

1 Einleitung

"Kindheit ist eine bewegte Zeit" (Zimmer, 2004, S.16). In der kindlichen Entwicklung spielt Bewegung eine große Rolle. In den ersten sechs Lebensjahren haben Kinder einen großen Betätigungs- und Bewegungsdrang, der gekennzeichnet ist durch unaufhörliches Entdecken, Explorieren und Experimentieren (Zimmer, 2004). Die wesentlichen Erfahrungen machen Kinder durch Bewegungen, die ihnen Körper- und Sinneserfahrungen vermitteln. Darüber entdecken sie sich und die Welt, ihr Erfahrungsschatz erweitert sich, wodurch sie mehr und mehr Erkenntnisse über ihre Lebenswelt sammeln (ebd.). Nach Dordel (2000) ist die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung unumstritten. Durch mangelnde Bewegungsreize in unserer immer bewegungsärmeren Gesellschaft erfahren Kinder Einschränkungen der körperlichen und motorischen Entwicklung (Wehrmann, 2003; Dordel, 2000). Dies wirkt sich auch negativ auf die Persönlichkeits- und Lernentwicklung sowie auf die Gesundheit der Kinder aus (ebd.). Diverse Studien weisen laut Gieß-Stüber (2006) eine enge Verbindung zwischen motorischem Handeln, intellektuellen Leistungen und Persönlichkeitsentwicklung auf. Eine handelnde Auseinandersetzung in den ersten Lebensjahren ist also von enormer Bedeutung für die weitere Entwicklung (ebd.). Heutzutage haben Kinder ein zahlreiches Angebot an Spielsachen, Freizeit-möglichkeiten und Aktivitäten. Sie verlieren jedoch an Möglichkeiten, ihre Umwelt über ihre Sinne und ihren Körper selbstständig zu entdecken. Durch Veränderungen der sozialen und ökologischen Umwelt fehlt ihnen vermehrt der aktive Umgang mit ihrer Lebenswelt. Enge Wohnverhältnisse, fehlende öffentliche Spielflächen und die Zunahme des Straßenverkehrs vermindern die Erweiterung der motorischen und sensorischen Erfahrungen (Zimmer, 2004). Kinder eignen sich ihre Welt durch Zunahme des Medienkonsums, der Monofunktionalität des Spielmaterials, der „Verinselung“ der kindlichen Lebensräume, den Rückzug der Straßenspielkultur und den Verlust natürlicher Spiel- und Bewegungsgelegenheiten statt durch selbst-ständiges Ausprobieren, eigenem Handeln und Experimentieren aus zweiter Hand an (ebd.). Der für Pädagogen wesentliche Wandel der Kindheitsbedingungen betrifft den Verlust an Eigenständigkeit und die "Mediatisierung" von Erfahrungen (Rolff & Zimmermann, 2001). Aufgrund des mangelnden Bewegungsraumes und der damit verbundenen fehlenden Selbstständigkeit, wird Kindern der Rahmen ihrer

Entwicklung eingeschränkt, sich frei und eigenständig zu entfalten und vielfältige Bewegungs- und Sinneserfahrungen zu erleben. Ihnen fehlt daher die Möglichkeit der Bewegung, Eigenständigkeit, Kreativität und Kommunikation zur Entwicklung einer gesunden Motorik und stabilen Persönlichkeit.

Derzeit werden die negativen Entwicklungstendenzen bzgl. der kindlichen Motorik vielfach diskutiert. Laut diverser Studien des aktuellen Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) sind die motorischen Fähigkeiten der Kinder stark zurückgegangen (Robert-Koch-Institut, 2007). Dies ist mit gesundheitlichen Folgen verbunden, zahlreiche Untersuchungen bzgl. der Gesundheitsentwicklung von Kindern zeigen ebenfalls negative Tendenzen. Die Anzahl von übergewichtigen Kindern, Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten und chronischen Erkrankungen im Kindesalter ist gestiegen (ebd.). Dies wirkt sich zum einen auf den individuellen Entwicklungsverlauf der Kinder und gesamt gesellschaftlich durch immense Kosten auf das Gesundheitswesen aus. Der therapeutische Bedarf wird dementsprechend höher und Therapieerfahrungen gehören für viele Kinder in den Lebensalltag. Das führt zu einer wachsenden Belastung für die Gesellschaft und erfordert präventives Vorgehen, um den negativen Tendenzen entgegenzuwirken. Zudem befinden wir uns in einem Zeitalter der Naturentfremdung. Kinder haben wenig Zugang zu natürlichen Lebenswelten (Schwegler, 2008), ihnen fehlen dadurch Sinnes- und Bewegungserfahrungen im natürlichen Umfeld. Der fehlende Naturbezug führt zu mangelnden sensorischen und motorischen Reizen und zu einer defizitären Entwicklung von Naturverständnis und Umweltbewusstsein (Späker, 2010; Gebhard, 2010). Naturerfahrungen sind für die kindliche Entwicklung elementar. Nur über das Nachspüren der natürlichen, menschlichen Wurzeln durch Naturerfahrungen im kindlichen Alltag kann der junge Mensch auch den eigenen Wurzeln näher kommen (Nedden, 1998). Auch hinsichtlich der Bewegungsförderung bietet die Natur alle nötigen Voraussetzungen und Anreize zu einer gesunden motorischen Entwicklung (Späker, 2010). Besonders im städtischen Bereich ist es wichtig, Kindern Naturerfahrungen zu ermöglichen.

Die vorliegenden Komponenten des Bewegungsmangels und der Naturentfremdung erfordern zukunftsorientiertes Denken und Handeln. Das norwegische Friluftsliv beinhaltet beide genannten Faktoren in seinen Grundprinzipien. Durch Natur-

aktivitäten wird die Aktivität, die Gesundheit und das Umweltbewusstsein entwickelt bzw. verbessert (Liedtke & Lagerstrøm 2007). Kann der Einsatz von Friluftsliv durch Wald- und Naturtage in Kindertageseinrichtungen¹ präventiv auf die bestehende Problematik des Bewegungsmangels, der negativen Gesundheitsentwicklungen und dem mangelnden Umweltbewusstsein einwirken?

Im Sinne der Gesundheits- und Bewegungsförderung sollten die Kinder frühzeitig institutionell erreicht werden, um gesamtgesellschaftliche Effekte zu erzielen. Kindertageseinrichtungen sind hierfür ein optimales Setting im Sinne der Primärprävention, um viele Kinder zu erreichen (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Bildungspolitische Diskussionen führen derzeit zum Umdenken der pädagogischen Arbeit des Elementarbereichs², da zu wenig konzeptionelle Grundlagen und Wissen hinsichtlich der Bewegungsförderung zur Verfügung stehen (Zimmer, 2006). Durch präventive Maßnahmen in diesem Rahmen können die Kinder in ihrer Bewegungs- und Gesundheitsentwicklung gefördert werden und sowohl der Therapiebedarf als auch gesundheitsökonomisch die Kosten gesenkt werden.

Innerhalb der durchgeführten Recherche wurde zur Durchführung von Wald- und Naturtagen im Elementarbereich keine spezifische Literatur oder empirische Daten gefunden. Daraufhin entstand der Ansatz ein Konzept/Leitfaden zur Durchführung von Wald- und Naturtagen i. S. des norwegischen Friluftsliv zur Präventions- und Gesundheitsförderung im Elementarbereich speziell für den Kölner Raum zu erstellen, um es als kostengünstige Präventionsmaßnahme einzusetzen und gesundheits- und bildungspolitisch positive Effekte zu erzielen. Diese Arbeit soll anhand von theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen die Annahme untermauern, dass Wald- und Naturtage im Sinne des norwegischen Friluftsliv im Setting der Kindertageseinrichtungen sowohl zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung als auch zur Entwicklung eines Naturbezuges beitragen und somit frühzeitig positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen können.

Anhand eines Online-Fragebogens wird zunächst der Ist-Zustand hinsichtlich der Durchführung von Wald- und Naturtagen bezogen auf den Kölner Raum und die

¹Kindertageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden (Sozialgesetzbuch, 2009).

² Der Begriff Elementarbereich bezieht sich auf Tageseinrichtung für Kinder unter sechs Jahren (Fthenakis, 2003a)

Interessenlage der Erzieher³ bzgl. konzeptioneller Grundlagen ermittelt. Die Umfrage soll deskriptive Kenntnis über folgende Fragestellungen klären: Finden in Kölner Kindertageseinrichtungen Wald- und Naturtage statt; wenn ja, unter welchen räumlichen und zeitlichen Bedingungen und warum werden ggf. keine Wald- und Naturtage durchgeführt? Nachfolgend werden auf der These basierend, Wald- und Naturtage auf Grundlage des norwegischen Friluftsliv als sinnvollen präventiven Ansatz der Gesundheits- und Bewegungsentwicklung von Kindern im Elementarbereich zu nutzen, folgende Fragestellungen geklärt:

- Liegen bereits Konzepte/Grundlagen vor, nach denen Wald- und Naturtage durchgeführt werden?
- Werden Konzepte/Materialien zum Thema von den Erziehern gewünscht?
- Wie stufen die Erzieher die Sinnhaftigkeit/den Präventionsgehalt von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung ein?

Die erhobenen Daten der Umfrage sollen auf die theoretischen Grundlagen gestützt und unter Einbezug der ermittelten Praxiserfahrungen der Erzieher, als Basis zur Konzept-/Leitfadenerstellung dienen.

³ Der besseren Lesbarkeit halber wird in allen Bereichen die rein männliche Form verwendet. Sie ist selbstverständlich geschlechtsneutral und wertfrei zu verstehen

2 Thematischer Hintergrund

2.1 Forschungsstand zur kindlichen Entwicklung

2.1.1 Motorische Entwicklung

Kinder sind derzeit von verschiedenen Risikofaktoren z. B. Haltungsschäden, Wahrnehmungsstörungen und Unfallgefahren bedroht, die zu physischen und psychischen Entwicklungsstörungen führen können (Zimmer, 2001). Vorwiegend in den Städten fehlen Explorationsräume für eine natürliche, aktive und altersgemäße Bewegungsentwicklung. Im städtischen Wohnbereich hat die Anzahl der Kinder mit Störungen der motorischen Entwicklung generell stark zugenommen, hier finden sich häufiger motorische Entwicklungsrückstände, verglichen mit ländlichen Wohngebieten (Eggert, 1997; Dordel, 2000). Stadtkinder können nicht mehr uneingeschränkt dem kindlichen Bewegungsdrang nachgehen und leiden zunehmend unter den Folgen der fortschreitenden Bewegungsarmut (ebd.). Da viele Kinder den Bewegungsanforderungen und Wahrnehmungseinflüssen im Alltag nicht mehr gewachsen sind, steigt die Zahl der Unfälle, die laut Miklitz (2004) häufig auf Bewegungsmangel zurückzuführen sind. Ca. 30 - 40 % der Kinder haben muskuläre Schwächen und Koordinationsstörungen bei Bewegungsabläufen, die vor allem auf eine unzureichende Entwicklung des Gleichgewichtssystems beruhen (ebd.). Die Bedeutung der motorischen Fähigkeiten für die Entwicklung von Kindern ist unbestritten und von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Kinder- und Jugendpsychologie, der medizinischen Forschung, der Sportwissenschaft und der Sportpädagogik wissenschaftlich belegt (Starker et al., 2007). Eine adäquate Bewegungsentwicklung bildet lebenslange Schutzfaktoren zur Bewältigung der Alltagsmotorik und wirkt gesundheitsschädigenden Folgen des Risikofaktors Bewegungsmangel entgegen (ebd.).

Aussagekräftige Ergebnisse zum Stand der Bewegungsentwicklung von Kindern weisen die aktuellen Daten des Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) des Robert-Koch-Institutes (2007) auf, welches von 2003 bis 2006 17.641 Jungen und Mädchen im Alter von 0 bis 17 Jahren bundesweit bzgl. ihres Gesundheitszustandes untersucht hat. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bisherige Datenlage

der verschiedenen Einzelstudien für einen Rückgang der körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen spricht (ebd.). Den zurzeit aktuellsten Stand bzgl. durchgeführter Längsschnittuntersuchungen zur motorischen Entwicklung von Kindern liefert Bös in einer Zusammenfassung von 54 analysierten Studien von 43 Autoren aus 20 Ländern. Denen zufolge konnte er einen Rückgang der körperlichen Leistungsfähigkeit von 10 % in den untersuchten Industrieländern im Zeitraum von 1975 - 2000 feststellen. Im Kindesalter ist die Abnahme mit 5,5 % deutlich geringer zu verzeichnen als im Jugendalter mit 12,5 % (ebd.). Bei Grundschulern sind insbesondere die Gesamtkoordination und die Ausdauer betroffen (Opper et al., 2007). Ein auffallendes, differenzierendes Merkmal sind die Umweltbedingungen. Hier zeigt sich ebenfalls, dass motorische Defizite besonders bei Kindern zugenommen haben, die in der Stadt aufwachsen (ebd.). Ein Review von Wrobel (2008) ergänzte die genannten Datensätze um 51 Studien aus den Jahren 2002 bis 2006 und kam zu dem Ergebnis des Leistungsverlustes von 12,5 % der 6 - 11-Jährigen innerhalb der letzten drei Dekaden. Diese Ergebnisse werden als Hinweis interpretiert, dass sich der körperlich inaktive Lebensstil bereits auf die motorische Leistungsfähigkeit auswirkt (ebd.).

Nach der internationalen Empfehlung von Corbin et al. (2004) sollen Kinder mindestens 60 Minuten am Tag eine moderate Ausdauerbelastung betreiben. Dies erfüllen 20,7 % der 4 - 12 Jährigen, ermittelte die Motorik Modul Studie (MoMo-Studie) des KiGGS, wobei der Bewegungsanteil höher ist, je jünger die Kinder sind (Woll et al., 2009). Diese Befunde belegen die Vermutung, dass durch die zunehmende Institutionalisierung der kindlichen Welt immer weniger Zeit für die tägliche Bewegung bleibt. Die hier vorgelegte Datenlage und Interpretation ist jedoch kritisch zu betrachten, da die Ergebnisse z. T. auf Querschnittvergleichen aus nicht repräsentativen Stichproben basieren und nicht wissenschaftlich fundiert sind (Woll et al. 2009; Kretschmar & Wirsching, 2008). Diesbezüglich besteht weiterer Forschungsbedarf, so dass man keine konkreten Aussagen bzgl. der zurückgegangenen Aktivität von Kindern machen kann (ebd.). Die Ergebnisse des 2. Kinder- und Jugendsportberichtes bestätigen jedoch die negativen Entwicklungstendenzen. Anhand von 51 Studien aus den Jahren 2002 bis 2006 stellten die Autoren einen Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit im Kindesalter fest (Schmidt, 2009). Vermutungen zufolge sind die negativen gesundheitlichen Entwicklungen zumindest

zu einem Teil auf die Abnahme körperlicher Aktivität bzw. auf zu einseitige motorische Erfahrungen zurückzuführen (ebd.). Die Forschungslage ist sich diesbezüglich zwar noch uneinig, die Sorge um eine gesunde körperliche Entwicklung von Kindern ist aber hinsichtlich der veränderten Lebensbedingungen nicht unberechtigt (Obinger, 2009).

Befunde zur frühkindlichen Bildung durch Bewegung untermauern eindeutig die Wirkung von zusätzlichen Bewegungsangeboten. Die PAKT-Studie untersuchte 513 Kindergartenkinder zwischen 3,2 und 5,9 Jahren auf den Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität. Die motorische Leistungsfähigkeit wurde anhand standardisierter Tests erhoben. Die körperliche Aktivität wurde anhand eines Bewegungsmonitors-/sensors gemessen, den die Kinder jeweils eine Woche lang trugen. Die Ergebnisse konnten signifikante Zusammenhänge zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität feststellen. Kinder, die einen hohen Aktivitätsgrad zeigten, schnitten auch in den motorischen Tests besser ab. Die erhobenen Bewegungszeiten der Kinder liegen tendenziell unter den Empfehlungen der European Heart Study von 90 Minuten täglicher körperlicher Aktivität. Daraus folgt, dass es sinnvoll ist, im Kindergarten positive Entwicklungsreize in Form von Bewegungsangeboten zu setzen, um die körperliche Aktivität der Kinder zu erhöhen (Obinger, 2009). In einer Untersuchung von Breuer et al. (1998) wurde aufgrund der beunruhigenden Daten der Schuleingangsuntersuchung das Projekt „Hüpfdötchen-Kindergarten in Bewegung“ evaluiert. Neben zusätzlichem Bewegungsangebot wurden die Erzieher fachlich geschult und die Eltern bzgl. der Funktion von Bewegung unterrichtet. Der Motorische Quotient (MQ) im verwendeten KTK nach Schilling war nach siebenmonatiger Intervention deutlich höher als bei der Kontrollgruppe. In einer einjährigen Längsschnittuntersuchung von Rethorst (2004) in Bielefelder Kindergärten im Rahmen der Modellmaßnahme „Kinder in Bewegung“ des Landes Nordrhein-Westfalen wurde jeden Tag ein zusätzliches Bewegungsangebot anhand der Wünsche der Kinder durchgeführt. Zusätzlich wurden gemeinsame Aktionen wie Wanderungen, Ralleys etc. mit den Eltern unternommen und die Einrichtung bewegungsfreundlicher gestaltet. Alle Kinder, besonders aber die jüngeren (3 - 4 Jahre) der Versuchsgruppe, machten gravierende motorische Entwicklungsschritte (ebd.).

Williams et. al (2008) untersuchte an 198 drei- bis vierjährigen Kindergartenkindern die Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und sportmotorischer Leistungsfähigkeit. Die Kinder mit guter motorischer Leistungsfähigkeit verbrachten signifikant mehr Zeit in körperlich aktiveren Kategorien, während diejenigen, die sich eher im unteren Aktivitätsbereich aufhielten, auch motorisch schwächer einzustufen waren. Eine weitere internationale Studie von Kambas et al. (2004) untersuchte die Wirkung von bewegungsfördernden Interventionen im Kindergarten auf die Unfallhäufigkeit. Die Unfälle, die auf motorische Defizite zurückgeführt wurden, nahmen bei den Kindern der Versuchsgruppe um 77 % ab. Auf deutsche Kinder übertragen, vermuten die Autoren eine noch höhere zugrunde liegende Zahl der Unfallursachen durch motorische Defizite, da die technischen Mängel, die ebenfalls als Ursache angesehen werden, im Vergleich geringer ausfallen. Nach der Aussage von Rethorst, Fleigh & Willimczik, (2009) führten eine Vielzahl bewegungsfördernder Interventionen im Kindergarten zu positiven Entwicklungen der motorischen Fähigkeiten der Kinder. Besonders jene mit Entwicklungsverzögerungen profitierten von den zusätzlichen aktiven Fördermaßnahmen. Nicht nur in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit, sondern auch bzgl. des Sozialverhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung wurden Verbesserungen festgestellt (Hartmann, 1999; Dordel & Welsch, 1999). Weitere Daten zum Vergleich von Förderprogrammen zeigen, dass spezielle auf die Förderung von motorischen und sensorischen Kompetenzen abgestimmte Programme höhere Effekte erzielten (Nacke et al., 2006). Demnach sollten Programme zur Bewegungsförderung im Kindergarten auf bewegungswissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen aufgebaut werden. Auch nach Obinger (2009) ist es wichtig, präventive und nachhaltige Programme zur Förderung motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität bereits im Elementarbereich anzusetzen. Interventionsprogramme im Setting „Kindertageseinrichtung“ sollten nach einem zweidimensionalen Ansatz entwickelt werden, der sowohl die Motorik und damit die motorische Leistungsfähigkeit als auch die Aktivität hinsichtlich der Verbesserung gesundheitlicher Parameter fördert. Zur Realisierung dieses Modells müssen ausreichend altersgemäße Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten geschaffen werden (ebd.).

2.1.2 Gesundheitliche Entwicklung

„Angeregt durch die Diskussion in der aktuellen interdisziplinären Forschung, möchten wir den Begriff Gesundheit definieren als den Balancezustand des objektiven und subjektiven Wohlbefindens eines Kindes, der gegeben ist, wenn es sich in physischen, psychischen und sozialen Bereichen seiner Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet“ (Bründel & Hurrelmann, 1996, S. 256).

Eine Beeinträchtigung der Gesundheit bedeutet demnach eine Diskrepanz zwischen Anforderung und Bewältigungsstrategien (ebd.). Nach den Kernergebnissen des KiGGS haben chronische Krankheiten wie Neurodermitis, Bronchitis und Heuschnupfen sowie psychische Auffälligkeiten und Übergewicht an wachsender Bedeutung gewonnen. Die Häufigkeiten der genannten Gesundheitsstörungen liegen im zweistelligen Prozentbereich (Robert-Koch-Institut, 2007). Laut den Daten der KiGGS-Studie sind derzeit 6,2 % der 3 bis 6-Jährigen übergewichtig und 2,9 % adipös (ebd.). Bei Kindern im Schulalter steigen die Zahlen übergewichtiger Kinder zunehmend, sie sind häufiger betroffen als Jüngere (Kurth, Schaffrath & Rosario, 2007). Die Ergebnisse der Kieler Adipositas-Präventionsstudie (KOPS) belegen ebenfalls eine Prävalenz von Übergewicht im Alter von 5 - 6 Jahren bei 7 % (Danielzik et al., 2005). Longitudinale Daten der Studie zeigen eine hohe Persistenz des Übergewichtes. 79,1 % der Kinder, die im Alter von sechs Jahren übergewichtig waren, waren es auch noch mit zehn Jahren (Plachta-Danielzik et al., 2007). Übergewicht und Adipositas stellen wesentliche gesundheitliche Risikofaktoren dar und können langfristig Erkrankungen zur Folge haben (Dietz, 1998; Reilly, 2005). Übergewichtige Kinder haben häufig bereits erhöhte kardiovaskuläre Risikofaktoren wie Hypertonie, erhöhte/erniedrigte Blutlipidwerte und Störungen des Glukosestoffwechsels (Lobstein & Jackson-Leach, 2006). Viele Kinder leiden zudem unter ihrem Gewichtsstatus und Erscheinungsbild, was zu psychischen und psychosozialen Störungen führen kann (Warschburger, 2006). Neben den kardiovaskulären und metabolischen Risiken sind nach Sygtsuch et al. (2009) die häufigsten Risikofaktoren im Zusammenhang mit Bewegungsmangel bei Kindern Haltungsschwächen.

Hinsichtlich der psychosozialen Störungen wurde im Rahmen des KiGGS ein Gesamtproblemwert aus dem Vorkommen von emotionalen Problemen, Hyperaktivität, Verhaltensproblemen, Problemen mit Gleichaltrigen und prosozialem Verhalten ermittelt. Er liegt bei den 3 - 6 jährigen Jungen mit 8,9 % und den

Mädchen mit 6,9 % im grenzwertigen Bereich. Im auffälligen Bereich sind 6,9 % der Jungen und 3,7 % der Mädchen (Hölling et al., 2007). Bei den 7 bis 10-Jährigen ergab die Untersuchung eine Prävalenz von 5,2 % für Depressionen, 9,3 % für Ängste, 3,5 % für ADHS und 7,9 % für Störungen des Sozialverhaltens (Ravens-Sieberer et al., 2007). Insgesamt ist die Anzahl von psychischen Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Kindesalter gestiegen (ebd.).

Die Jahresprävalenz von Unfällen und damit einhergehenden Verletzungen liegt bei 5 - 14 jährigen Jungen bei 16,6 %, bei den Mädchen dieses Alters bei 13,3 % (Kahl, Dortschy & Ellsäßer, 2007). Die Ursachen dieser Unfälle lassen sich auf altersbedingte Entwicklungsrückstände zurückführen, z. B. den motorische Status, einen inadäquaten Koordinations- und Kraftstaus zum Bewältigen von Gefahrensituationen, fehlendes Kontroll- und Einschätzungsvermögen, Wahrnehmungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten (ebd.). Der spezielle Versorgungsbedarf⁴ im Kindesalter liegt in der Altersklasse 3 - 6 Jahre bei 11,2 %, bei den 7 bis 10-Jährigen bei 16,7 %. In beiden Altersstufen ist der Anteil der Jungen deutlich höher (Scheidt-Nave, Ellert, Thyen & Schlaud 2007). Dies beinhaltet die Inanspruchnahme von Leistungen des Gesundheitssystems und spiegelt das Vorkommen funktioneller Beeinträchtigungen im Kindesalter (ebd.) wieder.

Die Daten der Schweizer KISS-Studie besagen, dass eine Verminderung der "Physical Fitness" bei Schulkindern mit einer Erhöhung kardiovaskulärer Risikofaktoren verbunden ist, unabhängig von Geschlecht, Alter und BMI (Kriemler et al. 2007). Zum gleichen Fazit kam die spanische AVENA Study, die einen positiven Zusammenhang zwischen kardiovaskulärer Fitness und dem gesünderen Gesundheitsprofil bei Kindern feststellte (Ortega et al. 2008). Innerhalb des KiGGS-Motorik-Moduls wurden 1.988 Kinder von 6 - 12 Jahren (Durchschnittsalter 9,0) u. a. zum Zusammenhang von körperlicher Aktivität und gesundheitlichen Faktoren untersucht und getestet (Sygusch et al., 2009). Es bestehen tendenziell geringe Befunde, dass aktive Kinder zwar etwas leistungsstärker, aber nur unwesentlich gesünder sind als unaktive (ebd.). Geringe Zusammenhänge zeigten sich zwischen körperlicher Aktivität und physischen Ressourcen (konditionelle Fähigkeiten, Ausdauer und Kraft), sowie psychosozialen Ressourcen (soziale Integration und

⁴ Kinder, die einen Versorgungsbedarf in Anspruch nehmen sind solche, die eine chronische, körperliche, entwicklungsbedingte, verhaltensbedingte oder emotionale Störung aufweisen, die Gesundheits- und andere assoziierte Leistungen von einer Art und Umfang erfordern, dass es das Maß gesunder Normalkinder überschreitet (Definition des CSHCN Screening; vgl. Bethell, Read, Stein, Blumberg, Wells & Newachek, 2002)

Selbstkonzept). Hinsichtlich psychosozialer und -somatischer Belastungssymptome, mit Ausnahme von Hyperaktivitätsproblemen, konnten deskriptiv Zusammenhänge mit sportlicher Aktivität festgestellt. Aktive Kinder waren weniger von Belastungssymptomen wie Schmerzen und emotionalen Problemen betroffen (ebd.). Bei der Einschätzung des allgemeinen Gesundheitszustandes durch die Eltern werden deskriptiv positive Zusammenhänge zwischen Aktivität und körperlichem und sozialem Wohlbefinden deutlich (ebd.).

Es handelt sich bei Kindern zwar um eine weitgehend gesunde Altersgruppe, es setzt sich aber zunehmend die Erkenntnis durch, dass die Grundlagen vieler Zivilisationskrankheiten vor allem durch erworbene Verhaltensmuster im Kindesalter gelegt werden (Völker, 2009). Körperliche Aktivität in der Kindheit zeigen nach medizinischen Befunden eine eindeutig risikominimierende Funktion für die Zukunft (Schmidt, 2000). Es ist davon auszugehen, dass im Kindesalter Ressourcen und Verhaltensweisen entwickelt werden, die sich im Lebensverlauf positiv auf den Gesundheitszustand auswirken (Sygusch et al., 2009). Laut der Iowa Bone Development Study zeigten Kinder, die schon im frühen Lebensalter an einen inaktiven Lebensstil gewöhnt waren, eine hohe Korrelation, dies auch im weiteren Lebensverlauf fortzuführen (Raitakari et al., 1994). Auf die somatische Gesundheit Bezug nehmend beleuchtet Völker (2009) die Bedeutung der Alltagsbewegung ("Physical Activity") und Fitness ("Physical Fitness") in der Kindheit hinsichtlich späterer Lebensphasen. Er kommt zu dem Schluss, dass unfitte Kinder häufig auch unfitte Erwachsene werden, wobei mittlere und hohe Niveaus von "Physical Activity" und "Physical Fitness" mit einem niedrigeren Risiko von vielfältigen gesundheitlichen Folgeerscheinungen einhergehen. Nach den Befunden von Sygusch et al. (2009) ist ein wichtiger Faktor zum Erhalt von Gesundheit die Entwicklung einer starken Persönlichkeit im Kindesalter, u. a. durch Belastungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit. Durch körperliche Aktivität im Kindesalter werden die psychischen und physischen Gesundheitsressourcen gestärkt, die im weiteren Lebenslauf der Vorbeugung und Bewältigung von Belastungssituationen dienen (ebd.).

2.1.3 Persönlichkeitsentwicklung

Persönlichkeit meint „die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten“ (Aspendorf, 2005, S. 15) und das „unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen“ einer Person (Hurrelmann, 2002, S. 16). In der sportwissenschaftlichen Kinderforschung wird der Entwicklung des Selbstbildes eine zentrale Rolle zugeordnet (Zimmer, 2004). Das Selbstkonzept bezieht sich auf das Konzept der eigenen Fähigkeiten und kann daher auch Fähigkeits- und Begabungskonzept genannt werden. Es ist gekennzeichnet durch eine Plastizität und Veränderbarkeit im Lebenslauf, jedoch auch durch mittel- und langfristige Stabilität (Filipp, 2000) und wird als Motor der Persönlichkeitsentwicklung gesehen (Aspendorf, 2002). Es lenkt die Wahrnehmung und wirkt als Ressource bzgl. der Einschätzung von bevorstehenden Aufgaben und steuert demnach in hohem Maße unser Verhalten (Marsh, 2005). Durch Erfahrungen mit seinem Körper entwickelt das Kind ein Bild von sich und den eigenen Fähigkeiten, so erhält es eine Vorstellung von seinem Selbst und entwickelt ein Selbstwertgefühl (Wehrmann, 2003; Zimmer, 2004). Selbstwertgefühl wird als wichtige Ressource des psychosozialen Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit gesehen (Harter, 1998; Schütz, 2000).

Der Zusammenhang zwischen Aufbau des Selbstkonzeptes und Bewegungsförderung im Kindergartenalter ist aus Sicht der Sportwissenschaft empirisch weitgehend ungeklärt, u. a. weil die Erhebung von Daten zum Selbstkonzept und sozialem Verhalten im Vorschulalter methodischen Schwierigkeiten unterliegt (Rethorst, Fleigh & Willimczik, 2009). Es liegen jedoch Befunde von Sygusch et al. (2009) vor, die bestätigen, dass durch sportliche Aktivität im Kindesalter psychische Gesundheitsressourcen erlangt werden, welche zur Vorbeugung und Bewältigung von Belastungssymptomen genutzt werden. Psychosoziale Ressourcen werden im Sinne der aktuellen Gesundheitsdiskussion als Mittel zur Bewältigung von Anforderungen des jeweiligen Lebensabschnittes gesehen und sind gleichzeitig Ausdruck des psychischen und sozialen Wohlbefindens einer Person (ebd.). Als wichtigste Ressourcen nennt Hurrelmann (2002) das Selbst- und Körperkonzept sowie sozialen Rückhalt. Die Facetten des Selbstkonzeptes hängen eng mit lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben zusammen und beinhalten den physischen, emotionalen, sozialen, schulisch-akademischen Bereich sowie das

psychosoziale Wohlbefinden (Gerlach & Brettschneider, 2009). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes deckt damit wichtige Bereiche der kindlichen Entwicklung ab und spielt in der Phase der Kindheit eine große Rolle (ebd.). Durch ihre körperlichen Aktivitäten erleben Kinder, dass sie in der Lage sind selbst etwas zu leisten (Wehrmann, 2003; Zimmer, 2008). Ihre Bewegungshandlungen erzielen Effekte, sie rufen eine Wirkung hervor und können auf sich selbst zurückgeführt werden (ebd.). Die Erfahrung, durch eigene Aktivität selbst wirksam zu sein, wird als Grundlage zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes gesehen (Zimmer, 2008). Dementsprechend bilden vielfältige selbstständige Bewegungserfahrungen und eine unterstützende Haltung seitens der Erwachsenen den Kindern die Basis für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Kinder mit Defiziten der Bewegungsentwicklung können Auffälligkeiten innerhalb der Motorik, der Wahrnehmungsleistungen (auditiv, visuell, taktil, vestibulär), des Sozialverhalten, des Selbstwertgefühl oder auch in der Impulskontrolle aufweisen (Luckfiel, 1998). Luckfiel (1998) betont dass die psychische, soziale und kognitive Problematik von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Wechselwirkung mit Störungen oder Verzögerungen der Wahrnehmung und Motorik stehen kann. Viele Kinder haben heutzutage grobmotorische Defizite, die häufig zu Problemen bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes führen (Dordel, 2000). Sie fallen als motorisch ungeschickt auf, es kann zu sozialer Ausgrenzung führen und damit das emotionale und psycho-soziale Wohlbefinden beeinträchtigen. Die Misserfolge im Bereich Spiel und Sport können zum Rückgang der Bewegungsaktivität führen und damit weitere motorische Entwicklungsdefizite implizieren. Außerdem entwickeln diese Kinder möglicherweise sozial unerwünschte Verhaltensweisen wie Regression, Aggression oder übertriebene Albernheit (ebd.). Wenn man also Verhaltensauffälligkeiten als Entwicklungsverzögerungen des Kindes sieht, nimmt die Förderung von Wahrnehmung und Motorik hinsichtlich der altersgemäßen Entwicklung eine zentrale Bedeutung ein (Luckfiel, 1998).

2.1.4 Kognitive Entwicklung

„Lernen im frühen Kindesalter ist in erster Linie Lernen über Wahrnehmung und Bewegung.“ (Zimmer, 2009, S. 215). In einer Längsschnitt-Studie von Ahnert, Bös und Schneider (2003) wurden signifikante Zusammenhänge zwischen Leistungen in Motorik-Tests (KTK, MOT 4-6) und den verwendeten Intelligenztests (HAWIK und HAWIVA) festgestellt. Besonders bei jüngeren Kindern (5,5 Jahre) bestehen starke Korrelationen zwischen Motorik und Kognition (ebd.). Wassenberg et al. (2005) stellten positive Beziehungen zwischen der motorischen Leistungsfähigkeit und dem Arbeitsgedächtnis sowie dem Sprachvermögen fest. Ihre Interpretation der Daten kommt zu dem Schluss, dass Aufmerksamkeit, exekutive Funktionen und motorische Fähigkeiten bei 5 - 6 Jährigen in enger Beziehung stehen. Die Entwicklung motorischer und kognitiver Funktionen läuft demnach parallel ab (ebd.). Nach Ergebnissen von Voelcker-Rehage (2005) bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen zentralnervösen und informationsverarbeitenden geprägten motorischen Fähigkeiten (z.B. Feinkoordination, Reaktionsschnelligkeit) und optischen Differenzierungsleistungen, die als Basis kognitiver Grundfunktionen gesehen werden. Bei den jüngeren Kindern waren die Korrelationen deutlich höher.

Aus den Ergebnissen einer französischen Studie der Universität Liège zum Zusammenhang von Motorik, Wahrnehmung und Kognition bei Grundschulern geht die Bedeutung der Wahrnehmungsfähigkeit für kognitive Anforderungen hervor. Im Testbereich Rechnen zeigten sich klare Zusammenhänge zwischen Lernen und akustischen, visuellen und räumlichen Wahrnehmungsleistungen, auch im Sprach- und Lesebereich korrelierte der Lernerfolg mit akustischen und visuellen und räumlichen Wahrnehmungsfähigkeiten (Mondant et al., 2003). Daraus folgernd sollte die Förderung der Wahrnehmung im frühen Kindesalter verstärkt in den Blickpunkt geraten (ebd.).

2.1.5 Aufenthalt in der Natur

Der Aufenthalt in der Natur hat einen positiven Einfluss auf die physische und psychische Entwicklung von Kindern und fördert die Ausbildung von Umweltbewusstsein, was als Voraussetzung für die Bewältigung der gegenwärtigen ökologischen Krise gilt (Schwegler, 2008). Durch die veränderten Lebenswelten, z. B. durch zunehmenden Verkehr und die Bebauung freier Grundstücke werden die kindgerechten Spiel- und Erfahrungsräume reduziert. Stattdessen nehmen hoch-

technisiertes Spielzeug, zunehmende Betreuung und audiovisuelle Medien einen hohen Stellenwert in der kindlichen Freizeit ein. Durch die genannten Faktoren wird die praktisch-handelnde Aneignung der Umwelt häufig durch Erfahrungen aus zweiter Hand ersetzt (ebd.).

Die Autoren der DJI-Studie (Deutsches Jugendinstitut) von 1998 untersuchten die Relevanz von Räumen für die kindliche Entwicklung und kamen zu dem Schluss, dass der Aufenthalt an anregungsreichen Spiel- und Lernorten, an denen Kinder in Interaktion treten und eigenständige Erfahrungen machen, für eine individuelle Entwicklung unabdingbar ist. Kinder halten sich laut Bundesministerium für Gesundheit zu 80 – 90 % ihrer Zeit jedoch in Innenräumen auf (Bundesministerium für Gesundheit/Strategie der Bundesregierung zur Förderung der Kindergesundheit, 2008). Gegensätzliche Ergebnisse ermittelten Bös, Opper und Woll (2000) in einer bundesweiten Grundschulstudie bezogen auf die Alltagsaktivität. Die Kinder wurden zum Spiel im Freien nach der Häufigkeit pro Woche befragt, nicht aber nach der Dauer der jeweiligen Aktivität. Die 4 bis 5-Jährigen spielen durchschnittlich 5,9 mal pro Woche im Freien, durch die Einschulung reduziert sich die Spielhäufigkeit deutlich (Woll et al., 2009). 59 % der Kinder spielen nahezu täglich draußen, 42 % gaben „draußen Spielen und Sport treiben“ als einer ihrer drei Lieblingsbeschäftigungen an (ebd.). Hierbei ist auf geschlechtsspezifische Unterschiede hinzuweisen. 5 - 12 jährige Jungen bewegen sich im Schnitt ca. zwei Stunden mehr pro Woche und nutzen dabei häufiger Natur- und Verkehrsräume als Mädchen (Kleine, 2003). Podlich und Kleine (2003) konnten in ihrer Zeitbudgetstudie keine regionalen Unterschiede des Bewegungsausmaßes von Kindern feststellen. Landkinder nutzen jedoch häufiger (69 %) informelle Bewegungsaktivitäten im Vergleich zu Stadtkindern (35 %). Als Grund hierfür wird das größere Verkehrsaufkommen in der Stadt interpretiert, mit zunehmender Dichte wird die Bewegungsintensität geringer (ebd.). Der zunehmende Verkehr behindert und gefährdet das Spielverhalten der Kinder und wirkt sich vor allem bei Vorschulkindern auf das Ausmaß der Spielkontakte mit anderen Kindern aus (Bründel & Hurrelmann, 1996; Limbourg & Reiter 2003). Für viele Kinder ist der Aspekt von Natur und Umwelt in ihrer Wohnumgebung bedeutend. Bei einer Befragung zur selbstempfundenen Wirkung von Naturerfahrung nennen 80 % Spaß, 77 % Wohlfühlen und 76 % Entspannung. 70 % der Kinder berichten, in der Natur so sein zu können wie sie sind (LSB-Initiative Junge Familie, 2005).

Bewegung und Spiel im informellen Rahmen fördert die Entwicklung im motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich (Schmidt 2003; Janssen, 1991). Allen Kindern sollten also unter pädagogischen Gesichtspunkten Bewegungsräume zur Verfügung stehen, um informelle Bewegungsmöglichkeiten zu erleben (Burrmann, 2009). Bewegungsräume sind nach Kleine (2003) z. B. Naturräume, Verkehrsräume, Spielplätze und Grünanlagen. Kinder geben Bewegungsräume als ihre Lieblingsorte an (LSB-Initiative Junge Familie, 2006). Ihnen zugängliche Bewegungsräume bestimmen über die Art der Bewegungserfahrungen, das Erlernen von Kompetenzen und Erwerben von Orientierungen. Kinder sind allerdings in der Lage, aktiv auf ihre Umwelt einzuwirken und die zur Verfügung stehenden Räume ihren Bedürfnissen anzupassen (Georg, Hasenberg & Zinnecker, 1996; Burrmann, 2005). Das „Erobern“ von Bewegungsräumen erfolgt heute häufig nur unter der sozialen Kontrolle Erwachsener (Büchner, 1990). Durch das Verschwinden natürlicher Bewegungsräume und durch die intensive Mediennutzung kommt es, so die Vertreter der „Bewegungsmangelhypothese“, zu einem Rückgang körperlicher und sportlicher Aktivität und damit verbundenen Defiziten der körperlichen und motorischen Entwicklung der nachfolgenden Generation (Burrmann, 2009).

2.1.6 Naturbezug und Umweltbewusstsein

Nach Auswertung diverser Studien besuchen nach Schwegler (2008) Grundschüler, die in der Stadt leben, nur selten Naturgebiete. Die damit verbundenen Erfahrungen sind ihnen dementsprechend kaum zugänglich (ebd.). Diese Kinder haben ein eingeschränktes Vorstellungsvermögen von Natur und können nur zu geringen Teilen eine realistische Naturdefinition abgeben. Sie verfügen aber über eine prinzipiell positive Einstellung der Natur gegenüber und können grundlegende Bedürfnisse während eines Naturaufenthaltes befriedigen. Allerdings sind sie nur eingeschränkt fähig, sinnliche Erfahrungen in der Natur zu machen (ebd.). Der Begriff Natur beinhaltet die äußere und außermenschliche Natur und den Einbezug der Leiblichkeit, der inneren Natur des Menschen (Schwegler, 2008). Nach diesem Verständnis ist die Natur physische und psychische Grundlage der menschlichen Existenz. Der Mensch ist nicht nur als Gegenüber der Natur zu sehen, sondern als ein Teil von ihr (ebd.). Heute symbolisiert die Natur jedoch häufig einen Widerstand zur Moderne und Technisierung. Das weit verbreitete Bedürfnis nach Naturnähe

setzt aber Distanz und reale Entfremdung zu eben dieser voraus. Viele Menschen haben zwar einen Bezug zur äußeren Natur, sie haben jedoch den Zugang zu ihrer inneren Natur und den damit verbundenen natürlichen Prozessen verloren (ebd.). Der Jugendreport Natur '06 von Brämer (2006) befragte 2.2000 Schüler der Klassenstufen 6 und 9 in NRW nach ihren Einstellungen, Vorlieben und Erfahrungen mit der Natur. Die befragten Schüler wiesen durch ihre Antworten eine relativ unbeteiligte Distanz zwischen Mensch und Natur auf. Bei der Frage nach spontanen Naturassoziationen wurden nur selten naturbezogene Aktivitäten genannt, Spielerfahrungen und Kindheitserinnerungen tauchen so gut wie gar nicht auf. Weniger als ein Drittel der Befragten gab an auf Bäume zu klettern, über 40 % trauen sich das nicht zu. Einen Staudamm zu bauen fanden nur 15 % interessant und in einem natürlichen Gewässer schwimmen wollte nur knapp ein Drittel, obwohl Studien zufolge Schwimmen eine der Lieblingssportarten der Altersgruppe sei. Der Zusammenhang zwischen Naturkontakt und Mediennutzung ergab eine hochsignifikante Korrelation von hohem Fernseh- und PC-Konsum und wenig Tuchfühlung mit Wald, Gärten, Wiesen und Gewässern. Der umgekehrte Rückschluss besagt, wer sich viel in der Natur aufhält, konsumiert weniger visuelle Medien (ebd.). Landkinder haben laut des Jugendreport in punkto Naturerfahrungen einen weitaus größeren Erfahrungsschatz als Stadtkinder. Dies betrifft die in der Natur verbrachte Zeit und den spielerischen, entdeckenden und arbeitenden Umgang mit der Natur (ebd.). Fazit des Jugendreports Natur ist das Verschwinden der Natur aus dem Alltagsbezug der Kinder und Jugendlichen. Die Interessen und Erfahrungen diesbezüglich haben weiter abgenommen und der Abschied von der Natur setzt deutlich früher ein. Im gleichen Zuge verschwimmt das Naturverständnis, wobei die Konsumwelt die grundlegende Abhängigkeit von den natürlichen Gegebenheiten überdeckt (ebd.). Laut der Aussage von Legewie (1993) ist die ökologische Krise als Symptom eines basal gestörten Verhältnisses der Menschheit zum eigenen Selbst, seinem Körper und den Mitmenschen zu sehen. Die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen mit der Natur darf demnach nicht unterschätzt werden (ebd.). Die Art und Weise, wie Natur als Heranwachsender erlebt wird, hat einen großen Einfluss auf die späteren Gefühle, das Handeln und das ökologische Wissen (Miklitz, 2004; Gebhard, 2010; Schwegler, 2008). Dies gilt im Besonderen für Kinder aus der Großstadt (Schwegler, 2008).

2.2 Themenrelevanz im Setting „Kindertageseinrichtung“

2.2.1 Faktoren der kindlichen Entwicklung

In der neurophysiologischen Forschung wurde die frühpädagogische Diskussion aufgrund neuer Erkenntnisse im letzten Jahrzehnt neu angefasst (Kasten, 2003). Die aktuellen Daten der Hirnforschung weisen auf die Bedeutung der frühen neuronalen Verschaltungen zur adäquaten Hirnentwicklung hin. Schon im Mutterleib entstehen synaptische Verknüpfungen durch Sinnes- und Bewegungserfahrungen, nicht benutzte Synapsen sterben hingegen ab (ebd.). Die Ausbildung der funktionellen Struktur des Cortex wird im Wesentlichen durch Sinneserfahrungen geprägt, wobei genetische und umweltbedingte Faktoren im untrennbaren Wechsel fungieren (Zimmer, 2009). Es wird angenommen, dass die Entwicklung durch spezifische sensible Phasen bestimmt wird. In diesen Zeiträumen ist das kindliche neuronale System besonders aufmerksam und empfänglich für bestimmte sensomotorische, sensorische und psychische Entwicklungsschritte (Kasten, 2003). Dementsprechend benötigt das kindliche Gehirn zur optimalen Entwicklung in den spezifischen Phasen unterschiedliche Sinnesreize und Erfahrungen (Singer, 2003). Die kindliche Entwicklung ist abhängig von sensorischem Input und deren adäquater Verarbeitung durch das ZNS. Dadurch entwickelt sich eine gesunde Motorik und Bewegungsplanung. Dies ist die Grundlage der Entwicklung kognitiver, sozialer und kommunikativer Fertigkeiten (Brand, Breitenbach & Maisel, 1997).

„Der Aufbau und die Funktion einzelner Nervenzellen und Synapsen, sowie die Organisation des gesamten ZNS sind auf Informationsaustausch, auf Interaktion, auf Zusammenarbeit hin ausgerichtet. Das ZNS arbeitet vor allem bei komplexeren Funktionen wie Lesen und Schreiben immer als Ganzes. Somit ist die koordinierte und integrierte Zusammenarbeit vieler Hirnstrukturen die Basis für alle Anpassungsleistungen“ (Brand, Breitenbach & Maisel, 1997, S.41).

Ist die Voraussetzung zur gesunden Funktion des ZNS nicht gewährleistet oder erschwert, besteht die Möglichkeit einer sensorischen Integrationsstörung (Brand et al, 1997). Dies kann durch umweltbedingte Faktoren unterstützt werden, z. B. durch Mangel an Entwicklungsreizen. Die Bildung und Verknüpfung von Nervenzellen und Synapsen können durch die verschiedensten Einflüsse in ihrer Entwicklung gestört werden. Diese Entwicklungs- und Funktionsstörungen verhindern einen optimal ablaufenden Informationsfluss und erschweren die Zusammenarbeit einzelner Nervenzellen und Nervengruppen (ebd.).

Die aktuellen Forschungsergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung der frühen Kindheit für die Entwicklung und das menschliche Lernen (Kasten, 2003). Förderung und Anregung in dieser Zeit schafft ein differenziertes neuronales Netzwerk als Grundlage für alle emotionalen, kognitiven, motorischen und sozialen Lernvorgänge, dies dient als wichtigste Ressource zu erfolgreichen Auseinandersetzungen mit den Anforderungen des Lebens (ebd.). Auf neurophysiologischer Basis sieht man Lernen darin, entstehende Verbindungen der Neuronen zu nutzen und zu verstärken (Schmidt, 2009). Aus diesem neuen und dynamischen Verständnis der frühkindlichen Entwicklung wird deutlich, welchen Stellenwert vielseitige frühe Erfahrungen für den späteren individuellen Entwicklungsverlauf haben (ebd.).

Zimmer (2009) sieht Bewegung vom ersten Lebenstag als Motor der Entwicklung an. Das Kind ist ein Bewegungswesen, das von Beginn an aktiv lernt und handelt. Bewegung, Sinneswahrnehmung, Eigenaktivität, Neugier und Erkundungsbereitschaft sind die Grundlage zur Exploration der Umwelt (ebd.; Fischer 1996). Nach Schäfer (2003) sind sinnliche Erfahrungen der Ausgangspunkt für forschendes Lernen. Kinder müssen dazu lernen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu gebrauchen und zu differenzieren, ihre eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen einzuordnen und zu integrieren. Den körpernahen Sinnen wird hierbei eine bedeutsame Rolle zugeordnet (ebd.). Durch die Wahrnehmung über die Haut, die Bewegung und das Gleichgewichtssystem erlangt das Kind Informationen über seinen Körper, seine Bewegungsmöglichkeiten und die eigene Position und Lage im Raum (Zimmer, 2009). Anhand seiner Bewegung erhält das Kind sensorische Informationen, die im Sinnessystem integriert werden und auf die es bei zukünftigen Aktivitäten zurückgreifen kann. Bewegungserfahrungen sind nicht von denen des Sinnessystems zu trennen, sie erweitern den Erfahrungsschatz und das motorische Repertoire der Kinder. Propriozeptive, taktile, vestibuläre, visuelle und auditive Reize geben ständig und vielfach unterbewusst Informationen über den eigenen Körper, das Handeln und die Beschaffenheit und Reaktion der Umwelt (ebd., 2007b). Über Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen erlebt das Kind körperliche Ausdrucksmöglichkeiten, Regulierungsmöglichkeiten bzgl. der Körperspannung, Erschöpfung, aber auch Ruhe und Entspannung (ebd.). Deutlich zu vermerken ist die Korrelation von sprachlicher und motorischer Entwicklung. Je besser die Motorik, desto besser ist auch die Sprache. Bewegung besitzt besonders in den erstens sechs

Lebensjahren entwicklungsförderndes Potential und wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung aus (ebd., 2009). Bevor das Kind lernt, sich sprachlich mitzuteilen macht es Erfahrungen über Bewegung und Wahrnehmung und entwickelt darüber ein Körperbewusstsein, räumliche Orientierungsfähigkeit und erschließt Zusammenhänge. Auf Basis dieser gewonnenen Erfahrungen „begreift“ es seine Umwelt und ist in der Lage, dies auch sprachlich in Verbindung zu bringen und auszudrücken (ebd., 2007b). Innerhalb der ganzheitlichen Entwicklungsförderung gilt es, zu Aktivität und Handlung auffordernde Umwelten zu schaffen, die Kinder körperlich und sprachlich aktivieren. Die Kinder sollen dadurch motorisch aktiviert werden, soziales Miteinander erleben, Kommunikation erlernen, Erfolgserlebnisse durch ihr Handeln erfahren und eine stabile Persönlichkeit aufbauen (ebd., 2009).

2.2.2 Bildungsansatz im Elementarbereich

Die Ergebnisse der PISA-Studie von 2001 haben sowohl gesellschaftlich als auch bildungspolitisch eine Debatte über den Stellenwert von Kindertageseinrichtungen losgelöst (Gisbert, 2003; Fthenakis, 2003a; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003). Das Forum Bildung hat daraufhin 2002 Empfehlungen als Grundlage der Bildungsreform erarbeitet, die besonders den Stellenwert von Bildungsprozessen in den frühen Jahren der kindlichen Entwicklung hervorheben und die frühe individuelle Förderung kindlichen Lernens fordern (ebd.). Die in Kap. 2.2.1 erläuterten Erkenntnisse der Hirnforschung und Entwicklungspsychologie bekräftigen die Wichtigkeit von Bildungsprozessen der frühen Kindheit für die menschliche Entwicklung und den individuellen Entwicklungsverlauf (Hüther, 2007; Schmidt, 2009).

Die Körperlichkeit wurde in den pädagogischen Ansätzen frühkindlicher Erziehung lange vernachlässigt und tauchte in elementarpädagogischen Konzepten höchstens im Rahmen der Gesundheitsförderung auf (Zimmer, 2009). Durch die Veröffentlichung der Bildungspläne (s. Kap. 2.2.3) im Elementarbereich ist der Fokus auf die Bewegung innerhalb der kindlichen Bildung hervorgehoben worden (ebd.). Eine Analyse bzgl. der in den Bildungseinrichtungen durchgeführten organisierten Bewegungszeiten ergab für den Kindergarten durchschnittlich nur 1,5 Stunden pro Woche (Woll et al., 2009). Dies ist noch weit entfernt von dem Ziel einer täglichen qualifizierten Bewegungseinheit im Vorschulbereich (ebd.).

Durch die Ergebnisse der PISA- und OECD-Studien wird vielfach die Bedeutung

der sprachlichen Entwicklung diskutiert und hervorgehoben (Zimmer 2007b). Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse werden Fördermittel und Ressourcen in die Entwicklung zahlreicher Förderprogramme zur Sprachentwicklung investiert. Bei diesen Prozessen besteht die Gefahr, die Sprachentwicklung als isolierten Bereich zu betrachten. Hierbei wird der Blickwinkel auf den Synergieeffekt bei der Verknüpfung von Bewegung und Sprache vernachlässigt (ebd.). Die Bildungsziele der neuen Bildungspläne heben besonders die Zusammenhänge von sensorischer, motorischer, emotionaler, ästhetischer und kognitiver Entwicklung hervor (ebd.). Ziel des pädagogischen Handelns soll es sein, die Selbstbildungspotentiale der Kinder zu unterstützen, ihr Interesse an der Welt zu erhalten und ihre Neugier zu fördern (ebd., 2009; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003). Bewegungserziehung sollte unter diesen Gesichtspunkten ein hoher Stellenwert im Elementarbereich eingeräumt werden. Dies wird von Zimmer (2006a, S. 26ff) durch folgende theoretische Grundlagen bestärkt:

- Aus anthropologischer Sicht ist der Mensch ein auf Bewegung und Erfahrung angelegtes Wesen, das den Einsatz aller Sinne bedarf, um sich ein Bild über die Welt und sich selbst in ihr zu machen.
- Aus entwicklungspsychologischer Sicht benötigt das Kind vielfältige Gelegenheiten zum Explorieren und Erkunden seiner dinglichen und räumlichen Umwelt über Spiel und Bewegung.
- Aus lernpsychologischer und neurophysiologischer Sicht bilden Wahrnehmung und Bewegung die Grundlage kindlichen Lernens.
- Aus sozialökologischer Sicht sind Bewegungsangebote notwendig, um die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten Defizite der heutigen Lebenssituation auszugleichen.
- Aus gesundheitspädagogischer Sicht ist es unerlässlich, der Vielzahl der Bewegungsmangel-Erkrankungen, die viele Kinder bereits bei der Einschulung aufweisen, entgegenzuwirken.
- Aus Sicht der Unfallprävention und Sicherheitserziehung ist es unabdingbar, die motorischen Fähigkeiten der Kinder zu trainieren, um Unfällen vorzubeugen.

Zur Umsetzung der Bildungspläne bedarf es an Fortbildungskonzepten und Ausbildungsmodulen, welche die Verknüpfung der Bildungsbereiche herstellen und

den Bereich Bewegung implementieren (Zimmer, 2009). Die Qualität der Ausbildung im Bereich Bewegungserziehung ist bis dato eher von persönlichem Engagement der Lehrkräfte als von einheitlichen curricularen Vorgaben geprägt. Zur Verbesserung der frühkindlichen Bewegungserziehung muss der frühpädagogische Bereich organisatorisch stärker ausgebaut werden und es bedarf einer Qualitätsverbesserung der Ausbildung des Fachpersonals (Fthenakis, 2003b; Brandl-Bredenbeck, 2009). Die Professionalisierung der Fachkräfte benötigt dringend wissenschaftliche Begleitung, welche verschiedene Themen und Projekte auf deren Effekt untersucht (Zimmer, 2009). Um Effekte durch Bewegungsförderung im Kindergarten zu erzielen ist nach einer Studie von Scherrer (1997) die qualifizierte Schulung der Erzieher im Bereich der Bewegungsförderung von großer Wichtigkeit. Dem wird genauso viel Bedeutung zugemessen wie der Ausstattung mit Materialien und den räumlichen Gegebenheiten (ebd.). Die Verteilung der finanziellen Ressourcen im Bildungssektor erschwert die Entwicklung des Elementarbereiches (Brandl-Bredenbeck, 2009). Die Ausgaben für den Elementarbereich fallen im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen in Deutschland deutlich geringer aus. Gegenüber dem Sekundärbereich werden nur ein Sechstel der finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt. Im europäischen Vergleich liegt die finanzielle Unterstützung dieser Bildungsstufe gemessen am Bruttoinlandsprodukt im unteren Bereich (ebd.) Dem Elementarbereich und dem Primarbereich sollte im Verhältnis zum Sekundär- und Tertiärbereich in Zukunft mehr Bedeutung bei der Zuteilung der finanziellen Unterstützung zukommen (ebd.). Der Elementarbereich kristallisiert sich zunehmend als wichtigste Entwicklungsstufe des Bildungssystems heraus. Kindertageseinrichtungen müssen daher die Chancen zur Unterstützung früher Bildungsprozesse bekommen und nutzen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003).

2.2.3 Gesetzesgrundlage

Seit 2008 ist das neue Kinderbildungsgesetz (KiBitz), das Gesetz zur frühen Bildung von Kindern, in Kraft getreten. Es beinhaltet das IV. Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendgesetzes SGB VIII, welches an Stelle des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) tritt. Das KiBitz gilt nach § 1 für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 2007). Kindertages-

einrichtungen ergänzen die Förderung und Erziehung des Kindes außerhalb der Familie. Sie haben einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag (ebd.). Laut Sozialgesetzbuch VIII - Kinder und Jugendhilfe - hat nach § 1 jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (Sozialgesetzbuch, 2009). Nach § 22 des Kinder- und Jugendgesetzes zu den Grundsätzen der Förderung in Tageseinrichtungen haben Kinder- und Kindertagespflege den Auftrag, dies zu erfüllen. Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 2007). Des Weiteren ist nach § 10 zur Gesundheitsvorsorge die gesundheitliche Entwicklung der Kinder zu fördern (ebd.).

Laut § 6 des KiBitz können Träger von Kindertageseinrichtungen, die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe, Jugendämter und kreisangehörige Gemeinden und Gemeindeverbände sowie privat gewerbliche und nicht anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sein (ebd.). Nach § 22a des Kinder- und Jugendgesetzes zur Förderung in Tageseinrichtungen sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags (Sozialgesetzbuch, 2009). Kindertageseinrichtungen sind in der Kinder- und Jugendhilfe verankert. Ihre pädagogischen Ansätze sind als Verknüpfung des Bildungsauftrages mit der Betreuung der Kinder nach Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes SGB VIII zu erarbeiten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

2.2.4 Bildungspläne des Landes NRW

Aufgrund der Beschlüsse der Kultus- und Jugendministerkonferenz von 2001 und 2002 haben die Bundesländer Bildungspläne erstellt, welche die Neuprofilierung des Elementarbereiches als erste Stufe des Bildungssystems unterstützen sollen (Knauf, Düx & Schlüter, 2007). In Nordrhein-Westfalen liegt ein 16-seitiger Bildungsplan

vor, die „Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen für Kinder - die Bildungsvereinbarung NRW“ (Selle, 2003). Es handelt sich um eine Vereinbarung der Träger von Kindertageseinrichtungen in NRW, die in einem Dialog mit den Ministerien für Schule, Jugend, Kinder ausgehandelt wurde und im August 2003 in Kraft getreten ist. Die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und die der kommunalen Trägerzusammenschlüsse von Kindertageseinrichtungen (katholische, evangelische und kommunale) haben unter Berücksichtigung der Prinzipien der Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt, trägerübergreifende Grundsätze zur Stärkung der Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen vereinbart (ebd.). In der Bildungsempfehlung des Landes Nordrhein-Westfalen wird betont, dass der Begriff Bildung nicht die Aneignung von Wissen beschreibt, sondern vielmehr die Begleitung, Herausforderung und Förderung der sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereiche (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003). Als Grundlage jedes Bildungsprozesses wird laut Bildungsvereinbarung die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität gesehen (ebd.). Die Bildungspläne für den Elementarbereich unter dem Aspekt der Förderung grundlegender Ressourcen und Kompetenzen sollen Kindern ein stabiles Fundament für ihre Entwicklung geben und lebenslanges Lernen vermitteln (Zimmer, 2009). Die Kinder sollen in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt werden, die Möglichkeit bekommen ihre Entwicklungspotentiale vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferische Verarbeitungsmöglichkeit zu erfahren (ebd.).

Die Bildungsvereinbarung beinhaltet vier Bildungsbereiche 1. Bewegung, 2. Spielen und Gestalten, Medien, 3. Sprache(n) und 4. Natur und kulturelle Umwelt(en) (Selle, 2003). Des Weiteren werden die Selbstbildungspotentiale genannt, die sich auf alle vier Bildungsbereiche beziehen(ebd.):

- Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle
- innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktion, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-logisches Denken
- soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt
- Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen
- forschendes Lernen

Die Bildungsbereiche sollen nicht isoliert voneinander betrachtet werden (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003). Der Bildungsplan NRW bietet eine kompakte Darstellung, die es Trägern und Einrichtungen ermöglichen soll, auf Basis der Handreichung eigene Konzepte weiterzuentwickeln (ebd.). Der Bewegung wird als ersten Punkt der Bildungsbereiche ein hoher Stellenwert eingeräumt. Der enge Zusammenhang von Bewegung und Sinneswahrnehmung innerhalb der kindlichen Entwicklung und Bildung wird hierbei deutlich hervorgehoben (ebd.).

Auf Basis des Bildungsplans NRW hat das Amt für Kinder, Jugend und Familie, Abteilung Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Köln, im Jahre 2003 einen vorläufigen Bildungsplan für die Kindertageseinrichtungen unter der Trägerschaft der Stadt Köln herausgebracht. Er beinhaltet die genannten Bildungsbereiche der Bildungsvereinbarung NRW. Außerdem gibt es den „Offenen Bildungsplan NRW“, eine Vereinbarung zur Qualität und Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, der im Auftrag und mit Unterstützung des früheren Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit auf wissenschaftlicher Basis von einer Arbeitsgruppe um Schäfer an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln erarbeitet wurde (Schäfer, 2003). Dieser Bildungsplan bezieht sich ebenfalls grundlegend auf die genannten Bildungsbereiche und Selbstbildungspotentiale der Bildungsvereinbarung NRW.

2.3 Konzeptionelle Grundlagen der Gesundheits- und Bewegungsförderung

2.3.1 Prävention und Gesundheitsförderung

Gesundheit ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit, sondern zugleich eine positiv zu verstehende dynamische Form von Lebensqualität und Wohlbefinden (Hurrelmann & Klocke, 2003; WHO, 1986; Wulfhorst, 2002; Zwick, 2004 & Eichberg 2003). Sie wird von komplexen ökologisch-ökonomisch-sozial-kulturellen Umweltbedingungen beeinflusst, aber auch von den Gesundheitsressourcen und Kompetenzen des Einzelnen. Diese gilt es zu entwickeln, sie werden als Komplex von miteinander verbundenen physisch-motorischen und psycho-sozialen Kompetenzen beschrieben (ebd.). Aus sportwissenschaftlicher Sicht werden die Zusammenhänge psychischer und motorischer Gesundheitsressourcen untersucht. Wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben, werden ein aktiver Lebensstil sowie ein hoher Fitness-

status im Kindesalter als Ressource für Gesundheit eingestuft. Gesundheitsförderung korrespondiert auch im Sinne der Bildungstheorien mit der Entwicklung vielseitiger Fähigkeiten und ist Teil der Bildungsarbeit (Hurrelmann & Klocke, 2003; WHO, 1986; Wulfhorst, 2002; Zwick, 2004 & Eichberg 2003). Zum Erreichen und Erzielen gesamtgesellschaftlicher Effekte dieser Aspekte ist präventives Handeln im Sinne der Gesundheitsförderung gefragt.

2.3.1.1 Prävention

„Mit Prävention werden Maßnahmen zur Verhütung und Vermeidung von Krankheiten sowie zum Erreichen eines temporären optimalen körperlichen, kognitiven und psychosozialen Leistungsvermögens bezeichnet“ (Froböse & Waffenschmidt, 2002, S. 333).

Die Prävention teilt sich in zwei Bereiche. Der erste, die Verhältnisprävention, auch kontextbezogene Prävention genannt, bezieht sich auf das persönliche, strukturelle Umfeld sowie auf gesetzgeberische Rahmenbedingungen (Graf, 2007). Das beinhaltet die Kontrolle, Reduzierung und Beseitigung von Umweltrisiken und die gezielte Beeinflussung anderer äußerer Umstände, z. B. der sozialen Lage und des sozialen Umfelds (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Im Kinderbereich betrifft dies das familiäre Umfeld, die Kindertageseinrichtung und strukturelle Lebensbedingungen wie die Wohngegend (Graf, 2007). Beim zweiten Bereich der individuumsbezogenen Verhaltensprävention geht es um die Beeinflussung des persönlichen Lebensstils (Graf, 2007; Froböse & Waffenschmidt, 2002). Somit ist ihr Ziel die Modifikation gesundheitsgefährdender Lebensstile wie Bewegungsmangel und Fehlernährung etc (ebd.). Des Weiteren sind drei Formen der Prävention definiert. Die Primärprävention, deren Zielgruppe gesunde Menschen vor dem Auftreten von Risikofaktoren sind, dient der Verringerung von Neuerkrankungen durch Verminderung von unspezifischen Gesundheitsrisiken und Befindlichkeitsstörungen durch Gesundheitserziehung, z. B. Aufklärung und individuelle Verhaltensbeeinflussung (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Die Zielgruppe der Primärprävention umfasst eine möglichst hohe Zahl der Bevölkerung und Bevölkerungsschichten (Graf, 2007). Innerhalb der Sekundärprävention geht es um Risikofaktorträger, die behandlungsfähige Befunde und Symptome aufweisen. Zielsetzung ist die Senkung der Prävalenz der Krankheit. Durch Behandlung, Aufklärung und Früherkennung sollen Belastungen vermindert und das Verhalten

beeinflusst werden (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Im Rahmen der Tertiärprävention werden akut oder chronisch Kranke sowie Behinderte und durch Behinderung bedrohte Personen behandelt und aufgeklärt. Das Ziel ist die Verringerung und Beseitigung der krankheitsbedingten Folgeschäden (ebd.)

2.3.1.2 Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung hingegen zielt nach der Ottawa Charta der WHO (1998) darauf ab, Individuen und Gruppen Fähigkeiten zu vermitteln und durch ein höheres Maß an Selbstbestimmung die Kontrolle über die Umweltbedingungen zu erhöhen, um dadurch ihre Gesundheit zu verbessern. Dies beinhaltet nach Franzkowski & Sabo (1998) alle Maßnahmen zur Veränderung des individuellen und kollektiven Gesundheitsverhaltens. Hierbei sollen die Aspekte der physischen und psychischen Gesundheit und die Umweltdeterminanten einbezogen werden (ebd.). Im Rahmen der Gesundheitsförderung steht der Begriff Empowerment für die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln (WHO, 1998). Dies teilt sich in individuelles Empowerment, der Befähigung zu selbstbestimmtem Leben und der Entwicklung von Kompetenzen, Entscheidungen zu treffen und die Kontrolle über das eigene Leben zu haben. Dagegen umfasst das gemeinschaftsbezogene Empowerment das Ziel, durch gemeinschaftliches Handeln mehr Einfluss und Kontrolle über Gesundheit und Lebensstil einer Gesellschaft zu erlangen (ebd.).

2.3.1.3 Salutogenesemodell

Der Präventionsbereich umfasste zurückliegend eher medizinische, defizitorientierte Interventionsmaßnahmen. Zurzeit werden vermehrt ressourcenfördernde Strategien und Modelle im Sinne der Gesundheitsförderung in den Fokus gesetzt (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Das Salutogenesemodell nach Antonovsky (1997) stellt im Vergleich zu den vorherrschenden pathogenetisch orientierten Gesundheitsmodellen die Erhaltung von Gesundheit und Entwicklung von gesundheitsfördernden Ressourcen in den Vordergrund. Laut Antonovsky (1997) sind Gesundheit und Krankheit keine Gegensätze. Der Mensch befindet sich demzufolge in einem stetigen Kontinuum zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit. Es ist abhängig von unserem Kohärenzgefühl in welche Richtung wir tendieren (ebd.). Das Kohärenzgefühl ist eine individuelle Grundhaltung und Weltanschauung gegenüber sich selbst und äußeren Faktoren, das sich im Laufe des Lebens vorrangig in der Kindheit

entwickelt. Es kann zwar im Lebenslauf verändert werden, die Grundlagen manifestieren sich jedoch in der Kindheit. Je stärker sich das Kohärenzgefühl ausgeprägt hat, desto besser stehen die individuellen Chancen sich in Richtung des Gesundheitspoles zu bewegen (ebd.). Das Kohärenzgefühl ein dynamisches, generalisiertes und überdauerndes Vertrauensgefühl, das sich aus drei Komponenten zusammensetzt (ebd.). Dem Gefühl der Verstehbarkeit, das für die kognitiven Verarbeitungsmuster für die im Laufe des Lebens auftretenden Belastungen steht. Das Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältbarkeit beinhaltet die Fähigkeiten eines Menschen, Anforderungen gerecht zu werden und die Überzeugung, Schwierigkeiten grundsätzlich lösen zu können. Das Gefühl von Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit bedeutet zu verstehen, dass es sinnhaft ist und einen Wert hat Herausforderungen zu bewältigen und dafür etwas zu investieren (ebd.). Antonovsky (1997) betrachtet diese Komponente als bedeutsamsten Faktoren für die Persönlichkeitsdisposition im Gesundheits-Krankheits Kontinuum Mit der Entwicklung des Kohärenzgeföhles in Wechselwirkung stehen die „generalisierten Widerstandsressourcen“. Sie bezeichnen eine Vielzahl persönlicher Ressourcen, z. B. kognitive Fähigkeiten, körperliche Faktoren, Bewältigungsstrategien, soziale Unterstützung, finanzielle und kulturelle Faktoren, die entweder im Laufe des Lebens erlangt werden und/oder durch Umweltdeterminanten beeinflusst sind (ebd.). Die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Anforderungen und Belastungen ist abhängig von der Ausprägung dieser Ressourcen und wirkt sich demnach auf das Kohärenzgefühl aus (ebd.). Im salutogenetischen Sinne sollen die Entwicklungsbedingungen im Kindesalter optimiert werden, um bei Kindern durch die Aktivierung und Förderung von Widerstandsquellen eine Basis zur Entstehung eines stabilen Kohärenzgeföhles zu schaffen (Hurrelmann, 1994; Kickbusch 1992). Hierbei steht nach Hurrelmann (1994) und Kickbusch (1992) die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes im Mittelpunkt. Bewegung, Spiel und Sport können nach Dordel (2003) unter folgenden Komponenten einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes und anderer Widerstandsquellen haben und somit das individuelle Wohlbefinden und die Lebensqualität verbessern.

- physiologisch die Stabilisierung des Immunsystems, Steigerung der körperlichen Fitness und Verbesserung motorischer Fähigkeiten
- kognitiv durch Erfassen gesundheitsrelevanter Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf den Lebensstil

- psychisch-emotional durch Stärkung des Selbstvertrauens, der Autonomie, Erfahren von Selbstwirksamkeit und damit eines positiven Selbstbildes
- durch die Förderung der Sozialkompetenz, Anerkennung und Integration zu erfahren.

2.3.1.4 Setting Kindertageseinrichtung

Als Setting werden in der Gesundheitsförderung soziale Systeme und Lebensbereiche genannt, die durch ihre jeweilige Struktur und ihr soziales Gefüge Einfluss auf die Lebensweise der Menschen haben. Hierzu zählen auch Kindertageseinrichtungen (WHO, 1998, Graf, 2007; Froböse & Waffenschmidt, 2002). Nach einem Modell von Walter und Schwartz (1998) gehören auf kommunaler Ebene die Kindergärten zu den Einrichtungen, die an Prävention und Gesundheitsförderung beteiligt sind (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Im Rahmen der Bewegungsförderung stehen als Maßnahmen der Gesundheitsförderung im Kindergarten Körpererfahrung, Ausdauerschulung und Stressbewältigung auf dem Programm (Froböse & Waffenschmidt, 2002). Auch Alltagsbewegung wird als präventives Mittel der Gesundheitsförderung fokussiert (Elflein, 2007). Diese ist heutzutage laut Elflein (2007) deutlich verringert. Um sie und die Chancen einer nachhaltigen Gesundheitsförderung zu erhöhen, müssten den Kindern Erlebnis- und Spielbezüge vermittelt werden, z.B. in betreuten Programmen durch Gehen, Wandern, Erleben von Abenteuern und Wagnis (ebd.). Unter dem Gesichtspunkt des Alltagsbezuges gilt es, den Kindern freie Bewegungs- und Spielwelten zu erschließen und ihnen entsprechende zielgerichtete didaktische Bewegungssituationen zu schaffen. Dies kann in der Erarbeitung konzeptioneller Grundlagen in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern z. B. im Elementarbereich passieren (ebd.).

2.3.2 Das Konzept des Waldkindergartens

„Ort des pädagogischen Handelns ist der Wald, aus dessen Gegebenheiten und Bedingungen sich auch das pädagogische Angebot ergibt“ (Knauf et al., 2007, S.172). Es gibt verschiedene Formen des Waldkindergartens, reine Waldkindergärten, deren Kinder den ganzen Vormittag im Freien verbringen und integrierte, bei denen das Konzept des Waldkindergartens durch eine feste oder eine offene Waldgruppe im Regelkindergarten eingebunden wird. Des Weiteren gibt es verschiedene Formen von Waldkindergartenpädagogik in Form von Projektwochen und

regelmäßigen Waldtagen in Regelkindergärten (Miklitz, 2004).

2.3.2.1 Geschichte des Waldkindergartens

Die Wurzeln der Wald- und Naturpädagogik liegen in Schweden. In ganz Skandinavien sind Wald- und Naturkindergärten inzwischen weit verbreitet. Unabhängig von der nordischen Entwicklung öffnete der erste inoffizielle Waldkindergarten in Deutschland in Wiesbaden 1968 seine Pforten, der jedoch keine Nachahmer fand. Erst 1993 wurde in Anlehnung an die skandinavischen Grundsätze der erste deutsche staatlich anerkannte Waldkindergarten in Flensburg eröffnet. Durch seine intensive Öffentlichkeitsarbeit entwickelte sich dieser Bereich schnell, so dass es im Jahre 2005 bereits 400 Waldkindergärten gab. Im Zuge dieser Entwicklung gründete sich 1996 der „Bundesarbeitskreis der Naturkindergärten in Deutschland“. In vielen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, sind die Waldkindergärten durch Landesverbände vernetzt (ebd.). Die Gründung von Waldkindergärten ist in eine ideengeschichtliche Entwicklung einzuordnen, die weit zurückliegt und seit Rousseau als zivilisationskritische Gegenstimme zum immer rasanteren technischen Fortschritt und gesellschaftlichen Wandel fungiert. Waldkindergärten sind unter dem Aspekt entstanden, Kindern wieder einen selbstverständlicheren Bezug zur Natur zu vermitteln (ebd.). Dies ist laut Schede (2000) möglich, wenn man die Begegnung mit der Natur nicht durchreglementiert und den Kindern kein vorgefertigtes Konzept aufzwingt. Es ist wichtig, sich dem Rhythmus der Natur anzuvertrauen, um mit ihr vertraut zu werden (ebd.). Es gibt daher bis dato keine einheitlichen pädagogischen Richtlinien der Waldkindergärten.

2.3.2.2 Konzeptionelle Grundlagen

Wie jede Kindertageseinrichtung ist der Waldkindergarten eine sozialpädagogische Einrichtung, die eine Betreuungsaufgabe und einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag im Bildungssystem des Elementarbereiches nach § 3 des Kinderbildungsgesetz erfüllt (Knauf et al., 2007). Auch die Waldkindergärten müssen die Inhalte der Kindertagesstättengesetze und die der Bildungspläne der jeweiligen Bundesländer erfüllen und sich an die Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes halten (ebd.). Für den jeweiligen Kindergarten ist es wichtig ein eigenes Konzept zu entwickeln, um die Arbeit auf fundierten Grundlagen aufzubauen und sie auch nach außen begründen zu können (Miklitz, 2004). Das grundlegende pädä-

gogische Konzept des Waldkindergartens will der zunehmenden Entfremdung von der natürlichen Umwelt durch unmittelbare Naturerfahrungen entgegenwirken (Knauf et al., 2007). Wie im Regelkindergarten ist der Hauptbezugspunkt der pädagogischen Arbeit die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder. Der situationsbezogene Ansatz⁵ kommt in der Waldpädagogik ebenso zum Tragen wie im Regelbereich (Schede, 2000) und wird von den meisten Waldkindergärten als Grundprinzip angewandt (Miklitz, 2004). Die zentralen Themen aller Konzeptionen sind laut Miklitz (2004, S. 24):

- Förderung der Motorik durch natürliche, differenzierte, lustvolle Bewegungsanlässe und -möglichkeiten
- Erleben der jahreszeitlichen Rhythmen und Naturerscheinungen
- Förderung der Sinneswahrnehmung durch Primärerfahrungen
- ganzheitliches Lernen mit den Sinnen, mit dem Körper, alle Ebenen der Wahrnehmung ansprechend
- Möglichkeit, körperliche Grenzen zu erfahren
- Erfahrungen von Stille und Sensibilisierung für das gesprochene Wort
- Sensibilisierung für ökologische Zusammenhänge und Vernetzungen
- Wertschätzung der Lebensgemeinschaft Wald und des Lebens überhaupt

Weitere Hauptaspekte des Waldkindergartens sind nach Liedtke I. (2007) die Förderung der Bewegung, Förderung der Gesundheit, Lernen durch Wahrnehmung, Aufbau sozialer Kontakte, Förderung der Kreativität und Entwicklung von Umweltbewusstsein. Schede (2000) fasst die pädagogischen Ideen der Arbeit der Waldkindergärten unter folgenden fünf Gesichtspunkten zusammen ohne Wände, ohne Spielzeug, Geschicklichkeit und Motorik, Soziales Lernen und Umweltbildung. Waldkindergärten verfolgen das Ziel, selbstbewusste, interessierte, umweltfreundliche und sozial kompetente junge Menschen zu erziehen (Knauf et al., 2007). Das Sozialverhalten von Kindern eines Waldkindergartens ist nach Aussagen der Erzieher besonders gut entwickelt, sie können oft besser Regeln einhalten und werden als ausgeglichener, stressfreier und weniger aggressiv erlebt (Schede, 2000). Inhalt der pädagogischen Ideen des Waldkindergartens ist es den Kindern zu vermitteln, dass der Mensch mit der natürlichen Umwelt verbunden und auf die

⁵Der Situationsansatz ist ein elementarpädagogisch weit verbreiteter Ansatz, der Lernen im Alltag, Entdeckung im Umfeld, Spielpflege und Eigentätigkeit als Lernform in seinen Grundprinzipien vertritt (Knauf, Düx & Schlüter, 2007).

Natur angewiesen ist (ebd.). Da diese Erfahrung nach Schede (2000) unter den derzeitigen Lebensverhältnissen nicht mehr selbstverständlich erscheint, ist es notwendig den Heranwachsenden ein Gefühl für die Natur und deren Wert zu vermitteln. Die Kinder erleben im Wald die Veränderbarkeit der Natur, sie sehen die gleichen Orte zu verschiedenen Wetterbedingungen und Jahreszeiten. Dies wirft automatisch Fragen zu den Regelkreisläufen der Natur auf. Der Wald entspricht somit den Bedürfnissen der kindlichen Neugier. Ihre Fragen gehen unmittelbar mit eigens erlebten Sinneseindrücken einher. Die Kinder haben dabei viel Zeit alles genau zu untersuchen und sich ihre eigenen Gedanken zu machen (ebd.). Aus Rousseaus Grundgedanken „Zurück zur Natur“ entwickelt sich ein weiterer Aspekt für die Waldpädagogik. Der Wald wird nicht nur als Erholungsraum sondern als umfassende Lebenswelt gesehen. Dementsprechend werden auch negative Erfahrungen gemacht und es wird nicht nur dorthin gegangen, wenn die Sonne scheint (ebd.).

2.3.2.3 Schulfähigkeit

Hinsichtlich der Schulfähigkeit gibt es viele Kritiker die betonen, der Waldkindergarten würde spezifische Fähigkeiten diesbezüglich nicht angemessen fördern (Miklitz, 2004). Gorges (1999) untersuchte die Schulfähigkeit von Waldkindergartenkindern und kam zu dem Ergebnis, dass die Kinder im ersten Schuljahr nicht mehr Schwierigkeiten hatten als diejenigen, die Regelkindergärten besuchten. Die Waldkindergartenkinder wurden von ihren Lehrern in allen Lern- und Verhaltensbereichen im Mittel sogar höher eingeschätzt. Hierbei belegten die drei zentralen Lernbereiche des ersten Schuljahres (Sachunterricht, Leselehrgang, Mathematiklehrgang) die ersten Rangplätze. Im Waldkindergarten werden kognitive Voraussetzungen wie Wahrnehmungsfähigkeit, Sprach- und Merkfähigkeit, Mengenverständnis in alltäglichen Aktivitäten und Beobachtungen geschult (Gorges, 1999). Auch Haefner (2002) untersuchte in einer Fragebogenerhebung Unterschiede bzgl. der Schulfähigkeit von Kindern aus Wald- bzw. Regelkindergärten. Er befragte 111 Lehrer aus acht Bundesländern über die Leistungen, Aufmerksamkeit, Motorik und das Sozialverhalten der Kinder der ersten Klasse und erhob hierzu 244 Fragebögen über Kinder aus Waldkindergärten und 114 Fragebögen über Kinder der Vergleichsgruppe. Die Kinder des Waldkindergartens mussten diesen mindestens zwei Jahre vor Schulantritt besucht haben. Die Lehrer vergaben Noten in den Bereichen

Motivation, Ausdauer, Konzentration, Sozialverhalten, Mitarbeit im Unterricht, musischer, kognitiver und körperlicher Bereich. Überall erlangten die Kinder des Waldkindergartens bessere Ergebnisse. Im Bereich Mitarbeit im Unterricht waren die größten Unterschiede zu verzeichnen. Danach kamen das Sozialverhalten, die Motivation, Ausdauer und Konzentration sowie der musische Bereich. Nur geringe Differenzen konnten im kognitiven und körperlichen Bereich verzeichnet werden (ebd.).

2.3.2.4 Stärkung des Immunsystems

Der tägliche Aufenthalt in der Natur wirkt sich erfahrungsgemäß positiv auf die Gesundheit von Kindern aus. Der schwedischen Studie „Ute på dagis“ (Kap. 2.2.2.5) zufolge ist der Krankenstand der Kinder eines Regelkindergartens dreimal höher im Jahresdurchschnitt als der eines Freiluftkindergartens (Grahn et al., 1997). Auch nach Lutz und Netscher (2001) wird das Immunsystem der Kinder durch die Bewegung und den Aufenthalt an der frischen Luft gestärkt. Eltern berichten in diesem Zusammenhang von der robusten Gesundheit ihrer Waldkinder (ebd.). Die Kinder haben häufig ein gestärktes Immunsystem und sind gesünder und widerstandsfähiger als die aus hausgebundenen Regelkindergärten (www.waldkindergarten.de). In geschlossenen Räumen breiten sich Krankheiten zudem besser aus und halten sich hartnäckiger (Lutz & Netscher, 2001).

2.3.2.5 Studienergebnisse

Die Ergebnisse der schwedischen Studie „Ute på dagis“ von 1999 ergab, dass Kindergartenkinder, die den Tag "draußen" in der Natur verbringen, signifikant gesünder sind, eine bessere Motorik und Konzentration haben und sich phantasiereicher zeigen. Die Studie verglich über den Zeitraum eines Jahres die Kinder eines "normalen" Stadtkindergartens mit denen eines Naturkindergartens. Hierzu wurden das Verhalten der Kinder, ihre Spielgewohnheiten, die motorischen Fähigkeiten, die Konzentrationsfähigkeit und der Krankheitsstand regelmäßig evaluiert. Letzterer betrug im Regelkindergarten 8,0 % während er im Waldkindergarten bei nur 2,8 % lag. An jedem Tag wurde ein Konzentrationstest durchgeführt, welcher große statistisch verifizierte Differenzen zum Vorteil der Kinder des Waldkindergartens zeigte. Beim Motoriktest, der alle drei Monate durchgeführt wurde, schnitten die Kinder des Waldkindergartens in allen zehn

Elementen besser ab als die "normalen" Kindergartenkinder. Der Test beinhaltete Balance, Agilität und die Stärke von Händen, Armen und Bauch. Das Klettern und das Spielen auf unebenem Grund hat demnach im Vergleich zum Spielen auf ebenem Grund und ohne Bäume einen nachdrücklichen Einfluss auf die motorische Entwicklung. Das Spiel der Kinder im "Draußen in allen Wetterlagen" Kindergarten war abwechslungsreicher zu beobachten, mal gewagt und mit viel Bewegung und Krach und mal leise und still. Die Spiele hatten meist einen Anfang und ein Ende, über welche die Kinder selbst entschieden. Die Dinge, mit denen die Kinder spielten, konnten an ihrem Platz bleiben, so dass Spiele auch länger als einen Tag dauern konnten. Die Kinder störten sich untereinander wenig, sodass auch jene, die sich selbst beschäftigen wollten, dies tun konnten. Im Regelkindergarten hingegen wurden die Spiele oft durch die Erzieher unterbrochen, die Spielsachen mussten immer weggeräumt werden und das Spiel war damit beendet. In Regeleinrichtungen griffen die Erzieher zudem häufiger in Konflikte ein, sie beschrieben dies ihrerseits oft als überfordernde Situation (Grahn et al., 1997). In Haefners Untersuchung (2002) zum Unterschied zwischen Regel- und Waldkindergartenkindern ergab ein Unterpunkt der motorischen Fragebatterie eine geringfügig bessere Koordination von grobmotorischen Bewegungsabläufen der Regelkindergartenkinder. Haefner vermutet, dass im Regelkindergarten mehr Wert auf Anleitung gelegt wird, Bewegungsabläufe eher synchron und rhythmisch durchzuführen. Der Übungseffekt ist für bestimmte oft getestete Bewegungsabfolgen dementsprechend lang anhaltender als bei freier Bewegungsgestaltung. Die in der Schule geforderten und beurteilten grobmotorischen Fähigkeiten sind ihnen ähnlicher als die natürlichen und unangeleiteten Bewegungsabläufe, die die Kinder im Wald machen (ebd.).

2.3.3 Friluftsliv

Hinter den Grundprinzipien des Waldkindergartens steckt eine in Skandinavien verbreitete Lebenseinstellung, das so genannte Friluftsliv, aus dessen Haltung heraus sich die dortigen Waldkindergärten entwickelt haben (Liedtke, I., 2007).

2.3.3.1 Begriffsbestimmung

„Friluftsliv ist ein von traditionellen skandinavischen Bewegungs- und Daseinsformen geprägtes Kulturphänomen, das Aufenthalt und physisch, psychisch und sozial stimulierende, nicht konkurrenzorientierte (Freizeit-) Aktivität in relativ unberührter Natur beinhaltet, wobei auf einfache, aber zweckmäßige Ausrüstung/Materialien und einen nachhaltigen, ökologisch geprägten Umgang mit der Natur Wert gelegt wird“ (Voigt, 2002, S. 16).

Der Begriff Friluftsliv kommt aus dem skandinavischen Raum und bedeutet frei übersetzt, „draußen leben“ (Liedtke & Lagerstrøm, 2007). In Skandinavien ist Friluftsliv ein bekanntes und verbreitetes Kulturphänomen, das die Aktivität und das Leben unter freiem Himmel bezeichnet. Dies bezieht sich nicht auf isolierte Sportaktivitäten. Friluftsliv ist vielmehr ein ganzheitliches Phänomen, das Ideen und Ansätze eines naturnahen Lebensstiles impliziert (ebd.). Dahle (1997) bezeichnet Friluftsliv als Lebensstil, der gleichzeitig Lebensqualität ist. Diese Aussage beinhaltet die Vorstellungen und pädagogischen und übergeordneten Ziele, die mit dem Bereich Friluftsliv verbunden sind (Liedtke, 2003). Es soll den Menschen die Bewegung und das einfache Leben in der Natur näher bringen und ihnen ermöglichen, positive und persönlich bereichernde Erlebnisse in diesem Zusammenhang zu erfahren (Faarlund, 1978; Næss, 1999; 2000). Im Sinne des Friluftsliv-Gedankens sind die meisten Aktivitäten nicht an teure materielle Bedingungen geknüpft. Daher lässt sich das Prinzip fern von der heutigen Konsumwelt mit einfachen Mitteln verwirklichen (ebd.). Aus gesundheitspolitischer Sicht trägt Friluftsliv zu einem präventiven und gesundheitsorientierten Lebensstil bei, in der Durchführung wird eine hohe Bedeutung zur Erhaltung und Erhöhung der Lebensqualität gesehen (Miljøverndepartementet, 1985, 2001). Naturverbundenheit und eine natürliche Lebensart sind untrennbar an eigene Erlebnisse und Erfahrungen geknüpft (Liedtke & Lagerstrøm, 2007). Ziel ist es, die Natur als Partner zu sehen und Bewegung im natürlichen Lebensraum in den Alltag zu integrieren (Buschmann & Lagerstrøm, 1999).

2.3.3.2 Praktische Umsetzung

Die Umsetzung von Friluftsliv ist an einfache Prinzipien geknüpft (Buschmann & Lagerstrøm (1999). Man lebe draußen in natürlicher Umgebung und brauche keine technischen Fortbewegungsmittel. Hierbei soll der ganze Mensch gefordert werden, es gibt kein Konkurrenzdenken und man vermeide der Natur zu schaden bzw. sie zu verschmutzen (ebd.). Des Weiteren nennt Breivik (1979) als wichtigste Elemente des Friluftslivs:

- geht draußen vor sich
- ist „Teilzeit-Leben“ in der Natur
- geht in (relativ) unberührter Natur vor sich
- ist nicht motorisiert
- ist nicht Wettkampf-orientiert
- spricht alle Seiten des Menschen an
- wird mit (relativ) einfacher Ausrüstung betrieben
- ist ein Ziel in sich selbst
- ist ein Weg zu einer Gesellschaft, die mit der Natur anstatt gegen sie lebt

Zum Friluftsliv zählen einfache Bewegungsformen wie Spazierengehen, Wandern, Klettern, Radfahren, Schwimmen, Segeln, Schneeschuhlaufen etc., aber auch Aktivitäten zum Nahrungserwerb wie Fischen, Beeren sammeln etc. Des Weiteren beinhaltet Friluftsliv auch Orientierung im freien Gelände mit Kompass und Karte, Schutzhütten bauen, Bauen von Schneehütten und der Übernachtung darin und spielerische Aktivitäten wie Geländespiele (Østberg, 1980 zitiert nach Voigt, 2002).

2.3.3.3 Entwicklung in Norwegen

Vor allem in Norwegen hat Friluftsliv einen hohen Stellenwert, da die Naturverbundenheit eine lange Tradition hat. Ursprünglich war das Leben durch die Umstände existentiell mit der Natur verknüpft (Gade Rolland & Zoglowek, 2000). Mit der zunehmenden Verschiebung des Lebens in die Städte im 19. Jahrhundert und dem Beginn der Industrialisierung veränderte sich die Beziehung zur Natur und die Notwendigkeit eines Naturbezuges ging verloren. Die Natur bekam als Rückzugsort und Erholungsgebiet eine neue Bedeutung, ihr Nutzen und der Aufenthalt in ihr verlagerte sich nun überwiegend in den Freizeitbereich (Faarlund, 2007; Voigt, 2002). Im Rahmen der romantischen Epoche beschäftigten sich zudem viele

Künstler mit der Natur und prägten durch zahlreiche Werke aus dieser Zeit das Nationalgefühl der Norweger (Faarlund, 1994). Der moderne Begriff Friluftsliv wurde jedoch erstmals in einem Gedicht von Ibsen im 19. Jahrhundert verwendet (ebd.).

Norwegen ist ein reiches, modernes und hoch technisiertes Land, das trotzdem großen Wert auf einen einfachen naturnahen Lebensstil legt. Für viele norwegische Bürger ist das Prinzip des Friluftslivs fest in ihrem Leben verankert. Sie halten sich regelmäßig in der Natur auf und machen Wanderungen, Ausflüge etc., alleine oder mit der ganzen Familie (Eriksen, 1996). Das in Norwegen seit 1957 bestehende „Jedermannsrecht“ ermöglicht allen Bürgern die Durchführung des naturnahen Lebensstils. Es besagt, dass alle Menschen das Recht haben, die Natur für ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse zu nutzen (Miljøverndepartementet, 2001).

2.3.3.4 Gesundheitliche Effekte

Die Förderung der Gesundheit ist nicht als Hauptziel des Friluftslivs zu sehen. Sie ist vielmehr ein positiver Nebeneffekt, der automatisch durch den Aufenthalt und die Bewegung an der frischen Luft erreicht wird. Fitness, Gesundheit und Wohlbefinden werden ganz nebenbei, durch den naturnahen Lebensstil und die Motivation zum Aufenthalt in der Natur verbessert (Liedtke & Lagerstrøm 2007). Im Hinblick auf die Gesundheitspolitik sollte das Konzept des Friluftslivs gerade im Bereich der Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen in den Fokus gesetzt werden (ebd.). Kinder und Jugendliche entdecken die Natur spielerisch anhand ihrer Interessen und bewegen sich dadurch aus eigener Motivation und nicht weil es ihnen vorgeschrieben wird. Die Natur kann somit als motivierendes Element gesehen werden, das gleichzeitig motorische und kognitive Herausforderungen schafft (ebd.). Friluftsliv orientierte Programme haben großes Potential, über selbst motivierte Naturaktivitäten zu einem gesundheitsfördernden Lebensstil zu führen und somit dem gegenwärtigen Trend der Bewegungsmangelkrankungen entgegenzuwirken (ebd.).

2.3.3.5 Wissenschaftliche Erkenntnisse

In diversen Untersuchungen wurde belegt, dass sich Friluftslivaktivitäten bei Erwachsenen positiv auf Gesundheit und das Wohlbefinden auswirken (Buschmann & Lagerstrøm, 1999; Liedtke & Lagerstrøm, 2004). Für das Kindesalter finden sich

jedoch kaum Forschungsergebnisse zu Effekten des Friluftslivs. Kamp (2008) ermittelte im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der DSHS Köln eine positive Wirkung von Friluftsliv in der Adipositas therapie von Kindern. Der BMI der Teilnehmer konnte gesenkt werden und die Kinder integrierten mehr Aktivität in ihren Alltag (ebd.). Beobachtungen von Kindern, die wöchentlich eine Waldschule besuchten, zeigten einen Rückgang von Aggressionsbereitschaft, motorischer Unruhe und Störaktivitäten sowie weniger Konfliktsituationen. Verhaltensauffällige und hyperaktive Kinder wiesen eine verbesserte Wahrnehmung, ein erhöhtes Bewusstsein für Natur und Umwelt und gesteigerte Kreativität und Phantasie auf (Liedtke & Onken-Olszewski, 2007; Breuer & Pistorius, 2000). Weitere Ergebnisse zum Effekt des Naturerlebens im Waldkindergarten werden in Kapitel 2.3.2 beschrieben.

2.3.3.6 Pädagogische Aspekte

Im Bereich der Bewegungsbildung ist das skandinavische Friluftsliv als ganzheitlicher Ansatz zu sehen, der mehr auf die Veränderung des Lebensstils abzielt und weniger auf das Erlernen spezifischer Fähigkeiten (Liedtke & Lagerstrøm 2007). Beim Friluftsliv wird der Bewegung in der Natur und dem Grundgedanken der Naturnähe eine hohe Bedeutung zur sinnvollen und ganzheitlichen Kindesentwicklung beigemessen (Miljøverndepartementet, 1985; 2001). Körperliche Aktivität, unmittelbare Sinneserfahrung und Gemeinschaftsleben werden ohne Leistungsgedanken vermittelt (Liedtke & Lagerstrøm 2004). In diesem Zusammenhang werden folgende pädagogische Zielsetzungen genannt (Buschmann & Lagerstrøm, 1999, S. 8-9):

- Ausschaltung der Langeweile
- Erlernen von Dauerhaftigkeit und Kontinuität
- Kritische Überprüfung des Konsumverhaltens und der Einstellung zur Natur und Umwelt
- Entwicklung handwerklicher, technischer und sportlicher Fähig- und Fertigkeiten
- Förderung von Phantasie und Kreativität
- Übernahme von Verantwortung
- Öffnung der Persönlichkeit
- Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien
- Erlernen sozialer Verhaltensweisen

Durch das Erleben des Friluftsliv soll Kindern aktives Lernen, naturbezogenes Handeln und Freude an der Bewegung in der Natur nahe gebracht und die Natur innerhalb eines natürlichen Lebens in die Entwicklung der Kinder integriert werden (Breuer & Pistorius, 2000). Die Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, sich nach ihren Interessen, Vorlieben und ihrer Neugierde zu betätigen (Liedtke, 2003). Hierbei geht es darum Erfahrungen zu machen, Herausforderungen zu meistern und eine senso- und psychomotorische Gesundheit zu entwickeln. Der Naturaufenthalt fordert gleichzeitig zu einer handlungsorientierten und kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen im Umgang mit der Natur auf (ebd.). Friluftsliv ist durch seine Naturaktivitäten ein hervorragend geeignetes Medium, um Kindern und Jugendlichen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu vermitteln, die zu einem umweltfreundlichen, gesunden und an Lebensqualität gesteigerten Lebensstil beitragen können (ebd.). Der Einbezug des Friluftsliv in die norwegischen bildungspolitischen Curricula macht deutlich, dass dieser Ansatz nicht nur als Bewegungskultur, sondern auch als pädagogisches Handlungsfeld zu sehen ist (ebd.). Die Vermittlung und Durchführung von Friluftsliv ist in Norwegen mittlerweile fest in der pädagogischen Arbeit in Kindergarten und Schule verankert (ebd.). In vielen Kindergärten gibt es einen „Utedag“, einen Tag in der Woche, der in der Natur verbracht wird. In der Schule ist der naturbezogene Unterricht fester Bestandteil des Stundenplans, mindestens 25 % des Sportunterrichtes müssen in Norwegen unter Kriterien des Friluftslivs abgehalten werden (Liedtke & Lagerstrøm, 2004).

2.3.3.7 Umsetzung in Deutschland

Trotz der landschaftlich gravierenden Unterschiede verglichen mit Skandinavien sind die Umsetzungsmöglichkeiten von Friluftslivaktivitäten in Deutschland vielfältig (Jakob, 2007). Mit einem Anteil von 29,5 % Wald und großflächig ländlich geprägtem „Peripherieraum“ (Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein Westfalen, 2009; Jakob, 2007) bestehen laut Jakob (2007) sowohl in der Nähe von Großstädten als auch außerhalb der Ballungsräume zahlreiche Optionen zur Durchführung von Friluftslivaktivitäten. In Deutschland gibt es jedoch kein „Jedermannsrecht“, das den freien Zugang zur Natur gewährt. Die Nutzung vieler Naturgebiete ist gesetzlich eingeschränkt oder gar verboten (ebd.).

2.3.4 Naturwirkung auf die kindliche Entwicklung

In diesem Kapitel wird die Frage beleuchtet, welchen Stellenwert der Kontakt mit der Natur für eine gesunde kindliche Entwicklung einnimmt. Naturelemente weisen eine Vielzahl von Eigenschaften auf, die für die kindliche Entwicklung von hoher Relevanz sind. Die Natur bietet grundsätzlich optimale Voraussetzungen der kindlichen Bedürfnisbefriedigung bzgl. der Bewegungsfreiheit, eigenständiger Erfahrungen in freien Situationen mit vielfältigen Spielgegenständen, dem Erleben von Abenteuer und Ruhe (Fischerlehner, 1994). Durch das Spielen in und mit der Natur können sowohl das kognitive Verständnis als auch sensorische Fähigkeiten geschult werden (ebd.). Als unbestritten und aus zahlreichen Studien hervorgehend gilt laut Fischerlehner (1994) die Tatsache, dass eine reizanregende Umwelt die physische und psychische Entwicklung von Kindern fördert und Gebhard (2010) hebt hervor wie wichtig der Einfluss vielfältiger Reize auf die Hirnentwicklung ist. Eine reizarme Umwelt wirkt sich eher negativ aus, wobei das Optimum in einem Kontinuum zwischen bekannten, vertrauten Reizen und neuen, unbekanntem Sinnesinformationen liegt (Gebhard, 2010). In der Natur besteht sowohl relative Kontinuität als auch ständiger Wandel und somit ist sie eine optimale Reizumwelt für die kindliche Entwicklung (ebd.). Im großstädtischen Wohnbereich sind die Kinder häufig einer Reizarmut und Reizüberflutung zugleich ausgesetzt. Während einerseits reizvolle Spielumgebungen fehlen, führen die auf die Kinder einströmenden Sinnesinformationen im städtischen Leben zu nervösen Symptomen (ebd.). Nach Gilsdorf (2004) ist in der Natur eine mühelosere Aufmerksamkeit möglich, weil weniger funktionelle Anforderungen an die Wahrnehmung gestellt werden. Gleichzeitig ermöglicht die Unkontrollierbarkeit der Natur das Lösen eigener Kontrollbedürfnisse, dadurch entsteht Ruhe, Entspannung und Ausgeglichenheit (ebd.).

2.3.4.1 Motorische und sensorische Aspekte

Verschiedene Untersuchungen belegen laut Liedtke & Lagerstrøm (2004), dass die Natur ein idealer Ort für eine ganzheitliche und bewegungsorientierte Kindesentwicklung ist. Die Natur bietet vielfältige motorische und sensorische Anregungen. In ihr sind Bewegungsmöglichkeiten und körperliche Wahrnehmungspotentiale gegeben, die in anderen Lebensräumen nicht erfahrbar sind (Späker, 2010; Bickl, 2001). In der Natur müssen die entsprechenden Anreize nicht erst geschaffen werden, sie bietet bereits gute Voraussetzungen für die Schulung und

Sensibilisierung der Sinne (Bickl, 2001). Zimmer (2006a) bezeichnet den Wald als idealen Spielort für Kinder, in dem alle körperlichen Kräfte und alle Sinne gefordert werden. Klettern, Laufen, Springen, Verstecken, Fühlen, Sammeln, Bauen etc., all dies wird durch die natürliche Umgebung angeregt und bietet unzählige Möglichkeiten, sich physisch, psychisch und kognitiv mit den Gesetzmäßigkeiten der Natur auseinanderzusetzen, zu lernen, zu spüren, sich anzustrengen und zu verausgaben (ebd.). Im Wald werden ganz selbstverständlich alle Sinneskanäle angesprochen und die Wahrnehmung wird fortlaufend geschult (ebd.). Durch den Freiraum, den der Wald ermöglicht, können Kinder ihren natürlichen Bewegungsdrang ausleben (Mühler, 1997). Krombholz & Scholz (2007) stellten innerhalb einer empirischen Studie die Verbesserung der motorischen Leistung und körperlichen Fitness durch Naturaktivitäten im Kindesalter fest. Die natürlichen, differenzierten und lustvollen Bewegungsanlässe fördern die Motorik und geben die Möglichkeit sich zu verausgaben (ebd.). Der Waldboden, über den die Kinder laufen, bietet zahlreiche Veränderungen und Anforderungen der Gleichgewichts Anpassung und grobmotorischen Koordination (Schede, 2000). Die Unebenheiten des Bodens lösen differenzierte Bewegungsabfolgen aus, wobei das vestibuläre System ständig in Anspruch genommen wird diese einzuordnen, auszugleichen und die muskulären Anpassungen zu veranlassen (Miklitz, 2004). Die Beanspruchung ist somit verglichen mit gleichbleibenden Untergründen vielseitiger und verhindert einseitige motorische und sensorische Inputs für die Entwicklung des Nervensystems (ebd.). In diesem Rahmen lernen Kinder ihren Körper und ihre Kräfte einzuschätzen, sie erfahren Grenzen, stolpern, lernen fallen und sich abzustützen. Diese Erfahrungen verbessern die Körperkoordination und vermindern aufgrund sicherer Bewegungsabläufe und Gleichgewichtsreaktionen die Unfallgefahr (Miklitz, 2004). Zudem wird nach einer Untersuchung von Brixler et al. (2002) die Orientierungsfähigkeit durch Naturaktivitäten verstärkt. Es besteht kein Zweifel an den zahlreichen positiven Aspekten zur grobmotorischen Entwicklung durch Bewegung im Wald (Schede, 2000). Skeptiker werfen aber die Frage auf, ob auch die Feinmotorik durch Naturerfahrungen speziell im Hinblick auf die Schulfähigkeit genug geschult werden kann. Die Umgebung liefert hierzu aber genug Aufforderungscharakter, der Umgang mit im Wald vorhandenen Gegenständen erfordert ebenso feinmotorisches Geschick (ebd.).

2.3.4.2 Psycho-soziale Aspekte

Durch die Auseinandersetzung mit der Natur kann das Kind seinen eigenen Standpunkt in der Welt finden (Schwegler, 2008). Naturerfahrungen sind ein wichtiger Teil, die anderen Bereiche dieser Welt zu erfahren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen (ebd.). Nach dem Standpunkt der Entwicklungspsychologie wird der Mensch nicht nur als Individuum, sondern auch im Zusammenhang mit seiner Umwelt gesehen (Wolf, 1995). Ein Mangel an Beziehung zur Natur kann demzufolge Defizite in der menschlichen Entwicklung hervorrufen (ebd.). Erfahrungen mit nicht menschlichen Objekten bestimmen nach Gebhard (2001) gleichermaßen das Lebensgefühl und prägen das Urvertrauen des Kindes ähnlich stark wie zwischenmenschliche Beziehungen. Die Natur bietet im Verlauf der Entwicklung emotionale Orientierung bei den ständig wechselnden Umständen des täglichen Lebens (ebd.). Gebhard (2001) geht nach einem dreidimensionalen Persönlichkeitsmodell vor, bei dem die Beziehung zu sich selbst, die Beziehung zu anderen Menschen und besonders die Beziehung zur dinglichen und räumlichen Umwelt hervorgehoben werden. Laut Hüther (2008) wird bei Kindern, die spielerisch lustvolle Erfahrungen in einer vielfältigen, naturnahen und gestaltbaren Umwelt machen, die Kreativität und Eigenverantwortung gestärkt. Wenn Kindern Raum und Zeit für die Verwirklichung ihrer Bedürfnisse und Interessen gelassen wird, können sie ihre Individualität in Freiheit entwickeln und autonome, selbstbewusste und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten werden (Mühler, 1997). Kindern wird heute zu wenig Raum gegeben, ihrer Neugier nachzugehen. Im Rahmen der Naturerfahrung im Wald haben sie dafür die Freiheit, den Raum und die Zeit, die sie brauchen (Miklitz, 2004). Dies beinhaltet auch die Möglichkeit Risiken einzugehen und eigene Grenzen zu erfahren (ebd.). Empirische Befunde weisen die Verringerung von Ängste vor unbekanntem Terrain durch kindliche Naturaktivitäten nach (Brixler et al. 2002). Laut einer Studie von Schemel (2010) wirken sich Naturerfahrungen positiv auf das Sozialverhalten aus. Fischerlehner (1993) und Gebhard (2001) untersuchten die Bedeutung sozialer Beziehung in Zusammenhang mit Naturerfahrungen. Beide kamen zu dem Ergebnis, dass der Aufenthalt in der Natur stärker mit sozialen Kontakten verknüpft ist, als das Spielen an andere Orte an denen Kinder sich aufhalten. Nach Georges (1999) spielen im Wald Regelführung, Konfliktlösestrategien und gegenseitige Hilfe eine große Rolle. Dies unterstützt die Entwicklung eines gesunden Sozialverhaltens (ebd.).

2.3.4.3 Gesundheitsförderung

Diverse empirische Befunde belegen laut Gebhard (2001) einen günstigen Effekt von Naturerfahrungen auf die Gesundheit. Hinsichtlich der physischen Gesundheit führt sie zu Verbesserung bei Herzkrankheiten, Diabetes, Rückenbeschwerden, Übergewicht, Bluthochdruck und der motorischen Entwicklung bei Kindern, v. a. der Grobmotorik. Positive psychische Effekte sind Stressminderung, Erholung von geistiger Müdigkeit, Förderung der kognitiven Entwicklung und Konzentrationsfähigkeit, Induzierung positiver Gefühle, Abbau von Ärger, Frustration, Aggression, Verbesserung des Selbstwertgefühls und Symptomminderung von chronischen Aufmerksamkeitsstörungen. Auch im Bereich der sozialen Gesundheit wirkt die Natur auf die soziale Integration und die Förderung der psychosozialen Entwicklung (ebd.). Naturräume haben sowohl eine belebende als auch entspannende Wirkung auf den Menschen (ebd.). Laut empirischer Befunde von Brixler et al. (2002) wird durch Naturaktivitäten bei Kindern die Entspannungsfähigkeit verstärkt. In der aktuellen Lebenswelt kommen Momente der Stille weitgehend nicht vor. Kinder sind daher häufig nicht in der Lage, die Masse an einströmenden Reizen zu verarbeiten und in ihrem Sinnessystem zu integrieren (Miklitz, 2004). Dies kann zu Reizüberflutung, Überforderung, mangelnder Konzentrationsfähigkeit und Defiziten der Wahrnehmungsentwicklung führen. In der Stille haben Kinder verbesserte Möglichkeiten zur Selbstwahrnehmung und zum kreativen, produktiven Umgang mit ihren Gedanken, Erfahrungen und Wahrnehmungen (ebd.). Untersuchungsergebnisse von Wells (2000) belegen eine verbesserte Aufmerksamkeit gegenüber der natürlichen Umwelt und eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit durch kindliche Naturerfahrungen. Aus salutogenetischer Sicht (Kap. 2.4.1) kann Natur als wirksamer Faktor zur Erhaltung von Gesundheit gesehen werden. Durch Naturerfahrungen kann das Kohärenzgefühl gestärkt werden, je stärker es ist, desto mehr nähern wir uns dem Gesundheitspol an (Gebhard, 2010; Antonovsky, 1997).

2.3.4.4 Entwicklung von Umweltbewusstsein

Naturbegegnungen werden als elementare Erfahrung für die kindliche Entwicklung gesehen. Im Vorschulalter stehen Kinder auf einer Stufe mit der Natur, sie durchdringen sie, begreifen sich als mittendrin und dazugehörig (Nedden, 1998). Erfahrungen im natürlichen Spielraum sind grundlegend, um Teile der menschlichen Entwicklungsgeschichte wörtlich zu „begreifen“. Das Nachspüren der natürlichen,

menschlichen Wurzeln eröffnet den Kindern die Chance, ihren eigenen Wurzeln nahe zu kommen (ebd.). Naturpädagogik basiert auf emotional-ganzheitlichen Naturerfahrungen, durch die sich der junge Mensch als Naturwesen begreifen und der Natur zugehörig empfinden kann (Göpfert, 1994). Kinder erleben sich so als Teil eines natürlichen Systems, an dessen Regeln sie sich halten müssen, ohne es zu zerstören oder grundsätzlich zu verändern (Rudolph, 1998). Naturerfahrungen in der Kindheit werden als eine der wichtigsten Anregungsfaktoren für ein späteres Umweltbewusstsein und -engagement gesehen (Gebhard, 2010). Die Kinder werden durch den Aufenthalt in der Natur für ökologische Zusammenhänge sensibilisiert, sie lernen den Wald als Lebensgemeinschaft kennen und erfassen die Bedeutung von Zusammenhalt und Gemeinschaft (Miklitz, 2004). Psychologen und Umweltpädagogen sind sich einig, dass Kinder im Vorschulalter besonders geeignet dafür sind, ein lebenslanges intensives Verhältnis zur Natur aufzubauen. Sie sammeln Erfahrungen mit der Natur und bauen eine Beziehung und Wertschätzung zu ihr auf (Schede, 2000) und sind in der Lage ihre Begeisterung und Haltung für die Natur an Erwachsene, z. B. die Eltern und andere Kinder weiterzugeben (Schede, 2000).

2.3.4.5 Lernverhalten

Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder unterscheiden sich von denen Erwachsener (Börsch, 1998). Für Kinder ist es wichtig über alle Sinne zu lernen, zu sehen, anzufassen und zu erleben, erst daraufhin beginnen sie Fragen zu stellen und Wissen aufzunehmen. Sie haben die Fähigkeit sich direkt auf eine Situation einzulassen und sie vollständig zu erleben, zu erspüren und sich verständlich zu machen (ebd.). Der Lernprozess in einem unmittelbaren Erfahrungsfeld bekommt somit eine besondere Qualität, die Ansprache über alle Sinne schafft emotionale Bezüge und wird bedeutsam (Miklitz, 2004). Das Kind ist „von Natur aus“ neugierig und motiviert, Erfahrungen zu machen und eigen gewählt zu lernen (Lück, 2007). Eine Vielzahl von Indikatoren weist darauf hin, dass Kinder schon im frühen Kindesalter an Phänomenen der belebten und unbelebten Natur interessiert sind. Kinder nehmen schon früh Dinge und Veränderungen ihrer Umgebung wahr und sind interessiert daran, die Zusammenhänge der Welt zu erfassen. Entwicklungspsychologisch haben bereits drei- bis fünfjährige, wie laut Lück (2007) durch diverse Untersuchungen belegt wurde, die Voraussetzungen, naturwissenschaftliche Phänomene zu erfassen.

2.3.4.6 Spielverhalten und Kreativität

Nach empirischen Befunden von Schemel (2010) bewirkt der Aufenthalt in der Natur ein ausdauernderes, komplexeres, planvolleres und gezielteres Spielverhalten, eine zunehmende Gestaltung der Umgebung nach eigenen Vorstellungen und verstärkt die Kreativität. Der Wald bietet keine vorgefertigten Spielmöglichkeiten, jedoch eine Fülle von Anregungen. Dies erweckt Kreativität und Phantasie, die vorgefunden Gegenstände in das eigene Spiel mit aufzunehmen und ihnen eine Bedeutung zu verleihen (Schede, 2000). Die Kinder sind freier in ihren Entscheidungen und werden auch nicht von Erwartungen seitens der Erwachsenen oder vorgebend durch den Zweck der Materialien beeinflusst (Miklitz, 2004). Die eigene Phantasie ausleben zu können und sich in sein Spiel zu vertiefen, verschafft eine tiefe innere Befriedigung und schafft gleichzeitig Kompetenzen, die für einen gesunden Entwicklungsprozess wertvoll sind (Schede, 2000). Laut einer Umfrage von Johannesmeier (1985) ist das Spielen in der Natur bei Kindern begehrt, weil sie sich dort unabhängig und unkontrolliert fühlen. Eigenständige Erfahrungen mit der Natur, so die Annahme, werden im Wesentlichen nur in sehr frei empfundenen Spielsituationen gemacht. Naturnahe Spielorte halten ausreichend Möglichkeiten bereit, kindliche Bedürfnisse auszuleben (Gebhard, 2010). Diese können anscheinend auf funktionalisierten Spielplätzen nicht gleichermaßen erfüllt werden. Der Vorteil von naturnahen Spielräumen besteht zudem darin, dass viele kindliche Anregungen nebenbei und ohne pädagogische Anleitung ausprobiert und ausgelebt werden können (ebd.).

2.3.4.7 Praktische Erfahrungen

Innerhalb eines Erfahrungsberichts bzgl. der Durchführung von Waldtagen in einem Regelkindergarten wird berichtet, dass die Kinder mit jedem Mal die Regeln mehr besser einhalten konnten, die für den Umgang mit Tieren und Pflanzen erklärt und vorgelebt wurden, weil sie deren Sinn und Notwendigkeit erkannten (Sandhof & Stumpf, 1998). Die Kinder hielten sich an die abgesprochenen Grenzen des Terrains und richteten sich in dem vorgesehenen Waldstück ein. Zu Beobachten war auch eine steigende Tendenz zum gemeinsamen Agieren und Handeln, zu Beginn waren die Kinder noch mehr auf sich fixiert. Konflikte wurden wenige beobachtet (ebd.). Des weiteren war eine zunehmende Sensibilisierung der Sinne für die Umgebung zu festzustellen. Am Anfang konnten sich die Kinder nicht so gut konzen-

trierten, im Verlauf wurde das aufmerksames Hinhören auf Stimmen und Geräusche wesentlich besser. Diejenigen mit einem großen Bewegungsdrang, hatten die Möglichkeit diesen ausreichend auszuleben. Die Sicherheit, mit der die Kinder Unebenheiten im Boden, Wurzeln, Äste, etc. bewältigten, nahm deutlich zu. Besonders zu Vermerken war die gute Kondition der Kinder, die sich mit jedem Mal steigerte, sie konnten beachtliche Strecken bewältigen und waren durch das Erlebte erfüllt und ausgeglichen (ebd.).

2.3.5 Bewegungs- und naturpädagogische Leitlinien in den Bildungsplänen

Im deutschen Bildungssystem sind Anfänge zu vermerken, naturnahe Lebensprinzipien und Umweltbildung zu vermitteln. Es gibt vermehrt Projekte, die den Aspekt der Natur in die Erziehungs- und Bildungsarbeit mit aufnehmen (Liedtke & Lagerstrøm 2004). Am deutlichsten verfolgen die Waldkindergärten dieses Prinzip nach den Grundlagen des norwegischen Friluftslivs, nach denen die Kinder ohne spezielle pädagogische Programme Naturaktivitäten erleben.

Innerhalb des Bildungsplanes des Landes NRW für den Elementarbereich (Kap. 2.2.3) nimmt der Bereich Natur und kulturelle Umwelt(en) einen der vier Bildungsbereiche ein (Selle, 2003). Die Heranführung an diesen Themenbereich steckt aber noch in den Anfängen und zeigt klare Defizite auf, obwohl er seit 2005 in allen Bundesländern ein fester Bestandteil in den Bildungsplänen ist (Lück, 2007). Der Bildungsplan NRW umfasst im Bildungsbereich Natur und kulturelle Umwelt(en) folgende Punkte (Selle, 2003, S. 162-164):

- Kinder bringen die Fähigkeiten zu 'vielsinniger' Wahrnehmung mit. Die Natur bietet ihnen die beste Möglichkeit, diese Fähigkeit weiter zu differenzieren. In natürlichen bzw. naturnah gestalteten Räumen können die Kinder sowohl visuelle als auch akustische, körperliche, atmosphärische und emotionale Informationen gleichzeitig aufnehmen und verarbeiten.
- Kinder müssen die Natur in ihren Zusammenhängen erfahren; nur so wird ihnen die Natur sinnlich und emotional nahe gebracht und der Grundstein für forschende Neugier gelegt. Der Zugang zu Natur und ihrer (Er-) Kenntnis erfolgt nicht auf analytisch-erklärendem Weg, sondern auf der Ebene des Sammelns, Betrachtens, Umgehens, Ausprobierens (...).

- Der Bildungsbereich Natur erschließt sich zunächst über den Umgang mit den ``Elementen“ Erde, Luft und Wasser (...). Sodann zeigt sich die Natur als lebendige Natur in Form von Pflanzen und Tieren. Schließlich stößt die Aufmerksamkeit auf auffallende Phänomene der physikalischen, der astronomischen und der chemischen Welt. Kinder erwarten dabei keine wissenschaftlich korrekte Erklärung. Vielmehr geht es oft darum, herauszubekommen, wozu etwas gut ist und wie es funktioniert (...).
- Um Kinder im Vorschulalter zur Auseinandersetzung mit biologischen, physikalischen und anderen naturwissenschaftlichen Themen anzuregen, wenden sich Erzieherinnen den Phänomenen zu, die offen vor ihnen liegen. Besser als von Erwachsenen veranstaltete Experimente führen Staunen und gemeinsame Expeditionen ins Unbekannte dazu, dass Kinder in diesem Alter etwas verstehen.
- Kinder sind von Anfang an darauf aus, ihr Umfeld zu erkunden. Ihr alltägliches Lebensumfeld erleben sie dabei nicht getrennt nach Natur und Kultur. Die lebendige Erfahrungswelt der Natur gibt der Fantasie der Kinder ständig neue Nahrung: Sie kommen Geheimnisvollem auf die Spur (...) und können mit Unfertigem hantieren.
- Kinder und Erzieherinnen beschäftigen sich mit Tieren in ihrer natürlichen Umgebung. Dieses Lernen ist komplex und findet in einem Sinnzusammenhang statt (...).
- Erzieherinnen führen im Alltag mit den Kindern Gespräche über ihre Erfahrungen mit der Natur und in ihrer Umwelt. Dadurch können die Kinder differenzierte Begriffe von natürlichen und sozialen Phänomenen bilden.

Im Bildungsbereich „Natur und kulturelle Umwelt(en)“ kommt der Differenzierung von Wahrnehmung über die Körper- und Fernsinne eine wesentliche Rolle zu. Erfahrungen in der Natur beginnen mit dem, was Kinder wahrnehmen, dieser Bereich bietet ihnen vielfältige Wahrnehmungsmöglichkeiten. Der Natur und gerade der Bewegung in ihr werden große Bedeutung zur Gewinnung von Erkenntnissen zugeordnet (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003).

Im Bildungsplan der Stadt Köln für die Einrichtungen unter städtischer Trägerschaft, wird ebenfalls das ganzheitliche Erleben der Natur mit allen Sinnen hervorgehoben.

Die Kinder sollen Vorgänge und Sinnzusammenhänge verstehen, beobachten und eine Beziehung zur Natur aufbauen (Amt für Kinder, Jugend und Familie, Abteilung Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Köln, 2003). Die Aufgabe der Erzieher ist es, den Kindern Wahrnehmungsräume zu verschaffen, in denen sie Naturerfahrungen machen können. Außerdem sollen sie durch vielfältige Naturaktivitäten die Neugier der Kinder wecken, ihr Verständnis für Naturzusammenhänge und das Umweltbewusstsein fördern (ebd.). Auch Schäfer (2007) ruft die Erzieher auf, die Möglichkeit zu nutzen, mit den Kindern ohne unverhältnismäßigen Aufwand erreichbare Naturräume aufzusuchen. Der Zugang eines Kindes zur Natur muss durch grundlegende Alltagserfahrungen mit der belebten und unbelebten Natur erschlossen werden (ebd.). Dies lässt sich nach Schäfer (2007, S.152-153) folgendermaßen in pädagogisches Handeln umsetzen:

- durch die Bereitstellung einer Umwelt, in der vielfältige Naturphänomene erlebt, wahrgenommen und beobachtet werden können: das sind z. B. (...) regelmäßige Waldtage
- dadurch, dass Kinder Zeit bekommen für ausführliche Beobachtungen, Gelegenheit haben, dabei ihren eigenen Rhythmen zu folgen und sicher sein können das Erwachsene da sind, die ihnen aufmerksam zuhören bei dem, was sie dazu zu erzählen haben;
- durch Erzieher(innen), die sich für den Bereich der Natur in seinen lebendigen und festen Formen interessieren, die sich mit einigen Themen auskennen und bereit sind, mit den Kindern hinzuzulernen;
- durch die exemplarische Durchführung von Projekten, die den Fragen nachgehen, welche Kinder (sich und den Erwachsenen) stellen.

3 Methodik

3.1 Ziele der Umfrage

Die in Kap. 2 dargestellten Grundlagen sollen als Basis zur Konzepterstellung bzgl. der Gesundheits- und Bewegungsförderung durch Wald- und Naturtage im Elementarbereich dienen. Es liegen keine Daten zur Existenz von Wald- und Naturtagen im städtischen Wohnbereich, speziell für den Großraum Köln vor. Des Weiteren finden sich keine konzeptionellen Grundlagen zur Durchführung von Wald- und Naturtagen im Elementarbereich. Hierzu soll für den Kölner Raum methodisch Zugang gefunden werden, um konzeptionelle Gedanken diesbezüglich zu verwissenschaftlichen. Auf dieser Basis soll ein Konzept zur naturnahen Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Sinne des norwegischen Friluftsliv für den Elementarbereich erstellt werden. Um den Bedarf der Erzieher diesbezüglich zu erfassen und ihre Erfahrungswerte mit einfließen zu lassen, wurde per Online-Fragebogen eine Bedarfsanalyse in Kölner Kindertageseinrichtungen bzgl. der Durchführung von aktiven Wald-/Naturtagen speziell im städtischen Wohnbereich erhoben. Unter Berücksichtigung der Grundannahme, dass Wald- und Naturtage auf Grundlage des norwegischen Friluftsliv ein sinnvoller präventiver Ansatz zur Gesundheits- und Bewegungsentwicklung von Kindern im Elementarbereich darstellen, soll die Analyse als Ansatzpunkt zur Erstellung eines Konzeptes dienen.

3.2 Untersuchungsbeschreibung

3.2.1 Das Untersuchungsgut

Die Grundgesamtheit bilden die Erzieher der Kölner Kindertageseinrichtungen bzw. die Einrichtungen selbst, da die jeweilige Leitung angeschrieben wurde und pro Institution nur eine Antwort erbeten wurde. Es wurden repräsentativ 513 Kindertageseinrichtungen aller in Köln vertretenden Trägerschaften (Stadt Köln, Caritas, Diakonie Köln, Katholische Kirche, Evangelische Kirche, Fröbelgruppe, Köln Kitas und Freie Träger) eingeschlossen. Laut Landesjugendamt des Landschaftsverband-Rheinland gibt es 631 Kindertageseinrichtungen für alle Altersgruppen in Köln (www.kitabo.lvr.de). Spielgruppen/Betreuungsangebote für unter 3 Jährige wurden explizit aus der Zielgruppe der Umfrage ausgeschlossen, sie umfassten 32 Einrichtungen. Die Umfrage erfasste von den übrigen 599 Einrichtungen, durch die

Wahl der Methodik der E-Mail Anschrift und eines Online-Fragebogens nur die Institutionen, die über eine E-Mail Adresse als Kontakt verfügten. Daraufhin fielen 86 Institutionen aus der Gesamtheit der potentiellen Probanden heraus.

3.2.2 Der Untersuchungszeitraum

Im Herbst 2010 wurde der Fragebogen nach dem Anschreiben per E-Mail für drei Wochen online gestellt. Nach Beendigung des Untersuchungszeitraums konnten 153 Datensätze verzeichnet werden.

3.2.3 Der Untersuchungsgang

Der Fragebogen wurde mittels Online-Umfrage im World Wide Web angewandt. Er wurde auf einem Server hinterlegt, der über die eigens erstellte Homepage www.waldtage.de durch Betätigen eines dort angelegten Pushbuttons verlinkt wurde. Die Kindertageseinrichtungen wurden dann per E-Mail angeschrieben und bekamen den Link der Website und das Passwort, um Zugang zum Fragebogen zu erlangen. Ein briefähnliches Anschreiben erläuterte die Ziele und Inhalte der Untersuchung und erklärte den Vorgang zum Erreichen des Onlinefragebogens. Über den Kontakt zum Kölner Amt für „Kinder, Jugend und Familie“ wurde das Anschreiben mit der Aufforderung zur Teilnahme an der Umfrage und den Zugangsdaten für den Onlinefragebogen per Mail-Verteiler des Amtes an alle ihnen zugänglichen Kindertageseinrichtungen der verschiedenen Trägerschaften in Köln versandt. In der zweiten und dritten Woche des Untersuchungszeitraums wurde eine Erinnerungsmail an die Einrichtungen geschickt.

3.2.4 Die Untersuchungsmethode

Zur Erfassung von Daten bzgl. der Durchführung von Wald- und Naturtagen in Kölner Kindertageseinrichtungen und des Bedarfes der hiesigen Erzieher an konzeptionellen Grundlagen, wurde ein spezifischer Fragebogen entwickelt, um deskriptive Kenntnis über folgende Fragestellungen zu erlangen: Finden in Kölner Kindertageseinrichtungen Wald- und Naturtage statt; wenn ja, unter welchen räumlichen und zeitlichen Bedingungen und warum werden ggf. keine Wald- und Naturtage durchgeführt? Des Weiteren soll der Fragebogen klären, ob Konzepte/Grundlagen, nach denen Wald- und Naturtage durchgeführt werden, vorliegen und ggf. Konzepte/Materialien zum Thema von den Erziehern gewünscht werden.

Außerdem ist es das Ziel der Umfrage zu ermitteln, wie die Erzieher die Sinnhaftigkeit und den Präventionsgehalt von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung einstufen.

Es handelt sich um einen quantitativen Fragebogen mit qualitativen Anteilen. Die Formulierung der Fragen richtet sich nach den Angaben von Schnell et al. Die Fragen und Antworten sind kurz und prägnant gehalten (Atteslander, 2008; Mayer, 2006). Zur Erstellung des Fragebogens wurden überwiegend geschlossene Fragen genutzt. Diese Frageform ist einfacher zu beantworten, da sie Antwortmöglichkeiten vorgibt und sich auf einen konkreten Sachverhalt bezieht, sie wird auch als Faktfrage bezeichnet (Kirchhoff et al., 2008). Geschlossene und direkte Fragen führen zu einer besseren Vergleichbarkeit und die für statistische Untersuchungen relevanten Gütekriterien sind leicht ermittelbar (Atteslander, 2008; Prüfer & Stiegler, 2002). Um den Probanden die Möglichkeit zu spezielleren Ausführungen zu geben, enthielten die meisten Themenbereiche zusätzliche offene Antwortfelder zum Verfassen ausführlicher oder spezifischer Anmerkungen. Der Fragebogen wurde mit einer automatisierten Durchführung und Weiterleitung programmiert, da die Probanden nach ihrer jeweiligen Antwort nur die für sie bestimmten weiteren Fragen beantworten sollten. Die Automatisierbarkeit der Durchführung führt zu einer Verringerung von Eingabefehlern seitens der Teilnehmer und somit zu einer Steigerung der Datenqualität (Batinic, 2001).

Die Datenerhebung erfolgte als internetbasiertes reaktives Verfahren. Auf dem Wege der internetbasierten Befragung können innerhalb eines kurzen Zeitraumes viele Personen der angestrebten Grundgesamtheit erreicht werden. Zudem ist der zeitliche Aufwand für die Teilnehmer der Umfrage gering (Batinic, 2001). Die Befragung anhand eines Onlinefragebogens hat den weiteren Vorteil der ökonomischen Durchführung, da Druck- und Versandkosten gänzlich wegfallen. Außerdem entfällt die Dateneingabe durch die direkte Speicherung der Daten auf einer Datenbank, die Daten stehen somit relativ schnell zur Verfügung (Atteslander, 2008; Batinic, 2001). Durch die automatische Speicherung können nach Batinic (2001) Eingabefehler vermieden werden. Mittels Onlineerhebung findet eine asynchrone Kommunikation zwischen Untersuchungsleiter und Teilnehmer statt. Der Proband ist somit zeitlich und räumlich unabhängig vom Versuchsleiter und kann selbst bestimmen, wann er den Fragebogen ausfüllt. Er braucht dazu lediglich Zugang zu

einem Computer mit Internetanschluss (Batinic, 2001). Die Anonymität der Untersuchungsform führt einerseits zu einer größeren Offenheit der Befragten, dadurch kann aber andererseits eine geringere Sorgfalt beim Ausfüllen des Fragebogens entstehen. Der zeitliche Aufwand, den die Probanden investieren, spricht jedoch für ihr Interesse an dem Themenbereich und gegen eine geringe Gewissenhaftigkeit beim Beantworten der Fragen (ebd.).

Zur wissenschaftlichen Beurteilung von Messmethoden werden drei Gütekriterien herangezogen, welche die Qualität der gesammelten Daten überprüfen. Um eine wissenschaftlich fundierte Aussage treffen zu können, muss das Untersuchungsdesign diese Merkmale zu einem Mindestmaß erfüllen (Batinic, 2001; Mayer, 2006). Unter Objektivität versteht man die Unabhängigkeit der Ergebnisse von störenden Einflüssen. Diese kann z. B. durch Einfluss des Versuchsleiters, situative Bedingungen und Einflüsse in der Auswertung beeinträchtigt werden (Bös, 2001; Roth & Willimczik, 1999). Die Reliabilität definiert die Zuverlässigkeit einer Methode und das Ausmaß der Messgenauigkeit auf numerische Präzision bezogen, unabhängig von dem was gemessen wird. Unter gleichen Bedingungen sollen bei optimaler Reliabilität die Ergebnisse reproduziert werden können (Bös, 2001; Roth & Willimczik, 1999; Batinic, 2001; Atteslander, 2008). Die Validität beschreibt die Gültigkeit eines Messverfahrens und überprüft, ob die gewählte Methode auch die Merkmale erfasst, die untersucht werden sollten. Die Validität negativ beeinflussen können z. B. Missverständnisse der Probanden, Ja-Sage-Tendenzen, die Tendenz zur Mitte/zu Extremen. Eine hohe Objektivität und Reliabilität ermöglichen das Erreichen einer optimalen Validität (Bös, 2001; Roth & Willimczik, 1999; Batinic, 2001; Konrad, 2008).

3.3 Statistische Auswertung des Fragebogens

Die Auswertung der Umfrage erfolgt durch die Anwendung der deskriptiven Statistik. Sie widmet sich der Beschreibung und Auswertung von Daten (Kirchhoff et.al, 2008). Bei der beschreibenden bzw. deskriptiven Statistik liegen vollständige Daten über die Gesamtheit vor, die mit statistischen Methoden hinsichtlich bestimmter Eigenschaften beschrieben werden (Quatember, 2008). Zur Auswertung wurde das Tabellenkalkulationsprogramm Excel angewendet.

Um einen Überblick über die erhobenen Daten zu bekommen, wurden Häufigkeits-

verteilungen ermittelt, die angeben, wie oft eine jeweilige Merkmalsausprägung auftritt. Um aus den absoluten Häufigkeiten Rückschlüsse zur Grundgesamtheit ziehen zu können, wird die relative Häufigkeit ermittelt, welche die Relation der einzelnen Merkmalsausprägung zur Grundgesamtheit angibt. Die relativen Häufigkeiten werden mit p (lat. pro portione = Verhältnis) und die Gesamtzahl der Erhebung mit N bezeichnet. Man erhält sie, indem die Häufigkeit jeder Merkmalsausprägung durch die Anzahl der Erhebungseinheiten dividiert wird:

$$p_i = \frac{h_i}{N}$$

Aus der relativen Häufigkeit werden die Prozentzahlen (lat. pro centum = Verhältnis zu Hundert) zu den jeweiligen Merkmalsausprägungen ermittelt. Die Nutzung von Prozentzahlen unterliegt der Annahme, dass die Anschaulichkeit durch den Bezug auf eine fiktive Grundgesamtheit von 100 Erhebungseinheiten erhöht wird. Zur Ermittlung der Prozentzahlen verschiebt sich das Komma der relativen Häufigkeit um zwei Stellen nach rechts. Die relativen Häufigkeiten sollen mit drei Stellen hinter dem Komma angegeben werden, damit die Prozentzahl eine Stelle hinter dem Komma erhält (ebd.). Da die Umfrage überwiegend durch nominale Merkmale gekennzeichnet ist, sind weitere statistische Berechnungen weitgehend ausgeschlossen. In einem Fragenabschnitt der Umfrage wurden jedoch ordinale Merkmale verwendet, so dass der Medianwert errechnet wurde. Dieser ist eine Kennzahl der Lage der Häufigkeitsverteilungen, die für ordinale und metrische Merkmale geeignet ist, um die Ausprägung des betreffenden Merkmals zu bestimmen. Die Streuung der Kennzahl, die mittels der Varianz errechnet wird, wird vorwiegend bei metrischen Merkmalen gemessen. Für ordinale Merkmale ist sie aufgrund der willkürlichen Kodierung der Merkmale unbrauchbar (ebd.). Zur Auswertung und Darstellung der erhobenen Daten wurden folgende Mittel hinzugezogen:

Nominalskala: Die Nominalskala ist die einfachste Klassifizierung, zu ihrer Erstellung sind ausschließlich Charakteristika der Identität bzgl. der Merkmale gefordert (Willimzcek, 1997; Konrad, 2007). Mit der Nominalskala werden nominale Merkmale zum Vergleich gleichbedeutend angeordnet, die Merkmalsträger sind durch Namen gekennzeichnet. Die Merkmale, die mittels einer Nominalskala gemessen werden, heißen nominalskalierte Merkmale, sie sind stets qualitativ (Bourier, 2001). Besteht eine Nominalskala aus nur zwei Klassen (z. B. ja/nein),

spricht man von Alternativmerkmalen. Mittels der Auswertung einer Nominalskala können lediglich Häufigkeiten gezählt werden (Willimzcek, 1997; Konrad, 2007).

Ordinalskala: Auf einer Ordinalskala sind Klassenbezeichnungen als Skalenwerte abgetragen. Die Daten sind nicht gleichberechtigt bzw. gleichwertig nebeneinander, sondern entsprechend ihrer Klasse auf-/absteigend angeordnet (Bourier, 2001). Sie werden mittels Rangwerten in einer Rangordnung dargestellt. Dadurch können neben Häufigkeiten, Mittel- und Medianwerte dargestellt werden (Konrad, 2007). Außerdem können durch die Benennung der Rangwerte Aussagen in verbaler Form z.B. besser/schlechter gemacht werden. Merkmale, die mit Ordinalskalen gemessen werden, heißen ordinalskalierte Merkmale und sind stets intensitätsmäßig abgestuft (Bourier, 2001).

4 Ergebnisse

4.1 Allgemeine Ergebnisse

Es wurden die Leitungen von 513 Kölner Kindertageseinrichtungen verschiedener Träger angeschrieben und pro Tageseinrichtung explizit nur eine Antwort erbeten. An der Umfrage nahmen 153 Einrichtungen teil. Das entspricht einer absoluten Rücklaufquote von 153 und einer relativen Rücklaufquote von 0,298, also 29,8 %. Die Gesamtzahl der Erhebungseinheiten, die Grundgesamtheit N ist 153.

4.1.1 Angaben zu den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen

Die Kinder der Kindertageseinrichtungen waren zwischen zwei und sieben Jahre alt. Mit 73,8% (n= 113) betreute ein Großteil der befragten Kindertageseinrichtungen Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren, mit 26,7 % (n= 41) zwischen drei und sechs Jahren. Unter Zweijährige gab es in 28,1 % (n= 43) der Einrichtungen und über Siebenjährige in 4,5 % (n= 7). Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. 47,7 % (n= 73) der Kindertageseinrichtungen unterlagen der Trägerschaft der Stadt Köln, während der Katholischen Kirche/Caritas 22,8 % (n= 35) zugehörig waren. Einen Träger der evangelischen Kirche hatten 7,2 % (n= 11) der Institutionen, 7,9 % (n= 12) gehörten der Fröbelgruppe an und 1,3 % (n= 2) den Köln Kitas. Freie Träger waren mit 13,7 % (n= 20) vertreten und setzten sich aus Elterninitiativen, Synagogen-Gemeinde-Köln, Netzwerk e. V., Paritätischer Wohlfahrtsverein, Sozialdienst Katholischer Männer e.V. Köln, Soziales Zentrum Lino Club e.V., Waldorfkindergarten e.V. und anderen eingetragenen Vereinen zusammen.

Der größte Rücklauf von 47,7 % der Antworten wurde durch städtische Kindertageseinrichtungen verzeichnet. Dies entspricht dem verhältnismäßig häufigeren Vorkommen städtischer Einrichtungen, die in der Gesamtstichprobe 205 (39,9 %) der möglichen Probanden stellten. Der Rücklauf durch die angeschriebenen Leitungen der katholischen Kindertageseinrichtungen von 22,8 % entspricht im Hinblick zum Gesamtvorkommen von 19,6 % (n= 101) innerhalb der angeschriebenen (N= 513) in etwa der Gesamtstichprobe. Das Gleiche gilt für die Einrichtungen evangelischer Träger, die mit 7,2 % (n= 11) teilnahmen, bei einem Auftreten von 9,7 % in der Gesamtstichprobe (N= 513). Durch Kindertageseinrichtungen der Fröbelgruppe war ein Rücklauf von 7,9 % (n= 12) zu verzeichnen, bei einem Auftreten von 4,2 % bzgl. der Gesamtheit der Befragten (N= 513). Die Köln Kitas nahmen mit 1,3

% (n= 2) an der Umfrage teil, sie kamen zu 9,1 % in der Gesamtheit der Probanden vor. Durch die Einrichtungen der freien Träger gingen 13,7 % (n= 20) der Antworten ein, während sie eine Häufigkeit von 4,8 % innerhalb aller Ange-schriebenen einnahmen. Die Verteilung der pädagogischen Ausrichtungen/Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen sind in Tabelle 1 dargestellt. Eine Mehrfachantwort war bei dieser Frage möglich.

Tab. 1: Absolute und relative Häufigkeitsverteilungen der pädagogischen Ausrichtung, der befragten Kindertageseinrichtungen, Mehrfachantwort möglich (N= 153)

Pädagogische Ausrichtung	Prozent	Häufigkeit
Situationsansatz	53,5 %	n= 82
keine spezielle	25,4 %	n= 39
Andere (s. u.)	18,9 %	n= 29
Bewegungskindergarten	8,4 %	n=13
Offener Kindergarten	6,5 %	n= 10
Montessori-Pädagogik	5,2 %	n= 8
Fröbel-Pädagogik	5,2 %	n= 8
Reggio-Pädagogik	3,9 %	n= 6
Waldorf-Pädagogik	1,3 %	n= 2
Naturkindergarten	1,3 %	n= 2
Freinet-Pädagogik	0,0 %	

Unter dem Antwortmodus „Andere“ wurden folgende Konzepte genannt (s. o. mit 18,9 %): Sprachförderung, Musik, Spielzeug reduziert, bilingual, Schwerpunkt Musik, Natur und Naturwissenschaften, integrative Erziehung, Konzeption/ Bildungsplan der Stadt Köln, Bildungsplan NRW, Mischung verschiedener pädagogischer Handlungsansätze, ganzheitliche Pädagogik, evangelisch, Konzeption mit sehr naturnahem selbst geschaffenen Außengelände mit Tieren und einem kleinen Nutzgarten, viel Aufenthalt draußen durch feste Volksgartentage und viele Ausflüge und drei Säulen: christliche Grunderfahrungen, Sport und Bewegung, Naturbegegnungen und Erfahrungen.

4.2 Ergebnisse zur Durchführung von Wald- und Naturtagen

4.2.1 Durchführung von Wald- Naturtagen

Der Begriff Wald-/Naturtage beschreibt hier den mindestens dreistündigen Aufenthalt in einer Natur- oder naturnahen Landschaft. Dies beinhaltet auch Wiesen, Parks, Waldgebiete etc. innerhalb städtischer Bereiche. Wichtig hierbei ist die Möglichkeit zum spielerischen Betätigen und Explorieren auf, in oder mit Natur-

materialien, wobei spielauffordernde Gerätschaften und Spielzeug (z. B. auf einem Spielplatz) ausgeschlossen werden. 77,8 % (n= 119) der befragten Kindertageseinrichtungen führten derartige Wald- und Naturtage durch, wohingegen 22,2 % (n= 34) die Frage bzgl. der Durchführung mit nein beantworteten.

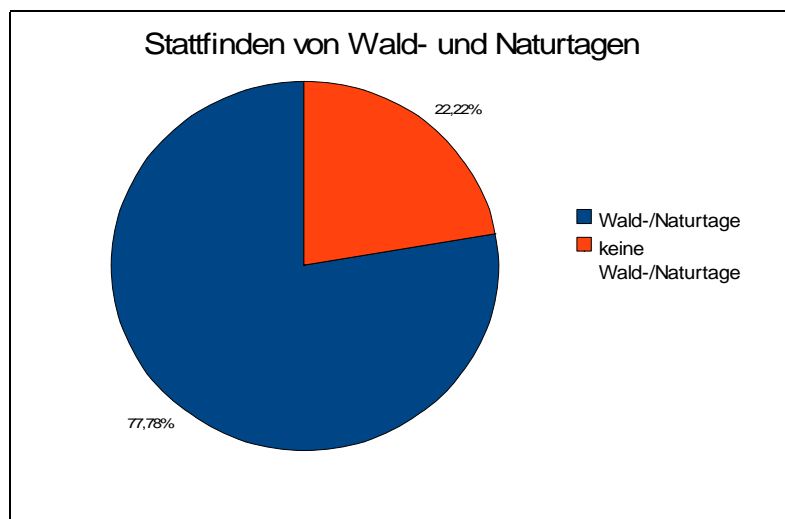


Abb. 1: Relative Häufigkeit des Stattfindens von Wald- und Naturtagen der befragten Kindertageseinrichtungen im Kölner Raum (N= 153)

4.2.2 Umstände der Durchführung von Wald- und Naturtagen

Die folgenden Daten beziehen sich nur auf die Kindertageseinrichtungen, die Wald- und Naturtage durchführten. Sie werden im Folgenden als Gruppe 1 benannt. 12 Einrichtungen dieser Gruppe haben den Fragebogen ab hier nicht weiter beantwortet, N ist bei den im folgenden erläuterten Ergebnissen 108.

Auf die Frage, wie oft die Einrichtungen Wald-/Naturtage durchführen, gaben mit 26,9 % (n= 29) die Frequenz mit einmal pro Woche an. 23,2 % (n= 25) gingen einmal pro Monat mit den Kindern in die Natur, 14,8 % (n= 16) viermal pro Jahr, 9,3 % (n= 10) zweimal und 0,9 % (n= 19) einmal pro Jahr. Ebenfalls 0,9 % (n= 1) führten mehrmals pro Woche Wald- und Naturtage durch. 24,1 % (n= 26) gaben unterschiedliche Frequenzen der Durchführung an: unregelmäßige Abstände, wie die Zeit es erlaubt, zum Ende des Kitajahres häufiger, 2 - 3 mal monatlich, 2 mal pro Monat, 10 mal pro Jahr, 6 - 8 mal pro Jahr, 4 - 8 pro Jahr, mehrmals im Jahr, gruppenspezifisch 2 - 3 mal pro Jahr, 2 mal pro Jahr eine Waldwoche, 1 mal pro Jahr eine Woche außerhalb der Einrichtung. Ansonsten wurde das naturnahe Außengelände genannt, das unabhängig vom Wetter täglich nutzbar sei. Des Weiteren wurden unter der Antwortmöglichkeit „Andere“ folgende Umstände zum Stattfinden

der Waldtage genannt: eine Gruppe, jede Gruppe unterschiedlich, immer wenn das Wetter entsprechend ist, nach Wetterlage, vorwiegend in den Sommermonaten, je nach personeller Besetzung, spontan und nach Bedarf, sporadisch, situationsorientiert, je nach Bedarf (hoher Stellenwert), projektbezogen oder im Alltag eingebunden, und unterschiedlich je nach Projekt, Themen, Interessen der Kinder. Auf die Frage, welche Landschaftsform sie dafür nutzten, antworteten 71,3 % (n= 77) den Wald, 49,1 % (n= 53) Wiesenstücke, 48,1 % (n= 52) gingen in Parkanlagen, 46,3 % (n= 50) in Waldstücke und 37,0 % (n= 40) suchten das Rheinufer mit den Kindern auf. 12,0% (n= 13) nutzten andere Gebiete, z. B. Seeufer, Naturschutzgebiet/Seen, Wildpark, Baggerloch, Felder, Bäche, Naturschutzgebiet, Spielplätze, 2500 qm Außenspielfläche mit altem Baumbestand und das Gut Leidenhausen. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

Als spezifische Grundlagen/Materialien zur Vorbereitung und Durchführung von Wald-/Naturtagen nutzten 63,0 % (n= 68) Literatur, 51,9 % (n= 56) Lehrmaterialien und Broschüren, 36,1 % (n= 39) themenspezifische Konzepte und 28,7 % (n= 31) Internetseiten. Auf spezielle pädagogische Ausrichtung (z. B. Waldpädagogik etc.) griffen 16,7 % (n= 18) zurück und 8,3 % (n= 9) nannten folgende Vorbereitungsmethoden: keine speziellen, von allem etwas, eigene pädagogische Sammlung, eigenes Konzept, in den Jahren gewachsener Erfahrungsschatz, Projektthemen, Projektarbeit, Wald- und Naturbücher und einen Forschungsrucksack mit Lupen, Pinzetten, Plastikdosen, Fotoapparat etc. Die Verteilung des genutzten Materials wird in Abbildung 2 graphisch verdeutlicht.



Abb. 2: Relative Häufigkeiten des Materials, das zur Durchführung von Wald- und Naturtagen genutzt wird, Mehrfachantworten möglich (N= 108)

Von den hier erfassten Einrichtungen (N= 108) haben 45,4% (n= 49) der MitarbeiterInnen an einer naturspezifischen Fortbildung teilgenommen.

4.2.3 Umstände gegen die Durchführung von Wald- und Naturtagen

Die Ergebnisse dieses Kapitels beziehen sich nur auf die Kindertageseinrichtungen, die keine Wald-/Naturtage durchführten, die im weiteren Verlauf der Arbeit mit Gruppe 2 bezeichneten werden. Zwei Einrichtungen dieser Gruppe haben den Fragebogen bzgl. dieser Kategorie nicht weiter beantwortet, N ist bei den folgenden Daten 32. Mit der Fragestellung „Warum führen Sie keine Wald-/Naturtage durch?“ sollten die Gründe ermittelt werden, die in den jeweiligen Einrichtungen gegen eine Durchführung von Wald-/Naturtagen sprechen. Tabelle 2 führt die Verteilung der vorliegenden Gründe auf. Es waren Mehrfachantworten möglich.

Tab. 2: Absolute und relative Häufigkeitsverteilungen, der Gründe, die gegen die Durchführung von Wald-/Naturtagen sprechen. Mehrfachantworten möglich (N= 32)

Grund	Prozent	Häufigkeit
die Kindertagesstätte verfügt über einen ausreichenden Außenbereich	40,6 %	n= 13
die Kindertagesstätte hat einen anderen Förderschwerpunkt	37,5 %	n= 12
kein(e) Wald/Grünfläche in der Nähe	34,4 %	n= 11
Andere Gründe (s. u.)	34,4 %	n= 11
Personalmangel	31,3 %	n= 10
die MitarbeiterInnen sind diesbezüglich nicht ausgebildet	21,9 %	n= 7
wir haben dafür keine Zeit	12,5 %	n= 4
die Eltern unterstützen dies nicht	9,4 %	n= 3
kein Material zur Vorbereitung vorhanden	6,3 %	n= 2
die Kinder der unterschiedlichen Altersstufen sind dafür nicht konform	3,1 %	n= 1
Versicherungsrechtliche Gründe	3,1 %	n= 1
die Gefahren sind zu groß	0,0 %	

34,4 % gaben unter dem Modus „Andere Gründe“ Folgendes an: Waldtage sind in Planung, Neuaufbau der Kita, andere Schwerpunktprojekte, nur stundenweise Ausflüge, die Gruppen sind zu groß, Desinteresse einiger Mitarbeiter, das Interesse der Mitarbeiter fehlt, MitarbeiterInnen haben andere Prioritäten, Stadtgarten und Grüngürtel direkt vor der Türe, naturbelassener Wald/Abenteuerbereich auf dem Hof, großer Außenbereich, der nicht mit Spielgeräten überfrachtet, sondern sehr natürlich und für Naturbeobachtungen sehr geeignet ist. 87,5 % (n= 28) der Kindertageseinrichtungen führten stattdessen Parkbesuche und 68,8% (n= 22) Naturspaziergänge durch. In 65,6 % (n= 21) der Einrichtungen fanden kürzere Natureinheiten statt und 15,6 % (n= 5) nannten andere Aktionen, wie Spaziergänge im Ort und im Nachbarort, Parkbesuche mit Spielplatz, Ferienfahrt, Spaziergänge durch unseren

Stadtteil, Tierbeobachtungen und Pflanzaktionen. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. 12,5 % (n= 4) führten eine der jeweilig genannten Aktionen 1x pro Woche und 3,1 % (n= 1) mehrmals pro Woche. 21,9 % (n=7) gaben an, dass diese Aktionen einmal pro Monat, 25, 0 % (n= 8) viermal pro Jahr und 12,5 % (n= 4) einmal pro Jahr in ihrer Einrichtung stattfinden. 24,1 % (n= 8) nannten andere Frequenzen bzgl. der Durchführung: alle 14 Tage, mehrmals im Jahr, unregelmäßige Abstände, unterschiedlich, je nach Situation, seltener, weil unser eigenes Außengelände viele Möglichkeiten hergibt und nicht eindeutig zu beantworten, weil täglich auch im Garten Naturaktionen stattfinden.

4.3 Sinnhaftigkeit von Wald-/Naturtagen

Die Erzieher der Kindertageseinrichtungen wurden befragt, wie hoch sie die Wichtigkeit der Durchführung von Wald-/Naturtagen im Elementarbereich für die kindliche Entwicklung in spezifischen Entwicklungsbereichen einstufen. Hierbei gab es eine Skalierung von 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig. In Tabelle 3 sind die Daten der Gruppe 1, der Wald- und Naturtage durchführenden Einrichtungen aufgelistet. 9 Institutionen dieser Gruppe haben den Fragebogen nicht weiter beantwortet, dementsprechend ist N bei den folgenden Ergebnissen 99.

Tab. 3: *Einstufung der Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwertes (N= 99)*

Entwicklungsbereiche	1	2	3	4	5	6	Medianwert
Motorik	1x	-	1x	5x	24x	68x	5,58
Sinneswahrnehmung	1x	1x	-	2x	14x	81x	5,73
Sprache	2x	-	4x	13x	38x	42x	5,13
Sozialkompetenz	-	2x	2x	10x	37x	48x	5,27
Persönlichkeitsbildung	-	2x	1x	12x	37x	47x	5,28
Kognition	-	2x	-	13x	40x	44x	5,25
Umweltbewusstsein	2x	-	-	4x	12x	81x	5,7
Gesundheit/Immunsystem	2x	-	2x	5x	22x	68x	5,52

Die Antworten zur gleichen Fragestellung der Erzieher der Gruppe2, der Kindertageseinrichtungen, die keine Wald-/Naturtage durchführten sind in Tabelle 4 aufgeführt. Da eine Institution dieser Gruppe den Fragebogen nicht weiter beantwortet hat ist N bei den folgenden Daten 31.

Tab. 4: *Einstufung der Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung, der Erzieher die keine Wald- und Naturtage durchführen, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwertes (N= 31)*

Entwicklungsbereiche	1	2	3	4	5	6	Medianwert
Motorik	1x	1x	2x	7x	3x	17x	4,97
Sinneswahrnehmung	1x	2x	-	3x	4x	21x	5,26
Sprache	-	1x	5x	6x	7x	12x	4,77
Sozialkompetenz	-	1x	2x	9x	7x	12x	4,87
Persönlichkeitsbildung	1x	1x	1x	9x	7x	12x	4,81
Kognition	1x	-	2x	8x	9x	11x	4,84
Umweltbewusstsein	3x	-	-	1x	7x	20x	5,23
Gesundheit/Immunsystem	2x	1x	1x	2x	8x	17x	5,06

In Abbildung 4 wird die eingestufte Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtage bezogen auf die verschiedenen Entwicklungsbereich im Vergleich der Gruppen 1 und 2 graphisch dargestellt.

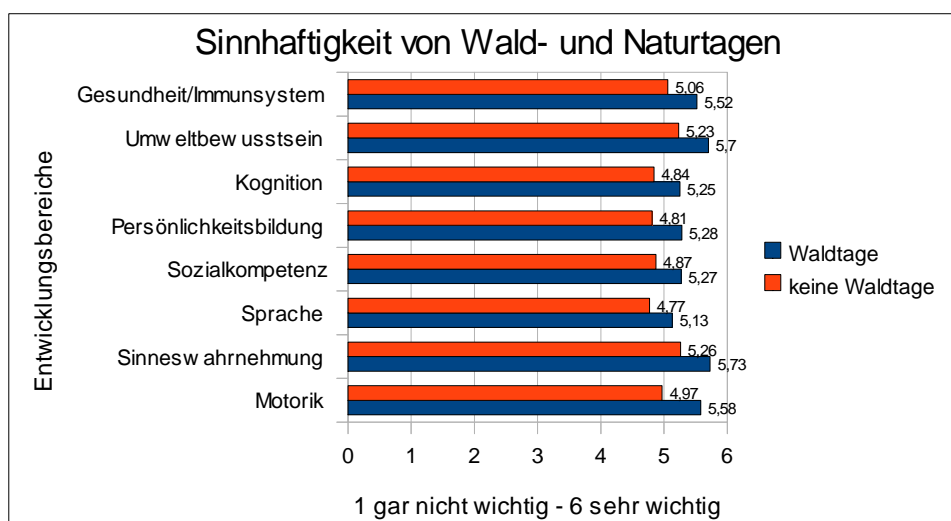


Abb. 3: *Einstufung der Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung bzgl. der spezifischen Entwicklungsbereiche, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich, 1 = gar nicht wichtig bis 6 = sehr wichtig , Ermittlung des Medianwertes*

Außerdem wurden die Erzieher befragt, wie hoch sie die präventive Wirkung von Wald-/Naturtagen auf die Gesundheitsentwicklung von Kindern einstufen. Hierbei gab es ebenfalls eine Skalierung von 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig. In Tabelle 5 sind die Antworten der Einrichtungen der Gruppe 1 (N= 99), dargestellt.

Tab. 5: Einschätzung der Präventionswirkung von Wald- und Naturtagen auf die kindliche Entwicklung, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwertes (N= 99)

Wertematrix	1	2	3	4	5	6	Medianwert
Präventionswirkung	-	-	1x	15x	32x	51x	5,34

Die Antworten der Erzieher der Gruppe 2 (N= 31) sind in Tabelle 6 verzeichnet.

Tab. 6: Einschätzung der Präventionswirkung von Wald- und Naturtagen auf die kindliche Entwicklung, der Erzieher die keine Wald- und Naturtage durchführen, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwertes (N= 31)

Wertematrix	1	2	3	4	5	6	Medianwert
Präventionswirkung	-	-	2x	6x	13x	10x	5

In Abbildung 5 wird die Einstufung der präventiven Wirkung von Wald- und Naturtagen der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden, anhand des Medianwertes vergleichend dargestellt.

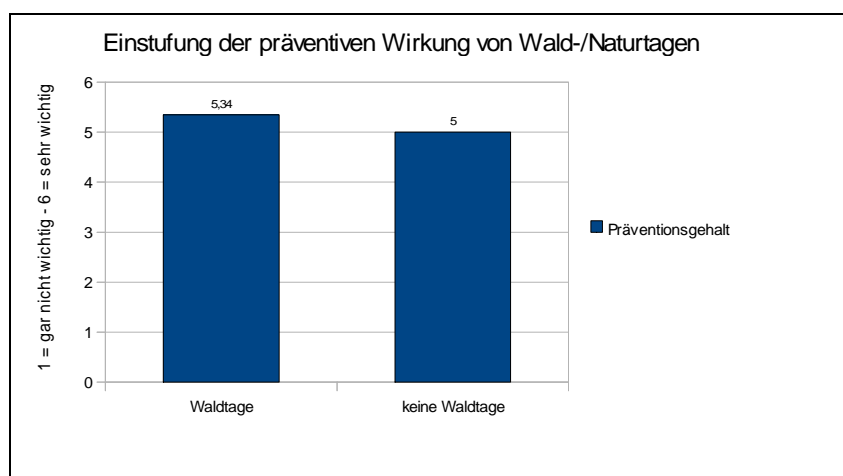


Abb.4: Einstufung der präventiven Wirkung von Wald- und Naturtagen, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwert (N= 130)

4.4 Ergebnisse der Bedarfsanalyse

4.4.1 Bedarf der Einrichtungen, die Wald-/Naturtage durchführen

90,7 % (n= 98) der Gruppe 1 (N= 108), wünschten sich Informationen und Material zu deren Durchführung. 9,3 % (n= 10) verneinten den Bedarf danach.

Die folgende Daten beziehen sich auf die Einrichtungen dieser Gruppe, die sich Informationen/Material zur Durchführung von Wald-/Naturtagen wünschten. Von diesen haben vier Einrichtungen den Fragebogen nicht weiter beantwortet (N= 94). Folgende Daten ergaben sich auf die Frage, welche Form Informationen/Material zur Durchführung von Wald-/Naturtagen sie sich wünschen: 75,5 % (n= 71) nannten einen Leitfaden zur Durchführung und 61,7 % (n= 58) ein praxisorientiertes Konzept. 44,7 % (n= 42) wünschten sich zusätzliche Fortbildungen, 32,4 % (n= 35) wissenschaftlichen Hintergrund zum Thema und 28,7 % (n= 27) Inhalte innerhalb der beruflichen Ausbildung. Unter „andere Materialformen“ gaben 4,3 % (n= 4) an, sich Literaturhinweise, Praxisbeispiele, neue Ideen zur Umsetzung, Projektkonzepte und eine Liste mit Ausflugsorten zu wünschen. Mehrfachantworten waren hierbei möglich. Die Themenbereiche, die das gewünschte Material beinhalten sollte, werden in Tabelle 7 erläutert. Auch hier waren Mehrfachantworten möglich.

Tab. 7: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Themenbereiche, die das gewünschte Material beinhalten sollte, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen, Mehrfachantworten möglich (N= 94)

Themenbereiche	Prozent	Häufigkeit
Wahrnehmungsförderung	80,9 %	n= 76
Materialvorschläge	75,5 %	n= 71
Naturkunde	75,5 %	n= 71
themenspezifische Einheiten	64,9 %	n= 61
Motorikförderung	63,8 %	n= 60
Elterninformation	56,4 %	n= 53
Literaturvorschläge	56,4 %	n= 53
Sprachförderung	52,1 %	n= 49
rechtliche Grundlagen	48,9 %	n= 46
Andere (s. u.)	2,1 %	n= 2

Unter dem Antwortmodus „Andere“ wurden Kontaktadresse und ganzheitliche Ansicht genannt. Die Frage, ob sie öfter Wald-/Naturtage durchführen würden, wenn ihnen dieses Material zur Verfügung stünde, beantworteten 54,3 % (n= 51) mit ja und 45,7 % (n= 43) mit nein. 82,7 % (n= 81) der Befragten der Gruppe 1 gaben an, über weitere Entwicklungen der Arbeit zu diesem Themenbereich informiert

werden zu wollen, während 17,3 % (n= 17) nicht an weiteren Informationen diesbezüglich interessiert waren. N ist hier 98, da sich diese Ergebnisse auf alle Einrichtungen beziehen, die sich Material/Information gewünscht haben.

4.4.2 Bedarf der Einrichtungen, die keine Wald-/Naturtage durchführen

90,6 % (n= 29) der befragten Erzieher der Einrichtungen der Gruppe 2 (N= 32), wünschten sich diesbezüglich Informationen und Material, während 9,4 % (n= 3) den Wunsch nach Material verneinten. Die folgenden Daten beziehen sich nur auf die Einrichtungen, welche die Frage nach dem Wunsch von Informationen/Material zur Durchführung von Wald-/Naturtagen mit ja beantwortet haben (N= 29). Als Form der Information/des Materials wünschten sich 96,6 % (n= 28) einen Leitfaden zur Durchführung und 69,0 % (n= 20) ein praxisorientiertes Konzept. 37,9 % (n= 11) gaben zusätzliche Fortbildungen, 24,1 % (n= 7) wissenschaftlichen Hintergrund zum Thema und 17,2 % (n= 5) Inhalte innerhalb der beruflichen Ausbildung an. Unter „andere Materialformen“ nannten 6,9 % (n= 2) praktische Ideen und Literatur-Tipps. Mehrfachantworten waren möglich. Die Themenbereiche, die das Material zur Durchführung von Wald-/Naturtagen enthalten soll werden in Tabelle 8 aufgeführt. Hierbei waren Mehrfachantworten möglich.

Tab. 8: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Themenbereiche, die das gewünschte Material beinhalten sollte, der Erzieher die keine Wald- und Naturtage durchführen, Mehrfachantworten möglich (N= 29)

Themenbereiche	Prozent	Häufigkeit
Materialvorschläge	82,8 %	n= 24
Naturkunde	75,9 %	n= 22
themenspezifische Einheiten	72,4 %	n= 21
Wahrnehmungsförderung	72,4 %	n= 21
Sprachförderung	69,0 %	n= 20
Motorikförderung	55,2 %	n= 16
Elterninformation	55,2 %	n= 16
Literaturvorschläge	41,4 %	n= 12
rechtliche Grundlagen	24,1 %	n= 7
Andere	0,0 %	

79,3 % (N= 23) sagten, sie würden öfter Wald-/Naturtage durchführen, wenn ihnen dieses Material zur Verfügung stünde, während 20,7 % (n= 6) die Frage verneinten. 73,3 % (n= 22) der befragten Kindertageseinrichtungen der Gruppe 2 gaben an, über weitere Entwicklungen der Arbeit zu diesem Themenbereich informiert werden zu wollen und 26,7 % (n= 8) waren an weiteren Informationen diesbezüglich nicht

interessiert. N entspricht bei diesen Ergebnissen 30, da zwei Institutionen der entsprechenden Gruppe den Fragebogen nicht weitergeführt haben.

4.4.3 Zusammenfassung des Bedarfs

Insgesamt lag der Bedarf an Informationen/Material zur Durchführung von Wald-/Naturtagen bei allen Befragten, die den Fragebogen zu dieser Frage beantworteten (N= 140) bei 90,7 % (n= 127), wohingegen 9,3 % keinen Wunsch nach Informationen/Material angaben. Von diesen Teilnehmenden, haben vier den Fragebogen nicht weiter beantwortet. Die übrigen, die Material wünschten (N= 123) nannten 80,4 % (n= 99) den Wunsch nach einem Leitfaden und 63,4 % (n= 78) nach einem praxisorientierten Konzept. Zusätzliche Fortbildungen gaben 43 % (n= 53) und wissenschaftlichen Hintergrund 34,1 % (n= 42) als Bedarf an. Während 26,0 % (n= 32) mehr Inhalte innerhalb der beruflichen Ausbildung nannten und 4,9 % (n= 6) andere Wünsche äußerten, die bereits in Kap. 4.4.1 und 4.4.2 genannt wurden. Die Themenbereiche, die das Material zur Durchführung von Wald-/Naturtagen enthalten sollte, werden in Abbildung 3 aufgeführt. Hierbei waren Mehrfachantworten möglich.

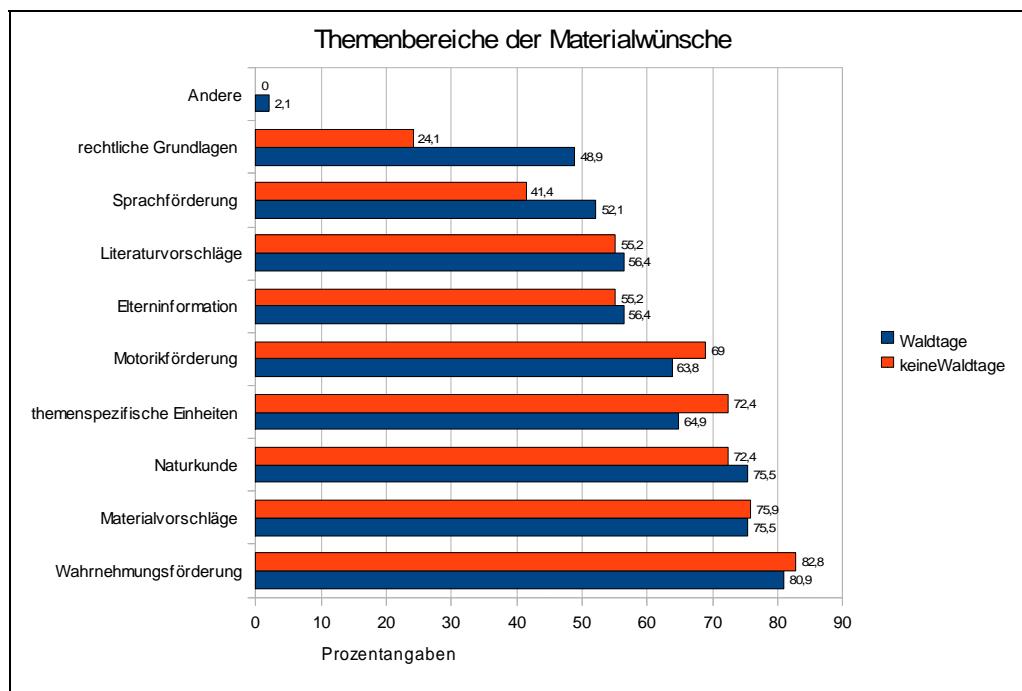


Abb. 5: Relative Häufigkeiten der Themenbereiche des Materials, das zur Durchführung von Wald- und Naturtagen gewünscht wird, der Erzieher, die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich, Mehrfachantworten möglich (N= 123)

80,5 % (n= 103) der befragten Kindertageseinrichtungen, die den Fragebogen bis zum Ende beantworteten (N= 128) gaben an, über weitere Entwicklungen der Arbeit zu diesem Themenbereich informiert werden zu wollen, während 10,9 % (n= 14) nicht an weiteren Informationen diesbezüglich interessiert waren.

5 Diskussion

5.1 Kritische Betrachtung der Methodik

Die Anwendung von Online-Fragebögen ist im Rahmen der internet-basierenden reaktiven Datenerhebungsverfahren eines der am häufigsten genutzten Methoden. Ein Internetfragebogen wird aufgrund der fehlenden Interaktion zwischen Versuchsleiter und Proband und der automatisierten Datenerhebung (s. Kap. 3.2.4) als objektiv eingestuft (Batinic, 2001). Diverse Studien weisen darauf hin, dass bei Internetumfragen sozial erwünschte Antworten signifikant geringer auftreten als bei Papier- und Bleistift Methoden. Das erhöht verglichen mit herkömmlichen Verfahren die Validität. Außerdem treten fehlerhaft ausgefüllte Items seltener auf (Rosenfeld, 1993). Generell stehen zur Feststellung der Validität einer Umfrage verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Es könnten z. B. Expertenurteile und die Ergebnisse von vergleichbaren Studien eingeholt werden (Batinic, 2001; Konrad, 2007). Bei der vorliegenden Umfrage wurde davon Abstand genommen, weil kein wissenschaftliches Material, das zum Vergleich herangezogen werden könnte, zu diesem konkreten Thema vorliegt. Hinsichtlich der Reliabilität besagen diverse Studien, dass internetbasierte Befragungen gegenüber Papier- und Bleistiftbefragungen eine vergleichbare Reliabilität aufweisen (Rietz & Wahl, 1999; Buchanan & Smith, 1999; Stanton, 1998).

Die Auswertung mittels deskriptiver Statistik wurde gewählt, um ein umfassendes Antwortspektrum der befragten Erzieher zu erhalten. Die individuellen Meinungen, Erfahrungswerte und Durchführungsmodalitäten sollten explizit erfasst werden. Die gewählte quantitative Erhebungsform mit qualitativen Anteilen hat die gewünschte Funktion erfüllt und gab die erhofften Fakten sowie Individualität innerhalb der Antworten wieder. Dadurch kann eine Fülle an Information zur Interpretation und Nutzung der erlangten Daten, als Basis und fundierte Begründung zur Konzepterstellung genutzt werden. Die Auswertung und Behandlung der qualitativen Fragen wird in dieser Arbeit jedoch vernachlässigt, da es zunächst um die Darstellung der faktischen Daten geht. Die offenen Fragenanteile wurden zum Zweck der angestrebten Konzeptentwicklung erhoben, um die Meinung und den Erfahrungsschatz der Erzieher umfassend mit einfließen zu lassen.

Es stellt sich zur Diskussion, ob die Anwendung einer Internetumfrage eher Teilnehmer anspricht, die aktive Internetnutzer und im Umgang mit dem Medium geübter sind. Eine Studie nach Batinic (2001) untersuchte die Teilnahmehäufigkeit in Verbindung mit der Internetaktivität bei Onlineumfragen. Sie ergab, dass Probanden mit einer hohen Internetaktivität nicht häufiger an Onlineumfragen teilnehmen, als die mit einer geringeren Internetaktivität. Es wurde jedoch ein Zusammenhang zwischen einer hohen Teilnahme und einer hohen Internetaffinität festgestellt. Da alle angeschriebenen Probanden der Umfrage Wald- und Naturtage in Kölner Kindertageseinrichtungen über eine E-Mail-Adresse als Kontaktmöglichkeit verfügen, somit alle Internetzugang haben, ist davon auszugehen, dass sie zumindest mit dem Umgang vertraut sind. Mittels der Entscheidung eine Onlineerhebung durchzuführen, wurde auch die Einfachheit der Durchführung berücksichtigt und der damit verbundene zeitlich geringere Aufwand der Probanden. Die Auswahl des Mediums Internet zur Erfassung der Daten kann sowohl einen positiven als auch negativen Einfluss auf die Teilnahmehäufigkeit gegeben haben.

Bezogen auf die Repräsentativität der Grundgesamtheit kann die Aussage getroffen werden, dass die Wahl eines Onlinefragebogens die Einrichtungen unterrepräsentiert, die keine E-Mail-Adresse angeben. Hinsichtlich der 70,2 % der potentiellen Probanden, die sich nicht an der Umfrage beteiligt haben ist zu vermuten, dass diejenigen in der Datenlage unterrepräsentiert sind, deren Leitung/Erzieher eine geringe Internetaffinität aufweisen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die im Anschreiben erwähnten Begrifflichkeiten Wald- und Naturtage sowie Gesundheits- und Bewegungsförderung verstärkt die Erzieher angesprochen hat, die an diesen Themenbereich interessiert sind und ihn in ihrer Einrichtung fördern wollen. Diese Gruppe war dementsprechend eher bereit, sich für die Beantwortung eines Fragebogens diesbezüglich Zeit zu nehmen. Die genannten Faktoren können zu Verzerrungen der Gesamtaussage führen. Wird der Rücklauf hinsichtlich des Gesamtvorkommens von Kindertageseinrichtungen der jeweiligen Träger beleuchtet, kann jedoch festgestellt werden, dass die Träger in einer annähernd realistischen Häufigkeit bezogen auf den Kölner Raum im Datensatz repräsentiert sind (s. Kap. 4.1.1).

Die wiederholte Erinnerung der Probanden zur Teilnahme zeigte eine große Wirkung. Dies äußerte sich durch eine deutlich erhöhten Rücklauf unmittelbar nach dem Senden der E-Mail. Die Motivation an einer Umfrage teilzunehmen wurde als höher eingestuft, je unkomplizierter und weniger zeitaufwendig die Teilnahme eingeschätzt wird. Der Fragebogen wurde deshalb hinsichtlich der Nutzung einfach und prägnant gestaltet und durch eine benutzerfreundliche Weiterleitung programmiert. Besonderer Wert wurde auf die klare Beschreibung bzgl. der Anwendung und den Hinweis auf den geringen Zeitaufwand innerhalb der versandten Aufforderung gelegt. An einigen Stellen (s. Kap. 4) beantworteten vereinzelte Teilnehmer der Umfrage den Fragebogen jedoch nicht weiter. Dieser war durch eine automatische Weiterleitung, bezogen auf bestimmte Antwortmodalitäten, programmiert. Da der Großteil der Teilnehmenden an die richtige Stelle geleitet wurde, ist davon auszugehen, dass die Programmierung funktioniert hat. Vermutlich haben die Teilnehmer entweder den Fragebogen an dieser Stelle abgebrochen oder ihr jeweiliges Betriebssystem konnte die Weiterleitung nicht durchführen. Die Antworten dieser Kindertageseinrichtungen wurden bis zu ihrem Abbruch in die Auswertung einbezogen.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

5.2.1 Allgemeine Ergebnisse

An der durchgeführten Umfrage Wald- und Naturtage in Kölner Kindertageseinrichtungen haben von 513 per E-Mail angeschriebenen Einrichtungen 153 teilgenommen, somit wurde ein Rücklauf von 29,8 % erhoben.

Das durchschnittliche Alter der Kinder aller teilnehmenden Kindertageseinrichtungen lag zwischen drei und sechs Jahren, wobei 73,8 % auch Zweijährige, 28,1 % Kinder unter zwei Jahren und 4,5 % über Siebenjährige betreuten. Die Gruppe der drei bis sechs Jahre alten Kinder, die als Hauptzielgruppe für die Gesundheits- und Bewegungsförderung durch Wald- und Naturtage eingestuft wird, war in allen Einrichtungen zugegen.

Der größte Rücklauf wurde mit 47,7 % durch städtische Kindertageseinrichtungen verzeichnet. Dies repräsentiert das verhältnismäßig häufigere Vorkommen städtischer Einrichtungen, die in der Gesamtstichprobe 205 (39,9 %) der möglichen Probanden stellten. Die hohe Rücklaufquote zeigt im Verhältnis zu den Ange-

schriebenen auch ein verstärktes Engagement und Interesse der städtischen Kindertageseinrichtungen an der Thematik. Im vorläufigen Bildungsplan der Stadt Köln nimmt der Bereich Natur zusammen mit der kulturellen Umwelt, angelehnt an den Bildungsplan NRW, einen eigenen Bildungsbereich ein. Wie in Kap. 2.3.5 beschrieben wird dort das ganzheitliche Erleben der Natur mit allen Sinnen hervorgehoben. Die Kinder sollen Vorgänge und Sinnzusammenhänge aus der Natur verstehen, beobachten und eine Beziehung zur Natur aufbauen. Das Interesse der Kinder an der Natur soll durch die Erzieher verstärkt werden, indem sie Wahrnehmungsräume schaffen, in denen die Kinder Naturerfahrungen machen können und ihr Verständnis für Naturzusammenhänge und ihr Umweltbewusstsein entwickeln können (Amt für Kinder, Jugend und Familie, Abteilung Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Köln, 2003). Der Rücklauf durch die angeschriebenen Leitungen der katholischen Kindertageseinrichtungen von 22,8 % entspricht im Hinblick zum Gesamtvorkommen von 19,6 % (n= 101) innerhalb der angeschriebenen (N= 513) in etwa der Gesamtstichprobe. Das Gleiche gilt für die Einrichtungen evangelischer Träger, die mit 7,2 % (n= 11) teilnahmen, bei einem Auftreten von 9,7 % in der Gesamtstichprobe (N= 513). Der größte Rücklauf in Relation zur angeschriebenen Menge war durch Kindertageseinrichtungen der Fröbelgruppe zu verzeichnen. 7,9 % (n= 12) antworteten bei einem Auftreten von 4,2 % bzgl. der Gesamtheit der Befragten (N= 513). Dies bekräftigt ein großes Interesse an der Thematik von Wald- und Naturtagen. Das Konzept der Fröbelpädagogik deckt sich mit den Grundsätzen der Wald- und Naturpädagogik (Kap. 2.3.2). Frühkindliche Bildungsprozesse werden als aktive, soziale, sinnliche und emotionale Prozesse der Aneignung der Welt gesehen. Der Alltag der Kinder wird so gestaltet, dass sie vielfältige Kompetenzen gleichermaßen entwickeln können. Das Spiel wird als bedeutendste Tätigkeit der frühen Kindheit und als ureigenste Ausdrucksform des Kindes gesehen, um sich das Leben zu Eigen zu machen. Nach Fröbelschem Verständnis ist das Spiel dieser Zeit nicht Spielerei, es ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung und hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung. In den Einrichtungen der Fröbelgruppe werden Voraussetzungen geschaffen, damit sich durch Selbst-Tätigkeit die Selbstbildung der Kinder vollzieht und sie sich handelnd die Welt aneignen können. Die Natur wird mit den Kindern erkundet und jedem Kind soll hierbei der Raum und die Zeit zum eigenständigen Entdecken, Forschen, Konstruieren und Probieren gegeben werden (www.froebel-gruppe.de). Die

Einrichtungen der „Köln Kitas“ nahmen im Vergleich mit 1,3 % (n= 2) weniger an der Umfrage teil, sie kamen zu 9,1 % in der Gesamtstichprobe von 513 Institutionen vor. Durch die Einrichtungen der freien Träger gingen 13,7 % (n= 20) der Antworten ein, während sie eine Häufigkeit von 4,8 % innerhalb aller Ange-schriebenen einnahmen. Von Seiten der freien Träger ist dementsprechend ein verhältnismäßig großes Interesse am Themenbereich Wald- und Naturtage zu verzeichnen.

Als konzeptionelle Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit nannten 53,5 % der Kindertageseinrichtungen den Situationsansatz. Dieser ist ein elementarpädagogisch weit verbreiteter Ansatz, der innerhalb der Bildungsdebatte der 70er Jahre erarbeitet wurde. Seine Grundprinzipien sind das Lernen im Alltag, die Entdeckung im Umfeld, die Spielpflege und die Eigentätigkeit als Lernform. Es geht um ein Erziehungskonzept, das die pädagogische Praxis aus dem situativen Anlass heraus gestaltet. Die Betätigung der Sinnesorgane und eine Vielzahl motorischer Aktivi-täten auf der Ebene sensomotorischer Intelligenz werden ausschlaggebend für eine gesunde kindliche Entwicklung gesehen. Das Kind wird als aktiver Gestalter seiner Entwicklung betrachtet. Seine Spontaneität, Neugier und Wissbegier sollen durch ein Umfeld gefördert werden, das reich an Entwicklungsreizen und Entfaltungsmöglichkeiten ist (Knauf et al., 2007). Lernen findet im Situationsansatz in Erfahrungszusammenhängen statt, wobei der Bezug zu den Lern- und Lebenssituationen der Kinder hierbei elementar ist (Zehnbauer, 1994). Es geht in dem Ansatz auch um die Entwicklung eines „Weltverständnisses“, das zum verantwortungsvollen Handeln befähigen soll (Zimmer, 2007). Die konzeptionellen Grundlagen des Situationsansatzes sind zur Durchführung von Wald- und Natur-tagen in Kindertageseinrichtungen optimal anwendbar und auf alle wesentlichen Elemente übertragbar. Auch die Konzepte des Waldkindergartens, der Reggio-Pädagogik sowie des Offenen Kindergartens sind in Anlehnung an diesen Ansatz gestaltet (Knauf et al., 2007). Als konzeptionelle Grundsätze ihrer Kindertages-einrichtung nannten 3,9 % die Reggiopädagogik, 6,5% den Offener Kindergarten, 5,2 % die Fröbelpädagogik. Diese konzeptionellen Grundsätze sind, wie be-schrieben, mit der Durchführung von Wald- und Naturtagen vereinbar. Weitere genannte Konzepte waren die Waldorf-Pädagogik mit 1,3 %, die Montessori-Pädagogik mit 5,2 %, der Bewegungskindergarten mit 8,4 %. Auch deren grund-legende Prinzipien lassen sich pädagogisch mit Wald- und Naturtagen vereinen.

Nach Montessori ist das Kind ein Individuum, das danach strebt sich zu einem unabhängigen, freien und selbstständigen Menschen zu entwickeln. Im Alter von drei bis sechs Jahren findet der Übergang von einer unbewussten zu einer bewussten Aneignung der Umwelt statt. Die Anregungsvielfalt in den jeweiligen Entwicklungsphasen bestimmt die Aneignungsprozesse des Kindes. Kindliches Lernen ist nach Montessori ein Austauschprozess zwischen Kind und Umwelt (Knauf et al., 2007). Nach den Prinzipien der Waldorfpädagogik hat die äußere Umgebung eine entscheidende Bedeutung für die körperliche Entwicklung des Kindes. Im Kindergartenalter wird das Kind als Sinneswesen gesehen. Die räumliche Umgebung soll vielfältig auf die Sinne einwirken und gleichzeitig der Reizüberflutung durch Medien und Lernspielzeug entgegenwirken (Steiner, 1977). Die Entwicklung des Gehirns und der Organe werden, so Steiner (1982), in die richtige Richtung gelenkt, wenn sie die richtigen Eindrücke ihrer Umwelt erhalten. Hierbei werden natürliche Materialien bevorzugt. Im Konzept des Bewegungskindergartens werden Wahrnehmung und Bewegung als elementare Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes gesehen und in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt. Das Ziel ist, den Kindern mehr Raum für Bewegung und Sinneserfahrungen zu ermöglichen, ihre elementaren Bedürfnisse zu berücksichtigen und ihnen eine ganzheitliche Entwicklung zu ermöglichen (www.sichere-kita.de).

25,4% der befragten Kindertageseinrichtungen arbeiteten ohne spezielle Konzeption und 18,9 % gaben andere Schwerpunkte an. Hierbei kamen unter den genannten Schwerpunkten häufig ganzheitliche Ansätze vor und eigens gestaltete Konzepte mit naturnahem Außengelände, viel Aufenthalt draußen, Natur und Naturwissenschaften, Spielzeug reduziert, christliche Grunderfahrungen, Sport und Bewegung, Naturbegegnungen und Erfahrungen. Diese Grundlagen lassen sich ebenfalls mit der Durchführung von Wald- und Naturtagen in Einklang bringen. 1,3 % nannten als pädagogisches Konzept den Naturkindergarten, dessen Grundsätze, unter freien Konzeptionen mehrfach genannt wurden. In Naturkindergärten gibt es ein naturnahes Außengelände, das den Kindern die Chance zum eigenständigen Entdecken und Erleben der Natur bietet (Niemeyer-Lüllwitz, 1990). Das Außengelände der Einrichtungen sollen Kinder als sinnlich anregend, vielfältig und veränderbar erfahren. Es soll Anregungen für alle Sinne, z. B. durch Formenvielfalt, Kleinzelligkeit, Höhenunterschiede, unterschiedliche Bodenstrukturen und Rückzugsmöglichkeiten schaffen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes

Nordrhein-Westfalen, 2003). Im Außengelände oder beim Bauen mit Großmaterialien erhalten die Kinder viele unterschiedliche Gelegenheiten zur Anspannung des ganzen Körpers (ebd.). Naturnahe Außengelände erfüllen jedoch nicht den gleichen Zweck wie der Aufenthalt im natürlichen Raum. Regelkindergärten, die über diese Voraussetzungen verfügen, sollten deshalb nicht auf die Durchführung von Waldtagen verzichten (Miklitz, 2004).

5.2.2 Durchführung von Wald- und Naturtagen

Von den befragten Kindertageseinrichtungen führten 77,8 % Wald- und Naturtage durch. Hiermit war der mindestens dreistündige Aufenthalt mit den Kindern in einer Natur- oder naturnahen Landschaft definiert. Dies beinhaltet auch Wiesen, Parks, Waldgebiete etc. innerhalb städtischer Gebiete, welche die Voraussetzungen zum spielerischen Betätigen und Explorieren auf, in oder mit Naturmaterialien, unter dem Ausschluss von spielauffordernden Gerätschaften und Spielzeug ermöglichen (z. B. auf einem Spielplatz). Es wurde ein hoher Anteil an Kindertageseinrichtungen im Kölner Raum erhoben, in denen bereits Wald- und Naturtage stattfinden. Es ist jedoch im Sinne einer positiven Selektion davon auszugehen, dass an der Umfrage überwiegend Kindertageseinrichtungen teilgenommen haben, die sich bereits mit der Durchführung von Wald- und Naturtagen beschäftigen und an dem Themenbereich Natur und kindliche Entwicklung interessiert sind.

5.2.2.1 Umstände bzgl. der Durchführung von Wald- und Naturtagen

Auf die Frage der Häufigkeit der Durchführung von Wald- und Naturtagen berichteten 26,9 % wöchentlich und 23,1 % monatlich Waldtage durchzuführen, während 0,9 % sogar mehrmals pro Woche mit den Kindern den Wald aufsuchten. In einem Großteil der Einrichtungen von 50,9 % haben die Kinder demnach regelmäßig und zu allen Jahreszeiten die Möglichkeit Naturerfahrungen zu machen. Dies ermöglicht den Kindern die Natur kontinuierlich zu erleben und sich in ihr zu bewegen. Im Wald ist der kontinuierliche Wandel, den die Natur im Laufe der Jahreszeiten erlebt, erfahrbar und spürbar. Kinder können erkennen, dass nichts beschleunigt werden kann und alles einem festen Ablauf folgt (Sandhof & Stumpf, 1998). Die Fortbewegung und das Spiel auf dem unebenen Boden (s. Kap. 2.3.4.1) fördert die Koordinationsfähigkeit der Kinder. Der Wald bietet an gleichen Stellen durch Wetter- und Jahreszeitenveränderungen immer wieder verschiedene Be-

wegungsangebote und stellt unterschiedliche Anforderungen. Je häufiger sich Kinder in diesem Rahmen bewegen und sich immer wieder auf neue Bewegungssituationen einstellen müssen, desto besser entwickeln sich die sensorischen und motorischen Anpassungsleistungen. Durch die wechselnden räumlichen Gegebenheiten werden ständig neue Situationen hervorgerufen, deren Bewältigung den Kindern das Gefühl von Kontrolle und Selbstbewusstsein vermittelt (Sandhof & Stumpf, 1998). Kinder, die sich regelmäßig in der freien Natur aufhalten, haben wie in Kap. 2.3.4.3 beschrieben erfahrungsgemäß ein gestärktes Immunsystem. Auch die Entwicklung des Umweltbewusstseins wird durch den häufigen Aufenthalt in der Natur ermöglicht (s. Kap. 2.3.4.4). Die Wertschätzung der Natur wird beiläufig durch gelungene Naturerfahrungen erlangt, dadurch entwickeln die Kinder ein Bewusstsein für den Umgang mit der Natur (Gebhard, 2010).

Andere Kindertageseinrichtungen führten Wald- und Naturtage eher projektorientiert durch, 14,8 % gingen viermal, 9,3 % zweimal und 0,9 % einmal pro Jahr mit den Kindern in den Wald. Einige Erzieher berichteten im Fragefeld zu Besonderheiten bzgl. der Durchführungsfrequenz, dass ihre Einrichtung Waldwochen oder Waldprojekte einplant. Vielfach wurde genannt, dass es in den jeweiligen Gruppen unterschiedliche Frequenzen gibt. Manche gingen nur in den Sommermonaten mit den Kindern nach draußen und einige berichten von einer Wald AG, welche die Kinder wechselnd besuchen. 24,1 % gaben unterschiedliche Frequenzen der Durchführung an und nannten hier wetterabhängige und zeitliche Faktoren. Einige gingen auch regelmäßig mehrfach im Monat bzw. mehrfach im Jahr, in die Natur. In den meisten Einrichtungen dieser Antwortkategorie fanden Wald- und Naturtage einmal oder mehrfach im Jahr als Projekte statt. Im Rahmen der projektorientierten Durchführung von Wald- und Naturtagen fehlt den Kindern das regelmäßige Erleben der Natur. Im Vergleich zu Bewegungsangeboten in geschlossenen Räumen bieten Wald, Wiesen und Wasser zudem vielfältige zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten und Körpererfahrungen (Späker & Jessel, 2010).

Die Kölner Kindertageseinrichtungen nutzten verschiedene Landschaftsformen für Wald- und Naturtage. 71,3 % gehen dazu in den Wald. Diese Einrichtungen befinden sich vermutlich eher in Außenbezirken der Stadt und somit in Waldnähe. 46,3 % gaben Waldstücke als Ort der Naturerfahrung an, während 49,1 % Wiesenstücke zur Durchführung von Wald- und Naturtagen aufsuchten und 48,1 % die

Kölner Parkanlagen dafür besuchten. Das Rheinufer wurde zu 37,0 % zu Naturaktivitäten der Kindertageseinrichtungen genutzt. Weitere 12,0 % nannten andere Gebiete, z. B. Seeufer, Seen, Wildpark, Baggerloch, Felder, Bäche, Naturschutzgebiete, Spielplätze, 2500 qm Außenspielfläche mit altem Baumbestand und das Gut Leidenhausen. Es ist demnach auch Kindertageseinrichtungen im städtischen Bezirk möglich, ihren Kindern Naturerfahrungen zu vermitteln. Das Naturangebot, das der städtische Rahmen bietet, wird von den antwortenden Kölner Einrichtungen somit gut ausgenutzt, um den in der Stadt aufwachsenden Kindern das Erleben und Bewegen in der Natur zu vermitteln. Die beschriebenen Ergebnisse der Umfrage bestätigen die Möglichkeit des Naturerlebens und der Umsetzung von Naturaktivitäten im Großstadtraum.

Im norwegischen Friluftsliv (s. Kap. 2.3.3) geht es um die Aktivität und das Leben unter freiem Himmel. Friluftsliv ist ein ganzheitliches Phänomen, das Ideen und Ansätze eines naturnahen Lebensstiles impliziert (vgl. Liedtke & Lagerstrøm, 2007). Im Fokus steht der Aufenthalt und die physisch, psychisch und sozial stimulierende, nicht konkurrenzorientierte Aktivität in relativ unberührter Natur, wobei auf einfache Ausrüstung/Materialien und einen nachhaltigen, ökologisch geprägten Umgang mit der Natur Wert gelegt wird. (Voigt, 2002). Diese Grundhaltung ist durchaus mit der Durchführung von Wald- und Naturtagen vereinbar und ermöglicht mit einfachen Mitteln vielfache Naturerfahrungen. Die Umsetzungsmöglichkeiten von Friluftslivaktivitäten in Deutschland sind nach Jakob (2007) vielfältig. Auch in der Nähe von Großstädten gibt es zahlreiche Optionen zur Durchführung.

Bezüglich der pädagogischen Basis und der Vorbereitung der Wald- und Naturtage gab es keine einheitlichen Tendenzen oder konzeptionellen Grundlagen. Die Erzieher (63,0 %) nutzten Literatur bzgl. Naturaktivitäten und Naturpädagogik als Grundlagenmaterial. 51,9 % gaben an, auf der Basis von Lehrmaterialien und Broschüren und 36,1 % nach themenspezifischen Konzepten zu arbeiten. Auf das Angebot sich über Internetseiten zu diesem Themenbereich zu informieren, griffen 28,7 % zurück. Anhand der genauen Nennung der genutzten Materialien konnte kein einheitliches Konzept oder pädagogische Leitlinie ermittelt werden. Die Erzieher nannten größtenteils unterschiedliche Grundlagen, die sie benutzen: eigens erarbeitete Konzepte, verschiedene Literaturangaben, Praxismappen, Artikel aus Fachzeitschriften und diverse Internetseiten.

8,33 % beschrieben keine speziellen Vorbereitungsmethoden zu nutzen oder eigene pädagogische Sammlungen und Konzepte, eigenen Erfahrungsschatz und Projektthemen heranzuziehen. Es scheint, dass im Rahmen der Gesundheits- und Bewegungsförderung durch Wald- und Naturtage im Elementarbereich keine verbreiteten konzeptionellen Grundlagen oder pädagogischen Richtlinien vorliegen oder genutzt werden. 16,7 % gaben zwar an, eine spezielle pädagogische Ausrichtung als Basis heranzuziehen, nannten aber keine spezifische Konzeption. Der Bedarf an weiterführenden Fortbildungen der Erzieher zum Thema Natur im Elementarbereich scheint gegeben. Bei 45,4 % der befragten Einrichtungen hat bereits einer der Mitarbeiter an einer naturspezifischen Fortbildung teilgenommen. In der Bildungsvereinbarung des Landes NRW für den Elementarbereich stellt „Natur“ einen der vier Bildungsbereiche (zusammengefasst mit der kulturellen Umwelt) dar. Im Bereich Natur werden die Wirkung von Naturaktivitäten und Interessenlage der Kinder hinsichtlich Naturerfahrungen aufgeführt. Zur inhaltlichen oder konzeptionellen Umsetzung der einzelnen Bildungsbereiche werden dabei wenig konkrete Angaben gemacht (s. Kap. 2.3.5). Obwohl die Natur fester Bestandteil in den Bildungsplänen ist, steckt die Heranführung an diesen Themenbereich nach Lück (2007) noch in den Anfängen und zeigt klare Defizite auf.

5.2.2.2 Umstände, welche der Durchführung von Wald- und Naturtagen entgegenstehen

Mit Hilfe des Fragebogens sollten die Gründe geklärt werden, die Kindertageseinrichtungen an der Durchführung von Wald- und Naturtagen hindern. 62,0 % der Einrichtungen suchten den Wald/die Natur nicht mit den Kindern auf, weil ihre Kindertagesstätte über einen ausreichenden Außenbereich verfügt. Auch unter dem Antwortmodus „andere Gründe“ gaben einige Einrichtungen an, über einen naturbelassenen Wald/Abenteuerbereich auf dem Hof, bzw. einen großen Außenbereich zu verfügen, der nicht mit Spielgeräten überfrachtet, sondern sehr natürlich und für Naturbeobachtungen geeignet ist. Wie bereits in Kap. 5.2.1 erwähnt, erfüllen nach Miklitz (2004) naturnahe Außengelände nicht den gleichen Zweck wie der Aufenthalt im natürlichen Raum. Die Begründung, keine Wald-/Grünflächen in der Nähe zu haben, gaben 34,4 % an. Die in Kap. 5.2.2.1 beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass es auch im städtischen Rahmen möglich ist Naturräume aufzusuchen, um den Kindern Naturerfahrungen zu vermitteln.

In 37,5 % der Kindertageseinrichtungen lag der Schwerpunkt auf einem anderen Förderbereich, so dass zeitlich und inhaltlich die Bedingungen zur Durchführung von Wald- und Naturtagen nicht erfüllt sind. Die fehlende zeitliche Komponente wurde allein von 12,5 % erwähnt und 6,3 % betonten kein Material zur Vorbereitung zu haben. In 21,9 % der Kindertageseinrichtungen waren die Mitarbeiter diesbezüglich nicht ausgebildet. Ein weiterer Punkt ist die Aufnahme der Kinder unter drei Jahren, welche die Einrichtungen vor große konzeptionelle und zeitliche Probleme stellt. 3,1 % benannten, die Kinder der unterschiedlichen Altersstufen waren für das Stattfinden von Wald- und Naturtagen nicht konform. In 9,4 % der Kindertageseinrichtungen fehlte die Unterstützung durch die Eltern und 3,1 % betonten versicherungsrechtliche Gründe als Gegenargument.

Die Erzieher der Kindertageseinrichtungen stehen unter einem enormen Druck den Anforderungen verschiedener Seiten gerecht zu werden. Zunächst geht von den Eltern eine hohe Erwartungshaltung optimaler Förderung aus. Bildungspolitisch und gesellschaftlich ist der Elementarbereich ebenfalls in den Fokus der Diskussion gerückt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003). Auch die Erkenntnisse der Hirnforschung und Entwicklungspsychologie stellen Bildungsprozesse der frühen Kindheit immer mehr in den Fokus und die Wichtigkeit der ersten Lebensjahre für die menschliche Entwicklung ist wissenschaftlich und entwicklungsbiologisch unbestritten (Hüther, 2007). Es scheint unter diesem Gesichtspunkten notwendig, den Erziehern kompakte Materialien und Konzeptionen zur Verfügung zu stellen, die es Ihnen zeitsparend ermöglichen, die verschiedenen Förderschwerpunkte in ihre pädagogische Arbeit einfließen zu lassen.

Auch personelle Gründe stehen der Durchführung von Wald- und Naturtagen im Wege: 31,3 % der Einrichtungen beschrieben den Personalmangel als Hinderungsgrund. Unter den 34,4 %, die beim Antwortmodus „andere Gründe“ angaben, nannte ein großer Teil das Desinteresse einiger Mitarbeiter, bzw. andere Prioritätensetzung der MitarbeiterInnen. Andere benannten, die Gruppen seien zu groß, um Wald- und Naturtage durchzuführen. In einigen Kindertageseinrichtungen wurde gesagt, Waldtage seien in Planung oder die Kita befindet sich gerade erst im Neuaufbau. Einige machten stundenweise Ausflüge oder gaben an den Stadtgarten und Grüngürtel direkt vor der Türe zu haben und sich dort aufzuhalten.

87,5 % der eben genannten Kindertageseinrichtungen führten statt Wald- und Naturtagen Parkbesuche und 68,8 % Naturspaziergänge durch. In 65,6 % der Einrichtungen fanden kürzere Natureinheiten statt und 15,6 % nannten andere Aktionen wie Spaziergänge im Ort und im Nachbarort, Parkbesuche mit Spielplatz, Ferienfahrten, Spaziergänge durch den Stadtteil, Tierbeobachtungen und Pflanzaktionen. Die Frequenz dieser Aktionen war allerdings eher gering. Nur 12,5 % führten eine der jeweilig genannten Aktionen wöchentlich durch und nur 3,1 % mehrmals pro Woche. 21,9 % gaben an, einmal im Monat einen der Ausflüge zu machen, während 25,0 % berichteten, dass derartige Aktionen viermal pro Jahr in ihrer Einrichtung stattfanden, bei 12,5 % nur einmal pro Jahr. 24,1 % nannten andere Frequenzen bzgl. der Durchführung: alle 14 Tage, mehrmals im Jahr, unregelmäßige Abstände, unterschiedlich, je nach Situation. Des Weiteren fanden derartige Aktionen seltener statt, weil das eigene Außengelände viele Möglichkeiten bietet und weil täglich auch im Garten Naturaktionen stattfinden. Regelmäßige Naturaktivitäten fanden demnach in nur wenigen dieser Einrichtungen statt, die Bedeutung des Außengeländes wurde bereits beschrieben.

Laut Bildungsplan der Stadt Köln, der in Anlehnung an die Bildungsvereinbarung NRW erarbeitet wurde, ist es die Aufgabe der Erzieher, den Kindern Wahrnehmungsräume zu verschaffen, in denen sie Naturerfahrungen machen können (Amt für Kinder, Jugend und Familie, Abteilung Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Köln, 2003). Wie in Kap. 2.3.4 beschrieben, hat das Naturerleben vielfältige Wirkungen auf die kindliche Entwicklung. Nach Schäfer (2007) ist die Natur der Bereich, der in der frühen Kindheit den kindlichen Sinnen die reichhaltigsten, komplexesten und differenziertesten Wahrnehmungsmöglichkeiten bietet. Der Wald ist Erholungsraum und gibt den Kindern die Chance, Abstand zur Hektik des Alltags in der Stadt zu gewinnen. Naturphänomene werden mit allen Sinnen wahrgenommen und ermöglichen individuell Erfahrungen im Zusammenhang mit der Natur zu sammeln und einen Zugang zu natürlichem Lebensraum zu erlangen (Sandhof & Stumpf, 1998). Kinder, die in der Stadt aufwachsen, sind einer vielfachen Reizüberflutung ausgesetzt und erleben selten Ruhe und Entspannung. Sie erfahren in unserer immer bewegungsärmeren Gesellschaft einen erheblichen motorischen Mangel (Wehrmann, 2003; Dordel, 2000). Die Städte sind kinderfeindlich geworden und bieten zudem zu wenig Spiel- und Bewegungsräume für Kinder (Schemel, 2010). Dadurch werden gestiegene Zahlen von Kindern mit

Störungen der motorischen Entwicklung (s. Kap. 2.1.1) besonders im städtischen Bereich vermerkt (Eggert, 19997; Dordel, 2000).

Die Kindheit ist dieser Tage zunehmend nach innen verlegt worden, auch Regelkindergärten unterstützen dies mit ca. einer Stunde Außenspielzeit pro Tag. Es sollte nicht Ziel der Elementarpädagogik sein, durch angelegte Bewegungslandschaften und Matschtische im Innenraum die Möglichkeiten natürlicher Erfahrungen zu ersetzen, die es zudem draußen zum Nulltarif gibt (Miklitz, 2004). In Folge der veränderten Kindheit versucht die Waldpädagogik dem derzeitigen Trend, der zu einer Entfremdung zwischen Kindern und ihrer natürlichen Umwelt führt, entsprechend entgegenzuwirken. Späker und Jessel (2010) betonen die vielfältigen gesundheitlichen und entwicklungsspezifischen Effekte von Naturkontakten sowie die wachsende gesellschaftliche Bedeutung von Naturerfahrungen, die eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Natur aus der Perspektive von Bewegung und Entwicklung unabdingbar machen.

5.2.3 Bedarfsanalytische Ergebnisse

Hauptziel der Umfrage Wald- und Naturtage in Kölner Kindertageseinrichtungen war es zu ermitteln, ob die Erzieher Bedarf an Materialien in Form eines Leitfadens oder konzeptioneller Grundlagen zu diesem Thema haben und welche Inhalte diese Unterlagen nach ihren Bedürfnissen beinhalten sollten.

Von den befragten Kindertageseinrichtungen der Gruppe 1, in denen Wald-/Naturtage stattfinden, wünschten sich 90,7 % Informationen und Material zu ihrer Durchführung. Bei den befragten Erziehern der Einrichtungen der Gruppe 2, die keine Wald-/Naturtage durchführten, war der Bedarf mit 90,6 % gleichartig hoch. Der Gesamtbedarf an entsprechenden Informationen/Materialien bei allen Teilnehmenden lag bei 90,7 %, wohingegen 9,3 % keinen Wunsch danach angaben. Demzufolge besteht ein deutlicher Bedarf der Erzieher nach mehr Information und Material zur diesem Themenbereich für den Elementarbereich. Von den Erziehern der Gruppe 1 wurde mit deutlicher Mehrheit von 75,5 % ein Leitfaden und mit 61,7 % ein praxisorientiertes Konzept als Form des gewünschten Materials genannt. Noch höher lag die Zahl mit 96,6 % für einen Leitfaden zur Durchführung und 69,0 % für ein praxisorientiertes Konzept bei den Institutionen der Gruppe 2. Zusammengefasst waren es 80,4 % der befragten Erzieher, welche einen Leitfaden und 63,4% ein praxisorientiertes Konzept bedürfen, um die Vorbereitung für Wald-

und Naturtage in ihren Einrichtungen zu ermöglichen bzw. zu vereinfachen. Auch das Bedürfnis nach zusätzlichen Fortbildungen zum Thema Naturerfahrung im Kindesalter ist vorhanden. Es lag bei der ersten Gruppe bei 44,7 % und der zweiten Gruppe bei 37,9 %. Auf alle Befragten bezogen zeigte dies einen Bedarf nach Fortbildungen von 43,0 %. 32,4 % der Erzieher Gruppe 1 nannten den Wunsch, anhand des Materials mehr wissenschaftliches Grundwissen zum Thema zu bekommen. Dies wollten auch 24,1 % der Erzieher der zweiten Gruppe. Der Gesamtbedarf lag somit bei 34,1 %.

Hinsichtlich der Inhalte innerhalb der beruflichen Ausbildung lag das Bedürfnis nach Informationen zu Wald- und Naturtagen bei den Erfahrenen bei 28,7 % und den Unerfahrenen bei 17,2 %. Zusammenfassend wollten 26,0 % innerhalb der beruflichen Ausbildung mehr Inhalt zu diesem Thema erfahren. Als andere gewünschte Materialformen gaben 4,3 % der Gruppe 1 Literaturhinweise, Praxisbeispiele, neue Ideen zur Umsetzung, Projektkonzepte und eine Liste mit Ausflugsorten an. Von Seiten der Einrichtungen der Gruppe 2 wurden hier mit 6,9 % praktische Ideen und Literatur-Tipps genannt. Die Ergebnisse weisen keine deutlichen Unterschiede der Bedarfslage zwischen den Gruppen Wald- und Naturtage praktizierender Kindertageseinrichtungen und denen, die keine derartigen Naturaktivitäten durchführen. Auf beiden Seiten ist ein hoher Bedarf nach einem Leit-faden und einem praxisorientierten Konzept zur Durchführung zu vermerken. Die Themenbereiche, die das gewünschte Material beinhalten soll, der Erzieher, die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich werden in Abbildung 5 auf der folgenden Seite graphisch angegeben.

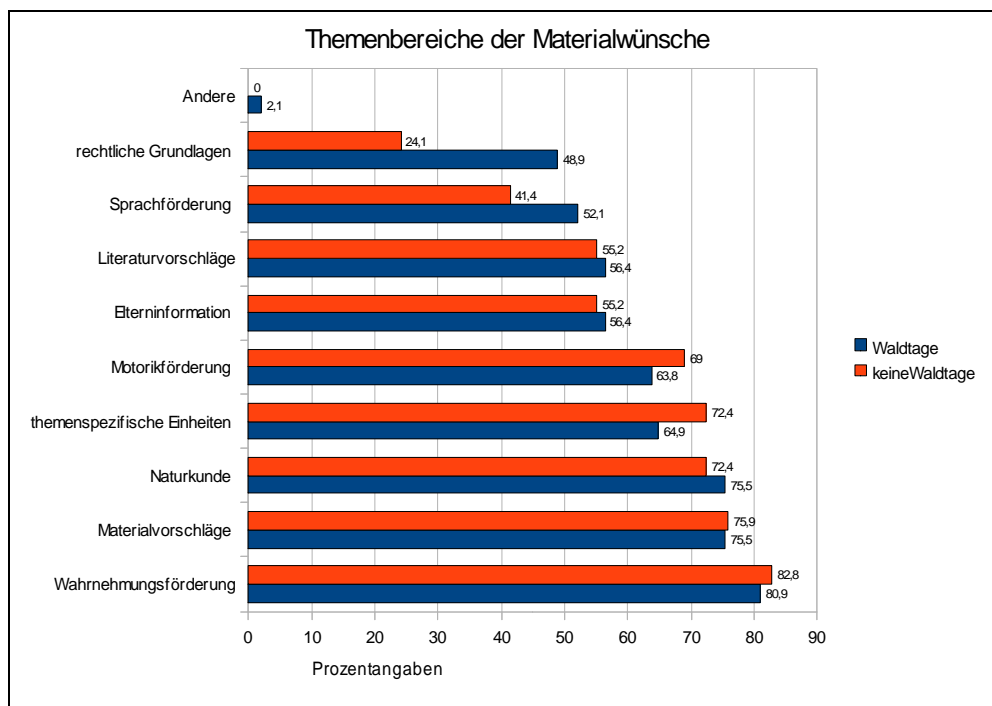


Abb. 5: Relative Häufigkeiten der Themenbereiche des Materials, das zur Durchführung von Wald- und Naturtagen gewünscht wird, der Erzieher, die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich, Mehrfachantworten möglich (N=123)

Den Ergebnissen zufolge besteht deutlicher Bedarf der Erzieher der Kölner Kindertageseinrichtungen nach konzeptionellen Grundlagen, pädagogischen Leitlinien und Möglichkeiten der inhaltlichen Umsetzung für die Durchführung von Wald- und Naturtagen. Wenn ihnen dieses Material zur Verfügung stünde, sagten 54,3 % der Kindertageseinrichtungen, die bereits derartige Naturaktivitäten ausführten, würden sie öfter mit den Kindern die Natur aufsuchen. 79,3 % der Institutionen, die noch keine Wald- und Naturtage praktizierten, wiesen darauf hin, dass entsprechendes Material sie unterstützen würde, diese auszurichten und den Kindern Naturerfahrungen zu ermöglichen. 80,5 % aller befragten Erzieher wollten über weitere Entwicklungen zu diesem Themenbereich informiert werden.

Der Bereich Natur nimmt (s. Kap. 2.3.5), einen Hauptteil der Bildungspläne des Landes NRW ein, konkrete konzeptionelle oder inhaltliche Angaben werden jedoch nicht gemacht. Zur Umsetzung der Bildungspläne werden von Zimmer (2009) Fortbildungskonzepte und Ausbildungsmodulare gefordert, welche die Verknüpfung der Bildungsbereiche herstellen. Die Qualität der Ausbildung gerade im Bereich Be-

wegungserziehung ist bis dato eher von persönlichem Engagement der Lehrkräfte als von einheitlichen curricularen Vorgaben geprägt. Die Professionalisierung der Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich bedarf dringend wissenschaftlicher Begleitung, die verschiedene Themen und Projekte auf deren Effekt untersucht (Zimmer, 2009). Wald- und Naturtage beinhalten eine optimale Verknüpfung der Bildungsbereiche Bewegung und Natur. Die beschriebenen Umfrageergebnisse bestätigen den Bedarf nach konzeptionellen Grundlagen und pädagogischen Leitlinien für die Durchführung von Wald- und Naturtagen im Elementarbereich. Eine Konzeption dieser Art kann unter dem Hauptfokus der Bewegung und Wahrnehmung in der Natur inhaltlich eine Verknüpfung der Bildungsbereiche Bewegung, Spielen und Gestalten, Sprache und Natur ohne weiteres erfüllen. Dadurch kann sie den Erziehern eine fundierte Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit bezogen auf die Bildungspläne liefern und zur Entwicklungs-, Bewegungs- und Gesundheitsförderung der Kinder im Elementarbereich beitragen.

5.2.4 Sinnhaftigkeit von Wald-/Naturtagen

Die Erzieher der Institutionen, die Wald- und Naturtage durchführten (Gruppe 1), stuften deren Sinnhaftigkeit für die kindliche Entwicklung im oberen Bereich ein und messen ihr somit eine hohe Bedeutung zu. Die Bewertung der Wichtigkeit dieser Naturerfahrungen fiel durch die Erzieher der Nichtdurchführenden (Gruppe 2) in allen Bereichen etwas geringer aus. Die Erzieher stuften die verschiedenen Entwicklungsbereiche auf einer Skala von 1 bis 6 (1= gar nicht wichtig, 6= sehr wichtig) ein. In Abbildung 4 auf der folgenden Seite sind die Antworten der Wald- und Naturtage durchführenden Einrichtungen und der Erzieher der Kindertageseinrichtungen, die keine Wald-/Naturtage durchführen, im Mittel dargestellt.

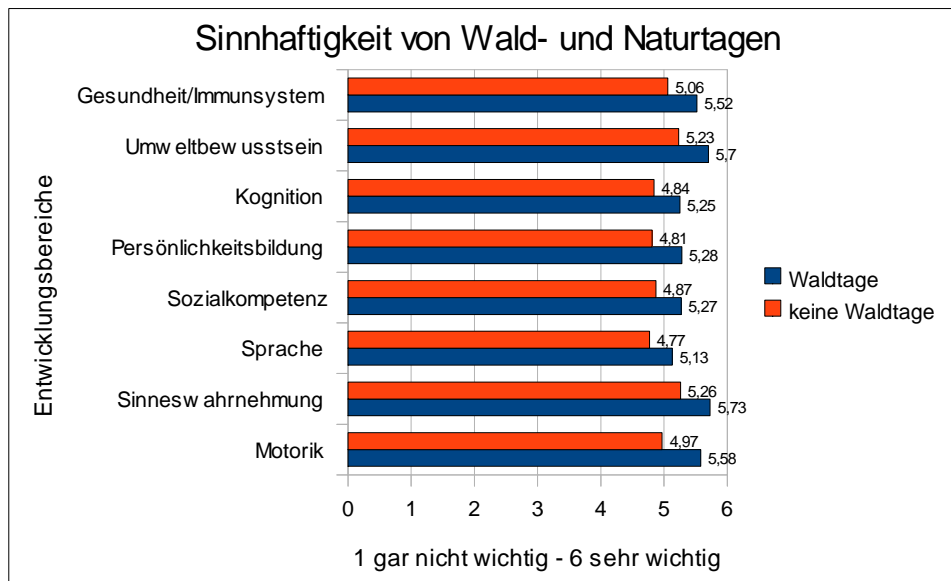


Abb. 3: Einstufung der Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung bzgl. der spezifischen Entwicklungsbereiche, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwertes

In den spezifischen Entwicklungsbereichen wurde der Sinneswahrnehmung von beiden Gruppen die höchste Bedeutung zugemessen. Die Gruppe 1 stufte die Sinnhaftigkeit mit 5,73 und die Gruppe 2 etwas niedriger mit 5,26 ein.

Unter Sinneswahrnehmung versteht man das Aufnehmen und Verarbeiten von Reizen über unsere verschiedenen Sinnessysteme (s. Kap. 2.2.1). Durch die Differenzierung dieser Reize lernt der Mensch Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und entwickelt Orientierungsfähigkeit und Verständnis für seine Umwelt. Sinnliche Erfahrungen richtig miteinander zu verknüpfen wird als Voraussetzung für jede Art von Lernen gesehen (Zimmer, 2004). Dieser Prozess der Integration und Koordination der Sinnesreize findet im zentralen Nervensystem statt und wird nach Ayres (1998) als sensorische Integration bezeichnet. Bis zum Alter von sieben Jahren verarbeitet das kindliche Gehirn vorwiegend sensorische Informationen um sich die Welt anzueignen. Deshalb wird die Altersphase auch sensomotorische Entwicklung genannt. Eine bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt findet erst später statt (Ayres, 1998). Um sensibel wahrnehmen zu können, brauchen die Sinne Übung. Wenn sie nicht genug benutzt werden, stumpfen sie ab. Eine gelungene Wahrnehmungsentwicklung braucht adäquaten sensorischen Input zur Optimierung der sensorischen Integration. Dabei ist die Reizarmut ebenso hinderlich wie eine Reizüberflutung (Zimmer, 2007a).

Durch Bewegungsaktivitäten wird das Zusammenspiel der sensorischen Systeme gefördert (s. Kap. 2.2.1). Der sensorische Input setzt Anpassungsleistungen in Gang, die wiederum komplexe Anpassungsreaktionen des Gehirns erfordern. Je vielfältiger die sensorischen Funktionen geübt werden, desto sicherer werden die Bewegungen des Kindes und die Möglichkeiten sich an neue Situationen anzupassen. Das kindliche Spiel ist ein fortwährender Prozess der Wahrnehmungsentwicklung. Die Suche nach Möglichkeiten zu balancieren, klettern, rennen, schaukeln, wippen etc. ist von elementarer Bedeutung und lässt die Kinder grundlegende Wahrnehmungserfahrungen machen (Zimmer, 2004). Jeder Bewegung geht nach Zinke-Wolter (1994) eine Sinneserfahrung voraus. Bevor das Kind lernt sich zu bewegen, muss es spüren können. Durch Bewegung hingegen erfahren Kinder weitere sensorische Information, die sie in ihren Erfahrungsschatz integrieren können. Die Wahrnehmungsentwicklung lässt sich nicht von der motorischen Entwicklung trennen, die beiden Bereiche beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. In diesem Zusammenhang wurde die Förderung der Motorik durch Wald- und Naturtage von den Erziehern innerhalb der Umfrage ebenfalls als sehr wichtig eingestuft, von der Gruppe 1 mit 5,58 allerdings etwas höher als von den Erziehern der Gruppe 2 mit 4,97 von 6 möglichen Punkten. Wie in Kap. 2.3.4.1 beschrieben bietet die Natur vielfältige sensorische und motorische Erfahrungsmöglichkeiten (Späker, 2010). In ihr sind Bewegungsmöglichkeiten und körperliche Wahrnehmungspotentiale gegeben, die in anderen Lebensräumen nicht erfahrbar sind (ebd.). In der Natur müssen, so Bickl (2001), die entsprechenden Anreize nicht erst geschaffen werden. Sie bietet bereits gute Voraussetzungen für die Schulung und Sensibilisierung der Sinne. Dies schafft gerade für die Kinder der Altersgruppe zwischen drei und sechs Jahren optimale Entwicklungsvoraussetzungen ohne zusätzliche Anregungen oder Fördermaterial einzusetzen. Außerdem bietet der Aufenthalt in der Natur die nötige Reizfülle zur optimalen sensorischen Integration. Im städtischen Wohnbereich ist es für die Kinder häufig eine Überforderung, die Masse an einströmenden Reizen zu verarbeiten und in ihrem Sinnessystem zu integrieren.

Als nächster Faktor wurde das Umweltbewusstsein durch alle Teilnehmer mit höchster Bewertung (Gruppe 1 mit 5,7; Gruppe 2 mit 5,23) am Wichtigsten eingeschätzt. Wie in Kap. 2.3.4.4 erläutert, wirken sich frühe Naturerfahrungen nachweislich positiv auf die Einstellung zur Natur und zur Entwicklung von Umwelt-

bewusstsein aus (Schwegler 2008). Kinder erleben die Natur als etwas Positives und Schützenswertes und sind dadurch in der Lage ein Bewusstsein zu erlangen, diese auch in ihrem weiteren Lebensverlauf wertzuschätzen (Gebhard, 2010, Knauf et al., 2007). Zudem sind sie in der Lage ihre Begeisterung und Haltung für die Natur an Erwachsene, z. B. die Eltern und andere Kinder weiterzugeben (Schede, 2000). Vor dem Hintergrund der aktuellen Tendenzen zunehmender Naturentfremdung und des Klimawandels kommt dem Faktor Umweltbewusstsein eine hohes Maß an Bedeutung zu. Das Ziel des Kindergartens muss es sein, den Kindern aufzuzeigen, wie wichtig und interessant unsere Umwelt ist. Kinder sind generell an allem, was in ihrer Umgebung passiert, interessiert. Sie erleben die Vorgänge in der Natur, wenn man dies zulässt und sie nicht daran hindert. Durch das erlebte Spiel und Abenteuer in der Natur lernen sie ihre Umgebung schätzen. Hinsichtlich der immer stärker auftretenden Umweltproblematik kann ihnen im Setting Kindergarten nahe gebracht werden, mit der Natur und ihren Tieren und Pflanzen respektvoll und behutsam umzugehen. Denn nur was ihnen wertvoll und wichtig geworden ist, werden sie später schützen (Strätz, Derks-Killemann & Bourgeois, 1996).

Der Wirkung auf die Gesundheit und das Immunsystem innerhalb der kindlichen Entwicklung wurde im Zusammenhang mit Naturaktivitäten von Gruppe 1 mit 5,52 und Gruppe 2 mit 5,06 eine recht hohe Wichtigkeit zugeordnet. In Kap. 2.3.4.3 wurde dargestellt, dass empirische Befunde einen positiven Effekt von Naturerfahrung auf die Gesundheit in vielerlei Hinsicht belegen. Bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren wird vor allem die Entwicklungsförderung der Grobmotorik, Förderung der kognitiven Entwicklung und Konzentrationsfähigkeit und die Symptomminderung von chronischen Aufmerksamkeitsstörungen hervorgehoben (Gebhard, 2010). Aus salutogenetischer Sicht (Kap. 2.3.1.3) wirkt sich die Aktivität in der Natur positiv auf die Entwicklung des Kohärenzgefühls aus und hat somit längerfristigen Einfluss auf die menschliche Gesundheit (Antonovsky, 1997). Nach Lutz und Netscher (2001) wird zudem das Immunsystem der Kinder durch die Bewegung und den Aufenthalt an der frischen Luft gestärkt.

Die Sozialkompetenz stufte die Gruppe 1 mit 5,27 und Gruppe 2 mit 4,78 ein, während der Persönlichkeitsbildung die Werte 5,28 (Gruppe 1) und 4,87 (Gruppe 2) zugeordnet wurden. Den eigenen Körper wahrzunehmen, eine Vorstellung vom

eigenen Körper zu entwickeln, sich zu spüren und wohlzufühlen sind die Grundlagen zum Aufbau eines Selbstbildes. Über die Körperwahrnehmung beginnt das Kind, sich als Ganzes wahrzunehmen und sich als handelnde Persönlichkeit zu erfahren (Zimmer, 2007b). Vielfältige selbstständige Bewegungserfahrungen und eine unterstützende Haltung seitens der Erwachsenen ermöglichen den Kindern die Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung (Luckfiel, 1998). Kinder benötigen Raum für selbstständiges Handeln, um sich über Erfahrungen mit dem eigenen Körper eine Vorstellung über die eigenen Fähigkeiten zu machen und somit ein Bild von sich zu entwickeln (Gieß-Stüber, 2006). Mittels Naturaktivitäten können diverse Erfahrungen die sich positiv auf die Entwicklung von Persönlichkeit auswirken im Kindesalter vermittelt werden. Dieser (s. Kap. 2.3.4.2). Nach Fischerlehner (1993) und Gebhard (2001) nehmen soziale Beziehungen im Zusammenhang mit Naturerfahrungen eine zentrale Bedeutung ein. Ihre Studien ergaben, dass der Aufenthalt in der Natur stärker mit sozialen Kontakten verknüpft ist, als das Spielen an andere Orte an denen Kinder sich aufhalten. Nach Gorges (1999) spielen im Wald Regelführung, Konfliktlösestrategien und gegenseitige Hilfe eine große Rolle. Dies unterstützt die Entwicklung eines gesunden Sozialverhaltens (s. Kap. 2.3.4.2). Das Kindergartenalter zählt dabei zu einem der wichtigsten Entwicklungsabschnitte für das Sozialverhalten. Hier werden Grundlagen für das Erlernen sozialer Verhaltensweisen gelegt, die das Hineinwachsen in ein soziales Umfeld wesentlich beeinflussen (Zimmer, 2004). In dieser Lebensphase erlernte Verhaltensmuster überdauern häufig nachfolgende Lebensabschnitte (Verlinden & Haucke, 1995).

Die Kognition erreichte in der Einschätzung der Erzieher 5,25 Punkte (Gruppe 1) und 4,84 (Gruppe 2) auf der Wichtigkeitsskala. Die Intelligenz eines Kindes entwickelt sich laut Piaget (2002) in der handelnden Auseinandersetzung mit den Objekten seiner Umwelt. Denken findet zunächst in Form von aktivem Handeln statt. Über praktische Erfahrungen gelangt das Kind zum theoretischen Verständnis. Durch Bewegungsaktivitäten kann das Kind in seiner dinglichen und räumlichen Umwelt experimentieren und Erfahrungen sammeln. Darüber gewinnt es Erkenntnisse, die zum Verständnis von Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der Umwelt führen (Zimmer, 2004). In Kap. 2.3.4.5 wurde aufgezeigt, dass Kinder mit allen Sinnen lernen (Börsch, 1998). Der Lernprozess in einem unmittelbaren

Erfahrungsfeld bekommt für die Kinder ein besondere Qualität (Miklitz, 2007). Kinder interessieren sich für das, was in ihrer Umwelt passiert. Entwicklungspsychologisch sind sie im Alter von drei bis fünf Jahren in der Lage naturwissenschaftliche Phänomene zu erfassen (Lück, 2007). Zudem ist der Zusammenhang zwischen Bewegungs-, Wahrnehmungserfahrungen und der kognitiven Entwicklung unumstritten (s. Kap. 2.1.4 & Kap. 2.2.1). Die sensorische Integration wird, wie beschrieben, als Grundlage für jegliche Form des Lernens eingestuft. Durch Bewegungsaktivitäten werden vermehrt Botenstoffe ausgeschüttet, die synaptische Verbindungen unterstützen und somit neue Lernprozesse begünstigen (Zimmer, 2004). Naturaktivitäten ermöglichen dem Kind eine Vielzahl von spielerischen Erfahrungen, die in diesem Sinne zur kognitiven Entwicklung beitragen.

Der Sprachentwicklung wurde in diesem Rahmen ein Wert mit 5,13 durch Gruppe 1 und 4,81 durch Gruppe 2 zugeordnet. Ihr wird damit eine verhältnismäßig geringere, aber dennoch wichtige Bedeutung beigemessen. Es gibt einen klaren Zusammenhang zwischen sprachlicher und motorischer Entwicklung: Je besser die Motorik, desto besser ist auch die Sprache. Bewegung besitzt besonders in den erstens sechs Lebensjahren entwicklungsförderndes Potential und wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung aus (Zimmer, 2009). Die Natur liefert dem Kind sowohl anregende Bewegungs-, als auch Sprachmöglichkeiten. Für eine ganzheitliche Entwicklung gilt es, so Zimmer (2009), zu Aktivität und Handlung auffordernde Umwelten zu schaffen, die Kinder körperlich und sprachlich aktivieren.

Die genannten Entwicklungsbereiche erlangten zwar unterschiedliche Werte, wurden aber von Gruppe 1 alle zwischen 5 und 6 auf der Skala (6= sehr wichtig für die Entwicklung) eingestuft. Die Errechnung eines Gesamtwertes dieser Probandengruppe bzgl. der Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtagen in allen genannten Entwicklungsbereichen ergab einen Wert von 5,43. Die Ergebnisse belegen, dass von Seiten der Erzieher der Gruppe 1 dem Erleben von Naturaktivitäten im Kindergartenalter eine hohe Bedeutung zugeteilt wird. Die Einstufungen der Gruppe 2 fielen insgesamt geringer aus als bei den bereits Wald- und Naturtage praktizierenden Erziehern. Der ermittelte Gesamtwert erreichte 4,98 lag aber dennoch im oberen Bereich der Skala. Die Werte sprechen auch in dieser Probandengruppe für eine insgesamt relativ hohe Einordnung der Sinnhaftigkeit von

Naturaktivitäten für die kindliche Entwicklung im Elementarbereich. Die Reihenfolge der Einstufung der Sinnhaftigkeit war bis auf zwei Punkte bei beiden Gruppen gleich. Die Gruppe 1 maß der Motorik gegenüber der Gesundheit/dem Immunsystem eine höhere Wichtigkeit bei und gab der Persönlichkeitsbildung eine geringfügig höhere Bedeutung als der Kognition. Gruppe 2 stufte die genannten Entwicklungsbereiche genau andersherum, aber auch nur mit geringen Unterschieden ein. Die Sinnhaftigkeit von Wald- und Naturtagen für die jeweiligen Entwicklungsbereiche wurde also von beiden Gruppen tendenziell gleich zugeordnet. Die insgesamt etwas höhere Einstufung der bereits Wald- und Naturtage durchführenden Erzieher ist nicht überraschend, da sie aus dieser Überzeugung heraus bereits Naturaktivitäten als Methode in ihre pädagogische Arbeit einbeziehen.

5.2.5 Präventionsgehalt von Wald- und Naturtagen

Die Erzieher wurden hinsichtlich ihrer Einschätzung des Präventionsgehalts von Wald- und Naturtagen auf die Gesundheitsentwicklung von Kindern befragt. Diesen sollten sie auf einer Skala von 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig einordnen. Die Einstufung der präventiven Wirkung von Wald-/Naturtagen durchführenden Erziehern (Gruppe 1) wird vergleichend mit denen, die keine Wald-/Naturtage praktizieren (Gruppe 2), anhand des Medianwertes in Abbildung 5 graphisch dargestellt (N= 130).

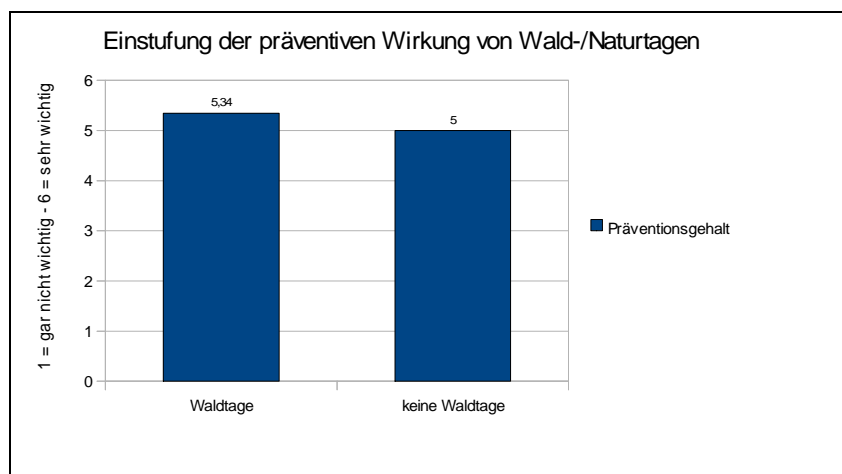


Abb.5: Einstufung der präventiven Wirkung von Wald- und Naturtagen, der Erzieher die Wald- und Naturtage durchführen und der keine Wald- und Naturtage durchführenden im Vergleich, 1= gar nicht wichtig bis 6= sehr wichtig, Ermittlung des Medianwert (N= 130)

Die Erzieher der Gruppe 1 stuften die präventive Funktion mit einem Wert im Mittel von 5,34 als sehr hoch ein. Die Gruppe 2 lag mit der Einschätzung des Präventionsgehalts von 5 nur wenig darunter und maß der präventiven Wirkung somit auch eine wichtige Bedeutung bei. Insgesamt sprechen somit alle befragten Erzieher der Durchführung von Wald- und Naturtagen in Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Gesundheitsförderung eine hohe Funktion zu. Hinsichtlich der Prävention (s. Kap. 2.3.1) von Bewegungsmangel und den damit einhergehenden Krankheiten ist es notwendig, Kinder einerseits in Bewegung zu bringen und ihnen andererseits die Entwicklung von bewegungsfreudigen Einstellungen, Kompetenzen und Lebensstilen zu ermöglichen. Wenn es in unserer Gesellschaft nicht gelingt, die Menschen zu einem bewegten und aktiven Lebensstil zu motivieren, werden sich die Folgen des Bewegungsmangels durch ihr Leben ziehen und gesamtgesellschaftlich zu einer Vielzahl von Zivilisationskrankheiten führen (Hollmann & Hettinger, 2000; Pollock et al., 2000; Rost, 2001). Da sich viele Verhaltensmuster bereits in der Kindheit manifestieren, können frühe präventive Maßnahmen durch körperliche Aktivität den Lebensstil positiv beeinflussen können (Twisk, 2001). Wald- und Naturtage im Elementarbereich können anhand von frühen Naturerfahrungen Einfluss darauf nehmen. Diverse empirische Befunde belegen zudem einen günstigen Effekt von Naturerfahrung auf die psychische, physische und soziale Gesundheit (s. Kap. 2.3.4.3). Auch im Sinne des Salutogenese-modells (s. Kap. 2.3.1.3) können Naturaktivitäten die Entwicklungsbedingungen im Kindesalter dahingehend optimieren, den Kindern durch die Aktivierung und Förderung von Widerstandsquellen eine Basis zur Entstehung eines stabilen Kohärenzgefühles zur Gesundheitsoptimierung zu schaffen (Hurrelmann, 1994; Kickbusch 1992).

Wald- und Naturtage im Sinne des norwegischen Friluftsliv (s. Kap. 2.3.3) erfüllen die genannten Komponenten zur Gesundheits- und Bewegungsförderung. Friluftsliv strebt die Gesundheitsförderung zwar nicht als Hauptziel an, sie wird aber als positiver Nebeneffekt gesehen, der automatisch durch den Aufenthalt und die Bewegung an der frischen Luft erreicht wird (Liedtke & Lagerstrøm 2007). Fitness, Gesundheit und Wohlbefinden werden ganz nebenbei durch den naturnahen Lebensstil und die Motivation zum Aufenthalt in der Natur verbessert (ebd.). Liedtke und Lagerstrøm (2007) messen Friluftsliv orientierten Programmen großes Potential zu, über selbst motivierte Naturaktivitäten zu einem gesundheitsfördernden

Lebensstil zu führen und somit dem gegenwärtigen Trend der Bewegungsmangelkrankungen entgegenzuwirken. Gesundheitsbezogene Themen nehmen politisch in allen Bundesländern an Bedeutung zu, denn schon bei den Kleinsten kann durch eine aktive Gestaltung des Alltags den Problemlagen moderner Gesellschaften entgegengewirkt werden (Brandl-Bredenbeck, 2009). In Kindertageseinrichtungen befinden sich die Kinder in der ersten Stufe institutionalisierter Erziehung außerhalb des Elternhauses. In diesem Kontext können Lebensgewohnheiten, Einstellungen zum eigenen Körper und Bewegungsverhalten entscheidend geprägt werden (Rethorst, Fleigh & Willimczik, 2009). Zusätzliche Bewegungsangebote müssen in Anbetracht der zur positiven Gesundheitsentwicklung geforderten Bewegungszeiten von täglich 60 - 90 Minuten (WHO, 2006; Andersen et al., 2006) zu einem integrativen Bestandteil im Alltag Kindergarten werden (Obinger, 2009). Krombholz (2005) stellte fest, dass sich ein vermehrtes kindgemäßes Bewegungsangebot im Kindergarten positiv auf die körperliche Entwicklung und Minimierung gesundheitlicher Risiken, wie z. B. Übergewicht, auswirkt. Das Setting Kindertageseinrichtung ist optimal geeignet, um bereits früh positiv auf die Entwicklungsprozesse und Lebensgestaltung der Heranwachsenden einzuwirken. Nach § 10 des Kinder- und Jugendgesetzes zu den Grundsätzen der Förderung in Tageseinrichtungen haben diese den Auftrag, die gesundheitliche Entwicklung der Kinder zur Gesundheitsvorsorge zu fördern (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 2007).

Wald- und Naturtage im Elementarbereich können als ganzheitliches Konzept eine vielschichtige präventive als auch therapeutische Wirkung auf die Entwicklung von Kindern haben. Die Umsetzung bezieht alle nötigen Faktoren für eine gesunde Kindesentwicklung mit ein (s. Kap. 2.2.1) und kann auf allen präventiven Ebenen den genannten Faktoren des Bewegungsmangels und seinen Folgen, der gesundheitlichen Defizite und des fehlenden Naturbezugs entgegenwirken (s. Kap. 2.3.4). Im Rahmen der Primärprävention (s. Kap. 2.3.1) kann eine große Anzahl von Menschen einer Generation erreicht werden. Da bereits vorhandene Naturressourcen genutzt und keine weiteren Materialien benötigt werden, treten durch diese gezielte Gesundheitsförderung keine weiteren Kosten für das Gesundheitssystem auf. Wald- und Naturtage im Elementarbereich im Sinne des Friluftsliv haben das Potential, durch die breitgefächerte Zielgruppe der heranwachsenden Generation gesamtgesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen.

6 Zusammenfassung

Die aktuelle Datenlage hinsichtlich der kindlichen Entwicklung macht die Bewegungs- und Gesundheitsdefizite im Kindesalter deutlich. Im Zuge des sozialen und gesellschaftlichen Wandels steht Kindern zunehmend weniger Bewegungsspielraum zur Verfügung. Gerade im städtischen Bereich fehlen Explorationsräume, welche für eine natürliche aktive und altersgemäße Bewegungsentwicklung essentiell sind, so dass vermehrt Störungen der motorischen Entwicklung auftreten. Ausreichende Bewegungserfahrungen in der Kindheit sind unabdingbar für eine gesunde kindliche Entwicklung und bilden die Grundlage für die Persönlichkeitsbildung, die kognitive Entwicklung und den schulischen Lernerfolg. Sie stellen vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen in der frühen Kindheit und nehmen eine entscheidende Bedeutung als Basis für alle weiteren Entwicklungsschritte und die aufbauenden Funktionen ein. Im Rahmen der derzeitigen Bildungsdebatte wird auch vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend der Stellenwert von Bildungsprozessen in den frühen Jahren der kindlichen Entwicklung hervorgehoben. Derzeitige Strukturen und Förderschwerpunkte werden in diesem Zusammenhang hinterfragt und neue Konzepte, besonders für den Bereich der Bewegungsförderung dringend benötigt. Neben Bewegungsdefiziten wird auch der Bezug zur Natur und das dadurch entstehende Umweltbewusstsein in der kindlichen Lebenswelt vernachlässigt. Der Aufenthalt von Kindern in natürlichen Lebensräumen findet immer seltener statt, wobei hier alle nötigen Grundlagen und Anreize zu einer ganzheitlichen Entwicklung mit gesundheitsfördernder Wirkung gelegt werden.

Das Konzept des Waldkindergartens greift die genannten Komponenten auf und hat den Ansatz diesen Aspekten durch die pädagogische Arbeit entgegenzuwirken. Die Grundlagen zur Entwicklung der Waldkindergärten sind auf das skandinavische Friluftsliv zurückzuführen. Der Anspruch des Phänomens Friluftsliv, den Menschen durch Naturerfahrungen einen naturbewussten und aktiven, gesundheitsfördernden Lebensstil zu vermitteln, ist dabei als pädagogische Methode mit den Zielsetzungen der Bildungspläne Nordrhein-Westfalens für den Elementarbereich, in denen der Bereich Natur fest verankert ist, zu vereinbaren. Naturaktivitäten beziehen zudem nahezu alle Bildungsbereiche mit ein und können somit verschiedene Förderschwerpunkte zugleich abdecken. Den Kindern Naturerfahrungen und dadurch

vielfältige Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten zu schaffen, ist durch Wald- und Naturtage im Sinne des norwegischen Friluftsliv mittels unkomplizierter Umsetzung möglich. Im Setting Kindertageseinrichtung können gesundheits- und bewegungsfördernde Maßnahmen nach diesen Aspekten optimal eingesetzt werden, um viele Kinder der heranwachsenden Generation zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Istzustand bzgl. der Durchführung von Wald- und Naturtagen in Kölner Kindertageseinrichtung ermittelt. Der Online Fragebogen wurde diesbezüglich spezifisch konzipiert, um zudem die Bedarfslage konzeptioneller Grundlagen der Erzieher zu diesem Themenbereich zu erfassen. Die erhobenen Daten umfassen die Antworten von 153 Kindertageseinrichtungen, das entspricht einem Gesamtrücklauf von 29,8 %. Auf dieser Basis lassen sich repräsentative Aussagen zu den erhobenen Fragestellungen treffen. Die Ergebnisse belegen, dass Naturaktivitäten bereits Eintritt in die pädagogische Arbeit des Elementarbereiches gefunden haben. 77,8 % der teilnehmenden Einrichtungen führen bereits Wald- und Naturtage durch. Die Bedingungen unter denen diese Wald- und Naturtage stattfinden sind bzgl. der Frequenz und aufgesuchten Orte differenziert. Hervorzuheben ist dabei, dass auch viele Einrichtungen innerhalb städtischer Wohngebiete Möglichkeiten gefunden haben, Naturerfahrungsräume zu ermöglichen. Gründe die gegen die Durchführung von Wald- und Naturtagen in Kindertageseinrichtungen sprechen, sind größtenteils das Vorkommen eines großen Außengeländes, fehlende Naturnähe, konzeptionelle und personelle Gründe. In einem Großteil dieser Einrichtungen finden jedoch Naturaktionen in einem anderem Rahmen statt.

Die erhobenen Daten weisen auf einen hohen Stellenwert von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung hin, welcher durch die Erzieher bzgl. der Sinnhaftigkeit derartiger Aktionen bezogen auf die Entwicklungsbereiche Motorik, Sinneswahrnehmung, Sprache, Persönlichkeitsbildung, Sozialkompetenz, Kognition, Umweltbewusstsein sowie Gesundheit und Immunsystem hoch eingeordnet wurde. Des Weiteren wurde die Einstufung des Präventionsgehalts von Wald- und Naturtagen für die kindliche Entwicklung erhoben. Ihnen wird von Seiten der Erzieher ebenfalls eine hohe präventive Wirkung zur Gesundheits- und Bewegungsförderung beigegeben. Die Erzieher, die bereits Wald- und Naturtage durchführen schrieben sowohl der Sinnhaftigkeit als auch dem Präventionsgehalt eine etwas höhere Bedeu-

tung zu, als diejenigen, die keine derartigen Naturaktionen praktizieren.

Der Fragebogen konnte keine spezifischen konzeptionellen Grundlagen ermitteln, die im Elementarbereich für die pädagogische Anwendung von Wald- und Naturtagen überwiegend genutzt werden. Die erhobenen Ergebnisse ergaben einen hohen Bedarf der Erzieher an Informationen und Material zur Durchführung von Wald- und Naturtagen. Im Speziellen wurde der vielfache Wunsch nach einem Leitfaden und/oder praxisorientiertem Konzept zu diesem Themenbereich angegeben. Besonders die Erzieher, die keine Wald- und Naturtage praktizieren, gaben an, dass sie die Bereitstellung solchen Materials bei der Durchführung von Wald- und Naturtagen unterstützen würde. Anhand der genannten spezifischen Themenbereiche, die das Material beinhalten sollte, kann die Konzeptentwicklung nach den Bedürfnissen der Erzieher gestaltet werden. Die befragten Erzieher wiesen jedoch z. T. auch schon einen weitreichenden Erfahrungsschatz auf, dessen Erhebung für die Erarbeitung eines Leitfadens/Konzeptes umfassende Anregungen aus der pädagogischen Praxis liefert. Die teilnehmenden Erzieher sind größtenteils interessiert, über die weitere Entwicklungen innerhalb dieses Themenbereiches informiert zu werden. Bei der Bedarfsanalyse konnten keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne Erfahrungen bzgl. Wald- und Naturtagen festgestellt werden.

Aus natur- und bewegungspädagogischer Sicht ist die hier erhobene Datenlage zu begrüßen. Anhand der Ergebnisse ist zu vermerken, dass bereits viele Kindertageseinrichtungen mit den Kindern die Natur aufsuchen. Insgesamt kann ein großes Interesse von Seiten der Kölner Erzieher an diesem Themenbereich vermerkt werden. Die Daten liefern eine fundierte Grundlage des Bedarfs eines spezifischen Konzeptes/Leitfadens zur Durchführung von Wald-/Naturtage i. S. des norwegischen Fri-luftsliv zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Elementarbereich. Dieses Material sollte im Sinne der praktischen Anwendung in kompakter Form mit den innerhalb der Analyse ermittelten Daten erstellt und den Kölner Tageseinrichtungen z. B. über das Landesjugendamt zur Verfügung gestellt werden. Allen Interessierten muss Zugang zu diesem Konzept/Leitfaden gewährt werden, um ihnen dadurch die Vereinfachung der praktischen Umsetzung von Wald- und Naturtagen in ihren Einrichtungen zu ermöglichen. Durch diese Informationen könnten die Erzieher, die bisher keine derartigen Aktionen in ihre pädagogische Arbeit einbezogen haben, angeregt werden mit den Kindern Wald- und Naturtage durchzuführen, um gerade den

Stadtkindern Naturerfahrungen Nahe zu bringen. Die vorliegenden lokalen Daten bekräftigen vor dem wissenschaftlichen Hintergrund, die Sinnhaftigkeit von Wald-/Naturtagen i. S. des norwegischen Friluftsliv zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung im Elementarbereich. Durch die zunehmende Umsetzung könnten vielfältige präventive Effekte erzielt werden. Der Therapiebedarf im Kindesalter kann durch derartige Lebensstilveränderungen gesenkt werden und damit eine Senkung der Kosten des Gesundheitssystems mit sich führen. Gesamtgesellschaftlich kann die Vermittlung eines aktiven und naturbezogenen Lebensstils im Elementarbereich zur Erhöhung der Lebensqualität, gesundheitlichen Verbesserungen, finanziellen Einsparungen und einem wachsenden Umweltbewusstsein zum Schutz unserer Lebenswelt verhelfen.

Literaturverzeichnis

Ahnert, J., Bös, K. & Schneider, W. (2003). Motorische und kognitive Entwicklung im Vorschul- und Schulalter: Befunde der Münchener Längsschnittstudie Logik. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 35 (4), 185-199

Amt für Kinder, Jugend und Familie, Abteilung Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Köln (Hrsg.). (2003). *Vorläufiger Bildungsplan für Kindertagesstätten der Stadt Köln*

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT

Aspendorf, J. B. (2002). Die Persönlichkeit als Lawine: Wann und warum sich Persönlichkeitsunterschiede stabilisieren. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 46-72). Weinheim: Beltz

Aspendorf, J.B. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe

Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Schmidt

Ayres, J. (1998). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer

Bacher, J.; Traxler, A. (1994). Wie Kinder wohnen. In L. Wilk, J. Bacher, *Kindliche Lebenswelten*. Opladen: Leske & Budrich

Bank, R. (2004). *The Early Childhood Education Curriculum Debatte: Direct Instructions vs- Child-Initiated Learning*

Batinic, Bernad. (2001). *Fragebogenuntersuchungen im Internet*. Aachen: Shaker

Bethell, C.D., Read, D., Stein, R., Blumberg, S., Wells, N. & Newachek, P. (2002). Identifying children with special health care needs: development and evaluation of a short screening instrument. *Ambulatory Pediatrics*, 2 (1), 38-48

Bickl, K. (2001). *Der Waldkindergarten. Konzept. Pädagogische Anliegen. Begleitumstände*. Praxisbeispiele Wyk auf Föhr: Norden Media

Börsch, A. (1998). Der Waldkindergarten aus Sicht einer Erzieherin. In Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V.; Sozialpädagogisches Institut des Landes NRW e. V.; Verband für Umweltberatung NRW e. V.; Jugendamt der Stadt Bergisch-Gladbach (Hrsg.). *Waldkindergärten in Nordrhein-Westfalen* (S. 26-46). Dokumentation der Fachtagung am 17. September 1997. Köln

Bös, K. (2001). *Handbuch motorische Tests*. (2.Aufl.). Göttingen: Hogrefe

- Bourier, G. (2001). *Beschreibende Statistik. Praxisorientierte Einführung* (4.Aufl.). Wiesbaden: Gabler
- Brämer, R. (2006). *Natur obskur. Wie Jugendliche heute Natur erfahren*. München: Oekom Verlag
- Brand, I., Breitenbach, E. & Maisel, V. (1997). *Integrationsstörungen* (6.Aufl.). Würzburg: Edition Bentheim
- Brandl-Bredenbeck, H.-P. (2009). Bewegung, Spiel und Sport der Kinder im internationalen Vergleich. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt.: Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 427-451). Schorndorf: Hoffmann
- Breivik, G. (1979). „Friluftsliv – noen filosofiske og pedagogiske aspekter“. Kompedient 50, NIH, Oslo
- Breuer, C., Rumpeltn, C., & Schülert, T. (1998). Lebensweltbezogene Ansätze in der Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter. *Praxis der Psychomotorik*, 23 (1), 13-16
- Breuer, H.-P., & Pistorius, N. (2000). Die Waldschule. Der Wald als Raum zum Bewegen, Sporttreiben und Lernen. *Sportpädagogik*, (4), 10-13
- Brixler, R. D., Floyd, M., Hammitt, W. E. (2002). Environmental Socialisation: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis. *Environment and Behavior*, 34, 795-818
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1996). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Verlag
- Buchanan, T. & Smith, J. L. (1999). Using the Internet for psychological research: personality testing on the World Wide Web. *British Journal of Psychology*, 90 (1), 125-144
- Büchner, P. (1990). Aufwachsen in den 80er Jahren – Zum Wandel kindlicher Normbiographien in der Bundes-Republik Deutschland. In P. Büchner, H. H. Krüger & L. Christholm (Hrsg.) *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich* (S. 79-94). Opladen: Leske & Budrich
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Strätz, R., Solbach, R., Holst-Solbach, F. (2007). *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren*. Bonn: Referat für Öffentlichkeitsarbeit
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.). (2008). *Strategie der Bundesregierung zur Förderung der Kindergesundheit*. Berlin: Druckerei Schlesener KG

Burmann, U. (2005). Zur Vermittlung und internationaler „Vererbung“ von Sportengagement in der Herkunftsfamilie. In U. Burmann (Hrsg.). *Sport im Kontext von Freizeitengagement Jugendlicher. Aus dem Brandenburgischen Längsschnitt 1998-2002* (S. 207-266). Köln: Sport & Buch Strauß

Burmann, U. (2009). Bewegungsräume und informelle Bewegungs-, und Spiel- und Sportmöglichkeiten der Kinder. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 391-408). Schorndorf: Hoffmann

Buschmann, J. & Lagerstrøm, D. (1999). *Natur als Partner - Bewegung als Lebensprinzip. Erleben, Spielen, Wahrnehmen, Sporttreiben*. Ein Projekt des Königlich Norwegisches Außenministeriums für deutsche Schulen. Oslo: Königlich Norwegisches Außenministerium.

Colberg-Schrader, H. (1999). *Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven*. Weinheim: Beltz

Corbin, C. B., Pangrazi, R. P. & Le Masurier, G. C. (2004). Physical Activity for Children: Current Patterns & Guidelines. *President's Council of Physical Fitness and Sports-Research Digest*, 5 (2), 1-8

Dahle, Ø. (1997): Friluftsliv - mer enn en hobby. In: *Fjell og Vidde*, 31. Jg. (1997) (H. 2), 28

Danielzik, S., Pust, S., Landberg, B. & Müller, M. J. (2005). First lesson from the Kiel Obesity Prevention Study (KOPS). *International Journal of Obesity*, 29 (2), 78-83

Dietz, W. H. (1998). Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics*, 101 (3), 518-528

DJI - Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (1998). *Soziale Infrastruktur für Schulkinder. Abschlußbericht*. München: DJI Verlag

Dordel, S. (2000). Kindheit heute: Veränderte Lebensbedingungen = reduzierte motorische Leistungsfähigkeit? Motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit im Zeitwandel. *Sportunterricht*, 49 (11), 341-349

Dordel, S. (2003). Zur Situation übergewichtiger Kinder in der Schule – Ausgewählte Daten zur motorischen Leistungsfähigkeit, und zur Körperwahrnehmung, zur Gesundheit und zum Gesundheitsverhalten. *Haltung und Bewegung* 23 (3), 7-25

Dordel, S. & Welsch, M. (1999). Motorische Förderung im Vorschul- und Einschulungsalter. *Haltung und Bewegung*, 19 (4), 5-21

Düx, G., Knauf, T., Schlüter, D. (2007). *Handbuch. Pädagogische Ansätze. Praxisorientiertes Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen

Eggert, D. unter Mitarbeit von Lütje-Klose, B. u. a.(1995). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. (2. verb. Aufl.). Dortmund: Borgmann

Eichberg, S. (2003). *Sportaktivität, Fitness und Gesundheit im Lebenslauf*. Hamburg: Kovac

Elflein, P. (2007). Bewegung – Bildung – Gesundheit. In I. Hunger, R. Zimmer, (Hrsg.), *Bewegung-Bildung-Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*. (S.102-116). Schorndorf: Hofmann

Eriksen, T. H. (1996). „Norwegians and Nature“. Ministry of Foreign Affairs, *Nytt fra Norge*

Faarlund, N. (1978): Betrakninger om friluftsliv. In: Gunnar Breivik & Håkon Løvmo (Red.). *Friluftsliv. Fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget, S. 219-222

Faarlund, N. (1994). A way from home. In B. Dahle (Hrsg.). *Nature – the true home of culture. Norges idretthøgskole* (S. 21-28). Oslo

Faarlund, N. (2007). Friluftsliv – naturbezogene Lebensform aus Skandinavien. In G. Liedtke, & D. Lagerstrom (Hrsg.). *Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive* (S. 13-27). Aachen: Meyer & Meyer Verlag

Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzeptforschung in der Retrospektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.). *Psychologie des Selbst* (S. 7-14). Weinheim: Beltz

Fischer, K. (1996). *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*. Schorndorf: Hofmann

Fischerlehner, B. (1993). Die Natur ist für die Tiere ein Lebensraum und für uns Kinder ist es eine Art Spielplatz – Über die Bedeutung von Naturerleben für das 9-13 jährige Kind. In B. Fischerlehner, H.-J. Seel, R. Sichler (Hrsg.). *Mensch - Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung* (S. 148-168). Opladen: Westdeutscher Verlag

Fischerlehner, B., Seel, H.-J., Sichler, R. (Hrsg.). (1993). *Mensch - Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Flade, A. (1993). Spielen von Kindern in Wohnvierteln: das home range-Konzept. In H.-J. Harloff (Hrsg.). *Psychologie des Wohnungs- und Siedlungsbaus. Psychologie im Dienste der Architektur und Stadtplanung* (S. 185-194). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie

Franzkowski, P. & Sabo, P. (Hrsg.). (1998). *Dokumente der Gesundheitsförderung*. Main: Fachverlag Peter Sabo

Froböse, I. & Waffenschmidt, S. (2002). Prävention und Gesundheitsförderung. In *Bewegung und Training. Grundlagen und Methodik für Physio- und Sporttherapeuten* (S.331-352). München: Urban & Fischer

Fthenakis, W. (Hrsg.). (2003a). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder

Fthenakis, W. (2003b). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-38). Freiburg: Herder

Fuhs, B. (1996). Das ausserschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. In P. Büchner, B. Fuhs, & H. H. Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (S. 129-158). Opladen: Leske & Budrich

Gade Rolland, C. & Zoglowek, H. (2000). Friluftsliv in Norwegen. *Sportpädagogik*, 24 (4), 22-27

Gebhard, U. (2001). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Gebhard, U. (2010). Naturerfahrung und seelische Entwicklung. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 33, 107-111

Georg, W., Hasenberg, R. & Zinnecker, J. (1996). Die Weitergabe der Sportkultur in der Familie. Söhne und Töchter im Vergleich. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 137-143). Weinheim: Juventa

Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2009). Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptbildung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 193-208). Schorndorf: Hoffmann

Gieß-Stüber, P. (2006). Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität. In I. Hartmann-Tews, B. Rulofs, (Hrsg.). *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 98-111). Schorndorf: Hofmann

Gilsdorf, R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Bergisch Gladbach: Verlag EHP

Gisbert, K. (2003). Wie Kinder das Lernen lernen. In W. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 78-105). Freiburg: Herder

Göpfert, H. (1994). *Naturbezogene Pädagogik*. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz

Gorges, R. (1999). Vernachlässigt der Waldkindergarten die Schulfähigkeit? *KiTa-aktuell (Ausgabe Baden-Württemberg)*, 5, S. 113-117

Graf, C. (2007). Gesundheitsförderung. In C. Graf, S. Dordel, T. Reinehr (Hrsg.). *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen* (S.111-115). Köln: Deutscher Ärzte Verlag

Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997). Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. *Stad & Land Nr. 145*. Alnarp/Schweden. (<http://www.lpal.slu.se/personal/patrikg.html>)

Haefner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Dissertation, Universität Heidelberg

Harther, S. (1998). The development of self-representation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 – Social, emotional and personality development* (5th ed.; pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons

Hartmann, C. (1999). Zur fördernden Beeinflussung der Motorik schulunreifer Kinder. *Körpererziehung* 49 (1), 30-34

Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 784-793

Hollmann, W. & Hettinger, T. (2000). *Sportmedizin. Grundlagen für Arbeit und Präventivmedizin*. Stuttgart: Schattauer

Hüther, G. (2007). Sich zu bewegen lernen, heißt fürs Leben lernen! In I. Hunger & R. Zimmer, (Hrsg.), *Bewegung-Bildung-Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*. (S. 12-22). Schorndorf: Hofmann

Hüther, G. (2008). Das Erleben von Natur aus Sicht moderner Hirnforschung. In H. J. Schremel & T. Wilke. *Kinder und Natur in der Stadt – Spielraum Natur: Ein Handbuch für Kommunalpolitiker, Planer sowie Eltern und Agenda-21-Initiativen* (S. 15-26). BfN-Skripten 230, Bonn-Bad Godesberg

Hurrelmann, K. (1994). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim-München: Juventa

Hurrelmann, K. (2002), *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8.Aufl.). Weinheim: Basel

Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (7.Aufl.). Weinheim: Basel

Hurrelmann, K. & Klocke, A. (2003). WHO-Jugendgesundheits survey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse der Studie: *Erziehungswissenschaft* 14, 79-108

Hurrelmann, K. & Kolip, P (Hrsg.). (2002). *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich*. Verlag Hans Huber

Jakob, E. (2007). Friluftsliv, Natur und Recht in Deutschland. In G. Liedtke & D. Lagerström. (Hrsg.). *Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive* (S. 141-148). Aachen: Meyer&Meyer Verlag

Janssen, W. (1991). *Kultur und Spiel. Die dialogische Erweiterung des natürlichen Spielraums*. Frankfurt a.M.: Lang

Johannesmeier, E. (1985). Über die Notwendigkeit von Naturerfahrungen bei kleinen Kinder. *Das Gartenamt*, 34, 792-800

Kaba-Schönstein, L. (2003). Gesundheitsförderung I: Definition, Ziele, Prinzipien, Handlungsfelder und -strategien. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (4.erw. und überarb. Aufl.; S.73-78). Schwabenheim a.d. Selz: Fachverlag Peter Sabo

Kahl, H., Dortschy, R. & Ellsäßer, G. (2007). Verletzungen bei Kindern und Jugendlichen (1-17 Jahre) und Umsetzung von persönlichen Schutzmaßnahmen. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitsurveys (KiGGS). *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 718-727

Kambas, A., Antoniou, P., Xhanti, G., Heikenfeld, R., Taxildaris, K. & Godolias, G. (2004). Unfallverhütung durch Schulung der Bewegungskoordination bei Kindergartenkindern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 55 (2), 44-47

Kamp, C. (2008). *Friluftsliv: Effekte bewegungstherapeutischer Inhalte unter Naturexposition auf anthropometrische und psychologische Parameter adipöser Kinder im Rahmen des DSHS-Projektes Children's Health Interventional Trial*. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln

Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 57-66). Freiburg: Herder

Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P, Schlawin S. (2008). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (4. überarb. Aufl.).Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Kleine, W. (2003). *Tausend gelebte Kindertage. Sport und Bewegung im Alltag der Kinder*. Weinheim: Juventa

Knauf, T. (2000). Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In W. Fthenakis & M. Textor, (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen* (S. 181-201). Weinheim: Beltz

Knauf, T., Düx, G. & Schlüter, D. (2007). *Handbuch-Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen

Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragungen. Ein Lehrbuch*. Landau: Empirische Pädagogik

Kretschmer, J. & Wirsching, D. (2008). *Mole – Motorische Leistungsfähigkeit von Grundschulkindern in Hamburg*. Hamburg: moeve

Kriemler, S., Zahner, L. & Puder, J. J. (2007). Sind unsere Kinder zu molligen Bewegungsmuffeln („couch potatoes“) geworden? *Schweizerisches Medizin Forum*, 7 (9), 220-224

Krohnbichler, E. & Kuhn, P. (2010). Bewegungserziehung als Unterstützung ökoästhetischer Selbstbildung. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 33, 117-121

Krombholz, H. & Scholz, U. (2007). Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. *Haltung und Bewegung*, 19, 17-24

Kurth, B.-M. & Schaffrath Rosario, A. (2007). Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 736-743

Land Nordrhein-Westfalen. (2007). *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen Nr. 25*

Laewen, H. J. & Andres, B. (2002). *Künstler, Forschung, Konstrukteure*. Weinheim: Beltz

LBS-Initiative Junge Familie (2005). *Das LBS- Kinderbarometer*. Münster

Legewie, H. (1993). Zu diesem Buch. In H.-J. Seel, R. Sichler & B. Fischerlehner (Hrsg.). *Mensch - Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Liedtke, G. (2003). Erlebnispädagogik versus Friluftsliv – Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport. In: Schwier, Jürgen & Gissel, Norbert (Hrsg.): *Abenteuer, Erlebnis, Wagnis – Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* Hamburg: Czwalina Verlag

Liedtke, G. & Lagerstrøm, D. (2004). Friluftsliv - Vorbeugung und Therapie von Bewegungsmangelkrankungen. *Bewegungstherapie- und Gesundheitssport 2004* (20), 6-11

Liedtke, G. & Lagerstrøm, D. (Hrsg.). (2007). *Friluftsliv – Entwicklung, Bedeutung und Perspektive. Gesundheitsorientierte Bewegungsbildung durch naturbezogene Aktivitäts- und Lebensformen*. Aachen: Meyer & Meyer

Liedtke, G. & Onken-Olszewski, H. (2007). Waldklassenzimmer – Unterricht in der freien Natur. In Liedtke, G. & D. Lagerstrøm (Hrsg.). *Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive* (S. 172- 181). Aachen: Meyer&Meyer Verlag

- Liedtke, I. (2007). Der Waldkindergarten – Kinder erleben die Natur. In G. Liedtke & D. Lagerstroem (Hrsg.). (2007). *Friluftsliv – Entwicklung, Bedeutung und Perspektive. Gesundheitsorientierte Bewegungsbildung durch naturbezogene Aktivitäts- und Lebensformen* (S. 149-156). Aachen: Meyer & Meyer
- Limbourg, M. & Reiter, K. (2003). Die Gefährdung von Kindern im Straßenverkehr. In C. Podlich & W. Kleine (Hrsg.). *Kinder auf der Straße* (S.64-91). St. Augustin: Academia
- Lingenbauer, S. (2004). Kompetente Eltern. In Dies (Hrsg.), *Handlexikon der Reggiopädagogik*. (2. Aufl.; S. 44-48). Bochum: Projekt Verlag
- Lobstein, T. & Jackson-Leach, R. (2006). Estimated burden of paediatric obesity and co-morbidities in Europe. Part 2. Numbers of children with indicators of obesity-related disease. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1 (1), 33-41
- Lück, G. (2008). Warum ist der Himmel blau? - Naturwissenschaftliche Bildung im Kindesalter. In S. Ebert (Hrsg.). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten* (S. 161-186). Freiburg: Herder
- Lutz, E. & Netscher, M. (2001). *Kindergärten der Zukunft. Erfahrungsberichte aus ökologischen Modellprojekten*. Freiburg: Herder
- Marsh, H. W. (2005). Gasteditorial: Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19 (3), 119-127)
- Mayer, Dr. H. (2006). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006). KIM-Studien. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6-13 Jähriger in Deutschland. Zugriff am 15.09.2010 unter <http://www.mpfs.de>
- Miklitz, I. (2004). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Hemsbach: Beltz
- Miljøverndepartementet (1985): *Friluftsliv. En utredning fra Miljøverndepartementet*. Oslo: Miljøverndepartementet
- Miljøverndepartementet (2001). *Friluftsliv: ein veg til høgare livskvalitet*. St.meld. nr 39 (2000-2001). Oslo: Miljøverndepartementet
- Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein Westfalen. (2009). *Umweltakzente Nordrhein-Westfalen 2009-2010*. Siegburg: ditges print+more GmbH
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2003). *Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten*. Düsseldorf: Eigenverlag

- Mondant, L., Crielaard, J.-M., Frédéric, O. & Lejeune, N. (2003). *Influence des acquisitions perceptivo-motrices de maternelle sur les premiers apprentissages scolaires*. In Cloes, M. (Ed.). (2002). *L'intervention dans les Activités physiques et sportives: rétro/perspectives. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD-ROM)*. Liège: Université de Liège, Département des APS
- Mühler, U. (1997). Der Waldkindergarten. Die Natur als Erlebnis- und Erfahrungsfeld für Kinder. In *klein & groß* (4), S. 32-34
- Nacke, A., Diezi-Duplain, P. & Luder, R. (2006). Prävention in der Vorschule – Ein ergotherapeutisches Bewegungsförderprogramm auf dem Prüfstand. *Ergosciene*, 1 (1), 14-25
- Næss, A., I sammenarbeid med Per Ingvar Haukeland (1999). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornunft* (7. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Næss, A. (2000). Et menneskeliv. In A. Næss. *Hvor kommer virkeligheten fra? Samtaler med Arne Næss* (3. opplag; S. 204-215). Oslo: Kagge Forlag
- Nedden, R. (1998). Waldkindergärten – eine Chance für die Natur. In Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V.; Sozialpädagogisches Institut des Landes NRW e. V.; Verband für Umweltberatung NRW e. V.; Jugendamt der Stadt Bergisch-Gladbach (Hrsg.). *Waldkindergärten in Nordrhein-Westfalen* (S. 11-20). Dokumentation der Fachtagung am 17. September 1997. Köln
- Niemeyer-Lüllwitz, A. (1990). In Natur- und Umweltschutzakademie des Landes NRW (Hrsg.). (1990). *Natur-Kindergarten. Ein Materialbuch für Kindergärten* (S.7). Geldern: jva Druck & Medien
- Nissen, U. (1992). Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In DJI - Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (1998). *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*. Weinheim: Beltz
- Norway Ministry of Education and Research (2006). *Framework Plan for the Content and Task of Kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research
- Oberhuemer, P. (2004). Übergang in die Pflichtschule: Reformstrategien in Europa. In D. Diskowski & E. Hammes Di-Bernado (Hrsg.), *Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit* (S. 152-164). Jahrbuch Nr.9 des pfv. Naltmannsweiler
- Obinger, M., (2009). *Der Zusammenhang zwischen motorischer Leistungsfähigkeit und körperlicher Aktivität bei drei-fünfjährigen Kindergartenkindern im Quer-und Längsschnitt*. Göttingen: Cuvillier Verlag
- Oerter, R. & Montanda, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz

Opper, E., Worth, A., Wagner, M. & Bös, K. (2007). Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 879-888

Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Castillo, M.J. & Sjostrom, M. (2008). *Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health*. *International Journal of Obesity*, 32 (1), 1-11

Piaget, J. (2002). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett

Plachta-Danielzik, S., Pust, S., Asbeck, I., Czerwinski-Mast, M., Langnäse, K., Fischer, C., Bosy-Westphal, A., Kriwy, P. & Müller, M. J. (2007). Four-year Follow-up of School-based Intervention on Overweight Children: The KOPS Study. *Obesity*, 15 (12), 3159-3169

Podlich, C. & Kleine, W. (2003). Straßenkids. Straßen aus der Sicht der Kinder. In C. Podlich & W. Kleine (Hrsg.). *Kinder auf der Straße* (S. 29-63). St. Augustin: Academia

Pollock et al. (2000). *AHA Science Advisory*. Resistance exercise in individuals with and without cardiovascular disease: benefits, rationale, safety and prescription, *Circulation* 101, S. 828-822

Prüfer, P. & Stiegler, A. (2002). *Die Durchführung standardisierter Interviews. Ein Leitfaden*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Quatember, A. (2008). *Statistik ohne Angst vor Formeln. Das Studienbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler* (2., akt. Auflage). München: Pearson Studium

Raitakari, O. T., Porkka, K. V., Telama, R., Rasanen, L. & Viikari, J. S. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity of coronary risk factors in children and young adults. The Cardiovascular Risk in Young Finns Study. *American Journal of Epidemiology*, 140 (3), 195-205

Rauschenbach, B & Wehland, G. (1989). *Zeitraum Kindheit. Zum Erfahrungsraum von Kindern in unterschiedlichen Wohngebieten*. Heidelberg: Asanger

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheits survey (KiGGS). *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 871-878

Reilly, J. J. (2005). Deskriptive epidemiology and health consequences of childhood obesity. *Best Practise and Research Clinical Endocrinology and Metabolism*, 19 (3), 327-341

- Rethorst, S. (2004). „Kinder in Bewegung“ - Welche Chancen bieten bewegungsfreundliche Kindergärten für die motorische Entwicklung im Kindesalter? *Sportunterricht* 35 (3), 72-78
- Rethorst, S., Fleigh, P. & Willimczik, K. (2009). Effekte motorischer Förderung im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt.: Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 237-245). Schorndorf: Hoffmann
- Rietz, I. & Wahl, S. (1999). Vergleich von Selbst- und Fremdbild von Psychologinnen im Internet und auf dem Papier. In B. Batinic, A. Werner, L. Gräf & W. Bandilla (Hrsg.). *Online Research – Methoden, Anwendungen und Ergebnisse* (S. 77-91). Göttingen: Hogrefe
- Robert-Koch-Institut (2007). *Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits-survey*s. Darmstadt: Springer
- Rolff, H. G & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel*. Weinheim: Beltz
- Rosenfeld, P., Booth-Kevley, S. & Edwards, J. E. (1993). Computer-administrated surveys in organizational settings. Alternatives, advantages, and applications. *American Behavioural Scientist*, 36, 485-511
- Rost, R. (Hrsg.). (2001) *Lehrbuch der Sportmedizin*. Unter Mitarbeit von H.-J. Appell. Köln: Deutscher Ärzte Verlag
- Roth, K. & Willimczik, K. (1999). *Bewegungswissenschaften*. Reinbek: Rowohlt
- Sandhof, K. & Stumpf, B. (1998). *Mit Kindern in den Wald. Wald-/Erlebnis-Handbuch*. Münster: Oekotopia Verlag
- Schäfer, G. (Hrsg.). (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt*. (2.Aufl.). Cornelsen : Mannheim
- Schede, H-G. (2000). *Der Waldkindergarten auf einen Blick*. Freiburg: Herder
- Scheidt-Nave, C., Ellert, U., Thyen, U. & Schlaud, M. (2007). Prävalenz und Charakteristika von Kindern und Jugendlichen mit speziellem Versorgungsbedarf im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) in Deutschland. *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 750-758
- Schemel, H.-J. (2010). Die Naturerfahrung im städtischen Wohnumfeld. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 33, 128-134
- Scherrer, J. (1997). Offene Bewegungserziehung an Thüringer Kindergärten. In E. Loosch (Hrsg.), *Motorik – Struktur und Funktion* (S. 255-259). Hamburg: Czwalina
- Schmidt, W. (2003). Kindersport im Wandel der Zeit. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W. D. Brettschneider (Hrsg.) *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 109- 126). Schorndorf: Hoffmann

- Schmidt, W. (Hrsg.). (2009). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit* (2. überarb. Aufl.). Schorndorf: Hoffmann
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer
- Schwegler, T. (2008). *Stadtkinder und Naturerleben. Waldpädagogik als Chance*. Marburg: Tectum Verlag
- Schweinhart, L. & Weikart, D. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 117-142
- Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In W. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 67-75). Freiburg: Herder
- Selle, M. (2003). *Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen. Fakten und Erläuterung für Kommunalpolitik und Praxis*. Recklinghausen: Kommunal-Verlag
- Sozialgesetzbuch (SGB) (2009). Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe. BGBl. I (S. 1163). Zugriff am 25.09.2010 unter http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf
- Späker, T. (2010). Psychomotorik in der Natur – Eine theoretische Spurensuche. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 33, 100-106
- Stanton, J. M. (1998). An empirical assessment of data collection using the internet. *Personal Psychologie*, 51, 709-725
- Starker, A., Lampert, T., Worth, A., Oberger, J., Kahl, H. & Bös, K. (2007), Motorische Leistungsfähigkeit. In Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 775-783
- Steiner, R. (1977). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Verlag am Goetheanum
- Steiner, R. (1982). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Verlag am Goetheanum
- Strätz, R., Derks-Killemann, G. & Bourgeois, S. (1996). *Natur und Umwelt im Kindergarten* (2. überarb. Aufl.). Köln: Kohlhammer
- Sygyusch, R., Tittlbach, S., Brehm, W., Opper, E., Lampert, T. & Bös, K. (2009). Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Gesundheit von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 159-177). Schorndorf: Hoffmann

Twisk, J. W. (2001). *Physical activity guideline for children and adolescents: a critical review*. *Sports Medicine*, 31 (8), 617-627

Verlinden, M. & Haucke, K. (1995). *Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten*. Köln: Kohlhammer

Völker, K. (2009). Wie Bewegung und Sport zur Gesundheit beitragen - Tracking Pfade von Bewegung und Sport zur Gesundheit. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 89-106). Schorndorf: Hoffmann

Voelker-Rehage, C. (2007). Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter – Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56 (10), 358-363

Voigt, J. (2002). *Friluftsliv – Lieferant für neue Impulse für den Outdoorboom?* Hamburg

Walter, U. & Schwartz F. W. (1998). Prävention: Institutionen und Strukturen. In Schwartz et al. (Hrsg.). *Das Public Health Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg

Warschburger, P. (2006). Psychologisch-psychiatrische Grund- und Folgeerkrankungen. In T. Reinehr & M. Wabitsch (Hrsg.). *Adipositas in der Praxis. Multimodale Konzepte für das Kindes- und Jugendalter* (S. 73-84). München: Marseille

Wassenberg, R., Kessels, A. G. H., Kalff, A. C., Hurks, P. P. M., Jolles, J., Feron, F. J. M., Hendriksen, J. G. M., Kroes, M., Beeren, M. & Vlees, J. S. H. (2005). Relation between Cognitive and Motor Performance in 5- to 6-Year-Old children: Results From a Large-Scale-Cross-Sectional Study. *Child Development*, 76 (5), 1092-1103

Wehrmann, I. (2003). Zukunft der Kindergärten-Kindergärten der Zukunft. In W. Fthenakis(Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 294-316). Freiburg: Herder

Weinholz, M. (1989). Freiluftleben. Eine erlebnispädagogische Lebensphilosophie und ihre Chancen bei der Entwicklung junger Menschen. *Schriften – Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik*, 5. Lüneburg: Neubauer

Wells, N. M. (2000). At home with nature: Effects of „Greenness“ on children’s cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32, 775-795

WHO (Ed.). (1986). Charta der ersten internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung. Ottawa. In K. Koddenberg & U. Papenkort (Hrsg.). *Gesundheit in der Weiterbildung*. Würzburg

WHO (1998). *The World Health Report*, ISSN 1020-3311

Willimczik, K. (1997). *Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft. Band 1: Statistik im Sport. Grundlagen – Verfahren – Anwendungen* (3.Aufl.). Hamburg: Czwalina Verlag

Wolf, B. (1995). Grundmerkmale ökologischer Perspektiven in der Entwicklungspsychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 6-19

Woll, A., Jekauc, D., Mees, F. & Bös, K. (2009). Sportengagement und sportmotorische Aktivität von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (2. überarb. Aufl.; S. 177-190). Schorndorf: Hoffmann

Wrobel, J. (2008). *Die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen: Haben sich Kinder in den letzten Jahren verschlechtert oder verbessert? Eine Literaturanalyse 2003-2006*. Masterarbeit, Universität Karlsruhe

Wulfhorst, B. (2002). *Theorie der Gesundheitspädagogik. Legitimation, Aufgabe und Funktion von Gesundheitserziehung*. Weinheim, München: Juventa

Zehnbauer, A. (1994). Lebensnahes Lernen oder leben lernen. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) *Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung*. München: Juventa Verlag

Zeiber, J. & Zeiber, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa

Zimmer, J. (2007). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor

Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern*. (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann

Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (4.Aufl.). Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2006a). *Alles über den Bewegungskindergarten*. Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2006b). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2007a). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2007b). Braucht Bildung Bewegung? Früh übt sich wer nicht sitzen bleiben will. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.). *Bewegung - Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 23-29). Schorndorf: Hofmann

Zimmer, R. (2008). *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder

Zimmer, R. (2009). *Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit*. In Schmidt, W. (Hrsg.). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit*. (2. überarb. Aufl.). Schorndorf: Hoffmann

Zinke-Wolter, P. (1994). *Spüren – Bewegen – Lernen. Handbuch der mehrdimensionalen Förderung bei kindlichen Entwicklungsstörungen*. Dortmund: Borgmann

Zwick, E. (2004). *Gesundheitspädagogik*. Münster: Litt

Internetquellen:

http://www.froebel-gruppe.de	Zugriff am 28.11.2010
http://www.kitabo.lvr.de/index.aspx	Zugriff am 15.12.2010
http://www.sichere-kita.de	Zugriff am 28.11.2010
http://www.stadt-koeln.de	Zugriff am 29.11.2010
http://www.waldkindergarten.de	Zugriff am 05.09.2010