



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Masterthesis

"Handbuch für die Freiraumgestaltung
von Kindertagesstätten in
Mecklenburg-Vorpommern"

Fachbereich Landschaftsarchitektur und Umweltplanung

Verfasser: Anett Heinrich
Erstbetreuer: Prof. Dr. Elke Mertens
Zweitbetreuer: Prof. Dr. phil. Marion Musiol

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2013-0083-8

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	Seite 5
2.	Geschichte der Kinderbetreuung	Seite 6
2.1	Frühindustrielle Phase	Seite 6
2.2	Erste Erziehungstheorien	Seite 8
2.3	Erste Hälfte des 19. Jahrhunderts	Seite 11
2.4	Die Fröbelbewegung	Seite 14
2.5	Zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts	Seite 15
2.6	Weimarer Republik	Seite 17
2.7	Kindergärten im Nationalsozialismus	Seite 18
2.8	Erziehung in der BRD und der DDR	Seite 19
2.9	Kindergärten heute	Seite 22
3.	Quantitative Entwicklung	Seite 24
3.1	Kitas in Mecklenburg-Vorpommern	Seite 28
4.	Bildungsauftrag des Landes Mecklenburg-Vorpommern	Seite 32
4.1	Kommunikation	Seite 33
4.2	Mathematisches Denken	Seite 35
4.3	(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen	Seite 37
4.4	Künstlerisches Handeln	Seite 39
4.5	Bewegung	Seite 42
5.	Freiraumgestaltung hinsichtlich des Bildungsauftrags in Mecklenburg-Vorpommern	Seite 45
5.1	Aufteilung des Kita-Innenraums	Seite 45
5.1.1	Kriterien für die Ausstattung von Kindergärten nach Anregungen des Deutschen Jugendinstituts (1973)	Seite 54
5.2	Allgemeine Kriterien für das Kita-Außengelände	Seite 58
5.3	Bereiche im Außenraum	Seite 60
5.3.1	"Basisstation" Terrasse	Seite 62
5.3.2	Bewegungsraum	Seite 63

5.3.3	Entspannungsraum	Seite 66
5.3.4	Kreativraum/ Werkstatt	Seite 68
5.3.5	Naturraum	Seite 69
5.4	Gestaltungs- und Erfahrungselemente	Seite 71
5.4.1	Wasser	Seite 72
5.4.2	Sand	Seite 74
5.4.3	Bodenbeläge	Seite 76
5.4.4	Pflanzen	Seite 79
5.4.5	Tiere	Seite 82
5.4.6	Spielgeräte/ Ausstattung	Seite 83
5.5	Gestaltungsideen ausgehend von den Bildungsbereichen	Seite 84
5.5.1	Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)	Seite 84
5.5.2	Elementares mathematisches Denken	Seite 86
5.5.3	(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/ Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	Seite 88
5.5.4	Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten	Seite 90
6.	Sicherheit	Seite 93
7.	Kita- Beispiele	Seite 99
7.1	Öko-Kita "Häschenschule am Mühlenbach", Mühl Rosin	Seite 99
7.2	Kita der Werkstattschule in Rostock (WiR), Rostock	Seite 105
7.3	Waldkindergarten Selmstorf	Seite 113
8.	Zusammenfassung und Fazit.....	Seite 119
	Pflanzenverzeichnis	Seite 121
	Literaturverzeichnis	Seite 133
	Abbildungsverzeichnis	Seite 136

Einleitung

Ausgehend von dem neuen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (Sozialgesetzbuch VIII §24), das am 1. August 2013 in Kraft tritt, lohnt auch ein Blick auf die Außenanlagen von bestehenden Kitas. Die Gesetzesänderung hat für Mecklenburg-Vorpommern keine gravierenden Auswirkungen auf den Neubau von Betreuungseinrichtungen, da die Entwicklungen in der ehemaligen DDR dafür sorgten, dass noch heute eine Betreuungsquote von annähernd 100% erfüllt ist. Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, die im Juni 2010 erstmals herausgegeben wurde, stellt klare Ansprüche an die kindliche Entwicklung und den damit verbundenen Kita-Aufgaben. Um diesem Bildungsbedarf gerecht zu werden, muss auch das Umfeld und die Räumlichkeiten gewissen Kriterien standhalten. Für den Innenraum hat die Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern Vorgaben für Größe und Einrichtung herausgegeben. Solche Empfehlungen sind für den Außenraum, ausgenommen der Mindestgröße von 10m²/Kind, noch nicht formuliert. Es ist dem Planer überlassen in welcher Form er die zur Verfügung stehenden Mittel einsetzt. Leider ist das Resultat häufig eine ebene Fläche mit Rasen, etwas Sand und Spielgeräten. Um eine pädagogisch wertvolle Freianlage zu gestalten, muss man sich neben dem Konzept mit aktuellen pädagogischen Vorstellungen und rechtlichen Vorgaben auseinandersetzen.

Diese Arbeit soll Planern, engagierten Betreuern und Eltern als Grundlage für eine sinnvolle Kita-Freiraumgestaltung dienen. Ausgangspunkt ist die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, dessen Ansprüche auch auf das Außengelände übertragen werden können. Von der geschichtlichen und regionalen Entwicklung ausgehend soll die Bedeutung von Kinderbetreuung und Spielräumen im Freien evaluiert werden. Unter Berücksichtigung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche und der Vorgaben für den Innenraum von Kitas, werden in Kapitel 5 Kriterien für die Raumbildung im Freigelände entwickelt und einzelne Erfahrungselemente benannt, die in keiner Einrichtung fehlen sollten. In Kapitel 6 werden wichtige Sicherheitsaspekte vorgestellt, die besonders bei eigenständiger Planung durch Betreuer oder Elternschaft berücksichtigt werden müssen. Die entwickelten Kriterien werden im Kapitel 7 an drei unterschiedlichen Beispielen erläutert. Nach einer Zusammenfassung und dem Fazit folgt eine Auflistung von Pflanzen, die auch von Laien bedenkenlos angepflanzt werden können und eine Giftpflanzenliste.

2. Geschichte der Kinderbetreuung

Die heutige Form der außerfamiliären Kleinkindbetreuung ist das Resultat der letzten zwei Jahrhunderte. Zuvor wuchsen Säuglinge und Kinder bis zu sieben Jahren ausschließlich im Elternhaus auf. Man nahm sie im Wickelkissen überall mit hin, da auch die Tatkraft der Mütter bei der Feld- und Stallarbeit unabdingbar war. Dabei eignete sich das Kleinkind die Arbeitsabläufe und das Wissen der Eltern an, so dass ein dem Stand entsprechendes Leben meist vorgegeben war. Die Kinder von Adligen und dem reichen Bürgertum wurden in die Obhut von Ammen gegeben, die diese bis zu ihrem sechsten Lebensjahr betreuten und erzogen.

2.1 Phase der Frühindustrialisierung (1800-1830)

Den ersten Jahren eines Kindes wurde zu dieser Zeit nur wenig Beachtung geschenkt. Kleinkinder galten als "nicht selbständige Menschen und Familienmitglieder ohne Empfindungen und Bedürfnisse" (Baumgartner, 1998). Dieser erste Lebensabschnitt sollte schnell überbrückt werden, um die Kinder in die anfallenden Arbeiten einbeziehen zu können. Eine für uns heute selbstverständliche Gefühlsbindung zu dem Säugling wurde erst ab dem 20. Jahrhundert entwickelt. Ein Wandel in der Kinderbetreuung ging mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert einher. Die Marktwirtschaft und damit auch das Geld bekam eine zunehmend wichtigere Rolle. In der Landwirtschaft führten neue Produktionsweisen zum Aufschwung, jedoch kosteten sie der ländlichen Bevölkerung auch häufig ihre Arbeit. Zu Beginn der Industrialisierung sorgten schlechte Ernten und konjunkturelle Absatzkrisen für Armut und Not in der Bevölkerung. Zudem fiel es den Menschen schwer aus ihrer traditionellen Lebensweise herauszufinden. Auch die Kinderarbeit nahm dramatisch zu, da die Eltern die Familie nicht mehr alleine ernähren konnten.

Aus den sich selbst versorgenden, großen Haushaltsfamilien (bestehend aus Großeltern, Eltern, Kindern, Verwandten und den Hausangestellten), die eng mit ihren Nachbarn und der dörflichen



Abb.1: »Mütter, seid selbst die Ammen eurer Kinder!« (Mothers, let feed our children!) Propagandistischer Kupferstich aus dem Jahre 1784 (A propaganda poster from 1784). A. Borel del, E. Voysard sc.

Gemeinschaft verknüpft waren, wurden notgedrungen Kleinfamilien. Dazu trug einerseits die ökonomische Lage bei, andererseits die revolutionäre Zeit der Aufklärung.

Die neuen Ideen waren Freiheit statt Absolutismus, Gleichheit statt Ständeordnung, Erfahrung, wissenschaftliche Erkenntnis statt Vorurteil und Aberglauben, Toleranz statt Dogmatismus. Diese moderne Denkweise trug maßgeblich zur familiären Umstrukturierung bei.

Durch die Beseitigung der Abhängigkeitsverhältnisse (Bauernbefreiung, Auflösung der Zünfte), die Einführung der Gewerbefreiheit und das Recht für alle zu heiraten und eine Familie zu gründen, stieg

die Zahl der Bevölkerung stark an, da ältere Kinder als Arbeitskräfte für die Familien unentbehrlich waren. Die Landarmen wanderten in die Städte, da Manufakturen und Fabriken ihnen Arbeit boten. Dies führte zu einer örtlichen Spaltung von Beruf und privatem Leben, was für die Mütter, die zum Lebensunterhalt beitragen mussten, zum Zwiespalt zwischen Kinderbetreuung und Einkommenssicherung wurde. Resultat war, dass viele Kleinkinder eingesperrt, betäubt oder verwahrlost in den Häusern zurückgelassen wurden.

Ein anderes Bild bot das bürgerliche Familienleben, in dem der Unterhalt des Mannes für die Familie ausreichte. Auch die Ideologie des Bürgertums trug zur Entwicklung einer neuen Erziehungstheorie bei. Die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau als Ernährer und Hausfrau sei natürlich, da sie von Natur aus über grundverschiedene Gaben und Anlagen verfügen. Die mütterliche Zuwendung und die familiäre Erziehung wurden zu Eckpunkten einer gesunden Kinderentwicklung. Die Beschäftigung von Ammen wurde zur Seltenheit. Gleichzeitig wuchs in der Bevölkerung das Gesundheits- und Hygienebewusstsein, so dass die Kindersterblichkeit zurück ging. Im Mittelstand wand man sich der frühkindlichen Entwicklung zu, da man diese Phase als prägungsfähigen und erziehungsbedürftigen Lebensabschnitt entdeckte. Die Anwendung dieser Theorie blieb vorerst dem reichen Bürgertum vorbehalten, da die Mütter selten außerhäuslicher Arbeit nachgingen. Für die Arbeiterschicht blieb die Betreuung ihrer Kinder, auch durch das Allgemeine Landrecht von 1794, in dem verankert ist, dass Mütter die Pflicht für Pflege und Erziehung ihrer Kinder bis zum vierten Lebensjahr haben, eine problematische Aufgabe. Die Betreuung von jüngeren Geschwistern in der Schule war daher keine Seltenheit. In Leipzig waren im Jahr 1764, beispielsweise 22 Prozent aller Schulkinder zwischen drei und sechs Jahren alt.

2.2 Erste Erziehungstheorien

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden viele Schriften zum Thema Kleinkinderziehung, die sich aber ausschließlich an die Oberschicht richteten. Der Philosoph John Locke (1632-1704) verfasste bereits 1693 das Werk "Gedanken über Erziehung", welches neben Jean- Jaques Rousseaus (1712-1778) Beitrag "Emil oder über die Erziehung" große Aufmerksamkeit im Zuge der Aufklärung erhielt. Beide erkannten das Kind als eigenständigen Menschen, den es zu fördern und schützen galt. Locke erkannte schon ein Jahrhundert vor Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), dass es "die größte Kunst ist, den Kleinen alles, was sie tun oder lernen sollen, zum Spiel und Zeitvertreib zu machen." (Locke,



Abb. 2: Porträt von Friedrich Fröbel

1986). In Deutschland wurden Rousseaus Ansichten von den Philanthropen vertreten, die Kinder- und Jugendbücher als Erziehungsmedium entwickelten. Außerdem rieten sie Müttern die Kinder mit Kugeln, Kegel etc. spielen zu lassen, um das mathematische Verständnis zu prägen.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) erarbeitete ein Erziehungsmodell, basierend auf der Psychologie der frühkindlichen Phase und der Mutter-Kind Beziehung. Neben der sozial-moralischen Erziehung sollte seiner Auffassung nach auch das Denkvermögen der Kleinkinder gefördert werden. Diesen Ansatz übernahm Friedrich Fröbel (1782-1852) und entwickelte daraus die bis heute Beachtung findende Fröbel-Pädagogik.

Grundgedanke ist, dass das kindliche Spiel als Lernmethode dient. Diese von den Romantikern vertretenen Erziehungsmodelle gehen von einem neuen Kinderbild aus. Ihrer Meinung nach sind Kleinkinder eigenständig, jedoch anders als Erwachsene. Kinder haben Eigenschaften, wie Unverdorbenheit, Natürlichkeit, Phantasie und Einbildungskraft, die den Erwachsenen meist verloren gingen.

Gleichzeitig vertrat der Philosoph und Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776-1841), der als Nachfolger des Aufklärungsphilosophen Immanuel Kant (1724-1804) galt, die Ansicht, Kinder brauchen eine strenge und strafende Erziehung um auf das Erwachsenenleben vorbereitet zu werden.

Einigkeit der verschiedenen Erziehungstheoretiker herrschte jedoch bei der Erziehungsumgebung. Da alle Pädagogen gleichzeitig Anhänger des Bürgertums waren, befürworteten sie die mütterliche Fürsorge im eigenen Heim.



Abb. 3: Handarbeitsunterricht in der Kleinkinderschule, Gemälde aus dem Jahr 1875

Auch für den Fall, dass Familien der Erziehungspflicht nicht nachkommen konnten und eine außerfamiliäre Betreuung notwendig wurde, gab es erste Ansätze. So schrieb Johann Amos Comenius (1592-1670) in seinem Werk "Pampaedia" von 1657: "Weil sich aber nicht alle Eltern ihrer Beschäftigung wegen der Lenkung ihrer Kinder in ausreichendem Maße widmen können, selbst wenn sie es wollen, ziehen sie mit Recht Erzieher und Wärter als Helfer in der Kinderführung gegen Entgelt hinzu." (Comenius, 1991). Auch Pestalozzi äußerte sich positiv zu einem

"Kinderhaus, wohin arme Mütter, die die Notdurft

des Lebens von der Seite ihrer Kinder wegrißt, ..., ihre noch nicht schulpflichtigen Kinder bringen und wo sie den Tag über besorgen lassen können" (Pestalozzi, 1962). Der Philanthrop Christian Heinrich Wolke (1741-1826) und der Pädagoge Jean Paul (1763-1825) befürworteten, alle Kinder sogenannte "Bewahr- und Vorbereitungsanstalten bzw. Spielschulen" besuchen zu lassen. Jean Paul verband diese außerfamiliäre Betreuung als erster mit dem Begriff "Kindergarten", der später durch Fröbel weite Verbreitung finden sollte.

Erste Modelle solcher Kleinkinderschulen wurden in den Niederlanden, Frankreich und Großbritannien eingeführt. Als eine der ersten außerfamiliäre Betreuungseinrichtung gilt die "Strickschule", die der elsässische evangelische Pfarrer Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) in Waldersbach (Frankreich) im Jahr 1770 ins Leben rief. Dort wurden Kleinkinder von Frauen beaufsichtigt und zur Handarbeit angehalten. Auch der britische Baumwollspinnereibesitzer Robert Owen (1771-1858) gründete zum Aufenthalt seiner Arbeiterkinder eine Schule mit einem Kleinkinderbereich. Er vertrat die Ansichten von John Locke und glaubte, "durch eine Optimierung der Erziehung ... die soziale Lage des Proletariats bessern ... zu können." (Konrad, 2004). Der Wandel von Bewahranstalten, in denen nur eine Beaufsichtigung zum Schutz der Kleinkinder stattfand, hin zu Spielschulen mit aktiver Betreuung und Förderung, hatte meist große Ziele der Gründer zum Ursprung. Unterschiede der Einrichtungen ergaben sich hauptsächlich in der schulischen Ausgestaltung, abhängig von der Erziehungsidee des Initiators.

In Frankreich übernimmt der Staat schnell die Aufgaben der Kinderfürsorge, da durch die Französische Revolution ein Umdenken zum aktiven Handeln stattfand. Als staatliche Einrichtungen wurden die "salles d'asile" landesweit mit dem gleichen Konzept eingeführt. Die Abwesenheit der Regierung in Deutschland führt hingegen zu einer Vielzahl an pädagogischen Ausrichtungen.

2.3 Erste Hälfte des 19. Jahrhunderts

In Deutschland übernahmen Freiwillige des Adels und Bürgertums die Betreuung der Kleinkinder des Industrieproletariats. Der internationale Austausch über pädagogische Erfahrungen und die Vorbilder aus den Nachbarstaaten, veranlassten deutsche Privilegierte und Geistliche zur Gründung von Betreuungseinrichtungen. Das Bürgertum hoffte so die Akzeptanz des Proletariats für ihre unerträgliche Situation zu steigern. Pfarrer hingegen sahen es als Teil ihrer seelsorgerischen Arbeit an, für die Kinder der Armen zu sorgen.

Die Einrichtungen wurden meist von Männern geleitet, dessen Frauen sich um die Betreuung und die Struktur der Arbeit kümmerten. Die Unterhaltung wurde durch Zuschüsse der Gründer, Spenden, Stiftungen, kirchliche Unterstützungen und die kleinen Beiträge der Eltern sicher gestellt. Der Staat hielt sich aus diesem Hilfsdienst zunächst heraus, forderte jedoch das engagierte Bürgertum zur Unterstützung auf. Außerdem behielt er sich das Recht vor, die Anstalten durch Schulinspektoren kontrollieren zu lassen. Das Interesse des Staates an den Kleinkindereinrichtungen nimmt im Laufe der Zeit zu. Grund dafür sind fortschrittorientierte Beamte und deren Reformen zum Ausbau eines Wohlfahrtsstaates.



Abb. 4: Die Hülsenbeckschen Kinder, Ein Plädoyer für die freie natürliche Entfaltung des Kindes
Philipp Otto Runge, 1806

Durch das Interesse an der Kleinkindpädagogik und den ersten Erziehungstheorien wandeln sich die Bewahranstalten zu Kleinkinderschulen. Es galt die Kinder tugendhaft, religiös und sittlich-moralisch zu erziehen. Inhalte aus der schulischen Bildung wurden, anders als in England oder Frankreich, nicht vorweg genommen. "Die Sache finde ich gut, nur soll in dieser Schule nicht gar kein Unterricht, sondern bloß Erziehung zur Frömmigkeit, zur Reinlichkeit etc. sein, auch keine Arbeit, sondern jugendlicher Frohsinn ..." (Wasmuth, 2011). So klang die Zusage König Ludwig I., 1833 zum Genehmigungsverfahren zur ersten bayrischen Kleinkinderschule in München. Danach wurde im Jahr 1839 mit den "Allgemeinen Bestimmungen die Errichtung und Beaufsichtigung der Kleinkinderbewahr-Anstalten betreffend" eine Art "erstes bayrisches Kindergartengesetz" erlassen.

Man erkannte auch, dass eine Ausbildung für die Betreuerinnen notwendig wurde. Vorreiter war Pfarrer Theodor Fliedner (1800-1864), der 1835, neben einer Kleinkinderschule auch ein Seminar für evangelische Kleinkindererzieherinnen einrichtete. Fliedner entwickelte, neben Johann Georg Wirth (1807-1851) und Friedrich Fröbel eine Erziehungstheorie, bei der die religiöse Unterrichtung im Vordergrund stand. Er trug mit seiner Arbeit wesentlich zur Errichtung der Diakonien in Deutschland bei. Johann Georg Wirth hingegen förderte in seiner 1834 gegründeten "Kinderbewahranstalt", die Handarbeit, das Beten und Singen, das Spielen und die Erholung. Damit war auch seine Einrichtung mehr als eine Bewahranstalt. Fröbel, dessen Theorien auch heute noch Befürworter findet, basiert auf der individuellen Bildung, die die Kinder durch Spiel und Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erlernen.

2.4 Die Fröbelbewegung



Abb. 5: Erster "Kindergarten" in Bad Blankenburg, 1840

Im Jahr 1840 stiftete Friedrich Fröbel gemeinsam mit Wilhelm Middendorf (1793-1853) und Heinrich Langethal (1792-1872) die erste, unter dem Namen "Kindergarten" geführte, Betreuungseinrichtung in Bad Blankenburg.

Diese wurde kurz darauf nach Keilhau verlegt und Fröbel begann sein Erziehungsmodell in die Praxis umzusetzen. Die Kinder wurden durch geplante Geistes- und Bewegungsspiele, Gartenarbeit, Lieder und Sprüche, sowie Spiele in der freien Natur gefördert. Diese Einrichtung galt als Alternative zur religiösen

Betreuung, da Fröbel keinerlei kirchliche Vorgaben machte.

Die gesellschaftliche Einstellung gegenüber öffentlicher Kindererziehung änderte sich zur Mitte des 19. Jahrhunderts, Die als Übergangslösung für die Zeit der Industrialisierung gegründeten Einrichtungen wurden zu Dauerlösungen für eine steigende Kinderzahl, da auch die Mütter sich zu Dauerarbeitskräften etablierten. Fröbel entwickelte sein Modell als Dauerlösung mit anthropologischen und psychologischen Methoden und bekam großen Zuspruch.

Im Jahr 1851 verbot die preußische Regierung alle "Fröbelschen Einrichtungen", da der Vorwurf erhoben wurde, Friedrich Fröbel würde radikal-politische Ansichten vertreten. Dies stellte sich später als Namensverwechslung mit Karl Fröbel heraus. "Der stupide Minister von Raumer hat einen Befehl gegen die Kindergärten erlassen, sich auf ein Buch von Karl Fröbel berufend. Er verwechselt Friedrich und Karl Fröbel." (Bremer, 2007), so kritisierte Karl August Varnhagen von Ense den preußischen Erlass. Erst 1860 werden die Einrichtungen wieder zugelassen und schnell weitere errichtet.

Henriette Schader-Breymann (1827-1899) und Bertha von Mahrenholtz-Bülow (1811-1893) entwickelten das Modell weiter, was zu Gründung der "Volkskindergärten" führte. Diese waren auf die Bedürfnisse der Arbeiterfamilien ausgerichtet und ganztags geöffnet.

Der Erfolg des Erziehungsmodells gründet auch auf die Anhängerschaft Fröbels, die 1873/74 den "Deutschen Fröbelverband" ins Leben rufen. Sie verbündeten sich mit sozial führenden Kreisen, durch die Behörden von der Pädagogik überzeugt werden konnten. Durch den stärkeren Einsatz für öffentliche Kleinkindererziehung, unterbreiten die Verwaltungen der preußischen Regierung Vorschläge für mustergültige Einrichtungen. Ausgangspunkt ist das Fröbelsche Modell, welches laut damaliger Regierung noch weiterzuentwickeln war um ein landesweites Gesetz zu erlassen. Trotzdem wurde Fröbels Erziehungsgrundsatz beispielgebend, auch für das Ausland.

2.5 Zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts

Mit dem Gesetz zum Kinderarbeitsverbot 1855 für Kinder unter 12 Jahren erreichte man nicht eine Mehrauslastung der Kindereinrichtungen, sondern einen Anstieg der Kinderheimarbeit. Die Wege zur nächsten Institution waren für die arbeitenden Mütter oft zu weit und die Öffnungszeiten der Einrichtungen ungünstig, so dass 1850 nur 1% der Kinder außerfamiliär erzogen wurden. Doch der Einfluss und das Engagement der Staaten steigt und nur 20 Jahre später beträgt diese Zahl schon 10%. Dabei bestehen regional erhebliche Unterschiede, die das Interesse der Einzelstaaten widerspiegeln. In Preußen sind es nur 2%, wogegen Bayern mit 6% und Baden mit sogar 12% zu dieser Zeit Vorbildfunktion haben.

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war geprägt durch Auseinandersetzungen zwischen den konfessionellen Verbänden und den Anhängern der Fröbelpädagogik. Sie warfen dem fröbelschen Kindergarten Mangel an religiöser Erziehung und verfrühte Beeinflussung des Verstandes vor. Um die Jahrhundertwende ebbte die Kritik jedoch ab und bereits einige Jahre später übernehmen auch christliche Einrichtungen sein Modell.

Die Bismarcksche Sozialgesetzgebung bildet historisch den Übergang vom Deutschen Reich zu einem Wohlfahrtsstaat. Die sozialen Dienste, unter anderem auch die Kleinkindbetreuung, werden auch während des Ersten Weltkrieges ausgebaut. Die Zahl kommunaler Einrichtungen nimmt stetig zu und der Aufbau eines Rechtsbereiches für Kinder und Jugendliche, dem die Kleinkinderziehung zugerechnet wird, zeigt die Notwendigkeit dieses Themas. Durch



Abb. 6: Volkskindergarten "Fröbelhaus", Berlin, 1897

die Errichtung von Ausbildungsstätten und einer Ausbildungsordnung für Erzieherinnen wird qualifiziertes Personal und ein neuer Frauenberuf geschaffen. Durch die Beteiligung an der Kleinkinderziehung mit einem Teil des Staatsetats, beginnt ein System der öffentlichen Finanzierung in Deutschland Fuß zu fassen.

Ende des 19. Jahrhunderts gab es drei Betreuungseinrichtungen, entsprechend ihrem Stand: die Kleinkindbewahranstalten, Volkskindergärten und Privatkindergärten. Daneben zielten konfessionelle Einrichtungen auch auf die sozial Schwächeren ab.

2.6 Weimarer Republik

In den 1920er Jahren wurden viele Grundsteine gelegt, die die Entwicklung der Kleinkinderbetreuung vorantrieben. Die Einführung eines zentralen und einheitlichen Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes und die Schaffung einer eigenständigen Jugendhilfebürokratie, in die auch die Kleinkinderbetreuung fiel, waren grundlegend für unser heutiges System. Außerdem wuchsen die staatlichen Fürsorgeleistungen und der Ausbau des Kindergartens wurde zu einem selbstverständlichen Element des sozialstaatlichen Plans. Als Bindeglied zwischen privaten und staatlichen Trägern der Einrichtungen rief die Regierung auch das Jugendamt ins Leben, dessen Aufgaben es waren die Betreuerinnen zu unterstützen und zu beraten, gleichzeitig aber auch auf gängige Erziehungsmethoden zu kontrollieren.



Abb. 7: Freigelände des Fröbel-Kindergartens, Osterholz, 1926

Auch das Modell von Fröbel bekam zu dieser Zeit Konkurrenz, u.a. durch die Waldorf- und Montessorikindergärten¹ und die psychoanalytische Pädagogik. Die Kindergärtnerinnen zogen brauchbare Ansätze aus diesen diversen Systemen und ließen ihrer Meinung nach Ungeeignetes unberücksichtigt. Es wurde folglich nicht nach einem Modell erzogen, sondern aus einer selbstgewählten Kombination.

2.7 Kindergärten im Nationalsozialismus

Die Ideologie der Nationalsozialisten machte auch vor der Kleinkindererziehung nicht Halt. Sie nahmen Einfluss auf die inhaltliche und institutionelle Ausgestaltung. Alle privat eingetragenen Einrichtungen wurden von der nationalsozialistischen Volkswohlfahrt übernommen, nur konfessionelle Institutionen blieben eigenständig. Alternativkindergärten, wie die Waldorf- und Montessori-Einrichtungen, wurden geschlossen und die Entwicklung neuer Erziehungsreformen verboten. Nur die Fröbelpädagogik wurde zum Teil übernommen und durch körperlich-militärische Ertüchtigung für die Jungen und hausälterische Aufgaben für die Mädchen erweitert. Diese findet auch in den konfessionellen Kindergärten Anwendung, da man die christlichen Feste im nationalsozialistischen Sinn uminterpretiert hat. Es galt, die Kinder im Denken und Empfinden zu Volk und Rasse zu beeinflussen und sie in nationalsozialistischer Geschichte zu unterrichten. Der Deutsche Fröbelverband löste sich unterdessen 1938 auf.

Das Ende des 2. Weltkriegs und die Teilung Deutschlands in Bundesrepublik und Demokratische Republik führte auch die außerfamiliäre Erziehung in unterschiedlich Richtungen.

¹ Benannt nach der italienischen Ärztin Maria Montessori (1870-1952), die ihre entwicklungspsychiatrischen Erkenntnisse in ihre Theorie einfließen ließ.

2.8 Erziehung in der BRD und der DDR

Die Kindergärten in der BRD und der DDR knüpften an die Zeit vor dem Nationalsozialismus an.

Im Grundgesetz der BRD wurde verankert, dass die Pflege und Erziehung der Kinder das Recht und die Pflicht der Eltern sei. Der Kindergarten wurde dadurch zur ergänzenden Einrichtung für die Kinderbetreuung. Die Bundesrepublik veranlasste eine Restauration der Trägerstruktur und Fröbels Pädagogik hielt wieder Einzug in den Kindergärten.



Abb. 8: Kinder beim Spielen mit dem Mehrzweckturngerät "Greifswald", DDR, 1962

Mit einer Reformphase der BRD in den 1960er Jahren und den verbundenen Änderungen im Bildungswesen wurde der Kindergarten zur sozialfürsorglichen Einrichtung erklärt, die Chancengleichheit für alle Schichten versprach. Als "Vorschule" wurde der Kindergartenbesuch zur Normalität in der Gesellschaft, blieb jedoch freiwillig und kostenpflichtig.

Gleichzeitig wurden alle bisherigen Erziehungsmodelle in Frage gestellt und neue Erziehungsansätze, wie der Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik oder die antiautoritäre Erziehung gewannen an Zuspriech (vgl. Grafik 1). Die einzelnen Erziehungsmodelle wurden in privaten Kindergärten verwirklicht. Die Eltern hatten damit die Wahl und die Bürde die Einrichtung für ihre Kinder auszuwählen. Auch die Ausbildung der Erzieher/-innen wurde damit komplexer und anspruchsvoller.

Anders sah die Situation in der DDR aus. Der Kindergarten wurde zu einem ganztägigen und kostenfreien staatlichen Angebot für alle Kleinkinder ausgebaut. Private Einrichtungen, ausgenommen einiger konfessioneller Kindergärten, gab es nicht, da diese unerwünscht waren. Es wurde nach 1968 vom Staat entwickelte Erziehungspläne gelehrt, die auf die Eigeninitiative der Erzieherinnen als Fachkraft verzichteten. "Karl Marx hob bekanntlich hervor, dass nur im Kollektiv das Individuum die Mittel erhält, die es in die Lage versetzen, seine Anlagen nach allen Seiten hin zu entwickeln." (Honecker, 2010), womit Margot Honecker neben der Aufforderung des Kindergartenbesuchs auch die pädagogische Richtung vorgab, die der marxistisch-leninistischen Erziehungskonzeption folgte. Die Kleinkindererziehung im Kindergarten war als Schulvorbereitung Teil des strukturierten Bildungswesens, jedoch bestand keine Kindergartenpflicht.



Montessori-Theorie (ab 1907)

- erzieht zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit
- jedes Individuum ist einzigartig und von Grund aus sozial
- an der körperlich-geistig-psychischen Entwicklung und an individuellen Lernbedürfnissen der Kinder orientiert
- Vertrauen in die eigenständige Lernbereitschaft der Kinder



Fröbelsche Spieltheorie (ab 1840)

- freies Spiel der Kinder als zentrales Element
- Bildung wird vom Kind selbst gesteuert durch Erfahrungen und Eigeninitiative, Kinder werden zu freien, selbständig denkenden Menschen
- Fröbel entwickelte Spielzeuge, wie Würfel, Kegel, Kugeln etc. die das mathematische Denken fördern sollen



Waldorfkindergärten (ab 1926)

- anthroposophische Erziehung (nach Rudolf Steiner)
- fester Tages- und Wochenablauf, Bezug zu den Jahreszeiten
- Kinder sollen die Tätigkeiten der Erwachsenen nachahmen, Erzieherinnen gelten in ihrem Tun als Vorbilder
- natürliche Spielmaterialien, Eurythmie (Bewegungskunst)



Reggiopädagogik (ab 1970er)

- Gemeindemodell aus der italienischen Stadt Reggio Emilia
- Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung (ähnlich wie bei Montessori), jedes Kind ist individuell
- Kind als Entdecker begleiten und keine Abläufe vorgeben
- bedient sich zahlreicher Philosophien und Konzepte anderer Pädagogen



Situationsansatz (ab 1970er)

- Schlüsselsituationen im Alltag der Kinder werden genutzt um Kinder auf kommende Herausforderungen vorzubereiten, Projektentwicklung aus den Situationen
- Lernmotivation der Kinder soll unterstützt werden, Kinder als Planer des Kindergartenalltags
- Förderung von Eigenaktivität, Verantwortung und Umgang mit der Umgebung

Grafik 1: Erziehungsmodelle

2.9 Kindergärten heute

Mit der Wende änderte sich für die ostdeutschen Bürger alles. Die ehemalige DDR wurde ohne große Widerworte ins westdeutsche System eingegliedert. Man verpasste es somit auch bei der Kleinkindererziehung im Kindergarten die positiven Elemente beider Systeme zu vereinigen. Für die ehemaligen ostdeutschen Bundesländer bedeutete dies ein Verlust des flächendeckenden und ganztägigen Kinderkrippen- und Kindergartenangebotes. Die Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 1990, erfolgte in der ehemaligen DDR am 3.10.1990, in der BRD erst am 01.01.1991.

Die Nachfrage nach einer qualitativen Erziehung und Betreuung kam in der Gesellschaft auf, mit der Erkenntnis das diese von zahlreichen Faktoren abhängig ist. So entstanden wiederum zahlreiche neue Kindergartensysteme, u.a. die Kindertagesstätten in denen Kindergarten und Krippe zusammen gelegt wurden, Kinderhäuser, Waldkindergärten, Spielkreise, Mütterzentren, Eltern-Kind-Gruppen etc.. Es wurden unzählige Entwicklungsprojekte ins Leben gerufen, wie auch das Projekt "Orte für Kinder". Plan war es herauszufinden wie der bedarfsgerechte Kindergarten aussieht. Man kam jedoch zu der Einsicht, dass es keine Patentlösung gibt, sondern jede Einrichtung separat betrachtet werden muss und nach Umfeld, Eltern- und Kinderwünschen entwickelt werden muss.

In den 1990er Jahren wird das Kind als autonomes Wesen erkannt, das sich selbst belehrt und schöpferisch wirksam wird. Dadurch nimmt der vorschulische Charakter der Kindergärten wieder ab. Im Ausland zielt man hingegen weiter auf die vorschulische Erziehung ab dem 5. Lebensjahr ab, weshalb nach der ernüchternden PISA-Studie 2001 Zweifel am deutschen System aufkam.

Heute gibt es neben den klassischen Kindergärten, die halb- oder ganztags geöffnet haben, noch viele weitere Varianten, zwischen denen die Eltern wählen können. Ein einheitliches Konzept gibt es nicht, so dass es einer gründlichen Vorbereitung bedarf sich über Träger, Konzepte, Anspruch und Budget klar zu werden.

Seit 1996 gilt in Deutschland der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (SGB VIII, §24), der für jedes Kind im Alter vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt sichergestellt sein muss. Ab dem 01.08.2013 soll der Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung

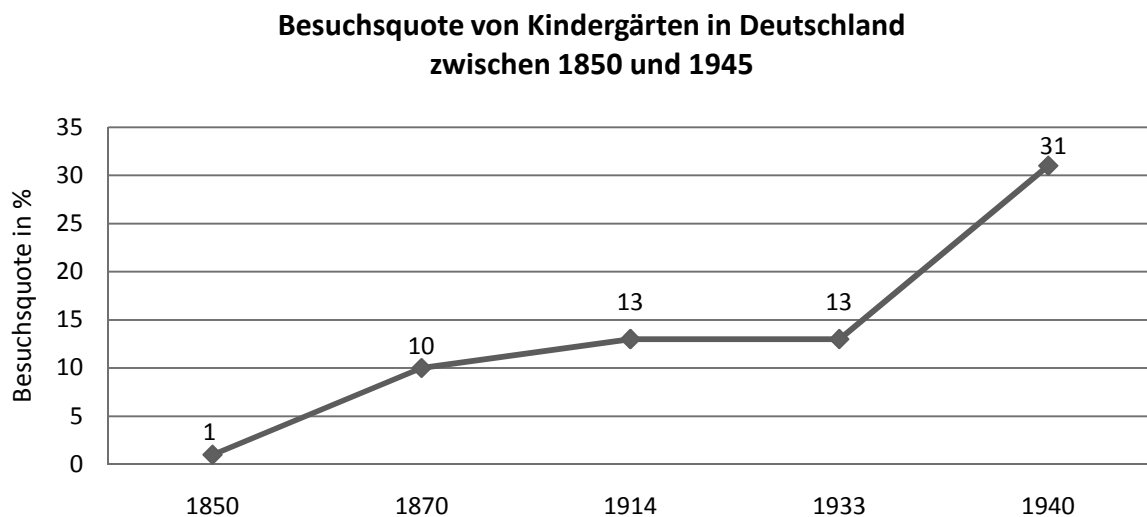
oder in Kindertagespflege bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr gelten. Die zügige Realisierung dieses Gesetzes bereitet jedoch Schwierigkeiten, besonders in den alten Bundesländern, da tausende Einrichtungen neu errichtet werden müssen. In der ehemaligen DDR werden dagegen alte Kindergärten wiederbelebt. Hier scheint die Umsetzung der Vorgabe erreichbar zu sein.



Abb. 9: Kleinkinder beim gemeinsamen Spielen mit Sand, Mühl Rosin, 2013

3. Quantitative Entwicklung

Wie oben schon erwähnt, begann in Deutschland die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung später als im Ausland. So wurden 1850 nur 1% der Kinder zwischen einem und sechs Jahren in die Hände von Erzieherinnen gegeben. Durch die Entdeckung des Potenzials der frühen Kindheit in Hinblick auf die Entwicklung, begann sowohl der Aufbau von Kleinkindereinrichtungen als auch die theoretische Auseinandersetzung mit der Erziehung. Bereits 1870 stieg die Besuchsquote für Betreuungseinrichtungen in Deutschland auf 10% an. Dabei darf man die regionalen Unterschiede nicht außer Acht lassen. So war die Versorgung in den südlichen Ländern, wie Baden und Württemberg mit 34%, bzw. 23% vergleichsweise hoch. In Sachsen hingegen konnte nur jedes dritte Kind eine Anstalt besuchen. Die Erzieherinnen hatten dabei nicht selten Gruppen mit bis zu 100 Kindern zu betreuen. Entgegen der Annahme, dass durch die Industrialisierung die Versorgung mit Anstalten in den Großstädten höher war, belegen die Zahlen das Gegenteil. Die hohe Versorgungsquote wurde vor allem durch ländliche Stätten erreicht. Somit kann ein direkter Zusammenhang zwischen der Industrialisierung und der öffentlichen Einrichtungsförderung widerlegt werden.

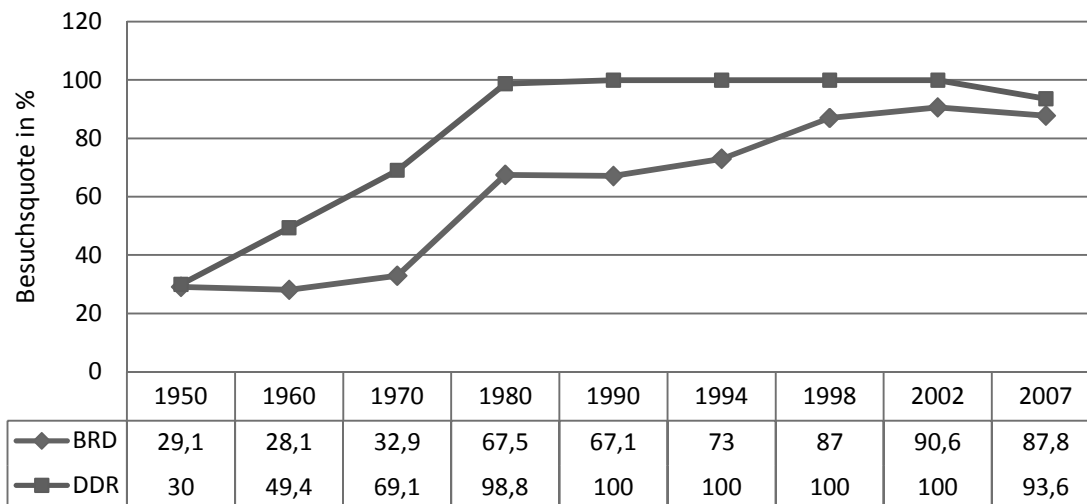


Grafik 2: Besuchsquote von Kindergärten zwischen 1850 und 1945, Quelle: Konrad 2004

Die von Konrad genannten Argumente, wie "die religiöse Prägung der Bevölkerung und das kirchliche Engagement (...), die beide in den süddeutschen Ländern stärker gegeben waren als in den norddeutschen" oder die "sozial geschlossene und noch weitgehend intakte kleinstädtische (...)Umwelt" konnten entscheidend für die bessere Quote sein, jedoch gibt es dafür keine Beweise (Konrad, 2004).

Trotz des aktuellen Themas der Kinderverwahrlosung, welches bis ins 20. Jahrhundert anhalten sollte, wurden bis 1910 7.259 Kindereinrichtungen eröffnet, womit ca. 13% aller Kinder einen Platz erhielten. Der relative Geburtenrückgang seit 1871, welcher sich nicht mit den außenpolitischen Zielen vereinbaren ließ, war Anlass für die deutschen Staaten sich mehr für die Kinderfürsorge einzusetzen. Neben der Einführung eines Abtreibungsverbots und des Mutterschutzes für Fabrikarbeiterinnen und der Bekämpfung von Kinderarbeit und Säuglingssterblichkeit wurden erstmals Kinderkrippen eingerichtet.

Besuchsquote von Kindergärten in den alten und neuen Bundesländern (alte BRD und DDR) zwischen 1950 und 2007



Grafik 3: Besuchsquote von Kindergärten zwischen 1950 und 2007, Quelle: Statistisches Bundesamt, Tietze 2010

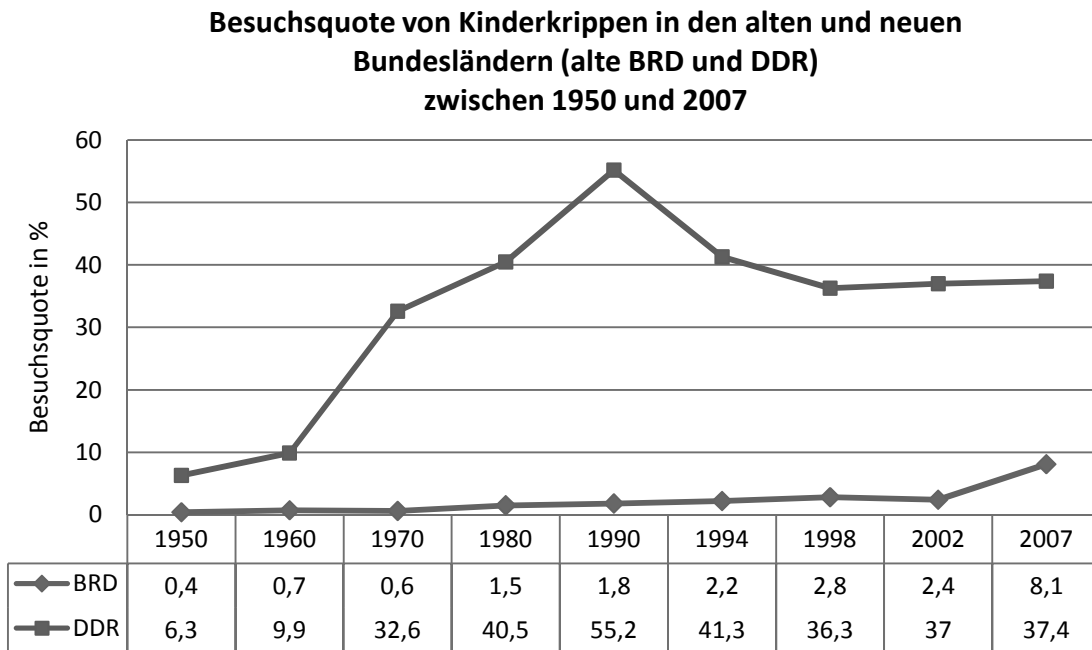
In der Weimarer Republik geriet der Kindergartenausbau ins Stocken. Durch die schwierigen wirtschaftlichen Verhältnisse zu dieser Zeit entstanden bis 1931 nur 1.634 weitere Einrichtungen. Die Besuchsquote stagnierte bei 13%. Auch die Trägerstruktur blieb, neben einigen neuen freien Trägern, grundsätzlich auf konfessionelle und freie Träger verteilt. Ab den 1920er Jahren begann man Einrichtungen zur Kinderbetreuung in autonomen Neubauten unterzubringen und nicht wie zuvor in Waisenhäusern, Schulen, Rathhäusern oder Gasthäusern. Damit wurde aus der industriellen Übergangslösung der außerfamiliären Betreuung eine dauerhafte Fürsorgeleistung. Zur Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945) sollte die Kinderbetreuung erstmals in den staatlichen Aufgabenbereich fallen. Die freien Einrichtungen wurden nach und nach von der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) übernommen. Jedoch hielten die kirchlichen Träger dem Druck des Staates stand und nur ein Fünftel wurde bis zum Ende der NS-Herrschaft an die NSV abgetreten. Im Laufe der Kriegsjahre, mit der zwangsläufigen Zunahme der Erwerbstätigkeit der Frauen, erkannte man die Notwendigkeit des Kindergartenausbaus. Die Öffnungszeiten der zuvor nur halbtags geöffneten Einrichtungen wurden an die Betriebszeiten angepasst. Konkrete Besuchsquoten oder Einrichtungszahlen sind für diese Zeit nicht ermittelbar, jedoch steht fest, dass ein Anstieg beider Größen stattfand.

Die Entwicklung der Kleinkindereinrichtungen gestaltete sich in der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik, wie auch in der Grafik 3 ersichtlich, unterschiedlich. Die DDR band den Kindergarten bereits 1946 in das staatliche Bildungswesen mit ein und der Ausbau von Kindergartenplätzen ließ die Besuchsquote bis 1960 bereits auf knapp 50% ansteigen. Auch für unter dreijährige Kinder wurden ab 1952, mit der Eingliederung von Krippen in das Gesundheitswesen, separate Einrichtungen geschaffen. Diese sollten bis 1989 55% des Krippenbedarfs decken. Für Kindergartenkinder gab es ab 1980 eine Vollversorgung.

In der BRD wurde nach dem 2. Weltkrieg das Augenmerk auf die klassische Familienanschauung gelegt, worin der Kindergarten kaum und die Krippe keine Beachtung fand. Kindergärten blieben den sozialschwachen Schichten vorbehalten, denen diese sozialfürsorgliche Leistung entgegengebracht wurde. So verblieb die Besuchsquote bis in die 1960er Jahre um die 30%. Erst zu Beginn der 1970er Jahre begann man in der Bildungsreformdiskussion seine Einstellung von der sozialfürsorglichen Kindertageeinrichtung zu einer Bildungseinrichtung mit vorschulischen Angeboten zu ändern. Es entstanden von 1965 bis 1990 ca. 15.900 neue Institutionen, was mehr als einer Verdopplung entsprach.

Auch die Besuchsquote in dieser Zeit wurde mehr als verdoppelt, jedoch begünstigt von dem starken Geburtenrückgang seit den 1970er Jahren. Die regionalen Unterschiede blieben bis zur Wende ein Problem. Während Baden-Württemberg bereits 1980 90% des Bedarfs decken konnte, stellte Schleswig-Holstein mit Abstand die wenigsten Kindergartenplätze. Das Krippenangebot wurde trotz einzelner Initiativen nicht ausgebaut, da Entwicklungspsychologen die mütterliche Zuwendung als entwicklungs-fördernder deklarierten.

Mit der Einführung des §24 des KJHG im Jahr 1996 erhielt jedes Kind Anspruch auf einen Kindergartenplatz. Dies hatte eine starke Erhöhung des Kindergartenangebots zur Folge, besonders in den alten



Grafik 4: Besuchsquote von Kindergärten zwischen 1950 und 2007, Quelle: Statistisches Bundesamt, Tietze 2010

Bundesländern, die bis 1994 nur 73% des erforderlichen Angebots decken konnten. Mit der letzten Erhebung im Jahr 2007 lag die Besuchsquote bei durchschnittlich 90%. Die Zahlen für Kinder im Krippenalter hingegen wurden für die alten Bundesländer mit 8,1% und für die neuen mit 37,4% beziffert. Mit der Umsetzung des geänderten §24 des Kinderförderungsgesetzes (KiföG), nach dem jedes Kind zwischen dem vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr, ab dem 1. August 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz hat, werden auch die Quoten steigen.

3.1 Kitas in Mecklenburg-Vorpommern

Die Hochschule Wismar hat im Februar 2011 eine "Forschungsstudie zu den baurechtlichen Standards, Anforderungen an Räume, Bauteile, Einrichtungsgegenstände und Außenanlagen der Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern" herausgegeben. Diese Studie wurde im Rahmen des neuen §24 KiföG durchgeführt, zur Feststellung des Bedarfs an neuen Krippenplätzen. Dabei wurden grundlegende Daten über die Kitas gesammelt, um zu evaluieren welcher "Unterstützungsbedarf hinsichtlich Neubau, Umbau, Renovierung, Umgestaltung, Kosten und Finanzierung für den Betrieb der Einrichtungen besteht". Es wurden Daten gesammelt zur Größe, Alter bzw. Gebäudezustand und Lage der Kitas in Mecklenburg-Vorpommern. Von den 1032 befragten Kindertagesstätten nahmen 85 an der Befragung teil.

Die Studie enthält auch interessante Informationen für die Gestaltung des Freiraums der Kitas. So kann beispielsweise aus dem Konzept "Waldkindergarten" geschlossen werden, dass diese Einrichtungen kein abgegrenztes und durchgestaltetes Außengelände haben, sondern den Wald als Spielplatz nutzen. Neben den in Grafik 5 aufgeführten Konzepten verfolgen Kitas, hier unter Sonstige aufgeführt, den Gesundheitsansatz nach Kneipp (5%), die Reggio-Pädagogik (3%), den lebensbezogenen Ansatz (8%), die evangelische (3%) und die ökologische Ausrichtung (5%). Diese Vielfalt an Konzepten ist einerseits positiv für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, andererseits eine Herausforderung für die Eltern die passende Kita zu finden.

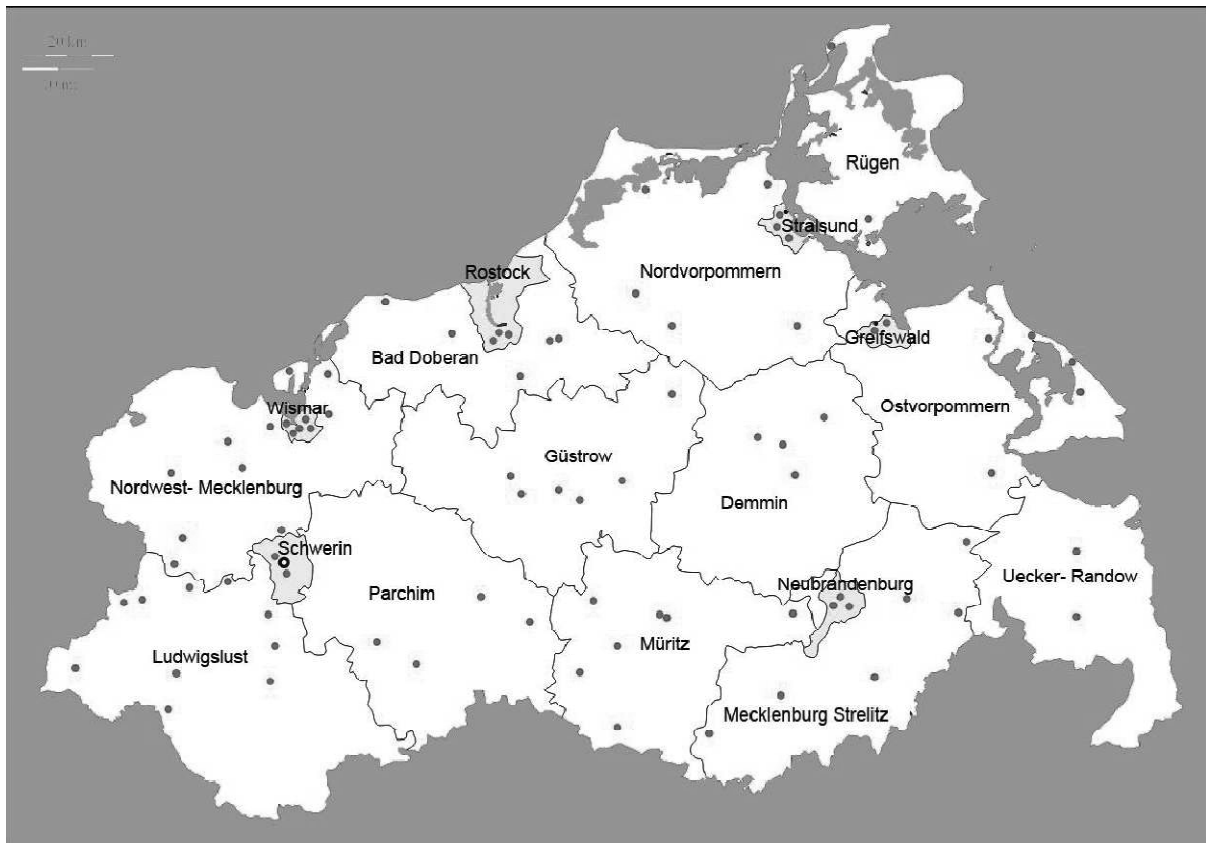
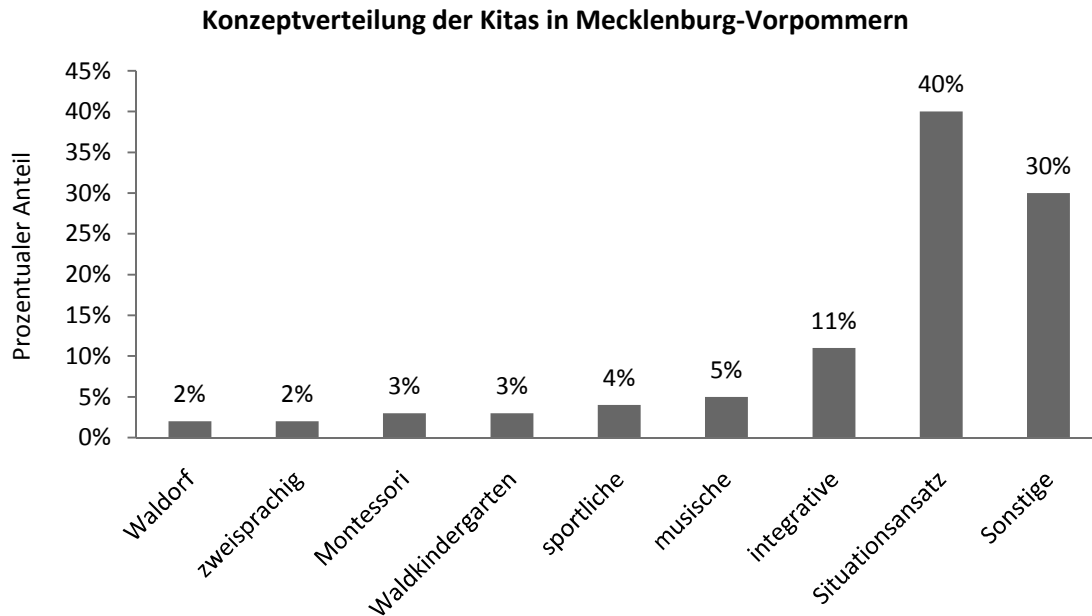


Abb. 10: Lage der an der Kita-Bau-Studie 2010 teilgenommenen Kitas

In 43% der befragten Kitas gibt es altersgemischte Gruppen, so dass es wahrscheinlich auch keine Teilung des Außengeländes in Krippe und Kindergarten gibt.

Die Kindertagesstätten öffnen zu 79% um 6 Uhr morgens und schließen zwischen 17 und 18 Uhr. Damit ist die Kita in Mecklenburg-Vorpommern überwiegend eine Ganztageseinrichtung, wodurch auch Eltern, die einen weiteren Weg zur Arbeit haben, im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern arbeiten können.

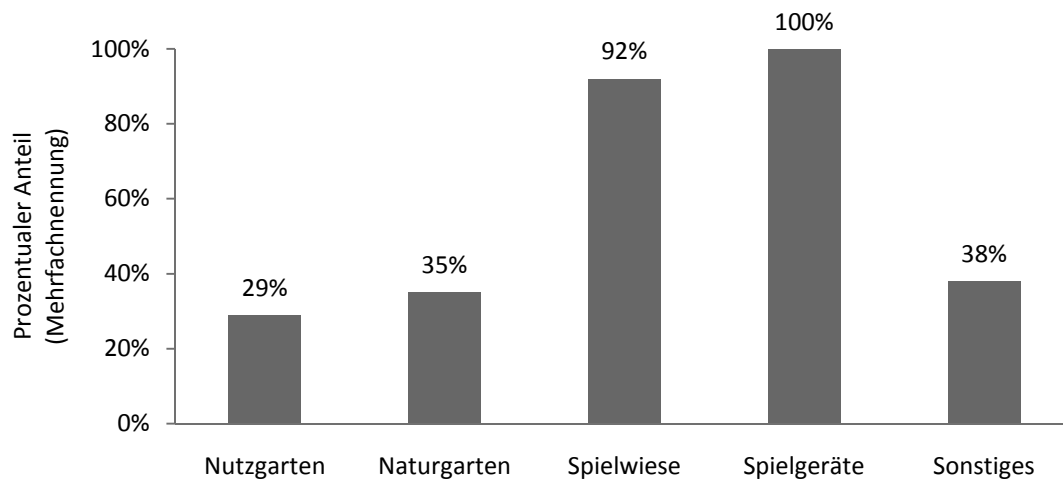
Nach den Ergebnissen der Studie gibt es erhebliche Unterschiede in der Grundstücksfläche und der m²-Zahl pro Kind. Demnach variiert die Fläche zwischen 480m² und 8000m², was abhängig von der Kinderanzahl einer nutzbaren Außenfläche von 6,83m²/Kind bis 218,75m²/Kind entspricht. Die Empfehlung des Gesetzgebers liegt bei 10m²/Kind.



Grafik 5: Konzeptverteilung in Mecklenburg-Vorpommern, 2010

Die Studie behandelt auch die Funktionsräume der Freianlagen und konnte folgende Ergebnisse formulieren: "Fast alle Kitas antworten auf die Frage zur Ausstattung ihrer Außenanlage mit einer Spielwiese (Spielberg) und mit Spielgeräten (Federtiere, Rutsche usw.). Etwa ein Drittel der Befragten bewirbt auch einen Naturgarten oder Nutzgarten. Ausgefallene Funktionen, teilweise entsprechend der Ausrichtung der Kita, wurden im Bereich Sonstiges erwähnt. So besitzt eine Einrichtung einen eigenen Reitplatz, eine andere ein Amphitheater. Streichelzoos, Barfußwege und Wasser-/Matschanlagen sind vereinzelt zu finden."

Ausstattung der Außenanlagen an Kitas in Mecklenburg-Vorpommern



Grafik 6: Ausstattung von Außenanlagen an Kitas in M-V

Solche individuellen Ausstattungen in den Außenanlagen sind meist von der Initiative der Kita-Leitung und der Elternschaft abhängig, da für die Außenanlagen in den meisten Fällen zu wenig finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um eine kreative und einzigartige Planung in Auftrag zu geben.

Weitere Daten zu Kindertagesstätten in Mecklenburg-Vorpommern und deren baulichen Standards finden sie in der Kita-Bau-Studie im Internet unter:

<http://www.kita-portal-mv.de/documents/2012/Abschlussbericht%20Kita-Bau.pdf>

4. Bildungskonzeption in Mecklenburg-Vorpommern (M-V)

Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern wurde vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur im Juni 2010 erstmals herausgegeben. Sie dient den Kindertageseinrichtungen als Arbeitsgrundlage für die individuelle Förderung der Kinder. Dies wurde im §1 Absatz 3 des Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) vom 12. Juli 2010 festgesetzt. Die Bildungskonzeption ist mit den entsprechenden Rahmenplänen der Grundschulen abzustimmen, um einen gelungenen Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule zu gewährleisten.

Auf dem Bildungsserver von Mecklenburg-Vorpommern heißt es zur Bildungskonzeption: "Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Bereich der frühkindlichen Bildung stehen der Erwerb grundlegender Kompetenzen sowie die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren, Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortungsbewusst am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen." (Spieß, 2012).

Zur Umsetzung einer individuellen Förderung wurden in der Bildungskonzeption die fünf Bildungs- und Erziehungsbereiche:

- Kommunikation, Sprechen und Sprache(n),
- elementares mathematisches Denken,
- (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen, Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen,
- Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten und
- Bewegung

definiert. Bildungsziele definieren die gesellschaftlichen Ansprüche an die Kindertageseinrichtung. Darin wurde festgelegt, welche Kenntnisse und Leistung die Kinder zum Schuleintritt erworben haben sollten. Diese Bildungsziele unterliegen jedoch einer ständigen empirischen Kontrolle und Weiterentwicklung, wie auch die Bildungskonzeption selbst. In den "Erfahrungsfeldern" werden den Erzieher/-innen Fragen und Anregungen zum Verständnis des Lernablaufes genannt, um den Kindern weiter

helfen zu können. Gestaltungsvorschläge und inhaltliche Entwürfe sollen die ausgewiesenen Schwerpunkte der zu erwerbenden Kompetenzen unterstützen. Es werden in der Bildungskonzeption Entwicklungsniveaus für 3- bis 6-Jährige ausgewiesen, anhand derer man die Entwicklung der Kinder einschätzen und ggf. individuell fördern kann. Es wird aber darauf verwiesen, dass der Entwicklungsverlauf von Kindern sehr unterschiedlich sein kann.

Die Umsetzung dieser Vorgaben und Ratschläge bezieht sich in den meisten Einrichtungen auf den Innenraum. Das Potenzial und die vorhandenen Bildungsmöglichkeiten des Außenraumes finden selten Beachtung, trotz des ständigen Lernprozesses, der neben den pädagogischen Ansätzen im Innenraum weiterläuft. Hier besteht eine Notwendigkeit den Außenraum mit einzubeziehen. Dazu werden im Kap. 5.2 Ansätze für die Freiraumgestaltung unter Berücksichtigung der Bildungskonzeption gegeben.

4.1 Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)



Über die Sinne nehmen Kinder ihre Umwelt wahr und sammeln jeden Tag Erfahrungen über sich selbst, andere Menschen und über ihre Umgebung. Zu diesen Lernprozessen gehört auch der Spracherwerb. Über eine aktive Bewegung und ständigen Gebrauch der deutschen Sprache können die sprachlichen Fähigkeiten der Kleinkinder gefördert werden. Denn bevor Kinder die Kommunikation über die Sprache suchen, nutzen sie Gestik, Mimik und Laute um sich verständlich zu machen. Die sprachliche Benennung von Objekten und Abläufen erfolgt erst, nachdem das Kind Prozesse erlernt hat und die Sprache als nützliche Ergänzung entdeckt. Durch die Sprache können Kinder Wünsche und Bedürfnisse äußern, nachfragen, erzählen oder sich erklären. Die Verständigung durch nonverbale Kommunikation nimmt während des Lernprozesses allmählich ab und wird durch die Sprache ersetzt, jedoch wirken Gestik und Mimik auch im Erwachsenenalter unterstützend bei der Unterhaltung. Das Kind beginnt Handlungen in sich aufzunehmen und zu verstehen, so dass es Geschehnisse sprachlich reflektieren oder antizipieren kann. Erzieherinnen ist es möglich das Erlernen der Sprache zu unterstützen, indem sie Bewegungsabläufe der Kinder kommentieren und das Kind spielerisch den Sprachbezug erlernt. So können kommunika-

tionsschwache Kinder eine Sprachförderung erhalten, die gleichzeitig an den körperlichen Fähigkeiten der Kinder anknüpft.

Mit dem Erwerb von Sprachkenntnissen und Körpergefühl steigt auch das Selbstbewusstsein und die Selbständigkeit. Gleichzeitig wird der Entdeckerdrang der Kinder belebt. Dem Erlernen der Sprache gehen körperlich-motorische Tätigkeiten voraus. Man kann sagen, dass ein hohes Maß an Bewegung den Sprachgewinn fördert.



Abb. 11: Gemeinsames Wippen, Mühl Rosin, 2013

Dieses Beispiel zeigt, dass die ausgewiesenen Bildungs- und Erziehungsbereiche in der Praxis nicht separat zu betrachten sind, sondern in Kombination zur ganzheitlichen Bildung beitragen können.

Kinder erwerben die ersten Sprachkenntnisse im Alltag in ihrer jeweiligen Umgebung. Die Fähigkeiten und das Verständnis für Zusammenhänge jedes einzelnen Kindes sind deshalb sehr differenziert. Die erlernten Fertigkeiten sollen in der Kindertagesstätte gefördert und weiterentwickelt werden. Dazu gehört, den Kindern die Freude am Sprechen aufzuzeigen, den Wortschatz zu erweitern, die Sprechweise zu verbessern und grammatische Gefüge richtig einzusetzen. Neben den sprachlichen Zielen dient der Spracherwerb auch der personellen, kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes. Somit stellt die Förderung der Kommunikation, zu Recht, ein zentrales Ziel der Kleinkindbildung dar. Auch für die Identitätsentwicklung im geografischen, sozialen und kulturellen Raum kann Sprache dienen. So bildet das Niederdeutsche als Regionalsprache in Mecklenburg-Vorpommern einen Teil der Tradition, mit der bereits Kindergartenkinder in Kontakt kommen sollten, da es ein Teil ihres heimischen Erbes ist.

Im der Bildungskonzeption sind Gestaltungsvorschläge für die Sprachförderung verfasst, an denen sich Erzieher/innen orientieren können.

4.2 Mathematisches Denken



Ebenso wie das Sprechen, gehört das mathematische Denken zu einer Fertigkeit, die der Mensch bereits ab dem Säuglingsalter erlernt. Kinder entwickeln ein Verständnis dafür, was Symbole, Mengen und Zahlen bedeuten, da sie im Alltag laufend damit konfrontiert werden. So ist verständlich das mathematische Kenntnisse in unserer Gesellschaft, sei es beim Einkaufen der Umgang mit Geld, das Lesen der Uhr oder die Nutzung des Telefons, unerlässlich sind. Studien haben gezeigt, dass eine Förderung des mathematischen Verständnisses im Kleinkindalter die späteren schulischen Leistungen beeinflusst. Dabei ist darauf zu achten, dass Kinder den Umgang mit Mengen, Zahlen und Maßen spielerisch lernen. Dazu ist es vorteilhaft Zusammenhänge zum Alltag herzustellen um das Interesse der Kinder an mathematischen

Strukturen zu unterstützen. Nach einer psychologischen Untersuchung der Universität Magdeburg wurden acht Fähigkeitsbereiche mit dazugehörigen Fördereinheiten entwickelt:

1. Visuelle Differenzierung
2. Räumliches Vorstellen
3. Mengenauffassung
4. Zahlenbegriffe
5. Einfache Rechenoperationen
6. Symbole
7. Abstrakt-logisches Denken
8. Ursache-Wirkung-Beziehungen

Förderungsaufgaben werden dabei einem Bereich zugeordnet, jedoch werden häufig mehrere Fähigkeiten genutzt, um eine Fragestellung zu lösen.

Nach der Bildungskonzeption in Mecklenburg-Vorpommern sollen Kleinkinder erste arithmetische und geometrische Fähigkeiten erlangen. Elementares mathematisches Denken unterstützt gleichzeitig die Entwicklung von Denk-, Gedächtnis- und Sprachentwicklungen. Außerdem werden Fantasie und Kreativität gleichermaßen wie Neugier und Interesse der Kinder geweckt. Nebeneffekt der mathematischen Herausforderungen ist das Erlernen von Konzentration, Genauigkeit, Sorgfalt, Eigenverantwortung und sozialen Verhaltensweisen.

Die Ziele der Bildungskonzeption umfassen neben dem Verständnis für Zahlen und Symbole auch sprachliche, soziale, personale, kognitive und feinmotorische Fähigkeiten. Bei mathematischen Aufgaben werden geistige Prozesse zum Sortieren, Vergleichen und Analysieren geschult, sowie die handwerklichen Techniken zum Zeichnen, Schneiden, Falten. Die Unterstützung in diesem Bildungsbereich ist umso wichtiger, da der Einfluss auf das selbständige Schlussfolgern und das Entwickeln von Lösungswegen fundamental für das autonome Denken sind.

4.3 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen



Im Bildungsbereich "(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen" entdecken die Kinder den Zusammenhang zwischen Natur, Technik und der durch den Menschen beeinflussten Umwelt. Sie lernen in einem sozialen Miteinander selbständig die Welt zu erschließen, zu erfahren und zu gestalten. Die dabei entwickelten Theorien der Kinder über die materielle und sozialen Umwelt werden fortlaufend zur Gewissheit oder zur veränderbaren Fehleinschätzung. Damit schulen sie neben elementaren Denkprozessen auch das eigenständige Lernen.

Das soziale Handeln wird in allen Bildungs- und Lernbereichen geschult, ist jedoch speziell diesem Bereich untergeordnet. Um das Selbstwertgefühl und auch das Mitgefühl und Hineinversetzen in andere Menschen zu lernen, werden intentional-soziale Situationen gefördert. Die Kinder lernen, auch durch die Medien, die Konstitution anderer Menschen wahrzunehmen und darauf entsprechend zu reagieren. Außerdem sollen die Kleinkinder die Regeln einer Gemeinschaft erkennen und sie respektieren. Zu den sozialen Fähigkeiten gehören weiterhin das gemeinsame Erkunden der Natur und der Austausch von Erfahrungen und Beobachtungen, sowie die Zusammenarbeit und Abstimmung von Teilverantwortungen bei z.B. pflegerischen Aufgaben in der Umwelt.

Als personale Ziele werden in diesem Bildungsbereich, der jedoch eng verknüpft mit den anderen Bereichen ist, vor allem die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und den geschlechtsspezifischen Rollen in der Gesellschaft, die Entwicklung eines Gesundheitsgefühls, sowie das selbständige, planvolle Handeln, das zur Schaffung eines Werks mit der entsprechenden Bestätigung führt dargestellt.



Abb. 12: Käfersammeln, Mühl Rosin, 2013

Zu den kognitiven Fähigkeiten, die ein Kleinkind in der Natur erlernen sollte, gehören das Beobachten von natürlichen Gegebenheiten und technischen Zusammenhängen. Auch das geistige Hinterfragen der Sachverhalte und das Verknüpfen bzw. Klassifizieren der Wahrnehmungen, werden wie die räumliche und zeitliche Wahrnehmung geschult.

Dazu müssen Kinder auch ihren Umgang mit Werkzeugen und Geräten verbessern. Die körperlichen und motorischen Fähigkeiten, die meist nebenher geübt werden, sollten durch die Benutzung von Baukästen und Bausteinen unterstützt werden. Diese lassen die Kinder ein Gespür für Stabilität, Gleichgewicht und Standfestigkeit bekommen. Außerdem können mathematische Maßverhältnisse, wie Länge, Breite und Höhe mit den Steinen geübt werden.

Um diesen komplexen Bildungsbereich in der Praxis auch handhabbar zu machen, empfiehlt es sich sowohl räumlich als auch zeitlich und sozial variable Ausgangssituationen zu wählen. So kann die belebte und unbelebte Natur, Spielzeuge und auch alltägliche Technik Gegenstand der Erziehung sein. Im Hinblick auf den Umfang des Lernbereiches unterscheidet die Konzeption in vier Erfahrungsfelder:

1. Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt
2. Natürliche Lebenswelt
3. Raum und Zeit der Lebenswelt
4. Technische Lebenswelt.

Wiederum wird darauf verwiesen, dass die ausgewiesenen Entwicklungsniveaus nicht von jedem Kind gleichermaßen zu einem Zeitpunkt erfüllt werden. Die Entwicklung der Kinder ist individuell zu betrachten und zu interpretieren. Es gilt lediglich der Fachkraft eine Orientierung zu geben.

4.4 Künstlerisches Handeln



Um in den Bereichen Musik und bildnerisches Gestalten tätig zu werden, machen Kinder zuerst Erfahrungen in der Wahrnehmung. Durch das Sehen, Hören, Riechen und Fühlen werden positive und negative Situationen assoziiert. Die Erfahrungen werden nicht einfach nur erlebt, sondern in einem komplexen Erfahrungs- und Denkprozess geordnet. Dieses Erfahren der Wirklichkeit hilft den Kindern, sich in der Realität zu orientieren und selbständig das Geschehene zu reflektieren. In der Bildungskonzeption heißt es:

"Je vielfältiger und differenzierter ein Kind wahrnehmen kann, je mehr Möglichkeiten wir ihm in Natur und in anregenden Räumen geben, umso genauer und sinnvoller kann es handeln und denken." (Ministerium für Bildung, 2010) Danach ist es sinnvoll, sowohl die Innenräume, als auch den Freiraum von Kitas so vielfältig wie möglich zu gestalten. Das musikalische und bildnerische Handeln der Kinder baut auf diese Erfahrungen auf. Mit dem ureigensten Wunsch von Kindern etwas neu zu gestalten oder umzuformen, erlangen sie eine weitere Form der Erkenntnis. Es gibt zahlreiche künstlerische Spiel- und Aktionsangebote, die neben der Beziehung zur Musik oder Kunst auch die Konzentration, Entspannung und Sozialität schulen.

Beim musikalischen Gestalten erfahren die Kinder einen Zugang zur Musik und Rhythmik. Es fördert die Verbundenheit von Geist, Körper und Emotionen. Dabei stehen vier Umgangsweisen mit Musik im Vordergrund:

- Singen, Sprechen, Stimmgebung
- Bewegung und Tanzen
- Spielen mit Instrumenten und Materialien und
- Musikhören.



Abb. 13: Trommelplatz, Selmsdorf, 2013

Es gilt, den Kindern alle Möglichkeiten zu eröffnen, um ihre Vorlieben und Interessen erkunden zu können. Dabei wird die musikalische Erziehung einerseits zum eigenständigem Lernfeld, andererseits wird sie im Zusammenhang mit anderen Erfahrungsfeldern zum begleitenden Erziehungswert.

Ebenso wie Sprache ist das künstlerische Handeln eine Ausdrucksform. Sie ist zwar nonverbal, kann jedoch Wünsche, Ängste, Freude und soziale Emotionen widerspiegeln. Der Hang zum bildnerischen Gestalten ist angeboren, um die Gesetzmäßigkeiten der Umwelt erfahren zu können. Die symbolhafte Sprache, die jedes Kind entwickelt, sind Ausdrucks- und Kommunikationsform gleichermaßen. Aufgabe

der bildnerischen Erziehung ist, dem Kind alle Wege der künstlerischen Darstellung in Form, Farbe, Körper, Raum und Bewegung aufzuzeigen. Dazu gehören insbesondere die Erfahrungsfelder:

- Zeichnen - Linien und Kontraste entdecken,
- Malen - Farben entdecken,
- Plastisches und räumliches Gestalten/ Spielerische Aktionen und
- die Bildbetrachtung.

In welcher Form die Kinder sich ausdrücken, sollte ohne Vorgaben geschehen und zur eigenständigen Entwicklung ihnen überlassen bleiben.

Ziele des künstlerischen Bildungsbereiches sind in erster Linie eine Sensibilisierung der Wahrnehmung und der Sinne, das Erfahren eines künstlerischen Selbstbewusstseins, sowie der bewusste Umgang mit der Stimme. Auch die ersten Erfahrungen mit Kunst aus anderen Kulturen und das Mitwirken an der Gestaltung von künstlerischen Aktionen, sollen den sozialen Umgang fördern. Die kognitiven Fähigkeiten, wie Differenzierungsfähigkeiten von Tönen, Symmetrien, Anordnungen, Kontrasten gehören ähnlich wie die mathematischen Fähigkeiten zur Zielsetzung. Hier lässt sich die Verknüpfung der Bildungsbereiche wiederum erkennen. Weiterhin sollen die Kinder dazu befähigt werden Vorstellungen zu übertragen und anzuwenden, z.B. vom Klang zum Bild, oder vom Klang zur Bewegung.



Abb. 14: Malen mit Kreide, 2013

Körperlich erfahren die Kinder durch zeichnerische, tänzerische und instrumentales Spiel eine Sensibilisierung der motorischen Fertigkeiten. Auch die Bewegungskoordination zu Melodien und visuellen Signalen wird verbessert.

Der Zugang zur künstlerischen Gestaltung lässt Kinder die Bedeutung der Wahrnehmung lernen und damit auch das Gefühl für Schönes/Gutes oder Grausames/Schlechtes. Der Selbstschutz wird aktiviert und der Kontakt zu anderen kann harmonischer geformt werden.

4.5 Bewegung



Kinder besitzen nach ihrer Geburt einen natürlichen Bewegungsdrang. Dieser dient nicht nur zur Ortsveränderung, sondern vielmehr um die Umwelt zu erkunden und erste Erfahrungen zu sammeln. Anders als Erwachsene, müssen Kinder erst über ihre Wahrnehmung die Welt bewusst erfahren und daraus Bilder und Symbole geistig umsetzen. Dieser Prozess dient dem späteren Denken und der Persönlichkeitsentwicklung. Je mehr ein Kleinkind eigenständig handeln und sich bewegen kann, umso schneller begreift es. Deshalb ist es notwendig den Kindern in den ersten Lebensjahren komplexe Bewegungsmöglichkeiten zum Hüpfen, Laufen, Schaukeln, Springen, Rennen, Klettern und Rutschen zu geben. Auch schiefe Ebenen und gestufte Podeste sollten die klassischen Spielgeräte erweitern, um schnelle und langsame Bewegungsabläufe zu unterstützen. Auch der Schwierigkeitsgrad der Ausstattung sollte variieren, damit Kinder ihre Kräfte und Geschicklichkeit erproben können und mit Erfolg und Misserfolg umgehen lernen. Mit der freien, selbstständigen Bewegung, die meist mit Spielen verbunden ist, erfahren Kinder ein Körper- und Gesundheitsgefühl, physikalische Gesetzmäßigkeiten, Selbstbewusstsein, sowie eine Sensibilisierung im Umgang mit anderen Kindern. Auch die Grob- und später die Feinmotorik und die Sprachentwicklung werden durch stetige Bewegung gefördert.

Trotz der beachtlichen Bedeutung von Bewegung im Kindesalter nimmt die Zahl von Haltungsschäden und Entwicklungsdefiziten zu. Vor allem unter dem Zeitmangel der Eltern, übertriebenem Schutz vor Gefahren und die Anziehungskraft neuartiger Medien leidet der kindliche Bewegungsdrang. Folgen dieses Bewegungsmangels sind neben der motorischen Unterentwicklung und häufigem Übergewicht

auch psychische und soziale Unzufriedenheit, Haltungsauffälligkeiten, Angstzustände, Aggressivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Hyperaktivität. Kinder mit Anzeichen zu diesem Verhalten sollten in der Kita eine sensible Betreuung erfahren, um ihr Selbstvertrauen zu stärken und sie wieder in die Gruppe zu integrieren. Die Aufgabe der Erzieher/innen ist, diese Defizite zu erkennen und daraus die Kinder zu individuell abgestimmten Bewegungsangeboten zu animieren. Dazu muss neben den erzieherischen Maßnahmen auch das räumliche Angebot stimmen. Im Kommentar zum früher gültigen Kindergartengesetz von Nordrhein-Westfalen heißt es auch: "Kinder im frühen Kindesalter haben ein ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis, dessen Befriedigung die gesamte Entwicklung entscheidend beeinflusst und Fehlentwicklungen verhindert. ... Diesen Bedürfnissen der Kinder nach Bewegung ist durch ein entsprechendes Raumprogramm, Zeit und eine geeignete Außenspielfläche Rechnung zu tragen." (Pant & Moskal, 1986)



Abb. 15: Kletterkünstler am Spielgerät, Mühl Rosin, 2013

Da Bewegung Auswirkungen auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes hat, ist auch die Zielsetzung der Bildungskonzeption darauf ausgelegt den Bezug zu anderen Bildungsbereichen herzustellen. In den personalen Fähigkeiten, soll das Kind eine Selbstwahrnehmung entwickeln und seine körperliche Leistungsfähigkeit kennenlernen. Das Beherrschen des eigenen Körpers und das bewusste Erlernen

von Bewegungsabläufen, wie Springen, Klettern oder Laufen, gehört zu den motorischen Fähigkeiten, die Kinder sich im Kindergarten aneignen. Daneben sollen koordinative Fähigkeiten, wie Reaktion, Gleichgewicht, Rhythmus oder Orientierung stetig im angeleiteten Bewegungsangebot geübt werden. Die sozialen Fähigkeiten, die mit der Bewegung geschult werden, umfassen vor allem die Erfahrung von Hilfsbereitschaft, das Spielen nach Regeln und den aufmerksamen Umgang mit schwächeren und hilfebedürftigen Kindern. Kinder entwickeln ein Bewegungsgedächtnis, womit sie Bewegungsaufgaben mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad lösen können. Auch das Verstehen von Regeln, Begriffen, Materialien, gesunder Ernährung, Körperhygiene und einfachen Sozialformen gehören zu den Fertigkeiten, die Kinder in der Kita lernen sollten.

Neben der Bewegung ist es wichtig, dass Kinder auch Entspannung und Ruhephasen erfahren. Unruhiges Verhalten unter Kleinkindern nimmt statistisch zu (ca. 8,2% der Drei- bis Sechsjährigen zeigen hyperaktives Verhalten). Durch zunehmenden Stress, Leistungsdruck und Reizüberflutungen durch neuartige Medien, lernen Kinder immer weniger zwischen Aktivitätsphasen und Entspannungszeit zu wechseln. Entscheidende Ereignisse, wie Trennung der Eltern, Geburt von Geschwistern, oder ein Umzug können diese Kennzeichen weiter verstärken. In der Kita sollte deshalb Wert auf Entspannung gelegt werden. Entspannungsverfahren um emotionale Reaktionen und körperliche Unruhe zu mindern, beginnen bei einer geeigneten räumlichen und zeitlichen Atmosphäre. Auch die Ausgeglichenheit der Erzieherinnen und fest strukturierte Vorgänge in der Tagesplanung fördern die Ruhe der Kinder. Die Auswahl der Entspannungsmethode hängt dabei wesentlich vom Empfinden des Kindes, seinem Alter und der Situation ab. Fasst das Kind kein Vertrauen in die Methode, wird diese auch nicht erfolgreich sein. Mögliche Methoden sind klassische Entspannungsverfahren, wie Yoga oder autogenes Training, die auf ein kindgemäße Form modifiziert werden.

5. Freiraumgestaltung hinsichtlich des Bildungsauftrags in Mecklenburg-Vorpommern

Um Kriterien für die Gestaltung des Außenraums in Kindertagesstätten zu entwickeln, lohnt sich ein Blick in den Innenraum. Es ist zwar nicht möglich die Raum- und Einrichtungskonzepte 1:1 für die Freiflächen zu übernehmen, jedoch sind die Bedürfnisse der Kleinkinder außerhalb des Gebäudes die selben, wie innerhalb.

5.1 Aufbau des Innenraums

Um eine anregende Raumgestaltung für die Kinder zu schaffen, ist es notwendig neben der Bildungskonzeption weitere Grundsätze zu beachten. Dazu zählen u.a. die verschiedenen Nutzungsanforderungen an die Umgebung von Kindern unterschiedlicher Altersstufen. Krippenkinder benötigen neben einem Platz zum Spielen, zusätzlich einen Wickelbereich und einen Schlafraum, da ihre Ruhephasen mehr Zeit in Anspruch nehmen als die von Kindern über 3 Jahren. Diese erleben die Umwelt, durch ihre besseren motorischen und kognitiven Fähigkeiten, aus einer anderen Sicht und verbringen mehr Zeit mit Spielen und Erforschen. Dazu heißt es im KiTaFachtext von Ute Weiß und Ilse-Marie Strotkötter: *"Die Frage nach einem pädagogischen Raumkonzept für altersgemischte Gruppen (Kinder von acht Wochen bis sechs Jahren) wird von der Fachwelt bislang noch nicht befriedigend beantwortet und stellt die Praxis vor große Herausforderungen."* (Weiß & Strotkötter, 2011). Deshalb ist zu eine Unterteilung der Gruppenräume in Kindergarten- und Krippenräume zu raten.

Desweiteren ist die Anordnung, Aufteilung und Ausstattung des Kita-Gebäudes stark vom Kita-Konzept und dem Träger der Einrichtung abhängig. Vertreter der Reggio-Pädagogik bevorzugen durch das Prinzip der Gruppenoffenheit lichtdurchflutete Räume mit Glasabtrennungen. In einem Waldorfkindergarten hingegen setzt man auf klare Gestaltungsprinzipien und eine spezifische Raumaufteilung, da hier Gruppengeschlossenheit praktiziert wird.

Unabhängig von der Raumgestaltung ist erwiesen, dass Kinder in kleinen Gruppen intensiver und konzentrierter spielen, wodurch sie eher Selbstvertrauen fassen, Entscheidungsfähigkeiten entwickeln, eine intensivere Kommunikation untereinander führen und ihre Konflikte selber lösen. Im KiföG von Mecklenburg-Vorpommern ist festgeschrieben, dass von einem/einer Erzieher/in maximal 6 Krippenkinder bzw. 18 Kindergartenkinder betreut werden sollen. Laut Sozialministerin Manuela Schwesig (SPD) soll der Betreuungsschlüssel auf 16 Kinder pro Erzieher/in ab August 2013 abgesenkt werden. Mit 10 Millionen Euro soll dieses Vorhaben durchgesetzt werden. 2016 soll die Zahl weiter auf 15 Kinder pro Betreuer/in reduziert werden. Die Träger der Kindertagesstätte sehen dieses Vorhaben jedoch kritisch, da sie die zusätzlich erforderlichen Räumlichkeiten nicht zur Verfügung stellen können. Sie plädieren eher auf eine stundenweise Erhöhung des Personals, um die Betreuungsqualität zu erhöhen (NDR1, 2013). Um eine optimale Raumaufteilung zu schaffen, ist es somit von besonderer Bedeutung ausreichend Nischen und Rückzugsmöglichkeiten für das individuelle Spiel in kleinen Gruppen zu schaffen.

Da Kleinkinder ihre Umwelt mit den Sinnen erleben und vorwiegend handlungs- und erlebnisbezogen lernen, ist es sinnvoll die Räumlichkeiten so interessant und behaglich wie möglich zu gestalten. Um die Fähigkeiten der Kinder zu fördern und sie herauszufordern, ist es vorteilhaft sie im Spiel und dem Entdecken ihrer Umwelt zu beobachten. Kinder teilen uns mit ihren Reaktionen auf räumliche Elemente mit, ob ihnen etwas gefällt oder nicht. Dies sollte man bei der weiteren Raumgestaltung berücksichtigen.

Um die Kindertageseinrichtung zu einem Lern- und Bildungsraum zu machen sollten fast alle Räume für die Kinder frei zugänglich und für das freie Spiel nutzbar sein. Zudem ist es wichtig, dass die Kinder sich geborgen und sicher in den Räumlichkeiten fühlen. Dabei ist eine klare Gestaltung einzelner Orte mit festen Elementen, z.B. Garderobe oder Fächer für persönliche Utensilien, unumgänglich. Den Kindern fällt es dann leichter sich zu orientieren und frei zu entfalten. Maria Montessori prägte in diesem Zusammenhang den Begriff "Vorbereitende Umgebung", die ein klar gegliedertes und ordentliches Umfeld beschreibt. Dazu sagte sie auch: *"Es entwickelt sich keine innere Struktur beim Kind, ohne dass wir eine äußere Struktur anbieten"* (van Dieken, 2008).

Um die individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen, sollten selbstbestimmte Aktivitäten ermöglicht werden. Eine Förderung stellen Spiel- und Beschäftigungsmaterialien dar, die selbständig oder unter Anleitung der Betreuer/innen genutzt werden. Die Räumlichkeiten sollten je nach Anlass oder Belieben der Kinder anpassungsfähig sein. Dazu gehören Hocker und andere Kleinstmöbel, die selbständig von den Kindern an andere Orte transportiert werden können, als auch die bedarfsgerechte Änderung der Raumgestaltung. Die Mitwirkung der Kinder an räumlichen Veränderungen stärkt ihre Selbstsicherheit und ihre Entscheidungsfähigkeit.

Da Kinder den Raum, anders als wir Erwachsenen, mit allen Sinnen wahrnehmen und entdecken, ist es unentbehrlich ein interessantes und gemütliches Raumklima zu schaffen. Dieses hängt vor allem von den Faktoren Licht, Farbe, Temperatur, Geruch, Größe und Form des Raumes, sowie Fülle und Leere an Einrichtung, Ausblick nach Draußen, Dekoration und dem Fußbodenbelag ab. Sie beeinflussen das intuitive Empfinden beim Betreten eines Raumes. Um einen ansprechenden Raum für Kinder zu planen, gilt es deshalb eine Raumstruktur zu schaffen, die den vielseitigen Interessen und Bedürfnisse der Kleinkinder jederzeit gerecht wird. Eine gute räumliche Anordnung fördert die selbstbestimmte Wahl zwischen freien, lauten Bewegungsspielen im großen Raum oder dem angeleiteten, stillen Kreativsein in einer abgetrennten Raumecke. Zu den Vorteilen gut geplanter Räume heißt es im KitaFachtext: *"Je mehr Entdeckungs- und Erfahrungsräume zur Verfügung stehen, umso weniger angeleiteter Beschäftigungen bedarf es, umso größer ist das selbständige, freie Spiel und damit die Selbsterfahrung."* (Weiß & Strotkötter, 2011) Die Reggio-Anhänger bezeichnen den Raum nicht ohne Grund als "dritter Pädagoge" und verweisen auf die Bedeutung der Raumgestaltung.

Über die Raumquantität und -qualität des Kitagebäudes gibt es neben zahlreicher Literatur auch eine "Richtlinie über Voraussetzungen und Verfahren zur Erlaubniserteilung für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen" aus dem Jahr 1996 (AmtsBl. M-V 1996 S.688). Darin werden für die Räumlichkeiten folgende Mindestbodenflächen angegeben:

Gruppenraum	2,5m ² /Kind	
Gruppennebenraum	1,0m ² /Kind	
Schlafraum	2,0m ² /Kind	(für Kinder unter 2,5 Jahren)

Garderobe	0,75m ² /Kind
Sanitärräume	0,75m ² /Kind

Daraus ergibt sich eine Grundstruktur im Raumangebot. Zusätzlich wird vom Kulturministerium eine Teeküche mit Essensausgabe, bzw. bei Selbstversorgung eine Küche mit Speisekammer gefordert. Auch für die Sanitäranlagen gibt es quantitative Nutzungsvorgaben, z.B. wird eine Kindertoilette für zehn Kinder veranschlagt.

Für die Außenspielflächen wird in der Richtlinie nur eine Angabe zur Gesamtfläche gemacht. Diese wird mit 10m²/Kind angegeben, bzw. bei Kitas mit nur einer Gruppe sollte ein Außengelände von min. 200m² zur Verfügung stehen. Zur Struktur und Gliederung des Außenraums werden keine Angaben gemacht. Jedoch gibt es in der Anlage 2 zur Richtlinie "Fachliche Empfehlungen", die sich neben der Ausgestaltung des Gruppenraums auch mit der Freispielfläche befassen.

Grundsätzlich sollte man die Räumlichkeiten so groß wie möglich gestalten und innerhalb der Räume eine weitere Aufteilung z.B. durch zweite Ebenen, Trennwände oder bewegliche Elemente vornehmen, denn Kinder brauchen viel Platz für die Bewegungsentfaltung und die Möglichkeit zum Rückzug von der Gruppe.

Der erste Eindruck den Kinder und Eltern von einer Kindertagesstätte erhalten, ist der Eingangsbereich. Deshalb sollte dieser ästhetisch und einladend gestaltet sein. Nur wenn sich die Kinder vom ersten Augenblick an wohlfühlen, können sie sich später frei entfalten. Außerdem kann der Eingangsbereich als erster Bildungs- und Lernort verstanden werden, zu dem die Kinder laufend freien Zugang haben sollten. Beim Bau sollte auf einen ebenerdigen Zugang geachtet werden, um Kinderwagen, Buggys und auch Rollstühlen einen leichten Eintritt zu ermöglichen. Dazu sollten ausreichende Abstellmöglichkeiten für Kinderwagen im Eingangsbereich vorhanden sein, damit keine Nutzungskonflikte entstehen. Auch die Garderobe ist besser in einem separaten Raum untergebracht, um den Flur als Bewegungsraum zu erhalten. Sitzmöbel für Erwachsene und Kinder dienen dem kurzweiligen Aufenthalt beim Bringen, Holen oder Warten. Diese Ansätze kann man auch im Außenraum aufgreifen, da Eltern besonders im Sommer ihre Kinder auch im Garten abholen und das Gebäude nicht zwangsläufig betreten.



Abb. 16: Garderobe, Mühl Rosin, 2013

Der Gruppenraum ist der Bereich in dem die Kinder die meiste Zeit verbringen. Deshalb sollte dieser so groß wie möglich sein. Außerdem wird besonders in kleinen Einrichtungen mit nur 1-2 Gruppen, der Schlaf-, Ess- und Bewegungsraum sowie das Atelier mit integriert, so dass genügend Platz vorhanden sein sollte. Bei der Abgrenzung in die einzelnen Erfahrungsbereiche soll der gesamte Raum trotzdem für die Kinder überschaubar bleiben. Unterschiedliche Bodenbeläge, Farben und Materialien verbessern die kindliche Orientierung im Raum. Im Bewegungsbereich sollten Möglichkeiten zum Klet-

tern, Laufen, Springen etc. sein, wodurch diesem Spielraum die meiste Fläche zugedacht werden muss. In größeren Kitas empfiehlt sich deshalb auch ein separater Bewegungsraum.

Eine Erweiterung und Differenzierung der Räume anhand der Entwicklungsstufen der Kinder ist besonders sinnvoll bei Einrichtungen mit Kindern von 0-6 Jahren. So ist es möglich den Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen gerecht zu werden und individuelle Förderung mithilfe der jeweiligen Raumgestaltung zu schaffen. Dies sollte bereits beim Bau/Umbau berücksichtigt werden, da mehr Räume zur Verfügung stehen müssen.

Die "Richtlinie über Voraussetzungen und Verfahren zur Erlaubniserteilung für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen" gibt zusätzlich Vorgaben für die Gruppenraumgestaltung. Danach müssen ausreichendes Mobiliar, Kuschel- und Spielecken, Spielteppiche, Rückzugsmöglichkeiten und ausreichendes Spielmaterial vorhanden sein. Außerdem wird ein Sonnenschutz, eine ästhetische Ausgestaltung und Raum für kreative Tätigkeiten gefordert. Ab drei Gruppen wird die Einrichtung eines Mehrzweckraumes empfohlen, der für Feste, Elternabende und als Bewegungsraum genutzt werden kann. Gruppennebenräume sind für die sozialpädagogische Arbeit vorzusehen.

Die Übertragung einiger Ansätze auf den Freiraum ist möglich, da das Außengelände an sich ein begrenzter "Gruppenraum" ist, der eine ähnliche Unterteilung in Erfahrungsbereiche erfährt.

Dieser Platz ist nur in Einrichtungen mit Krippenkindern erforderlich. Da das Wickeln aber eine besonders intensive Zeit zwischen Kind und Erwachsenem ist (in Summe durchschnittlich 189 Stunden der Kindheit), die auch für individuelle Vertrauensbildung und Kommunikation sorgt, bedarf es einer abgegrenzten Zone. Diese kann im Gruppenraum, Sanitärbereich und ggf. auch im Außenbereich arrangiert werden und sollte eine klare Abgrenzung am Rand des Raumes bekommen. Jedoch ist ein Sicht- und Rufkontakt zu den anderen Kindern und Erziehern sinnvoll.

Wenn die Einrichtung eines Wickeltisches im Außenbereich erwünscht ist, sollte neben dem Wickeltisch, an ein Waschbecken mit Wasserhahn und abnehmbarer Brause, ein Spiegel, sowie eine Ablage mit Pflege und Wickelutensilien gedacht werden. Außerdem sollte der Bereich überdacht sein und nur im Sommer bei warmen Temperaturen genutzt werden. Alternativ kann auch ein transportabler Wickeltisch genutzt werden.

Neben den gesetzlichen Vorgaben für die Ausstattung des Sanitär- raums, ist ein bildungsspezifischer Ausbau möglich. Das Spiel mit Wasser, Seife, Farben und Natur- materialien bietet eine Fülle an Erfahrungen. Dazu können Wasch- rinnen, Badewannen oder Was- serspiellandschaften entwickelt werden. Dafür ist eine Fußboden- heizung unerlässlich.

Das Spiel mit Wasser kann auch im Außenbereich besonders gut mit Matsch- oder Wasseranlagen ver- wirklicht werden.



Abb. 17: Sanitärraum, Mühl Rosin, 2013

Besonders für Krippenkinder ist regelmäßiger Schlaf wichtig. Um diesem Bedürfnis nachzukommen, ist ein Schlafbereich innerhalb des Gruppenraumes bzw. ein eigenständiger Schlafräum notwendig. Den spezifischen Schlafgewohnheiten der Kinder muss mit individuellen Schlafangeboten entgegengekommen werden. Junge Kinder nehmen den Schlafrhythmus der Kita meistens noch gut an, jedoch ändert sich das mit dem Alter. Jedes Kind sollte sein eigenes Bett haben um einen persönlichen Bezug zu entwickeln. Eine Temperatur von 18°C und gedämmtes Licht soll das Einschlafen unterstützen. Der Raum kann nach der Ruhezeit auch für andere Tätigkeiten genutzt werden, da den Kindern jederzeit weitere Rückzugsräume innerhalb des Gruppenraumes zur Verfügung stehen. Sitzmöglichkeiten für die Erzieher sollten so positioniert werden, dass jedes Kind laufend Sicht- und Hörkontakt zur Bezugsperson herstellen kann.

Alternativ zum Schlafräum können Kinder, besonders im Sommer, auch im Außenbereich Ruhe finden. Dazu ist es wichtig, dass der Schlaf- und Ruhebereich wind- und sonnengeschützt ist.

Ein Bewegungsraum ist meist im Gruppenraum eingegliedert. Nur bei größeren Kitas lohnt der Bau eines zusätzlichen Raumes. Um die motorischen und körperlichen Fähigkeiten zu fördern, sind Kletter-, Rutsch- und Hüpfmöglichkeiten vorzusehen. Neben den schon mehrfach erwähnten zweiten Ebenen, können auch Seile, Schrägen und Schaukeln im Innenbereich eingebaut werden.



Abb. 18: Gruppenraum, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

Auch der Flur und der Gruppenraum dienen als Bewegungsraum und sollten zum Laufen freigegeben sein. Trotzdem wird der Außenraum mit seiner Größe meist zum Hauptbereich für Bewegung und körperliche Spiele.

Gemeinsame Mahlzeiten fördern das Erlernen von Esskultur und festen Ritualen im Tagesablauf der Kinder. Die Kinder lernen Selbständigkeit bei Essen und Selbsteinschätzung bei der Wahl von Portionen. Auch das Auf- und Abdecken, Tisch abwischen und Essenausteilen ist Teil dieses Gemeinschafts-erlebnisses. Die Mahlzeiten können im Gruppen- oder Nebenraum eingenommen werden, oder in einem von mehreren Gruppen nacheinander genutzten Essensraum. Eine Doppelnutzung dieses Bereiches sollte vermieden werden, da es Kindern jederzeit frei stehen sollte sich an vorhandenen Obstschalen oder Getränken zu bedienen. Die Tische und Stühle sollten altersgerecht sein um eine gute Haltung zu ermöglichen. Außerdem ist es erwiesen, dass bei max. 6 Kindern pro Tisch eine positivere Atmosphäre herrscht und die Kommunikation zunimmt.

Im Außenbereich ist es ebenfalls möglich einen solchen Essensbereich einzurichten.

Der so bezeichnete Atelierraum dient als Bereich für die künstlerischen und produktiven Aktivitäten. Er kann wie auch der Bewegungsraum in den Gruppenraum integriert sein oder aber als selbständig gestalteter Raum existieren. Bei mehreren Gruppen ist die Einrichtung eines einzelnen Raumes dafür sinnvoll.

Im Außenraum sollte diesem Erfahrungsbereich auch ein Platz zugewiesen sein, der besonders mit Ressourcen der Natur gestaltet werden kann.

Neben den angesprochenen Räumen verfügen einige Kitas über weitere Räume mit diversen Nutzungsmöglichkeiten (z.B. Musikraum, Mehrzweckraum). Daneben gibt es weitere Räumlichkeiten für die Verwaltung und Wirtschaft, wie Büro, Abstellräume, Personalraum, Toiletten, Küche, Technikraum, Elternsprechzimmer, Putzraum oder einen Keller. In wie weit eine Einrichtung die angesprochenen Räume benötigt, hängt neben der Kinderanzahl, von Altersstruktur, Pädagogikkonzepten, Verschiebung der Bevölkerungsstruktur und vorhersehbaren regionalen Entwicklungen ab.

Um Betreuern/Betreuerinnen ein Instrument für Veränderungen der Räumlichkeiten und Spielmöglichkeiten an die Hand zu haben, nach denen sie Gegenstände, Materialien, Ausstattungen beurteilen können, empfiehlt sich ein Blick ins das folgende Kapitel.

5.1.1 Kriterien für die Ausstattung von Kindergärten nach Anregungen des Deutschen Jugendinstituts (1973)

Bei der Suche nach wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Raumgestaltung für Kleinkindereinrichtungen, stachen die Schriften der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts hervor. "Anregungen II: Zur Ausgestaltung des Kindergartens" geht das Thema Raumstruktur anders als die aktuelle Literatur an, die sich hauptsächlich auf Grundsätze, wie Rückzugsmöglichkeiten bilden, Barrierefreiheit garantieren oder großzügige Räume schaffen, konzentrieren. Trotz der letzten Veröffentlichung von 1973, wirkt der methodische Ansatz der Arbeitsgruppe nicht veraltet und beginnt mit der Entwicklung von Kriterien um Ausstattungsgegenstände und Materialien kindgerecht beurteilen zu können.

Die Einteilung von Gegenständen in die jeweiligen Lernbereiche ist auch hier scheinbar unerlässlich, jedoch soll diese kategorische Trennung nicht starr umgesetzt werden. Eine variable Nutzung durch situative Anlässe oder die Umnutzung der Utensilien durch die Eigeninitiative der Kinder sollte unterstützt werden. Durch die unabhängige Herstellung von Spiel- und Lerngegenständen mit Werkzeugen und Materialien erfahren Kinder eine reale Weltanschauung. Dabei beziehen sich die Autoren auf Drei- bis Sechsjährige, so dass in einer Kindertagesstätte die auch Säuglinge betreut dies beachtet werden muss.

Die Erstellung von Kriterien für die Beurteilung von Gestaltungsutensilien beginnt mit den pädagogischen Zielen. Es gilt ein Kind so zu erziehen, dass es den kommenden Lebenssituationen gewachsen ist und diese selbstbestimmt zu bewältigen. Um dies zu erreichen, muss eine Kita das selbständige Handeln der Kinder fördern und ihnen Wissen zu den Situationszusammenhängen vermitteln. Auf diese Zielsetzung bauen die pädagogischen Prinzipien auf: Grundsatz der Selbständigkeit, Grundsatz der

Wahlfreiheit und die Erfahrung konkreter Lebenssituationen. Zur Beurteilung der Materialien kommen die Grundsätze der Sicherheit und Veränderbarkeit hinzu. Um Utensilien hinsichtlich der Bildungsbe- reiche beurteilen zu können, wird in soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Förderung unterschieden.

Pädagogische Kriterien

Um den Grundsatz der Selbständigkeit zu fördern, gilt es den Spielbereich der Kinder so zu gestalten, dass sie mit allen Utensilien eigenständig spielen können. Dazu gehört die schnelle Erkenntnis über die Handhabung von Materialien und Werkzeugen, wie auch der variable Einsatz dieser. Es bedeutet auch, dass nicht nur Spielmaterialien nutzbar sein müssen, sondern auch die Umgebungsbeschaffenheiten, wie Griffhöhen, Schrittweiten bei Stufen, Blickwinkel etc. berücksichtigt werden sollten. Es reicht je- doch nicht aus die Umwelt einfach zu verkleinern, da das Erfahren der Erwachsenenwelt ebenso wich- tig ist. Zudem sollte die Einrichtung der Räume nicht dem Prinzip der Überschaubarkeit und Kontrolle unterliegen, da die Kinder so keine Möglichkeiten des selbständigen Lernens in kleinen, abgeschirmten Gruppen haben. Auch das Angebot von stabilen, haltbaren Geräten, sowie von veränderbaren, zer- störbaren Gegenständen fördert das unabhängige Handeln und das Verständnis für das Ergebnis der eigenen Handlung.

Um die Wahlfreiheit bei Kindern zu unterstützen, sollten die Räumlichkeiten stark differenziert sein. Dazu zählen Nischen, zweite Ebenen, veränderbare Raumteiler oder auch selbstgestaltete Höhlen, die die Selbstbestimmung des Aufenthaltsortes fördern. Es sollte auch die Wahl des Raumes immer offen stehen, so dass die individuellen Bedürfnisse jederzeit gestützt werden. So sollte ein Kind das Ruhe sucht, den Schlafraum frei benutzen können. Natürlich bezieht sich die Wahlfreiheit auch auf die Spielgeräte und Materialien die die Kinder nutzen. Diese sollten dazu in ausreichender Anzahl zur Ver- fügung stehen.

Die Planung einer konfliktfreien Kinderwelt hilft den Kindern wenig. Um Kinder auf das reale Leben vorzubereiten und die sozialen Fähigkeiten zu stärken, sollten Planungen Konfliktsituationen hervorrufen können, die dann von den Kindern erfasst, verarbeitet und gelernt werden können. Das Ausschalten von Gefahren ist besonders im Freiraum nicht möglich. Außerdem entspricht eine besonders si-

chere Umgebung meist einer langweiligen und anregungslosen Welt, die die Kinder am körperlichen und geistigen Messen ihrer Kräfte hindert. Trotzdem gilt es bei der Planung, die Gefahren kontrollierbar zu halten und alle möglichen Verletzungsrisiken zu minimieren. Das Einbeziehen der Kinder in die Tätigkeiten des Personals auch außerhalb des Gruppenraums, ist eine weitere Situation in der Kinder lernen wie Abläufe funktionieren, wie zum Beispiel Telefonieren oder die Zubereitung von Mahlzeiten. Ein Bereitstellen von Utensilien zu aktuellen Lebenssituationen der Kinder, soll als Orientierungs- und Bewältigungshilfe für Konflikte und Probleme dienen. Außerdem kann die erklärende Nutzung von Materialien Zusammenhänge zu Alltagssituationen herstellen.

Materielle Kriterien

Um dem Grundsatz der Sicherheit gerecht zu werden, müssen Konstruktionen und Materialien altersgerecht sein und gleichzeitig sicher für die unvollkommenen motorischen Fähigkeiten der Kinder. Trotzdem sollten Herausforderungen vorhanden sein, an denen die Kleinkinder lernen Gefahren einzuschätzen. Solche Geräte und Utensilien, die eine Herausforderung mit gewissem Gefahrenpotential bieten, sollten gekennzeichnet und gut überschaubar aufgestellt werden, damit Betreuer ggf. eingreifen können. Auch die Haltbarkeit von Materialien sollte für die Kinder erkennbar sein, was nicht bedeutet das nur langlebige Stoffe ausgesucht werden sollten, da dies Lernerfahrungen einschränkt. Auch die hygienische und gesundheitliche Sicherheit sollte bei der Wahl von Oberflächenmaterialien, Einrichtungselementen, Luft- und Temperaturregelanlagen, der Bausolierung und der Belichtung im weitesten Sinne geachtet werden.

Der Grundsatz der Veränderbarkeit bezieht sich nicht ausschließlich auf Einrichtungsgegenstände und Spielgeräte. Überlegungen zur Mehrfachnutzung sollten schon beim Bau, z.B. bei der Gestaltung der Fassade berücksichtigt werden. Planer müssen bei der Wahl ihrer Baustoffe bereits an mögliche Spielmöglichkeiten denken, so dass die eingesetzten Mittel neue Beschäftigungsfelder für Kinder bieten können. Geräte und Möbel sowohl form- als auch positionsveränderlich sein um individuelle Nutzung durch die Kinder zu fördern. Dazu können aufblasbare Einrichtungselemente, als auch mehrteilige, auseinanderbaubare Gegenstände zählen. Positiv ist auch ein Angebot das Elemente und Materialien kombinierbar macht. dazu ist es vorteilhaft wenn Materialien keinen zu hohen Strukturierungsgrad besitzen, um die Fantasie der Kinder anzuregen. Spielzeug das nur in einer Situation genutzt wer-

den kann, wie zum Beispiel Bauklötzer mit ausgemalten Türen und Fenstern, mindert die alternative Nutzung.

Kriterien zur Beurteilung von Materialien zur Förderung der Bildungsziele

Die Trennung in die vier Bereiche soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Förderung, die den Bildungsbereichen von Mecklenburg-Vorpommern ähneln, wird von den Autoren als wichtig erachtet, um "auf wichtige Aspekte aller Persönlichkeitsbereiche bei der Auswahl und Beurteilung von grund- und lernbereichsorientierter Ausstattung hinzuweisen". Jedoch kann diese künstliche Einteilung in der Realität nicht separat vollzogen werden.

Um den Kinder die Befähigung zur autonomen Bewältigung von Lebenssituationen zu geben, muss die Umgebung so real wie möglich sein. Zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit, sollten die Räumlichkeiten den Kindern erlauben, sich alleine oder in frei wählbaren Gruppen zusammenzufinden und zu spielen. Dazu dienen "offene, veränderbare Raumsysteme mit vielfältigen Möglichkeiten, sich in kleineren oder größeren Gruppen einer Tätigkeit zu widmen". Außerdem sollten Materialien vorhanden sein, die von den Kindern allein nutzbar sind und die Kommunikation und soziale Beziehungen



Abb. 19: Höhlenbau mit einfachen Materialien, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

zwischen den Kindern anregen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Spiele, Bücher und Bilder einen Zusammenhang zu wirklichen Lebenssituationen aufweisen. Damit dienen die Materialien als Bewältigungshilfen in auftretenden Situationen und können zur Veranschaulichung von Problemlösungsstrategien genutzt werden.

Um die emotionalen Fähigkeiten der Kinder anzusprechen, sollten Utensilien vorhanden sein, die es den Kinder erlaubt eigene und Gefühle anderer zu

erkennen. Dazu zählen Rollenspiele, Musizieren, Tanzen, Malen und auch Gesprächsförderungen. Räumlich ist es vorteilhaft Rückzugsräume wie Nischen und Höhlen anzubieten um den Austausch von Zärtlichkeit zuzulassen. Auch lebende Tiere können dazu beitragen Gefühle zu entwickeln und zu verstehen. Neben den Rückzugsorten, sollte ausreichend Raum zum Toben und Raufen vorhanden sein, damit Kinder ihre Energie und Aggressivität abbauen können und dieser Ausdruck verleihen.

Um den Intellekt der Kinder zu fördern, sollte die räumliche Gestaltung und das Materialangebot die Kinder zum selbständigen Stellen und Lösen von Aufgaben anregen. Um dies zu erreichen, benötigen Kitas ein großes Materialsortiment. Auch der Zugang zu diesem sollte stetig gegeben sein. Das Kind lernt dadurch eigenständig zu organisieren und strukturiert zu denken.

Zur Verbesserung der fein- und grobmotorischen Fähigkeiten der Kinder, sollten besonders im Außenbereich, ausreichende Möglichkeiten zum Klettern, Springen, Laufen, Schaukeln, Werfen, Balancieren etc. vorhanden sein. Ein großes Angebot an variablen Schwierigkeitsgraden bei der Ausübung dieser Aktivitäten, dient dem Anreiz zur Verbesserung. Zusätzlich sollten Utensilien zur rhythmischen Bewegung vorhanden sein.

Anhand dieser Prinzipien ist es den Erziehern auch später möglich eine Auswahl an Ausstattungsgegenständen und Werkstoffen zu treffen. Es wird auch darauf verwiesen das ein Material niemals alle Kriterien erfüllen kann, aber den allgemeinen pädagogischen Prinzipien nie widersprechen sollte.

5.2 Kriterien für das Außengelände

Literatur die sich mit der Bedeutung des Außengeländes für die kindliche Entwicklung auseinandersetzt, gibt es bisher in überschaubarer aber zunehmender Anzahl. Laut den oben bereits erwähnten "Fachlichen Empfehlungen", die im Rahmen der "Richtlinie über Voraussetzungen und Verfahren zur Erlaubniserteilung für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen" ausgegeben wurden, sollte die Außenspielfläche über den Gruppenraum zugänglich sein und Bewegungsangebote mit Spielgeräten, gepflasterte Wege, Sandspielmöglichkeiten, Grünflächen, künstlichen bzw. natürlichen Sonnenschutz und Wind- und Lärmschutz bieten.

Die Kindertageseinrichtung und die Kindertagespflege müssen so gestaltet sein, dass die Kinder ihren Möglichkeiten entsprechende Entwicklungschancen erhalten und sich wohl fühlen. Bei der Gestaltung der Gebäude, der Räume und der Außenanlagen müssen die Spiel-, Bewegungs- und Ruhebedürfnisse der Kinder beachtet werden. (...) Auf den natürlichen Bewegungsdrang und die Wissbegierde der Kinder ist entwicklungsangemessen einzugehen. (Ministerium für Bildung, Frühkindliche Bildungsverordnung- FrühKiBiVo M-V, 2010)

Eine räumliche Differenzierung zwischen Kinderkrippen- und Kindergartenbereich ist ggf. sinnvoll, wenn der Überblick über das Gelände für die Erzieher schwierig ist und damit besonders die Sicherheit der Kinder unter drei Jahren gefährdet wird. Dabei ist die Gesamtfläche der Freianlage zu berücksichtigen, denn jeder weitere, abgeschlossene Raum, der durch Hecken und Zäune erzeugt wird, führt zu einer Verkleinerung der Fläche und unterbindet das freie und altersübergreifende Spiel. Diese Entscheidung muss deshalb individuell getroffen werden.

Unter dem Grundsatz der Sicherheit sollte das Außengelände zu seiner Umgebung hin abgegrenzt sein. Dazu reicht eine Abpflanzung mit Hecken nicht aus, da Kinder diese meist auch zum verstecken und spielen nutzen. Die dadurch entstehenden Lücken in der Pflanzung bieten den Kindern die Möglichkeit zum Beispiel auf angrenzende Straßen zu laufen. Deshalb wird empfohlen Zäune oder Mauern als Grenze zur Umwelt zu nutzen. Zäune sind wiederum zu bevorzugen, da eine Beziehung zur Außenwelt weiterhin bestehen kann, anders als Mauern die das Spielgelände visuell abgrenzen und die akustische und olfaktorische Wahrnehmung der Umgebung einschränken.

Bei der Planung sind natürlich die DIN-Normen und auch die Vorgaben der Unfallkassen zu berücksichtigen. Selbstgestaltete Spielgeräte sollten vom TÜV abgenommen werden um die Unfallgefahr zu minimieren und Haftungsgründe auszuschließen.

Außerdem ist ein Zufahrt zu gewährleisten um Sanierungsarbeiten wie zum Beispiel Sandaustausch zu ermöglichen. Auch an den Zugang für die Feuerwehr zum Gebäude ist zu denken, jedoch sollte die Zufahrt wenn möglich nicht im Außenspielbereich liegen. (vgl. Kap.6 "Sicherheit")

Der Grundsatz der Veränderlichkeit sollte auch im Außenraum, sowohl bei der Doppelnutzung von Räumen als auch bei der Mehrfachnutzung von Elementen, Anwendung finden. So kann beispielsweise die Terrasse als Spiel-, Schlaf- und Essensbereich fungieren. Natürlich vorkommende Utensilien wie Zweige, Wasser, Sand, Steine usw. regen die Kreativität und das kommunikative Spiel miteinander an. Die Kinder entwickeln aus diesen Utensilien "neue Gegenstände" und entwickeln ihre Umwelt mit. Sie erfahren damit ihre Selbstwirksamkeit. Dies ist auch mit künstlichen Spielmaterialien möglich, jedoch sollten diese nicht zu sehr differenziert sein, so dass ein kreatives Spiel möglich bleibt.



Abb. 20: Anzuchthochbeete, Mühl Rosin, 2013

Die Aufteilung des Gartenbereiches in einzelne Lern- und Erfahrungsräume sollte sich immer an dem Kita-Konzept orientieren. Erhebt die Kita den Anspruch als "gesunde Kita" zu agieren, so sollte im Freiraum ein Bereich geschaffen werden, in dem die Kinder lernen Gemüse und Obst biologisch anzubauen. Eine Natur-Kita hingegen symbolisiert einen naturnahen Außenraum, in dem Spielelemente aus Naturmaterialien bestehen und die Gestaltung so landschaftsnah wie möglich erscheint.

5.3 Bereiche im Außenraum

Trotz der Individualität jeder Kita gibt es ähnliche Bereiche, die den Bedürfnissen und auch den Lernzielen der Bildungskonzeption nachkommen. Dazu zählen, in Anlehnung zum Innenraum, ein großer Bewegungsbereich, Entspannungsräume in abgelegenen Ecken und Nischen und auch ein Kreativbereich. Der Außenraum bietet durch seine Struktur jedoch weitere Erfahrungsmöglichkeiten, die inner-

halb des Gebäudes nicht realisierbar sind. So kann die Natur, verschiedene Pflanzenarten, das Wachstum der Pflanzen, die jahreszeitlichen Veränderungen oder auch der Umgang mit Tieren, nur im Außenbereich erfahren werden. Diese Erlebnisse sollten den Kindern in einem Naturraum zugänglich gemacht werden.

Ebenso kann der Freiraum nicht alle Innenräume gleichwertig aufweisen. Der Sanitärraum ist eine häusliche Einrichtung, die im Freiraum nicht erforderlich ist. Wenn es gewünscht ist kann jedoch für Krippenkinder ein Wickelbereich im Außenraum angeboten werden (vgl. Kap. 5.1). Ein abgetrennter Schlafraum ist im Außenbereich ebenso nicht erforderlich, da Ruhezeiten oder auch ein Teil der Terrasse dazu genutzt werden kann. Bei ausreichendem Platzangebot ist es natürlich möglich einen gesonderten Schlafbereich einzurichten.

Die Abgrenzung der Räume muss nicht starr sein, sondern kann durch Übergangszonen oder auch vertikale Strukturen realisiert werden. Eine Röhre unterhalb des Bewegungsbereiches wird beispielsweise zur Rückzugsmöglichkeit. Solche Ideen können die Nutzungsfläche vergrößern. Die sogenannten Übergangszonen können durch veränderte Bodenbeläge, Pflanzungen und Höhenunterschiede gestaltet sein. Sie dienen den Kindern als Orientierung und können z..B. als Spielgrenze für Ball- oder Laufspiele genutzt werden. Die direkte Angrenzung der Bereiche kann zu Konflikten führen und stellt gleichzeitig eine Gefahrenquelle dar. Diese Übergangszonen bieten neben dem Auslauf- und Sicherheitsaspekt auch die Vernetzung der Bereiche durch Wege und die raumübergreifende Gestaltung als Gesamtfläche. Natürlich nehmen diese Übergangsbereiche auch eine erhebliche Fläche der Außenanlage ein, den



Abb. 21: Krabbelröhre, Mühl Rosin, 2013

besonders kleine Kitas nicht haben. Deshalb wird häufig auf befestigte Wege verzichtet, was schade für die Kinder ist, da diese als Hüpf-, Mal- oder Fahrmöglichkeit dienen.

5.3.1 "Basisstation" Terrasse

Als Zugang zum Freiraum eignet sich am besten eine Terrassen, die als Verbindung zum Innenraum dient. Es ist der erste Bereich den Kinder betreten und erforschen, wenn sie aus dem bekannten und sicheren Innenraum nach draußen treten.

Die Terrasse sollte aus einem festen Bodenbelag bestehen. Die Nutzungsmöglichkeiten sind dadurch höher als bei unbefestigten Flächen. Eine Überdachung der Fläche ist durch das anschließende Gebäude leicht zu installieren. Diese muss eine gewisse Stabilität aufweisen um Sonne als auch Wind und Regen abzuhalten.



Abb. 22: Terrasse, Mühl Rosin, 2013

Bei der Gestaltung der Terrasse gibt es viele Möglichkeiten. Ob eine einzelne Holzterrasse mit abgerundeter Form oder mehrere Terrassendecks die aneinander grenzen zur Kita passt, muss individuell entschieden werden. Auch die Wahl des Bodenbelags ist entscheidend. Neben Holz und Pflaster- bzw. Plattenbelägen werden in Kinderkrippen häufig auch Kunststoffbeläge verwendet. Diese bieten den Vorteil das sie elastisch und angenehm für die Kleinkinder zum Krabbeln sind. Außerdem trocknen sie schnell ab

und heizen sich anders als Plattenbeläge nicht so stark bei Sonnenschein auf. Jedoch ist diese Variante erheblich teuer als eine Holzterrasse. Holz bietet den Vorteil sich noch weniger aufzuheizen, jedoch ist es als Naturmaterial wetter- und verschleißanfälliger und benötigt einen höheren Pflegeaufwand. Deshalb sollte man bei der Entscheidung für eine Holzterrasse qualitativ hochwertiges Holz, wie etwa Douglasie verwenden. Dadurch senkt man auch die Gefahr von Splittern und Rissen im Holz. Bei einer großen Fläche bietet sich auch eine Kombination aus den Bodenbelägen an.

Die Terrasse kann für unterschiedlichste Bedürfnisse zur Verfügung stehen. Neben Bänken und Tischen zum Malen, Essen und Basteln sollte jedoch eine Fläche frei bleiben auf der die Kinder individuell spielen, krabbeln oder auch schlafen können.

Terrasse

- fester, rutschsicherer Bodenbelag
- stabile Überdachung gegen Sonne und Regen
- Mehrfachnutzung ermöglichen

5.3.2 Bewegungsraum

Zu den typischen Bewegungsarten von Kleinkindern zählen das Krabbeln, Laufen, Hüpfen, Rutschen, Balancieren, Klettern und Schaukeln. Diese Grundbewegungen sollten in der Freiraumgestaltung alle Berücksichtigung finden, denn der Wert, den freie Bewegung für die soziale, psychische und physische Entwicklung der Kinder hat, ist erheblich. (vgl. Kap.4.5)

Deshalb ist es wichtig ihnen einen Außenraum anzubieten in dem sie ihre Fähigkeiten entwickeln können. Der Innenraum bietet für diesen Prozess meist zu wenig Platz und die Umgebungsfaktoren sind komplett unterschiedlich. So regt die frische Luft und die andersartigen Elemente im Freien die Kinder zu ausgelassenen Bewegungsspielen an. Diesen Raum für Erfahrungen kann der Innenbereich einer Kita nicht bieten.

Grundsätzlich sollte der Bewegungsraum, in dem auch meist die Spielgeräte angeordnet sind, ausreichend groß gestaltet sein, damit jedes Kind genügend Freiraum zum Laufen und Bewegen hat. Dies ist natürlich abhängig von Gruppengrößen und -anzahl, sowie der Altersstruktur in der Kindertagesstätte.

Die Bodenbeläge können variabel gestaltet werden. Neben Rasen und Fallschutzbelägen können auch Holzschnitzel oder Sand als Fallschutz dienen. Wichtig ist eine Beachtung der Sicherheitsnormen für



Abb. 23: Kletterpark, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

die entsprechenden Spielgeräte (siehe Kap.6: Sicherheit). Je mehr verschiedene und interessant gestaltete Bodenbeläge es gibt, desto größer ist auch die Begeisterungsfähigkeit der Kinder.

Um die Umgebung zu erkunden nutzen Kleinkinder jeden Moment. Die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten ist eine Voraussetzung für ihre Erkundungstouren. Deshalb versuchen sie sich schon früh im Erklimmen von Höhenunterschieden und Stufen. Mit dieser Erkenntnis über das Klettern ergibt sich ein weiterer Anspruch an das Gelände. Es sollten Höhenunterschiede in verschiedenen Formen modelliert oder gebaut werden, die unterschiedliche Ansprüche an die Kleinkinder stellen und der Bewegungsförderung dienen. Dazu kommen Spielgeräte, die sowohl das vertikale Klettern an Leitern erlauben, als auch mit Netzen und schiefe Ebenen die körperlichen Fertigkeiten fördern. Grundlegend ist eine Beachtung des Körperverhältnisses und der kindlichen Kraft. Danach sollte man Höhenunterschiede, Stufenhöhen und Neigungswinkel beurteilen. Kinder lernen beim Klettern und Rutschen den Umgang mit Schwerkraft, Gleichgewicht und der Rotation, z.B. beim Hinunterrollen von einem Hügel.

Kindern macht es außerdem Spaß, Bewegungen ohne eigenes Zutun zu erleben. Dazu zählen das Rut-

"Altersgemäße Bewegungs- und Kletterangebote gehören daher zu den besten Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung." (Österreicher & Prokop, 2010)

schen und Schaukeln, welche den Kindern besondere Erlebnisse ermöglichen. Sie fühlen die Geschwindigkeit, überwinden Ängste und merken wie die Schwerkraft auf den eigenen Körper wirkt. Beim Rutschen werden Kinder für das mühselige Aufsteigen bis zur Rutsche belohnt und die Bewegung geschieht ohne eigenes Handeln. Vielleicht ist es deshalb so reizvoll für Kinder. Rutschen müssen jedoch nicht immer als Fertigelemente installiert werden. Schon Rampen bieten Kleinkindern die Möglichkeit des Herantastens an Klettern und Hinabrollen bzw. Hinablaufen. Die Sicherheit die sie dabei sammeln, hilft ihnen später steile Rutschen schneller zu bezwingen. Es ist sehr vorteilhaft mindestens einen Hügel aufzuschütten an dem diese Bewegungsabläufe geübt werden können. Außerdem ist es möglich Stufen, Rampen und Rutschen zu integrieren. Für Kinder bis 3 Jahren reicht schon eine Höhe von einem Meter. Bei älteren Kindern kann die Geländemodellierung auch größere Höhenunterschiede aufweisen. Durch unterschiedliche Neigungen werden alle Kinder angesprochen ihre Fähigkeiten auszuprobieren und zu verbessern. Bei Schaukeln sollte darauf geachtet werden, dass diese mehrfach

genutzt werden können. So sind zum Beispiel Schaukelnester variabler als einfache Schaukeln und selbst Kleinkinder können sie nutzen, da sie sich nicht festhalten müssen.

Bewegungsraum

- großzügige Grundfläche
- vielfältige Bodenbeläge
- Elemente zum Klettern, Schaukeln, Rutschen, Balancieren
- Bodenmodellierung

5.3.3 Ruhe- und Entspannungsräume

Genau wie im Gebäude sollten auch im Freien Ruhezonen für die Erholung und Entspannung geschaffen werden. Kleinkinder benötigen mehr Schlaf- und Regenerationszeit als ältere Kinder. Meist suchen sie sich eine ruhige Ecke und legen sich einfach auf den Boden zum ausruhen. Da sie die Fähigkeit haben, überall und auch bei größten äußerlichen Einflüssen wie Lärm und Helligkeit, schlafen zu können, ist es möglich auch im Außenraum der Kindertagesstätte einen Schlafbereich und mehrere Entspannungsräume einzurichten. Dabei suchen Kinder meist Orte im Garten auf, die im Schatten und windgeschützt liegen, eine weiche und warme Oberfläche aufweisen und sich abseits von den Spielbereichen der anderen Kinder befinden. Mit diesem Wissen ist es leichter diese Bereiche in die Freiraumgestaltung zu integrieren und trotzdem neuartige Gestaltungsideen zu verwirklichen. So muss ein Ruhebereich nicht immer auf der Erde liegen oder als Liegefläche auf einem geraden Untergrund gebaut sein. Beispiel für eine kreative Gestaltung und Alternative zu den bekannten Schaukelnestern wäre das Cacoon Hängezelt des Designmöbelherstellers Cairo. Es bietet neben der Möglichkeit zur Entspannung auch die Möglichkeit zu schaukeln oder sich zu verstecken und ist somit mehrfach nutzbar.

Aber auch Mulden oder Hügel mit einer Abpflanzung aus Gräsern oder Stauden, Kies oder Holzschnitteln als Untergrund und Bäumen als natürlichen Sonnenschutz sind für Kinder beliebte Rückzugsorte. Die Gestaltung muss deshalb nicht teuer sein und sollte wiederum zum Konzept der Kita passen. Oft können kreative Ideen mithilfe natürlicher Ressourcen umgesetzt werden und mindern den Spielspaß für die Kinder nicht, sondern erhöhen ihn in den meisten Fällen noch. So finden Weidentipis in Kindereinrichtungen immer mehr Anklang. Diese sind leicht und kostengünstig herzustellen und können auch in Eigeninitiative errichtet werden.

Die Ruhebereiche dienen oft auch als Verstecke. Versteckspiele dienen der Selbsterkenntnis, dem Verständnis von Vorhandensein und Verschwinden von Personen und Dingen und fördern das Vertrauen. Umso wichtiger ist es ausreichende Spielkisten, Spielhäuser, Höhlen, Irrgärten, Zäunen, Hecken etc. anzubieten.



Abb. 24: Produktfoto "Cancoon Hängzelt", Cairo

Ruhezonen

- Schatten/Halbschatten
- windgeschützt
- warmer und weicher Untergrund
- Mehrfachnutzung ermöglichen

5.3.4 Kreativraum

Der hier benannte "Kreativraum" umfasst alle künstlerischen und schöpferischen Aktivitäten der Kinder. Die Ausstattung dieses Bereiches ist meist sehr umfangreich, da viele Utensilien und Materialien zum Basteln, Malen, Musizieren, Tanzen und für Rollenspiele gebraucht werden. Zu natürlichen Materialien, die die Kinder im Garten finden, sollten Dinge hinzukommen, wie Behältnisse (Schachteln, Eimer, Dosen, Flaschen etc.), farbige und leuchtende Utensilien, Seile, Nähmaterialien (Knöpfe, Nadeln, Fäden und Garne, Stoffe, Perlen etc.), Schüttgüter und Steine und ausreichend kinderfreundliches Werkzeug. Für die Unterbringung eignet sich meist eine Art Werkstatt. Dort können alle Hilfsmittel und Geräte untergebracht werden und im anschließenden Werkbereich genutzt werden. Der Werkbereich sollte mit stabilen Tischen ausgestattet sein, an denen jede Form des kreativen Handelns möglich ist. Mobile Bänke oder Stühle erlauben sowohl das Spielen im Stehen und Sitzen. Als Bodenbelag empfiehlt sich Pflaster oder Asphalt, da es leicht zu reinigen und für die dauerhaften Nutzung ausgelegt ist. Außerdem können die Kinder den Untergrund nutzen um mit Kreide zu arbeiten.

Vorteilhaft ist es wenn der Naturbereich unmittelbar an den Kreativbereich anschließt, da das Experimentieren mit Wasser, Sand und natürlichen Materialien, die die Kinder im Naturbereich gefunden haben im Werkbereich stattfinden kann.

Außerdem empfiehlt sich ein Bereich für Rollenspiele und darstellendes Spiel. Dieser muss groß sein um dem Spiel und auch den Zuschauern genügend Platz zu schaffen. Mit beweglichem Mobiliar kann auch der Werkbereich dazu um genutzt werden.

"Die Auseinandersetzung mit Dingen und Objekten aller Art fördert Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, Konzentration, handwerkliches Geschick, mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen, sprachliche und soziale Fähigkeiten, da Kinder in der Werkstatt meist intensiv mit anderen Kindern zusammenarbeiten." (Österreicher & Prokop. 2010)

Das Herumliegen von Materialien und Halbfertigem sollte dabei nicht stören. Die Kinder verlieren zwischenzeitlich die Lust, kehren aber später an ihre schöpferische Aufgabe zurück. Ein permanentes

Aufräumen ist daher hinderlich für den Lernprozess. Deshalb ist es vorteilhaft einen Kreativbereich zu schaffen.

Bei älteren Kindern sollte beim Umgang mit Geräten und Werkzeugen immer eine gezielte Vorsicht herrschen. Die Sicherheit steht bei Holzarbeiten, dem Umgang mit Ton etc. immer im Vordergrund. Auch der Zugang zu diesen Gebrauchsgegenständen sollte abgesichert werden. Auch das Einführen von Regeln im Umgang mit den Werkzeugen dient dem Selbstbewusstsein und dem Verantwortungsbewusstsein. Ältere Kinder gehen dadurch auch rücksichtsvoller mit den Jüngeren um und bewahren sie selbständig vor Gefahren.

Welche kreativen Aktivitäten in der Kita verfolgt werden und in welchem Umfang die Kinder selbständig agieren können, hängt von dem Konzept der Einrichtung und der Toleranz der Erwachsenen ab. Wichtig dabei ist, dass innerhalb der Elternschaft und des Betreuerteams darüber Einigkeit herrscht.

Natürlich können diese Aktivitäten bei kleinen Kindertagesstätten auch auf der Terrasse stattfinden. Jedoch sollte auf Grund von Platzmangel nicht auf künstlerische Angebote verzichtet werden.

Kreativraum

- ausreichende Anzahl von vielfältigen Materialien, Werkzeugen und natürlichen Ressourcen
- fester, leicht zu reinigender Belag
- Feste Tische, Mobile Bänke/Stühle und Werkstattbereich zur Unterbringung aller Utensilien

5.3.5 Naturraum

Besonders zur naturnahen Gestaltung gibt es eine Reihe von Literatur und Empfehlungen. Diese Art der Freiraumgestaltung hält mit Hilfe aller Beteiligten in den letzten Jahren immer mehr Einzug in Kindertagesstätten, da der pädagogische Nutzen für die Kinder im Vergleich zu standardisierten Spielgeräten höher ist. Die Kinder haben mehr Möglichkeiten zum freien, fantasievollen Spiel, da sie ihre Umgebung mit Hilfe von Stöckern, Steinen, Sand und Pflanzen gestalten und selbständig Spiele erfinden. Allein der finanzielle und organisatorische Arbeitsaufwand ist so hoch, dass ohne die Mithilfe von El-

tern und Erziehern eine Umsetzung schwierig ist. Meist werden solche Freiräume nach und nach in Eigenregie und mit der Unterstützung der Elternschaft realisiert.

Trotz des zusätzlichen Aufwands sollte jede Kita einen Bereich haben in dem die Kinder Naturkenntnisse sammeln können und eine Art Naturbildung erfahren.

"Naturräume mit ihrer Vielfalt und Variabilität von Formen und Strukturen bieten sich in besonderer Weise als Lernräume an. Die im Grunde kaum planbaren und oft höchst überraschenden Erlebnisse und Erfahrungen führen über den Jahresverlauf hinweg immer wieder dazu, dass Kinder, die von draußen kommen, uns Erwachsene mit viel mehr Fragen konfrontieren als Kinder, die sich im Haus aufhielten." (Österreicher & Prokop, 2010)



Abb. 25: Selbstgebautes Insektenhotel, Selmsdorf, 2013

Dazu zählt insbesondere die Erfahrung mit dem Wachstum der Pflanzen. Der spezifische Geruch der Blüten und Blätter, der Geschmack von Früchten und Beeren und die Erfahrung wie ein Gemüse oder Obst wächst, können den Kindern in einem Nutzgarten leicht näher gebracht werden. Mit einer Küche innerhalb der Kita ist es sogar möglich die angebauten Produkte gleich zu verarbeiten.

Die Kinder erfahren damit nicht nur den ökologischen Anbau von Nutzpflanzen, sondern auch deren Verarbeitung. Sie freuen sich den selbst ausgesäten Pflanzen beim Wachstum zuzusehen und am Ende eine Frucht ernten zu können. Dabei ist es wichtig das jedes Kind seine eigene Pflanzschale oder sein persönliches Pflanzbeet hat. Der Bezug zu den Pflanzen wächst dadurch und die Erinnerung bleibt meist länger erhalten. Es eignen sich vor allem Sonnenblumen, Kräuter, Saat-Gemüse und Obstarten wie Himbeeren und Erdbeeren. Dabei können

gleichzeitig Samen gesammelt werden und für Vogelfutter oder die nächste Saat genutzt werden.

Der Lernprozess den sie dabei erfahren geschieht spielerisch nebenher. Gärtnerische Aktivitäten haben speziellen Einfluss auf psychische Prozesse und stehen im Zusammenhang mit allen Lernbereichen. Beim Beobachten des Pflanzenwachstums lernen Kinder Geduld und die Akzeptanz für Unvorhersehbares. Beim Düngen und Gießen erkennen sie den richtigen Zeitpunkt für ihre aktiven Einfluss zu wählen. Und die Ernte von Früchten ist die Belohnung ihrer Arbeit und stärkt das Selbstbewusstsein.

Durch eine naturnahe Gestaltung lassen sich auch leicht einheimische, kleine und große Tiere im Freiraum nieder. Die Beobachtung und das Spielen mit Tieren ist ein Baustein um Andersartigkeiten, Lebensweisen und Fähigkeiten dieser kennen zu lernen. Natürlich können auch speziell Lebensräume für Schmetterlinge, Insekten, Säugetiere etc. geschaffen werden (vgl. Kap. 5.4.5 "Tiere").

Naturraum

- Bodenmodellierungen
- nur natürlich vorkommende Utensilien nutzen
- Vielfalt an Pflanzen
- Nutzgarten
- Wasserbereich

5.4 Elemente

Allein die Einteilung des Kita-Geländes in die verschiedenen Räume reicht nicht aus, um einen pädagogisch wertvollen Außenraum zu gestalten. Wichtig sind auch die Elemente und Ausstattungsgegenstände, die zur Gliederung und Gestaltung genutzt werden. Da Kinder bevorzugt mit verschiedenen Gegenständen im Zusammenhang mit den Grundelementen Erde, Wasser, Feuer und Luft experimentieren, wird im Folgenden auf die wichtigsten Gestaltungselemente eingegangen. Diese sollten in jeder Kita vorhanden sein, da die Erfahrungen essentiell für weitere Lern- und Wissensprozesse sind. So

erfährt bereits jedes Kleinkind im Selbstversuch, dass beim Vermischen von Sand und Wasser Matsch entsteht, der je nach Wassermenge hervorragend zum Formen und Burgen bauen geeignet ist.

5.4.1 Wasser

Wasser ist eines der Grundelemente die Kindern nicht vorenthalten werden sollten. Der Garten einer Kita bietet sich gerade dazu an, Kindern das Spielen und Experimentieren mit Wasser zu ermöglichen. Die Vielfalt der Wasserformen, wie Wassertropfen, Eis, Schneeflocken oder auch Hagel faszinieren



Abb. 26: Wasserspiel, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

Kinder und fördern die Kommunikation. Sie sammeln eigene Erkenntnisse mit dem Element, indem sie es mit Erde, Sand, Pflanzenteilen, Steinen oder künstlichen Materialien verbinden.

Für die Planung ist es wichtig sich Gedanken über die Wasserquelle zu machen. Einige Experten raten ausschließlich Trinkwasser zu nutzen, da kaum hygienischen und gesundheitlichen Risiken entstehen können. Diese Form des Wasserzuflusses ist jedoch bei starker Nutzung in den Sommermonaten nicht tragbar für Kindertagesstätten. Außerdem ist es ökologisch wenig sinnvoll. So bleibt nur die temporäre Nutzung oder der komplette Verzicht auf das Element Wasser als Spielmöglichkeit. Andere empfehlen den Einbau einer Zisterne oder das Graben eines Brunnens. Ihr Argument ist, dass Kinder die ausreichend Zugang zu Getränken haben, keinen Anlass haben das Regen- oder Brunnenwasser zu trinken. Für welche Form der Wasserquelle sich eine Einrichtung letztendlich entscheidet, bleibt ihr überlassen, jedoch sollte man sich vorher beim zuständigen Gesundheitsamt informieren, ob es hierzu regionale Vorschriften gibt.

Neben der Wasserquelle bleibt auch die Frage nach der Abdichtung. Folie ist die kostengünstigste Variante. Sie ist leicht zu verlegen, würde jedoch in stark beanspruchten Bereichen eventuell reißen. Für diese Flächen eignet sich Beton, der mit Steinen und Kieseln auch optisch ansprechend gestaltet werden kann. Als naturnahe Möglichkeit bieten sich Ton- oder Lehmabdichtungen an. Diese sind jedoch kostenintensiv und müssen vom Fachmann eingebaut werden. Es besteht jedoch auch dann das Risiko das es eine undichte Stelle ist, da diese Naturmaterialien niemals starr bleiben.

Die Gestaltung mit Wasser kann vielfältig sein. Neben Pumpen, Matschstellen, Bachläufen, Teichen, Rinnen und Brunnen, sind auch Duschen und Regenspengler vorstellbar. Dazu kommen vorgefertigte oder selbstgebaute Wassertische, Dämme, Wasserräder, oder Schleusen. Bei der Auswahl oder der Konstruktion sollte man auf die Robustheit der Elemente achten um die Lebensdauer zu erhöhen. Daneben steht auch noch das kreative, kurzweilige Spiel mit von den Kindern gefertigten Welten, Figuren und Geschichten aus Wasser, Matsch und Pflanzenteilen. Deshalb sollte der naturnahe und auch der Sandbereich angrenzen, damit das Spiel mit natürlichen Ressourcen möglich ist.

Neben dem Wasserzufluss muss auch der Ablauf oder die Versickerung sichergestellt werden. Dabei müssen auch Starkregenfälle Berücksichtigung finden. Zu einer Aufbereitung und Wiederverwendung

des Wassers wird abgeraten. Der Zisternenspeicher sollte so groß gewählt werden, dass bei durchschnittlichem Wasserspiel 1-2 Wochen Trockenzeit überbrückt werden können. Trink- und Brunnenwasser sind dagegen meist unbegrenzt vorhanden.

Die Wassertiefe sollte in einer Kita aus Sicherheitsgründen niemals 20 cm überschreiten und auch die regelmäßige Kontrolle und Instandsetzung des Wasserbereiches muss gesichert werden.

5.4.2 Sand

Sand gilt in der Gestaltung von Spielplätzen schon als Standardelement, egal ob als Fallschutz unter Spielgeräten oder als eigenständiger Sandkasten. Kinder haben Freude mit Sand zu spielen, da die Eigenschaften von Sand in vielerlei Hinsicht zum Experimentieren einladen. Sie können Sandburgen bauen, da Sand in Verbindung mit Wasser formbar und dennoch stabil ist. Außerdem dient er im trockenen Zustand dem Spiel mit Baggern oder Sandspielgeräten, da er leicht ist und auf Schrägen gut rutscht.

Das Spielen und Formen mit Matsch, Lehm oder Ton fördert die feinmotorische Koordination der Kinder. Außerdem können sie ihren Gefühlen Ausdruck verleihen. Aus diesen Gründen sollte es Kindern im Außenbereich ermöglicht werden mit Sand und Wasser kneten und former Matsch/Schlamm. Ton, Kies, Erde und andere Schüttgüter wirken sich positiv auf diese Entwicklung aus. Kindertageseinrichtungen sollten daher, abhängig von ihren Möglichkeiten, einige dieser Ressourcen vorhalten. Für die Gestaltung bedeutet dies, dass es Mulden oder Pfützen geben sollte, die unmittelbar mit dem Sandbereich in Verbindung stehen. Meist entstehen diese Pfützen auch nach einiger Zeit von selbst und die Kinder spielen dort wo sie gerade auftauchen. Falls sich die Pfützen an einem guten Standort bilden, ist es auch möglich einen Matschbereich daraus zu entwickeln.

Im Gelände kann es einen oder mehrere Sandbereiche geben. Entscheidet man sich für Sand als Fallschutz, ist es nur bei einer großen Fläche auch möglich das Spiel mit Sand anzubieten. Durch die erhöhte Unfallgefahr bei nur einer Fläche, ist eine Abgrenzung der Spielbereiche notwendig. Deshalb

empfiehlt es sich mehrere Sandspielbereiche einzurichten, oder andere Bodenbeläge für den Fallschutz zu nutzen. Sandbereiche sollten unweit vom Wasser- und Kreativbereich liegen, so dass die Kinder leicht ein kreatives Spiel mit den anderen Bereichen entwickeln können. Die Abgrenzung nach Außen sollte fließend geschehen, da Kinder Barrieren auch als Spielgrenze sehen. Die entstehende Versandung der umliegenden Bereiche kann entweder in Kauf genommen werden, oder aber Grenzen mit Eingängen geschaffen werden. Diese Grenzen können aus locker gepflanzten Hecken bestehen, die ein Durchtreten trotzdem erlauben, oder der Sandbereich wird in Form einer Mulde gestaltet. Dadurch wird die Versandung vermindert, jedoch wird an den Eingangsbereichen weiter Sand nach außen getragen. Da die Kita ein Lern- und Erfahrungsort ist, sollten sich Erwachsene daran nicht stören.



Abb. 27/28: Sandspiele, Mühl Rosin, 2013

Die Lage des Bereiches sollte durch Bäume oder installierte Sonnensegel sonnengeschützt sein, da Kinder sich im Sand meist länger aufhalten als in anderen Spielzonen. Da Kinder mit allen Sinnen arbeiten, muss der Sand vor Katzenkot und anderen Verunreinigungen geschützt werden. Hierfür eignen sich angepasste Netze oder Abdeckplanen. Dennoch empfiehlt sich eine regelmäßige Kontrolle des

Spielsandes und ggf. ein Austausch. Die Qualitätsanforderungen an Sand sind regional unterschiedlich (vgl. Kap 6: Sicherheit). Zu hohe Anforderungen an Spielsand sind aus meiner Sicht jedoch dramatisiert, da Kinder auch mit anderen Schüttgütern in Kontakt kommen, dessen Qualitätsnormen nicht so hoch angesetzt werden, oder aber z.B. im Wald liegen, wo sie keiner Kontrolle unterliegen können.

Um den Kindern das Spielen mit Sand und anderen Utensilien zu erlauben, sollten Arbeitsflächen integriert werden. Dazu können Holzstämme dienen, die zu Bohlen oder Baumscheiben zurecht gesägt werden oder geeignete Findlinge.

5.4.3 Bodenbeläge

Die Oberflächenstruktur von Bodenbelägen wird von Erwachsenen meist nicht besonders gewürdigt. Kinder jedoch haben einen anderen Bezug zum Untergrund auf dem sie Krabbeln, Laufen und Spielen. Sie erfassen sowohl Struktur, Temperatur und Materialität des Untergrundes. Damit bietet der Boden die erste Erfahrungs- und Entdeckungswelt für Kleinkinder.

Im Außenbereich einer Kita gibt es grundsätzlich ein gewisse Vielfalt an Bodenstrukturen. Rasen, Platten, Holz u.a. Beläge bieten den Kinder mehr oder weniger Standfestigkeit und Erlebnisräume. Kinder nehmen besonders Feinstrukturen durch ihren Tastsinn wahr und eine markante Farbgebung von Platten oder Kunststoffbelägen erhöht ihre Neugier noch. Dazu kommen Einflüsse durch Witterung, Tiere und menschliche Bearbeitung der Bodenbeläge, die Änderungen hervorrufen, die für Kinder außerordentlich interessant erscheinen. So ist die Pflasterritzenvegetation als Resultat feuchter und sonniger Wettereinflüsse, ein Erfahrungsfeld für Kinder. Außerdem klingen verschiedene Bodenbeläge unterschiedlich wenn man sie betritt, hüpft oder einen Ball prallt.

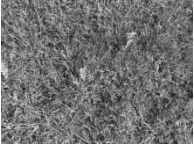




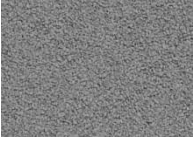
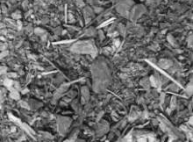
Die Rasenfläche ist meist im Bewegungsbereich zu finden, da die Kinder hiermit eine weite und klare Fläche verbinden, die unbewusst zum Laufen anregt. Ihre Eigenschaften als flexibler und damit fallsicherer Untergrund und sich stetig durch Wachstum des Rasens verändernder Raum, ist für Kinder gleichzeitig ein Entdeckungsbereich. Durch die intensive Nutzung treten kahle Stellen im Rasen auf, die nicht zu vermeiden sind. Dies sollte den Betrachter nicht stören, da es die Attraktivität des Gelän-

des für die Kinder widerspiegelt. Eine Kindertagesstätte soll für die Kinder pädagogisch wertvoll sein und kann deshalb niemals den ästhetischen Ansprüchen der Erwachsenen standhalten.

Der pflegerische Aufwand für Rasenflächen ist durch das regelmäßige Mähen und ggf. weitere Pflegemaßnahmen höher als bei Kunststoffbelägen, aber der Nutzen für die Kindesentwicklung und das unterbewusste Wohlbefinden rechtfertigt diesen Aufwand.

In Grafik 7 sind die wichtigsten Bodenstrukturen aufgeführt, die in Kindertagesstätten Anwendung finden.

Die Gestaltung der Wege sollte neben einer zweckmäßigen Wegeführung und dem passenden Bodenbelag auch interessant für die Kinder angelegt werden. Dabei sollte man auf die Verbindung und Trennung von Spielbereichen achten, einen interessanten Wegeverlauf anlegen, die Breiten der Wege an die Kindergröße anpassen und verschiedene Bodenbeläge nutzen. Auch spezielle Begrenzungen animieren die Kinder zum Spielen und Tasten.

Foto	Oberfläche	Verwendungsbereich
	Rasen	Bewegungsbereich Naturbereich Übergangszonen
	Pflaster/Platten/Beton	Terrasse Kreativbereich Wegeführung
	Holzdielen	Terrasse Kreativbereich Entspannungsflächen
	Kies/Schotter	Schotterrassen Naturbereich Übergangszonen
	Sand	Naturbereich Kreativbereich Bewegungsbereich
	Kunststoffbeläge	Bewegungsbereich Kreativbereich
	Holzsplitter	Naturbereich Übergangszonen Bewegungsbereich

Grafik 7: Bodenbeläge

5.4.4 Pflanzen

Die Gestaltung mit Pflanzen ist ein wesentliches Merkmal jedes Garten, egal ob er zu einer Kita gehört, öffentlich oder privat genutzt wird. Dabei erfüllen Pflanzen verschiedene Aufgaben. Sie dienen der Abgrenzung, als Verstecke, Schattenspender und Windschutz, Lebensraum für Tiere, Nahrungsquelle und dienen mit ihren Blättern, Zweigen und Früchten als Materialgeber für kindliche Experimente. Kinder lernen beim Wachstum der Pflanzen viel über biologische Zusammenhänge und Umweltbedingungen. Welchen Wert der intensive Kontakt mit Pflanzen für die Kinder hat, wird in Kap. 5.3.5 "Naturraum" erklärt. Eine Vielfalt an Nutzpflanzen, Sträuchern und Bäumen ist damit unverzichtbar für jede Einrichtung.

Da Kinder sich mit einzelnen Gewächsen, die sie selbst gepflanzt oder gesät haben am meisten identifizieren, ist es sinnvoll einzelne kleine Beete anzulegen, die die Kinder dann bepflanzen und betreuen können. Als Pflanzen eignen sich hierfür besonders einjährige Obst- oder Gemüsesorten oder Kräuter, die sie ernten können. Wenn man Hochbeete nutzt intensiviert sich der Wachstumseindruck für die Kinder, da die Pflanze auf Augenhöhe aus der Erde sprießt und groß wirkt. Interessant für Kinder ist auch ein Gewächshaus, das andere Aspekte und Pflanzen offenbart.

Außerdem sollte man Duftpflanzen nutzen um den Kindern auch mit der Nase die verschiedenen Pflanzen nahezubringen. Hierfür können auch viele Kräuter genutzt werden.



Abb. 29: Naturerkundung, Mühl Rosin, 2013

*"Man sollte sich nur mal klarmachen, dass der Geruchssinn mit dem limbischen System, welches unser emotionales Verhalten steuert, in direkter Verbindung steht. ... Freude, Lust, Angst, Hemmung und Wut können demnach von entsprechenden Gerüchen unmittelbar ... ausgelöst werden."
(Syringa, 2013)*



Abb. 30: Erdbeeren sind einfach anzubauen und schmecken süß

Neben den Beeten zur jährlichen Bepflanzung bieten viele Obstbäume und Beerensträucher reichhaltige Erfahrungsmöglichkeiten, besonders für Kinder aus der Stadt. Sie lernen, dass Stachelbeeren pieken, wie sich Erdbeeren vermehren und wie Schwarze und Weiße Johannisbeeren schmecken. Dabei sollte man darauf achten, dass Pflanzen mit Dornen abseits stehen und nur unter Aufsicht begutachtet werden. Man kann auch auf dornenlose Pflanzen zurückgreifen, jedoch lernen Kinder dann nicht die spezifischen Merkmale und einen gewissenhaften Umgang damit kennen. Wenn sie später auf Rosen oder andere Dornenpflanzen treffen, wird diese Eigenschaft der Pflanzen neu für sie sein. Anders als im privaten Bereich ist auch die Verwendung von giftigen Pflanzen in der Kita nicht zulässig. Bei der Obstsortenauswahl sollte man auf leichte Kultivierbarkeit und Widerstandsfähigkeit der Pflanzen achten, da eine aufwendige Pflege in Kindertagesstätten meist nicht möglich ist. Außerdem empfiehlt es sich Sorten zu wählen, dessen Erntezeit nicht unmittelbar in die Sommerpause der Einrichtung fällt.

"Aus pädagogischer Sicht stellt das Kennenlernen von Gemüse und Obst einschließlich gärtnerischer Kulturtechniken eine nicht zu unterschätzende Grundlage für die Bildung von Ernährungsbewusstsein und späteren Essgewohnheiten dar." (Österreicher & Prokop, 2010)

Die Gestaltung und Pflanzenauswahl bleibt weiterhin dem Planer überlassen. Hier soll nur eine Pflanzenauswahl angeboten werden, die in jeder Kita verwendet und auch von Laien gepflanzt, gesät oder vermehrt werden kann (siehe Anhang).

5.4.5 Tiere

Der Einfluss von Tieren auf die Entwicklung von Kindern ist nicht zu unterschätzen. Kinder erfahren im Umgang mit ihnen Wissen über biologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede, entwickeln Rücksicht und Feingefühl und können ökologische Zusammenhänge besser verstehen. Außerdem fördern die Sinneserfahrung die Kommunikation und das Verantwortungsbewusstsein. Dabei sollte man, bei entsprechenden Möglichkeiten über die Anschaffung von größeren Tieren nachdenken. Die Erfahrungsmöglichkeiten sind umso größer, wenn man mehr als nur Kleintiere hält. Zusätzlich sollte über Möglichkeiten nachgedacht werden, natürlich vorkommenden Tieren, wie Würmern, Insekten oder auch Amphibien einen einladenden Lebensraum zu schaffen. Kinder lernen dadurch die spezifischen Eigenschaften und Verhaltensmuster der Tiere kennen und können symbolische Bedeutungen unserer Kultur und auch Redewendungen leichter deuten.



Abb. 31: Bartagamen, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

Jedoch sollte das Interesse an Tieren auch in Einrichtungen ohne eigene Tierhaltung gefördert werden. Ausflüge in den Wald mit Tierbeobachtungen, oder Besuche von Tiergärten, Zoos und Bauernhöfen sind empfehlenswert. Außerdem können in Einzelprojekten Lebensräume für Insekten (z.B. Insektenhotels), Reptilien, Amphibien, Vögel, Säugetiere oder Fische entstehen. Dazu reicht es manchmal schon aus, geeignete Pflanzen auszuwählen (z.B. für Schmetterlings- und Insektenbeobachtungen), Nistkästen für Vögel zu installieren, oder einen Laubhaufen im Herbst für den Igel liegenzulassen.

Der Pflegeaufwand und die Kosten bleiben dabei überschaubar und die Kinder können wichtige Erfahrungen über Tiere und deren Lebensräume sammeln.

5.4.6 Spielgeräte



Abb. 32: Hersteller-Spielgerät, Mühl Rosin, 2013

nen Geräte werden im Katalog angegeben, der Aufbau erfolgt extern und es bedarf keiner weiteren Abnahme. Dennoch ist der Spielwert und das Interesse der Kinder meist niedriger anzusehen als bei individuell gestalteten Geräten. Eine Kombination aus beidem kann aber eine Lösung sein.

Bei der Anschaffung von Spielgeräten sollte auf folgende Punkte geachtet werden:

- viele Nutzungsmöglichkeiten in einem Gerät vereinen
- keine spezielle Gestaltung, die nur eine Spielumgebung bietet (z.B. Piratenschiff)
- altersgerechte Geräte auswählen
- zum Konzept der Kita passende Geräte aussuchen.

Mit Spielgeräten sind hier von speziellen Herstellern gestaltete Geräte, die TÜV-geprüft und vergleichsweise günstig in der Anschaffung sind, gemeint. Die meisten Einrichtungen verfügen über solche Geräte in Form von Schaukeln, Klettergeräten oder Rutschen. Dafür spricht eine einfache und kostenüberschaubare Abwicklung, die Fallschutzbereiche für die einzel-



Abb. 33: Individuell gestaltetes Klettergerät, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

5.5 Gestaltungsideen ausgehend von den Bildungsbereichen

In diesem Kapitel sollen Gestaltungsbeispiele aufgezeigt werden, die ihren Ursprung in den Zielen der Bildungsbereiche haben. Hierbei handelt es sich nur um einzelne Vorschläge, die versuchen mehrere Bildungsbereiche gleichzeitig anzusprechen und trotzdem einen Hauptbereich zugeordnet werden können. Es gibt darüber hinaus viele weitere Möglichkeiten sich der Gestaltung des Außengeländes über die Ziele aus der Bildungskonzeption zu nähern. Dabei liegt es an der Kreativität der Beteiligten wie hoch der Spielwert und damit auch der pädagogische Nutzen eines Objekts für die Kinder ist.

5.5.1 Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)

Der Bildungsbereich Kommunikation, Sprechen und Sprache(n) wird in vier Erfahrungsfelder eingeteilt:

- Kommunikation und soziale Umwelt
- Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien
- Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen
- Spiele zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit

Im Erfahrungsfeld "Kommunikation und soziale Umwelt" sollen Gegenstände und Spielzeug benannt und deren Funktion erklärt werden können. Kinder sollen ihr Lieblingstier, dessen Äußeres und seine Verhaltensweisen beschreiben lernen. Dazu empfiehlt es sich verschiedene und multifunktionale Spielgeräte anzubieten. Außerdem können Kitas mit einer ausreichenden räumlichen und strukturellen Möglichkeit Kleintiere, oder sogar eine Art Streichelzoo mit Schafen, Ziegen etc. einrichten. Dies ist besonders positiv für Kinder die privat keine Tiere besitzen.

Mit "Spielen zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit" sind insbesondere Rollenspiele, Darstellendes Spiel, Regelspiele und Sprachspiele gemeint. Für Rollenspiele muss die Umgebung flexibel sein und sich der jeweiligen Inszenierung anpassen können. Dazu benötigt man eine genügend große Flä-

che im Außenbereich, die mit mobilem Mobiliar und Utensilien individuell gestaltet werden kann. Ein gepflasterter Platz der mit Bänken für die Zuschauer umgeben ist, kann für Rollenspiele, Darstellendes Spiel, aber auch Elternabende und Feiern genutzt werden. Vorbild hierfür kann ein griechisches Amphitheater sein, in kleinerer und abgewandelter Form.



Abb. 34: Beispiel für ein Amphitheater, Kita St. Theresia, Grafenwöhr, 2011

Bei Regelspielen geht es um das Erfassen und Befolgen von Regeln im Spiel. Dafür werden meist Ball- oder Bewegungsspiele herangezogen. Veränderbare Spielbegrenzungslinien sind eine Möglichkeit verschiedene Spielarten auf einem begrenzten Raum anzubieten. Außerdem sollten alte Bäume bei der Planung berücksichtigt werden. Sie bieten neben Sonnen- und Lärmschutz auch ein hervorragendes Spielobjekt. Existieren solche Bäume nicht auf dem Gelände, sollen geeignete Verstecke am Rand des Bewegungsraumes geschaffen werden.

Zur Förderung der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene dienen Sprachspiele. Im Freien kann man mit Hilfe von speziellen Tafeln Bilderrätsel, Ratespiele, Reimwörter oder auch Geschichten entwickeln. Positiv ist eine flexible Tafel, die viele Sprachspiele anbieten kann.

5.5.2 Elementares mathematisches Denken

Zu den Erfahrungsfeldern des Bildungsbereiches "elementares mathematisches Denken" gehören:

- Geometrische Erfahrungen
- Erfahrungen mit Mengen
- Erfahrungen mit Zahlen
- Erfahrungen mit Größen und
- Erfahrungen mit Gesetzmäßigkeiten, Mustern, Symmetrie.

Die meisten Lernerfahrungen im mathematischen Denken sammeln die Kinder im alltäglichen Umgang. Mit Ausdrücken wie "halb volles Glas" oder der Aufteilung der Kinder in zwei Gruppen mit gleich vielen Kindern, lernen sie unterbewusst Mengen zu erfassen, zu beschreiben und zu vergleichen. Dies gilt auch für das Erkennen von Lagebeziehungen, Größen, Objekteigenschaften usw.

Das Spiel mit Baukörpern, das beschreibende Vergleichen von Objekten, das Falten, Ausschneiden und Legen von Papierstücken unterstützt dabei den unbewussten Umgang mit Zahlen und Mengen. Eine

weitere Erfahrung ist die Rechts-Links-Orientierung ausgehend vom eigenen Körper und später von anderen Objekten.

Im Außenraum kann man diverse Spielmöglichkeiten errichten, die mathematisches Denken fördern, jedoch sind die vorhandenen Dinge ausreichend, wenn Kinder animiert werden über Strukturen, Muster, Größen, Zahlen etc. nachzudenken und ihre Erkenntnisse zu formulieren. Empfehlenswert ist es jedoch große Bauklötzer aus weichem und wetterfestem Material anzubieten (vgl. Abb. 26), da diese großen Reiz auf die Kinder ausüben. Alternativ können auch die Holzklötzer aus dem Innenraum genutzt werden. Auch Hüpfspiele mit Zahlen und Mustern tragen zum leichten Lernen bei. Sie können auf den festen Bodenbelag aufgemalt oder beim Bau fest ins Pflaster eingearbeitet werden.

Es werden von Spielplatzgeräteherstellern auch diverse Geräte angeboten, die die Sinneserfahrung erhöhen, wie Kaleidoskope, Spiegel, Rotierende Scheiben etc. Diese Geräte fördern neben den mathematischen Erlebnissen gleichzeitig die naturwissenschaftlichen Erfahrungen mit Licht, Zeit und



Abb.35: "Motorikbausteine" der Firma Bänfer

Raum. Wie hoch der Spielwert dieser Anlagen ist, bleibt aber fraglich, da Kinder schnell das Interesse daran verlieren können. Empfehlenswerter sind deshalb individuelle Projekte, die diese Möglichkeiten der Sinneswahrnehmung aufgreifen und den Kindern vom Bau bis zum Wahrnehmungseffekt hin präsentiert werden. So wird auch das Verständnis für die Technik hinter der Illusion gefördert.

5.5.3 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Zu den Erfahrungsfeldern des Bildungsbereiches (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen gehören:

- Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt,
- natürliche Lebenswelt
- Raum und Zeit der Lebenswelt und
- Technische Lebenswelt.

Kinder sollen lernen sich und ihre Gefühle wahrzunehmen und zu beschreiben und ihre sozialen Kontakte und dessen Bedürfnisse und Gefühle zu erfassen und zu berücksichtigen. Diese Erfahrungen dienen später einem sozialen Umgang mit anderen Menschen, der in unserer Gesellschaft unumgänglich ist. Außerdem lernen die Kinder nach Spielregeln zu interagieren, Freundschaften zu schließen,



Abb. 36: Kinder befüllen ein „Zimmer“ des Insektenhotels mit Lehm, der den Tieren als Baumaterial für ihre Nester dient



Abb. 37: Kinder helfen beim Bau eines Weidentipis, Kita St. Antoniushaus in Kiel

Konflikte gewaltfrei zu lösen und Verantwortung für kleine Dinge zu übernehmen. Mit Hilfe der Kommunikation und der Bewegung ist es möglich Kinder bei diesen Erfahrungen zu unterstützen. Sie können zeigen und erklären was sie schon alles können, lernen aber in Alltagssituationen der Kita nach Regeln zu handeln, z.B. vor dem Essen die Hände zu waschen. Um den eigenen Körper zu verstehen, eignen sich Größenbalken, an denen man die Größe anzeichnen kann, oder Tafeln um den Körper-, Hand- oder Fußmriß abzuzeichnen.

Im Erfahrungsfeld natürliche Lebenswelt lernen Kinder ihre Umwelt, natürliche Ressourcen, Materialien und deren Eigenschaften kennen. Der Außenraum bietet sich daher hervorragend dazu an, diese Erlebnisse zu fördern. Neben den Elementen Wasser, Luft, Erde und Feuer, sollten auch Tiere, Pflanzen, der Jahreskreislauf und das Wetter von den Betreuern behandelt werden. Es ist sinnvoll auf eine reiche Pflanzenauswahl zurückzugreifen, viele verschiedene Materialien und Ressourcen vorzuhalten, den Zugang zu Wasser und Feuer zu ermöglichen und die Fragen der Kinder jederzeit ernst zu nehmen und ausführlich zu beantworten. Einige Erscheinungen können Kinder selbst erforschen, andere können nur in Projekten und unter Aufsicht erfolgen, da die Sicherheit immer im Vordergrund stehen sollte. In solchen Projekten können auch Gestaltungsideen, wie Insektenhotels oder Weidenbauwerke entstehen. Die Kinder lernen beim Bauen viel über Lebensräume, Klimafaktoren und die Tiere. Außerdem sammeln sie Wissen über die technische Lebenswelt. Sie lernen Werkzeug mit ihren Gefahren und Einsatzmöglichkeiten, unterschiedliche Materialien und deren Gebrauch und die Funktion und Bedeutung von technischen Geräten im Alltag kennen. Am Ende sollte immer ein Austausch von Beobachtungen stattfinden, damit die Kinder ihre Eindrücke reflektieren und vergleichen können.

Da Kinder erst nach dem dritten Lebensjahr Erinnerungen entwickeln, ist der Bezug zu Raum und Zeit besonders wichtig. Dabei ist der räumliche und soziale Bezug bereits weiter entwickelt als der zeitliche. Kinder kennen ihre Familie, Freunde, das Wohnumfeld, die Kita und andere alltägliche Orte. Dagegen können Kleinkinder die Zeit nicht wirklich einordnen und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erscheinen ihnen vergleichsweise langsam zu verlaufen. Deshalb sollten Kinder lernen Zeiteinteilungen wie Stunde, Tag, Woche, Jahr, vormittags, nachmittags etc. zu verwenden, Namen von Orten, Ländern, Städten zu lernen und sich im Straßenverkehr zu orientieren und richtig zu verhalten. Im Außenbereich können Sonnenuhren, Licht- und Schattenspiele oder ein Verkehrsgarten helfen die alltäglichen Situationen nachzuempfinden. Aber auch Hüpfspiele mit Wochentagen oder Zeitangaben

können genutzt werden. Dazu sollte der Tagesablauf der Kinder klar strukturiert und gleichmäßig ablaufen, da sie mit Zeiten gewisse Ereignisse verbinden.

5.5.4 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten

Die Musik, Ästhetik und das bildnerisches Gestalten spiegelt sich in den Erfahrungsfeldern:

- Singen, Sprechen, Stimmbildung
- Bewegen und Tanzen
- Spielen mit Instrumenten und Materialien und
- Musikhören

wieder.

Um die eigene Stimme zu entdecken ist es hilfreich Lieder zu singen und dabei die Liedtexte zu verstehen und das Lied mit der eigenen Stimme zu gestalten. Das Variieren mit Tempo, Lautstärke, Sprachmelodie, Atmung und Rhythmus soll spielerisch passieren und in Rollenspielen genutzt werden um Personen und Situationen zu imitieren. Dazu ist das abgesenkte Amphitheater im Außenbereich auch gut geeignet, da die Kinder im Halbkreis stehen und die Akustik besser ist als auf einer freien Fläche. Auch im Außenraum installierte Echospiele oder Rufsäulen unterstützen, genau wie Übungen im Liegen, Sitzen und in Bewegung die Stimmbildung.

Die gelernten Lieder können im Erfahrungsfeld Bewegen und Tanzen genutzt werden. Da die Kinder die Melodie und den Rhythmus soweit verinnerlicht haben, müssen sie sich nur auf ihre Bewegungen konzentrieren. Auch Reaktionsspiele auf verschiedene Laute, Melodien oder Signale sind möglich. Diese erfordern meist einen weitläufigen Bereich, wozu sich der Bewegungsraum oder eine freie Wiese gut eignet. Zum musikalischen Koordinations- und Feinmotorikaufbau eignen sich auch Hand- und Fingerspiele, die in Verbindung mit Reimen und Liedern gespielt werden. Daneben können Kindern verschiedene Tanzstile gezeigt werden, die sie nachtanzen und improvisieren.

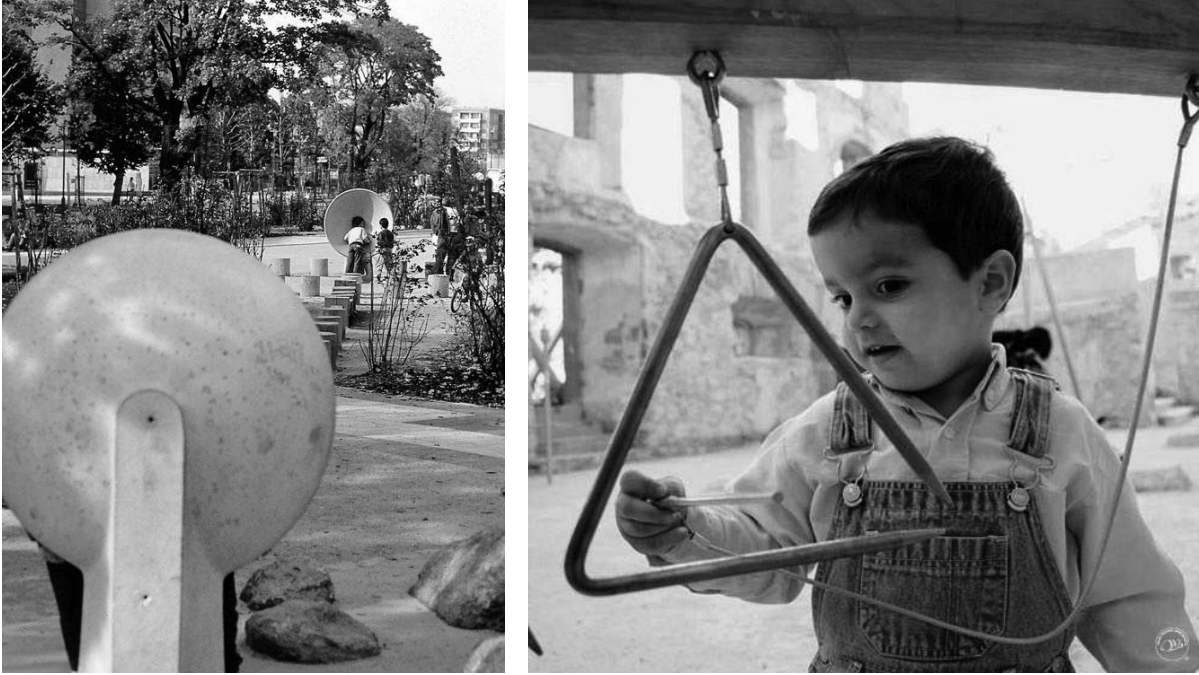


Abb. 38/39: Parabolspiegel und Triangel für den Außenraum, Firma Richter Spielgeräte GmbH

Für Kinder ist es sehr erlebnisreich mit Musikinstrumenten, ihrem eigenen Körper oder jedem anderen klingenden Gegenstand Töne und Klänge zu erzeugen. Dazu macht es schon in jungen Jahren selbständig Geräuschexperimente mit allen möglichen Spielzeugen, Besteck etc. In der Kindertagesstätte sollten Musikinstrumente wie Trommeln, Triangel oder auch Klanghölzer zur Verfügung stehen. Aber auch selbstgebastelte Instrumente sind interessant und bilden wiederum andere Töne. Dazu kann man Klang- und Akustikrätsel machen, die die Kinder fordert auch das Gehör zu trainieren und zu erkennen aus welcher Richtung der Ton kommt. Für den Außenbereich gibt es zahllose Möglichkeiten, vom Windspiel, über Glockenspiele, Triangeln, Klangscheiben, Meeresrauschscheiben, Gongs bis zu Klangzäunen. Die Stellerauswahl ist hier sehr groß, jedoch sollte auf selbstkonstruierte Instrumente nie verzichtet werden, damit Kinder sehen, dass man mit fast allem Musik machen kann.

Das Musikhören schult neben der Sinneswahrnehmung auch die Entdeckung von verschiedenen Musikrichtungen und das Entspannen mit Musik. Mit Hilfe selbstgemachter Musik (z.B. Gitarre) oder einer Stereo-Anlage kann dies auch im Außenbereich an einem beliebigen Ort stattfinden.

6. Sicherheit

Die meisten Unfälle von Kleinkindern ereignen sich im privaten Haushalt, im Verkehr oder in der Freizeit. In Kindertagesstätten treten vergleichsweise wenige Unfälle auf. Die häufigsten Verletzungen entstehen dabei durch Stürze beim Laufen, Herabstürzen aus der Höhe, Zusammenstöße, spitze Gegenstände und das Einklemmen oder Einquetschen von Gliedmaßen.

"Über 60 Prozent der gemeldeten Unfälle ereigneten sich innerhalb des Kita-Gebäudes, rund 50 Prozent im Gruppenraum. Auf dem Spielplatz verletzten sich die Kinder in weiteren 33 Prozent der Unfälle." (Berlin, 2009)

Die Frage nach der Sicherheit auf Spielplätzen und in Kindertagesstätten ist eine kontroverse, da aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht der Freiraum für Kinder als erlebnisreicher Erfahrungsraum gestaltet werden soll, dem eine Fülle an Normen und Sicherheitsvorschriften gegenüber stehen. In wie weit die zunehmende Anzahl von gesetzlichen Vorschriften auch der Sicherheit der Kinder dient bleibt umstritten, da die Vorsorge der Gesellschaft meist höher ist als eine realistische Einschätzung von natürlichen Gefahrenpotentialen. Die Absicherung gegenüber Haftungsansprüchen ist ein weiterer Grund für die umfangreichen Sicherheitsvorschriften.

Berücksichtigt man die Bedeutung von Bewegung für den kindlichen Organismus, so ist es der falsche Ansatz Kinder vor allen Gefahren schützen zu wollen. Da die freie Bewegung hauptsächlich im Freien erfolgt, sollte man den Kindern täglich genügend Zeit im Außenbereich geben.

"Der Anteil der Unfälle, die sich in den Gruppenräumen ereignen, nimmt stetig zu. Der Anteil der Unfälle auf Spielplätzen wird dagegen kleiner. Die Vermutung liegt nah, dass diese Entwicklung darauf zurückzuführen ist, dass sich Kinder weniger Zeit außerhalb des Kita-Gebäudes aufhalten. Damit wären jedoch Ressourcen verschwendet, um Kinder in ihrer Gesundheit zu stärken." (Geitner, 2010)

Trotzdem sind Gesetze und Vorschriften für die Gestaltung von Spielplätzen unerlässlich, da die Sicherheit ein wesentlicher Aspekt ist, warum Eltern ihre Kinder den Betreuern einer Kita anvertrauen. Bei einer Gruppengröße von 17 Kindern ist es für die Betreuer nicht ununterbrochen möglich alle Kinder gleichermaßen im Blick zu behalten und trotzdem das freie Spiel zuzulassen. Darum sollten Spielgeräte und Geländebeschaffenheit so sicher wie möglich gestaltet sein. Über den Umfang der Sicherheitsvorschriften und deren Einfluss auf das freie, kreative Spiel kann man dennoch streiten.

Zu den Vorschriften, von denen hier gesprochen wird, gehören die gesetzlichen Bauordnungen, das Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V), sowie die Unfallverhütungsvorschriften der Unfallkassen und anerkannte Normen (DIN).

Im KiföG M-V sind allgemeine Regelungen getroffen, die die individuelle Förderung jedes Kindes unterstützen sollen und durch die Bildungskonzeption konkretisiert werden. Insbesondere werden Grundsätze für eine qualitativ konstante und fachlich qualifizierte Betreuung angeführt.

Ergänzend zum KiföG M-V gibt es Landesverordnungen, die sich speziell mit der Verteilung von Fördermitteln zur Qualitätssicherung der Kitas (Standard-VO M-V), der inhaltlichen Ausgestaltung und Durchführung der frühkindlichen Förderung (FrühKiBiVo M-V), der Anleitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen zur gesunden Lebensführung, oder der inhaltlichen Ausgestaltung und Durchführung individueller Förderung (BeDoVO M-V) befassen.

Zur Konkretisierung der Sicherheitsvorschriften hat die gesetzliche Unfallversicherung Druckschriften herausgegeben, die sich speziell mit der Sicherheit des Außengeländes in Kitas beschäftigen. Dazu zählen u.a. die "GUV-SR S2 Regel-Kindertageseinrichtungen", "GUV-SI 8017Außenspielflächen und Spielplatzgeräte", "GUV-SI 8014 Naturnahe Spielräume" und die "GUV-SI 8018 Giftpflanzen. Beschauen nicht klauen".

"Die zum Spielen ausgewiesenen Außenflächen sind hinsichtlich der Gestaltungskriterien und altersgerechten Spielangebote so auszurichten, dass Gefährdungen für Kinder verhindert oder soweit dies nicht möglich ist, vermindert werden." (Unfallversicherung, 2009)

Zwar sind in den Unfallverhütungsvorschriften einige Normen enthalten, jedoch lohnt sich ein Blick in die zutreffenden DIN-Normen. Dazu zählen insbesondere die

- DIN EN 1176 Spielplatzgeräte und Spielplatzböden
- DIN EN 1177 Stoßdämpfende Spielplatzböden
- DIN EN 18040 Barrierefreies Bauen
- DIN 18034 Spielplätze und Freiräume zum Spielen.

Die DIN-Normen stellen keine gesetzlichen Vorgaben dar. Sie beziehen sich auf den aktuellen Stand der Technik und dienen somit eher als Ratgeber.

Im Folgenden werden Sicherheitsvorschriften für die wichtigsten Bereiche des Kita-Außenraums aufgezeigt.

Eine stabile und sichere Abgrenzung zum Umfeld ist notwendig, da Kinder schnell ihren Aktionsradius erweitern und Hecken leicht zu durchdringen sind. Um auch der gesetzlichen Aufsichtspflicht nachkommen zu können, müssen Zäune oder Mauern errichtet werden, die eine Mindesthöhe von 100 cm, besser noch 120 cm besitzen. In Ballspielbereichen sollten Fangzäune installiert werden, für die eine Höhe von 400 cm empfohlen wird. Die Grenzbefestigung darf keine Spitzen oder scharfe Kanten aufweisen und nicht von den Kindern erklimmbar sein.

Das Spielen mit Wasser gehört zu den wichtigsten Erfahrungen für Kinder. Dennoch gibt es noch häufig Vorbehalte gegenüber den Kosten oder den Gefahren die Wasser birgt. Dabei gibt es nur zwei Risiken für Kinder beim Spiel mit Wasser: das Ertrinken und Hygieneprobleme. Wenn man sich an die Grundsätze der DIN 18034 hält, ist das Risiko jedoch überschaubar. Die Wassertiefe darf 40 cm nicht überschreiten, der Untergrund sollte rutschhemmend sein, die Randbereiche nur langsam ansteigend zum leichten Zugang und es muss ein Wasseraustausch möglich sein. Das Risiko von gesundheitsschädlichen Keimen in Pfützen, Wasserbecken oder Eimern ist vergleichsweise gering, schon dadurch das Kinder bei ausreichendem Zugang zu Getränken diese vorziehen. Nur Pumpen und Springbrunnen haben den Reiz das Wasser in den Mund sprudeln zu lassen. Deshalb empfiehlt es sich hier Trinkwas-

ser zu nutzen und die Aufmerksamkeit zu erhöhen. Notwendig ist der Kontakt mit Keimen und Bakterien zur Stärkung des Immunsystems.

Das Stürzen und Fallen ist eine der meisten Verletzungsursachen bei Kleinkindern. Darum muss, besonders bei Spielgeräten, auf Fallhöhe, Untergrund und den möglichen Fallbereich geachtet werden. In der DIN 1176 und DIN 1177 werden Angaben dazu gemacht welche Fallhöhe welchen Untergrund erfordert. Grundsätzlich braucht es bis zu einer Fallhöhe von 60 cm keine besonderen Sicherheitsmaßnahmen, jedoch ist es auch hier besser auf Rasen zu fallen als auf Asphalt oder Pflaster. Dies ist bei Kleinkindern unter drei Jahren sogar Pflicht. Bei Fallhöhen zwischen 60cm und 150cm muss in einem Fallabstand von min. 150 cm eingehalten werden. Dazu muss der Belag mindestens eine stoßdämpfende Wirkung haben (z.B. Rasen). Ab 150 cm Fallhöhe ist ein erweiterter Fallbereich notwendig und als Belag sollte ein Fallschutzbelag wie Sand oder Hackschnitzel genutzt werden (Mindestdicke 20 cm). Hersteller von Spielgeräten haben meist in ihren Produktdetails Angaben über den Fallbereich, so dass die Planung erleichtert wird. Das Überschneiden von Fallräumen mehrerer Geräte sollte vermieden werden.

Zu den Fangstellen gehören alle Hindernisse in denen sich Gliedmaßen, der Kopf oder auch Kleidung, wie Kordeln verfangen können. Deshalb ist es wichtig solche Stellen zu erkennen und zu entfernen. In der DIN 1176 wurde deshalb festgesetzt, dass Öffnungen an Spielgeräten die kleiner als 89 mm und größer als 230 mm sein müssen, da Kinder sonst mit dem Kopf feststecken könnten. Weitere Maße für spezielle Konstruktionen, kann man den Vorschriften entnehmen.

Die Pflanzenauswahl in einer Kita führt unter Experten oft zu Diskussionen, da Giftpflanzen einerseits ein Risiko für die Kleinkinder darstellt, die meist alles in den Mund nehmen was sie nicht kennen, andererseits aber eine Einschränkung der Pflanzenvielfalt und des Lernprozesses über giftige Arten darstellt. Die DIN 18034 nennt vier Pflanzen, die durch ihre Anziehungskraft für Kinder und ihre hohe toxologische Gefahr nicht auf Spielplätzen gepflanzt werden sollten. Dazu zählen:

- der gewöhnliche Spindelstrauch (*Euonymus europaeus*)
- der Seidelbast (*Daphne mezereum*)

- die Stechpalme (*Ilex aquifolium*) und
- der Goldregen (*Laburnum anagyroides*).

Die Entscheidung über das Pflanzen von giftigen Arten bleibt bei dem Träger der Einrichtung. Ist die Beaufsichtigung der Kinder im Außenraum überschaubar, können die Giftpflanzen an einem geeigneten Standort gepflanzt werden. Jedoch sollten Eltern, Betreuer und auch der Kita-Träger sich über die Gefahr, wenn auch nur einer leichten Vergiftung im klaren sein. Stachelige und dornige Pflanzen können im Gegensatz dazu am Rand und in ruhigen Bereichen gepflanzt werden.

Neben dem Umgang mit Pflanzen, sollten Kinder auch lernen wie sie sich gegenüber Insekten, wie Bienen, Wespen oder Hornissen verhalten sollten. Hecktische Bewegungen führen eher zum Stich als ruhiges Verhalten. Auch das Erkennen von Zecken und das Wissen um deren Risiko für den Menschen, dient beim Absuchen der Naturbildung.

Auch spitze Stellen, oder vorstehende Schrauben und Bauelemente können zur Gefahr werden, da Kinder in ihren motorischen Abläufen noch sehr unsicher agieren. Deshalb gehören Abschürfungen, Prellungen und Beulen meist zum Alltag. Jedoch sollten solche Gefahrenquellen nicht in der Gestaltung akzeptiert werden und schon bei der Planung oder Eigenkonstruktion berücksichtigt werden. So sollten scharfkantige Steine aussortiert und spitze Weidenstöcker nicht in Kinderhöhe aus dem Boden ragen. Außerdem sollten Findlinge fest liegen, nicht rollen können und Spalte zwischen angrenzenden Steinblöcken sollten vermieden werden um Quetschungen vorzubeugen.

Um den Kindern auch den beaufsichtigten Zugang zum Element Feuer zu ermöglichen sollte eine kleine, befestigte Pflaster- oder Asphaltfläche in Muldenform eingeplant werden. Die unmittelbare Umgebung sollte frei von Bäumen und Sträuchern sein und kann bei ausreichendem Platzangebot mit Bänken umrandet sein.



Abb. 40: Der Umgang mit Feuer sollte nur unter Aufsicht erfolgen, Mühl Rosin, 2013

7. Beispiel-Kitas

Zur Veranschaulichung der Kriterienauswahl für die Gestaltung des Freiraums von Kindertagesstätten werden nachfolgend drei Kitas aus Mecklenburg-Vorpommern vorgestellt. Diese sollen exemplarisch darstellen, wie die Kriterien umgesetzt werden können, wo Vorzüge und Verbesserungsbedarf in den einzelnen Einrichtungen liegen. Die Auswahl der Kitas beabsichtigt unterschiedliche Erziehungskonzepte und deren Einfluss auf die Außenraumgestaltung vorzustellen.

7.1 Öko-Kita "Häschenschule am Mühlenbach", Mühl Rosin

Die Kindertagesstätte "Häschenschule am Mühlenbach" in Mühl Rosin ist eine Einrichtung in dörflicher Lage, die ein ökologisches und nachhaltiges Erziehungskonzept verfolgt. Durch den angrenzenden Wald und den benachbarten Bauernhof ist es leicht den Kindern in vielen Projekten und Ausflügen den ökologischen Kreislauf, nachhaltiges Handeln und Umweltbegriffe näher zu bringen. Auch der Natur- und Umweltpark, der nur 5 km entfernten Stadt Güstrow und der Inselsee wird von den Kindern regelmäßig besucht.

Die Kita umfasst neben der Krippe und dem Kindergarten auch den Hort der angrenzenden Grundschule. Es gibt zwischen den Altersgruppen offene Abgrenzungen. Dies bedeutet das jede Gruppe ihre eigenen Räumlichkeiten, sowohl im Innen- als auch im Außenraum hat, diese aber durch Türen verbunden sind und von den Betreuern geöffnet werden, um auch das altersübergreifenden Spiel zu fördern. Für diese Arbeit wurde jedoch nur das Gelände der



Abb. 41: Logo der Kita "Häschenschule am Mühlenbach"

Steckbrief

<i>Träger:</i>	<i>Gemeinde Mühl Rosin</i>
<i>Konzept:</i>	<i>Umweltpädagogik/Nachhaltigkeit</i>
<i>Baujahr Gebäude:</i>	<i>kurz nach 1945, Sanierung 2010/2011 (zweigeschossig)</i>
<i>Baujahr Freiraum:</i>	<i>August 1997</i>
<i>Planung Freiraum:</i>	<i>Eigenleistung</i>
<i>Anzahl d. Kinder:</i>	<i>48 (32 Kindergarten/16 Kinderkrippe)</i>
<i>Anzahl d. Betreuer:</i>	<i>6</i>
<i>Größe Außenraum:</i>	<i>1248 m²</i>
<i>Größe Innenraum:</i>	<i>290 m²</i>
<i>Öffnungszeiten:</i>	<i>6:00 Uhr - 17:00 Uhr</i>

Krippe und des Kindergartens betrachtet, das für Kinder von 0-6 Jahren laufend zur Verfügung steht.

Das vergleichsweise kleine Außengelände der Kita ist unterteilt in einen Kindergartenbereich und einen Krippenbereich. Diese sind durch einen ca. 1,20 m hohen Holzzaun voneinander getrennt, können jedoch über eine eingebaute Tür zu einem gemeinsamen Spielraum geöffnet werden. Der Krippenbereich umfasst neben einem kleinen Pflasterbereich vor der Eingangstür, eine Sandspielfläche, in die ein Mini-Hochseilgarten, eine Kletterburg mit Rutsche und Tunnel, eine Wippe und eine Rollerbahn integriert sind.

Der selbstgestaltete Kindergartenbereich ist wesentlich naturnaher gestaltet. Grundlegende Gestaltungselemente sind ein aufgeschütteter Spielhügel durch den eine Betonröhre führt, ein Biotopbereich mit Teich, ein Nutzgarten und diverse Spielgeräte zum Klettern, Rutschen und Balancieren. Nach außen wurde das Gelände mit einem Zaun und einer Abpflanzung aus Sträuchern und Kleinbäumen umfasst. Der angrenzende Wald und die am Rand stehenden, alten Eichen und Linden überschatten

sowohl den Krippen- als auch Teile des Kindergartenbereichs. Der folgenden Übersichtsplan gibt einen Einblick in die Gestaltungselemente und Raumaufteilung:



Abb. 42: Übersichtsplan, Kita Mühl Rosin



Abb. 43: Blick auf den Spielhügel mit Klettergerät im Vordergrund, Mühl Rosin, 2013



Abb. 44: Blick vom Nutzgarten auf den Kletterturm, Mühl Rosin, 2013



Abb. 45: Mini-Hochseilgarten im Krippenbereich, Mühl Rosin, 2013



Abb. 46: Holzterrasse im Schatten von Lindenbäumen, im Hintergrund der Krippenbereich, Mühl Rosin, 2013



Abb. 47: Umzäuntes Biotop mit Teich und Wasserpflanzen, Mühl Rosin, 2013

Die Trennung zwischen Krippen- und Kindergartenbereich ist sinnvoll, da das Gelände um das Gebäude führt, demzufolge schlecht einsehbar für zwei Erzieher ist und mit den Spielgeräten im Kindergartenbereich ein erhöhtes Verletzungsrisiko für die Kinder von 0-3 Jahren besteht. Trotzdem wird das altersübergreifende Spiel, auch mit den Hortkindern zeitweise zugelassen. Die Vorschulkinder und Schulkinder können nachmittags gemeinsam den Schulhof nutzen. Der erhöhte Bewegungsdrang kann durch einen Bolzplatz, Schaukeln, einen Sandbereich, Klettergerät mit Rutsche, Tischtennisplatten und ein Schachfeld gestillt werden. Die Rasenfläche auf der Rückseite

des Grundschulgebäudes wird für den Morgenkreis und als Rückzugsraum genutzt.

"Unser Ziel ist eine ökologische Kindertagesstätte, die zukunftsorientiert handelt und somit den Lebensstil der Kinder nachhaltig und verantwortungsvoll prägt." (Kita-Konzeption)

Nach Außen ist die Kita durch einen Metall- oder Holzzaun abgegrenzt. Dazu gibt es mehrere Zugänge durch Tore. Das Tor in der Zufahrt zum Parkplatz ist breit genug für Fahrzeuge, so dass Pflegemaßnahmen, wie Sandaustausch, Schnittmaßnahmen etc. gut möglich sind.

Eine Einteilung in die unter Kapitel 5.3 entwickelten Funktionsbereiche Terrasse, Bewegungsraum, Entspannungsraum, Kreativraum und Naturraum wird in Abb. 48 deutlich. Ein explizierter Entspannungsraum wird darunter nicht ausgewiesen, da es keine eindeutigen Rückzugsmöglichkeiten gibt. Zur Entspannung wird ersatzweise die Terrasse oder Rasenbereiche des Bewegungs- oder Naturraum genutzt.

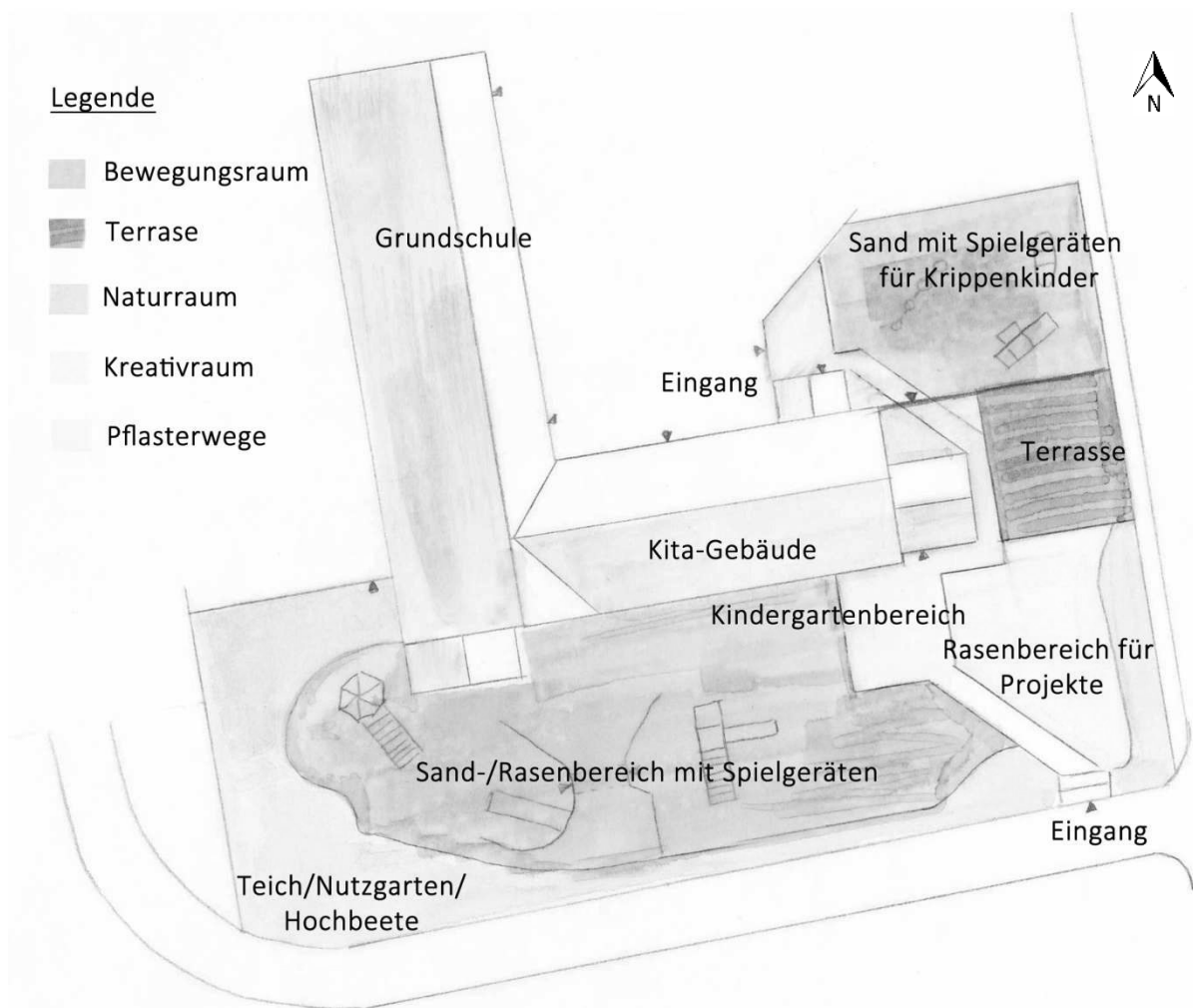


Abb. 48: Funktionsräume, Kita Mühl Rosin

Leider verfügt das Gelände über keine Wasserspielmöglichkeiten, jedoch bietet das Biotop mit Teich einen guten Einblick in die natürliche Flora und Fauna unseres Klimabereiches. Die Kinder haben in ihren wöchentlichen Ausflügen jedoch die Möglichkeit im nah gelegenen Mühlenbach zu spielen oder

im Sommer im Insee zu planschen. Sand ist auf dem Freigelände ausreichend vorhanden und dient sowohl als Fallschutzbelag als auch als Spielbereich. Dazu ist der Bereich durch Baumstümpfe getrennt, die gleichzeitig zum balancieren dienen. Neben Rasen und Sand und Pflaster als Wegebelaag, gibt es ausschließlich im Krippenbereich eine Rollerbahn aus Kunststoffbelag. Im Nutzgarten und den Hochbeeten finden Kinder die Möglichkeit Beeren, Obst und Gemüse anzubauen und zu ernten. Die Abpflanzung nach Außen ist mit ausgesuchten Gehölzen verwirklicht, so dass die Kinder die Vielfältigkeit der Pflanzenwelt kennenlernen. Die Kita besitzt keine eigenen Haustiere, hat aber durch das Biotop, den angrenzenden Wald und den Bauernhof eine Vielzahl an kleinen und großen Tieren, die die Kinder in freier Natur und in der Landwirtschaft kennenlernen. Die Spielgeräte im Freiraum der Einrichtung sind Herstellergeräte, die jedoch keinem bestimmten Thema folgen. Die Kinder nutzen sie um ihren Bewegungsdrang abzubauen, da das Gelände ein ausgiebiges Rennen leider nicht zulässt. Diesem Bedürfnis können sie jedoch unter Aufsicht auf dem Schulhof nachgehen.

7.2 Kita der Werkstatthschule in Rostock (WiR)

Die Kita der Werkstatthschule liegt in der Südstadt von Rostock und wird von 100 Kindern von 0-6 Jahren besucht. Damit zählt sie zu den größeren Einrichtungen und umfasst gleichermaßen ein größeres Außengelände. Die Einrichtung ist von Wohnblöcken umgeben und damit direkt in das Stadtleben integriert. Das Konzept als Werkstatt-Kita zu fungieren, steht dazu im Gegensatz. Bei der pädagogischen Arbeit und der Freiraumgestaltung wird auf individuelle Ansätze zurückgegriffen. So sind alle Spielgeräte Unikate, die von einem Künstler oder



Abb. 49: Eingangsschild der Werkstatt-Kita Rostock, 2013

den Eltern errichtet wurden. Die Kita folgt außerdem keinem starren Erziehungsmodell, sondern sucht in den gängigen Modellen nach zu sich passenden Elementen, die sie den Kindern näherbringt.

Durch die Größe und die Anzahl der Kinder gibt es im Innenbereich mehr Funktionsräume als in kleinen Einrichtungen. In der Konstruktions-, Koch-, Montessori-, Holz-, Musik-, Kreativ- und Theaterwerkstatt und einem zusätzlichen Bewegungsraum werden die Kindergartenkinder in allen Bildungsbereichen geschult. Einige Räume dienen gleichzeitig als Gruppenräume für jeweils 16 Kinder. Die Kinderkrippe ist mit zwei Gruppen räumlich vom Kindergartenbereich abgegrenzt.



Abb. 50: Bewegungsraum der Werkstatt-Kita Rostock, 2013

Der Außerraum wurde von einem Planer 2007 realisiert, jedoch werden durch die engagierte Elternschaft weitere Projekte, wie der Mosaikdrache oder der Kieselgarten realisiert. Bei der Planung wurde darauf geachtet große Bäume als Schattenspender zu erhalten und am umgebenden Zaun Beerenobst und Haselnüsse anzupflanzen. Im jetzigen Naturbereich der Kinderkrippe wird demnächst eine Umgestaltung des jetzigen Naturbereichs erfolgen, da durch den Anbau

eines Krippenrestaurants ein Teil der Außenflächen verloren ging. Die Er-

zieher sind darauf bedacht den Kindern laufend das freie Spiel zu ermöglichen, jedoch ist der Drang zum altersübergreifenden Spiel so groß, dass die Krippenkinder auch Zäune erklimmen um zu den älteren Kindern zu gelangen. Die ist ein Beispiel für situative Konflikte, die bei der Planung wahrscheinlich nicht vorhersehbar waren. Solche Probleme werden von den Betreuern erst auf psychologischen Weg versucht zu lösen und bei Misserfolg muss eine Umgestaltung des Außengeländes erfolgen. In der Werkstatt-Kita können die Krippenkinder jedoch regelmäßig in den Kindergartenbereich um mit

den Älteren zu spielen. Durch die Größe der Kindertagesstätte ist eine zeitliche Ordnung sehr wichtig. Dies beginnt schon beim Mittag, wo alle Gruppen nacheinander das Kinderrestaurant nutzen. Dieser strikte Ablauf im Alltag bietet jedoch keine spontanen Möglichkeiten, wie das Ende des Kinderspiels abzuwarten oder Ausflüge intuitiv zu verlängern.

Steckbrief

<i>Träger:</i>	<i>EuSiB (Europäische Stiftung für innovative Bildung)</i>
<i>Konzept:</i>	<i>Mischung aus Montessori-/Reggio- und Situationsansatz</i>
<i>Baujahr Gebäude:</i>	<i>2007 (eingeschossig)</i>
<i>Baujahr Freiraum:</i>	<i>2007</i>
<i>Planung Freiraum:</i>	<i>Planungsleistung+ Eigeninitiativen</i>
<i>Anzahl d. Kinder:</i>	<i>100 (64 Kindergarten/ 36 Kinderkrippe)</i>
<i>Anzahl d. Betreuer:</i>	<i>10</i>
<i>Größe Außenraum:</i>	<i>ca. 3200 m²</i>
<i>Größe Innenraum:</i>	<i>ca. 1500 m²</i>
<i>Öffnungszeiten:</i>	<i>6:30 Uhr - 18:00 Uhr</i>

In der Abbildung 51 lässt sich das verschachtelte Kita-Gebäude und die darum liegenden Spielbereiche erkennen. Durch die schlechte Einsicht in alle Außenbereiche und das Sicherheitsrisiko für die Krippekinder entschied man sich für eine Teilung des Geländes in drei Bereiche. Diese sind mit Metalltoren innerhalb der Zäune trotzdem verbunden, so dass bei Bedarf eine Verbindung der Bereiche mög-

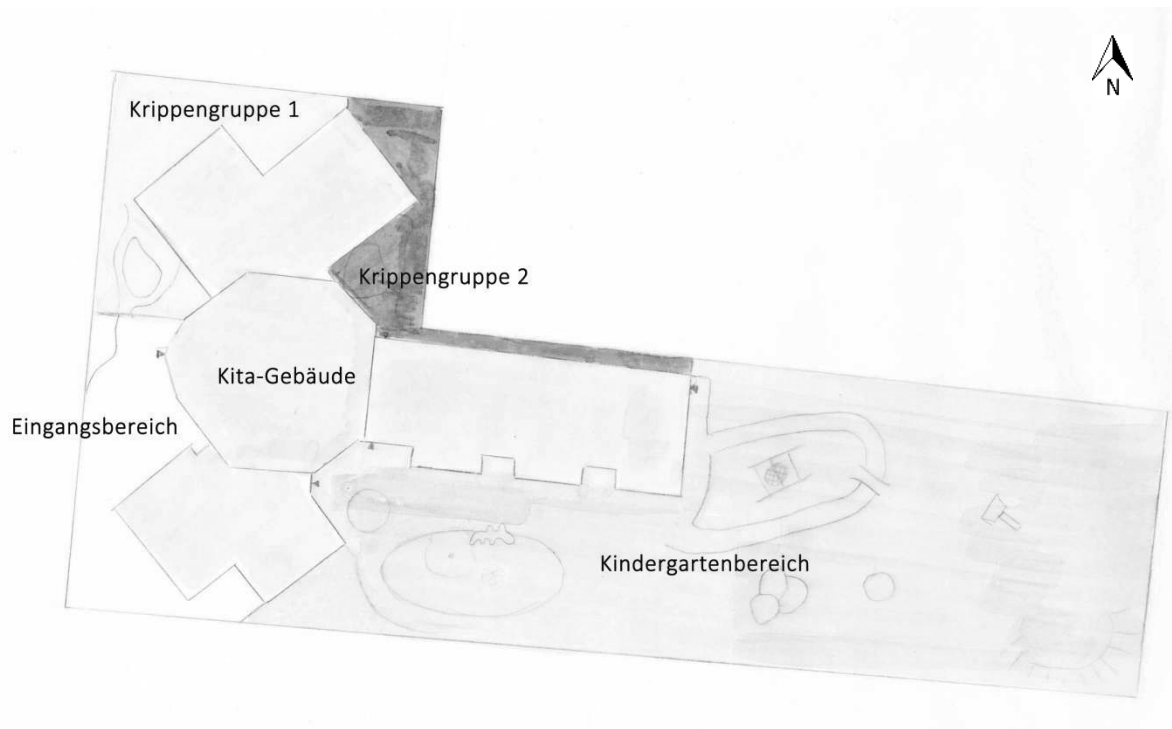


Abb. 51: Übersicht der Außenbereiche, Werkstatt-Kita Rostock

lich ist. Die Krippenbereiche sind nahe zu gleich gestaltet. Beide haben einem Sand-Wasserbereich mit angeschlossenem Matschtisch. Die Wasserzufuhr erfolgt über den Trinkwasseranschluss und das Wasser wird in den Matschtisch oder Behältnisse gefüllt, die das Wasser halten. Daneben gibt es jeweils eine Wippe und ein Gartenhaus zur Aufbewahrung der Utensilien. Neben der Terrasse gibt es im Beet oder in Pflanzkübeln eine kleine Form des Nutzgartens. Der Kletterhügel und die Netzschaukel sind in Planung, wogegen der Kieselgarten und der Holzschnitzelbereich mit ihren andersartigen Oberflächen bereits durch die Elternschaft fertig gestellt sind.

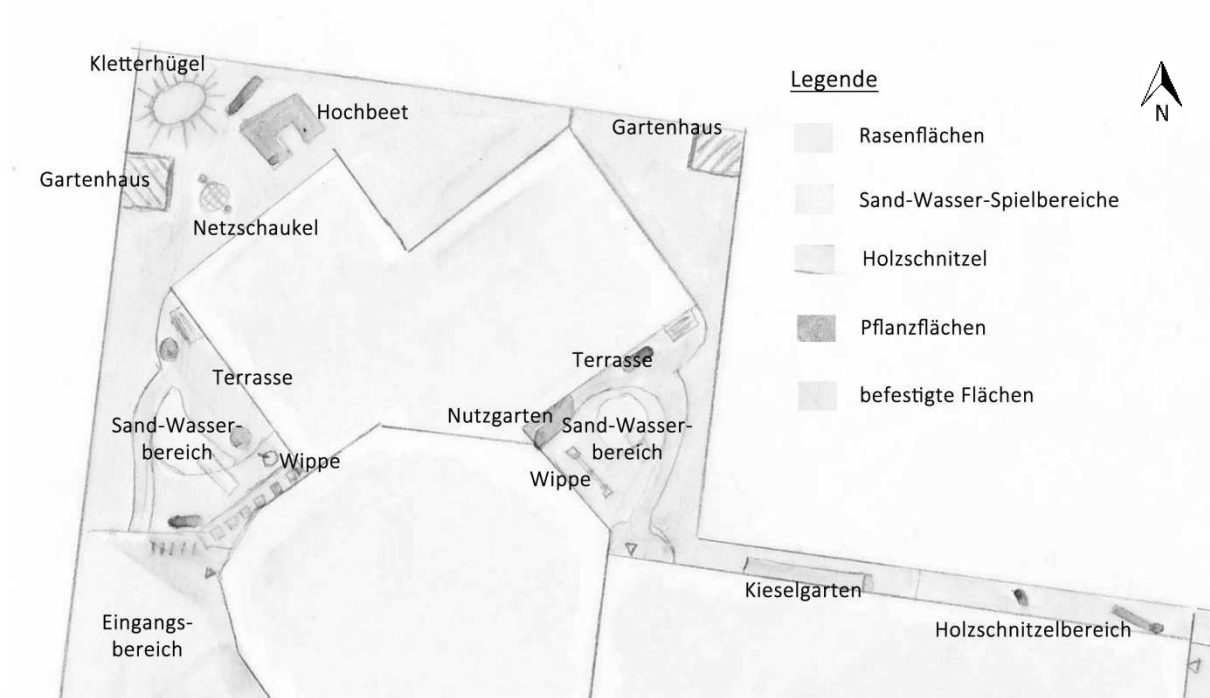


Abb. 52: Freiraum der Krippengruppen, Werkstatt-Kita Rostock



Abb. 53: Krippenbereich 1, Werkstatt-Kita, 2013



Abb. 54: Krippenbereich 2, Werkstatt-Kita, 2013

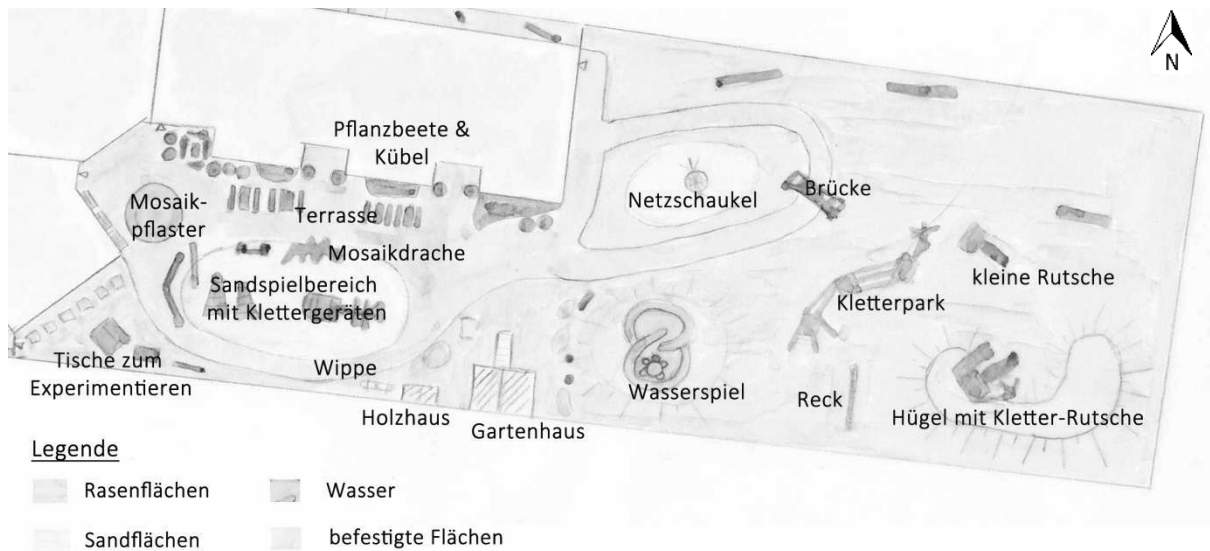


Abb. 55: Freiraum der Kindergartengruppen, Werkstatt-Kita Rostock

Der Kindergartenbereich ist durch Bodenmodellierungen und Weitläufigkeit geprägt. Im vorderen Teil wird sowohl Sand- als auch Wasserspiel angeboten und weiter hinten sind zwischen den Bäumen viele einzigartige Klettergeräte aufgestellt worden, die das freie Bewegungsspiel fördern. Die Holzspielgeräte wurden im Jahr 2013 vom TÜV abgenommen, sollen aber in den nächsten Jahren ersetzt werden, da die Sicherheit wahrscheinlich nicht mehr gegeben ist. Eine Überlegung ist dann auf wiederum durch einen Künstler gestaltete Metallgeräte umzusteigen, da die Lebensdauer höher ist.

Durch Tore innerhalb des Zauns ist das Gelände von allen Seiten auch für Fahrzeuge zugänglich. Das Spielangebot umfasst alle Elemente, so dass die seltenen Ausflüge zum Strand, in den Wald oder auf andere Spielplätze pädagogisch nicht nachteilig sind. Die Einrichtung hält als Tiere Bartagamen, Fische und Gespenstheuschrecken. Für dessen Fütterung werden Kinder wöchentlich eingeteilt. Beim freien Spiel werden besonders alltägliche und natürliche Utensilien, wie Kochtöpfe, Rohre, Bretter, Äste, Becher etc. genutzt. Die Kinder haben sich gegen Bobbycars und Co. entschieden, da sie der Lärm und

der Staub den die Fahrzeuge erzeugen, selber gestört haben. Nach deren Abschaffung, gab es bisher keine Nachfrage von den Kindern nach fahrbaren Spielgeräten.

In der folgenden Abbildung wurde das Gelände in die konzipierten Funktionsbereiche eingeteilt. Auch hier ist auffällig das es kaum Rückzugsecken gibt. Nur ein Holzhaus dient den Kindern als Entspannungsraum. Dies ist auch ein Grund dafür, dass die Kinder bei Ruhebedürfnis nach Absprache den Innenraum aufsuchen. Im Krippenbereich gibt es keine explizierten Kreativräume. Sie nutzen den Sandbereich oder den Rasen um die Welt zu entdecken.

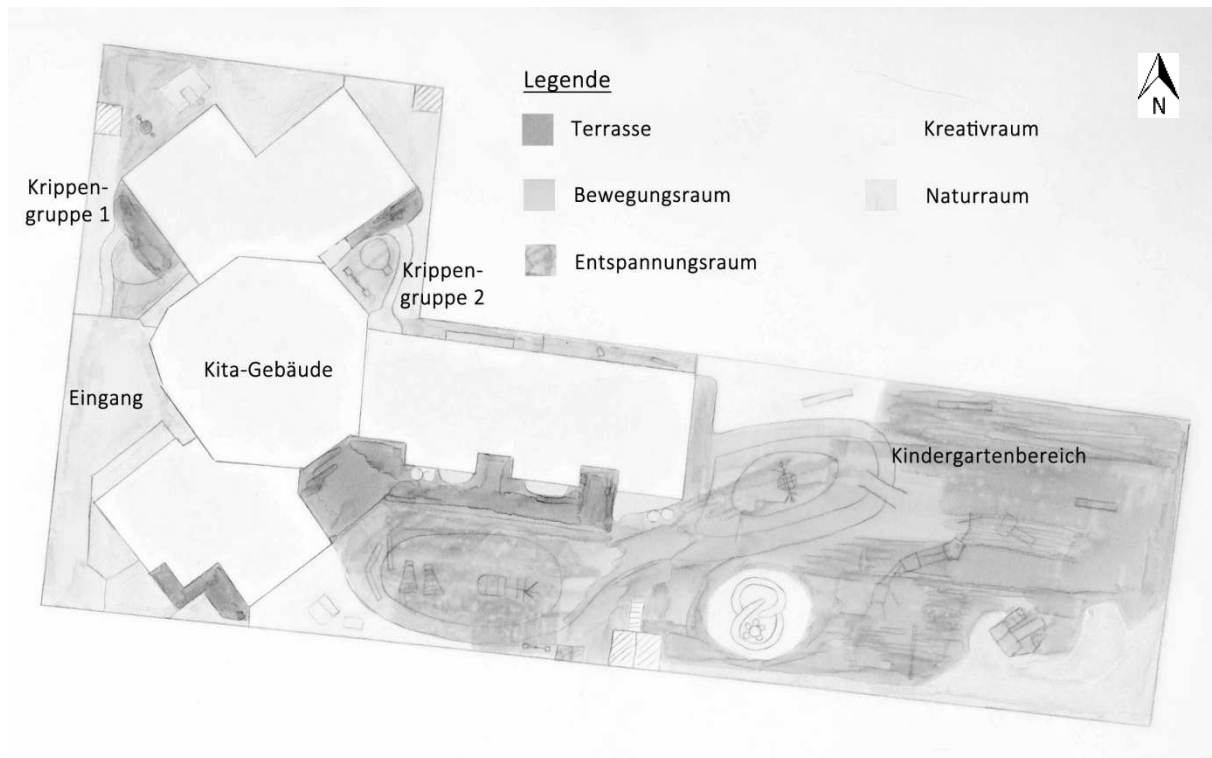


Abb. 56: Funktionsbereiche, Werkstatt-Kita Rostock



Abb. 57: Hügel mit Kletterrutsche, Werkstatt-Kita, 2013



Abb. 58: Kletterpark, Werkstatt-Kita Rostock, 2013



Abb. 59: Mosaikdrache und Sandspielbereich, Werkstatt-Kita Rostock, 2013



Abb. 60: Kieselgarten und Holzsnitzelbereich, Krippenbereich 2, Werkstatt-Kita Rostock, 2013

7.3 Waldkindergarten Selmsdorf

Der Waldkindergarten in Selmsdorf liegt an der Grenze zu Schleswig-Holstein. Mit seinem Konzept der halbtägigen Betreuung im Wald und der Orientierung an der Waldorfpädagogik ist er in Mecklenburg-Vorpommern noch einzigartig. Durch den Aufenthalt im Wald sollen die Kinder Kreativität im Spiel mit Naturmaterialien, das Verständnis für die Natur und den jahreszeitlichen Ablauf, soziale Kompetenzen und motorische und gesundheitliche Fitness entwickeln.



Abb. 61: geschnitzte Begrüßungsgeister, Selmsdorf, 2013

Als Aufenthaltsort für schlechtes Wetter dient ein beheizbarer Bauwagen, der alle notwendigen Elemente enthält. Neben einer Küchenzeile, gibt es einen variabel nutzbaren Tisch mit Bänken, Mal- und Spielutensilien und eine Garderobe. Als Sanitäreinrichtung wurde ein Waschbecken mit Wassertank vor dem Bauwagen und ein WC dahinter errichtet. Der Kindergarten ist für Kinder von 3-6 Jahren konzipiert, da sowohl das Konzept, die Umgebung, als auch die Ausstattung für Krippenkinder nicht passend sind. Da es keine Grenzen im Wald gibt, ist der Freiraum gewissermaßen unbegrenzt. Im Norden endet der Wald an der Trave und im Süden an der Bundesstraße 104. Jedoch wird auch der Große Teich, auf der anderen Seite der Straße regelmäßig besucht. Die durch die Natur oder den Menschen geschaffenen Plätze im Wald sind in maximal 20-30 Minuten zu erreichen. Weiter entfernte Plätze bilden einen zu große Belastung, wodurch eine natürliche Raumgrenze entsteht. Auf der Abb. xx erhält man einen Überblick über das Waldgelände und dessen Spielplätze.

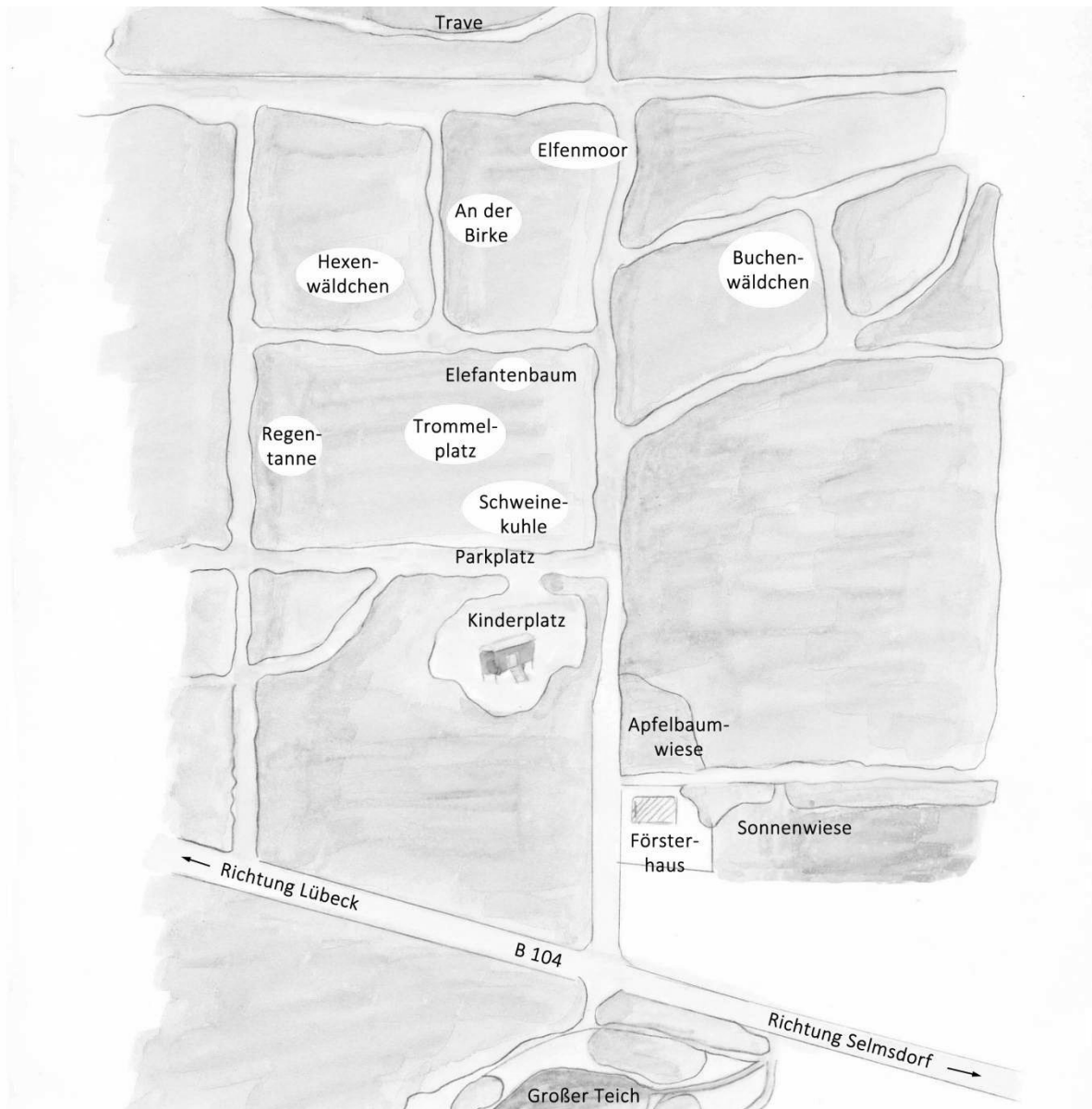


Abb. 62: Übersichtsplan Kindergarten Selmsdorf

Das Gelände wird durch den zuständigen Förster betreut und regelmäßig auf Sicherheitsrisiken geprüft, so dass durch die Bäume bei normalem Wetter keine Gefahr ausgeht.

Neben den täglichen Ausflügen zu den Waldplätzen und den umliegenden Gewässern, finden regelmäßig Feste zu jahreszeitlichen Anlässen und Ausflüge zu den alltäglich genutzten Einrichtungen, wie z.B. dem Bäcker und der Bücherei des Dorfes statt. Außerdem werden in Projekten Brote gebacken, Spieße geschnitzt und Stoffe gefilzt. So lernen die Kinder im selbständigen Tun den Lauf vom natürlichen Rohstoff bis hin zum Endprodukt kennen.

Der Betreuerschlüssel liegt mit 9 Kindern pro Erzieher (6 Kinder mit Praktikanten) unter dem vom Land geforderten 16 Kindern. Dadurch ist eine individuelle Betreuung und Zuwendung besser möglich. Außerdem ist die Beaufsichtigung bei einer überschaubaren Gruppengröße im Wald, mit seinen natürlichen Stolper- und Verletzungsmöglichkeiten, leichter.

Steckbrief

<i>Träger:</i>	<i>Eschengarten e.V., Verein zur Förderung der Wald- und Waldorfpädagogik in Nordwestmecklenburg</i>
<i>Konzept:</i>	<i>Erlebnis-/Umwelt-/Waldorfpädagogik</i>
<i>Gebäude:</i>	<i>Bauwagen</i>
<i>Freiraum:</i>	<i>Waldbereich</i>
<i>Planung Freiraum:</i>	<i>Eigenleistung/Elterninitiative</i>
<i>Anzahl d. Kinder:</i>	<i>18 (3-6 Jahre)</i>
<i>Anzahl d. Betreuer:</i>	<i>2 Erzieher + 1 Praktikant(in)</i>
<i>Größe Außenraum:</i>	<i>ca. 100 ha</i>
<i>Größe Innenraum:</i>	<i>ca. 20 m²</i>
<i>Öffnungszeiten:</i>	<i>8:00 Uhr -14:00 Uhr</i>

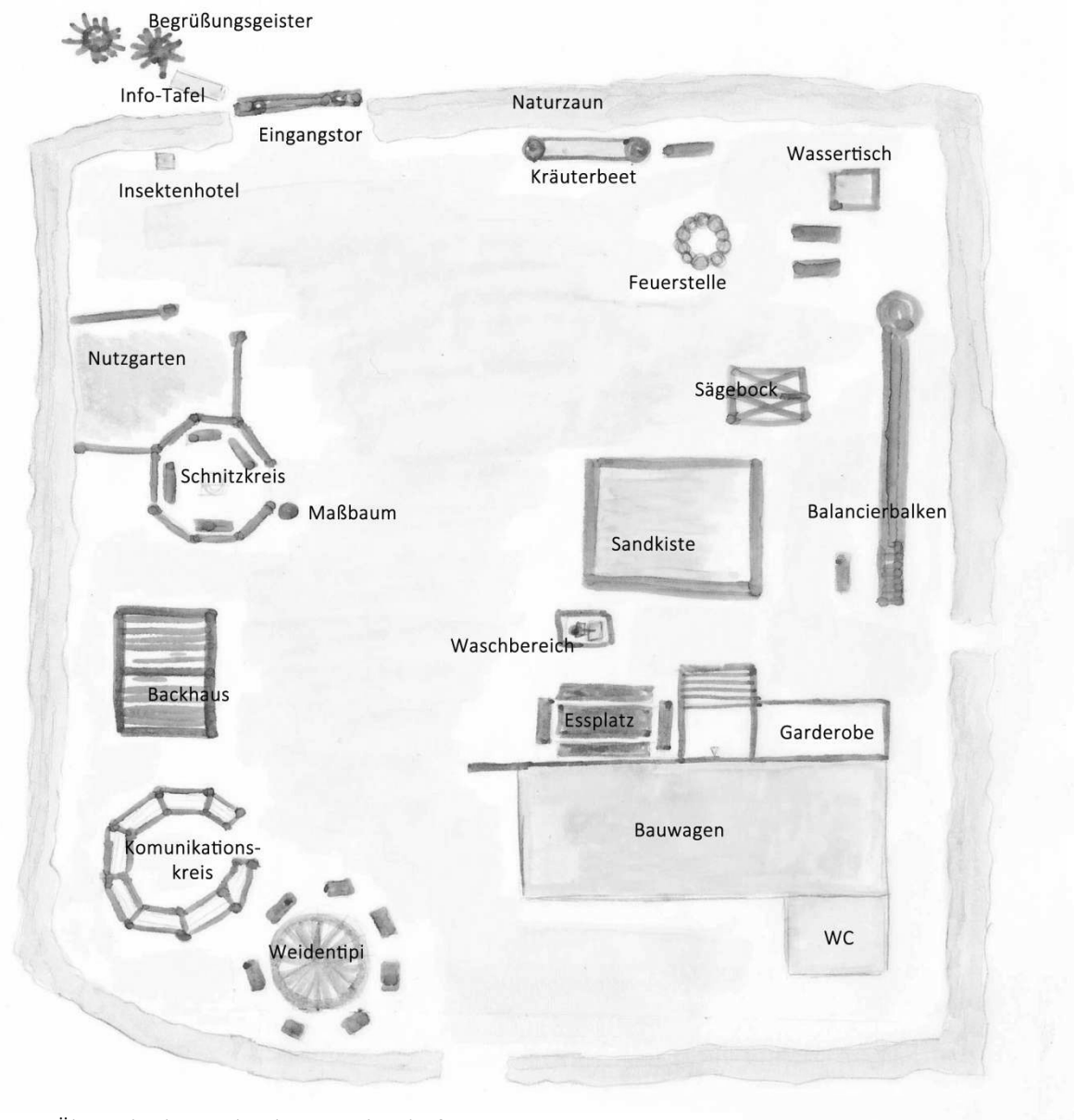


Abb. 63: Übersicht des Kinderplatzes, Selmsdorf, 2013



Abb. 64: Backhaus, Selmsdorf, 2013



Abb. 65: Bauwagen, Sandkiste im Vordergrund, Selmsdorf, 2013



Abb. 66: Kommunikationskreis, Selmsdorf, 2013



Abb. 67: Stetiges Zusammenleben und Entdecken der Waldtiere, Selmsdorf, 2013



Abb. 68: Elefantenbaum, Selmsdorf, 2013

Durch die Einzigartigkeit dieses Kindergartens lassen sich auch die entwickelten Kriterien nur teilweise auf den Freiraum anwenden. Eine Einteilung in die unterschiedlichen Funktionsbereiche, wie bei den anderen Kitas lässt sich nicht vornehmen, da das Gelände zu groß und der tägliche Aufenthalt immer andere Waldplätze umfasst, die keine Einteilung ermöglichen. Auf dem Kinderplatz, der als kleines Spielgelände am Bauwagen mit der Möglichkeit zur freien Bewegung dient, finden sich aber Gemeinsamkeiten zu anderen Kindertagesstätten. Einerseits gibt es festes und mobiles Mobiliar, Gegenstände des täglichen Gebrauchs, wie Schüsseln, Töpfe etc. und natürliche Materialien, welche den Kindern das freie und kreative Spiel erlauben. Der Kinderplatz enthält weiterhin Bereiche zum kreativen Spiel, wie den Schnitzkreis, den Wassertisch zum Filzen und das Backhaus. Wenn die Kinder Entspannung suchen, steht es ihnen frei die Liege im Bauwagen zu nutzen und sich auszuruhen. Einen explizierten Schlafbereich

gibt es jedoch nicht, was bei den Öffnungszeiten der Einrichtung auch nicht notwendig ist. Als Naturraum dient der Wald und die Essecke ist eine Alternative zur der Terrasse mit festem Treffpunkt. Als Bewegungsraum kann sowohl der Wald als auch der Raum zwischen den gebauten Spielbereichen verstanden werden. Der Zugang zum Sand- und Wasserspiel ist sowohl auf dem Kinderplatz, als auch bei Ausflügen zum Großen Teich oder zur Trave möglich. Neben dem Waldboden und der Sandkiste gibt es leider keine weiteren Beläge, die zum Spielen einladen. Im Nutzgarten und am Rand des Kinderplatzes sind Johannisbeeren, Kräuter und Gemüse angebaut, welches jedoch unter den Bäumen nur notdürftig wächst. Den Tieren des Waldes begegnen die Kinder dagegen jeden Tag. Grundlegende Spielgeräte sind in Eigenarbeit bereits entstanden und werden auch weiterhin in Projekten gebaut. Zur Bewegungsförderung empfiehlt sich noch eine Rutsche und eine Schaukel.

8. Zusammenfassung und Fazit

Die Einleitung soll Aufschluss über die Absichten dieser Arbeit und die Hintergründe der Themenauswahl geben.

Im zweiten Kapitel wird die Geschichte der Kinderbetreuung beschrieben. Ausgehend von den ersten Kinderbewahranstalten, die für die untere Bevölkerungsschicht während der industriellen Revolution eingerichtet wurden, entwickelten Pädagogen wie Friedrich Fröbel die ersten Erziehungsmodelle die bis heute Anhänger finden. Im 20. Jahrhundert kamen weitere Theorien hinzu, so dass Eltern heute aus einer Vielzahl von Einrichtungen wählen können. Die Entwicklung der Kindererziehung bis heute zeigt, dass es keine definitive und alleingültige Erziehungsform gibt, die für alle Kinder angemessen ist. Die Wissenschaft im Bereich der Pädagogik und Kinderpsychologie wird wohl weiterhin neue Erziehungstheorien entwickeln, mit denen Kinder ihre Fähigkeiten optimal entwickeln können um in der heutigen Gesellschaft bestehen zu können. Ob es jemals das perfekte und allgemein anerkannte Bildungsmodell geben wird, bleibt fraglich, da auch unser Lebensraum und die Lebenssituationen einem stetigen Wandel unterliegen.

Die Darstellung der quantitativen Entwicklung in Deutschland unterstreicht besonders die unterschiedliche Entwicklung der Kinderbetreuung nach dem 2. Weltkrieg. Durch die verschiedenen Gesellschaftsformen wurde der Ausbau und die Konzeption der Einrichtungen beeinflusst. In Mecklenburg-Vorpommern war, wie in allen anderen Bundesländern der ehemaligen DDR, die außerfamiliäre Kinderbetreuung für alle Kinder sichergestellt. Auch heute kann diese Quote fast erreicht werden, wodurch es dem Land nicht schwer fällt die geforderten Krippenplätze zu 1. August 2013 einzurichten.

Der Bildungsauftrag der von der Landesregierung 2010 herausgegeben wurde, wird in Kapitel 4 ausführlich mit den Bildungsbereichen und den Erfahrungsfeldern vorgestellt. Die angegebenen Erziehungsziele für alle Kinder in Mecklenburg-Vorpommern sind die Grundlage für die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit der Kita-Erzieher(innen). Diese Vorgabe bildet den gesetzlichen Rahmen und das Grundkonzept für die so verschiedenen Einrichtungen.

Auch die in Kapitel 5 entwickelten Kriterien für die Außenraumgestaltung bauen auf die Vorgaben für die kindlichen Fähigkeitsziele auf. Durch die Erfassung der Innenraumgestaltung in Kapitel 5.1, mit gesetzlichen Vorgaben und Hinweisen wurden Schlüsse für den Außenraum gezogen. Der Außenraum bietet mit seiner Fläche und Offenheit nach oben andere Nutzungsmöglichkeiten. Besonders der Bewegungsdrang der Kinder und die umweltbezogene pädagogische Bildung kann nur im Freien stattfinden. Durch die klimatischen Bedingungen in Nordeuropa ist es besonders im Sommer möglich den ganzen Tag draußen zu verbringen. Dadurch stellt der Außenraum einen fast gleichwertigen Wert als Aufenthalt- und Lernort dar wie der Innenraum. Die Freiraumgestaltung mit geeigneten Elementen und die Anordnung von einzelnen Räumen innerhalb des Geländes bilden den Rahmen für eine funktionierende Lernumgebung.

Für engagierte Planer, Betreuer und Eltern sind im Kapitel 6 die Sicherheitsrichtlinien zusammengefasst, die im Außenraum beachtet werden sollten. Dazu kommen Pflanzenlisten in Kapitel 9, die unbedenklich gepflanzt werden können und einen hohen Wert für Kinder haben.

Anhand von drei ausgewählten Kindertagesstätten in Mühl Rosin, Rostock und Selmdorf werden im Kapitel 7 die Kriterien nachvollzogen. Dabei ist aufgefallen das es in jeder der sehr individuellen Einrichtungen ein Mangel an Rückzugsmöglichkeiten im Freiraum herrscht und die Kinder sich meist in den Innenraum zurückziehen wenn sie Ruhe suchen. Außerdem können meist nicht alle Kriterien erfüllt werden, so dass entweder Projekte oder Ausflüge genutzt werden um diese Defizite zu regulieren. Dieser Ansatz ist auf Grund von Platzmangel, finanziellen Grenzen oder dem vorherrschenden Konzept angemessen. Ein Freiraum der alle Kriterien erfüllt und alle Elemente anbietet kann die hier aufgeführt sind, ist in der Realität wahrscheinlich kaum zu realisieren. Jedoch sollte jede Kita versuchen auch mit wenigen Mitteln den Außenraum interessant für die Kinder zu gestalten und die Kriterien als Hilfestellung anzunehmen.

Pflanzenverzeichnis

Die folgenden Tabellen enthalten Sträucher, Bäume, Kräuter etc. die man unbesorgt in der Kita einsetzen kann und zum Erfahrungserlebnis der Kinder auch sollte. Daneben gibt es eine Liste mit giftigen Pflanzen, die in einer Kita wenig bis gar nicht angepflanzt werden sollten. Zwar gibt es auch Befürworter von giftigen Pflanzen in Kindereinrichtungen, die dazu beitragen sollen den Kindern die Risiken von Pflanzen bewusst zu machen, jedoch kann diese Art der Bildungserziehung auch in Projekten und Ausflügen erfolgen. Quelle zur Erstellung der Pflanzlisten waren die GUV "Beschauen, nicht kauen", das Prospekt "Wege zum Naturverständnis - Pflanzenverwendung in Kindergärten und kinderfreundlichen Anlagen" der Landwirtschaftskammer Nordrhein-Westfalen und eine Auflistung für "Pflanzenverwendung auf Spielplätzen" der Fachschule für Gartenbau in Landshut-Schönbrunn.

Empfohlene Straucharten		
Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
<i>Acer negundo</i>	Silber-Eschenahorn	
<i>Acer palmatum</i>	Fächer-Ahorn	
<i>Actinidia arguta</i>	Strahlengriffel	eßbare Früchte
<i>Alnus glutinosa</i>	Schwarz-Erle	heimisch, bildet Ausläufer
<i>Alnus incana</i>	Grau-Erle	heimisch
<i>Amelanchier canadensis</i>	Kanadische Felsenbirne	
<i>Berberis spec.</i>	Berberitze	Dornen; <i>B. vulgaris</i> heimisch
<i>Bilderdykia aubertii</i>	Chinesischer Schlingenknöterich	schnellwüchsig
<i>Buddleia davidii</i>	Sommerflieder	anziehend für Schmetterlinge
<i>Chaenomeles japonica</i>	Zierquitte	
<i>Cornus spec.</i> (ausgenommen <i>C. sanguinea</i>)	Hartriegel	<i>Cornus mas</i> mit essbaren Früchten
<i>Corylus avellana</i>	Haselnuss	heimisch, essbare Früchte
<i>Crataegus oxyacantha</i>	Zweiggriffliger Weißdorn	Dornen

Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
<i>Crataegus monogyna</i>	Eingrifflicher Weißdorn	Dornen
<i>Deutzia spec.</i>	Deutzie	
<i>Eleagnus angustifolia</i>	Schmalblättrige Ölweide	
<i>Forsythia intermedia</i>	Forsythie	
<i>Hibiscus syriacus</i>	Roseneibisch	
<i>Hippophae rhamnoides</i>	Gemeiner Sanddorn	heimisch, essbare Früchte, Dornen
<i>Holodiscus discolor</i>	Schaumspiere	
<i>Kerria japonica</i>	Kerrie	
<i>Kolkwitzia amabilis</i>	Kolkwitzie	
<i>Mespilus germanica</i>	Mispel	Früchte nach Frost essbar
<i>Philadelphus spec.</i>	Pfeifenstrauch	anziehend für Blattläuse
<i>Potentilla fruticosa</i>	Fingerstrauch	heimisch
<i>Prunus spinosa</i>	Schlehe	heimisch, Früchte nach Frost genießbar, Dornen
<i>Prunus tribola</i>	Mandelbäumchen	anfällig für Monilia
<i>Ribes spec.</i>	Johannisbeeren	<i>Ribes nigrum</i> , <i>Ribes alpinum</i> und <i>Ribes uva-crispa</i> heimisch
<i>Rosa spec.</i>	Rosen-Arten	<i>Rosa canina</i> , <i>Rosa gallica</i> , <i>Rosa arvensis</i> , <i>Rosa pimpinellifolia</i> , <i>Rosa pomifera</i> , <i>Rosa rubiginosa</i> , <i>Rosa tormentosa</i> heimisch
<i>Sorbaria sorbifolia</i>	Fiederspiere	
<i>Spiraea spec.</i>	Spierstrauch-Arten	
<i>Stephanandra incisa</i>	Kranzspiere	
<i>Stephanandra tankae</i>	Kranzspiere	
<i>Syringa vulgaris</i>	Gemeiner Flieder	
<i>Tamarix parviflora</i>	Tamariske	

Empfohlene Baumarten		
Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
<i>Abies concolor</i>	Colorado-Tanne	Harzblasen an der Rinde
<i>Abies homolepis</i>	Nikko-Tanne	
<i>Acer spec.</i>	Ahorn-Arten	heimisch: <i>A. pseudoplatanus</i> , <i>A. platanoides</i> , <i>A. campestre</i> , <i>A. pseudoplatanus</i> u. <i>platanoides</i> ; Großbäume (artenabhängig)
<i>Aesculus x carnea 'Briotii'</i>	rotblühende Rosskastanie	im Vergleich zu <i>Aesculus hippocastanum</i> sehr geringer Fruchtansatz; Großbaum
<i>Amelanchier lamarckii</i>	Kanadische Felsenbirne	verwertbare Früchte
<i>Betula pendula</i>	Sand-Birke	heimisch, schnellwüchsig
<i>Carpinus betulus</i>	Hainbuche	heimisch, Heckengehölz
<i>Castanea sativa</i>	Esskastanie	essbare Früchte
<i>Cercis siliquastrum</i>	Judasbaum	
<i>Fraxinus excelsior</i>	Gemeine Esche	heimisch, krankheitsanfällig
<i>Fraxinus ornus</i>	Manna-Esche	
<i>Juglans regia</i>	Walnussbaum	essbare Früchte
<i>Larix decidua</i>	Gemeine Lärche	heimisch
<i>Larix kaempferi</i>	Japanische Lärche	
<i>Malus spec.</i>	Zierapfel	
<i>Picea spec.</i>	Fichten	<i>Picea abies</i> heimisch
<i>Pinus spec.</i>	Kiefern	<i>Pinus mugound</i> <i>Pinus sylvatica</i> heimisch
<i>Platanus acerifolia</i>	Ahornblättrige Platane	
<i>Prunus avium</i>	Vogelkirsche	heimisch, Früchte ziehen Wespen an
<i>Prunus cerasifera 'Nigra'</i>	Blutpflaume	

Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
<i>Prunus serrulata</i>	Japanische Zierkirsche	
<i>Prunus subhirtella</i>	Zierkirsche	
<i>Pseudotsuga menziesii</i>	Douglasie	
<i>Salix purpurea</i>	Purpur-Weide	heimisch
<i>Sorbus aria</i>	Mehrlbeere	heimisch, Früchte roh genießbar
<i>Sorbus aucuparia</i> 'Edulis'	essbare Vogelbeere	
<i>Tilia spec.</i>	Linde	<i>Tilia cordata</i> und <i>Tilia platyphyllos</i> heimisch
<i>Ulmus glabra</i>	Berg-Ulme	heimisch, anfällig für Ulmensterben
<i>Ulmus hollandica</i>	Holländische Ulme	
<i>Ulmus carpinifolia</i>	Feld-Ulme	heimisch

Kräuter/Gewürze		
Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Allium schoenoprasum	Schnittlauch	mehrfährig
Anethum graveolens	Dill	einjährig
Armoracia rusticana	Merretich	mehrfährig, starke Ausläufer
Artemisia dracunculus	Estragon	anspruchlos, mehrjährig
Borago officinalis	Boretsch	einjährig, Bienenweide
Foeniculum vulgare	Fenchel	mehrfährig
Lavendula latifolia	Lavendel	mehrfährig
Majorana hortensis	Majoran	einjährig
Matricaria chamomilla	Kamille	einjährig
Melissa officinalis	Zitronenmelisse	mehrfährig, Verwendung als Tee
Mentha x peperita	Pfefferminze	mehrfährig
Ocimum basilicum	Basilikum	nicht winterhart
Origanum vulgare	wilder Majoran/Oregano	mehrfährig
Petroselinum crispum	Petersilie	zweijährig
Rosmarinus officinalis	Rosmarin	mehrfährig, nicht winterhart
Salvia officinalis	Salbei	mehrfährig
Satureja hortensis L.	Bohnenkraut	einjährig
Thymus vulgaris	Thymian	mehrfährig, trockener Standort

Obstbäume/-sträucher		
Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Castanea sativa	Esskastanie	Attraktive Früchte, braucht geschützten Standort, keine Schnittmaßnahmen nötig, Großbaum
Corylus avellana	Hasel	Keine Schnittmaßnahmen nötig
Juglans regia	Walnuss	Keine Schnittmaßnahmen nötig, Unterpflanzung z.T. schwierig
Malus domestica ‚Jakob Fischer‘	Apfel ‚Jakob Fischer‘	robuste alte Sorte
Malus domestica ‚Klarapfel‘	Apfel ‚Klarapfel‘	Sommerapfel, schmeckt auch, wenn er noch nicht ganz reif ist
Malus domestica ‚Pilot‘	Apfel ‚Pilot‘	Sommerapfel
Prunus cerasus ‚Morellenfeuer‘	Sauerkirsche ‚Morellenfeuer‘	Nicht anfällig für Kirschfruchtfliege (kein Wurmbefall)
Prunus cerasus subsp. acida	Sauerkirsche ‚Schattenmorelle‘	Moniliagefährdet, Schnitt erforderlich
Prunus domestica subsp. syriaca	Mirabelle ‚Von Nancy‘	anziehend für Wespen
Prunus domestica ‚Ontario‘	Pflaume ‚Ontario‘	anziehend für Wespen
Prunus domestica var. claudiana	Reneclaudie	anziehend für Wespen
Prunus domestica subsp. domestica	Zwetschgen	anziehend für Wespen
Pyrus communis ‚Alexander Lucas‘	Birne ‚Alexander Lucas‘	geht gut ins Holz (Kletterbaum)
Pyrus communis ‚Gute Luise‘	Birne ‚Gute Luise‘	

Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Ribes rubrum	Rote Johannisbeere ,Rolan', ,Rotet', ,Rovada'	geschmacklich gut und robust
Ribes nigrum	Schwarze Johannisbeere ,Titania'	robust, gut für die Verarbeitung geeignet
Ribes uva-crispa,Invicta'	Stachelbeere ,Invicta'	gelbgrün, robust gegen Mehltau
Ribes uva-crispa	Stachelbeere ,Remarka', ,Rokula'	rotfrüchtig, robust gegen Mehltau
Rubus idaeus	Himbeeren ,Autumn Bliss', ,Ruby', ,Polana'	herbsttragende Sorten; weniger anfällig für Wurzel- und Rutenkrankheiten und meist madenfrei
Rubus sectio Rubus ,Loch Ness'	Brombeeren ,Loch Ness'	dornenlos, guter Geschmack; bildet aber lange Ranken

Giftige Pflanzen		
Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Aconitum napellus, Aconitum vulparia	Blauer und Gelber Eisenhut	alle Pflanzenteile stark giftig
Aesculus hippocastanum	Roskastanie	Kastanien schwach giftig
Arum maculatum	Gefleckter Aronstab	alle Pflanzenteile giftig
Atropa belladonna	Tollkirsche	alle Pflanzenteile stark giftig
Bryonia dioica, Bryonia alba	Rotbeerige und Schwarzbeerige Zaunrübe	alle Pflanzenteile giftig
Cicuta verosa	Wasserschierling	alle Pflanzenteile stark giftig
Colchicum autumnale	Herbstzeitlose	alle Pflanzenteile stark giftig
Conium maculatum	Gefleckter Schiering	alle Pflanzenteile stark giftig
Convallaria majalis	Maiglöckchen	alle Pflanzenteile giftig
Cotoneaster-Arten	Zwergmispel	alle Pflanzenteile schwach giftig
Cytisus scoparius	Besenginster	Blätter und Samen giftig
Daphne mezereum	Seidelbast	alle Pflanzenteile stark giftig
Datura stramonium	Stechapfel	alle Pflanzenteile stark giftig
Digitalis purpurea	Roter Fingerhut	alle Pflanzenteile giftig
Euonymus europaeus	Pfaffenhütchen	alle Pflanzenteile giftig
Euphorbia cyparissias, Euphorbia peplus	Zypressen- und Garten-Wolfsmilch	alle Pflanzenteile giftig
Hedera helix	Gemeiner Efeu	Blätter und Beeren giftig
Helleborus niger	Christrose	alle Pflanzenteile giftig
Heracleum mantegazzianum, Heracleum sphondylium	Riesen- und Wiesen-Bärenklau	Stängelsaft giftig
Hyoscyamus niger	Schwarzes Bilsenkraut	alle Pflanzenteile stark giftig
Ilex aquifolium	Stechpalme	Früchte giftig

Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
<i>Juniperus sabina</i>	Sadebaum	alle Pflanzenteile giftig
<i>Laburnum anagyroides</i>	Goldregen	alle Pflanzenteile giftig
<i>Ligustrum vulgare</i>	Gemeiner Liguster	Beeren giftig
<i>Lonicera xylosteum</i> , <i>Lonicera nigra</i>	Rote und Schwarze Heckenkirsche	Früchte schwach giftig
<i>Lupinus luteus</i> , <i>Lupinus angustifolius</i>	Gelbe und Blaue Lupine	Samen giftig
<i>Mahonia aquifolium</i>	Mahonie	Wurzel und Rinde giftig, blaue Beeren schwach giftig
<i>Nerium oleander</i>	Oleander	alle Pflanzenteile giftig
<i>Nicotiana tabacum</i>	Virginischer Tabak	alle Pflanzenteile giftig
<i>Phaseolus vulgaris</i> , <i>Phaseolus coccineus</i>	Garten- und Feuerbohne	rohe Bohnen giftig
<i>Prunus laurocerasus</i>	Lorbeerkirsche	alle Pflanzenteile giftig
<i>Pyracantha coccinea</i>	Feuerdorn	Früchte schwach giftig
<i>Ranunculus acris</i>	Scharfer Hahnenfuß	alle Pflanzenteile giftig
<i>Rhamnus frangula</i>	Faulbaum	Rinde und Beeren giftig
<i>Ricinus communis</i>	Wunderbaum	Samen stark giftig
<i>Robinia pseudoaccacia</i>	Robinie	Rinde und Samen giftig
<i>Solanum dulcamara</i>	Bittersüßer Nachtschatten	alle Pflanzenteile giftig
<i>Solanum nigrum</i>	Schwarzer Nachtschatten	alle Pflanzenteile giftig
<i>Solanum tuberosum</i>	Kartoffel	alle oberirdischen Pflanzenteile giftig
<i>Sorbus aucuparia</i>	Eberesche/ Vogelbeerbäum	Früchte schwach giftig
<i>Symphoricarpos albus</i> , <i>S. rivularis</i>	Schneebeere	Beeren schwach giftig

Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Taxus baccata	Eibe	Nadeln und Samen giftig
Thuja occidentalis, Thuja orientalis	Lebensbaum	alle Pflanzenteile giftig
Viburnum opulus, Viburnum lantana	Gemeiner und Wolliger Schneeball	Rinde, Blätter und Beeren schwach giftig

Pflanzen mit hohem Spiel- und Naturwert		
Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Acer campestre	Feldahorn	Frucht als Nasenzwicker
Actinidia arguta	Minikiwi, Strahlengriffel	Schlingpflanze, benötigt Kletterhilfe, Früchte können mit Schale gegessen werden
Arctium	Klette	Sich gegenseitig die Fruchtsände in die Haare reiben
Aronia	Apfelbeere	Früchte können roh gegessen oder zu Marmelade verarbeitet werden, Saft färbend
Bellis perennis	Gänseblümchen	Ketten aus Blüten, Blüten essen, er/sie liebt mich ... liebt mich nicht
Briza media	Zittergras	Mit den Blüten spielen
Buddleia davidii	Schmetterlingsflieder	Blüten sind anziehend für Schmetterlinge, Brennesseln in der Umgebung wirken als Raupennahrung
Campanula	Blaue Glockenblume	Nicht pflücken, sonst gibt es Regen !!!
Chaenomeles	Zierquitte	Früchte können wie Früchte der Quitte verarbeitet werden
Cornus mas	Kornelkirsche	Früchte roh oder verarbeitet essbar
Corylus avellana	Haselnuss	essbare Nüsse, Material für Pfeil und Bogen
Cucurbita	Kürbis	Laternen
Fraxinus excelsior	Gemeine Esche	Pfeifen anfertigen
Impatiens parviflora	Kleinblütiges Springkraut	Fruchtsände springen lassen
Lamium	Taubnessel	Süsse Blüten lutschen

Botanischer Name	Deutscher Name	Bemerkung
Oxalis acetosella	Hasenklee	Saure Blätter kauen
Petasites hybridus		Sonnen- bzw. Regenhüte aus Blättern, Blätter als Klopapier für unterwegs
Rosa spec.	Wildrosen	Hagebutten als Juckpulver
Rumex acetosa	Sauerampfer	Saure Blätter kauen
Salix spec.	Weiden-Arten	Steckholz für Weidenbauwerke
Sambucus nigra	schwarzer Holunder	Früchte und Blüten können zu Marmelade, Sirup etc. verarbeitet werden, roh nicht essbar, Äste für Pfeifen, Blasrohre, Pfeilspitzen
Sorbus aucuparia 'Edulis'	essbare Vogelbeere	Früchte roh essbar, Verarbeitung zu Marmelade o. Kompott
Symphoricarpos albus	Schneebeere	Knallerbsen
Tilia cordata und Tilia platyphyllos	Winter-/Sommerlinde	Schnitzholz
Tussilago farfara	Huflattich	Sonnen- bzw. Regenhüte aus Blättern
Typha	Rohrkolben	Kolben und Stängel rauchen (ist ungesund)

Diese Pflanzlisten erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollen eher als Vorlage und Inspiration für eine vielfältige Pflanzenwahl dienen.

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, D. J. (1998). Geschichte der außerfamilialen Kleinkinderbetreuung. In P. Küp (Hrsg.), *Kindertagesstätten* (S. 12). Burckhardthaus-Laetare Verlag.
- Behrens, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C., & Warnecke, W. (2011). *Das einzelne Kind im Blick - Individuelle Förderung in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Berlin, U. (2009). *Unfallkasse Berlin*. Abgerufen am 29. Mai 2013 von <http://unfallkasse-berlin.de/content/artikel/1303.html>
- Blessing, K., & Lehmann, I. (2001). *Kindergärten ökologisch bauen und gestalten*. Stuttgart: Ulmer-Verlag.
- Bremer, M. (2007). *Friedrich Fröbel- Darstellung zentraler pädagogischer Grundannahmen*.
- Bundesministerium für Familie, S. F. (1994). *Tageseinrichtungen für Kinder- Bundeswettbewerb 1994*. Bonn.
- Comenius, J. A. (1991). *Pampaedia-Alleinerziehung*.
- Crowther, I. (2005). *Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen - auf die Umgebung kommt es an*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Deutsches Jugendinstitut, A. V. (1973). *Anregungen II: Zur Ausstattung des Kindergartens*. München: Juventa-Verlag.
- Freiraumqualität, A. B. (Dezember 2009). *Kita Bildungsserver Sachsen*. Abgerufen am 23. Februar 2013 von <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=598>
- Geitner, H. (2010). *Unfallkasse Berlin*. Abgerufen am 29. Mai 2013 von <http://www.unfallkasse-berlin.de/res.php?id=10638>

Gralle, H., & Rort, C. (2002). *Bauten für Kinder- Ein Leitfaden zur Kindergartenplanung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Gründler, E., & Schäfer, N. (2000). *Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume Planen-Bauen-Gestalten*. Neuwied.

Hochschule Wismar, P. A.-K. (2011). *Kita-Bau-Studie*. Wismar.

Honecker, M. (2010). *Die Erziehung zum sozialistischen Menschen von Carolin Deitmer*.

Knauf, T. (kein Datum). *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. (M. R. Textor, Herausgeber)
Abgerufen am 6. Februar 2013 von Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html>

Konrad, F.-M. (2004). *Der Kindergarten- Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Lambertus-Verlag.

Krug, S., Bös, K., Quante, S., & Wolf, S. (2011). *Gesunde Kita - starke Kinder! : Methoden, Alltagshilfen und Praxistipps für die Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen*. (P. E. e.V., Hrsg.) Berlin: Cornelsen-Verlag.

Laewen, H.-J., & Andres, B. (2003). *Forscher, Künstler, Konstrukteure : Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*.

Locke, J. (1986). *Gedanken über Erziehung IV*. Ditzingen.

Ministerium für Bildung, W. u.-V. (2010). *Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern*. (W. u.-V. Ministerium für Bildung, Hrsg.) Abgerufen am 22. Februar 2013 von http://www.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0-_bis_10-jaehrige_Kinder_in_M-V/Downloads.html

Ministerium für Bildung, W. u.-V. (Dezember 2010). *Frühkindliche Bildungsverordnung- FrühKiBiVo M-V*. Mecklenburg-Vorpommern.

- NDR1. (9. Februar 2013). *NDR1 - Radio MV*. Abgerufen am 21. März 2013 von <http://www.ndr.de/regional/mecklenburg-vorpommern/kitafoerderung101.html>
- Neuß, N. (2011). *Grundwissen Krippenpädagogik Lehr- und Arbeitsbuch*.
- Österreicher, H., & Prokop, E. (2010). *Gärten für Kleinkinder*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Pant, P., & Moskal, E. (1986). *Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen: Kommentar*. (G. Künzel, Hrsg.) Nordrhein-Westfalen: Deutscher Gemeindeverlag.
- Pestalozzi, J. H. (1962). *Ausgewählte Werke* (Bd. 1).
- Petersen, G. (1991). Vom Raumprogramm zum Lebensraum -Gedanken zur Raumgestaltung-. In G. Petersen, *Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen* (Bd. I, S. 111ff.). Kohlhammer-Verlag.
- Spieß, C. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*.
- Syringa*. (24. Mai 2013). Von <http://www.syringa-pflanzen.de/der-geruchssinn.html> abgerufen
- Tietze, W. (2010). Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In H.-H. Krüger, & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 546-550). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unfallversicherung, D. G. (April 2009). Rege- Kindertageseinrichtungen.
- van der Beerk, A. (2010). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: Das Netz.
- van Dieken, C. (2008). Gestaltung von Spiel(t)räumen und Alltagssituationen. In C. van Dieken, *Was Krippenkinder brauchen- Bildung, Erziehung und Betreuung von unter 3Jährigen*. Herder-Verlag.
- Wasmuth, H. (2011). *Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen*.
- Weiß, U., & Strotkötter, I.-M. (2011). *Architektur und Raum - mit Innenräumen den pädagogischen Alltag gestalten*. Abgerufen am 12. Oktober 2012 von KiTaFachtexte: <http://www.kita-fachtexte.de/themen/ausgewaehlte-werkzeuge-fuer-die-begleitung-von-bildungs-und-entwicklungsprozessen-von-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren/kita-fachtextdatenbank.html?0=>

Wismar, H. (kein Datum). *Kita-Portal MV*. Von <http://www.kita-portal-mv.de> abgerufen

Wolfgang Lehmann, J. R.-P. (November 2006). Viel + wenig, groß + klein. *Kindergarten heute- Die Fachzeitschrift*, S. 6-15.

Zimmer, R. (1991). *Bewegungserziehung im Kindergarten : Rahmenkonzeption zur Integration von Spiel und Bewegung im Kindergartenalltag*. Düsseldorf.

Zimmer, R. (2000). *Bewegungsförderung im Kindergarten : kommentierte Medienübersicht*. (B. f. Aufklärung, Hrsg.) Köln.

Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Herder Verlag.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: »Mütter, seid selbst die Ammen eurer Kinder!« S. 7
Propagandistischer Kupferstich aus dem Jahre 1784
A. Borel del, E. Voysard sc.
<http://de.wikipedia.org/wiki/Amme>
- Abb. 2: *Friedrich Fröbel* S. 9
<http://froebeleducation.com/wp/wp-content/uploads/2012/04/froebelportraitbw.jpg>
- Abb. 3: *Handarbeitsunterricht in der Kleinkinderschule* S. 10
Öl auf Leinwand, 1875
<http://www.zeno.org/Kunstwerke/B/Liebermann,+Max%3A+Kleinkinderschule>
- Abb. 4: *Die Hülsenbeckschen Kinder* S. 12
Ein Plädoyer für die freie natürliche Entfaltung des Kindes
Philipp Otto Runge, Öl auf Leinwand, 1806
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Philipp_Otto_Runge_003.jpg
- Abb. 5: *Erster "Kindergarten" in Bad Blankenburg, 1840* S. 14
<http://e-ducation.net/paedagogik.htm>
- Abb. 6: *Volkskindergarten "Fröbelhaus", Berlin, 1897* S. 16
Fotografie, Waldemar Franz Herman Titzenthaler
<http://www.harvardartmuseums.org/art/18922>
- Abb. 7: *Freigelände des Fröbel-Kindergartens Osterholz, 1926* S.17
<http://www.geschichtsatlas.de/~gb25/kiga.html>
- Abb. 8: *Kinder beim Spielen mit dem Mehrzweckturngerät "Greifswald", DDR, 1962* S.19
<http://www.ktg-greifswald.de/historie/index.html>

Abb. 9: <i>Kleinkinder beim Spielen mit Sand, Mühl Rosin, 2013</i> Kita "Häschenschule am Mühlenbach"	S. 23
Abb. 10: <i>Lage der an der Kita-Bau-Studie 2010 teilgenommenen Kitas</i> Kita-Bau-Studie, Hochschule Wismar, 2010	S. 29
Abb. 11: <i>Gemeinsames Wippen, Mühl Rosin, 2013</i> Kita "Häschenschule am Mühlenbach"	S. 34
Abb. 12: <i>Käfersammeln, Mühl Rosin, 2013</i> Kita "Häschenschule am Mühlenbach"	S. 38
Abb. 13: <i>Trommelplatz, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 40
Abb. 14: <i>Malen mit Kreide, 2013</i> Privatfoto	S. 41
Abb. 15: <i>Kletterkünstler am Spielgerät, Mühl Rosin, 2013</i> Kita "Häschenschule am Mühlenbach"	S. 43
Abb. 16: <i>Garderobe, Mühl Rosin, 2013</i> Kita "Häschenschule am Mühlenbach"	S. 49
Abb. 17: <i>Sanitärraum, Mühl Rosin, 2013</i> Kita "Häschenschule am Mühlenbach"	S. 51
Abb. 18: <i>Gruppenraum, Werkstatt-Kita Rostock, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 52
Abb. 19: <i>Höhlenbau mit einfachen Materialien, Werkstatt-Kita Rostock, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 57

- Abb. 20: *Anzuchthochbeete, Mühl Rosin, 2013* S. 60
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 21: *Krabbelröhre, Mühl Rosin, 2013* S. 61
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 22: *Terrasse, Mühl Rosin, 2013* S. 62
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 23: *Kletterpark, Werkstatt-Kita Rostock, 2013* S. 64
Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)
- Abb. 24: *Produktfoto "Cancoon Hängezelt", Cairo* S. 67
<http://www.cairo.de/Hang-in-out/Haengezelt-Cacoon-Single.html#2>
- Abb. 25: *Selbstgebautes Insektenhotel, Selmsdorf, 2013* S. 70
Waldkindergarten Selmsdorf
- Abb. 26: *Wasserspiel, Werkstatt-Kita Rostock, 2013* S. 72
Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)
- Abb. 27/28: *Sandspiele, Mühl Rosin, 2013* S. 75
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 29: *Naturerkundung, Mühl Rosin, 2013* S. 80
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 30: *Erdbeeren sind einfach anzubauen und schmecken süß* S. 81
Privatfoto
- Abb. 31: *Bartagamen, Werkstatt-Kita Rostock, 2013* S. 82
Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)

- Abb. 32: *Hersteller-Spielgerät, Mühl Rosin, 2013* S. 83
 Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 33: *Individuell gestaltetes Klettergerät, Werkstatt-Kita Rostock, 2013* S. 83
 Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)
- Abb. 34: *Beispiel für ein Amphitheater, Kita St. Theresia, Grafenwöhr, 2011* S. 85
<http://www.pfarrei-hl-dreifaltigkeit.de/aktuell/archiv/aktuellerbeitrag/datum////zusammen-feiern-spielen-singen-beten-und-staunen.html>
- Abb. 35: *"Motorikbausteine" der Firma Bänfer, 2013* S. 87
<http://spielen-lernen-bewegen.de/turnmatten/bewegungsbausteine/index.html#0000009cdc0e14401>
- Abb. 36: *Kinder befüllen ein „Zimmer“ des Insektenhotels mit Lehm, der den Tieren als Baumaterial für ihre Nester dient, Lüneburg* S. 88
http://www.lueneburg.de/desktopdefault.aspx/tabid-77/169_read-51113/
- Abb. 37: *Kinder helfen beim Bau eines Weidentipis, Kita St. Antoniushaus in Kiel* S. 88
<http://www.skf-kiel.de/news/items/gartenumgestaltung-in-der-kita-st-antoniushaus.html>
- Abb. 38: *Parabolspiegel für den Außenraum, Firma Richter Spielgeräte GmbH* S. 91
<http://www.richter-spielgeraete.de/g-beltzig.html>
- Abb. 39: *Triangel für den Außenraum, Firma Richter Spielgeräte GmbH* S. 91
<http://www.richter-spielgeraete.de/w-graubner.html>
- Abb. 40: *Der Umgang mit Feuer sollte nur unter Aufsicht erfolgen, Mühl Rosin, 2013* S. 98
 Kita "Häschenschule am Mühlenbach"

- Abb. 41: *Logo der Kita "Häschenschule am Mühlenbach"* S. 99
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
<http://www.amt-guestrow-land.de/SiteKiTa/index.htm>
- Abb. 42: *Übersichtsplan, Kita Mühl Rosin* S.101
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 43: *Blick auf den Spielhügel mit Klettergerät im Vordergrund, Mühl Rosin, 2013* S. 102
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 44: *Blick vom Nutzgarten auf den Kletterturm, Mühl Rosin, 2013* S. 102
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 45: *Mini-Hochseilgarten im Krippenbereich, Mühl Rosin, 2013* S. 102
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 46: *Holzterrasse im Schatten von Lindenbäumen, im Hintergrund der Krippenbereich, Mühl Rosin, 2013* S. 102
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 47: *Umzäuntes Biotop mit Teich und Wasserpflanzen, Mühl Rosin, 2013* S. 103
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 48: *Funktionsräume, Kita Mühl Rosin* S. 104
Kita "Häschenschule am Mühlenbach"
- Abb. 49: *Eingangsschild der Werkstatt-Kita Rostock, 2013* S. 105
Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)
- Abb. 50: *Bewegungsraum der Werkstatt-Kita Rostock, 2013* S. 106
Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)

Abb. 51: <i>Übersicht der Außenbereiche, Werkstatt-Kita Rostock</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 108
Abb. 52: <i>Freiraum der Krippengruppen, Werkstatt-Kita Rostock</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 109
Abb. 53: <i>Krippenbereich 1, Werkstatt-Kita, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 109
Abb. 54: <i>Krippenbereich 2, Werkstatt-Kita, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 109
Abb. 55: <i>Freiraum der Kindergartengruppen, Werkstatt-Kita Rostock</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 110
Abb. 56: <i>Funktionsbereiche, Werkstatt-Kita Rostock</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 111
Abb. 57: <i>Hügel mit Kletterrutsche, Werkstatt-Kita, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 112
Abb. 58: <i>Kletterpark, Werkstatt-Kita Rostock, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 112
Abb. 59: <i>Mosaikdrache und Sandspielbereich, Werkstatt-Kita Rostock, 2013</i> Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 112
Abb. 60: <i>Kieselgarten und Holzschnitzelbereich, Krippenbereich 2</i> Werkstatt-Kita Rostock, 2013 Kindergarten der Werkstattschule Rostock (WiR)	S. 112
Abb. 61: <i>geschnitzte Begrüßungsgeister, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 113

Abb. 62: <i>Übersichtsplan Kindergarten Selmsdorf</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 114
Abb. 63: <i>Übersicht des Kinderplatzes, Selmsdorf</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 116
Abb. 64: <i>Backhaus, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 117
Abb. 65: <i>Bauwagen, Sandkiste im Vordergrund, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 117
Abb. 66: <i>Kommunikationskreis, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 117
Abb. 67: <i>Stetiges Zusammenleben und Entdecken der Waldtiere, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 117
Abb. 68: <i>Elefantenbaum, Selmsdorf, 2013</i> Waldkindergarten Selmsdorf	S. 118

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt. Ich bin nicht damit einverstanden, dass meine Arbeit in der Hochschulbibliothek eingestellt wird.

Name, Ort, Datum Unterschrift