



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Psychomotorische Förderung im Wald

Psychomotorik als Unterstützung der integrativen Arbeit mit
drei- bis sechsjährigen Kindern mit einer Entwicklungsstörung

verfasst von / submitted by

Nina Gruber

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung	2
3	Psychomotorik.....	4
3.1	Definition	4
3.2	Geschichte und Entwicklung der Psychomotorik.....	5
3.3	Ziele und Inhalte	6
3.4	Beschreibung verschiedener Richtungen und Ansätze	9
4	Meilensteine der kindlichen Entwicklung von drei- bis sechsjährigen Kindern	13
4.1	Definition Entwicklung.....	13
4.2	Motorische Entwicklung	14
4.2.1	Frühkindliche Reflexe	15
4.3	Entwicklung der Sinne	19
4.3.1	Der Tastsinn – die taktile Wahrnehmung	20
4.3.2	Der Körpereigensinn – die propriozeptive Wahrnehmung	21
4.3.3	Der Gleichgewichtssinn - die vestibuläre Wahrnehmung	22
4.3.4	Visuelle Wahrnehmung.....	22
4.3.5	Auditive Wahrnehmung.....	24
4.3.6	Olfaktorische Wahrnehmung	24
4.3.7	Gustatorische Wahrnehmung	25
4.4	Kognitive Entwicklung.....	27
4.5	Entwicklung der Sprache	29
4.6	Soziale Entwicklung.....	31
4.7	Emotionale Entwicklung.....	32
5	Natur als Lernraum.....	35
5.1	Waldpädagogik - Entwicklung und Geschichte	35
5.1.1	Ziele und Inhalte	35
5.2	Bedürfnisse der Kinder	37
5.3	Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung	40
5.3.1	Soziale und emotionale Entwicklung.....	40
5.3.2	Mentale Entwicklung.....	41
5.3.3	Physische Entwicklung	42
6	Der Wald als Integrationsraum	44
6.1	Begriffsdefinition Integration und Inklusion.....	44
6.2	Soziale Integration im Kindergarten	45
6.3	Entwicklungsstörungen bei Kindern	47
6.3.1	Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen (HKS, ADS, ADHS).....	49
6.3.2	Autismus-Spektrums-Störung	50
6.4	Warum das gemeinsame Spielen im Wald leichter fällt.....	51
6.4.1	Konzept der Selbstregulierung.....	53

7	Praktischer Teil	54
7.1	Rahmenbedingungen im Wald	54
7.2	Vielfältige praktische Spiele und Übungen im Wald.....	57
7.2.1	Entspannungsübungen	57
7.2.2	Soziale Spiele	60
7.2.3	Bewegungs- und Fangspiele	64
8	Diskussion.....	69
9	Zusammenfassung.....	71
	Literaturverzeichnis	75
	Abbildungsverzeichnis	78
	Abstract	79

1 Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Rahmen meines Psychomotorik-Studiums an der Universität Wien.

Die Idee zu diesem Thema entwickelte sich während meiner beruflichen Tätigkeit als Sonderkindergartenpädagogin in einem Gemeindekindergarten. Mein Interesse für Kinder, die anders sind, war schon immer sehr groß. Darum entschied ich mich 2012, die Zusatzausbildung zur Sonderkindergartenpädagogin zu absolvieren, um mein Wissen zu erweitern. Ein Schwerpunkt meiner sonderpädagogischen Arbeit ist unter anderem die Waldpädagogik. Immer wieder konnte ich eine Verbindung zwischen der Bewegung in der freien Natur und dem Sozialverhalten beobachten. Da ich schon zahlreiche positive Erfahrungen in der integrativen Arbeit in der Natur machen konnte, ist mir eine gute Ausbildung in diesen Bereichen wichtig um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Ich war sehr motiviert mich mit dem Thema näher zu beschäftigen, um neue Ansätze und Sichtweisen kennenzulernen und dadurch Alltagssituation besser verstehen zu können. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, kam ich zu neuen Erkenntnissen und die Qualität meiner pädagogischen Arbeit hat sich verbessert. Ich sehe die Psychomotorik als perfekte Ergänzung in meinem Berufsfeld.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Univ.- Prof. Dr. Weiß und Frau Mag. Nina Stuppacher für die Betreuung dieser Arbeit und Unterstützung während der gesamten Studienzeit.

2 Einleitung

Die Bedeutung und der Stellenwert von Bewegung und Bewegungserziehung in Bildungseinrichtungen haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Die von den Kindern häufig erlebten Bewegungseinschränkungen, seitens der Erziehungsberechtigten aber auch hinsichtlich der bewegungsarmen Umwelt, regen Institutionen dazu an, Kindern vermehrt Gelegenheiten für eine ganzheitliche Entwicklung zu bieten, die besonders Erfahrungen mit dem Körper und allen Sinnen zulässt. Dabei trägt die Institution Kindergarten eine große Verantwortung, denn diese gilt meist als erste Einrichtung und somit als erster, fremder Aufenthaltsraum, welcher den Kindern die Möglichkeit bieten kann, neue anregende Lebensräume zum Bewegen zu schaffen (Zimmer, 2018).

In keinem anderen Lebensalter spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit. Aus lernpsychologischer Sicht ist die Bewegung die Grundlage frühkindlichen Lernens. Kinder bekommen über die Bewegung einen Zugang zu ihrer personalen und materialen Umwelt und lernen sich damit auseinanderzusetzen. Dabei spielt nicht nur das Erfahren und Einsetzen des eigenen Körpers eine Rolle, sondern auch die damit verbundenen Denkprozesse im Gehirn. Somit hat die Bewegung nicht nur eine positive Auswirkung auf das Grob- und Feinmotorikverhalten der Kinder, sondern auch auf die Entwicklung kognitiver und sozioemotionaler Fähigkeiten (Zimmer, 2018). Dass Bewegung im Leben eines Kindes unumgänglich ist, zeigen nicht nur zahlreiche Untersuchungen und Studien auf, sondern ebenso eine Vielzahl von Pädagoginnen und Pädagogen, die im täglichen Leben Tag für Tag mit Kindern und ihrem Bewegungsmangel oder auch den Folgen wie Übergewicht, Adipositas, Fehlhaltungen oder Entwicklungsretardierungen konfrontiert sind. In der heutigen Zeit wird den Kindern vor allem der freie Spiel- und Bewegungsraum genommen. Dafür offenbaren sich verschiedene Gründe. Seitens der Institutionen ist es oft der räumliche, zeitliche oder auch rechtliche Rahmen, der freie Bewegung schwerer zulässt. Viele Einrichtungen sind gerade in den letzten Jahren sehr gewachsen, die Zahl der zu betreuenden Kinder steigt stetig an. Die räumlichen Bestimmungen werden womöglich aus Einsparungsgründen der Träger nicht auf die neuen Betriebssituationen angepasst. Das Ergebnis: eine hohe Kinderanzahl trifft auf eine magere Raumausstattung und geringe räumliche Kapazitäten. Dies erfordert oft eine genaue Einteilung der Turnsaalzeiten und so auch der Bewegungszeiten. Ein auf die Kinder abgestimmtes, ihrem Drang nach Bewegung entsprechendes oder flexibles Handeln fällt da oft sehr schwer. Neben den Vorgaben des Bildungsrahmenplanes (vom Land Salzburg), der eine Art Lehrplan für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen darstellt, und den Festivitäten des Jahreskreislaufes gilt es als organisatorische Herausforderung, genügend Platz für Bewegung im Alltag der Kinder zu schaffen. Darum greifen immer mehr Pädagoginnen und Pädagogen die Psychomotorik

und Waldpädagogik auf und lassen diese in ihre pädagogische Planung miteinfließen. Ein nahegelegenes Waldstück wird als Spielbereich zum freien Bewegen genützt.

In den nachstehenden Kapiteln wird auf die psychomotorische Förderung im Wald näher eingegangen und folgende Fragen beantwortet:

Wie können psychomotorische Angebote im Naturraum gestaltet werden, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen?

Wie kann eine psychomotorische Förderung im Naturraum die soziale Integration von Kindern mit Entwicklungsstörungen unterstützen?

Die vorliegende Masterarbeit unterteilt sich in drei große Bereiche, die Psychomotorik, die kindliche Entwicklung von drei- bis sechsjährigen Kindern und der Wald als Lern- und Integrationsraum. Im ersten Teilbereich finden die Definition, die Geschichte und Entwicklung, die Ziele und Inhalte wie auch die verschiedenen Ansätze der Psychomotorik einen Platz. Daraufhin folgt eine ausführliche Beschreibung der kindlichen Entwicklung mit speziellem Augenmerk auf die Altersspanne von drei bis sechs Jahren. Nach einer allgemeinen Begriffserklärung von Entwicklung, werden die Bereiche Motorik, Sinne, Kognition, Sprache, Sozialität und Emotionalität genauer erläutert. Der dritte Teil der Arbeit bezieht sich vorrangig auf den Entwicklungsraum Wald. Neben den Zielen und Inhalten der allgemeinen Waldpädagogik werden auch die kindlichen Bedürfnisse aufgelistet. Die positiven Auswirkungen des Naturraums auf die Entwicklung des Kindes folgen. Im fünften Kapitel wird der Schwerpunkt auf die integrative Arbeit im Wald gelegt. Dazu werden die Begriffe Integration, Inklusion und soziale Integration im Kindergarten näher erklärt. Eine Auflistung der kindlichen Entwicklungsstörungen, sowie eine detaillierte Beschreibung von Autismus und der Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörung befinden sich im Kapitel 5.5. Den Schlussteil der Arbeit bildet ein praktischer Teil, in dem sich ein theoretisches Konzept für eine psychomotorische Förderung im Wald befindet.

3 Psychomotorik

Die Psychomotorik ist ein ganzheitliches pädagogisches Konzept mit therapeutischer Zielsetzung, über die Motorik einzelnen Entwicklungsbereiche der Kinder zu fördern (Eggert, 2008, S. 20).

3.1 Definition

Das Begriffsverständnis von Psychomotorik weicht in den verschiedenen Arbeitsfeldern zum Teil stark voneinander ab und umfasst eine große inhaltliche Spannweite (Reichenbach, 2010, S. 9). Um in den Bereichen Pädagogik und Therapie eine gemeinsame Definition von Psychomotorik zu finden, formulierte das Europäische Forum für Psychomotorik – ein Dachverband einzelner Verbände, der die Psychomotorik vertritt – folgenden Satz, der als kleinster gemeinsamer Nenner der verschiedenen Bereiche zu verstehen ist:

„Auf Basis eines holistischen Menschenbildes, das von einer Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt die Psychomotorik die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext.“ (Pinter-Theiss, Steiner-Schätz, Lukesch, Schätz, & Theiss, 2014)

Der Begriff Psychomotorik ist in Deutschland eng mit dem Namen Kiphard verbunden (Fischer, 2009, S. 16). Ernst J. Kiphard (1923-2010) wird als „Gründervater“ der Psychomotorik bezeichnet (Zimmer, 2018, S. 13ff).

Der Begriff Psychomotorik umschreibt die Einheit von psychischen und motorischen Prozessen und kennzeichnet die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen. Jedes Kind ist in einer körperlich-motorischen und psychisch-geistigen Einheit. Es gibt keine Bewegung ohne Beteiligung psychischer und emotionaler Prozesse und auch umgekehrt gibt es keine psychischen Prozesse ohne bewegt zu sein. Die Auffassung der menschlichen Bewegung als Einheit von Erleben, Denken, Fühlen und Handeln zeigt, dass zwischen den Bereichen Zusammenhänge und Wechselwirkungen bestehen (Zimmer, 2018, S. 19ff).

3.2 Geschichte und Entwicklung der Psychomotorik

Das Konzept der Psychomotorik entwickelte sich aus verschiedenen Ideen, Erfahrungen und Theorien, die wiederum zusammengefasst und weiterentwickelt wurden. Sämtliches Ideengut, welches zur Konzeptentwicklung der Psychomotorik beigetragen hat, stammt aus dem heil- und sonderpädagogischen und sportpädagogischen Bereich. Die Bedeutung der Bewegungsförderung von entwicklungsbeeinträchtigten Kindern steht im Vordergrund (Fischer, 2009, S. 13). Die psychomotorische Übungshandlung von Kiphard und Hünnekens schließt Elemente der Leibeserziehung, der Sinnes- und Bewegungsschulung und der rhythmischen Erziehung mit ein. Alle Bereiche haben die Aufgabe, motorisch beeinträchtigte Kinder individuell zu fördern. Kiphard sammelte in seiner Tätigkeit in der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis zahlreiche Erfahrungen mit Kindern, die Beeinträchtigungen im Bereich der Wahrnehmung und den damit verbundenen Bewegungsmustern zeigten. Er gab den Patienten die Möglichkeit, fehlende Entwicklungsprozesse nachzuholen und ausreifen zu lassen (Fischer, 2009, S. 13). Das psychomotorische Konzept basiert auf vielen Erkenntnissen von berühmten Vorreitern aus den Bereichen der Pädagogik und Therapie. Die Arbeiten von Maria Montessori, Itard und Seguin hatten großen Einfluss auf Kiphards psychomotorische Übungshandlung. Die spezielle Wahrnehmungsförderung hatte bei Seguin und Itard einen großen Stellenwert. Seguin vermutete, dass die intellektuellen Fähigkeiten des Menschen auf der Wahrnehmungsentwicklung aufbauen und entwickelte ein Fördersystem, welches spezielle Übungen und Materialien zur Schulung von Nerven, Muskeln und Sinne beinhaltet (Fischer, 2009, S. 14). Maria Montessori griff die Ansätze der beiden Franzosen Itard und Seguin auf und entwickelte daraufhin ein differenziertes Erziehungskonzept. In der Montessori Pädagogik wird speziell auf die Verbindung von Sinnen und Bewegung geachtet und als Grundlage für weiteres Lernen gesehen. Die Pädagogin Maria Montessori entwickelte geeignete Sinnesmaterialien zur speziellen Förderung der Selbstständigkeit und des Selbstlernens des Kindes. Die frühkindliche Lernform Spiel bezeichnete Maria Montessori als unnütze Tätigkeit, in der Psychomotorik jedoch wird es als wichtiges und notwendiges Element eingesetzt (Fischer, 2009, S. 14). Zur Entwicklung der Psychomotorik trägt auch die Rhythmik einen wesentlichen Teil bei. Mimi Scheiblaue und Charlotte Pfeffer hatten einen großen Einfluss auf die psychomotorische Arbeit. Sie versuchten durch phantasievolle Rhythmik die ganzheitliche Bewegungsentwicklung der Kinder zu fördern. Weitere wichtige Vertreter der Leibeserziehung wie Liselott Diem und Ludwig Mester trugen einen positiven Beitrag zur Entstehung der Psychomotorik bei (Fischer, 2009, S. 17).

3.3 Ziele und Inhalte

Die Psychomotorik verfolgt das Ziel, ein seelisches Gleichgewicht und eine Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit über die Motorik zu erreichen. Übungen zur Sinnesschulung, Körper- und Raumwahrnehmung, Selbstbeherrschung und Selbstwirksamkeit, sollen zu einer positiven Entwicklung beitragen (Fischer, 2009, S. 23).

Durch vielseitige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen soll der Klient/die Klientin kompetent und handlungsfähig werden. Die Kompetenzerweiterung eines Kindes erfolgt dann, wenn sich das Kind sinnvoll mit sich selbst und seiner materiellen und personalen Umwelt auseinandersetzt. Die Kompetenzentwicklung lässt sich in drei große Bereiche unterteilen: die Ich-Kompetenz, die Sach-Kompetenz und die Sozial-Kompetenz. Zur Ich-Kompetenz zählt das Verständnis und die Wahrnehmung des eigenen Körpers. Das Kind lernt achtsam mit seinem Körper umzugehen und zufrieden mit sich selbst zu sein. Die Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt, sie zu erleben und damit umzugehen, bewirkt, dass ein Kind sachkompetent wird. Soziale Kompetenzen erwirbt das Kind, wenn es in Kontakt mit anderen Kindern kommt. Soziales Lernen bedeutet die Bedürfnisse der Anderen wahrzunehmen und diese zu respektieren. Des Öfteren kann es zu einem Spannungsfeld zwischen den eigenen und den Bedürfnissen anderer kommen. Ein angemessener Umgang mit Konflikten sollte geübt werden, um eine wertschätzende Lösungs- und Konfliktkultur zu pflegen (Fischer, 2009, S. 23). Durch die drei Kernkompetenzen ergeben sich in der psychomotorischen Arbeit Lernfelder der Körpererfahrung, der materiellen Erfahrung und der Sozialerfahrung. Die Körperlichkeit eines Kindes ist das Zentrum seiner Persönlichkeit. Alle körperlichen Bewegungen bedeuten zugleich handeln, im Bewegungshandeln lernt das Kind seinen eigenen Körper kennen und ihn gezielt einzusetzen (Abbildung 1). Jede Handlung des Kindes hat Auswirkungen auf seine unmittelbare Umwelt und gibt Informationen über das körperlich-seelische Empfinden des Menschen. Der Körper dient als Spiegel der Psyche und bringt Bedürfnisse und Gefühle zum Ausdruck. Das eigene Körperempfinden und die Orientierung am eigenen Körper bilden die Basis für eine gute Raumorientierung (Fischer, 2009, S. 23).

Neben den Körpererfahrungen wird in der Psychomotorik auch der Materialerfahrung eine große Bedeutung zugeschrieben. Im spielerischen Umgang mit unterschiedlichen Materialien gewinnt das Kind zahlreiche neue Erkenntnisse, es bekommt Informationen über Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der dinglichen Umwelt. Dadurch erweitert das Kind seine Handlungs- und Sachkompetenz. Um das Kind zum aktiven Handeln zu bringen, müssen Materialien verwendet werden, die zur Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit anregen. Unvorgefertigte Materialien, Alltagsmaterialien oder Naturmaterialien, die zweckentfremdet

werden, lassen wertvolle kreative Spielprozesse entstehen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 80).

Das dritte und letzte Lernfeld der Psychomotorik bildet die Sozialerfahrung. Die Kinder lernen in psychomotorischen Gruppen, mit anderen Kindern zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen, Verantwortung zu tragen und Einfühlungsvermögen zu zeigen. Wesentliche soziale Fähigkeiten können in einer Kleingruppe erprobt und geübt werden. Das gemeinsame, erfolgreiche Bewältigen von komplexen Aufgabenstellungen führt nicht nur zu einem positiven Gruppengefühl, sondern stärkt auch das Selbstwertgefühl jedes einzelnen Gruppenmitgliedes. Kleine Erfolgserlebnisse wirken für jedes Kind persönlichkeitsstärkend und motivierend für das Erreichen einer weiteren Entwicklungsstufe (Fischer, 2009, S. 24)

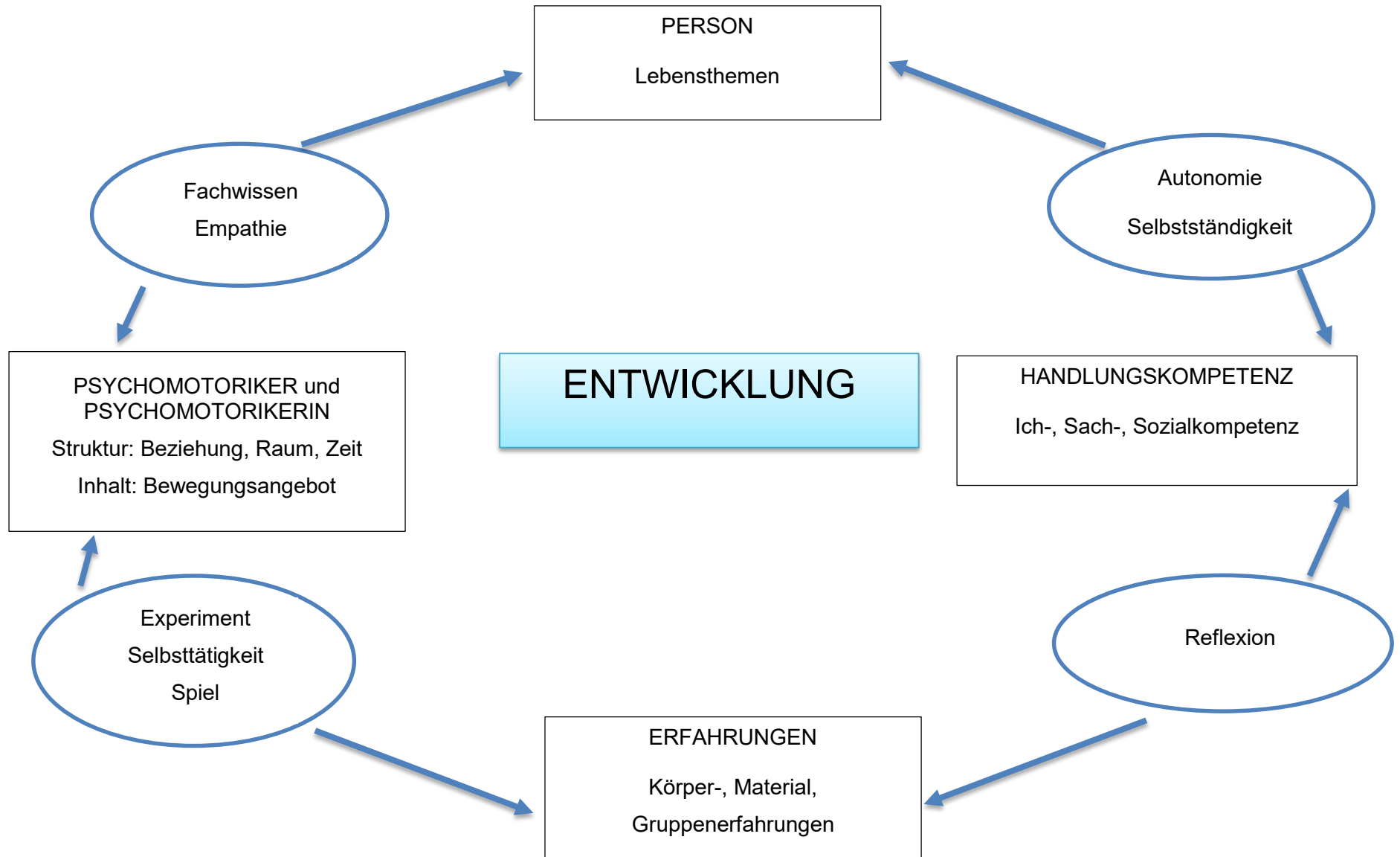


Abbildung 1: Entwicklung (mod. n. Pinter-Theiss et al., 2014, S. 77)

3.4 Beschreibung verschiedener Richtungen und Ansätze

Im Spannungsfeld zwischen Therapie und Praxis sind mittlerweile verschiedene Ausrichtungen psychomotorischer Konzepte entstanden. Diese sollten Hilfestellungen für geeignete Vorgehensweisen im Tätigkeitsfeld geben (Möllers, 2013, S. 55ff).

Das psychomotorische Menschenbild leitet alle Ansätze der psychomotorischen Förderung:

„Der Mensch ist bestrebt, sein Leben selbst zu bestimmen (Streben nach Autonomie). Der Mensch ist auf Kontakte mit anderen Menschen angewiesen (Eingebunden sein in eine soziale Gemeinschaft). Der Mensch strebt nach Selbstverwirklichung und nach einem sinnvollen (Nacke, 2005) und erfüllten Dasein. An jeder Handlung ist immer der ganze Mensch beteiligt (Einheit von Körper-Seele-Geist), der Mensch ist ein handelndes Subjekt, ein biologisches, psychisches und soziales Wesen“ (Möllers, 2013, S. 58).

Die Psychomotorik ist eine Lebenseinstellung und lehrt einen wertschätzenden Umgang mit Menschen. In der Psychomotorik gibt es nicht nur einen Ansatz – verschiedene Ansätze ergänzen sich in der Praxis (Möllers, 2013, S. 59).

Handlungs- und kompetenzorientierter Ansatz

Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster sind eine wichtige Grundlage menschlicher Handlungsfähigkeiten, welche der Mensch im Laufe seiner Kindheit erwirbt. Diese werden immer wieder neu kombiniert und auf neue Situationen übertragen. Das Sammeln vielseitiger Handlungserfahrungen führt dazu, dass die Handlungsfähigkeit verbessert wird. In der kindlichen Entwicklung sollten neue Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster erworben werden, damit sich das Kind immer wieder den veränderten Umweltbedingungen anzupassen lernt. Kinder, die zu wenige Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster erfahren und automatisiert haben, sind in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt und es kann Auswirkungen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung haben (Möllers, 2013, S. 62ff). Das Kind soll aus eigenem Antrieb tätig werden (intrinsische Motivation), um Neues in das bestehende Repertoire einbauen zu können. Die Förderangebote basieren auf dem Prinzip der Partizipation (Mitbestimmung). Das Kind erforscht und experimentiert Materialien aus seiner nahen Umgebung.

Die Lehrperson sollte den Kindern variationsreiche Bewegungsmöglichkeiten anbieten und stärkenorientiert arbeiten. Das Kind kann dort beginnen, wo es sich handlungsfähig fühlt (Möllers, 2013, S. 64).

Verstehender Ansatz

Jürgen Seewald formulierte Anfang der 1990er Jahre den *verstehenden Ansatz* der Psychomotorik. Verstehen und verstanden werden sind wichtige menschliche Grundbedürfnisse, die durch die Bewegung ausgedrückt und anderen mitgeteilt werden. Der verstehende Ansatz bezieht das subjektive Erleben mitein. Die Lebensthemen, die die Kinder in Bewegungsäußerungen und Spielen darstellen, können nur wenig erfasst werden. Deshalb gestalten die Kinder in diesem Ansatz selbst Bewegungsgeschichten, die von ihren Lebensthemen dominiert werden. Dabei werden Geschichten umgesetzt, welche dabei helfen Erlebtes zu verarbeiten. Dadurch wird das Selbstvertrauen des Kindes gestärkt. Eine entspannte, vertrauensvolle Atmosphäre sollte den Kindern Sicherheit bieten. Die Lehrperson tritt mit dem Kind in Form eines Spielpartners in den Dialog. Nur wenige und gezielte Vorschläge werden hier seitens des Spielpartners unterbreitet. Verbesserungen der Motorik passieren beiläufig, da bei Kindern eine große Bewegungs- und Experimentierfreude ausgelöst wird (Seewald, 2007; zit. n. Möllers, 2015, S. 65f).

Der verstehende Ansatz geht davon aus, dass Erlebnisse nicht verloren gehen, sondern verankert sind und durch praktische Psychomotorik häufig wiederbelebt werden können. In diesem Verstehen oder dieser symbolischen Ausdrucksmöglichkeit liegen die Chancen zur Hilfe. Aufgrund der unterschiedlichsten Symbolisierungsformen ist es nicht immer leicht, die richtige Bedeutung so schnell zu finden. Die Lehrperson versucht, den Sinn des Spiels oder der Bewegungshandlung unter Berücksichtigung der individuellen Bedeutung kindlicher Handlungen zu verstehen. Auch störendes Verhalten kann demnach seinen Sinn haben (Möllers, 2013, S. 71).

Systemisch-konstruktivistischer Ansatz

Für die systemische Sichtweise ist es unabdingbar, die Perspektive zu erweitern und den sozialen Kontext miteinfließen zu lassen. Es wird versucht, den Menschen in seinen gesamten Beziehungsgefügen und Kommunikationsstrukturen zu betrachten. Das Kind wird somit in Zusammenhang mit seinem gesamten Umfeld gesehen, denn im sozialen Kontext können Verhaltensweisen besser verstanden werden. Die konstruktivistische Sichtweise betont die individuelle Realitätsauffassung des Menschen, denn jeder Mensch konstruiert

aus seinen Erfahrungen mit sich und seiner Umwelt eine Wirklichkeit, die seinen Wahrnehmungen entspricht. Somit trifft das auch auf die psychomotorischen Situationen und Handlungsabläufe zu (Möllers, 2013, S. 67). In der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise werden „Störungen“ nur aus dem Lebenskontext verständlich. Es wird nicht einfach versucht, der Beeinträchtigung durch eine besondere Förderung entgegenzuwirken, sondern sie wird als Teil der Persönlichkeit akzeptiert. Ziel ist es, dem Kind dabei zu helfen, aus sich heraus Impulse für ein effektiveres und eigenständiges Handeln zu finden. In der Fördersituation liegt das Hauptaugenmerk auf dem partnerschaftlichen Dialog. Dadurch sollten die Lebensthemen des Kindes herausgefunden und dabei entwicklungsfördernde Angebote abgeleitet werden (Möllers, 2013, S. 69).

Nicht-direktiver kindzentrierter Ansatz

Meinhard Volkamer und Renate Zimmer konzipierten 1986 den nicht-direktiven kindzentrierten Ansatz der Psychomotorik. Dieser Ansatz verfolgt das primäre Ziel, das Selbstbewusstsein des Kindes zu stärken. Zimmer beschreibt das Kind als aktive, eigenständige und mitbestimmende Persönlichkeit. Das nicht-direktive Therapeut/inn/enverhalten ist durch sehr viel Freiräume gekennzeichnet. Die Therapeutinnen und Therapeuten greifen nur in äußersten Notfällen, wie bei verletzendem und zerstörerischem Verhalten gegenüber Materialien, anderen Personen oder sich selbst, ein. Eine wertschätzende Beziehungsgestaltung zwischen dem Kind und den Therapeutinnen und Therapeuten bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben oft ein mangelndes Selbstbewusstsein und ein unrealistisches Selbstbild. Volkamer und Zimmer wirken dem mit vielseitigen Körper- und Bewegungserfahrungen entgegen und wollen über die Bewegung den Kindern zu einem positiven Selbstkonzept verhelfen. Selbstbewusstsein und Selbstwertschätzung sind wesentliche Bestandteile des Selbstkonzeptes und haben einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen (Fischer, 2009, S. 224).

Für die nicht-direktive Sichtweise ist die Entscheidungsfreiheit und die Partizipation des Kindes unabdingbar. Das Kind entscheidet selbst über seine Art und Weise der Teilhabe an psychomotorischen Angeboten. Dadurch erfährt das Kind ein Gefühl der Akzeptanz und nimmt sich selbst als aktiver Mitgestalter seiner Umwelt wahr. Wird das Kind als gleichwertiger Partner angesehen, kann einem niedrigen Selbstwertgefühl entgegengewirkt werden. Die Motivation des Kindes wird durch den Einsatz von ansprechenden Materialien und Bewegungssituationen deutlich erhöht. Die Ausgestaltung der jeweiligen Spielsituationen obliegt wiederum dem Kind. Die Therapeutinnen und Therapeuten greifen Handlungsimpulse

des Kindes auf und berücksichtigen diese in ihrer Planung. Weiters begleiten und unterstützen sie die Handlungen des Kindes mit positiven und wertfreien Äußerungen und dienen als Spielpartnerinnen und Spielpartner für das Kind. Die Bewegungsangebote berücksichtigen vor allem die Förderung der Körperwahrnehmung, des Körperkonzeptes und das damit verbundene Selbstkonzept (Fischer, 2009, S. 225ff).

4 Meilensteine der kindlichen Entwicklung von drei- bis sechsjährigen Kindern

4.1 Definition Entwicklung

Einen fortlaufenden Prozess, der von inneren und äußeren Einflüssen bestimmt wird, nennt man Entwicklung (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 12).

Entwicklung ist als lebenslanger Prozess zu verstehen, die biologischen Entwicklungsprozesse jedoch sind in der frühen Kindheit sehr intensiv. Entwicklung bedeutet nicht immer einen Zuwachs an Fähigkeiten, genauso gehören auch Verluste und Abbauprozesse zum Entwicklungsverlauf eines Menschen dazu. Qualitative und quantitative Veränderungen finden in der Entwicklung statt. Unter einer quantitativen Veränderung wird beispielsweise die Erweiterung des Wortschatzes oder der Gedächtnisleistungen im Kindesalter verstanden. Die qualitativen Veränderungen hingegen, die nicht sofort erkennbar sind, sind zum Beispiel die Entwicklung von Gedächtnisstrategien oder die Gruppierung von Wörtern nach Oberbegriffen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 22ff).

Ein Individuum steht vor kleineren und größeren Entwicklungsaufgaben und muss sich mit Anforderungen auseinandersetzen um, in seiner Entwicklung voranschreiten zu können. Das Bewältigen unterschiedlichster Entwicklungsschritte, kann für das Kind eine große Herausforderung darstellen und wird im Sinne eines Lernprozesses bewältigt (Haug-Schnabel & Bensel, 2005). Eine Entwicklungsaufgabe gilt als bewältigt, wenn das Kind über erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt. Wesentliche Kompetenzen sind notwendig um Entwicklungsaufgaben erfolgreich meistern zu können (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 13). Nach einem gelungenen Entwicklungsschritt steigern die Kinder den Schwierigkeitsgrad ihrer Aktivitäten und schaffen es neuen Anforderungen Stand zu halten, die den nächsten Entwicklungsabschnitt einleiten (Ellneby, 1997, S. 7). Wenn ein Kind den Anforderungen der Umwelt gerecht wird und diese gut meistert, macht das Kind altersgemäße Entwicklungsschritte in verschiedenen Funktionsbereichen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 57).

In den nachstehenden Kapiteln werden die einzelnen Entwicklungsbereiche beschrieben und wesentliche Entwicklungsschritte von drei- bis sechsjährigen Kindern angeführt. In mehreren Entwicklungsbereichen passieren wesentliche Entwicklungsschritte bereits in

den ersten drei Lebensjahren, welche wichtig für die darauffolgende Entwicklung sind. Daher wird in den folgenden Kapiteln teilweise auch die Entwicklung von null- bis dreijährigen Kindern einfließen.

4.2 Motorische Entwicklung

Ein wesentlicher Teilbereich der kindlichen Entwicklung, ist die motorische Entwicklung. Zu diesem Funktionsbereich zählen nicht nur die körperliche und motorische Entwicklung, sondern auch die Entwicklung der Wahrnehmung (Höhl & Weigelt, 2015, S. 57). Die Motorik wird in zwei große Bereiche unterteilt, die Grobmotorik und die Feinmotorik. Unter Grobmotorik versteht man alle großflächigen Bewegungen die den ganzen Körper miteinbeziehen, die Feinmotorik hingegen bezieht sich auf die feineren, gezielteren Bewegungsabläufe die nur von wenigen Körperteilen aktiv ausgeführt werden (Hille, Evanschitzky, & Bauer, 2013, S. 76).

In der Bewegungsentwicklung vollziehen sich die wichtigsten Entwicklungsschritte hauptsächlich in den ersten Lebensjahren. Vor allem in der körperlichen Entwicklung zeigen sich in den ersten beiden Lebensjahren deutliche Fortschritte. Es kommt zu einem enormen Wachstumsschub in den ersten Lebensjahren. Die körperliche Gestalt verändert sich zunehmend im Alter von drei bis sechs Jahren. Das Kind wächst zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr durchschnittlich fünfzehn Zentimeter. Der Rumpf wird schlanker, der Bauch flacher und die Gliedmaßen wachsen überproportional. Durch den Verlust des „Babyspeckes“ wirkt das Kind dünner und athletischer. Der Kopf ist, im Verhältnis zu den anderen Körperteilen, immer noch sehr groß. Das Thema Übergewicht spielt in dieser Alterspanne leider eine zunehmende Rolle, daher ist eine gesunde Ernährung und ausreichend Bewegung wichtig, um zu viel Gewicht bei Kindern vorzubeugen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 58).

Die Entwicklung der Motorik basiert auf einem Zusammenspiel verschiedenster Faktoren. Die Reifung der motorischen Gehirnregionen, die Veränderung der Körperproportionen, der Zugewinn an Körperkraft und Körperhaltung, wie auch die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit tragen zur Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei. Auch die angeborenen Reflexe haben eine wichtige Funktion in der motorischen Entwicklung. Sie haben individuelle Auswirkungen für das Erlernen von speziellen Bewegungsformen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 60).

4.2.1 Frühkindliche Reflexe

Unter einem Reflex versteht man eine unwillkürliche Bewegung, die durch einen Reiz ausgelöst wird. Folgende Auswahl an frühkindlichen Reflexen, treten meist im ersten Lebensjahr auf, sind jedoch für die weitere motorische Entwicklung von großer Bedeutung (Holle, 2016, S. 14).

Handgreifreflex

Der Handgreifreflex ist ein angeborener Reflex und ist schon nach den ersten Lebenstagen funktionsfähig. Der Säugling bewegt die Handmuskeln automatisch, sobald ein Gegenstand die Hand berührt. Mit ungefähr vier Monaten sollte der Greifreflex verschwinden und das Baby beginnt seine Hand willkürlich zum Greifen einzusetzen (Ellneby, 1997, S. 46).

Fußgreifreflex

Wie der Handgreifreflex ist auch der Fußgreifreflex angeboren. Das Baby klammert die Zehen zur Fußsohle, sobald es eine Berührung am oberen Bereich der Fußsohle spürt. Bevor das Kind zu stehen beginnt, sollte der Reflex unterdrückt werden können (Ellneby, 1997, S. 46).

Babinski-Reflex

Dieser Reflex tritt einige Tage nach der Geburt auf und kann durch eine Berührung der Außenkante des Fußes, von Ferse Richtung Zehen, ausgelöst werden. Daraufhin krümmt sich die große Zehe nach oben und die anderen Zehen spreizen sich automatisch auseinander. Dieser Reflex verkümmert, wenn das Kind zu laufen beginnt. Sollte das Kind im Schulalter ein auffälliges Gangbild zeigen, kann dies auf einen nicht vollständig zurückgebildeten Babinski-Reflex hindeuten (Ellneby, 1997, S. 46).

Amphibischer Reflex

Im Alter von sechs bis sieben Monaten zeigt sich die amphibische Reaktion. Diese Reaktion hält über die gesamte Kindheit Bestand, wird jedoch im zunehmenden Alter bewusst unterdrückt. Die Amphibienreaktion wird ausgelöst, wenn das Kind in der Bauchlage am Boden liegt. Das Becken wird an einer Seite leicht gehoben, woraufhin sich das Becken dreht und das Bein wie auch alle Gelenke auf dieser Seite sich beugen. Diese ausgelöste Reaktion bildet sie Vorstufe für das aktive Krabbeln (Holle, 2016, S. 15).

Rückgratreflex

Kinder, die ein unruhiges Verhalten beim Sitzen auf einem Stuhl zeigen, könnten einen nicht vollständig verkümmerten Rückgratreflex haben. Um dies zu testen, befindet sich das Kind in der Bankstellung mit Blickrichtung auf den Boden. Mit einem Stift oder ähnlichen Gegenstand berührt man den Rücken des Kindes und streicht zirka zwei Zentimeter neben der Wirbelsäule schnell auf- und abwärts. Bewegt sich die Hüfte auf die stimulierte Seite, ist der Rückgratreflex noch vorhanden. Beide Seiten müssen kontrolliert werden (Ellneby, 1997, S. 47).

Symmetrisch-tonischer Nackenreflex (STNR)

Mit zirka zehn Lebensmonaten sollte der symmetrisch-tonische Nackenreflex unterdrückt werden können. Das Kind streckt die Arme und beugt die Beine, wenn der Kopf nach hinten gestreckt ist. Ist der Kopf nach vorne gebeugt, sind die Beine gestreckt und die Arme gebeugt. Dieser Reflex ist vor allem im Fersensitz und Vierfüßlerstand gut überprüfbar (Holle, 2016, S. 17).

Wenn dieser Reflex nicht vollständig ausgeschaltet wurde, kann dies das Kinder beim Krabbeln hindern und es können später Schwierigkeiten bei der Stifthaltung sichtbar sein. Ebenso kann es zu Problemen beim Schwimmenlernen wie auch beim Purzelbaum schlagen kommen. Durch den noch vorhandenen Reflex ist eine Überstreckung im Halswirbelsäulenbereich gegeben, die das Kind in spezifischen Bewegungen eingeschränkt (Ellneby, 1997, S. 48).

Sprungbereitschaft

Dieser Reflex taucht zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat auf und bleibt das ganze Leben lang erhalten. Automatisch streckt das Kind die Hände nach vorne oder zur Seite, wenn es droht hinzufallen. Beide Arme werden gestreckt und die Handflächen richten sich zum Boden. Dieser Reflex ist wesentlich um die Verletzungsgefahr bei Stürzen zu verringern (Ellneby, 1997, S. 49).

Stehbereitschaft

Die Stehbereitschaft ist erstmals circa ab dem 5. Lebensmonat sichtbar und ist wesentlich für das gesamte Leben. Der Reflex zeigt sich, wenn das Kind hochgehalten wird und dann sehr schnell wieder auf eine Oberfläche gebracht wird. Das Kind streckt seine Füße automatisch durch und richtet die Fußsohlen gerade um ins Stehen zu kommen. Dadurch schützt sich das Kind vorm Hinfallen (Ellneby, 1997, S. 49). Im Kleinkindalter wird der Reflex vollständig integriert, damit sich das Kind beim Hüpfen abfedern kann (Holle, 2016, S. 18).

Asymmetrischer-tonischer Nackenreflex (ATNR)

Dieser Reflex ist für die kindliche Entwicklung sehr wichtig, da er Bewegungsabläufe wesentlich beeinflusst. Der Nackenreflex sollte zirka mit dem vierten Lebensmonat verschwinden um darauffolgende Entwicklungsschritte der Motorik nicht zu hindern. Der Reflex zeigt sich, indem das Kind am Rücken liegt und der Kopf des Kindes in eine Richtung bewegt wird. Streckt sich der Arm des Kindes auf der Seite des Kopfes und beugt sich der andere, ist der asymmetrische-tonische Nackenreflex noch vorhanden. Ist der Reflex länger wirksam, kann es später zu Schwierigkeiten im Gleichgewicht kommen. Dem Kind fällt es schwer, sich vom Rücken auf den Bauch zu drehen, Essen in den Mund zu bringen, Fahrradfahren zu lernen, innerhalb einer Zeile zu schreiben (Ellneby, 1997, S. 49).

Grundsätzlich bewegt sich das Kindergartenkind von sich aus sehr gerne. Das freie Spiel in der Natur bildet ein perfektes Übungsfeld für motorische Fähigkeiten. Das Kleinkind lernt zunächst großflächige Körperbewegungen zu beherrschen und geht dann in spezifischere Bewegungen über (Höhl & Weigelt, 2015, S. 61). Motorische unwillkürliche Reflexe werden von absichtlich gesteuerten Bewegungen abgelöst und ein Körperbewusstsein beginnt sich zu entwickeln. Das Kind erwirbt ein Bewusstsein darüber, wie groß sein Körper ist und wo sich die einzelnen Körperteile befinden. Dieses Wissen über den eigenen Körper ist notwendig um gezielte Bewegungen durchführen zu können. Im Kindergartenalter befindet sich das Kind in einer enormen Wachstumsphase und der Körper des Kindes verändert sich ständig. Die Ausbildung des Körperbewusstseins wird dadurch extrem erschwert (Hille et al., 2013, S. 78). Im Kleinkindalter werden elementare Bewegungsmuster erworben und im Vorschulalter werden diese durch Üben und Wiederholen weiterentwickelt. Mit dem dritten Lebensjahr hat das Kind bereits grundlegende motorische Fähigkeiten erlernt, es kann laufen, klettern, hüpfen und werfen. Das vierjährige Kind sollte freihändig auf einem Bein stehen und eine Treppe im Wechselschritt aufwärts gehen können. Das Kind kann mit vier Jahren meistens schon ohne Stützen Fahrrad fahren und beherrscht unter anderem auch

den Umgang mit Schere und Stift. Das Kind sollte dazu fähig sein, sich selbständig an- und auszuziehen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 61). Einem Kindergartenkind ist es möglich über eine Bank zu balancieren und auf Zehenspitzen zu laufen. Zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr werden Bewegungsformen wie das Galoppieren und das längere Stehen auf einem Bein ausgereift. Ebenso werden feinmotorische Bewegungen noch gezielter und genauer ausgeführt. Vor allem in der Vorschulphase ist die Ausbildung von wesentlichen feinmotorischen Fähigkeiten notwendig. Der Kindergarten stellt mit seinem vielfältigen Materialangebot ein perfektes Übungsfeld für die Feinmotorik dar. Beim Malen, Schreiben, Schneiden, Bauen und Konstruieren erwirbt das Kind wichtige feinmotorische Kompetenzen (Hille, Evanschitzky, & Bauer, 2013, S. 76ff).

Allgemein ist beobachtbar, dass Kinder die sich viel bewegen, deutlich bessere motorische Leistungen erbringen. Es wird angenommen, dass Kinder aus Waldkindergärten eine höhere motorische Leistungsfähigkeit, als Kinder aus einem Regelkindergarten, zeigen. Generell tragen Spielmöglichkeiten im Freien positiv zur Bewegungsentwicklung bei (Höhl & Weigelt, 2015, S. 61).

Die Ausprägung der motorischen Fähigkeiten wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Biologische Faktoren, wie das Alter, das Geschlecht und die genetischen Anlagen des Kindes, wirken sich auf die motorische Entwicklung aus. Grundsätzlich bewegt sich das Kind von sich aus gerne, jedoch kann die intrinsische Motivation durch ein negativ vorgelebtes Bewegungsverhalten der Eltern gedämpft werden. Das Bewusstsein für eine gesunde Ernährung und die gelebte Esskultur innerhalb der Familie sind nicht nur wesentlich für den allgemeinen Gesundheitszustand des Kindes, sondern auch maßgebend für eine steigende Entwicklungskurve im Bereich der Motorik. Bewegung stärkt das Herz-Kreislaufsystem und die Immunabwehr. Die familienunabhängige Umwelt bildet den dritten und letzten Einflussfaktor, dazu gehören gelenkte Freizeitangebote in Vereinen oder ähnlichem und die Bewegungssozialisation des Kindergartens und Freundeskreises (Hille, Evanschitzky, & Bauer, 2013, S. 80ff).

Neben einem optimalen Entwicklungsverlauf im Bereich der Motorik kann es aber auch zu Schwierigkeiten in der kindlichen Bewegungsentwicklung kommen. Kinder, die in ihrem Bewegungsverhalten sehr ungeschickt sind, können auf motorische Defizite in verschiedenen Bereichen hinweisen. Oftmals werden Kinder, aufgrund ihrer Einschränkungen in der Motorik von anderen Kinder ausgegrenzt, was dazu führen kann, dass sich das betroffenen Kind sozial zurückzieht. Kinder, die Auffälligkeiten in ihren Bewegungen zeigen, haben meist wenig Interesse an motorischen Aktivitäten und sind deutlich weniger motiviert sich aktiv zu bewegen. Dadurch wird die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten noch mehr gebremst (Höhl & Weigelt, 2015, S. 62). Es können Verbindungen zwischen motorischen

Entwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten und Aufmerksamkeitsproblemen festgestellt werden. Unter anderem haben motorisch ungeschickte Kinder auch Probleme sich an das soziale Umfeld anzupassen und ihr Selbstwert ist oftmals sehr niedrig. Körperliche Bewegungen fördern den Aufbau und die Leistungsfähigkeit des Gehirns. Durch körperliches und kognitives Training werden ständig neue Nervenzellen gebildet. Aufgrund des Zusammenhanges von Motorik, Kognition und sozialen Kompetenzen, ist es wichtig, Abweichungen früh zu erkennen und dementsprechenden therapeutisch zu begleiten. Der Kindergarten kann durch speziell ausgewählte Bewegungsprogramme und freies Spiel im Wald einen positiven Beitrag dazu leisten (Höhl & Weigelt, 2015, S. 62).

Zur motorischen Entwicklung gehört auch der Bereich der Wahrnehmung, hier wird ein besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel von Bewegung und Sinnesentwicklung gelegt.

4.3 Entwicklung der Sinne

Kinder brauchen, um sich zu entwickeln, zahlreiche verschiedene Sinneserfahrungen. Durch Spüren und Tasten, Sehen und Hören, Riechen und Schmecken bekommen Kinder wesentliche Informationen über sich und ihre Umgebung. Die Eindrücke werden im Gehirn zu einem Ganzen verbunden, mit bereits gespeicherten Erfahrungen verglichen und sind die Voraussetzung, um Situationen zu verstehen und selbst tätig zu werden. Kinder entwickeln sich in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Entwicklungsschritten. Ein Kind kann sich nur altersentsprechend entwickeln, wenn es mit allen Sinnen seinen Körper und seine räumliche Umwelt entdecken kann. Durch eigenes Handeln, den aktiven Umgang mit Körper, Raum und Zeit und durch die kreative Auseinandersetzung mit Materialien lernen Kinder Zusammenhänge zu verstehen und dadurch Intelligenz zu entwickeln (Reichartzeder, 2012).

Im frühkindlichen Spiel werden neue Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet (Ellneby, 1997, S. 7). Durch das Prinzip der Wiederholung werden bestimmte Handlungen gefestigt und neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt. Alles was der Mensch begreift und wahrnimmt, was er hört, fühlt, schmeckt, riecht, sieht und spürt, wird durch Rezeptoren in den Sinnesorganen aufgenommen und die Informationen werden dann über Nervenbahnen zum Gehirn geleitet. Das Ordnen und Verarbeiten der Sinnesinformationen im Gehirn nennt man sensorische Integration oder Wahrnehmungsverarbeitung. Das Integrieren sinnlicher Reize läuft unbewusst und automatisch ab. Wahrnehmungsentwicklung steht in enger Verbindung mit der Entwicklung der Motorik. Ein gezielter Bewegungsablauf ist das Ergebnis der Zusammenarbeit aller Sinne. Zum Sitzen, Krabbeln, Laufen, Greifen und Schreiben

brauchen wir alle Sinne. Eine gesunde Entwicklung braucht das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Motorik. Mit den Sinnen und der Bewegung entwickeln sich auch das Denken, die Sprache, Gefühle und soziale Kompetenzen (Reichartzeder, 2012, S. 2).

4.3.1 Der Tastsinn – die taktile Wahrnehmung

Das taktile System umfasst den Körper mit seiner gesamten Hautoberfläche und ist damit das größte Wahrnehmungssystem. Unter taktiler Wahrnehmung versteht man die Oberflächensensibilität, das heißt alle Reize, die von den Sinnesrezeptoren der Haut empfunden werden (Nacke, 2005, S. 26).

Zur taktilen Wahrnehmung gehören das Empfinden von Berührungen, Druck, Vibration, Schmerz, Juckreiz und Temperatur sowie daserspüren der Haarbewegungen (Tortora & Derrickson, 2006, S. 64ff).

Die Haut als Tastorgan nimmt den Reiz aus der Umwelt auf und leitet ihn ans Gehirn weiter. Durch bereits gespeicherte Informationen im Gehirn bekommt das Kind eine Vorstellung vom Gegenstand, dem Material, der Form und dem Gefühl, das beim Anfassen empfunden wird (Reichartzeder, 2012, S. 3). Die Weiterleitung von somatosensorischen Reizen erfolgt über zwei unterschiedliche Systeme: Über das spezifische Hinterstrang-Lemniscussystem werden bewusste Tast- und Druckempfindungen über Hinterstrangbahnen im Rückenmark rasch, gezielt, differenziert und gefiltert an den somatosensorischen Kortex weitergeleitet. Dieses Leitungssystem ermöglicht eine genaue Diskriminierung und Lokalisierung der eingehenden Reize (Nacke, 2005, S. 27). Taktile Reize können aber auch über das unspezifische extralemniscale System geleitet werden, wobei hier die Informationen nicht genau differenziert und lokalisiert, sondern generell wahrgenommen und verarbeitet werden. Die Weiterleitung erfolgt über Vorderstrangbahnen des Rückenmarks an die Formatio Reticularis, eine Struktur im Hirnstamm, die wesentlich für unseren Wach- und Aufmerksamkeitszustand verantwortlich ist. Sensorische Informationen können deshalb unseren Erregungszustand beeinflussen und sprechen außerdem unter Mitwirkung des Limbischen Systems unsere Gefühle an. Kinder, die sensibel oder abwehrend auf bestimmte sensorische Reize reagieren, zeigen deshalb häufig Angstgefühle und vegetative Reaktionen (Nacke, 2005, S. 28ff). Im zentralen Nervensystem gibt es Mechanismen, die eingehende Reize hemmen oder bannen. Funktioniert diese Filterung bzw. Modulierung nicht, kann dies zu einer Reizüberflutung führen und deshalb für bestimmte Formen der sensorischen Integrationsstörung, auch Wahrnehmungsverarbeitungsstörung genannt, verantwortlich sein (Prinz, 2013, S. 3).

Der Tastsinn ist wesentlich für das körperliche und seelische Wohlbefinden. Berührungen sind für das gesamte Nervensystem entscheidend, ankommende Impulse im Gehirn sind verantwortlich für die Entwicklung anderer Sinne. Die individuelle Lernfähigkeit wird durch Berührungen positiv verstärkt. Außerdem bedeuten Berührungen automatisch Kontakt zu anderen Menschen. Berührungen sind eines der wichtigsten Dinge für die Entwicklung des Menschen (Ellneby, 1997, S. 17ff).

4.3.2 Der Körpereigensinn – die propriozeptive Wahrnehmung

„Unter Propriozeption werden Sinneseindrücke zusammengefasst, die durch die Reizung von Muskeln, Sehnen- und Gelenksmechanosensoren zustande kommen“ (Nacke, 2005, S. 48). Dieser Sinn wird auch Tiefensinn oder kinästhetische Wahrnehmung genannt, weil sich die zuständigen Rezeptoren in den Muskeln, Knochen, Sehnen und Gelenken befinden. Sie geben Auskunft darüber, ob ein Bein oder Arm gestreckt ist, ohne dass wir hinschauen müssen (Reichartzeder, 2012). Kinästhetik ist ein griechisches Wort und heißt „Wahrnehmung der Bewegung“ (Ellneby, 1997, S. 29). Der Körpereigensinn lässt uns Bewegungen automatisch ausführen, ohne dass wir überlegen müssen (Reichartzeder, 2012, S. 4). Würde der propriozeptive Sinn fehlen, wäre es unmöglich, rasche, flexible und geschickte Bewegungen auszuführen (Ellneby, 1997, S. 29). Propriozeption ermöglicht die Ausrichtung unseres Kopfs und unserer Extremitäten im Raum und die Registrierung ihrer Bewegung ohne hinsehen zu müssen. Mit Hilfe der Propriozeptoren, damit sind die Muskelspindeln, Sehnenorgane und kinästhetische Gelenksrezeptoren gemeint, können Druck, Zug, Gliederstellung, Gliederbewegung und Muskelspannung wahrgenommen werden. Der Begriff Propriozeption umschließt demnach den Stellungssinn, den Bewegungssinn und den Kraftsinn. Mit dem Stellungssinn können Stellungen und Winkelgrade der Körperteile zueinander wahrgenommen werden. Mit dem Bewegungssinn können die Richtung und Geschwindigkeit einer Bewegung erkannt werden. Mit dem Kraftsinn kann eingesetzte Kraft eingeschätzt werden (Nacke, 2005). Durch Bewegung bekommen wir eine Rückmeldung vom Körpereigensinn. Sobald das Kind ein Gefühl für Bewegung bekommt, automatisiert es diese. Dadurch werden Bewegungen gezielter und emotionale Sicherheit wird erlangt, da dem eigenen Körper vertraut wird (Kendlbacher, Demler, Holztrattner, Jäger, & Reichartzeder, 2012).

Die Weiterleitung von propriozeptiven Reizen erfolgt auch über das spezifische Hinterstrang-Lemniscussystem. Im Kleinhirn werden propriozeptive Informationen mit vestibulären Informationen koordiniert, um Auskunft über Schwerkräftempfindung und Haltungskontrolle zu bekommen. Der vestibuläre und propriozeptive Wahrnehmungsbereich

sind eng miteinander verbunden und können nicht getrennt betrachtet werden (Prinz, 2013). Das propriozeptive System gibt uns Auskunft über die Stellung unseres Körpers im Raum und über die Qualität der ausgeführten Bewegungen. Gemeinsam mit dem taktilen System spielen sie eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des Körperschemas. Gewisse propriozeptive Reize beeinflussen den Muskeltonus, daher ist das propriozeptive System für die Regulation der Muskelspannung verantwortlich. Fließende Bewegungen sind nur möglich, wenn eine angemessene Spannung in den Muskeln vorhanden ist. Aber auch andere Faktoren wie Fremdreize, Schmerz, Temperatur, Emotionen und vieles mehr tragen zur optimalen Ausführung von Fließbewegungen bei (Prinz, 2013). Die Tiefenwahrnehmung reguliert Eindrücke aus unserer Umwelt. Starke, intensive, tiefensensible Reize können beruhigen und aufmerksam machen und unterstützen beim Sich-Spüren. Dies verleiht ein positives Körpergefühl (Reichartzeder, 2012, S.4).

4.3.3 Der Gleichgewichtssinn - die vestibuläre Wahrnehmung

Der Gleichgewichtssinn gehört zu den drei Basissinnen und ist notwendig für koordinierte Bewegung, die Orientierung im Raum und die Aufrechthaltung des Körpers (Nacke, 2005, S. 59). Das Gleichgewichtsorgan liegt im Innenohr, verarbeitet Bewegungen von Kopf und Körper und hilft diese zu koordinieren. Es ist verbunden mit der Gehörgangsschnecke. Die beiden Maculaorgane Utriculus und Sacculus dienen der Erfassung von gradlinigen, horizontalen und vertikalen Beschleunigungen und Abbremsungen. Sie liefern außerdem sensorische Informationen über die Lage des Kopfes im Raum zur Schwerkraft und sind für das Wahrnehmen des Gleichgewichts verantwortlich. Die Bogengangorgane messen die Dreh-Beschleunigung, die bei Drehungen um die drei Raumachsen auftreten. Sie bestehen aus drei Bogengängen, die in drei Ebenen im rechten Winkel aufeinander stehen (Tortora & Derrickson, 2006, S. 703ff). Vestibuläre Reize kommen über den achten Hirnnerv an den Hirnstamm. Das Kleinhirn, das verlängerte Mark und die Pons spielen bei der Verarbeitung von vestibulären Reizen eine wesentliche Rolle. Das Kleinhirn reagiert auf eingegangene Informationen, sendet Nervenimpulse an das motorische Zentrum des Großhirns und erhält damit das Gleichgewicht (Prinz, 2013).

4.3.4 Visuelle Wahrnehmung

Sinne, die über Reize außerhalb des Körpers informieren, nennt man Fernsinne oder Exterozeption. Der Sehsinn ist ein wesentlicher Fernsinn (Ayres, 2016, S. 51). Von Geburt an sind visuelle Eindrücke für die Gehirnentwicklung wesentlich (Ellneby, 1997). Rezeptoren

für visuelle Reize liegen in der Netzhaut im Auge und sind sehr empfindlich gegenüber Lichtwellen. Durch das Licht werden Zellen in der Retina (Netzhaut) angeregt und elektrische Impulse an das visuelle Verarbeitungszentrum im Hirnstamm gesendet. Dort werden die Impulse eingeordnet, mit anderen Sinnesinformationen zusammengebracht und bis zum Kleinhirn geleitet. Im Kleinhirn werden die Informationen zu Bewegungsbefehlen verarbeitet, die an die Augen- und Nackenmuskeln gehen. Aufgrund des neuronalen Prozesses, kann der Mensch bewegenden Objekten mit dem Kopf und den Augen folgen (Ayres, 2016, S. 51).

Das visuelle System verknüpft die von außen kommenden mit den von innen kommenden Reizen aus den anderen Wahrnehmungsbereichen. Das visuelle System ist bei der Geburt noch sehr gering ausgebildet, erst durch die Zusammenarbeit mit anderen Wahrnehmungssystemen kommt es zu einer Reifung des visuellen Systems. Über das Auge nehmen wir Objekte aus unserer Umgebung wahr. Durch die Zusammenarbeit von Eigenwahrnehmung, Gleichgewicht und den Augen gelingt die Orientierung im Raum. Ebenso ist dadurch die Sicherheit für die Aufrichtung gegeben und die Fortbewegung und Handlungen können gesteuert werden (Junge, 2014, S. 51). Unter der visuellen Wahrnehmung versteht man die Fähigkeit, etwas zu sehen, dies zu erkennen, zu unterscheiden und es durch Assoziation mit früheren Erfahrungen zu interpretieren. Das Auge sieht etwas und bringt die Informationen mit von vorhergegangenen gespeicherten Erfahrungen im Gehirn zusammen und versucht diese zu deuten. Ein wesentlicher Teil der visuellen Wahrnehmung ist die Auge-Hand-Koordination. Erst wenn Auge und Hand zusammenarbeiten, dann können Zusammenhänge erfasst und Intelligenz entwickelt werden (Reichartzeder, 2012, S. 10).

Weitere wesentliche Teilbereiche der visuellen Wahrnehmung sind:

- Raumlage/Raumorientierung
- Räumliche Beziehungen
- Figur - Grund - Wahrnehmung
- Gestaltschließen
- Visuomotorische Koordination
- Formkonstanz
- Wahrnehmungskonstanz (Klöck & Schorer, 2014, S. 45ff).

4.3.5 Auditive Wahrnehmung

Mit den Ohren nehmen wir akustische Reize aus unserer Umwelt wahr. Durch die auditive Wahrnehmung können wir unterschiedliche Geräusche, Töne, Stimmen und Klänge etc. zuordnen und in Zusammenhang bringen (Reichartzeder, 2012, S. 13).

Die Fähigkeit akustische Inputs zu verarbeiten und in Beziehung mit vorausgegangenen Hörerfahrungen zu bringen, schließt die auditive Wahrnehmung mit ein. Das auditive System ist jenes, welches sich am langsamsten von allen Sinnessystemen entwickelt (Ellneby, 1997, S. 103).

Schallwellen aus der Umwelt kommen über das Ohr zum Innenohr und werden dort in elektrische Impulse umgewandelt und an den Hirnstamm gesendet. Reize aus dem vestibulären und auditiven System werden über den selben Nerv zum Gehirn geleitet (Junge, 2014, S. 48). Die Zentren der auditiven Wahrnehmung liegen sehr nahe bei den visuellen Verarbeitungszentren. Einige auditive Inputs werden an Teile des Hirnstammes und des Kleinhirns weitergeleitet, mit anderen Sinnessystemen verknüpft und zu Bewegungsbefehlen verarbeitet. Um auditive Informationen richtig deuten zu können, ist das Zusammenspiel von mehreren Sinnesbereichen im Gehirn notwendig (Ayres, 2016, S. 51ff).

Für eine erfolgreiche Sprachentwicklung ist eine funktionierende auditive Wahrnehmung dringend notwendig.

Zur auditiven Wahrnehmung gehören:

- die auditive Aufmerksamkeit
- die auditive Figur - Grund - Wahrnehmung
- die auditive Lokalisierung
- die auditive Diskrimination
- die auditive Merkfähigkeit
- das Verstehen des Sinnbezugs (Junge, 2014, S. 48).

4.3.6 Olfaktorische Wahrnehmung

Der Geruchssinn dient als Schutz vor Gefahren und gibt uns zusätzliche Informationen darüber. „Die Nase liefert uns Informationen über die chemische Zusammensetzung von den winzigen Partikeln, die in der Luft verteilt sind und Gerüche erzeugen“ (Ayres, 2016, S. 52). Da olfaktorische Reize über die Nase direkt in das limbische System kommen und nicht wie andere sensorische Reize zuerst zum Hirnstamm gelangen, können vereinzelte Gerüche unmittelbar Emotionen auslösen. Gerüche lassen Erinnerungen und Assoziationen aufleben und können so Entscheidungen beeinflussen (Ayres, 2016, S. 52).

4.3.7 Gustatorische Wahrnehmung

Der Geschmacksinn dient genauso als Schutz vor Gefahren, denn Geruch und Geschmack gehören zusammen. Über die Zunge erfahren wir etwas über die chemische Zusammensetzung der Partikel, die sie berühren. Grundsätzlich gibt es vier Geschmacksrichtungen: süß, sauer, bitter und salzig. Diese vier groben Geschmacksunterscheidungen sind überlebenswichtig, damit wir erkennen, welche Partikel als Nahrung geeignet sind und welche eventuell lebensbedrohlich sein können (Ayres, 2016, S. 52). Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bevorzugen eindeutige und bekannte Geschmackserlebnisse, neue und noch unbekannte Reize können noch nicht richtig verarbeitet werden. Darum spielt das Prinzip der Wiederholung, das heißt das Wiederkehren der Lieblingsspeise eine große Bedeutung bei Kindern (Reichartzeder, 2012, S. 14).

Die Zusammenhänge der einzelnen Sinnessysteme werden in der nachstehenden Grafik in Form eines Hauses nochmals auf einen Blick dargestellt (Abbildung 2).



Abbildung 2: Das Wahrnehmungshaus (mod. n. Junge, 2014)

4.4 Kognitive Entwicklung

Bereits im Säuglingsalter ist es möglich, dass das Baby Zusammenhänge erkennt und erstaunliche Gedächtnisleistungen zeigt. Bereits mit vier Monaten kann der Säugling gezielt nach sich bewegenden Gegenständen greifen. Es können bereits im fünften Lebensmonat erste Beobachtungen zum Mengenverständnis gemacht werden. Dem Baby fällt auf, wenn ihm eine von mehreren gezeigten Spielsachen kurz darauf entwendet wird (Hille, Evanschitzky, & Bauer, 2013, S. 124). Die bekanntesten Untersuchungsmethoden von geistigen Fähigkeiten sind die Habituations-Dishabituations-Experimente. Hier wird dem Kind zum Beispiel über einen längeren Zeitraum immer wieder das gleiche Spielmaterial gezeigt, irgendwann langweilt sich das Kind und verliert das Interesse. Diese Zeit nennt man Habituation, das Kind hat nun eine Vorstellung von dem Gezeigten und ein Gedächtnismodell entsteht. Wird dem Kind dann etwas Neues vorgestellt, ist die Aufmerksamkeit wieder da, das nennt man Dishabituation. Durch zahlreiche Habituations-Dishabituations-Experimente, wurde festgestellt, dass Kinder bereits in frühen Lebensmonaten mentale Repräsentationen bilden können, räumliche Relationen verstehen und eine gewisse Vorstellung von Mengen haben. Die kognitive Entwicklung beginnt zeitgleich mit der Entwicklung vieler Basiskompetenzen (Hille et al., 2013, S. 125). Die kognitive Entwicklung beinhaltet die Ausbildung von kognitiven Prozessen, welche sich in Gedächtnisprozesse und Prozesse der Informationsverarbeitung unterteilen. Zu den Gedächtnisprozessen gehört die Aufnahme, Aufbewahrung und Abgabe von Informationen. Denken, Planen und mentales Problemlösen zählen zu den Prozessen der Informationsverarbeitung und bauen auf den Gedächtnisprozessen auf (Hille et al., 2013, S. 125).

Um Informationen im Gedächtnis speichern zu können, müssen verschiedene Speichersysteme eingeschaltet werden. Sinnliche Reize werden vom sensorischen Speicher aufgenommen und nur einige Sekunden gespeichert. Wird einer Information gezielt Aufmerksamkeit geschenkt, wird sie in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen und mehrere Minuten gespeichert. Im Langzeitgedächtnis werden Informationen über längeren Zeitraum aufgenommen, die relevant sind und immer wieder wiederholt werden müssen. Je vielfältiger Informationen dem Gehirn präsentiert werden, desto häufiger werden bereits abgespeicherte Sachverhalte mit Neuem verknüpft und gespeichert (Höhl & Weigelt, 2015, S. 72). Mit dem Beginn der Sprachentwicklung kann man feststellen, dass Kinder mit zwei Jahren ein gutes Gedächtnis haben, vor allem in Bezug auf das Erlernen der Worte und deren Bedeutung. Jedoch wird in dieser Altersspanne auch von einer infantilen Amnesie gesprochen, diese bezeichnet das Phänomen, dass sich Kinder nicht an die Zeit vor ihrem dritten Geburtstag erinnern können (Hille et al., 2013, S. 129). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass bestimmte Gehirnstrukturen, in denen langanhaltende Informationen gespeichert werden,

noch nicht vollständig gereift sind. Es werden immer wieder neue Nervenzellen produziert und bestehende Netzwerke neu strukturiert, dabei kann es passieren, dass ältere Informationen verloren gehen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 74). Das episodische Gedächtnis ist bis dahin auch noch nicht endgültig entwickelt; wie auch die Fähigkeit des Wissens um die Wissensquelle entwickelt sich das episodische Gedächtnis erst zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr und man spricht bis dato von einer Quellenamnesie (Hille et al., 2013, S. 129).

Ab dem dritten Lebensjahr sind bedeutsame Fortschritte auch bei der Informations- und Wissensverarbeitung erkennbar. Das Kind bildet ein enormes Detailwissen für Themen die es interessieren, da interessierende Informationen besonders schnell verarbeitet werden können (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 123).

Weiters entwickelt sich im Kindergartenalter die Fähigkeit zu zählen, zirka ab dem dritten Lebensjahr beginnt das Kind mit dem verbalen Zählen. Das Zählen ist eine wichtige Kulturtechnik, deshalb ist der Erwerb von grundlegenden mathematischen Fähigkeiten dringend notwendig (Höhl & Weigelt, 2015, S. 74). Anfangs sprechen Kinder die Wortfolge ´eins-zwei-drei´ richtig, erkennen jedoch die Zusammenhänge noch nicht. Mit zirka vier Jahren entwickelt sich das Prinzip der stabilen Ordnung, das heißt, das Kind versteht, dass die Zahlenwörter eine feste Ordnung haben und eine bestimmte Reihung der Zahlenwörter notwendig ist (Hille et al., 2013, S. 131). Gelingt das Zählen noch nicht ganz richtig, befindet sich das Kind in der asynchronen Phase, zählt das Kind fehlerfrei, hat das Kind die Phase des synchronen Zählens erreicht. Dabei setzen Kinder das Zählen gerne in Verbindung mit einem oder mehreren Objekten. Bei dieser sogenannten Eins-zu-eins-Zuordnung kombinieren die Kinder ihr Wissen über die Zahlen mit dem Wissen über die Mengen (Hille et al., 2013, S. 131). Im Alter von ungefähr fünf Jahren hat das Kind das Kardinalprinzip verstanden: das Kind erkennt, dass die zuletzt benutzte Zahl im Abzählprozess die Anzahl der Objekte angibt (Hille et al., 2013, S. 131).

Ab dem fünften Lebensjahr ist es dem Kind möglich, Strukturen in den Mengen von Objekten zu erkennen, es kann das Würfelbild simultan erfassen und muss nicht die einzelnen Punkte zählen. Das Kind ist in der Lage einfache Rechnungen zu lösen. Weiters kann das Kind bereits Mengen vergleichen, jedoch kann man beobachten, dass es dem Kind leichter fällt große Unterschiede zu erkennen. (Höhl & Weigelt, 2015, S. 75ff). Im Kindergarten werden mathematische Vorläuferfähigkeiten gefördert und angeregt, diese bilden einen Teilbereich der kognitiven Entwicklung (Hille et al., 2013, S. 132).

Das Kind entwickelt ein Verständnis für Ursache und Wirkung, es kennt logische Zusammenhänge und kann diese nachvollziehen.

Einen wesentlichen Meilenstein in der kognitiven Entwicklung, bildet die naturwissenschaftliche Erziehung. Das Kind kommt durch das Forschen und Experimentieren zu neuen Erkenntnissen in seiner nahen Umwelt. Der Ausgangspunkt jeder Erkenntnis ist die Erfahrung. Das Kind sammelt zahlreiche unterschiedliche Erfahrungen, welche die Grundlage für die naturwissenschaftliche Erziehung bilden. Neues Wissen entsteht durch Erfahrungen. Durch das Beschreiben und Festhalten von Erlebtem, ist es dem Kind möglich, bereits vorhandenes Wissen mit neuem Wissen zu verknüpfen. Das Vergleichen von Erfahrungen verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Erlebten. Zustände und Abläufe werden in Beziehung gesetzt und genauer analysiert. Dadurch können Hypothesen entstehen, die Kinder stellen eigene Erwartungen und Vermutungen an. Mit eigenen Vermutungen gewinnt das Ergebnis an persönlicher Bedeutung und bleibt in Erinnerung. Danach kommt das Überprüfen der eigenen Vermutungen, dies passiert meist im freien Experimentieren. Der nächste Schritt, ist das Bewerten und Begründen der gemachten Erfahrungen. Sind gestellte Vermutungen wahr geworden oder ist genaueres Beobachten nochmals notwendig? Hierbei wird die Reflexionsfähigkeit des Kindes enorm geschult. Das Kind kommt zu neuen Erkenntnissen und erkennt die gemachten Ergebnisse an. Neues Wissen wird in bestehende Wissensstrukturen integriert um zu einer dauerhaften Wissenserweiterung zu gelangen (Hille et al., 2013, S. 133ff). Im Kindergarten wird naturwissenschaftliches Basiswissen erworben, auf dem später aufgebaut werden kann. Zusätzlich bilden sich Denkmuster, die in vielen Alltagssituationen hilfreich sind. Es werden neue Denkvorgänge angeregt und ein selbstkonstruiertes, abstraktes Wissen angelegt (Hille et al., 2013, S. 135).

Im sechsten Lebensjahr können Kinder bereits unterschiedliche Strategien zum Lösen von Problemen anwenden. Das Kind beherrscht das analoge Denken, welches ihm hilft, in noch unbekannten herausfordernden Situationen auf erfolgreiche Vorerfahrungen und angewandte Strategien zurückzugreifen (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 127).

4.5 Entwicklung der Sprache

In den ersten sechs Monaten haben Kinder die Fähigkeit Laute zu differenzieren und lernen dabei erste Phoneme, mit denen sie bereits erste Wörter bilden können (Hille et al., 2013, S. 89). Die Fähigkeit einzelne Laute zu differenzieren verliert das Baby sobald es hauptsächlich mit seiner Muttersprache konfrontiert wird (Höhl & Weigelt, 2015, S. 85). Das Kind entdeckt nach und nach die Struktur der Sprache. Schon im ersten Lebensjahr beobachtet das Kleinkind genau welche Bedeutungen bestimmten Wörtern zugeteilt werden. Es erkennt den Zusammenhang einer Situation und deren Sprachäußerung. Das Kind lernt vom sprachlichen Vorbild, welches in den meisten Fällen die Hauptbezugsperson bildet (Hille et

al., 2013, S. 90ff). Zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr, kommt es in der kindlichen Sprachentwicklung zu einer Wortexplosion und einem enormen Vokabelzuwachs. Das Kleinkind lernt täglich zwischen vier und sieben neuen Wörtern. Der aktive und passive Wortschatz erweitert sich enorm. Der aktive Wortschatz bezeichnet die Anzahl der Wörter die das Kind produziert und verwendet, hingegen umfasst der passive Wortschatz all jene Wörter, die das Kind nur versteht, jedoch noch nicht aktiv anwendet. Daher ist der passive Wortschatz meist größer als der aktive Wortschatz (Höhl & Weigelt, 2015, S. 86ff). Ab dem zweiten Geburtstag lernt das Kind grammatikalisch richtige Sätze zu bilden, es beginnt einzelnen Wörter aneinander zu reihen und die Gesetzmäßigkeiten seiner Sprache zu verstehen. Mit zirka vier Jahren ist der Satzbau meistens korrekt und das Kind ist in der Lage, Haupt- und Nebensätze zu bilden (Hille et al., 2013, S. 93). In diesem Lebensjahr können auch vermehrt Selbstgespräche beobachtet werden. Diese stehen im engen Zusammenhang mit dem Denken. Das Kind spricht zu sich selbst um sein Denken und Handeln besser strukturieren zu können. Selbstgespräche verlieren sich im Laufe der Entwicklung von selbst (Höhl & Weigelt, 2015, S. 85ff). Ein Kind ist von sich aus motiviert eine Sprache zu erlernen. Es verfügt über Lernmechanismen, die den Spracherwerb ermöglichen. Die Sprachentwicklung kann von der Umwelt positiv wie auch negativ beeinflusst werden. Bis zum fünften Lebensjahr lernt das Kind seine Muttersprache und beherrscht diese vollständig, außer es liegt eine enorme Entwicklungsretardierung oder Hirnschädigung vor. Es wird von einem vollendeten Spracherwerb gesprochen, wenn das Kind in der Lage ist, Sprache wahrzunehmen, zu verstehen, zu produzieren und zu kommunizieren (Hille, Evanschitzky, & Bauer, 2013, S. 96ff). Im Vorschulalter erweitert das Kind seinen Wortschatz nochmals und kommt zum Verständnis von zeitlichen und räumlichen Wörtern (heute, morgen, nächste Woche,...), Mengenwörtern (viel, wenig, einige,...) und Wörtern die Gefühle beschreiben (wütend, traurig, fröhlich,...) (Höhl & Weigelt, 2015, S. 87).

Im Laufe der kindlichen Entwicklung lernt das Kind nicht nur wie Sprache funktioniert, sondern auch wie es sie effektiv und angemessen einsetzt. Dem Kind ist es möglich, seine Sprache an soziale Erwartungen anzupassen. Die Sprache wird nicht nur bewusst bei Wünschen und Erwartungen gegenüber den Eltern oder anderen Bezugspersonen geändert, Kinder können ihre Sprache auch dem Sprachverständnis anderer Kinder anpassen. Spricht zum Beispiel ein sechsjähriges Kind mit einem dreijährigen Kind, muss es höchstwahrscheinlich sein Sprachniveau runterbrechen um zu einer erfolgreichen Kommunikation zu gelangen (Hille et al., 2013, S. 99). Erste Zeichen für eine auffällige Sprachentwicklung sollten ehestmöglich von Fachpersonen abgeklärt werden um geeignete Maßnahmen zur Unterstützung einleiten zu können. Da die Sprache einen wichtigen Teil der Kommunikation

darstellt, trägt die Sprachentwicklung maßgeblich zur positiven Entwicklung von sozioemotionalen Kompetenzen bei (Hille et al., 2013, S. 100).

4.6 Soziale Entwicklung

Im Kindergartenalter bildet die Entstehung von sozialen Beziehungen und Interaktionen eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe. Zu den wesentlichen sozialen Kompetenzen gehören soziale Fähigkeiten, die in der Interaktion mit anderen eingesetzt werden, die Wahrnehmung anderer Menschen und ihrer kommunikativen Signale, die gedankliche und emotionale Perspektivenübernahme und die Fähigkeit, auf das Verhalten anderer angemessen zu reagieren (Höhl & Weigelt, 2015, S. 95). Schon einem Säugling ist es möglich, verschiedene Gesichtsausdrücke wahrzunehmen und daraus Informationen abzulesen. Das Neugeborene erkennt dadurch sehr schnell seine Bezugsperson. Der Gesichtsausdruck kann Rückschlüsse auf den emotionalen Zustand einer Person geben. Unter Gefühlsansteckung versteht man, dass das Neugeborene die emotionale Verfassung einer anderen Person aufnimmt. Gefühlsansteckung gelingt nicht nur bei Babys, sondern funktioniert auch unter Erwachsenen - ein herzhaftes Lachen kann für manche Menschen ansteckend wirken (Hille et al., 2013, S. 148). Mit ungefähr neun Lebensmonaten, wird die soziale Rückversicherung bei Kindern beobachtet. In neuen und unbekannten Situationen sucht das Kind, bevor es eine Aktion ausführt, den Blickkontakt zur Mutter. Das Kind holt sich über die Mimik und Gestik der Mutter wesentliche Informationen, die das kindliche Verhalten beeinflussen. Diese Rückversicherung ist kein kognitiver Prozess, sondern ein intuitiver (Hille et al., 2013, S. 149). Eine weitere wichtige soziale Kompetenz ist die geteilte Aufmerksamkeit, die soziale Interaktionen ermöglicht. Dies bedeutet, dass beide Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner den gleichen Aufmerksamkeitsfokus haben und sich dessen auch bewusst sind. Die Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit entwickelt sich zeitgleich mit dem Beginn der Sprachentwicklung im Alter von zwei bis drei Jahren (Höhl & Weigelt, 2015, S. 96).

Empathie, die Fähigkeit sich in andere einzufühlen und ihre Gefühle dadurch zu verstehen, zählt zu den wesentlichsten sozialen Fähigkeiten die im frühen Kindesalter entwickelt werden. Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie ist die Entwicklung des eigenen Ichs. Es ist notwendig sich als eigenständiges, fühlendes Wesen zu erkennen, bevor das Kind in der Lage ist, sich empathisch gegenüber anderen zu zeigen. Zeigt ein Kind empathische Verhaltensweisen, ist es ihm möglich an der Gefühlslage eines anderen teilzuhaben (Hille et al., 2013, S. 150). Die Fähigkeit empathisch zu reagieren ist die Basis vieler sozialer Emotionen. Empathie gilt als Grundlage für prosoziale Emotionen wie Mitfreude, Mitleid,

Rücksicht und Schuldgefühle und für antisoziale Emotionen wie Schadenfreude, Grausamkeit, Neid und Sensationslust (Höhl & Weigelt, 2015, S. 97).

Mit zirka fünf Jahren ist es dem Kind möglich, eine andere Perspektive einzunehmen und das Geschehen aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Die Perspektivenübernahme baut auf die Entwicklung der Empathie auf. Das Kind erwirbt die Fähigkeit, sich in die visuelle Perspektive eines anderen einzudenken. Eine noch größere Herausforderung stellt die sogenannte „Theory of mind“¹ dar: das Kind versucht sich in eine nicht sichtbare Situation hineinzusetzen. Die geistige Perspektivenübernahme geht von Gedanken und anderen mentalen Zuständen aus, die für das Kind weder sichtbar noch greifbar sind. Hat das Kind die „Theory of Mind“ erworben, kann es ein Verständnis für die Absichten, Wünsche und Überzeugungen Anderer entwickeln und diese auch von den persönlichen Gedanken trennen (Hille et al, 2013, S. 153ff).

4.7 Emotionale Entwicklung

Unter Emotionen versteht man Gefühlszustände, die mit physiologischen Reaktionen verbunden sind (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 50). Eine Emotion wird neuronal vermittelt, bewirkt affektive Erfahrungen, ruft kognitive Prozesse hervor und führt zu unterschiedlichem Verhalten (Hille et al., 2013, S. 158). Emotionen beeinflussen unser Leben, sie steuern Gefühlsausdrücke, wirken motivierend für unser Handeln und nehmen Einfluss auf die Interaktionen mit anderen Menschen (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 50). Jede Emotion geht mit bestimmten emotionstypischen Reaktionen einher. Das Verhalten eines Kindes wird durch das Auftreten einer oder mehrerer Emotionen sofort verändert (Hille et al., 2013, S. 158). Beginnend mit dem Schreien eines Säuglings und dem ersten bewussten Zulächeln, bilden sich die ersten emotionalen Ausdrücke, welche Rückschlüsse auf die Bedürfnisse eines Babys zulassen (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 50). Die ersten Emotionen eines Säuglings werden durch die Bezugsperson reguliert, bis es das Kleinkind selbst kann. Die gängigste Methode ist die Spiegelung der Emotion und dem einhergegangenen Verhalten inklusive der Beruhigung. In den ersten Lebensmonaten treten die Basisemotionen auf. Dazu gehören Freude, Wut, Angst, Ekel, Kummer, Überraschung und Verachtung. Diese sind durch unterschiedliche Gesichtsausdrücke gekennzeichnet (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 51). Die Basiskompetenzen gehören zu der basalen Emotionskategorie und sind auf der ganzen Welt bekannt. Die Emotionen, welche sich in dieser Kategorie befinden,

¹ Detailliertere Informationen über die „Theory of Mind“ findet man bei Bischof-Köhler (2011)

benötigen kaum kognitive Fähigkeiten und sind deshalb ab den ersten Lebensmonaten beobachtbar (Hille et al., 2013, S. 159).

Mit dem ersten Lebensjahr ist die Entwicklung von den primären Emotionen vollständig abgeschlossen. Unter der Voraussetzung einiger kognitiver Fähigkeiten, können die sekundären Emotionen zirka ab dem zweiten Lebensjahr beobachtet werden. Das Ich-Bewusstsein bildet die Grundlage für die Emotionen Neid, Mitgefühl und Verlegenheit. Um Stolz und Scham ausdrücken zu können ist es notwendig, dass das Kind einige soziale Regeln kennt und in Verbindung mit seinem Verhalten bringen kann. Ein inneres Wertesystem ist wesentlich um Empathie entwickeln zu können. Ab dem vierundzwanzigsten Lebensmonat wird der emotionale Ausdruck eines Kindes vielfältiger und kontextbezogener (Höhl & Weigelt, 2015, S. 105). Zur emotionalen Kompetenz eines Kindes zählt, seine eigenen Gefühle bewusst wahrzunehmen, die Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck bringen, seine eigenen Gefühle selbst zu regulieren und die Gefühle anderer zu erkennen und zu deuten. Das Erreichen von emotionaler Kompetenz ist eine bedeutende Entwicklungsaufgabe in den ersten sechs Lebensjahren eines Kindes (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 51). Das Kind nimmt zuerst einmal wahr, wenn ein Gefühl in ihm aufkommt. Nachdem der Spracherwerb eines Kindes abgeschlossen ist, ist es dem Kind auch möglich, seine Gefühle dann zu benennen. Somit kann das Kind ein Bewusstsein für seine eigenen Gefühle erwerben. Es kann Emotionen in seinem sozialen Umfeld erkennen und diese mit den eigenen in Verbindung bringen. Der passive Wortschatz für emotionale Begrifflichkeiten ist meist größer als der aktive Wortschatz (siehe Kapitel 4.5 Entwicklung der Sprache).

Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr beginnt das Kind sein Emotionsvokabular bewusst zu verwenden um seine Bedürfnisse dadurch zu verdeutlichen. Die Kinder entwickeln auch ein Verständnis für Gefühlsreaktionen anderer Kinder und sind an deren Ursachen und Folgen interessiert (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 52). Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr erkennen Kinder die Möglichkeit, dass zwei unterschiedliche Gefühle gleichzeitig auftreten können. Sogenannte emotionale Schemata für verschiedene Gefühle, helfen dem Kind damit umzugehen. Ein emotionales Schema umfasst das Wissen über einzelne Emotionen, ihre Ursachen, Symptome und Folgen. Für einen positiv verlaufenden emotionalen Lernprozess ist eine gute Sprachentwicklung förderlich (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 52). Eine der bedeutendsten emotionalen Kompetenzen, ist die Fähigkeit, seine eigenen Emotionen regulieren zu können. Sichere Bindungsmuster sind für eine positive Entwicklung von kindlichen Emotionsregulationen vom Vorteil. Kinder lernen am Modell, das heißt der eigene Umgang mit Gefühlen hat eine Vorbildwirkung für Kinder. Nicht nur der eigene Gefühls Umgang, sondern auch wie Eltern und Fachkräfte auf

die Gefühle der Kinder reagieren ist wesentlich und wird von den Kleinkindern genau wahrgenommen (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 52ff). Ab dem dritten Lebensjahr ist das Kind in der Lage seine Gefühlsausdrücke bewusst zu verändern, zu unterdrücken oder auch zweckgemäß einzusetzen. Zur Förderung von emotionalen Kompetenzen gehört die Vermittlung von erfolgreichen Strategien, um mit den eigenen Emotionen umgehen zu lernen. Ziel ist es, sich einen sozial verträglichen Umgang mit den eigenen Gefühlen anzueignen um ein positives soziales Miteinander entstehen lassen zu können (Hille et al., 2013, S. 162). Es wird unterschieden zwischen dem emotionalen Erleben und dem emotionalen Ausdruck. Kindergartenkinder entscheiden welche Emotion sie wie und wem gegenüber äußern wollen. Ihre Strategien sind hierbei vielfältig, vom körperlichen Ausdruck bis hin zu langandauernden gespielten Szenarien, kann alles beobachtet werden. Kinder verlieren leicht die Kontrolle über sich selbst, sobald heftige Emotionen im Spiel sind. Die zunehmenden sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten spielen in Bezug auf die Emotionskontrolle zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr, eine wichtige Rolle und erleichtern diese. Kinder können sich und andere in gefühlsintensiven Situationen beruhigen, da sie die Ursache meist nachvollziehen können. Emotional intelligente Menschen lassen die Emotion zu und sind in der Lage, diese in sozial verträgliche Bahnen zu lenken (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 53ff).

5 Natur als Lernraum

5.1 Waldpädagogik - Entwicklung und Geschichte

Ursprünglich liegen die Wurzeln der Waldpädagogik in Schweden. Dort gibt es seit den 80er Jahren eine Organisation, die ganzjährige Aktivitäten im naturpädagogischen Bereich anbietet. Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts wurde in Dänemark der erste Waldkindergarten ins Leben gerufen. Seither ist Dänemark ein Vorreiter in Sachen Waldkindergärten. In Deutschland wurde 1968 der erste private Waldkindergarten genehmigt. Ursula Sube war die Gründerin, sie selbst hatte keine pädagogische Ausbildung, daher bekam sie keine finanzielle Unterstützung vom Land und sie war hauptsächlich auf Elternbeiträge angewiesen. 1993 schafften es zwei Erzieherinnen, den ersten deutschen staatlichen Waldkindergarten zu eröffnen. Nach und nach leisteten Pioniere rege Überzeugungsarbeit. Heute gibt es in Deutschland zwischen vierhundert und fünfhundert Kindertageseinrichtungen, die sich voll und ganz der Natur- und Waldpädagogik hingeben (Miklitz, 2005, S. 14).

Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gründete Klaus Seeland die erste Waldschule namens „Corray“ in der Schweiz und gilt seither als Pionier der Waldpädagogik. „Corray“ sollte ein Zeichen setzen und die Jugend zur Liebe der Natur und der Heimat erziehen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die ersten Waldschulheime und der bis heute wichtigste Verein der Waldpädagogik, Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW, 1947), gegründet (Bolay & Reichle, 2016).

In vielen literarischen Werken wird der Begriff Waldpädagogik oftmals mit dem Begriff Erlebnispädagogik gleichgesetzt. Waltraut Neubert und Kurt Hahn gelten als die ersten Wegbereiter der Erlebnispädagogik. Aus vielen Erlebnissen entstehen Erfahrungen und ein Lerngewinn findet statt. Aus Erfahrungen können Erkenntnisse wachsen und sich Einsichten ergeben (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

5.1.1 Ziele und Inhalte

Waldpädagogik wird der Naturpädagogik untergeordnet und umfasst das ganzheitliche Erleben und Lernen von ökologischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge in Wald und Natur. Ziel der Waldpädagogik ist es, den Menschen ganzheitlich zu einem verantwortungsbewussten, vernetzten Handeln zu führen. Der Lernraum Wald ermöglicht ein ganzheitliches Lernen ohne Konkurrenzkampf. Nicht nur ökologische Zusammenhänge werden gelehrt, auch ein Gefühl von Geborgenheit, das sich positiv auf das seelische Gleichgewicht

auswirkt, ist im Wald spürbar. Die Waldpädagogik soll die Bedeutung des Waldes ganzheitlich durch praktisches Erleben und Lernen im Wald aufzeigen und das Problembewusstsein für die Umwelt schärfen (Bolay & Reichle, 2016). Der pädagogische Ansatz im Wald will Kinder in ihrer Gesamtheit fördern und umfasst emotionale, soziale, psychomotorische und kognitive Bereiche. Um dies zu ermöglichen stehen das Planen von vielseitigen Erlebnissen im Wald und deren Reflexion im Vordergrund. Walderlebnisse tragen positiv zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Im Bereich der Emotionalität werden die Neugierde, die Freude, die Liebe zur Natur, die Selbstwahrnehmung und die Identitätsfindung angesprochen. Im Bereich der Psychomotorik spielen das Handeln, Wahrnehmen, der Mut, die Kreativität und die Selbstständigkeit eine wesentliche Rolle. Zur Kognition zählen Interesse, Verantwortung, Emanzipation und Integration. Die Prinzipien der Selbstbestimmtheit, der Selbsttätigkeit, der Selbstwirksamkeit und der Freiwilligkeit finden bei allen Erlebnissen immer Berücksichtigung (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

Im Bereich der täglichen Kinderbetreuung von drei bis sechsjährigen Kindern wird die Waldpädagogik in unterschiedlichen Formen in den Kindergartenalltag integriert.

- Der reine Waldkindergarten

In einem abgegrenzten Waldstück verbringen die Kinder eines Waldkindergartens den gesamten Vormittag. Der Wald bildet den Hauptaufenthaltsort der Kinder. Täglich verbringen die Kinder zwischen vier und sechs Stunden in der freien Natur. Die Öffnungszeiten variieren je nach Jahreszeiten und richten sich nach der jeweiligen Temperatur- und Wetterlage. Jeder Waldkindergarten muss über ein sogenanntes Schutzhaus verfügen, dieses soll als Rückzugsort während einer gefährlichen Wetterlage oder etwaigen Notfällen dienen. Häufig werden umgebaute Bauwägen verwendet, die neben ihrer Schutzfunktion auch zur Aufbewahrung von Materialien dienen. In den meisten Waldkindergärten werden zirka zwanzig Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren von zwei ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen betreut. Viele der Pädagoginnen und Pädagogen können eine Zusatzausbildung im Bereich der Waldpädagogik vorweisen (Miklitz, 2005, S. 16).

- Der integrierte Waldkindergarten

Die Form des integrierten Waldkindergartens ist vor allem in Dänemark weit verbreitet. Das waldpädagogische Konzept wird in einem Regelkindergarten integriert und kann unterschiedliche Auswirkungen haben. Eine Variante ist, dass ein Regelkindergarten eine offene

Waldgruppe führt, zu der sich täglich Kinder aus den verschiedenen Gruppen zuordnen können. Es gibt auch die Möglichkeit der fixen Waldgruppe, bei der die Kinder monatlich wechseln. In vielen Institutionen wird es auch so praktiziert, dass die Kinder der Waldgruppe den Vormittag in der Natur verbringen und den Nachmittag im Kindergarten. Somit können die Randzeiten gut abgedeckt werden und die Kinder haben auch die Möglichkeit, sich gruppenübergreifend besser kennenzulernen (Miklitz, 2005, S. 18).

- Projektwochen

Die Kinder eines Regelkindergartens verbringen zwischen zwei und drei Wochen am Stück im Wald. Sogenannte Projektwochen dienen dazu, fortlaufende Lernprozesse in der Natur zu initiieren und erste waldpädagogische Erfahrungen zu sammeln (Miklitz, 2005, S. 18).

5.2 Bedürfnisse der Kinder

Im folgenden Kapitel werden die Möglichkeiten des Lernraumes Wald zur Befriedigung von kindlichen Bedürfnissen erläutert. In einer Gruppe von Kindern ergeben sich unterschiedliche Bedürfnisse und es wird versucht, diesen Bedürfnissen mit den Gegebenheiten eines Naturraumes gerecht zu werden.

- Das Bedürfnis nach Liebe, Geborgenheit und Sicherheit

Kinder haben das Bedürfnis geliebt und respektiert zu werden, sie wollen sich geborgen und sicher fühlen, nur dann können sie selbstständig explorieren. Kinder, die das Gefühl von Liebe und Sicherheit erfahren, haben mehr Selbstbewusstsein und trauen sich mehr zu. Der Wald kann diesem Bedürfnis gerecht werden, da sich die meisten Kinder in der Natur in einer gut geführten Gruppe geborgen und sicher fühlen (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis nach Spannung, Abenteuer und Risiko

Der kindliche Drang nach Entdecken und Erleben steht der Geborgenheit und Sicherheit gegenüber. Das aktive Tun und das spielerische Befassen mit Dingen und Personen in der Natur ermöglicht dem Kind, Akteur seiner eigenen Entwicklung zu sein. Die Ausgewogenheit von Spannung und Entspannung ist für die kindliche Entwicklung wesentlich. Innerhalb

eines Handlungsspielraumes sollen sich Zeiten der Spannung und Entspannung wiederfinden. Die Natur ermöglicht den Kindern, ihren individuellen Rhythmus von Spannung und Entspannung zu finden (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis nach Freiheit, Grenzen, Selbstständigkeit und Verantwortung

Kinder wollen in einem vorgegebenen Rahmen frei entscheiden und handeln können. Sich frei bewegen und seinen individuellen Bedürfnissen nachgehen zu können, ist ein wesentliches Bedürfnis von Kindern. Kommt das Kind durch intrinsische Motivation zum eigenen Tun, übernimmt es Verantwortung für eigenes Handeln und wird mehr und mehr selbstständig. Der Wald bietet einen Rahmen, in dem selbstständiges Agieren möglich ist (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis die Welt zu entdecken und zu verstehen

Die kindliche Neugierde, der Wissendrang und die Fähigkeit nachzuahmen und zu entdecken ermöglicht Kindern, die Erwachsenenwelt kennenzulernen und zu begreifen. Die Verbundenheit von Mensch und Natur zu erleben ist in der heutigen Zeit der Technologisierung schwieriger geworden. Der Wald bietet Kindern die Möglichkeit, die Natur wieder neu zu entdecken und im Umgang mit ihr kompetent zu werden. Ein längerer Aufenthalt im Wald bietet die Möglichkeit, die Grundbedürfnisse des Menschen wieder zu erkennen und sie von unwichtigen zu unterscheiden. Das vielseitige Angebot der Natur ermöglicht die kindliche Umwelt wahrzunehmen und den Erfahrungshorizont zu erweitern um die Welt ein Stück mehr zu begreifen (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis herzustellen und zu gestalten

Das Kind will Mitgestalter, sogenannter Co-Constructor, seiner Umwelt sein. Es will sie gestalten, verändern und neues herstellen. Durch die Mitarbeit erlangen Kinder unter anderem Selbstbewusstsein und lernen die Grenzen ihres Handelns kennen und zu akzeptieren. Bei der Umsetzung des Bedürfnisses werden neue Verhaltensweisen geübt, die in ihrer weiteren Entwicklung vom Vorteil sind. Durch das große Materialangebot bietet der Wald eine optimale Möglichkeit zum produktiven Tätig-Sein (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis zu spielen

Das Spiel wird als Arbeit des Kindes bezeichnet und ist die erste frühkindliche Lernform. Das Kind verarbeitet im Spiel vorhergegangene Erlebnisse. Handlungsweisen und Verhaltensmuster werden erprobt und geübt. Im Spiel können Kinder ihre Phantasie zum Ausdruck bringen und ihre Kreativität wird gefördert. Das kindliche Spiel ist von intrinsischer Motivation geprägt und wird meistens von positiven Emotionen begleitet. Vor allem Bewegungsspiele haben im Wald große Bedeutung (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis sich zu bewegen

Kinder haben einen natürlichen Bewegungsdrang und wollen diesen auch möglichst frei ausleben. Bewegung ist für die kindliche Entwicklung sehr wesentlich, sie fördert psychische, kognitive und körperliche Bereiche. Die Entwicklung der Sinne und das damit verbundene sinnliche Erleben im Wald trägt zu einer positiven Entwicklung bei. Das Bewegen im Wald hat auch einen wichtigen gesundheitsfördernden Aspekt (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis, vielfältig wahrzunehmen

Das sinnliche Wahrnehmen ist in der kindlichen Entwicklung sehr wesentlich. Ein Kind sucht nach sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, welche es in der Natur vielfältig vorfinden kann. Der Wald bietet Raum für das Sensibilisieren und Reifen zahlreicher Wahrnehmungssysteme. Nah- und auch Fernsinne werden gleichermaßen angesprochen, alle Sinnesorgane werden aktiviert und es entsteht keine einseitige Belastung (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis nach Gemeinschaft

Kinder haben ein großes Interesse an anderen Kindern. Eine altershomogene Gruppe gibt den Kindern das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Im gegenseitigen Kontakt, werden soziale Verhaltensweisen erprobt und soziale Kompetenzen erworben. Beim gemeinsamen Spiel entwickeln sich Empathie und Kooperationsfähigkeit. Der Wald bietet ein wichtiges Übungsfeld für soziales Lernen. In der Natur können zahlreiche Gemeinschaftserlebnisse gesammelt werden (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis Erlebtes, Stimmungen und Gefühle auszudrücken

Kinder haben das Bedürfnis, ihre Gefühle nach außen zu tragen und sich mitzuteilen. Es gibt unterschiedliche Ausdrucksmittel wie Kunst, Sprache, Bewegung, Theater, Musik. Durch den Ausdruck von Erlebtem verarbeiten Kinder Erlebnisse und reflektieren diese. Im Wald können vorhergegangene Erlebnisse individuell verarbeitet und ausgedrückt werden. Elemente der Musik, des Theaters oder der Kunst finden in der Natur immer Platz (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis, friedlich für sich alleine zu sein

Kinder haben von Zeit zu Zeit das Bedürfnis für sich alleine zu sein, in der Natur kann dieses Bedürfnis geweckt und befriedigt werden. Wer mit sich selbst alleine sein kann, ist weniger abhängig von den Anderen und kann sein Verhalten besser reflektieren. Viele Kinder können mit sich selbst nichts anfangen, werden ständig abgelenkt und können ohne Fremdeinflüsse nicht zur inneren Ruhe kommen. Über die Natur können Kinder lernen sich selbst zu regulieren und sich längere Zeit in eine Einzelbeschäftigung zu vertiefen. Der Wald bietet Kindern zahlreiche Rückzugsmöglichkeiten (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

- Das Bedürfnis mit der Natur verbunden zu sein

Nicht nur die sozialen und personalen Bedingungen, sondern auch die gegenständliche Umwelt spielen in der kindlichen Entwicklung eine wesentliche Rolle und sind voneinander abhängig. Die Natur bietet den Kindern einen natürlichen Lernraum und einen Ausgleich zu dem heutigen leistungsorientierten Alltag (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

5.3 Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung

Das gemeinsame Spielen in der Natur hat große Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Nachfolgend wird auf den Einfluss der Natur auf die sozioemotionale Entwicklung, die mentale Entwicklung und die physische Entwicklung näher eingegangen.

5.3.1 Soziale und emotionale Entwicklung

Durch das Spielen in der Natur wird angenommen, dass sich das Sozialverhalten nachhaltig verbessert. Regelmäßige Aufenthalte in einer natürlichen Umgebung beeinflussen die Verhaltensmuster von Kindern positiv. Kinder mit ADHS zeigen weniger aggressives Verhalten beim Spielen im Wald, als in einem geschlossenen Raum. Das Lernen und Arbeiten im

Grünen hat Auswirkungen auf die Kommunikation und Kooperation mit den Anderen und führt so zu mehr Erfolgserlebnissen in der Gruppenarbeit (Raith & Lude, 2014, S. 30). Nicht nur im Moment des Aufenthaltes im Wald sind deutliche Verbesserungen im Sozialverhalten sichtbar, sondern auch darüber hinaus bleiben erlernte soziale Kompetenzen bestehen. Das Kind fühlt sich in der Natur wohl und entspannt sich, dieser Entspannungszustand hält auch nach dem Ausflug in die Natur noch an und hat somit positive Auswirkungen auf das Verhalten im Gruppenraum oder Zuhause. Kinder eines Waldkindergartens werden durchgängig als sozialkompetenter bezeichnet als Kinder aus einem Regelkindergarten (Raith & Lude, 2014, S. 31).

Durch zahlreiche Naturerfahrungen verbessern sich die Konfliktlösekompetenz und auch die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes. Der Wald bietet tolle Möglichkeiten um gemeinsam Kreatives zu schaffen, vom Baumhaus bis zum Bodenmandala ist alles möglich. Die Kinder kommunizieren miteinander, jedes einzelne Kind bringt seine Ideen ein und gemeinsam wird an der praktischen Umsetzung gefeilt. Im phantasievollen Spiel werden soziale Verhaltensweisen erprobt und verinnerlicht (Raith & Lude, 2014, S. 32). Das kindliche Spiel ist bedeutsam für die menschliche Entwicklung und übt in einzelnen Entwicklungsstufen eine zentrale Funktion aus. Das Spielverhalten der Kinder wird in der Natur vielfältiger, intensiver und kreativer. Die Kinder nutzen die Gegebenheiten der Natur und binden sie in ihr Spiel ein, somit ändert sich das Spiel je nach Wetter und Jahreszeit. Einzelne Spielepisoden im Wald dauern sichtlich länger an, als jene in der Kindergartengruppe. Naturspielplätze laden zum längeren Verweilen ein und lassen nachhaltige Spielsituationen entstehen. Studien beweisen, dass die Quantität des Spiels mit der Quantität der Vegetation zunimmt. Je mehr Vegetation umso mehr kommen die Kinder in ein effektives Spiel (Raith & Lude, 2014, S. 33ff). Kinder entwickeln ihre eigenen phantasievollen Spielwelten und beziehen Dinge ihrer natürlichen Umgebung kreativ in ihr Tun ein. Naturaufenthalte fördern unter anderem auch die Phantasie und Kreativität eines Kindes.

5.3.2 Mentale Entwicklung

Alle Veränderungen im menschlichen Leben werden als Entwicklung bezeichnet.

Zur mentalen Entwicklung zählt vor allem das Wohlbefinden des Kindes und seine Selbstwahrnehmung. Kreativität, Konzentrationsfähigkeit und Leistung, zählen auch zur geistigen Entwicklung. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass schon ein kurzer Aufenthalt in der Natur positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden eines Menschen hat. Es reicht schon, einige Grünpflanzen im Raum zu haben, um das Wohlbefinden zu steigern. Verweilen Kinder in ihrer frühen Kindheit oft im Wald, haben sie später kaum Angst vor Ausflügen in die

Natur und großes Interesse an naturnahen Aktivitäten. Oftmals zeigen diese Kinder später den Wunsch einen Beruf in der Natur auszuüben (Raith & Lude, 2014, S. 15ff). Sind die Erlebnisse in der Natur für Kinder positiv, dann fördert das Spielen im Wald auch die Selbstwahrnehmung. Kinder fühlen sich zunehmend selbstsicherer und ihr Selbstwertgefühl wird gestärkt. Sie sind zufriedener mit sich selbst und haben Vertrauen in sich. Naturerfahrungsprogramme haben auch im therapeutischen Setting immer wieder große Bedeutung. Ein regelmäßiger Naturkontakt steigert das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit des Kindes (Raith & Lude, 2014, S. 20). Die Natur hat eine positive Wirkung auf die Emotionen und die Selbstwahrnehmung von Kindern und auch eine kompetenzfördernde Funktion. Der regelmäßige Aufenthalt im Wald fördert die Kreativität des Kindes. Kinder aus Waldkindergärten schneiden bei Kreativitätstests besser ab als Kinder aus Regelkindergärten. Kreative Spielprozesse entstehen und Naturmaterialien werden zweckentfremdet. Aufgrund der reizarmen aber gleichzeitig sehr reizvollen Umgebung wird die intrinsische Motivation von Kindern gesteigert. Kinder initiieren selbst Lernprozesse und werden von ihrer inneren Begeisterung geleitet. Lernen im Freien wird von Schulkindern mehr gewünscht als Lernen im Klassenraum. Das Spielen in der Natur fördert unter anderem auch die Selbstständigkeit, das eigene Tun steht im Vordergrund. Positive Effekte können auch in der Entwicklung der Konzentration festgestellt werden (Raith & Lude, 2014, S. 22ff). Der Aufenthalt in der Natur fördert unter anderem komplexere sprachliche Ausdrucksformen. Durch die Aktivitäten in der Natur werden nicht nur persönliche und körperbezogenen Kompetenzen gefördert, sondern auch die Entwicklung der Sprachkompetenz angeregt (Raith & Lude, 2014, S. 25). Die Natur hat eine stimulierende Funktion, die Kinder zu neuen Lernprozessen angeregt. Dies hat Auswirkungen auf einen positiven Lernerfolg in der Schule (Raith & Lude, 2014, S. 26).

5.3.3 Physische Entwicklung

Die körperliche Entwicklung ist ein sehr großer Teil der kindlichen Entwicklung. Im Alter von drei bis sechs Jahren, haben die Kinder einen enorm ausgeprägten Bewegungsdrang, welcher in der Natur hervorragend gestillt werden kann. Kinder die sich frei nach ihren Bedürfnissen bewegen können sind ausgeglichener, fühlen sich wohler und können sich wesentlich besser konzentrieren. Langfristig gesehen ist die Bewegung bedeutsam für die Entwicklung von Muskelkraft sowie Grob- und Feinmotorik (Raith & Lude, 2014, S. 41). Wissenschaftlich vielfältig belegt ist die Verknüpfung von kognitivem Lernen und der Bewegung im Gehirn. Dies bedeutet, dass besser entwickelte Bewegungsfähigkeiten auch zu besserem Lernerfolg führen kann. Eine wichtige Rolle beim Sich-Bewegen in der Natur spielt die Intensität. Es wurde beobachtet, dass die Bewegungsintensität im Freien deutlich höher ist

als beim Bewegen im Turnsaal des Kindergartens (Raith & Lude, 2014, S. 39). Im Grünen finden ein hoher Anteil an körperlichen Aktivitäten statt. Bei verschiedenen Untersuchungen zeigte sich, dass die grobmotorischen Fähigkeiten von Kindern, die sich wöchentlich regelmäßig im Wald aufhalten, deutlich besser sind als jene, die den Vormittag immer in Kindergarten verbringen. Ein positiver Effekt auf die gesamte motorische Entwicklung kann bei regelmäßigen Besuchen eines Naturspielplatzes erzielt werden. Tägliche Naturaufenthalte wirken sich noch mehr auf einen positiven Entwicklungsverlauf von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus (Raith & Lude, 2014, S. 40). Durch das ständige in Bewegung sein, wirkt sich das Spielen in der Natur auch positiv auf das Körpergewicht und die Gesundheit des Kindes aus. Regelmäßige Ausgänge an die frische Luft tragen zu einem guten Immunsystem bei und hat dadurch zur Folge, dass Kinder die oft draußen spielen weniger krankheitsanfällig sind. Häufiger Naturkontakt verbessert die Krankheitsresistenz des Kindes. Eine natürliche Umgebung tut der Gesundheit eines jeden Menschen gut (Raith & Lude, 2014, S. 38).

6 Der Wald als Integrationsraum

In immer mehr Kindergärten wird integrativ gearbeitet, das heißt, Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf haben, werden in eine heterogene Kindergruppe integriert. Ein Kind mit einem erhöhten Förderbedarf braucht aufgrund seines auffälligen Entwicklungsverlaufes (geistige oder körperliche Behinderung, enorme Entwicklungsretardierung, Entwicklungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten) eine zusätzliche Unterstützung im Kindergartenalltag um unter anderem ein soziales und emotionales Wohlbefinden zu erreichen. In der Gesellschaft wird oft von Inklusion gesprochen, jedoch ist zum derzeitigen Zeitpunkt mit den bestehenden Rahmenbedingungen in einer Kinderbetreuungseinrichtung kein inklusives Arbeiten möglich. Im folgenden Kapitel wird der Unterschied zwischen Integration und Inklusion erläutert und danach auf die soziale Integration im Kindergarten eingegangen.

6.1 Begriffsdefinition Integration und Inklusion

Die Inklusion setzt sich die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung aller Kinder in Kindergärten, in dem Fachpersonal arbeitet, das inklusive Werte und Ideen vermittelt und umsetzt, zum Ziel. Inklusion bedeutet auch, dass niemand aufgrund einer Funktionsbeeinträchtigung ausgeschlossen wird. Das Wort Integration wird in der elementaren Kleinkindpädagogik, vor allem in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern mit einer Behinderung, oft verwendet (Haug, 2013, S. 35). Die Begriffe Integration und Inklusion sind in ihrer Bedeutung sehr ähnlich, doch gibt es gravierende Unterschiede. Das Konzept der Integration hat zum Ziel, dass alle Kinder dieselbe Einrichtung besuchen können. Inklusion dagegen strebt nicht nur nach der physischen Platzierung des Kindes in einer Gruppe, sondern schenkt der qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit große Aufmerksamkeit (Abbildung 3). Diese soll es in inklusiven Einrichtungen ermöglichen, dass alle Kinder, auch Kinder mit einer Beeinträchtigung, die Inhalte und Aktivitäten gemeinsam erleben können und einen Lerngewinn haben. Es ist notwendig, dass die gesamte Arbeit im Kindergarten umgestaltet wird und das sonderpädagogische Denken dem neuen Ansatz angepasst wird. Inklusion bedeutet, einem Kind die Betreuung, Förderung und Erziehung innerhalb einer Gemeinschaft in einer Institution, unabhängig von sozialer Schicht, Herkunftsland und Entwicklungsstand, zu gewährleisten. Das Recht auf Bildung und Ausbildung für alle Menschen ist ein Grundgedanke der inklusiven Arbeit. Allen Kindern soll eine Teilhabe am wohnortnahen Kindergarten möglich sein, in dem sie eine Gemeinschaft mit gleichaltrigen Kindern erleben können (Haug, 2013, S. 35). Werden inklusive Ansätze in einer Kindergruppe qualitativ gut umgesetzt, kommt es zu einer gegenseitigen Bereicherung zwischen den Akteur/inn/en, bei der die Kinder Ressourcen füreinander sein werden. Jedes Kind soll Mitglied einer Gemeinschaft

sein, die dasselbe soziale, kulturelle und pädagogische Umfeld nutzen können. Jedem Kind soll die Teilnahme an pädagogischen Programmen im Kindergarten möglich sein. Darunter wird nicht nur die Anwesenheit bei Aktivitäten und die damit verbundene Rollenzuteilung des Zuschauers/der Zuschauerin verstanden, sondern die aktive Teilnahme am Geschehen. Das pädagogische Angebot wird so gestaltet, dass alle Kinder zur Aktivität herausgefordert werden. Ein weiterer wichtiger, inklusiver Grundgedanke ist die Partizipation. Diese setzt voraus, dass alle Betroffenen die Möglichkeit haben, ihre eigene Situation aktiv zu beeinflussen und zu verändern. Inklusion geht von Gleichwertigkeit und sozialer Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung und Erziehung aus (Haug, 2013, S. 36ff).



Abbildung 3: Integration/Inklusion (mod. n. Albers, 2012)

6.2 Soziale Integration im Kindergarten

Unter dem Begriff Inklusion im Kindergarten versteht man, dass allen Kindern der Aufenthalt in einer Kindertageseinrichtung ermöglicht wird. Die Inklusionspädagogik beruht auf dem Integrationsbestreben von 1970, das sich damals eine gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergarten zum Ziel gesetzt hat. Im Kindergarten werden heute neben den Regelgruppen auch zahlreiche Integrationsgruppen geführt. Neben den Integrationsgruppen in den Regeleinrichtungen gibt es auch vermehrt die Einzelintegration im Wohnort des Kindes. Diese Form von Integration unterstützt die soziale Einbindung des Kindes und hilft ihm ein soziales Netz aufzubauen (Albers, 2012, S. 9). Die soziale Integration eines Kindes wird nicht automatisch durch den Integrationsplatz in einer Kindergruppe gewährleistet. Vor allem die Entwicklung auf mehreren Ebenen hat einen bedeutenden Einfluss auf einen positiven Integrationsprozess. Nicht allein die Anwesenheit von Kindern mit

Behinderungen oder Verhaltensstörungen in einer Gruppe mit Kindern ohne Behinderungen reicht aus, um integrative Prozesse in Gang zu setzen. Eine gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung ohne Aussonderung ist anzustreben. Auf der subjektiven, der innerpsychischen Ebene ist es als Pädagogin und Pädagoge wichtig, die eigene Einstellung und Haltung gegenüber Andersartigkeit zu reflektieren. Auf der interaktionellen Ebene ist es wesentlich, gemeinsame Spielsituationen zu schaffen und sich auf eine gute Zusammenarbeit im pädagogischen Team zu fokussieren. In den institutionellen Bereich fallen das Bereitstellen und Vorbereiten einer angemessenen Lernumgebung, wie auch die Barrierefreiheit in der gesamten Einrichtung. Auch die Transparenz für die Öffentlichkeit und die damit verbundene Wirkung gegen Diskriminierung sind Teil einer erfolgreichen Integration (Albers, 2012, S. 10).

Gesamtgesellschaftlich gesehen sollte ein Kind in einer Kinderbetreuungseinrichtung sozial integriert werden. Dies kann jedoch in einer bestehenden Peergroup oftmals sehr schwierig sein. Kinder einer Kindergruppe grenzen andere Kinder teilweise bewusst von der Interaktion aus, somit ist es dem Kind nur schwer möglich am Spielgeschehen teilzunehmen. Unabhängig von der Art der Behinderung kann es zur sozialen Ausgrenzung kommen. Eine pädagogische Unterstützung ist dann notwendig, wenn das Kind in seinem Kompetenzverhalten nicht in der Lage ist, Interaktionsprozesse zu initiieren oder daran teilzunehmen. Es kann sich hierbei um Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus sozial schwachen Familien, Kinder mit starken Verhaltensauffälligkeiten oder entwicklungsverzögerte Kinder handeln (Kron, 2011; zit. n. Albers, 2012).

Wenn sich Prozesse der Exklusion bilden, muss die Pädagogin, der Pädagoge einschreiten und notwendige Maßnahmen ergreifen. Das Gelingen von sozialer Integration ist sehr stark von der Kompetenz der Fachperson abhängig. Die Pädagogin, der Pädagoge setzt gezielte Impulse um die Kommunikation und Interaktion der Kinder aufrechtzuhalten. Der soziale Umgang der Kinder kann durch gut überlegte Methoden in eine gewünschte Richtung gelenkt werden. Dies verlangt von der pädagogischen Fachkraft ein hohes Maß an Beobachtungsfähigkeit und Empathie. Das pädagogische Ziel dahinter ist nicht die Gleichheit, sondern die Akzeptanz der Andersartigkeit des Interaktionspartners. Oftmals ist es auch notwendig den gesamten Tagesablauf eines Kindergartenvormittages zu überdenken und neu zu strukturieren, damit es Kindern mit einer Behinderung oder Verhaltensauffälligkeit möglich ist, daran teilzunehmen. Nicht nur die Entwicklung des betroffenen Kindes profitiert von integrativen Prozessen, auch die Kinder aus der Peergroup werden hinsichtlich ihrer Entwicklung positiv gestärkt (Albers, 2012, S. 12). Im Kindergarten verfolgt das pädagogische Team in ihrer Arbeit den situativen Ansatz, der wiederum meint, dass alle Kinder mit unter-

schiedlichster Ausgangslage in ihrer Entwicklung unterstützt und zu kompetenten Menschen erzogen werden sollen. Die regelmäßige Reflexion der pädagogischen Arbeit ist unabdingbar, um eine erfolgreiche soziale Integration im Kindergarten zu erzielen (Albers, 2012, S. 12).

In der Integrationsentwicklung kam es in den letzten Jahren zu einem Begriffswechsel. Der Begriff Inklusion wurde mehr und mehr verwendet und sollte neue Perspektiven für Theorie und Praxis ermöglichen. Die Umsetzung von Inklusion in Bildungseinrichtungen, schließt weitreichende pädagogische Handlungskonsequenzen mit ein. Die inklusive Pädagogik setzt ein Verständnis für Normalität und Vielfalt voraus. Während es im Konzept der Integration vorrangig um die Teilhabe von Kinder mit einer Behinderung geht, bezieht die Inklusion alle Erscheinungsformen der Heterogenität mit ein. Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihres Geschlechtes, der Nationalität, Ethnie, des Alters, ihrer körperliche Verfassung, sozialen Voraussetzungen und Intelligenz. Diese Vielfalt wird nicht als Risiko gesehen, sondern als alltäglicher Bestandteil des gemeinsamen Zusammenlebens wertgeschätzt (Albers, 2012, S. 13). Integration will ein Kind mit einer Behinderung in ein bereits bestehendes System eingliedern. Inklusion hingegen sieht das Kind von Anfang an als Teil der Gesellschaft. Inklusion will das System an die Bedürfnisse eines jedes Kindes anpassen und geht davon aus, dass die Unterschiedlichkeit aller Menschen die Normalität bildet. An diese Normalität wird das System angepasst und nicht umgekehrt (Albers, 2012, S. 15). Es wird eine Sozialisation von Kinder, unabhängig von individuellen Unterschieden, angestrebt. Gegen das Konzept der Inklusion spricht leider immer noch, dass erst nach dem Feststellen eines erhöhten Förderbedarfs die notwendigen sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet werden. Das heißt, um dem Kind eine optimale Unterstützung in ihrer Entwicklung gewährleisten zu können, muss zuerst der Blickwinkel auf die Defizite des Kindes gerichtet werden. Dies wiederum ist ein Widerspruch zum stärkenorientierten Ansatz in der pädagogischen Arbeit (Albers, 2012, S. 14ff).

Die Integration von Kindern mit einer Entwicklungsstörung stellt für das gesamte Umfeld eine große Herausforderung dar. Ein detailliertes Wissen über das Krankheitsbild ist notwendig um sie bestmöglich in ihrer Entwicklung begleiten zu können. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt die häufigsten Entwicklungsstörungen näher beleuchtet.

6.3 Entwicklungsstörungen bei Kindern

Eine bleibende Beeinträchtigung der Entwicklung des Kindes kann als Entwicklungsstörung bezeichnet werden. Es wird jedoch der Bereich der Störung genauer festgelegt. Sind mehrere Bereiche betroffen, wird von einer globalen Entwicklungsstörung gesprochen. In der

Klassifikation der Krankheiten und Störungen im Kinder- und Jugendalter (ICD-10) der WHO werden umschriebenen Entwicklungsstörungen genannt. Dazu gehören Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache, Störungen schulischer Fähigkeiten und kombinierte umschriebenen Entwicklungsstörungen. Eine umschriebene Entwicklungsstörung beginnt im Kindesalter und zeigt einen stetigen Verlauf ohne Remissionen oder Rezidive (Straßburg, Dacheneder, & Kreß, 2000, S. 12ff).

Dazu gehören:

- Störungen von Wachstum und Reifung
 - Kleinwuchs
 - Mangelernährung
 - Großwuchs
 - Adipositas
 - Störungen der Geschlechtsentwicklung (Straßburg, Dacheneder, & Kreß, 2000, S. 77)
- Motorische Entwicklungsstörungen
 - Infantile Zerebralparese
 - Meningomyelozele (Spina bifida-Syndrom)
 - Krankheiten mit Muskelhypotonien (Straßburg, Dacheneder, & Kreß, 2000, S. 83)
- Ursachen und Formen mentaler Entwicklungsstörungen
 - Numerische Chromosomenanomalien
 - Strukturelle Chromosomenanomalien
 - Neurokutane Syndrome = Phakomatosen
 - Genetisch bedingte Syndrome mit Entwicklungsstörungen
 - Hirnfehlanlagen
 - Teratogene Hirnschäden
 - Intrauterine Infektionen
 - Perinatale Hirnschäden
 - Frühgeborene
 - Postnatale Hirnschäden
 - Hormonstörungen
 - Epilepsien
 - Autismus
 - Das hyperkinetische Syndrom (Straßburg, Dacheneder, & Kreß, 2000, S. 95)

Eine Entwicklungsstörung führt dann zu einer Behinderung, wenn der/die Betroffene im täglichen Leben Beeinträchtigungen verspürt und durch die Umwelt sozial benachteiligt wird. Solange das nicht passiert, wird von einer drohenden Behinderung gesprochen (Straßburg, Dacheneder, & Kreß, 2000, S. 12).

Entwicklungsstörungen beeinflussen das Leben eines Kindes gravierend und es kann zu massiven Einschränkungen für das betroffene Kind und dessen Familie kommen. Daher ist eine frühzeitige Erkennung notwendig, um wesentliche Therapien und Fördermaßnahmen einleiten zu können. Neben therapeutischen Maßnahmen müssen sich die kindbezogenen Systeme, wie Familie und Kindergarten mit der entsprechenden Thematik auseinandersetzen und auf die Bedürfnisse des betroffenen Kindes reagieren (Shanker, 2016, S. 50).

Autismus und das hyperkinetische Syndrom zählen in den letzten Jahren zu den am häufigsten auftretenden Entwicklungsstörungen im Kindergartenalter. Daher wird in den nächsten beiden Kapiteln auf dessen Ursachen und Folgen näher eingegangen.

6.3.1 Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen (HKS, ADS, ADHS)

Kinder sind in ihrem Verhalten sehr unterschiedlich. Sie zeigen Verhaltensweisen, die von Erwachsenen verschieden aufgenommen werden. Zeigen sich Kinder egoistisch, trotzig, aggressiv oder weigern sie sich aufmerksam zu sein, wird dieses Verhalten schnell als „böse“ oder „schwer erziehbar“ definiert. Auch klinische Bezeichnungen wie ADS, ADHS oder ODD finden schnell Anklang (Shanker, 2016, S. 9). Das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS), das hyperkinetische Syndrom (HKS) und die Hyperaktivitätsstörung (ADHS) sind psychische Störungen, die im Kindesalter beginnen und sich durch Defizite in der Aufmerksamkeitskontrolle, durch Störungen der Impulskontrolle und körperliche Unruhe auszeichnen. Es zeigen sich klare geschlechterspezifische Unterschiede. ADS-Diagnose bekommen doppelt so viele Jungen wie Mädchen und eine ADHS-Diagnose erhalten fünfmal so viele Jungen wie Mädchen. Die Ursachen für ADS, HKS und ADHS sind bis heute umstritten und nicht eindeutig geklärt. Man geht davon aus, dass es zu einer Dysfunktion in bestimmten Regelkreisen des Gehirns kommt, die für die Impulssteuerung und Aufmerksamkeit zuständig sind (Ellneby, 1997, S. 125ff). Folgende erste Symptome treten meist im Kindergartenalter auf:

Die Kinder können sich nicht leicht auf Einzelheiten fokussieren, sie haben Probleme sich im Spiel mit anderen Kindern auf sich zu konzentrieren. Es treten Schwierigkeiten beim

Erfüllen von gestellten Aufgaben auf, da es für das Kind eine hohe Herausforderung darstellt den Anweisungen bis zum Schluss zu folgen. Die Kinder vermeiden Aufgaben, welche eine hohe Konzentration erfordern. Sie verlieren oder verlegen öfter Dinge und sind allgemein leichter ablenkbar.

Bei einer gravierenden Impulsivitätsstörung zeigen die Kinder folgende Verhaltensweisen:

Den Kindern fällt es extrem schwer längere Zeit auf seinem Stuhl zu sitzen und sie sind kaum in der Lage sich längere Zeit auf ruhiges Spiel einzulassen. Sie sind ständig in Bewegung. Es fällt den Kindern schwer zu warten, bis sie an der Reihe sind oder bis eine Aufgabe vollständig erklärt wurde. Unkontrolliertes Herausplatzen mit Äußerungen und Unterbrechen von Gesprächen in unangebrachten Situationen passieren des Öfteren (Ellneby, 1997, S. 125ff).

Problematische Verhaltensweisen werden oft als Teil des Charakters oder Temperaments des Kindes gesehen, es kann aber auch an der Unfähigkeit des Kindes liegen, die umliegenden Geschehnisse zu verarbeiten. Oft wird bösesartiges Verhalten mit schlechtem Benehmen gleichgesetzt, bei dieser Störung allerdings handelt es sich bei dem Kind um ein Stressverhalten (Shanker, 2016, S. 9ff).

6.3.2 Autismus-Spektrums-Störung

Eine weitere Entwicklungsstörung ist die sogenannte Autismus-Spektrums-Störung. Autismus ist eine angeborene Störung die nicht heilbar ist und sich somit über die gesamte Lebenszeit auswirkt. Autismus ist mit hoher Wahrscheinlichkeit erblich bedingt, bislang konnten jedoch die genauen Genmutationen noch nicht bestimmt werden. Die tatsächliche Erkennung der Störung erfolgt jedoch erst zirka ab dem dritten Lebensjahr. Eine Autismus-Diagnose kann nur von Kinderpsycholog/inn/en und Kinderpsychiater/inne/n gestellt werden. Es bedarf eine Testungsphase, die sich mindestens über drei bis sechs Monate zieht. Typische Symptome sind Schwierigkeiten in der sozialen Kommunikation sowie auch stereotype Verhaltensweisen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 129ff). Kindern mit Autismus sind in der Kontakt- und Beziehungsaufnahme mit anderen Kindern stark beeinträchtigt. Es gibt eine Vielzahl an unterschiedlichsten Symptomen, die Menschen mit Autismus zeigen. Darum wird in der Fachliteratur von einer Autismus-Spektrums-Störung gesprochen (Höhl & Weigelt, 2015, S. 130). Es wird grundsätzlich zwischen zwei Arten unterschieden: dem frühkindlichen Autismus (Kanner-Syndrom) und der autistischen Persönlichkeitsstörung

(Asperger-Syndrom). Beide Formen unterscheiden sich in der Art und Ausprägung der einzelnen Symptome und den damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten (Trapmann & Rotthaus, 2013, S. 84).

Folgende Punkte prägen das Verhalten und die Entwicklung von Kindern mit Autismus:

Ein frühes Anzeichen ist zum Beispiel das mangelnde soziale Interesse, wodurch der Aufbau von sozialen Kompetenzen erschwert wird. Das autistische Kind wirkt eher abweisend und introvertiert gegenüber anderen Kindern und nimmt wenig Blickkontakt auf. Es kann sich nur schwer in andere Menschen hineinversetzen oder die Gefühle anderer erkennen und darauf reagieren. Kinder mit Autismus sind in ihrer Mimik eingeschränkt und können ihr Verhalten kaum an den sozialen Kontext anpassen. Freundschaften zu knüpfen und diese auch über einen längeren Zeitraum zu halten fällt vor allem Kindern, bei denen der frühkindliche Autismus festgestellt wurde, sehr schwer. Eine Bindung zu den Eltern kann jedoch durchaus funktionieren. In dieser gewohnten Beziehung kann es dem Kind auch möglich sein, seine Gefühle zu zeigen und eventuell die der Eltern richtig zu deuten. In vielen Fällen ist eine deutliche Entwicklungsretardierung festzustellen, welche nicht nur im sozialen Bereich, sondern meistens auch im Bereich der Sprache ersichtlich ist. Viele autistischen Kinder entwickeln keine deutlich verstehbare Sprache und zeigen ein sehr auffälliges Sprechverhalten. Die Sprache von Kindern mit Autismus klingt meistens sehr monoton und ist in ihrer Tonhöhe auffällig. Grundsätzlich wird die Sprache nicht als Kommunikationsmittel genutzt. Weiters entwickeln Kinder mit einer Autismus-Spektrums-Störung starre Beschäftigungsmuster. Sie bestehen auf immer gleichbleibende Rituale und zeigen dementsprechenden Widerstand bei kleinen Veränderungen. Stereotype Bewegungsmuster zeigen sich beispielsweise in bizarren Hand- und Fingerbewegungen (Trapmann & Rotthaus, 2013, S. 85ff).

Es wird empfohlen, unmittelbar nach der Diagnose mit einer Autismus-Therapie anzufangen. Therapeutinnen und Therapeuten haben das Ziel, die Symptome zu lindern und den betroffenen Kindern und deren Familien die Alltagsbewältigung zu erleichtern. Hilfestellungen und Unterstützung, sich in der sozialen Welt zurecht zu finden, stehen an erster Stelle. Eine Behandlung kann die Anpassung an die Anforderungen des Alltages, die Selbstständigkeit und die Interaktionsfähigkeit erheblich verbessern (Höhl & Weigelt, 2015, S. 133).

6.4 Warum das gemeinsame Spielen im Wald leichter fällt

Der Wald ist einer der schönsten Erlebnis- und Entdeckungsräume für Kinder. Er bietet Anregungen und Herausforderung, aber auch Raum für Ruhe und Stille. Die Kinder erfahren mit allen Sinnen die täglichen Veränderungen in der Natur. Die Gegebenheiten des

Naturraumes wirken sich jedes Mal anders auf die Kinder aus. In dem offenen Gebiet des Waldes genießen Kinder die Geborgenheit einer Gruppe und erfahren die Bedeutung von gemeinsamer Kooperation. Der Wald bietet unendliche Freiräume für eigene Erkundungen und individuelle Rückzugsmöglichkeiten. Durch den gemeinsamen Umgang mit der Natur, gelingt es Kindern besser, sich selbst zu vertrauen, seine eigenen Fähigkeiten richtig einzuschätzen und neue Herausforderungen anzunehmen. Der Naturraum Wald hat mit seinen zahlreichen wertvollen Eigenschaften eine positive Auswirkung auf die Entwicklung eines jeden Kindes (Hemming, 2011, S. 5).

Viele Kinder mit ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit und Hyperaktivitäts-Syndrom) fühlen sich im Wald wohler und haben positive Gefühle wie Freude, Sorglosigkeit und Selbstsicherheit. Nach einem längeren Aufenthalt in der freien Natur fühlen sich diese Kinder sichtlich erholt. Der Wald stillt das große Bedürfnis nach Freiheit nahezu vollkommen. Wald- und Wiesenstunden dienen als Puffer von negativen Emotionen, die sich aus belastenden Lebensereignissen ergeben und dienen somit als Schutz für die Psyche der Kinder. Der mögliche Kontakt mit Tieren, kann das Stressniveau von Kindern senken. Die Natur bietet den Kindern die Chance, Abstand zum Alltag zu gewinnen. Erlebtes zu verarbeiten und Neues zu entdecken (Raith & Lude, 2014, S. 17ff). Ein regelmäßiger Besuch im Wald unterstützt die soziale Integration. Kinder können problemlos Beziehungen mit anderen eingehen, finden einen adäquaten Weg zur Kontaktaufnahme und sind allgemein entspannter. Aggressives Verhalten wird deutlich weniger (Raith & Lude, 2014, S. 20). Bei Freizeitaktivitäten in der Natur treten ADHS-Symptome nur in abgeschwächter Form auf. Die Konzentrationsfähigkeit nach einem kurzen Aufenthalt in der Natur ist deutlich besser als nach einem Aufenthalt in geschlossenem Raum (Raith & Lude, 2014, S. 25).

Der Aufenthalt in der Natur begünstigt das Verhalten des Kindes, es werden Stressfaktoren minimiert oder sogar ausgeschaltet und das Kind lernt sich selbst zu regulieren.

Im Lernraum Wald ist es vor allem Kindern mit Autismus möglich, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und diesen nachzugehen. Die Rahmenbedingungen des Waldspielplatzes bleiben grundsätzlich immer gleich. Abgesehen von den jahreszeitlichen Veränderungen gibt die Natur den betroffenen Kindern die notwendige Sicherheit. Sie können das Tempo und die Art der nächsten Lernschritte selbst bestimmen. In der Kommunikation mit anderen Kindern können autistische Kinder sehr frei agieren. Der Wald bietet Rückzugsmöglichkeiten für das Alleinspiel, aber auch genügend Platz um ein Partner/innen/spiel abseits der Gesamtgruppe zu starten. Das Spielen in der Natur ist geprägt von Freiheit und Struktur, das freie Beschäftigen in einem vorgegebenen Rahmen von Regeln und Ritualen findet bei Kindern mit Autismus-Spektrums-Störungen großen Anklang (Trapmann & Rotthaus, 2013, S. 90ff).

6.4.1 Konzept der Selbstregulierung

Das Konzept der Selbstregulierung kann in der Natur sehr gut umgesetzt werden. Durch die Selbstregulierung wird die Bedeutung des kindlichen Verhaltens genauer betrachtet, das Verhalten des Kindes und des Erwachsenen wird in einem neuen Bezugsrahmen gestellt. Durch Selbstregulierung lernen Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen ihre Kinder besser zu verstehen, ihre Bedürfnisse richtig wahrzunehmen und können ihnen Hilfe zur Selbsthilfe geben. Wird das Konzept der Selbstregulierung erfolgreich angenommen, hat es positive Auswirkungen auf die Stimmung und Konzentration des Kindes und auf die Fähigkeit in soziale Interaktion zu treten. Es trägt auch zu einem langfristigen Wohlbefinden des Kindes bei. Unter Selbstregulation wird die Reaktion auf Stress und die darauffolgende Erholung bezeichnet. Unter Stress fallen alle Stimuli, die einen Energieaufwand hervorrufen, um im inneren Gleichgewicht zu bleiben. Erholt sich ein Kind von einer Stresssituation nicht vollständig, ist die Anfälligkeit gegenüber Stressfaktoren höher (Junge, 2014). Selbstregulierung kann als Methode für Erwachsene gesehen werden und hilft ihnen das Verhalten des Kindes besser zu verstehen und damit umzugehen (Shanker, 2016, S. 13ff). Die Stressfaktoren eines Kindes zu erkennen ist nicht einfach, da es auch sogenannte versteckte Stressfaktoren gibt. Oft werden die Begriffe Selbstkontrolle und Selbstregulierung gleichgesetzt, jedoch haben sie eine unterschiedliche Bedeutung. Selbstkontrolle meint, dass man seine Impulse unterdrückt und sich dadurch unter Kontrolle hat. Selbstregulierung hingegen bedeutet die Ursache von Impulsen zu erkennen, ihre Intensität zu verringern und die Energie aufzuwenden diese zu überwinden. Durch die Selbstregulierung ist eine Selbstkontrolle erst möglich. Es ist wichtig die Ursache der Impulse herauszufinden, sonst kann es passieren, dass Faktoren unbewusst verstärkt werden und dadurch die Selbstkontrolle misslingt. Problematische Verhaltensweisen eines Kindes, deuten darauf hin, dass das Kind zu viel Stress hat. Kinder die zu Wutanfällen neigen, sehr sprunghaft sind, eine geringe Aufmerksamkeitsspanne haben, sich leicht ablenken lassen oder eine niedrige Frustrationstoleranz haben, haben ein sehr hohes Stressniveau. Durch solche Verhaltensweisen, werden Kinder oftmals in ein schlechtes Licht gerückt und fallen in einer Kindergruppe negativ auf. Selbstregulierung lehrt uns möglichst alle Stressfaktoren eines Kindes zu erkennen und zu reduzieren. Selbstkontrolle ist wichtig, jedoch Stressbelastung ist noch wichtiger (Shanker, 2016, S. 16ff)

7 Praktischer Teil

Im folgenden Kapitel wird ein praktisches Konzept für psychomotorische Einheiten im Wald präsentiert.

7.1 Rahmenbedingungen im Wald

Für die Umsetzung von regelmäßigen Walddagen und Waldwochen in einem integrierten Waldkindergarten sind nachstehende Überlegungen zu beachten.

Auswahl des Waldstückes:

Das Waldstück sollte ein abwechslungsreiches Gelände darstellen, das den Kindern die Möglichkeit bietet, viele unterschiedliche Erfahrungen zu sammeln, ihre Fantasie anregt und ihren motorischen Fähigkeiten entspricht. Das bespielte Gebiet darf keine Gefahrenquellen wie Felsabbrüche, Sümpfe oder ähnliches aufweisen. Der Weg vom Kindergarten bis zum Naturspielplatz sollte möglichst abwechslungsreich und nicht zu lange sein. Außerdem muss das Einverständnis des Grundbesitzers für die Benutzung eingeholt werden (Hemming, 2011, S. 9).

Waldregeln:

Für das Freispiel in der Natur gelten klare und verständliche Regeln, die im Vorfeld im Kindergarten bereits besprochen und erarbeitet werden. Für Kinder ist es wichtig, dass sie den Sinn der Regeln verstehen, nur dann ist es ihnen möglich diese einzuhalten. Wenn es um Regeln und die Sicherheit der Kinder geht, sollte sich die Pädagogin/der Pädagoge im Klaren darüber sein, in welchem Sicherheitsbereich die Kinder frei agieren dürfen. Es muss eine Balance gefunden werden, einerseits den Kindern so viel Freiheit wie möglich zu lassen, andererseits aber ihrem eigenen Sicherheitsbedürfnis entsprechend zu handeln (Baum, 2000, S. 15).

- Während der Freispielzeit stellt das Waldnest den Fixpunkt dar, den die spielenden Kinder im Auge behalten müssen. Die Kinder bewegen sich nur in dem besprochenen und abgegrenzten Gebiet. Es darf nicht außerhalb der Grenzen gespielt werden.
- Pflanzen, Äste und Sträucher werden nicht beschädigt oder ausgerissen.

- Auf dem Boden liegende Stöcke, Äste und anderes Totholz kann für jede Art von kreativen Waldarbeiten verwendet werden.
- Tiere und ihre Gelege dürfen nicht gestört oder berührt werden.
- Pilze und Beeren dürfen von Kindern nicht mit den Händen berührt werden und dürfen nicht gegessen werden.
- Niemand verlässt die Gruppe, es sei denn, eine erwachsene Person ist dabei.
- Mit Stöcken in der Hand darf nicht gelaufen werden, nur gehen ist erlaubt.
- Keinen Müll oder Essensreste im Wald zurücklassen, diese gefährden die Tiere und verschmutzen die Umwelt (Baum, 2000, S. 15ff).

Was muss mitgebracht werden?

Der Bollerwagen dient als wesentlicher Materialwagen und ist immer mit dabei. Folgendes befindet sich darin:

- Voller Wasserkarister zum Händewaschen
- Taschentücher
- Reservegewand
- Toilettenpapier
- Erste-Hilfe-Kasten
- Picknickdecke
- Lupen
- Regenplane
- Seile
- Bastelmaterialien

Rucksack des Erwachsenen:

- Namensliste aller Kinder, die mit sind
- Handy mit gespeicherten Notfallnummern
- Fotoapparat
- Taschenmesser

Rucksack der Kinder:

- Trinkflasche
- Jause (kein Joghurt; so wenig Verpackungsmaterial wie möglich; keine süßen Lebensmittel, die Bienen und Wespen anlocken)

(Hemming, 2011, S. 11)

Zeit:

Der zeitliche Rahmen eines Waldtages, beläuft sich jeweils auf einen Vormittag, das sind in etwa drei Stunden (Hemming, 2011, S. 7).

Aufbau:

Alle Waldtage sind durch immer wiederkehrende Rituale strukturiert, da einheitliche Rahmenbedingungen den Kindern Halt und Orientierung geben.

1. Wandern:

Durch das gemeinsame Hingehen vom Kindergarten in ein nahegelegenes Waldstück, kann der erste Bewegungsdrang gestillt werden und erste Kommunikationsprozesse können zwischen den Gruppenmitgliedern entstehen.

2. Treffpunkt im Waldnest:

Alle Kinder suchen sich nach dem Ankommen einen Sitzplatz im selbstgebauten Waldnest. Dieser Aufenthalt bietet die Möglichkeit, in geborgener Atmosphäre Abläufe und Vorhaben zu besprechen, Informationen an die Kinder weiterzugeben, Sachwissen zu vermitteln oder Geschichten zu erzählen.

3. Begrüßung:

Mit unterschiedlichem Lied- und Spruchgut können die Besucher/innen des Waldes, wie auch der Wald selbst begrüßt werden. Erste Geräusche, Gerüche oder visuelle Veränderungen werden erkannt und besprochen.

4. Gemeinsame Jause:

Ein sehr wichtiger Punkt der Stunden im Wald ist das Picknick in der Natur, es ist ein unverzichtbares Gemeinschaftserlebnis. Jedes Kind bringt seine Jause in den Wald mit.

5. Freispiel und angeleitete Spiele:

In der Freispielzeit können sich die Kinder nach ihren Vorlieben frei im Wald bewegen (unter Berücksichtigung der Waldregeln). Die Teilnahme an Angeboten ist oftmals freiwillig und für Kleingruppen geeignet. Verpflichtende Gesamtgruppenaktivitäten werden eher selten eingesetzt.

6. Abschluss:

Jeder Waldtag endet mit einem Abschlusslied im Waldnest, bei dem sich die Kinder von der Natur verabschieden und das vorausgegangene Freispiel für sie deutlich beendet wird. Es eignen sich auch kurze Gesprächsrunden, um Erlebtes den anderen mitteilen zu können (Hemming, 2011, S. 7ff).

7.2 Vielfältige praktische Spiele und Übungen im Wald

7.2.1 Entspannungsübungen

Der Wald bietet viele Möglichkeiten zu entspannen und um zur inneren Ruhe zu kommen. Neben den bewegten Phasen brauchen Kinder auch die Zeit der Ruhe und Entspannung. In vielen Situationen können Kinder dafür selbst sorgen, sie suchen sich ein Versteck und ziehen sich zurück. Der Wald bietet zahlreiche Rückzugsmöglichkeiten. Allerdings gibt es auch Kinder die Unterstützung brauchen, um zur Ruhe zu kommen, da sie keine eigenen Strategien entwickelt haben, sich entspannt und sicher zu fühlen. Für diese Kinder sind angeleitete Entspannungsübungen besonders wichtig (Baum, 2000, S. 83).

Titel:	„Mein Freund, der Baum“
Material:	keines
Ziele:	• Anregen mehrerer Sinnessysteme • Bewusstes Wahrnehmen der direkten Umgebung • Zur inneren Ruhe finden
Spielbeschreibung:	Die Kinder werden aufgefordert sich einen Baum auszusuchen, der ihnen besonders gut gefällt. Das Kind beginnt den Baum mit allen Sinnen wahrzunehmen. Es umarmt den Baum, fühlt mit den Händen und dem Gesicht die Rinde des Baumes. Der Geruch des Baumes wird wahrgenommen. Auch die Blätter, Äste und Wurzeln können genauer betrachten und erforscht werden.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 23</i>

Titel:	„Schlafende Blume“
Material:	Keines
Ziele:	• Einzelne Körperteile bewusst wahrnehmen
Spielbeschreibung:	Die Kinder legen sich eng zusammengerollt auf den Waldboden. Sie stellen sich vor, sie sind eine Blumenzwiebel, die sich langsam zu einer wunderschönen Blume entwickeln. Vorsichtig beginnen die Kinder einen Arm nach dem anderen zu strecken (die ersten Triebe kommen aus der Erde). Die Blumen strecken und recken sich langsam, dazu heben die Kinder zuerst den Kopf und richten sich langsam aus dem Fersensitz bis hin zum Zehenspitzenstand auf. Dabei wiegen sie sich behutsam hin und her, wie die Blumen im Wind. Die Arme werden zum Himmel gestreckt und die Sonne begrüßt.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 18</i>

Titel:	„Körperbilder“
Material:	Naturmaterialien
Ziele:	• Den Körper des Partners/der Partnerin wahrnehmen
Spielbeschreibung:	Das ist eine Partnerübung. Ein Kind legt sich am Rücken auf den Waldboden und spreizt die Arme und Beine von sich. Das andere Kind umrandet den Körper des liegenden Kindes mit verschiedenen Naturmaterialien, welche es ihm Wald gefunden hat. Dann werden die Rollen getauscht und zum Schluss beide Körperbilder betrachtet.
Quelle:	<i>mod. n. Hemming, 2011, S. 40</i>

Titel:	„Spüre die Steine“
Material:	Unterschiedlich große Steine (keine spitzen Steine, mit denen man sich verletzen kann), Decke
Ziele:	• Förderung der Körperwahrnehmung, einzelne Körperteile genau spüren • Sich entspannen • Nähe und Berührungen zulassen können
Spielbeschreibung:	Jeweils zwei Kinder bilden ein Paar und breiten eine Decke auf dem Wald- oder Wiesenboden aus. Das eine Kind legt sich mit dem Bauch darauf und das andere nimmt daneben Platz. Jedes Paar bekommt mehrere Steine. Das sitzende Kind beginnt mit der Steinmassage. Es fährt mit dem Stein ganz langsam über die Glieder, den Rücken und den Po des liegenden Kindes, sodass die Temperatur des Steines an den Körper abgegeben wird (im Sommer können die Steine vorher von der Sonne aufgewärmt werden). Danach tauschen die Kinder ihre Rollen.
Quelle:	<i>mod. n. Bestle-Körfer, et al., 2011, S. 53</i>

7.2.2 Soziale Spiele

Durch den vielen Freiraum des Waldes betätigen sich die Kinder auch sehr oft im Allein- oder Partnerspiel. Daher ist es wichtig, die Gruppe durch immer wiederkehrende Rituale zusammenzuführen und gemeinsame Aktivitäten durchzuführen. Vor allem im geführten Kontakt mit mehreren Kindern ist es jedem Einzelnen möglich seine sozialen Kompetenzen zu erweitern und zu erproben (Baum, 2000, S. 17).

Titel:	„Mein Ding ist“
Material:	individuell
Ziele:	• Die Erzähllust der Kinder wecken • Die Neugierde der Kinder wecken • Aufmerksames Zuhören lernen • Einzelne Gruppenmitglieder wahrnehmen
Spielbeschreibung:	Am Ende des Waldaufenthaltes trifft sich die ganze Gruppe bei ihrem Sammelplatz. Jedes Kind nimmt ein Material, das es im Wald gefunden hat, mit in den Kreis. Jedes Kind beginnt, sein Ding vorzustellen und der Gruppe zu präsentieren.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 31</i>

Titel:	„Wald-Mandala“
Material:	zahlreiche Naturmaterialien
Ziele:	• Gemeinsam etwas Kreatives schaffen • Rücksicht nehmen • Eigene Ideen einbringen und durchsetzen
Spielbeschreibung:	Jedes Kind sucht nach besonderen Materialien im Wald und bringt diese zur Sammelstelle. Gemeinsam legen die Kinder mit den gefundenen Materialien ein großes Mandala.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 38</i>

Titel:	„Turmbau“
Material:	Waldmaterialien
Ziele:	• Soziale Kompetenzen erproben • Eigene Ideen einbringen und durchsetzen • Gemeinsam kreativ sein
Spielbeschreibung:	Die Kinder finden sich in Kleingruppen (zwei bis sechs Kinder) zusammen. Aus allen Materialien, die im Wald gefunden werden, bauen die Kinder durch Aufstapeln, Aufschichten oder kunstvolles Ineinanderstecken hohe Türme. Wie hoch kann der Turm werden? Wie sieht es mit der Stabilität aus? Kreative weiterführende Prozesse können an den darauffolgenden Waldtagen entstehen.
Quelle:	<i>mod. n. Hemming, 2011, S. 66</i>

Titel:	„Blinde Kuh“
Material:	Augenbinden, Seil
Ziele:	• Einem Partner/einer Partnerin vertrauen • Förderung der taktilen Wahrnehmung
Spielbeschreibung:	Die Pädagogin/der Pädagoge spannt ein langes dickes Seil (in Hüfthöhe der Kinder) zwischen zirka fünf bis acht Bäumen. Dies stellt den zu bewältigten Weg dar, daher sollte darauf geachtet werden, etwaige Gefahrenquellen zu entfernen. Die Kinder bilden Paare. Ein Kind soll die Augen schließen oder kann sich je nach Wunsch auch eine Augenbinde aufsetzen. Das blinde Kind zieht auch seine Schuhe und Socken aus, sodass es sich barfuß durch den Wald bewegen kann. Mit einer Hand hält sich das blinde Kind an dem Seil an und die andere Hand reicht es seinem Partner/seiner Partnerin. Der/die führende Partner/in ist sehend und begleitet das blinde Kind den Waldweg entlang. Die Rollen können jederzeit getauscht werden.
Quelle:	<i>mod. n. Bestle-Körfer, et al., 2011, S. 16</i>

Titel:	„Ein Waldnest bauen“
Material:	Stöcke und Äste in unterschiedlichen Größen
Ziele:	• Gemeinsam produktiv sein und einen Sammelplatz für die Gruppe schaffen • Gegenseitig in Kontakt treten • Soziale Kompetenzen erweitern
Spielbeschreibung:	Ein geeigneter Sammelplatz im Wald wird ausgesucht. Eine große ebene Fläche eignet sich am besten. Alle Kinder machen sich auf die Suche nach am Boden liegenden Stöcken und Ästen in unterschiedlichen Größen. Das Transportieren der einzelnen schweren Äste erfordert Zusammenarbeit und Kommunikation der Kinder. Befinden sich bereits einige Äste beim Sammelplatz, beginnen die ersten Kinder mit dem Bau des Nestes. Ein großer Kreis aus Ästen und Stöcken entsteht, der zugleich ein bequemer Sitzplatz für jedes Gruppenmitglied sein soll.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 44</i>

7.2.3 Bewegungs- und Fangspiele

Das freie Bewegen im Wald fordert den gleichzeitigen Einsatz von unterschiedlichen Sinnessystemen, dabei müssen verschiedene Fertigkeiten miteinander verknüpft werden. Die beliebteste Bewegungsform für Kinder im Wald ist das freie Spiel, wenn sie ohne einschränkende Regeln laufen, klettern und Neues entdecken können. Das Anbieten von Regelspielen sollte daher nur selten vorkommen (Baum, 2000, S. 33).

Titel:	„Dem Waldgeist hinterher“
Material:	Kleiner Stock, Waldkrone aus Blätter
Ziele:	• Genaues Schauen und Nachahmen • Führen und Folgen (eine Gruppe anführen, jemandem folgen können) • Das Waldgrundstück besser kennenlernen
Spielbeschreibung:	Ein Kind ist der Waldgeist, es hat einen kleinen Ast in der Hand und je nach Wunsch auch eine selbst gebastelte Waldkrone (aus Blättern und Ästen) auf. Der Waldgeist sucht sich eigenen Wege durch den Wald und die anderen Kinder folgen ihm. Der Waldgeist entscheidet, wo die Reise hinget und wann sie endet. Der Waldgeist kann jederzeit gewechselt werden.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 38</i>

Titel:	„Baum klettern“
Material:	Ein rotes Band
Ziele:	• Sich selbst etwas zutrauen • Gleichgewichtsschulung • Förderung der Augen-Hand-Koordination
Spielbeschreibung:	Die Pädagogin/der Pädagoge wählt ein bis zwei Bäume aus, die als Kletterbäume geeignet sind. Auf die Stabilität und die Anordnung der Äste muss geachtet werden. Auch der Bereich rund um den Baum sollte möglichst frei von verletzungsgefährdeten Gegenständen sein (spitze Steine, herausragende Wurzeln, ...). Die Pädagogin/der Pädagoge bringt das rote Band in einer angemessenen Höhe an (ungefähr zwei Meter vom Boden entfernt), dies soll den Kindern die erlaubte Kletterhöhe aufzeigen. Das rote Band motiviert Kinder, sich etwas zu zutrauen, über sich hinauszuwachsen und eventuelle Ängste zu überwinden oder soll auch Kindern eine Grenze aufzeigen.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 39</i>

Titel:	„Mäusejagd“
Material:	Blätter, Stöcke, Flöte oder Gitarre
Ziele:	• Akustische Signale wahrnehmen und schnell darauf reagieren • Kreatives Gestalten • Merkfähigkeit wird gefordert
Spielbeschreibung:	Jedes Kind sucht sich Blätter und Äste und baut sich daraus ein Mäusehaus. Das heißt, es sollte einen abgegrenzten Bereich am Boden legen, indem es sich hineinstellen oder hineinsetzen kann. Nachdem jedes Kind sein Haus gebaut hat, bewegen sich alle Kinder frei im Wald. Sie bleiben jedoch in der Nähe ihrer gebauten Häuser. Die Pädagogin/der Pädagoge spielt mit der Flöte oder Gitarre eine schwungvolle Melodie und die Kinder bewegen sich dazu. Endet die Musik, läuft jedes Kind zu seinem Haus zurück.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 42</i>

Titel:	„Bäume wechseln“
Material:	keines
Ziele:	• Förderung von Reaktionsfähigkeit und Schnelligkeit • Regelbewusstsein entwickeln
Spielbeschreibung:	Jedes Kind sucht sich einen Baum aus und stellt sich davor. Alle ausgewählten Bäume sollten sich in einem abgegrenzten Bereich befinden. Ein Kind hat sich keinen Baum ausgewählt und hat die Rolle des Fängers. Der Fänger ruft: „Bäume wechseln!“ Alle Kinder müssen sich einen neuen Baum suchen, wird dabei ein Kind gefangen, ist dieses der neue Fänger.
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 42</i>

Titel:	„Stöcke-Transport“
Material:	Zwei kurze dicke Stöcke pro Kind (zirka 20-30 cm), einen großen Zapfen für jedes Kind
Ziele:	• Förderung der Geschicklichkeit
Spielbeschreibung:	Das Kind hält in jeder Hand einen Stock und klemmt damit einen Zapfen ein. Vorsichtig versucht das Kind den Zapfen bis zu einem markierten Baum zu transportieren, dabei soll der Zapfen nicht auf den Boden fallen. Das Spiel kann auch in Form eines Wettkampfes gespielt werden. Welche Gruppe schafft es zuerst, zehn Zapfen zum markierten Baum zu bringen?
Quelle:	<i>mod. n. Baum, 2000, S. 38</i>

Titel:	„Der Stock in der Mitte“
Material:	Ein langer Stock/Ast (1-2 Meter)
Ziele:	• Förderung der Reaktionsfähigkeit
Spielbeschreibung:	Alle Kinder stellen sich im Kreis auf. Die Pädagogin/der Pädagoge stellt den Stock in die Mitte und hält ihn an der Spitze fest. Die Pädagogin/der Pädagoge ruft den Namen eines Kindes und lässt kurz danach den Stock los. Der Stock sollte von dem gerufenen Kind geschnappt werden, bevor er auf den Boden fällt. Hat das Kind den Stock gefangen, stellt es ihn wieder in die Mitte, ruft einen neuen Namen und lässt den Stock wieder los. Hat das Kind den Stock nicht erwischt, wird ein neues Kind aufgerufen.
Quelle:	<i>mod. n. Hemming, 2011, S. 115</i>

8 Diskussion

Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Beantwortung der Forschungsfragen - Wie können psychomotorische Angebote im Naturraum gestaltet werden, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen? Wie kann eine psychomotorische Förderung im Naturraum die soziale Integration von Kindern mit Entwicklungsstörungen unterstützen? - konnten folgenden Erkenntnisse gewonnen werden.

In der Praxis konnten erfolgreiche Beobachtungen, zur Umsetzung von psychomotorischen Angeboten im Wald, angestellt werden. Das gemeinsame regelmäßige Spielen in der Natur trägt zur positiven Entwicklung der sozialen Kompetenzen bei. Vor allem das Miteinander funktioniert besser, da auf die individuellen kindlichen Bedürfnisse besser eingegangen werden kann. Konfliktsituationen treten allgemein weniger auf und werden viel konstruktiver gelöst. Dies sind jedoch nur einzelne Beobachtungen. Um die Ergebnisse wissenschaftlich belegen zu können, müsste eine genaue Studie dazu veranlasst werden (Raith & Lude, 2014).

Durch die Zusatzausbildung im Bereich der Sonderpädagogik wird man vor allem im Umgang mit Kindern mit einer Behinderung oder Entwicklungsstörung sensibilisiert. Die zahlreichen Erfahrungen im Wald mit „besonderen Kindern“ sind durchwegs positiv. In einer integrativ geführten Kindergruppe ist es das Hauptziel, ein für jedes Kind angenehmes soziales Klima zu schaffen, im Speziellen Kinder mit einer Entwicklungsstörung und einer damit einhergehenden Verhaltensbesonderheit sozial zu integrieren (Albers, 2012).

Es ist beobachtbar, dass Prozesse, die sich positiv auf die soziale Integration eines Kindes auswirken, selbstlaufend und viel schneller im Lernraum Natur entstehen. Es sind keine künstlich herbeigeführten Spielszenen, wie soziale Aktivitäten oder gruppendynamische Spiele notwendig um in einen positiven Kontakt mit anderen Kindern zu kommen (Vogt, 2007). Da das Kind, das in seinem Verhalten teilweise auch negativ auffällig ist, in der Natur seinen individuellen Bedürfnissen nachgehen kann, fällt es kaum mehr negativ auf und wird sogar als beliebter Spielpartner/beliebte Spielpartnerin gesehen. Dies deutet daraufhin, dass soziales Lernen im Wald erleichtert wird. Realistisch betrachtet ist ein erfolgreicher Verlauf der sozialen Integration natürlich von der Zusammensetzung der Gruppe, dem pädagogischen Fachpersonal und den individuellen Kindern abhängig (Vogt, 2007, S. 36ff).

Die Psychomotorik im Wald ist in der Entwicklungsstufe von drei- bis sechsjährigen Kindern sehr wichtig, da die Kinder sehr empfänglich für das Spielen und Bewegen in der freien Natur sind. Das Erstellen eines psychomotorischen Konzeptes für alle waldpädagogisch-integriert geführten Kindergärten würde die Arbeit einer Sonderkindergartenpädagogin und vor allem das soziale Miteinander begünstigen. Nicht nur ein theoretisches Konzept ist für

die Umsetzung wesentlich, sondern auch die zusätzlichen Ausbildungen und Fortbildungen in den Bereichen Sonderpädagogik, Waldpädagogik und Psychomotorik sind für die pädagogische Qualität unabkömmlich (Berthold & Ziegenspeck, 2002, S. 45).

Gesellschaftlich gesehen sollte eine Kindergruppe nicht nur in der Natur in der Lage sein, soziale Kompetenzen anzuwenden, sondern auch in einem geschlossenen Raum sollte ein wertschätzendes Miteinander funktionieren. Im Hinblick auf die Schule, die die nächste Bildungsinstitution darstellt, muss das tägliche gemeinsame Lernen auch im Haus möglich sein. Mehrmals wöchentliche Vormittagsausflüge sind kaum mehr möglich. Es kommt zu einer enormen Veränderung im Leben der Kinder, auf die sie sich neben den zusätzlichen Leistungsanforderungen einstellen müssen. Daher ist der tägliche Aufenthalt im Wald, wie es bei einem reinen Waldkindergarten praktiziert wird, kritisch zu betrachten. Ein konkretes Konzept, das für beide Institutionen umsetzbar ist, wäre anzudenken (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

Weiters belegt die Fachliteratur die mögliche ganzheitliche Entwicklungsförderung im Wald.

Der Wald deckt mit seiner Vielfalt an Angeboten alle Entwicklungsbereiche ab und eine Förderung der Gesamtentwicklung ist möglich. Psychomotorische Förderangeboten lassen sich sehr gut in den Wald-Alltag integrieren. Vor allem die Selbstwirksamkeit, das Explorieren und Erforschen und auch das freie und selbstständige Bewegen können in psychomotorischen Waldstunden hervorragend umgesetzt werden (Renz-Polster & Hüther, 2016, S. 11ff).

9 Zusammenfassung

Diese Arbeit enthält grundlegende Informationen über die psychomotorische Förderung im Wald, insbesondere über die soziale Integration von Kindern mit einer Entwicklungsstörung durch Angebote im Naturraum. Sie beschäftigt sich außerdem mit der Beantwortung folgender Fragen:

Wie können psychomotorische Angebote im Naturraum gestaltet werden, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen?

Wie kann eine psychomotorische Förderung im Naturraum die soziale Integration von Kindern mit Entwicklungsstörungen unterstützen?

Zu Beginn werden allgemeine Aspekte der Psychomotorik angeführt. Die Psychomotorik beschäftigt sich mit der Wechselwirkung zwischen Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz eines Individuums. Ernst J. Kiphard gilt als Begründer der Psychomotorik und beschreibt die Einheit von psychischen und motorischen Prozessen (Pinter-Theiss et al., 2014). Das Konzept der Psychomotorik entwickelte sich aus verschiedenen Ideen und Erfahrungen und hat sich stetig weiterentwickelt. Die Psychomotorik bietet den Kindern ein großes Angebot an Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, wodurch das Kind kompetenter und handlungsfähiger werden soll. Durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten Materialien im gemeinsamen Spiel erweitert das Kind seine Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen (Zimmer, 2018). Mittlerweile gibt es verschiedene Ansätze und Richtungen in der Psychomotorik: den handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz, den verstehenden Ansatz, den systemisch-konstruktivistischen Ansatz, den nicht-direktiven, kindzentrierten Ansatz (Möllers, 2013).

Psychomotorische Angebote orientieren sich am Entwicklungsstand der Kinder, daher ist für die Planung und Umsetzung ein detailliertes Wissen über die kindliche Entwicklung notwendig. Somit werden im zweiten Kapitel die Meilensteine der Entwicklung von drei- bis sechsjährigen Kindern beschrieben. Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess, zu dem nicht nur der Zuwachs von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten gehört, sondern es kann auch zu Rückschritten in einzelnen Entwicklungsbereichen kommen. Einem Kind werden immer wieder Entwicklungsaufgaben gestellt, welche einmal mehr oder weniger herausfordernd für es sind. Die kindliche Entwicklung lässt sich in grobe Bereiche unterteilen: die motorische Entwicklung, die Entwicklung der Sinne, die kognitive Entwicklung, die Entwicklung der Sprache, die soziale und emotionale Entwicklung (Hille et al., 2013).

Zur Motorik gehören nicht nur die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch die körperliche Entwicklung und die Entwicklung der Sinne. Die meisten

motorischen Fortschritte macht ein Individuum vor allem in den ersten drei Lebensjahren. Deutliche körperliche Veränderungen, wie das Wachstum, die Rumpfstabilisation und der Zugewinn an Körperkraft sind erkennbar. Die frühkindlichen Reflexe, die von Geburt an vorhanden sind, haben eine große Bedeutung für die weitere motorische Entwicklung. Wesentliche motorische Entwicklungsschritte zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr sind das großflächige Bewegen, absichtlich gesteuerte Bewegungen koordinieren, ein Körperbewusstsein und elementare Bewegungsmuster entwickeln (Holle, 2016). Das Kind erlernt durch ständiges Wiederholen grundlegende motorische Fähigkeiten, wie Laufen, Klettern, Hüpfen und Werfen. Im sechsten Lebensjahr werden bereits erworbene Bewegungsarten ausgereift und feinmotorische Bewegungen geübt. In der Vorschulphase ist die Ausbildung von feinmotorischen Kompetenzen notwendig, um den Kindern den Schriftspracherwerb zu erleichtern. Jedes Individuum verfügt über sieben Sinnessysteme. Zu den Basis-sinnen gehören die taktile, propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung. Die visuelle, auditive, olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung bilden die Fernsinne (Junge, 2014). Die Sensibilität und Reifung eines jeden einzelnen Wahrnehmungsbereiches sind von Individuum zu Individuum unterschiedlich. Alle Sinnessysteme beeinflussen die unterschiedlichsten Entwicklungsbereiche eines Kindes, dies zeigt das Wahrnehmungshaus nach Junge (2014) sehr deutlich (Abbildung 2).

Die kognitive Entwicklung beinhaltet die Ausbildung von kognitiven Prozessen, wie Gedächtnisprozesse und Prozesse der Informationsverarbeitung. Zu den Gedächtnisprozessen gehört die Aufnahme, Aufbewahrung und Abgabe von Informationen. Die Prozesse der Informationsverarbeitung bauen auf den Gedächtnisprozessen auf und dazu zählen Denken, Planen und mentales Problemlösen. Im Kindergarten lernt das Kind das verbale Zählen sowie grundlegende mathematische Fähigkeiten. Es entwickelt ein Zahlen- und Mengenverständnis und kann das Würfelbild simultan erfassen. Weiters entwickelt das Kind ein Verständnis für Ursache und Wirkung und kann logische Zusammenhänge erkennen. Ein wichtiger Teilbereich der kognitiven Entwicklung ist die naturwissenschaftliche Erziehung. Das Kind kommt durch Forschen und Experimentieren zu neuen Erkenntnissen in seiner nahen Umwelt. Mit zirka sechs Jahren beherrscht das Kind mehrere Problemlösestrategien (Hille et al, 2013).

Die Entwicklung der Sprache beginnt bereits in den ersten Lebensmonaten. Das Baby beginnt erste Laute zu produzieren und kommt dann zirka mit dem zweiten Geburtstag zum aktiven Sprechen. Vorerst werden einzelne Wörter aneinandergereiht, bis zum Ende des vierten Lebensjahres jedoch sollte das Kind Haupt- und Nebensätze verwenden und grammatikalisch richtig sprechen können (Hille et al., 2013).

Die letzten zwei Entwicklungsbereiche bilden die soziale und emotionale Entwicklung, beide haben großen Einfluss auf die soziale Integration von Kindern mit einer Entwicklungsstörung. Im Kindergarten entstehen viele soziale Beziehungen und Kinder lernen im Umgang mit anderen wesentliche soziale Kompetenzen. Empathie, die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und ihre Gefühle dadurch zu verstehen, bildet eine der wichtigsten sozialen Fähigkeiten. Ein soziales Geschehen aus einer anderen Perspektive zu betrachten gelingt Kindern zirka ab dem fünften Lebensjahr. Die Entwicklung der sogenannten Theory of mind stellt für das Kind eine große Herausforderung dar. Dem Kind ist eine geistige Perspektivenübernahme möglich. Zudem ist es für das Kind wichtig, nicht nur die Gefühlsreaktionen seiner Mitmenschen wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren, sondern auch seine eigenen Emotionen zuzulassen und adäquat ausleben zu können (Bischof-Köhler, 2011).

Nach der Auflistung der einzelnen Entwicklungsbereiche wird im nächsten Kapitel auf den Lernraum Natur näher eingegangen. Die Waldpädagogik findet immer mehr Anklang in der heutigen Erziehung und bildet eine Basis für eine psychomotorische Förderung im Naturbereich. Nach der Erläuterung der Entwicklung und Geschichte der Waldpädagogik wird auf deren Ziele und Inhalte wie auch die unterschiedlichen Umsetzungsformen näher eingegangen. Das am Ende der Masterarbeit angeführte praktische Konzept, lässt sich in der Form des integrierten Waldkindergartens am besten umsetzen (Raith & Lude, 2014).

Im Kapitel 5.2 werden die Möglichkeiten des Lernraums Wald zur Befriedigung von kindlichen Bedürfnissen erläutert. Der Wald hat zahlreiche Ressourcen, die zum Stillen von den Grundbedürfnissen eines Kindes genutzt werden können. Das gemeinsame Spielen im Wald vermittelt den Kindern ein Gefühl von Geborgenheit, Liebe und Sicherheit. Die Natur ermöglicht den Kindern, ihren individuellen Rhythmus von Spannung und Entspannung zu finden. Der Wald bietet sehr viel Freiraum, in dem sich die Kinder selbstständig bewegen können. Das vielseitige Angebot in der Natur ermöglicht den Kindern ihrem Explorationsverhalten nachgehen zu können. Aufgrund des großen Materialangebotes im Wald ist es dem Kind möglich, kreativ tätig zu sein. Außerdem erhöht das gemeinsame Spielen im Wald die intrinsische Motivation eines Kindes und motiviert zum sinnlichen Erleben. Der Wald dient zur Sensibilisierung zahlreicher Sinnessysteme und bildet ein Übungsfeld für soziales Lernen (Berthold & Ziegenspeck, 2002).

Im darauffolgenden Kapitel werden die Auswirkungen von regelmäßigen Waldaufenthalten auf die kindliche Entwicklung beschrieben. Das Spielen im Wald hat vor allem positiven Einfluss auf die soziale, emotionale, mentale und physische Entwicklung eines Kindes.

Durch zahlreiche Naturerfahrungen werden die Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeiten verbessert, die motorischen Fähigkeiten geschult und das Selbstbewusstsein des Kindes gestärkt (Raith & Lude, 2014).

Das sechste Kapitel widmet sich der sozialen Integration von entwicklungsgestörten Kindern. Zuerst wird der allgemeine Begriff „Integration“ definiert und anschließend wichtige Prinzipien für die soziale Integration im Kindergarten erläutert. Für eine erfolgreiche Integration von Kindern mit einer Entwicklungsstörung ist ein fundiertes Wissen über das jeweilige Störungsbild notwendig. ADHS und Autismus zählen zu den am häufigsten auftretenden Entwicklungsstörungen im Kindergartenalter (Albers, 2012).

Anschließend wurde ein praktisches Konzept erstellt, indem Überlegungen für eine psychomotorische Förderung im Wald, die die soziale Integration von entwicklungsgestörten Kindern begünstigt, angeführt werden. Im siebten Kapitel ist eine kleine Auswahl an praktischen Übungen aufgelistet, diese sind unterteilt in Entspannungsspiele, soziale Spiele und Bewegungs- und Fangspiele (Baum, 2000).

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten* (2., Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Ayres, A. (2016). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden. Das Original in moderner Neuauflage* (6., korrigierte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Baum, H. (2000). *Bei den Buchen musst du suchen*. Freiburg: Herder.
- Berthold, M. & Ziegenspeck, J. W. (2002). *Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder*. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Bestle-Körfer, R. Geißelbrecht-Taferner, L. Gouder, D. Grüger, C. Hesebeck, B. Lilitakis, B. . . . Weyhe, S. (2011). *Naturspiele Hits*. Münster: Ökotopia.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in der Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolay, E. & Reichle, B. (2016). *Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 1: Theorie* (4., Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (7., Aufl.). Dortmund: borgmann.
- Ellneby, Y. (1997). *Die Entwicklung der Sinne. Wahrnehmungsförderung im Kindergarten*. Freiburg: Lambertus.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3., Aufl.). München: Reinhardt.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg : Herder.
- Höhl, S. & Weigelt, S. (2015). *Entwicklung in der Kindheit (4-6 Jahre)*. München: Ernst Reinhardt.
- Hemming, A. (2011). *Sternstunden im Wald. Den Wald von Frühling bis Winter mit Kindern fantasievoll erleben und erkunden*. Münster: Ökotopia.
- Hille, K. Evanschitzky, P. & Bauer, A. (2013). *Das Kind - Die Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren. Psychologie für Erzieherinnen*. Köln: hep-Verlag.
- Holle, B. (2016). *Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes* (6., Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Junge, U. (2014). *Das Wahrnehmungshaus. Hintergrund und Umsetzung der sensorischen Integration und sensomotorischen Wahrnehmungsförderung. Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Bewegung und Lernen in der Arbeit mit Kindergruppen und in der Einzelförderung* (2., Aufl.). Germany: ps printsolution.
- Kendlbacher, K. Demler, C. Holztrattner, U. Jäger, D. & Reichartzeder, A. (2012). *Die rote Schnur. Die Leitschnur für Eltern über die Entwicklung der Sinne*. Salzburg: Color Druck.
- Klöck, I. & Schorer, C. (2014). *Übungssammlung Frühförderung. Kinder von 0-6 heilpädagogisch fördern* (3., durchgesehene Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Haug, P. (2013). Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.), *Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (3., Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Möllers, J. (2013). *Psychomotorik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (4., Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Miklitz, I. (2005). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes* (3., Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Nacke, A. (2005). *Ergotherapie bei Kindern mit Wahrnehmungsstörungen*. Stuttgart, New York: Georg Thieme.
- Pinter-Theiss, V. Steiner-Schätz, M. Lukesch, B. Schätz, T. & Theiss, C. (2014). *Ich tue- Ich kann-Ich bin - Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: edition vaLeo.
- Prinz, F. (2013). *Therapie und Pädagogik bei Kindern mit Wahrnehmungsstörungen. Frühe Hilfen im Alltag aus Sicht der Ergotherapie. Seminarunterlagen vom Lehrgang für sensorische Integration*. Salzburg.
- Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrungen die kindliche Entwicklung fördert*. München: oekom.
- Reichartzeder, A. (2012). *Mit allen Sinnen die Welt begreifen. Seminarunterlagen vom Lehrgang für sensorische Integration*. Salzburg.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken* (4., Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Shanker, S. (2016). *Das überreizte Kind. Mit der weltweiten bewährten Methode der Selbstregulierung. Wie Eltern ihr Kind besser verstehen und zu innerer Balance führen* (2., Aufl.). München: Mosaik.

- Straßburg, H.-M. Dacheneder, W. & Kreß, W. (2000). *Entwicklungsstörungen bei Kindern. Grundlagen der interdisziplinären Betreuung* (2., neubearbeitete und erweiterte Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Tortora, G. & Derrickson, B. (2006). *Grundlagen der Anatomie und Physiologie*. New Jersey: Wiley-VCH.
- Trapmann, H. & Rotthaus, W. (2013). *Auffälliges Verhalten im Kindesalter. Handbuch für Eltern und Erzieher* (12., Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Vogt, R. (2007). *Integration von Kindern mit Behinderungen, Verhaltensschwierigkeiten und einem besonderen erzieherischen Bedarf in Kindertageseinrichtungen* (1., Aufl.). Kronach: Wolters Kluwer.
- Zimmer, R. (2018). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (6., Aufl.). Wien: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung (mod. n. Pinter-Theiss et al., 2014, S. 77).....	8
Abbildung 2: Das Wahrnehmungshaus (mod. n. Junge, 2014).....	26
Abbildung 3: Integration/Inklusion (mod. n. Albers, 2012).....	45

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit gibt einen Überblick über die kindliche Entwicklung von Drei- bis Sechsjährigen. Dabei wird auf die positiven Auswirkungen der Psychomotorik und im Speziellen auf den Einfluss der Waldpädagogik eingegangen. Aus grundlegenden Elementen der Psychomotorik, ergeben sich Methoden für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit einer Entwicklungsstörung im freien Setting. Die Psychomotorik ist gut mit der Waldpädagogik vereinbar, weil eine ganzheitliche Entwicklungsförderung möglich ist. Im Rahmen dieser Arbeit, werden neben theoretischen Aspekten der Psychomotorik auch ein ganzheitlicher Überblick über den motorischen, kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Entwicklungsverlauf von Kindergartenkindern gegeben. Auf ausgewählte Entwicklungsstörungen wie ADHS und Autismus wird näher eingegangen und die Bedeutung von Naturerfahrungen für das jeweilige Störungsbild und die sich daraus ergebenden Erleichterungen für ein soziales Miteinander genauer betrachtet. Die integrative Arbeit mit Kindern im Wald ist sinnvoll, weil jedes Kind dort seinen Platz findet und die individuellen Bedürfnissen der einzelnen Kinder berücksichtigt werden. Auf der Basis psychomotorischer Ansätze in Theorie und Praxis nach Kiphart und Seewald wird ein praktisches Konzept erstellt, das im Kindergartenalltag eingesetzt werden kann. Dieses Konzept dient grundsätzlich zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung der Kinder, vorrangig jedoch zur Unterstützung der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Es werden die Rahmenbedingungen und verschiedene Spielangebote für eine psychomotorische Förderung im Wald näher erläutert, die es zum Ziel haben, das Selbstbewusstsein der Kinder zu steigern wie auch die Entwicklung von sozialer und emotionaler Kompetenzen zu fördern.