Die approbierte Originalversion dieser Diplom-/Masterarbeit ist in der Hauptbibliothek der Technischen Universität Wien aufgestellt und zugänglich.

http://www.ub.tuwien.ac.at

The approved original version of this diploma or master thesis is available at the main library of the Vienna University of Technology.

http://www.ub.tuwien.ac.at/eng

Architektur für Kinder

Ein neuer Kindergarten für Wien

Die approbierte Originalversion dieser Diplom-/Masterarbeit ist in der Hauptbibliothek der Technischen Universität Wien aufgestellt und zugänglich.

http://www.ub.tuwien.ac.at

The approved original version of this diploma or master thesis is available at the main library of the Vienna University of Technology.

http://www.ub.tuwien.ac.at/eng

TECHNISCHE UNIVERSITÄT WIEN
Vienna | Austria

Diplomarbeit

Architektur für Kinder

Ein neuer Kindergarten für Wien

ausgeführt zum Zwecke der Erlangung des akademischen Grades eines Diplom-Ingenieurs

unter der Leitung
Ao.Univ.Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Christian Kühn
E253_1/Abteilung für Gebäudelehre und Entwerfen

eingereicht an der Technischen Universität Wien
Fakultät für Architektur und Raumplanung

von
Sebastian Haller, BSc
00906309

Wien, am 08.01.2018

Vorwort

Architektur für Kinder

Das 2010 eingeführte verpflichtende Kindergartenjahr sowie die steigende Zahl an berufstätigen AlleinerzieherInnen tragen dazu bei, dass vorschulische Bildungseinrichtungen immer mehr an Bedeutung gewinnen.[1]

Die Zeit im Kindergarten bildet den ersten Abschnitt der Bildungsbiographie und legt damit den Grundstein für die Persönlichkeitsentwicklung und das Erlernen von Sozialverhalten. Die weitere Schullaufbahn baut auf den, in dieser Zeit erlernten, Fähigkeiten auf. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Architektur und Pädagogik harmonisch kooperieren und ein optimales Spiel- und Lernumfeld ermöglichen.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Fragen, wie Architektur und gebaute Umgebung das Lernverhalten von Kleinkindern beeinflussen und wie Raumgestaltung die Kindesentwicklung bestmöglich unterstützen kann.
Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden die WegbereiterInnen und HauptakteurInnen der modernen Kleinkindpädagogik vorgestellt und ihre Konzepte und Ansichten analysiert und verglichen. Gemeinsam mit Interviews, die mit KindergartenpädagogInnen, Bakip-ProfessorInnen und Vorschulkindern geführt wurden, sowie der Analyse von „best practice"-Beispielen aus aller Welt, dienen die daraus gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage für den zweiten Teil dieser Arbeit – den Entwurf eines Kindergartens in Wien.

[1] *https://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/kinderbetreuung-oesterreich.html - 05.09.2017*

Abstract

Architecture for children

The compulsory kindergarten-year, which was introduced in 2010, along with the rising number of working single parents, is the determining factor for the gain in importance of preschool educational institutions.[1]

Kindergarten marks the first chapter of the education biography and plays a prominent role in self-development and learning social behavior. Skills learned during this period have an impact on every step of the following school career. For this reason, architecture and pedagogy must act jointly to provide an optimal play and learning environment.

This master's thesis addresses the questions of how architecture and built environment affect children's learning abilities and how interior design can be used to support child development in the best possible way.

The first part of this paper is dedicated to the educationists and pioneers of modern preschool pedagogy. Together with interviews I did with kindergarten teachers, bakip-professors and preschoolers as well as case studies of examples of best practice from around the globe the reached conclusions provide the basic concept for the second part of this paper – my design for a kindergarten in Vienna.

[1] *https://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/kinderbetreuung-oesterreich.html - 05.09.2017*

Inhaltsverzeichnis

01 Geschichtlicher Überblick **9**
Michel de Montaigne 10
Johannes Amos Comenius 10
Jean-Jacques Rousseau 11
Kleinkinderschulen 11
Johann Friedrich Oberlin 11
Robert Owen 12
Samuel Wilderspin 12
Friedrich Fröbel 14

02 Pädagogische Konzepte **17**
Montessoripädagogik 18
Waldorfpädagogik 21
Freinetpädagogik 24
Reggiopädagogik 26
Piklerpädagogik 28
Situationsansatz 29
Situationsorient. Ansatz 30
Offener Ansatz 31

03 Kindergartenalltag **33**
Tagesablauf 34
Raumprogramm 37

04 Referenzprojekte **43**
Preschool of Aknaibich, MA 44
Farming Kindergarten, VN 46
Frederiksvej Kindergarten, DK 48
Chrysalis Childcare Center, NZ 50
The Ranch, US 52
Timayui Kindergarten, CO 54

05 Interviews **57**
Eduard-Kittenberger-Gasse 36 58
Schartlgasse 13 62

06 Entwurf **67**
Bauplatz 68
Formfindung 76
Konzept 78
Pläne 82
Visualisierungen 88

07 Quellenverzeichnis **99**
Literaturverzeichnis 100
Abbildungsverzeichnis 101

01 Geschichtlicher Überblick

Die Entstehung institutioneller Kleinkinderziehung

Anfänge der Kleinkindpädagogik

Abb. 1 Johann Amos Comenius

„Die ersten entwickelten Konzepte zur häuslichen Erziehung des Kindes bis zum 6. Lebensjahr finden wir im Humanismus."[1]

Mit dem Übergang vom Spätmittelalter zur frühen Neuzeit und dem damit verbundenen veränderten Menschenbild kam es zu einer Neubewertung von Bildung und Erziehung und zu ersten Konzepten einer Vorschulerziehung. Während im Mittelalter junge Kinder mit dem Erreichen einer gewissen Selbstständigkeit als „kleine Erwachsene" angesehen und auch als solche behandelt wurden, schenkte man im Humanismus der Vorschulerziehung und –bildung erstmals besondere Beachtung.

Der französische Humanist **Michel de Montaigne** (1533-1592) beschäftigte sich mit menschlichem Verhalten und den Ursachen, die ihm zugrunde liegen. Er erkannte die Bedeutung der frühkindlichen Erziehung und deren Auswirkungen auf die Charakterentwicklung. Die humanistische Bildung, die ihren Schwerpunkt auf Sprachen und Lektüren legte, führt nach Montaigne „nur zu einem Nachplappern anderer".[2] Stattdessen war er der Meinung, dass Kindern die Möglichkeit zur Selbsterforschung gegeben werden sollte, denn „das sicherste Urteil beruht auf der eigenen Erfahrung, die im Umgang mit den Menschen und den Dingen selbst erworben wird."[3]

Der mährische Theologe und Pädagoge **Johann Amos Comenius** (1592-1670) gilt als einer der Begründer der neuzeitlichen Didaktik. Er entwickelte den ersten Aufbau eines einheitlichen Schulsystems, das eine Differenzierung in vier Stufen vorsah und unserem heutigen nicht unähnlich war. Die sogenannte „Mutterschule", für Kinder bis sechs Jahren, soll ein grundlegendes Wissen, unter anderem in den Bereichen der Künste, der Sprache und der Religion, vermitteln.[4] Die drei weiteren Stufen waren die „Muttersprachschule" (6-12 J.), die „Lateinschule" (12-18 J.) und die „Akademie".[5]

Dem in der französischen Schweiz geborenen Pädagogen, Schriftsteller und Philosophen **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778) kommt in der modernen Kleinkindpädagogik eine ganz besondere Rolle zu. „Seine ungeheure Wirkung in der Pädagogik beruht darauf, dass er wie kein anderer vor ihm die Kindheit als eine eigenständige Entwicklungsperiode zur Geltung bringt und eine ihr gemäße Erziehung fordert."[6] Sein pädagogisches Programm schrieb er im Bildungsroman „Émile oder Über die Erziehung" (1762) nieder, mit dem er nachfolgende Generationen an PädagogInnen wie Pestalozzi und Fröbel nachhaltig beeinflusste.

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts kam es zur Gründung sogenannter **Kleinkinderschulen.** Im Gegensatz zu den bereits vorhandenen **Kleinkindbewahranstalten** entstanden diese nicht aus sozialfürsorgerischen Motiven, sondern in erster Linie, um einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Sie können somit als Vorläufer des Fröbel´schen Kindergartens gesehen werden. Aden-Grossmann nennt hier drei Gründe, die eine Auslagerung der elterlichen Kleinkinderziehung notwendig machten:

1) Die Gründung und Ausbreitung von Manufakturen sorgte für geänderte Arbeitsbedingungen und die Trennung von Produktions- und Wohnstätte. Dadurch ging die erzieherische Funktion der Familie durch Weitergabe des beruflichen Handwerks verloren.
2) Die durch die Industrialisierung aufkommende Kinderarbeit, wie etwa in Kohlebergwerken, hatte eine hohe Kindersterblichkeit, den Rückgang des Bildungsniveaus und psychische und physische Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen zur Folge.
3) Zusätzlich forderte das frisch vom Adel emanzipierte Bürgertum politische Mitbestimmung im Staat und dessen Erfüllung eines allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags.[7]

Eine der ersten Kleinkinderschulen wurde vom französischen Pastor **Johann Friedrich Oberlin** (1740-1826) im Steintal im Elsass gegründet. In den sogenannten „Strickstuben"

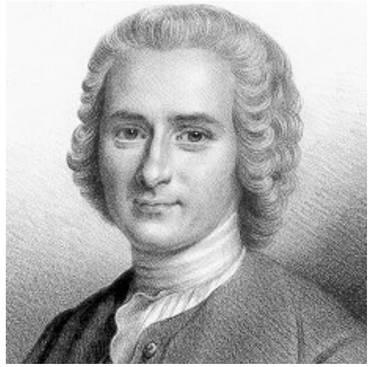


Abb. 2 Jean-Jacques Rousseau

Abb. 3 Robert Owen

oder „Wohnstuben für Stricken“ wurden sowohl Vorschul- als auch Volksschulkinder unter anderem in französischer Sprache, in Heimatkunde und im Stricken unterrichtet.[8]

Das britische Pendant zu den französischen Strickstuben waren die sogenannten „Infant Schools“, die vom walisischen Unternehmer und Sozialreformer **Robert Owen** (1771-1858) gegründet wurden. Als Leiter einer Feinbaumwollspinnerei in Schottland war er für 500 ArbeiterInnen verantwortlich. Er konnte die Produktion und die Gewinne unter anderem dadurch maximieren, dass er 1809 eine „Infant School“ gründete, die sich um die Kinder der FabrikarbeiterInnen kümmerte. „Die Eltern werden vor dem Zeitverlust bewahrt, und es werden ihnen Angst und Sorge genommen, die jetzt daraus entstehen, daß sie die Kinder von der Zeit des Laufenlernens bis zum Schulanfang beaufsichtigen müssen. Das Kind wird an einem sicheren Ort untergebracht, wo es sich zusammen mit seinen künftigen Schulkameraden die besten Gewohnheiten und Prinzipien erwirbt, während es zu den Mahlzeiten und zum Schlafen in die Obhut der Eltern zurückkehrt, wobei durch die zeitweilige Trennung die gegenseitige Zuneigung wahrscheinlich stärker werden dürfte.“[9] In den „Infant Schools“ wurden unter anderem Spiel, Gesang und Tanz sowie Geographie und Naturkunde unterrichtet. Außerdem gab es bereits erste Ansätze durch anregende Ausgestaltung der Räume die kindliche Entwicklung zu unterstützen.[10]

Der Leiter der Londoner Zentralkinderschule, **Samuel Wilderspin** (1792-1866), veröffentlichte 1824 sein Buch „On the Importance of educating the Infant Poor“ zur frühzeitigen Erziehung der Kinder der Armen. Das Buch erschien 1826 auch in deutscher Sprache und beeinflusste dadurch die Entstehung der Kleinkinderbewahranstalten auch in Deutschland und Österreich nachhaltig. Seiner Ansicht nach erfüllten die Anstalten folgende Funktionen:
1) Die Verbrechensverhütung durch Schutz vor Verwahrlosung.
2) Die Förderung der Schulbildung älterer Kinder, die nicht mehr gezwungen sind, auf die jüngeren Geschwister aufzupassen.
3) Bildung der Grundlage einer christlichen Erziehung.
Überall im deutschen Sprachraum wurden Anfang des 19. Jahrhunderts Betreuungseinrichtungen und Vereine gegründet, weshalb diese Epoche auch „Erweckerzeit“[11] genannt wird.

---

[1] Aden-Grossmann, 2002, S.18
[2] Burkard & Weiß, 2008, S.51
[3] ebd.
[4] vgl. Aden-Grossmann, 2002, S.19
[5] vgl. Burkard & Weiß, 2008, S.59
[6] ebd., S.65
[7] vgl. Aden-Grossmann, 2002, S.20f
[8] vgl. ebd., S.22
[9] ebd., S.23
[10] vgl. ebd.
[11] ebd., S.24

Abb. 4 Samuel Wilderspin

Friedrich Fröbel

Der Fröbelsche Kindergarten

Abb. 5 Friedrich Fröbel

Friedrich Fröbel wurde 1782 im deutschen Oberweißbach geboren. Noch vor seinem ersten Geburtstag starb seine Mutter. Daraufhin übernahmen das Hauspersonal bzw. in späterer Folge die Stiefmutter, wenn auch nicht „warmherzig und mütterlich“[1], die Erziehungsaufgabe. „Aus dem Mangel an (...) Zuwendung, der (...) seine Kindheit verdüsterte, so daß er als ein verschlossener Knabe galt, schöpfte er die Erkenntnis, daß zum einen die Kindheit von Bedeutung für die gesamte Entwicklung ist und daß zum anderen die Erziehung der Menschheit mit der Erziehung der Mütter beginnen müsse.“[2] Fröbel war der Meinung, dass der Mensch das in der Kindheit Erlebte später kaum überwinden kann und dass das menschliche Umfeld im Kind Vertrauen erwecken muss, um eine positive Lebenseinstellung entwickeln zu können. Er erkannte, dass die frühe Kindheit die Grundlage für die charakterliche und geistige Entwicklung ist. Fröbel verfasste 1844 die Sammlung „Mutter- und Koselieder“ mit Belehrungen für Mütter, wie Spiel und Gesang die Sinne des Kindes wecken und entwickeln können. Fröbels erzieherische Konzeption, die den Menschen, insbesondere das Kind, als gut sieht, stand im Widerspruch mit der damals vorherrschenden kirchlichen Lehre der Erbsünde des Menschen. Die Erziehung soll behütend und beschützend, nicht „vorschreibend, ergreifend und bestimmend“[3] sein.

Basierend auf seiner pädagogischen Konzeption gründete Friedrich Fröbel 1840 in Rudolstadt (Thüringen) unter der Bezeichnung „Allgemeiner deutscher Kindergarten“[4] einen Spielkreis und damit den ersten echten **Kindergarten**. Die Bezeichnung soll die Wichtigkeit eines zugehörigen Freibereichs unterstreichen. Die Betreuung fand zweimal wöchentlich für je zwei Stunden statt und gliederte sich in eine Stunde Bauen und eine Stunde Bewegungsspiel. Für Fröbel erfüllte der Kindergarten drei Funktionen:
1) Kinder im Vorschulalter werden gefördert und auf die Schule und die weiteren Lebensstufen vorbereitet.
2) Junge Männer und Frauen werden für Erziehungsaufgaben ausgebildet.
3) Geeignetes Spielmaterial soll entwickelt und eine Zeitschrift zur fachlichen Diskussion herausgegeben werden.

Bis 1848 wurden deutschlandweit weitere Kindergärten gegründet und Fröbel bemühte sich bei der Nationalversammlung um die verpflichtende Errichtung öffentlicher Kindergärten in allen Gemeinden. Der Versuch scheiterte allerdings nicht nur, eine weitere Ausbreitung wurde 1851 durch das preußische Kindergartenverbot sogar komplett unterbunden: „Das Heranbilden der Jugend zum Atheismus (...) könne im preußischen Staat nicht geduldet werden.“[5] Fröbel setzte sich gegen das Verbot vergebens zur Wehr, dessen Aufhebung, zehn Jahre später, er selbst nicht mehr erlebte.

Für Fröbel ist das Spiel „die höchste Stufe der Kindesentwicklung“[6] und für das Kind die Möglichkeit, seine inneren Regungen und Fantasien darzustellen. Entsprechend der hohen Bedeutung, die das Spiel in Fröbels Konzeption besaß, entwickelte er eigene „**Spielgaben**“, die alle Schritte der kindlichen Entwicklung optimal unterstützen sollten. Diese Spielgaben sind einerseits Wollbälle bzw. fünf Baukästen mit Holzbausteinen, die in ihrer Komplexität und Kleinteiligkeit schrittweise dem Alter des Kindes entsprechen. Andererseits sind es Legespiele aus unterschiedlichen geometrischen Formen (Quadrat, Dreieck, Trapez, Ringe, Stäbe, ...) in sechs verschiedenen Farben. Mithilfe dieser Spielgaben macht das Kind spielerisch erste Erfahrungen mit Mathematik, Physik, den Prinzipien des Vergleichens sowie Einheit und Trennung. Kugel, Walze und Würfel sind auch heute noch als Fröbel-Material in vielen Kindergärten im Einsatz.

Abb. 6 Fröbels Spielgaben - Kugel, Walze, Würfel

---

[1] Aden-Grossmann, 2002, S.32
[2] ebd.
[3] ebd., S.37
[4] Niederle, 2005, S.68
[5] Aden-Grossmann, 2002, S.41
[6] ebd.

02 Pädagogische Konzepte

Acht pädagogische Ansätze im Überblick

Montessori-Pädagogik

„Hilf mir, es selbst zu tun!“

Abb. 7 Maria Montessori

Maria Montessori wurde am 31. August 1870 in Chiaravelle, einer kleinen Stadt in der italienischen Provinz Ancona, geboren. Schon früh interessierte sie sich für Naturwissenschaften und besuchte, sehr zum Leidwesen ihres konservativen Vaters, eine technisch-naturwissenschaftliche Schule, die sie 1890 mit der Matura abschloss. Ihr erster Versuch, ein Medizinstudium zu beginnen, scheiterte, da dieses zu diesem Zeitpunkt ausschließlich Männern vorbehalten war. Deshalb nahm sie zunächst ein naturwissenschaftliches Studium auf, welches sie 1892 erfolgreich abschloss. Im zweiten Anlauf wurde es Montessori gestattet Medizin zu studieren und sie promovierte 1896 als erste Ärztin Italiens.[1] Schon während ihrer Ausbildung arbeitete sie in einer psychiatrischen Klinik in Rom, wo ihr Interesse zunächst für die Erziehung von entwicklungsretardierten Kindern geweckt wurde. Maria Montessori studierte hierzu die Schriften der beiden französischen Ärzte Jean Marc Gaspard Itard und Eduard Seguin, die sich mit der Erziehung taubstummer und geistig behinderter Kinder beschäftigten. In deren Werken fand sie Inspiration für das Montessori-Material sowie für ihre persönlichen Prinzipien und Erziehungsmethoden, die sie ab 1900 als Leiterin des medizinisch-pädagogischen Instituts in Rom auch an ihre SchülerInnen weitergab. Nachdem sie 1902 erneut an die Universität zurückkehrte, um Pädagogik und Anthropologie zu studieren, eröffnete Montessori 1907 im römischen Elendsviertel San Lorenzo das erste nach ihrem pädagogischen Konzept geführte Kinderhaus „Casa dei bambini“.[2] Es folgten weltweit Lehrkurse zu ihrer Pädagogik, die Gründung von weiteren Kinderhäusern sowie die Ausdehnung der Montessori-Pädagogik von der Vorschul- auf die Grundschulerziehung. Maria Montessori starb am 6. Mai 1952 im südholländischen Noordwijk op Zee.

„Hilf mir, es selbst zu tun“ lautet der viel zitierte Leitsatz der **Montessori-Pädagogik**, die die Individualität und die Selbstbestimmung des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Die LehrerInnen nehmen eine passive Rolle ein, werden zu BeobachterInnen und haben die Aufgabe, die Lernumgebung entsprechend der „sensiblen Perioden“ vorzubereiten und so die Kinder zur Eigeninitiative zu animieren. „Diese sensiblen Phasen sind Zeiten von vorübergehender Dauer, in denen eine besondere Empfänglichkeit für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten besteht, die danach wieder abklingt.“[3] Die für Kindergärten relevante Periode ist das Kleinkindalter von null bis sechs Jahren. „In dieser formativen, schöpferisch-konstruktiven Lebensphase entsteht das Grundgerüst von Individualität, Charakter und Personalität.“[4]

Montessori war die Erste, die mit der Architektur und **Einrichtung** ihrer „casa dei bambini“ ein buchstäbliches Kinderhaus geschaffen hat. Ganz ihrem pädagogischen Konzept „das Kind im Mittelpunkt“ folgend, wurden in den Kinderhäusern erstmalig Tische und Stühle sowie Toiletten und Waschbecken mit kindgerechten Abmessungen eingesetzt. Niedrige Fensterbänke, die einen uneingeschränkten Ausblick auch für die Kleinsten ermöglichten, gehörten ebenso zum Inventar wie offene Regale, aus denen sich die Kinder selbst bedienen konnten. Diese Standards haben sich bis heute gehalten und finden mittlerweile in allen Kindergärten Anwendung. Zusätzlich zeichnen sich Montessori-Kindergärten oft durch die auf ein Minimum beschränkte Möblierung aus, die den Kindern ein Spielen und Arbeiten auf dem Boden ermöglichen soll. Diese „vorbereitete Umgebung“[5] , wie sie von Montessori genannt wird, soll das Kind in seiner Entwicklung bestmöglich unterstützen.

Das **Montessori-Material** und die Lehrmittel haben jeweils, in teilweise eigens dafür konstruierten Regalen, einen genau zugewiesenen Platz im Gruppenraum und sind von den Kindern nach Verwendung auch wieder an diesen zurückzubringen. Sie lassen sich in fünf verschiedene Bereiche unterteilen: Die Übungen des praktischen Lebens und das Sinnesmaterial, die vor allem

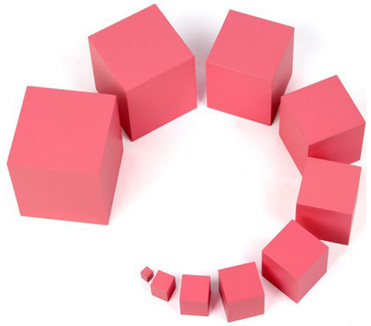


Abb. 8 "Rosa Turm"

in den Kinderhäusern Anwendung finden, sowie das Mathematik-, das Sprachmaterial und das Material zur kosmischen Erziehung, die schwerpunktmäßig in der Grundschule zum Einsatz kommen. Die Übungen des praktischen Lebens beinhalten etwa diverse Materialien zur Verbesserung von Grob- und Feinmotorik, Übungen zur Pflege der Gemeinschaft sowie sozialer Beziehungen sollen dem Kind helfen, „seine Unabhängigkeit zu erobern".[6] Das Sinnesmaterial ist konsequent auf jeweils eine Sinneswahrnehmung ausgerichtet. So unterstützt das Material durch akustische, gustatorische, haptische, olfaktorische oder visuelle Reize bei der Unterscheidung von Dimensionen, Farben, Formen, Gewichten, Geräuschen, … Die bekanntesten Sinnesmaterialien sind wohl der „rosa Turm" und die „braune Treppe", bestehend aus jeweils zehn Massivholzkuben bzw. -quadern unterschiedlicher Abmessungen, die sich je nach Belieben bis zu zwei Meter hoch stapeln lassen und somit erste Erfahrungen mit Dimensionen und Größenveränderungen ermöglichen. Mit dem Mathematik- und Sprachmaterial können Kinder erste Begegnungen mit Schrift, Buchstaben, Nummern und Zahlen machen und die kosmische (ökologische) Erziehung bietet Materialien zu Themen wie Biologie, Geographie und Kultur.

[1] vgl. Hedderich 2005, S.13
[2] vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 84
[3] Wilk & Jasmund, 2015, S.65
[4] Steenberg, 2002, S.20
[5] vgl. Burkhard & Weiß, 2008, S.109
[6] Steenberg 2002, S.43

Waldorfpädagogik

„In Ehrfurcht aufnehmen, in Liebe erziehen...

Rudolf Steiner wurde am 25. Februar 1861 in Kraljewec im heutigen Kroatien geboren. Bedingt durch die Arbeit seines Vaters als Bahnbeamter wechselte die Familie Steiner mehrmals den Wohnort, bis sie 1868 in Neudörfl bei Wien, zumindest vorerst, sesshaft wurden. Der inzwischen siebenjährige Rudolf Steiner besuchte die dortige Volksschule, wo er früh sein Interesse für Geometrie entdeckte: „Bald nach meinem Eintreten in die Neudörfler Schule entdeckte ich (…) ein Geometriebuch. (…) Mit Enthusiasmus machte ich mich darüber her. Wochenlang war meine Seele ganz erfüllt von der Kongruenz, der Ähnlichkeit von Dreiecken, Vierecken, Vielecken."[1]

Ab 1872 besuchte Steiner die Realschule in Wiener-Neustadt, wo er sich während des „langweiligen Geschichtsunterrichts"[2] Griechisch und Latein beibrachte und Immanuel Kants „Kritik der reinen Vernunft" las. Nachdem Rudolf Steiner 1879 mit Auszeichnung maturierte, ließ sich sein Vater nach Wien-Inzersdorf versetzen, um ihm ein Studium an der Technischen Hochschule in Wien zu ermöglichen. Er studierte Mathematik, Physik, Chemie sowie Biologie und widmete sich nebenbei philosophischen Fragen.

Durch ein Treffen mit dem Literaturhistoriker Karl Julius Schröer kam Steiner in innigen Kontakt mit dem Werk Johann Wolfgang von Goethes, mit dem er sich zeitlebens intensiv beschäftigte und das seinen weiteren Werdegang maßgeblich beeinflusste. Nach Arbeiten zur goethe´schen Weltanschauung übersiedelte er 1890 nach Weimar, wo er sein Studium als Doktor der Philosophie beendete. Neben der Arbeit als (Mit) Herausgeber diverser Zeitschriften und intensiver Vortragstätigkeit wurde er zum Generalsekretär der Theosophischen Gesellschaft gewählt. 1913 distanzierte sich Steiner aber von dieser Vereinigung und gründete die Anthroposophische Gesellschaft.

Mit Publikationen wie „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welt" (1909) und „Die Geheimwissenschaft im Umriss" (1910) schaffte er erste Grundlagen für

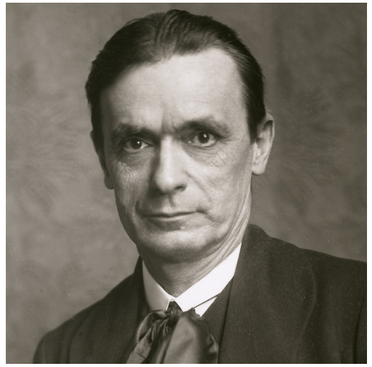


Abb. 9 Rudolf Steiner

... und in Freiheit entlassen."

die Anthroposophie. Nachdem Pläne für ein räumliches Zentrum für die anthroposophische Gesellschaft in München nicht realisiert werden konnten, wurde 1913 in Dornach bei Basel das „Goetheanum" errichtet. Dieses wurde Silvester 1922 durch Brandstiftung vernichtet und 1928 durch einen Neubau ersetzt, der noch heute als Sitz der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft dient. Rudolf Steiner erlebte die Eröffnung des neuen „Goetheanums" nicht mehr. Er starb am 30. März 1925 in Dornach.

Die **Waldorfpädagogik** wurde 1919 von Steiner in Zusammenarbeit mit Emil Molt, dem Besitzer der Stuttgarter Waldorf Astoria Zigarettenfabrik, für eine Schule am Betriebsgelände entwickelt und nach der Fabrik benannt. Sie geht davon aus, dass jede/r seinen/ihren Daseinsgrund in sich selber trägt. Die Aufgabe der Erziehung ist es deshalb, einen gemeinsamen Weg zu finden, diesen Grund zu entdecken. Demnach ist Erziehung „Entwicklungshilfe".[3] Die Antroposophie, die als Grundlage der Waldorfpädagogik dient, sieht die Entwicklung des Menschen in vier „Wesensgliedern".[4] Der physische Leib, der Lebensleib (Ätherleib), der Empfindungsleib (Astralleib) und der Ich-Leib bilden zusammen das ganze Wesen des Menschen und folgen jeweils im Abstand von sieben Jahren. Das von Steiner beschriebene „pädagogische Hauptgesetz" besagt, dass die PädagogInnen jene Wesensqualität als Instrument der Erziehung verwenden sollen, welche sich gerade beim Kind entwickelt. Kernelemente der Waldorfpädagogik sind unter anderem festgelegte Tages- und Wochenabläufe sowie strikte Ordnung und Sauberkeit. Diese Ansätze vermitteln den Kindern ein Gefühl der Sicherheit. Ein fester Bestandteil vieler Waldorfkindergärten ist die sogenannte Eurythmie. Dieses von Rudolf Steiner entwickelte Bewegungskonzept, soll geistige Inhalte künstlerisch zum Ausdruck bringen.

Die **Formensprache** vieler Waldorfkindergärten orientiert sich an der anthroposophischen Architektur, die das Haus, nach Haut und Kleidung, als dritte Hülle des Menschen betrachtet. Runde Formen vermitteln, als Referenz zum Mutterleib, Sicherheit und Geborgenheit. Geradlinige Verläufe sollen dagegen Konzentration und Aufmerksamkeit fördern. Als Materialien kommen fast ausschließlich natürliche Baustoffe wie Holz, Lehm oder Stein zum Einsatz. Auch Beton, zwar ein industrieller Baustoff, wird aufgrund seiner Formbarkeit sowie reizvollen Optik und Haptik gerne verwendet. Die farbliche Gestaltung der Innenräume orientiert sich in der Regel an der therapeutischen Farbenlehre Goethes, die jeder Farbe eine gewisse Eigenschaft zuteilt. So sind Gruppenräume oft pfirsichfarben (schützend und anregend), der Eurythmiesaal Violett-Blau (aktivierend), Flure Blau mit Gelb (kommunikativ) und der Waschraum Blau-Gelb (erfrischend) gestrichen.[5]

Um den Kindern einen möglichst großen Gestaltungsrahmen und unvoreingenommenes Spielen zu ermöglichen, sind die **Spielmaterialien** in Waldorfkindergärten sehr zurückhaltend gestaltet. Solche „funktionsfreien"[6] Gegenstände sind in der Regel aus Naturmaterialien gefertigt. Holz in allen erdenklichen Varianten, Kastanien, Steine, Obstkerne, Aststücke und Muscheln sowie Tücher in diversen Größen und Farben gehören zur Grundausstattung. Puppen sind in ihrem Erscheinungsbild so stark reduziert, dass kein bestimmter Typus erkennbar ist und keine Funktion verkörpert wird. Teilweise werden die Puppen von den Kindern selbst aus mit Rohwolle gefüllten Tüchern gestaltet. Dadurch ist keine konkrete Nutzung vorgegeben und dem Kind wird ein größtmöglicher Gestaltungsfreiraum gelassen.

Abb. 10 Waldorfpuppen

---

[1] Saßmannshausen, 2003, S.10
[2] vgl. ebd.
[3] ebd., S.29
[4] ebd., S.22
[5] vgl. Wilk, 2015, S.64
[6] vgl. ebd., S.63

Freinet-Pädagogik

„Den Kindern das Wort geben"

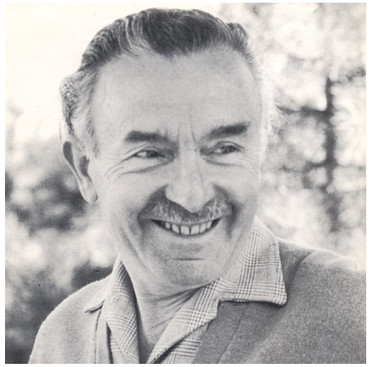


Abb. 11 Celestine Freinet

Célestin Freinet wurde am 15. Oktober 1896 in Gars, einem kleinen Dorf in den südfranzösischen Alpen, als Fünftes von acht Kindern geboren. 1914 musste er das Lehrerseminar abbrechen und im Ersten Weltkrieg dienen. Nach seiner Rückkehr wurde er 1920, ohne abgeschlossene Ausbildung, als Hilfslehrer in der Dorfschule in Bar-sur-Loup nahe seiner Heimatstadt engagiert. Bedingt durch einen im Krieg erlittenen Lungendurchschuss hatte Freinet Probleme laut zu sprechen und längere Zeit ohne Pause zu arbeiten. Um die 47 SchülerInnen, die einen autoritären Erziehungsstil gewohnt waren, dennoch unterrichten zu können, ließ er sich von den Ideen der Reformpädagogik der 1920er Jahre inspirieren. Er ermutigte die Kinder, ihren Lernprozess selbst zu gestalten, konzentrierte sich stattdessen aufs Beobachten und führte zu jedem Kind Tagebuch. Er verbrachte mit den Kindern viel Zeit im Freien, ließ sie entdecken, Geschichten schreiben und nannte das die „freien Texte".[1]

1926 heiratete Freinet seine ebenfalls als Lehrerin tätige Frau Elise, mit der er 1934 ein Landschulheim in der Nähe von Vence gründete. Bis zu seinem Tod am 8. Oktober 1966 war Freinet dort als Lehrer aktiv.

„Freinets **Pädagogik** basiert auf der ermutigenden und für manchen Erwachsenen auch überraschenden Entdeckung, dass Kinder lernen, arbeiten und Verantwortung tragen wollen. Und dass sie es auch können."[2] Die Freinet-Pädagogik beruht auf einer kindzentrierten Grundhaltung, die verlangt, alle Angelegenheiten aus der Perspektive des Kindes zu betrachten. PädagogInnen vertrauen auf die Fähigkeiten der Kinder, ermutigen zu Experimenten, um die eigene Umwelt zu erforschen, verzichten dabei aber auf erwachsenes Vorauseilen und Besserwissen. Die Kinder werden an allen wichtigen Entscheidungen beteiligt und haben dieselben Stimmrechte wie PädagogInnen und Eltern.[3]

Der augenscheinlichste Unterschied von **Freinet-Häusern** zu Kindergärten mit anderen pädagogischen Konzepten ist wohl die Anzahl und Diversität von Werkstätten und Ateliers. Neben den gängigsten Arbeitsbereichen wie der Holzwerkstatt, der Töpferei, der Druckerei und Schreibwerkstatt existieren unter anderem oft auch eine Metallwerkstatt, ein Forscheratelier oder Computerräume. Alle Räumlichkeiten sind für die Kinder, nach Erhalt eines sogenannten „Diploms"[4], auch frei und ohne Begleitung Erwachsener zugänglich.

Die **Ausstattung** der Freinet-Kindergärten ist so vielfältig wie die bereits genannten Werkstätten und Ateliers. Jeder Raum ist mit den jeweils thematisch relevanten Materialien in jeglicher Rohform gefüllt. Vor allem der Druckerei kommt eine große Bedeutung zu. Texte und Bilder werden von den Kindern selbst gedruckt und anstelle von vorgegebenen Lernmaterialien im Unterricht verwendet. Zusätzlich werden die Kinder angehalten, Fundsachen aus dem Alltag und Materialreste aus der Welt der Erwachsenen[5] in den Kindergarten mitzubringen und zu bearbeiten bzw. bewusst zweckzuentfremden.

---

[1] *Klein 2002, S.9*
[2] *ebd., S.10*
[3] *vgl. ebd., S.19*
[4] *vgl. ebd., S.58*
[5] *vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S.69*

Reggio-Pädagogik

„Kinder sprechen in 100 Sprachen”

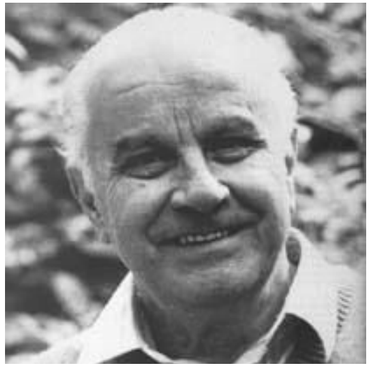


Abb. 12 Loris Malaguzzi

Ende des zweiten Weltkriegs beschloss das kleine Dorf Villa Cella nahe der norditalienischen Stadt Reggio Emilia den Bau eines Kindergartens. Pädagogisches Fachpersonal und Geld waren kaum vorhanden, weshalb die DorfbewohnerInnen die Betreuung der Kinder und die Versorgung mit Nahrungsmitteln abwechselnd selbst in die Hand nahmen. Daraus entstand einer der Grundsätze, der bis heute für die Reggio-Pädagogik maßgebend ist: Integration aller, für die Erziehung der Kinder, relevanten Personen in die Planung und Betreuung alltäglicher Arbeiten. **Loris Malaguzzi**, damals noch Lehrer in Reggio Emilia, erfuhr von der Initiative und war so begeistert, dass er seine Mitarbeit anbot. Er wird später zur Gallionsfigur der Reggio-Pädagogik und hatte bis zu seinem Tod 1994 wesentlichen Anteil an der theoretischen Fundierung und der weltweiten Verbreitung.

„**Reggio** ist kein fertiges Konzept, das man übernehmen (...) kann, sondern die Aufforderung, sich auf der Basis weniger Grundüberzeugungen auf einen offenen Prozess einzulassen.“[1] Eine dieser Grundüberzeugungen ist die bereits erwähnte Kommunikation zwischen allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen. Diese Interaktion zwischen ErzieherInnen, Eltern und Kindern hat zur Folge, dass ständig neue theoretische Überlegungen in der Praxis getestet werden. Diese werden dann gegebenenfalls ergänzt oder korrigiert und eventuell dauerhaft in das Reggio-Konzept aufgenommen. Malaguzzi spricht wegen des stetigen Wandels auch von einer „Pädagogik des Werdens“.[2]

Loris Malaguzzi prägte für reggianische Kindergärten, die ab ca. 1980 einem einheitlichen **Gestaltungskonzept** folgten, den Begriff „schillernde Aquarien“. Raumhohe Fensterfronten, die einen fließenden Übergang zwischen Außen- und Innenraum ermöglichen und gläserne „Gucklöcher“ in Wänden und Türen lassen die Kindergärten transparent und wie Aquarien erscheinen.
In der Reggio-Pädagogik wird der Raum als „dritter Erzieher“ bezeichnet und soll den Kindern einerseits Geborgenheit und andererseits Herausforderung bieten. Die „piazza“, dem zentralen Platz italienischer Kleinstädte nachempfunden, ist das Zentrum jedes Kindergartens, Treffpunkt der Generationen und Ort der Kommunikation. Von hier hat man Einblicke in die Innenhöfe, die Küche, die Gruppenräume und das Atelier. Um eine Trennung einzelner Räume zu vermeiden, werden Flur- und Gangflächen auf ein Minimum reduziert oder ganz eliminiert. An die Küche, in der oft mit Unterstützung der Kinder das Essen zubereitet wird, grenzt der Speisesaal, der aufgrund der hochwertigen Ausstattung und der Qualität des Essens an ein Restaurant erinnert und deshalb gerne auch als „Kinderrestaurant“ bezeichnet wird. Dem Atelier kommt ebenfalls eine besondere Bedeutung zu. Eine eigene „atelierista“, eine zum Personal gehörende Künstlerin, betreut dort Kinder in Kleingruppen bei diversen gestalterischen Arbeiten.
„Unsere Einrichtungen sind vor allem Werkstätten, in denen Kinder die Welt untersuchen und erforschen.“[3] Das Konzept der Werkstatt ist auch in der **Ausstattung** der Gruppenräume und Ateliers erkennbar. „Unfertige“[4] Rohmaterialien wie Draht, Ton, Steine, Papier und Werkzeuge aller Art bieten den Kindern die Möglichkeit, Ideen und Visionen selbstständig zu realisieren und sich an eigenhändig Geschaffenem zu erfreuen.

---

[1] Ullrich & Brockschneider, 2009, S.7
[2] ebd.
[3] Brockschneider, 2012, S.44
[4] ebd.

Piklerpädagogik

„Lasst mir Zeit"

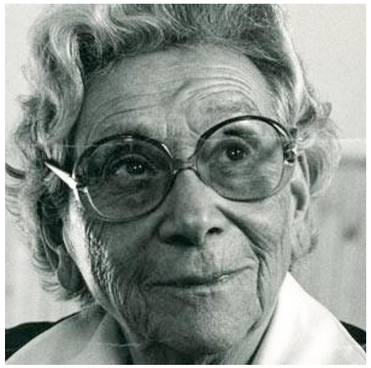


Abb. 13 Emmi Pikler

Die österreichische Kinderärztin und Pädagogin **Emmi Pikler** (1902 – 1984) entwickelte ihren pädagogischen Ansatz in den 1930er Jahren in einem Budapester Kinderheim. Die Pikler-Pädagogik stellt den freien Willen des Kindes in den Mittelpunkt und sieht „die Rolle der Betreuungsperson (…) in der feinfühligen Pflege, Begleitung und Beachtung"[1] sowie des Schaffens einer Umgebung, in der Kinder autonom und aktiv tätig werden können. Kinder entscheiden somit zu jedem Zeitpunkt selbst, womit sie sich beschäftigen und welchen Aktivitäten sie nachgehen möchten. Pikler prägte für ihre Pädagogik die Begriffe „Beziehungsvolle Pflege" und „Freie Bewegungsentwicklung". Ersteres sieht Pflegehandlungen wie Windeln wechseln als eine Möglichkeit zur Interaktion und zum Beziehungsaufbau zwischen Kind und BetreuerIn. Die „Freie Bewegungsentwicklung" besagt, dass Kinder sich alle „Meilensteine der Bewegung"[2] selbst erarbeiten können. Eingriffe durch Erwachsene können sogar hinderlich für die motorische Entwicklung sein.[3]

Ähnlich wie in der Montessori-Pädagogik basiert Piklers **Raumgestaltung** auf einer vorbereiteten Umgebung. Gruppenräume bieten Anreize, die Erwachsenen treten in den Hintergrund und das Kind überlässt sich einer „inneren Führung bei der Wahl seiner Aktivitäten".[4] Spielmaterial ist, wie auch in der Waldorfpädagogik, nicht auf konkrete Funktionen festgelegt, sondern im Erscheinungsbild neutral und bekommt erst durch die Fantasie des Kindes eine bestimmte Nutzung. Zusätzlich entwickelte Pikler spezielle Möbel wie das Spielgitter, die Krabbelkiste oder das Sprossendreieck.

[1] Wilk & Jasmund, 2015, S.71
[2] ebd., S.72
[3] vgl. ebd.
[4] ebd., S.71

Situationsansatz

1971 wurde die „Arbeitsgruppe Vorschulerziehung" unter der Leitung von **Jürgen Zimmer** vom Deutschen Jugendinstitut München beauftragt, eine neue Kindergartenreform zu begleiten und eine Systematik bzw. einen zeitgemäßen Lehrplan zu entwickeln. Die Ergebnisse dieses mehrjährigen Prozesses, der sogenannte Situationsansatz und das Curriculum „Soziales Lernen" haben als Ziel, reale Lebenssituationen der Kinder zu Lernsituationen zu machen.[1] Die pädagogische Fachkraft analysiert Schlüsselsituationen im Kindergartenalltag und erfasst dadurch die aktuellen Themen, die die Kinder beschäftigen. Anhand dieser Beobachtungen wird definiert, „was Kinder können und was sie erfahren sollen und (…) eine anregungsreiche Lernkultur"[2] wird gestaltet.

Ein wesentliches Prinzip in Gruppenräumenvon Kindergärten, die nach dem Situationsansatz arbeiten, ist die permanente **Raum(um)gestaltung**. Kinder und Erwachsene sollen die Räume entsprechend der aktuellen Themen jederzeit verändern und anpassen können. Ecken und Raumbereichen werden bestimmte Funktionen zugewiesen, verschiedene Ebenen und Rückzugsmöglichkeiten bieten für jede Angelegenheit das passende räumliche Umfeld. Verstärkt wird diese Wandelbarkeit durch die Einbindung von Alltagsgegenständen und –materialien, die der aktuell behandelten Thematik entsprechend von Kindern und Erwachsenen mitgebracht werden.

Abb. 14 Jürgen Zimmer

[1] vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S.73
[2] ebd.

Situationsorientierter Ansatz

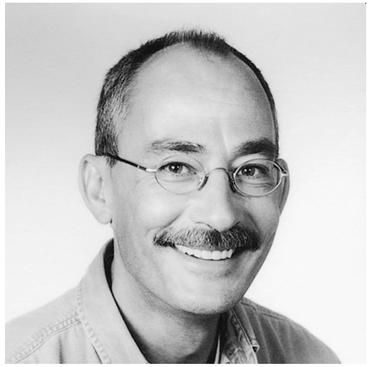


Abb. 15 Armin Krenz

Unter Berücksichtigung frühpädagogischer Fachliteratur aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung, der Neurologie und der Bildungsforschung entwickelte der deutsche Sozialpädagoge **Armin Krenz** zwischen 1984 und 1987 den Situationsorientierten Ansatz. Krenz definiert sechs Ausdrucksformen (Spiel, Sprache, Motorik, Verhalten, Träumen, Malen),[1] über die Kinder ihren Alltag verarbeiten. Ähnlich wie im Situationsansatz ist es die Aufgabe der PädagogInnen, zu erkennen, welche Themen die Kinder aktuell beschäftigen und die Planung von Projekten daran auszurichten.

Der große Unterschied zwischen Situationsansatz und Situationsorientiertem Ansatz ist, dass ersterer didaktisch ausgerichtet ist. Alle Kinder einer Gruppe werden gemeinsam auf ihre Zukunft vorbereitet, indem fiktive Szenarien durchgespielt werden. Im Situationsorientierten Ansatz wird vielmehr Projektarbeit in Kleingruppen favorisiert, um tatsächlich erlebte Ereignisse zu verarbeiten.

Armin Krenz sieht den **Raum** als „zweiten Erzieher"[2] und formuliert ähnliche Regeln wie im Situationsansatz. Reduzierte Möblierung und Dekoration, mobile Podeste und Raumteiler ermöglichen ein sich ständig änderndes Raumbild. Zweite Ebenen sowie Höhlen und Zelte bieten Rückzugsmöglichkeiten und unterschiedliche Raumwahrnehmungen. Zusätzlich beschreibt Krenz die Wichtigkeit des Außengeländes, das Erfahrungen mit Pflanzen, Tieren und Naturphänomen ermöglichen soll.

[1] vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S.75
[2] vgl. ebd.

Offener Ansatz

In den 1990er Jahren war die Unzufriedenheit der Fachkräfte mit den bestehenden Verhältnissen in Kindergärten hoch und der Wunsch nach Veränderung und zeitgemäßer Pädagogik wurde immer größer. Moderne Lebensbedingungen von Kindern und Familien brachten Probleme wie Bewegungsmangel, schwindende Primärerfahrungen und häufig fremdbestimmtes und beobachtetes Tun der Kinder mit sich. Um aus pädagogischer Sicht auf diese Problematiken reagieren zu können, erarbeiteten **Gerhard Regel und Axel Jan Wieland** das Konzept des offenen Kindergartens. „Kennzeichen offener Kindergartenarbeit ist vor allem die vollständige oder zeitweise Auflösung des klassischen Stammgruppenprinzips zu Gunsten des Prinzips der Selbstorganisation und Entscheidungsfreiheit der Kinder".[1] Es kommt zu einer Durchmischung der Gruppen, altersübergreifendem Austausch zwischen den Kindern und wechselnden Bezugspersonen.

Das Konzept des offenen Arbeitens spiegelt sich auch in der **Raumgestaltung** wider. Gruppenräume lassen sich großzügig öffnen, Nebenräume wie Flure, Garderoben und Foyer erweitern zumindest teilweise das Raumangebot. In Funktionsräumen und Werkstätten, wie Laboren, Musikzimmern oder Spiegelsaal, werden Kinder durch eine verantwortliche Fachkraft bei Spiel- und Lernaktivitäten begleitet.

[1] Wilk & Jasmund, 2015, S.77

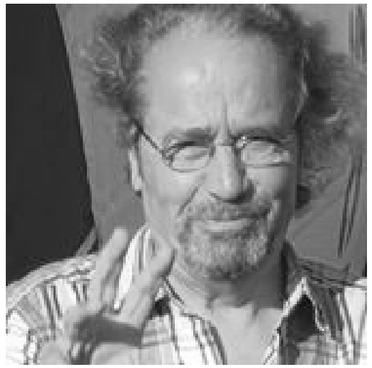


Abb. 16 Axel Jan Wieland

03 Kindergartenalltag

Tagesablauf und Raumprogramm

Tagesablauf

Zeitstruktur im Kindergarten

Um die Bedeutung der einzelnen Räume eines Kindergartens besser verstehen zu können, ist es zunächst wichtig, sich mit dem Tagesablauf auseinanderzusetzen. Antworten auf Fragen wie: „Welche Bereiche werden wann, von wem und wie ge- und benutzt?“ geben Auskunft über geeignete Ausgestaltung, zweckmäßige Materialität und sinnvolle Raumabfolgen.

Der **Tagesablauf** im Kindergarten wird hauptsächlich durch die Öffnungszeiten und das zum Einsatz kommende pädagogische Konzept bestimmt. Knapp 50% aller österreichischen Kindergärten sind Ganztagesbetriebe, die vor allem in den Städten situiert sind. Die am häufigsten angegebene Öffnungszeit ist 7-16 Uhr.[1]

Die **nachfolgende Zeitstruktur** stammt aus dem Kindergarten in der Eduard-Kittenberger-Gasse 36, wo nach dem situationsorientierten Ansatz gearbeitet wird, und soll als Richtwert dienen. Kindergärten mit anderen pädagogischen Schwerpunkten und Konzepten haben oft auch unterschiedliche Tagesabläufe, Aktivitäten und Phasen.

In der **Bringphase** von 6:30 bis 8:00 Uhr treffen sich die ersten Kinder in zwei altersgetrennten Sammelgruppen (Kinderstube < 3 J. und Kindergartengruppe > 3 J.), wo nach Bedarf gefrühstückt werden kann und die Möglichkeit zum freien Spielen besteht. Gekennzeichnet ist diese, auch Orientierungsphase genannte Zeitspanne durch die Umstellung der Kinder von Familien- auf Kindergartenatmosphäre.

Ab 8:00 Uhr, bei Bedarf auch früher, bringt jede/r verantwortliche PädagogIn „seine/ihre“ Kinder in den jeweiligen Gruppenraum, wo der gemeinsame Tag mit einem **Morgenkreis** begonnen wird. Hier werden, am Boden oder im Sesselkreis sitzend, Erlebnisse des Vortages und aktuelle Ereignisse diskutiert, Pläne für den Tag besprochen oder gesungen und musiziert. Der restliche Vormittag wird abhängig von der pädagogischen Planung mit **freiem Spiel** im Innen- oder Außenbereich

06:30 - 08:00 Bringphase / Gabelfrühstück

08:00 - 08:30 Morgenkreis

08:30 - 11:15 Freispiel

11:15 - 12:00 Mittagessen

12:00 - 14:00 Mittagsruhe

14:00 Jause

14:00 - 16:00 Freispiel

16:00 - 18:00 Abholphase

Abb. 17 Tagesablauf am Beispiel Eduard-Kittenberger-Gasse 36

oder der Beschäftigung in Kleingruppen verbracht. Aufgrund der intensiven Tätigkeiten und erhöhten Anforderung an die Aufmerksamkeit wird diese Zeit des Tages auch Konzentrationsphase genannt.

Zur **Mittagszeit** decken die PädagogInnen gemeinsam mit den Kindern die Tische und die AssistentInnen bringen das in der Küche aufgewärmte Essen in die Gruppen. Gegessen wird in den Kinderstuben um 11:15 Uhr und in den Kindergartengruppen um 11:30 Uhr.

Nach dem Essen beginnt die **Ruhe- oder Erholungsphase**. Den Kindern steht es frei zu lesen, zu malen oder sich anderweitig geräuscharm zu beschäftigen oder schlafen zu gehen.

Ab 14:00 Uhr wird von den AssistentInnen eine **Jause** gerichtet, die je nach Wetter in den Gruppenräumen oder im Garten serviert wird.
Den restlichen Nachmittag verbringen die Kinder wieder mit freiem Spiel im Gruppenraum, in den gruppenübergreifenden Gemeinschaftsbereichen oder im Garten. Wenn es die pädagogische Planung vorsieht, werden in dieser Zeit auch Angebote gesetzt, die von den Kindern alleine oder in Kleingruppen er- und bearbeitet werden können.

Kinder, die bis 16:00 Uhr noch nicht **abgeholt** wurden, werden wieder in altersgetrennten Sammelgruppen zusammengefasst und können sich bis 18:00 Uhr frei beschäftigen.

[1] *vgl. Randjbar, 2005, S.56*

Raumprogramm

Räume und ihre Funktionen

Um sich, ihren Möglichkeiten entsprechend, entfalten und entwickeln zu können, benötigen Kinder bewusst geplante und sinnesanregende Bildungsräume. Je anregungsreicher Räume gestaltet sind, desto weniger Impulse durch Erwachsene sind notwendig. Weil Räume im Gegensatz zu Menschen allgegenwärtig sind, bezeichnet der deutsche Pädagoge, Psychologe und Professor für Elementar- und Grundschulpädagogik Gerd E. Schäfer den Raum sogar als „ersten Erzieher".[1]

Ein guter **Eingangsbereich** muss als helle, großzügige Fläche Lust aufs Ankommen machen. Er ist die Visitenkarte des Gebäudes und soll die Seriosität und Qualität der Einrichtung widerspiegeln.[2] Ein großzügiges Vordach sollte den Eingang sofort ersichtlich machen und als Witterungsschutz beim Ankommen und Verlassen des Kindergartens fungieren. Im Idealfall ist dem Eingangsbereich direkt ein Abstellraum zugeordnet, in dem Fahrräder, Tretroller und Kinderwägen tagsüber geparkt werden können. Eine flächendeckend verlegte Sauberlaufmatte verhindert grobe Verunreinigung der weiteren Innenräume. Im Foyer sind großzügige, freie Wandflächen wichtig, an denen Elterninformationen Platz finden. Sitzgelegenheiten können attraktive Plätze für die Kommunikation zwischen Eltern und/oder PädagogInnen bieten.

Garderoben sind mehr als nur reine Umkleiden und sollten alleine wegen des hohen Andrangs während der Bring- und Abholphasen genügend Bewegungsfläche bieten. Jedem Kind sollten zumindest ein eigener Kleiderhaken, ein Eigentumsfach und ein ausreichend tiefer Sitzplatz zur Verfügung stehen. Auch Sitzgelegenheiten für Eltern, insbesondere schwangere Mütter, können angedacht werden.[3] Bei großzügiger, attraktiver Gestaltung kann die Garderobe auch als räumliche Erweiterung des Gruppenraums dienen. Ein direkter Ausgang in den Garten verhindert die Verunreinigung des Hausschuhbereichs.

Abb. 18 Foyer

Abb. 19 Erschließungsflächen

Erschließungsflächen können bei entsprechender Gestaltung und Belichtung als attraktive Spiellandschaften mitgenutzt werden. Tageslicht, gute Einsehbarkeit durch pädagogisches Personal und geeignete Möblierung machen Verkehrsflächen zu Bereichen mit Aufenthaltsqualität und gruppenübergreifenden Treffpunkten.[4] Um die Straßenschuhbereiche im Kindergartenalltag sinnvoll nutzen zu können, ist eine regelmäßige Reinigung Voraussetzung.

Gruppenräume nehmen die größte Bedeutung im Raumprogramm ein. In ihnen spielt sich, je nach pädagogischem Konzept, der größte Teil des Kindergartenalltags ab. Aus Kostengründen werden sie oft nach den gesetzlichen Mindestmaßen geplant und zusätzlich mit Möbeln vollgestellt.[5] Wünschenswert wäre dagegen eine großzügige und offene Gestaltung, allerdings mit Nischen und Höhlen als Rückzugsorte sowie zweiten Ebenen. Viel Tageslicht und unterschiedlich große Öffnungen mit Bezug zum Außenraum bieten die Möglichkeit, Wetterphänomene und das Geschehen auf der Straße oder im Garten zu beobachten. Gleichzeitig sollte für Ruhephasen die Option bestehen, abzudunkeln und Reize von außen zu minimieren. Transparente Verbindungen zwischen Gruppenraum und Flur, Garderobe und Sanitärbereich bieten den PädagogInnen bessere Überblicksmöglichkeiten und spannende Blickbeziehungen für Kinder. Jedem Gruppenraum sollte ein eigener **Abstellraum** zugeordnet sein, in dem ausreichend Arbeitsmaterial des täglichen Bedarfs gelagert werden kann.

Funktions- und Themenräume sind einer speziellen Tätigkeit gewidmet, für die in den Gruppenräumen der Platz und die Ausstattung fehlen.[6] Werkstätten und Malateliers sowie Bewegungs- und Schlafräume sind Sonderbereiche, die mit geeigneten Bodenbelägen und Wandverkleidungen, Arbeitsmaterial und Möblierungen ausgestattet sind. Die Kinder können sich somit unbeschwert und ohne große Rücksicht auf die Umgebung kreativ, sportlich oder handwerklich betätigen. Hier ist vor allem auf eine klare räumliche und akustische Trennung von Aktiv- und Ruhezonen zu achten.

Wasser ist für Kinder besonders spannend und eignet sich für eine Vielzahl von Experimenten. Neben den obligatorischen, kindgerechten WC-Anlagen sind **Sanitärräume** idealerweise natürlich belichtet und mit einer großzügigen Waschrinne ausgestattet.[7] Ein Sichtfenster zwischen Gruppen- und Sanitärraum ermöglicht den PädagogInnen einen besseren Überblick.

Mehrzweckräume sind in der Regel Bewegungsräume, die bei Bedarf für Elternversammlungen, Theaterveranstaltungen oder Vorträge genutzt werden können.[8] Wichtig sind ausreichend Stauraum für Turngeräte und Matten sowie ein Stuhllager.

Im Kindergartenbetrieb wird zwischen Aufwärmküchen und tatsächlichen **Küchen** differenziert. Beide unterscheiden sich in Größe und Ausstattung erheblich voneinander. Deshalb ist es wichtig, im Vorfeld der Planung bereits das Küchenkonzept festzulegen, da eine spätere Umnutzung oft mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die Küche muss ausreichend Arbeitsflächen für die Zubereitung von Speisen sowie Platz für die Geschirrwägen der einzelnen Gruppen bieten.[9] Eine separate Speisekammer und die Möglichkeit zur externen Anlieferung sind wünschenswert.

Das **Leitungsbüro** liegt im Idealfall in unmittelbarer Nähe des Eingangsbereichs und hat zu diesem auch eine Sichtverbindung.[10] Die Leitung hat dadurch einen guten Überblick über ankommende Eltern und Kinder. Personalräume bieten Platz für persönliche Spinde der MitarbeiterInnen und je nach Bedarf einen Besprechungstisch, eine Teeküche und eine Duschgelegenheit.

Für **Außenanlagen** gelten grundsätzlich ähnliche Anforderungen wie für

Abb. 20 Gruppenraum

Abb. 21 Außenanlagen

Gruppenräume. Große, offene Flächen sollten Platz für Ballsportarten und bewegungsintensive Aktivitäten bieten. Gleichzeitig ist es auch im Garten wichtig, Nischen, Höhlen und Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen. Hügel und Senken ermöglichen ein sich ständig änderndes Raumerlebnis. Außenlagen sollten zumindest teilweise zu jeder Jahreszeit und Wetterlage genutzt werden können. Überdachte Bereiche bieten auch bei Regen und Sonne ausreichend Aufenthaltsqualität.

---

[1] vgl. Weiß & Strotkötter, 2011, S.3
[2] vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S.135
[3] vgl. van der Beek, 2014, S.38
[4] vgl. Rühm, 2011, S.14
[5] vgl. ebd.
[6] vgl. ebd., S.15
[7] van der Beek, 2014, S.118
[8] vgl. Rühm, 2011, S.17
[9] vgl. ebd.
[10] vgl. ebd.

04 Referenzprojekte

Analyse internationaler Beispiele

Preschool of Aknaibich

BC Architects and Studies, BE

Standort: Aknaibich, Marokko
Auftraggeber: Goodplanet Foundation
Funktion: Kindergarten für 25 Kinder
Fläche: 55 m²
Fertigstellung: 2014

Die Gemeinde Aknaibich im Norden Marokkos ist eine Stadt im Wandel. Während im östlichen Stadtteil alte Lehmbauten und enge Gassen das Stadtbild prägen, dominieren im Westen moderne Betonbauten. Ein Neubau, der den Charme der Altstadt in die neuen Viertel bringt, ist die „Preschool of Aknaibich", ein Kindergarten nach dem Entwurf des belgischen Büros BC Architects and Studies. Der Zubau zu einer bestehenden Schule bedient sich, angeregt durch einen Workshop vor Ort, lokaler Typologien, Materialien und Fertigungstechniken. Gleichzeitig zeichnet sich der Entwurf aber durch ein zeitgemäßes, bioklimatisch optimiertes und erdbebensicheres Design aus. Bedingt durch das knappe Budget und die Vorgaben der Bauherren wurden ausschließlich regional verfügbare Werkstoffe und Materialien für den Bau verwendet. Das Fundament ist aus lokalem Stein gefertigt, die Wände bestehen aus vor Ort geformten, luftgetrockneten Lehmziegeln und das Dach aus indigenem Arganienholz. Der Grundriss des eingruppigen Kindergartens ist ein einfaches Rechteck. Die Ost- und Westfassaden sind gegen die tiefstehende Morgen- bzw. Abendsonne komplett geschlossen. Südseitig gibt es tiefsitzende, kleine Fenster und an der Nordseite großzügige Glastüren mit direkter Verbindung in den Garten. Dieser ist teilweise von einer Holzpergola überdacht und wird sowohl zum Spielen als auch als Freiluftklasse verwendet. Die Position des Neubaus wurde so gewählt, dass die drei bestehenden Arganbäume erhalten werden konnten, eine seltene Geste in dem sonst gerodeten Stadtteil.

Quellen:
http://architects.bc-as.org/Preschool-of-Aknaibich
http://www.goodplanet.org/en/projet/mud-built-school-in-aknaibich-morocco/ - 08.10.2017

Abb. 22 Spielplatz

Abb. 25 Gruppenraum

Abb. 23 Grundriss

Abb. 24 Spielplatz

Abb. 26 Preschool Aknaibich

Farming Kindergarten

Vo Trong Nghia Architects, VN

Standort: Dong Nai, Vietnam
Auftraggeber: Pou Chen Vietnam
Funktion: Kindergarten für 500 Kinder
Fläche: 3.800 m²
Fertigstellung: 2013

Der 2013 im vietnamesischen Dong Nai fertiggestellte Farming Kindergarten bietet Platz für bis zu 500 Kinder und dient als Betriebskindergarten für die benachbarte Schuhfabrik. Der Entwurf von Vo Trong Nghia Architects beschreibt eine charakteristische Knotenform, die sich um einen attraktiven Baumbestand windet und dadurch drei großzügige, aber gleichzeitig geschützte, grüne Innenhöfe generiert. Der zweigeschossige Baukörper ist ganzflächig von einem begehbaren Gründach bedeckt, das sich an den zwei Enden zum zentralen Innenhof absenkt und sowohl als Spielplatz als auch als Anbaufläche für diverse Kulturpflanzen dient. Die Flächen werden als Teil des Unterrichts von Kindern und PädagogInnen gemeinsam bewirtschaftet. Diese landwirtschaftliche Erziehung soll, in einem Land, in dem urbane Grünflachen mittlerweile Mangelware sind, die Qualitäten der Natur als Quelle für Nahrung, Spiel und Erholung schon von frühester Kindheit an erlebbar und die Bedeutung bewusst machen. Um dem ökologischen Konzept treu zu bleiben wird trotz des vorherrschenden tropischen Klimas auf eine Klimaanlage verzichtet. Stattdessen ermöglicht die Anordnung der Fenster in den seriell angeordneten und über einen Laubengang erschlossenen Gruppenräumen eine natürliche Querlüftung. Zusätzlich sorgen an besonders exponierten Stellen Außenlamellen aus Beton für den nötigen Sonnen- und Hitzeschutz und bieten Platz für eine Fassadenbegrünung. Ferner versorgt eine Solaranlage den Kindergarten mit Warmwasser und das recycelte Abwasser der benachbarten Schuhfabrik wird zur Bewässerung der üppigen Grünflächen und für die Toilettenspülung verwendet.

Quelle:
http://www.dezeen.com/2014/11/11/farming-kindergarten-vo-trong-nghia-architects-vietnam-vegetable-garden/ - 12.10.2017

Abb. 27 Luftbild

Abb. 28 Dachgärten

Abb. 29 Gruppenraum

Abb. 30 Dachgärten

Abb. 31 Innenhof

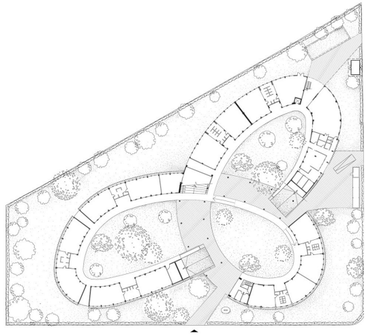


Abb. 32 Grundriss EG

Frederiksvej Kindergarten

COBE, DK

Standort: Kopenhagen, Dänemark
Auftraggeber: Gemeinde Frederiksberg
Funktion: Kindergarten für 182 Kinder
Fläche: 1.700 m²
Fertigstellung: 2015

Auf den ersten Blick wirkt der vom dänischen Büro COBE entworfene Kindergarten im Kopenhagener Stadtteil Frederiksberg wie eine Ansammlung unabhängiger Einfamilienhäuser. In Wahrheit aber sind die elf Satteldachhäuser, variierend in Größe und Orientierung, intern verbunden und bilden eine zusammenhängende Kindertagestätte mit der Atmosphäre eines kleinen Dorfes. Die simplen und klaren Formen des Entwurfs sind von der Art und Weise inspiriert, wie Kinder ihre Häuser, frei von unwichtig erscheinenden Details, zeichnen. In der gebauten Realität bedeutet das unter anderem versteckte Regenrinnen, glatte Dachoberflächen und rahmenlose Fenster. Die Gruppen- und Funktionsräume sind rund um zwei Atrien angeordnet, durch die die vertikale Erschließung erfolgt. Zusätzlich fungieren sie als zentrale Treffpunkte für den Austausch zwischen Eltern, PädagogInnen und Kindern und bieten Platz für Veranstaltungen und gemeinschaftliche Aktivitäten. Um die kindlichen Ansprüche an Bewegung, aber auch an Geborgenheit und Rückzug zu erfüllen, gibt es in jedem der zwei bis drei geschoßigen Häuser großzügige Frei- und Bewegungsflächen sowie intime Nischen. Durch die versetzte Anordnung der einzelnen Einheiten ergibt sich auch im Außenraum eine spannende Kombination aus großen, weiten Plätzen und individuellen, versteckten Bereichen. Zusätzlich sorgen die vielen Vor- und Rücksprünge, in Kombination mit den großzügigen Fensterflächen, für reichlich natürliche Belichtung zu jeder Tages- und Jahreszeit.

Quelle:
https://polis-magazin.com/2016/07/eine-stadt-fuer-kinder/ - 30.10.2017

Abb. 33 Luftbild

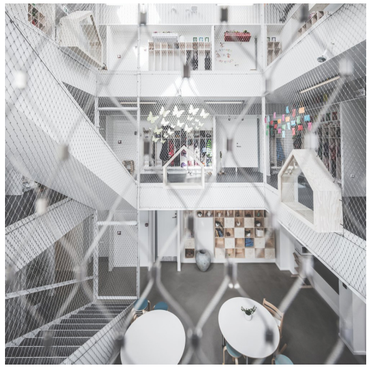


Abb. 34 Blick ins Atrium

Abb. 35 überdachter Freibereich

Abb. 36 Garten/Spielplatz

Abb. 37 Sichtfenster im Atrium

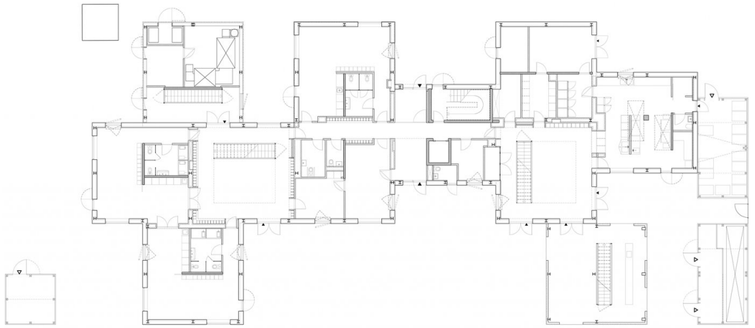


Abb. 38 Grundriss

Chrysalis Childcare Center

collingridge and smith architects, NZ

Standort: Auckland, Neuseeland
Auftraggeber: Chrysalis Childcare
Funktion: Kindergarten für 100 Kinder
Fläche: 800 m²
Fertigstellung: 2015

In einem Gewerbegebiet gelegen und zentral von zwei mächtigen, 100 Jahre alten Bäumen bewachsen, stellte der Bauplatz für das Chrysalis Childcare Center das neuseeländische Team von Collingridge and Smith Architects zunächst vor eine große Herausforderung. Während die baulichen Einschränkungen durch die Stieleiche und den neuseeländischen Weihnachtsbaum, beide von ähnlicher Größe und Statur, das Grundstück für eine Gewerbenutzung unökonomisch machten, bildete der Baumbestand für das naturnahe Konzept des Kindergartens ein einzigartiges Herzstück und die Grundlage für den Entwurf. Der sichelförmige, eingeschossige Baukörper schirmt das Grundstück in Richtung der Straße und des Gewerbegebiets ab und bildet auf der anderen Seite einen kreisförmigen Freibereich. Raumhohe Glas-Schiebeelemente in den Gruppenräumen ermöglichen einen uneingeschränkten Blick in den Garten sowie auf die Vegetation und vermitteln, auch ungeöffnet, den Eindruck, im Freien zu sein. Durch das Öffnen der Schiebeelemente entsteht ein fließender Übergang zwischen Innen- und Außenraum. Der ökologische Aspekt des Kindergartens und die Verbindung mit der Natur nahmen im Entwurfs- und Ausführungsprozess eine große Rolle ein und sind gekennzeichnet durch die Auswahl der Materialien, den Einsatz von Solarenergie und Recycling von Regen- und Grauwasser. Im Freibereich vertiefen die Kinder anhand von Naschgärten und Obstbäumen sowie der Einbindung des Baumbestandes in den Spielplatz den Bezug zur Natur.

Quellen:
http://www.collingridgeandsmitharchitects.com/chrysalis-childcare-centre/
http://www.stuff.co.nz/life-style/home-property/79952071/Award-winning-childcare-centre-in-Auckland-raises-the-benchmark - 15.10.2017

Abb. 39 Chrysalis Childcare Center

Abb. 40 Gruppenraum

Abb. 41 Gruppenraum

Abb. 42 Garten/Spielplatz

Abb. 43 Gruppenraum

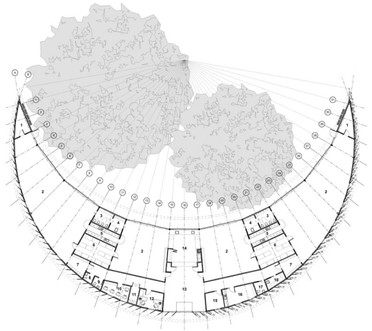


Abb. 44 Grundriss

“The Ranch” Childcare Center

Ward-Blake|D.W. Arthur, US

Standort: Jackson, WY, USA
Auftraggeber: Children’s Learning Center
Funktion: Kindergarten für 150 Kinder
Fläche: 1.115 m²
Fertigstellung: 2011

Die augenscheinlichste Besonderheit der „Ranch“, des Teton County Children’s Learning Centers, ist die unglaublich attraktive Lage, die atemberaubende Ausblicke ermöglicht. Der Kindergarten liegt südlich der Nationalparks „Yellowstone“ und „Grand Teton“ sowie am Rande der „Rocky Mountains“ in Jackson, im US-amerikanischen Bundesstaat Wyoming und gewährt dadurch Fernblicke auf schneebedeckte Gipfel und Wälder. Das vier Hektar große Grundstück bietet außerdem Zugang zu einem Nebenarm des „Snake Rivers“ sowie einer vielfältigen Pflanzen- und Tierwelt und bildet damit den optimalen Spielplatz für neugierige Kinder. Dementsprechend hoch waren die Anforderungen an die Umweltverträglichkeit, die von den Architekten Ward+Blake, in Zusammenarbeit mit D.W. Arthur Associates, zu erfüllen waren. Das Ergebnis ist ein Kindergarten mit ortstypischem „Ranch“-Charakter, der sich sehr bedächtig in die Landschaft einfügt und das Erleben des Außenraums zu einem der Hauptbestandteile macht. Sheddächer und großzügige Fassadenöffnungen sorgen für reichlich natürliche Belichtung und ermöglichen spannende Ausblicke aus allen Bereichen des Gebäudes. Der Einsatz einer Erdwärmeanlage, die ca. 50% der benötigten Energie liefert, computergesteuerte Systeme zur Regulierung von natürlichem und künstlichem Licht und andere energiesparende und ressourcenschonende Maßnahmen haben dazu geführt, dass das Teton County Children’s Learning Center mit der „LEED Gold certification“ ausgezeichnet wurde und der ökologische Fußabdruck möglichst gering gehalten wird.

Quellen:
http://dwarthur.com/the-ranch-teton-county
http://inhabitat.com/teton-county-childrens-learning-center-brings-sustainable-design-to-jackson-wyoming/ - 15.10.2017

Abb. 45 Garten/Spielplatz

Abb. 46 Lageplan

Abb. 47 Gruppenraum

Abb. 48 Blick Richtung Bergkette "Teton Range"

Abb. 49 Gruppenraum

Abb. 50 Grundriss

Timayui Kindergarten

Giancarlo Mazzanti, CO

Standort: Santa Marta, Kolumbien
Auftraggeber: Carulla Foundation
Funktion: Kindergarten für 350 Kinder
Fläche: 1.450 m²
Fertigstellung: 2011

Timayui ist eine Siedlung am Rande der Stadt Santa Marta im Norden Kolumbiens, die aufgrund ihres jungen Alters und des rasanten Wachstums über unzureichende öffentliche Infrastruktur verfügt. Vor allem im Bereich der Bildung herrscht in der hauptsächlich von einkommensschwachen Familien bewohnten Nachbarschaft Nachholbedarf. Um der stetig steigenden Nachfrage an Kindergartenplätzen entgegenzukommen, hat der Architekt Giancarlo Mazzanti ein Modulsystem entwickelt, das kostengünstig und rasch produzierbar ist und sich je nach Bedarf und örtlicher Gegebenheit beliebig erweitern lässt. Jeweils drei Funktionsräume, den Bedürfnissen entsprechend entweder Gruppenräume, administrative Bereiche oder Gemeinschaftsflächen, werden um einen gemeinsamen Innenhof angeordnet. Die einzelnen Module werden dann untereinander durch überdachte, aber seitlich offene Gänge verbunden, wodurch im täglichen Betrieb ein ständiger Wechsel zwischen Innen- und Außenraum durchlaufen wird. Die außergewöhnliche Form der Räume ist aus ästhetischer Sicht eine Hommage an die umliegenden Berge und aus funktionaler Sicht die Antwort auf das vorherrschende, tropische Klima. Die kleinen Dachfenster regulieren die Sonneneinstrahlung und die schräg konisch zulaufenden Dächer sorgen durch einen Solarkamineffekt für natürliche Abkühlung. Ein integriertes Regenwassersammelsystem erlaubt es dem Kindergarten Wasser zu sparen.

Quelle:
http://www.architectural-review.com/today/timayui-kindergarten-by-giancarlo-mazzanti-santa-marta-colombia/8610400.fullarticle - 28.10.2017

Abb. 51 Luftbild

Abb. 52 Gruppenraum

Abb. 53 Atelier

Abb. 54 Garten/Spielplatz

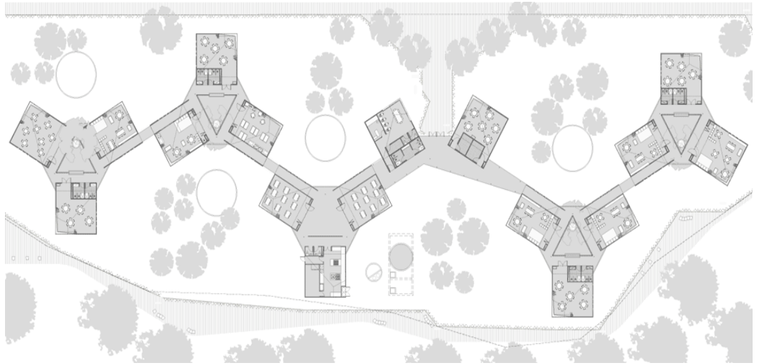


Abb. 55 Grundriss

Abb. 56 Innenhof

05 Interviews

Besuch in zwei Wiener Kindergärten

Eduard-Kittenberger-Gasse 36

querkraft architekten, 2012

Standort: Wien, Österreich
Auftraggeber: Kinderfreunde/Wien Süd
Funktion: Kindergarten für 125 Kinder
Fläche: 1.700 m²
Fertigstellung: 2012

Am 08.07.2016 bekam ich auf Einladung der Wiener Kinderfreunde und der zuständigen Leiterin, Frau Renate May, die Möglichkeit, den Kindergarten in der Eduard-Kittenberger-Gasse 36 im 23. Bezirk zu besuchen. Der von **querkraft Architekten** entworfene, eingeschossige Baukörper hat rund 1100 m² Nutzfläche und beherbergt bei Vollauslastung 125 Kinder in sechs Gruppen.

Als zentrales Erschließungselement dient ein Nord-Süd ausgerichteter Spielflur, an den einerseits alle Personal- und Nebenräume sowie ein großzügiges Atelier/Theater anschließen und andererseits die Garderoben zu den Gruppenräumen.
Die drei Garderoben bedienen jeweils zwei Gruppen und können dank ihrer Größe und dem beweglichen Mobiliar als zusätzliche Spielfläche genutzt werden. Die nach Osten, und zum großen Garten orientierten Gruppenräume können über interne Verbindungstüren zusammengeschlossen werden. Dank raumhoher, schallabsorbierender Vorhänge kann eine Trennung jeder Gruppe in einen abgedunkelten Ruhebereich und eine natürlich belichtete „Aktivzone" geschaffen werden. Eine großzügige, teilweise überdachte Terrasse verbindet alle Gruppenräume gartenseitig und kann sowohl direkt aus der Gruppe als auch über die Garderobe betreten werden.

Nach den Gesprächen mit der Leiterin und einigen Pädagoginnen wurde schnell klar, dass nicht alle Ideen der ArchitektInnen so gut angenommen werden, wie angedacht bzw. die **Alltagstauglichkeit** nicht immer gegeben ist. So sind die sechseckigen Gruppenräume mit den meist standardisierten Möbelstücken nicht optimal einzurichten und die internen Verbindungstüren bieten keinen geeigneten Schallschutz und somit keine Maßnahmen gegen Lärmbelastung durch die benachbarten Gruppen.
Das ursprünglich als multifunktional deklarierte Garderobenmobiliar wird aufgrund der Sperrigkeit und des hohen Gewichts mittlerweile ausschließlich als

Abb. 57 Garten/Spielplatz

Abb. 58 überdachter Freibereich

Abb. 59 Garderobe

Abb. 60 Gruppenraum

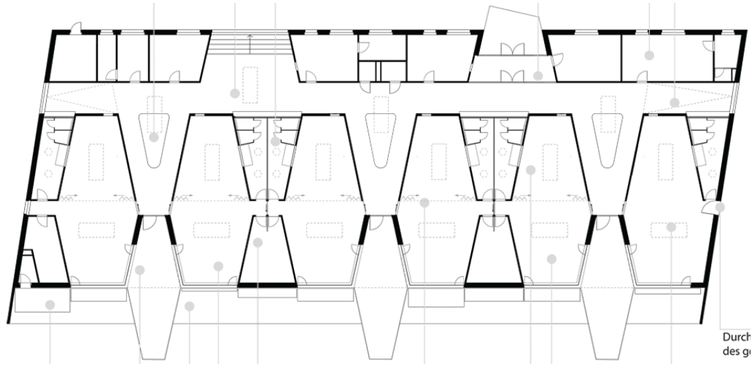


Abb. 61 Grundriss

Abb. 62 Blick durch die Gruppenräume

Ablagefläche verwendet und befindet sich seit Jahren in unveränderter Position. Die Sonnenschutzmarkisen vor den Gruppenräumen fahren zum Selbstschutz bei hoher Windbelastung automatisch ein. Das führt in einer Umgebung mit flacher Topographie, niedriger Bebauung und dementsprechend hohem Windaufkommen zu regelmäßig fehlendem Sonnenschutz und hohen Temperaturen in den Gruppenräumen.

Zusätzlich zu den Gesprächen mit dem Personal konnte ich mich auch mit vier Kindern zwischen drei und fünf Jahren unterhalten und sie zum **Kindergartenalltag** befragen. Besonders geschätzt wird die „Spielstraße“, die an beiden Enden eine leichte Steigung aufweist und dadurch als „Indoor-Rampe“ für Roller und Dreiräder genutzt werden kann. Auch die interne Verbindung der Gruppen und die gruppenübergreifende Arbeit kommen bei den Kindern gut an.

Zum Abschluss bat ich die Kinder noch ihren **„Traumkindergarten“** zu malen. Das Ergebnis war insofern überraschend, als der Innenraum kaum Relevanz hatte und sich fast alle Aktivitäten auf den Freibereich konzentrierten. Rutsche, Klettergerüst, Schaukel, Swimmingpool und Rennbahn wurden immer wieder als wünschenswert genannt.

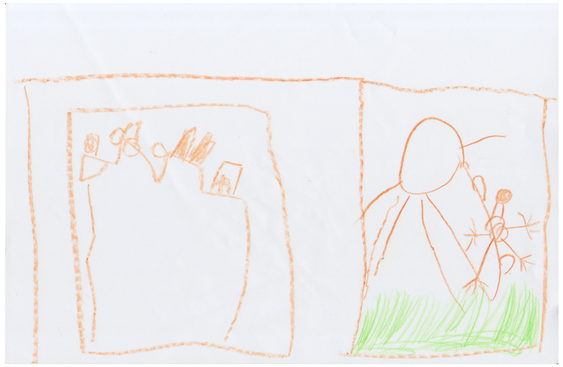


Abb. 63 Kinderzeichnung

Abb. 64 Kinderzeichnung

Abb. 65 Kinderzeichnung

Abb. 66 Kinderzeichnung

Abb. 67 Kinderzeichnung

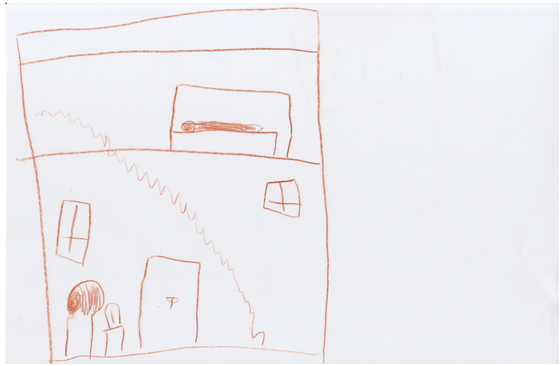


Abb. 68 Kinderzeichnung

Schartlgasse 13

wimmerundpartner, 2013

Standort: Wien, Österreich
Auftraggeber: Kinderfreunde/Wien Süd
Funktion: Kindergarten für 160 Kinder
Fläche: 1.800 m²
Fertigstellung: 2011

Der zweite Kindergarten, den ich besichtigen und wo ich die Pädagoginnen vor Ort befragen durfte, befindet sich in der Schartlgasse 13 im 23. Bezirk und wurde nach den Plänen von **wimmerundpartner Architekten** realisiert.

Der 2011 fertiggestellte Kindergarten hat vier Kinderstuben im Erdgeschoß und vier Kindergartengruppen im Obergeschoß. Auch hier ist das zentrale Erschließungselement eine Spielstraße, die in beiden Geschoßen Gruppen- und Nebenräume auf der ganzen Länge verbindet. Die Gruppenräume sind aufgrund ihrer Südorientierung und raumhohen Verglasung sehr hell und werden von großzügigen Vordächern beschattet. Während die Gruppen des Erdgeschoßes direkten Zugang in den knapp 2500m² Gartenbereich haben, dient ihr Vordach den Gruppen des Obergeschoßes als Terrasse. Eine große Freitreppe und eine in das stark abfallende Gelände integrierte Rutsche verbinden die Terrasse mit dem Freibereich.

Eine pädagogische Besonderheit dieses Kindergartens ist die tiergestützte Intervention. In den Gruppenräumen und im Gartenbereich werden diverse Kleintiere (Zwergkaninchen, Degus, Wachteln, …) gehalten und von den Kindern versorgt und gepflegt.

Auch in diesem Kindergarten wird von den Pädagoginnen **Kritik an der Architektur** des Hauses geübt. Die Spielstraße, deren Großzügigkeit auf Kosten der Gruppenraumgrößen erreicht wurde, ist aufgrund nicht ausreichender Absturzsicherung nur unter ständiger pädagogischer Aufsicht für die Kinder als Spielfläche zu benützen.

Nach einer Hausführung durch die Leiterin, Frau Brigitte Denk, durfte ich auf Einladung einer Pädagogin am Morgenkreis ihrer Gruppe teilnehmen und mich und meine Arbeit vorstellen. Im darauffolgenden **Gespräch mit den Kindern** wurde vor allem die Bedeutung der tiergestützten Pädagogik, der gruppenübergreifenden Aktivitäten und

Abb. 69 Garten/Spielplatz

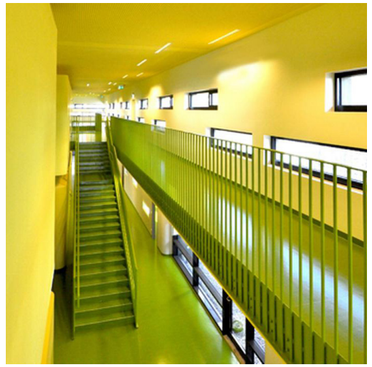


Abb. 70 Gang/Spielstraße

Abb. 71 Gang/Spielstraße

Abb. 72 Terrasse mit Rutsche

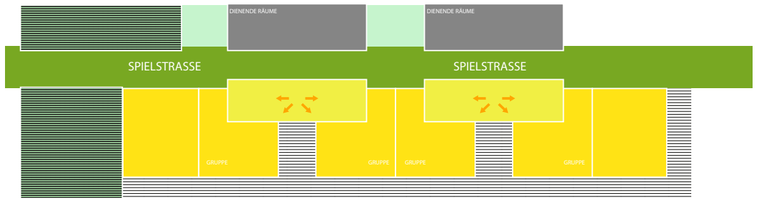


Abb. 73 Übersicht

Abb. 74 Gang/Spielstraße

des großen Freibereichs deutlich.

Auch in den Zeichnungen, die wie in der Eduard-Kittenberger-Gasse zum Begriff **„Traumkindergarten“** entstanden sind, war der Außenraum das dominante Thema. Von Sportangeboten wie Eislaufplatz, Wasserrutsche, Fußballstadion und Autorennbahn bis hin zu Ruhezonen wie Blumenwiese, Märchenschloss und Tiergehege wurden fast ausschließlich Freiraumnutzungen genannt und gezeichnet.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei der Planung von Kindergärten auf jeden Fall PädagogInnen in die Vorarbeit involviert sein sollten, im Idealfall sogar das Personal, das später im geplanten Haus arbeiten soll. Oft sind gut gemeinte Lösungen der ArchitektInnen im Kindergartenalltag nicht praktikabel.

Auch die **Gespräche mit den Kindern** und ihre Zeichnungen machen deutlich, dass sie die Architektur ganz anders wahrnehmen als Erwachsene und ihre Präferenzen für den „Traumkindergarten“ andere sind, als man zuerst annehmen möchte.

Abb. 75. Kinderzeichnung

Abb. 76. Kinderzeichnung

06 Entwurf

Entwurf eines Kindergartens in der Lastenstraße 15, 1230 Wien

Der Bauplatz

Lastenstraße 15, 1230 Wien

Auf der Suche nach einem geeigneten Grundstück für meinen Entwurf bat ich die Magistratsabteilungen 10 (Wiener Kindergärten), 19 (Architektur und Stadtgestaltung) und 34 (Bau- und Gebäudemanagement) um Auskunft über etwaige Bauplätze in Wien und Umgebung, die momentan als zukünftige Kindergartenstandorte diskutiert werden. Neben diversen anderen, wurde die Lastenstraße 15 im 23. Bezirk mehrmals genannt.

Bis vor wenigen Jahren war dort ein Kindergarten der Gemeinde Wien in Betrieb, bis er aufgrund eines baulichen Gebrechens geschlossen und anschließend auch abgerissen werden musste. „Aufgrund einer geologischen Setzung traten im Kindergarten Wien 23., Lastenstraße 15, im Raum der Familiengruppe (3 bis 6-Jährige) Risse im Boden auf. Eine sofortige Überprüfung ergab, dass dieser eine Raum, um eine Gefährdung der Kinder völlig auszuschließen, nicht benützt werden sollte.“ [1]

Das mit circa 80m x 70m beinahe quadratische Grundstück liegt in Atzgersdorf, einem Stadtteil des 23. Wiener Gemeindebezirks, Liesing, direkt neben dem gleichnamigen Bahnhof. Im Norden grenzt das Grundstück, nur durch Gartenzäune getrennt, an die Einfamilienhäuser der Knotzenbachgasse. Östlich des Grundstücks liegt, durch die dichte Vegetation aber kaum zu erkennen, die Hans-Lackner-Sporthalle, eine Rundhalle aus den 1970er Jahren. Im Süden liegt die dreigeschoßige Zeilenbebauung der Höpflergasse und westlich wird das Grundstück durch die Lastenstraße vom Bahnhof Atzgersdorf und dem zugehörigen Gleiskörper getrennt.

[1] www.wien.gv.at/presse/2011/09/18/bauliches-gebrechen-im-kindergarten-lastenstrasse-15-in-wien-liesing - 01.05.2017

Abb. 77 Bauplatz

Abb. 78 Wohnbau im Süden

Abb. 79 Bestandsvegetation

Abb. 80 Hans-Lackner-Sporthalle

Abb. 81 Unterführung Bahnhof Atzgersdorf

Abb. 82 Parkplatz zum Grundstück

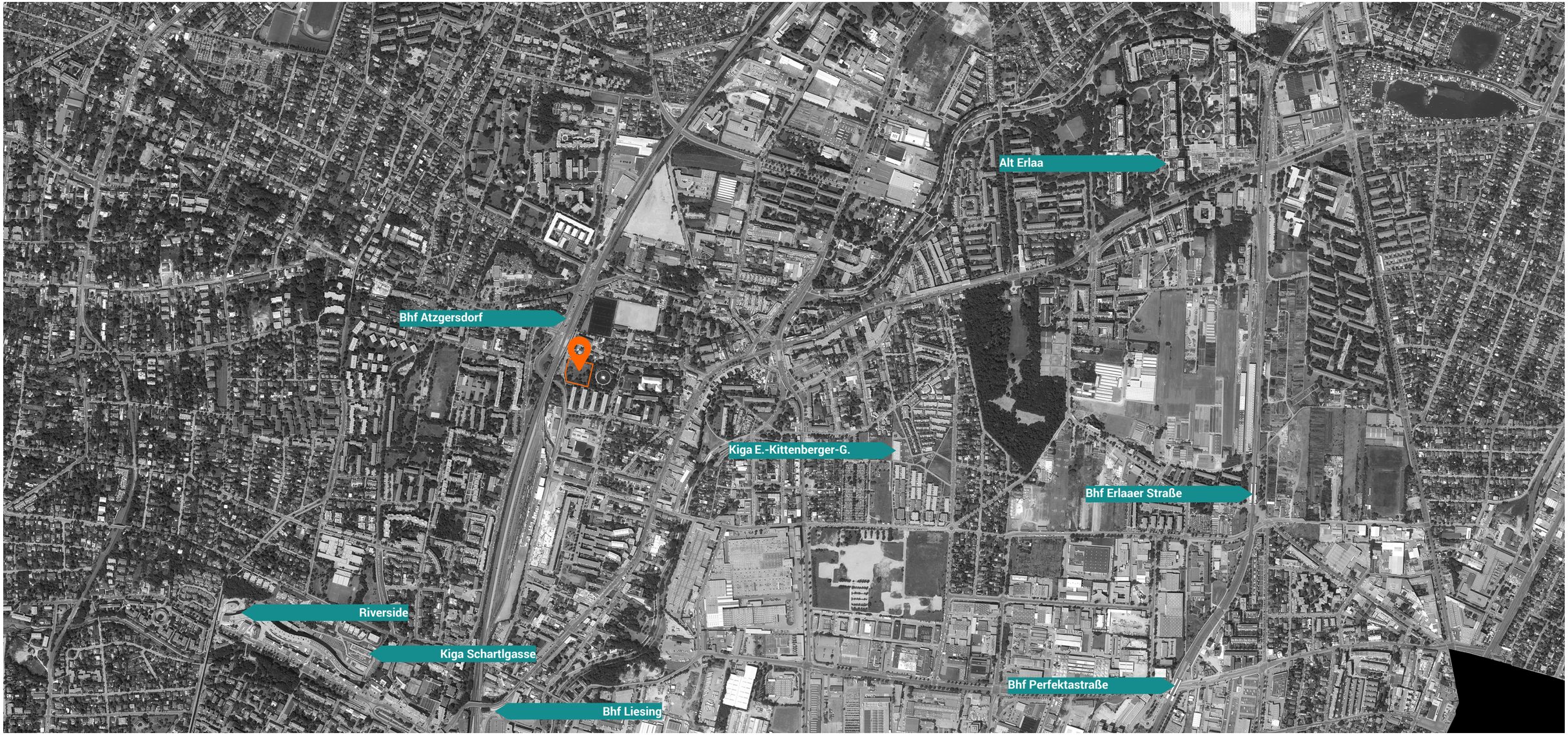


Abb. 83 Orthofoto M 1:10000

Schwarzplan M 1:10000

Öffentliche Grünflächen | Bäume M 1:10000

Bus- | Zugverbindungen

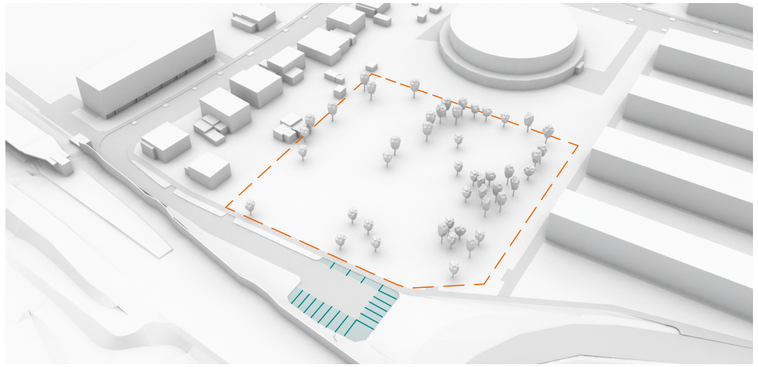
M 1:10000

Kindergärten | Schulen

M 1:10000

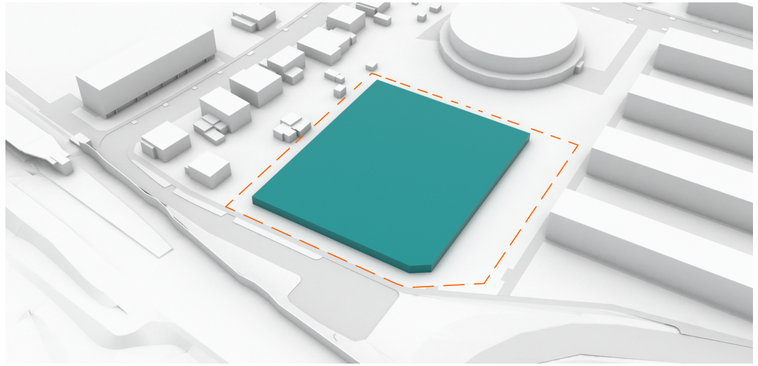
Formfindung - Schritt 1

Nachdem bis vor wenigen Jahren am Grundstück der Lastenstraße 15 noch ein Kindergarten stand, sind **Parkplätze** und eine grundlegende **Freiraumgestaltung** vorhanden..



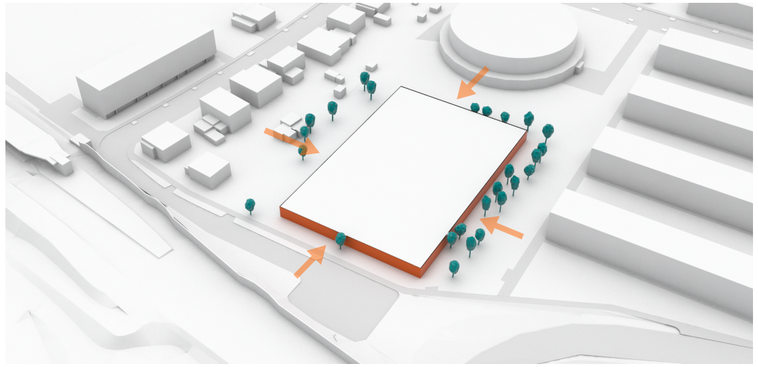
Formfindung - Schritt 2

Um ein erstes Raumgefühl zu entwickeln wird ein Volumen mit den von der Bauordnung maximal erlaubten Abmessungen erzeugt.



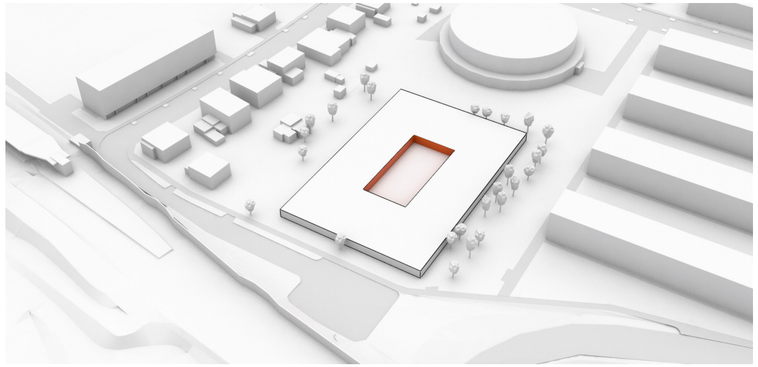
Formfindung - Schritt 3

Um die bestehende Vegetation in möglichst großem Ausmaß erhalten zu können, wird der Baukörper an allen vier Seiten verkleinert. Der dadurch erhaltene **Baumbestand**, vor allem im Süden, bildet die optimale Grundlage für einen attraktiven Freibereich und die Möglichkeit zur naturnahen Ausgestaltung.



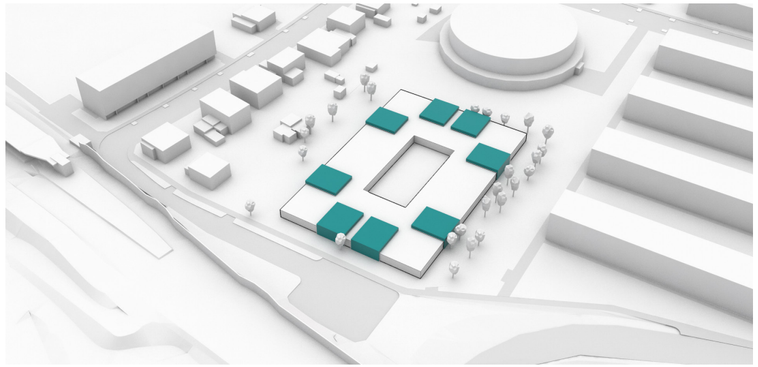
Formfindung - Schritt 4

In das entstandene Volumen wird ein **Innenhof** geschnitten. Das bietet Platz für einen zusätzlichen Freiraum mit anderer Aufenthaltsqualität als die Gärten im Norden und Süden. Außerdem kann die dadurch entstandene Fassadenfläche zur Belichtung weiterer Innenräume genutzt werden.



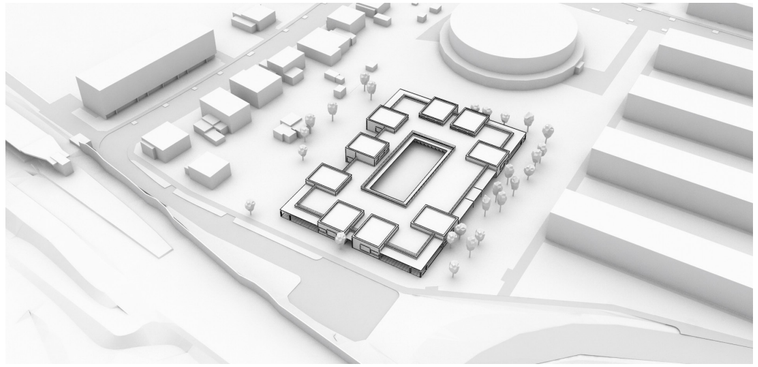
Formfindung - Schritt 5

Die Position der **Gruppenräume** wird festgelegt und die Raumhöhen werden angepasst. Dadurch bieten sie ein alternierendes Raumerlebnis und Platz für Hochebenen.



Formfindung - Schritt 6

Die Gruppenräume sowie die Freiraumgestaltung werden weiter ausformuliert und ein **Mehrzweckraum** angeordnet. Rücksprünge und Höhenstaffelung sorgen für eine optimale **Belichtungsmöglichkeit** aller Aufenthaltsräume.



Konzept

Grundrissgestaltung

Bei der Grundrissentwicklung wurde, beeinflusst durch die Interviews aus Kapitel 05, großer Wert auf die Möglichkeit zur **gruppen- und altersübergreifenden Arbeit sowie die Freiraumqualität** gelegt.

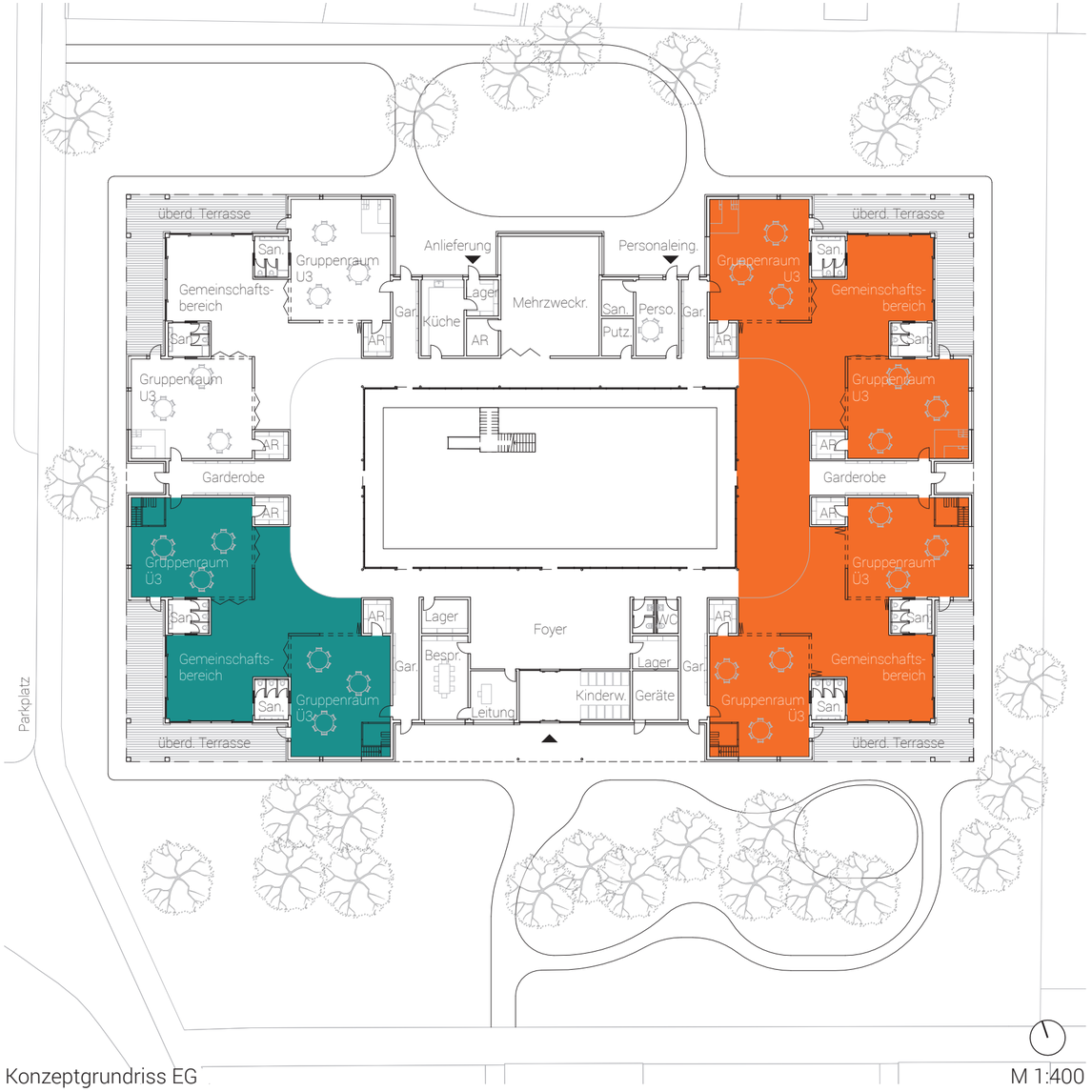
Die Erschließung erfolgt über den Haupteingang im Süden, dessen Position aufgrund der Nähe zur Wohnbebauung der Höpflergasse und zum Parkplatz gewählt wurde. Das großzügige **Foyer** dient als erste Kommunikationsfläche für Eltern und PädagogInnen, als Wartebereich, zur Informationsvermittlung sowie als Verteiler auf dem Weg zu den Gruppenräumen und Garderoben.

Um Verunreinigungen der Hausschuhbereiche zu verhindern, sind die **Garderoben** über einen direkten Zugang mit den Freiflächen verbunden.

Die **Gruppenräume** sind getrennt nach zwei Altersstufen (0-3 J. und 3-6 J.) in der Nord- bzw. Südhälfte des Kindergartens untergebracht und altersentsprechend mit Zweit- und Hochebenen ausgestattet.

Jeweils zwei Gruppenräume teilen sich einen **Gemeinschaftsbereich**, der durch großzügige Schiebeelemente nach Bedarf als Erweiterung des Gruppenraums genutzt werden kann. Sind alle Türen geöffnet, entsteht ein **großer, gruppenübergreifender Spiel- und Arbeitsbereich**. Zwei dieser Bereiche können zusätzlich über die breiten Erschließungsgänge an den Schmalseiten des Innenhofs zu **altersübergreifenden Zonen** zusammengelegt werden.

Im Nordteil sind außerdem die **Küche mit Lager** und eigener Anlieferung, ein **Mehrzweckraum** sowie die **Aufenthalts- und Sanitärbereiche der PädagogInnen** und der Personaleingang angeordnet.



Konzeptgrundriss EG

M 1:400

Konzept

Freiraumgestaltung

Bei der Freiraumplanung wurde darauf geachtet, ein vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten und Aufenthaltsqualitäten zu schaffen.

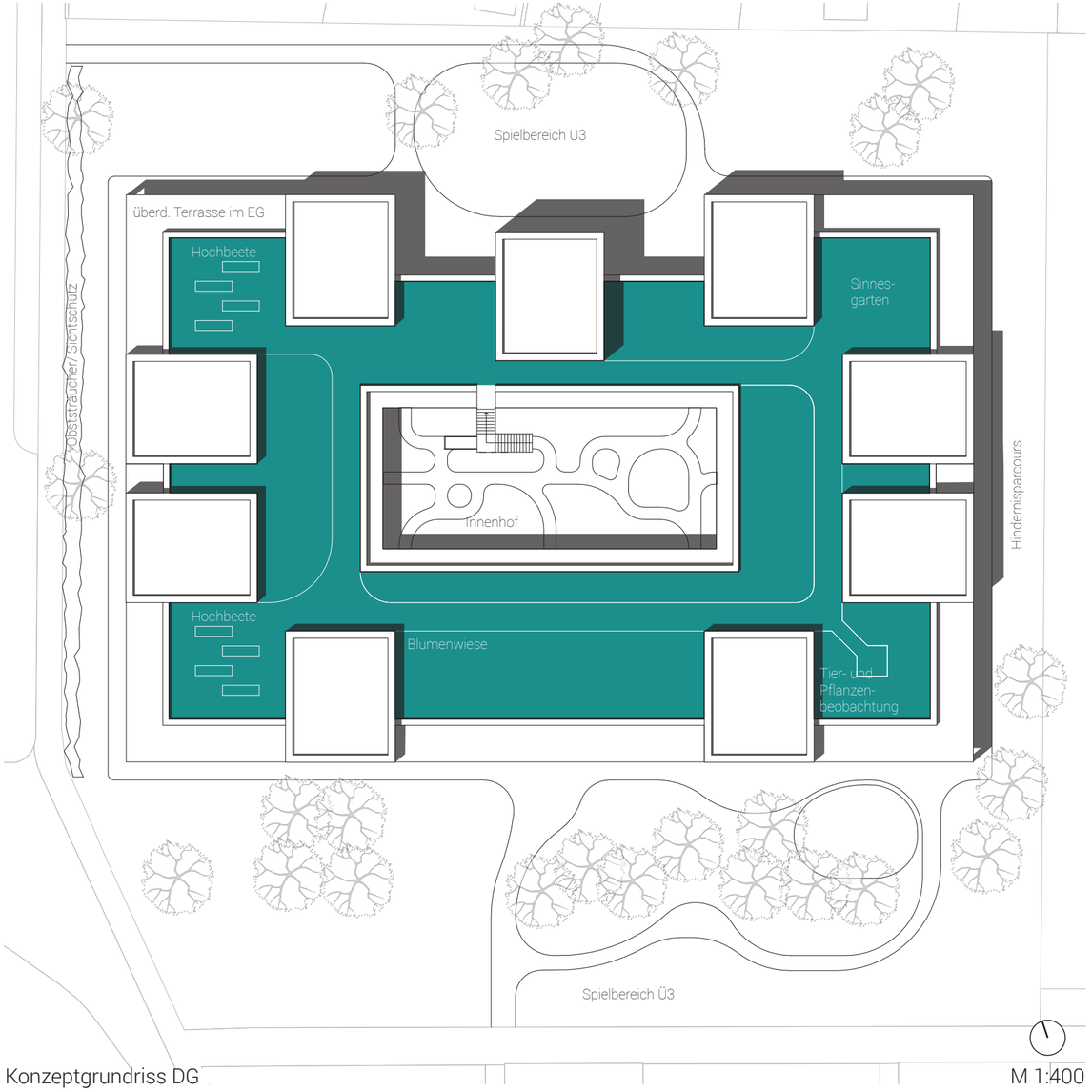
Überdachte Terrassen können direkt aus den Gruppenräumen bzw. dem Gemeinschaftsbereich betreten werden und bieten auch bei Regen die Möglichkeit zum Spiel im Freien. Die **Freiflächen im Norden und Süden** des Kindergartens sind den jeweiligen Altersstufen zugeordnet und in entsprechende Nutzungsbereiche gegliedert. Unter anderem bieten Klettergerüste, Sandspielflächen und Zelte aus Lebendweiden Anregung zum aktiven Spiel bzw. Rückzugsmöglichkeiten.

Die schmalen, länglichen Flächen an der West- und Ostseite des Grundstücks werden mit Hilfe von **Obst- und Beerensträuchern** und einem **Hindernisparcours** von reinem Abstandsgrün zu Bereichen mit hoher Aufenthaltsqualität.

Der **Innenhof** wird zur Aktivzone mit unterschiedlichen Oberflächenmaterialien und topographischer Gestaltung. Eine EPDM-Bahn lädt inmitten von grasbewachsenen Spielhügeln und Mulden zum Laufen, Klettern und Springen ein und die überdachte Terrasse aus Holz bietet einen witterungsgeschützten Rundweg.

Über die Treppe, von der auch eine Rutsche zurück in den Innenhof führt, erreicht man das **Dach**, welches als Lern- und Beobachtungszone fungiert. In kindgerechten Hochbeeten kann Gemüse gepflanzt, gepflegt und die Entwicklung beobachtet werden. Ein Bereich mit unterschiedlichen Bodenmaterialien und duftenden Kräutern regt die ganzheitliche Wahrnehmung an und wird so zum „Sinnesgarten". Grünflächen und Blumenwiesen mit Vogeltränken und „Nützlings- oder Insektenhotels" bieten die Möglichkeit zur Tier- und Pflanzenbeobachtung.

Zusätzlich bieten **Ausblicke** in den Innenhof, auf die Spielbereiche im Erdgeschoß und in die Grupperäume spannende Blickbeziehungen.

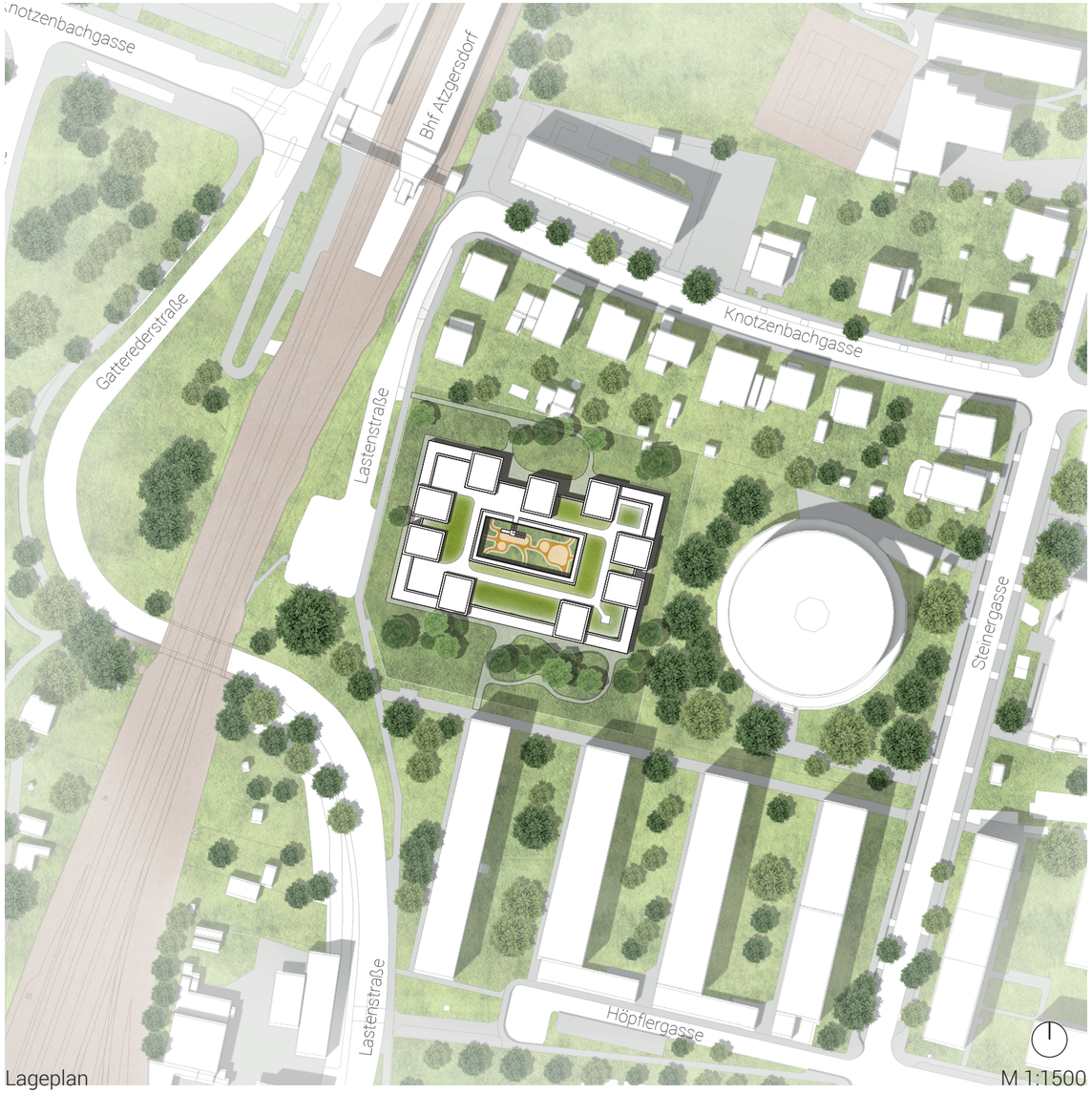


Konzeptgrundriss DG

M 1:400

Schwarzplan

M 1:5000



Lageplan

M 1:1500

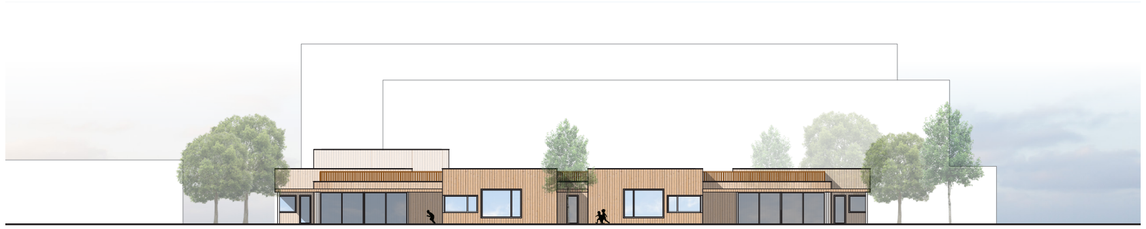
Grundriss EG

M 1:400

Dachdraufsicht

M 1:400

Ansicht Süd M 1:400

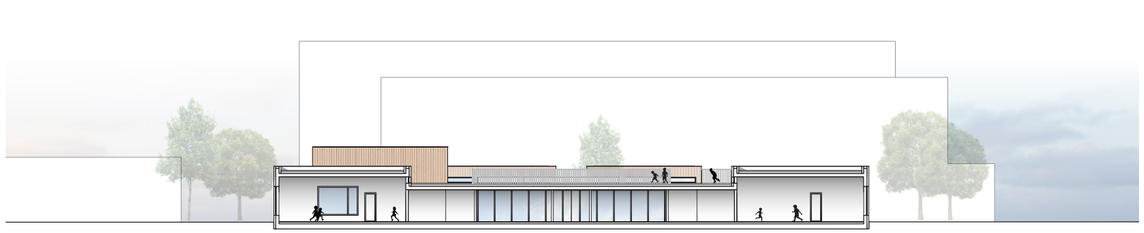


Ansicht West M 1:400

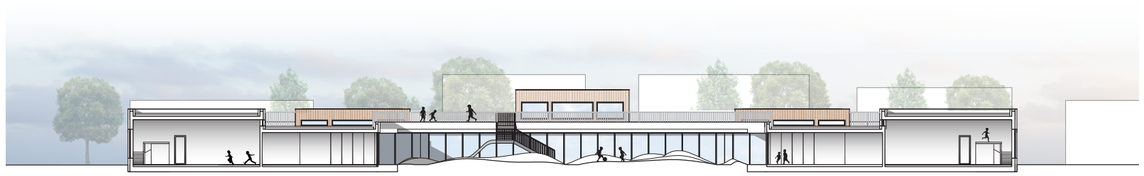
Ansicht Nord M 1:400

Ansicht Ost M 1:400

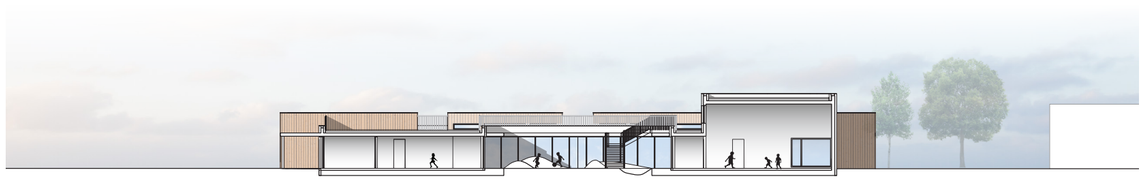
Schnitt A-A M 1:400



Schnitt B-B M 1:400



Schnitt C-C M 1:400



Schnitt D-D M 1:400

Außenperspektive

Gruppenraum

Blick in den Innenhof

Bewegungsraum

Dachgarten

07 Quellenverzeichnis

Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Literaturverzeichnis

Aden-Grossmann, W. (2002). Kindergarten - *Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik.*

Bodenburg, I. (2012). Der Entwicklung Raum geben.

Brockschneider, F. (2012). Kindergarten heute.

Burkard, F.-P., & Weiß, A. (2008). dtv-Atlas Pädagogik.

Ehmann, S., Borges, S., & Klanten, R. (2012). Learn for Life - *New Architecture for New Learning.*

Hedderich, I. (2005). Einführung in die Montessori-Pädagogik.

Klein, L. (2002). Freinet-Pädagogik im Kindergarten.

Krenz, A., & Raue, R. (1996). Bewegung im "Situationsorientierten Ansatz".

Neuß, N. (2011). Grundwissen Krippenpädagogik.

Niederle, C. (2005). Zur Geschichte des Kindergartens. EntwicklungsRaum Kindergarten.

Randjbar, H. (2005). Zeitstruktur im Kindergarten. ZeitRaum Kindergarten.

Rühm, B. (2011). Kindergärten, Krippen, Horte.

Saßmannshausen, W. (2003). Waldorfpädagogik im Kindergarten.

Schäfer, N., & Gründler, E. (2011). Kita-Gelände naturnah gestalten.

Schönrade, S. (2005). Kinderräume KinderTräume.

Steenberg, U. (2002). Montessori-Pädagogik im Kindergarten.

Ullrich, W., & Brockschneider, F.-J. (2009). Reggio-Pädagogik auf einen Blick.

van der Beek, A. (2014). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei.

Weiß, U., & Strotkötter, I.-M. (2011). Architektur und Raum. KiTaFachtexte.

Wilk, M., & Jasmund, C. (2015). Kita-Räume pädagogisch gestalten.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Johann Amos Comenius - *https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ce/Johan_amos_comenius_1592-1671.jpg*
Abb. 2 Jean- Jacques Rousseau - *https://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/recht/polittheorie/images/rousseau.jpg*
Abb. 3 Robert Owen - *https://i.pinimg.com/736x/5f/ba/c2/5fbac27abcb36395808c64b97aac9ee2--indiana-fame.jpg*
Abb. 4 Samuel Wilderspin - *https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/Samuel_Wilderspin_Payne.jpg*
Abb. 5 Friedrich Fröbel - *https://i.pinimg.com/564x/b1/a9/18/b1a91807b8f3cb89bce14c7fed2271a1.jpg*
Abb. 6 Fröbels Spielgaben - *http://www.shop.sina-spielzeug.de/images/25020.jpg*
Abb. 7 Maria Montessori - *http://www.emcmontessori.com/wp-content/uploads/2016/03/maria-montessori01.jpg*
Abb. 8 "Rosa Turm" - *http://www.themontessoriworkshop.uk/media/wysiwyg/montessori_uk/montessori_uk.jpg*
Abb. 9 Rudolf Steiner - *http://www.akademietabor.cz/sites/akademietabor.cz/img/normal/900x800/CmsImage-6661.jpg*
Abb. 10 Waldorfpuppen - *http://www.waldorfkindergarten-bothfeld.de/fileadmin/_processed_/a/e/csm_drei-puppen_26b3a65fb1.jpg*
Abb. 11 Celestine Freinet - *https://escuelafreinetdecuernavaca.files.wordpress.com/2015/07/celestin-freinet1.jpg?w=640*
Abb. 12 Loris Malaguzzi - *http://reggioemiliaapproach.weebly.com/uploads/1/2/9/6/12968601/7086806.jpg?1367716528*
Abb. 13 Emmi Pikler - *https://piklerorg.files.wordpress.com/2017/08/emmi-pikler.jpg*
Abb. 14 Jürgen Zimmer - *https://www.benz-academy.org/sites/default/files/styles/medium/public/media_library/Juergen-Zimmer.240.jpg*
Abb. 15 Armin Krenz - *http://www.lernwelt.at/images/krenzarmin.jpg*
Abb. 16 Axel Jan Wieland - *http://infopaedio.de/grafik/axel_2.jpg*
Abb. 17 Tagesablauf - *Diverse Quellen nach kindinhondelage.de, kg-gallzein.at*
Abb. 18 Foyer - *https://images.divisare.com/images/dpr_1.0,f_auto,q_auto,w_800/wbjx6p3fksfzhpzlz3yv/cobe-rasmus-hjortshoj-forfatterhuset.jpg*
Abb. 19 Erschließungsflächen - *http://www.cobe.dk/img/slide/cobe_forfatterhuset_kindergarten_18.jpg*
Abb. 20 Gruppenraum - *http://www.bernardobader.com/wp-content/uploads/2017/05/174_F_11_AB-960x640.jpg*
Abb. 21 Außenanlagen - *http://img.archiexpo.de/images_ae/projects/images-g/forfatterhuset-kindergarten-durch-cobe-10160-9295149.jpg*
Abb. 22 Spielplatz - *http://payload327.cargocollective.com/1/9/290680/8859879/29-AknibichArchitectureFrankStabel_1000.jpg*
Abb. 23 Grundriss - *http://www.archidatum.com/media/6121/the-preschool-of-aknaibich_-bc-architects-and-studies-frank-stabel-15.jpg*
Abb. 24 Spielplatz - *http://payload327.cargocollective.com/1/9/290680/8859879/18-AknibichArchitectureFrankStabel_1000.jpg*
Abb. 25 Gruppenraum - *http://www.archidatum.com/media/6119/the-preschool-of-aknaibich_-bc-architects-and-studies-frank-stabel-7.jpg*

Abb. 26 Preschool of Aknaibich - *http://payload327.cargocollective.com/1/9/290680/8859879/35-AknibichArchitectureFrankStabel_1000.jpg*
Abb. 27 Luftbild - *https://www.designboom.com/wp-content/uploads/2014/11/vo-trong-nghia-architects-farming-kindergarten-vietnam-designboom-02.jpg*
Abb. 28 Dachgärten - *https://www.designboom.com/wp-content/uploads/2014/11/vo-trong-nghia-architects-farming-kindergarten-vietnam-designboom-05.jpg*
Abb. 29 Gruppenraum - *https://www.designboom.com/wp-content/gallery/vo-trong-nghia-spirals-farming-kindergarten-in-vietnam/g3.jpg*
Abb. 30 Dachgärten - *https://www.designboom.com/wp-content/uploads/2014/11/vo-trong-nghia-architects-farming-kindergarten-vietnam-designboom-04.jpg*
Abb. 31 Innenhof - *https://www.designboom.com/wp-content/uploads/2014/11/vo-trong-nghia-architects-farming-kindergarten-vietnam-designboom-07.jpg*
Abb. 32 Grundriss EG - *https://www.designboom.com/wp-content/gallery/vo-trong-nghia-spirals-farming-kindergarten-in-vietnam/g6.jpg*
Abb. 33 Luftbild - *http://cobe.dk/img/slide/frederiksvej_kindergarten_00_credit_rasmus_hjortsh__j_-_coast_studio.jpg*
Abb. 34 Blick ins Atrium - *https://www.detail-online.com/fileadmin/uploads/01-Themen/Frederiksvej-Kindergarten-09.jpg*
Abb. 35 überdachter Freibereich - *https://www.detail-online.com/fileadmin/uploads/01-Themen/Frederiksvej-Kindergarten-08.jpg*
Abb. 36 Garten/Spielplatz - *https://www.detail-online.com/fileadmin/uploads/01-Themen/Frederiksvej-Kindergarten-05.jpg*
Abb. 37 Sichtfenster im Atrium - *https://www.detail-online.com/fileadmin/uploads/01-Themen/Frederiksvej-Kindergarten-11.jpg*
Abb. 38 Grundriss - *https://www.detail-online.com/fileadmin/uploads/01-Themen/Frederiksvej-Kindergarten-plan-6.jpg*
Abb. 39 Chrysalis Childcare Center - *http://archipro.co.nz/assets/Uploads/_resampled/bannerW10/Chrysalis-82-1.jpg*
Abb. 40 Gruppenraum - *http://www.collingridgeandsmitharchitects.com/wp-content/uploads/2015/04/PN-0117-Chrysalis-Jomac-Place-Avondale-I003.jpg*
Abb. 41 Gruppenraum - *http://archipro.co.nz/assets/Uploads/_resampled/listinglargeW10/1Chrysalis-20.jpg*
Abb. 42 Garten/Spielplatz - *http://archipro.co.nz/assets/Uploads/_resampled/listinglargeW10/1Chrysalis-70.jpg*
Abb. 43 Gruppenraum - *http://archipro.co.nz/assets/Uploads/_resampled/listinglargeW10/1Chrysalis-25.jpg*
Abb. 44 Grundriss - *http://aasarchitecture.com/wp-content/uploads/Chrysalis-Childcare-Centre-by-Collingridge-And-Smith-Architects-25.jpg*
Abb. 45 Garten/Spielplatz - *https://idesignawards.com/submit/upload/2007/large/9-6277-13_IDA_ARCD-9386.jpg*
Abb. 46 Lageplan - *https://idesignawards.com/submit/upload/2007/large/9-6277-13_IDA_site_plan.jpg*
Abb. 47 Gruppenraum - *https://idesignawards.com/submit/upload/2007/large/9-6277-13_IDA_ARCD-9404.jpg*
Abb. 48 Blick Richtung Bergkette "Teton Range" - *https://idesignawards.com/submit/upload/2007/large/9-6277-13_IDA_ARCD-9376.jpg*
Abb. 49 Gruppenraum - *https://idesignawards.com/submit/upload/2007/large/9-6277-13_IDA_ARCD-9403.jpg*
Abb. 50 Grundriss - *https://idesignawards.com/submit/upload/2007/large/9-6277-13_IDA_floor_plan.jpg*

Abb. 51 Luftbild - *http://www.archello.com/sites/default/files/imagecache/media_image/GTSMFaereasJGamboaA04.jpg*
Abb. 52 Gruppenraum - *https://www.architectural-review.com/pictures/980x653fitpad[31]/8/9/3/1245893_AR02_COL24___DSC7868.jpg*
Abb. 53 Atelier - *https://arch.iit.edu/img/698560bfed494f8c/10-gtsm-f-int-ibaan-b-29.jpg*
Abb. 54 Garten/Spielplatz - *https://arch.iit.edu/img/8ad7d6b6882277aa/05-loreto.jpg*
Abb. 55 Grundriss - *http://static.dezeen.com/uploads/2012/01/dezeen_Timayui-Kindergarten-by-el-Equipo-de-Mazzanti-13_1000.gif*
Abb. 56 Innenhof - *http://www.elequipomazzanti.com/wp-content/uploads/2016/02/9-5.jpg*
Abb. 57 Garten/Spielplatz - *http://www.weissglut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/diashow_kindergarten01_08.jpg*
Abb. 58 überdachter Freibereich - *http://www.querkraft.at/dateien/6891_kik-o191-ludo-crop.jpg*
Abb. 59 Garderobe - *http://www.querkraft.at/dateien/6877_kik-i073-ludo-crop.jpg*
Abb. 60 Gruppenraum - *http://www.weissglut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/diashow_kindergarten01_071.jpg*
Abb. 61 Grundriss - *http://www.weissglut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/plan_kindergarten_01.gif*
Abb. 62 Blick durch die Gruppenräume - *http://www.querkraft.at/dateien/6878_kik-i196-ludo-crop.jpg*
Abb. 63 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Eduard-Kittenberger-Gasse 36*
Abb. 64 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Eduard-Kittenberger-Gasse 36*
Abb. 65 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Eduard-Kittenberger-Gasse 36*
Abb. 66 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Eduard-Kittenberger-Gasse 36*
Abb. 67 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Eduard-Kittenberger-Gasse 36*
Abb. 68 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Eduard-Kittenberger-Gasse 36*
Abb. 69 Garten/Spielplatz - *http://www.wimmerundpartner.com/img/projekte/liesing6.jpg*
Abb. 70 Gang/Spielstraße - *http://www.wimmerundpartner.com/img/projekte/liesing1.jpg*
Abb. 71 Gang/Spielstraße - *http://www.wimmerundpartner.com/img/projekte/liesing3.jpg*
Abb. 72 Terrasse mit Rutsche - *http://www.wimmerundpartner.com/img/projekte/liesing2.jpg*
Abb. 73 Übersicht - *http://www.wimmerundpartner.com/img/projekte/liesing7.jpg*
Abb. 74 Gang/Spielstraße - *http://www.wimmerundpartner.com/img/projekte/liesing4.jpg*
Abb. 75 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Schartlgasse 13*

Abb. 76 Kinderzeichnung - *Kinder des Kindergartens Schartlgasse 13*
Abb. 77 Bauplatz - *Eigene Arbeit*
Abb. 78 Wohnbau im Süden - *Eigene Arbeit*
Abb. 79 Bestandsvegetation - *Eigene Arbeit*
Abb. 80 Hans-Lackner-Sporthalle - *Eigene Arbeit*
Abb. 81 Unterführung Bahnhof Atzgersdorf - *Eigene Arbeit*
Abb. 82 Parkplatz zum Grundstück - *Eigene Arbeit*
Abb. 83 Orthofoto - *wien.gv.at (bearbeitet)*