

Spielraum Natur - das Außengelände aus psychomotorischer Perspektive

1. Einleitung

„Am Rand der kleinen, kleinen Stadt lag ein alter verwahrloster Garten. In dem Garten stand ein altes Haus, und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf. Sie war neun Jahre alt, und sie wohnte ganz allein dort. Sie hatte keine Mama und keinen Papa, und eigentlich war das sehr schön, denn so gab es niemanden, der ihr sagen konnte, dass sie schlafen gehen sollte, wenn sie gerade mitten im schönsten Spiel war, und niemanden, der sie zwingen konnte, Lebertran zu nehmen, wenn sie lieber Bonbons essen wollte“ (Lindgren 1987, 9).

Am Anfang der Geschichte von Pipi Langstrumpf wird gleich in den ersten Sätzen der (Spiel-)Raum definiert, der Pippi, ihren tierischen Gefährten, dem Affen Herr Nilsson und dem Pferd Kleiner Onkel, als auch den Nachbarskindern Tommy und Anika zur Verfügung steht. Ein beschaulicher ländlicher Ort, an dessen Randlage im Übergang zur freien Natur ein verwilderter, sich selbst überlassener Garten erwähnt wird, in dem moosbewachsene Bäume zum Klettern und Verstecken einladen. Inmitten des Gartens befindet sich das Haus als Schutzraum, ähnlich wie der Garten aber durch ein scheinbares Chaos gekennzeichnet, in dem Pippi tun und lassen kann, was sie will.

Aus dieser kindlichen Idylle der Welt von Pippi Langstrumpf lassen sich nach Liebau (vgl. 1997) allgemeine Kriterien für gelungene Spielräume ableiten, wie z.B. eine freie Gestaltbarkeit nach eigener Ordnung oder ein großer Anreicherungsraum an einem sicheren Ort, der gleichsam Lebens-, Lern- und Entwicklungsraum ist (vgl. ebd., 55f). Genau darum soll es gehen in diesem Beitrag: In einer postmodernen Welt, die gekennzeichnet ist durch Bewegungsmangel, Reizüberflutung, Medialisierung, Erfahrungsarmut und Naturentfremdung, kann die Bedeutung von naturnahen Spielräumen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es gibt mittlerweile einige Studien, die sehr detailliert die positiven Wirkungen des Spielens in Naturerfahrungsräumen nachweisen können. Im Vergleich zu konventionellen Spielplätzen, also Spielräume mit klassischen Geräten, wie Schaukel, Rutsche, Karussell etc., spielen die Kinder auf naturnahen Spielflächen mit freien Gebieten, unstrukturiertem Material, eigenständigem Pflanzenbewuchs und vielseitigem Gelände ...

- engagierter und ausdauernder in längeren Episoden
- komplexer, planvoller, kreativer und gezielter

- mit ausführlicheren, begeisterteren und interessierteren Berichten von ihren Erlebnissen
- mehr aus eigenem Antrieb ohne Begleitung Erwachsener mit mehr unbeobachteten Freiräumen
- häufiger mit anderen Kindern und in großen Gruppen über alle Altersstufen hinaus
- mit weniger Konflikten, die selbstständiger gelöst wurden
- mit mehr Interesse und Wissen über Tiere und Pflanzen
- mit mehr Gestaltung der Umgebung nach eigenen Vorstellungen (eigener Sinn)
(vgl. u.a. Schemel 2010; Luchs & Fikus 2011).

Es spricht also einiges dafür, Kindern für ihr Spiel naturnahe Flächen zur Verfügung zu stellen. Denkt man aber an die zunehmende Verhäuslichung und Verinselung im Lebensraum der Kinder (vgl. Zeiher 1990, 41ff), drängt sich einem die Frage auf, wo diese Naturräume in der kindlichen Lebenswelt überhaupt noch zugänglich sind. Oft werden den Kleinsten spezielle Bereiche als `Kinderzonen` zugeordnet, die auf sie zugeschnitten sind und in denen sie sich gefahrlos aufhalten können, da zunehmende Siedlungs-, Verkehrs-, Gewerbe- und Freizeitflächen die freien Bewegungsmöglichkeiten stark einschränken. Weniger Freiräume bedeuten aber auch eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten und eingeschränkte bzw. eingezäunte Spielräume für die Kinder, in denen vorgegebene Bewegungsformen im Fokus stehen und Zweckentfremdung nicht vorgesehen ist. Prinzipiell sollten also in der Flächenplanung alle Räume (Siedlungen, Häuser, Straßen, Parks, Marktplätze, Einkaufszentren etc.) wieder als mögliche freie Spiel- und



Bewegungsräume für Kinder mitgedacht werden. Damit ließe sich u.a. auch dem steigenden Bewegungsmangel etwas entgegenzusetzen. Davon abgesehen bleibt zumindest noch die Möglichkeit, die vorhandenen Spielräume als interessante, variantenreiche Gemeinschaftsräume und veränderbare, handlungsoffene Spielräume zur Verfügung stellen, in denen

selbstständige, vielfältige und nicht nur institutionell eingeschränkte oder DIN-genormte Spiele und Tätigkeiten möglich sind. Kinder brauchen Räume, in denen sie sich bewähren können. Ein Ort, der hier

besondere Beachtung erhalten soll, ist das Außengelände von Kindergärten, Schulen oder anderen institutionellen Einrichtungen, verbringen Kinder doch eine nicht zu unterschätzende Lebenszeit in diesen Räumen.

Die Perspektive, die hier weiterführend eingenommen wird, ist die Brille der Psychomotorik auf eben diese Außenräume. Die zusammenfassende Frage lautet also: Wie sollten naturnahe Außengelände aus der Sicht der Psychomotorik gestaltet sein, damit sie zu entwicklungs-fördernden Spielräumen werden? Um diese Frage zu beantworten, werden im Folgenden kurz einige grundlegende Aspekte zum `Spiel-Raum` aufgenommen, um im Anschluss daran aus kompetenz-theoretischer und verstehender psychomotorischer Perspektive verschiedene Gestaltungsvorschläge für Naturräume im Außengelände aufzuzeigen. Zum Abschluss wird am Beispiel des Vereins Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. vorgestellt, wie sich diese Ideen in der Praxis umsetzen lassen.

2. Der `Spiel-Raum` aus psychomotorischer Perspektive

Das grundsätzliche Verhältnis von Mensch und Raum ist nicht so eindeutig, wie es im Alltagsverständnis oft gedacht wird. Die Annahme, der Mensch befindet sich in einem Raum, wie sich ein Ding in einem Behälter befindet, wurde anfänglich insbesondere von Bollnow (1960, 397ff) kritisch gesehen. Er betont die subjektiven Anteile in der Wahrnehmung und der Nutzung von Räumen. Machen wir also bestimmte Erfahrungen mit Räumen, fangen sie an spezielle Bedeutungen für den einzelnen zu bekommen. Gleichzeitig hat jeder Mensch einen anderen Blick auf den Raum. Bollnow beschreibt es so:

„Unter dem konkreten, erlebten oder gelebten Raum verstehen wir im Unterschied zum abstrakten mathematischen Raum, wie er uns von der Schule her zunächst vorschwebt, jenen andern Raum, in dem wir täglich leben, in dem wir uns bewegen und den wir brauchen, um unser Leben zu entfalten. Im Unterschied zur Homogenität des mathematischen Raums weist dieser erlebte Raum eine reiche innere Gliederung auf. Er weist bestimmte bevorzugte Richtungen und bestimmte bevorzugte Orte auf, und jede Stelle in ihm ist durch bestimmte Qualitäten, durch eigene Bedeutsamkeiten, durch menschliche Charaktere gekennzeichnet“ (Bollnow 1963, 499).

Der `erlebte Raum` ist also geprägt von persönlichen Interessen, Erfahrungen, Vorlieben, Stimmungen etc. Was bedeutet dies für kindliche Spielräume? Räume zum Spielen sind persönlich bedeutsam. Bei anregender Gestaltung erlauben sie es, sich mit eigenen Themen auseinanderzusetzen. Wichtig ist dabei, sich klar zu machen, dass unsere Sicht auf Spielräume meist eine Erwachsenensicht ist. Wir haben konkrete Vorstellungen davon, wann ein Spielraum sicher, anregend, kostengünstig, pflegeleicht, zugänglich etc. ist. Diese Sicht

muss sich nicht mit der Sicht der Kinder decken, sie erleben Räume ganz anders und haben andere Vorlieben bei der Raumgestaltung. Als wichtigstes Prinzip sollten daher alle Spielraumplanungen auch aus der Sicht der Kinder bedacht werden, sie sollten in alle Planungen miteinbezogen werden. Führt man sich gleichzeitig vor Augen, dass Räume nicht einfach Behälter für Menschen sind, sondern wichtige Bestandteile unseres Lebens und unserer Identität (man denke z.B. an bestimmte Räume aus der Kindheit, die bis ins Erwachsenenalter noch sehr präsent sind), wird es umso bedeutender, Spielräume zu schaffen, die eine positive Atmosphäre und ein reiches Handlungsfeld bieten. Wie werden aber vielfältige Handlungsanregungen über den Raum geschaffen?



Diesbezüglich nutzt Gibson (vgl. 1982, 137ff) in seiner Wahrnehmungstheorie den Begriff der `Affordanzen` für die Handlungsmöglichkeiten, die einem Beobachter durch die Struktur der Dinge in seiner Umwelt angeboten werden. Dabei ist für die Fragestellung dieses Beitrages insbesondere interessant, welche Affordanzen der Naturraum bietet. Prinzipiell lässt sich dabei feststellen, dass Naturgelände und Naturmaterialien weniger vorgedachte und damit vorstrukturierte Affordanzen bieten. Eine Rutsche z.B. hat den klaren Aufforderungs-charakter, die Stufen hinaufzugehen und auf dem Hintern gleitend hinunter zu rutschen. Ein Ball fordert deutlich zum Werfen oder Schießen auf. Anders jedoch verhält es sich bei einer frei bewachsenen Fläche mit Bäumen, Sträuchern und Hügeln und Materialien, wie Steinen, Stöcken oder Zapfen etc. Das weniger vorgefertigte und normierte Naturmaterial bietet vielfältigere Handlungs- und Symbolisierungsmöglichkeiten. Ein Stock kann z.B. zum Stochern, zum Schreiben, zum Bauen, als Schwert, als Musikinstrument oder als Feuermaterial eingesetzt werden. Fließendes Wasser lädt zum Stauen, Überqueren, Baden, Schiffchen fahren, Kochen, Matschen etc. ein. Hinzu kommen die variierenden Handlungsmöglichkeiten durch Witterung und Jahreszeit, wie z.B. durch Schnee im Winter oder das Laub im Herbst.

Reicht es denn dann aus psychomotorischer Sicht, diese Räume zur Verfügung zu stellen und den Raum als „dritten Erzieher“ zu nutzen, damit sich die pädagogischen Fachkräfte zurückziehen können? Hierzu

hilft vielleicht ein Blick auf die Ansätze der Psychomotorik: Im Kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Schilling 1993) ist es durchaus im Sinne z.B. der Sozialerfahrung, eine Brücke über einen Weg bauen zu lassen, ebenso gezielte Angebote zur Körpererfahrung (z.B. Balancierstationen arrangieren) oder Materialerfahrung (z.B. Spiele mit Laub) anzubieten. Hier finden sich insbesondere die Funktionsspiele (Erproben und Variieren von Bewegungen und Material) die Konstruktionsspiele (Bauen und Erschaffen mit Material) und die Regelspiele (Formen des Miteinander- und Zusammenspielens) wieder.

Im Verstehenden Ansatz (vgl. Seewald 2007) würde indes das Spielthema des Kindes im Vordergrund stehen, welches das Kind von sich aus bzw. aus sich heraus wählt. Dieses Spielthema macht hochgradig Sinn für das Kind und ist das, was es gerade braucht, um ein Entwicklungsthema für sich zu bearbeiten und den nächsten Entwicklungsschritt gehen zu können. In erster Linie im Symbolspiel (so tun als ob, Material steht für etwas anderes) und im Rollenspiel (jemand oder etwas anderes sein) können so Erfahrungen, Erlebnisse oder Phantasien aufgearbeitet werden. Damit sich die Themen der Kinder aus ihnen heraus entfalten können, muss ein sicherer Außenraum bzw. auch ein sicherer innerlicher Raum zur Verfügung gestellt werden (siehe "Safe Place", Katz-Bernstein 1996). Gefüllt wird dieser Raum durch die Themen der Kinder, die ich beobachten kann. Die Beobachtungen können dann wiederum genutzt werden, um weiterführende Angebote



zu machen. Hier wäre es die Aufgabe der Begleitperson, als unterstützender Spielpartner und Hilfeleister zur Verfügung zu stehen. Sie muss also nachspüren, was die Kinder spielen und bei welchen Themen sich "Aufmerksamkeitsbündel" für die Kinder bilden, um hierzu dann

spezifisch Impulse oder Anregungen zu geben.

Zwischenfazit: Beide Aspekte müssen im Außenraum ihren Platz haben, sowohl die Förderung konkreter Kompetenzen durch gezielt angeleitete Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungssituationen als auch der Spielfreiraum zum Ausagieren für eigene Entwicklungsthemen der Kinder. Für beides braucht es eine anregende Gestaltung des Spielraumes und eine professionelle und reflektierte

Begleitung durch den Pädagogen. Hierzu gehört auch, die eigene Motivation zu Naturerfahrungen und die eigene Einstellung zum Außenraum zu hinterfragen. Das Außengelände bietet viel, die Haltung und die Bereitschaft es zu Nutzen ist entscheidend!

3. Das Außengelände als ganzheitlicher Spielraum

Aus psychomotorischer Perspektive gibt es mittlerweile einige Veröffentlichungen, die sich mit dem Außengelände befassen (vgl. u.a. Czernawski 1999, Kramer-Jonas 1999, Cox 2000, Seeger & Seeger 2009, Möller & Schmidt 2009). Hier finden sich vielfältige Anregungen für die Ausstattung von Außenräumen. Auch zum Thema Psychomotorik in der Natur wurden schon einige grundlegende Sichtweisen herausgestellt (vgl. Späker 2009, 2010, 2012a, 2012b). Im Folgenden soll darüber hinaus in einer ordnenden Aufteilung vorgestellt werden, welche Gestaltungselemente im naturnahen Außengelände für das kindliche Spiel nach dem Kompetenztheoretischen und dem Verstehenden Ansatz in der Psychomotorik von Bedeutung sind.

3.1 Das naturnahe Außengelände als Spielraum für Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungserfahrungen

Der Kompetenztheoretische Ansatz in der Psychomotorik beschäftigt sich im Kern damit, Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster zu fördern, damit das Kind sie flexibel einsetzen und variieren kann. Über vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen werden die Handlungskompetenzen des Kindes erweitert, was die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit unterstützt.

Es werden dabei drei Kernbereiche unterschieden: Die *Ich-Kompetenz*, verstanden als selbstbewusster Umgang mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wird durch vielfältige Körpererfahrungen entwickelt. Die *Sach-Kompetenz* fokussiert den Umgang mit der gegenständlichen Umwelt und wird in Form von reichhaltigen Materialerfahrungen ausgebildet. Die *Sozial-Kompetenz* beinhaltet das Vermögen, mit anderen zu Recht zu kommen, sich in eine Gruppe einzufügen sowie kommunikative Kompetenzen einzusetzen und wird durch abwechslungsreiche Sozialerfahrungen gefördert (vgl. Hammer 2004, 43f). Alle Erfahrungsbereiche sollen durch variationsreiche, erlebnisorientierte und motivierende Bewegungssituationen angesprochen werden, die entwicklungs- und problemorientiert gestaltet sind (vgl. Fischer 2009, 218).

Ich-Kompetenz

Der Außenraum bietet im Vergleich zum Innenraum eine größere Reizvielfalt, die alle Sinne anspricht: Optische Anreize, wie z.B. durch Farben, Formen, Licht, Höranregungen z.B. durch Wind, Vögel, Stille, geruchliche Stimulation z.B. durch Blüten, Früchte, Erde, geschmackliche Einladungen z.B. durch Kräuter, Gemüse, Obst, Fühlangebote z.B. durch Temperatur, natürliche Oberflächen, Matschen etc., Gleichgewichts-herausforderungen z.B. durch unterschiedliche Untergründe, Balancier-stämme, modelliertes Gelände und Anreize für den Bewegungssinn, z.B. durch Klettern, Verstecken im Dickicht oder Rollen vom Berg. All diese Erfahrungen differenzieren sich dabei nochmals nach Witterung, Tages- und Jahreszeiten.

Diese vielfältigen Wahrnehmungserfahrungen sind nicht nur als physiologische Aufnahme von Informationen zu verstehen, vielmehr erweitern sie das Spektrum des persönlichen Weltzuganges und sind eingebunden in Bewegungs- und Handlungserfahrungen. So bietet beispielsweise ein unebener naturnaher Untergrund quasi nebenbei ein ständiges Koordinationstraining oder beim Rennen, Rutschen, Klettern, Springen, Balancieren werden permanent motorische Fertigkeiten gefördert. Ein naturnahes Außengelände mit Hügeln, Freiflächen, Gräben, Klettermöglichkeiten etc. wird zur freien Bewegungslandschaft, mit einem großen Vorteil: Ist die Ausstattung in den Innenräumen überwiegend exakt normiert, bietet der Naturraum immer wieder unterschiedliche Abstände, Höhen, Oberflächen etc. Bei der Sprossenwand z.B., sind die Entfernungen zwischen den Holmen alle gleich, beim Kletterbaum muss ich mich ständig den veränderten Ästen neu anpassen, d.h. ich muss meine Bewegungen permanent variieren



und erlange dadurch eine größere Bandbreite an Bewegungsmustern. Dieses wird auch bei der `natürlichen Bewegungsbaustelle` ange-regt, in denen mit Brettern, Steinen, Ästen etc. eigene Bauwerke geschaffen werden können. Zum Bauen muss ein Handlungsplan gemacht werden, welcher dann umgesetzt

wird. Ich sehe das Ergebnis und kann dieses mit dem Plan vergleichen. Um zu dem gewünschten Ergebnis zu kommen, muss ich mich gegebenenfalls mit entstehenden Problemen auseinandersetzen und

diese lösen. Es entsteht ein Produkt aus der Gedanken- und Ideenwelt, aus meinem Inneren, welches durch meine eigenen Taten äußerlich sichtbar wird. Aus mir selbst heraus erschaffe ich etwas und erlebe mich als schöpferisch und wirkungsvoll. Dabei steht die Möglichkeit zur eigenständigen Tätigkeit im Vordergrund, womit sich das Kind als Verursacher und Verantwortlicher seiner gelungenen und nicht gelungenen Handlungen erlebt und damit Erfolg und Misserfolg - im Sinne der Selbstwirksamkeitsüberzeugung - auf sich selbst und seine Fähigkeiten zurückführen kann (vgl. Zimmer 2012, 64ff).

Insbesondere Naturräume bieten konkrete, klar erkennbare und einfach strukturierte Herausforderungen mit spürbaren Handlungskonsequenzen: Wenn ich mich nicht festhalte, falle ich vom Baum, wenn ich am Hang ausrutsche, gleite ich herunter, wenn ich nicht nach unten gucke, falle ich über Wurzeln, wenn ich mich im Winter nicht bewege, wird mir kalt, wenn ich zu tief ins Wasser gehe, bekomme ich nasse Füße, wenn mein Stöcke-Haus schlecht gebaut ist, fällt es zusammen usw. Diese konkreten Erfahrungen sind in einen bestimmten Kontext eingebettet, wodurch ihre Erkenntnistiefe steigt. Dabei entscheidet nicht die soziale, sondern die dingliche Umwelt über Erfolg oder Misserfolg meiner Bemühungen.

Beispiele zur Körpererfahrung im naturnahen Außengelände

- Spiele zu verschiedenen sinnlichen Wahrnehmungsbereichen, z.B. Malen mit Naturfarben, Musik mit Naturmaterial, Geruchsmemory etc.
- Angeleitete Bewegungsspiele
- Angebote zum Spiel mit Seil- und Kletterkonstruktionen, z.B. Niedrigseilparcours, Slackline, Baumklettern etc.
- Bewegung und Spiel auf der `natürlichen Bewegungsbaustelle` (Bretter, Steine, Äste, Balken, Klötze etc.)
- Spiele in der Matsch-, Sand- und Wasserlandschaft
- Bewegungserfahrungen im modellierten Gelände mit unterschiedlichen Ebenen und verschiedenen Untergründen durch Hügel, Gräben, Dickichte, Wiesen, Steilhänge, Steine, Bäume, Baumstämme, Tümpel, Bäche etc. für Spiele zum Rutschen, Gleiten, Schaukeln, Schwingen, Springen, Wippen, Balancieren, Klettern etc.
- Spiele auf den ins Gelände eingepassten Spielgeräten, z.B. Rutschen, Nestschaukeln, schiefe Ebene, im Boden eingelassenes Trampolin etc.
- Spiele mit mobilen Fahrgeräten auf asphaltierter Fläche.

Sach-Kompetenz

Im naturnahen Außengelände gibt es eine Reihe von Möglichkeiten zum Anstoß einer Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt. Insbesondere Brämer (vgl. 2006) weist darauf hin, dass die Natur zusehends aus dem alltäglichen Erfahrungs- und Interessenshorizont von Kindern und Jugendlichen verschwindet. Er konnte aufzeigen, dass in den letzten Jahren ein zunehmender Naturentfremdungsprozess stattfindet, der in immer jüngeren Jahren einsetzt und mit immer weniger Verständnis für die grundlegende Abhängigkeit des Menschen von natürlichen Gegebenheiten einhergeht (vgl. ebd., 172). Wo kommen unsere Lebensmittel her? Welche Pflanzen kann ich essen? Wie baue ich Kartoffeln an? Welche Tiere leben im Garten? Wie heißen sie, was machen sie im Winter? Wie fühlen sich Schnecken an? Wie viele Beine haben Spinnen? Wie riecht Zitronenmelisse? Wie hört sich der Alarmruf der Amsel an? etc.

Um der Naturentfremdung entgegenzuwirken, ist es besonders wichtig, Naturerfahrungen im Außengelände konzeptionell verankert, jeden Tag und über das ganze Jahr zu ermöglichen. Um möglichst vielfältige Kontakte zu Naturmaterialien und Tieren erleben zu können, gilt es das Außengelände im Sinne einer möglichst differenzierten Biodiversität zu gestalten. Je mehr unterschiedliche Pflanzen vorhanden sind und je abwechslungsreicher das Gelände ist, desto mehr Tiere werden sich einfinden. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, einen kleinen `Mini-Nationalpark` einzurichten, in dem die Natur sich selbst überlassen wird und keinerlei Eingriffe erfolgen. Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung werden so ganz nebenbei eine intensive Beziehung zur Natur und ein ökologisches Bewusstsein angebahnt.

Im Gegensatz zu umwelt- oder naturpädagogischen Zielstellungen geht es aus psychomotorischer Sicht aber nicht primär um ökologisches Wissen. Vielmehr können im Umgang mit den vielfältigen natürlichen Materialien (Steine, Stöcke, Blätter, Eicheln, Kastanien, Wasser, Erde, Feuer etc.) reichhaltige Materialerfahrungen gemacht werden. Gefördert werden dabei auch naturwissenschaftliche Fähigkeiten, wie z.B. bei Erfahrungen mit Schwerkraft, Auftrieb, Gewicht, Temperatur, Mengen etc.

Beispiele zur Materialerfahrung im naturnahen Außengelände

- Spiele mit Naturmaterialien (Zapfen, Steine, Stöcke etc.)
- Bauen und Konstruieren mit Naturmaterial, z.B. Hütten bauen, Brücken anfertigen, Outdoor-Kugelbahn, Zwergen- und Miniaturlandschaften, Lehm formen etc.
- Erkundungsspiele mit Messgeräten, Becherlupen, Forscherbuch etc.
- Spiele zu Tier- und Pflanzenkenntnis, z.B. Tierscharade, Spurenraten, Blättermemory etc.
- Selbstversorger: Anlegen und Pflegen von Kräuterspirale, Brombeerpavillon, Gemüsehochbeet, Beerengarten, Obstbäume etc. plus Outdoorküche und Feuerstelle
- Biodiversität erleben: Pflanzen aus der Region, Insektenhotel, Naturhecke, Vogel- und Fledermauskästen, Teich anlegen etc.
- Verwilderten Bereich sich selbst überlassen: `Mini-Nationalpark`.

Sozial-Kompetenz

Gerade das Außengelände eröffnet Raum für Sozialkontakte. Wie oben schon erwähnt, sind die Spielerlebnisse im naturnahen Gelände intensiver als bei vorgefertigten Spielplätzen, so dass die Kinder mehr zu berichten haben, intensiver ins Spielgeschehen eintauchen und mehr Phantasie einsetzen. Es wird mehr mit anderen Kindern sowie altersübergreifend in Gruppen gespielt und es kommen deutlich weniger Konflikte vor (vgl. Schemel 2010; Luchs & Fikus 2011). Die interessantere Spielumgebung mit abwechslungsreicheren und vielfach vorhandenen Materialien, kombiniert mit den in der Natur typischen Entspannungs-effekten durch eine Aufmerksamkeitserholung (vgl. Kaplan 1995, 174ff), die besondere Raumatmosphäre mit weniger Aufmerksamkeitsreizen, einer größeren Weite, mehr Bewegungsfreiheit, einer besseren Luft-qualität und einer geringeren Lautstärke, sorgen im Gesamt dafür, dass die Kinder freier und müheloser in Kontakt treten können. Die Kinder können sich bei Bedarf eher aus dem Weg gehen, weil jeder seine Nische, sein Material und seinen Ort zum Spielen finden kann. Ist das Bedürfnis der Kinder eher laut oder leise zu sein, wollen sie eher energiegeladene oder eher ruhigere Dinge tun, bei einem gut gestalteten Raum ist draußen für alle Bedürfnisse Platz, die Kinder kommen sich nicht in die Quere.

Das naturnahe Außengelände weckt dabei insbesondere die Neugierde und das Interesse für Neuartiges und gemeinsam zu Erforschendes. Die Natur bietet also immer wieder neue, wechselnde, lebendige und damit dynamisch reizvolle Sprach- und Kommunikationsanlässe mit einer großen Themenvielfalt, z.B. durch Absprachen beim Bauen, Entdecken von Tieren, Hilfestellungen beim Klettern etc.

Die entspanntere Atmosphäre hat natürlich nicht nur seine Wirkung auf die Kinder, auch die pädagogischen Begleitpersonen profitieren davon. In vielen Berichten wird immer wieder deutlich, wie wohltuend und entlastend es auch für die Erwachsenen ist, die Innenräume zu verlassen, was sich natürlich auch wieder positiv auf die Kinder auswirkt. Insgesamt bietet das naturnahe Außengelände also ein dialogförderndes Setting, welches vielfältige Anreize für gemeinsame Handlungen und positive Sozialerfahrungen eröffnet.

Beispiele zur Sozialerfahrung im naturnahen Außengelände

- Angeleitete Handlungsaufgaben in Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsspielen, z.B. Bach überqueren, Berg erklimmen, kreative Gruppenaufgaben, gemeinsame Gartenpflege etc.
- Gemeinsame Bewegungs- und Wahrnehmungsspiele

- Gemeinsames Erzählen und Kochen an einer Feuerstelle
- Hängematten-, Nest- oder Riesenschaukel
- Felsenforum (Amphitheater) für Naturmusik, Naturschauspiel etc.
- Rückzugsräume, Ruhebereiche und Nischen zur Kommunikation
- Vielfältiger Freiraum für die geländebezogenen Spiele und sozialen Handlungsthemen, welche durch die Kinder bestimmt werden.

3.2 Das naturnahe Außengelände als Raum für Symbol- und Rollenspiel

Der Verstehende Ansatz in der Psychomotorik hat sich aus einer Lücke des Kompetenztheoretischen Ansatzes entwickelt, nämlich aus der Frage, welche *Bedeutung* die Handlungen der Kinder haben. Ging es bisher darum, Bewegung und Wahrnehmung zu nutzen, um die Handlungs-fähigkeit und Persönlichkeitsbildung zu fördern, liegt hier der Fokus auf der Frage, *warum* Kinder die Spiele spielen, die sie spielen. Der Verstehende Ansatz geht davon aus, dass in freien Spielsequenzen innere Bedeutsamkeiten und Konflikte symbolisch nach außen getragen werden. Ziel ist es, diese Themen zu erkennen und daraufhin entsprechende Förderangebote zu gestalten (vgl. Seewald 2007, 12ff).

Als Verstehenshintergrund und als Handlungsgrundlage für die Förderpraxis dienen in der verstehenden Psychomotorik u.a. psychosoziale und strukturge-netische entwicklungstheoretische Annahmen über typische allgemeine Lebensaufgaben und Konflikte aus den verschiedenen Lebenshasen. Prinzipiell wird also davon ausgegangen, dass die Spielthemen zentrale Entwicklungsthemen beinhalten, die in Anlehnung an spezifische Altersphasen symbolisch in Bewegungs- und Spielsituationen aus-agi-ert und bearbeitet werden können, was Seewald als `symbolisches Echo` bezeichnet (vgl. ebd., 50). Diese Leib-, Bewegungs- und Beziehungsthemen sind nicht ausschließlich an die einzelnen Altersphasen gebunden, sondern stellen lediglich phasenspezifische zentrale Themen dar, welche sich auch über andere Altersphasen hinausziehen können bzw. im Lebensverlauf in anderer Form ihren Wiederhall finden.



Nach Zimmer (2012, 78ff) können Kinder gerade im Symbol- und Rollenspiel eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Konflikte thematisieren und verarbeiten. In fremder Rolle, z.B. als `mutiger Pirat` oder `verletztes Tier` können Verhaltensweisen und Identitätsanteile spielerisch ausgelebt und erprobt werden, ohne dass es bedrohliche Konsequenzen nach sich zieht. Dabei werden drei Arten von Symbolspielen unterschieden: Bei der `Imitation` geht es um das in die Vergangenheit gerichtete Nachspielen der Wirklichkeit, die Aufarbeitung von Ereignissen und die Verarbeitung von Erlebnissen. Die `Kompensation` ist dagegen eine zukunftsgerichtete Form des Symbolspiels, in der die Wirklichkeit korrigiert wird, Rollen und Handlungsalternativen erprobt werden. Mit der `Antizipation` im Symbolspiel ist die Vorwegnahme möglicher gewünschter Ereignisse und die Überprüfung der Wirkung von alternativen Handlungsweisen gemeint (vgl. ebd., 86).

Das naturnahe Außengelände bietet von sich aus einen großen Freiraum für Symbol- und Rollenspiele, da Naturmaterialien (Sand, Wasser, Zapfen, Steine, Stöcke etc.) weniger vorstrukturierte Handlungs-aufforderungen in sich tragen, sondern eine freiere Symbolisierung für alle denkbaren Tätigkeiten erlauben (vgl. hierzu den Begriff der `Affordanzen` in Kap. 2). Geländeelemente, wie Weidentipi, natürliche Verstecke, kleine Lehm- oder Holzhäuschen, Höhlen, Verkaufsläden, Kinderküche o.ä. bieten dabei wichtige räumliche Impulse für das Symbol- und Rollenspiel. Eine weitere notwendige Voraussetzung ist die Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte, welche die Spielthemen der Kinder beobachten und unterstützen können.

Beispiele für Symbol- und Rollenspiele im naturnahen Außengelände

In Anlehnung an die Überlegungen zum symbolischen Echo von Seewald (vgl. 2007, 50ff) sollen im Folgenden allgemeine altersphasenspezifische und entwicklungsbezogene Leib-, Bewegungs- und Spielthemen aufgeführt werden, die insbesondere im naturnahen Außengelände ihre Bedeutung finden können:

(Vor-)geburtliche Entwicklung:

- Vorgeburtliche Spielthemen, z.B. in Höhlen kriechen, im Laub oder Sand einbuddeln, auf Ästen geschaukelt und gewiegt werden, im Wasser sein etc.
- Geburtsthemen, z.B. Matschrutschen, durch enge Räume kriechen, durch Spalten quetschen etc.

0-3 Jahre:

- Funktionsspiel und Materialexploration, z.B. Berührung und Handhabung von Zapfen, Gras, Sand, Steine, Holz, Laub etc.
- Machen können, z.B. Matschen und Formen, Wasser stauen, Dämme bauen, Lehmschlacht etc.
- Den Dingen auf den Grund gehen, z.B. Wurzeln zerfleddern, Buddeln und Graben mit Händen und Stöcken etc.
- Suchen, Sammeln und Sortieren, z.B. Zapfen, Steine, Stöcke, Kastanien etc.

3-6 Jahre:

- Kampf-, Eroberungs- und Überwindungsspiele, z.B. Jäger und Gejagt-Werden, Wolf fängt Schafe, Piraten etc.
- Spiele zum Thema Macht, Töten und Überwinden, z.B. Indianer, Riesen und Zwerge, Drachentöterspiele etc.
- Spiele zur Selbständigkeit und Emanzipation, z.B. Verstecken-Spiele, einen Berg erklimmen, Ronja Räubertochter, die starken Wikinger etc.
- Spiele zur Einnahme neuer Welten: z.B. Urwaldexpedition, fremde Planeten entdecken, Schatzsuche etc.
- Bewegungsgeschichten, z.B. Zwerge und Elfen, Gnome und Trolle, Tiere im Zauberwald etc.
- Pflege- und Versorgungsspiele, z.B. Nester bauen, Essen und Füttern, Verletzung etc.
- Motivgruppe „Schönsein“ und „Bewundertwerden“, z.B. Verkleiden mit Naturmaterial etc.
- Tier-Symbolspiele mit spezifischen Eigenschaften, z.B. „gefährlicher Bär“, „scheues Reh“, „geschickter Affe“, „schlauer Fuchs“ etc.
- Themen aus der Erfahrungswelt der Kinder, z.B. Feuerwehr, Mutter-Vater-Kind, Krankenhaus, Kochen etc.

6-10 Jahre:

- Mess- und Wettkampfsituationen, z.B. Wiesenrennen, Bäumeslalom, Baumklettern etc.
- Regelspiele, z.B. Wikinger-Schach, Ultimate Frisbee etc.
- Frei gestaltbare Bewegungsparcours und -landschaften („Bewegungsbaustelle“).

4. Von der Planung bis zur Gestaltung

Am Beispiel des Vereins Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. aus Ost-Westfalen soll gezeigt werden, wie die Gestaltung naturnaher Flächen in Partizipation in der Praxis möglich ist. Der Verein wurde 1999 gegründet und unterstützt Kindergärten, Schulen und Kommunen bei der natur-nahen Gestaltung von Spiel-Räumen und Freizeitflächen. Anliegen des Vereins ist es, Kinder mit ihren Spielbedürfnissen ernst zu nehmen und ihnen eine sinnvolle und nachhaltige Begegnung zwischen Natur und Mensch zu ermöglichen. Die Jahreszeiten erleben, Tiere und Pflanzen kennen lernen, entdecken, bestaunen und berühren - all das ist möglich in naturnah gestalteten Außengeländen. Dafür muss nur eine Spiellandschaft mit natürlichen Gestaltungselementen wie Gehölzen, Baumstämmen, Findlingen, Felsen und Hügeln angelegt werden, die Kinder lieben solch eine „Wildnis“!

4.1 Prinzipien der Planung

a) Offenheit

Die Gestaltung soll keine Lenkung der Bedürfnisse, Interessen, Vorstellungen und Entscheidungen des Kindes vorgeben. Das Gelände soll sich durch eine „Angebotsstruktur“ auszeichnen, d.h. das Kind entdeckt Bewegungs- und Spielmöglichkeiten selbst und hat Lust und Freude, das Gelände und sich selbst immer wieder neu zu erforschen.

b) Partizipation

Die Partizipation der Beteiligten steht im Vordergrund der gesamten Zusammenarbeit. Das Außengelände wird von allen „Betroffenen“ - Kindern, Jugendlichen, Eltern und Pädagogen - gemeinsam erarbeitet, geplant, gebaut und gepflegt. Dadurch wird eine Identifikation mit dem Raum gestärkt, der Kontakt zwischen Kindern, Eltern und Pädagogen wird positiv beeinflusst und die Freude am gemeinsamen Tun kann entdeckt werden. Gleichzeitig werden die Kinder und Jugendlichen zu neuen Erfahrungen angeregt und ihr Engagement und Selbstvertrauen werden gestärkt. Abgesehen davon ergibt sich der positive Nebeneffekt, dass durch die aktive Mitarbeit aller Beteiligten beim Bau bzw. in der täglichen Pflege der Kostenaufwand deutlich reduziert werden kann.

c) Sicherheitsaspekte

Unfallverletzungen sind eine der größten Gesundheitsgefahren für Kinder und Jugendliche in Deutschland. Das Problem liegt aber nicht vorrangig in der gefährlichen Umgebung, sondern vor allen Dingen in der abnehmenden Risikokompetenz der Kinder. Findlinge, Holzstämme und Erdmodellierungen laden zum Spiel ein und sind insofern `gefährlich`, als dass sie z.B. die Fähigkeit zur motorischen Geschicklichkeit beim Springen, Balancieren und Laufen, die Körperorientierung oder auch das eigene Körperempfinden des Kindes tatsächlich herausfordern. Das richtige Einschätzen, vernünftige Eingehen und Beherrschen von Gefahren ist für das Leben der Kinder im eigenen Umfeld aber dringend notwendig. Nur so lernen sie mit den allgemeinen Lebensrisiken positiv und vernünftig umzugehen. Wenn es um Sicherheitsfragen auf Spielplätzen geht, muss das Ziel aller Diskussion eine gesunde und unversehrte Entwicklung des Kindes sein. Das zulässige Maß an Risiko und spielerischer Herausforderung legen die zuständigen Normen, die DIN 18034 für `Spielplätze und Freiräume zum Spielen` (vgl. Agde et al. 2013) und die DIN EN 1176 für `Spielgeräte` (vgl. Agde et al. 2007) fest. Hier sind Wasserqualität, Ausstattung von Naturerfahrungsräumen, Grenzen von Fallhöhen, Eigenschaften von Fallschutzbelägen, Maße für Fangstellen etc. detailliert festgelegt. Bezeichnenderweise sind in der DIN 18034 und im Vorwort der DIN EN 1176 auch Aussagen zum Thema Risiko getroffen worden, explizit wird ein spielerisch sportliches Risiko für Kinder gefordert, um eine kindgerechte Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Agde et al. 2013, 12ff und Agde et al. 2007, 5ff).

d) Inklusion mitdenken

Gerade in naturnah gestalteten Spielräumen ist das soziale Miteinander völlig selbstverständlich. Es geht nicht darum, wer auf den Kletterturm klettern kann und wer nicht. Vielmehr stehen das gemeinsame Entdecken, das Bewegen im Raum, die Wahrnehmung und das sich daraus entwickelnde Rollenspiel im Vordergrund. Dies ermöglicht den Kindern einen Umgang fern von jeglichen Vorurteilen und Vorverurteilungen. Mitgeplant wird die differenzierte Zugänglichkeit für die meisten Spielbereiche ohne ZugangsfILTER, wie z.B. beim Wegesystem für Rollstühle oder bei der variablen Geländegestaltung mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden.

4.2 Beispielräume im Außengelände

Ähnlich wie in der Architektur bei Häusern, entwickelt die Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. auch in der Gestaltung naturnaher Außengelände verschiedene Räume, die das Gelände gliedern, den Kindern unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten bieten und nach Möglichkeit ineinander übergehen. Dadurch gelangen die Kinder beim Bespielen des Geländes zwangsläufig von einem Raum in den anderen und somit von einer anregenden Spielidee zur nächsten. Nachfolgend werden beispielhaft einige Räume vorgestellt.

Bewegungsbereiche



Im Bewegungsbereich werden Klettermöglichkeiten und Bewegungselemente angeboten, die nach Möglichkeit einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und die Kinder zur Nutzung locken. Wichtig ist es manche Elemente so anzuordnen, dass Ihre Nutzung von einem Raum zum anderen führt und infolgedessen den Charakter eines Spielweges bekommt. Wenn Kinder sich spielend durch das Außen-

gelände bewegen, nutzen sie ganz nebenbei diese Elemente und `üben` völlig selbstverständlich klettern und balancieren. Zum Bau dieser Elemente sollten nur dauerhafte Hölzer wie Eiche oder



Robinie verwandt werden.

Beim Klettern liegt die kritische Grenze bei einer freien Fallhöhe von 3m – höher ist gemäß DIN EN 1176 nicht zulässig, muss aber auch gar nicht sein. Fallhöhen dieser Art erreicht man am ehesten in Seilklettergärten, die auch zum Bewegungs-bereich gehören.

Rollenspiel- und Rückzugsbereiche

Rückzugsbereiche dienen den Kindern in erster Linie zum Verstecken. Das Gefühl nicht gesehen zu werden und einen `privaten Raum` für sich zu haben, ist auch für Kinder sehr wichtig und kann durch unterschiedliche Elemente gefördert werden. Besonders beliebt bei Kindern sind Weidentipis, bieten sie neben dem Raumgefühl auch eine besonders schöne Atmosphäre durch das Spiel von Licht und Schatten. Die Äste und Blätter laden Kinder zum Flechten und zur beständigen Pflege des Hauses ein, vielfältige Rollenspiele können sich entwickeln. Weiden sind Lichtholzarten und sollten deshalb nur in nicht beschatteten Bereichen gepflanzt werden, niemals unter



vorhandenen Bäumen. Um ein Weidentipi zu bauen, benötigt man ca. 20-30 Weidenäste, es wird ein ca. 50 cm tiefen Graben ausgehoben und immer abwechselnd lange (ca. 2-3m je nach Tipigröße) und kurze Triebe (ca. 10cm über den Boden ragend) hinein gesteckt. Da Weiden immer an der höchsten Stelle austreiben, sind die kurzen Triebe für das spätere Flechten des Tipis sehr wichtig. Der Graben wird anschließend wieder verfüllt und ein kleiner Erdwall links und rechts vom Stammfuß angeschüttet und als Gießrand ausgebildet. Anschließend muss nur noch gewässert und abgewartet werden; die Weiden werden von allein anwurzeln und wachsen.

Kleinkind-Erfahrungsräume

Diese Räume für die jüngsten Kita-Besucher im Alter von ein bis drei Jahren sollten gebäudenah und gut erreichbar angelegt werden. Ziel ist es dabei kleinräumige, sinnesanregende Bereiche mit motorischen Herausforderungen zu konzipieren, in denen sich die Kinder ausprobieren, sich spüren, mit-einander spielen und



voneinander lernen können. Zugleich sollten diese Bereiche eine heimelige Atmosphäre mit einer hohen Aufenthaltsqualität bieten und

den Kindern ein Ankommen im Außengelände der Kita erleichtern. Bei Kleinkind-Erfahrungsräumen sind besondere Sicherheitsvorschriften zu beachten, insbesondere bei der freien Fallhöhe gibt es Unterschiede zwischen Kindern über und unter drei Jahren. Ab einer freien Fallhöhe von 60cm, z.B. bei einer Holzplattform, muss für Kinder unter drei Jahren eine stabile Brüstung angebracht werden, damit die Kinder nicht unbeabsichtigt herunterfallen können. Weitere Informationen und Beispiele zu diesem Thema findet man auf den Internetseiten der Unfallversicherungsträger (www.sichere-kita.de).

Gestaltungsbereiche

Den Gestaltungsbereichen kommt eine hohe Bedeutung zu. Ausgestattet mit Materialien wie Sand, Erde und Kies sind dies Freiräume zum Erleben und Gestalten, die für die leiblich-sinnliche Entwicklung der Kinder wichtig sind. Durch das Wahrnehmen der eigenen Wirksamkeit in ihrer direkten Umwelt entwickeln Kinder ein positives Gefühl für sich und die eigenen Fähigkeiten, ein spielerisches Sich-selbst-Entdecken wird ermöglicht. Um Gestaltungsbereiche für die Kinder spannender und attraktiver zu strukturieren, können sie mit Materialien zum Bauen angereichert werden. Aus Baumstämmen, Brettern und Steinen lassen sich komplexe Spielwelten gestalten. Zu beachten ist, dass die Materialien nicht scharfkantig, nicht splitterig und dauerhaft sind. Bei Brettern sollte eine Länge von 2m nicht überschritten werden, damit die Kinder diese noch gefahrlos (auch für andere) bewegen können. Für die Teams in den Einrichtungen bedeutet der Einzug des Baumaterials in das Außen-gelände einen verstärkten Beobachtungsaufwand; sie müssen dafür sorgen, dass diese Materialien nicht in die Fallschutzbereiche von Schaukel, Wippe und Rutsche transportiert werden.

Wasser-Matsch-Bereich

Diese zu den Gestaltungsbereichen gehörenden Areale sind bei Kindern ganz besonders beliebt. Grundsätzlich muss bei der Anlage von Wasser-Matsch-Bereichen beachtet werden, dass Spielbereiche mit stehendem Wasser für Kinder unter 36 Monaten nicht frei zugänglich sind und das



Wasser mindestens Badewasserqualität aufweisen muss. Ausgestattet mit Findlingen, Kies und Sand, gestaltet man diese Spielbereiche am besten entsprechend ihrem natürlichen Vorbild, dem Bach! Ein beispielbarer Wasserlauf, der sich durch das Gelände schlängelt, gliedert und gestaltet das Außengelände gleichermaßen und bietet mannigfaltige Beschäftigungsmöglichkeiten. Die häufig angebotenen Wasser-Matsch-Tische bieten Kindern dagegen nur ein sehr eingeschränktes Spielerlebnis.

4.3 Konkretes Vorgehen der Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V.

Planungswerkstatt

Die Planungswerkstatt dient dazu, alle Ideen und Wünsche der Kinder, Eltern, Pädagogen und Entscheidungsträger zur Geländegestaltung zusammenzutragen. Die Kinder werden bereits im Vorfeld durch den Bau von Modellen und durch Zeichnungen intensiv in den Planungsprozess mit einbezogen. Visionen zum zukünftigen Außengelände werden in mehreren Modellen in Miniaturformat von Kleingruppen entworfen. Beim Bauen mit Lehm, Kieselsteinen, Stöcken, Sand etc. ist die Fantasie und Kreativität aller Beteiligten gefragt. In großer Gesprächsrunde wird aus den verschiedenen Modellen ein Konsens für das zukünftige Gelände erarbeitet und in einem

Grobkonzept als `Ideenskizze` festgehalten. Durch dieses Verfahren wird eine außerordentliche inhaltliche Kreativität erreicht. Es ergeben sich konstruktive Diskussionsprozesse zu unter Umständen schon lange kontrovers betrachteten Sachverhalten zum Thema Raumgestaltung des Außengeländes - Lösungen werden greifbar.

Planerstellung

Die Grundlage des späteren Plans ist die Ideenskizze aus der Modellbauwerkstatt. Unter Berücksichtigung aller fachlichen Notwendigkeiten und Voraussetzungen setzt ein mit der Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. kooperierender Landschaftsarchitekt die Ideenskizze planerisch zu einem Gesamtkonzept um. Dieses Konzept umfasst den Entwurf im Maßstab 1:100 und eine grobe Kostenschätzung. Zweiteres ist für die Einrichtungen besonders wichtig, da die Kosten aufgeführt werden, die bei der Vergabe der gesamten Umgestaltung an ein Fachunternehmen entstehen würden. Im Umkehrschluss werden auch die Eigenleistungen dokumentiert, welche durch die Eltern, Pädagogen und Kinder im Rahmen der Umgestaltung zum naturnahen Außen-gelände erbracht werden können. Mit dem Gesamtkonzept geht es dann an die Umsetzung: Es werden Bauabschnitte gebildet, Materialien organisiert, Finanzmittel akquiriert, Spenden geworben und der erste Baueinsatz mit seinen Vorbereitungen organisiert.

Baueinsatz

Vor dem eigentlichen Baueinsatz ist eine gründliche Bauvorbereitung notwendig, diese erfolgt in der Regel in den Baukreisen. Diese sind zusammengesetzt aus Pädagogen und Eltern und bereiten, mit Unterstützung der Bauleitung durch die Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V., die Baueinsätze vor. Sie sprechen Termine ab, beschaffen das notwendige Werkzeug und Baumaterial oder organisieren - wenn nötig -



tatkräftige Unterstützung durch Fachfirmen (Felsen setzen mit Bagger, Erdmodellierungen etc.). Die eigentliche Umgestaltung findet dann in den Baueinsätzen statt. Dort realisieren Kinder, Jugendliche, Eltern und Pädagogen gemeinsam die Planungen. Die Beteiligten werden je nach Fähigkeiten und Interessen in verschiedene Arbeitsgruppen

eingeteilt, dabei ist jegliche tatkräftige Unterstützung willkommen, auch die ohne handwerkliche Vorerfahrung. Jede Arbeitsgruppe wird von einem Teammitglied der Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. angeleitet und die notwendigen fachgerechten Grundfertigkeiten für die Bauphase werden vermittelt. Jede und jeder Einzelne kann sich entsprechend seinen kreativen und handwerklichen Fähigkeiten mit einbringen und ggf. neue Talente entdecken. Beim gemeinsamen Bau werden alle Detailbereiche individuell gestaltet, so dass kein Bauwerk dem anderen gleicht.

Die Erfahrung zeigt, dass die Gruppenarbeit die Helfer motiviert, sich zu engagieren und unbekannte neue Aufgaben auszuprobieren. Die meisten Kinder, Jugendlichen, Eltern und Pädagogen haben Spaß bei der Arbeit und sind überwältigt davon, was sie gemeinsam mit anderen geleistet und geschaffen haben. Durch die Anleitung des Teams der Ideenwerkstatt können Laien Trockenmauern bauen, Holzmikados aufstellen, Wege pflastern, Pflanzen setzen usw. Besondere Nebeneffekte der Arbeit sind das Wecken eigener Lebensenergie, die tief greifende Zufriedenheit nach der geschafften Arbeit und die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls zwischen allen Beteiligten.

Fertigstellung des Geländes

Die Umgestaltung des Außengeländes erfolgt meist in mehreren Bauabschnitten, in denen jeweils einzelne Teilbereiche der Gesamtplanung umgesetzt werden. Die Baueinsätze finden häufig an einem Freitag und Samstag mit Kindern, Eltern und Pädagogen statt oder an Projekttagen in der Woche mit Schülern und Lehrern.



Die schrittweise Umgestaltung dauert ca. zwei bis drei Jahre, da man sich beim Umgestaltungsprozess an den personellen und finanziellen Ressourcen der Einrichtung orientiert und zumeist maximal zwei Baueinsätze pro Jahr durchführt. Alle Bereiche der Neu- oder Umgestaltung werden entsprechend den gültigen Sicherheitsvorschriften ausgeführt. Jeder Bauleiter im Team der Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. ist geprüfter Sachkundiger für Spielraumsicherheit. Außerdem wird jeder Bauabschnitt von unabhängigen Sachkundigen für Spielplatz-sicherheit überprüft und erst nach der Abnahme den Kindern und Jugendlichen zum Spielen übergeben. So kann ein sicheres Spielen der Kinder garantiert werden, obwohl mit Laien gebaut wurde.

Finanzierung

Die finanzielle Seite stellt sich für viele Einrichtungen zunächst als schwierigster Bereich bei einem Umgestaltungsprozess dar. Wo, wie und wann bekommt man Gelder für solch eine Umgestaltung? Leider gibt es dafür kein Patentrezept - außer vielleicht der Empfehlung, gute Ideen zu entwickeln und diese mit Fleiß zu verfolgen. Bei jeder Einrichtung ist die Voraussetzung außerdem eine andere - manche bekommen kommunale Zuschüsse, andere haben in der Elternschaft die Möglichkeit Sachleistungen (Material und Maschinen) als Spende zu erhalten, wieder andere kommen über Anträge bei Stiftungen zu Geld. Allen ist jedoch gemein: Ohne persönlichen Einsatz geht es nicht! In jedem Fall ist das Erstellen einer kreativen und aussagekräftigen Projektbeschreibung auf Grundlage des Gesamtkonzeptes hilfreich, denn derjenige, der nach Außen seine Ziele gut dokumentiert, hat es viel leichter, Geldmittel von Dritten zu bekommen! Durch das Konzept

der Partizipation können i.d.R. 50-60% der angesetzten Kosten eingespart werden.

Fazit:

Aus psychomotorischer Perspektive kann ein naturnah gestaltetes Außengelände einer zunehmenden Verhäuslichung im Lebensraum von Kindern entgegenwirken. Das Außengelände bietet durch seine besonderen Gestaltungsmöglichkeiten, mit Elementen wie Baumstämme und Findlinge, Büsche und Gehölze, Felsen und Hügel, Höhlen und Häusern etc., ideale Bedingungen für einen abwechslungsreichen und entwicklungsfördernden Lebens-, Lern-, Bewegungs- und Spielraum. Kinder eignen sich naturnahe Räume spielerisch an, probieren sich dabei beständig selbst aus und erweitern so ihre Fähigkeiten und Kompetenzen. Es ist also auf der einen Seite anzustreben, dass sowohl die freie, als auch die angeleitete Förderung konkreter psychomotorischer Kompetenzen im Außengelände ihre Umsetzung findet. Auf der anderen Seite kann ein Gelände aber auch dazu einladen, im freien Symbol- und Rollenspiel individuelle und altersrelevante Spielthemen auszuagieren. In diesem Beitrag wurden daher aus kompetenztheoretischer und verstehender psychomotorischer Perspektive einige Beispiele zur Gestaltung eines naturnahen Außengeländes vorgeschlagen. Die konkrete partizipative Umsetzung wurde am Beispiel des Vereins Ideenwerkstatt Lebens[t]raum e.V. vorgestellt. Durch das Anlegen verschiedener Funktionsbereiche lassen sich die Gelände gliedern, bieten dabei aber noch ausreichend freie Gestaltbarkeit für einen vielfältigen, erlebnisorientierten und motivierenden Anregungs- und Erfahrungsreichtum. Das Außengelände bietet aus psychomotorischer Perspektive viele Möglichkeiten, die gilt es zu nutzen!

Literatur

- AGDE, G./BELTZIG, G. /RICHTER, J. /SETTELMEIER, D. (2007). Spielgeräte. Sicherheit auf Europas Spielplätzen. Erläuterungen in Bildern zu DIN EN 1176 (3. Aufl.). Berlin: Beuth Verlag.
- AGDE, G./DEGÜNTHER, H./HÜNEKES, A. (2013). Spielplätze und Freiräume zum Spielen. Ein Handbuch für Planung und Betrieb. Berlin: Beuth Verlag.
- BOLLNOW, O. F. (1960). Der erlebte Raum. In: *Universitas*. 15 (8), 397-412.
- BOLLNOW, O. F. (1963). Der Mensch und der Raum. In: *Universitas*. 18, (10), 499-514.
- BRÄMER, R. (2006). Natur obskur. Wie Jugendliche heute Natur erfahren. München: Oekom Verlag.
- COX, S. (2000). Der psychomotorische Kindergarten - oder wie Bewegungen, Spielen, Lernen „sinn-voll“ ist. In: LENSING-CONRADY, R./SCHÖNRAD, S. (Hrsg.): „Adler steigen keine Treppe ...“ *Kindesentwicklung auf individuellen Wegen*. Dortmund: Borgmann Verlag, 227-253.
- CZERNAWSKI, J. (1999). Das Außengelände - ein vergessener Handlungs- und Spielraum. In: *Praxis der Psychomotorik*. 24 (1999) 2, 103-112.
- FISCHER, K. (2009). Einführung in die Psychomotorik (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- GIBSON, J. J. (1982). Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg.
- HAMMER, R. (2004). Der Kompetenztheoretische Ansatz in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hrsg.): *Psychomotorik - Ansätze und Arbeitsfelder*. Dortmund: verlag modernes lernen, 43-54.
- KAPLAN, S. (1995). The restorative benefits of Nature: Towards an integrative framework. In: *Journal of Environmental Psychology*. 15, 169-182.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (1996). Das Konzept des „Safe Place“ – ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinderpsychotherapie. In: METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEPFEL, H.: *Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis - Bd.1*. Paderborn: Junfermann Verlag, 111-141.
- KRAMER-JONAS, V. (1999). Vom Entdecken der Sinne - der naturnahe Spielgarten in der Kita Ermelinghof. In: *Praxis der Psychomotorik*. 24 (1999) 4, 228-235.
- LIEBAU, E. (1997). Spielraum. Über Pinocchio, Pippi, Alice und andere. In: BECKER, G./BILSTEIN, J./LIEBAU, E. (Hrsg.): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 53-63.
- LINDGREN, A. (1987). Pippi Langstrumpf: Gesamtausgabe. Hamburg: Oetinger Verlag.
- LUCHS, A./FIKUS, M. (2011). Urbane Spiel- und Bewegungsräume. Untersuchung zum freien Spiel von Kindern im öffentlichen Raum. In: RIEDER-AIGNER, H. (Hrsg.): *Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen*. Regensburg: Walhalla Verlag, 1-12.
- MÖLLER, A./SCHMIDT, D. (2009). Umsetzung einer naturnahen, barrierefreien Spielraumplanung: Konzeption, Vorgehen, Ergebnisse. In: *Motorik*. 32 (2009) 4, 106-124.
- SCHEMEL, H. J. (2010). Der Naturerfahrungsraum im städtischen Wohnumfeld. In: *Motorik*. 33 (2010) 3, 125-129.
- SCHILLING, F. (1993). Motodiagnostik und Mototherapie. In: IRMISCHER, T./FISCHER, K. (Hrsg.): *Psychomotorik in der Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann Verlag, 55-60.
- SEEWALD, J. (2007). Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- SEEGER, C./SEEGER, R. (2009). Abenteuer und Entdeckergarten. Der Außenraum im Kindergarten und der „Psychomotorische Ansatz“. In: *Motorik*. 32 (2009) 3, 106-124.
- SPÄKER, T. (2009). Psychomotorik in der Natur. Eine Abgrenzung und Einordnung. In: *Praxis der Psychomotorik*. 34 (2009) 3, 112-118.

- SPÄKER, T. (2010). Psychomotorik in der Natur. Eine theoretische Spurensuche. In: *Motorik*. 33 (2010) 3, 100-106.
- SPÄKER, T. (2012a). Psychomotorik in der Natur - Finde deinen eigenen Weg. In: HUNGER, I./ZIMMER, R. (Hrsg.): *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen*. Schorndorf: Hofmann Verlag, 276-281.
- SPÄKER, T. (2012b). Vom Blühen und Welken. Die Natur als Erfahrungsfeld der psychomotorischen Arbeit mit Senioren. In: KRUS, A. (Hrsg.): *Ein bewegtes Leben. Psychomotorisches Arbeiten mit älteren Menschen und Menschen mit Demenz*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 67-87.
- ZEIHER, H. (1990). Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern - Einheitlichkeit oder Verinselung? In: BERTELS, L./HERLYN, U. (Hrsg.): *Lebenslauf und Raumerfahrung*. Opladen: Leske + Budrich, 35-57.
- ZIMMER, R. (2012). Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder Verlag.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Thorsten Späker

Motologe M.A., Diplom-Sportlehrer, Motopäde, Wildnispädagoge. Mitarbeiter im Master-Studiengang Motologie an der Philipps-Universität Marburg; Promotion zum Thema „Relevanz des Erfahrungsraums Natur in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung“

Markus Brand

Dipl.-Ing. Landschaftsarchitektur; seit 1999 als Planer und Gestalter naturnaher Spielräume tätig, Qualifizierter Spielplatzprüfer nach DIN spec 79161, Fachqualifikation Psychomotorik im Erlebensraum Natur, Referent für Fortbildungen und Vorträge rund um das Thema Naturspielräume, Geschäftsführer der Ideenwerkstatt Lebens(t)raum e.V.

Veröffentlicht 2016 in „Spiel(T)raum“; Band 13 des Verlag Aktionskreis Psychomotorik