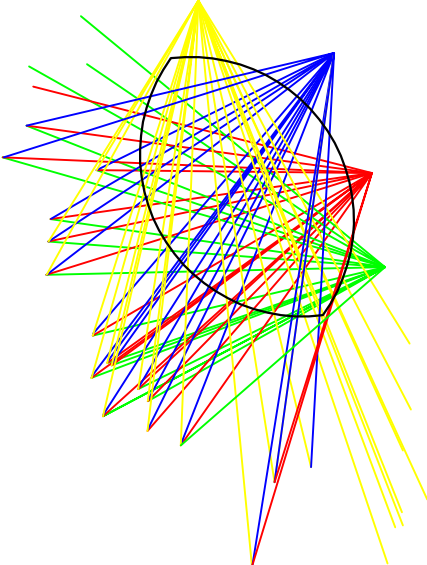




M 1:1000

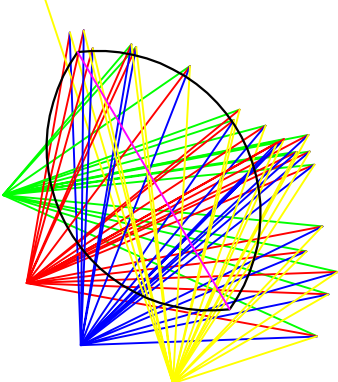
B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

S
T
A
D
T
P
A
R
K



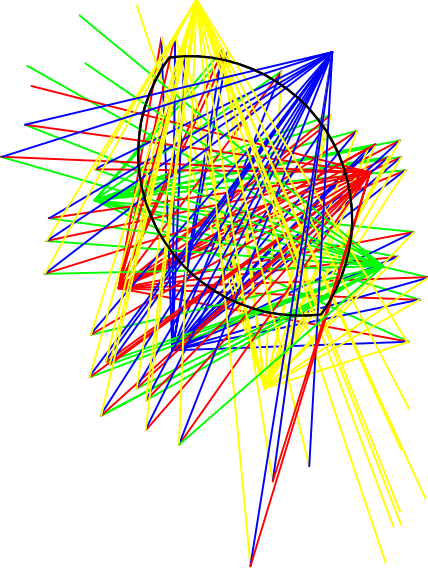
B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

S
T
A
D
T



B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

G
E
K
O
P
P
E
L
T

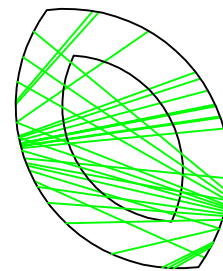
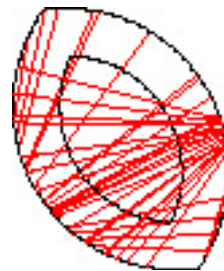
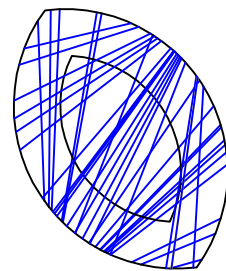
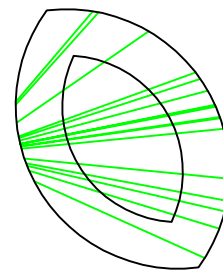
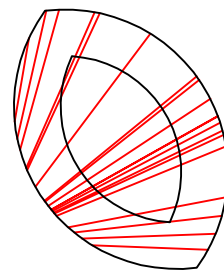
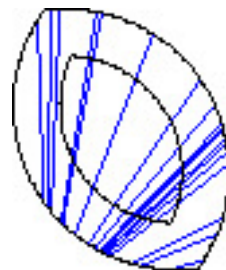
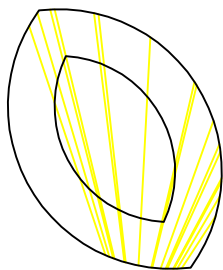
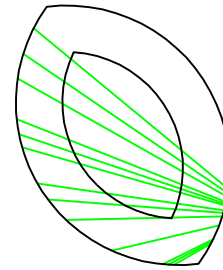
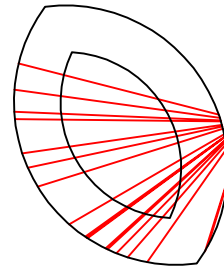
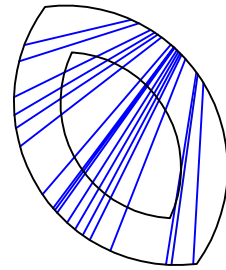
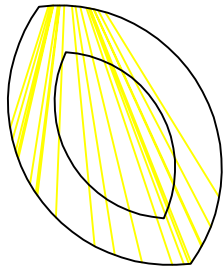


M 1:1500

E
N
T
S
T
E
H
U
N
G

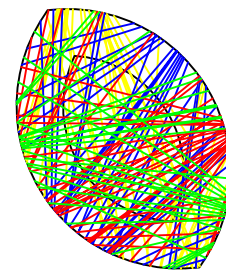
M
A
T
R
I
Z
E

E
G



M
A
T
R
I
Z
E

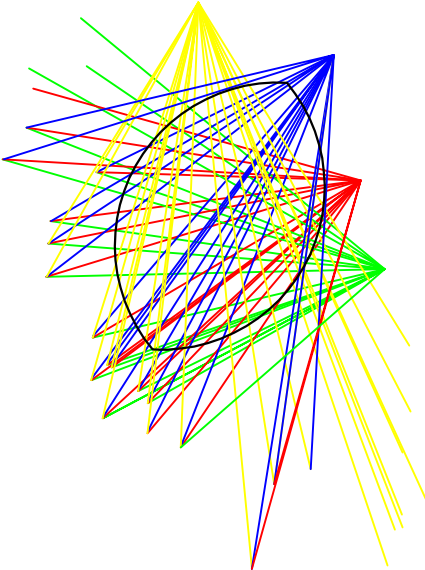
E
G



M 1:1500

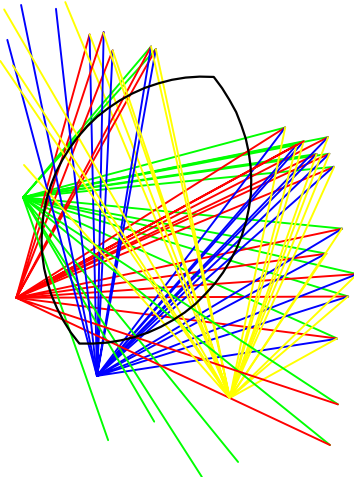
B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

S
T
A
D
T
P
A
R
K



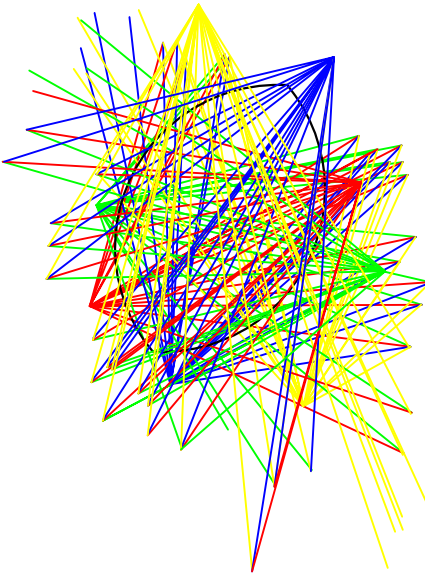
B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

S
T
A
D
T



B
L
I
C
K
R
I
C
H
T
U
N
G

G
E
K
O
P
P
E
L
T

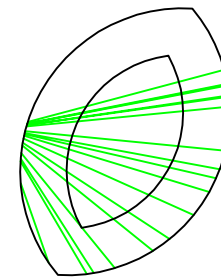
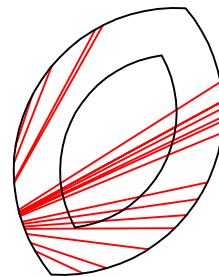
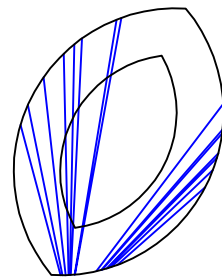
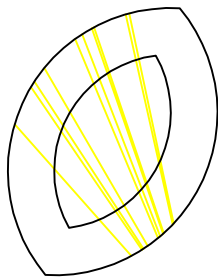
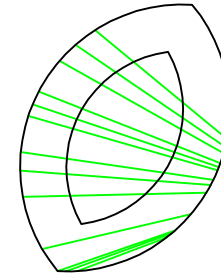
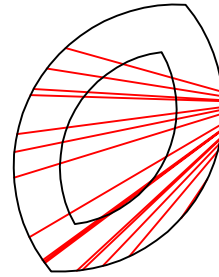
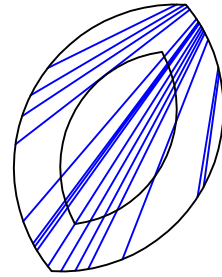
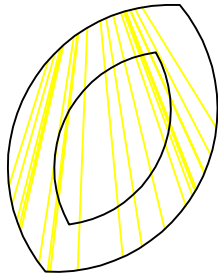


M 1:1500

E
N
T
S
T
E
H
U
N
G

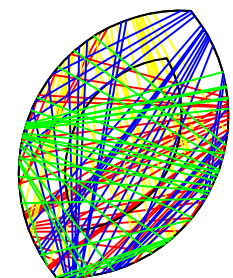
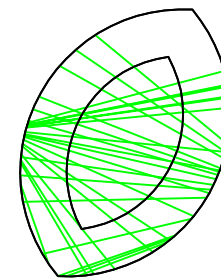
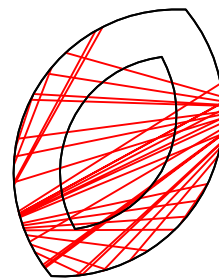
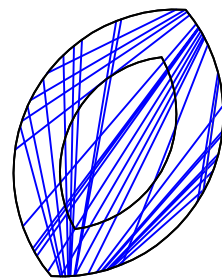
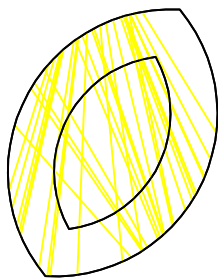
M
A
T
R
I
Z
E

O
G

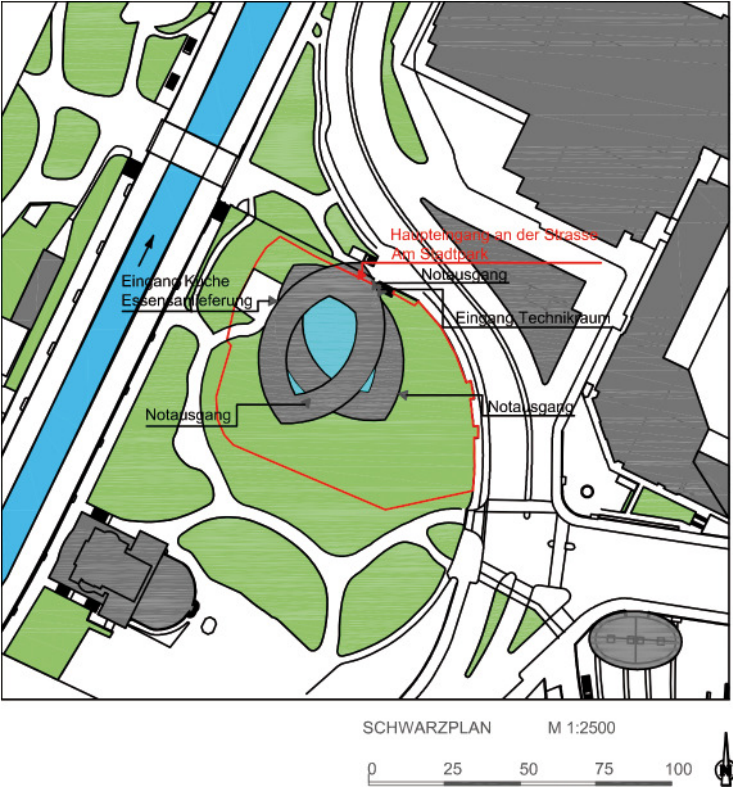


M
A
T
R
I
Z
E

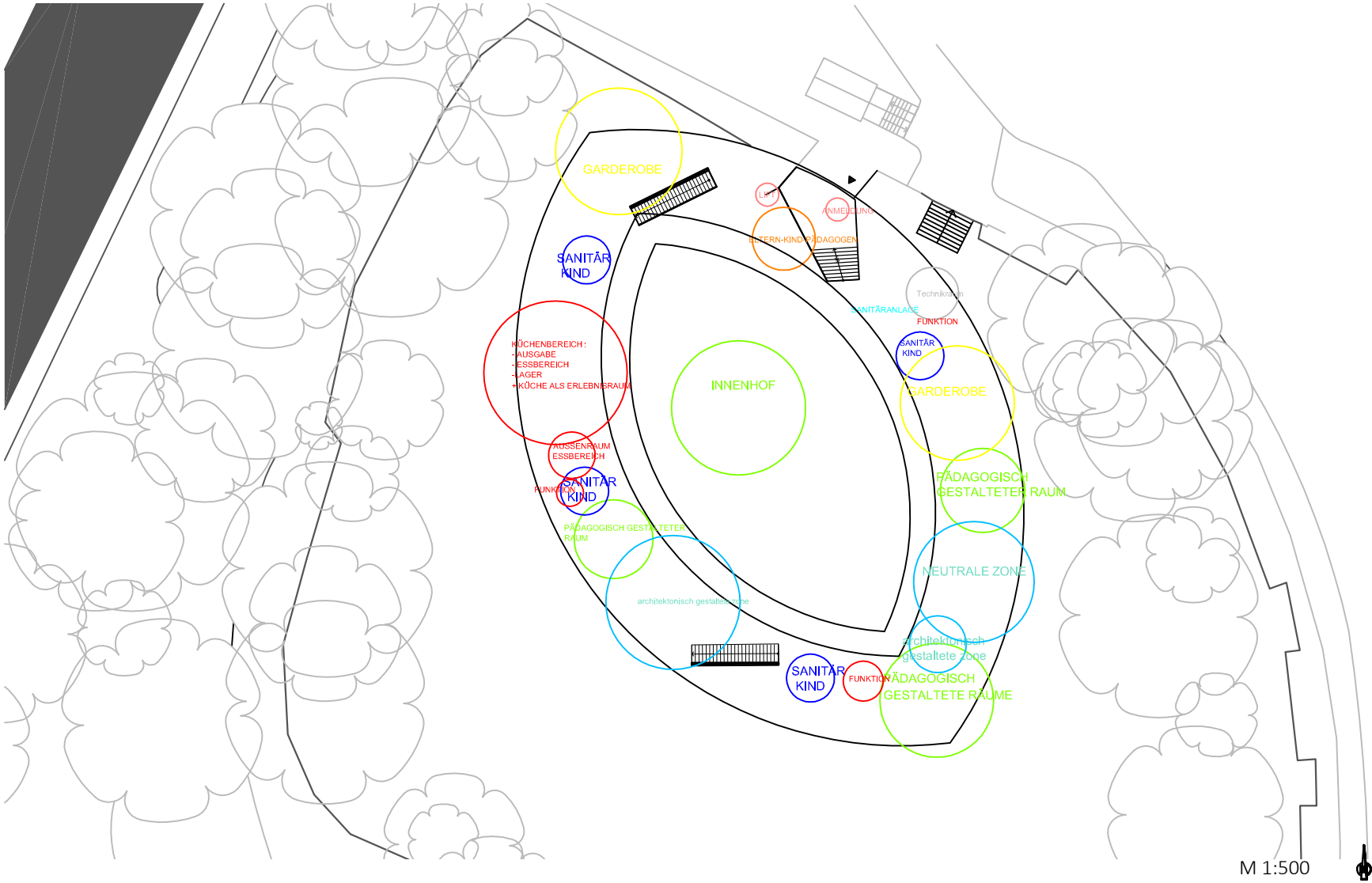
O
G



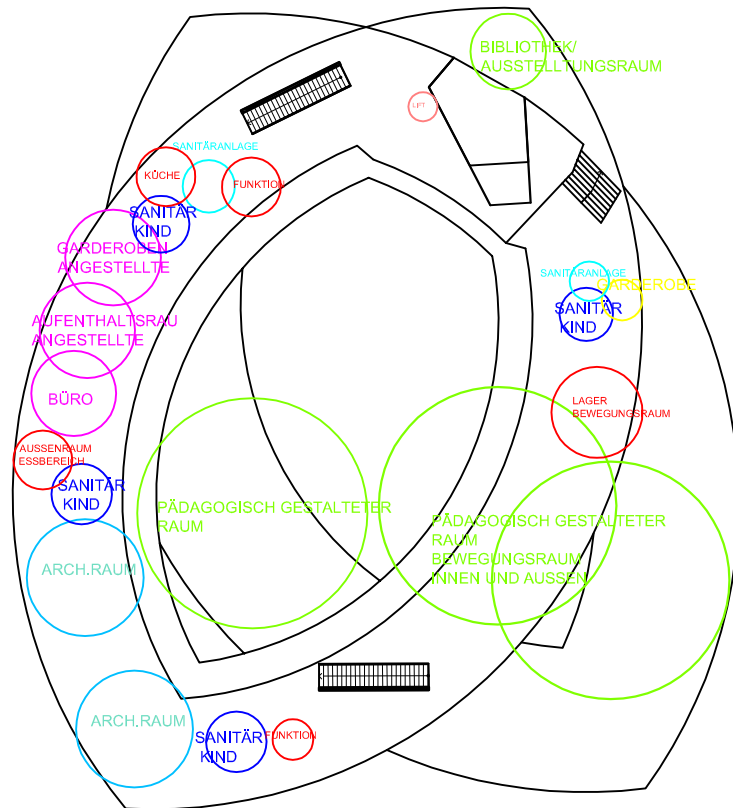
M 1:1500



S
T
Ä
D
T
E
B
A
U
L
I
C
H
E
E
R
S
C
H
L
I
E
ß
U
N
G



R Ä U M L I C H E
A N O D N U N G
E G



R
Ä
U
M
L
I
C
H
E

A
N
O
D
N
U
N
G

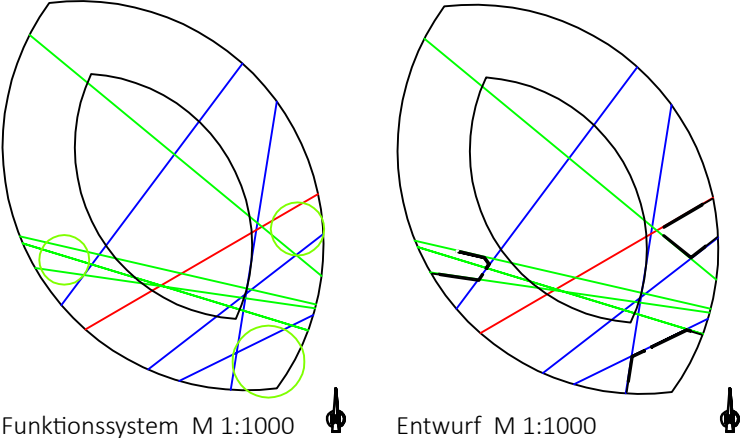
O
G

Entwurfsprinzip + System = Entwurfsgestaltung

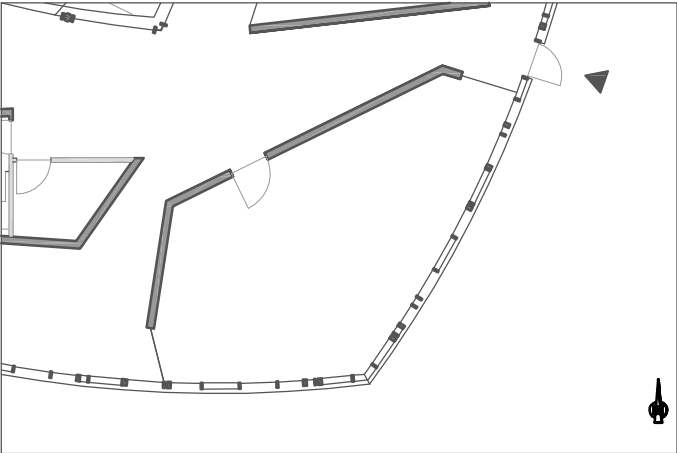
M 1:500



EG
P
Ä
D
A
G
O
G
I
S
C
H
E
R
R
A
U
M

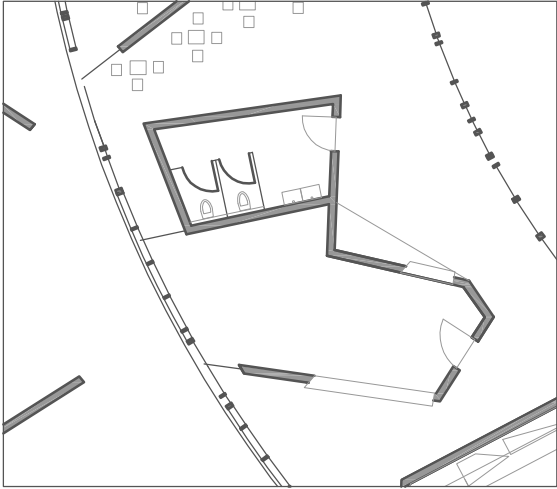


EG
A
T
E
L
I
E
R



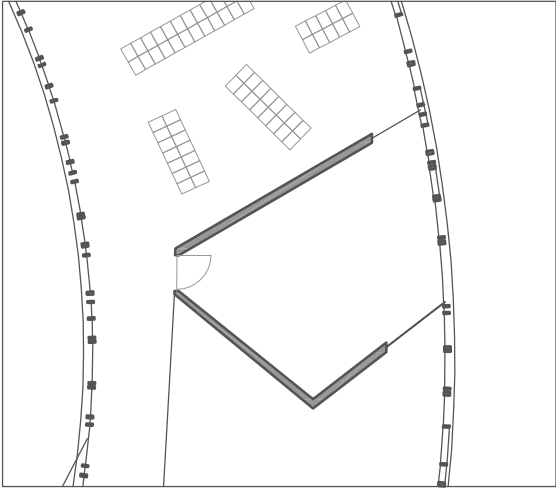
M 1:200

EG
W
A
S
S
E
R
R
A
U
M



M 1:200

EG
W
E
R
K
E
N

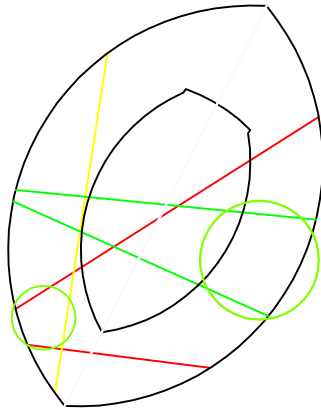


M 1:200

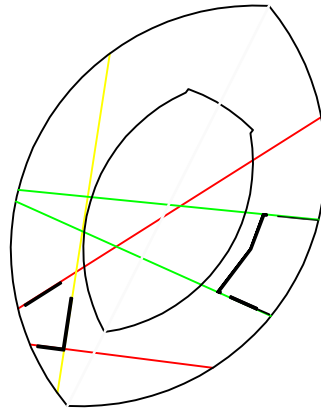
OG

P
Ä
D
A
G
O
G
I
S
C
H
E
R

R
A
U
M



Funktionssystem M 1:1000

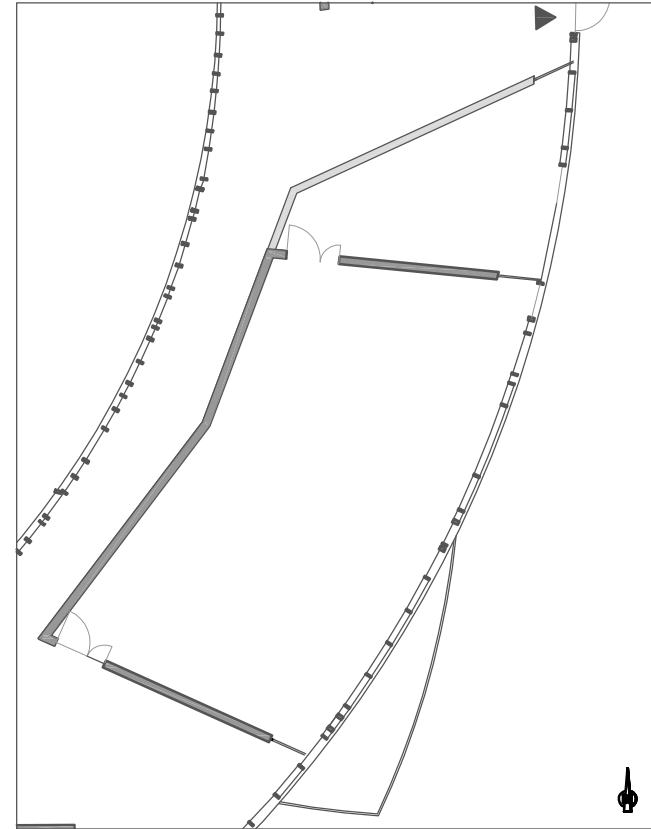


Entwurf M 1:1000



OG

B
E
W
E
G
U
N
G
S
R
A
U
M



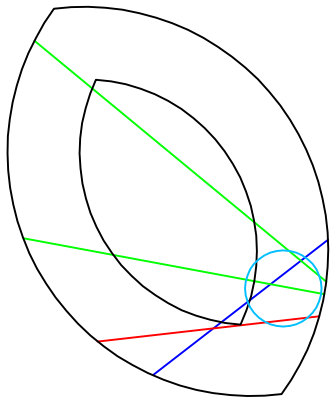
M 1:200

Entwurfsgestaltung

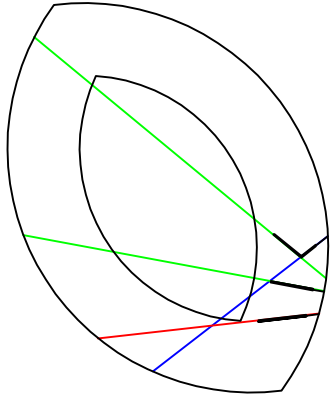
EG

N
E
U
T
R
A
L
E
R

R
A
U
M



Funktionssystem M 1:1000

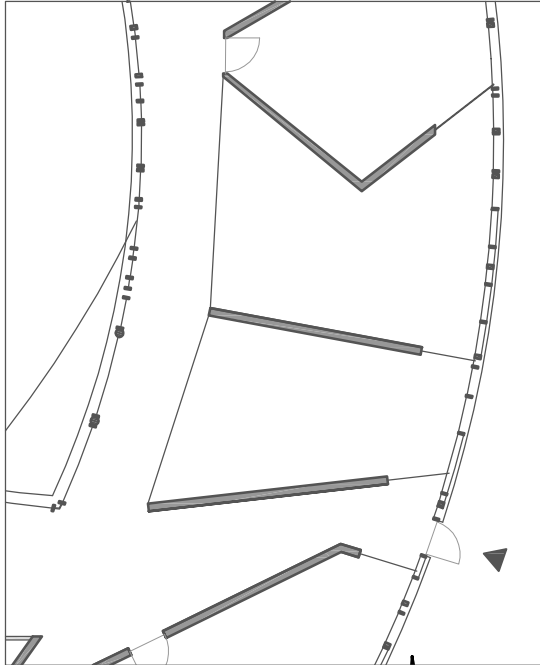


Entwurf M 1:1000

EG

N
E
U
T
R
A
L
E
R

R
A
U
M

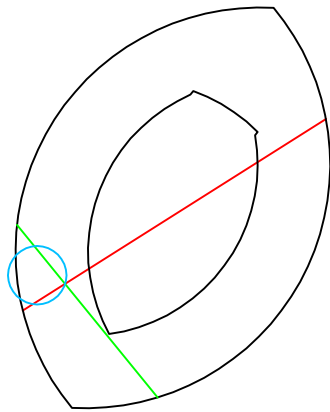


Süd-Ost M 1:200

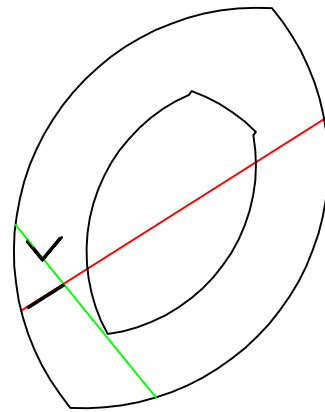
O
G

N
E
U
T
R
A
L
E
R

R
A
U
M



Funktionssystem M 1:1000



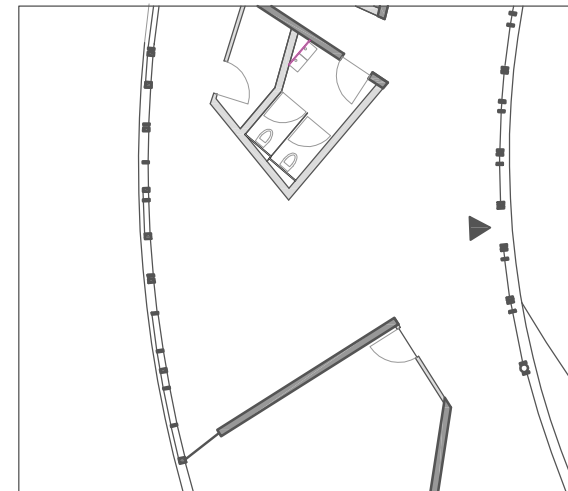
Entwurf M 1:1000



OG

N
E
U
T
R
A
L
E
R

R
A
U
M

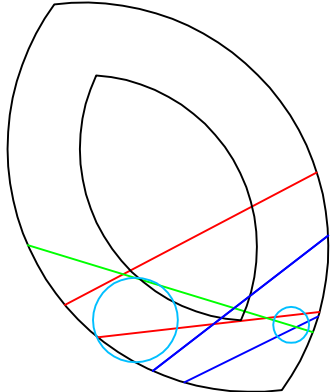


Neutraler Raum Süd-West M 1:200

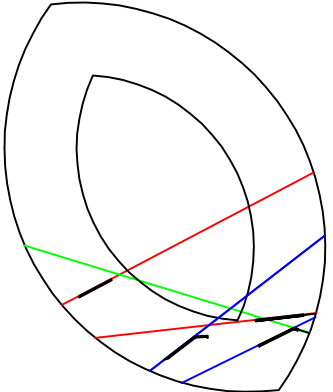


EG
A
R
C
H
I
T
E
K
T
O
N
I
S
C
H
E
R

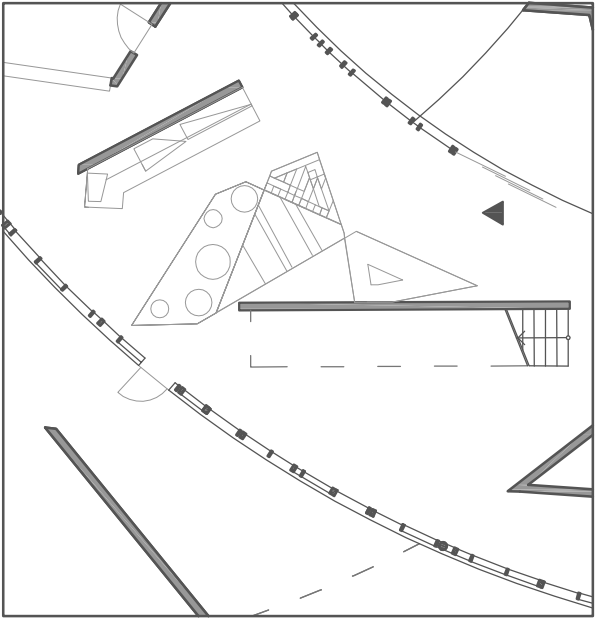
R
A
U
M



Funktionssystem M 1:1000

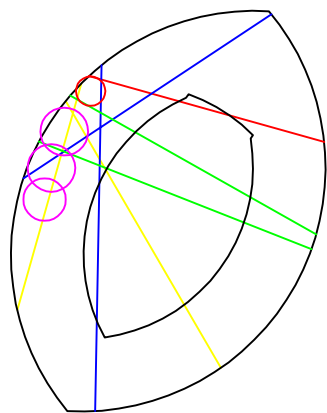


Entwurf M 1:1000

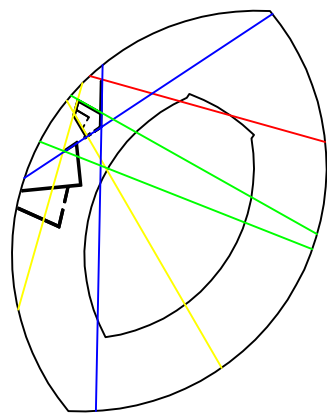


EG
M
O
T
O
R
I
K
F
E
L
D
E
R

OG
P
E
R
S
O
N
A
L

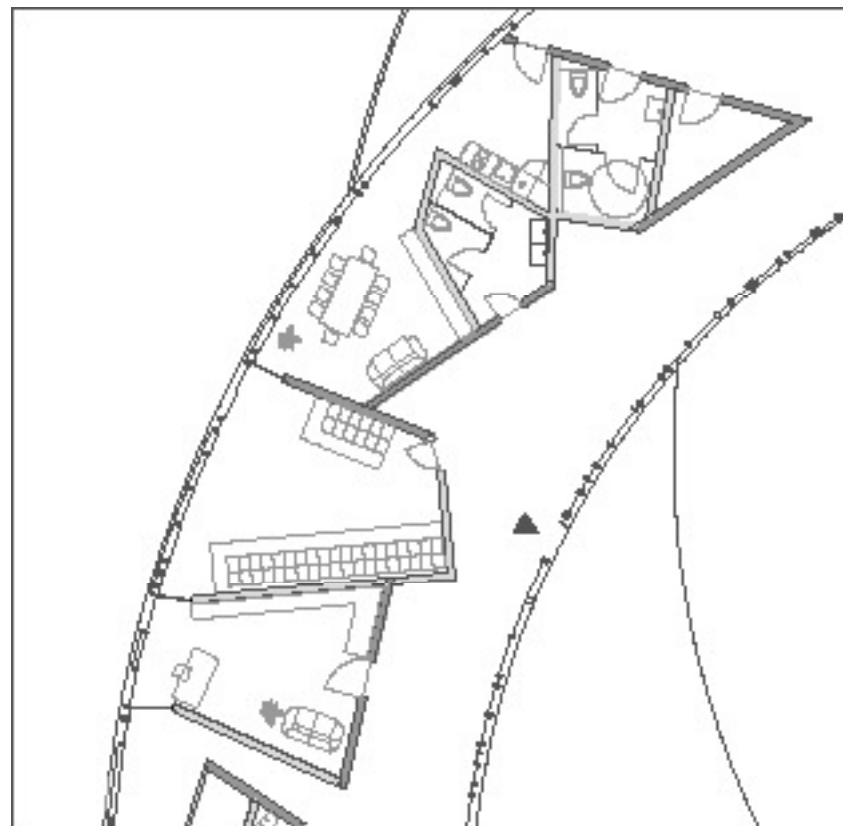


Funktionssystem M 1:1000



Entwurf M 1:1000

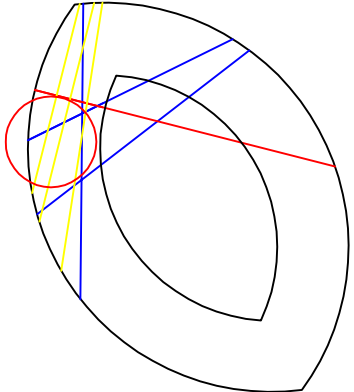
EG
P
E
R
S
O
N
A
L
R
Ä
U
M
E



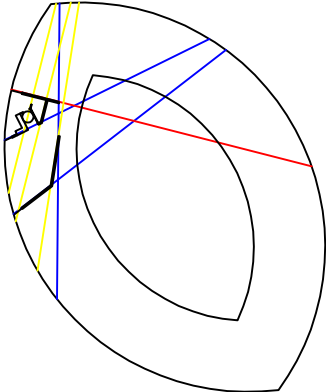
Entwurfsgestaltung

EG
K
Ü
C
H
E

E
S
S
E
N



Funktionssystem M 1:1000

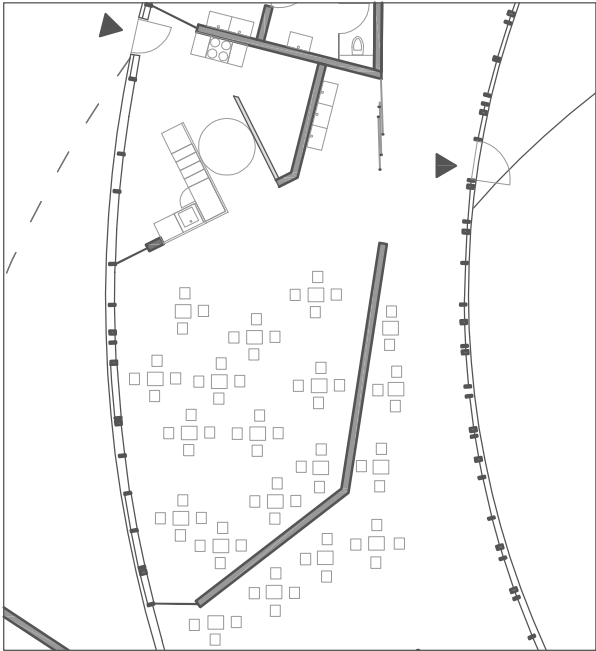


Entwurf M 1:1000



EG
K
Ü
C
H
E

E
S
S
E
N

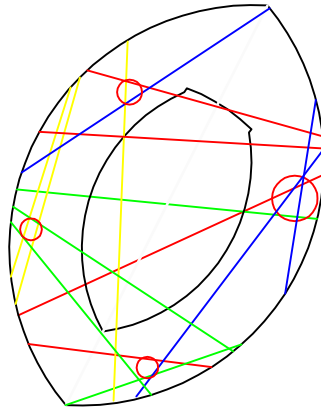


M 1:200

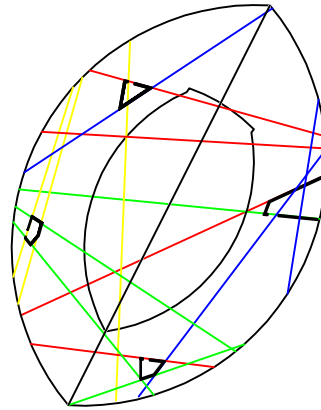


OG

L
A
G
E
R



Funktionssystem M 1:1000

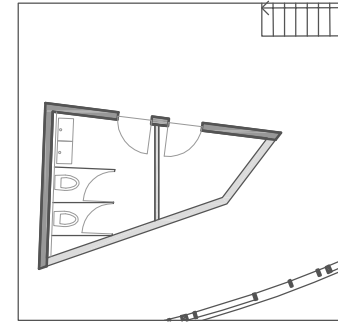


Entwurf M 1:1000



OG

L
A
G
E
R

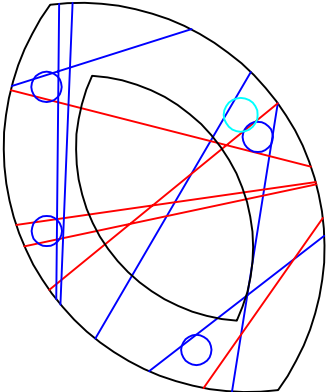


Lager und Putzmittelraum

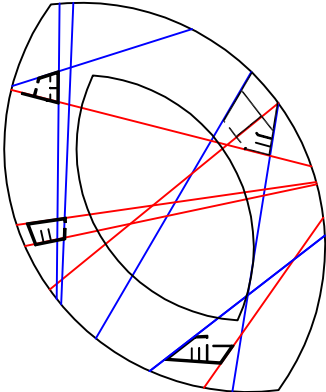


Entwurfsgestaltung

EG
T
O
I
L
E
T
T
E
N



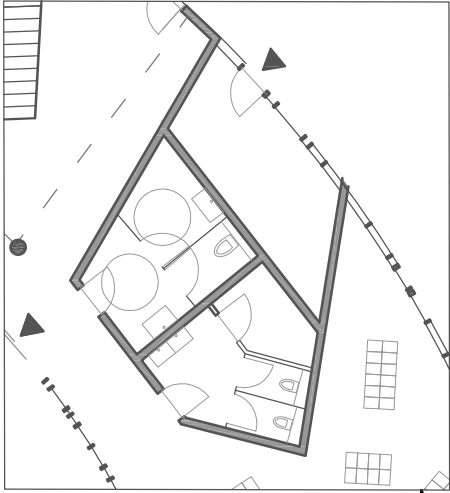
Funktionssystem M 1:1000



Entwurf M 1:1000



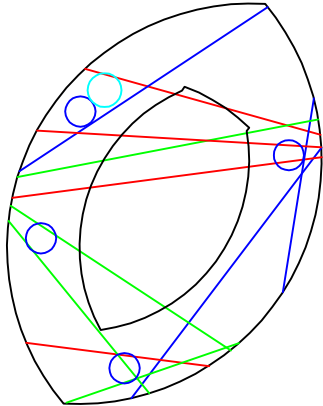
EG
T
O
I
L
E
T
T
E
N



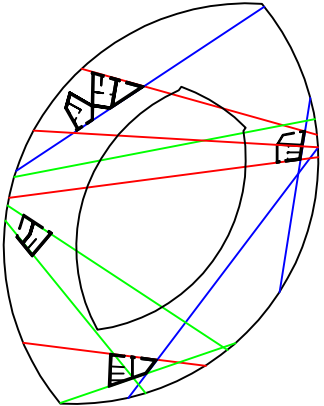
ToilettenNO M 1:200



OG
T
O
I
L
E
T
T
E
N



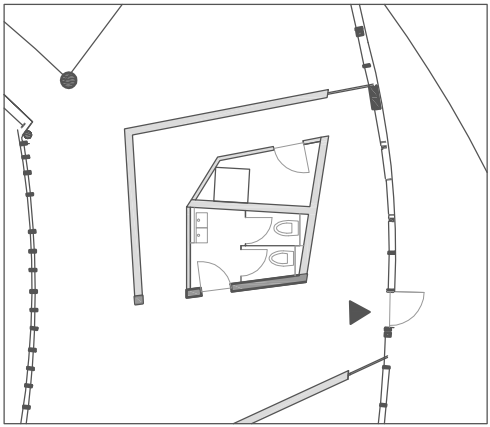
Funktionssystem M 1:1000



Entwurf M 1:1000



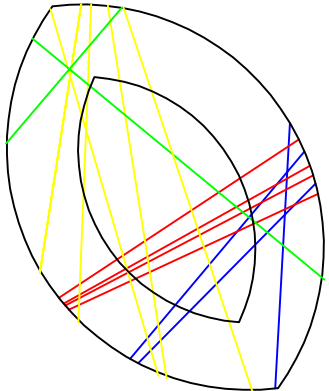
OG
T
O
I
L
E
T
T
E
N



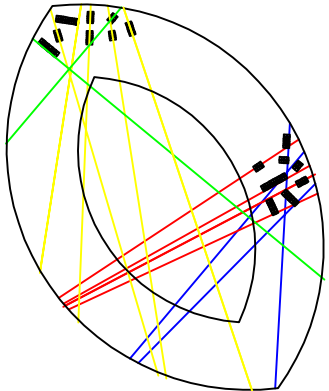
ToilettenNO M 1:200



EG
G
A
R
D
E
R
O
B
E

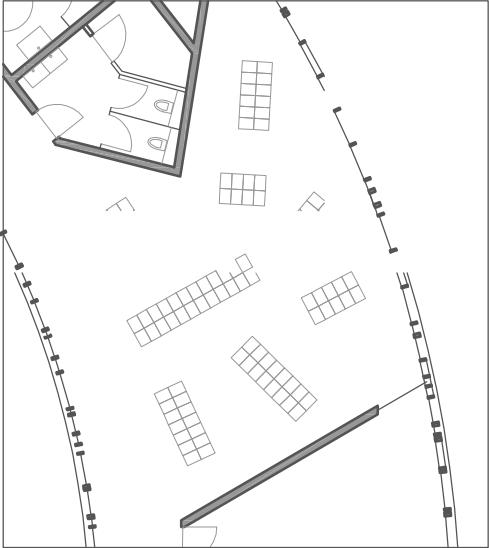


Funktionssystem M 1:1000



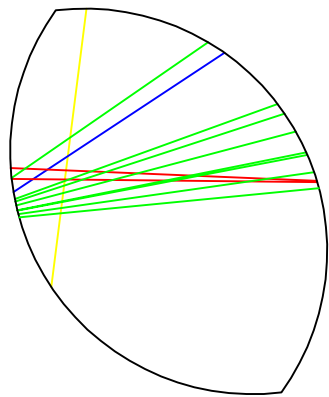
Entwurf M 1:1000

EG
G
A
R
D
E
R
O
B
E

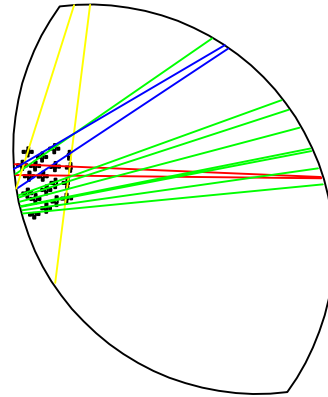


Garderobe Ost M 1:200

EG
T
I
S
C
H
E

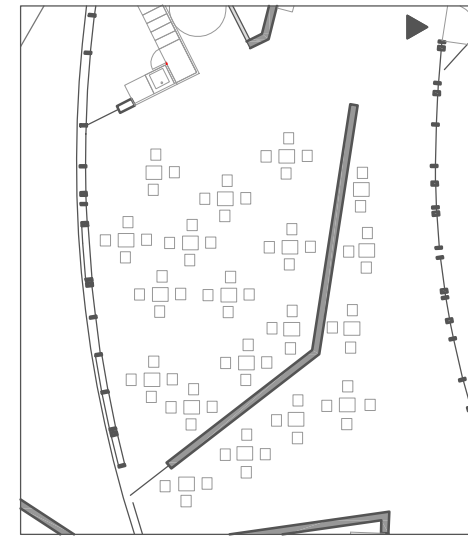


Funktionssystem M 1:1000



Entwurf M 1:1000

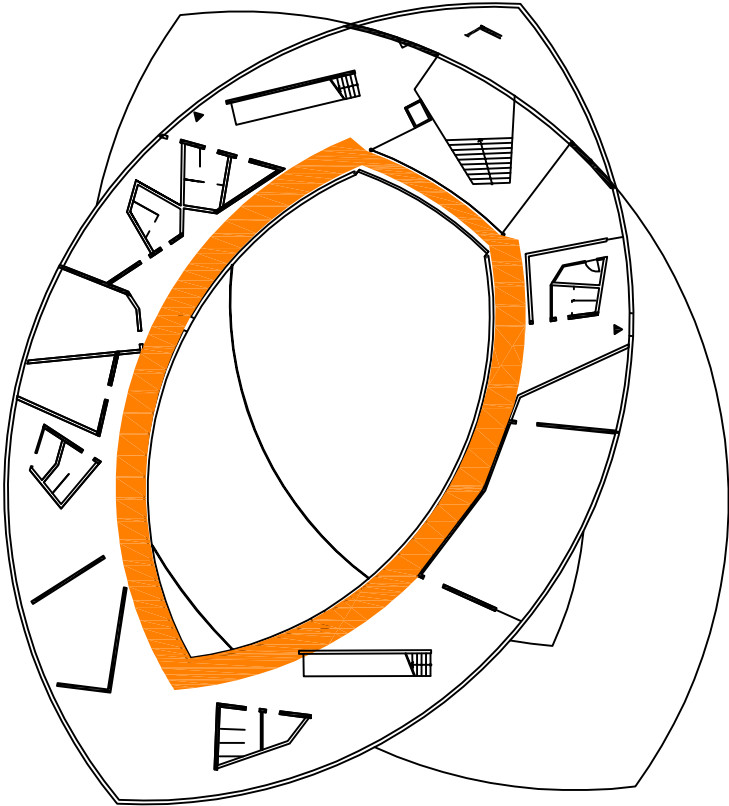
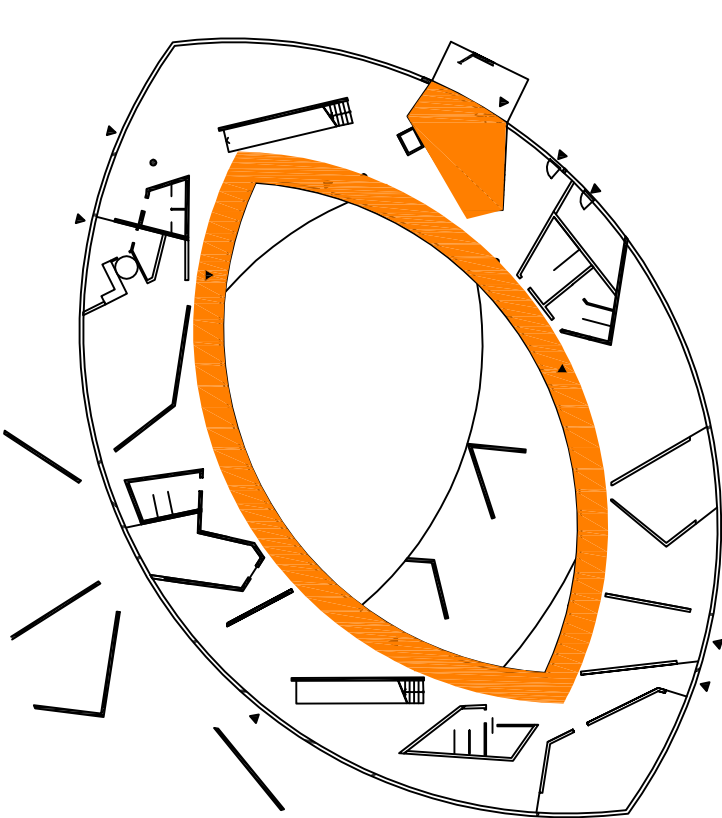
EG
T
I
S
C
H
E



Tische Essbereich M 1:200

Raumgrößen

Haupterschließungswege:	84 m ²
Stiegen:	26 m ²
Rundgang EG:	190 m ²
Rundgang OG:	170 m ²
Stiegen OG:	26 m ²

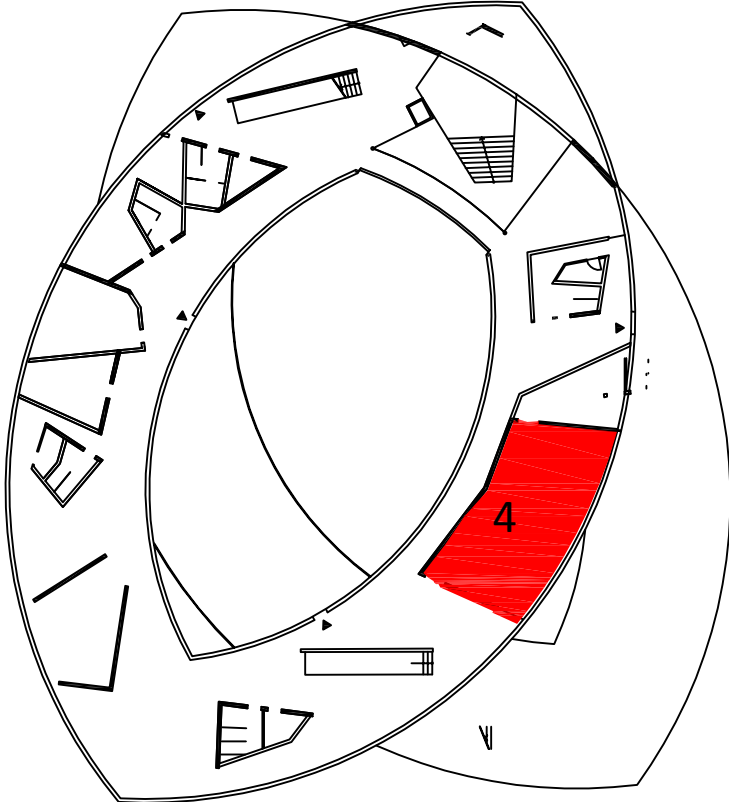
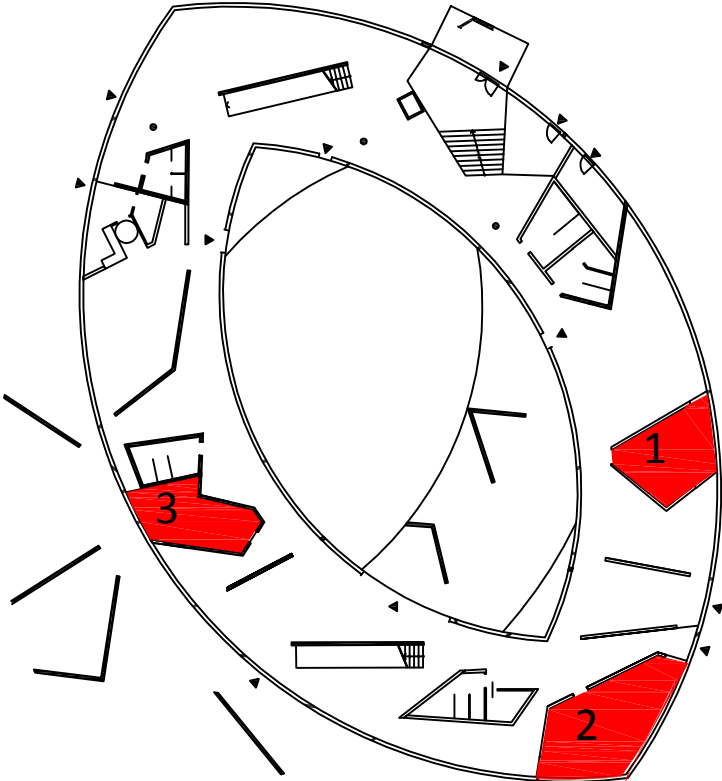


M 1:500



Raumgrößen

1. Werkraum	32 m ²
2. Atelier	45 m ²
3. Wasserraum	27 m ²
4. Bewegungsraum	90 m ²

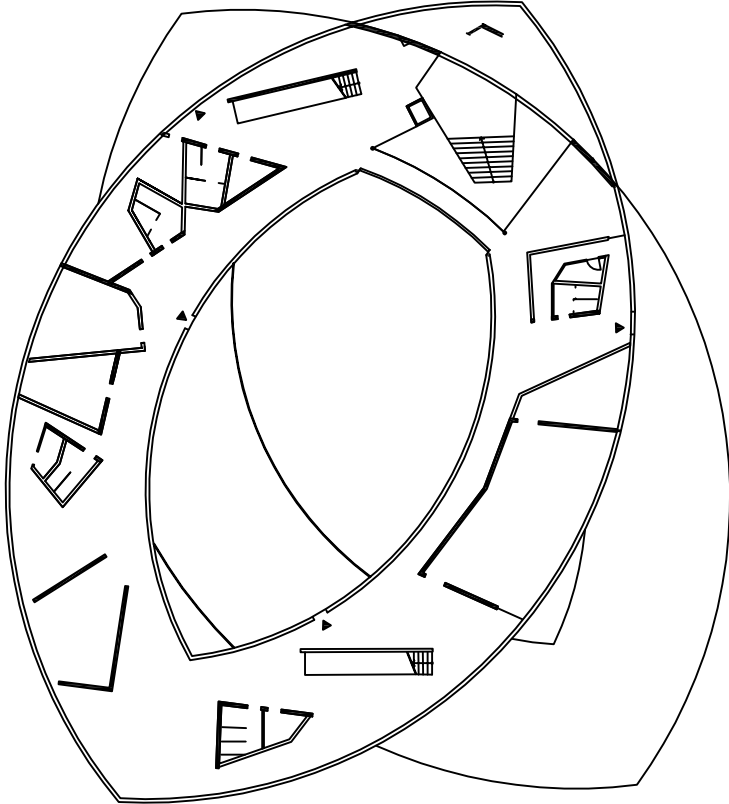
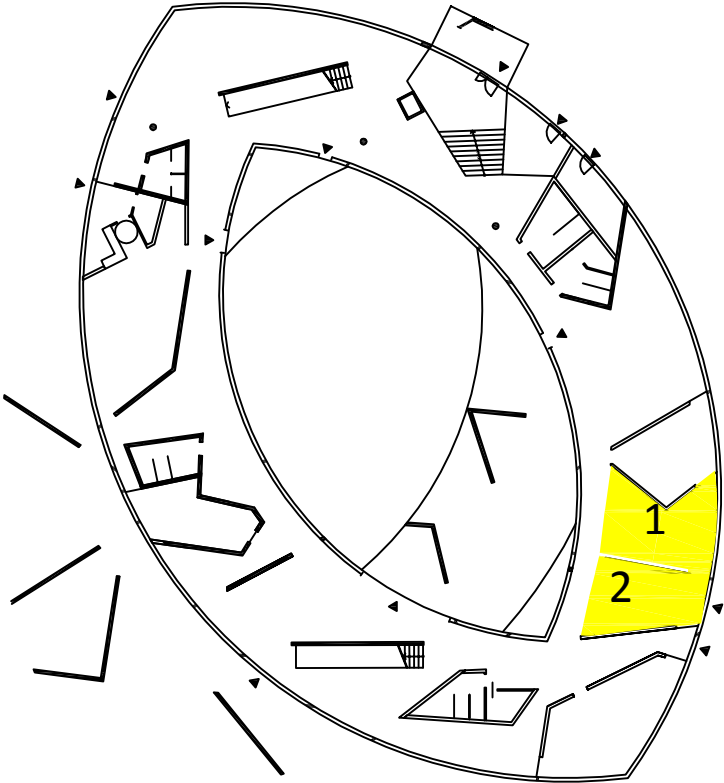


M 1:500



neutrale Zone:

1. 35 m²
2. 31 m²

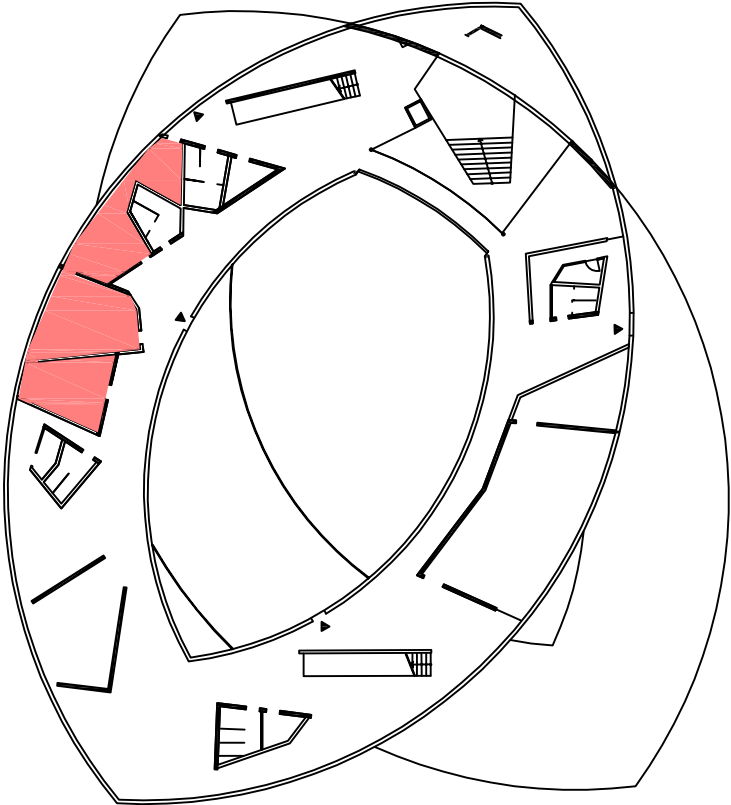
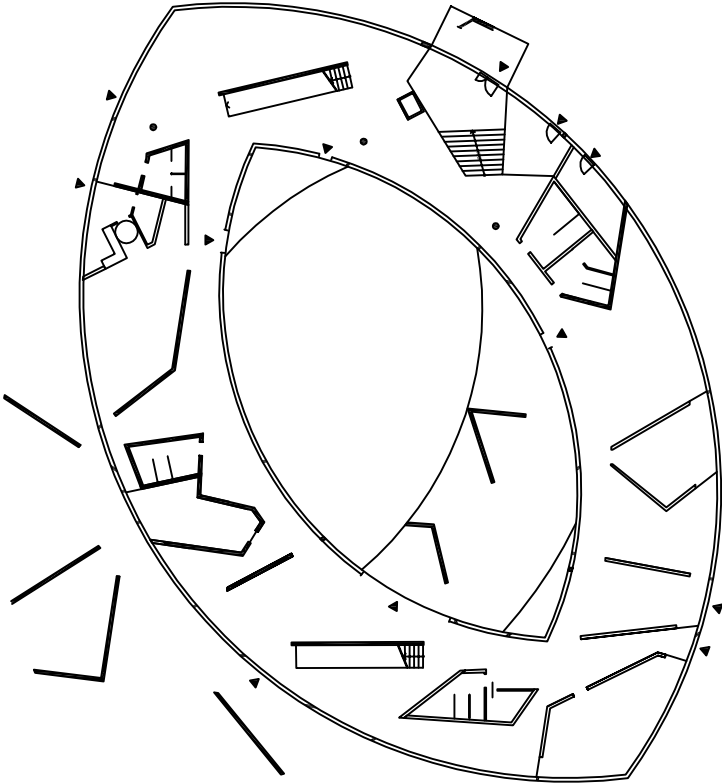


M 1:500



Verwaltungs- und Personalzone:

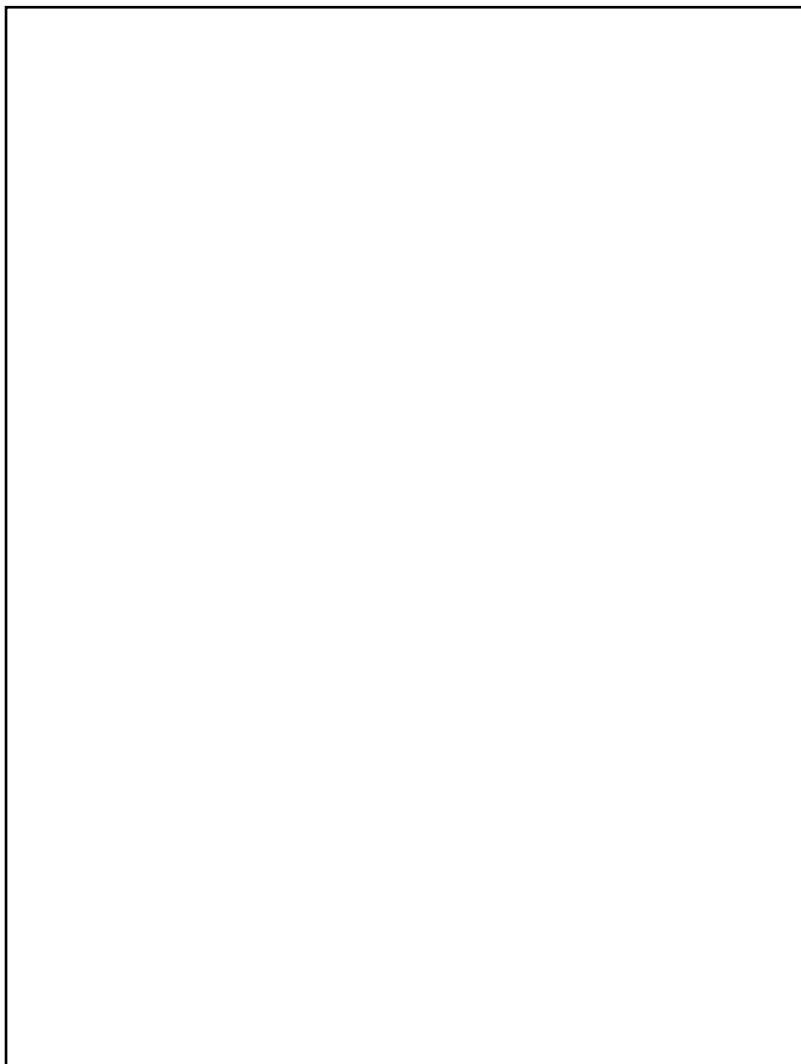
1. Personalküche	9,3 m ²
2. Aufenthaltsraum	19,6 m ²
3. Garderobe	29,5 m ²
4. Büro der Leiterin	29m ²



M 1:500

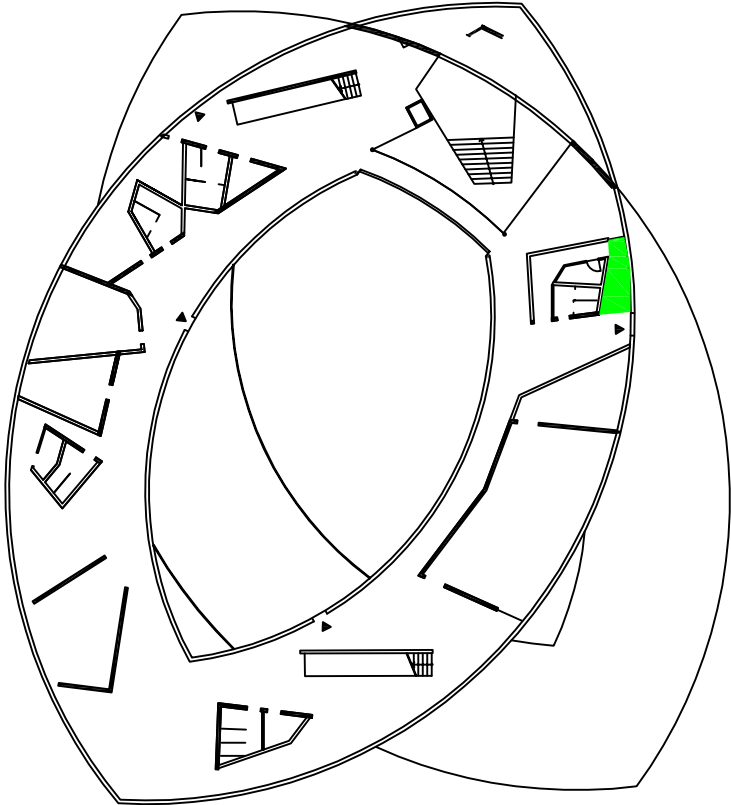
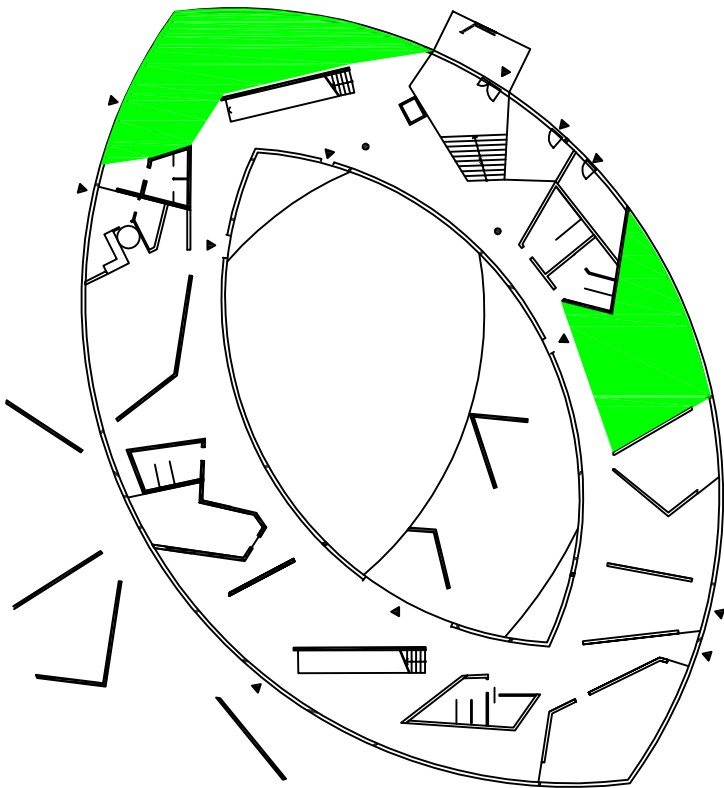


Raumgrößen



Garderoben:

Garderoben EG Nord :	97 m ²
Garderobe EG Osten	73 m ²
Garderobe OG:	7 m ²

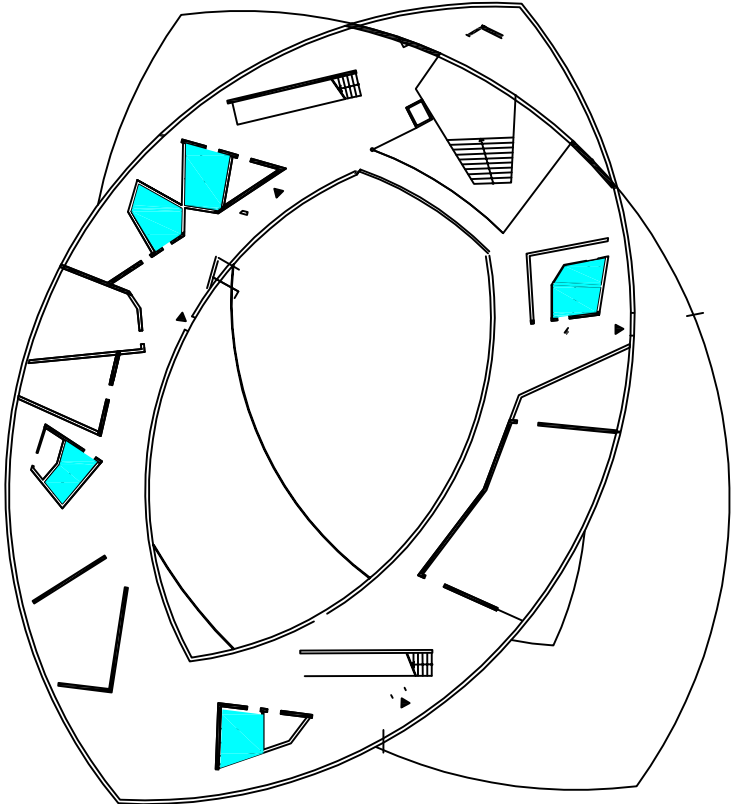
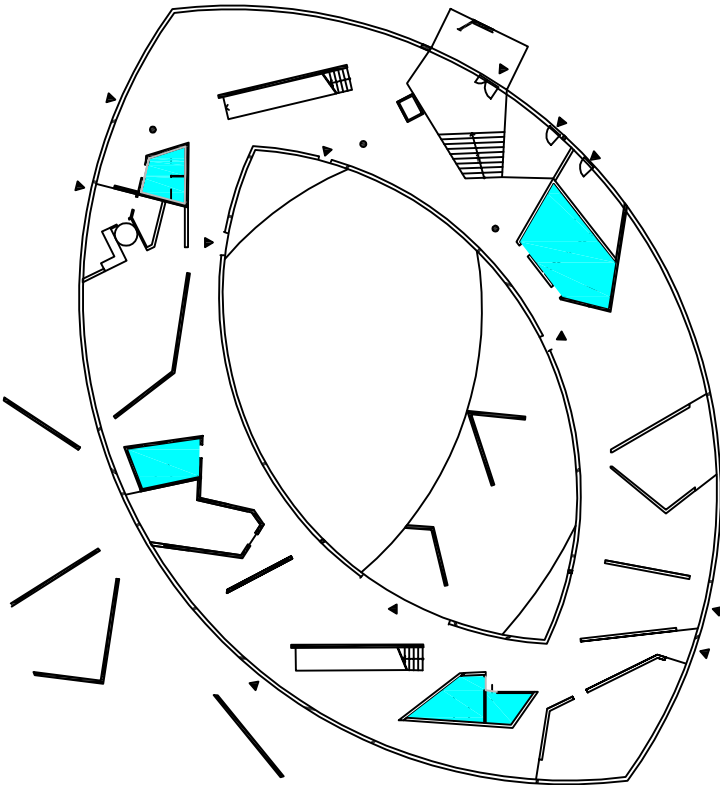


M 1:500



WC Anlagen

1.	10 m ²
2.	12 m ²
3.	16 m ²
4.	28 m ²
5.	10 m ²
6.	9 m ²
7.	7 m ²
8.	9 m ²
9.	10 m ²

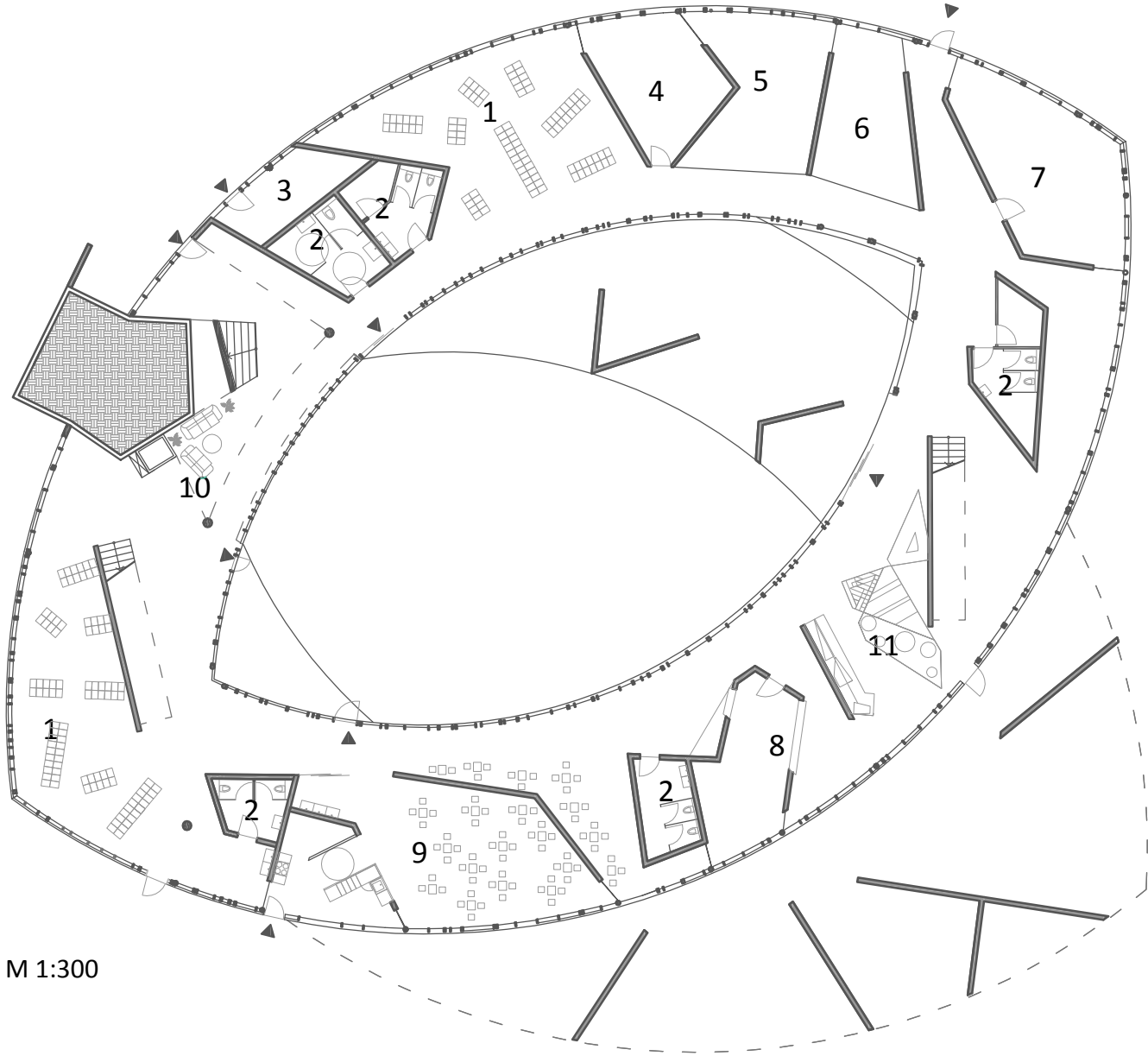


M 1:500



Pläne

- E
R
D
G
E
S
C
H
O
ß
- 1: Garderoben
 - 2: WC Anlagen
 - 3: Technikraum
 - 4: Werkraum
 - 5: Neutraler Raum
 - 6: Neutraler Raum
 - 7: Atelier
 - 8: Werkraum
 - 9: Küche, Essraum, Lebensmit-
tellagerung
 - 10: Eltern - Kind -Pädagogen-
raum
 - 11. architektonisch gestalteter
Raum

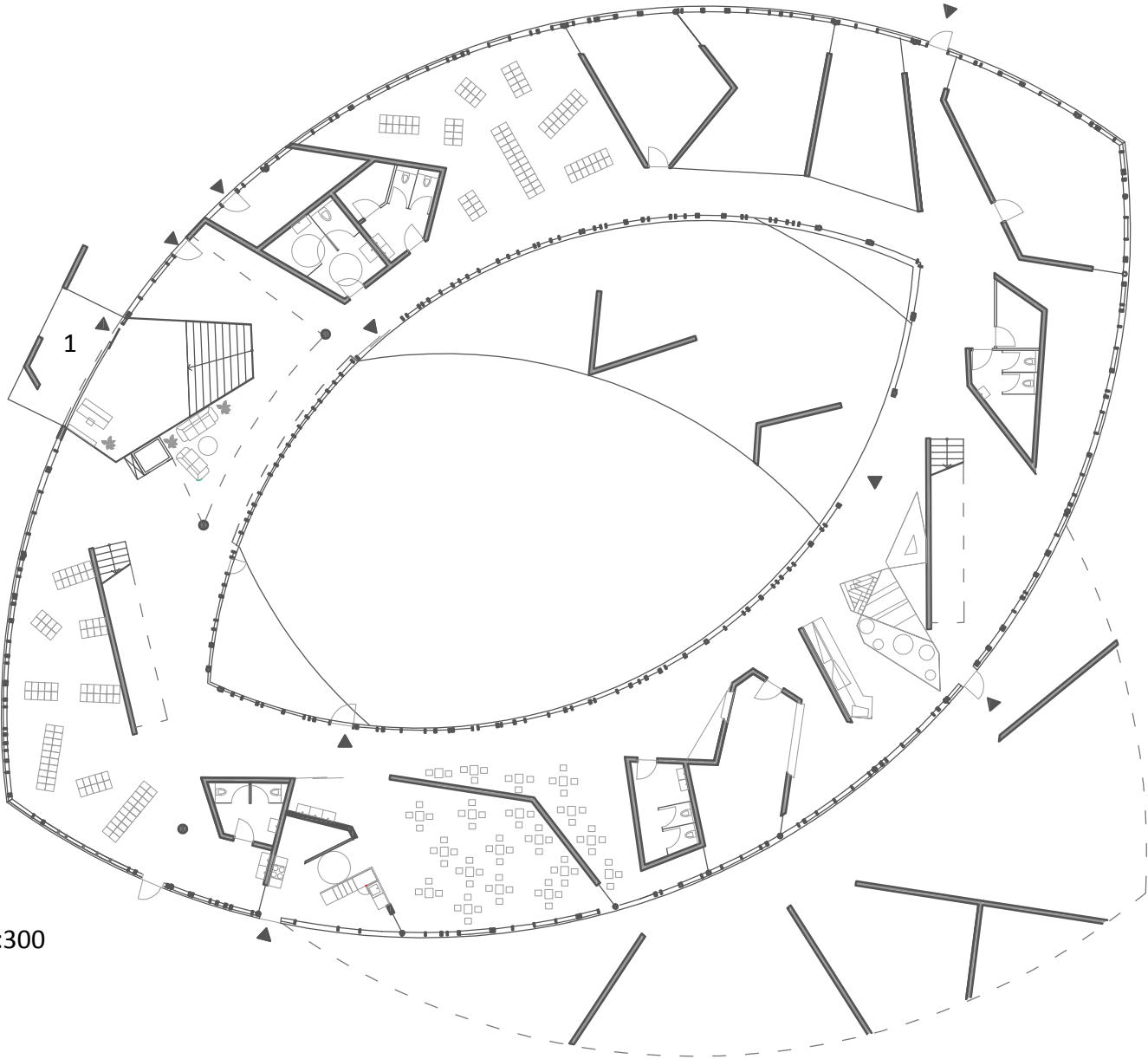


M 1:300

E
R
D
G
E
S
C
H
O
B
+
F
O
Y
E
R

1. Eingang

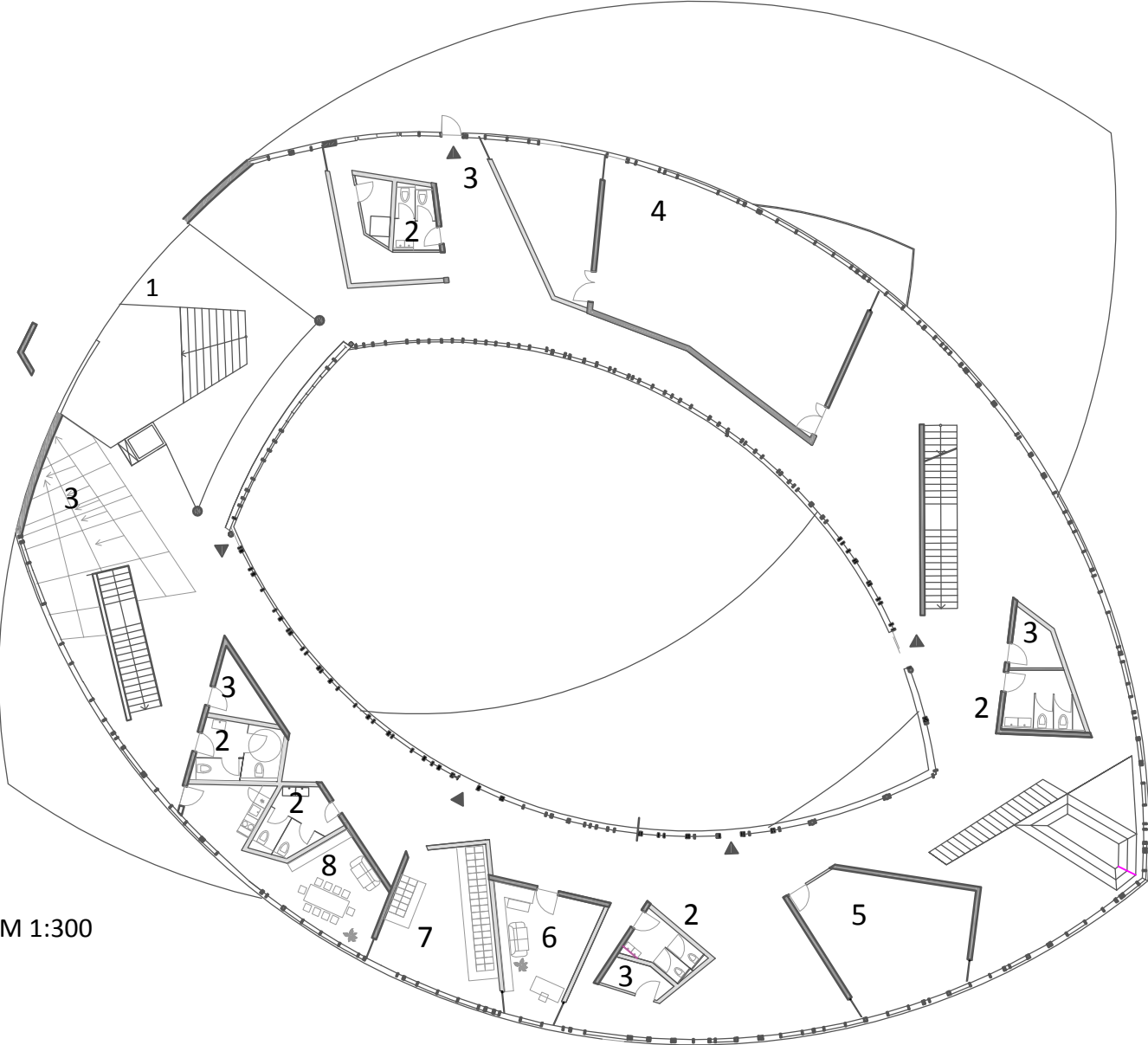
M 1:300



Pläne

O
B
E
R
G
E
S
C
H
O
S
S

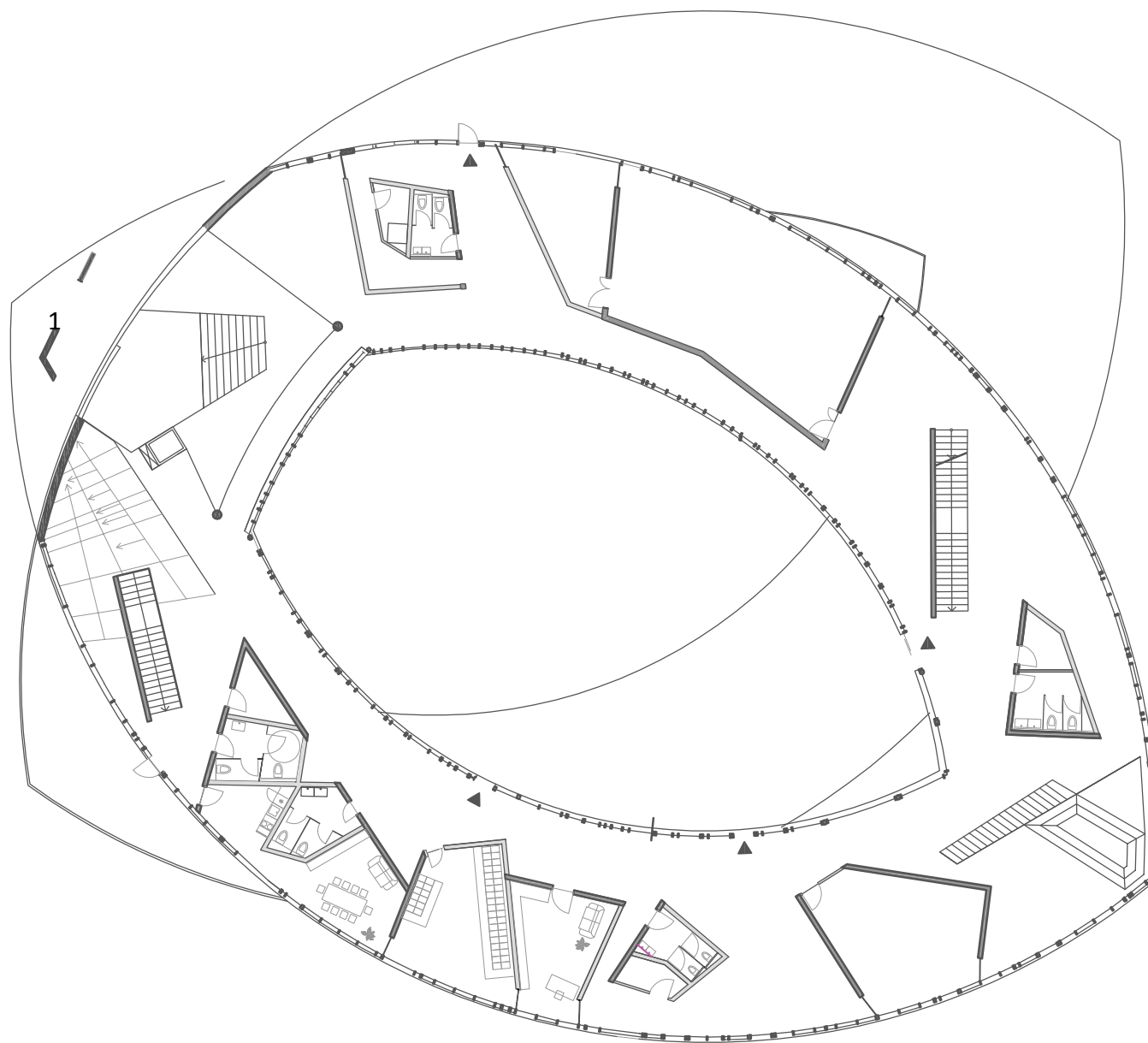
- 1. Luftraum
- 2. WC Anlagen
- 3. Lager oder Putzraum
- 4. Bewegungsraum
- 5. Ruheraum
- 6. Büro der Leiterin
- 7. Personalgarderobe
- 8. Aufenthaltsraum Personal



M 1:300

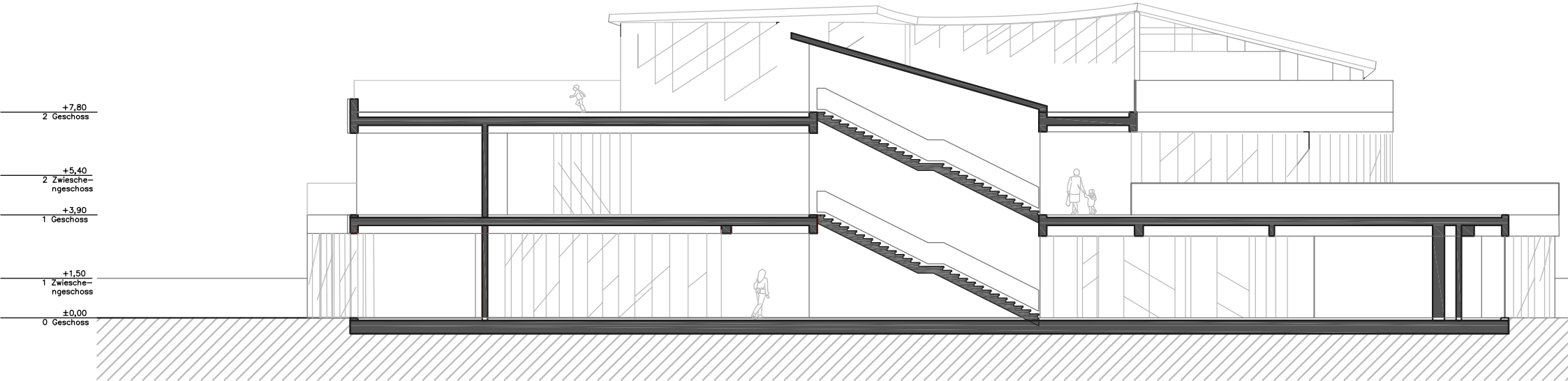
O
B
E
R
G
E
S
C
H
O
S
S
+
Z

1. Aussichtsplattform



1:300

Pläne

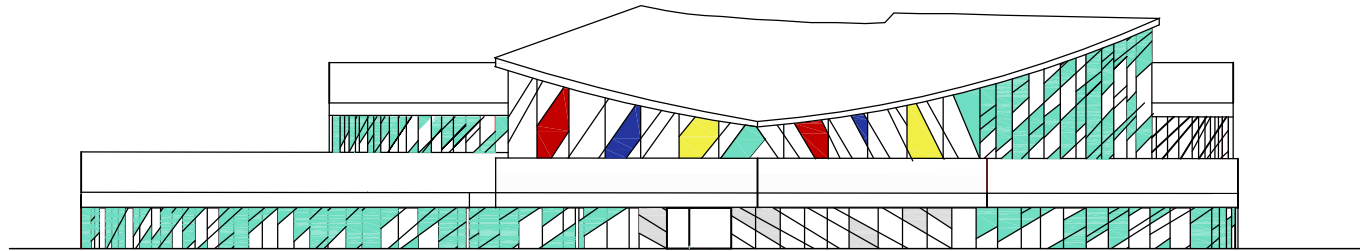


M 1:300

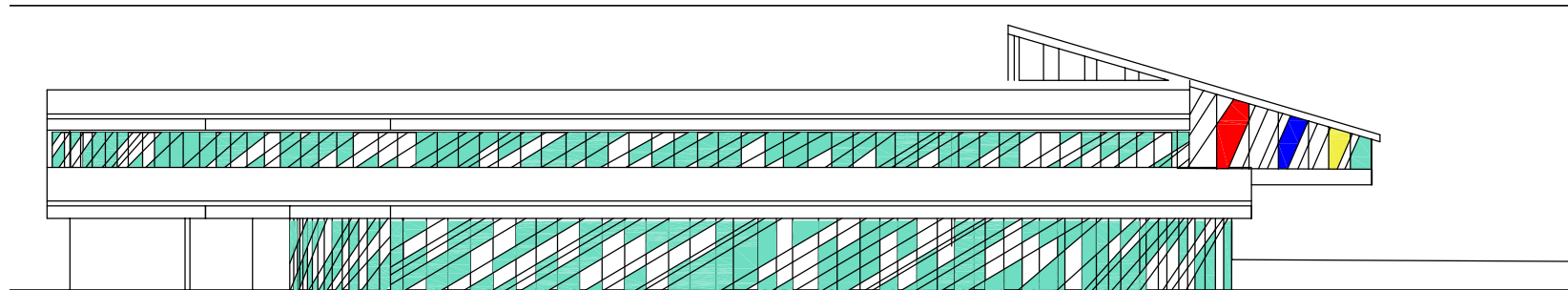


Ansichten

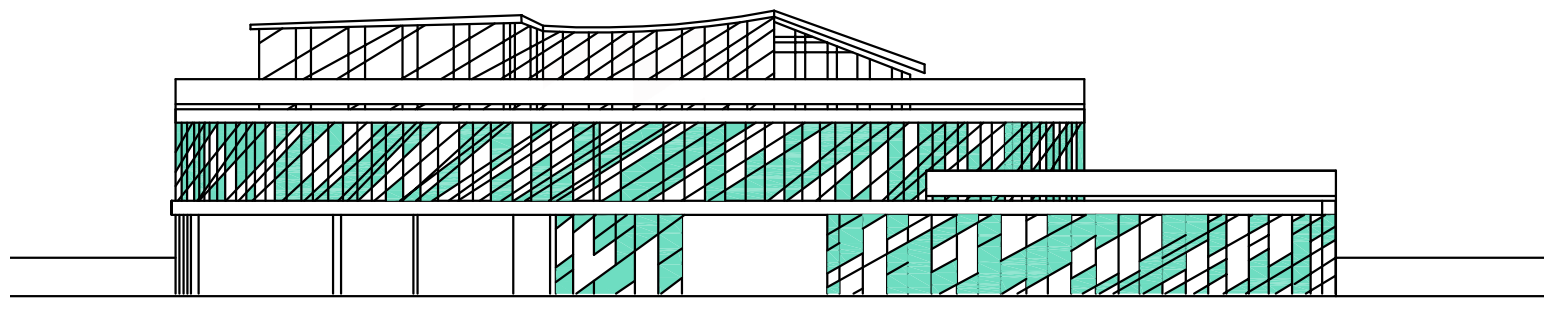
N
O
R
D



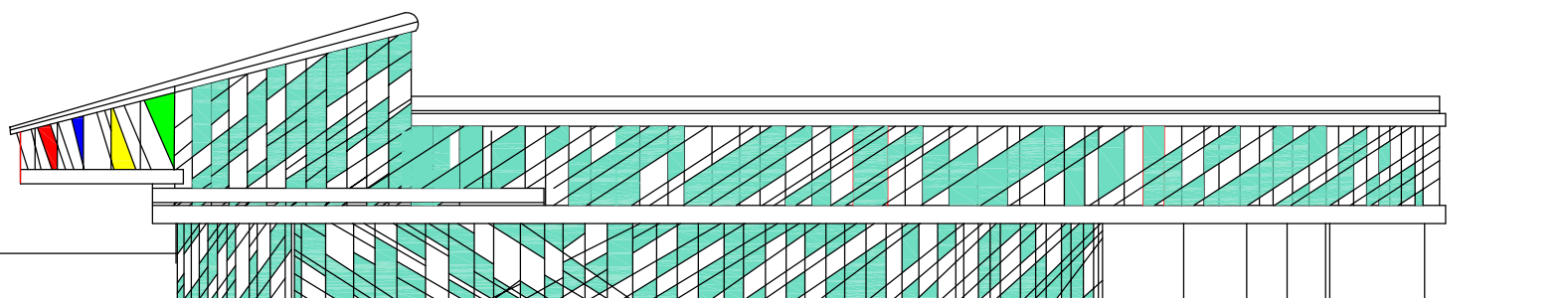
O
S
T
E
N

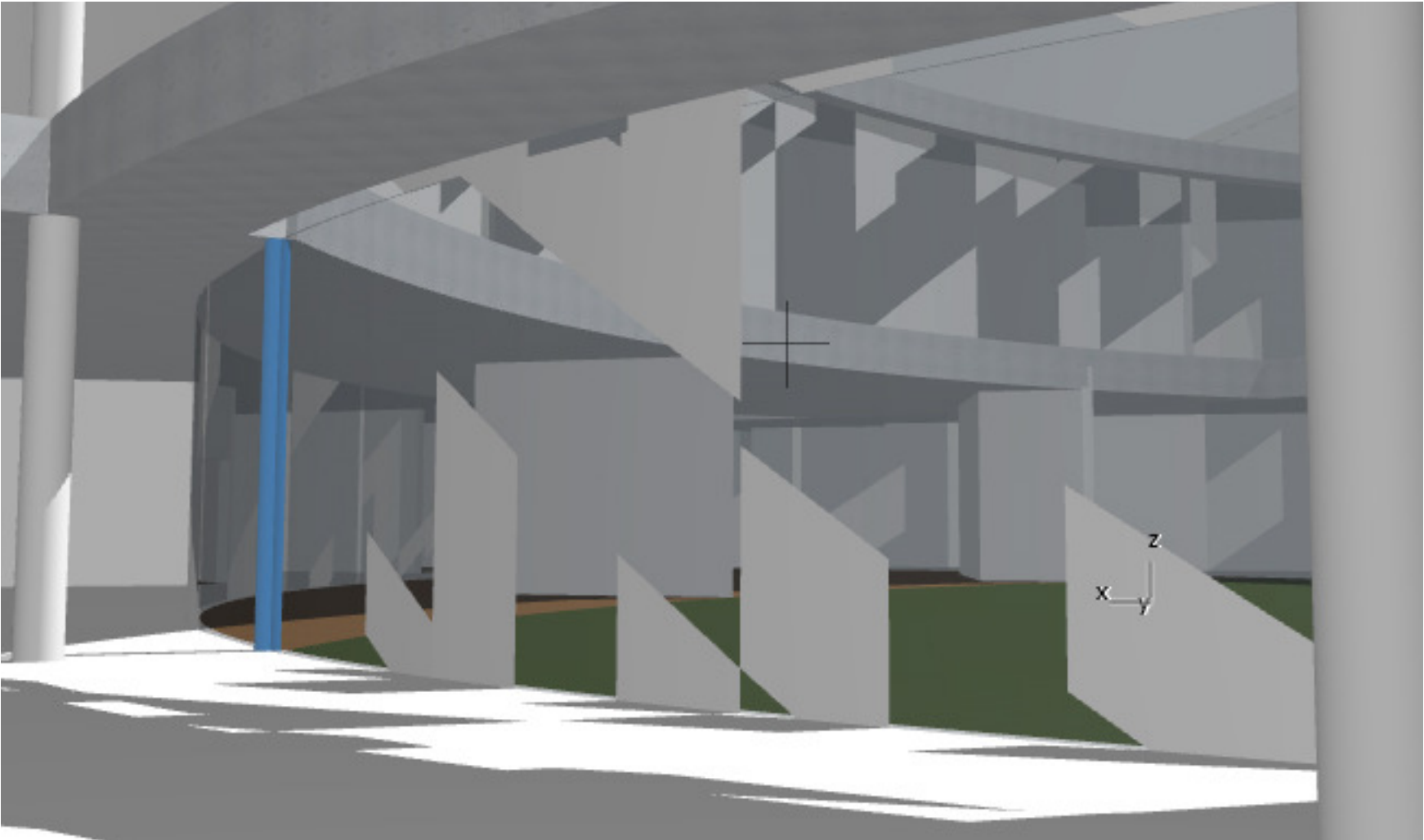


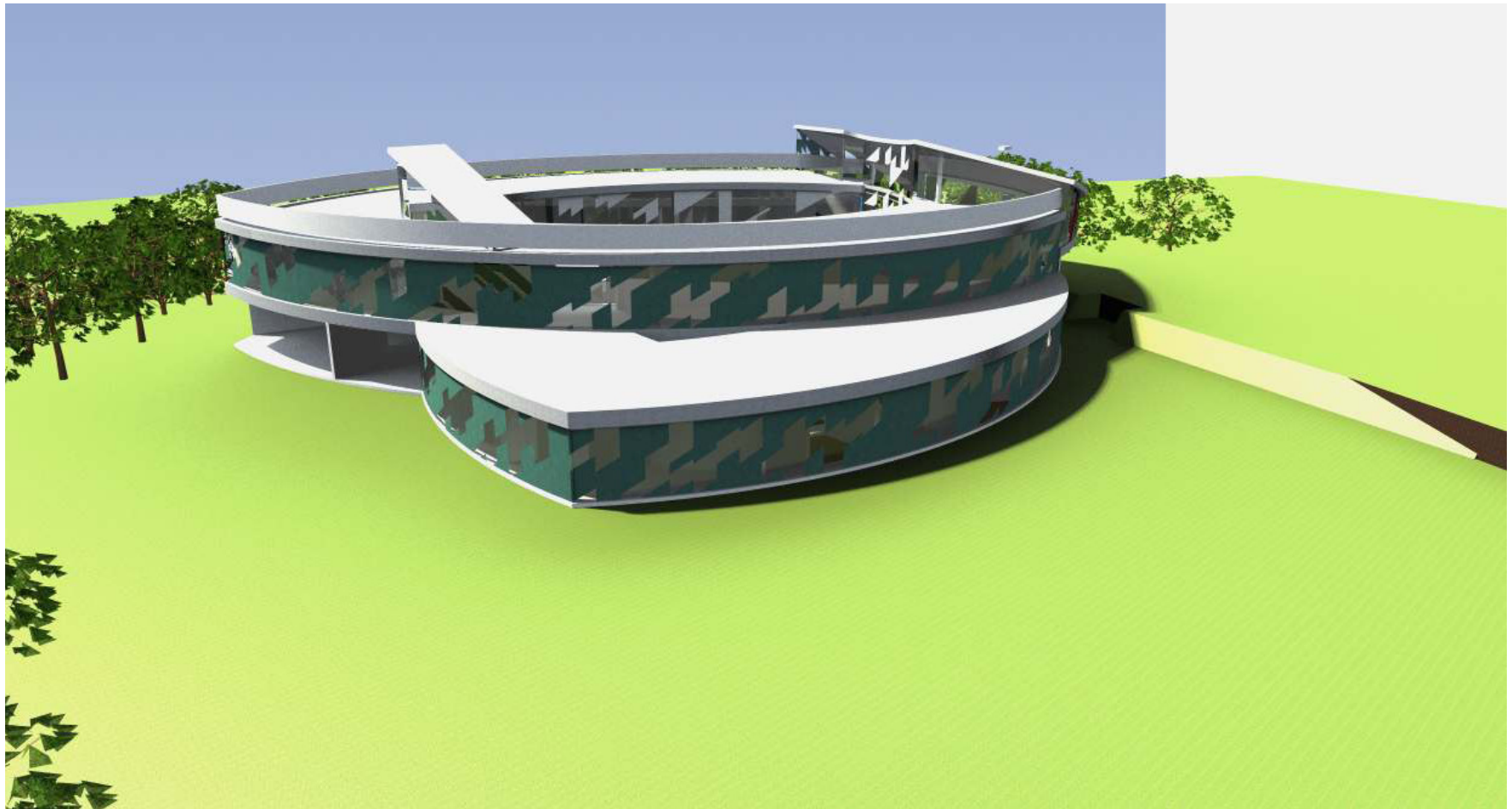
S
Ü
D
E
N



W
E
S
T
E
N







LICHT UND FARBGESTALTUNG

Licht- und Farbgestaltung von Räumen für Kleinkinder muss feinfühlig entworfen werden. Das Ziel ist ein Gefühl der Geborgenheit im Raum zu schaffen, zu dem sich die Kinder verbunden fühlen. Um das zu erreichen muss man die eingeschränkte Wahrnehmung der Kinder verstehen und die in die Gestaltung einbeziehen.

ENTWICKLUNG DER WAHRNEHMUNG

Körperliches Wachstum und die Entwicklung von Sinnesorganen beeinflusst die bei der Geburt sehr eingeschränkte visuelle Wahrnehmung von Kleinkindern. Die Wahrnehmungsfähigkeit nimmt kontinuierlich zu. Mit jedem Wachstumsschub verändert sich die Augenhöhe und mit dem die Perspektive.

DIE FARBWAHRNEHMUNG

Es dauert etwa drei Monate, bis ein Neugeborenes Kind alle Grundfarben wahrnehmen kann, die Ausschärfung des Nuancenfeingefühls dauert jedoch bis in die Pubertät (Beispiel Unterscheidung zwischen Apricot und Lachs). Die Reizschwelle von Kinderaugen liegt länger höher als die der Erwachsenen, was das verstärkte Interesse an kräftigen Farben und Kontrasten erklärt. Jedoch sollte man starke Farbkontrastgestaltung im Innenraum vermeiden, da Reizüberflutung zur Konzentrationsschwäche und Ruhelosig-

keit führt.¹

¹ Vgl. Holfeld, M. 2013, 51-58

LICHT

Die richtige Lichtatmosphäre in Kindergartenräumen ist von großer Wichtigkeit, um ein Wohlbefinden zu erreichen. Neben den ausreichenden Mengen am natürlichen Licht, sollte zusätzlich flexible Beleuchtung mit einer warmweißen Lichtfarbe eingeplant werden. Bei multifunktionellen Räumen muss eine nach Aktivitäten differenzierte Beleuchtung bedacht werden um optimale Sehbedingungen zu erreichen.¹

Der 6.Sinn - Gleichgewicht, und die Bewegungs- und Lageempfindung des Menschen

Sensorische Integration

Im Alter von 3-7 Jahren wachsen Kinder zu kleinen sensomotorischen Persönlichkeiten heran, die kommunizieren und soziale Kompetenzen entwickeln.

Sensomotorisch bedeutet in diesem Zusammenhang: Das Zusammenwirken von Sensorik (entsprechend der Summe aller Sinneswahrnehmungen) und Motorik¹. In der obig genannten Periode sind die anpassenden Reaktionen auf eintreffende Sinnesreize eher motorischer denn kognitiver Natur.

Den Prozess, der es ermöglicht, Sinneswahrnehmungen zu ordnen und darauf zu reagieren, nennt man auch die sensorische Integration - diese beginnt bereits vor der Geburt.²

Von 3-7 Jahren ist die sensorische Integration am intensivsten, das Gehirn am empfänglichsten für Sinnesreize und kann diese auch am besten verarbeiten.

Die Entwicklung des Kindes läuft in dieser Phase auf Hochtouren und seine von Natur aus existierende Lust wirksam zu werden lässt es auf spielerische Weise lernen, seine Umwelt zu erfahren und seinen Körper einzusetzen.³

Erst nach dem 7. Lebensjahr entwickeln sich höhere intellektuelle Fähigkeiten, umso besser je besser das sensomotorische Fundament ist.

Dass Bewegung in der Natur, Waldkindergärten und Bewegungskindergärten sich immer größerer Beliebtheit erfreuen kommt also nicht von ungefähr, sondern wird bedingt durch die Erkenntnis, dass Kinder in der Vorschulzeit vor allem Spiel, Spaß und Bewegung brauchen und nicht etwa das frühzeitige Erlernen von Lesen, Schreiben oder Mathematik.

Im Alter von 3-6 Jahren kommt es zu einem beschleunigten Muskelwachstum - Kraft, Ausdauer und Geschicklichkeit nehmen zu. Der Gleichgewichtssinn, wie auch die feinmotorische Entwicklung, erfahren in dieser Zeit eine deutliche Verbesserung.⁴

Kinder wollen entdecken, erforschen und lernen - und das mit vollem Körpereinsatz.

Hierfür bedarf es eines funktionierenden Gleichgewichtssinns, denn ohne diesen wäre der Mensch nicht in der Lage aufrecht zu stehen, schon gar nicht zu gehen. Schon Aristoteles sprach von den 5 Sinnen, aber erst im 19. Jahrhundert haben der Wiener Physiologe Josef Breuer und der Physiker und Wahrnehmungsforscher Ernst Mach über die Funktion des Gleichgewichtssinnes informiert.⁵

Die Gleichgewichtsorgane des Innenohrs generieren einen Großteil der Information hinsichtlich der aktuellen Bewegung und Lage des Körpers, welche durch Signale der Tiefensensi-

¹ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Sensomotorik> 2014-03-05

² Vgl. Ayres 2013, 9-10.

³ Vgl. Ayres 2013, 34.

⁴ Vgl. Meyer 2012, 16.

⁵ Vgl. Schönhammer 2013, 77.

bilität und visuelle Wahrnehmungen komplettiert wird.¹ Nicht immer sind ergänzende Informationen für das Gleichgewichtsorgan von Nöten. So kann etwa ein der Schwerkraft ausgesetzter Mensch auch ohne zu sehen oben von unten differenzieren. Ebenso kann bei Dreh- oder Geradeausbeschleunigung die Bewegung des Körpers ohne ergänzende Sinnesauskünfte vernommen werden.

Um allerdings eine exakte Information über die Bewegung oder Lage unseres Körpers im Raum zu bekommen, muss “[...] die komplexe sensomotorische Gesamtsituation in Rumpf und Gliedern mit den Informationen des Innenohrs abgeglichen.”² werden.

Kinder brauchen Abenteuer und Ruhephasen. Bewegung kann eben solche schaffen, indem sie beruhigt oder erregt.

Ein Beispiel für Beruhigung:

Sanftes Wiegen und Schaukeln beruhigt „[...] über die rhythmische Folge von Beschleunigungskräften auf die Bewusstseinslage.“³

Ein Beispiel für Erregung:

„Der eigentliche Sprung beginnt beim Kinde als Tiefsprung. Sobald der kleine Experimentator es halbwegs gelernt hat, eine Treppe hinunterzugehen, kommt ihm auch die Lust an, von der letzten Stufe aus den ebenen Boden mit einem Sprung zu erreichen, der zuerst schwerfällig genug ausfällt; bald ist aber die Kunst erlernt, und nun geht das Spiel gesetzmäßig zum Schwierigeren weiter, gerade wie der Gewohnheitstrinker allmählich zu immer stärkeren Getränken greift.“⁴

¹ Vgl. Schmidt/Thews/Lang 2000, 225.

² Vgl. Schönhammer 2013, 79.

³ Vgl. Schönhammer 2013, 87.

⁴ Gross 1899, 104f.

Der 6.Sinn - Gleichgewicht, und die Bewegungs- und Lageempfindung des Menschen

Gleichgewichtssinn und Architektur

Wenn sich das sichtbare Umfeld bewegt, kommt es oft zu dem Empfinden man selbst würde sich bewegen. „Ebenso kann das visuelle Bezugssystem darüber täuschen, ob Gegenstände oder wir selbst im Lot sind.“¹

Grund dafür ist, dass wir uns auf das sichtbare Umfeld beziehen und dabei die vorherrschende Ausrichtung automatisch mit dem Lot in Verbindung bringen. Da die Reize unseres Gleichgewichtssinnes jedoch eher den physikalischen Zustand registrieren, findet sich die schlussendlich empfundene Vertikale „zwischen täuschender visueller Suggestion und tatsächlicher Schwerkraftrichtung ein.“²

Einzelne architektonische Elemente wirken sich auf verschiedene Art und Weise auf den Menschen aus. So wirken etwa Schrägen und Stiegen dynamisierend. Bezugnehmend auf die Schräge nimmt man an, dass solche Elemente bei Menschen einen Stütz- bzw. Bewegungsimpuls auslösen. Stiegen laden zur Bewegung ein - man sieht regelrecht die Rhythmisierung dieses Elementes, weiters bieten Stufen kurze Momente der Schwerelosigkeit.

Da wir gegenwärtig ein Leben führen, das eher im Sitzen als im Gehen erlebt wird, ist die suffiziente Forderung des Gleichgewichtssinn in Frage zu stellen, was wiederum zu sensomotori-

schen, affektiven und kognitiven Verlusten führen kann.³

Weiters ist zu hinterfragen, ob nicht der Mangel an vestibulären Stimuli einen „kompensatorischen Erlebnishunger“⁴ auslöst.

„Sind mit Schwindel liebäugelnde Ansätze in Kunst, Architektur, Design und Medien die Folge einer veränderten Sensibilität, die ihrerseits aus der technischen Entwicklung bzw. einem epochalen Mentalitätswandel resultiert“⁵

¹ Vgl. Schönhammer 2013, 91.

² Schönhammer 2013, 91.

³ Kückelhaus & zur Lippe zit.n. Schönhammer 2013, 95.

⁴ Liedloff 1980/Rudofski 1987 zit.n. Schönhammer 2013, 95.

⁵ Asendorf 1997,2009 zit.n. Schönhammer 2013, 95.

Der 6.Sinn - Gleichgewicht, und die Bewegungs- und Lageempfindung des Menschen

Dankesworte

Ich danke meiner gesamten Familie und meinen Freunden ,
aber vor allem meinem Mann Albert und meinen beiden Kin-
dern Mila und Timo für ihre tolle Unterstützung.

Sandra Weinrauch

Ich danke meiner Familie für die Unterstützung und Finanzia-
rung meines Studiums.
zahvaljujem se vsem, meni ljubim osebam, ki so mi v studi-
jskem casu stali ob strani.

Hermina Rebernik

Wir bedanken uns bei Prof Meuwissen, Jean Marie Corneille,
O.Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Architekt, für die Betreuung
während unserer Diplomarbeit.

Hermina Rebernik und Sandra Weinrauch

1. Erning, Günter/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen: Geschichte des Kindergartens. Bd. I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Freiburg im Breisgau 1987
2. Ariès ,Philippe: Die Geschichte der Kindheit. (Originaltitel: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime., Paris 1960); (Hg.) Hanser, München,1975
3. Textor, Martin R. :Die Mutterschule. Zum 400. Geburtstag von J.A. Comenius , aus Welt des Kindes 1992, 30-31; <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
4. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung (Originaltitel: Émile ou de l'Éducation, o.O., 1762); (Hg.) Schöning, Ferdinand, Paderborn u.a., 1991
5. Konrad, Franz-Michael: Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart., Freiburg im Breisgau 2004
6. Gralle, Horst/Port, Christian: Bauten für Kinder. Ein Leitfa-den zur Kindergartenplanung. Hamburg 2002
7. Berger, Manfred: Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern- Heute – Morgen, (Anmerkung: Manuskript eines Vortrags der 2005, Salzburg gehalten wurde)

8. Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung, Keilhau 1826
 9. Cuadra, Manuel: Der Kindergarten. Seine Architektur in Geschichte und Gegenwart; Anforderungen an den Kindergartenbau; Aktuelle Beispiele, Berlin, 1996
 10. Heindl, Gabu: Offener Kindergarten. Raum- und Materialpädagogik, in: Zuschnitt 37 , 16.03.2010
 11. Krammer, F./ u.a. Lichtenstein, C. (Hg.):Ferdinand Krammer. Der Charme des Systematischen, Gießen, 1991
 12. Hertzberger, H./ van Bergeijk, H.: Herman Hertzberger, Basel/Boston/Berlin, 1997
1. Holfeld Monika, Licht und Farbe. Planung und Ausführung bei der Gebäudegestaltung, Berlin,Wien, Zürich, 2013
 2. Zeitschrift: Licht.wissen02;Besser lernen mit gutem Licht ; licht.de
- Zeitschrift : Licht.wissen 02, a.0., o.J.
- Licht und Farbe: Planung und Ausführung bei der Gebäudegestaltung, Monika Holfeld, 2013 Berlin, Wien, Zürich

Abbildungsverzeichnis Hermina Rebernik

1. 1.Abb. Bundesarchiv Bild 183-87238-0002, Kindergartenkinder im Spiel, Henningsleben 1961

2. 2.Abb. Theoder Hosemann, Armut im Vormärz,1840; http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/17/Theodor_Hosemann,_Armut_im_Vorm%C3%A4rz,_1840.png

3. 3. Abb. entnommen aus: KINDHEIT_
Stéphanie Félicité de Genlis:Adelheid und Theodor oder Briefe über die Erziehung, 1783.

4. 4. Abb. und 5. Abb. entnommen: The National and Infant School, www.bartonuponhumber.org.uk

5. 6.Abb. entnommen aus: Erning, G., Bilder aus dem Kindergarten, 1987, S. 25

6. 7.Abb. entnommen: www.froebel-museum.de

7. 8.Abb.: entnommen: Gralle, Port 2002, 12

8.1.Abb.:entnommen: Friedrich Fröbel Museum- Büste von Friedrich Fröbel [Http://www.froebel-museum.de](http://www.froebel-museum.de)

8. 9.Abb., Kinderhaus Altona,1928, <http://www.vs.de/montessori>

9. 10.Abb. Montessori_ Übungsmaterial Augenmaß, entnommen: www.vs.de/montessori

10. 11.Abb.Montessorimaterialien_ Farben- und Tastsinn, entnommen: www.vs.de/montessori

11. 12. Abb. Bewegungsraum des Kinderhaus in Altona, 1928, www.vs.de/montessori

12. 13.Abb.Skizze Benoit, 1927; entnommen: www.vs.de/montessori

13. 14.Abb. Krammer, F.,1928 ; entnommen: www.vs.de/montessori

14. 15.Abb. Schwarz,R., Schwippert, H., 1927; entnommen: www.vs.de/montessori

16.Abb. Morrison, V. , Reggio –Kindergarten

17.Abb. Lageplan, Gropius, W./Meyer, A.,1924 entnommen: <http://www.froebelweb.de>

17.1.Abb.: Ansicht, Gropius, W./Meyer, A.,1924 entnommen:
<http://www.froebelweb.de>

18.Abb.Erdgeschoss, Gropius, W./Meyer, A.,1924 entnommen:
<http://www.froebelweb.de>

13. 19.Abb. Krammer,F. 1928, 178; entnommen: Krammer, F./
u.a. Lichtenstein, C. (Hg.):Ferdinand Krammer. Der Charme des
Systematischen, Gießen, 1991

14. 20Abb. Krammer,F. 1928, 178;entnommen: Krammer, F./
u.a. Lichtenstein, C. (Hg.):Ferdinand Krammer. Der Charme des
Systematischen, Gießen, 1991

15. 21.Abb. Lesetisch,1997, 37;entnommen: Hertzberger, H./
van Bergeijk, H.: Herman Hertzberger, Basel/Boston/Berlin,
1997

16. 22.Abb. Grundriss mit Mehrstufigen Erweiterungsplä-
nen,1997, 34-35; entnommen: Hertzberger, H./ van Bergeijk,
H.: Herman Hertzberger, Basel/Boston/Berlin, 1997

23.Abb. Innenraum, Tazuka, www.tezuka-arch.com

Literaturverzeichnis Sandra Weinrauch

Ayres, A.Jean (Hg.): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden, Berlin Heidelberg ⁵2013

Bauer, Barbara,(2004):Physische und psychische Auswirkungen von Musik auf Kinder, http://www.winds4you.at/files/Physische_%20und_psychische_%20Auswirkung_%20von_%20Musik_%20auf_%20Kindern.pdf,(18.3.2014)

Braunschmidt, Ingrid (2010), Entwicklungspsychologie 1, https://skriptenforum.net/w/images/b/b7/Entwicklungspsychologie1-Wahlfach_WS_2010_.pdf, 27.9.2013.

Brichetti, Katharina/Mechsner, Franz: Synästhetische leiblich-räumliche Resonanzen, in: Wolkenkuckucksheim 18 (2013), H. 31, 187-206

Dudek, Mark (Hg.): Schulen und Kindergärten. Entwurfsatlas, Basel Bosten Berlin 2008

Egghardt, Hanne: Kindergärten in Niederösterreich, in: Geo, 8.2013,1-10

Giddens, Anthony/Fleck, Christian/Egger de Campo, Marianne (Hg.): Soziologie. Sozialisation, Lebenslauf und Altern, Graz 2009

Hundertwasser, Friedensreich,(1999): Manifest zur grünen Zitadelle von Magdeburg,<http://www.gruene-zitadelle.de/deutsch/index.php?id=6> (20.5.2014)

Koch-Schmuckerschlag, Constanze/Kalamidas, Oskar (Hg.): Barrierefreies Bauen für ALLE Menschen. Planungsgrundlagen, Graz 2008

Koller, Hans-Christoph (2004): Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft,https://skriptenforum.net/w/images/a/a8/Koller_1-10.doc, 27.9.2013

Kron, Friedrich W/Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hg.): Grundwissen Pädagogik. Entwicklungsabschnitte, München 2013

Lange, Udo/Stadelmann, Thomas (Hg.): Das Paradies ist nicht möbliert. Berlin 2013

Neufert, Ernst (Hg.): Neufert. Bauentwurfslehre, Wiesbaden ⁴⁰2012

NÖ- Landeskindergarten, Schlössl Möllersdorf: Unser Haus, <http://www.schloessl-moellersdorf.at/house.htm> (15.3.2014)

Renz-Poster, Herbert/Hüther, Gerald (Hg.): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum, Basel 2013

Rheinland Pfalz- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (o.J): Kinderräume, <http://www.kita.rlp.de/fileadmin/downloads/Kinderraeume12rzweb.pdf>

Schmidt, Robert F./ Thews, Gerhard/ Lang, Florian (Hg.): Physiologie des Menschen, Berlin Heidelberg ²⁸2000

Schnotz, Wolfgang (Hg.): Pädagogische Psychologie. Kompakt, Weinheim 2011

Schönhamer, Rainer (Hg.): Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung, Wien 2013

Soltau, Gesine,(o.J.): Pädagogik,<http://www.montessori-nuernberg.de/index.php/pdg>, in: <http://www.montessori-nuernberg.de/index.php/start>, (18.3.2014)

Steinbach, Oliver: Kindergarten der Zukunft. Treffpunkt für Kinder und Eltern, in: Eltern (2005), H.5,95-98

Zimmer, Renate (Hg.): Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung, Freiburg im Breisgau ¹³2012

Kind, <http://de.wikipedia.org/wiki/Kind>, (18.3.2014)

Sinn (Wahrnehmung), [http://de.wikipedia.org/wiki/Sinn_\(Wahrnehmung\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Sinn_(Wahrnehmung)), (27.9.2013)

Sensomotorik, <http://de.wikipedia.org/wiki/Sensomotorik>, (5.3.2014)

Abbildungsverzeichnis Sandra Weinrauch

Mit Ausnahme der nachfolgend angeführten Abbildungen handelt es sich um eigene Fotografien und Darstellungen.

Abb.1

http://www.ornauer.at/lebensfreude-blog/wp-content/uploads/2009/07/baum_stamm.jpg

Abb.2

<http://img.galerie.chip.de/imgserver/communityimages/322500/322580/1280x.jpg>

Abb.3

<http://www.oldskoolman.de/foto-filter/tut/colorkey/schwarz-weiss-farbig.jpg>

Abb.4

<http://img.galerie.chip.de/imgserver/communityimages/888900/888929/1280x.jpg>

Abb.5

<http://view.stern.de/de/picture/1819924/Wasser-schwarz-weiss-Kinder-Chicago-Wasserspiele-Chicago-kids-510.jpg>

Abb.6

<http://www.vs.de/montessori/mobile.html#print>

Abb.7

Lange, Udo/Stadelmann, Thomas (Hg.): Das Paradies ist nicht möbliert. Berlin 2013, 89.

Abb.8

Lange, Udo/Stadelmann, Thomas (Hg.): Das Paradies ist nicht möbliert. Berlin 2013, 47.

Abb.9

Lange, Udo/Stadelmann, Thomas (Hg.): Das Paradies ist nicht möbliert. Berlin 2013,69.

Abb.10

http://www.kehl.de/media-stadt/img/kiga_vogesenallee2.jpg

Als Vorlage für die Pläne vom Kindergarten Schlössl in Möllersdorf diente die Einreichplanung des Gebäudes, welche von der Ziviltechniker GmbH. Stika & Stingl zur Verfügung gestellt wurde.

https://maps.google.at/maps?q=m%C3%B6llersdorf&ie=UTF-8&ei=Z08IU4zcDZO5hAfQ64GoAw&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ (15.3.2014)
(Ortho)

https://maps.google.at/maps?q=%C3%B6sterreich&ie=UTF-8&ei=Z08lU4zcDZO5hAfQ64GoAw&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ (15.3.2014)

