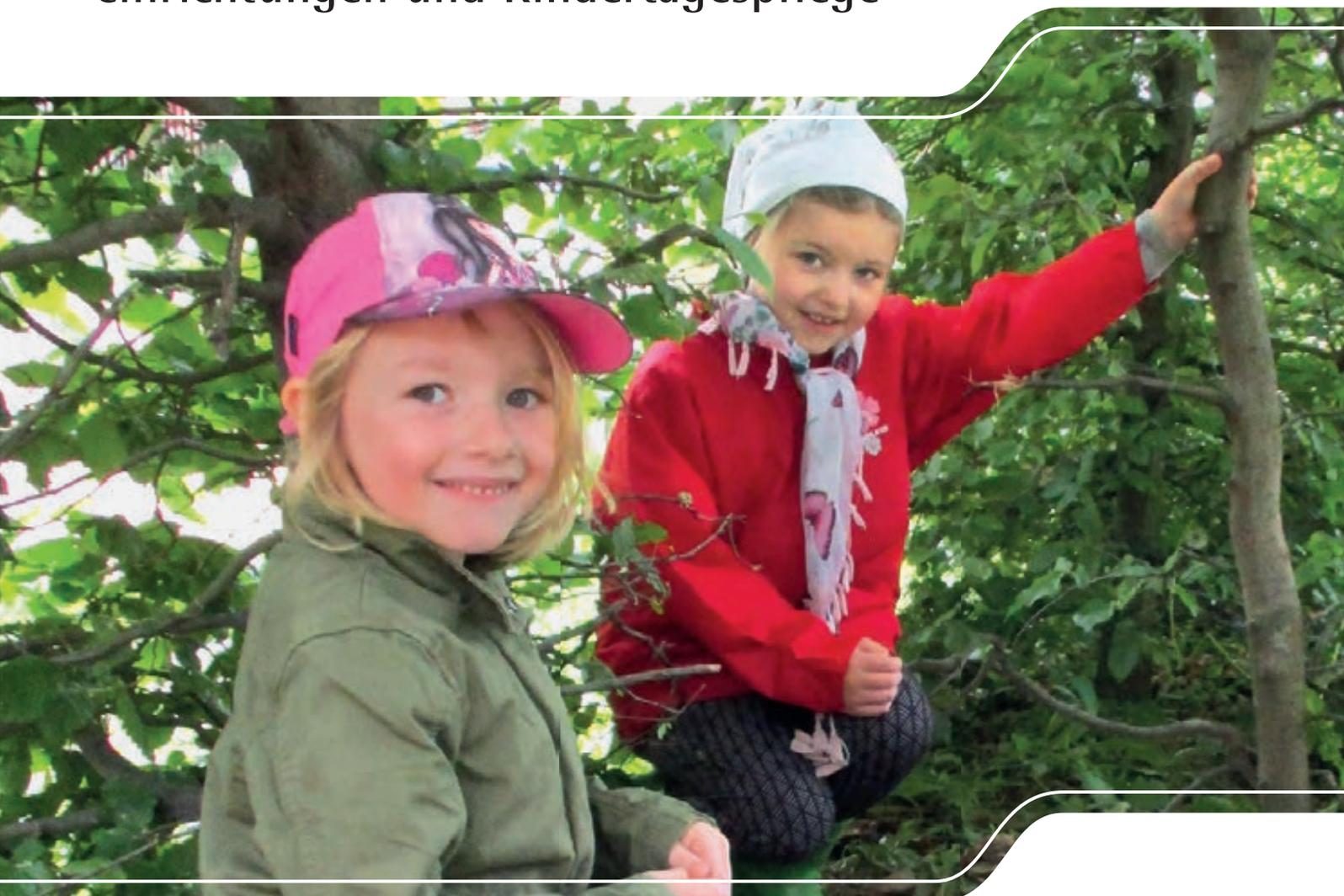


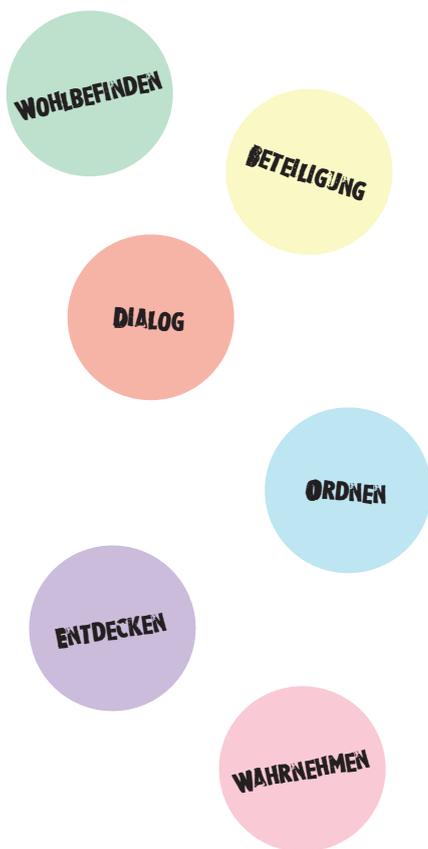
# Bildungsraum Garten

Naturnahe Außenräume in Kindertages-  
einrichtungen und Kindertagespflege





# Inhalt



	Grußwort Christian Piwarz, Sächsischer Staatsminister für Kultus	05
1	Einführung: Warum ein naturnah geplantes Außengelände?	06
2	Das Kind als „Konstrukteur seiner Wirklichkeit“	08
3	Bildungsprozesse von Kindern begleiten und herausfordern	09
4	Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen	11
5	<b>Bildungstheoretische Bezüge als Grundlage für ein Konzept im Außengelände</b>	<b>12</b>
	5.1 Die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung	13
	5.2 Wahrnehmungen sind komplex	14
	5.3 Frühkindliche Bildung ist Erfahrungswissen im Alltag	16
	5.4 Erfahrungen vielseitig nachsinnen und weiterdenken	18
	5.5 Frühkindliche Bildung in einer „Kultur des Lernens“	20
6	<b>Die Idee des naturnahen Außengeländes</b>	<b>21</b>
	6.1 Vielfalt erfahren führt zu Vielfalt im Denken	24
	6.2 Spielgeräte im naturnahen Außengelände	26
	6.3 Komplexität erfahren führt zu Komplexität im Denken und Handeln	28
	6.4 Offenheit erfahren führt zu Offenheit im Handeln	29
	6.5 Naturnahe Gestaltung für U3-Jährige	31
7	<b>Erfahrungen durch- und weiterdenken – die Kita als Werkstatt</b>	<b>33</b>
	Anhang (Literaturverzeichnis, Adressen etc.)	34



# Grußwort



Sehr geehrte Damen und Herren,

Kinder erleben und erfahren ihre Umwelt mit allen Sinnen, wollen gestalten und verändern, sind aktiv und selbstbestimmt unterwegs. Sie bauen sich anhand ihrer Erfahrungen ein Bild von sich selbst und der Welt auf. Dazu brauchen Kinder anregende Umgebungen, die sie neugierig machen, die auf- und herausfordernd auf sie wirken und die sie zum selbstständigen Denken und Handeln einladen. Dem Außengelände von Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu, denn es unterstützt die Entwicklung der Kinder „in allen Bereichen und ermöglicht den Mädchen und Jungen, die Kindertageseinrichtung als Lebens- und Lernort wahrnehmen und erfahren zu können“, wie es im Sächsischen Bildungsplan heißt.

Aus dem darin formulierten Bild des Kindes ergeben sich wichtige Schlüsse für die Gestaltung der pädagogischen Umgebung. Dies greift die vorliegende Broschüre auf, indem sie – ausgehend von den frühkindlichen Bildungsbedürfnissen – notwendige Schlussfolgerungen für die Gestaltung von bildungs- und gesundheitsfördernden Außenanlagen für Kinder aufzeigt. Beispiele guter Praxis aus sächsischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen ergänzen diese Ausführungen. Mehr als 1.000 Einrichtungen wurden seit 2008 durch den Sächsischen Kindergarten-Wettbewerb und sein Fortbildungsprogramm begleitet und angeregt, ihre Gärten als naturnahe Bildungsräume für Kinder zu gestalten und damit den Sächsischen Bildungsplan im Außenraum umzusetzen. Auch die umfassenden Erfahrungen und die fachliche Expertise aus der zehnjährigen Durchführung des Wettbewerbs sind in diese Broschüre eingeflossen.

Daneben unterstützt die vom Landesjugendamt herausgegebene „Fachliche Empfehlung für eine bildungsfördernde Freiraumgestaltung in Kindertageseinrichtungen“ die große Bedeutung von Gärten als naturnahe Bildungsräume, indem sie Einrichtungen, ihre Träger sowie Spielraumplanerinnen und -planer dafür sensibilisiert und zugleich über Möglichkeiten der praktischen Umsetzung informiert.

Für die Gestaltung Ihrer Kinder-Gärten wünsche ich Ihnen viele gute Ideen!

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Christian Piwarz".

Christian Piwarz  
Sächsischer Staatsminister für Kultur



# 1 Einführung

## Warum ein naturnah geplantes Außengelände?

Begibt man sich auf eine Reise durch die Außengelände von Kindertageseinrichtungen, dann begegnet man ganz unterschiedlich gestalteten Spielräumen. Offensichtlich gibt es recht verschiedene Vorstellungen darüber, was Kinder dort erleben sollen und dürfen. Deutlich wird dabei: Die Planung von Außengeländen unterliegt vielen verschiedenen Kriterien und nicht selten müssen sich die Bedürfnisse der Kinder dabei den Ansprüchen der Erwachsenen unterordnen. Immer zeigt sich in der Gestaltung, welche Bilder Erwachsene vom Spiel der Kinder bzw. welche Erwartungen und Vorstellungen sie an und über das (zukünftige) Verhalten und Denken der Kinder haben.

### Eine kurze Geschichte des Spielplatzes

Planung von Spielräumen ist seit jeher immer ein Spiegel seiner Zeit und zeigt, welches Bild vom Kind vorherrscht. So war der funktionsorientierte Gedanke, bei dem das Kinderspiel in einzelne Funktionen zerlegt und dann für jede isolierte Funktion eine Handlungsgelegenheit hergestellt wird, Leitbild für die seit Beginn der 1960er Jahre entstandenen herkömmlichen Spielplätze.<sup>1</sup> Er prägt bis heute die meisten Planungen von Spielplätzen und Außengeländen.

Mit der Einführung der Sicherheitsnormen Ende der 1970er Jahre kam dann ein weiterer bestimmender Faktor hinzu. Die Vermeidung jeglicher Risiken wurde zum Maßstab für Gartenbauämter und Spielgerätehersteller.<sup>2</sup>



Dieses Vorher-Nachher-Beispiel zeigt, wie vorhandene Gestaltungselemente in ein naturnah gestaltetes Gelände integriert werden können.

<sup>1</sup> vgl. Zeiher 1995, S. 184

<sup>2</sup> vgl. Burkhalter 2018, S. 30

Im Ergebnis dominieren dann einzelne, mehr oder weniger fantasievolle Spielgeräte auf einer freien und übersichtlichen Fläche; Sand, Kies oder Holzhäcksel dienen großzügig als Fallschutz; überdimensionierte und einfältig symmetrisch gestaltete Sandspielbereiche ergänzen das Bild; Pflanzen am Rande sind mehr Kulisse und nicht als Erlebnisraum für Kinder gedacht.

Nicht selten wird das Außengelände in der Kita auch als der Raum verstanden, in dem sich die Kinder „austoben“ können. Die eigentlich pädagogisch relevante Arbeit findet drinnen, und nicht draußen statt.

Und schließlich sind es auch ganz pragmatische Gründe, die die (Um)Gestaltung beeinflussen: Eltern, die sich wünschen, dass ihre Kinder nicht schmutzig sind, wenn sie sie aus der Kita abholen; der Bauhof, der die Zugänglichkeit des Geländes verlangt, um eine reibungslose Pflege durchführen zu können, oder diffuse und fehlinterpretierte Vorstellungen über gültige Sicherheitsvorschriften zur Gestaltung von Außengeländen.

Allerdings ist seit einigen Jahren eine Wendung erkennbar.<sup>3</sup> Ausgehend von dem Gedanken, dass Kinder kein gesundes Selbstvertrauen aufbauen können, wenn sie fernab von Natur und Risiko aufwachsen, sollen Kinder wieder Spielräume erleben dürfen, in denen sie etwas wagen und ausprobieren dürfen. Auch als Gegenpol zur digitalisierten und technisierten Welt erlebt die Natur eine neue Renaissance und steht sinnbildlich für Freiheit und unmittelbares Erleben der eigenen Körperlichkeit.

In der vorliegenden Broschüre wird der Erfahrungsraum Natur in seiner Bedeutung für die frühkindliche Bildung betrachtet und daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung von erlebnisreichen Freiräumen für Kinder gezogen. Sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege haben den Auftrag, Bildungsprozesse von Kindern herauszufordern und zu unterstützen. Dazu braucht es eine Umgebung, in der die Kinder eigenständig und selbstbestimmt tätig werden können. Die Natur hält dafür alles bereit, was Kinder brauchen. Aufgrund der besonderen Bedingungen in der Kindertagespflege können die hier aufgeführten Ideen in diesem Bereich nur teilweise bzw. mit ganz individueller Planung umgesetzt werden.



<sup>3</sup> vgl. Burkhalter 2018, S. 31

## 2 Das Kind als „Konstrukteur seiner Wirklichkeit“

Mit der Einführung der Bildungspläne ab 2004 ist das „neue“ Bild vom Kind, das sich von Beginn an aktiv und selbstbestimmt entlang seiner Erfahrungen ein Bild von sich und der Welt macht, Leitgedanke der pädagogischen Arbeit aller Einrichtungen für Kinder geworden. Lernen, so die zentrale Aussage, ist nicht die einfache Übernahme von Wissen, ein Nachahmen dessen, was Erwachsene Kindern anbieten. Kinder erforschen selbstbestimmt und eigenständig die Welt, stellen Fragen, suchen Antworten und Erklärungen und erforschen Sinnzusammenhänge. Dafür sind sie von Geburt an mit Fähigkeiten und Potenzialen ausgestattet, mit denen sie sich ihre Umwelt erschließen. Neue Erfahrungen werden so zum Teil eigener Denk- und Handlungskonzepte und für die weitere Entwicklung genutzt.<sup>4</sup>



<sup>4</sup> Schäfer 2014, S. 69f



### 3 Bildungsprozesse von Kindern begleiten und herausfordern

Als Konsequenz für die Praxis bedeutet das: „Neue Perspektiven auf kindliche Fähigkeiten und die kindliche Aneignung von Welt verändern das Denken und Handeln gegenüber Kindern.“<sup>5</sup> Damit stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege die Selbstbildungspotenziale und -prozesse von Kindern wirksam unterstützen können. Für den Bereich der Frühpädagogik fehlt jedoch bislang „eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Kindergartendidaktik, aus der sich ableiten ließe, welche didaktische Kompetenz ErzieherInnen für die Bildungsarbeit im Kindergarten brauchen“.<sup>6</sup>

In der Praxis werden so momentan häufig einzelne didaktische Elemente unterschiedlicher Konzepte der Frühpädagogik miteinander vermischt. Auf diese Weise bestimmen nach wie vor auch noch traditionelle Strukturen (wie z. B. der Morgenkreis) den pädagogischen Alltag. Das bedeutet grundsätzlich natürlich nicht, dass „früher alles schlecht war“ und jetzt alles komplett neu erfunden werden muss. Norbert Neuß und Friederike Westerholt weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Frage nach den möglichen Formen zweitrangig ist: „Jede von ihnen kann sowohl didaktisch sinnvoll wie auch sinnlos oder gar kontraproduktiv gestaltet werden. So kann ein Morgenkreis hohen didaktischen Wert haben, wenn die Kinder ihn wünschen, sich einbringen, die Erzieherin viel von ihnen erfährt – aber auch sinnlos, wenn eine starre Form den Kindern kaum ausreichende Ausdrucksmöglichkeiten bietet.“<sup>7</sup>

Der Hintergrund, auf dem diese Formen und Strukturen zu reflektieren sind, ist also immer die Frage, inwieweit sich die Kinder tatsächlich als Gestalter und Akteur ihrer Entwicklung erfahren dürfen, d. h. inwieweit sie die Möglichkeit haben, selbstbestimmt und in ihrem eigenen Rhythmus ihren Interessen zu folgen. Wird diese Frage zur Leitfrage in der Gestaltung des pädagogischen Alltags, drückt sich das nicht nur in der Art und Weise aus, wie Beziehung und Alltag mit den Kindern gelebt wird, sondern auch darin, wie ihre Umgebung gestaltet und ausgestattet wird. Räume und Materialien sind dann so ausgewählt und ausgestattet, dass sie ihnen vielfältige Anregungen bieten und sie die Kinder entsprechend ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen frei nutzen können.<sup>8</sup> Räume sind in diesem Sinne „gestaltete Pädagogik“.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Sächsischer Bildungsplan 2011, Kap. 1.2

<sup>6</sup> Fried 2008, S. 141

<sup>7</sup> Neuß / Westerholt 2010, S. 208

<sup>8</sup> Aktuell ist es vor allem die Idee der Lernwerkstätten, die als Vorbild für Konzepte und Ideen in Kindertageseinrichtungen genommen wird. Ursprünglich aus der Bewegung der Reformschulen im frühen 20. Jahrhundert, wurde das Konzept später für weitere Bildungseinrichtungen wie Universitäten, Schulen und schließlich auch Kindertageseinrichtungen übernommen.

<sup>9</sup> vgl. auch Sächsischer Bildungsplan 2011, Kap. 3.1.1



## 4 Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen

Eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Räumen für die Entwicklung von Kindern stand schon bei den meisten Reformpädagogen im Mittelpunkt. Auch neuere Ansätze wie die Reggiopädagogik und die Offene Arbeit thematisieren in ihrer Pädagogik die Bedeutung des Raums. In Reggio spricht man vom „Raum als 3. Erzieher“ und hebt damit die erzieherische Wirkung der Umgebung hervor. In der „Offenen Arbeit“ wird das Außengelände als eigener Funktionsraum in das Raumkonzept integriert und „in seiner pädagogischen Bedeutung dadurch gewürdigt, dass eine oder – je nach Größe des Teams – zwei Erzieherinnen für den Garten zuständig und eventuell Fachfrauen dafür sind.“<sup>10</sup>

Eine differenzierte Auseinandersetzung über Gestalt und Ausstattung von Räumen in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund des aktuellen Bildes vom Kind konzentriert sich allerdings nach wie vor auf die Innenräume. Ein Konzept für das Außengelände, das auf bildungstheoretischen Erkenntnissen frühkindlicher Bildung aufbaut und daraus Erkenntnisse für die praktische Gestaltung zieht, fehlt bislang. Diese Lücke soll hier geschlossen werden, verbunden mit der Hoffnung, dass in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege das Außengelände mehr als bisher als Bildungsraum wahrgenommen wird, in dem die Bildungsprozesse von Kindern vielseitig herausgefordert werden, und wo sie sich selbst als Akteur und Gestalter erfahren dürfen. Mit seinen Grundgedanken und Vorschlägen zur Ausführung kann dieses Konzept bei der Neu- und Umgestaltung von Außengeländen Orientierung geben, ebenso aber auch Kriterien und Maßstäbe zur Bewertung bestehender Außengelände setzen.



<sup>10</sup> von der Beek 2012, S. 15f

## 5 Bildungstheoretische Bezüge als Grundlage für ein Konzept im Außengelände

In Kindertageseinrichtungen werden Räume aktuell vor allem unter dem Aspekt der Bildung betrachtet. Ihre Funktion ist es, die Bildungsprozesse von Kindern anzuregen und herauszufordern. Die Frage, welche Bedeutung die „Natur“ für den Menschen und für Kinder hat, wird seit Jahrhunderten aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. In der Pädagogik wird die Natur oft mit Freiheit gleichgesetzt, die Kinder dort erleben dürfen, weit weg von einer technisierten und pädagogisch überfrachteten Welt. Inwieweit aber kann die Natur einen „Bildungs-Raum“ darstellen und in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege konzeptionell umgesetzt werden? Wie kann ein solches Raumkonzept für das Außengelände aussehen?

Wird der „Raum Natur“ unter dem Aspekt der „Bildung“ betrachtet, ist der sicherlich sinnvollste und einleuchtende Weg, bildungstheoretische Grundgedanken als Ausgangspunkt für die Gestaltung zu nehmen. Dabei lässt sich allerdings, wie Angelika von der Beek es formuliert, „die pädagogische Praxis nicht unmittelbar aus der erziehungswissenschaftlichen Theorie ableiten“.<sup>11</sup> Eine einseitige Herleitung ist zu eindimensional und wenig praxistauglich. Die Lösung liegt in einem Dialog zwischen Theorie und Praxis.<sup>12</sup> Für Fragen der Gestaltung heißt das, dass sich ein Konzept für die Praxis erst einmal im Alltag bewähren muss, indem es Rückmeldungen aufnimmt, reflektiert und integriert. So versteht sich der hier formulierte Ansatz nicht als geschlossen, sondern offen im Austausch von Praxis und Theorie mit dem Ziel der Weiterentwicklung.

In seinen Grundlagen bezieht er sich im Wesentlichen auf die Bildungstheorie des Erziehungswissenschaftlers Gerd E. Schäfer, in der Erkenntnisse verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zusammenfließen.<sup>13</sup>



<sup>11</sup> von der Beek 2014, S.11

<sup>12</sup> ebd. S. 12

<sup>13</sup> Schäfer 2005



## 5.1 Die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung

Der Anfang unseres Denkens sind die sinnlichen Erfahrungen. Was wir nicht konkret mit unserem Körper erlebt haben, können wir als Erfahrung nicht weiterdenken. Dabei werden wir „zwar mit funktionierenden Sinnen geboren. Aber ihre Leistungen sind noch grob und undifferenziert. Sie müssen den Bedingungen angepasst werden, die in der gegebenen Umwelt vorherrschen. Dies geschieht in dem Maße und in der Qualität, in der sie tatsächlich gebraucht werden.“<sup>14</sup>

Zu den Sinnen gehören nach Gerd E. Schäfer nicht nur die Körpersinne, sondern auch die Emotionen. Denn auch sie sind zunächst grob und undifferenziert und verfeinern sich erst über den Gebrauch in den Alltagsbeziehungen zu den Dingen und den Menschen. Emotionen müssen also ebenso wie die Körpersinne „gebildet“, d. h. verfeinert und differenziert werden. Sie geben dem Erlebten Bedeutung und sind Grundvoraussetzung dafür, dass Lernen stattfinden kann. „Wenn es so ist, dass man nur dann etwas lernen kann, wenn es bedeutungsvoll ist, dann heißt das, dass es unter die Haut gehen muss“, so sagt der Hirnforscher Gerald Hüther.<sup>15</sup> Die Reggiopädagogik spricht dabei vom „Flirt mit dem Gegenstand“ und hebt damit hervor, dass Kinder nur lernen, wenn sie von einer Sache begeistert, in sie „verliebt“ sind. Sie betont aber auch, dass Kinder nur dann lernen, wenn sie sich wohlfühlen. Damit hat die Raumgestaltung nach Sicht der Reggjaner nicht nur die Aufgabe, eine Umgebung zu gestalten, die neugierig macht und in der die Körpersinne vielseitig angesprochen werden, sondern auch eine Atmosphäre des Wohlbefindens zu schaffen.



<sup>14</sup> Schäfer 2005, zit. nach v. d. Beek 2012, S. 12

<sup>15</sup> Hüther 2012

## 5.2 Wahrnehmungen sind komplex

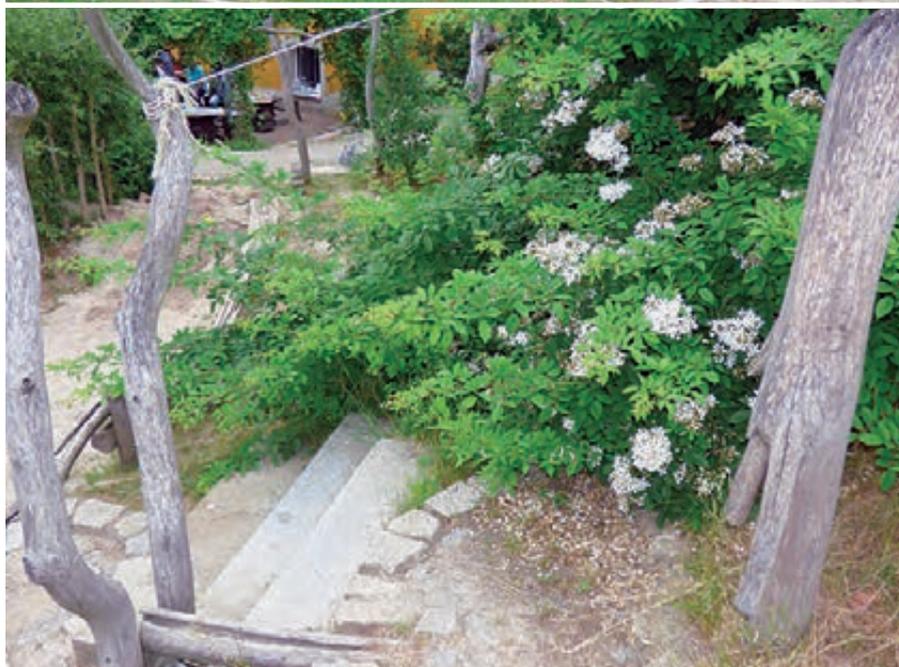
Kleine Kinder erforschen und entdecken die Welt um sich herum zunächst mit ihrem Körper. Sie möchten sie in ihren Zusammenhängen, Bedeutungen und in ihrer Komplexität verstehen und wissen, wie sie sich dazu verhalten sollen. Dazu brauchen und nutzen sie das Zusammenspiel ihrer einzelnen Wahrnehmungssysteme, die sich in ihren Informationen gegenseitig ergänzen. Die vielfältige Anregung und das Zusammenspiel der Sinne findet jedoch nur da statt, wo Kinder eine Umgebung vorfinden, die ihnen die Vielfalt des Alltags nicht vorenthält. Sie sind dabei nicht auf direkte Instruktion angewiesen und auch nicht auf die isolierte Förderung ihrer Sinne. Denn „teilen wir die Kinder in Kompetenzen auf – sinnliche, soziale, kognitive, emotionale, moralische usw. –, ignorieren wir, dass die Alltagssituationen nicht nach solchen Kompetenzbereichen vorliegen. Keine Alltagssituation trägt die Aufschrift: Hier handelt es sich um eine soziale, emotionale oder motorische Lernaufgabe.“<sup>16</sup>

Eine funktionsorientierte Gestaltung der Räume und des pädagogischen Alltags entspricht also aus Sicht der Hirnforschung in keinsten Weise dem kindlichen Lernen. Künstliche „Sinneswände“ im Innenbereich oder „Sinnes-Pfade“ im Außengelände kann man sich im wahrsten Sinne des Wortes sparen. Jenseits der Theorie zeigt uns hier auch das Verhalten der Kinder den richtigen Weg: Beobachtet man sie aufmerksam, so sieht man, dass die Sinneswände schnell verwaist sind, weil sie den Kindern keinen sinnhaften Inhalt vermitteln, der es Wert ist, ihn weiter zu verfolgen; im Außengelände sind die Tastpfade vor allem deswegen interessant, weil sich das Material (nämlich immer Naturmaterialien) ganz hervorragend zum Spielen eignet – und dafür eimerweise von den Kindern zu ihren Spielorten transportiert wird.



Im „Käferland“ Kamenz erleben die Kinder im gesamten Gelände unterschiedliche Oberflächen (z. B. Kies, Sand, Steine, Wiese, Gras, Rindenmulch, Holz, gepflasterte Flächen, Findlinge etc.) und benötigen deshalb keine isoliert angelegten Elemente zur Sinneserfahrung. Die Kinder nutzen und erleben in ihrem Spiel „nebenbei“ die vielseitigen Oberflächen (glatt-rauh, kühl-warm, rund-eckig, weich-hart etc.) und erfahren verschiedene Materialien während ihres Tuns.

Es gibt einen vielseitig nutzbaren Kletterberg, der nicht isoliert angelegt ist, sondern sich als modellierte Fläche stimmig in das Gesamtgelände einfügt. Dieser hält ganz verschiedene Höhen mit unterschiedlich herausfordernden Aufstiegsmöglichkeiten bereit. Je nach Entwicklungsstand erklimmen die Kinder diese Ebenen, die aus Holzbalken, Steinen oder Wiese gestaltet sind.



<sup>16</sup> Schäfer 2005, S. 64



Im Außengelände der „Naturkinder“ Weißbach finden die Kinder natürliche Oberflächen wie Wiese oder Waldboden. Durch das kleine Wäldchen zieht sich ein Holzsteg, der sinnvoll mehrere Spielbereiche miteinander verbindet.



Neben der Vielfalt von Materialien ist es auch wichtig, dass die Kinder eine Vielfalt von Pflanzen erleben.

Im „Fröbelkindergarten“ Langebrück führt eine natürlich angelegte Steintreppe mit unterschiedlich hohen Stufen inmitten blühender Wildblumen und duftender Sträucher auf einen Kletterberg, von dem aus sich wiederum unterschiedliche Wege „nach unten“ und immer eine sinnvolle Verbindung zum umliegenden Gelände ergeben. Duftende und wohlschmeckende Kräuter, Duftpflanzen, Obststräucher und -bäume laden im gesamten Gelände zum Schnuppern, Naschen und Beobachten von Insekten ein.

Ganz bewusst wurden im „Fröbelkindergarten“ auch Pflanzen ausgewählt, die Geräusche erzeugen – so klappern z. B. die Früchte der Pimpernuss, wenn man sie schüttelt und eignen sich darüber hinaus hervorragend zum Basteln. In der Vielfalt der Pflanzen finden die Kinder auch eine Vielfalt an Pflanzenoberflächen wie bspw. glatte, weiche, behaarte, dicke, ledrige oder feine Blätter.



## 5.3 Frühkindliche Bildung ist Erfahrungswissen im Alltag

Ihr Wissen erzeugen kleine Kinder von Beginn an aus ihren Lebenserfahrungen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung. Sie lernen „also in erster Linie aus Erfahrungen und je kleiner sie sind, desto ausschließlicher.“<sup>17</sup> Der Alltag ist das erste Lernfeld der Kinder, in dem sie eigeninitiativ und selbstbestimmt ihren Grundstock an Wissen konstruieren und auf dem dann alle weiteren kognitiven Denkprozesse aufbauen. Die Emotionen sind dabei ein wesentlicher Teil, denn sie geben dem Erlebten eine Bedeutung und damit eine Orientierung.

Die Bedeutung der frühen Erfahrungen müssen in besonderer Weise hervorgehoben werden, denn: „Hinsichtlich der Bildung der Sinneserfahrungen und der emotionalen Erfahrungsmöglichkeiten spielt es eine entscheidende Rolle, was kleine Kinder in den ersten Lebensjahren erfahren und vor allem, wie sie es erfahren. Diese Erfahrungen prägen Kinder bis in die Gehirnarhitektur hinein und bestimmen damit das Bild von der Welt, von dem Kinder ausgehen.“<sup>18</sup>

Beziehen wir diese Aussage auf den Bereich Natur, so ist die Art und Weise, wie Kinder erste Naturerfahrungen machen und welches Bild sie davon erzeugen, von grundlegender Bedeutung. Es gibt eben nicht „die Natur“, über deren Phänomene man später analytisch und abstrakt nachdenkt (so wie es die Naturwissenschaften tun). Die Art und Weise, wie Natur erlebt und erfahrbar wird, bestimmt, ob und wie später überhaupt über diese nachgedacht werden kann. Insofern übernimmt die Gestaltung des Außengeländes eine wesentliche Verantwortung im Bildungsgeschehen von Kindern.



In den wärmeren Jahreszeiten erleben die Kinder der Kita „Mischka“ Glauchau und in der Kita „Mäuseburg“ Waldkirchen eine faszinierende Blütenvielfalt in Farben und Formen. Die heimischen Wildblumen locken Schmetterlinge, Bienen, Käfer und weitere Insekten an, welche die Kinder mit großem Interesse beobachten können. Die Pflanzen verändern sich im Tages- und im Jahresablauf und besitzen auch im Verblühen eine besondere Ästhetik und Bedeutung für die weitere Entwicklung der Pflanze sowie im ökologischen Kreislauf. Im Garten gibt es eine Vielfalt an Bäumen zu beobachten – mit und ohne Laubfärbung oder Winterbelaubung.



<sup>17</sup> Schäfer, Bildung in der Lernwerkstatt, S. 25

<sup>18</sup> Schäfer 2014, S. 30



Mit Beginn des Frühlings werden die Kinder in der Kita „cocolores“ Dresden gärtnerisch tätig: Samen einsäen, Wachsen beobachten, pflegen und sich später im Jahr über die Ernte freuen. Durch einen kleinen Bauerngarten, Einzel- oder Gruppenbeete kann das Interesse an gärtnerischen Tätigkeiten und ökologischen Kreisläufen geweckt und begleitet werden.

Im Außengelände können die Kinder die Natur in ihrer Veränderbarkeit erfahren. So gibt es Orte im Garten, an denen stärkere Wettererscheinungen beobachtet und hautnah erlebt werden können. Überdachte Sitzgelegenheiten dienen in der „Kindervilla Pustelblume“ Lößnitz deshalb nicht nur zum draußen Essen oder als Sonnenschutz oder Ort, sondern ermöglichen es auch, das Rasseln des Starkregens oder Hagels darunter zu erleben. Die Natur verändert sich auch mit den Jahreszeiten und Kinder erleben und gestalten Prozesse des Werdens und Entstehens mit.



Buntes Laub wird in der Kita „Morgenleite“ Chemnitz nicht gleich weggefegt, sondern lädt zum Rascheln, Höhlenbauen oder Laubregenspiel ein. Im Winter hält ein modellierter Außenraum zahlreiche Höhen und Tiefen zum Rutschen und Rodeln bereit sowie zahlreiche Möglichkeiten, Eis und Schnee in den verschiedensten Formen zu entdecken.

## 5.4 Erfahrungen vielseitig nachsinnen und weiterdenken

Damit (neue) Erfahrungen zum Teil der eigenen Denk- und Handlungsstrukturen werden, brauchen Kinder Zeit, um darüber nachzudenken. Die kindliche Art und Weise zeichnet sich dadurch aus, dass sie dazu, vielmehr als Erwachsene, ihren Körper nutzen: Im Spiel schlüpfen Körper und Geist in neue Rollen, um nachspüren zu können, wie erdachte und realistische Welten sich anfühlen; im Malen und Gestalten finden innere Bilder ihren Ausdruck; im Konstruieren und Bauen kann die Materialität der Welt nachempfunden werden. Kinder verfügen über eine große Bandbreite an Ausdrucksformen, die sie zum Nachdenken und -sinnen nutzen. Die Reggio-Pädagogik beschreibt sie mit der Metapher der „hundert Sprachen“. Sie sind Ausdrucksformen und Denkweisen zugleich. Sie sind sozusagen die Werkzeuge der Kinder, mit denen sie ihre inneren Bilder, Geschichten, Gedanken und Theorien handelnd durchdenken.

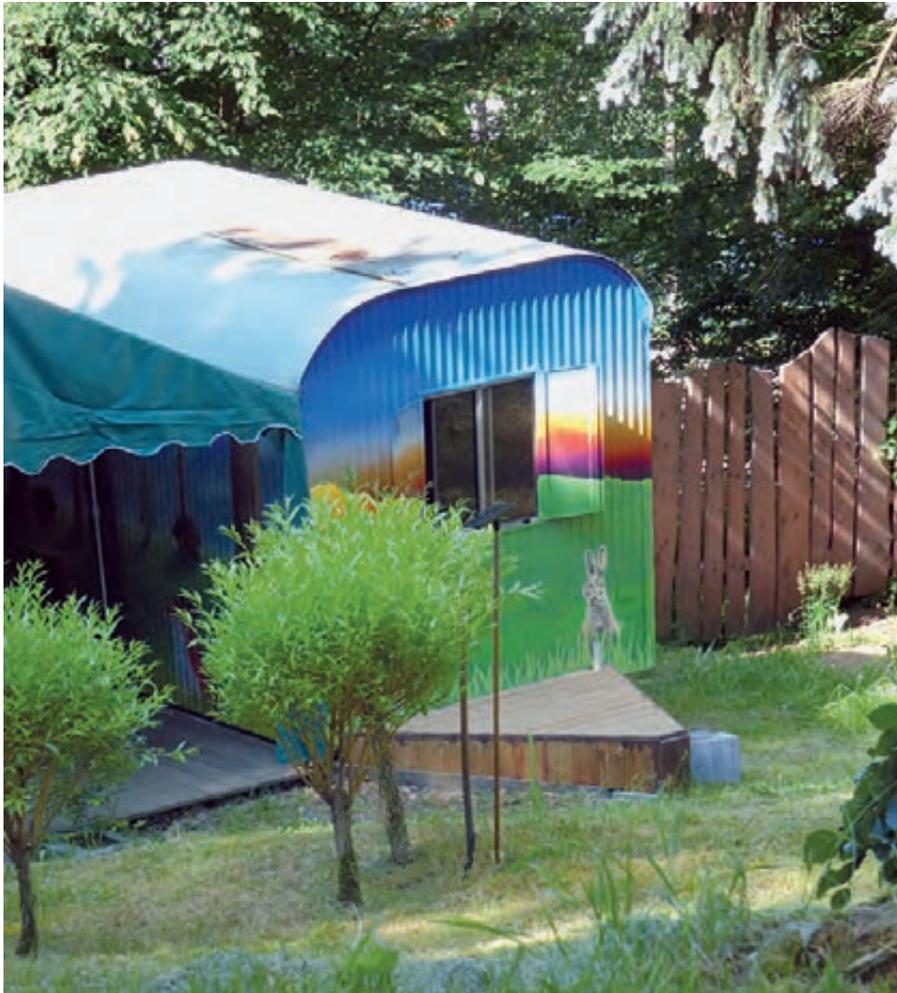


Wenn Kinder Zeit brauchen, um in Ruhe über ihre Erfahrungen nachzudenken, braucht es dafür Orte, an denen sie sich wohlfühlen und sich auch einmal zurückziehen können.

Im Außenraum der Kita „cocolores“ Dresden gibt es zahlreiche „natürliche“ Rückzugsorte, wie z. B. Sträucher oder Hecken. Der Garten ist in mehrere voneinander abgegrenzte und dennoch durchlässige Spielbereiche unterteilt. So gibt es überall Ecken und Nischen, in die Kinder sich zurückziehen können. Weitere Rückzugsorte können z. B. Weidentippis, kleine Häuschen oder Baumhäuser sein.



Des Weiteren braucht es Orte und Möglichkeiten, an denen sich Kinder in ihrem Nachsinnen und Weiterdenken aktiv ausleben können. Die Kita „Mischka“ Glauchau hat dafür Sitzgelegenheiten mit Tischen im Außenraum zur Verfügung, an denen gemalt, gestaltet und gewerkelt werden kann.



In der „Kindervilla Pustebblume“ Lößnitz gibt es einen Bauwagen, der als Ort für Gestaltung und zum Bauen genutzt wird.



Zum Bauen und Konstruieren stehen den Kindern der Kita „Morgenleite“ Chemnitz vielseitige Naturmaterialien zur Verfügung.



## 5.5 Frühkindliche Bildung in einer „Kultur des Lernens“

Aus den bisher genannten Thesen lässt sich schlussfolgern, dass Kinder vor allem eine anregungsreiche Umgebung brauchen, in der ihnen das ausgiebige Sammeln von Erfahrungen ermöglicht und ihr Verlauf aufmerksam begleitet wird. Damit Kinder die Potenziale der Umgebung und ihre eigenen Möglichkeiten voll ausschöpfen können, bedarf es darüber hinaus einer bestimmten Haltung der Menschen, die die Kinder in ihrem Alltag begleiten. Sie entscheidet darüber, inwieweit die Kinder innere und äußere Potenziale nutzen können. Sie drückt sich aus:

- in einem dialogischen Miteinander, in dem die Erwachsenen nicht für, sondern mit den Kindern denken;<sup>19</sup>
- in einem Zu- und Vertrauen darin, dass Kinder kompetente Akteure ihrer Lebenswirklichkeit sind und sie ihre Lern- und Entwicklungswege selbstbestimmt entlang ihrer Interessen gestalten;
- in der Gestaltung eines Alltags, der sich in seiner Struktur den Bedürfnissen und Interessen der Kinder anpasst und nicht umgekehrt;
- in der Öffnung gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld der Kita, um so die Lernerfahrungen der Kinder zu erweitern.

Eine solche Haltung entscheidet wesentlich über die Qualität und Nachhaltigkeit der kindlichen Bildungsprozesse. Am Beispiel Natur beschreibt Gerd E. Schäfer die Unterschiede wie folgt: Ein Interesse an Natur hat „unterschiedliche Qualitäten, je nachdem, ob es nur auf der Basis von Experimenten entsteht oder vor dem Hintergrund reicher Naturerfahrungen, ob es mit anderen Kindern fantasievoll geteilt oder von sozialem Austausch tendenziell abgeschottet verfolgt wird, ob einfühlsame Erwachsene die Fragen der Kinder aufnehmen oder die Kinder mehr oder weniger erfolgreich Kompetenzziele nachjagen, ob es Räume in der Öffentlichkeit gibt, in welchen Kinder Naturerfahrungen machen können oder dürfen oder ob die Natur nur in Laborform vorkommt, ob die Erkenntnisse über Natur einen Teil des kindlichen Alltagsinteresses bilden können oder Gegenstand spezieller Angebote im Rahmen eines Bildungsplanes sind.“<sup>20</sup>

Frühkindliche Bildungsprozesse brauchen also eine bestimmte Lern-Kultur, eine „Kultur des Lernens“, die sich in ihrem pädagogischen Grundverständnis an den jeweiligen Möglichkeiten der Kinder orientiert und sie in aller Konsequenz als Gestalter und Akteure ihres Könnens und Wissens ernst nimmt.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> vgl. auch Sächsischer Bildungsplan über die „dialogische Grundhaltung“ in Kapitel 1.4

<sup>20</sup> Schäfer 2014, S. 88f

<sup>21</sup> vgl. Schäfer 2014



## 6 Die Idee des naturnahen Außengeländes

Greift man bildungstheoretische Grundgedanken auf und denkt sie für ein Konzept über Außengelände in Kindertageseinrichtungen, so führt das in aller Konsequenz zu der Idee des Naturgartens. Der noch relativ junge Ansatz erreichte Deutschland erst Mitte der 1980er Jahre und hatte zunächst ein rein ökologisches Ziel: Nach dem Vorbild der Natur orientierte er sich am Beispiel natürlicher Pflanzengemeinschaften und Lebensräume, um so die Vielfalt der heimischen Pflanzen- und Tierwelt zu erhalten. Dafür wird konsequent auf mineralische und synthetische Spritz- und Düngemittel verzichtet und so wenig wie möglich eingegriffen, damit auch Veränderungen durch natürliche Abläufe stattfinden können.<sup>22</sup>

Der Ansatz wurde in den folgenden Jahren weiterentwickelt und schließlich unter der Idee der „Natur-Erlebnis-Räume“ auch in Kindergärten und auf Schulhöfen umgesetzt. Die Idee beruht, wie der Name schon andeutet, „auf zwei gleichwertigen Säulen: Natur und Erlebnis.“<sup>23</sup> Leitender Planungsgedanke ist, dass Kinder und Jugendliche die Natur in ihrer Vielfalt erfahren können. Dafür wird, am Vorbild der Natur orientiert, die Gestaltung des Geländes soweit wie möglich einer Landschaft nachempfunden. Die einzelnen Elemente stehen dabei in Beziehung zueinander und bilden ein zusammenhängendes System. Für die Planung bei der Neu- und Umgestaltung heißt das, dass sich die Gestaltung nicht auf Teilbereiche reduzieren lässt, sondern immer das Gesamtgelände betrachtet und geplant werden sollte.

Hauptgestaltungselemente sind:

- Modellierung des Geländes in Höhen und Tiefen,
- Steine, Holz und vor allem Pflanzen schaffen unterschiedliche Räume,
- Wege und Plätze sind verbindende Elemente der unterschiedlichen Räume,
- Wasser, Sand und Pflanzen sind Erlebnis- und Gestaltungselemente,
- „sinn-volle“ Spielgeräte ergänzen das naturnahe Außengelände

Nicht alleine diese einzelnen Gestaltungselemente definieren den Natur-Erlebnis-Raum, denn als solche sind sie mittlerweile in vielen Planungen und Geländen zu finden, die als naturnah bezeichnet werden. Der Unterschied besteht vor allem in der speziellen Bau- und Vegetationstechnik. In aller Konsequenz werden ausschließlich ökologisch verträgliche und regionale oder bereits vorhandene Baustoffe verwendet. Bei der Bepflanzung wird auf die Auswahl weitgehend heimischer Wildpflanzen geachtet, die in ihrer Artenvielfalt eine Vielzahl von Wildtieren anlockt. Diese finden durch die Art der Bepflanzung und Gestaltung aber nicht nur ein reichhaltiges Nahrungsangebot, sondern auch geeignete Möglichkeiten des Unterschlupfs: Sie leben in den Bäumen oder Sträuchern, zwischen den Steinen, in Trockenmauern und Totholzstämmen und bilden so mit der Pflanzengemeinschaft ein ganzheitliches ökologisches System. Zu diesem Grundgedanken gehört auch die weitgehend konsequente Vermeidung versiegelter Flächen. Platz- und Wegeflächen beispielsweise werden statt mit Pflastersteinen mit wassergebundener Wegedecke oder als Blumenschotterrasen gestaltet.

In dieser Idee der Gestaltung finden sich Prinzipien, die grundsätzlich Räume als Bildungs-Räume charakterisieren, wieder (siehe Seite 24 ff.).

<sup>22</sup> vgl. Oberholzer / Lasser 2003, S. 70f

<sup>23</sup> vgl. Pappler / Witt 2001, S. 26



In der Kita „Eckstein“ Dresden und im „Käferland“ Kamenz sind einzelne Spielbereiche durch Steine und Holz voneinander abgegrenzt. Pflanzen dienen als Raumbildner und werden zur Abgrenzung unterschiedlicher Spielbereiche eingesetzt.

Durch die Abgrenzung und Schaffung einzelner Spielbereiche können Kinder ihren individuellen Bedürfnissen nach Ruhe und Bewegung nachgehen und ungestört spielen. Gleichzeitig verringern sich die Geschwindigkeiten im Gelände, da die Kinder nicht mehr ungebremst über große Flächen rennen, sondern immer wieder durch Modellierung, Pflanzen etc. langsamer werden.



Die Unfallgefahr verringert sich, da Bereiche, die durch starke Bewegung (Schaukel, Fahrstrecken, Bolzplatz etc.) gekennzeichnet sind von ruhigeren Bereichen abgegrenzt werden und somit Kinder nicht ungehindert hineinlaufen können.



Ein modelliertes Gelände ermöglicht den Kindern im Gemeindekindergarten St. Nikolaus Notzing differenzierte Raum- und Bewegungserfahrungen sowie die Gelegenheit für motorische Herausforderungen für unterschiedliche Altersgruppen. Darüber hinaus kann über die Modellierung der Fläche eine Raumteilung des Geländes für die unterschiedlichen Nutzungsansprüche und Spielbedürfnisse erfolgen. Über Wege und Plätze gelingt eine Verbindung der unterschiedlichen Räume.

Wasser- und Sandmatschplätze haben einen hohen Erlebnischarakter und laden die Kinder im „Spatzennest“ Zschopau ein, diese immer wieder zu verändern und neu zu gestalten.



Pflanzen in ihrer Funktion als Raumtrenner bilden darüber hinaus auch einen wichtigen Lebensraum für Insekten und andere Tiere, die die Kinder beobachten können. In Hecken und Bäumen nistet eine Vielzahl an Vögeln. Im „Fröbelkindergarten“ Langebrück ist das Insektenhotel als Nisthilfe für Wildbienen sehr gut bewohnt, da es an einem sonnigen Standort inmitten von heimischen Wildpflanzen und Kräutern angelegt ist.



Im „Käferland“ Kamenz sind Himbeerhecken zum einen als Gestaltungselemente und Raumtrenner gepflanzt, zum anderen dienen sie als Naschecke für die Kinder. Kleine Spielbereiche sind durch Weiden voneinander abgegrenzt und bieten Versteck- und Rückzugsmöglichkeiten. Einzelne Pflanzenteile werden von den Kindern als Spiel- und Baumaterial genutzt.





## 6.1 Vielfalt erfahren führt zu Vielfalt im Denken

Durch die Gestaltung einer am Vorbild der Natur orientierten Landschaft entsteht eine vielseitige Umgebung: Eine abwechslungsreiche Topographie bringt das Gelände und damit auch die Kinder in Bewegung, eine reichhaltige Auswahl an heimischen (Wild)Pflanzen schafft wertvollen Lebensraum für Tiere, die neben den Naturelementen Erde und Wasser (und vielleicht auch Feuer) zum Erfahrungsbereich von Kindern gehören. Ein derart vielfältig gestaltetes Außengelände ermöglicht auf der körperlichen Ebene reichhaltige sinnliche Erfahrungen, womit der „Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung“ Rechnung getragen wird. Über den Gebrauch des Körpers werden die Sinne differenziert. Aus den Informationen der Wahrnehmungen erzeugt das Gehirn innere Bilder, Gedanken und Theorien über die Welt. Ihre Vielfalt ist abhängig von der erlebten Vielfalt im Außen.



In der „Kindervilla Pustelblume“ Lößnitz haben die Kinder die Möglichkeit, Feuer als spannendes Element zu erleben. Die Feuerstelle inmitten eines Steinkreises, der viele Sitzmöglichkeiten bereithält, ist ein Ort des Zusammenkommens und des gemeinsamen Tuns. Die Kinder erleben am und durch das Feuer Wärme, lernen Vorsicht, freuen sich über leckere selbst gegrillte Produkte und finden an einem Treffpunkt zusammen.





## 6.2 Spielgeräte im naturnahen Außengelände

Beim Thema Bewegung kommt man zwangsläufig zu dem Thema „Spielgeräte“ und der Frage, ob naturnahe Außengelände und Spielgeräte sich per se ausschließen. Auch hier findet man die Antwort darin, sich auf die Perspektive der Kinder einzulassen und sie aus ihrer Sicht zu beantworten. Die Frage ist, inwieweit die Spielgeräte die grundlegenden Bewegungsformen der Kinder aufgreifen und in komplexer Weise herausfordern können. Das Bedürfnis nach Klettern beispielsweise wird auf herkömmlichen Spielplätzen (und auch im klassisch gestalteten Außengelände) mit den gängigen Klettergerüsten aufgegriffen, die Bewegungsanlässe für die Kinder darstellen sollen. Als Schiff oder Burg gestaltet, bedienen sie zudem noch den Bereich Fantasie und sollen das Rollenspiel anregen und integrieren. Durch ihre vorgedachte Funktion und Gestaltung schränken sie allerdings die Bewegung und das Spiel der Kinder stark ein: Ein standardisierter Ausgang gibt die Bewegungsform vor, wodurch das, was etwa Klettern alles sein könnte, auf eine einzige Art des Kletterns reduziert wird.<sup>24</sup> Und auch hier zeigen Beobachtungen von Kindern, dass sie aufgrund der Monotonie diese Geräte nicht lange nutzen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass 80 % der Spielhandlungen auf herkömmlichen Spielplätzen nicht länger als fünf Minuten dauern. „Am längsten spielten die Kinder im Sandkasten, am wenigsten lang an den Kletter- und Hangelgerüsten.“<sup>25</sup> Eine Alternative stellt der Kletterbaum dar. Wer als Kind auf Bäume geklettert ist, weiß, wie viele Wege man im Geäst nach oben finden kann, von leicht bis schwer, von einfach zu komplex. So bietet der Kletterbaum immer vielfältige Herausforderungen und damit die Möglichkeit, das eigene Können Stück für Stück zu erweitern.

Dieses Prinzip der Vielfalt kann auf dem Gelände an vielen verschiedenen Stellen baulich aufgegriffen werden: Der Aufstieg zum Rutschenhügel kann verschiedenen Wegen folgen, die unterschiedliche Herausforderungen bieten; Hänge und Hügel werden so gestaltet, dass Kinder auf vielerlei Arten den Weg nach oben finden. Auch ein Baumstammkado kann dieses Prinzip aufgreifen, sofern es einige Kriterien erfüllt: Unbedingt ist darauf zu achten, dass es nicht als separates Spielelement geplant wird, sondern mit anderen Gestaltungselementen verbunden wird, indem es beispielsweise im Hang den Weg hinauf zu einem weiteren Erlebnisort bildet. Die Frage nach Spielgeräten ist also immer mit der Frage danach zu beantworten, inwieweit sie die grundlegenden Bewegungsformen (klettern, schaukeln, springen, drehen, balancieren und rutschen) differenziert und komplex aufgreifen können. Rutsche und Schaukel gehören demnach unbedingt in ein naturnah gestaltetes Außengelände!



In der Kita „Koboldland“ Dresden-Klotzsche finden die Kinder unterschiedliche Bäume, auf die sie klettern können.



Im „Käferland“ Kamenz fügt sich ein Klettermikado stimmig in das umliegende Gelände ein und dient als verbindendes Element zu einer Hügellandschaft.

<sup>24</sup> vgl. Zeiher 1995, S. 184

<sup>25</sup> Oberholzer / Lässer 2003, S. 33



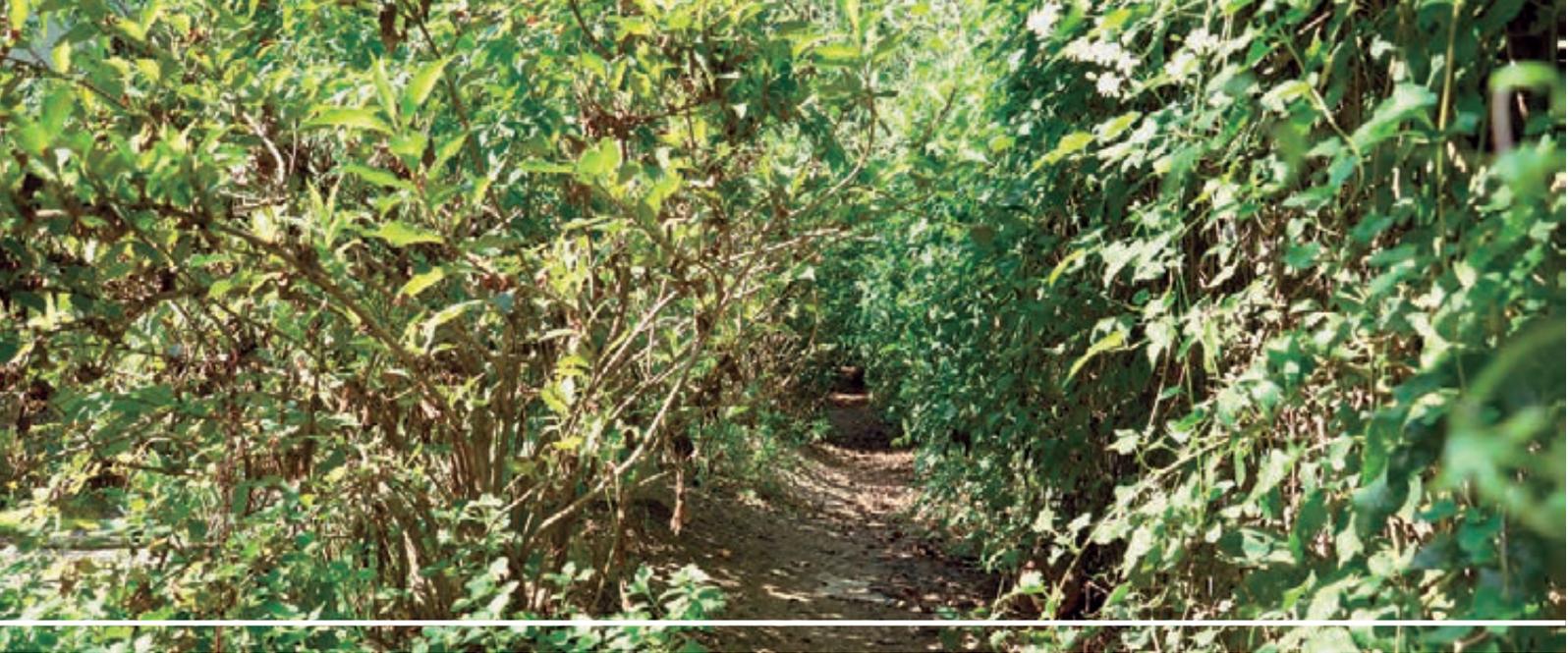
Im „Fröbelkindergarten“ Langebrück oder im „Spatzennest“ Zschopau ist die Natur DER Spielraum und wenige ausgewählte Fertigspielgeräte wie Schaukel und Rutsche ergänzen sinnvoll den Naturspielraum. Da im Schaukelbereich sehr viel Bewegung und Schwung stattfindet, ist dieser unbedingt von umliegenden Bereichen abzugrenzen, um Unfälle durch hineinlaufende Kinder zu vermeiden.



Weitere herausfordernde Klettermöglichkeiten finden die Kinder des „Käferlandes“ Kamenz auf dem Weg nach oben zu einer Hangrutsche. Mehrere Baumstämme in ihrer natürlich unterschiedlichen Form und Größe sind in größeren und kleineren Abständen als Aufstiegsmöglichkeit in einem Hang integriert. Jedes Kind findet damit seinen eigenen Weg und kann ausprobieren, wie es am besten nach oben kommt.



In kleinen Außenanlagen mit wenig Platz für einen festen Schaukelbereich kann durch eine flexible Lösung zeitweise und je nach Bedarf das Schaukeln ermöglicht werden. So kann im „Fröbelkindergarten“ Langebrück in der Mitte des Atriums, die sonst als Spielfläche genutzt wird, eine Hängematte aufgehängt werden. Dafür werden zwei Holzpfosten in zwei fest installierte Einfassungen im Boden gesteckt. Nach dem Schaukeln kann der Platz anschließend wieder anderweitig genutzt werden.



## 6.3 Komplexität erfahren führt zu Komplexität im Denken und Handeln

Das Prinzip Komplexität wird im naturnah gestalteten Außengelände an mehreren Stellen deutlich. Weiter vorn wurde bereits beschrieben, dass der Gedanke der funktionsorientierten Sinnesförderung aus Sicht der Hirnforschung keine Begründung findet. Da, wo Kinder die Welt in ihren Zusammenhängen und in ihrer Komplexität erleben dürfen, lernen sie nicht nur das Zusammenspiel ihrer Sinne, sie lernen auch das, was Kindheitsforscher „Erfahrungsgang“ nennen – „eine den möglichen Konsequenzen ... angepasste Angst“.<sup>26</sup> Damit verbunden ist der Aufbau der sogenannten Risikokompetenz, d. h. der Fähigkeit, Risiken einzuschätzen und sie adäquat zu bewältigen. Adäquat heißt hier ohne Verletzung, weswegen vor allem die Unfallkassen diese notwendige Kompetenz von Kindern herausheben. Sie erlernen Kinder da, „wo sie ihre Grenzen Schritt für Schritt ausloten können und sich somit ein Vertrauen in ihre Fähigkeiten aufbauen können. (...) Das Spiel in diesem ‚Risikobereich‘ folgt dabei einem ganz bestimmten Drehbuch: Die Kinder haben den meisten Spaß bei jenen Aktivitäten, die gerade unterhalb ihrer Angstschwelle liegen!“<sup>27</sup>

Diese Überlegungen bilden für die Unfallkassen einen grundsätzlichen Leitgedanken für die Gestaltung naturnaher Außengelände. So heißt es in der Broschüre des Spitzenverbandes der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, die auch Grundlage für die Planung sächsischer Einrichtungen bildet, dass Kinder für sie einschätzbare Risiken erleben müssen und damit „befähigt werden, Risiken zu erkennen, zu kalkulieren und die eigenen Grenzen einschätzen zu lernen.“<sup>28</sup> Mit dem Erlernen von motorischen Grundfertigkeiten, von Körperbeherrschung und Beweglichkeit, entwickeln Kinder die Fähigkeit, sich später in der Umwelt sicher und unabhängig zu bewegen, was sich dann auch in den Statistiken der Unfallversicherungen widerspiegelt. Kinder, die in einer komplexen, möglichst wenig durchstrukturierten Umgebung spielen, sind weniger verletzungsanfällig. Denn bei etwa drei Vierteln der Kinderunfälle spielen motorische Defizite eine Rolle. Und die Unfallkasse Baden-Württemberg erklärt dazu: „Naturnah gestaltete Außengelände tauchen in den Unfallstatistiken der Unfallkasse Baden-Württemberg nicht auf – allein darum, weil hier keine schweren Unfälle vorkommen!“<sup>29</sup>



Kinder wollen sich ausprobieren und eigene Grenzen austesten. In den naturnahen Freiräumen des „Entdeckerlandes“ Leubsdorf wie auch der Kita „Zuckerschnute“ Crammichau erleben sie vielseitige Spielanreize mit unterschiedlichen Herausforderungen. Das Klettern auf Bäume oder Palisaden erfordert Geschicklichkeit und Mut. Je nach eigenem Zutrauen und Können testen die Kinder selbst aus, was sie schaffen und wie weit sie klettern können. Das Erleben des eigenen Tuns, Erfolge und das Lernen aus Misserfolgen trägt dazu bei, dass Kinder Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Selbstvertrauen entwickeln.

<sup>26</sup> Renz-Polster / Hüther 2013, S. 180

<sup>27</sup> ebd. S. 180

<sup>28</sup> DGUV 2006, S. 6

<sup>29</sup> <https://gartenspielraum.de/tagung-2015>, abgerufen am 31.05.2018

## 6.4 Offenheit erfahren führt zu Offenheit im Handeln

Das Prinzip der Offenheit zeigt sich im naturnah gestalteten Außengelände in mehrerer Hinsicht: Zum einen ist die Veränderung des Raumes durch die natürlichen Abläufe nach dem Gedanken des Naturgartens erwünscht und eingeplant. Die Vegetation folgt dem, indem eine zu Beginn große Bandbreite blühender Stauden nach und nach von den größer werdenden Gehölzen verdrängt werden. Dass Kinder Spuren hinterlassen dürfen durch ihre Erfahrungen in und mit der Natur ist ebenfalls ein mitgedachter Planungsgedanke. Der Raum an sich ist also offen gedacht und wandelbar.

Zum anderen ist es die Offenheit der Naturelemente und -materialien selbst, die eine Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten eröffnen und die Kinder in ihren Fantasien, Geschichten und Spielen nicht festlegen. Am Beispiel des Themas Wasser wird das gut deutlich: Die unten abgebildeten Wasserrinnen aus Holz und Stein führen das Wasser in einer vorgegebenen Bahn und schränken das Spiel mit dem Wasser dadurch ein. Ein freies Explorieren mit dem Element Wasser, es mit anderen Elementen wie Sand oder Steine vermischen, wie das beim Staudamm bauen passiert, ist nur sehr bedingt möglich. Anders ist das, wenn Kinder den Lauf des Wassers, wie auf dem oberen Bild zu sehen, selbst bestimmen können. Hier werden Kinder tatsächlich zum Gestalter ihrer Umgebung und Akteur ihres Spiels.



Das Wasser fließt nur in fertigen Bahnen, so dass die Kinder den Wasserlauf wenig gestalten und verändern können.

Das Prinzip Offenheit beschreibt aber noch einen weiteren Aspekt, der aus Sicht der Kinder sicherlich am meisten Bedeutung hat: Für Kinder besteht die Attraktivität einer naturbelassenen Fläche nicht im Naturerleben selbst, sondern es ist das freie und selbstbestimmte Spiel, das diese Spielorte interessant macht. Hier können sie „sich in vielfältigen Rollen und Geschichten die innere und äußere Welt aneignen“.<sup>30</sup> Auch der Erziehungswissenschaftler Ulrich Gebhard kommt zu dem Schluss, „dass der Wert von Naturerfahrungen, von Beschäftigung mit Naturphänomenen wesentlich darin liegt, dass die Kinder hier ein relativ großes Maß an Freizügigkeit haben und den Augen von Eltern und Erziehern entzogen sind.“<sup>31</sup> Hier werden die Kinder weniger eingeschränkt in ihrem Tun, sie müssen nichts lernen und nachvollziehen, was Erwachsene sich für sie vor- und ausgedacht haben. Sie können auf ihre Weise ihre eigenen Bedeutungen suchen und finden. Diesen freien Zugang zur Natur sollte man den Kindern unbedingt lassen, denn, so führt Ulrich Gebhard aus: „Die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen, wie sie in den meisten Studien nahegelegt werden, entfalten sich nicht, wenn Natur gewissermaßen verordnet wird, wenn allzu umstandslos Naturorte zu Lernorten gemacht werden. (...) Wenn die Pädagogik alles didaktisch oder pädagogisch besetzt – auch mit guter Absicht – besteht zumindest die Gefahr, dass Kinder keinen eigenen Zugang zur Wirklichkeit finden oder dieser ihnen sogar verbaut wird.“<sup>32</sup>

Wenn wir auch nicht sehr viel darüber wissen, welche Bedeutung Naturerfahrungen in der Kindheit tatsächlich haben<sup>33</sup>, so hat die Art und Weise, wie Kinder in natürlichen Umgebungen ihr eigenes Spiel entwickeln, offensichtlich bedeutsame Auswirkungen auf ihre spätere Persönlichkeitsstruktur. Die Analyse der Autobiographien sogenannter „kreativer Denker“ zeigt, dass für diesen Personenkreis eine besondere Naturnähe in der mittleren Kindheit (also im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren) ausgesprochen wichtig war.<sup>34</sup> Insofern sind die Angebote und „Übungen“ innerhalb der naturpädagogischen Konzepte für Kinder im Elementarbereich durchaus kritisch zu diskutieren.



Im Außenraum der Dresdner Kitas „Arche Noah“ und „Sausewind“ sowie im Kinder-Lehm-Haus Bahren erleben die Kinder eine Sandlandschaft, die sie verändern und gestalten können. In offen und großzügig angelegten Sandspielbereichen mit unterschiedlichen Ebenen finden die Kinder in ein freies, fantasievolles Spiel. Alltagsmaterialien wie Töpfe, Pfannen, Siebe, Suppenkellen oder zweckungebundenes Material (Seile, Naturmaterialien, Holzklötze, Steine, Stöcke, ...) lassen sie frei gestalten, formen und bauen.

<sup>30</sup> <https://gartenspielraum.de/tagung-2015>, abgerufen am 31.05.2018

<sup>31</sup> Gebhard 2005, S. 83

<sup>32</sup> ebd. S. 109

<sup>33</sup> Gebauer / Gebhard 2005, S. 100

<sup>34</sup> vgl. Cobb 1959, in: Gebhard 2007, S. 88



## 6.5 Naturnahe Gestaltung für U3-Jährige

Bei der Planung von Außengeländen für Kinder unter drei Jahren entstehen immer wieder viele Fragen, u. a., weil es bislang wenig Erfahrungen und Literatur dazu gibt.<sup>35</sup> Auch aus dem Bereich der Kindertagespflege existieren bisher wenig Erfahrungswerte. Die formulierten Überlegungen und Vorschläge zur Gestaltung müssen hier immer mit den individuellen Gegebenheiten und Bedingungen abgestimmt werden und benötigen sicherlich ganz besonders planerisches Geschick und Fachwissen.

Da U3-Kinder sowieso nicht unbeaufsichtigt bleiben dürfen, gibt es bis jetzt im Punkt Sicherheit keine gesonderten DIN-Normen für die Kindertagespflege und den Krippenbereich (bis auf die Regelung der Zugänglichkeit von Spielgeräten), die zusätzlich Orientierung und Maßgaben bilden. Insofern hat man bei der Planung von Krippenaußengeländen eine recht große planerische Freiheit und Verantwortung. Einzelne Länder haben zusätzlich eigene Vorgaben formuliert, die für Planer und Gestalter verbindlich sind und einen Rahmen vorgeben. Die Unfallkasse Sachsen orientiert sich hierbei an den Empfehlungen und Vorgaben der Unfallkassen Hessen<sup>36</sup> und Nordrhein-Westfalen<sup>37, 38</sup>.

Bezüglich des grundsätzlichen Konzeptes kommt immer wieder die Frage auf, ob die Bereiche für Krippen- und Elementarkinder voneinander abgetrennt werden sollen. Auch hier ist das gelebte pädagogische Konzept entscheidend. Liegt ihm ein dynamischer Bildungsbegriff zugrunde, wird man beide Bereiche als Schwerpunkte für die verschiedenen Altersgruppen gestalten, jedoch nicht voneinander abtrennen, sodass jedes Kind den für sich passenden Bereich aufsuchen kann und Beziehungen der Kinder untereinander selbstbestimmt gestaltet werden können. Auch die Anzahl der Kinder und die Größe des Geländes beeinflussen die Entscheidung der Öffnung oder Abgrenzung. Bewährt hat sich ein Konzept, in dem die Bereiche für die jüngeren Kinder nah am Haus liegen und mit zunehmendem Alter sich davon entfernen. Letztlich lebt aber jede Einrichtung ihr ganz individuelles pädagogisches Konzept und muss von daher auch ihr ganz eigenes Regelsystem im Umgang mit dem individuell geplanten Außengelände entwickeln.



Das am Hang gelegene bzw. mit vielen unterschiedlichen Ebenen gestaltete Außengelände des „Käferlandes“ Kamenz wird auch von den Krippenkindern von Anfang an mit genutzt. Nach und nach erkunden sie ihre Umgebung und je älter sie werden, desto mehr und länger bewegen sie sich von ihrer anfangs vertrauten Umgebung weg. Ihr Radius wird größer und sie tasten sich in höhere und schwierigere Bereiche des Gartens vor, probieren sich aus, lernen Risiken einzugehen und Gefahren abzuschätzen. Sogenannte erschwerte Zugänge (z. B. das Fehlen der untersten Leitersprosse oder des untersten Astes des Kletterbaums) bzw. unterschiedlich herausfordernde Topographie im Gelände des „Käferlandes“ tragen dazu bei, dass bestimmte Aufstiege für die Kleinsten zunächst unzugänglich bleiben. Erst ab einer bestimmten Körpergröße und einer gut entwickelten Motorik können die erschwerten Zugänge bewältigt werden.

<sup>35</sup> vgl. Unfallkasse Hessen 2016: S. 4

<sup>36</sup> Unfallkasse Hessen (Hrsg.) 2016: Außengelände für Krippen Kinder. Frankfurt

<sup>37</sup> Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) 2015: Die sichere Kindertageseinrichtung. Eine Arbeitshilfe zur Planung und Gestaltung. Düsseldorf

<sup>38</sup> Unfallkasse Nordrhein-Westfalen: Portal „www.sichere-kita.de“: Anforderungen für Kinder unter 3 Jahren



In der Kita „Saatkorn“ Hohndorf ist der Krippenbereich nahe am Haus gelegen und die Kinder finden viele Rückzugsbereiche (Sträucher oder Holzhütten) und Orte, an denen sie kreativ tätig werden können wie z. B. den Sandspielbereich. Trotz Abgrenzung haben die Krippenkinder immer wieder die Möglichkeit, auch den Kinder-Garten zu erkunden.

In Sachsen sind zahlreiche Kindertagespflegestellen auf dem Weg, ihre Gärten als naturnahe Bildungsräume zu gestalten. In Dresden haben z. B. zwei Tagesmütter eine Kleingartenanlage gepachtet. Gemeinsam mit Kindern und Eltern haben sie einen kleinen grünen Erlebnisraum geschaffen, in dem die Kinder die Natur erfahren und erleben können.



In dem naturnah gestalteten Garten der Kindertagespflege „Perlenkette“ Dresden wird die natürliche Neugierde, Wissbegier und Experimentierfreude der Kinder durch zahlreiche Anreize unterstützt. So finden die Kinder eine Vielzahl an Pflanzen, die in ihren unterschiedlichen Formen, Farben, Düften und Größen die Kinder anregen, sie mit allen ihren Sinnen zu erfahren. Inmitten der Stadt ist der Garten eine grüne Oase mit zahlreichen verwinkelten Rückzugsmöglichkeiten, die durch Pflanzen als Raumbildner entstanden sind. Vorschläge für Bepflanzungen im Krippen- bzw. Kindertagespflegebereich sind in der Broschüre „Außenraumgestaltung für Krippenkinder“ der Unfallkasse Hessen<sup>39</sup> zu finden.

<sup>39</sup> Unfallkasse Hessen (Hrsg.) 2016: Außengelände für Krippenkinder. Frankfurt, S. 16 ff.



## 7 Erfahrungen durch- und weiterdenken – die Kita als Werkstatt

Insbesondere die Reggiopädagogik hat die gestalterischen Tätigkeiten von Kindern als Teil ihrer Aneignung von Wirklichkeit in ihrem pädagogischen Alltag umgesetzt, denn für die Reggiano ist „eine intensive Wahrnehmung, eine ausführliche sinnliche Erkundung der Umgebung sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern eng verknüpft ... mit dem Verstehen der Welt.“<sup>40</sup> Entsprechend ihrem Bild vom Kind als Forscher und Konstrukteur werden die Räume in Reggio als Werkstätten (im Französischen Atelier) verstanden, in denen aktiv erforscht, hergestellt und gestaltet wird. Räume und ErzieherInnen greifen die Erfahrungen der Kinder auf und bieten Möglichkeiten, ihnen auf zahlreichen Wegen Ausdruck zu verleihen. Die Veröffentlichungen über die Projektarbeit aus Reggio zeigen eindrücklich, welche Lern- und Erfahrungswege die Kinder dabei gehen.

Bezieht man diesen Ansatz auf den Bereich Natur, so bedeutet das, dass Kinder neben vielfältigen Naturerfahrungen „Werkstatträume“ brauchen, die Materialien und Werkzeuge zur Verfügung stellen, damit Kinder ihre Erfahrungen auf ihre Weise durch- und weiterdenken können. Das naturnahe Außengelände ist dabei nicht nur Erfahrungsraum, sondern selbst als Werkstatt zu denken und zu planen, in denen solche Gestaltungsprozesse in und mit der Natur stattfinden können.<sup>41</sup> Im besten Falle ergeben Innenräume und Außengelände einer Einrichtung ein gemeinsames Raumkonzept, das von dem Werkstattgedanken getragen wird, sodass Kinder die Welt in ihrer Vielfalt entdecken können und dürfen.



<sup>40</sup> Dreier 1999, S. 88

<sup>41</sup> Das Buch „Kunst ohne Dach“ von Udo Lange und Thomas Stadelmann zeigt zahlreiche Beispiele für das künstlerische Arbeiten im Freien. Die Veröffentlichung „Natur als Werkstatt“ über die Arbeiten in der „Lernwerkstatt Natur“ von Gerd E. Schäfer, Marjan Alemzadeh, Hilke Eden und Diana Rosenfelder zeigt auf, wie Materialien und Werkzeuge im Freien die körperlichen Erfahrungspotenziale der Kinder erweitern und auf welche Weise sich Prozesse der Kinder von außen nach innen in einer Einrichtung tragen.

# Anhang

## Literaturverzeichnis

- von der Beek, Angelika (2012): Raum als erster Erzieher. In: Haug-Schnabel, Gabriele / Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Verlag das Netz: Berlin und Weimar, S. 11-19.
- von der Beek, Angelika (2014): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Verlag das Netz: Weimar und Berlin. 2. Aufl.
- Burkhalter, Gabriela (2018): The Playground Project. Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (Hrsg.) (2006): Naturnahe Spielräume. DGUV Information 202-019. Berlin.
- Dreier, Annette (1999): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Luchterhand: Neuwied, Berlin. 4. Aufl.
- Fried, Lilian (2008): Bildung und didaktische Kompetenz. In: Thole, Werner et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Budrich: Opladen, S. 141-151.
- Gebauer, Michael / Gebhard, Ulrich (Hrsg.) (2005): Naturerfahrungen. Wege zu einer Hermeneutik der Natur. Die Graue Edition, Zug, Schweiz.
- Gebhard, Ulrich (2005): Kind und Natur. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 2. Aufl.
- Hüther, Gerald (2012): „Wie Lernen am besten gelingt“, unter: [https://www.youtube.com/watch?v=T5zbc7FmY\\_0&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=T5zbc7FmY_0&t=1s) (abgerufen: am 01.06.2018).
- Knauf, Tassilo (2017): Reggio. Cornelsen Verlag: Berlin.
- Lange, Udo / Stadelmann, Thomas (2017): Kunst ohne Dach. Künstlerisches Arbeiten im Freien. Verlag das Netz: Weimar.
- Neuß, Norbert / Westerholt, Friederike (2010): Didaktische Formen und Momente in der elementarpädagogischen Praxis – Dimensionen didaktischen Handelns im Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln: Carl Link, S. 199 – 224.
- Oberholzer, Alex / Lässer, Lore (2003): Gärten für Kinder. Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer & Co. 4. Aufl.
- Pappler, Manfred / Witt, Reinhard (2001): NaturErlebnisRäume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze. Kallmeyer: Seelze-Velber.
- Renz-Polster, Herbert / Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2. Aufl.
- Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Schäfer, Gerd E.: Bildung in der Lernwerkstatt. In Schäfer, Gerd E. et al.: Lernwerkstatt Natur (Arbeitsmittel). In Vorbereitung.
- Schäfer, Gerd E. / Alemzadeh, Marjan / Eden, Hilke / Rosenfelder, Diana (2009): Die Natur als Werkstatt. Verlag das Netz: Weimar und Berlin.
- Schäfer, Gerd E. / Rosenfelder, Diana (Hrsg.) (2012): Natur und Umwelt. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Verlag das Netz: Weimar und Berlin.
- Unfallkasse Hessen (Hrsg.) (2016): Außengelände für Krippenkinder.
- Zeiger, Helga (1995): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz et al.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Verlag Beltz: Weinheim und Basel. 4. Aufl.

## Empfehlungen zum Weiterlesen

- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz – Landesjugendamt (Hrsg.): Fachliche Empfehlung für eine bildungsfördernde Freiraumgestaltung in Kindertageseinrichtungen. 2018. Als pdf-Datei verfügbar: <https://www.slfg.de/kinder-garten-wettbewerb/fachliche-empfehlung-fuer-eine-bildungsfoerdernde-freiraumgestaltung-in-kindertageseinrichtungen/>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Dokumentationen der Sächsischen Kinder-Garten-Wettbewerbe (2010, 2012, 2014, 2016, 2018). als pdf-Dateien verfügbar unter <https://www.slfg.de/download-center/?themenbereich=Kinder-Garten-Wettbewerb>

## Bücher zum Thema Raumkonzept Innen

- von der Beek, Angelika (2014): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Verlag das Netz: Weimar und Berlin. 2. Aufl.
- von der Beek, Angelika (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Verlag das Netz: Weimar und Berlin.
- Tielemann, Marion (2015): Werkstatt(t)räume für Kitas. Verlag das Netz: Weimar.

## Internetseiten:

- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung: [www.dguv.de](http://www.dguv.de)
- Unfallkasse Sachsen: [www.uksachsen.de](http://www.uksachsen.de)
- Naturnahe Spielräume: DGUV Information 202-019
  - Außenspielbereiche und Spielplatzgeräte: DGUV Information 202-022
  - Giftpflanzen beschauen und nicht kauen: DGUV Information 202-023
  - Kindertageseinrichtungen DGUV Vorschrift 82
  - Kindertageseinrichtungen DGUV Regel 102-002
- Giftinformationszentrum Nord: [www.giz-nord.de/cms/index.php/liste-giftiger-pflanzenarten](http://www.giz-nord.de/cms/index.php/liste-giftiger-pflanzenarten)

## Filme:

- von der Beek, Angelika (2016): Kindergarten im Wandel. Verlag das Netz: Weimar.
- Gerburg Fuchs (2013): Sich bewegen, aber wie. Im Auftrag der Unfallkasse Nord, Hamburg und DAK, Hamburg. (<http://www.gerburgfuchs.de/filme.html>)
- Gerburg Fuchs (2014): „Risiko und Prävention – ein Widerspruch?“. Im Auftrag der UK Nord und DAK-Gesundheit. (Download unter <https://www.uk-nord.de/de/unfallkasse-nord/praevention-und-arbeitsschutz/praevention-in-aktion/treffpunkt-kita/risiko-und-praevention-ein-widerspruch.html>)
- Naturgarten e. V. (2016): „Natur-Erlebnis-Räume“. Abrufbar unter: <https://youtu.be/kZKt7oeQ528>
- Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V. / Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2015): Naturnahe Kinder-Gärten in Sachsen. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=aXAFS6L1C5g>



**Herausgeber:**

Sächsisches Staatsministerium für Kultus  
Carolaplatz 1, 01097 Dresden  
Bürgertelefon: 0351 564-65122  
E-Mail: [poststelle@smk.sachsen.de](mailto:poststelle@smk.sachsen.de)  
Internet: [www.bildung.sachsen.de](http://www.bildung.sachsen.de)

Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V.  
Könneritzstraße 5, 01067 Dresden  
Telefon: 0351 501936-00  
E-Mail: [post@sifg.de](mailto:post@sifg.de)  
Internet: [www.sifg.de](http://www.sifg.de)

**Redaktion:**

Eileen Hornbostel, Stephan Koesling, Ines Borchert  
Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V.  
Referat 42 Kindertagesbetreuung  
Sächsisches Staatsministerium für Kultus

**Autorin Fachartikel:**

Diana Rosenfelder (Dipl. Päd.) Köln

Redaktionsschluss:  
August 2018

**Fotonachweis:**

Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e. V.; Diana Rosenfelder;  
Evang. Kinder- und Familienhaus Kesselsdorf; Fröbelkindergarten Langebrück;  
Kindertagespflege „Perlenkette“ Dresden; Kindertagespflege Tröster Dresden;  
Kindertagespflege Wieland Dresden; Kita „Arche Noah“ Dresden; Kita „cocolores“  
Dresden; Kita „Eckstein“ Dresden; Kita „Entdeckerland“ Leubsdorf; Kita „Käferland“  
Kamenz; Kita „Kinder-Lehm-Haus“ Bahren; Kita „Koboldland“ Dresden; Kita „Mäuseburg“  
Waldkirchen; Kita „Micheler Kinderland“ Mülsen; Kita „Mischka“ Glauchau;  
Kita „Morgenleite“ Chemnitz; Kita „Naturkinder“ Weißbach; Kita „Pusteblume“ Lößnitz;  
Kita „Sausewind“ Dresden; Kita „Sonnenschein“ Zwönitz; Kita „Spatzennest“ Zschopau;  
Kita „Zuckerschnute“ Crimmitschau

**Gestaltung und Produktion:**

Initial Werbung und Verlag, Dresden

**2. Auflage (2022):**

2.000 Stück

ISBN 978-3-00-060676-2

Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf der Grundlage des  
von den Abgeordneten des Sächsischen Landtages beschlossenen Haushaltes.

**Bezug:**

Diese Broschüre kann kostenlos bestellt werden:  
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
Hammerweg 30, 01127 Dresden  
Telefon: 0351 2103671 oder 0351 2103672  
Fax: 0351 2103681  
E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
Online-Version: Ein PDF-Dokument dieser Broschüre ist im Internet veröffentlicht unter:  
[www.sifg.de](http://www.sifg.de)

**Verteilerhinweis:**

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen der  
Öffentlichkeitsarbeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlhelfern  
zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden.

