

**Natur- und Waldkindergärten in Deutschland -
eine Alternative zum Regelkindergarten in der
vorschulischen Erziehung**

I N A U G U R A L D I S S E R T A T I O N

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Dr. phil.,

vorgelegt bei der Fakultät für

Verhaltens- und empirische Kulturwissenschaften

an der Universität
Heidelberg

von

Peter Häfner

Bürgstadt, 18. Oktober 2002

Erstkorrektorin: Frau Prof. Dr. Rose Boenicke
Zweitkorrektor: Herr Prof. Dr. Alfred Klaus

Danksagung

Zunächst möchte ich meiner wissenschaftlichen Betreuerin Frau Prof. Dr. Boenicke meinen besonderen Dank aussprechen. Im Einzelnen ermöglichte sie mir dieses Thema und stand mir mit freundlicher Unterstützung sowie fachlichem Rat zur Seite.

Ich danke ihr des weiteren für Fürsprache und die anregenden Gespräche.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Klaus für seine Bereitschaft die Zweitkorrektur der Arbeit zu übernehmen.

Mein besonderer Dank gilt weiterhin Herrn Dr. Geider, der mir wertvolle Hinweise bei der Auswertung der Fragebögen gab.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei sämtlichen Lehrerinnen und Lehrern für die Beantwortung der Fragebögen bedanken.

Nicht unerwähnt möchte ich jene Erzieherinnen und Erzieher lassen, die mir bei den Vorarbeiten nachhaltig behilflich waren.

Auf privater Ebene bedanke ich mich herzlich vor allem bei meiner Mutter, die mit viel Geduld und Weitsicht einen nicht unerheblichen Beitrag zum reibungslosen und zügigen Entstehen der Arbeit geleistet hat.

	Seite
Inhaltsverzeichnis	1
I. Theoretischer Hintergrund	
1. Einführende Gedanken und Bemerkungen	7
2. Konzeptionelle und theoretische Grundlagen	9
2.1 Kindheit am Ende des „Jahrhundert des Kindes“	9
2.2 Räumliche und dingliche Veränderungen	11
2.2.1 Familiäre Lebenswelt	11
2.2.2 Räumliche Lebensbedingungen	14
2.2.3 Verhäuslichung	16
2.2.4 Verinselung	17
2.2.5 Straßenverkehr	19
2.2.6 Medien	20
2.3 Wandel der sozio-emotionalen Bedingungen	26
2.3.1 Eltern-Kind-Beziehung	26
2.3.2 Erziehungsstile und Erziehungsziele	29

3.	Waldkindergärten in Deutschland	32
3.1	Geschichte der Waldkindergärten	32
3.1.1	Ursprünge der Waldkindergartenbewegung	32
3.1.2	Entstehungsgeschichte in Deutschland	33
3.2	Unterschiede zwischen Regelkindergarten und Waldkindergarten	34
3.3	Konzeptionelle Inhalte und Leitgedanken	38
3.3.1	Soziale Erziehung	38
3.3.2	Umwelterziehung	40
3.3.3	Entwicklung und Förderung der Sinne	41
3.3.4	Körper- und Bewegungserziehung	42
3.4	Formen von Waldkindergärten	44
3.4.1	Der „reine“ Waldkindergarten	44
3.4.2	Der integrierte Waldkindergarten	45
3.4.3	Abweichende Formen	46
3.5	Tagesablauf in einem Waldkindergarten	47
3.6	Gefahren im Wald	49
3.6.1	Unwetter und Windbruch	50
3.6.2	Insektenstiche	51
3.6.3	Giftige Pflanzen und Beeren	51
3.6.4	Tollwutgefahr	52
3.6.5	Der kleine Fuchsbandwurm	53
3.6.6	Erkrankungen durch Zecken	54

4.	Vom Elementarbereich zum Primarbereich	57
4.1	Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule	59
4.1.1	Historische Retrospektive	60
4.1.2	Beispiele konkreter Zusammenarbeit beider Institutionen	64
4.2	Theoretische Vorstellungen von Schulfähigkeit	67
4.2.1	„Schulreifemodell“ von Arthur Kern	68
4.2.2	Ökopsychologisch-systemorientiertes Schulreifemodell nach Nickel	71
4.3	Neue Modelle in der Schuleingangsstufe	79
4.3.1	„Schulanfang auf neuen Wegen“	81
4.3.2	Die „verlässliche Grundschule“	88
4.3.3	Fremdsprachen in der Grundschule	89

II. Empirische Untersuchung

5.	Methodisches Vorgehen	91
5.1	Konstruktion des Fragebogens	92
5.2	Durchführung der Untersuchung und Zusammen- setzung der Stichprobe	96
5.3	Rücklaufquote	101
5.4	Voranalysen zur dimensionsanalytischen Untersuchung des Fragebogens	103

5.5	Darstellung der Hypothesen	108
5.6	Mögliche Kovariaten und Einflussfaktoren auf die Ergebnisse der Untersuchung	111
6.	Ergebnisse der Untersuchung	114
6.1	Unterschiede zwischen Regel- und Waldkindergärten auf den sechs neu gebildeten Faktorenskalen	114
6.2	Unterschiede zwischen Regel- und Waldkindergarten auf der Ebene der zu den Faktorenskalen gehörenden Einzelitems	117
6.2.1	Ergebnisse im Bereich „Motivation-Ausdauer-Konzentration	117
6.2.2	Ergebnisse im Bereich „Sozialverhalten“	119
6.2.3	Ergebnisse im Bereich „Mitarbeit im Unterricht“	121
6.2.4	Ergebnisse im Bereich „Musischer Bereich“	124
6.2.5	Ergebnisse im Bereich „Kognitiver Bereich“	127
6.2.6	Ergebnisse im Bereich „körperlicher Bereich“	130
6.3	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Regel- und Waldkindergärten	132
6.3.1	Unterschiede auf den sechs einzelnen Faktorenskalen	132
6.3.1.1	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 1: „Motivation-Ausdauer-Konzentration“	133
6.3.1.2	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 2: „Sozialverhalten“	134
6.3.1.3	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 3: „Mitarbeit im Unterricht“	136

6.3.1.4	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 4: „Muischer Bereich“	138
6.3.1.5	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 5: „Kognitiver Bereich“	140
6.3.1.6	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 6: „Körperlicher Bereich“	142
6.3.2	Unterschiede auf der Ebene ausgewählter Items	144
7.	Diskussion der Ergebnisse	152
7.1	Überprüfung der eingangs gestellten Hypothesen	152
7.2	Bedeutung der Ergebnisse im Hinblick auf die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen	161
8.	Zusammenfassung und Ausblick	169
9.	Anhang	174
10.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	189
10.1	Tabellenverzeichnis	189
10.2	Abbildungsverzeichnis	189

11. Abkürzungsverzeichnis	192
----------------------------------	------------

12. Literaturverzeichnis	194
---------------------------------	------------

Eidesstattliche Erklärung

1. Einführende Gedanken und Bemerkungen

Die Waldkindergärten stellen eine Alternative zur herkömmlichen Erziehung in einem Regelkindergarten dar. Ursprünglich stammt die Idee aus Dänemark. Dort wurde in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts der erste Waldkindergarten gegründet. Die erste Einrichtung dieser Art in Deutschland entstand 1993 in Flensburg. Nach und nach kam es zu einer Welle von Neugründungen. Überwiegend sind diese Kindergärten in den alten Bundesländern vertreten. Neuerdings setzt sich dieser Trend aber auch in den neuen Bundesländern immer mehr fort. Derzeit gibt es um die 350 Waldkindergärten in Deutschland, Tendenz weiter steigend.

Das Aufwachsen heutiger Kinder unterscheidet sich wesentlich von dem früherer Generationen. Im heutigen Medienzeitalter ziehen sich immer mehr Kinder – beispielsweise zum Spielen - vom Außen- in den Innenbereich zurück. Zudem wurde nicht nur in Groß-, sondern auch in Kleinstädten und Dörfern die Bewegungsfreiheit der Kleinen durch die starke Zunahme des Straßenverkehrs deutlich eingeschränkt. Neben diesen exogenen Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder werden immer häufiger gesundheitliche Probleme wie Haltungsschäden und Übergewicht festgestellt. Diesen starken Veränderungen und Umbrüchen versucht das Modell der Waldkindergärten entgegenzutreten.

Bei Eltern und in der breiten Öffentlichkeit erfreuen diese sich wachsender Beliebtheit. Skepsis herrscht bei Eltern im Zusammenhang mit der Anmeldung der Sprösslinge in einem Waldkindergarten vor allem hinsichtlich des Verhaltens der Kinder in der Schule.

- Werden Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, genauso auf die Schule vorbereitet wie solche, die einen Regelkindergarten besucht haben?
- Gibt es Probleme im ersten Schuljahr, wenn mein Kind zuvor einen Waldkindergarten besucht hat?

Diese Fragen werden wiederholt bei Elternabenden und Gründungsversammlungen von Waldkindergärten gestellt.

Bislang wurde auf die empirische Überprüfung dieser Problemstellung nur sehr spärlich eingegangen. Intention dieser Dissertation ist es deshalb, Kinder, die einen Waldkindergarten als vorschulische Einrichtung besucht haben, hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen und ihres Verhaltens in der ersten Klasse mit Kindern zu vergleichen, die eine Regeleinrichtung besucht haben. Anders ausgedrückt: Werden Kinder in Waldkindergärten genauso auf die Schule vorbereitet wie Kinder aus Regelkindergärten?

Gerade Eltern zeigen heutzutage ein gesteigertes Interesse an vorschulischen und schulischen Angelegenheiten. Mit dieser Dissertation soll hinsichtlich dieser Frage eine Entscheidungshilfe gegeben werden.

Bei der folgenden wissenschaftlichen Untersuchung wurden - abgesehen von der Vergleichsgruppe - ausschließlich Kinder berücksichtigt, die einen „reinen“ Waldkindergarten als vorschulische Einrichtung besucht haben. Hierbei handelt es sich um einen Halbtageskindergarten, der nur am Vormittag stattfindet. Den Nachmittag verbringen die Kinder zu Hause.

Es sei darauf hingewiesen, dass in der folgenden Abhandlung stets bei der Verwendung des Terminus „Waldkindergarten“ gleichermaßen der „Natur-“ bzw. der „Bewegungskindergarten“ angesprochen ist.

2. Konzeptionelle und theoretische Grundlagen

2.1 Kindheit am Ende des „Jahrhundert des Kindes“

Das im Jahre 1900 von der Schwedin Ellen Key publizierte Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ spiegelte damals nicht nur für die Fachkreise, sondern auch für die breite Öffentlichkeit einen bedeutsamen Wandel in Bezug auf die Kindererziehung wieder. Wohl noch nie zuvor hatten sich die Gegebenheiten, Möglichkeiten und Einstellungen hinsichtlich der Erziehung von Kindern im Rahmen einer einzelnen historischen Epoche so stark verändert.

Zeiten eines Wandels in diesem Bereich fanden in der Geschichte der Menschheit sicher immer wieder und wieder statt. Das Aufwachsen unserer Kinder und ihre Erziehung spielen eine zentrale Rolle in jeder Gesellschaft und mit den Veränderungen einer Gesellschaft veränderten sich hier auch immer wieder die entsprechenden Sichtweisen und Bedürfnisse von Eltern und Kindern. Kinder sind die Zukunft jeder Gesellschaft und mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten ist auch das Wohlergehen aller Mitglieder einer Gemeinschaft verbunden.

Über Kinder und deren Erziehung wurde wahrscheinlich auch schon immer kontrovers diskutiert - in allen Schichten der Gesellschaft. Die Ausführungen des zweiten Kapitels dieser Arbeit beziehen sich auf Veränderungen in den raum-dinglichen und sozio-emotionalen Lebensbedingungen seit Ende des Zweiten Weltkrieges in Westdeutschland und ab 1989 im wiedervereinten Deutschland. Dieser zeitgeschichtlich relativ enge Zeitraum hat starke gesellschaftliche und sozio-kulturelle Veränderungen mit sich gebracht. Deutschland wandelte sich während dieser Zeit „von einer arbeitsintensiven Industrie- zu einer

konsum- und freizeitintensiven Dienstleistungsgesellschaft“ (ZINNECKER 1996, S. 35).

Die Lebensphase der Kindheit kann für jeden Menschen anders sein und anders erlebt werden, daneben gibt es aber gesellschaftliche Vorstellungen und Übereinkünfte, die die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen mitbestimmen. Unabhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit wird der Lebensabschnitt „Kindheit“ - HENGST spricht in diesem Zusammenhang von einer „spezifischen Lebensphase“ mit einem besonderen sozialen „Status“ (1981, S. 11) - für jeden einzelnen Menschen heutzutage als eine sehr prägende Größe angesehen, der man große Beachtung zukommen lässt. Das ist nicht als selbstverständlich zu betrachten, sondern darf sicher als gesellschaftliche Errungenschaft der Neuzeit angesehen werden (POSTMAN 1996), da die Kindheit nicht schon immer und überall als eine Art geschützter Abschnitt im Laufe eines menschlichen Lebens gegolten hat. Besonders in Zeiten von Kriegen und Armut wurden Kinder (und werden es in bestimmten Teilen unserer Welt auch heute noch) dieser Lebensphase beraubt und als „junge Erwachsene“ behandelt.

Seit Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts ist die Kindheit zunehmend in den Mittelpunkt zahlreicher wissenschaftlicher Betrachtungen, Studien und Untersuchungen gerückt. Zum Verständnis der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchungsergebnisse zur Auswirkung einer vorschulischen Erziehung in einem Waldkindergarten erschien es empfehlenswert, einen groben Überblick über einige historische Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesem Thema in diese Arbeit mitaufzunehmen. Sie werden in diesem Kapitel vorgestellt.

2.2 Räumliche und dingliche Veränderungen

2.2.1 Familiäre Lebenswelt

Zum Einstieg in dieses Kapitel und zur Verdeutlichung der Zusammenhänge soll hier zunächst ein chronologischer Rückschritt Anwendung finden: die klassische Zwei-Eltern-Familie, auch „Vater-Mutter-Kinder-Familie“ genannt, entstand erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts und bildet gewissermaßen das Fundament der heutigen „traditionellen Familie“. Zuvor gehörten alle in einem Haus Lebenden zur sog. „Hausfamilie“. Dabei spielte die Blutsverwandtschaft nur eine untergeordnete Rolle. Eltern, Großeltern, Kinder, Ammen, Arbeiter und Angestellte lebten und arbeiteten alle unter einem Dach. Oberhaupt war der Hausvater mit alleiniger, familiärer Vormachtstellung. Alle Hausbewohner mussten sich diesem unterordnen. Geheiratet werden durfte zu dieser Zeit nur im jeweiligen Stand. Für Bettler und Tagelöhner war Heiraten fast unmöglich, da Klerus und Aristokratie selbiges abhängig machten von Geld und Besitz.

Vor allem im Bürgertum setzte sich im Laufe der Zeit die „Vater-Mutter-Kinder-Familie“ immer mehr durch. Ein Grund dafür war die Verlagerung der Erwerbsarbeit des Mannes außer Haus. Infolgedessen kam es zu einer Trennung zwischen Familienleben und Erwerbsarbeit. Die Rolle der Frau war klar definiert. Sie führte den Haushalt und war für die Erziehung der Kinder zuständig. Geheiratet wurde immer öfter aus emotionalen und nicht wie zuvor aus finanziellen Gründen. Die Familie bildete eine in sich geschlossene Einheit und war mit der „Hausfamilie“ im 19. Jahrhundert nicht mehr zu vergleichen. Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts hinein dominierte die „Vater-Mutter-Kind-Familie“ als

vorherrschender „Familiotyp“. Es lebten etwa drei Viertel der Bevölkerung in dieser Familienform (ROLFF/ZIMMERMANN 1997).

Allmählich vollzog sich dann ein Wandel. Spätestens seit der sog. 68er Generation wurden diese klassischen Lebensformen immer weniger akzeptiert bzw. übernommen. Triebfeder dieses Wandels waren starke soziale, kulturelle und gesellschaftliche Reformen. Vor allem trat ein Umbruch in den Geschlechterbeziehungen ein. Diese Umwälzungen zeigen ihre Auswirkungen bis heute. So nimmt bspw. die Anzahl der Eheschließungen stetig ab. Demgegenüber steigt die Scheidungsrate kontinuierlich an. Man geht davon aus, dass etwa zwölf bis 15 Prozent der Kinder von Ehepaaren mit der elterlichen Scheidung konfrontiert werden (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 2001). Wurde 1970 nur etwa jede fünfte Ehe geschieden, so ist dies heute bereits bei jeder dritten der Fall, Tendenz steigend (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1995). Hierbei gibt es deutliche Unterschiede zwischen Stadt und Land, wobei in letzterer geographischer Einheit weniger Scheidungen stattfinden. Dagegen liegt in bestimmten Großstädten Deutschlands die Scheidungsrate bei fast 50 Prozent (DIE WELT, Nr. 60, 2000, S. 13).

Eine weitere auffallende gesellschaftliche Entwicklung ist die abnehmende Geburtenrate. Die Geburtenhäufigkeit ist im Laufe der 70er Jahre sehr stark zurückgegangen (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1995). Sie liegt in Deutschland gegenwärtig im Durchschnitt bei 1.400 Kindern je 1.000 Frauen. In den neuen Bundesländern hingegen kommen weit weniger Kinder zur Welt als in den alten. Statistisch gesehen wirft dies eine gewisse Problematik auf. Um die bundesrepublikanische Bevölkerung langfristig „zu erhalten“, müsste die Geburtenrate nämlich nicht lediglich 1,4 Kinder, sondern 2,1 Neugeborene pro Frau zählen. Eine solche Zahl wurde zuletzt Anfang der 70er Jahre erreicht (STATISTISCHES BUNDESAMT 2000). Setzt sich

dieser Trend fort, würden im Jahr 2050 (ohne Zuwanderung) nur noch 58 Millionen Menschen in Deutschland leben (DIE ZEIT, Nr. 46, 2000, Rubrik LEBEN, S. 8).

Prinzipiell ist es heute keine Selbstverständlichkeit mehr Kinder zu haben. Über 30 Prozent, folglich fast ein Drittel des Nachwuchses, wächst heute als Einzelkind, knapp 45 Prozent mit einem sowie fast 25 Prozent mit zwei oder mehr Geschwistern auf (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1995). Die Zahl der kinderreichen Familien, sprich solche mit mehr als drei Kindern, nimmt immer mehr ab. Waren es 1950 noch sieben, so sind es heute nur noch zwei Prozent (STATISTISCHES BUNDESAMT 2000). Demgegenüber nimmt der Anteil der Alleinerziehenden – über 85 Prozent davon sind Frauen – ständig zu. Im Jahr 1991 lag die Quote bei allen Familien mit minderjährigen Kindern bei 15,7 Prozent (NIEPEL 1994). Anhand dieser bemerkenswerten Daten wird deutlich, dass die traditionelle Familie gewissermaßen „in der Krise“ steckt. Dem ist zumindest statistisch gesehen so. Es ist festzustellen, dass der Anreiz eine Familie zu gründen in der Bevölkerung stark nachgelassen hat. Fehlende Unterstützung von staatlicher Seite - vor allem in finanzieller Hinsicht - haben sicherlich auch einen Teil hierzu beigetragen. Es wirft sich die Frage auf: ist die traditionelle Familie ein „Auslaufmodell“? Oder wird diese im Laufe der Zeit wieder zu einer beliebteren Institution? Laut dem Fünften Familienbericht jedenfalls genießt gerade „die traditionelle Familie“ in Deutschland immer noch eine sehr hohe Akzeptanz und Wertschätzung in der Bevölkerung. Sie wird als „Normalitätsmuster“ dargestellt, welches „auch in der subjektiven Wertschätzung ... noch immer die oberste Priorität“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1995, S. 71) besitzt. Demgegenüber ist ein „Pluralismus individualisierter Lebensformen“ (ULLRICH 1991, S. 107) in Deutschland festzustellen (z. B. die „Ein-Eltern-Familie“, die „Stief-Familie“ etc.). Trotz dieser Zunahme ist die „Vater-Mutter-Kind(er)“-Familie (mit formaler Eheschließung) immer noch die vorherrschende

Familienform in Deutschland. Etwa 83 Prozent leben laut Statistischem Bundesamt in diesem klassischen Muster (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 1995).

Um die Familie in Zukunft aufzuwerten und allen Unkenrufen von einer „in Zukunft aussterbenden Spezies“ entgegenzutreten, könnten künftig beispielsweise mehr Hilfen und Angebote in Form von ganztägiger Kinderbetreuung, Ganztagschulen, Familienberatungsstellen und Hilfen für Teilzeitbeschäftigung von Eltern gefördert werden. Prinzipiell steht bezüglich der Institution Familie - nach Ansicht des Verfassers - in erster Linie der Staat in der Verantwortung. In einer kultivierten, westlichen Gesellschaft wie der Deutschen Bundesrepublik darf die Entscheidung „Kind ja oder nein“ nicht grundsätzlich von finanziellen Abwägungen abhängig sein. Wir können uns unsere Kinder „leisten“ und wir brauchen sie.

2.2.2 Räumliche Lebensbedingungen

Durch die massive Bombardierung Deutschlands während des Zweiten Weltkrieges war nach Kriegsende nur noch wenig benutzbarer Wohnraum vorhanden. Es herrschte große Wohnungsnot. In Großstädten wie Köln, Dortmund, Duisburg und Kassel waren beispielsweise 60 bis 70 Prozent der Wohnungen zerstört (RECKER 1979). Viele Familien zog es auf der Suche nach einem geeigneten Wohnraum von der Stadt auf das Land. Die Einquartierung von Flüchtlingen aus den Ostgebieten trug ein weiteres zur Verschärfung der Wohnungsnot bei. Folglich gab es keine extra für Kinder eingerichteten Zimmer, in den meisten Fällen nicht einmal ein eigenes Bett. Oftmals standen nur wenige Quadratmeter für eine ganze Familie zur Verfügung. Durch die Enge gab es für die Kinder keinen respektive nur wenig Platz zum Spielen. Viele Kindergärten und Schulen waren nach Kriegsende geschlossen. Spielzeug und Kinderspielplätze waren

Mangelware. Auf Grund dessen waren die Außenflächen und vor allem die Straße beliebte Spielorte in dieser Zeit. Hier wurde meist in altersheterogenen Gruppen gespielt und zwar mit anderen aus demselben Haus oder dem Viertel. Dies war nicht immer ungefährlich, da sich in den Trümmern nicht explodierte Bomben befanden bzw. Einsturzgefahr herrschte.

Der Bau von Mietwohnungen und Eigenheimen in den fünfziger Jahren entspannte nur leicht den Wohnraummangel. Jedoch bekamen auf diese Weise viele die Möglichkeit, sich den Traum von einem eigenen „Häuschen im Grünen mit eigenem Garten“ zu erfüllen. Diese sahen sogar wieder extra Zimmer für Kinder vor. Sukzessiv zogen während dieser Zeit auch immer mehr Familien vom Land in die Städte zurück.

Schritt für Schritt setzten sich vor allem zwei neue Formen des Wohnens in den sechziger und siebziger Jahre durch. Es entstanden auf der „grünen Wiese“ in direkter Nähe zu Städten homogenisierte und monofunktionale Siedlungen, mit denen im großen Stil Wohnraum geschaffen wurde. So lebten in den „Trabantenstädten“ mit mehreren Tausend Wohneinheiten überwiegend Arbeiter und die untere Mittelschicht. In den Einfamilien- und Reihenhaussiedlungen der sog. „Suburbs“ dagegen wohnte zumeist der Mittelstand. Geschäfte und Einkaufsmöglichkeiten gab es in diesen Wohnsiedlungen nur wenige. Sie dienten nur dem Zweck des Wohnens. Auf Grund dieser Spezialisierung des Wohnraums waren die Bewohner auf das Auto als Fortbewegungsmittel gewissermaßen angewiesen. Durch den massiven Bau von Wohnungen, Parkplätzen und Straßen wurden Grün- und Brachflächen immer weniger. Die noch vorhandenen Grünflächen wurden als Spielflächen häufig verboten. Für die Kinder blieb in solchen monotonen und monofunktionalen Räumen wenig Platz. Eigens für sie eingerichtete Spielplätze, die wie ein Ghetto zwischen den Häusern angelegt wurden, hatten nur eine Alibifunktion und wurden in der Regel

nur von den kleineren Kindern genutzt. Allgemein kann davon gesprochen werden, dass solche Kinder „einen Großteil ihres Alltags in einer Umwelt...deren kognitives Anregungspotential als verarmt, als wenig stimulierend anzusehen ist“ (ROLFF/ZIMMERMANN 1997, S. 65) verbrachten. Die Folge war, dass sich immer mehr Kinder in die Wohnungen zum Spielen zurückzogen. Dieser Trend hat sich in den letzten Jahren noch verstärkt.

Große Veränderungen bezüglich der räumlichen Lebensbedingungen gab es in den letzten beiden Jahrzehnten nicht. Ein großer Teil der Kinder lebt immer noch in monofunktionalen Gebieten „am Stadtrand bzw. im Außenbezirk der Wohnorte, insbesondere der Großstädte“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1998, S. 54/55) die für sie wenig attraktiv sind. Sicherlich sollte man die Lage der Kinder nicht zu pessimistisch sehen. Nicht nur in ländlichen Gebieten bilden sich auch heute noch Spielgruppen auf den Straßen und in der Umgebung der Wohnungen von Kindern. Jedoch sind spontan zusammengewürfelte, altersheterogene Spielgruppen, wie sie vor allem in den Straßen nach dem Krieg häufig anzutreffen waren, eher selten geworden.

Tendenziell kann man feststellen, dass sich das Phänomen der Verhäuslichung in den achtziger und neunziger Jahren weiter zuspitzte und auch in die heutige Zeit hinein noch weit verbreitet ist.

2.2.3 Verhäuslichung

Mit den Veränderungen der räumlichen Lebensbedingungen wurden vor allem Kinder in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Es gab immer weniger Orte, an denen ungezwungen gespielt werden konnte und durfte.

Eigens eingerichtete Spielplätze wurden bzw. werden auf Grund der meist weiten Entfernung nicht angenommen. Das häufig wenig abwechslungsreich gestaltete Spielgeräte-Angebot bietet dazu nur eine marginale Attraktivität. Die Folge war, dass Kinder zunehmend vom Außen- in den Innenbereich, sprich in die Wohnungen zum Spielen zurückgedrängt wurden (ULLRICH 1991). Dort spielten sie meist alleine oder mit einem Freund/Partner. Dieser Trend, dass sich die Spieltätigkeit der Kinder verhäuslicht (BEHNKEN/ZINNECKER 1987), wird verstärkt von dem starken Rückgang der Geburtenrate und dem vermehrten Auftreten der „Einkindfamilie“. Größere Spielgruppen – wie früher üblich – werden durchgehend seltener. Daraus resultiert ein sog. „Verabredungsgeflecht“ (ZEIHER 1995a, S. 110) zwischen den Kindern. Meist wird fernmündlich mit befreundeten Sprösslingen anderer Familien ein fester Termin abgesprochen. Nicht selten spielen die Kinder dann zu zweit, eher selten kommen deutlich größere Gruppen zu Stande. Eine Folge aus diesem „veränderten Sozialverhalten“ im Kindesalter ist, dass sich die Kleinen zwar den Spielpartner aussuchen können, aber solchen Kindern die überaus wichtigen sozialen Erfahrungen aus dem gegenseitigen Umgang in größeren Gruppen fehlen.

2.2.4 Verinselung

Starke Veränderungen gab es hinsichtlich der Aneignung der räumlichen Umwelt. Erschlossen sich Kinder damals ihr Umfeld in konzentrischen Kreisen (MUCHOW 1998) so kann man heute von einem „verinselten Lebensraum“ (ZEIHER 1995b, S. 188) sprechen.

Früher eignete sich ein Kind Stück für Stück seiner Umgebung selbst an: von Zimmer über Wohnung, Haus und Garten bis hin zur näheren und weiteren Umgebung. Ein „Lebenskreis“ baute sich auf den anderen auf. Gegenwärtig ist der Lebensraum von Kindern „nicht mehr ein

ganzheitlicher, sinnlich erfahrbarer Ausschnitt aus der realen räumlichen Umwelt, sondern besteht aus einzelnen, separaten Stücken, die wie Inseln in einem unübersichtlichen und zerstückelten sozialen Gesamtraum liegen“ (ULLRICH 1991, S. 104). Diese sind von einander unabhängig und werden als Ganzes von den Kindern nicht erfasst. So kennen diese zwar die einzelnen Rauminselfn, die (geographischen) Räume dazwischen sind ihnen jedoch häufig unbekannt. Meist werden diese per Auto oder öffentlichen Verkehrsmitteln überbrückt. Um das Kind vor Ausgrenzung und Einsamkeit zu schützen wird ein immer größer werdender Teil der kindlichen Freizeit von den Eltern außer Haus initiiert und organisiert. Im schlimmsten Fall kann dies beim zu stark „verplanten Kindern“ zu einem regelrechten „Freizeitstress“ führen: vom „Besuch von Spielgruppen, Musik- und Malschulen, Turn- und Sportvereinen und anderer kommunaler, kirchlicher und kommerzieller Freizeitangebote“ (ULLRICH 1991, S. 104).

Dem so gewissermaßen „verplanten Kind“ bleibt immer weniger frei verfügbare Zeit. Aber gerade diese frei zur Verfügung stehende Zeit ist für Kinder wichtig, um ihren eigenen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen nachgehen zu können. Im Zuge dieser, wie auf einem „Flickenteppich miteinander unverbundenen Rauminselfn“ (BÜCHNER 1990, S. 87), kann es durchaus sein, dass ein Großstadtkind zwar den weit entfernten Kindergarten oder die Wohnung der Oma in einem anderen Stadtteil kennt, den Weg dorthin aber nicht. Ein anderes Beispiel ist das Kind, dass sich am alljährlichen Urlaubsort in der Karibik besser auskennt als in der Umgebung, die ein paar hundert Meter um das eigene Wohnhaus liegt.

Die individuelle Umwelt wird heute von einem Kind zumeist nicht vom Nahen zum Fernen erschlossen, sondern als unabhängig voneinander erfahren. Es erfährt also die einzelnen Inseln nicht als Einheit, sondern als unabhängig voneinander existierende Örtlichkeiten. Es hüpfert gewissermaßen nur von einer Insel zur anderen. Nach Zeiher sind diese

beiden Modelle der Aneignung des Lebensraumes „Extremformen“ (ZEIHER 1995b, S. 190). Es darf davon ausgegangen werden, dass sich im heutigen Alltag von Kindern diese beiden Modelle vermischen. Jedoch kann man feststellen, dass gerade bei Kindern in Großstädten eine Zunahme von verinselten Lebensräumen stattfindet.

2.2.5 Straßenverkehr

In der Nachkriegszeit spielte die Straße im Lebensraum des Kindes eine zentrale Rolle. Kindheit war in dieser Zeit sozusagen überwiegend „Straßenkindheit“. Seit der starken Zunahme des Verkehrs Ende der fünfziger Jahre und der Umwandlung in „autofreundliche“ Städte in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde das Kind immer mehr aus dieser gewissermaßen „klassisch-gewohnten“ Umgebung verdrängt. Mit dem weiter sprunghaften Anstieg der Kfz-Neuzulassungen in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre und des daraus resultierenden Anstiegs der Bedeutung des Autos in verkehrsplanerischer Hinsicht, verschwanden die Kinder mehr und mehr von der Straße.

Heute nun sind die meisten Straßen für Kinder „unbespielbar“ geworden. Dennoch wird sie von vielen Kindern als Spielplatz gegenüber den eigens für sie eingerichteten Spielplätzen vorgezogen. Laut einer Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom Mai 2001 (alle folgenden Angaben entstammen dieser Mitteilung) wurden im Jahr 2000 in Deutschland 240 Kinder im Straßenverkehr getötet. Durchschnittlich kam somit alle 37 Stunden ein Kind auf deutschen Straßen ums Leben. Am häufigsten verunglücken Kinder im Straßenverkehr als Pkw-Insassen (103 Kinder) tödlich. Als Fußgänger kamen 69, auf dem Fahrrad 55 und in sonstigen Verkehrsmitteln 13 Kinder ums Leben. Zwar ist die Zahl der Verkehrsunfälle, an denen Kindern beteiligt sind, seit 1970 stark zurückgegangen, jedoch nimmt Deutschland eine traurige Spitzenposition

im Vergleich zu seinen europäischen Nachbarn ein. Allein 45 500 Kinder verunglückten im Jahr 2000 auf deutschen Straßen. Alle zwölf Minuten kam hierzulande ein Kind im Straßenverkehr zu Schaden.

Das Unfallrisiko ist in den einzelnen Bundesländern recht unterschiedlich. In Brandenburg verunglückten 478 Kinder je 100 000 Einwohner¹, in Mecklenburg-Vorpommern, 456 und in Bremen 440. Statistisch gesehen leben Kinder unter 15 Jahren in Baden-Württemberg mit 287, in Hessen und im Saarland mit jeweils 305 verunglückten Kindern im Ländervergleich am sichersten.

Diese Zahlen zeigen deutlich, dass Kinder im Straßenverkehr besonderen Risiken ausgesetzt sind. Nicht immer, aber oft sind diese Gefahren auf deren Unbedarftheit zurückzuführen. Deshalb ist es sinnvoll, bereits im Kindergarten mit der Verkehrserziehung zu beginnen und dies in der Schule weiter fortzuführen. Richtiges Verhalten im Straßenverkehr muss erst gelernt werden und gilt als bester Schutz. Da Verkehrsplaner eine stetig weitere Zunahme des Straßenverkehrs prognostizieren, sollte auch von behördlicher Seite der Ausbau von Spielstraßen und verkehrsberuhigten Zonen weiter forciert werden. Nur so kann den Kindern der Aufenthalt auf unseren Straßen so sicher wie möglich gemacht werden und ein Stück Lebens- bzw. Spielraum zurückgegeben werden.

2.2.6 Medien

Für die gegenwärtige Kindergeneration ist der Umgang mit Medien wie Walkman/Kassettenrecorder, Videorekorder, CD-Player, DVD, Computer,

¹ Alle folgenden Zahlen beziehen sich auf je 100 000 Einwohner unter 15 Jahren, Stand 31.12.1999

Fernsehen u. v. a. eine Selbstverständlichkeit. Diese Geräte spielen eine immer größer werdende Rolle im Leben der Kinder. Viele Eltern und Lehrer sind heute überrascht von der Medienkompetenz der Kindergeneration. Vor allem die Bedeutung von Fernsehen und Computer nimmt im Rahmen der Freizeitbeschäftigung eine zunehmende Relevanz ein: beide Medien sind heute im Alltag nicht mehr wegzudenken. Im Schnitt besitzen bereits 16 Prozent der sechs bis 13 Jahre alten Kinder einen eigenen Fernseher, elf Prozent einen eigenen Computer (WEILER 1997).

Mit dem Aufkommen des Fernsehens in den 50er und vor allem in den 60er Jahren und durch die Einführung des Privatfernsehens im Jahre 1985 nahm die durchschnittliche Zeit, die Kinder „vor der Glotze“ verbringen, kontinuierlich zu. In Westdeutschland schauten die Sechs- bis Dreizehnjährigen durchschnittlich 100 Minuten täglich fern. In Ostdeutschland sind es sogar 125 Minuten (EIN DRITTEL DER FREIZEIT, aus dem Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland, Richard von Weizsäcker 1994), Tendenz steigend.

Seit einiger Zeit beanstanden Fachleute wie Pädagogen und Kinderärzte die Risiken, die das „Vielfernsehen“ bei der Entwicklung der Kinder auslösen kann. So ist eine starke Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen bei Vorschul- und Grundschulkindern zu konstatieren. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da nur die akustische und die ikonische Ebene beim Fernsehen angesprochen werden (BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG 1997). Die verbalanalytische Ebene bleibt dabei außer Acht. Dies liegt in der Tatsache begründet, dass beim stupiden, bloßen Konsumieren des Programms auf soziale Kontakte und Kommunikation mit anderen Kindern zumeist völlig verzichtet wird. Der Rückgang der Geburtenrate und das daraus folgende Fehlen von Spielpartnern trägt ein weiteres dazu bei,

dass Kinder immer mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen. Hört man sich die sprachliche Ausdrucksweise der bei Kleinkindern sehr beliebten Sendungen „Teletubbies“ oder „Pokémon“ an, kommt die Diktion mehr einem Gestammel bzw. Gelalle (Winke, winke; Ciao, ciao) gleich. Derart bruchstückhaftes Sprechen hat mit Erziehung zu sprachlich-korrechter Ausdrucksweise – hier sollte zu einem solchen Zeitpunkt der intellektuellen Entwicklung eigentlich der Grundstein gelegt werden – recht wenig zu tun.

Aber nicht nur die Sprache verkümmert mit wachsendem Fernsehkonsum, auch die Haltungsschäden bei Kindern nehmen bedrohliche Ausmaße an. Laut einer Pressemitteilung der Betriebskrankenkassen (BETRIEBSKRANKENKASSEN 2000) stellen Kinderärzte immer häufiger Haltungsschäden bei Kindern fest. Bereits 19 Prozent der unter sechs Jahre alten Kinder haben Haltungsschäden. Mit zunehmendem Alter nimmt auch hier die Häufigkeit zu. Bei den Sechs- bis Neunjährigen sind es 23 Prozent, bei den Zehn- bis Elfjährigen 24 Prozent. Bei den Zwölf- bis 14-jährigen wird in dem Zusammenhang gar von 34 Prozent gesprochen.

Die Hauptursache für solche Haltungsschäden sehen Kinderärzte bei Dimensionen wie Bewegungsmangel (90 Prozent) sowie „zu langem Sitzen vor dem Fernseher“ (82 Prozent). Beinahe ebenso wie der Fernseher wird das „Sitzen vor dem Computer“ verantwortlich gemacht (81 Prozent). Zur Vermeidung solcher Haltungsschäden sollten Eltern „vor allem für Bewegung an der frischen Luft sorgen“ und aufpassen, dass die Kinder „nicht zu viel Zeit vor dem Fernseher oder dem Computer verbringen“ (ebd.). Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es vor allem bei den „Vielsehern“ unter den Kindern zu einer Beeinträchtigung von Kreativität, Phantasie- und Denkfähigkeit kommt. Das Fernsehen macht es den Kindern einfach, es lässt sich bequem vom Wohnzimmerstuhl aus konsumieren. Phantasie und Denkfähigkeit

werden hierbei – wenn überhaupt – nur bei wenigen Sendungen angeregt. Im Gegensatz zum rein konsumtiven Fernsehverhalten stand früher (vor dem nachhaltigen Einzug des TV-Geräts in die Privathaushalte) das Geschichtenerzählen im Rahmen der Freizeitgestaltung im Vordergrund. Hierbei wurden keine vorgefertigten Bilder bloß rezipiert, sondern es wurde der Denkapparat zum Einsatz von Phantasie und Kreativität geradezu gezwungen. Das Fernsehen „überflutet“ das kleinkindliche Gehirn mit Bildern, obwohl in dieser Phase der Entwicklung das Kind in erster Linie lernen sollte, „Bilder von innen her“ zu erzeugen. Das Fernsehen avanciert so gewissermaßen zum „Unterdrücker der inneren Bildererzeugung“.

Natürlich bietet der Fernseher nicht nur Nachteile. Ein sinnvoller Umgang mit diesem einflussreichen Medium kann bei Kindern auch zu einer Bereicherung und Bewusstseinsweiterung beitragen, was der Entwicklung äußerst dienlich sein kann. Dies ist wohl als einer der wenigen Vorteile zu sehen, die das Fernsehen bietet. Es gibt einige Kindersendungen, wie z. B. die 1971 erstmals ausgestrahlte und bei vielen Kindern heute noch sehr beliebte „Sendung mit der Maus“ oder das von Peter Lustig moderierte „Löwenzahn“. Solche Sendungen sind auf die „Bedürfnisse der Kinder nach Unterhaltung und Wissensvermittlung“ (ROGGE 2001) abgestimmt und können somit als „pädagogisch wertvoll“ eingestuft werden, da sie sich nachweislich positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken können (BAYERISCHE LANDESZENTRALE FÜR NEUE MEDIEN 2000). Beispielsweise werden hier neben den als klassische Bildergeschichten einzustufenden Beiträge auch solche Ausschnitte gesendet, die teils komplexe Sachverhalte aus der Erwachsenenwelt so aufbereitet zeigen, dass sie für Kinder verständlich werden. Um den Nachwuchs zu einem sinnvollen Umgang mit dem Fernsehen zu erziehen, sollten verantwortungsvolle Eltern deshalb – die Kleinen einbeziehend – die Sendungen auswählen und darauf aufpassen, dass nicht zu viel Zeit vor dem Fernseher verbracht wird (ROGGE 2001).

Geachtet werden sollte vor allem darauf, dass keine Sendungen, in denen Gewalt dargestellt oder verherrlicht wird, von den Kindern gesehen werden. Eine sicher nicht leichte Aufgabe für Eltern in einer Zeit, in der schon morgens vor sechs Uhr Privatsender mit Actionfilmen aufwarten. Beobachtet man nicht das Medienverhalten, kann dies für die Entwicklung der Kinder tief greifende Folgen haben. In vielen Familien, nicht nur in den unteren Schichten der Gesellschaft, ersetzt der „Babysitter“ Fernsehen die Liebe und Zuneigung und damit die wohl essenziellsten Ansätze in der kindlichen Entwicklung. Der Fernseher ist in vielen Familien zu einem fester Bestandteil der kindlichen Lebenswelt geworden der den Familienalltag in einem hohen Maße beeinflusst. Ein vernünftiger Umgang mit diesem Medium sollte jedoch im Mittelpunkt elterlicher Erziehung stehen.

Freilich gelten solche Betrachtungen nicht nur für das Fernsehen sondern auch für das jüngere Medium Computer. Neben eigenen Interessen und Beweggründen wird das Medienverhalten von vielen weiteren Bedingungen beeinflusst. Eine große Rolle spielt hierbei das „Medienklima“ in der Familie, also der Umgang der Eltern bzw. Vormünder mit Computer & Co. In der Familie wird der Grundstock für den späteren Umgang mit den Medien gelegt. Weitere Motive, die sich auf die Mediennutzung auswirken sind die Lebensumstände in der Familie, gesellschaftliche Schicht, Freizeitverhalten, Wohnsituation etc.. Neben dem Fernsehen spielt auch das Internet eine immer wichtigere Rolle im Leben der Menschen und damit der Kinder. Diese Neuen Medien sind nicht mehr wegzudenken und werden auch in Zukunft immer mehr unser Leben beeinflussen und bestimmen.

In Zukunft sollen alle Schulen einen Internetanschluss bekommen. Die zunehmende Vernetzung und der unaufhaltsame Fortschritt in diesem Bereich rechtfertigen bei vielen den frühen Umgang mit dem Computer bereits in jüngster Jugend. Schon Kinder im Krabbelalter entdecken ihre

Neugier am Umgang mit dem Computer. Sie ahmen Ältere nach und beginnen auf der Tastatur zu tippen. Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter nutzen den Computer meist zum Spielen. Ein ständig im Wachsen begriffener Spiele-Markt zieht bereits die Kleinsten in den Bann. Die Nutzung hängt – ebenso wie beim Medium Fernsehen – meist von der familialen und materiellen Situation der Eltern, aber auch von den sozialen Kontakten zu anderen Kindern ab. Ebenso wie beim Fernseher sollten Eltern auch beim Computer auf einen sinnvollen Umgang achten und die Zeit, die Kinder vor diesem multimedialen Alleskönner verbringen, im Auge behalten. Die Gefahr nämlich, dass Kinder die Kontrolle verlieren und sich das gesunde Maß der Computernutzung verschiebt hin zu einem exzessiven Gebrauch, ist groß. Folgen sind meist im sozialen Bereich erkennbar. So kann dies von Störungen in der Entwicklung bis hin zur Vereinsamung von Kindern führen. Es ist augenscheinlich: kein Computer kann reale und soziale Erfahrungen, die für die kindliche Entwicklung besonders wichtig sind, ersetzen. Vergleichbar dem Fernsehen sehen Kinder bei Computerspielen nur ein Abbild der Wirklichkeit.

Sinnvoll mit dem Computer umzugehen bedeutet die Schaffung eines „gesunden“ Ausgleichs zwischen dem Spielen am Computer, dem Umgang mit anderen Kindern und der Bewegung im Freien. Die Aufgabe, die dabei den Eltern zukommt, sollte die des subtil Überwachenden sein. Neben der prinzipiellen Kontrolle der Zeit, die Sprösslinge vor dem Bildschirm verbringen, ist die Auswahl kindgerechter Software ein pädagogisch-sinnvoller Ansatz.

Hilfreich eingesetzt werden kann dagegen der Computer bei der Therapie von Lernstörungen und Hyperaktivität. Kinder, die sich in der Regel nicht lange auf einen Lerngegenstand konzentrieren können, entwickeln eine außerordentliche Ausdauer im Umgang mit dem Computer bei Lernspielen wie „Pyjama Pit“, „Fritz Fisch“ oder „LolliPop“. Selbst Legastheniker

überwinden ihre Schwächen im Umgang mit Buchstaben und zeigen erstaunliche Fortschritte im Lesen und Schreiben.

In unserer heute multimedialen Gesellschaft ist es wenig ratsam, den Computer aus dem Umfeld der Kinder auszugrenzen. Überall werden diese im späteren Leben mit dem Computer konfrontiert werden. Zudem: bereits jetzt spielen die Neuen Medien eine äußerst wichtige Rolle im ganz normalen Alltag. Hier ist eher von einer deutlichen Ausweitung der Dimension auszugehen. Auf der einen Seite erachtet es daher der Verfasser für wichtig, dass Eltern selbsttätig versuchen, die individuelle Angst vor dem Computer abzubauen. Andererseits ist es danach vonnöten, dem eigenen Nachwuchs einen unverkrampften und sinnvollen Umgang mit dem neuen „Spielkameraden“ zu ermöglichen.

2.3 Wandel der sozio-emotionalen Bedingungen

2.3.1 Eltern-Kind-Beziehung

Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern hat sich seit Kriegsende grundlegend geändert. In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg, orientierten sich die Kinder überwiegend am Alltag der Erwachsenen. Eigenständigkeit, Eigentätigkeit und das „Auf-sich-gestellt-Sein“ gehörten zu notwendigen Eigenschaften der Kinder in der damaligen Zeit. Kindheit war keine separierte Phase im Leben eines Menschen, sondern barg eine frühe Angleichung an die Lebenswelt der Erwachsenen. Da in vielen Familien durch Tod oder Gefangenschaft der Vater fehlte, übernahm die Mutter alleine die Versorgung. Sie war der zentrale Punkt in der Familie und hatte für alles zu sorgen. Für die Erziehung der Kinder blieb relativ wenig Zeit, da die Mutter sich überwiegend um die Beschaffung von

Nahrungsmitteln kümmerte und beim Wiederaufbau half (SCHÜTZE 1995). Oftmals mussten die Großeltern die Betreuung der Kinder übernehmen. Die Eltern-Kind-Beziehung war trotz der wenigen Zeit, die zur Verfügung stand, relativ emotional. Die Mütter suchten Rückhalt bei ihren Kindern. Die unglaubliche Not und die Ungewissheit vor der Zukunft schweißte viele Familien eng zusammen.

Für die Zeiten des Wirtschaftswunders „läßt sich sagen, dass sich die bundesrepublikanische Gesellschaft in den fünfziger Jahren weder materiell noch pädagogisch besonders mit Kindern und Jugendlichen befaßte“ (PREUSS-LAUSITZ 1995, S. 22). Bis in die sechziger Jahre hinein war dann die „patriarchalische Familie“ die weit verbreitetste Form des Zusammenlebens in Deutschland. Der Vater war Oberhaupt der Familie, dem sich die Mutter und die Kinder unterzuordnen hatten. Er war der Versorger der Familie. Der aufkommende Wohlstand trug dazu bei, dass nur noch wenige Mütter arbeiten gingen. Sie kümmerten sich fast ausschließlich um den Haushalt und die Erziehung der Kinder. Nach und nach setzte sich im Zuge der „68er Generation“ eine Liberalisierung in der Familie und im Umgang mit den Kindern durch. Da die Eltern-Kind-Beziehung sich nach dem Zweiten Weltkrieg kaum von der in der nationalsozialistischen Zeit unterschied, also von relativ „autoritären“ Mustern geprägt war, setzte nun eine Gegenbewegung ein. Traditionelle Erziehungsnormen wurden aufgebrochen und rückten in den Hintergrund. Ein fundamentales Umdenken setzte sich durch. Die „Antiautoritäre Erziehung“, die den Umgang mit den Kindern grundlegend änderte und die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder in den Mittelpunkt stellte, erfreute sich wachsender Beliebtheit in der Gesellschaft. Die alten Erziehungsmuster wurden im Laufe der Zeit immer mehr verdrängt und allmählich setzte sich in den Familien eine Liberalisierung in der Eltern-Kind-Beziehung durch.

Seit Anfang der 70er Jahre ist die Geburtenrate kontinuierlich zurückgegangen. Deutschland zählt zu den „kinderärmsten Ländern der Welt“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1998, S. 23). Dies ist kein spezifisch deutsches Problem, sondern tendenziell in den meisten Industrienationen anzutreffen. In erster Linie haben Kinder heute für Eltern einen „ökonomisch wertlosen, aber emotional unschätzbar wertvollen“ (ULLRICH 1991, S. 106) Stellenwert. In einigen Fällen kann man die Eltern-Kind-Beziehung als „emotional überfrachtet“ (KNÖRZER/GRASS 1995, S. 110) bezeichnen. Sicherlich sollte dem Kind besondere Fürsorge zukommen. Grenzt diese starke Fürsorglichkeit aber an völliger Selbstaufgabe und Aufopferung seitens der Eltern, wirkt sich diese eher erdrückend und einengend auf das Kind aus. Gemeinhin kann man sagen, dass sich der Umgang zwischen Eltern und Kindern gewandelt hat. „Liberalere Umgangsmuster“ (NAVE-HERZ 1994; S. 62) und „partnerschaftliche Umgangsformen“ (BÜCHNER 1995, S. 200) stehen derzeitiger im Mittelpunkt der Eltern-Kind-Beziehungen.

Heutzutage basiert der Kinderwunsch werdender Eltern zumeist auf rational-bewusster Planung. Der Begriff des „Wunschkindes“ rückt dabei zunehmend in den Vordergrund. Geburt und Aufziehen eines Kindes sind oft die sinngibenden Dimensionen schlechthin für das eigene Leben. Der Zeitpunkt, an dem eine Frau ein Kind bekommt, ist im „Lebensplan“ genau determiniert. Nicht zuletzt wird dieser in Abhängigkeit von Wohn- und/oder finanzieller Situation festgelegt. Einen weiteren Trend, den man in diesem Kontext feststellen kann, ist das gestiegene Alter der Eltern bei der Erstgeburt. Das Durchschnittsalter bei Müttern lag 1994 in Deutschland bei 27,3 Jahren (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1998). Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Gesamtzahl der Kinder, die eine Mutter zur Welt bringen wird. Durch den Rückgang der Geburtenrate bleibt für jedes einzelne Kind mehr Zeit. Kindheit in der heutigen Zeit scheint immer mehr mit „Verhätscheln“ und „Verwöhnen“ zu tun zu haben. Bei der Kleidung bspw. legen offensichtlich

nicht nur die Eltern Wert auf Markenware: nur das Teuerste ist gerade gut genug für die Sprösslinge. Kinderzimmer quellen über vor Spielzeug. Sackhüpfen und Eierlauf sind bei Geburtstagen nicht mehr angesagt. Kindergeburtstage werden in zunehmendem Maße von speziell ausgebildeten Animatoren veranstaltet. Aus den USA kommt der „letzte Schrei“, was das Organisieren von Geburtstagsfeiern betrifft. Eigens für die eingeladenen Gäste wird ein Geburtstagsvideo von den Kindern eigenhändig angefertigt / gedreht. Dies geschieht unter Anleitung professioneller Hilfe (VON FRIESEN 1992). Solche Extrembeispiele sind freilich nicht zu verallgemeinern. Den generellen Trend in der Eltern-Kind-Beziehung, Kinder immer stärker zu verwöhnen, kann man dennoch gegenwärtig in allen gesellschaftlichen Schichten feststellen.

Jedoch ist nicht lediglich die Eltern-Kind-Beziehung einem Wandel unterzogen. Auch der Erziehungsstil und die Erziehungsziele haben sich gewandelt.

2.3.2 Erziehungsstile und Erziehungsziele

Im Laufe der letzten fünfzig Jahre trat eine Veränderung vom „Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“ (BÜCHNER 1995, S. 201) ein. Die Erziehung der „Sprösslinge“ ist gegenwärtig von liberalen Elementen geprägt. PREUSS-LAUSITZ konstatiert in diesem Zusammenhang, dass den „heutigen Kindern...im Vergleich zu vorausgehenden Kindergenerationen größere Handlungsspielräume und mehr Entscheidungsmacht über ihre eigenen Lebensverhältnisse zugewiesen“ (1990, S. 11) werden.

Der Erziehungsstil heute unterscheidet sich im Wesentlichen von dem vorherrschenden Stil, dem die Elterngeneration selbst unterworfen war

(FEND 1996). Bestand vor 50 Jahren die elterliche Erziehung überwiegend aus Befehl und Gehorsam, so wandelte sie sich nun hin zu einem kindzentrierten, liberaleren und toleranten Umgang mit dem Kind.

Von den Eltern wird ein partnerschaftlicher Umgang, Einfühlungsvermögen, Verständnis und Sich-Hineinversetzen-Können in kindliche Rollen erwartet (FEND 1996). Ein weiteres Indiz für „liberalere Umgangsmuster“ zwischen Eltern und Kindern ist die „Ablehnung der Prügelstrafe als Erziehungsmittel“ (NAVE-HERZ 1994, S. 62). Frühere Erziehungsziele wie „Diszipliniert-Sein, Leise-Sein, Still-Sein und Zurückhaltend-Sein, aber auch Mutig-Sein“ (FÖLLING-ALBERS 1995, S. 13) finden nur noch wenig Anklang. Bei der heutigen Elterngeneration sind bei Kindern mehr Faktoren wie „Selbständigkeit, Kreativität, Kooperationsfähigkeit und Spielenkönnen“ (ebd., S. 13) gefragt. Die Erwartungshaltung gegenüber den Kindern hat sich stark gewandelt. Die Hegemonie der schulischen Leistungen steht bei vielen Eltern im Vordergrund. Von den Kleinen wird Anstrengungsbereitschaft und Leistungswille gefordert. Ein möglichst hoher Schulabschluss wird bei vielen Eltern als Garant für einen späteren beruflichen Erfolg gesehen. Deshalb beginnt bei einigen schon im Kindergartenalter ein nicht zu unterschätzender Leistungsdruck. In der Grundschule setzt sich dieser fort und führt bei nicht wenigen zu Überforderung und Stress. Dies kann Leistungsverweigerung und Schulfrust zur Folge haben. Bereits bei Kindern in der ersten Klasse steht der Übertritt in ein Gymnasium im Mittelpunkt des elterlichen Interesses. Hierauf wird hingearbeitet, und sei es mit Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfeunterricht. Eltern streichen Freizeitaktivitäten der Kinder und reagieren mit Liebesentzug, wenn die schulischen Leistungen nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Sicher sind diese Beispiele nicht zu verallgemeinern und auch zum Glück recht selten, jedoch ist ein gesteigertes Engagement seitens der Eltern bezüglich der schulischen Leistungen ihrer Kinder zu konstatieren.

Die heutige Elterngeneration nimmt wie selbstverständlich am sozialen Leben ihrer Kinder teil. Man denkt bewusst über das Thema Erziehung nach. Ein Anzeichen hierfür ist die Flut von Ratgebern, Berichten und Fernsehsendungen, die sich mit Erziehungsfragen und der kindlichen Entwicklung beschäftigen. Eltern sprechen mit ihrem Nachwuchs über Erwartungen, stellen Regeln auf und achten auf deren Einhaltung. Tauchen Probleme oder Meinungsverschiedenheiten auf bzw. werden festgesetzte Regeln gebrochen, kommt es immer mehr zu Situationen, in denen Aushandeln und Diskutieren zwischen Eltern und Kind eine Rolle spielen. Für TEICHERT setzt die gegenwärtige Elterngeneration mehr auf „zähe Verhandlungsarbeit in Form von Erklärungen und Diskussionen als auf Ge- und Verbote“ (1990, S. 18). Diese sog. „autoritative Erziehung“ erfreut sich weit verbreiteter Beliebtheit und wird vermutlich auch in Zukunft den Umgang zwischen Eltern und Kindern entscheidend prägen. Neben Persönlichkeitsmerkmalen spielen freilich auch kulturelle Erfahrungen, finanzielle Situation, Freundschaften und Bekanntschaften der Eltern eine bedeutende Rolle bei den Zielen der Erziehung.

3. Waldkindergärten in Deutschland

Waldkindergärten sind eine neue Alternative und Perspektive in der Vorschulpädagogik. Ausschlaggebend für die Gründung vieler Einrichtungen dieser Art war der starke gesellschaftliche Wandel (s. Kap.2), der im Laufe der Zeit zu einer Beeinträchtigung der Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern führte. Diesen Veränderungen will die Waldkindergartenbewegung Rechnung tragen.

Es gibt derartige Einrichtungen in Deutschland seit Anfang der neunziger Jahre. Nicht nur bei Eltern und Pädagogen, sondern auch in der breiten Bevölkerung erfreuen sie sich immer größerer Beliebtheit. Naturkindergärten unterscheiden sich nicht wesentlich von Waldkindergärten. Sie nutzen lediglich dort, wo kein oder nur wenig Wald, Wiesen oder Felder vorhanden sind, auch andere Naturräume wie z. B. Meer, Strand oder Dünen. Zur Zeit gibt es rund 350 Waldkindergärten in Deutschland² Tendenz weiter steigend. Eine genaue Zahl lässt sich schwer vermehren, da nicht alle Natur- und Waldkindergärten einer Dachorganisation angeschlossen sind und ständig Neugründungen hinzu kommen.

3.1 Geschichte der Waldkindergärten

3.1.1 Ursprünge der Waldkindergartenbewegung

Der erste Waldkindergarten wurde 1954 in Dänemark von Frau Ella Flatau gegründet. Sie ging täglich mit ihren Kindern zum Spielen und zur

² Laut Aussage von Herr Friedrich, 2. Vorsitzender des Bundesarbeitskreises Natur- und Waldkindergärten in Deutschland

Naturbeobachtung in den Wald. Nach und nach interessierten sich – zunächst im privaten Umfeld der Dame - immer mehr Nachbarn und Freunde, die keinen Kindergartenplatz für ihre Sprösslinge gefunden hatten, für diese Form der Kinderbetreuung. Die Eltern schlossen sich zu einer Initiative zusammen und gründeten so den historisch ersten Waldkindergarten (RECH 1997). Heute gibt es in Dänemark über 70 Institutionen dieser Art. Im Jahre 1995 schließlich war es gar so weit gekommen, dass 85 Prozent der dänischen Kinder durch die Existenz der Alternativeinrichtungen überhaupt einen Kindergartenplatz erhalten konnten (ECKHARDT-HANSEN/SJORSLEV 1995).

3.1.2 Entstehungsgeschichte in Deutschland

Die beiden Erzieherinnen Kerstin Jebesen und Petra Jäger gründeten 1993 in Flensburg die erste Einrichtung dieser Art in Deutschland. Während ihrer Ausbildung interessierten sich die beiden Avantgardistinnen für alternative Formen in der Kindergartenpädagogik. Durch einen Artikel von Ursula FRIEDRICH in der Fachzeitschrift „spielen und lernen“ im April 1991 mit der Überschrift „Ein Kindergarten ohne Türen und Wände“ wurden sie auf die Waldkindergartenbewegung in Dänemark aufmerksam. Mehrere Besuche in Waldkindergärten in Dänemark bestärkten sie in ihrem Vorhaben, eine eigene Einrichtung dieser Art zu gründen. Ende September 1991 arbeiteten sie mit Pädagogen und Psychologen ein Konzept aus und gründeten einen Verein. Nach zahlreichen Besuchen bei den zuständigen Behörden wie der Stadt Flensburg, beim Sozialministerium Schleswig-Holstein und beim Landesjugendamt wurde ihr Verein im Oktober 1992 anerkannt und wird seit 1993 vom Land Schleswig-Holstein und der Stadt Flensburg gefördert (HOMEPAGE WALDKINDERGARTEN FLENSBURG 1997). Ein Jahr später eröffneten bereits der Naturkindergarten Lübeck und der Waldkindergarten in

Berglen in Baden-Württemberg. Nach diesen Vorbildern entstanden immer mehr derartige Einrichtungen in Deutschland.

Neben diesem klassischen Konzept der Waldkindergärten existiert bereits seit 1968 eine privat organisierte Einrichtung in Wiesbaden. Ins Leben gerufen wurde diese von Frau Ursula Sube, die hierfür ihrerseits keinen expliziten Namen in Erwägung zog bzw. sich der Gründung einer Alternativinstitution in dieser Form damals nicht bewusst war. Ein festgelegtes Konzept hatte sie nicht. Durch den Tod ihres Mannes musste sie alleine für ihren fünfjährigen Sohn und sich sorgen. Da es in der damaligen Zeit an Kindergartenplätze mangelte, entschloss sie sich, einen „Waldkindergarten“ zu gründen. Nach anfänglicher Skepsis seitens des Jugendamts und des zuständigen Gesundheitsamtes bekam sie nach einer Ortsbesichtigung die Genehmigung 15 Kinder mit in den Wald zu nehmen (MIKLITZ 2000). Sie wurde zu keiner Zeit finanziell von staatlicher Seite unterstützt und lebte ausschließlich von den Elternbeiträgen. Frau Sube leitete bis ins hohe Alter von 72 Jahren diese Einrichtung selbst. Seit 1998 ist der Kindergarten unter neuer Leitung.

3.2 Unterschiede zwischen Regelkindergarten und Waldkindergarten

Der „reine“ Waldkindergarten³, in seiner ursprünglichen Form, unterscheidet sich wesentlich von einem Regelkindergarten. Ein eigenes Kindergartengebäude existiert nicht. Die Kinder spielen bei „Wind und Wetter“ an der frischen Luft. Dies ermöglicht es den Kleinen, den jahreszeitlichen Rhythmus direkt wahrzunehmen. Auch die Betreuungszeiten sind unterschiedlich: in der Regel sind es im Sommer

³ Andere Formen von Waldkindergärten s. bitte Kap.3.4

vier, im Winter drei Stunden. Des Weiteren: im Waldkindergarten ist der Bewegungs- und Aktionsraum bedeutend größer als in geschlossenen Räumen. Folglich kann der natürliche Spiel- und Bewegungsdrang, den Kinder in diesem Alter haben, ungehindert ausgelebt werden. Der Wald bietet viel Platz zum Tanzen, Laufen, Springen, Spielen, Verstecken, Matschen u. v. m.. Aber nicht nur die Grobmotorik kann im Modell des Waldkindergartens besser entwickelt werden, auch die Bildung feinmotorischer Fähigkeiten kommt im Waldkindergarten nicht zu kurz.

Die natürliche Umgebung trägt maßgeblich zum körperlichen und seelischen Wohlbefinden der Kinder bei. Das Immunsystem wird durch den Aufenthalt in der frischen Luft gestärkt. Waldkindergartenkinder erkranken seltener an Erkältungen als im Regelkindergarten, wo sie sich oftmals in überhitzten Räumen aufhalten (GAMILLSCHEG 1987). Durch die Weite des Raumes können aufgestaute Aggressionen besser abgebaut werden. Dies kommt nicht nur hyperaktiven Kindern zu gute. Die Kinder entwickeln ein positives Verhältnis zur Natur. Sie erfahren den Wald als etwas einmaliges, das es besonders zu schützen gilt. Hier wird bereits der Grundstein gelegt für einen verantwortungsbewussten Umgang in und mit der Natur im Erwachsenenalter.

Beim Umgang mit Spielzeug liegt ein diametraler Unterschied zwischen Waldkindergärten und Regelkindergarten vor. Abgesehen von einigen wenigen Werkzeugen wird völlig auf vorgefertigtes Spielzeug verzichtet. Die Kinder sind in diesem Bereich auf sich gestellt. Dies unterstützt in hohem Maße die Sprachentwicklung, da sie auf die verbale Kommunikation mit anderen Kindern angewiesen sind. Im Wald gibt es keine reizüberfluteten Spielbereiche, wie es häufig in Regelkindergärten der Fall ist. Die Kinder „spielen mit Wurzeln und Stöcken statt mit Puppen und Legosteinen“ (DER SPIEGEL, Nr. 13, 1998, S. 148). Dieses Verhalten fördert die Selbständigkeit, die Kreativität und vor allem die Phantasie der Kinder. Probleme wie zu große Gruppen oder ein begrenztes

Raumangebot - wie es in Regelkindergärten häufig angetroffen werden kann – treten nicht auf.

Die Gruppengröße liegt bedeutend unter der in normalen Regelkindergärten. Meist formiert sich eine solche Gruppe aus 15 bis 20 Kindern. Diese werden von mindestens zwei, in einigen Waldkindergärten sogar von drei Personen betreut. Durch diesen günstigen Personalschlüssel bleibt durchschnittlich für jedes einzelne Kind bedeutend mehr Zeit. Fällt eine Erzieherin oder ein Erzieher wegen Krankheit aus, übernimmt meist eine Mutter deren Vertretung (WALDKINDERGARTEN MÜNCHEN/WALDKINDERGARTEN SATRUP).

Die meisten Einrichtungen dieser Art besitzen einen Bauwagen oder eine Schutzhütte, in die sich die Gruppe bei plötzlichen Wetterumschwüngen oder widrigen Witterungsverhältnissen wie Sturm und starkem Regen zurückziehen kann. Dies kommt im Alltag aber nur sehr selten vor.⁴ Die Kinder halten sich üblicherweise auch bei Regen, Schnee oder Minustemperaturen im Wald auf. Einige Waldkindergärten haben für Tage mit sehr schlechter Witterung bei öffentlichen Trägern oder anderen Institutionen eigens Räumlichkeiten angemietet, um im Bedarfsfall stets einen geregelten Kindergarten tag gewährleisten zu können.

Der Kostenaufwand ist bedeutend geringer als bei Regeleinrichtungen. Es fallen keine Ausgaben für Gebäude, Heizung, Reinigung, Instandhaltung, Wartung usw. an. Da der Waldkindergarten völlig auf vorgefertigte Spielsachen verzichtet, fallen hierfür auch keine Kosten an. Neben kleineren Aufwendungen für Bastelmaterialien, Werkzeuge und andere kleinere Anschaffungen sind fast ausschließlich Personalkosten zu entrichten.

⁴ Interview mit Frau Engelhard vom Waldkindergarten in Lohr am Main

In unserer technisierten Welt sind Primärerfahrungen im Leben eines Kindes von besonderer Bedeutung. Der Waldkindergarten bietet durch seine facettenreiche Vielseitigkeit reichlich Möglichkeiten und genug Raum für solche „unmittelbaren“ Erfahrungen. Viele Kinder haben in der heutigen Zeit keinen direkten Kontakt mehr zur Natur. Durch den Umgang in der Natur haben Kinder aber ideale Möglichkeiten, eine Vielzahl von Erfahrungen zu machen und somit zur optimalen Entwicklung ihrer Sinne beizutragen.

Grundsätzlich stehen viele Waldkindergärten einer Aufnahme von behinderten Kindern positiv gegenüber. Dies trägt bereits im Kindergartenalter maßgeblich zum Abbau von Vorurteilen gegenüber behinderten Menschen bei. Abhängig ist dies vom Grad der Behinderung und sollte zuvor von einem Kinderarzt beurteilt werden (WALDKINDERGARTEN WALDENBUCH, TÜBINGEN, WILHELMSDORF; BAD LIEBENZELL, UNTERHACHING u. v. m.).

Vom organisatorischen Standpunkt her gesehen gibt es die wenigsten Unterschiede zwischen einem Waldkindergarten und einer Regeleinrichtung. Die monatlichen Kosten gestalten sich ähnlich. In den meisten Waldkindergärten entspricht der Elternbeitrag dem eines Regelkindergartens (WALDKINDERGARTEN LOHR, ROTENBURG UND SCHÖNBERG). Verletzungen kommen üblicherweise im Waldkindergarten im geringeren Ausmaß vor (HOMEPAGE WALDKINDERGARTEN ROTENBURG). Bei den Betreuungstagen gibt es keine wesentlichen Unterschiede. Die Zahl der freien Tage stimmen meist mit denen der Regelkindergärten vor Ort überein.

3.3 Konzeptionelle Inhalte und Leitgedanken

Wie in einem Regelkindergarten soll auch im Waldkindergarten die „Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden“ (KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ Art. 1 § 22(1)).

Die jeweiligen Waldkindergärten setzen in ihren Konzeptionen unterschiedliche Akzente und Schwerpunkte. Neben den gesetzlichen Richtlinien gibt es kein allgemein gültiges Konzept, das für alle Waldkindergärten gleich verpflichtend ist. Gemeinsamkeiten sind aber unverkennbar. Lediglich bestehen Unterschiede in der Akzentuierung einzelner Inhalte. Einige legen ihren Schwerpunkt auf die Bewegung, bei anderen steht die Umwelterziehung oder die Bildung sozialer Kompetenzen im Mittelpunkt.

In diesem Abschnitt sollen die Gemeinsamkeiten in den Konzeptionen der Waldkindergärten näher dargestellt werden.

3.3.1 Soziale Erziehung

Im Kindergartenalter wird bereits der Grundstein für die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen im Erwachsenenalter gelegt. Die dort erworbenen Verhaltensmuster prägen die gesamten weiteren Lebensabschnitte (VERLINDEN/HAUCKE 1990). Primäres Erziehungsziel ist das Lernen von Sozialkompetenzen des Einzelnen und der gesamten Gruppe. Im Wald, wo die Kinder des öfteren aufeinander angewiesen sind, ist dies von grundlegender Bedeutung. Im besonderen ist zu beobachten, dass sich Hilfsbereitschaft gegenüber anderen und ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe entwickelt. Ob ein Bach

überquert, ein schwerer Stein umgedreht oder ein Hang erklettert wird: häufig benötigen die Kinder gegenseitige Hilfe. Dies fördert nicht nur das soziale Verhalten, sondern in großem Maße die Kommunikation untereinander. Im Laufe der Zeit lernen sie – analog einer Regeleinrichtung - eigene Bedürfnisse und Wünsche zurückzustellen, tolerant zu sein, anderen zu helfen, geduldig zu sein, Konflikte friedlich zu lösen, Verantwortung zu übernehmen, rücksichtsvoll gegenüber anderen zu sein (WALDKINDERGARTEN LÜBECK, HEIDELBERG, BERGLEN).

Der große Bewegungsdrang von Kindern in dieser Altersgruppe und aufgestaute Aggressionen, die im Regelkindergarten häufig durch die Enge und Begrenztheit des Gruppenzimmers entstehen, können durch die Weite des Raumes im Wald unmittelbar kompensiert werden. Wegen der relativ kleinen Gruppe von maximal 20 Kindern und der guten personellen Ausstattung bleibt durchschnittlich mehr Zeit für das einzelne Kind. Auftretende Streitigkeiten können so schnell und konstruktiv gelöst werden.

Aber nicht nur beim Aufenthalt im Wald, sondern im gesamten späteren Leben, spielen soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle. Sie sind von fundamentaler Bedeutung für das weitere Aufwachsen der Kinder. In einer Zeit, wo viel von „Mobbing“ und „Ellenbogen-Einsatz“ die Rede ist, sollte die soziale Erziehung eine der zentralen Erziehungsziele im Kindergarten sein.

In diesem Alter, in dem das Kind meist erstmals die Familie für einige Stunden am Tag verlässt und sich in eine Gruppe einfügen muss, wird der Grundstein gelegt für den gesellschaftlichen Umgang mit anderen Menschen im späteren Leben.

3.3.2 Umwelterziehung

Wie bereits konstatiert findet Kindheit in der heutigen Zeit immer mehr in geschlossenen Räumen statt (s. Kap. 2.2.3). Tiere und Pflanzen kennen viele Kinder nur aus Büchern oder aus dem Fernsehen. Die meisten Waldkindergärten gründeten sich, um diesen gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüchen entgegenzutreten und den Kindern einen direkten Umgang in der unmittelbaren Natur zu ermöglichen.

Sie erleben den jahreszeitlichen Kreislauf hautnah und werden somit sensibilisiert für einen einfühlsamen und rücksichtsvollen Umgang mit der Natur. Dabei steht nicht der Name einer Pflanze oder eines Tieres im Vordergrund. Vielmehr gilt es, einen Grundstein zu legen für den verantwortungsvollen Umgang der Kinder mit und in der Natur. Für den Menschen sind solche primären Erfahrungen von elementarer Bedeutung. Denn nur wer die Natur in ihrer Vielseitigkeit und Einzigartigkeit kennen gelernt hat, kann zur Erhaltung und zum Schutz derselben beitragen. Je eher man damit beginnt um so besser.

Hartmut von Hentig hält den Umgang und die Erfahrung in der Natur für besonders wichtig im Erziehungsprozess. Für von Hentig ist „ein vom Willen nach Beherrschung freier Umgang mit der übrigen Schöpfung gemeint...Wenn ein Kind nie einen Samen gesät, die daraus entstehende Pflanze entdeckt und gehegt hat, wenn es nie einen Baum bestiegen, nie einen Bach gestaut, nie ein gefährdendes Feuer gemacht hat ... – wie soll ihm die Erhaltung der Arten, das ökologische Gleichgewicht, die ‚Natur‘, diese ungeheuerlichste Abstraktion aller Abstraktionen, am Herzen liegen“ (VON HENTIG 1993, S. 56).

Natürlich steht auch in vielen Regeleinrichtungen ein positives Verhältnis in Bezug auf Natur und Umwelt bei den Erziehungszielen an vorderster

Stelle. Jedoch hilft gerade im Waldkindergarten der tägliche und ursprüngliche Kontakt in und mit der Natur, einen intensiven Bezug herzustellen.

3.3.3 Entwicklung und Förderung der Sinne

Kinder nehmen ihre Umwelt über Sinneseindrücke wahr. Durch die Sinne werden Reize der Außenwelt aufgenommen und in Empfindungen umgesetzt. Sie sind „die Nahtstelle zwischen Innen und Außen, zwischen Mensch und der Welt, ... unsere Antennen, über die wir mit der Umwelt kommunizieren“ (ZIMMER 1995, S. 15).

Spricht man von den fünf Sinnen, sind allgemein der auditive (Hören), visuelle (Sehen), olfaktorische (Riechen), gustatorische (Schmecken) und taktile (Fühlen) gemeint. Neben diesen gibt es noch den kinästhetischen (Bewegungsempfindung) und den vestibulären (Gleichgewichtssinn) Sinn. Im Kindergartenalter, das für die Entfaltung und den Aufbau der Sinne eine äußerst bedeutsame Rolle spielt, ist das Ansprechen aller Sinne von besonderer Wichtigkeit. Denn „Kinder lernen anders als Erwachsene. Sie müssen zuerst sehen, berühren und erleben, bevor sie Erklärungen aufnehmen können“ (WALDKINDERGARTEN VIECHTACH). Kommt es in dieser Entwicklungsphase zur Vernachlässigung, so können Störungen der Sinneswahrnehmung auftreten. Eine stimulierende und reizvolle Umwelt dagegen wirkt sich positiv auf die weitere Entwicklung aus.

Bei vielen Kindern treten heutzutage körperlich-sinnliche Erfahrungen zunehmend in den Hintergrund. Dagegen ist im Zeitalter von Gameboy, Computer, Fernsehen etc. eine Reizüberflutung des auditiven und visuellen Sinns immer häufiger festzustellen. Der kinästhetische und der vestibuläre Sinn dagegen werden immer weniger beansprucht. Aufgabe

des Kindergartens sollte es sein, ein Milieu zu schaffen, in dem Kinder ihre Sinne adäquat entwickeln können. Denn nur eine reizvolle Umgebung fordert Kinder auf, aus eigener Initiative heraus aktiv zu werden.

Der Waldkindergarten bietet in diesem Zusammenhang eine schier unerschöpfliche Vielfalt an Gelegenheiten für die Entwicklung und Förderung der Sinne. Von Natur aus sind Kinder faustisch und aufgeschlossen gegenüber Unbekanntem. Sie wollen an Sachen riechen, Dinge anfassen oder schmecken. Durch selbständiges Handeln können sich die Kinder aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Unmittelbar und nicht initiiert können die Kinder den Duft von frisch gemähtem Heu riechen, die Rinde eines Baumes fühlen oder die unterschiedlichen Vogelstimmen an einem Morgen im Wald wahrnehmen. Der Wald in seiner Vielseitigkeit bietet beinahe unbegrenzte Möglichkeiten. Diese direkten und unmittelbaren Erfahrungen stellen ein Optimum für die Entwicklung der Sinne dar. Eine Regeleinrichtung dagegen kann solche Eindrücke meist nur abstrakt, „in Form von Tastsäckchen und Riechfläschchen“ (RECH 1997, S. 15) oder mit anderen Hilfsmitteln rekonstruieren.

3.3.4 Körper- und Bewegungserziehung

Heute ist der Bewegungs- und Aktionsradius von Kindern stark eingeschränkt. Haltungsschäden und Übergewicht sind bei vielen keine Seltenheit mehr. Diesen einschneidenden Veränderungen versucht die Waldkindergartenbewegung entgegenzutreten. „Die Grundkonzeptionen aller Waldkindergärten bestehen darin, den Kindern das Ausleben ihres Bewegungsdranges zu ermöglichen“ (MANAA 2001, mündl. Mitteilung). Kinder haben von Natur aus einen enormen Bewegungsdrang, den sie ausleben wollen. Der Regelkindergarten bietet in dieser Hinsicht nur wenig Möglichkeiten. Den größten Teil der Betreuungszeit verbringen die Kinder

dort in geschlossenen Räumen. Die Enge des Raumes und das Fehlen von Bewegungsmöglichkeiten spiegeln sich im Verhalten der Kinder wider. Je weniger Platz die Kinder in einem Gruppenraum zur Verfügung haben, desto häufiger enden Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten in körperlichen Auseinandersetzungen. In vielen Regelkindergärten mangelt es grundsätzlich an geeigneten Räumen bzw. an der materiellen Ausstattung dieser. Sind Räume vorhanden, sind sie meist zu klein oder werden aufgrund der fehlenden Ausbildung der Erzieherinnen in diesem Bereich nicht genutzt (DEUTSCHE SPORTJUGEND 1979). Diese schlechten Voraussetzungen treffen in vielen Kindergärten auch heute noch zu (ZIMMER 1993).

Der Wald dagegen bietet durch sein nahezu unbegrenztes Raumangebot ideale Voraussetzung für vielfältige körperliche Aktivitäten. Die Kinder können auf Bäume klettern, über Baumstämme balancieren, über Bäche springen, Krabbeln, Rennen Turnen, Toben und Hüpfen. Ihren natürlichen Bewegungsdrang können sie so in adäquater Weise entfalten. „Durch die unterschiedlichen Bewegungsanforderungen werden ein gutes Körpergefühl, ausgeprägter Gleichgewichtssinn und die eigene Aktivität des Kindes gefördert. Die komplexen Bewegungsabläufe ergeben sich selbstverständlich aus dem unterschiedlichen Gelände, ohne Zwang oder Programm; Turnstunden entfallen“ (HOMEPAGE WALDKINDERGARTEN REHBURG, S.4). Durch die vielseitigen Bewegungserfahrungen in einem Waldkindergarten werden aber nicht nur die motorischen Handlungsfähigkeiten gefördert, sondern auch die sprachlichen und kognitiven (EHNI 1990, S. 4). Bei Intelligenztests konnte ein deutlicher Zusammenhang festgestellt werden zwischen motorischer Leistung und Intelligenzentwicklung. Je besser die motorischen Fähigkeiten von Kindern waren, desto höher waren ihre Leistungen bei Intelligenztests (ZIMMER 1981).

Kinder haben einen natürlichen Drang, die sie umgebende Welt praktisch zu „be-greifen“. Sie wollen probieren, testen, experimentieren und Erfahrungen sammeln. Dabei lernen sie Ihre Umwelt nicht über Denkakte, sondern durch eigene Körpererfahrungen und Sinneswahrnehmungen kennen. Erst allmählich erschließt sich dem Kind mit Hilfe der Bewegung seine Umwelt. Dabei sind „Bewegungshandlungen...beim Kind jedoch nicht nur Medium der Erfahrungsgewinnung, es lernt dabei gleichzeitig auch seinen eigenen Körper kennen“ (ZIMMER 1996, S. 74).

3.4 Formen von Waldkindergärten

Es gibt grundsätzlich zwei unterschiedliche Formen von Waldkindergärten: zum einen den „reinen“ und zum anderen den „integrierten“ Waldkindergarten. Neben diesen gibt es immer häufiger auch Regelkindergärten, die Waldprojekte, Waldwochen oder –tage durchführen.

3.4.1 Der „reine“ Waldkindergarten

Dieser Kindergarten „ohne Türen und Wände“ verfügt über kein eigenes Gebäude. Der Kindergartenalltag findet ausschließlich in Naturräumen wie Wald, Wiese, Feld, Strand usw. statt. In einigen Waldkindergärten finden gelegentlich Bastel- und Malarbeiten oder besondere Differenzierungsmaßnahmen der Vorschulkinder statt. Bei dieser Form handelt es sich um einen Halbtagskindergarten, der ausschließlich am Vormittag stattfindet. Am Nachmittag sind die Kinder zu Hause. Die Betreuungszeiten sind unterschiedlich. In der Regel liegt sie in den Sommermonaten bei vier, in den Wintermonaten bei drei bis dreieinhalb Stunden.

In der anschließenden empirischen Untersuchung werden nur Kinder berücksichtigt, die ausschließlich oder mindestens die letzten zwei Jahre ihrer Kindergartenzeit einen „reinen“ Waldkindergarten als vorschulische Einrichtung besucht haben.

3.4.2 Der integrierte Waldkindergarten

Im Gegensatz zum „reinen“ Waldkindergarten ist diese Variante ein Ganztageskindergarten mit eigenen Räumen. Meist werden bei Gemeinden, Altenheimen, Krankenhäusern, Vereinen, Regelkindergärten oder anderen öffentlichen Trägern Räumlichkeiten angemietet. Den ganzen Morgen über spielen die Kinder in der Natur. Da ein Vormittag für Kinder in dieser Altersgruppe sehr anstrengend sein kann, findet die Betreuung am Nachmittag dann wie in einem konventionellen Kindergarten statt. Der Personalschlüssel gleicht dem eines „reinen“ Waldkindergartens.

Um den zukünftigen Ansprüchen in einer sich wandelnden Gesellschaft hinsichtlich der Berufstätigkeit beider Elternteile respektive allein Erziehender Folge zu leisten, werden sicherlich in Zukunft mehr Ganztageseinrichtungen benötigt (ELSCHENBROICH 2002). Auf Grund dieser absehbaren gesellschaftlichen Entwicklung wird sich in Deutschland die integrierte Form eines Waldkindergartens durchsetzen.

Es werden verschiedene Arten von integrierten Waldkindergärten unterschieden (GORGES 2000).

3.4.3 Abweichende Formen

Die feste Waldgruppe:

In diesem Modell verbringt eine feste Gruppe von Kindern den Vormittag ausschließlich im Wald. Am Nachmittag werden diese in festen Räumen in einem Regelkindergarten betreut. Diese Variante wird in Zukunft weit verbreitet sein, da sie vor allem für berufstätige Eltern, die ihre Kinder in den Waldkindergarten geben wollen, von Vorteil ist (HESSISCHES MINISTERIUM FÜR UMWELT, ENERGIE, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT 1998).

In Deutschland ist diese Form noch äußerst selten anzutreffen. In Dänemark dagegen ist das die weit verbreitetste „Spezies“ von Waldkindergärten. Dort gibt es einige Einrichtungen, die auch die Haltung von Tieren mit in ihr Konzept aufgenommen haben. In Deutschland ist dies schon heute in einigen Einrichtungen geplant.

Die flexible Wald- oder Wandergruppe

Die Kinder können täglich selbst entscheiden, ob sie lieber im Kindergarten bleiben oder mit in den Wald gehen wollen. In einigen Einrichtungen wird ein fester Plan aufgestellt, an welchen Tagen die Kinder in den Wald gehen oder im Kindergarten bleiben.

Beispielsweise sind die Kinder in der Kindertageseinrichtung „Baumhaus“ in Würzburg Dienstag und Freitag vormittags fest im Wald. Am Mittwoch und Donnerstag können die Kinder selbst wählen, ob sie mit in den Wald gehen möchten oder lieber in der Einrichtung bleiben wollen. Montags ist „Haus- und Gartentag“. An diesem Tag bleiben alle Kinder in der Einrichtung (WALDKINDERGARTEN WÜRZBURG).

Waldprojekte, Waldwochen oder –tage

Diese Variante ist kein Waldkindergarten im klassischen Sinne. Es fließen lediglich für einen bestimmten Zeitraum Grundzüge, respektive Elemente aus dem Waldkindergarten, in den Tagesablauf eines Regelkindergartens mit ein. So verbringen Kinder bspw. einen festen Tag in der Woche im Wald. Ebenso kann dies einige Tage, Wochen oder eine projektbezogene Zeitspanne bedeuten. Gerade für Kinder in den nicht ländlichen Gebieten kann der Aufenthalt in der Natur neue und außergewöhnliche Erfahrungen mit sich bringen.

Durch die völlig neue Umgebung kann dies anfangs bei einigen Kindern mit Problemen verbunden sein. Das Fehlen von Spielzeug oder der unbegrenzte Raum kann auf einige Kinder irritierend und befremdend wirken. Meist weicht diese Skepsis nach einigen Tagen, und die Kinder haben mehr und mehr Spaß an und in der Natur.

Am weitesten verbreitet ist in Deutschland zur Zeit die Form des „reinen“ Waldkindergartens. In Zukunft wird es aber vermehrt „integrierte“ Waldkindergärten geben, da die Zahl der Familien steigt, in denen beide Eltern einen Beruf ausüben und somit auf eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder angewiesen sind.

3.5 Tagesablauf in einem Waldkindergarten

Der Vormittag (WALDKINDERGARTEN LOHR) in einem Waldkindergarten läuft analog dem in einem Regelkindergarten nach festem Schema ab. Die Anfangszeiten sind relativ unterschiedlich. In der Regel werden die Kinder zwischen 8.00 Uhr und 9.00 Uhr von ihren Eltern zu einem vereinbarten Treffpunkt - meist ist es der Bauwagen oder die

Schutzhütte - gebracht. In einigen Waldkindergärten werden Fahrgemeinschaften von den Eltern organisiert oder die Kinder kommen mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Je nach Region oder jahreszeitlichem Rhythmus kann der morgendliche Beginn auch variieren.

Zur festen Ausrüstung eines jeden Kindes gehört ein Rucksack, indem eine Isomatte, ein Becher für Tee oder eine Trinkflasche und das Frühstück enthalten sind. Beim „Abliefern“ der Kinder haben Eltern und Erzieher Zeit zum Informationsaustausch. Unter anderem werden Termine für gemeinsame Aktionen, Feste, Veranstaltungen besprochen. Festes Ritual am Anfang eines jeden Tages ist nach Verabschiedung der Eltern der Morgenkreis. Hier wird ein gemeinsames Lied gesungen, festgestellt, wer fehlt, ein Spiel gespielt oder einfach die Erlebnisse vom Vortag oder Wochenende von den Kindern erzählt. Ab und zu werden die Eltern mit in den Morgenkreis mit eingebunden. Anschließend macht sich die Gruppe auf den Weg. Häufig wird ein Bollerwagen mitgeführt. In ihm sind für Notfälle ein Mobiltelefon, eine Erste-Hilfe Ausrüstung, im Sommer ein Wespennetz, ein Regenzelt, Bastelutensilien, Ersatzkleidung, eine Regenplane für schlechte Witterung, Bestimmungsbücher, eine Schaufel für das Eingraben von Exkrementen untergebracht. Außerdem befinden sich noch ein Wasserbehälter, Handtuch, Lavaerde zum Waschen der Hände, ein Behältnis mit warmem Tee u. v. m. auf dem Wagen.

Auf dem Weg zum vereinbarten Frühstückssplatz kann sich jedes Kind Zeit lassen. Nach dem Motto „Der Weg ist das Ziel“ gibt es bereits dorthin für jedes Kind viel zu entdecken, erkunden und zu spielen. Die Kleinen bleiben dabei stets im Blickfeld und im Rufbereich der Erzieherinnen. An zuvor ausgemachten Haltepunkten, wie unübersichtlichen Stellen oder Wegkreuzungen, wird von der Vorhut auf den Rest der Gruppe gewartet. Erst wenn das letzte Kind da ist, wird weiter gelaufen. Der zuvor ausgemachte Ort zum Frühstück kann je nach Witterung auf einer sonnigen Wiese oder an einer geschützten bzw. schattigen Stelle im Wald

sein. Am vereinbarten Platz angekommen werden die Hände von jedem Kind mit Lavaerde gewaschen. Anschließend wird gefrühstückt. Dabei ist im Sommer darauf zu achten, dass keine süßen Getränke und Brote von den Kindern mitgenommen werden, da diese die Wespen und Insekten anlocken.

Danach beginnt die Phase des freien Spiels. In dieser Zeit ist es jedem einzelnen Kind freigestellt, was es tun möchte. Einige spielen zu zweit oder in der Gruppe. Andere wiederum beschäftigen sich alleine mit dem, was ihnen der Wald bietet. Mit einem akustischen Signal wird die Freispielphase beendet. Die Kinder versammeln sich um die Erzieherin bzw. den Erzieher. Jetzt folgt die angeleitete Spielphase. Je nach Witterung spielen die Kinder ein Bewegungs-, Erfahrungs- oder Lernspiel. Alternativ wird eine Geschichte vorgelesen, Lieder gesungen, mit Naturmaterialien gebastelt oder ein Rollenspiel gespielt.

Schließlich macht sich die Gruppe auf den Rückweg zum Abholplatz. Dort angekommen kennzeichnet der Abschlusskreis das Ende eines jeden Waldtages. Die Kinder reden über die Erlebnisse des Vormittags, ein Lied wird gesungen oder ein Spiel gespielt. In der Regel werden die Kinder in den einzelnen Waldkindergärten zwischen 12.00 und 13.00 von ihren Eltern abgeholt.

3.6 Gefahren im Wald

Der Wald in all seiner Vielfalt birgt nicht nur Vorteile, sondern auch einige Risikofaktoren in sich. Es ist deshalb unentbehrlich, für das Verhalten der Kinder feste Regeln aufzustellen. Besonders wichtig ist deren Durchsetzung und die konsequente Einhaltung durch die Erzieherinnen

und Erzieher. Durch das Festlegen von Regeln können zwar einige Risiken gemindert, jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden.

So kann es immer wieder einmal vorkommen, dass sich Kinder im Wald verletzen. Für diese Fälle ist ein Mobiltelefon und eine Erste-Hilfe-Ausrüstung im Wald unbedingt mitzuführen. An einem zentralen Ort sollte stets ein Auto für Notfälle zur Verfügung stehen. Weiterhin müssen alle Erzieherinnen und Erzieher vor Aufnahme ihrer Tätigkeit zwingend einen Erste-Hilfe-Kurs absolvieren.

3.6.1 Unwetter und Windbruch

Grundsätzlich ist es für Erzieherinnen und Erzieher unumgänglich, sich über die tägliche Wetterlage zu informieren. Bei Sturm oder Sturmgefahr darf der Wald mit der Kindergartengruppe nicht betreten werden. In diesen Fällen bietet sich ein Ausweichprogramm an, das den Eltern frühzeitig mit Hilfe einer Telefonkette mitgeteilt wird. Beispielsweise bietet sich ein Aufenthalt in einem Schwimmbad, der Besuch einer Bücherei, eines Handwerkers oder in einer Behindertenwerkstatt usw. als Alternative zum herkömmlichen Vormittag im Wald an. Bei der Gefahr von schnellen Wetterumschwüngen ist von der Gruppe ein Weg zu wählen, von dem aus man den Bauwagen oder die Schutzhütte schnell erreichen kann.

Eine besondere Gefahrenquelle besteht nach Stürmen durch umgeworfene oder unter Spannung stehende Bäume. Großes Augenmerk sollten die Erzieherinnen darauf haben, dass die Kinder diese Bäume auf keinen Fall als Spielorte benutzen. Zur Sicherheit ist der Förster zu benachrichtigen (NATURSCHUTZ – ZENTRUM HESSEN PROJEKT GMBH 1999).

3.6.2 Insektenstiche

Durch den ständigen Aufenthalt der Kinder in der Natur besteht ein erhöhtes Risiko, von einem Insekt gestochen zu werden. Diese Gefährdung darf auf keinen Fall unterschätzt werden. Wird ein Kind von einem Insekt gestochen, ist die Stichstelle auf Veränderungen hin zu beobachten. Treten Atemnot oder Kreislaufprobleme auf, ist unverzüglich ein Arzt aufzusuchen. Die Eltern sind bereits bei der Anmeldung eines Kindes im Waldkindergarten auf die Gefährdung durch Insektenstiche von Bienen, Hornissen, Wespen und Bremsen hinzuweisen. Werden Allergiker in die Gruppe aufgenommen, muss unbedingt das nötige Gegenmittel immer griffbereit zur Verfügung stehen.

Als Vorsichtsmaßnahmen im Kindergartenalltag sollte grundsätzlich kein Frühstücksplatz in der Nähe von Insektennestern aufgesucht werden. Beim Frühstück in der Natur ist darauf zu achten, dass die Kinder zuvor auf Ihre Essen schauen, ob sich nicht ein Insekt darauf befindet. Zusätzlich sind keine süßen Brotaufstriche, Süßigkeiten und süße Getränke mit in den Wald zu nehmen, da diese Insekten anziehen. Ferner sollten die Kinder beim Auftauchen von Insekten Ruhe bewahren und nicht nach ihnen schlagen (KÖLLNER/LEINERT 1998).

3.6.3 Giftige Pflanzen und Beeren

Durch den täglichen Aufenthalt in der Natur bleibt es nicht aus, dass Kinder mit Beeren und Pflanzen in Berührung kommen. In den meisten Fällen stellt dies auch kein Problem dar. Besondere Vorsicht gilt bei giftigen Beeren und Pflanzen.

Das Aufstellen klarer Regeln ist hier unabdingbar. Den Kindern muss klar sein, dass das Essen und Abpflücken von Pflanzen und Beeren nur unter

Aufsicht oder auf ausdrücklichen Auftrag der Erzieherin / des Erziehers erfolgen darf. Bei Zuwiderhandlungen bzw. bei bestehendem Verdacht des Vorliegens einer Vergiftung sollte unverzüglich ein Arzt aufgesucht werden (NATURSCHUTZ - ZENRTRUM HESSEN PROJEKT GMBH 1999).

3.6.4 Tollwutgefahr

In Deutschland ist die Gefahr, sich mit Tollwut zu infizieren, relativ gering. Durch langjährige Impfkationen mit Ködern gibt es nur noch wenige Gebiete, in denen die Tollwut verbreitet ist. Jedoch sollte die Gefahr von den Verantwortlichen eines Waldkindergartens nicht unterschätzt werden. Gerade Kinder dieser Altersgruppen gehören zu den Risikogruppen, da sie Tieren gegenüber meist sehr aufgeschlossen und ohne Scheu entgegentreten.

Hauptsächlich wird die Infektion durch Speichel oder einen Biss eines infizierten Tieres auf den Menschen übertragen. In den meisten Fällen endet die Ansteckung tödlich. Es ist ratsam, nicht nur in tollwutgefährdeten Gebieten Maßnahmen zum Schutz der Kinder zu treffen. Besondere Vorsicht ist geboten bei zutraulichen Wildtieren und Tierkadavern. Mit diesen Tieren ist jegliche Berührung unbedingt zu vermeiden. Sollte etwas Derartiges doch einmal passiert sein, so gilt es, unverzüglich die zuständige Forstbehörde zu informieren. Auch Haustieren wie Hunden oder Katzen, die im Wald herumstreunen, ist mit Zurückhaltung zu begegnen.

In einigen Waldkindergärten werden Haustiere mit in den Wald genommen. Diese sollten in jedem Fall geimpft sein und an der Leine geführt werden, damit sie sich nicht an tollwütigen Tieren infizieren können und somit die Tollwut auf den Menschen übertragen werden kann.

Grundsätzlich aber ist vor der Eröffnung eines Waldkindergartens unbedingt die örtliche Veterinär- und Forstbehörde aufzusuchen. Sie kann genaue Auskünfte über die Gefährdung durch Tollwut in einem bestimmten Waldgebiet geben (KÖLLNER/LEINERT 1998).

3.6.5 Der kleine Fuchsbandwurm

Der kleine Fuchsbandwurm ist ein etwa vier Millimeter großer Parasit, der im Darm der Endwirte Fuchs, Katze oder Hund auftreten kann. Durch das Ausscheiden von Kot der Endwirte werden reife Bandwurmeier freigesetzt, die sich dann an Pflanzen festsetzen können. Werden diese vom Menschen durch den Verzehr von Beeren, Pilzen oder Fallobst aufgenommen, kann auch er sich infizieren. Nach der Aufnahme der Bandwurmlarven gelangen diese über die Darmwand in den Blutkreislauf und von dort in die Leber. Dies führt im Laufe der Jahre bis zur völligen Zersetzung der Leber.

Die Infektion ist für den Menschen völlig schmerzfrei. Treten erste Beschwerden wie Schmerzen im Oberbauch oder Gelbsucht auf, ist eine Heilung meist nicht mehr möglich. Medikamente zur Behandlung stehen nicht zur Verfügung. Heilungschancen bestehen nur beim operativen Entfernen der Geschwulst im Frühstadium. Bei zu spätem Erkennen der Krankheit kann nur noch mit Hilfe von Chemotherapie versucht werden das Wachstum einzuschränken.

In Deutschland kommt der kleine Fuchsbandwurm in allen Bundesländern außer in Sachsen vor. Die Zahl der befallenen Füchse nimmt vom Südwesten zum Nordosten Deutschlands ab. In Teilen Baden-Württembergs, so beispielsweise im Schwarzwald, sind bis zu 64 Prozent der Füchse befallen; dagegen sind in Mecklenburg-Vorpommern unter ein

Prozent der gesamten Population infiziert (LANDESJAGDVERBAND BADEN-WÜRTTEMBERG 1997). Im Flachland ist die Zahl der befallenen Füchse deutlich geringer als in Mittelgebirgen wie dem Harz, Thüringer Wald oder der Schwäbischen Alb (ebd.).

Für den Waldkindergarten ergeben sich eine Reihe von Vorsichtsmaßnahmen, auf deren Einhaltung strikt geachtet werden muss. Die Hände müssen vor jedem Essen und Trinken gründlich mit Seife oder Lavaerde gewaschen werden. Beeren, Obst und Waldfrüchte müssen vor jedem Verzehr gründlich gereinigt werden. Keine Gefahr besteht jedoch beim Herstellen von Kompott oder Marmelade, da bei einer Erhitzung von über 60 Grad Celsius die Bandwurmeier absterben. Darüber hinaus ist natürlich jeglicher Kontakt zu toten Tieren zu vermeiden (WALDKINDERGARTEN CALW).

3.6.6 Erkrankungen durch Zecken

Die Zecke ist eine Milbenart und wird in der Regel zwei bis drei Millimeter groß. Die weit verbreitetste Art bei uns ist der „Gemeine Holzbock“. Hauptsächlich ernährt sie sich vom Blut von Rehen, Füchsen, Mäusen und Ratten. Aber auch der Mensch gehört zu den bevorzugten Wirten. Angelockt werden die überaus geruchsempfindlichen Tiere durch Körperschweiß. Überwiegend halten sich Zecken bis zu einer Höhe von 150 cm in Gebieten mit dichtem Pflanzenwuchs und hoher Luftfeuchtigkeit, wie z. B. Wiesen, Sträucher, Gräser, Waldränder und an Flussläufen auf. Zeckenzeit ist von Frühjahr bis zum Spätherbst. Am größten ist die Gefahr von einer Zecke gestochen zu werden in den Monaten Mai/Juni und September/Oktober (KÖLLNER/LEINERT 1998).

Für den Aufenthalt im Wald ist es wichtig auf die richtige Bekleidung der Kinder zu achten. So ist auch im Sommer festes Schuhwerk, lange

Kleidung und eine Kopfbedeckung ratsam. Als weitere Hilfe zur Abwehr von Zecken kann man das Gesicht und die Hände mit bestimmten ätherischen Ölen einreiben, die für die Zecken eine abstoßende Wirkung haben.

Nach einem Vormittag im Wald sollte als Vorsichtsmaßnahme von den Eltern immer der gesamte Körper nach Zecken abgesucht werden. Besonderen Augenmerk sollte dabei auf Hals, unter den Armen, an und in den Ohren, zwischen den Beinen und den Zehen, um den Nabel herum und am Kopf gelegt werden. Beim Entfernen der Zecke ist eine spezielle Zeckenzange oder eine Pinzette zu benutzen. Auf keinen Fall ist der Zeckenkörper zuvor mit Klebstoffen zu behandeln oder zu quetschen, da sonst Erreger im Darm der Zecke übertragen werden können (HOMEPAGE WALDKINDERGAREN LÖHNE).

Zecken können, wenn sie infiziert sind, zwei Arten von Krankheiten übertragen. Zum einen die Frühsommer-Meningo-Enzephalitis (FSME) und zum anderen Borreliose. Krankheitssymptome bei beiden Krankheiten sind Entzündung der Hirnhaut, der Nerven, des Rückenmarks und des Gehirns. Häufig treten Lähmungserscheinungen auf, die zu einer Lähmung des ganzen Körpers führen können.

- Frühsommer-Meningo-Enzephalitis (FSME)

Nach einem FSME-infizierten Zeckenstich sind grippeähnliche Krankheitssymptomen wie Fieber, Kopf- Muskel- und Gliederschmerzen erste Anzeichen. Bei der Infektion handelt es sich um eine Erkrankung des zentralen Nervensystems durch einen Virus. In schlimmen Fällen kann dies bis zum Tode führen. Der Virus wird direkt nach dem Blutsaugen der Zecke übertragen. Durch Impfung, die den sichersten Schutz vor einer Erkrankung bietet, kann man sich am besten vor den FSME-Viren schützen.

Besonders gefährdet sind in den alten Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Saarland und Rheinland-Pfalz, in den neuen Ländern Sachsen und Thüringen (BAXTER GMBH). In Hochrisikogebieten ist eine Impfung auf jeden Fall zu empfehlen.

- Borreliose

Infektionsgefahr besteht in ganz Deutschland. Risikogebiete sind aber vor allem die Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern. Hier kann jede 25.-100. Zecke Krankheitserreger in sich haben. Die Ansteckung erfolgt etwa zehn bis 20 Stunden nach dem Stich durch Ausstoßen von Magenbakterien der Zecke. Entfernt man die Zecke rechtzeitig, ohne dabei den Mageninhalt auszupressen, kann eine Infizierung verhindert werden.

Merkmal für eine Infizierung ist meist eine kreisförmige Rötung um die Einstichstelle herum. Behandelt wird mit Antibiotika. Eine Impfung gibt es jedoch nicht.

4. Vom Elementarbereich zum Primarbereich

Als wichtigste Sozialisationsinstanz in unserer Gesellschaft gilt die Familie. Sie übernimmt die Fürsorge und Erziehung des Kindes von Geburt an bis zu seiner Volljährigkeit. Daneben leisten auch die beiden Institutionen Kindergarten und später auch die Schule wichtige und entscheidende Beiträge zur Erziehung und Bildung eines jeden Kindes.

Nach HACKER (1992) sieht sich ein Kind bei Schulbeginn sowohl neuen Anforderungen im motorischen Bereich, sozialen Bereich und im kognitiven Bereich, als auch neuen Erwartungen von den Eltern und den Lehrern gegenübergestellt. Vor allem auf dem motorischen Gebiet wird von den Erstklässern „eine beträchtliche Einschränkung der Bewegungsfreiheit und verstärkt auch Bewegungskontrolle“ (ebd., S. 8) abverlangt. Besonders bei Kindern aus Waldkindergärten können diese Restriktionen in den ersten Tagen der Grundschule zu Problemsituationen führen. Durch den ständigen Aufenthalt im Wald sind sie ein längeres Sitzen auf einer einzelnen Stelle nicht gewohnt. Diese, wenn auch zum Glück nicht allzu häufig auftretenden Schwierigkeiten, sind jedoch meist nur von kurzer Dauer und sollten auch nicht überbewertet werden. Im sozialen Kontext fordert der Schulbeginn vom Kind eine Eingliederung in eine meist völlig neue soziale Gruppe. Oftmals kennen sich zwar viele Kinder noch vom Kindergarten her, mit den meisten Mitschülern müssen aber erst neue Freundschaften geschlossen werden. Diese Situation stellt eine Herausforderung dar und verlangt von den Schulneulingen bereits eine hohes Maß an sozialen Fähigkeiten. Im Hinblick auf den kognitiven Bereichs findet eine gewisse Veränderung von Anforderungen statt. War das Lernen im Kindergarten überwiegend geprägt vom selbstbestimmten Lernen der Kinder, d.h. die Ziele und Anforderungen bestimmte das Kind meist selbst, so werden in der Schule die Lernziele und –inhalte als

verbindliche Direktiven von den Lehrkräften aus den jeweiligen Lehr- bzw. Bildungsplänen abgeleitet und vorgegeben. Von dieser Veränderung kognitiver Ansprüche abgesehen kommen, wie schon erwähnt, auch ganz unterschiedliche Erwartungen seitens der Eltern auf den Erstklässer zu. Der Schule wird ein weitaus größerer und bedeutenderer Stellenwert beigemessen als der Kindergarten ihn in der Regel je hatte. Die Erwartungshaltung der Eltern gegenüber dem Kind sind bedeutend größer und von anderer Art. Für viele Eltern beginnt mit dem Eintritt ihrer „Kleinen“ in die Schule der „Ernst des Lebens“. Um so wichtiger ist es, den Kindern einen gelungenen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu ermöglichen. Das bedeutet, dass gerade in den ersten Tagen bzw. Wochen nach Schulbeginn die ABC-Schützen langsam und mit Empathie von den Lehrkräften an die neuen Arbeits- und Verhaltensweisen in der Schule gewöhnt werden sollen.

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick darüber gegeben, wie eine Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule aussehen bzw. erfolgen kann. Weiter werden, um einen kleinen Einblick in die theoretischen Vorstellungen von Schulreife/Schulfähigkeit im Wandel der Zeit geben zu können, zwei unterschiedliche diesbezügliche Modelle vorgestellt. Zum einen handelt es sich um das von Arthur Kern Mitte des letzten Jahrhunderts entwickelte Schulreifemodell, zum anderen um das an moderne gesellschaftliche Verhältnisse noch eher angepasste ökopyschologisch-systemorientierte Schuleingangsmodell von Nickel. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Vorstellung neuer und zukunftsweisender Schuleingangsmodelle im Bundesland Baden-Württemberg.

4.1 Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

Das Leitmotiv des Kindergartens hat sich gewandelt. Aus der „Kinderaufbewahrungsanstalt“ wurde im Laufe der Zeit eine Stätte, die die Unterstützung des individuellen Lernens und Reifens des Kindes in seiner Zeit außerhalb der Familie zum Ziel hat. Die allgemeine Aufgabe einer vorschulischen Einrichtung ist es dabei, eine nicht zu reizüberflutete Umgebung zu schaffen, in der sich Kinder nach ihren individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten entfalten können. Dazu sollte die Bildung der Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Kinder im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen. Daneben sind auch die Bildung und Ausbildung sozialer Kompetenzen und die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit weitere Schwerpunkte der Kindergartenarbeit (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970).

Der Kindergarten hat des Weiteren die Aufgabe, die Kinder auf die Grundschule vorzubereiten, ohne jedoch bereits deren Inhalte vorweg zu nehmen. Allgemeine Voraussetzungen für das spätere Verhalten des Kindes in einer Klasse, wie etwa das Integrieren in eine Gruppe, das Einhalten von Regeln oder die friedliche Lösung von Konflikten, sollen geschaffen werden. Nicht das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen ist hier also wichtig, sondern das Erlernen von allgemeinen Prinzipien des Erkennens, Beobachtens und Vergleichens, um Aufgaben zu lösen und Ziele erreichen zu können.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten fügt sich das Kind häufig zum ersten Mal außerhalb der Familie in eine Gruppe ein. Es beginnt ein neuer Lebensabschnitt „von einer relativ unbeschwertten, spielorientierten, offenen Vorschulzeit“ (HORN 1991, S. 76) hin zu einer neuen Herausforderung. Das Kind wird für mehrere Stunden von der Mutter/von dem Vater getrennt. Dieser neue Lebensabschnitt verlangt Anpassungs-

und Umstellungsfähigkeiten und ist verbunden mit vielen Veränderungen und Neuerungen. Der Beginn der Grundschule ist dann, wie der Anfang im Elementarbereich, ein weiterer Höhepunkt im Leben eines jeden Kindes. Die Grundschule ist die erste Stufe im allgemein bildenden Schulsystem in Deutschland und hat seit ihrer Einführung in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts Pflichtcharakter. Bereits hier werden wohl meist schon die Weichen gestellt für die gesamte zukünftige schulische Laufbahn. Um den Kindern an dieser „Schnittstelle“ wirksam helfen zu können, ist eine Kooperation der Verantwortlichen dieser beiden Bereiche unabdingbar und in jedem Fall zu fordern und zu unterstützen (BEUTH 1995; PORTMANN 1995; HORN 1991 u. 1995; WENZEL 1995).

4.1.1 Historische Retrospektive

In der Zeit vom Zweiten Weltkrieg bis Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts war die Zusammenarbeit zwischen vorschulischer Einrichtung und Grundschule aus bildungspolitischer Sicht kein Thema. Erst das Aufhorchen in den USA infolge des sogenannten „Sputnik-Schocks“ (die Staaten des Ostblocks hatten es vor den westlichen Staaten geschafft, einen Satelliten in den Weltraum zu schicken) und die daraus folgenden Veränderungen, die zu einer Reformierung der Arbeit im Kindergarten und der Schule führten, bildeten den Grundstock für eine Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich. Infolge des offensichtlichen Hintertreffens der westlichen Staaten gegenüber den Ostblockstaaten, im besonderen gegenüber der damaligen UdSSR, wurde Mitte der sechziger Jahre das „Head-Start-Projekt“ ins Leben gerufen. Man ging davon aus, die „technologische Überlegenheit“ der damaligen UdSSR dadurch ausgleichen zu können, indem man die Förderung der Kognition und der sprachlichen Entwicklung der Kinder in den westlichen Staaten bereits im vorschulischen Alter evident forcierte (SCHMIDT-DENTER 1987). Großes Aufsehen erregte in diesem Zusammenhang das

von H. R. Lückert ins Deutsche übersetzte Buch von G. Doman: „How to teach your baby to read“. In diesem Buch wies Doman nach, dass Kinder bereits im Alter von drei Jahren bei Anwendung einer bestimmten Methoden lesen lernen konnten. Dies löste nicht nur im Amerika, sondern auch in Deutschland eine „Frühförderungswelle“ aus. Im Fokus all dieser Bemühungen stand die allgemeine Förderung der „kognitiven Fähigkeiten (Begriffsbildung, Regelmäßigkeiten entdecken, Steigerung der Wahrnehmungskompetenz, Konzentrationsaufgaben, Aufgaben zur Förderung der Feinmotorik, usw.)“ (KRÖRZER/GRASS 1995, S. 44). Eine Folge davon war, dass der Deutsche Bildungsrat den Kindergarten als „Elementarstufe des Bildungssystems“ anerkannte und er damit aufhörte, eine „vorwiegend sozialfürsorgliche Einrichtung zu sein“ (SCHMIDT-DENTER 1987, S. 815).

Der Kindergarten wurde nun nicht mehr als reine „Bewahrungsanstalt“ gesehen, sondern als der eigentliche Zubringer von Förderung im Elementarbereich des Bildungswesens. Im Zuge dieser Umgestaltung kam es natürlich auch zu einer „inneren Reform“ der Kindergartenarbeit. „Situationsansatz“ hieß das neue, vom Deutschen Jugendinstitut (1986) unter Leitung von Jürgen Zimmer entwickelte Reformmodell. Dieser Ansatz zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

1. Die Arbeit im Kindergarten soll sich unbedingt an der Lebenssituation der Kinder orientieren. Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten sollen so gefördert werden, dass sie aktuellen und zukünftigen Lebenssituationen selbständig gewachsen sind.
2. Die Ausbildung und Bildung von sozialen Kompetenzen ist vorrangiges Ziel und steht im Mittelpunkt der Kindergartenarbeit.

3. Tendenziell soll die Betreuung der Kinder nicht in altershomogenen, sondern in altersheterogenen Gruppen stattfinden. Dies fördert den kommunikativen Austausch der Kinder.
4. Gefördert und erwünscht ist ein aktives pädagogisches Mitwirken der Eltern bei der Kindergartenarbeit. Sie können ihre lebensnahen und praktischen Erfahrungen in die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher mit einbringen.
5. Kinder können sich nach ihren Wünschen an der Planung des pädagogischen Geschehens beteiligen.
6. Der Kindergarten wird nach außen geöffnet. Die Förderung von gemeinwesenorientierter Arbeit an Lernorten außerhalb des Kindergartens, wie z.B. bei der Feuerwehr, im Krankenhaus, im Altenheim usw. werden in die pädagogische Arbeit mit einbezogen.
7. Die feste (zeitliche) Planung des Alltags wird aufgebrochen und weiterentwickelt hin zu einem entritualisierteren, offenen und situationsbezogenen Arbeiten mit den Kindern (ZIMMER 1986).

Bis in die heutige Zeit hinein bildet dieser Ansatz das Fundament der pädagogischen Arbeit in den meisten vorschulischen Einrichtungen.

Neben diesen Veränderungen, die den Kindergarten betrafen, wurden vom Deutschen Bildungsrat auch Neuerungen bezüglich der Behandlung schulpflichtiger Kinder im Strukturplan vorgeschlagen. Deutlich ist hierbei die Parallele zu den englischen Infant Schools zu erkennen (HORN 1991). Die Basis dieses Programms bildeten neue „Einsichten der Wissenschaft zu den Möglichkeiten des Lernens und somit auch der Erziehung in diesem Alter“ mit der „Zielsetzung, sämtlichen Kindern auf dieser Stufe ein im Vergleich zu früher gehobenes Niveau der Lernfähigkeit zu eröffnen, damit sie so an die gewandelten Anforderungen der modernen

Grundschule herangeführt würden“ (HORN 1991, S. 80). Grundsätzlich war vorgesehen, die Schulpflicht um ein Jahr vorzuverlegen, damit sie bereits mit dem fünften Lebensjahr beginnen konnte. Mit dem ersten Grundschuljahr zusammen sollte das dazugewonnene Schuljahr eine zweijährige Eingangsstufe bilden. Diese Empfehlung des Deutschen Bildungsrates konnte sich in den meisten Bundesländern jedoch nicht durchsetzen, lediglich in „Hessen, Hamburg und Berlin, wo die Eingangsstufe als Angebot neben der Möglichkeit des Kindergartenbesuchs bis heute erhalten geblieben ist“ (HORN 1991, S. 82).

Des Weiteren waren auch Änderungen und Neuerungen im Curriculum der Grundschule vorgesehen. Nicht nur die Namen verschiedener Fächer wurden geändert (aus Rechen wurde Mathematik, aus Heimatkunde wurde Sachunterricht), sondern es fand eine grundlegende Neuregelung des Unterrichtes statt. „Wissenschaftsorientiertes Lernen“ hieß das neue Stichwort, das ins Zentrum des Unterrichts in der Grundschule gerückt wurde. Diese Wissenschaftsorientierung hatte Auswirkungen auf alle Bereiche und Inhalte der Grundschule. „Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie der modernen Mathematik und Sprachlehre müssen in elementarisierter Form Eingang in den Primarbereich finden“ schrieb der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970, S. 134) und weiter: „Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen. Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenständen und Lernmethoden gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe“ (ebd., S. 133). Daneben sollte beispielsweise ein Verzicht auf Klassenwiederholungen eingeführt werden, die Schaffung einer Orientierungsstufe nach der vierten Klasse sowie ein zweiter Einschulungstermin, ab der dritten Klasse sollte auch die Einführung von Englisch als Fremdsprache und eine wissenschaftsorientiertere Lehrerausbildung als Reformen umgesetzt

werden (KNÖRZER/GRASS 1995). Einige dieser Vorschläge wurden verwirklicht und umgesetzt, andere wieder (zumindest teilweise) zurückgenommen.

Diese grundlegenden und weit reichenden Veränderungsziele bezüglich Kindergarten und Grundschule legten in vielen Bundesländern quasi das Fundament für die Verankerung der Kooperation zwischen vorschulischer Einrichtung und Schule. Auf Grund der historischen Entwicklung erkannte man die wichtige Rolle, die eine Zusammenarbeit beider Institutionen bezüglich eines gelungen Schulanfangs spielt. Die vom Deutschen Bildungsrat empfohlene enge Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule, die u.a. die Gründung einer zweijährigen Eingangsstufe vorsah, konnte sich, wie bereits oben erwähnt, nicht einheitlich bundesweit durchsetzen. Übrig geblieben sind jedoch in allen Bundesländern zumindest Erlasse und Empfehlungen, die eine enge Zusammenarbeit zwischen vorschulischer Einrichtung und Grundschule regeln bzw. gesetzlich vorschreiben sollen (HACKER 1992).

4.1.2 Beispiele konkreter Zusammenarbeit beider Institutionen

Die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule ist für einen erfolgreichen Schulanfang von außerordentlicher Bedeutung und kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden.

Gegenseitige Besuche sind eine der häufigsten Formen der Zusammenarbeit beider Institutionen. So kann etwa die spätere Lehrkraft der ersten Klasse mit den zukünftigen Schulkindern rechtzeitig Bekanntschaft schließen. Solche Besuche sollten aber immer mit der jeweiligen Erzieherin bzw. dem jeweiligen Erzieher der Kindergartengruppe abgesprochen werden. Bei einem ersten Besuch sollte dabei noch nicht das Kennenlernen einzelner Kinder im Vordergrund

stehen, sondern die Lehrerin respektive der Lehrer sollte sich einen allgemeinen Überblick verschaffen über den Gruppenraum, die Materialausstattung, die Arbeitsweise der Erzieherin oder des Erziehers und deren Tagesablauf im Zusammensein mit den Kindern. Des Weiteren könnten sich die Lehrerin bzw. der Lehrer von der Gestaltung des Gruppenraumes im Kindergarten soweit inspirieren lassen, dass sie das spätere Klassenzimmer entsprechend kindgerecht und den Kindern vertraut einrichten, damit auch diesbezüglich den Kindern ein reibungsarmer Übergang ermöglicht wird (HORN 1995). Um eine vertrauensvolle Basis zu schaffen, könnte dann die Lehrerin, bzw. der Lehrer, bei weiteren Besuchen mit den Kindern gemeinsam ein Spiel spielen, eine Geschichte vorlesen oder ein Lied singen. Dabei steht im Vordergrund, eine grundlegende Beziehung zu den Kinder herzustellen und die Basis für einen vertrauensvollen zukünftigen Umgang zu legen. Generelles Ziel dieser Besuche ist eine „ungezwungene Kontaktaufnahme mit den Kindern“ (KNÖRZER/GRASS 1995, S. 51). Bestimmte Auffälligkeiten und Eigenheiten bei einigen Kindern können bereits hier von der späteren Lehrkraft erkannt und mit der Erzieherin oder dem Erzieher besprochen werden. Entscheidend dabei ist jedoch, dass die Eindrücke völlig wert- und vorurteilsfrei behandelt werden müssen, damit es zu keiner Stigmatisierung einzelner Kinder kommt. Auf Seiten der Kinder hilft diese Art der Kontaktaufnahme vor Schulbeginn latente Ängste, Unsicherheiten und Befürchtungen gegenüber der Schule abzubauen.

Eine weitere Möglichkeit, einen problemlosen und harmonischen Schulübergang möglichst aller Kinder zu fördern, ist der Besuch der angehenden Erstklässler in der zukünftigen Schule. Dies soll helfen, die „Schwellenangst“ gegenüber der neuen Herausforderung, die sich ihnen in absehbarer Zeit stellen wird, abzubauen. Die Kinder haben im Weiteren dadurch die Chance, das Schulgebäude, wichtige Räume (wie Toiletten, Lehrerzimmer und Sekretariat), Schulutensilien und sogar das

Klassenzimmer, in dem sie einmal sitzen werden, kennenzulernen. Für einen solchen ersten Eindruck empfiehlt sich ein Nachmittagsbesuch in der Schule, da Störungen durch andere Kinder dabei weitgehend ausgeschlossen sind und der allgemeine Unterricht in der Schule durch diese Maßnahme nicht beeinträchtigt wird. Erst bei einem zweiten Besuch dürfen die zukünftigen ABC-Schützen dann eventuell an einer richtigen Unterrichtsstunde in einer bereits bestehenden Klasse teilnehmen. Wenn möglich sollte diese Stunde von der zukünftigen Grundschullehrerin oder dem späteren Grundschullehrer abgehalten werden. Der Unterricht sollte jedoch auf keinen Fall eine reine Spielstunde darstellen, sondern eine richtige, eine „echte“ Unterrichtsstunde. Ein weiterer wesentlicher und fundamentaler Punkt sollte auch sein, dass die späteren Schulkinder in diesen Unterricht mit einbezogen werden und nicht nur passiv daran teilnehmen. Der Unterricht sollte ferner so geplant werden, dass eine Zusammenarbeit zwischen den aktuellen und künftigen Schulkindern in Form von Partner- bzw. Gruppenarbeit im Mittelpunkt der gemeinsamen Unterrichtsstunde steht. Um eine nachhaltige und positive Erinnerung an diese erste Unterrichtsstunde zu gewährleisten, ist ein sichtbares Ergebnis aus der Unterrichtsarbeit, das die zukünftigen Schulkinder mit nach Hause nehmen können, von besonderer Bedeutung. Voller Stolz zeigen die Kinder dann zu Hause ihren Eltern das in der Schule Erarbeitete (KNÖRZER/GRASS 1995).

Eine andere Form der Kooperation bieten Patenschaften zwischen einzelnen Kindergartenkindern und bestimmten Schulkindern. Die Schulkinder übernehmen dann die „Verantwortung“ bei allen gemeinsamen Aktionen und helfen den „Kleinen“ aus dem Kindergarten. Die Kindergartenkinder ihrerseits profitieren davon, indem sie immer einen Ansprechpartner haben, der ihnen hilft und zur Seite steht. Nicht selten entstehen aus diesen Patenschaften enge Freundschaften zwischen den Kindern, die weit über die Kooperationsphase hinaus gehen und über die gesamte gemeinsame (Grund-) Schulzeit hinweg Bestand haben können.

Ferner können Feste, Veranstaltungen oder gemeinsame Projekte geplant werden. So besteht etwa die Möglichkeit, über die gemeinsamen Kooperationsstunden hinaus im Herbst an einem Laternenzug mit zuvor gemeinsam gebastelten Laternen teilzunehmen. Eine weitere gute Gelegenheit für Kontakte stellt die Durchführung einer Party in der Faschings- oder Karnevalzeit dar oder ein gemeinsam veranstalteter Grillabend der Schulkinder und der Kindergartenkinder im Sommer. Die Möglichkeiten zu gemeinsamen Aktivitäten beider Einrichtungen sind vielfältig. In jedem Fall sind alle Anstrengungen dieser Art zur Zeit noch immer verbunden mit einem überdurchschnittlich hohen Maß an Engagement sowohl auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher als auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Es wäre sicher wünschenswert und willkommen, wenn solche Maßnahmen nach und nach selbstverständlich werden könnten und auf Dauer sowohl die Arbeitsbedingungen auf Seiten der Erziehenden und Lehrenden als auch die Entwicklungs- und Lernbedingungen für die betroffenen Kinder verbessern würden.

4.2. Theoretische Vorstellungen von Schulfähigkeit

Seit Mitte des letzten Jahrhunderts ist die Phase des Schuleintritts vermehrt in den Blickwinkel wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt. Jedoch wurde auch schon weit vor dieser Zeit über Auslesekriterien für die Einschulung von Kindern nachgedacht. Bereits im 16. Jahrhundert wurde beispielsweise der „Gülden-Apfel-Test“ zur Feststellung der Schulreife durchgeführt. Dabei „reichte man dem etwa sieben Jahre alten Kind mit der einen Hand einen Apfel, mit der anderen einen Pfennig. Zog das Kind den Pfennig vor, so galt es aufgrund seines Realitätssinnes als schulreif“ (BURGENER WOEFFRAY 1996, S. 21). Im Laufe des 20. Jahrhunderts gewann die Psychologie als Wissenschaft zunehmend an Bedeutung.

Insbesondere seit Ende des Zweiten Weltkrieges wurden mehrere Konzeptionen bezüglich der Schuleintrittsdiagnostik entwickelt. Im folgenden werden zwei dieser unterschiedlichen Konzeptionen vorgestellt.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelte Arthur Kern auf der Grundlage der damaligen entwicklungs- und gestaltpsychologischen Erkenntnisse seine auf der Berücksichtigung innerer Reifungsprozesse basierende „Schulreifetheorie“. Im Laufe der Zeit wurden seine Ansätze jedoch von anderen Wissenschaftlern kritisiert, modifiziert und/oder ergänzt. Man kann sicher sagen, dass im Verlauf der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in diesem Forschungsbereich mehr als nur einmal ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Heute ist man der Ansicht, dass sich die angeborenen Anlagen der Kinder nur im Zusammenspiel mit direkten oder indirekten Anregungen, die ein Kind aus seiner Umwelt erfährt, in Fähigkeiten und Fertigkeiten umsetzen lassen. Besondere Anregungskraft und Wirksamkeit für die Entwicklung besitzen frühe Lernerfahrungen in einer produktiv stimulierenden Umwelt. So betrachtet ist das „(An-)Reizklima“, in dem die Kinder aufwachsen, ein ganz entscheidender, wenn nicht sogar der entscheidendste Entwicklungsfaktor für den individuellen Fortschritt eines Menschen. Gegenwärtig steht das von Nickel entwickelte ökopsychologische Schulreifemodell im Mittelpunkt der einschulungsdiagnostischen Diskussion. Es wird neben der Schulreifetheorie von Kern Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.

4.2.1 „Schulreifemodell“ von Arthur Kern

Anfang der 50er Jahre machte Arthur Kern mit seinem Buch „Sitzenbleiberelend und Schulreife“ (1951) darauf aufmerksam, dass mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal nicht versetzt wurden. Kern führte die große Zahl von

Repetenten nicht in erster Linie auf eine mangelnde Begabung der Kinder zurück, er ging von folgender Grundannahme aus: „Jedes Kind, extrem schwache Begabung (Idiotie und Imbezillität) ausgenommen, erreicht im Laufe seiner Entwicklung einmal eine Entwicklungsphase, der jenes Leistungsgefüge zugeordnet ist, das als Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule angesetzt werden muss. Das eine Kind kommt lediglich früher, das andere später zu diesem Entwicklungspunkt“ (KERN 1951, S. 67). Besonders in der Zeit der Einschulung schien ihm ein solcher Mangel an Reifung eine besonders große Rolle zu spielen. Kern folgerte aus der Beobachtung häufigen Schulversagens, dass die entsprechenden Kinder zu früh eingeschult wurden. Er ging davon aus, dass eine zu frühe Einschulung früher oder später immer zu einer Überforderung der Schüler führen musste, die sich i.d.R. im „Sitzenbleiben“ des betreffenden Kindes ausdrückte. Als Ergebnis dieser Schlussfolgerung setzte man das Durchschnittsalter der Kinder für die Einschulung von 6;2⁵ (1950) auf 6;8 (1964) Jahre herauf (KNÖRZER/GRASS 1995, S. 93).

Kerns Schulreifetheorie basierte auf dem damals gültigen Erkenntnisstand der Entwicklungspsychologie. In dieser Zeit ging man noch davon aus, dass sich sowohl die psychische als auch die physische Entwicklung eines Kindes in parallelen Schüben vollzieht („Gleichklang“-These). War ein Reifezustand erreicht, konnte man von diesem auf andere Reifezustände schließen. Für Kern war in dieser Hinsicht beispielsweise der Zahnwechsel ein typischer Entwicklungspunkt. Von diesem körperlichen Reifegrad schloss er auf die psychische Schulreife eines Kindes. Weiter ging er davon aus, dass die Schulreife auf einen endogen gesteuerten (innerlich angelegten) Reifungsprozess zurückzuführen ist, „durch welchen sich mit fortlaufender Entwicklung und begünstigt durch

⁵ Hier ist das Alter für ein Kind in Jahren (vor dem Semikolon) und Monaten (nach dem Semikolon) angegeben. Beispielsweise bedeutet also die Angabe von 6;2, dass ein Kind sechs Jahre und zwei Monate alt ist.

vorprogrammierte Reifungsschübe jener Reifestand einstelle, der zur erfolgreichen Bewältigung schulischer Anforderungen erforderlich sei“ (BURGENER WOEFFRAY 1996, S.23). Dieser Prozess, so glaubte er, könne nicht durch Umwelteinflüsse (exogene Faktoren) positiv beeinflusst werden, im Gegenteil. Kern glaubte, dass zu frühe Anforderungen, die „von außen“ an das Kind gestellt würden, seine „normale Entwicklung“ nur stören würden. Die Anforderungen, die von Seiten der Schule an das Kind gestellt wurden, ließ er dabei weitgehend unberücksichtigt. Sie waren einfach eine feste Größe, die es zu erfüllen galt. Für ihn stand also alleine das Kind mit seinen Anlagen und seiner Reifung im Mittelpunkt der Betrachtungen; Abbildung 1 gibt diese Zusammenhänge in schematisierter Form wieder.

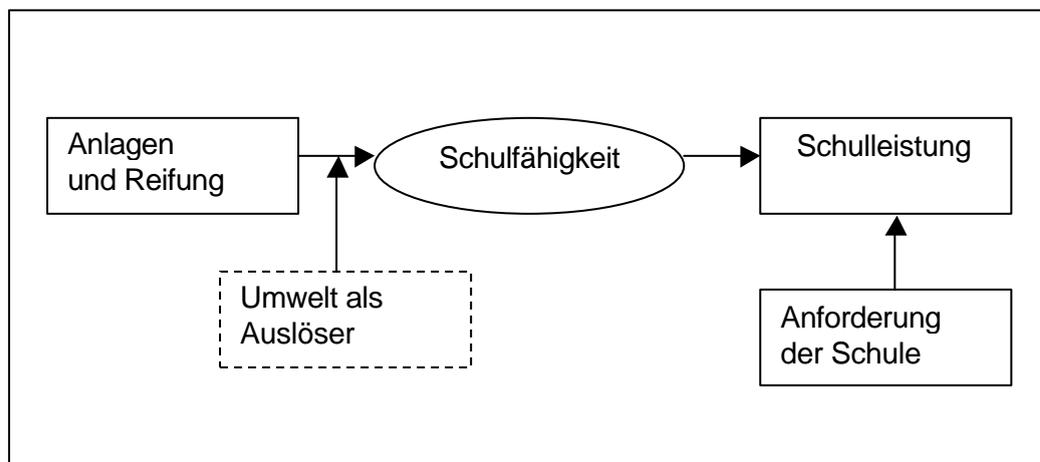


Abb. 1: Traditionelles Konzept der Schulreife nach Rüdiger, D./Kornmann, A./Peez, 1976, S. 85

Auf der Basis dieser Überlegungen entwickelte Kern einen Grundleistungstest (GLT) zur Ermittlung der Schulreife (KERN 1969a) und später dann noch einen dazugehörigen Paralleltest (PGLT) (KERN 1969b). Zentrales Kriterium in diesen Tests waren Aufgaben zur visuellen Gliederungsfähigkeit, die „das Auffassen und Nachzeichnen optischer Gestalten fordern. Mit dieser Gliederungsfähigkeit glaubte man, eine komplexe Fähigkeit zu erfassen, die für schulischen Erfolg wichtig ist“ (BURGENER WOEFFRAY 1996; S. 26). Nach dem Prinzip der Auslese

sollte dieser Test helfen, „schulreife“ und „nicht schulreife“ Kinder zu erkennen und voneinander trennen zu können. „Schulunreife“ Kinder wurden daraufhin zurückgestellt. Besonders schwache Schülerinnen und Schüler wurden in eine Sonderschule überwiesen.

4.2.2 Ökopsychologisch-systemorientiertes Schulreifemodell nach Nickel

Das von Nickel entwickelte Konstrukt kann als eine adäquate und zeitgemäße Betrachtungsweise der heutigen Einschulungsproblematik angesehen werden.

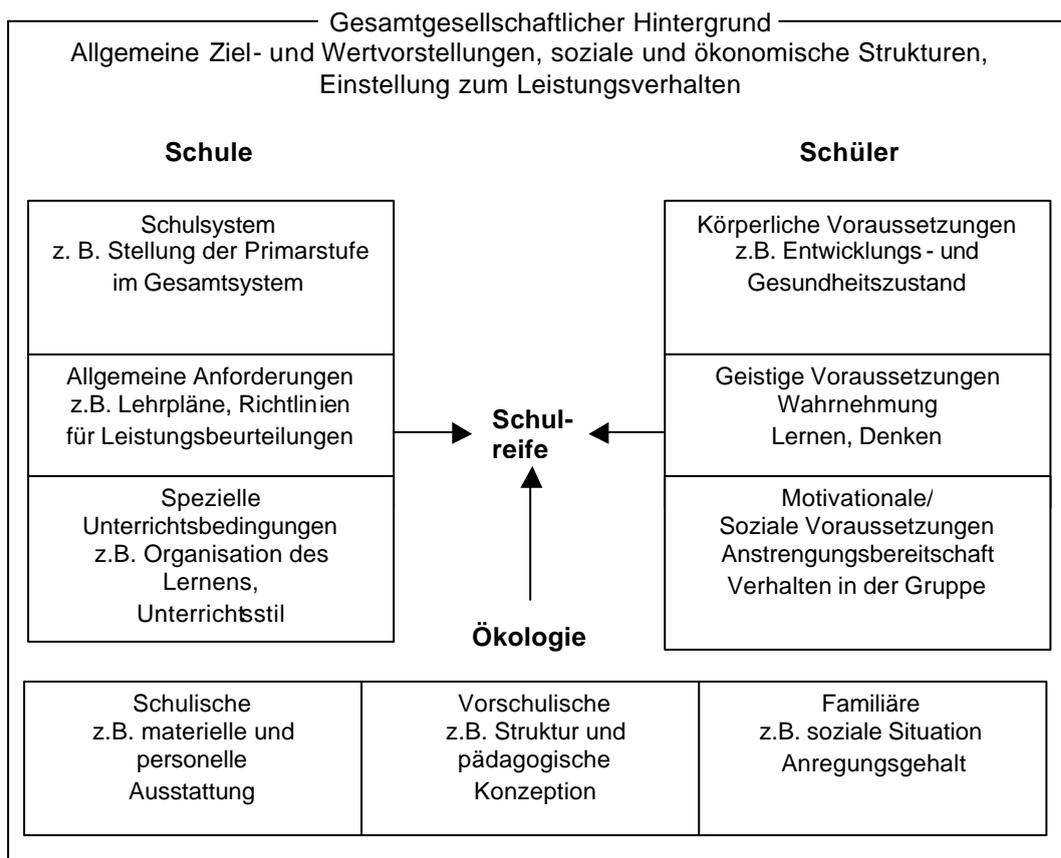


Abb. 2: Das ökopsychologische Schulreifemodell nach Nickel, 1990, S. 221

Alle vorangegangenen reifungstheoretischen und fähigkeitstheoretischen Modelle hatten als Merkmal die einseitige Ausrichtung auf bestimmte Leistungsvoraussetzungen. Dabei stand ausnahmslos und einzig das Kind selbst im Mittelpunkt der Betrachtungen. Abbildung 2 zeigt die weitaus komplexere Betrachtungsweise Nickels.

Bei diesem Konzept, das Nickel in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte und das seither immer wieder veränderte wurde (NICKEL 1981, 1982, 1985, 1988, 1989), handelt es sich um ein interaktionistisches Modell, bei dem nicht mehr das Kind allein im Zentrum der Betrachtungen steht. Hinzu kommt das gesamte Gefüge, in das der zukünftige Schüler eingebunden ist und sein wird. Nickel sieht sein Modell darin begründet, „dass Schulanfänger mit ähnlichen Testpunktwerten in verschiedenen Schulen und teilweise sogar in Parallelklassen derselben Schule sehr unterschiedliche Erfolgchancen besitzen, und zwar je nach Qualität des Anfangsunterrichts und nach Art des Verhaltensstils der Lehrer“ (NICKEL 1996, S. 91). Er verwendet in den Schilderungen zu seinem Modell zwar noch (wie zuvor Kern) den „traditionellen“ Begriff der Schulreife, möchte diesen Begriff aber nicht mehr auf einseitige biologische Reifung bezogen wissen.

Schulreife wird von Nickel als Produkt aus mehreren Teilkomponenten verstanden, die untereinander interaktiv agieren. Im Zusammenspiel bestimmen sie den Grad der Anforderungen, die an ein Kind in der Schule gestellt werden. Neben dem Schüler als Individuum und der Schule als Ort der Erziehung spielt die Ökologie eine bedeutende Rolle. Beeinflusst werden diese drei Komponenten dann noch von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen. Zu nennen sind dabei vor allem die unterschiedlichen Ziel- und Wertvorstellungen, das soziale und ökologische Gefüge sowie die Einstellung einer Gesellschaft zum Leistungsverhalten (s. auch Abb. 2). Diese vier Komponenten stehen in einer engen interaktionistischen Wechselbeziehung zueinander. Veränderungen einer oder mehrerer

Teilkomponenten haben meist die Beeinflussung der anderen Teilkomponenten zur Folge. Die Teilkomponente Schule umfasst wiederum drei unterschiedliche Gesichtspunkte, die untereinander mehr oder weniger stark in einer wechselseitigen Beziehung stehen; ebenso beinhalten die anderen Teilkomponenten jeweils mehrere Aspekte.

In Deutschland besitzt der Staat respektive die einzelnen Länderregierungen das Bildungsmonopol. Er allein legt die Fähigkeits- und Leistungsanforderungen für Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrinhalte fest (WILMS/KORNMAN 1978). Beispielsweise bestimmt er die Position, die der Primarstufe im gesamten Bildungssystem eingeräumt wird. Besteht ihre Funktion ausschließlich darin, quasi als Zubringer für die Sekundarstufe zu dienen oder wird ihr eigens eine wichtige Rolle zu Beginn der schulischen Laufbahn eingeräumt? Ferner ist von Belang, in welchem Alter die Kinder eingeschult werden. In Deutschland wird „seit 1964 zwischen 6;2 und 7;2 Jahren“ (KNÖRZER/GRASS 1995, S. 77) eingeschult. Dagegen werden in England die Kinder mit 5;0 – 5;4 Jahren eingeschult, im skandinavischen Raum mit 6;8 – 7;8 Jahren und in Dänemark mit 7;0 – 8;0 Jahren (ebd., PORTMANN 1995). Von Bedeutung ist auch, ob eine Kooperation zwischen Kindergarten und Schule verbindlich stattfindet, um einen reibungslosen Übergang zu ermöglichen. All diese Voraussetzungen bestimmen die Anforderungen, die an ein Kind gestellt werden. Diese Erwartungen werden von den allgemein gesellschaftlichen Vorstellungen und Gegebenheiten in einem Land abgeleitet bzw. beeinflusst und sind für alle Schulen verbindlich. Erfahrungsgemäß können manche Gesetze, Bestimmungen und Richtlinien bereits in den einzelnen Bundesländern jedoch recht unterschiedlich ausfallen.

Für Nickel ergibt sich das Problem der Schulreife eines Kindes „aus den Wechselwirkungen zwischen schulischen Anforderungen einerseits und individuellen Lernvoraussetzungen andererseits“ (NICKEL 1995, S. 227).

In einem föderalistischen Schulsystem wie in Deutschland bleibt es den einzelnen Ländern vorbehalten, die Richtlinien und Inhalte der Lehrpläne zu bestimmen. Diese regeln z. B. die Normen, Werte und Erziehungsziele, die es zu beachten gilt, die Gestaltung des Unterrichts, die Beurteilung der Leistungen oder den Zeitpunkt bzw. den Leistungsstand, ab dem ein Kind in eine höhere Klasse versetzt werden darf. So können die Ziele in den Lehrplänen und Richtlinien der einzelnen Bundesländer recht unterschiedlich ausfallen. Der Lehrplan in Schleswig-Holstein hat z.B. ganz andere Schwerpunkte und Gewichtungen wie die Lehrpläne der im Süden Deutschlands gelegenen Bundesländer Bayern oder Baden-Württemberg. Dies ist natürlich nicht allein auf die geographisch unterschiedliche Lage dieser Länder zurückzuführen, sondern vor allem abhängig von den unterschiedlichen politischen Zielsetzungen der jeweiligen Länderregierungen. Die unterschiedlichen Anspruchsniveaus und die jeweiligen Inhalte bestimmen dann über Schulämter, Rektorate und Klassenlehrer die Anforderungen, die an ein Kind gestellt werden. So kann es durchaus sein, dass ein Kind in einem Bundesland die Anforderungen, die gestellt werden, nicht erfüllen kann, sie in einem anderen Bundesland aber erfüllt. Als Beweis für die unterschiedlichen Anforderungen an die Schulkinder können etwa die starken Schwankungen der Repetenten in den Grundschulklassen der einzelnen Bundesländer gelten (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1994).

Im Teilbereich Schule spielen somit vor allem die speziellen Unterrichtsbedingungen vor Ort eine entscheidende Rolle. Darunter versteht man die Umsetzung der Richtlinien und des Lehrplanes in der jeweiligen Schulklasse. Diese Umsetzung ist in starkem Maße abhängig von den pädagogischen Führungsqualitäten und dem individuellen Unterrichtsstil der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer. Gerade in der so schwierigen Phase am Beginn der schulischen Laufbahn eines Kindes sollte dieses Moment nicht unterschätzt werden. Es macht einfach einen Unterschied, ob ein Unterricht überwiegend frontal abgehalten wird oder

ob die Lehrerin oder der Lehrer eher offene Unterrichtsformen bevorzugt. Diese unterrichtlichen Bedingungen in einer Klasse bestimmen die „Versagerquote“ nach der ersten Klasse in einem entscheidenden Maße mit. Daneben nennt SCHENK-DANZINGER in ihrer Expertise für den Deutschen Bildungsrat (1972) noch die mangelnde Bewegungsfreiheit, zu kurze Pausen und den Mangel an konstruktiver, musischer und sozialer Betätigung der ABC-Schützen als Gründe für häufiges Schulversagen. Positiv dagegen wirken sich auf die Repetentenquote ihrer Meinung nach eine dem Leistungsstand entsprechende Förderung, reichliche Übungsmöglichkeiten und eine gefühlsmäßige Beziehung zum Kind aus (SCHENK-DANZINGER 1988).

Für den reibungslosen Eintritt in den neuen Lebensabschnitt Schule sind aber nicht nur die schulischen Anforderungen ausschlaggebend, entscheidend sind auch die somatischen und psychischen Voraussetzungen, die ein Kind in die Schule mitbringt. Bereits im vorletzten Jahrhundert glaubte man, wie dies bei einigen Leuten auch heute immer noch der Fall ist, dass die Schulreife „in erster Linie von allgemeinen kognitiven (Vernunft und Verstand) und sprachlichen Fähigkeiten sowie dem Lebensalter“ abhängig sei (KAMMERMEYER 2000, S. 18). Mitte des letzten Jahrhunderts schien dagegen allein die körperlichen Eignung für einen erfolgreichen Eintritt in die Schule erforderlich zu sein. Damals dachte man, wie bereits oben schon erwähnt, dass zwischen der somatischen Reife und der kognitiven Leistungsfähigkeit eines Kindes ein enger Zusammenhang bestünde. Hatte ein Kind die körperlichen Voraussetzungen erfüllt, ging man davon aus, dass das Kind auch die psychische Reife für einen Schulbesuch vorweisen konnte. Entscheidend waren bei der Beurteilung der körperlichen Eignung der Milchzahnwechsel und die sogenannte „Philippinerprobe“. Bei dieser Probe sollte das Kind versuchen, mit dem rechten Arm über den Kopf das linke Ohr zu erreichen. Gelingt dies, so

wurde diese „Leistung“ als ein Indiz für die Schulreife des Kindes gewertet.

Heute schreibt man den körperlichen Voraussetzungen eines Kindes bei der Einschulung nur noch eine untergeordnete Rolle zu. Im Rahmen einer schulärztliche Untersuchung wird jedoch zumindest überprüft, ob das Kind den physischen Belastungen der Schule (Bewältigung des Schulwegs, Tragen der Schultasche, etc.) gewachsen ist. Nebenbei dient diese Untersuchung der „frühzeitigen Feststellung von Hör- und Sehschäden“ und dazu, „um Besonderheiten des Bewegungsapparates (z.B. Fußschäden – Senk-, Knick- oder Plattfüße), auffällige Haltungsschäden (z.B. Rundrücken, eingefallene Schultern) oder chronische Krankheiten (z.B. Vergrößerung der Gaumen und Rachenmandeln, Herzfehler usw.)“ rechtzeitig erkennen zu können (KNÖRZER/GRASS 1995, S. 95). Neben den somatischen Voraussetzungen wird das Augenmerk besonders auf die psychischen Fähigkeiten eines Kindes gelegt. Zu den psychischen Eigenschaften, die ein Schulkind aufweisen sollte, gehört „in erster Linie eine realistische Einstellung zur Umwelt, sowie die Fähigkeit zur Durchgliederung und zur einzelheitlichen (analytischen) Auffassung von Wahrnehmungsinhalten, und zwar sowohl auf dem Gebiet des Hörens als auch des Sehens (auditive und visuelle Differenzierungsfähigkeit)“ (NICKEL 1995, S. 231). Dabei spielt die sprachliche Ausdrucksweise des Kindes eine wichtige Rolle. Sie ist von besonderem Belang, da die Auseinandersetzung eines Kindes mit seiner Umwelt überwiegend mit Hilfe dieses Mediums stattfindet.

Für einen erfolgreichen Schulbesuch müssen nach Nickel bei einem Kind auch noch die motivational-voluntativen Voraussetzungen gegeben sein. Diese „beziehen sich vor allem auf die Arbeitshaltung des Kindes bei Anforderungen, die von außen gestellt werden“ (ebd., S. 232). Gemeint ist damit z.B. die Ausdauer eines Kindes bei der Erfüllung von Arbeitsaufträgen, seine Aufmerksamkeit für das Unterrichtsgeschehen

sowie das Interesse des Kindes an den Themen des Unterrichts. Gerade von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer kann bezüglich dieser Voraussetzungen durch einen verständnisvollen und liebevollen Umgang mit den Kindern die Freude und das Interesse an der Schule wesentlich gestärkt werden. Generell ist darauf zu achten, dass die Kinder in diesem so wichtigen Stadium des Schuleintrittes zwar nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert werden. Geschieht dies dennoch, können Schulangst oder Schulunlust die Folge sein. Die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule ist es (neben den vielen anderen Dingen), die Motivation der Kindern bezüglich der schulischen Anforderungen lebendig zu halten. Um ihnen diese Arbeit zu erleichtern, sollte bereits im Kindergarten bei den zukünftigen Schülerinnen und Schülern das Interesse und die Leistungsbereitschaft für die Schule geweckt werden. Es wird also als eine wesentliche Aufgabe des Kindergartens angesehen, dass er die Kinder in dieser Weise auf die Schule vorbereitet, dabei aber mit Rücksicht auf mögliche Überforderung auf keinen Fall bereits schulische Inhalte vorwegnimmt.

Abschließend spielen in dieser Teilkomponente die sozialen Kompetenzen und Verhaltensmöglichkeiten der Kinder eine große Rolle. Von elementarer Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, dass „eine mehrstündige Trennung von der Mutter ohne Schwierigkeiten“ (SCHENK-DANZINGER 1993, S. 261) vom Kind verkraftet werden kann. Davon ist nicht immer in selbstverständlicher Weise auszugehen. Hat ein Kind etwa überhaupt keine vorschulische Einrichtung besucht, kann der tägliche Abschied von der Mutter für die Stunden in der Schule mit sehr großen Trennungsschwierigkeiten verbunden sein. Da jedoch davon auszugehen ist, dass die meisten Kinder vor Schulbesuch die Gelegenheit hatten, einen Kindergarten zu besuchen, wird sich i.d.R. die überwiegende Anzahl der Kinder wohl auch relativ schnell und ohne Probleme in eine Klassengemeinschaft einfügen können. Dazu wird von einem Schulkind auch erwartet, dass es bereits

selbständig handeln kann und in einer Gruppe seine individuellen Anliegen und Ansprüche auch mal zurückzustellen vermag.

Die dritten Teilkomponente im Modell von Nickel befasst sich mit den Verbindungen, die das Kind als Individuum zu seiner Umwelt aufbaut. Im Besonderen sind hier die Beziehungen zur Schule, zur vorschulischen Einrichtung und zur Familie zu nennen. Grundvoraussetzung für einen problemlosen Schuleintritt ist das Zusammenwirken aller drei Teilbereiche. Der familiären Bereich umfasst die sozioökonomische Situation der Familie. Hierbei sind eine Vielzahl von Faktoren entscheidend. So ist z.B. von Bedeutung, ob das Kind mit anderen Geschwistern zusammen lebt oder als Einzelkind aufwächst. Daneben können sich soziale Interaktionen zwischen den anderen Familienmitgliedern, das Medienverhalten in der Familie, Freundschaften außerhalb der Familie oder auch die Wohnverhältnisse positiv oder negativ auf die zu bewältigenden Anforderungen in der Schule auswirken.

Im Bereich der vorschulischen ökonomischen Gegebenheiten geht es in erster Linie darum, ob das Kind einen Kindergarten besucht hat oder nicht. Dabei kommt der materiellen und personellen Ausstattung des jeweiligen Kindergartens sowie dessen pädagogischer Konzeption und dem Umgang der Erzieherinnen und Erzieher mit den Kindern eine entscheidende Rolle zu. Im schulischen Bereich ist wie auch im vorschulischen Bereich die materielle und personelle Ausstattung der besuchten Einrichtung von besonderer Bedeutung. Das Schulgebäude und vor allem der Klassenraum sollten kindgerecht gestaltet sein, damit die Kinder von Anfang an einen emotionalen Bezug dazu herstellen können. Ziel ist es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kinder wohl fühlen und Spaß am Lernen entwickeln können. Auch die Bereitstellung von geeigneten Lern- und Lehrmaterialien ist von Wichtigkeit. Neben den materiellen Bedingungen in einer Schule kann dann vor allem natürlich die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin als Größe gesehen werden, die zu einem

erfolgreichen Schulbeginn entscheidend beizutragen vermag (NICKEL 1995, S. 233 u. 234). Letzten Endes ist es nach Nickel dann aber das Zusammenspiel all dieser Teilkomponenten seines Modells, das darüber entscheidet, ob der Schuleintritt eines Kindes ein „Erfolg“ wird oder nicht.

4.3 Neue Modelle in der Schuleingangsstufe

Die Tätigkeitsprogramme des Elementarbereichs sollen in der Eingangsstufe des Primarbereichs fortgesetzt werden und allmählich zu stärker formalisiertem Lernen führen. In die Grundschule als „wirkliche“ Gesamtschule treten Kinder mit unterschiedlichen Niveaus bezüglich Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen ein. Diese Entwicklungs- und Leistungsunterschiede der einzelnen Kinder differieren meist sehr stark. Es gibt Kinder, die bereits lesen können, wenn sie in die Schule kommen. Andere Kinder beherrschen kaum die deutsche Sprache, da sie z.B. mit einer anderen Muttersprache aufgewachsen sind, wieder andere zeigen Schwächen im sozialen Bereich, weil sie vielleicht nie einen Kindergarten oder eine ähnliche Einrichtung besuchen konnten. Diese Unterschiede zwischen den Kindern stellen eine große Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule dar.

Im folgenden Kapitel werden Innovationen bezüglich des Anfangsunterrichtes im Bundesland Baden-Württemberg vorgestellt. Mit den Projekten „Schulanfang auf neuen Wegen“ sowie der „verlässlichen Grundschule“ und dem „frühen Fremdsprachenlernen“ geht dieses Bundesland völlig neue Wege in der Schuleingangsstufe. Die Gründe für die Entstehung dieser Modellversuche sind vielfältig und mit den gesellschaftlichen und familiären Wandlungen, in denen Kinder heute aufwachsen, eng verbunden (s. auch Kap. 2).

Baden-Württemberg hat durch die Umsetzung der in der Kultusministerkonferenz vom Oktober 1997 beschlossenen Lockerung der „Stichtagsregelung“ (es besteht Schulpflicht für alle Kinder, die bis zum 30. Juni sechs Jahre alt werden) als erstes und einziges Bundesland seit Dezember 1997 diese Stichtagsflexibilisierung umgesetzt. Demnach können schulfähige Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 30. September ihren sechsten Geburtstag haben, eingeschult werden. Darüber hinaus können Kinder, die nach dem 1. Oktober das sechste Lebensjahr vollenden, ohne schulärztliche Untersuchung oder pädagogisch-psychologisches Gutachten vorzeitig eingeschult werden.

Tab. 1: Entwicklung der Zurückstellungen und der vorzeitigen Einschulung in Baden-Württemberg nach Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Referat 31, 2001

Schuljahr	Zurückstellungen	vorzeitige Einschulungen
1977/78	10,5%	2,2%
1978/79	11,1%	1,8%
1979/80	10,2%	2,1%
1980/81	10,5%	2,1%
1981/82	1,04%	1,8%
1982/83	10,6%	1,7%
1983/84	10,0%	1,7%
1984/85	9,9%	1,8%
1985/86	10,1%	1,9%
1986/87	10,6%	1,8%
1987/88	10,6%	1,6%
1988/89	10,9%	1,5%
1989/90	10,6%	1,4%
1990/91	10,5%	1,5%
1991/92	10,5%	1,5%
1992/93	10,5%	1,5%
1993/94	10,4%	1,4%
1994/95	10,1%	1,5%
1995/96	9,1%	1,6%
1996/97	8,2%	2,1%
1997/98	7,3%	3,3%
1998/99	7,1%	6,1%
1999/00	6,9%	7,5%
2000/01	6,2%	7,6%

Diese Maßnahmen von Seiten des Gesetzgebers und die damit verbundene Möglichkeit der Aufnahme all dieser Kinder in die

Grundschule (s. Modell A1) haben erwartungsgemäß Auswirkungen auf die Zahl der vorzeitigen Einschulungen bzw. Zurückstellungen gezeigt.

Seit Beginn dieses Schulanfang-Projektes konnte die Zahl der Zurückstellungen von 8,2 Prozent im Schuljahr 1996/97 auf 6,2 Prozent im Schuljahr 2000/01 gesenkt werden (s. Tab. 1). Im selben Zeitraum stieg die Zahl der vorzeitigen Einschulungen von 2,1 Prozent auf 7,6 Prozent. Alle folgenden Zahlenangaben und anderen Informationen wurden der Homepage des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sowie der Informationsschrift „Schulanfang auf neuen Wegen“ aus demselben Haus entnommen.

4.3.1 „Schulanfang auf neuen Wegen“

Begonnen wurde das Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ an neun Schulen des Landes im Schuljahr 1996/1997. Im Schuljahr 2000/2001 waren bereits über 500 Grundschulen an diesem, in der bundesrepublikanischen Schullandschaft einmaligen Modell beteiligt. Mit diesem Projekt werden „Lösungsansätze für Probleme der Einschulungspraxis und der Eingangsstufe erprobt, die bislang zu hohen Rückstellungsquoten und damit hohem durchschnittlichem Einschulungsalter geführt haben“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS; JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2001, S. 2).

Allgemein lassen sich die Ziele und Absichten dieses Projektes folgendermaßen zusammenfassen:

- die Quote der Zurückstellungen verringern
- mit dem Abbau von bürokratischen Hürden mehr vorzeitige Einschulungen ermöglichen

- die Einschulung selbst erleichtern
- die Schuleingangsstufe flexibilisieren
- die Schuleingangsstufe in didaktischer und pädagogischer Sicht verbessern.

Mit der Einführung mehrerer alternativer Schuleingangsmodelle kommt dieses Projekt übrigens in einem hohen Maße den Forderungen Nickels (s. Kap. 4.2.2) entgegen, der im Gegensatz zu Arthur Kern (s. Kap. 4.2.1) nicht davon ausgegangen ist, dass nur die Kinder den Anforderungen der Schule zu genügen haben, sondern der vehement die Ansicht vertrat, dass sich auch die Schule in flexibler Weise auf die individuellen Eigenschaften und Besonderheiten eines jeden Kindes einzustellen habe. Unterschieden werden in diesem Modellprojekt drei bzw. mit Berücksichtigung von Untergruppen insgesamt fünf verschiedene Modelle.

Modell A1

Bei diesem Modell erfolgt die Einschulung im allgemeinen ohne Zurückstellungsmaßnahmen jeweils mit Beginn eines neuen Schuljahres. Schulfähigkeitstests fallen völlig weg. Jedes schulpflichtige Kind wird eingeschult. Die Klassenstufen 1 und 2 werden zu einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zusammengefasst. Durch die Eingliederung neuer Schülerinnen und Schüler in eine bereits bestehende Klassengemeinschaft findet ein schnellere und problemlosere Integration der Neulinge statt. Aus dem Zwischenbericht der Erprobungsschulen geht hervor: „Auch die bereits Eingeschulten profitieren von der neuen Lernsituation. Sie vertiefen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten und erwerben zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten, wenn sie den Neulingen etwas beibringen“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2001, S. 13). Bei der Entwicklung von sozialen

Kompetenzen, wie der Hilfsbereitschaft gegenüber anderen oder der Kooperation untereinander, zeigen die Kinder aus jahrgangsgemischten Klassen einen evident besseren Zugewinn. Durch Partnerschaften zwischen Neulingen und bereits Eingeschulten werden das soziale Miteinander, das Lernen voneinander sowie die Teamfähigkeit der Kinder geschult. Des Weiteren können sich solche Partnerschaften sehr positiv auf das Selbstbewusstsein und auf das Selbstwertgefühl der „Kleinen“ auswirken (ebd.). Die Verweildauer der Kinder in einer solchen Klasse ist variabel gestaltet. Zeigen Kinder gute Leistungen, können sie bereits nach einem Jahr in die dritte Klasse versetzt werden. Hingegen können schwächere Schüler und Schülerinnen bis zu drei Jahre in einer solchen Klasse bleiben, um daran anschließend ins dritte Schuljahr versetzt zu werden. Durch diese flexible Verweildauer in einer jahrgangsgemischten Klasse wird Kindern, die aufgrund von Leistungsschwächen vielleicht eine Klasse hätten wiederholen müssen (und dabei auch ihre gerade neu aufgebaute „Klassenbindung“ wieder verloren hätten), eine solche Belastung samt den daraus möglicherweise resultierenden Probleme und Schwierigkeiten erspart.

Weitere Zielsetzungen dieses Modells sind unter anderem noch ein verstärktes Zusammenarbeiten der Lehrer mit den Eltern und eine intensivere Kooperation zwischen Grundschule und vorschulischer Einrichtung. Als Veränderungen in methodisch-didaktischer Hinsicht stehen dabei die Rhythmisierung des Schultages, das jahrgangsübergreifende Lernen, die Wochenplanarbeit, der Werkstattunterricht, die Freiarbeit sowie der Projektunterricht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Sowohl für schwächere als auch für hochbegabte Kinder finden Differenzierungsangebote im Unterricht statt. Diese Maßnahmen und der daraus entstehende häufige Wechsel der Arbeitsformen setzen jedoch einen erhöhten Bedarf an Raumangebot voraus.

In der altersgemischten Klasse kann so ein Arbeitsklima geschaffen werden, in dem jede Schülerin respektive jeder Schüler in der Klasse sich nach einem individuellen Lern- und Leistungsstand entwickeln kann. Dabei soll neben methodisch-didaktischen Veränderungen auch dem Computer im Schulalltag eine besondere Rolle zukommen.

Modell A2

Dieses Modell entspricht, wie auch das vorherige, einer altersheterogenen Eingangsklasse mit flexibilisierter Verweildauer (ein bis drei Jahre). Hinzu kommt bei dieser Variante noch ein zweiter Einschulungstermin etwa zur Hälfte des Schuljahres. Ziel dieser Abwandlung von Modell A1 ist es, Zurückstellungen von Kindern zu vermeiden, die nach dem Stichtag Geburtstag haben. Nach diesem Modell müssen solche Kinder nicht bis zum nächsten Schuljahr auf ihre Einschulung warten, sondern können bereits nach einem halben Jahr Wartezeit, die noch im Kindergarten verbracht werden kann, eingeschult werden. Die Forderung nach einem „zweiten Einschulungstermin“ wurde übrigens schon Anfang der siebziger Jahre vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen gestellt (KNÖRZER/GRASS 1995).

Modell B1

Hier findet eine enge Zusammenarbeit zwischen Grundschulförderklasse und erster Klasse der Grundschule statt. Grundschulförderklassen, in anderen Bundesländern auch Vorschule, Vorschulklassen oder Schulkindergarten genannt, sind öffentlichen Einrichtungen. Es sind eigens eingerichtete Klassen an Grundschulen mit der Aufgabe, vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder innerhalb eines Jahres auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Grundschule verlangt werden, vorzubereiten. Den Kindern wird damit eine Chance zur Nachentwicklung

respektive Nachreifung gegeben. Ziel des Unterrichts ist die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes. Geleitet werden diese Klassen von fachlich ausgebildeten Erziehern, Sozialpädagogen oder von Fachlehrern (LANDESINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT BADEN-WÜRTTEMBERG, Homepage, 9/2001).

Bei diesem Modell B1 ist ein Übergang von der Förderklasse in die erste Klasse jederzeit während des Schuljahres möglich. Die Kooperation beider Klassen ermöglicht einen reibungslosen und unkomplizierten Austausch von Kindern untereinander. Macht ein Kind in der Grundschulförderklasse deutliche Fortschritte, so kann es in die erste Klasse aufgenommen werden; erfüllt ein Kind in der ersten Klasse nicht die Erwartungen, kann es ohne große Probleme wieder in die Grundschulförderklasse eingegliedert werden. Durch diese Wechselmöglichkeit kann auch die soziale Integration von fremden Kindern in eine bereits bestehende Gruppe gelernt und geübt werden. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung von sozialen Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Toleranz, friedliche Bewältigung von Konflikten und ein faires Spielverhalten kann sich diese Zusammenarbeit positiv auswirken.

Das Zusammenarbeiten beider Klassen ermöglicht im Weiteren die Erstellung gemeinsamer Förderpläne und es können so spezielle Differenzierungspläne für einzelne leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ausgearbeitet werden. Durch die Teamarbeit zwischen Grundschulförderklasse und erster Klasse bekommt die Leiterin oder der Leiter der Förderklasse einen genauen Einblick in die Arbeit der Lehrerkolleginnen und -kollegen und kann so die Förderung bzw. den Unterricht gezielt darauf abstimmen. Die Zusammenarbeit kann sogar so aussehen, dass die Leiterin oder der Leiter der Grundschulförderklasse gemeinsam mit der Lehrerin oder dem Lehrer der ersten Klasse im Team-Teaching unterrichtet. Dabei übernimmt die Lehrerin bzw. der Lehrer der

ersten Klasse den „normalen“ Unterricht und die Leiterin oder der Leiter der Grundschulförderklasse kann sich gezielt um einzelne leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bzw. auch um ganze Gruppen solcher Schüler kümmern. Dabei besteht bei beiden Lehrkräften immer die Möglichkeit, sich über den Lern- und Entwicklungsstand einzelner Kinder auszutauschen.

Neben dem Kennenlernen einzelner Lehrer und der Erfahrung des Lebensraumes Schule hilft die enge Verzahnung bei den Kindern der Grundschulförderklasse Ängste und Unsicherheiten gegenüber der Schule abzubauen. Weiter können die beiden Einrichtungen gemeinsame Projekte durchführen, Feste feiern oder zusammen Ausflüge machen. Diese kollektiven Maßnahmen tragen zu einer besseren Eingliederung in den alltäglichen Schulalltag bei.

Modell B2

Mit diesem Modell sollen explizit Zurückstellungen bei besonders schwachen und schulunreifen Kindern vermieden werden. Ein halbes Jahr vor der Schulpflicht werden diese Vorschulkinder in die Grundschulförderklasse aufgenommen und besonders auf die Anforderungen der ersten Klasse hin vorbereitet. Die Auswahl der in Frage kommenden Kinder übernimmt der jeweils für die Grundschule in Frage kommende Kooperationslehrer in enger Zusammenarbeit mit den Eltern, den Fachkräften der Grundschulförderklasse sowie der Schulleitung. Durch eine gezielte Unterstützung sollen so bestehende Defizite kompensiert werden. Nach ihrer Einschulung erhalten die Kinder neben ihrem normalen Unterricht in der ersten Klasse noch zusätzlich ein halbes Jahr eine Förderung in der Grundschulförderklasse. Mit dieser präventiven Maßnahme soll schulunreifen Kindern das Versagen in der ersten Klasse erspart bleiben.

Modell C

Dieses C-Modell ist ein Konglomerat von verschiedenen Einzelansätzen, die allesamt Anwendung finden können. Im Ganzen beteiligten sich an diesem Modell 249 Grundschulen. Dabei wählten die am Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ beteiligten Schulen jeweils einen oder auch mehrere solcher Einzelansätze aus und setzten sie in ihrer Schule um. Folgende Einzelmaßnahmen standen zur Auswahl:

- Erprobung der vorzeitigen Einschulung
- Vermeidung von Zurückstellungen
- Erweiterung und Verbesserung der Kooperation mit vorschulischen Einrichtungen
- Erstellung von individuellen Diagnose- und Förderplänen
- Förderung von individualisiertem und differenziertem Lernen
- Erprobung offener Lernformen
- Durchführung klassenübergreifender Maßnahmen
- Flexibilisierung des Zeittaktes
- Nur verbale (statt schriftlicher) Beurteilung der Kinder im Elterngespräch
- Erprobung eines zweiten Einschulungstermins
- Integration von behinderten Kindern in die erste Klasse.

Von diesen unterschiedlichen Maßnahmen wurde von den Grundschulen am häufigsten die Kooperation mit den Kindergärten in Erwägung gezogen und umgesetzt.

4.3.2 Die „verlässliche Grundschule“

Mit diesem Ansatz sollen verlässliche zeitliche Strukturen in der Grundschule geschaffen werden. Im Prinzip ist das ein Schritt hin zum Angebot einer Ganztageschule. Das Ziel dieses Projektes ist es, eine verbindliche Betreuung der Kinder in einem Zeitrahmen von fünfeinhalb Zeitstunden (Unterrichts- und Betreuungszeit) täglich zu gewährleisten. Ein Nachmittagsunterricht findet i.d.R. nicht statt. Alle Wochentage sollen obligatorisch gleiche Anfangs- und Endzeiten der schulischen Betreuung der Kinder haben. Insbesondere Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind (der Vater meist ganztags, die Mutter halbtags) und die keine Großeltern oder sonstige Verwandten haben, die die Kinder in der Zeit zwischen Schulende und Rückkehr eines der beiden arbeitenden Elternteile betreuen könnten, haben so bessere Möglichkeiten, ihr Zusammenleben zu organisieren.

Gerade in der heutigen Zeit, in der die Schulanfangszeiten und -endzeiten durch eine flexibilisierte Handhabung durch die jeweiligen Lehrer über einzelne Wochentage hinweg stark differieren können, war es insbesondere für Mütter eher selten möglich, einem geregelten Arbeitsleben nachzugehen, ohne dabei die Betreuung ihrer Kinder zu vernachlässigen. Dieses Modell sollte durch seine festen Zeitzusagen dahingehend Abhilfe schaffen. Als Träger der finanziellen Belastung, die durch den personellen Aufwand für diese Betreuungszeiten vor und nach dem Unterricht entstehen, kommen sowohl die Kommunen als auch freie Träger wie Kirchen oder Elternvereine in Betracht. Von Seiten der baden-württembergischen Landesregierung ist jedoch bisher ein 50prozentiger Zuschuss zu den Personalkosten vorgesehen.

4.3.3 Fremdsprachen in der Grundschule

Durch den fast flächendeckenden Wegfall der Grenzen in den europäischen Staaten gewinnt das Erlernen einer Fremdsprache mehr und mehr an Bedeutung. Das Beherrschen einer zweiten Sprache gehört gleichsam zu den Schlüsselqualifikationen, die ein Mensch im 21. Jahrhundert beherrschen sollte. Im Zuge der sich immer deutlicher abzeichnenden Internationalisierung und Globalisierung in allen Bereichen des Lebens wird es in Zukunft nicht mehr genügen, nur die Muttersprache zu beherrschen. Ideale Bedingungen, um diesbezüglich einen für alle verbindlichen „mehrsprachlichen“ Grundstein zu legen, bietet bereits die Grundschule. In anderen Ländern, wie etwa in Österreich, Norwegen oder Schweden, beginnen Kinder bereits im Alter von sechs bis sieben Jahren mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Überlegungen, eine Fremdsprache verbindlich in die Grundschule einzuführen, sind nicht neu. Bereits Anfang der 70er Jahre gab es auf Grund der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970) den Vorschlag, ab der dritten Grundschulklasse verbindlich für alle Kinder eine Fremdsprache einzuführen (KRÖRZER/GRASS 1995).

Ab dem Schuljahr 2003/2004 wird aller Voraussicht nach der Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach flächendeckend ab der ersten Klasse in allen Grundschulen, in den Sonderschulen mit Bildungsgang Grundschule sowie in den Grundschulförderklassen in Baden-Württemberg angeboten werden. Der Unterricht muss dafür um jeweils zwei Wochenstunden pro Klassenstufe aufgestockt werden. In der Praxis sollen diese beiden Stunden jedoch nicht im starren 45-Minuten-Takt, sondern in kleineren Intervallen, die sich durch die ganze Schulwoche hindurchziehen können, unterrichtet werden. In Klasse drei und vier erhalten die Kinder für dieses neue Fach eine Note im Zeugnis, die jedoch keine Auswirkung auf die Versetzung in eine höhere Klasse haben soll.

Grundschulfremdsprachen sind die „erste Weltsprache“ Englisch und wegen der Nähe zu Frankreich in einigen Regionen auch Französisch.

Rund 400 Pilotschulen beteiligen sich im Schuljahr 2001/02 bereits an der versuchsweisen Einführung einer Fremdsprache. Dem frühen Lernen einer Fremdsprache während der Grundschulzeit kommt zugute, dass Kinder in dieser Altersstufe meist hoch lernmotiviert, neugierig und an allen unbekanntem Dingen stark interessiert sind. Glaubt man ersten Ergebnissen aus diesen Pilotschulen, so gehen die Kinder relativ unbefangen mit dieser neuen Situation um. Der Fremdsprachenunterricht sollte aber in jedem Fall aus didaktischer Sicht alters- und grundschulgemäß sowie handlungsorientiert angeboten und vermittelt werden. Im Zentrum kann dabei nicht das stupide Pauken von Vokabeln stehen, sondern die Entwicklung und Förderung einer Sprachkompetenz, die es erlaubt, Alltagssituationen in einer Fremdsprache bewältigen zu können. Dabei sollte auch hier, wie im gesamten Unterricht in der Grundschule, fächerübergreifend gelehrt werden.

Mit dieser verbindlichen Einführung einer Fremdsprache im Unterricht der Grundschule geht Baden-Württemberg in jedem Fall völlig neue Wege. Sicherlich gibt es auch in anderen Ländern diesbezügliche Bestrebungen, jedoch nicht so weitreichender Art wie in diesem Bundesland. Gerechtfertigt werden die schulischen Veränderungen nicht zuletzt sicherlich durch das unaufhaltsame Zusammenrücken der einzelnen Staaten in Europa. Das Erlernen einer Fremdsprache kann somit helfen, bestehende Barrieren nicht nur an den Grenzen, sondern auch in den Köpfen der Menschen, vor allem der Kinder, unserer künftigen Generation und Zukunft, abzubauen.

5. Methodisches Vorgehen

Die zentralen Fragestellungen meiner Untersuchung sind bereits in der Einleitung (s. Kap. 1) der Arbeit beschrieben worden. Es handelt sich vor allem um die Beantwortung der beiden Fragestellungen:

- Werden Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, genauso auf die Schule vorbereitet wie Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben?
- Gibt es Probleme im ersten Schuljahr, wenn ein Kind zuvor einen Waldkindergarten besucht hat?

Um diese Fragen beantworten zu können wurde zur Informationsgewinnung die Methode der schriftlichen Befragung gewählt. Da eine größere Stichprobe von Kindern untersucht werden sollte, wurde eine Art der Datenerfassung gewählt, die eine möglichst ökonomische und sichere Form der Datengewinnung garantieren sollte. Befragt wurden nicht die betreffenden Personen, also die Kinder selbst, sondern deren Lehrerinnen und Lehrer in der ersten Klasse. Kinder in dieser Altersgruppe schienen für eine zuverlässige Gewinnung von Daten eine weniger geeignete Untersuchungsgruppe zu sein.

Einer der Gründe für die Wahl einer schriftlichen Befragungsform besteht darin, dass „Untersuchungen nachgewiesen haben, daß die Rücklaufquote einer schriftlichen Befragung durch geeignete Maßnahmen auf ein Niveau erhöht werden kann, das der Ausschöpfungsquote persönlicher oder telefonischer Umfragen entspricht,...“ (DIEKMANN 2001, S. 374). Dazu kommt andererseits auch noch die Bemerkung von Diekmann, dass Probanden sich solcherweise „die Fragen besser durchdenken“ (ebd., S. 439) können als etwa bei einem mündlichen

Interview. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass im Rahmen der gewählten schriftlichen Erfassungsweise kein Interviewer die zu gewinnenden Aussagen beeinflussen kann.

Zur Konstruktion meines Fragebogens, der Durchführung der Untersuchung, der Zusammensetzung der Stichproben, sowie den ersten Voranalysen der gesammelten Daten und der Darstellung der Hypothesen soll das folgende Kapitel dienen. Darüber hinaus werden mögliche Kovariaten und Einflussfaktoren die die Ergebnisse der folgenden Ergebnisse der Untersuchung (s. Kap. 6) beeinflussen können dargestellt.

5.1 Konstruktion des Fragebogens

Um den Ansprüchen von Objektivität, Reliabilität und Validität in einem hohen Maße gerecht zu werden wurde auf eine klassische Erhebungsmethode in der quantitativen Sozialforschung, einem Fragebogen als Erhebungsinstrument, zurückgegriffen. Dieser Fragebogen (s. Anhang 1) enthält 42 Items zur Einschätzung der schulischen Leistung und des sozialen Verhaltens von Kindern im ersten Schuljahr. Adressaten waren, wie oben schon erwähnt, Lehrerinnen und Lehrer der ersten Klasse.

Der Fragebogen ist so operationalisiert worden, dass die zu prüfende Grundhypothese, Kinder profitieren in vielen Bereichen vom Waldkindergarten mehr als vom Regelkindergarten, überprüft werden konnte. Bei den einzelnen Items wurde eine Sprache gewählt, die nach Möglichkeit von allen Teilnehmern in gleicher Weise verstanden werden sollte. Der Fragebogen ist völlig anonym konzipiert worden. Beantwortet werden konnte jede Frage auf einer Ratingskala zwischen 1 und 6. Der Wert 1 war gleichbedeutend mit der höchsten Zustimmung zu einer Frage.

Der Wert 6 war dementsprechend der schlechteste Wert, mit dem eine Frage beantwortet werden konnte. Zwischen diesen beiden Extremen konnte beliebig differenziert werden (2,3,4,5). Zwischennoten (z.B. 2,5) durften nicht gegeben werden. Kam dies vor, wurde der Fragebogen nicht in die Auswertung mit einbezogen. Ein weiterer Vorteil der 6er-Skalierung ist das Kennen und die Übung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Hinzu kommt, dass bei dieser Population die qualitative Beantwortung der Fragen wahrscheinlicher ist als die quantitative. Auf eine 5er-Skalierung wurde deshalb verzichtet, da tendenziell manche Versuchspersonen bei Unsicherheit in der Entscheidung einfach die mittlere Antwortmöglichkeit wählen.

Vorab waren von den Probanden zwei soziodemographische Fragen zu beantworten. Als erstes wurde nach der Einwohnerzahl, in der sich die Schule befindet, gefragt. Zur Auswahl standen drei Möglichkeiten: Großstadt (über 300.000 Einwohner), Stadt (10.000 – 300.000 Einwohner) und Kleinstadt/Dorf (weniger als 10.000 Einwohner). Dies sollte einer selbstkritischen Betrachtungsweise der Großstadt-Stadt-Kleinstadt/Dorf Unterschiede dienen. Aus zwei Gründen wurde auf diese Variablen bei der späteren Auswertung verzichtet. Zum einen ist die Intention der vorliegenden Dissertation eine grundlegende und allgemein gültige Aussage in Bezug auf die Schulfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten zu treffen. Zum anderen waren von den 344 korrekt zurückgesandten Fragebögen nur 18 von Kindern aus Großstädten. Aus diesen Gründen ist bei der Auswertung auf diese Variablen verzichtet worden. Anschließend musste das jeweilige Geschlecht des zu beurteilenden Kindes angegeben werden. Wichtig waren diese Angaben für die Auswertung geschlechtsspezifischer Unterschiede zwischen den beiden Kindergartenarten.

Die einzelnen Items des Fragebogens wurden entwickelt respektive abgeleitet aus den Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsaufträge der

einzelnen Bundesländer, Richtlinien der einzelnen Bundesländer für die Schuleingangsphase, Fachliteratur und Gesprächen mit erfahrenen Grundschullehrerinnen und -lehrern.

Die Items von Nr.1 bis Nr.34 setzen sich aus Fragen zum kognitiven(1), sozialen(2), motivational-voluntativen(3), körperlichen(4) Bereich und aus allgemeinen Fragen(5) zusammen. Um unerwünschte Übertragungseffekte (carry over) weitestgehend zu vermeiden, wurde eine Durchmischung der Items im Fragebogen durchgeführt.

1. Kognitiver Bereich:

- Kind löst gestellte Aufgaben selbständig (F2)
- Kind kann Farben, Formen und Größen unterscheiden (F6)
- Kind macht Hausaufgaben Ihrer Meinung nach selbständig (F15)
- Kind drückt sich sprachlich treffend aus (F19)
- Kind kann im Unterricht gestellte Probleme lösen (F22)
- Kind ist kreativ im Unterricht (F27)
- Kind zeigt Lernfortschritte im Unterricht (F13)

2. Sozialer Bereich:

- Kind arbeitet kooperativ mit anderen Kindern zusammen (F1)
- Kind kann Verantwortung für sich und andere Kinder übernehmen (F7)
- Kind kann eigene Wünsche zurückstellen (F10)
- Kind arbeitet sowohl alleine als auch mit anderen zusammen (F14)
- Kind integriert sich in Klasse (F16)
- Kind hält sich an Regeln (F17)
- Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich (F20)
- Kind ist beim Spielen fair zu anderen Kindern (F24)
- Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder (F25)

- Kind ist hilfsbereit gegenüber anderen Kindern (F30)
- Kind spielt mit anderen Kindern (F31)
- Kind zeigt überdurchschnittlich aggressives Verhalten (F34)

3. Motivational-voluntativer Bereich:

- Kind bearbeitet Arbeitsaufträge mit Ausdauer (F3)
- Kind stellt häufig Fragen im Unterricht (F5)
- Kind folgt dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam (F8)
- Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit (F18)
- Kind konzentriert sich längere Zeit auf Lerngegenstand (F26)
- Kind zeigt Interesse an Unterrichtsthemen (F28)
- Kind macht regelmäßig seine Hausaufgaben (F29)
- Kind zeigt im Unterricht Anstrengungsbereitschaft (F32)

4. Körperlicher Bereich:

- Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit (F9)
- Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren (F21)
- Kind ist im Vergleich zu anderen Kindern häufig krank (F33)

5. Allgemeine Fragen:

- Kind ist phantasievoll (F4)
- Kind vertritt eigene Standpunkte (F11)
- Kind kann sich räumlich im Schulhaus orientieren (F12)
- Kind kann still sitzen (F23)

Bei den Fragen Nr.35 bis Nr.42 mussten die Leistungen in den einzelnen Fächern(6) beurteilt werden.

6. Fragen zu den einzelnen Fächern:

- Beurteilung des Kindes im Fach Sport (F35)
- Beurteilung des Kindes im Leseunterricht (F36)
- Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht (F37)
- Beurteilung des Kindes in Mathematik (F38)
- Beurteilung des Kindes im Sachunterricht (F39)
- Beurteilung des Kindes im Bereich bildnerisches Gestalten (F40)
- Beurteilung des Kindes im Musikunterricht (F41)
- Beurteilung des Kindes im Fach Religion/Ethik (F42)

Bei einem ersten Pretest kam es bei drei von acht Lehrerinnen und Lehrern bei den Fragen Nr. 33 und 34 zu Problemen bei der Beantwortung. Daraufhin wurde bei diesen Fragen der Zusatz „[trifft nicht zu (1)... trifft zu (6)]“ hinzugefügt (s. Anhang 1). Bei einem zweiten Pretest kam es zu keinerlei Schwierigkeiten mehr beim Ausfüllen des Fragebogens.

Der Zeitaufwand für die Bearbeiten eines Fragebogens betrug durchschnittlich zwischen sechs und acht Minuten.

5.2 Durchführung der Untersuchung und Zusammensetzung der Stichproben

Um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen wurde die Untersuchung soweit als möglich bundesweit in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Hamburg durchgeführt. Das Saarland, die Hansestadt Bremen, die Bundeshauptstadt Berlin sowie die fünf neuen Bundesländern konnten bei der Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Einerseits gab es zu diesem Zeitpunkt in einigen Ländern keine

Waldkindergärten, andererseits erfüllten sie nicht die Grundvoraussetzung für die Teilnahme. Demnach musste ein Kind die letzten zwei Jahre vor Schulbeginn einen reinen Waldkindergarten besucht haben. Dies konnten einige Einrichtungen nicht erfüllen, da sie zu kurz in Betrieb waren.

Zu Beginn der Vorbereitungen für die Untersuchung in den Monaten Juni, Juli und August 2000 wurde eine telefonische Befragung aller Waldkindergärten in Deutschland durchgeführt. Hierbei erwies sich das Adressenverzeichnis der gesamten Natur- und Waldkindergärten in Deutschland, das vom Bundesarbeitskreis der Natur- und Waldkindergärten und vom Naturschutz-Zentrum Hessen Projekt GmbH veröffentlicht wird, als besonders hilfreich. Ziel dieser telefonischen Befragung war es, zu ermitteln, welche Kinder im folgenden Schuljahr 2000/2001 eingeschult werden sollten und die Grundvoraussetzung des zweijährigen Besuches in einem Waldkindergarten erfüllten.

Von den über 100 zum damaligen Zeitpunkt existierenden Einrichtungen dieser Art traf dies bei 48 zu. Diese verteilten sich auf die einzelnen Bundesländer folgendermaßen: Baden-Württemberg 18 (37,5 Prozent), Bayern 6 (12,5 Prozent), Rheinland-Pfalz 2 (4,15 Prozent), Hessen 2 (4,15 Prozent), Niedersachsen 8 (16,7 Prozent), Schleswig-Holstein 9 (18,75 Prozent), Nordrhein-Westfalen 2 (4,15 Prozent) und Hamburg 1 (2,1 Prozent).

Die meisten anderen Einrichtungen waren entweder zu kurz in Betrieb oder hatten in diesem Jahr keine Kinder, die eingeschult wurden. Jedem in Frage kommenden Waldkindergarten wurden daraufhin ein Anschreiben (s. Anhang 2) und eine „Einverständniserklärung“ (s. Anhang 3) mit einem Begleitschreiben (s. Anhang 4) für die Eltern zugeschickt. Die Einverständniserklärung wurde mit dem Begleitschreiben von den

Leiterinnen und Leitern der jeweiligen Kindergärten an die betreffenden Eltern weitergegeben.

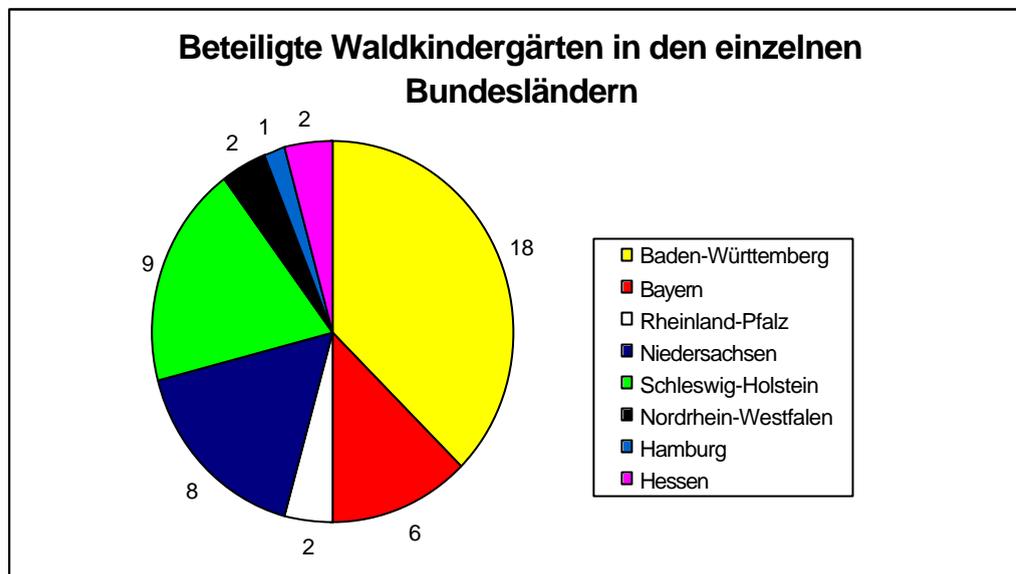


Abb. 3: Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Waldkindergärten auf die einzelnen Bundesländer verteilt

Neben dem Namen des Kindes, der Anzahl der Jahre, die es im Waldkindergarten verbracht hatte, dem Namen der Schule, in die das Kind eingeschult werden sollte, sowie dem Namen der(s) zukünftigen Lehrerin(s) musste der Erziehungsberechtigte aus Gründen des Datenschutzes unterschreiben. Dies war nicht in allen Bundesländern erforderlich. Um Verunsicherungen und Rückfragen seitens der zu befragenden Lehrerinnen und Lehrer auszuschließen wurde dies jedoch in allen Bundesländern gleich gehandhabt.

Parallel dazu wurden während dieser Zeit alle betreffenden Länderministerien mit der Bitte um eine Genehmigung für die Durchführung der Untersuchung angeschrieben. Bis Mitte Januar 2001 waren alle erforderlichen Genehmigungen vorhanden. Ende Februar 2001 begann die Durchführung der Fragebogenaktion. Die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer wurden in den Schulen angerufen und um Mithilfe

bei der Durchführung gebeten. Bei Zustimmung bekamen sie ein Anschreiben (s. Anhang 5), entsprechend ein oder mehrere Fragebögen, einen frankierter Rückumschlag, eine Kopie der Einverständniserklärung der Eltern und die Genehmigung des jeweiligen Ministeriums zugeschickt. Um verspätete Rücksendungen zu vermeiden, wurde ein Frist von drei Wochen für die Beantwortung der Fragen gesetzt. In der Regel ist bei Überschreitung des Termins zweimal telefonisch die Rücksendung erbeten worden.

Insgesamt waren 103 Lehrerinnen und Lehrer aus acht Bundesländern an der Untersuchung beteiligt. Zwei davon lehnten die Teilnahme trotz zuvor gegebener telefonischer Zusage ab. Dies entspricht einer Teilnehmerquote von 98 Prozent.

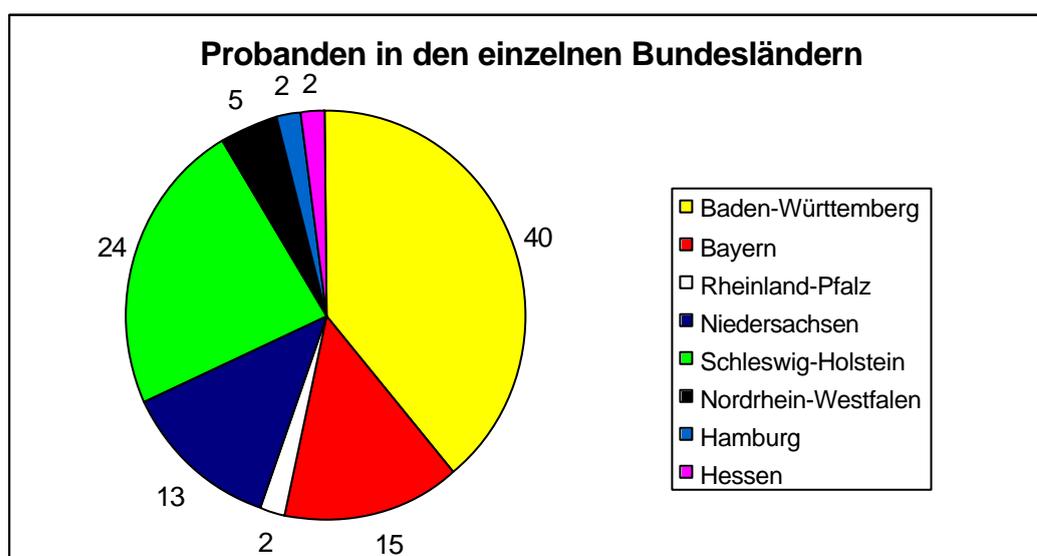


Abb. 4: Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, auf die einzelnen Bundesländer verteilt

Die Zahl der Probanden in den einzelnen Bundesländern setzte sich folgendermaßen zusammen: 40 aus Baden-Württemberg, 15 aus Bayern, 2 aus Rheinland-Pfalz, 2 aus Hessen, 13 aus Niedersachsen, 24 aus Schleswig-Holstein, 5 aus Nordrhein-Westfalen und 2 aus Hamburg.

Davon stammten 96 Lehrer und Lehrerinnen (oder 95 Prozent) aus öffentlichen Schulen und fünf Lehrerinnen und Lehrer (oder 5 Prozent) aus Waldorfschulen.

Neben diesen Fragebögen wurde für eine Vergleichsgruppe der Fragebogen nur in der Überschrift verändert, so dass er allgemein für Kinder in der ersten Klasse Gültigkeit besaß. Von den Fragen her war dieser völlig identisch mit dem Fragebogen zur Beurteilung von Kindern aus Waldkindergärten.

Stimmten die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer zu, bekamen sie die gleichen Unterlagen mit einem geänderten Anschreiben (s. Anhang 6) und den zusätzlichen Fragebögen zugeschickt. Diese Gruppe der Probanden setzte sich zusammen aus 18 Lehrerinnen und Lehrern, die neben den Kindern aus Waldkindergärten in ihrer Klasse noch ein oder mehrere andere Kinder beurteilten, die einen Regelkindergarten besucht hatten. Bei der Auswahl der Kinder gingen sie nach dem Zufallsprinzip vor (den Ersten, den Dritten, den Fünften, ... von der Klassenliste). Kinder aus Waldkindergärten wurden hierbei natürlich nicht mehr berücksichtigt. Von dieser Gruppe kamen von 82 Fragebögen 79 (oder 96,3 Prozent) korrekt und fehlerfrei ausgefüllt zurück. Zum anderen waren es fünf befreundete oder bekannte Lehrerinnen und Lehrer aus dem Großraum Miltenberg, die nach demselben Prinzip von 37 Fragebögen 35 (oder 94,6 Prozent) ordnungsgemäß ausgefüllt zurücksandten.

5.3 Rücklaufquote

Insgesamt kamen 244 Fragebögen über Kinder, die zuvor einen Waldkindergarten besucht hatten, von den entsprechenden Lehrerinnen und Lehrern der ersten Klasse zurück. Von diesen waren 14 Fragebögen unvollständig bzw. fehlerhaft ausgefüllt. Diese wurden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt. 230 Fragebögen waren korrekt und vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einer Quote von 94,3 Prozent. Von den 119 versandten Fragebögen für die Vergleichsgruppe kamen fünf Fragebögen unvollständig ausgefüllt zurück. Insgesamt konnten somit 114 Fragebögen bei der Untersuchung berücksichtigt werden. Dies entspricht einer Quote von 95,8 Prozent.

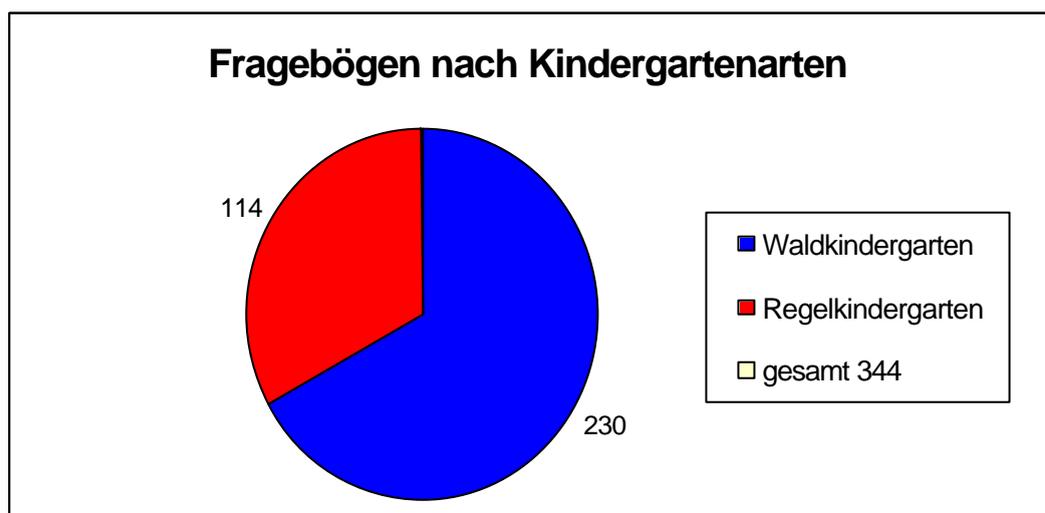


Abb. 5: Anzahl der zurückgesandten Fragebögen aus Regel- und Waldkindergärten

In der unten aufgeführten Kreuztabelle (s. Tab. 2) über die Zusammensetzung der verwendeten Stichproben wird unter anderem auch erkennbar, dass die Geschlechteranteile beim Regelkindergartenbesuch genau hälftig (50% zu 50%) gehalten werden konnten, dass jedoch mit 54,4 Prozent deutlich mehr Jungen als Mädchen (45,6%) in der Waldkindergartenstichprobe zu finden waren.

Um zu verhindern, dass dieser Effekt sich womöglich verzerrend auf die Ergebnisse meiner Auswertung auswirkt, wurde der mögliche Einfluss dieser Geschlechtervariablen bereits im Vorfeld überprüft.

Tab. 2: Kreuztabelle zur Darstellung der Geschlechterverteilung in Regel- und Waldkindergärten

	Mädchen	Jungen	
Regelkindergärten	57 (50,00 %)	57 (50,00 %)	114
Waldkindergärten	105 (45,65 %)	125 (54,35 %)	230
	162	182	

Die Kreuztabelle der Geschlechterverteilung über die beiden Arten von Kindergärten mit anschließendem Chi²-Test ergab einen Wert von $\chi^2=0,578$, der bei $df=1$ keinerlei Signifikanz aufweist ($p=0,447$). Zusätzlich wurden probeweise zentrale Mittelwertsunterschiede (s. Anhang 7/Tabelle 1) zwischen den beiden Gruppen (Waldkindergarten vs. Regelkindergarten) mit gewichteten Stichproben gerechnet, die den Geschlechtereffekt neutralisieren sollten.

Die gewichteten Ergebnisse unterschieden sich von ungewichteten Ergebnissen maximal um bis zu 4 Punkte bei der zweiten Stelle hinter dem Komma. Das legt nahe, dass von einem störenden Einfluss der ungleichen Geschlechterverteilung in den beiden Stichproben nicht ausgegangen werden muss und die Daten auf ungewichteter Originalbasis erhalten werden können.

5.4 Voranalysen zur dimensionsanalytischen Untersuchung des Fragebogens

Um zu überprüfen, ob die in 5.1 beschriebenen theoretischen Überlegungen zur Auswahl der Items und Konstruktion des Fragebogen erfolgreich umgesetzt werden konnten, wurde entschieden, den Fragebogen zunächst einer dimensionsanalytischen Untersuchung zu unterziehen. Es sollte also analysiert werden, nach welchen Ordnungskriterien die eingesetzten 42 Items sich zu Gruppen ähnlicher Frageinhalte zusammensetzen lassen und ob alle ursprünglichen Fragestellungen sich im endgültigen Fragebogen in der beabsichtigten Weise widerspiegeln.

Als Methode für eine solche Dimensionsanalyse bot sich die klassische Faktorenanalyse an. Die Wahl fiel auf eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, gerechnet wurde diese Analyse (wie auch alle anderen Auswertungen der vorliegenden Daten) über das Statistik-Programm SAS (Statistical Analysis System). Nach einem ersten Rechenlauf bot sich nach Scree-Test und Eigenwertkriterium eine Faktorenlösung auf der Basis von sechs Faktoren an, die zusammen 66,5 Prozent der Gesamtvarianz aufklären konnten. Die rotierte Faktorenmatrix ist in Tab. 3 dargestellt, die Kommunalitäten liegen zwischen 0.55 und 0.85, mit Ausnahme der Items Nr. 33 und Nr. 42. Diese beiden Items wurden bei der anschließenden Bildung von Faktorenskalen nicht berücksichtigt und im Weiteren nur noch als Einzelitems behandelt.

Nach der Rotation erklären die einzelnen Faktoren folgende Varianzprozentanteile: Faktor 1= 17,8 Prozent, Faktor 2= 15,6 Prozent, Faktor 3= 11,9 Prozent, Faktor 4= 7,9 Prozent, Faktor 5= 7,4 Prozent und Faktor 6= 5,8 Prozent, vor der Rotation präsentierte sich Faktor 1 mit 41,0 Prozent noch nahezu als Globalfaktor. Die Faktoren konnten dabei jeweils eine unterschiedliche Anzahl von Items an sich binden. Die zu einem Faktor

gehörigen Items wurden über einfache und ungewichtete Addition zu neuen Skalen zusammengefasst und verdichtet, die 6 neu gebildeten Skalen wurden danach wieder auf Notenskalenniveau (1 bis 6) standardisiert. Diese 6 neu gebildeten Faktorenskalen werden weiter unten vorgestellt und benannt.

Tab. 3: Varimaxrotiertes Faktorenmuster der 6-Faktoren-Lösung aus einer Faktorenanalyse der 42 Items des Fragebogens

Rotated Factor Pattern						
	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
F1	0.33858	0.58406	0.35671	0.08163	0.01668	0.23169
F2	0.57559	0.05584	0.36341	0.16403	0.39849	0.15279
F3	0.80329	0.08818	0.19445	0.23225	0.11662	0.09239
F4	0.02243	0.14423	0.58872	0.58969	0.00632	0.03381
F5	0.17666	-0.03241	0.69677	0.05450	0.20715	0.05427
F6	0.20407	0.08066	0.22177	0.21042	0.48554	0.27632
F7	0.49691	0.42794	0.39156	0.02757	0.05604	0.27009
F8	0.79197	0.30430	0.22042	0.11182	0.11624	0.06650
F9	0.26065	0.09770	0.00258	0.73139	0.12306	0.37891
F10	0.48221	0.63668	0.03602	0.10475	-0.09992	0.16172
F11	0.16223	0.05493	0.79420	0.08074	0.12753	0.15893
F12	0.23666	0.10017	0.40446	-0.01000	0.14777	0.48995
F13	0.48880	0.13081	0.28673	0.15193	0.46021	0.22366
F14	0.46387	0.48260	0.38770	0.07814	0.21611	0.19815
F15	0.54694	0.14866	0.35661	0.04088	0.40481	0.13067
F16	0.26705	0.60982	0.36139	0.02974	0.12049	0.34138
F17	0.60156	0.60594	0.02055	0.13825	-0.02664	0.02921
F18	0.79628	0.30825	0.18503	0.18279	0.12568	0.12795
F19	0.20672	0.18636	0.58107	0.25721	0.25665	0.11444
F20	0.23952	0.84625	0.03197	0.16461	0.08199	-0.01789
F21	0.20136	0.13275	0.02549	0.30917	0.11134	0.74140
F22	0.44205	0.09743	0.45102	0.14369	0.50376	0.17803
F23	0.69690	0.41476	-0.06341	0.15436	-0.05825	0.07439

F24	0.28267	0.83517	0.04542	0.10406	0.11479	-0.00504
F25	0.34706	0.84245	0.04736	0.14028	0.03714	0.02143
F26	0.82418	0.23549	0.19900	0.15015	0.14800	0.07598
F27	0.04285	0.14291	0.61311	0.57653	0.11546	0.04233
F28	0.51121	0.24774	0.49923	0.13315	0.23949	0.11360
F29	0.49739	0.20371	0.08571	0.04777	0.22739	0.03374
F30	0.22943	0.74832	0.30258	0.12566	0.02404	0.09502
F31	0.16024	0.52565	0.36439	-0.01662	0.03952	0.43884
F32	0.69391	0.34946	0.25472	0.03464	0.25880	0.15088
F33	-0.10775	0.30338	0.01148	-0.00595	0.39945	0.24787
F34	-0.01155	0.73676	-0.02829	0.06320	0.16738	0.05740
F35	0.05392	0.08048	0.10740	0.10740	0.17186	0.71750
F36	0.16846	0.00211	0.25414	0.26576	0.72420	0.01088
F37	0.36172	0.09171	-0.01009	0.55975	0.40304	0.21579
F38	0.32925	0.02154	0.28708	0.04853	0.69674	0.09240
F39	0.31458	0.22679	0.59589	0.20121	0.25852	0.00345
F40	0.16117	0.10390	0.16928	0.82042	0.08555	0.01085
F41	0.09631	0.27913	0.35507	0.54558	0.17494	0.13513
F42	0.21640	0.30547	0.34876	0.36951	0.26426	0.00304

Tab. 4: Kommunalitäten (final communality estimates) der 42 Items aus der 6 Faktoren-Lösung

F1	F2	F3	F4	F5	F6
0.643635	0.675538	0.766946	0.716807	0.566578	0.453705
F7	F8	F9	F10	F11	F12
0.660228	0.798836	0.771136	0.686286	0.708130	0.491612
F13	F14	F15	F16	F17	F18
0.623153	0.0690467	0.631029	0.705747	0.750140	0.828888
F19	F20	F21	F22	F23	F24
0.560228	0.808665	0.716482	0.714431	0.694468	0.803512
F25	F26	F27	F28	F29	F30
0.853940	0.824555	0.745674	0.659928	0.351367	0.729581
F31	F32	F33	F34	F35	F36
0.629179	0.759468	0.324823	0.579050	0.576799	0.688188

F37	F38	F39	F40	F41	F42
0.661682	0.687616	0.612804	0.745946	0.559795	0.468161

Auf der Basis der Analyseergebnisse und der inhaltlichen Orientierung der Einzelitems konnte folgende Faktorenbenennung vorgenommen werden:

Faktor 1: „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ enthält die Items:

- Kind löst gestellte Aufgaben selbständig (F2)
- Kind bearbeitet Arbeitsaufträge mit Ausdauer (F3)
- Kind folgt dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam (F8)
- Kind macht Hausaufgaben Ihrer Meinung nach selbständig (F15)
- Kind hält sich an Regeln (F17)
- Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit (F18)
- Kind kann still sitzen (F23)
- Kind konzentriert sich längere Zeit auf Lerngegenstand (F26)
- Kind zeigt Interesse an Unterrichtsthemen (F28)
- Kind zeigt im Unterricht Anstrengungsbereitschaft (F32)

Faktor 2: „Sozialverhalten“ enthält die Items:

- Kind arbeitet kooperativ mit anderen Kindern zusammen (F1)
- Kind kann eigene Wünsche zurückstellen (F10)
- Kind integriert sich in Klasse (F16)
- Kind hält sich an Regeln (F17)
- Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich (F20)
- Kind ist beim Spielen fair zu anderen Kindern (F24)
- Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder (F25)

- Kind ist hilfsbereit gegenüber anderen Kindern (F30)
- Kind spielt mit anderen Kindern (F31)
- Kind zeigt überdurchschnittlich aggressives Verhalten (F34)

Faktor 3: „Mitarbeit im Unterricht" enthält die Items:

- Kind ist phantasievoll (F4)
- Kind stellt häufig Fragen im Unterricht (F5)
- Kind vertritt eigene Standpunkte (F11)
- Kind drückt sich sprachlich treffend aus (19)
- Kind ist kreativ im Unterricht (F27)
- Beurteilung des Kindes im Sachunterricht (F39)

Faktor 4: „Musischer Bereich" enthält die Items:

- Kind ist phantasievoll (F4)
- Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit (F9)
- Kind ist kreativ im Unterricht (F27)
- Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht (F37)
- Beurteilung des Kindes im Bereich bildnerisches Gestalten (F40)
- Beurteilung des Kindes im Musikunterricht (F41)

Faktor 5: „Kognitiver Bereich" enthält die Items:

- Kind kann im Unterricht gestellte Probleme lösen (F22)
- Beurteilung des Kindes im Leseunterricht (F36)
- Beurteilung des Kindes in Mathematik (F38)
- Kind kann Farben, Formen und Größen unterscheiden (F6)
- Kind zeigt Lernfortschritte im Unterricht (F13)

Faktor 6: „Körperlicher Bereich" enthält die Items:

- Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren (F21)
- Beurteilung des Kindes im Fach Sport (F35)
- Kind kann sich räumlich im Schulhaus orientieren (F12)

Für die Aggregation musste kein Item wegen negativer Ladung umgepolt werden, da durch eine veränderte Polung der Ratingskalen bei den Items Nr. 33 und Nr. 34 automatisch eine Bedeutungsumkehr dieser negativ formulierten Fragen erfolgte. Die letztendlich erhaltenen neuen Skalenwerte lassen durch die Zusammenfassung von Einzelwerten eine hohe Stabilität und Reliabilität des Datenniveaus erwarten (LIENERT 1967). Sie finden neben der detaillierten Auswertung einzelner Fragen auf Itemebene im Rahmen der anschließenden Hauptauswertung zentrale Anwendung.

5.5 Darstellung der Hypothesen

Die Hypothesen, die im Rahmen meiner Untersuchung überprüft werden sollen, ordnen sich alle einer einzelnen Haupthypothese unter, die lautet:

„Kinder profitieren in vielen Bereichen vom Waldkindergarten mehr als vom Regelkindergarten".

Sie gliedern sich in 13 diesbezügliche Einzelhypothesen sowie eine einzelne Erweiterungshypothese zum Geschlechtereffekt.

Hypothese 1:

In den Bereichen Motivation, Konzentration und Ausdauer weisen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte auf als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 2:

Kinder die einen Waldkindergarten besucht haben, zeigen ein höheres Maß an sozialer Kompetenz als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 3:

Bei der Mitarbeit im Unterricht weisen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte auf als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 4:

Im musischen Bereich haben Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 5:

Im kognitiven Bereich zeigen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Wert als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 6:

Im körperlichen Bereich und im Fach Sport weisen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte auf als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 7:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, können in der Schule besser „still sitzen“ als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 8:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, verfügen über eine bessere Finger- und Handgeschicklichkeit als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 9:

Kinder aus Waldkindergärten können ihre grobmotorischen Bewegungsabläufe besser koordinieren als Kinder aus Regelkindergärten.

Hypothese 10:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, arbeiten kooperativer mit anderen Kindern zusammen als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 11:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, zeigen besser Werte im Fach Sachunterricht als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 12:

Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergärten besucht haben, werden im Schreibunterricht besser beurteilt als Kinder, die zuvor einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 13:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, können in einem höheren Maß Konflikte mit anderen Kindern friedlich lösen als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Hypothese 14:

Jungen und Mädchen profitieren nicht in gleichem Ausmaß und auf die selbe Weise vom Besuch eines Wald- oder Regelkindergartens.

5.6 Mögliche Kovariaten und Einflussfaktoren auf die Ergebnisse der Untersuchung

Wenn sich in den folgenden Untersuchungsergebnissen Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen der Waldkindergartenkinder und der Regelkindergartenkinder zeigen, so wird auch immer mal wieder zu hinterfragen sein, wie diese Unterschiede jeweils zustande gekommen sein können bzw. welche Einflussfaktoren hinter diesen Ergebnissen

vermutet werden dürfen. Die Ergebnisse als solche beschreiben ja zunächst einfach Werte, die in den jeweiligen Untersuchungsgruppen ermittelt werden konnten und geben somit Befunde wieder, wie man sie vorgefunden hat. Erklärungen über das Zustandekommen solcher Befunde sind natürlich vielfältiger Natur, als das durch ein einfaches Unterscheidungskriterium (Waldkindergarten vs. Regelkindergarten) abzudecken wäre.

Als wichtige Einflussgröße kann etwa das Geschlecht der Kinder angesehen werden, das in den Auswertungen angemessene Berücksichtigung finden konnte. Weitere Einflussgrößen sind aber auch in der jeweiligen sozialen Herkunft der Kinder zu vermuten, in der Stadt- bzw. Land-Lage der untersuchten Kindergärten, ihrer jeweiligen finanziellen und personellen Ausstattung und in vielem anderem mehr. Besonders über einen möglichen Einfluss der erwähnten sozialen Herkunft der Kinder auf die Wahl eines entsprechenden Kindergartentyps muss ein Augenmerk gelegt werden, da zu vermuten ist, dass nicht nur kindergartenbezogene Merkmale für die späteren „Leistungen“ solcher Kinder ausschlaggebend sein könnten, sondern auch etwa das gesellschaftliche Engagement von Eltern, das sich in einer verstärkten Förderung von bestimmten Kinder ausdrücken könnte. Ein solches Engagement kann sich hinsichtlich der in dieser Studie untersuchten Merkmale sowohl positiv als auch negativ auf die Untersuchungsergebnisse auswirken.

So kann beispielsweise vermutet werden, dass Kinder aus „gehobenen“ Milieus in ihrer intellektuellen Entwicklung stärker gefördert und gefordert werden könnten als Kinder aus „unterprivilegierten“ sozialen Schichten. Es gibt eine Untersuchung von HUPPERTZ (2002, mündl. Mitteilung), die in eine solche Richtung zeigt. Er konnte darüber hinaus auch belegen, dass Eltern, die ihre Kinder in einem Waldkindergarten anmeldeten, überdurchschnittlich häufig aus mittleren privilegierten Wohngebieten

stammten. Bei der Interpretation von Ergebnissen der hier vorgelegten Untersuchung muss man einen solchen Punkt von daher als möglichen Bias (systematische Einflussgröße) im Kopf behalten, um nicht vorgefundene Gruppenunterschiede nur auf den untersuchten Kindergartentyp zurückzuführen. Dabei ist jedoch stark zu vermuten, dass nicht nur durch diesen einen möglichen Bias, sondern durch eine ganze Vielzahl weiterer Kovariaten und Einflussfaktoren das Zustandekommen von Ergebnissen moderiert und tangiert wird.

Da in dieser ersten empirischen Untersuchung auf diesem Gebiet (Wald- vs. Regelkindergarten) hauptsächlich Fragestellungen im Vordergrund stehen, die sich auf vorfindbare und beschreibbare Unterschiede zwischen diesen beiden Kindergartentypen beziehen, wurde (bis auf das Merkmal „Geschlecht“) keine Untersuchung möglicher Einflussfaktoren angestrebt. Die Richtung, in die die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen, stellt somit eher eine Beschreibung von empirisch Vorgefundenem dar, als dass sie den Anspruch erheben würde, das Zustandekommen dieses Vorgefundenen zu erklären. Diese Aufgabe kann hier nur ansatzweise unternommen werden und wird in weiteren Untersuchungen zu diesem Thema noch intensiv zu bearbeiten sein.

6. Ergebnisse der Untersuchung

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich in der Regel auf Mittelwertsunterschiede zwischen Vergleichsgruppen. Grundlage dieser Werte sind mehrheitlich Notenskalen von 1=„sehr gut“/„trifft zu“ bis 6=„sehr schlecht“/„trifft nicht zu“. Die statistische Bedeutsamkeit einzelner Mittelwertsunterschiede wurde mit Hilfe von Varianzanalysen überprüft.

6.1 Unterschiede zwischen Regel- und Waldkindergärten auf den sechs neu gebildeten Faktorenskalen

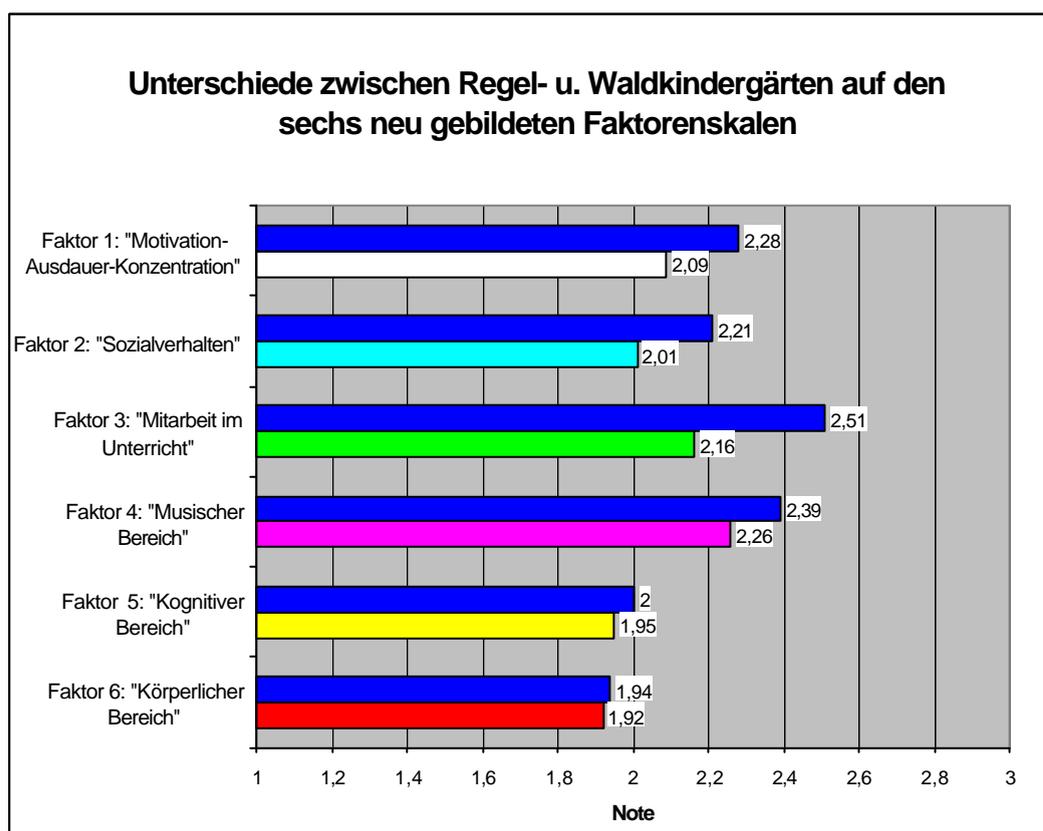


Abb. 6: Mittelwertsunterschiede zwischen Kindern aus Regel- und Waldkindergärten in der Benotung auf sechs inhaltlich relevant erscheinenden Bereichen. Der obere Balken repräsentiert jeweils die Kinder aus den Regelkindergärten.

Prinzipiell lassen sich die wesentlichen Hauptergebnisse der vorliegenden Untersuchung in einer einzelnen, zentralen Abbildung (s. Abb. 6) darstellen. Durch die Zusammenfassung inhaltlich ähnlicher Items in Faktorenskalen (s. Kap. 5.4) haben sich sechs unterschiedliche Bereiche ergeben. Diese zeigen in einer stark verdichteten Weise die unterschiedlichen Auswirkungen des Besuchs von Wald- und Regelkindergärten auf die betroffenen Kinder.

Auffällig ist zunächst, dass sich die beiden Gruppen der Kinder am stärksten bei den ersten drei Faktorskalen unterscheiden. Die Bereiche „Motivation-Ausdauer-Konzentration“, „Sozialverhalten“ und „Mitarbeit im Unterricht“ scheinen demnach diejenigen Felder wiederzuspiegeln, bei denen Kinder aus Waldkindergärten den anderen Kindern gegenüber einen Vorteil haben, d.h. diese Kinder erhalten von ihren Lehrerinnen und Lehrern während des Besuchs der ersten Klasse die besseren (Noten)-Werte.

Am augenfälligsten ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppenmittelwerten bei Faktor 3, der Mitarbeit im Unterricht. Hier werden die Kinder aus den Waldkindergärten mit einem Wert von 2,16 nahezu eine halbe Note besser beurteilt als die Kinder aus den Regelkindergärten mit einem Wert von 2,51. Mit einer Standardabweichung von 0,82 weisen letztere Kinder dabei eine höhere durchschnittliche Streuung der Urteile auf als die Waldkindergartenkinder mit einem Wert von 0,69. Diese Kinder werden also in dem Bereich der Mitarbeit im Unterricht einheitlicher beurteilt und stellen damit die homogenere Gruppe dar. Der Unterschied in den beiden Mittelwerten erweist sich in einer varianzanalytischen Testung als höchst signifikant ($p=0,0001$).

Als ebenfalls signifikant, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau, sind die Unterschiede in den beiden Bereichen von „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ ($p=0,0348$) und dem „Sozialverhalten“ ($p=0,0241$)

einzuschätzen. Das lässt die Aussage zu, dass Kinder aus Waldkindergärten im ersten Schuljahr nicht nur ein besseres Sozialverhalten an den Tag legen als Kinder aus Regelkindergärten, sondern auch im Bezug auf ihre Motivation für die Schule, ihre Ausdauer und ihr Durchhaltevermögen sowie hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Konzentration eine bessere Beurteilung bekommen. Worauf diese Beurteilungen sich im Einzelnen stützen, wird bei der Vorstellung der Ergebnisse auf Itemebene (s. Kap. 6.2) zu diskutieren sein.

Statistisch zwar nicht signifikant, aber in der Tendenz eindeutig zu Gunsten der Kinder aus den Waldkindergärten, präsentieren sich die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen auf den Faktoren „Musischer Bereich“, „Kognitiver Bereich“ und „Körperlicher Bereich“. Während im musischen Bereich die Unterschiede noch als recht deutlich erscheinen (Regelkindergarten bei 2,39, Waldkindergarten bei 2,26), sind sie auf Faktor 6, dem körperlichen Bereich, kaum noch feststellbar (Regelkindergarten bei 1,94; Waldkindergarten bei 1,92).

In allen sechs untersuchten Bereichen haben die Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, einen Vorsprung zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus dem Regelkindergarten. Wie in Kapitel 6.2 auf Itemebene und noch stärker in Kapitel 6.3 unter Berücksichtigung des Geschlechtereffekts detailliert darzustellen sein wird, ist auch der (kaum vorhandene) Unterschied im Bereich der körperlichen Geschicklichkeit als durchaus wesentlich anzusehen. Hier vermischen sich in der Faktorenskala 6 unterschiedliche Effekte und heben sich dabei teilweise sogar gegenseitig auf. Die Differenzierung dieser Effekte wird zeigen, dass sich die beiden Arten von Kindergärten auf den Gesamtbereich der Motorik der Kinder in sehr verschiedener Art und Weise auswirken.

6.2 Unterschiede zwischen Regel- und Waldkindergarten auf der Ebene der zu den Faktorenskalen gehörenden Einzelitems

Während die Betrachtung der Ergebnisse zu den Faktorenskalen in Kapitel 6.1 es erlaubt hat, eine erste und noch sehr allgemeine Beurteilung der unterschiedlichen Auswirkungen von Wald- und Regelkindergärten auf die Kinder vorzunehmen, sollen in diesem Kapitel die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen auf den in den einzelnen Faktorenskalen enthaltenen Items genauer betrachtet und überprüft werden. Dies soll für jeden der sechs (in den Faktoren zusammengefassten) Bereiche getrennt geschehen. Damit soll aufgezeigt werden, welche einzelnen Aspekte jeweils beim Zustandekommen einer solchen allgemeinen Bereichsbeurteilung auf welche Weise zusammengespielt haben.

6.2.1 Ergebnisse im Bereich „Motivation-Ausdauer-Konzentration“

Betrachtet man die Unterschiede in der Beurteilung von Kindern aus Regel- und Waldkindergärten auf der Ebene von einzelnen Fragen (Itemebene), so ergibt sich für den Bereich des Faktors 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ ein Bild, das in Abbildung 7 dargestellt ist.

In keinem der zehn Items dieses Bereichs gelingt es den Kindern aus den Regelkindergärten gegenüber den Kindern aus den Waldkindergärten einen Vorsprung zu erzielen. Auf vier der zehn Items ist der Unterschied zu Gunsten der Kinder aus den Waldkindergärten sogar auf dem 5 Prozent-Niveau signifikant, bei einigen anderen Items immerhin noch sehr deutlich und nur knapp unterhalb der Signifikanzgrenze.

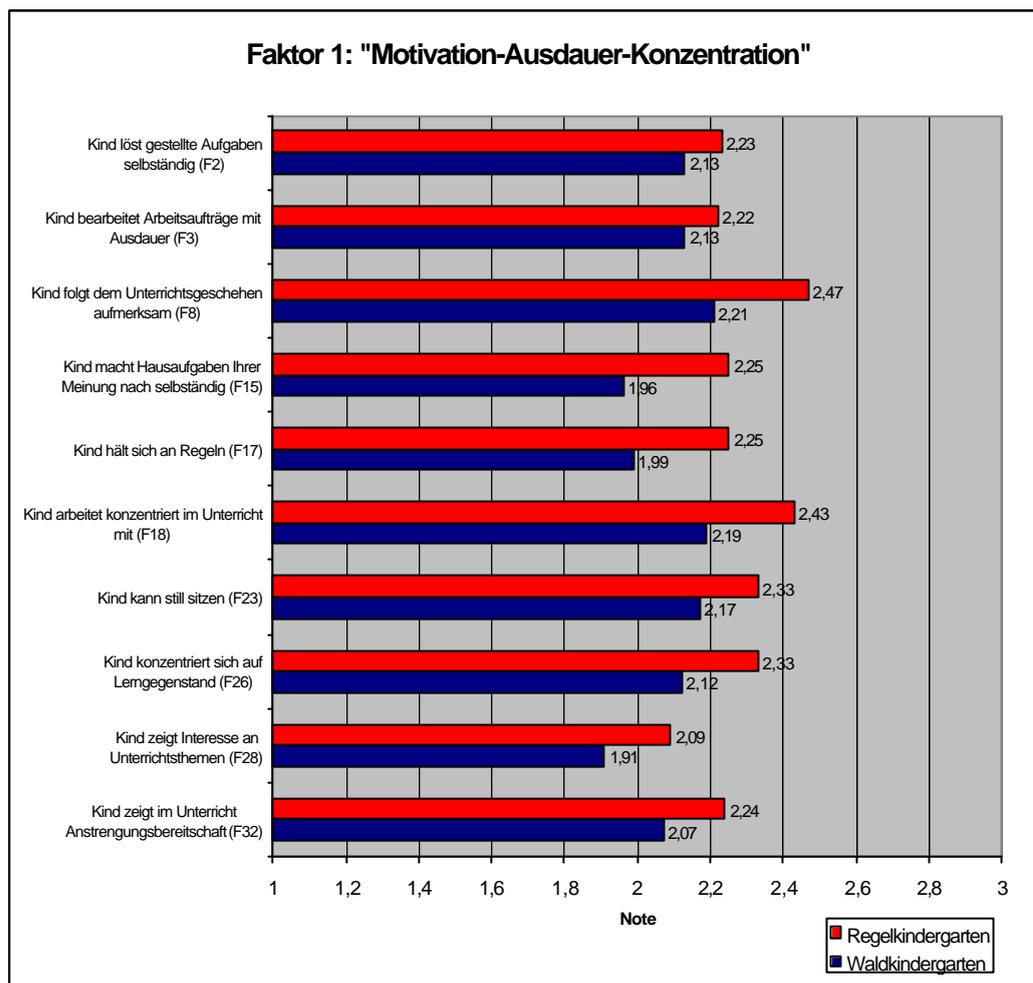


Abb. 7: Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“

Die signifikanten Unterschiede finden sich bei den Fragen „Kind folgt dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam“ (F8), „Kind macht Hausaufgaben Ihrer Meinung nach selbständig“ (F15), „Kind hält sich an Regeln“ (F17) und „Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit“ (F18).

Offensichtlich arbeiten also die Kinder aus Waldkindergärten im Vergleich zu Kindern aus Regelkindergärten im Unterricht nicht nur besser mit, sie sind auch selbständiger und interessierter, können sich besser konzentrieren und halten auch bei schwierigen Aufgaben länger durch.

Daraus lässt sich schließen, dass die Waldkindergärten hier zweifellos den Kindern einen sehr starken Ansporn in Richtung eines selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens vermitteln. Weiter ist anzunehmen, dass sie die intrinsische Motivation der Kinder stärken, den Leistungswillen anregen, Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit fördern (Fähigkeit zum konzentrierten und zielgerichteten Arbeiten). Ebenfalls eine positive Auswirkung hat der Besuch eines Waldkindergartens auf die Ausdauer der Kinder bei schwierigen Aufgabenstellungen. Dieser Effekt ist, um es noch einmal zu betonen, einheitlich und durchgängig.

6.2.2 Ergebnisse im Bereich „Sozialverhalten“

Die Unterschiede zwischen Kindern, die als vorschulische Einrichtung einen Wald- oder Regelkindergarten besucht haben, sind für den Bereich des Faktors 2 „Sozialverhalten“ in Abbildung 8 dargestellt.

Auch hier, wie schon im vorangegangenen Faktor 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“, zeigen sich die Kinder aus Waldkindergärten auf allen zehn Items den Kindern aus Regelkindergarten überlegen, werden also von ihren den Lehrerinnen und Lehrern durchschnittlich besser beurteilt. Die Signifikanz der Mittelwertsunterschiede liegt bei vier der zehn Items in diesem Faktor auf dem 5 Prozent-Niveau. Drei Items verfehlten nur knapp die 5 Prozent-Grenze (F1, F16, F24). Die signifikanten Differenzen liegen bei den Fragen „Kind hält sich an Regeln“ (F17), „Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich“ (F20), „Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder“ (F25) und „Kind spielt mit anderen Kindern“ (F31).

Augenscheinlich werden Kinder, die zuvor einen Waldkindergarten besucht haben, im Gegensatz zu denen, die einen Regelkindergarten besucht haben, im sozialen Bereich besser auf die Schule vorbereitet.

Waldkindergartenkinder sind im intensiven Kontakt mit anderen Kindern in einer Gruppe erfahrener, wissen, dass sie auf die Hilfe anderer Personen angewiesen sind und reagieren auch in schwierigen Situationen lösungsorientiert und produktiv. Auftretende Streitigkeiten untereinander lösen sie auf konstruktive Weise. Sie haben im Waldkindergarten gelernt, Rücksicht auf andere Kinder zu nehmen, tolerant zu sein und mit anderen Kindern zu kooperieren.

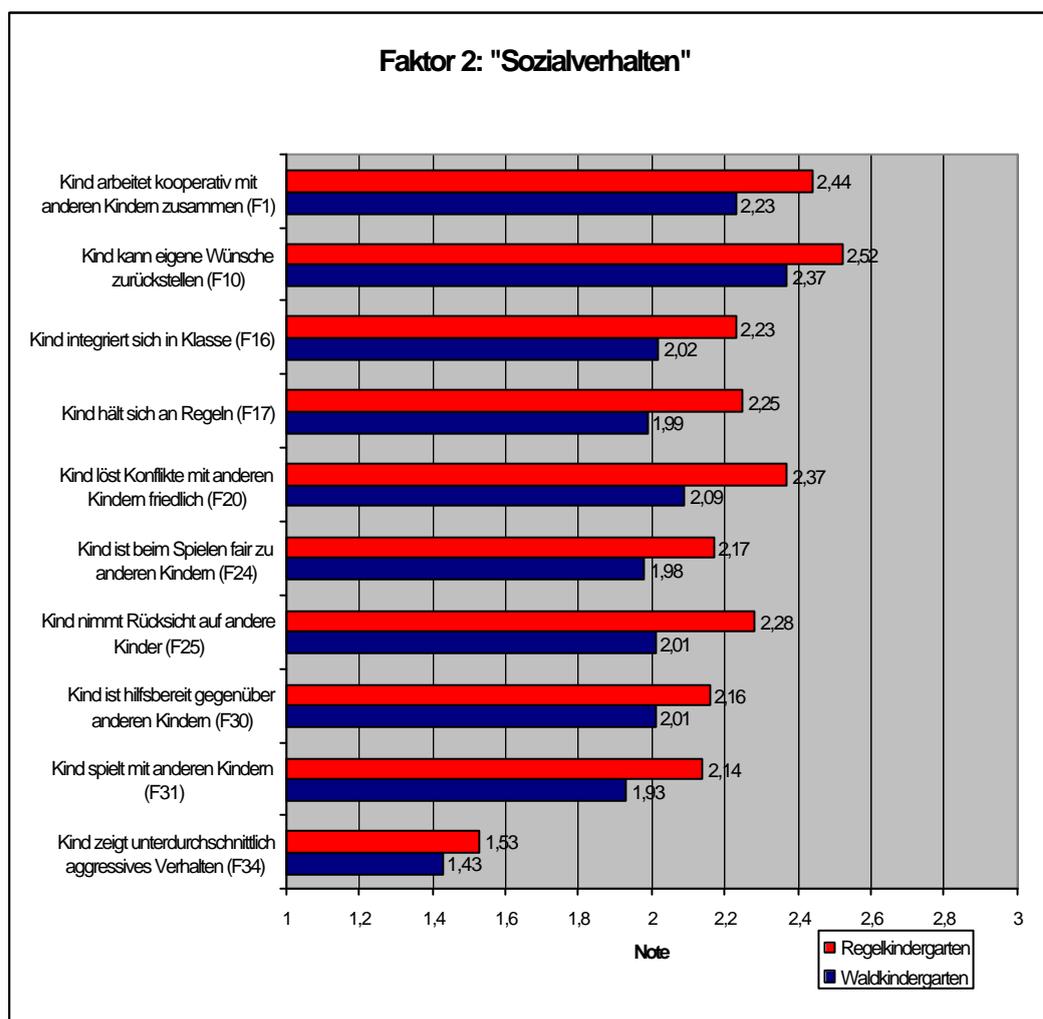


Abb. 8: Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 2 „Sozialverhalten“ (Hinweis: Die Formulierung von F34 wurde auf Grund ihrer andersartigen Skalenvorgabe der Notenskalierung angepasst)

Gerade beim sozialen Verhalten in einer Gruppe, einem der elementaren und essenziellen Erziehungsziele im Kindergarten, zeigen Kinder aus Waldkindergärten durchschnittlich bessere Werte. Offensichtlich partizipieren die Kinder von den relativ kleinen Gruppen von maximal 20 Kindern in Waldkindergärten und dem guten Personalschlüssel von durchschnittlich drei Erzieherinnen und Erziehern bzw. Betreuerinnen und Betreuern je Gruppe.

Damit zeigen sich diese Kinder auch als besser auf die Anforderungen des ersten Schuljahres vorbereitet. Gerade die beiden Items F16, „Kind integriert sich in Klasse“ und F17, „Kind hält sich an Regeln“, erscheinen besonders wichtig, wenn es darum geht, aus einer Gruppe von kleinen Individuen einen funktionierenden Klassenverband zu schaffen. Dazu trägt sicher auch bei, dass sich die Waldkindergartenkinder im Vergleich zu den Kindern aus den Regelkindergärten als weniger aggressiv (F34) erweisen. Dies könnte darin begründet sein, dass der Waldkindergarten den Kindern vielfältige Bewegungsmöglichkeiten bietet, die ein Regelkindergarten in dieser Form so nicht leisten kann.

Der beschriebene Effekt zu Gunsten der Waldkindergartenkinder ist wie der entsprechende Effekt beim vorherigen Faktor „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ wiederum als durchgängig zu bezeichnen und bei allen zehn Items zu beobachten.

6.2.3 Ergebnisse im Bereich „Mitarbeit im Unterricht“

Schaut man sich die unterschiedlichen Beurteilungen von Kindern aus Waldkindergärten im Vergleich zu Kindern aus Regelkindergärten für den Bereich des Faktors 3 „Mitarbeit im Unterricht“ an, so ergibt sich ein Bild, das in Abbildung 9 dargestellt ist.

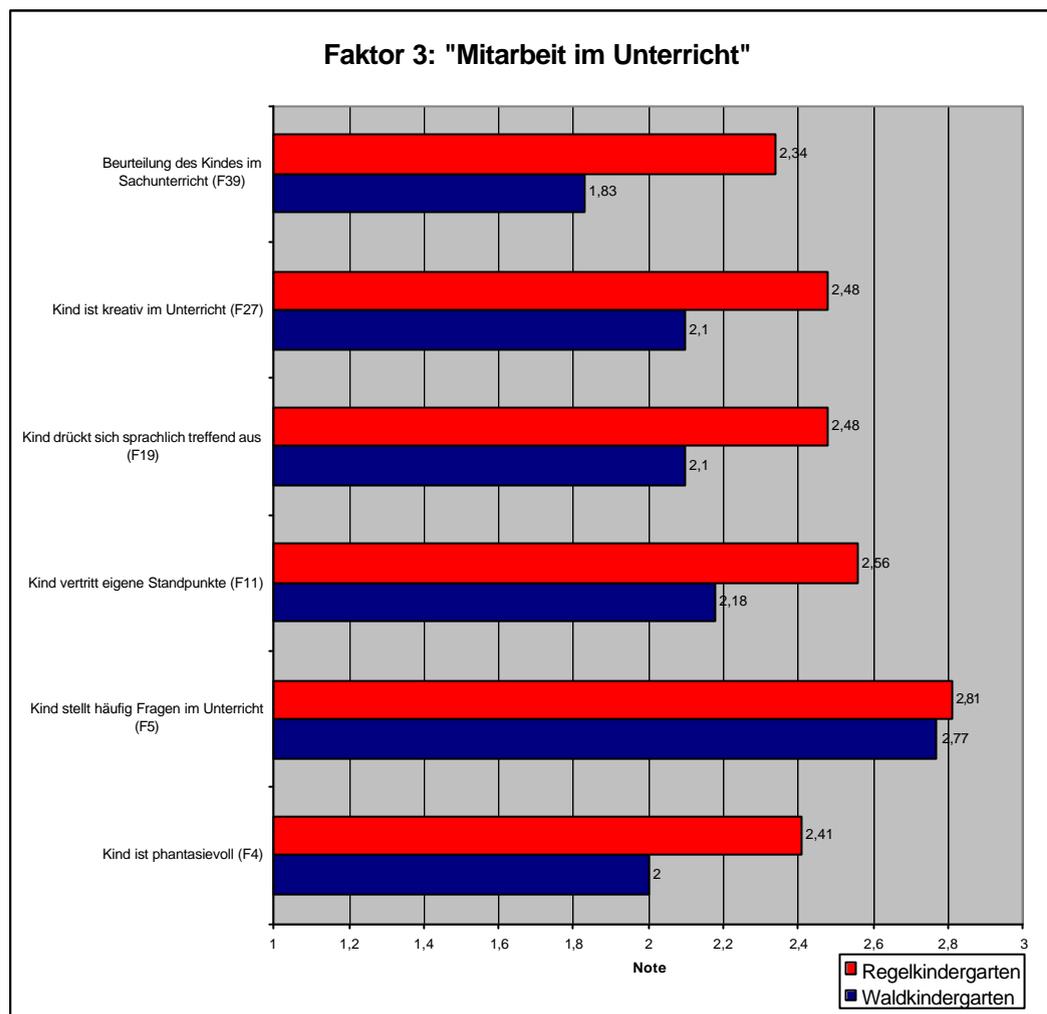


Abb. 9: Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 3 „Mitarbeit im Unterricht“

Auch in diesem Bereich scheinen bei allen einzelnen Items diejenigen Kinder, die einen Waldkindergarten als vorschulische Einrichtung besucht haben, gegenüber denjenigen Kindern, die einen Regelkindergarten besucht haben, im Vorteil zu sein.

Von den insgesamt sechs Fragen, die zu diesem Faktor gehören, ist der Unterschied zu Gunsten der Kinder aus Waldkindergärten bei drei Items als höchst signifikant ($p < 0,001$) zu bezeichnen, bei zwei weiteren Items immerhin noch als hoch signifikant ($p < 0,01$).

Die höchst signifikanten Unterschiede sind bei den Fragen „Kind ist phantasievoll“ (F4), „Kind ist kreativ im Unterricht“ (F27) und „Beurteilung des Kindes im Sachunterricht“ (F39) zu finden. Die hoch signifikanten Unterschiede finden sich bei den Items „Kind drückt sich sprachlich treffend aus“ (F19) und „Kind vertritt eigene Standpunkte“ (F11).

Klar zu erkennen ist hier der deutliche Vorsprung, den die Kinder aus Waldkindergärten im Vergleich zu Kindern aus Regelkindergärten bei der in der ersten Klasse so herausragenden unterrichtlichen Mitarbeit in der ersten Klasse haben. Besonders eindeutig zeigt sich das schon bei Frage Nr. 39, bei der die Kinder aus den Waldkindergärten von den Lehrerinnen und Lehrern bezüglich des Sachunterrichts um mehr als eine halbe Note besser beurteilt werden. Dies ist damit zu erklären, dass die Kinder aus den Waldkindergärten sich bereits während ihrer Kindergartenzeit ständig im Kontakt mit der Natur befunden haben und sich Erfahrungen und Wissen in diesem für den Sachunterricht sehr maßgeblichen Bereich aneignen konnten.

Zwar nicht ganz so hoch, aber immerhin noch um einen Differenzbetrag von 0,41 verschieden, werden sie bei der Frage Nr. 4 eingestuft. Bei den Items Nr. 27, 19 und 11 sind es noch jeweils genau 0,38 Punkte auf der Notenskala, die sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern besser beurteilt werden als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen aus den Regelkindergärten. Einzig bei Item Nr. 5, der Frage „Kind stellt häufig Fragen im Unterricht“, ist der Unterschied als kaum noch feststellbar anzusehen.

Wahrscheinlich arbeiten die Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, nicht nur besser im Unterricht mit, sondern haben auch mehr Spaß an und in der Schule. Sie können selbständiger handeln, zeigen mehr Interesse am Unterrichtsgeschehen und sind eloquenter in ihrer Ausdrucksweise. Aus den Items des Faktors 3 lässt sich weiter schließen,

dass sie meist über ein höheres Selbstwertgefühl verfügen, eine gefestigtere Persönlichkeit besitzen, motivierter am Unterricht teilnehmen und mehr eigene Ideen in den Unterricht mit einfließen lassen. Sie zeigen ein größeres Interesse an naturkundlichen und sachkundlichen Themen als Kinder aus Regelkindergärten und wissen offensichtlich auch besser Bescheid. Zusammenfassend lässt sich also auch hier, wie bereits in Faktor 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ angemerkt, festhalten, dass die Kinder aus Waldkindergärten in einem hohen Maße als intrinsisch motiviert anzusehen sind.

6.2.4 Ergebnisse im Bereich „Musischer Bereich“

Für den Bereich des Faktors 4 „Musischer Bereich“ sind die Unterschiede zwischen Regel- und Waldkindergärten in Abbildung 10 dargestellt.

Bei zwei Items in diesem Faktor bekommen diesmal Kinder, die vor der ersten Klasse einen Regelkindergarten besucht haben, von den Lehrerinnen und Lehrern bessere (Noten)-Werte als die Waldkindergartenkinder. Bei den anderen vier Items, die zu diesem Faktor gehören, können wiederum die Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, die besseren (Noten)-Werte erzielen. Vor den sechs Items dieses Faktors erweisen sich die Unterschiede auf zwei Items als statistisch höchst signifikant und auf einem Item als signifikant. Die höchst signifikanten Unterschiede sind bei den Fragen „Kind ist phantasievoll“ (F4) und „Kind ist kreativ im Unterricht“ (F27) zu finden. Als signifikant auf dem 5 Prozent-Niveau zeigte sich der Gruppenunterschied bei der Frage „Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit“ (F9).

Bei Frage Nr. 4 („Phantasie“) werden die Waldkindergartenkinder mit einem Wert von 2,00 nahezu um eine halbe Note besser beurteilt als die Kinder aus den Regelkindergärten mit einem Wert von 2,41. Bezüglich der

Frage 27 („Kreativität“) schneiden die Waldkindergartenkinder um einen Wert von 0,38 besser ab als die Kinder aus den Regelkindergärten.

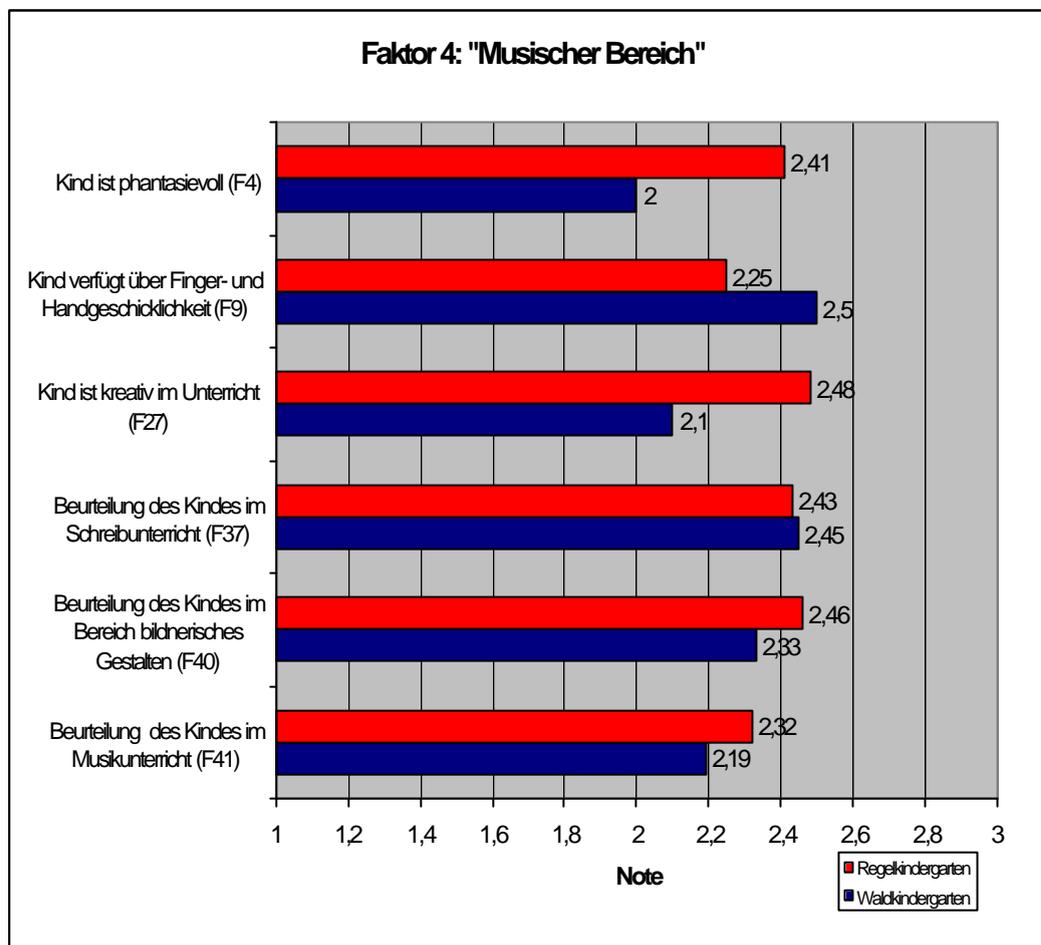


Abb. 10: Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 4 „Musischer Bereich“

Zur Erklärung der Beobachtung, dass die Waldkindergartenkinder bezüglich Phantasie und Kreativität gegenüber den Kindern aus dem Regelkindergarten einen so deutlichen Vorsprung aufweisen, kann die Tatsache angesehen werden, dass der Waldkindergarten in der Regel als „spielzeugfreier“ Kindergarten konzipiert ist. Das bedeutet, dass die Kinder sehr oft darauf angewiesen sind, Gegenstände aus ihrer natürlichen Umgebung (z.B. einen Tannenzweig) als Spielzeug zu benutzen. Dabei wird diesen Gegenständen im Spiel eine völlig neue Bedeutung und Funktion zugesprochen, die der Phantasie der Kinder entspringt. So wird

aus dem erwähnten Tannenzweig etwa ein „Flügel“, ein „Besen“ oder sogar ein „Krokodil“. Kreativität wird so zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Alltags, sie wird ständig neu gefordert und genutzt.

Wie schon erwähnt gelingt es den Kindern aus dem Regelkindergarten hier jedoch zum ersten Mal, auf zwei Items (Frage Nr. 9 und Nr. 37) bessere Werte zu erzielen als die Kinder aus dem Waldkindergarten. Bei Item 9, das die Finger- und Handgeschicklichkeit der Kinder reflektiert, beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die Regelkindergartenkinder unter ihren ABC-Schützen sogar um einen Wert von 0,25 besser als Kinder aus dem Waldkindergarten. Als nicht wesentlich ist die Differenz (0,02) zwischen den beiden Gruppen bei Item 37, der „Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht“, anzusehen.

Dem Anschein nach gelingt es den Erzieherinnen und Erziehern in einem Waldkindergarten besser, die allgemeinen musischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder zu wecken und zu fördern. Offensichtlich verfügen die Waldkindergartenkinder damit generell über mehr Ideen- und Einfallsreichtum als ihre Mitschüler, die einen Regelkindergarten besucht haben. Im Gegensatz dazu werden vermutlich die Kinder, die einen Regelkindergarten als vorschulische Einrichtung besuchen, umfassender im Bereich der Feinmotorik gefördert. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass gerade in dieser Art von Kindergarten den Bastel- und Malstunden große Bedeutung zugemessen wird. Dies spiegelt sich nicht nur in dem zeitlichen Raum wieder, der besonders in der vorösterlichen oder vorweihnachtlichen Zeit dieser Art von Kinderbeschäftigung gewidmet wird, sondern auch in den erklärten Erziehungszielen der entsprechenden Einrichtungen.

Warum gerade die Kinder aus Regelkindergärten hier einen Vorteil gegenüber den Kindern aus Waldkindergärten haben, wird noch an

anderer Stelle dieser Arbeit, bei der zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse, genauer zu erörtern sein.

6.2.5 Ergebnisse im Bereich „Kognitiver Bereich“

Betrachtet man die Unterschiede in der Beurteilung von Kindern aus Regel- und Waldkindergärten für den Bereich des Faktors 5 „Kognitiver Bereich“, so ergibt sich ein Bild, das in Abbildung 11 dargestellt ist.

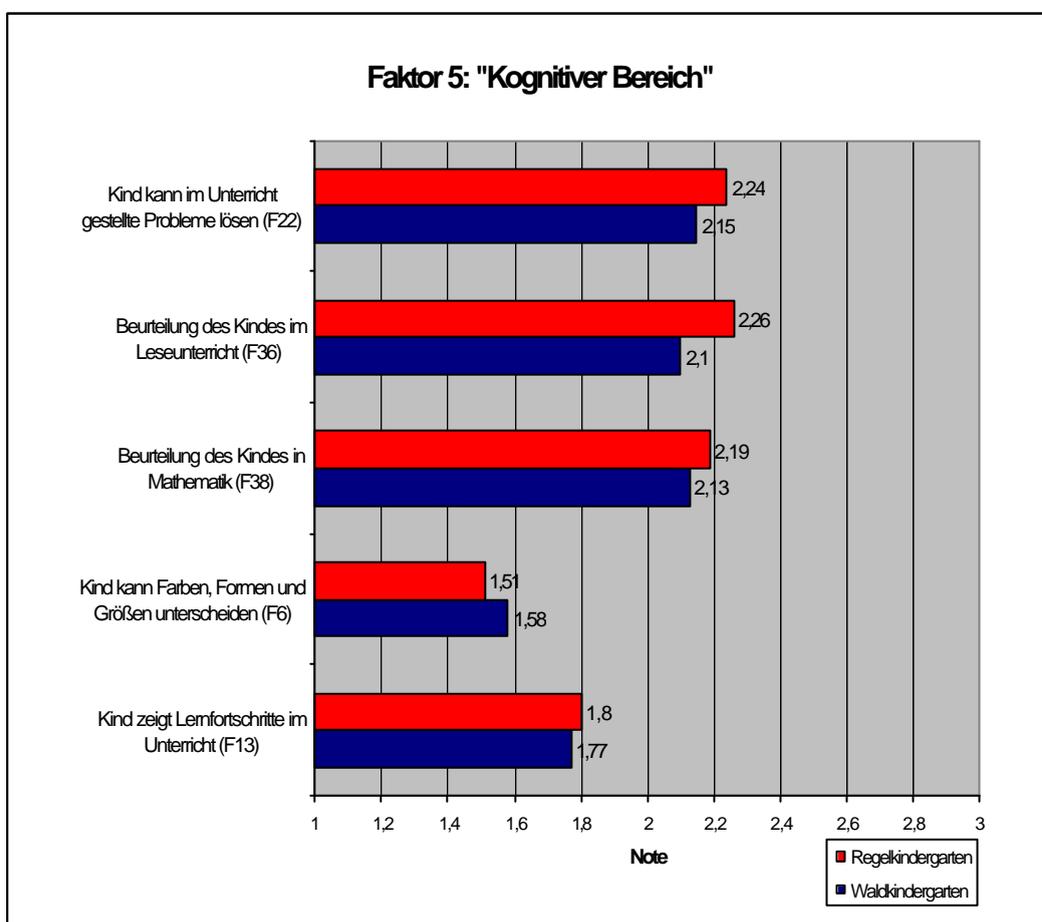


Abb. 11: Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 5 „Kognitiver Bereich“

Zunächst ist festzustellen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen auf keinem der Items aus dem kognitiven Bereich eine

Signifikanz erreichen. Mit einem Wert von 1,51 sind die Kinder aus dem Regelkindergarten im Vergleich zu den Kindern aus dem Waldkindergarten (Wert = 1,58) bei Frage Nr. 6 „Kind kann Farben, Formen und Größen unterscheiden“ von den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Klasse besser beurteilt worden.

Bei den restlichen vier Items in diesem Faktor haben die Kinder aus dem Waldkindergarten die besseren Werte erreicht. Wie schon gesagt, sind die Unterschiede bei den fünf Items in diesem Bereich generell sehr gering.

Am kleinsten sind die Unterschiede bei Frage Nr. 13 „Kind zeigt Lernfortschritte im Unterricht“ mit einer Differenz von 0,03. Die größte Diskrepanz findet sich bei dem Item Nr. 36 „Beurteilung des Kindes im Leseunterricht“ mit einer Differenz von 0,16.

Dem Anschein nach gibt es also keine großen Unterschiede zwischen den beiden Kindergartenarten, was die Förderung der kognitiven Fähigkeiten betrifft. Da jedoch gerade diejenigen Vergleiche, bei denen die Regelkindergartenkinder besser abschneiden, bisher eher selten waren, ist dem Ergebnis bei Item 6 schon einige Bedeutung beizumessen. Eine Erklärung dafür, warum gerade diese Gruppe von Kindern bezüglich Farben, Formen und Größen ein vergleichsweise höheres Differenzierungsvermögen aufweist, könnte in den spezifischen Spielmöglichkeiten der Regelkindergärten begründet sein. Es wäre denkbar, dass diese Kinder sich durch das Angebot an „standardisierten“ Spielen besser auf die Unterscheidung fixer Farben, Formen und Größen trainieren konnten als die Waldkindergartenkinder. Es ist wohl einfacher, Farben durch das Training einheitlicher Farbflächen voneinander unterscheiden zu lernen als durch den ständigen Kontakt mit der farblichen Vielfalt etwa eines Herbstwaldes.

Auch ist insgesamt wohl davon auszugehen, dass die Differenzierungsaufgaben, mit denen die Kinder in der ersten Schulklasse konfrontiert sind, den Erfahrungen aus den Regelkindergärten eher entsprechen als den Erfahrungen aus Waldkindergärten. Diese Beobachtung lässt sich auch in einem Zusammenhang sehen mit dem relativen Vorsprung der Regelkindergartenkinder bei Frage Nr. 37 „Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht“ (s. Abb. 10, Faktor 4). Es deutet in die Richtung, dass die Kinder aus den Regelkindergärten auch bezüglich des im ersten Schuljahr besonders wichtigen Merkmals der visuellen Gliederungsfähigkeit den anderen Kindern überlegen sein könnten. Die bessere Beurteilung der Schreibfähigkeiten bei den Regelkindergartenkindern könnte aber auch bereits damit zufriedenstellend erklärt werden, dass diesen Kindern auch bei Frage Nr. 9 „Kind verfügt über Finger und Handgeschicklichkeit“ (s. Abb. 10, Faktor 4) die besseren Werte zugesprochen wurden.

Andererseits kann man im Bereich des fünften Faktors jedoch auch konstatieren, dass die Kinder aus dem Waldkindergarten sich in einem erhöhten Maße als problemlösefähig erweisen und mit schwierigen Aufgabenstellungen im Unterricht anscheinend besser zurecht kommen. Diese Beobachtung lässt auch an die Ergebnisse bei Faktor 1 erinnern (s. Abb. 7, Faktor 1), wo sich die Kinder aus den Waldkindergärten bezüglich Leistungswille und Leistungsbereitschaft den Regelkindergartenkindern als überlegen zeigten. Hier kommt also offensichtlich noch das Moment der Leistungsfähigkeit ergänzend dazu. Dies wird nicht zuletzt auch in dem leichten Vorsprung dieser Kindergruppe in den neben dem Schreiben weiteren Kernfächern der ersten Klasse, dem Lesen und dem Rechnen, sichtbar.

6.2.6 Ergebnisse im Bereich „Körperlicher Bereich“

Die unterschiedlichen Beurteilungen von Kindern aus Waldkindergärten im Vergleich zu Kindern aus Regelkindergärten auf der Ebene von einzelnen Fragen (Itemebene) für den Bereich des Faktors 6 „Körperlicher Bereich“ sind in Abbildung 12 dargestellt.

Auch hier ist, wie beim vorangegangenen Faktor 5, bei keinem Item eine Signifikanz im Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen festzustellen.

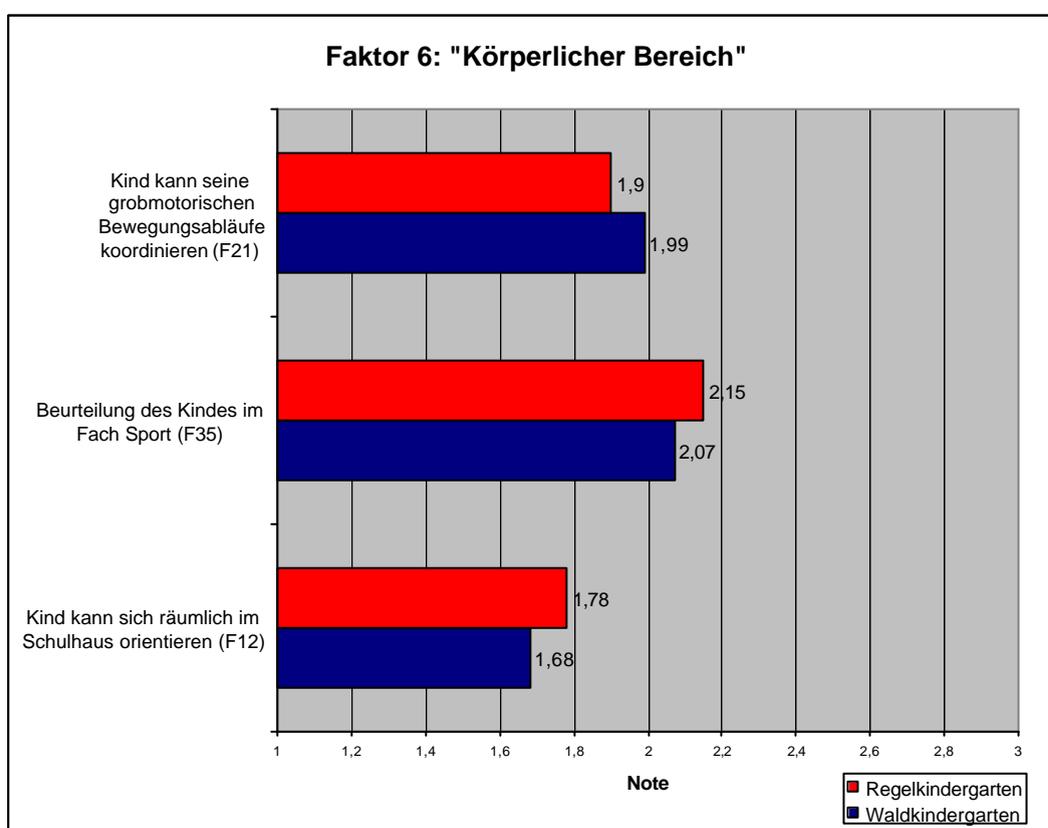


Abb. 12: Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 6 „Körperlicher Bereich“

Als überraschend sind bei diesem Faktor die Beurteilungen bei Frage Nr. 21 anzusehen, „Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren“. Es scheint verwunderlich, dass gerade die Kinder aus den

Regelkindergärten, die sich ja überwiegend in geschlossenen Räumen aufhalten, bei diesem Item bessere Werte erhalten.

Was wiederum den weiter zu fassenden Bereich der Bewegungserziehung insgesamt betrifft, hier abgebildet durch Item 35 „Beurteilung des Kindes im Fach Sport“, scheinen die Waldkindergartenkinder entsprechende Vorteile zu haben. Auch bei der räumlichen Orientierungsfähigkeit erhalten Letztgenannte im Vergleich zu den Kindern aus dem Regelkindergarten von den Lehrerinnen und Lehrern bessere (Noten)-Werte.

Nach meiner Erwartung wäre bezüglich der grobmotorischen Fähigkeiten der Kinder ein deutlicher Vorsprung der Waldkindergartenkinder zu erwarten gewesen. Das ständige Klettern, Laufen und Springen beim täglichen Aufenthalt im Wald sollte sich eigentlich sehr förderlich auf diesen Bereich auswirken. Gründe dafür, warum hier dennoch die Regelkindergartenkinder in der Beurteilung besser abschneiden, könnten darin liegen, dass im Regelkindergarten bezüglich motorischer Aktivitäten viel mehr Wert auf Anleitung gelegt wird. Bewegungsabläufe werden dabei eher synchron und rhythmisch durchgeführt, der Übungseffekt ist durchgehender und wahrscheinlich auch langanhaltender als bei „freien“ Übungen. Außerdem ist diese gleichgeschaltete Form der Bewegung, etwa bei Bewegungsspielen und Tanz, den späteren Kriterien für die Beurteilung grobmotorischer Fähigkeiten wohl ähnlicher als die natürlichen und unangeleiteten Bewegungsabläufe, die die Kinder im Wald erfahren können.

Ob die hier getroffenen Aussagen für Jungen und Mädchen in gleicher Weise zutreffen, wird noch Gegenstand der Ergebnisdarstellungen im folgenden Kapitel 6.3 sein.

6.3 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Regel- und Waldkindergarten

Während die Ergebnisdarstellungen in Kapitel 6.1 den direkten Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen hinsichtlich der sechs zusammengefassten Bereiche (Faktor 1 bis Faktor 6) ermöglichte, wurden in Kapitel 6.2 entsprechende Ergebnisse auf der Ebene einzelner Items vorgestellt. Der Einbezug des Geschlechtereffektes in diese Vergleiche stellt eine weitere Differenzierung in der Betrachtung dar. Er ermöglicht, unterschiedliche Auswirkungen des Kindertagesaufenthalts auf Jungen und Mädchen zu untersuchen. Dabei werden aus ökonomischen Gründen einerseits zwar die vollständigen Vergleiche auf der Ebene der sechs zusammengefassten Bereiche vorgestellt (Kap. 6.3.1), andererseits aber nur noch ausgewählte und in irgendeiner Weise bedeutsame Ergebnisse auf Itemebene (Kap. 6.3.2) dargestellt.

6.3.1 Unterschiede auf den sechs einzelnen Faktorenskalen

Durch die Zusammenfassung einzelner Items zu sechs übergeordneten Bereichen und deren Repräsentation in Form von Faktorenskalen ist es möglich geworden, Unterschiede zwischen den Hauptuntersuchungsgruppen „Regelkindergarten“ und „Waldkindergarten“ überblicksartig darzustellen. Auch für die folgenden Ergebnisdarstellungen, bei denen neben den Unterschieden zwischen den Hauptuntersuchungsgruppen auch die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen berücksichtigt werden, empfiehlt es sich zunächst, auf dieser zusammenfassenden Ebene zu beginnen.

6.3.1.1 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 1: „Motivation-Ausdauer-Konzentration“

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten in diesem Bereich sind in Abbildung 13 dargestellt.

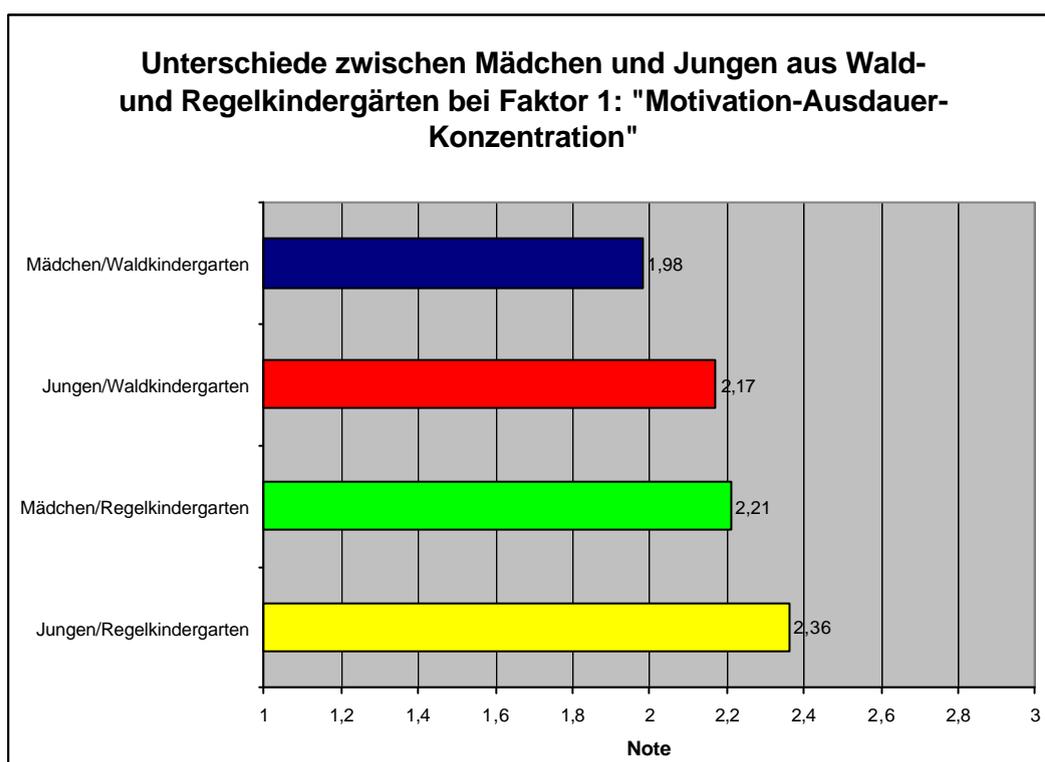


Abb. 13: Mittelwerte bezüglich des Faktors 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

Bereits aus Abbildung 7, die sich auf den ersten der sechs Bereiche, nämlich auf die „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ der Kinder bezieht, wird ersichtlich, dass Jungen und Mädchen recht verschiedene Durchschnittswerte aufweisen können.

Sowohl im Regelkindergarten als auch im Waldkindergarten scheinen die Mädchen bezüglich dieses Faktors deutlich mehr zu profitieren als die Jungen. Dass sich hierbei jeweils die Waldkindergartenkinder gegenüber

den Regelkindergartenkindern die besseren (Noten)-Werte holen können, war bereits aus der Ergebnisbesprechung in Kap. 6.1 zu erwarten.

In einer Varianzanalyse (es werden hier und im Weiteren immer die Ergebnisse der Typ I-Matrix angeführt) werden beide Haupteffekte, der Kindergarteneffekt und der Geschlechtereffekt, auf dem $p < 0,05$ -Niveau signifikant, das heißt, die durch beide Unterscheidungskriterien „verursachten“ Mittelwertsunterschiede sind als bedeutsam anzusehen.

Man kann also im Hinblick auf den Bereich „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ festhalten, dass die Mädchen aus den Waldkindergärten mit einem (Noten)-Wert von 1,98 am besten von allen Kindern abschneiden, die Jungen aus den Regelkindergärten mit einem Wert von 2,36 am schlechtesten. Eine interessante Beobachtung, die sich auch in der Betrachtung der folgenden Faktoren noch mehrmals wiederholen wird.

6.3.1.2 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 2: „Sozialverhalten“

Bezüglich des zweiten Faktors „Sozialverhalten“ ergibt sich ein ähnliches Bild (s. Abb. 14).

Wie bereits bei dem vorangegangenen Faktor 1 haben die Mädchen in diesem Bereich sowohl in Regelkindergärten (2,03) als auch in Waldkindergärten (1,88) gegenüber den Jungen einen Vorteil (Mädchen gesamt = 1,93, Jungen gesamt = 2,20). Wie bei den Mädchen weisen auch bei den Jungen die Kinder aus Waldkindergärten mit einem Wert von 2,11 bessere Werte auf als ihre Mitschüler aus dem Regelkindergarten mit einem Wert von 2,39.

Bei einer Varianzanalyse zeigen sich die beiden Haupteffekte (Geschlecht und Kindergarten) als bedeutsam. Der Kindertageneffekt ist mit einem Wert von $p=0,02$ als signifikant zu bezeichnen. Der Geschlechtereffekt ist mit einem Wert von $p=0,0011$ als hoch signifikant einzustufen.

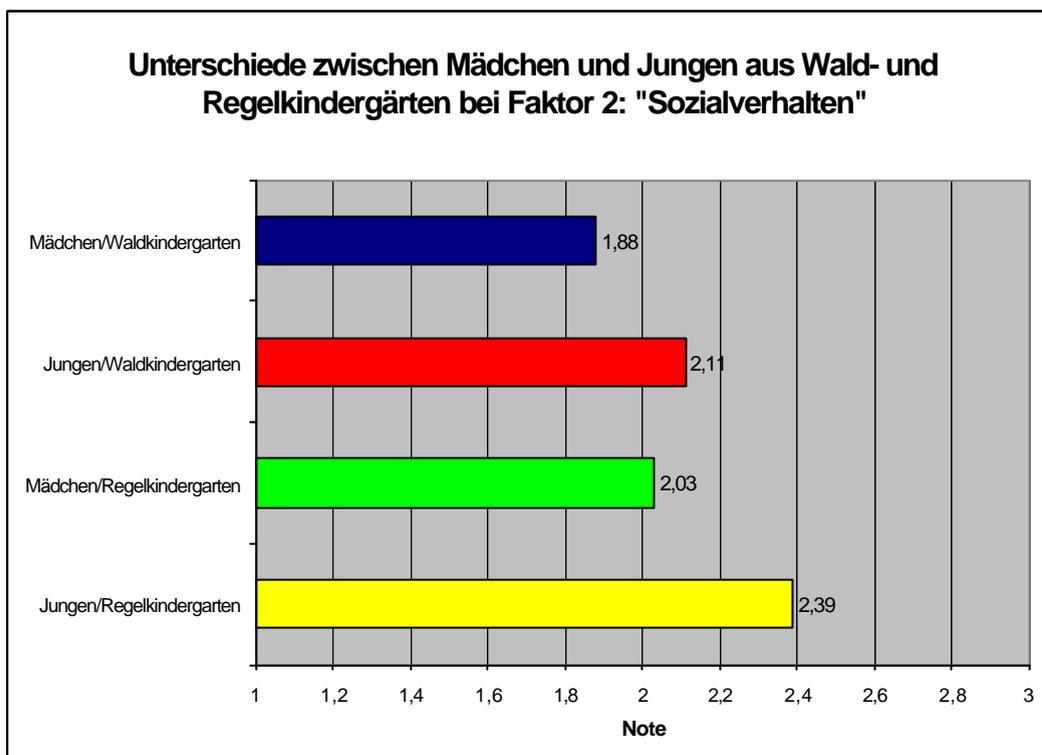


Abb. 14: Mittelwerte bezüglich des Faktors 2 „Sozialverhalten“, unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

In diesem Bereich „Sozialverhalten“ ist wiederum, wie bereits beim vorangegangenen Faktor „Motivation-Ausdauer-Konzentration“, zu konstatieren, dass die Mädchen, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, die allerbesten Werte von ihren Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Klasse bekommen. Dieser Effekt sollte auch bei der Betrachtung der weiteren vier Faktoren besonders im Auge behalten werden.

Dass Mädchen im Vergleich zu Jungen häufig als sozial kompetenter und reifer beurteilt werden, ist in nahezu allen Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie oder auch in mannigfaltiger pädagogischer

Literatur nachzulesen (OERTER 1987, PETILLON 1993, BECK/SCHOLZ 1995). Die Erklärungen für diesen Befund reichen von anthropologischen Ansätzen („Männer als freie Jäger und Sammler, Frauen als häusliche Bewahrerinnen“) bis hin zu biologischen Annahmen, die dem weiblichen Geschlecht etwa andersartige Strukturen und Funktionsweisen im ZNS (zentrales Nervensystem) zusprechen.

Allgemein kann man feststellen, dass Kinder aus Waldkindergärten bei ihrem Aufenthalt im Wald sich wohl vergleichsweise öfters gefordert fühlen, soziales Verhalten in einer Gruppe zu üben (sie sind in dieser Umgebung wohl eher aufeinander angewiesen als die Kinder im geschützten Raum der Regelkindergärten), könnte in Kombination mit dem gerade zuvor Gesagten einen möglichen Hintergrund für den genannten Effekt liefern.

6.3.1.3 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 3: „Mitarbeit im Unterricht“

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten bezüglich der Mitarbeit im Unterricht der ersten Klasse sind in Abbildung 15 dargestellt.

Wie auch beim Faktor 1 werden hier sowohl die Mädchen als auch die Jungen aus den Waldkindergärten von ihren Lehrerinnen und Lehrern besser beurteilt als ihre Mitschüler aus den Regelkindergärten. Mit einem Wert von 2,11 bei den Mädchen und einem Wert von 2,20 bei den Jungen sind sie in der Beurteilung deutlich besser als ihre Klassenkameraden aus dem Regelkindergarten mit (Noten)-Werten von 2,46 bei den Mädchen und 2,57 bei den Jungen. Bei einer Varianzanalyse in diesem Faktor zeigt sich der genannte Kindergarteneffekt mit einem Wert von $p=0,0001$ als

höchst signifikant. Das heißt, dass bei diesem Unterscheidungskriterium die Mittelwertsunterschiede als äußerst bedeutsam anzusehen sind.

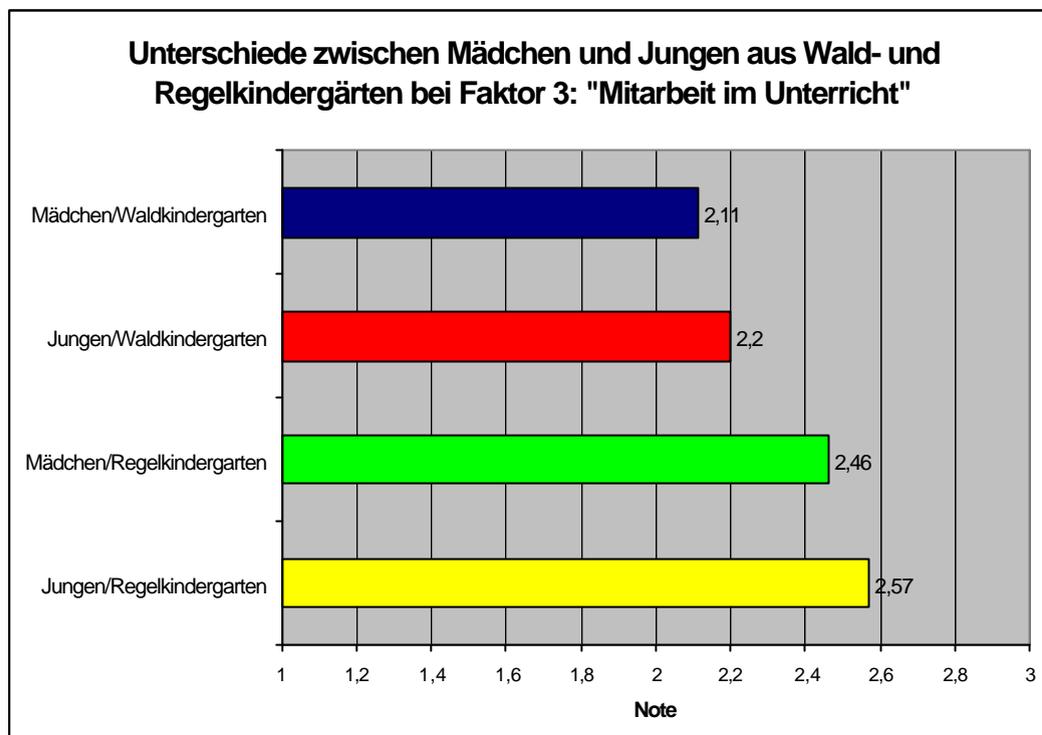


Abb. 15: Mittelwerte bezüglich des Faktors 3 „Mitarbeit im Unterricht“, unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

Offensichtlich schneiden die Mädchen und Jungen aus dem Waldkindergarten im Bereich „Mitarbeit im Unterricht“ sehr deutlich besser ab als die Kinder, die zuvor einen Regelkindergarten besucht haben. Dieses Ergebnis war im Grunde ja schon aus der Besprechung der Faktoren in 6.1 bekannt; Erklärungen für diesen Effekt wurden ansatzweise in 6.2.3 vorgeschlagen. Es scheint jedenfalls ein Effekt zu sein, der sich auf beide Geschlechter in ähnlicher Weise auswirkt und dessen Kern in der vorherrschend intrinsischen Motivationslage der Waldkindergartenkinder zu finden sein dürfte.

6.3.1.4 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 4: „Musischer Bereich“

Noch etwas deutlicher als beim Faktor 2 steht hier, im musischen Bereich, der Geschlechterunterschied im Vordergrund. Die Werte der Jungen und Mädchen aus den Wald- und Regelkindergärten sind in Abbildung 16 dargestellt.

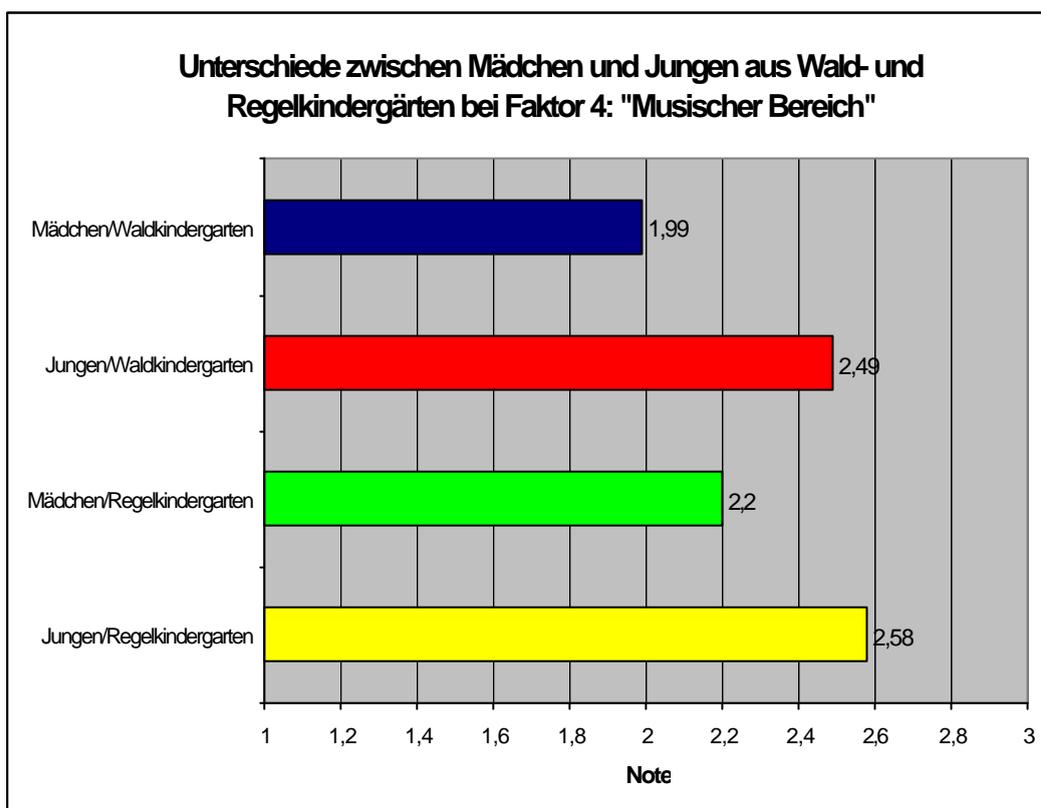


Abb. 16: Mittelwerte bezüglich des Faktors 4 „Musischer Bereich“, unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

Auch hier, wie in dem vorangegangenen Faktor 2 „Sozialverhalten“, schneiden sowohl die Mädchen aus Regelkindergärten als auch diejenigen aus Waldkindergärten deutlich besser ab als die Jungen. Mit einem Wert von 1,99 werden die Mädchen aus dem Waldkindergarten in diesem Faktor mit mehr als einer halben Note besser beurteilt als die Jungen aus dem Regelkindergarten mit einem (Noten)-Wert von 2,58. In

einer Varianzanalyse zeigt sich dieser Geschlechtereffekt mit $p=0,0001$ als höchst signifikant.

Augenscheinlich profitieren die Mädchen, was die musischen Fähigkeiten und Fertigkeiten betrifft, ganz besonders von einem Aufenthalt in einem Waldkindergarten. Sie werden mit einem (Noten)-Wert von 1,99 fast eine viertel Note besser beurteilt als ihre Mitschülerinnen aus dem Regelkindergarten mit einem Wert von 2,20. Dagegen ist der Unterschied zwischen den Jungen aus den Waldkindergärten (2,49) im Vergleich zu den Mitschülern aus dem Regelkindergärten (2,58) mit einer Differenz von 0,09 als eher gering anzusehen.

Allgemein betrachtet ist der starke Geschlechtereffekt in diesem Bereich nicht weiter verwunderlich, da Mädchen in der Regel als musisch begabter und williger beurteilt werden. Das könnte jedoch auch, zumindest teilweise, an den Bewertungsrichtlinien für musisches Talent und Interesse liegen, wie sie auch von Grundschullehrerinnen gehandhabt werden dürften. Dazu gehören wohl in erster Linie Aspekte, die das Singen, Tanzen und handarbeitliche Tätigkeiten betreffen, also Aktivitäten, die nach einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis in dieser Altersklasse wohl eher den Mädchen zugeordnet werden als den Jungen. Musische Fähigkeiten, die etwa bei der Herstellung von Pfeil und Bogen oder auch einem Federschmuck eine Rolle spielen, werden in der ersten Klasse meist wenig beachtet, ebenso wie manche anderen Grundlagen bildnerischen oder schriftstellerischen Talents.

Wie in den vorangegangenen drei Faktoren ist auch hier festzustellen, dass die Mädchen, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, die besten (Noten)-Werte von ihren Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Klasse erhalten haben.

6.3.1.5 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 5: „Kognitiver Bereich“

Die geschlechtsspezifischen Gegensätze im Bereich des fünften Faktors „Kognitiver Bereich“ sind in Abbildung 17 dargestellt.

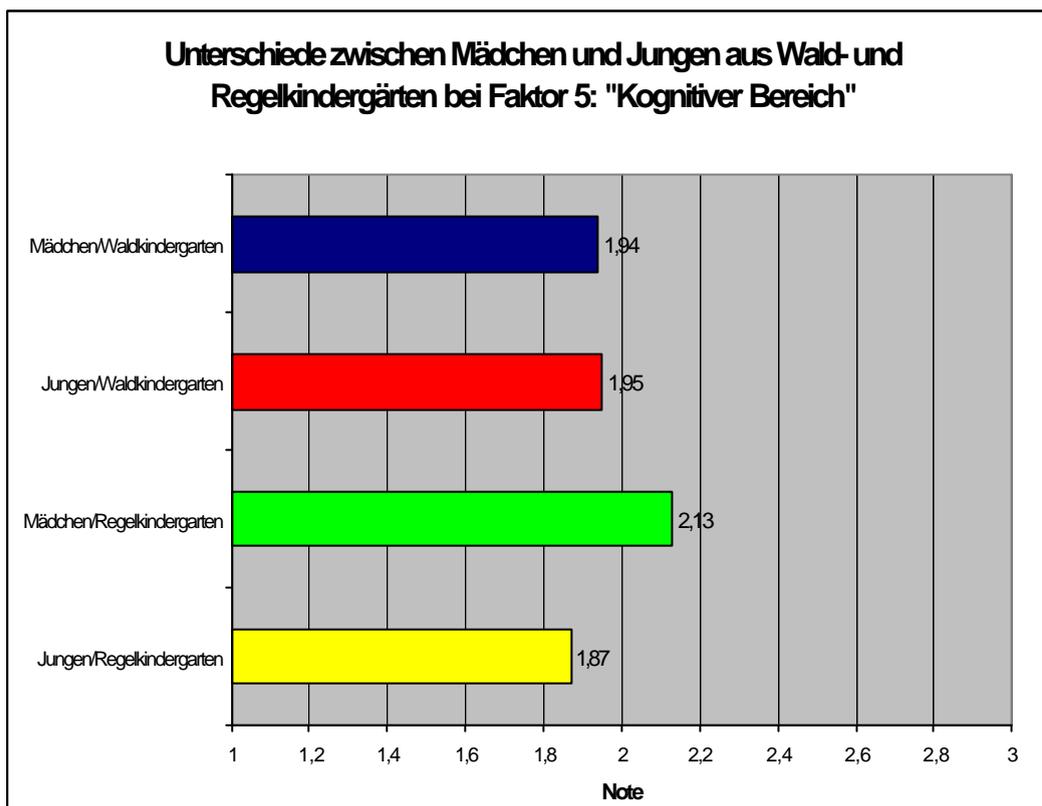


Abb. 17: Mittelwerte bezüglich des Faktors 5 „Kognitiver Bereich“, unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

Bei diesem Faktor ist erstmals ein Interaktionseffekt der Hauptuntersuchungsgruppen zu erkennen. Im Bereich der kognitiven Fähigkeiten gelingt es den Jungen aus den Regelkindergärten zum ersten Mal mit einer Beurteilung von 1,87 die vergleichsweise besten (Noten)-Werte aller vier Untersuchungsgruppen zu erhalten. Der Unterschied zu den Mädchen aus den Waldkindergärten, mit einem Wert von 1,94 (zu 1,87) ist zwar nicht als gravierend zu bezeichnen, aber doch festzustellen. Die Jungen aus dem Waldkindergarten nehmen in diesem Bereich mit

einer Beurteilung von 1,95 den vorletzten Platz ein. Die Mädchen aus dem Regelkindergarten werden in diesem Faktor mit einem (Noten)-Wert von 2,13 von den Lehrerinnen und Lehrern am schlechtesten beurteilt. Zwischen den Mädchen und den Jungen aus den Waldkindergärten ist ein Unterschied kaum noch feststellbar (Differenz = 0,01).

Bei diesem Faktor verfehlt der beschriebene Interaktionseffekt allerdings mit einem Wert von 0,0786 knapp die $p < 0,05$ Signifikanzgrenze. Interessant und deshalb besonders anzumerken ist jedoch, dass der Geschlechterunterschied bei den Waldkindergartenkindern mit einer Differenz von 0,01 zwar keine Rolle zu spielen scheint, jedoch bei den Kindern aus dem Regelkindergarten sehr ausgeprägt ist.

Überprüft man ausschließlich den Geschlechterunterschied bei dieser Gruppe auf seine statistische Bedeutsamkeit, so zeigt sich immerhin eine Signifikanz auf dem 5 Prozent-Niveau ($p = 0,045$). Das könnte dahingehend ausgelegt werden, dass in den Regelkindergärten Jungen und Mädchen sich offensichtlich im Hinblick auf ihre kognitiven Fähigkeiten sehr unterschiedlich entwickeln, während das in den Waldkindergärten nicht der Fall ist. Das wiederum könnte man darauf zurückführen, dass in den Waldkindergärten gerade durch die freie Form des Spiels und der freien Bildung von Spielgruppen eine Gleichartigkeit in der Entwicklung von Jungen und Mädchen erreicht wird, die der eher an einer unterschiedlichen Geschlechterrolle orientierte Regelkindergarten so nicht zu leisten vermag und auch nicht will.

6.3.1.6 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Wald- und Regelkindergärten auf Faktor 6: „Körperlicher Bereich“

Die Ergebnisse zum sechsten Bereich sind in Abbildung 18 dargestellt. Wie im vorangegangenen Faktor 5 „Kognitiver Bereich“ ist auch hier im „Körperlichen Bereich“ ein klassischer Interaktionseffekt festzustellen. Dieser Interaktionseffekt ist jedoch noch viel deutlicher ausgeprägt als im vorherigen Faktor und er weist diesmal die Gruppe der Mädchen aus den Waldkindergärten als die bestbenotete Gruppe aus.

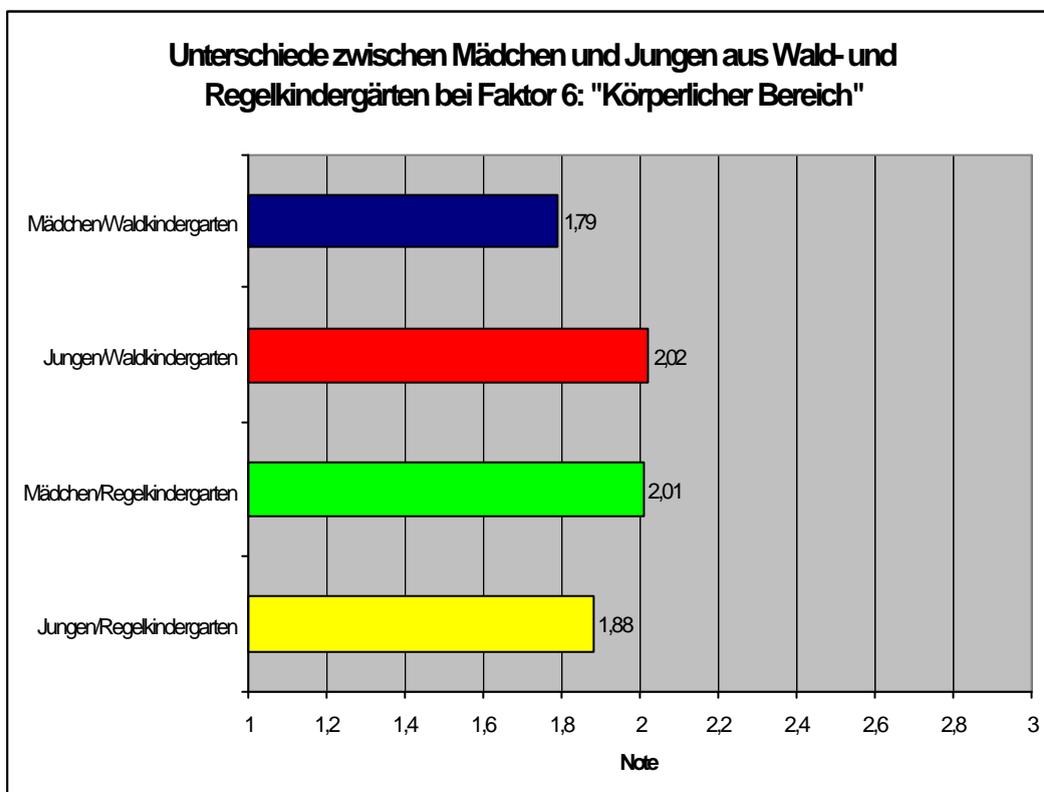


Abb. 18: Mittelwerte bezüglich des Faktors 6 „Körperlicher Bereich“, unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

Diese Beobachtung konnte zwar bereits bei der Mehrzahl der vorangegangenen Faktoren (1,2,3,4) gemacht werden, die Reihenfolge der anderen Gruppen bezüglich ihrer Bewertung ist diesmal jedoch besonders interaktionstypisch. Während die Mädchen aus dem

Waldkindergarten mit einem Wert von 1,79 den ersten Platz einnehmen (also besser beurteilt werden als die Jungen aus der gleichen Gruppe), folgen bereits an zweiter Stelle die Jungen aus dem Regelkindergarten mit einer Beurteilung von 1,88 (und werden damit quasi im Umkehreffekt besser beurteilt als die Mädchen aus der gleichen Gruppe).

Zum ersten Mal bekommen also die Jungen aus dem Waldkindergarten (2,02) in einem Faktor die schlechteste Beurteilung. Unterschiede zu den Mädchen aus dem Regelkindergarten (2,01) sind bei einer Differenz von 0,01 kaum auszumachen und in dieser Gleichheit schon wieder beachtenswert.

Betrachtet man die Kontraste innerhalb der Untersuchungsgruppe der Mädchen, so ist ein deutlicher Unterschied festzustellen. Die Mädchen aus dem Waldkindergarten sind um 0,22 (Noten)-Werte besser als ihre Mitschülerinnen aus dem Regelkindergarten. Bei den Jungen zeigt sich in umgekehrter Weise ein ähnlich starker Effekt. Hier werden die Jungen aus dem Regelkindergarten durchschnittlich um 0,14 (Noten)-Werte besser beurteilt als ihre Klassenkameraden aus dem Waldkindergarten. Bei einer Varianzanalyse in diesem Bereich konnte der soeben beschriebene Interaktionseffekt mit einem Wert von $p=0,0137$ auf dem 5 Prozent-Niveau als statistisch bedeutsam eingestuft werden. Die Erklärung dieses Effektes fällt nicht leicht.

Vermutlich fallen die Mädchen aus dem Waldkindergarten während der ersten Klasse im körperlichen Bereich besonders dann positiv auf, wenn sie Fähigkeiten zeigen, die man von ihnen als Mädchen nicht erwarten würde. Alle Waldkindergartenkinder haben es gelernt, komplexe Bewegungserfordernisse zu bewältigen, z.B. auf Bäume zu klettern und sich in unebenem Gelände gewandt zu bewegen. Bei den Jungen wiederum könnten die „schlechten“ Ergebnisse darauf zurückzuführen sein, dass sie nicht in demselben Ausmaß über erwartete

Bewegungsmöglichkeiten verfügen wie ihre gleichgeschlechtlichen Mitschüler aus dem Regelkindergarten. Damit sind besonders sehr reduzierte und gleichartige Bewegungsmuster gemeint, wie z.B. in eine ganz bestimmte Richtung laufen, hoch springen, weit springen etc. (Leichtathletik), bei denen die Kinder aus den Waldkindergärten offensichtlich weniger gut trainiert sind.

Waren die Unterschiede zwischen Wald- und Regelkindergartenkindern bei der allgemeinen Ergebnisdarstellung in Kapitel 6.1 mit einer Differenz von 0,02 noch als äußerst gering einzustufen, so zeigen sich bei der geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise mit einem Mal wesentlich deutlichere Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bzw. zwischen Mädchen und Jungen in den beiden Gruppen. Das spricht dafür, dass man besonders in diesem Bereich mit einer differenzierteren Betrachtungsweise arbeiten muss, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

Betrachtet man also auf diese differenziertere Weise alle sechs Faktoren, so ist festzustellen, dass in fünf der sechs Bereiche die Mädchen aus den Waldkindergärten die besten (Noten)-Werte erreichen konnten. Daraus kann man generell schließen, dass vor allem die Mädchen hinsichtlich ihrer gesamten Entwicklung einen Nutzen von einem Aufenthalt in einem Waldkindergarten haben.

6.3.2 Unterschiede auf der Ebene ausgewählter Items

Dieses Unterkapitel des Ergebnisteils befasst sich ausschließlich mit Unterschieden zwischen den Untersuchungsgruppen, die sich auf Itemebene als statistisch signifikant erweisen konnten. Die Ergebnisse sind nach ihren jeweiligen Unterscheidungsschwerpunkten (Geschlecht als Einzeleffekt, Geschlecht und Kindergartenart als summativ

einzelstufige Effekte sowie der Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Kindergartenart) in drei Blöcken zusammengefasst.

Signifikanzen bezüglich des reinen Geschlechtereffekts

Die elf Items, die in Abbildung 19 dargestellt sind, zeigen allesamt signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf.

Auf zehn dieser Items behaupten sich die Mädchen als bestbenotete Gruppe, nur bei einem Item, der Frage Nr. 38 „Beurteilung des Kindes in Mathematik“, zeigen sich die Jungen den Mädchen überlegen.

Der Geschlechtereffekt ist bei den genannten Items immer so ausgeprägt, dass er in Waldkindergarten und Regelkindergarten in jeweils gleicher Richtung festzustellen ist. Der Unterschied zwischen den beiden Kindergartenarten wird dabei nicht signifikant, so dass diese elf Items tatsächlich nur einen reinen Geschlechtereffekt reflektieren. Vier der Items (Fragen Nr. 10, 24, 30 und 34) beziehen sich auf das soziale Verhalten der Kinder, wobei die Mädchen von ihren Lehrerinnen und Lehrern immer die vergleichsweise besseren Noten erhalten.

Sie können ihre eigenen Wünsche besser zurückstellen als die Jungen (2,30 vs. 2,52), sind beim Spielen fairer zu anderen Kindern (1,88 vs. 2,19), sind hilfsbereiter gegenüber anderen Kindern (1,90 vs. 2,20) und zeigen weniger aggressives Verhalten (1,27 vs. 1,63).

Zwei der Items betreffen den körperlichen Bereich (Fragen Nr. 21 und 23). Auch hier zeigen sich die Mädchen mit den besseren Werten. Sie können ihre grobmotorischen Bewegungsabläufe besser koordinieren (1,75 vs. 2,15) und können in der Schule auch „still sitzen“ (2,01 vs. 2,42). Die

Unterschiede auf beiden Items in diesem körperlichen Bereich zeigen sich als signifikant auf dem höchsten annehmbaren Niveau.

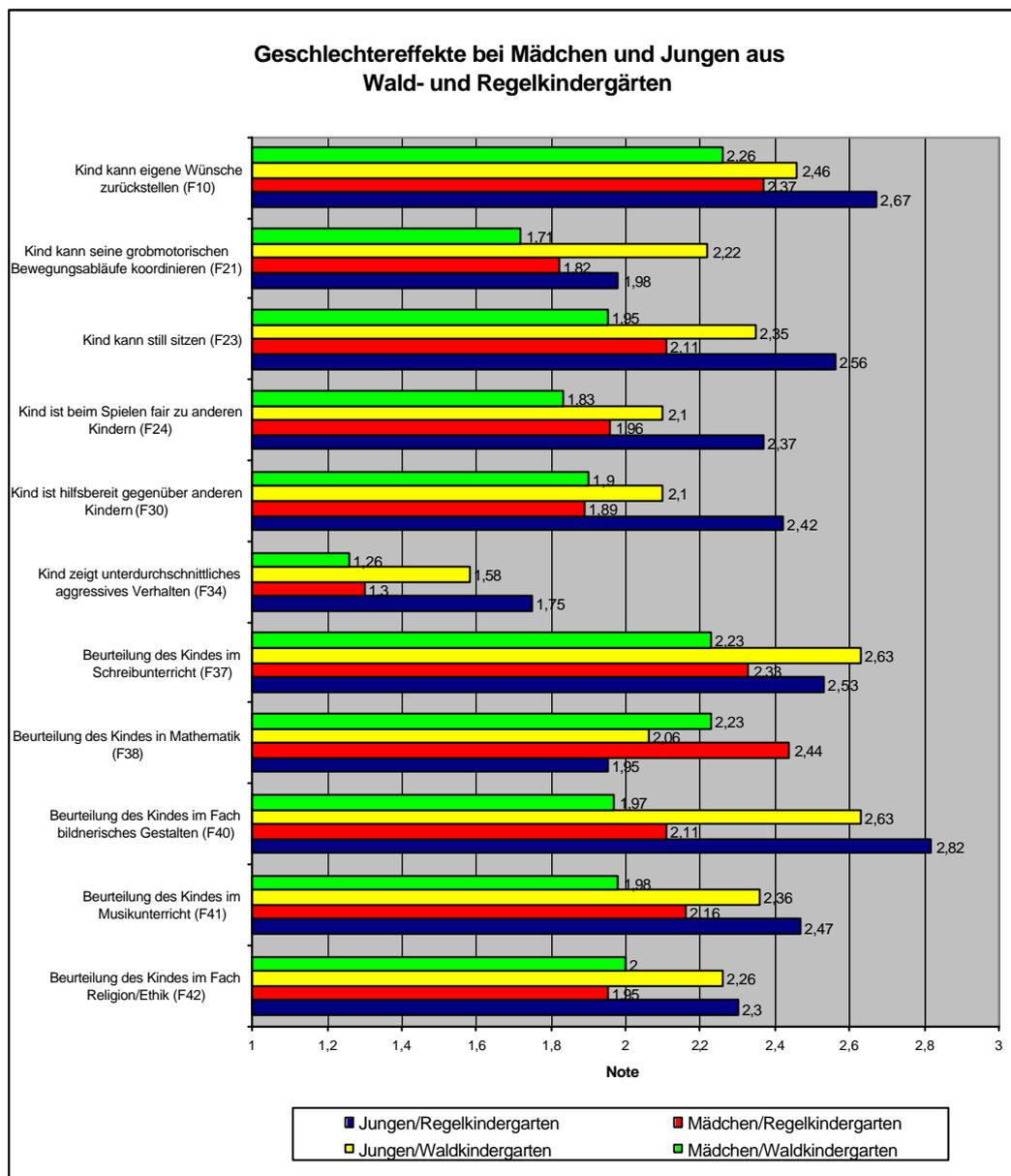


Abb. 19: Ausgewählte Items, die nur bezüglich des Gruppeneffektes „Geschlecht“ einen signifikanten Effekt aufweisen (Item Nr. 34 wurde inhaltlich der Schlüsselrichtung der notenskalierten Items angepasst).

Die restlichen fünf Items, deren Ergebnisse in Abb. 19 dargestellt sind, beziehen sich auf Beurteilungen der Kinder in einzelnen Schulfächern der ersten Klasse. Hier ist, und zwar im Bereich der Mathematik, der einzige

Geschlechterunterschied festzustellen, bei dem die Jungen mit einem (Noten)-Wert von 2,02 gegenüber den Mädchen (2,30) eine deutlich bessere Beurteilung erfahren. Ansonsten sind die Mädchen sowohl im Schreibunterricht (2,27 vs. 2,60) als auch im bildnerischen Gestalten (2,02 vs. 2,69), im Musikunterricht (2,04 vs. 2,40) und im Fach Religion/Ethik (1,98 vs. 2,27) den Jungen in der ersten Klasse überlegen. Auch wenn diese Differenzierung in Leistungen einzelner Fächer hier nur fragebogenspezifisch vorgenommen wurde und in der Schulpraxis der ersten Klasse so nicht vorgesehen ist, scheinen die Ergebnisse dennoch plausibel, nachvollziehbar und auf andere Schülerpopulationen übertragbar zu sein.

Signifikanzen bezüglich Kindergartenart und Geschlechtereffekt

Abbildung 20 zeigt Unterschiede in den Beurteilungen einzelner Items, die sich gleichzeitig auf signifikante Geschlechterunterschiede wie auch auf signifikante Unterschiede zwischen Regel- und Waldkindergarten zurückführen lassen.

Bei sechs von sieben dargestellten Items zeigen sich die Waldkindergartenkinder gegenüber den Regelkindergartenkindern mit den vergleichsweise besseren Werten, nur bei Frage Nr. 9 „Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit“ ist es umgekehrt. Dieser Effekt fand bereits in Kapitel 6.2.4 Beachtung.

Da bei allen sieben Items und in jedem der einzelnen Vergleiche die Mädchen sich als den Jungen überlegen zeigen konnten, können die signifikanten Effekte für die Fragen Nr. 4, 17, 18, 20, 25 und 27 so beschrieben werden, dass immer Mädchen besser als Jungen beurteilt wurden und Waldkindergartenkinder immer besser als Regelkindergartenkinder.

Diese Beobachtung betrifft sowohl Items aus dem musischen Bereich („Kind ist phantasievoll“ und „Kind ist kreativ im Unterricht“) als auch Items aus dem sozialen Bereich („Kind hält sich an Regeln“, „Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich“ und „Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder“) und einen einzelnen Item aus dem Faktor 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ („Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit“).

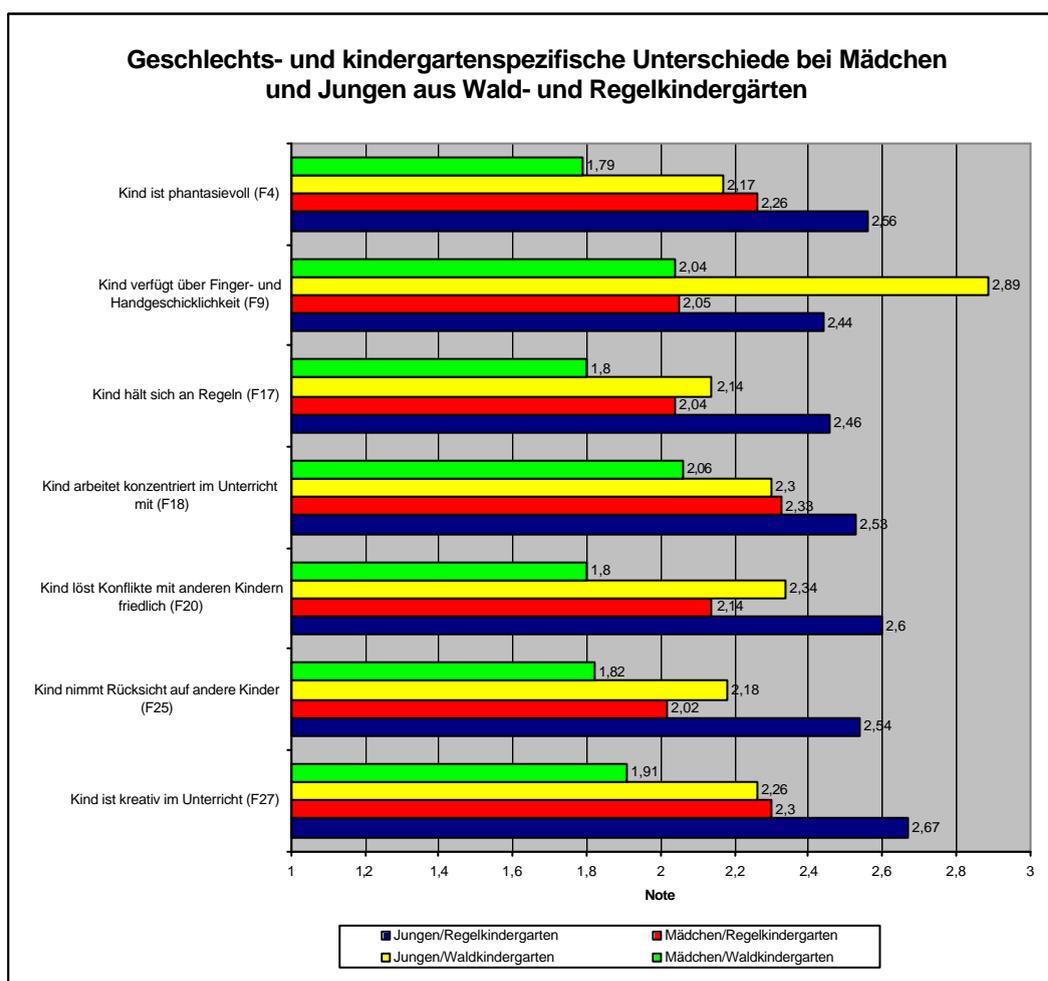


Abb. 20: Ausgewählte Items, die bezüglich der beiden Gruppeneffekte „Geschlecht“ und „Kindergartenart“ jeweils einen signifikanten einzelfaktoriellen Effekt aufweisen

Wie erwähnt verhält sich die Sache bei einem der Items, der Frage Nr. 9 „Kind verfügt über Finger und Handgeschicklichkeit“, etwas anders. Hier ist der signifikante Geschlechterunterschied zu Gunsten der Mädchen

zwar in gleicher Weise feststellbar, die Regelkindergartenkinder haben jedoch zusammengenommen mit einem (Noten)-Wert von 2,25 eine bessere Beurteilung vorzuweisen als die Waldkindergartenkinder (2,50).

Signifikanzen bezüglich einer Interaktion von Kindergartenart und Geschlechtereffekt

Einen deutlichen und statistisch bedeutsamen Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Kindergartenart weisen die drei Items auf, die in Abbildung 21 dargestellt sind.

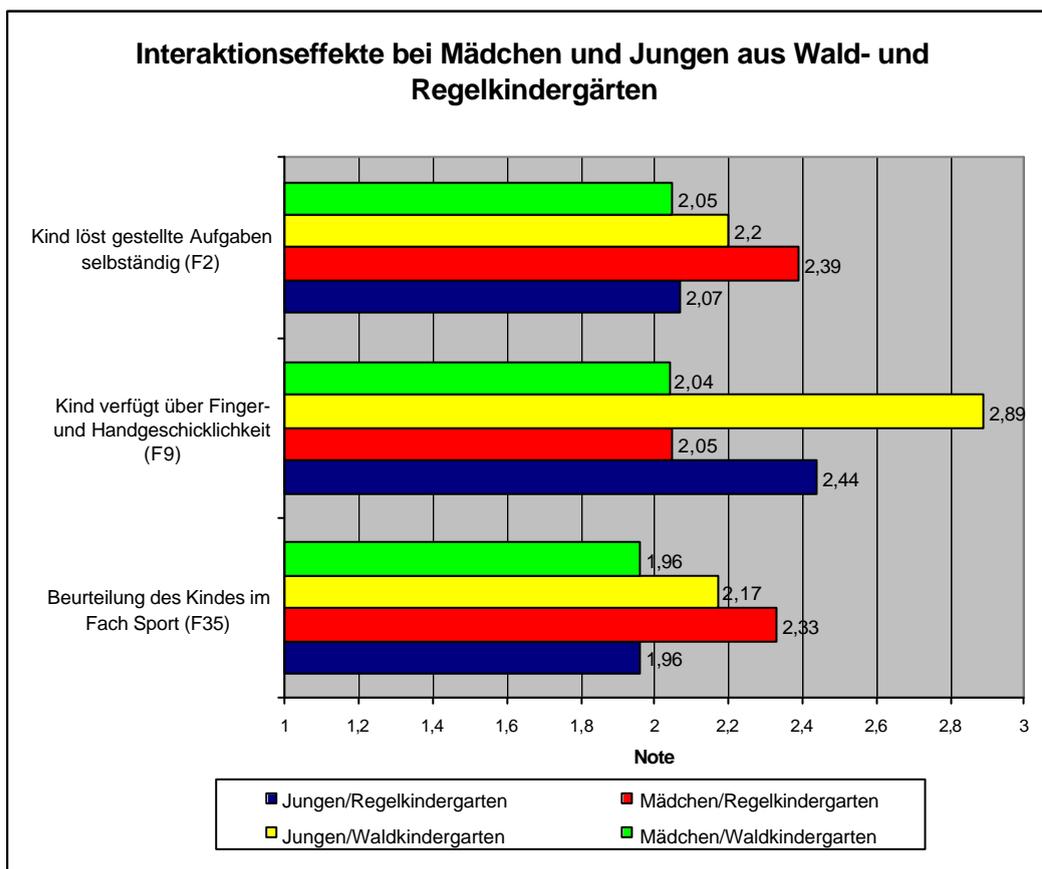


Abb. 21: Ausgewählte Items, die bezüglich der beiden Gruppeneffekte „Geschlecht“ und „Kindergartenart“ einen signifikanten Interaktionseffekt aufweisen

Bezüglich der Fragen Nr. 2 „Kind löst gestellte Aufgaben selbständig“ und Nr. 35 „Beurteilung des Kindes im Fach Sport“ lässt sich feststellen, dass jeweils in der Gruppe der Waldkindergartenkinder die Mädchen im Vergleich zu den Jungen die deutlich besseren Werte erhalten haben (2,05 vs. 2,20 bzw. 1,96 vs. 2,17), bei der Gruppe der Regelkindergartenkinder jedoch jeweils die Jungen die vergleichsweise noch besseren Werte (2,07 vs. 2,39 bzw. 1,96 vs. 2,33).

Diese Form eines klassischen Interaktionseffekts besagt, dass in beiden Kindergartengruppen Mädchen und Jungen offensichtlich in unterschiedlichem Maße profitieren. Hier scheinen also die Mädchen im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Eigen- und Selbständigkeit ganz besonders durch einen Waldkindergarten gefördert zu werden und das sowohl in kognitiver (Item 2) als auch in motorischer Hinsicht (Item 35). Der Abstand in den Beurteilungen zwischen den Mädchen aus beiden Kindergartenarten ist dabei wesentlich größer als derjenige zwischen den Jungen.

Bei der Frage Nr. 9 „Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit“ ist zwischen den Mädchen in beiden Kindergartengruppen so gut wie kein Unterschied festzustellen. Lediglich bei den Jungen werden die Kinder aus dem Regelkindergarten mit einem Wert von 2,44 besser beurteilt als ihre Mitschüler aus dem Waldkindergarten mit einem Wert von 2,89. Insgesamt betrachtet sind bei diesem Item die Mädchen (wie schon so oft davor) im Vorteil, hier jedoch werden die Jungen aus dem Waldkindergarten um fast eine ganze Note schlechter bewertet als die beiden Mädchengruppen.

Eine mögliche Erklärung gerade für das letztgenannte Ergebnis könnte im geschlechtertypischen Rollenverhalten der Kinder zu finden sein. Die Übung der Finger- und Handgeschicklichkeit durch Basteln und ähnliche Tätigkeiten wird vermutlich von Mädchen eher ausgeführt als von Jungen, und das sowohl im Wald- als auch im Regelkindergarten. Für die Jungen

im Regelkindergarten lässt sich vermuten, dass sie immer noch in einem starken Maße in diese Tätigkeiten miteingebunden werden, während sich die Jungen im Waldkindergarten bei diesen Gelegenheiten öfter mal aus „dem Staube machen“ dürften. Sie haben dort erwartungsgemäß durch die Umgebungsbedingungen die besseren Möglichkeiten dazu.

7. Diskussion der Ergebnisse

Der folgenden Abschnitt dient der Überprüfung der in Kapitel 5.5 aufgestellten Hypothesen sowie der Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen.

7.1. Überprüfung der eingangs aufgestellten Hypothesen

Im Folgenden werden nacheinander alle 14 Hypothesen auf ihre Konfirmierbarkeit respektive Falsifizierbarkeit hin überprüft. Vom noch immer weit verbreiteten Begriff der „Verifizierung“ von Hypothesen wird hier in Anlehnung an neuere wissenschaftliche Gebräuchlichkeiten Abstand genommen (GEIDER 1995). Den zu den Hypothesen gemachten Aussagen liegen nicht nur Vergleiche von Werten aus der deskriptiven Statistik (Mittelwerte, Prozentzahlen, etc.) zu Grunde, sondern auch Überprüfungen von Gruppenunterschieden über induktions-statistische Verfahren (hier hauptsächlich Varianzanalysen). Die entsprechenden Angaben und genauen Werte dazu finden sich in den diesbezüglichen Unterkapiteln der Ergebnisdarstellung.

Hypothese 1:

In den Bereichen Motivation, Konzentration und Ausdauer weisen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte auf als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Im Bereich Motivation, Konzentration und Ausdauer weisen die Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, tatsächlich durchgängig die besseren Durchschnittswerte auf. Sie folgen

dem Unterrichtsgeschehen in der ersten Klasse aufmerksamer, machen ihre Hausaufgaben selbständiger und arbeiten konzentrierter im Unterricht mit als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen aus der Vergleichsgruppe. Auf Grund der Darstellung der Untersuchungsergebnisse in Kapitel 6.1. und 6.2.1 kann diese Hypothese somit als konfirmiert betrachtet werden.

Hypothese 2:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, zeigen ein höheres Maß an sozialer Kompetenz als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Wie bereits bei der vorherigen Hypothese werden auch hier die Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, von ihren Lehrerinnen und Lehrern durchgängig besser beurteilt. Sie halten gegebene Regeln besser ein und lösen auftretende Konflikte mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern auf friedlichere Art und Weise. Weiter kann man aus der Darstellung in Kapitel 6.2.2. feststellen, dass sie generell rücksichtsvoller und hilfsbereiter mit den anderen Kindern in der Klasse umgehen, meist sehr gut in ihren Klassen integriert sind und sich besonders beim Spielen durch Fairness und Engagement auszeichnen. Somit kann auch hier die aufgestellte Hypothese voll bestätigt werden.

Hypothese 3:

Bei der Mitarbeit im Unterricht weisen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte auf als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Auch in diesem inhaltlich recht gut eingegrenzten Bereich haben die Kinder aus dem Waldkindergarten einen deutlichen Vorsprung gegenüber den Kindern aus dem Regelkindergarten (s. Kapitel 6.2.3) aufzuweisen.

Sie sind in unterrichtlichen Angelegenheiten selbständiger und zeigen ein gesteigertes Interesse am Unterrichtsgeschehen. Wie erwartet werden die Kinder aus dem Waldkindergarten besonders bei sach- und naturkundlichen Themen im Unterricht von ihren Lehrerinnen und Lehrern deutlich besser beurteilt. Diese Themen sind ihnen ja auch aus ihrem Aufenthalt im Waldkindergarten bestens bekannt. Lediglich im Bezug auf das Fragenstellen im Unterricht ist der Vorsprung der Waldkindergartenkinder als gering zu bezeichnen. Es ergibt sich insgesamt jedoch wiederum eine sehr klare Konfirmierung dieser Hypothese.

Hypothese 4:

Im musischen Bereich haben Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Wie bereits bei den vorangegangenen Hypothesen zeigt sich auch hier, dass die Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, daraus ganz offensichtlich einen großen Vorteil ziehen. Im Unterricht sind sie bedeutend kreativer und phantasievoller als die anderen Kinder aus dem Regelkindergarten. Deutlich wird das vor allem im Fach Musik und beim bildnerischen Gestalten. Einzig bei den feinmotorischen Fertigkeiten wie der Finger- und Handgeschicklichkeit und ansatzweise auch (damit zusammenhängend?) im Schreibunterricht können die Kinder aus dem Regelkindergarten bessere Beurteilungen vorweisen; tendenziell weisen also immerhin noch vier von sechs Items aus diesem Bereich auf einen Vorteil der Waldkindergartenkinder hin. Insgesamt konnte diese Hypothese als Testung in einem gesamten Inhaltsbereich (Faktor 4: Musischer Bereich, Kapitel 6.1) nicht als statistisch bedeutsam konfirmiert werden. Auf der Ebene einzelner Items jedoch (s. Ergebnisse in Kapitel 6.2.4) konnten sich etwa die überlegene Kreativität und Phantasie der

Waldkindergartenkinder (Items Nr. 4 und Nr. 27) auf dem 1-Promille-Niveau als signifikant erweisen.

Hypothese 5:

Im kognitiven Bereich zeigen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Wie bei der vorangegangenen Hypothese ist auch hier zu konstatieren, dass die Hypothese auf den Gesamtbereich bezogen (s. Kapitel 6.1) nicht bestätigt werden kann. Aus der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6.2.5 geht jedoch hervor, dass die Kinder aus den Waldkindergärten von ihren Lehrerinnen und Lehrern in diesem Bereich größtenteils dennoch besser beurteilt werden. Sie kommen mit Problemstellungen im Unterricht gut zurecht und zeigen sich auch im Leseunterricht als die besseren Schülerinnen und Schüler. Eine Unterlegenheit kann bei den Waldkindergartenkindern im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus dem Regelkindergarten etwa dann auftreten, wenn sie Farben, Formen und Größen zu unterscheiden haben. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass ihnen bezüglich dieser Aufgabenstellung aus ihrer speziellen Kindertagenerfahrung heraus entsprechende Übung zu fehlen scheint. Von allen sechs definierten Inhaltsbereichen (Faktoren aus Kapitel 5.4) zeigen sich hier die geringsten Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen, was darauf hindeutet, dass hier eventuell die Einflussmöglichkeiten eines Kindertages nicht so groß sind wie etwa im sozialen, motivationalen und körperlichen Bereich.

Hypothese 6:

Im körperlichen Bereich und im Fach Sport weisen Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, bessere Werte auf als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

In diesem Bereich sind die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen ebenfalls als eher gering einzustufen (s. Kapitel 6.1). Grundsätzlich werden die Kinder aus dem Waldkindergarten im Fach Sport besser beurteilt. Auch bei der räumlichen Orientierung im Schulhaus schneiden sie besser ab. Bei den grobmotorischen Bewegungsabläufen haben die Kinder aus dem Regelkindergarten jedoch einen gewissen Vorsprung vor den Kinder aus dem Waldkindergarten. Ein Erklärungsversuch hinsichtlich dieses Effektes wurde bereits bei der Besprechung der Ergebnisse in Kapitel 6.2.6 gegeben. Auch hier ist zusammenfassend festzuhalten, dass teilweise ein tendenzieller Vorteil der Waldkindergartenkinder gegeben sein mag, insgesamt aber dieser Inhaltsbereich keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zeigen konnte und von daher auch diese Hypothese nicht als bestätigt angesehen werden kann.

Hypothese 7:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, können in der Schule besser „still sitzen“ als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Wie aus der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6.2.1 hervorgeht, schneiden die Kinder aus dem Waldkindergarten bei Frage Nr. 23 „Kind kann still sitzen“ besser ab. Gerade Eltern, die vor der Entscheidung stehen, ihr Kind in einem Regelkindergarten oder Waldkindergarten anzumelden, zeigen des Öfteren diesbezügliche Bedenken gegenüber dem Waldkindergarten. Auf Grund der Ergebnisse der hier vorliegenden

Untersuchung ist dieses Vorurteil als nicht begründet zurückzuweisen. Da jedoch keine Signifikanz im Unterschied zwischen Kindern aus Regel- und Waldkindergärten festgestellt werden konnte, muss die Hypothese jedoch als nicht bestätigt eingestuft werden.

Hypothese 8:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, verfügen über eine bessere Finger- und Handgeschicklichkeit als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Auf Grund der Ergebnisse der Untersuchung muss diese Hypothese als falsifiziert gelten (s. Kap. 6.2.4). Die Kinder aus dem Waldkindergarten schneiden durchschnittlich bei der Finger- und Handgeschicklichkeit deutlich schlechter ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Regelkindergarten. Die Vermutung, dass im Waldkindergarten die feinmotorischen Fähigkeiten besser ausgebildet würden als im Regelkindergarten, erfährt hiermit sogar eine Umkehrung. Der statistische Unterschied zwischen den diesbezüglichen Leistungseinschätzungen der beiden Kindergruppen ist zu Gunsten der Regelkindergartenkinder mit einem Wert von $p=0,0249$ sogar als auf dem 5 Prozent-Niveau signifikant anzusehen.

Hypothese 9:

Kinder aus Waldkindergärten können ihre grobmotorischen Bewegungsabläufe besser koordinieren als Kinder aus Regelkindergärten.

Aus dem Abschneiden der Kinder bei der Frage Nr. 21 „Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren“ geht eindeutig hervor, dass diejenigen Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, in diesem Bereich etwas schlechter

abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den Regelkindergärten. Ein Erklärungsversuch für dieses nicht erwartete Ergebnis wurde bereits bei der Besprechung in Kapitel 6.2.6 gegeben. Diese Hypothese muss somit als nicht bestätigt angesehen werden. Der Unterschied in den Werten der beiden Untersuchungsgruppen deutet sogar auf einen gegenteiligen Trend hin, der allerdings noch voll im Zufallsbereich liegt.

Hypothese 10:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, arbeiten kooperativer mit anderen Kindern zusammen als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Aus der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6.2.2 wird deutlich, dass Kinder aus Waldkindergärten von ihren Lehrerinnen und Lehrern im Durchschnitt tatsächlich eine bessere Beurteilung bei Frage Nr. 1 „Kind arbeitet kooperativ mit anderen Kindern zusammen“ erhalten haben. Bei einer Signifikanzanalyse verfehlten die Ergebnisse zu dieser Frage mit einem Wert von $p=0,0623$ nur knapp die 5 Prozent-Hürde. Somit muss auch diese Hypothese als nicht bestätigt angesehen werden.

Hypothese 11:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, zeigen besser Werte im Fach Sachunterricht als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Betrachtet man die Darstellung der Ergebnisse bei Frage Nr. 39 „Beurteilung des Kindes im Sachunterricht“ in Kapitel 6.2.3, so werden Kinder aus Waldkindergärten deutlich besser beurteilt als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Regelkindergarten. Sie werden

bei dieser Frage von den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Klasse sogar um mehr als eine halbe Note besser beurteilt. Dieser Sachverhalt erscheint nicht weiter verwunderlich und wird wohl mit hoher Wahrscheinlichkeit und Plausibilität auf den täglichen Aufenthalt der bevorteiligten Kinder im Wald zurückzuführen sein. Dort lernen sie bereits frühzeitig all die Dinge kennen, die danach im Sachunterricht der ersten Klasse eine Rolle spielen. Der Leistungsunterschied zwischen den Kindern ist mit einem Wert von $p=0,0001$ als höchst signifikant zu bezeichnen. Die Hypothese kann auf jeden Fall bestätigt werden.

Hypothese 12:

Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, werden im Schreibunterricht besser beurteilt als Kinder, die zuvor einen Regelkindergarten besucht haben.

Aus der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6.2.4 geht hervor, dass die Kinder aus dem Waldkindergarten bezüglich der Frage Nr. 37 „Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht“ geringfügig schlechter abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den Regelkindergärten. Die Unterschiede der beiden Untersuchungsgruppen sind in diesem Bereich jedoch als relativ gering (0,02 als durchschnittliche Notendifferenz) anzusehen. Das Ergebnis ist an dieser Stelle der Hypothesenüberprüfungen nicht mehr weiter verwunderlich, da die Kinder aus dem Waldkindergarten bereits bei Hypothese 8, die sich mit der Finger- und Handgeschicklichkeit der Kinder befasste, schlechter abgeschnitten haben als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Zwischen beiden Fragen F9 und F37 kann durchaus ein Zusammenhang vermutet werden, er ist statistisch auch mit $r=0,65$ als höchst signifikant anzusehen. Diese Hypothese muss somit als nicht belegt und damit als falsifiziert betrachtet werden.

Hypothese 13:

Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, können in einem höheren Maß Konflikte mit anderen Kindern friedlich lösen als Kinder, die einen Regelkindergarten besucht haben.

Betrachtet man die Ergebnisse zu Frage Nr. 20 „Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich“, so kann (wie auch in Kapitel 6.2.2) festgestellt werden, dass die Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, deutlich besser abschneiden. Sie können auftretende Konflikte mit anderen Kindern offensichtlich weitaus besser lösen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Regelkindergarten und zeigen dabei auch auf anderen sozial relevanten Items durchgängig die deutlich besseren Kompetenzen. Angesichts der Signifikanz dieses Unterschiedes auf dem 5 Prozent-Niveau ($p=0,0352$) kann die Hypothese 13 also bestätigt werden.

Anzumerken wäre an dieser Stelle noch, dass diese Hypothese offensichtlich einen Aspekt der Erziehungsausrichtung von Waldkindergärten erfasst, der als äußerst wichtig für die spätere Entwicklung der Kinder gelten kann. Man denke nur einmal an die zunehmend in den Blickpunkt der Öffentlichkeit rückende Problematik der Gewalt an Schulen. Vielleicht liegt hier ein Potential zur Bewältigung dieser Probleme verborgen, das viel öfter entdeckt und genutzt werden könnte.

Hypothese 14:

Jungen und Mädchen profitieren nicht in gleichem Ausmaß und auf dieselbe Weise vom Besuch eines Wald- oder Regelkindergartens.

Diese Hypothese wurde zwar an letzter Stelle in den „Hypothesen-Katalog“ mit aufgenommen, konnte sich aber im Nachhinein betrachtet als

anregendste und ergiebigste aller Fragestellungen erweisen. Sie kann in jedem Fall als konfirmiert betrachtet werden, und das auf der Basis vieler verschiedener Einzelbetrachtungen, in denen immer wieder die in der Hypothese angenommenen Unterschiede sichtbar wurden. Bereits bei einer einzigen Signifikanz im Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in Wald- und Regelkindergärten hätte die Hypothese ja schon als bestärkt gelten können, sie wurde aber, wie bereits erwähnt, immer wieder belegt.

Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Ergebnisdarstellungen in Kapitel 6.3, so kann eindeutig festgestellt werden, dass Mädchen und Jungen von einem Aufenthalt in einem der beiden Kindergärten allerdings auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise zu profitieren scheinen. In einigen Bereichen sind etwa Jungen immer besser beurteilt worden als Mädchen (oder umgekehrt), in anderen Bereichen kann man aber auch Interaktionseffekte zwischen dem Geschlecht der Kinder und den beiden Kindergartenarten beobachten. Vor allem bezüglich dieser Interaktionseffekte wären jedoch Geschlechtsunterschiede in den Mittelwerten zu einzelnen Fragen überhaupt nicht sichtbar geworden, hätte man nicht nach zwei Unterscheidungskriterien (Kindergartenart und Geschlecht) gleichzeitig geschaut.

7.2. Bedeutung der Ergebnisse im Hinblick auf die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen

Im Folgenden werden einige Konsequenzen besprochen, die man aus den in den letzten Kapitel dargestellten Ergebnissen ziehen kann. An Hand der Resultate kann im Hinblick auf eine optimale Förderung der Kinder im Elementarbereich zunächst mal eine dezidierte Empfehlung für einen Aufenthalt in einem Waldkindergarten abgeleitet werden. Die Waldkindergartenkinder scheinen in allen untersuchten Bereichen (s.

Ergebnisse zu den Faktoren 1 bis 6, Kap. 6.1), wenngleich individuell natürlich in unterschiedlicher Weise, von ihrem Kindertagenaufenthalt deutlich mehr zu profitieren als ihre Vergleichsgruppe aus dem Regelkindergarten. Das ist zunächst einmal eine Feststellung, die an dieser Stelle getroffen werden kann und nach den Ergebnissen auch so getroffen werden muss.

Darüber hinaus könnte man aber auch einer differenzierteren Betrachtungsweise folgen, nach der nicht immer unbedingt eine der beiden Untersuchungsgruppen als „Gesamt-Siegerin“ angesehen werden muss, sondern nach der die jeweiligen Vorzüge und Nachteile von Regel- und Waldkindergarten sorgfältig gegeneinander abgewogen werden. Das soll hier einmal im Hinblick darauf geschehen, dass beide Arten von Kindergärten nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung in bestimmten Bereichen voneinander lernen könnten und zwar genau da, wo sich der andere Kindertagertyp in der Untersuchung als „überlegen“ zeigen konnte. Eine offene und entwicklungsorientierte Konzeption in einem Kindergarten sollte es möglich machen, erfolgversprechende Teile eines anderen Erziehungskonzepts in die eigene tägliche Arbeit mit zu übernehmen, um die Kinder bestmöglich auf die späteren Anforderungen ihres Schülerlebens vorzubereiten.

Angesichts der Ergebnisse der Untersuchung stellen sich dabei folgende Fragen:

Was können Waldkindergärten tun, um die Defizite auszugleichen, bei denen sie den Regelkindergärten unterlegen sind?

Wie aus der Ergebnisbesprechung in Kapitel 6.2.4 eindeutig hervorgeht, haben Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten

besucht haben, gewisse Defizite in der Feinmotorik. Bei der Finger- und Handgeschicklichkeit schneiden sie deutlich schlechter ab als die Kinder aus dem Regelkindergarten. Im Anschluss daran scheint es auch nicht weiter verwunderlich, wenn die Kinder aus dem Waldkindergarten bei der Beurteilung im Schreibunterricht schlechter abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Regelkindergarten. Um diese Defizite ausgleichen zu können, sollten Waldkindergärten mehr Wert auf die Bildung und Ausbildung der feinmotorischen Fertigkeiten der Kinder legen. Da jeder Waldkindergarten über eine Schutzhütte oder einen Bauwagen verfügt, könnten beispielsweise des öfteren Mal- und Bastelstunden durchgeführt werden, um die Feinmotorik der Kinder zu schulen. Bei der Unterscheidung von Farben, Formen und Größen, schneiden die Waldkindergartenkinder ebenfalls schlechter ab als die Kinder aus dem Regelkindergarten (s. Kap. 6.2.5). Hier könnte man den Waldkindergärten empfehlen, durch gezielte Übungen in diesem Bereich (Farben bestimmen, Formen vergleichen, etc.) dieses Manko zu kompensieren.

Verwunderlich ist auch das schlechte Abschneiden der Kinder aus Waldkindergärten im grobmotorischen Bereich. Ein Erklärungsversuch hierfür wurde bereits in Kapitel 6.2.6 gegeben. Um diesen Mangel auszugleichen, sollten die Waldkindergärten mehr Wert auf angeleitete Bewegungsabläufe legen. Dabei sollten Übungen synchron und rhythmisch durchgeführt werden (z.B. etwa durch gemeinsamen Tanz beim Indianerspiel). Durch den täglichen Aufenthalt im Wald ist jedoch nicht grundsätzlich zu erwarten, dass die Kinder aus dem Waldkindergarten immer einen Nachholbedarf im grobmotorischen Bereich aufzeigen. Das würde dem vielfältigen Bewegungsangebot dieses Kindergartentyps völlig zuwider laufen. Es geht vielmehr, um das noch einmal deutlich zu machen, um ganz bestimmte und anleitungsgebundene Bewegungsweisen, deren Beherrschung im späteren Schulalltag von den Kindern abverlangt wird.

Grundsätzlich kann man den Erzieherinnen und Erziehern in Waldkindergärten empfehlen, ihre tägliche Arbeit dahingehend auszurichten, den Kindern in den gerade genannten Bereichen verstärkt Unterstützung angedeihen zu lassen. Dies könnte auch in eigens für zukünftige Schulkinder stattfindenden Differenzierungsstunden geschehen. In diesen soll dann versucht werden, die Nachteile, die Waldkindergartenkinder gegenüber den Kindern aus Regelkindergärten aufweisen könnten, durch gezieltes Erkennen und gezielte Förderung auszugleichen.

Dabei ist sicherlich für die Kinder im Kindergartenalter nicht allein der Kindergarten für die Ausbildung und Bildung von allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten verantwortlich. Den meist größten Einfluss auf das Kind hat in diesem Zusammenhang immer noch die Familie.

Was können Regelkindergärten von diesen Ergebnissen lernen? Welche Elemente der Kindergartenarbeit aus dem Waldkindergarten lassen sich in den Regelkindergarten integrieren?

Aus der Darstellung der Ergebnisse in Abbildung 6 (s. Kapitel 6.1) kann, wie schon gesagt, eindeutig festgestellt werden, dass sich in allen sechs untersuchten Bereichen die Kinder aus dem Waldkindergarten den Kindern aus dem Regelkindergarten überlegen zeigen konnten. In den ersten vier Bereichen schneiden die Waldkindergartenkinder sogar statistisch signifikant besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Regelkindergarten.

Schaut man sich die Ergebnisdarstellungen auf Itemebene (Kap. 6.2) bezüglich der einzelnen Faktoren an, so ist klar zu erkennen, dass die Waldkindergartenkinder bei 36 von 40 Fragen die besseren (Noten)-Werte erhalten haben. Auf Grund dieser Ergebnisse ist also anzunehmen, dass

Kinder aus Waldkindergärten nicht nur überwiegend ein hoch entwickeltes soziales Verhalten an den Tag legen, sondern auch im Durchschnitt selbständiger handeln und aufmerksamer, motivierter und konzentrierter erscheinen. Den Regelkindergärten kann man hinsichtlich dieser Resultate empfehlen, ihren Kindern öfter mal mehr Raum und Zeit zu geben, um eigenständige Ideen, Interessen und Gedanken verwirklichen und ausleben zu können. Der Waldkindergarten bietet den Kindern ein vielfältiges Angebot an frei wählbaren Aufgabenstellungen. Ein Kind kann selbst entscheiden, auf welchen Baum es klettert oder wie es mit einem gestellten Problem fertig zu werden gedenkt. Dies fordert nicht nur die Selbständigkeit, sondern auch die Phantasie und Kreativität der Kinder heraus.

Der Regelkindergarten dagegen ist geprägt von Konformität. Den Kindern werden klare Anweisungen vorgegeben, die zu erfüllen sind. Es werden in der Regel keine eigene Lösungskompetenzen von ihnen gefordert. Zu häufige Anleitungen und Hilfestellungen seitens der Erzieherinnen und Erzieher wirken sich eher negativ auf die Entwicklung eigenständigen Denkens und Handelns aus. Freilich gibt es auch im Waldkindergarten feste Rituale und auch hier ist nicht alles frei wählbar wie z.B. der obligatorische Morgenkreis oder das gemeinsame Frühstück. Insgesamt jedoch ist der Tagesablauf viel offener gestaltet und die Kinder haben mehr Zeit dazu, ihren Interessen und Vorlieben nachzugehen. Dienlich wirkt sich in diesem Zusammenhang natürlich auch der völlige Verzicht auf Spielzeug im Waldkindergarten aus. Die Kinder spielen nur mit dem, was ihnen der Wald an Materialien bietet. In vielen Regelkindergärten herrscht dagegen oft ein „Überangebot“ an Spielzeug.

Eine solche „Freiheit im Tun und Handeln“ ist bei Kindern sicherlich nicht immer einfach durchzusetzen und bedarf der Gewöhnung. Anfangs werden viele mit einer offenen Spiel-Situation nicht zurecht kommen, werden sich überfordert fühlen und es mag auch mal Langeweile

entstehen. Wie die Ergebnisse der eigenen Untersuchung aber zeigen konnten, lässt sich erwarten, dass sich eine solche „Freiheit“ im Laufe der Zeit positiv auf die Entwicklung der Selbständigkeit der Kinder auswirken wird.

Warum entwickeln sich die Kinder in sozialer Hinsicht bzw. im Hinblick auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung im Waldkindergarten schneller und besser als im Regelkindergarten?

Betrachtet man speziell die Ergebnisdarstellung in Kapitel 6.2.2 (Abbildung 8), so wird klar ersichtlich, dass die Kinder aus den Waldkindergärten hinsichtlich sozialer Kompetenzen von ihren Lehrerinnen und Lehrern durchgängig deutlich besser beurteilt werden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den Regelkindergärten. Im Kindergarten, wo das Kind sich in der Regel zum ersten Mal außerhalb der Familie in eine größere Gruppe integrieren muss, wird der Grundstein für das gesamte weitere soziale Zusammenleben in einer Gesellschaft gelegt. Die Waldkindergartenkinder fügen sich im Durchschnitt leichter in eine Gruppe ein, sind rücksichtsvoller und hilfsbereiter gegenüber anderen Kindern, lösen auftretende Konflikte friedlicher und zeigen weniger aggressives Verhalten. Sicherlich sind diese positiven Verhaltensweisen nicht zuletzt auf den sehr guten Personalschlüssel in einem Waldkindergarten zurückzuführen (s. Kap. 3.2). So hat durchschnittlich jede einzelne Betreuungsperson definitiv mehr Zeit für ein Kind. Probleme und auftretende Schwierigkeiten können ohne Druck meist auf eine konstruktivere Art und Weise gelöst werden. Ferner sind die Kinder untereinander während ihres Aufenthaltes im Wald viel mehr auf gegenseitige Hilfe angewiesen als sie das in einem Regelkindergarten wären. Nicht zuletzt ist es wohl diese Tatsache, die die Kooperations- und die Teamfähigkeit zwischen den Kindern in so hohem Maße herausfordert.

Daneben trägt auch der bereits genannte Verzicht auf „standardisiertes“ Spielzeug in allen Waldkindergärten dazu bei, dass die Kinder mehr auf der verbalen Ebene miteinander kommunizieren müssen. Das wiederum fördert nicht nur eine eloquentere Ausdrucksweise, sondern hat auch positive Auswirkungen auf das Verhalten im Umgang mit anderen Kindern in einer Gruppe. Wer sich mit Worten ausdrücken kann, braucht nicht die Fäuste dazu. Dem Regelkindergarten kann man hinsichtlich dieser Unterschiede im sozialen Bereich nur empfehlen, in ihrer täglichen Arbeit mit den Kindern die Entwicklung und Ausbildung der sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Dies kann beispielsweise durch das verstärkte Miteinbeziehen von Rollenspielen in das übliche Spielangebot geschehen. In diesen sollte dann mit den Kindern speziell das soziale Handeln in einer Gruppe oder das Verhalten in Konfliktsituationen geübt werden.

Für das zukünftige Zusammenleben in der Gesellschaft ist ja gerade die Ausbildung der sozialen Kompetenzen von ganz besonderer Bedeutung. Wer diesbezüglich gute Eigenschaften und Fähigkeiten besitzt, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in seinem zukünftigen Leben dazu beitragen, Schwierigkeiten und Probleme im Umgang mit anderen Menschen auf friedlich Art und Weise zu lösen.

Welcher Kindergarten bereitet besser auf die 1. Klasse vor?

Grundsätzlich werden die Kinder, die als vorschulische Einrichtung einen Waldkindergarten besucht haben, als besser auf die Schule vorbereitet angesehen als die Kinder aus dem Regelkindergarten (s. Kap. 6). Im Durchschnitt arbeiten die Waldkindergartenkinder im Unterricht besser mit, sind motivierter und konzentrierter in der Schule und sie verfügen, wie gerade schon gesagt, über ein höheres Maß an sozialen Kompetenzen, das sie im Klassenverband anwenden können. Des Weiteren schneiden

sie im musischen und im allgemeinen körperlichen Bereich besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Gerade in der ersten Klasse, die einen äußerst prägenden Charakter für die gesamte weitere schulische Laufbahn haben wird, ist ein gelungener Start von Beginn an von besonderer Bedeutung. Von seiner Struktur und von seinem Aufbau her ist ja zunächst der Regelkindergarten den schulischen Gegebenheiten ähnlicher. Der tägliche Umgang zwischen Erziehenden und zu Erziehenden in einem Regelkindergarten ist wie in der Schule geprägt von klaren Anweisungen und Vorgaben. Im Waldkindergarten ist das meist weniger der Fall. Sicherlich gibt es auch dort klare Anweisungen und Regeln, die von den Kindern einzuhalten sind, grundsätzlich lässt man ihnen jedoch viel mehr Raum und Zeit dafür, sich selbst zu verwirklichen. Diese „Freiheit“ fördert offensichtlich die Eigenständigkeit der Kinder in noch stärkerem Maße als der „schulenverwandtere“ Regelkindergarten.

Daneben stehen im Waldkindergarten verstärkt reformpädagogische Grundzüge wie die Förderung der Eigenverantwortlichkeit, ganzheitliches und entdeckendes Lernen, die Umwelterziehung und das Lernen aus praktischer und sozialer Anschauung im Vordergrund: hochgelobte Eigenschaften, deren Förderung in der breiten Schullandschaft seit Beginn der reformpädagogischen Bewegung Anfang des letzten Jahrhunderts immer noch auf sich warten lässt. Eines jedoch sollte auf jeden Fall klar gesehen werden: Je mehr sich die Schule in Richtung der Förderung von Verantwortlichkeit, Eigenständigkeit und Individualität unserer Kinder entwickeln muss, desto höher ist auch der Stellenwert, der im Hinblick auf die vorschulische Vorbereitung unserer Kinder den Waldkindergärten beizumessen ist.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Ergebnissen meiner Untersuchung kommt gerade in neuester Zeit durch die neu entfachte Diskussion über die Qualität unseres Bildungssystems ganz besondere Aktualität und Brisanz zu. Deshalb erscheint es mir angebracht, auch einige gerade veröffentlichte Presseberichte und Pressemitteilungen in diese Zusammenfassung meiner Erkenntnisse mit einfließen zu lassen.

Die jüngst veröffentlichte PISA-Studie (Program for International Student Assessment) der OECD schockierte nahezu die gesamte Bevölkerung in unserem Land. Deutschland nimmt im internationalen Vergleich bei der Lesefähigkeit⁶ von 15-Jährigen, einem der Schwerpunkte dieser Studie, nur Platz 21 ein⁷; die PISA-Studie wurde in insgesamt 31 Ländern durchgeführt. Gerade mal 13 Prozent der untersuchten Kinder schaffen es, Inhalte von einfachen Texten korrekt zu verstehen. Knapp 10 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler mangelte es dabei sogar an jeglichem zufriedenstellenden Textverständnis. Beim mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachwissen nimmt Deutschland auch keinen viel besseren Platz ein, hier stehen wir im internationalen Vergleich auf Platz 20. Fast 25 Prozent unserer Kinder kommen bei mathematischen Aufgaben nicht über das Grundschulniveau hinaus. DER SPIEGEL (Ausgabe 50/2001, S. 67) schreibt dazu: „Fast jedes vierte Kind in Deutschland, so lassen die Ergebnisse schließen, droht im Abseits zu landen“. Erschreckende Zahlen, die man in dieser Form nicht erwartet hatte. Sie lassen erkennen, dass ein extremer Handlungsbedarf besteht.

⁶ darunter versteht man nicht das stupide „Lesenkönnen“, sondern die Fähigkeit, aus einem Text Informationen zu gewinnen, ihn interpretieren zu können und mit der Wirklichkeit abgleichen zu können

⁷ alle folgenden Zahlenangaben sind entnommen aus den Presseorganen: DER SPIEGEL; Nr. 50 v. 10.12.01, S. 60-75 u. DIE ZEIT, Nr. 50 v. 6.12.01, S. 45-52

Schon wird, wie nach dem „Sputnik-Schock“ (1957) der 60er Jahre, als sich der sogenannte Westen gegenüber dem Ostblock plötzlich und unerwartet im Hintertreffen fand, in Deutschland der Ruf nach einer Frühförderung im Kindergarten laut. Den Kindern im Kindergarten fehlten „vernünftige Gespräche zwischen Kindern und Erziehern; gemeinsame Spiele oder künstlerische Anregungen kommen zu kurz. Die Auswirkungen: Viele Kinder haben Probleme, ihre Sprachfähigkeit zu entwickeln“, so DIE ZEIT (Ausgabe 50/2001, S. 50).

Fasst man die Ergebnisse meiner eigenen Untersuchung zusammen, so kann klar festgestellt werden, dass gerade die Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, im Hinblick auf diese alarmierenden Befunde der PISA-Studie eine hoffnungsvolle Schülergruppe darstellen. Im Schnitt verfügen sie über eine sehr eloquente Ausdrucksweise und zeichnen sich auch etwa im musischen Bereich durch hohe Leistungsfähigkeit aus. Sowohl hinsichtlich Phantasie und Kreativität als auch der Mitarbeit im Unterricht, dem sozialen Verhalten und ihrer Motivation schneiden sie evident besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Regelkindergarten. Das lässt erwarten, dass sich diese Kinder als „Untersuchungsobjekte“ einer solchen Studie möglicherweise viel besser platzieren könnten als das gerade auf enttäuschende Weise bei den deutschen Studienteilnehmern der Fall war. In einer Pressemitteilung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 4. Dezember 2001 steht bereits in der Einleitung, dass eine klare neue „Ausrichtung des Unterrichts weg von theoretischer lebensfernen Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsorientierten Kompetenz“ als Schlussfolgerung aus der PISA-Studie gezogen werden muss. Wer kann in der vorschulischen Bildung eine solche Aufgabe wohl besser wahrnehmen als ein Waldkindergarten?

Neben solchen auf eine Verbesserung der vorschulischen Bildung ausgerichteten Überlegungen wird bei einer großen Anzahl von Waldkindergärten grundsätzlich auch über eine Aufnahme von behinderten Kindern in „normale“ Kindergruppen nachgedacht. So könnte bereits mit Beginn der Kindergartenzeit zu einer gesellschaftlichen Integration von Behinderten beigetragen werden. In einer Sendung von MONITOR im deutschen Fernsehen am 20. Dezember 2001 wurde als Nebenergebnis der PISA-Studie vermerkt, dass eine Integration behinderter Kinder in normale Schulklassen keinerlei negative Auswirkungen auf das Leistungsniveau der anderen Kinder zeigte, ganz im Gegenteil. Gerade auch leistungsschwächere Schüler einer normalen Klasse scheinen in ganz besonderem Maße davon zu profitieren, wenn sie in der Lage sind, noch schwächeren Klassenmitgliedern helfen zu können.

Auch Kindern mit ADS-Syndrom (Aufmerksamkeits-Defizit und Hyperaktivitäts-Syndrom) stellt der Waldkindergarten optimale Möglichkeiten zur Verfügung, um ihren erhöhten Bewegungsdrang voll auszuleben zu können. Freilich bietet der „reine“ Halbtags-Waldkindergarten, aus dessen Reihen sich die Probanden der vorliegenden eigenen Untersuchung ausschließlich rekrutierten, nur einer begrenzten Anzahl von Eltern die Möglichkeit einer vollständigen Kinderbetreuung. Im Zuge der sich wandelnden gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensbedingungen und der daraus folgenden Zunahme einer Berufstätigkeit beider Elternteile wird sich in Zukunft aber eher die „integrierte“ Form des Waldkindergartens durchsetzen, bei der eine ganztägige Kinderbetreuung gewährleistet wird. Diese Form eines Kindergartens ist meiner Ansicht nach auch optimal für den Fall, dass man von beiden hier untersuchten Arten von Kindergärten jeweils das „Beste“ miteinander kombinieren will. Der Waldkindergarten liefert etwa vormittags die Freiräume, die Kinder in diesem Alter für eine natürliche und gesunde Entwicklung benötigen, der Regelkindergarten liefert dann am Nachmittag das erweiterte Angebot zum Erwerb kulturgebundener Fähigkeiten und

Fertigkeiten (z.B. durch angeleitetes Basteln und Malen, durch gemeinsames Tanzen und Singen) dazu.

In jedem Fall ist es sowohl für den Waldkindergarten als auch für den Regelkindergarten ratsam, sich jeweils diejenigen Elemente der Kindergartenarbeit zusätzlich zu eigen zu machen, bei denen die jeweils andere Einrichtung sich als im Vorteil erweisen konnte. Das könnte bedeuten, dass beispielsweise der „reine“ Waldkindergarten mehr Wert legt auf die Ausbildung feinmotorischer Fähigkeiten und der „reine“ Regelkindergarten stärker als bisher die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Kinder in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt. Auf Grund des guten Abschneidens der Waldkindergärten in meiner Untersuchung sollten die Regelkindergärten etwa mit ihren Kindern öfter mal Waldprojekte oder Waldtage in ihr Programm mit aufnehmen.

Das Aufwachsen der Kinder in der heutigen Zeit ist mit dem Aufwachsen ihrer Elterngeneration kaum noch zu vergleichen. Die Kinder wurden zunehmend vom Außenraum als offenem Spiel- und Erlebnisort verdrängt; sie ziehen sich zum Spielen überwiegend in geschlossene Räume, sprich in Wohnungen zurück. Dort spielen sie häufig mit dem Computer oder verbringen ihre Zeit vor dem Fernseher. Gesundheitliche Probleme wie Übergewicht und Haltungsschäden nehmen bei diesen Kindern folgerichtig in drastischer Weise zu. Gegen diese als negativ zu bewertenden Veränderungen stehen gerade den Waldkindergärten die besten Kompensationsmöglichkeiten zur Verfügung. Ziel ist es dabei auch, die Gesamtpersönlichkeit jedes einzelnen Kindes so zu stärken, dass ein verantwortungsbewusster Umgang mit sich selbst, aber auch mit den anderen Mitgliedern in einer Gesellschaft ermöglicht wird.

Viele unterschätzen wohl den Einfluss, den ein Kindergarten auf die gesamte Entwicklung eines Kindes haben kann. Aber gerade in dieser so sensiblen Lebensphase werden die „Fundamente“ oder „Grundsteine“ für

das gesamte spätere Leben gelegt. Durch das stetige Anwachsen der Zahl von Neugründungen von Waldkindergärten - derzeit gibt es um die 350 solcher Kindergärten in Deutschland - wird in Zukunft diese Form des Kindergartens eine immer größer werdende Rolle bei der vorschulischen Erziehung spielen. Dafür sprechen auch schon die Wartelisten bei den bereits vorhandenen Einrichtungen dieser Art. Da sich das Konzept des Waldkindergartens inzwischen vielfach und auf eine so deutliche Weise bewähren konnte, kann man keinesfalls mehr von einer „pädagogischen Eintagsfliege“ reden, sondern vielmehr von einer festen neuen Größe in der gesamten heutigen Kindergartenlandschaft.

9. Anhang

Anhang 1	Fragebogen zur Einschätzung der schulischen Leistung und des sozialen Verhaltens von Kindern aus Waldkindergärten im 1. Schuljahr
Anhang 2	Anschreiben an Waldkindergärten
Anhang 3	Einverständniserklärung
Anhang 4	Begleitschreiben für die Eltern eines Waldkindergartenkindes
Anhang 5	Anschreiben für Lehrerinnen und Lehrer
Anhang 6	Anschreiben für Lehrerinnen und Lehrer, die sowohl Fragebögen von Kindern aus Wald- als auch aus Regelkindergärten ausgefüllt haben
Anhang 7/ Tabelle 1	Mittelwertsunterschiede zwischen Regelkindergarten und Waldkindergarten auf allen 42 Items
Anhang 7/ Tabelle 2	Mittelwertsunterschiede zwischen Regelkindergarten und Waldkindergarten nach Geschlechtern getrennt auf allen 42 Items des Fragebogens
Anhang 8/ Tabelle 1	Mittelwertsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den sechs einzelnen Faktoren

Anhang 1: Fragebogen (Verkleinerung)

Fragebogen zur Einschätzung der schulischen Leistung
und des sozialen Verhaltens von Kindern
aus Waldkindergärten im 1. Schuljahr

Beim Ausfüllen des Fragebogens beachten Sie bitte folgendes:

- Füllen Sie bitte **für jedes Kind**, das als vorschulische Einrichtung einen **Waldkindergarten** besucht hat, **nur einen Fragebogen** aus.
- Bitte kreuzen Sie in **jeder Zeile nur ein Kreuz** an.
- Bitte beurteilen Sie jede Aussage mit einer Schulnote zwischen **sehr gut (1) und ungenügend (6)** und kreuzen Sie diese an.



Selbstverständlich werden die Daten absolut vertraulich und ausschließlich für rein wissenschaftliche Zwecke verwendet !

- Vorab bitte zwei allgemeine Informationen:

- a. Ihre Schule befindet sich in einer/einem**
- Großstadt (über 300.000 Einwohner)
 - Stadt (10.000 – 300.000 Einwohner)
 - Kleinstadt/Dorf (weniger als 10.000 Einwohner)
- b. Geschlecht des Kindes:** Mädchen Junge

☒ Bitte beurteilen Sie jede Aussage nach den Ihnen vertrauten **Schulnoten** und kreuzen Sie die zutreffenden Ziffern an !

- | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Kind arbeitet kooperativ mit anderen Kindern zusammen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 2. Kind löst gestellte Aufgaben selbständig..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 3. Kind bearbeitet Arbeitsaufträge mit Ausdauer..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 4. Kind ist phantasievoll..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 5. Kind stellt häufig Fragen im Unterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 6. Kind kann Farben, Formen und Größen unterscheiden..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 7. Kind kann Verantwortung für sich und andere Kinder übernehmen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 8. Kind folgt dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 9. Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 10. Kind kann eigene Wünsche zurückstellen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 11. Kind vertritt eigene Standpunkte..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 12. Kind kann sich räumlich im Schulhaus orientieren..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 13. Kind zeigt Lernfortschritte im Unterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

⇒⇒ bitte wenden

- | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 14. Kind arbeitet sowohl alleine als auch mit anderen zusammen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 15. Kind macht Hausaufgaben Ihrer Meinung nach selbständig..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 16. Kind integriert sich in Klasse..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 17. Kind hält sich an Regeln..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 18. Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 19. Kind drückt sich sprachlich treffend aus..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 20. Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 21. Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 22. Kind kann im Unterricht gestellte Probleme lösen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 23. Kind kann still sitzen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 24. Kind ist beim Spielen fair zu anderen Kindern..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 25. Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 26. Kind konzentriert sich längere Zeit auf Lerngegenstand..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 27. Kind ist kreativ im Unterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 28. Kind zeigt Interesse an Unterrichtsthemen..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 29. Kind macht regelmäßig seine Hausaufgaben..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 30. Kind ist hilfsbereit gegenüber anderen Kindern..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 31. Kind spielt mit anderen Kindern..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 32. Kind zeigt im Unterricht Anstrengungsbereitschaft..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 33. Kind ist im Vergleich zu anderen Kindern häufiger krank [trifft nicht zu (1)...trifft zu (6)]..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 34. Kind zeigt überdurchschnittlich aggressives Verhalten [trifft nicht zu (1)...trifft zu (6)]..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

Ihre allgemeine Beurteilung zu den einzelnen Fächern:

- | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 35. Beurteilung des Kindes im Fach Sport..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 36. Beurteilung des Kindes im Leseunterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 37. Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 38. Beurteilung des Kindes in Mathematik..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 39. Beurteilung des Kindes im Sachunterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 40. Beurteilung des Kindes im Bereich bildnerisches Gestalten..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 41. Beurteilung des Kindes im Musikunterricht..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 42. Beurteilung des Kindes im Fach Religion/Ethik..... | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit

Anhang 2: Anschreiben an Waldkindergärten (Verkleinerung)

Peter Häfner
Hohenlindenweg 23
63927 Bürgstadt
Tel.:09 37 1/74 54
e-mail: pithaefner@gmx.de

Kindergarten XY
z.Hd. Frau Musterfrau
Musterstraße XX

12345 Musterhausen

Bürgstadt, 29. November 2000

Betr.: Einverständniserklärungen der Eltern

Sehr geehrte Damen und Herren,

für meine Dissertation mit dem Thema: „*Natur und Waldkindergärten in Deutschland als eine Alternative und Perspektive für die Vorschulerziehung*“ benötige ich Ihre Hilfe.

Wie telefonisch vereinbart, sende ich Ihnen einen Vordruck für die Einverständniserklärungen. Bitte lassen sie diesen von den Eltern ausfüllen.

Da es sicherlich auch in Ihrem Interesse ist, dass eine fundierte Aussage zu diesem Thema getroffen wird, bitte ich Sie, mein Vorhaben bei den Eltern zu unterstützen.

Geben Sie bitte die Liste nur Eltern deren Kinder **mindesten zwei Jahre** vor Schulbeginn den Waldkindergarten als vorschulische Einrichtung besucht haben und **in diesem Schuljahr eingeschult worden sind.**

Bitte senden Sie die unterschriebenen Einverständniserklärungen an meine Privatadresse zurück.

Wenn Sie über das Ergebnis der Untersuchung informiert werden wollen, senden Sie bitte die Einverständniserklärungen und diesen Abschnitt mit Ihrer Adresse an mich zurück.

.....
.....
.....

Natürlich werden die Daten nur zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mir noch eine Konzeption Ihres Waldkindergartens mitsenden würden.

Besten Dank im voraus für Ihre Hilfe.

Einen schönen Tag wünscht Ihnen

Peter Häfner

Kind Nr.	Name und Adresse d. Kindes	Wie viele Jahre besuchte Ihr Kind den Kindergarten	In welche Schule wird Ihr Kind eingeschult (Adresse)	Wie heißt der zukünftige Lehrer (eventl. Adresse/Tel.)	Unterschrift des Erziehungsberechtigten
1		Jahre			
2		Jahre			
3		Jahre			
4		Jahre			
5		Jahre			
6		Jahre			
7		Jahre			
8		Jahre			

Anhang 4: Begleitschreiben für die Eltern eines Waldkindergartenkindes (Verkleinerung)

Peter Häfner
Hohenlindenweg 23
63927 Bürgstadt
Tel.:09 37 1/74 54
e-mail: pithaefner@gmx.de

Betr.: Dissertation mit dem Thema: „*Natur- und Waldkindergärten in Deutschland als eine Alternative und Perspektive für die Vorschulerziehung*“

Sehr geehrte Eltern eines
Waldkindergartenkindes,

für meine Doktorarbeit bitte ich Sie um einen kleinen Gefallen.

Im Zuge meiner Arbeit möchte ich Grundschullehrer über die Schulfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten befragen. Damit der Lehrer ihres Kindes den Fragebogen (allgemeine Fragen ohne Angabe des Namens, bzw. der Adresse) ausfüllen darf, benötige ich Ihr Einverständnis.

Natürlich werden die Daten nur zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet!

Ich bitte Sie, mein Vorhaben zu unterstützen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe.

Einen schönen Tag wünscht Ihnen

Peter Häfner

Anhang 5: Anschreiben für Lehrerinnen und Lehrer (Verkleinerung)

Peter Häfner
Hohenlindenweg 23
63927 Bürgstadt
Tel.: 09 37 1/74 54
e-mail: pithaefner@gmx.de

Grundschule Musterhausen
z.H. Frau Mustermann
Musterstraße 10

12345 Musterhausen

Bürgstadt, 15. März 2001

Betr.: Fragebogenaktion zur Schulfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten

Guten Tag, sehr geehrte Frau Mustermann

Bezug nehmend auf unser gestriges Telefonat sende ich Ihnen heute den Fragebogen zu meinem Forschungsprojekt zum Thema „*Natur- und Waldkindergärten in Deutschland als eine Alternative und Perspektive für die Vorschulerziehung*“ zu.

Ich bitte Sie, den Fragebogen auszufüllen und anschließend an mich zurück zu senden.

Die Einverständniserklärung der Eltern und die Genehmigung vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein lege ich in Kopie bei.

Wenn Sie über die Ergebnisse der Arbeit informiert werden wollen, schreiben Sie bitte Ihre Adresse in die unten stehenden Zeilen und senden dieses Schreiben mit den Fragebögen bis zum **X. April 2001** an mich zurück.

.....
.....
.....

Ein adressierter und frankierter Rückumschlag liegt bei.

Aus allen Rücksendungen wird ein Gutschein für einen Besuch in einem Musical Ihrer Wahl oder ein Büchergutschein im Wert von DM 200,00 verlost.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Einen schönen Tag und wünscht Ihnen

Peter Häfner

Anhang 6: Anschreiben für Lehrerinnen und Lehrer, die sowohl einen Fragebogen von Kinder aus Wald- als auch aus Regelkindergärten ausgefüllt haben (Verkleinerung)

Peter Häfner
Hohenlindenweg 23
63927 Bürgstadt
Tel.:09 37 1/74 54
e-mail: pithaefner@gmx.de

Frau
Monika Mustermann
Musterstraße 10

12345 Musterhausen

Bürgstadt, 15. März 2001

Betr.: Fragebogenaktion zur Schulfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten

Guten Tag, sehr geehrte Frau Mustermann,

in Bezug auf unser Telefonat sende ich Ihnen heute die Fragebögen zu meinem Forschungsprojekt zum Thema „Natur- und Waldkindergärten in Deutschland als eine Alternative und Perspektive für die Vorschulerziehung“ zu.

Füllen Sie bitte für jedes Kind, das einen Waldkindergarten besucht hat, den **Fragebogen1** aus.

Um einen direkten Vergleich herstellen zu können, benötige ich für eine Kontrollgruppe die gleiche Anzahl **Fragebögen 2** von Kindern, die einen Regelkindergarten besucht haben. Gehen Sie hierbei bitte nach dem Zufallsprinzip vor (d.h. nehmen Sie den Ersten, Dritten, Fünften,... von der Klassenliste).

Wenn Sie über die Ergebnisse der Arbeit informiert werden wollen, schreiben Sie bitte Ihre Adresse in die unten stehenden Zeilen und senden dieses Schreiben mit den Fragebögen bis zum **XX. März 2001** an mich zurück.

.....
.....
.....

Ein adressierter und frankierter Rückumschlag liegt bei.

Aus allen Rücksendungen wird ein Gutschein für einen Besuch in einem Musical Ihrer Wahl oder ein Büchergutschein im Wert von DM 200,00 verlost.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Einen schönen Tag wünscht Ihnen

Peter Häfner

Anhang 7/ Tabelle 1: Mittelwertsunterschiede zwischen Regelkindergarten (R) und Waldkindergarten (W) auf allen 42 Items (Skala von 1=trifft nicht zu bis 6=trifft zu, bzw. Schulnoten)

	R	W
	(N=114)	(N=230)
	M (STD)	M (STD)
1. Kind arbeitet kooperativ mit anderen Kindern zusammen	2,44 (1,11)	2,23 (0,89)
2. Kind löst gestellte Aufgaben selbständig	2,23 (1,07)	2,13 (0,93)
3. Kind bearbeitet Arbeitsaufträge mit Ausdauer	2,22 (1,03)	2,13 (1,06)
4. Kind ist phantasievoll	2,41 (1,02)	2,00 (0,84)
5. Kind stellt häufig Fragen im Unterricht	2,81 (1,16)	2,77 (1,09)
6. Kind kann Farben, Formen und Größen unterscheiden	1,51 (0,66)	1,58 (0,76)
7. Kind kann Verantwortung für sich und andere Kinder übernehmen	2,34 (1,03)	2,25 (0,89)
8. Kind folgt dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam	2,47 (1,15)	2,21 (0,96)
9. Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit	2,25 (1,00)	2,50 (1,10)
10. Kind kann eigene Wünsche zurückstellen	2,52 (1,18)	2,37 (1,02)
11. Kind vertritt eigene Standpunkte	2,56 (1,11)	2,18 (0,95)
12. Kind kann sich räumlich im Schulhaus orientieren	1,78 (0,86)	1,68 (0,69)
13. Kind zeigt Lernfortschritte im Unterricht	1,80 (0,81)	1,77 (0,74)
14. Kind arbeitet sowohl alleine als auch mit anderen zusammen	2,20 (1,01)	2,07 (0,79)
15. Kind macht Hausaufgaben Ihrer Meinung nach selbständig	2,25 (1,19)	1,96 (0,86)
16. Kind integriert sich in Klasse	2,23 (1,06)	2,02 (0,91)
17. Kind hält sich an Regeln	2,25 (1,19)	1,99 (0,91)

18. Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit	2,43 (1,11)	2,19 (0,96)
19. Kind drückt sich sprachlich treffend aus	2,48 (1,15)	2,10 (0,96)
20. Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich	2,37 (1,24)	2,09 (1,09)
21. Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren	1,90 (0,93)	1,99 (0,87)
22. Kind kann im Unterricht gestellte Probleme lösen	2,24 (0,97)	2,15 (0,82)
23. Kind kann still sitzen	2,33 (1,23)	2,17 (1,03)
24. Kind ist beim Spielen fair zu anderen Kindern	2,17 (1,07)	1,98 (0,82)
25. Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder	2,28 (1,09)	2,01 (0,90)
26. Kind konzentriert sich längere Zeit auf Lerngegenstand	2,33 (1,14)	2,12 (0,96)
27. Kind ist kreativ im Unterricht	2,48 (1,00)	2,10 (0,87)
28. Kind zeigt Interesse an Unterrichtsthemen	2,09 (0,85)	1,91 (0,79)
29. Kind macht regelmäßig seine Hausaufgaben	1,76 (1,04)	1,60 (0,73)
30. Kind ist hilfsbereit gegenüber anderen Kindern	2,16 (0,98)	2,01 (0,83)
31. Kind spielt mit anderen Kindern	2,14 (0,90)	1,93 (0,75)
32. Kind zeigt im Unterricht Anstrengungsbereitschaft	2,24 (1,04)	2,07 (0,90)
33. Kind ist im Vergleich zu anderen Kindern häufiger krank [trifft nicht zu (1)...trifft zu (6)]	1,44 (0,99)	1,53 (1,11)
34. Kind zeigt überdurchschnittlich aggressives Verhalten [trifft nicht zu (1)...trifft zu (6)]	1,53 (1,14)	1,43 (0,95)
35. Beurteilung des Kindes im Fach Sport	2,15 (0,82)	2,07 (0,76)
36. Beurteilung des Kindes im Leseunterricht	2,26 (0,99)	2,10 (0,85)
37. Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht	2,43 (0,97)	2,45 (0,98)
38. Beurteilung des Kindes in Mathematik	2,19 (0,86)	2,13 (0,88)
39. Beurteilung des Kindes im Sachunterricht	2,34 (0,87)	1,83 (0,72)
40. Beurteilung des Kindes im Bereich bildnerisches Gestalten	2,46 (0,97)	2,33 (0,96)
41. Beurteilung des Kindes im Musikunterricht	2,32 (0,68)	2,19 (0,76)
42. Beurteilung des Kindes im Fach Religion/Ethik	2,12 (0,65)	2,14 (0,71)

Anhang 7/Tabelle 2: Mittelwertsunterschiede zwischen Regelkindergarten und Waldkindergarten, nach Geschlechtern getrennt, auf allen 42 Items des Fragebogens (Skala von 1=trifft nicht zu bis zu 6=trifft zu, bzw. Schulnoten)

	Regelkindergarten		Waldkindergarten	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
	N=57	N=57	N=105	N=125
	M (STD)	M (STD)	M (STD)	M (STD)
1. Kind arbeitet kooperativ mit anderen Kindern zusammen	2,39 (1,18)	2,49 (1,05)	2,18 (0,86)	2,27 (0,92)
2. Kind löst gestellte Aufgaben selbständig	2,39 (1,10)	2,07 (1,03)	2,05 (0,96)	2,20 (0,91)
3. Kind bearbeitet Arbeitsaufträge mit Ausdauer	2,21 (1,05)	2,23 (1,02)	2,00 (1,07)	2,24 (1,04)
4. Kind ist phantasievoll	2,26 (1,03)	2,56 (1,00)	1,79 (0,76)	2,17 (0,88)
5. Kind stellt häufig Fragen im Unterricht	2,81 (1,22)	2,81 (1,11)	2,91 (1,07)	2,64 (1,10)
6. Kind kann Farben, Formen und Größen unterscheiden	1,58 (0,63)	1,44 (0,68)	1,52 (0,71)	1,63 (0,81)
7. Kind kann Verantwortung für sich und andere Kinder übernehmen	2,28 (1,03)	2,40 (1,03)	2,19 (0,87)	2,30 (0,91)
8. Kind folgt dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam	2,37 (1,06)	2,58 (1,24)	2,11 (0,97)	2,29 (0,94)
9. Kind verfügt über Finger- und Handgeschicklichkeit	2,05 (0,97)	2,44 (1,00)	2,04 (0,94)	2,89 (1,08)

10. Kind kann eigene Wünsche zurückstellen	2,37 (1,16)	2,67 (1,20)	2,26 (1,04)	2,46 (1,00)
11. Kind vertritt eigene Standpunkte	2,54 (1,21)	2,58 (1,00)	2,27 (1,05)	2,11 (0,86)
12. Kind kann sich räumlich im Schulhaus orientieren	1,86 (0,99)	1,70 (0,71)	1,70 (0,75)	1,67 (0,63)
13. Kind zeigt Lernfortschritte im Unterricht	1,86 (0,83)	1,74 (0,79)	1,75 (0,79)	1,87 (0,69)
14. Kind arbeitet sowohl alleine als auch mit anderen zusammen	2,16 (1,00)	2,25 (1,04)	1,99 (0,78)	2,13 (0,80)
15. Kind macht Hausaufgaben Ihrer Meinung nach selbständig	2,23 (1,17)	2,26 (1,22)	1,90 (0,91)	2,00 (0,81)
16. Kind integriert sich in Klasse	2,14 (1,01)	2,32 (1,12)	2,05 (0,95)	2,00 (0,88)
17. Kind hält sich an Regeln	2,04 (1,12)	2,46 (1,24)	1,80 (0,90)	2,14 (0,89)
18. Kind arbeitet konzentriert im Unterricht mit	2,33 (1,01)	2,53 (1,21)	2,06 (0,93)	2,30 (0,97)
19. Kind drückt sich sprachlich treffend aus	2,54 (1,10)	2,42 (1,19)	1,96 (0,93)	2,22 (0,98)
20. Kind löst Konflikte mit anderen Kindern friedlich	2,14 (1,25)	2,60 (1,21)	1,80 (0,86)	2,34 (1,20)
21. Kind kann seine grobmotorischen Bewegungsabläufe koordinieren	1,82 (0,83)	1,98 (1,03)	1,71 (0,65)	2,22 (0,96)
22. Kind kann im Unterricht gestellte Probleme lösen	2,39 (1,05)	2,09 (0,87)	2,13 (0,81)	2,16 (0,84)
23. Kind kann still sitzen	2,11 (1,16)	2,56 (1,27)	1,95 (1,00)	2,35 (1,03)

24. Kind ist beim Spielen fair zu anderen Kindern	1,96 (1,09)	2,37 (1,03)	1,83 (0,75)	2,10 (0,85)
25. Kind nimmt Rücksicht auf andere Kinder	2,02 (1,04)	2,54 (1,09)	1,82 (0,85)	2,18 (0,91)
26. Kind konzentriert sich längere Zeit auf Lerngegenstand	2,19 (1,08)	2,47 (1,20)	2,05 (0,95)	2,18 (0,96)
27. Kind ist kreativ im Unterricht	2,30 (1,00)	2,67 (0,97)	1,91 (0,79)	2,26 (0,91)
28. Kind zeigt Interesse an Unterrichtsthemen	2,07 (0,88)	2,11 (0,82)	1,88 (0,84)	1,94 (0,75)
29. Kind macht regelmäßig seine Hausaufgaben	1,72 (0,90)	1,81 (1,17)	1,51 (0,75)	1,68 (0,70)
30. Kind ist hilfsbereit gegenüber anderen Kindern	1,89 (0,94)	2,42 (0,96)	1,90 (0,81)	2,10 (0,83)
31. Kind spielt mit anderen Kindern	2,02 (0,90)	2,26 (0,90)	1,92 (0,77)	1,94 (0,74)
32. Kind zeigt im Unterricht Anstrengungsbereitschaft	2,16 (1,01)	2,32 (1,07)	2,02 (0,89)	2,10 (0,91)
33. Kind ist im Vergleich zu anderen Kindern häufiger krank	1,42 (0,92)	1,46 (1,05)	1,50 (1,08)	1,56 (1,14)
34. Kind zeigt überdurchschnittlich aggressives Verhalten	1,30 (0,89)	1,75 (1,31)	1,26 (0,82)	1,58 (1,03)
35. Beurteilung des Kindes im Fach Sport	2,33 (0,87)	1,96 (0,73)	1,96 (0,75)	2,17 (0,77)
36. Beurteilung des Kindes im Leseunterricht	2,37 (0,92)	2,16 (1,05)	2,06 (0,89)	2,14 (0,82)
37. Beurteilung des Kindes im Schreibunterricht	2,33 (0,97)	2,53 (0,97)	2,23 (0,95)	2,63 (0,97)

38. Beurteilung des Kindes in Mathematik	2,44 (0,80)	1,95 (0,85)	2,23 (0,92)	2,06 (0,85)
39. Beurteilung des Kindes im Sachunterricht	2,30 (0,84)	2,39 (0,90)	1,84 (0,76)	1,82 (0,68)
40. Beurteilung des Kindes im Bereich bildnerisches Gestalten	2,11 (0,92)	2,82 (0,89)	1,97 (0,83)	2,63 (0,95)
41. Beurteilung des Kindes im Musikunterricht	2,16 (0,70)	2,47 (0,63)	1,98 (0,72)	2,36 (0,74)
42. Beurteilung des Kindes im Fach Religion/Ethik	1,95 (0,64)	2,30 (0,63)	2,00 (0,69)	2,26 (0,71)

Anhang 8/ Tabelle 1: Mittelwertsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den sechs einzelnen Faktoren

	Mä	Ju
	(N=162)	(N=182)
	M (STD)	M (STD)
Faktor 1: „Motivation-Ausdauer-Konzentration“	2,06 (0,83)	2,23 (0,79)
Faktor 2: „Sozialverhalten“	1,93 (0,75)	2,20 (0,79)
Faktor 3: „Mitarbeit im Unterricht“	2,24 (0,78)	2,32 (0,73)
Faktor 4: „Musischer Bereich“	2,06 (0,67)	2,52 (0,69)
Faktor 5: „Kognitiver Bereich“	2,00 (0,69)	1,93 (0,63)
Faktor 6: „Körperlicher Bereich“	1,87 (0,60)	1,98 (0,65)

10. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

10.1 Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1:	Entwicklung der Zurückstellungen und der vorzeitigen Einschulung in Baden-Württemberg
Tabelle 2:	Kreuztabelle zur Darstellung der Geschlechterverteilung in Regel- und Waldkindergärten
Tabelle 3	Varimaxrotiertes Faktorenmuster der 6-Faktoren-Lösung aus einer Faktorenanalyse der 42 Items des Fragebogens
Tabelle 4	Kommunalitäten (final communality estimates) der 42 Items aus der 6-Faktoren-Lösung

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Traditionelles Konzept der Schulreife im Anschluss an Kern (1951)
Abbildung 2	Ökologisch-systemisches Schulreifemodell nach Nickel (1990)
Abbildung 3	Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Waldkindergärten auf die einzelnen Bundesländer
Abbildung 4	Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer auf die einzelnen Bundesländer verteilt
Abbildung 5	Anzahl der zurückgesandten Fragebögen aus Regel- und Waldkindergärten
Abbildung 6	Mittelwertsunterschiede zwischen Kindern aus Regel- und Waldkindergärten in der Benotung auf sechs inhaltlich relevant erscheinenden Bereichen

Abbildung 7	Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“
Abbildung 8	Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 2 „Sozialverhalten“
Abbildung 9	Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 3 „Mitarbeit im Unterricht“
Abbildung 10	Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 4 „Musischer Bereich“
Abbildung 11	Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 5 „Kognitiver Bereich“
Abbildung 12	Ergebnisse zu den Mittelwertsunterschieden zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern auf der Ebene der einzelnen Items von Faktor 6 „Körperlicher Bereich“
Abbildung 13	Mittelwerte bezüglich des Faktors 1 „Motivation-Ausdauer-Konzentration“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht
Abbildung 14	Mittelwerte bezüglich des Faktors 2 „Sozialverhalten“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht
Abbildung 15	Mittelwerte bezüglich des Faktors 3 „Mitarbeit im Unterricht“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht
Abbildung 16	Mittelwerte bezüglich des Faktors 4 „Musischer Bereich“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht

Abbildung 17	Mittelwerte bezüglich des Faktors 5 „Kognitiver Bereich“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht
Abbildung 18	Mittelwerte bezüglich des Faktors 6 „Körperlicher Bereich“ unterschieden nach Kindergartenart und Geschlecht
Abbildung 19	Ausgewählte Items, die nur bezüglich des Gruppeneffektes "Geschlecht" einen signifikanten Effekt aufweisen
Abbildung 20	Ausgewählte Items, die bezüglich der beiden Gruppeneffekte "Geschlecht" und "Kindergartenart" jeweils einen signifikanten einzelfaktoriellen Effekt aufweisen
Abbildung 21	Ausgewählte Items, die bezüglich der beiden Gruppeneffekte "Geschlecht" und "Kindergartenart" einen signifikanten Interaktionseffekt aufweisen

11. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
bzw.	beziehungsweise
bspw.	beispielsweise
ca.	circa
df	degrees of freedom
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
ebd.	ebenda
F	Frage
GLT	Grundleistungstest
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
Ju	Jungen
Kap.	Kapitel
Kfz.	Kraftfahrzeug
M	Mittelwert
Mä	Mädchen
mündl.	mündliche
N	Anzahl der Probanden
Nr.	Nummer
p	Wahrscheinlichkeit
PGLT	Paralleltest zum Grundleistungstest

PISA	Programme for International Student Assessment
o.	ohne
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammen- arbeit und Entwicklung
Pkw	Personenkraftwagen
r	Korrelationskoeffizient
R	Regelkindergarten
s.	siehe
S.	Seite
SAS	Statistical Analysis System
STD	Standardabweichung
sog.	sogenannte
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u. v. a.	und viele andere
u. v. m.	und vieles mehr
v.	vom
vs.	versus
vgl.	vergleiche
W	Waldkindergarten
z. B.	zum Beispiel
ZNS	zentrales Nervensystem

12. Literaturverzeichnis

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT
MAX-PLANCK-INSTITUT ZUR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.):
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland
Reinbek 1994

BAXTER DEUTSCHLAND GMBH:
Informationsschrift: *Zecken. Schützen Sie sich und Ihre Familie*
(keine weiteren Angaben)

BAYERISCHE LANDESZENRALE FÜR NEUE MEDIEN (Hrsg.):
Broschüre *Flimmo*, Ausgabe Nr. 2
München 2000

BECK, G./SCHOLZ, G.:
Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule
Reinbek 1995

BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.:
Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind
In: Sozialwissenschaftliche Information für Unterricht und Studium,
16/1987, S. 87-96

BETRIEBSKRANKENKASSEN (Bundesverband):
Pressemitteilung vom 21. August 2000

BEUTH, D.:
Kindergarten = Schulvorbereitende Institution?
In: PORTMANN, R.:
Kinder kommen zur Schule
Frankfurt am Main 1995

BÜCHNER, P.:
Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich
Opladen 1990

BÜCHNER, P.:
*Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungs-
Tendenzen von Verhaltensstandards um Umgangsformen seit 1945*
In: PREUSS-LAUSITZ, U.:
Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder
Weinheim und Basel 1995, S. 196-213

BUNDESAMT FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG
Pressemitteilung vom 25. April 2001

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN,
FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.):
Zehnter Kinder- und Jugendbericht
Bonn 1998
Fünfter Familienbericht
Bonn 1995

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hrsg.):
Nicht nur laufen lassen, Kinder Fernsehen und Computer
Köln 1997

BURGENER WOEFFRAY, A.:
Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik
Stuttgart 1996

DEUTSCHE SPORTJUGEND (Hrsg.):
Zur Situation der Bewegungserziehung in Kindergarten und Verein
Frankfurt am Main 1979

DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Strukturplan für das Bildungswesen
Bonn 1970

DEUTSCHER BILDUNGSRAT
Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission
Stuttgart 1972

DIEKMANN, A.:
Empirische Sozialforschung
Reinbek 1995

ECKHARDDT-HANSEN, L./SJORSELV, J.:
Kid Care – the Danish Way. World Summit for social development Copenhagen
Kopenhagen 1995

EHNI, H.:
Bewegungserziehung im Schulalltag
In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT,
Nr. 36/1990, S. 2-9

ELSCHENBROICH, D.:

Mehr Zeichen setzen

In: Welt des Kindes

Ausgabe 2/2002 S. 46-47

FEND, H.:

Sozialgeschichte des Aufwachsens

Frankfurt am Main 1996

FÖLLING-ALBERS, M.:

Schulkinder heute

Weinheim und Basel 1995

FRIEDRICH, U.:

Ein Kindergarten ohne Türen und Wände

In: SPIELEN UND LERNEN

Heft 4/1991, S. 13-14

FRIESEN, A. VON:

Geld spielt keine Rolle

Hamburg 1992

GAMILLSCHEG, J.:

Feiern unter Gottes freiem Himmel

In: STUTTGARTER ZEITUNG v. 21.12.1987, S. 14

GEIDER, F.J.:

Hypothesen

In: ROGGE, K.-E.(Hrsg.):

Methodenatlas

Heidelberg 1995

GORGES, R.:

Der Waldkindergarten – ein aktuelles Konzept

kompensatorischer Erziehung

Darmstadt 2000

HACKER, H.:

Vom Kindergarten zur Grundschule

Bad Heilbrunn 1992

HENGST, M.:

Kindheit als Fiktion

Frankfurt am Main 1981

HENTIG, H. VON:

Humanisierung, eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?
Stuttgart 1993

HESSISCHES MINISTERIUM FÜR UMWLET, ENERGIE, JUGEND,
FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.):

Waldkindergärten. Wo Kinder mit den Bäumen wachsen
Wiesbaden 1998

HORN; A.:

Brücken zum Schulanfang

In: HAARMANN, D.:

Handbuch Grundschule

Weinheim 1991

HORN, A.:

Nahtstelle Schulanfang

In: PORTMANN, R.:

Kinder kommen zur Schule

Frankfurt am Main 1995

KAMMERMEYER, G.:

Schulfähigkeit

Bad Heilbrunn 2000

KERN, A.:

*Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer
Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule*

Freiburg 1951

KERN, A.:

Der Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife

München 1969a

KERN, A.:

Der Paralleltest zum Grundleistungstest

München 1969b

KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ

18. Auflage,

München 1991

KNÖRZER, W./GRASS, K.:

Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten

Weinheim und Basel 1995

KÖLLNER S./LEINERT C.:

Waldkindergärten

Augsburg 1998

LANDESJAGDVERBAND BADEN-WÜRTTEMBERG:

Der Kleine Fuchsbandwurm, Verbreitung und Infektionsrisiko

Stuttgart 1997

LIENERT, G. A.:

Testaufbau und Testanalyse

Weinheim und Berlin 1967

MIKLITZ, I.:

Der Waldkindergarten

Neuwied 2000

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.):

Schulanfang auf neuen Wegen. Information für Schulen, Kindergärten und Eltern

Weilheim/Teck 2001

MUCHOW, M.:

Der Lebensraum des Großstadtkindes

Weinheim und München 1998

NATURSCHUTZ – ZENTRUM HESSEN PROJEKT GmbH

Kindergarten im Wald

Wetzlar 1999

NAVE-HERZ, R.:

Familie heute

Darmstadt 1994

NICKEL, H.:

Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen

In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht*

Heft 28, 1981, S. 19-37

NICKEL, H.:

Schuleingangsberatung auf der Grundlage eines ökopyschologischen Schulreifemodells

In: HELLER, K. A./NICKEL, H. (Hrsg.):

Modelle und Fallstudien der Erziehungs- und Schulberatung

Bern 1982, S. 81-88

NICKEL, H.:

Voraussetzungen einer gesunden Entwicklung des Kindes aus pädagogisch-psychologischer Sicht

In: HORN, H. A. (Hrsg.):

Gesundheitserziehung im Grundschulalter

Frankfurt 1985, S. 1-15

NICKEL, H.:

Die Schulreife. Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung

In: PORTMANN, R. (Hrsg.):

Kinder kommen zur Schule. Beitrag zur Reform der Grundschule, Band 73

Frankfurt am Main 1988, S. 44-58

NICKEL, H.:

Das Problem der Schulreife – Eine systematische Analyse und ihre praktischen Konsequenzen

In: KARCH, D./MICHAELIS, R./RENNEN-ALLHOFF, B./SCHLACK, H. G.

(Hrsg.): *Normale und gestörte Entwicklung*

Heidelberg 1989, S. 51-67

NICKEL, H.:

Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive

In: PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, 1990, Heft 37,

S. 214-225

NICKEL, H.:

Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung - >>Schulreife<< aus öko-systemischer Sicht

In: HAARMANN, D.:

Handbuch Grundschule,

Basel 1996, S. 89

NIEPEL, G.:

Alleinerziehende

Opladen 1994

OERTER, R./MONTADA, L.:

Entwicklungspsychologie

München, Wien, Baltimore 1987

PETILLON, H.:

Das Sozialleben des Schulanfängers

Weinheim 1993

PORTMANN, R.:

Kinder kommen zur Schule
Frankfurt am Main 1995

POSTMAN, N.:

Das Verschwinden der Kindheit
Frankfurt am Main 1996

PREUSS-LAUSITZ, U. / RÜLCKER, T. / ZEIHNER, H. (Hrsg.):

Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?
Weinheim 1990

PREUSS-LAUSITZ, U. u.a.:

Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder
Weinheim und Basel 1995

RECH, L.:

Der Waldkindergarten

In: INFORMATIONEN UND MATERIALIEN ZUM WALDKINDERGARTEN,
LANDESWOHLFAHRTSVERBAND WÜRTTEMBERG-HOHENZOLLERN
1997, S. 12-16

RECKER, M. L.:

Wohnen und Bombardierung im Zweiten Weltkrieg

In: NIETHAMMER:
Wohnen im Wandel
Wuppertal 1979

ROGGE, J.-U.:

Kinder können fernsehen
Reinbek 2001

ROLFF, H.-G./ZIMMERMANN, P.:

Kindheit im Wandel
Weinheim und Basel 1997

RÜDIGER, D./KORNMANN, A./PEEZ, H.:

Schuleintritt und Schulfähigkeit
München 1976,

SCHENK-DANZINGER, L.:

Entwicklungspsychologie
Wien 1988

SCHENK-DANZINGER, L.:

Entwicklung-Sozialisation-Erziehung
Stuttgart 1993

SCHMIDT-DENTER, U.:

Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter

In: OERTER, R./MONTADA, L.:

Entwicklungspsychologie

München, Wien, Baltimore 1987

SCHÜTZE, Y.:

Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen

In: PREUSS-LAUSITZ, U.:

Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder

Weinheim und Basel 1995, S. 29 - 53

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.):

Pressemitteilung vom 19. Juli 2000

TEICHERT, V.:

Familie und Gesellschaftsstruktur

Opladen 1990

ULLRICH, H.:

Kinder am Ende ihres Jahrhunderts

Langenau 1991

VERLINDEN, M./HAUCKE, K.:

Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten

Köln 1990

WALDKINDERGARTEN CALW. E. V.:

Informationsblatt 3, *Der Kleine Fuchsbandwurm*

(keine weiteren Angaben)

WEILER, S.:

Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern, Ergebnisse qualitativ – empirischer Studien 1993 und 1995

In: MEDIA PERSPEKTIVEN 1, S. 43-53, 1997

(keine weiteren Angaben)

WEIZSÄCKER; R. VON:

Ein Drittel der Freizeit. Aus dem „Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland Richard von Weizsäcker

WENZEL, A.:

Schule als Lern- und Lebensstätte für das Kind

In: PORTMANN, R.:

Kinder kommen zur Schule

Frankfurt am Main 1995

WILMS, W. R./KORNMAN, R.:

Entwicklungsstörungen und ihre Auswirkungen auf das Verhalten in der Schule

In: LOHMANN, J./MINSEL, B.(Hrsg.):

Störungen im Schulalltag

München 1978, S. 76-100

ZEIHER, H.:

Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern

In: FÖLLING-ALBERS, M.:

Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule

Frankfurt am Main 1995, S. 103 - 114

ZEIHER, H.:

Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945.

In: PREUSS-LAUSITZ, U.:

Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder.

Weinheim und Basel 1995, S. 176 – 196

ZIMMER, J.:

Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform

In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 6:

Erziehung in der frühen Kindheit

Stuttgart 1986

ZIMMER, R.:

Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Eine experimentelle Untersuchung über den Zusammenhang motorischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Variablen

Schorndorf 1981

ZIMMER, R.:

Handbuch der Sinneswahrnehmung

Freiburg 1995

ZIMMER, R.:

Psychomotorik in der Grundschule

In: POLZIN, M.:

Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule

Frankfurt am Main 1996, S. 74

ZINNECKER, J.:

Kindheit in der Postmoderne. Fragen, Modelle, Lösungen

In: DILLIG, P./SCHILLING, H. (Hrsg.):

Erziehungsberatung in der Postmodernen

Mainz 1996, S. 35 - 58

KONZEPTIONEN EINZELNER WALDKINDERGÄRTEN:

BAD LIEBENZELL, BERGLEN,

CALW,

FLENSBURG,

HEIDELBERG,

LÖHNE, LOHR AM MAIN, LÜBECK,

MÜNCHEN,

REHBURG-LOCCUM; ROTENBURG;

SATRUP, SCHÖNBERG,

TÜBINGEN,

UNTERHACHING,

VIECHTACH,

WALDENBUCH, WALDKIRCH, WILHELMSDORF, WÜRZBURG

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Promotion selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Bürgstadt, den 18. Oktober 2002

Peter Häfner