



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Bachelorarbeit

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B. A.)

Zur Bedeutung des Spiels in Programmatiken des Waldkindergartens. Eine Dokumentenanalyse.

vorgelegt von

Nele Eva Johanna Grunow

im Studiengang Pädagogik der Kindheit

Erstprüfer*in: Prof. Dr. phil. habil. Ulf Sauerbrey

Zweitprüfer*in: Tanja Wittenberg-Frasch

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0126-2

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	IV
Abkürzungsverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Einleitung.....	1
1 Forschungsstand.....	3
2 Methodisches Vorgehen.....	5
3 Einführung in das Spiel.....	6
3.1 Geschichte.....	6
3.2 Formen des Spiels.....	10
3.2.1 Funktionsspiel.....	11
3.2.2 Konstruktionsspiel.....	12
3.2.3 Fiktions- und Illusionsspiel.....	12
3.2.4 Rollenspiel.....	13
3.2.5 Regelspiel.....	13
4 Einführung in den Waldkindergarten.....	15
4.1 Begriffsklärung.....	15
4.2 Geschichte.....	17
4.3 Formen.....	19
4.3.1 Der klassische Waldkindergarten.....	19
4.3.2 Der integrierte Waldkindergarten.....	20
4.3.3 Weitere Formen der Kindheitspädagogik im Naturraum.....	20
4.4 Ziel und Methoden.....	21
4.5 Menschenbild im Waldkindergarten.....	23
4.5.1 Bild vom Kind.....	23
4.5.2 Bild von einer pädagogischen Fachkraft.....	24
4.6 Pädagogik.....	26
4.6.1 Naturraumpädagogik.....	26

4.6.2	Natur- und Umweltpädagogik	27
4.6.3	Waldpädagogik	28
4.6.4	Erlebnispädagogik	29
5	Bedeutung des Spiel im Waldkindergarten	31
5.1	Das ‚Urspiel‘ des Kindes	31
5.2	Freies Spiel	32
5.3	Spiel mit Naturmaterialien	34
5.4	Bewegung im Naturraum.....	36
5.5	Spielen und Lernen im Naturraum	37
6	Fazit.....	39
	Literaturverzeichnis	41
	Abbildungsquellenverzeichnis	45
	Eidesstattliche Erklärung	46

Danksagung

In der naturgezogenen Pädagogik wird der Dank als etwas sehr wichtiges erachtet.

Deswegen möchte auch ich mich für die tatkräftige Hilfe und Unterstützung von viele Beteiligten herzlich bedanken.

Ich danke meiner Familie zutiefst für ihre Unterstützung in vielen Lebensbereichen. Danke, dass ihr immer da seid. Ohne euch wäre ich nicht dieselbe.

Von Herz ein großer Danke an Anna und Michi Fink, die mich nicht nur mit ihrer offen und herzlichen Art in den Waldkindergarten Passentin aufgenommen haben, sondern auch mein Interesse und meine Leidenschaft für die Themen Waldkindergarten sowie Natur- und Umweltpädagogik geweckt haben.

Dank auch an Mutternatur, welche die Welt mit den unterschiedlichsten Tieren, Pflanzen und Naturphänomenen schmückt. Der Dank geht auch all die Lebewesen, die mich auf meinem Lebensweg begleiten oder begleitet haben. Allen Pflanzen, Tieren, die mir zeigen, dass Schönheit in den verschiedensten Winkeln und Orten zu finden ist. Der Erde und dem Wasser, besonders der Ostsee, welche mir jeden Tag neue Kraft schenken.

Vielen Dank auch an meine Kommiliton*innen, welche zu Freunden wurden und mit denen ich, im Studium, durch schwere wie auch wunderschöne Zeiten gehen durfte. Mit euch wurde die Zeit unvergesslich.

Ein Dank an die Studienbegleitung und alle Lehrenden, die mich in meinen Studium nicht nur begleiteten, sondern auch ihr Wissen mit mir teilten und anregten mehr wissen zu wollen.

Ich möchte mich außerdem bei den Kindern bedanken, welche mich immer wieder faszinieren, herausfordern und meinen Berufswunsch festigten. Ihr könnt alles schaffen, was ihr wollt und ich freue mich mit und von euch zu lernen.

Ich kann hier nicht alle namentlich nennen. Hiermit danke ich auch allen, die trotz keiner Nennung in meinem Herzen sind.

Mein großer Dank geht an mich, für mein Durchhalten in schweren Zeiten, für meinen Glauben in mich selbst und meine Geduld. Ich glaube an mich und meine Zukunft.

Abkürzungsverzeichnis

BayBEP	Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan
bspw.....	<i>beispielsweise</i>
bzw.....	<i>beispielsweise</i>
f.	<i>folgende</i>
ff.	<i>fort folgende</i>
KiföG	<i>Kindertagesförderungsgesetz</i>
KJHG.....	<i>Kinder- und Jugendhilfegesetz</i>
MPFS	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
M-V	<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>
n.Chr.	<i>nach Christus</i>
o. S.....	<i>ohne Seite</i>
u.a.....	<i>unter anderen</i>
UN.....	<i>United Nations</i>
v.Chr.....	<i>vor Christus</i>
z.B.....	<i>zum Beispiel</i>
z.T.....	<i>zum Teil</i>

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DIE KINDERSPIELE	8
ABBILDUNG 2: SPIELFORMEN UND DOMINIERENDES ALTER	10
ABBILDUNG 3: PESTALOZZI DREIECK.....	28
ABBILDUNG 4: BILDLICHE DARSTELLUNG VON ERLEBNISPÄDAGOGIK	29
ABBILDUNG 5: MERKMALSGEGENÜBERSTELLUNG.....	34
ABBILDUNG 6: GESETZ DER ÄHNLICHKEIT UND DER NÄHE	38

Einleitung

„Seit es uns Menschen gibt, spielen wir.“ (Sauerbrey 2021, S. 18)

Spielen muss den Kindern auch nicht vermittelt werden. Es entsteht und entwickelt sich von alleine. Das Kind und das Spiel gehören einfach zusammen. Schon in der Sprache kann dies entdeckt werden. So heißt der Knabe (Junge) im Allgriechischen ‚pais‘ und das Spiel ‚paidia‘. Beide Wörter sind laut sprachlich und sachlich nicht weit von der ‚paidia‘, der Bildung entfernt. (Prange, Strobel-Eisele 2015, S. 118)

Durch das Spielen lernt das Kind (Prange, Strobel-Eisele 2015, S.118) und besonders Kleinkinder erobern sich damit die Umwelt. Es erschafft die Möglichkeit, dass die Sinne entdeckt und dass Erfahrungen gemacht werden können. Diese werden sie in ihrem kommenden Leben prägen. (Thiesen 2013, S. 9)

Wie wichtig das Spiel für Kinder ist, kann auch daran gesehen werden, dass das Recht auf Spiel in der UN-Konvention festgeschrieben ist. Laut Artikel 31 Satz 1 erkennen die Vertragsstaaten der United Nations (UN) (u.a. Deutschland) das Recht des Kindes auf Spiel an.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der frühen Kindheit ist die Bewegung. Kinder haben einen natürlichen Bewegungsdrang (Zimmer 2020, S. 63) und erfreuen sich am Bewegen (Wolfram 2021, S. 68). Trotzdem bekommen einige Kinder nicht ausreichend Bewegung. Laut Pohl (2014, S. 9) leiden 20% aller Kinder an Übergewicht. Hinzu kommen ein Wachstum an Diabetes, Haltungsschäden, schlecht ausgeprägter Fein- und Grobmotorik, somatischer Beschwerden wie Kopf- und Bauchweh, Schlafstörungen und Sprachentwicklungsstörungen. Kinder wollen sich bewegen, ihre körperlichen Grenzen erproben und suchen sich Herausforderungen (Wolfram 2021, S. 31). Einfach Kindsein und spielen.

Außerdem kommt hinzu, dass der Kontakt zwischen den Kindern und der Natur immer weniger wird. Um dagegen zu steuern, melden immer mehr Eltern bzw. andere erziehungsberechtigte- und sorgeberechtigte Personen ihre Kinder in Waldkindergärten an. Dort können sie den ganzen Tag draußen klettern, springen, laufen und Spielzeug aus den verschiedensten Naturmaterialien bauen.

Die Welt der Fantasie und der Spiele stehet den Kindern offen.

Den zuvor dargelegten Punkten entsprechend, wird die nachfolgende Forschungsfrage entwickelt:

Welche Bedeutung wird dem Spiel im Waldkindergarten in fachpraktischer Literatur beigemessen?

Für die Beantwortung der Frage ist die vorliegende Bachelorarbeit in sechs Teile gegliedert. Die Arbeit beginnt mit einer Einleitung in das Thema. Im ersten Teil wird der aktuelle Forschungsstand zu den Themen Spiel und Waldkindergarten darlegt. Darauf folgend wird das methodische Vorgehen der Bachelorarbeit aufgezeigt. Der dritte Teil der Arbeit ist für eine Einführung in das Spiel vorgesehen, dabei wird auf die Geschichte des Spiels, dessen Formen und seine Bedeutung für das Kind eingegangen. Im vierten Teil folgt eine Einführung in den Waldkindergarten mit einer Begriffsklärung, seiner Geschichte, seinen Formen, seinen Zielen und Methoden. Da der Waldkindergarten von unterschiedlichen pädagogischen Pädagogien und Ansätzen beeinflusst wird, werden diese ebenfalls betrachtet. Diese Pädagogien sind: Naturraumpädagogik, Natur-, Umweltpädagogik, Waldpädagogik und Erlebnispädagogik. Fünftens ist der Teil der Arbeit, in welchem sich mit der Bedeutung des Spiels im Waldkindergarten gewidmet wird. Im abschließenden sechsten Teil der Bachelorarbeit wird das Fazit gezogen.

1 Forschungsstand

Das Spiel des Kindes ist ein komplexer Vorgang (Thiesen 2013, S. 9), welcher als ein Anthropologumenon bezeichnet werden kann (Sauerbrey 2021, S18). Damit ist gemeint, dass das Spiel ein konstitutiver Bestandteil des menschlichen Daseins ist, welches mit der Existenz unserer Gattung beginnt.

Spiel ist kein Thema, welches ausschließlich in der Pädagogik zu finden ist. Auch in anderen Fachbereichen kann das Spiel aufgefunden werden. Diese Fachbebereiche sind: Entwicklungspsychologie (Berk 2011, S. 350), Anthropologie (Bilstein et al. 2005, S. 7), Erziehungswissenschaft (Helsper 2006, S. 15).

Dabei ist auch der Spielort eine Möglichkeit, um Forschung zu betreiben. So untersuchte Blinkert (1993, o.S.) die Aktionsräume von Kindern oder Brand und Fuhs (2013) beschäftigen sich mit dem Kinderzimmer als einen Spielort.

Elektronische und digitale Medien rücken immer mehr in den Fokus, wenn es um das Thema Spiel geht. Sauerbrey (2021) stellt das Spielen mit digitalen Medien in der frühen Kindheit vor und beschäftigt sich dabei mit der Nutzung, Stellung digitaler Medien im Kontext frühkindlicher Freizeitaktivitäten. In der Basisuntersuchung von MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014) wurde sich mit dem Medienumgang von zwei- bis fünfjährigen Kleinkinder befasst.

Ein weiterer Zugang zum Forschungsgegenstand Spiel, ist das Alter der Spielenden. Ob dabei Kleinkinder, wie in der eben genannten Studie (MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014) in den Fokus der Untersuchung rücken oder Vorschulkinder (Fölling-Albers und Hopf 1995), ist dabei nicht entscheidend, denn die Menschen spielen (Sauerbrey 2021, S. 18).

Das Spiel beeinflusst den Lernprozess von Kindern (Prange, Strobel-Eisele 2015, S.118). Besonders Kleinkinder erobern sich damit die Umwelt. (Thiesen 2013, S. 9)

Der Waldkindergarten ist ein relativ modernes Handlungskonzept. Daraus ergibt sich, dass dazu kein sehr ausgeprägter Forschungsstand vorhanden ist. Zu diesem Thema stellt die Autorin Ingrid Miklitz mit ihrem Buch ‚Der Waldkindergarten – Grundlagen und Praxisbeispiele der Naturraumpädagogik‘ bisher die Hauptliteratur dar. Da die Naturraumpädagogik ein Aspekt des Waldkindergartens ist, wird Anke Wolfram mit ihrem Buch ‚Handbuch Naturraum-Pädagogik‘ in diesen Zusammenhang oft herangezogen.

Die Studienlage in dieser Hinsicht ist ausbaufähig. Häfner (2002) beschäftigt sich im Kontext des Waldkindergartens in einer Studie mit dem Thema der Schulfähigkeit. Dort wurden Grundschullehrer*innen zu Kindern aus Wald- sowie Regelkindergärten zu 6 folgenden Themen befragt:

- ‚Motivation-Ausdauer-Konzentration‘,
- ‚Sozialverhalten‘,
- ‚Mitarbeit im Unterricht‘,
- ‚Musischer Bereich‘,
- ‚Kognitiver Bereich‘ und
- ‚körperlicher Bereich‘.

Eine weitere Studie eines schwedischen Wissenschaftlerteams, verglich Kinder eines ‚Stadtkindergartens‘ mit denen eines Waldkindergartens. Dabei wurden über ein Jahr lang Untersuchungen über das Verhalten der Kinder durchgeführt. Weiterhin testeten sie die motorischen Fähigkeiten und die Konzentration, der Kinder. Sie notierten Krankheitstage der Kinder und sammelten Dokumentationen von den pädagogischen Fachkräften. (Grahn et al. 1997, zitiert nach Miklitz 2021, S. 287 f.)

Beide Studien fielen positiv für die Waldkindergärten aus. Sie sollten jedoch kritisch hinterfragt werden, da die Sicht auf Waldkindergärten sehr einseitig ist. Bei den Studien aufgeführten wurden keine anderen Faktoren, welche die Kinder beeinflussen, z.B. die sozialökologischen Hintergründe der Eltern, bedacht.

2 Methodisches Vorgehen

Zu Beginn der Forschung wurden Informationen über den Waldkindergarten und das Spiel gesammelt und geordnet. Bei der Suche nach relevanter Literatur wurden die Hochschulbibliothek und Google Scholar genutzt. Die Literatursuche wurde vom 17.04.2023 bis zum 02.05.2023 durchgeführt.

Bei der Suche nach relevanter Literatur, welche sich mit Themen Spiel und Waldkindergärten beschäftigen, wurden folgende Schlagwörter genutzt:

- ‚Spiel‘,
- ‚Spiel in der frühen Kindheit‘,
- ‚das frühkindliche Spiel‘,
- ‚Waldkindergarten‘
- ‚Waldkindergartenpädagogik und
- ‚Natur-, Umweltpädagogik‘.

Als Auswahlkriterien für die gefundene Literatur zu dieser Arbeit galt die freie Verfügbarkeit der Texte in deutscher oder englischer Sprache. Jedoch wurden keine relevanten Texte, Bücher oder Inhalte in englischer Sprache zu den gesuchten Themen gefunden. Exkludiert wurde Literatur, welche nicht explizit mit Spiel beschäftigt, sondern von Spielen als spezielles Lernmittel handelt oder das Spielen mit digitalen Medien thematisiert.

Die Beantwortung der Forschungsfrage wurde auf Grundlage einer Dokumentenanalyse bewältigt. Dabei wurde sich , Orientierung bei der Durchführung der Forschungsmethode, auf das Werk ‚Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung‘ von Nicole Hoffmann bezogen.

Bei den gewählten Dokumenten für diese Arbeit handelt es sich um nicht-reaktive Daten, das heißt, dass es „bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis“. (Hoffmann 2018, S. 118) sind. Konkret wurde fachpraktische Literatur als Forschungsgegenstand gewählt.

3 Einführung in das Spiel

3.1 Geschichte

„Kinderspiele sind in der Literatur beschrieben, in der bildenden Kunst dargestellt worden.“ (Baum 1997, S. 9)

Seit es die Menschheit gibt, ist in allen Kulturen das Kinderspiel zu finden. Schon auf den frühesten Bildern des Alten Reichs der Ägypter werden Kinder mit Spielzeug wie Puppen, Spieltieren, Bällen und Wägen oder tanzend, hüpfend dargestellt. (Brunner 1957, zitiert nach Flitner 1998, S. 13) Schon damals wurden laut Ariès (1975, zitiert nach Flitner 1998, S. 13) das Spiel als Lebenserscheinung dargestellt und mit gefertigten Spielzeugen unterstützt.

Um das frühere Spiel darzustellen, sind Gemälde nicht der einzige Zugang. Archäologische Funde in Kindergräbern deuten darauf hin, dass Kinder schon in der Steinzeit gespielt haben. Sie zeigen Kinder mit Miniaturnachbildungen von Gerätschaften der Erwachsenen. (Heimlich 2001, S. 87)

In Europa wurden die frühesten Funde, welche auf die Existenz von Spielen hinweisen, in vorgeschichtlichen Gräbern entdeckt. Das deutet daraufhin, dass die Funde (Rasseln, Kugeln und Figuren) mehr als eine Millionen Jahre alt sind. Es wird vermutet, dass die Gegenstände nicht nur zum Zeitvertreib und Spielen dienten, „sondern häufig hatten die Spiele auch religiösen Charakter.“ (Baum 1997, S. 9).

Vor allem gut erhaltene griechische Vasen und Mosaik geben uns einen Einblick in die Zeit zwischen 3000 v.Chr. und 700 n.Chr.. Auf ihnen zu sehen sind spielende Menschen. Spielgeräte aus dieser Zeit sind Reifen, Bälle und Kreisel, wie sie uns Menschen auch heute noch bekannt sind. Spiele wie Wettlaufen und -werfen, fanden ebenfalls schon vor langer Zeit statt. Die Griechen sind nicht die einzigen, die Wettkampfspiele veranstalten. Römer und bestimmte indigene Völker trugen ihre Konflikte häufig mit diesen Wettkämpfen aus. Die Sieger sollten danach das Recht auf ihrer Seite haben. Diese fanden dann von 776 v.Chr. bis 393 n.Chr. statt. Erst 1896 wurden die Spiele, nach einer langen andauernden Pause, weitergeführt. (Baum 1997, S. 9)

In Europa wurde dem Spiel im Mittelalter, sprich in der Zeit zwischen 800 n.Chr. bis ins 15. Jahrhundert keine Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ausnahme bildete Jacobus de Cessolis mit seiner berühmten Abhandlung über das Schachspiel 1275. Abgesehen von ihm beauftragte der König von Kastilien, Alfons X, 1283 seinen Forscher und

Gelehrten ein Spielbuch zu schreiben. Dies war das erste seiner Art in der europäischen Literatur.

Das weitverbreitetste Spiel des 13. Jahrhundert war Backgammon, welches wie fast alle Spiele des Mittelalters für Erwachsene war. Die Kindheit, wie sie dem heutigen Verständnis nach aufgefasst wird, existierte in der Zeit nicht als eigenständige Lebensphase. Sie wurde nur als Übergangsphase zwischen dem Säuglings- und dem Erwachsenenalter gesehen. Kinder wurden aus Sicht der damaligen Gesellschaft als Erwachsene gesehen und dementsprechend auch behandelt. Das heißt, dass sie für ihre Herrschaft als Knechte und Leibeigene arbeiten mussten. Kinder aus reichen Häusern hingegen mussten, sich mit Politik, Religion und den Künsten auseinandersetzen. Die Verbreitung der Spiele aus der Zeit des Mittelalters erfolgte meist mündlich. Zeitdokumente, insbesondere Gemälde, welche spielende Menschen abbildete, gibt es aus dieser Epoche nur wenige. (Baum 1997, S. 9f.)

Kinder aus dem Mittelalter durften bis zu ihrem vierten Lebensjahr ungestört spielen. Wurde das vierte Lebensjahr erreicht, mussten sie arbeiten gehen und ihre Pflichten erfüllen. Die Spiele der Kinder wurden durch die Erwachsenenwelt beeinflusst und stellten damit ein Abbild der Alltagshandlungen von ihnen dar und sollten die Kinder gleichsam auf das spätere Erwachsenenalter und den damit einhergehenden Anforderungen vorbereiten. So waren beispielsweise Pfeil- und Bogenspiele eine Vorbereitung auf die Jagd. (Weltzien, Prinz & Fischer 2013, S.4)

Das Spielen wurde im christlichen Mittelalter teilweise von der Kirche verboten und als teuflische Verführung bezeichnet. Sowohl Karten- und Brettspiele als auch Spielen in der Öffentlichkeit waren verboten. In Nördlingen wurde 1426 Paarlaufen, Kegeln, Radtreiben und Topf schlagen unter Strafandrohungen vom Städtischen Rat verboten. (Baum 1997, S. 10)

Im 15. Jahrhundert änderte sich langsam das Verständnis von Kindheit und Spiel. Die Zeit ist gekommen in die Kinder immer mehr in den Aufmerksamkeitsfokus der Gesellschaft rücken und „in den nächsten drei Jahrhunderten begreift Europa, dass Kindheit einen eigenen Stellenwert im Leben eines jeden Menschen hat.“ (Baum 1997, S. 10)

Peter Brueghel hat dies mit seinem Bild ‚Die Kinderspiele‘ aus dem Jahr 1560 dargestellt. Auf dem folgenden Gemälde sind über 250 Kinder, die nahezu 90 Kinderspielen auf den Straßen nachgehen, abgebildet. (Weltzien, Prinz & Fischer 2013, S.4)



Abbildung 1: Die Kinderspiele

Im 17. Jahrhundert kam es dazu, dass sich die Spielformen von Jung und Alt voneinander unterschieden. Es wurde klar unterschieden zwischen dem Spiel der Erwachsenen und Adligen und dem Spiel für Kinder und Personen, welche sich nach damaliger Etikette nicht benahmen. (Weltzien, Prinz & Fischer 2013, S.4)

In der Zeit des 18. Jahrhunderts gewinnt das Spiel immer weiter an Beliebtheit in der Öffentlichkeit. Auch Erwachsene spielen bei gesellschaftlichen Anlässen Spiele wie ‚Blinde Kuh‘, ‚Die russische Motion‘ (‚Die russische Bewegung‘) und einen Vorgänger des Spiels ‚Reise nach Jerusalem‘. Kinder und Erwachsene spielen gleichermaßen Glücksspiele wie Verstecken. (Baum 1997, S. 10)

„Spielen war die große Mode des Adels, dieser durch das Spiel nicht nur amüsiert, sondern gleichzeitig auch entpolitisiert.“ (Baum 1997, S. 10)

Im 19. Jahrhundert steigt das Ansehen des Spiels auch in der Pädagogik, wodurch es zum ersten Mal als pädagogischer Bestandteil und Element der Erziehung anerkannt wird. Das Spiel wird Thema in Ratgebern für junge Mütter, in Familienspielbüchern und in Spielbüchern für Jungen und Mädchen. Die Sicht der Gesellschaft auf Glücksspiele und Spiele um Geld ändert sich. Sie werden als verwerflich und unmoralisch angesehen und abgewertet. Frauen- und Männerunden trafen sich zum gesitteten Spiel unter anderem zu Bridge und Schach. Bei diesen Runden wurde sehr auf entsprechende Etikette geachtet. Tanz-, Denk- und Wettkampfsport waren zu der Zeit ausschließlich der Jugendlichen im heiratsfähigen Alter vorbehalten, welche damit bestimmte gesellschaftliche Konventionen und alte strenge Grenzen des Anstands überschritten. Für das Spiel des Kindes gab es klare Grenzen. So war für Jungen das Spielen mit Steckenpferden verboten, weil es ihrem Körper schaden sollte. Sie sollten durch Spiele ihren Körper

trainieren und dabei Kampfgeist sowie Patriotismus entwickeln. Das Spiel der Mädchen diente der Vorbereitung auf die häusliche Arbeit. (Baum 1997, S. 10f.)

Mit dem 20. Jahrhundert begann eine Zeit der Verbreitung von Lernspielen. Zu denen gehörten Domino, Puzzle und Leselotto. Spielkataloge aus der Zeit hatten klare Einteilungen in große Kapitel für die Zielgruppen. Alle Spiele aus dem technischen Bereichen wie den Eisenbahnen konnten unter ‚Spiele für Jungen‘ gefunden werden. Puppenszettel, Stickvorlagen, Ausnahmbilder, Perlen, Papierblumen und Strickliesel konnten hingegen im Kapitel ‚Spiele für Mädchen‘ gefunden werden. (Baum 1997, S. 11)

Das besondere an den Spielzeugkatalogen von Hermann Kurtz aus Stuttgart waren die vielen Brett- und Lernspiele, von denen zahlreiche von Friedrich Fröbel (1782- 1852), „ein Pädagoge, der als ‚Vater des Kindergartens‘ in die Geschichte der Pädagogik einging“, (Baum 1997, S. 11) stammten. Bei Fröbels Spielen, welche vor allem für kleine Kinder entwickelt wurden, ging es um die Förderung der Feinmotorik und Konzentration. Fröbels Spielgaben sind noch heute erhältlich und in vielen Kindergärten zu finden. (Baum 1997, S. 11)

Mit dem Ersten Weltkrieg endete der ‚Spielboom‘. Der zweiten Weltkrieg verursachte einen tiefgreifenden Bruch in der deutschen Spielgeschichte. Das Spiel dient nicht mehr der Freizeitbeschäftigung, sondern dient zur Verbreitung und Festigung der eigenen Ideologie. Sodass nach Ende des Krieges mit Ausnahmen eine regelrechte Spielfeindlichkeit entstand. Alle Aufmerksamkeit galt dem Wiederaufbau Deutschland. Dabei durfte das Spiel nur zweckgerichtet und funktionalisiert sein. In der Gesellschaft war nur das Lernspiel erwünscht. (Baum 1997, S. 11)

Dagegen setzten sich die Pädagog*innen in den 60er Jahren ein. Sie wollten weg von den funktionalisierten Spielangeboten und hinzu einem natürlichen Verhältnis zum Spiel. Die Kinderladenbewegung beeinflusste das Spiel mit ihrer antiautoritären, kooperativen Pädagogik ebenfalls. In den Spielen sollte es nicht mehr vordergründig um das Gewinnen gehen, sondern es sollte die Kinder zusammen zum Spielziel bringen.

Laut Baum (1997, S. 12) suchen die aktuellen Pädagog*innen ein Mittelmaß von kooperativen, koalisierten und konkurrenzhaltigen Spielen.

3.2 Formen des Spiels

„Kinder müssen spielen, denn sie lernen durch das Spiel viel über sich und ihre Umwelt kennen.“ (Thiesen 2013, S. 9)

Bei dem Spiel können viele Fähigkeiten erworben werden, obgleich es aber nicht das Ziel des Spielens. Sondern viel mehr wird gespielt, um des Spielens wegen. Dabei liegt der Nutzen außerhalb des Spiels. (Strenger 2014, S. 267)

Das frühkindliche Spiel ist ein tiefes angeborenes Bedürfnis (Thiesen 2013, S. 14), bringt ständig Neues, Unerwartetes hervor und, ist geprägt von Vielfalt, Variationen sowie Verhaltensmöglichkeiten (Thiesen 2013, S. 9). Auch in der Tierwelt ist es zu beobachten, indem die Tiere mit Übermut und Überschwang ohne das Risiko des Scheiterns im Kopf zu haben, das Jagen und Stellen der Beute üben. Das spielende Kind baut sich eine eigene Wirklichkeit auf. Obwohl es weiß, dass es spielt, tut es so als versorgt es ein Kind, baue es ein Haus oder befände es sich im Kampf.

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Spielformen und ihre Bedeutung für das Kind vorgestellt. Dabei ist anzumerken, dass sie zwar mit Abstand am häufigsten in der angegebenen Altersstufe auftreten, sie aber nie verschwinden und ebenfalls noch im Erwachsenenalter zu entdecken sind.

Dominierend im Alter von	Art des Spiels
ca. 0–2 Jahren	Funktionsspiele
ca. 2–4 Jahren und später	Konstruktionsspiele
ca. 2–4 Jahren	Fiktions- / Illusionsspiele
ca. 4–6 Jahren	Rollenspiele
ab ca. 5/6 Jahre	Regelspiele / Wettspiele

Abbildung 2: Spielformen und dominierendes Alter

3.2.1 Funktionsspiel

Das Funktionsspiel ist die früheste Form des Spiels. Diese ist schon bei Säuglingen zu beobachten. Sie spielen mit ihren Fingern, entdecken ihre eigenen Körper, spielen mit Gegenständen und anderen Personen, welche von den Säuglingen wie Gegenstände behandelt werden. Im Mittelpunkt des Spiels stehen die Bewegungsabläufe. Hingegen haben der Gegenstand bzw. das Spielzeug wenig Aufmerksamkeit. (Zimmer 2020, S. 100)

Bei dieser Spielform wird von den Kleinkindern die Steuerung ihrer Bewegungen geübt. Gemeint sind damit z. B. die Koordination des Sehens und Greifens, Festhaltens und Loslassens. Die Kleinkinder machen durch das Funktionsspiel neue Erfahrungen mit unterschiedlichen Materialien. Zu sehen ist dies, indem Gegenstände immer mehr in ihrer gedachten Funktion genutzt werden, bspw. dass ein Ball vom Kind gerollt wird. Laut Zimmer (2020, S. 100) empfinden die Kinder das Funktionsspiel als lustvoll und daher wiederholen sie die Tätigkeiten viele Male unmittelbar hintereinander. (Zimmer 2020, S. 100)

Das Funktionsspiel wird von den Kindern nicht geplant, sondern entsteht spontan, aus der Lust an der eigenen Bewegung, am ‚Funktionieren‘ eines Gegenstandes oder um ein interessantes Ereignis andauern zu lassen, entdeckt. Kinder beschäftigen sich im Funktionsspiel damit, „ihre Finger in jeden Spalt und jedes Loch zu stecken, unter Tischen und Stühlen durchzukriechen, in Schränke zu klettern, Türen zu öffnen und zu schließen, Treppen hinaufzuklettern, Gegenstände fallen zu lassen, mit einem Löffel auf Töpfe zu schlagen und so laute Geräusche zu produzieren.“ (Zimmer 2020, S. 101) Die Kinder sind dabei ihre eigenen Kräfte und Geschicklichkeit zu erproben. Sie erlernen den Gebrauch von ihren Händen und ihrem Körper. Diese sollen im Spiel gezielt und geschickt eingesetzt werden und die Kinder sollen ihre Kraft einteilen. (Zimmer 2020, S. 101)

Die Aufgabe der Erwachsenen im Funktionsspiel ist das Mitmachen, wenn er vom Kind ins Spiel einbezogen wird. Laut Zimmer (2020, S. 101) freuen sich Kinder, wenn sie einen Ball wegwerfen können und der Erwachsene ihnen den Ball zurückholt. Für das Kind kann das Spiel viele Male wiederholt werden, dem Erwachsenen jedoch wird dieses häufige Wiederholen des Spiels meist irgendwann langweilig. Doch die Wiederholungen sind wichtig für das Kind, da es durch diese seine eigenen Fähigkeiten und auch die Eigenschaften des Spielobjektes kennenlernt.

In späteren Lebensjahren kann das Funktionsspiel, vor allen in Bewegungsspielen, wie Hüpfspielen oder Seilspringen, beobachtet werden.

3.2.2 Konstruktionsspiel

Gegen Ende des zweiten und zu Beginn des dritten Lebensjahres entwickelt sich aus dem Funktionsspiel das Konstruktionsspiel. Umso älter das Kind wird, desto planvoller und konsequenter wird es. Das Kind geht mit dem Spielmaterial zunehmend sachgerechter um. Es beginnt aus ihnen etwas zu schaffen, zu produzieren. Das äußert sich im Bauen, im Stapeln, im Zusammenstrecken und im Auseinandernehmen.

In Konstruktionsspielen werden den Kinder Kenntnisse über Objekteigenschaften und praktisches Problemlösen vermittelt. Außerdem entwickelt es schöpferische Fähigkeiten. Das Konstruktionsspiel ist gegen Ende der Kindergartenzeit die häufigste Spielform, welche in der Grundschule weiter an Bedeutung zunimmt. In den Spielen der Kinder geht es immer weniger um Bewegungen bei den spielerischen-konstruktiven Tätigkeiten. Vorstellung und Überlegung werden im Spiel präsenter. (Zimmer 2020, S. 101f.)

3.2.3 Fiktions- und Illusionsspiel

Im Kleinkindalter, zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr, wird die Fantasie des Kindes immer ausgeprägter und es beginnt mit den sogenannten Fiktions-, Symbol- und Illusionsspielen. Aus dem Gymnastikseil wird eine Schlange, vom Mattenwagen wird mit einem Seil geangelt und selbstgebackener Sandkuchen wird ‚verspeist‘. Das alles sind Beispiele für die Fantasienspiele der Kinder. Die Bedeutung der Gegenstände kann sich dabei schnell ändern. Diese Spiele sind wichtig für das Kind, da sie durch ihre Spielhandlung die Vorstellung geübt wird.

Das Kind muss mit zunehmendem Alter immer weniger Handlungen in der Realität ausüben. Stattdessen kann es das Ergebnis seiner Handlung innerlich vorwegnehmen. Daraus geht hervor, dass das Symbolspiel eine wichtige Vorübung für ‚inneres Handeln‘ ist, womit das Denken gemeint ist. (Zimmer 2020, S. 102)

3.2.4 Rollenspiel

Das Rollenspiel wird von Kindern im Alter von ca. vier bis sechs Jahren bevorzugt. Dabei wird das Wissen über die gespielte Rolle des Kindes aus ihrem Erlebnis und ihrer Erfahrungswelt, manchmal auch aus ihrer Fantasie, genutzt. Am liebsten wählen sie dabei Personen aus ihrem näheren Umfeld. Dazu zählen Mutter, Vater, Erzieher*innen oder Briefträger*innen. Gerne werden von den Kindern auch Tiere gewählt.

In einem Rollenspiel geht es dem Kind nicht nur um das Nachahmen von Personen oder Tieren in bestimmten Tätigkeiten. Es identifiziert sich mit der Rolle. Dem Kind wird ermöglicht, z.B. durch die Darstellung von Tieren, ihrer Bewegungsformen und Verhaltensweisen, in die Rolle des Stärkeren oder des Schwächeren zu schlüpfen. Dadurch können zum einen die Fähigkeiten wie Durchsetzungsvermögen und sich zur Wehr setzen im Kind geweckt werden. Zum anderen können Erfahrungen im Beschütztwerden gemacht werden.

Hinzu kommt, dass durch das Rollenspiel die kindliche Vorstellungsfähigkeit und Fantasie gefördert wird. (Zimmer 2019, S. 109f.)

3.2.5 Regelspiel

Im fünften/ sechsten Lebensalter fangen die Kinder an Regelspiele zu spielen. Sie kennzeichnen sich durch eine verstärkte Form des Miteinander- und Zusammenspielens. Die Kinder übernehmen die Regeln von den pädagogischen Fachkräften und meist werden die Regeln von den älteren Kindern an die jüngeren weitergegeben. (Zimmer 2020, S. 103)

Entwicklungsbedingt tendieren Kinder im Vorschulalter dazu Spielregeln, die von Erwachsenen aufgestellt werden, als ‚Zwangsregeln‘ und unantastbar zu betrachten. Kinder brauchen Ordnung und Kontinuität. Im Spiel kann sich das äußern, indem sie ihre Regelspiele auf eine für sie gewohnte Art spielen wollen. Für Kinder ist es leichter, wenn ein Spiel mit veränderter Regeln eine neue Bezeichnung bekommt. In der Zeit, in der die Kinder zur Schule gehen, wird ihnen bewusst, dass Spielregeln soziale Vereinbarungen sind und dass diese, mit Zustimmung aller Beteiligten, auch geändert werden können. (Zimmer 2020, S. 104)

Die Abläufe von Regelspielen sind oft streng ritualisiert, was den Kindern auch bei wechselndem Spielpartner*innen Sicherheit geben kann.

Um Regelspiele spielen zu können, brauchen die Kinder bestimmte Kompetenzen, wie:

- Einnehmen von Spielrollen, welche mit bestimmten Verhaltensvorschriften verknüpft sind, bspw. das zeitweise Augenschließen beim Versteckspiel
- Zulassen von schnellen Rollenwechseln (z.B. vom Fänger*in zum Läufer*in)
- Beherrschen von bestimmten Fertigkeiten, welche für das Spiel gebraucht werden

4 Einführung in den Waldkindergarten

4.1 Begriffsklärung

Die Waldkindergartenpädagogik ist ein frühpädagogisches Handlungskonzept (Drieschner 2021, S. 257), welches seinem Ursprung in den skandinavischen Ländern hat (Wolfram 2021, S. 14). Derzeit ist das Konzept im deutschsprachigen Raum weniger verbreitet als die klassischen Konzepte wie die Fröbel- oder Montessoripädagogik.

Bei Handlungskonzepten handelt es sich um ein allgemein formuliertes Konzept. Sie sind dafür da, dass Kita-Teams sich an gemeinsamen Zielen und Methoden orientieren können und beschreiben allgemein verständlich, worin ihre Leistungen bestehen. (Drieschner 2021, S. 257f.)

Im Handlungskonzept des Waldkindergarten ist daher, das primäre Erziehungsziel die Biophilie. Die Biophilie bezeichnet die Liebe zum Lebendigen, zur Natur und den Aufbau von einer positiven, emotionalen, andauernden Bindung zur Natur. Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden indem vielfältigen Sinneserfahrungen im Naturraum ermöglicht werden, durch kreatives (Fantasie-)Spiel mit Naturmaterialien (z.B. Zapfen, Steine, Ästen, Blättern), durch gemeinsames Entdecken und Beobachten von Naturphänomenen. (Drieschner 2021, S. 262; Miklitz 2020, S. 80)

Deswegen sind Waldkindergärten frühpädagogische Einrichtungen, welche ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Natur umsetzen. Dafür wird die meiste Zeit auf Wände und ein festes Dach verzichtet. Für den Fall, dass ein Aufwärm- und Schutzraum gebraucht wird, stehen Bauwagen, kleine Hütten oder Ausweichgebäude zur Verfügung. (Wolfram 2021, S. 14)

Damit ein Waldkindergarten eröffnet werden darf, brauchte der Träger der Einrichtung laut §45 KJHG eine Betriebserlaubnis (z.B. Waldkindergärten). Für eine solche Erlaubnis müssen Bedingungen erfüllt werden (u.a. der eben genannter Schutzraum). Die Bedingungen eines Regelkindergartens sind dabei anderes als bei einem Waldkindergarten. Das Bundesministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit legt aufgrund der Besonderheiten des Betreuungsraumes eine Mindestöffnungszeit von vier Stunden an fünf Wochentagen fest. In der Kindergartengruppe eines Waldkindergartens dürfen maximal 20 Kinder betreut werden. Für eine Gruppe werden zwei pädagogische Fachkräfte vorgeschrieben. Ab 15 Kindern wird empfohlen eine Drittkraft einzustellen, welche keine Fachkraft sein muss.

Außerdem ist es in Deutschland notwendig einen Nachweis eines ausgewiesenen Gebietes im Naturraum bzw. Waldgebiet mit entsprechender Nutzungsgenehmigung durch die örtlichen Forstbehörden zu haben. (Miklitz 2021, S. 26f.) Die pädagogischen Fachkräfte haben immer ein Mobiltelefon und eine Erste-Hilfe-Ausrüstung für Notfallversorgung dabei.

Die Richtlinien für Waldkindergärten variieren in den jeweiligen Bundesländern. (Miklitz 2021, S. 254)

4.2 Geschichte

Die Wurzeln des Waldkindergartens liegen in Skandinavien.

In Schweden wurden die Anfänge für die Wald- und Naturpädagogik geschaffen. 1892 gründet sich die Organisation ‚friluftsrämjandet‘, die Aktivitäten in den naturpädagogischen Bereichen ganzjährig für alle Altersstufen anboten. Die ersten Gruppen für Kinder im Vorschulalter entstanden Mitte des 20. Jahrhunderts. (Miklitz 2021, S. 14; Wolf-ram 2021, S. 14)

Dies hatte Auswirkung auf das nahe gelegene Nachbarland Dänemark.

In Dänemark war es eine Mutter, welche mit einer solchen Idee startet. Am Anfang, nur mit ihren eigenen Kindern, ging Ella Flatau seit 1952 von Søllerød aus in den Wald (Miklitz 2021, S. 14; Drieschner 2021, S. 260). Flatau war der Überzeugung, dass spielen in der Natur optimale Ausgangsbedingungen für eine gesunde kindliche Entwicklung bietet.

Durch die, zu der Zeit in Dänemark sehr knappen Kindergärtenplätze, schlossen sich die Kinder der Nachbarschaft und Eltern, die sich für diese Idee begeisterten an. Der erste ‚skovbørnehaven‘ (dänisch für Waldkindergarten) gründete sich durch eine Elterninitiative gegründet werden. (Berger 2017, o. S.; Bickl 2001, S. 14)

Mittlerweile hat Dänemark ca. 70 Einrichtungen dieser Art, in klassischer (als reiner Waldkindergarten) und integrierter Form (einem Regelkindergarten angeschlossen). (Miklitz 2021, S. 14)

Das Konzept des Waldkindergartens „[...] steht in der Tradition der Ideen der Lebensreformbewegungen zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, genauer der Natur- und Freiluftbewegung und der Reformpädagogik, die beide eine naturnahe Lebensweise propagierten.“ (Drieschner 2021, S. 260)

In Deutschland startet Endes des zweiten Weltkrieges die ‚moderne‘ Waldkindergartenbewegung. Dies geschah nicht aus einer pädagogischen Überlegung heraus, sondern ist mangels Handlungsalternativen. Durch den Krieg wurden die meisten Kindergärten zerstört und somit kümmerten sich in dieser Zeit sogenannte ‚Kindertanten‘ um die unbeaufsichtigten noch nicht schulpflichtigen Kinder. (Berger 2017, o. S.)

Es entstanden als ‚Spazierkindergärten‘ benannte Kindertageseinrichtungen. In diesen Einrichtungen wurden die Kinder morgens in den meisten Fällen von zu Hause abgeholt, so auch in Wiesbaden. Dort arbeitete Friedel Knecht, die eine kindbezogene Ausbildung hatte. Sie betreute zehn bis zwölf der ihr anvertrauten Jungen und Mädchen. Mit ihrer

Gruppe unternahm sie regelmäßige Wanderungen durch das Tal zum Stadtwald. Für schlechtes Wetter gab es für die Gruppe eine kleine angemietete Wohnung.

Der erstenoffizielle Waldkindergarten wurde von Ursula Sube in Wiesbaden gegründet. Die amtliche Genehmigung erhielt sie im Frühjahr 1968. Sube hatte keine Ausbildung zur Erzieher*in absolviert, weshalb sie für den Kindergarten keine öffentlichen Finanzierung bekam. Somit finanzierte sich die Einrichtung über Elternbeiträge. Die offizielle Betriebserlaubnis erhielt ihre Waldgruppe Ende der 1980er Jahre. Mit der Erlaubnis bekam sie eine Begrenzung der Anzahl der Kinder auf maximal 15 Kinder. Auf Grund von Unwissenheit von der Existenz der dänischen Kindergärten, gab es keine Einflüsse von dort. Aus dem Waldkindergartenmodell von Sube entwickelten sich keine weiteren Initiativen. (Miklitz 2021, S. 14f.) Dennoch existiert er bis heute. (Berger 2017, o. S.)

Der erster staatlich anerkannte Waldkindergarten eröffnete 1993 in Flensburg. Die Gründer*innen Kerstin Jebesen und Petra Jäger lasen als angehende Erzieher*innen in einer pädagogischen Fachzeitschrift einen Artikel über dänische Waldkindergärten. Da die beiden eine eher alternative Vorstellung hatten, entsprach das darin vorgestellte Konzept ihren Vorstellungen. Nachdem Jebesen und Jäger in Dänemark hospitieren und eine Konzeption schrieben, gründeten sie einen Verein. Mit diesem konnten sie die Behörden überzeugen und der Waldkindergarten wurde eröffnet. Die Idee von dem Konzept konnte durch die intensive Öffentlichkeitsarbeit und vielen Besucher*innen weitergetragen werden. (Miklitz 2021, S. 15; Bickel 2001, S. 14) Nach der Anerkennung des Vereins als Träger der freien Jugendhilfe, erhielt er vom Land Schleswig-Holstein und von der Stadt Flensburg finanzielle Förderung. (Bickel 2001, S. 14)

Der Naturkindergarten in Lübeck folgte 1994. Zur gleichen Zeit konnte durch eine Elterninitiative ein weiterer Waldkindergarten in Berglen entstehen, welcher der erste in Baden-Württemberg war. (Bergen 2017, o. S.; Miklitz 2021, S. 15) Im Umgang mit den in dieser Zeit noch skeptischen Ämtern und Behörden in Deutschland leisteten die Initiator*innen von Lübeck und Berglen Pionier- und Überzeugungsarbeit. (Miklitz 2021, S. 15)

Nach Angabe der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (2020) stieg seit den Anfängen der 1990er Jahre und mit den Gründungen der ersten Waldkindergärten in Schleswig-Holstein die Zahl an Waldkindergärten in Deutschland. Meist waren diese in eingetragenen Verein organisiert. Laut Berger (2017, o. S.) beträgt die Anzahl dieser Einrichtungen derzeit bundesweit ca. 1.500.

4.3 Formen

Waldkindergarten ist nicht gleich Waldkindergarten. Das folgende Kapitel zeigt die unterschiedlichen Formen des Waldkindergartenkonzepts auf und gibt eine kurze Erklärung.

4.3.1 Der klassische Waldkindergarten

Der klassische Waldkindergarten hat meist eine Betreuungszeit von werktags zwischen vier bis sechs Stunden. Bei einigen Waldkindergärten, vor allem bei in höher gelegenen Kindergärten werden die Öffnungszeiten in der kalten Jahreszeit z.T. verkürzt. Ein entsprechender Ausgleich in der Betreuungszeit wird in den wärmeren Monaten geschaffen. Zusätzlich bieten einige Waldkindergärten an einem oder zwei Nachmittagen in der Woche eine Betreuung für Vorschulkinder an. Vermehrt werden auch Waldhorte gegründet. Die Anzahl der Waldkindergärten, welche längere Öffnungszeiten haben, nimmt zu.

Die meisten klassischen Waldkindergärten verfügen über kein festes Gebäude. Anders in Bayern, wo alle Waldkindergärten bis 2004 für ihre Anerkennung einen Ausweichraum nachweisen mussten. Einen sogenannten ‚Schutzraum‘ hat allerdings jeder Waldkindergarten. Dieser wird aufgesucht, falls es zu extremen Witterungsverhältnissen (z.B. Sturm, Gewitter, Hagel) kommt. Gleichzeitig dient der Raum zur Aufbewahrung von Bastelmaterial und Ersatzkleidung. Mahlzeiten werden an sehr kalten Tagen ebenfalls dort eingenommen.

In der Regel sind die Waldkinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Wobei die Zahl der Waldkindergärten, die auch zweijährige Kinder aufnehmen steigt. Die Platzkapazität der Gruppe liegt meist bei 20 Kindern. Die Betreuung der Waldkinder wird von mindestens zwei pädagogischen Fachkräften und einer Drittkraft geleistet.

Als eine Alternative bei Temperaturen ab ca. -6°C haben einige Waldkindergärten heizbare Ausweichräume, durch die eine kontinuierliche Betreuung der Kinder möglich ist. Die Ausweichräume können z.B. Bürgertreffpunkte, Vereinsräume, Büchereien sein, bei denen es sich um gemeindeeigene, in den Morgenstunden wenig genutzte Unterkünfte handelt. (Miklitz 2021, S. 16f.)

4.3.2 Der integrierte Waldkindergarten

Bei dem Modell des integrierten Waldkindergartens wird das pädagogische Konzept des Waldkindergartens in Regelkindergärten integriert. Diese Form ist in Dänemark weit verbreitet und nimmt auch in Deutschland zu. Hierbei gibt es verschiedene Mischformen.

Eine Variante ist der Regelkindergarten mit einer Waldgruppe. Diese Form könnte sich durch eine tägliche stattfindende offene Waldgruppe äußern, der sich die Kinder aus verschiedenen Gruppen wahlweise zuordnen. Eine andere Möglichkeit ist eine feste Waldgruppe mit wöchentlichem oder monatlichem Wechsel der Waldkinder.

Eine weitere Variante wären Kooperationen zwischen Wald- und Regelkindergärten. Dabei verbringen die Waldkindergartenkinder den Vormittag in der Natur und den Nachmittag in einem Regelkindergarten. Dadurch entsteht die Abdeckung der Randzeiten des Waldkindergartens durch einen kooperierenden Regelkindergarten. (Miklitz 2021, S. 17f.)

4.3.3 Weitere Formen der Kindheitspädagogik im Naturraum

Weitere Formen, bei dem der Naturraum in den Alltag der Kinder integriert werden kann, sind Projektwochen oder regelmäßige Waldtage.

Bei den Projektwochen (meist über einen Zeitraum von einer bis drei Wochen) werden der Wald und das Naturerleben zum Gegenstand der Erforschung.

Waldkindergärten geben Regelkindergärten Impulse regelmäßige Waldtage durchzuführen. Weshalb es nicht verwunderlich ist, dass Regelkindergärten immer häufiger dazu übergehen, einmal in der Woche einen Waldtag anzubieten. (Miklitz 2021, S. 18f.)

Die pädagogischen Fachkräfte bereiten sich dafür gemeinsam vor. Sinnvoll für solche Vorhaben ist laut Miklitz (2021, S. 18) eine Hospitation in einem klassischen Waldkindergarten vor der Projektplanung und den regelmäßigen Waldtagen.

4.4 Ziel und Methoden

In dem Konzept des Waldkindergartens steht der Wald „als primäres Medium der Erziehung [im Vordergrund] auf das sämtliche pädagogische Ziele und Methoden zurückzuführen“ sind. Für die Erreichung der Ziele wird auf die Selbsttätigkeit des Kindes in seinem Bildungsprozess und auf seinen natürlichen Spiel- und Bewegungsdrang gesetzt. (Häfner 2002, S. 35)

Das primäre Erziehungsziel ist die sogenannte ‚Biophilie‘. Die ‚Biophilie‘ ist die Liebe zum Lebendigen, zur Natur und es geht bei ihr um den Aufbau von einer positiver, emotionaler und andauernder Bindung zur Natur. Diese Liebe soll geschaffen werden, indem vielfältige Sinneserfahrungen im Naturraum ermöglicht werden, bspw. durch kreatives (Fantasie-) Spiel mit Naturmaterialien (wie z.B. Zapfen, Steinen, Ästen, Blättern), durch gemeinsames Entdecken und Beobachten von Naturphänomenen. (Drieschner 2021, S. 262; Miklitz 2020, S. 80)

Der Aufbau von motorischen und koordinativen Fähigkeiten ist ein weiteres zentrales Ziel des Waldkindergartens. Der Wald bietet viel Platz für vielfältige Bewegungserfahrungen wie laufen, klettern oder springen. Im Unterschied zum Regelkindergarten bringt der autonom strukturierte Naturraum des Waldkindergartens vielfältige Anlässe und Möglichkeiten für raumübergreifende Bewegungen in unebenem und anspruchsvollem Gelände mit sich. (Miklitz 2020, S.80)

Durch die selbstständige Veränderung und Gestaltung der Umwelt und den Erfahrungen des Aufeinander angewiesen sein bei der (gemeinsamen) Bewältigung von Hausaufgaben, werden auf der persönlichkeitsbildenden Ebene, Mut, (Selbst-)Vertrauen und Kooperation gefördert. Dabei können die Waldkinder Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machen. (Häfner 2002, S.38ff.; Knauf, Dux & Schlüter 2007, S. 183)

Im Waldkindergarten wird auf „festgelegtes“ Spielzeug verzichtet. Dadurch soll laut Knauf, Dux und Schlüter (2007, S. 185) die Fantasie und Kreativität gefördert werden. Durch „unbestimmte“, vielfältige nutzbare Naturmaterialien und Werkzeuge wie Steine, Äste oder Zapfen sollen den Waldkindern, die Möglichkeit geben werden, eigene Ideen für Spiele, Bastel- und Konstruktionstätigkeiten zu entwickeln und umzusetzen.

Das Handlungskonzept des Waldkindergartens gibt die schulbezogene Fähigkeit nicht als einer ihrer Erziehungsziele an. Es möchte die Waldkindern in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern. (Knauf, Dux & Schlüter, 2007, S. 185) Trotzdem sind schulbezogene Fähigkeiten wie sinnliches

Differenzierungsvermögen, sprachliche Ausdrucksfähigkeiten und mathematisches Grundverständnis durch Explorieren, Beobachten, Benennen von Naturphänomenen, Sammeln, Ordnen und Experimentieren im Alltag des Waldkindergartens gegeben. (Godau, 2009; Knauf, Dux & Schlüter, 2007, S. 185)

Laut §5 (Gesundheitsvorsorge) des KiföG M-V ist ein Ziel aller Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen „den Öffentliche Gesundheitsdienst bei der Durchführung von Untersuchungen und Maßnahmen der Prävention unterstützen. Durch den Aufenthalt in einem Waldkindergarten und das implizite draußen sein, ist die Gefahr der Übertragung von Atemwegsinfektionen über die Luft und durch Schmierinfektionen viel geringer als in geschlossenen Räumen, wie es in Regelkindergärten der Fall ist. (Ladach & Wehner 2016, S. 70f.; Stoltenberg 2009, S. 136)

4.5 Menschenbild im Waldkindergarten

4.5.1 Bild vom Kind

Das Bild des Kindes sollte von den pädagogischen Fachkräften reflektiert werden.

Laut Miklitz (2007, S. 66ff.) sind Kinder ganze empathische Menschen mit einem angeborenen Sozialtrieb und keine Mängelwesen.

Kinder wollen nicht nur so frei wie möglich mit Zeit, Material und Raum umgehen, sondern haben im Spiel auch ihren eigene Zeitrhythmen. Jedes Kind hat eine individuelle Lernbiografie.

Sie sind fantasievoll, kreativ und neugierig. Kinder sind Pionier*innen, Entdecker*innen, Hüttenbauer*innen, Werkzeugmacher*innen, Sammler*innen, Jäger*innen und Fokussier*innen. Ihre Erlebnisse und ihr Wissen teilen sie gerne mit interessierten Kindern und Erwachsenen.

In ihrer Auswahl von spontanen und stillen Impulsgebern sind sie autonom. Sie geben und nehmen Impulse.

Kinder sind aktive Bestandteile von Beziehung und tragen für alle Menschen, Lebewesen und Gegenständen, die sie umgeben Verantwortung.

In der Natur wollen sie autonom interpretieren, agieren und haben das Bedürfnis, Spuren zu hinterlassen. Auf bekannte Gefährdungen können Kinder altersentsprechend reagieren. Stoßen Kinder auf Konflikte, wollen und können sie sie selbstbestimmt lösen.

Kinder haben einen ausgeprägten Selbsterhaltungstrieb, ein starkes Gerechtigkeitsgefühl und verfügen über Selbstentwicklungsfähigkeiten bzw. -kräfte.

Weitergehend haben sie ein Recht auf:

- ungestörte Spielverläufe (auch rechtlich geregelt: Artikel 31 UN-Kinderrechtskonvention)
- Langeweile und Langsamkeit,
- Rückzug und darauf, allein gelassen zu sein, wenn sie das wollen und
- die Erprobung ihre eigenen Körpergrenzen.

Damit die Kinder ihrem Bewegungsdrang gerecht werden können, brauchen sie Platz für raumgreifende Bewegungsabläufe. Durch Körpererfahrungen machen sie Selbsterfahrungen.

Durch den benötigten Handlungsrahmen und Ritualen bekommen Kinder Sicherheit und Orientierung.

Kinder haben laut Miklitz (2007, S. 66ff.) Anspruch auf:

- möglichst unbeschränkten Zugang zu unterschiedlichsten Lernkanälen,
- sinnvolle Aktivitäten (Lebenspraktischer Ansatz),
- anschauliche, ganzheitliche Lernbedingungen,
- eine Umgebung, in der ihre Hoffnung wachsen kann,
- eine vorurteils- und wertungsfrei Annahme von sich und
- Respektierung ihres animistischen Weltbildes.

4.5.2 Bild von einer pädagogischen Fachkraft

Der pädagogischen Fachkraft ist bewusst, dass sie eine absolute Vorbildfunktion hat und verhält sich dementsprechend so, dass die Kinder mit ihr eine wertvolle Orientierung auf moralischer und emphatischer Ebene haben.

Da die Selbstwirksamkeit im Waldkindergarten als wichtig erachtet wird, unterstützt sie die Kinder dabei und gibt ihnen die Möglichkeit Erfahrungen machen zu können, sodass sie erkennen, dass sie in dieser Welt durch eigenes Handeln etwas bewirken.

Sie erkennt Situationen, in denen das Kind zum Experimentieren und Erfinden angeregt wird und unterstützt diese. Selbst sollte sie immer neugierig bleiben.

Durch verbale und nonverbale Äußerungen soll sie den Kindern die Chance geben, ihre eigenen Gefühle und Momente stark involviert zu sein, mitzuerleben.

Die pädagogische Fachkraft sollte sich zum Ziel setzen, die Kinder verstehen zu wollen. Außerdem strebt sie danach, die Interessen und subjektiven Bewältigungsformen der Kinder wahrzunehmen, anzunehmen und zu fördern.

Falls ein Kind Zeit und Zuwendung braucht, sollte sie bereit sein diese zugeben.

Um die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder zu erkennen, beobachtet sie die Kinder sowohl einzeln als auch in Gruppen. Das gewonnene Wissen nutzt sie im Umgang mit Schwierigkeiten und Defiziten in anderen Bereichen.

Sie ist in der Lage dazu, die Kinder alleine nach Lösungen suchen zu lassen, welche auch über (lehrreiche) Umwege erfolgen können.

Die pädagogische Fachkraft nimmt Vertiefungen ins Spiel oder Beobachtungen der Kinder wahr und vermeidet Unterbrechungen.

Durch einen respektvollen und sorgsamen Umgang unterstützt sie die Erfahrung, dass Nichts in der Natur ohne Bedeutung ist.

Da Regelverletzungen im Naturraum gefährliche Auswirkungen haben können, achtet die pädagogische Fachkraft immer auf die Einhaltung von Regeln, Ge- und Verboten. (Miklitz 2007, S. 65)

4.6 Pädagogik

Die Pädagogik der Waldkindergärten ist geprägt von verschiedenen Pädagogien und Ansätzen, welche sich alle mit Natur, Wald und Umwelt auseinandersetzen.

Die Waldkindergärten orientieren sich bspw. an folgenden:

- Naturraumpädagogik (Wolfram 2021, S. 14f.; Miklitz 2019, S. 24ff.),
- Waldpädagogik (Nessing 2014, S. 23ff.),
- Natur- und Umweltpädagogik (Österreicher 2010, S. 14),
- Erlebnispädagogik (Miklitz 2005, S. 163ff.),
- Lebenspraktischer Ansatz (Miklitz 2021, S. 46ff.)
- Wildnispädagogik (Young, Haas & McGown 2014, o.S.) und
- Bewegungspädagogik (Bolay, Reichle 2013, S. 95).

In diesem Kapitel werden einige der Pädagogien vorgestellt.

4.6.1 Naturraumpädagogik

Die Naturraumpädagogik ist ein Handlungskonzept, welches geprägt ist durch verschiedene reformpädagogische Strömungen. Sie entwickelt sich aus der praktischen Arbeit der Wald- und Naturkindergärten. In der Naturraumpädagogik wird der Wald und die Natur von den pädagogischen Fachkräften als Lernort und Mittler genutzt, um ganzheitliche Bildungsprozesse anzuregen. Die Naturraumpädagog*innen nutzen die Natur als Motor für ein entdeckendes, eigenaktives und vernetztes Lernen mit allen Sinnen. Das Lernen wird in diesem Kontext als ein Konstruktionsprozess gesehen, welcher teils aus einer inneren Motivation heraus geschieht und teils durch die Interaktion mit anderen. Als Schlüssel der nachhaltigen Bildung wird das freie, experimentelle Spiel, welches die Explorationsfreude weckt, die Möglichkeit zur Entfaltung birgt und das Zusammenleben nach demokratischen Prinzipien prägt, gesehen. Trotz, dass die Vermittlung ökologischer Inhalte ein wichtiger Aspekt der Naturraumpädagogik ist, ist sie kein Hauptziel dieser. Der Naturraum ist als der Bildungsbereich der Bildungspläne in den Bundesländern zu finden und wird als solche umgesetzt. Die Gestaltung der Naturraumpädagogik entsteht durch verschiedene Situations- und Spielanlässen. Durch Entdeckungen, witterungsbedingte Veränderung und natürliches unebenes sowie anspruchsvolles Geländeformen in der Natur werden die Bildungsprozesse der Kinder angeregt. Jedes Kind bringt

seine unterschiedlichen Themen, Erfahrungen und Lebenswelt mit in den Kindergarten. Im Naturraum werden diese aufgegriffen und mit einfachen, ursprünglichen Mitteln bearbeitet. Die Natur ist stetig im Wandel und schafft damit eine Vielzahl an Bildungsanlässen. Laut Wolfram (2021, S. 17) sind diese und die Intensität des Erlebens in der Natur zugleich Antrieb und Motivation. Die Kinder werden in der Naturraumpädagogik als Wegbereiter*innen und Konstrukteur*innen ihrer Entwicklung gesehen, was von den pädagogischen Fachkräften prozesshaft begleitet wird. Sie können dabei Bildungsimpulse initiieren. Für die Kinder soll eine ganzheitliche Bildung ohne Belehrungen, vorgegebenen Programmen oder Beschäftigung geschaffen werden. Die Partizipation aller Beteiligten und somit ein lebendiger Dialog mit Kindern, Eltern, Erziehungsberechtigten und anderen Bildungspartner*innen steht im Vordergrund. Sie sollen ihre Fragen, Ideen und Entscheidungskompetenzen miteinbringen können, sodass sie an der Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsgeschehens ihrer Kinder beteiligt sind. (Wolfram 2021, S. 16f.)

4.6.2 Natur- und Umweltpädagogik

Natur- und Umweltpädagogik sind Begriffe, welche in Fachbüchern meist zusammen gedacht werden. Weshalb die Begriffe auch zusammen definiert und beschrieben werden.

Bei der Natur- und Umweltpädagogik geht es darum, dass die Menschen eindeutig und indiskutabel den Wert der Natur in der Gesellschaft verstehen und verinnerlichen. Umweltschutz soll zu einer sozialer Norm werden. Für die Verinnerlichung der Werte und Normen, soll in der frühen Jugend eine Prägung auf die Natur stattfinden. (Hermannsdorfer 2022, S. 9)

Dabei geht es um Werte wie Umwelt- und Naturschutz, die Liebe zur Natur und Respekt vor Natur, vor Nahrungsmitteln, das Verständnis für eine nachhaltige Landwirtschaft, welche das Tierwohl und die Umwelt respektiert. (Hermannsdorfer 2022, S. 11f.)

Laut Hermannsdorfer (2022, S. 12) hängen die wichtigen Entwicklungsprozesse wie soziale Kompetenzen, Wissensbildung, Zugehörigkeitsgefühl, soziale Werte und Normen von der Wechselwirkung zwischen Umwelt (Einflüsse von außen) und Genetik (Erbanlage) ab. Die Umwelt der Kinder ist beeinflussbar. Weshalb eine positive Beziehung zwischen den Kindern und der Umwelt geschaffen werden soll.

Zur Erreichung des Ziels soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, viele und unterschiedliche Gelegenheiten für unmittelbare Naturerfahrungen zu nutzen, welche auf positiven und interessanten Erfahrungen mit Naturphänomenen, Pflanzen sowie Tieren aufbauen und durch die Neugier für weitere Erkundungen und das Interesse an Hintergründen und Erklärungen wächst. (Österreicher 2010, S. 14)

4.6.3 Waldpädagogik

Bei der Waldpädagogik geht es um ein ganzheitliches Nahebringen und Verständnis schaffen, für ökologischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen im Wald und in der Natur. Außerdem will die Waldpädagogik allen Altersgruppen die Vielfalt des Lebensraumes Wald mit dessen Kreisläufen aufzeigen. Das Ziel ist dabei einer Naturentfremdung entgegenzuwirken und zu einem verantwortungsbewussten vernetzten Handeln zu führen.

Dieses Vorhaben soll ganz nach Pestalozzis Konzept über ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand umgesetzt werden. (Bolay & Reichle 2018, S. 31ff.)

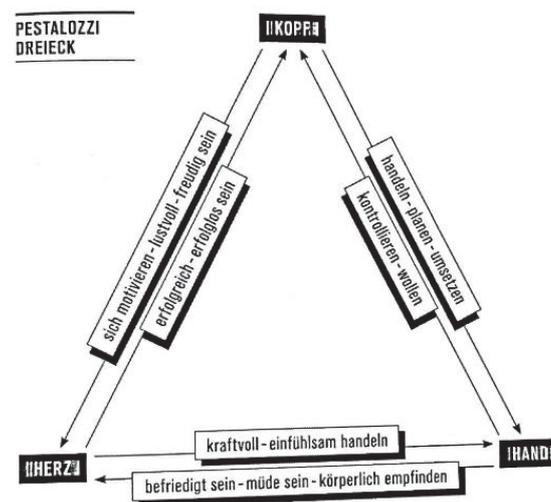


Abbildung 3: Pestalozzi Dreieck

Wobei viele Waldkindergärten eher von Lernen mit Herz, Hand und Kopf sprechen, womit eine Priorisierung ausgedrückt werden soll. (Bolay & Reichle 2018, S. 121)

4.6.4 Erlebnispädagogik

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair, Michl 2008, S. 115)

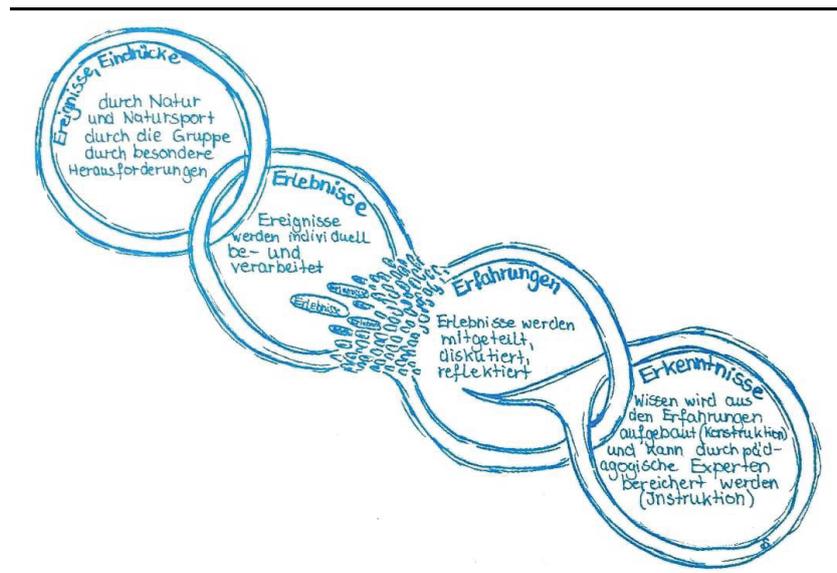


Abbildung 4: Bildliche Darstellung von Erlebnispädagogik

Manche Autoren definieren die Erlebnispädagogik anhand ihrer Eigenschaften, weil sie sich durch die erlebnispädagogische Bewegung in allen pädagogischen Praxisfeldern und mit einer zunehmenden Vielfalt von Methoden ausbreitet. (Michl 2009, S. 11)

Laut Miklitz (2020, S. 192) gehört alles zur Erlebnispädagogik, „was Kinder im Naturraum in aktiven Auseinandersetzung mit den sie umgebenden sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten im Wald erleben“. Kinder wie Erwachsene sollen von der Natur, durch ihr relativ unkalkulierbares Geschehen und durch den gewissen Neuigkeitscharakter der Situation, in ihren Bann gezogen werden.

Die Erlebnispädagogik soll unter freiem Himmel stattfinden. Dabei wird die Natur in der Regel als Lernort genutzt. Der Natur wird eine hohe physische Handlungskomponente zugeschrieben. Bei der Umsetzung von dieser Pädagogik wird auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten und die Arbeit mit Herausforderungen, subjektiven Grenzerfahrungen gesetzt. Als Medien wird eine Zusammenspiel aus klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen, verschiedenen

Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben genutzt. Die Gruppe ist ein Punkt der ständigen Veränderung. In der Erlebnispädagogik wird das Reflektieren des Erlebten als wichtig empfunden. Dabei geht es darum, was erlernt wurde und wie sich das Erlernte auf den persönlichen Alltag auswirkt. Diese Erlernte soll darauffolgend in den Alltag eingebunden werden. (Michl 2009, S. 11f.)

5 Bedeutung des Spiel im Waldkindergarten

5.1 Das ‚Urspiel‘ des Kindes

Das ‚Urspiel‘ beschreibt das freie Spiel und Experimentieren von Kindern mit der Natur und den Naturmaterialien. Der Begriff ‚Urspiel‘ wurde von dem Umweltpädagogen Rudolf Hettich geprägt. Laut seiner Auffassung haben Kinder eine ursprüngliches Bedürfnis, „sich mit der Natur zu verbinden, mit natürlichen Materialien zu spielen, in der Natur zu experimentieren und frei zu gestalten.“ Einfluss auf die Beschäftigungen bzw. auf das Spiel der Kinder haben dabei Materialien wie Äste und Stöcke, das sinnliche Erleben von Jahreszeiten, Naturphänomenen und die Wirkung von Landschaftsstrukturen.

Neben Wald und Wiesenflächen, stellen auch alle Brachflächen, welche in ihrer unstrukturierten Beschaffenheit Aufforderungscharakter für die Kinder haben, attraktive Spielräume dar. Große Pfützen, Sandburgen, wilde Hecken im Stadtbereich und weitere Erzeugnisse aus der Natur sind Beispiele wie Kinder ihre Umgebung für ein intensives Urspiel nutzen können. So können diese Erzeugnisse zum Beispiel dafür genutzt werden als Spielorte in einem Waldkindergarten genutzt werden.

Dies ist nur möglich, wenn die Beschäftigung der Kinder durch keine vorgefertigten Spielgeräte und Anlagen gesteuert wird. Dabei können Beobachtungen gemacht werden, wie sich Kinder die Natur und ihre Umwelt aneignen. Sie lernen von und mit ihr und es zeigt sich, welche Bedeutung die Natur für ihre Entwicklung hat. (Wolfram 2021, S. 39f.)

Hettrich (2011, S. 40) geht von folgendem aus: „in der Begegnung mit dem Urspiel hat bei Kindern alles einen Sinn, auch das kleinste Zerstören von Pflanzen und das unabsichtliche Töten eines kleinen Käfers infolge seiner Überlastung im Spiel.“ Bei Kindern kommt es vor, dass sie Pflanzen, geschütztes Tier oder ein gefährdetes Biotop nicht als diese wahrnehmen. Sie sehen diese Naturräume, Tiere und Pflanzen viel mehr als Spielgelegenheiten und -räume.

Durch das Urspiel wird den Kindern nicht irgendwie Wissen vermittelt. Sie erleben die gespielte Wirklichkeit in der Natur selbst, „eine Begegnung mit dem Eigentlichen, mit dem Original“ (Hettrich 2011. S, 40). Das Spiel in der Natur ist wertungsfrei und ergebnisoffen. Das heißt, dass das Urspiel ist frei von Wettbewerben und Bewertungen durch Erwachsene ist.

Der Waldkindergarten sieht es als seine Aufgabe, dass die Kinder im Sinne der ganzheitlichen Bildung genau zu beobachten sind. Dabei geht es um das Herausfinden, was

den Kindern wichtig ist und was sie brauchen. Denn das Augenmerk richtet sich auf ihre individuellen Bedürfnisse.

All das eben genannte, kann auf den Waldkindergarten übertragen werden, da in ihm in und mit der Natur gespielt wird. In einem Waldkindergarten ist es folglich von Bedeutung, dass das Urspiel vollzogen wird, da die Kinder sich in diesem Wissen aneignen und es eine wichtige Relevanz für ihre Entwicklung hat. Dabei stehen die Kinder, vor allem ihre individuellen Bedürfnisse im Vordergrund der Beobachtungen in einem Waldkindergarten.

5.2 Freies Spiel

„Das freie, experimentelle Spiel, dass die Explorationsfreude erweckt und die Möglichkeiten zur Entfaltung birgt, sowie das Zusammenleben nach demokratischen Prinzipien werden als Schlüssel nachhaltiger Bildung verstanden.“ (Wolfram 2021, S. 16)

Miklitz (2021, S. 150) definiert den Begriff ‚Freies Spiel‘ als selbstbestimmtes Spiel. Dies bezieht sich auf:

- die Zeiteinteilung,
- die Wahl des Ortes (in den gesetzten Grenzen im Naturraum),
- die Auswahl von Materialien,
- die Teilnahme oder Nichtteilnahme an offenen Angeboten,
- die Entscheidung zwischen Allein- und Partnerspiel und
- Wahl des*der Spielpartner*in.

Das Kind muss, für sich selbst unter den gegebenen Bedingungen strukturieren, Entscheidungen treffen, kommunizieren, reagieren. Solche Situationen werden von den pädagogischen Fachkräften genutzt, um gezielte Beobachtungen von einzelnen Kindern oder Gruppen zu machen. Beobachtungen sind eine wichtige Grundlage für die gezielte Förderung und Unterstützung der Kinder. Außerdem sind sie dienlich für Entwicklungsgespräche. (Miklitz 2021, S. 163)

Mit dem Wissen über die Ressourcen und Defizite der Kinder können die pädagogischen Fachkräfte günstige Freispielsituationen nutzen, um Kinder an entwicklungsfähige und -würdige Tätigkeiten heranzuführen, um sie zu ermutigen und Lernziele gezielt zu fördern. (Miklitz 2021, S. 152)

Durch Schnitzwerkzeuge werden die Kinder im Waldkindergarten in feinmotorischen Fähigkeiten gefördert.

Das freie Spiel ist für den Waldkindegarten bedeutend, da es die Kinder zum explorieren und ausprobieren anregt. Unter Verwendung des Naturraumes gelingt ihnen das besonders gut, da er vielfältige Anregungen bereithält, die zum freien Spiel anregen.

5.3 Spiel mit Naturmaterialien

Mit dem Begriff ‚Naturmaterialien‘ sind im Waldkindergarten „aus der Natur hervorgegangene und ausschließlich durch Prozesse in der Natur veränderte Materialien“ gemeint. (Miklitz 2021, S. 44)

Die Materialien sind von der Natur strukturiert und nicht durch die Menschen verändert. Dies gibt den Kindern im Wald die Möglichkeit freier in der Interpretation zu sein. Die Erwachsenen geben weniger Druck durch bestimmte Erwartungshaltungen, was den Umgang und die Nutzung bestimmter Materialien angehen. Dadurch werden Fähigkeiten wie Kreativität, emotionale Verbundenheit und logisches Denken gefördert. In der folgenden Abbildung 5 ist eine Gegenüberstellung von Merkmalen des industriell gefertigten Spielzeugs und des Spielzeugfreien Naturraums mit Naturmaterialien. In der dritten Spalte wird dargestellt, in welchem Maß und in welcher Qualität der autonom strukturierte Naturraum die Kinder beeinflusst.

Industriell gefertigtes Spielzeug	Spielzeugfreier Naturraum mit Naturmaterialien	Wirkung eines spielzeugfreien Naturraums mit Naturmaterialien auf das Kind
geruchlos	material- und artspezifischer Geruch	differenzierte Wahrnehmung; Kenntnis artspezifischer Gerüche
genormt; dadurch ersetzbar; kein artspezifisches Gewicht; Gewicht steht oft in keinem Verhältnis zu Größe und Funktion (Beispiel Plastiktraktor)	unverwechselbar, einmalig, materialspezifisches Gewicht	Wertschätzung; Speicherung im olfaktorischen Gedächtnis; Erfahren physikalischer Gesetzmäßigkeiten; körperliche Grenzerfahrungen; Teamgeist
Farbe ist nicht an das Material gebunden; Farbgebung wenig nuancenreich	materialspezifische Farbe, nuancenreiche Farbabstufungen und Veränderungen	differenzierte Wahrnehmung, ästhetische Kompetenz
nicht kostenfrei	kostenlos	Alternativen zur Konsumorientierung
beliebig reproduzierbar	nicht reproduzierbar	Erkennen und Wertschätzen der Einmaligkeit; emotionales Berührtsein
Oberflächenstruktur ist nicht material- und geruchsspezifisch	materialspezifische Oberflächenstruktur	differenzierte Wahrnehmung und Erwerb von Werkstoffkenntnissen
global verfügbar	landschafts- und standortspezifisch	regionalspezifische Besonderheiten erkennen; Wissen um Standortmerkmale
häufig nicht abbaubar, lange Verrottungszeiten, schädliche Emissionen	vollständig abbaubar	Einblick in Naturkreisläufe und Beginn vernetzten Denkens
durch differenzierte Ausgestaltung kaum veränderbar	veränderbar und persönlich interpretierbar	Förderung von Fantasie und Spielfreude; Dinge verändern können; sich durch Bearbeitung „anverwandeln“; emotionaler Bezug
nach Sicherheitsstandards geprüft	keine Sicherheitsnormen	eigenverantwortliches Handeln, Grenzerfahrungen
das ganze Jahr über verfügbar	Vorkommen/Verfügbarkeit meist an jahreszeitliche Rhythmen und Orte gebunden	Kenntnis spezifischer Reifungsprozesse; rhythmisches Erleben; Förderung einer Kultur des „Warten-Könnens“, Wertschätzung

Abbildung 5: Merkmalsgegenüberstellung

Dazu kommt, dass viele industriell gefertigte Spielzeuge nicht nur entbehrlich, sondern auch Ressourcen verbrauchen und die Umwelt belasten. Angebote wie die Bewegungsbaustellen und die Matschtische sollen im Gruppenraum ersetzt, was der Wald und Naturraum zu bieten hat. (Miklitz 2021, S. 45)

Durch die Zweckfreiheit der Naturmaterialien, werden die Kinder dazu verleitet mehr mit einander, im Gruppenspiel, zu reden, da sie gegenseitig wissen müssen, welche Rolle gewählte Gegenstände im Moment des Spieles haben. Dies nennt Miklitz (2021, S. 159) ‚offene Interpretation‘.

Das Spielen mit Naturmaterialien ist eine Weg, um Erziehungsziel zu erfüllen. Durch das Spielen mit Zapfen, Ästen, Blättern usw. können eine Bindung zur Natur schaffen. (Drieschner 2021, S 262; Miklitz 2020, S. 80) Gleichzeitig können Fähigkeiten wie sinnliches Differenzierungsvermögen, sprachliche Ausdrucksfähigkeiten und mathematisches Grundverständnis, welches sich positiv auf den Schuleintritt auswirken, durch Explorieren, Beobachten, Benennen von Naturphänomen, Sammeln, Ordnen, Experimentieren von Naturmaterialien erlernt und gefördert werden. (Godau 2009; Knauf, Dux & Schlüter 2007, S. 185)

5.4 Bewegung im Naturraum

„Kinder, die nur wenig Möglichkeit haben, ihrem natürlichen Bewegungsdrang nachzugehen [...], sich diese Verhaltensweisen auch später nicht aneignen und als Erwachsene oft häufig mit gesundheitlichen Problemen konfrontiert sein.“ (Zimmer 2020, S. 63)

Zu Zeit der Jäger und Sammler sind die Menschen am Tag ungefähr 20 Kilometer gegangen. Trotz dessen, das sie laufen mussten, um zu überleben, litten sie fast nie unter heutigen Volksleiden wie Arthrose, Arthritis oder Osteoporose. Laut Ganten (2011, zitiert nach Miklitz 2019, S. 10f.) hat sich der Körper der Menschen in den letzten 20.000 Jahren nicht verändert und passt somit nicht in die heutige Lebenswelt. Er geht davon aus, dass ein Überangebot an „minderwertigen“ Nahrungsmitteln und mangelnde Bewegung Hauptgründe für viele Krankheiten sind.

„Bei Kindern wachsen die Wirbelkörper noch, und sie reagieren sehr empfindlich auf einseitige Belastungen“ (Granten, Spahl & Deichmann 2011, S. 94)

Kinder brauchen Bewegung. Nicht nur um ihrem natürlichen Bewegungsdrang ausreichend nachzugehen, sondern auch für eine gute Entwicklung ihrer Körper. (Zimmer 2020, S. 63)

Bei Raumgreifenden Aktionen bewegen sich Kinder am liebsten, weshalb sie das Spiel im Freien bevorzugen. In der Natur haben sie den Platz ihre Bedürfnisse auszuleben, laut zu sein und impulsiv zu handeln. (Wolfram 2021, S. 60)

Auf den gängigen Spielplätzen finden die Kinder Sandkasten, Rutschen, Wippen oder Schaukeln. Alle diese Spielgeräte stellen weitere Sitzplätze dar.

Wälder mit ihrem autonom strukturierten Naturraum (Bodenerhebungen/ -vertiefungen, Baumstümpfen etc.) und den unbestimmten, vielfältigen nutzbaren Naturmaterialien und Werkzeugen (wie Steine, Äste, Zapfen etc.) können nicht durch raffiniert ausgestaltete Spielplätze ersetzt werden. (Miklitz 2019, S. 11)

Dies ist ein Grund, weshalb das Spiel im Naturraum von dem Waldkindergarten als wichtig erachtet wird. Die Kinder laufen, klettern, springen oder nutzen andere vielfältige Bewegungsmöglichkeiten während des Spieles im Wald. Sie stärken sich, ihren Körper und ihre Gesundheit ohne organisierte Bewegungsabläufe vorgegeben bekommen zu haben. (Miklitz 2020, S. 80)

5.5 Spielen und Lernen im Naturraum

Lernen geht immer über:

- das Greifen zum Begreifen,
- das Stehen zum Verstehen,
- das Wenden zum Anwenden,
- das Anfassen zum Erfassen,
- den Stand zum Verstand und
- die Sinne zum Sinnerfassen. (Wolfram 2021, S. 170)

Dies sind alles Prozess, welche während des Spielens stattfinden. Denn das Spiel ist kein Gegensatz zum Lernen, sondern die elementare Form des Lernens. Wolfram (2021, S. 66) schreibt, dass das Spiel im Naturraum „als höchste Lernqualität und zugleich Methode verstanden“ wird.

„Moderne Lerntheorien und -ansätze sprechen gegen die herkömmlichen Vorstellungen eines Wissenstransfers von Lehrenden zu lernenden. Sie zielen darauf ab, Lernprozesse mit dem Vorwissen und Vorständin sowie mit den Interessen, Zielen und Absichten des lernenden Kindes in Verbindung zu bringen.“ (Wolfram 2021, S. 66)

Seit ihrer Geburt machen Kinder Erfahrungen, was dafür spricht, dass Spiel und Lernen von Anfang an miteinander verbunden sind. Durch das Spiel oördern sich die Kinder selbst, auf emotionaler, sozialer, intellektueller sowie physischer Ebene hinaus. Diesen kindeigenen Antrieb nutzen die pädagogischen Fachkräfte als Bildungs- und Entwicklungsbegleiter aus, um die Kinder zu fördern und das beiläufige Lernen der Kinder bei ihrem Spiel zum spielerischen Lernen entwickeln zu lassen.

Die folgenden Abbildung 6 zeigt ein Beispiel wie Kinder sich im Spiel durch Naturmaterialien mit dem Gesetz der Ähnlichkeit und dem Gesetz der Nähe vertraut machen.

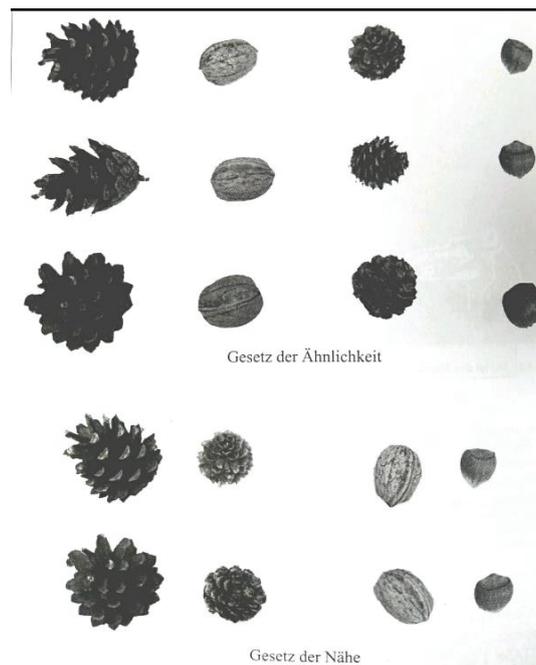


Abbildung 6: Gesetz der Ähnlichkeit und der Nähe

„Freispiel ist wichtig, sollte jedoch unterstützt werden und muss in einem angemessenen Verhältnis zur Lernaktivität stehen, die die Erwachsenen planen und initiieren“ (BayBEP 2013, zitiert nach Wolfram 2021, S. 66).

Im Waldkindergarten, vor allem in denen, die mit der Naturraumpädagogik arbeiten, sind Freispiel und geplanter Lernaktivitäten eng verbunden. Das freie Spiel ist ein guter Zeitraum, um Beobachtungen zu sammeln. Aus den Beobachtungen werden Themen und Bedürfnisse der Kinder herausgefunden. Mit diesen können weiterführende Bildungsangebote gestaltet werden. Dabei wird das Spiel zu einer Methode, um das Kind zu stärken.

Kinder sind aktive Gestalter ihrer eigenen Bildungsprozesse (Wolfram 2021, S. 67), denn Bildung ist Selbstbildung (Thiersch 2009, S. 25). Das Verständnis begünstigt den Blick weg vom Lehren hin zur Bildungsgestaltung.

Der Fakt, dass sich Kinder im Spiel selbst bilden, heißt nicht, dass sie einfach nur spielen gelassen werden sollten, sondern fordert eine aktive Teilhabe von den Erwachsenen. Pädagogische Fachkräfte können durch ihre Impulssetzung und ko-konstruktivem Handeln die Kinder in ihrer Aufmerksamkeit lenken und Entwicklungsprozesse anregen. (Wolfram 2021, S. 67)

6 Fazit

Die Fragestellung, mit der sich die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt hat, war: „Welche Bedeutung wird dem Spiel im Waldkindergarten in fachpraktischen Literatur beigegeben?“

Dazu wurden am Anfang der Arbeit die Formen des Spiels aufgeführt und die Bedeutung der Formen für das Kind dargelegt. Die unterschiedlichen Spielformen finden sich auch im Waldkindergarten wieder. Durch den autonom strukturierter Naturraum werden nicht nur viele Möglichkeiten und Anlässe zum Spielen geboten, sondern er hat für die Kinder auch einen herausfordernden Charakter als das Gelände von Regelkindergärten.

Ein Teil der Beantwortung der Frage steckt in den Erziehungszielen des Waldkindergartens, denn das Spiel ist ein Mittel zur Erfüllung dieser Ziele der Waldkindergartenpädagogik. Kinder machen, durch das Spiel im Naturraum, vielfältige Sinneserfahrungen, welche positive, emotionale und andauernde Bindungen zur Natur erwecken können.

Das Spielen im Naturraum bringt außerdem die unterschiedlichsten Bewegungserfahrungen bzw. -formen mit sich. Die Kinder beanspruchen ihren gesamten Körper und bauen, dabei ihre motorischen und koordinativen Fähigkeiten aus. Besonders, der im Unterschied zum begrenzten Außengelände der Regelkindergärten, autonom strukturierte Untergrund, bringt große Vorteile für das Kind mit sich. Das Spielen im Wald und der Natur bedeutet eine gesundheitliche Vorsorge, da der Körper der Kinder gefördert und gestärkt werden.

Der Waldkindergarten sieht das Spiel als ein Weg des Lernens. Durch das Sammeln und Ordnen von Naturmaterialien im Spiel, können die Kinder ein mathematisches Grundverständnis erlangen. Durch das Beobachten und Benennen von Naturphänomenen werden die Kinder, dazu angeregt mit und aus der Natur zu lernen. Der Wald ist mit seinen vielfältigen Möglichkeiten eine ungemeine Bereicherung im Leben der Kinder

Mit den so ebbend aufgezählten Aspekten soll ausgedrückt werden, dass im Waldkindergarten dem Spiel eine sehr große Bedeutung zukommt. Die Kinder sollen durch das Spielen in seinen verschiedenen Formen lernen. Dabei unterstützt jede Spielform die Entwicklung der Kinder.

Das Funktionsspiel hilft dem Kind seinen Körper kennenzulernen, auszuprobieren und einüben von Fähigkeiten wie die Koordination des Sehens und Greifens. Im Konstruktionspiel lernen die Kinder Kenntnisse über Objekteigenschaften (z.B. Wissen über

Naturmaterialien). Im Fiktionsspiel im Wald wird ein umgefallener Baum zum Boot und das Kind fördert seine Kreativität nebenbei.

Dabei lernt und fördert sich das Kind selbst.

Literaturverzeichnis

- Baum, Heike(1997): Spiele aus Großmutter's Zeit. Für Kinder von heute entdeckt. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Berger, Manfred (2017): Zur Geschichte des Natur- und Waldkindergartens. Beginn und Entwicklung nach 1945 bis zur Gegenwart. Hg. v. nifbe - Niderrächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Online verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=694&catid=37&showall=&start=4>, zuletzt geprüft am 17.04.2023.
- Bickel, Kirsten (2001): Der Waldkindergarten: Konzept, pädagogische Anliegen, Begleitumstände mit Praxis. Wyk auf Föhr: Norden Media.
- Birk, Frank Francesco (2020). Der Waldkindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(3), 32-37.
- Blinkert, Baldo (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges (Schriftenreihe des Freiburger Instituts für Angewandte Sozialwissenschaft e.V. (FIFAS), 2).
- Bolay, Eberhard; Reichle, Berthold (2007): Walpädagogik Teil 1. Theorie. Hohengehren: Schneider.
- Bolay, Eberhard; Reichle, Berthold (2013): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren.
- Bolay, Eberhard; Reichle, Berthold (2018): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Vollständig überarbeitete und erweiterte 4. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag (Waldpädagogik).
- Drieschner; Elmar (2021): Spezifische frühpädagogische Handlungskonzepte: die Beispiele ‚Waldkindergarten‘, ‚Kneipp-Kita‘ und ‚Bewegungskindergarten‘. In: Thilo Schmidt, Ulf Sauerbrey und Wilfried Smidt (Hg.): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Münster, New York: Waxmann (utb Pädagogik, 5685), S. 257–276.
- Flitner, Andreas (1998): Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Überarbeitete Neuauflage., 11. überarbeitete Auflage. München, Zürich: Piper (Serie Piper, 22).
- Fritz, Jürgen (2004): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim, München: Juventa (Grundlagentexte soziale Berufe).

- Ganten, Detlev; Spahl, Thilo; Deichmann, Thomas (2011): Die Steinzeit steckt uns in den Knochen. Gesundheit als Erbe der Evolution. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 5. Auflage. München, Zürich: Piper (Piper, 6398).
- Godau, Michael (2009): Der Wald ist voller Wörter. Ganzheitliche Sprachförderung in der Natur. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Häfner, Peter (2002): Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Inauguraldissertation. Universität Heidelberg, Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3135>, zuletzt geprüft am 26. 04.2023.
- Heckmair, Bernd ; Michl, Werner(2008): Erleben und Erlernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Auflage. München/ Basel: Ernst Reinhardt
- Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Hermannsdorfer, Georg (2022): Naturpädagogik und Umweltbildung. Handbuch für Naturaktionen und Naturführungen am Chiemsee. Berlin, Hannover: Patzer Verlag
- Hettich, Rudolf (2011): Spielplätze für Kinderseelen. Die Bedeutung des Urspiels für die Entwicklung des Kindes. Waldstetten: Rudolf Hettich.
- Huppertz, Norbert (2004): Handbuch Waldkindergarten. Konzeption, Methodik, Erfahrungen. Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl. (Element, 7).
- Knauf, Tassilo; Düx, Gislinde; Schlüter, Daniela (2007): Handbuch pädagogische Ansätze. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Ladach, Martin; Wehner, Stephen (2016). Das Bergwaldprojekt Waldschule. Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Erlebnispädagogik und Arbeitsschulbewegung. In A. Martens (Hrsg.), Ganztagsschule und Umweltbildung (S. 69–86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Michl, Werner(2009) Erlebnispädagogik. München, Basel: Reichardt (UTB Profile, 3049).
- Miklitz, Ingrid (2007): Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. 3., aktualisierte und erw. Aufl., [Nachdr.]. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit Pädagogische Ansätze).
- Miklitz, Ingrid (2019): Naturraum-Pädagogik in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Miklitz, Ingrid (2020): Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes (8. Aufl.). Mülheim: Verlag an der Ruhr

- Miklitz, Ingrid (2021): Der Waldkindergarten. Grundlagen und Praxisbeispiele der Naturraumpädagogik. 9., vollständig überarbeitete Auflage. Mülheim an der Ruhr, Berlin: Verlag an der Ruhr; Cornelsen.
- Nessing, Rolf (2014): Waldpädagogik und andere Ansätze des Erlebens und Lernens in der Natur. Evaluation forstlicher Waldpädagogik im Bundesland Brandenburg. Saarbrücken: AV Akademiker Verlag (Reihe Humanwissenschaften)
- Österreicher, Herbert (2010): Basiswissen Natur- und Umweltpädagogik für die sozialpädagogische Erstausbildung. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Pohl, Gabriele (2014): Kindheit - Aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. 4. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin/ Heidelberg. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1783258>, zuletzt geprüft am 18.05.2023.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 692, 32).
- Scheuerl, Hans (1979): Das Spiel. 9. Auflage. Weinheim/Basel.
- Sauerbrey, Ulf (2021): Spielen in der frühen Kindheit. Grundwissen für den pädagogischen Alltag. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag (Praxiswissen Erziehung).
- Stenger, Urula (2014): Spiel. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 267-268.
- Stoltenberg, Ute (2009). Mensch und Wald. & eorie und Praxis für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des & emenfeldes Wald. München: oekom
- Thiersch, Hans (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Angelika Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine geligende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-36.
- Thiesen, Peter (2013): Das Spiele-Handbuch für Krippe und Tagespflege. Begabungen erkennen und bewusst fördern. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Weltzien, Dörte; Prinz, Tina; Fischer, Sibylle (2013): Spiel und kindliche Entwicklung. In: Dörte Weltzien(Hg.): Das Spiel des Kindes. Freiburg: Herder (Kindergarten heute – Wissen kompakt Spezial), S. 4-17.
- Wolfram, Anke (2021): Handbuch Naturraumpädagogik. Überarbeitete Neuauflage, (2. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Zimmer, Renate (2019): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder.

Zimmer, Renate (2020): Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Überarbeitete Neuauflage (26. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Abbildungsquellenverzeichnis

- Abbildung 1 Kunsthistorischen Museum Wien im Saal X
- Abbildung 2 Zimmer, Renate (2020): Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Überarbeitete Neuauflage (26. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Abbildung 3 Bolay, Eberhard; Reichle, Berthold (2018): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Vollständig überarbeitete und erweiterte 4. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag (Waldpädagogik).
- Abbildung 4 Michl, Werner(2009) Erlebnispädagogik. München, Basel: Reichardt (UTB Profile, 3049).
- Abbildung 5 Miklitz, Ingrid (2021): Der Waldkindergarten. Grundlagen und Praxisbeispiele der Naturraumpädagogik. 9., vollständig überarbeitete Auflage. Mülheim an der Ruhr, Berlin: Verlag an der Ruhr; Cornelsen.
- Abbildung 6 Bolay, Eberhard; Reichle, Berthold (2018): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Vollständig überarbeitete und erweiterte 4. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag (Waldpädagogik).

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Facharbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche gekennzeichnet.

Ückeritz, 07. 07. 2023