



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

0-12 Jahre

Räume für Kinder

Neue Konzepte für die Gestaltung
von Räumen für die non-formale Bildung

Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter Band 6



Kind und Raum
Institut für die Gestaltung von Bildungsräumen für Kinder
Angelika von der Beek

© Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse,
Luxemburg (2019)

Koordination: Département de l'Enfance et de la Jeunesse, Service SEA

Layout: accentaigu.lu

Fotos: Angelika von der Beek, Claudine Bosseler (Photostudio C), Kita Gartenstadt (Neumünster), Kita Goethestraße (Kiel), Krippe des Bewegungskindergartens „Die Springmäuse“ (Hamburg), St. Franziskus (Reckenfeld bei Münster), St. Michaelis Familienzentrum Eversburg (Osnabrück)

Mit bestem Dank an die Administration Communale de Roeser, Arcus, Caritas Jeunes & Familles, Dikricher Däbbessen asbl, Elisabeth, Inter-Actions und Louklëppelcher asbl

Druck: Krüger Druck + Verlag

ISBN: 978-99959-1-249-9

Auch in französischer Sprache erhältlich. Die PDF-Dateien sind online verfügbar unter www.enfancejeunesse.lu

Räume für Kinder

Neue Konzepte für die Gestaltung
von Räumen für die non-formale Bildung

Angelika von der Beek

Vorwort

Lebensraum mit Bildungsauftrag

Gesellschaftliche Veränderungen prägen die Bildungslandschaft – so auch in Luxemburg. Einrichtungen der non-formalen Bildung konnten in den letzten Jahren einen rasanten Ausbau. Die Zahl der Betreuungsplätze für Kinder hat sich in den letzten 10 Jahren mehr als verdoppelt, auf derzeit 59.260 Plätze (Dezember 2018). Der Bedarf an Kindertageseinrichtungen wird meist auf die steigende Berufstätigkeitsquote der Frauen zurückgeführt, die von europäischer Seite im Zuge der Lissabon-Strategie empfohlen und wissenschaftlich als Maßnahme gegen Kinderarmut ins Feld geführt wurde.

Neben der volkswirtschaftlichen Komponente gilt es aber unser Augenmerk auf die individuelle, kindzentrierte Ebene zu richten. Hier gibt es weitere, tiefgreifende Veränderungen, die den Lebensraum und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder betreffen. Hatten Kinder in den 70/80er Jahren noch Streifräume in den Dörfern und Städten, die sie mit den Nachbarskindern erkundeten und sich frei entwickeln konnten, so hat die Gesellschaft zunehmend die Kinder aus dem öffentlichen Raum verdrängt. Nur noch wenige Inseln kennzeichnen die Lebenswelt in der heutigen „beschützten“ Kindheit. Die Bewegungsfreiheit der Kinder wurde stark eingeschränkt und ist oft nur in von Erwachsenen organisierten Aktivitäten zu finden.

Kinder sind auch heute kleine Forscher, die neugierig ihre Umwelt erkunden. Diese Umwelt ist aber zunehmend häuslich. Spielkonsolen, Fernsehen und neue Medien bekommen dadurch verstärkt Aufmerksamkeit. Leider sind diese Aktivitäten völlig unzureichend, um ein Handlungs- und Erfahrungslernen mit allen Sinnen, wie es die Neurobiologie und die Pädagogik einfordern, zu ermöglichen. Nicht nur die kindliche Entwicklung kommt zu kurz, auch die Gesundheit der Kinder ist leidtragend.

Um dem entgegen zu wirken, muss heute unter erheblichem Aufwand Lebens- und Bildungsraum für Kinder aufgebaut und organisiert werden, der früher einfach da war, gleich vor der Haustür. Loris Malaguzzi, Begründer der Reggio-Pädagogik hatte diese Herausforderung schon sehr früh in seiner politischen Dimension erkannt und beschrieben, wie hier im Zitat von Ursula Rabe-Kleberg (Offene Arbeit in Kitas, 2017) dargelegt:



Raum wurde in diesem Zusammenhang als Raum für Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben in Stadt und Land gedacht. Raum steht hier für dabei sein, Teilhabe – Partizipation und Dialog. Die Wiedergewinnung des verloren gegangenen sozialen Raums durch und für die Kinder, das Aufbrechen der kleinen Inseln, auf denen sich Kindheit in modernen Gesellschaften abspielt und den Kindern eine Stimme zu geben, die gehört werden, das war und ist das politisch-pädagogische Programm der sog. Reggio-Pädagogik.

Dieser Denkansatz wurde u.a. im nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter übernommen. Mit der Einführung des Rahmenplans und weiteren Maßnahmen zur Qualitätssicherung wurde im Oktober 2017 eine nächste Etappe im Aufbau eines qualitativ hochwertigen pädagogischen Angebotes von Kindertageseinrichtungen erreicht. Mit der vorliegenden Publikation soll nun auch auf der Ebene der Raumkonzeption ein bedeutender Baustein dazu kommen.

Mit Angelika von der Beek konnten wir nicht nur eine international ausgewiesene Expertin im Bereich der Raumgestaltung für Kinder als Autorin gewinnen. Sie kennt auch die luxemburgischen Gegebenheiten seit mehr als 10 Jahren durch ihre Tätigkeit als Fortbildnerin, Fachberaterin und Supervisorin. Als hochqualifizierte und kritische Fachreferentin begleitete sie kontinuierlich den Entwicklungsprozess der luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. So basiert die vorliegende Publikation auf internationalen Studien und Forschungsergebnissen, geht aber auch auf die spezifische Situation Luxemburgs ein. Die Herausforderung, eine passgenaue Unterstützung für den jungen, non-formalen Bildungszweig zu erarbeiten, hat Angelika von der Beek mit sehr viel Expertise, Engagement und Beharrlichkeit angenommen. Die Kombination aus Weiterbildung, Fachberatung, Hospitationen und begleiteten *peer groups*, hat sich als besonders zielführend erwiesen und dessen Potenzial dürfte auch weiteren Einrichtungen bei der Umsetzung ihres pädagogischen Konzeptes hilfreich sein. Vielen herzlichen Dank!

Räume für Kinder sind immer Bildungs- und Lebensraum zugleich, deren Gestaltung ein dynamischer Prozess innewohnt. Rückblickend scheint Vieles pure Selbstverständlichkeit zu sein. Uns ist aber durchaus bewusst, dass jede Einrichtung ihre eigenen Erfahrungen und Entwicklungsschritte machen muss. Dies ist ein kontinuierlicher Prozess, der viel Einsatzbereitschaft von allen Beteiligten voraussetzt. Die vorliegende Publikation kann somit nur Anregungen, nicht aber fertige Rezepte liefern. Die zahlreichen luxemburgischen Beispiele, die Angelika von der Beek zusammengetragen hat, zeigen, wie motiviert und offen die Einrichtungen sind, um neue Ideen aufzunehmen, auszuprobieren und weiter zu entwickeln. Daher gilt unser Dank auch den vielen öffentlichen und privaten Entscheidungsträgern und Entscheidungsträgerinnen, Fachkräften, Kindern und Eltern, die mitgeholfen haben, neue Wege zu beschreiten.

Allen Lesern und Leserinnen wünsche ich eine spannende Lektüre und hilfreiche Anregungen für die Ausgestaltung ihrer Praxis.

Manuel Achten

Premier Conseiller de Gouvernement

Einleitung

Konzepte für die Gestaltung von Räumen für die non-formale Bildung von Kindern (0-12 J.)

Räume können dazu beitragen, das Spannungsverhältnis zwischen formaler und non-formaler Bildung in ein produktives Verhältnis umzuwandeln, in dem der außerschulische Kontext nicht nur als Lückenfüller zwischen Schulstunden in der Mittagszeit und als Aufbewahrungsort für die Kinder berufstätiger Eltern am Nachmittag und in den Ferien dient, sondern als Raum für das Lernen mit allen Sinnen, der die vorhandenen Fähigkeiten der Kinder stärkt.

Lernwerkstätten für Bauen und Rollenspiel, für Bewegung und Gestaltung und eigene Räume für die Mahlzeiten, die die anderen Räume von dieser Funktion entlasten, sind gute Voraussetzungen dafür, dass sowohl die Kinder zwischen Drei und Sechs als auch zwischen Sechs und Zwölf ihre Lust am Lernen behalten. Bei den Kindern zwischen Null und Drei spielen die Räume eine besonders wichtige Rolle, wenn sie als Basisstationen gestaltet sind, in denen Kinder sowohl Sicherheit als auch die Freiheit finden, sich zu entfalten. Da junge Kinder sich ihr Wissen über die Welt durch ihre Nah- und Fernsinne aneignen, ist eine differenzierte Ausstattung der Gruppenräume eine hervorragende Möglichkeit, ihnen reiche Erfahrungen zu bieten.

Dieses differenzierte Raumgestaltungskonzept, das Gruppenräume für die Krippe und Funktionsräume für die Kinder von Drei bis Sechs und Sechs bis Zwölf vorsieht, ist 2010 erstmals in Luxemburg erprobt worden und wird seitdem in der Praxis weiter entwickelt. Die Fortbildnerin, Qualitätsentwicklerin und Autorin Angelika von der Beek wurde von Caritas Luxemburg mit der Entwicklung eines Konzeptes beauftragt, das den Namen „Welt-Atelier“ erhielt, weil es auf dem Hintergrund einer sorgfältigen Einbeziehung der besonderen Luxemburger Verhältnisse im Bereich der non-formalen Bildung, Konzepte aus verschiedenen europäischen Ländern enthält und zwar der Reggio-Pädagogik aus Italien, der offenen Arbeit aus Deutschland und der Freinet-Pädagogik aus Frankreich.

Darüber hinaus bezieht es sich auf einen universellen Gedanken über die Anfänge des Lernens, die der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, emeritierter Professor an der Universität zu Köln, 1998 zum ersten Mal so formulierte: „Bildung beginnt mit der Geburt“. Er beruft sich dabei auf eine Auffassung von Bildung, die der Universalgelehrte Wilhelm von Humboldt in den 1880er Jahren formulierte, nämlich in Bildung einen Prozess der Selbstbildung zu sehen, der in sozialen und kulturellen Bezügen stattfindet, also in der Familie, in der Schule und in anderen gesellschaftlichen Einrichtungen.



Vorwort.....	2
Einleitung.....	6
I. (Neue) Konzepte für die Krippen	11
I.1 Gruppenraum als Basisstation für Bewegung und Spiel.....	15
I.2 Bewegung im Gruppenraum	16
I.3 Spiel im Gruppenraum	20
I.4 Spiel drinnen und draussen	25
I.5 Raum für das Gestalten – Mini-Ateliers.....	27
I.6 Raum für die Mahlzeiten im Gruppen- oder Nebenraum	30
I.7 Raum für die Körperpflege	36
I.8 Raum für das Schlafen.....	40
I.9 Ein Ort für die Eltern	43
II. Ein Modell für die Gestaltung von Räumen für die non-formale Bildung von Kindern (3-6 J.)	45
II.1 Das Buffet für die „Kleinen“	49
II.2 Ein eigener Raum für die ästhetische Bildung: Das Atelier für die Kinder von 3-6 J.	50
II.3 Raum für das Bauen.....	54
II.4 Raum für das Rollenspiel	56
II.5 Gemeinsamer Bewegungsraum für die Kinder von Drei bis Zwölf	60
III. Wie eine Maison Relais zu einem „Welt-Atelier“ wird	63
III.1 Buffets	67
III.1.1 Das Buffet: Schlüssel zur Selbstbestimmung für Kinder	67
III.1.2 Statt Speisesäle kleinere Räume für das „Buffet“	68
III.2 Exkurs: Zum Zusammenhang zwischen pädagogischer Konzeption und der Lautstärke in den Räumen ..	73
III.3 Räume für Bewegung.....	75
III.3.1 Ganzheitliches Lernen durch Bewegung	75
III.3.2 Eine differenzierte Ausstattung der Bewegungsräume	77
III.4 Räume für Bauen, Konstruieren und mathematisches Denken.....	81
III.4.1 Konstruktionsmaterial für die Älteren	84
III.4.2 Zur Verbindung von Bauen und Mathematik.....	86
III.5 Räume für bildnerisches Gestalten – Ateliers.....	89
III.6 Räume für Rollenspiel und Darstellendes Spiel.....	94
III.7 Räume und Orte für die ältesten Kinder in der Maison Relais (10 – 12 Jahre).....	98
III.8 Garderoben in der Maison Relais	101
IV. Schlussbemerkung	102
V. Literatur	105



I. (Neue) Konzepte für die Krippen

Man könnte Emmi Pikler als die Maria Montessori der Krippe bezeichnen, weil ihre theoretischen Überlegungen zum Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern und die praktische Umsetzung ebenso bedeutsam für eine kindorientierte Krippenpädagogik sind wie Montessoris Pädagogik für den Kindergarten. Eine der Parallelen zwischen den beiden Frauen ist, dass sich Emmi Pikler nicht damit zufrieden gab, Bücher mit revolutionärem pädagogischen Inhalt zu schreiben. Sie wollte ihre Ideen in die Praxis umsetzen. Im Budapest der Zeit nach dem 2. Weltkrieg übernahm sie die Leitung eines Säuglingsheimes, des „Lóczy“.¹

Die Aufnahme von Säuglingen in das Heim ermöglichte ihr eine sorgfältige Beobachtung der Entwicklung der Kinder, unter den von ihr geschaffenen neuen Bedingungen, von Anfang an. Als Direktorin nahm sie Einfluss auf die Art und Weise, in der die Kinder betreut wurden, konnte unterschiedliche Kinder und ihre Betreuer/-innen über längere Zeiträume beobachten, dokumentierte das Geschehen zusammen mit ihren Mitarbeiter/-innen und verschaffte sich so einen systematisierten Eindruck davon, in welcher Weise ihre theoretischen Überlegungen und bis dahin gewonnenen Erfahrungen als Hausärztin zutrafen. Sowohl ihr Konzept wurde durch die Umsetzung in der Praxis differenzierter als auch die Praxis mit Hilfe der theoriegeleiteten Einsichten und empirischen Überprüfungen.² Neben einer Unterstützung des Personals bei der Herstellung von einfühlsamen Beziehungen zu den ihnen anvertrauten Kindern spielte die Veränderung der Umgebung eine wichtige Rolle.³

Am Dreiklang zwischen einem theoriegeleiteten Bild vom Kind, der Herstellung von liebevollen Beziehungen auf der Basis wahrnehmender Beobachtungen und einer anregungsreichen Umgebung orientieren sich auch immer mehr Krippen in Luxemburg. Die Pikler-Pädagogik gibt Hilfestellungen in zentralen Fragen des Alltags in den Krippen, ja sie ermöglicht es erst, die Potentiale des täglichen Wickelns, Aus- und Anziehens, Fütterns, der Mahlzeiten oder des Schlafenlegens und Zu-Bett-Gehens zu erkennen und sie nicht als zeitraubende Routinen nur zu absolvieren.

*Ein Konzept,
das von der unga-
rischen Kinderärztin
Emmi Pikler schon in den
1950er Jahren entwickelt
wurde, wird langsam
immer bekannter, auch
in den Krippen in
Luxemburg.*

Durch die Auseinandersetzung mit der Pädagogik Emmi Piklers und anderen Konzepten, die sich auf sie beziehen und sie weiter entwickelt haben, wie die Reggio-Pädagogik und das „Hamburger Raumgestaltungskonzept“⁴ sind Themen neu in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Krippen-Pädagogen/-innen gerückt.

Neben einer Wertschätzung alltäglicher Verrichtungen, wie Mahlzeiten, Körperpflege und Schlaf, die im Leben von Säuglingen und Kleinkindern allein zeitlich eine bedeutsame Rolle spielen, ist es die Würdigung dessen, was kleine Kinder können, und nicht das Bemühen, sie zu lehren, was sie noch nicht können. Das Konzept geht von der Kritik an einer gängigen Praxis aus, bei der Erwachsene versuchen kleinen Kindern, zum Beispiel, Sitzen, Stehen und Laufen beizubringen. Die Erkenntnisse über die Fähigkeiten von jungen Kindern wurden vor 60 Jahren empirisch gewonnen und dokumentiert. Sie sind auch heute noch nicht überall bekannt.

Anna Tardos, die von Emmi Pikler die Leitung des späteren „Forschungsinstituts für Säuglinge und Kleinkinder“ übernahm und die Arbeit ihrer Mutter fortsetzte, sprach in einem Vortrag über die Schwierigkeiten von Erwachsenen schon Säuglinge als kompetent anzusehen.

1 Falk, J. (2014), *Von den Anfängen*, in: *Miteinander vertraut werden*, hrsg. von Anna Tardos, Arbor Verlag Freiamt

2 *Im Lóczy wurde im Verlaufe von 20 Jahren (1946-66) die Bewegungsentwicklung, unter alltäglichen Bedingungen und nicht in experimentellen Situationen, von 722 Kindern aufgezeichnet und analysiert, siehe dazu: Emmi Pikler, Lasst mir Zeit*, hrsg. von Anna Tardos (2001), Pflaum Verlag München

3 Kálló, É./Balog, G. (2003), *Von den Anfängen des freien Spiels*, Pikler Gesellschaft Berlin

4 Dreier, A. (2010), *Was tut der Wind, wenn er nicht weht*; von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, verlag das netz



Ich glaube, es gehört vor allem zu unserem Bild vom Säugling, dass er sehr wenig kann. Er kann nicht sitzen, er kann nicht stehen und gehen, er liegt nur und spricht nicht und kann vieles andere auch nicht. Die große Frage ist: „Von wem wird er es lernen?“ Die verbreitete Antwort ist natürlich: „Von uns wird er es lernen.“ Dieser Belehrungsdrang ist auch ein Reflex bei Leuten, die keine Pädagogen sind. Sobald sie einem Kleinkind begegnen, müssen sie etwas zeigen, müssen etwas fragen, prüfend z.B.: Wo ist dein Ohr? usw. Sie müssen etwas beibringen. Ein kleines Kind ist für die meisten Menschen ein Wesen, das vom Erwachsenen etwas lernen muss.

In der Bewegungsentwicklung ist diese Tendenz noch sehr stark, sie ist so stark, dass ich es mehrmals erlebt habe, dass Besucher aus dem Ausland uns fragen: „Werden die Kinder wirklich das Stehen und Gehen lernen, wenn man sie nicht aufstellt und nicht an den Händen führt?“ Und die andere unausgesprochene Frage: „Was bleibt mir als Erwachsener übrig?“ Das heißt, man versteht die Erwachsenenrolle oft als eine Lehrerrolle. Wahrscheinlich sind auch andere Elemente schwierig: Vertrauen in die Fähigkeit des Kindes zu haben, dass es die Grundbewegungen selbstständig lernen wird und dies dem Kind zu überlassen. Auch spielt die Angst eine Rolle, dass das Kind sich nicht entwickeln wird, dass sich seine Entwicklung verzögert, dass es nicht rasch genug alles lernt, was wichtig ist.⁵

Die Orientierung an der Pikler-Pädagogik, ermöglicht es Erziehern/-innen⁶, ihre biographisch geprägten Einstellungen gegenüber kleinen Kindern zu überprüfen und sie in Übereinstimmung mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Fähigkeiten von jungen Kindern zu bringen.⁷

5 Tardos, A. (1998), „Lasst mir Zeit...“. Die Bedeutung der selbständigen Bewegungsentwicklung für die Persönlichkeitsentwicklung, in: Montessori Werkstatt, S. 4

6 Hinweis der Herausgeber: Auf den folgenden Seiten werden die Begriffe „Erzieher/-in“, „Fachkraft“ oder „Pädagoge/-in“ als Synonyme verwendet – nicht im Sinne einer Ausdifferenzierung.

7 Dornes, M. (1997), Die frühe Kindheit, Fischer Verlag; Stern, D. (2011), Tagebuch eines Babys, Piper Verlag; Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2007), Forschergeist in Windeln, Piper Verlag; Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2011), Bildung beginnt mit der Geburt, Cornelsen Verlag

I.1 GRUPPENRAUM ALS BASISSTATION FÜR BEWEGUNG UND SPIEL

Im Gruppenraum werden die Kinder eingewöhnt. Dort kommen sie, in der Regel, morgens an und verbringen dort die meiste Zeit des Tages. Der Gruppenraum sollte den Kindern also ebenso Sicherheit und Geborgenheit wie Freiheit und Herausforderung vermitteln. Das bietet ein Raum, der altersspezifisch und den unterschiedlichen Entwicklungsphasen entsprechend eingerichtet ist, also kein Raum, in dem es wie bei den Drei- bis Sechsjährigen aussieht, nur alles ein bisschen niedriger, aber auch kein „Baby-Raum“, in dem alles abgepolstert ist, ohne jede Herausforderung. In einem Gruppenraum als Basisstation finden die Kinder jeden Morgen eine vertraute Umgebung vor, die klar geordnet, übersichtlich und ästhetisch ansprechend ist. In diesem Raum können sie spielen und das bedeutet in erster Linie, dass sie sich bewegen können, also Herausforderungen haben für alle ihre Sinne. Nicht der klassische „Sitz-Kindergarten“, sondern der „Bewegungs-Kindergarten“ ist das Vorbild für die Ausstattung der Räume in der Krippe. Die Kinder können sich rauf und runter, hin- und her bewegen und sich dabei mit interessanten Dingen aus dem Haushalt und aus der Natur beschäftigen.

In dem selben Raum, in dem die Kinder sich bewegen, also ihre Körpersinne, ihren Gleichgewichtssinn, ihren Muskelsinn und ihren Raum-Lage-Sinn, betätigen können, gibt es Möglichkeiten, sich zurück zu ziehen. In der Regel wird in diesem Raum gegessen und entweder die Tische und Stühle bzw. Hocker auch als „Mal-Ecke“ genutzt oder es gibt eine separate „Mal-Ecke“ oder, am besten, ein „Mini-Atelier“ im Nebenraum, eventuell zusammen mit einer anderen Gruppe. Vom Gruppenraum aus sollte es in den Schlafraum gehen, der ebenfalls für Bewegung und Spiel genutzt werden können müsste, damit er nicht die meiste Zeit des Tages leer steht und alle Kinder in einem Raum betreut werden müssen. Im Nebenraum oder im Gruppenraum können auch die musikalischen Angebote stattfinden, das heißt, es braucht keine Extra-Räume oder Möbel. Während das Singen gut in den Alltag integriert werden kann und Kreisspiele oder das Tanzen im Morgenkreis mit allen Kindern stattfinden, ist für den Umgang mit Musik- bzw. Rhythmus- und Geräuschinstrumenten ein Angebot an eine kleine Gruppe von Kindern sinnvoll, das dann auch in einem separaten Raum stattfindet, der aber kein „Musik-Raum“ sein muss.

I.2 BEWEGUNG IM GRUPPENRAUM

Die amerikanische Neurobiologin Lise Eliot weist darauf hin, dass die meisten Kinder am Ende ihres ersten Lebensjahres zwar beginnen zu laufen, dass das verglichen mit anderen Spezies aber sehr spät ist. Der Grund: Unsere Form der Fortbewegung – aufrechtes Gehen auf zwei Beinen – ist eine besonders schwierige Aufgabe.



Ein Grund liegt in der unglaublichen Komplexität der motorischen Schaltkreise. Im Unterschied zur Sinneswahrnehmung, bei der die Informationen im Wesentlichen nur in eine Richtung geleitet werden, nämlich von der Außenwelt ins Gehirn, sind für alle Bewegungsvorgänge ständige Rückmeldungen erforderlich: Selbst bei der geringsten Bewegung läuft ein andauernder Informationsfluss zwischen dem Gehirn und der Welt hin und her.⁸

Die motorische Entwicklung verläuft vom Kopf zu den Zehen.

So beherrscht das Baby normalerweise Kopf- und Gesichtsbewegungen (wie Lächeln, Lautieren, Drehen und Heben des Kopfes) vor den Armbewegungen (zielgerichtetes Greifen und Festhalten), die ihrerseits vor den Beinbewegungen (Krabbeln und Laufen) reifen.⁹



Die Bewegungsentwicklung hängt allerdings nicht allein von dem Zeitpunkt ab, zu dem die entsprechenden neuronalen Schaltkreise gemäß irgendeinem genetischen Programm entstehen. Wie Lise Eliot betont, spielen auch

... viele andere Faktoren eine Rolle, unter anderem die Geschwindigkeit der sensorischen Entwicklung, Körperwachstum, Kraft, Ernährung, Motivation, seelisches Wohlbefinden und – ja: auch die tägliche Übung.¹⁰



Tatsächlich verbessern Babys ihre motorischen Fähigkeiten nicht anders als Erwachsene – durch eifriges Üben. Eine neue Fertigkeit wie selbständiges Gehen fällt ihnen nicht aus dem Nichts heraus zu, sondern entsteht nach und nach auf der Grundlage früherer, einfacherer Fähigkeiten (...) und nach wochen- oder monatelangem Probieren.¹¹



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, Bewegungselemente in der Halle



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, Bewegungselemente im Gruppenraum

8 Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, S. 377

9 Eliot, L. (2001), S. 389

10 Eliot, L. (2001), S. 391

11 Eliot, L. (2001), S. 394

Babys sind also von Natur aus motiviert, zu üben. Die Säuglingsforschung hat nur bestätigt, was jeder beobachten kann, der mit kleinen Kindern zu tun hat. Aufgabe der Krippe ist es daher, den Kindern eine sichere Umgebung bereit zu stellen, vor allem auch eine, in der sie ihren Körper erproben können. Das hört sich wiederum leichter an als es ist. Denn die Erzieher/-innen müssen zum einen die richtige Balance zwischen Sicherheit und Herausforderung finden, zum anderen solche Bedingungen schaffen, dass jedes Kind die Gelegenheit zum Üben zum richtigen Zeitpunkt ergreifen kann. Denn der einzige Unterschied zum Erwachsenen besteht darin, dass kleine Kinder sich bestimmte Fertigkeiten erst aneignen können, wenn ihr Gehirn reif dafür ist.



Übung ist durchaus von wesentlicher Bedeutung, vorausgesetzt, sie findet zum richtigen Zeitpunkt statt.¹²

Dabei ist das Wissen über Entwicklungsabfolgen, „Zeitfenster“ und entwicklungspezifische Bedürfnisse im Allgemeinen natürlich hilfreich. Aber dieses Wissen muss erst noch „übersetzt“ werden für die individuellen Kinder, die zu einem bestimmten Zeitpunkt die Einrichtung besuchen. Deshalb ist ein Arrangement von Räumen und Materialien, das den Kindern die Wahlmöglichkeiten überlässt, das Mittel, um ihrer Individualität gerecht zu werden.

Emmi Pikler hatte in Zusammenarbeit mit der Krankengymnastin Elfriede Hengstenberg, nach dem 2. Weltkrieg, Raumgestaltungselemente entwickelt, mit deren Hilfe der Boden modelliert werden kann. Sie hatte beobachtet, dass sich alle Kinder Herausforderungen für ihre Bewegungsentwicklung suchten, wenn zum Beispiel Stufen in ihrer Nähe waren, und so wurde der Boden durch flache Holzpodeste erhöht, schräge Ebenen variierten den ebenen Fußboden und ein dreieckiges Holzgestell ermöglichte es den Kindern, hoch- und wieder herunter zu klettern und sich drinnen – unter einer Decke – in dem „Zelt“ zu verstecken. Diese flexiblen und variablen Elemente aus Holz haben sich bis heute bewährt und sind vielfach nachgeahmt worden.

Das große Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und ihre Fähigkeit, sich immer neuen Herausforderungen zu stellen, führte im Rahmen des „Hamburger Raumgestaltungskonzeptes“ dazu, Spiel- und Bewegungs-Podestlandschaften zu entwickeln, die den Kindern jeder Zeit zur Verfügung stehen und die durch ihre differenzierte Gestaltung den Unterschieden zwischen den Kinder Rechnung tragen. Dadurch, dass es feste Einbauten sind, können sich die Kinder unabhängig davon betätigen, dass ihnen die Erzieher/-innen ein Angebot machen, und dadurch, dass verschiedene Schwierigkeitsgrade eingebaut sind, können sie individuell entscheiden, was sie üben.¹³

Ein weiteres Beispiel für die „Übersetzung“ von neurobiologischem und entwicklungspsychologischem Wissen in Raumgestaltung sind Schwingmöglichkeiten, die es traditionell eher draußen als in Innenräumen von Krippen gibt.



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, Bewegungselemente im Gruppenraum

¹² Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, S. 394

¹³ Von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, verlag das netz

Crèche Dikricher Däbbessen, Diekirch, Dikricher Däbbessen asbl, Bewegungs-Landschaft im Bewegungsraum



Crèche Dikricher Däbbessen, Diekirch, Dikricher Däbbessen asbl, Schwingmöglichkeit im Bewegungsraum

Zur Bedeutung des Gleichgewichtssinnes schreibt Lise Eliot:

Die geistige Entwicklung ist in hohem Maße ein kumulativer Prozess. Als einer der ersten reifenden Sinne verschafft der Vestibularapparat dem Baby einen großen Teil seiner frühesten Sinneserfahrungen. Diese Sinneserfahrungen spielen vermutlich eine entscheidende Rolle bei der Bildung anderer sensorischer und motorischer Fähigkeiten, die wiederum die Entwicklung der höheren emotionalen und kognitiven Funktionen beeinflussen.¹⁴

Und:

Ohne Vestibularapparat könnten wir weder Kopf noch Körper aufrecht halten, noch die meisten Körperteile, insbesondere die Augen, zielgenau bewegen. Er erfasst die Richtung von Schwerkraft und Bewegung und erlaubt uns damit, unseren Körper so zu positionieren und zu bewegen, dass wir das Gleichgewicht bewahren und jede Handlung ohne zu stocken ausführen können.¹⁵

Obwohl das Gleichgewichtsorgan des Menschen schon vor der Geburt gut funktioniert, erreicht es den ersten Höhepunkt seiner Leistungsfähigkeit, wenn ein Mensch etwa sieben Jahre alt ist, und ist erst in der Pubertät voll entwickelt. Soziale und körperliche Entwicklung verlaufen quasi parallel: Die schrittweise Erweiterung des kindlichen Aktionsradius wird begleitet von der allmählichen Reifung des Gleichgewichtssinns, der sich allerdings nicht nur von selbst und unaufhaltsam entwickelt, sondern auf Stimulation durch die Umwelt angewiesen ist.

Kinder tun offenbar genau das Richtige, wenn sie nicht genug vom Schwingen, Drehen und Wiegen bekommen. Was bedeutet das für die Raumgestaltung? Ganz allgemein gesagt: Alle Kinder sollten den ganzen Tag über Gelegenheit haben, ihren Gleichgewichts- und Bewegungssinn zu betätigen. Konkreter: Jedes Kind sollte – zu dem ihm passenden Zeitpunkt – die Gelegenheit erhalten, zu schwingen, sich zu drehen oder sich zu wiegen.



Schaukelvorrichtungen¹⁶

Können stabile Haken nicht sicher in der Decke eines Raums befestigt werden, muss eine Balkenkonstruktion errichtet werden, die jeder Tischler anfertigen kann. Zwei Balken sollten parallel gesetzt und mit einem Balken in der Mitte – wie ein H – verbunden werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit der Mehrpunktaufhängung. Eine Aufhängung an einem Punkt könnte die Kinder zum „wildem“ Schaukeln animieren. Es geht darum, ihnen die Gelegenheit zum sanften Schwingen zu geben. Die Aufhängevorrichtungen müssen sicher, haltbar und möglichst leicht zu

bedienen sein. Die Balken sollten nicht unter die Decke gesetzt werden. Bewährt hat sich eine Höhe von 2,20 Metern, die die meisten Erzieher/-innen ohne Leiter erreichen können. Außerdem verkürzt diese Höhe die Pendellänge beim Schaukeln. Es sollten auf keinen Fall Schaukeln, wie auf dem Spielplatz, sein, sondern solche aus Stoff, Hängemattensitze o.ä., und wenn sie tief hängen, sind sie auch nicht gefährlicher für die anderen Kinder als andere Bewegungsaktivitäten, bei denen sich die Kinder ebenfalls „in die Quere“ kommen können.

14 Eliot, L. (2001), *Was geht da drinnen vor*, Berlin Verlag, S. 220

15 Eliot, L. (2001), S. 210

16 Hier und auf den folgenden Seiten erkennen Sie die praktischen Hinweise am „Bauhütchen“-Symbol

I.3 SPIEL IM GRUPPENRAUM

Spiel ist das wichtigste Lernfeld der frühen Kindheit. Um in einen intensiven Austausch mit der Welt zu treten, müssen die Kinder von ihren Körpersinnen Gebrauch machen können. Über vielfältige Bewegungsmöglichkeiten drinnen und draußen hinaus, brauchen Kinder Spielmaterialien, bei denen sie ihre Körpersinne betätigen können sowie Räume drinnen und draußen, in denen sie im Spiel differenzierte Wahrnehmungserfahrungen machen können.

Das geschieht auf vielerlei Weise, zum Beispiel durch Blicke, wenn sich ein Kind ihrer Aufmerksamkeit vergewissern möchte, durch verbale Ermunterungen oder Nachfragen, durch Interventionen, wenn es nötig ist und auch dadurch, dass sie merken, dass etwas fehlt, was sie dann in nächster Zeit besorgen.

Für junge Kinder wird Spiel allerdings nur dann zum wichtigsten Lernfeld, wenn sie Zeit zum Spielen haben. Das heißt, dass die Pädagogen/-innen den Kindern täglich ein Angebot in der Form machen, dass sie die „Umgebung vorbereiten“, weniger Spielzeug als vielmehr „Zeug zum Spielen“ bereitstellen und ihnen die Wahl überlassen, womit, mit welchen anderen Kindern zusammen und wie lange sie sich mit den vorhandenen Materialien befassen. Das Beziehungsangebot der Erzieher/-innen besteht vor allem darin, dass sie nicht nur anwesend sind, sondern aufmerksam das Spiel der Kinder begleiten.



Crèche Tandel, Tandel, Arcus, Pikler-Bereich für die Kinder unter einem Jahr mit einer vorbereiteten Spielumgebung



Einrichten von Funktionsecken im Gruppenraum

Im Gruppenraum sollte es ein Sofa zum Vorlesen und Bilderbücher anschauen geben. Das Sofa ist ein beliebter Ort bei den Kindern und wichtig als erwachsenengerechtes Möbel für die Erzieher/-innen. Ein Regal mit Material zum Musizieren im Rahmen eines Angebots, ist in der Regel nicht frei zugänglich. Frei zugänglich ist das „Zeug zum Spielen“, zum Bauen, Rollenspielen und Experimentieren, übersichtlich untergebracht in niedrigen Regalen auf Höhe der Kinder. Am wichtigsten sind die Möglichkeiten zur Bewegung

für die Kinder im Gruppenraum. Die Gelegenheit zum Schaukeln lässt sich entweder mit einer Spiel- und Bewegungs-Podestlandschaft kombinieren oder im Schlafraum installieren. Der Platz zum Essen befindet sich entweder im Gruppenraum oder im Nebenraum, eventuell teilen sich zwei Gruppen diesen Raum.¹⁷ Für die jüngsten Kinder sieht die Pikler-Pädagogik einen abgetrennten Bereich mit einer vorbereiteten Spielumgebung vor.

Zeit zum Spielen haben die Kinder dann, wenn ihnen die Erwachsenen so viel Zeit wie möglich zwischen den verschiedenen „Programmpunkten“ im Tagesablauf, wie Mahlzeiten, Schlaf und Körperpflege, einräumen, sie nicht unnötig unterbrechen und den unverplanten Alltag wirken lassen. Der Erziehungswissenschaftler Gerd E. Schäfer betont, dass frühkindliche Bildungsprozesse deswegen komplex sind, weil sie sich im Alltag entwickeln. Er schreibt:

Erst wenn Kinder Probleme lösen müssen, die in einen Alltagszusammenhang eingebettet sind, wird ein Problem sichtbar, das auch Säuglinge in ihren Lebenszusammenhängen ständig lösen müssen, nämlich aus der Vielfalt aufgenommener Reize die Aufmerksamkeitszonen herauszufiltern, denen Bedeutung zukommt, und nach Mitteln zu suchen, die geeignet sind, die dabei auftretenden Probleme zu lösen.¹⁸

Neben der Wertschätzung alltäglicher Verrichtungen, wie essen, schlafen und Körperpflege, lassen sich die Erkenntnisse über frühkindliche Lernprozesse in das Angebot von Alltagsmaterialien für die Kinder übersetzen. Schon Emmi Pikler plädierte vor mehr als 40 Jahren für Zeug zum Spielen.



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth,
Spielzeug: Bälle und Tücher

17 Zum Platz für das Gestalten siehe Seite 27

18 Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2007), *Bildung beginnt mit der Geburt*, Verlag Cornelsen Scriptor, S. 64



Zeug zum Spielen

Dinge, die die Kinder umfunktionieren können, sind zum Beispiel: ein Satz Schüssel, Becher, Dosen und ihre Deckel; Gardinenringe und Wäscheklammern; Töpfe; Löffel und Schneebesen; kleine und große Tücher; dicke und dünne Decken zum Sitzen, Liegen, Zudecken, Einwickeln oder Höhlen-Bauen; Kissen, von denen einige weich, andere hart sind und wieder andere gefüllt mit Reis, Bohnen oder gering aufgeblasenen Luftballons; Tablett, zum Beispiel mit Schlössern und Schlüsseln, zum Sortieren.

In einer Verkleidungsecke könnte es möglichst viele einzelne Utensilien geben, wie zum Beispiel: Hüte mit kleinem Durchmesser und fantasievolle Mützen; viele unterschiedliche Taschen und Behälter; einen Arztkoffer mit echtem Verbandszeug. Alle Materialien sollten für die Kinder in einem Regal und/oder an Haken gut sichtbar, einladend präsentiert und erreichbar sein.

Zum Bauen eignen sich Kartons, größere Holzklötze und kurze Bretter, die die Kinder hin- und hertragen können und bei denen sie schnell Erfolge sehen, wenn sie sie stapeln und aneinanderlegen, besser als kleine, leichte, laute Systembausteine. Naturmaterialien, zum Beispiel Baumscheiben, sind multifunktional und regen die Sinne der Kinder an, ebenso wie Röhren aus Pappe und aus Kunststoff (aus dem Baumarkt), die die Experimentierlust der Kinder befriedigen.

Spiegel sind nicht nur für das Verkleiden unentbehrlich. Sie können in allen möglichen Varianten vorhanden sein. Es sollte einen großen, langen Spiegel direkt über der Fußleiste geben, damit auch krabbelnde Kinder sich in ihm sehen, sich davor setzen und alleine oder zu mehreren mit ihm Zwiesprache halten können. Die Pädagogen/-innen in Reggio haben herausgefunden, dass für die meisten ganz jungen Kinder die glatte, kühle, glitzernde Oberfläche interessant ist und sie sich vor allem dann dem Spiegel nähern, wenn an den Seiten Vorhänge angebracht sind, die auf und zu gezogen werden können, um so „Kuck-kuck“ zu spielen. Die Kinder sind fasziniert vom Erscheinen, Verschwinden und Zurückkommen. Dazu wies Malaguzzi, der Gründer der Reggio-Pädagogik, auf das „Kuck-kuck-Spiel“ hin, das bei den Kindern ja auch Entzücken hervorruft.¹⁹

Ein größerer Spiegel sollte nicht aus Spiegelkacheln bestehen, damit sich die Kinder vollständig und ohne störende Unterbrechungen darin sehen können. Spiegelkacheln können aber, zum Beispiel für krabbelnde Kinder, unter einen Tisch geklebt werden. Für Kinder, die gerade angefangen haben zu laufen, ist es spannend, wenn sich direkt neben dem Türgriff eine Spiegelkachel befindet. Für alle Kinder ist es interessant, wenn die Oberfläche eines kleinen Tisches mit Hilfe eines aufgeklebten Spiegels verändert wird.²⁰

19 *Der Spiegel – von den Kindern erobert – theoretische und praktische Hilfen für die Benutzung von Spiegeln in der Arbeit mit Kindern, hrsg. von der Gemeinde Reggio Emilia, Mai 1984 – übersetzt für die Kreuzberger Kita-Hefte, Abteilung Jugend und Sport, Nr. 6*

20 *Von der Beek, A. (2014), Warum sind Spiegel so wichtig?, in: Die Kindergartenzeitschrift, Materialpaket, Friedrich Verlag*

Ausstellung Arcus, April 2017, Zeug zum Spielen, Krippenkind hat mit Garnrollen eine Reihe gebildet und Häkelbälle draufgelegt



Tablett mit Schlössern und Schlüsseln



Crèche Erpeldange, Erpeldange, Arcus, Regal mit Pappröhren zum Bauen



Glauben wir jedoch nicht, dass Spielzeug (...) nur das ist, was man im Spielzeuggladen kaufen kann. In diesem Alter sind leere Schachteln, alte Bürsten, kleine Kochtöpfe und ähnliches Lieblingsspielsachen für den Säugling.²¹

Wesentlich ist, dass das Kind möglichst viele Dinge selbst entdeckt. Wenn wir ihm bei der Lösung aller Aufgaben behilflich sind, berauben wir es gerade dessen, was für seine geistige Entwicklung das wichtigste ist. Ein Kind, das durch selbständige Experimente etwas erreicht, erwirbt ein ganz andersartiges Wissen als eines, dem die Lösung fertig angeboten wird.²²

Die übliche Ausstattung von Rollenspiel- und Bauecken mit speziellen Möbeln und Spielzeugen, wie sie die Kindergarten-Ausstatter anbieten, ist dafür eher ungeeignet. Stattdessen können Kinder zwischen null und drei Jahren einfache Möbel und Alltagsmaterialien gebrauchen, deren Funktion nicht festgelegt ist.

Krippe „Rotnasen“, Hamburg, „Zeug zum Spielen“: Ein Karton



Ausstellung Arcus, April 2017, Zeug zum Spielen aus der Natur



Ausstellung Arcus, April 2017, Zeug zum Spielen aus dem Haushalt



Crèche Erpeldange, Arcus, Regal mit Kochgeschirr zum Rollenspielen

21 Pikler, E. (2009), *Friedliche Babys – zufriedene Mütter*, Verlag Herder, S. 72

22 Pikler, E. (2009), S. 73

I.4 SPIEL DRINNEN UND DRAUSSEN

Zu den Spielaktivitäten, die alle Merkmale der Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse auf sich vereinigen, gehören Spiele mit Wasser und Sand, draußen und drinnen. Draußen ist eine aufwendige Wasser-Matsch-Anlage nicht unbedingt nötig, Hauptsache, es gibt ein eigenes Außengelände, auf dem Spiele mit Wasser möglich sind, nicht nur das Planschen an ein paar Tagen im Hochsommer. Einen Wasseranschluss draußen müsste es in jeder Einrichtung geben, zur Not könnte ein Schlauch von drinnen nach draußen gelegt werden. Dann bieten Eimer, Wannen und möglichst viele unterschiedliche Geräte aus dem Haushalt zum Schöpfen den Kindern intensive körperlich-sinnliche Erfahrungen. Bei solchen Spielen brauchen die Kinder keine Anleitung durch die Erwachsenen. Die Erzieher/-innen sind für die Kinder wichtig als wohlwollende Begleiter/-innen ihrer Aktivitäten. Sie können bei solchen Gelegenheiten das emotionale Band zwischen ihnen und den Kindern verstärken, weil sie Zeit haben, die Kinder in ihrem selbständigen Spiel individuell wahrzunehmen.



Louklöppelcher, Reuler, Louklöppelcher asbl, Spiel mit Wasser und Sand im Außengelände

Die Selbsttätigkeit der Kinder, ihre Freude an der Bewegung, ihre Fantasie und die Fähigkeit zum sozialen Austausch werden optimal auf einem Außengelände gefördert, das die Kinder auch verändern können, zum Beispiel, in dem sie graben und das Loch dann mit Wasser füllen dürfen. Es ist also keine – teure – Möblierung des Außengeländes nötig, sondern eine möglichst naturnahe Gestaltung, die zwar unter Umständen nicht ganz so pflegeleicht ist, wie die Versiegelung des Bodens, aber dafür den Erkenntnissen entspricht, die wir über den Charakter von Lernprozessen in der frühen Kindheit haben.²³

Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, Spiel mit Wasser draußen auf der Terrasse



Louklöppelcher, Reuler, Louklöppelcher asbl, Spiel mit Wasser und Matsch im Außengelände

23 „Gärten für Kleinkinder“ ist der Titel eines Buches von Herbert Österreicher und Elisabeth Prokop (verlag das netz, 2010), das wärmstens zu empfehlen ist. Es behandelt das Thema umfassend, auch unter Sicherheitsgesichtspunkten, ist wunderschön bebildert und bildet eine Quelle von Anregungen für alle, die Kinder unter drei Jahren betreuen.

Spielen mit Sand draußen ist selbstverständlich. Wohl jede Einrichtung hat einen Sandkasten auf ihrem Außengelände. Sand drinnen ist eine Idee, die aus der Heilpädagogik ihren Weg in die Krippe gefunden hat. Aber nicht nur als therapeutisches Mittel hat sich Sand bewährt, sondern für alle Kinder und zwar als tägliches Angebot.²⁴ Weil ein Sandtisch drinnen bei den Kindern sehr beliebt ist, bietet es sich an, noch einen weiteren Kasten mit Naturmaterial, zu denen auch Reis und Linsen gehören, zur Verfügung zu stellen.²⁵

Spielen mit Sand drinnen

Bewährt hat sich ein Kasten, an dem die Kinder stehen können, der zu einem Drittel mit Sand (oder anderem Material) gefüllt ist. Um den Reinigungsaufwand in Grenzen zu halten, kann er auf einem Teppich stehen, den man ausschüt-

teln kann. Auf jeden Fall sollten ein Besen sowie Handschaufel und Kehrblech zum Kasten gehören und mit den Kindern die Regeln besprochen werden.



Crèche Erpeldange, Erpeldange, Arcus, Sandtisch



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, Spiel am Sandtisch draußen auf der Terrasse

²⁴ Siehe dazu: www.spielraum-strandgut.de und www.spielraum-lebensraum.ch

²⁵ Dem Einwand, dass man mit Lebensmitteln nicht spielt, ist zu entgegnen, dass gerade Lebensmittel, wie Reis und Linsen, eine solche ausgeprägte sinnliche Qualität haben und für die Kinder so gut zuhandhaben sind, dass ihr Einsatz eine besondere Wertschätzung bedeutet.

I.5 RAUM FÜR DAS GESTALTEN – MINI-ATELIERS



St. Franziskus, Reckenfeld bei Münster,
Experimentieren mit Kleister und Farben

Eine der Fragen, die bei der Gestaltung von Räumen für Kinder in der Krippe beantwortet werden muss, lautet: Ist es nötig für so junge Kinder eine eigene Mal- und Bastecke einzurichten oder reicht es nicht, wenn die Kinder die Plätze, an denen sie ihre Mahlzeiten einnehmen, auch zum Malen nutzen? Welche Bedeutung hat Kreativitätsförderung in diesem Alter? Die Pädagogen/-innen in Reggio haben sich mit dieser Frage seit den 1970er Jahren intensiv befasst und sind zu dem Schluss gekommen, dass die Freude der Kinder an der Gestaltung groß ist, dass sie aber auch vom Raum, den Materialien und der Erzieher/-innen unterstützt werden muss.

Wenn man nicht als erstes ihnen das beibringen möchte, was sie noch nicht können, sondern zunächst von dem ausgeht, was die Kinder können, ist die Handhabbarkeit des Materials der wichtigste Aspekt von Kreativitätsförderung in der Krippe. Handhabbar ist Material, mit dem kleine Kinder ohne Anleitung umgehen können: Dieses Kriterium erfüllen

insbesondere flüssige Farben, „Künstlerkreiden“ und alle Arten von Papieren. Mit flüssigen, ausdrucksstarken Farben kann man gut sichtbare Spuren hinterlassen, entweder mit den Händen oder dicken Pinseln. Schwerer zu handhaben für junge Kinder sind, entgegen der herrschenden Auffassung, Buntstifte, auch dicke, sowie Wachsmalkreiden. Sie erfordern einen gewissen Kraftaufwand, so dass sie als Malwerkzeug für kleine Kinder nicht gut handhabbar sind. Obwohl man in der Regel das, was Kinder mit Buntstiften machen, als malen bezeichnet, ist es tatsächlich zeichnen, also eine anspruchsvollere Technik als der experimentelle Umgang mit flüssigen Farben.

Es gibt Stifte, nämlich „Künstlerkreiden“, z.B. Aquarellmalkreiden oder Kohle- und Graphitstifte, die junge Kinder gut handhaben können. Sie werden ihnen in der Regel deswegen nicht angeboten, weil sie entweder leichter kaputt gehen als Buntstifte und Wachsmalkreiden oder sich die Kinder die Hände schmutziger machen als bei den herkömmlichen Stiften. Die Handhabbarkeit der Malwerkzeuge ist aber in diesem Alter entscheidend für die Motivation der Kinder. Sie brauchen „Werkzeuge“, mit denen sie kräftige Spuren hinterlassen können. Der französische Psychoanalytiker Daniel Widlöcher begründet, warum jedes kleine Kind gerne malt, meistens ohne Scheu und oft voller Hingabe:

Das Kind ist vor allem an dauerhaften Spuren interessiert. Denn die Beständigkeit der grafischen Spur beglückt es besonders.²⁶

Zu den geeigneten Malwerkzeugen gehört der passende Maluntergrund. Kleine Kinder brauchen, entgegen einer verbreiteten Praxis, große Formate, also DIN-A3, ab und zu auch größer, und sie benötigen kein dünnes, sondern dickes Papier, das ihren Experimenten standhält. Bewährt haben sich Malbretter, auf denen das Papier mit Tesakrepp oder ähnlichem befestigt wird. Diese Bretter bilden eine natürliche Grenze. Wenn das Kind nicht mehr weiter malen will, kann das Bild auf dem Brett in ein dafür vorgesehenes Trockenregal geschoben werden.

26 Widlöcher, D. (1984), *Was eine Kinderzeichnung verrät*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt, S. 34

Gerade für junge Kinder ist es wichtig, dass sie sich die Position aussuchen können, in der sie malen möchten: Entweder im Stehen an einer Staffelei oder knieend bzw. hockend auf dem Boden oder auch im Sitzen an einem Tisch auf einem so niedrigen Hocker, dass sie mit den Füßen auf den Boden kommen.

Papier ist ein Material, das sich als erstes Gestaltungsmaterial in der Krippe sehr bewährt hat. Es ist ungemein vielfältig. Vieles ist preiswert oder kostenlos. Man kann es sammeln, z.B. alte Plakate, deren Rückseite man benutzt, Papierspenden aus einer Druckerei, alle möglichen Pappen, Einwickelpapier, Verpackungen, Papprollen, Butterbrotpapier, Zeitungen usw. Das Papier können die Kinder nicht nur zum Malen nutzen, sondern auch reißen, knüllen, knittern, rollen, falten oder schnipseln und es anschließend rieseln lassen oder ein „Bad“ darin nehmen. Papier, bei dem Kinder aus dem Vollen schöpfen dürfen, ist folgerichtig auch ein Malgrund, mit dem Kinder experimentieren können. Sie können ausprobieren, welche Farben man zum Beispiel auf einem schwarzen Karton sieht oder wie sich die Farben verändern, wenn das Papier gelb ist.

Dickes Papier und Pappen sind gute Untergründe, um selbsttätig und altersentsprechend zu basteln, das heißt, etwas auszuprobieren, zu kleben und Materialcollagen anzufertigen. Dazu brauchen die Kinder (ungiftige) Kleber und eine kleine, wechselnde, gut sichtbare Auswahl an Materialien mit Gesammeltem aus der Natur, wie Blättern, und dem Haushalt, wie Korken, Teebeutel, Verpackungen und Reste von Geschenkbandern. Nicht altersgemäß ist es, ihnen ein Ziel vorzugeben, wie zum Beispiel Osterkörnchen zu basteln.

Was für die Kinder die Handhabbarkeit der Materialien, ist für den/die Erzieher/-in die architektonisch vorbereitete Umgebung. Ein Waschbecken im Gruppen- oder Nebenraum erleichtert es ihm/ihr enorm, ein Mini-Atelier einzurichten, in dem die Kinder nicht nur „Trocken-“ sondern auch „Nassmalen“ können.

Eine zielgerichtete Beleuchtung und Platz für die Dokumentation vervollständigen ein Bildungsangebot zur Entfaltung des ästhetischen Vermögens der Kinder.



Crèche Niederanven, Niederanven, Arcus, Wand-Staffeleien im Atelier



Krippe Tornquiststraße, Hamburg, selbstgemachte Pinsel



Ausstattung des „Mini-Ateliers“ im Gruppen- oder Nebenraum

- Eine Gelegenheit zum Malen mit Stiften (Trockenmalen) an einem Tisch – platzsparend ist eine verbreiterte Fensterbank;
- Hocker, aber keine Stühle;
- dicke Malstifte und Behälter, in denen die Stifte farblich sortiert sind, sowie passende Spitzer – möglichst zur Selbstbedienung;
- Aquarellkreiden, Graphit- und Kohlestifte, die den Kindern angeboten werden, wenn der/die Erzieher/-in Zeit hat, die Kinder zu begleiten;
- eine Malwand oder eine stabile Staffelei (Nassmalen), an der zwei Kinder malen können, die gleichzeitig als Raumteiler dienen kann;
- ein offenes Regal, auf dessen unteren Brettern die Materialien für die Kinder lagern;
- ein geschlossener Teil dieses Regals oder ein Schrank, in dem die Materialien für die Angebote der Erzieher/-innen und Vorräte aufbewahrt werden;
- ein Gestell mit Malbrettern, das gleichzeitig zum Trocknen der Bilder dient;
- Papier in verschiedenen Formaten, Stärken, Farben und Qualitäten;
- flüssige Farben – nötig sind nur die drei Grundfarben sowie Weiß und Schwarz;
- Borstenpinsel in verschiedenen Stärken: viele kurze, dicke Flach- und Rundpinsel, wenige mittlere und dünne Pinsel, keine teuren „Schulpinsel“;
- Malkittel, zum Beispiel alte Oberhemden mit kurzem Arm;
- die Möglichkeit zum selbständigen Basteln mit Gesammeltem, z.B. Muscheln, Stoff-, Woll- und Papierresten, Schachteln und Verpackungsmaterial;
- Kästen und vor allem durchsichtige Behälter zum Aufbewahren des Gesammelten, zum Beispiel gebrauchte Gläser.

Architektur und Raumausstattung für ein „Mini-Atelier“

- Ein Wasseranschluss mit Becken, am besten mit Ablaufbrett neben dem Becken, auf jeden Fall in Erwachsenenhöhe²⁷ und mit einer herausziehbaren Stufe für die Kinder oder einem Tritt;
- künstliche Beleuchtung durch einen abgependelten Beleuchtungskörper, der die Arbeitsflächen beleuchtet – optimal sind Lampen, die sowohl nach unten als auch nach oben strahlen;
- eine große Pinnwand, an der die Werke der Kinder ausgestellt und ihre Aktivitäten dokumentiert werden können.

²⁷ Das ist aus ergonomischen Gründen – um den Rücken der Erzieher/-innen zu schonen – unbedingt notwendig. Siehe dazu auch das Kapitel über das Atelier in: von der Beek, A./Buck, M./Rufenach, A. (2010), Kinderräume bilden, Verlag Cornelsen Scriptor

I.6 RAUM FÜR DIE MAHLZEITEN IM GRUPPEN- ODER NEBENRAUM

Die Fähigkeit zu genießen ist uns angeboren. Sie steht beim kleinen Kind in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Gefühl von Sättigung: Ein satter Säugling ist ein zufriedener Säugling. Da die Nahrungsaufnahme jedoch von Geburt an sowohl ein biologischer als auch ein sozialer Prozess ist, bestimmt die Beziehung zwischen dem Kind und der Person, die es ernährt, die Qualität dieses Vorgangs. Keine Sorgen haben Eltern, die auf die angeborene Fähigkeit des Kindes vertrauen, seine Nahrungsaufnahme selbst zu steuern. Doch Erwachsene, die die Fähigkeit von Kindern bezweifeln, das für sie richtige Essen in der richtigen Menge auszuwählen, stehen vor mehr oder weniger großen Problemen.

Ernährungsexperten, Kinderärzte und Psychologen sind sich heute darin einig, dass die Weichen für Ernährungsprobleme in unseren Gesellschaften früh gestellt werden. Sie haben das mangelnde Vertrauen Erwachsener in die Fähigkeit der Kinder zur Selbstregulation als wichtige Ursache der Probleme ausgemacht.

In vielen Einrichtungen besteht man immer noch darauf, dass die Kinder wenigstens „probieren“. Die Erzieher/-innen halten es für eine ihrer Aufgaben, dafür zu sorgen, dass ein Kind isst, notfalls auch mit Druck, und begnügen sich nicht damit, zu prüfen, ob sie die nötigen Rahmenbedingungen dafür geschaffen haben. Vielleicht fehlt manchen Erziehern/-innen auch die Geduld, in Ruhe abzuwarten, wie sich das Essverhalten eines Kindes entwickelt.

Gerade beim Essen können Erzieher/-innen für die Kinder in der Krippe eine besonders positive Rolle spielen. Bei Kindern, die gern essen, muss man nur für gute Rahmenbedingungen sorgen. „Schlechte“ Esser sollten sorgfältig beobachtet werden. Häufig halten sich Kinder zurück, bis sie sich eingewöhnt haben. Danach haben sie spürbare Freude am Essen. Manchmal kündigt Appetitlosigkeit aber auch eine Krankheit an. Oder die Kinder sind von zu Hause anderes Essen gewöhnt. Vor allem bei Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund weichen die Art der Lebensmittel und deren Zubereitung oft erheblich von dem ab, was den Kindern in der Krippe angeboten wird. Und nicht zuletzt kann „Essen“ zwischen Kind und Eltern ein so konfliktreiches Thema sein, dass es in die Krippe hineingetragen wird. Ein solches Kind sollte in der Krippe die Erfahrung machen, dass es essen darf und nicht muss.

Ein Grund für fehlende Begeisterung von Kindern beim Essen soll nicht unerwähnt bleiben: Wenn die Qualität des Essens nicht stimmt und den Kindern schlicht nicht schmeckt.

Kinder haben die biologische Grundausstattung, die es ihnen von Geburt an ermöglicht, Nahrung aufzunehmen, zu verarbeiten und zwischen Hunger und Sättigung zu unterscheiden. Darauf tatsächlich zu vertrauen, ist für viele Erwachsene nicht einfach. Trotzdem sind Lebensmittel keine „Erziehungsmittel“. Die Aufgabe besteht darin, Kindern ein abwechslungsreiches, schmackhaftes Angebot an Nahrungsmitteln zur Verfügung zu stellen. Daraus folgt, dass Lebensmittel weder zur Belohnung noch zur Bestrafung genutzt werden.

Für die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren heißt das: Die Krippe bietet den Kindern ausgewogenes und abwechslungsreiches Essen an. Sie legt die Essenszeiten fest – mit Ausnahme der Säuglinge, die nach Bedarf gefüttert werden. Die Erzieher/-innen sorgen für gute Rahmenbedingungen. Das heißt: Für die einladende Präsentation des Essens, für den komplett gedeckten Tisch – eventuell mit freiwilliger Hilfe von Kindern – und für eine ruhige Atmosphäre. Mehr können und sollten sie auf keinen Fall tun.

Es sollte selbstverständlich sein, dass sich auch Krippenkinder selbst bedienen dürfen, sobald sie den Wunsch danach äußern. Es liegt aber auch auf der Hand, dass sie diese Selbstbedienung erst lernen müssen. Bei kleinen Kindern überwiegt zunächst die Freude am Tun, also dem Auffüllen, und der Stolz darauf, es geschafft zu haben. Erst danach wird wichtig, wie groß die Portionen sind und in welchem Verhältnis sie zum Appetit stehen. Um das Selbstständigkeitsbestreben der Kinder zu unterstützen, sollte es entweder genügend kleine Schüsseln und kleine Kellen auf dem Tisch geben, mit deren Hilfe sich die Kinder das Essen auf die Teller füllen können oder/und ein „Buffet“, an dem sich die älteren Kinder selbst bedienen können.

Louklëppelcher, Reuler, Louklëppelcher asbl, separater Essbereich für die Krippenkinder im Kinderrestaurant



Crèche Dikricher Däbbessen, Diekirch, Dikricher Däbbessen asbl, Kinder dürfen auch mit den Fingern essen

Architektur des Essbereiches

Kinder von null bis drei Jahren brauchen einen separaten Essbereich, und zwar aus zwei Gründen, wegen der Lautstärke und weil sie passende Möbel brauchen: Essen ältere und jüngere Kinder zusammen, zum Beispiel in einem „Buffet“, geht es erheblich lebhafter zu als in einem Krippen-Raum. Da die Jüngeren mehr Unterstützung brauchen als ältere Kinder, sollten die Erzieher/-innen das in einer ruhigen Atmosphäre tun können.

In der Regel passen die Zeiten, zu denen die Kleinen und die Großen essen sollen, nicht zusammen. Das heißt, wenn es einen Essraum für alle gibt, dass Krippenkinder zwar im selben Raum, aber zu anderen Zeiten essen, und das bedeutet wiederum, dass, in der Regel, die Sitzgelegenheiten und Tische für die Kleinen zu hoch sind, weil sie für die größeren Kinder passen sollen.

Qualitätsstandards für Sanitär-, Ess- und Schlafräume in der Krippe dienen dem Zweck, es Erziehern/-innen zu erleichtern, die hohen Anforderungen zu erfüllen, die jeden Mittag an sie gestellt werden. Täglich sollen sie eine Mahlzeit mit vielen kleinen Kindern, ihre Körperpflege und das Zu-Bett-Gehen angenehm gestalten. Wenn solche Abläufe über längere Zeit improvisiert werden müssen und die Räume dafür nur provisorisch hergerichtet sind, werden nicht nur die Erzieher/-innen über Gebühr belastet, sondern die Einrichtung wird dem pädagogischen Potenzial nicht gerecht, das in diesen Alltagssituationen liegt.

Essen, Schlafen und Körperpflege sind von existenzieller Bedeutung für die Kinder und nehmen einen großen Teil des Tages ein. Sie bieten die Komplexität, die Gerd E. Schäfer als ein wesentliches Merkmal frühkindlichen Lernens bezeichnet. Sie sind ebenso umfassende Bildungsbereiche für Kinder von null bis drei Jahren wie Spiel und Bewegung, denn sie regen alle Sinne an.

In der Kindergruppe sind sie das Feld für Interaktion. Sie knüpfen an dem an, was Kinder können. Wenn Erzieher/-innen die Kinder sorgfältig beobachten und sie in ihren eigenen Bestrebungen unterstützen, können sie ihr Selbstbewusstsein wie auf kaum einem anderen Gebiet bestärken. Jedes Kind ist stolz darauf, selbstständig zu essen, sich ein Getränk selbst einzuschenken, sich selbst aus- und wieder anzuziehen, sich selbst zu waschen und „trocken“ zu sein. Es ist augenfällig, welche enormen Leistungen Kinder vollbringen, die diese Alltagskompetenzen haben.

Liegen zwei Krippengruppen räumlich so nahe beieinander und kooperieren die Erzieher/-innen so eng miteinander, dass sie einen Bereich bilden können, ist es sinnvoll, auch für Krippenkinder ein „Restaurant“ oder „Buffet“, also einen Raum für zwei Gruppen, einzurichten. Das hat den Vorteil, der mit einem gemeinsamen Essraum immer verbunden ist: Man belegt nur einen und nicht mehrere Orte mit Tischen und Stühlen für das Essen. Allerdings sollte man, weil es sonst zu viele Kinder sind, zwei unterschiedliche Essenszeiten einführen, was aber den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder durchaus entgegenkommen kann.

Immer wieder lässt sich beobachten, dass kleine Kinder an den vorderen Rand eines normalen, für sie zu hohen, Stuhls rutschen, ein Bein unter den Körper ziehen und mit der Fußspitze des anderen den Boden berühren oder in den stabilen Kniesitz gehen. Die Kinder zappeln also nicht einfach herum, sondern verhalten sich intelligent: Sie passen sich den für sie ungeeigneten Sitzmöbeln an.

Da der Rumpf kleiner Kinder, im Verhältnis zu den Beinen, überproportional lang ist, müssen die Beine, wenn sie auf einem Stuhl sitzen, aktive Stützarbeit leisten, damit sie den Rücken gerade aufrichten können.

Ihre Oberschenkel sind so kurz, dass sie sich auch auf einem niedrigen normalen Stuhl nicht gleichzeitig mit dem Rücken anlehnen und mit den Füßen auf den Boden kommen können. Dafür müsste die Sitzfläche so schmal sein, dass der Stuhl umkippen würde. Deshalb hat Emmi Pikler das „Essbänkchen“ entwickelt.²⁸



Sitzgelegenheiten für die Kinder

Weder „Krippenstühle“ noch Hochstühle sind empfehlenswert. Von Kindergartenmöbel-Firmen empfohlene „Krippenstühle“ gehen auf eine überholte Auffassung von dem zurück, was kleine Kinder brauchen, nämlich zur Stützung eine Rückenlehne und dazu noch seitliche Armlehnen. Diese Armlehnen schränken jedoch die Bewegungsfreiheit der Kinder nur ein und können zur Fixierung führen, wenn die Stühle dicht an den Tisch herangeschoben werden. Die Kinder

werden in eine passive Sitzhaltung gezwungen. Sie „hängen“ im Stuhl. Auch Rückenlehnen sind überflüssig, wenn die Kinder sitzen können. Jeder kann das bei Kindern, die sich selbstständig entwickeln dürfen, beobachten. Noch bevor sie laufen können, sitzen sie mit geradem Rücken auf dem Boden, strecken die Beine von sich oder ziehen ein Bein an den Körper, um in dieser stabilen Position sicher zu sitzen.

28 Vinze, M. (2005), Schritte zum selbständigen Essen, Pikler Gesellschaft Berlin, S. 17

Außerdem weist sie darauf hin, dass Kinder nicht an den Tisch gesetzt werden sollen, bevor sie sitzen können. Sie sollten auch nicht aufgereiht auf Hochstühlen vor der Erzieherin sitzen, die sie dann der Reihe nach – was wie am Fließband wirken könnte – füttert. Deshalb ist es bei der Betreuung von Säuglingen sehr sinnvoll, „Fütter-Sessel“ anzuschaffen, d.h. eine bequeme (erwachsenengerechte²⁹) Sitzgelegenheit, für die körperlich und emotional anspruchsvolle Aufgabe des Fütterns.³⁰

Gegen Hochstühle und hohe Tische sprechen zwei Gesichtspunkte: Sie sind 1. nur erwachsenen- aber nicht kindgerecht³¹ und 2. nicht multifunktional, sondern dominieren den Raum, da sie schwer und unhandlich sind, so dass sie, in der Regel, nicht weggeräumt werden. Dafür fehlt meistens auch der Platz. Stapeln lassen sie sich nicht. Da Hochstühle deshalb entwickelt wurden, weil Erwachsene mit Kindern zusammen auf ihrer Erwachsenenhöhe sitzen möchten, sind die Stühle für die Kinder so hoch, dass sie nicht selbstständig auf die Hochstühle und wieder hinunter klettern können.

Eine Alternative, die versucht, die Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen in Einklang zu bringen, ist folgende Lösung: Man baut ein Podest und installiert Tische und Bänke in Kinderhöhe fest auf dem Podest. So ist das Mobiliar krippengerecht und die Erzieher/-innen müssen sich nicht mehr bücken, denn Tische und Bänke befinden sich auf einer erhöhten Ebene.

Werden die Mahlzeiten in einer Ecke des Gruppenraums eingenommen und gibt es nur diesen einen Raum, können Klappische eine Möglichkeit sein, den Raum besser zu nutzen. Das ist in einem gemeinsamen Ess-Raum mit einer anderen Gruppe nicht nötig, da die Tische und Stühle bzw. Hocker dann noch für andere Zwecke genutzt werden können.



Krippe „Springmäuse“, Hamburg, Hocker statt Krippenstühle

29 *Erwachsenengerecht bedeutet hier, dass sich der/die Erzieher/-in noch besser einem einzelnen Kind zuwenden kann, weil er/sie entspannt sitzt.*

30 Vinze, M. (2005), *Schritte zum selbständigen Essen*, Pikler Gesellschaft Berlin, S. 10

31 *Dass die Höhe den Erwachsenen dient, ist evident. Oft wird die Anschaffung von Hochstühlen damit begründet, dass die Kinder zu Hause auch auf solchen Stühlen sitzen. Das ist nicht stichhaltig, da wir es gerade nicht mit einer Familie zu tun haben, in der der Hochstuhl – und zwar nur für eine gewisse Zeit – zu den anderen Stühlen gestellt wird, sondern mit öffentlichen Einrichtungen, in denen kindgerechte Möbel eine der Errungenschaften sind, für die sich Maria Montessori vor ca. 100 Jahren schon eingesetzt hat, siehe dazu: Montessori, M., hrsg. von Ludwig, H. (2010), *Die Entdeckung des Kindes*, Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien, S. 100 ff.*



Sitzgelegenheiten für die Erzieher/-innen

Bei der Frage, welche Alternative es für „erwachsenengerechte“ Hochstühle und Tische gibt, bieten sich noch folgende Lösungen an: Wichtig ist zum einen, dass die Sitzfläche erwachsenengerecht – 40 x 40 cm – und die Sitzhöhe ein Kompromiss zwischen der Körpergröße des/der Erziehers/-in und der Tischhöhe ist. Ein/-e kleine/-r Erzieher/-in könnte gut auf einem 30 cm hohen Hocker sitzen, während ein/-e große/-r Erzieher/-in die normale Sitzhöhe von 42 cm braucht. Am besten haben sich höhenverstellbare Drehstühle bewährt, und zwar solche, die man tief herunterfahren kann.

Außerdem sollten sich Erzieher/-innen so an die Ecke eines niedrigen Tisches setzen, dass sie ihre Füße rechts und links vom Tisch aufstellen. Auf diese Weise haben sie Bewegungsfreiheit für ihre Beine und stoßen nicht mit den Knien an die Tischkante. Sie sitzen so nah wie möglich am Tisch, haben eine stabile Sitzposition und können sich um die Kinder kümmern, die rechts und links von ihnen sitzen. Deshalb sind runde Tische für die Mahlzeiten ungeeignet.



Crèche Niederanven, Niederanven, Arcus, „Fütter-Sessel“ und Ess-Bänkchen nach Emmi Pikler



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, „Fütter-Sessel“, damit die Erzieherin eine bequeme, erwachsenengerechte Sitzgelegenheit hat, wenn sie füttert



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, kindgerechte Sitzgelegenheiten: Hocker

Hocker statt „Krippenstühle“

Da kleine Kinder keine Lehnen, sondern nur den stabilen Halt ihrer Füße brauchen, um ihre Oberkörper in der Balance zu halten und ihre Arme und Hände geschickt bewegen zu können, sind Hocker besser geeignet als Stühle – und zwar in einer Höhe, die es ihnen gestattet, mit den Füßen auf den Boden zu kommen. Die passende Höhe für Kinder, die sitzen können, beträgt 18 cm. Zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr können die Kinder auf 22 cm hohen Hockern sitzen. Die Tischhöhe sollte immer Sitzhöhe plus 20 cm betragen.

Die Faustformel für ergonomisches Sitzen besagt: Lieber zu niedrig als zu hoch. Die Hocker haben den großen Vorzug, dass sie multifunktionale Möbel sind, die die Kinder sowohl bei den Mahlzeiten als auch in den übrigen Zeiten des Tages für Rollen- und Bewegungsspiele nutzen können.

I.7 RAUM FÜR DIE KÖRPERPFLEGE

Der Raum für die Körperpflege ist ein hoch frequentierter Raum in der Krippe. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung für den pädagogischen Alltag, dass dieser Raum gut zu erreichen und sinnvoll ausgestattet ist.

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Raum der Wickelbereich. Emmi Pikler und ihre Mitarbeiter/-innen schlagen vor, dass es sowohl einen Wickeltisch als auch einen „Ankleidetisch“ in Kinderhöhe als auch ein Bodenkissen gibt.³² Die Pikler-Pädagogik hat den Begriff „beziehungsvolle Pflege“ geprägt und geht davon aus, dass die Pflegesituation eine wichtige Bedeutung „für die gesunde Entwicklung des Säuglings und sein späteres soziales Verhalten (hat)“.³³ Deshalb möchte sie sowohl den Kindern als auch den Erziehern/-innen eine möglichst optimale, an die jeweilige Situation und die Bedürfnisse des Kindes und der Erwachsenen angepasste Möblierung bieten, zum Beispiel für den Säugling den Wickeltisch und für das ältere Krippenkind ein Bodenkissen. Der Wickeltisch sollte bestimmte Anforderungen erfüllen – siehe Seite 38/39.

Über die Beziehungsangebote während der Pflege hinaus, kann der Sanitärraum in einer Krippe den Kindern eine Fülle von weiteren Erfahrungen bieten.³⁴ Kinder haben eine innige Beziehung zum Wasser. Sie sollten eine Planschgelegenheit und ein großes Waschbecken, eine „Waschrinne“, zum Spielen mit Wasser haben. Außerdem kann in einem genügend großen Sanitärraum das „Nassmalen“, aus dem Mini-Atelier, ganz unaufwendig stattfinden, weil der Weg zum Waschbecken oder zur Dusche ganz kurz ist.

Architektur des Sanitärzimmers

Ausschlaggebend für die unproblematische Durchführung dieser krippenspezifischen Angebote ist die architektonische Planung der Lage der Räume im Gebäude und die Innenausstattung. Wenn das Bad vom Gruppenraum aus unmittelbar zugänglich ist, können Erzieher/-innen die Lust der Kinder am Spiel mit Wasser in den Alltag integrieren. Ein großes Innenfenster ist nützlich. Es muss aber auch an der richtigen Stelle eingebaut werden und zwar so, dass sich der Wickeltisch davor aufstellen lässt und der/die Erzieher/-in zwischendurch einen

Blick in den Gruppenraum werfen kann, wobei unbedingt darauf geachtet werden sollte, dass das Fenster so tief eingebaut ist, dass man auch heraussehen kann. Am Besten sorgt eine Glasständer-Wand für die Sichtverbindung zwischen Gruppenraum und Bad, so dass die älteren Kinder unbeschwert an der „Waschrinne“ spielen können. Beim Planschen müssen sie natürlich begleitet werden.

32 Vince, M. (1994), Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege, in: Pikler, E. u.a., *Miteinander vertraut werden*, Arbor Verlag Freiamt, S. 58 ff.

33 Pikler, E. u.a. (1994), *Miteinander vertraut werden*, Arbor Verlag Freiamt, S. 13

34 Von der Beek, A. (2015), *Mehr Wasser! Raumideen für Wasserspiele in der Krippe*, in: WAMIKI – Was mit Kindern, Nr. 2

Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, eine größere Planschgelegenheit mit Spiegeln



Crèche Tandel, Tandel, Arcus, Kinder haben im Bad mit Farbe experimentiert und dabei ihren Körper bemalt



Crèche Erpeldange, Erpeldange, Arcus, Kinder, die an einer „Waschrinne“ mit Wasser spielen

Aufgrund ihrer Wichtigkeit sollten Sanitärräume nicht – wie Räume zweiter Klasse – ins Innere des Gebäudes gelegt werden, sondern, wie alle anderen Räume für die Kinder, Tageslicht und damit auch eine natürliche Belüftung haben. Zur Attraktivität dieser Räume würde beitragen, wenn sie Fenster und nicht nur Lichtbänder hätten. Aufgrund der Kacheln und der Bodenfliesen sind Sanitärräume laut und deshalb unbedingt mit Schallschutzdecken auszustatten. Es sollte nur bis zu einer mittleren Höhe gekachelt werden und nur da, wo es unbedingt nötig ist. Das verbessert nicht nur die akustische Atmosphäre, sondern ist auch kostengünstiger. Das künstliche Licht sollte nicht grell sein, sondern Tageslichtqualität haben. Jeder Sanitärraum braucht einen Ablauf im Boden, damit die Kinder ohne – unnötige – Einschränkungen mit Wasser experimentieren können.

Wenn die Sanitärräume von zwei Gruppen zusammen gelegt werden, sollte es auf jeden Fall zwei Wickeltische, Waschrinnen und WCs geben. Aber es ist dann nur ein Planschbereich nötig und es gäbe mehr Platz für einen Tisch zum „Nassmalen“ oder zum Experimentieren mit Ton.

Vor mehr als 30 Jahren fiel den Pädagogen/-innen in Reggio auf, dass Krippenkinder sich besonders für

Spiegel im Bad interessieren.³⁵ Wenn sie sich an einer Wand neben der Toilette befinden, macht das die Toilette offenbar besonders attraktiv. An einer freien Wand führt ein Spiegel dazu, dass sie ihren Körper, oft zu zweit oder mehreren, erkunden. Auch der Spiegel über dem Waschbecken, bei dem unbedingt darauf geachtet werden muss, dass die Kinder sich auch sehen können, wird dazu genutzt, um sich zu beobachten, während sie sich waschen oder mit Wasser spielen. Eine wichtige Rolle spielt der Spiegel über dem Wickeltisch. Obwohl sich die Reggiani mit der Pikler-Pädagogik auseinander gesetzt haben, die solch einen Spiegel mit der Begründung ablehnt, dass er die Kinder ablenkt, wollen sie den Kindern die Möglichkeit bieten, ihren Körper aus einer anderen Perspektive zu betrachten und schätzen die Vorzüge für den/die Erzieher/-in, mit dem Kind und seinem Spiegelbild zu spielen, höher ein als die mögliche Ablenkung.

Vor einem großen Spiegel an der Wand des Sanitär-raumes ist der ideale Platz, um sich einzucremen. Er kann auch an einer Wand der Dusche oder eines größeren Beckens angebracht werden, die ja nicht immer mit Wasser gefüllt werden müssen. Zwei oder drei Kinder nutzen dann nur das Becken und können darin nach Herzenslust mit Creme oder Rasierschaum hantieren.



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, Krippen-WC und Wickeltisch liegen am besten neben einander



Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, Wickeltisch mit herausziehbarer Treppe, kleinem (!) Waschbecken und Spiegeln

35 Malaguzzi, L. (1984), über Spiegel, in: Zerosei, Nr. 9



Architektur und Innenausstattung von Sanitärräumen

Der Sanitärraum sollte vom Gruppenraum aus zugänglich sein, baulich getrennt durch eine Wand mit Sichtfenster und eine Tür mit Glasausschnitt, am besten eine Glasständerwand mit Tür.

Es gibt einen Wickeltisch, der vor allem tief genug sein muss, damit auch größere Kinder gut gewickelt werden können; mit fester oder herausziehbarer Treppe; mit in die Arbeitsplatte integriertem Waschbecken mit Warm- und Kaltwasseranschluss, das wirklich nur ein Handwaschbecken und keine Babybadewanne sein sollte; Fächer oder Schubladen für Windeln etc.; blendfreies Licht über dem Wickeltisch und ein kleines WC-Becken mit Brille (Höhe 26 cm), das am besten neben dem Wickeltisch installiert ist.

Die Waschrinne sollte unbedingt niedrig angebracht werden (max. Höhe 50 cm), damit

die Kinder die Wasserhähne bedienen können, und ohne dass ihnen Wasser in die Ärmel läuft. Einfache Waschrinnen aus Kunststoff mit Überlaufvorrichtung haben sich bewährt, besser als Rinnen aus Edelstahl oder Porzellan oder aufwendige Wasserspiel-Anlagen. Einhand-Mischbatterien sind ausreichend – es müssen nicht noch verschiedene Wasserhähne sein. Vor allem sollten Wasserhähne nicht elektronisch zu bedienen sein, da diese Technik für Krippenkinder nicht nachvollziehbar ist. Ein Spiegel über der Waschrinne darf nicht fehlen.

Die Dusche dient nicht nur der Körperreinigung, sondern sollte unbedingt auch zum Planschen benutzt werden können und deswegen eine tiefere Duschtasse haben. Eine größere Planschmöglichkeit wäre ideal.

I.8 RAUM FÜR DAS SCHLAFEN

Basis für die individuelle Zuwendung des/der Erziehers/-in zu jedem einzelnen Kind ist ein guter Informationsfluss zwischen Krippe und Eltern. Die Eltern werden in der Eingewöhnungszeit zu den Schlafgewohnheiten ihres Kindes befragt und diese Informationen werden stichwortartig, zum Beispiel auf einer Karteikarte, festgehalten. Dies ermöglicht auch Erziehern/-innen, die nicht mit dem Kind vertraut sind, auf seine Gewohnheiten einzugehen. Neben den Plätzen, die sich die Kinder möglichst selbst aussuchen können sollten, sind es die „Übergangsobjekte“³⁶, mit deren Hilfe der/die Erzieher/-in der Individualität der Kinder gerecht werden kann. Sie muss unbedingt dafür sorgen, dass jedes Kind mit seinem Kuscheltier, Tuch oder Schnuller einschlafen kann.

Ebenso wenig wie zum Essen, dürfen Kinder zum Schlafen gezwungen werden. Erfahrungsgemäß ist das bei kleinen Kindern in der Krippe auch nicht nötig. Sie schlafen freiwillig und umso lieber, je mehr auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird. Dazu gehört, dass sie auch zwischendurch – in einer „Höhle“ – mal einschlafen und dementsprechend wach sein dürfen, wenn die anderen schlafen. Kleine Kinder passen sich in erstaunlichem Maße einer Umgebung wie der Krippe an. Das heißt, sie schlafen nach einer Eingewöhnungsphase auch alle mehr oder weniger zur gleichen Zeit. In Anerkennung der prinzipiellen Anpassungsbereitschaft von Kleinkindern sollte deswegen auch darauf eingegangen werden, wenn die Kinder nicht schlafen wollen. Dabei kann es sich durchaus um ein vorübergehendes Phänomen handeln. Wenn das Kind spürt, dass es schlafen darf, aber nicht muss, legt es sich am nächsten Tag eventuell wieder hin.

Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, wählen sie oft ein Gemeinschaftslager zum Schlafen, weil ihnen das die Chance bietet, ihre Zuneigung zueinander durch Streicheln oder Aneinander-Kuscheln auszudrücken. Vermutlich sind die anderen Kinder dafür ausschlaggebend, dass das Schlafen in der Krippe in der Regel kein Problem ist. Zuhause finden sich die meisten Kinder schwer damit ab, alleine zu schlafen. Wenn die Eltern darauf bestehen, wofür es gute Gründe

gibt, kommt es zu Unstimmigkeiten. In der Krippe schlafen sie nicht allein – im Gegenteil: Sie müssen immer mit mehreren Kindern zusammen schlafen. Die Kinder sollten also nicht nur zusammen in einem Raum, sondern auch gemeinsam auf einer Matratze liegen können. Sie geben sich dann gegenseitig die beruhigende körperliche Nähe, die sie beim Allein-Schlafen vermissen.

Unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung sollten die Kinder wählen können zwischen Einzel- und Gemeinschaftsschlafplatz und sich an der Ausgestaltung ihres Schlafplatzes beteiligen können. Das ist möglich, wenn sie erleben wie ihre Schlafplätze vorbereitet werden. Wenn allerdings alle Schlafplätze gleich sind, erschöpft sich die Beteiligung der Kinder in kleinen Handreichungen. Gibt es jedoch unterschiedliche Schlafplätze, können die Kinder eine Verbindung zu ihren Neigungen und Stimmungen herstellen.

Betten, die oft nicht nur einmal aufgestellt, sondern jeden Tag – wegen Platzmangel – wieder abgebaut werden müssen, belasten den Rücken der Erzieher/-innen stark und es kostet jeden Tag viel Zeit.³⁷ Es hat sich bewährt, statt der Bettgestelle nur die üblichen Matratzen zu verwenden und sie sowohl einzeln als auch zusammen auf dem Boden auszulegen. Neben Platzmangel führt inzwischen auch eine Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder dazu, dass Gemeinschaftsschlafplätze eingerichtet werden, zumindest seitdem sich rumgesprochen hat, dass es keine hygienischen Begründungen dafür gibt, die Kinder in getrennte Betten zu legen. Während des Tages gibt es eine Vielzahl von Gelegenheiten mit den Körperflüssigkeiten anderer Kinder, wie Speichel, in Berührung zu kommen, so dass es unsinnig ist, genau das beim Schlafen vermeiden zu wollen. Es genügt, wenn jedes Kind sein eigenes Kissen und seine eigene Bettdecke hat. Denn es gibt Kinder, die gerne auf einer großen Matratze mit anderen Kindern zusammen schlafen. Andere schlafen wiederum lieber auf einer eigenen Unterlage.

36 Als „Übergangsobjekte“ werden Dinge bezeichnet, die dem Kind viel bedeuten, zum Beispiel, ein Teddy oder ein Tuch, die real sind, aber vor allem auch symbolischen Wert haben und die Mutter repräsentieren, siehe dazu: Winnicott, D.W. (2002), *Vom Spiel zur Kreativität*, Klett-Cotta, Stuttgart

37 Kinderbetten aus Holz sind schwer. Stattdessen leichte Betten, in der Art von „Pritschen“, zu verwenden, bietet den Kindern keine geborgene Schlafstätte. Ein geschützter „Raum im Raum“ sind Weidenkörbe, die dazu den Vorteil haben, dass die Kinder sie auch für Rollenspiele, wie „Vater-Mutter-Kind-Hund“, verwenden können.

Um differenzierte Angebote an die Kinder machen zu können, ist es sinnvoll, die Schlafräume auch in der wachen Zeit mit den Kindern zu nutzen. Das heißt, dass die Matratzen weggeräumt werden müssen. Dafür sollte es einen Matratzen-Schrank oder etwas Ähnliches geben, wo sie aufbewahrt werden. Matratzen-Schränke gibt es zu kaufen und in anderen Varianten, die individuell von Tischlern angefertigt werden. Dabei werden mehrere Gesichtspunkte berücksichtigt: Sie reduzieren die körperliche Belastung der Erzieher/-innen, nehmen, im Vergleich zu den vielen Bettgestellen, wenig Platz ein und ermöglichen es den Kindern, den Platz zum Schlafen in ihrer wachen Zeit anders zu nutzen.³⁸

Ein noch komplexeres Modell, was nicht nur funktional auf das Schlafen ausgerichtet ist, hat der Tischler Matthias Buck, Hamburg, entwickelt: Hier ist die Fläche, die frei wird, wenn die Matratzen weggeräumt worden sind, nicht nur eine leere Fläche, das heißt ein „Abfallprodukt“. Die Schlafplätze werden von ihm in eine Podestlandschaft eingebettet. In ihrer wachen Zeit können die Kinder verschiedene Ebenen zum Rückzug nutzen und die Aufstiege zum Klettern.

Um an den höchsten Punkt der Podestlandschaft zu gelangen, müssen sie alle ihre Körpersinne einsetzen. Sie werden belohnt durch den Überblick, den sie von dort oben über das Geschehen im Gruppenraum haben und sie können alles betrachten, ohne selbst gesehen zu werden.

Falls nur ein Raum zur Verfügung steht, ist die Podestlandschaft mit Schlafplätzen sowie für Spiel, Rückzug und Bewegung, die beste Möglichkeit, den Raum komplex und effektiv zu gliedern. Auch wenn es, wie es Standard sein sollte, einen eigenen Schlafraum gibt, lässt sich dieser separate Raum mit einer Podestlandschaft erheblich besser, nämlich auch in der wachen Zeit, nutzen. Das Modell der Schlaf-Spiel-Podestlandschaft gibt den Krippen darüber hinaus mehr Möglichkeiten, zu wählen, wie sie welche Räume nutzen möchten. Ihr Einbau im Gruppenraum könnte die Chance eröffnen, im Nebenraum einen Essbereich oder ein Atelier einzurichten.



Crèche Niederanven, Niederanven, Arcus, eine Podestlandschaft mit Schlafplätzen für 6 Kinder und mehr



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, Hängerkorb für Säuglinge

³⁸ Genau diese Pluspunkte hat eine andere Lösung nicht: Kindergartenmöbelfirmen haben nach dem Vorbild des „Doppelstock-Bettes“ ein eigenes Modell des „Gitter-Doppelstock-Bettes“ entwickelt, das den fehlenden Platz zum Schlafen ausgleichen soll. Sie bieten übereinander montierte Gitterbetten an, in denen dann unten und oben jeweils ein Kind schläft. Das Kind im oberen Bett muss allerdings vor dem Absturz dadurch bewahrt werden, dass das obere Gitter abgeschlossen wird, was im Brandfall ein Problem ist, und die Erzieher/-innen müssen das Kind hineinheben und wieder herausheben, was immer auch ihren Rücken belastet. Problematisch ist auch, dass der Raum durch diese Möblierung nur für die Zeit des Schlafens genutzt wird.

Der eigene Essbereich hätte den Vorteil, dass ein/-e Erzieher/-in sich um die Kinder kümmern könnte, die schon mit dem Essen fertig sind und sich aufs Schlafen vorbereiten, während der/die Kollege/-in mit den anderen Kindern in Ruhe die Mahlzeit beendet, ohne dass sich beide Gruppen stören. Ein separates Atelier könnte von einem/-er Erzieher/-in mit den älteren Krippenkindern genutzt werden, die nicht mehr schlafen wollen.

Besonders liebevoll sollte die Schlafsituation der jüngsten Krippenkinder gestaltet werden. Früher schliefen Kinder in Körben oder Wiegen. Für Säuglinge, die zu ganz unterschiedlichen Zeiten schlafen und die aus diesem Grund nicht in einem separaten Raum „abgelegt“ werden sollten, haben sich Hängekörbe bewährt, die an der Decke bzw. an Balken aufgehängt werden. Der/die Erzieher/-in kann das Kind in den Schlaf wiegen und er/sie kann sich sofort um es kümmern, wenn das Kind auf sich aufmerksam macht. Wenn die größeren Kinder eigene Schaukelmöglichkeiten haben, ist es möglich dafür zu sorgen, dass sie das Baby in Ruhe lassen.



Architektur von Schlafräumen

Da es eine nicht nachvollziehbare Verschwendung von Ressourcen ist, wenn Räume nur für ca. zwei Stunden zum Schlafen genutzt werden, müssen Räume, die für das Schlafen vorgesehen sind, unbedingt so gebaut werden, wie alle anderen

Räume auch, also vor allem mit Fenstern und nicht mit Lichtbändern, ganz abgesehen davon, dass man nicht wissen kann, wofür die Räume in der Zukunft gebraucht werden.

Innenraumgestaltung und Möblierung von Schlafräumen

Es gibt zwei Möglichkeiten, die sich bewährt haben, entweder auf dem Boden bzw. auf einem flachen Podest Matratzen auszulegen oder in die Höhe zu gehen und eine zweite Ebene zu errichten. Diese Schlaf-Spiel-Podestlandschaft müssen die Kinder selbständig aufsuchen können und sie muss für die Erwachsenen gut

zugänglich sein. Darüber hinaus sollte sie in Spiel- und Bewegungsaktivitäten einbezogen werden können und als Rückzugsmöglichkeit dienen. Zum Schlafraum gehören Verdunkelungsmöglichkeiten, angenehmes Licht (dimmbare) und eine warme Wandfarbe.

I.9 EIN ORT FÜR DIE ELTERN

Abschließend noch ein paar Empfehlungen zu den Orten für die Dritten im Bunde des Beziehungsdreiecks, das sich jedes Mal bildet, wenn Eltern ihre jungen Kinder einer Einrichtung anvertrauen. In der Reggio-Pädagogik spricht man davon, dass Erzieher/-innen, Eltern und Kinder eine „Lebensgemeinschaft auf Zeit“ eingehen. Müttern und Vätern fällt es oft nicht leicht, sich von ihren kleinen Kindern zu trennen und selbstverständlich sehen auch die Kinder nicht gleich ein, weshalb das sein muss. Deshalb ist eine behutsame Eingewöhnung³⁹ unerlässlich, die räumlich unterstützt werden sollte. Es sollte deshalb einen Ort in der Einrichtung geben, an dem sich die Eltern niederlassen und in der ersten Phase der Eingewöhnung, in der sie sich nur kurz von den Kindern trennen, darauf warten können, wieder zurückzukehren und die Kinder mit nach Hause zu nehmen. Nach dieser Zeit kann der Platz von den Eltern genutzt werden, um sich kurz auszuruhen und sich vielleicht eine Dokumentation über die Aktivitäten der Kinder anzuschauen, die dort bereitliegt.

Weil sich junge Kinder häufig auf dem Boden aufhalten, gehen, sinnvoller Weise, immer mehr Krippen dazu über, in der Einrichtung keine Straßenschuhe zu erlauben. Entweder müssen die Eltern ihre Schuhe ausziehen oder etwas über ihre Schuhe ziehen. Auch hier ist eine Gestaltung des Ortes für die Schuhe sowie für Pantoffeln oder andere Überzieher und vor allem eine Sitzgelegenheit, am besten ein Sessel, ein Signal an die Eltern, dass sie willkommen sind. Das trifft auch auf eine Wickelgelegenheit, nur für die Eltern, in der Garderobe zu.

Spillkëscht Mutfert, Moutfort, Elisabeth, Elternecke



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, Überzieher für die Eltern und ein Sitzplatz



Crèche am Bongert, Schuttrange, Caritas Jeunes et Familles, Wickelplatz für die Eltern in der Garderobe

39 Siehe zum Beispiel das „Berliner Eingewöhnungskonzept“, Laewen, H.J./Andres, B./Hédervári, E. (2011), *Die ersten Tage in der Krippe*, Beltz Verlag



II. Ein Modell für die Gestaltung von Räumen für die non-formale Bildung von Kindern (3-6 J.)



Nicht in öffentlichen Reden über Erziehung, aber im Alltag spielen nach wie vor Disziplin, Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit und Gehorsam als Erziehungsziele und zugleich als Mittel zur Erreichung dieser Ziele eine Rolle. Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse haben jedoch zur Erweiterung und auch zur teilweisen Infragestellung dieser Ziele geführt. Eltern und Pädagogen/-innen stehen vor der Herausforderung, das, was sich für sie als Erziehungstradition bewährt hat, in Übereinstimmung mit den Anforderungen einer individualisierten und pluralistischen Gesellschaft zu bringen.

Um Merkmale der non-formalen Bildung, also abstrakte Begriffe, die im „Nationalen Bildungsrahmenplan“ aufgeführt werden, wie „Partizipation“, „Entdeckendes Lernen“, „Prozessorientierung“, „Partnerschaftliches Lernen“ und „Subjektorientierung“⁴¹, mit Leben zu füllen, stellen wir ein Modell für die Gestaltung von Räumen für die nonformale Bildung von Drei- bis Sechsjährigen vor.

Beginnen wir anhand eines konkreten Beispiels: In der 2012 eröffneten Maison Relais Garnich wurden die Räume für die Kinder von 3-6 Jahren baulich getrennt von den Räumen der Großen errichtet. Der freie Verkehr der kleinen und großen Kinder sowie die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen/-innen beider Bereiche werden jedoch durch die Architektur optimal unterstützt, da alle Räume durch einen Flur verbunden sind und die Räume der Drei- bis Sechsjährigen nur durch eine Glastür von den anderen getrennt sind. Die architektonische Verbindung zwischen den beiden Gebäudeabschnitten auf einer Ebene lässt also beides zu, die Differenzierung zwischen den unterschiedlich alten Kindern und die Partizipation der Kleinen, die zu den Großen und umgekehrt wollen. In aller Regel handelt es sich dabei um Geschwisterkinder, die diese Möglichkeit gerne wahrnehmen.

Die anderen jungen Kinder nutzen die vorhandene Durchlässigkeit sporadisch und bleiben ansonsten in ihrem räumlich und zahlenmäßig überschaubaren Bereich, der zwei Gruppen in drei Jahrgängen umfasst und den Kindern deshalb Vielfalt bietet. Diese Vielfältigkeit kommt auch dadurch zustande, dass die Erzieher/-innen der beiden Gruppen für die Drei- bis Sechsjährigen nicht nebeneinander her arbeiten, sondern sich als ein Team verstehen und so den Kindern sehr viel mehr Wahlmöglichkeiten bieten.

„Die Raumgestaltung unterstützt die Funktion non-formaler Settings als Vermittlungsinstanz zwischen Familie, Schule und Kinderleben.“⁴⁰

In dieser Maison Relais findet eine organisatorische, bauliche und pädagogische Unterscheidung innerhalb der Betreuung von Kindern in ganz unterschiedlichem Alter und auf völlig verschiedenen Entwicklungsständen statt, die den Prinzipien der Vielfalt und der Individualisierung gleichermaßen Rechnung trägt. Auf diese Weise sind die Probleme gelöst, die die beiden alternativen Organisationsprinzipien, Gruppenarbeit und offene Arbeit in Funktionsräumen, den jungen Kindern bieten. Sie müssen sich weder den Begrenzungen der Arbeit in Gruppen unterordnen noch sich in einem, für sie nicht überschaubaren, offenen Bereich mit neun Jahrgängen zurechtfinden.

Eine „durchlässige Trennung“ folgt der Einsicht, dass größere organisatorische Einheiten, die durch die Umwandlung von Gruppenarbeit in offene Arbeit in Funktionsräumen entstehen, begrenzt werden müssen, damit sie für die Kinder überschaubar und für die Erwachsenen handhabbar sind.

40 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (Hrsg.) (2018), Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, S. 58

41 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (Hrsg.) (2018), Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, S. 25 f.

Die Unterteilung in die zwei Bereiche für die Drei- bis Sechsjährigen einerseits und die Sechs- bis Zwölfjährigen andererseits, reduziert Komplexität sowohl für die Kinder als auch für die Erzieher/-innen. Die Alternative zur Gruppenarbeit ist nicht die Öffnung aller Räume für alle Kinder, sondern die Schaffung zwar größerer, aber unbedingt überschaubarer (Unter-) Einheiten. Bei dem hier vorgestellten Modell steht im Vordergrund, dass die Kinder mehr Möglichkeiten zu entdeckendem Lernen haben als in der Gruppenarbeit. Die bauliche und pädagogische – durchlässige – Trennung zwischen „Kleinen“ und „Großen“ ist wiederum die Voraussetzung dafür, dass sich die Kinder mit ihren Themen beschäftigen und mit mehr oder weniger Gleichaltrigen Spielpartnerschaften und Freundschaften eingehen.

Die Kinder zwischen Drei und Sechs haben dieselben thematischen Räume wie die zwischen sechs und zwölf Jahren. Um entdeckendem Lernen Raum zu geben, haben die jungen Kinder ein eigenes Atelier, einen eigenen Bau- und Rollenspielbereich, einen eigenen Ruhe- bzw. Rückzugsraum, einen eigenen Außenbereich und sie haben einen eigenen Raum für die Mahlzeiten.

II.1 DAS BUFFET FÜR DIE „KLEINEN“

Der Essraum ist nach denselben Prinzipien organisiert und gestaltet, wie bei den Großen.⁴² Um nur einen der Räume für beide Gruppen mit Tischen und Stühlen für die Mahlzeiten zu belegen, wurde ein Raum für das „Buffet“ hergerichtet, so dass nicht alle Kinder auf einmal essen, sondern sich ablösen. Die ersten, die Hunger haben, gehen in den Raum mit dem Buffet, an dem sie sich selbst bedienen können und verlassen den Raum, wenn sie fertig sind und ihre Teller weggeräumt haben. Eine Übersicht an der Tür ermöglicht es den Kindern, sich ein- und auszutragen und zu sehen, ob noch Plätze frei sind.

⁴² Siehe dazu Seite 67 ff

MR Garnich, Garnich, Arcus, Organisatorische Übersicht über die Plätze an der Tür zum Buffet für die Kinder von 3-6 J.



MR Garnich, Garnich, Arcus, Buffet für die Kinder von 3-6 J.

II.2 EIN EIGENER RAUM FÜR DIE ÄSTHETISCHE BILDUNG: DAS ATELIER FÜR DIE KINDER VON 3-6 J.



MR Garnich, Garnich, Arcus, Atelier für die Kinder von 3-6 J.

Wenn wir es als Tatsache ansehen, dass Kinder über ihre Sinne lernen, sollten wir daraus Schlussfolgerungen für die Einrichtung von Räumen ziehen, in denen gemalt und gebastelt wird.⁴³ Die vorhandenen Räume und Materialien müssten auf ihre anregende Wirkung für die Sinne überprüft werden: Können sich die Kinder in verschiedenen Körperhaltungen betätigen: Nicht nur im Sitzen, sondern auch im Stehen, Knien oder Hocken? Ist es ebenso gut möglich, nur die Hände zu nutzen wie man sich diverser Handwerkszeuge bedienen kann? Ist dieses Handwerkszeug vielfältig? Gibt es dünne und dicke Pinsel, stumpfe und scharfe Scheren, weißes und farbiges, klein- und großformatiges, festes und durchsichtiges Papier? Können die Kinder diese Unterschiede durch eine übersichtliche Präsentation auf einen Blick erkennen und selbständig auf das differenzierte Angebot zugreifen? Ist ein Grundbestand an sinnlichen Materialien vorhanden, der den Kinder jederzeit angeboten werden kann: Also nicht nur Stifte und

Papier, sondern flüssige Farben und Malbretter oder – besser noch – Staffeleien sowie ein Material, wie Ton, mit dem sich dreidimensional gestalten lässt?

Allein aus den wenigen, hier aufgeführten Fragen lässt sich schon ersehen: Eine Mal- und Bastecke im Gruppenraum regt die Sinne der Kinder nicht in dem Maße an, wie es ein Atelier kann. Es handelt sich zunächst einmal um ein schlichtes Platzproblem. Damit hängt eng zusammen, dass sich die Kinder nur dort selbst betätigen können, wo ihnen die Dinge jederzeit zur Verfügung stehen. Nur dort, wo sie „Gelegenheitsstrukturen“ vorfinden, wo die Wahl zwischen Stiften, Papier und flüssigen Farben, zwischen malen und plastizieren, Ton und Papier besteht, können sie gestalten, was sie wollen und wie sie es wollen. Es besteht also ganz offensichtlich ein enger Zusammenhang zwischen den vorhandenen Quadratmetern und den Bildungsmöglichkeiten der Kinder.

⁴³ Siehe dazu das Kapitel über Ateliers, in: von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*, verlag das netz

Da der Platz im Gruppenraum nicht beliebig vermehrbare ist, liegt die Lösung des Problems darin, die Grundfläche eines ganzen Raumes für Gestaltungsprozesse in Anspruch zu nehmen. Dies hat wiederum zur Konsequenz, dass in einem solchen „Funktionsraum“ der Arbeitsablaufcharakter, den auch kreative Prozesse haben, bewusst organisiert werden kann. Dafür, dass etwas im pädagogischen Alltag praktiziert wird, ist es von entscheidender Bedeutung, ob es mit einem übermäßigen Aufwand verbunden ist oder nicht. Deswegen ist es sinnvoll, über Erleichterungen nachzudenken. Man könnte auch von der Optimierung von Arbeitsabläufen für die Erwachsenen reden, die es ihnen ermöglicht, Kindern im Atelier täglich sinnliche Erfahrungen zu bieten.

MR Garnich, Garnich, Arcus,
übersichtliche Präsentation von Materialien in durchsichtigen Behältern



MR Garnich, Garnich, Arcus,
übersichtliche Präsentation von Materialien in durchsichtigen Behältern



MR Garnich, Garnich, Arcus,
Material für die Sinne im Atelier für 3-6 J.

Beim Gestalten nutzen Kinder alle Formen sinnlicher Wahrnehmung, über ihre Augen, Ohren, ihren Körper und über ihre Gefühle. Und indem sie gestalten, differenzieren sie ihre Sinne. Sie machen zum Beispiel Erfahrungen mit ihrem Körper, indem sie ihre Kräfte beim Umgang mit einem großen Brocken Ton anstrengen. Allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sie aus dem Vollen schöpfen können, wird aus dem Zusammenspiel ihrer Hände – unter Einbeziehung ihres ganzen Körpers – mit dem Material Ton eine Fülle von Formen entstehen.

Die visuellen Eindrücke und mehr noch die Tasterfahrungen sind dauernd unterschiedlich: Die Hände rollen und quetschen, ziehen und drücken, streichen und bohren, um nur ein paar der kinästhetischen Erfahrungen zu nennen, die unablässig gemacht werden. Sie schreiben sich ebenso in den Körper als die Erfahrung der Hände mit der Kugel-, der Ei- oder der Walzenform ein, wie sie die kognitive Erfassung der elementaren geometrischen Figuren unterstützen. Diese Wahrnehmungen bilden die Grundlage für die Schaffung weiterer, subtilerer Formen – und zwar nicht nur mit dem Material Ton, sondern auch mit allem, was vergleichbare Materialeigenschaften hat.

MR Garnich, Garnich, Arcus, Experimentieren mit Ton im Atelier der Kinder von 3-6 J.



Größere Mengen Ton sollten den Kindern im Atelier also möglichst oft und auf einem eigenen Tisch zur Verfügung stehen. Ein Tisch mit 30 Kilo Ton, zum Beispiel, lädt dazu ein, sich um ihn herum zu gruppieren. Er eröffnet einen „Möglichkeitsraum“ für die Kinder und zwar nicht nur einen gestalterischen, sondern auch einen sozialen: Sie können sich aufeinander beziehen, bei den anderen an- und umbauen, sich gegenseitig inspirieren, aber auch kritisieren. Kinder freuen sich über Gelungenes und kommentieren es. In der Regel äußern sie ebenso freimütig Kritik, eingeschlossen Selbstkritik. Sie differenzieren also ihre Wahrnehmung über ihre Gefühle, aber auch ihre verbalen, rationalen Fähigkeiten, Urteile zu fällen und zu begründen. Die Liste ihrer Erfahrungen, allein beim Gestalten mit Ton, ließe sich erheblich verlängern.

MR Garnich, Garnich, Arcus, Experimentieren mit Ton im Atelier der Kinder von 3-6 J.



MR Garnich, Garnich, Arcus, Experimentieren mit Ton im Atelier der Kinder von 3-6 J.

II.3 RAUM FÜR DAS BAUEN

Ebenso wie beim Gestalten geht es beim Bauen um die Differenzierung der Wahrnehmungserfahrungen über die Fernsinne, den Körper und die Gefühle, also um ästhetische Erfahrungen, die das Kind, zum Beispiel, durch den Umgang mit symmetrischen Formen und durch Anregungen des haptischen Sinns durch Oberflächen mit angenehmen Tastqualitäten macht. Der Bauraum unterstützt aber auch die sprachliche Entwicklung, beispielsweise die Begriffsbildung. Beim Umgang mit den Materialien spielen Begriffe, wie oben und unten, vorne und hinten, rechts und links, rund und eckig eine wichtige Rolle. Es liegt auf der Hand, dass die Kinder in einem Bauraum Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen, insbesondere physikalischen, Gesetzen, wie der Statik und der Schwerkraft, machen.

Ganz konkret geht es um die Ausbildung mathematischer Denkopoperationen wie Analysieren bzw. Zerlegen, Vergleichen, Synthese bzw. Zusammen-setzen, Schlussfolgern, In-Beziehung-Setzen, Ordnen und Zuordnen, Umgang mit Mengen, Zahlen, Flächen, Größen und räumlichen Beziehungen, wie Länge, Höhe und Tiefe.

Das alles wird den Kindern nicht im schulischen Sinne beigebracht, sondern es vermittelt sich über den Raum, die Materialien und die aufmerksame Begleitung der Erzieher/-innen.⁴⁴ Sie machen den Raum zu einem weiteren „Erzieher“, wählen das Material aus, präsentieren es einladend und nehmen wahr, was die Kinder brauchen und was ihnen eventuell noch fehlt – und besorgen es dann. Die Erzieher/-innen geben den Kindern im wörtlichen Sinne den Raum zum selbsttätigen Lernen. Das heißt aber keinesfalls, dass sie die Kinder alleine lassen, weder gehen sie aus dem Raum heraus noch sitzen sie nur dabei, sondern sie interessieren sich für das, was die Kinder tun. Sie begleiten es sprachlich und bezeichnen Gegenstände und Handlungen mit den passenden Begriffen. Da es in einem eigenen Bauraum möglich ist, dass mehrere kleine Gruppen von Kindern Unterschiedliches machen, können die Erzieher/-innen differenzieren zwischen den Kindern, die nur einen freundlichen Blick und anderen, die konkrete Unterstützung brauchen.

Generell fördert Bauen das Selbstbewusstsein der Kinder, da es immer sichtbare Ergebnisse hervorbringt.

Brettbausteine und Bausteinhocker

Brettbausteine sind aus Vollholz und bestehen aus 3 Lagen wobei die Mitte ausgespart ist. Sie bilden also keine Hohlkörper, haben dennoch ein großes Volumen. Aufgrund der Aussparung in der Mitte können Kinder die großen Bausteine gut greifen. Mit diesen Bausteinen kann in größeren Dimensionen als mit Fröbel-Bausteinen gebaut werden, so dass die Kinder Bauen mit Bewegung und Rollenspiel verbinden können.

Der „Bausteinhocker“ wurde vom Tischler Matthias Buck entwickelt. Er hat die Form eines U. Stabilisiert wird er durch eine Holzplatte in der Mitte, so dass er variabel einsetzbar ist, z.B. als Sitz, als Tisch oder zu einem Regal gestapelt werden kann. Bausteinhocker gibt es in zwei Größen entsprechend ihrem Einsatz in einer Krippe oder im Elementarbereich, mit oder ohne Griffloch.

44 Siehe dazu das Kapitel über Bauräume, in: von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*, verlag das netz

Im Bauraum werden regelmäßig Verbindungen zum Rollenspiel hergestellt. Die Kinder ahmen Erwachsenen-tätigkeiten nach und spielen, zum Beispiel, „Baustelle“. Durch die Bereitstellung von einfachen, multifunktionalen Materialien, wie Kartons, Bausteinhocker, Pappröhren, Schläuchen, Brettern, Absperrhütchen, Kabeltrommeln und Getränkekisten, können die Erzieher/-innen diese und andere „Als-ob-Spiele“ ermöglichen.

Ein vielfältig und differenziert ausgestatteter Bauraum ist auch ein Raum, der Kommunikation, Sozialverhalten und Ko-Konstruktion fördert, vor allem, wenn es das Material zulässt, dass nicht nur kleinräumig neben einander her sondern großräumig zusammen gebaut wird. Dann gibt es ständig die Notwendigkeit von Absprachen. Man kann beobachten, wie die Kinder auf die Ideen der anderen eingehen und Kompromisse schließen, um zu einem gemeinsamen Ziel zu kommen oder auch wie ein einzelnes Kind sein Ziel verfolgt und um Unterstützung bei der Verfolgung eigener Absichten wirbt.



MR Garnich, Garnich, Arcus, im Bauraum für die Kinder von 3-6 J. gibt es große „Brettbausteine“, große „Papp-Ziegelsteine“ und „Bausteinhocker“

II.4 RAUM FÜR DAS ROLLENSPIEL

Kinder spielen dauernd Rollenspiele, weil sie mit der Fähigkeit zur Nachahmung auf die Welt kommen. Diese Fähigkeit differenzieren sie vom ersten Tag ihres Lebens an im Zusammenspiel mit denen aus, die sie betreuen. Dabei lernen Kinder die Welt durch Routinen, wie die tägliche Körperpflege, und Rituale, wie das Zubettbringen, kennen und geben diese Eindrücke dann im Rollenspiel wieder.

Auf einfache folgen komplexe Rollenspiele, die begleitet werden von der Lust der Kinder, in die Rolle eines anderen zu schlüpfen, durch Verkleidung, auf der Bühne, beim Schattenspiel oder mit Küchenutensilien als Handpuppen.

Es gibt drei große Themenbereiche von Spielen der Kinder im Rollenspielraum: Familie, Arbeitswelt und Theater.⁴⁵ Traditionell gibt es eine Ecke im Gruppenraum, die „Puppenecke“ heißt. Besser wäre es, sie „Familienspielecke“ zu nennen und eine Wohnung einzurichten, in der die Kinder nicht nur mit Puppen spielen, sondern vor allem selbst die Akteure sein können. Die „Puppenecke“ zur „Familienspielecke“ weiter zu entwickeln, ist auch unter dem Gesichtspunkt wichtig, dieses Rollenspielangebot sowohl für Mädchen als auch für Jungen attraktiv zu machen.

MR Garnich, Garnich, Arcus, Gelegenheiten für Rollenspiele aus der Familie und der Arbeitswelt



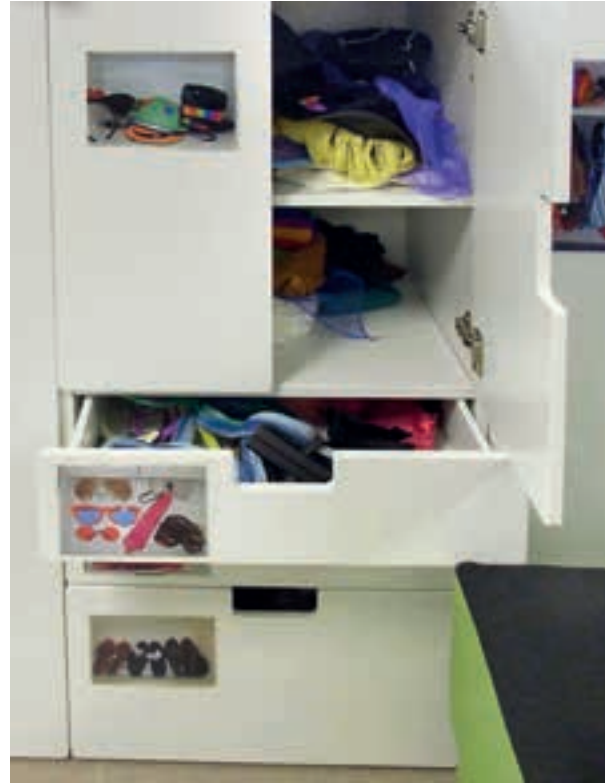
45 Siehe dazu das Kapitel über Rollenspielräume, in: von der Beek, A. (2014), *Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs*, verlag das netz

MR Garnich, Garnich, Arcus, Gelegenheiten für Rollenspiele aus der Familie und der Arbeitswelt



MR Garnich, Garnich, Arcus, Gelegenheiten für Rollenspiele aus der Familie und der Arbeitswelt, zum Beispiel „Restaurant“

Zu den Rollenspielthemen aus der Arbeitswelt gehört der Kaufmannsladen. Auch hier trägt eine differenzierte Ausstattung mit Materialien, am besten Verpackungsmaterial, dazu bei, dass sich für den Rollenspielraum Jungen und Mädchen gleichermaßen interessieren.



MR Garnich, Garnich, Arcus, Gelegenheiten für Rollenspiele auf der Bühne mit Verkleidungssachen

Eine Bühne im Rollenspielbereich ist ein ganz besonderer „Raum“. Wenn sie einen Vorhang hat, ist sie so multifunktional wie kein anderer „Raum im Raum“, weil sie einen eigenen Rückzugsraum bildet. Mit Hilfe von beweglichen Einrichtungsgegenständen spielen die Kinder dort sowohl Rollenspiele aus der Familie als auch aus der Arbeitswelt. Sie nutzen sie als Ort, um sich zu verkleiden und um die Verkleidung zu präsentieren.

Eine solche Bühne ist nicht nur ein multifunktionaler Ort für das Spiel der Kinder, sondern man kann sich auch gut auf ihr versammeln oder sie als Ort zum Vorlesen und Bilderbücher anschauen benutzen.

MR Garnich, Garnich, Arcus, Schmink- und Frisiertisch in der Nähe der Bühne



MR Garnich, Garnich, Arcus, Rollenspiele aus der Arbeitswelt:
„Kaufmannsladen“ Waage, Kasse und Telefon



II.5 GEMEINSAMER BEWEGUNGSRAUM FÜR DIE KINDER VON DREI BIS ZWÖLF

Die Maison Relais will der Lust der Kinder an Bewegung, genauer, an Aktivität, und daran, etwas zu bewegen, Rechnung tragen.

Von zentraler Bedeutung ist ein für alle Kinder jeder Zeit zugänglicher Bewegungsraum, in dem ein/-e Erzieher/-in anwesend ist.

Es gibt eine Schaukelbalkenanlage, in die verschiedene Schaukel- und Pendelgeräte eingehängt werden können, durch die ein wichtiges Bedürfnis der Kinder, nämlich vielfältige Erfahrungen im kinästhetisch-vestibulären Bereich zu machen, befriedigt wird.

Der Bewegungsraum ist weder ein Turn- noch ein Toberaum, sondern ein Ort, an dem sich die Kinder differenziert bewegen und zurückziehen können. Eine raumhohe Bewegungs-Spiel-Podestlandschaft ermöglicht es den Kindern sowohl aktiv zu sein und zu klettern und zu springen, als auch sich in Nischen zurückzuziehen und alleine oder mit anderen die Geschehnisse im Raum zu beobachten.



MR Garnich, Garnich, Arcus, Bewegungsraum mit Bewegungs-Spiel-Podestlandschaft und Schaukelbalkenanlage

Da es nur diesen einen Bewegungsraum in der Maison Relais Garnich für alle Kinder gibt, ist er ein Ort der Begegnung, der allerdings auch aufgrund seiner Beliebtheit die sozialen Kompetenzen der Kinder herausfordert. Als Hilfsmittel gibt es Sanduhren in diesem Raum, die von den Kindern eigenständig genutzt werden, damit die von dem einen Kind angekündigte Zeit: „Ich will noch fünf Minuten schaukeln.“ vom anderen Kind kontrolliert werden kann.

Der Bewegungsraum ist in dieser Maison Relais so etwas wie ein Scharnier zwischen den Bereichen für die Drei- bis Sechs- und den Sechs- bis Zwölfjährigen. Dieses „Gelenk“ können in anderen Maisons Relais andere Räume, wie zum Beispiel der Rollenspielraum, bilden.

MR Garnich, Garnich, Arcus, Bewegungsraum mit Kindern zwischen 4 und 10 Jahren





III. Wie eine Maison Relais zu einem „Welt-Atelier“ wird



Sie entlehnte ihren Namen dem von Gerd E. Schäfer zusammen mit Angelika von der Beek und anderen 2007 in Köln gegründeten Fortbildungsinstitut „WeltWerkstatt“. Ziel von „WeltWerkstatt“ ist es, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse mit neuen didaktischen Formen in einer praxisorientierten Fortbildung zu verbinden. Auf der Basis des „Bildungsansatzes“⁴⁶, der vom selbsttätigen Lernen des Kindes ausgeht und an einer partizipatorischen Didaktik des Lernens⁴⁷ arbeitet, die diese Grundeinstellung auch einlöst, wurde ein Fortbildungsmodell entwickelt, das es Erziehern/-innen ermöglicht, diesen Anspruch konsequent praktisch umzusetzen.

Bei der Übertragung dieses Konzeptes auf luxemburgische Verhältnisse wurde Wert darauf gelegt, dass es nicht nur bei pädagogischer Rhetorik blieb, sondern dass es in die Praxis umgesetzt werden konnte.⁴⁸ Den Kern macht ein Lernverständnis aus, das von den Möglichkeiten der Kinder ausgeht und sie dazu herausfordert, diese schöpferisch weiterzuentwickeln.

Die Umsetzung des Konzepts „Welt-Atelier“ geschieht **partizipativ** – nicht die Erwachsenen bestimmen die Wahl der Aktivitäten, sondern die Kinder bestimmen selbst, wann und wo sie was tun;
inklusiv – es findet keine Aussonderung statt;
alterspezifisch – Themen, Material und Möbel sind dem Alter der Kinder angepasst;
geschlechtssensibel – die Interessen von Jungen und Mädchen werden gleichermaßen berücksichtigt;
interkulturell – alle vorhandenen Kulturen und Sprachen werden gewürdigt;
sozial kompetent – die Erwachsenen begreifen sich als Teil einer sozialen Gemeinschaft, die den Kindern die Möglichkeit gibt, kompetente Mitglieder dieser Gemeinschaft zu werden.

„Welt-Atelier“ war eine von Angelika von der Beek und anderen konzipierte und von 2010-15 in Luxemburg durchgeführte Fortbildungsreihe zur non-formalen Bildung.

Dabei wird nicht behauptet, dass Kinder nicht auch auf andere Weise lernen können. Sie sind von Geburt an so interessiert, dass sie aus allen sich bietenden Gelegenheiten lernen können. Sie sind so vorbereitet, dass sie ‚aus allem Holz Feuer machen können‘. Es geht also nicht darum, ob sie überhaupt erfolgreich lernen, sondern **wie** sie lernen. Ziel von „WeltWerkstatt“ ist es, dass Kinder an ihrem Lernen interessiert und beteiligt sind und bleiben, dass sie ihr Lernen als einen wichtigen Teil ihrer selbst erfahren, dass sie schöpferisch und problemlösend lernen, dass sie aus ihrem Lernen eine innere Befriedigung ziehen können. Eine Pädagogik, die immer nur Ziele vorschreibt und auf deren Erfüllung achtet, ist nicht erfolglos. Allerdings scheint sie nicht geeignet, in breitem Maße die Freude am Lernen zu befördern und zu erhalten. Nur ein Kind, das gerne lernt, wird auch die Geduld aufbringen und die Schwierigkeiten überwinden, die mit dem Lösen von Problemen unweigerlich verbunden sind.⁴⁹

46 Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2010), *Bildung beginnt mit der Geburt*, Cornelsen-Scriptor

47 Schäfer, G.E./von der Beek, A. (2013), *Didaktik in der frühen Kindheit*, verlag das netz

48 Wichtig war die Einbettung in die Organisationsstrukturen der Mitglieder des Caritasverbandes, die Schaffung neuer Strukturen sowie die engagierte kontinuierliche Begleitung der Fortbildungsdurchgänge durch Nicole Horn und Danielle Schronen, siehe dazu auch das Manuskript von A. von der Beek „Umsetzung des Konzepts Welt-Atelier in den Maisons Relais der Caritas“, 2010

49 Schäfer, G.E. (2007), *Arbeitsgruppe WeltWerkstatt*, unveröffentlichtes Manuskript, S. 1

Um diese Prinzipien in der Praxis umzusetzen, ist es notwendig, folgende organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen: Die Anzahl der Kinder pro Organisationseinheit sollte bei 60 Kindern liegen, damit alle Kinder, auch die mit besonderen Bedürfnissen, einen Überblick über die Wahlmöglichkeiten behalten können. Um altersspezifische Raumangebote bereit stellen zu können, sollten die Kinder von Null bis Drei, von Drei bis Sechs und von Sechs bis Zwölf getrennt betreut werden – wenn möglich durch kurze Wege verbunden. Für die jungen Kinder bis drei Jahre sollten aufgrund ihrer Entwicklungsphase die Vorteile der Gruppenpädagogik in Anspruch genommen werden.

Um Partizipation zu praktizieren, sollten Kindern ab drei Jahren „Funktionsräume“ mit thematischen Schwerpunkten zur Verfügung stehen, für die Fachfrauen und Fachmänner zuständig sind. Geschlechtssensibilität und kulturelle Sensibilität wird zum einen dadurch erreicht, dass es die für alle Kinder wichtigen thematischen Schwerpunkte, also Bewegung, Gestalten, Bauen und Rollenspiel gibt, zum anderen in den Räumen eine breite Auswahl von Möbeln und Materialien vorhanden ist, die sowohl Jungen als auch Mädchen sowie Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Sprachen interessieren. Außerdem muss es – insbesondere bei den Zehn- bis Zwölfjährigen, auch geschlechtsspezifische – Rückzugsräume geben. Die Umsetzung dieser Prinzipien, also Übersichtlichkeit, Wahlmöglichkeiten, Altersspezifität, Geschlechtssensibilität und Interkulturalität, ergibt eine inklusive pädagogische Praxis, die allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht und ihren besonderen Bedürfnissen gerecht werden kann. Basis all dessen bildet die Auffassung der Erwachsenen, sich als Teil einer sozialen Gemeinschaft zu begreifen, die durch die tägliche pädagogische Praxis den Kindern die Möglichkeit gibt, sich zu kompetenten Mitgliedern dieser sozialen Gemeinschaft zu entwickeln.

Das Schaffen thematischer Schwerpunkte beinhaltet das Risiko, dass Fachkräfte stark auf einen Handlungsbereich fokussieren und dabei andere Handlungsbereiche aus dem Blick verlieren. Damit das nicht passiert, ist es hilfreich,

den thematischen Schwerpunkt immer auch als Ausgangspunkt für andere Handlungsbereiche zu denken – im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklung. So z.B. findet in Ateliers nicht nur bildnerisches Gestalten statt, sondern auch die Förderung von Sprache, Körperwahrnehmung, oder beim Malen draußen Zugang zu Naturphänomenen. Was erst einmal kompliziert erscheint, ergibt sich in der Praxis durch die wahrnehmende Beobachtung.

Dadurch, dass sich Erwachsene für das interessieren, wofür sich Kinder interessieren, entsteht ein gemeinsamer Lernprozess (Ko-Konstruktion). Man braucht kein Architekturstudium, um einen Bauraum zu gestalten, vielmehr ist Freude an Architektur und ein staunendes Fragen eine gute Basis.

„Welt-Atelier“ bezieht sich auf das Konzept der „Offenen Arbeit“, das die Erweiterung der Funktionsecken zu Funktionsräumen vorsieht. Es wurde erprobt im Rahmen eines Modellprojekts zur gemeinsamen Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Cuxhaven und kann unter raumgestalterischen Gesichtspunkten unter das Motto „Vom Sitz- zum Bewegungskindergarten“ gestellt werden. Durch die Wahrnehmung der Bedürfnisse von besonderen Kindern, die durch ihren erhöhten Drang nach Bewegung und Lernen mit allen ihren Sinnen auffallen, ergaben sich andere Prioritäten für die Gestaltung der Räume. Im Sinne der Nichtaussonderung von behinderten Kindern wurde dem Bewegungsbedürfnis aller Kinder, insbesondere durch die Umwandlung von Gruppenräumen in Bewegungsräume, Rechnung getragen, aber auch durch die Möglichkeit für die Kinder, den Raum, in dem sie sich aufhalten, und damit das Thema, mit dem sie sich beschäftigen wollen, zu wählen. Das bedeutet die Verantwortung aller Erzieher/-innen für alle Kinder und nicht nur für die eigene Gruppe.⁵⁰

50 Regel, G./Wieland, A. (Hrsg.) (1993), *Offener Kindergarten konkret*, EB-Verlag Rissen

III.1 BUFFETS

III.1.1 DAS BUFFET: SCHLÜSSEL ZUR SELBSTBESTIMMUNG FÜR KINDER

Mit der Einrichtung eines Buffets sind zwei Probleme, die die Maisons Relais in Luxemburg seit Anbeginn hatten, gelöst: Zum einen dem Anspruch der Selbstbestimmung, auch beim Essen, gerecht zu werden und zum anderen den Kindern, außer der unzweifelhaft wichtigen Mittagsmahlzeit, noch etwas anderes zu bieten als weiter an Tischen auf Stühlen zu sitzen, weil für etwas anderes kein Platz mehr im Raum ist. Mit den Wahlmöglichkeiten der Kinder beim Mittagessen, gehen die erweiterten Möglichkeiten der Kinder einher, zu bauen und zu konstruieren, Rollen zu spielen und zu malen, sich zurückzuziehen und sich zu bewegen. Der Raum, in dem gegessen wird, hat die anderen Räume von Tischen und Stühlen befreit! Die im nationalen Rahmenplan vorgesehene Gesundheitsförderung wird durch die räumlichen Möglichkeiten für die von Manuel Achten so genannte „Trias von Bewegung, Ernährung und Entspannung“ verwirklicht.

Die Faustformel für das Buffet lautet: Es sollten für zirka ein Drittel der Kinder (60 – höchstens 90) Sitzplätze, also 20-30, zur Verfügung stehen, das heißt, die Zahl der Plätze in einem Raum sollte die einer Gruppe in der Regel nicht überschreiten. Wenn es sich um große Einrichtungen handelt, muss ein zweiter oder dritter Raum bereitgestellt werden. Die Öffnungszeiten variieren. Ein Erfahrungswert lautet, dass 60 Kinder in einem Raum mit 20 Plätzen innerhalb einer Stunde gegessen haben.

Einen der vorhandenen Räume mit einem „Buffet“ einzurichten, heißt, dass die anderen Räume unterschiedlich ausgestattet werden können, mit flachen Podesten für das Bauen, statt Tischen und Stühlen oder einer Bühne für das Rollenspiel, statt Tischen und Stühlen.

Das „Buffet“ ermöglicht den Kindern Selbstwirksamkeit im Alltag. Sie bekommen Verantwortung übertragen, angefangen dabei, dass sie – in einem zeitlichen Rahmen – selbst bestimmen dürfen, wann sie essen. Sie können sich selbst auffüllen und damit bestimmen, wovon sie wieviel essen. Ganz wichtig für die Kinder ist, dass sie die Dauer ihres Aufenthalts bestimmen und aufstehen dürfen, wenn sie fertig sind. Ihnen wird zugetraut, dass sie sich verantwortungsvoll verhalten.

Die Erwachsenen können in diesem System die Rolle der Begleiter übernehmen, die für einen reibungslosen Ablauf sorgen, und dabei unterscheiden zwischen den Kindern, die ihre Unterstützung brauchen und denen, die gut alleine zurecht kommen. Aus den Befragungen der Kinder in den Maisons Relais, die das „Buffet“ eingeführt haben, geht hervor, dass die Kinder alle diese Punkte gut finden und vor allem genießen, dass sie sich mit ihren Freunden zusammen tun können. Die Erwachsenen sind Ansprechpartner für die Kinder, aber keine Kontrolleure. Sie sorgen für eine gute Atmosphäre und stehen bereit, wenn es Probleme gibt.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser,
Kinder bedienen sich selbständig am Buffet

III.1.2 STATT SPEISESÄLE KLEINERE RÄUME FÜR DAS „BUFFET“

Große Speisesäle sollten insbesondere wegen des Lärmschutzes vermieden werden, aber auch aus Gründen der Orientierungsmöglichkeiten der Kinder. Es müsste einleuchtend sein, dass kleinere Räume nicht nur leiser sondern auch übersichtlicher sind. Wenn nicht eine lärmbelastete Kantinensituation, mit vielen Tischen und Stühlen in einem großen Raum, in Kauf genommen werden soll, ist es sehr aufwendig, einen riesigen Esssaal innenarchitektonisch so zu gliedern, dass „Räume im Raum“ entstehen, so wie in der Maison Relais Reuler. Dort wurde, zum Beispiel durch Nischen, versucht, den Kindern Orientierung zu geben.

MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl,
Saal für das „Buffet“ mit unterschiedlichen Nischen



Allerdings bleibt die Lärmbelastung hoch und die Anforderungen an die Kinder, sich in diesem komplexen System zurecht zu finden, auch. Das sollte bedacht werden, wenn das Argument angeführt wird, dass ein großer Raum für Feste und Versammlungen in einer Einrichtung gebraucht wird und es nicht zu leisten ist, ihn extra zu bauen. Dem ist zu entgegnen, dass es für die Kinder wichtiger ist, eine qualitätvolle Umgebung beim täglichen Mittagessen zu haben als viel Platz bei einigen wenigen besonderen Gelegenheiten. Es sollten die alltäglichen Partizipationsmöglichkeiten der Kinder Vorrang vor repräsentativen Gesichtspunkten haben. Bei allen Maisons Relais, die mit einer Schule verbunden sind, wäre es wichtig, zu einer selbstverständlichen Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Nutzung von großen Räumen zu kommen.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Nische im Raum für das „Buffet“



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Kind vermerkt selbständig seine Anwesenheit im „Buffet“

MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Hochebene im Raum für das „Buffet“, auf der es oben und unten Essplätze gibt



Wenn solche Entscheidungen getroffen werden müssen, ist es gut, sich an das Ziel zu erinnern, den Kindern partnerschaftlich zu begegnen und deshalb ihr Wohlbefinden im Alltag nicht zu vernachlässigen zugunsten seltener Ereignisse, bei denen sich improvisieren lässt. Um sowohl flexibel zu sein als auch kleinere, übersichtliche Räume zu haben, wird oft das Mittel der Schiebetür eingesetzt. Da die Geräusche in den mit Schiebetüren getrennten Räumen oft nur unzureichend von einander abgeschirmt werden, sind Türen oder, besser noch, Flügeltüren mit Glasausschnitten, eine Alternative, die es sowohl erlaubt, Räume gelegentlich miteinander zu verbinden als auch die tägliche Belastung, die durch die Geräuschkulisse bei den Mahlzeiten entsteht, in einem Rahmen zu halten, der Kinder und Erwachsene so wenig wie möglich belastet.

Ebenfalls innenarchitektonisch anspruchsvoll, aber aufgrund der normalen Größe der Räume nicht lärmbelastet, ist die Ausstattung des Buffets in der Maison Relais der Gemeinde Roeser. Hier gibt es zwei Räume, von denen einer direkt an die Küche anschließt. Obwohl es sich nicht um Esssäle, sondern um normale Gruppenräume handelt, gibt es in Roeser „Räume im Raum“ und zwar aus mehreren Gründen: Da die Einnahme der Mahlzeiten als soziales Geschehen betrachtet wird, unterstützen „Räume im Raum“ die Kommunikation effektiv, wenn die Kinder in kleinen Gruppen essen und sich ihre Tischnachbarn aussuchen können. Außerdem kann ein Essraum, der wohnlich eingerichtet ist, als Spielraum an den Nachmittagen und in den Ferien genutzt werden. Und er eignet sich als Hausaufgabenraum.

Mit einfachen Mitteln, wie quer gestellten Unterschränken und Pflanzen, wurden in zwei Essräumen in der Maison Relais Garnich „Räume im Raum“ hergestellt. Eine wichtige Rolle bei der Einrichtung der Räume spielte die reibungslose Organisation der täglichen Abläufe für die Kinder. Die Kinder haben an der Tür zum „Buffet“ eine Übersichtstafel über die Plätze im Raum und können mit Hilfe von Symbolen bestimmen, wann sie essen und mit wem. Direkt im Eingangsbereich des Raumes gibt es sowohl Geschirr und Besteck als auch die Theken, an denen sich die Kinder selbst bedienen und im Sinne der modernen Ernährungswissenschaft selbst entscheiden können, was und wieviel sie essen. Dafür ist Folgendes notwendig: Ein gesundes, ausgewogenes Essen, das appetitlich präsentiert wird, und Pädagogen/-innen, die die Kinder aufmerksam begleiten.

Die Einrichtung von „Buffets“ in Maisons Relais hat dazu geführt, dass die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen/-innen und dem Koch/der Köchin oder den Köchen/-innen enger geworden ist, und dass sie sich untereinander stärker abstimmen (müssen). Wenn nur noch in einem Raum gegessen wird oder, je nach Größe der Einrichtung, pro Abteilung in einem Raum, dann muss sich das Team, zum Beispiel, anders über Regeln verständigen als wenn jeder in „seinem“ Raum mit „seinen“ Kindern isst.

MR Garnich, Garnich, Arcus, eines von 2 Buffets, an dem sich die Kinder selbst bedienen können



MR Garnich, Garnich, Arcus, „Raum im Raum“ im „Buffet“ durch einen Unterschrank und Pflanzen



MR Garnich, Garnich, Arcus, Übersichtstafel über die Plätze im „Buffet“, auf der sich die Kinder selbständig eintragen



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, tägliche Begegnung zwischen Koch/Köchin, Kindern und Pädagogen/-innen

Architektur und Raumausstattung von „Buffets“

Statt großer Säle sollte es, je nach Anzahl der Kinder, zwei oder drei Räume für das „Buffet“ geben. Eine Faustformel, die sich in den letzten Jahren als praktikabel erwiesen hat, besagt, dass maximal 90 Kinder in einem „Buffet“ versorgt werden können, ideal sind 60 Kinder. Wenn, wie vorher schon dargestellt (siehe Seite 67), für ein Drittel der Kinder, also 20 Kinder, Tische und Stühle vorhanden sind und die Öffnungszeit ungefähr eine Stunde beträgt – das muss unbedingt ausprobiert werden – , dann heißt

das, dass 60 Kinder oder, in zwei Räumen, 120 Kinder – oder 180 Kinder in drei Räumen – ihre Mahlzeit einnehmen und zwar – in den Grenzen der Öffnungszeiten – zu dem Zeitpunkt, zu dem sie essen und mit den Kindern, mit denen sie gerne beim Essen zusammen sein wollen. Für 20 – oder 30 – Kinder in einem Raum sollte es dann nicht nur Tischgruppen für vier bis sechs Kinder geben, sondern um diese Tische herum sollten „Räume im Raum“ gebildet werden, zum Beispiel mit Unterschränken und Pflanzen.



Dass es keine großen Speisesäle sondern einzelne Essräume geben sollte, heißt auch, dass nicht drei Essräume nebeneinander gebaut werden sollten, aus Rationalisierungsgründen, weil man zum Beispiel den Speiseaufzug sparen könnte. Selbstverständlich ist ein kurzer Weg zur Küche gut, aber wenn große Gebäude für viele Kinder errichtet werden, ist der Gesichtspunkt der Dezentralisierung wichtiger, da ansonsten alle bekannten Folgen von anonymer Architektur sich bei jungen Kindern noch stärker bemerkbar machen als bei Erwachsenen. Das „Buffet“ sollte also Teil einer für die Kinder überschaubaren architektonischen Einheit sein, mit „Funktionsräumen“ für die nonformale Bildung, in denen sie sich ausruhen, spielen und, ganz wichtig, sich bewegen können.

Die Multifunktionalität des Essraumes als gleichzeitig repräsentativer Raum für Feste und Feiern hat, wie oben erläutert, Grenzen. Da er möbliert ist mit Tischen und Stühlen, kann er als Hausaufgabenraum und für Tischspiele genutzt werden. Auch ist er geeignet für Teambesprechungen sowie dazu, dass sich einzelne Pädagogen/-innen dort hin zurückziehen. Je nach seiner Lage und den Räumen, die sonst noch infrage kommen, kann das „Buffet“ eine „Kommunikationsdrehscheibe“ sein, ein Ort, an dem sich Kinder, Pädagogen/-innen und auch Eltern gerne treffen.

Idealerweise gibt es eine direkte Verbindung zwischen Küche und Essraum. In Reggio geben Innenfenster den Kindern und Erwachsenen die Möglichkeit, in Sichtverbindung mit dem, in Reggio so bezeichneten, „Bauch der Einrichtung“ zu sein. Wenn möglich, sollte der Weg zwischen Küche und Essraum kurz sein, aber wenn dadurch der Weg der Kinder zum Essraum lang wird, insbesondere, wenn sie in ein anderes Stockwerk gehen müssten und auf diese Weise keinen Überblick darüber haben könnten, ob Plätze frei sind, ist dem kurzen Weg zwischen Essraum und den anderen Räumen für die Kinder unbedingt Priorität vor der Anbindung an die Küche einzuräumen.

Um dem auffälligsten Merkmal dieser Gemeinschaftsräume und den häufigsten Klagen über sie, nämlich, dass die Esssäle zu laut sind, entgegenzuwirken, muss größtmöglicher Wert auf eine wirksame Akustik gelegt werden. Das geschieht in erster Linie durch Räume in der Größe von Gruppenräumen mit der üblichen Deckenhöhe, normalen Fenstern und Fußböden, die Schall absorbieren und keinesfalls verstärken sowie – selbstverständlich – durch Schallschutzdecken.

„Design tools“, wie Akustik, Licht, Farben und Materialeigenschaften sind die raumgestalterischen Mittel mit deren Hilfe das „Buffet“ zu einem angenehmen Gemeinschaftsraum zur Einnahme von Mahlzeiten wird, aber auch für andere alltägliche Notwendigkeiten, wie Hausaufgaben machen und Teambesprechungen abhalten. Wie in einem gemütlichen Restaurant ist es, zum Beispiel, deshalb nicht übermäßig laut, weil dort alle möglichen Maßnahmen zur Dämpfung des Schalls, nicht nur durch eine Schallschutzdecke, sondern auch durch „Räume im Raum“ getroffen wurden, sowie durch (schwer entflammbare) Stoffe, die den Schall schlucken.

Der Boden sollte auf keinen Fall aus schallreflektierendem Material bestehen, also kein Steinfußboden, obwohl er pflegeleicht ist, sondern zum Beispiel Linoleum.

Angenehmes Licht lässt sich, wie im Restaurant, durch Pendelleuchten erzielen, die möglichst über jedem Tisch hängen. Optimal wäre die Kombination von Wand- und Hängelampen, da es zum Essen nicht schummrig, sondern hell, aber auch nicht grell sein sollte. Während bei Neu- und Umbauten Wandlampen kein Problem sein dürften, könnten in bestehenden Räumen Deckenfluter die Funktion von Wandlampen mit indirektem Licht übernehmen.

Bei der Farbauswahl spielen viele Faktoren eine Rolle. Zu einem Raum, in dem Kinder sich wohlfühlen sollen, passen warme Farben.

III.2 EXKURS: ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER KONZEPTION UND DER LAUTSTÄRKE IN DEN RÄUMEN

Neben der Tatsache, dass Architekten selbstverständlich Entscheidendes zur akustischen Qualität des Gebäudes, der einzelnen Räume, Flure und Hallen beitragen, gibt es den Zusammenhang zwischen pädagogischer Konzeption und der Lautstärke in der Maison Relais.

Das pädagogische Konzept ist deswegen von großer Bedeutung für den Geräuschpegel in den Räumen, weil es entweder der Lust der Kinder an Bewegung, genauer, an Aktivität, und daran, etwas zu bewegen, Rechnung trägt oder nicht. Dies ist einer der wichtigsten Gründe, offen in Funktionsräumen zu arbeiten, das heißt, einen der Räume, in denen nicht (mehr) gegessen wird, für Bewegung zu nutzen. Auf dem Hintergrund dessen, was wir über die Bedürfnisse der Kinder wissen, ist es gelebte Partizipation, wenn es einen jeder (!) Zeit zugänglichen Bewegungsraum gibt, für den ein/-e Erzieher/-in nicht nur zuständig, sondern in dem er/sie auch anwesend ist. Dieser Bewegungsraum sollte differenziert und nicht nur wie ein Turn- oder Toberaum ausgestattet sein und es ist ein ganz anderer Raum als die Sporthalle.⁵¹ Denn die Zugänglichkeit bedeutet, dass der Weg zum Bewegungsraum für die Kinder und die Pädagogen/-innen ebenso kurz ist, wie vorher zu den Gruppenräumen, in denen gegessen wurde – weil ja einer dieser Räume „umfunktioniert“ wurde.

Optimal wäre, wenn es die personelle Ausstattung erlauben würde, den Kindern die Wahl zwischen dem Bewegungsraum und dem Außengelände zu überlassen. Zumindest müßte es möglich sein, im Team ein/-e Kollege/-in zu finden, die sich entweder im Bewegungsraum oder im Außengelände aufhält, so dass die Kinder in einem der beiden „Räume“ ihr Bedürfnis nach Bewegung befriedigen können. In dem Konzept von offener Arbeit, von dem hier die Rede ist, ist das Außengelände ein Raum, der den Kindern, wie alle anderen Räume auch, prinzipiell jeder Zeit zugänglich sein sollte. Es sollte ein Ort sein, an dem die Kinder sich nicht nur austoben können, sondern der ihnen Selbsttätigkeit ermöglicht.

Das bedeutet auch, dass im Bewegungsraum nicht, wie in der Turnhalle, „sportliche Übungen“ oder Wettkampfspiele gemacht werden, sondern die jüngeren Kinder die Freiheiten des Spiels genießen und Bewegung mit Bauen und Rollenspiel verbinden können, während die Älteren sich stärker an Vorbildern aus den Medien orientieren, Tanzen, eigene Choreographien entwickeln und dafür üben.

Wenn also Kinder die Wahl zwischen Räumen haben, in denen sie sehr aktiv sein können, wie im Bewegungsraum und auf dem Außengelände, und anderen Räumen, wie dem Rollenspiel- und Bauraum oder dem Atelier, in denen sie eher ruhigen Aktivitäten nachgehen, dann, so die Erfahrung, herrscht eine geschäftige Atmosphäre in diesen Räumen, aber es ist nicht übermäßig laut. Allerdings reicht das bloße Vorhandensein der Räume nicht. Sie müssen so ausgestattet sein, dass sich mehrere kleine Gruppen von Kindern bilden und parallel spielen können. Und auch in diesen Räumen bedeutet ruhig nicht, dass sie ihren Körper stillstellen müssen, sondern dass sie ihn einsetzen können, zum Beispiel beim Tragen von großen Bausteinen, bei der Auseinandersetzung mit größeren Mengen von Ton oder bei der Einrichtung einer Höhle.

An dieser Stelle soll nur kurz darauf hingewiesen werden, dass es vielfältige unnötige Lärmquellen in Maisons Relais gibt, die erkannt und beseitigt werden sollten. Zu ihnen zählen vor sich hin plärrende Radios oder nicht gezielt eingesetzte „Hintergrundmusik“, Bobbycars, scheppernde Spielzeuge und Materialien, die sehr laute Geräusche erzeugen, wie getrocknete Kastanien in einer großen Wanne aus Hartplastik oder auch das „Bällchenbad“.

Wenn die lautereren von den leiseren Aktivitäten getrennt werden können sowie notwendige Schallschutzmaßnahmen ergriffen und überflüssiger Lärm unterbunden wurde, ist die Schaffung von „Räumen im Raum“ ein erfolgreiches Mittel, um den Kindern in den Funktionsräumen konzentriertes Spiel zu ermöglichen.

51 Siehe dazu das Kapitel zum Bewegungsraum, S. 75

Aussagen über „Offene Arbeit“ im Rahmen der deutschen „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“, die von Prof. Dr. Hartmut Tietze geleitet und 2013 veröffentlicht wurde (NUBBEK-Studie)⁵²:

„Bei offener Arbeit mit Kindern im Kindergartenalter zeigt sich sowohl bei der KES als auch bei der KES-E eine höhere Prozessqualität als bei gruppenbezogener Arbeit. Die Unterschiede sind für beide Maße statistisch signifikant; (...) Offensichtlich erfahren die älteren Kinder ein differenzierteres Angebot bei offener Arbeit und damit eine höhere Prozessqualität. Dies trifft für Kinder im Krippenalter nicht zu.“⁵³

Anhand der Kindergarten Einschätz Skala (KES) als auch der Erweiterung (KES-E)⁵⁴ werden 18 Qualitätsmerkmale in 4 Skalen geprüft:

1. Lesen,
2. Mathematik,
3. Naturwissenschaft u. Umwelt,
4. individuelle Förderung.



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, Bewegungsraum

52 Tietze, H. et al. (Hrsg.) (2013), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*, verlag das netz

53 a.a.O., S. 78

54 KES-E = Kindergarten Einschätz Skala-Erweiterung = deutsche Form der ECERS-E (Early Childhood Environment Rating Scale-Extended version) von Sylva, Siray-Blatchford u. Taggart (2006), Oxford u. London

III.3 RÄUME FÜR BEWEGUNG

III.3.1 GANZHEITLICHES LERNEN DURCH BEWEGUNG

Wenn wir davon ausgehen, dass in der frühen Kindheit im Wesentlichen nur durch eigenes Handeln gelernt wird, dann lernt ein Kind umso erfolgreicher, je mehr Anknüpfungspunkte für seine Selbstwirksamkeit vorhanden sind. Ein Raum für Bewegung kann ein Ort sein, an dem die Kinder, wie in keinem anderen Raum in der Maison Relais, selbst tätig sein können. Vorausgesetzt der Raum ist so ausgestattet, dass die Kinder zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten wählen können, also ob sie etwas allein oder mit anderen zusammen machen und zwischen der Betätigung unterschiedlicher Körpersinne, wie dem Gleichgewichtssinn beim Schaukeln, dem Muskelsinn beim Klettern und dem Raum-Lage-Sinn beim Springen, wählen können.



MR Capellen, Capellen, Arcus,
Klettermöglichkeit in einem Bewegungspodest

Um es am Beispiel des Kletterns kurz zu skizzieren, entwickeln die Kinder zusammen mit ihrer körperlichen Geschicklichkeit auch ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Sie erleben mit ihrem Körper Höhe und Tiefe, sie schätzen mit ihren Augen Entfernungen ab, sie erleben Unsicherheit oder Zufriedenheit und im letzteren Fall eine Bestätigung ihres Selbstbewusstseins, die ihnen wiederum die Basis für neue Erfahrungen bietet. Solche konkreten körperlichen Erfahrungen aus erster Hand befähigen die Kinder, zu vergleichen und Erfahrungen aus einer Situation auf ähnliche Situationen zu übertragen, nach und nach Strukturähnlichkeiten zu erkennen und sich schließlich mit Symbolen, also Erfahrungen aus zweiter Hand, zu beschäftigen, zum Beispiel mit Zahlen. Differenzierte Wahrnehmungserfahrungen über ihre Körper- und Fernsinne sowie über ihre Gefühle bilden, wie es der Erziehungswissenschaftler Gerd E. Schäfer in seinem Werk seit den 1990er Jahren darlegt, die Basis kindlicher Bildungsprozesse.⁵⁵ Übersetzt in die pädagogische Praxis bedeutet das, dass die Kinder diese Möglichkeiten täglich und nicht nur draußen, sondern ebenso drinnen brauchen.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser,
Bewegungsraum mit einer Schaukelbalken-Anlage

55 Hier eine Auswahl: Schäfer, G.E. (1999), *Sinnliche Erfahrung bei Kindern*, in: Lepenies, A./Nunner-Winkler, G./Schäfer, G. E./Walper, S., *Kindliche Entwicklungspotentiale – Normalität, Abweichung und ihre Ursachen*, Bd. 1, Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, DJI, Verlag; Deutsches Jugendinstitut, Opladen; ders. (2002), *Bildung als verkörperte Erkenntnistheorie*, in: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*, Freiburg, S. 65 - 73; ders. (2014), *Was ist frühkindliche Bildung?*, Weinheim, Basel

Im Bewegungsraum sollten die Kinder ihre Fantasie, ihre körperlichen Kräfte und ihre sozialen Kompetenzen einsetzen können. Bei der von dem Psychomotoriker Klaus Miedzinski entwickelten „Bewegungsbaustelle“ bauen sich Kinder mit Hilfe diverser Materialien ihre Bewegungsanlässe selbst.⁵⁶ Die Bezeichnung „Baustelle“ verweist zum einen auf die Dinge, die auf einer Baustelle anzutreffen sind, wie Kisten, Bretter, Vierkanthölzer, Holzböcke und Drainageschläuche, zum anderen auf die Tätigkeiten. Dort wird sich nicht „nur“ bewegt, sondern konstruiert und gebaut und mit Hilfe des Baumaterials etwas Neues geschaffen.

Laut Klaus Miedzinski brauchen Kinder weniger Turn- oder psychomotorische Geräte, sondern Material, das sie alleine und mit anderen zusammen umfunktionieren können. Die Förderung der Bewegungsentwicklung geht also einher mit der Differenzierung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, dem Ausbau sozialer Fähigkeiten, kommunikativer Kompetenzen und Problemlösungsstrategien.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Bewegungsbaustelle mit „Zauberkästen“, Brettern und Vierkanthölzern

56 Miedzinski, K./Fischer, K. (2006), *Die neue Bewegungsbaustelle*, Borgmann Verlag

III.3.2 EINE DIFFERENZIERTE AUSSTATTUNG DER BEWEGUNGSRÄUME

Da die meisten Kinder gerne klettern und springen, ist es sinnvoll, sich darüber Gedanken zu machen, wie dieses Bedürfnis verwirklicht werden kann. Vor allem wenn nur begrenzt Platz zur Verfügung steht, gibt es neben den herkömmlichen Sprossenwänden noch eine platzsparende Lösung, bei der auch der Wunsch der Kinder danach, nicht gesehen zu werden, erfüllt wird. In den „Bewegungs-Spiel-Podestlandschaften“, die im Rahmen des „Hamburger Raumgestaltungskonzepts“ entwickelt wurden, gibt es sowohl Klettermöglichkeiten als auch Gelegenheiten zum Rückzug, die dadurch zustande kommen, dass bei Einbauten, die in die Höhe gehen, sich unten Höhlen und oben Orte ergeben, die wie „Schwalbennester“ an der Decke kleben.



MR Garnich, Garnich, Arcus,
Bewegungsraum mit verschiedenen Zonen zum Klettern, Springen,
Schwingen und für Rückzug in der 2. Spielebene

Innenraumgestaltung von Bewegungsräumen

In aller Regel eignen sich die Decken in Bewegungsräumen nicht dafür, dort Tauen oder Schwingmöglichkeiten aufzuhängen, insbesondere dann nicht, wenn die notwendigen Schallschutzdecken vorhanden sind. Dann muss ein Schaukelbalken von einem Tischler eingebaut werden. Dieser Schaukelbalken sollte nur kurz über der Türhöhe angebracht werden und nicht unmittelbar unter der Decke, zum einen, um die Pendellänge zu reduzieren, zum anderen, damit die Erzieher/-innen besser die Materialien auf- und abhängen sowie wechseln können.

Noch flexibler und variationsreicher sind zwei oder noch mehr Balken, die parallel errichtet werden, eine „Schaukelbalken-Anlage“. An zwei parallelen Balken lassen sich, zum Beispiel, „Therapie-Schaukeln“ nicht nur an zwei, sondern an vier Punkten aufhängen. Sie haben damit nur noch einen kleinen Schwingradius. Dieser eingeschränkte Radius trägt dazu bei, dass im

Raum noch anderen Aktivitäten nachgegangen werden kann und die Kinder sich nicht gegenseitig stören. Statt der üblichen Haken in der Decke oder im Balken gibt es Aufhängmöglichkeiten, die erstens die Variabilität enorm erhöhen. Es handelt sich um Schienen mit „Schlitten“, wie sie bei Segelschiffen verwendet werden, die zweitens auch den Belastungen standhalten, denen die Schaukel-Aufhängungen ausgesetzt sind. Drittens erleichtern sie den Erziehern/-innen das Wechseln der Materialien, allerdings nur dann, wenn die Schaukelbalken nicht zu hoch angebracht sind.

Der sichere Umgang der Erwachsenen mit den raumgestalterischen „Angeboten“ im Bewegungsraum ist deswegen äußerst produktiv, weil dadurch der /die Pädagoge/-in vom Anleiter zum Begleiter wird.

Außer dem Material von der Baustelle gehören, nach Miedzinski, noch Schaukel-, Schwing- und Rotiermöglichkeiten zur Grundausstattung der Bewegungsbaustelle und zwar aufgrund der psychomotorischen Einsichten in die Bedeutung der Körpersinne, insbesondere des Gleichgewichtsinns. Dasselbe trifft auf die Gelegenheiten zum Klettern und Springen zu, bei denen die Kinder vor allem ihren Muskelsinn betätigen können. Damit der beliebte Bewegungsraum von möglichst vielen Kindern, parallel, ihren unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechend, genutzt werden kann und sie in kleinen Gruppen mit Material der „Bewegungsbaustelle“ bauen, aber auch schwingen sowie klettern und springen können, sollte der Raum in verschiedene Zonen eingeteilt werden.



Ev. Kita, Münster, kugelgelagerte Drehscheibe

MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Schaukelbalken-Anlage mit Netz, aufgehängt an Schlaufen





Material in Bewegungsräumen

Um eine Schaukelbalken-Anlage optimal zu nutzen, sollte es einen Fachmenschen für den Bewegungsraum geben, der eine Einführung in die Handhabung der Materialien mitgemacht hat. Gut wäre, wenn alle Mitarbeiter/-innen sich im Rahmen einer Fortbildung mit den vielfältigen Möglichkeiten dieses Angebots, zum Beispiel mit Gurten und Endlosschlaufen, beschäftigen würden. Mit der Schlaufentechnik ist ein schneller Wechsel der Schaukelmaterialien möglich. Sie erlauben riebarme Drehungen, sind flexibel und je nach Länge kann das Schaukelgerät optimal eingestellt werden, da sie beliebig verlängerbar sind. Nach einer Belastung lassen sich die Knoten erheblich besser als bei normalen Seilen lösen.

Wenn keine Aufhängmöglichkeiten vorhanden sind, ist die Alternative eine Drehscheibe und zwar eine kugelgelagerte Drehscheibe, die sich völlig gleichmäßig dreht und deshalb sehr schnell drehen kann. Sie ist eine ausgesprochene Herausforderung für alle Körpersinne der Kinder,

insbesondere für ihren Gleichgewichts-, aber auch ihren Muskel- und ihren Raum-Lage-Sinn. Deshalb gehörte sie eigentlich zur Grundausstattung jedes Bewegungsraumes.⁵⁷

Um das große Bedürfnis der Kinder danach, sich zurück zu ziehen, befriedigen zu können, sollten sie vorhandene Materialien, wie Matten und Schaumstoffelemente, zum Höhlen bauen umfunktionieren können. Es wäre gut, wenn die Matten weder so schwer wären, wie die meisten Matten aus dem Schulturnen, noch so leicht wie viele Schaumstoffteile, die in den Katalogen angeboten werden. Um sie stabil und variantenreich verbauen zu können, haben sich kleinere, eher quadratische Maße bewährt. Die Teile sind umso besser zu verwenden, je mehr gleiche und je mehr es von ihnen gibt. Solche schlichten Schaumstoffteile, mit einem möglichst neutralen Stoffbezug, findet man kaum im Katalog und lässt sie deshalb besser nähen.



57 Informationen zur Drehscheibe, siehe www.hagedorn-spiel.de

Mit Hilfe der „**design tools**“, also dem bewussten Einsatz von Akustik, Licht, Farben und Materialeigenschaften, bekommt der Raum eine sinnliche Qualität, die es auch den Erwachsenen erleichtert, sich in diesem Raum aufzuhalten, denen der Raum oft zu laut ist. Deshalb muss es zur Reduzierung des Schalls unbedingt Schallschutzdecken geben. Zwar sollte der Raum hell, aber nicht grell beleuchtet werden. Eine Kombination von Decken- und Wandbeleuchtung wäre daher optimal. Als Wandfarbe kommen alle warmen Farben in Betracht, zum Beispiel ein warmes Grün. Beim Material sollte es eine ausgewogene Mischung geben zwischen leichten und schweren, weichen und harten, glatten und rauen Materialien.

Da Bewegungsräume erfahrungsgemäß die beliebtesten Räume in der Einrichtung sind, sollten sie jederzeit zugänglich sein. Das ist dann leistbar, wenn es sich um normale Gruppenräume handelt, die umfunktioniert werden und „nur“ eine andere Nutzung erfahren als die mit Tischen und Stühlen vollgestellten Räume vorher. Die Kinder partizipieren, denn sie können wählen: Aufgrund der kurzen Wege können sie den Raum gut erreichen. Sie können sich mit anderen Kinder absprechen, den Raum wechseln und damit die Zeitdauer bestimmen. Und sie können aufgrund der Wahlmöglichkeiten im Raum den Inhalt ihrer Tätigkeiten bestimmen.

Noch ein Hinweis zur Befürchtung, dass die Kinder nur noch im Bewegungsraum sind: Es ist wichtig, dass die Pädagogen/-innen zum einen die anderen Räume gleichermaßen attraktiv gestalten, damit die Kinder auch Lust haben, diese Räume aufzusuchen, also, zum Beispiel, im Atelier nicht nur „Basteln“, sondern auch „Experimentieren mit Ton“ anbieten. Zum anderen sollten Erzieher/-innen, denen Kinder auffallen, weil sie „immer im Bewegungsraum sind“, genau hinschauen und ihre Wahrnehmung überprüfen, am besten im Austausch mit den Kollegen/-innen. Oft ist etwas Geduld gefragt, um sich dann davon zu überzeugen, dass sich die Vorlieben der Kinder entwickeln und nach einer Zeit gleichmäßiger verteilen. Hier gilt es, eine Balance zwischen Individualisierung und Sozialisierung herzustellen.

Partnerschaftliches Lernen auf einem Gebiet, wie dem des Bewegungsraumes, auf dem die Kinder sich im wahrsten Sinne des Wortes frei bewegen können, gelingt am besten, wenn ein/-e Pädagoge/-in aus dem Team sich schwerpunktmäßig um diesen Raum kümmert. Ideal wäre, wenn sie sich darüber hinaus mit bewährten konzeptionellen Grundlagen, wie der „Psychomotorik“, sowie mit dem vielfältigen Materialangebot zum Thema Bewegung⁵⁸ beschäftigen würde.



Material für die Bewegung draußen

Um draußen Bewegung mit Bauen, Konstruieren und Rollenspiel verbinden zu können, eignen sich zum Beispiel Holzbretter, Kanthölzer, Holzpaletten, Baumstammabschnitte, Baumscheiben,

Getränkekisten, Plastikwannen, „Zuber“, Kabeltrommeln, Drainagerohre, Abflussrohre und Verbindungsstücke, Schläuche, Seile oder Taue, LKW- und Autoreifen.

58 Das schon zitierte Buch vereint beides: Miedzinski, K./Fischer, K. (2006), *Die Neue Bewegungsbaustelle*, Borgmann Verlag

III.4 RÄUME FÜR BAUEN, KONSTRUIEREN UND MATHEMATISCHES DENKEN

Wenn Kinder die Möglichkeit haben, sich räumlich abzugrenzen, dann tun sie das auch. Tische und Stühle, die umfunktioniert werden dürfen, Kisten und Kartons, insbesondere Seile, über die Tücher und Decken gehängt werden können, aber auch „Absperrbänder“ oder „Baustellen-Hütchen“ werden benutzt, um das Terrain zu markieren.

Dadurch strukturieren die Kinder nicht nur die Räume neu und passen sie sich an, sondern sie vermeiden auch aus sich heraus, intuitiv, und auf bemerkenswert unaufwendige, intelligente Weise Konflikte. In einer anregungsreichen Umgebung kommunizieren Kinder, je nach Temperament, viel miteinander. Oft kommentieren sie ihr eigenes Tun und das der anderen. Wenn man sie nur wohlwollend begleitet und sich nicht einmischt, kann man wahrnehmen, dass die Kinder viel häufiger miteinander verhandeln, als dass sie sich streiten und sich eher aus dem Weg gehen als den Streit eskalieren zu lassen. In jedem Waldkindergarten ist der Effekt, den der viele Platz hat, zu konstatieren: Es gibt ganz wenig Konflikte. Deshalb darf der Raum im Verhältnis zur Anzahl – und auch zur Größe bzw. zum Alter der Kinder – ein bestimmtes Maß nicht unterschreiten.

Um den Kindern die Orientierung im „Gelände“ des Raumes zu erleichtern, ist es sinnvoll, den Boden zu „modellieren“. Flache Podeste, quer gestellte Unterschränke, (gut befestigte) Regale, Baumstammabschnitte oder auch Garderobenbänke sollten den Raum so strukturieren, dass sich die Kinder zwanglos in mehrere Gruppen aufteilen können. Wenn sie im Hinblick auf die Verkehrswege an strategisch günstiger Stelle im Bauraum angebracht werden, unterstützen Podeste die Selbstorganisation der Kinder, die sich voneinander abgrenzen, aber diese Grenzen jederzeit auch wieder aufheben können sollten.



MR Packatuffi, Reuler, Louklöppelcher asbl, Baupodest als „Raum im Raum“ zum Bauen in der Halle



MR Garnich, Garnich, Arcus, „Raum im Raum“ im Bauraum mit beweglichen flachen Podesten

Materialien für Bauräume gehören zu den Dingen, die man gut sammeln und improvisieren kann, zum Beispiel Schuhkartons, eher 50 Stück als weniger. Die Deckel sollten, am besten mit den Kindern gemeinsam, mit dem unteren Teil verklebt werden, damit die Kartons mehr Stabilität haben. Dazu Bretter, wiederum als Stabilisatoren, aber auch für schräge Ebenen, und, ganz wichtig, möglichst stabile Papprollen, in vielen Längen und Durchmessern, die sowohl als Schmuck- als auch als Verbindungselemente dienen. Sehr bewährt haben sich auch alle Arten von Schläuchen.

Mit Kartons und Brettern errichten die Kinder Bauwerke, sie bilden sich ihre Räume im Raum, um sich zurückzuziehen und sie experimentieren mit dem Material. Eigentlich sind alle Arten von Kartons aus dem Haushalt ideal. Allerdings sind sie nicht haltbar. Sie müssen immer wieder neu besorgt werden. Optimal wäre, wenn es beides gäbe: Sowohl kostenloses Alltagsmaterial und Gesammeltes als auch große, mittlere und kleine Holzbausteine, die man kaufen muss.

Ein Beispiel für bewährtes Material, für das man Geld ausgeben muss, sind große Brett- oder Hohlbausteine, die ursprünglich in England entwickelt wurden. Sie sind nicht nur stabil und deshalb beinahe unverwundlich, sondern auch schwer.⁵⁹ Jedenfalls haben sie erheblich mehr Gewicht als Kartons. Das Gewicht der großen Bausteine, ihre geometrischen Formen, die ebenen Oberflächen, die zu einander, im Verhältnis 1:2:4, passenden Größen, ihre Handhabbarkeit durch die offenen Seiten und vor allem ihre Haltbarkeit machen sie zu einem idealen Baumaterial.

Die Kinder können hier alle ihre Körpersinne, insbesondere auch ihren Muskelsinn einsetzen, der bei kleinen, aber auch noch bei großen Bausteinen aus Kunststoff brach liegt. Es ist nicht nur unter psychomotorischen Gesichtspunkten plausibel, den Kindern großes, manchmal auch grobes Baumaterial zur Verfügung zu stellen, sondern man kann es auch beobachten: Die Kinder sind hoch zufrieden und über lange Zeit sehr konzentriert, wenn sie Dinge hin- und hertragen, aufeinander- und nebeneinander stapeln, variieren oder verbinden können und nach kurzer Zeit sichtbare Ergebnisse haben. Bausteinhocker⁶⁰, Hohlbausteine, Kisten oder große Holzabschnitte, vom Tischler oder vom Zimmermann, fordern alle Sinne der Kinder heraus, so dass sie das Bauen mit der Bewegung und, weil sie das eigentlich die ganze Zeit tun, mit dem Rollenspiel verbinden können.

59 Siehe auch S. 54

60 Siehe auch S. 54

MR Garnich, Garnich, Arcus, „Raum im Raum“ im Bauraum mit großen Bausteinen aus Karton



Brett- bzw. Hohlbausteine



Kita Sackpfeife, Weimar, Bauwerk aus Brettbausteinen

III.4.1 KONSTRUKTIONSMATERIAL FÜR DIE ÄLTEREN

Um der großen Bandbreite der Fähigkeiten und Interessen der Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren gerecht zu werden, ist es sinnvoll, eine grobe Einteilung der Materialien in großes Material für die Kleinen und in kleines Material für die Großen vorzunehmen. Das heißt: Es sollte beides vorhanden sein. Der Vorzug eines Bauraumes, in dem es diese beiden Möglichkeiten gibt, ist jedoch, dass die Kinder sich gemäß der Konzeption eines „Welt-Ateliers“ die Tätigkeiten aussuchen können, zu denen sie sich, unabhängig von ihrem Alter, zu einem bestimmten Zeitpunkt hingezogen fühlen.

Ein Beispiel für ein anregendes Konstruktionsmaterial sind „KAPLA-Steine“⁶¹, deren Besonderheit darin besteht, dass sie alle gleich sind und in großen Mengen angeboten werden. Als ein sich wiederholendes Element können diese Steine endlos viele Strukturen hervorbringen. Sie vereinen Aspekte von Geometrie, Physik, Mathematik, Technik und Gestaltung. Der Kunsthistoriker van der Bruggen erfand den Stein, den er wegen seiner abgestimmten Proportionen, das „magische Hölzchen“ nennt, vor über 20 Jahren. Sein „dreidimensionaler Schnitt“ basiert auf den ungeraden Zahlen eins, drei und fünf. Drei flach übereinander gelegte Hölzchen ergeben die Breite, fünf nebeneinander entsprechen der Länge eines Elementes.

Tatsächlich regt die große Fülle, also mindestens 1.000 Stück, alle Kinder zum Tun an. Ältere Kinder gehen, in der Regel, noch variantenreicher und ausdauernder mit dem Material um – vermutlich, weil die dünnen Leisten ein gewisses Maß an Geschicklichkeit, vor allem aber Geduld erfordern. Kinder bauen damit sowohl in große Höhen als auch in die Breite, sie errichten regelmäßige geometrische Gebilde, legen ihre Namen, bilden Muster, zählen ab und legen Gebäude sowie ausgedehnte Landschaften an, in denen mit Figuren Rollenspiele stattfinden. Wenn die Erwachsenen das Material „sprechen“ lassen, schöpfen die Kinder – entwicklungsabhängig und selbstverständlich individuell verschieden – alle Möglichkeiten des Materials aus.

Für alle Altersgruppen sind lauter gleiche Eisbecher, Kaffeebecher oder Ähnliches als Baumaterial in großen Mengen attraktiv. Je nach verfügbarem Platz und der Kinderzahl kann es 1.000 Stück oder auch mehr davon geben. Ausschlaggebend für den Erfolg beim Konstruieren ist, dass es sich um das gleiche Material in großer Menge handelt.

Die meisten Kinder bauen, um für alles Mögliche eine Behausung, einen Unterstand, einen Weg oder ähnliches zu haben. Deshalb brauchen sie viel „Belegungsmaterial“, also Tiere, Figuren, Fahrzeuge usw. – aber auch nur das. Jedes weitere vorgefertigte Teil, wie die beliebten Bauernhöfe, Garagen oder Burgen, ist überflüssig, bremst die Fantasie, negiert den Erfindergeist und erschwert es den Kindern, sich in ihre Tätigkeit zu versenken.

Für die kleinen Teile braucht man Kästen, die wiederum zum Bauen genutzt werden können. Körbe kann man auch verwenden. Sie haben sich allerdings nicht so bewährt wie die Kästen, die man einfach besser verbauen kann. Um möglichst unproblematisch immer wieder eine vorbereitete Umgebung herstellen zu können, sollte es einfache Sortiersysteme für das Aufräumen geben. Dazu müssen zunächst die Pädagogen/-innen ihre Kompetenz einbringen und dem Sortieren und den dazu gehörigen Aufbewahrungssystemen im Bauraum eine besondere, ja liebevolle Aufmerksamkeit widmen. Mit dem Sortieren ist man nämlich – siehe weiter unten – mittendrin in der Mathematik.

61 KAPLA wurde gebildet aus den niederländischen Wörtern „KAbouter PLAnkjes“, d.h. Wichtelhölzchen. Sein Erfinder heißt Tom van der Bruggen. KAPLA-Steine haben alle die gleichen Maße und sind aus Pinienholz. Die kleinste Verpackungseinheit sind 200 Hölzchen, sinnvoll ist es jedoch, mit 1000 Stück anzufangen.

Das kleinteilige Material kann in Kästen unter einem Podest oder in einem Regal untergebracht werden. In den Raum gestellte Unterschränke lassen sich sowohl zur Aufbewahrung der Materialien als auch als Raumteiler nutzen. Anders als Regale oder Unterschränke, die den einen Spielbereich vom anderen trennen, ermöglichen es Bänke, zum Beispiel aus der Garderobe, Räume im Raum mit durchlässigen Grenzen zu bilden. Die Kinder können in kleinen Gruppen parallel, aber auch unter Einbeziehung der Abtrennung über diese hinweg miteinander spielen und, zum Beispiel, mit angelegten Brettern schräge Ebenen bauen oder sich auch gegenseitig zuschauen und sich ausruhen.

MR Krouneberg, Mersch, Inter-Actions, Bauraum mit gleichen Bechern in großer Menge



III.4.2 ZUR VERBINDUNG VON BAUEN UND MATHEMATIK

Es gibt eine ursprüngliche Lust der Kinder an der Mathematik, das ist die Lust am Bauen und Konstruieren, aber auch am Sammeln, Ordnen, Wiegen, Messen und Zählen. Beim Bauen machen sie permanent Erfahrungen mit Raum und Volumen, mit Menge und Form, Flächen, Größen und räumlichen Beziehungen, also Länge, Höhe, Tiefe, mit Symmetrie, Rhythmus und Musterbildung. Das heißt, bevor die Kinder zählen und rechnen, bauen sie. Sie spielen. Aber, das ist hier wichtig festzuhalten, sie spielen nicht Rechnen. Deshalb müssen sie auch nicht in ein „Zahlenland“ reisen, um abstrakte Mathematik konkret zu erleben.

Ausgehend von der Tatsache, dass Kinder von Mathematik umgeben sind und dass sie über „implizites“ mathematisches Wissen verfügen, sollten die vielfältigen Gelegenheiten im Alltag genutzt werden. Das Konzept der „Mathe-Kings und Mathe-Queens“⁶² bietet dazu reichhaltige Anregungen ebenso wie die Idee des „Gleichen Materials in großer Menge“.⁶³ Interessiert sich ein/-e Erzieher/-in für das Thema „Frühe mathematische Bildung“ wird sich ihr Blick für mathematische Phänomene im Alltag schärfen. Am einfachsten ist eine solche Schwerpunktsetzung im Rahmen einer offenen Arbeit in Funktionsräumen zu verwirklichen. Da ein eigener Raum für Mathematik eher selten zu realisieren ist, bietet sich der Bauraum an.

Der/die Erzieher/-in, der/die für den Bauraum zuständig ist, sollte sich um die für die frühkindlichen mathematischen Bildungsprozesse so wichtige Materialbeschaffung und -bereitstellung kümmern. Durch seine/ihre wahrnehmende Beobachtung, durch Zuhören, zurückhaltende Fragen und gelegentliche Hinweise kann diese/-r Erzieher/-in das selbsttätige Lernen der Kinder fördern. Durch die Dokumentation der Arbeit der Kinder, lassen sich die Eltern einbeziehen. Auf Fotos oder in Videofilmen erkennen Eltern, was ihre Kinder können, und überzeugen sich davon, dass ihre Kinder nicht allein über mathematisches Wissen verfügen, sondern dass sie dieses Wissen fantasievoll nutzen, Ideen wandern lassen und selbständig Entdeckungen machen.

Erfahrungsgemäß können sich ältere Kinder in einem Bauraum auch alleine betätigen. Die Erzieher/-innen müssen dann nicht die ganze Zeit im Raum präsent sein, aber zur Verfügung stehen, wenn die Kinder die Hilfe oder Unterstützung des Erwachsenen brauchen. Meistens sind die Kinder während der Konstruktion von Bauwerken sehr konzentriert und wollen dann nicht gestört werden. Da sie oft eine klare Vorstellung vom Ergebnis haben, können sie keine Pädagogen/-innen gebrauchen, die sich ungefragt einmischen. Die Präsenz der Erwachsenen ist wichtig, wenn die Bauphase abgeschlossen ist und besprochen wird, worum es sich beim Bauwerk handelt, „wie das funktioniert“ und wie damit umzugehen ist. Bei diesen Gesprächen bekommt das Kind dann auch die Rückmeldung vom Erwachsenen, die seine Arbeit und seinen Lernprozess wertschätzt und den Sinn der Arbeit des Kindes hervorhebt.

62 Hoenisch, N./Niggemeyer, E. (2004), *Mathe-Kings und Mathe-Queens. Junge Kinder fassen Mathematik an*, verlag das netz

63 Lee, K. (2010), *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*, verlag das netz



Innenraumgestaltung des Bauraumes

- Zur Bildung von Räumen im Raum: Niedrige Podeste, niedrige Regale, Unterschränke, niedrige Tische, Garderobenbänke, Baumscheiben;
- an den Wänden = „Wände sprechen“ (Reggio-Pädagogik): Spiegel, Kalenderblätter oder Urlaubsfotos von berühmten Bauwerken, aber

auch Fotos von interessanten Gebäuden in der unmittelbaren Umgebung, Grundrisse, evtl. über ein Architekturbüro zu bekommen, und vor allem großformatige (!) Fotos von den Bauwerken der Kinder

Materialien im Bauraum

- *Kostenloses Material*: Holzreste vom Tischler, Schuhkartons, alle möglichen Kartons, verschieden lange, stabile Papprollen;
- *Bretter aus dem Baumarkt*: aus Material aus dem Baumarkt, werden, solange kein Geld vorhanden ist, preiswerte große Bausteine: Man kann aus Vierkanthölzern, zum Beispiel aus Fichtenholz, Bausteine anfertigen oder einen „Leimbinder“ in Holzabschnitte zersägen lassen, die sehr haltbare große Bausteine ergeben, die allerdings ebenso wie das Fichtenholz bearbeitet, also geschliffen bzw. geschmirgelt, werden müssen. Daraus lässt sich ein Projekt mit Kindern machen. Auch aus Leisten, die entweder wie bei den KAPLA-Steinen in lauter gleiche oder, für andere Zwecke, auch in ungleiche Stücke zersägt werden, kann man Baumaterial selbst herstellen;
- *Belebungsmaterial*: Zum Beispiel Glassteine, Autos, Tiere aus Holz und aus Kunststoff, Tücher;
- *Kästen, Container und Regale zum Aufbewahren*: Oft gibt es jedoch zu wenige, vor allem auch zu wenig kleine Körbe, Schachteln und Behälter für Sammlungen; hier haben sich alte Setzkästen und andere Dinge vom Flohmarkt sowie Kästen aus dem Baumarkt bewährt;
- *Sammlungen aus dem Haushalt* zum Sortieren, Muster bilden und Schmücken: Zum Beispiel

- Muttern, Schrauben, Knöpfe, Dosen, Schachteln, Schlüssel, Garnrollen, Kronkorken, Bierdeckel, Eisstile, Eisbecher, Teppichfliesen;
- *Sammlungen aus der Natur* zum Sortieren, Muster bilden und Schmücken: Zum Beispiel Kastanien, Steine, Muscheln, Baumscheiben, Tannenzapfen, Nüsse;
- *Sammlungen von gleichem Material in großer Menge*, um Mathematik zu erfinden⁶⁴: Eislöffelchen, Eisbecher, Wäscheklammern, Holzverbinder-Plättchen, Rohlinge;
- *Aus der Arbeitswelt*: Zollstöcke, alte Taschenrechner, Notizblöcke, Lineal, Baustellen-Absperrhütchen, Absperrband;
- *Zum Wiegen*: Zum Beispiel Linsen, Bohnen, Messbecher, ausrangierte Waage;
- *Album mit Fotos von Bauwerken* in der Umgebung und Fotos von den Bauwerken der Kinder; Papier und Bleistifte, um Zeichnungen der Bauwerke oder Skizzen anzufertigen; Anschauungsmaterial: Bildbände zum Thema „Architektur“;
- Sehr hilfreich wäre eine „Sicherheitsleiter“ – aus dem Baumarkt, damit die Kinder hoch bauen können. Nicht unbedingt nötig, aber sehr attraktiv ist ein *Leuchttisch*;
- *Material, das man kaufen muss*: Brett- bzw. Hohlbausteine⁶⁵, Bausteinhocker⁶⁶, KAPLA-Steine⁶⁷, Würfel mit und ohne Augen.⁶⁸

64 Lee, K. (2010), *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*, verlag das netz

65 Siehe Seite 82

66 Siehe Seite 82

67 Siehe Seite 84

68 *Material zum Konzept „Gleiches Material in großer Menge“*, in: Lee, K. (2010)

Zu den „**design tools**“, also Akustik, Licht, Farben und Materialeigenschaften im Bauraum: Je größer und schwerer die Bausteine sind, desto eher besteht die Gefahr, dass es im Bauraum laut ist. Das darf jedoch kein Grund sein, auf dieses Material zu verzichten. Neben der Grundausstattung jedes Raumes, der von den Kindern benutzt wird, mit Schallschutz-Decken, sollten Bauräume entweder kurzflorige Teppichböden oder Korkböden haben.

Neben den objektivierbaren, also messbaren Geräuschen, die ohne Frage gedämmt werden müssen, gibt es „weiche“, subjektive Faktoren, die die Geräuschatmosphäre beeinflussen. Dazu gehören Farbe und Licht. Im Rahmen des Hamburger Raumgestaltungskonzeptes gibt es gute Erfahrungen mit erdfarbenen Wänden, also zum Beispiel der Farbe von Lehm oder von Terracotta in Bauräumen, weil sie „Wärme“ ausstrahlen und sich mit Vorstellungen vom Bauen verbinden lassen.

Die Beleuchtung im Bauraum sollte, wenn irgend möglich, von der Seite und nicht von oben kommen, damit den Bauwerken nicht durch das schattenfreie Licht ihre Dreidimensionalität genommen wird. Bei Licht, das von der Seite kommt, bleibt die Körperlichkeit der Dinge bestehen. Das sollte unbedingt bei Neu- und Umbauten berücksichtigt werden.

Da es in der Regel schwierig ist, nachträglich Wandlampen zu installieren, sollte mit Zusatzleuchten gearbeitet werden. Sehr attraktiv ist ein Lichtwürfel, den die Kinder in ihr Bauspiel einbeziehen können.



MR Garnich, Garnich, Arcus, Kinder können mit 500 Würfeln Mathematik erfinden („Gleiches Material in großer Menge“)



Kita Gartenstadt, Neumünster, Leuchttisch

III.5 RÄUME FÜR BILDNERISCHES GESTALTEN – ATELIERS

Zu den klassischen Angeboten von Erziehern/-innen gehört das Basteln. Es ist beliebt, weil alle, auch die Eltern, sehen, was getan wurde. Allerdings kommen die Themen oder Motive und die technischen Verfahren in der Regel von den Erwachsenen.

Wenn die Erzieher/-innen die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen, und an dem anknüpfen wollen, was die Kinder können, dann müssten sie den spontanen kreativen Tätigkeiten der Kinder mehr Bedeutung beimessen. Das Basteln (nach Schablonen) dürfte nicht mehr im Vordergrund stehen. Das würde zu einer veränderten Rolle des/der Erziehers/-in führen. Er/sie müsste aber kein/-e Künstler/-in sein, um kreative Gestaltung anzuregen. „Es genügen Offenheit und die Bereitschaft, sich mit Kindern den Dingen des Alltags fragend zu nähern.“⁶⁹

Wenn sich Pädagogen/-innen allerdings für Malerei und insbesondere moderne Bildende Kunst interessieren, können sie dies produktiv in die pädagogische Arbeit einbringen. Denn die moderne Kunst bietet Kindern eine viel direktere Verbindung zu den Bildenden Künsten als die Beschäftigung mit traditioneller Malerei. In der zeitgenössischen Kunst sind spielerische Verfahren und experimentelle Techniken zu finden, die den Kindern sehr entgegenkommen.⁷⁰

Damit er/sie diese andere Rolle als Ermöglicher/-in, als Begleiter/-in und Ermutiger/-in wahrnehmen kann, sollte sich zumindest ein/-e Erzieher/-in aus dem Team schwerpunktmäßig mit theoretischen und praktischen Anregungen auskennen, zum Beispiel aus der Reggio-Pädagogik, aber auch zahlreicher anderer Autoren, die sich allerdings in der Regel mit der Reggio-Pädagogik beschäftigt haben.⁷¹ Um ein solches Wissen in die alltägliche Arbeit in der Maison Relais einbringen zu können, benötigt der/die Erzieher/-in einen Ort – ein „Atelier“. Diesen Ort kann er/sie dann aufgrund der Anregungen, die er/sie den Konzepten entnommen hat, gestalten und mit Material ausstatten. Durch die „vorbereitete Umgebung“ im Atelier kann er/sie die Ideen der Kinder ohne großen organisatorischen Aufwand unterstützen, sie gemeinsam mit ihnen weiterentwickeln und auf neue Ideen kommen.

Im Gegensatz zur Bastel-Pädagogik spielen Materialien mit festen Verwendungsvorgaben in Konzepten, die die Selbsttätigkeit der Kinder unterstützen, keine Rolle. Alltags- und Naturmaterialien, Dinge aus dem Haushalt, Fundstücke und Gesammeltes sind vielfältig, variabel, kostengünstig und oft gar nicht schwer zu beschaffen, und deshalb fantasieanregend und kreativitätsfördernd.

Wenn aus einer „Bastel-Ecke“ oder einem „Bastel-Raum“ ein Atelier wird, stehen nicht angeleitete, sondern „erlebnisorientiert-gestaltende Aktionen“ im Mittelpunkt. Petra Kathke erklärt, was darunter zu verstehen ist.

69 Kathke, P. (2001), *Sinn und Eigensinn des Materials, Band 1*, Beltz Verlag, S. 206

70 Petra Kathke hat dazu in 2 reich bebilderten Bänden eine Fülle von Beispielen aus ihrer Arbeit mit Hortkindern dokumentiert, siehe dazu: Kathke, P. (2001), *Sinn und Eigensinn des Materials, Band 1 + 2*, Beltz Verlag

71 Hier einige Beispiele: Arzenbacher, D. (2007), *Das Strippenheft, verlag das netz*; Seitz, M. (2006), *Kinderatelier*, Kallmeyer Verlag; Crowther, I. (2005), *Im Kindergarten kreativ und aktiv lernen*, Beltz Verlag; Arzenbacher, D./Springer, C. (2004), *Das Apfelsinenheft, verlag das netz*; Bostelmann, A./Matschull, H. (2003), *Bananenblau und Himbeergrün*, Beltz Verlag



„Was machen wir? Warum machen wir es? Wann machen wir es?“ sind häufiger gestellte Fragen als ‚Womit machen wir es?‘ In der Tat wird der Materialaspekt gestaltender Tätigkeit selten kritisch hinterfragt. Das liegt zum einen wohl an der dienenden Funktion der Dingwelt, des Materiellen. Von Alltagshandlungen aller Art sind wir es gewohnt, Dinge zu benutzen, um etwas zu erreichen. Sie dienen einem Zweck, haben ihren Gebrauchswert, sind die ‚Um-zu-Dinge...‘ eines Handlungsvollzugs, der vor allem auf das Ergebnis hin orientiert ist.

Ästhetisches Lernen dagegen ist ein sehr komplexer und sensibler Prozess. Hier ist der Weg bereits das Ziel, hier zählt weniger das Endergebnis, als die subjektiven Erfahrungen, die ein Kind auf diesem Weg macht, angefangen beim ersten Aufmerken, beim ersten Gedanken, dem ersten Zugriff, der Fragen und Aktivitäten auslöst. Wie beeinflussen Dinge und Materialien den Prozess der Welterschließung mit allen Sinnen, also der ästhetischen Welterschließung? Was bringen sie selbst an Aussagen, an erfahrbaren Eigenarten mit, das aufzugreifen sich lohnt, auch vielleicht um von tradierten, zu Rezepten und Schemata erstarrten Kindergarten- und Kunstunterrichtsthemen wegzukommen? Um sich selbst gemeinsam mit den Kindern auf ein Abenteuer einzulassen, das nicht auf das dekorative End- oder Vorzeigeprodukt ausgerichtet ist, sondern auf die sich in der Gestaltung materialisierenden Spuren kindlicher Erfahrungsprozesse. Motto: „Es gibt so vieles zu entdecken, dass keine Zeit zum Dekorieren bleibt!“

Dafür wäre es wichtig, den oft übergangenen Schritt des Aufmerkens an den Beginn aller Überlegungen zu stellen. Erst einmal zu fragen: Was ist das? Was sehe, spüre, rieche, höre, schmecke ich? Was bringt das Ding, das Material, das Phänomen mit, welche Bedeutung hat es selbst aufgrund seines Aussehens, seiner Entstehung? Welche Bedeutung hat es für mich, welche kann es für andere haben? Und nicht welche Bedeutung wird ihm zugeschrieben oder durch vorgedachte Gestaltungsverfahren auferlegt. Fragen zu stellen, bevor man Antworten geliefert bekommt!⁷²



MR Garnich, Garnich, Arcus, Bereich zum Nassmalen



MR Garnich, Garnich, Arcus, Bereich zum Arbeiten mit Ton

72 Kathke, P. (2004), *Sinn und Eigensinn des Materials*, Vortrag zum vierten Arbeitstreffen des Modellprojekts „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“, Manuskript, S. 1

MR Garnich, Garnich, Arcus, Atelier mit verschiedenen „Räumen im Raum“ (Zonen) für Trockenmalen, Basteln, Nassmalen, Ton, Werken und Handarbeiten



MR Garnich, Garnich, Arcus, Bereich zum Trockenmalen und Basteln



MR Garnich, Garnich, Arcus, Bereich zum Werken



Inneneinrichtung und Ausstattung des Ateliers mit Material⁷³

- Tisch für das Malen mit Stiften (Trockenmalen) – platzsparend ist eine verbreiterte Fensterbank;
- Hocker, aber keine Stühle;
- Malwand oder eine stabile Staffelei für das Malen mit flüssigen Farben (Nassmalen), an der zwei Kinder im Stehen malen können – die gleichzeitig als Raumteiler dienen kann;
- offenes Regal, auf dessen unteren Brettern die Materialien für die Kinder lagern – wobei sich sehr bewährt hat, das Regal, gut befestigt, quer in den Raum zu stellen, um „Räume im Raum“ zu schaffen, damit kleine Gruppen von Kindern parallel arbeiten können; ein geschlossener Teil dieses Regals oder ein Schrank, in dem die Materialien für die Angebote der Erzieherin und Vorräte aufbewahrt werden;
- Gestell zum Trocknen der Bilder;
- Papier in verschiedenen Formaten, Stärken, Farben und Qualitäten, wie Papier für den Drucker; Packpapier; „Butterbrot“- oder Architektenpapier; Geschenkpapier; Plakate und Poster, deren Rückseite nutzbar ist; Zeitungen und ausgewählte Zeitschriften; Pappen, wie Wellpappe und Kartons; Tapetenreste; Recyclingpapier; Papierrollen aus der Druckerei – Ausschuss; Reste von der Druckerei, z.B. Einladungskarten;
- kleine Mengen Bastelmaterial, wie Transparentpapier oder Krepppapier;
- weißes Tonpapier für Dokumentationen;
- flüssige Farben, wie Temperafarben, Farben aus Pigmenten mit Kleister als Bindemittel, Wasserfarben und in Wasser aufgelöste Farbpucks, Gouachefarben, Aquarellfarben, Plakatfarben (für Holz, Stein, Glas, Metall), Acrylfarben;
- Pinsel in verschiedenen Stärken;
- Malkittel, zum Beispiel alte Oberhemden mit kurzem Arm;
- Gesammeltes, z.B. Naturmaterialien, Materialien aus dem Haushalt, wie Korken, Teebeutel, Verpackungen und Geschenkbänder, aber auch Stoff-, Woll- und Fellreste, Schachteln und Verpackungsmaterial;
- Kästen und vor allem durchsichtige Behälter zum Aufbewahren des Gesammelten, zum Beispiel Einmachgläser;
- Malstifte und Behälter, in denen die Stifte farblich sortiert sind, sowie passende Spitzer;
- Aquarellkreiden, Graphit- und Kohlestifte;
- größere Mengen Ton – statt Knete;
- gebrauchte Gläser mit und ohne Deckel zum Aufbewahren von Farben;
- angerührter Kleister;
- Lappen und Aufbewahrungsbehälter für Pinsel;
- Tücher und Seife für die Hände;
- Wachstuchdecken sind nicht nötig. Sie können zum Schutz des Bodens oder für Arbeiten auf dem Boden verwendet werden. Die Tische sollten Spuren der Arbeit der Kinder tragen dürfen;
- zum Werken unbedingt weiche Hölzer und Holzreste, wie Kiefer, Tanne und Fichte, getrocknete Äste, Leisten und Holzstangen, Schraubzwingen;
- Sägen, Zangen, Handbohrmaschine, Akkuschauber, Feilen, Schraubenzieher und Schrauben, Hämmer und Nägel, aber nicht zum jederzeitigen Gebrauch, wenn es sich um einen Werkbereich im Atelier handelt, da die Lärmbelastung zu hoch ist; Baumstammabschnitte, mit denen die Kinder, in der Regel draußen, ihre Lust am Hämmern befriedigen können;
- Draht, Holzleim, Bastelkleber;
- ein eigener Tisch für die „Auseinandernehm-Ecke“ oder die Doppelnutzung der Werkbank.

73 Siehe dazu auch www.arcus.lu/41/centre-formida



Architektur und Raumausstattung für das Atelier⁷⁴

- Ein Wasseranschluss mit Becken, am besten mit Ablaufbrett neben dem Becken, in Erwachsenenhöhe;
- keine Einbauschränke, sondern Regale, die als zugängliche Aufbewahrungsorte und Raumteiler dienen;
- künstliche Beleuchtung durch abgependelte Beleuchtungskörper, die die Arbeitsflächen beleuchten – optimal sind Lampen, die sowohl nach unten als auch nach oben strahlen;
- eine große Pinnwand, an der die Werke der Kinder ausgestellt und ihre Aktivitäten dokumentiert werden können;
- Werkbank, die wegen der Geräusentwicklung, insbesondere beim Hämmern, nur zeitlich eingeschränkt benutzt werden kann und am besten in einem eigenen Werkraum oder in einem Platz zum Werken draußen steht.

⁷⁴ Siehe dazu das Kapitel zum Atelier, in: von der Beek, A./Buck, M./Rufenach, A. (2010), *Kinderräume bilden*, Verlag Cornelsen Scriptor

III.6 RÄUME FÜR ROLLENSPIEL UND DARSTELLENDES SPIEL

Kinder brauchen Orte, an welchen sie ihre Geschichten inszenieren können. Sie brauchen einen Ort, wo sie ihre Erlebnisse – alleine oder mit anderen – wieder hervorholen, im ursprünglichen Sinn des Wortes reflektieren, widerspiegeln und aus einer Außenperspektive betrachten, variieren und ausgestalten können. In einer Maison Relais kann es dafür wenigstens vier Orte geben: Zum einen den Bewegungsraum, in dem, bei entsprechender Ausstattung mit multifunktionalen Materialien, unentwegt Rollenspiele stattfinden, zum anderen den Bauraum, in dem wiederum mit geeignetem Material, die Kinder nicht nur konstruieren, sondern Szenen gestalten, dann das Atelier, in welchem die kindlichen Geschichten sich in bildhafter Gestalt ausdrücken und schließlich den Rollenspielraum, in dem sie sich mit ihrem Körper und gesprochener Sprache selbst in Szene setzen können. Dies gelingt besonders gut, wenn es in diesem Raum eine Bühne gibt. Die Bühne wirkt als „vorbereitete Umgebung“, als ein Ort, der Signale aussendet, einlädt, ja, dazu animiert, sich mit darstellendem Spiel zu beschäftigen. Zur Bühne sollte ein Platz für Verkleidungssachen und eine Schminckecke gehören.

Neben der Bühne sollte es die beiden klassischen Themenbereiche von Spielen der Kinder im Rollenspielraum geben: Familie und Arbeitswelt. In einem „Welt-Atelier“ kann sich die traditionelle „Puppenecke“ zu einer „Familienspielecke“ oder „Wohnung“ für die Kinder weiterentwickeln. Diese Begriffe sind aber nicht nur neue Namen für eine alte Sache, sondern sie sollen auch eine Gestaltung der entsprechenden Ecke bezeichnen, die den Kindern erweiterte Möglichkeiten im Umgang mit ihren Geschlechtsrollen bietet. Die wichtigste Veränderung besteht darin, dass die Familienspielecke größer sein muss als es Puppenecken in der Regel sind, da die Kinder dort nicht nur mit Puppen spielen, sondern vor allem selbst die Akteure sein können. Das führt, zum Beispiel, dazu, dass es neben einem Puppenbett ein großes Bett für die Kinder gibt, in dem sie sich selbst zur Ruhe begeben oder von anderen Kindern ins Bett gebracht werden. Eine „Kinderwohnung“ kann mit Hilfe von Raumteilern entstehen, also Unterschränken, niedrigen Regalen, Vorhängen, „Waldorfständern“ oder Paravents. Bei einer Wohnung für die Kinder ist es erfahrungsgemäß wichtig, dass es eine Gelegenheit zum Kochen, zum Essen und zum Schlafen gibt. Statt der üblichen Ausstattung mit kleinem „Puppengeschirr“ aus

Kunststoff passen in eine solche „Wohnung“, Dinge aus dem Haushalt, wie Töpfe und Pfannen, stabiles, ausrangiertes Geschirr und altes Besteck, das oft Eltern gerne beisteuern.

Die Puppenecke zur Familienspielecke weiter zu entwickeln, ist auch unter dem Gesichtspunkt wichtig, dieses Rollenspielangebot sowohl für Jungen als auch für Mädchen attraktiv zu gestalten. Der Gesichtspunkt der Geschlechtersensibilität trifft auch auf die Möglichkeiten zu, dass sich Mädchen im Rollenspielraum mit Themen aus der Arbeitswelt beschäftigen, für die sich traditionell eher die Jungen interessieren. Zum Themenbereich Arbeitswelt könnte eine Büroecke gehören oder eine Arztpraxis (für Kuscheltiere) oder ein Friseurladen oder eine Boutique und auch der gute alte Kaufmannsladen.

Um Rollenspiele aus der Arbeitswelt anzuregen, reichen oft einzelne typische Materialien, die auch „nostalgisch“ sein können, wie eine mechanische Waage oder Schreibmaschine oder eine alte Kasse, da sie den Kindern, im Gegensatz zu modernen elektronischen Geräten, Betätigungsmöglichkeiten für ihre Sinne bieten. Der andere Weg besteht darin, den Kindern eine weitgehend realistische Szenerie zu präsentieren, zum Beispiel einen ausrangierten Frisierstuhl, als Mittelpunkt eines Frisiersalons.

Je weniger Platz es für das Rollenspiel gibt, desto sinnvoller ist es, den Kindern multifunktionale Materialien, wie Kartons, Kästen und Bretter oder Bausteinhocker bereit zu stellen. Rollenspielutensilien werden – platzsparend – thematisch geordnet in Behältern aufbewahrt, am besten in durchsichtigen Boxen, zum Beispiel Bauhelme, Pylonen und ein Flatterband, um zusammen mit den multifunktionalen Materialien, wie Kästen und Brettern, Baustelle zu spielen oder mit Speise- und Getränke-Karten aus einem Eissalon, um ein Eiscafé einzurichten.

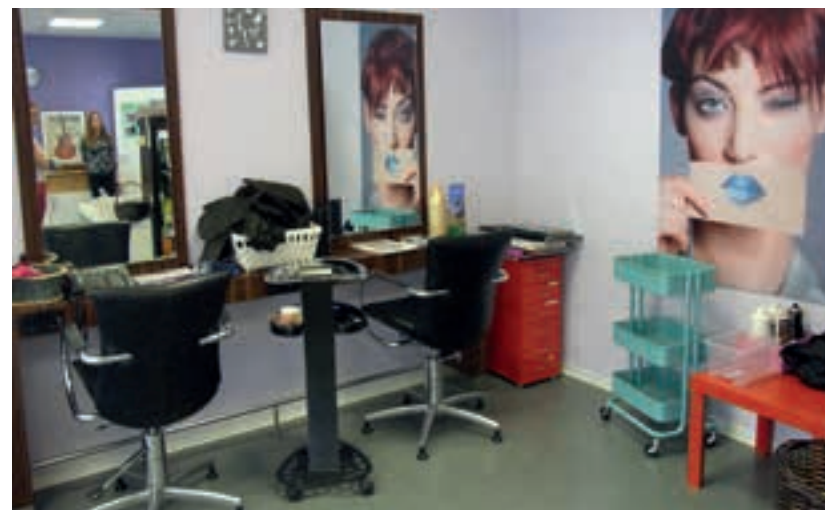
MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Bühne



Bei Platznot hat sich eine Bühne im Rollenspielraum bewährt, weil sie multifunktional ist. Sie lässt sich, zumindest eine Zeit lang, improvisieren, zum Beispiel aus Euro-Paletten herstellen oder mit Tischen, denen die Beine abgesägt wurden. Auf der Bühne können sich die Kinder darstellen. Sie können aber auch mit Hilfe von beweglichen Einrichtungsgegenständen sowohl Rollenspiele aus der Familie als auch aus der Arbeitswelt spielen. Sie können sich dort, mit und ohne Erzieher/-in, versammeln. Oder sie können sich – hinter einem Paravent oder besser noch Vorhang – verkleiden, um dann die Verkleidung auf der Bühne zu präsentieren. Ein Vorhang macht die Bühne nicht nur zu einer „richtigen“ Bühne, sondern auch zu einem Rückzugsraum. Dort, wo eine Bühne ist, bietet es sich an, die Verkleidungsecke – und auch die Schminckecke – einzurichten. Dann haben die Kinder gleich einen passenden Ort für ihren Auftritt. Erfahrungsgemäß nutzen die Kinder jedoch die ganze Maison Relais, um sich zu zeigen. Dazu brauchen sie also die Bühne nicht unbedingt. Wenn sich der Fachmensch für das Rollenspiel intensiver mit dem Darstellenden Spiel beschäftigt, zum Beispiel mit den „Jeux Dramatiques“⁷⁵ wird sich zeigen, dass sowohl die einfachen Verkleidungssachen, wie Tücher und Stoffe bzw. Stoffreste, als auch die Bühne eine schier unerschöpfliche Quelle von Inspirationen sind.



MR Krounebiert, Mersch, Inter-Actions, Tierarztpraxis



MR Krounebiert, Mersch, Inter-Actions, Friseur

75 Frei, H. (1990), *Jeux Dramatiques mit Kindern*, Zytglogge Verlag

Der Ort, an dem sich die Kinder verkleiden, kann sich aber an vielen Stellen der Maison Relais befinden. Sie brauchen nicht viel Platz, immer jedoch eine Abschirmung, wie ein quer gestelltes Regal, einen Vorhang oder einen Paravent. Die Grundausstattung besteht aus einem Spiegel und Tüchern, Hüten und Taschen. Oft führt eine mit vielen Kleidern ausgestattete Verkleidungsecke zu Konflikten, weil weder die Kinder noch die Erzieher/-innen gerne aufräumen. Deshalb ist hier oft weniger mehr.

Das kann sich allerdings mit dem Älterwerden der Kinder verändern, so dass es optimalerweise möglich ist, sowohl den Jüngeren eine einfache Ausstattung als auch den Älteren üppigere Materialien in größerer Menge zur Verfügung zu stellen.

Der Rollenspielraum ist auch ein Ort, an welchem die Kinder mit der eigenen und der kulturellen Geschichte anderer Länder selbstverständlich umgehen können. Er eignet sich besonders, um dem Bildungsprinzip der Diversität⁷⁶ durch seine Ausstattung Rechnung zu tragen. Das kann durch Bücher in verschiedenen Sprachen geschehen, durch Haushaltsgegenstände aus anderen Kulturen oder Angebote, wie „Schattenspiel“, mit seiner jahrhunderte alten Verwurzelung in verschiedenen Kulturen.

Es hat sich bewährt, dass es in den einzelnen Funktionsräumen Bücher gibt, zum Beispiel Kunstbücher im Atelier und Bücher zur Architektur im Bauraum. Im Rollenspielraum könnten sich jedoch außer Büchern zu passenden Themen, wie Schminken oder Schattenspielen, aus denen sich die Kinder Anregungen holen, Bücher aller Art befinden. Ein Schwerpunkt des Fachmenschen für den Rollenspielbereich könnte im Aufbau und in der Pflege einer kleinen Bibliothek bestehen, in die auch Kinder und Eltern, vor allem auch mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, einbezogen werden.

Von allen Funktionsräumen ist der Rollenspielraum am ehesten geeignet, ihn mit Rückzug zu verbinden und den jüngeren Kindern die Gelegenheit zum Schlafen zu bieten.

Zu den „**design tools**“ Akustik, Licht und Farben im Rollenspielraum: Außer den standardmäßigen Schallschutzdecken können die Vorhänge der Bühne für eine angenehme Akustik in den Rollenspielräumen sorgen. Auch die „Räume im Raum“ ermöglichen es den Kindern in kleinen Gruppen konzentrierter parallel zu spielen. Punktuell Licht, zum Beispiel durch eine Tischlampe oder eine Klemmleuchte an einem Regal, tragen zu einer ruhigen Atmosphäre bei, ebenso wie warme Farben.

MR Garnich, Garnich, Arcus, Schminkecke



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Rollenspiel- und Rückzugsraum mit Plätzen zum Schlafen

76 *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (Hrsg.) (2018), Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, S. 23*

MR Diekirch, Diekirch, Arcus, Boutique



Materialien für die Rollenspielräume

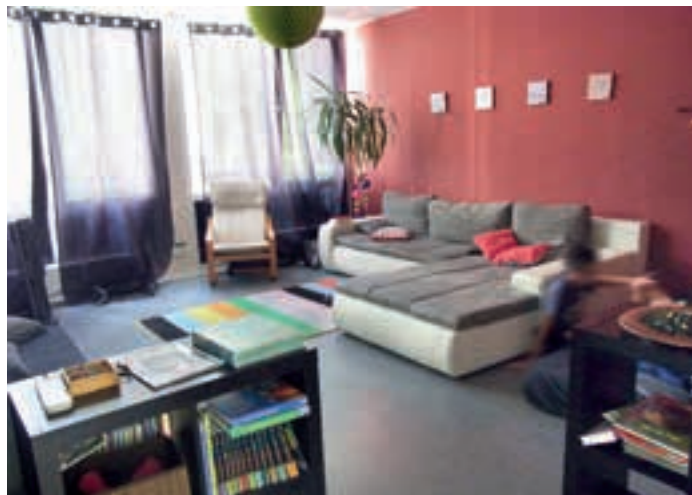
- Euro-Paletten, Tische, denen die Beine abgesägt wurden, niedrige Podeste und ein Vorhang als Bühne, die auch ein Versammlungs- und ein Rückzugsort ist;
- ausrangierte Möbel, z.B. Kinderbetten für Familienrollenspiele;
- ausrangierte Kassen, Waagen, Frisierstühle, Schreibpulte für Rollenspiele aus der Arbeitswelt;
- Bausteinhocker, die die Kinder multifunktional einsetzen und damit eine Wohnung, einen Laden, einen Schalter, ein Auto, einen Bus oder Trennwände bauen;
- Haushaltsgegenstände aus den unterschiedlichen Kulturen, aus denen die Kinder kommen;
- Tücher, Hüte, Taschen, ausgewählte, passend (!) gemachte Kleidungsstücke zum Verkleiden;
- Schminksachen; Spiegel, evtl. vom Flohmarkt, geschützt durch Folie, Spiegelkacheln (ganzflächig verklebt), Handspiegel;
- Boxen aus dem Baumarkt zur Aufbewahrung von Rollenspielutensilien, wie Material zum Arztspielen, Eisdiele oder Baustelle;
- Paravents, zur Unterteilung von Räumen im Raum, Zelt, Vorhang, große, stabile Kartons;
- Sofa für die Erzieherinnen und die Kinder zum Vorlesen, Lesen, Ausruhen und um gemütlich beisammen zu sein;
- Regal mit Büchern, insbesondere Büchern mit den Familiensprachen, die die Kinder sprechen, die in der Maison Relais betreut werden.

III.7 RÄUME UND ORTE FÜR DIE ÄLTESTEN KINDER IN DER MAISON RELAIS (10 – 12 JAHRE)

Es ist nicht leicht, den großen Unterschieden zwischen den Kindern gerecht zu werden, die nicht zuletzt aufgrund der vielen verschiedenen Jahrgänge vorhanden sind. Sowohl die Erfahrungen in der Praxis als auch Erkenntnisse, unter anderem aus der Entwicklungspsychologie, besagen, dass für die ältesten Kinder in der Maison Relais ein eigener Raum eingerichtet werden sollte. Es hat sich eingebürgert, diesen Raum „Chill-Raum“ zu nennen, nach der Art des sozialen Lernens, das ältere Kinder am meisten bevorzugen, nämlich in eher kleinen Gruppen miteinander zu reden, es sich gemütlich zu machen, dann aber auch wieder aktiv zu sein, zum Beispiel bei Billard, Kicker oder Dart.

Wenn irgend möglich, sollten die ruhigen von den lauten Aktivitäten getrennt stattfinden können. Insbesondere für ein so attraktives, aber auch mit einem hohen Geräuschpegel verbundenes, Spielgerät, wie den Kicker, sollte ein Platz gefunden werden, der die anderen nicht beeinträchtigt, wie es überhaupt gut wäre, wenn es keine großen, sondern kleine Räume und eigene Ecken oder Nischen für die Älteren gäbe. Es kann auch ein spezieller Bereich in einem größeren Raum sein, zum Beispiel eine Ecke mit „Material zum Auseinandernehmen“.⁷⁷

MR Krouneberg, Mersch, Inter-Actions, Chill-Raum



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, Raum für die Kinder von 10-12 Jahren, Dart-Spiel



MR Packatuffi, Reuler, Louklëppelcher asbl, Raum für die Kinder von 10-12 Jahren, Kicker

Das Thema „Technik“ ist auch für die jüngeren Kinder interessant, könnte aber auch den Bereich bilden, zu dem die 10-12 jährigen Zugang haben und die Jüngeren nur, nachdem sie einen „Technik-Pass“ erworben haben. Computer und andere Medien, um zu konsumieren, brauchen die Kinder in der Maison Relais nicht.

⁷⁷ Dazu gibt es viel Literatur, hier eine Auswahl aus den zahlreichen Veröffentlichungen von Michael Fink: Fink, M. (2015), *KrempelKunst. Mit Recycling-Materialien kreativ gestalten*, Herder; Fink, M. (2015), *Bau dich schlau, verlag das netz*; Zur Materialbeschaffung, siehe www.arcus.lu/41/centre-formida

Aber ein paar Medien in einer Art Lernwerkstatt wären eine Möglichkeit für die älteren Kinder, in Begleitung von Erwachsenen, ihre, in der Regel schon vorhandenen, Kenntnisse zu systematisieren und sie, zum Beispiel, in einem Film-Projekt zu vertiefen.

Im Atelier könnte dieser spezielle Bereich, zum Beispiel, eine „Schneiderei“, eine „Handarbeitsecke“ oder eine Töpferscheibe sein, also Angebote an die älteren Kinder, handwerkliche Fertigkeiten zu erwerben. Auch der Bereich zum Werken im Atelier oder ein vielleicht sogar vorhandener Werkraum könnte in erster Linie für die 10-12jährigen ausgestattet und zugänglich sein und für die Jüngeren nur mit einem „Werkstatt-Pass“.

Eine weitere Möglichkeit, den Älteren eine eigene Bühne, im wahrsten Sinne des Wortes zu geben, besteht darin, neben einem Rollenspielraum für die Jüngeren, eine „professionelle“ Bühne mit Scheinwerfern und Lautsprecher-Anlage zu installieren, auf der sie ihre Lust an der Selbstdarstellung ausleben, aber auch wachsenden Erwartungen an sie gerecht werden können, zum Beispiel, Geschichten auf der Bühne zu inszenieren.

St. Michaelis, Osnabrück, Tisch mit Material zum Auseinandernehmen



MR Garnich, Garnich, Arcus, Bühne



Kita Goethestraße, Kiel, Werkecke



MR Garnich, Garnich, Arcus, Handarbeiten



Werkstatt-Pass

Einen Werkstatt-Pass erhalten die Kinder, die unter Begleitung die verschiedenen Angebote der Werkstatt kennengelernt und bei der Prüfung gezeigt haben, dass sie den Umgang mit dem Material und die Regeln in der Werkstatt beherrschen.

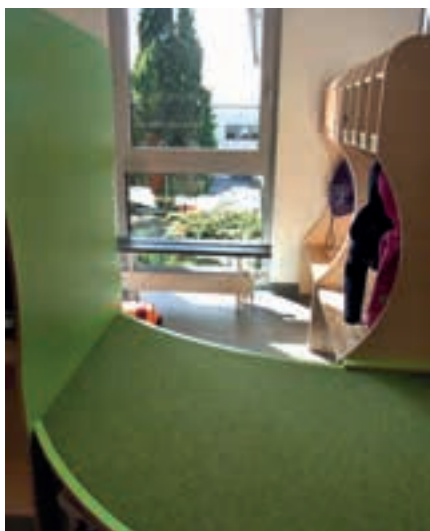
Daraufhin erhalten die Kinder ein Kärtchen, ihren Werkstatt-Pass. Erst nachdem sie diese Lernphase durchlaufen haben, ist es ihnen erlaubt alleine in der Werkstatt zu arbeiten.

III.8 GARDEROBEN IN DER MAISON RELAIS

In einer Maison Relais, die zu einem „Welt-Atelier“ wird, in dem die Räume, das Material und der Tagesablauf sich an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder orientieren, ist es wichtig, sich zu überlegen, wie die soziale Lernumgebung am Beginn und am Ende eines Tages an Orten wirkt, denen herkömmlicher Weise keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird: Gemeint sind Garderoben. Es gibt ein Standardmodell: Rechts und links in langen Fluren sind Garderobennischen oder -schränke eingebaut. Denen entsprechen auf der Seite der Gruppenräume lange Einbauschränke, über denen wiederum der Platz für die Technik, unter anderem Lüftung etc., von außen nicht sichtbar genutzt wird. Das ist dann sehr rationell, wenn alle Räume gleich genutzt und hauptsächlich, wie Schulklassen, mit Tischen und Stühlen möbliert werden. Der Gleichförmigkeit der Einbauschränke auf der Raumseite entsprechen die gleichförmigen Garderoben auf den oft sehr langen Fluren.

Wenn es jedoch für die ganz unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Kinder differenziert eingerichtete Räume mit thematischen Schwerpunkten geben soll, dann sind die Einbauschränke nicht funktional, weil sie in keinem der Räume gebraucht werden.

Eine Alternative wurde in der Gemeinde Roeser realisiert. Dort gibt es Garderobenräume, die individuell möbliert sind und in denen sich Kinder und auch Eltern, die ihre Kinder abholen, gerne aufhalten. Das wird dadurch erreicht, dass es neben den üblichen Vorrichtungen für die Garderoben ein paar Plätze in diesen Räumen gibt, die dazu einladen, sich nieder zu lassen und damit dem vorher ausschließlich funktionellen Raum Garderobe Aufenthaltsqualität vermitteln.



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Gemütlicher Platz in der Garderobe



MR Draachenhiel, Roeser, AC Roeser, Platz zum Sitzen in der Garderobe

IV. Schlussbemerkung

IV. Schlussbemerkung

Die Texte zur Raumgestaltung für die non-formale Bildung in den Maisons Relais sollen einen Beitrag zur Antwort auf die Frage leisten: „Welche Architektur, welche Räume und welches Material brauchen Kinder, um sich gut zu entwickeln?“ Es geht aber auch um die Zufriedenheit der Pädagogen/-innen, denen das Konzept der Offenen Arbeit die Möglichkeit bietet, mit aktiven Kindern zu arbeiten, die nicht aggressiv sein müssen, weil sie wählen, sich vertiefen, kommunizieren und zusammen arbeiten können.

Es handelt sich um Vorschläge zur Grundausstattung, die selbstverständlich erweiterbar, aber auch zu reduzieren sind, wenn es die Gegebenheiten erfordern. Nicht nur aus finanziellen Gründen, sondern auch, um Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, sollten Räume schrittweise umgestaltet werden. Dabei kann in Räumen, für die kein Geld vorhanden ist, improvisiert werden. In der Regel sind Erzieher/-innen wahre Improvisationskünstler/-innen. Die vorliegenden Texte sollen ihre Fantasie anregen und sie ermutigen, ihre Spielräume zu nutzen. Den Trägern sollen sie die nötigen Argumente liefern, um Häuser zu errichten, in denen sich Kinder und Erwachsene wohl fühlen und für die Architekten die Bedeutung pädagogischer Konzepte konkretisieren, die Grundlage ihrer Planung von Anfang an sein sollten.



V. Literatur

- Arzenbacher, D. (2007), Das Strippenheft, verlag das netz
- Arzenbacher, D./Springer, C. (2004), Das Apfelsinenheft, verlag das netz
- von der Beek, A. (2015), Mehr Wasser! Raumideen für Wasserspiele in der Krippe, in: WAMIKI – Was mit Kindern, Nr.2
- von der Beek, A. (2014), Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei, verlag das netz
- von der Beek, A. (2014), Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs, verlag das netz
- von der Beek, A./Buck, M./Rufenach, A. (2010), Kinderräume bilden, Verlag Cornelsen Scriptor
- Bostelmann, A./Matschull, H. (2003), Bananenblau und Himbeergrün, Beltz Verlag
- Crowther, I. (2005), Im Kindergarten kreativ und aktiv lernen, Beltz Verlag
- Der Spiegel – von den Kindern erobert – theoretische und praktische Hilfen für die Benutzung von Spiegeln in der Arbeit mit Kindern, hrsg. von der Gemeinde Reggio Emilia, Mai 1984 – übersetzt für die Kreuzberger Kita-Hefte, Abteilung Jugend und Sport, Nr. 6
- Dornes, M. (1997), Die frühe Kindheit, Fischer Verlag
- Dreier, A. (2010), Was tut der Wind, wenn er nicht weht, Verlag Cornelsen Scriptor
- Eliot, L. (2001), Was geht da drinnen vor, Berlin Verlag
- Emmi Pikler, Lasst mir Zeit, hrsg. von Anna Tardos (2001), Pflaum Verlag
- Falk, J. (2014), Von den Anfängen, in: Pikler, E. u.a., Miteinander vertraut werden, Arbor Verlag
- Fink, M. (2015), KrempelKunst. Mit Recycling-Materialien kreativ gestalten, Herder Verlag
- Fink, M. (2015), Bau dich schlau, verlag das netz
- Frei, H. (1990), Jeux Dramatiques mit Kindern, Zytglogge Verlag
- Hoenisch, N./Niggemeyer, E. (2004), Mathe-Kings und Mathe-Queens. Junge Kinder fassen Mathematik an, verlag das netz
- Gopnik, A./Kuhl, P./Meltzoff, A. (2007), Forschergeist in Windeln, Piper Verlag
- Kálló, É./Balog, G. (2003), Von den Anfängen des freien Spiels, Pikler Gesellschaft Berlin
- Kathke, P. (2001), Sinn und Eigensinn des Materials, Band 1 + 2, Beltz Verlag
- Laewen, H.J./Andres, B./Hédervári, E. (2011), Die ersten Tage in der Krippe, Beltz Verlag
- Lee, K. (2010), Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge, verlag das netz
- Malaguzzi, L. (1984), über Spiegel, in: Zerosei, Nr. 9
- Miedzinski, K./Fischer, K. (2006), Die neue Bewegungsbaustelle, Borgmann Verlag

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse, Luxembourg (Hrsg.) (2018), Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter
- Montessori, M., hrsg. von Ludwig, H. (2010), Die Entdeckung des Kindes, Herder Verlag
- Österreicher, H./Prokop, E. (2010), Gärten für Kleinkinder, verlag das netz
- Pikler, E. (2009), Friedliche Babys – zufriedene Mütter, Verlag Herder
- Regel, G./Wieland, A. (Hrsg.) (1993), Offener Kindergarten konkret, EB-Verlag Rissen
- Schäfer, G.E. (2014), Was ist frühkindliche Bildung?, Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Beltz Verlag
- Schäfer, G.E./von der Beek, A. (2013), Didaktik in der frühen Kindheit, verlag das netz
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2010), Bildung beginnt mit der Geburt, Cornelsen Verlag
- Schäfer, G.E. (2002), Bildung als verkörperte Erkenntnistheorie, in: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.), Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik, Freiburg
- Schäfer, G.E. (1999), Sinnliche Erfahrung bei Kindern, in: Lepenies, A./Nunner-Winkler, G./Schäfer, G. E./Walper, S., Kindliche Entwicklungspotentiale – Normalität, Abweichung und ihre Ursachen, Bd. 1, Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, DJI, Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Seitz, M. (2006), Kinderatelier, Kallmeyer Verlag
- Stern, D. (2011), Tagebuch eines Babys, Piper Verlag
- Tardos, A. (1998), „Lasst mir Zeit...“. Die Bedeutung der selbständigen Bewegungsentwicklung für die Persönlichkeitsentwicklung, in: Montessori Werkstatt
- Tietze, H. et al. (Hrsg.) (2013), Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, verlag das netz
- Vincze, M. (2005), Schritte zum selbständigen Essen, Pikler Gesellschaft Berlin
- Vincze, M. (1994), Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege, in: Pikler, E. u.a., Miteinander vertraut werden, Arbor Verlag
- Widlöcher, D. (1984), Was eine Kinderzeichnung verrät, Fischer Taschenbuch
- Winnicott, D.W. (2002), Vom Spiel zur Kreativität, Klett-Cotta Verlag
- www.arcus.lu/41/centre-formida
- www.spielraum-strandgut.de und sandbank@spielraum-lebensraum.ch



Raumgestaltung: ein Entwicklungsprozess

Die Entwicklung von Räumen ist keine einmalige Sache, sondern ein kontinuierlicher Prozess. Als Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend in Zusammenarbeit mit dem SNJ lassen wir Ihnen gerne weitere Informationen zum Thema zukommen, die auf den Seiten von *enfancejeunesse.lu* zu finden sein werden: Gesetzestexte, Fragebögen zur Konzepterstellung, Guidelines usw. Symbolisch für diesen Prozess steht die Einstecktasche, von der wir hoffen, dass sie ebenfalls einen ganz praktischen Nutzen für Sie haben wird.



Über die Autorin

Angelika von der Beek, Erziehungswissenschaftlerin und Gründerin des Instituts für die Gestaltung von Bildungsräumen für Kinder „Kind und Raum“, arbeitet international als freiberufliche Fortbildnerin u.a. in Luxemburg, ist Mitglied von „Weltwerkstatt“, dem von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer geleiteten Fortbildungsinstitut in Köln, und Autorin mehrerer Bücher und zahlreicher Fachartikel. Als Lehrbeauftragte an der Universität Köln, sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Beraterin für diverse Projekte hat sich Angelika von der Beek für die Qualitätsentwicklung und die Professionalisierung frühkindlicher Bildung eingesetzt. Gemeinsam mit dem Tischler Matthias Buck und Kita-Praktiker/-innen hat sie das Hamburger Raumgestaltungskonzept entwickelt.

Gesellschaftliche Entwicklungen sowie wissenschaftliche Forschung, insbesondere in der Neurobiologie und den Erziehungswissenschaften, machen ein Umdenken in Bezug auf Räume für Kinder erforderlich. Angelika von der Beek, eine international anerkannte Weiterbildnerin und Beraterin, regt die Schaffung von neuen, entwicklungsfördernden Räumen für Kinder an und unterstützt gleichzeitig Pädagog/-innen in ihrem Bildungsauftrag entsprechend dem nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung. Dieses Buch richtet sich an ALLE, die an der Planung und dem Bau von Räumen für Kinder mitwirken und diese mit Leben füllen.

Herausgeber:



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

In Zusammenarbeit mit:



Service National
de la Jeunesse