

KITA am rehgrund_**reloaded**

Diplomarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades eines Diplom Ingenieurs

Studienrichtung: Architektur

Alexandra Versic

Technische Universität Graz, Erzherzog-Johann-Universität;
Fakultät für Architektur

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Peter Hammerl
Institut für Architekturtechnologie

Mai 2014

meinen Eltern
Ingrid und Bruno Versic

und

meiner Tochter
Chiara Fabiane Versic

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 haben.

Graz, 17.05.2014

Statutory Declaration

I declare that I have authored this idependently, 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.

Graz, 17.05.2014

INHALT

EINLEITUNG	9
das Gesellschaftsbild heute	
AUFGABENSTELLUNG	13
KONZEPT	15
KINDHEIT – EINST UND JETZT	16
die Entdeckung der Kindheit	
die Entstehung des Kindergartens	
Fröbel und der Kindergarten	
das 20. Jh. und sein Kindergarten im	
deutschsprachigen Raum	
das neue Bild vom Kind und seine Institution	
RAUMWAHRNEHMUNG UND RAUMENTSTEHUNG DES KINDES AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT	26
DIE KINDLICHEN BEDÜRFNISSE	29
der Bedürfnisbegriff aus psychologischer Sicht	
grundlegende Bedürfnisse der kindliche	
Entwicklung	
was Kinder heute noch brauchen	
BAUEN FÜR KINDER	33
(k)eine Leichtigkeit	
Architektur für Kinder – keine Nebensächlichkeit	
kindgerechtes Bauen	
der kindliche Maßstab	
TYPOLOGIEN	39
Gebäudetypologien	
Erschließungstypologien	
Raumtypologien	
Gestaltungstypologien	
PÄDAGOGISCHE KONZEPTE	46
die gruppengeschlossene Form	
die teiloffene Form	
die gruppenoffene Form	

BETREUUNGSFORMEN	49
der situationsorientierte Ansatz	
der funktionsorientierte Ansatz	
Fröbels Spielpädagogik	
integrativ	
interkulturell	
altersgemischt / altererweitert	
altersübergreifend	
ALTERNATIVE PÄDAGOGIKKONZEPTE	51
die Montessori-Pädagogik	
die Waldorf-Pädagogik	
die Reggio-Pädagogik	
der Waldkindergarten	
der spielzeugfreie Kindergarten	
PLANUNGSGRUNDLAGEN	62
Lage	
Standort	
Grundstücksdaten und Aufschließung	
Positionierung und Erschließung	
Gebäudestrukturierung	
Innenraum	
Funktionsbereiche	
Raumkonzept Erdgeschoss	
Raumkonzept Obergeschoss	
Konstruktion	
Freiflächenkonzept	
DIVERSE DARSTELLUNGEN	89
ANHANG	105
Gesprächsprotokolle	
Referenzobjekte	
VERZEICHNISSE	112
Literaturverzeichnis	
Internetquellen	
Diplomarbeiten	
Zeitschriften	
Abbildungsverzeichnis	

EINLEITUNG

Die sinkenden Geburtenzahlen könnten Anlass geben, davon auszugehen, dass das Bauen von Kinderbetreuungseinrichtungen eine zweifellos wenig wichtige Thematik unserer Gesellschaft ist.

Dass dem aber nicht so ist, zeigt ein Blick auf die sich gesellschaftlich wandelnden Lebensentwürfe und gleichzeitig persönlichen Einstellungen, in denen unter anderem auch eine Abwendung von der Selbstverständlichkeit deutlich spürbar ist, als Kinder doch stets im Leben integriert bzw. Teil des Lebensalltags waren, wie uns die Geschichte der Kindheit zeigt. Es weist darauf hin, wie entscheidend Form und Qualität der Betreuung sind. Letztendlich ebenso für den Entschluss – vor allem die Frauen betreffend – sowohl dem Kinderwunsch als auch einer beruflichen Karriere nachkommen zu können.

„Deshalb gehört das Bauen für Kinder sogar zu den wichtigsten Aufgaben überhaupt in unserer Gesellschaft.“¹

1 Wüstenrot Stiftung, in: Bauen für Kinder 2006, 8.

das Gesellschaftsbild heute

Wie sieht nun diese Gesellschaft aus, in der die jüngste Bevölkerung heranzuwachsen versucht?

Die Lebens- und Familienformen haben sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts in der Art verändert, dass eine immer größere Vielfalt an Auswahl- und Entscheidungsmöglichkeiten für die eigene Lebensgestaltung - Fachexperten sprechen hier von einer Pluralisierung an Lebens- und Familienformen sowie Rollenmustern - immer mehr das klassische Modell der Familie verdrängt, die letztendlich aus den stets zunehmenden Anforderungen sowohl im privaten Bereich als auch im beruflichen Umfeld resultieren.²

Der Gedanke, dass Kinder auf eine existentielle Weise zum individuellen wie gesellschaftlichen Leben gehören, scheint verschwunden zu sein und mit ihm auch etwas von der Würde, die man Kindern entgegen zu bringen hat.³

Man spricht hier von Menschen, auf die man anscheinend verzichten kann, womit man aber auch vergisst, was Kinder eigentlich sind und wie ihre Kindheit auszusehen hat. Verschwunden aus unserem individuellen wie familiären Leben, verschwunden aus Stadtquartieren, Parkanlagen und schließlich aus den Köpfen.

„Kinderlosigkeit hat sich zur Eintrittsqualifikation unserer Eliten entwickelt.“⁴

Gleichzeitig wird damit jedoch nicht nur eine Lebenserfahrung, sondern auch eine Aufgabe des Menschseins verdrängt. „Eltern zu sein, der Philosoph Dieter Thomä nennt es betrachtendes Glück, diese Sternstunden.“⁵

Miterleben zu dürfen, wie vielfältig das Leben mit Kindern sein kann... Momente wie diese kann man nicht beschreiben, man muss sie erlebt haben. Stattdessen werden sie als Störfaktoren empfunden, ob auf der Straße, in der Wohnumgebung, beim Einkauf oder auf Reisen. Sie sind einfach lästig.

Was ist passiert? Warum bildet die Familie im herkömmlichen Sinn, „die in sich die kleinste Keimzelle der Gesellschaft darstellte, sich finanziell und materiell selbst versorgte, psychischen Rückhalt und Rückzugsmöglichkeiten bot, in der vielerlei unterschiedliche Beziehungsmuster gelebt werden konnten“⁶

„Schlagwörter wie Familienwandel, Verinselung der Kindheit oder strukturelle Gewalt an Kindern zeigen es deutlich: Die Lebensbedingungen unserer Kinder verändern sich und dies nicht immer zum Besten. Aus vielen Lebensräumen werden Kinder verdrängt, die Erwachsenenwelt ist von der Kinderwelt getrennt, der Straßenverkehr wird immer dichter, Entfaltungsmöglichkeiten fehlen... nun ist es an der Zeit, Ersatzräume zu schaffen.“⁷

2 vgl. Kruppenacher, in: Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung, 2008 online

3 Mayer, in: Bauen für Kinder 2006, 18.

4 ebda. 14.

5 Dieter Thomä, zit. n. Mayer, in: Bauen für Kinder 2006, 20

6 Blank-Mathieu 1998

7 Schäffer-Gabler, in: Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, 104

Um Hartmut Hentig zu zitieren: „Wir haben das falsche Leben, weil wir versuchen, es ohne Kinder zu leben. Weil wir immerzu auf das Erwachsensein starren. Die Kinderlosigkeit ist schädlich – für die wenigen Kinder, denen die anderen Kinder fehlen, aber vor allem für uns. Besonders schädlich ist sie für eine Gesellschaft, die sich auf Kinderlosigkeit einrichtet, die nur an ihren Erwerb und an ihre eigenen Sicherheiten denkt. Die Kinderlosigkeit bringt eine moralische Verwahrlosung mit sich, die niemand so nennen würde, wie ich es jetzt tue. [...] Die Verarmung ist moralisch, emotional, philosophisch. Ich glaube, wir denken falsch über die Welt, wenn wir nicht genötigt sind, über nachfolgende Generationen zu denken.“⁸

Folglich steht damit das Thema der Alterung der Gesellschaft im Mittelpunkt unserer Demographiedebatte, was nichts anderes als Kinderarmut bedeutet, der man nicht entkommen wird, wenn man nicht wieder beginnt, sich auf Kinder zu konzentrieren, auf sie einzugehen und sie in die alltäglichen Lebenssituationen wieder mit einzubeziehen.

„Weil unsere Kinder unsere einzige Verbindung zur Zukunft sind, und weil sie die schwächsten sind, gehören sie an die erste Stelle der Gesellschaft.“

(Olaf Palme, 1927-1986, ehemaliger schwedischer Ministerpräsident)

8 Hartmut von Hentig, zit. n. Mayer, in: Bauen für Kinder, 20

AUFGABENSTELLUNG

Anlass für das vorliegende Konzept waren sowohl die gesellschaftspolitischen Aspekte als auch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen mit dem heutzutage immer öfters behandelte Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie ein Blick auf Studien und Statistiken in Bezug auf Kinderbetreuung in Österreich bzw. in der Steiermark.

Die gestiegene berufliche Qualifikation von Frauen, eine zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern und das Bedürfnis vieler Eltern weder auf Kinder noch auf beruflichen Erfolg verzichten zu wollen führen zu einem immer notwendigeren Bedarf an ausreichend qualitativen und dienstleistungsorientierten Kinderbetreuungseinrichtungen für alle Altersstufen. Darüber hinaus sind heute immer mehr Ein-Kind-Familien sowie alleinerziehende Elternteile der Regelfall und wo früher in der Großfamilie auf die Großeltern für die Betreuung der Kinder zurückgegriffen werden konnte, „klafft heute ein großes Loch“⁹. Um diesen Spagat zwischen Familie und Beruf meistern zu können, und damit sich vor allem Frauen von unter 3-jährigen Kindern, die die Möglichkeit einer außerhäuslichen Betreuung in Anspruch nehmen wollen, nicht mehr vom schlechten Gewissen geplagt und sich vom Image der oft zitierten „Rabennutter“ befreien können, muss die Betreuungseinrichtung „als Bestandteil eines lebenslangen Lernprozesses begriffen werden, der eine wertvolle Bereicherung der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung der Kinder“¹⁰ verstanden werden.

9 Wehrmann, in: Bauen für Kinder 2006, 102

10 Gosch, in: Der Kinder CAMPUS 2008, 3

Somit ist eine Kindertageseinrichtung als ein notwendiger ergänzender Bildungsort zu etablieren, der nicht nur für die Kinder alleine sondern auch für deren Familien unterstützende Funktionen bietet. Experten sprechen dabei von sogenannten Familientageseinrichtungen, auf die heute viele Familien angewiesen sind und zu deren Stabilisierung beitragen sollen. Dazu bedarf es allerdings ebenso einer Überwindung der traditionellen Teilung zwischen Kinderkrippe, -garten und Hort, um eine Verbesserung im Betreuungsangebot zu erreichen. Nicht nur die Kinder, die dadurch über einen langen Zeitraum in einer gewohnten Umgebung aufwachsen können, profitieren davon, sondern auch Eltern mit mehr als einem Kind. So wird aus den ursprünglich separat geführten Einrichtungen die Kindertagesstätte.

In Österreich schneiden Kinderbetreuungseinrichtungen hinsichtlich des Vereinbarkeitsfaktors von Familie und Beruf nicht gut ab. Die dafür geforderten Kriterien, wie Öffnungszeiten von mindestens 40 Stunden pro Woche, tägliche Öffnungszeiten von durchschnittlich 8 Stunden und bis 17:00 Uhr an mindestens 4 Tagen sowie ein tägliches Mittagessen, erfüllen nur 38 % aller Betreuungseinrichtungen für die 3-6 Jährigen. Was Kinder der Altersgruppe von 0-3 Jahren betrifft, so gibt es hier einen noch größeren Ausbaubedarf.¹¹ Lt. der Statistik im *Grazer Kinderbildungs- und Betreuungsprogramm 2011-2015*¹², das im Februar 2011 von der ÖVP und den Grünen gestartet wurde, ist immer noch ein Defizit an Kinderbetreuungsplätzen erkennbar. 67 private und öffentliche Träger haben sich daher das gemeinsame Ziel

11 ebda, 3f

12 <http://www.graz.at/cms/beitrag/10165513/739049/>

gesetzt, die Qualität der Kinderbetreuung und Kinderbildung nach Barcelona-Empfehlungen zu optimieren. Das Ziel dieser EU-Richtlinie umfasst einen städtischen Versorgungsgrad für:

- Kinderkrippen: von 33% und
- Kindergärten: von 96%

Der Versorgungsgrad in Graz liegt für Kinderkrippen bei 26,27% und für Kindergärten bei 96%.

Im Hinblick auf ein Bevölkerungswachstum bedarf Graz bis 2015 folglich eines zusätzlichen Ausbaus an 8 Kinderkrippengruppen und 10 Kindergartengruppen.¹³

In Anbetracht all dieser Gegebenheiten, beginnend bei den heutigen zahlreichen gesellschaftlichen Lebensformen über die unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Aspekte wie Wirtschaftswachstum, Erhöhung der Geburtenrate, Beschäftigungsquote der Männer und Frauen, von denen unsere Gesellschaft des 21. Jahrhunderts geprägt ist, bis hin zu den Vereinbarkeitskriterien bezüglich Familie und Beruf sowie die Anerkennung der Betreuungseinrichtung als Bildungsort und „Dienstleister für Familien“¹⁴ und den vorherrschenden Betreuungsmodellen soll das gegenständliche Projekt einerseits eine flexible und andererseits eine verbesserte Betreuung für Kinder und Eltern gewährleisten. Unabhängig von Arbeitszeiten, Ferien oder Wochenenden oder Feiertagen soll auch eine Betreuung, die nachts über stattfindet – wie sie bereits in Deutschland unter dem Begriff des Kinderhotels mit großem Erfolg angenommen wird – sowie eine Notfall-

Betreuung von (noch) leicht kränkelnden Kindern, die sich bereits im Genesungsprozess befinden, Eltern angesichts ihres immer knapper werdenden Zeitbudgets unterstützen. Für den Entwurf haben sich daher folgende Punkte als Grundlage für das Konzept des Projekts herauskristallisiert:

Zur Förderung der Kinder zu gesunden, sozial kompetenten Erwachsenen bedarf es eines vielfältigen Angebots an Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten, ob im kreativen, sprachlichen, spielerischen, naturbezogenen oder bewegungsfördernden Bereich, das sowohl im Innen- wie auch im Außenbereich vorzufinden ist. Und aufgrund des stetig wachsenden Verlusts an Natur- und Freiräumen im städtischen Raum sollte daher auf die Einbindung von Natur- und Freiflächen ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

¹³ vgl. Sieber, 2012, 69

¹⁴ vgl. Norbert Hocke, zit. n. Stamm-Teske, in: Bauen für Kinder 2006, 101

KONZEPT

Da „Betreuungseinrichtungen ein wertvoller Bestandteil des life-long-learning-Prozesses“¹⁵ sind, erfordert es pädagogischer Konzepte, die das weitgehend selbständige Lernen und Entdecken zulassen und die Möglichkeit bieten, sich auf vielerlei Weise beschäftigen zu können.

Aus pädagogischer Sicht kann dies am besten durch ein gruppenübergreifendes Konzept erzielt werden, womit die Betreuungseinrichtung eine Aufwertung erfährt und sich somit von der außerhäuslichen Betreuung als bloße Aufbewahrungsstätte befreit.

Die Kinder können sich dabei im ganzen Haus frei bewegen, und es steht ihnen offen, wo, mit wem und womit sie sich auseinandersetzen und wie sie sich spielerisch bilden. Aus Sicht der Kinder ist die Kindertagesstätte ein Ort, welcher der eigenen Bedürfnisbefriedigung dient; ein Ort, den sie für sich gebrauchen können; und ein Ort, mit Bezug zu ihrem gegenwärtigen Leben.¹⁶

Gut, dass pädagogische Konzepte dieses Ziel der Selbstfindung und –verwirklichung nur beschreiben und nicht der Architektur vorwegnehmen. Denn die Kunst besteht darin, Erlebnisräume zu schaffen, die den elementaren Bedürfnissen der Kinder nach Begegnung, Bewegung sowie Ruhe, Spiel und Gestaltung Rechnung tragen.¹⁷

Das Gebäude beinhaltet 3 voneinander unabhängig funktionierende Einrichtungen, die jedoch im alltäglichen Ablauf miteinander kooperieren (können):

- ein zweigruppiger Kindergarten für bis zu 50 Kinder
- eine zweigruppig geführte flexible Kinderbetreuung, die für insgesamt 30 Kinder eine stundenweise Betreuung, sowie die Räumlichkeiten für eine Notfallbetreuung, die ebenso als Arbeitsbereich für Eltern von stundenweis betreuten Kindern fungieren kann
- eine zweigruppige Kinderkrippe für bis zu 28 Kinder

15 vgl. Gosch 2008, 26

16 vgl. Textor o.J.

17 vgl. Baumeister B9 2010, 37f



Abb. 01

KINDHEIT – EINST UND JETZT

Sich im Heuboden zu verstecken, auf Wiesen und Straßen Fußball zu spielen, Bäche zu durchqueren, Blumen zu pflücken oder im Baumhaus zu träumen.... – alles Erinnerungen und Örtlichkeiten, die bis vor etwa zwei Jahrzehnten eine Selbstverständlichkeit in der Kindheit waren, deren Erlebniswert vielen Kindern heutzutage verwehrt bleiben wird. Auch das Teilhaben an der Arbeitswelt der Erwachsenen war Bestandteil des Heranwachsens und nichts Außergewöhnliches. Anders als wie es gegenwärtig gehandhabt wird. Dass Kindheit allerdings nicht immer so aussah und auch heute nicht mehr diesem Bild entspricht, soll ein kurzer historischer Überblick über das Kindsein verdeutlichen.

die Entdeckung der Kindheit

Sowohl die Antike, in der Kinder keinen hohen Stellenwert hatten, als auch das Mittelalter waren einerseits von hohen Geburtenraten andererseits aber auch von hoher Kindersterblichkeit geprägt.

„Im Mittelalter, zu Beginn der Neuzeit, und im Kreise der unteren Klassen und noch lange danach, kamen die Kinder, sobald sie nicht mehr auf ihre Mutter oder Amme angewiesen waren, so um ihr siebtes Lebensjahr, in die Gesellschaft der Erwachsenen.“¹⁸ Mit der bis dahin erworbenen Sprache war man von diesem Zeitpunkt an fähig, sich alleine durchzukämpfen.

18 Phillip Aries, zit. n.: Wojciech 2005, 17

Trotzdem blieben sie nur kleine Erwachsene, da sie stets wie die Erwachsenen angezogen waren, dasselbe wie sie spielten, dieselben Arbeiten verrichteten und dieselben Lebensbereiche miteinander teilten. Auf Grund dessen, dass die mittelalterliche Zivilisation zum einen das altgriechische Erziehungsmodell vergessen und zum anderen noch keine Ahnung von der Erziehung der Moderne hatte, konnte sie, lt. Ariès, auch keine Vorstellung von ihr haben.¹⁹

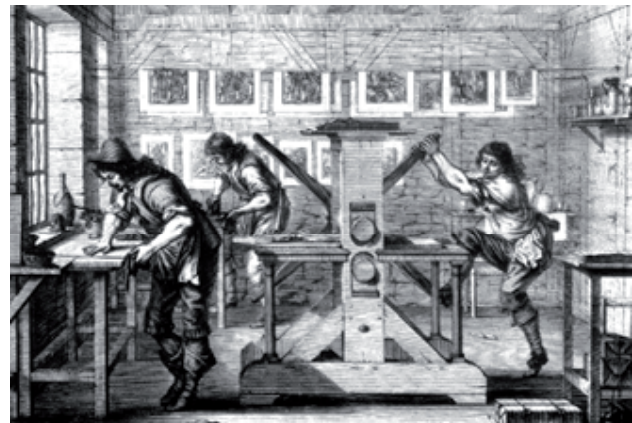


Abb. 02

Ab diesem Zeitpunkt galten Kinder als eine eigene soziale Gruppe mit eigenen Interessen und in Folge dessen fand die Kindheit als pädagogisch umhertogter Freiraum Anerkennung.

19 Vgl. Ariès 1975, 10

20 Vgl. Postman 1983, 8

21 Gralle/Port, 2002, 11

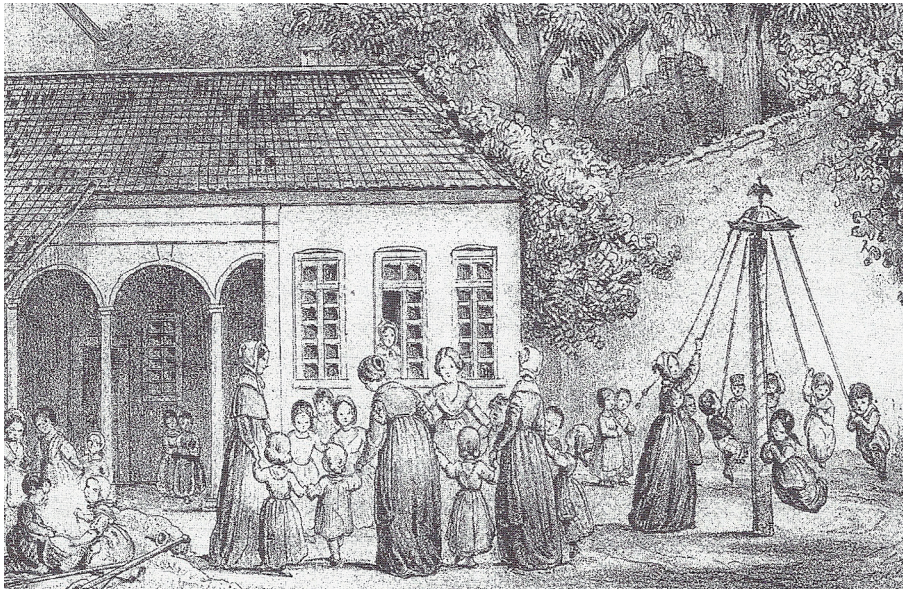


Abb. 03 Kleinkinderbewahrungsanstalt

die Entstehung des Kindergartens²²

Der Begriff *Kindergarten* bezieht sich zunächst auf Einrichtungen für Vorschulkinder, im Alter von 3 bis 6 bzw. 7 Jahren, jenem Abschnitt zwischen Betreuung innerhalb einer Institution, außerhalb der Familie und der staatlichen Erziehung.

Die Aufklärung, die geistige Bewegung des 18. Jahrhunderts, und die Industrialisierung brachten vorerst pädagogische Anstalten hervor. Denn erst durch sie bildete sich eine hohe Meinung vom Kind, weil man erstmals erkannte, dass ein Kind aus sich heraus wertvoll ist und nicht nur als Mittel zu einem Zweck dient, wie bereits im 1762 erschienenen Erziehungsroman *Émile* des französischen Schriftstellers und Philosophen Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), dem Vorreiter im westeuropäischen Raum, zu finden ist. Für sein Erziehungsmodell, das auch verschiedenen körperlichen und geistigen Entwicklungsstufen zu Grunde liegt, spielt die Kreativität und das Making by doing eine bedeutende Rolle. Ferner war es auch die Industrialisierung, die behütende Aufenthaltsorte für Kinder hervorbrachte, weil Eltern nun außer Haus in Fabriken und Manufakturen ihrer täglichen Arbeit nachgehen mussten, wo für Kinder kein Platz war und wo sie auch nicht gefragt waren. Sie dienten immer zur Aufbewahrung der Kinder, die meistens darüber hinaus auch noch eine Erziehung zu etwas erhalten sollten.

Hierzu zählt u. a. auch die *Kinderbewahranstalt* des protestantischen Pfarrers und deutschen Sozialpädagogen Johann Friedrich Oberlin (1740 – 1826), wo Kinder verarmter Eltern vom Eintritt an sich Nützliches, wie stricken oder Choräle sin-

²² ebda. 11ff und Kähler in: Bauen für Kinder, 2006, 26ff

gen, anzueignen hatten.

Erste Ansätze für einen *Kindergarten* lieferte 1805 der Schweizer Sozialreformer, Schriftsteller und Anhänger der französischen Revolution Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) mit dem Bau der ersten Heimschule in Yverdon. Bei Pestalozzi wie auch bei Rousseau hat die Erziehung mit der Natur des Kindes zu harmonisieren. Mit diesem Schloss konnten nun tatsächlich den Kindern entsprechende Freiräume zugesichert werden. Somit war mit Pestalozzi auch die Reform in der baulichen Beschaffenheit und Gestaltung von Kinderheimstätten geboren worden.

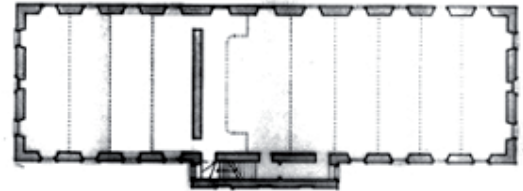


Abb. 04

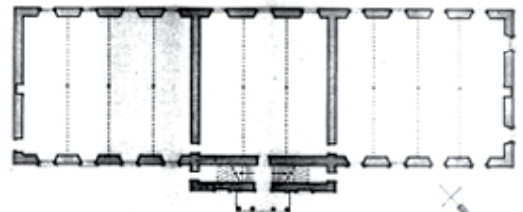
Indem man sehr um eine Balance zwischen Freiheit und Erziehung bemüht war, schaffte man den Sprung weg von den Bewahranstalten, in denen wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder genommen wurde, hin zu Betreuungseinrichtungen, wo Reifungsprozesse durch altersgemäße Un-



north-east elevation



first-floor plan



ground-floor plan

Abb. 05 New Lanark

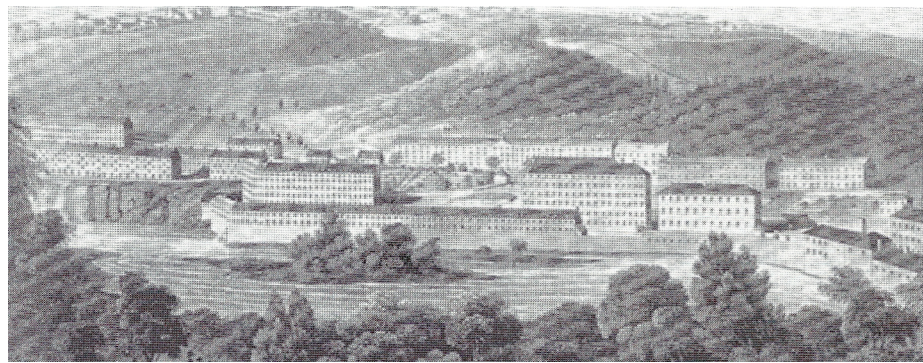


Abb. 06 New Lanark um 1820

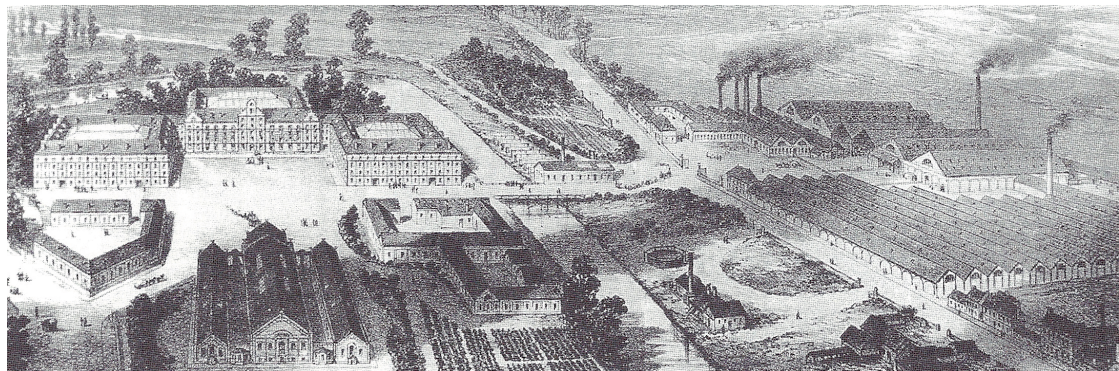


Abb. 07 Familistere in Guise

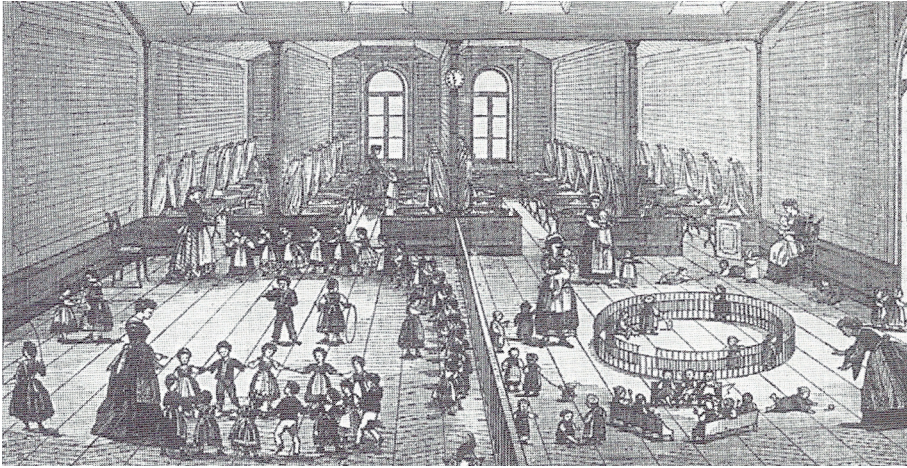


Abb. 08 Familistere

terrichtung, und weniger durch Teilnahme und Helfen bei der elterlichen Arbeit, gefördert werden sollten.

Dasselbe versuchten auch Robert Owen (1771 – 1858), Charles Fourier (1772 – 1837) oder Jean-Baptist André Godin (1808 – 1893) umzusetzen, ebenso mit dem Ziel einer *universellen Harmonie* jedes einzelnen in der Gesellschaft zu erreichen.

The new institution for the formation of character, ein wahrscheinlich erstes für den Zweck eines Kindergartens gebautes Beispiel, entstand um 1820 in New Lanark (Schottland). Als Leiter einer Baumwollspinnerei schuf Owen damit Räumlichkeiten, in denen die Kinder seiner Arbeiter betreut und erzogen wurden.

Indem in diesen sogenannten *Kleinkindschulen* an die 150 Kleinkinder in einem einzigen Raum einen streng auf die spätere Nützlichkeit ausgerichteten Unterricht erhielten und somit zu wenig Freiraum für das kindliche Entwicklungsspiel gegeben war, war Owens Konzept leider zum Scheitern verurteilt und konnte weder in Großbritannien noch außerhalb Fuß fassen.

Dasselbe galt auch zwischen 1855 und 1885 für Godin und seine Familistère in Frankreich.

„In der Zeit zwischen 1850 und 1950 erlebte die Kindheit ihre Hochphase.“¹ Und so kommt es, dass erst am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts die Entwicklung von Erziehungsanstalten über die Grenzen von England und Frankreich hinausgingen.

1 Postman, 1983, 81

Fröbel und der Kindergarten²³

In Europa war man bemüht, sich so gut wie möglich auf die Herausforderung der kindlichen Kreativität zu konzentrieren.

„Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entzündet werden will.“
(François Rabelais)

Der bis heute für viele institutionalisierten Einrichtungen für Kinder von 3 bis 6 bzw. 7 Jahren geprägte Begriff des *Kindergartens* geht auf Friedrich Fröbel (1782 – 1852) zurück. So beschreibt der deutsche einflussreiche Kleinkindpädagoge und Schüler Pestalozzis 1840 mit seinem Begriff sehr exakt sein Programm der Erziehung in der frühesten Kindheit, wo es u. a. heißt: „Der Kindergarten [...] fordert also notwendig einen Garten und in diesem notwendig Gärten für die Kinder“²⁴ in denen sie, sozusagen, wie kleine Sprösslinge gehegt und gepflegt werden sollten. Der Garten ist ein wesentlicher Bestandteil seiner Erziehungsprinzipien, die „den Einklang von Individuum, Gott, Natur und Gesellschaft als eines seiner wesentliche Ziele definiert.“²⁵

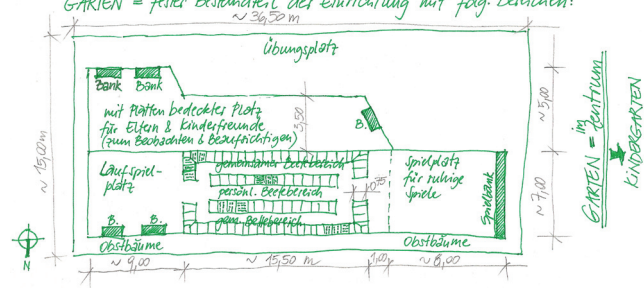
Folglich sollen die von Fröbel 1839 entwickelten Spielgaben – wie z. B. ein Baukasten mit einfachen, geometrisch geformten Bausteinen -, die Gartenarbeit und die Bewegungs-

23 vgl. Kähler, in Bauen für Kinder, 2006, 34ff

24 Friedrich Fröbel, zit. n.: Kähler, in: Bauen für Kinder 2006, 35

25 Hofmann 2008, 160)

1. Gestaltungscharaktere des Außengeländers eines KiGA von F. Fröbel:
• 1840 GARTENPLAN seines KiGAs in Blankenburg
GARTEN = fester Bestandteil der Einrichtung mit folg. Bereichen:

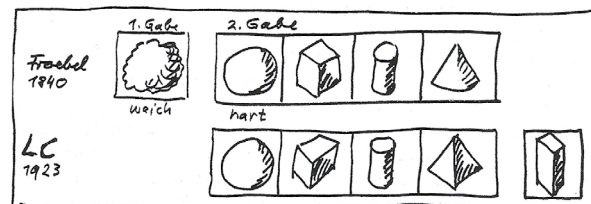


spiele durch ihre Handhabung zu einer gesunden kindlichen Entwicklung beitragen.

Was sein Kindergartenkonzept betrifft, so zeichnet sich dieses durch verschiedene Aktivitätsbereiche aus, zu denen Gartenbeete wie auch Spielzonen, die sowohl das ruhige als auch bewegte Spiel gleichermaßen zulassen, zählen.

Noch heute gehören Fröbels modulartige Spielzeuge zur Grundausstattung jeder Betreuungseinrichtung und jedes Kinderzimmers.

Diese *Spielgaben* sollen es u. a. auch gewesen sein, die Architekten wie Le Corbusier oder Frank Lloyd Wright, zu dem gemacht haben, was aus ihnen geworden ist. Nämlich Architekten, die das 20. Jahrhundert wesentlich beeinflussten. Unbewusst soll ihnen durch das Spielen mit den Gaben das Primat von Gestalt, Textur und Form vermittelt worden sein.



Fröbel ist allerdings auch gänzlich dafür verantwortlich, welchen Status Kindheit heute in unserer Gesellschaft hat bzw. wie man sie definiert. Denn die Bildung frei denkender und selbständiger Menschen ist ein aktuelleres Thema denn je. Parallel zu dieser Fröbel-Bewegung, die sich zum Großteil

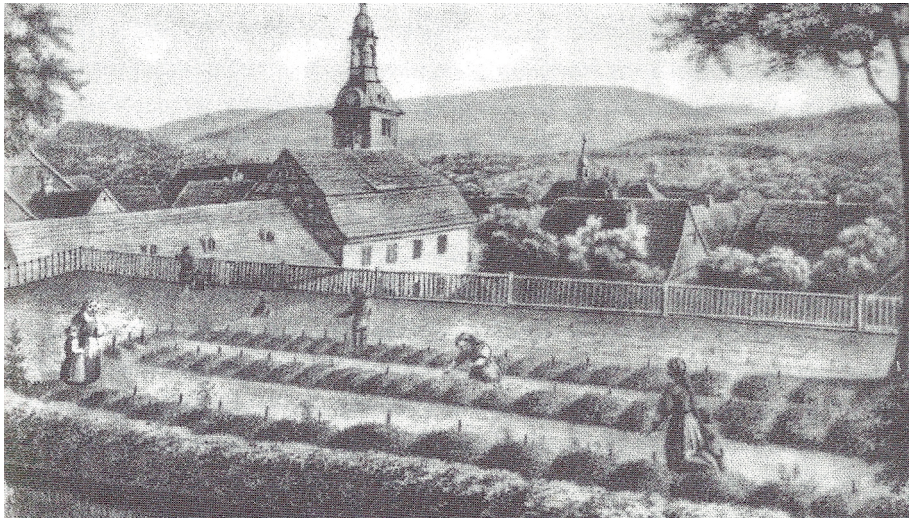


Abb. 10 Garten im 1. dt. Kindergarten von Fröbel

an Kinder der Mittelklasse und somit zahlender Eltern richtete, entstanden dennoch mehr pragmatische Einrichtungen, die im Ansatz der Idee von Owen waren und aufgrund der Entwicklung der Industriestädte hervorgingen. Da sie jedoch vermehrt auf die Bedürfnisse der Kinder aus der Arbeiterschicht ausgerichtet waren, glichen sie eher dem Prinzip der Aufbewahrungsstelle, des Hospitals oder Waisenhauses als dem eines Kindergartens.

Trotz des Verbotes der Fröbel-Kindergärten zwischen 1851 und 1860, aus politischen Gründen von der preußischen Regierung veranlasst, fanden sie danach beachtlichen Anklang und genießen auch heute noch weltweit großes Ansehen.

„Der Kindergarten soll die Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Beschäftigung geben, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen, sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und zur Einigkeit mit sich führen.“²⁶

(Friedrich Fröbel)



Abb. 11 Spiele im Kreis

26 Friedrich Fröbel, zit.n. Berger o.J.

das 20. Jahrhundert und sein Kindergarten im deutschsprachigen Raum²⁷

Aufgrund der hohen Verwahrlosung und Kindersterblichkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die in ganz Europa zu beobachten war, sah man sich gezwungen, Reformen in der Kleinkinderziehung anzustreben, die im Gesellschaftsleben des deutschen Kaiserreiches leider nur wenig Anklang fanden.

So versuchte einerseits die Pädagogin, Frauenrechtlerin und erste promovierte Ärztin Italiens Maria Montessori (1870 – 1952) und andererseits der deutsche Anthropologe Rudolf Steiner (1861 – 1925) reformpädagogische Konzepte einzuführen, an die man in den 1920er Jahren neu anknüpfte und die die Entwicklung auf diesem Bereich bis in die 1960er Jahre vermehrt geprägt hatten.

Das Ziel von Montessori war es nicht, dem Kind die schöne Welt des Spielens darzubieten, sondern ihm das selbständige Lernen beizubringen. Viel mehr als bei Fröbel stand bei ihrem Erziehungsmodell das Individuum im Mittelpunkt, für dessen Entwicklung auch seine Umgebung von entscheidender Bedeutung war. Die wesentlichen Prinzipien verfolgten ein besonderes Recht auf das eigene Sein, gleichzeitig aber auch das Zugeständnis der Selbständigkeit.

Nach Ende des 1. Weltkrieges herrschte auch in Österreich der Wille einer Erziehungsreform vor. Von Montessoris Visionen beeindruckt, gelang es Lili Roubiczek, der damals in Österreich lebende und einer sozialistischen Jugend- und

27 vgl. Berger, o.J.

Studentengruppe angehörender Studentin aus Prag, 1925 das *erste Haus des Kindes* (nach Montessori) auch in Wien zu errichten.

Trotz aller reformerischen Impulse der Weimarer Republik der 1920er Jahre blieb aber dennoch eine bauliche Typologie des Kindergartens aus. Ebenso wenig schafften es diese Institutionen, gesellschaftlich einen hohen Stellenwert zu erreichen.

Auch der Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland konnte keineswegs die Wertschätzung der Kindergartenidee verbessern. Im Gegenteil. Alle vorschulischen Einrichtungen erfuhren eine systematische Gleichstellung und wurden der Nationalsozialistischen Wohlfahrt (NSV) zugeordnet. Ihre Erziehungsideologie forderte Gehorsam und Gefolgschaft, Wehrhaftigkeit und Mütterlichkeit. Nicht die intellektuelle Förderung, sondern eine parlamentarische Formation stand an der Tagesordnung, demzufolge wurden Ansätze wie die von Montessori oder Steiner verboten und deren Kindergärten geschlossen. Dasselbe galt auch für den Fröbelverband, der eine komplette Auflösung erfahren musste.

Die Kindergärten der Nachkriegszeit schlossen wieder dort an, wo sie 1918 stehen geblieben waren. Obwohl der Gedanke der Fröbelschen Idee wieder aufgegriffen wurde, erinnerten sie eher an vergangene Bewahranstalten, in denen das Tagesgeschehen streng reglementiert war und kaum Freiräume für kindliche Verhaltensweisen ließ.

Eine von den wenigen Ausnahmen in den 1950er Jahren war

Mater Margarete Schörl, die – nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland – mit ihrer *sozialpädagogischen Methode*, dem Raumteilverfahren, die Kindergartenpädagogik bis in die 1980er Jahre schwer beeinflusst und geprägt hatte. Indem sie erkannt hatte, dass ein *guter Spielplatz* eine wesentliche Voraussetzung für das Kind und seine Entwicklung ist, teilte sie den Gesamtraum in mehrere kleine Spielbereiche, mit entsprechenden Materialien und Utensilien ausgestattet, womit nun der Bauplatz, die Puppen- sowie Bücherecke ihren Einzug erhielten. Dabei wird nicht der Raum sondern die Fläche aufgeteilt, infolgedessen nicht Spielräume sondern Spielzonen ohne Rückzugsmöglichkeiten und ohne die Möglichkeit der eigenen Umfeldgestaltung entstehen. Charakteristisch für diese Pädagogik ist auch, dass die Kindergruppe auf deren Erzieherinnen ausgerichtet und somit einer ständig kontrollierten Beobachtung ausgesetzt ist. Dennoch waren für ihr Erziehungssystem die zeitlos gültigen Ideen von Fröbel und Montessori von entscheidender Relevanz, um dem Kind wirklich Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen. Ab Mitte der 1960er Jahre rückte eine optimale Förderung aller Kinder im Hinblick auf die soziokulturellen Anforderungen der heranwachsenden Bildungs- und Leistungsgesellschaft immer mehr in den Vordergrund. Mit einer Unmenge an didaktischen Materialien sollten immer mehr Kinder, immer früher und immer schneller das geforderte *Intelligenz-Soll* erlangen. Doch schon bald erkannte man, dass sowohl Spielen als auch Lernen gleichermaßen in den Alltag des Kindes integriert gehören.

Mit den sich rasch ändernden Lebensbedingungen entstanden weitere neue pädagogische Konzepte, die über den Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ aus dem Jahre 1975 hinausgingen. Dazu zählt z. B. der *Situationsorientierte Ansatz*, der auch heute noch in den meisten österreichischen Regelkindergärten stark vertreten ist. Basierend auf Lebenssituationen und –erfahrungen des Kindes selbst, unterstützt dieser Ansatz die Fähigkeit, kompetent und selbständig zu handeln.

Es waren auch die 1980er Jahren, die einen kontinuierlichen Ausbau von Kindergartenplätzen mit sich brachten, und im Gegensatz zur bereits erwähnten *Schörl-Pädagogik* begann man, den Raum nun auch als Raum, nämlich auch mit seiner 3. Dimension wahrzunehmen.

Die vorschulische Erziehung als letztendlich Elementarstufe des Bildungssystems war stets ein Experimentierfeld neuer Theorien, Pädagogen, Soziologen, Psychologen aber auch Politikern. Parallel dazu leisteten auch antiautoritäre Bewegungen in der Bundesrepublik in Form von konzeptionellen Alternativen ihren Beitrag in der Kleinkindpädagogik. So entstanden in den 1970er Jahren die sogenannten *Kinderläden* und Eltern-Kind-Gruppen, mit der Forderung nach einer kompensatorischen Erziehung. Entsprechend ihrem Credo, nämlich gegen die traditionellen Kindergärten zu arbeiten, basierte ihr Konzept auf Chancengleichheit.

das neue Bild vom Kind und seine Institution

„Die Welt, in der Kinder ihren Platz finden müssen, ist zunehmend komplexer geworden, und das soziale Gelände, in dem die Kinder ihren Weg nehmen müssen, ist gegenüber früheren Zeiten erheblich unübersichtlich.“²⁸ Mobilität, Geschwindigkeit und eng getaktete Strukturen bestimmen das heutige Dasein. Erlebniswelten werden immer zunehmender konsumorientiert und die Welt der Kinder läuft parallel zu der der Erwachsenen.

Trotz der sich periodisch wiederholenden Bewusstmachung, dass Kinder die Zukunft seien und als die Schwächsten unserer Gesellschaft an erste Stelle gehören, ist davon kaum etwas zu bemerken. Abgesehen von dieser Sache – und davon sind auch die reichsten Industrieländer nicht ausgenommen – steigt zudem die Anzahl der an der Armutsgrenze lebenden Kinder.

Die Verstädterung sowie spezialisierte Versiegelung von Flächen lassen kaum mehr eine Erkundung der näheren Umgebung zu. Authentische, sinnlich-gegenständliche Erfahrungen bleiben auf der Strecke und führen folglich zu einer Verhäuslichung, Bewegungsarmut und die damit einhergehende Einschränkung sinnlicher Erfahrungen und Individualisierung kindlicher Aktivitäten. Schließlich endet es in Verinselung der Aktions- und Lebensräume der Kinder, und ihnen scheint zusehends die eigene Kindheit zu entweichen.

Auch der unkontrollierte Medienkonsum leistet seinen Beitrag dazu. Uneingeschränkt gelangen Kinder über Fernsehen oder Internet zu Informationen aus der Erwachsenen-

28 Gralle/Port 2002, 75

welt, werden damit zum Teil überfordert und einer enormen Stresssituation ausgesetzt, womit Aggressionen und Gewaltbereitschaft vorprogrammiert sind.

Auf all das versucht der Kindergarten von heute auch adäquat, in Form von Freiräumen, zu reagieren.

Da man seit einigen Jahren die frühkindliche Entwicklung u. a. ebenso als transaktionalen Lernprozess versteht, richtet man verstärkt einen Blick auf die dynamische Interaktion zwischen den Kindern und ihrer kulturellen vor allem aber sozialen Umwelt innerhalb als auch außerhalb des Kindergartens. Zusätzlich zu diesem sogenannten *Transaktionsansatz*, wird auf die Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen* großen Wert gelegt. Darunter ist z. B. der Erwerb von Fremdsprachen oder eine mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung zu verstehen.

Als „kognitives, emotionales und soziales Anregungsmilieu für neue, alternative Erfahrungen“²⁹ versteht der Kindergarten sich heute weniger als reine Betreuungseinrichtung und sieht seine zentrale Aufgabe darin, auf eine vielfältige Art und Weise Bildung zu ermöglichen.³⁰

Im Elementarbereich hat diese Bildung mit der Selbsttätigkeit zu tun, denn „man kann nicht gebildet werden, bilden muss man sich selbst“³¹. Diese Bildung resultiert aus einem ganzheitlichen Lernen und versteht sich als das Begreifen und Ergreifen mit allen Sinnen. Man spricht hier von Erfahrungen, die aus 1. Hand gemacht werden, wodurch erst Zusammenhänge wirklich begriffen und Dingen auf den Grund

29 vgl. Krämer 2006, 75

30 vgl. Rühm 2011, 9f

31 vgl. Schäfer 1995, 19

gegangen werden kann.

Die Grundlagen einer gesunden körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern unter 6 Jahren basiert daher auf einer sinnlichen Wahrnehmung, auf Bewegungserfahrungen und diversen Spielformen.

„Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war.“

(John Locke, 1632-1704)

Das Kind als neugieriges, wissbegieriges, kompetentes, mitgestaltendes und aktives soziales Wesen voller Tatendrang kann seinem Leben einen Sinn geben und entwickeln, wenn es in und mit seiner Umgebung experimentieren kann.

„Sich in der Wirklichkeit bewegen und die Wirklichkeit bewegen. Ein Stück die Spur des Ichs in sie eingraben. In den Baum die Name geritzt, in den Bach die sich vergrößernden Ringe mit dem Stein geworfen, auf die Schulbank die flüchtige Skizze gemalt und auf die Straße die Figur in Kreide. Aus dem harten Holzstück die Flitsche gebaut und aus dem weicheren die Flöte. Doch die Wirklichkeit wird immer weniger behandelbar.“³²

(Friedrich Thiemann)

32 Friedrich Fröbel, zit. n. Bartels/Roddishmal 2003

RAUMWAHRNEHMUNG UND RAUMENT- STEHUNG DES KINDES AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT³³

Eines der umfangreichsten Werke bezüglich der theoretischen Grundlagen zur Entwicklung des Kindes stammt zweifelsohne vom Schweizer Psychologen, Soziologen und Begründer der Assimilation und Akkommodation Jean Piaget (1896 – 1980).

Ihm zufolge findet die kognitive Entwicklung von der Geburt bis zum 16. Lebensjahr in vier Stufen statt:

- die sensomotorische Stufe (0 – 2 Jahre):

Bedeutungsvoll für diese Phase ist die Koordinierung von Wahrnehmungstätigkeit und Motorik; ein Prozess vom bewegungseingeschränkten zum handelnden Kind ist hier zu beobachten.

Diese Stufe erstreckt sich vom Stadium der reinen Reflexe über das der ersten Gewohnheiten, der sekundär zirkulären Reaktionen, der Handhabung von Gegenständen, der ersten verständnismäßigen Verhaltensweisen bis hin zum Stadium der tertiär zirkulären Reaktionen mit dem Beginn des Experimentierens und schlussendlich dem Stadium der ersten verinnerlichten Koordinierung durch rasches Begreifen neuer Situationen. Das Verhalten des Kindes nimmt bereits am Ende dieser Phase Rücksicht auf die unmittelbare Umgebung.

- die präoperationale Stufe (2 -7 Jahre):

Sie umfasst das Kleinkind- und Vorschulalter.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Vorstel-

33 vgl. Wojciech 2005, 39ff und Jugel/Giewat o.J.

lungstätigkeit sind in diesem Zeitabschnitt das Symbolspiel und die Nachahmung. Nach und nach versteht das Kind, sich auch außerhalb seiner eigenen Aktionen einen Raum vorstellen zu können. Auch wenn seine Bewegungen im Raum bereits durch einen Zweck bestimmt sind, werden logische Schlussfolgerungen vorerst noch intuitiv gesetzt. Ebenso die Fähigkeit, mehrere Gegenstände in Beziehung zu stellen und Entfernungen richtig einzuschätzen, nimmt mit der Zeit zu und ermöglicht die ersten Strukturen räumlichen Denkens, wie etwa offen – geschlossen oder Nähe – Trennung. Nachdem es dann sein egozentrisches Denken abgelegt hat, fällt es ihm nicht schwer, sich nach und nach in die Rolle eines anderen hineinversetzen zu können.

- die konkret operationale Stufe (7 – 11 Jahre):

Bei ihr tritt das logische Denken ein, und dem Kind eröffnet sich die Welt nun auch aus anderen Perspektiven, unabhängig von seiner eigenen. Der Raum wird mit Invarianten – nicht veränderbaren Proportionen – wahrgenommen und mehrere Aspekte eines Sachverhalts können gleichzeitig berücksichtigt werden.

- die formal operationale Stufe (ab 11 Jahre):

Sich den Raum völlig abstrakt vorstellen zu können, kennzeichnet diese Phase der kognitiven Entwicklung, in der das Denken über das Faktische hinaus geht und zunehmend zum Hypothetischen wechselt.

Diese altersbezogene Stufentheorie von Piaget darf heute allerdings nur mehr als grober Überblick herangezogen und als bereits überholt angesehen werden. Zumal zumindest teilweise auch ihr die vorherrschende Unterschätzung der kindlichen Fähigkeiten und Umweltkompetenzen zugeschrieben wird. „Denn die vier Stufen nach Piaget basieren nicht auf objektiv fassbaren und daher demokratischen Beurteilungskriterien, sondern auf einer verbalen und graphischen Erfassungsmethode, die anstatt das Wissen über die Umwelt nur die sprachlichen und zeichnerischen Fähigkeiten des Kindes misst und beurteilt.“³⁴

Kinder können bei weitem mehr als die meisten Erwachsenen ihnen zutrauen. Es ist einzig und allein die Beteiligungsform, auf die es ankommt. Ist diese vielmehr den kindlichen Fähigkeiten angepasst und nicht vorrangig auf verbale Methoden ausgelegt, sind Kinder zu großartigen Leistungen fähig. Und heute weiß man, nach vielen Jahren der Entwicklungsforschung, dass bei Kindern gleichen Alters die Entwicklung nicht gleich verlaufend, sondern individuell und unterschiedlich abläuft, und es daher eine große Vielfalt in der kindlichen Entwicklung gibt, die durch die unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten entsteht.³⁵

Die Entwicklung der Raumvorstellung bestimmt zwei unterschiedlich, zeitlich aufeinanderfolgende Ebenen. Auf der Wahrnehmungsebene beginnend, baut sich der Entwicklungsprozess auf der Vorstellungsebene aus. Man spricht hier vom sogenannten sensomotorischen Raum, der sich sehr lange ausschließlich aufgrund der Wahrnehmung entwi-

ckelt, bis die bildliche Vorstellung, symbolischen Funktionen und schließlich die Sprachentwicklung hinzukommen. In dieser Aneignungsphase sind es vor allem Objekte und Räume der unmittelbaren Umgebung, die ausschlaggebend für die Einstellung, das Vertrauen in das Leben, die Kreativität und Phantasie sind bzw. die jeden einzelnen prägen.

Die Fähigkeit der räumlichen Koordination ist jedem Kind angeboren. Nur, damit sich diese und mit ihr das Kind selbst kognitiv, emotional und motorisch weiterentwickeln kann, bedarf es einem Umfeld, in dem Eroberung und Bewegung stattfinden kann, um an Erfahrungen bzw. Kenntnissen wachsen zu können. Ist all das gegeben, kann das Kind bereits mit zwei Jahren architektonische Räume bilden.

„Die Räume der Kinder prägen das ganze Leben. Nur wer dabei an Veränderung – Größe – Enge – Weite – Nische – Höhe – Licht – Wärme – Zusammensein – Kälte – Schutz – Begreifen – eigener Raum – beim Planen denkt, wird den Kindern ihre Räume geben können.“

(Christian Andexer)

Einen weiteren einflussreichen Beitrag zur Raumwahrnehmung und räumlichen Vorstellungsvermögen liefern die kognitiven Landkarten. Ihr Erwerb ist von sozialen Prozessen gekennzeichnet. Sie entsprechen somit unserer individuell wahrgenommenen, dynamischen und flexiblen Umwelt, die durch bewusst gesetzte Orientierungspunkte bzw. Wiedererkennungsmarkere, auch *Anker* genannt, ergänzt werden. Ankerpunkte, wie etwa ein bestimmtes Verkehrsschild, ein Baum, eine Ampel oder auch bewegliche Merkmale, wie

34 Wojciech 2005, 41

35 Vgl. Haug-Schnabel 2012, 13, 17

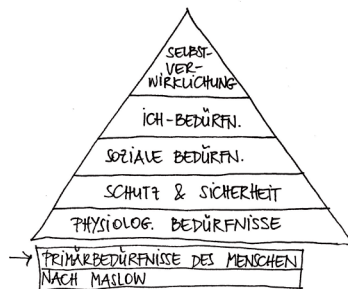
Fahrzeuge, dienen ihrer Orientierung, und das erklärt auch, warum Kinder ihren Weg viel früher finden bevor sie ihn beschreiben können.

Ab dem siebenten Lebensjahr etwa denken sie dann nicht nur mehr in kognitiven Landkarten, sondern auch grundrissbezogene Überblickskarten helfen ihnen zur Orientierung. Wie im Außenbereich tragen diverse Anker auch im Innenbereich zur Orientierung bei.

DIE KINDLICHEN BEDÜRFNISSE

der Bedürfnissbegriff aus psychologischer Sicht

Als Bedürfnis bezeichnet die Motivationspsychologie, die die Beweggründe menschlichen Verhaltens zu erklären versucht, die inneren Zustände, die Auslöser für ein Verhalten sind bzw. zu etwas motivieren. Es handelt sich dabei, auf der einen Seite um ein „allgemeines Streben nach Aktivität (Anregung)“³⁶ und auf der anderen um die Behebung eines Mangels, ausgelöst durch ein bestimmtes Verlangen. Alles, das der Mensch zu seiner Erhaltung und Entfaltung benötigt, wird durch Bedürfnisse ausgedrückt.



36 Walden 1999, 32

grundlegende Bedürfnisse der kindlichen Entwicklung³⁷

In Bezug auf Maslows Hierarchie der Bedürfnisse bedarf es folgender grundsätzlichen menschlichen Bedürfnisse, ohne der Erfüllung ein Individuum nicht (menschlich) existieren kann:

- physiologische Bedürfnisse wie Ruhe, Entspannung, Schlaf
- das Bedürfnis nach Sicherheit, Beständigkeit, Vertrautheit
- das Bedürfnis nach Zusammensein, Zugehörigkeit, Kontakt
- das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Bestätigung
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung

Alters- und entwicklungsabhängig haben Kinder, die ohne Zweifel noch bedürftiger als Erwachsene sind, eigenständige Bedürfnisse, deren Befriedigung den Entwicklungsverlauf wesentlich entscheiden.

Sicherheit und Geborgenheit

Dieses grundlegende Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit dient dem Kind dazu, sowohl Vertrauen in die Welt

37 ebda. 32ff

bzw. zu anderen Menschen als auch in seinen eigenen Kräfte aufbauen zu können.

Für seine emotionale Sicherheit sind nicht nur seine sozialen Beziehungen (Bezugspersonen) sondern auch die räumlich-materiale Umwelt ausschlaggebend. Ein wesentlicher Aspekt dafür ist die Beständigkeit, die dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit gibt, was bei einer ständig wechselnden Umgestaltung schwer vermittelt wird. Wenn wohlbekannte Dinge am vertrauten Ort wieder zu finden sind, fällt eine zeitaufwändige Neuorientierung, wovon besonders die kleinen Kinder betroffen wären, weg.

Kontakt zu anderen Kindern

Die menschliche Zuwendung beschränkt sich in den ersten drei Lebensjahren zunächst einmal überwiegend auf die der Erwachsenen (Eltern), wenn nicht bereits in diesem Zeitraum die Möglichkeit einer Einbindung in eine stabile und überschaubare Gruppe mit Gleichaltrigen besteht. Mit einer Kontaktaufnahme zu anderen Kindern, ob zu jüngeren oder älteren, wird ihre soziale Entwicklung durch die Integration in eine Gruppe an-geregt und bereichert.

Beobachtungen von Vorschulkindern zufolge, bilden sich selbständig Gruppengrößen von 2 bis max. 5 Kindern, die dann miteinander spielen. Daher sollte bei Gruppen von 25 bis 30 Kindern, wie es auch in Österreich üblich ist, die räumliche Konzeption so beschaffen sein, dass auch ein Spielen und Zurückziehen in Kleingruppen praktiziert werden kann.

Ruhe und Rückzug

So wie das Bedürfnis nach Zusammensein mit anderen muss auch das gegenteilige Bedürfnis - für sich zu sein -

ausgeführt werden können.

Als Schutz vor Reizüberflutung, um sich ausruhen zu können oder einfach nichts zu tun, suchen Kinder selbständig Schlupfwinkel zwischen Möbelstücken und andere abgelegene Plätze auf oder sie bauen sich Höhlen und Zelte, wenn keine Rückzugsmöglichkeiten gegeben sind. Können sie allerdings dem Bedürfnis der Privatheit nicht nachgehen bzw. einen abgeschirmten, intimen Bereich nicht für sich in Anspruch nehmen, folgen problematische Verhaltensweisen und Aggression als Antwort darauf.

Selbständigkeit

Der immer stärker werdende Drang nach Selbständigkeit kommt besonders im Vorschulalter zum Vorschein. Und je mehr man diesen Wunsch nach Eigenständigkeit unterstützt, umso höher fällt in späteren Altersstufen auch die Leistungsmotivation aus. Auch die räumlich-materiale Umwelt spielt für die Selbständigkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle.

„Je klarer ein Raum gegliedert ist, je übersichtlicher er eingerichtet wird und je mehr darin in Kinderhöhe zu erreichen ist, umso mehr regt er Kinder dazu an, sich eigenständig darin rechtzufinden.“³⁸

Bewegung

Genauso wie das Spielen ist gleichermaßen Bewegung eine grundlegende kindliche Betätigungsform und gleichzeitig ein elementares Bedürfnis zur Aneignung seiner Umwelt. Nicht nur für die körperliche Entwicklung und Erlangung motorischer Fähigkeiten, sondern ebenso für die psychische Ent-

38 Kettner, in: Kindergarten heute, 123 – 124

wicklung ist Bewegung richtungsweisend.

Über Sensorik und Motorik, d. h. über sinnliche Wahrnehmung und Körperbewegung, erobert das Kind anfänglich die umgebende Welt. Vielfältige Bewegungserfahrungen im Vorschulalter fördern gleichzeitig auch die Entwicklung und Ausprägung der Intelligenz. Zusätzlich trägt ihr natürlicher Bewegungsdrang viel zur Sozialisation bei. Spielen und somit bewegen heißt außerdem, sich mit seinen Spielpartnern zu arrangieren und da gewisse Situationen einer Aushandlung bedürfen, fordern und fördern sie ihre sozialen Kompetenzen. Zum größten Teil aber hängt das Bedürfnis nach Bewegung vom Anregungsgehalt der umgebenden Objekte und Räume ab.

Spiel und Aneignung von Umwelt

Im Elementarbereich zählt auch das freie Spiel zu den grundsätzlichen Bedürfnissen eines Kindes. Mit dem Spiel setzt es sich intensiv mit seiner Umgebung auseinander, eignet sich diese an bzw. assimiliert diese. Erfahrungen werden aus der Realität genommen und solange wiederholt und immer mehr selbstbestimmt bis sie das Kind verinnerlicht und schließlich verstanden hat.

Rollen- und Phantasiespiele prägen diese Zeit. Dadurch, dass das Kleinkind soziale Rollen und deren Inhalte, wie etwa die einer Mutter, eines Vaters, Arztes, etc. übernimmt und erprobt, verarbeitet und speichert es auf diesem Weg spielerisch deren Bild. Neue Eindrücke, Konflikte oder emotionale Spannungen werden zu-nächst auf dieser Phantasieebene erprobt, damit sie später bewältigt werden können. Diese Spiele bieten ihm die Gelegenheit, mit emotionalen Belastungen fertig zu werden.

„Ein Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben und die zu verändern sie berufen sind.“³⁹

Ist es Kindern allerdings nicht möglich, ihre grundlegenden Bedürfnissen, wie oben angeführt, befriedigen zu können, reagieren sie darauf häufig mit Konflikten, Verhaltensstörungen, Lernproblemen und Entwicklungsverzögerungen zuzüglich schweren Störungen ihrer körperlich-seelischen Gesundheit.

39 Kienast, in: Professur für Landschaftsarchitektur ETH Zürich 2002

was Kinder heute noch brauchen⁴⁰

Vor einem Jahrhundert in etwa gingen Kinder zum Spielen nach draußen. Sie erreichten ihre Orte zu Fuß. Die Straßenspielkultur war ein wesentlicher Bestandteil ihrer Kindheit.

In den letzten Jahrzehnten haben Veränderungen unserer Lebenswelt und somit auch die unserer Kinder eine klare Trennung zwischen Außen- und Innenraum hervorgerufen. Verursacht durch die fortschreitende Verstädterung und gleichzeitig starke Zunahme des Verkehrs sind natürliche Spielräume, infolgedessen das Spielen in der unmittelbaren Wohnumgebung, verschwunden. Man spricht heute vom sogenannten verinselten Lebensraum, mit dem eine zunehmende Nutzung geschlossener Räume (Verhäuslichung) einhergeht. Mit dieser Modifizierung des Außenraumes bedarf es aber auch einer Modifizierung des Innenraumes.

„Sobald wir Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung begreifen, benötigen wir großzügige und sinnvolle Raumkonzepte, die nicht auf Anpassung ausgerichtet sind, sondern individuelle Formen und Möglichkeiten der Aneignung und Selbstbestimmtheit herausfordern.“⁴¹

Ein schwedisches Sprichwort besagt: „Ein Kind hat drei Lehrer. Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum.“ D. h. der Raum und damit die Architektur als Instrument des eigenen Gestaltens kommt der eigenen Wahrnehmung zugute. Denn sowohl die Möglichkeit der Partizipation der Kinder, sprich,

das Teilhaben von Entscheidungen, die das eigene und das Leben der Gemeinschaft betreffen, gemeinsame Lösungen für Probleme zu finden als auch räumliche Komplexität tragen wesentlich zum Wohlbefinden aller bei. Partizipation darf kein Ladenhüter oder Luxusgut bleiben (vgl. dazu österreichische Gegenwart), damit eben auch Räume „Kinder als eigenständige Wesen in ihrer Entwicklung“⁴² weitertragen können

„Zeig mir die Räume, und ich sag dir, was in ihnen geschieht.“⁴³

Letztendlich ist es neben dem Raumanpruch auch Zeit, die Kinder vor allem für sich brauchen, um ihren Lebensraum abschätzen zu können und ihn sich zu Eigen machen.

„Der Raum, der dem Kind zu seinem Entwicklungsspiel angeboten wird, muss seinen Lebensprozessen aufs Genaueste entsprechen. Eine bauliche Umweltplanung ist nur dann kindgemäß, wenn sie Projektion und Provokation seiner Prozesse ist. Mit anderen Worten: die auf das Kind bezogene Architektur hat die raumzeitliche Ermöglichungsform der Entwicklungsprozesse des Kindes zu sein.“⁴⁴

40 Lenz, in: AW 213 Kindergärten und Jugendhäuser 2008, 3

41 Kinderbüro Graz (Hg.) zit. n. Wojciech 2005, 46

42 Lenz, in: AW 213 Kindergärten und Jugendhäuser 2008, 2

43 Veisari, in: Kindergarten heute H.3, 12-18

44 H. Kükelhaus, zit. n.: Mahlke / Schwarte 1991,

BAUEN FÜR KINDER

(k)eine Leichtigkeit

Auf dem ersten Blick scheint das Bauen für Kinder keine große Herausforderung bzw. Bauaufgabe zu sein. Denn Kinder wollen doch nur spielen. Und mit der fälschlichen Annahme, dass sie die Welt mit anderen Augen sehen, wird davon ausgegangen, es genüge, ihre Welt etwas bunter und ein bisschen schief zu gestalten, denn hier gelten ja die Gesetze der Kinder. Demzufolge ist nicht alles so wörtlich und ernst zu nehmen und die Aufgabe wäre gelöst. Ist doch ganz einfach!

Doch leider entsteht dadurch nur eine vermeintlich kindgerechte Welt, die Kindergärten wie Burgen, gestrandete Schiffe, notgelandete Flugzeuge oder rosarote Elefanten ausschauen lässt, in denen eher kindische und klischeehaft anmutende Räumlichkeiten mit festgelegter Symbolik zu finden sind, die keine Möglichkeit der eigenen Deutung zulässt.

Hiermit kommt wieder einmal mehr zum Ausdruck wie sehr Kinder in ihren Fähigkeiten und Umweltkenntnissen unterschätzt werden und welchen Stellenwert sie in ihrer Gesellschaft tatsächlich haben. Denn solange man Kinder nicht ernst nimmt, werden sie auch nie an erster Stelle stehen.

Alle Menschen und im Besonderen die Kinder – als eine eigenständige Gruppe mit ihren eigenen Interessen und gleichzeitig Schwächsten - haben das Recht gute Bedingungen für ihr Aufwachsen vorzufinden.

Eine mit Infantilismus behaftete Annäherung an diese Bau-

aufgabe kann den spezifischen Bedürfnissen des Kindes nicht gerecht werden bzw. den Anforderungen einer kindgerechten Umgebung nicht entsprechen. Empfindsamkeit, Einfühlungsvermögen und ein Verständnis für Kinder sind gefragt. Sie und ihre Anliegen sind der Schlüssel zu einer fortschrittlichen Architektur für Kinder, damit dabei keine Phantasiewelten der Erwachsenen herauskommen.

Denn „Kinder sehen die Welt nicht mit anderen Augen, sondern allenfalls aus einer anderen Perspektive.“⁴⁵

Architektur für Kinder – keine Nebensächlichkeit

„Auf die Dauer ist Raum, in dem das Leben seine Spuren hinterlassen kann, ebenso elementar wie Wasser und Luft für menschliches Überleben.“⁴⁶

Die Tatsache, dass kindliche Entwicklung nicht in einem luftleeren Raum, sondern in einer räumlich-materialen und sozialen Umwelt stattfindet, macht die Frage, ob die Architektur von Kinderbetreuungseinrichtungen wirklich so wichtig bzw. von entscheidender Bedeutung ist, überflüssig. Schließlich stellt sie im häufigsten Fall „den ersten außerhäuslichen Architekturkontakt“⁴⁷ dar. Sie bildet einen gewissen Rahmen, innerhalb dessen eine Entwicklung und Sozialisation vollzogen wird, und der wesentlich zum Erleben und Verhalten eines jeden einzelnen beiträgt.

45 Grimm 1996, 1

46 Illich, in: Raum für Kinder 1991, 33

47 Voermanek, in: Bauen für Kinder 2006, 46

Faktoren, wie Materialität, Ästhetik, Akustik und Sicherheit, aber auch Raumgröße, sind für die Wahrnehmung dieser Umgebung von großer Relevanz, denn ihre Wahrnehmung wiederum entscheidet über ihre tatsächliche Aneignung und künftigen Gebrauch. Architektur und Gestaltung nehmen Einfluss auf das körperliche und seelische Befinden des Nutzers, sowie auf dessen Aktivitäten.

Gleich nach den funktionalen und zum Teil gesetzlichen Anforderungen folgt der Symbolgehalt der Architektur, welcher sowohl für die kognitive als auch emotionale Entwicklung von großer Bedeutung ist. Zur Wertschätzung eingesetzt, verlangt er vom Nutzer Achtung und Respekt. Indem die räumlich-materiale Umgebung eine Gelegenheit zur Aneignung bietet, kann eine Identifikation mit ihr vollzogen und darüber hinaus die Zufriedenheit jedes einzelnen Nutzers gesteigert werden. Auch Umgestaltungsmöglichkeiten von seitens der Kinder und die Möglichkeit einer Präsentation ihrer Arbeiten tragen wesentlich zur Unterstützung einer aktiven Auseinandersetzung und dem Aufbau einer Beziehung zum gebauten Raum bei.

Da Kinder auf diesen baulichen Rahmen so gut wie keinen Einfluss haben, liegt es letztendlich in der Verantwortung des Architekten, optimale Bedingungen für das Heranwachsen zu schaffen: Mit der Bereitstellung einer Raumqualität, die über quantitative Normen hinausgeht und gezielt Aussagen vermittelt; mit einer Gestaltung, die vielfältige Erfahrungen in der räumlich-materialen Umwelt zulässt; sowie mit einem Grundriss und einer architektonischen Ausformulierung, Sichtbeziehungen, Materialität und Farbgebung. Werden diese Punkte berücksichtigt, kann eine hohe Erlebnisqualität

erreicht werden.

„Alles, was unveränderbar, betoniert, unzerstörbar und artifizial ist, weckt im Kind Aggression oder erzeugt Langeweile.“⁴⁸

48 Dieter Kienast, zit. n. Wojciech, in: Wir spielen Architektur 2005, 50

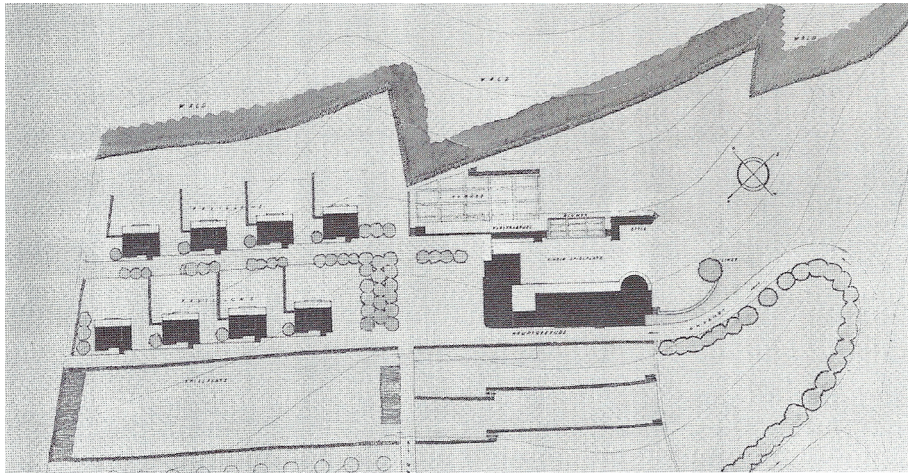


Abb. 12 Bad Liebenstein

kindgerechtes Bauen⁴⁹

Gibt es wirklich kindgerechte, kinderfreundliche Architektur? Oder sind es doch die Kinder, die architekturfreundlich sind?

„Es ist ein Irrglaube, kindgerechtes Planen sei gleichzusetzen mit der Anlage von Spielplätzen, Kindergärten oder Schulen. In Wirklichkeit sind derartige Örtlichkeiten jedoch nichts anderes als jene Bereiche, die als letzte Rückzugsbereiche für Kinder übrig geblieben sind. [...] Ganz zu schweigen von der Tatsache, dass oftmals eher die Kindheitsträume der Planerin oder des Planers als die Bedürfnisse von Kindern erfüllt werden.“⁵⁰

Bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es – historisch gesehen – keinen eigenständigen Bautypus für Kinderbetreuungseinrichtungen. Weder wurden theoretisch Anforderungen an die Architektur gestellt, noch entwickelte sich ein speziell für diesen Zweck geplanter Typus. Bis zu diesem Zeitpunkt nahm man jeden zur Verfügung stehenden Raum, weil man einen großen Bedarf an Betreuungsplätzen zu decken hatte. Einzig und allein waren es allerdings nur Kindermöbel und Spielzeug, die damals für eine kindgerechte Umgebung sorgten.

Architektonische Konsequenzen forderten dann zum ersten Mal die Waldorf-Kindergärten, da ihr Gründer Rudolf Steiner (1861 – 1925) davon überzeugt war, dass die kindliche Ent-

wicklung stark von der gebauten Umwelt beeinflusst wird.

Nicht einmal in den 1920er Jahren, dem Beginn der klassischen Moderne in der Architektur, erfuhr der Kindergarten als Bauaufgabe eine eigenständige Rolle, trotz anerkannter Architekten, wie Gropius, Mies van der Rohe, die Gebrüder Taut oder Hans Scharoun. Der Grund dafür, vermutet man, liegt höchst wahrscheinlich darin, dass Kinderbetreuungseinrichtungen nicht als Chance begriffen wurden, die neue, vermeintliche soziale und auf die Bedürfnisse der Menschen eingehende Architektur als Vorbild zu realisieren.

Auch wenn das von Walter Gropius und Adolf Meyer 1924 entworfene *Friedrich-Fröbel-Haus* in Bad Liebenstein als „Nationaldenkmal für den großen Kinderfreund und Menschheitserzieher“⁵¹ von großer Relevanz war, könnten die Grundrisse der acht freistehenden Pavillons – einfache rechteckige Räume – genauso gut für eine Schule, ein Hotel oder auch farbig gestaltete Wohnhäuser von Gropius Anwendung finden.

Das Montessori-Kinderhaus in Frankfurt am Main, 1928 von Ferdinand Kramer entworfen, kann ebenfalls wie das *Friedrich-Fröbel-Haus* keine für Kindergärten eigenständige Architektur aufweisen. Es handelt sich hierbei, wie auch bei weiteren Kindergärten von Kramer, um einen Systembau, der auf kein fröhliches Kinderleben hinzuweisen scheint.

In Anbetracht dessen und der Erkenntnis des viel zitierten *Jahrhundert des Kindes* mit dem Recht auf Eigenständigkeit taucht nun neben der Frage, wie denn kindgerechtes Bauen

49 vgl. Kähler in: Bauen für Kinder, 42ff

50 Lechner 1994, 34

51 Winfried Nerdinger, zit. n. Kähler, in: Bauen für Kinder 2006, 43

auszusehen habe, eine noch wesentlichere in den Vordergrund. Nämlich die, ob es überhaupt Sinn macht *kindgerecht* zu bauen, wenn doch die Einrichtung als Teilstück des Weges zum Erwachsenwerden dient? Und was heißt oder deutet auf *kindgerechtes* Bauen hin? Dem Alter des Kindes oder doch den Zielen des Kindergartens entsprechend? Hat das Kind durch alterbedingte Betreuung dennoch die Chance, über das Kindgerechte hinauszuwachsen? Sollte man ihm daher gleich die Erwachsenenwelt anbieten? Oder doch lieber schief und verspielt, ein über die jeweiligen Entwicklungsstufen entsprechendes Ambiente, als gerade und ordentlich, die erfolgreich in die Erwachsenenwelt führen? Und sind die Heranwachsenden dann sogar froh über Kindergärten die Burgen oder Schiffen ähneln? Bieten sie ihnen eine optimale Identifikationsmöglichkeit?

Was in den letzten Jahren außerdem zu beobachten ist, tragen auch Kindergartenbauten immer öfter die Handschrift renommierter Architekten. Ist das nun gut? Oder schlecht? Ist es kindgerecht?

Wie es scheint, kann die Frage, ob eckig oder rund, emotional oder rational, kind- oder erwachsenengerecht nicht konkret beantwortet werden. Wenn kindgerecht, was ist dann mit all den erwachsenen Betreuungspersonen?

„Eigentlich ist es gesellschaftlicher Konsens, den Kindern eine familienähnliche Betreuung in einer gesunden Umgebung zukommen zu lassen. Ruhe und Geborgenheit sollen die Kinder haben, in der sie als einzelne und in der Gemeinschaft gefühlsmäßig gedeihen können. Die Architektur soll – zumindest aus Sicht der Architekten – nicht nur Platz schaffen, sondern einen Sinn für Raum, für Formen und Bedeutun-

gen, für Strukturen und Materialien, für Farben und Texturen wecken und damit die Wahrnehmung und die Phantasie der Kinder stimulieren.“⁵²

Dass dem allerdings nicht so ist, weiß Werner Seyfert, einer des bekanntesten Architekten für anthroposophischen Kindergartenbau. Denn wie sich zeigt, „entstehen aus der Zivilisations-, Denk- und Erlebniswelt der Erwachsenen Gebäude, die sich nahtlos in die übliche Rasterung einpassen“⁵³ Also liegt die Wahrheit demzufolge nun doch in der Kleinteiligkeit, im kindlichen Maßstab, der Rustikalität - auch wenn es dem Erwachsenen zu primitiv und nicht in der Ästhetik und Vollendung angemessen erscheinen mag? Wie Waldorfpädagogen und Architekten zu wissen meinen.

„Was ist schon kinderfreundlich? Ein zweiter Handlauf, niedrige Waschbecken oder ein Fenster mit Brüstungshöhe auf 60 cm? Das alles sind doch Selbstverständlichkeiten, die mit Kinderfreundlichkeit nichts zu tun haben.“⁵⁴

Wer glaubt, dass die von Architekten gebaute Kinderwelt eine auch so von den Kindern wahrgenommene und erlebte ist, der irrt zu einem Teil. Er hat aber zu einem anderen Teil Recht, denn Kinder finden sich in vielen räumlich-materialen Gegebenheiten zurecht und brauchen nur genügend Fläche und differenzierte Raumgrößen (farbig bemalt und mit Kindermöbel ausgestattet) für ihre kindliche Entwicklung.

52 Cuadra 1996, 421

53 Seyfert 1976, 1196

54 Arno Lederer / JÓrunn Ragnasdóttir, zit. n. Gralle/Port 2002, 34

Auf jeden Fall sollte man nicht vergessen, dass es auf die Qualität der Architektur und des Städtebaus ankommt – vor allem dort, wo fast keine Naturräume mehr vorzufinden sind –, die sowohl die Lebensqualität der Kinder als auch der Erwachsenen entscheidend prägt. Und damit die Architektur ihrer Aufgabe auch gerecht werden kann, bedarf es innerhalb ihres machbaren Rahmens, Kindern in ihrer Phantasie und ihrem Bewegungsdrang freies Spiel zu ermöglichen, und dennoch Halt in Hinblick auf Gefahrenquellen, die nicht von vorn herein ausgeschaltet sein sollten, zu bieten.

„Kinder sind der Maßstab für Kinderfreundlichkeit. Deshalb lässt sich Kinderfreundlichkeit nicht abstrakt definieren. Sie entsteht konkret und bewährt sich nur im Zusammensein mit den Kindern.“⁵⁵

der kindliche Maßstab

Neben Rudolf Steiner und seiner Waldorf-Pädagogik gab es eine weitere Kindergartenpädagogin Maria Montessori (1870 – 1952), die klare bauliche Vorstellungen für ihr Erziehungsmodell verfolgte. Eine Voraussetzung war für sie der kindliche Maßstab, der Bemessungen von Räumen und Einrichtungsgegenständen zugrunde liegt. Auf Montessori selbst zurückgehend, müssen alle Gegenstände auf kindliche Proportionen, vor allem aber auf kindliche Größen abgestimmt sein.

Ein für den gesundheitlichen Aspekt und aus Sicherheitsgründen nicht zu vernachlässigender Ansatz. Dennoch sollte man es aber auch nicht übertreiben und eine quasi „Miniaturwelt“⁵⁶ schaffen. Denn, wie bereits angeführt, bringt eine speziell auf Kinder abgestimmte Welt keine Bereicherung ihrerseits und auch keine Gelegenheit, sich schrittweise durch Erfahrung und Eroberung ihrem Ziel der Erwachsenen-Welt zu nähern.

„Kinder gehen Treppen wie Erwachsene. Ich habe noch niemals gesehen, dass man für Kinder kleine Treppen braucht.“⁵⁷

Aber auch das genormte Kind⁵⁸, Ausgangspunkt in zahlreichen Veröffentlichungen von Land und Gemeinden, existiert nicht. Die Realität zeigt, wie Kinder sich täglich gegen die Norm behaupten müssen.

56 vgl. Walden, Schmitz 1999, 82

57 Hermann Hertzberger, zit. n.: Drey / Bergers 2003, 43

58 vgl. Wojciech 2005, 48ff

55 LBS-Initiative Junge Familie 2002, 87

„Lena geht in die zweite Klasse und ist 120 cm groß. Sebastian (195 cm) geht in die siebente. Beide saßen bis vor kurzem auf den gleichen Stühlen. Auf Normstühlen.“⁵⁹

Da sich in den letzten 50 Jahren in der Tat die individuellen Gewohnheiten der Menschen stark verändert haben, kann auch nicht mehr vom universellen Menschen, wie er im Neufert (Bauentwurfslehre) zu finden ist, ausgegangen werden.⁶⁰

Strenge Normen, präzise Raumprogramme und bestimmte Raum- und Grundstücksgrößen, auch wenn sie nur gut gemeint sind, unterbinden Innovationen und typologische Weiterentwicklungen.

Zeigt uns nicht die Geschichte selbst, dass dort, „wo zuviel Anpassung verlangt wird, Menschen zum Ausbrechen neigen“⁶¹?

59 Wochenklausur, zit.n. Wojciech 2005, 54

60 Wojciech 2005, 53f

61 Harmut Hentig, zit. n.: Wojciech 2005, 54

TYOLOGIEN

Die in den Handbüchern beschriebenen Typologien entstanden in den 1960er Jahren und sind die Folge einer konstruktiven Standardisierung sowie funktionalen Differenzierung und daher heute nur mehr als Grundlagen zu verstehen und nicht 1:1 zu übernehmen.⁶²

Damals unterschied man ganz genau zwischen Kinderkrippe (Krabbelstube), Kindergarten und Schülerhort, das zu präzisen Definitionen geführt hat, wie es auch heute (leider) noch zum größten Teil durchgeführt wird. Etwas verschärfter als heute allerdings wurden Kinder zu jener Zeit streng nach Altersgruppen getrennt: In den Krabbelstuben gab es z. B. Gruppen für Säuglinge von 6 Wochen bis 12 Monate, Krabblerguppen für Kleinkinder von 12 bis 20 Monaten wie auch Gruppen von 20 bis 36 Monaten. Drei- bis Siebenjährige besuchten den Kindergarten und alle älteren kamen in den Schülerhort.

Im Gegensatz dazu ist man heute eher mehr bemüht, Kinder unterschiedlichen Alters in großfamilienähnlichen, u. a. auch in integrativen Gruppen zu betreuen bzw. diese zusammenzuführen. Besonders wichtig dabei ist lediglich, dass für jedes Kind gleichermaßen die Option besteht, seine eigenen Bedürfnisse und Interessen bewahrheiten zu können.

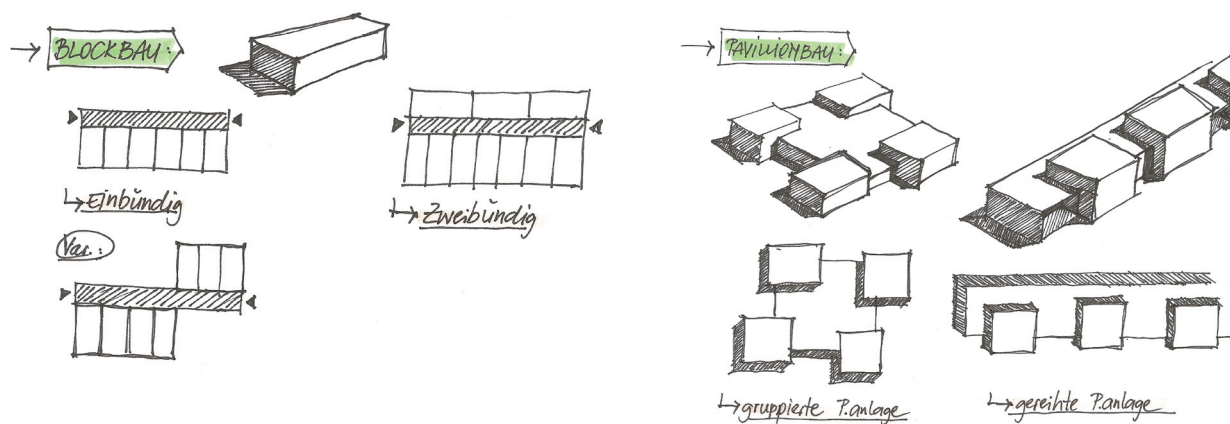
62 Gralle/Port 2002, 21

Gebäudetypologien⁶³

Je nach Form der Baukörper spricht man hier vom Block- oder Pavillonbau.

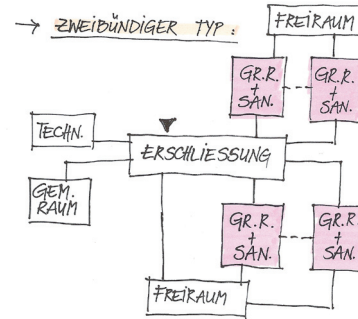
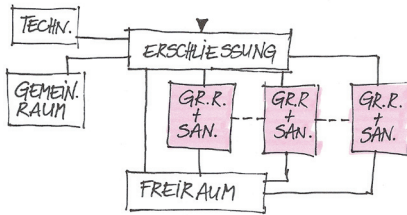
Der Blockbau zeichnet sich durch einen kompakten Baukörper aus und beinhaltet eine Reihe von Gruppen- und Gruppennebenräumen.

Der Pavillonbau hingegen setzt sich aus mehreren kleineren Einzelbauten zusammen, wobei jedem Pavillon eine Funktion zugeordnet ist. Meist sind es die Gruppenräume als herausragende Elemente, die frei zu einem Ganzen gruppiert oder gereiht werden.



ad) LINEARER TYPUS:

→ EINBÜNDIGER TYP / KAMMTYP:



Erschließungstypologien⁶⁴

Sie sind ein weiteres Unterscheidungsmerkmal für die Gebäudetypen.

Je nach Art der Erschließung ergibt sich ein ein- und zwei-bündiger Flur-, Hallen- oder Hoftyp.

die einbündige Anlage

Hier werden die Räume nur von einer Seite des Ganges erschlossen. Von der anderen Seite erhält man direkte Belichtung und Belüftung des Ganges, womit auch eine Querlüftung der Gruppenräume ausführbar ist. Die Aneinanderreihung eines Raumes an den anderen führt zu einer linearen Verkehrsführung, die zu ihrem Nachteil lange Wege mit sich bringt und dementsprechend die Orientierung für Kinder erschwert.

die zwei-bündige Anlage

Zu beiden Seiten des Ganges erschließen sich die Räume. Eine Belichtung und Belüftung ist hier nur von den Stirnseiten her oder über Oberlichter machbar. Die Vorteile dieser Erschließung liegen sowohl in den kürzeren Verkehrswegen als auch in einer klaren Trennung der Funktionsbereiche. Es ist eine für Block- und Pavillonbauten geeignete Erschließung.



64

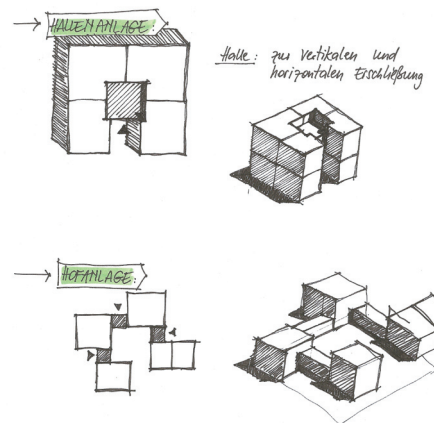
Gralle/Port 2002, 22f

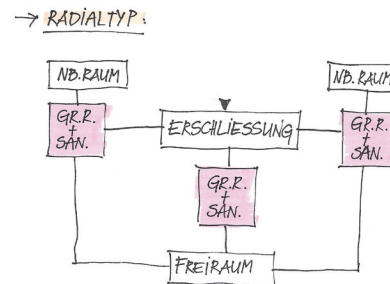
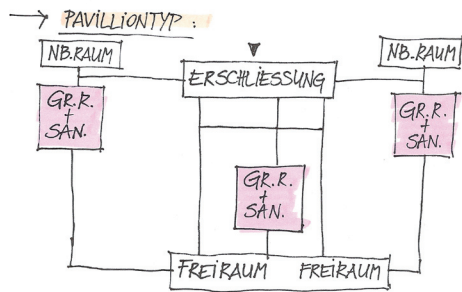
der Hallentyp

Ein großer Raum fungiert hier als zentraler Verteiler, sowohl in horizontaler als auch vertikaler Richtung. Mit dieser Erschließung ist eine gute Überschaubarkeit, kommunikative Offenheit, gute Verkehrsverteilung und mannigfache Nutzung der Halle möglich.

der Hoftyp

In diesem Fall liegen die verschiedenen Bereiche um einen Hof herum verteilt. Diese können dann ein- oder zwei-bündig zugänglich sein, wobei eine teilweise Erweiterung der Verkehrsfläche zu einer Halle möglich ist. Drei- oder vierseitig umschlossene Freiflächen werden durch die Gruppierung der Gruppenräume, die so-wohl untereinander als auch mit den anderen Funktionsbereichen in Verbindung stehen, gebildet.





Raumtypologien⁶⁵

Was das Raumprogramm betrifft, so wird hier von vier funktional definierten Bereichen – Funktionsbereichen – ausgegangen:

I. der Gruppenbereich –

primärer Spiel- und Aufenthaltsbereich der Kinder
 Dazu zählen alle Räume, die zur direkten Nutzung durch Kinder vorgesehen sind: Gruppenräume, Intensiv-räume – kleinere den Gruppenräumen zugehörige Nebenräume, Sanitärbereich, Garderoben, Abstellräume für Spielmaterialien, Mehrzweckraum zur Bewegung, Ruhe-/Schlafräume bzw. in altersgemischten Einrichtungen Schlafräume und Wickelgelegenheiten für die Kleinkinder sowie Hausaufgabenbereiche für die Schulkinder.

II. der Verwaltungs- und Personalbereich

Diesem Bereich unterliegen das Büro der Leiterin, der Aufenthaltsraum und Sanitärbereich für das Personal, ein Isolierzimmer für plötzlich erkrankte Kinder einschließlich eines Elternbereichs bzw. eine Elternecke als Treffpunkt und zum Austausch der Erwachsenen.

III. der Wirtschaftsbereich

Mehrere Abstellräume (auch für Außenspielgeräte), ein Putzraum, technische Sonderräume (wie z. B. der Heizraum) und eine Küche mit Vorratsräumen, die vor allem in Betreuungseinrichtungen mit Mittagessen nicht fehlen dürfen, bilden diesen Bereich.

65 vgl. Walden/Schmitz 1999, 65ff

IV. der Verkehrsbereich

Dies umfasst jene Zone, die die einzelnen Räume erschließt und miteinander verbindet. Es betrifft etwa den Windfang, die Eingangshalle und/oder Gänge wie auch Treppen.

All diese Funktionsbereiche sollten mit möglichst kurzen Wegen untereinander gut erreichbar sein. Darüber hinaus sollen sich die Verkehrswege der einzelnen Bereiche so gut wie nicht überschneiden und die Bereiche selbst (vorzugsweise übersichtlich) zueinander zugeordnet sein. Ferner gilt, gegenseitig störende Nutzungen voneinander etwas zu distanzieren bzw. nur über Schmutzschleusen miteinander in Verbindung zu bringen (Gruppenraum – Garten).

die direkte oder indirekte Zuordnung⁶⁶

Je nachdem, wie Garderobe und Sanitärbereich dem Gruppenraum zugeordnet sind, unterscheidet man letztendlich bei der Raumtypologie zwischen einer direkten und indirekten Zuordnung.

Man spricht von der indirekten Zuordnung wenn die Nebenräume für alle Gruppen zentral liegen und somit keinem Gruppenraum direkt zugeordnet sind.

Eine direkte Zuordnung liegt dann vor, wenn Gruppenraum und Nebenräume unmittelbar miteinander verbunden sind. Weitere Lösungen ergeben sich, wenn z. B. nur ein Teil der Nebenräume dem Gruppenraum direkt zugeordnet und die restlichen zentral angeordnet sind.

66 vgl. Gralle/Port 2002, 21

Was die Raumfolge selbst betrifft, so hängt die Anordnung der Räume im Gebäude zunächst einmal bautechnisch gesehen von der städtebaulichen Situation, Gebäudebeschaffenheit, Lage, Größe und Himmelsrichtung des Grundstücks wie auch der Größe der Einrichtung selbst ab. Folglich liegen Sanitär- und Schlaf-bereiche idealerweise im Norden und Aufenthaltsräume dagegen im Süden.

Einfache und klare Grundrisse mit unkomplizierten Raumfolgen sprechen für die wirtschaftliche Seite, zudem die finanziellen Mittel üblicherweise gering ausfallen. Abgesehen von der funktional gestalteten Raumfolge, bedarf es auch einer Abstimmung mit der pädagogischen Konzeption der Einrichtung.

Gestaltungstypologie⁶⁷

Wie in den vorigen Abschnitten erörtert, werden für die Gestaltung von pädagogischen Einrichtungen sowohl Gebäudetypologien als auch andere Themen herangezogen. Anhand von drei Annäherungsweisen, bei denen pädagogische Ansätze architektonische Konsequenzen erkennen lassen, soll beispielhaft ihre Qualität verdeutlicht werden.

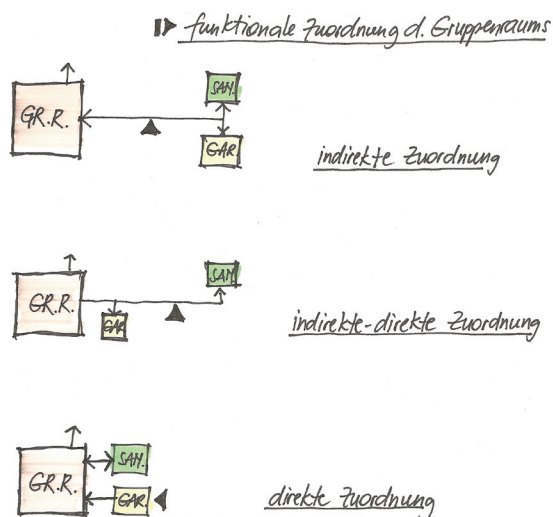
Betrachten wir zunächst die Variante, deren Gestaltung eines Neubaus auf ein strikt vorgegebenes Raumprogramm beruht.

„Es gibt eine weiche Ecke mit einem gemütlichen Sofa in Erwachsenengröße, einem großen Teppich, ein paar Kissen, einem Buchregal in Kindergröße und zusätzlich ein leicht erreichbares Aufbewahrungsregal. Jeder Gruppenraum hat seinen Sanitärbereich und ein Nebenzimmer mit kleinen Matratzen, das ausschließlich zum Ausruhen und Schlafen dient.“⁶⁸

Bei dieser Herangehensweise ergibt sich eine durch die Anzahl der Kinder resultierende Bodenfläche, die weitgehend vorherbestimmte Zonen und Bereiche aufweist. Folglich bleibt den Kindern nichts anderes übrig, als diese streng kontrollierten, sich ihnen aufzwingenden Aktivitätsangebote in Anspruch zu nehmen, die vielmehr zu einer Reduktion und Begrenzung ihrer Lernmöglichkeiten führt, als dass sie die kindliche Entwicklung fördert. Auch Kreativität und Phantasie sind auf eine Palette von Aktivitäten reduziert, wodurch gleichermaßen der Forscher- und Entdeckungsdrang we-

67 vgl. Dudek 2006, 21ff

68 Helen Penn, zit. n.: Dudek 2006, 10



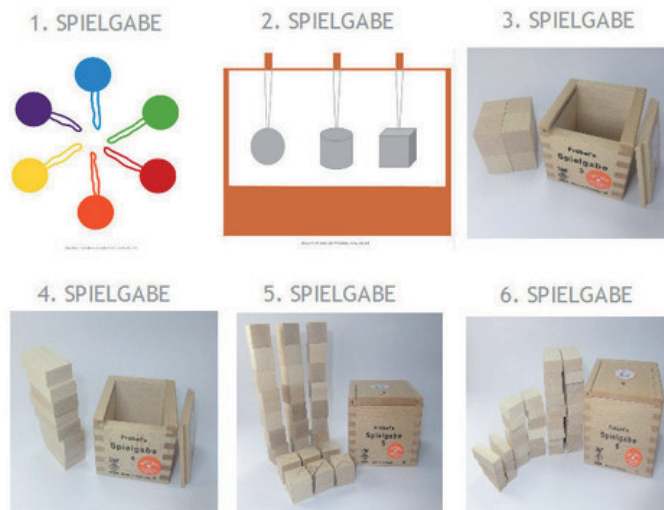


Abb. 13 Fröbel Spielgaben 1-6

sentlich unterdrückt wird. Oft jedoch als *Wohnraum* bezeichnet, ähneln sie eher Klassenzimmern, die in erster Linie den Bedürfnissen der Erwachsenen, basierend auf Sicherheit und Überwachungsmöglichkeit, und nicht denen der Kinder gerecht werden.

Da mit dieser Gestaltungstypologie eine mehr oder minder zweidimensional betonte restriktive Architektur zu Stande kommt – Regeln und Vorschriften schreiben die architektonische Strategie vor –, hängt ihre Qualität vollends vom Können des Planenden und seiner kindgerechten Interpretation ab und nicht vom pädagogischen Konzept. Dem ungeachtet, dominiert diese Art der Annäherung heutzutage in der Baupraxis.

Ganz anders sieht es bei einer weiteren Gestaltungstypologie aus, wo die Architektur das Ergebnis formulierter pädagogischer Vorstellungen ist. Diese Herangehensweise geht auf weitsichtige Pädagogenpersönlichkeiten zurück. Von Margaret McMillans und ihrer idealtypischen Vorschule im Londoner East End von 1923 bis hin zum bekannten italienischen Pädagogen Loris Malaguzzi, der sich seit 1963 mit dem System in Reggio Emilia auseinandersetzt, reichen diese Beispiele für solche Entwicklungen in der Kleinkindpädagogik und ihrer Architektur.

Vorreiter auf diesem Gebiet war allerdings Edward Francis O'Neill (1890 – 1975) mit seiner Prestolee School in Kearsley in Nordwestengland, in der er von 1918 bis 1953 auch Schulleiter war. Seiner Ansicht nach, lernen Kinder am besten, wenn sie selber die Initiative ergreifen können, und nutzen ihre Zeit dann am idealtesten, wenn sie eigenen Interessen als

Erforscher und Entdecker ihrer eigenen Welt nachgehen können. Demgemäß fügte er das Innere (*Arbeit*) und das Äußere (*Spiel*) der Schule nahtlos zusammen. So kann unabhängig davon, ob draußen oder drinnen, Aufgaben nachgegangen werden, wobei eigenständiges Forschen und nicht erzwungenes Lernen im Vordergrund stehen. Von entscheidender Bedeutung dafür wiederum, ist aber auch die Möglichkeit der Flexibilität der Umgebung.

Die fortschrittlichsten Beispiele für Kindergartenarchitektur entstehen allerdings auf eine ganz andere Art und Weise, indem der Architekt nämlich auf seine eigenen Kindheitseindrücke zurückgreift.

Das beste Beispiel hierfür ist zweifelsohne der einflussreiche Architekt Frank Lloyd Wright, der im 20. Jahrhundert mit seinen Werken die Architektur stark inspirierte. Ausschlaggebend sollen für ihn wie auch für andere bedeutende Architekten (Le Corbusier, Buckminster Fuller, etc.) Fröbels Spielgaben gewesen sein.

„Die glatt geformten Ahornklötzchen, mit denen man bauen konnte; die Finger vergessen niemals, wie sie sich anfühlten: so wird Form zu einem Gefühl,“ erinnert sich Wright. Sich mit den Spielgaben, die einem Modulsystem zugrunde liegen, zu beschäftigen, führt zwar nicht zu einer bewussten Wahrnehmung ihrer mathematischen Bedeutung, ruft aber dennoch vom äußeren Eindruck her ein Verständnis für die angemessene Form hervor, womit sich bereits tief in der kindlichen Psyche ein Sinn für Proportionen und Harmonie aufbauen kann.

Somit kommt Wright und andere ihm nachfolgenden Architekten zu einer pädagogischen Vision, die darin besteht,

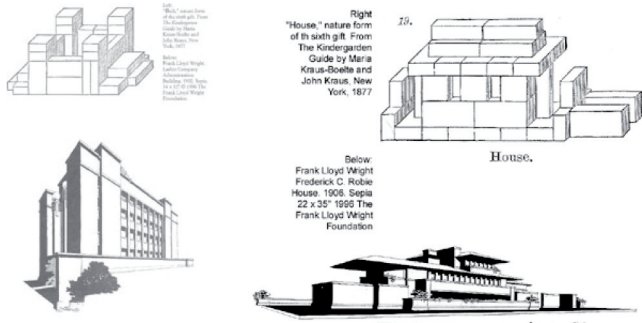


Abb. 14

den Raum nicht durch einen Flächennutzungsplan zu bestimmen, sondern einen räumlich zusammenhängenden Bezugsrahmen zu schaffen, in dem das Kind seine Umgebung buchstäblich lesen kann. Mit einer Form- und Farbensprache baut sich ein empathisches Verständnis zwischen Gebäude und Nutzer auf, wodurch diese räumlich-materiale Umwelt zu einem festen Bestandteil des kindlichen Lernprozesses wird. Wesentlich dabei ist, dass die Wahrnehmung auch tatsächlich über alle Sinnesorgane und nicht nur über das Ansehen geschehen kann – ein wichtiger Aspekt gerade für Kinder, die noch nicht lesen können.

Hiermit kommt eine Gestaltung, die sich einer bestimmten Art des kindlichen Lernens annimmt, zum Vorschein.

Auch wenn die kindliche Rauminterpretation immer ein theoretisches Konzept bleiben wird, und in Anbetracht dessen, dass Bauträger und –finanzierer ebenso pragmatischere Werte bevorzugen, ist eine einfühlsame Raumgestaltung für jedes Kinder, egal welchen Alters, unabkömmlich

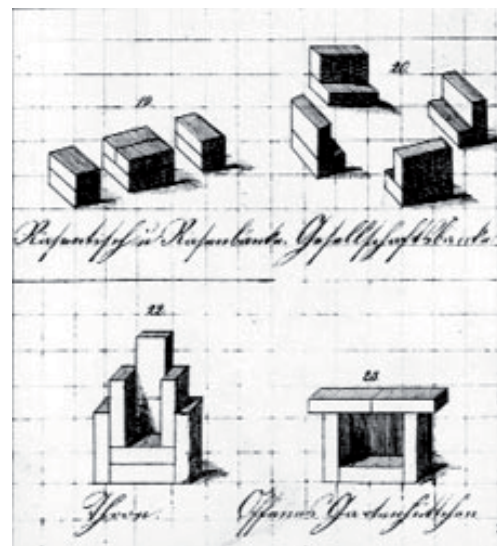
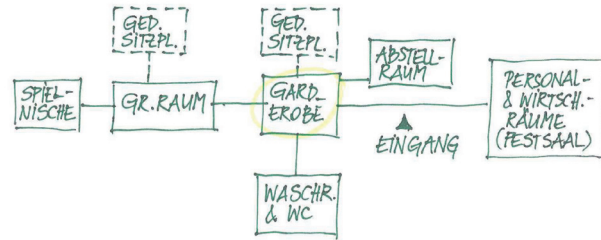


Abb. 15



PÄDAGOGISCHE KONZEPTE⁶⁹

die gruppengeschlossene Form – die Großgruppenkonzeption

Hier bilden max. 25 Kinder (gültig für Kindergärten lt. Steiermärkischem Kinderbetreuungsgesetz 2000) ab dem 3. Lebensjahr bis zur Erreichung der Schulpflicht, im Kindergarten eine Gruppe, der sie fix zugeordnet sind. Für Kinderkrippen liegt die Kinderhöchstzahl pro Gruppe bei 14 Kindern, und im Hort sind es max. 20 Kinder, die einer Gruppe zugehören. Einer Kindergartengruppe steht ein Gruppenraum sowie Kleingruppen-/Therapieraum in geeigneter Größe zur Verfügung. Mit all den erforderlichen Nebenräumen, wie Garderobe, Sanitärbereich, Abstellraum, geschützten Außenspielbereich und eventuell Intensivraum, entsteht ein Raumkomplex, der eine Gruppeneinheit bildet. Die Anordnung dieser Räume folgt systematisch, ausgehend von dieser Gruppe, und bildet als Einheit die Elemente für den Grundriss. Diese *geschlossene* Form des Gruppenraumes soll den Kindern Geborgenheit und Sicherheit vermitteln, die sie bei der Entdeckung ihrer Umwelt benötigen. Dieser Konzeption liegt die Absicht der Abgrenzung zu anderen Gruppen zugrunde, womit jede Gruppe für sich ein ungestörtes *Dasein* erfahren kann. Als Vorteil kommt hier die Übersichtlichkeit zum Tragen, von der insbesondere kleine Kinder in ihrer Eingewöhnungsphase profitieren.

Die Großzahl der Kindergärten und –tagesstätten erfährt
69 vgl. Walden/Schmitz 1999, 67ff

auch heute noch eine Realisierung nach diesem Konzept. Es gibt kaum Entwürfe, die nicht diese geschlossene Struktur aufweisen.

Was allerdings immer öfter innerhalb dieser Gruppen zu beobachten ist, sind die etwas kleineren angebotenen Nebenräume, die zur Differenzierung des Zusammenseins verwendet werden. Doch Aktionsräume, wie Werkraum oder Atelier und Musikraum, die von den Gruppen gemeinsam genutzt werden könnten, fehlen leider noch sehr oft im Raumprogramm. Einen ersten Schritt in diese Richtung hat man aber bereits in der Form gesetzt, dass Eingangshallen oder Gänge als Spielbereich von allen in Anspruch genommen werden können; die einzelnen Gruppen jedoch trotzdem ihr *Eigenleben* führen.

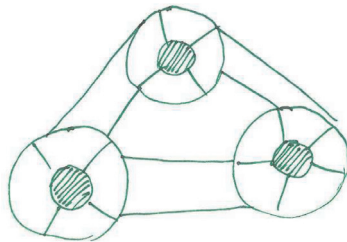
die teiloffene Form – Konzepte der Ablösung vom Großgruppenmodell

Untersuchungen zufolge trägt eine Gruppengröße von max. 16 Kindern, im Gegensatz zu den Gruppen von max. 25 Kindern, wesentlich mehr zur sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung jedes einzelnen Kindes bei. Es ist fraglich, ob ein Kind bei einer Anzahl von 25 Kindern diese überhaupt als Gruppe wahrnimmt, da man festgestellt hat, dass Kinder sich nur in Kleingruppen von 2 bis max. 5 Personen sinnvoll einbringen und miteinander befassen können. Ist in Anbetracht der Verselbständigung jedes Kindes eine feste Zuordnung zu einer Gruppe wirklich erforderlich? Die Kritik des Platzmangels für unterschiedliche Aktivitäten im Grup-

penraum haben neue Konzepte aufkommen lassen, die eine Öffnung der Gruppen und vielfältige Aktions- und Funktionsräume beinhalten.

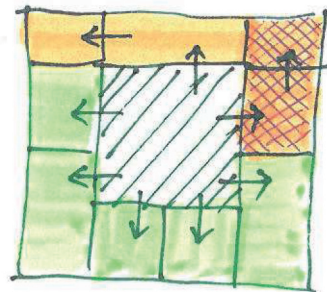
die Kleingruppen-Konzeption

Ähnlich wie beim Großgruppen-Modell gibt es auch hier eine Stammgruppe, allerdings mit dem kleinen Unterschied, dass diese aus nur 10 bis max. 15 Kindern sowie kontinuierlichen Betreuungspersonen besteht und deren Aktivitätsradius über den der Gruppeneinheit hinausreicht. Die Räumlichkeiten anderer Gruppen sind nicht tabu und der erlaubte Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen lässt spontan gebildete und wechselnde Gruppierungen zu. Zentrale Gruppenbereiche mit vielfältigen Aktionsräumen liegen dezentral, aber dennoch in Verbindung untereinander. Die Kinder können sich im ganzen Haus frei bewegen und aufhalten, wo es ihnen gefällt, und bei Bedarf des Rückzugs wieder ihren Kleingruppenbereich aufsuchen. Ausgestattet mit eigenem Sanitärbereich, Schlafgelegenheiten und Küche sind halböffentliche Übergangsräume und öffentliche Gemeinschaftsräume um diese Gruppenzentren situiert und stehen allen Kindern zu Verfügung.



die Großraum-Konzeption

Hier findet man einen großen öffentlichen Gemeinschaftsraum vor, von dem aus die Kinder ihren Aktivitäten nachgehen können. Dieser Großraumbereich, z. B. eine Halle, ein Foyer etc., mit diversen Aktivitätszonen bildet das Zentrum, das von spezifischen Funktions- und Aktionsräumen, wie Bewegungs-, Werk- und Essraum usw., umgeben ist und für jede Gruppe zugänglich sind. Ruhe- und Rückzugsbereiche bieten kleine um den Großraum platzierte Gruppenräume. Diese Raumstruktur offeriert sowohl Geborgenheit mit festen Bezugspersonen im eigenen Gruppenraum als auch die Möglichkeit zahlreicher Betätigungen, Erfahrungen und Begegnungen innerhalb dieses Großraumbereiches. Das ist ein skandinavisches Modell, das bereits seit Beginn der 1970er Jahre als Vorbild dient.



die gruppenoffene Form – die Konzeption der Auflösung von festen Gruppenzuordnungen

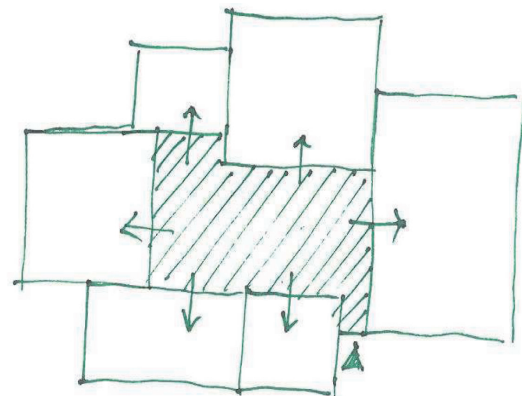
Bei diesem Konzept sind Kinder keiner festen Gruppe zugeteilt. Allen Kindern stehen jederzeit mehrere unterschiedliche dezentrale Aktivitätsbereiche offen. In wechselnden Spielgruppen nehmen sie den angebotenen Aktivitäten teil oder gestalten ihr eigenes Spiel.

Der Übersichtlichkeit und Orientierung wegen sollte dieses Konzept jedoch nur in kleineren Betreuungseinrichtungen mit max. 60 Kindern seine Anwendung finden. Anstelle von Gruppenräumen gibt es abwechslungsreiche Aktions- und Funktionsräume, und ein zentraler Eingangsbereich ersetzt den aus der Großraum-Konzeption bekannten Großraumbereich als Begrüßungs- und Kontaktzone. Von hier aus sollte auch eine Überschaubarkeit der kompletten Einrichtung gewährleistet sein.

Dieses Konzept – wie es sich selbst schon beschreibt – ermöglicht eine einfache Umstellung vom Großgruppen-Konzept (=gruppengeschlossene Form) zum Konzept ohne feste Gruppen mit zusätzlichen Aktivitätsräumen ohne großen Aufwand.

Welche pädagogische Konzeption in eine Einrichtung Einzug hält, hängt letztendlich zum größten Teil von der Bedeutung des Gruppenlebens ab: Steht etwa ein familiäres Miteinander mit kontinuierlich aufbauenden Beziehungen im Vordergrund, so bedarf es einem Orientierungs- und Aktionsrahmen in stabilen Gruppen. Diese Form empfiehlt sich vor allem für Kinder unter 3 Jahren, da sie eine optimale Genugtuung ihrer altersbedingten Bedürfnisse mit sich bringt.

Das Konzept der offenen Arbeit hingegen wird besonders von Kindern im Alter von 3 bis 14 Jahren bevorzugt, das für sie optimale Ausgangsbedingungen schafft, um ihrem vielschichtigen und selbstbestimmten Aktivitäts- und Erfahrungsdrang nachkommen zu können. Daraus lässt sich schließen, dass Raumprogramm und Grundrissplanung nicht unabhängig vom pädagogischen Konzept erfolgen können, damit sowohl die kindliche Entwicklung als auch die Betreuung eine best-mögliche Unterstützung erhalten.



BETREUUNGSFORMEN⁷⁰

der situationsorientierte Ansatz

Hierbei handelt es sich um jene pädagogische Grundrichtung, die seit der Bildungsreform der 1970er Jahre in den meisten Betreuungseinrichtungen den Tagesablauf beeinflusst. Diese soll Kinder dabei unterstützen, gegenwärtige aber auch zukünftige Alltagsthemen selbständig und kompetent bewältigen zu können. Dafür werden konkrete und nicht in der geschlossenen Kindergartenwelt künstlich geschaffene Lebenssituationen herangezogen, die Kinder auf ihre eigene Art und Weise hinterfragen und von denen sie auch gleichzeitig lernen. Man spricht hier auch vom Lernen in Erfahrungszusammenhänge und Lernen für Lebenssituationen.

der funktionsorientierte Ansatz

Dieser Ansatz trainiert gezielt sowohl die Motorik, Sprache als auch Wahrnehmung. Fähigkeiten, Schlüsselqualifikationen und Verhaltensweisen werden durch bestimmte Lern- und Trainingsformen der 1970er Jahre demzufolge bereits in der frühen Kindheit erworben.

Föbels Spielpädagogik

Als der Begründer des Kindergartens hatte Friedrich Fröbel (1782 – 1852) mit seinem konzeptuellen Ansatz die Bildung freier, denkender und selbständiger Menschen zum Ziel.

70 vgl. Gralle/Port 2002, 65ff

Sein Erziehungsmodell fördert das spielerische Lernen, da seiner Ansicht nach das Be-Greifen erst dem Greifen nachfolgt. Infolgedessen entwickelte er verschiedene Spielgaben – angefangen bei Bällen und Bauklötzen, Stäbchen und Legesteinen, über Falt- und Bastelspiele wie auch Handarbeiten und Gemeinschafts- und Bewegungsspiele bis hin zur Gartenarbeit – die auch heute noch großen Anklang finden und autoritativ zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beitragen.

integrativ

Bei dieser Betreuungsform sind sowohl behinderte als auch nicht behinderte Kinder in einer Betreuungseinrichtung anzutreffen.

interkulturell

Dies bedeutet, dass auch ausländische Kinder einen Anteil in der Einrichtung ausmachen, womit das Kennenlernen, Verstehen und Tolerieren einer anderen Kultur eine Bereicherung der eigenen mit sich bringt. In unserer multikulturellen Gesellschaft heutzutage ist keine exklusive Form der Betreuung.

altersgemischt / alterserweitert

Im Regelkindergarten spricht man bei Kindern zwischen 3 und 6 Jahren von altersgemischten Gruppen. Alterserweiterte Gruppen weisen darüber hinaus Kinder im Alter von 18 Monaten bis zur Beendigung der Volksschulzeit auf, deren

Betreuung auf einer altersübergreifende Integration basiert.

altersübergreifend

Diese Form betrifft das sogenannte Kinderhaus. Diese Einrichtung richtet sich an Kinder ab dem 18. Lebensmonat und längsten bis zur Beendigung der Schulpflicht. Wie bei der alterserweiterten Form werden auch hier die Kinder altersübergreifend integriert.

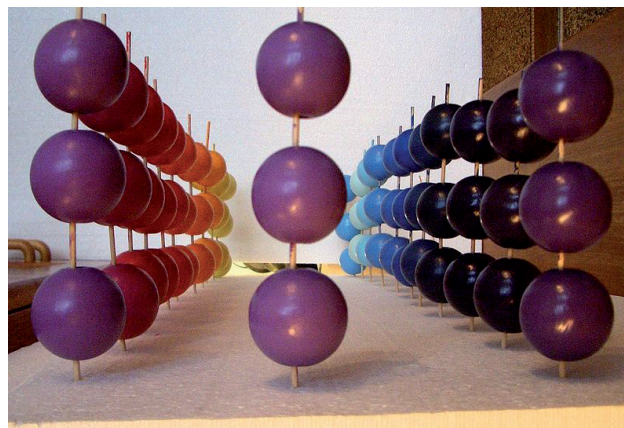


Abb. 16

ALTERNATIVE PÄDAGOGIKKONZEPTE⁷¹

die Montessori - Pädagogik

„Hilf mir, es selbst zu tun.“
(Maria Montessori)

Basierend auf Fröbels Erkenntnisse der Früherziehung entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts das reform-pädagogische Konzept von Maria Montessori (1870 – 1952).

„Der Kindergarten, von Montessori programmatisch *Haus des Kindes* [Casa del Bambino] genannt, sollte helfen, die gesellschaftlichen und anderen Benachteiligungen sowie die Unterschiede zu Kindern aus bürgerlichen Familien zu überwinden.“⁷² Ursprünglich nahm sie sich vor allem geistig behinderten bzw. unterentwickelten Kindern und derer aus den Armenvierteln Roms an.

Wie sie damals, ist man ebenso heute davon überzeugt, dass dem Kind nur dann nachhaltig geholfen sein kann, wenn die Betreuungseinrichtung, und besonders dann, wenn das Elternhaus überfordert ist, ein soziales und intellektuelles Regulativ darstellt. Bezeichnend für die Montessori-Pädagogik ist daher auch die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder.

Indem das freie Spiel durch künstlerische Tätigkeiten, wie Malen, Musizieren und Formen, bzw. Leistungen aus der

Welt der Erwachsenen, wie das Aufräumen oder handwerkliche Betätigen, ersetzt wird, soll eine Erziehung ohne Zwang das Kind zum selbständigen Lernen animieren bzw. seine inneren Kräfte, gezielt und individuell angepasst, fördern. So lautet das vorherrschende Prinzip dieses antiautoritären pädagogischen Konzepts auch: Lernen durch Tun. Denn erst mit dem Be-Greifen (Haptik) kann etwas begriffen werden und folglich eine geistige Vorstellung davon und vollends abstraktes Denken erfolgen. Dazu bedarf es einer durchdachten Raumgestaltung, die Rücksicht auf den Entwicklungsstand und die individuellen Bedürfnisse des Kindes nimmt, und vom Blickwinkel des Kindes aus betrachtet wird.

Zudem sorgen eine übersichtliche und logische Anordnung der Materialien der Entwicklung und inneren Bildung sowie deren ständige Zugänglichkeit auch für Ordnung, die ebenso gut von sehr jungen Kindern verstanden und aufrechterhalten werden kann.

Nicht ruhig zu sitzen, sondern sich geschickt und rücksichtsvoll zu beschäftigen, rufen soziales Lernen und Kooperieren hervor. Eigenmächtiges Auswählen seiner Beschäftigung, seines Spielortes, Spielpartners und auch Spielzeit schafft dem Kind die Voraussetzung, seine innere Welt nach eigenen Vorgaben und Anschauungen aufzubauen und entfalten zu können. Man spricht daher auch von einer Erziehungsmethode, die auf einer spontanen Entwicklung des Kindes beruht. Die Bildung resultiert aus der freien Tätigkeit kombiniert mit den persönlichen Erfahrungen, die aufgenommen und gespeichert werden und folglich zu gewonnenen Erkenntnissen führen.

71 vgl. Gralle/Port 2002, 68ff und Busà in: Bauen für Kinder 2006, 210ff

72 Tabor, in: Der Stand der Dinge 1998, 10



Abb. 17

Neben den Montessori-Materialien, die jedes für sich immer nur eine Eigenschaft im Kinde besonders anspricht, wodurch es auch eine eigene Lernkontrolle erfährt, stehen kaum Puppen oder andere Spielsachen zur Verfügung. Dafür gibt es aber eine Bibliothek mit zahlreichen Kinderbüchern und Fachliteratur.

Um dem elementarsten Bedürfnis des Kindes, nämlich dem Bewegungsdrang, gerecht werden zu können, fordert dieses Erziehungsmodell weiters genügend Platz für gezielte Bewegungsübungen, die eine gesunde Willensbildung, Selbstbeherrschung und sittliche Grundhaltung mit sich bringen.

Als eine *Pädagogik der Wegbereitung und -begleitung* plädiert sie für das soziale Miteinander und gleichzeitig aber auch für eine individuelle Entwicklung, damit jedes Kind seinen Weg auch in Selbstverantwortung gehen kann.

„...der Weg, den die Schwachen gehen, um sich zu stärken, ist der gleich, den die Starken gehen, um sich zu vervollkommen.“

(Maria Montessori)

Was die Räumlichkeiten betrifft, so spielt die architektonische Ausformulierung für die pädagogische Arbeit vielmehr eine untergeordnete Rolle. Auf den ersten Blick fallen einem hauptsächlich die offenen Regale auf, die die zahlreichen Montessori-Materialien beinhalten, und vermitteln eher den Eindruck einer reizlosen Umgebung.

Aber dennoch bestimmen zahlreiche gegliederte, unregelmäßige Räume sowie stille, versteckte Ecken, in die sich das Kind zurückziehen, darin nach eigenem Rhythmus arbeiten, reflektieren und seine Phantasie entfalten kann, den Grund-

riss. In erster Linie ist es das Kind selbst, das sein Umfeld durch seine forschenden und fantasievollen Handlungen gestaltet und somit verinnerlichen kann.

Als erzieherische Umgebung ist sie auf das Alter und Körper des Kindes abgestimmt, wodurch das Kind auch zu einer selbständigen Handlungsweise angeregt werden soll.



Abb. 18

die Waldorf – Pädagogik

„Die Freiheit ist das rein menschliche Ziel der Erziehung.“
(Rudolf Steiner)

Noch bevor der erste Waldorf-Kindergarten 1926 eröffnet wurde, starb Rudolf Steiner (1861 – 1926), Begründer der Anthroposophie und Waldorf-Pädagogik. Der Name Waldorf geht zurück auf die Zigarettenfabrik Waldorf Astoria, dessen damaliger Direktor 1919 Mitbegründer der ersten Waldorf-Schule in Stuttgart-Uhlandshöhe war. Unter staatsunabhängiger Selbstverwaltung stehend, wurde diese für die Kinder seiner Arbeiter und Angestellten errichtet. Das für die Schule ursprünglich entwickelte Konzept wurde letztendlich auch in den Kindergärten übernommen.

Es handelt sich dabei um ein Modell „einer von Rudolf Steiner angestrebten Neuordnung der Gesellschaft bzw. neue freiheitliche Sozialordnung“⁷³, in dessen Zentrum die Bürgergleichberechtigung, eine sozialere Wirtschaftsordnung sowie ein administrationsfreies Bildungswesen und Kulturleben stand.

Steiners anspruchsvolle Idee der *sozialen Dreigliederung* beinhaltet somit einen pädagogischen (Erziehung in Freiheit), sozialen (Überwindung der Klassengegensätze) und gesellschaftlichen Impuls (staatsfreie Selbstverwaltung). Als Befürworter einer allgemeinen Menschenbildung, zwar bestimmten Regeln folgend, aber dennoch auf eine individuelle Art und Weise, bildet die Grundlage seiner Pädagogik die Menschennatur, demzufolge die Entwicklung des Menschen

73 Gralle/Port 2002, 69

in Siebenjahresrhythmen, den sogenannten Jahrsiebten, voranschreitet. Seiner Ansicht nach ist der Mensch nur in seiner Kindheit, dem ersten Jahrsiebt, also von der Geburt bis zum 7. Lebensjahr, fähig, sich seiner nahe stehenden menschlichen Umgebung offen hinzugeben und aus dem nachahmenden Instinkt heraus seine eigenen Kräfte auszuformen. Seine 1913 begründete „Weltanschauungslehre, nach der der Mensch höhere, seelische Fähigkeiten entwickelt und dadurch übersinnliche Erkenntnisse erlangen kann“ (Günther Drosdowski, Duden. Band 5. Fremdwörterbuch, 5. neu überarbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich 1990, S. 66) weist bereits darauf hin. Sein zentrales Lernprinzip ist die Nachahmung. Einfachstes Spielzeug und Rohmaterialien aus der Natur bestimmen das kindliche Spiel, wodurch das Kind seinen Willen übt, sich seine Erlebnisse zu eigen macht und seine Phantasie als schöpferische Grundlage seines Intellekts anregt.

Beeinflusst von Johann Wolfgang von Goethes (1749 – 1832) Metamorphoselehre entsteht mit einem Hang zum Übersinnlichen eine für ihn unverkennbare und stilprägende Architektur. Seine Gestaltungsprinzipien folgen jenen der organischen Natur, wo stumpfe Winkel dominieren und keine rechteckigen Winkel in den oft polygonalen Grundrissen, mit einer ausgeprägten, alles beschützenden Dachform ergänzt, vorkommen. Raumübergängen werden mittels Schwellen (Schwellenerlebnisse) stark betont, geprägte sichtbare Fundamente dienen als ein Zeichen der Erdverbundenheit. Es ist generell ein manifester Ausdruck von Schwere und Massivität festzustellen, da auch Fensterrahmen und -läubungen übertrieben dargestellt werden. Dazu kommt noch, dass



Abb. 19

lasierende Farben je nach Raumnutzung die gestalteten Innenräume definieren und nur umweltverträgliche Materialien und Bauweisen, die den ökologischen Anforderungen entsprechen und ein gesundes Raumklima garantieren, zum Einsatz kommen. „Vom Zusammenklingen der Bauform mit den pädagogischen Handlungen versprach sich Rudolf Steiner eine wesentliche Stärkung der Sozialfähigkeit der Heranwachsenden.“⁷⁴

Bei der heute aber immer häufiger vorherrschenden Willkür für Kindergartenbauten muss man sich allerdings fragen, ob es sich bei dieser Architektur, abgesehen vom historisch verlorengegangenen Bezug, um nichts anderes als gebauten Anachronismus handelt, in Zeiten, wo die Architektur von Bildungseinrichtungen auch „ein Spiegel der sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer pädagogischen Konzepte“⁷⁵ ist, wenn gewölbte Wände aus Gipskarton, organisch angehauchte Fenstern mit faustdicken Kunststoffprofilen und eine anthroposophische Dachlandschaft mit Fledermausgaupen aus Eternit-Dachziegeln die Architektur formulieren.

74 Architektur aktuell, zit. n.: Wojciech 2005, 29

75 Wiegelmann 2003, 43

die Reggio – Pädagogik

„Das Kind hat 100 Sprachen, 100 Hände, 100 Weisen zu denken, zu sprechen und zu spielen, 100 Welten zu entdecken, 100 Welten zu träumen.“

(Loris Malaguzzi, Leitsatz der Reggio-Pädagogik)

Ein nicht zu vernachlässigendes System, wenn man über Architektur von Kindergärten, ihre Kultur und geschichtliche Entwicklung spricht, ist die vom charismatischen Pädagogen und Visionär Loris Malaguzzi ins Leben gerufene Reggio-Pädagogik.

Als *weltweit fortschrittlichste Idee zur Verwirklichung der Vorschulpädagogik* und mit einigen der besten Kindergartenbauten schlechthin ist dieses Erziehungsmodell in den kommunalen Kindertagesstätten der norditalienischen Stadt Reggio Emilia anzutreffen. Nicht nur die Kleinkindpädagogik sondern auch Erwachsenenbildung und Gemeinwesenpädagogik beinhaltend gilt sie das erfolgreichste Erziehungssystem der Welt.

Als eine Pädagogik des Werdens basiert sie auf den spannenden, frühkindlichen kognitiven und kulturellen Entwicklungsfortschritt und versteht die räumlich-materiale Umwelt als ein unentbehrliches Element des komplexen Begleitsystems.

Einen Schwerpunkt bildet der Raum, dem als 3. Erzieher eine große Bedeutung zukommt und der den kindlichen Wissenserwerb möglich macht.

Dieses reggianische Modell versteht das Kind als Konstrukteur seines eigenen Wissens, als engagierten Forscher auf



Abb. 20

der Suche nach dem Sinn der Welt und respektiert es als kompetentes Individuum. Es unterliegt auch keiner festen, in sich geschlossenen Konzeption, so dass man von der Reggio-Pädagogik sprechen kann, sondern versucht auf gesellschaftliche Veränderungen, die durch den ständigen Kontakt und Austausch mit der soziokulturellen Umgebung wahrgenommen werden, vor Ort mit neuen adäquaten pädagogischen Antworten in der Erziehung zu reagieren.

Diese Offenheit gegenüber gesellschaftlichen Prozessen ist auch in der Architektur wiederzufinden. Mit ihrem Schlüsselsatz: „Das Kind hat 100 Sprachen und die Gesellschaft raubt ihm 99, nämlich alle außer der Verbalsprache,“ macht sie sich Wahrnehmungs- und Ausdrucksbildung zu ihren zentralen pädagogischen Bestrebungen.

Da Wissen und Erkenntnisse um so rascher gewonnen werden, je komplexer und vielfältiger die Lernumgebung ist, dienen hier Räume als Forschungs- und Probewerkstätten, in denen eine sinnliche Wahrnehmung im Vordergrund steht, die zum Aktiv-Werden auffordert.

Das Zentrum und ein signifikantes Element bildet die *Piazza*, eine große, lichtdurchflutete Halle – ähnlich dem Marktplatz einer Stadt -, von wo aus auch in der Raumgestaltung das eigentlich aus der Praxis stammende *offene Modell* spürbar ist. Sie fungiert als öffentlicher Ort, der Begegnungen aller Art zulässt und somit die Interaktion von Gruppen begünstigt und auch einen direkten Zugang zum Essbereich bietet. Alle Räumlichkeiten sind für jeden frei zugänglich und zum größten Teil mittels Glasscheiben von der Piazza getrennt. Auch Innenwände sind transparent oder beweglich, wie zum anderen Türen und Wände auf das Wesentliche beschränkt

sind.

Weitere Merkmale, die diese erfolgreichen Einrichtungen auszeichnen, sind z. B. Spiegel, Bilder, verschiedene Lichtquellen, Farben, ausgewählte Materialien, Gerüche und Klänge, die für unzählbare Anregungen und Erfahrungen sorgen.

Im Zuge dessen, dass auf standardisierte Ausstattungen komplett verzichtet wird, entstanden zwei bereits seit 1975 international berühmte Einrichtungsgegenstände, die kennzeichnend für die Reggio-Pädagogik sind: Zum einen das *Möbelstück zum Verkleiden*, das einen Raum aus zwei halbrunden Wänden bildet, einen magischen Spiegel und diverse Verkleidungsutensilien beinhaltet. Und zum anderen das *begehbare Kaleidoskop*, das aus drei gleichseitigen dreieckigen Spiegeln besteht, wodurch der Raum darin unendlich zu sein scheint. Anfangs demgegenüber etwas skeptisch, wird es aber dennoch zum Lieblingstreffpunkt der Kinder zum Träumen. Die Innenräume beeindrucken durch außergewöhnlich schillernde, reich nuancierte Farben und sorgen mit glatten, rauen, feuchten und trockenen, matten und glänzenden, transluzenten und transluziden Flächen für eine multisensorielle Umgebung.

Gänge werden weitgehend ausgeschlossen und die äußere Natur großzügig hereingelassen, wodurch die innere Natur der Kinder auf keine unnötige Art und Weise eingeengt wird. Seit 1980 darf in keinem Kindergarten von Reggio auch kein Atelier fehlen, in dem in Kleingruppen oder in Begleitung eines Erwachsenen frei experimentiert werden darf.

Ein weiteres grundlegendes Element sind die auf dem zentralen Platz arrangierten kleinen Galerien, die die von den Kindern produzierten Werke dokumentieren.

Für eine beruhigende und vertraute Umgebung im Schlaf-



Abb. 21

raum sorgen ein eigenes Bett und diesen Bereich umgebende persönliche Gegenstände.

Im Gegensatz zur Montessori-Pädagogik, die keine besonderen architektonischen Voraussetzungen zu Folge hat und somit problemlos in bestehende Räumlichkeiten integriert werden kann, bedarf es für Reggio-Kinderbetreuungseinrichtungen einer neuen, sehr präzise festgelegten Architektur: antihierarchisch, ohne Gänge, offen und überraschend, mit einer großen Aula in der Mitte, ohne Abgrenzungen, durchlässig, flexibel. Als Bestandteil des pädagogischen Konzepts unterstützt sie die Identitätsbestimmung der Kinder.

„In der Vergangenheit gab es relativ wenige Schulen, die eine legendäre Qualität erreichten: Dazu gehören Platons Akademie, die *Yasnaya Polyana* von Leo N. Tolstoi, die Laborschule der Universität von Chicago und die Schulen, die sich an den Theorien von Maria Montessori, Rudolf Steiner und Jean Piaget orientieren. Zu dieser Reihe zählen auch die Vorschulen von Reggio-Emilia, in denen Verstand, Körper und Geist des Kindes mit größter Ernsthaftigkeit und größtem Respekt behandelt werden. Gleichzeitig wird den Kindern dort die Möglichkeit geboten, Freude, Vergnügen, Schönheit und Lernen ohne Grenzen zu entdecken.“⁷⁶

76 Howard Gardener zit. n. Busà, in: Bauen für Kinder 2006, 214

der Waldkindergarten

Meist auf Elterninitiativen basierend, entstand bereits in den 1950er Jahren im skandinavischen Raum diese Art der Betreuung in freier Natur.

Im Gegensatz zu konventionellen Kindergärten, wo man versucht, die Natur so gut wie möglich in das Gebäude hinzuholen, ist es hier der Wald, die Wiese oder der Strand selbst, die den Kindern als Spielzimmer ohne Grenzen, ohne kindgerechte Ausstattung, ohne pädagogisches Spielzeug und ohne ausgestalteten Gruppenraum für ihren kindlichen Entwicklungsprozess dienen.

Für einige Stunden am Tag und bei jedem Wetter, außer bei unzumutbaren Witterungsbedingungen, lernen sie über die direkte Sinneswahrnehmung im Freien, wie man sich selbst und seinem Umfeld gegenüber respekt- und rücksichtsvoll auftritt. Entspannungsübungen und Eigenmeditation verhelfen zu meditativer Konzentration, sowie ein uneingeschränkter Bewegungsablauf zu Körper-, Material-, Umwelt- und Sozialerfahrungen, ferner zu einer positiven Entwicklung des Kindes beiträgt.

Unabkömmlich sind für diese Kindergärten *ohne Dach und Wände* Fix- und Bezugspunkte mit Wiedererkennungswert, anhand derer sich die Kinder orientieren und in Sicherheit fühlen können.

Bezugnehmend auf dieses Sinnesentwicklungsmodell verbringen auch immer mehr konventionelle Betreuungseinrichtungen vermehrt ein paar Tage im Wald, um eine bewusste Auseinandersetzung mit der Natur zu fördern. Neben einer



Abb. 22

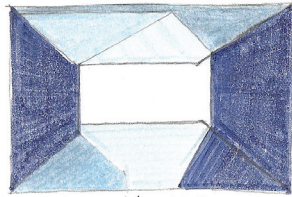
geringeren Lärmbelastung sowohl für Kinder als auch für Erwachsene wirkt sich der stundenlange Aufenthalt in der Natur auch positiv auf das Immunsystem aus.

der spielzeugfreie Kindergarten

Bei diesem Konzept handelt es sich um eine Sucht- und Konsumprävention, nachdem man zweifelsohne erkannt hat, dass das Leben der Kinder (aber auch Erwachsenen) zunehmend vom Konsumverhalten und durchrationalisierter Freizeitgestaltung bestimmt ist. Seit Mitte der 1990er Jahren verfolgen daher zahlreiche Regelkindergärten für die Dauer von etwa 3 Monaten das Ziel, ohne Spielzeug Frei- und Spielräume der Kinder möglichst neu zu gestalten.

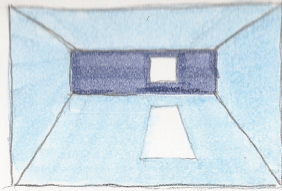
Anstatt der Spiel- und Beschäftigungsgegenstände stehen eine Menge an Materialien und Werkzeugen zur Verfügung, mit dem Hintergedanken, wieder das miteinander Spielen, Kommunizieren und gemeinsame Umsetzen selbstkreierter Ideen zu forcieren und in den Mittelpunkt zu rücken. So kann das Kind von sich selbst neue individuelle Stärken und Schwächen erfahren und vorgegebene Strukturen verwenden.

Überraschenderweise zeigt die Mehrheit der Kinder nach Beendigung des Projekts auch weiterhin kein großes Interesse für Spielsachen. Und Zeit- und Leistungsdruck wie auch Streitereien wegen *meins* und *deins* sind so gut wie kaum spürbar unter den Kindern.

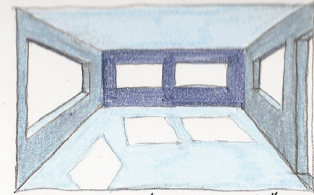


Raumhohe Wandöffnungen
 → fließende Übergänge
 → Hell- & Dunkelzonen im Raum

ÖFFNUNGEN + LICHTEINFALL
 BESTIMMEN RAUMEINDRUCK

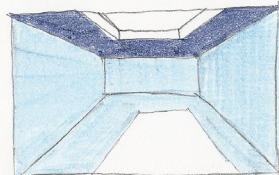


Lichtquelle erzeugt hohe Kontraste auf Wände und Fußböden; wird als blendend empfunden!

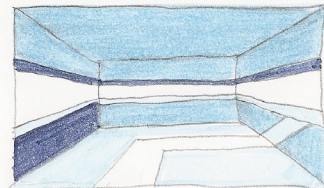
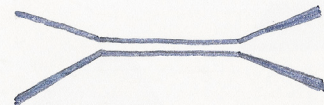


mehrere Lichtquellen + Öffnungen perforieren den Raum OHNE erkennbares Ordnungsschema; wirkt unruhig und offen

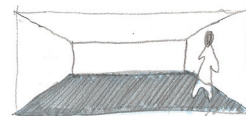
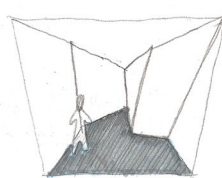
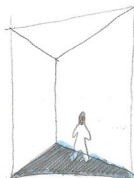
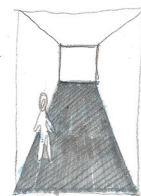
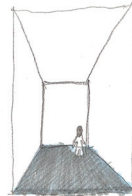
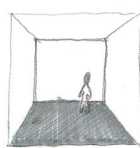
STUDIEN



gleichmäßige Ausleuchtung, nimmt Raum Tiefenwirkung; trotz großer Öffnung
 → GESCHLOSSENER RAUMEINDRUCK!
 → bewirkt auch eine stärkere räumliche Plastizität!

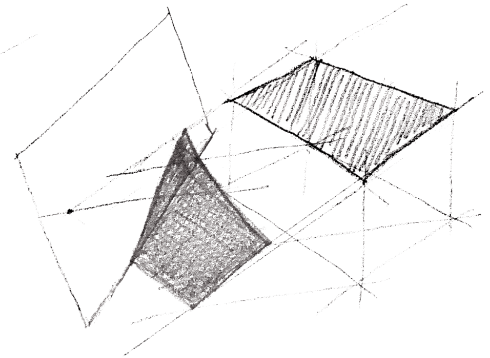
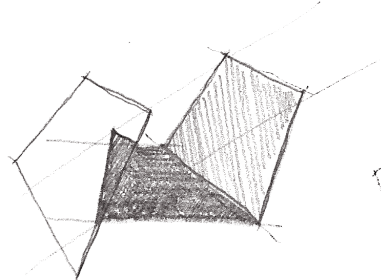
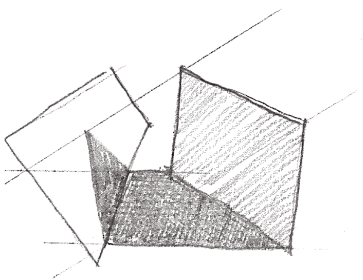
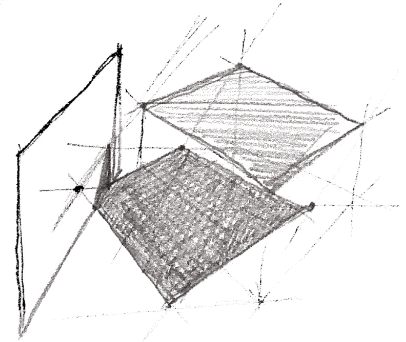
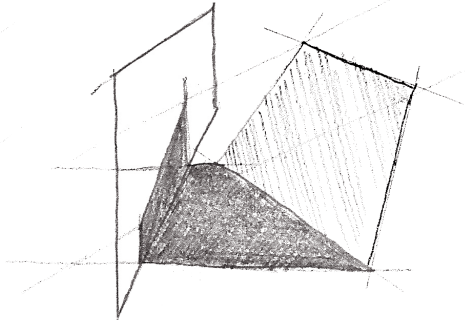
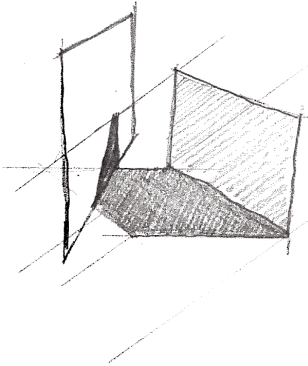
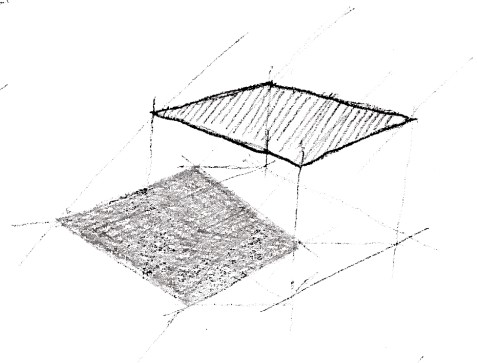
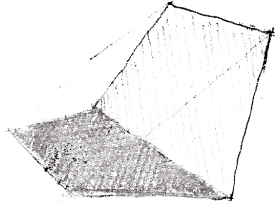
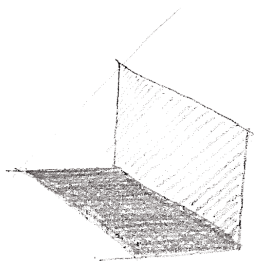


Lichtband → gute Rundumsicht; niedrige Brüstung → Aufweitung und Vergrößerung des Raumes.



Räumwirkungen

LICHT + SCHATTEN



IDEENSKIZZEN

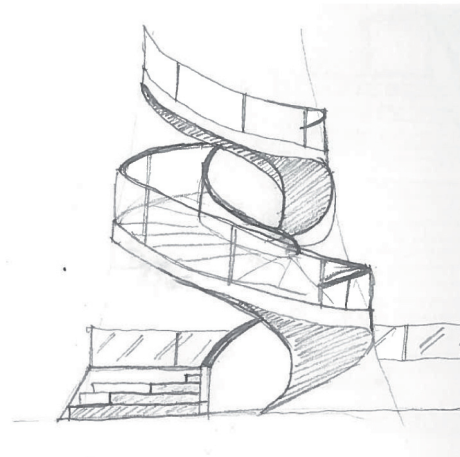
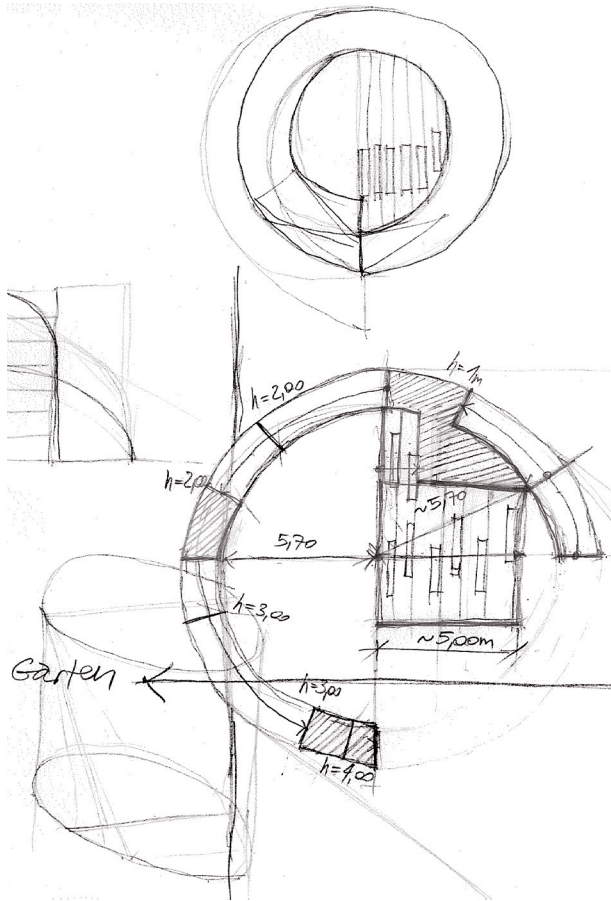
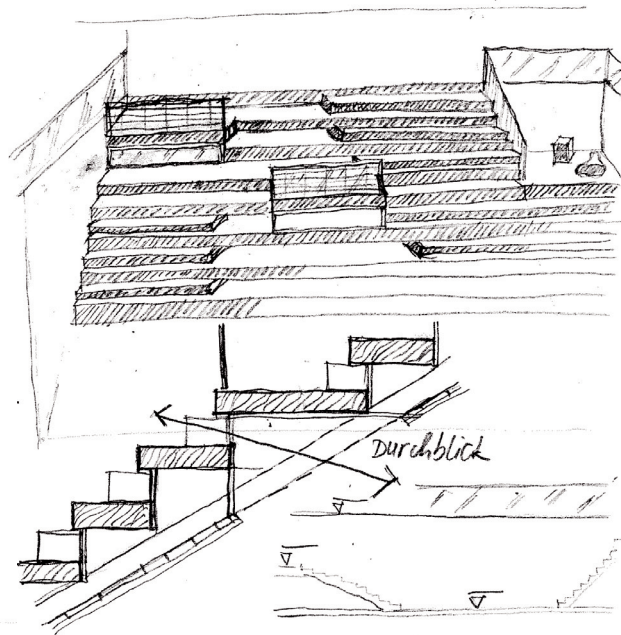
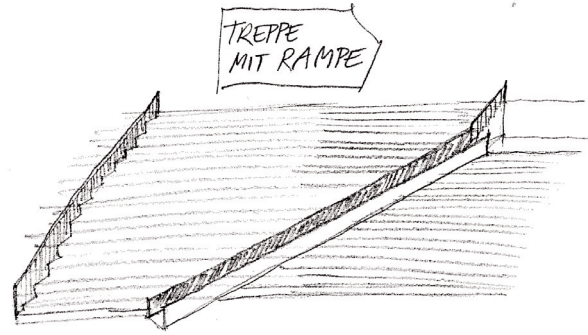
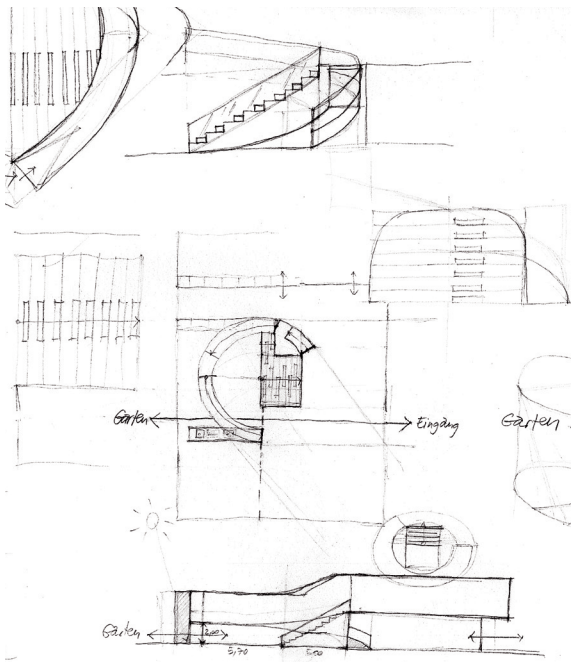
VERTIKALVERBINDUNGEN

Treppen / Rampen / Aufzüge / Leitern

= diagonale Elemente für die Bewegung in die 3. Dimension

Bewegung in die Vertikale = schwerfälliger als in der Ebene
Bequemlichkeit, Rhythmus und Dauer der Vertikalbewegung bestimmen die Gestaltung der Steigung.

Zwischenpodeste bieten Gelegenheit zum Rasten, Richtungswechsel der Lauflinie teilen die Vertikalbewegung in überschaubare Abschnitte.



PLANUNGSGRUNDLAGEN



605.3

LAGE

Der Bezirk Mariatrost liegt im Nordosten der Stadt Graz. Der Großteil des Bezirkes ist ein ruhiges und beliebtes Wohngebiet mit angrenzenden Naherholungsgebieten, wie dem Leechwald oder der Rettenbachklamm, und weist mit seinem vorstädtischen ländlichen Flair eine intakte Infrastruktur wie auch ausreichende Nahversorgung auf. Eine Bebauung, die vom Altbestand bis zum modernen Wohnkomplex reicht, gute Verkehrsverbindungen, viel Freiraum und eine ausgezeichnete Infrastruktur anbietet. Durch seine Lage nahe zur (Innen-)Stadt mit direkter öffentlicher Anbindung und die Möglichkeit des Wohnens im Grünen wächst lt. Statistik die Bevölkerungszahl kontinuierlich vor allem in den Randbereichen, nicht zuletzt aufgrund der in den letzten Jahren stattgefundenen Umwidmung vieler landwirtschaftlicher Flächen in ein Wohngebiet.⁷⁷

77 vgl. Sieber 2012, 70

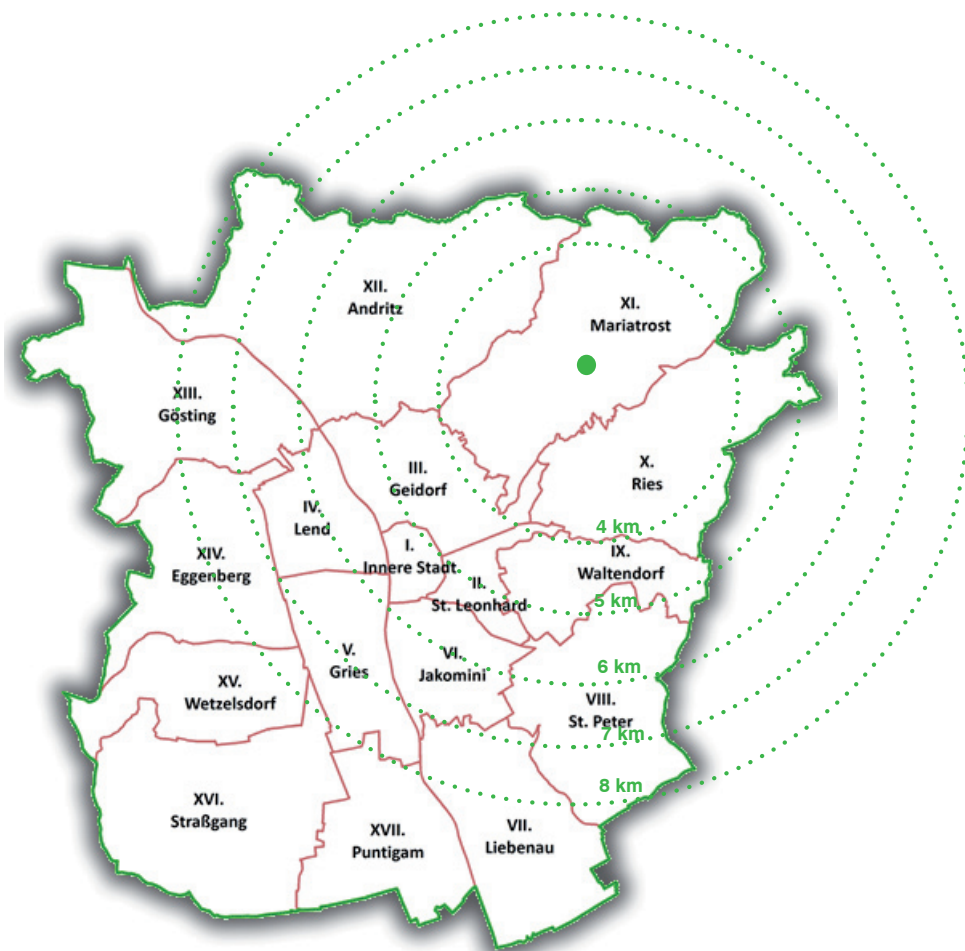


Abb. 23



Abb. 24

STANDORT

Der Standort Am Rehgrund, für den die neue familienergänzende Kindertagesstätte konzipiert wurde, befindet sich in der Katastralgemeinde Wenisbuch und liegt, großräumig gesehen, zwischen der Hauptverkehrsachse Mariatroster Straße, die eine Verbindung zwischen dem im Stadtkern liegenden Bezirk Geidorf und dem Randbezirk Mariatrost ist und sich in Richtung Weiz fortsetzt, und dem angrenzendem Leechwald. Positiv zu bewerten ist seine Lage am Mariatroster Bach, im Grünen, in ruhiger Lage, aber dennoch städtisch aufgrund der infrastrukturellen Nachbarschaft sowie öffentlich und individuell leicht erreichbar.

Bis vor wenigen Jahren stand auf diesem Areal ein 2-gruppiger Kindergarten, der lt. Auskunft der Stadtbaudirektion Graz neu errichtet werden sollte. Während der Ausarbeitung meiner vorliegenden Arbeit jedoch wich dieses Vorhaben einem Wohnbauprojekt zum Leidwesen vieler ortsansässigen Eltern.

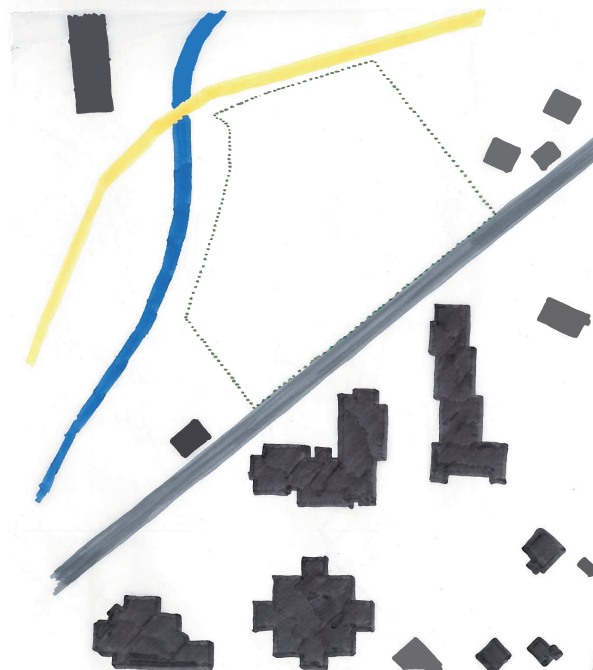
Die Umgebung weist eine gemischte lockere Bebauungsstruktur auf. Die unmittelbare westliche, nördliche wie auch südliche Nachbarschaft bilden zum größten Teil mehrgeschossige, linear angeordnete Wohnbauten, Studentenwohnheime und eine christliche Einrichtung wie auch vereinzelt strukturiert ausgerichtete Einfamilienhäuser, die vor allem in der östlichen Nachbarschaft ihren weiteren Verlauf in der solitären Bauweise nehmen. Desweiteren liegt in unmittelbarer Nähe im Nordosten der Liegenschaft eine Schrebergartenanlage.


Das Grundstück selbst liegt im Übergangsbereich zwischen

großflächig mehrgeschossigen und kleinflächig eingeschossigen Solitären.

Die Erschließung erfolgt vom Norden her über die Mariatroster Straße in Folge über die Reifentalstraße und mündet schließlich in den Straßenzug Am Rehgrund, an dem der Bauplatz liegt.

Der öffentliche Nahverkehr mittels Straßenbahn und Bus sowie ein Radweg in unmittelbarer Nähe ermöglichen eine direkte Verbindung mit der Stadtmitte.



- Bauplatz Am Rehgrund 
- Mariatroster Bach 
- Mariatroster Straße 
- Straßenbahn 
- Nebenstraßen 



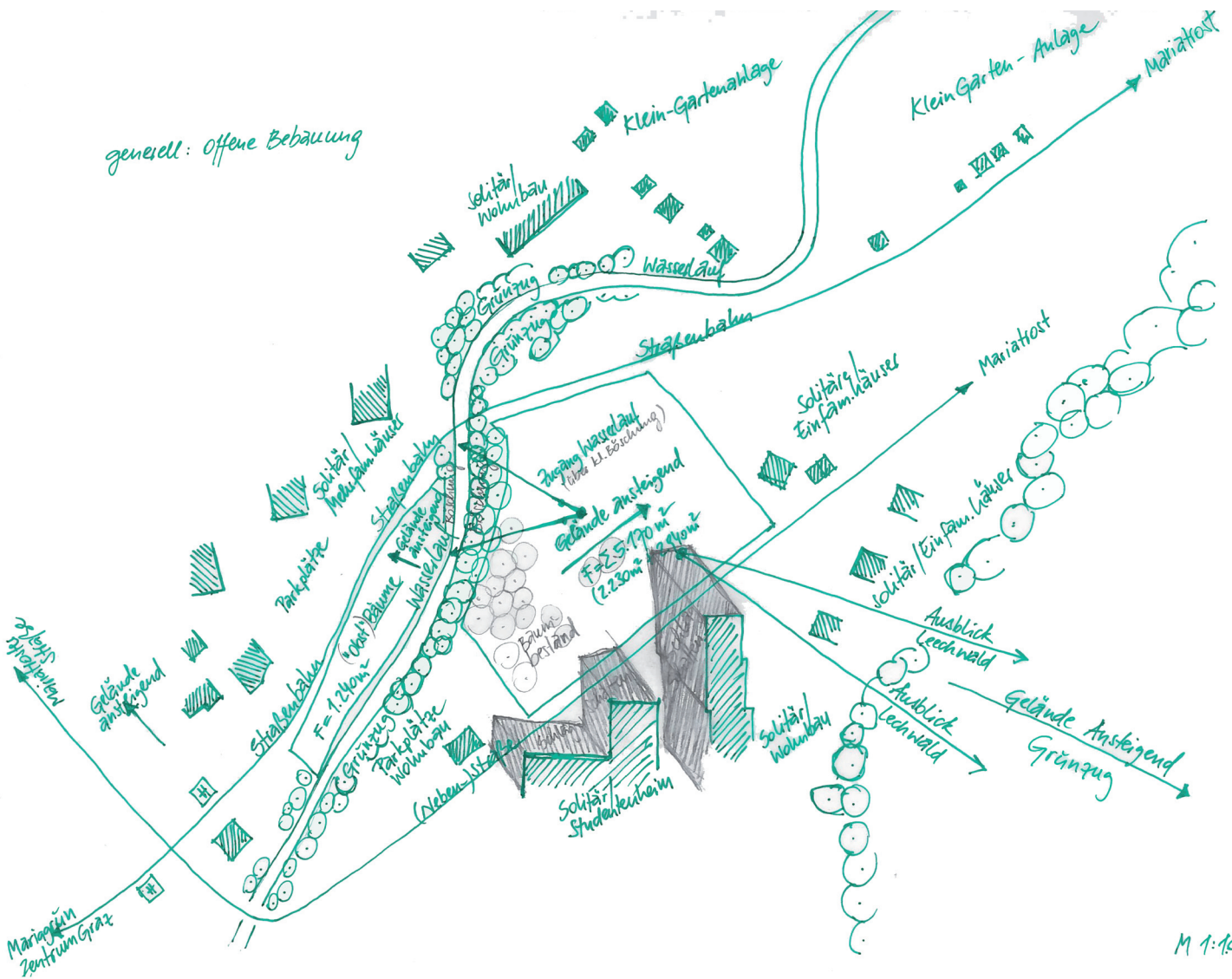
GRUNDSTÜCKSDATEN UND AUFSCHLIESSUNG

Die Liegenschaft wurde aus zwei Grundstücken mit einer Größe von 5.170 m² zusammengefasst und liegt an einer sehr ruhigen Nebenstraße, die hauptsächlich von den unmittelbaren Anrainern benutzt wird und bildet gleichzeitig die Begrenzung des Grundstücks im Süden.

Die nördliche Grenze des Bauplatzes wird durch den Mariatroster Bach und einem dicht ausgestatteten Grünzug begleitet. Darüber hinaus tangiert im Nordosten der Verlauf der Straßenbahnlinie 1 das Grundstück.

Der zu erhaltende Baumbestand befindet sich entlang der westlichen, nördlichen und zum Teil auch östlichen Grundstücksgrenze, der den Baugrund zum angrenzenden Parkplatz der umliegenden Anrainer sowie zum Bach, der Straßenbahn und dem Wohngebiet im Osten abschirmt.

Das Grundstück selbst weist einen Höhenunterschied von max. 1,50 m über eine Länge von etwa 90m in einem schwachen Gefälle von Nord-ost nach Südwest auf.



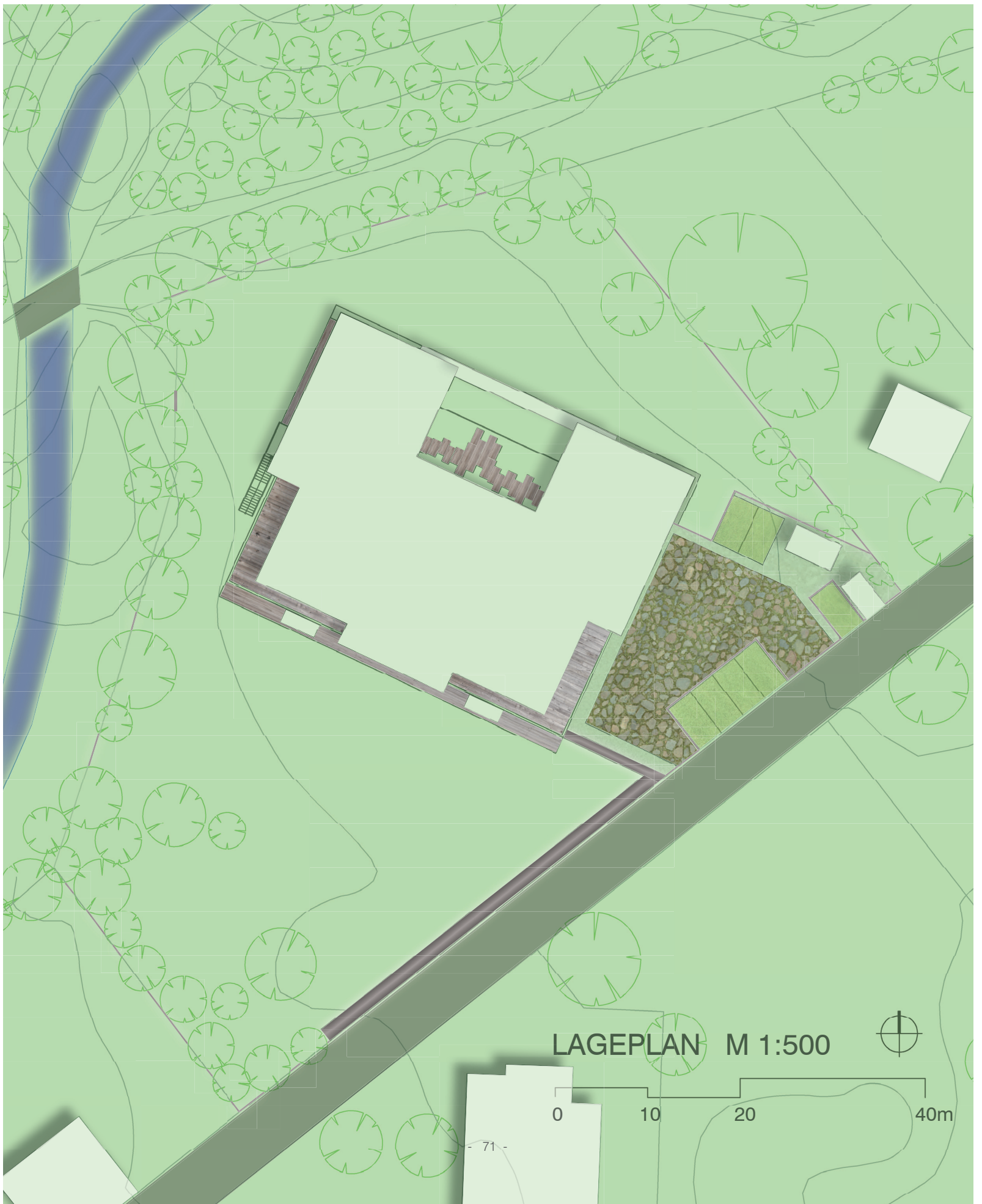
M 1:1000



POSITIONIERUNG UND ERSCHLIESSUNG

Der annähernd quadratische Bau nimmt die bestehenden Fluchtlinien der im Osten liegenden Bebauung auf, wodurch eine Orientierung aller Gruppenräume sowie Situierung des größeren Flächenanteils des Freibereichs nach Südwesten möglich wird.

Das im Gegensatz zu den vorherrschenden Einfamilienhäusern und der kleinteiligen Bebauungsstruktur doch eher große kompakte Bauvolumen der neuen Kindertagesstätte wurde in die nördliche Grundstückshälfte an die Grundstücksgrenze zum Mariatroster Bach hin positioniert, womit ein Vorplatz im Bereich des Haupteinganges über die gesamte Gebäudebreite geschaffen wurde. Er öffnet sich in Richtung Straße hin und dient als Zugang zum Haupteingang, als Parkplatzfläche für das Personal, bietet Halteplätze zum Bringen und Abholen der Kinder und bildet eine Sicherheitszone zur Straße hin. Über diesen Vorbereich gelangt man ebenso zu den Nebeneingängen an der nordöstlichen Gebäudeseite, die für das Personal und die Zulieferung gedacht sind. Ein Materialwechsel in der Bodengestaltung kennzeichnet diese unterschiedlichen Bereiche des Vorplatzes.



LAGEPLAN M 1:500



0 10 20 40m

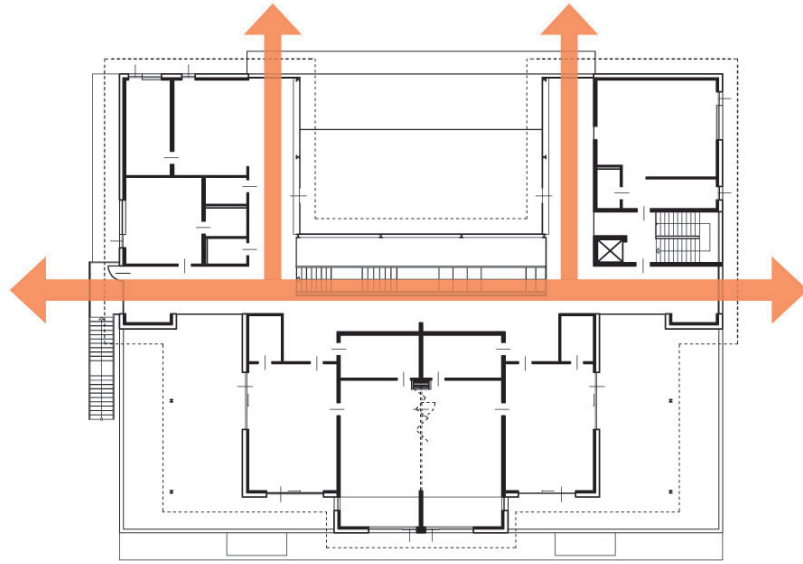
GEBÄUDESTRUKTURIERUNG

Eine klare Erschließungsachse führt in das Foyer, wo sich der interne Treppenaufgang befindet und das Zentrum des Gebäudes bildet. Zwei weitere durchgehend verlaufenden Querachsen dienen als Aufenthalts-, Bewegungs- wie auch Erschließungsfläche und ermöglicht den Nutzern eine Abfolge unterschiedlicher Raumerlebnisse durch Ausblicke, Blickbeziehungen, Beobachtungs- und Rückzugsort wie auch offene Räume und spannende Wege.

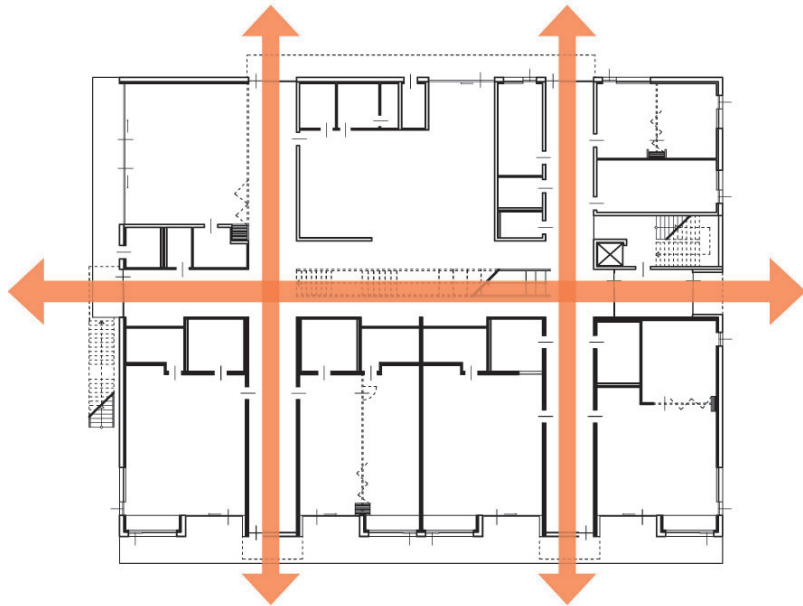
Die Hauptachse fungiert vorrangig als Erschließung, von wo aus alle Raumgruppen auf kurzen Wegen erreicht werden und bietet einen Durchblick durch das gesamte Gebäude in Richtung Bach und Grünzone.

Die Querachsen dazu dienen der Kommunikation von Nordost nach Südwest. Gleichzeitig werden dadurch einzelne Bereiche voneinander getrennt und lassen alle Facetten von Gemeinschaft und Rückzug zu.

ACHSENSYSTEM

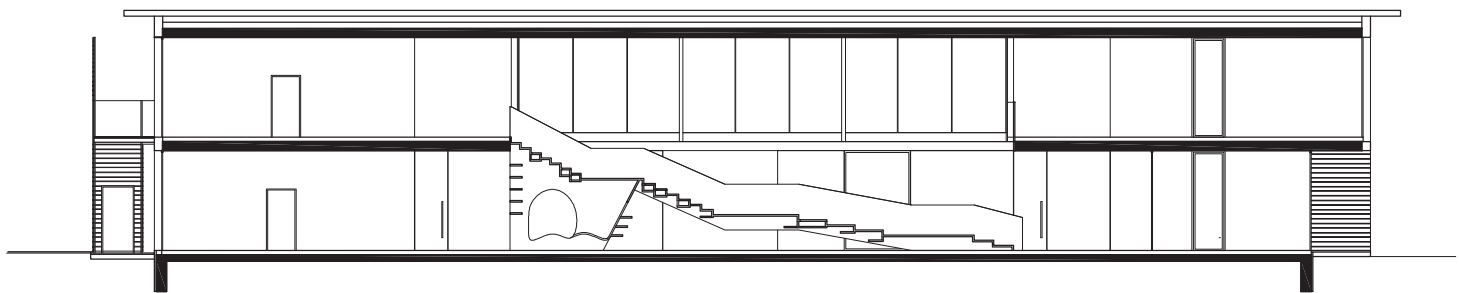


OBERGESCHOSS

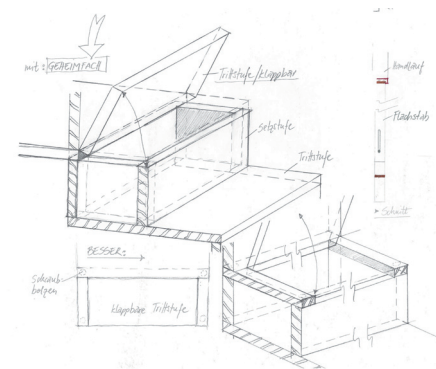


ERDGESCHOSS





SCHNITT durch Treppe



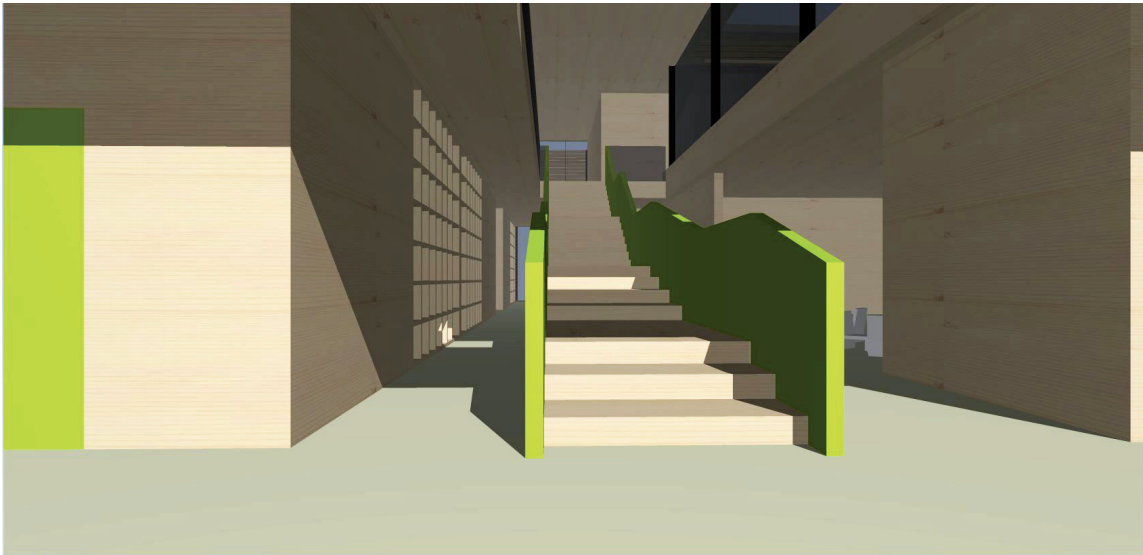
INNENRAUM

Die im Zentrum situierte Treppe, bietet sich sowohl als vertikale Raumverbindung als auch Spiel- und Rückzugsbereich an. Alleine oder in Kleingruppen kann man die Treppe als Möbel benutzen, sie erklettern und in den Geheimfächern der Stufen wahre Schätze finden oder verstecken. Einige Trittstufen dienen als Regal, die man von der Unterseite her benutzen kann. Dieser zentral angelegte Bereich öffnet sich zum Küchen- und Essbereich, der eine variierende Nutzung und Bespielung ermöglicht.

Aufgrund der Öffnung zum Obergeschoss in diesem Bereich ist ferner das Zentrum hell und lichtdurchflutet. Das oben erläuterte Achsensystem ermöglicht darüber hinaus eine Wahrnehmung des Aussenraumes in alle vier Himmelsrichtungen.

Die Anordnung der verschiedenen Raumgruppen um das Zentrum schafft eine kurze Wegeführung und die klar strukturierten Raumfolgen stellen den kleinen Nutzern eine gute Orientierbarkeit sicher.

Die in sich geschlossenen Gruppenräume, die den Kindern Geborgen- und Sicherheit vermitteln, bilden eine Ergänzung zu diesem offenen, aber dennoch klar gegliederten Zentralraum.



ÜBERSICHT DER FUNKTIONSBEREICHE

FUNKTIONSBEREICHE

	I Gruppenbereich
	II Verwaltungs- und Personalbereich
	III Wirtschaftsbereich
	IV Verkehrsbereich
	Terrasse



OBERGESCHOSS



ERDGESCHOSS



RAUMKONZEPT ERDGESCHOSS

Das Erdgeschoss wird von den Räumlichkeiten der flexiblen Betreuung und des Kindergartens definiert.

Der Hauptzugang führt durch einen in die Fassade rück-springenden Windfang mit Abstellmöglichkeiten für Kinder-wägen in das zentrale Foyer und den Aufenthaltsbereich mit der zentral gelegenen beispielbaren Treppe, die sich fast über die gesamte Gebäudelänge erstreckt. Letztere fungiert sowohl als Bibliothek, Versteck und Rückzugsort als auch Spielfläche und interne Verbindung ins OG.

So befinden sich in der südwestlichen Hälfte des Baukör-pers jeweils die Gruppenräume, die über eine Terrasse einen direkten Zugang zum Garten besitzen. Jeder Gruppenraum besitzt einen Abstellraum und ist einer Sanitär-einheit zuge-ordnet, die entweder direkt über den Gruppenraum oder über die in den quer verlaufenden Erschließungsflächen lie-genden Garderoben erreichbar ist.

In der nordöstlichen Hälfte sind die Verwaltung, der Perso-nalraum mit zugeordneter Sanitäreinheit, der Bewegungs-raum einschließlich Abstellraum und die Küche sowie deren Wirtschaftsräume mit direkter Anlieferungsmöglichkeit in Verbindung mit der Kinderküche und dem offenen Speise-bereich eingeräumt. Damit die Kinder den Erwachsenen beim Kochen auf gleicher Augenhöhe begegnen können, benutzen sie die aus der Kücheneinrichtung herausziehba-ren Podeste.

In dieser Zone vervollständigen ein Therapieraum, der auch als Ausweichraum genutzt werden kann, und ein behinder-tengerechtes WC das Raumprogramm im Erdgeschoss.

Windfang	16,60 m ²
Foyer	91,70 m ²
Stiegenhaus	10,10 m ²
Bewegungsfläche	97,10 m ²
Bespielbare Treppe	30,00 m ²

Büro Leitung	27,20 m ²
Personalraum	40,00 m ²
Sanitär Personal	6,60 m ²
WC Beh.	4,80 m ²
WC Personal	4,90 m ²
WC Kinder	6,80 m ²

Küche	34,60 m ²
Lager	8,40 m ²
Kühlraum	3,60 m ²
Putzmittelraum	7,20 m ²
Kinderküche	8,80 m ²
Essen	47,40 m ²

Bewegungsraum	80,00 m ²
Abstellraum Geräte	8,50 m ²
Terrasse	32,80 m ²
Ausweichraum	15,20 m ²
Therapieraum	18,50 m ²

FLEXIBLE BETREUUNG

Garderobe 01	39,20 m ²
Schmutzschleuse	7,20 m ²

Gruppenraum 01	62,50 m ²
Rückzugsbereich	3,60 m ²
Schlafen	7,20 m ²
Sanitär 01 Kinder	11,20 m ²

Gruppenraum 02	75,20 m ²
Rückzugsbereich	3,60 m ²
Abstellraum	9,70 m ²
Sanitär 02 Kinder	10,80 m ²

Terrasse	46,20 m ²
----------	----------------------

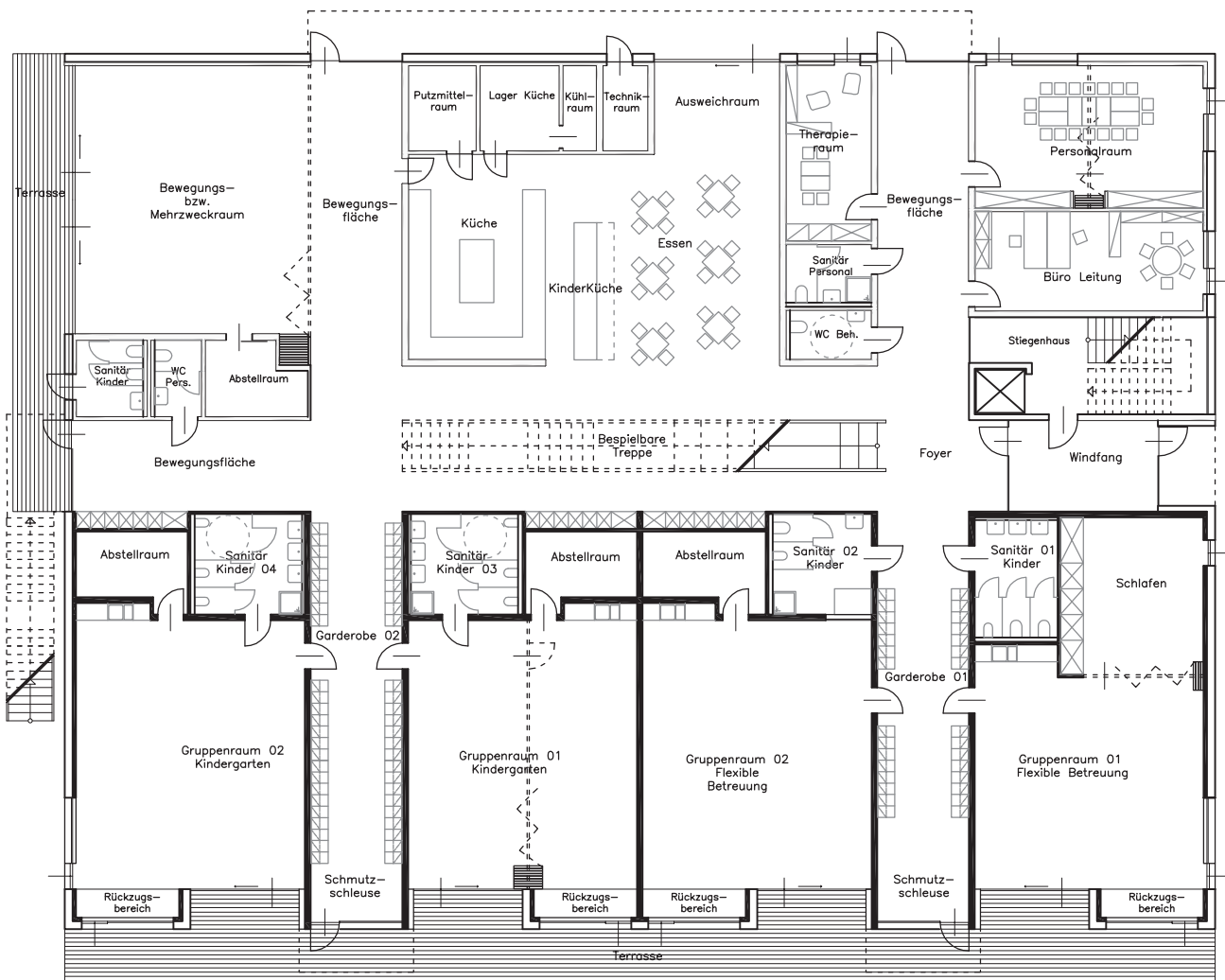
KINDERGARTEN

Garderobe 02	39,20 m ²
Schmutzschleuse	7,20 m ²

Gruppenraum 01	75,20 m ²
Rückzugsbereich	3,60 m ²
Abstellraum	9,70 m ²
Sanitär 01 Kinder	14,00 m ²

Gruppenraum 02	75,20 m ²
Rückzugsbereich	3,60 m ²
Abstellraum	9,70 m ²
Sanitär 02 Kinder	14,00 m ²

Terrasse	46,20 m ²
----------	----------------------



ERDGESCHOSS M 1:250
 Kindergarten und Flexible Betreuung



RAUMKONZEPT OBERGESCHOSS

Im Obergeschoss befinden sich die Kinderkrippe und die Räumlichkeiten der Notfallbetreuung, die bei Bedarf auch als Elternarbeitsbereich umfunktioniert werden kann. Diese Räume sind nicht nur über die interne Erschließung der Einrichtung, sondern auch durch einen separaten Zugang über ein Stiegenhaus, zu dem man über den Windfang im Erdgeschoss gelangt, erreichbar. Eine weitere Treppe mit vorgelagerter Schmutzschleuse an der Nordwestseite, die gleichzeitig als Fluchttreppe fungiert, gewährleistet den im Obergeschoss angesiedelten Gruppen einen direkten Zugang in den Garten.

Wie bereits im Erdgeschoss orientieren sich auch hier die Gruppen- und Ruhe- bzw. Bewegungsräume nach Südwesten. Jede Gruppe besitzt ihre eigene vorgelagerte Garderobe, von der aus man auch in den Sanitärbereich gelangt. Von hier ist auch durch eine weitere Verbindungstür der Ruhe- bzw. Bewegungsraum nicht nur erreichbar, sondern auch vom Wickelbereich aus durch eine Glasscheibe einsehbar. Damit man sich im Obergeschoss auch im Freien aufhalten und spielen kann, hat jeder Gruppenraum einen Zugang zu einer Dachterrasse.

In der nordöstlichen Hälfte, die sich aufgrund der durchgehend längs verlaufenden Erschließungsachse bzw. Bewegungsfläche wie im Erdgeschoss ergibt, liegen im Nordwesten zunächst der Personalbereich mit einer Teeküche und direktem Zugang zu einer Sanitäreinheit. Im Anschluss daran befindet sich der offene Speiseraum, über den man in den Therapieraum gelangt. Ein behindertengerechtes WC und ein Putzmittelraum ergänzen in diesem Bereich das Raumprogramm.

Im Nordosten bildet die Notfallbetreuung eine geschlossene Einheit mit einem Sanitärraum, einer Garderobe und Teeküche. Diese ist nur über den separaten Zugang über das Stiegenhaus erreichbar. Über eine Glasfläche kann jedoch zumindest ein Blickkontakt zu den Räumlichkeiten der Kinderkrippe hergestellt werden.

Zwischen diesen beiden Bereichen bietet ein von einer Glasfassade eingefasstes, begehbare Flachdach die Möglichkeit des Rückzugs und der Entspannung in einem künstlich angelegten Grünbereich. Ein Aufenthaltsbereich, der vor allem aufgrund seiner Lage in den Sommermonaten eine angenehme räumliche Ergänzung bringt.

Stiegenhaus	10,10 m ²
Bewegungsfläche	141,20 m ²
Schmutzschleuse	13,70 m ²

Personalraum mit Teeküche	21,80 m ²
Sanitär Personal	5,70 m ²
WC Beh.	4,90 m ²
Putzmittelraum	5,00 m ²

Essen	32,60 m ²
Therapieraum	19,20 m ²

KINDERKRIPPE	
Garderobe 01	31,00 m ²

Gruppenraum 01	50,00 m ²
Bewegungs- Ruheraum	41,60 m ²
Rückzugsbereich	10,60 m ²
Abstellraum	6,80 m ²
Sanitär Kinder 01	14,00 m ²

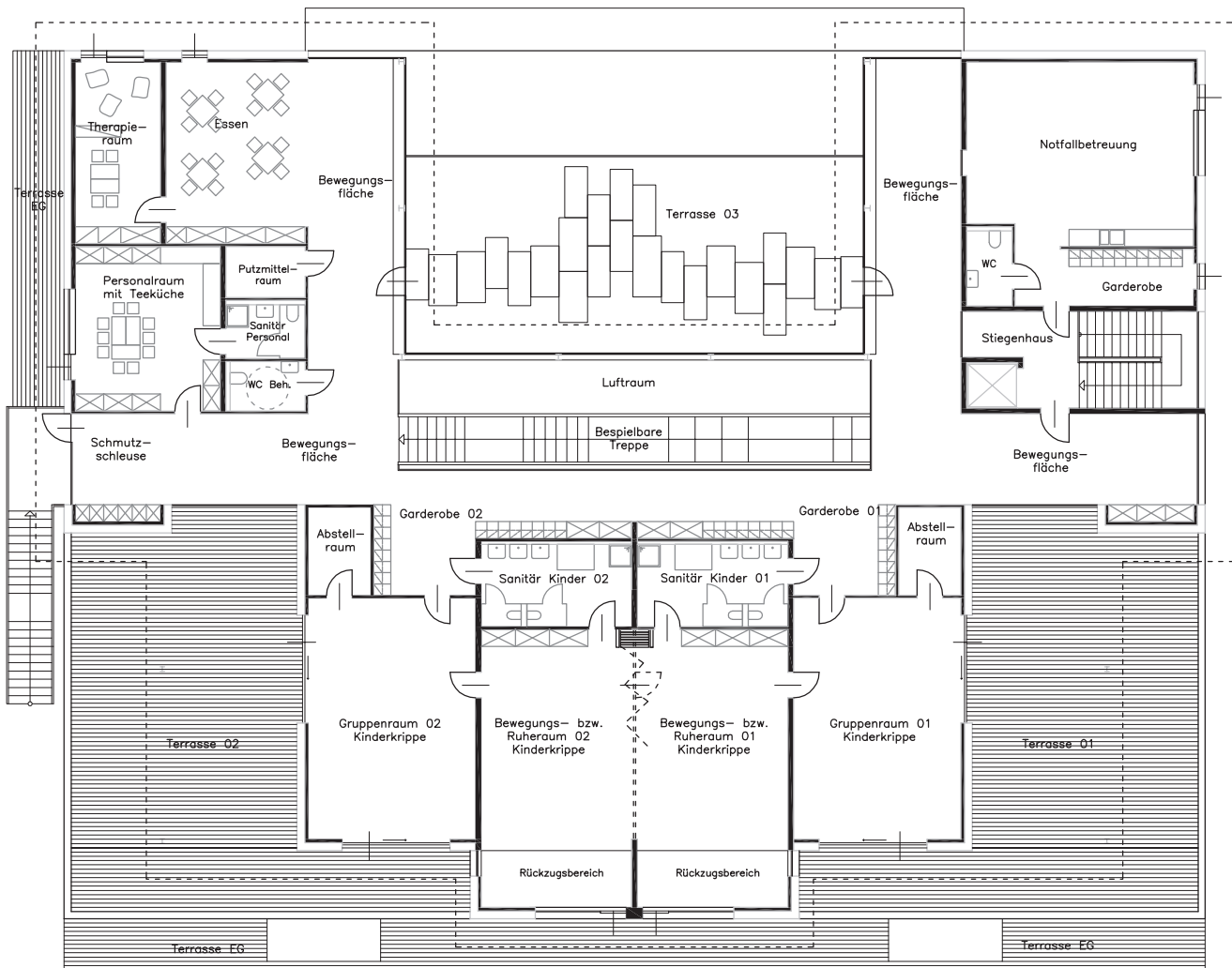
Terrasse 01	120,00 m ²
-------------	-----------------------

Garderobe 02	31,00 m ²
--------------	----------------------

Gruppenraum 02	50,00 m ²
Bewegungs- Ruheraum	41,60 m ²
Rückzugsbereich	10,60 m ²
Abstellraum	6,80 m ²
Sanitär Kinder 02	14,00 m ²

Terrasse 02	120,00 m ²
-------------	-----------------------

NOTFALLBETREUUNG	
Gruppenraum	50,60 m ²
WC	4,50 m ²
Garderobe	12,60 m ²
Terrasse 03	111,60 m ²



OBERGESCHOSS M 1:250
 Kinderkrippe und Notfallbetreuung



KONSTRUKTION

Mit Spannweiten von max. 8,50m formen tragende Scheiben sowohl im Wand- als auch Deckenbereich und zum Teil auch Stahlbauteile das Tragsystem der Einrichtung.

Somit ergibt sich ein Konstruktionsraster mit geringen Spannweiten, das aus ökonomischer und ökologischer Sicht in Holzmassivbauweise ausgeführt wird.

KLH-Massivholzplatten machen bei geringem Eigengewicht mit hoher Tragfähigkeit eine schlanke Dimensionierung von Bauteilen möglich. Zusätzlich können punktuell tragende Konstruktionen und Auskragungen einfach und ökonomisch zielbewußt durchgeführt werden.⁷⁸

Der erforderliche Brandschutz wird durch die dementsprechende Dimensionierung bzw. durch Brandschutzbeschichtung der Stahlbauteile erfüllt.

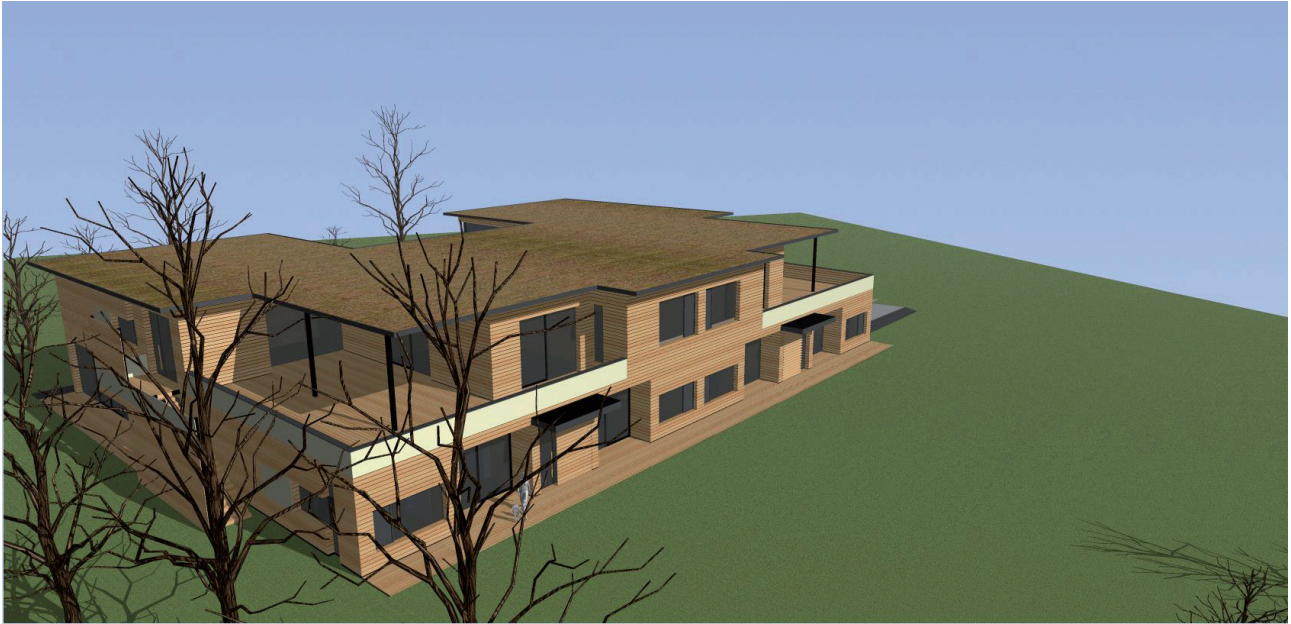
Im Hinblick auf einen erhöhten Schallschutz werden bei Bedarf Wandelemente mit Vorsatzschalen ausgeführt.

Als tragende, aussteifende aber auch als nichttragende Elemente können diese außerdem mit einer Oberfläche in verschiedenen Sichtqualitäten realisiert werden.

Der Einsatz von Holz kommt bei diesem Projekt deshalb zum Tragen, da es sich hierbei um einen klimaneutralen, erneuerbaren Baustoff handelt, der mit seiner hygroskopischen Eigenschaft zu einem behaglichen Raumklima beiträgt wie auch „mit seiner warmen, natürlichen Ausstrahlung, optischen und haptischen Vielfalt das sinnliche Wahrnehmungsvermögen fördert“⁷⁹ und sich in Folge dessen positiv auf die körperliche und geistige Entwicklung auswirkt.

78 vgl. www.klh.at

79 vgl. Broschüre des Holzabsatzfonds, Nachhaltig bauen und modernisieren, 2007



FREIFLÄCHENKONZEPT

Die Gestaltung der Freifläche basiert auf dem Konzept einer naturnahen Anlage.

Dieser Lebensraum soll den Kindern die Möglichkeit geben, Beziehungen zu Pflanzen und Tieren aufzubauen und dabei ihre Wahrnehmung zu sensibilisieren.⁸⁰ „Natur ist für Kinder so essentiell wie gute Nahrung“ heißt es bei H. Renz-Polster und G. Hüther, denn „hier stoßen Kinder auf 4 für ihre Entwicklung unverhandelbare Quellen: Freiheit, Unmittelbarkeit, Widerstandsfähigkeit und Bezogenheit. Aus diesen Erfahrungen bauen sie das Fundament, das ihr Leben trägt.“⁸¹ Das Spielen in und mit der Natur lässt sie Erfahrungen mit den unterschiedlichen Elementen machen und bedeutet darüber hinaus auch körperliche Bewegung und Kommunikation.

Es handelt sich hierbei um einen vielseitigen Ort zum Schaukeln, Rennen, Rutschen, Balancieren, Experimentieren, Beobachten, usw., wo natürliche Werkstoffe, wie Baumstämme, Steinblöcke und Felsen, Wasser, Sand und Erde etc. zum Einsatz kommen. Durch Erdhügel mit Rutsch- und Klettermöglichkeiten sowie einem Kriechtunnel, Mulden und Gräben sollen bei den Kindern alle Sinne angeregt werden und die Möglichkeit bieten, ihren natürlichen Bewegungsdrang ausleben zu können.

Mittels Strauch- und Heckenbepflanzungen sowie Geländeböschungen wurde der gesamte Freibereich in Teilräume mit

80 vgl. Rühm o.J., 20

81 Polster/Hüther 2013, 9

unterschiedlichen Qualitäten und Spielmöglichkeiten unterteilt.

Dem Gebäude sind gartenseitig Terrassenflächen vorgelagert, die sowohl über die Gruppenräume als auch über die den Garderoben angeschlossenen Schmutzschleusen betreten werden können. Als befestigte Fläche stehen sie in enger Beziehung mit dem Innenraum und eignen sich für das Spielen in Kleingruppen. Durch die Möglichkeit der weit offenen Verglasung entsteht hier ein großzügiger Übergangsbereich ins Freie.

Der Großteil der Außenanlage ist als Rasen- und Wiesenflächen gestaltet. Befestigte ebene Flächen ergänzen den Gartenbereich für das Fahren mit Roller, Laufrad und anderen Spielfahrzeugen.

Eine Kiesanlage sowie Sandfläche gekoppelt mit einer Wasserstelle lädt zum Matschen und Experimentieren ein.

Sowohl Baumstämme als auch Steinblöcke als Geschicklichkeitsparcours sowie Tunnel und Tipis aus Weidengeflechte sind über das gesamte Areal verteilt.

Ein Sinnespfad, eine Feuerstelle und diverse Klangspiele aus Naturmaterialien ergänzen das große Angebot der Bewegungslandschaft.

Der Baumbestand bleibt zum größten Teil erhalten und gewährleistet eine natürliche Beschattung diverser Spielbereiche.

Hochbeete mit Blumen, Kräutern und diversen Gemüsesorten für den alltäglichen Gebrauch komplettieren die Außenanlage und bieten Kindern die Möglichkeit, natürliche Entwicklungsprozesse in der Pflanzen- und Tierwelt hautnah mitzuerleben.

Darüber hinaus soll dieser Außenraum ebenso eine fortlaufende Umgestaltung wie auch Veränderungen zulassen. Denn „Kinder brauchen vor allem das Unfertige“.⁸² Auf diese Art und Weise wird die Kreativität angeregt und selbständiges Handeln und Denken ist gefordert. Ohne diese Möglichkeit der Aneignung, wo kein Platz mehr für Phantasie und Ideen bleibt, folgt oft destruktives Handeln und Zerstörung.

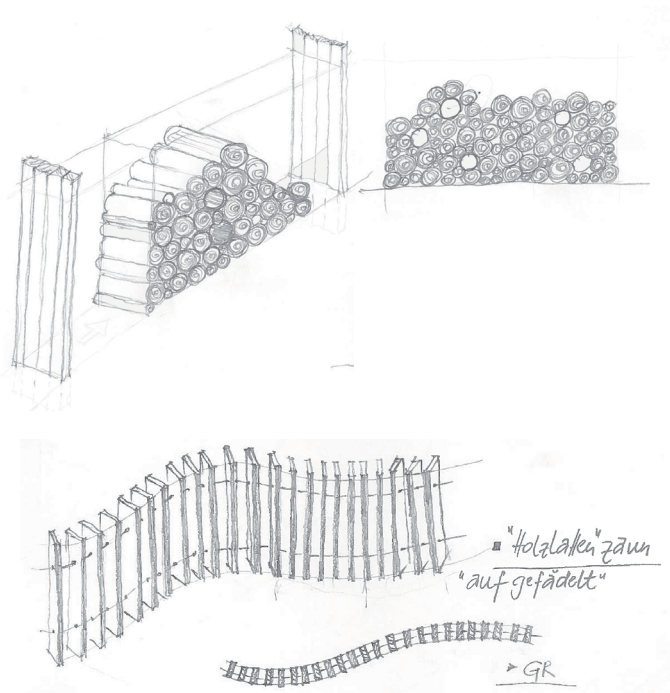
Durch die Lage des Grundstücks am Mariatroster Bach bietet sich im Nordwesten die Möglichkeit an, einen Zugang zum Wasser zu schaffen, wodurch ein weiterer Naturerlebnisraum erschlossen werden kann.

Der Bereich unter der Außentreppe im Nordwesten dient als Abstellraum für diverse Außenspielgeräte. Hier befindet sich auch ein von außen zugängliches WC.

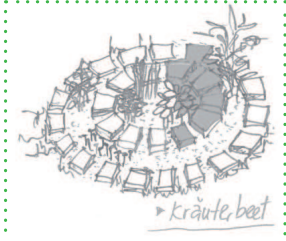
Was die Einfriedung betrifft, so verläuft entlang des Straßenzugs an der Südostseite des Areals ein aus Baumstämmen gestapelter Zaun mit einer Breite von etwa 1,00m. Interessant für Kinder in der Form, indem er erklettert werden kann, aber auch lehrreich, da er als Insektenhotel verschiedensten Kleintierchen Unterschlupf bietet. An den 3 anderen Grundstücksgrenzen kommt ein Zaun zum Einsatz, der aufgrund

82 Zimmer, 1997

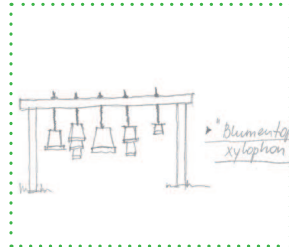
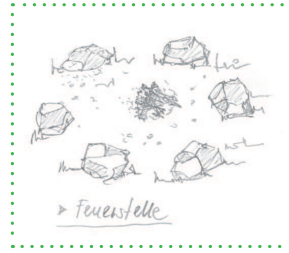
des großen Baumbestands - der auch so gut als möglich erhalten bleiben soll - sich zwischen die Baumstämme schlängelt. Die einzelnen Latten werden wie auf eine Kette gefädelt und in bestimmten Abständen im Erdreich fixiert.



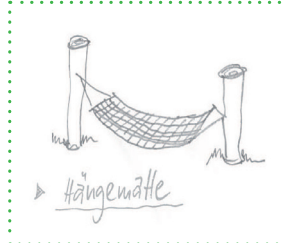
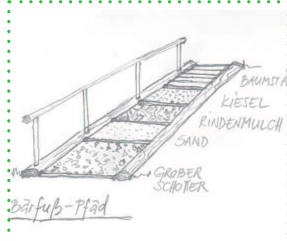
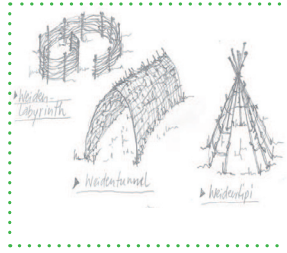
Bereich 1



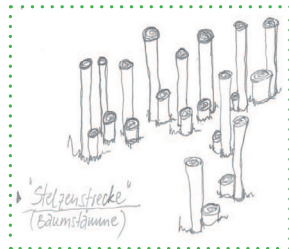
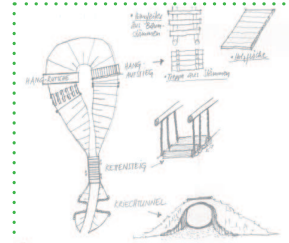
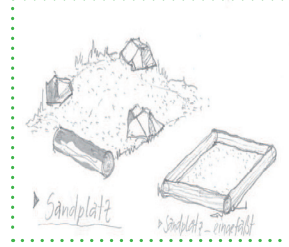
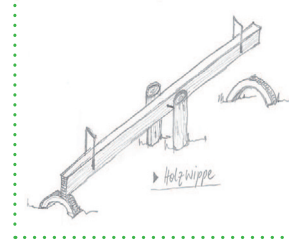
Bereich 2

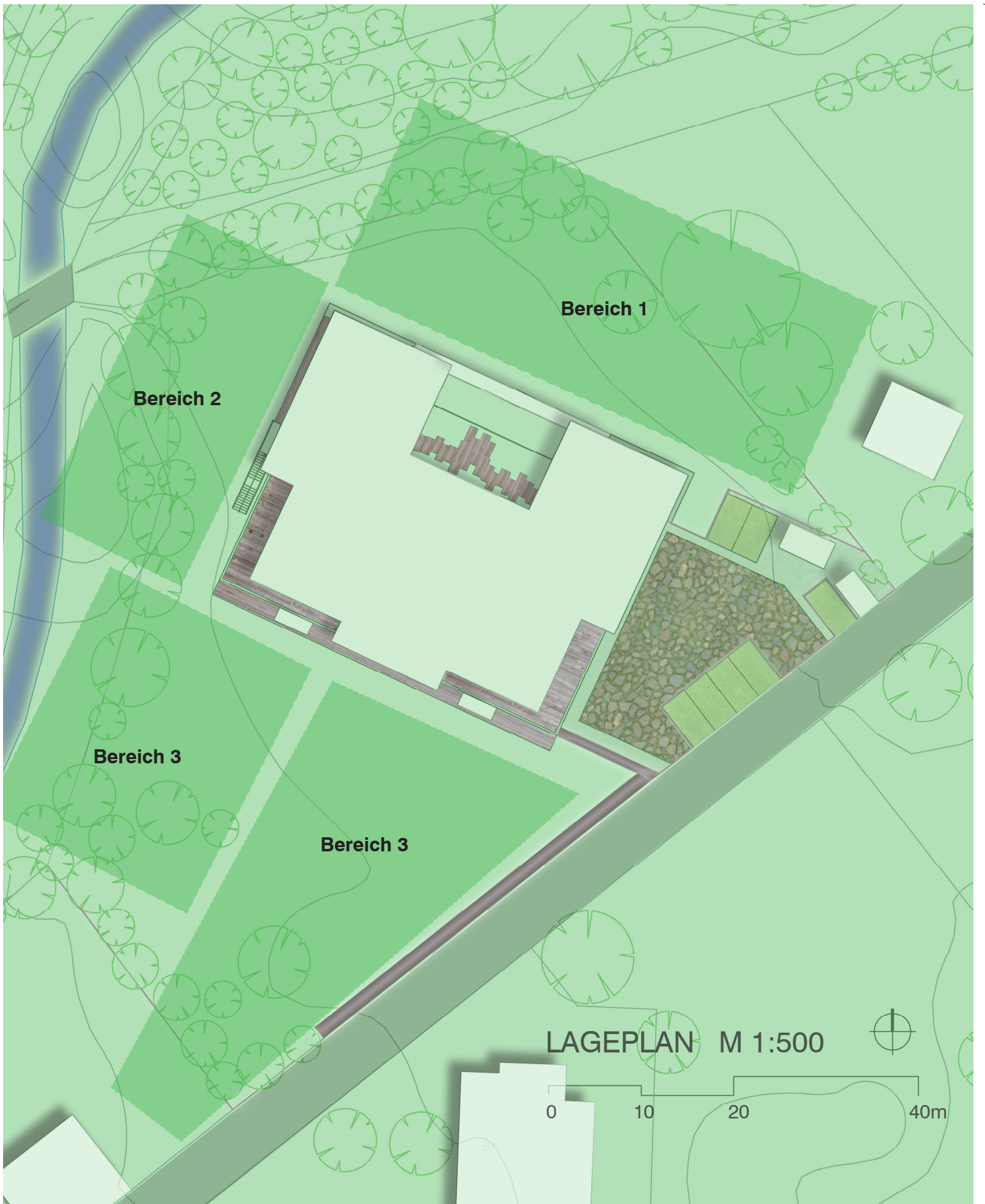


Bereich 3



Bereich 4





Bereich 2

Bereich 1

Bereich 3

Bereich 3

LAGEPLAN M 1:500

0 10 20 40m



DIVERSE DARSTELLUNGEN



Bewegung

Gruppe

Sanitär

Foyer Spielraum

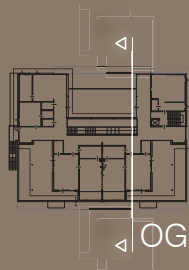
Sanitär

Therapie

Bewegung

SCHNITT A - A

0 2 5 10m





Bewegung

Rückzug

Gruppe

AR

Foyer Spielraum

Kochen

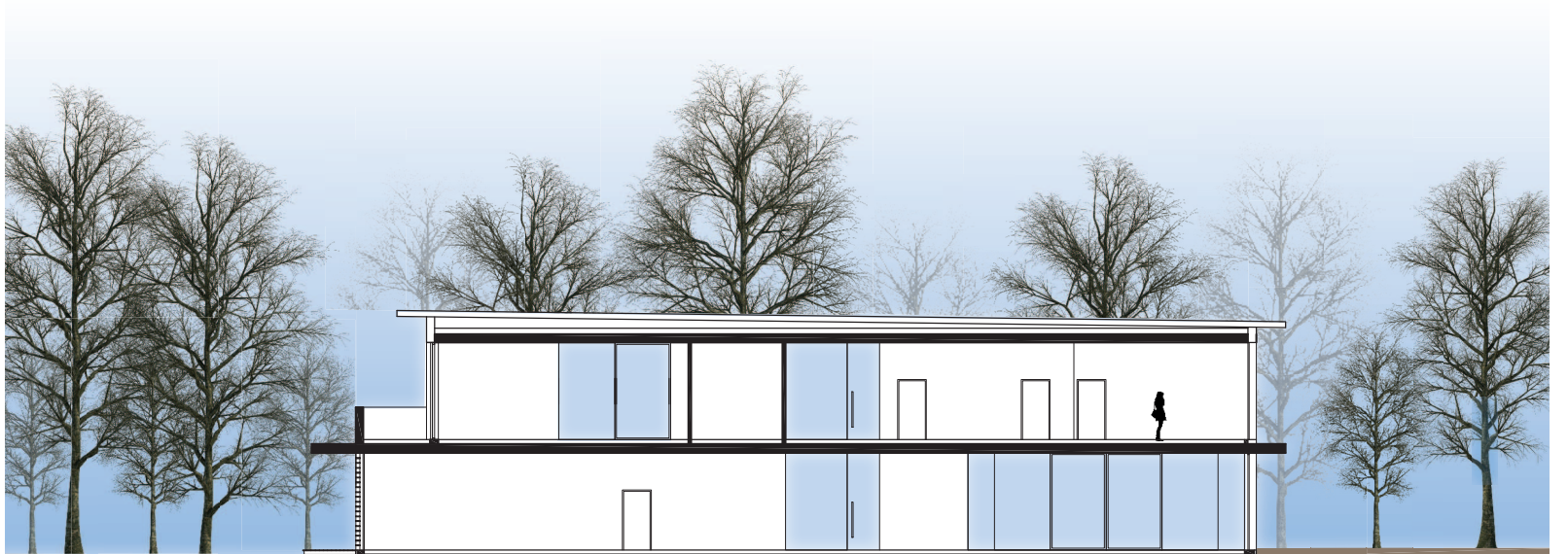
Essen

Bewegung

SCHNITT B - B

0 2 5 10m





Bewegung

Schmutzschleuse

Garderobe

Bewegung

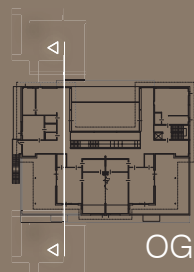
Mehrzweckraum Bewegung

Bewegung

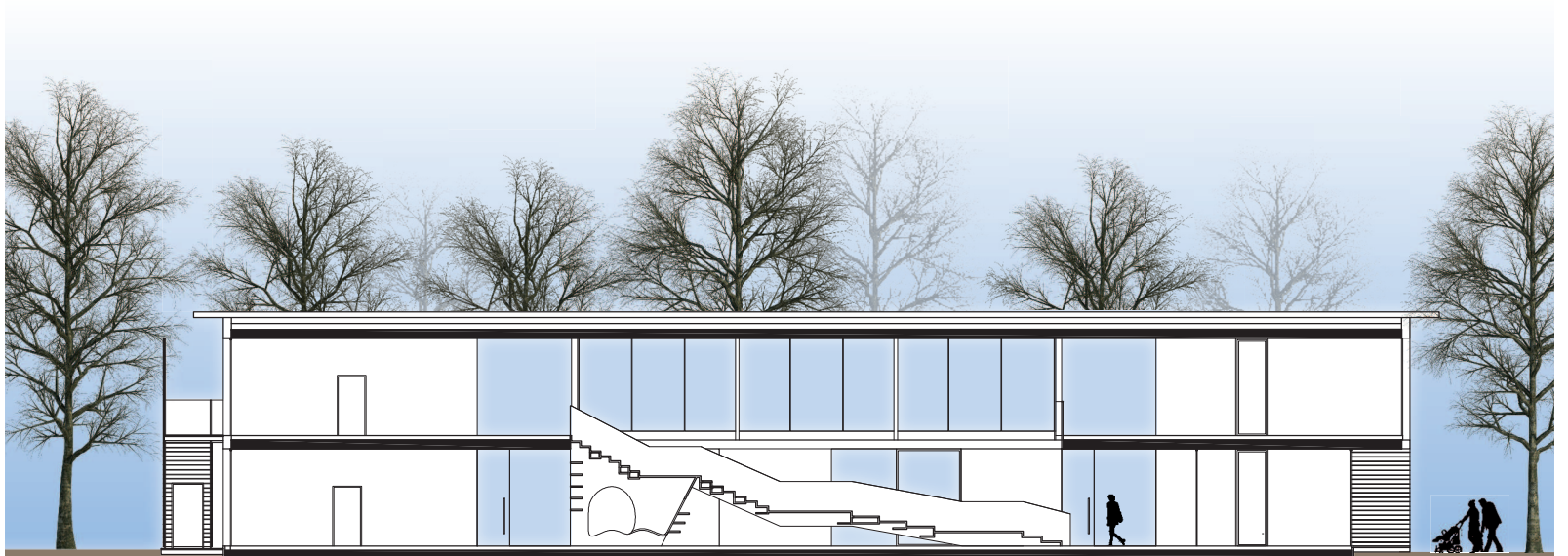
SCHNITT C - C



EG



OG



Bewegung

Spielraum

Bewegung

Ankommen

SCHNITT D - D

0 2 5 10m



EG

OG



ANSICHT NORDOST M 1:250



ANSICHT SÜDWEST M 1:250



ANSICHT NORDWEST M 1:250



ANSICHT SÜDOST M 1:250

ANSICHT SÜDWEST GARTEN

ANSICHT SÜDOST EINGANG

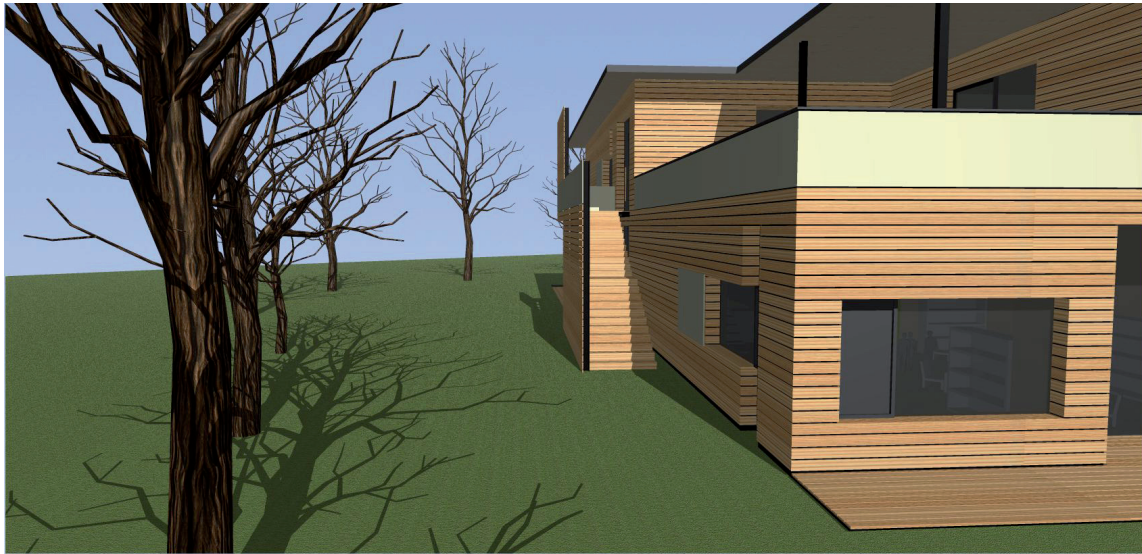
ANSICHT NORDOST NEBENEINGÄNGE



ANSICHT NORDWEST EXTERNE TREPPE

ANSICHT DACHTERRASSE OG

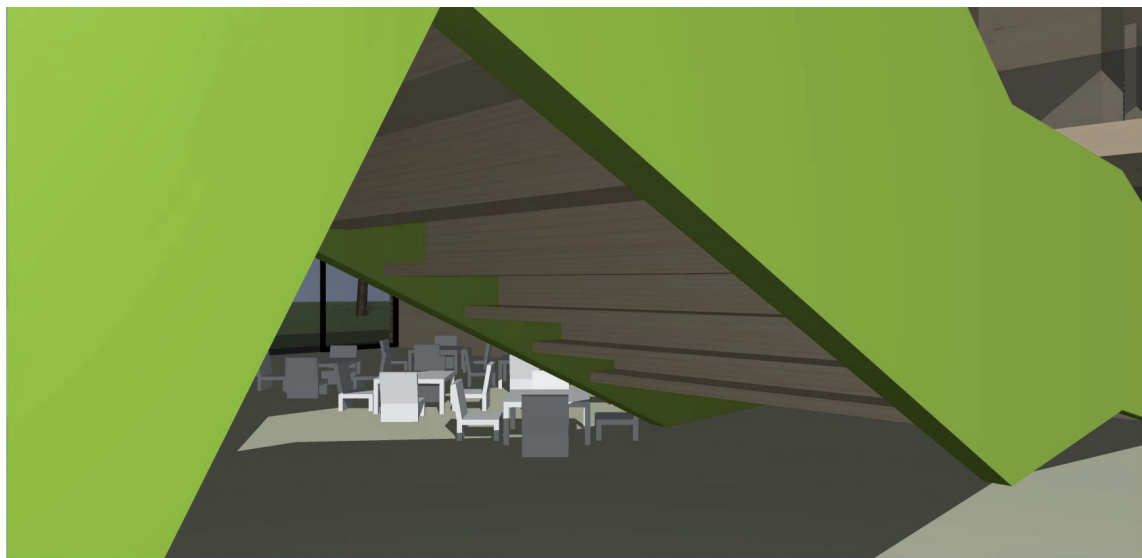
DRAUFSICHT GARTENSEITE



GRUPPENRAUM

INTERNE TREPPE DRAUFSICHT

INTERNE TREPPE UNTERANSICHT



ANHANG

GESPRÄCHSPROTOKOLLE

datum: 14. nov. 2006
uhrzeit: 9.45 – 11.00
ort: amt für jugend & familie, kindergartenreferat
8011 graz, kaiserfeldgasse

GESPRÄCHSPARTNERIN: fr. heidi-irene bäck
THEMA: wichtige punkte in der kindergartenplanung

unterlagen:
- steiermärkische kinderbetreuungsgesetz mit anlagen A + B für den bau

- zeitschriften (die Kinderbetreuung in der STEiermark):
„KISTE 04“ sicherheit in kinderbetreuungseinrichtungen
„KISTE 05“: interkulturelle pädagogik in der kinderbetreuung
„KISTE 06“: gestaltung und reflexion von übergängen in der kinderbetreuung

mit besonderen verweis auf die „kiste 04“ mit dem themenschwerpunkt der sicherheit in den einrichtungen.
zu erhalten am: kinderbetreuungsreferat – fachabteilung 6B
8010 graz, stempfergasse 4
www.kinderbetreuung.steiermark.at

- kindergartenanforderungskatalog mit stand vom 23.10.2006 von hr. DI reiter, referat hochbau, 8020 graz, europaplatz 20/8, ist eine interne qualitätsliste, die einen IST/

SOLL-zustand der grazer kindergärten darstellt.

- anzahl der kinder im KINDERGARTEN: 25
- anzahl der kinder in der KINDERKRIPPE: noch 10; in planung: 14
- ein zitat von FRÖBEL: „ERZIEHUNG IST LIEBE UND BEISPIEL!“

- ESSENSRAUM soll ein eigener raum sein, nicht in der küche integriert

- KÜCHE sowohl für erwachsene als auch für kinder konzipieren
(gelungenes beispiel im kiga murfeld)

- FENSTERHÖHEN IM BÜRO in „normaler“ höhe

- ANKOMMENSRAUM: die grösse spielt eine wichtige rolle, u.a. auch wegen der kinderwägen

- im RAUMPROGRAMM enthaltene standardräumlichkeiten und ihre größen:

- EINGANGSBEREICH
- GardEROBE:

der naßbereich soll vom trockenbereich getrennt sein – auch in nischen möglich.

- GRUPPENRAUM.....mind. 60m² im kiga; mind. 40m² in der kinderkrippe:

ein sanfter raum, in dem es podeste gibt zur raumwahrnehmung.

NISCHEN vorsehen, in denen die kinder auch ihre eigen-

tumsladen für ihre schätze haben können; nicht auf die betreuerInnen vergessen.
 mit anschließendem ABSTELLRAUM.....mind. 5 – 6m²
 - WC/SANITÄRRaum soll direkt vom gruppenraum zugänglich sein:
 im kindergarten: 2 kinderWCs_möglichkeit des abschließens für die kinder vorsehen
 in der kinderkrippe: 1 kinderWC, 1 topferlWC und eine wickelkommode;
 badewanne
 - BEWEGUNGSRAUM.....mind. 60m² im kiga;
mind. 30m² in der kinderkrippe:
 BETTEN bzw. MATRATZEN sind dort hygienisch zu lagern;
 ist auch der raum zum ausrasten und schlafen.

- ein MULTIFUNKTIONALES RAUMERLEBNIS schaffen mit:
 - FARBEN, wobei diese sehr bewusst und dezent zum einsatz kommen sollen, denn kinder sind selbst bunt und gestalten die räume dann auch bunt.
 - MATERIALIEN
 - FORMEN der räume
 - RÜCKZUGSZONEN
 - UNTERSCHIEDLICHEN EBENEN_galerien, emporen, podesten
 - ABDUNKLUNGSMÖGLICHKEITEN, z.b. für schattenspiele
- BESPRECHUNGS-/PERSONALRAUM für 8-10 personen.....mind. 20m²
- BÜRO DER LEITERIN.....ca. 10-15m²
- 2 ERWACHSENENWCs_ eines davon als behinder-

erten-wc vorsehen
 - 1 THERAPIERAUM für kindergarten und kinderkrippe.....mind. 15m²
 - WASCHMASCHINENANSCHLUSS vorsehen
 - WIRTSCHAFTSWASCHBECKEN vorsehen
 - jeder kindergarten besitzt einen schwerpunkt, was das konzept betrifft.
 z.b. bei einem INTERKULTURELLEN KONZEPT:
 * BEZIEHUNGSRÄUME schaffen
 * eine wertfreie begegnung mit kommunikation, literatur,... etc. ermöglichen.

datum: 22. nov. 2006
uhrzeit: 10.00 – 11.00
ort: stadtbaudirektion, referat hochbau
8020 graz, europaplatz 20/8

GESPRÄCHSPARTNER: hr. DI heinz reiter
THEMA: wichtige punkte in der kindergartenplanung

- VERKEHRSWEGE

- ENTSORGUNG / VERSORGUNG

- SCHMUTZSCHLEUSE_bereich zw. aussen und gardero-
be, besonderes augenmerk darauf richten!

- TROCKENVORRICHTUNG für nasse bekleidung mitpla-
nen.

- SCHMUTZMATTEN

ideal gelöst: kita mariengasse, graz_arch.: DI tichon -
noch nicht gebaut! (modell, pläne)
weitere schmutzschleuse anhand des kiga dornscheider-
gasse, graz_arch.: büro wratschko, veranschaulicht.

- AUSSENANLAGEN:

aufs GARTENHÄUSCHEN nicht vergessen.
eine stelle für die STIEFELWÄSCHE mitplanen.
weilers das thema: WASSER_eine heikle angelegenheit, in
hinsicht auf biotop.

- GRUPPENRAUM:

* ZENTRALE FORM

* ÜBERDACHTER VORBEREICH ca. 20m²: trocken und
beschattet

* möglichkeit der EINSEHBARKEIT

* öffnung der TÜR in fluchtrichtung; keine schiebetüren

* NICHT ABSPANENDE HOLZARTEN einsetzen

* ERGONOMIE BEIM SPIELEN – wie kann man diese
erzielen?

* flächen für PRÄSENTATIONEN vorgeben

- BEWEGUNGSRAUM:

* RÜCKZUGSMÖGLICHKEITEN zum schlafen vorsehen

* für eine AKUSTISCHE & HYGROSKOPISCHE VERBESSE-
RUNG sorgen

- KOSTENKONZEPT nach ÖNORM B 1801 angesprochen

- ALTERNATIVENERGIE-KONZEPTE für kinderbetreuungs-
einrichtungen:

was käme da in frage?

erdwärme, photovoltaik, passive solarenergie,...etc.

- planung unter dem aspekt der ÖKONOMIE & ÖKOLOGIE
betrachten

- DISKUSSION über:

* KINDERMUSEUM frida&fred, graz_arch.: fasch&fuchs

* schulbauten

datum: 04.dez. 2006
uhrzeit: 10.00 – 11.30
ort: stadtbaudirektion, referat hochbau
8020 graz, europaplatz 20/8

GESPRÄCHSPARTNER: hr. DI heinz reiter
THEMA: besprechung von projekten für kinderbetreuung
anhand von plänen

* KINDERGARTEN / KINDERKRIPPE / HORT MARIENGAS-
SE, graz(2001)_arch: DI tichon

* KINDERGARTEN / KINDERKRIPPE DORNSCHNEIDER-
GASSE, graz(1999)_arch.: büro wratschko

* KINDERGARTEN / HORT SCHÖNAUGASSE-FRÖHLICH-
HASSE, graz(2004)_arch: pittino & ortner

datum: 31.jan. 2007
uhrzeit: 10.00 – 11.00
ort: stadtbaudirektion, referat hochbau
8020 graz, europaplatz 20/8

GESPRÄCHSPARTNER: hr. DI heinz reiter
THEMA:

* kostensteuerung, kostengliederung

* kostenkennwerte für kindergärten einfacher/mittlerer/ho-
her standard, aus: bki baukosten 2005 teil 1 statistischer
kostenkennwert für gebäude

datum: 05.feb. 2007
uhrzeit: 11.00 – 12.00
ort: amt für jugend & familie
hort- und kinderkrippenreferat
8011 graz, kaiserfeldgasse 25

GESPRÄCHSPARTNERIN: fr. brigitta zierer
THEMA: gegenwärtige situation und wichtige punkte in der
kinderkrippenplanung

- der von der eu-geforderte deckungsbedarf von 33% an
kinderkrippen ist in graz noch immer nicht erreicht – [leider!,
wenn man bedenkt, dass vor mittlerweile 4 jahren bereits
ein großer nachholbedarf an kinderkrippenplätzen in graz
war lt. einem interview von einer kollegin meinerseits und fr.
kaltenbeck-michl vom amt für jugend und familie aus dem
jahre 2003] - anmerkung der verfasserin.
Stand: februar 2007: 16% lt. fr. zierer

- was HORTeinrichtungen betrifft, so ist der bedarf gedeckt
und in frühestens 10 jahren wird es in diesem bereich ein
überangebot an nachmittagsbetreuung für schülerInnen
geben aufgrund der ganztagschulen lt. fr. zierer – [, wenn
diese auch in graz einzug halten sollten.]*

gespräch und diskussion zu folgenden themen:
- was soll eine kinderbetreuungseinrichtung in einer gesell-
schaft des 21. jhdts erfüllen? muss sich etwas ändern?
was hat sich bewährt?

- MODELLVERSUCH „ALTERSERWEITERTE GRUPPE“:
hat sich nicht bewährt; eher ein modell für kleine ortschaf-
ten oder gemeinden. möglichkeit dieser betreuung in graz:
in den sogenannten „KINDERHÄUSER“n;
werden privat betrieben u.a. von der volkshilfe in der guten-
bergstraße, graz und in gösting, graz.
anzahl der kinder: 30; im alter von 18 monate bis 15 jahre.
für kinder ein interessantes modell?

- thema: ALTERSEINHEITLICHE GRUPPE

- thema: Offene - GESCHLOSSENE GRUPPE

- diskussion zu „24 STUNDEN-BETREUUNG“, vgl. finnland

- RAUMQUALITÄT_wie kann man diese erreichen?

- * räume NICHT ÜBERLADEN
- * für HELLE RÄUME sorgen; LICHT spielt eine große rolle
- * RÜCKZUGSMÖGLICHKEITEN, wie NISCHEN vorsehen
- * BEWEGUNG muss möglich sein
- * FARBEN bedenken und bewusst einsetzen
- * RÜCKZUGSMÖGLICHKEITEN auch IM FREIRAUM kon-
zipieren
- * HÖHLEN, PODESTE schaffen
- * KUSCHELECKEN
- * WINDFANG für kinderwägen vorsehen
- * keine großen FOYERS, einladend gestalten
- * „ELTERNECKE“ (z.b. mit einladendem sofa) gestalten
- * GARTEN & INNENRÄUME sollen eine einheit bilden
- * GARTEN: - wichtiges element: wasser
- wenig spielgeräte

` den gruppenräumen VORVERLAGERTE TERRASSEN
zuordnen; zum spielen und jausnen

- gelungene Kinderkrippen in graz:

* sandgasse

* idlhofgasse

REFERENZOBJEKTE

in den folgend aufgelisteten kinderbetreuungseinrichtungen
durfte ich sämtliche räumlichkeiten, konzepte näher ken-
nenlernen und einen einblick in den tagesablauf werfen:

* KINDERKRIPPE TÖLLERGRABEN

8605 karpfenberg

im anschluss daran durfte ich mit dem arch. DI christian
andexer persönlich über sein konzept diskutieren und philo-
sohieren - vielen dank!

*KINDERGARTEN DORNSCHNEIDERGASSE

8020 graz,puntigam

* KINDERGARTEN RAGNITZ

8010 graz, ragnitz

* WIKI KINDERKRIPPE UHLANDGASSE

8010 graz,

* KINDERGARTEN PLÜDDEMANNGASSE

8010 graz,

* KINDERKRIPPE SANDGASSE

8010 graz,

* KINDERGARTEN ALBERSDORF

* KINDERHAUS GÖSTING

8020 graz,

VERZEICHNISSE

Literaturverzeichnis

Ariès, Phillipe: Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig, München 1975, Originalausgabe: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris 1960

Bauen für Kinder, Wüstenrot Stiftung (Hg.), Ludwigsburg 2006

Busà, Alessandro: Kinderrippen und Vorschulen in Italien. Der Weg zu einer modernen Architektur in einem Land, das von einer fortschrittlichen Pädagogik geprägt ist, in: Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg 2006, 200-241

Cuadra, Manuel: Der steinige Weg zur Architektur, in: Der Architekt 7/1996, 421

Czaja, Wojciech: Wir spielen Architektur. Verständnis und Missverständnis von Kinderfreundlichkeit, Wien 2005

Haug-Schnabel, Gabriele / Bensel, Joachim: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre, o.O. 2012

Dudek, Mark: Schulen und Kindergärten. Entwurfsatlas, Birkhäuser Verlag 2006

Gosch, Michaela: Der KinderCAMPUS der Medizinische Universität Graz. Ein Konzept zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Graz 2007, aktualisiert 05/2008

Gralle, Horst / Port, Christian, in: Bauten für Kinder. Ein Leit-faden zur Kindergartenplanung, Stuttgart 2002

Hentig von, Hartmann: Die Lust an der Welt, in: Die Zeit, 28.05.2003, Nr. 23/2003

Illich, Ivan: Eine Spur hinterlassen, in: Mahlke, Wolfgang / Schwarte, Christian in: Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten, Weinheim-Basel 1991

Kähler, Gert: Erziehung zu was?. Geschichtliches und Gegenwärtiges zum Kindergarten, in: Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stieftung, Ludwigsburg 2006, 24-45

Kienast, Dieter: Die Poetik des Gartens. Über Chaos und Ordnung in der Landschaftsarchitektur, in: Professur für Landschaftsarchitektur ETH Zürich (Hg.), Basel-Berlin-Boston 2002

Krämer, Stefan: Bauen für Kinder im Überblick, in: Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg 2006, 60-77

LBS-Initiative Junge Familie (Hg.), Kindheit 2001. Das Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen, brauchen, Opladen 2002

Lechner, Robert: Kindsein heißt erwachsen werden. in: archi-

tektur aktuell, 161 (1994)

Mahlke, Wolfgang / Schwarte, Christian: Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten, Weinheim-Basel 1991

Mayer, Susanne: Vom Verschwinden der Kindheit, in: Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg 2006, 12-23

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main 1983, die amerikanische Originalausgabe erschien unter dem Titel: The Disappearance of Childhood, Delacorte Press, N.Y. o.J.

Renz-Polster, Herbert / Hüther, Gerald: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Weinheim-Basel 2013

Rühm, Bettina: Kindergärten, Krippen, Horte. Neue Architektur – Aktuelle Konzepte, 2011

Schäfer, Gerd: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim-München 1995

Stamm-Teske, Walter: Von der Kindergartenarchitektur zur ersten Bildungseinrichtung. Die Familientagesstätte, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg 2006, 100-107

Tabor, Jan: Erbauung der Kindheit. Eine kurze Architekturge-

schichte des Wiener Kindergartens, in: Stadtplanung Wien, MA 18 und 19 (Hg.): Der Stand der Dinge. Kindergärten Wien, Wien 1998

Voermanek, Karin: Bauen für Kinder - aktuelle Beispiele und Entwicklungen, in: Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg 2006

Walden, Rotraut / Schmitz, Inka, Kinderräume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht, Freiburg im Breisgau 1999

Zimmer, Renate: Bewegte Kindheit. Kongressbericht. Schorndorf 1997

Diplomarbeiten

Sieber, Barbara: smallworld; Dipl.-Arbeit, Technische Universität Graz, 2012

Zeitschriften / Magazine

Baumeister B9 2010: Kinderleicht. Pädagogische Konzepte für Spielräume, München, 107. Jahrgang

Bartels, Bettina / Roddis, Margret: Manchmal bewegen wir uns vorwärts, manchmal rückwärts und manchmal auch im Kreis. Vom Bewegungskindergarten zur kooperativ-integrati-

ven Kindertagesstätte, in: Sportpädagogik
H.5, o.O. 2003

Drey, Sabine / Bergers, Gerhard: Schulen sind mein Steckenpferd, in: Institut für internationale Architektur-Dokumentation GmbH & Co. KG (Hg.), Detail. Zeitschrift für Architektur, Schulbau-Konzepte, H.3, München 2003

Grimm, Friedrich: Kindergärten und Kindertagesstätten. Stiefkinder unserer Gesellschaft?, in: AW Architektur + Wettbewerbe 165/1996, Das internationale Architekturmagazin mit thematischem Schwerpunkt, Stuttgart 1996

Hofmann, Susanne: Kindergärten zwischen Frühsorge und Selbstbestimmung, in: Detail Konzept 3/2008, Zeitschrift für Architektur, Kindergärten, München 2008, 160

Kettner, Anne: Atmosphäre im Kindergartenraum. in: Kindergarten heute, H.3, o.O 1985

Lenz, Josef: Kinderwelten. in: AW 213 Kindergärten und Jugendhäuser, Stuttgart 2008, 2-3

Seyfert, Werner: Kindergärten bauen, in: Bauwelt 38/1976, 1196

Weisari, Kazemi: Räume gestalten Beziehungen. Raumgestaltung im Kindergarten, in: Kindergarten heute 3

Wiegelmann, Andrea: Bilden und bauen – eine Typologie des Schulbaus. in: Institut für internationale Architektur-Dokumentation GmbH & Co. KG. (Hg.), Detail. Zeitschrift für Ar-

chitektur. Schulbau-Konzepte, H. 3, München 2002

Internetquellen

<http://www.uni-weimar.de/>

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/>

<http://www.graz.at/cms/beitrag/10165513/739049/>; Grazer Kinderbildungs- und Betreuungsprogramm 2011-2015 (Stand:30.08.2012)

<http://www.klh.at/technische-anwendung/statik-bauphysik.html>

<http://bio-based.eu/news/baustoff-holz-als-zeitgemaesse-antwort-auf-fragen-des-klimaschutzes-und-der-lebensqualitaet-im-21-jahrhundert/>

Berger, Manfred / Martin R. Textor (Hg.): Recherchen zum Kindergarten in Österreich. Gester-Heute-Morgen, o.J. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html> (Stand: 16.05.2014)

Blank-Mathieu, Margarete / Martin R. Textor (Hg.): Öffnung ins Gemeinwesen: Was brauchen Kinder heute?, aus: Handbuch für ErzieherInnen, 25. Lieferung 1998, heutzutage eine Minderheit? Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/437.html> (Stand: 16.05.2014)

Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandsaufnahme der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF, 2008 Online unter: http://www.ekff.admin.ch/content.php?ekff-1-4-tbl_1_37

Wassilios F. Fthenakis / Martin R. Textor (Hg.): Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich (gekürzte Internetversion), Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/6a.pdf> (Stand: 16.05.2014)

Jugel Jana / Daniela Giewat: Raumwahrnehmung und Raumvorstellung des Kindes - kritische Auseinandersetzung mit Theorie und praktischen Beispielen, o.J. Online unter: http://www.uni-weimar.de/architektur/e+gel1/projekte/kosovo/Seminare/Jugel_Giewat/referat.html

Textor, Martin: Der Alltag steckt voller Überraschungen. Entdeckendes Lernen und Sinnggebung, in: Freizeit-Pädagogik, o.J. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1340.html> (Stand: 10.02.2014)

Schäfer-Gabler, Angelika: Zu Bau und Ausstattung von Kindertageseinrichtungen, in: Fthenakis, Wassilios F. / Textor, Martin R. (Hg.) in: Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich (gekürzte Internetversion), 104-113

Abbildungsnachweis

Abb. 01:

<http://www.uni-weimar.de/architektur/e+gel1/projekte/kosovo/Seminare/Greifzu/geschich.html#Sprung13>

Abb. 02:

<http://www.uni-weimar.de/architektur/e+gel1/projekte/kosovo/Seminare/Greifzu/geschich.html#Sprung13>

Abb. 03:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 33

Abb. 04:

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main 1983, die amerikanische Originalausgabe erschien unter dem Titel: The Disappearance of Childhood, Delacorte Press, N.Y. o.J., S. 93

Abb. 05:

<http://www.uni-weimar.de/architektur/e+gel1/projekte/kosovo/Seminare/Greifzu/geschich.html#Sprung13>

Abb. 06:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 31

Abb. 07:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 30

Abb. 08:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 31

Abb. 09:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 36

Abb. 10:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 35

Abb. 11:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 36

Abb. 12:

Bauen für Kinder, (Hg.) Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg
2006, S. 43

Abb. 13:

<http://www.friedrich-froebel-online.de/s-p-i-e-l-g-a-b-e-n/>

Abb. 14:

http://www.uni-weimar.de/architektur/e+gel1/projekte/kosovo/Seminare/Hutterer_Thiede/frobel.html#Sprung13

Abb. 15:

<http://www.dieterhoof-paedagogik-kultur.de/veroeff.htm>

Abb. 16:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Montessori_Kugeln.JPG

Abb. 17:
http://www.innovative-projekte.awo.org/index.php?id=803&tx_ttnews%5Btt_news%5D=4806&cHash=4a47ca2b40e6adf4c24a80eb416705fa

Abb. 18:
<http://www.waldorfkindergarten-karlsruhe.de/diverses/basar/index.php>

Abb. 19:
<http://www.waldorfkindergarten-uhlandshoehe.de/>

Abb. 20:
http://www.innovative-projekte.awo.org/index.php?id=803&tx_ttnews%5Btt_news%5D=4806&cHash=4a47ca2b40e6adf4c24a80eb416705fa

Abb. 21:
<http://www.evkirche-wangen.de/ev-kindergarten-arche-noah/waldgruppe/>

Abb. 22:
<http://lh6.ggpht.com/-lIWFYeJv1e8/T1X8JDeo7a/AAAAAAAAfX0/P9Lsc59bFl4/s0/spielzeugfrei5.jpg>

Abb. 23:
<http://www.graz.at/cms/beitrag/10183377/4076127>

Abb. 24:
<https://www.google.at/maps/place/Graz/@47.07332,15.4417899,19966m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x476e3587173065bb:0xfe8e8ad1d2dfdd9b?hl=de>

Alle Abbildungen, soweit nicht extra im Verzeichnis angeführt, wurden von der Verfasserin selbst erstellt.

DANKE...

...lieber Herr Prof. Hammerl für die unterstützende Begleitung während der Ausarbeitung meiner Arbeit. Sehr gerne habe ich mich für eine Besprechung bei Ihnen eingefunden.

...an alle lieben Studienkolleginnen und -kollegen sowie Freundinnen und Freunde, die ihr immer ein offenes Ohr für mich hattet und mir mit Rat und Tat zur Seite standet (Martina, Michaela, Velika, Sabine, Christoph plus Familie, Albert, AZ:wetschke u.v.m.).

...meine liebe Chiara für dein Verständnis v.a. in den letzten Wochen, in denen ich nicht viel Zeit für Dich hatte. Ich bin stolz, so eine tolle Tochter heranwachsen zu sehen. Danke für Deine liebevolle Unterstützung!

...liebe Mama für Deine immerwährende seelische Unterstützung und stets motivierenden Gespräche. Du bist eine großartige Nonna!

...liebe Claudia plus Familie für eure Unterstützung als Ersatzfamilie für Chiara.

...mein lieber Werner für all Deine Liebe, die Du mir entgegen bringst und für alles, das ich mit Dir erleben darf.

...DANKE