

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

# **Pädagogisch orientierte Raumgestaltung in Kindertagesstätten**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 26.07.2010  
Vorgelegt von: Acar, Yeliz (geb.Akin)  
Name, Vorname: Acar, Yeliz (geb.Akin)

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Rainer Homann  
Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Knut Hinrichs

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>1</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Historie der öffentlichen Einrichtungen für Kindererziehung in Deutschland .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Die theoretischen Grundlagen zur Entwicklung des Kindes .....</b>	<b>7</b>
2.1 Die Entwicklung des Kindes nach der Kognitionstheorie von Jean Piaget.....	7
2.2 Die grundlegenden Prinzipien der Montessori-Pädagogik über die Entwicklung des Kindes.....	10
<b>3. Pädagogische Relevanz von entwicklungsfördernden Räumen in Kindertagesstätten..</b>	<b>15</b>
3.1 Raumwahrnehmung und ihre Auswirkung auf Kinder in Kindertagesstätten.....	19
3.1.1 Akustik in Kindertagesstätten und ihre Wirkung auf Kinder.....	20
3.1.2 Licht in Kindertagesstätten und seine Wirkung auf Kinder .....	23
3.1.3 Farben in Kindertagesstätten und ihre Wirkung auf Kinder .....	25
3.1.4 Materialien in Kindertagesstätten und ihre Wirkung auf Kinder .....	28
3.2 Pädagogisch relevante innenarchitektonische und architektonische Vorgaben in einzelnen Räumen von Kindertagesstätten in Deutschland.....	30
3.2.1 Allgemeine Anforderungen an das Raumprogramm und an die Raumfolge .....	31
3.2.2 Eingangsraum/ Vorraum, der Übergang zwischen Drinnen und Draußen.....	32
3.2.3 Gruppenraum für soziales Miteinander .....	33
3.2.4 Bewegungsraum zur freien Entfaltung.....	34
3.2.5 Ruheraum/ Schlafräum zur Selbstfindung .....	35
3.2.6 Werkraum für gestalterische Kreativität .....	35
3.2.7 Nassraum für physikalische Experimente .....	36
3.2.8 Essraum für gemeinsame Mahlzeiten .....	37
3.2.9 Mitarbeiteraum zur Vorbereitung und Entspannung .....	38
3.3 Naturnahe Raumgestaltung im Außengelände von Kindertagesstätten.....	39

<b>4. Sicherheitskonzepte in Kindertagesstätten.....</b>	<b>42</b>
<b>5. Fallbeispiel: Praxisnahe Funktionsraumeinrichtung in einer Kindertagesstätte .....</b>	<b>45</b>
5.1 Beschreibung der Kindertagesstätte .....	45
5.2 Das Projekt „Funktionsraum einrichten“ .....	46
5.3 Kritik anhand der theoretischen Grundlagen von Jean Piaget und Maria Montessori am Bau und an der Ausstattung der Kindertagesstätte .....	48
<b>6. Fazit .....</b>	<b>53</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>57</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>57</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>58</b>
<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>62</b>
<b>Schriftliche Erklärung .....</b>	<b>63</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>64</b>

## Abkürzungsverzeichnis

ArbStättV	Arbeitsstättenverordnung
BG	Berufsgenossenschaft
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
GUV	Gesetzliche Unfallversicherung
CE	Conformité Européenne (Europäische Konformität)
dB	Dezibel
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
DIN	Deutsches Institut für Normung
EN	Europäische Norm
GUV-V	Gesetzliche Unfallverhütungsvorschrift
GS	Geprüfte Sicherheit
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
NS	Nationalsozialismus
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
TÜV	Technischer Überwachungs-Verein
UVV	Unfallverhütungsvorschriften
VDI	Verein Deutscher Ingenieure

## **Einleitung**

Das Thema „Raum als dritter Erzieher“ gewinnt in letzter Zeit in der Reggio-Pädagogik immer mehr an Bedeutung und ist nun bei der Einrichtung und Erneuerung moderner Kindertagesstätten ein wichtiger Aspekt. Die pädagogische Raumgestaltung in Bildungsinstitutionen bekommt somit in der Bildungsdiskussion eine neue Dimension. Der Fokus dieser Arbeit ist die pädagogische Entwicklung von Kindern im Kindergartenalter unter Betrachtung des Raumes als miterziehendem Faktor.

Die Entwicklung der Kindertagesstätte hat einen langen Weg voller Modernisierungen des Erziehungssystem und einer veränderten Wahrnehmung von Räumen hinter sich. Der Wandel von einer Kinderaufbewahrungsstätte zu einer Erziehungseinrichtung kam durch die Akzeptanz, Kinder als Kinder anzusehen und nicht als kleine Erwachsene. Auf diese Entwicklung wird in Kapitel 1 näher eingegangen.

Kinder entwickeln sich und lernen von ihrer Umgebung. Sie assimilieren und akkomodieren Bewegungsabläufe, Reaktionen und Handlungsweisen. In Kapitel 2 wird auf die theoretischen Grundlagen zur Entwicklung des Kindes hingewiesen. Der Prozess der Entwicklung von Kindern wurde von Jean Piaget untersucht und in seiner Kognitionstheorie beschrieben. Die Umgebung und Umwelteinflüsse, welche Kinder in ihren Entwicklungsphasen aufnehmen, haben einen großen Einfluss auf ihre Weiterentwicklung. Maria Montessori erkannte diesen Einfluss und untersuchte die Entwicklung von Kindern durch Materialien und vorbereitete Umgebungen.

Ein wichtiger Faktor der Entwicklung von Kindern ist dabei der Raum mit seiner Einrichtung als pädagogisch erziehendes Objekt. Kinder verbringen täglich viel Zeit in Kindertagesstätten. Die Kindertagesstätten haben die Aufgabe, einzelne Kinder bis zum Schuleintritt zu begleiten, Entwicklungsprozesse zu unterstützen und die Sicherheit und Geborgenheit, welche Kinder auch in ihrer Familie haben, zu gewährleisten. Die architektonische Ausstattung und Gestaltung der Kindertagesstätte kann die positive Entwicklung der Kinder unterstützen.

Je nach Nutzen werden Räume unterschiedlich eingerichtet. Sie stellen für den Menschen in erster Linie einen Schutz vor der Außenwelt dar. Den menschlichen Bedürfnissen entsprechend, sollten einzelne Bereiche in den Räumen für das Schlafen, Spielen, Essen und Erholen eingerichtet sein.

Die Frage, wie Räume in Kindertagesstätten funktionell eingerichtet werden können und ob die Ausgestaltung der Räume den Bedürfnissen der Kinder entspricht, wird in dieser Arbeit als Schwerpunkt mithilfe der theoretischen Grundlagen der Entwicklung von Kindern in Kapitel 3 näher erläutert.

Die Gestaltung der Räume wirkt auf die seelische, geistige und körperliche Entwicklung, Handlungsmöglichkeiten und Gesundheit des Menschen. Wie Menschen sich in den Räumen fühlen, hängt von verschiedenen Gesichtspunkten ab.

„Größe und Form des Raumes, seine Aufteilung, Farbgebung, Lichtverhältnisse usw. sind die Faktoren, die das Empfinden des Menschen im Raum – häufig unbemerkt – bestimmen. Diese Wechselbeziehung zwischen Mensch und Raum erleben gerade Kinder sehr intensiv.“ (Walden/Schmitz, 1999: 11)

Materialien, Farben, Licht und Akustik wirken dementsprechend z.T. auch unbewusst und rufen verschiedene Gemütszustände bzw. Reaktionen hervor.

Daher ist auf die Wirkungen dieser Faktoren, welche in Kapitel 3.1 erläutert sind, Wert zu legen, da die Ausstattung eines Raumes auf die Wünsche und die Bedürfnisse der Nutzerinnen bzw. Nutzer abgestimmt werden sollte.

Für die Planung und Ausstattung der Innen- und Außenräume in Kindertagesstätten wird die architektonische und innenarchitektonische Arbeit mit pädagogischen Gestaltungsvorgaben als notwendig angesehen. Diese basieren auf verschiedenen Beobachtungen der Bedürfnisse von Kindern und Erfahrungen, welche durch Erzieherinnen und Erzieher, Architektinnen bzw. Architekten und Eltern gesammelt wurden.

Diese Gestaltungsvorgaben, die in Kapitel 3.2 geschildert sind, haben das Ziel, den Kindern in den verschiedenen Räumen mit verschiedenen Materialien und Möbeln, wie u.a. Tischen, Stühlen und

Betten, höchstmögliche Selbstständigkeit zu gewährleisten. Materialien und Möbel geben dem Raum seinen Charakter und seine Funktion. Dementsprechend werden u.a. Möbel für Kindertagesstätten extra klein bzw. auf Kinderhöhe produziert.

In Kapitel 3.3 wird auf das Außengelände eingegangen, da das Außengelände einer Kindertagesstätte auch als Raum betrachtet wird. Der Umgang mit der natürlichen Umwelt steht im Mittelpunkt des Außengeländes in Kindertagesstätten.

Naturnahe strukturierte Spielräume unterstützen die Entwicklung der Kinder. Sie stärken die Sinne, erweitern die Kreativität und laden u.a. zum Springen, Laufen und Hüpfen ein (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 90).

Für die Sicherheit der Kinder ist bei so vielen Gefahrenquellen und Räumen in Kindertagesstätten ein besonderes Konzept notwendig. Institute, wie u.a. das Deutsche Institut für Normung und die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, haben Regelungen für die Sicherheit in Kindertagesstätten aufgestellt, worauf in Kapitel 4 eingegangen wird.

In Kapitel 5 werden an einem Fallbeispiel die vorgestellten Theorien und Vorgaben der pädagogisch orientierten Raumgestaltung gegenübergestellt.

Um über die behandelten Inhalte ein Überblick gewinnen zu können, werden diese in Kapitel 6 nochmal kurz in einem Fazit dargestellt.

## **1. Historie der öffentlichen Einrichtungen für Kindererziehung in Deutschland**

Die ersten öffentlichen Einrichtungen für Kindererziehung wurden Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet. Diese Einrichtungen trugen damals die Namen Kleinkinder-, Warte-, Spielschulen oder Kinderbewahrungsanstalten. Die Schulen galten als Vorbild bei der Konzeption dieser Einrichtungen (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 13).

Hörsäle mit ca. bis zu 200 Kindern waren am weitesten verbreitet. Der Erziehungsplan bestand zum größten Teil aus dem Auswendiglernen und Wiedergeben des Gelernten. Bei Fehlern drohte den Kindern eine Prügelstrafe. Nachdem es klar wurde, dass Kinder auch eine Art von Beschäftigung, wie Spielen und Handarbeiten, brauchten, wurde der Erziehungsplan mit einem Beschäftigungsmodell erweitert (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 13 f.).

Die Betrachtung von Kindern als kleinen Erwachsenen änderte sich, indem den Kindern immer mehr eine eigene Identität zugewiesen wurde (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 13).

Im Jahr 1840 wurden die Fröbel-Kindergärten gegründet. Sie wurden als „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ bezeichnet. Das Konzept von Fröbel beinhaltete das selbstständige Erforschen und Erkennen mithilfe von Erzieherinnen und Erziehern. Das Kind wurde als selbstständiges und lernfähiges Individuum erkannt, welches aus seinen Handlungen lernen und Schlüsse ziehen kann (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 16).

Die Fröbel-Kindergärten hatten auch ein ausgeweitetes Raumkonzept mit einem großen Garten, Spielmöglichkeiten und kleinen Räumen, wo sich die Kinder in kleinen Gruppen miteinander und mit einer Erzieherin oder einem Erzieher beschäftigen konnten (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 16 f.).

Die „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ wurde ohne die Betrachtung der Bedürfnisse von Kindern gestaltet. Die Erziehung hatte zum einen das Ziel, den Kindern familiäre Werte zu vermitteln und zum anderen versuchte man den Kindern zu mehr Selbstständigkeit im Haushalt zu verhelfen (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 17).

Die Fröbel-Kindergärten verfolgten im Jahre 1910 auch einige Aspekte der Montessori-Pädagogik (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 17). Maria Montessori hat im Jahre 1907 ihre erste Einrichtung in Italien, welche „Casa dei Bambini“ hieß, gegründet. Sie verfolgte mit ihrer Einrichtung die selbstständige Erziehung im frühen Kindesalter (vgl. Hedderich, 2005: 14).

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die Kleinkinderbetreuung in Deutschland reformiert. Diese Reform vollzog sich auf zwei Ebenen. In erster Linie gewann die Kleinkinderpädagogik von Maria Montessori einen größeren Einfluss. Die gesetzliche Regulierung durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das im Jahr 1924 in Kraft trat, kam hinzu (vgl. Urban, 1997: 103 f.).



Der Begriff „Kindergarten“ wurde erstmals im Jahr 1930 für öffentliche Einrichtungen der Kindererziehung gewählt (vgl. Erning, 1987: 111).

Zur Zeit des Nationalsozialismus legten die ausgebildeten Erzieherinnen bzw. Erzieher einen großen Wert auf die körperliche Ertüchtigung und die Vermittlung der NS- Ideologie (vgl. Hebenstreit, 1974: 11).

Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus war die Infrastruktur in Deutschland nahezu zerstört. Während der frühen Nachkriegszeit übernahm die Kirche teilweise und vorübergehend die Kinderbetreuung, indem sie den Kindern einen Aufenthaltsort bot (vgl. Kondrad, 2004: 181).

In der weiteren Nachkriegszeit spielte der Aufbau einer institutionellen Kinderbetreuung zunächst keine große Rolle. Im Vordergrund stand der Wiederaufbau eines durch den Krieg zerrütteten Staates (vgl. Kondrad, 2004: 180).

Die Kindergärten rückten erst später durch die vorbereitenden Maßnahmen für die Schule als Schulkindergärten wieder ins Bewusstsein (vgl. Hebenstreit, 1974: 12). Erst im Jahr 1950 erreichten die Kindergärten eine Besuchsquote wie vor dem Krieg mit 33 % (vgl. Kondrad, 2004: 180). Im Jahr 1963 stieg die Zahl der Kindergärten auf 345 Einrichtungen in den neun Bundesländern. Bis 1967 verdoppelte sich die Zahl der Einrichtungen. Zwischen den Jahren 1967 und 1970 steigerte sich die Zahl fast um das Dreifache (vgl. Hebenstreit, 1974: 15).

Beim Wiederaufbau sind die damals aktuellen gesellschaftlichen Einflüsse im sozialpädagogischen Bereich berücksichtigt worden. Dazu gehörten auch die neuen Bauweisen und die möglichen Standorte solcher Einrichtungen. Die pädagogische Erziehung war ein Anhaltspunkt der Gestaltung und des Baus (vgl. Urban, 1997: 106). Das Hauptziel der Überlegungen war, den Kindern ein „zweites Zuhause“ zu bieten, wo sie sich sicher und geborgen fühlen konnten.

Die Bezeichnung „Kindertagesstätte“ wurde eingeführt. Dieser Begriff beschrieb Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorte sowie Einrichtungen, die alle Formen unter einem Dach vereinten.

Aus wirtschaftlichen und organisatorischen Gründen war eine Gründung eines isolierten Kindergartens, ohne andere Einrichtungen nicht immer möglich (vgl. Volbehr, 1996: 7).

In den siebziger und frühen achtziger Jahren wurden bauliche und gestalterische Maßnahmen von Kindertagesstätten neu angelegt und festgeschrieben. Eine Vereinheitlichung dieser

Einrichtungen fand statt. Der typische Kindergarten von heute hat seinen Ursprung in den siebziger Jahren (vgl. Urban, 1997: 107).

Die Entwicklung vom Hörsaal mit mehreren hundert Sitzplätzen zu den heutigen Kindertagesstätten mit einer räumlichen und funktionalen Aufteilung hat einen langen Weg, welcher von pädagogischen Erkenntnissen befruchtet wurde, hinter sich.

Heutige Erkenntnisse zeigen, dass mithilfe von Räumen und Materialien eine selbstständige Kindererziehung in den verschiedenen Entwicklungsstufen, welche im nächsten Kapitel genauer beschrieben sind, gewährleistet werden kann.

## **2. Die theoretischen Grundlagen zur Entwicklung des Kindes**

Kinder durchlaufen verschiedene Entwicklungsphasen, welche Jean Piaget mit seiner pädagogischen Theorie der Assimilation und Akkommodation untersucht hat. Diese Phasen treten in starker Abhängigkeit von Sozial- und Umwelteinflüssen ein. Den Einfluss von Materialien und Räumen in pädagogischen Phasen hat Montessori mit ihrer Pädagogik untersucht. Aufgrund der Relevanz für die pädagogische Entwicklung der Kinder in Räumen wird auf diese beiden Theorien in den nächsten beiden Kapiteln näher eingegangen.

### **2.1 Die Entwicklung des Kindes nach der Kognitionstheorie von Jean Piaget**

Jean Piaget hat eine Theorie der Entwicklung des Denkens und der Intelligenz des Kindes aufgestellt (vgl. Garz, 2006: 53). Diese basiert auf vier kognitiven Stadien, welche in weitere Stufen unterteilt sind (vgl. Garz, 2006: 68). Die Stadien sind einzigartig und besitzen eine sequentielle Eigenschaft, d.h. dass sie in festliegender Reihenfolge auftreten. Mithilfe des wechselseitigen Zusammenspiels von Assimilations- und Akkommodationsprozessen beschreibt Jean Piaget den wechselseitigen Adaptionsprozess des Kindes mit seiner Umwelt (vgl. Piaget, 1974: 338).

Im Folgenden werden alle Entwicklungsstadien mit ihren Phasen beschrieben:

Das erste Stadium, das als sensomotorisches Stadium bezeichnet wird, ist die früheste Auseinandersetzung des Kindes mithilfe der Wahrnehmung und Körperbewegung mit seiner Umwelt. Dieses Stadium dauert von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr und besteht aus sechs Stufen (vgl. Fatke, 2003: 65).

Die erste Stufe wird durch die Modifikation der Reflexe beschrieben und tritt im ersten Monat ein. Die frühkindlichen Reflexe werden als Basis der Intelligenz bezeichnet. Das Kleinkind lernt durch seinen Körper und seinen Reflexe, wie Saug-, Klammer- und Schluckreflex, die Umwelt kennen. Es akkomodiert seine Verhaltensweisen auf andere Objekte. Das Kind fängt so damit an, z.B. an anderen Objekten zu saugen als an der Brust seiner Mutter, und passt dabei seine Saugtechnik an. Mit der Zeit kennt das Kind die Objekte und weiß, dass es z.B. durch das Saugen an einem Finger nicht satt wird (vgl. Garz, 2006: 68 f.).

Die nachfolgende Stufe wird primäre Zirkulärreaktion genannt und findet vom ersten bis zum vierten Lebensmonat statt (vgl. Garz, 2006: 69). In dieser Stufe steht der eigene Körper des Kindes im Mittelpunkt des Interesses. Durch das Wiederholen der in der vorherigen Stufe erfahrenen Verhaltensweisen wird ein Schema erlernt (vgl. Scherler, 1975: 49). Dieses besteht aus der Kombination der Koordinierung von Einzelreaktionen und dem daraus resultierenden Ereignissen (vgl. Garz, 2006: 69), welche als positiv oder negativ empfunden wird. Führt ein Verhaltensschema, wie das Schreien, wenn das Kind hungrig ist, zur Freude, so wird dieses Verhalten eine Gewohnheit und als Verhalten bei Hunger wiederholt.

Die dritte Stufe des sensomotorisches Stadiums wird als sekundäre Zirkulärreaktion bezeichnet und dauert vom vierten bis zum achten Lebensmonat an. In dieser Stufe versucht das Kind die äußere Umwelt, welche als Mittelpunkt angesehen wird, mehr und mehr zu erkunden (vgl. Garz, 2006: 70). Das Kind versucht durch einheitliche Reaktionen, die als Vorgehensweisen bezeichnet werden, ein interessantes Ereignis in seiner Umwelt hervorzurufen (vgl. Scherler, 1975: 49).

Die vierte Stufe ist die Koordination sekundärer Reaktionen und dauert vom achten bis zum 12 Lebensmonat. In dieser Stufe werden sekundäre Verhaltensweisen geschaffen und eingeordnet. Planendes und bewusstes Handeln mit der Realisierung der Folgen findet in dieser Stufe statt.

Das Kind weiß, was es will und versucht durch den Einsatz seiner bisherigen Erkenntnisse das Ziel hervorzurufen (vgl. Garz, 2006: 70 f.).

Die tertiäre Zirkulärreaktion ist die fünfte Stufe des sensomotorischen Stadiums und dauert vom 12. bis zum 18. Lebensmonat des Kindes (vgl. Garz, 2006: 71). In dieser Stufe ist das Kind experimentierfreudig. Es werden neue Mittel und Wege erfunden, um ein bestimmtes Ereignis hervorzurufen. Durch die verschiedenen Versuche, mit den Objekten zu interagieren, entwickelt das Kind grundlegende Erkenntnisse über die Natur der Objekte und seinen eigenen Handlungsspielraum (vgl. Scherler, 1975: 60).

Die letzte Stufe, welche die Anfänge des begrifflichen Denkens beschreibt, ist ein Übergang zum präoperativen Stadium und dauert vom 18. bis zum 24. Lebensmonat (vgl. Garz, 2006: 72). Im Fokus dieser Stufe steht die Vorstellungsaktivität des Kindes. Das Kind kann sich Handlungsschemata, bei denen es der Hauptakteur ist, vorstellen und diese dabei ausführen und kombinieren. Die Handlungsschemata sind verinnerlicht. Es entwickelt sich eine Symbolfunktion, wobei die Handlungen kognitiv verarbeitet werden. Das Kind kann aufgrund dieser Vorstellungsaktivität Handlungen nachahmen (vgl. Scherler, 1975: 65 f.).

Die zweite größte Entwicklungsetappe findet im präoperativen Stadium statt. Sie dauert vom zweiten bis zum siebten Lebensjahr. In diesem Stadium lernt das Kind bestimmten Symbolen eine Bedeutung zuzuordnen. Durch Imitieren lernt das Kind seine sprachlichen Fähigkeiten auszubauen und einzelnen Lauten ihre Bedeutung zuzuweisen. Außerdem wird die Basis des begrifflichen und logischen Denkens ausgebaut (vgl. Garz, 2006: 72 f.). Das Kind kann sich seine reflexiven Handlungen vorstellen und diese mithilfe eines Symbolspiels nachahmen. Das Symbolspiel dient dem Kind um seine Erlebnisse wiederholt zu erleben und diese emotional und kognitiv zu verarbeiten. Es entwickelt sich in dieser Phase rapide.

Das Kind ist in dieser Phase egozentrisch, welches dadurch erkannt wird, dass das Kind sich nicht in die Rolle einer anderen Person versetzen kann und alles aus seinem eigenen Blickwinkel betrachtet. Es findet während des präoperativen Stadiums ein Wechsel im Denkprozess statt. Das Kind hat bis zu seinem vierten Lebensjahr ein bildhaftes und symbolisches Denken. Dies entwickelt sich bis zum siebten Lebensjahr in ein anschauliches Denken (vgl. Garz, 2006: 61).

Das dritte Stadium der konkreten Operation findet zwischen sieben und 11 Jahren statt (vgl. Garz, 2006: 61). Das Kind kann in diesem Stadium logische Strukturen bilden. Objekte und Ereignisse können klassifiziert und mit logischen Operationen verknüpft werden. Das Kind kann die Schwierigkeiten vom zweiten Stadium vollenden und kann Objekte, die existieren, serialisieren, welches das Transportieren eines Objektes oder einer Form bedeutet. In dieser Phase können Kinder mehrere Ereignisse und Objekte zur gleichen Zeit betrachten und in der richtigen Reihenfolge wiedergeben. Handlungen können jetzt auch reversibel betrachtet werden, das heißt, dass der Ausgangspunkt wiederhergestellt werden kann (vgl. Garz, 2006: 77 f.).

Das letzte Stadium der formalen Operation findet ab 11 Jahren statt (vgl. Fatke, 2003: 66). In diesem Stadium können Kinder ihre Erkenntnisse des logisch operativen Denkens nicht nur auf konkrete Objekte, sondern jetzt auch auf verbale und logische Aussagen anwenden. Es findet eine komplexere Betrachtungsweise statt, wobei deduktive Hypothesen aufgebaut werden können (vgl. Garz, 2006: 80).

Jean Piaget zeigt mit seiner Theorie der Entwicklung des Kindes die Aufnahmefähigkeit und das Verstehen von Zusammenhängen in verschiedenen Phasen. Die Altersstufen, welche Jean Piaget erwähnt, schließen nicht die verzögerte Entwicklung mit ein und treffen somit nicht auf alle Kinder zur gleichen Zeit zu. Die soziale Umgebung und die Umwelt haben einen starken Einfluss auf das Eintreten der einzelnen Phasen.

## **2.2 Die grundlegenden Prinzipien der Montessori-Pädagogik über die Entwicklung des Kindes**

Die Theorie von Maria Montessori hat ihren Schwerpunkt in der ganzheitlichen Entwicklung der Freiheit und Selbstständigkeit von Kindern.

Laut Montessori ist das Kind ein eigenständiges Wesen, welches in sich eine schöpferische Kraft besitzt. Einer der Hauptsätze von Maria Montessori lautet: „Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Rolle der Erwachsenen dabei ist, dass sie Kinder in ihrer positiven Entwicklung begleiten bzw.

Orientierungshilfe geben und eine entsprechende Umgebung für sie vorbereiten (vgl. Venohr, 2002: 11).

Nach Montessori verlaufen die Entwicklungsstadien in unterschiedlichen Altersstufen, welche sie unter der „sensiblen -Phase“ unterscheidet.

**Tabelle 1:** Entwicklung des Kindes - Altersstufen 0 bis 6 Jahre

<b>Altersstufen 0 bis 6 Jahre</b>	<b>Entwicklung des Kindes</b>
0 bis 3 Jahre	Das Kind ist für alle Umwelteinflüsse und Sinneswahrnehmungen besonders aufnahmefähig.
1,5 bis 3 Jahre	Die Sprachentwicklung tritt besonders hervor.
1,5 bis 4 Jahre	Die motorischen Fähigkeiten entwickeln sich und der Bewegungsdrang wächst.
2 bis 4 Jahre	Die Bewegungen werden bewusster und haben ein Ziel. Das Verständnis für Raum und Zeit wird geprägt. Das Kind beschäftigt sich mit der Wahrheit und Wirklichkeit.
2,5 bis 6 Jahre	Der Wahrnehmungsprozess wird durch wachsende Sinneserfahrungen optimiert.
3 bis 6 Jahre	Erwachsene sind für das Kind nun ein Vorbild und es findet eine Nachahmung statt.
3,5 bis 4 Jahre	Die Geschicklichkeit zum Anfertigen von Schriftzeichen wird geprägt.
4,5 bis 6 Jahre	Die ersten Frühstufen des Lesens beginnen.

(vgl. Eigene Darstellung nach Textor, 2010)

Montessori erkannte, dass Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren eine erhöhte Lernbereitschaft haben. Die Entwicklungsphase in diesem Altersabschnitt nannte sie die sensible Phase. Kinder sind in dieser Phase besonders aufnahmefähig und aktiv interessiert. Wichtig ist, dass diese Phase rechtzeitig erkannt und mit entsprechendem Material beim Lernen unterstützt wird (vgl. Venohr, 2002: 41). Mithilfe der in Tabelle 1 beschriebenen Untergliederung der einzelnen Entwicklungsstufen in der sensiblen Phase hat Montessori ihre Lektionen gestaltet.

**Tabelle 2:** Entwicklung des Kindes - Altersstufen 0-15 Jahren und mehr

<b>Altersstufen 0- 15 und mehr</b>	<b>Entwicklung des Kindes</b>
0 bis 6 Jahre	Der Selbstfindungsprozess findet statt. In dieser Phase lernt das Kind sich selbst kennen, in dem es sich in seiner Tätigkeit erforscht.
6 bis 12 Jahre	Es findet ein Übergang vom konkreten zum induktiven (abstrakten) Denkprozess statt.
12 bis 18 Jahre	Diese Stufe wird als Adoleszenz bezeichnet. Das Kind entwickelt Gefühle für die gesamte Menschheit.
Über 18 Jahre	Es entwickelt sich ein Verantwortungsbewusstsein. Das eigene Leben wird klar und die Kultur wird bewusster.

(vgl. Eigene Darstellung nach Textor, 2010)

Die Tabelle 2 beschreibt alle Stufen, welche zur Selbstständigkeit des Kindes führen. Mit 6 bis 12 Jahren wird die soziale Entwicklung mit Anzeichen von sozialer Kooperation von den Kindern fokussiert. Außerdem entwickelt das Kind sittliche Kriterien. Im Alter von 12 bis 18 Jahren tritt der Gerechtigkeitsinn stark in den Vordergrund (vgl. Hedderich, 2005: 32). Die Auseinandersetzung mit moralischen Themen wird wichtig. Montessori sieht die kindliche Entwicklung mit dem 18. Lebensjahr als abgeschlossen an.

Sie entwickelte Materialien, welche den verschiedenen Altersstufen bzw. Entwicklungsstufen eines Kindes entsprechen und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade besitzen. Mithilfe dieser Entwicklungsmaterialien soll das Kind Selbstständigkeit erlernen, in dem es zu geistigen, körperlichen und sozialen Aktivitäten angeregt wird (vgl. Montessori-Vereinigung, 1992: 37). Durch das von Montessori entwickelte Modell werden das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes geweckt, indem es die entsprechenden Entwicklungsmaterialien durch eigene Aktivität erforscht. (vgl. Montessori, 1988: 16).

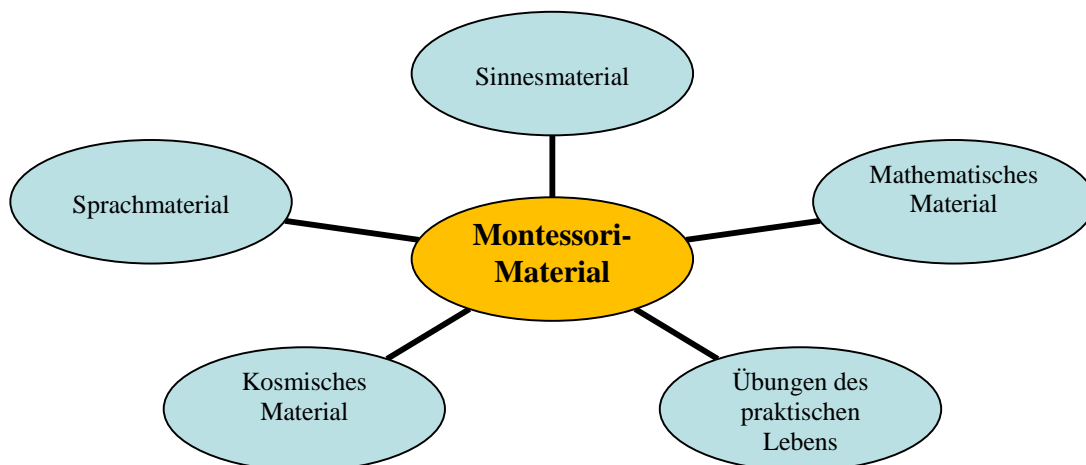
Montessori-Materialien sind so aufgebaut, dass sie eine Lernkontrolle besitzen, womit Kinder zum selbstständigen Handeln und unabhängigen Arbeiten angeregt werden (vgl. Hedderich, 2005: 45).

In vorbereiteter Umgebung kann das Kind selbst entscheiden, wann und mit welchen Materialien es sich beschäftigen möchte. Somit wird das Kind in seinem Handeln nicht beeinflusst und die Aufmerksamkeit ist auf die Aufgabe gerichtet (vgl. Hebenstreit, 1999: 110).

Das Kind wählt das Material selbst aus und wird in der Ausübung der Lektionen, welche im normalen Fall von der Erzieherin bzw. dem Erzieher einmal vorgezeigt werden, alleine gelassen. Selbst wenn das Kind bei der Ausübung der Lektionen Fehler macht, wird dem Kind erst mal keine Hilfestellung gegeben. Dies fördert das Interesse an den Materialien und führt zu einer längeren und genaueren Beschäftigung mit den Lektionen (vgl. Montessori-Vereinigung, 1992: 37 f.).

Die Arbeit des Kindes ist erst nach unzähligen Wiederholungen, wenn das Interesse an der Tätigkeit vergeht, beendet (vgl. Hebenstreit, 1999: 114).

**Abbildung 1:** Materialbereiche im Überblick



(vgl. Hedderich, 2005: 43)

Die Montessori-Materialien unterscheiden sich in Sprach-, Kosmisches-, Sinnes-, und Mathematisches-Material. Hinzu kommen noch die Übungen des praktischen Lebens, wie in Abbildung 1 dargestellt.



Zu den Übungen des praktischen Lebens gehören Tätigkeiten, welche sich im alltäglichen Leben wiederfinden. Das Kind übernimmt Verantwortung für seine Umgebung, Gemeinschaft und Person, mit der es sich auseinandersetzt (vgl. Venohr, 2002: 63).

Laut Montessori sind die Sinnesmaterialien „die Schlüssel zur Welt“ (vgl. Hedderich, 2005: 43). Materialien unterscheiden sich je nach Eigenschaften, wie u.a. in Größen, Formen und Farben. Sinnesmaterialien wirken auf die Sinne der Kinder, indem sie die Möglichkeit geben, Erfahrungen zusammenzustellen, anzuordnen und zu segmentieren (vgl. Venohr, 2002:98). Es ist wichtig, dass das Kind den Umgang mit den Materialien von den Erwachsenen erfährt (vgl. Venohr, 2002: 59).

Hieraus ergibt sich die „Drei-Stufen-Lektion“, die sich wie folgt zusammensetzt (vgl. Hedderich, 2005: 45):

1. **Stufe:** In dieser Stufe wird der Gegenstand mit der Sinneswahrnehmung assoziiert.
2. **Stufe:** Der Name des Gegenstandes wird mit dem Gegenstand in Verbindung gebracht.
3. **Stufe:** Das Kind kann nun mit dem Material sicherer umgehen.

Durch das mathematische Material wird das Gelernte unterschieden. Die Sinnesmaterialien werden mathematisch aufgeteilt, strukturiert und gruppiert. Die Namen der geometrischen Formen werden angeeignet und das Ableiten des Abstrakten vom Konkreten wird gelernt. Durch die mathematisch geschaffte Anordnung sind die Materialien nicht mehr abstrakt, sondern konkret (vgl. Venohr, 2002: 109).

Durch die Sprachmaterialien wird die Sprachentwicklung der Kinder unterstützt. Bei der Sprachentwicklung spielt die Assoziation von u.a. sozialen, emotionalen und sensomotorischen Entwicklungsprozessen eine bedeutende Rolle. Denn ohne diese Assoziation würden sich die geistigen Fähigkeiten des Kindes nicht weiterentwickeln (vgl. Venohr, 2002: 117).

Die Wissensgebiete, wie u.a. Biologie, Geographie und Chemie, werden unter der kosmischen Erziehung zusammengefasst. Die Vielfältigkeit der Umwelt zieht das Interesse des Kindes an. Es wird dem Kind bewusst, dass es ein Teil der Umwelt ist. „Die zentrale Idee des kosmischen

Konzeptes von Maria Montessori besteht darin, dass alle Dinge miteinander verbunden sind und ihren Platz im Universum haben.“ (Venohr, 2002: 21)

Dadurch wird der Forschungsdrang des Kindes größer und das Kind versucht die wissenschaftlichen Zusammenhänge zu begreifen (vgl. Venohr, 2002: 21).

Montessori hat mit ihrer Pädagogik den großen Einfluss von gezielt erstellten Materialien aufgezeigt. Die Wirkung, welche durch die Materialien erzielt wird, ist wichtig für die Entwicklung des Kindes. Das große Spektrum der Umwelt und der Umwelteinflüsse wird dem Kind in einer sozialen Umgebung verständlich gemacht.

### **3. Pädagogische Relevanz von entwicklungsfördernden Räumen in Kindertagesstätten**

Für die Erziehung der Kinder sind Räume pädagogisch relevant. Räume in Kindertagesstätten sind genauer zu betrachten, da sie einen großen Beitrag zur Entwicklung des Kindes leisten können. Pädagogisch gestaltete und funktionsreiche Räume unterstützen die Bildung und die Erziehung, wenn sie den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 33).

Aus diesen Gründen sollten sie so geplant und gestaltet werden, dass sie Kinder positiv beeinflussen und ihren Bedürfnissen entsprechen.

Ein Raumkonzept, welches die Kinder nicht zwingt, sich anzupassen, ist wichtig. Daher sollte das Konzept des Raumes so ausgerichtet sein, dass persönliche Formen der Aneignung und Selbstbestimmung bzw. autonomes Handeln bei den Kindern herausgefordert wird (vgl. Kercher, 2008: 23).

In den letzten Jahren finden immer mehr Projekte und Seminare über das Thema „Raum als dritter Erzieher“ statt, welches die Wichtigkeit der Räume in Bildungsstätten für Kinder in den Vordergrund stellt.

In der Reggio-Pädagogik nimmt der Raum mit seinem dialogischen Verhältnis zwischen den Kindern und den Erwachsenen eine wichtige Funktion als „dritter Erzieher“ ein (vgl. Lingenauber, 2004: 116).

Loris Malaguzzi (1920 bis 1994) ist ein bedeutender Mitbegründer der Reggio-Pädagogik und hat einen wichtigen Beitrag in der Weiterentwicklung der reggianischen Kinderhäuser geleistet. Eines der wichtigsten Bestandteile seiner Aussage war das Bild vom Kind, welches er mit definierte. Dem Kind wird die Fähigkeit zugesprochen, dass es selbst am besten beurteilen kann, was es braucht und diese Ziele mit Ehrgeiz verfolgt (vgl. Lingenauber, 2004: 85).

Kinder können sich selbstständiger bilden, wenn die Umgebung ihnen die Mittel dafür zur Verfügung stellt. Laut Malaguzzi wirken die Räume sehr stark auf die Menschen. Aus diesem Grund bezeichnet er Räume auch „als dritten Erzieher“ (vgl. Kercher, 2008: 22).

Grundbedürfnisse des Kindes sind zum einen, die eigene Umwelt zu verstehen und diese mit sich in Beziehung zu bringen, und zum anderen, durch Erforschen seiner Umwelt eigene Grenzen kennenzulernen und soziale und persönliche Fähigkeiten zu erweitern (vgl. Rieber, 2002: 97). Diese Bedürfnisse entsprechen auch der Theorie der Assimilation und Akkommodation von Jean Piaget.

In der Reggio-Pädagogik ist die Bildung immer ästhetische Bildung und die Gestaltung des Raumes hat Einfluss auf die Qualität der Bildungsprozesse (vgl. Lingenauber, 2004: 140). Vergleichbar ist auch die Theorie von Maria Montessori von der vorbereiteten Umgebung, welche die Kinder zum aktiv werden auffordert.

Die Räume sollten unter dem Gesichtspunkt erforscht werden, ob und inwiefern sie für die Bildung, Entwicklung und Gesundheit der Kinder geeignet sind (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 33) und inwieweit sie die Selbstständigkeit der Kinder fördern (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 38 f.).

„Die Erfahrung des Kindes von sich selbst als jemand Aktivem ermöglicht es ihm zusammen mit seinen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, jemand zu sein, der bei Interaktionen mit Erwachsenen einen Beitrag leistet und die Initiative ergreift. Wenn der Erwachsene seinen Beitrag mit seinem Wissen über die erworbenen Fähigkeiten des Kindes abstimmt, wird die Interaktion

eine Qualität gewinnen, die zur Selbst-Wahrnehmung des Kindes beiträgt, welche sich zu wirklicher Selbst-Identifikation entwickeln wird.“ (Nielsen, 1993: 120)

Je selbstständiger ein Kind arbeitet, desto mehr erfährt, erlebt und entwickelt es sich, indem es seine Fähigkeiten besser kennt. Durch die Selbstständigkeit wird bei den Kindern Neugier, Forschungsbedürfnis und Ideenentwicklung erweckt (vgl. Rieber, 2002: 69 f.). Die dabei erworbenen Erfahrungen beeinflussen und unterstützen seine Selbstwahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 33).

Für ein Kind ist ein Raum interessant, wenn er seine Bedürfnisse deckt und reichhaltige Materialien anbietet. Die Bedürfnisse der Kinder in einem Raum sind u.a. Rückzugs-, Versteck-, Bewegungs- und Rollenspiel-, sowie Bau- und Gestaltungsmöglichkeiten. Daher sind Spiel- und Lernorte in Kindertagesstätten pädagogisch zu gestalten (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 33).

Durch ungünstig gestaltete Räume und ein geringeres Materialangebot sind die sozialen Beziehungen der Kinder gefährdet. In solchen Räumen können die Gruppenspiele schlecht stattfinden, weil die Kinder sich dabei gegenseitig stören, sich schlecht verständigen und konzentrieren können. Um die Phantasie der Kinder anzuregen, sollen die Räume je nach Funktion unterschiedlich, aber nicht fertig ausgestattet werden (vgl. Rieber, 2002: 86).

Der Raum soll den Kindern die Möglichkeit geben, sich nach ihren Bedürfnissen zu verändern. Im SGB VIII, KJHG § 1, Abs.3, Nr.4 wird darauf hingewiesen, dass Jugendhilfe insbesondere dazu beitragen soll, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundlichen Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (vgl. Stascheit, 2007: 1070). Hier wird es deutlich, dass Jugendhilfe den Kindern die Möglichkeit anbieten muss, ihr Umfeld bedürfnisentsprechend zu gestalten, indem sie aktiv bei der Planung und Gestaltung der Kindertagesstätten beteiligt sind (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 56).

Diese Eigenschaften machen die Räume in Kindertagesstätten für Kinder bildungsreich. Dabei sind auch die sozialen Beziehungen der Kinder zu beachten. „Gerade Kinder im vorschulischen Alter zeichnen sich durch die Ausweitung ihrer sozialen Beziehungen, insbesondere zu anderen Kindern, aus.“ (Walden/ Schmitz, 1999: 34)

Funktionsräume<sup>1</sup> unterstützen Selbstbildungsprozesse der Kinder (vgl. Beek, 2008: 15). Bei den Funktionsräumen geht es darum, dass der Raum so eingerichtet und ausgestattet ist, dass dort eine pädagogische indirekte Kontrolle stattfindet und Kinder frei und selbständig ihre Beschäftigungen auswählen können. Festgelegte Regeln zwischen Kindern und Erwachsenen sollten hier eine unterstützende Hilfe leisten. Indem sie durch die Funktionsräume mehr Auswahlmöglichkeiten haben, erweitern sie ihre Erfahrungsbereiche (vgl. Beek, 2008: 15). Somit werden die Empfindungen der Wahrnehmung geprägt (vgl. Beek, 2008: 17).

Die Funktionsräume ermöglichen den Kindern mehr Bewegungs- und Ausweichmöglichkeiten. Nach dem Raumgliederungskonzept von Wolfgang Mahlke<sup>2</sup> können hohe Gebäude eine zweite Spielebene im Raum bieten. Bei solchen Räumen ist es sinnvoll, die Dimension des Raumes zu ändern. Besonders für Rollenspiele ist eine zweite Ebene gut geeignet. Diese Spielebenen ermöglichen auch Rückzugsmöglichkeiten wie Höhlen bzw. Nischen (vgl. Mahlke/ Schwarte, 1989: 44 f.).

Mit diesem Raumgliederungskonzept sind Kinder in ihrem Handeln nicht gruppenabhängig, sondern haben die freie Auswahl, um sich zurückzuziehen und ihre Interessen zu verfolgen. Es entstehen Lieblingsecken der Kinder. Dies fördert auch das Wohlfühlen der Kinder in der Kindertagesstätte.

Um die Räume pädagogisch einzurichten, sind die Erinnerungen an die eigene Kindheit hilfreich. Die Beobachtung der Kinder verrät vieles, indem Situationen festgestellt, bemerkt und gesammelt werden. Somit wird ein Überblick über den Lebensbezug der Kinder geschaffen.

Die Feststellung der Bedürfnisse und Gefühle von Kindern gibt den Erzieherinnen und Erziehern eine Orientierung für die Ausgestaltung der Räume (vgl. Beek, 2008: 16).

Die Räume und Materialien sollen für die Kinder leicht anschaubar sein, damit sie relativ schnell feststellen können, was für eine Funktionalität ein Raum hat und was sie mit den Materialien machen können (vgl. Beek, 2008: 15).

---

<sup>1</sup> Funktionsräume bieten Funktionalitäten für verschiedene Tätigkeiten.

<sup>2</sup> Wolfgang Mahlke ist Professor, Jahrgang 1923, im Bereich Kunst- und Sonderpädagogik an der Universität Würzburg. Er entwickelte ein Konzept der Raumgliederung und integrativen Gestaltung. Sein Raumgliederungskonzept wird seit Jahren in vielen Kinder-Einrichtungen angewandt.

Die zweckgemäße Planung der innenarchitektonischen Verkehrswege in den Räumen, gibt dem Raum Ordnung.

Nach Reggio Emilia werden die Zusammenhänge von Sinnestätigkeit und Erkenntnisfähigkeit durch die Architektur der Sinne und die Einbeziehung der Künste besonders deutlich (vgl. Lingenauber, 2004: 140).

Daher sollten die Architektinnen bzw. Architekten sich mit den Pädagoginnen und Pädagogen über die Planung der Kindertagesstätte verständigen, damit pädagogische und bedürfnisgerechte Räume für Kinder entstehen können.

„Für die emotionale Sicherheit der Kinder ist allerdings nicht allein die Beziehung zu einer oder mehreren Bezugspersonen von Bedeutung, ebenso wichtig ist die räumliche Umwelt.“ (Walden/Schmitz, 1999: 34) Diese räumliche Umwelt hat die Aufgabe, den Kindern die Geborgenheit zu vermitteln. Dabei hat sie gleichzeitig die Funktion, den Kindern Herausforderungen zu stellen.

Die Räume wirken sich auch auf die Erzieherinnen bzw. Erzieher aus. Sie lernen gemeinsam mit den Kindern dazu und ihr Erfahrungsbereich erweitert sich (vgl. Beek, 2008: 16).

Indem Kinder freie Auswahl an Materialien haben, machen die Erzieherinnen bzw. Erzieher freie Unterrichtspläne und helfen den Kindern nur noch, wenn es nötig ist. Das Konzept, welches auch von Montessori unterstützt wird, hat den Leitsatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ (vgl. Hansen-Schaberg/ Schonig, 2002: 15). Das Kind ist somit frei und selbsttätig und nicht von festen Plänen abhängig. Die Erzieherinnen bzw. Erzieher können die Bedürfnisse feststellen, indem sie sich zurückhalten, keine Bewertungen vornehmen, keine bestimmten Vorgaben machen und beobachten.

### **3.1 Raumwahrnehmung und ihre Auswirkung auf Kinder in Kindertagesstätten**

Die Wirkung von Räumen kann durch Licht, Materialien, Farben und Akustik verändert werden. Wie stark die einzelnen Komponenten in Räumen wirken und einen Einfluss auf die Entwicklung

der Kinder in Kindertagesstätten haben, wird im Weiteren behandelt.

### **3.1.1 Akustik in Kindertagesstätten und ihre Wirkung auf Kinder**

Bei der Wirkung eines Raumes spielt Akustik eine wichtige Rolle. Falsche akustische Baumaßnahmen in Räumen können Lärm verursachen, was sich auf Menschen gesundheitsschädigend auswirkt. Laut § 6 BG/GUV-SR S2 sind in Räumen sowie in innenliegenden Aufenthaltsbereichen von Kindertageseinrichtungen entsprechend der Nutzung bau- und raumakustische Anforderungen einzuhalten (vgl. DGUV, 2009: 12).

In Kindertagesstätten ist Lärm durch die Anzahl der Kinder und die verschiedenen Tätigkeiten in Gruppen unvermeidlich, worauf schon bei der Bauplanung geachtet werden sollte.

Es kommt durch den hohen Lärmpegel und die lange Nachhallzeit bei den meisten Kindern, Lehrerinnen bzw. Lehrern und Erzieherinnen bzw. Erziehern u.a. zur Schwerhörigkeit und Verschlechterung ihres Leistungsvermögens (vgl. Tiesler/ Oberdörster, 2006: 4).

Außerdem beeinflusst die Akustik die Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, weil es in lauten Umgebungen das Hören verschlechtert. Die Lärminderung in Kindertagesstätten führt zur besseren Sprachverständlichkeit, denn in den Räumen, wo ein hoher Geräuschpegel herrscht, können die sprachlichen Informationen nicht richtig, nur schwer oder gar nicht verstanden werden. Dies führt wiederum zur zügigen Ermüdung, da das Zuhören sehr anstrengt.

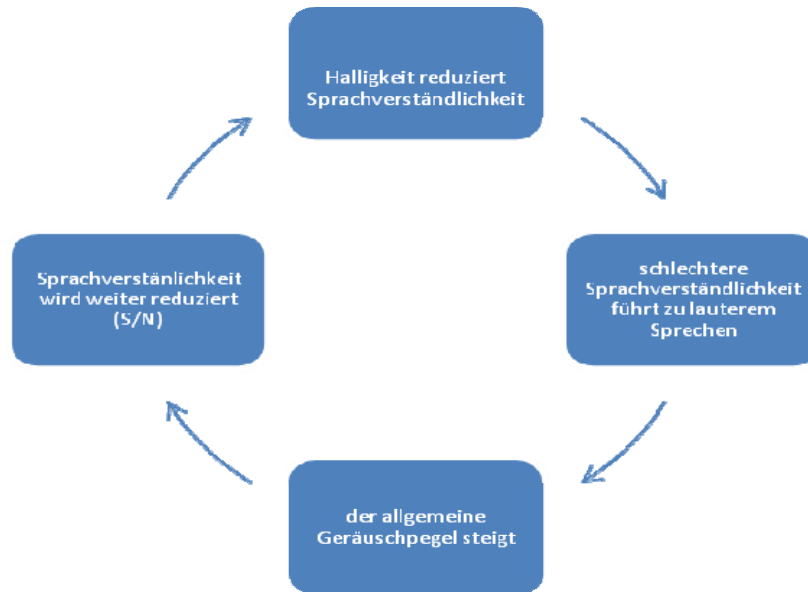
Die soziale Kompetenz und Entwicklung kann durch die falsche Nutzung von akustischen Lauten fehlgeleitet werden. Dies führt u.a. auch zu Kommunikationsproblemen (vgl. Machner, 2008: 13).

Nach Jean Piaget ist die konkrete Erfahrung der Umwelt mit allen Sinnen eine grundlegende Voraussetzung für die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Kindes (vgl. Scherler, 1975: 24).

Nach § 6 BG/GUV-SR S2 wird eine gute Sprachverständlichkeit durch raumakustische bauliche Maßnahmen erzielt und durch niedrigere Nachhallzeiten wird die Sprachverständlichkeit der Kinder verbessert (vgl. DGUV, 2009: 12).

Funktionsräume vermeiden die Konflikte zwischen den Kindern und schaffen einen Raum für Konzentration und Ruhe, wodurch auch die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern gefördert werden (vgl. Beek, 2008: 17). Somit können Kinder auch, ohne sich gegenseitig stören zu müssen, miteinander in Gruppen spielen.

**Abbildung 2:** Lombard-Effekt



(vgl. Tiesler/ Oberdörster, 2006: 13)

Die Abbildung 2 zeigt, wie es zur Verschlechterung der Sprachverständlichkeit der Kinder kommt. Wenn mehrere Geräuschquellen existieren, versuchen die Anwesenden lauter zu sprechen, um die Verständlichkeit zu gewährleisten. Bei mehreren kommunizierenden Personengruppen in einem Raum, empfinden die einzelnen Gruppen den gegenseitigen Geräuschpegel als störende Geräuschquelle, woraufhin die Gruppen wiederum lauter sprechen. Die ungenügende Raumakustik setzt dabei einen Kreislauf in Gang, was als Lombard Effekt bezeichnet wird (vgl. Machner, 2008: 13).

Die durchschnittlichen akustischen Messungen in Kindertagesstätten liegen während der Arbeitszeit ca. bei 80 bis 85 dB (A) (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 55).

Der Schallpegel sollte aber für überwiegend geistige Tätigkeiten einen Grenzwert von 55 dB (A) haben. (vgl. Tiesler/ Oberdörster, 2006: 11).



Die Regulierung der Akustik wird in Räumen je nach Verwendungszweck und Raumvolumen in der DIN 18041 beschrieben (vgl. DGUV, 2009: 13). Sie gilt für die Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen (vgl. DGUV, 2009: 40).

Mithilfe der Innenarchitektur kann man die Akustik eines Raumes regeln. Es sollten in den Räumen u.a. Akustikdecken vorhanden sein. Schalldämmende Materialien, wie Textilien, Matten und Teppiche, dämmen auch den Schall. Die Textilien, wie Kissen, Tücher, Vorhänge und Decken aus dickem Stoff, optimieren die Akustik in Räumen. Um die Reflektion des Schalls zu verhindern, ist es sinnvoll, die Holzbauten nicht zu lackieren. (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 59). Dabei ist es wichtig, „leise Farben“<sup>3</sup> zu benutzen, weil diese Ruhe ausstrahlen.

Besonders reflektieren glatte Oberflächen den Schall, weshalb in Kindertagesstätten nach Möglichkeit die Flächen, wie Glas, Beton, Stein oder Metall, vermieden werden sollten. Die Wände können mit Sajade<sup>4</sup> gestrichen werden, welches eine schallschluckende Eigenschaft hat (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 171). Vor allem sind in den Werkräumen auf die Schallschutzdecken und Sajade-Beschichtung zu achten.

In den Nassräumen wird wegen der Fliesen sehr viel Schall reflektiert. Daher sollten hier für die Schalldämmung Stoff- oder Kunststoffbahnen vorhanden sein (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 165).

Diese zur Schalldämmung aufgezählten Maßnahmen ermöglichen die Gestaltung einer verringerten Geräuschatmosphäre.

Schlecht gedämmte Türen und Trennwände in den Räumen verursachen Lärm (vgl. Tiesler/ Oberdörster, 2006: 6).

Außerdem ist auch in Kindertagesstätten, welche in der Nähe von Flughäfen und Hauptstraßen sind, auf die Isolierung von Fenstern und Türen zu achten (vgl. Tiesler/ Oberdörster, 2006: 7).

---

<sup>3</sup> „Leise Farben“ sind die Farben, die untergeordnete Rolle spielen und zurückweichend sind, wie z.B. Ocker, Grau, Weiß oder Blau.

<sup>4</sup> Sajade ist eine Naturfasermischung, welche aus Baumwolle, Mineralien, Textil- und Pflanzenfasern besteht und an den Wänden und Decken verwendet wird, um die Wärme- und Schalldämmung zu verstärken.

In den Räumen sollen Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sein, wodurch die Kinder die Gelegenheit haben, von aktiver Phase zur ruhigen Phase zu gehen, damit der Lärm verhindert wird (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 57).

Innenarchitektonisch gut geplante Verkehrswege verhindern die unnötigen Konflikte zwischen den Kindern und wirken sich positiv auf den Geräuschpegel aus.

### **3.1.2 Licht in Kindertagesstätten und seine Wirkung auf Kinder**

Jeder Raum hat seine eigene Funktion, weshalb auch die Beleuchtung funktionsentsprechend einzuplanen ist. Laut § 5 BG/GUV-SR sollten Aufenthaltsbereiche für Kinder in Gebäuden entsprechend der Nutzung ausreichend durch Tageslicht belichtet sein und/ oder beleuchtet werden können (vgl. DGUV, 2009: 12).

Das Tageslicht in Kindertagesstätten ist sehr von Bedeutung, weil das Licht eine große Rolle bei der Sinneswahrnehmung der Kinder spielt. Die Normenreihe DIN 5034 regelt den Tageslichteinfall für die Innenräume (vgl. DGUV, 2009: 12).

Künstliches Licht, welches für alle Menschen eine wichtige Rolle spielt, ist mit dem Tageslicht nicht vergleichbar. „Licht steuert körperliche Vorgänge. Es beeinflusst die Körpertemperatur, den Stoffwechsel, den Herzschlag, die Gehirntätigkeit und die Hormonproduktion.“ (Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 60) Die Sinneswahrnehmung der Kinder ist bei Tageslicht besser geprägt als bei künstlichem Licht (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 60).

„Je mehr dem Raum natürliche Lichteinflüsse und –Varianzen fehlen, desto mehr muss auf die Differenzierung der Lichtverhältnisse, d.h. auf Größe und Gliederung der Fenster eingegangen werden.“ (Mahlke/ Schwarte, 1997: 90) Tageslicht kann nur herein gelangen werden, wenn sich in den Räumen genügend, aber nicht übermäßig große Fenster befinden.

Ein wichtiger Punkt beim Bau der Kindertagesstätten ist u.a. kindliche Maßstäbe bzw. kindliche Proportionen zu beachten. Die Fenster, die Verbindung zwischen drinnen und draußen schaffen,

sind etwas tiefer zu bauen als bei Wohnungen, da den Kindern sonst der Blick von den Räumen zur Außenwelt fehlt (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 81).

Falls die baulichen Maßnahmen bei der Erstellung nicht den kindlichen Maßstab berücksichtigt haben, kann die Verbindung zwischen Innen- und Außenraum durch Podeste an der Fensterwand für den Blick zur Außenwelt sorgen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 92).

Das Tageslicht wird besonders in den Atelier- und Werkräumen benötigt (vgl. Beek, 2008: 18).

In den Räumen, wo die Kinder besonders aktiv sind, sollte das Licht heller sein, als in den Ruheräumen. In den Bewegungs- und Spielräumen sind neben Tageslicht auch helle und indirekte Wand- oder Deckenbeleuchtungen einzusetzen, da dies die Kinder aktiver werden lässt. Dagegen lädt ein gedämpftes Licht die Kinder zur Ruhe ein (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 63). Die Vorhänge können je nach Stoffdicke den Lichteinfall reduzieren oder dämpfen, welches für eine angenehme und gemütliche Atmosphäre sorgt (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 90 f.). In den Ruheräumen sind stimmungsvolle Beleuchtungen, wie Tischlampen oder Lichterketten, anzuwenden. Verschiedene Lichteffekte an verschiedenen Ecken, beispielsweise in Bewegungsräumen und Fluren, bilden Schatten, wecken das Interesse der Kinder und wirken einladend und gemütlich (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 94).

Kinder spielen meistens in kleinen Gruppen oder alleine in verschiedenen Rückzugsecken. Am besten hierfür geeignet sind Beleuchtungen mit vielen Schaltkreisen, welche unterschiedlich gedimmt oder ausgeschaltet werden können (Walden/ Schmitz, 1999: 94 f.). Durch unterschiedliche Beleuchtung kann eine harmonische Atmosphäre entstehen, in der sich Kinder sicher und geborgen fühlen.

Durch Oberlichtbänder<sup>5</sup> kann das Tageslicht gleichmäßig verteilt in den Räumen eindringen (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 61). Hierfür kann auch eine Lichtkuppel<sup>6</sup> eine Lösung sein, welche das Tageslicht von oben rein lässt und somit eine weitere Methode zur Beleuchtung der Gruppenräume schafft.

Die Arbeitsflächen sind zusätzlich mit pendelnden Beleuchtungen guter Qualität an den Decken anzubringen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 95). Auf Wandleuchten sollte in den Atelierräumen

---

<sup>5</sup> Ein Oberlichtband ist ein Innenfenster in Form von Bändern im oberen Bereich der Wand (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 61).

<sup>6</sup> Eine Lichtkuppel ist ein Fenster in Form einer Kuppel an der Decke des Gebäudes.

verzichtet werden, da die Wände für Bilder, Regale, Pinnwände bzw. verschiedene Ausstellungen benötigt werden.

In Nassräumen können Deckenrasterbeleuchtungen über den Waschrinnen für harmonisches Licht sorgen(vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 166).

Ein gegenüber dem Fenster montierter Spiegel kann das Licht im ganzen Raum verteilen.

Licht hat einen Einfluss auf die Farben. Sie wirken bei Tageslicht anders als bei künstlichem Licht.

Bei direkter Einstrahlung können Sonnenstrahlen auch schaden. Dies kann wiederum besonders bei Südlage mit doppelt verglasten Gläsern mit Sonnenschutz, Vorhängen oder Jalousien vermieden werden Das Tageslicht wird besonders in den Atelier- und Werkräumen benötigt.

Verglaste Türen können auch Licht in den Räumen schaffen. Somit besteht auch zwischen den Räumen eine transparente und soziale Verbindung (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 61).

Licht und Farben beeinflussen die Aktivität der Kinder und unterstützen somit die Funktion des einzelnen Raumes. Ruheräume, Spielräume, Nassräume und Essräume bereiten die Sinne der Kinder auf die Funktion des Raumes durch die Licht- und Farbgebung beim Eintritt in den Raum vor.

Im Weiteren wird die Wirkung von Farben in Räumen näher erläutert.

### **3.1.3 Farben in Kindertagesstätten und ihre Wirkung auf Kinder**

Farben lösen bei den Menschen verschiedene Reaktionen und Assoziationen aus. Jedes Material, jeder Gegenstand und jeder Raum hat eine Farbe. Daher spielt Farbe bei der Raumwirkung eine wichtige Rolle.

Räume, Materialien und Gegenstände können mit richtigen und passenden Farben eine entwicklungsfördernde Gestaltung unterstützen.

Farben können die Stimmung beeinflussen und die Wahrnehmung der Raumproportionen ändern. „Gleiche Räume wirken durch unterschiedliche Farbgebung verschieden auf den Menschen.“

(Rambow, 2008: 11) Farben beeinflussen die Raumgröße, indem sie den Raum optisch vergrößern oder verkleinern. „Hohe Räume wirken durch dunkle Farben niedriger, enge durch helle Farben weiter.“ (Mahlke/ Schwarte, 1997: 93) Außerdem vermitteln helle Farben einen untergeordneten Eindruck, wohingegen die dunklen Farben einen dominanten Eindruck geben, da die helle Farben leichter wirken und die dunklen Farben als schwer wahrgenommen werden (vgl. Beek/Buck/Rufenach, 2001: 66).

Die Hauptfarben sind Rot, Blau, Gelb, Grün, Schwarz und Weiß (vgl. Heller, 2004: 19). „Komplementärfarben<sup>7</sup> bilden Kontraste. Ihre Kombination wirkt aktivierend. Sie ist farblich harmonisch, erzeugt aber auch Spannung - im Gegensatz zu den Ton-in-Ton Farben, die beruhigend wirken.“ (Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 67)

Für die frühkindliche Bildung spielen die Farben der Umgebung in Kindertagesstätten eine vielfältige Rolle. Besonders nehmen die Kinder ihre Umgebung intensiver wahr (vgl. Walden/Schmitz, 1999: 11).

In Kindertagesstätten haben Farben die Aufgabe, den Kindern Sicherheit und Geborgenheit zu leisten, indem sie warm und einladend wirken (vgl. Strehmehl, 2008: 11).

„Durch Farbe und Licht kann man die Einheit eines Raumkomplexes betonen, aber auch umgekehrt einzelne Parzellen, die sich durch Einbauten ergeben, hervorheben.“ (Mahlke/Schwarte, 1997: 93)

Bei der innenarchitektonischen Farbgestaltung eines Raumes ist das Konzept des Raumes zu beachten, da sie miteinander zusammenhängen. Sie sind gezielt und funktionsentsprechend anzuwenden. Dabei haben die Faktoren, das Licht, die Örtlichkeit und Intensität der Farben, Einfluss auf die gesamte Raumatmosphäre und das gesamte Raumklima (vgl. Rambow, 2008: 12).

Für die Farbwahrnehmung ist das Licht entscheidend. Bei hellen Farben wird das Licht mehr reflektiert und das reflektierte Licht gibt die Farbe wieder (vgl. Beek, 2008: 18). Daher ist es sinnvoll, die hellen Farben zu bevorzugen.

---

<sup>7</sup> „Komplementärfarben sind die Farben zweiter Ordnung (Orange, Grün, Violett) die den Farben erster Ordnung (Blau, Rot, Gelb) im Farbkreis gegenüberliegen.“ (Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 67)

Jede Farbe hat ihre eigene Funktion. Für die Bewegungsräume in Kindertagesstätten ist die Farbe Grün empfehlenswert, weil Grün als Farbe der Natur die Sinne anregt und als warme Farbe harmonisiert. „Grün lässt sich am besten mit Naturmaterialien kombinieren.“ (Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 67) Die Naturmaterialien sind für die Sinneswahrnehmung der Kinder sehr wichtig.

Die Helligkeitsstufen einer Farbe wirken harmonisch und sanft.

„Je stärker, leuchtender die Farbintensität, umso mehr zieht die Farbe die Aufmerksamkeit auf sich und beunruhigt.“ (Mahlke/ Schwarte, 1997: 94) Zuviel bunte Farben führen bei den Kindern zu Reizüberflutung. Die Farben der Wände, Materialien, Gardinen und Fußbodenbelag in den Räumen, sollen miteinander harmonisieren und zur Funktion der Räume passen. Dieser ästhetische Eindruck wirkt auf die Sinne (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 98).

Besonders für die Wände in den Atelier- und Werkräumen ist die Farbe Weiß geeignet.

Sie wirkt hell und neutral. Die aufgehängten Bilder und Ausstellungen an den Wänden verschwinden somit nicht durch die Vielfarbigkeit und Dominanz der Wandfarbe. Farben sollten den Kindern die Freiheit geben, um ihre Kreativität auszuleben. Daher ist es in den Kindertagesstätten wichtig, dass die Wandfarben keine dominante Rolle spielen. Dagegen sind hellfarbige Fliesen in den Nassräumen und Küchen empfohlen, wo am meisten Hygiene erforderlich ist, weil die hellen Farben mehr Schmutz zeigen als die dunklen Farben (vgl. Rambow, 2008: 11).

Bei den Essräumen sind die Farben Gelb und Orange mit ihren Farbstufen gut geeignet, da sie fröhlich und appetitanregend wirken. Bei den Nassräumen werden kühle Farben, wie Blau und ihre Farbstufen, bevorzugt, welche Wasser symbolisieren. Die Farbe Flieder bzw. Violett passt zu den Rollenspielräumen, da sie theatralisch wirkt. Erdfarben wirken bodenständig, daher sind sie auch für die Spielräume passend (vgl. Beek, 2008: 18). An den Wänden der Spielräume harmonisieren die Farben Orange und ihre Farbstufen mit den Holzmaterialien.

In den Schlaf- oder Ruheräumen würde die Farbe Blau an der Decke Beruhigung fördern. Gedämpfte Farben sind generell zur Beruhigung zu empfehlen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 97).

Für die gesunde Entwicklung der Kinder sind die Wände speziell mit atmungsaktiven und ökologisch hergestellten Farben zu streichen, welche die Schimmelbildung vorbeugen (vgl. Dresbach-Olsen/ Haas-Krumm/ Philipps-Prenzel, 1998: 81).

### **3.1.4 Materialien in Kindertagesstätten und ihre Wirkung auf Kinder**

Materialien fördern die Entwicklung der Kinder und verstärken ihre Selbstständigkeit. Diese gehen an die Materialien mit starkem Interesse heran und erweitern dabei ihren Forschungsdrang. Die unterschiedlichen Materialeigenschaften, wie z.B. rund, eckig, gerade, gebogen, rau, glatt, kühl, warm, lang, kurz, weich oder hart, wirken auf die Sinne der Kinder (vgl. Montessori-Vereinigung, 1992: 37).

Nach Montessori verstehen Kinder mithilfe dieser gesamten Eigenschaften die Außenwelt durch die Sinne und den Geist (vgl. Hebenstreit, 1999: 88). Aus diesem Grund spielt die Materialwahl in Kindertagesstätten eine bedeutende Rolle.

Nach der Theorie von Montessori durchlaufen Kinder in diesem Alter die sensible Phase, welche nach der in Kapitel 2.2. erstellten Tabelle der Altersstufe null bis drei entspricht. Sie sind in dieser Phase für alle Umwelteinflüsse und Sinneswahrnehmung besonders lern- und aufnahmefähig (vgl. Venohr, 2002: 41).

Kinder gewinnen mit den Materialien Erfahrungen, welche sie im Alltagsleben anwenden und ausprobieren können. Durch die Übungen des praktischen Lebens nach Montessori passt sich das Kind an seine Umwelt an und wird selbstständiger (vgl. Venohr, 2002: 65). Es entwickelt sich dabei geistig und seelisch weiter, indem es seine Vorstellungen frei umsetzt (vgl. Hebenstreit, 1999: 62). Sein „Ich“ tritt zu Tage. Seine Umgebung nimmt es wahr, indem es seine Beziehung zu dieser verstärkt (vgl. Hebenstreit, 1994: 139).

Deshalb ist es wichtig, den Kindern eine Auswahl von Materialien zu bieten, womit sie spielen, erforschen, entdecken und mit anderen Kindern zusammen spielen können.

Eine andere wichtige Sicht dabei ist, dass die Sprachentwicklung und das soziale Umfeld durch das Zusammenspielen und die Kommunikation zwischen den Kindern geprägt werden.

Laut § 14 Abs.4 BG/GUV-SR S2 sind Spielzeuge und Bastelmaterialien so zu gestalten und auszuwählen, dass sie keine Gefährdung für die Kinder darstellen. Dies regelt DIN EN 71 (vgl. DGUV, 2009: 22).

Außer industriell gefertigten Spielzeugen, wie Bälle, Autos, Puppen, Schaufeln usw., sollten auch Materialien aus der Natur zum Bauen, Experimentieren und Erforschen vorhanden sein. Die

natürlichen Materialien bieten vielfältigere und differenziertere Strukturen an (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 135 f.). Daher sollte bei der Gestaltung der Räume und des Außengeländes auf die Nutzung dieser Materialien Wert gelegt werden.

Je nach Nutzen hat jeder Raum seinen eigenen Materialbedarf.

Zu den Rollenspielräumen in Kindertagesstätten gehören Materialien, wie z.B. Kostüme, Masken, Schminke, Marionettenfiguren, Podeste und Märchenbücher, die die Kreativität der Kinder erweitern.

Werkzeuge sind Hauptbestandteile der Werkräume. In solchen Räumen sollten Materialien, wie z.B. Ton, Sand, Holz, Malfarben, Pinsel, Schere, Steine, Knöpfe, Holzstücke und Schleifenband, zur Verfügung stehen (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 136). Für die Aufbewahrung der Arbeiten von Kindern sollten sich auch Schränke im Raum befinden.

In den Nassräumen sind, u.a. Regale, Becher, Schläuche, Flaschen, Schwämme, Bälle, Holzstücke, Muscheln, Steine, Messbehälter, Trichter oder Waschrinnen, als Material empfehlenswert (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 165).

Kinder sind meistens neugierig auf die Materialien der Erwachsenen. Um den Alltag wahrnehmen zu können, sollten sie die Möglichkeit bekommen, diese Gegenstände, wie Hölzer, Papprollen, Kartons, Papiere, Folien, Stoffe, Klebstoffe, Plastikverpackungen usw., genauer zu betrachten. Indem Kinder mit diesen Materialien ohne Begleitung der Erwachsenen spielen, bauen und konstruieren, verstärken sie ihre eigenen Erfahrungen (vgl. Becker-Textor, 2008: 38).

In Gruppenräumen sollten sich auch Möbel, wie Regale, Schränke und Schubladen für Spielzeuge, und vielfältige Arbeitsmaterialien befinden.

In Ruhe- und Schlafräumen finden Kinder in Hängematten ihre Entspannung.

In Bewegungsräumen sind häufig Podeste, Leiter, Kletterwände oder Kletternetze, schiefe Ebenen, Treppen und Stufen zu finden (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 81).

Für die Innenarchitektur einer Kindertagesstätte sollten verschiedene Holzarten, Lärche, Kiefer oder Fichte, verwendet werden. „Holz ist, wenn es natürlich belassen bleibt, haptisch interessant. Es fühlt sich warm an, nimmt Feuchtigkeit auf, wie es sie auch abgibt, es riecht angenehm und absorbiert gleichzeitig Fremdgerüche.“ (Mahlke/ Schwarte, 1997: 96) Bei den Holzelementen in Kindertagesstätten ist es von Wichtigkeit, dass sie einer hohen Qualität entsprechen. Holz lässt sich harmonisch mit den Textilien verbinden.



Der Fußboden soll warm, elastisch, antibakteriell, splitterfrei und nachhaltig gestaltet werden. Es würde auch Linoleumfußboden<sup>8</sup> mit baubiologischen Eigenschaften in Frage kommen, welcher atmungsaktiv ist (vgl. Dreisbach-Olsen/ Haas-Krumm/ Philipps-Prenzel, 1998: 88). Eine andere Alternative wäre der strapazierfähige Korkboden, welcher nach § 24 Abs.1 BG/GUV-SR S2 in einer Schicht von mindestens 5 mm aus Naturmaterial besteht und pflegeleicht ist (vgl. DGUV, 2009: 28). Er sorgt für einen warmen Boden und ein gesundes Raumklima. Teppichfußboden ist besonders für den Schallschutz geeignet und warm (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 79), wobei er wegen der Allergiker-Kinder nur teilflächig verlegt wird.

Das Material von Stühlen und Tischen sollte pflegeleicht und vom Gewicht her leicht sein, damit die Kinder es auch selbstständig nach ihren Bedürfnissen nutzen können.

### **3.2 Pädagogisch relevante innenarchitektonische und architektonische Vorgaben in einzelnen Räumen von Kindertagesstätten in Deutschland**

Jeder einzelne Raumbereich hat seine eigene Anforderung, da jeder Raum an sich andere Funktionalitäten aufweist. Im Folgenden wird auf das Raumprogramm<sup>9</sup> und die Raumfolge<sup>10</sup> der einzelnen Bereiche in Kindertagesstätten eingegangen.

In diesem Kapitel wird nochmals deutlich, dass bei der Bauplanung und Ausstattung einer Kindertagesstätte die Zusammenarbeit von Architektinnen oder Architekten bzw. Innenarchitektinnen oder Innenarchitekten mit Pädagoginnen oder Pädagogen wichtig ist.

Bei Planung und Bau einer Kindertagesstätte werden die Größe und Anzahl der Räume danach geplant, wie viele Kinder die Kindertagesstätte plant aufzunehmen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 64).

---

<sup>8</sup> Linoleum besteht vollständig aus natürlichen Rohstoffen wie Leinöl, Naturharze, Holz- und Korkmehl, Kalksteinpulver (vgl. Dreisbach-Olsen/ Haas-Krumm/ Philipps-Prenzel, 1998: 88).

<sup>9</sup> Das Raumprogramm beinhaltet die Art und die Anzahl der Räume (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 64).

<sup>10</sup> Die Raumfolge beschreibt die Anordnung der Räume im Grundriss-Gefüge (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 64).

Die Lage einzelner Räume in einem Kindertagesstätten-Gebäude sollten schon in der Grundriss-Planung mit beachtet werden.

### **3.2.1 Allgemeine Anforderungen an das Raumprogramm und an die Raumfolge**

Im Allgemeinen sollte auf die Höhe der Türgriffe sowie Lichtschalter geachtet werden. Diese sollten für Kinder erreichbar sein (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 81).

Wie in Kapitel 3 schon erwähnt, kann in hohen Gebäuden nach dem Raumgliederungskonzept von Wolfgang Mahlke eine zweite Spielebene eingerichtet werden. Laut § 25 Abs.1 BG/GUV-SR S2 sind erhöhte Spielebenen mit maximal 2,00 m Höhe im Innenbereich sicher zu gestalten (vgl. DGUV, 2009: 29).

Die Höhe der Räume in einer Kindertagesstätte sollte, architektonisch gesehen, mindestens 2,80-3,00 m betragen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 86). Wenn es aufgrund der baulichen Festlegungen nicht zu vermeiden ist, könnte durch Hängedecken oder Tücher an den Decken dieser Eindruck vermindert werden. Die Dachschräge bei der Bauplanung würde hierfür auch eine optimale Lösung anbieten (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 87 f.). Durch die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Farbwirkungen lassen sich die hohen Decken auch optisch tieferwirkend gestalten. Rechteckig im Verhältnis 1:2 bzw. 3:5 geschnittene Flächen erleichtern die Funktionalität eines Raumes (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 85).

### **3.2.2 Eingangsraum/ Vorraum, der Übergang zwischen Drinnen und Draußen**

Ein Eingangsraum, welcher sich auch Vorraum nennen lässt, dient zum Eintritt in verschiedene Bereiche. In Kindertagesstätten ist der Eingangsraum wegen der hohen Besucherzahl sinnvoll einzuplanen.

Eine Infotafel im Eingangsbereich, welche besondere, wichtige und aktuelle Informationen über die Kindertagesstätte präsentiert, würde Eltern und andere Besucherinnen bzw. Besucher über die aktuellen Geschehnisse in der Kindertagesstätte informieren und eine Übersicht schaffen (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 28 f.). Aus diesem Grund ist beim Bau einer Kindertagesstätte eine genügend große Wandfläche für die Infotafel mit einzuplanen.

Wenn die Kindertagesstätte zusammen auf einem Gelände mit anderen Gebäuden, wie z.B. Kinderhort, Schule oder Kirche, gebaut ist, würde ein getrennter Eingang und Eingangsraum eine optimale Lösung anbieten.

Der Eingangsraum fängt Schmutz, welcher von außen hereingetragen wird, auf und gewährleistet Windschutz.

Es soll bei innenarchitektonisch geplanten Verkehrswegen Wert darauf gelegt werden, dass sie barrierefrei und getrennt gehalten sind. Der Eingangsraum soll für die Eltern während des Bringens und Abholens ihrer Kinder zugänglich sein und einladend wirken. Daher sind enge Eingangsräume für Kindertagesstätte ungeeignet, weil sie zur Hinderung der Verkehrswege führen können (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 66).

Laut § 1631 BGB umfasst die Personensorge insbesondere die Pflicht und das Recht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen (vgl. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2009: 166).

Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten übernehmen die Aufsichtspflicht beim Empfang der Kinder von den Erziehungsberechtigten und diese endet bei der Abholung. Hierfür könnte eine Rezeption im Eingangsbereich, welche mit einer pädagogischen Fachkraft besetzt wird, eine Lösung darstellen.

Es sollte für die gute Belüftung und Beleuchtung in Eingangsräumen gesorgt werden. Hier sind entsprechend Leisefarben zu empfehlen, die eher zurückweichend sind, um die unnötige Unruhe zu vermeiden.

Der Eingangsbereich sollte den Kindern Sitzmöglichkeiten in Höhe von ca. 30 cm anbieten, um beim Hinein- und Herausgehen, das An- und Umziehen der Jacken oder Schuhe zu erleichtern (vgl. Volbehr, 1996: 12). Eine festeingebaute Garderobe mit Haken, die ca. 120 cm hoch sein sollte, sowie Ablageregale hinter oder unter der Sitzbank für die Schuhe, würden die Funktionalität des Vorraumes ergänzen (vgl. Volbehr, 1996: 10). Unnötige Garderobentüren sind aus Platz- und Sicherheitsgründen zu vermeiden.

### **3.2.3 Gruppenraum für soziales Miteinander**

Die Fläche und freie Gestaltung eines Gruppenraumes hängt von der Anzahl und vom Platzbedarf des Spielgeschehens der Kinder, sowie benötigter Stellflächen in den Gruppen ab.

Ein Gruppenraum sollte durchschnittlich 25 bis 30 Kinder aufnehmen können (vgl. Volbehr, 1996: 10).

Es sollte jedem Kind eine Fläche mindestens von 3,2 bis 4,7 qm zur Verfügung stehen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 84). Ein Luftraum von ca. 6 m<sup>3</sup> ist erforderlich (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 87).

Ungünstig geplante Räume führen sehr oft zu schlechten sozialen Kontakten (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 84 f.).

Für nebeneinander liegende Gruppenräume kann eine Trennung durch Schiebetüren oder Faltschichten erreicht werden. Diese haben aber den Nachteil, dass sich beide Gruppen aufgrund der geringen Schallisolation gegenseitig stören können. Eine gewöhnliche Tür in der Wandmitte würde hier eine gute Lösung sein. Andererseits bieten mit einer Trennwand durch Faltschichten und Schiebetüren aufgeteilte Räume Platz für verschiedene Aktivitäten und Anlässe (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 85). Der Raum kann dadurch mit mehreren Funktionen ausgestattet werden. Die Qualität und das Material der Trennelemente sollten wegen der Geräuschempfindlichkeit sorgfältig ausgewählt werden.

In den Gruppenräumen sind Ecken für Nischen bzw. Höhlen als Rückzugsmöglichkeiten von Bedeutung. Diese Spielecken sind entweder vorher zu planen oder später durch Stellwände oder Trennungselemente zu ergänzen. Bei rechteckigen Gruppenräumen sollte für die Gruppenbildung an eine Breite von ca. 6 bis 7 m vorhanden sein (vgl. Volbehr, 1996: 11).

Vorteilhaft für Gruppenräume wäre eine Südlage oder Südostlage, da diese Lage nicht stark durchsonnt ist. Um Schutz vor direkter Sonnenstrahlung zu leisten, sind im Außenbereich des Fensters Sonnenraster oder Jalousien unterzubringen (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 61). Bei der Planung sollten Dachvorstände berücksichtigt werden, die zusätzlich Schatten spenden können, um ein zu starkes Aufheizen der Räume zu vermeiden. Gardinen können auch als Sonnenschutz dienen.

Die Unterkante der Fensterfront soll ca. 55 bis 60 cm über dem Fußboden liegen (vgl. Volbehr, 1996: 11). Dies erleichtert den Kindern den Blick zum Außenbereich.

In Gruppenräumen sind Regale, Schränke, Schubladen in erreichbarer Höhe der Kinder von ca. 90 cm zu bauen (vgl. Volbehr, 1996: 12). Dieses gilt auch für die Regale in der Lesecke. Diese Einbauten können durch Nischenbildung als kleine Trennung im Raum benutzt werden (Walden/ Schmitz, 1999: 118). Die Rückseiten lassen den Kindern die Möglichkeit, Bilder aufzuhängen oder frei zu schmücken.

### **3.2.4 Bewegungsraum zur freien Entfaltung**

Im Bewegungsraum haben die Kinder am meisten Platz und Gelegenheit, sich frei und ungestört bewegen zu können. Deshalb sollte der Bewegungsraum viel Platz in Anspruch nehmen. So können Kinder ihre Kreativität erweitern, neue Erfahrungen sammeln und ausprobieren.

Zur Grundausstattung der Bewegungsräume gehören die Bewegungsbaustellen, wie z.B. unterschiedlich große Bretter, Holzbausteine, Holzkästen, Vierkant- und Halbrundhölzer, welche in verschiedenen Größen vorhanden sein sollten. Die Kinder sollen im Raum die Möglichkeit zum Springen, Rollen und Klettern haben. Daher sollten auch Materialien, wie Podeste, Leiter,

Kletterwände oder Kletternetze, schiefe Ebenen, Treppen und Stufen, im Raum zu finden sein (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 81). Zur Raumgestaltung sind ergänzend verschiedene Schaumstoffelemente und Textilien, wie Tücher und Decken, zu empfehlen.

### **3.2.5 Ruheraum/ Schlafraum zur Selbstfindung**

Ein Ruheraum soll für Entspannung und Ruhe sorgen. Indem die Kinder zur Ruhe kommen, verarbeiten sie ihre gesammelten Erfahrungen, Ideen und Forschungsziele. Sie bekommen Kraft und Energie. In ungegliederten Räumen können die Kinder schlecht zur Ruhe kommen. Daher ist ein Ruheraum ruhig zu gestalten, indem u.a. Farbharmonie, Lichtverhältnisse bzw. die Abdunkelung beachtet werden. Kissen, Decken und Polster sorgen für die Entspannung der Kinder (Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 94).

Falls ein Schlafraum vorhanden ist, welcher in ganztägigen Kindertagesstätten nötig wäre, ist für jedes Kind ein eigenes und festes Bett wünschenswert, welches eine Größe von 130x50 cm hat. Für die nötigen Decken und Kissen sollte im Raum ein Wandschrank vorhanden sein. Jedes Fach sollte möglichst ca. 45x50 cm Fläche und 15 cm Höhe haben (vgl. Volbehr, 1996: 13). Dort können auch die nicht benutzten Materialien untergebracht werden. Daher ist es sinnvoll, die Schränke bis auf eine Höhe von zwei Meter oder bis zur Decke bauen zu lassen.

Die Nischen bzw. Höhlen geben dem Kind Geborgenheit, da sie dunkel und geheimnisvoll sind.

### **3.2.6 Werkraum für gestalterische Kreativität**

Es ist wichtig, dass die Werkräume ungestört und abgeschlossen sind, damit die Kinder bei ihrer Arbeit ungestört sein können.

Je nach der Körpergröße der Kinder erleichtern höhenverstellbare Tische das selbstständige Arbeiten und lassen ihnen somit mehr Raum ihre Kreativität auszuprobieren (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 126). Offene Regale in der erreichbaren Höhe der Kinder mit ca. 30 bis 50 cm

Tiefe fördern die Eigenständigkeit der Kinder und geben die Freiheit, ihre Kreativität zu entfalten (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 138).

Ein Waschbecken in der Größe 40x50 cm mit der Höhe von 60 cm über den Boden gehört mit zum Werkraum (vgl. VDI, 2006: 22).

Laut § 20 Abs.1 BG/GUV-SR S2 ist ein Mindestabstand von 0,85 m zwischen und an den Werkbänken einzuhalten, dass sich die Kinder bei praktischen Übungen und Arbeiten nicht verletzen oder gegenseitig gefährden (vgl. DGUV, 2009: 25).

### **3.2.7 Nassraum für physikalische Experimente**

Die Kinder lernen in den Nassräumen physikalisch zu experimentieren und machen elementare Erfahrungen mit dem Wasser. Kinder entwickeln ihre Sinne u.a. durch die Wassergeräusche.

Der Nassraum dient als Vorraum für den Sanitärraum, welche sich auch als Durchgangsraum nutzen lässt. Dabei ist zu beachten, dass die Nass- und Toilettenräume wegen der Hygiene getrennt sein sollten.

Laut § 19 Abs.1 BG/GUV-SR S2 sind Waschbecken, WC-Becken, Spiegel und Ablagen auf die Körpergröße der Kinder abzustimmen (vgl. DGUV, 2009: 24).

Nach VDI 6000 Blatt 6 sind Waschbecken mit einer Größe von ca. 40x50 cm und Handtuchhaken auf 130 cm Höhe für Kinder selbstständig erreichbar und werden somit für den Einbau empfohlen (vgl. VDI, 2006: 22).

Wegen der Altersunterschiede der Kinder in Kindertagesstätten sind in den Waschräumen an den Waschbecken Podeste in unterschiedlichen Höhen zur Verfügung zu stellen.

Für den Bedarf der Ganzkörperreinigung von Kindern ist eine Brausenische sinnvoll. Die Wände der Nassräume in Kindertagesstätten werden bis zur Höhe von 150 cm gefliest, ebenso wie der Fußboden. Die Türen des Sanitärbereichs sollten sich, um Verletzungsgefahren vorzubeugen, nach innen öffnen lassen (vgl. Volbehr, 1996: 14).

Zum Sanitärbereich gehören altersentsprechende Kindersitzklosetts in der Höhe von ca.30 cm (vgl. Volbehr, 1996: 12).

Besonders in den Nassräumen sollte die Temperatur geregelt und die Feuchtigkeit reguliert werden(vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 158).

### **3.2.8 Essraum für gemeinsame Mahlzeiten**

Für gemeinsame Mahlzeiten ist der Essraum in Kindertagesstätten sehr bedeutsam. Bei Kindern gibt es öfter Schwierigkeiten, wenn es um Mahlzeiten geht. Kinder essen nicht gerne oder sind stark abgelenkt durch andere Ereignisse, die sie um sich herum spannend finden. Die Tischkultur wird nicht immer in den Familien beigebracht und besitzt nicht in jeder Familie dieselbe Wichtigkeit.

Aus solchen Gründen ist es in Kindertagesstätten sehr von Bedeutung, den Kindern einen kindergerechten Essraum für das lustvolle Essen zu schaffen.

Ein innenarchitektonisch und pädagogisch geplanter Essraum würde mit appetitanregenden Farben, wie u.a. Gelb, Orange oder ihre Farbstufen und ästhetisch bzw. fröhlich wirkenden Dekorationen seinem Zweck dienen (vgl. Beek, 2008: 18).

In den meisten Kindertagesstätten wird im Gruppenraum gegessen, da kein Essraum vorhanden ist. Ein architektonisch vorgeplanter Essraum verhindert das ständige Aufräumen und Zurechtstellen der Tische im Gruppenraum zur Essenszeit. Kindgemäß gebaute Tische und Stühle sind Hauptbestandteile des Essraumes. Der Raum sollte nah an der Küche geplant werden, wodurch der Verkehrsweg so kurz wie möglich wird und die Ein- und Ausgänge beim Speisetransport entlastet. Somit würden Kooperation und Kontakt zwischen dem Küchenpersonal und den Kindern leichter stattfinden (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 136 f.).

Der Essraum sollte so groß sein, dass er in der Regel ca. 15 bis 25 Kinder aufnimmt. Wenn die Anzahl der Kinder größer wird, lässt sich zusätzlich ein zweiter Essraum einrichten (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 47).

Durch die Bänke können mehr Sitzgelegenheiten geschaffen werden. Für die verschiedenen Altersgruppen in der Kindertagesstätte bieten höhenverstellbare Tische eine praktische Lösung an. Die Tische und Stühle sind so auszuwählen, dass an einem Tisch mindestens vier und



höchstens sechs Kinder gemeinsam sitzen können, weil Essen eine soziale Situation ist (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 137).

Im Essraum sollte für Geschirr und andere nötige Sachen, wie Tischdecken, ein Schrank auch für Kinder zugänglich sein, welcher den Körpermaßen der Kinder entspricht. Eine Küchenzeile, in Kindergröße würde die Selbstständigkeit der Kinder unterstützen (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 49).

### **3.2.9 Mitarbeiterraum zur Vorbereitung und Entspannung**

Für die Besprechungen unter den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern und mit den Eltern in Kindertagesstätten ist der Mitarbeiterraum sehr von Bedeutung.

Die Eltern sind mit den Erzieherinnen bzw. Erziehern zusammen Erziehungspartner der Kinder. Deshalb ist es sinnvoll, dass sie an der Konzeptentwicklung teilnehmen. Daher sollte für die Eltern ansprechend eingerichtete Räume geschaffen werden, wo sie sich mit den Erzieherinnen bzw. Erziehern unterhalten können.

Außerdem können sich die Erzieherinnen und Erzieher auch hier entspannen und den Raum als Ruheraum oder Pausenraum benutzen.

Eine gute Sicht auf das gesamte Außengelände gehört zu den wichtigen Eigenschaften des Mitarbeiterraumes, damit sie alle draußen spielenden Kinder sehen können (vgl. Volbehr, 1996: 14).

Der Mitarbeiterraum sollte gemütlich, angenehm beleuchtet, mit Farbharmonie und bequem eingerichtet werden. Eine Infotafel sollte in dem Raum ihren Platz finden (Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 44).

### **3.3 Naturnahe Raumgestaltung im Außengelände von Kindertagesstätten**

Für Kinder hat das Außengelände einen genau so wichtigen Stellenwert wie die Innenräume. In den Räumen lernen die Kinder von der Außenwelt und ihren Gefahren sehr wenig. Fehlende Freiplätze im Wohnumfeld und der geringe Kontakt zu den Kindern in der Nachbarschaft, führen Kinder in die soziale Isolation.

Die Auswirkung dieser sozialen Isolation führt zu einer geistigen und körperlichen Fehlentwicklung bei den Kindern (vgl. Achnitz/ Hirzler, 2008: 43).

Die Spannung draußen lenkt die Kinder vom ständigen passiven Fernsehen und von den Konsolenspielen ab, welches mehr Kommunikation, soziales Miteinander und Bewegung fördert. Kinder brauchen Reize und Spannung, denn nur dann können sie Adrenalin ausschütteln und körperliche Leistung erbringen. Sie nehmen ihre Körperdimensionen in Bewegung wahr (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 130). Dafür brauchen die Kinder Natur und frische Luft.

Die naturnahen, strukturell gestalteten Spielräume unterstützen die Entwicklung der Kinder, indem sie ihre Blickwinkel erweitern und Kreativität fördern.

Die Auseinandersetzung mit der Natur sensibilisiert und befähigt die Sinne der Kinder, indem sie ihnen reichhaltigere, komplexere und differenziertere Möglichkeiten zum Wahrnehmen bietet (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 90). In der Natur entdecken Kinder sehr vielfältige Materialien. Indem sie diese schmecken, riechen, tasten, fühlen und hören, lernen sie diese erst kennen. Dadurch werden das sensorische Lernen und die Sinneswahrnehmung verstärkt (vgl. Gütthler, 2008: 41).

Die Natur lädt die Kinder u.a. zum Laufen, Hüpfen, Springen ein. Diese Bewegungen und Aktivitäten in der Natur verhindern Aggressivität bei den Kindern und fördern die geistige und seelische Gesundheit (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 43).

Die Kinder haben das Bedürfnis, ihre Neugier auszuleben und die Umwelt mit ihren Experimenten zu erforschen.

„Etwas über die Welt draußen zu lernen, steigert die Wahrnehmung des eigentlichen Selbst. Das Wahrgenommene in Wechselwirkung mit anderen Menschen anzuwenden, bestätigt die Selbstwahrnehmung als Selbst-Identifikation.“ (Nielsen, 1993: 120)

Der Außen- und Innenbereich in Kindertagesstätten unterstützt das soziale Lernen von Kindern, indem diese miteinander kommunizieren, Regeln aufstellen, Freundschaften eingehen und Konflikte ausleben. Sie lernen beim Spielen das Verlieren oder Gewinnen und wie sie damit tolerant umgehen können (vgl. Güthler, 2008: 42). Sie sehen, dass sie gemeinsam stärker sind und entwickeln dabei ein „Wir-Gefühl“<sup>11</sup>. Das Selbstbewusstsein stärkt sich, indem die Kinder ihren eigenen Einfluss auf die Aktivitäten erleben (vgl. Güthler, 2008: 44).

Abgesehen von Kindertagesstätten fehlen den Kindern oft Räume, in denen sie die Möglichkeit haben, miteinander zu kommunizieren und zu spielen.

Kinder lernen in der freien Natur die Orientierungsfähigkeit und die Risikoeinschätzung (vgl. Güthler, 2008: 44). Bei den Aktivitäten wird die Schnelligkeit, Ausdauer, Kraft und Reaktion bewusster. Kinder lernen zudem Bewegungssicherheit. Die Handlungskompetenz verstärkt sich, indem sie handeln (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 90). Dabei entwickelt sich ihre soziale Intelligenz und ihr kognitives Lernen wird unterstützt (vgl. Güthler, 2008: 44).

Außerdem weiten Kinder ihre Grenzen aus, entwickeln neue Phantasien, Ideen und Initiativen. Dadurch überwinden sie ihre Angst vom Unbekannten und stärken ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein. Psychisches Lernen wird geprägt (vgl. Achnitz/ Hirzler, 2008: 44).

Im Außengelände der Kindertagesstätten wird den Kindern die Sicherheit, Bewegung und freies Spiel unter Beobachtung der Erzieherinnen bzw. Erzieher in grüner Natur geboten.

Bei der Gestaltung des Spielgeländes sollten Kinder aktiv mitwirken, indem sie ihre Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen zu Wort bringen und selbst bestimmen. Um der Natur näher kommen zu können, sollten Blumen in den Gärten der Kindertagesstätten gepflanzt werden.

Es ist sinnvoll, dass die Kinder beim Einpflanzen der Blumen beteiligt sind. Somit beschäftigen sie sich intensiver mit dem Wachstum und den jahreszeitlich bedingten Veränderungen der Pflanzen (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 91). Sie sind stolz auf das selbst Geschaffte und lernen

---

<sup>11</sup> „Wir-Gefühl“ ist die Bindung zwischen Individuen in einer Gruppe, welche sie untereinander empfinden.

ihre Arbeit zu schätzen. Sie verstärken dabei ihr Selbstwertgefühl (vgl. Güthler, 2008: 44). Das Immunsystem der Kinder wird auch durch das Spielen mit Schmutz in der Natur gestärkt.

Das Außengelände sollte zum größten Teil aus Naturboden bestehen, welches eine rutschhemmende Eigenschaft bei Nässe hat (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 137). Materialien, wie Sand, Wasser, Äste, Blätter, Holz und Kies, sollten Bestandteile des Außengeländes einer Kindertagesstätte sein (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 106 ff.). Die Geländeaufteilung soll den Kindern Spielflächen und Spielräumen anbieten, in denen Kinder in Gruppen laut und leise, aber ungestört spielen können.

„Die meisten Spielgeräte, die sich auf öffentlichen Spielplätzen oder den Außenspielanlagen in Vorschuleinrichtung befinden, haben in erster Linie die Aufgabe, die motorische Entwicklung der Kinder zu fördern.“ (Walden/ Schmitz, 1999: 141)

Eine Rutsche gehört zu diesen Spielgeräten, welche in Kindertagesstätten vorhanden sein sollte. Ein Kletterbaum unterstützt zudem die Gleichgewichtsübungen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 136). Es ist wichtig, dass die Kinder mehr Platz für Freispiele haben, wo sie die Natur entdecken, erfahren und erforschen können.

Zum Außengelände der Kindertagesstätte gehört eine Sandkiste, welche ca. 15 bis 20 qm groß ist, sodass fünf bis 10 Kinder gleichzeitig darin spielen können. Die Sandkiste darf nicht feucht sein, sollte daher auch im Winter abgedeckt werden. Der Sand in der Sandkiste sollte ca. 25 bis 30 cm hoch sein (vgl. Volbehr, 1996: 15).

Die Kinder möchten auch gerne mit Wasser in Kontakt kommen. Daher ist es zu empfehlen, dass im Gelände ein Brunnenbecken vorhanden ist. Wegen der Ansteckungsgefahr ist ein Planschbecken nicht zu empfehlen.

Der ungehinderte Blick auf die Kinder sollte bedacht werden. Daher sollen keine Flächen geplant werden, die diese Übersicht verhindern können. Einige festgebaute Sitzbänke und Tische würden die pädagogische Ausgestaltung des Spielgeländes ergänzen, wo die Kinder und Erzieherinnen bzw. Erzieher sich entspannen, ruhen oder beobachten können.

Es ist genügend Platz für Kreisspiele zu schaffen. Der Schatten der eingepflanzten Bäume schützt die Kinder bei stark sonnigen Tagen vor der direkten Sonneneinstrahlung (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 96.).

Beachtenswert ist, dass das Gelände in jeder Jahreszeit zu nutzen sein sollte. Daher sollten auch feste Flächen eingeplant werden, die sich schnell austrocknen lassen und die Rutschgefahr vermeiden (vgl. DGUV, 2009: 31).

Außengeländen der Kindertagesstätten sind keine Spielplätze, welche die Kinder in ihrer Wohnumgebung finden. Wichtig ist, dass die Spielgelände in Kindertagesstätten nicht statisch geplant sind, sondern eine natürliche Gestaltung haben. In allen Innen-, Zwischen- und Außenräumen von Kindertagesstätten sollte Multifunktionalität herrschen (vgl. Hollmann/ Hoppe, 1994: 95 f.).

#### **4. Sicherheitskonzepte in Kindertagesstätten**

In Kindertagesstätten ist es besonders wichtig ein Sicherheitskonzept einzuhalten. Kinder sollen die Gelegenheit haben, dass sie in Sicherheit und unfallfrei spielen, forschen und entdecken können.

Die baulichen Sicherheitsmaßnahmen in Kindertagesstätten sind ebenso wichtig, wie erzieherische und organisatorische Sicherheitsmaßnahmen. Um den Gefahren von Anfang an vorzubeugen, gibt es Baumaßnahmen und Sicherheitsvorkehrungen, die in der Landesbauordnung geregelt sind. Der Unfallversicherungsträger verkündet zusätzlich Unfallverhütungsvorschriften, Sicherheitsregeln und Richtlinien. Es werden über die Sicherheit und den Gesundheitsschutz Seminare und Veranstaltungen von verschiedenen Organisationen angeboten, um die Vorschriften und Regeln der bewussten und sicheren Gestaltung der Kindertagesstätte zu betonen.

Kinder spielen und laufen. Es kommt dabei leicht zum Rutschen oder gegenseitigen Schubsen. Gegen Verletzungsgefahr im Innen- oder Außenbereich der Kindertagesstätte ist es deshalb

weiterhin von Bedeutung, die spitzen und scharfen Kanten zu vermeiden (vgl. DGUV, 2009: 21). Die glatten Oberflächen sollten mit Gummimatten sicherer gestaltet werden (vgl. Beek/ Buck/ Rufenach, 2001: 159). Besonders in den Waschbereichen haben Fliesen in Verbindung mit Wasser einen besonderen Rutscheffekt.

Nach § 8 Abs.2 BG/GUV-SR S2 sind Stolperstellen und Einzelstufen in den Räumen und im Außengelände zu vermeiden, um die unnötigen Verletzungsgefahren zu verhindern (vgl. DGUV, 2009: 14).

Technisch gesehen sind die Treppen sicher und gehgerecht zu bauen. „Treppen und Rampen sollten so beschaffen sein, dass sie entsprechend ihrem Bestimmungszweck von Kindern sicher benutzt werden können.“ (DGUV, 2009: 17) In diesem Fall sind Auftrittflächen zu beachten, so dass sie ausreichend groß und rutschhemmend sind. Der Schrittmaß und die Steigung der Treppe sind in jeder Stufe gleichmäßig zu bauen. Nach DIN 18065 werden die Treppen mit einer Steigung von nicht mehr als 17 cm und einem Auftritt von nicht weniger als 28 cm als sicher begehbar angesehen (vgl. DGUV, 2009: 17). Die Schutzgitter an den Treppen schützen die Kinder vor dem Herunterfallen.

„Türen in den Räumen müssen so angeordnet sein, dass Kinder durch aufschlagende Türflügel nicht gefährdet werden.“ (DGUV, 2009: 19) Besonders in Fluren und Eingangsbereichen ist darauf zu achten, dass alle Türflügel in diesen Bereich aufgehen. An den Türen sollte ein Klemmschutz vorhanden sein, damit die Kinder ihre Finger nicht verletzen.

Nach § 16 BG/GUV-SR S2 sind auch elektrische Anlagen, wie Kinderschutzsteckdosen, zu berücksichtigen (vgl. DGUV, 2009: 22).

Bastelmaterial, Werkzeug und Spielzeug sollten dem Kindesalter entsprechend vorhanden sein und keine Gefährdung für Kinder darstellen.

Nach § 28 Abs.1 BG/GUV-SR S2 sind Spielplatzgeräte, wie u.a. Schaukeln, Rutschen, Wippen und Klettergerüste, im Außengelände der Kindertagesstätten sicher zu gestalten, indem die Sicherheitsanforderungen nach DIN EN 1176-1 bis DIN EN 1176-11 eingehalten werden (vgl. DGUV, 2009: 33). Die DIN EN 1176 / 1177 regelt die Spielplatzgerätenormen (vgl. DGUV, 2009: 34).

Die scharfkantigen und aus Betonröhren gebauten Spielgeräte sind für die Kinder ungeeignet. Nach § 28 Abs.3 BG/GUV-SR S2 sind, um erkennbare Gefahren zu vermeiden, naturnahe Elemente und Objekte zum Spielen zur Verfügung zu stellen (vgl. DGUV, 2009: 34).

Aufgrund der Verletzungsgefahr ist es zu empfehlen, die Fläche außerhalb des Naturbodens mit einer weichen Rasenfläche oder etwas Sand zu bedecken. Laut § 26 Abs.2 BG/GUV-SR S2 sind z.B. Betonplatten, glasierte Klinker oder Steinplatten hierfür nicht geeignet (vgl. DGUV, 2009: 31).

Laut § 27 Abs. 1 GUV-V S2 sind Aus- und Zugänge von Kindertageseinrichtungen so zu gestalten, dass Kinder nicht gefährdet sind (vgl. DGUV, 2007: 32). Darunter sind u.a. Sicherung der Türen und Tore gegen unerlaubtes Verlassen und Betreten des Geländes zu verstehen. Besonders im Eingangsbereich ist auf einen rutschhemmenden Bodenbelag zu achten. Hierfür sind Schuhabstreifmatten mit mindestens 1,50 m Tiefe geeignet (vgl. DGUV, 2009: 14 f.).

Wie im Innenbereich der Kindertagesstätten sollte laut § 27 Abs. 5 BG/GUV-SR S2 auch der Außenbereich ausreichend beleuchtet werden, um Unfälle zu vermeiden. Die Beleuchtung der Treppenstufen unterstützt das bewusste Gehen der Kinder (vgl. DGUV, 2009: 33).

In Kindertagesstätten sollten aus Sicherheitsgründen nur Produkte vorhanden sein, die TÜV-geprüft<sup>12</sup> sind und eine Zertifizierung haben. Bei der Möbelauswahl sollten auf die GS-Zeichen<sup>13</sup> geachtet werden, um der Verletzungsgefahr vorzubeugen.

Möbel, wie u.a. Stühle, Tische, Regale und Schränke, sollten standsicher sein. Bei den Materialien ist zu beachten, dass sie umweltfreundlich sind und ungiftige Eigenschaften besitzen, da Kinder im Kindergartenalter sehr oft Materialien, wie Spielzeuge, in den Mund stecken. Diese haben CE-Zeichen<sup>14</sup> und entsprechen den Sicherheitsanforderungen (vgl. DGUV, 2009: 22).

In Kindertagesstätten sollten regelmäßige Brandschutz- und Notfallübungen mit den Kindern stattfinden. Die ausführliche Erklärung der Regeln und Werkzeugbedienung in der Kindertagesstätte ist eine wichtige Voraussetzung für die Vorbeugung der Verletzungen.

---

<sup>12</sup> TÜV-geprüft heißt, dass das Produkt durch die technischen Sicherheitskontrollen überprüft ist.

<sup>13</sup> GS-Zeichen haben die Möbel, die geltenden Normen und Vorschriften einhalten, d.h. dass sie die Sicherheitsprüfung bestanden haben.

<sup>14</sup> CE-Zeichen bedeutet, dass das Produkt den geltenden europäischen Richtlinien entspricht.

## **5. Fallbeispiel: Praxisnahe Funktionsraumeinrichtung in einer Kindertagesstätte**

Sicherheitskonzepte, Raumkonzepte und der Einfluss von pädagogischen Theorien der Entwicklung sind unabdingbar für die qualitative Erziehung in einer Kindertagesstätte.

Wie eine Kindertagesstätte ohne Einhaltung von Sicherheits- und Raumkonzepten aussieht und welchen Einfluss eine Änderung hat, beschreiben die nachfolgenden Kapitel.

### **5.1 Beschreibung der Kindertagesstätte**

Die Praxisstelle liegt südlich in der Türkei in der Stadt Denizli. Denizli ist eine türkische Provinzhauptstadt im westlichen Anatolien, welche in der Nähe der Städte Izmir und Antalya liegt.

Die Einrichtung ist eine privat geführte Kindertagesstätte und wird durch die monatlichen Beiträge der Eltern finanziert. Die Beiträge liegen pro Kind zwischen ca. 200 bis 300 Euro monatlich.

Die Einrichtung gliedert sich in zwei Gruppen. Es sind insgesamt ca. 40 bis 50 Kinder, von denen sich ca. 30 Kinder im Bereich der Kindertagesstätten und ca. 20 Kinder im Nachhilfeinstitut befinden.

In der ersten Gruppe befinden sich Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren. Diese Gruppe bewohnt die Kindertagesstätte. In der zweiten Gruppe befinden sich Kinder im Alter von sieben bis 15 Jahren, welche Nachhilfeunterricht für die Grund- und Realschule bekommen.

Die Einrichtung betreut die Kinder in der Zeit von 7:30 bis 18:00 Uhr.

Es befinden sich im Bereich der Kindertagesstätte insgesamt zwei Erzieherinnen, eine Pflegemutter und eine Praktikantin. Im Nachhilfeinstitut sind für die Kinder drei Lehrerinnen zuständig.

Ein geschultes Küchenpersonal und eine Putzfrau, welche auch in Vollzeit beschäftigt sind, gehören zum Team. Außerdem hat die Einrichtung einen eigenen Bus und einen Fahrer, wobei auch eine zusätzliche Erzieherin zur Sicherheit der Kinder bei der Fahrt dabei ist.



Die Besitzerin ist auch die Direktorin der Einrichtung, welche sie seit 30 Jahren betreibt.

In der Türkei findet Kinderbetreuung durch Unterricht auch im Kindergartenalter schon statt. Ein fester Unterrichtsplan wird wöchentlich von der Direktorin erstellt.

Zum alleinstehenden Gebäude mit fünf Stockwerken gehört auch ein Garten, welcher als Spielplatz genutzt wird.

Das gesamte Erdgeschoss wird vom Nachhilfeinstitut genutzt, wobei das Büro der Direktorin sich ebenfalls dort befindet.

Für die Kindertagesstätte werden das erste und zweite Stockwerk des Gebäudes genutzt.

In der ersten Etage befinden sich vier Klassenräume, ein Sanitärraum und ein Fernseh- bzw. Arbeitsraum. In der zweiten Etage befinden sich ein Essraum, eine Küche, ein Spielraum, ein Sanitärraum und zwei Schlafräume. In der dritten Etage wohnt die Direktorin der Einrichtung.

In den Gruppen- und Arbeitsräumen befinden sich Kameras, welche das Geschehen in den Räumen über das Internet übertragen. Die Eltern haben durch eine Kennung jederzeit Zugriff auf diese Echtzeitaufnahmen.

Das Dachgeschoss wurde bis zur Realisierung des Projektes „Funktionsraum einrichten“ nicht genutzt.

## **5.2 Das Projekt „Funktionsraum einrichten“**

Als ich mir die Einrichtung anschaute, entdeckte ich das Dachgeschoss des Gebäudes, welches mit unbrauchbaren Materialien gefüllt war.

Um diese Räumlichkeiten nutzbar zu machen, habe ich mich entschieden, als ein Projekt für mein Praktikum, hier einen Funktionsraum einzurichten.

Ich studiere neben meinem Studium „Soziale Arbeit“ zusätzlich noch Innenarchitektur/ Raumgestaltung, welches auch ein Grund ist, der mich zu diesem Projekt motivierte.

Es ging mir bei meinem Projekt um eine Raumgestaltung, welche die pädagogische Entwicklung der Kinder unterstützt.

Ich beobachtete die Kinder und merkte, dass sie einen hohen Bewegungsdrang hatten, den sie im Winter in den Räumen nicht befriedigen konnten, weil die Kinder im Winter nicht die

Möglichkeit hatten, im Garten zu spielen. Durch diesen Bewegungsmangel herrschte häufig Unruhe in den Klassen. Während des Unterrichtes suchten Kinder ständig Bewegungsmöglichkeiten, was zu Konzentrationsschwächen führte.

Entsprechend der Raumaufteilung und den Materialien versuchte ich den Raumaufbau so zu gestalten, dass die Bedürfnisse der Kinder gedeckt werden. Jedoch durfte ich an dem Dachgeschoss keine Bau- und Malerarbeiten durchführen. Bei meinem Projekt wurde ich finanziell nicht unterstützt, da die Direktorin einen anderen finanziellen Schwerpunkt für die Einrichtung verfolgte. Sie hatte damals das Ziel, durch Internetkamaras Transparenz für die Eltern in allen Räumen der Kindertagesstätte zu schaffen.

Ich musste einige alte Sachen aus dem Dachboden, welcher zwei Zimmer beinhaltete, heraus transportieren und diesen kreativ gestalten bzw. nützlich machen. Mithilfe einer Erzieherin versuchte ich, die nicht benutzten Materialien auszuräumen. Ich freute mich über für mein Projekt nützliche Materialien. Mit den Ideen und Fantasien der Kinder waren wir in der Lage, daraus Vieles zu basteln.

Bevor ich mit meinem Projekt anfang, nahm ich die Kinder erst in das Dachgeschoss, um ihnen ein Bild von meinem Vorhaben zu vermitteln. Es war auch ein Ziel von mir, die Kinder dadurch beim Basteln für mein Projekt zu motivieren und mit einzubeziehen.

Ich fing mit meinem Projekt gezielt an, da ich mich in meinem Studium schon mit der Kindesentwicklung auseinandergesetzt hatte und mir diese entsprechenden Theorien bekannt waren.

In den beiden Gruppen startete ich mein Projekt gleichzeitig. Festzustellen, ob die Kinder Interesse an meinem Projekt hatten, war mein erstes Ziel. Das Basteln für den Funktionsraum war für die Kinder eine besondere Freude.

Eine der Dachschrägen nutzte ich als Rückzugsecke mit Nische aus. Eine Matratze in dieser Ecke mit Decken und Kissen sorgte für Gemütlichkeit. Das Tageslicht dämpfte ich zu dieser Ecke hin mithilfe von gewölbten Stoffdecken. Dadurch konnten Kinder auch von der aktiven zur ruhigen Phase wechseln.

Als Sitzmöglichkeit bot ich den Kindern Sitzkissen auf dem Boden. Dies war für die Bewegungsspiele sehr praktisch, weil sie leichter aufzuräumen waren als Stühle.

Im Raumeingang richteten wir mit den Kindern zusammen die Bühne ein, welche wir für Märchen-, Marionetten- oder Theaterspiele genutzt haben. Der Grund, wieso ich die Bühne vor dem Raumeingang einrichtete, war, dass wir für Rollen- und Kostümwechsel den Flur benutzten. Der Bühnenhintergrund wurde mit den gebastelten Figuren geschmückt. Eine Vorrichtung für Marionettenspiele wurde auf der Bühne aufgebaut. Besonders zur Bühne hin sorgte ich für künstliches Licht, welches sich für besondere Momente bei der Erzählung dämpfen ließ.

Im Flur befanden sich Materialien, wie u.a. Kostüme und Marionetten. Die Decken im Flur gestaltete ich mit aufgehängtem Stoff geheimnisvoller.

Mithilfe der Erzieherinnen versuchten wir oft, das Ende der Geschichten selbst auszudenken und diese in einer theatralischen Fassung vorzuspielen. Marionettenspiele wurden auch oft den Kindern überlassen. Nach meinen Beobachtungen versetzten die Kinder sich in andere Rollen hinein und lernten auch mit anderen Argumenten zu arbeiten. Dabei wurden Fantasie und Kreativität der Kinder angeregt. Ich konnte beobachten, wie sie Einfühlungsvermögen entwickelten.

Es war abwechslungsreich für Kinder, dass sie ab und zu den gewohnten Ort verlassen und innerhalb des Gebäudes einen anderen Ort entdecken konnten.

### **5.3 Kritik anhand der theoretischen Grundlagen von Jean Piaget und Maria Montessori am Bau und an der Ausstattung der Kindertagesstätte**

Das Gebäude der Kindertagesstätte ist früher ein Wohn-Appartement gewesen, welches fünf Wohnungen beinhaltete. Seitdem es als Kindertagesstätte genutzt wird, wurde an der Bauweise nichts geändert.

In jedem Zimmer befanden sich fest eingebaute Schränke, Garderoben, Bücherregale und andere Möbel in Erwachsenenhöhe. Im Gegensatz dazu besagt die vorbereitete Umgebung nach Montessori, dass ein Kind seine Umgebung entdeckt, indem es sie eigenständig erforscht und mit eigenem Handeln den Nutzen erfährt und die Auswirkung erlebt (vgl. Hebenstreit, 1999: 110).

Die in Erwachsenenhöhe gebauten Materialien in der Umgebung des Kindes hindern das Kind in seinem selbstständigen Handeln, welches ich auch nach meiner Beobachtungen in dieser Kindertagesstätte feststellen konnte. Somit bietet die Umgebung dem Kind nicht die Möglichkeit, die Resultate des eigenen Tuns zu erleben.

Als weiterer Kritikpunkt ist anzumerken, dass in dieser Kindertagesstätte keine spezifischen Sicherheitsmaßnahmen für Kinder getroffen worden sind. Selbst schon bestehende Gefahrenstellen, wo sich immer wieder Kinder verletzten, wurden nicht gemäß den Sicherheitsregulierungen ausgebessert. Mit den in Kapitel 4 erläuterten Regeln der DGUV lassen sich folgende Gefahrenquellen feststellen:

Scharfe Kanten der Schränke, Heizungskörper ohne Verkleidung, für Kinder ungeeignete Gitter an den Treppen sind im Gebäude ohne Weiteres übernommen worden. Die Treppen, welche sich im Gebäude befanden, waren für Kinder nicht sicher. Da im zweiten Stockwerk die Schlafräume, der Bewegungsraum und der Essraum waren, gingen die Kinder regelmäßig mindestens drei Mal am Tag die Treppen hoch und herunter. In jedem Stockwerk befanden sich außerdem jeweils drei Balkone, deren Türen nicht abgesichert waren. Der Boden im Garten war zum Teil aus Marmor, was dazu führte, dass die Kinder bei regnerischem Wetter leicht ausrutschten. Fehlende Treppengeländer an der Eingangstür gehörten ebenfalls zu den größten Sicherheitsrisiken in dieser Kindertagesstätte.

Obwohl die größten Gefahrenquellen vermieden werden sollten, ist es laut Montessori wichtig, den Raum nicht völlig „kindersicher“ zu gestalten. Kinder sollen lernen, dass das unbedachte Umgehen mit den Materialien ihnen schaden kann. Hierdurch wird Kindern bewusst, beim nächsten Mal vorsichtiger und bedachter mit bestimmten Materialien und Situationen umzugehen. Diese Verhaltensweise wird bei Montessori als Fehlerkontrolle bezeichnet (vgl. Hebenstreit, 1999: 73).

Laut Jean Piaget entwickelt sich im Stadium des präoperativen Denkens, welches Kinder von zwei bis sieben Jahren betrifft, das symbolische und vorbegriffliche Denken. Dieses bildet sich in das anschauliche Denken weiter aus (vgl. Garz, 2006: 61).

Die Kinder in dieser Kindertagesstätte waren zwischen zwei und sieben Jahren alt. In diesem Alter verstehen die Kinder noch nicht die Regelsysteme der Erwachsenen, da diese fremd und unverständlich für sie erscheinen.

Damit die Kinder in dieser Phase die Unterscheidung einer gefährlichen Situation von einer ungefährlichen Situation lernen, müssen sie diese meist selbst erleben. Der Nutzen aber, welcher aus der Gefahr gezogen wird, sollte nicht mit einer schwerwiegenden Verletzung erreicht werden. Es ist zu beachten, dass Kinder nicht immer vorher wissen können, was das Resultat der gefährlichen Handlung ist. Daher ist es in einer Kindertagesstätte wichtig, dass die Sicherheitsregeln regelmäßig mit den Kindern abgesprochen werden, um sie bei den unsicheren Stellen zu schützen und mit den Gefahren vertraut zu machen.

Als weiterer Kritikpunkt des Fallbeispiels ist der Platzmangel in dieser Kindertagesstätte zu nennen, wie u.a. der Flur bzw. Eingangsraum, der in jeder Etage des Gebäudes eng geschnitten war. Ein ca. 10 qm großer Essraum gehörte zu der zweiten Etage des Gebäudes. Wegen des Platzmangels besuchten die Gruppen den Essraum getrennt. An besonderen Tagen, an denen zusammen gefeiert und gegessen wurde, herrschte Platzmangel.

Die Gruppenräume waren nicht größer als 12 qm und in verschiedenen geometrischen Formen. Da in den Räumen nicht genügend Tische untergebracht werden konnten, mussten manche Kinder zu dritt an Zweiertischen sitzen, was die Kinder und Erzieherinnen bei ihren Aktivitäten hinderte. Es gab insgesamt für ca. 30 Kinder zwei kleine Schlafräume. Einige Kinder mussten auf Matratzen auf dem Boden schlafen, da nicht genügend Betten vorhanden waren.

Wegen des Platzmangels kamen Konflikte zwischen den Kindern auf. Nach meiner Beobachtung löste diese Situation aggressives Verhalten bei den Kindern aus, welches bis zum Beißen an verschiedenen Körperstellen oder zum Ziehen an den Haaren führte.

Auf der ersten Etage wurde eine Küche mit Einbauschränken in ein Fernseh- bzw. Arbeitszimmer umgestaltet. Außer einem Fernseher gab es im Raum nichts Anderes, woran zu erkennen gewesen wäre, dass der Raum keine Küche, sondern ein Arbeits- bzw. Fernsehraum war. Es war nicht auf den ersten Blick klar, was für eine Funktionalität dieser Raum hatte.

Es gab nicht genügend Spielzeug für Kinder in der Kindertagesstätte. Besonders fehlte es an entwicklungsfördernden Spiel-Anregungen. Ein großer Anteil der Spielzeuge waren Geschenke. Diese wurden nicht auf Sicherheit oder pädagogischen Nutzen untersucht. Die Direktorin kaufte nur Puppen und Autos für die Einrichtung, welche das optische Erscheinungsbild der

Kindertagesstätte gestalteten. Die Spielzeuge verursachten keinen großen Lernerfolg und waren aus pädagogischer Sicht nicht für die Weiterentwicklung der Kinder hilfreich. Sie dienten eher als Zeitvertreib.

Ein sehr wichtiger Punkt bei der Wahl der Materialien in Kindertagesstätten ist die Weiterentwicklung und Bekanntmachung des Kindes mit seinen Sinnen und seiner Umwelt (vgl. Hebenstreit, 1999: 78 f.). Montessori hat großen Wert auf Materialien und Spielzeuge gelegt. Damit ein Kind erfährt, welche Fähigkeiten es hat, soll seine Umgebung mit den dazugehörigen Materialien die Möglichkeiten zur Verfügung stellen, um diese Fähigkeiten zu entdecken.

Laut Montessori entwickelt und bildet das Kind u.a. durch die von ihr entwickelten Sinnesmaterialien seine Sinne weiter. Es lernt dadurch die Welt zu ordnen und begreift die Zusammenhänge (vgl. Venohr, 2002: 91).

Nach Jean Piaget bildet das Kind innere Strukturen, indem es mit Gegenständen und Personen umgeht, welche als kognitive Strukturen bezeichnet werden (vgl. Tillmann, 2006: 89).

Diese Möglichkeiten wurden in dieser Kindertagesstätte stark gehemmt.

Das Außengelände der Kindertagesstätte war in einer engen L-Form geschnitten und bestand zum größten Teil aus einem Marmor-Fußboden, auf dem bei schlechtem Wetter eine hohe Rutschgefahr bestand. Im Außengelände befanden sich insgesamt nur eine Schaukel und eine kleine Rutsche. Da die Fläche des zur Verfügung stehenden Außengeländes für die beiden Gruppen zu klein war, wurden die Gruppen nacheinander zum Spielen in das Außengelände gebracht. Wegen den tiefgelegten Balkonecken durften die Kinder nicht laufen, damit sie sich nicht verletzen. Die Bewegungsfreiheit war somit gemindert.

Die Gruppen waren nach dem Alter der Kinder getrennt. Nach der Theorie von Montessori sollten Gruppen zwischen 30 und 40 Kinder haben und mindestens drei unterschiedlichen Altersgruppen umfassen, wobei Gruppen räumlich möglichst nicht getrennt sein sollen. Das Ziel dabei ist, dass die Kinder aus unterschiedlichen Altersgruppen miteinander kommunizieren und Kontakt aufbauen können. Dies dient vor allem dazu, dass die Jüngeren von den Älteren lernen (vgl. Hebenstreit, 1999: 72).

In dieser Kindertagesstätte wurde die Anzahl der Kinder in einer Gruppe nach der Raumgröße und der Anzahl der Erzieherinnen entschieden und nicht nach einer pädagogischen Theorie wie bei Montessori.

Im Rahmen meines Projektes habe ich die Möglichkeit gehabt, die unterschiedlichen Altersstrukturen zu beobachten.

Schwierig war es bei der Gruppe mit Zwei- bis Dreijährigen. Die Kinder konnten nicht eigenständig zu Ende basteln, sondern ich musste dabei stark unterstützen und mithelfen. Nach der Theorie von Montessori sollte es mein Ziel sein, den Kindern nur dann zu helfen, wenn ich um Hilfe gebeten werde. Es fiel mir aber auf, dass sie nicht unbedingt Ideen hatten, was sie basteln wollten, wenn ich es nicht vorgab.

Die Kinder zwischen zwei und drei Jahren waren nach der Theorie von Jean Piaget am Anfang der Entwicklungsphase des präoperativen Stadiums. In dieser Phase wird bei den Kindern die Basis für begriffliches und logisches Denken aufgebaut (vgl. Garz, 2006: 72 f.). Die Kinder hatten ein bildhaftes symbolisches Denken, welches aber noch nicht ganz ausgeprägt war. Es fiel mir auf, dass sie bestimmten Symbolen keine ausreichende Bedeutung zuordnen konnten.

Die andere Gruppe im Alter von viereinhalb bis sieben Jahren war schon in der Lage, sich damit selber auseinanderzusetzen und eigene Ideen zu entwickeln. In dieser Gruppe haben die Kinder selbstständig gebastelt. Der Erfolg am Ende bestätigte nach der Theorie von Jean Piaget, dass die Kinder in der Lage waren, alles aus ihrem eigenem Blickwinkel zu betrachten. Ein anschauliches Denken hatte sich bei diesen Kindern schon voll entwickelt, sodass sie selbstständig basteln konnten.

Der Grund, wieso die Kinder an meinem Projekt aktiv teilnahmen, war, dass wir zusammen den Raum nach ihren Bedürfnissen und Vorstellungen einrichteten. Somit bildete sich auch eine Art Verantwortung gegenüber dem Selbstgeschaffenen.

Ein Unterrichtsplan wurde wöchentlich von der Direktorin erstellt. Somit durften die Erzieherinnen ohne die Genehmigung der Direktorin von dem Plan nicht abweichen. Der Plan war sehr strikt mit Lernstoffen gefüllt und beinhaltete keinen Freiraum für die Kinder. Die Gruppenräume wurden durch Internetkameras überwacht und die Eltern konnten ihre Kinder jeder Zeit beobachten, wobei sie auch den aktuellen Unterrichtsplan zur Verfügung gestellt bekamen. Die Kinder hatten nicht die Gelegenheit den Unterricht selbst zu gestalten.

Im Gegensatz dazu kann nach dem Konzept von Montessori, das Kind mit der Wahl des Materials selbst bestimmen, was und wie es lernt (vgl. Hebenstreit, 1999: 110).

Nach meinen Beobachtungen werden die Normen in der Türkei in privaten Kindertagesstätten nicht immer eingehalten. In den staatlichen Kindertagesstätten wird eher auf den Bau und die Ausstattung Wert gelegt, als in privaten Einrichtungen. Die Mehrheit der Kindertagesstätten wird in der Türkei jedoch privat geführt. Es finden in privaten und staatlichen Kindertagesstätten regelmäßige Kontrollen statt, bei denen auf die Hygiene und die Anzahl der Kinder geachtet wird. Auf die pädagogischen Ziele und ihre Umsetzung wird nicht eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Kindertagesstätte nicht kindgerecht geplant und ausgestattet war.

## **6. Fazit**

Räume spielen im Leben der Menschen in vielen Hinsichten eine wichtige Rolle. Die wichtigste Entwicklungsphase der Menschen findet im Kindesalter statt, in welchem sie die Möglichkeit haben die Kindertagesstätte zu besuchen.

In Deutschland hat jedes Kind nach § 24 SGBVIII Anspruch auf einen Kindergartenplatz (vgl. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2009: 32). Dieses nehmen immer mehr Eltern wahr.

In Kindertagesstätten haben Kinder die Gelegenheit, sich frei zu entfalten, welche ihnen nicht immer in solchen Umfang zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund sollte eine Kindertagesstätte den Kindern in ihrer wichtigsten Entwicklungsphase das Bestmögliche anbieten können, was sie für eine gesunde Entwicklung benötigen. Kinder fühlen sich zuhause, wenn das Geborgenheits- und Sicherheitsgefühl gewährleistet ist. Somit ist es eine wichtige Aufgabe einer Kindertagesstätte, den Kindern eine vertraute Umgebung zu schaffen (vgl. Walden/ Schmitz, 1999: 34.).

Dazu gehört u.a. die pädagogisch orientierte Gestaltung der Räume in Kindertagesstätten, welche ein pädagogisches Raumkonzept verfolgt.

Dieses Raumkonzept soll den Bedürfnissen der Kinder entsprechen und entwicklungsspezifische Ziele verfolgen, was auf die Bildungsqualität Einfluss hat (vgl. Lingenauber, 2004: 140).



Die Anforderungen an einen bedürfnisorientierten Raum lassen sich u.a. durch die Beobachtung der Kinder bzw. das Hineinversetzen in die Kinder feststellen.

Dabei ist wichtig, dass sich nicht die Kinder an den Raum anpassen, sondern der Raum an die Kinder. Aus diesem Grund sollen die Räume nicht fertig eingerichtet werden, damit Kinder bei der Planung und Einrichtung aktiv teilnehmen können.

In so einem Raum, welcher Herausforderungen stellt, sind Kinder so frei und selbständig, dass die Erzieherinnen bzw. Erzieher nur dann helfen, wenn um Hilfe gebeten wird.

Dies lässt sich durch einen Leitsatz von Montessori unterstützen: „Hilf mir, es selbst zu tun“ (vgl. Hansen-Schaberg/ Schoning, 2002: 15).

Die Selbstständigkeit wird unterstützt, indem Möbel, wie Regale, Tische, Stühle etc., in Kinderhöhe angefertigt werden. Dadurch wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, z.B. selbständig die Spielmaterialien zu erreichen, selbständig zu essen, sich hinzusetzen und sich frei zu entscheiden, was es machen möchte.

In diesem Raumkonzept spielen die Komponenten, wie Akustik, Licht, Farbe und Materialien eine wichtige Rolle, da sie in Räumen wirken. Somit haben sie einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Sie unterstützen die Funktion des Raumes und wirken damit auf die Sinne.

Die Akustik kann die Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen und zu Kommunikationsproblemen führen. Dies wird auch u.a. beim Lombard-Effekt deutlich.

Das Licht und die Farbe spielen bei der Sinneswahrnehmung eine wichtige Rolle und beeinflussen die Aktivität der Kinder, indem sie die Wahrnehmung des Raumes verändern.

Entwicklungsfördernde und altersentsprechende Materialien in Kindertagestätten unterstützen die Entwicklung der Kinder. Kinder brauchen Spielzeuge und Materialien, um ihre Fähigkeiten zu erforschen, die Zusammenhänge zu verstehen und einzuordnen. Diese ist laut Montessori durch ihre Sinnesmaterialien zu erreichen (vgl. Venohr, 2002: 91). Die inneren Strukturen werden laut Jean Piaget durch den Umgang mit den Gegenständen und Personen gebildet (vgl. Tillmann,

2006: 89). Dieses wird dadurch deutlich, dass die Materialien für die Entwicklung der Kinder einen wichtigen Stellenwert haben.

Dabei ist zu beachten, dass jeder Raum in einer Kindertagesstätte eine andere Funktion aufweist und eigene Anforderungen hat. Unter dem Begriff „Räume in Kindertagesstätten“ sind u.a. folgende Bereiche zusammengefasst: Eingangsraum, Gruppenraum, Bewegungsraum, Schlafräum, Werkraum, Nassraum, Essraum, Mitarbeiteraum. Die architektonischen und innenarchitektonischen Vorgaben unterstützen die Selbstständigkeit der Kinder, wodurch sie körperlich und geistig frei handeln können. Nach Montessori sind u.a. das eigenständige Erforschen der Umgebung und das selbstständige Handeln des Kindes für die Entwicklung wichtig (vgl. Hebenstreit, 1999: 70).

Durch die Kooperation bei der Bauplanung und Ausstattung der Räume zwischen den Architektinnen bzw. Architekten und Pädagoginnen bzw. Pädagogen entsteht ein bedürfnisorientiertes und sicherheitsgerechtes Umfeld für Kinder. Die Beiträge der Eltern und Beobachtungen der Erzieherinnen bzw. Erzieher sind bei der Gestaltung der Kindertagesstätten eine wertvolle Hilfe. Die aktive Miteinbeziehung der Kinder in die Planung sorgt für bedürfnisgerechte Räume in Kindertagesstätten.

Das Außengelände, welches auch als Raum betrachtet wird, ist ebenso wichtig wie Innenräume der Kindertagesstätte, weil u.a. die Natur die Sinne anregt, die Wahrnehmung verstärkt sowie soziales Miteinander und Bewegung fördert. Durch die im Außengelände angebotene Bewegungsfreiheit gewinnen Kinder eine geistige und seelische Gesundheit.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass beim Raumkonzept einer Kindertagesstätte auch auf die Sicherheit der Kinder Wert gelegt werden soll, damit sie in ihrer Entwicklung unfallfrei spielen, forschen und entdecken können. Besonders unfallverursachende Materialien, wie u.a. scharfe Kanten der Schränke oder Marmor-Fußboden, sollten bei der Einrichtung von Kindertagesstätten vermieden werden. Nach Montessori sollte aber auch drauf geachtet werden, die Räume nicht komplett „kindersicher“ zu gestalten, um einen bewussten Umgang mit Materialien zu fördern und ein Bewusstsein für Schadensursachen zu schaffen (vgl. Hebenstreit, 1999: 73). Dadurch lernen Kinder einen vorsichtigen Umgang, was als längerfristiges Entwicklungsziel sehr wichtig

ist. In diesem Fall ist zu erkennen, dass Kinder in der präoperativen Phase nach Jean Piaget die Regelsysteme von Erwachsenen noch nicht vollständig begreifen.

Zudem sind Kommunikation und Kooperation zwischen den Kindern für ein soziales Miteinander wichtig. Kinder mit verschiedenem Alter in getrennten und kleineren Gruppen erleichtert die bedürfnisentsprechende Erziehung. Nach Montessori lernen die Kinder aber mehr voneinander, wenn die Gruppen eine Größe von 30 bis 40 Kindern mit mindestens drei unterschiedlichen Altersgruppen haben (vgl. Hebenstreit, 1999: 72).

Für die Raumgestaltung bedeutet dies, dass in den Räumen 30 bis 40 Kinder Platz haben und jedes Kind einer Beschäftigung, welche seiner Altersgruppe entspricht, nachgehen kann.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Materialbereiche im Überblick .....	13
Abbildung 2: Lombard-Effekt.....	21

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Entwicklung des Kindes - Altersstufen 0 bis 6 Jahre.....	11
Tabelle 2: Entwicklung des Kindes - Altersstufen 0-15 Jahren und mehr.....	12

## Literaturverzeichnis

- Achnitz, Christian/ Hirzler, Susanne (2008): Stadt-Raum. Erlebnisräume für Kinder im städtischen Raum schaffen. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 43-45
- Becker-Textor, Ingeborg (2008): Was im Haus die Speisekammer ist, ist für die bildungshungrigen Kinder im KIGA die „Bastelkammer“, die „Rumpelkammer“ oder der „Materialraum“. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 37-39
- Beek, Angelika (2008): Räume wirken! Durch Raumgestaltung die Selbstbildungspotenziale der Kinder anregen. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 15-18
- Beek, Angelika/ Buck, Matthias/ Rufenach, Annelie (2001): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2007): Unfallverhütungsvorschrift Kindertageseinrichtungen, GUV-V S2. Berlin: DGUV
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (2009): Regel Kindertageseinrichtungen, BG/GUV-SR S2. Berlin: DGUV

- Dreisbach-Olsen, Jutta/ Haas-Krumm, Sibylle/ Philipps-Prenzel, Marianne (1998): Nischen, Höhlen, Hängematten. Kita-Räume verändern sich. Neuwind/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag, 2. Auflage
- Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2009): Kinder- und Jugendhilferecht. Bönen/Westfalen: Kettler Verlag, 8. Auflage
- Erning, Günter (1987): Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg/Breisgau: Lambertus Verlag
- Fatke, Reinhard (2003): Jean Piaget. Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag
- Garz, Detlef (2006): Sozialpsychologische Entwicklungsmethoden. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Güthler, Andreas (2008): Naturwerkstatt Landart. Bildungsraum Natur. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 40-42
- Hansen-Schaberg, Inge/ Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002): Montessori-Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag
- Hebenstreit, Sigurd (1974): Schulkindergarten, Modell ausgleichender Erziehung? Scriptor Verlag
- Hebenstreit, Sigurd (1994): Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Grundlagen und Perspektiven in Konzeption und Planung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

- Hebenstreit, Sigurd (1999): Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag
- Hedderich, Ingeborg (2005): Einführung in die Montessori-Pädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Heller, Eva (2004): Wie Farben wirken. Farbpsychologie. Farbsymbolik. Kreative Farbgestaltung. Hamburg: Rowohlt Verlag
- Hollmann, Elisabeth/ Hoppe, Jörg Reiner (1994): Kinder- Gärten pädagogische/ architektonisch konzipieren und bauen. Materialien für die sozialpädagogische Praxis (MSP), 25, Frankfurt: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge
- Kercher, Angelika (2008): Perspektivenwechsel. Gullivers Reisen in der Tageseinrichtung. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 22-24
- Kondrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg: Lambertus Verlag, 1. Auflage
- Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2004): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag
- Machner, Rainer (2008): Lernen statt Lärmen. Der Weg zum raumakustischen Komfort. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 13-14
- Mahlke, Wolfgang/ Schwarte, Norbert (1997): Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage

Montessori, Maria (1988): Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, 7. Auflage

Montessori-Vereinigung (1992): Montessori Material Teil 1, Materialien für den Bereich Kinderhaus. Zelhem- Niederlande: Nienhuis Verlag, 3. Auflage

Nielsen, Lili (1993): Das Ich und der Raum. Aktives Lernen im „Kleinen Raum“. Würzburg: Ed. Bentheim

Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1. Auflage

Rambow, Heike (2008): Farbgestaltung muss nicht immer bunt sein. Farbe und Licht gestalten Raum. In: KiTa spezial. Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe zu KiTa aktuell (Nr. 4). Kronach: Carl Link Verlag, 11-12

Rieber, Dorothea (2002): Der Kultur der Kinder auf der Spur. Ein Vergleich von Reggio-Pädagogik und Situationsansatz. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag

Scherler, Karlheinz (1975): Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schondorf bei Stuttgart: Verlag Karl Hofmann

Stascheit, Ulrich (2007): Gesetze für Sozialberufe. Frankfurt: Nomos Verlag

Strehmehl, Petra (2008): Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? Internationale Studien bestätigen Bekanntes und fordern Neues. In: Kindergarten heute (Nr. 1). Freiburg: Herder Verlag, 8-11



Tiesler, Gerhart/ Oberdörster, Markus (2006): Lärm in Bildungsstätten. Dortmund: BAuA, 2. Auflage

Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Urban, Mathias (1997): Räume für Kinder. Pädagogische und architektonische Konzepte zur kooperativen Planung und Gestaltung von Kindertagesstätten. Dissertationen, Diplomarbeiten, Dokumentationen 39, Frankfurt: Eigenverlag des Deutschenvereins für öffentliche und private Fürsorge

VDI-Gesellschaft Bauen und Gebäudetechnik (2006): Ausstattung von und mit Sanitarräumen-Kindergarten-Kindertagesstätten, Schulen. Berlin: Beuth Verlag

Venohr, Dorothee (2002): Integrative Montessori-Pädagogik. Praktische Anregungen für die Arbeit mit Kindern. Dortmund: Verlag modernes Lernen

Volbehr, Heinrich (1996): Kindergärten. München: Verlag Georg D.W. Callwey

Walden, Rotraut/ Schmitz, Inka (1999): Kinder Räume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht. Freiburg im Breisgau: Verlag Lambertus

## **Quellenverzeichnis**

Textor, Martin R. (Hg.) (2010): Maria Montessori - der pädagogische Ansatz. In: <http://kindergartenpädagogik.de/1588.html> (Zugriff: 26.06.2010)

## **Schriftliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen und Hilfsmittel wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit hat keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Hamburg, den 26.07.2010

Acar, Yeliz

## **Danksagung**

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich bei meiner Bachelorarbeit unterstützt haben. An erste Stelle geht die Danksagung an meine Eltern, die mich nicht nur bei meinem Bachelor-Arbeit, sondern mein ganzes Studium lang finanziell aber auch geduldig unterstützt haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Mann, der mir immer zur Seite stand und den ganzen Alltagsstress von mir fern gehalten hat.

Für die fachliche Unterstützung, die Betreuung und die passenden Ratschläge bedanke ich mich bei den Professoren Dr. Prof. Rainer Homann und Dr. Prof. Jens Weidner. Ich bedanke mich herzlich für das Interesse und für die wertvollen Informationen beim Geschäftsführer Till Kobusch vom Archiv der Zukunft – Netzwerk E.V., Holger Brokmann von Lernen statt Lärmen e.V. und den Mitarbeitern der Unfallkasse Nord.