

Aufbruch in die Landschaft
– zur Entwicklung der Natur- und Landschafts-
wahrnehmung bei Kindern im Vorschulalter –
Waldkindergärten eröffnen neue Perspektiven

Wiebke Warmbold

Kindliche Wahrnehmung

Eine Zauberfeder

Tina rennt los. Da vorn hat sie etwas im Laub bunt aufleuchten sehen. Was kann das sein? Mit wenigen Sprüngen erreicht Tina die Lichtinsel, die die Sonne hier im schattigen Sommerwald nur für sie gezaubert hat. Und da liegt sie ja, ihre Zauberfeder! Am nächsten Morgen kann Tina es kaum abwarten, den anderen Kindern im Waldkindergarten ihre Feder zu zeigen. Im Morgenkreis beschreibt sie ganz genau den Fundort und die Stinkmorchel direkt neben der Feder, die sie erst gar nicht erkannt, aber doch deutlich gerochen hatte... Im Bestimmungsbuch für heimische Vögel suchen die Kinder den Eichelhäher heraus; eine Erzieherin muss vorlesen und erklären, was Eichelhäher alles im Wald machen. Dann überlegen sie gemeinsam, was sich wohl mit einer Feder alles zaubern lässt.

In dieser typischen Situation zeigen sich bereits wesentliche Strukturmomente kindlicher Wahrnehmung von Natur- und Landschaftsphänomenen:

- Neugier und Erkundungslust des Kindes werden angeregt, die Natur lädt zu Entdeckungen ein
- eine altersgemäße Naturerziehung fördert das Naturverständnis
- durch wertschätzende Interaktion und Kommunikation mit Erwachsenen entwickelt sich der Wissensstand des Kindes
- gleichzeitig fördern die Naturgegenstände Phantasie und Kreativität
- die ästhetische Wahrnehmung wird sensibilisiert
- das Kind erfährt die Landschaft als Raum für Bewegung und Begegnung
- im Spiel werden die Erlebnisse emotional, sprachlich und handelnd verarbeitet

Naturbegegnungen in der frühen Kindheit prägen unser Verhältnis zur Natur nachhaltig.

Die Bewahrung des natürlichen und kulturellen Erbes und die nachhaltige Inwertsetzung von Landschaften können nur gelingen, wenn zukünftige Generationen zu der sie umgebenden Landschaft eine Beziehung aufbauen können. Wer einen sensiblen und aufmerksamen Umgang mit Natur und Landschaft anstrebt, sollte Kinder im Vorschulalter und ihre Familien in seine Arbeit mit einbeziehen.

Dies betrifft Landschaftsplaner ebenso wie Landschaftsinterpreten, die Entwickler von Landschaftspfaden und Umweltausstellungen genauso wie Förster, Natur- und Umweltpädagogen oder Touristiker.

Im Waldkindergarten verbringen die Kinder in der Regel drei bis vier Stunden täglich gemeinsam mit ihren ErzieherInnen bei Wind und Wetter draußen. Dadurch entsteht im Laufe der Zeit ein selbstverständlicher Umgang mit dem Wald als Raum in der Landschaft.

Nicht alle Kinder können einen Waldkindergarten besuchen, in dem sie schon früh besonders intensive Erfahrungen mit der Natur und ihrer Heimatlandschaft machen. Aber aus der Praxis der Natur- und Waldkindergärten lassen sich Erkenntnisse darüber gewinnen, wie Kinder im Vorschulalter sich nach und nach eine natürliche Umgebung aneignen und mit der Zeit eine Vorstellung von der Landschaft gewinnen können, in der sie aufwachsen.

Forschungshintergrund

Eine qualitative Untersuchung der Autorin über die Möglichkeiten elementarer kultureller Bildung und ästhetischer Praxis in Waldkindergärten (Warmbold 2002) liefert die Datengrundlage für diesen Beitrag. In zwei niedersächsischen Waldkindergärten wurden Langzeitinterviews mit den leitenden Erzieherinnen durchgeführt; beide verfügten über eine langjährige Berufserfahrung. Im Interview erfragt wurden alle Bereiche der ästhetischen Praxis einschließlich der Landschaftswahrnehmung sowie Naturerziehung, Spiel und grundlegende Erziehungsvorstellungen. Die qualitative Forschungsmethode erlaubt einen exemplarischen und differenzierten Einblick in Erziehungspraxis, in die Methoden und Ziele des Waldkindergartenkonzepts, das sich generell am so genannten „Flensburger Modell“, dem ersten deutschen Waldkindergarten, orientiert ([http1](#)).

Im vorliegenden Beitrag werden die Antworten zur Landschaftswahrnehmung neu ausgewertet. Der hierfür gewählte Forschungsansatz ist transdisziplinär im Spannungsfeld zwischen Frühpädagogik, Natur- und Umweltpädagogik, Kulturwissenschaften und Landschaftsinterpretation angesiedelt. Die nachfolgenden Zitate stammen aus den Interviews; sie wurden in Abstimmung mit den Interviewpartnerinnen gekürzt.



Abb. 1: Aufbruch - wohin gehen wir heute?

Fragestellungen

Die Frage, ob Kinder schon im Vorschulalter eine Landschaft in ihrer Ganzheit wahrnehmen und ob sie einen Sinn für die Schönheit einer Landschaft entwickeln, steht bisher kaum im Fokus der Forschung. Im Gegenteil, manche Untersuchungen lassen vermuten, jüngere Kinder interessierten sich wenig für landschaftliche Phänomene.

Untersuchungen zur Landschaftswahrnehmung Erwachsener zeigen: Die Beurteilung einer Landschaft hängt offenbar maßgeblich mit dem Nutzungsinteresse der Befragten zusammen (Hunziker 2004). Zum Beispiel bevorzugten spanische Landwirte offene, nicht wieder bewaldete Landschaften, Erholungssuchende hingegen walddreiche. In den Alpen ergab eine Befragung, dass Wintersportler mehr Verständnis für Eingriffe in die Landschaft aufbringen, die im Sommer zwar un schön anzusehen, aber im Winter notwendig für den Skibetrieb sind, als Befragte, die nicht an Wintersport interessiert sind.

Kinder unterscheiden sich in dieser Hinsicht vermutlich nicht von Erwachsenen, sie haben nur andere Interessen und eine andere Wahrnehmung als Erwachsene.

Wie sich die Natur- und Landschaftserfahrung für diese Altersgruppe beschreiben lässt und welche Orte die Kinder in der Landschaft anderen vorziehen, wird nachfolgend vorgestellt.

Ästhetische Landschaftserfahrung im Waldkindergarten

Landschaftserfahrungen im Waldkindergarten sind zunächst ästhetische Erfahrungen. Der Begriff des Ästhetischen kommt ursprünglich vom griechischen *aisthesis* = sinnliche Wahrnehmung oder Empfindung. Auf meine Frage, wie man die Erfahrungen, die Kinder im Waldkindergarten machen, am besten beschreiben kann, kam als erste Antwort der Erzieherinnen: „*Es sind sehr sinnliche Erfahrungen, die die Kinder im Wald machen*“.

In Anlehnung an den Kunstpädagogen Seitz (1982) gehe ich von der Definition der ästhetischen Elementarbildung als einer grundlegenden Erziehung der Sinne aus.

Seitz versteht ästhetische Elementarerziehung darüber hinaus als allgemeine Kreativitätserziehung, die das Kind zu einer grundsätzlichen Experimentierhaltung ermutigt. Dabei steht das Lernen durch Versuch und Irrtum und das Ausprobieren verschiedenster Problemlösungen für diese Altersstufe im Vordergrund. Dieser Ansatz passt sehr gut zu den pädagogischen Möglichkeiten im Waldkindergarten, aber auch allgemein in der Natur- und Umweltpädagogik.

Landschaft ist, wie Smuda (1986) feststellt, „*als ästhetischer Gegenstand ... ein intentionaler Gegenstand der ästhetischen Erfahrung. Als solcher ist er fundiert im sinnlich Wahrnehmbaren*“. Smuda geht von der absichtsvollen Landschaftswahrnehmung Er-

wachsener aus. Bei Kindern im Kindergartenalter ist die Wahrnehmung der Landschaft im Allgemeinen in die Spielhandlungen oder in ästhetische Gestaltungsprozesse einbezogen. Die bewusste Hinwendung zur Landschaft ist situationsbezogen gegeben und kann somit pädagogisch gefördert werden.

Zum allgemeinen Themenkomplex „Kind und Natur“ liefert Gebhard (2001) eine Zusammenfassung aus kulturpsychologischer Perspektive.

Entwicklungspsychologisch gesehen ist das Denken und Empfinden der Kinder gegenüber ihrer Umwelt überwiegend animistisch und anthropomorphisierend. Alle Dinge sind beseelt und sie bekommen menschliche Eigenschaften. Das Kind erlebt die Naturbegegnung als etwas ganz Individuelles. Es gibt den Dingen eine Bedeutung. Dadurch stellt das Kind einen symbolischen Bezug zur Natur her. Erst diese Symbolisierungen, die später als Begriffe in der Sprache aufgehoben sind, stellen die Verbindung zwischen der kindlichen Psyche und Umwelt her. Sie bilden die emotionale Grundlage für das Gefühl von Verbundenheit und Vertrautheit mit der Natur. Die symbolische Bedeutung von Natur ist am ehesten in der ästhetischen Dimension repräsentiert (Gebhard 2001).

Im pädagogischen Vermittlungsprozess lernt das Kind die kulturell gebundenen Symbolisierungen und Deutungsmuster der Tier- und Pflanzenwelt kennen, vor allem durch Geschichten und Märchen, Lieder und Bilder.

Naturerziehung im Waldkindergarten

Die Naturerziehung schafft die Grundlage für Landschaftserfahrungen. In den von mir untersuchten Einrichtungen ist die Naturerziehung insgesamt auf ein realistisches Naturverständnis gerichtet. Ein verniedlichendes oder verkitschtes Naturbild wird abgelehnt.

Die gewünschte positive Beziehung zur Natur setzt bestimmte Faktoren voraus:

- Vertrauen in die schützende Gemeinschaft der Gruppe.
- Gefahrlosigkeit und dadurch angstfreie Annäherungsmöglichkeiten.
- Abbau von Ängsten durch sachliches Kennen lernen.
- Elementare Wissensvermittlung durch Förderung von Neugier und Wissbegier.

Die drei- bis sechsjährigen Kinder beobachten Natur- und Landschaftsphänomene sehr interessiert. Besonders spannend finden sie Wachstumsprozesse, jahreszeitliche Veränderungen und die in der Landschaft lebenden Tiere.

Die Kinder entdecken in der Natur täglich Objekte und Phänomene, die für sie neu sind. Sie machen dabei originäre Sinneserfahrungen. Zunächst zeigt sich ein besonderes Interesse an den kleinen, konkreten Dingen um sie herum, auf die sie – wörtlich genommen – Zugriff haben. Natürlich ist ihre Wahrnehmung stark von dem abhängig, womit sie gerade beschäftigt sind.

Erzieherin 1: „Wenn sie gerade im Spiel sind, und sie sind die Piraten und donnern los, dann haben sie natürlich nicht die Augen für das Kleine. Aber wenn sie gerade irgendwo sitzen und sich vielleicht verstecken, dann nehmen sie auch das Kleine wahr, was da gerade ist und staunen darüber.“

Für die Kinder steht nicht der übervorsichtige Umgang mit der Natur im Vordergrund. Die Balance zu finden ist nicht immer einfach, denn die Anwesenheit einer Kindergruppe hinterlässt im Wald immer Spuren. Aber Natur als Erfahrungsraum für Kinder auszuwählen bedeutet auch anzuerkennen, dass dies ein Eingriff in ein ökologisches System sein kann.

Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf Details

Um die Naturbegegnung interessant und positiv zu gestalten, wird das Elementarverständnis vom Lebendigen, das Kinder in diesem Alter durchaus schon haben, gezielt mit naturpädagogischen Spielen und sachlichen Erklärungen verbunden. Wie sieht das in der Praxis aus?

Erzieherin 1: „Ein ganz einfaches Beispiel: Da ist ein kleiner Baum, ein Keimling, und für die Kinder ist das ein „Kinderbaum“. Das ist ein kleines Kind und das da oben ist die Mutter. Und das lebt ja! Viel mehr braucht man eigentlich gar nicht. Und bei Tieren, da finde ich eine ganz gute Methode: Den Käfer zu nehmen und zu sagen: „Guck’ mal, das ist sein Bauch, das sind seine Beine. Guck’ mal, wie Deine Beine aussehen!“. So bei den Kleinen geht das schon, bei den Dreijährigen, das verstehen die. Und ihnen zu zeigen: „Das sind seine Augen! Und was der jetzt wohl denkt, wenn er hier liegt? Überleg mal, wie’s ihm wohl geht? Also einfach das Kind aufmerksam zu machen: Das hat ja auch Bauch und Beine, Arme, Augen - wie Du! Und lebt!“

Wie lernen Kinder Ängste vor ekelbesetzten Tieren abzubauen und aufmerksam mit allen Lebewesen umzugehen?

Erzieherin 2: „Ja eigentlich über Wahrnehmung. Also, wenn wir uns mit den Kindern zusammen angucken, wie ein Käfer da diesen Weg überquert mit seinen kleinen Beinchen, oder auch die Schnecken und die anderen kleinen Lebewesen. Gerade bei den Insekten ist das so auffällig, weil die häufig ein bisschen mit Ekel besetzt sind. Mücken stechen eben. Oder die Spinnen, die haben so viele Beine. Da haben viele von uns erst mal eine Scheu. Wenn man die dann genauer betrachtet, dann erfährt man ganz viel über ihre Eigenart. Und wenn man das erfährt, ja, dann tritt man da nicht mehr einfach drauf. Also, wenn man mitbekommt, was das für Wesen sind. Und darüber läuft eigentlich das meiste in dieser Erziehung.“

Die Erzieherinnen machen die Kinder auch auf Besonderheiten aufmerksam. Das Glitzern von Tautropfen in einem Spinnennetz, ungewöhnlich geformte Steine oder besondere Lichteffekte im Wald – eine Vielfalt von Erlebnissen fordert die kindliche Wahrnehmung intensiv heraus. Die selektive Aufmerksamkeit wirkt wie

ein Filter. Die Flut der Reize wird vorstrukturiert, ausgewählt und bewertet (Spitzer 2002). Die Ergebnisse zur Erforschung von Aufmerksamkeitsstrategien zeigen, dass sich die selektive Aufmerksamkeit bei Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren erst allmählich entwickelt. Diese Fähigkeit muss durch Übung geschult werden (Miller 1990, zit. nach Örter und Montada 1998).

Die Vielfalt der Formen, Farben und der Materialien in der Natur fördert die grundlegenden Wahrnehmungsfähigkeiten wie die Beobachtungsfähigkeit und die Fähigkeit zu vergleichen, zu ordnen und zu klassifizieren. Das sichere Erkennen der Figur-Grund-Relation und die Auge-Hand-Koordination werden geübt und tragen zur Entwicklung der Raumwahrnehmung bei. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Begriffsbildung und zur Problemlösungskompetenz des Kindes (Örter und Montada 1998, S. 605 ff.).

Ein gutes Beispiel für die Verknüpfung von aufmerksamer Beobachtung und kognitiver Leistung sind Namensgebungen. Dazu gehören die Übernahme traditioneller oder regionaler Bezeichnungen wie „Butterblume“ ebenso wie individuelle Namensschöpfungen, wie z.B. „Sternchenmoos“. Sie sind nicht nur Ausdruck der Phantasie des Kindes und seiner emotionalen Beteiligung, sondern sollten von Erwachsenen als das altersgemäße Bemühen um eine genaue Beschreibung verstanden werden. Neu erworbenes Wissen wird dabei in verschiedenen Gehirnregionen verankert und vernetzendes Denken gefördert. Das ist die beste Voraussetzung dafür, Informationen im Langzeitgedächtnis zu speichern und langfristig abrufbar zu halten, betonen auch Neurodidaktiker (z. B. Friedrich und Preiss 2005).

Kinder ordnen Einzelphänomene in das Ganze ein

Die Aufmerksamkeit der Kinder richtet sich nicht nur auf die kleinen Details, sondern sie entwickeln ebenso eine Wahrnehmung für Stimmungen in der Landschaft, wie auch für das geographisch Bestimmende einer Landschaft.

Erzieherin 1: „Auch das Ganze, die Stimmung, wenn so ein Nebeltag ist. Sie nehmen auch wahr, wenn es im Sommer durch die Blätter im Wald dunkler wird. Das ist ganz deutlich, das bekommen sie genauso mit wie diese kleinen Dinge.“

Für die Einordnung der einzelnen Phänomene spielt die angeleitete Reflexion der Beobachtungen eine wesentliche Rolle, wie das folgende Beispiel zeigt:

Erzieherin 2: „Im Winter, wenn's kalt ist, aber ein klarer Himmel, dann sind die Bäume so als schwarze Silhouetten vor diesem hellen Himmel. Das hat eine Klarheit der Atmosphäre, wie das Licht dann ist, das ist etwas sehr speziell ‚wintermäßiges‘, was nur in dieser Kälte so sein kann. Und das ist etwas, was ein ganzes Bild ist, wenn man in den Wald herein geht.“

Hier stellt die Erzieherin dezidiert den Bezug zum landschaftlichen Blick her. Smuda (1986) beschreibt diesen Prozess so: „Wir konstituieren Landschaft als Gestalt,

indem wir Gegenstandskomponenten der Natur in einem Wahrnehmungsbild von ihr so integrieren, dass wiederum die Einheit einer Konfiguration entsteht.“ Gezielte Hinweise der Erwachsenen strukturieren die Aufmerksamkeit und öffnen den Blick für die Landschaft.

Erzieherin 2: „Also, gerade wenn es kalt ist, sage ich ihnen: „Oh! Aber riech mal ..“; und: „Guck’ mal! Jetzt kann man den Himmel so sehen ..“; und: „Ah! Das sieht so toll aus, mit diesen schwarzen Zweigen da oben da ..“. Die Kinder nehmen ja den Raum wahr, und sie nehmen auch die Stimmung wahr, und sie nehmen das Licht wahr... Aber, sie würden von sich aus nie sagen: „Das ist jetzt der ‚Winterwald‘ oder „Das ist jetzt der ‚Herbstwald‘,.. Und ja, dafür ihnen Worte zu geben, das ist es. So, dass sie dann selber für ihre Wahrnehmung Worte im ‚Speicher‘ haben.“

Für das Kind sind Wahrnehmung, Sprachentwicklung und Bilderfahrung eng miteinander verbunden. Diese Perspektive ermöglicht dem Kind eine Distanz zum unmittelbaren Erleben. Erst über das Benennen der Phänomene wird das Erlebnis für das Kind geistig begreifbar.

Die Fähigkeit zur Abstraktion ist die Grundlage jedes Bildungsprozesses. Pädagogisches Ziel ist es, die Kinder für Landschaftsbilder und Stimmungen sensibel zu machen und ihren Wortschatz für das, was sie in der Landschaft wahrnehmen, kontinuierlich zu erweitern. Gebhard (2001, S. 34) bezeichnet die Natur als einen „Metaphernvorrat, der in Symbolisierungsprozessen ein Selbstverständnis des Menschen ermöglicht und begleitet“. Diese Metaphern bereichern nicht nur die Phantasie des Kindes, sie sind symbolische Schlüssel zum Verständnis der Welt.

Erzieherin 2: „Im Wald, jetzt im Sommer, wenn dann das Licht so durch die Blätter fällt, und das diese Lichtbahnen gibt, so zusammen zu gucken, wie so eine ‚Sonnen-Rutsche‘ in den Wald herein geht. Und darüber dann auch Geschichten zu erfinden, was für Wesen da jetzt, das so als ‚Himmelsleiter‘ benutzen, oder was das sonst sein könnte.“

Die Erzieherinnen geben den Kindern Impulse für die Interpretation der Landschaft.

Kinder entwickeln eine Vorstellung von einer Landschaft als räumlicher Einheit

Für die Raumwahrnehmung des Kindes sind selbstständige Erkundungsmöglichkeiten entscheidend. Objekte im Raum werden in ihrer Lage zum eigenen Körper in Beziehung gesetzt. Dadurch entwickeln sich auch die Raumbegriffe wie „unten“ und „oben“, „vor“ und „hinter“ (Zimmer 2004). Kinder erfassen die landschafts-räumlichen Proportionen anders als Erwachsene. Entfernungen und Größenverhältnisse können sie noch nicht sicher einschätzen.

Landschaftserfahrungen sind für Kinder Grenzerfahrungen – wie groß ist meine individuelle Reichweite? Wie weit kann ich laufen, springen, wie hoch klettern?

Welche Bäume eignen sich zum Buden bauen? Welche Berge lassen sich ersteigen, welches Gestein ist bröselig oder rutschig, welches ist trittfest? Das Kind gewinnt so differenzierte Informationen über den Raum.

Die Wahrnehmung von Proportionen, das Schönheitsempfinden und die Vorstellung von einer Landschaft als räumlicher Einheit entwickeln sich im Laufe der Waldkindergartenzeit. Die Erzieherin gibt Äußerungen von fünf- bis sechsjährigen Kindern wieder, die die Dreijährigen auf einem Weg beobachten:

Erzieherin 2: „Wenn auf diesen einen Waldweg, der geht ja ziemlich gerade, das Licht so darauf fällt, sagen sie: ‚Hach! Na, ist das heute wieder schön!‘. Und wenn dann vorne von den Kleinen welche laufen, so als ‚kleine sich bewegende Menschen‘, wo dann manchmal Größere, wenn sie hinten laufen, sagen: ‚Ob, sieht das nicht schön aus gerade?‘. ‚Ist das nicht süß, wie die da vorne so laufen?‘. Das sind dann nicht nur die Kinder, sondern das ist schon im Verhältnis zu den großen Bäumen gemeint. Auch so von der Stimmung her.“



Abb. 2: Wurzel-Bergsteiger

Der Aspekt der Stimmung zeigt hier die Bedeutung der emotionalen Beteiligung im Erleben des Kindes. In dem Ausruf: „Ist das nicht süß?“ liegt Wärme und Empathie für die kleineren Kinder. Der Ausdruck: „Sieht das nicht schön aus?“ transportiert das positive Gefühl von Schönheit und Stimmigkeit der Situation. Das ist die beste Voraussetzung dafür, dass ein solches Erlebnis sich langfristig zu einer positiven Erfahrung verdichtet, an die später neue Wissensinhalte und emotionale Erlebnisse gleichermaßen angeknüpft werden können.

Kinder entwickeln ihre eigene ästhetische Praxis

„Jedes bildnerische Verhalten bedingt zunächst einmal eine kultivierte Wahrnehmung. Oder ist es umgekehrt? Es besteht eine intensive Wechselbeziehung zwischen beiden.“ (Seitz 1982). Die unzähligen Gestaltungsspuren, die die Kinder im Laufe der Zeit „ihrer“ Landschaft im Spiel geben, lassen sich als bildnerische Spuren interpretieren. Dazu zählen die Figuren, die sie mit Stöcken in den Boden ritzen und Skulpturen aus Lehm und Blättern. Objekte wie Baumhäuser sind geradezu prädestiniert, neue Ausblicke in die Landschaft zu gewinnen.

Der reale Landschaftsraum ermöglicht die Erfahrung von Körper-Raum-Beziehungen, die sich modifiziert z.B. in Landschaftsgemälden oder Land-Art-Installationen wieder finden lassen. Die Kinder erwerben somit auch Grundlagen für die Fähigkeit, Bilder zu lesen und Kunstobjekte zu verstehen.



Abb. 3: Baumeister für Zwergenschlösser am Werk

Durch die eigenen ästhetischen Gestaltungsversuche gehen die Kinder den wichtigen Lernschritt von der unmittelbaren Wahrnehmung und Identifikation der Phänomene hin zu einer ästhetischen Interpretation, die die Wirklichkeit um ihre individuelle Sicht auf die Welt erweitert. In den von mir befragten Waldkindergärten können die Kinder die ganze Bandbreite der Naturmaterialien für ihre Gestaltungsabsichten nutzen. Herkömmliche Materialien ergänzen das Angebot der Natur. Auch Waldkindergartenkinder malen gerne und bilden alles ab, was ihnen wichtig ist. In den Bildern der Kinder zeigt sich, dass der Wald gute Voraussetzungen für den Bildungsprozess bietet.

Der kindliche Wahrnehmungsprozess von Natur und Landschaft

Zusammenfassend gesehen kann man sich diesen Prozess auch analytisch als Dreierschritt vorstellen. Die ästhetische Natur- und Landschaftswahrnehmung entwickelt sich nach meinen Beobachtungen aus dem eigenen Erleben und dem aktiven Umgang mit der Wahrnehmung von Phänomenen, Benennung und individueller Verarbeitung des Wahrgenommenen:

- Zunächst richtet sich die Wahrnehmung des Kindes auf einzelne Phänomene – es entsteht eine gezielte Aufmerksamkeit für Details.
- Das Kind ordnet die Einzelphänomene in größere Zusammenhänge ein.
- Im Laufe der Waldkindergartenzeit entsteht dadurch die Vorstellung von der Landschaft als einer räumlichen Einheit.

Insgesamt besteht eine enge Verbindung sowohl zur Sprachentwicklung als auch zur psycho-motorischen Entwicklung des Kindes. Parallel dazu entwickelt das Kind seine Bildsprache und ästhetische Ausdrucksfähigkeit. Es handelt sich hierbei nicht um ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell, wie zum Beispiel das von Piaget.

Im tatsächlichen Erleben des Kindes gehen die analytisch getrennten Verarbeitungsebenen ineinander über und können als ein zyklischer Prozess gedacht werden, in den neue Erfahrungen permanent integriert werden. Damit wäre dieser Prozess anderen ästhetischen Prozessen vergleichbar.



Abb. 4: Klettern mit allen Sinnen

Bendixen und Kahrman (1995, S. 16f.) zeigen in ihrem „Modell zur Organisation ästhetischer Prozesse“ einen Interpretationszyklus von Wahrnehmen, Denken und Handlung auf, der von der Identifikation eines Objektes oder Sachverhaltes, über die künstlerische Interpretation zu einer möglichen Meta-Interpretation verläuft. Die Fähigkeit zur Meta-Interpretation von Kindern im Vorschulalter wird von verschiedenen Autoren sehr unterschiedlich eingeschätzt und kann somit nicht vorausgesetzt werden.

Von Kindern bevorzugte Orte in der Landschaft

Im Allgemeinen bestimmen die Kinder im Waldkindergarten ihre Spielorte selbst. Daraus lässt sich gut ablesen, welche Orte und welchen Landschaftstyp sie bevorzugen und welche sie nur ungern oder unter Schutz durch die Gruppe aufsuchen.

Die Dreijährigen finden meist einen leichten Zugang zu den Möglichkeiten die ihnen der Spiel- und Erlebnisraum Wald bietet – vorausgesetzt der Schutz durch die Erzieherinnen und durch die Gruppe ist gewährleistet.

Bei manchen Kindern, die erst im vierten oder fünften Lebensjahr in den Waldkindergarten kamen, wurde beobachtet, dass der selbstverständliche, unmittelbare Zugang zur Natur schon durch andere kulturelle Vorerfahrungen verstellt war. Den Wald empfanden diese Kinder als unheimlich. Sie wussten zunächst weder mit sich selber noch mit den vielfältigen Möglichkeiten des Waldes so richtig etwas anzufangen. Die skeptische Haltung änderte sich aber in dem Maße, wie die Kinder „ihren“ Wald kennen lernten und sich traute, die Möglichkeiten auch zu nutzen.

Im Wald selbst und in der umgebenden Landschaft suchen sich die Kinder übersichtliche, helle, freundliche Orte aus. Buchenwald sowie lichter Mischwald werden eindeutig dem Nadelwald vorgezogen, wenn diese Wahl besteht. Auch Lichtungen, Waldränder und Wiesen werden gern gewählt. Besonders attraktive Spielorte sind kleine Bäche, in denen Kinder gefahrlos spielen können.

Dunkle Orte und dichte Fichtenwälder werden von den Kindern von sich aus nicht aufgesucht, es sei denn in besonderen Spielsituationen. Als einen Grund dafür nennen die Erzieherinnen die negative Bedeutung, die solche Orte in Märchen und Geschichten meist haben. „*Im dunklen, dunklen Wald ...*“ wird es für kleine Kinder gefährlich. Aber auch die ja durchaus realistische Angst, sich zu verlaufen oder verloren zu gehen, spielt eine Rolle. Diese Beobachtungen werden durch andere Forschungen bestätigt.

Wald oder Spielplatz – was begeistert nachhaltiger?

Auch im Waldkindergarten müssen die Kinder manchmal auf Spielplätze ausweichen. Dabei zeigt sich: Wenn die Kinder die Wahl haben zwischen künstlich gestalteten Spielplätzen und natürlich entstandenen, interessanten Orten wie einem Bach oder einem umgestürzten Baum, zieht es sie an die natürlichen Spielorte.

Hier entwickeln sich deutlich mehr verschiedenartige Spielsituationen. Gerade das für die psychosoziale Entwicklung so wichtige Rollenspiel der Kinder wird dort wesentlich kreativer und lebendiger als auf dem Spielplatz. Diese Verhaltenstendenz der Kinder wird durch verschiedene andere Studien bestätigt (Gebhard 2001).

Kletterbaum, Rodelberg und Drachenhöhle

Auffällig ist: Die Kinder suchen sich markante Orientierungspunkte in der Landschaft. Sie geben ihnen sprechende Namen. Bezeichnungen wie „Matschwiesen“, „Kletterbäume“ oder „Steinberg“ zeigen geographische Besonderheiten an, die für die Kinder wichtig sind.

Andere Namensgebungen zeigen auch die soziale Bedeutung an, mit der die Kinder ihr Waldgebiet belegen. Da gibt es die „Sammel-Eiche“, den „Stop-Baum“ und die „Lieder-Buche“. Manche Spiele werden von den Kindern auch fest mit bestimmten Orten im Wald verbunden. Häufig sind dies auch Orte, an denen Phantasiegestalten wohnen. „Zwergenschlösser“, „Drachenhöhlen“, „Feenhäuser“ und „Räuberverstecke“ haben ihren festen Platz in der Vorstellungswelt der Kinder. Einmal entdeckt, werden diese Orte und ihre Bezeichnungen innerhalb der Kindergruppe von Jahrgang zu Jahrgang tradiert.

So entstehen tiefe emotionale Bindungen zu den Spielorten der Kindheit. Ehemalige Waldkindergartenkinder kommen noch Jahre später gern zu Besuch und suchen dann „ihre“ Orte wieder auf.



Abb. 5: Im Kletterbaum – „Hier bin ich sicher!“

Ist die Vorliebe für Landschaftstypen genetisch angelegt?

Diese Fragestellung der so genannten Habitattheorien kann hier nur angerissen werden. Hunziker (2000) bezeichnet die Habitattheorien als die „*biologische Dimension der Landschaftsästhetik*“.

Interessant ist es, die Beobachtungen der Erzieherinnen vor dem Hintergrund der 1980 von Orians begründeten Savannentheorie zu sehen. Orians stellte die These auf, dass sich der Urmensch in der Savanne entwickelt habe, weil dieser Landschaftstyp in seiner Charakteristik die Entstehung des Menschen begünstigte. Somit sei über die Jahrtausende eine genetisch verankerte Bevorzugung dieses Landschaftstyps entstanden.

Die Studie von Balling und Falk (1992) mit Kindern im Alter von acht bis elf Jahren bestätigte diese Annahme. Als besonders attraktiv wurden leicht bewaldete, parkähnliche Landschaftsbilder beurteilt, die als savannenartig charakterisiert wurden. Landschaften mit Wasserelementen wurden am besten bewertet (Gebhard 2001).

Vergleicht man die Beobachtungen der Erzieherinnen mit Erkenntnissen aus der Habitatforschung, so finden sich hier Übereinstimmungen. Der von den Kindern im Waldkindergarten bevorzugte Landschaftstyp ließe sich auch als Landschaft mit parkähnlichem Charakter und savannenartigen Elementen beschreiben.

Mit der Information-Processing-Theorie entwickelten Kaplan und Kaplan (1989) die Savannentheorie weiter und formulierten vier zentrale Kategorien, mit denen sich Eigenschaften von Landschaften in Bezug auf menschliche Grundbedürfnisse erfassen lassen. Primär ist das Bedürfnis nach Beschaffung und Verarbeitung von Informationen in der Erkundungssituation. Die angenommenen Kategorien sind „complexity“, „mystery“, „coherence“ und „legibility“, wobei besonders der Aspekt der Lesbarkeit im Sinne von Überschaubarkeit dem Sicherheitsbedürfnis jüngerer Kinder entgegenkommt (Gebhard 2001). Das Schutz- und Sicherheitsbedürfnis kleiner Kinder ist von größerer Bedeutung als lange Zeit angenommen. Die Verhaltensbiologin Haug-Schnabel (2005) plädiert sogar ausdrücklich für eine so genannte „Schutzerziehung“, da das Gefühl von Sicherheit für das Kind die Grundvoraussetzung für alle Lernprozesse ist. Dies bestätigt auch die Erfahrung der Erzieherinnen im Waldkindergarten.

Fazit

Die vorliegenden Forschungsergebnisse aus dem Waldkindergarten zeigen: Auch die Wahrnehmung von Landschaft entwickelt sich in Verbindung mit einer ästhetischen Natur- und Landschaftserfahrung bereits in der frühen Kindheit. Dem Kind im Waldkindergarten werden damit kulturelle Deutungsmuster vermittelt, nicht natürliche. Die Natur erschließt sich der intersubjektiven Kommunikation erst durch eine kulturelle Vermittlungsleistung.



Abb. 6: In der Landschaft miteinander lernen

Kinder lernen am besten in lebendigen Zusammenhängen, in denen sie selbst aktiv sein können. Erst wenn Herz, Kopf und Hand gleichermaßen angesprochen werden, entwickelt sich Gestaltungskompetenz im Sinne einer nachhaltigen Bildung.

Die Landschaftserfahrung bei Kindern im Vorschulalter speist sich aus verschiedenen Quellen:

- Landschaft bietet sinnlich wahrnehmbare Qualitäten. Diese sind aufgrund der evolutionär-biologischen Ausstattung des Menschen jüngerem Kindern zugänglich. Kinder können sich eine Landschaft durch Raumerkundung und Handlung aneignen.
- Kinder begreifen Landschaft im wahrsten Sinn des Wortes elementar. Im Waldkindergarten erhalten Kinder die Chance, ihre Begriffe von Natur und Landschaft durch eigene Erfahrung zu entwickeln. Diese Erfahrungen sind nicht beliebig austauschbar und auch nicht durch mediale Bilder zu ersetzen. Sie bilden einen originären Bild- und Erfahrungsschatz, auf den das Kind und später der Erwachsene immer wieder zurückgreifen kann.
- Kinder wollen selbst erleben, spielen, lernen und ihre Erfahrungen artikulieren, sei es sprachlich, gestaltend-bildnerisch oder musikalisch. Sie entdecken und interpretieren Landschaft im Spiel immer wieder neu.

Es ist die Aufgabe der Erwachsenengeneration, die Sensibilität für Natur- und Landschaftsphänomene mit den Kindern zu entwickeln und ihnen ästhetische Landschaftserfahrungen zu ermöglichen.

Dank

Mein besonderer Dank gilt den Waldkindergärten Lüneburg und Schöppenstedt. Für konstruktive Hinweise und Kritik danke ich Prof. Dr. Klaus-Ove Kahrmann und Friedhart Knolle.

Literatur

- Bendixen, P. und Kahrmann, K.-O. (1995): Modell zur Organisation ästhetischer Prozesse. In: Kahrmann, K.-O. (Hrsg.): *Funkenklänge und Wasserzeichen. Wege zur ganzheitlichen ästhetischen Praxis*. Landesarbeitsgemeinschaft Kunst, Kiel.
- Bezirksregierung Hannover und Niedersächsisches Landesjugendamt (Hrsg.) (2001): *Waldkindergärten in Niedersachsen. Dokumentation einer Erprobungsphase*, Hannover.
- Friedrich, G. und Preiss, G. (2005): *Lehren mit Köpfchen*. In: *Gehirn & Geist. Magazin für Psychologie und Hirnforschung*, Dossier Nr. 2/2005, Heidelberg.
- Gebhard, U. (2001): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Haug-Schnabel, G. (2005): *Schutzpanzer für Kinderseelen*. In: *Gehirn & Geist. Magazin für Psychologie und Hirnforschung*, Dossier Nr. 2/2005, Heidelberg.
- Hunziker, M. (2000): *Einstellungen der Bevölkerung zu möglichen Landschaftsentwicklungen in den Alpen*, Eidgenöss. Forschungsanstalt WSL, Birmensdorf.
- Kaplan, R. und Kaplan, S. (1989): *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*, New York.
- Miklitz, I. (2000): *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, Neuwied-Berlin.
- Örter, R. und Montada, L. (Hrsg.) (1998): *Entwicklungspsychologie*, 4. Aufl., Weinheim.
- Seitz, R. (1982): *Kunst in der Kniebeuge. Ästhetische Elementarerziehung: Beispiele, Anregungen, Überlegungen*, 3. Aufl., München.
- Smuda, M. (Hrsg.) (1986): *Natur als ästhetischer Gegenstand und als Gegenstand der Ästhetik. Zur Konstitution von Landschaft*. In: *Landschaft*, Frankfurt a. M.
- Spitzer, M. (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Berlin.

- Warmbold, W. (2002): Kulturpädagogik im Waldkindergarten. Eine Untersuchung zur elementaren kulturellen Bildung und ästhetischen Praxis, Unveröff. Diplomarbeit, Univ. Hildesheim.
- Warmbold, W. (2005): Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung der Landschaftswahrnehmung bei Kindern im Waldkindergarten. In: ZELTSchriften 4, Nr. 1, Göttingen.
- Zimmer, R. (2004): Toben macht schlau, Freiburg i. Br.

Internetquelle:

http1: Waldkindergarten Flensburg e.V.: www.waldkindergarten.de
<1.11.2005>.