



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter
SS 10 Veranstaltung Modul 15

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Pädagogik der Vielfalt und das Konzept Waldkindergarten

Name: Kristiane Richter

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0092-7

Erstprüferin: Frau Dr. Heike Helen Weinbach

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Werner Freigang

Abgabedatum: 07.07.2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Pädagogik der Vielfalt	7
1.1 Vielfalt als Bildungsqualität	7
1.2 Prof. Dr. Annedore Prengel	8
1.3 Ausgangspunkt der Pädagogik der Vielfalt	8
1.4 Elemente einer Pädagogik der Vielfalt	10
1.5 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten	12
1.6 Die Eltern ‚mit ins Boot holen‘	14
2. Der Waldkindergarten	14
2.1 Die Entwicklung des Waldkindergartens	15
2.2 Die Entwicklung der Waldkindergärten in Deutschland	15
2.3 Die Formen des Waldkindergartens	17
2.3.1 Der Reine Waldkindergarten	17
2.3.2 Der integrierte Waldkindergarten	18
2.3.3 Mischformen	18
2.4 Konzeptionelle Grundlagen und Ziele	19
2.5 Die Finanzierung.....	21
2.6 Pädagogische Ziele	22
2.6.1 Natur- und Umwelterziehung	22
2.6.2 Förderung der Sinne.....	24
2.6.3 Förderung der Motorik.....	25
2.6.4 Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen	28
2.6.5 Förderung der Gesundheit	29
2.6.6 Resilienzförderung.....	30
2.7 Kleidung und Ausstattung	31
2.8 Die Eltern.....	33
3. Kinderarmut in Deutschland	34
3.1 Armut	34
3.2 Kinderarmut – Definition und aktuelle Lage	35

3.3 Auswirkungen von Kinderarmut auf die Entwicklung von Kindern.....	37
3.4 Resilienzförderung als Armutsprävention	40
4. Der empirische Forschungsteil	43
4.1 Der Fragebogen als eine Methode der quantitativen Datenerhebung.....	43
4.2 Erläuterungen zum Aufbau, der Durchführung und Auswertungsverfahren meines Fragebogens zur Vielfalt in Waldkindergärten.....	45
4.3 Die Auswertung des Fragebogens zum Thema „Vielfalt in Waldkindergärten“.....	46
4.4 Schlussfolgerungen und Ausblicke zum Fragebogen.....	49
4.5 Abschließende Bemerkung und Ausblick für den Fragebogen	51
5. Der Waldkindergarten als möglicher Beitrag zur Armutsprävention durch eine Pädagogik der Vielfalt - Gesamtfazit und Anregungen.....	51
Literaturverzeichnis	55
Internetquellen	58
Eidesstattliche Erklärung.....	59
Anhang.....	58

Einleitung

„Kindergärten sind öffentlich verantwortete ‚Orte für Kinder‘, die privat verantwortete Orte der Familien ergänzen und erweitern sollen. Sie bilden eine gesellschaftlich geprägte Umgebung, in der Kinder unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft ihren Fragen nach eigener Identität und der Identität der anderen nachgehen und in einem ausgewählten und professionell gestalteten Rahmen Welt erkunden können. Kindergärten sind Orte, an denen Kinder oft zum ersten Mal und in jedem Fall über einen längeren Zeitraum Gemeinschaft mit vielen anderen Kindern unterschiedlicher Herkunft erfahren. Die persönlichkeitsbildende und erkenntnisbildende Qualität dieser Kindergemeinschaft zeichnet den Kindergarten aus“ (Preissing 2003: 32).

Sollen alle Kinder¹ die Möglichkeit haben, die Vorzüge eines Kindergartens² zu erfahren und die daraus resultierenden Chancen zu erleben, muss danach geschaut werden, ob nicht durch bestimmte Faktoren, unter anderem durch Rahmenbedingungen der Institution, einige Kinder und deren Familien ausgeschlossen werden. Dies beginnt mit den Öffnungszeiten der Einrichtung und der Höhe der Elternbeiträge. Es gilt aber auch, sich die Frage zu stellen, ob sowohl durch die Weltanschauungen und religiösen Ansichten des Trägers und des Teams der Kindertageseinrichtung, als auch durch Raumstrukturen und der Begehrbarkeit der Einrichtungen einige Familien und deren Kinder schon von vornherein ausgegrenzt werden. Für die Träger, Leitung und das Team ist es wichtig, sich mit Fragestellungen auseinander zu setzen, warum es beispielsweise einige Eltern³ vorziehen, ihre Kinder nicht in eine Kindertagesstätte zu schicken. Oder ob sie über eventuelle Ängste der Eltern Bescheid wissen, wenn es darum geht, dass deren Kinder aufgrund eines unterschiedlichen Kleidungsstils, andersartigem Verhalten oder Aussehen in der Kindertageseinrichtung beschämt werden könnten. Für eine professionelle Arbeit ist es auch entscheidend, dass das Fachpersonal über Kenntnisse verfügt, ob einige Eltern die Befürchtung haben, ihre Kinder könnten sich durch den Besuch einer

¹ Aus Gründen der sprachlichen Gestaltung wird im Folgenden das ein oder andere Mal vom Kind oder von Kindern gesprochen. Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass damit immer sowohl Jungen und Mädchen, als auch transgeschlechtliche Kinder gemeint sind, sofern es nicht anders beschrieben ist.

² In dieser Arbeit verwende ich aus sprachgestalterischen Gründen abwechselnd die Begriffe ‚Kindergarten‘, als auch ‚Kindertagesstätte‘, sowie ‚Kindertageseinrichtung‘, ‚Einrichtung‘ oder ‚Institution‘. Sofern ich es nicht anders kenntlich mache, sind damit Einrichtungen, welche die Eltern und Familien in der Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder im Alter von ein bis sechs, maximal sieben Jahren unterstützen, gemeint.

³ In den folgenden Texten wird die Bezeichnung ‚Eltern‘ häufig verwendet. Wenn nicht anders vermerkt sind damit die rechtlich festgelegten Eltern gemeint – dabei kann es sich um die klassische Mutter Vater Konstellation, Alleinerziehende und Gleichgeschlechtliche handeln.

Kindertageseinrichtung von der Familie und deren Tradition entfremden. Haben sich der Träger, die Leitung und das Team auch mit der Frage beschäftigt, in welchem Einzugsbereich ihre Einrichtung liegt und was für Familien und deren Kinder in diesem leben (vgl. Preissing 2003: 32)?

„Der Blick muss über den eigenen Tellerrand hinausreichen. Er muss auch die Wirklichkeit außerhalb der Institution wahrnehmen. Blinde Flecken müssen beleuchtet und aufgeklärt werden. Es reicht nicht, wenn in der Institution alles in Ordnung ist. Kinder erleben die Welt auch außerhalb der schützenden Mauern des Kindergartens. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle Kinder muss ebenfalls Fragen nach einem ausreichenden und auf die unterschiedlichen Lebensverhältnisse der Familien abgestimmten Betreuungsangebot für alle Kinder beantworten. Die ausreichende Betreuung ist die Voraussetzung für die Bildung und Erziehung. [...] Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung legt besonderes Augenmerk darauf, ob Menschen diese Möglichkeiten versagt werden, weil sie zu einer in dieser Gesellschaft benachteiligten Gruppe gehören. Es gehört dann zu den Aufgaben, Stellung zu beziehen und einzugreifen.“ (Preissing 2003: 32).

Während meines Studiums haben mich vor allem drei Thematiken besonders interessiert. Das ist zum einen der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt und in diesem Zusammenhang eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten, zum anderen das pädagogische Konzept des Waldkindergartens und die Problematik der zunehmenden Kinderarmut in Deutschland und deren Folgen. In ihren Aussagen gibt Preissing wichtige Ansichten und Fragen wieder, mit denen alle drei Thematiken direkt oder indirekt in Verbindung stehen.

Nachdem ich im Rahmen meines Studiums ein sechswöchiges Praktikum in einem Waldkindergarten absolviert hatte, war meine Begeisterung für dieses Konzept weiter gewachsen, denn ich konnte mit Freude beobachten, wie den Kindern die Möglichkeit gegeben wurde, unter liebevoller Begleitung ihrer Pädagog_innen⁴ und im Einklang mit der Natur, sich frei zu entfalten. Gleichzeitig fiel mir aber auch auf, dass keine Kinder mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, Kinder und Familien mit unterschiedlichen Hautfarben und verschiedenen religiösen Ansichten und auch nur ein Kind, dessen Mutter nicht in Deutschland geboren wurde, in der Einrichtung vertreten waren. Was waren die Ursachen dafür? Liegt es eventuell daran, dass der Waldkindergarten auch in diesem

⁴ Im Fließtext wird aus sprachgestalterischen Gründen sowohl von Pädagog_innen, als auch Erzieher_innen angesprochen. Angesprochen sind alle Geschlechtergruppen, die in diesem Tätigkeitsfeld arbeiten.

Bereich mit Vorurteilen zu kämpfen hat? Durch mein Interesse an dem Thema der Kinderarmut wurde mir aber besonders bewusst, dass in dieser wunderbaren Einrichtung ausschließlich Familien vorkamen, welche alle aus gesicherten und stabilen Lebenslagen zu stammen schienen und scheinbar mit keinen finanziellen Notlagen konfrontiert waren. Ich stellte mir die Frage, ob andere Waldkindergärten eine ebenfalls so geringe Teilnehmerzahl an Kindern und Familien haben, welche finanzielle und soziale Benachteiligungen erfahren und entschied mich, unter dem Aspekt der Pädagogik der Vielfalt, diesen Fragen in meiner Bachelor Arbeit gezielt nachzugehen. Die anderen Sachen, welche mir aufgefallen waren, gehören ebenfalls zu Themenbereichen, mit welchen sich die Pädagogik der Vielfalt auseinander setzt. Aus zeitlichen und rahmentechnischen Gründen grenzte ich diese jedoch aus. Das macht sie aber nicht weniger bedeutend. Vielmehr können sie in weiteren Arbeiten aufgegriffen untersucht werden.

Um einen Überblick zu bekommen, beschloss ich, das Konzept der Pädagogik der Vielfalt, das Konzept des Waldkindergartens und die Thematik der Kinderarmut als Ausgangspunkte getrennt von einander darzustellen. So können die einzelnen Ursprünge, Aspekte und Inhalte besser nachvollzogen werden.

Da es zu dem konkreten Thema, welches ich gewählt habe, derzeit noch keine Forschungen und Literatur gibt, erstellte ich einen Fragebogen für die Pädagog_innen verschiedener Waldkindergärten und erhoffte mir dadurch, das Thema näher beleuchten zu können. Die Darstellung der Vorgehensweise und die Auswertung meiner empirischen Forschungsmethode erfolgt anschließend an die einzelnen Themenkomplexe.

Ob durch die Ergebnisse meiner Literaturrecherche und empirischen Forschung meine Hypothese, dass Kinder und Familien betroffen von sozialer Benachteiligung nicht bzw. nicht ausreichend in Waldkindergärten vertreten sind, bestätigt oder widerlegt wird, ist im abschließenden Teil meiner Arbeit nachzulesen.

1. Pädagogik der Vielfalt

Weg von Toleranz, hin zu Akzeptanz, ist der Grundgedanke der Pädagogik der Vielfalt. Toleranz, ein Wort was häufig in Zusammenhang mit Achtung von Andersartigkeiten verbunden wird, jedoch seinen Ursprung im Lateinischen findet und als duldend, zulassend und geltend lassen übersetzt werden kann (vgl. Baer 2001), richtet sich an die Mehrheiten in einer Gesellschaft oder einem gesellschaftlichem Gefüge und schließt gleichzeitig Minderheiten aus (vgl. Preissing 2003: 12).

1.1 Vielfalt als Bildungsqualität

Seit der Pisa Studie entstehen immer wieder neue Diskussionen über die Bedeutung der Bildung und darüber, wie diese vor allem in Schulen nicht nur für vereinzelte Kinder gefördert werden kann. Es soll und muss eine soziale Gerechtigkeit entstehen und herrschen, um kein Kind, unabhängig seines sozialen Status und den seiner Familie, von Bildungschancen auszugrenzen. Indem man die vorhandene Heterogenität beachtet und darauf reagiert, kann man bereits schon existierenden Vorurteilen und Ungerechtigkeiten entgegentreten und dazu beitragen, dass sich diese nicht weiter verfestigen. Für Benachteiligungen vor allem im Bildungsbereich braucht man so genannte „inklusive“ Konzepte. Das heißt, dass jedes Kind mit seinen Besonderheiten und Bedürfnissen bemerkt wird und Unterstützung im Wahrnehmen seiner Rechte auf Bildung erhält (vgl. Wagner in Wagner 2010: 19).

Um zu verhindern, dass immer mehr Menschen in unserer Gesellschaft Ausgrenzung und soziale Ungleichheit erfahren, gilt es für Einrichtungen den kompetenten Umgang mit Heterogenität als Schlüsselkompetenz zu betrachten und die Heterogenität der Kinder als eine Bereicherung zu erkennen. „Wird in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt in Bezug auf individuelle Lernstile, Gender und ethnische Herkunft bewusst berücksichtigt, so machen alle Kinder größere Lernfortschritte in Bezug auf Zahlenkonzepte, Vorstufen von Schriftsprachlichkeit, Herstellen logischer Verknüpfungen“ (Sylva zitiert aus Wagner in Wagner 2010: 19).

1.2 Prof. Dr. Annedore Prengel

Die Professorin und Autorin Dr. Annedore Prengel, eine Hochschullehrerin an der Universität Potsdam und der Hochschule Fulda in der Humanwissenschaftlichen Fakultät, beschäftigt sich in ihrer Lehre und Forschung unter anderem mit den Schwerpunkten der Heterogenität in der Bildung, mit der Menschenrechtsbildung, der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung und den qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, sowie der pädagogischen Diagnostik und Fallarbeit mit Kollegien und Gruppen. Neben anderen Schriften veröffentlichte sie 1993 das Buch „Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Feministischer, Interkultureller und Integrativer Pädagogik“, welches 2006 zum dritten Mal aufgelegt wurde (vgl. Hochschule Fulda: <http://www.fruehkindliche-inklusive-bildung.de/der-studiengang/autorinnen-der-studienbriefe/35.html> 2009).

Viele verschiedene Teilgruppen äußern immer stärker und lauter ihren Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung. Annedore Prengel nimmt diese Wünsche wahr und geht mit ihrem Konzept der Pädagogik der Vielfalt darauf ein (vgl. Sielert 2009: 39). Auch wenn sie sich in ihrem Buch vorwiegend mit anderen zentralen Themen der Pädagogik der Vielfalt auseinandersetzt, kann man es ohne weiteres auf die aktuelle Diskussion um Bildung und Chancengleichheit in Verbindung mit sozialer Herkunft anwenden, denn es greift diese Ansichten, dass die Berücksichtigung der Vielfalt allen Kindern beim Lernen nützt, auf und ist mit Hoffnungen und Herausforderungen verbunden, mehr Gleichheit und Freiheit in und durch Bildung zu bewirken (vgl. ebd.: 5). Sie vertritt auch folgende Ansichten: „Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu. All den verschiedenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren je unterschiedlichen Lebenslagen sollen Einrichtungen des Bildungswesens gerecht werden“ (vgl. Prengel 2006: 11).

1.3 Ausgangspunkt der Pädagogik der Vielfalt

Regelmäßig ergeben sich im Zusammenhang wirtschaftlicher, sozialer und bildungspolitischer Bewegungen neue Erkenntnisse und Ansichten in der Pädagogik. Diese Einflüsse bringen unter anderem mit sich, dass diese neuen pädagogischen Ansätze

aufgegriffen und dazu passende Konzepte entwickelt werden. Ein solcher Prozess ist auch bei der Pädagogik der Vielfalt festzustellen (vgl. Prengel 2006: 12). Denn in der Wirtschafts-, Bildungs- und Sozialen Entwicklung der Deutschen Bevölkerung sind, besonders bei Kindern, zunehmende Ungleichheiten festzustellen. Die Pädagogik der Vielfalt möchte erreichen, dass hierarchische Verhältnisse in Verbindung mit Erziehung abgebaut und nicht weiter verfestigt oder gar reproduziert werden (vgl. ebd.: 14). Sie richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Individualität eines jeden Menschen und betrachtet diese als etwas Besonderes und Bereicherndes. Pädagogik der Vielfalt bedeutet auch, Menschen darin zu unterstützen, ihre Besonderheiten zu entfalten und ihnen Anerkennung und Förderung entgegen zu bringen (vgl. Sielert 2009: 13). Barrieren, die durch ungerechtfertigte Macht- und Dominanzverhältnisse entstehen und Menschen in ihrer Entwicklung und Entfaltung einschränken, sollen so gut wie es geht verringert oder gar beseitigt werden. Auf einer globalen Ebene ist es notwendig, Machtverhältnisse besser auszugleichen, um damit verbundene ungleiche Ressourcenzuteilungen und dadurch entstehende Verschiedenheiten einzuschränken (vgl. ebd.: 41). Außerdem beinhaltet Pädagogik der Vielfalt, sich Vorurteilen und Stereotypen bewusst zu werden, diese wahrzunehmen und eine Sicherheit zu entwickeln, damit umzugehen. Eine daraus resultierende Verhinderung und Minderung von Diskriminierungen und sich herauskristallisierende Anerkennung von Vielfalt kann dazu beitragen, die gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben (vgl. ebd.). Auf einer interaktiven Ebene ist es wichtig, dass sich Menschen trotz ihrer Verschiedenheiten, als gleichberechtigt betrachten und sich wechselseitig mit Anerkennung begegnen. Dies und der Abbau von Diskriminierungen, welche häufig durch die Angst vor Unbekanntem und Fremden entstehen, werden unterstützt, indem Kontakte und Freundschaften zwischen Menschen entstehen, die sich voneinander unterscheiden und sich trotz ihrer Individualität respektieren. Dabei handelt es sich um die individuelle Ebene, auf welche die Pädagogik der Vielfalt abzielt (vgl. ebd.).

Annedore Prengel hatte mit der Entwicklung ihres Konzeptes den Blick vor allem auf das Bildungswesen in Deutschland gerichtet. Sie stellte 17 Thesen auf, die alle auf das Ziel hinaus laufen, Schüler_innen „[...] auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten. Dieses Ziel der gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen von Bildungsinstitutionen gilt für alle Einrichtungen des

Bildungswesens“ (Prengel 2006: 185). Besonders die zuletzt aufgeführte Aussage Annedore Prengels macht deutlich, dass eine Pädagogik der Vielfalt nicht nur in Schulen praktiziert werden sollte, sondern unter anderem auch in Kindertagesstätten, welche in Deutschland in den letzten Jahren zunehmend als Bildungsstätten anerkannt werden.

1.4 Elemente einer Pädagogik der Vielfalt

Wie schon im vorherigen Punkt erwähnt, erstellte Annedore Prengel 17 Thesen mit dem Ziel, Anregungen zu dem Konzept der Pädagogik der Vielfalt zu geben.

Bei der ersten These geht es um die Selbstachtung und Anerkennung der Anderen. An diesem Punkt wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch einzigartig ist und eine individuelle Lebensgeschichte hat, die es zu achten gilt, was das Kind in seiner Selbstachtung und liebevollen Selbstwahrnehmung bestärkt, als auch in der Fähigkeit, seine eigenen Erfahrungen und Willen zu äußern und in seinem Interesse zu handeln (vgl. Prengel 2006: 186). Solche Erfahrungen zu sammeln, sind wichtige Voraussetzung für die zweite These, in der das Kennen lernen der Anderen als Teil der Pädagogik der Vielfalt beschrieben wird. Wird man sich der eigenen Individualität bewusst, ist man auch sensibler, die Besonderheiten der Anderen zu erkennen. Indem man in Kontakt und Austausch mit Anderen gerät, stellt man Gemeinsamkeiten fest, die verbindend sind, behält aber dennoch seine Individualität. Dieser gemeinsame Austausch fördert wechselseitigen Respekt und Achtung (vgl. Sielert 2009: 44). Weiterhin führt es zu neuen Handlungsperspektiven, indem Neues ausprobiert und Mehr zugelassen wird. Dies ist der Inhalt der dritten These A. Prengels; die Entwicklung zwischen Verschiedenen (vgl. Prengel 2006: 187). Bei der These der innerpsychischen Heterogenität geht es darum, verdrängte Gefühle wahrzunehmen und eine Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln. Diese Gefühle können dann mit Hilfe von Musik, Bildern, Texten und Tänzen zum Ausdruck gebracht werden. Besonders soziokulturell benachteiligte Kinder benötigen frühzeitige Erfahrungen der Zugehörigkeit und der Anerkennung, ansonsten sind sie nicht in der Lage, sich auf solche, teilweise schmerzhaften Erfahrungen und Selbstreflexionen einzulassen, da sie zu sehr damit beschäftigt sind, negative Erfahrungen und Schmerzen zu verdrängen und diese ggf. in einem gewaltbereitem Verhalten und durch rassistische, sexistische oder behindertenfeindliche Aktionen zu kompensieren versuchen (vgl. ebd. 189). Pädagogik der Vielfalt beinhaltet auch, dass man sich seiner Schwächen, bereits begonnenen Fehlern oder

Unvollkommenheit bewusst wird und die eigenen Grenzen erkennt. Es muss ein Raum für Zorn und Schmerz gelassen werden, um den Blick auch auf die vorhandenen Potentiale lenken zu können. Dieser Prozess der Auseinandersetzung ist die sechste These; Begrenztheit und Trauerarbeit - Entfaltung und Lebensfreude (vgl. ebd.: 190). Dass die Kinder ihren Weg selbstständig gehen müssen und von Erwachsenen dabei unterstützt werden, ist ein weiterer Gesichtspunkt Annedore Pregelns genauso, wie fehlende Definitionen. Der Mensch soll nicht danach definiert werden, was beispielsweise aus ihm werden soll, sondern nach seiner Entwicklungsdynamik, Prozesshaftigkeit und Umweltkontext charakterisiert werden (vgl. ebd.: 191). Außerdem will sich die Pädagogik der Vielfalt von verbindlichen Leitbildern lösen und von idealisierten Leitbildern Abstand nehmen. Dies hat für die Pädagog_innen zur Folge, dass sie keine Vorbildfunktion mehr erfüllen, sondern wie schon zuvor erwähnt, die Kinder begleiten (vgl. Sielert 2009: 48). Weitere Elemente bzw. Thesen der Pädagogik der Vielfalt sind: (10.) sich wesentliche Fragen zur eigenen Biografie, im kulturellen, gesellschaftlichen, als auch historischen Kontext zu stellen, sich (11.) politisch so zu bilden, dass ökonomische Verhältnisse und Machtstrukturen erkannt werden können, welche das Ziel von Gleichberechtigung von Verschiedenheit erschweren und (12.) die Achtung der Mitwelt (vgl. Pregel 2006: 192, 193). In den darauf folgenden Thesen geht es unter anderem auch darum, in den Schulen eine Didaktik zu praktizieren, die den Schüler_innen Freiräume lässt, in denen sie sich beispielsweise selber für fachübergreifende Projekte, Gesprächskreise oder frontale Phasen entscheiden können. Grenzen und Rituale sollen gemeinsam erarbeitet werden, um so den Kindern sowohl eine Transparenz, als auch eine Sicherheit zu geben (vgl. ebd.: 193, 194). In der 15. These geht Annedore Pregel darauf ein, dass Kinder, welche sich in schweren Lebenslagesituationen, zum Beispiel durch Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern, befinden, den Aufbau einer besonders stabilen Beziehung benötigen, welche schon durch eine konstante Klassenleitung erreicht werden könnte. Es ist aber auch wichtig, dass zusätzliches Personal bei einer eventuell benötigten Intensivbetreuung zur Verfügung gestellt wird oder Lehrer_innen sich in solchen Situationen Supervisionsgruppen anschließen können (vgl. ebd.). In den beiden letzten Thesen Annedore Pregelns spricht sie von der Selbstachtung und Anerkennung der anderen in der Rolle der Pädagog_innen und von der Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe (vgl. ebd.: 195). Diese beiden Punkte mögen zwar die letzten in ihrer Thesenauflistung sein, sind aber nicht weniger von Bedeutung.

Annedore Prengel möchte, dass ihre Thesen als ein Beitrag zur Diskussion betrachtet werden, denn sie sind nicht frei von Widersprüchen und lassen noch reichlich Fragen offen. Sie regen zur Reflexion an und erwirken, sich mit Fragestellungen auseinander zu setzen, die ihrer Meinung nach wie folgt lauten könnten: „Wie können wir, die verschiedenen Pädagoginnen und Pädagogen, die verschiedenen Kinder und Jugendlichen, die Weisheit des alten chassidischen Satzes > In jedem steckt etwas kostbares, das in keinem anderen ist< verstehen lernen und begreifen, dass gerade so Gemeinsamkeit entstehen kann? Wie können wir eine solche Einsicht uns zu eigen machen und mit unseren Erkenntnissen verbinden?“ (Prengel 2006: 196).

1.5 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten

Wie auch schon Annedore Prengel festgestellt hat, hat jedes Kind ein Recht darauf, in seinen individuellen Voraussetzungen wahrgenommen und mit seinen Eigenheiten anerkannt zu werden (vgl. Preissing in Preissing 2003: 31). Ihr Konzept der Pädagogik der Vielfalt entwarf sie hauptsächlich mit dem Blick auf den Bildungsbereich Schule. Jedoch kann und muss eine Vorurteilsbewusste Pädagogik auch schon früher thematisiert werden. Dies ist möglich, indem schon im Kindergarten eine Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung praktiziert und gelebt wird. Da Kinder durch ihr kulturelles und soziales Umfeld beispielsweise durch Familienformen, Vermögen, Religion, ethnische Zugehörigkeit, Geschlechtszugehörigkeit, individuelle Besonderheiten usw.) geprägt werden, sie schon frühzeitig mitbekommen, welchen gesellschaftlichen Gruppen sie angehören (vgl. ebd.: 19) und in diesem Zusammenhang auch Hierarchien wahrnehmen, wodurch ihre Selbstwahrnehmung beeinflusst wird (vgl. ebd.: 15), ist eine vorurteilsfreie Pädagogik eine Vision (vgl. ebd.: 14). Bei einer Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung geht es jedoch darum, eine Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auf bestehende Vorurteile zu lenken, um sich mit diesem auseinander zu setzen und ggf. sogar abzubauen. Es handelt sich um einen langen Weg, auf dem die Kinder, als auch die Pädagog_innen und andere Beteiligte sehr viele Entdeckungen an sich selbst und an anderen machen (vgl. ebd.). Und obwohl Kinder sich ihre Welt und ihr Selbstbild selber erschaffen, werden sie deutlich von dem Bild Anderer beeinflusst und geprägt. Sie brauchen Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und eine Gewissheit und Vertrauen, dass ihre Handlungen einen Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung haben. Dafür benötigen Kinder die Unterstützung und Hilfe

der Erwachsenen (vgl. ebd.: 15), indem sie unter anderem Beachtung und Anerkennung erhalten und ihre individuellen Stärken zum Ausdruck bringen können. Die Aufgaben der Pädagog_innen bestehen darin, eine zuverlässige Bindung zu den Kindern aufzubauen, ihnen mit Geduld zu begegnen und sie gezielt in ihren Entwicklungsprozessen zu begleiten, um allmählich auch Herausforderungen schaffen zu können. Besonders wichtig ist es aber, der Familie und den Lebenswelten des Kindes Anerkennung und Wertschätzung entgegen zu bringen und seine historischen, sozialen und kulturellen Wurzeln wahrzunehmen und zu bestärken. Sehen sich die Familien mit schwierigen Herausforderungen konfrontiert, beispielsweise durch soziale Ungleichheiten, und sind dadurch teilweise nicht in der Lage, ihrem Kind die kulturellen Erfahrungen zu bieten, welche es für eine Vorurteilsbewusste Entwicklung braucht, ist es wichtig, dass die Kindertageseinrichtung mit den Kindern gemeinsam den kulturellen Reichtum der Gesellschaft in seiner Vielseitigkeit erschließt. Dies kann unter anderem mit Hilfe von Geschichten, Gedichten, Liedern, mehrsprachigen Büchern, Theater und Tanz geschehen (vgl. ebd.: 20). Das Ziel der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung soll sein, dass sich die Kinder und deren Familien in der Tageseinrichtung wieder finden. Sie sollen sich wohl- und aufgenommen fühlen. Das hilft vor allem den Kindern, sich in ihrer Identität zu stärken. Gleichzeitig sollen die Kinder durch das Kennen lernen von Andersartigkeiten ihren eigenen Erfahrungsraum erweitern können. Sie brauchen vor allem auch den Kontakt zu anderen Kindern und Familien, zu denen sie sonst keinen Zugang hätten. Denn vor allem diese Zusammentreffen eröffnen den Kindern neue Perspektiven und helfen ihnen bei ihrer Konstruktion von Welt (vgl. ebd.). Eine Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung bezieht sich auf die Stärken und Kompetenzen der Kinder. Die Pädagog_innen haben zur Aufgabe, die Kinder darin zu unterstützen, ihre Stärken weiter zu entwickeln, um diese in die Kindergruppen und Gesellschaft mit einzubringen. Somit profitieren die Kinder und andere Beteiligte voneinander und sind eine gegenseitige Bereicherung (vgl. ebd.: 26). Eine sehr wichtige Aufgabe der Pädagog_innen besteht aber auch darin, die Schwächen und Einschränkungen der Kinder nicht blauäugig zu übersehen und so zu tun, als wären sie nicht vorhanden. Es ist von Bedeutung, dass sie die Kinder darin ermutigen, an ihren Schwächen zu arbeiten, Hindernisse zu überwinden und sich immer wieder an (auch noch so kleinen) Fortschritten erfreuen. Ebenso ist es mit Andersartigkeiten. Hat ein Kind eine andere Hautfarbe als die Übrigen, oder sind Familien von Armut betroffen, geht es nicht darum, die Unterschiede zu ignorieren, sondern auch diese wahrzunehmen und zu thematisieren. Brauchen Kinder und Familien Beistand und Hilfe, sollen sie dies auch bekommen. Denn Solidarität mit

Schwächen ist ein wichtiger Bestandteil einer Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und nötig, um Diskriminierungen abzubauen, vorzubeugen und abzuwehren (vgl. ebd.: 26). Wollen Pädagog_innen erfolgreich eine Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Kindern praktizieren, ist es für ihre Arbeit unabdingbar, dass sie sich über ihre eigenen Wurzeln bewusst werden. Sie müssen reflektieren, welchen sozialen Bezugsgruppen, welchem sozialen Status und welcher Nationalität sie gegenwärtig angehören und wie sie dies in ihren Einstellungen, Sichtweisen, Handlungen und ihrem Denken beeinflusst. Darüber müssen sie sich mit ihren Kolleg_innen austauschen (vgl. ebd.).

1.6 Die Eltern ‚mit ins Boot holen‘

„Ein Kind ist eine unverwechselbare und eigensinnige Persönlichkeit, gleichzeitig ist es ein Teil einer Familie, einer erweiterten Verwandtschaft, einer sozialen Gruppe und findet hier wichtige Orientierung, Identifikation, Geborgenheit und Zugehörigkeit. Die Identität eines Kindes zu stärken bedeutet auch, seine soziale Bezugsgruppe zu kennen und ihr mit Respekt zu begegnen“ (Höhme-Serke, Ansari 2003: 66). Um eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit den Kindern zu praktizieren, sind die Pädagog_innen auf eine Zusammenarbeit mit den Eltern, aufgrund der aus dem Zitat entnehmbaren Gründe, angewiesen. Solch eine Zusammenarbeit setzt voraus, dass die Eltern über die Ziele, Inhalte und Anliegen dieser Arbeitsweise informiert werden und sich damit vertraut machen können. Denn nur so kann es gelingen, dass sie ihren eigenen wichtigen Anteil in dieser Arbeit erkennen, die Pädagog_innen bei der Umsetzung unterstützen und bestimmte Sichtweisen und Ansätze in ihren eigenen Umgang und Erziehung ihrer Kinder mit einbeziehen (vgl. ebd.: 63).

2. Der Waldkindergarten

Immer wieder hört man hier und da Informationen zum Thema Waldkindergarten. Einerseits scheint es sich um ein pädagogisches Konzept zu handeln, welches zunehmend Anerkennung findet, andererseits stets noch mit vielen Vorurteilen zu kämpfen hat.

Doch woher stammt dieses Konzept, nach welchen Kerngedanken, Inhalten und Zielen arbeitet es und welche Zielgruppen spricht es an. Dies wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

2.1 Die Entwicklung des Waldkindergartens

Die frühen Ursprünge des Waldkindergartens sind in Schweden zu finden, wo es seit 1892 eine Organisation gibt, die sich »friluftsrämjandet« nennt, was auf Deutsch soviel wie Freiluft-erziehung heißt und diese das ganze Jahr über Angebote im naturpädagogischen Bereich für alle Alterstufen anbietet (vgl. Kuhlmann 2007: 17). Mitte des 20. Jh. wurde dann erstmalig ein Programm für Vorschulkinder entwickelt (vgl. Miklitz 2005: 14).

Die pädagogische Idee der Naturerziehung und des Waldkindergartens breitete sich dann anschließend verstärkt in Dänemark aus. Unter anderem durch die Dänin Ella Flatau aus Sölleröd, die anfänglich Mitte der 50er Jahre mit ihren Kindern regelmäßig in den Wald ging und später zunehmend auch Kinder aus ihrer Nachbarschaft tagsüber im Wald betreute. Die Eltern schlossen sich zusammen und gründeten eine Elterninitiative, woraus der erste „stovbornehaven“ (dänisch für Waldkindergarten) entstand (vgl. Miklitz 2005: 14).

2.2 Die Entwicklung der Waldkindergärten in Deutschland

Die ersten Kontakte mit dem Konzept „Waldkindergarten“ in Deutschland nachzuvollziehen, ist um einiges leichter und konkreter, verglichen mit den skandinavischen Ländern.

Ende der 60er Jahre gab es auch eine Deutsche, welche mit den vier Kindern eines Bekannten vormittags regelmäßig in den Wald ging, da dieser keine andere Betreuungsmöglichkeit für seine Kinder hatte. Es handelt sich dabei um Ursula Sube, eine damalige Schauspielerin aus Wiesbaden, die keinerlei Kenntnisse über die Waldkindergärten in Dänemark hatte (vgl. Schede 2000: 8).

Wie auch bei Ella Flatau kamen hier immer mehr Kinder aus der Nachbarschaft hinzu, deren Eltern keine Kindergartenplätze fanden oder welche von der Idee, ihre Kinder im Wald betreuen zu lassen, überzeugt waren.

Da Frau Sube keine gelernte Erzieherin war, gab es Schwierigkeiten, die Anerkennung vom Jugendamt für das Projekt zu bekommen. Erst Ende der 80er Jahre erhielt die Waldgruppe ihre offizielle Betriebserlaubnis, nachdem das örtliche Jugendamt Experten engagierte, welche die Arbeit von Frau Sube näher betrachten sollten. Im Anschluss wurde festgelegt, dass Frau Sube auch weiterhin allein mit den Kindern in den Wald gehen konnte. Allerdings durften es von da an nie mehr als 15 Kinder sein und sie sollte auch stets ein Handy mit sich tragen. Nach knapp 30 Jahren übergab Frau Sube 1998 die Leitung der Gruppe ihrer Nachfolgerin (vgl. ebd.: 9). Bis zum Schluss blieb es dabei, dass sich die Waldgruppe ausschließlich durch Elternbeiträge finanzieren musste, da keine öffentlichen Gelder zur Verfügung gestellt wurden. (vgl. Del Rosso 2010: 39).

Zum ersten Mal aufmerksam auf das Konzept des Waldkindergartens aus Dänemark wurden im April 1991 zwei Erzieherinnen aus Flensburg, nachdem sie in der Fachzeitschrift „Spielen und Lernen“ den Artikel „Ein Kindergarten ohne Türen und Wände“ gelesen hatten, in welchem die dänischen Waldkindergärten vorgestellt wurden. Das Interesse, dieses Konzept näher kennen zu lernen, veranlasste Kerstin Jebsen und Petra Jäger, mehrere dänische Waldkindergärten aufeinander folgend zu besuchen und dort zu hospitieren (vgl. Häfner 2008: 32). Mit Hilfe der Eindrücke und Inspirationen, welche die beiden Frauen in Dänemark sammeln konnten, waren sie in ihrem Vorhaben bestärkt, auch in Deutschland einen Waldkindergarten zu gründen. Gemeinsam erarbeiteten sie ein Konzept und gründeten einen Verein, welcher im Oktober 1992 anerkannt wurde. Seit 1993 erhält der Waldkindergarten finanzielle Förderung durch die Stadt Flensburg und das Land Schleswig Holstein und gilt als Vorreiter und Vorbild für die darauf folgenden Eröffnungen weiterer Waldkindergärten, unter anderem in Lübeck und Baden Württemberg.

Laut einer Aussage der Vorsitzenden des Bundesverbandes der Natur und Waldkindergärten in Deutschland (BVNW) ist die Tendenz der Verbreitung von Waldkindergärten stetig steigend. Besonders in den neuen Bundesländern nimmt die Anzahl der Waldkindergärten immer weiter zu. Es ist schwer zu sagen, wie viele Waldkindergärten es in Deutschland derzeit genau gibt. Die Schätzungen liegen bei etwa 1000 eigenständigen Natur- und Waldkindergärten, welche sich in freier Trägerschaft, häufig in Elterninitiativen, befinden. Hinzu kommen cirka 400 - 500 Natur- und Waldkindergartengruppen, die einer Regelkindertageseinrichtung angeschlossen sind. Diese Einrichtungen haben häufig die AWO, das DRK, die Diakonie, die Caritas, Städte oder Gemeinden als Träger.

Da der BVNW ein ehrenamtlicher und gemeinnütziger Verband ist, fehlen ihm momentan noch die finanziellen Mittel, um genaue Statistiken zu erheben.

Die Feststellung der exakten Anzahl von Waldkindergärten in Deutschland wird weiterhin dadurch erschwert, dass die Namen der Einrichtungen des Öfteren die konzeptionellen Angaben nicht genau reflektieren. Weiterhin gleicht kein Waldkindergarten dem anderen. Vor allem jene nicht, die aus Elterninitiativen heraus entstanden sind. Die Anerkennung der Elterninitiativen als freier Träger ist Aufgabe der jeweiligen Bundesländer, die unterschiedliche Voraussetzungen verlangen. Das hat zur Folge, dass es keine einheitliche Konzeption für Waldkindergärten in Deutschland gibt (vgl. Del Rosso 2010: 40).

Fest steht jedoch, dass sich das Konzept Waldkindergarten immer weiter bewährt, an Popularität dazu gewinnt und ständig Neugründungen hinzukommen.

2.3 Die Formen des Waldkindergartens

Wie schon aus dem oberen Abschnitt hervorgeht, gibt es mehrere Formen des Waldkindergartens, wobei man dabei zwei grundsätzliche Formen unterscheiden kann und noch einige Mischformen hinzukommen (vgl. Häfner 2008: 44).

2.3.1 Der Reine Waldkindergarten

Bei einer dieser grundsätzlichen Formen handelt es sich um den Reinen oder auch Klassischen Waldkindergarten, welcher der am häufigsten Verbreitete in Deutschland ist. 2007 galten knapp 80% aller Waldkindergärten als Reine Waldkindergärten (vgl. Kuhlmann 2007: 21). Diese Art Einrichtung verfügt über kein festes Gebäude und ist auch nicht an einen bereits bestehenden Kindergarten oder eine andere Kindertageseinrichtung angebunden, sondern hat zumeist einen Bauwagen, eine Schützhütte oder eine ähnliche Art von Notunterkunft, die lediglich dazu dienen soll, Materialien zu verstauen und den Kindern bei extremen Unwettern eine Rückzugsmöglichkeit zu bieten. Der Kindergartenalltag findet ausschließlich im Freien statt wo die Natur, der Wald, Strand, Feld oder Park an sich als Raum gelten.

Oftmals haben diese Waldkindergärten eine relativ kurze Betreuungszeit, welche sich auf den Vormittag beschränkt. Im Sommer ist in vielen Einrichtungen in der Regel eine

Betreuung der Kinder von knapp vier bis sechs Stunden und im Winter meisten nicht mehr als dreieinhalb Stunden gewährleistet. Der Anteil von Waldkindergärten mit verlängerten Öffnungszeiten wächst aber zunehmend. Die Gruppengröße variiert von 15 bis 20 Kinder, darf darüber hinaus aber nicht überschritten werden (vgl. Miklitz 2005: 17).

2.3.2 Der integrierte Waldkindergarten

Der integrierte Waldkindergarten bildet die andere grundsätzliche Form des Waldkindergartens. Obwohl es in Dänemark das am meisten verbreitete Modell ist, gilt es in Deutschland weiterhin eher noch als die Ausnahme (Del Rosso 2010: 41).

Bei diesem Konzept handelt sich um einen Regelkindergarten, der eine Wander- oder Waldgruppe integriert hat. In einigen Einrichtungen sind diese Gruppen offen und die Kinder können sich in die Waldgruppe täglich neu einwählen. Oder aber es besteht eine feste Waldgruppe, an der auch Kinder teilnehmen können, die sich sonst in einer festen Regelgruppe befinden. Die genauen Abläufe und Regelungen sind von Einrichtung zu Einrichtung verschieden (vgl. Kuhlmann 2007: 21).

Sicherlich scheint diese Variante des Waldkindergartens die günstigere zu sein, vor allem für Familien, die Vollzeit arbeiten gehen und darauf angewiesen sind, dass ihre Kinder ein Mittagessen erhalten und am Nachmittag betreut werden. Jedoch bestehen bei Kritikern die Bedenken, dass bei dieser Form schnell einige der Grundgedanken des Waldkindergartens verloren gehen können. So ist es zum Beispiel bei schlechtem Wetter die einfachere und bequemere Variante in den Gebäuden der Einrichtung zu bleiben. Jedoch sollen die Kinder vielseitige Erfahrungen bei allen Wetterlagen sammeln. Haben die Kinder außerdem die Möglichkeit sich die Waldgruppe täglich frei wählen zu können, entwickelt sich der Wald zu einem weiterem Angebot. Dadurch wird es den Kindern verhindert, Einschränkungen in ihren Auswahlmöglichkeiten zu erleben und diese auch als Reiz zu empfinden (Del Rosso 2010: 41).

2.3.3 Mischformen

Dass der Wald eine positive Auswirkung auf die Entwicklung von Kindern hat, haben auch viele Regeleinrichtungen erkannt und machen sich diese Erkenntnis zu Nutzen. Sie

gründen zwar keine Waldkindergartengruppen und nehmen auch kaum Waldkindergärten als Kooperationspartner auf, da dies oft mit verwaltungstechnischen Problemen, Fragen der Trägerschaften, persönlichen Vorbehalten und unterschiedlichen pädagogischen Ansichten verbunden ist und den Kooperationen oftmals im Wege stehen (vgl. Schede 2000: 13). Dafür gestalten viele Teams verschiedener Regeleinrichtungen immer häufiger Waldprojekte, Waldwochen oder Waldtage. Hierfür ist es wichtig, dass auf die Zusammenarbeit mit den Eltern geachtet wird und eine ausreichende Transparenz und Informationsaustausch statt findet (Miklitz 2005: 18).

Auch da, wo kein geeigneter Wald zur Verfügung steht, kann es umgesetzt werden, dass die Kinder natürliche Räume ohne Fester und Türen erfahren. So kann man beispielsweise auch auf Parkanlagen, Bauernhöfe oder Strände zurückgreifen und sich diese zu Nutzen machen, sofern sie in der Umgebung vorhanden sind. Haben die Einrichtungen die finanziellen Mittel, können sie gemeinsam mit den Kindern auf ihrem Einrichtungsgrundstück einen eigenen Garten oder ein Biotop anlegen (vgl. Del Rosso 2010: 42). Dadurch kann es gelingen, den Kindern die Kreisläufe der Natur näher zu bringen und ihnen einen Bezug zu ihrer Umwelt zu vermitteln.

2.4 Konzeptionelle Grundlagen und Ziele

In Deutschland sind bis auf wenige Ausnahmen die Sozialministerien für die Kindertageseinrichtungen zuständig (vgl. Hoffmann 2001: 8). Es gibt keine einheitlichen Regelungen, da in jedem Bundesland eigene Regeln zur Gründung und Inbetriebnahme von Kindertagesstätten gelten (vgl. Kuhlmann 2007: 24). Einheitlich ist aber, dass die Einrichtungen eine Betriebserlaubnis benötigen, um eröffnen zu können. Diese Erlaubnis bekommen sie von den zuständigen Jugendämtern, welche auch im Nachhinein einen Überblick darüber behalten, ob die Kindertageseinrichtungen sich an die gesetzlichen Richtlinien und Vorgaben halten. Dies ist sowohl im §45 SGB VIII, als auch im §75 SGB VIII, bezüglich der Anerkennung freier Träger, gesetzlich geregelt und somit auch zutreffend für alle Waldkindergärten (§45 SGB VIII). Einige Länder, wie zum Beispiel Mecklenburg Vorpommern haben in ihrem Kinderförderungsgesetz auch geregelt, dass die Einrichtung eine Konzeption benötigt, welche die Anforderungen der Gesetzgebung zur Förderung der Kinder laut § 22 SGB VIII erfüllt, um die Betriebserlaubnis zu erhalten (vgl. ebd.). Eine Mehrheit der Waldkindergärten in Deutschland richtet sich beim Erarbeiten

ihres Konzeptes nach dem der dänischen Waldkindergärten oder dem des Flensburger Waldkindergartens (Del Rosso 2010: 42).

Die Konzeption hat nicht nur eine Bedeutung für den Erhalt der Betreiberlaubnis. Beim Erstellen dieser, sollte darauf geachtet werden, welche Inhalte und wie transparent diese dargestellt werden. Denn mit Hilfe einer informativen, vielseitigen, transparenten und gut durchdachten Konzeption kann die Anerkennung des Waldkindergartens gestärkt werden und zur Weiterverbreitung dieses Konzeptes beitragen. Gleichzeitig wird dafür gesorgt, Vorurteile und Stigmata, die mit dem Waldkindergarten verbunden sind, abzubauen und denen entgegenzuwirken. Da es keine einheitlichen Vorgaben gibt, wie der Inhalt der Konzeption eines Waldkindergartens auszusehen hat, gibt es die unterschiedlichsten Ansätze. Auf eines sollte allerdings geachtet werden. Der Inhalt muss mit den Zielen des Teams und des Trägers übereinstimmen. Diese können in vielseitigen Diskussionen erarbeitet werden (vgl. Miklitz 2005: 22). Es ist für die Einrichtung wertvoll, wenn sich die Beteiligten mit den aktuellen Entwicklungen und Gesellschaftsstrukturen befassen und diese in der Konzepterstellung berücksichtigen. Des Weiteren sollen auch Schlussfolgerungen aus den aktuellen Kindheitsforschungen und der Entwicklungspsychologie, sowie aus den Beobachtungen, Wünschen und Erfahrungen der Eltern gezogen werden, welche dann ggf.⁵ zu wichtigen Punkten in den konzeptionellen Entwürfen führen können (vgl. Kuhlmann 2007: 36). Trotz fehlender einheitlicher Vorgaben gibt es zentrale Themen, die in den Konzeptionen unzähliger Waldkindergärten immer wieder eine bedeutende Rolle spielen. Beispielsweise gilt so die Förderung der Motorik durch die zahlreichen Bewegungsanreize und –möglichkeiten als einer der konzeptionellen Schwerpunkte vieler Waldkindergärten. Weiterhin stellen die Naturerfahrungen und das Vermitteln eines Umweltbewusstseins eine ebenso große Bedeutung in der Waldkindergartenpädagogik dar.

Viele Einrichtungen weisen darauf hin, dass im Waldkindergarten ein ganzheitliches Lernen möglich ist, unter anderem dadurch, dass, bis auf den Geschmackssinn, alle Sinne der Kinder im Waldkindergarten angesprochen werden und sie sich mit diesen ihre Umwelt erschließen, gleichzeitig aber auch die Möglichkeiten haben, ihre eigenen körperlichen Grenzen zu erfahren. Um die Kinder in ihren Entwicklungsprozessen zu unterstützen, basiert die Arbeit in Waldkindergärten, laut Miklitz (2005: 18 f.), häufig auf dem Situationsansatz. Das heißt, dass sich die Pädagog_innen an den aktuellen Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen der Kinder orientieren und diese aufgreifen. An

⁵ ggf. = Abkürzung für gegebenenfalls

alltägliche Situationen und Themen wird angeknüpft und darauf aufgebaut. Diese realen Situationen ermöglichen den Kindern, beispielhaft zu lernen, sich ihr Weltbild zu erweitern und sich dadurch Handlungs- und Problemlösungsstrategien zu erarbeiten (vgl. Del Rosso 2010: 42).

Ebenso häufig in den Konzeptionen zahlreicher Waldkindergärten wieder zu finden, ist die geringe Gruppengröße, welche zumeist die Anzahl von mehr als 20 Kindern pro Gruppe nicht überschreitet und der vergleichsweise hohe Personalschlüssel von mindestens zwei Pädagog_innen. Wobei oftmals auch zusätzliches Fachpersonal oder auch Praktikant_innen in den Gruppen vorhanden sind. Dieser Personalschlüssel ermöglicht es den Fachkräften, intensiver auf die Kinder und deren Bedürfnisse einzugehen, diese besser wahrzunehmen und zu unterstützen (vgl. ebd.: 43).

2.5 Die Finanzierung

Es gibt bis jetzt noch keine einheitlichen Finanzierungsformen von Waldkindergärten. Ob solch eine Einrichtung finanzielle Unterstützung nach §8 KGaG (Kindergartengesetz) erhält, ist abhängig vom jeweiligen Bundesland und dem zuständigen Jugendamt. Eine wichtige Voraussetzung dafür sind die Betriebserlaubnis, deren Erhalt im § 45 SGB VIII geregelt ist und ggf. die Anerkennung als freier Träger der Jugendhilfe nach §75 SGB VIII. Vor allem wird geprüft, in wie weit der Bedarf an einer zusätzlichen Kindertageseinrichtung vorhanden ist. Die Höhe und die Art der Zuschüsse von Waldkindergärten variieren aufgrund der unterschiedlichen Gebietskörperschaften⁶ von Ländern und Kommunen.

Waldkindergärten, die aus Elterninitiativen heraus entstehen und unter Umständen keine Unterstützung durch das zuständige Jugendamt erhalten, müssen die Kosten zum größten Teil selber tragen, oder versuchen, die Kosten mit Hilfe von Spendengeldern zu decken. Dies ist jedoch sehr zeitaufwendig und erfordert ein hohes Engagement. Der Vorteil der Finanzierung bei Waldkindergärten liegt darin, dass sie im Vergleich zu Regelkindergärten kaum Betriebs-, Bauinvestitions-, Instandhaltungs- und Möblierungskosten haben. Weiterhin sind auch die Gelder für Spiele und andere Spielmaterialien sehr gering. Die

⁶ Es handelt sich dabei um eine Körperschaft des öffentlichen Rechts, deren Gebietshoheit einen räumlich abgegrenzten Teil des Staatsgebiets sowie dessen Bewohner als gesetzliche Mitglieder ihrer Organisation erfasst (DUDEN)

höchsten Unkosten, die es zu decken gilt, sind Personalkosten und die Finanzierung von Fortbildungen und Ähnlichem (vgl. Schede 2000: 42).

In den vergangenen Jahren gab es noch zahlreiche Waldkindergärten, die Schwierigkeiten mit ihrer Finanzierung aufgrund fehlender od. unzureichender Förderung hatten. Teilweise kam es soweit, dass einige Einrichtungen zwangsweise schließen, oder schon in der Gründungsphase aufgeben mussten (vgl. Miklitz 2005: 227). Huppertz (vgl. 2004: 138) und Miklitz (vgl. 2005: 228) stellten in Untersuchungen fest, dass auch die Pädagog_innen nur teilweise zufrieden stellendes Gehalt erhielten. Ob sich der Zustand der Finanzierung von Waldkindergärten in den vergangenen Jahren bis heute verbessert hat, gilt es noch zu untersuchen.

2.6 Pädagogische Ziele

Im Kapitel 2.6 wurde schon erwähnt, dass es einige zentrale Themen gibt, die immer wieder in den meisten Konzeptionen zu finden sind und eine wichtige Rolle in der Waldkindergartenpädagogik einnehmen. Im folgenden Abschnitt werden diese Themen und deren Bedeutung näher dargestellt.

2.6.1 Natur- und Umwelterziehung

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die zunehmende Technisierung, der Ausbau von Straßennetzen und die wachsende Erschließung von Gebieten hatten in den letzten Jahrzehnten zur Folge, dass sich die Menschen immer weiter von der Natur und somit von ihren Ursprüngen entfernten. Einige Personen stellten sich dieser Entwicklung entgegen und beabsichtigten, ihren Kindern die Natur näher zu bringen und es zuzulassen, einen Bezug zur Umwelt und Natur aufbauen zu können. Aus diesem Verlangen entstanden zu Beginn der 90er Jahre in Deutschland die Waldkindergärten, die auch in ihrem ursprünglichen Wortsinn als naturverbundene und umweltpädagogische Einrichtungen zu verstehen sind (vgl. Kuhlmann 2007: 48). Das Bedürfnis, eine Verbindung zur Natur herzustellen und den Ursprung nicht zu vergessen, ist auch heute noch vorhanden. Dies ist unter anderem an der Vielzahl von Neugründungen deutscher Waldkindergärten festzustellen (vgl. Del Rosso 2010: 44).

Dabei geht es nicht darum, die Natur zu veridealisieren oder Arten von Pflanzen und Tieren auswendig zu lernen. Vielmehr sollen die Kinder die Chance bekommen, Antworten auf ihre Fragen zu erhalten, in dem sie selbstständig und „vor Ort“ forschen und Erfahrungen sammeln. In der Natur haben sie die Möglichkeit, den Lebenskreislauf, Jahreszeiten, Wetter- und Temperaturunterschiede, sowie den Wechsel in der Tier und Pflanzenwelt direkt zu erfahren (ebd.: 45) und bauen so einen intensiven und individuellen Bezug zur Natur auf und erleben sich gleichzeitig als einen Teil der Natur (vgl. Kuhlmann 2007: 48).

In vergangenen Zeiten haben Kinder viel Freizeit in der Natur verbracht und gespielt. Heut zu Tage ist dies auf Grund von fehlenden Spielmöglichkeiten, mangelnder Sicherheit und teilweise überfüllten Terminkalendern kaum noch zu beobachten. Unter solchen Umständen bietet der Waldkindergarten den Kindern einen Freiraum, mit der Natur direkt in Kontakt zu kommen. Durch den ständigen Aufenthalt im Freien, erleben die Kinder eine Vielfalt in unterschiedlichen Bereichen und die Besonderheiten (in) der Natur. Einerseits werden sie für jene Besonderheiten sensibilisiert, lernen aber auch gleichzeitig mit den Vielseitigkeiten und Abwechslungen zu Recht zu kommen und sich darauf einzustellen (vgl. Del Rosso 2010: 45).

Waldkindergärten bieten den Kindern aber nicht nur Freiräume für Entdeckungen. Häufig nehmen sie an „Waldreinigungsaktionen“ oder „Waldputztagen“ teil. Bei solchen Aktionen reinigen die Kinder und Erwachsenen ihren Wald und befreien ihn von Müll, was dazu führt, das Risiko von Waldschäden zu minimieren (vgl. Kuhlmann 2007: 49).

Die Natur an sich bietet den Kindern nicht nur einen Ort zum Lernen, sondern nimmt bei den Kindern einen ganz besonderen Platz ein.

„Kinder weisen bis zu einem gewissen Alter ein animistisches bzw. anthromorphes Denken auf, d. h. sie gehen davon aus, dass die äußeren Objekte ähnlich oder sogar gleich sind wie sie selbst. Gebrauchsgegenstände und Pflanzen werden demnach lebendig gemacht, beseelt. Eigene Gefühle und Intentionen werden dabei auf diese Objekte übertragen. Dadurch, dass die Pflanzen vermenschlicht und mit Gefühlen ausgestattet werden, bauen Kinder eine ganz andere Beziehung zu ihnen auf. So glauben sie beispielsweise, dass eine Pflanze Schmerz empfindet, wenn man ihr ein Blatt ausreißt. Sie lernen die Natur als einen ebensolchen Teil ihrer Umwelt, den man achtet und dem man mit Respekt begegnet, kennen wie andere Menschen.“ (Del Rosso 2010: 45)

Solch eine enge emotionale Bindung und Bewusstseinsänderung kann bei den Kindern dazu führen, der Natur gegenüber verantwortungs- und umweltbewusst zu handeln.

Laut Jörg Hoppe, der sich mit der Spiel- und Spielortwahl von Kindern vor 50 Jahren befasste, sind Kinder in der Lage im Wald ihre Bedürfnisse zu stillen. Sie suchen ihn auf und können dort Geborgenheit, gleichzeitig aber auch Spannung und Abenteuer erfahren. Sie erleben sowohl Freiraum, als auch Grenzen und Verantwortung. Im Wald haben sie die Chance sich zurückzuziehen und für sich allein oder aber auch in einer Gruppe und Gesellschaft zu sein. Wenn sich Kinder im Wald befinden, müssen sie sich anpassen, tragen aber ebenso dazu bei, die Umgebung mit zu gestalten und zu verändern. Das beinhaltet auch, dass sie die Natur mit ihren Sinnen erkennen und gleichzeitig die Natur mit ihren Sinnen verändern (vgl. Berthold u. Ziegenspeck 2002: 41).

2.6.2 Förderung der Sinne

Vögel singen, der Wind rauscht, das Laub raschelt. Die Luft riecht nach Sommer. Der Regen fällt auf die Haut und verursacht Gänsehaut. Viele verschiedene Farben sind zu sehen. Das Kind balanciert auf einem gefallenem Baumstamm und hält sein Gleichgewicht. Ein anderes Kind greift nach dem Moos und befühlte seine Beschaffenheit.

Während der Zeit, die die Kinder im Waldkindergarten verbringen, werden ununterbrochen alle ihrer Sinne, vor allem auch der Gleichgewicht-, Lage- und Bewegungssinn, angesprochen und gefördert, was die Intelligenzentwicklung der Kinder sehr positiv beeinflusst. Denn laut Sabine Hirler ist „Die Entwicklung der Intelligenz (...) neben genetischen und ernährungsbedingten Faktoren sehr stark von den Sinneseindrücken der Umwelt abhängig, denn ohne Wahrnehmung kann sich die Intelligenz nicht entwickeln. Nur durch die sinnlichen Erfahrungen, die im Gehirn auf komplexe Weise gespeichert werden, kommt es zu einer mehrfachen Verknüpfung unterschiedlicher Bereiche (Assoziationsfelder)“ (Hirler 2005: 26). Aus dieser Erkenntnis heraus arbeiten viele Regelkindertageseinrichtungen mit Sinnesparcours, Riechsäckchen und ähnlichen Materialien, die die Sinne der Kinder ansprechen und gezielt fördern sollen. Denn oftmals fehlen den vorgefertigten Spielmaterialien und geschlossenen Räumen diese Anregungen. In diesem Punkt liegt der Waldkindergarten im Vorteil. Denn dort erleben die Kinder Sinnesanregungen durch unterschiedlich beschaffene Naturmaterialien, Wetter- und Geländewechsel, sowie wechselnder und selbstbeeinflussbarer Geräuschpegel (vgl. Kuhlmann 2007: 41). Durch ihre Sinne eignen Kinder sich die Welt an und versuchen sie zu begreifen. Dadurch, dass Wahrnehmen ein persönlicher, aktiver Prozess ist, erleichtert

es den Kindern, zu Dingen und Abläufen einen Bezug herzustellen und sie zu verstehen. Vor allem jede neue Situation fordert den Gebrauch der Sinnesorgane besonders heraus. Denn all die neuen Reize und Informationen müssen aufgenommen und durch das Gehirn verarbeitet werden, um sich zu orientieren und darauf zu reagieren (vgl. Del Rosso 2010: 46).

Kinder, die einen Waldkindergarten besuchen, haben auch die Gelegenheit, mit ihren Sinnen Stille und Ruhe bewusst wahrzunehmen. In unserer heutigen Gesellschaft wird dies immer seltener. Stattdessen kommt es täglich, wenn auch häufig nicht bewusst wahrgenommen, zu akustischen und visuellen Reizüberflutungen (vgl. ebd.: 47). Dieser Reizüberflutung können die Kinder in der Natur entfliehen und ihr entgegentreten.

Um Reize optimal über die Sinne aufnehmen zu können, ist neben Bewegung (vgl. ebd.) eine „kohärente Herzfrequenzvariabilität“ (HFV) von großer Bedeutung. Kohärent beschreibt „den bewussten, von Freude geprägten Seinszustand, in dem wir uns in Übereinstimmung befinden mit dem Sinn unseres Lebens, mit Freude und Glück und in dem wir eine harmonische Verbindung zu unseren Mitmenschen leben.“ (Hannaford 2002: 12). Erreicht werden kann dieser Zustand durch Wertschätzung, Anerkennung und Harmonie im alltäglichen Leben. Um eine gesunde seelische und körperliche Entwicklung zu erlangen, brauchen die Kinder direkte und ausgeprägte Sinneserfahrungen, welche sie unter anderem auch durch ausreichend Bewegung und Handlungsfreiräume erhalten (vgl. Kuhlmann 2007: 42).

2.6.3 Förderung der Motorik

Von klein auf haben Kinder einen natürlichen Drang zur Bewegung. Selbst wenn sie noch nicht laufen können, bewegen sie sich zum Beispiel durch rollen, robben oder krabbeln. Dies hat einen Grund, denn Bewegen ist, wie auch schon im vorangehenden Abschnitt beschrieben, für die Entwicklung von Kindern unabdingbar und „[...] ein fester Bestandteil des menschlichen Lebens [...], da jeder Mensch träumt, denkt, handelt“ (Wendler 2008: 441). Sie ist nicht nur förderlich für die Sinnes-, sondern auch die Geistige, Psychische und Körperliche Entwicklung. Das wiederum hat auch eine Auswirkung auf die Selbsteinschätzung und die Bildung des Selbstwertgefühls (vgl. Berthold, Ziegenspeck 2003: 53).

Heutzutage haben Kinder immer weniger die Chance, ihren Bewegungsdrang ausreichend auszuleben. Daraus kann resultieren, dass sich vermehrt Auffälligkeiten bei Kindern vor allem im Bereich der Psychomotorik, dem Verhalten und der Haltung feststellen lassen (vgl. Michael-Hagedorn, Freiesleben 2003: 17).

Der regelmäßige Aufenthalt im Wald bietet den Kindern den Freiraum für ausreichend Bewegung und wirkt dieser defizitären Entwicklung entgegen. Durch das unterschiedliche Terrain wird die Grobmotorik vielseitig gefördert. Die Kinder haben den Freiraum sich auszuprobieren, ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen auszutesten und zu erweitern und darüber hinaus ihre Muskulatur zu stärken. Durch die Aufsicht der Pädagog_innen werden ihnen aber auch gleichzeitig Grenzen vorgegeben, um ihre Gesundheit durch Unfälle und Verletzungen nicht zu gefährden. Ausreichende Bewegung begünstigt neben der Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins auch die Entwicklung von Ehrgeiz und Leistungsmotivation. Es befähigt die Kinder dazu, sich selber in ihren Fähigkeiten richtig einschätzen zu können. Das hat zur Folge, dass sich Ängste leichter überwinden lassen oder gar abgebaut werden können (vgl. Kuhlmann 2007; 43). Renate Zimmer fasst die Funktionen der Bewegung wie folgt zusammen:

Personale Funktion:

D.h. sich mit dem eigenen Körper und seinen Fähigkeiten auseinander setzen und ihn somit besser kennen lernen, als auch ein Selbstbild zu entwickeln

Soziale Funktion:

Erfahrungen im Zusammenspiel mit anderen sammeln. Sich mit seinen eigenen Wünschen und die der Anderen beschäftigen und sich darüber auszutauschen, ggf. sich durchsetzen oder nachgeben

Produktive Funktion:

Durch Bewegung etwas schaffen, kreieren, herstellen (z. Bsp. mit den eigenen Händen und Armen zusammen mit anderen eine Brücke bilden)

Expressive Funktion:

Mit Hilfe von Bewegungen Gefühle ausdrücken, ausleben, um diese so ggf. zu verarbeiten

Impressive Funktion:

Durch Bewegung Gefühlszustände erlangen, beispielsweise wie Freude, Erschöpfung, Zufriedenheit oder Energie

Explorative Funktion:

Erschließung der Umwelt und Umgebung, Auseinandersetzung mit Objekten und Geräten mittels Bewegung

Komperative Funktion:

Erfahrungen sammeln mit Gewinnen und Verlieren, die eigenen Kräfte und das eigene Können mit dem anderer Kinder vergleichen und sich daran messen

Adaptive Funktion:

Eigene Belastungsfähigkeit und Grenzen zu erfahren, Belastungen standzuhalten und dadurch Leistungsfähigkeit zu erweitern, Anpassen an und Auseinandersetzen mit selbst- und fremdgestellten Anforderungen

(vgl. Zimmer 2004: 19).

Anhand dieser Auflistung von Bewegungsfunktionen wird noch einmal deutlich, dass Bewegung nicht nur Auswirkungen auf die körperliche Entwicklung von Kindern hat, sondern auch die psychomotorischen und kognitiven Entwicklungsbereiche beeinflusst. Damit sind auch klare Effekte zu erkennen, die sich in der Wahrnehmung, Intelligenzentwicklung und letztendlich auch in der Schulfähigkeit eines Kindes widerspiegeln (vgl. Kuhlmann 2007: 43). Hinsichtlich der Ausbildung von Feinmotorik ist unter anderem Susanne Lotz der Ansicht, dass sich diese erst auf der Grundlage einer gut ausgebildeten Grobmotorik entwickeln kann (vgl. Lotz 1999: 39). Einige Skeptiker gehen davon aus, dass die Feinmotorik der Kinder im Waldkindergarten nicht ausreichend gefördert wird. Dadurch, dass sie aber täglich mit filigranen Naturmaterialien hantieren, beispielsweise Steinchen, Baumnadeln, Gräser u. ä., trainieren sie ihre Feinmotorik, unter anderem durch den Pinzettengriff, automatisch (vgl. Schede 2000: 23).

Bewegung legt aber auch einen wichtigen Grundbaustein für die Sprachentwicklung. Renate Zimmer (2010: 24) geht sogar soweit, Bewegung als Motor des Spracherwerbs zu bezeichnen, wobei sie sich dabei sowohl auf verbale, als auch nonverbale Sprache bezieht und Mimik, Gestik und Körpersprache mit einschließt. Bewegungs- und Körpererfahrungen tragen von Lebensbeginn dazu bei, sich die Welt anzueignen und sich selbst in Beziehung zur Umwelt zu setzen. Kinder erschließen sich durch Bewegung Räume und Dinge und stellen gleichzeitig einen persönlichen Bezug dazu her. „Körper- und Bewegungserfahrungen sind somit Bindeglieder zwischen Kind und Umwelt, zwischen Außen- und Innenwelt. Dabei spielen die Eltern, die Geschwister und die Freunde, die Großeltern und die Pädagogen und andere Mitmenschen eine unübersehbare Rolle“ (Wendler 2008: 441).

2.6.4 Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen

Silvana Del Rosso unternahm eine Studie, bei der sie 100 Walderzieher_innen unter anderem nach den derzeit größten gesellschaftlichen und politischen Problemen befragte. Dabei erhielt sie als größte Übereinstimmung den „negativen Wertewandel“ und leitete davon ab, dass die Pädagog_innen vieler Waldkindergärten ebenfalls Soziales Lernen als Schwerpunkt ihrer Arbeit sehen (vgl. Del Rosso 2010: 49). Ebenso wie in Regelkindergärten haben sich Waldkindergärten die Förderung der Kinder in ihren sozialen Kompetenzen zur Aufgabe gemacht. Es wird darauf geachtet, dass die Kinder genügend Raum und Zeit für Rollen- und Freispielphasen erhalten. Genauso finden aber auch Übungen und Spiele mit der gesamten Gruppe statt. Dabei sollen die Kinder lernen, Kontakte aufzubauen, zuzuhören und die Gefühle und Reaktionen Anderer wahrzunehmen, kennen zulernen und darauf angemessen zu reagieren. Sie sollen Umgangsformen erlernen, Verantwortung für sich und andere Kinder übernehmen und vieles mehr (vgl. ebd.) Der Waldkindergarten bietet optimale Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen. Dadurch, dass keine vorgefertigten Spielsachen vorhanden sind, stehen die Kinder im ständigen Austausch miteinander. Sie kommunizieren über verschiedene Spielideen, welches Kind welche Rolle einnimmt, welcher Gegenstand was darstellen soll und so weiter (vgl. Kuhlmann 2007: 46). Es findet auch immer wieder reger Austausch und die Frage nach Hilfe statt. Denn rein körperlich und kräftemäßig sind die Kinder aufeinander angewiesen, wenn sie etwas bauen wollen und dafür Stämme, Äste oder andere Materialien benötigen und diese nicht allein tragen können (vgl. Del Rosso 2010: 49). Die Kommunikation und das Sozialgefüge im Waldkindergarten wird auch teilweise dadurch begünstigt, dass die Gruppengrößen überschaubar sind, d. h. nicht mehr als 15- 20 Kinder pro Gruppe überschreiten und recht gute Personalschlüssel herrschen. Dadurch können die Pädagog_innen gezielter auf die Kinder und auf deren Bedürfnisse eingehen, sich auf die Themen der Kinder konzentrieren und diese darin unterstützen. Das begünstigt auch die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern und dem Fachpersonal (vgl. ebd.).

Oft suchen und richten sich die Pädagog_innen und Kinder gemeinsam Plätze im Wald ein, denen sie Namen geben und immer wieder abwechselnd aufsuchen. Das fördert auch das Gruppenzugehörigkeitsgefühl und den Zusammenhalt (vgl. Schede 2000: 25).

Der Bewegungsfreiraum dieser Areale hilft den Kindern ggf. im Streit entstandene Aggressionen oder belastende Themen aus dem familiären Umfeld abzubauen, zu

verarbeiten und auszugleichen und hat damit auch einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten (vgl. Kuhlmann 2007: 46).

2.6.5 Förderung der Gesundheit

Schon im Jahr 2000 schrieb Schede (2000: 49), dass Eltern, die ihre Kinder in den Waldkindergarten schicken bzw. selber einmal ein Waldkindergartenkind waren, auf die derzeitigen Zivilkrankheiten reagieren. Sie wollen nicht, dass ihre Kinder unter Übergewicht, Defiziten in der Entwicklung des Bewegungsapparates, Haltungsschäden, Allergien, Asthma, Neurodermitis oder Schlafstörungen leiden. Wie im Kapitel 1.5.3 schon dargestellt, handelt es sich oftmals bei Zivilkrankheiten, um solche, die durch Bewegungsmangel hervorgerufen werden. In diesem Punkt ist der Waldkindergarten durch seinen Bewegungsfreiraum sehr vorteilhaft für die Gesundheitsförderung der Kinder. Schede ist auch der Ansicht, dass Erkältungskrankheiten an der frischen Luft schneller abklingen, als in geschlossenen, beheizten Räumen (vgl. ebd.: 56). Außerdem ist es so genannten banalen Infektionskrankheiten erschwert möglich, die Kinder aus der Gruppe reihum zu infizieren. Das bedeutet, im Waldkindergarten herrscht eine geringere Ansteckungsgefahr (vgl. ebd.). Da es zum Erkältungsrisiko in Waldkindergärten auch immer wieder Anzweifelungen gibt, befragte Norbert Huppertz Waldkindergartenerzieher_innen, wie sie dieses einschätzen würden. Knapp 100% der Befragten waren sich einig, dass das Risiko nicht höher ist, als in Regelkindertageseinrichtung (vgl. Huppertz 2004: 171). Durch den ständigen Aufenthalt im Freien und dies bei fast allen Witterungsbedingungen wird gleichzeitig auch das eigene Abwehrsystem der Kinder gestärkt und verbessert den Immunhaushalt. Dafür ist aber die angemessene Kleidung (siehe Kapitel 1.6.) eine wichtige Voraussetzung und im Waldkindergarten von großer Bedeutung (vgl. Lotz 1999: 35).

Durch das Spielen im Wald erlangen die Kinder motorische Geschicklichkeit und Sicherheit in ihrer Koordination. Was dazu führt, dass sie weniger hinfallen und sie sich seltener verletzen. Somit wird auch die Unfallgefahr automatisch eingeschränkt (vgl. Schede 2000: 56). Ein weiterer Aspekt, der die gesundheitliche Entwicklung der Kinder fördert, ist, dass auf Grund von Insektengefahr und Müllproduktion darauf geachtet wird, welche Getränke und Speisen die Kinder mit in den Wald bringen. Somit entsteht

gleichzeitig ein Bezug zu einer gesunden und ausgewogenen Ernährung (vgl. Kuhlmann 2007: 44).

Dennoch gibt es im Waldkindergarten Gefahren und Gesundheitsrisiken, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Gegen Infektionskrankheiten, wie zum Beispiel der Tollwut, dem Fuchsbandwurm, der Frühsommer- Hirnhauterkrankung (FSME) oder der Borreliose können aber wirksame Verhaltens- und Hygieneregeln dazu beitragen, das Risiko zu minimieren. So sollten die Kinder keine Beeren und andere Waldfrüchte zu sich nehmen und sich auch regelmäßig vor jeder Mahlzeit die Hände waschen. Dies schränkt unter anderem die Bandwurmgefahr ein. Eine regelmäßige Kontrolle der Kleidung und der Haut, vor allem nach dem Kindertagenaufenthalt, ist nötig, um das Vorhandensein von Zecken zu überprüfen (vgl. Michael-Hagedorn, Freiesleben 2003: 40 f.).

Die Fachkräfte müssen sich bei den Eltern nach eventuellen Allergien erkundigen und Bescheid wissen, wie sie sich in solchen Situationen zu verhalten haben (vgl. Schede 2000: 56). Wichtig ist, in jedem Falle ein Handy dabei zu haben, um in Notfallsituationen jederzeit einen Arzt erreichen zu können. Es empfiehlt sich außerdem, mit dem nächstgelegenen Arzt schon zuvor Kontakt aufzunehmen, um wichtige Absprachen für Notfälle zu treffen (vgl. Huppertz 2004: 176).

2.6.6 Resilienzförderung

Durch immer wieder neu durchgeführte Studien, gelangt man auch in den Gesundheitswissenschaften zu einem Perspektivenwechsel. Es wird nicht mehr so stark danach geschaut, was Krankheiten verursacht, sondern es wird viel mehr erforscht und darauf geachtet, was vor Krankheiten schützt. In diesem Zusammenhang gewinnen auch die Erkenntnisse von dem Medizinsoziologen Antonovsky immer mehr an Bedeutung. Dieser beschäftigte sich in den 60er Jahren mit Forschungsarbeiten, bei denen er herausfand, dass manche Menschen gesund bleiben, obwohl sie von teilweise mehreren Faktoren, wie Stress, Belastungen oder traumatischen Erlebnissen, gleichzeitig betroffen sind. Er unternahm weitere Untersuchungen, bei denen er feststellte, dass einige Menschen in der Lage sind, Belastungen auszubalancieren und bezeichnete diese Gabe als Widerstandsfähigkeit des Menschen (vgl. Del Rosso 2010: 74).

Die Resilienzforschung baut darauf auf. Wobei Resilienz „[...] eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und

psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004: 18) beschreibt. In unserer heutigen Gesellschaft ist es vor allem für Kinder wichtig, resilient gegenüber vielen Herausforderungen und Unsicherheiten zu sein. Aus diesem Grund sollten es sich die Kindertageseinrichtungen zur Aufgabe machen, Kinder in ihrer Resilienzbildung zu unterstützen und ihnen helfen, Kompetenzen zu entwickeln, mit Belastungen und Veränderungen konstruktiv umgehen zu können. Dazu gehört, dass sie Anregungen und Förderung bekommen, eigenständig Problem- und Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln, und ihre sozialen Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Eigeninitiative und positive Selbsteinschätzung zu stärken (vgl. Wustmann 2004: 125).

In den meisten Waldkindergärten stehen diese Aspekte der Entwicklungsförderung von Kindern an vorderster Stelle. Indem die Kinder einen Großteil ihres Aufenthaltes im Waldkindergarten damit verbringen, sich eigenständig Themen zu suchen und diese zu bearbeiten, bekommen sie von Anfang an das Gefühl vermittelt, dass es angebracht ist, Eigeninitiative zu entwickeln. Dadurch, dass sie den Freiraum haben, etwas schaffen zu können, erfahren sie auch eine Selbstwirksamkeit, was sie wiederum in ihrem positiven Selbstbild und Selbstwertgefühl bestärkt. Wie auch schon in vorherigen Kapiteln beschrieben, werden die Kinder im Waldkindergarten unter anderem in ihren sozialen und motorischen Kompetenzen gefördert, was es ihnen ermöglicht, ihre eigenen Stärken und ihren eigenen Körper besser wahrzunehmen. Daraus resultieren positive gesundheitliche Aspekte (siehe Kapitel 1.5.5) und ggf., persönliche Stressbewältigungskompetenzen (vgl. Del Rosso 2010: 76). Wichtig zu erwähnen ist, dass es bei dem Konzept der Resilienzförderung darauf ankommt, nicht defizitär zu arbeiten, sondern sich auf die Ressourcen, Potentiale und vorhandenen Fähigkeiten eines Kindes zu beziehen, ohne die Probleme zu ignorieren (vgl. Wustmann 2004: 68). Die Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, sich in ihrer Autonomie ausleben und ausprobieren zu können, um dadurch ggf. unter anderem Stress- bzw. Stressbewältigungsstrategien für sich zu entwickeln.

2.7 Kleidung und Ausstattung

Da der reine Waldkindergarten kein festes Gebäude hat und sich die Kinder bei fast allen Witterungsbedingungen im Freien aufhalten, muss die Kleidung besonderen Anforderungen standhalten und ist ein wichtiger Ausrüstungsbestandteil (vgl. Schaffert 2004). Damit die Kinder sich voll und ganz darauf konzentrieren können, zu Erforschen,

zu Experimentieren und zu Erleben, müssen sie so gekleidet sein, dass ihnen im Herbst und Winter vor allem Kälte und Nässe nichts anhaben können. Eine Schichtbekleidung ist von Vorteil und Wechselsachen, beispielsweise wasserdichte Ersatzhandschuhe und -socken ein Muss (vgl. ebd.). Auch warme lange Unterwäsche oder Strumpfhosen, sowie ein gut isolierendes und schweißdurchlässiges Material, wie Fleece, sind vorteilhaft und sollten die innere Schicht bilden. Hinzu kommt eine äußere Schicht, welche am besten aus strapazierfähigem, reißfestem, regenfestem und möglichst abwaschbarem Stoff besteht (vgl. Schede 2000: 61). Für Regentage benötigen die Kinder Matschhosen, Gummistiefel und Jacken, die ausreichend wasserdicht, gleichzeitig aber auch atmungsaktiv sind, damit die Kinder nicht zu stark schwitzen und sich dadurch ggf. erkälten (vgl. ebd.: 60). Im Frühling und Sommer ist es wichtig, dass sie vor Zecken und Insektenstichen, Kratzern, Schürfwunden, hoher Sonneneinstrahlung und zuviel Hitze geschützt sind. Aus dem Grund ist auch zu diesen Jahreszeiten langärmelige aber leichte Kleidung und Kopfbedeckung nötig, welche ihnen angebrachten Schutz gewährt (vgl. Schaffert 2004). Unabhängig der Jahreszeiten brauchen die Kinder vor allem festes, stabiles Schuhwerk, das ihnen neben Halt ebenso Nässeschutz bietet. Dadurch können sie sich so sicherer durch das oft unwegsame Gelände problemlos fortbewegen und längere Strecken zurücklegen (vgl. Schede 2000: 60). Neben der funktionalen Kleidung, die man fast als einen Gebäudeersatz betrachten könnte (vgl. ebd.: 61), benötigen die Kinder des Weiteren einen funktionalen wasserdichten Rucksack, der Platz für mindestens eine Sitzmatte, eine auslaufsichere Trinkflasche und eine Brotdose bietet, wo aber eventuell auch noch gefundene Materialien verstaut werden können (vgl. Schaffert 2004).

Diese Ausrüstung für ihre Kinder zu besorgen ist für die Eltern zeitaufwendig und wenn nicht ausreichend informiert, sehr kostenintensiv. Aus diesem Grund ist es besonders für neu hinzukommende Eltern wichtig, sie „möglichst im Sommer vor Beginn des Kindergartenjahres“ (Miklitz 2005: 95), zum Beispiel durch Elternabende und –gespräche genauesten darüber zu informieren, welche Kleidungsstücke besorgt werden müssen und worauf es beim Kauf zu achten gilt. Durch solche Vorsorgemaßnahmen können die Eltern sehr viel Geld sparen (vgl. ebd.). Die Pädagog_innen können die Eltern auch dazu animieren, sich gegenseitig auszuhelfen, indem sie Tipps über Angebote weiterleiten. Sollten die Eltern einmal nicht in der Lage sein, die nötigen Kleidungsstücke rechtzeitig zu besorgen oder stehen den Kindern ab und nicht ausreichend Wechselsachen zur Verfügung, können Müllsäcke immer wieder eine behilfliche Variante sein, vor Nässe zu schützen. Werden Plastiktüten in den Rucksack eingelegt, sorgt man für eine gewisse Wasserdichte.

Genauso kann es auch bei undichten Schuhen gemacht werden. Stülpen die Fachkräfte den Kindern Plastiktüten über die trockenen Wechselsocken, hat das zur Folge, dass für die Kinder ein temporärer Nässeschutz an den Füßen gewährleistet ist (vgl. Miklitz 2005: 98). Dies ist eine kostengünstige Variante, die Kinder temporär vor Witterungsbedingungen zu schützen und kann von jeder Familie unabhängig ihrer sozialen Lebenslagesituation zur Verfügung gestellt werden.

Eltern, denen es aus finanziellen Gründen schwer fällt, ihren Kindern eine komplett neue Ausrüstung zu kaufen, können durch die Pädagog_innen unterstützt werden, indem diese gemeinsam mit den Eltern Flohmärkte organisieren, auf denen gut erhaltene Kleidung und andere Ausrüstungsgegenstände voneinander günstig ersteigert werden können.

2.8 Die Eltern

Dass die Eltern ein Entscheidungsrecht haben, in welcher Einrichtung ihre Kinder betreut werden, ist vielen von ihnen oftmals nicht bewusst. Bestehen bei den Eltern Interesse und der Wunsch, ihr Kind in einem Walkindergarten anzumelden und ist dieser Besuch nicht mit hohen Mehrkosten verbunden, haben sie einen Anspruch auf Unterstützung und Hilfe. „Die Leistungsberechtigten haben das Recht, zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe zu äußern. Sie sind auf dieses Recht hinzuweisen“ (§5 Abs. 1 SGB VIII). „Der Wahl und den Wünschen soll entsprochen werden, sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist.“ (§5 Abs. 2 SGB VIII). Bei diesem Punkt handelt es sich um einen Entscheidenden, der die Eltern, wenn sie darüber ausreichend Bescheid wüssten, eher dazu bewegen könnte, ihr Kind in einem Waldkindergarten anzumelden.

Doch auch die Pädagog_innen können dafür sorgen, dass Eltern ein Interesse für dieses pädagogische Konzept entwickeln. Sie sollten sich mit Hilfe von Befragungen, Gesprächen und Ähnlichem einen Überblick darüber verschaffen, welche Bedürfnisse die Eltern haben, um diese dann in ihrer Arbeit umzusetzen. Für ihre professionelle Arbeit ist es wichtig, darauf zu achten, in welchem sozialen Umfeld sich ihre Einrichtung befindet, wie die Öffnungszeiten gestaltet und ob Kooperationen mit anderen Institutionen möglich sind (vgl. Miklitz 2005: 182 f.). Darüber hinaus ist es bedeutend, dass die Eltern über den Waldkindergarten und seine Abläufe, beispielsweise durch Informationstafeln und Aushänge, ausreichend informiert werden. Dies kann weiterhin geschehen, indem der

Treffpunkt der Gruppe für spontane Gespräche zwischen den Pädagog_innen und den Eltern genutzt wird. Um die Familie und deren Hintergrund besser kennen zu lernen, ist es auch hilfreich, wenn das Fachpersonal bei den Familien Hausbesuche macht (vgl. Schede 2000: 45). Dies ist nicht nur ein guter Ausgangspunkt, um ggf. aufgenommene Dokumentationen über die Entwicklung des Kindes den Eltern vorzustellen, sondern bringt der Familie, deren Kultur und sozialen Hintergrund eine Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung entgegen.

„Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beginnt für den Träger und für das pädagogische Team damit, die verschiedenen familialen Lebensformen sowie die unterschiedlichen kulturellen Kontexte der Familien zu akzeptieren und nicht zu diskriminieren.“ (Miklitz 2005: 182).

Dies sind entscheidende Voraussetzungen dafür, eine weitreichende und vielseitige Gruppe von Kindern und Eltern für den Waldkindergarten zu gewinnen, der Entwicklung von Homogenität entgegen zu wirken und eine Heterogenität als Bereicherung zu betrachten. Das wiederum könnte eine Chance sein, die zunehmende soziale und gesellschaftliche Spaltung einzudämmen.

3. Kinderarmut in Deutschland

3.1 Armut

Armut zu definieren, ist kein leichtes Unterfangen, da es sich um ein gesellschaftliches Phänomen handelt, welches mehrere Dimensionen umfasst. Armut muss in Abhängigkeit von sozialen und politischen Rahmendaten betrachtet werden, welche sich durch die Gesellschaft und die Politik des jeweiligen Landes gestalten (vgl. Huster, Boeckh, Mogge-Grotjahn 2008: 16). Es gibt zwar keine einheitliche Definition, jedoch herrscht in Europa ein allgemeines Verständnis darüber, indem die Länder der EU sich an dem Beschluss des Ministerrates der Europäischen Gemeinschaft von 1984 orientieren. Darin wurde festgelegt, dass sich Armut in bestimmten individuellen Lebenslagen zeigt, welche durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorgegeben werden. Zum einen wird in Europa das Armutsverständnis vor allem in Hinblick auf die relative Armut betrachtet. Relative Armut bedeutet, dass die Personen über eine überlebenssichernde Grundversorgung verfügen, jedoch ein zu geringes Einkommen haben und dadurch nicht in der Lage sind,

den allgemeinen Lebensstandard der Gesellschaft zu erreichen bzw. an diesem teilzuhaben. So wird in Deutschland ein Haushalt als arm eingestuft, der weniger als 60% des mittleren bedarfsgewichteten Nettoeinkommens zur Verfügung hat. Der so genannte Median lag beispielsweise 2007 für einen Ein- Personen- Haushalt bei 764 Euro im Monat. In jenem Jahr war die Armutsgefährdungsquote mit 24,3% in Mecklenburg Vorpommern bei einem deutschlandweitem Gesamtdurchschnitt von 14,3% am höchsten (vgl. Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 33; 35).

Ein weiteres Armutsmerkmal ist die Gegebenheit einer defizitären Lebenslage. Davon spricht man, wenn die betroffenen Personen Begrenzungen in ihren Lebens-, Handlungs- und Entscheidungsspielräumen erfahren. In Folge dessen sehen sich die Personen mit einer materiellen und immateriellen Unterversorgung in den vier Dimensionen (Grundversorgung, Kulturelles, Soziales, Gesundheit) konfrontiert, welche wiederum verringerte Zukunftschancen ergeben können. Der dritte Punkt umschreibt die soziale Ausgrenzung als möglichen negativen Begleitpunkt von Armut. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und die soziale Interaktion wird dadurch erschwert und teilweise auch unterbunden. Gerade an diesen Punkten ist deutlich zu erkennen, dass Armut nicht nur auf die finanzielle Situation einer Person beschränkt werden, sondern weittragendere Folgen haben kann (vgl. ebd.: 32).

3.2 Kinderarmut – Definition und aktuelle Lage

Bis noch vor einiger Zeit wurde Kinderarmut nicht als ein eigenständiges Problem, sondern im Zusammenhang mit Familienarmut betrachtet. Dies änderte sich vor allem mit den Bilanzen der PISA Studie und den darauf folgenden Untersuchungen. Es wurden Erkenntnisse gewonnen, die besagen, dass es sich bei Kindern um die am häufigsten von Armut betroffene Altersgruppe handelt. Da Kinder nicht in der Lage sind, für ihr eigenes Einkommen zu sorgen, sind sie auch als Angehörige bestimmter Schichten betroffen (vgl. Chasse 2010: 32) und abhängig von den sozialen Situationen ihrer Familien. Im September 2010 gab es laut den Statistiken der Bundesagentur für Arbeit 1,72 Mio. Kinder unter 15 Jahren, die auf Grund der familiären finanziellen Situation auf SGB-II-Leistungen (Sozialhilfeleistungen) angewiesen waren. Kinder im Alter von null bis sechs Jahren haben solch einen Leistungsanspruch von 215 Euro monatlich und vom siebten bis zum 14. Lebensjahr 251 Euro monatlich (vgl. Lietzmann, Tophoven, Wenzig 2011: 1 f.). Beliest

man sich weitgehender, stellt man fest, dass die Anzahl der Kinder, welche SGB-II-Leistungen beziehen, variiert, jedoch aktuell nie die Grenze von 1,7 Mio. unterschreitet. Im Gegenteil, die Tendenz ist eher steigend. Übereinstimmend sind jedoch die Angaben, in welchen Zusammenhängen Kinderarmut vermehrt auftritt. Am stärksten berührt vom Armutsrisiko mit 35,4% sind Ein-Elternteil Familien. Weiterhin sind oftmals Familien mit Migrationshintergrund, wie auch Familien mit mehr als drei Kindern betroffen. Vor allem auch mit (Langzeit-) Arbeitslosigkeit und/ oder Niedriglöhnen konfrontierte Familien sind gefährdet, unter die Armutsgrenze zu rutschen (vgl. Kampshoff 2010: 218). Dass zunehmend Familien aus der Mittelschicht dem Armutsrisiko verfallen, ist ein Bild, welches sich in den letzten Jahren immer deutlicher hervorhebt. Durch wirtschaftliche Krisen gibt es eine steigende Anzahl von Menschen, die keinen gesicherten Arbeitsplatz haben. Weiterhin ist auch eine immer häufigere Überschuldung von z.B. Existenzgründer_innen eine Ursache für Armut (vgl. ebd.: 219), welche sich auf die Kinder auswirken kann. Aus diesem Grund sollte auf keinen Fall davon ausgegangen werden, dass Kinderarmut nicht auch in Familien der Mittelschicht auftreten kann.

Kinderarmut beschreibt nicht nur die finanzielle Lage des Kindes, sondern geht auch auf die Bedürfnisse und Lebenslagen der Kinder ein und in wie weit diese durch die familiäre Armut beeinflusst und eventuell eingeschränkt werden. Die AWO ISS Langzeitstudie, welche sich mit dem Blick auf Vorschulkinder im Zeitraum von 1999 bis 2003/2004 mit dem Thema „Gute Kindheit- Schlechte Kindheit“ befasste (vgl. Hübenthal 2009: 23), ist diesen Fragestellungen ausführlich nachgegangen und hat versucht, die verschiedenen Dimensionen von Armut hervor zu heben. Laut dieser Studie handelt es sich bei Kinderarmut nicht nur um eine Erfahrung, die sich auf ein einmaliges Erlebnis beschränkt, sondern sie umfasst ganze Lebensphasen, wobei es nach Angaben der Studie 17% der erforschten Kinder nicht gelingen wird, den Armutskreislauf zu durchbrechen und sie ihr gesamtes Leben damit konfrontiert sein werden (vgl. Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 41).

Wie schon zuvor erwähnt, kann im Zusammenhang mit Kinderarmut nicht nur die finanzielle Absicherung betrachtet werden, sondern es ist eine komplexe Verbindung zu verschiedenen Lebenslagebereichen herzustellen. Dabei lautet die Leitfrage: Was kommt bei dem Kind an? (vgl. Holz in Zander 2010: 96).

3.3 Auswirkungen von Kinderarmut auf die Entwicklung von Kindern

Teilweise auch durch die AWO ISS Studie wurden empirische Belege dafür erhalten, worum es sich bei Kinderarmut handelt und welche Auswirkungen sie hat (vgl. Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 37). Die Einkommensarmut der Familie spiegelt sich in Einschränkungen des Lebensstandards, in Unterversorgung und letztendlich in minimierten Zukunftschancen der Kinder häufig wider. So erfahren arme Kinder im Vergleich zu nicht armen Kindern im Verhältnis 40% zu ca. 15% Einschränkungen im Bereich der Grundversorgung (vgl. Hübenthal 2009: 23). Unter der Grundversorgung oder auch materielle Versorgung eines Kindes versteht man die Wohnverhältnisse, die Ernährung, Kleidung und Teilhabemöglichkeiten. Beispielsweise steht für Kinder, die von Armut betroffen sind, ein kleinerer Wohnraum zur Verfügung, in welchem sie kein eigenes Zimmer und somit auch keine Privatsphäre und Rückzugsmöglichkeit haben. Ebenso erfahren sie Einschränkungen, wenn es zu Spielzeug, Materialien und Kleidung kommt (vgl. Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 41). Weitere sich aufzeigende Unterschiede durch Benachteiligungen sind auch häufig im kulturellen Bereich feststellbar. Demnach haben Kinder aus armen Verhältnissen im Vergleich zu nicht armen Kindern einen Nachteil von 36% zu 17% sowohl in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung, als auch im Spiel- und Arbeitsverhalten. Bei diesen Kindern, die solche Auffälligkeiten vorweisen, wird der Einschulungszeitpunkt häufiger nach hinten verschoben und sie haben geringere Chancen auf einen regulären Übergang in die Regelschule, zu vergleichsweise nicht armen Kinder (vgl. Holz in Zander 2010: 101). Bei Untersuchungen konnte auch festgestellt werden, dass Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen weniger Kontakt zu gleichaltrigen Kindern im Kindergarten suchen und ihre Anteilnahme am Gruppengeschehen weniger aktiv ist. Außerdem zeigen sie eine verringerte Wissbegierde, als nicht arme Kinder. Diese Verhaltensweisen und durch mangelnde finanzielle Ressourcen mit sich tragend verringerte Teilhabechancen führen zu verstärkten Beeinträchtigungen im sozialen Bereich. Auch hier kann ein Unterschied im Vergleich zu nicht armen Kindern von 35,6% zu 17,6% erkannt werden.

Tab. 1 Anteil der Vorschulkinder mit Einschränkungen in den vier zentralen Lebenslagedimensionen und Armut- 1999

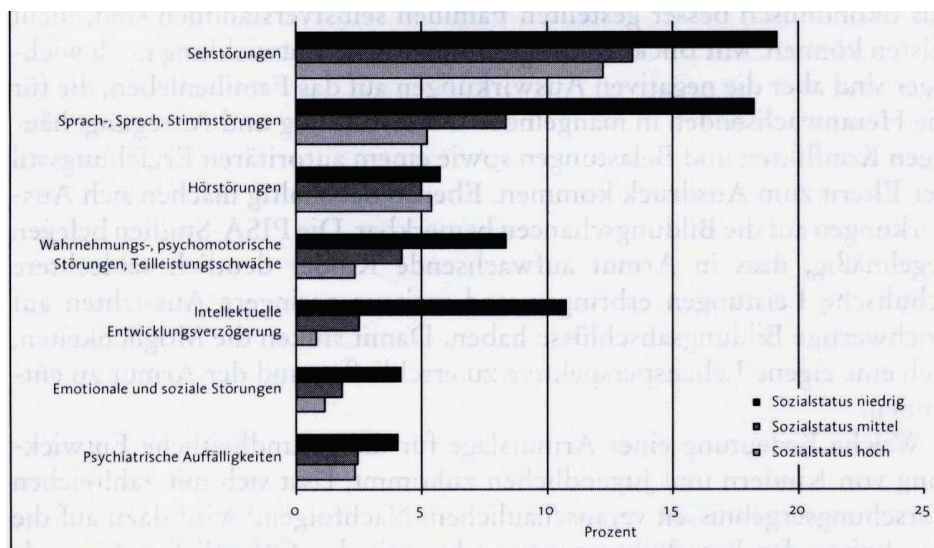
Dimension	Arme Kinder	Nicht-arme Kinder
Materielle Grundversorgung	40,0%	14,5%
Kultureller Bereich	36,0%	17,0%
Sozialer Bereich	35,6%	17,6%
Gesundheitliche Lage	30,7%	19,7%

(N = 893)

(Hock zitiert aus Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 39)

Armut kann sich darüber hinaus auch in der gesundheitlichen Lage der Kinder abzeichnen und in Form von Entwicklungsstörungen und Krankheiten das Wohl der Kinder und deren altersgerechte Entwicklung beeinflussen.

Tab. 3 Entwicklungsstörungen bei Einschüler_innen nach Sozialstatus- 2005



(LGA zitiert aus Lampert, Richter 2010: 56)

Bei der Einschulungsuntersuchung des Landesgesundheitsamtes Brandenburg (LGA) 2005 fielen die Beeinträchtigungen armer Kinder im Vergleich zu Kindern mit einem mittleren bzw. hohen Sozialstatus vor allem in den Bereichen der Wahrnehmung, der Sprach- und Intelligenzentwicklung auf. Weiterhin sind Kinder, die schon frühzeitig Armut erfahren, den Risiken für die Entwicklung von Verhaltens- und emotionalen Problemen, sowie Hyperaktivität und Problemen mit Gleichaltrigen ausgesetzt. Diese Zusammenhänge

wurden vom Robert Koch Institut 2007 festgestellt, indem sie den Gesundheitszustand von Kindern im Alter von null bis 17 Jahren untersuchten (vgl. Lampert, Richter 2010: 56; 58). Durch eine oftmals nicht ausgewogene, nährstoffarme aber gleichzeitig fetthaltige Nahrung, welche arme Kinder vermehrt zu sich nehmen, sei es aus finanziellen Gründen oder lückenhaftes Wissen der Eltern über eine gesunde Ernährung, sowie mangelnde sportliche Aktivitäten und unzureichende Bewegung, leiden Kinder aus armen Verhältnissen häufiger an Übergewicht und den damit verbundenen Krankheiten. Diese gesundheitlichen Probleme können sie bis ins spätere Leben beibehalten (vgl. ebd.: 59). Dabei ist gerade Bewegung eine besonders wichtige Voraussetzung für die positive Entwicklung von Kindern, sowohl im motorischen, sprachlichen und mathematischen Bereich. Eine besondere Bedeutung wird der Bewegung vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung eines positiven Selbstbildes, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeit des Kindes zugesprochen (vgl. Kapitel 1.5.3). Jedoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass Armut Kinder in ihrer Entwicklung automatisch negativ beeinflusst oder hemmt. Die Einflüsse der Familie und des sozialen Umfeldes auf das Kind, oder die Art und Weise, wie mit Problemen umgegangen wird, ob das Kind trotz aller Schwierigkeiten eine sichere Basis erfährt, sind wichtige Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob Auffälligkeiten auftreten (vgl. Hübenthal 2009: 23 f.).

Kinder, die aktuell keine Beeinträchtigungen und gute Zukunftschancen haben, leben in Wohlergehen. Im Jahr 1999 lag die Prozentzahl dieser Kinder bei 23,6 zu 46,4 % nicht armen Kindern (vgl. Tab. 3). Sind einige wenige Einschränkungen im Jetzt und in der Zukunft vorhanden, erfahren die Kinder eine durch die Armut bedingte Benachteiligung. Im Vergleich zu nicht armer Kinder wurden bei 40,3 zu 39,8 % Benachteiligungen festgestellt. Sollte es aber so sein, dass ein Kind mit mehreren Benachteiligungen in seinem aktuellen Leben konfrontiert ist, Auffälligkeiten in mehreren zentralen Entwicklungsbereichen zeigt und diese eine positive Entwicklung und gute Zukunftsmöglichkeiten unmöglich machen, spricht man von einer multiplen Deprivation (vgl. Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 38). Besonders bei diesem Vergleichspunkt mit Kindern aus einer höheren Sozialschicht von 36,1 % zu 13,7 % sind klare Unterschiede zu erkennen und es wird deutlich, dass arme Kinder eine bedeutende Last durch Beeinträchtigungen bewältigen müssen.

Tab. 3 Kindspezifische Lebenslagen von Vorschulkindern- 1999

Lebenslagetyp	Arme Kinder	Nicht-arme Kinder	Zusammen
Wohlergehen	23,6%	46,4%	40,2%
Benachteiligung	40,3%	39,8%	40,0%
Multiple Deprivation	36,1%	13,7%	19,8%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%

(N = 893)

(Hock zitiert aus Holz in Zander 2010: 102)

Und obwohl Armut nicht die Voraussetzung für eine negative Entwicklung ist, leben arme Kinder weitaus weniger in Wohlergehen, sondern sind gegenteilig oftmals mehr von multiplen Deprivationen betroffen. Damit die Kinder eine Chance haben, ihre Lebenslage zu verbessern, anstatt dass diese gleich bleibt oder sich gar verschlechtert, benötigen diese Kinder eine besondere Förderung ihrer Stärken. Außerdem brauchen die Familien neben politischer und wirtschaftlicher Hilfe auch ausreichend Unterstützung in der Erziehung und Pflege ihrer Kinder, da sie durch Alltagsprobleme, Konflikte, der hohen existentiellen Unsicherheit, unsicheren Zukunft und der daraus resultierend mangelnden inneren und äußeren Kraft vermehrt nicht in der Lage sind, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erkennen bzw. ausreichend und angemessen darauf zu reagieren (vgl. Weiß 2010: 18). Personelle und soziale Ressourcen müssen erkannt, unterstützt und genutzt werden, um mit den aus der Armut resultierenden Problemen und Belastungen fertig zu werden (vgl. Lampert, Richter 2010: 63).

„Denn durch Armut sind nicht nur fundamentale Rechte der Kinder verletzt, sondern darüber hinaus sind auch die Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben sowie die Entwicklungs- und Entfaltungschancen dieser Kinder eingeschränkt. Ein Leben unter Armutsbedingungen verschlechtert die Chancen auf eine erfolgreiche schulische Bildungskarriere. Verminderte Berufs- und Verdienstmöglichkeiten erhöhen das Risiko einer Vererbung von Armut und sozialer Benachteiligung“ (BJK 2009: 5).

3.4 Resilienzförderung als Armutsprävention

Bei der Armutsprävention muss unter anderem auch darauf geachtet werden, wie Institutionen, welche dazu da sind, Familien in der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder zu unterstützen, mit den Themen Familien- und Kinderarmut umgehen. Es

muss vermehrt darauf hingearbeitet werden, dass benachteiligte Lebensbedingungen sich nicht durch multiple Deprivationen negativ auf die Zukunftschancen der Kinder auswirken. Sowohl die Schule, als auch der Kindergarten sind solche Orte, an denen die individuellen Leistungen und Ressourcen der Kinder gestärkt und gefördert werden können. Allerdings nur, wenn den Kindern Chancen unabhängig ihrer sozialen Herkunft und gemessen an ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten geboten werden (vgl. Merten 2010: 28). Sie brauchen soziale Unterstützung, Anerkennung und Zuwendung von ihren Eltern, Angehörigen und Pädagog_innen, um ihre Potentiale bestmöglich zu entfalten und Problemlösungsstrategien für sich zu entwickeln. Sie benötigen diese Förderung außerdem für das Entstehen von persönlicher Stabilität, Widerstands- und Anpassungsfähigkeit gegenüber länger anhaltenden Belastungen, da diese Eigenschaften nicht angeboren, sondern nur als Anlagen vorhanden sind. Diese Fähigkeiten bezeichnet man auch als Resilienz (vgl. auch Kapitel 1.5.6).

Da Armut eine extreme und lang anhaltende Belastung für Kinder darstellen kann, indem sie beispielsweise mit unzureichenden Wohnverhältnissen, Ernährung, Kleidung, Trennung oder Scheidung der Eltern und weniger sozialen Kontakten konfrontiert sind, ist es wichtig, dass sie die Möglichkeit bekommen, ihre Resilienzfähigkeit auf- und auszubauen. Dadurch können sie diesen erhöhten Schwierigkeiten und den oftmals daraus folgenden Entwicklungsrisiken entgegen wirken und sich ggf. positiv entwickeln (vgl. Zander in Lutz, Hammer 2010: 143 f.).

Da Kinder eigenständig finanzielle Armut und ihre Folgen frühzeitig wahrnehmen, entwickeln sie durch die Hilfe des familiären und institutionellen Umgangs mit Armut eigene Bewältigungsverhaltensweisen. Begegnet ihnen ihr Umfeld zu diesem Thema mit Offenheit, Zutrauen und Selbstbewusstsein, sind dies erste Grundbausteine, in der positiven Bewältigung. Sind in der Familie die nötigen Ressourcen nicht gegeben und verfügen die Eltern nicht über die nötigen Kompetenzen, ihre Kinder ausreichend zu unterstützen und für deren Wohlergehen zu sorgen, müssen die Institutionen eine Ergänzung und Kompensation bieten (vgl. Holz in Zander 2010: 106).

Resilienzförderung kann laut Daniel und Wassell (zitiert aus Weiß 2010: 18) durch bestimmte Bausteine gelingen, indem das Kind zum einen eine sichere Basis durch Liebe, Unterstützung und Hilfe erfährt (Ich habe), ein positives Selbstwertgefühl entwickelt, d. h. sich selbst und andere wertschätzt (Ich bin) und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit mit Hilfe von Problemlösungsstrategien und Selbststeuerung erfährt (Ich kann). Sie nennen weiterhin sechs Resilienzbereiche, auf die es in pädagogischen Institutionen vor allem in

der Zusammenarbeit mit Kindern aus niedrigeren Sozialschichten besonders zu achten gilt. Zum einen erwähnen sie die sichere Bindung und Bildung, weiterhin Freundschaften, Fähigkeiten und Neigungen und zum anderen positive Werte und soziale Kompetenzen. Um Resilienzbildung zu fördern, muss danach geschaut werden, in welchen dieser Bereiche Ressourcen und wo Defizite liegen, um danach eine gezielte und möglichst frühe Förderung zu gewährleisten (zitiert aus Zander in Lutz, Hammer 2010: 146 f.). Diese frühzeitige Förderung ist nötig, da sich die Einschränkungen, welche im Vorschulalter schon deutlich werden, mit der Alterszunahme des Kindes nur noch weiter verfestigen und es somit gilt, diese rechtzeitig einzudämmen und zu vermindern. Wobei eine spätere Förderung für das Kind immer noch hilfreicher ist, als gar keine (vgl. Holz in Holz, Richter-Kornweitz 2010: 40).

Am sinnvollsten und effektivsten ist es, die Idee der Resilienzförderung als Armutsprävention in Einrichtungen umzusetzen, die schon bestehen und nicht erst neu gegründet werden müssen. Demnach bieten sich schon vorhandene Kindertages-, Jugend- und Familienhilfeeinrichtungen an (vgl. Zander in Lutz, Hammer 2010: 148). Vor allem durch Kindertageseinrichtungen, die in den letzten Jahren durch neue Erkenntnisse neben der Betreuungsfunktion auch elementare Bildungs- und Erziehungsaufgaben erfüllen, können die meisten Kinder und deren Familien erreicht werden. Denn bis jetzt haben Kinder ab dem Alter von drei Jahren einen rechtlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz. Durch die rechtliche Neuregelung können ab dem Jahr 2013 noch weitreichender Kinder und Familien in der Resilienzbildung durch Kindertageseinrichtungen unterstützt werden, da ab diesem Zeitpunkt Kinder mit dem ersten vollendeten Lebensjahr einen rechtlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz haben. Mittlerweile gibt es Projekte in Kindertageseinrichtungen, die es sich zur Aufgabe machen, Resilienz zu fördern, um Armutsrisiken präventiv entgegen zu treten. Ein Beispiel dafür ist das Projekt „Kindergarten stark machen“ geleitet von Klaus Fröhlich-Gildhoff an der EFH- Freiburg (vgl. ebd.: 150). Anhand der Erkenntnisse, die bis jetzt durch das Projekt gewonnen wurden, konnte ein Trainingsprogramm erstellt werden, das genaue Anleitungen zur Durchführung von Resilienzförderung als Armutsprävention enthält und ggf. Erzieher_innen als inhaltliche Orientierung dienen kann. Die darin genannten Schwerpunkte liegen auf der „[...] systematischen Förderung der Selbstwahrnehmung und -steuerung, [...] sozialer Kompetenz und Problemlösungsfähigkeit sowie [...] Aufbau eines gesunden Selbstbewusstseins der Kinder“ (Fröhlich-Gildhoff/ Dörner zitiert aus Zander in Lutz, Hammer 2010: 151). Wichtig ist, dass die Eltern in das Projekt zum

Beispiel durch Elternabende und Elternsprechstunden mit einbezogen werden, um sie dadurch in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken und sie als Partner in der Resilienzförderung ihrer Kinder zu beteiligen.

Vernetzungen zu anderen Einrichtungen, wie Erziehungsberatungsstellen, Grundschulen, Ämter und Vereine herzustellen, wird als letzter wichtiger Punkt des Trainingsprogramms gesehen. „Diese Zentren sollen gleichzeitig zu „Knotenpunkten“ in einem Netzwerk von Beratungs- und Hilfsangeboten werden, zu Bildungs- und Erfahrungsorte(n), die an nachbarschaftliche Lebenszusammenhänge anknüpfen und die Selbsthilfepotentiale der Eltern nutzen“ (Fröhlich-Gildhoff/ Dörner zitiert aus Zander in Lutz, Hammer 2010: 151).

Obwohl der Waldkindergarten Kinder genau in den Bereichen fördert, in welchen von Armut betroffene Kinder oftmals Defizite in ihrer Entwicklung erfahren, habe ich die Hypothese, dass sozial benachteiligte Kinder und Familien in Waldkindergärten noch nicht bzw. nicht ausreichend vertreten sind. Um diese Hypothese zu untersuchen, habe ich zu einigen solcher Einrichtungen Kontakt aufgenommen und an die dort arbeitenden Pädagog_innen von mir konstruierte Fragebögen geschickt. Mit Hilfe dieser Methode erhoffe ich mir, meine Hypothese entweder bestätigen oder widerlegen zu können. Im nächsten Kapitel werde ich diesen Teil meiner Arbeit näher erläutern und die Auswertungen und Ergebnisse der Umfrage darlegen.

4. Der empirische Forschungsteil

4.1 Der Fragebogen als eine Methode der quantitativen Datenerhebung

Bei einer Methode der quantitativen Datenerhebung handelt es sich um ein Verfahren, bei dem durch Zahlendarstellungen empirische Sachverhalte aufgezeigt werden können.

Der Fragebogen dient als ein mögliches Instrument für die Methode der quantitativen Erhebung. Durch dieses Verfahren können Meinungen, Ansichten und Einstellungen zu verschiedenen Themen und Sachverhalten erhoben werden, wobei bei der Auswertung nur jenes in die Ergebnisse eingebracht werden kann, wozu die Personen spezifisch befragt wurden (vgl. Raab-Steiner, Benesch 2008: 43). Eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens erfolgt, indem die zu untersuchenden Teilnehmer_innen die Fragen vorgelegt bekommen und diese selbstständig beantworten müssen. Diese Form der Untersuchung hat

den Vorteil, dass es sich um ein recht kostengünstiges und leicht durchführbares Verfahren handelt. Außerdem eignet es sich besonders, wenn mit der Befragung eine große homogene Gruppe erreicht werden soll (vgl. ebd.: 44). Für eine erfolgreiche Untersuchung mit Hilfe eines Fragebogens kommt es aber vor allem darauf an, dass schon bei der Konstruktion des Bogens und seines Inhaltes auf klare Strukturen geachtet wird und eine konkrete Formulierung einer Fragestellung besteht, um daraus anschließend Hypothesen zu bilden, die dann durch die Durchführung dieser Methode belegt bzw. widerlegt werden können. Ein Nachteil dieses Instrumentes ist, dass die Beantwortung der Fragen stark abhängig von den Teilnehmer_innen ist. Sollten Fragestellungen für diese unklar sein, können oftmals keine hilfestellenden Hinweise oder Eingriffe durch den Interviewer mehr vorgenommen werden (vgl. ebd.). Weiterhin sind spontane Antworten eher selten, denn die Untersuchungspersonen können die Fragestellungen wiederholt lesen und wohlüberlegte, und deren Meinung nach erwünschte, Antworten geben (vgl. ebd.: 60). Andererseits kann es vorkommen, dass Fragen falsch verstanden oder nur oberflächlich gelesen werden. Dies führt zu verfälschten oder nicht verwertbaren Ergebnissen (vgl. ebd.: 62). Es gibt jedoch Möglichkeiten, bei der Erstellung des Fragebogens gewisse Vorgaben zu verwenden, welche die mit dem Fragebogen verbundenen Schwierigkeiten eindämmen sollen. So kann unter anderem der Ablauf der Befragung durch bestimmte Standardisierungen beeinflusst werden. Ein Fragebogen kann entweder voll standardisiert, teilstandardisiert oder nicht standardisiert sein und beispielsweise Spielräume bei den Antwortmöglichkeiten und bei der Beantwortungsreihenfolge zulassen, oder auch nicht (vgl. ebd. 45).

Es gibt auch verschiedene Möglichkeiten, den Fragebogen zu beantworten. Zum einen schriftlich, telefonisch, elektronisch (per Internet) oder aber auch mündlich oder schriftlich im Beisein einer Person, sozusagen von Angesicht zu Angesicht. Bei all diesen Vorgehensweisen müssen sich die Erheber_innen darin festlegen, ob sie offene, halboffene oder geschlossene Fragen an die Teilnehmer_innen stellen. Haben die Befragten die Chance, ihre Antworten auf einen dafür vorgesehenen Platz aufzuschreiben, beantworten sie eine offene Frage. Sollen sie ihre Antworten nur durch Ankreuzen kenntlich machen, besteht der Fragebogen aus geschlossenen Fragen. Handelt es sich um eine Mischform von beiden Fragetypen, spricht man von halboffenen Fragen (vgl. ebd.: 48 f.). Wichtig ist es, unabhängig der Fragetypen, die Sprache so zu gestalten, dass sie für die Zielgruppe verständlich ist und die Gestaltung des Bogens diese ebenfalls anspricht (vgl. ebd.: 63).

4.2 Erläuterungen zum Aufbau, der Durchführung und Auswertungsverfahren meines Fragebogens zur Vielfalt in Waldkindergärten

Die Zielgruppe, die ich mit meinem Fragebogen erreichen wollte, waren Pädagog_innen verschiedener Waldkindergärten aus unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands.

Der Fragebogen ist ein Halbstandardisierter und beinhaltet größtenteils geschlossene, als auch halboffene Fragen. Dadurch wollte ich erreichen, dass es den Befragten vereinfacht wird, bestimmte Fragen zu beantworten, als auch mir Erleichterung bei der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse verschafft. Zusätzlich hatten die Teilnehmer_innen auch die Aufgabe, einige wenige offene Fragen zu beantworten. Dies sollte ihnen Freiraum für individuelle Antworten, Anregungen und Ideen geben. Zu Beginn habe ich allgemeine Fragen zu den Einrichtungen gestellt, um einen Überblick über deren Form, Entstehung, Größe und Trägerschaft zu bekommen. Anschließend fuhr ich mit Fragen über die Rahmenbedingungen, wie Öffnungszeiten, Kosten und Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und wesentliche pädagogische Ziele, fort, um dadurch Verknüpfungen zu meinen Forschungsfragen, hinsichtlich der Berücksichtigung sozial benachteiligter Kinder und Familien herstellen, als auch den Stellenwert einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in den Einrichtungen erkennen zu können. Um meine Hypothese bestätigen bzw. widerlegen zu können, dass in Waldkindergärten Kinder und Familien aus sozial benachteiligten und schwierigen Lebenslageverhältnissen noch nicht bzw. nicht ausreichend vertreten sind, stellte ich im letzten Drittel des Bogens Fragen bezüglich der näheren Umgebung der Waldkindergärten, Anfahrtswege der Kinder und deren Transportmittel.

Insgesamt verschickte ich 18 Fragebögen in sechs verschiedene Waldkindergärten in fünf unterschiedliche Bundesländer (Mecklenburg Vorpommern, Berlin, Schleswig Holstein, Sachsen und Sachsen Anhalt), legte den 09. Juni als endgültiges Rücksendedatum fest und erhielt zusammen acht Bögen aus vier Ländern zurück. Damit belief sich die Rücklaufquote meiner Umfrage auf 44,4%. Wichtig zu erwähnen ist, dass ich je drei Fragebögen pro Einrichtung verschickte und darum bat, dass mindestens zwei Pädagog_innen die Bögen ausfüllen sollten. Von einem Waldkindergarten erhielt ich alle drei ausgefüllt zurück, von zwei Einrichtungen jeweils zwei ausgefüllte Bögen und von einem Waldkindergarten nur einen. Dieser Rücklauf hat auch einen erheblichen Einfluss auf die Auswertung. Anfangs war von mir geplant, die zurückerhaltenen Fragebögen mit dem Programm Grafstat auszuwerten. Da ich aber Schwierigkeiten beim Erhalt des

Programms hatte, entschied ich mich, stattdessen das Computerprogramm Microsoft Excel zu verwenden, mit welchem ich auch die Grafiken erstellte. Aufgrund des geringen Umfangs der Umfrage, war ich in der Lage, die Fragen nacheinander durchzugehen, die Antworten zu zählen und das addierte Gesamtergebnis als Zahlengrößen in die jeweiligen Tabellenspalten einzutragen. Außerdem können direkte Vergleiche beispielsweise bei den Gründungsjahren und dem Erhalt der staatlichen Anerkennung, als auch der finanziellen Unterstützung gezogen werden. Bei einer Befragung größeren Umfangs wäre dies nicht möglich. In solch einem Fall müsste mit einer Kodierung gearbeitet werden, um einen genauen Überblick zu erhalten.

Sowohl das Anschreiben und Deckblatt, der Fragebogen, die komplette tabellarische Auswertung, als auch die dazugehörigen Abbildungen sind im Anhang dieser Arbeit zu finden. Jedoch sei ganz deutlich darauf hingewiesen, dass dieser Fragebogen nur im Rahmen meiner Bachelor Arbeit erstellt wurde und auf Grund seiner geringen Teilnehmerzahl auf keinen Fall ein repräsentatives und allgemeingültiges Ergebnis widerspiegelt. Unabhängig davon werde ich im anschließenden Abschnitt die Ergebnisse darstellen.

4.3 Die Auswertung des Fragebogens zum Thema „Vielfalt in Waldkindergärten“

Die Waldkindergärten, von welchen ich Rückantworten erhalten haben, stammen aus folgenden Bundesländern: Berlin, Mecklenburg Vorpommern, Sachsen Anhalt und Schleswig Holstein. Das weist darauf hin, dass das Konzept in unterschiedlichen Bundesländern Fuß fasst. Die meisten dieser Einrichtungen haben sich von 2002 bis 2007 gegründet. Nur ein Waldkindergarten entstand 1992. Bei der Mehrzahl dieser Waldkindergärten handelt es sich um reine Waldkindergärten. Dennoch gibt es auch drei Angaben für einen integrierten Waldkindergarten. Alle der befragten Einrichtungen sind aus Elterninitiativen heraus entstanden und haben auch immer noch die Eltern als Träger. Ebenfalls erhielten alle Einrichtungen eine staatliche Anerkennung, wobei fast alle ihre Anerkennung im selben Jahr der Eröffnung des Waldkindergartens bekommen haben. Nur die Einrichtung, welche sich im Jahr 1992 gegründet hatte, bekam die staatliche Anerkennung erst ein Jahr später – 1993. Alle der Waldkindergärten erhalten finanzielle und / oder materielle Unterstützung, wobei der Zeitpunkt des Erhaltes mit dem des Erhaltes der staatlichen Anerkennung der Einrichtungen übereinstimmt. Fünf von insgesamt zwölf

Antworten gaben an, dass das Jugendamt Unterstützungen leistet. Direkt dahinter mit vier Stimmen wurde die Stadt als Geber von Leistungen angegeben. Mit zwei und einer Stimme waren die Kommunen, als auch Sponsoren Unterstützungsleistende, allerdings nur geringfügig. Keine von den Walkindergärten erhielt sowohl finanzielle, als auch materielle Unterstützung von der Kirche.

Die Kosten, welche eine Familie für einen Kindergartenplatz in einem Waldkindergarten erbringen muss reichen von 40 Euro bis zu 150 Euro pro Monat. Dabei wird bei der Hälfte der Einrichtungen das Einkommen der Eltern in der Beitragsberechnung berücksichtigt und zur anderen Hälfte nicht. Die Mehrheit der Pädagog_innen ist der Ansicht, dass der Kostenbeitrag vergleichsweise zu Regelkindertageseinrichtungen für die Eltern höher ist. Der Rest empfindet die Kosten gleichwertig zu den von Regelkindergärten, aber keiner ist der Ansicht, dass es sich um geringere Kosten handelt. Bei der Frage, ob es schon vorkam, dass Familien einen Kindergartenplatz in ihrer Einrichtung aufgrund zu hoher Kosten nicht annehmen konnten, gaben sechs Personen an, dass dies nicht zuträfe, eine Person stimmte dem zu und eine Person enthielt sich der Angabe. Die Frage, in der es darum ging, wie viele Kindergartenplätze in der Einrichtung komplett vom Jugendamt finanziert werden, ist eine besonders Wichtige für die Hypothese meiner Arbeit und wurde folgendermaßen beantwortet: Die meisten gaben an, dass komplett alle Kindergartenplätze vom Jugendamt komplett finanziert werden. Nur bei zwei Fragebögen wurde die Antwort gegeben, dass von 13 Kindern ein Platz komplett durch das Jugendamt komplett finanziert wird. Bei einer solch hohen Angabe von komplett finanzierten Plätzen gehe ich davon aus, dass die meisten Pädagog_innen die Frage falsch verstanden oder etwas überlesen haben. Das würde bedeuten, dass ich die Angaben für meine Auswertung und Schlussfolgerungen bezüglich meiner Hypothese nicht nutzen kann.

Die Aussagen darüber, wer Einfluss auf die Aufnahme von Kindern und deren Familien hat, sind besonders interessant. Fast sieben von acht Pädagog_innen geben an, dass der Träger Einfluss darauf hat, welche Kinder und Familien in den Kindergarten aufgenommen werden. Außerdem wurden neben bzw. statt des Trägers die Pädagog_innen mit sechs Stimmen als Entscheidungstreffende angegeben, als auch der Vorstand mit vier Stimmen. Die Eltern, das Jugendamt und sonstige Parteien haben laut dieser Umfrage keinen Einfluss darauf, welche Kinder aufgenommen werden. An diesem Punkt empfinde ich es aber wichtig, noch einmal darauf zu verweisen, dass alle kooperierenden Einrichtungen die Eltern als Träger haben.

Alle dieser Einrichtungen haben durch das Jahr hinweg beständige Öffnungszeiten, wobei diese in ihrer Länge variieren. Es gibt eine Angabe mit verkürzten Öffnungszeiten von 8:30 Uhr bis 13:00Uhr, zwei Angaben mit Zeiten von 9:00 bis 15:00 Uhr, drei Öffnungszeitenangaben von 8:30 bis 16:00 Uhr, als auch eine Angabe von 8:00 bis 14:00 Uhr. Auch hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass es sich bei der Mehrzahl dieser Einrichtungen um reine Waldkindergärten und bei drei Angaben um einen integrierten Waldkindergarten handelt. Dennoch haben alle Waldkindergärten beschränkte Öffnungszeiten und leisten keine Betreuung für die Kinder vor 8:00 Uhr und nach 16:00 Uhr. Laut den Angaben der Pädagog_innen werden die Öffnungszeiten vorwiegend nach den Bedürfnissen der Eltern, gefolgt von den Vorgaben des Jugendamtes und anhand des Personalschlüssels festgelegt. Und dennoch sind fünf von drei der Ansicht, dass die Eltern nicht zufrieden mit den Zeiten sind. Denn nach Einschätzungen der Pädagog_innen wünschen sie sich umfassendere Öffnungszeiten aufgrund von längeren Arbeitszeiten und längeren Anfahrtswegen und beschreiben die Bedingungen für alleinerziehende Eltern als nicht optimal.

Dass die Waldkindergärten mit anderen Einrichtungen zusammenarbeiten trifft in allen acht Fällen zu. Diese Kooperationen bestehen unter anderem zum Erfahrungsaustausch und zur Vereinfachung von Verwaltungsangelegenheiten. Für die Förderung der Vorschulkinder besteht auch eine Zusammenarbeit mit Grundschulen und es werden von da auch Räumlichkeiten genutzt. Dass einige Einrichtungen die Kooperation mit anderen Institutionen nutzen, um beispielsweise eine längere Betreuungszeit für die Kinder und somit eine Entlastung für die Eltern zu arrangieren, wurde nicht erwähnt.

Was den meisten Pädagog_innen in der Arbeit mit den Kindern am wichtigsten war, sind gleichwertig die Erziehung zur Umwelt- und Naturverbundenheit und die Wertschätzung, Achtung und Respekt, sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls und wenn auch nur von drei Pädagog_innen angegeben, die Sozialerziehung. Gerade die letzten drei Angaben sind wichtige Bestandteile einer vorurteilsbewussten Erziehung. Handeln die Fachkräfte auch danach, verfolgen sie schon ansatzweise die Ziele der vorurteilsbewussten Pädagogik und schaffen auch eine gute Voraussetzung für die Entwicklung und Stärkung von Resilienz bei den Kindern ihrer Kindergartengruppen.

Wenn es darum geht, sich die Anreisewege und Arten der Kinder zum Kindergarten anzuschauen, wird vor allen deutlich, dass die meisten mit Auto gebracht werden und dabei die Eltern sowohl kurze (5-9 min., 10- 19 min.), als auch längere Anfahrtswege (20 bis 29 min., 30- 39 min.) auf sich nehmen. Dabei könnte man annehmen, dass die Familien

auf den Besitz eines Autos angewiesen sind, um zum Kindergarten zu gelangen. Dem ist aber nicht so, denn die meisten Pädagog_innen geben an, dass ihr Waldkindergarten eine eher günstige und direkte Anbindung an den öffentlichen Verkehr hat. Nur eine Einrichtung bezeichnet die Anbindung als eher ungünstig und indirekt. Das heißt, dass Familien, welche im Umkreis dieser Einrichtungen leben und kein Auto zur Verfügung haben, auch in der Lage wären, ihre Kinder ohne größere Umstände mit öffentlichen Verkehrsmitteln in den Waldkindergarten zu bringen.

Die meisten der Befragten Pädagog_innen gaben an, dass ihre Einrichtung sich im Umfeld von Mehrfamiliensiedlungen befindet, wobei auch Einfamiliensiedlungen und der Stadtrand erwähnt wurden. Dass der Waldkindergarten in der Nähe von Plattenbausiedlungen, Wohnprojekten und Eigentumswohnungen gelegen ist, kam nicht vor.

Die Frage, ob ihr Waldkindergarten Flohmärkte veranstaltet, verneinten fast alle bis auf eine der befragten Personen. Bei den letzten Fragen des Bogens ging es darum, herauszufinden, ob laut der Ansicht der Befragten etwas verändert werden müsste, um es Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen zu ermöglichen, einen Waldkindergarten zu besuchen. Nur eine Person bestätigte die Frage und gab an, dass eine bessere Unterstützung des Jugendamtes die Vermittlung von sozial benachteiligten Kindern begünstigen würde. Sie wünsche sich vom Jugendamt eine Wertschätzung des pädagogischen Konzeptes und erhoffe sich durch Gespräche mit den Mitarbeitern des Amtes eine Realisierung dieser Anliegen.

4.4 Schlussfolgerungen und Ausblicke zum Fragebogen

Der Waldkindergarten als pädagogisches Konzept breitet sich in den unterschiedlichsten Bundesländern Deutschlands aus. Die staatliche Anerkennung wird benötigt, um eine finanzielle Unterstützung zu erhalten. Es ist durch die Umfrage deutlich zu erkennen, dass die Waldkindergärten häufig aus Elterninitiativen heraus entstehen und die Eltern oftmals weiterhin die Träger der Einrichtung bleiben. Das heißt, dass die Eltern sehr engagiert sind und sich für die Bildung und Entwicklung ihrer Kinder konkret einsetzen. Sie scheinen aus sozial stabilen Verhältnissen zu stammen. Darauf lassen sowohl die Anfahrtswege, als auch die Anreisearten der Kinder und deren Familien schließen.

Dadurch, dass viele der Waldkindergärten von Mehrfamilien- und Einfamiliensiedlungen umgeben sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern mit kurzen Anfahrtswegen aus diesen Wohngegenden stammen. Diejenigen, die weiter weg wohnen, sind in der Lage sich ein Auto zu finanzieren, denn der Großteil kommt mit Auto und keiner mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Die Kostenbeiträge sind gleich, wenn nicht sogar um einiges höher, als die Kostenbeiträge für Regelkindertageseinrichtungen und wenn, laut Befragung, die Hälfte der Einrichtungen die Einkommensverhältnisse bei der Berechnung der Kostenbeiträge nicht berücksichtigen, ist dies ein weiterer Hinweis darauf, dass es sich zum Großteil nicht um Familien handelt, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind. Daraus, dass nur eine Person angegeben hat, ihre Einrichtung würde Flohmärkte organisieren, könnte man schließen, dass die Eltern der meisten Einrichtungen nicht auf gegenseitige Unterstützung beim Erwerb der kostenaufwendigen Ausrüstung ihrer Kinder angewiesen sind bzw. es nicht benötigen, von einander zu profitieren. Dies ist ein weiterer Anhaltspunkt dafür, dass nicht sehr viele Kinder aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen stammen.

Obwohl sich einige der Einrichtungen darum bemühen, ihre Öffnungszeiten den Bedürfnissen der Eltern anzupassen, sind diese dennoch teilweise stark eingeschränkt und erschweren die Bring- und Abholsituationen vor allem für Alleinerziehende, als auch für diejenigen, die Vollzeit arbeiten gehen und schon vor 8:00 Uhr auf Arbeit sind, oder länger als 16:00 Uhr arbeiten müssen und denen keine weitere Unterstützung zur Verfügung steht. Aus allen befragten Waldkindergärten gaben die Pädagog_innen an, die Eltern als Träger zu haben. Diese sind dadurch, teilweise gemeinsam mit den Pädagog_innen der Einrichtung, für die Aufnahme neuer Kinder und deren Familien zuständig. Aus was für sozialen, kulturellen und historischen Hintergründen diese Träger abstammen, hat also sicherlich auch einen starken Einfluss darauf, welche Kinder und Familien in den Waldkindergarten aufgenommen werden. Das heißt, stammen die Träger aus sozial gut gesicherten Verhältnissen und haben sich in ihren Handlungen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht reflektiert, wird es darauf hinauslaufen, dass sie sich nach Familien orientieren, die ähnlichen kulturellen, sozialen und historischen Gegebenheiten entstammen.

Meine Hypothese, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien in (vor allem) reinen Waldkindergärten nicht bzw. nicht ausreichend vertreten sind, wird durch die aufgeführten Schlussfolgerungen der Befragung bestätigt.

Indem die Pädagog_innen in ihrer Arbeit als Schwerpunktziel sehen, die Kinder in ihrer Wertschätzung, Achtung, Respekt, der Stärkung des Selbstwertgefühls und Sozialerziehung zu fördern, wird jedoch ein wichtiger Grundstein für die Achtsamkeit von Vielseitigkeit und Andersartigkeiten gelegt und vielleicht führt dies dazu, dass in der Zukunft mehr sozial benachteiligte Kinder und deren Familien die Chance bekommen, an einem Waldkindergarten teilzunehmen.

4.5 Abschließende Bemerkung und Ausblick für den Fragebogen

Obwohl ich mir den Fragebogen mehrfach durchgelesen hatte, bevor ich diesen in die Einrichtungen verschickte, konnte ich im Nachhinein doch noch Fehler bei der Rechtschreibung und beim Ausdruck finden. Diese Sachen könnten unter anderem Auslöser für Missverständnisse beim Ausfüllen der Bögen gewesen sein. Weiterhin sind mir Fragen aufgefallen, die für die Beantwortung meiner Fragestellungen nicht sonderlich relevant waren und ich diese auch hätte weglassen können. Aus diesen Gründen ist es immer sinnvoll, einen so genannten Pretest durchzuführen, um Fehler im Fragebogen und Unklarheiten zu beseitigen.

Das Thema ist so umfangreich und komplex, dass auch im Anschluss meiner Arbeit weitere Forschungen möglich, wenn nicht sogar nötig, wären. Bei diesen Forschungen könnte man sich direkt an die Eltern wenden und ihnen konkrete Fragen zu ihrem aktuellen sozialen und kulturellen Umfeld stellen. Weiterhin wäre es auch interessant, die vorhandenen oder aber auch fehlenden Vernetzungen von Waldkindergärten näher zu beleuchten und zu erforschen. Um den genauen Stand der Zusammenarbeit von Jugendämtern und Waldkindergärten feststellen zu können, wäre auch da eine weitere Untersuchung nötig.

5. Der Waldkindergarten als möglicher Beitrag zur Armutsprävention durch eine Pädagogik der Vielfalt - Gesamtfazit und Anregungen

Auch wenn meine durchgeführte Forschung nicht repräsentativ ist, bestätigt sie mit ihren Aussagen dennoch meine Hypothese, dass von sozialer Benachteiligung betroffene Kinder und deren Familien nicht bzw. nicht ausreichend in Waldkindergärten vertreten sind.

Momentan hat dieses alternative Konzept noch eher einen elitären Charakter, denn es bietet vor allem Kindern aus stabilen Lebenslageverhältnissen eine weitreichende Förderung in deren Entwicklung.

Dabei würden gerade Kinder, welche von Kinderarmut betroffen sind, von diesem alternativen Konzept weitreichend profitieren.

Dadurch, dass Waldkindergärten häufig nur aus einer Gruppe bestehen, die einen Umfang von maximal 20 Kindern meist nicht überschreiten, sind die Kinder in der Lage, sowohl zu den Pädagog_innen sichere Bindungen, als auch zueinander enge Beziehungen aufzubauen. Dies verschafft den Kindern Halt und Sicherheit.

Von Kinderarmut betroffene Kinder, müssen oftmals ihre engen häuslichen Räumlichkeiten teilen und haben dadurch kaum Rückzugsmöglichkeiten. Durch die Offenheit und Weitläufigkeit des Waldes wird den Kindern die Chance gegeben, sich nach ihren Bedürfnissen auch einmal vom Lärm der Gruppe ein wenig zurückzuziehen und ihre eigenen Ecken zu suchen. Und durch die Achtsamkeit der Fachkräfte und die zuvor abgesprochenen Grenzen und Regeln wird die Gesundheit der Kinder gewährleistet.

Ausreichend Studien haben belegt, dass Kinderarmut nicht zwangsweise zu negativen Entwicklungen bei Kindern führt, dennoch aber verstärkt bei dieser Gruppe auftreten. Beispielsweise haben sie vermehrt Probleme bei der Entwicklung ihrer Sinne, Sprache, Motorik, ihrem Intellekt, sozialen Kompetenzen und ihrer Gesundheit. All diese Entwicklungsbereiche sind Aspekte, die durch ausreichend Bewegung, unterschiedliche Bodenstrukturen, vielseitige Sinnesanregungen, soziale Kontakte und einem regen Austausch im Waldkindergarten schwerpunktmäßig gefördert werden.

Viele Pädagog_innen von Waldkindergärten legen in ihrer Arbeit einen großen Wert darauf, die Kinder in ihrem Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühl zu unterstützen und gegenseitige Wertschätzung, Achtung und Respekt an die Kinder weiter zu vermitteln. Die Kinder sollen den nötigen Freiraum bekommen, sich selber auszuprobieren, zu erforschen und zu experimentieren. Dies ist ein entscheidender Bestandteil der Pädagogik der Vielfalt und ein wichtiger Beitrag zur Unterstützung einer Resilienzentwicklung bei Kindern. Durch die Forschung im Bereich Kinderarmut konnte neben den Auswirkungen festgestellt werden, dass Resilienz ein bedeutender Bestandteil in der erfolgreichen Verarbeitung von Armutsfolgen ist.

Wollen die Pädagog_innen die Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich fördern, sind sie auf eine gelungene Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Diese Zusammenarbeit funktioniert in Waldkindergärten schon sehr gut, da die Eltern oftmals sehr engagiert sind

und sich für den Kindergarten einsetzen. Bis jetzt ist es noch so, dass viele Waldkindergärten die Eltern als Träger haben und diese auch dafür verantwortlich sind, welche Kinder und Familien neu aufgenommen werden. Auch die Pädagog_innen haben häufig einen Einfluss darauf, welche Kinder einen Platz in der Einrichtung bekommen. An dieser Stelle ist den Pädagog_innen die Chance gegeben, das Umfeld ihres Waldkindergartens, sowie gesellschaftliche und pädagogische Entwicklungen zu reflektieren, die gegebene Heterogenität wahrzunehmen und sich in Verbindung mit dem Thema der Pädagogik der Vielfalt auseinander zu setzen. Machen sie sich mit dieser Thematik vertraut und beginnen, mit den Kindern gezielt eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zu praktizieren, können sie auch den Eltern dieses Konzept und dessen Inhalte näher bringen, worauf hin sich auch diese in ihrem Handeln und in ihren Bezugsgruppen reflektieren können. Das wiederum könnte ein Weg sein, sozial benachteiligten Kindern und Familien den Einstieg in den Waldkindergarten zu erleichtern. Eine Art, sozial benachteiligten Familien entgegenzukommen, wäre, gemeinsam Flohmärkte zu organisieren, um die relativ kostenintensive Ausrüstung der Kinder gebraucht zu erstehen. Ebenso könnte geschaut werden, in wieweit die Öffnungszeiten geändert werden könnten, um längere Betreuungszeiten für die Kinder zu garantieren und somit auch Vollzeit arbeitende Eltern, die Möglichkeit haben, ihr Kind in einem Waldkindergarten unterzubringen. Genauso gut kann geschaut werden, mit welchen Einrichtungen eine Vernetzung stattfinden kann, um dadurch ggf. Betreuungsangebote am Nachmittag zur Verfügung zu stellen, die keinen weiteren Kostenaufwand beinhalten. Darüber hinaus ist eine gelungene Öffentlichkeitsarbeit von besonderer Bedeutung. Sorgen die Pädagog_innen Waldkindergärten für eine Transparenz ihrer Arbeit und die Verbreitung ihrer Vorteile für die Entwicklung von Kindern, stabilisieren sie nicht nur die Anerkennung und Wertschätzung dieses Konzeptes, sondern öffnen dadurch auch Türen, für neue Interessenten. Wie auch schon eine der befragten Personen sagte, ist es wichtig, die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt zu fördern. Denn nur so kann dafür gesorgt werden, dass die Waldkindergärten in ihrer Finanzierung Unterstützung erhalten und die Eltern für die Kosten nicht alleine aufkommen müssen. Das Jugendamt könnte auch dafür sorgen, Eltern darüber in Kenntnis zu setzen, dass sie ein Recht darauf haben, sich den Kindergartenplatz ihres Kindes zu wählen. Solange der Wunschplatz nicht mit übermäßig hohen Zusatzkosten verbunden ist, haben die Eltern, welche über kein ausreichendes und gesichertes Einkommen verfügen, einen Anspruch auf finanzielle Unterstützung.

Da aber viele der Waldkindergärten in Gebieten gegründet werden, die es sozial benachteiligten Kindern und Familien erschwert, diese zu erreichen, ist es zum einen wichtig, darauf zu achten, dass die Einrichtung eine gute Anbindung an den öffentlichen Verkehr hat. Andererseits kann auch darauf geachtet werden, Waldkindergärten in Gegenden zu gründen, welche mitunter als Brennpunkte gelten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Waldkindergarten sehr viele Vorzüge für die Entwicklung von Kindern bietet. Es ist auch ein Ansatz, Kindern, die von den Folgen der Kinderarmut betroffen sind, zu helfen und sie zu unterstützen.

Soll dieser Ansatzpunkt nicht nur ein Gedanke bleiben, ist es auch erforderlich, dass der Waldkindergarten Unterstützung und Anerkennung in der Bildungspolitik erhält. Große Träger sollten sich diesem Konzept annehmen und es in seiner Entwicklung fördern. Mit dieser Unterstützung, Verbreitung und Ausweitung des Konzeptes würde nicht nur Kindern sozial benachteiligter Familien individuell geholfen werden, sondern es wäre auch ein Beitrag, die sich immer weiter ausbreitende soziale Differenz in Deutschland einzudämmen und somit die gesellschaftliche und letztendlich auch wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands zu stärken.

Zu schauen, wo die Stärken und Schwächen des Konzeptes des Waldkindergartens liegen, ist Teil einer Pädagogik der Vielfalt. In diesem Sinne gilt es, die Stärken und Vorzüge des Konzeptes zu erkennen und auszubauen, um die blinden Flecken, wie Preissing sie nennt, zu beleuchten und zu beseitigen, um schlussendlich daraus zu wachsen und gesellschaftliche Gefüge zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Ansari, Mahdokht** (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen ; Handbuch für die Fortbildung. Hg. v. Petra Wagner. Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
- Baer, Dieter** (2001): Duden, Fremdwörterbuch. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. 7., neu bearb. und erw. Mannheim [u.a.]: Dudenverl.
- Berthold, Margrit** (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Bickel, Kirsten** (2001): Der Waldkindergarten. Konzept, pädagogische Anliegen, Begleitumstände ; Praxisbeispiel Wyk auf Föhr. [Wyk auf Föhr]: NordenMedia.
- BJK** (Bundesjugendkuratorium) (2009): Kinderarmut in Deutschland: Eine drängende Handlungsaufforderung an die Politik. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums.
- Chasse, Karl A.** (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häfner, Peter** (2008): Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hannaford, Carla** (2002): Was jedes Kind zum Wachsen braucht. Zwischen Computer und Waldkindergarten: so werden Kinder stark fürs Leben. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verl.-GmbH.
- Hirler, Sabine** (2005): Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik. 8. Gesamtaufl., 4. Aufl. der überarb. Neuaufl. Freiburg im Breisgau ;, Basel ;, Wien: Herder.
- Hoffmann, Hilmar** (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Höhme-Serke, Evelyne; Ansari, Mahdokht** (2003): Ohne Eltern geht es nicht! Familienkulturen achten - auf Eltern zugehen. In: Christa Preissing und Petra Wagner (Hg.): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Holz, Gerda** (2010): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen - Kinderarmut im Vorschulalter. In: Margherita Zander (Hg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl, S. 88–109.
- Holz, Gerda** (2010): Kinderarmut- Definition, Konzepte und Befunde. In: Gerda Holz und Antje Richter-Kornweitz (Hg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? ; mit 23 Tabellen. München, Basel: Reinhardt, S. 32–42.
- Holz, Gerda; Richter-Kornweitz, Antje** (Hg.) (2010): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? ; mit 23 Tabellen. München, Basel: Reinhardt.
- Honneth, Axel** (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hübenthal, Maksim** (2009): Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien ; Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Bundesjugendkuratorium (BJK). München: Dt. Jugendinst., Arbeitsstelle Kinder- u. Jugendpolitik.

- Huppertz, Norbert** (Hg.) (1999): Kindergärten für Kinder. Waldkindergarten, lebensbezogener Kindergarten, Montessori-Kindergarten, offener Kindergarten. Oberried bei Freiburg i. Br: PAIS-Verl.
- Huppertz, Norbert** (2004): Handbuch Wald Kindergarten // Handbuch Waldkindergarten. Konzeption - Methodik - Erfahrungen. 1. Auflage. Oberried bei Freiburg i. Br: PAIS-Verl.
- Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard** (Hg.) (2008): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Jungk, Sabine** (Hg.) (2011): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg i.Br: FEL-Verl.
- Kampshoff, Marita** (2010): Armutsprävention im Bildungsbereich- Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In: Margherita Zander (Hg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl, S. 218–236.
- Kirchhoff, Sabine** (2001): Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion, Auswertung. 2., überarb. Opladen: Leske und Budrich.
- Kobi, Emil E.** (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 5., bearb. und erg. Bern ;, Stuttgart ;, Wien: Haupt.
- Kuhlmann, Janina** (2007): Be-g-reifen im Wald. Ausführungen zum aktuellen Stand der Waldkindergartenpädagogik in Deutschland. 2. Auflage. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Lampert, Thomas; Richter, Matthias** (2010): Armut bei Kindern und Gesundheitsfolgen. In: Gerda Holz und Antje Richter-Kornweitz (Hg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? ; mit 23 Tabellen. München, Basel: Reinhardt, S. 55–65.
- Lietzmann, Torsten; Tophoven, Silke; Wenzi, Claudia** (2011): IAB-Kurzbericht Aktuelle Analyse aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände. Grundsicherung und Einkommenarmut. Hg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit.
- Lotz, Susanne** (1999): Der Waldkindergarten - Immer Draußen - egal bei welchem Wetter. In: Norbert Huppertz (Hg.): Kindergärten für Kinder. Waldkindergarten, lebensbezogener Kindergarten, Montessori-Kindergarten, offener Kindergarten. Oberried bei Freiburg i. Br: PAIS-Verl., S. 21–40.
- Lutz, Ronald; Hammer, Veronika** (Hg.) (2010): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Merten, Roland** (2010): Kinderarmut als Faktum und als Herausforderung in unserer Gesellschaft. In: Gerda Holz und Antje Richter-Kornweitz (Hg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? ; mit 23 Tabellen. München, Basel: Reinhardt, S. 20–31.
- Michael-Hagedorn, Regina; Freiesleben, Katharina** (2003): Kinder unterm Blätterdach. Walderlebnisse planen und gestalten. 2. Auflage. Dortmund: Borgmann.
- Miklitz, Ingrid** (2005): Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. 3. aktualisierte und erw. Auflage. Weinheim ;, Basel: Beltz.
- Preissing, Christa** (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In: Christa Preissing und Petra Wagner (Hg.): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und

vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg [u.a.]: Herder, S. 12–33.

Preissing, Christa; Wagner, Petra (Hg.) (2003): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg [u.a.]: Herder.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: UTB.

Rosso, Silvana del (2010): Waldkindergarten. Ein pädagogisches Konzept mit Zukunft? Hamburg: Diplomica-Verl.

Schede, Hans-Georg (2000): Der Waldkindergarten auf einen Blick. Profile für Kitas und Kindergärten. Freiburg im Breisgau ;, Basel ;, Wien: Herder.

Sielert, Uwe (2009): Kompetenztraining "Pädagogik der Vielfalt". Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim ;, München: Juventa.

Stascheit, Ulrich (2010): Gesetze für Sozialberufe. Stand: 10. August 2010. 18. aktualisierte Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Wagner, Petra (2010): Gleichheit und Differenz im Kindergarten - eine lange Geschichte. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Auflage. Freiburg, Br. ;, Basel, Wien: Herder, S. 11–33.

Wagner, Petra (Hg.) (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Auflage. Freiburg, Br. ;, Basel, Wien: Herder.

Weiß, Hans (2010): Was brauchen Kinder? - Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern. In: Gerda Holz und Antje Richter-Kornweitz (Hg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? ; mit 23 Tabellen. München, Basel: Reinhardt, S. 12–19.

Wendler, Michael (2008): Bewegung und Körperlichkeit als Risiko und als Chance. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 438–454.

Wiesner, Reinhard (Hg.) (2006): SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe. [Kommentar]. 3., völlig überarb. München: Beck.

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Zander, Margherita (Hg.) (2010): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl.

Zander, Margherita (2010): Resilienzförderung als Neuorientierung in der kommunalen Kinderarmutsprävention. In: Ronald Lutz und Veronika Hammer (Hg.): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim, München: Juventa-Verl, S. 142–157.

Zimmer, Renate (2006): Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. 4. Ausg. der überarb. u. erw. Neuausg., 16. Gesamtauf. Freiburg [u.a.]: Herder.

Zimmer, Renate (2010): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Freiburg.

Internetquellen

IAB Kurzbericht (6/201): Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände.

<http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0611.pdf> [08.06.2011]

Hochschule Fulda (2009) <http://www.fruehkindliche-inklusive-bildung.de/der-studiengang/autorinnen-der-studienbriefe/35.html> [16.06.2011]

Kindertagesgesetz (KToG) (2003):

<http://www.geb-kita.telebus.de/download/kindertagesgesetz.pdf> [01.06.2011]

Schaffert, Sandra (2004): Der Waldkindergarten. In: Martin Textor (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1216.html [21.06.2011]

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelor Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel genutzt und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in dieser oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Kristiane Richter

Neubrandenburg, 07.07.2011

Anhang

- I Anschreiben**
- II Deckblatt**
- III Fragebogen**
- IV Auswertung**
- V Abbildungen**

I **Anschreiben**

Neubrandenburg, 18.05.11

Sehr geehrte Pädagoginnen und Pädagogen,

Mein Name ist Kristiane Richter und im Rahmen meines Studiums an der Hochschule Neubrandenburg im Studiengang „Early Education- Bildung und Erziehung im Kindesalter“ bearbeite ich in meiner Bachelor Arbeit das von mir gewählte Thema „Pädagogik der Vielfalt und das Konzept Waldkindergarten“.

Das Konzept des Waldkindergartens hat mich schon zu Beginn meines Studiums interessiert und begeistert mich noch mehr, nachdem ich ein Praktikum in solch einer Einrichtung absolvierte.

Den Fragebogen habe ich erstellt, um mir noch ein umfangreicheres Bild von dem Konzept „Waldkindergarten“ machen zu können.

Aus diesem Grund bitte ich Sie, mich in meiner Forschung zu unterstützen, indem mindestens 2 PädagogInnen den Fragebogen ausfüllen. Dass die von Ihnen angegebenen Daten und Informationen, anonym behandelt werden, soll an dieser Stelle noch einmal deutlich hervorgehoben werden.

Ich bitte Sie, die ausgefüllten Fragebögen bis **spätestens 09.06.2011** mit Hilfe des beigelegten und bereits schon frankierten Umschlags an mich zurück zu schicken.

Ich bedanke mich rechtherzlich bei Ihnen für Ihre Mithilfe und Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Kristiane Richter



Befragung zur „Vielfalt in Waldkindergärten“



Kristiane Richter

III Fragebogen

1. In welchem Bundesland befindet sich Ihre Einrichtung?

2. Welches ist das Gründungsjahr Ihrer Einrichtung?

□□□□

3. Um welche Form von Waldkindergarten handelt es sich bei Ihrer Einrichtung?

Reiner bzw. klassischer Waldkindergarten (*kein festes Gebäude, nur eine Notunterkunft*)

Integrierter Waldkindergarten (*vormittags im Wald und am Nachmittag in einer festen Einrichtung*)

Regelkindergarten mit Waldprojekt

Anderer: _____

4. Ist Ihre Einrichtung aus einer Elterninitiative heraus entstanden?

Ja

Nein

5. Wer ist der momentane Träger Ihrer Einrichtung?

Elternverein

Kirche

Stadt

Sonstiger

6. Hat Ihre Einrichtung eine staatliche Anerkennung? Wenn ja seit wann?

Ja

Nein

(Jahr der Anerkennung: □□□□)

7. Erhält Ihre Einrichtung finanzielle und/ oder materielle Unterstützung?

Ja

Nein

8. Wenn ja, seit wann und durch wen? *(Mehrere Antworten sind möglich)*

Jahr: □□□□

Durch:

Jugendamt

Kommunen Stadt

Kirche

Sponsoren

Sonstige

9. Wie hoch sind die ungefähren Kosten, welche die Familie pro Kind erbringen muss?

10. Wird der Kostenbeitrag der Familie pro Kind am Einkommen der Eltern berechnet bzw. berücksichtigt? *(d.h. Je geringer das Einkommen, desto geringer der Beitrag)*

Ja

Nein

11. Wo liegt der Kostenbeitrag im Vergleich zu Regelkindertageseinrichtungen?

Gleich

Höher

Niedriger

12. Gab/ Gibt es in ihrer Einrichtungen Anfragen, bei denen die Familie den Kindergartenplatz aufgrund ihrer finanziellen Situation nicht annehmen konnte/kann?

Ja

Nein

13. Wie viele ihrer Kindergartenplätze werden momentan durch das Jugendamt komplett finanziert?

□□□

14. Wie viele Kinder werden in Ihrer Einrichtung insgesamt betreut?

□□□

15. Wie viele davon sind Jungen und wie viele Mädchen?

Jungen: □□□

Mädchen: □□□

16. Aus wie vielen Gruppen setzt sich Ihre Einrichtung zusammen?

□□□

17. Hat der Träger Ihrer Einrichtung Einfluss darauf, welche Kinder und Familien in Ihren Waldkindergarten aufgenommen werden?

Ja

Nein

18. Wenn nein, wer trifft die Entscheidungen über die Aufnahme von Kindern?

(Es können mehrere Angaben angekreuzt werden)

Pädagogen/ Fachpersonal

Jugendamt

Eltern

Vorstand

Sonstige

19. Wie sind Ihre Öffnungszeiten?

Frühling: _____ Sommer: _____

Herbst: _____ Winter: _____

20. Wonach wurden die Öffnungszeiten festgelegt?

(Es können mehrere Angaben angekreuzt werden)

Bedürfnisse der Familien

Trägervorgaben

Jugendamtvorgaben

Durch das Forstamt

Durch den vorhandenen Personalschlüssel

Witterungsbedingungen der jeweiligen Saison

Sonstiges _____

21. Sind die Eltern Ihrem Wissen nach zufrieden mit den Öffnungszeiten?

Ja

Nein

22. Wenn nein, woran liegt dies ihrer Meinung nach?

23. Arbeiten Sie mit (einer) weiteren pädagogischen Einrichtung(en) zusammen?

Ja

Nein

24. Wenn ja, um welche Einrichtung(en) handelt es sich und für welchen Zweck besteht die Zusammenarbeit? (Stichpunktartige Angaben sind erwünscht)

25. Gehört/ gehören diese Einrichtung(en) zum selben Träger, wie Ihre Einrichtung?

Ja

Nein

26. Nennen Sie bitte DREI der Ihrer Meinung nach WICHTIGSTEN ZIELE Ihres Waldkindergartens!

Sozialerziehung

Umwelterziehung/Naturverbundenheit

Autonomie

Stärkung des Selbstwertgefühls

Freude am Leben

Wertschätzung, Achtung, Respekt

Förderung motorischer Fähigkeiten

Sonstiges _____

27. Wie erreichen die Kinder mit ihren Familien Ihren Waldkindergarten und wie lange benötigen sie dafür? (Bitte geben Sie die Anzahl der Kinder in die Felder ein)

	5-9 min.	10-19 min.	20- 29 min.	30-39 min.	40 min.≤
Zu Fuß					
Mit Fahrrad					
Öffentlicher Verkehr					
Mit Auto					
Sonstiges:					

28. Wie ist die Ihrer Meinung nach Anbindung an den öffentlichen Verkehr zu Ihrem Waldkindergarten?

- Sehr günstig und direkt Eher günstig und direkt
Eher ungünstig und indirekt Sehr ungünstig und indirekt

29. In welchem nächstgelegenen Wohnumfeld befindet sich Ihr Waldkindergarten?

- Einfamiliensiedlung Mehrfamiliansiedlung
Plattenbaubausiedlung Wohnprojekte
Eigentumswohnungen Sonstiges: _____

30. Veranstaltete Ihre Einrichtung Flohmärkte?

- Ja Nein

31. Müssten Ihrer Meinung nach Dinge verändert werden, um Kindern mit sozialen Benachteiligungen die Möglichkeit zu bieten, Ihren Waldkindergarten besuchen zu können?

- Ja Nein

32. Wenn ja, welche? *(Stichpunkte sind ausreichend für die Beantwortung dieser Frage)*

33. Sind diese Dinge realisierbar und wenn ja, wie?

(Stichpunkte sind ausreichend für die Beantwortung dieser Frage)

Vielen Dank für Ihre Mühen !!

IV Auswertung

1. In welchem Bundesland befindet sich Ihre Einrichtung?				
Berlin	M. V.	Schleswig Holstein	Sachsen	
3	2	1	Anhalt	2

2. Welches ist das Gründungsjahr Ihrer Einrichtung?			
1992	2002	2005	2007
1	3	2	2

3. Um welche Form von Waldkindergarten handelt es sich bei Ihrer Einrichtung?				
Reiner W.K.	Integrierter W.K.	Regelkita Waldprojekt	+	Anderer
5	3	0		0

Abb. 1

4. Ist Ihre Einrichtung aus einer Elterneinrichtung heraus entstanden?	
Ja	Nein
8	0

5. Wer ist der momentane Träger Ihrer Einrichtung?			
Elternverein	Kirche	Stadt	Sonstiger
8	0	0	0

6. Hat Ihre Einrichtung eine staatliche Anerkennung?	
Ja	Nein
8	0

7. Jahr der Anerkennung				
1993	2002	2005	2007	Keine Angaben
1	2	2	2	1

8. Erhält Ihre Einrichtung finanzielle und/ oder materielle Unterstützung?	
Ja	Nein
8	0

Wenn ja seit wann?				
1993	2002	2005	2007	Keine Angaben
1	3	2	1	1

Durch wen? (mehrere Antworten waren möglich)				
Jugendamt	Kommunen	Stadt	Kirche	Sponsoren
5	2	4	0	1
Sonstige (Land)				
1				

Abb. 2

9. Wie hoch sind die ungefähren Kosten, welche die Familie pro Kind erbringen muss?				
€ 90	€ 138	€ 46	€ 40	€ 150
2	1	2	1	2

10. Wird der Kostenbeitrag pro Kind am Einkommen der Eltern berechnet bzw. berücksichtigt?	
Ja	Nein
4	4

11. Wo liegt der Kostenbeitrag der Familie im Vergleich zu Regelkindertageseinrichtungen?		
Gleich	Höher	Niedriger
3	5	0

Abb. 3

12. Gab/ Gibt es in Ihrer Einrichtung Anfragen, bei denen die Familien den Kita-platz aufgrund ihrer finanziellen Situation nicht annehmen konnte/ kann?		
Ja	Nein	Keine Angaben
1	6	1

13. Wie viele ihrer Kindergartenplätze werden momentan durch das Jugendamt komplett finanziert?			
2x 19	3x 28	1x 20	2x 1

14. Wie viele Kinder werden in Ihrer Einrichtung insgesamt betreut?			
2x 19	3x 28	1x 20	2x 13

15. Wie viele davon sind Jungen und wie viele Mädchen?	
Jungen	Mädchen
10	9
10	9
16	12
16	12
16	12
9	11
7	6
7	6

Abb. 4

16. Aus wie vielen Gruppen setzt sich Ihre Einrichtung zusammen?	
Eine Gruppe	Keine Angaben
7	1

17. Hat der Träger Ihrer Einrichtung Einfluss darauf, welche Kinder und Familien in Ihren Waldkindergarten aufgenommen werden?	
Ja	Nein
7	1

18. Wenn nein, wer trifft die Entscheidungen über die Aufnahme von Kindern?				
Pädagogen/ Fachpersonal	Jugendamt	Eltern	Vorstand	Sonstige
6	0	0	4	0
Keine Angaben				
2				

Abb. 5

19. Wie sind ihre Öffnungszeiten?			
Frühling	Sommer	Herbst	Winter
8:30-13:00	8:30-13:00	8:30-13:00	8:30-13:00
9:00-15:00	9:00-15:00	9:00-15:00	9:00-15:00
9:00-15:00	9:00-15:00	9:00-15:00	9:00-15:00
8:30-16:00	8:30-16:00	8:30-16:00	8:30-16:00
8:30-16:00	8:30-16:00	8:30-16:00	8:30-16:00
8:30-16:00	8:30-16:00	8:30-16:00	8:30-16:00
8:00-14:00	8:00-14:00	8:00-14:00	8:00-14:00
8:00-14:00	8:00-14:00	8:00-14:00	8:00-14:00

20. Wonach wurden die Öffnungszeiten festgelegt? (mehrere mögliche Angaben)				
Bedürfnisse der Eltern	Trägervorgaben	Jugendamtvorgaben	Forstamt	Personalschlüssel
5	1	3	0	2

Abb. 6

21. Sind die Eltern Ihrem Wissen nach zufrieden mit den Öffnungszeiten?	
Ja	Nein
3	5

Abb. 7

22. Wenn nein, woran liegt das Ihrer Meinung nach? (offene Frage)			
Arbeitszeiten	Längerer Anfahrtsweg	Nichtoptimale Bedingungen für Alleinerz.	längere Öffnungszeiten
3	2	2	3

23. Arbeiten Sie mit (einer) weiteren pädagogischen Einrichtung(en) zusammen?	
Ja	Nein
8	0

24. Wenn ja, um welche Einrichtung(en) handelt es sich und für welchen Zweck besteht die Zusammenarbeit?

Schule/ Grundschulen:
für Vorschulkinder, Raumnutzung,
Erfahrungsaustausch
Behindertenverband:
Betreuungsvorstand, zur Vereinfachung der Verwaltung
Waldkindergärten in Umgebung:
Austausch, gemeinsame Treffen, Verbund
heilpädagogische Praxen:
logopädische und ergotherapeutische Praxen:

25. Gehört/ gehören diese Einrichtung(en) zum selben Träger, wie Ihre Einrichtung?

Ja	Nein
0	8

26. Nennen Sie bitte DREI der Ihrer Meinung nach WICHTIGSTEN ZIELE Ihres Waldkindergartens!

Sozial- erziehung	Umwelterzieh- ung/ Natur- verbundenheit	Autonomie	Stärkung des Selbstwert- gefühls	Wertschätzung Achtung, Respekt
3	6	0	5 Keine Angaben	6
Freude am Leben	Förderung motorischer Fähigkeiten	Sonstiges		
0	1	0	1	

Abb. 8

27. Wie erreichen die Kinder mit ihren Familien Ihren Waldkindergarten und wie lange benötigen sie dafür?(Bitte geben Sie die Anzahl der Kinder in die Felder ein!)

	5-9 min.	10-19 min.	20-29 min.	30- 39 min.
Zu Fuß:				
Mit Fahrrad:		7	2	
Öffentlicher Verkehr:				
Mit Auto:	10	16	24	7
Sonstiges: (Fahrdienst)				18
40 ≥ min. Angaben:	0			
Keine Angabe:	3			

Abb. 9

28. Wie ist die Ihrer Meinung Anbindung an den öffentlichen Verkehr zu Ihrem Waldkindergarten?			
Sehr günstig und direkt	Eher günstig und direkt	Eher ungünstig und indirekt	Sehr ungünstig und indirekt
1	6	1	0

Abb. 10

29. In welchem nächstgelegenen Umfeld befindet sich Ihr Waldkindergarten?				
Einfamilien-siedlung	Mehrfamilien-siedlung	Eigentumswohnungen	Plattenbau-siedlung	Wohnprojekte
2	4	0	0	0
Sonstiges: (Stadttrand)				
2				

Abb. 11

30. Veranstaltet Ihre Einrichtung Flohmärkte?	
Ja	Nein
1	7

31. Müssten Ihrer Meinung nach Dinge verändert werden, um Kindern mit sozialen Benachteiligungen die Möglichkeit zu bieten, Ihren Waldkindergarten zu besuchen?	
Ja	Nein
1	7

32. Wenn ja, welche?	(offene Frage)
mehr Unterstützung vom Jugendamt, Vermittlung, Wertschätzung der Pädagogik vom Jugendamt	

33. Sind diese Dinge realisierbar und wenn ja, wie?	(offene Frage)
Ins Gespräch kommen mit Mitarbeitern des Amtes	

V **Abbildungen**

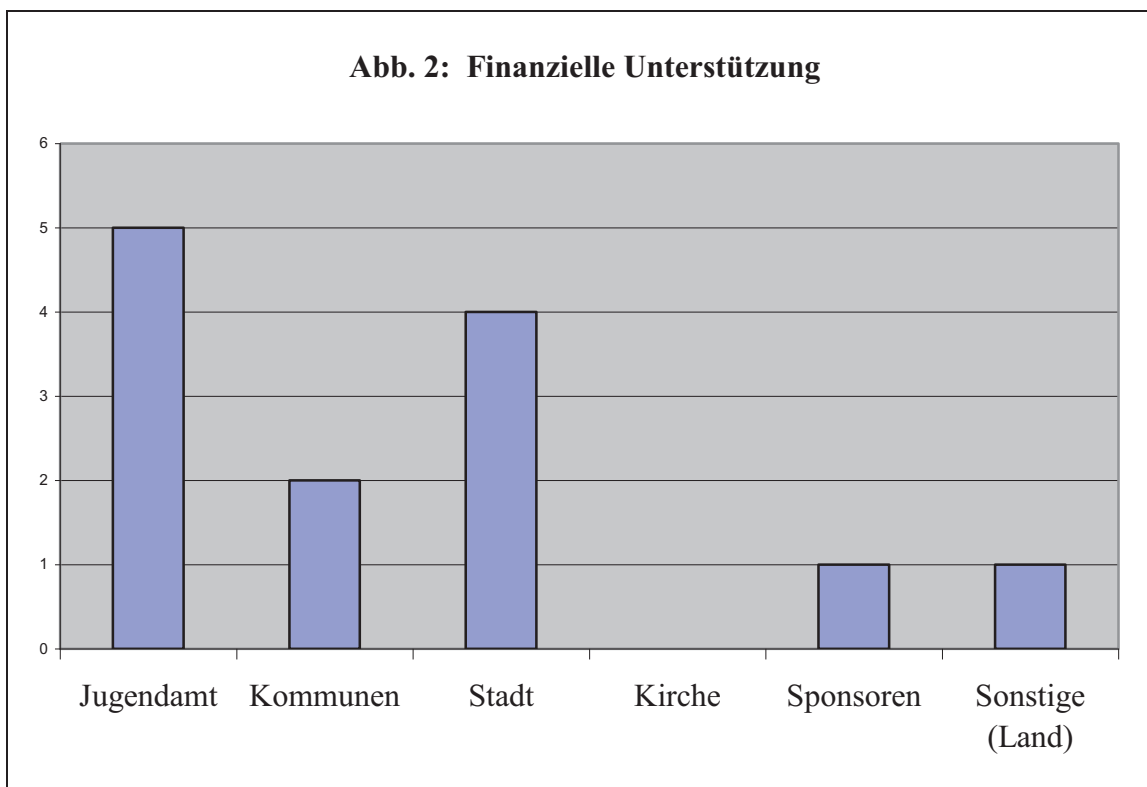
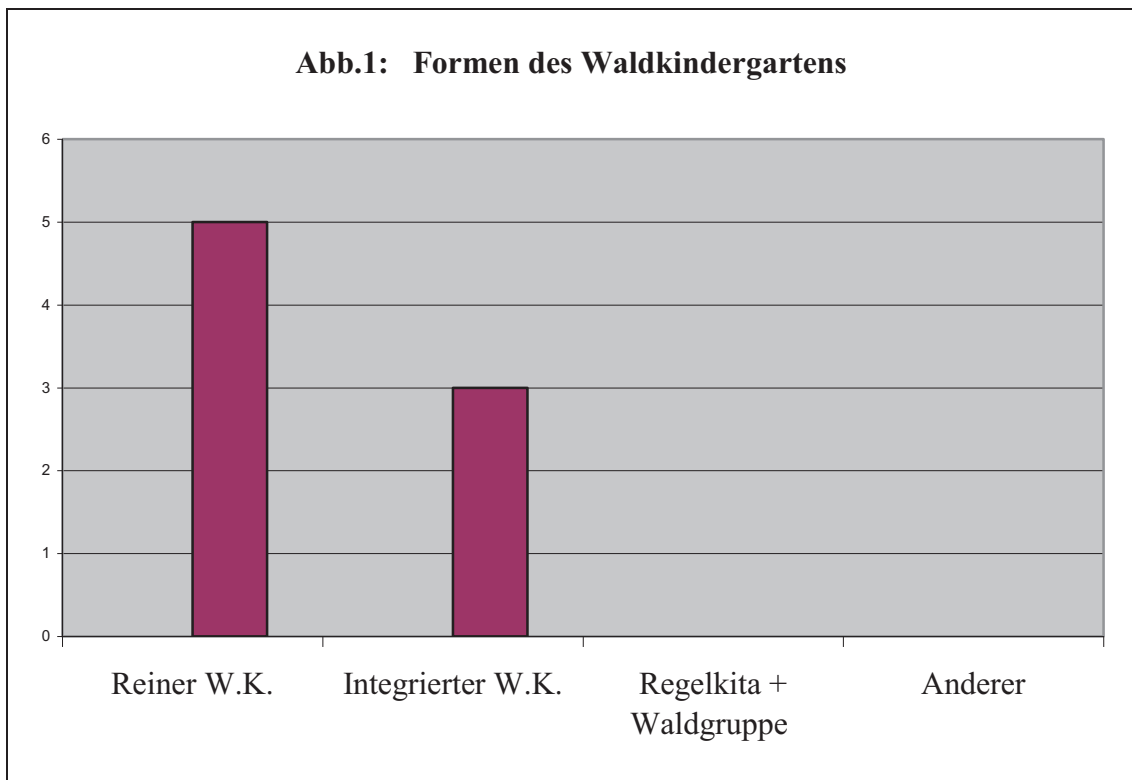


Abb. 3: Kostenbeitrag im Vergleich zu Regelkindergärten

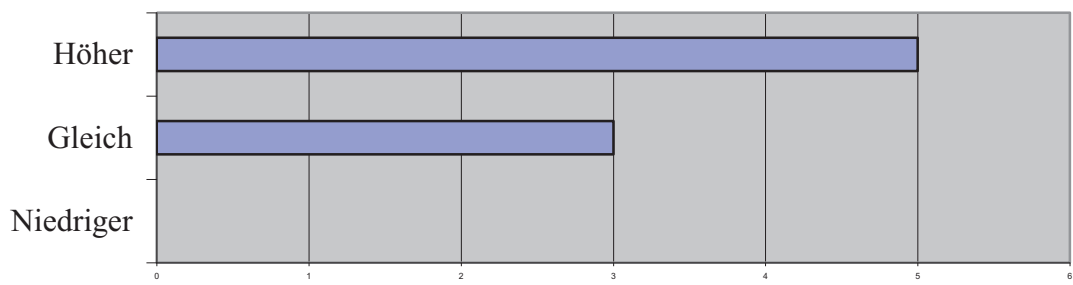
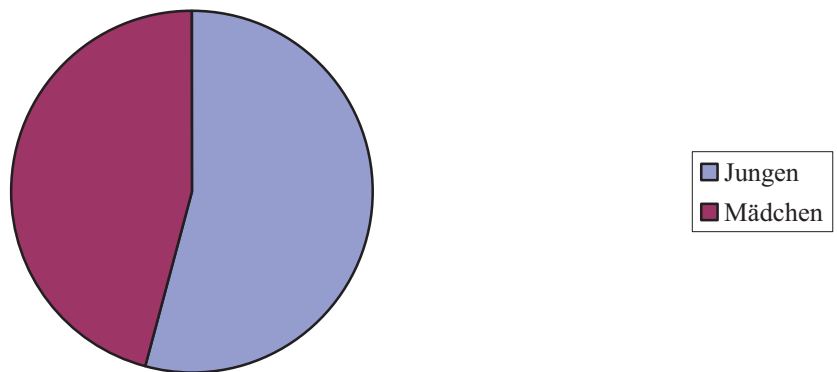


Abb. 4: Geschlechterverteilung



**Abb. 5: Entscheidungstreffende über Aufnahme der Kinder,
außen dem Träger**

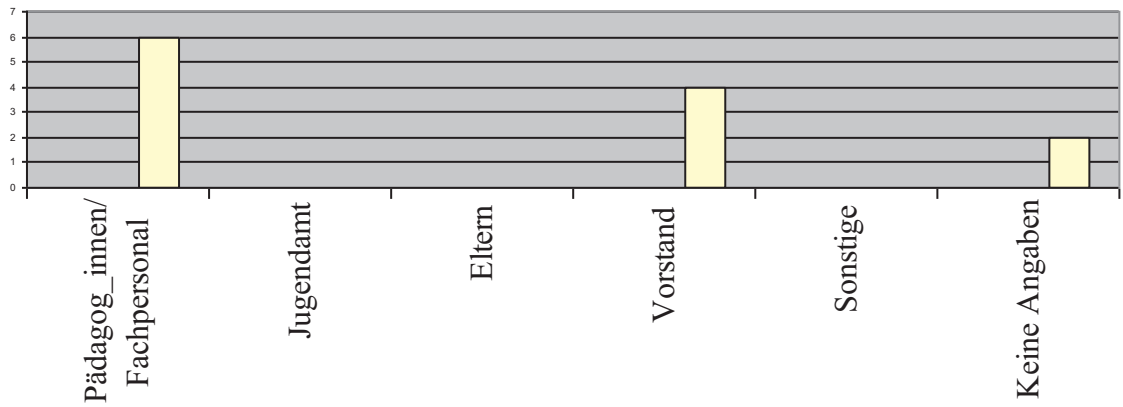


Abb. 6: Festlegung der Öffnungszeiten

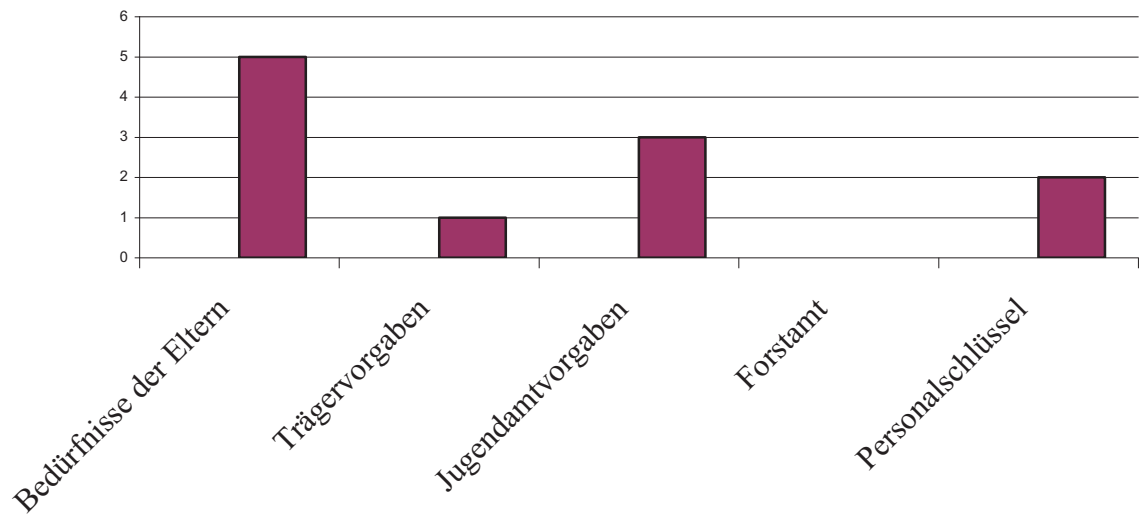


Abb. 7: Zufriedenheit der Eltern mit den Öffnungszeiten

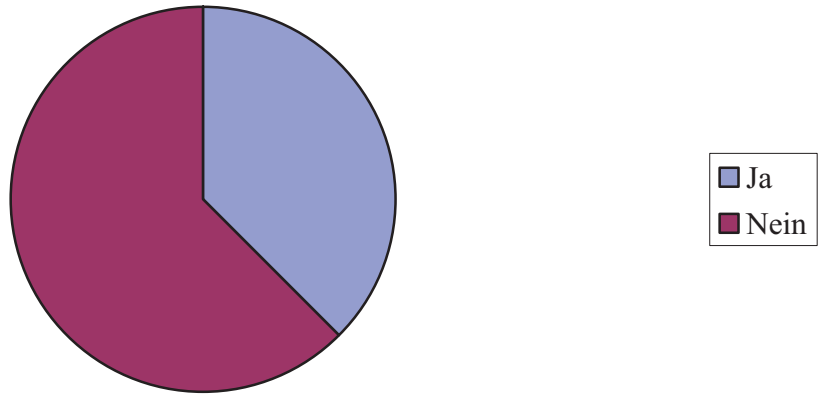


Abb. 8: Die Wichtigsten Erziehungsziele

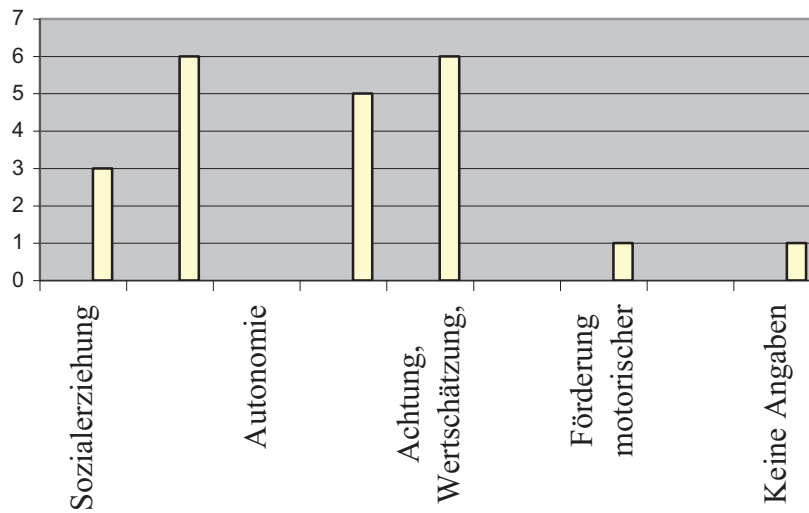


Abb. 9: Anreisearten der Kinder

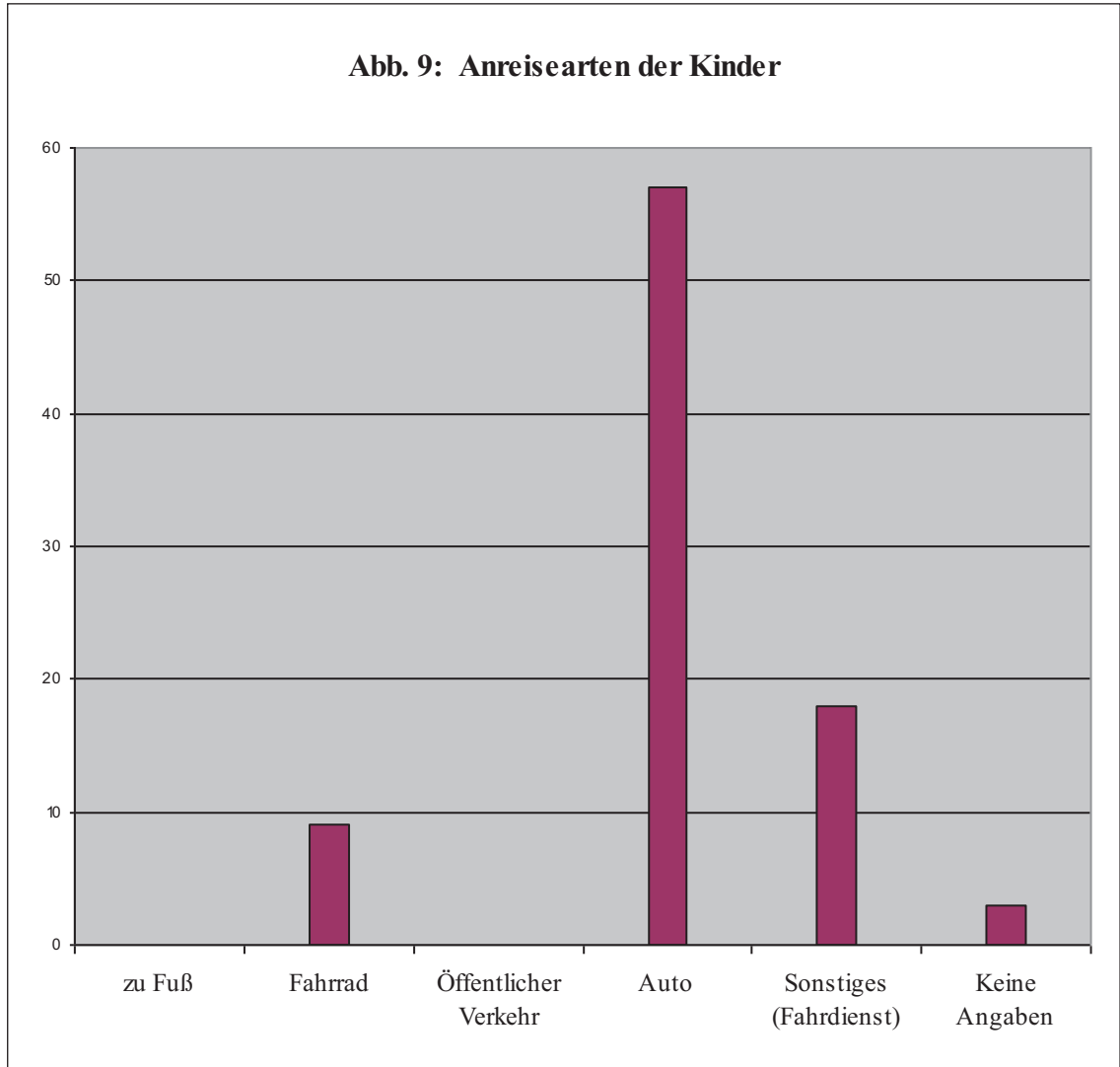


Abb. 10: Anbindung an den Öffentlichen Verkehr

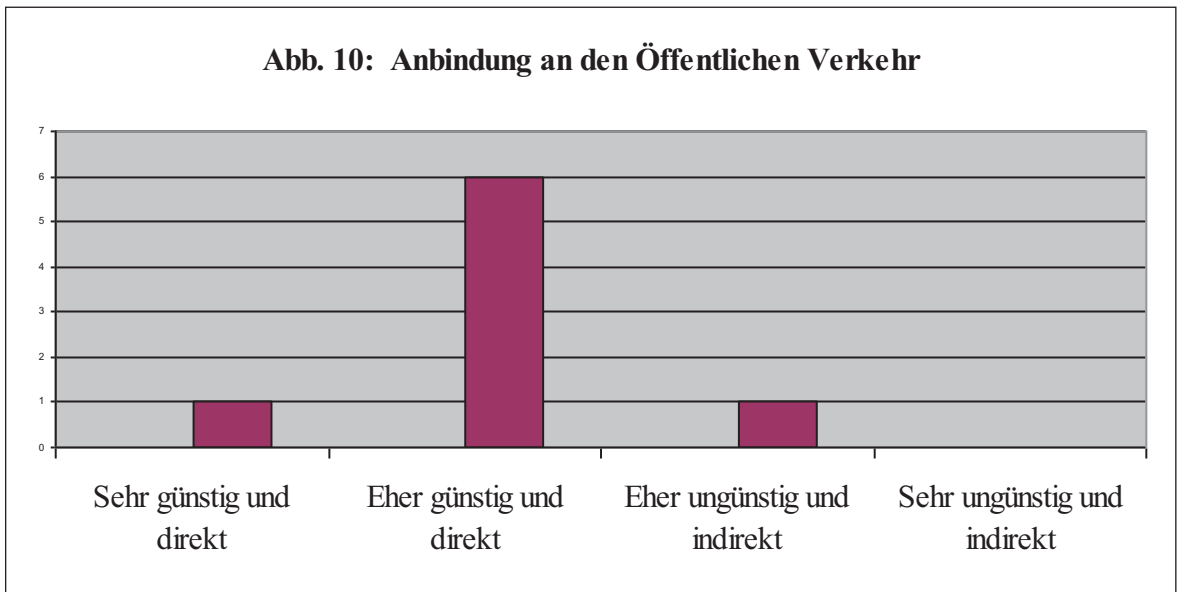


Abb. 11: Nächstgelegenes Wohnumfeld

