

*Kulturelles Naturverständnis und Bildungswahl im Elementarbereich*

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

*Doktor(in) der Philosophie (Dr. phil.)*

*am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie*

der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

*Stefanie Neumann*

Berlin, 2021

Erstgutachter/in: Prof. Dr. Inka Bormann

Zweitgutachter/in: Prof. Dr. Katharina Kluczniok

Tag der Disputation: 11.08.2021

# Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	II
DANKSAGUNG .....	IV
<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
1.1 THEMATISCHE EINORDNUNG UND RELEVANZ FÜR DIE WISSENSCHAFT .....	1
1.2 FOKUS DER VORLIEGENDEN ARBEIT UND FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG .....	7
1.3 AUFBAU DER ARBEIT .....	9
<b>2. THEORETISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>11</b>
2.1 DER NATURBEGRIFF.....	12
2.2 DER KULTURBEGRIFF .....	17
2.3 SOZIALISATION, FRÜHE KINDHEIT UND NATURERFAHRUNG.....	22
2.3.1 <i>Sozialisierungstheorien</i> .....	23
2.3.2 <i>Sozialisierungsinstanzen und deren Einfluss auf das Naturverständnis</i> .....	28
2.4 NATURERFAHRUNG IN DER KINDHEIT UND DEREN RELEVANZ FÜR DIE KINDLICHE ENTWICKLUNG.....	36
2.5 DIMENSIONEN DER NATURERFAHRUNG UND DES NATURBEWUSSTSEINS.....	40
2.5.1 <i>Naturerfahrungsdimensionen</i> .....	41
2.5.2 <i>Naturbewusstsein und Naturbewusstseinsstudien</i> .....	46
2.6 KONZEPT DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT.....	53
2.7 ELTERLICHE BILDUNGSENTSCHEIDUNGEN: DIE WAHL DES KINDERGARTENS.....	55
2.8 ZUSAMMENFASSUNG UND IMPLIKATION FÜR DIE VORLIEGENDE STUDIE.....	66
2.8.1 <i>Natur, Kultur und Sozialisation</i> .....	66
2.8.2 <i>Bildungswahl und Erwartungen der Eltern an die Institution Kindergarten</i> .....	69
2.8.3 <i>Implikationen für die vorliegende Studie</i> .....	71
<b>3. DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES.....</b>	<b>77</b>
3.1 AKTUELLE SITUATION DER NATUR- UND WALDKINDERGÄRTEN IN DEUTSCHLAND.....	78
3.2 FORMEN VON NATUR- UND WALDKINDERGÄRTEN .....	80
3.3 KONZEPT / PÄDAGOGISCHER HINTERGRUND.....	82
3.4 IMPLIKATIONEN FÜR DIE VORLIEGENDE STUDIE .....	83
<b>4. METHODOLOGIE .....</b>	<b>85</b>
4.1 DATENERHEBUNG.....	85
4.1.1 <i>Stichprobe</i> .....	85
4.1.2 <i>Zugang zum Feld: Akquise von Kindertageseinrichtungen und Interviewpartnern</i> .....	87
4.1.3 <i>Datenerhebung mittels qualitativer Interviews</i> .....	89
4.1.4 <i>Transkription der Daten</i> .....	92
4.2 DATENAUSWERTUNG.....	95
4.2.1 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i> .....	96
4.2.2 <i>Typenbildung</i> .....	98
<b>5. ERGEBNISDARSTELLUNG .....</b>	<b>105</b>
5.1 NATURVERSTÄNDNIS .....	105
5.1.1 <i>Natur als Ort des Lernens</i> .....	106
5.1.2 <i>Natur als landschaftliche Verortung bzw. als grüner Ort</i> .....	110
5.1.3 <i>Natur als Ort der Gesundheit</i> .....	111
5.1.4 <i>Natur als Ort der Verbundenheit und Erinnerung</i> .....	113
5.1.5 <i>Natur als Ort ohne Menschen und Zivilisation</i> .....	115
5.1.6 <i>Natur als Ort von Aktivitäten, Sport und Ausflügen</i> .....	116
5.1.7 <i>Natur als attraktiver Ort für Kinder</i> .....	117
5.1.8 <i>Natur als Ort für Abenteuer, Wildnis und Gefahren</i> .....	119

5.1.9 Natur als Ursprung des Lebens.....	121
5.1.10 Naturkontakt im Alltag der Interviewpartner.....	122
5.1.11 Änderung des Naturverständnisses durch den Aufenthalt in Deutschland.....	122
5.1.12 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen .....	127
5.1.13 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen .....	131
<b>5.2 DER KINDERGARTEN ALS INSTITUTION .....</b>	<b>139</b>
5.2.1 Kindergarten als Ort des Vertrauens .....	140
5.2.2 Kindergarten als Ort des Kompetenzerwerbs.....	142
5.2.3 Kindergarten als Ort der Schulvorbereitung .....	145
5.2.4 Kindergarten als Ort der Integration.....	152
5.2.5 Kindergarten als Ort für Entwicklung und Förderung.....	153
5.2.6 Kindergarten als Entlastung für die Eltern .....	156
5.2.7 Kindergarten als Ort des Draußen Seins.....	159
5.2.8 Kindergarten als Ort der Freude / zum Spaß haben.....	160
5.2.9 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen.....	161
5.2.10 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen .....	163
<b>5.3 BILDUNGSWAHL IM ELEMENTARBEREICH.....</b>	<b>171</b>
5.3.1 Kriterien der Bildungswahl.....	172
5.3.2 Entscheidungsprozess für eine Kindertageseinrichtung.....	189
5.3.3 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen .....	205
5.3.4 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen .....	209
<b>5.4 BEGRIFFSVERSTÄNDNIS WALDKINDERGARTEN.....</b>	<b>217</b>
5.4.1 Waldkindergarten als Ort nicht geschlossener Räume und Freiheit.....	218
5.4.2 Waldkindergarten als Ort des Lernens und Forschens.....	220
5.4.3 Waldkindergarten als Ort der Motorik und Bewegung.....	225
5.4.5 Waldkindergarten als Ort physischer und psychischer Gesundheit .....	228
5.4.6 Waldkindergarten als Ort für Kreativität.....	228
5.4.7 Waldkindergarten als Ort der Kommunikation und Sprache .....	229
5.4.8 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen .....	230
5.4.9 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen .....	240
<b>5.5 ELTERN .....</b>	<b>247</b>
5.5.1 Erinnerungen an den Ort des eigenen Aufwachsens.....	248
5.5.2 Erinnerungen an Natur in der eigenen Kindheit .....	250
5.5.3 Unterschiede Naturerleben heute und früher .....	254
5.5.4 Erinnerungen an die eigene Kindergartenzeit.....	255
5.5.5 Freizeitverhalten der Eltern .....	257
5.5.6 Berufswahl der Eltern im Zusammenhang mit Natur oder Pädagogik.....	258
5.5.7 Sonstiges .....	261
<b>5.6 TYPOLOGISCHE ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE: ELTERNTYPEN.....</b>	<b>261</b>
5.6.1 Beschreibung der Elterntypen.....	262
5.6.2 Vertiefende Analyse der Sekundärmerkmale .....	270
<b>6. DISKUSSION.....</b>	<b>274</b>
6.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....	274
6.1.1 Naturverständnis .....	274
6.1.2 Kriterien der Bildungswahl .....	288
6.1.3 Waldkindergarten als Bildungsinstitution.....	294
6.1.4 Naturverständnis, Kitaerwartung und Bildungswahl.....	302
6.2 DISKUSSION DER METHODIK .....	307
<b>7. FAZIT .....</b>	<b>313</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>320</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>337</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG / ABSTRACT .....</b>	<b>373</b>
<b>EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....</b>	<b>377</b>

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BfN	=	Bundesamt für Naturschutz
BMU	=	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU)
BvNW	=	Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten Deutschland e.V.
DBU	=	Deutsche Bundesstiftung Umwelt
DeWiSt	=	Deutsche Wildtier Stiftung
RK	=	Regelkindergarten
VG	=	Vergleichsgruppe
WK	=	Waldkindergarten
WT	=	Kindergarten mit regelmäßigem naturpädagogischem Angebot

In der vorliegenden Studie werden die Begriffe Kita, Kindergarten, Kindertagesstätte und Kindertageseinrichtung synonym verwendet.

Im Zuge der Übersichtlichkeit wird im weiteren Verlauf der Arbeit allgemein von Natur- und Waldkindergärten gesprochen. Dieser Ausdruck soll alle weiteren existierenden natur-, umwelt- und waldpädagogisch arbeitenden Kindergärten einschließen.

In Abgrenzung dazu wird der Begriff „Regelkindergärten“ für diese Arbeit genutzt. Dieser umfasst alle Kindertageseinrichtungen, die ein festes Gebäude als Mittelpunkt ihrer Pädagogik verstehen und nicht in einem der oben genannten Bereiche ihren Schwerpunkt setzen. Regelkindergärten mit naturpädagogischem Profil, wie feste Waldtage oder Waldwochen, werden zusätzlich mit Hinweis auf das Profil genannt.

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Prozentuale Nennung der Naturbilder in der Naturbewusstseinsstudie 2009 (Kleinhückelkotten & Neitzke 2010, S. 26).....	48
Abbildung 2: Ausschläge der Naturattribut-Zuschreibungen in der Naturbewusstseinsstudie 2011 (Kleinhückelkotten & Neitzke 2012, S. 47).....	49
Abbildung 3: Zusammenhang der Variablen bei der Wahl einer frühkindlichen Betreuungsform mit Fokus auf die Mutter als Entscheidungsträger (Pungallo & Kurtz-Costes 1999, S. 38).....	57
Abbildung 4: Kindergartenwahl und Vorschulische Kompetenzen (Becker & Reimer 2010, S. 20).....	61
Abbildung 5: Phasen der Typenbildung nach Kuckartz (2016, S. 148).....	99
Abbildung 6: Wortwolke Naturverständnis in VG 1.....	128
Abbildung 7: Wortwolke Naturverständnis in VG 2.....	129
Abbildung 8: Wortwolke Naturverständnis in VG 3.....	130
Abbildung 9: Visualisierung Anfahrtswege zur Kita VG 1.....	205
Abbildung 10: Anfahrtswege zur Kita VG 2.....	206
Abbildung 11: Anfahrtswege zur Kita VG 3.....	207

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht der Interviewpartner nach ausgewählten Parametern .....	88
Tabelle 2: Beispiel Kreuztabelle zur Bildung der verallgemeinerten Gruppen am Beispiel des Hauptthemenbereichs Bildungswahl .....	103
Tabelle 3: Beispiel Kreuztabelle Typenbildung – Kombination der Merkmale aller Themenbereiche .....	104
Tabelle 4: Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Naturverständnis .....	131

Tabelle 5:	Kreuztabelle detaillierte Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Naturverständnis – Aufschlüsselung nach Dimensionen .132
Tabelle 6:	Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Kita als Institution ..... 164
Tabelle 7:	Kreuztabelle zur detaillierten Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Kita als Institution – Aufschlüsselung nach Dimensionen ..... 165
Tabelle 8:	Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Bildungswahl ..... 209
Tabelle 9:	Kreuztabelle zur detaillierten Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Bildungswahl – Aufschlüsselung nach Dimensionen .... 210
Tabelle 10:	Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Waldkindergarten ..... 241
Tabelle 11:	Kreuztabelle zur detaillierten Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Waldkindergarten – Aufschlüsselung nach Dimensionen ..... 241
Tabelle 12:	Aufschlüsselung Berufe nach Interviewpartnern der VG 1 ..... 258
Tabelle 13:	Aufschlüsselung Berufe nach Interviewpartnern der VG 2 ..... 259
Tabelle 14:	Aufschlüsselung Berufe nach Interviewpartnern der VG 3 ..... 260
Tabelle 15:	Analysegrundlage der Typenbildung anhand der Kombination von Dimensionen innerhalb der vier Hauptthemenbereiche ..... 263
Tabelle 16:	Aufschlüsselung der Sekundärmerkmale Bildungsabschluss, Alter, ausgeübter Beruf und Herkunft / Nationalität nach Elterntypen ..... 271
Tabelle 17:	Bilateraler Vergleich verallgemeinerte Gruppen nach Dimensionen Naturverständnis und Bildungswahl ..... 273

## DANKSAGUNG

Die vorliegende Dissertation hat mich sechs Jahre meines Lebens begleitet und das wissenschaftliche Pendant zu meiner praktischen beruflichen Tätigkeit im Bereich Naturbildung dargestellt. Dank gilt Dr. Beate Kohler, meiner damaligen Projektleitung bei der Forum Bildung Natur gGmbH für den Impuls und die Inspiration, eine Doktorarbeit im pädagogischen Bereich anzufertigen. Gleichmaßen möchte ich mich bei der Deutschen Wildtier Stiftung, meinem Arbeitgeber zum Zeitpunkt des Dissertationsbeginns, für die Möglichkeit bedanken, die Anfertigung der Arbeit, sowie alle damit verbundenen Auf- und Vorgaben aktiv in den Berufsalltag integrieren zu können. Die sehr angenehme und konstruktive Arbeit mit den Patenkindergärten der Stiftung gab den Anstoß für die Fragestellung der Studie. Außerdem wurde der Zugang zum Feld dadurch überhaupt erst ermöglicht. Vielen Dank auch an die Erzieherinnen und Erzieher der Patenkindergärten für die fachliche und moralische Unterstützung sowie die fruchtbare Zusammenarbeit.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Inka Bormann von der Freien Universität Berlin für die Betreuung meiner Arbeit mit so viel Bearbeitungsfreiheit wie möglich und so viel Zuspruch, Motivation und fachlicher Beratung wie nötig – jederzeit, unkompliziert und präzise! Herzlichen Dank auch für das Festhalten am Dissertationsvorhaben und das Mitziehen in allen Lebenslagen, die sich im Laufe des Bearbeitungsprozesses ergeben haben.

Vielen Dank auch an Prof. Katharina Kluczniok von der Freien Universität Berlin für das Interesse an meinem Thema und das Zweitgutachten der Dissertation.

Ebenfalls zu großem Dank verpflichtet bin ich meiner Familie für die moralische Unterstützung, die stetige Interessensbekundung am Thema und den Zuspruch zu meinem Vorhaben. Besonderer Dank gilt Timo Schmidt für den unerschütterlichen Glauben daran, dass die Arbeit irgendwann fertig sein würde und das Freiräumen von Zeitslots für die Bearbeitung der Dissertation. Danke auch an Dr. Franziska Ida Neumann für das Teilen von Erfahrungen im Dissertationsprozess und die Kinderbetreuung in der finalen Phase der Arbeit. Ebenso bedanken möchte ich mich bei Christin Lokat für das professionelle Lektorat der Dissertation und das wache Auge für alle Kleinigkeiten, die bis dahin übersehen waren.

Vielen Dank auch an alle Helfer und Unterstützer, die hier nicht namentlich genannt sind, aber ihren Teil zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben!



# 1. EINLEITUNG

*„Tagtäglich wird unser Leben durch unsere Beziehung – oder Nichtbeziehung – zur Natur beeinflusst. Das war schon immer so“ – Richard Louv*

## 1.1 Thematische Einordnung und Relevanz für die Wissenschaft

Kinder haben immer weniger Naturkontakte während ihrer Kindheit, obwohl diese für ihre Entwicklung von höchster Bedeutung sind. Nationale wie internationale Studien belegen, dass Naturerfahrung in der Kindheit einen Einfluss auf die mentale, physische und soziale Entwicklung von Menschen hat (Raith & Lude 2014). Renz-Polster und Hüther betonen gar *„Wer über kindliche Entwicklung redet, muss auch über Natur reden“* (2013, Klappentext). Dem gegenläufig haben heute immer weniger Kinder regelmäßige Naturkontakte. Der amerikanische Philosoph Richard Louv (Louv 2011) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Naturdefizit-Störung, um darauf hinzuweisen, dass sich Kinder durch die zunehmende Technologisierung und Digitalisierung der Welt mehr und mehr von der Natur entfremden und somit nicht von ihren positiven Einflüssen profitieren können.

In einer EMNID-Studie aus dem Jahr 2015<sup>1</sup>, in Auftrag gegeben von der Deutschen Wildtier Stiftung, wurden 1.003 Elternteile nach dem unmittelbaren Naturerleben ihrer Kinder befragt. Fast die Hälfte der Eltern gab an, dass ihr Kind – im Alter zwischen vier und zwölf Jahren – noch nie allein auf einen Baum geklettert sei. Knapp ein Viertel der Eltern erklärten, dass ihre Kinder nie oder fast nie ein freilebendes Wildtier in der Natur erleben würden. Diese gesellschaftliche Entwicklung begründen Wissenschaftler in der zunehmenden Digitalisierung (vgl. Louv 2011; Renz-Polster & Hüther 2013), in der zeitlichen Verplanung der Kinder in Nachmittagsaktivitäten (Brämer 2015), sowie in der gestiegenen Angst der Eltern vor Gefahren durch und in der Natur (Brämer 2020; Renz-Polster & Hüther 2013). Diese Annahmen werden durch die Ergebnisse der zuvor genannten EMNID-Umfrage bestätigt. Auf eine fiktiv genannte Szene, in der Eltern darüber entscheiden sollten, ob sie ihr zehnjähriges Kind gemeinsam mit einem Freund bzw. einer Freundin allein im Wald spielen ließen, reagierten 53% verneinend. Beobachtbar war eine Korrelation zwischen dem Alter der Eltern und deren Entscheidung gegen das unbeaufsichtigte Spielen der Kinder: Je älter die befragten Eltern waren, desto eher waren sie bereit, die Kinder allein im Wald

---

<sup>1</sup> Verfügbar über das DPA Presseportal: <http://www.presseportal.de/pm/37587/2948372> [29.06.2020].

spielen zu lassen. Das LBS-Kinderbarometer<sup>2</sup> (2013) zeigt die Sicht der Kinder auf Naturkontakte: 64% der Kinder sind genauso oft in der Natur, wie sie es sich wünschen, 29% wollen gern mehr Zeit in der Natur verbringen. Daraus wird ersichtlich, dass Kinder durchaus ein grundlegendes Interesse an Natur haben und diese gern zum Spielen nutzen wollen. Sie selbst schätzen sich als zufriedener ein, je mehr Naturkontakte sie haben. Insbesondere die Kinder, die häufig in der Natur sind, wünschen sich noch mehr Naturkontakte (Brämer 2015). Das LBS Kinderbarometer (2013) spricht jedoch auch von Kindern, die sich weniger Zeit in der Natur wünschen bzw. diese als weniger wichtig erachten (sieben Prozent der befragten Kinder). Hier stehen u. a. Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit teilweise oder beidseitig arbeitslosen Eltern im Fokus, die ein geringeres Bedürfnis für Naturaufenthalt angaben (LBS-Kinderbarometer 2013). Dies zeigt sich auch in einer Recherche des Vereins Ökoprojekt-Mobilspiel e.V. aus dem Jahr 2009, in der sichtbar wird, dass vor allem „in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund bisher von den Angeboten der Umweltbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung kaum erreicht“ (2009, S. 2) werden. Dies bestätigen ebenso die DBU (Deutsche Bundesstiftung Umwelt) (2010) als auch das Bundesamt für Naturschutz (2018) aus ihrer Projektstätigkeit mit interkulturellem Schwerpunkt.

Einer der zentralen Ausgangspunkte dieses Dissertationsvorhabens sei die progressive Abnahme von Naturkontakten in der heutigen Kindheit. Dies mag u. a. am veränderten Lebensentwurf vieler Familien liegen, die bevorzugt in Städten leben, einhergehend mit einer abnehmenden Zahl von Grünflächen, die Kindern und Erwachsenen zur Verfügung gestellt wird (BfN 2008)<sup>3</sup>. Blinkert sprach bereits 1993 von einer kindlichen „Verhäuslichung“ durch die Abnahme der Bedeutung des Spielens in Außenbereichen (Blinkert 1993, S. 127). Gebhard (BfN 2008, S. 32) nennt es die „Verplanung des kindlichen Zeitbudgets und [...] ‚Verinselung‘ [...] des kindlichen Lebensraumes“. Er plädiert für die Schaffung von mehr Außenspiel- und Erlebnisräumen in urbanen Gebieten, bspw. auf nicht genutzten Brachflächen. Renz-Polster und Hüther (2013) erweitern das Problem der abnehmenden Naturkontakte auf den Bildungs- und Erziehungsbereich: Selbst in Einrichtungen der Primärbildung finden Naturkontakte verstärkt in Innenräumen statt. In

---

<sup>2</sup> Das LBS Kinderbarometer ist eine empirische Studie, welche in regelmäßigen Abständen die Perspektiven, Ideen und Ansichten von Kindern zu unterschiedlichsten Themen in den Fokus rückt. Auftraggeber der Studie ist die Landesbausparkasse (LBS) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB). Durchgeführt werden die Studien vom Institut für Sozialforschung der PROSOZ Herten GmbH PROKIDS. Befragt werden ca. 10.000 Kinder im Alter von neun bis 14 Jahren in den Klassenstufen vier bis sieben aller Schulformen.

<sup>3</sup> Bundesamt für Naturschutz: Beitrag zum Kongress „Kinder und Natur in der Stadt“ vom 24./25.11.2005 in München.

Kindertageseinrichtungen wird der Fokus auf die Durchführung (natur-)wissenschaftlicher Experimente gelegt und diese sowohl durch bundesweite Initiativen finanziell, als auch durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung ideell gefördert<sup>4</sup>. Dies soll dem Heranführen der Kinder an diesen Fachbereich dienen und insbesondere den bevorstehenden Fachkräftemangel durch frühe Interessenlegung entgegenwirken. Der ursprüngliche Naturkontakt um seinetwillen tritt in den Einrichtungen jedoch in den Hintergrund.

Natur- und Waldkindergärten wirken diesem Trend entgegen. Seit Beginn der 1990er Jahre wird das pädagogische Konzept in Deutschland umgesetzt, eine größere Relevanz erfährt es erst in den letzten Jahren. Die Zahl der Neugründungen naturpädagogischer Kindertageseinrichtungen steigt, die Wartelisten für eine Anmeldung sind lang und dennoch wird die Akzeptanz dieser Kindergartenform auf rechtlicher und institutioneller Ebene häufig noch in Frage gestellt (BvNW 2020a<sup>5</sup>). Aktuelle Erhebungen des Statistischen Bundesamtes zur Kindertagesbetreuung in Deutschland folgend, werden 3.663 344 Kinder deutschlandweit in Kindertageseinrichtungen betreut, davon 2.106 112 im Alter zwischen drei und sechs Jahren (Statistisches Bundesamt 2019a). Kinder mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil sind in dieser Altersgruppe mit einer absoluten Zahl von 1.015 630 (Statistisches Bundesamt 2019b) vertreten. Bezugnehmend auf Natur- und Waldkindergärten in Deutschland zeigt sich im Zuge einer umfassenden Strukturdatenanalyse<sup>6</sup> aus dem Jahr 2014, dass lediglich 43% (n=151) dieses Einrichtungstypus' Kinder mit Migrationshintergrund betreuen (Deutsche Wildtier Stiftung 2014). Findet eine Betreuung statt, besuchen in der Regel nur ein oder zwei Kinder nicht-deutscher Elternteile diese Einrichtungen, bezogen auf die jeweilige Gesamtzahl der betreuten Kinder je Kita. Daraus lässt sich schließen, dass der Anteil der Kinder mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil in Natur- oder Waldkindergärten unterrepräsentiert ist.

Zentral sei zudem die Annahme, dass insbesondere die ersten sechs Lebensjahre von entwicklungspsychologischer Bedeutung für die Selbstbildung eines Menschen und dessen Welt-Selbst-Verständnis (Stamm & Edelmann 2013), sowie der Ausbildung psychologischer, motorischer und sozialer Kompetenzen sind. Studien belegen nicht nur den

---

<sup>4</sup> Vgl. bspw. Deutschlands größte Bildungsinitiative in Bezug auf frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik im Elementar- und Primarbildungsbereich „Haus der kleinen Forscher“.

<sup>5</sup> Vgl. Artikelsammlung des Bundesverbandes Natur- und Waldkindergärten Deutschland e.V.

<sup>6</sup> Quantitative Strukturdatenerhebung aus dem Jahr 2014 zum Vergleich von Natur- und Waldkindergärten zu allgemeinen Kita-Regeleinrichtungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Einrichtungen (Struktur, Betreuungszeiten, etc.);

positiven Einfluss der Natur auf die kindliche Entwicklung, sondern zeigen zudem die Vorteile von Natur- und Waldkindergärten gegenüber Regeleinrichtungen auf (Häfner 2002; Kiener 2004; Lettieri 2004; Raith & Lude 2014). Österreicher & Prokop (2006) fügen zudem ein integrierendes Potenzial naturpädagogischer Angebote, welches ebenfalls auf die Natur- und Waldkindergärten angewendet werden kann, ins Feld. Demnach scheint eine Nutzung dieser Form von Betreuungsangeboten für Kinder mit Eltern nicht-deutscher Herkunft nicht nur im Sinne der kindlichen Entwicklung sinnvoll zu sein, sondern ebenfalls im Sinne der Integration als wünschens- und erstrebenswert. Es stellt sich nun die Frage, warum trotz der positiven Zuschreibungen für die kindliche Entwicklung nur wenig nicht-deutsche Eltern einen Natur- oder Waldkindergarten wählen, bzw. diese Angebote ebenjene Kinder mit Eltern nicht-deutscher Herkunft weniger erreichen.

Hier schließt sich der zentrale Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit an: Es soll untersucht werden, ob das Naturverständnis der Eltern möglicherweise einen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen einen Natur- oder Waldkindergarten hat und inwiefern Faktoren der kulturellen Sozialisation das Naturverständnis der Interviewpartner in ihrer Elementarbildungswahl beeinflussen. Dazu soll grundlegend die Bedeutungszuschreibung der befragten Eltern zum Thema Natur herausgearbeitet sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb des Samples, als auch Abgrenzungen zum deutschen Naturverständnis, untersucht werden. Als Grundlage für das deutsche Naturbewusstsein wird die Naturbewusstseinsstudie des Bundesamtes für Naturschutz herangezogen, welche im Abstand von zwei Jahren erhoben wird. Wissenschaftlicher Gegenstand dieser Studie ist eine repräsentative Bevölkerungsbefragung von in Deutschland geborenen Erwachsenen zu ihrem Verständnis von und Bewusstsein zum Thema Natur. Aus der Initialstudie 2009 ergaben sich mitunter folgende Aussagen: *„Die Deutschen lieben die Natur. Natur wird spontan vor allem mit als schön empfundenen Landschaften assoziiert. Der Schutz der biologischen Vielfalt und der Natur hat einen hohen Stellenwert“* (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010, S. 11). Laut Naturbewusstseinsstudie haben die Deutschen demnach eine stark positive Assoziation zur Natur. Davon ausgehend, dass Natur und die dazugehörigen Assoziationen über Jahre und Jahrzehnte sozial konstruiert sind (Kühne 2013), lässt vermuten, dass in Deutschland geborene Personen ein anderes Verständnis von Natur aufweisen als nicht in Deutschland geborene, hier lebende Menschen. Daher soll der Begriff des Naturverständnisses in der vorliegenden Arbeit als Teil der Kultur und damit als Bedeutungssystem, Wertemaßstab und unbewusste, programmierte Handlungsabsicht

(Jetschke & Liese 1999; Lichtblau 2006; Schmidt 2011) der Interviewpartner verstanden werden, welcher Einfluss auf die individuelle Bildungsentscheidung für die eigenen Kinder in Bezug auf die konzeptuelle Ausrichtung der Elementarbildungseinrichtung haben kann. Gleichzeitig ist Kultur Teil der Identitätsbildung jedes Individuums (Hörning 2011) und wird immer dann sichtbar, wenn gegenläufige kulturelle Wahrnehmungen im Alltag aufeinandertreffen (Osterhammel 2011). Kultur soll in der vorliegenden Arbeit nicht als starres Gebilde, sondern als „*work in progress*“ (Ackermann 2011, S. 144) verstanden werden, welche durch persönliche Erfahrungen in ihrer Sinnhaftigkeit und Bedeutungszuschreibung hinterfragt und verändert werden kann (ebd.; Breidenbach & Nyiri 2008) und demnach bis zu einem bestimmten Punkt von der kulturellen Sozialisation bestimmt ist, dem Individuum jedoch die Ausgestaltung in einem gewissen bewussten und unbewussten Rahmen überlassen wird.

Für die vorliegende Studie soll davon ausgegangen werden, dass wir uns im sozialen Feld „Kindergarten bzw. Frühkindliche Bildung“ bewegen. Als Feldinteresse steht die bestmögliche Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder im Mittelpunkt, welches einerseits durch die unterschiedlichen Ausprägungen an kulturellem Kapital der Interviewpartner verschiedene Ansprüche an das Feld erwarten lässt. Insbesondere das kulturelle Kapital kann im engsten Sinne auf die Theorie einer Kultur als (erlernte) Handlungsstrategie angewandt werden (Esser 2011). Thiersch (2014, S. 299) führt dazu an, dass in Familien bereits im Kindergarten „*vor dem Hintergrund des Bildungshabitus und des Platzierungssinns ein permanenter kultureller Passungsabgleich mit den Bildungsmöglichkeiten einzelner Institutionen (z.B. Einzelschule, bestimmte Kindergärten, spezifische Musik- oder Sporteinrichtungen) stattfindet*“. Die Wahl eines Kindergartens vermag demnach eigene habituelle Ansprüche und Lebensentwürfe bewusst oder unbewusst zu bedienen. Auf der anderen Seite scheint der Aspekt der Gruppenzugehörigkeit, und damit die Ausprägung sozialen Kapitals, von Interesse sein. Diese Zugehörigkeit wird durch gleiche bzw. ähnliche Vorstellungen der Welt (Werte und Normen), ähnliche bzw. gleiche Interessen sowie einen Habitus erreicht, der von der sozialen Gruppe akzeptiert ist. Es ist anzunehmen, dass hier der Aspekt der Differenzierung und Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen eine Rolle spielt, da Waldkindergärten häufig einen elitären Eindruck auf Außenstehende machen oder die Assoziation einer besonderen Lebenseinstellung der Eltern („Öko-Bewegung“) mitschwingt. Zudem wird durch den Einsatz von sozialem Kapital und damit der Nutzung aller zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen (insbesondere in

Hinsicht auf ein Netz von Beziehungen) oftmals überhaupt erst eine Betreuung in Waldkindergärten ermöglicht.

In Erweiterung dessen steht als dritter zentraler Punkt der vorliegenden Arbeit die Bildungswahl als aktiver Entscheidungsprozess der Eltern im Fokus. Nach einer Studie von Esping-Andersen aus dem Jahr 2000 gilt Deutschland als konservativ-korporatistischer Wohlfahrtsstaat in Bezug auf seinen Status der Defamilisierung und der entsprechenden Bedeutung der Kindertagesbetreuung in diesem System. Der Defamilisierungsgrad wird als gering eingeschätzt, die Kinderbetreuung als Aufgabe innerhalb der Familie gesehen, die durch finanzielle Leistungen unterstützt wird (Kreyenfeld 2004). Kreyenfeld schreibt der Kindertagesbetreuung eine „*sozialisierungsergänzende Funktion*“ (ebd., S. 101) zu und kritisiert gleichzeitig das nur beschränkt zur Verfügung stehende tatsächliche Angebot an Betreuungsplätzen in Kindertageseinrichtungen und Krippen. Dem gegenüber steht die Definition von Bildung als meritorisches Gut. Der aus den Wirtschaftswissenschaften entlehnte Begriff beschreibt die Annahme, dass die Nachfrage nach Bildung jedes Einzelnen nicht dem gesellschaftlich gewünschten Grad von Bildung entspricht (vgl. Fickermann & Fuchs 2016; Hanft 2011; Giesinger 2011). Das bedeutet für den Kontext der Kindertagesbetreuung: Würde sich der Staat aus der Bereitstellung von Kindertagesplätzen herausziehen und Bildung marktwirtschaftlich regeln, müsste von den Eltern die Kindertagesbetreuung komplett allein finanziert werden. Die Folge wäre eine zurückgehende Nachfrage der Kindertagesbetreuungsplätze, bspw. durch finanzielle Einschränkungen in den Familien oder eine geringe Wertschätzung des Bildungsangebotes (Hanft 2011) und eine daraus resultierende ungleiche Bildungsverteilung. Da der Staat ein größeres Interesse daran hat, bereits frühkindliche Bildung anzubieten, wirkt er der geringeren Nachfrage entgegen, indem er den Kindertagesbetreuungsbereich finanziell stark subventioniert und die oben genannte rechtliche Regelung einsetzt. Hanft fügt weiterhin an, dass die Bildungsnachfrager, im Falle dieser Studie die Eltern von Kindergartenkindern, durch „*verzerrte Präferenzen*“ und die „*mangelnde Fähigkeit*“ (ebd., S. 50) zur Beurteilung der zur Verfügung stehenden, in diesem Falle vom Staat subventionierten, Bildungsangebote in ihrer Bildungswahl stark eingeschränkt sind. Das Treffen von Entscheidungen in Zusammenhang mit meritorischen Gütern passiert demnach teilweise auf einer irrationalen Basis. Entsprechend sollen in der vorliegenden Arbeit die Kriterien und Motive der Eltern für eine Bildungswahlentscheidung herausgearbeitet und mit aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten abgeglichen werden.

Zusammenfassend soll die vorliegende Dissertation einen wissenschaftlichen Beitrag in dreierlei Hinsicht leisten. Sie soll primär eine Lücke innerhalb der Eltern- als auch der Bildungswahlforschung schließen, indem sie die elterlichen Bildungsentscheidungen für oder gegen eine Kindertageseinrichtung mit dem noch relativ neuen Konzept der Natur- und Waldkindergärten sowie deren Akzeptanz als Primärbildungseinrichtung untersucht. Dieses ist bisher in diesem Zusammenhang nicht geschehen. Sie soll darin einschließlich das Naturverständnis von nicht-deutschen Erwachsenen analysieren, d.h. Menschen, die nicht in Deutschland geboren sind, jedoch zeitweise oder dauerhaft in Deutschland leben. Sozialisiertes bzw. kulturell bedingtes Naturverständnis wurde bisher nur wenig in diesem Forschungsfeld berücksichtigt. Sofern dies der Fall war, lag der Fokus auf Kinder und Jugendlichen im Kontext schulischer und außerschulischer Programme sowie deren anschließende Motivation zum Umwelthandeln. Sofern Erwachsene mit Migrationshintergrund in der Naturverständnisforschung berücksichtigt wurden, standen hier Menschen im Fokus, die in ihrem jeweiligen Untersuchungsland geboren und aufgewachsen waren sowie dort lebten.

## **1.2 Fokus der vorliegenden Arbeit und forschungsleitende Fragestellung**

Ziel der vorliegenden Dissertation ist das Verständnis von Natur sowie die mit diesem Begriff verbundenen, möglichen kulturell-sozialisierten Zuschreibungen und einer daraus resultierenden Auswirkung auf eine Entscheidung für oder gegen einen Natur- und Waldkindergarten herauszuarbeiten. Um mögliche Zusammenhänge zwischen kulturellem Naturverständnis der Eltern und einer entsprechenden Bildungswahl aufzuzeigen, stellt das Dissertationsvorhaben folgende Teilforschungsfragen in den Fokus:

- 1. Welche Unterschiede gibt es im Naturverständnis zwischen deutschen Eltern und Eltern nicht-deutscher Herkunft<sup>7</sup>? Was verstehen diese jeweils unter „Natur“?*

---

<sup>7</sup> Es wurde in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass unterschiedliche Sozialisationserfahrungen und -umgebungen das Verständnis von Natur unterschiedlich beeinflussen und daher der Fokus auf Eltern mit Migrationserfahrung gelegt. Eltern mit Migrationserfahrung ist hier durch die grundsätzliche politische Definition nach Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes festgelegt, welcher besagt, dass eine Person dann „eine Migrationserfahrung vorweist, wenn sie im Ausland geboren und zugewandert ist“. Personen mit Migrationshintergrund werden in der vorliegenden Studie so definiert, dass sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren sind (Definition des Statistischen Bundesamtes). Für die bessere Verständlichkeit wurden diese Eltern in der Dissertation als Eltern nicht-deutscher Herkunft gegenüber Eltern deutscher Herkunft bezeichnet.

2. *Welche Kriterien spielen bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung eine Rolle und welchen Einfluss haben diese auf die Suche und Entscheidung für eine bestimmte Einrichtung?*
3. *Welche Erwartungen haben Eltern an Kindertageseinrichtungen, insbesondere in Bezug auf das Lernen der Kinder, und inwiefern decken sich diese Erwartungen in Hinsicht auf die Kenntnisse über Waldkindergärten?*
4. *Inwiefern hat das kulturelle Verständnis von Natur einen Einfluss auf die Wahl für oder gegen einen Natur- oder Waldkindergarten?*

Die vorliegende Arbeit ist als qualitative Forschung im Rahmen einer Vergleichsstudie mit drei Vergleichskomponenten konzipiert. Die Entscheidung für dieses Vorgehen wurde gefällt, da bisher ein sehr geringes wissenschaftliches Vorwissen zum Forschungsgegenstand existiert sowie vertiefende, möglichst detaillierte Informationen aus den Einzelfällen der Interviewpartner gewonnen werden sollen. Die Interviewpartner wurden gezielt anhand spezifischer Kriterien ausgewählt, um sie einer von drei Vergleichsgruppen zuordnen zu können. Ziel ist es, durch eine Gegenüberstellung der Daten aus den Vergleichsgruppen Gemeinsamkeiten im Naturverständnis innerhalb der Gruppen zu eruieren sowie Theorien zur Bildungsentscheidung der Eltern für die konzeptionelle Ausrichtung der Elementarbildungseinrichtung ableiten zu können. Zudem soll die Untersuchung dahingehend untermauert werden, inwiefern eine abnehmende bzw. zunehmende Intensität des konzeptionell verankerten Naturfokus in den Einrichtungen eine Bedeutung für die Eltern aufweist.

Die drei Vergleichsgruppen bestanden daher aus Eltern in Natur- und Waldkindergärten (Vergleichsgruppe 1), Eltern in Regelkindertageseinrichtungen mit festem naturpädagogischem Profil (Vergleichsgruppe 2) sowie Eltern in Regelkindertageseinrichtungen mit anderen konzeptionellen Schwerpunkten (Vergleichsgruppe 3). Da Natur- und Waldkindergärten aufgrund ihrer rechtlichen Regelungen häufig stärker eingeschränkt sind, liegt der Fokus in der vorliegenden Studie auf Einrichtungen mit einer Kinderbetreuung ab zweieinhalb bzw. drei bis sechs Jahren.

Innerhalb der drei Vergleichsgruppen wird die Wahrnehmung von Natur- und Waldkindergärten hinterfragt sowie die Informationskenntnis zu diesem Konzept beleuchtet. Die individuellen Ansprüche der Eltern an eine Kindertageseinrichtung werden untersucht und sollen mit den gesammelten Informationen über Natur- und Waldkindergärten abgeglichen werden. Letztlich sind die Kriterien der Bildungswahl, welche die Eltern für



ihre Kita-Entscheidung heranziehen, zentral und sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern auch das Naturverständnis Einfluss auf diese Entscheidung hat.

Anhand der zentralen Themen (1. Naturverständnis, 2. Erwartungen an den Kindergarten als Institution sowie 3. konkrete Bildungswahlkriterien) werden Typologien erarbeitet, die erkennbare Gemeinsamkeiten oder Unterschiede innerhalb der Vergleichsgruppen sichtbar machen sollen.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in ihren sechs Kapiteln in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Kapitel werden der Forschungsgegenstand erläutert sowie grundlegende Informationen zum Erkenntnisinteresse der Studie vorgestellt.

Anschließend liefert das zweite Kapitel die theoretische Grundlage für die nachfolgende empirische Untersuchung. Dabei wird der interdisziplinäre Ansatz der Studie deutlich, da internationale Studien aus den Wissenschaftsbereichen Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Sozialwissenschaften, Psychologie und Forstwissenschaften betrachtet werden. Es werden Begriffe geklärt, die für das weitere Verständnis der Inhalte von Bedeutung sind, sowie unterschiedliche theoretische Modelle und empirische Ergebnisse in Bezug auf den Naturbegriff und das Naturverständnis sowie den Kulturbegriff als dialektischer Part zur Natur beleuchtet. Dies geschieht im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen um Sozialisationsprozesse und den damit verbundenen kulturell bedingten Denk- und Verhaltensmustern in Bezug auf Naturerleben und Naturerfahrung. In diesem Zusammenhang erfolgt im zweiten Kapitel ebenfalls eine Analyse der Naturbewusstseinsstudie des Bundesamtes für Naturschutz. Diese Analyse gilt für die vorliegende Studie als Referenz des deutschen Naturverständnisses im Vergleich zu den Aussagen der Interviewpartner der Studie.

Weiterhin wird das Thema Bildungswahl untersucht, wobei der Fokus auf den Elementarbildungsbereich gerichtet sein soll. Eine theoretische Auseinandersetzung findet hier auf nationaler und internationaler Ebene statt, wobei sowohl der schulische Bereich als auch der Elementarbildungsbereich beleuchtet werden, um mit relevanten theoretischen Befunden das Themenfeld für die vorliegende Studie greifbar zu machen. Weiterhin wird die Institution Kindergarten diskutiert, sowie die damit verbundene konzeptuelle Vielfalt in Deutschland. Als Kernelement der vorliegenden Arbeit steht das Konzept der Natur- und Waldkindergärten im Fokus, welches ebenfalls im dritten Kapitel – der Darstellung des Untersuchungsfeldes – im Detail beleuchtet wird. Eine Beschreibung der historischen

Entwicklung, als auch der aktuellen Situation von Natur- und Waldkindergärten in Deutschland gibt Aufschluss über Arbeitsweise und Organisationsstruktur dieser Einrichtungen.

Im Anschluss an den theoretischen Hintergrund zeigt das vierte Kapitel die Grundlagen der empirischen Vorgehensweise dieser Arbeit auf. Dabei werden sowohl die Gütekriterien qualitativer Forschung beleuchtet als auch das konkrete Vorgehen im Forschungsprozess aufgezeigt und dieser dadurch nachvollziehbar gemacht. Eine Erläuterung der Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse als gewählte Auswertungsmethode sowie der damit verbundenen Typenbildung ergänzen das methodologische Kapitel.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die dezidierte Ergebnisdarstellung der Studie, welche die auf Basis eines Interviewleitfadens erhobenen Daten kategorienbasiert wiedergibt. Die den jeweiligen Forschungsschwerpunkten zugeordnete Typenbildung (Naturverständnistypen, Bildungswahltypen, Kita-Typen) wird als Teil der Ergebnisdarstellung ebenfalls im fünften Kapitel behandelt. Die einzelnen Typen werden im Detail beschrieben sowie jeweils ein repräsentativer Fall je Typus vorgestellt. Aufgrund der detaillierten Ergebnisdarstellung werden die Ergebnisse noch einmal mit klarem Bezug zur Fragestellung zusammengefasst, um diese dann im sechsten Kapitel mit Bezug zum bestehenden theoretischen Kontext und in Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage diskutieren zu können. Es werden weiterhin Überlegungen zu Limitationen der vorliegenden Arbeit und weiterführende Forschungsdesiderate angesprochen.

Das abschließende siebte Kapitel beinhaltet das Fazit und komplettiert die vorliegende Forschungsarbeit.

## **2. THEORETISCHER HINTERGRUND**

Natur wie Kultur als zentrale Elemente der vorliegenden Arbeit sind fester Bestandteil des täglichen Sprachgebrauchs. Als Forschungsobjekt im wissenschaftlichen Kontext zeigen sich jedoch wesentlich differenziertere und spezifischere Definitionen und Konzepte, welche für die vorliegende Studie als theoretischer Rahmen herangezogen werden sollen. Natur und Kultur werden in Kapitel 2.1 und 2.2 sowohl in ihrer Alleinstellung als auch in Kapitel 2.3 ihrer Dichotomie betrachtet, um schließlich den Einfluss des einen auf das andere greifbar machen zu können und so den sozialisatorischen Aspekt auf das individuelle Naturverständnis diskutieren zu können. Dafür werden grundlegende Sozialisationstheorien herangezogen sowie die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen beleuchtet. In Verbindung dazu wird der Aspekt der Naturerfahrung in der frühen Kindheit und deren Relevanz für die kindliche Entwicklung anhand interdisziplinärer Studienergebnisse dargelegt. Im Kapitel 2.4 werden sodann die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Dimensionen von Naturerfahrung aufgezeigt. Während vorhergehend Natur und Kultur stark rational betrachtet wurden, steht hier der emotional-kognitive Zugang zur Natur aufgrund der kulturellen Sozialisation im Vordergrund. Eine Auswertung der bisher erschienenen Naturbewusstseinsstudien (herausgegeben vom Bundesamt für Naturschutz) in Hinblick auf das Naturbewusstsein der Deutschen soll den Blick für die unterschiedliche Wahrnehmung von Natur erweitern sowie als weitere Vergleichsgröße in der Diskussion um mögliche Zugänge zur Naturerfahrung in der frühen Kindheit herangezogen werden.

Schließlich wird in Kapitel 2.5 der Kindergarten als Institution beleuchtet, da davon auszugehen ist, dass diese - ähnlich dem Naturverständnis - in den Heimatländern der Interviewpartner höchst divers wahrgenommen werden. Entsprechend soll das deutsche Elementarbildungssystem als grundlegender Bestandteil der vorliegenden Arbeit in seiner Konzeptvielfalt und Bildungsarbeit dargestellt werden. Kapitel 2.5 behandelt die bisherige Forschung zum Thema Bildungswahlentscheidungen im internationalen Kontext und soll eine gezielte Differenzierung von Bildungswahlkriterien im Elementar- und Primarbereich sichtbar machen, um das Untersuchungsfeld weiter zu schärfen und bisherige Ergebnisse in diesem Bereich als Reflektionsgrundlage zugänglich machen.

Abschließend erfolgt in Kapitel 2.6 eine Zusammenführung der theoretischen Ausarbeitungen und deren Transfer auf das in dieser Arbeit vorliegende Forschungsinteresse.

## 2.1 Der Naturbegriff

*„Alles, was gegen die Natur ist, hat auf die Dauer keinen Bestand.“  
- Charles Darwin*

Natur umgibt uns und scheint doch jedem Einzelnen in anderer Form zu begegnen: Für den Einen ist Natur der Baum auf der anderen Straßenseite, für einen Anderen die erinnerte Landschaft seiner Kindheit. Diejenigen, die in größeren Dimensionen denken, empfinden Natur als allumfassenden Kosmos. Für einige ist Natur nur das, was von der menschlichen Zivilisation unbeeinflusst geblieben ist – ein Definitionsansatz, der insbesondere in europäischen Ländern mühsam umsetzbar ist, gibt es die ursprüngliche Natur durch die jahrhundertelange Nutzung des Waldes doch nur noch sehr selten. Hier erfolgt der Versuch der Wiederherstellung ursprünglicher Natur bspw. durch die Einrichtung von Kernzonen in Nationalparks. Da das Verständnis von Natur zentral für die vorliegende Studie ist, soll im Folgenden ein Überblick über die Definitionsbemühungen zum Gegenstand gegeben werden. Um ein grundlegendes Verständnis für den Naturbegriff zu erlangen, soll im Folgenden auf die etymologische sowie die historische Herleitung des Begriffs innerhalb der Wissenschaftsgeschichte zurückgegriffen werden. Insbesondere die historische Deduktion des Naturbegriffs über die Jahrhunderte soll Aufschluss geben über dessen Wahrnehmung und Wandel in Hinsicht auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Im Weiteren sollen drei Begrifflichkeiten in der aktuellen Forschung um die Wahrnehmung von Natur beschrieben werden, da deren Abgrenzung für die vorliegende Studie von Relevanz ist sowie das gegenwärtige Forschungsinteresse im Forschungsfeld Natur abbildet.

### *Natur – eine etymologische Herleitung*

Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Naturbegriffs erscheint es sinnvoll mit einer etymologischen Bestimmung zu beginnen. Picht (1989: 8) geht dabei auf die griechische Geschichte zurück, in der Natur mit „*physis*“ übersetzt wird und weitläufig alles Existierende und Werdende (vgl. auch Braun 2000; Schiemann 1996) meint. Mensch und Natur bilden zu diesem Zeitpunkt eine gedankliche Einheit. Aus dem antiken griechischen Naturverständnis entwickelte sich Jahre später ein wissenschaftliches Verständnis von Natur, in dem menschliche und natürliche Ordnung zwei voneinander unabhängige Einheiten bilden (Braun 2000). Im Lateinischen beschreibt „*natura*“ allgemein das Wesen, respektive das Sein und alles natürlich Beschaffene. Darüber hinaus beschreibt der lateinische Begriff die Schöpferkraft, die der Natur innewohnt, sowie in der weiteren Begriffsdeutung die Gesamtheit der Geschöpfe und Individuen (Meyer 2011). In einem

Versuch einen Überblick über die Definitionsvielfalt des Begriffes „Natur“ im etymologischen Sinne zu geben, untersuchte Brämer (2009) 45 einschlägige Lexika, weitere Wörterbücher sowie diverse Verzeichnisse nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in ihrer Bedeutung. In der Quintessenz gelang es auch ihm nicht, eine grundlegende Definition des Naturbegriffes auszumachen. Vielmehr bildete er Definitionskluster von Natur<sup>8</sup>. Brämer schließt mit der Aussage, dass die deutsche Sprache weder im „Allgemeinen noch im Speziellen [...] über eindeutige Naturbegriffe [verfügt]. Schon das Deutsche Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm listete eine endlose Fülle von Begriffsdeutungen auf“ (ebd., S. 2).

### *Natur – ein historischer Blick*

Der Naturbegriff und was darunter zu verstehen ist, scheint stark gebunden an die Denkweisen der unterschiedlichen Zeitepochen. Krömker (2004) plädiert dafür, die Definitionen des Naturbegriffs nicht als starre Gebilde zu sehen, sondern eine dynamische Vorstellung davon zu entwickeln, in der die Begriffe sich ändern, miteinander fusionieren, sich entsprechend des zeitgenössischen Wandels anpassen oder erweitert werden. Sie nennt dies Naturbilder. Eine Schweizer Studie zur „Zukunft der Natur“ mit dem Ziel, die Veränderung der Mensch-Natur-Beziehung aufzuzeigen, stellt den Wandel des Naturbegriffes anhand von Zeitepochen für den europäischen Raum dar (Lüdi 2009). Mit Beginn der christlichen Zeitrechnung bis etwa 1000 nach Christus war Natur noch stark magisch-mythisch besetzt und beeinflusst durch Zauber und besondere Kräfte, wie Geister und Dämonen. Hier finden sich auch die Anfänge der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Natur (Gloy 1995). Innerhalb des ersten Jahrtausends wandelt sich das Naturverständnis im europäischen Raum von Natur als einem allumschließenden Gebilde, in dem sich der Mensch bewegt, mit ihr im Einklang lebt und nur wenig in die Natur eingreift, hin zu einem gegenständlichen Bewusstsein, welches die Einheit aus Mensch und Natur zerstört. Natur und Mensch werden zu zwei Kräften, die sich gegenüberstehen. Natur wird erstmals zum Gegenbegriff von Kultur, was sich auch auf religiöser Ebene zeigt: Gott als Schöpfergott schuf Himmel und Erde<sup>9</sup> und damit die Natur als ihm untergebene Ressource. Der Mensch als Ebenbild Gottes steht über der Natur und soll diese beherrschen. Mit Bezug auf die

---

<sup>8</sup> Brämer (2009) unterscheidet Natur nach seiner Recherche in Allnatur als unüberwindbare, unkontrollierbare Instanz; Vitalnatur als Gesamtheit aller belebten und unbelebten Gegenstände; Restnatur als alles nicht vom Menschen Gemachte; Kulturnatur als alles vom Menschen Veränderte.

<sup>9</sup> Erstes Buch Mose (1. Mose 1,1-2,4).

Gegenständlichkeit der Natur wird der Herrschaftsanspruch des Menschen über die Natur gerechtfertigt. Im ausgehenden Mittelalter wird mit Voranschreiten der christlichen Herrschaftsansprüche auf dem europäischen Kontinent auch der Naturbegriff in Bezug auf die damalige Allmacht Gottes weiterentwickelt. Natur gilt immer stärker als verlängerter Arm Gottes, mit dem dieser straft und richtet. Missernten, Hungersnöte oder Krankheiten werden als göttliche Zeichen der Sünde betrachtet, mit der die Natur – und übergeordnet Gott – die Menschheit warnt. Mit Beginn der Städtebildung in Europa und des vermehrten Zugs der Menschen vom Land in städtische Bereiche wird Natur verstärkt als bedrohlich wahrgenommen (Brämer 2009 nach Böttner & Maß 2008).

Im ausgehenden 15. Jahrhundert und damit in der kulturgeschichtlichen Renaissance besann man sich zurück auf die antike Naturphilosophie. Gott und Religion verloren ihren Stellenwert und Natur rückte zunehmend als Erkenntnisgegenstand der mechanisch-technischen Wissenschaften in den Mittelpunkt. Insbesondere durch die Forschungen um Nikolaus Kopernikus, Johannes Kepler oder Galileo Galilei wurde ein grundlegend neuartiges Naturverständnis geschaffen (Gloy 1995). Mit zunehmender wissenschaftlicher Eloquenz wurde der Natur-Kultur-Dichotomie eine dritte Ebene zugeordnet. Natur sollte nicht nur durch Kultur unterworfen werden, sondern auch durch Technik. Natur sollte wirtschaftlich nutzbar gemacht bzw. den Bedürfnissen der Menschen angepasst werden (Brämer 2009 nach Böttner & Maß 2008).

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts beginnt ein Umdenken in Bezug auf den Naturbegriff. Der Mensch, der sich in den vergangenen Jahrhunderten der Natur übergeordnet sah, beginnt nun, sich als Bestandteil der Natur zu betrachten (ebd.). Diese Überlegungen gehen einher mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen bspw. aus der Evolutionstheorie nach Darwin sowie philosophisch-ganzheitlichen Erkenntnissen nach Goethe oder Schiller. Alexander von Humboldt prägte durch seine Entdeckungen und Forschungsreisen das Verständnis von Natur auf dem europäischen Festland. Er plädierte dafür, dass Natur nicht nur vermessen, sondern mit allen Sinnen erfahren wird. Darüber hinaus überwand Humboldts Naturbegriff die „*Grenzen der Disziplinen – und setzte sich auch in Kunst und Literatur fest*“ (Wulf 2015: Epilog). Bereits in dieser Zeit wird der Grundstein für etwaige ökologische Bewegungen gelegt. Die Einheitlichkeit zwischen Mensch und Natur wird weiter vorangetrieben, die Technik mehr und mehr aus dem Naturbegriff verbannt (Brämer 2009 nach Böttner & Maß 2008). Beginnend im 20. Jahrhundert und bis heute andauernd zeichnet sich eine Ökologisierung des Naturverständnisses ab. Ab den 1970er Jahren wird Natur zunehmend als bedroht wahrgenommen und als Gegenbewegung zur industriellen Gesellschaft

verstanden. Umwelt als neuer Leitbegriff entsteht und wird in direkten Zusammenhang zur Natur gestellt. Entsprechend nimmt nicht nur die Diskussion um den Naturbegriff an Fahrt auf (Gloy 1995), auch der Umweltschutz gewinnt schnell und kontinuierlich an Bedeutung. Der gegenwärtige europäische Naturbegriff ist stark geprägt durch den technischen Fortschritt und die Möglichkeiten, die sich heute bieten. Insbesondere die Bio- und Gentechnologie macht es dem Menschen möglich selbst zum „Schöpfer“ von Natur zu werden (Rink, Wächter & Potthast 2004). Auf der anderen Seite nehmen die Menschen damit eine maßlose Zerstörung und mutwillige Veränderung der eigenen Natur in Kauf (Schäfer 1999). Insbesondere die Forschung zum Thema Nachhaltigkeit wurde in den letzten 25 Jahren umfassend ausgebaut (Rink, Wächter & Potthast 2004). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften beschäftigte sich im Jahr 2000 umfassend mit dem Thema Natur aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. Das erkenntnistheoretische Interesse lag auch hier auf der Dichotomie zwischen Natur und Mensch / Kultur sowie der Zugänglichkeit des Menschen zur Natur in Hinblick auf das menschliche Selbstverständnis (Liebau, Peskoller & Wulf 2003). Die Annäherung an das Thema Natur geschieht interdisziplinär und zeigt, wie der Mensch auf vielfältige Weise mit der Natur verbunden ist. Christoph Wulf nähert sich dem Begriff aus anthropologischer Sicht und beschreibt die Natur als Körperlichkeit des Menschen. Eine historisch und gesellschaftlich gewachsene Veränderung des menschlichen Körpers und damit eine Veränderung von Natur und deren Verständnis, ist für Wulf das Ergebnis kultureller Handlungen und sozialer Vorgänge (Wulf 2014). Eine Wahrnehmung von Natur und damit dessen Bedeutungszuschreibung wird somit auch kulturell festgelegt (Wulf & Zirfas 2014). Wulf & Zirfas gehen von einem dynamischen Naturbegriff aus, der die menschliche *„permanente Formung und Veränderung, seine Entwicklung und sogar seine Selbstschaffung“* (ebd., S. 49) beschreibt. In der Einordnung in den pädagogisch-anthropologischen Kontext wird dies deutlich in der Beschreibung der Pädagogik nicht als reine Analyseeinheit der Natur des Menschen, *„sondern sie fragt nach der Veränderlichkeit dieser Natur, nach der Kultivierbarkeit und Bildsamkeit des Menschen, nach seiner möglichen geistigen Gestalt, seinem möglichen geistigen Optimum“* (Rathmayr 2014, S. 94). Natur bildet den perfekten (sozialen) Raum, um eine unverfälschte und umfassende Entwicklung von Menschen zu ermöglichen. Natur wird zur Richtschnur, an der sich menschliches Sein und Handeln ausrichten soll (Zirfas 2014). Der ideale Ort für die kindliche Entwicklung ist laut Friedrich Fröbel ein Haus mit Garten und professionellem pädagogischem Angebot (Ecarius & Oliveras 2014) (vgl. Kap. 2.4 Naturerfahrung in der Kindheit und deren Relevanz für die kindliche Entwicklung).

### *Naturbild, Naturbeziehung, Naturbewusstsein und Co.*

Naturbilder, Naturbewusstsein und Naturbeziehung sind drei der gängigen Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit aktuellen naturrelevanten Fragestellungen erforscht werden (vgl. Gebhard 2013; Krömker 2005; Raith & Lude 2014). Hinzu kommen Studien zum Naturgefühl, Naturbezug, Naturverständnis, Naturzugang, Naturwahrnehmung oder dem Verhältnis zur Natur. Im Fokus steht stets das Erkenntnisinteresse um den Beziehungsaufbau des Menschen zur Natur. Bereits Alexander von Humboldt schrieb dazu an Johann Wolfgang von Goethe „*Die Natur muss gefühlt werden* [...] *[er] bestand darauf, dass diejenigen, die nur Pflanzen, Tiere und Steine klassifizieren, um die Welt zu verstehen, diesem Ziel niemals nahe kommen werden*“ (Wulf 2015: Teil I.2.).

Rink, Wächter und Potthast (2004) stellen drei Begrifflichkeiten gegenüber, deren Definitionen auch für die vorliegende Studie relevant sind: Naturbild, Naturverständnis und Naturbewusstsein. Während Naturbilder und Naturverständnis auf einer rational-theoretischen Ebene der menschlichen Vorstellung von Natur angesiedelt sind, entspringt das Naturbewusstsein der kognitiv-emotionalen Ebene.

#### *Naturbild versus Naturverständnis*

Das Naturbild bezeichnet die auf die eigene Lebenswelt bezogene Vorstellung von Natur, während das Verständnis von Natur auf einer wissenschaftlich-theoretischen Ebene angesiedelt eher die konzeptionelle Aneignung von Natur beschreibt. Menschen entwerfen für sich eine theoretische Vorstellung von dem, was für sie Natur ist. Erst das Verhältnis zur Natur, welches von beiden vorgenannten beeinflusst wird, beschreibt den kognitiven Umgang des einzelnen Menschen mit der Natur. Rink, Wächter und Potthast (ebd.) führen weiter an, dass insbesondere in den 1990er Jahren die wissenschaftliche Forschung um Naturverständnis, Naturbild und den Vorstellungen von Natur bedeutend voranschritt (vgl. auch Braun 2000; Gebhard 1993; Seel, Sichler & Fischerlehner 1993).

#### *Naturbewusstsein*

Das Erfahren von Natur ist die Summe von Sinneseindrücken, „*Erinnerungen, Wahrnehmungen, Emotionen, Vorstellungen, Überlegungen, Einschätzungen und Bewertungen im Zusammenhang mit Natur*“ (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010, S. 17). Im Mittelpunkt steht demnach die subjektive Bewusstmachung der Natur für den Lebensalltag des Menschen. Das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit



(BMU 2010) bezeichnet das Zusammenspiel der Vorstellungen über Natur, die individuelle Beziehung zur Natur und die Wertschätzung, die damit einhergeht als das Naturbewusstsein eines Menschen. In regelmäßigen Abständen gibt es dazu eine bundesweite Studie in Auftrag, um das Naturbewusstsein der deutschen Bevölkerung einerseits zu beschreiben und weiterführend dessen Entwicklung sichtbar zu machen. Auf die Auswertung der erschienenen Naturbewusstseinsstudien wird zu einem späteren Zeitpunkt dezidiert eingegangen (vgl. Kap. 2.5.2 Naturbewusstsein und Naturbewusstseinsstudien).

## 2.2 Der Kulturbegriff

*„Kultur ist nichts Sichtbares, sondern das unsichtbare Band, das die Dinge zusammenhält.“ - Joseph Joubert*

### *Kultur – eine etymologische Herleitung*

Neben der sprichwörtlichen Frage nach dem Sinn, stellt Kultur eine der am schwierigsten zu fassenden Komponenten in den Sozialwissenschaften dar (Esser 2011). In Rückführung auf seine etymologische Herkunft (lateinisch: cultura/cultus = Ackerbau, Anbau, Pflege aber auch Lebensweise und Lebenshaltung<sup>10</sup> sowie Ausbildung und Veredelung<sup>11</sup>) kann der Kulturbegriff mit dem Urbarmachen von Land durch den Menschen und damit einer Weiterentwicklung der menschlichen Lebensweise verbunden werden (Reckwitz 2011). „Von Kultur [...] kann man überall dort reden, wo überhaupt Menschen sind und Formen des Handelns und Lebens aufgebaut haben“ (Schwemmer 2005, S. 22). Der Mensch ist demnach essentieller Bestandteil von Kultur, während Kultur für das menschliche Handeln und dessen Weiterentwicklung unabdingbar ist. Insbesondere die Kultur- und Sozialwissenschaften, die Anthropologie und Ethnologie beschäftigten sich in den letzten zwei Jahrhunderten eingehend mit diesem wissenschaftlichen Gegenstand. Verknüpft ist der Kulturbegriff dabei stets mit dem „Bewusstsein der Kontingenz menschlicher Lebensformen“ (Reckwitz 2011, S. 3). Bereits in den 1950er Jahren bestanden mehr als 150 Definitionen von „Kultur“ (Jetschke & Liese 1998; Sabel 2010). Müller-Funk (2006) geht sogar so weit zu sagen, dass durch die Komplexität und Allumfassbarkeit von Kultur auf der

---

<sup>10</sup> Das lateinische Wort „cultus“ geht zurück auf das Wort „colere“ = bebauen, bewirtschaften, anbauen und pflegen, zudem auch wohnen oder ansässig sein. Vgl. <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/cultus> [07.07.2020]

<sup>11</sup> <http://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/cultura> [07.07.2020]

einen Seite und ihrer Partikularität und Exklusivität auf der anderen Seite, eine klassische Definition des Begriffes nur schwer möglich ist.

### *Kultur und ihre Bedeutungszuschreibung*

Im historischen Rückblick auf die Strömungen im wissenschaftlichen Diskurs macht Reckwitz (2011) auf vier Perspektiven des Kulturbegriffs aufmerksam: er spricht chronologisch und ausgehend vom Bürgertum im 19. Jahrhundert bis zur heutigen Zeit von normativen, totalitätsorientierten, gesellschaftsdifferenzierenden und gesellschaftlich-sinnstiftenden Sichtweisen durch Kultur. Damit einher gehen die vom Soziologen Max Weber konstituierten Aufgaben von Kultur (Jetschke & Liese 1998; Lichtblau 2006):

1. Kultur motiviert zu Entwicklungen und Handlungsabsichten,
2. Kultur gibt Orientierung im Zuge von Bedeutungszuschreibungen und gemachten Erfahrungen in der Gesellschaft sowie
3. Kultur reglementiert als ein Ensemble aus Werten und Normen.

Kultur dient demnach dem Menschen als Bedeutungssystem, als Wertesystem sowie als Komplex von Handlungsstrategien zur Bewältigung des Alltags (Jetschke & Liese 1998; Schmidt 2011).

#### *a) Kultur als Bedeutungssystem*

Die diskursive Entwicklung des Kulturbegriffs geht einher mit dem Wunsch um das Verstehen gesellschaftlicher Veränderungen, Zusammenhänge und Interessen. Der Mensch war und ist stets ein auf „*symbolische Vermittlung angewiesenes Lebewesen*“ (Müller-Funk 2006, S. 4) und stetig darauf bedacht seine ihn umgebende Umwelt zu interpretieren und ihr Bedeutung zu verleihen. Kultur kann somit als Gesamtheit symbolischer Prozesse verstanden werden, die menschliches Handeln und den zugrunde liegenden Deutungsvorgang der Umwelt umspannt und als ein „*durch menschliche Interaktion geschaffenes Gewebe auslegbarer Zeichen*“ (Jetschke & Liese 1998, S. 152) fungiert. Ein System verinnerlichter Konzepte und Symbole ermöglicht Menschen miteinander zu kommunizieren, zu interagieren, sich zu verewigen und sich selbst und ihre Einstellungen weiter zu entwickeln. Geertz bezeichnete Kultur daher als Zeichen beinhaltendes Bedeutungsgewebe (Geertz 1973). Entsprechend der Wichtigkeit von Symbolen in einer Kulturdefinition als Bedeutungssystem kann jedes kulturelle Handeln gleichzeitig als symbolisches Handeln gewertet werden.

### *b) Kultur als Wertesystem*

Kultur als Wertesystem geht auf die Anfänge der kulturwissenschaftlichen Forschung zurück und fungiert entsprechend früh als Differenzierungsfaktor zwischen kultivierten Menschen und solchen ohne Kultur. Zu Zeiten Friedrich Schillers und Immanuel Kants steht Kultur als Inbegriff des vom Menschen Hervorgebrachten sowie als holistisches Ganzes (Müller-Funk 2006). Kultur hatte zu dieser Zeit eine starke erzieherische Aufgabe (Tenbruck 1990) und reglementierende Wirkung. Kultiviertes Verhalten konnte durch die Einhaltung von Werten und Normen erreicht werden, was wiederum eine gewisse Rollenerwartung in Situationen mit sich brachte. Nach Talcott Parsons und Max Weber bestimmt Kultur als „*ein System von Werten und Weltbildern*“ über die Motive sozialen Handelns und bildet eine Dichotomie aus gutem und schlechtem Handeln (Jetschke & Liese 1998). Kultur gibt somit eine Orientierung, innerhalb einer Gesellschaft das Gute (entsprechend der Werte) und das Richtige (entsprechend der Normen) zu tun, welches von eben jener Gesellschaft anerkannt ist (Kettner 2011).

### *c) Kultur als Handlungsstrategie*

Kultur als Handlungsstrategie steht einer Kultur als Wertesystem entgegen (Esser 2011; Jetschke & Liese 1998). Im Gegensatz zu Werten und Normen bilden erlernte Handlungskonzepte und Wahlmöglichkeiten das Zentrum dieses Theorieansatzes. Die elementaren Bestandteile dieses Kulturbegriffs sind u. a. Codes, Regeln, Identität, Handlungsanleitungen, Traditionen, Strategien aber auch Normen und Werte sowie Rituale und Symbole (Esser 2011; Jetschke & Liese 1998), welche sich teilweise mit den zuvor genannten Kulturdefinitionen deckten. Den Unterschied einer Kultur als Handlungsstrategie bildet das „*akteursspezifische Handwerkszeug*“ (Jetschke & Liese 1998, S. 153). Kultur ist demnach „*ein 'tool kit', eine wertvolle Ressource also, die den Akteuren eines Kollektivs zur Lösung ihrer Alltagsprobleme zur Verfügung steht, den sie strategisch zu nutzen und auch zu gewissen Zwecken zu ändern verstehen*“ (Esser 2011, S. 256). Entsprechend wird Kultur als Ressource betrachtet, die im täglichen Umgang bewusst und unbewusst genutzt wird.

Kultur bildet die Grundlage von Vergesellschaftung und ist wichtiger Bestandteil in der Bildung von Identität. „*Durch häufiges und regelmäßiges Miteinandertun bilden sich gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar werden*

lassen“ (Hörning 2011, S. 141). Durch diese erlernten, sozialen Erwartungserwartungen zieht Kultur Grenzen zwischen Kollektiven, Gruppen und Schichten. Gleichzeitig soll Kultur für die vorliegende Studie als „*permanente[r] Prozess des praktischen Aushandelns der Regeln, nach denen Menschen, Gruppen und Gesellschaften zusammen leben, sich verständigen und voneinander abgrenzen*“<sup>12</sup> verstanden werden. Gleichzeitig ist dieses mit Bedeutung aufgeladene Symbolsystem eine „*sich ständig verändernde Matrix, vor deren Hintergrund wir handeln und unsere Welt bewerten, mit der wir uns identifizieren oder von der wir uns abgrenzen, die wir durch unsere individuellen Taten aber auch vorantreiben und verändern*“ (Breidenbach & Nyiri 2008, S. 120). Dies gilt insbesondere für das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ansichten, und Erfahrungen und der damit einhergehenden Angleichung, Änderung oder Hinterfragung des eigenen kulturellen Wertesystems (Ackermann 2011). Denn letztlich können sich kulturelle Bedingungen nur im Wechselspiel mit Aspekten anderer Kulturkollektive auseinandersetzen und weiterentwickeln (Breidenbach & Nyiri, 2008).

#### *d) Kultur im Kontext von Bildung und Erziehung*

Im Sinne der Konstruktion und Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen nimmt Kultur eine essentielle Rolle in Bildung und Erziehung ein. Die Begriffe Kultur und Bildung finden im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum zueinander, indem sie gemeinsam eine Reaktionsmöglichkeit auf gesellschaftliche Veränderungen beschreibbar machen (Meyer-Drawe 2011). Heutzutage stellen Bildungsräume im Sinne von Kindergärten und Schulen Orte des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Kulturen dar, welche die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund provozieren und gleichzeitig Lernsituationen in Hinsicht auf selbst- und fremdreflexives gesellschaftliches Verhalten fördern. Pädagogik ist entsprechend „*in die Prozesse kultureller Identitätsmarkierung involviert [...] Kultur dient [...] [im pädagogischen Sinne] als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung*“ (Messerschmidt 2008, S. 5). Als Basis der pädagogischen Kultur-Bedeutung kann der aus der Kulturanthropologie stammende Begriff der Enkulturation betrachtet werden. Unter diesem ist der „*Erwerb kultureller Basisfähigkeiten [...] [als] grundlegende[r] Prozess des Hineinwachsens in die Kultur und das Erlernen kultureller Überlieferungen*“ zu verstehen (Raithel, Dollinger & Hörmann 2009, S. 59). Weiterhin dient

---

<sup>12</sup> Kulturdefinition des Ludwig-Uhland-Instituts für Empirische Kulturwissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, eines der führenden wissenschaftlichen Institute im Rahmen der kulturwissenschaftlichen und volkskundlichen Forschung in Deutschland:  
<http://www.wiso.uni-tuebingen.de/faecher/empirische-kulturwissenschaft/institut.html>

Kultur zur Übernahme und *„Bewältigung kultureller Aufgaben [...] [als auch zur] Fortführung der Kultur in der Generationenfolge einer bestimmten Gesellschaft“* (ebd.). Das Modell der Enkulturation beinhaltet Aspekte der Sozialisation, Bildung und Erziehung sowie persönlicher Entwicklung und stellt damit ein zentrales Konzept der Pädagogik dar (Loch 1968). Raithel et al. (2009, S. 61) nennen es die Zusammenführung von Sozialisation („sozial werden“), Erziehung („sozial machen“) und Personalisation / Individuation („einzigartiges Individuum werden) im Kontext des Erlernens und Weiterentwickelns einer Kultur. Im Sinne von Wulf & Zirfas (2014, S. 14) wird Kultur zur Grundlage pädagogischen und gesellschaftlichen Handelns: *„Menschen lernen und bilden sich, werden erzogen bzw. erziehen sich selbst, lehren andere und entwickeln sich schließlich im Umgang mit Kultur und Sozialem“*. Kultur wird einerseits zur einschränkenden Determinante und gleichzeitig zur Orientierungsgröße. Durch das Erlernen kultureller Zeichen und Symbole wird die Gesellschaftsordnung internalisiert. Die Pädagogik zeigt sich in diesem Zusammenhang als kulturelle Leistung, durch die Bildung möglich wird bzw. in der durch pädagogisches Handeln kulturelle Prozesse widerspiegelt werden können. Dadurch wird Kultur sichtbar und für Veränderungen und Anpassungen durchlässiger (Bramberger 2014). Insbesondere die historisch-pädagogische Anthropologie versteht die Pädagogik als *„Kulturleistung, als Kulturträgerin und Kulturvermittlerin, die als solche soziales Handeln begründet, organisiert und verändert“* (ebd., S. 531.). Wulf & Zirfas (2014, S. 515) schließen dazu an, dass sofern menschliches als kulturelles Handeln verstanden wird, sich eben daraus *„Veränderungen für das Verständnis sozialer und erzieherischer Prozesse“* ergeben. Menschliche Handlungen bedeuten kulturelle Praxis, d.h. Kinder und Jugendliche lernen durch Nachahmung von dem, was in ihrer direkten individuellen sozio-kulturellen Umgebung als gängige kulturelle Praxis Gültigkeit besitzt (ebd.). Wulf & Zirfas (2014, S. 12) fassen zusammen: *„Was der Mensch ist, werden kann oder sein soll, ist historisch und kulturell variabel und insofern nie absolut zu bestimmen. Was ihn ausmacht, findet man nicht hinter, sondern in spezifischen historischen, kulturellen und biographischen Ausprägungen“*.

Mit steigenden Zahlen von Eltern und Kindern mit Migrationsgeschichte in deutschen Elementar- und Primarbildungseinrichtungen entwickelten sich kulturell geprägte, pädagogische Strömungen wie etwa die der Interkulturellen Pädagogik, um den Bereich Bildung und Erziehung bildungspolitisch an den Status Quo anzunähern und auf aktuelle gesellschaftspolitische Probleme zu reagieren. Die (inter-)kulturell pädagogischen Ansätze,

deren Ziel das gegenseitige kulturelle Verstehen sowie eine gegenseitige kulturelle Annäherung aller Teilnehmer der Bildungseinrichtungen darstellt, wird im wissenschaftlichen Kontext nach wie vor kritisch betrachtet. Insbesondere die Annahme einer Undurchdringbarkeit der kontinuierlichen Dichotomie von Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie dem Fortbestehen der unbewussten negativen Projektionen auf Minderheitsgesellschaften bleiben Kritikpunkte in der (inter-) kulturellen Arbeit im Bildungsbereich (vgl. Auernheimer 2002; Bolten 2001; Messerschmidt 2008; Wehrhöfer 2006).

### **2.3 Sozialisation, frühe Kindheit und Naturerfahrung**

Die Philosophie lehrt, dass jeder Mensch als unbeschriebenes Blatt auf die Welt kommt und erst durch den Erwerb von Wissen und Erfahrungen sein Wesen ausbildet. Der englische Philosoph John Locke, dem diese Theorie entstammt, führt weiter an, dass durch das Erlernen von Handlungsmustern und der Entscheidung über Richtig oder Falsch in seinen Handlungen der Mensch aus dem Seelenzustand der „*tabula rasa*“ heraustreten kann (Martens 2006, S. 146f.). Doch wer sagt dem Neugeborenen, was richtig oder falsch ist? In der Regel werden Handlungsmuster, ebenso wie Wertvorstellungen und Normen von der Gesellschaft bzw. der (gesellschaftlichen) Umwelt, in die der neue Mensch hineingeboren wird, vorgegeben. Zimmermann (2011) spricht von einer doppelseitigen Notwendigkeit und Wechselseitigkeit von Sozialisation auf Individuums- und Gesellschaftsebene. Individuen werden durch Sozialisation zu handlungsfähigen und kompetenten Mitgliedern der sie umgebenden Gesellschaft. Für die Gesellschaft ist die ständige Sozialisation von Bedeutung zur Wahrung des Status Quo, zur Vermittlung der bestehenden Regeln, Werte und Normen und damit für die Integration Neugeborener in die Gesellschaft. Sozialisation stabilisiert somit das Individuum sowie ebenfalls die Gesellschaft. Während des Sozialisationsprozesses spielen sowohl Aspekte der Persönlichkeit, als auch die einwirkenden Umweltfaktoren eine Rolle (Vollmer 2012). Durch die Auseinandersetzung mit Menschen der Sozialisationsumgebung lernen die Individuen von ihnen: „*Sie beginnen, die Welt durch die Brille ihrer Kulturgemeinschaft zu betrachten, und nach nur wenigen Jahren bewegen sie sich wie die anderen, sprechen deren Sprache, verfolgen dieselben Ziele und denken in den gleichen kognitiven, ethischen und ästhetischen Kategorien*“ (Veith 2008, S. 14). Diese Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt geschieht durch Lernprozesse, in denen gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen und Normen erworben sowie gesellschaftlich unerwünschte Verhaltensweisen abgelegt werden

(Bellebaum 2001; Oerter & Montada 2002). Die lehrende Interaktion zwischen Sozialisand und Sozialisierendem bzw. sozialisierender Gruppe stellt das Kernstück der Sozialisation dar und beinhaltet damit ein essentielles Element der Pädagogik. Durch die Erziehung der Sozialisanden wird diesen die Möglichkeit gegeben, sich mit der sie umgebenden Realität auseinanderzusetzen und sich neue Perspektiven und Erfahrungen anzueignen (Raithel et al. 2009). Sozialisation stellt somit neben einer Vermittlung von Wissen und der Stabilisierung der Gesellschaft eine ebenso große Orientierungsfunktion für das Individuum dar.

### **2.3.1 Sozialisationstheorien**

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts spricht man vom wissenschaftlichen Begriff der „Sozialisation“, geprägt durch den französischen Soziologen Emile Durkheim. Durkheim widersprach dem bis dahin vorherrschenden Gedanken, dass Individuen selbst dafür verantwortlich seien, einen Platz innerhalb einer Gesellschaft zu erlangen. Solidarität ist, was eine Gesellschaft nach Durkheim zusammenhält. Dafür braucht es Regelbewusstsein und Wertevorstellungen, die ein Individuum nicht durch seine Geburt besitzt, sondern innerhalb eines Prozesses der Sozialisation erlernt (Raithel et al. 2009; Vollmer 2012). Seit den 1960er Jahren geht die Sozialisationsforschung im deutschsprachigen Raum davon aus, dass es sich bei der Sozialisation um ein fachübergreifendes Arbeitsfeld handelt, welches sich mit der menschlichen Entwicklung beschäftigt (Tillmann 2010). Die Sozialisationsforschung verzeichnet entsprechend interdisziplinäre Zugänge, wie u. a. psychologische (bspw. die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura, die Psychoanalyse nach Freud oder die kognitive Entwicklungspsychologie nach Piaget), soziologische oder sozialökologische (bspw. die soziale Systemtheorie nach Luhmann, der Symbolische Interaktionismus nach Mead oder der Kapitaltheorie nach Bourdieu) Theorieperspektiven (Raithel et al. 2009; Niederbacher & Zimmermann 2011). Ihnen gemein ist das Erkenntnisinteresse um die unterschiedlichen inneren und äußeren Realitäten und deren Einflüsse auf das sich sozialisierende Individuum (Raithel et al. 2009). Grundlegend kann Sozialisation als ein Prozess verstanden werden, „*in dem ein Mensch sich unter Aufnahme von und in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt zu einer Persönlichkeit entwickelt*“ (Menck 2015, S. 187) oder wie Hurrelmann & Ulich (1991, S. 6) es bezeichnen: das „*Mitglied-Werden in einer Gesellschaft*“. Dieser Prozess beginnt unvermittelt mit der Geburt und dauert das gesamte Leben an. Sozialisation deckt demnach einen Teilbereich der sozialen Realität eines Individuums ab, der weder greif- noch sichtbar ist und das Ziel verfolgt, das Individuum zu einer selbstständig

gesellschaftlich handelnden Person zu entwickeln (Tillmann 2010). Im Sinne des Erlernens der sozialen Beziehungsgestaltung, unter Berücksichtigung normativer, sozialer und kultureller Aspekte, stellt die Sozialisation letztlich die natürliche Eingliederung in eine Gesellschaft dar (Neidhardt 1971).

Nach Hurrelmann (2002) spricht man von einer gelungenen Sozialisation, wenn sich die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums an den gesellschaftlichen Kriterien und Vorgaben orientiert vollzieht, d.h. „*wenn die Interdependenz zwischen innerer und äußerer Realität produktiv verarbeitet wird*“ (Raithel et al. 2009, S. 64). Als innere Realität versteht Hurrelmann (2002) alle biologisch-genetischen sowie psychischen Veranlagungen eines Menschen (wie bspw. Intelligenz, Geschlecht, körperliche Verfassung, Persönlichkeitsstrukturen, angeborene Fähigkeiten, etc.). Die äußere Realität umfasst alle materiellen und sozialen Aspekte (Familie, Peergroups, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, Medien, natürlich-physikalische Umwelt, etc.) (vgl. Hurrelmann & Ulich 1991; Tillmann 2010; Zimmermann 2003). Der äußeren Realität kommt eine ebenso entscheidende Rolle während des Sozialisationsprozesses zu, wie der inneren Realität. Während seines Lebens durchläuft ein Individuum verschiedene Sozialisationsphasen, deren zugehörige Sozialisationsinstanzen jeweils eine entwicklungsspezifische Bedeutsamkeit aufweisen. Diese umfasst in besonderem Maße die Familie (primäre Sozialisation), sowie Institutionen wie Kindergarten oder Schule (sekundäre Sozialisation). Die soeben genannten Sozialisationsinstanzen werden im Kapitel 2.2.2 auf ihr Wirken in Bezug auf das Naturverständnis genauer betrachtet. Die Wissenschaft spricht weiterhin von der tertiären Sozialisation im Erwachsenenalter (Ausbildung, Universität, Betrieb) sowie der quartären Sozialisation im späteren Lebensalter (Raithel et al. 2009; Tillmann 2010; Zimmermann 2003). An dem Punkt, wo innere und äußere Realität sich überschneiden, findet die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums im Sinne der Sozialisation statt (Raithel et al. 2009). Sie berührt vier Ebenen, die laut Tillmann (2010) entsprechend ihrer Distanz zum Sozialisationsprozess geordnet sind und in einem Gesamtzusammenhang stehen:

Die *Subjektebene*, welche die Persönlichkeitsmerkmale, Erfahrungen und Einstellungen eines Individuums beschreibt wird durch die Ebene der *Interaktionen und Tätigkeiten* direkt beeinflusst und vice versa. Diese beinhaltet Persönliche Beziehungen, wie die Eltern-Kind-Beziehung, Kommunikation in Peergroups, zwischen Freunden und Verwandten, Unterrichtsgeschehen, etc. Darüber steht die *Ebene der Institutionen* (Kindergärten, Schulen, Kirchen, Betriebe, Militär, etc.), welche die Ebene der Interaktionen und Tätigkeiten als Sozialisationsinstanz nutzt und



damit einen direkten Einfluss darauf ausübt. Tillmann (2010) gibt zu bedenken, dass bestimmte Institutionen allein den Zweck der Sozialisation bedienen (wie bspw. Schulen und Kindergärten), während andere nur eine nebensächliche Rolle im Sozialisationsprozess spielen (bspw. Betriebe). Die dritte Ebene nimmt direkten Einfluss auf die vierte und letzte Ebene der Sozialisation, die *Ebene der Gesamtgesellschaft*. Hier finden gesamtgesellschaftliche Veränderungen statt, welche durch institutionelle Veränderungen und Bedeutungszuschreibungen nach unten an das Individuum weitergegeben werden. Die nächsthöhere Ebene ist für die Strukturierung der nächstniedrigeren zuständig, jedoch bedingen sich die einzelnen Ebenen gegenseitig, so dass eine gesamtgesellschaftliche Veränderung durch das Subjekt möglich ist.

Die Sozialisationsforschung weist heute eine Vielzahl an Theorien auf. Als eine für die vorliegende Studie besonders relevante Sozialisationstheorie soll die von Pierre Bourdieu im Folgenden näher betrachtet werden:

Nach Bourdieu erfolgt die Sozialisation durch die Inkorporation sozialer Handlungen, von Bourdieu auch als „Habitusformierung“ bezeichnet (1987, S. 122; vgl. auch Lenger & Schneickert 2009). Die Grundzüge von Bourdieus Sozialisationstheorie des „Habitus“ wird auf dessen Sozialforschung in Algerien in den 1950er Jahren zurückgeführt (vgl. Kraus 2004; Rehbein 2006). Ursprung seiner Forschung war das Aufeinandertreffen traditioneller, sozial erworbener Handlungsmuster mit strukturell neuen Rahmenbedingungen, entstanden durch gesamtgesellschaftliche Veränderungen im Zuge der Kolonialisierung Algeriens durch die westlichen Länder (Bourdieu 1959 & 1960). In späteren Schriften fasste er seine empirischen Beobachtungen zusammen (Bourdieu 1976), führte das Habituskonzept weiter aus und übertrug es auf die Klassengesellschaft (Bourdieu 1982). Mit seiner Theorie will Bourdieu (1987) die Dichotomie zwischen Gesellschaft und Individuum überwinden, indem der Habitus eines Menschen versucht, gesellschaftliche Verhaltensweisen zu erklären. Bourdieu (1987, S. 101) beschreibt mit dem Habitus die menschlichen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“, welche aus allen verinnerlichten sozialen Erfahrungen innerhalb eines Lebens zusammengetragen werden. Der Habitus ist „*opus operatum*“ und „*modus operandi*“ gleichermaßen (Bourdieu & Wacquant 1992, S. 173), d.h. „*strukturierte und strukturierende Struktur*“, also ein System unbewusster Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensentwürfe, welche die Gedanken, das Verhalten und die Wahrnehmung einer Gruppe leiten (Thiersch 2014, S. 64). Durch die wiederkehrenden Erfahrungen der Gruppe

bekommt der Habitus eine Form, wird strukturiert. Im Gegensatz dazu gibt der Habitus den Menschen einer Gruppe eine bestimmte Form des Handelns vor, so dass er ebenfalls eine strukturierende Aufgabe übernimmt (Flaig 2011). Mit dem Habitus beschreibt Bourdieu also die grundlegende Einstellung eines Menschen zu sich selbst sowie seiner Umwelt. Denk- und Verhaltensmuster eines Menschen, bedingt durch den verinnerlichten Habitus, bestimmen, lenken und limitieren das Handeln einer Person (Vester 2010). Der Habitus ist demnach verantwortlich für die Wahrnehmung der Wirklichkeit und deren Interpretation, das Einschätzen und Bewerten von Konstellationen und Standpunkten sowie die Reaktion auf Situationen und der Einschätzung ihrer Durchführbarkeit bzw. der Limitation der eigenen Möglichkeiten und er durchzieht unbewusst den gesamten Lebenslauf eines Individuums (Suter 2013).

Die von Menschen gemachten Erfahrungen haben einen Einfluss auf den Habitus und vice versa. Durch kontinuierlich neue Erfahrungen wird auch der Habitus durch das gesamte Leben hindurch angepasst, allerdings laut Bourdieu (1997) nur in den oberflächlichen Schichten – der Kern des Habitus und damit die in jungen Jahren erlernten Verhaltensweisen aus prägenden Erfahrungshandlungen bleiben unverändert (Thiersch 2014). Die Individuen strukturieren somit ihre eigene Lebensumwelt dem Habitus entsprechend und nehmen eine spezifische Position im sie umgebenden sozialen Raum ein. Diese Position ist verinnerlicht und ermöglicht die stabile Fortführung sozialer Ordnungen (Schwingel 2018). Bourdieu (1982 & 1987) ging davon aus, dass Menschen durch ihren Habitus in soziale Klassen einteilbar sind. Menschen gleicher Klasse weisen mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit ähnliche Verhaltensmuster, Denkweisen und Ideen der Lebensführung sowie Wahrnehmung von Sachverhalten auf, welche auf sich stark ähnelnde Erfahrungen im Leben zurückgeführt werden können. Neben den inneren Mustern lassen sich auch äußere Muster erkennen. So besitzen Menschen der gleichen sozialen Gruppe bspw. einen ähnlichen ökonomischen Status, eine bestimmte Art zu essen, eine Art sich zu bewegen oder zu kleiden und unterscheiden sich dadurch von anderen Gruppen (Krais & Gebauer 2002). Entsprechend ist davon auszugehen, dass ein Individuum Entscheidungen trotz theoretischer Wahlfreiheit immer nach seinem Habitus trifft, d. h. entsprechend der verinnerlichten klassenzugehörigen Muster.

Darüber hinaus entwickelte Bourdieu wissenschaftliche Definitionen zu den Termini „*Feld*“ und „*Kapital*“ (Bourdieu 1983; 1987, S. 122ff.), welche sich auf den Habitus beziehen. Felder bezeichnen Bereiche des sozialen Raums, die dem Habitus angepassten Codes und

Strukturen sowie sozialen Positionierungen und Rangordnungen unterworfen sind. Felder bringen einen bestimmten Habitus hervor und definieren sich gleichzeitig über diesen (Fuchs-Heinritz & König 2014). Ein Handeln nach festgelegten Denk- und Wahrnehmungsmustern ohne formelle Anweisung geschieht innerhalb der sozialen Felder, welche Bourdieu als Handlungsebene des Individuums beschreibt (Lenger, Schneickert & Schumacher 2013). Ein gesellschaftliches System besteht aus verschiedenen sozialen Feldern mit individuellen Feldinteressen und -funktionen. Mit seiner Feldtheorie gibt Bourdieu Aufschluss über die Abläufe möglicher Sozialisationsprozesse innerhalb festgelegter sozialer Teilbereiche wie bspw. Institutionen im Sinne des Kindergartens oder der Schule (Bourdieu 1999). Die Feldstruktur gibt Auskunft darüber, wie innerhalb des Feldes interagiert wird, welche Regeln zu befolgen sind, welche Teilnahmebedingungen vorherrschen, usw. (Vester 2010). Die Akteure eines Feldes legen zudem dessen Grenzen fest und können darüber andere Akteure ausgrenzen. Die Strukturen innerhalb eines Feldes sind von den Teilnehmenden stark umkämpft und bedürfen einer ständigen Bestätigung. Demnach gibt es herrschende Akteure, welche die Strukturen prägen, daran festhalten bzw. diese zu ihren Gunsten anpassen / formen (Lenger et al. 2013; Vester 2010). Bourdieu & Passeron (1971) verweisen dabei auf die unterschiedlichen Zugänge zum Bildungswesen und den damit verbundenen sozialen Gruppen und Klassenhabitus in bildungsrelevanten Institutionen. Laut Bourdieu spielt hier die Primärsozialisation eine entscheidende Rolle für die weiterführende Nutzung von sekundärsozialisierenden Instanzen.

Die Unterschiedlichkeit der sozialen Felder wird durch das zur Verfügung stehende feldspezifische Kapital charakterisiert, im Besonderen das ökonomische, kulturelle, symbolische und soziale Kapital. Dabei unterscheidet er die Kapitalsorten wie folgt (Bourdieu 1983; vgl. auch Esser 2011; Flaig 2011; Vester 2010):

- Kulturelles Kapital:
  1. *Inkorporiert* (d.h. verinnerlicht) – Bildung, Erziehung, Wissen, Sprache, etc.;
  2. *Institutionalisiert* – Titel, Zertifikate und Zeugnisse, Ehrungen, Positionen, etc.;
  3. *Objektiviert* – Kulturobjekte wie Bücher, Kunstwerke, etc.

- Soziales Kapital: Jegliche Form sozialer Beziehungen, Kooperationen und Zugehörigkeiten innerhalb einer Gruppe
- Ökonomisches Kapital: Jegliche Form monetären Eigentums und wirtschaftlicher Besitztümer, etc.
- Symbolisches Kapital: Jegliche Form von sozialer Anerkennung und eine damit verbundene natürliche Legitimität innerhalb eines Feldes (etwa Privilegien, Verhalten und Status aber auch Kleidung, Lebensstile, etc.); Symbolisches Kapital ist die Summe der anderen Kapitalsorten.

Das Kapital eines Individuums bestimmt die Teilnahmemöglichkeiten innerhalb des Feldes sowie den Grad der Mitbestimmung (Bourdieu 1996). Grundsätzlich entsteht soziales Handeln nach Bourdieu im Zusammenspiel zwischen zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten und den Bestimmungen im Handlungsfeld (Bourdieu 1982, S. 175):

$$\text{„}[(\text{Habitus}) (\text{Kapital})] + \text{Feld} = \text{Praxis}\text{“}$$

Dabei spielen ebenso die Beziehungen zwischen sowie die Ausprägungen der einzelnen Kapitalarten eine entscheidende Rolle und führen zur Aufteilung der Gesellschaft in unterschiedliche Klassen.

### **2.3.2 Sozialisationsinstanzen und deren Einfluss auf das Naturverständnis**

Für die vorliegende Arbeit stellen die primäre und sekundäre Sozialisation relevante Abschnitte dar, da die Grundlage für die Wahrnehmung und Einschätzung von Natur für das spätere Leben sowohl in der Familie als auch im Kindergarten gelegt zu werden scheinen. Diese sollen daher im Folgenden näher erläutert werden.

#### *a) Familiäre Sozialisation und Naturverständnis*

Die Familie gilt im Sozialisationsprozess als grundlegende Instanz. Hier findet in der Regel die Primärsozialisation eines Menschen statt und hat die nachhaltigste Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes (Hurrelmann 2002). Die Zusammensetzung von Familie im Sinne traditioneller, moderner oder sonstiger Familienmodelle soll in der vorliegenden Arbeit bewusst außer Acht gelassen werden, da diese keine Relevanz für die

Bearbeitung der Forschungsfrage aufweist. Von Anfang an spielen materielle und soziale Lebensbedingungen der Familie eine entscheidende Rolle in der Entwicklung eines Kindes, persönlich wie auch gesellschaftlich. Neben der Ausbildung erster Grundstrukturen in der Persönlichkeit verinnerlicht ein Individuum aus der Familie heraus Werte und Normen von elementarer Bedeutung und erlernt Regeln und Umgangsformen, die typisch sind für die individuelle, familiäre Umgebung (vgl. Hurrelmann 2002; Seel & Hanke 2015; Vollmer 2012). Diese Vermittlung normativer Orientierungen sowie wertebezogener Einstellungen vollzieht sich als bewusster oder unbewusster Prozess (Mühler 2008). Die Familie wird zum Vermittler zwischen Individuum und sozialer sowie physikalischer Umwelt (Hurrelmann 2002). Dieser Vermittlungsprozess geschieht in der Regel zielgerichtet durch die Familie (ebd.). Etwa ab dem vierten Lebensjahr kommen weitere Sozialisationsaspekte hinzu, bspw. das Erlernen spezieller Interaktionsmuster oder situativer Erwartungshaltungen. Die Bereitschaft sich den Mustern, Anschauungen und Orientierungen anzunehmen, wird erst durch die Identifizierung des Kindes mit seinen Bezugspersonen ermöglicht. Durch die Übernahme der entsprechenden Haltungen durch das Kind wird diesem der Zugang zur Gesellschaft bzw. zur Lebenswelt im Allgemeinen ermöglicht, dem Individuum ein Platz in der Familie und damit in der Gesellschaft zugewiesen (Berger & Luckmann 2009). Die Menschen um das Individuum herum werden zum Resonanzkörper in Hinblick auf eigene Gefühle, Eindrücke, Ansichten und Bedürfnisse und prägen es somit grundlegend (ebd.). Erneut ist hier Bourdieu mit seiner Habitus-Theorie zu nennen, der Familie als den Ort sieht, an dem Kinder ihre ursprüngliche Prägung erfahren und „über das alltägliche Miteinander als soziale und kulturelle Praxis kollektiv erzeugt und aufrechterhalten“ (Ecarius, Köbel & Wahl 2011, S. 86) wird. Durch Nachahmung alltäglicher Handlungen werden Wahrnehmung, Denken, Urteilsvermögen und Handlungsschemata gefestigt, welche wiederum dem Bourdieu'schen Habitus entsprechen und „von Kindheit an antrainiert werden, die sich zu einem Komplex von Fähigkeiten, Gewohnheiten manifestieren, sich in Haltung, Erscheinungsbild oder Stil äußern oder auch sich zu Automatismen von Körperbewegung, banalster Deutungen oder Geschmack verinnerlicht haben“ (ebd., S. 86f.).

Es ist also anzunehmen, dass die Sozialisation in der Familie einen erheblichen Einfluss auf das Verständnis von Natur sowie dem der Natur beigemessenen Wert ausübt. Dieser geht über soziale und materielle Bedingungen der Familien hinaus: „Wie Menschen Natur jeweils erfahren, empfinden und nutzen, hängt nicht nur davon ab, wie alt sie sind oder welchen

*Schulabschluss sie haben. Jenseits soziodemographischer Faktoren sind es insbesondere Wertorientierungen und Lebensstile, die zu verschiedenen Einstellungen und Zugangsweisen zur Natur führen“ (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2012, S. 15). Damit hat die primäre Sozialisation und deren Einfluss auf das Naturverständnis bedeutende Relevanz für die vorliegende Arbeit. Im Sinne des Verinnerlichens eines positiven Verständnisses von Natur sehen Schleicher & Möller (1997) als auch Bögeholz (1999) oder Cheng & Monroe (2012) die Familie als essentiellen Bestandteil, um dem Kind in geborgener und vertrauensvoller Umgebung die Erkundung der Natur zu ermöglichen. Diese Ansicht unterstützt auch Gebhard (2013, S. 99), wenn er sagt, dass „die Erfahrung von Natur verknüpft ist mit der Beziehung zu Menschen, [das] gilt insbesondere für kleinere Kinder, die eine personale Beziehung und damit Geborgenheit brauchen, um sich auf die Dinge der Welt, auf die Natur zubewegen zu können“. Natur bekommt demnach eine Bedeutung durch die Interaktionsprozesse mit Bezugspersonen in der Natur.*

Greiner (2001, S. 191ff.) beschäftigte sich in seiner Dissertation mit dem Thema des Einflusses verschiedener Bezugspersonen auf die *„Wissensbildung, Interessenbildung, Einstellung und Handlungsbereitschaft im Bereich des Natur- und Umweltbewußtseins“* bei Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klassenstufen. Er fand heraus, dass in erster Linie die Eltern Einfluss auf die soeben genannte Bewusstseinsbildung nehmen. Es folgen in zweiter Instanz die Großeltern, die einen besonders großen Anteil an der Wissensvermittlung rund um das Thema Natur ausmachen. Greiner konnte zudem eine Korrelation innerhalb der Geschlechter feststellen, d.h. Mütter haben für die Bewusstseinsbildung einen größeren Einfluss auf die Mädchen, Väter auf die Söhne. Das Interesse an der Natur und damit verbundenen Themen ist bei beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeprägt. Gebhard (2013, S. 100) erklärt dazu:

*„Die Tönung, die die Beziehung zu den Dingen erhält, spiegelt auch die Tönung wieder, die in der Beziehung zu Bezugspersonen gelegen hat. Abgesehen davon, sind natürlich Bezugspersonen in gewisser Weise Vorbilder für die Kinder. So überträgt sich innerhalb der Beziehung zwischen Kind und (beispielsweise) Mutter die Bedeutung, die die Dinge, auch die Dinge der Natur, für die Mutter haben. So werden nicht nur die Gegenstände, also auch Naturphänomene, gewissermaßen zu Merkzeichen der Beziehung zu den primären Bezugspersonen, sondern die Bedeutung und die Wertigkeit, die die Natur für die Eltern hat, überträgt sich auf diese Weise in frühkindlichen Szenen auf die jeweils nächste Generation. Die Einstellungen und Wertmaßstäbe der Eltern [...] prägen das Wahrnehmungsmuster von Kindern [...] und überträgt sich auf das jeweilige Verhältnis zur Natur“.*

Als weitere Sozialisationsinstanzen nennt Greiner (2001) die Schule sowie Verwandte, Bekannte und Freunde. Studien (Meske 2011; Pohl 2006; Raith & Lude 2014) zeigen auf,

dass das Naturverständnis bei Kindern in der Mehrheit sehr positiv ausfällt und teilweise sogar idealisiert wird. Pohl fand in seiner Dissertation heraus, dass Landkinder in Bezug auf *„erfahrungs- und naturwahrnehmungsrelevante [...] Faktoren und Variablen“* (2006, S. 142) signifikant besser abschneiden als Stadtkinder, d.h. über mehr Wissen verfügten, mehr Zeit in der Natur verbrachten, eine ausgeprägtere Naturaktivität sowie differenziertere Naturwahrnehmungen aufwiesen. Diese Erkenntnisse korrelieren mit der Annahme, dass neben dem sozialen Umfeld auch das räumliche Umfeld einen Einfluss auf die Sozialisation von Individuen hat. Kindheit wird also einerseits geprägt durch die sozialen Beziehungen und Bindungen, die man als Kind und Jugendlicher eingeht, sowie durch die Umgebungen selbst, denen ein Sinn verliehen wird und die einem sodann als positive Erinnerung im Gedächtnis bleiben (Hurrelmann 2002). So zeigen Studien des Fachbereichs Architekturpsychologie etwa den Zusammenhang zwischen der Sozialisationsumgebung und deren Einfluss auf die spätere Wahrnehmung und das Wohlfühlgefühl in Bezug auf Räume und Umgebungen auf (Rohde 2018). Dabei kommt den Jahren vor Eintritt in die Schule eine besondere Bedeutung zu. Laut Studie üben die umweltbiografischen Erfahrungen einen bedeutenden Einfluss darauf aus, ob ein Mensch sich in späteren Umgebungen wohlfühlt oder nicht, d.h. *„haben Menschen während des Vorschulalters auf dem Lande gewohnt, so werden im jungen Erwachsenenalter natürliche Umwelten besonders positiv beurteilt“* (ebd., S. 21). Die Ursache dafür ist eine unbewusste Prägung in der frühen Kindheit und das Verbinden positiver Erlebnisse mit diesen Umgebungen, denn *„sie alle hinterlassen Spuren in unserem Unbewussten und steuern unsere Wahrnehmung von Räumen und unseren Umgang damit“* (ebd.). Menschen können nach diesen Studien nicht nur Bindungen zu anderen Menschen eingehen, sondern auch zu biografierelevanten Umgebungen.

Auch die Hirnforschung kommt zu ähnlichen Aussagen, in denen die ersten Erfahrungen prägend für das weitere Leben sind: *„Wichtige individuell gemachte Erfahrungen hinterlassen Spuren in Form gebahnter neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster im Gehirn. Diese Muster oder inneren Bilder werden im späteren Leben durch neue Eindrücke überlagert und weiter modifiziert, bleiben aber zeitlebens eng an die emotionalen und körperlichen Reaktionen gekoppelt, die mit der primären Erfahrung einhergingen“* (Hüther 2008, S. 15). Sebba (1991) fand Ähnliches in einer Befragung von israelischen Erwachsenen nach deren Kindheitserinnerungen in Bezug auf für sie bedeutsame Plätze ihrer Kindheit heraus: 96,5% gaben dabei „draußen“ als Antwort.

### *b) Sekundäre Sozialisationsinstanzen und Naturverständnis*

Während unter primärer Sozialisation die elterliche bzw. direkte Sozialisation durch die Bezugsfamilie zu definieren ist, bieten Kindergarten und Schule sowie Verwandte, Freunde und Peergroups den Rahmen sekundärer Sozialisation.

Da der Kindergarten für die vorliegende Studie den Kern des Forschungsgegenstandes darstellt, soll ein kurzer Überblick über die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen sowie deren rechtliche Grundlage gegeben werden, um anschließend auf die Sozialisationsprozesse in dieser Sozialisationsinstanz eingehen zu können:

#### Rechtliche Grundlage

Als Kindertageseinrichtungen (als Sammelbegriffe auch Kindergarten oder Kita genannt) werden laut achtem Sozialgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland Tageseinrichtungen verstanden, welche die *„Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ab dem dritten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule [zur Verfügung stellen]. Jedes Kind hat ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz“* (§ 24 SGB VIII). Der Kitabesuch geschieht auf freiwilliger Basis und ist in einigen Bundesländern kostenfrei (Deutscher Bildungsserver 2020)<sup>13</sup>. Der Kindergarten ist in Deutschland gleichzeitig eine Einrichtung der Bildung als auch der Jugendhilfe (Hemmerling 2007). Morgan (2016) ergänzt dazu, dass der Begriff Kindertageseinrichtung zusätzlich die Betreuungsformen der Krippe (null bis drei Jahre) und Horte (Betreuung der Kinder nach der Schule ab der ersten Klasse) sowie übergreifende Einrichtungen, die mehrere Altersgruppen betreuen, meint.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz regelt in § 22 SGB VIII die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen und beschreibt die Aufgabentrias von Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder durch sozialpädagogisch geschultes Personal. Die Bildungs- und Erziehungsziele in Kindertageseinrichtungen sind in den Orientierungs- und Bildungsplänen festgeschrieben, welche von den Bundesländern individuell ausgearbeitet werden (Deutscher Bildungsserver 2018).

---

<sup>13</sup> Die gesetzlichen Regelungen zur Beitragsfreiheit richten sich nach den einzelnen Bundesländern und unterliegen unterschiedlichen Voraussetzungen. So ist die Kinderbetreuung in Berlin für jedes Kind seit dem 01.08.2019 kostenfrei, in Hamburg ist die Beitragsfreiheit an die Anzahl der Betreuungsstunden gekoppelt. Andere Bundesländer bieten eine beitragsfreie Betreuung mit Vollendung des dritten Lebensjahres oder übernehmen die Kosten für das letzte Kindergartenjahr. Ausführliche Informationen dazu unter Deutscher Bildungsserver (2020). Kita-Gebühren: Wo sind Kitas beitragsfrei? Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/Kita-Gebuehren-und-Beitragsfreiheit-5674-de.html> [10.07.2020]



## Historische Entwicklung

Historisch gewachsen stellten Kindergärten in ihrer Anfangszeit vor allem einen Ort der Kinderverwahrung (Franke-Meyer 2011; Konrad 2012; Reyer 2006) während der elterlichen Arbeitszeiten dar. Der Pädagoge Friedrich W. A. Fröbel erkannte Mitte des 19. Jahrhunderts die Bedeutung der frühen Kindheit und erschuf ein System der Kinderbetreuung, das über die reine Betreuung der Kinder hinaus ging und die Felder Erziehung und Bildung miteinbezog (Hemmerling 2007; Konrad 2012; Petermann & Wiedebusch 2017). Fröbel stellte das Kind in den Mittelpunkt und entwickelte auf Altersgruppen abgestimmte Lernmaterialien, Lieder und Spiele, wobei das kindliche Spiel im Zentrum seiner Konzeption stand (Konrad 2012).

Heute steht oftmals der Bildungsaspekt der Kitas im Vordergrund. Der Kindergarten wird *„gesellschaftspolitisch als ein Ort frühkindlicher Bildung gesehen“* (Hemmerling 2007, S. 13). Internationale Überprüfungen der Bildungsqualität (bspw. die PISA-Studie<sup>14</sup>) tragen zur Erhöhung der Bildungsrichtlinien in Kindergärten oder der Umsetzung spezieller Frühförderprogramme bei (vgl. Aden-Grossmann 2011; Wetzel 2015). Grundsätzlich soll der Kindergarten in seiner Komplexität und strukturellen Ausrichtung eine Ergänzung zum familiären Leben und Lernen des Kindes darstellen (Hemmerling 2007). Er soll zudem einen Beitrag zur Chancengleichheit in Deutschland leisten und Kinder auf das Leben im Allgemeinen sowie auf den Übergang in die Schule vorbereiten (Hinz & Schumacher 2006).

## Pädagogische Grundlage

Kindergärten in Deutschland verfügen in der Regel über eine pädagogische Konzeption als Grundlage ihres Arbeitens. Je nach Lebensentwurf und Schulformwunsch können Eltern bereits im Kindergarten verschiedene Konzepte wählen, die am ehesten mit ihren familiären Wertvorstellungen und dem eigenen Menschenbild harmonisieren. Die Kinder sollen so in ihrer *„sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung [entsprechend der elterlichen Vorstellungen und Lebensweisen] gefördert“* (Spies 2015, S. 35) werden. Während im Kindergartenbereich noch eine hohe Konzeptvielfalt besteht (Konrad 2012; Petermann & Wiedebusch 2017), verringert sich diese ab dem Schuleintritt (Wetzel 2015). Besonders bekannte, pädagogische Ansätze außerhalb der Regelkindergärten sind die Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Reggio-Pädagogik, der Situationsansatz, offene Konzepte

---

<sup>14</sup> PISA (Programme für International Student Assessment) – Größte internationale Schulleistungsstudie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung); Durchführung der Studie alle drei Jahre mit derzeit 79 teilnehmenden Ländern; Geprüft werden die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Weitere Informationen unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> [10.07.2020]

sowie seit Beginn der 1990er Jahre die Waldkindergärten (Morgan 2016, S. 100f.). Zudem existieren eine Vielzahl weiterer Ansätze, die in Kindergärten pädagogisch umgesetzt werden, etwa spielzeugfreie Kitas, Bewegungskindergärten, Kneipp-Kindergärten, Emmi Pikler, Bilinguale Kindergärten bzw. Kindergärten mit spezieller Sprachförderung, Musikkindergärten, Kunstkindergarten, Integrative Kindergärten, uvm. (Knauf, Dux & Schlüter 2007). Da das Konzept der Natur- und Waldkindergärten für die vorliegende Studie von elementarer Relevanz ist, beschreibt das Kapitel 3 diese Einrichtungen im Detail.

### Sozialisationsgeschehen im Kindergarten

Aus Sicht der Sozialisationsforschung übernahmen Kindertageseinrichtungen im Zuge der Industrialisierung teilweise die Funktion der familiären Sozialisation bzw. ergänzen diese seitdem (Hurrelmann 2002). Lell-Schüler (2012) geht sogar so weit, dass Kinderkrippen und Kindertageseinrichtungen als erste Einrichtungen der sekundären Sozialisation Eltern als Hauptbezugspersonen ablösen. Kindertageseinrichtungen tragen somit als außerfamiliäre soziale Systeme eine große Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und dem Individuum (Hemmerling 2007; Seel & Hanke 2015; Vollmer 2012). Im Sinne einer Weiterführung der primären Sozialisation in den Familien, sollen die bereits erlernten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata in den Kindergärten weiter vertieft werden sowie *„durch die Interaktion mit gleichaltrigen Spielpartnern [...] wird dem Kind ermöglicht, sein eigenes Verständnis von Welt qualitativ zu verändern“* (Ecarius et al. 2011, S.103). Dabei sind besonders positive Ergebnisse durch eine enge Kooperation zwischen Familie und sekundärer Sozialisationsinstanz zu erwarten (Seel & Hanke 2015). Eine gesunde Beziehung zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung ist einem positiven Sozialisationsprozess des Kindes hochgradig förderlich.

Das Hauptaugenmerk dieses Sozialisationsprozesses in den Kindertageseinrichtungen liegt laut Lell-Schüler (2012) in der Vermittlung von Werten und Regeln sowie nach Ecarius et al. (2011, S. 102) auf dem Erlernen sozialer Kompetenzen, um die Kinder *„für das Handeln in konkreten Lebenssituationen [...] zu qualifizieren, wobei der Förderung übergeordneter Kompetenzen wie Eigeninitiative und Selbständigkeit ein hoher Stellenwert zukommt“*. Kindergärten tragen zudem zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Herausbildung von Individualität und Identität eines Kindes bei (Lell-Schüler 2012). Von besonderer Bedeutung wird im Zusammenhang der Identitätsentwicklung von Kindern im Kindergarten das Rollenspiel genannt, in dem Kinder sich selbst und ihr gegenüber in immer unterschiedlichen Situationen und Rollen erfahren können. So bekommen sie Rückmeldung

und Reaktionen auf ihr Verhalten und können außerhalb des bisher bekannten Bezugsrahmens Familie eigene Muster entwickeln und sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen (Abels & König 2016; Niederbacher & Zimmermann 2011; Oswald 1997; Zimmermann 2011).

Wie in der Definition des Sozialisationsbegriffes bereits erwähnt, nimmt neben der sozialen auch die materielle Umwelt einen entscheidenden Einfluss im Entwicklungsprozess (Hurrelmann 2002). Ernst & Theimer (2011) gehen davon aus, dass eine möglichst frühe Begegnung mit Natur, die Wahrscheinlichkeit für ein positiveres Naturbild erhöhen kann. Dies soll insbesondere über sinnliche Erfahrungen möglich sein sowie in engem Bezug zur Familie und den Bezugspersonen, da sich die Naturvorstellungen von Kindern in Symbiose von Naturerfahrung und sozialen Rahmenbedingungen festigen: *„Auch eine Untersuchung in Deutschland zeigte, dass das Naturbild in der frühen Kindheit gefestigt wird und dass die Naturbildung deshalb spätestens im Grundschulalter beginnen sollte“* (Raith & Lude 2014, S. 55). Raith & Lude (ebd.) verweisen hier auf die Studie von Mara Meske (2011), die anhand einer kindlichen Lebensweltanalyse eine Typologie kindlicher Naturbildtypen erarbeitete. Dafür untersuchte sie Kinder im Grundschulalter auf deren Verbindungen zur Natur. Auch sie geht davon aus, dass in der Kindheit gemachte Erfahrungen – insbesondere in Familien und sekundären Sozialisationsinstitutionen – Auswirkungen auf das Naturbild haben. Raith & Lude (2014: 46f.) ergänzen dazu, dass eben diese Erfahrungen selbst und unmittelbar vom Kind gemacht werden müssen, um nachhaltig im Mindset des Individuums verankert zu werden: *„Die Vorstellungen, was Natur ist und was sie für Kinder bedeutet, entstehen in der Begegnung mit Natur. Die eigenen, körperlichen Erfahrungen des jeweiligen Kindes lösen diese Naturvorstellungen aus“*. Eine von Brämer (2003) durchgeführte Studie mit Kindern der sechsten Klassenstufe kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass durch gezielte, angeleitete waldpädagogische Einheiten das Bekenntnis zur Natur zunimmt und sich diese im Anschluss an einen Waldtag in der Natur sicherer fühlten. Collado, Staats & Corraliza (2013) fanden ähnliches für Spanien heraus.

Einrichtungen der sekundären Sozialisation scheinen zudem einen Einfluss auf das Bewusstsein von Individuen zu haben sowie deren Verhalten verändern oder maßgeblich beeinflussen zu können. De Haan gibt dazu an *„Wo Verhaltens- und Bewußtseinsänderungen gefordert werden, liegt es nahe, diese über (institutionalisierte) Erziehungsprozesse zu erzeugen“* (de Haan 1985, S. 17). Verschiedene Studien in Schulen

zeigen auf, dass durch Unterricht und naturpädagogische Anteile in der Schule das Wissen zu Natur- und Umweltthemen steigt, während die Einstellung zur Natur bzw. Umwelthandeln schwerer zu beeinflussen ist (vgl. Beach 2003; Bögeholz 1999; Bögeholz 2002; Bogner 1998; Greiner 2001; Stern, Powell & Ardoin 2008).

Dem theoretischen Kenntnisstand folgend, haben also sowohl die primäre als auch die sekundäre Sozialisation Einfluss auf das Naturbild eines Individuums. Es ist anzunehmen, dass Kindergärten (und Schulen) durch häufige Aufenthalte in der Natur maßgeblich zur Festigung des Naturverständnisses der Kinder beitragen bzw. zur Erweiterung des Verständnisses, wie es in den Familien gelebt wird. Hüther (2008, S. 26) betont auch hier die neurobiologische Relevanz einer frühen Naturerfahrung: *„Die frühe Erfahrung von Natur [trägt] zur Festigung einer engen, weniger über den Verstand als vielmehr über das Gefühl vermittelten Mensch-Natur-Beziehung bei[...]. Eine mit positiven Gefühlen verbundene Begegnung des Kindes mit Natur prägt die Einstellung des späteren Erwachsenen. Seine Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung gegenüber der Natur wird durch die Begegnung im Kindesalter geweckt und fest im Frontalhirn verankert. Dies kann nur durch möglichst frühe und möglichst emotional vermittelte Erfahrungen gelingen“*. Entsprechend ist anzunehmen, dass die konzeptuelle Ausrichtung eines Kindergartens, im Sinne einer naturpädagogischen Einrichtung und einer damit aktiv gestalteten besonderen sozialen und materiellen Umwelt, wie es etwa Natur- und Waldkindergärten tun, zur positiven Prägung des Naturverständnisses der Kinder beitragen und damit auch das Naturverständnis der Eltern beeinflussen können.

## **2.4 Naturerfahrung in der Kindheit und deren Relevanz für die kindliche Entwicklung**

*„Du wirst mehr in den Wäldern als in Büchern lesen.  
Bäume und Steine werden Dich lehren,  
was kein Lehrmeister Dir zu hören gibt“  
- BERNHARD V. CLAIRVAUX, Philosoph*

Die Auswirkungen der Natur auf den Menschen sind zahlreich und wurden in verschiedenen nationalen wie internationalen Studien dargelegt. Im Bereich der frühen kindlichen Entwicklung fanden u. a. Bixler, Floyd & Hammitt (2002) heraus, dass Naturerfahrungen einen Einfluss auf die Einstellung zur Natur haben sowie die persönliche Entwicklung des

Individuums fördern. Raith und Lude (2014) spezifizierten die Entwicklungsvorteile aus Naturerfahrung durch eine wissenschaftliche Auswertung von Studien aus den letzten 15 Jahren. Sie zeigen auf, dass Naturerfahrung in der Kindheit speziell Einfluss auf die mentale, physische und soziale Entwicklung nimmt. Renz-Polster & Hüther (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von Fundamentalkompetenzen, die in der Natur erlernt werden und deren Fehlen Konsequenzen für den Menschen mit sich bringen:

*„Weil Natur für Kinder eben nicht einfach eine nette Ergänzung zum Alltag ist. Weil sie mehr ist als ein Erholungsraum, mehr als ein Ort, um seine Batterien aufzuladen oder sich auszutoben. Natur ist für Kinder so essenziell wie gute Ernährung. Sie ist ihr angestammter Entwicklungsraum. Hier stoßen die Kinder auf vier für ihre Entwicklung unverhandelbare Quellen: Freiheit, Unmittelbarkeit, Widerständigkeit, Bezogenheit. Aus diesen Erfahrungen bauen sie das Fundament, das ihr Leben trägt“ (S. 1).*

Entsprechend dieses Wissens wird der positive Einfluss von Naturerfahrung in der frühen Kindheit auf die Entwicklung von Menschen für die vorliegende Arbeit als zentral angenommen. Im Folgenden soll daher der Einfluss von Natur auf die einzelnen Entwicklungsbereiche kurz erläutert und Einzelaspekte genauer beleuchtet werden.

- Körperliche Entwicklung

Obwohl die Korrelation von Natur und Kindesgesundheit nur schwer wissenschaftlich zu belegen ist, wird davon ausgegangen, dass häufiger und regelmäßiger Naturkontakt einen positiven Einfluss auf das Gesundheitsbefinden hat (Raith & Lude 2014). Dies belegen Studien, die weniger Krankheitsfälle bei Kindern mit einer hohen Kontaktzeit in der Natur verzeichnen (vgl. Grahn et al. 1997; Kiener & Stucki 2001). Begrünte Klassenräume haben bereits einen Einfluss auf die physische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern (Han 2009). Interessant im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist die Studie von Grahn et al. (1997), die im Zuge einer Beobachtung über ein Kindergartenjahr die Krankheitstage, die Konzentrationsfähigkeit sowie die motorische Entwicklung und das Spielverhalten von Waldkindergartenkindern und Regelkindergartenkindern vergleicht. Sie fanden heraus, dass sowohl die Motorik der Waldkinder als auch deren Konzentrationsfähigkeit besser entwickelt war. Kinder im Waldkindergarten waren zudem deutlich weniger krank als Kinder im Regelkindergarten. In Bezug auf die motorischen Fähigkeiten kommt Peter Häfner (2002) in seiner Dissertation zu einem ähnlichen Ergebnis. In einem Vergleich von Wald- und Regelkindergartenkindern fand er heraus, dass die Grobmotorik der Kinder im Waldkindergarten besser ausgeprägt ist. In der Feinmotorik lagen die Kinder des Waldkindergartens hinter denen der Regelkindergärten, jedoch nur mit minimalem

Ausschlag. Studien von Kiener (2004), Scholz & Krombholz (2007) sowie Lettieri (2004) kamen ebenfalls zu dem Ergebnis der besseren Grobmotorik bei Waldkindergartenkindern gegenüber Regelkindergartenkindern (in der Studie als Stadtkindergärten bezeichnet) und einer identischen Feinmotorik. Lettieri (2004) fand zusätzlich heraus, dass ein expliziter Grund der Eltern für die Anmeldung im Waldkindergarten in der Hoffnung auf mehr Bewegung der Kinder und einer Zunahme der gesundheitlichen Widerstandsfähigkeit der Kinder liegt. Es zeigen sich zudem Zusammenhänge zwischen dem Übergewicht von Kindern und fehlenden Möglichkeiten des alltäglichen Naturkontaktes (vgl. Potwarka, Kaczynski & Falck 2008; Wolch et al. 2011), jedoch wird hier als weitere Komponente auf die ebenfalls oftmals fehlenden allgemeinen Freizeitaktivitäten hingewiesen. Die Entfernung zur Naturfläche selbst scheint dabei keine Relevanz zu haben.

- Geistige und seelische Entwicklung

Von Geburt an durchlebt der Mensch eine Entwicklung im Bereich des Geistes und der Seele. Elemente dieses vielschichtigen Prozesses werden in Form kognitiver Kompetenzen, wie etwa der Selbstwahrnehmung oder der sinnlichen Wahrnehmung ebenso sichtbar wie in der Sprachentwicklung, dem Ausbau von Kreativität und Konzentration sowie der Vorbereitung auf die Schule und das Leben im Allgemeinen (Raith & Lude 2014). Gebhard (2013) beschreibt ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern in der Natur zu sein sowie eine Vorliebe für ursprüngliche und wenig durch den Menschen gestaltete Naturräume. Er beschäftigte sich mit Studien zum Thema Naturerfahrung, die über die von Raith & Lude (2014) untersuchten 15 Jahre hinaus gehen und benennt vor allem Wissenschaftler, die sich bereits in den 60er, 70er und 80er Jahren mit dem Thema auseinandersetzten. Dabei spielen sowohl natürliche Spielplatzgestaltung und die daraus resultierende Nutzung als auch spezifische Handlungsschemata in der Natur eine Rolle. Ebenfalls von Bedeutung ist der Umgang von Kindern mit belebter Natur, sprich Tieren, und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung bspw. in Form von Stressreduktion (Hansen et al. 1999) und einer Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens. Dies gilt auch für Kinder mit dem Störungsbild ADHS, die sich in der Natur weniger gestresst fühlen als in städtischen Gebieten. Studien belegen, dass ADHS Kinder positive Emotionen mit Natur verbinden wie etwa Sorglosigkeit und einen höheren Selbstwert (vgl. Gebhard 2013). Psychologen gehen davon aus, dass Natur von diesen Kindern als positiv wahrgenommen wird, weil sie durch ihre Vielzahl an Reizen durchaus Aufmerksamkeit provoziert, jedoch auf einem Level, dass die Kinder nicht als anstrengend erleben (Raith & Lude 2014). Gebhard (2013) gibt zudem an, dass Natur

allgemein zum psychischen Wohlbefinden beiträgt und Natur in vielen Settings als Therapieraum bei Kindern eingesetzt wird.

Natur fördert demnach die geistige Entwicklung durch die Vielfalt und den Wechsel an Reizen, Sinneseindrücken und Beschäftigungsmöglichkeiten, die Kinder in der Natur erwarten. Diese Aspekte zeigen vor allem Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von Kindern sowie den Umgang mit den eigenen Emotionen. Wells & Evans (2003) stellten dazu fest, dass Kinder mit Bezug zur Natur einen höheren Selbstwert entwickeln und sich seltener wünschen, anders zu sein. Je regelmäßiger der Naturkontakt stattfindet, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Selbstwert von Kindern gesteigert wird (Berger 2008; Hüther 2008; Kiener & Stucki 2001; Palmberg & Kuru 2000; Ritz-Schulte 2014; Schwiersch 2009). Kinder mit viel Naturkontakt *„konnten problemlos Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen pflegen, sie traten entspannt auf, waren motiviert zu lernen und durchsetzungsfähig, ohne dabei aggressiv zu sein“* (Raith & Lude 2014, S. 20).

Wie bereits erwähnt, sehen Renz-Polster & Hüther (2013) Natur als perfekten Ausgangspunkt zum Erwerb lebenswichtiger Fundamentalkompetenzen, welche sowohl Selbst-, als auch Sach- und Sozialkompetenzen beinhalten. Durch die Herausforderungen in der Natur sowie durch deren Beständigkeit und Vielfältigkeit in Hinsicht auf den Spiel- und Erfahrungsraum können Kinder ihre Kompetenzen durch selbstentdeckendes Lernen in eigenem Tempo und auf eigene Weise in der Natur erweitern. Natur bietet die Möglichkeit der Festigung und Ausbau des *„Explorationsverhaltens“* durch *„Kohärenzerfahrung“*. Darin enthalten sind Selbstkompetenzen wie Lösungsfindung, Eigeninitiative, Flexibilität, Motivation oder Entschlossenheit, die alle in der *„Zone der proximalen Entwicklung“* (Renz-Polster 2014, S. 5f.) immer wieder aufs Neue herausgefordert werden. Neuropsychologin Gudula Ritz-Schulte erklärt dies mit der Vernetzung der besonderen *„Art der Erfahrungsangebote [in Form einer] ganzheitliche[n] Informationsverarbeitung. Je mehr diese Systeme genutzt werden, umso stärker stehen sie auch für andere Erfahrungen, die auf ganzheitlichen Prozessen beruhen, zur Verfügung, wie dem Selbstzugang, dem Selbstgefühl, der Integrationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, emotionalen Verarbeitung von schwierigen Erfahrungen, Tiefenwahrnehmungen usw.“* (Ritz-Schulte 2014, S. 91).

Weitere oft genannte Kompetenzen in Zusammenhang mit Naturerfahrung in der frühen Kindheit sind Kreativität und Resilienz (vgl. Gebhard 2008; Häfner 2002; Hüther 2008; Kiener 2004; Kohler & Lude 2012; Renz-Polster 2014). Insbesondere die Kreativität wird bei Kindern mit viel Naturkontakt höher eingeschätzt. Dies belegte Häfner (2002) in seiner

Dissertation, in der Grundschullehrkräfte Erstklässler aus Waldkindergärten kreativer als Kinder aus Regelkindergärten einschätzten. Als Grund dafür wird das Spielen in der Natur ohne vorgefertigtes Spielzeug genannt und die Notwendigkeit, sich während des Spielvorgangs mit der eigenen Kreativität und Fantasie auseinanderzusetzen. Diese Gestaltungsfreiheit in der Natur wird von den Kindern als lustvoll erlebt und im Gehirn als positive Emotion abgespeichert (Hüther 2008). Ebenfalls in der Dissertation von Häfner (2002) belegt, ist das positivere Abschneiden von Waldkindergartenkindern im Bereich der Motivation und Konzentration, was auch internationale Studien bestätigen (vgl. Kiener & Stucki 2001; Grahn et al. 1997). Demnach zeigen die Kinder eine hohe Aufmerksamkeit und Konzentration und können sich entgegen vieler Vorurteile gleichlang oder sogar länger auf neue Sachverhalte einlassen als gleichaltrige Kinder mit einer Vergangenheit im Regelkindergarten. Gleiches gilt ebenso für den Erwerb von Sachkompetenzen.

- Soziale Entwicklung

Als dritte Säule der kindlichen Entwicklung nimmt Natur Einfluss auf die soziale Ebene. In nationalen und internationalen Studien wurden in diesem Zusammenhang die Bereiche Sozialverhalten, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit untersucht (Raith & Lude 2014). Es zeigten sich ähnliche Ergebnisse wie im Bereich der physischen Entwicklung: Allein die Anwesenheit von Grünpflanzen in Klassenräumen und auf Schulhöfen steigerte das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern positiv (Han 2009; Kiener & Stucki 2001). Studien zeigen zudem, dass je regelmäßiger ein Naturkontakt stattfindet, desto sozialer verhalten sich die Kinder in der Gruppe (Palmberg & Kuru 2000; Häfner 2002). Weiterhin durch regelmäßigen Naturkontakt gefördert werden die Kooperationsfähigkeit und Kommunikation zwischen den Kindern. Die Vielzahl an Sprachanlässen und Aushandlungssituationen im Spiel veranlassen die Kinder dazu, mehr miteinander zu kommunizieren und sich verstärkt gegenseitig zuzuhören, um Spielideen und Lösungsvorschläge gemeinsam umsetzen zu können (Raith & Lude 2014). So kann ein gefundener Ast gleichzeitig Zauberstab, Schwert oder Schraubenzieher sein, was für das gemeinsame Spiel sprachlich festgelegt werden muss. Gleichzeitig kann die Bedeutungszuschreibung im Spiel wechseln, was wiederum einen Sprachanlass fordert.

## **2.5 Dimensionen der Naturerfahrung und des Naturbewusstseins**

Das Empfinden über und die Bedeutungszuschreibung zu Natur ist ein Wahrnehmungsprozess, der nicht nur individuell hochgradig unterschiedlich ist, sondern



durch gesellschaftliche und kulturelle Aspekte definiert wird (Meske 2011). Der Mensch definiert Natur im Rahmen seines kulturellen Verständnisses, d.h. er bestimmt darüber, was Natur ausmacht und was nicht. Demnach muss man stets von einem Mensch-Natur-Verhältnis (Flade 2018; Gebhard 2013; Seel et al. 1993) sprechen, welches stark auf der emotionalen Ebene stattzufinden scheint.

Um die Ausdifferenzierung um das Thema Naturverständnis verständlich zu machen, soll im Folgenden auf wissenschaftliche Studien eingegangen werden, die sich mit den Aspekten der Naturerfahrung, des Naturzugangs sowie des Naturbewusstseins auseinandersetzen. Dabei werden unterschiedliche Naturzugänge ebenso beleuchtet wie aufgestellte Naturerfahrungsdimensionen. Deren Diversität bildet die Komplexität um den Naturbegriff und dessen Wahrnehmung im wissenschaftlichen Kontext ab. In einem weiteren Schritt werden die vom Bundesamt für Naturschutz herausgegebenen Naturbewusstseinsstudien (2009 – 2017) analysiert, die einen Einblick in das kulturelle Erleben von Natur in Deutschland geben sollen. Diese Analyse fungiert als Grundlage für mögliche Vergleiche im kulturellen Naturverständnis der vorliegenden Arbeit mit den erhobenen Daten.

### **2.5.1 Naturerfahrungsdimensionen**

Spricht man von Dimensionen eines Gegenstandes, wird stets versucht mit Hilfe von Parametern und deren Ausprägung diesen Gegenstand zu klassifizieren und greifbar zu machen. Wie bereits gezeigt, ist eine konkrete Definition des Naturbegriffs nur schwerlich möglich, so dass verschiedene Studien versuchten, das Erfahren und Begreifen von Natur in Dimensionen zu gliedern, um so einen Zugang zu ermöglichen und Unterscheidungen sichtbar zu machen. Im Folgenden werden ausgewählte Naturerfahrungsdimensionen vorgestellt, da anzunehmen ist, dass sie wichtige Impulse für die Auswertung der erhobenen Daten im Sinne der Interpretation von Natur durch die Studienteilnehmer geben werden.

Kattmann (1993) nennt als Ergebnis seiner Studie „*7 Weisen, die Natur zu verstehen*“ sieben Dimensionen mit starkem Bezug auf die Nutzungsabsichten von und in der Natur:

1. *Benötigte Natur* (Natur wird als Lebensgrundlage verstanden, aus der Lebensmittel als Ernährungsgrundlage gewonnen werden. Natur hat zudem einen übergeordneten Wert im Sinne von Erholung)
2. *Geliebte Natur* (Natur besitzt eine starke emotionale Komponente, welche sich bspw. auf eigenen Naturbesitz im Sinne eines Gartens o.ä. oder auch das Halten von Haustieren als Naturerfahrung definieren)

3. *Verehrte Natur* (Menschen, die Natur im Sinne einer Naturreligion verehren und entsprechend umsichtig im Sinne der Vorgaben und Überzeugungen dieser Religion mit der Natur interagieren)
4. *Erlebte Natur* (Natur wird insbesondere über die sinnlichen Kanäle wahrgenommen. Sinnliche Erfahrungen von Naturgegenständen und -situationen sind vordergründig)
5. *Beherrschte Natur* (Mensch als Beherrscher über die Natur, indem er sich Flächen aneignet und für seine Zwecke durch gezielte Umgestaltung nutzbar macht)
6. *Bedrohte Natur* (Mensch als Gegner der Natur: Natur ist gleichermaßen bedroht durch den Menschen als auch bedrohend für den Menschen. Natur wird als Ort wahrgenommen, der durch den Menschen und dessen Umgestaltungswillen, bedroht, zurückgedrängt und zerstört wird)
7. *Gelebte Natur* (Mensch ist Teil der Natur, lebt entsprechend seiner Überzeugungen als Mitglied innerhalb dieses Universums und greift weniger invasiv in die Natur ein)

Wals untersuchte 1994 die Wahrnehmung von Natur und die damit verbundenen Einstellungen und Bewertungen zum Naturbegriff bei Jugendlichen zwischen zwölf und 13 Jahren, mit dem Ergebnis, dass Natur ein Spektrum unterschiedlicher Assoziationen und Einstellungen hervorruft. Wals sieht historisch gewachsene und teilweise romantisierte Naturwahrnehmungen im Vordergrund. Er beschreibt acht Wahrnehmungsdimensionen:

1. *Natur als friedlicher Ort* (Natur wird als friedlicher Ort wahrgenommen für Ruhe und Entspannung. Eine gewisse Einsamkeit in der Natur ist Ausgangspunkt für den empfundenen Frieden)
2. *Natur als Lernort, insbesondere Ausgangspunkt für ökologisches Lernen* (Natur ist ein attraktiver Ort, an dem (unbewusst) Lernen stattfindet. Durch das Fördern kreativer und kognitiver Kompetenzen kann Wissen aufgebaut werden, insbesondere im Bereich der Umweltbildung und des ökologischen Lernens)
3. *Natur als Abbild einer romantischen Vergangenheit* (Natur als Ort der Freiheit und Spontaneität, als Ort der „wahren“ Natur ohne menschlichen Einfluss. Insbesondere Vergangenheitsszenarien und -assoziationen spielen hier eine Rolle)
4. *Natur als Ort zum Spaß haben mit Unterhaltungswert* (Natur als Ort zum Spaß haben mit entsprechender Assoziation einer positiven Grundstimmung)
5. *Natur als Ort für gezielte Aktivitäten* (Natur als Ort für gezielte Aktivitäten, welche unter Umständen auch abenteuerlichen und risikobereiten Ursprungs sein können. Natur wird zum Treffpunkt)

6. *Natur als bedrohlicher Ort* (Natur als ein für den Menschen bedrohlicher Ort. Natur kann dem Menschen Schaden zufügen)
7. *Natur als bedrohter Ort* (Respektive des bedrohlichen Ortes wird Natur als bedroht wahrgenommen. Hier steht die persönliche Reflektion des Verhaltens der einzelnen Studienteilnehmer im Vordergrund sowie die eigene Umweltwahrnehmung)

Brämer (1999) konstatiert, dass der Naturbegriff ein weitreichendes Definitionsspektrum umfasst und beschreibt Natur in Perspektiven. Neben der Inhaltsperspektive sieht er die Handlungsperspektive als essentiell. Für die vorliegende Arbeit soll jedoch die Wertperspektive von Natur von besonderer Bedeutung sein. Brämer weist auf eine tiefgehende Verankerung des Naturverständnisses in der Persönlichkeit des Individuums und dessen Entwicklung hin. Er sieht die einwirkenden Reize während der Entwicklung als zentral für die Ausprägung der späteren Naturwahrnehmung.

Brämer (ebd.) entwickelte sechs Dimensionen des Naturverständnisses und beschreibt diese in einer Dichotomie positiver und negativer Zuschreibungen:

1. *Befinden* (Natur ist Quelle positiver Gefühle und Verbindungen (wie bspw. Erholung, Gesundheit, Geborgenheit, Genuss, Glück, Abenteuer und Erlebnis). Dem gegenüber stehen negative Gefühle der Belastung durch Natur im Sinne von Arbeit, Gefahren, möglichen Krankheiten, Tod, Stress, Schmerz oder Schrecken)
2. *Ästhetik* (Natur als Ort von Vielfalt, Formen, Farben, Schönheit und Harmonie im positiven Spektrum, sowie einer Demonstration von Unordnung, Monotonie und Leere im negativen Sinne)
3. *Sinn* (Natur als Lebensverständnis: Sinn des Lebens, Schöpfung Gottes, Frieden und Gleichgewicht. Dem entgegen steht die Hilflosigkeit gegenüber einer übermächtigen Natur, in der sich der Mensch als Opfer von Vernichtung und Katastrophen sieht, auf die er keinen Einfluss hat)
4. *Norm* (Natur gibt dem Individuum Orientierung: sie liefert Vorbilder, setzt aber auch Maßstäbe und Grenzen. Auf der negativen Seite bedeutet Natur Chaos und ein Ohnmachtsgefühl durch die Allmacht der Natur)
5. *Erkenntnis* (Natur als Speicher von Wissen und Weisheit, welches für das eigene Leben und dessen Weiterentwicklung bspw. in der Bionik genutzt wird. Dem entgegen steht Natur mit einem verstellten Zugang zu Wahrheit, Sicherheit und Sinn)

6. *Nutzen* (Natur als Mittel zum Überleben und als Träger von Heilkräften. Entsprechend muss sie geschützt und bewahrt werden. Dem entgegen steht die optimale Nutzung der Natur, deren Ausbeutung und wissenschaftliche Zerstörung)

Brämer fügt seiner Theorie an, dass die Bewertung von Natur in starker Abhängigkeit zur jeweiligen Lebenssituation eines Individuums gesehen werden sollte und somit über den Lebenszyklus eines Menschen veränderbar ist. Dies gilt sowohl innerhalb der Perspektiven als auch in den jeweiligen positiven oder negativen Ausprägungen.

Bögeholz & Mayer (1999) analysierten eine Reihe ausgewählter internationaler Studien zum Thema Naturerfahrung aus den Jahren 1984 bis 1993 (vgl. Eagles & Muffitt 1990; Greaves Stanisstreet, Boyes & Williams 1993), aus denen sie fünf Naturerfahrungsdimensionen herausarbeiteten. Ziel dieser Arbeit war die biologiedidaktische Nutzung der Erkenntnisse für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Der Fokus lag entsprechend auf dem Zusammenhang von Naturerfahrung und späterem Umwelthandeln:

1. *Ästhetische Dimension* (Alle Formen der sensorischen Wahrnehmung von Natur: neben audiovisuellen und haptischen Eindrücken ist die Wahrnehmung von Bewegung sowie das ästhetische Empfinden von landschaftlicher Schönheit zentral)
2. *Erkundende Dimension* (Beschäftigung mit der Natur als Erfahrungs- und Forschungsraum, insbesondere Untersuchungen von Flora und Fauna. Die Frage des Nutzens der Natur für das Individuum wird vollständig hintenangestellt)
3. *Instrumentelle Dimension* (Nutzen von Natur für das Individuum im Fokus: Kultivierung der Natur in Hinsicht auf das gezielte Erwirtschaften durch Pflanzen und Tiere)
4. *Ökologische Dimension* (Alle Maßnahmen des Natur- und Artenschutzes sowie relevante Arbeiten zum Erfassen und Begreifen eines Ökosystems. Die Übernahme von Verantwortung für die Natur steht im Vordergrund)
5. *Soziale Dimension* (Naturerfahrung über den Aufbau sozialer Beziehungen zu Tieren als positives Erlebnis für das Individuum)

Lude (2001) erarbeitete acht Naturerfahrungsdimensionen mit Schwerpunkt auf der medialen Vermittlung von Naturerfahrung. Er unterscheidet darin primäre bzw. unmittelbare Naturerfahrung von sekundären bzw. indirekten Naturerfahrungen durch Bücher, Filme oder weitere Medien. Da die von Lude entwickelten Naturerfahrungsdimensionen eine

Weiterführung von Mayer & Bögeholz (1998) darstellen, soll hier nur auf drei Dimensionen eingegangen werden:

1. *Rekreative Dimension (Erholungsbezogene Dimension)* (Natur als Ort der Erholung und der emotionalen Zufriedenheit. Zur Erholung werden vor allem sportliche Tätigkeiten im Alltag und während des Urlaubs in der Natur ausgeübt)
2. *Ernährungsbezogene Dimension* (Ernährung im Sinne eines umweltbewussten und gesundheitlich unbedenklichen Konsums: Tendenz zum Kauf der Lebensmittel in Bioläden bzw. mit nachhaltigem, im besten Fall regionalem Herkunftsnachweis ist bedeutend. Lude grenzt sich hier aktiv von der von Bögeholz & Mayer entwickelten instrumentellen Dimension ab)
3. *Mediale Dimension* (Indirekte Naturerfahrung bspw. durch das Schauen von Naturfilmen, Dokumentationen oder das Ansehen von Fotos, Büchern zu Naturthemen, Nachrichten oder Berichterstattungen über Naturschutzaktionen in Digital- und Printmedien, etc.)

Cheng und Monroe (2012) untersuchten die Grundeinstellung von US-amerikanischen Kindern zur Natur. Ziel der Studie war es mit Hilfe von Gruppeninterviews sowie einer Fragebogenerhebung an Schulen einen Naturbezugs-Index zu entwickeln. Cheng und Monroe konnten aus ihren Daten vier Naturdimensionen herausarbeiten:

1. *Freude an der Natur* (Positive, sensorische Erfahrungen in der Natur, insbesondere in Hinblick auf das Hören und Sehen sowie Gefühle, welche dem Individuum durch Natur vermittelt werden, wie Ruhe, Frieden, Glück und Zufriedenheit. Natur ist zudem ein Erlebnisort, an dem man Spaß haben kann)
2. *Empathie für Lebewesen* (Die soziale Beziehung zu Tieren, aber auch Pflanzen, wird fokussiert. Das Wohlergehen wilder Tiere wird als bedeutend, das Verletzen wilder Tiere nicht toleriert. Der Tier- und Artenschutzgedanke ist Teil dieser Dimension)
3. *Gefühle von Einssein* (Natur als übergeordnetes Ganzes: der Mensch wird als untergeordneter Teil der Natur im System platziert wird. Ohne Natur und den darin lebenden Pflanzen und Tieren wird das Leben als nicht lebens- und überlebenswert eingestuft. Durch das Bewusstsein Teil eines größeren Ganzen zu sein, fühlen sich die Befragten in der Natur glücklich)
4. *Verantwortungsgefühl* (Verantwortungsgefühl gegenüber der Natur: Reflektion des eigenen Handelns und des Effektes auf die Umwelt sind relevant. Der Mensch darf die natürliche Umgebung nicht nach seinen Bedürfnissen verändern)

Neben den hier genannten Studien sind einige weitere bekannt, die sich mit Einstellungen und Bewertungen zur Naturerfahrung und den korrespondierenden Dimensionen beschäftigen. Durch die ausgewählten Studien soll ein Überblick über das Spektrum bestehender Annahmen wiedergegeben sowie die Annäherung und gleichzeitige Unterschiedlichkeit der Naturdimensionen aufgezeigt werden. Auf weitere Studien zum Thema kann hier aufgrund der Komplexität und Umfänglichkeit nur verwiesen werden (vgl. Braun 2000; Gebauer 2007; Gebhard 2015; Raith & Lude 2014; etc.).

### **2.5.2 Naturbewusstsein und Naturbewusstseinsstudien**

Die vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) und dem Bundesamt für Naturschutz (BfN) in Auftrag gegebenen Studien sollen einen Einblick in die Vorstellung der Deutschen zum Thema Natur allgemein, deren Wertschätzung gegenüber der Natur sowie naturrelevanter Themen geben. Durch die inhaltliche Ausrichtung der Fragen an gegenwartsbezogenen Themen bildet die Studie zudem die Meinung der Bevölkerung zu (naturschutz-)politischen Entscheidungen wie bspw. dem Ausbau von Windkraftanlagen (2011) oder der Wiederansiedlung des Wolfes in Deutschland (2013) ab. Von Seiten der Herausgeber sollen die Studienergebnisse grundlegende Hinweise auf die wahrgenommene Naturschutzpolitik, verwandte Bildungsfragen sowie die Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Naturschutz in Deutschland geben.

Historisch gewachsen ist diese Studie aus den Bemühungen und Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Rahmen die Vorgaben der Biodiversitätskonvention (*Übereinkommen über die biologische Vielfalt / Convention on Biological Diversity – CBD*<sup>15</sup>) zu erfüllen. Diese trat im Jahr 1993 in Kraft.<sup>16</sup>

Auf nationaler Ebene bemüht sich Deutschland dem internationalen Übereinkommen über die biologische Vielfalt durch die Erfüllung von intern beschlossenen Auflagen der Nationalen Strategie zur biologischen Vielfalt (beschlossen in 2007) nachzukommen. Zentral sind die Aufklärung, Bewusstmachung und Erhaltung einer hohen Biodiversität im

---

<sup>15</sup> CBD - Übereinkommen über die biologische Vielfalt. Verfügbar unter <https://www.cbd.int/decision/cop/default.shtml?id=7092> [10.07.20]

<sup>16</sup> Artikel 13 der Biodiversitätskonvention „Public Education and Awareness“ verweist auf die aktive Bewusstseinsbildung in Bezug auf die biologische Vielfalt: „*The Contracting Parties shall: (a) Promote and encourage understanding of the importance of, and the measures required for, the conservation of biological diversity, as well as its propagation through media, and the inclusion of these topics in educational programmes; and (b) Cooperate, as appropriate, with other States and international organizations in developing educational and public awareness programmes, with respect to conservation and sustainable use of biological diversity*“. Verfügbar unter <https://www.cbd.int/convention/articles/default.shtml?a=cbd-13> [10.07.20]

eigenen Land mit dem Ziel, den Rückgang der biologischen Vielfalt in Deutschland einzudämmen (BMU 2007). Die Erstellung der Naturbewusstseinsstudien stellt dabei nur eine von 430 Maßnahmen zur Erhaltung der biologischen Vielfalt dar.

Durchgeführt wird die Naturbewusstseinsstudie im zweijährigen Abstand von externen Unternehmen. Befragt werden deutschlandweit etwa 2.000 Personen ab dem vollendeten 18. Lebensjahr aus allen soziodemographischen Schichten und soziokulturellen Milieus. Die engmaschig angelegte soziale Verteilung soll Rückschlüsse auf unterschiedliche Wertschätzungen und Vorstellungen von Natur nach Lebensumständen, Einstellungen und Bildungshintergrund geben. Die Naturbewusstseinsstudie ist eine quantitativ angelegte Studie und soll einen repräsentativen Überblick des Naturbewusstseins in Deutschland wiedergeben. Naturbewusstsein soll demnach verstanden werden

*„als die Gesamtheit der Erinnerungen, Wahrnehmungen, Emotionen, Vorstellungen, Überlegungen, Einschätzungen und Bewertungen im Zusammenhang mit Natur, einschließlich der Frage, was vom Einzelnen überhaupt als ‚Natur‘ aufgefasst wird. Es geht also nicht um ‚hohes‘ oder ‚niedriges‘ Naturbewusstsein als normative Kategorie, sondern um subjektive Auffassungen von Einstellungen zu Natur“*  
(Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010, S. 17).

Im Folgenden soll ein Überblick über die bisher erschienenen Studien und deren für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse zum Naturbewusstsein in Deutschland gegeben werden. Es wird darauf hingewiesen, dass aufgrund des Umfangs und der Komplexität nicht auf alle Ergebnisse der Naturbewusstseinsstudien eingegangen werden kann.

#### *Naturbewusstseinsstudie 2009 – Grundlegendes Naturbewusstsein in Deutschland*

Die Naturbewusstseinsstudie wurde 2009 erstmalig durchgeführt. Ausführendes Unternehmen war das ECOLOG-Institut um die WissenschaftlerInnen Dr. Silke Kleinhüchelkotten und Dr. Peter Neitzke. In der erstmaligen Durchführung lag der Fokus auf der Grundlagenforschung zum Thema Naturbewusstsein in Deutschland und lieferte einen ersten grundlegenden Einblick in das Naturbewusstsein der Deutschen. Zusammenfassend titelt die Studie *„Deutsche lieben die Natur“* (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010, S. 11). Dies führen Kleinhüchelkotten und Neitzke auf die durchweg positiven Assoziationen der Deutschen mit der Natur zurück: Natur wird in einem ersten spontanen Assoziationsdurchgang überwiegend mit Schönheit in Verbindung gebracht, insbesondere mit Landschaften, die als schön empfunden werden. In vertiefenden Fragen wird Natur als Erholungsort und Ort der Stille und Entspannung empfunden. Korrespondierende

Naturbilder sind Bilder aus Urlaubs- und Freizeitsituationen, in denen Natur übermäßig positiv belegt ist. Natur wird somit für viele Deutsche zum Gegenpol ihres Alltags und Ort des aktiven Aussteigens (95% der befragten Personen weisen darauf hin). Natur wird weiterhin mit Vielfalt, Gesundheit und als für ein gutes Leben essentiell betrachtet.

Häufigste Wortnennungen in Bezug auf die Naturthematik sind „Wald“, „Wiese“ und allgemein der Begriff „Tiere“. 80% der Befragten gaben an, selbst häufig Zeit in der Natur zu verbringen. Park- und Grünanlagen bieten dafür eine interessante Naturfläche in unmittelbarer Umgebung. Anlass Zeit in der Natur zu verbringen kann altersbedingt

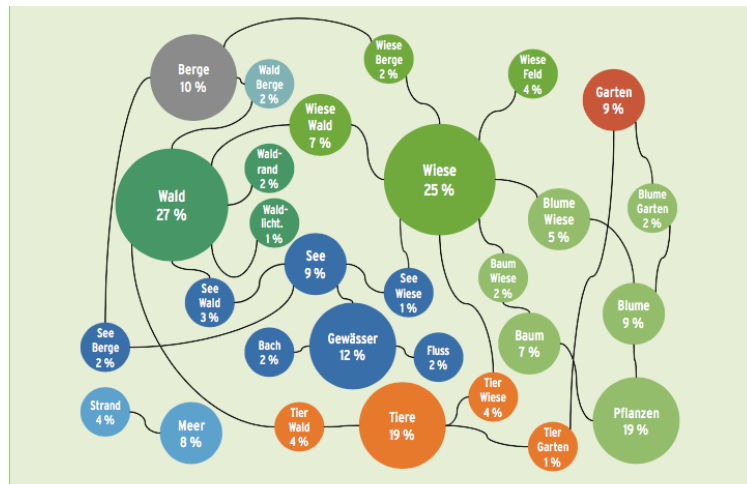


Abbildung 1: Prozentuale Nennung der Naturbilder in der Naturbewusstseinsstudie 2009 (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010, S. 26)

differenziert werden: während die Mehrheit der älteren Befragten (über 30 Jahre) in der Natur die Ruhe, das Erleben der natürlichen Schönheit sowie Gesundheit und Erholung suchen, sind jüngere Befragte (unter 29 Jahre) insbesondere für sportliche Aktivitäten in der Natur unterwegs.

Es ließ sich zudem eine Korrelation zwischen dem Grad der Wertschätzung an Natur, dem Bildungsgrad sowie dem ökonomischen Status aus den Datensätzen herleiten: wenngleich 70 % der Befragten ein großes Interesse an der eigenen, heimischen Natur zeigten, lässt sich ein steigendes Naturinteresse mit steigendem Bildungsgrad beobachten. Ähnliche Aussagen sind in Bezug auf die Wertschätzung von Natur möglich. Diese nimmt sowohl mit dem Bildungsgrad als auch dem Alter der Befragten zu. Ein Interessensdefizit an Natur war bei Befragten mit niedriger ökonomischer Situierung erkennbar.

In Bezug auf den Naturschutzgedanken fanden Kleinhüchelkotten und Neitzke für das Jahr 2009 heraus, dass eine grundsätzlich positive Einstellung zum Schutz von Natur und Umwelt in Deutschland vorliegt. Hier geht es insbesondere um den Erhalt einer biologischen Vielfalt sowie der Natur selbst. Mehr als 90% der Befragten gaben an, sich selbst und damit den Menschen als Teil der Natur zu sehen. Entsprechend nehmen sie es als ihre Pflicht wahr die



Natur zu schützen. Motiv für den Schutz der Natur ist die Erhaltung der Naturräume für zukünftige Generationen, wobei mehr als 66 % von der Angst berichten, dass zukünftige Generationen nicht mehr davon profitieren werden. 33% der Bevölkerung schätzen die Natur als übermächtige Instanz ein, welche einerseits gefährlich sein kann und auf der anderen Seite so robust ist, dass sie keines Schutzes durch den Menschen bedarf. Eine ähnlich hohe Prozentzahl sieht die Natur als Ressource, welche den Menschen unterliegt und von diesen frei genutzt werden kann. Ein Zusammenhang zwischen Naturschutzbereitschaft, Bildungsstand und sozialem Status wird auch hier deutlich: das Problembewusstsein steigt mit höherem Bildungsgrad und Einkommen.

### Naturbewusstseinsstudie 2011 – Naturschutz und Erneuerbare Energien

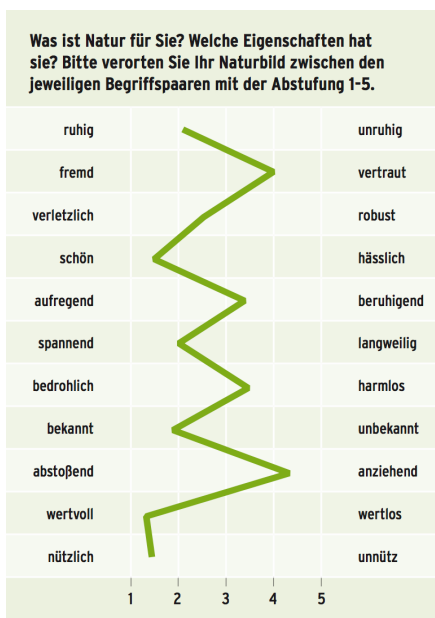


Abbildung 2: Ausschläge der Naturattribut-Zuschreibungen in der Naturbewusstseinsstudie 2011 (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2012, S. 47)

Der Fokus der zweiten Naturbewusstseinsstudie lag im Jahr 2011 (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2012) verstärkt auf naturschutzpolitischen Fragestellungen wie der Bereitschaft zum Naturschutz, der Erhaltung von Natur und Landschaft in der Akzeptanz erneuerbarer Energien. Die Ergebnisse der zweiten Naturbewusstseinsstudie zeigen, dass Natur nach wie vor einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert unter den Befragten aufweist. Von den meisten wird Natur als ein „wertvolles Gut“ (ebd., S. 8) eingeschätzt, trotz einer hohen Orientierung auf den Nutzenfaktor von Natur. Als für den Menschen wichtigste Leistungen aus der Natur werden der zur Verfügung stehende Sauerstoff genannt (37%) sowie die Bereitstellung von Nahrungsmitteln aus der Natur (28%). Wie bereits 2009 erwähnt, wird die Erholungsfunktion und der damit

verbundene Gesundheitsfaktor durch Natur gewertschätzt. Die inhaltliche Ausgestaltung des Naturbewusstseins wird in der zweiten Studie durch die Gegenüberstellung gegenläufiger Attribute zum Thema Natur ermittelt, anhand derer die Befragten die Eigenschaften von Natur subjektiv einschätzen sollten. Es zeigte sich, dass der Naturbegriff in der Dichotomie eher mit positiven Attributen („schön“, „anziehend“ oder „wertvoll“) verbunden wird. Diese Ergebnisse wurden in einem weiteren Schritt mit einzelnen Sozialmilieus verglichen. Es wird deutlich, dass insbesondere bei den Befragten unter 29 Jahren die Identifizierung

mit den genannten Attributen unterdurchschnittlich war. Ähnliches ist zu verzeichnen bei den Befragten mit einem Nettoeinkommen unter 1.000 Euro monatlich. Eine überdurchschnittliche Identifizierung mit den Natureigenschaften zeigt sich in der Altersgruppe über 65 Jahre sowie in Teilen in der Altersgruppe zwischen 50 und 65 Jahren. Befragte mit hohem Bildungsniveau erlebten Natur überdurchschnittlich oft als wertvoll, nützlich, spannend und anziehend. Eine besondere Vertrautheit mit der Natur weisen nur Ältere ab 50 Jahren, insbesondere jedoch ab 65 Jahren auf. Jüngere Befragte zwischen 18 und 49 Jahren zeigen unterdurchschnittliche Werte in Bezug auf ein Vertrautheitsgefühl mit der Natur.

Schwerpunkt der Naturbewusstseinsstudie 2011 lag auf der Zustimmung zum Ausbau der erneuerbaren Energien in Deutschland. Hier scheint es wahrscheinlich, dass insbesondere die mediale Berichterstattung nach der Nuklearkatastrophe in Fukushima sowie die geführten öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatten entscheidenden Einfluss auf die Einstellung der Befragten zum Thema hatten. Die Mehrheit der Befragten stimmten einem Ausbau des Wirtschaftszweiges der erneuerbaren Energien in Deutschland zu, wobei sie die dadurch entstehenden Veränderungen und Auswirkungen in der sie umgebenden Natur hinnehmen und Landschaftsveränderungen akzeptieren. Hier verbindet sich die Nutzen- mit der Schutzfunktion, die Erholungsfunktion tritt in den Hintergrund. Während 2009 noch mehr als jeder zweite der Meinung war, dass in Deutschland ausreichend für den Naturschutz getan wird, waren es in der Studie 2011 deutlich weniger Menschen. Naturschutz wird verstärkt nicht nur als politische bedeutende Aufgabe (86%), sondern von fast allen Befragten als menschliche Pflicht (95%) wahrgenommen. Dies zeigt sich auch in einem gestiegenen Wert der Bereitschaft das alltägliche Handeln entsprechend einer höheren Erhaltungsmöglichkeit der Natur und der biologischen Vielfalt anzupassen. Diese Bereitschaft steigt mit einem höheren Bildungsniveau sowie einem steigenden sozioökonomischen Status.

#### *Naturbewusstseinsstudie 2013 – Naturschutz und Wildnis*

Die Naturbewusstseinsstudie 2013 (Reusswig, Christ & Debernitz 2014) bestätigte die Wahrnehmung von Natur aus den vorhergehenden Studien. Natur nimmt nach wie vor einen hohen Stellenwert in der Meinung der Befragten ein. Sie ist für einen Großteil der Befragten (92%) essentieller Bestandteil eines guten Lebens. 86% sind gern in der Natur, weil sie sich dort wohl fühlen. Weiterhin wird Natur von neun von zehn Befragten mit Erholung und

Gesundheit gleichgesetzt. Darüber hinaus erhoben Reusswig, Christ & Debernitz Daten, die auf den direkten Naturbezug im Leben der Befragten hinweisen. 89% gaben an, Natur als so wichtig im eigenen Leben zu empfinden, dass sie auch ihren Kindern Natur in deren Erziehung nahebringen würden und somit die eigenen Einstellungen zum Thema Natur weitergeben. Mit dieser Auffassung waren insbesondere weibliche Befragte überdurchschnittlich oft vertreten, während Männer dieser Art der Wertevermittlung leicht unterdurchschnittlich gegenüberstanden. Das Bedürfnis Naturerfahrungen auch an die eigenen Kinder weiterzugeben, stieg mit dem Bildungsgrad und dem Alter der Befragten. Gleiches gilt für die Aussage, dass Natur glücklich mache. Insbesondere junge Leute unter 29 Jahren und mit niedrigem Bildungsniveau stimmten dem nicht zu. Sie gehören zu den 12%, die sich in der Natur nicht wohlfühlen. Insgesamt gaben 22% der Befragten an, sich nicht für die Natur zu interessieren, 8% fühlen sich sogar fremd in der Natur.

Der Schwerpunkt der Naturbewusstseinsstudie 2013 lag auf dem Thema „Wildnis“ sowie der Akzeptanz der Wiederansiedlung des Wolfes in Deutschland. Mit dem Wort Wildnis werden vorrangig Orte wie Wald und Dschungel sowie wilde, nicht heimische Tiere assoziiert (Tiger, Löwen, Elefanten). Heimische in Deutschland lebende Wildtiere werden eher weniger mit dem Thema verbunden. Insbesondere junge Männer mit hohem Bildungsniveau zeigen ein großes Interesse am Wildnis-Thema. Im gegenständlichen Sinne ist Wildnis für viele Befragte ein Ort, wo weder Menschen, Technik noch Zivilisation vorhanden sind und somit Tiere und Pflanzen frei leben können. Nur 14% sehen eine Verbindung zwischen Wildnis und Natur, da diese in der Regel kein Ort der Erholung und Entspannung für die Befragten darstellt. Im Kontrast dazu steht die Empfindung von zwei Dritteln der Befragten (65%), dass Natur umso attraktiver ist, je wilder und ursprünglicher sie wahrgenommen wird. Während zwei Drittel (64%) der Meinung sind, dass es auch in Deutschland Wildnis gibt, sehen 25% der Deutschen keine Wildnisgebiete in ihrem Land. Hier wird insbesondere der Wunsch nach mehr Wildnis in deutschen Misch- und Monokulturwäldern ausgesprochen. Die Einrichtung von Nationalparks in Deutschland wird daher gesellschaftlich stark unterstützt (95%), wobei hier nicht nur der Bereich einer Ausbreitung und Wiederansiedlung der Flora und Fauna angesprochen wird, sondern auch der wirtschaftliche Aspekt (Schaffung von Arbeitsplätzen, Aufwertung der Region) eine entscheidende Rolle spielt. In Bezug auf die Wiederansiedlung heimischer Wildtiere wie Luchs, Biber, Wolf oder Wildkatze zeigen sich insbesondere die Bessergebildeten und Besserverdienenden überdurchschnittlich (72%-82%) einverstanden.

Unter dem Themenschwerpunkt „Nachhaltigkeit“ wurde erneut die Bereitschaft zum aktiven naturschutzrelevanten Handeln erfragt. Obwohl 66% befürchten, dass für kommende Generationen nur noch sehr wenig intakte Natur vorhanden sein wird, sind nur wenige bereit ihr Handeln aktiv zu verändern. Sahen in der Studie 2011 noch mehr als 90% der Befragten Naturschutz als menschliche Pflicht an, sind es 2013 noch etwas mehr als die Hälfte (56%). Geht es um die persönliche Verantwortung zum Naturschutz, sehen sich 18% in der Pflicht.

#### *Naturbewusstseinsstudie 2015 – Naturschutz und Agrarlandschaften und Stadtnatur*

Die Naturbewusstseinsstudie 2015 (Schleer & Reusswig 2016) setzt mit dem Schwerpunkt der Wahrnehmung von Agrarlandschaften und den damit verbundenen Naturveränderungen einen Spezial-Fokus, der weniger Relevanz für die vorliegende Arbeit aufweist. Interessant in dieser Hinsicht ist jedoch die unterschiedliche Wahrnehmung von Land- und Stadtbevölkerung, welche sich auch im Unterpunkt Stadtnatur noch einmal zeigt. Des Weiteren wurden in einer offenen Abfrage spontane Assoziationen zu Naturwahrnehmung in urbanen Räumen untersucht. Hier werden vor allem Park- und öffentliche Grünflächen (82%) genannt, sowie Gewässer (43%) und Gärten (38%). Als Einzelsymbole der Stadtnatur stehen Bäume im Fokus (43%). Stadtnatürliche Vegetation wird als essentiell empfunden und stellt eine Bereicherung des täglichen Lebens dar. Hier nehmen die Befragten Bezug auf sportliche Aktivitäten und Bewegung an der frischen Luft, sowie weitere Freizeitangebote. Die Erholungsfunktion von Natur steht erneut im Mittelpunkt der Nennungen, wie auch in den Studienjahren zuvor. Die Befragten sehen die Steigerung des menschlichen Wohlbefindens als Hauptaufgabe der Stadtnatur. Erst danach folgen Lebensraum für Tiere und Pflanzen oder eine Verschönerung des Stadtbildes.

Interessant ist der Zusammenhang zwischen empfundener Wichtigkeit von Natur in urbanen Räumen und der Städtegröße: Während die Bedeutung von Natur in Städten mit weniger als 500.000 Einwohnern sehr groß ist, nimmt sie bei Städten über 500.000 Einwohnern wieder ab. Nicht bewirtschaftete Naturflächen wie Stadtbrachen treffen in Städten nur bei 69% auf Zuspruch. 30% lehnen diese ab. Vier von fünf Bewohnern in Städten sind mit den sie umgebenden Naturangeboten zufrieden. Genutzt werden diese in der Mehrzahl mehrmals wöchentlich (30%) oder monatlich (34%). Neun Prozent nutzen die Stadtnatur täglich. Die tägliche und wöchentliche Nutzung der Stadtnatur ist in Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern am höchsten. Die Wertschätzung von Stadtnatur steigt mit dem Bildungs- und Sozialniveau der Befragten.

Die zum gegenwertigen Zeitpunkt der Studiererstellung aktuellste Naturbewusstseinsstudie<sup>17</sup> aus dem Jahr 2017 (Schleer & Reusswig 2018) setzt sich explizit mit dem Thema Meeresnaturschutz auseinander. Sie greift ebenfalls die Themen Energiewende, Agrarlandschaft und Biologische Vielfalt auf. Die Ergebnisse der Studie spiegeln die Meinung der Befragten zu den oben genannten Themen im Speziellen wider, geben jedoch nur wenig Einblick in das grundlegende Naturverständnis, wie es für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist. Daher soll hier nur auf den Punkt „*Natur und Identität*“ (S. 36ff.) hingewiesen werden. Dieser wurde im Zusammenhang des Naturschutzverständnisses auf globaler und regionaler Ebene betrachtet. Es liegt die Frage zu Grunde, ob die Naturschutzhandlungsbereitschaft größer ist, desto näher eine Problemstellung zum eigenen Lebensort wahrgenommen wird. Damit einher geht die Frage nach der Intensität der Identifizierung mit der Umgebungsnatur. Zentrales Ergebnis dieses Punktes ist die Überzeugung, dass die Natur für die Identität der Menschen eine Rolle spielt – sowohl global als auch regional. Etwa die Hälfte der Befragten gaben an (57%), dass die regionale Umgebungsnatur einen Einfluss auf die regionale Identität ausübt, d.h. die regionale Identität hauptsächlich durch die Natur geprägt wird. Im Altersvergleich sind insbesondere ältere Menschen dieser Auffassung. Im Sinne des Naturschutzgedankens empfinden die Befragten den weltweiten Umgang mit Natur als problematischer als den Umgang vor der eigenen Haustür. Frauen weisen dabei ein größeres Problembewusstsein auf als Männer. Jüngere Menschen unter 30 Jahren haben ein unterdurchschnittliches Problembewusstsein. Der weltweite Naturschutz wird als wichtiger empfunden als regionale Projekte und Maßnahmen. Es besteht eine grundsätzliche Bereitschaft für den Naturschutz aktiv zu werden, jedoch nur, wenn der Aufwand dafür begrenzt bleibt.

## **2.6 Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**

Der Kindergarten stellt neben der Familie den sozialen Raum dar, in dem Kinder lernen und grundlegende Kompetenzen entwickeln (Stange et al. 2013). Kita und Elternhaus stellen zwei Welten dar, welche die Kinder im Optimalfall miteinander verbinden, indem sie zu Hause Erlebtes auch im Kindergarten mitteilen, erweitern oder weiterverfolgen und umgekehrt. Sie konstruieren ihre eigene Welt, indem sie die beiden Teile miteinander in Verbindung setzen (Roth 2014). Eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen

---

<sup>17</sup> Stand: 10.07.2020

pädagogischem Personal und Eltern erleichtert dem Kind diese Verknüpfungsleistung, hat also eine enorme Bedeutung für das Kind und seine Entwicklung sowie dessen Bildungsoffenheit (Textor 2020; Wehinger 2016). Ebenso erleichtert sie die Arbeit der Erzieher und ermöglicht einen Umgang zwischen Pädagogen und Eltern auf Augenhöhe (Betz et al. 2017; Roth 2014; Stange et al. 2013; Textor 2020; Wehinger 2016) und erhöht somit die pädagogische Qualität der Einrichtung (Textor 2020; Viernickel 2009). Im pädagogischen Fachjargon ursprünglich als Elternarbeit bezeichnet, soll mit der Neubenennung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der Fokus auf die Kooperationsbereitschaft, das gegenseitige Vertrauen und die Partnerschaft zwischen Eltern und Erziehern klar werden. Es zeigt die elterliche Möglichkeit der Mitgestaltung pädagogischer Prozesse im Kindergarten, aber auch deren Verantwortung auf, die nicht an der Kindergartentür an die Erzieher abgegeben wird. Zu einer funktionierenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gehören daher laut Roth (2014, S. 10) *„Respekt und Wertschätzung des Gegenübers, eine vorurteilsbewusste und nicht-beurteilende Beziehungsgestaltung, ein ressourcenorientierter Blick, die Sensibilität für ethnische und soziale Kulturen und die Bereitschaft zu Dialog und Diskurs sowie zur Selbstreflexion“*. Diese Grundlagen für die Entstehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind für das pädagogische Personal in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer benannt (Betz et al. 2017; Textor 2020), wenn auch die Umsetzung rechtlich nicht vorgeschrieben ist. Diese wird in den einzelnen Einrichtungen individuell festgelegt.

Grundsätzlich beinhaltet eine gelungene Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einen hohen Grad an Transparenz in der täglichen Arbeit sowie eine wertschätzende und kontinuierliche Kommunikation zwischen Einrichtung und Eltern. Diese reichen von der gemeinsam gestalteten Eingewöhnung der Kinder in der Einrichtung über eine kontinuierliche und fachlich kompetente Dokumentation der kindlichen Entwicklung bis hin zu Hospitationstagen, um gegenseitige Einblicke zu gewähren sowie die Schaffung weiterer positiver Kommunikationsanlässe (Wehinger 2016). Das positive Verhältnis der Eltern zu den Erziehern und umgekehrt soll die Grundlage legen für ein unbelastetes Bild der Kinder auf den Kitaalltag. Denn die gegenseitige Akzeptanz von Eltern und Erziehern überträgt sich auf das Handeln und Verständnis der Kinder in der Einrichtung (Roth 2014; Textor 2020; Wehinger 2016). In der praktischen Umsetzung bedeutet dies einen transparenten Informationsfluss innerhalb der Einrichtung zu Themen wie Alltagsgestaltung, inhaltliche Schwerpunkte, Projektarbeit und Bildungs- bzw. Betreuungsangebote, anstehende Veränderungen, uvm. Ebenso dazu gehört eine fachlich relevante Information über die

Entwicklung der Kinder in Form von fachlich kompetenten und regelmäßig stattfindenden Elterngesprächen. Hier haben Eltern die Möglichkeit, bei eigenen Unsicherheiten und Erziehungs- bzw. Bildungsfragen gehört zu werden (Roth 2014). Eltern können zudem eigene Beobachtungen zum Kind diskutieren, so dass ein zweiseitiger Blick auf die Entwicklung des Kindes stattfinden kann. Sie sollen so als Experten für die eigenen Kinder wahr- und ernstgenommen werden (Wehinger 2016). Gleichzeitig kann eine zusätzliche Förderung der Kinder zu Hause in den Fokus gerückt werden. Hier spielt die Idee der Familienbildung eine Rolle, mit deren Hilfe Eltern in Hinblick auf eigene Erziehungsmethoden, Beobachtungskompetenzen und allgemeines Wissen in Bezug auf die Pflege und Erziehung der eigenen Kinder geschult werden sollen (Roth 2014; Textor 2020).

Darüber hinaus und insbesondere für die vorliegende Studie von Bedeutung wird eine Mitarbeit der Eltern, bspw. in Form von Veranstaltungsvorbereitungen und -durchführungen, Engagement im Förderverein, Mithilfe bei baulichen oder sonstigen Maßnahmen, Organisation eines Elterncafés, Unterstützung bei Ausflügen, Mithilfe bei der Entwicklung von Konzepten, uvm. erwartet. Das pädagogische Handeln selbst bleibt in der Regel bei den Erziehern und wird nur in Ausnahmefällen an Eltern übergeben (Textor 2020). Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird zu einem Aushandlungsprozess und einem ständigen Anpassen an Bedürfnisse und Erwartungen beider Seiten. Ein Prozess, der nur schwer in der Praxis umsetzbar ist (Betz et al. 2017).

## **2.7 Elterliche Bildungsentscheidungen: Die Wahl des Kindergartens**

Betreuungszeiten, Lage des Kindergartens, Kosten aber auch Überzeugungen und Wertvorstellungen der Eltern scheinen entscheidende Determinanten in der Wahl einer Kindertageseinrichtung zu sein. Eine Wahl hat, wem mindestens zwei Möglichkeiten zur Auswahl stehen. Die Wahlmöglichkeit für Kindertagesstätten in Deutschland scheint mit seiner Pluralität an Kindergartenkonzepten unbegrenzt zu sein. Der rechtliche Anspruch auf einen Kindergartenplatz (Sozialgesetzbuch VIII, §§ 24) ab drei Jahren sowie der erweiterte Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder Tagespflege für Kinder unter drei Jahren seit August 2013 scheinen die Wahlmöglichkeiten rechtlich zu untermauern. Die Realität zeigt sich anders. Wartelisten und fehlende Kindergartenplätze nehmen einen ebenso großen Einfluss auf die Wahl einer frühkindlichen Bildungseinrichtung, wie soziale und demografische Faktoren.

Im Folgenden sollen Modelle und Theorien vorgestellt werden, anhand derer die Bildungswahl von Eltern für diese Bildungseinrichtung nachvollziehbar wird.

Während die Bildungswahl im Schulkontext verstärkt um die Klärung elterlicher Determinanten für oder gegen die Entscheidung einer privaten Schulinstitution (Suter 2013) kreist, sowie den Zusammenhang zwischen sozialem, ethnischem, bildungsbiografischem und/oder finanziellem elterlichen Rahmen (Thiersch 2014), wurde die elterliche Wahl von Kindertageseinrichtungen bisher nur wenig untersucht. Hierzu will die vorliegende Studie einen wissenschaftlichen Beitrag leisten. Die Bildungswahlforschung im Elementarbereich konzentrierte sich bisher auf die grundsätzliche Entscheidung zwischen einer institutionellen Bildungseinrichtung gegenüber einer familieninternen Betreuung (Becker & Reimer 2010). Letztlich konnten aus den bestehenden Studien verschiedene Faktorengruppen zusammengefasst werden. Deren Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Eltern soll im Folgenden aufgezeigt werden:

*a) Übergeordnete Faktoren*

Aufgrund der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung wissen viele Eltern um die Vorzüge einer frühpädagogischen Betreuung für Ihre Kinder (Roth 2014). Insbesondere im Rahmen der Schulvorbereitung kamen Studien zu dem Ergebnis, dass Eltern den Kindergarten in dieser Hinsicht der häuslichen Betreuung vorziehen (Becker & Reimer 2010; Dippelhofer-Stiem 2002; Graßhoff 2013; Roth 2014). Graßhoff (2013) stellt kontrastierend heraus, dass Schule als Bildungsinstitution wahrgenommen wird, währenddessen der Kindergarten für viele Eltern eher eine informelle Bildung durch spielerisch-konzipierte Angebote darstellt, sowie vorzugsweise eine Erziehungsfunktion erfüllt.

Während nationale Studien sich mit Qualitätsstandards und der damit verbundenen elterlichen Wahrnehmung der Einrichtungen (Tietze, Roßbach & Grenner 2005; Tietze et al. 1998; Fhthenakis 2009) und der Kinderverteilung von Eltern mit Migrationshintergrund auf die Kindergärtenbeschäftigten (Becker & Reimer 2010; Keller 2013; Keller 2011; Westphal & Kämpfe 2012) auseinandersetzen, zielen internationale Studien insbesondere auf die Dichotomie zwischen erhöhter weiblicher Erwerbstätigkeit und der Wahl zwischen häuslicher oder außerhäuslicher Betreuung der Kinder (Kim & Fram 2009; Peyton et al. 2001; Pungello & Kurtz-Costes 1999) ab. Diese Studien nehmen vor allem Frauen und Mütter in den Fokus, da in verschiedenen Studien davon ausgegangen wird, dass Mütter



aufgrund der immer noch vorherrschenden klassischen Rollenverteilungen die hauptsächlichen Entscheidungsträger in der Wahl einer Kinderbetreuung vor dem sechsten Lebensjahr sind (Pungello & Kurtz-Costes 1999). Internationale Studien weisen Überschneidungen in der Nennung der Kinderbetreuung bestimmenden Variablen auf: Familieninterne demografische Variablen (wie Partnerschaftskonstellation, z.B. Single-Haushalt, Zwei-Personen-Haushalt etc., Einkommen, Kinderzahl) werden ebenso genannt, wie logistisch bestimmende (Entfernung, Kosten, Gemeindestruktur etc.) und kindesabhängige Variablen (Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, etc.). Des Weiteren wurden elternabhängige Variablen benannt (wie Überzeugungen, Verhalten, aber auch der Umgang mit elterlichem Stress). Pungallo & Kurtz-Costes (1999) veranschaulichen diese Variableninteraktion anhand ihres Modells zur Wahl frühkindlicher Betreuung mit speziellem Fokus auf Mütter als Entscheidungsträger (vgl. nachfolgend Abbildung 3, S. 57).

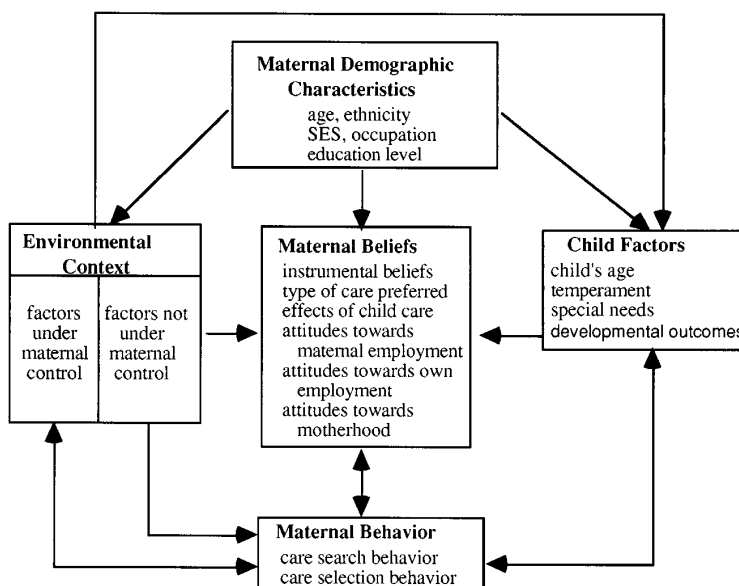


Abbildung 3: Zusammenhang der Variablen bei der Wahl einer frühkindlichen Betreuungsform mit Fokus auf die Mutter als Entscheidungsträger (Pungallo & Kurtz-Costes 1999, S. 38)

Nach Meinung der beiden Forscherinnen beeinflussen Umweltfaktoren (*environmental context*) das mütterliche Verhalten (*maternal behavior*) in Bezug auf die Bildungswahl. Gleiches gilt für die mütterlichen Überzeugungen (*maternal beliefs*) sowie die Kindesentwicklung (*child factors*). Darüber stehen die demographischen Variablen (*maternal demographic characteristics*) der Mutter,

welche ebenfalls einen Einfluss haben. Kim & Fram (2009) fassten ihre Studienergebnisse in Bezug auf die elterliche Wahl einer frühkindlichen Bildungseinrichtung in vier Elterntypen zusammen. Wichtigster und von anderen Kriterien unabhängiger Aspekt war für alle vier Typen das Kindesalter. Sozialisation und Lernentwicklung gewann in der Regel erst ab dem dritten Lebensjahr zunehmend an Bedeutung für die Eltern. Kim & Fram benennen die Elterntypen wie folgt (ebd., S. 88f.):

1. „*learning and quality-focused*“: Eltern mit guten sozio-ökonomischen Ressourcen, hohem Bildungshintergrund und stabilen Familienstrukturen; Eltern sind in der Lage selektiv zu agieren und wählen die Betreuungsform nach Aspekten, die zur kindlichen Entwicklung und dem jeweiligen Zeitpunkt passen. Eltern haben in der Regel eine persönliche Fokussierung aufs Lernen.
2. „*practicality-focused*“: Betreuungswahl mit starkem Bezug zu arbeitsbezogenen Faktoren und dem Kindesalter. Lage, Kosten und Öffnungszeiten scheinen die wichtigsten Entscheidungskriterien zu sein. Häufig Familien mit geringerem Einkommen und sehr jungen Kindern, oftmals praktisch veranlagt in ihrer Bildungswahl. Praktische Kriterien überwiegen die Bildungsorientierung.
3. „*something else*“: Eltern mit guten sozio-ökonomischen Ressourcen, hohem Bildungshintergrund und guten Familienstrukturen. Qualitätsmerkmale der Arbeit in den Betreuungseinrichtungen haben hohe Relevanz. Es ist anzunehmen, dass Eltern dieses Typus sehr viel Wert auf eine gute Kind-Erzieher-Beziehung legen sowie auf Gesundheits- und Sicherheitsfaktoren.
4. „*everything important*“: Eltern dieses Typus erachten alle angesprochenen Aspekte als gleich wichtig. Eltern mit vergleichsweise sozio-ökonomisch geringerem Status und mit eingeschränkteren Ressourcen. Die Eltern wollen eine sehr gute Betreuung für ihre Kinder, haben weniger Optionen und können daher wenig selektiv agieren.

#### b) *Spezifische Faktoren*

Ähnlich der elterlichen Orientierung in der Wahl einer Grund- oder weiterführenden Schule kann für die Wahl der Kindertagesbetreuung angenommen werden, dass Eltern sich „für ihr Kind einen ‚guten‘ Kindergarten wünschen, in dem das Kind sich in verschiedenen Bereichen entfalten und weiterentwickeln kann“ (Becker & Reimer 2010, S. 22). Die Stadt Luzern erfragte in den Jahren 2009 bis 2013 in einem „Pilotprojekt zur Verwendung von Betreuungsgutscheinen für die familienergänzende Kinderbetreuung“ die Beweggründe von Eltern für ihre Wahl einer Kindertagesstätte (Müller, Dolder & Bürgi 2011). Neben den genannten übergeordneten Faktoren werden auch spezifischere Faktoren angeführt, die für die Wahl einer Kindertageseinrichtung von Bedeutung sind: die Lage (hier eher die Wohnort- als die Arbeitsplatznähe), das pädagogische Konzept, die Gestaltung der Einrichtung sowie die Öffnungszeiten. Becker & Reimer (2010) verweisen zusätzlich auf monetäre und zeitliche Restriktionen sowie auf die Schwierigkeiten bei der

Informationssuche nach geeigneten Kindertageseinrichtungen. Diese Restriktionen bezeichnen sie als *extrinsische Motivation* der Eltern in der Bildungswahl.

### c) *Elterliche Erwartungen an den Kindergarten*

Analog zur Schulwahl ist auch in der Kindergartenwahl davon auszugehen, dass Eltern, sofern sie sich für eine elementarpädagogische Betreuung entscheiden, „*diejenige Einrichtung auswählen, die ihnen den höchsten Nutzen verspricht. Bei dieser Wahl werden Kosten- und Nutzenaspekte jeder Alternative abgewogen sowie die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit zur Zielerreichung*“ (Becker 2010, S. 21). Als höchstes Ziel in der Wahl einer frühpädagogischen Einrichtung nennt Becker weiter die „*optimale Förderung der Entwicklung des Kindes*“ (ebd.). Die jeweiligen Erwartungen und damit auch die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Einrichtung werden stark von der gegenwärtigen Lebenslage der Eltern beeinflusst. Davon ausgehend können sich nicht nur Entscheidungen ändern, sondern auch die Erwartungen an den Kindergarten als Institution, welche sowohl bewusst als auch unbewusst wahrgenommen werden (Roth 2014). In der Trias zwischen Bildung – Erziehung – Betreuung, in der sich jede Kindertageseinrichtung befindet, können unterschiedliche Erwartungen der Eltern bzgl. dieser drei Bereiche ausgemacht werden:

#### ca) *Betreuung*

Eine Untersuchung der Universität Koblenz-Landau aus dem Jahr 2004 ergab, dass mehr als die Hälfte der Eltern (55%) die Betreuung ihrer Kinder in einer Tageseinrichtung als bedeutendste Aufgabe sehen (Hemmerling 2007). Studien von Tietze et al. (1998) zeigen dagegen, dass der Betreuungsaspekt in Kindertageseinrichtungen nicht allein ausschlaggebend für Eltern ist, sondern darüber hinaus die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen der Kinder im Vordergrund stehen. Die Ergebnisse einer qualitativen Tübinger Studie (Braun et al. 2011) zur Kindergartenwahl im interkulturellen und interreligiösen Kontext kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Eltern erwarten von Kindertageseinrichtungen eine kompetente Betreuung, die sich am Wohlfühlfaktor des Kindes zeigt. Graßhoff (2013, S. 115) fasst es folgendermaßen zusammen:

*„Einigen Eltern geht es vornehmlich um die Betreuung und darum, dass sich ihr Kind im Kindergarten wohlfühlt [...] Alle Eltern erwarten eine gute Betreuung, während die weitere Staffellung [Bildung und Erziehung] nicht der Erwartungshaltung aller entspricht“.*

### *cb) Erziehung*

Die Tübinger Studie (2011) zeigt weiterhin, dass Eltern neben der Betreuung ihrer Kinder einen Erziehungsauftrag in Kindertagesstätten sehen. Dieser zeigt sich insbesondere im Bereich der Kompetenzförderung, wie der Sozialkompetenz, Motorik, Kreativität, der Persönlichkeitsentwicklung oder einer Verbesserung der Sprachkompetenz. Eltern mit Migrationshintergrund stellen insbesondere die Sprachförderung ihrer Kinder in den Vordergrund. Eine Studie der Universität Trier ergab, dass *„Migranteneltern die Erziehungsziele ‚Mein Kind soll hilfsbereit, selbstbeherrscht, durchsetzungsfähig, ordentlich, gehorsam, erfolgreich, strebsam und religiös sein‘ höher bewerten als deutsche Eltern, die demgegenüber stärker von ihren Kindern fordern, dass sie kritisch sind“* (Roth 2014, S. 96). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Graßhoff (2013), der den Wunsch nach einer Erziehung in Hinsicht auf Respekt und Benehmen bei Eltern mit Migrationshintergrund feststellen konnte. Er weist zudem darauf hin, dass hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen von Eltern in Kindertageseinrichtungen die Beachtung und Förderung der *„Individualität des einzelnen Kindes“* (2013, S. 114), die Förderung der Kreativität und der Ausbau der Sozialkompetenz die für Erzieher wichtigsten Aufgaben im Kindergartenalltag darstellen. Neben *„gewissen Leistungsansprüchen an die Kinder“* (ebd.) wurde auch die ethische Erziehung von manchen Eltern als Erziehungsziel angesprochen. Braun et al. (2011) fassen zusammen, dass neben einem guten Austausch mit den ErzieherInnen, die Beobachtung der kindlichen Entwicklung eine entscheidende Rolle in den elterlichen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen spielt.

### *cc) Bildung*

Die meisten Eltern sehen in einer frühpädagogischen Betreuungseinrichtung die Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder sowie die Eröffnung vielfältiger Zugänge (Roth 2014). Während Eltern deutscher Herkunft einer festen Bezugsperson mit entsprechenden Qualifikationen einen höheren Stellenwert in der Kindertageseinrichtung zuschreiben, stellen Eltern mit Migrationshintergrund die Schulvorbereitung in den Vordergrund (Westphal & Kämpfe 2012). Graßhoff (2013, S. 115) unterscheidet in seiner Studie zusätzlich zwischen städtisch-bildungsorientierten Eltern, für die eine Schulung und Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens sowie der Eigenverantwortung von höherer Bedeutung sind, während sozial schwächer gestellte Eltern einen Schwerpunkt auf *„das Fordern und Fördern der Kinder“* legen. Diese Eltern wünschen sich eine höhere Unterstützungsleistung durch die Kindertageseinrichtung, um das eigene empfundene

Förderdefizit auszugleichen. Dies gilt insbesondere in Hinsicht auf die Schulvorbereitung sowie die Erleichterung des Übergangs in die Schule (Becker & Reimer 2010; Dippelhofer-Stiem 2002; Westphal & Kämpfe 2012). Bei Eltern mit Migrationshintergrund ist die Schulvorbereitung oft der wichtigste Beweggrund ihre Kinder überhaupt in einer außerfamilialen Betreuungseinrichtung anzumelden (Joos & Betz 2004). Entgegen der Arbeitsweise der elementarpädagogischen Praxis, haben viele deutsche Eltern einen stark leistungsorientierten Anspruch an die Kindertagesstätte, welcher sich auf die Ansprüche in der Vorbereitung auf die Schule niederschlägt (Roth 2014). Neben der frühpädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung spielen Familienstrukturen und -merkmale eine bedeutende Rolle im Kompetenzerwerb der Kinder. So zeigt sich, dass u. a. das Bildungsniveau der Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die kindlichen Kompetenzen beim Schuleintritt hat (Becker & Reimer 2010). Becker & Reimer (2010, S. 20) beschreiben die Merkmale, welche einen Einfluss auf den vorschulischen Kompetenzerwerb der Kinder haben, und bringen diese in Zusammenhang mit der Wahl einer Kindertageseinrichtung:

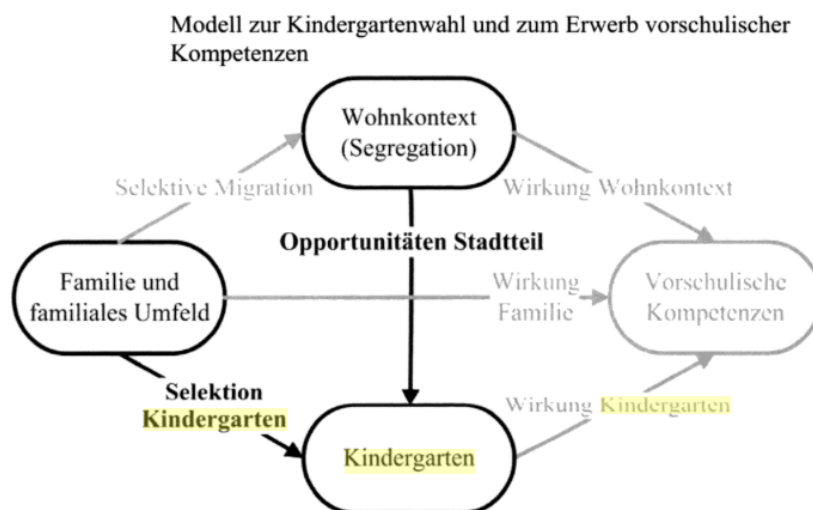


Abbildung 4: Kindergartenwahl und Vorschulische Kompetenzen (Becker & Reimer 2010, S. 20).

So wirkt sich neben den familiären Bedingungen auch das Wohnumfeld auf die Relevanz vorschulischer Kompetenzen aus und hat damit Einfluss auf die Wahl einer Kindertageseinrichtung. Die Wahl des Kindergartens stellt daher insbesondere in Familien mit Migrationshintergrund eine bedeutende Entscheidung für die weitere Entwicklung des Kindes dar (ebd.). Neben dem Erwerb vorschulischen Wissens (erste Zahlen / Buchstaben) ist Eltern die Festigung des kindlichen Selbstvertrauens in der Transitionssituation wichtig (Tietze et al. 2005).

#### *cd) Lage, Preis, Verfügbarkeit*

Eine essentielle Rolle in der Kindergartenwahl spielen organisatorische Faktoren. Entscheidungen werden durch die örtliche Marktlage bestimmt (Kim & Fram 2009). Darin eingeschlossen sind, neben der Verfügbarkeit von Kindergartenplätzen, die Lage und der Preis für die Betreuung. Eltern geben in Studien oft an, dass kindbasierte Charakteristika (abgestimmtes Konzept, Entwicklung des Kindes, etc.) den größten Stellenwert in der Bildungswahl einnehmen. Es ist jedoch anzunehmen, dass organisatorische Charakteristika, wie die Lage oder die zu erwartenden Kosten eine ebenso große, wenn nicht gar größere Rolle in der Wahl einer Bildungseinrichtung spielen (ebd.). Dies geht einher mit den demografischen Familienfaktoren, wie Familienstand, Einkommensstruktur oder Bildungsniveau (Kim & Fram 2009; Kreyenfeld 2004; Peyton et al. 2001; Pungallo & Kurtz-Costes 1999). Pungallo & Kurtz-Costes (1999) führen dazu an, dass Kosten und Bequemlichkeit bei fast allen Familien eine entscheidende Rolle in der Bildungswahl spielen, während Entwicklungs- und Bildungsinteressen nur bei wenigen Familien im Vordergrund stünden. Bei Kim & Fram (2009) logierten Lage, Kosten und Öffnungszeiten nur auf mittleren Plätzen im Ranking, wobei die Lage der Einrichtung am ehesten als „*sehr wichtig*“ erachtet wurde. Die anfallenden Kosten waren für die wenigsten Eltern von Belang in dieser Studie.

Für den deutschen Kontext fanden Braun et al. (2011) in ihrer Tübinger Studie heraus, dass die Wahl einer Kindertageseinrichtung durchaus durch die Lage der Institution bestimmt wird:

*„27 von 44 Müttern bezeichnen diese als für ihre Entscheidung ausschlaggebend [...] Für die Familien, die am Wohnort nur eine Kindertagesstätte vorfinden, hat das Kriterium der Nähe noch ein ganz anderes Gewicht, da die Eltern bei der Suche nach Alternativen sonst auf ein Auto angewiesen wären, um ihr Kind in die Kindertagesstätte zu bringen. Hier wäre wohl nur ein schlechter Ruf der Einrichtung vor Ort ein Grund, über die Fahrt zu einer entfernter gelegenen Kita nachzudenken“ (S. 49).*

In nur einem Fall der Tübinger Datenerhebung war ein Elternpaar bereit, einen weiten Weg zurückzulegen, um eine Einrichtung mit spezifischem pädagogischen Konzept zu nutzen. Die Mutter schildert dies als bewusst „*vollzogenen längeren Entscheidungsprozess*“ (ebd.), um die elterlichen Überzeugungen zu bedienen. Hier ließe sich das oben genannte Modell nach Becker & Reimer (2010) anwenden, welches den Einfluss des Wohnumfeldes auf die Wahl einer Kindertageseinrichtung beschreibt. Jedoch bleibt ein Nähe-Distanz-Parameter außen vor. Braun et al. nennen neben der Nähe zur eigenen Wohnung weitere Faktoren, welche diesem Kriterium folgen: „*persönliche Ansprüche der Eltern [...] das 'gute Gefühl'*

*der Eltern in Bezug auf die Einrichtung [...] hervorgerufen durch eigene Erfahrungen mit der gewählten Kindertagesstätte [...] Empfehlung von vertrauenswürdigen Bekannten“ (2011, S. 52).*

#### *d) Pädagogisches Konzept*

Während die Trägerschaft einer Kindertageseinrichtung ein weiteres wichtiges Kriterium darstellt, spielt das pädagogische Konzept einer Kita im Auswahl- und Entscheidungsprozess der Eltern eine untergeordnete Rolle (Braun et al. 2011). Laut Tübinger Studie beschäftigen sich viele Eltern vorab gar nicht mit der Konzeption der Einrichtungen oder geben an, dass dieses für den Entscheidungsprozess nicht relevant war. Für etwa ein Viertel der an der Studie teilnehmenden Eltern war die Beschäftigung mit der Konzeption lediglich eine weitere Möglichkeit der Informationsbeschaffung über die Einrichtung. Ebenfalls ein Viertel der Eltern gab an, dass sie vorwiegend über die praktische Arbeit der Einrichtung Einblicke in das pädagogische Konzept erhalten. Dies geschieht in der Regel durch eine aktive Elternarbeit, Betreuungs- und Entwicklungsgespräche, Informationen zum Kindergartenalltag und Elternbriefe.

Während Braun et al. (2011) vorwiegend Regelkindergärten untersuchte, konnte Graßhoff Unterschiede in der Elternerwartung bzgl. des Konzeptes zwischen Eltern in Regelkindergärten und reformpädagogischen Einrichtungen ausmachen. Eltern in reformpädagogischen Einrichtungen äußern häufiger den konkreten Wunsch, dass das Einrichtungskonzept „*Individualität, Kreativität, Offenheit und Selbstständigkeit*“ (2013, S. 115) der Kinder als Schwerpunkte der Erziehung setzt, wobei Graßhoff hier auf eine Abweichung zwischen Waldorf- und Montessori-Eltern hindeutet (ebd.):

*„Während die Waldorf-Eltern den Fokus hauptsächlich auf individualistische Erziehungsziele wie Individualität, Kreativität und Offenheit richten, betonen die Montessori-Eltern zusätzlich die Wichtigkeit von Regeln, Ritualen und Konsequenzen im Sinne von konsensfähigen Strukturierungsformen sowie die zentrale Bedeutung von Sozialkompetenz und sozialem Miteinander“.*

Zentral für die vorliegende Studie sind zudem die Erkenntnisse von Huppertz (2004, S. 195ff.), der Waldkindergarten-ErzieherInnen befragte, welche Aspekte aus ihrer Sicht die Eltern veranlasst einen Natur- oder Waldkindergarten auszuwählen. Befragt wurden 95 Erzieherinnen mit standardisierten Fragebögen, Mehrfachnennungen waren möglich.

Am häufigsten gingen die Erzieherinnen davon aus, dass die Naturerfahrung für die Eltern ganz klar im Vordergrund stehe (51,6%). Es folgten an zweiter und dritter Stelle die

Rahmenbedingungen (46,3%) sowie die pädagogische Konzeption (40%). Praktische Gründe (wie etwa Anfahrt oder Öffnungszeiten) wurden mit 9% gewichtet.

Auch die Punkte der Modeerscheinung (3,2%), des positiven Images (5,3%), des Anspruchsdenkens der Eltern (2,1%) oder dem Waldkindergarten als Alternative zur Alltagsrealität (2,1%) wurde von den befragten Erzieherinnen angesprochen.

In einem weiteren Studienteil befragte Huppertz die Erzieherinnen zur Kontaktaufnahme der Eltern mit der Institution Waldkindergarten. Der Zugang geschieht über „*Mundpropaganda, die bewusste Entscheidung nach der Auseinandersetzung mit der Waldpädagogik, durch das Internet, durch einen kostenlosen Schnuppertag, aber auch über persönliche Bekanntschaften*“ (ebd., S. 197) in der Informationsphase der Kindergartenwahl.

#### *e) Kulturelle und religiöse Aspekte*

Verschiedene Studien belegen, dass kulturelle Prägungen einen Einfluss auf die Wahl einer Bildungseinrichtung haben (vgl. Becker & Reimer 2010; Braun et al. 2011; Keller 2011; Westphal & Kämpfe 2012). So werden Eltern unterschiedlicher kultureller Hintergründe differierende Erwartungshaltungen an den Kindergarten zugeschrieben. Laut Westphal & Kämpfe (2012) sind dabei zwei Variablen zu beachten, welche sich gegenseitig beeinflussen. Die soziale Variable hat dabei einen wesentlich stärkeren Einfluss auf Bildungsentscheidungen als die kulturelle Komponente. Becker & Reimer (2010) beschreiben es mit dem Bourdieu'schen Terminus des Sozialen Kapitals, das einen großen Einfluss auf die Wahl einer frühpädagogischen Einrichtung aufweist. Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund sind erkennbar. Becker & Reimer (ebd., S. 8) geben dazu an:

*„Bei deutschen Eltern führt das Vorhandensein von Vorbildern zum Kindergartenbesuch zur Wahl geringer segregierten Einrichtungen, während bei den türkischen Eltern die ethnische Zusammensetzung ihres sozialen Netzwerks ausschlaggebend ist und ein höherer Anteil deutscher Freunde die Wahl eines Kindergartens mit geringerem Migrantenanteil begünstigt“.*

Zur gleichen Schlussfolgerung kommen auch Stanat, Rauch & Segeritz (2010), welche die Komponenten Kultur und sozialer Status im Kontext der PISA-Studien-Ergebnisauswertung 2009 bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund untersuchten: Die soziale Stellung hat einen größeren Einfluss auf Bildungswahl und –entwicklung als der kulturelle Hintergrund. Becker & Reimer (2010) gehen davon aus, dass Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen verschiedene Einrichtungen präferieren und diese danach auswählen, wie sie am ehesten zur jeweiligen Kultur und den damit verbundenen Werten passen. Hierbei gehen



sie in Bezug auf die Trägerschaft einer Kindertageseinrichtung insbesondere auf religiöse Aspekte ein und beschreiben die Möglichkeit der verminderten Wahl muslimischer Eltern für einen christlich geführten Kindergarten. Gleichzeitig fügen sie an, dass die Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen in der Regel einen geringeren Stellenwert bei der Wahl einer Einrichtung für die Eltern einnimmt. Braun et al. (2011) stehen dem Gedanken der religiösen Ausschlusskriterien in der Tübinger Studie mit der Aussage entgegen, dass einige muslimische Eltern sogar gezielt „rein-deutsche“ Kindergärten wählen, um die Kinder mit der deutschen Kultur vertraut zu machen. Gleiches gilt im Gegenzug für deutsche Eltern, die ihre Kinder gezielt in interkulturellen Einrichtungen betreuen lassen, um diesen andere Kulturen näher zu bringen und eine soziale Offenheit zu fördern. Darüber hinaus ist in der Studie die Tendenz erkennbar, dass religiöse Bildung und Erziehung – laut Meinung der muslimischen Eltern – vorrangig in der Familie stattfinden. Eher von Belang in Bezug auf kulturelle Unterschiede scheinen laut Keller (2011) erwartete Erziehungsziele und Erziehungsstile der Eltern zu sein, welche entsprechend von der Kindertageseinrichtung eingefordert werden.

#### *f) Suche nach geeigneter Kindertagesbetreuung*

Der Zugang zu Informationen über Einrichtungen der frühkindlichen Bildung spielt international wie national eine entscheidende Rolle in der Kitawahl (Becker & Reimer 2010). Dabei greifen Eltern auf verschiedene Informationskanäle zurück. Neben der Informationssuche bei Freunden, Bekannten und Kollegen, nutzen sie direkte Informationen in den Einrichtungen (Tag der offenen Tür, Telefongespräche, etc.) oder greifen auf Informationen aus öffentlich zugänglichen Medien zurück (Zeitungen, Zeitschriften, etc.) (Barraclough & Smith 1996; Becker & Reimer 2010; Pungallo & Kurtz-Costes 1999). Becker & Reimer (2010) folgend, war eine persönliche Empfehlung durch Verwandte und Bekannte in den 1990er Jahren der häufigste Grund für die Wahl einer Kita. Heute spielt das Internet eine tragende Rolle bei der Informationssuche, was neben direkten Informationen der Anbieter-Webseiten auch soziale Medien wie Facebook o.ä. beinhaltet. Verfügbare Informationen der Kindertageseinrichtungen – sowohl analog und digital als auch offiziell und inoffiziell, sind wichtig, da den Eltern so ein erster Eindruck und damit ein

*„Verständnis einer möglichen Zusammenarbeit [ermöglicht wird], bevor diese durch den Betreuungsvertrag rechtskräftig wird. Der Austausch und die Verständigung zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern beginnen also bereits vor der Aufnahme des Kindes, zumindest finden erste Weichenstellungen statt: Ein öffentlich zugängliches Konzept der Einrichtung, Tage der offenen Tür, Elterncafés oder*

*Möglichkeiten zur Hospitation ermöglichen Eltern, die Kindertageseinrichtung auszuwählen, die ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht.“ (Roth 2014, S. 23)*

Barraclough & Smith (1996) sprachen bereits in den 1990er Jahren von passiven Entscheidungen in der Bildungswahl aufgrund mangelnder Informationssuche sowie Schwierigkeiten bei der Verarbeitung der Informationen zur Qualität der Einrichtungen. Becker & Reimer (2010, S. 8) fügen dem an, dass der Grad der Informiertheit insbesondere bei deutschen Eltern erkennbar ist. So wählen „*besser informierte Eltern [...] für ihre Kinder Einrichtungen mit einem niedrigeren Migrantenanteil als weniger gut informierte Eltern*“. Am Grad der Informiertheit scheint demnach ein Unterschied zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund ablesbar zu sein. So informieren sich Eltern türkischer Herkunft im Vergleich zu deutschen Eltern eher weniger über die Möglichkeiten und Konzepte von Kindertageseinrichtungen, folgen dafür stärker den Umständen des sie umgebenden Sozialraumes (Westphal & Kämpfe 2012). Pungallo & Kurtz-Cortes (1999) schließen an, dass obwohl Väter sich nur wenig an der Suche nach geeigneten Kindertageseinrichtungen beteiligen, viele von ihnen eine entscheidende Rolle im finalen Selektionsprozess spielen.

## **2.8 Zusammenfassung und Implikation für die vorliegende Studie**

Im bisherigen Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen in ihren Einzelbestandteilen dargelegt. Im Folgenden soll nun eine Verknüpfung der einzelnen Punkte erfolgen sowie die Implikationen daraus für die vorliegende Studie abgeleitet und die Fragestellung begründet werden.

### **2.8.1 Natur, Kultur und Sozialisation**

Natur und Kultur sind wissenschaftlich schwer definierbare Begriffe, die einerseits in ihrer Einzigartigkeit bestehen und sich andererseits gegenseitig bedingen. Mit der Definition von Natur als allem Existierendem und Werdendem (Picht:1989), respektive allgemein das Wesen oder Sein und alles natürlich Beschaffene (Meyer 2011), soll Natur im vorliegenden Studienkontext als größtmöglich offener Begriff verstanden werden, so dass jegliche subjektive Zuschreibung durch die Interviewpartner möglich bleibt. Die jeweils vorherrschenden Bilder und Verständnisse von Natur werden durch zeitliche, kulturelle und gesellschaftliche Komponenten bestimmt. Natur ist damit, ähnlich dem Kulturbegriff, ein dynamisches Gebilde, welches steter Veränderung unterliegt. Der heutige und gegenwärtige Naturbegriff ist laut wissenschaftlicher Ausführung wie auch seit Beginn seiner

wissenschaftlichen Untersuchung durch eine Dichotomie geprägt. Einerseits wird Natur in ihrer Nutzbarkeit für den technischen und medizinischen Fortschritt untersucht (Rink, Wächter & Potthast 2004), auf der anderen Seite nimmt die Wahrnehmung von Natur als etwas Verletzliches und Vergängliches zu und das Verantwortungsgefühl des Menschen für natürliche Räume und deren Erhaltung steigt an (Rink, Wächter & Potthast 2004; Schäfer 1999). Die Interviewpartner treten in Beziehung zur sie umgebenden Natur und entwerfen eine für sich logische und stimmige theoretische kognitiv-emotionale Vorstellung davon, was Natur ist. Damit verbunden sind Erinnerungen, Emotionen, Annahmen ebenso wie Bewertungen, die ständig neu überdacht werden müssen (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010). Natur wird zum Aushandlungsprozess kulturellen Handelns, in dem Regeln, Werte und Normen neu festgelegt und dem gesellschaftlichen Kontext angepasst werden. Kultur als Rahmung wiederum gibt dem Gebilde Natur seine Bedeutung, bietet dem Individuum Orientierung im Umgang in und mit der Natur und reglementiert die damit zusammenhängenden Werte und Normen. Durch eine gesellschaftlich einheitliche Bedeutungszuschreibung von Natur wird diese zum verständlichen Zeichen und zur Interaktionsgrundlage. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass das individuelle Verständnis von Natur durch die Sozialisationsumgebung beeinflusst wird (Rohde 2018; Raith & Lude 2014) und die spezifische kulturelle Umgebung entsprechend ihrer vorherrschenden Werte und Normen einen Einfluss auf die Genese des Naturverständnisses ausübt. Dies gilt insbesondere für den ersten Abschnitt der Sozialisation eines Individuums in den primären (Familie) und sekundären (Kindergarten) Sozialisationsinstanzen. Folgende zwei Standpunkte werden nach dem Studium des wissenschaftlichen Status Quo der Sozialisationsforschung (vgl. Kap. 2.3 Sozialisation, frühe Kindheit und Naturerfahrung) als zentral für das vorliegende Forschungsvorhaben gewertet:

1. Die Sozialisation in der Familie ist prägend für ein Individuum (Hurrelmann 2002). Es ist davon auszugehen, dass das erste und grundlegende Verständnis von Natur im Sinne der Vermittlung von Werten und Normen (Hurrelmann 2002; Seel & Hanke 2015; Vollmer 2012) zu diesem Gegenstand durch die Eltern an die Kinder weitergegeben wird. Die persönliche Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist dabei essentiell für die Weitergabe positiver Impulse in Hinblick auf die Natur (Gebhard 2013). Die Sozialisation in der Familie hat somit einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung, das Verständnis und das Urteilsvermögen über Natur für das Individuum (Ecarius, Köbel & Wahl 2011) und die Ausbildung eines

(positiven) Naturverständnisses (Bögeholz 1999; Cheng & Monroe 2012; Schleicher & Möller 1997).

2. Kindergärten als sekundäre Sozialisationsinstanz übernehmen bzw. ergänzen die Sozialisation in der Familie (Hurrelmann 2002). Sie üben zum Teil Einfluss auf das Bewusstsein und das Verhalten von Individuen aus (De Haan 1985; Lell-Schüler 2012). Kindergärten tragen durch häufige Aufenthalte in der Natur maßgeblich zur Festigung bzw. zur Erweiterung des Naturverständnisses der Kinder bei (Meske 2011; Raith & Lude 2014). Dabei ist eine vertraute und persönliche Beziehung zwischen pädagogischem Personal und Kindern förderlich (Gebhard 2013), um deren Wahrnehmung, Werte und Normen sowie das Urteilsvermögen in Bezug auf das Thema Natur (teilweise) zu übernehmen. Über die Kindergärten und deren alltägliche Praxis kann auch das Naturverständnis der Eltern beeinflusst werden.

Zusammenfassend stellt sich somit die Frage, ob Natur als schwer fassbarer Begriff kulturell definierbar ist und inwiefern die Kulturspezifik im Sozialisationsprozess eine erkennbare Auswirkung auf das Naturverständnis von Individuen aufweist. Hier knüpft der erste Teil der zentralen Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit an und soll Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern die sozialisatorische Genese des Naturverständnisses in den Familien stattgefunden hat, was das Ergebnis daraus ist und ob kulturelle Unterschiede in Hinsicht auf eine besondere Form der Zuschreibung von Werten und Normen zum Begriff Natur zu beobachten sind. Des Weiteren wird untersucht, inwiefern das kulturell sozialisierte Naturverständnis an die eigenen Kinder weitergegeben wird. Es wird zudem eine mögliche normative und wertorientierte Neuausrichtungen bzw. Anpassung des Naturverständnisses durch ein Aufeinandertreffen mit einem vorgeblich deutschen Naturverständnis thematisiert. Als Vergleichsgrundlage dient die vorgenommene Analyse der Naturbewusstseinsstudien (2009 – 2017) des deutschen Bundesamtes für Naturschutz (BfN) (vgl. Kap. 2.5.2 Naturbewusstsein und Naturbewusstseinsstudien).

Im Sinne der Reduzierung von Komplexität wurde in Kapitel 2.5.1 (Naturerfahrungsdimensionen) versucht, die bisherige Forschung zu möglichen Zugängen von Naturverständnis sichtbar zu machen. Dafür wurden Untersuchungen ausgewertet, die das Naturverständnis über den Zugang zur Natur definieren, die sogenannten Naturerfahrungsdimensionen (Brämer 1999; Bögeholz & Mayer 1999; Cheng & Monroe 2012; Kattmann 1993; Lude 2001; Wals 1994). Die erarbeiteten Dimensionen der Studien decken sich in einigen Ergebnissen (bspw. der ästhetischen Wahrnehmung von Natur oder

der sinnlichen Wahrnehmung von Natur als Zugang) und zeigen unterschiedliche Funktionszuschreibungen von Natur auf (Erholungsfunktion, Erfahrungs- und Forschungsraum, Nutzung von Natur als Lieferant für Lebensmittel, etc.). Der Forschungsschwerpunkt lag hier vornehmlich bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext als Zielgruppe bzw. bei mono-nationalen Zugängen zum Naturverständnis. Die vorliegende Studie wird die oben genannten Forschungsergebnisse zu Naturerfahrungsdimensionen als Grundlage für die Auswertung und Interpretation der eigenen Daten heranziehen und gleichzeitig das Forschungsfeld um polynationale Zugänge des Naturverständnisses erweitern sowie den Schwerpunkt auf Erwachsene legen, um die Naturverständnisforschung in diesem Kontext auszuweiten.

### **2.8.2 Bildungswahl und Erwartungen der Eltern an die Institution Kindergarten**

Kindergärten als sekundäre Sozialisationsinstanzen nehmen heute eine Vielzahl an Aufgaben wahr, die über die reine Betreuung bzw. Verwahrung (vgl. Franke-Meyer 2011; Konrad 2012; Reyer 2006) der Kinder hinausgehen. Die Aufgabentrias Bildung, Erziehung und Betreuung ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt (Deutscher Bildungsserver 2018). Grundsätzlich sollen Kindergärten eine Ergänzung zum familiären Leben und Lernen eines Kindes darstellen (Hemmerling 2007), die Kinder auf das Leben im Allgemeinen sowie auf den Übergang in die Schule vorbereiten (Hinz & Schumacher 2006). Im besten Fall stellt der Kindergarten dafür eine gut funktionierende Verbindung zum Elternhaus der Kinder dar, da so der anzunehmende Sozialisationserfolg am größten ist (Textor 2020; Wehinger 2016). Eine aktive und wertschätzende Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal ist dafür vorteilhaft (vgl. Kap. 2.6 Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft). Sie beinhaltet einerseits die Möglichkeit der elterlichen Mitgestaltung pädagogischer und organisationaler Prozesse und verpflichtet andererseits zur kontinuierlichen Mitwirkung an Bildungs- und Erziehungsprozessen der Kinder (Roth 2014), d.h. die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder wird im Kindergarten nicht allein den ErzieherInnen überlassen, sondern auch außerhalb der Familie aktiv von den Eltern mitgetragen. Dies bedeutet einen Mehraufwand für die Eltern, von denen nicht alle bereit oder in der Lage sind, zusätzliche Aufgaben wie bspw. die Unterstützung bei Ausflügen, der Übernahme von regelmäßigen Tätigkeiten wie dem Waschen von Handtüchern oder die Mithilfe an baulichen Vorhaben, zu übernehmen. Insbesondere in Natur- und Waldkindergärten ist davon auszugehen, dass die Mitarbeit der Eltern eine entscheidende Rolle im Kindergartenalltag spielt, da diese Einrichtungen häufig durch Elterninitiativen getragen werden und verstärkt auf Mithilfe der Eltern angewiesen sind

(Bickel 2001). Eine Mithilfe durch die Eltern wird somit zum festen Bestandteil der Kindergartenentscheidung. Hier müssen die Bedürfnisse der Einrichtungen mit denen der Eltern in Einklang gebracht werden und das Gefühl einer zusätzlichen Belastung seitens der Eltern muss vom Kita-Personal aufgefangen werden. Entsprechend ist davon auszugehen, dass der Punkt der fokussierten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Hinblick auf die Übernahme von Aufgaben seitens der Eltern auf einige Interessenten abschreckend wirken wird und Natur- und Waldkindergärten dadurch eine gewisse Stigmatisierung erfahren. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Natur- und Waldkindergärten nicht allein durch den häufig geforderten elterlichen Mehraufwand, sondern auch durch die besondere konzeptionelle Ausrichtung gewissen Vorurteilen unterliegen, die wiederum die Bildungswahlentscheidung für oder gegen eine solche Einrichtung maßgeblich beeinflussen.

Natur als Kriterium bzw. das pädagogische Konzept einer Einrichtung scheint zudem zweitrangig bei der Bildungswahlentscheidung im Elementarbereich zu sein. Wissenschaftliche Modelle und Theorien zeigen, dass dem Kindergarten grundsätzlich eine andere Erwartungshaltung der Eltern entgegenschlägt als Schulen und entsprechend die Bildungsentscheidungen anders getroffen werden. Studien belegen, dass eine Vielzahl von Eltern bereits mit der Wahl einer Schule fest umrissene Vorstellungen vom späteren Abschluss des eigenen Kindes haben und Schule einen sehr hohen Stellenwert als Weichensteller der kindlichen Zukunft und unverzichtbares gesellschaftliches Element besitzt (Graßhoff 2013). Dies scheint nicht für die Wahl von Kindergärten zu gelten. Obwohl viele Eltern von den Vorteilen einer frühpädagogischen Förderung ihrer Kinder im Elementarbereich wissen (Roth 2014), wird der Kindergarten als Ort der informellen Bildung durch spielerisch-konzipierte Angebote wahrgenommen, die insbesondere die soziale Funktion der Erziehung in den Vordergrund stellen sollte (ebd.). Mütter stehen im Fokus als Entscheidungsträger für die Elementarbildung (Pungello & Kurtz-Costes 1999). Der Entscheidung liegen dabei eine Reihe an Faktoren zu Grunde, die in ihrer Signifikanz stark variieren. Oftmals werden Kosten-Nutzen-Aspekte (Lage, Preis, Betreuungszeiten, etc.) abgewogen, um sich für die bestmögliche Einrichtung zu entscheiden (Becker 2010). Damit wird gleichzeitig der aktuellen Lebenslage der Eltern Berücksichtigung geschenkt. So ist es nicht verwunderlich, dass mehr als die Hälfte der Eltern der Betreuungsaufgabe des Kindergartens die größte Bedeutsamkeit zuordnen (Hemmerling 2007), gefolgt von der Erziehungsaufgabe (Graßhoff 2013; Roth 2014) und erst zum Schluss die Bildung als

Ausgleich von Förderdefiziten in den Fokus nehmen. Hier rücken insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund in den Fokus der Forschung (Westphal & Kämpfe 2012).

### **2.8.3 Implikationen für die vorliegende Studie**

Zentraler Gegenstand des Forschungsvorhabens ist das von den Interviewpartnern sozial und kulturell konstruierte Verständnis von Natur, deren Erwartungen an Kindertageseinrichtungen sowie eine Reflektion der Kriterien und Entscheidungsgrundlage für eine Bildungseinrichtung des Elementarbereichs für die eigenen Kinder. Diese drei Aspekte sollen sowohl jeweils für sich allein, als auch in ihrem Zusammenhang betrachtet werden. Ziel ist es, eine mögliche Auswirkung des kulturell bedingten Naturverständnisses von Eltern auf die Elementarbildungswahl für ihre Kinder zu beschreiben, mögliche Unterschiede im Bildungswahlverhalten von Eltern in unterschiedlich stark naturpädagogisch arbeitenden Einrichtungen herauszustellen und schließlich durch die Bildung von Typen die Ergebnisse so zu abstrahieren, dass eine mögliche gegenseitige Bedingung des Naturverständnisses, der Erwartungen an Kindergärten sowie der Bildungsentscheidung sichtbar gemacht werden kann.

Die vorliegende Studie soll ein temporäres Bild sozialer Interaktionen und individueller sowie stark biografisch geprägter Wahrnehmungen und Verständnisweisen, sowie eines damit verknüpften Entscheidungsverhaltens zeichnen. Das Interesse dieser Untersuchung liegt in der Sichtweise einzelner Subjekte (Bergold & Flick 1987) zu einem gewählten Themenkomplex und somit wie Mayring (2002) betont, auf dem Menschen als soziales Objekt im Mittelpunkt der Forschung. Als Basis einer Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten sozialer Interaktion und Verständnisweisen scheint eine größtmögliche Flexibilität und Offenheit der Methoden als sinnvoll (Flick 2005). Ausgehend von der Annahme, dass sich soziale Interaktion und soziales Verhalten bedingen und das darüber hinaus jedwede Interaktion eine entsprechende Handlung und Bedeutungszuschreibung nach sich zieht, sind eine kompetente Interpretation und die Nutzung umfassender und differenzierter Methoden der Schlüssel für das gewissenhafte Sammeln aller benötigter Informationen (Abels 2004). Die Interpretation der Daten wird für die vorliegende Studie als zentraler Prozess verstanden, um innerhalb eines vorgegebenen zeitlichen und soziokulturellen Rahmens zu den Kernpunkten sozialer Prozesse und Verhaltensweisen vordringen zu können (Mayring 2002). Weiterhin wird ein umfassendes Verständnis der erhobenen Situationen (Denzin & Lincoln 2011) sowie ein vertiefender

Einstieg in die Thematik von Naturverständnis- und Bildungswahlforschung angestrebt. So erweitert das vorliegende Forschungsvorhaben die Naturverständnisforschung insofern, dass bisherige wissenschaftliche Zugänge zu diesem Thema oftmals quantitativ gewählt wurden und somit der Begriff an sich bereits eine Eingrenzung erfuhr. Dies soll hier bewusst vermieden werden, um der individuellen Bedeutungszuschreibung von Natur größtmöglichen Raum zu lassen. Durch eine offene Herangehensweise ist es zudem möglich verschiedene Dimensionen des Begriffes zu entwickeln.

Um die komplexe und höchst individuelle Fragestellung eines möglichen Einflusses des persönlichen, kulturell bedingten Naturverständnisses auf die Bildungsentscheidung von Eltern für den Elementarbildungsbereich lösen zu können und aus den oben genannten Vorzügen einer qualitativen Forschungsmethodik, fiel für die hiesige Studie die Entscheidung auf ein empirisch-qualitatives Vorgehen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde die Zielgruppe nicht-deutscher Eltern fokussiert, von denen durch ihre Geburt und das Aufwachsen in einem Land außerhalb Deutschlands davon ausgegangen wird, dass eine Prägung des persönlichen Naturverständnisses im Sinne der für die Sozialisation besonders bedeutenden Jahre in der vorherrschenden Kultur stattgefunden hat. Neben der nicht-deutschen Herkunft der Interviewpartner war die Betreuung mindestens eines Kindes bzw. der Übergang zur frühpädagogischen Betreuung eines Kindes Minimalkriterium. Dies sollte sicherstellen, dass sich die Eltern bereits eingehend mit der Suche, Wahl und Entscheidung für eine Elementarbildungseinrichtung beschäftigt hatten bzw. bereits konkrete Schritte dahingehend unternommen hatten.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde das Forschungsvorhaben als Vergleichsstudie konzipiert. Die Interviewpartner wurden in drei Vergleichsgruppen eingeteilt: Eltern in Wald- und Naturkindergärten, Eltern in Kindergärten mit regelmäßigem naturpädagogischem Angebot (z.B. Waldtage oder Waldwochen) und Eltern in anderen Regelkindergarteneinrichtungen mit sonstiger konzeptioneller Ausrichtung. Nach der Bourdieu'schen Sozialisationstheorie (Bourdieu 1982 & 1987) ist davon auszugehen, dass die Bildungsentscheidung der Interviewpartner an die eigene habituelle Bildungserfahrung geknüpft ist, sowie die Sicht auf das eigene Selbstverständnis, die gewünschte Entwicklung des Kindes, aber auch der eigenen (und der familiären) Lebensführung entspricht. Der Kindergarten bildet das soziale Feld, in dem sich die Interviewpartner bewegen. Mit der Wahl eines bestimmten pädagogischen Konzepts entscheiden sich die Interviewpartner für



eine soziale Gruppe mit den entsprechenden Vor- und Nachteilen bzw. Richtlinien und sozialen Vorzügen. Darauf aufbauen soll in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht werden, ob Natur- und Waldkindergärten ein besonderes Klientel an Eltern attraktiviert (im Sinne habitueller Muster, Wahrnehmungen, Handlungen, Denkweisen und Lebensführung) und ob habituelle Unterschiede zwischen Eltern in Natur- und Waldkindergärten, in Kindergärten mit regelmäßigem naturpädagogischem Angebot und in Regeleinrichtungen zu erkennen sind. Gleiches gilt für die Nutzung der unterschiedlichen Bourdie'schen Kapitalarten und ob diese, bspw. in Form bestimmter Kleidung, bestimmter Zugangsregelungen wie höherer Beiträge oder das Wissen um diese Einrichtungen, sichtbar werden. Weiterhin soll nach Bourdieu's Theorie davon ausgegangen werden, dass das Verständnis von Natur als Subjekt mit bestimmten Werten innerhalb des Habitus der Interviewpartner aufgeladen ist. Die ausgedehnte Naturerfahrung als zentrales Element der konzeptionellen Arbeit in Natur- und Waldkindergärten scheint zeitgleich eine einladende wie abschreckende Wirkung auf Eltern auszuüben. Zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen die weitreichend positiven Auswirkungen von Naturerfahrungen in der frühen Kindheit (vgl. Raith & Lude 2014) auf die körperliche, geistige und soziale Entwicklung von Kindern. Insbesondere die Psychologie und Neurowissenschaften belegen die positiven Auswirkungen auf die geistige Entwicklung von Kindern durch intensive bzw. regelmäßige Naturerfahrung (vgl. Gebhard 2008; Hüther 2008; Kiener 2004; Raith & Lude 2014; Renz-Polster 2014). Dennoch ist davon auszugehen, dass das Wissen darüber in nur sehr reduzierter Form in den Köpfen vieler Eltern präsent ist. In lediglich einer Schweizer Studie wurde die Motivation von Eltern für eine Anmeldung im Natur- und Waldkindergarten als Teilergebnis dargelegt. Hier wird die Hoffnung auf mehr Bewegung sowie eine Zunahme der gesundheitlichen Widerstandsfähigkeit der Kinder genannt (Lettieri 2004). Weitere Aspekte, wie etwa der Erwerb von Kompetenzen, wurden nicht genannt. Trotzdem ist davon auszugehen, dass Eltern in Wald- und Naturkindergärten sich aufgrund des oftmals erschwerten Zugangs und der rechtlichen Rahmenbedingungen (wie etwa verkürzte Öffnungszeiten) aktiver für diese Einrichtung entscheiden. Der Kompetenzerwerb in Wald- und Naturkindergärten im Vergleich zu Regeleinrichtungen ist wissenschaftlich dokumentiert (Häfner 2012). Darin schneiden Waldkindergartenkinder oftmals besser ab als in Regeleinrichtungen. Trotzdem bleiben Bedenken, dass die Kinder in Natur- und Waldkindergärten nicht ausreichend auf die Schule vorbereitet werden oder durch die Einschränkung auf Natur nicht alle notwendigen Kompetenzen erlernt werden. Entsprechend soll die vorliegende Studie einerseits Aufschluss darüber geben, inwiefern

Eltern in Natur- und Waldkindergärten besondere Erwartungen an diese Einrichtungen stellen, die über die Bewegungssteigerung hinaus gehen und inwiefern sich diese von den Erwartungen der Eltern in Regeleinrichtungen und Kindergärten mit regelmäßigem naturpädagogischem Angebot unterscheiden. Es sollen zudem die Aspekte untersucht werden, die den Ausschlag für oder gegen eine bestimmte Einrichtung geben und diese ebenfalls in den Vergleichsgruppen gegenübergestellt werden. In Hinsicht auf die Schulvorbereitung als zentrale Aufgabe von Kindergärten bleibt zu untersuchen, ob diese als in Natur- und Waldkindergärten adäquat angesehen wird und damit ebenfalls einen Entscheidungsgrund für oder gegen eine solche Einrichtung darstellen.

Darüber hinaus soll zentral sein, inwiefern das Thema Natur überhaupt als Kriterium ausschlaggebend bei der Entscheidung für eine Elementarbildungseinrichtung wirksam wird, d. h. ob Natur über die soziale Interaktions- auch eine Entscheidungsgrundlage für die Bildungswahl darstellen kann.

Anhand von Leitfadeninterviews wurden die elterlichen Perspektiven, Einstellungen und Erwartungen an die Forschungsgegenstände sichtbar gemacht. Das Forschungsvorhaben, und damit auch der Interviewleitfaden, wurde daher in drei Ebenen unterteilt, die schlussendlich auf ihren möglichen Gesamtzusammenhang hin untersucht wurden:

*In erster Ebene* wird das individuelle Naturverständnis der Eltern untersucht. Durch kulturell unterschiedliche Sozialisationsprozesse und -umgebungen, normativ und werteorientierte Zuschreibungen und diverse Naturzugänge ist davon auszugehen, dass eine Bandbreite an Naturdefinitionen entstehen wird. Da die kognitiven Zugänge zur Natur einen Teil der Lebensgeschichte der Interviewpartner abbilden, somit hochgradig subjektiv und individuell sind, und den Interviewpartnern eine größtmögliche Freiheit im Definitionsprozess von Natur gelassen werden soll, was die Wahl eines qualitativen Vorgehens in dieser und allen anderen Ebenen bestätigt. Die Frage „Was ist für dich Natur?“ wurde daher als Einstiegsfrage offen formuliert und die freie Assoziation der Interviewpartner ergab eine Vielzahl unterschiedlicher Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf Natur. Die Ergebnisse der ersten Ebene wurden, angelehnt an die bisherige Forschung um Naturerfahrungsdimensionen, im Sinne der Reduktion von Komplexität und des Greifbarmachens der Ergebnisse ebenfalls in Dimensionen zusammengefasst.

*In einer zweiten Ebene* wurden die Eltern nach ihren individuellen Erwartungen an die Institution Kindergarten befragt, um daraus mögliche Aspekte für die Suche nach einer geeigneten Elementarbildungseinrichtung ableiten zu können. Hier wurde bewusst noch nicht auf den Entscheidungsprozess eingegangen, sondern vielmehr der Idealzustand eines Kindergartens erfragt. Es zeigte sich, dass eigene Bildungs- und Sozialisationserfahrungen hier eine Rolle zu spielen scheinen. Kernpunkt dieser Ebene war die Herausarbeitung der elterlichen Erwartungen an Kompetenzentwicklung und Arbeitsaufträge in Kindertageseinrichtungen. Naturerfahrungen im Kindergarten und deren Auswirkungen auf die Kinder wurden als begleitete und nicht begleitete Angebote in ihrer Bedeutung für die Eltern und deren Relevanz als Gütekriterium eines Kindergartens erfragt.

Ein Vergleich der deutschen Standards mit den Heimatländern der Interviewpartner wurde nicht fokussiert, ergab jedoch interessante Einblicke zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Bildungssystemen sowie deren persönliche Bewertung durch die Interviewpartner. Auch hier wurden die Ergebnisse zu einzelnen Dimensionen zusammengefasst.

*In einer dritten Ebene* wurde die spezifische Bildungsentscheidung der Eltern untersucht. In der Reflektion über die Wahl von Einrichtungen und die letztliche Entscheidung für eine solche wurden die Interviewpartner aufgefordert, ihre Kriterien darzulegen. Es zeigte sich, dass Bildungswahlkriterien und die letztliche Entscheidung für eine Einrichtung nicht immer miteinander übereinstimmten.

*In einer vierten Ebene* wurde das konzeptionelle Wissen der Eltern über Natur- und Waldkindergärten untersucht. Diese Ebene wurde aufgrund der Vergleichsgruppen zweigeteilt, d.h. Eltern der VG 1 (Waldkindergärten) wurden nach ihrem Wissen vor und nach dem Eintritt der Kinder in den Waldkindergarten gefragt sowie zu deren anfänglichen Erwartungen und deren Bestätigung oder Auflösung. Eltern der VG 2 (Kita mit naturpädagogischem Angebot) und VG 3 (Regelkindergarten) wurden initial zur Kenntnis des Konzeptes von Natur- und Waldkindergärten befragt. Sofern dieses bekannt war, wurden das Wissen darüber erfragt sowie die weiteren Vermutungen und Annahmen zu dieser Art des Kindergartens. Eltern, die das Konzept nicht kannten, wurden grundlegend zu ihren Annahmen über das Konzept befragt.

Es wurden 24 Elterninterviews mit Müttern und Vätern im Zeitraum von Februar 2016 bis August 2016 im gesamten Bundesgebiet der Bundesrepublik Deutschland geführt. Dies erwies sich als notwendig, da der Zugang zum Feld, insbesondere das Finden bereitwilliger Interviewpartner im Sinne der Auswahlkriterien für die Vergleichsgruppe der Eltern in Natur- und Waldkindergärten, durch deren Seltenheit erschwert war. Ähnliches gilt für Eltern in Kindergärten mit regelmäßig stattfindendem naturpädagogischem Angebot (vgl. dazu Kap. 4.1.2 Datenerhebung – Zugang zum Feld).

Als Methode der Datenauswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2012 & Schreier 2014) mit anschließender Typenbildung (nach Kuckartz 2016 & Kluge 1999) gewählt, um sich dem Erkenntnisinteresse aus dem Forschungsgegenstand anhand eines anerkannten, etablierten und regelgeleiteten Vorgehens nähern zu können. Während des Auswertungsprozesses wurde auf eine deduktiv-induktive geprägte Vorgehensweise geachtet sowie das kontrollierte und systematische Vorgehen der Inhaltsanalyse berücksichtigt. Die Typenbildung erfolgte anhand der drei oben genannten Ebenen (Naturverständnis, Erwartung an den Kindergarten sowie Bildungsentscheidung), da diese drei Ebenen in ihrer Relation zueinander die Grundlage für die Beantwortung der Frage nach dem Einfluss des Naturverständnisses auf die Bildungswahl am tiefsten ermöglichte. Das dezidierte methodische Vorgehen wird in Kapitel 4 beschrieben (vgl. Kap. 4.2 Datenauswertung).

### 3. Darstellung des Untersuchungsfeldes

Das Konzept der Wald- und Naturkindergärten ist ein relativ junges in der deutschen Elementarbildungslandschaft. Grundidee des Konzeptes ist es, die Kindergartenbetreuung außerhalb oder ohne feste Gebäude durchzuführen und die Natur als unmittelbaren Lern-, Erfahrungs- und Erziehungsraum zu nutzen. In Deutschland sind etwa 1.500 Natur- und Waldkindergärten und Kindergärten mit Waldgruppe tätig, Tendenz steigend (BvNW 2020b)<sup>18</sup>. Hinzu kommen natur-, umwelt- und waldpädagogisch-orientiert arbeitende Kindertageseinrichtungen.

Die 1892 gegründete schwedische Organisation „friluftsrämjandet“, übersetzt etwa „Outdoor Association“ oder „Draußenverband“ gilt als der Grundstein der Naturpädagogik (Miklitz 2011). Sie bot ganzjährig Aktivitäten im Freien für Menschen zwischen null und 100 Jahren an. Die Grundidee des Waldkindergartens selbst geht hingegen auf Ella Flatau zurück, eine dänische Mutter, die in den 1950er Jahren regelmäßig mit ihren Kindern in den Wald ging. Es schlossen sich Nachbarskinder an, welche tagsüber von Ella Flatau betreut wurden. Die Eltern der Kinder gründeten gemeinsam die Elterninitiative „stovbornehaven“ (übersetzt: Waldkindergarten) und legten damit den Grundstein für den ersten Waldkindergarten der Welt, der jedoch noch nicht nach einer naturpädagogisch festgelegten Konzeption arbeitete (Bickel 2001; Friedrich & Schuiling 2014; Miklitz 2011).

Aus der (Raum-)Not geboren, entwickelte sich im Deutschland der Nachkriegszeit der erste „Spazierkindergarten“ in Wiesbaden. Die Kindergruppe nutzte den sie umgebenden Stadtwald als Fläche für tägliche Spaziergänge und Wanderungen sowie nahe gelegene Wandererunterschlupfe als Schutzhütten (Miklitz 2011). 1968 wurde der erste deutsche Wald- und Naturkindergarten (heute: Wanderkindergarten Wiesbaden)<sup>19</sup> von Ursula Sube ohne Kenntnis des dänischen Vorreiters (Friedrich & Schuiling 2014) gegründet. Die Kindergartenform wurde in ihrer Eigenheit geduldet, insbesondere da zu wenige Kinderbetreuungsplätze zur Verfügung standen (ebd.). Eine amtliche Genehmigung wurde noch im Jahr 1968 ausgesprochen, die offizielle Betriebserlaubnis erst viele Jahre später (Miklitz 2011). Über eine naturpädagogische Konzeption zu diesem Zeitpunkt ist nichts bekannt. Der Wanderkindergarten Wiesbaden ist bis heute aktiv.

---

<sup>18</sup> Stand 07/2020.

<sup>19</sup> Vgl. Wanderkindergarten Wiesbaden: <http://www.wanderkindergarten.de>

Die erste Gleichstellung eines Waldkindergartens zu Regelkindergärten in Deutschland erfolgte 1993 in Flensburg (Bickel 2001; Miklitz 2011). Durch die staatliche Anerkennung sowie eine nachhaltige Öffentlichkeitsarbeit seitens des Flensburger Waldkindergartens verbreitete sich das Konzept deutschlandweit (Miklitz 2011). Hier wurde das ständige Draußensein und die Nutzung des Waldes als Lern-, Lehr- und Forschungsraum aktiv als pädagogische Grundlage in den Mittelpunkt gerückt (Micklitz 2011; Schede 2000). Ein Jahr später eröffnete der Waldkindergarten Lübeck (Schede 2000). In den Folgejahren zeigte sich ein besonderer Anstieg der Neugründungen von Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Von 1995 – 1997 kamen etwa 50 neue Natur- und Waldkindergärten deutschlandweit hinzu (Bickel 2001). Schede (2000) fasste im Jahr 2000 die Vielfalt der Natur- und Waldkindergärten zusammen in Wald-, Wander-, Strand-, Farm- und Naturkindergärten. Konzepte (und Namen) richten sich in der Regel nach den zur Verfügung stehenden Naturräumen. So zählen zu den genannten Formen auch Land-, Tier- oder Wiesenkindergärten.

### **3.1 Aktuelle Situation der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland**

Eine repräsentative Umfrage aus dem Jahr 2014 (Deutsche Wildtier Stiftung 2014) zeichnet ein Bild der deutschen Natur- und Waldkindergartenlandschaft. 353 Natur- und Waldkindergärten nahmen an der Studie teil und wurden auf ihre strukturellen Parameter untersucht. Im Folgenden soll diese Studie zusammenfassend dargestellt werden:

- **Verbreitung und Lage**

Die meisten Natur- und Waldkindergärten sind in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Hessen und Schleswig-Holstein (in absteigender Rangfolge) angesiedelt. Die wenigstens Natur- und Waldkindergärten findet man in Mecklenburg-Vorpommern, Bremen und dem Saarland. In der Regel sind Natur- und Waldkindergärten in Kleinstädten bzw. in einer dörflichen Umgebung (57%) ansässig. Etwa 14% der Natur- und Waldkindergärten sind in Großstädten vertreten, etwa 27% in mittelgroßen Städten.

- **Träger**

Der Großteil der Natur- und Waldkindergärten ist in privater Trägerschaft einer Elterninitiative oder eines Vereins (73%). An zweiter Stelle stehen sonstige Träger wie gGmbHs (12%). Kommunale Träger sind eher unterrepräsentiert (7%), ebenso konfessionelle bzw. gemeinnützige Träger wie AWO, DRK, Diakonie, etc. (gesamt 8%).

- **Betreuungszeiten und Randzeitenbetreuung**

Mehr als die Hälfte der Natur- und Waldkindergärten bot 2014 eine Halbtagsbetreuung bis maximal 14 Uhr an (71%). Eine Ganztagsbetreuung findet nur bei 17% statt, 12% haben eine Halbtagsbetreuung mit zusätzlichen Nachmittagsstunden. 7% bieten eine Randzeitenbetreuung vor 7.30 Uhr und nach 16.30 Uhr an.

- **Rückzugsmöglichkeiten/Schutzbehausungen**

Zwei Drittel (66%) der Natur- und Waldkindergärten verfügen über einen Bauwagen als Rückzugsmöglichkeit. Etwa ein Viertel (24%) der Kindergärten verfügt über eine Schutzhütte für wetterkritische Situationen, 13% können auf ein benachbartes Gebäude ausweichen. Fast die Hälfte (48%) der Natur- und Waldkindergärten können auf Toiletten in Rückzugsmöglichkeiten zurückgreifen, 40% auf sanitäre Anlagen zum Händewaschen. Weitere 28% bieten Schlaf- und Ruheplätze an.

- **Anzahl der Kinder / Anzahl der Gruppen / Gruppengrößen**

Mehr als die Hälfte (56%) der Natur- und Waldkindergärten betreuen weniger als 20 Kinder in ihrer Einrichtung. Ein Drittel (36%) betreut zwischen 21 und 49 Kinder. In wenigen Fällen sind Natur- und Waldkindergärten größere Einrichtungen und betreuen 50 bis 99 Kinder (3%) bzw. mehr als 100 Kinder (1%). Analog gestaltet sich die Gruppenanzahl. Mehr als zwei Drittel (68%) der Einrichtungen betreuen die Kinder in einer Gruppe, etwa jeder fünfte Natur- und Waldkindergarten (22%) betreut zwei Gruppen. Nur eine geringe Anzahl an Natur- und Waldkindergärten betreut mehr als drei Gruppen (3%). Die Gruppengrößen liegen in der Regel zwischen 16 und 20 Kindern (57%) bzw. bei weniger als 15 Kinder (26%). Etwa jeder zehnte Natur- und Waldkindergarten betreut Gruppen mit mehr als zwanzig Kindern (12%).

- **Betreuung von U3-Kindern**

Eine Betreuung von Kindern unter drei Jahren wird oftmals nicht in Natur- und Waldkindergärten angeboten (63%). Etwa jeder dritte (34%) Natur- und Waldkindergarten betreut ein bis zwei (46%) bzw. drei bis vier (30%) Kinder unter drei Jahren. Einige Natur- und Waldkindergärten betreuen mehr als vier Kinder unter drei Jahren (19%).

- Inklusion

Dreiviertel der Natur- und Waldkindergärten betreuen keine Kinder mit Inklusionsbedarf (75%). Nur etwa jeder fünfte Natur- und Waldkindergarten bietet eine Betreuung von Inklusionskindern an (22%). In der Regel werden in diesen Einrichtungen ein bis zwei Kinder mit Inklusionsbedarf pro Gruppe betreut (92%).

- Integration / Migrationshintergrund

Etwa die Hälfte der Natur- und Waldkindergärten gab an, dass sie keine Kinder mit Migrationshintergrund betreuen (54%). Von den 43% der Einrichtungen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund angemeldet sind, werden ein bis zwei Kinder mit Migrationshintergrund (86%) betreut, in 10% drei bis vier Kinder und lediglich in 3% werden fünf bis zehn Kinder mit Migrationshintergrund betreut.

- Personalschlüssel / Betreuungsverhältnis

Fast alle Natur- und Waldkindergärten gaben an, dass für eine Kindergartengruppe zwei (46%) oder mehr als zwei Betreuer (48%) eingesetzt werden. Nur 1% gab an, dass ein Betreuer pro Gruppe zur Verfügung steht. In Natur- und Waldkindergärten arbeiten vorrangig Frauen (85%). Der männliche Betreueranteil liegt bei 15%.

### **3.2 Formen von Natur- und Waldkindergärten**

Die Gesamtheit der Natur- und Waldkindergärten unterscheidet vier Grundformen (Bickel 2001; Miklitz 2011; Schede 2000):

- Reine Wald- und Naturkindergärten

Entsprechend dem skandinavischen Vorbild und heute am ehesten der ursprünglichen Form des Waldkindergartens entsprechend, ist der reine Waldkindergarten (Schede 2000). Diese Form setzt auf eine längst mögliche Aufenthaltsdauer der Kinder im Wald bzw. der Natur sowie auf den bewussten Verzicht eines festen Kindergartengebäudes (Miklitz 2011). Eine Schutzhütte, ein Schutzraum oder ein fester Unterschlupf muss dem reinen Natur- oder Waldkindergarten nach gesetzlicher Vorschrift für extreme Wetterlagen (Unwetterwarnungen, extreme Kälte oder Hitze, Gewitter, etc.) zur Verfügung stehen. Reine Waldkindergärten verfügen in der Regel über einen Bauwagen o. ä. als Materiallager, Rückzugsort, Werkstatt, Schutzraum, Arbeitsplatz oder Schlafwagen. Mehr als die Hälfte dieser Form werden von Vereinen und Elterninitiativen getragen (Bickel 2001).



Betreut werden die Kinder in diesen Einrichtungen in der Regel von Montag bis Freitag zwischen vier und sechs Stunden (ebd.). In der Regel werden Kinder zwischen drei und sechs Jahren betreut. Je nach Betriebserlaubnis und landesrechtlichen Vorschriften können Kinder unter drei Jahren aufgenommen werden.

- Integrierte Natur- und Waldkindergärten

Neben der reinen Form setzte sich in den vergangenen Jahren eine integrierte Form des Natur- und Waldkindergartens durch. Augenscheinlichster Unterschied der integrierten Natur- und Waldkindergärten zur reinen Form sind das vorhandene Kindergartengebäude und die daraus resultierenden längeren Betreuungszeiten (Schede 2000). Miklitz (2011) spricht grundsätzlich von der Integration des Waldkindergartens in den Regelkindergarten und zeigt damit die richtungsgebenden Kräfte auf. Es ist sowohl eine Betreuung von U3-Kindern möglich als auch eine größere Gruppen- und Kinderanzahl.

- Kooperationen mit Regelkindergärten

Als weitere Form existieren pädagogische Kooperationen zwischen Regel- und Natur- oder Waldkindergärten. Besonders häufig ist dies in Waldkindergärten zu beobachten, die ausschließlich eine Vormittagsbetreuung anbieten dürfen. Kooperierende Regelkindergärten übernehmen dann die Nachmittagsbetreuung, die Randzeitenbetreuung sowie in manchen Fällen die Mittagsversorgung (Miklitz 2011; Schede 2000). Es gibt zudem die Variante der tageweisen Nutzung des Regelkindergartens: So verbringen die Kinder bspw. drei Tage im Wald und zwei Tage in der Regeleinrichtung (Bickel 2001).

- Feste Waldgruppe im Regelkindergarten

Des Weiteren haben sich feste Waldgruppen in Regelkindergarteneinrichtungen etabliert. Diese folgen unterschiedlichen organisatorischen Festlegungen, was den zeitlichen Rhythmus oder die Gruppenzusammenstellung für Aufenthalte in der Natur betrifft. Weiterhin sind Regelkindergärten mit offenen Wandergruppen bekannt, die bspw. einmal wöchentlich stattfinden (Bickel 2001). Schede (2000) sieht einen Grund in der Erweiterung von Regelkindergärten um Wald-, Natur- oder Wandergruppen in der höheren Auslastung und Nachfrage von Plätzen in Kindertageseinrichtungen und den daraus oft resultierenden Platzmangel. Regelkindergärten sehen Wald- und Naturgruppen in der Regel als Bereicherung ihres pädagogischen Repertoires an (Bickel 2001; Schede 2000).

### 3.3 Konzept / Pädagogischer Hintergrund

Ein „Kindergarten ohne Tür und Wände“ und die „Natur als dritter Erzieher“ (in Anlehnung an das Konzept des Raumes als dritter Erzieher) sind die zentralen Schlagworte der Waldkindergartenbewegung. Die Natur wird zum kindlichen Spiel-, Lern- und Erfahrungsraum (Bickel 2001). Die Fläche des Kindergartens ist nicht begrenzt und nach allen Seiten offen. Pädagogische Inhalte werden anhand von jahreszeitlichen Phänomenen, mit Hilfe von Naturmaterialien und insbesondere durch die intrinsische Lernfreude und Neugierde der Kinder vermittelt (Bickel 2001; Huppertz 2004). Schede beschreibt die pädagogische Arbeit im Natur- und Waldkindergarten als nicht reglementierbar und vorgegeben: *„Man muss sich dem Rhythmus der Natur anvertrauen, um mit ihr vertraut zu werden. Insofern ist es folgerichtig, dass sich die Erzieherinnen in den Waldkindergärten bis heute auf keine einheitlichen pädagogischen Richtlinien verpflichtet haben.“* (2000, S. 18). Huppertz bezeichnet die Konzeption und die damit verbundene didaktische Verortung dennoch als *„Kernstück aller Kindergartenarbeit“* (2004, S.43). Die soziale Erziehung, die Umwelterziehung, die Förderung der Sinne und die Motorik gelten als Basis der Kompetenzvermittlung eines Natur- und Waldkindergartens (Bickel 2001, Häfner 2002). Die Gewichtung der konzeptionellen Schwerpunkte unterliegt der jeweiligen Einrichtung. Miklitz (2011) nennt Motorik, Wahrnehmung und Sinneseindrücke, Jahreszeiten, das Erleben und den Umgang mit Pflanzen und Tieren, Grenzerfahrungen, ein grundlegendes Verständnis ökologischer Zusammenhänge, den Ausgleich durch Stille und Weite und die Wertschätzung sich selbst gegenüber sowie der umgebenden Umwelt mit allen in ihr vorkommenden Individuen, als zentrale und individuelle konzeptionelle Themen in Natur- und Waldkindergärten. Anhand von Umfrageergebnissen unter Natur- und WaldkindergartenerzieherInnen kommt Huppertz (2004) zu dem Ergebnis, dass Sozialerziehung, Umwelterziehung und Naturverbundenheit sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins als die drei wichtigsten Bildungsziele der ErzieherInnen verstanden werden, währenddessen eben diese ErzieherInnen Motorik, Soziales Lernen und Naturbegegnung sowie Wahrnehmung als besondere Vorteile ihrer Arbeit im Natur- und Waldkindergarten ansehen. Dies geht einher mit den Leitlinien ökologischer Bildung und Umwelterziehung. Hier werden insbesondere die Ausbildung kognitiver, emotionaler und aktionaler Komponenten genannt sowie das Lernen aus Betroffenheit, Entwicklung der Sinne und Schulung der Wahrnehmung, Ausbildung von Urteilskraft, Handeln lernen sowie ganzheitlich orientierte Zugänge zur Welt zu schaffen (Raithel, Dollinger & Hörmann 2009). Ihre Arbeit machen Natur- und WaldkindergartenerzieherInnen laut Huppertz (2004) primär

abhängig von Aktuellem und spontanen Anlässen in der Gruppe, von den logistischen und natürlichen Bedingungen (wie Wetter, verbleibende Zeit, örtliche Begebenheiten), von jahreszeitlichen Besonderheiten (wie Festen oder Feiertagen, etc.) und schließlich von den Kindern selbst, ihrer Entwicklung sowie deren Interessen.

### **3.4 Implikationen für die vorliegende Studie**

Aus der vorgenannten Darstellung des Untersuchungsgegenstandes lassen sich folgende Rückschlüsse für die vorliegende Studie ziehen:

In erster Linie ist der Punkt der Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund interessant für das hiesige Forschungsvorhaben. So stellt es die Problematik einer unterrepräsentierten Betreuung der Kinder von Eltern nicht-deutscher Herkunft deutlich heraus. Aus der Studie wird jedoch nicht ersichtlich, inwiefern der Migrationshintergrund der Eltern von betreuten Kindern den Kriterien für die Sampleauswahl entsprechen. Es ist davon auszugehen, dass hier vornehmlich Eltern gemeint sind, die einen klassischen Migrationshintergrund haben, d.h. in zweiter oder dritter Generation in Deutschland leben und hier geboren sind. Daher ist davon auszugehen, dass die Zahl der Eltern, die für die vorliegende Studie interessant sind, noch wesentlich geringer ausfällt, als oben beschrieben. Dies erschwert den Feldzugang.

Im Sinne der Ausführung von Natur- und Waldkindergärten nehmen integrierte Formen eine Sonderstellung ein und stellen ein Hybrid dar, denn sie vereinen die Vorzüge eines Regelkindergartens mit der maximalen Naturerfahrung in Natur- und Waldkindergärten. Für die vorliegende Studie werden integrierte Formen zur Vergleichsgruppe 1 (Natur- und Waldkindergärten) gezählt. Deren Besonderheit wird im Datenerhebungs- sowie Auswertungsprozess berücksichtigt. Ähnliches gilt für die Form der festen Waldgruppen in Regelkindergärten. Diese werden im hiesigen Forschungsvorhaben aktiv von den Natur- und Waldkindergärten getrennt und bilden die zweite Vergleichsgruppe. Sie bilden eine Art Zwischenlösung zwischen Regelkindergarten und Natur- oder Waldkindergarten, da die Naturerfahrung regelmäßig präsent ist, jedoch nicht im Vordergrund steht. Laut Felddarstellung wird diese Form des Kindergartens insbesondere von den ErzieherInnen als bereichernd erlebt. Aussagen von Eltern zu dieser Form ließen sich nicht finden. Es bleibt zu eruieren, inwiefern Natur als Kriterium für die elterliche Bildungswahl in diesen Einrichtungen präsent ist.

Einen dritten zentralen Punkt stellen organisatorische Faktoren dar, wie die oftmals schwerer zugängliche Lage, die oftmals verkürzten Betreuungszeiten, eine häufig fehlende U3-Betreuung oder die Trägerschaft in Elternvereinen. All dies sind Kriterien, die für Eltern in der Bildungswahl eine entscheidende Rolle spielen und in Konkurrenz zum pädagogischen Konzept bzw. der Naturerfahrung als Hauptkriterium treten. Es bleibt daher zu prüfen, inwieweit Natur sich gegen andere Kriterien durchsetzen kann und welchen Stellenwert Natur in den drei Vergleichsgruppen einnimmt.

## **4. METHODOLOGIE**

Das folgende Kapitel soll Einsicht in die methodologische Vorgehensweise der vorliegenden Studie geben. Dafür wird auf die einzelnen Schritte der Datenerhebung, -auswertung und -analyse eingegangen. Sowohl im Prozess der Datenerhebung als auch in der Datenauswertung wurde größtmögliche Sorgfalt in Bezug auf die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien gelegt, um die Qualität und Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. In der qualitativen Forschung spielt die Subjektivität von Forscher und Beforschten eine wichtige Rolle im Erkenntnisprozess und kann nicht eliminiert werden. Die systematische Reflexion der Subjektivität war daher im gesamten Forschungsprozess gegenwärtig und wurde in Bezug auf die Deutung sozialer Wirklichkeit und deren Nachvollziehbarkeit thematisiert. Die klassische Vorgehensweise als Alleinforschende in einem Dissertationsprozess ermöglichte keine Zweitcodierung, jedoch wurden über den gesamten Forschungszeitraum von nahezu sechs Jahren immer wieder einzelne Interviews erneut auf die codierten Segmente und deren inhaltlichen Zuschreibungen überprüft. Änderungen wurden in Form von Memos festgehalten und sind in den Interpretationsprozess der Daten mit eingeflossen. Es wurde zudem Wert auf größtmögliche Transparenz im Auswertungsprozess gelegt.

In Bezug auf die Reliabilität der Forschung wurde für die vorliegende Studie bspw. bei der Datenerhebung darauf geachtet, dass vergleichbare Rahmenbedingungen geschaffen wurden, etwa durch den teilstandardisierten Interviewleitfaden, der Fragenformulierung, Fragestil oder die Abfolge der Fragen vorgab sowie die Anlage eines nachvollziehbaren und einseharen Codierleitfadens mit Ankerbeispielen in der Datenauswertung.

### **4.1 Datenerhebung**

#### **4.1.1 Stichprobe**

Für die vorliegende Studie spielten mehrere Faktoren eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Stichprobenauswahl. In erster Linie ging es darum, das individuelle Verständnis von Natur als sozialem Konstrukt herauszustellen, von dem angenommen wird, dass es sich durch kulturelle und biografische Aspekte entwickelt und entsprechend unterscheidet. An zweiter Stelle wird die Bildungsentscheidung im Sinne einer bestimmten Kindergartenkonzeption untersucht, mit besonderem Augenmerk auf die Entscheidung für oder gegen einen Wald- oder Naturkindergarten und den entsprechenden Beweggründen dafür. Die Untersuchung von drei Vergleichsgruppen soll einen expliziten Blick auf die

Zusammenhänge zwischen Naturverständnis und Bildungswahl ermöglichen, indem drei Ausprägungen naturpädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen als Referenzwert genommen wurden. Eine Unterscheidung der einzelnen Einrichtungstypen findet sich in Kapitel 3.

- Vergleichsgruppe 1 – „reine“ Wald- und Naturkindergärten,
- Vergleichsgruppe 2 – Regelkindergärten mit Naturbezug (regelmäßige Waldtage bzw. Waldwochen)
- Vergleichsgruppe 3 – Regelkindergärten mit sonstigem konzeptuellem Schwerpunkt (z.B. Musikkindergarten, bilingualer Kindergarten, etc.)

Ausschlaggebend für relevante und valide Informationen zu einer primären Bildungsentscheidung sind die Eltern der Kindergartenkinder. Die Interviewpartner waren zwischen 27 und 45 Jahre alt und hatten ein bis drei Kinder, davon mindestens eines in elementarpädagogischer Betreuung, oder sie standen kurz vor Eintritt der Kinder in eine Kindertageseinrichtung. So konnte sichergestellt werden, dass sich die Interviewpartner bereits ausreichend mit dem Thema Bildungswahl befasst hatten. Ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl eines Interviewpartners war zudem die originäre Herkunft der Personen, d.h. Geburt und Primärsozialisation mussten mindestens bis Ende der eigenen Kindergartenzeit in einem Land außerhalb Deutschlands liegen. Dadurch sollte die Komponente der Sozialisation in den frühen Jahren in einer deutschen Einrichtung im Speziellen bzw. innerhalb des deutschen Kulturkreises im Allgemeinen und der damit möglicherweise verbundenen Einflüsse auf das Verständnis von Natur minimiert werden. Es wurde bei der Stichprobenauswahl auf eine möglichst große kulturelle Varianz der Interviewpartner geachtet, wobei es im Sinne der Studie um eine Vergrößerung der Perspektiven im individuellen Sinne gehen soll. Innerhalb des Elternverbundes durfte ein Elternteil nicht-deutscher Herkunft sein. Dies wurde in der Datenauswertung berücksichtigt. Es wurde versucht eine möglichst heterogene Stichprobe zu wählen mit Eltern beiderlei Geschlechts, was jedoch nur bedingt möglich war. Dies ist darauf zurückzuführen, dass nach wie vor insbesondere Mütter die Betreuung der Kinder in den ersten sechs Lebensjahren übernehmen (Eschenbroich 2002) und entsprechend auch federführend in die Suche nach einer Kindertageseinrichtung einsteigen (vgl. Kap. 2.7 Elterliche Bildungsentscheidungen: Die Wahl des Kindergartens).

Es wurde zudem versucht, die soziale Komponente der Interviewpartner zu berücksichtigen. Eine größtmögliche soziale Durchmischung der Gesprächsteilnehmer wurde in der

Vergleichsgruppe „Wald- und Naturkindergärten“ erreicht. Hier waren bildungsbiografische Hintergründe von Müttern und Vätern vertreten, die zwischen äquivalentem deutschem Hauptschulabschluss bis hin zur Promotion lagen. In dieser Gruppe zeigte sich auch die größte Durchmischung der elterlichen Berufstätigkeit mit Voll- oder Teilzeitberufstätigen, selbstständig Tätigen bis hin zu arbeitslosen Elternteilen bzw. Mini-Jobs. In den anderen Vergleichsgruppen ließ sich eine solche Spannbreite sozialer Aspekte nicht umsetzen, da die erschwerte Interviewakquise unbekannter Eltern in Regelkindergärten keine Auswahl zuließ. Als letzte Komponente spielte die Stadt-Land-Diskrepanz eine Rolle, auf welche in den Ergebnissen gesondert eingegangen werden soll. Da Natur- und Waldkindergärten häufig in ländlicheren Gegenden zu finden sind, lebten die interviewten Waldkindergarteneltern verstärkt im ländlichen Raum. Hier konnten jedoch zusätzlich Gesprächspartner aus Klein-, Mittelgroßen- und Großstädten befragt werden. Die Interviewpartner der anderen Vergleichsgruppen stammten ausschließlich aus Großstädten, da das Kita-Angebot hier besonders dicht ist sowie die größte Anzahl von Menschen nicht-deutscher Herkunft in Großstädten wohnhaft ist.

#### **4.1.2 Zugang zum Feld: Akquise von Kindertageseinrichtungen und Interviewpartnern**

Beginn der Untersuchung war im April 2015. Die Gewinnung von geeigneten Interviewpartnern wies einige schwierige Elemente auf. Sowohl die indirekte als auch die direkte Ansprache von (Regel-)Kindertageseinrichtungen über Erzieher oder Einrichtungsleitung, zu der keine persönliche Beziehung bestand, waren durchweg negativ. Wald- und Naturkindergärten antworteten in der Regel mit einer zu starken Eingebundenheit in bereits laufende Studienteilnahmen, in einrichtungsinterne Probleme oder negierten das Interesse zur Teilnahme an der Studie.

Die Kontaktherstellung zu Natur- und Waldkindergärten in Deutschland sowie zu Kindergärten mit Naturbezug erfolgte über den persönlichen Kontakt zu Erzieherinnen und Erziehern in den Einrichtungen. Diese sprachen die Eltern nicht-deutscher Herkunft in ihren Einrichtungen auf die Teilnahme an der Studie an. Dadurch entstand einerseits eine Vorselektion, die von der Forscherin nicht beeinflusst oder überprüft werden konnte, da nicht sicher ist, ob alle Eltern gefragt wurden bzw. welche Informationen über die Studie herausgegeben oder wie sie vermittelt wurden. Andererseits wurde so ein Vertrauensvorsprung für Studie und Forscherin hergestellt, da in der Regel ein sehr gutes

Verhältnis zwischen Eltern und Erziehern vorherrscht und die Unterstützung der Erzieher in dieser Studie von den potentiellen Interviewpartnern als positiv gewertet wurde.

Für die Generierung von Interviewpartnern in Regelkindertageseinrichtungen wurden Aushänge an öffentlichen Orten vorgenommen, von denen anzunehmen war, dass sie von jungen Eltern frequentiert werden. Es konnte ein Interview erfolgreich akquiriert werden, weitere Interviewpartner folgten über das Schneeballsystem. Durch einen Beitrag in einer geschlossenen Gruppe der Internet-Plattform Facebook konnten 18 Rückmeldungen für potentielle Interviewpartner verzeichnet werden. Daraus wurden zehn Interviews erhoben, welche die Kriterien der Stichprobe erfüllten.

In der angefügten Übersicht ist die gesamte Stichprobe dargestellt:

Dokumentgruppe	Dokumentname	Alter	Abschluss	Beruf	Nationalität	Kinder
Waldkita	WK01-w36-BRA	36	hoch	M.A. Friedensforschung	Brasilien	3
Waldkita	WK02-w40-ITA	40	hoch	Radiologin	Italien	1
Waldkita	WK03-w29-KAS	29	niedrig	Assistenzausbildung	Kasachstan	2
Waldkita	WK04-m45-IRL	45	hoch	Medizintechnik	Irland	2
Waldkita	WK05-w27-KOS	27	niedrig	keine Ausbildung	Kosovo	3
Waldkita	WK06-m40+-NIG	40+	hoch	Jurastudium, jetzt Busfahrer	Niger	3
Waldkita	WK07-w42-ITA	42	hoch	Übersetzerin	Italien	1
Waldkita	WK08-w32-RUS	32	mittel	Handelsfachwirtin	Russland	1
Waldkita	WK09-w36-HUN	36	hoch	Verwaltung Ministerium für Umwelt	Ungarn	3
Waldkita	WK10-m30-BRA	30	hoch	Übersetzungen, statistische Befragungen, Nebenjobs	Brasilien	1
Waldkita	WK11-m38-USA	38	hoch	Lehrer	USA	2
Waldtage/Waldwochen	WT01-w37-DÄN	37	hoch	Architektin	Dänemark	2
Waldtage/Waldwochen	WT02-w42-ENG	42	hoch	Marktforschung	England	2
Waldtage/Waldwochen	WT03-w32-USA	32	mittel	Tänzerin, Pilates Trainer	USA	1
Regelkita	RK01-w34-SPA	34	hoch	Informatikerin	Spanien	2
Regelkita	RK02-w34-AUS	34	hoch	Landschaftsarchitektin	Australien	1
Regelkita	RK03-w37-RUS	37	hoch	Übersetzerin, Literaturwissenschaften	Russland	2
Regelkita	RK04-w31-USA	31	hoch	Übersetzerin	USA	1
Regelkita	RK05-w28-USA	28	hoch	Psychologie und Ingenieurwiss.	USA	1
Regelkita	RK06-w34-POL	34	hoch	Kulturwissenschaftlerin, Lehrerin, DAF	Polen	2
Regelkita	RK07-w35-ENG	35	hoch	selbstständig, Schwangerschafts-Concierge/Babyberater	England	2
Regelkita	RK08-w36-RUS	36	hoch	BWL/Marketing	Russland	2
Regelkita	RK09-w34-AUS	34	hoch	studierte Opernsängerin	Australien	1
Regelkita	RK10-w31-SLO	31	hoch	BWL/Werbewissenschaften	Slowakei	1

Tabelle 1: Übersicht der Interviewpartner nach ausgewählten Parametern



### 4.1.3 Datenerhebung mittels qualitativer Interviews

Für die Erhebung der Daten wurden persönliche, mündliche Interviews geführt, deren Interviewpartner durch vorab festgelegte Parameter ausgewählt wurden (vgl. Kap. 4.1.1 Datenerhebung - Stichprobe). Das Interview dient dabei als Forschungsinstrument, welches ein „*planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung*“ ermöglicht und den Interviewpartner „*durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst*“ (Diekmann 2007, S. 439). Gewählt wurde die Form des problemzentrierten, teilstandardisierten Leitfadeninterviews mit Hilfe dessen die „*subjektiven Sichtweisen oder Sinnkonstruktionen von Individuen im Hinblick auf ein bestimmtes gesellschaftlich relevantes Thema*“ (Misoch 2015, S. 71) strukturiert untersucht und somit eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht wird. In den Interviews wurde das Narrationsprinzip verfolgt: Durch das Vorgeben von Themenpunkten durch gezielte Leitfragen wurden die Interviewpartner dazu ermuntert, ihre Sichtweisen und Standpunkte durch Erzählungen wiederzugeben (Diekmann 2007). Durch einen chronologischen Ablauf der Interviewfragen in Bezug auf die Forschungsfrage, konnte ein prozesshafter Einblick in die Ansichten der Interviewpartner gewonnen werden. Zur Ermittlung valider Informationen wurde besonderes Augenmerk auf die Neutralität des Interviewers während des Datenerhebungsprozesses gelegt, d.h. es wurde versucht zustimmende oder verneinende Antwortreaktionen zu vermeiden, um somit keine Wertung der Antworten vorzunehmen. Mit Hilfe des Interviewleitfadens orientierte sich der Interviewer während des Gesprächs. Dieser Leitfaden nimmt während des Prozesses der Datenerhebung eine steuernde und orientierende Funktion ein (Misoch 2015). Durch den Interviewleitfaden können die studienrelevanten Leitfragen in alltagsnahe Interviewfragen übersetzt werden, deren Antworten schließlich die Informationen zur Rekonstruktion der sozialen Prozesse und damit letztlich zur Klärung des gewünschten Erkenntnisinteresses beitragen (Gläser & Laudel 2009). Durch den Interviewleitfaden konnte sich der Interviewer, mit Forschungs- und Leitfragen im Kopf (ebd.), während des Gesprächs auf seinen Interviewpartner konzentrieren und inhaltlich dessen Redefluss anpassen, um so eine möglichst ungezwungene Gesprächssituation herzustellen. Der abschließende Blick auf den Interviewleitfaden sicherte die Vollständigkeit der Daten durch einen Abgleich der bereits gestellten Fragen sowie noch fehlender Inhalte. Durch diese thematische Rahmung wurde eine bessere Vergleichbarkeit bzw. Zusammenführung der Inhalte aller Interviewpartner ermöglicht (Misoch 2015). Es wurde weiterhin sichergestellt, dass alle Interviewpartner Informationen zu den gleichen Leitfragen gaben und damit zur Beantwortung der

Forschungsfrage beitragen. Durch den Interviewleitfaden konnten erste Vermutungen während der Datenerhebung abgeleitet werden sowie der Leitfaden angepasst bzw. bestimmte Themenbereiche stärker in den Fokus gerückt werden (Gläser & Laudel 2009).

Der Interviewleitfaden wurde anhand der qualitativen Forschung entsprechenden Grundprinzipien entwickelt und während der Befragung berücksichtigt (Misoch 2015):

1. Offenheit gegenüber dem Vorgehen, der Gestalt sowie der Handhabung, d.h. flexible Gestaltung der Gesprächssituation inkl. Anpassungen des Leitfadens, Veränderung der Reihenfolge sowie die Annahme neuer inhaltlicher Entwicklungen durch die gegebenen Antworten im Laufe des Erhebungsprozesses
2. Wahrung des Prinzips der Prozesshaftigkeit, d.h. Ansichten, Situationen und Sichtweisen werden als Ergebnis einer zeitlichen Entwicklung der Interviewpartner verstanden sowie stets in Beziehung zu anderen Menschen und damit einem Aushandlungsprozess unterlegen.
3. Kommunikation als wichtigster Kanal zur Gewinnung der Daten, d.h. Sprachniveau, Verständlichkeit der Fragen und Inhalte sowie die Gestaltung der Gesprächssituation im Allgemeinen muss auf den Interviewpartner angepasst werden.

Der Interviewleitfaden wurde in sieben Bereiche und vier Themenkomplexe gegliedert:

*I. Einwilligung zur Aufzeichnung des Interviews, Verwendung und Speicherung der Daten*

Die Interviewpartner wurden um die Einwilligung zur Aufzeichnung des Interviews und zur Verwendung und Speicherung ihrer Daten im Rahmen des Dissertationsvorhabens sowie dessen Veröffentlichung gebeten. Es wurde zudem auf die Anonymität der Daten hingewiesen. Eine schriftliche Einwilligung aller Interviewpartner liegt vor.

*II. Einstieg: Vorstellung des Dissertationsvorhabens*

Zu Beginn eines jeden Interviews wurde dem Interviewpartner die Studie, das damit verbundene Erkenntnisinteresse sowie das weitere Vorgehen erklärt. Dies wurde sehr allgemein gehalten, um dem Interviewpartner einerseits eine fachliche und zeitliche Orientierung zu geben sowie andererseits die Antworten der Interviewpartner nicht zu beeinflussen.

*III. Themenkomplex I: Was ist Natur?*

Um einen Einstieg in die Studie sowie eine spontane, thematische Reaktion der Befragten zu erhalten, eröffneten die Interviews mit der Frage „*Was ist für dich Natur?*“. Die Frage wurde absichtlich offengehalten, um eine freie Assoziation zu ermöglichen und den Erzählfluss der Interviewpartner anzuregen. Ziel war es Informationen über das Verständnis von Natur und dessen Genese zu gewinnen. Dafür wurden weitere Verständnis- bzw. Vertiefungsfragen gestellt.

#### *IV. Themenkomplex 2: Kindergarten als Institution und Bildungswahl*

Der zweite Themenkomplex zum Verständnis von Kindergärten als Institution verbunden mit den persönlichen Erwartungen der Interviewpartner an die Aufgaben dieser Einrichtungen wurde durch die Frage nach den eigenen Kindern und deren Einrichtungen eingeleitet. Dafür wurden zu Beginn allgemeine Fragen zur Institution Kindergarten sowie deren Aufgaben gestellt, um die grundlegenden Kriterien für eine gute Kita feststellen zu können. Es wurden zudem die Kompetenzen abgefragt, die Kinder in einer Kita erlernen sollen. Erst in einem zweiten Schritt wurde auf den tatsächlichen Suchprozess nach einer Kindertageseinrichtung eingegangen sowie die mögliche Diskrepanz zwischen Erwartungen, Kriterien und Realität im Sinne der Entscheidungsfindung und Verfügbarkeit von Kitaplätzen. Es stellte sich die Frage nach der Zufriedenheit der Interviewpartner mit ihrer Wahl, vor allem wenn diese nicht den ursprünglichen Kriterien und Wünschen entsprach. Zudem wurde die Frage nach der Bedeutung von Naturerfahrung als Teil des Kindergartenalltages thematisiert.

#### *V. Themenkomplex 3: Eigene Naturerfahrungen*

Im dritten Themenkomplex wurde noch einmal dezidiert auf den eigenen Umgang mit Natur eingegangen. Die Interviewpartner wurden dazu nach ihren eigenen Naturerfahrungen in der Kindheit befragt, um so die Sozialisationsgeschichte des Naturverständnisses nachzeichnen bzw. Hinweise auf eine mögliche Verknüpfung des heutigen Naturverständnisses mit der eigenen Sozialisationsumgebung, persönlichen Ereignissen oder wichtigen Personen des Lebens der Interviewpartner herausfiltern zu können. In einer zweiten Zeitebene wurde das heutige Freizeitverhalten der Interviewpartner hinterfragt sowie der Anteil an Naturerfahrung, der in der persönlichen Freizeit mit und ohne die eigenen Kinder stattfindet. Dies wurde erfragt, um die Relevanz von Natur im Alltag der Interviewpartner ermitteln zu können.

VI. *Themenkomplex 4: Waldkindergarten - eine Symbiose aus Bildung und Natur?*

Im vierten Themenkomplex wurden die Interviewpartner nach ihren Kenntnissen, Erfahrungen oder Annahmen über Natur- und Waldkindergärten befragt. Besonders im Fokus stand hier die Frage nach den vermittelten Kompetenzen im Waldkindergarten sowie eines positiv oder negativ besetzten Zusammenhangs zwischen Natur und Bildung. Dieser Themenkomplex diente einerseits dazu die Auseinandersetzung der Interviewpartner mit dem Thema Natur- und Waldkindergarten zu eruieren als auch mögliche Vorurteile über diese Einrichtungsform aufzudecken sowie ein Stimmungsbild zu dieser Kitaform zu zeichnen.

VII. *Schlussteil / Ende des Interviews*

Im Schlussteil wurde das Thema des Forschungsvorhabens noch einmal gemeinsam reflektiert sowie die offene Frage gestellt, ob weitere Aspekte in Hinblick auf das Naturverständnis und die Bildungswahl offengeblieben sind. Abschließend wurden persönlich-statistische Daten der Interviewpartner erhoben, um das Interview einerseits zweifelsfrei zuordnen zu können sowie andererseits Daten für den sozialen Vergleich vorliegen zu haben.

Der Interviewleitfaden ist dem Anhang dieser Studie beigelegt (Anhang 1).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden Daten aus 24 Interviews (davon 21 Frauen und drei Männer) erhoben. Die Interviews dauerten zwischen 25 Minuten und 65 Minuten, so dass ein Gesamtdatenvolumen von etwa 23 Stunden generiert wurde. Die Aufzeichnung erfolgte per Mobiltelefon. Dadurch konnte bestmöglich gewährleistet werden, dass die Vielzahl an Informationen ohne größere Verluste für die spätere Auswertung gesichert werden. Weitere Informationen, etwa persönliche Eindrücke vor Ort oder gesprochene Inhalte vor und nach Aktivierung des Aufnahmegeräts, wurden in einem Gedächtnisprotokoll notiert. Gleiches gilt für gesprächssituative Faktoren, die für die spätere Datenauswertung relevant erschienen: etwa Störfaktoren, Gesprächsverlauf, Eindrücke zu Person und Ort, etc. Diese Informationen wurden den Transkripten beigelegt.

#### **4.1.4 Transkription der Daten**

Parallel zur voranschreitenden Datenerhebung wurden die erhobenen Daten mit Hilfe des Software-Programms f4 transkribiert, welches „*die Transkription von digitalem Datenmaterial wesentlich vereinfacht*“ (Kuckartz 2007, S. 38), bspw. in Hinblick auf das

automatische Setzen von Zeitmarken innerhalb der Transkripte. Dies ermöglichte vorangegangene Gespräche zu rekapitulieren sowie bereits erhobene Informationen durch die Transkription zu vergegenständlichen (Fuß & Karbach 2014). Das Transkript im wissenschaftlichen Kontext bezeichnet „*die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole*“ (Dittmar 2009, S. 52). Die Transkription im wissenschaftlichen Kontext unterliegt bestimmten Grundsätzen, um den Prinzipien der wissenschaftlichen Forschung gerecht zu werden sowie das Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie befriedigen zu können. Die „*Prinzipien der Verschriftlichung [müssen] gemäß den Zielen einer Untersuchung operationalisiert werden*“ (ebd. S. 54). Dies betrifft insbesondere die Kennzeichnung und Berücksichtigung von Ort, Zeit und Gesprächspartner als auch eine konsequente Festlegung von Regeln zur schriftlichen Darstellung der gesprochenen Inhalte in verbalen und nonverbalen (Mimik, Gestik, etc.) Situationen. Gleiches gilt für paraverbales Verhalten wie Gesprächspausen, Lautstärke u. ä. Zusätzlich wurden Eindrücke des Interviewers zum Interviewpartner sowie der Gesamtgesprächssituation in einem Memo o.ä. festgehalten, da auch diese relevante Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage enthalten können und für den weiteren Interpretationsprozess genutzt wurden (Fuß & Karbach 2014).

Für die vorliegende Studie wurden die Transkriptionsregeln an die von Kuckartz et al. (2007, S. 27f.) „*bewusst einfache[n]*“ inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln sowie die darauf aufbauende Konkretisierung und Erweiterung von Dresing & Pehl (2018, S. 21ff.) angelehnt:

- *Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.*
- *Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert [...] (Kuckartz et al. 2007, S. 27f.) [Dies wurde in der vorliegenden Studie dort angewendet, wo es zur besseren Verständlichkeit notwendig erschien. Auch wurden sprachliche Besonderheiten (wie etwa grammatikalische Fehler, etc.) im Transkript beibehalten, sofern sie die Verständlichkeit der Daten nicht beeinträchtigten.]*
- *Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. (Dresing & Pehl 2018, S. 21)*

- *Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten. (Dresing & Pehl 2018, S. 21)*
- *Umgangssprachliche Partikel wie `gell, gelle, ne´ werden transkribiert. (Dresing & Pohl 2018, S. 21)*
- *Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollen beibehalten werden. (Dresing & Pehl 2018, S. 21)*
- *Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert (Kuckartz et al. 2007, S. 27f.)*
- *Deutliche, längere Pausen werden durch [drei] Auslassungspunkte (...) markiert. (Kuckartz et al. 2007, S.27f.) Dresing & Pehl (2018, S. 22) konkretisieren: Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht „(.)“ für circa eine Sekunde, „(..)“ für circa zwei Sekunden, „(...)“ für circa drei Sekunden und „(Zahl)“ für mehr als drei Sekunden.*
- *Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen („hm, ja, aha, ähm“ etc.) werden für die bessere Lesbarkeit nicht transkribiert. (Dresing & Pehl 2018, S. 23)*
- *Besonders betonte Begriffe werden durch [...] [VERSALIEN] gekennzeichnet (Kuckartz et al. 2007, S.27f.) Bei Dresing & Pehl (2018, S. 22) wird das Wort „Begriffe“ durch „Wörter und Äußerungen“ ersetzt und entsprechend weiter gefasst.*
- *Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt (Kuckartz et al. 2007, S. 27f.)*
- *Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lacht oder Seufzt), werden in Klammern notiert (Kuckartz et al. 2007, S. 27f.). Dresing & Pehl (2018, S. 22) vervollständigen dahingehend: Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.*
- *Nach der Partikel „mmh“ wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend. (Dresing & Pehl 2018, S. 23)*
- *Unverständliche Wörter werden [...] gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen [...] Vermutet man einen*

*Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. (Dresing & Pehl 2018, S. 22).*

- *Absätze der interviewenden Person werden durch 'I', die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel [...] gekennzeichnet (Kuckartz et al. 2007, S. 28)*

## **4.2 Datenauswertung**

Für die Datenauswertung qualitativer Studien existieren eine Vielzahl methodischer Zugänge (vgl. Scheu 2017; Thomas 2018; Baur & Blasius 2019), die jeder für sich einen anderen Einstieg in das Datenfeld sowie unterschiedliche Erkenntnisse ermöglichen. Zu Beginn des Forschungsvorhabens wurde eine Datenauswertung nach der Methodik der Grounded Theory (nach Strauss & Corbin 1996) angestrebt, um eine umfassende situationsbezogene Theoriebildung aus den erhobenen Daten zu gewinnen. Der permanente Wechsel zwischen den einzelnen Forschungsphasen, insbesondere der Datenerhebung und -auswertung, sowie die Zirkularität der Methode und der damit verbundene ständige Datenabgleich, versprachen einen intensiven und vielschichtigen Einblick in das Forschungsfeld. Hierfür wurde zu Beginn entsprechend der Methodik vorgegangen. Aus den transkribierten Daten wurde ein Kategoriensystem erstellt und durch das Führen weiterer Interviews eine Sättigung der Datenlage (Mey & Mruck 2007; Strauß & Corbin 1996) angestrebt. Während des Arbeitsprozesses stellte sich jedoch heraus, dass die gewählte Methode zur Datenauswertung nicht die gewünschte Anwendbarkeit mit sich brachte, da im Bereich des axialen und selektiven Kodierens keine Abstraktionsebene herausgefiltert werden konnte. Da die gewählte Methode eines Forschungsvorhabens nicht nur zur Studie, sondern auch zum Forschenden passen muss und dieser darin eine eigene Sicherheit ausstrahlen sollte, um eine größtmögliche Qualität der Forschungsergebnisse zu gewährleisten (Dempster & Hanna 2017), entschied sich die Autorin für den Wechsel der Forschungsmethode in Hinsicht auf die Datenauswertung. Ziel der Studie war demnach nicht mehr die Entwicklung einer empirischen Theorie, sondern die Beschreibung sozialer Situationen, Sichtweisen und Eigenarten in Bezug auf das Feld des Erkenntnisinteresses. Dafür wurde schließlich die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2012 & Schreier 2014) mit anschließender Typenbildung (nach Kuckartz 2016 & Kluge 1999) gewählt, welche im Folgenden näher erläutert wird.

#### 4.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse stellt neben einigen anderen eine zentrale Methode zur Datenauswertung qualitativ erhobener Studieninhalte dar. Im deutschsprachigen Raum trug insbesondere Philipp Mayring zur Bekanntheit der Methode sowie deren Weiterentwicklung bei (vgl. Flick 2005; Schreier 2012; Mayring 2010). Die qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich an bereits vorhandenen Theorien und „aus der Literatur entwickelten dichten Fragestellungen und Hypothesen“ (Wollny & Marx 2009, S. 468). Schreier (2014: Kap.1) benennt die Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse wie folgt:

- *Kategorienorientierung*
- *Interpretatives Vorgehen*
- *Einbeziehung latenter Bedeutungen*
- *Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material*
- *Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen*
- *Orientierung an Reliabilität und Validität gleichermaßen*

Mayring (2010) entwickelte seit den 1980er Jahren drei Vorgehensweisen bzw. Formen der Qualitativen Inhaltsanalyse: die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die strukturierende Inhaltsanalyse und die explikative Inhaltsanalyse. Kuckartz (2012) unternimmt in seinem Verständnis der Methodik eine Dreiteilung in eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, eine evaluative Inhaltsanalyse sowie die typenbildende Inhaltsanalyse (Schreier 2014). Gläser & Laudel (2009) verfeinern die Technik in weitere Vorgehensweisen und Unterformen der Qualitativen Inhaltsanalyse. Sie legen besonderen Wert auf eine miteinander in Wechselbeziehung stehende deduktiv-induktiv geprägte Vorgehensweise innerhalb des Auswertungsprozesses. Entsprechend der unterschiedlichen Herangehensweisen und Verständnisse der Methodik orientierte sich die vorliegende Studie an der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) und deren „Bedeutung der Entwicklung von Kategorien (auch) am Material“ (Schreier 2014: Kap. 1) sowie am deduktiv-induktiven Vorgehen nach Gläser & Laudel (2009).

In einem mehrstufigen, deduktiv-induktiven Auswertungsvorgang wurde das vorliegende Material der Studie aus den transkribierten Interviews zunächst gesichtet, um sich einen Überblick zu verschaffen. Dazu wurden alle Interviews quergelesen, um erste Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten, Ideen oder mögliche aufkommende Fragen in Form von Memos zu notieren (Kuckartz 2012). Die Interviews wurden zudem systematisiert, mit



Kurztiteln versehen und nach ihren Variablen aufgeschlüsselt. Die Interviewvariablen im Detail sind dem Anhang ebenfalls beigelegt (Anhang 4).

Im nächsten Schritt wurden deduktive Oberkategorien anhand des vorhandenen Interviewleitfadens sowie in Hinsicht auf die Forschungsfrage abgeleitet (nach Mayring 2010), welche im Kategoriensystem mit „D“ gekennzeichnet wurden. Die Kategorien wurden definiert und mit einem Ankerbeispiel aus dem Material versehen. Kuckartz (2008, S. 37) empfiehlt weder *„zu feingliedrig noch zu umfangreich sein, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen. Zu feine Kategorien können ggf. zu einer Kategorie zusammengefasst, zu grobe Kategorien weiter in Unterkategorien aufgegliedert werden.“*

Das entwickelte, finale Kategoriensystem und der entsprechende Codierleitfaden inkl. seiner Kategoriedefinitionen, Ankerbeispielen und Codier-Regeln findet sich im Anhang der Studie (Anhang 2 und 3). Es wurden Kodiereinheiten am Material sowie Codierregeln für das gesamte Kategoriensystem festgelegt, um die Zuordnung der Textstellen eindeutig durchführen zu können. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Oberkategorien stets eine Verbindung zur Fragestellung und dem studienrelevanten Erkenntnisinteresse aufweisen. Daher wurden die Oberkategorien im Laufe des Auswertungsprozesses stets auf ihre Codierregeln und deren Gültigkeit überprüft und bei Bedarf angepasst bzw. überarbeitet.

In einem weiteren Schritt wurden weitere induktive Oberkategorien aus dem Material ermittelt und im Kategoriensystem mit „IN“ gekennzeichnet. Diese wurden ebenso definiert, mit einem Ankerbeispiel versehen und mit entsprechenden Codierregeln konkretisiert. Anschließend wurden innerhalb der Oberkategorien Subkategorien gebildet und mit Definition, Ankerbeispiel und Regeln versehen. Dies geschah im gleichen Maße erst deduktiv anhand der Fragestellung und des Interviewleitfadens, sodann induktiv am Material. Entsprechend der empfohlenen Vorgehensweise der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016; Schreier 2014) wurde das erstellte Kategoriensystem mit einigen ersten Interviewdurchläufen auf dessen Gültigkeit erprobt und modifiziert. Daraufhin wurde das gesamte Material codiert und die einzelnen Codes dem überarbeiteten Kategoriensystem zugeordnet. Eine Anpassung des Kategoriensystems, insbesondere in Hinblick auf inhaltliche Zusammenfassungen einzelner Subkategorien, erfolgte mit zunehmender Zahl der codierten Interviews auch im weiteren Auswertungsprozess. Die Auswertung der Daten wurde mit Hilfe des Programms MAXQDA durchgeführt, welches den Auswertungsprozess in Hinsicht auf die vorhandene Datenmenge sowie die technischen Möglichkeiten maßgeblich erleichterte (Kuckartz et al.

2007). Abschließend wurden die kodierten Daten innerhalb der Ober- und Subkategorien interpretiert und im Rahmen der Ergebnisdarstellung aufgeschlüsselt.

#### 4.2.2 Typenbildung

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die erhobenen Daten zu Typologien zusammengefasst. Im sozialwissenschaftlichen Kontext einer Typologisierung wird das Forschungsobjekt anhand verschiedener Merkmalsausprägungen nach deren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu Typen zusammengefasst (Kluge 1999; Kuckartz 2016). Dieser Gruppierungsprozess soll durch eine Reduktion von Informationen und eine Vereinfachung der Komplexität des Datenmaterials die soziale Realität abbildbar machen sowie Sinnzusammenhänge aufzeigen. Ein Typ besteht demnach aus der Kombination verschiedener Merkmale und deren Ausprägungen, die einen inhaltlichen Sinnzusammenhang aufweisen (Kluge 1999). Die in der wissenschaftlichen Auswertung entstehenden Typen sollen sich in ihrer Merkmalsausprägung innerhalb des eigenen Typus möglichst ähnlich sein sowie gegenüber anderen Typen größtmöglich abgrenzen. Kluge (ebd., S. 26f.) nennt dies „*interne Homogenität*“ auf Typus-Ebene gegenüber „*externer Heterogenität auf Ebene der Typologie*“. Entsprechend werden mehrere Fälle einer Studie mit gleicher/n oder ähnlicher/n Merkmalsausprägung/en zu einem Typ zusammengefasst. Ein Typ verlangt dabei stets zwei oder mehr Merkmale. Die Merkmale in ihrer Gesamtheit bilden den Merkmalsraum, sowie alle Typen einer Studie die Typologie ergeben (Kelle & Kluge 2010; Kuckartz 2016).

Nach Kluge & Kelle (2010, S. 91ff.) lässt sich der Typologisierungsprozess in vier Schritte untergliedern, welche auch für die Typenbildung der vorliegenden Studie herangezogen wurden:

1. *Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen* (Definition von Merkmalen sowie Bestimmung ihrer jeweiligen Ausprägungen)
2. *Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten* (Zuordnung der Fälle anhand der Vergleichsdimensionen und innerhalb ihrer Merkmalskombinationen; Kontrastierung der Fälle nach interner Homogenität und externer Heterogenität)
3. *Analyse inhaltlicher Zusammenhänge* (Beschreibung und Interpretation der Informationen, Analyse der Sinnzusammenhänge innerhalb der gebildeten Gruppen, Reduktion der Typen auf die möglichst kleine Zahl)

#### 4. Charakterisierung der gebildeten Typen (Verschriftlichung der charakteristischen Eigenschaften eines jeden Typus)

Diese vier Schritte finden in ständiger Rückkopplung miteinander statt und werden bei Bedarf mehrfach durchlaufen.

Für die vorliegende Studie und in Bezug auf die gewählte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, welche grundlegend für den Prozess der Datenauswertung dieser Studie ist, wurde die Typenbildung nach Kuckartz (2016, S. 148f.) und dessen Ablaufphasen genutzt.

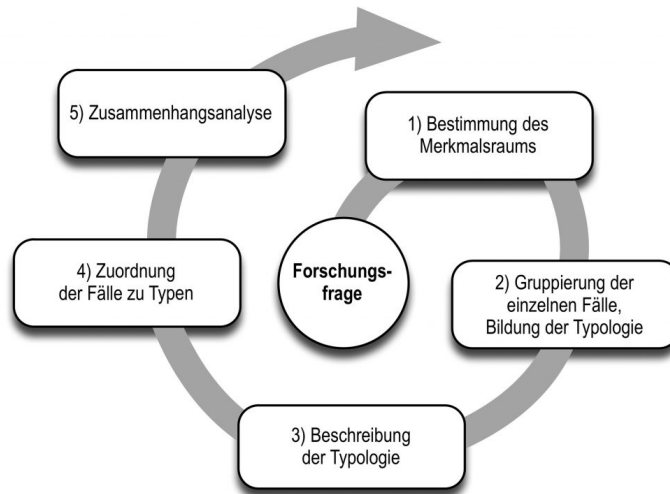


Abbildung 5: Phasen der Typenbildung nach Kuckartz (2016, S. 148)

Die Typenbildung nach Kuckartz (2016) kreist stets um die Forschungsfrage und eröffnet die Möglichkeit, sich an dem bereits entwickelten Kategoriensystem zu orientieren. So wurde in einem ersten Schritt eine relevante Typologie in Hinsicht auf die Beantwortung der Forschungsfrage überlegt. Als geeignet zeigte sich ein zweistufiger Prozess:

*In einem ersten Teilschritt* wurden aus den Daten der Interviews für die Bestimmung des Merkmalsraums verallgemeinerte Gruppen analog der vier Hauptthemenbereiche dicht anhand der Oberkategorien ermittelt:

- 1. Naturverständnis
- 2. Bildungswahl anhand der Entscheidungskriterien für eine Kita-Einrichtung
- 3. Verständnis der Kita als Institution
- 4. Verständnis oder der Vorstellung der Aufgaben von Waldkindergärten

Ziel war es anhand des codierten Datenmaterials eine Zuordnung der Eltern zu den einzelnen Gruppen vorzunehmen, um diese als Merkmalsgrundlage für die spätere Typenbildung heranziehen zu können. Die Herkunft der Eltern wurde in den verallgemeinerten Gruppen bereits als Auswertungskriterium herangezogen, steht jedoch im zweiten Teilschritt der Typenbildung stärker im Fokus.

Zur Bildung der verallgemeinerten Gruppen wurden diese mit Hilfe von relevanten Merkmalen und deren Ausprägung analog des klassischen Typenbildungsprozesses untersucht und bestimmt. Zuerst wurden, wie von Kelle & Kluge (2010) empfohlen, die relevanten Merkmale in Abhängigkeit der vorhandenen Daten bestimmt. Für die jeweiligen verallgemeinerten Gruppen wurden die entsprechenden Subkategorien zu den Oberkategorien als Merkmale herangezogen, wobei einige zu (Sinn-)Einheiten zusammengefasst wurden und somit die Informationsbreite reduziert werden konnte (ebd.). Damit lagen die zentralen Vergleichsdimensionen bereits aus dem Auswertungsprozess der qualitativen Inhaltsanalyse und dem entwickelten Kategoriensystem vor.

Für die Gruppenbildung in Hinsicht auf das Naturverständnis umfasste der Merkmalsraum folgende fünf Ausprägungen, hier Dimensionen genannt:

Dimension 1: Natur als Ort des Lernens / Bildungs- und Forschungsraum für Kinder

Dimension 2: Natur als Ort der Verbundenheit und Schönheit

Dimension 3: Natur als Ort für Aktivitäten, Abenteuer und Gefahr

Dimension 4: Natur als Ort ohne Menschen / als Ursprung des Lebens

Dimension 5: Natur als Ort der Gesundheit

Für die Gruppenbildung in Hinsicht auf die Bildungswahlentscheidung für eine Kita und die damit verbundenen Kriterien während der Kitasuche umfasste der Merkmalsraum vier Dimensionen:

Dimension 1: Logistische Faktoren (Entfernung Kita-Wohnort, Fahrtwege, etc.)

Dimension 2: Institutionelle Faktoren (Betreuungszeiten, Trägerschaft, Kosten, Größe, Eintrittsalter der Kinder, etc.)

Dimension 3: Inhaltliche Faktoren (Konzept, Draußenanlagen und deren Nutzung im Kitaalltag, Verpflegung, Einbezug der Eltern, etc.)

Dimension 4: Verfügbarkeit von Kitaplätzen

Für die Gruppenbildung in Hinsicht auf die Erwartungen der Eltern an die Kita als Institution umfasste der Merkmalsraum fünf Dimensionen:

Dimension 1: Erziehungsraum - Fähigkeiten und Kompetenzen

Dimension 2: Bildungsraum - Gezielte Schulvorbereitung

Dimension 3: Betreuungsraum - Entlastung der Eltern

Dimension 4: Positiver Ort für die Kinder

## Dimension 5: Vertrauen in Kita und Personal

Für die Gruppenbildung in Hinsicht auf das Verständnis von Waldkindergärten bzw. den Erwartungen an die Aufgaben einer solchen Einrichtung wurden ebenfalls fünf Dimensionen herangezogen:

Dimension 1: Förderung personaler Kompetenzen

Dimension 2: Förderung von Fachwissen und Lernaktivitäten

Dimension 3: Förderung der physischen Fähigkeiten

Dimension 4: Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen

Dimension 5: Bedenken hinsichtlich des WK-Konzeptes

In einem nächsten Schritt wurde das Datenmaterial nach den Merkmalen und deren Ausprägungen untersucht. Dafür wurde je Interview eine Fallzusammenfassung erstellt, welche sich an den oben genannten Dimensionen als inhaltliche Richtlinie orientiert. Die Fallzusammenfassungen sind dem Anhang der Studie beigelegt (Anhang 7). Für die Einschätzung und Bewertung der Inhalte wurde sich den Prinzipien der evaluativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und Schmidt (2010) bedient. Das Material wurde fallbezogen eingeschätzt und relevante Textstellen für die Entwicklung von Bewertungskategorien gebildet. Diese orientierten sich an den oben genannten Oberkategorien sowie den ermittelten Dimensionen. Dadurch konnten die Ausprägungen der Bewertungskategorien formuliert und definiert werden. Diese wurden in Form einer Ordinalskala mit folgenden Ausprägungen angelegt:

- A1 = Hohe Zustimmung innerhalb der Bewertungskategorie
- A2 = Mittlere Zustimmung innerhalb der Bewertungskategorie
- A3 = Niedrige Zustimmung innerhalb der Bewertungskategorie
- A4 = Zustimmung nicht klassifizierbar

Die Definition der Bewertungskategorien ist dem Anhang dieser Studie (Anhang 5) beigelegt.

Anschließend wurde das gesamte Material in Hinsicht auf die Bewertungskategorien codiert und bewertet. Dafür fand eine einfache kategorienbasierte Auswertung statt. In einem nächsten Schritt wurden die Bewertungen in einer Kreuztabelle visualisiert, um komplexe qualitative Zusammenhänge sichtbar machen zu können (Kuckartz 2018). Die erarbeiteten

Kreuztabellen der verallgemeinerten Gruppenbildung finden sich im entsprechenden Ergebnisteil dieser Studie wieder.

Auf Basis der Merkmalshomogenität und deren Kombination (nach Kuckartz 2016), d.h. der Übereinstimmung von Interviewpartnern in verschiedenen Merkmalsausprägungen und deren Kombination, konnten die kodierten Textstellen in Einzelgruppen zusammengefasst werden. Diese Einzelgruppen wurden in sich noch einmal verbal-interpretativ ausgewertet und die Ausprägungen in Hinsicht auf die einzelnen Merkmale detailliert beschrieben. Dafür fand eine Konzentration auf die Merkmalsausprägungen A1 und A2 statt, da diese eine mittlere und hohe Übereinstimmung durch die Interviewpartner mit dem jeweiligen Merkmal bedeuteten. Die Merkmalsausprägungen A3 und A4 wurden entsprechend zweitrangig behandelt, wenn auch nicht im Auswertungsprozess ignoriert. Durch die Konzentration auf eine mittlere und hohe Übereinstimmung der Merkmalsausprägungen konnte die innere Homogenität der einzelnen Merkmale innerhalb der Gruppe sichergestellt werden. Mit Hilfe einer weiteren Tabelle wurden die detailliert beschriebenen Merkmale gegenübergestellt. Durch die so erfolgte Abgrenzung der Merkmale wurde die externe Homogenität der Einzelgruppen gewährleistet. Es wurde zudem deutlich, wo sich die Merkmale besonders voneinander unterscheiden.

Anhand der detaillierten Beschreibung der Merkmalsausprägungen wurde über die Anzahl der Gruppen innerhalb der vier Hauptthemenbereiche entschieden. Hierbei waren die innere und äußere Homogenität der Merkmale ausschlaggebend, so dass an einigen Stellen Differenzierungen innerhalb einer Gruppe vorgenommen und keine eigenständigen Gruppen gebildet wurden:

- für den Themenbereich Natur: vier Gruppen
- für den Themenbereich Bildungswahl: drei Gruppen mit einer Differenzierung in der ersten Gruppe
- für den Themenbereich Erwartungen an die Kita als Institution: drei Gruppen mit einer Differenzierung in der ersten Gruppe
- für den Themenbereich Natur- und Waldkindergarten: drei Gruppen

Es wurde sodann die Bezeichnung der einzelnen entstandenen Gruppen formuliert, wobei darauf geachtet wurde, dass diese möglichst aussagekräftig die ausschlaggebenden Charakteristika widerspiegeln (Kuckartz 2018). In einem letzten Schritt wurden die Interviews auf Basis der codierten Textstellen den einzelnen Gruppen in jedem der vier

Themenbereiche zugeordnet, so dass jede Person letztlich je einer Gruppe pro Themenbereich entspricht. Je Themenbereich wurde für die Erarbeitung der einzelnen Gruppen eine Kreuztabelle der Bewertungskategorien sowie eine Kreuztabelle der Beschreibung der Merkmalsausprägungen angelegt. Eine Tabelle mit der detaillierten Beschreibung der einzelnen Merkmale sowie deren Kombination in Hinsicht auf die finale Typenbildung ist im Folgenden exemplarisch dargestellt:

Verallgemeinerte Gruppen im Themenbereich Bildungswahl anhand der Entscheidungskriterien für eine Kita-Einrichtung - Aufschlüsselung nach Dimensionen				
Gruppe Vergleichsdimensionen	Gruppe I - Organisatorischer Typ		Gruppe II - Platzzusage	Gruppe III - Konzepte und Inhalte
	Gruppe I a - Logistiker	Gruppe I b - Rahmenbedingungen		
<b>Logistische Faktoren</b> (Entfernung Kita-Wohnort, Fahrwege, etc.)	Nähe der Kita zum Wohnort oder Arbeitsort ist das wichtigste Kriterium	Nähe der Einrichtung zum Wohn- oder Arbeitsort nachrangig zu den institutionellen Faktoren	Nähe zum Wohnort bzw. Arbeitsort spielt eine wichtige Rolle und wird berücksichtigt, d.h. oftmals kommen nur Kitas in unmittelbarer Nähe in Frage, die bei Platzzusage genommen werden	Wenig ausschlaggebend, weite Entfernungen werden in Kauf genommen sowie erschwerte Anfahrtswege
<b>Institutionelle Faktoren</b> (Betreuungszeiten, Trägerschaft, Kosten, Größe, Eintrittsalter der Kinder, etc.)	Betreuungszeiten und Kosten nachrangig zu den logistischen Faktoren	Betreuungszeiten und flexible Bring- und Holstrukturen sind besonders wichtig	Betreuungszeiten und Kosten spielen eine Rolle bei der Vorauswahl	wenig ausschlaggebend, mögliche Zusatzkosten werden in Kauf genommen, geringere Öffnungszeiten ebenfalls bzw. sind aktiv gewünscht
<b>Inhaltliche Faktoren</b> (Konzept, Draußenanlagen und deren Nutzung im Kitaalltag, Verpflegung, Einbezug der Eltern, etc.)	Garten / Grünfläche / eigene Draußenanlage als wichtiges Kriterium, z.T. spielt die Verpflegung der Kinder in der Kita eine Rolle, Konzept hat großen Einfluss, muss jedoch mit den anderen inhaltlichen Punkten übereinstimmen	Inhaltliche Faktoren spielen eher geringe Rolle	Konzept absolut zweitrangig, durchaus Wünsche vorhanden, die jedoch der Platzzusage nachstehen	Konzept spielt entscheidende Rolle bei der Wahl einer Einrichtung, Besichtigung vor Ort bestätigt den Konzeptwunsch bzw. erhöht den Wunsch für eine dortige Anmeldung, Draußenzeit / Draußenfläche
<b>Verfügbarkeit von Kitaplätzen</b>	Platz finden wird als schwierig empfunden, jedoch nicht als finales Kriterium herangezogen	Platz finden wird als schwierig empfunden, jedoch nicht als finales Kriterium herangezogen	Platzzusage ist das ausschlaggebende Kriterium, um das alles andere kreist, Eltern stehen oftmals unter Zeitdruck für den Wiedereinstieg bzw. die Betreuung der Kinder während der Arbeit, überhaupt einen Platz zu finden bei Verständigungsschwierigkeiten wird als Glück empfunden	Nicht von den Interviewpartnern angesprochen oder nicht als Problem empfunden
<b>Zugeordnete Interviews</b>	<b>WT03, RK02, RK06, RK07, RK09, RK10</b>	<b>WK04, WK05, WT01, RK03, RK08</b>	<b>WK06, WK11, WT02, RK01, RK04, RK05</b>	<b>WK01, WK02, WK03, WK07, WK08, WK09, WK10</b>
Kulturkreis	USA, Australien (2x), Polen, England, Slowakei	Irland, Kosovo, Dänemark, Russland (2x)	Nigeria, USA (3x), England, Spanien	Brasilien (2x), Italien (2x), Kasachstan, Russland, Ungarn

Tabelle 2: Beispiel Kreuztabelle zur Bildung der verallgemeinerten Gruppen am Beispiel des Hauptthemenbereichs Bildungswahl

Je verallgemeinerter Gruppe wurde die Darstellung um eine repräsentative Fallinterpretation ergänzt. Dieses Vorgehen entspricht im weitesten Sinne der Konstruktion eines Prototyps, der die Gesamtheit der Gruppe in seiner Einzigartigkeit aufzeigt, indem er gleichzeitig typische Elemente vorweist, als auch individuelle Ausprägungen berücksichtigt (Kluge 1999).

In einem zweiten Teilschritt wurde nun die Typenbildung vorgenommen, welche ebenfalls auf Kuckartz (2016) sowie Kelle & Kluge (2010) basiert. Die Zuordnung der Interviews in den verallgemeinerten Gruppen je Themenbereich wurde als Merkmalsraum herangezogen

und in einer weiteren Kreuztabelle gegenübergestellt. Die Kreuztabelle wurde im Sinne der Bildung einer Eltern-Typologie auf identische Fälle bzw. mögliche Gemeinsamkeiten hin untersucht. Häufungen wurden für die bessere Lesbarkeit der Daten farblich gekennzeichnet. Um eine hohe Aussagekraft zu erzielen, wurden ausschließlich Merkmalskombinationen aus allen vier Themenbereichen als minimale Übereinstimmung herangezogen.

INTERVIEW	Natur	Kita als Institution	Waldkita	Bildungswahl
WK01 - BRA	2	1a	1	3
WK02 - ITA	4	1a	1	3
WK03 - KAS	3	1a	2	3
WK04 - ENG	1	1a	2	1b
WK05 - KOS	4	1b	2	1b
WK06 - NIG	1	3	2	2
WK07 - ITA	2	3	1	3
WK08 - RUS	1	2	2	3
WK09 - UNG	3	2	1	3
WK10 - BRA	1	3	1	3
WK11 - USA	4	1b	2	2
WT01 - DÄN	2	2	2	1b
WT02 - ENG	2	1a	2	2
WT03 - USA	1	1a	3	1a
RK01 - SPA	3	1a	3	2
RK02 - AUS	3	1a	3	1a
RK03 - RUS	3	2	3	1b
RK04 - USA	2	2	1	2
RK05 - USA	3	2	3	2
RK06 - POL	2	2	3	1a
RK07 - ENG	2	2	3	1a
RK08 - RUS	2	3	3	1b
RK09 - AUS	3	2	2	1a
RK10 - SLO	1	1b	2	1a

Tabelle 3: Beispiel Kreuztabelle Typenbildung – Kombination der Merkmale aller Themenbereiche

Dort, wo Häufungen auftraten und die Zusammenfassung zu einem Typus sowie dessen Beschreibung möglich war, wurde diese vorgenommen. Eine Zuordnung der Fälle zu den einzelnen Typen war durch die Zuordnung in die verallgemeinerten Gruppen als Merkmalsraum bereits erfolgt. Es fand sodann eine verbal-interpretative Zusammenhangsanalyse statt. Um die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können und einen möglichen Zusammenhang zwischen dem kulturell erworbenen Naturverständnis und einem möglichen Einfluss auf die Bildungsentscheidung im Elementarbereich darzulegen, wurde bei der elterlichen Typenbildung das Herkunftsland der Eltern in den Fokus gerückt.



## 5. ERGEBNISDARSTELLUNG

Im Folgenden sollen die erhobenen und analysierten Daten entlang ihrer Kategorisierung beschrieben sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Vergleichsgruppen aufgezeigt werden. Durch eine typologische Zusammenführung der Ergebnisse innerhalb der drei Hauptkategorien Natur, Bildungswahl und Kita als Institution sollen inhaltliche Sinnzusammenhänge deutlich gemacht werden, um die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können.

### 5.1 Naturverständnis

Grundlegend wird Natur als gegenständlicher Ort mit unterschiedlicher Sinnhaftigkeit bzw. Erlebnismöglichkeit erlebt. Aus dem Material konnten zur Wahrnehmung von Natur als Hauptkategorie neun Subkategorien ermittelt werden, die entsprechend neun Naturdimensionen zugeordnet werden konnten:

1. *Natur als Ort des Lernens*
2. *Natur als landschaftliche Verortung bzw. als grüner Ort (inkl. Pflanzen/Tiere)*
3. *Natur als Ort der Gesundheit*
4. *Natur als Ort der Verbundenheit, der Erinnerung und Sinnlichkeit*
5. *Natur als Ort ohne Menschen und Zivilisation*
6. *Natur als Ort für Aktivitäten, Sport und Ausflüge*
7. *Natur als attraktiver Ort für Kinder*
8. *Natur als Ort für Abenteuer, Wildnis und Gefahren*

sowie eine Subkategorie ohne räumlichen Bezug:

9. *Natur als Ursprung des Lebens bzw. übergeordnetes Ganzes*

Ausgehend von der im Hintergrund liegenden Teilforschungsfrage dieser Studie, inwiefern der Wald von den Eltern als potenzieller Lernort für Kinder wahrgenommen und damit als adäquater Bildungsort verstanden wird, war die erste Subkategorie „*Natur als Ort des Lernens*“ Gegenstand einer deduktiven Datenermittlung. Alle weiteren Subkategorien wurden induktiv ermittelt. Zum großen Teil gaben die Interviewpartner an, sich bisher keine Gedanken über die Begrifflichkeit Natur und deren persönliche Bedeutung gemacht zu haben. Im Folgenden sollen die einzelnen Naturdimensionen näher beschrieben werden:

### 5.1.1 Natur als Ort des Lernens

Innerhalb dieser Dimension wurden alle Textstellen zusammengefasst, die darauf hinweisen, dass Natur als Ort der Kompetenzvermittlung wahrgenommen wird. Natur als Lernort wird als ein stimulierender Raum wahrgenommen, der nicht nur zum Lernen einlädt, sondern an dem ein Nicht-Lernen unmöglich erscheint: *„es ist auch ein Ort, wo man lernen kann, wo man lernen soll sozusagen“* (WK02:21). Dies gilt für Kinder wie für Erwachsene: *„also Natur gibt's nichts Besseres, wo man lernen kann [...] vor allem als Kind, also nicht nur als Kind, also als Erwachsener auch“* (WK03:211). Insbesondere Eltern aus Waldkindergärten gaben an, dass sie als Erwachsene durch den Besuch ihres Kindes in einer Waldkita in Bezug auf Natur vieles dazu lernen: *„[...] weil es war alles ALLES unbekannt. Auch die Kräuter, ich kannte keine von hier, ne? Die große Tochter, die hier auch vier fünf Jahre war, und die [Name des Kindes], also wenn wir in den Wald mit denen gehen, die erzählen alles. Und die Vögel, die Namen der Vögel. Alles eigentlich“* (WK01:24). Das erwachsene Lernen scheint im Bereich der Kognition zu liegen, während der Natur für Kinder ein starker Einfluss auf die Ausbildung und Verfeinerung motorischer, sprachlicher oder handlungsspezifischer Fähigkeiten zugeschrieben wird. Für die Interviewpartner bedeutet die Veränderung in der Naturwahrnehmung das Erleben kleiner Wunder (RK04:320) und ein aufmerksamerer Blick im Jahresablauf: *„Ich lerne sehr viel hier. Also diese Unterschied zwischen Jahreszeit. Auch was das auch zu meinem Leben bringt, weißt du? Wir haben das nicht und durch diese Beobachtung hier, wie sich die Natur ändert. Ich kannte das vorher nicht. Es ist auch (..) ich lerne sehr viel hier“* (WK01:18). Diese Wahrnehmungsveränderungen sind desto größer, je abweichender die Naturgegebenheiten in den Heimatländern waren.

Als Lernort für Kinder wird Natur als besonders stimulierend wahrgenommen mit Fokus auf der sinnlichen Wahrnehmung: *„Ich glaube Kinder sind extrem neugierig. Die Natur gibt unendliche Möglichkeiten. Also für alle Sinne. Der Sand oder die Geräusche, das Wasser, Schnee, Wind - alles können sie fühlen. Und dann (...) spielen ohne Ende und recherchieren ohne Ende“* (RK01:110). Natur ermöglicht einen endlosen Spiel- und Forschungsrahmen, in dem die Kinder umfassend angesprochen werden. Dabei geht es nicht um den Erwerb konkreter Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern um das Lernen durch Erfahren und Ausprobieren: *„Man muss das machen! Ja. Weil schließlich muss das Kind für sich selbst wissen, wie tief ist die Pfütze? Was passiert, wenn ich da reinlaufe? Oder wenn ich da reinhüpfen? Da ist was anders, also einfach so durchlaufen versus reinzuhüpfen, das ist was anderes. Oder man steht so am Rand und so steckt vorsichtig die Finger so rein. Das ist*

*alles verschiedene Erfahrungen zu machen“ (RK02:178). Natur zählt für die Interviewpartner grundsätzlich zu einer Umgebung, die das Lernen auf natürliche Weise fördert, in der sowohl positive als auch negative Lernsituationen nebeneinander bestehen: „Es gibt ja natürlich förderlich und unförderlich [...] Also wenn man z.B. eine giftige Pflanze anfasset und dadurch Ausschlag kriegt, ist es gleichzeitig förderlich, weil man lernt es nicht nochmal anzufassen. Aber es ist manchmal auch nicht förderlich, weil es tut manchmal ganz schön weh“ (RK05:158-164). Insbesondere in den frühen Jahren ist Natur elementarer Bestandteil kindlichen Lernens, wenngleich dieser häufig unbewusst stattfindet. So wird bspw. die Nutzung von Kinderliedern genannt, um musisch-künstlerische Kompetenzen der Kinder zu stärken, aber auch Sozialkompetenz, Emotionalität oder Körperbewusstsein. Diesen Liedern liegen oftmals naturrelevante Texte und Inhalte zu Grunde: „ALLE Lieder, ALLE Aktivitäten, ALLE gehen um die Natur. Man malt eine Blume, man singt über wie das Wetter sich ändert, das es regnet und dann die Sonne kommt und es donnert. Also es geht in diesem Alter alles um die Natur, bloß [...] auf einer abstrakten Ebene“ (WK09:89). Hinzu kommt die Auffassung, dass Lernen im künstlichen Raum weniger effektiv sei als in natürlichen Umgebungen (ebd.). Natur muss für die Interviewpartner nicht in der reinen Form (Wald, Wiese, etc.) als Lernort zur Verfügung stehen, auch die Stadt und der Ausflug auf den Spielplatz werden als Naturerfahrung eingeschlossen.*

#### *Natur als Lernort konkreter Kompetenzen in Hinblick auf naturverwandte Themen*

Natur im Kitaalltag wird als besonders wertvoll in Hinblick auf das Erlernen fachlicher Kompetenzen im Sinne von Gärtnern, Tier- und Pflanzenkunde oder verschiedener Projekte empfunden. Häufig werden dadurch die eigenen fehlenden Möglichkeiten, bspw. für den Anbau von Pflanzen, kompensiert. Das Verständnis der Kinder in Hinsicht auf den natürlichen Anbau von Pflanzen wird von vielen Interviewpartnern als wichtig empfunden: „Man kann solche Konzept aufbauen, z.B. sowas wie Agrikultur (Landwirtschaft/Anbau) so zum Beispiel [...] So ich kann mir gut vorstellen was mit Plantagen machen, also sowas ernten. Ich glaube so Mini-Pflanzen, so Gärtnerei. In einem Kontext von kleine Kinder natürlich, ne?“ (WK10:104). Ebenso relevant scheint die Beschäftigung der Kinder mit Insekten und Kleintieren. Zu beobachten ist eine Mitnahme der Naturerfahrungen aus dem Kindergartenkontext in den privaten Alltag: „Sie waren oft spazieren im Wald in der Kita [...] [Name des Kindes] war sehr zufrieden. Er guckt alle Insekten, er sucht (..) Würmer,

*diese Erd- ähm Regenwürmer. Und er muss immer im Holz gucken, ob es noch mehr Insekten gibt“ (RK01:86).*

#### *Natur als Lernort konkreter Kompetenzen im Hinblick auf die Schule*

Natur scheint für die Interviewpartner eine Kompetenzvielfalt bereit zu halten. Diese gilt jedoch nicht in Form von Schreib- oder Lesekompetenzen in Hinblick auf die Schulvorbereitung. Die Möglichkeit des Erwerbs von Sprach- und Schriftkompetenz in der Natur wird teilweise sogar verneint: *„Vorbereitung auf Zahlen auf jeden Fall, Schreiben lernen weiß ich jetzt so nicht. Jetzt in Verbindung mit der Natur, wüsste ich nicht. Motorik ganz klar [...] Schreiben lernen da bin ich mir nicht sicher. Das glaube ich nicht“ (WK08:149).* Es ist anzunehmen, dass Natur auch deshalb nicht als Ort für explizite Schulvorbereitung wahrgenommen wird, da eine gezielte Vorbereitung im Sinne von Lesen, Schreiben oder Rechnen nur von den wenigsten Interviewpartnern als in der Kita relevant eingestuft wurde. Vielmehr ist den Eltern der Erwerb einer gewissen Lebenserfahrung in der Kita wichtig.

- **Lebenskompetenzen in der Natur erwerben**

Das Erlernen übergeordneter Fähigkeiten in der Natur wird von den Interviewpartnern auf unterschiedliche Weise angesprochen: dies geschieht bspw. im Sinne des Sammelns von Lebenserfahrung (WT03:356) durch das wahrhaftige Erleben von Situationen. Das Lernen vor Ort mit echten Gegenständen, die nicht nur visuell, sondern auch taktil oder teilweise olfaktorisch zu erfahren sind, erhöhen den Lernwert für Kinder:

*„Ob man jetzt [...] aus dem Buch sich irgendwelche Kenntnisse verschafft oder direkt vor einem Baum steht und sagt `Ja, das ist so und so ein Baum und hier ist Süden und hier ist Norden und das sind die Spuren von einem keine Ahnung was und das ist der Vogel`. Das ist, glaube ich, in der Natur alles ganz anders“ (WK08:147).*

Durch die Unmittelbarkeit der Erfahrungen prägen sich die Erlebnisse besser ein und geraten weniger schnell in Vergessenheit. Sie erhöhen zudem die Möglichkeit für vernetztes Denken. Laut der Eltern funktioniert dies deswegen so gut, weil die Wissensvermittlung nicht mit Druck passiert, sondern von den Kindern als spaßig empfunden wird: *„Sie hat einfach Spaß gehabt. Also sie kennt jetzt mehr Blumennamen sozusagen (..) sie kennt mehr Bäume, weiß wie Obst und Gemüse wachsen“ (RK08:109).* Natur vermittelt zudem Respekt vor (gefährlichen) Situationen und unterstützt die Kompetenz zur Einschätzung gefährlicher Situationen (RK06:191). In gleicher Weise erhoffen sich die Interviewpartner durch Naturaufenthalte eine erhöhte Sensibilität und die Entwicklung eines Respektgefühls

(RK10:164-166) der Kinder in Bezug auf zukünftiges Umweltdenken und -handeln: *"Ja klar. (...) Ja ich meine, die lernen, wie man damit umgeht und das ist auch wichtig, ne? Dass die nicht einfach sagen 'da ist ein scheiß Baum, ich reiße jetzt die Äste da ab' oder was weiß ich"* (RK07:120). Darin eingeschlossen ist die Hoffnung, dass im Erwachsenenalter verinnerlichte Bilder, wie bspw. ein unerklärbarer Ekel vor Spinnen oder Käfern, aufgebrochen und nicht entwickelt wird: *„Ich meine, meine Kinder sind voll so 'Ah, da ist eine Spinne, aaahhhhh' (ahmt ihre leicht-panischen Kinder nach). Aber wahrscheinlich die Kinder, die im Waldkindergarten sind [...] die werden Tierfreunde hoffe ich. Also auch wenn die Tiere nicht so schön sind"* (RK07:120). Aus den Daten wird ersichtlich, dass Insekten (insbesondere Spinnen) in der Kindheit der Interviewpartner nicht als unschön oder eklig empfunden wurden. Das Ekelempfinden nahm unbewusst und unerklärlich mit dem Jugend- und Erwachsenenalter zu. Es wird jedoch versucht, diese Gefühle nicht auf die eigenen Kinder zu übertragen, da Insekten und Kleintiere einen besonderen Reiz auf Kinder ausüben und dadurch ein großes Potenzial in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ermöglicht: *„Sie wissen jetzt von Experimente [...] das die Schmetterlinge aus Raupen kommen"* (RK03:92-96).

- Dinge in Beziehung setzen

Natur bietet die Möglichkeit Lerninhalte miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei wurden insbesondere Lebenszyklen von Tier und Pflanzen angesprochen: *„Was Tiere sind [...] Wann haben sie Eier und Babyvogel. Und manchmal finden sie tote Tiere auf dem Boden einen kleinen Vogel und dann muss man erklären wie das ist, was das ist"* (RK01:110) aber auch der Erwerb von Allgemeinwissen, wie dem natürlichen Aussehen von Tieren: *„So in gewissen Stücken sind die Kinder wirklich so abgeschnitten von (...) von der Natur, von den Tieren. Was kennen die? Nur Autos, (...) Großstadt (...) viele wissen auch gar nicht (lacht) wie eine Kuh aussieht, vielleicht. (...) Und dann wie sollen sie später eine Beziehung aufbauen zu dem nicht die Tiere quälen oder so? [...] Nicht nur das ich ein Tier aus dem Zoo kenne"* (RK10:165-166). Ein unmittelbares Erleben heimischer Tiere ist für die Eltern von Bedeutung, um eine gesunde Mensch-Tier-Beziehung aufzubauen (RK03:96-98) und darüber hinaus Aspekte wie die Herkunft von Lebensmitteln und deren Erzeugung mit den Kindern zu besprechen. Ein Nichtwissen der Zusammenhänge des Lebensmittelursprungs wird von den Interviewpartnern als nicht tolerierbar wahrgenommen (RK03:100-114; RK06:921). Eine Interviewpartnerin gab dazu folgendes Beispiel: *„Euter, ja. Und mein Sohn hat mich gefragt, was es ist [...] Aber da dachte ich so: Oh mein Gott! [...] Also für mich ist*

*auch sehr wichtig, dass er weiß, woher das Essen kommt, ja? [...] Nämlich nicht aus dem Supermarkt [...] Und für mich ist es auch so ein bisschen die Natur, ja?“ (RK06:909-931).*

### **5.1.2 Natur als landschaftliche Verortung bzw. als grüner Ort**

Die häufigste Nennung im Sinne einer spontanen Naturassoziation waren konkrete landschaftliche Verortungen wie Wald, Wiese oder Berge. Natur wurde zudem mit der Farbe Grün assoziiert wird *„etwas Grünes und Ruhiges und Friedliches“ (RK08:11)* oder *„Natur ist Wald, so grün. Grünliche Fläche, Bäume, Grunewald vielleicht. Wenn wir sagen, wir gehen in die Natur, dann wir gehen in den Grunewald“ (WT02:2)*. Es wird deutlich, dass die gegenwärtige natürliche Umgebung eine Rolle bei der spontanen Assoziation mit Natur spielt. Oftmals wurden konkrete Orte und Regionen der direkten Umgebung genannt, wie bspw. Grunewald, Plötzensee, Weißensee oder konkrete Biotope wie Flüsse *„Die [Fluss], jetzt weil wir ja schon hier vor Ort sind“ (WK08:2)* oder Regionen *„Aber für mich ist das Wald und Wasser und ich denke an also z.B. Brandenburg oder Schwarzwald oder (...) See, ja irgendwo ein See“ (RK09:19)*. Naturräume, in denen die Farbe Grün nicht vorherrschend ist, neigen dazu, nicht als Natur wahrgenommen zu werden (WK03:42-44; WK06:14; RK09:4; WT02:2-12). Dies gilt bspw. in Hinblick auf Naturräume wie Strand und Meer: *„Also ja wir waren so ein bisschen auch am Meer, aber das ist nicht Natur. Für mich es ist immer grün! Grüner Wald und so weiter, wenn ich an Natur denke“ (WT02:12)* oder Wüste *„Da war ja eher so, ehm, ne Wüste, Sandwüste eigentlich eher so. Natur war da nicht viel“ (WK03:42)*. Aber auch hier gingen die Meinungen auseinander *Wüste ist auch die Natur“ (WK06:20-23)*.

Aus den Daten wird erkennbar, dass die Interviewpartner eine starke Relation des Naturverständnisses zu den Naturräumen ihrer eigenen Kindheit aufbauten, so dass die Landschaft Wüste bspw. nur in zwei Interviews genannt wurde. Beide Interviewpartner hatten einen räumlichen Bezug zur Wüste in ihrer Kindheit. Gleiches gilt für die Nennung des Naturraumes Strand, welcher ausschließlich von den Interviewpartnern genannt wurde, die in Strandnähe aufwuchsen (RK09:31).

Als stärkste Naturassoziation wurde die Landschaft *„Wald“* genannt, sowie davon ausgehend weitere Landschafts- und Naturräume wie Berge, Gebirge, Wasser, etc. (WK09:7; RK10:8): *„Also das erste Bild in meinem Kopf ist tatsächlich so ein Wald mit viele Bäume. Also irgendsoein, wie sagt man? So ein Wood leaves“ (RK09:19)*. *„Wald“* wurde 35 mal in den Interviews erwähnt, wohingegen See, inklusive der Verbindung zu

konkreten Orten nur elf Mal genannt wurde, Berge und Strand auf eine quantitative Nennungen von je sieben kommen, Wiese wurde sechs Mal genannt, Felder/Feld und Meer drei Mal sowie Gebirge zwei Mal. Der Wald scheint somit eine herausragende Rolle in Bezug auf das Verständnis von Natur zu haben. Alle Vergleichsgruppen gaben Wald als Assoziation für Natur an.

### 5.1.3 Natur als Ort der Gesundheit

Natur wird als Ort wahrgenommen, der direkte und indirekte Auswirkung auf die physische und psychische Gesundheit ausübt. Dies können u.a. Empfindungen wie Ruhe und Entspannung durch Natur sein oder auch physische Aspekte wie die Verbesserung des Immunsystems durch „*Frische Luft*“ (RK01:2). Frische Luft wird als besonders wichtig für Kinder erachtet (RK03:85): „*Diese frische Luft ist wirklich das Beste, was [...] einem Kind passieren kann, ja?*“ (RK06:799) und als Ursprung des gesunden Lebens für Kinder bezeichnet (WK10:26). Aufenthalte in der Natur werden daher versucht so oft wie möglich wahrzunehmen. Häufig werden dazu kleinere Grünflächen und Parks genutzt, die in unmittelbarer Nähe zu erreichen sind (RK03:51; RK04:80-82). Weniger Bäume bedeuten dabei eine proportionale Abnahme der Luftqualität (WK01:40). Die Eltern erhoffen sich eine Stärkung des Immunsystems durch den häufigen Aufenthalt ihrer Kinder an der frischen Luft „*Frische Luft, stärkeres Immunsystem hoffentlich (lacht) bei dem Kind*“ (WK08:2). Es ist festzustellen, dass Eltern der VG 3 (Regelkindergärten) der gesundheitliche Aspekt von Natur zudem im negativen Ausschlag stark beschäftigt. So sprachen sie von der Angst, dass Kinder bei zu langen Draußenphasen in allen Wetterlagen häufiger krank werden.

Im Sinne der psychischen Gesundheitswirkung wird Natur als Grundbestandteil benannt: „*Genauso wie du nicht leben kannst ohne Liebe [...] ohne Arbeit, so ist auch schwierig [...] dass man nie einen Kontakt mit Natur [hat] direkt [oder] indirekt also. Genau also das sehe ich so als Reparatur (lacht)*“ (WK10:54). Auch hier wird der tägliche Naturkontakt für eine gesunde Entwicklung des Kindes herangezogen (RK01:32). Dem zu Grunde liegt das Erlebnis sich selbst spüren zu können und in der Natur einfach „*DA zu sein*“ (RK04:310). Damit verbunden ist in der Regel eine grundlegende Ruhe und Entspannung (WK01:8; WK03:40), aber auch das Erleben von natürlichen Elementen, wie dem Wetter, den Jahreszeiten oder simpel „*Dreck (lacht). Erde. Matsch. Spaß (...) Ausgeglichenheit*“ (WK08:4).

Für das erwachsene Empfinden scheint Natur ein Ausgleich zum Alltag, eine Pause (RK02:2) vom oft empfundenen Stress zu sein. Dieser Ausgleich findet häufig am Wochenende statt *„Was ich aber machen muss, ist aber tatsächlich Spaziergänge und sowas am Wochenende [...] wir versuchen [...] jetzt nicht zwanghaft, aber halt versuchen regelmäßig da spazieren zu gehen und ein bisschen grün und Ruhe und so ein bisschen was zu“* (RK05:29-31). Die meisten Eltern gaben an, dass sie mindestens einmal in der Woche gezielt in der Natur unterwegs sind. Eltern aus Waldkindergärten scheinen dabei häufiger Naturkontakte in den Alltag einzubauen, was wahrscheinlich durch den täglichen Ablauf im Kindergartenkontakt begünstigt wird. Grundsätzlich scheinen Aufenthalte in der Natur das Leben zu verlangsamen (RK03:69) und ein Stück Lebensqualität zurückzubringen. Dies gilt insbesondere in Stadtkulissen mit hohem Lärmpegel, die starke sensorische Reize aussenden *„Weg vom vom Straßen mit Autos und Lärm, das ist auch sehr wichtig, das ist einfach irgendwo ruhig und (..) yeah peaceful..yeah, aber als Erholung denk ich“* (WK04:38). Natur dient als Beruhigungsquelle, die von den Interviewpartnern aktiv genutzt wird um runterzukommen *„mit Hilfe der Natur, sich runterdrehen kann? [...] Runterkommen kann ja. Also sich beruhigen kann. Das finde ich sehr wichtig. Ich mache das selber mit der Natur. Also ich brauche ein bisschen Grün um mich herum, um mich (..) gut zu fühlen“* (RK02:174-176) und gleichzeitig als Ausgangspunkt für Aktivität und Selbstreflexion (WK10:16). Das Finden von Ruhe und Ausgeglichenheit in der Natur scheint eine kulturelle Ebene des deutschen Naturverständnisses zu bedienen. So reflektierten mehrere Interviewpartner, dass die Wahrnehmung von Ruhe und Entspannung in der Natur erst mit dem Aufenthalt in Deutschland einsetzte: *„Ich habe das hier eher gelernt, einfach mal so sich dann die eine Stunde nehmen und durch den Wald zu laufen und so. Das war schon anders“* (WK07:37). Natur im Sinne der Erholungsfunktion scheint im deutschen Kulturraum verankert zu sein: *„Nature really wasn't a relaxing thing for me until (..) yeah until I came here. I mean of course I suppose you do relax. I mean there there is times in the States you're hanging around, having a camp fire and it's fine but, but it's a different feeling to it and I wouldn't call it relaxing but it is fun to of out into the nature“* (WK11:14). Neben dem kulturellen Aspekt scheinen auch demografische Faktoren wie das Alter zur Veränderung des Naturverständnisses beizutragen. War Natur in der Kindheit der Interviewpartner unreflektierter Bestandteil, nimmt das Interesse in der Jugend häufig ab. Ab Mitte 20 oder mit der Geburt der eigenen Kinder nimmt die Bedeutung von Natur bei vielen Interviewpartnern wieder verstärkt zu: *„Ja, weil ja das kommt mit dem Alter (lacht). Jetzt*



*bin ich nicht mehr so Disko und Ausgehen in Clubs und so. Ich will jetzt lieber einen schönen Spaziergang machen am Sonntagnachmittag“ (RK10:16).*

#### **5.1.4 Natur als Ort der Verbundenheit und Erinnerung**

Einige Interviewpartner assoziierten Natur mit der eigenen Kindheit. Diese Gefühle waren stark positiv besetzt und es ist anzunehmen, dass eine Verbindung zum heutigen Naturverständnis besteht. Daher wurden in dieser Kategorie alle Textstellen codiert, Natur auf der Gefühlsebene beschreiben. Natur wird in erster Instanz grundsätzlich als „*Was Schönes (..) was ich auch gerne erlebe“ (RK07:14)* beschrieben. Das Gefühl, sich in der Natur zu Hause zu fühlen, wird mehrfach benannt „*Natur für mich ist zu Hause [...] Es ist wie für mich, ich fühle mich sehr wohl. Es ist ein Teil von mir (..) wo ich mich am meisten wohlfühle [...] Ja, Natur für mich ist [...] Ist eigentlich alles, was (..) was die Erde uns gegeben hat“ (WK01:8)*. Natur im unmittelbaren Umfeld zu wissen, führt zu einem Plus an Lebensqualität (RK02:14-16). Die voranschreitenden Technologien und eine damit verbundene Abkehr von Natur wird als Grund gesehen, dass Menschen sich weniger in der Natur zu Hause fühlen und damit ein Stück ihrer Identität verlieren: „*Das man durch Industrialisierungsprozess und hohe Technologie [...], dass [wir] [...] die Verbindung mit der Natur nicht mehr haben [...] unsere Sinnlichkeit, unsere Wahrnehmung, Ich-Verbundenheit in der Natur [...] Dieses Zurück nach Hause“ (WK10:26)*. Eine starke emotionale Bindung zu einem Naturraum wird dort deutlich, wo sich der heimatliche Naturraum der Interviewpartner vom deutschen Naturraum stark unterscheidet. Es entsteht häufig ein Sehnsuchtsgefühl nach diesen Umgebungen: „*Dann bin ich sehr mit den Bergen verbunden [...] Sehr viele Berge, Wasserfälle, Flüsse [...] Ich bin aufgewachsen mehr mit Regenwald. Ich verbinde mich mehr mit (..) ich vermisse schon die Wasserfälle, die warme Wasser zum Baden“ (WK01:14-18)*. Verinnerlichte Naturräume der Kindheit scheinen zudem Ausgangspunkt für die weitere Interpretation der natürlichen Lebensumwelt darzustellen: „*Ich bin an der Ostsee groß geworden [...] Also für mich ist die See oft der Strahlenpunkt“ (RK06:49-50)*.

Neben der Nennung spezifischer Landschaften und Naturobjekte als Erinnerungspunkte standen Kindheitserlebnisse im Mittelpunkt dieser Kategorie. Natur wird als essentieller Bestandteil der eigenen Kindheit beschrieben: „*das ist so ein Teil vom (..) von der KINDHEIT einfach, in der Natur sein“ (RK06:89)*, welcher sich auch für die eigenen Kinder gewünscht wird: „*Aber ich will eher so diese Freiheit geben, die die Kinder vorher hatten. (..) Ich würde das gerne meinem Sohn schenken, weil ich finde, das ist ... (...) Das ist schön*

*einfach [...] Das ist von KINDHEIT, ne? Das ist immer, für mich gehört das einfach dazu“ (RK06:281-283). Die Erinnerungen der Interviewpartner gehen dabei von der Beschreibung einzelner Erinnerungsbilder (RK06:215) bis hin zu besonderen Ausflügen mit Eltern und Freunden in der Natur, die als wertvoll empfunden werden (WK07:7; WK09:67; WK11:20-22; WT01:6; RK02:26; RK07:22). Interessant in dieser Hinsicht ist, dass Natur in der eigenen Kindheit oft in den Ferien und an den Wochenenden erinnert wird*

*„mit dem Sommerhaus in Dänemark (lacht). Erstmal. Das ist dort, wo ich selbst meine größten Naturerlebnisse hatte, glaube ich, als Kind [...] Eigentlich ist es eher mit so Stimmung verbunden und so Kindheitserinnerungen ganz stark (..) so eine Stimmung von Urlaub (lacht) (..) oder Wochenende. Weil das war halt immer Urlaub und Wochenende wo wir im Sommerhaus waren. Und jetzt, also heute ist es auch so, dass ich mir sowas wünschen würde, so ein Wochenendhaus oder sowas hier“ (WT01:4-6).*

Das gemeinsame Verbringen von Zeit mit Eltern und Freunden in der Natur scheint die positiven Erinnerungen nochmals zu verstärken.

Im Zusammenhang mit den eigenen positiven Naturerinnerungen wird die heutige Situation von Kindern reflektiert *„Ich habe als Kind die Natur sehr genossen. Und einfach mal [...] meiner Phantasie freien Lauf lassen konnte oder wir konnten das. Ob wir dann aus Matsche irgendwelche Brote gebacken haben oder sonst irgendwas gemacht haben. Wir hatten diese Möglichkeit. Hat man heutzutage nicht mehr ganz so“ (WK08:75). Die geringeren Zugänge von Kindern zur Natur werden begründet mit dem veränderten Umgang mit Naturlandschaften *„Als ich einmal auf einem Feld war, da waren dann ganz viele Blumen und so (...) Da hab ich gedacht, so hab ich in Erinnerung an meine Kindheit und solche Felder sieht man immer seltener und halt so kultiviert“ (WK07:5), durch die erhöhte Berichterstattung in den Medien (WT01:76), den Einzug von modernen Medien in den Kinderzimmern (WK08:193) und einem damit veränderten Interesse bei Eltern und Kindern sowie fehlende Zeit im Alltag und eine Zunahme des Gefahrenempfindens in der Natur (RK02:12; RK07:124; WT01:6). Im Bewusstsein dieser gesellschaftlichen Veränderung wird es als wichtig empfunden, den eigenen Kindern ebenfalls die Möglichkeit zum Sammeln positiver Naturerinnerungen zu bieten. Die eigenen Natur-Erinnerungen scheinen den Interviewpartnern als Privileg zu gelten, welches sie an ihre Kinder weitergeben wollen und für deren Weitergabe sie sich persönlich verantwortlich fühlen: *„er [der Sohn, Anm. SN] hat gerade angefangen zu laufen, ich habe ihm schon die ersten Gummistiefel gekauft [...] Er soll das auch erleben dürfen, was ich erlebt habe“ (WK08:211). Darüber hinaus wird die Idee einer Verbesserung des Umweltdenkens- und -handelns der Kinder durch***

positive Kindheitserinnerungen in der Natur angesprochen. Ein Gefühl von Selbstverständlichkeit und einer sicheren und natürlichen Bewegung in der Natur soll durch die Verbundenheit mit der Natur hergestellt werden: *„Es ist sehr wichtig, [...] dass die Kinder das auch so total selbstverständlich und natürlich empfinden [...] die Zeit in der Natur zu verbringen [...] Ich denke, dann werden sie vielleicht ein bisschen (..) es für wichtiger halten, das alles so (..) zu erhalten. (..) Also wenn er [...] schon als Kind mit der Natur so verbunden ist, ja?“* (RK06:905)

### **5.1.5 Natur als Ort ohne Menschen und Zivilisation**

Alles vom Menschen Gemachte stellt für die Interviewpartner eine künstliche Umgebung dar, wohingegen Natur all das ist, *„was nicht (..) Kunst [ist], ja das ist Natur für mich [...] Alles, was nicht vom Mensch verstellt, gemacht [ist]. Alles, was nicht vom Mensch so abhängig [ist]“* (RK03:43). Natur ohne menschliches Zutun ist demnach *„Menschlosigkeit, also die unberührte Natur. Einzig das Wasser oder ein Wald, aber wo keine Hütte steht oder gar nichts“* (WK09:7). Häufig werden Naturflächen benannt, die nicht nur weitab von Menschen im Allgemeinen sondern auch weitab von bebauten Flächen liegen und/oder mit besonderem Schutzstatus versehen sind, wie bspw. Nationalparks. Diese scheinen insbesondere in den USA einen starken Bezugspunkt für Natur darzustellen: *„You’re in the middle of nowhere. You’re really 100km from the nearest (..) anything, a gas station perhaps a 100km [...] I suppose like nature was like you got a car and drove 5 hours to get in the middle of nothing - nature - and then you get out and start walk and so that’s what it was most of the time for us“* (WK11:10-22).

Die Anwesenheit von Menschen in Naturräumen kann die Wahrnehmung von Natur dahingehend beeinflussen, dass diese nicht mehr als Natur gesehen wird (WT03:68-76): *„Also ja wir waren so ein bisschen auch am Meer [...] Und es gibt noch ’nen Strand. Aber es gab auch einen ’Funfair’ [...] Vergnügungspark, so ein großes Rad. Und ein großes Licht, also blinkende Lichter und so weiter. Und ich habe immer an Meer und diese Park zusammen gedacht“* (WT02:12-16). Natur scheint ein Gegenstück zum zivilen Stadtleben darzustellen und dient als Zufluchtsort, fernab von Gebäuden, Lärm und Müll (RK07:20; RK10:24). Dennoch bleibt Natur stets ein Ausweichort für das Wochenende, so dass die Zeit in der Natur skalierbar bleibt.

Der fortschreitende Entzug von natürlichen Lebensräumen innerhalb von Städten durch Infrastrukturmaßnahmen u. ä. wird als unschön empfunden (WT02:16). Grünflächen sind essentiell für das tägliche Leben und werden äußerst positiv bewertet: *„Man kann durch den*

*ganzen Wald fahren von A nach B ohne jetzt in der Stadt zu sein unbedingt zu gehen“ (WK07:33). Die Möglichkeit der Parknutzung wird in Großstädten gerne angenommen. Parks nehmen eine Sonderstellung in der Naturwahrnehmung ein: die einen empfinden aufgrund der künstlichen Anlage ein begrenztes Naturerleben in Parks (RK02:14; RK07:16): „Es ist nur natürlich in [Ort] begrenzt, was man erleben darf. Und ich würde sagen, so Natur pur ist eh so diese, also nicht gepflegte Anlagen so wie Parks, sondern wirklich so im Wald oder so ähnliches. Also es gibt Natur, aber nicht Natur im wahrsten Sinne des Wortes“ (RK07:16), andere verstehen Parks durchaus als vollwertige Naturlandschaft (RK08:11-13). Hier wird erneut der Sozialisationsaspekt deutlich, der eine Naturassoziation an die Umgebungslandschaft der Kindheit knüpft: „Also ich bin ein Großstadt-Kind, also für mich ist es eher Park“ (RK08:11). Interessant ist, dass der Park als Naturassoziation insbesondere in der VG 3 (Regelkindergärten) genannt wurde. Oftmals fiel in diesem Zusammenhang das Wort „(Groß-)Stadtkind“ (WK07:7; WT01:185-187; RK02:34&44; RK05:35; RK07:24), verbunden mit der Implikation einer größeren Naturferne.*

Ausgehend vom einem Naturverständnis, welches das aktive Wirken des Menschen ausschließt, ergaben sich einige Aussagen zur Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur, insbesondere in Hinsicht auf das Thema Umwelt- und Umweltschutz. Natur ist entsprechend ein Ort, der nicht durch den Menschen, durch Müll oder Chemikalien verunreinigt werden darf. *„Ich denke es ist, [...] das ist natürliche Sachen sind, [...] die nicht beschädigt durch Müll oder yeah, Chemikalien oder sowas sind [...] Wald mit voller Müll und ungesunde Bäume ist kein Natur für mich“ (WK04:16-20).*

### **5.1.6 Natur als Ort von Aktivitäten, Sport und Ausflügen**

Natur wird als Ort für körperliche Aktivität, als Treffpunkt für das gemeinsame Verbringen von Zeit oder als Ziel geplanter Wochenend- und Freizeitgestaltung genannt. Die häufigsten Nennungen waren dabei sportliche Alltagsaktivitäten wie Wandern, Joggen und Spaziergehen, aber auch Ski fahren in der Freizeit (WK02:21; WK04:64&72; WK06:34&86; WK11:8-10; RK01:4; RK10:16&86). Für sportliche Aktivitäten werden in der Regel ausgewählte Naherholungsgebiete genutzt, zum Joggen und Spaziergehen dienen Naturräume in der näheren Umgebung (WK04:78; WK08:2; RK01:12; RK05:29; RK06:105-107).

Sofern Natur als Ort von Aktivitäten verstanden wird, stehen dahinter zeitlich begrenzte Aufenthalte im Sinne von Tages- oder Wochenendausflügen oder Urlaubs- und Ferienzeiten. Wandern, Camping und Winter- und Outdoor-Sportarten sind die häufigsten genannten

Aktivitäten in der Natur (u. a. RK05:11; RK09:35; WK11:14). Naturnahe Orte mit besonderem Erlebnisangebot für Kinder bieten eine spannende Alternative, um Natur und Kinderbetreuung miteinander zu verbinden. Natur bleibt in diesem Zusammenhang oft eine organisierte Einheit innerhalb des Wochenalltags, die vorab mit Planung verbunden ist (RK04:76). Innerhalb der Vergleichsgruppen fällt auf, dass insbesondere Eltern aus Waldkindergärten Natur als Treffpunkt für gemeinsame Aktivitäten beschreiben. Natur scheint ein Ort zu sein, an dem man sich gut mit anderen austauschen kann und gemeinsam Zeit verbringt. Natur wird somit gleichzeitig zum Ort des Verweilens (WK02:119) und ermöglicht, positive Erinnerungen zu generieren (WK08:2-8). Davon erzählen u. a. Erinnerungen aus Urlauben mit Familie und Freunden, oft verbunden mit Campingausflügen sowohl in der eigenen Kindheit als auch im Erwachsenenleben

*„Und dann also in den Sommerferien, wir sind nach Schottland gefahren und dann zwei Wochen, wir hatten einen Caravan, einen Wohnwagen und dann das war in die Natur. Wir waren mitten in einem Fluss und es gab immer ein paar Familien, die hatten auch große Kinder und wir, wir konnten dann vielleicht mitacht oder neun, zehn mit den älteren Kindern ein bisschen laufen gehen und allein spielen und Bäume klettern und so weiter. Aber nur, nur in den Ferien ja“ (WT02:8)*

### **5.1.7 Natur als attraktiver Ort für Kinder**

Natur wird als attraktiver Ort für Kinder wahrgenommen, da ihr eine stimulierende Wirkung zugeschrieben wird, welche die Kompetenzausbildung positiv beeinflusst. An erster Stelle wird der positive Einfluss von Natur auf das Verhalten der Kinder im Sinne einer erhöhten Aufmerksamkeit und Konzentration genannt. Die Kinder sind einerseits gezwungen, sich mit einem begrenzten, aber vielfältigen Angebot auseinanderzusetzen *„Die Kinder [...] können sehr beschäftigt sein, wenn sie in der Natur sind, weil sie brauchen nicht so viele Aufmerksamkeiten. So sie können ganz viel Zeit alleine verbringen und selbst verbringen“* (RK03:69), auf der anderen Seite sind keine zusätzlichen Reize notwendig, um die Aufmerksamkeit der Kinder langfristig zu binden *„Ich glaube für sie ist wirklich das Beste in der Natur. Sie genießen. Natur man muss nix anbieten, nix Spielzeuge oder Aktivitäten anbieten, das ist schon da [...] Natur selber ist einfach so stimulating für die Kinder“* (RK01:110). Die Menge an sensorischen Reizen findet in der Natur in ihrer Gesamtheit statt, d.h. alle fünf Sinne werden gleichzeitig angesprochen. Dies hat Auswirkungen auf das Handeln und die kognitive Entwicklung der Kinder

*„Kinder heutzutage kriegen einfach nicht genug sensorisches Input [...] in der Natur gibt es einfach Sachen, die es sonst wo nicht gibt [...] Dreck keine Ahnung, also Sand und Erde sind unterschiedlich zum Antasten. Und wenn man Barfuß rumläuft, ist es was anders auf Blättern zu laufen oder auf Sand zu laufen oder also das ist alles sehr unterschiedlich und das bildet alles das Gehirn aus, diese unterschiedliche Gefühle,*

*die man dann an der Haut quasi hat. Und die Gerüche sind auch anders, das kriegt man natürlich auch nicht in der Stadt. Also dieser Geruch, nachdem es geregnet hat im Wald. Also das kriegt man auch nicht hier“ (RK05:142).*

Natur wird in Hinblick auf ihre sensorisch vielfältige Umgebung gegenüber geschlossenen Räumen mit künstlichem Spielzeug vorgezogen (RK09:163-169).

Weiterhin sehen die Interviewpartner Natur als attraktiven Ort für ihre Kinder in Hinblick auf die darin vorkommenden Pflanzen und Tiere. Die natürliche Anziehungskraft von Tieren auf Kinder wird von den Eltern bestätigt: „*Da es wilde Tiere im Wald ist auch für die Kinder sehr attraktiv, das ist auch anreizend“ (WK04:24).* Die Beschäftigung der Kinder mit Kleinstlebewesen wie Insekten und Würmer wird besonders hervorgehoben „*Er muss immer im Holz gucken, ob es noch mehr Insekten gibt“ (RK01:86).* Kinder können in solchen Situationen ihrem natürlichen Forscher- und Entdeckerdrang nachgeben und positive Erfahrung sammeln. Weiterhin angesprochen werden Bäume als Attraktoren in der Natur (WK10:70). Bäume und Parkflächen scheinen insbesondere in Städten einen wichtigen Bestandteil des Alltagslebens auszumachen, da diese Flächen für die Kinder als Bewegungs- und Entdeckungsfläche gewertet werden (RK04:320).

Die Attraktivität der Naturflächen für Kinder steigt mit dem Sicherheitsempfinden der Eltern. So werden Gärten als ideale Möglichkeit der Naturerfahrung für Kinder gesehen, da diese durch Zäune abgeschlossen und begrenzt sind. Attraktiv in diesem Zusammenhang ist die Möglichkeit des unbeaufsichtigten Spielens der Kinder sowie die Abwesenheit von Gefahren wie Straßen, Autos u. ä.:

*"Der hat einen Garten [...] In dieser Zeit hat er (..) Kirschen gesammelt, konnte die Leiter hoch. Dann hat er irgendwelche [...] Johannisbeeren gefunden. Dann hat er irgendwie eine Katze da irgendwo da. Und der Garten ist so groß, ich konnte ihn nicht sehen, ja? Ich konnte ihn nicht sehen und nicht hören. Aber trotzdem wusste ich ... Und ich finde, das ist das Beste für das Kind, was es gibt, ja? Er ist sicher, ich weiß es [...] weil das ist auf dem Land, ja? Er kann nicht irgendwo auf die Straße, es ist ein [...] Zaun ist da [...] Und trotzdem kann er (..) so tun, als ob, ja, er ganz alleine ist“ (RK06:145-149).*

Durch die Nutzung eines Gartens als Natur- und Erfahrungsraum werden zwei elterliche Bedürfnisse befriedigt – das Kind kann Zeit in der Natur verbringen und sich darin unbeaufsichtigt beschäftigen, und gleichzeitig wird das Sicherheitsbedürfnis der Eltern bedient.

### 5.1.8 Natur als Ort für Abenteuer, Wildnis und Gefahren

Natur ist Abenteuer, Wildnis und Gefahr – im positiven wie im negativen Sinne. Abenteuer und Wildnis bedeuten eine Abstinenz von Zivilisation, eine größere Vielfalt von Pflanzen und Tieren sowie ein größeres Potenzial an Spaß in der Natur. Natur wird als „*was Wildes, was Freies, wo man gerne so im Freien gehen kann*“ (RK02:2) empfunden, einen Ort ohne menschliches Eingreifen. Wilde Natur sind Orte der Abgeschiedenheit (WT02:16&64; RK02:2&12; RK08:13; WK11:10), welche in den Heimatländern der Interviewpartner als solche klassifiziert werden. Naturräume in Deutschland werden hingegen nicht als Wildnis wahrgenommen:

*„In Russland haben wir unsere Sommer (...) in einer (...) Dorf verbracht und (...) die rund 600 km von [Ort] und auch 600 km von [Ort] auch, [...] aber es war (...) richtig (...) WILD, ja? Weil es war, ich weiß nicht 40 Kilometer bis eine kleine Stadt, wo man kann einkaufen. Aber es ist ganz viele Seen und ja Felder. Und nichts passiert da (lacht). Dann vielleicht ist es nicht so einfach solche Platz in Deutschland zu finden, weil es ist richtig wild“ (RK03:53).*

Für die Interviewpartner scheint die biologische Vielfalt ein Indikator für Wildnis zu sein. Je höher die biologische Vielfalt und je geringer das menschliche Eingreifen in einer Landschaft wahrgenommen wird (RK04:58-66), desto wilder scheint sie „*Wenn man (...) auf dem Land ist in Brasilien, dann hat man viel mehr Vielfalt [...] In Brasilien ist es noch SEHR WILD. Man kann auch im Regenwald sehen, also gehen und wo keine Menschen was gemacht hat, es ist alles noch sehr wild mit viel mehr Vielfalt und Tieren, Pflanzen*“ (WK01:16).

In Relation zu Natur als Ort der Wildnis wird häufig ein Erlebnis- und Abenteuercharakter angesprochen. Aus den Daten war zu beobachten, dass insbesondere die Interviewpartner US-amerikanischer Herkunft Natur als Abenteuer werteten und im Vergleich zur Natur in Deutschland die größten „Anpassungsschwierigkeiten“ beschreiben. Während Natur im Heimatland Spaß und Abenteuer bedeuteten, scheint die Nutzungsabsicht in Deutschland als eine andere wahrgenommen zu werden:

*„The difference here in Germany because really isn't any wild animals that would hurt you [...] and that was exciting to be out in where there might mountain lions you know they're out there. And they could eat you or bears or wolfs. And there are so many wolfs but mountain lions and bears were dangerous. So that was nature to me. And I sort of I had to change when they all come to Germany and Europe and there isn't anything that's really a life threatening and so for a while I didn't feel like there is any nature in Germany [...] there was a huge difference, nature was adventure and adventure is fun“ (WK11:10-12).*

In Deutschland werden die vorkommenden Tiere nicht als gefährlich eingestuft, die Abenteuerlust in der Natur geht damit ein Stück weit verloren. Die Wahrnehmung von Natur als Ort von Ruhe und Entspannung in Deutschland führt anfänglich zu Irritationen, welche mit der Zeit überwunden werden. Im weiteren Gespräch werden Gefahren in der deutschen Natur genannt, welche keine Lebensbedrohung darstellen, jedoch als gefährlich empfunden werden: *„I mean at first glance there is nothing dangerous, but if you take a closer look maybe [...] there is mushrooms and plants and different yeah so insects [...] I mean I think the one thing I fear in german wilderness are ticks. They suck. Literally they suck our blood and it's (...) they're terrible little animals of insects“* (ebd.:28-30). Zecken als reelle Gefahr in deutscher Natur werden mehrfach benannt (WT01:6&193-197; WK11:30; RK01:110; RK07:132).

In den USA verbreitet ist das Erlernen von Überlebenstechniken in der Natur (RK05:11; WK11:14), welche ebenfalls einen Erlebnischarakter in der Natur darstellen. Das Wissen um giftige und ungiftige Pflanzen, der Umgang mit natürlichen Hinweisen in der Natur sowie die Anwendung dieses Wissens in Freizeitsituationen scheint das Gefühl von Abenteuer zu verstärken. Hier scheint gleichzeitig eine Rückbesinnung auf den menschlichen Ursprung seinen Platz zu finden: *„Das man weiß welche Pflanzen man anfassen darf und welche nicht. Ja genau. Wie man sich zurecht findet in der Natur. Wenn man sich irgendwie, wenn man den Weg verloren hat. Oder wie man sich zu Recht findet“* (RK05:11). Zusammenfassend scheint die Wahrnehmung von Natur als Abenteuer und Wildnis eine gewisse Gefahrenquelle beinhalten zu müssen.

Auf der anderen Seite scheint die Zunahme medialer Präsenz in Bezug auf Gefahren in der Natur einen Einfluss auf den Lebensalltag der Interviewpartner und deren Wohlfühlen in der Natur auszuüben. Eine Interviewpartnerin sprach dazu die Berichterstattung über eine giftige Spinne an, welche aktuell in ihrem direkten Umkreis gefunden wurde:

*„Ich hab´ gehört (lacht) von so ´ner krassen Spinne in [Ort], so eine krasse Giftspinne. Also pass auf bei langen Gräsern. Die sind so orange. Und ich habe jetzt voll die Alpträume mit Spinnen (lacht) [...] Ja, wegen der Kinder. Aber ich meine, die rennen auch nicht in langen Gräsern [...] Ja, also man könnte einen Herzstillstand (...) erleiden. Weil die irgendwie ganz tief in der Blutbahn dann beißen [...] Ja das war letzte Woche in den Nachrichten“* (RK07:124-130).

Eine mediale Berichterstattung reicht aus, um eine grundlegende Angst in Bezug auf Natur zu verursachen. Das Verhältnis zur Natur scheint sich mit zunehmendem Alter sowie insbesondere mit der Geburt eigener Kinder zu verändern. Durch ein verstärktes Verantwortungsgefühl der Eltern wird Natur häufiger als Gefahr wahrgenommen. So



erhalten Naturräume, die aus der eigenen Kindheit bekannt sind und bisher als ungefährlich eingestuft wurden, einen Stimulus der Gefahr (WT01:199). Während Natur in der eigenen Kindheit und Jugend unbeschwert erlebt wurde, wird die Wahrnehmung für Gefahren sensibler. Das Empfinden von Gefahren und das Einschätzen gefährlicher Situationen muss jedoch ebenso in der Persönlichkeit der einzelnen Interviewpartner gesehen werden (RK05:19).

### 5.1.9 Natur als Ursprung des Lebens

Neben den räumlichen Assoziationen von Natur, konnte eine Subkategorie herausgearbeitet werden, die Natur als Grundverständnis definiert, welches sich auf die menschliche Ursprünglichkeit des Lebens beruft. Natur wird erlebt als *„alles, was (..) was die Erde uns gegeben hat“* (WK01:8) oder als Universum allen Seins (WK06:8) und *„Prinzip des Lebens“* (WK10:26). Die Ursprünglichkeit wird insbesondere dann deutlich, wenn Natur in Gegensatz zur heutigen industrialisierten und digitalisierten Welt gesetzt wird. Der biologische Ursprung des Menschen wird sichtbar, wenn er längere Zeit in der Natur verbringt: *„In dem Sommerhaus [...] also wir haben da kein warmes Wasser, keine Dusche und Klo ist halt so außen [...] Der Körper ändert sich einfach. Also erst juckt alles (lacht) drei Tage lang oder so und dann irgendwann ist man so in diese Gänge und also das finde ich schön“* (WT01:213).

Den Interviewpartnern ist es wichtig, dass ihre Kinder den Bezug zur Natur nicht verlieren. Dies machen sie bspw. in Hinblick auf den Ursprung von Lebensmitteln und tierischem sowie pflanzlichem Naturwissen fest. Die Eltern wünschen sich bspw., dass die Kinder die Herkunfts- und Verarbeitungskette von Lebensmitteln kennen (RK03:96-98). Das Konsumieren natürlicher, gesunder Lebensmittel, insbesondere von Bio-Essen, wird als ursprünglich empfunden (RK05:85; RK08:52-53; RK10:12). Das Verständnis von Natur als Ursprung des Lebens wird laut der Eltern in der frühen Kindheit gelegt (RK02:174; RK06:283). Durch eine stärkere Verbundenheit der Kinder mit der Natur erhoffen sich einige Eltern eine höhere intrinsische Motivation, Natur und Umwelt für sich selbst und die nachfolgenden Generationen erhalten zu wollen *„Und (..) ja, ich mein es ist auch irgendwas womit wir als Menschen verbunden sind und (..) also so von wegen Umwelt und dass wir die Natur dann genießen bzw. pflegen sollten. Das es dann so bleibt, weil natürlich für unsere Kinder soll das alles noch weiter bestehen, auch wenn wir irgendwann sterben (lacht)“* (RK07:14). Der Natur- und Umweltschutzgedanke scheint hier stärker im Vordergrund zu

stehen als in den anderen Subkategorien. Natur als schützens- und erhaltenswert erachtet, was ein gewisses Maß an Verantwortungsbewusstsein in sich birgt.

#### **5.1.10 Naturkontakt im Alltag der Interviewpartner**

Natur findet für viele Interviewpartner als gezielter Ausflug an den Wochenenden oder während des Urlaubs statt. Interviewpartner in urbanen Räumen scheinen sich mehr Natur in ihrem Alltag zu wünschen (WT01:14; WT02:70; RK02:18; RK05:35; RK06:737). Naturaufenthalte können vom Spielplatzbesuch bis zum ausgedehnten Waldspaziergang alle Formen annehmen und bedienen verschiedenste Bedürfnisse. Eltern in Waldkindergärten geben an, dass sich der Naturbezug in ihrem Alltag durch den täglichen Besuch der Kinder in einer Waldkita erhöht hat: *„Also jetzt ist Natur nicht mehr sozusagen ein Ausflugsziel, sondern eigentlich etwas, dass man (...) allein dadurch, dass mein Kind in einen Naturkindergarten geht, eigentlich in den Tagesablauf einbezieht, ne?“* (WK02:21). Aber auch Eltern der anderen Vergleichsgruppen gaben an, dass sich der Einfluss von Natur auf ihre Alltagsgestaltung in Deutschland verstärkt hat. Dies begründen sie damit, dass Natur in Deutschland – und vor allem in deutschen Groß- und Mittelstädten – ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Häufig werden Vergleiche mit der urbanen Natursituation im Heimatland angestellt. Hauptaussage ist, dass Natur in Deutschland einfacher zu erreichen und damit jedem zugänglich ist (RK02:14, RK04:36-42, RK06:107, RK08:19; RK09:41-49, WK07:5&33, WK10:38): *„In Deutschland hat man einen einfachen Kontakt hier im Alltag (...) mit der Natur. Man kann schnell in den Park gehen, den Fluss sehen oder die Tiere beobachten, die Blumen [...] Also in fünf Minuten, zehn Minuten bist du direkt innerhalb Wald und du denkst, die Stadt ist ganz weit weg, oder du hörst keine Autos mehr oder so“* (WK01:16). Natur wird vom geplanten Ausflugsziel am Wochenende zum Gegenstand des Alltags. Zudem wird die Infrastruktur im Heimatland oft als nicht kompatibel mit Ausflügen in die Natur empfunden: *„Allein mit dem Kinderwagen spazieren zu gehen, die Gehsteige sind kaum [...] behindertengerecht, geschweige denn kinderwagengerecht. Es ist viel schwieriger so aus dem Haus zu gehen“* (WK02:11). Letztlich wird auch die Möglichkeit zur Anlage eines eigenen Gartens als täglicher Kontaktpunkt in der Natur betrachtet und wertgeschätzt (WK02:21; WK03:51-54; WK04:8&22; WT01:68-78; WT02:52; RK05:35).

#### **5.1.11 Änderung des Naturverständnisses durch den Aufenthalt in Deutschland**

Die deduktive Ermittlung des direkten Vergleiches der heutigen Naturwahrnehmung mit früheren Vorstellungen ergab in einigen Fällen eine Änderung des Naturverständnisses. Eine veränderte Naturwahrnehmung konnte oftmals an der neuen Lebensumgebung festgemacht

werden. Es zeigte sich, dass Veränderungen insbesondere in der Dimension „*Natur als landschaftliche Verortung bzw. als grüner Ort (inkl. Pflanzen/Tiere)*“ festgestellt wurden: „*Dann in Spanien war mehr Berge, Berge, Strand, ja Wandern. Aber hier ist mehr See und Wald*“ (RK01:4). Durch den deutschen Naturraum scheint zudem eine neue kognitive Verknüpfung entstanden zu sein. So erweiterte sich das Naturverständnis oftmals um die Komponente Wald: „*Also Wald ist für mich Deutschland [...] wenn ich dann nach Deutschland gefahren bin immer, mir kam immer der Himmel größer vor und immer voller Wälder. Also das ist eben für mich das Land der Wälder [...] ich habe das hier eher gelernt, einfach mal so sich dann die eine Stunde nehmen und durch den Wald zu laufen*“ (WK07:33-37). Der Gegensatz zwischen Sozialisationsumgebung und gegenwärtiger Umgebung sowie deren Einfluss auf den Menschen und dessen Verständnis für Natur wird in diesem Beispiel deutlich. Einige Interviewpartner gaben an, dass sich ihr Naturverständnis nicht verändert hat – weder affektiv noch kognitiv. Dies belegten sie in der Regel damit, dass sich der sie umgebende Naturraum nicht verändert hätte und somit keine Veränderung im Naturverständnis hervorgerufen wurde: „*Hat für mich keinen anderen Stellenwert. Ja es ist ja und auch in Russland und in Deutschland, Natur ist ganz (...) ähnlich SO. Und auch [Ort] und [Ort] sind große Städte, die haben ganz viele Parks und auch kann man ins Grüne gehen, um mehr Natur zu genießen sozusagen*“ (RK03:48-53).

Sofern eine Änderung des Naturverständnisses auftrat, konnte dieses an unterschiedliche Aspekte geknüpft werden, welche im Folgenden dargestellt werden sollen:

#### *Änderung des Naturverständnisses - gesellschaftliche Ebene*

Die gesellschaftlichen Veränderungen scheinen einen Einfluss auf das Naturverständnis auszuüben. Hier sollen der verstärkte Wunsch von Familien nach urbanen Lebensstrukturen oder der Einzug digitaler Medien in den Alltag der Menschen genannt werden. Während Natur in der eigenen Kindheit Teil des Alltags war, findet diese heute nur noch wenig statt (WK01:14; WK08:22; RK08:29-41):

*„Weil man mit der Natur da aufwächst. Gerade bei uns war das so, unser Haus grenzte an ein Waldstück. Und 500 Meter war ein See. Also man kommt gar nicht drum herum. Man kommt nach Haus, macht die Hausaufgaben und dann ist man draußen. Man lebt draußen, man hält sich immer draußen auf [...] Heutzutage ist das anders. Vor zwanzig Jahren war das auch anders. Aber man hält sich überwiegend in der Wohnung auf oder im Haus oder macht da keine Ahnung was“ (WK08:119).*

War Natur früher eine Selbstverständlichkeit und aktiver oder passiver Teil des Alltags, wird heute eine Aktivität der Individuen vorausgesetzt, um ein Naturerleben zu ermöglichen. Die Vielzahl möglicher Aktivitäten konkurriert mit der Natur.

#### *Änderung des Naturverständnis - kulturelle Ebene*

Das Naturverständnis scheint zudem auf kultureller Ebene Veränderungen zuzulassen. Deutschland scheint ein starker kultureller Naturzugang zugeschrieben zu werden: „*Das ist ja typisch deutsch und so. Das ist dann immer so Natur und draußen*“ (WK07:81). Die kulturellen Zuschreibungen belegen einen stärkeren Alltagsbezug und respektvolleren Umgang mit Natur sowie einen stärkeren Naturschutzgedanken in Deutschland. Natur scheint in Deutschland einen höheren Stellenwert innerhalb der Gesellschaft einzunehmen (RK02:174, RK04:244, RK06:107, RK08:19; RK09:47, WK07:37-41, WK10:40).

Aus den Daten wird ersichtlich, dass sich der Aktionsraum einiger Interviewpartner durch das Leben in Deutschland stärker nach draußen verlagert hat. Neben der guten Erreichbarkeit von Naturräumen fällt den Interviewpartnern auf, dass in Deutschland Freizeitgestaltung häufig in der Natur stattfindet:

*„Und jetzt in Deutschland merke ich, dass viele Leute sich fürs Wandern interessieren oder für Sachen, die in der Natur stattfinden, wie weiß ich nicht Reiten, Wandern, was weiß ich Ski fahren, whatever. Und das war, also das ist sehr viel mehr außen, also outdoors sagt man im Englischen, das es soviel mehr so outdoors passiert als wo ich herkomme, weil natürlich ist das Wetter besser hier und in England regnet es ständig, wie man immer hört“* (RK07:20).

Die vermehrte Wahrnehmung von Outdoor-Aktivitäten in Deutschland scheint einen Einfluss auf die eigenen Aktivitäten in der Natur sowie auf die Wahrnehmung von Natur als Ort für Aktivitäten und sportliche Betätigung zu haben. Damit einher geht die Beobachtung der Interviewpartner zur Nutzungsabsicht von Natur durch die Bevölkerung. Deutsche scheinen demnach die Natur vorrangig zu Erholungszwecken und als Ruhepol zu nutzen. Besonders deutlich wird dieser empfundene Gegensatz der Nutzungsabsicht von Natur im Vergleich mit amerikanischen Interviewpartnern. Innerhalb ihres Verständnisses von Natur wird diese aus der eigenen Sozialisation vorrangig als Abenteuerort wahrgenommen, an dem Spaß und Spannung stattfinden. Eine Anpassung an die deutsche Nutzungsmentalität von Natur ist den Interviewpartnern entsprechend schwergefallen:

*„B: There is a [...] change (..) I mean I had a I had a really grasp the difference here in Germany [...] there was a huge difference, nature was adventure and adventure is fun [...] nature really wasn't a relaxing thing for me until (..) yeah until I came here. I mean of course I suppose you do relax I mean there is times in the states you're hanging around, having a camp fire and it's fine, but it's a different feeling to it and I*

*wouldn't call it relaxing but it is fun to of out into the nature [...] coming here it's different like I don't (..) it's harder to get excited about 'let's go out for a walk' outside the house turn the road and we're in the nature. We're in nature and I'm like 'what'“ (WK11:10-24)*

Hier scheinen sich verschiedene Nutzungscharaktere entgegen zu stehen. Einerseits die Unmittelbarkeit von Natur sowohl die Unmittelbarkeit von Natur und deren Erreichbarkeit in Deutschland, sowie die vorrangige Nutzung als Ort von Ruhe und Entspannung und im Gegensatz dazu die Nutzung von weiter entfernten Naturflächen (wie Nationalparks, Campingplätze u.ä.) und einem Empfinden von Abenteuer. Es wird zudem von einer höheren Bereitschaft von Natur- und Umweltschutz in Deutschland gesprochen, welche in den Heimatländern der Interviewpartner manchmal zu fehlen scheint (WK10:52).

#### *Änderung des Naturverständnisses – soziale Ebene*

Bei der Frage nach einer Veränderung des Naturverständnisses nennen die Interviewpartner häufig (Ehe-)Partner, deutsche Freunde und Arbeitskollegen als Grund. Durch deren Einfluss und Perspektive änderte sich das eigene Verhältnis zu Natur sowie die Nutzungsabsicht: *„Sicherlich habe ich sozusagen gelernt Freude an der Natur zu haben (..) D.h. wenn ich fertig war mit unserem Studentenunterricht [...] war ich auf der Piste und [...] klettern oder war ich Fahrrad fahren oder wandern“ (WK02:27)*. In diesem Beispiel folgte die Änderung des Naturverständnisses auf einer sozialen Ebene durch das gemeinsame Verbringen von Zeit mit Kommilitonen und Freunden. Die Nutzung von Natur als Ort für Ausflüge und sportliche Aktivitäten war eine neue Komponente im Leben der Interviewpartnerin. Es ist anzunehmen, dass diese Nutzung im Heimatland weniger oder gar nicht stattgefunden hat. Die Nutzungsabsicht von Natur ist jedoch stark an die Umgebung angelehnt, so dass in anderen Regionen andere Aktivitäten vorgenommen werden: *„In [Ort] ist das wieder ganz anders“ (ebd.)*.

In kulturell gemischten Familien mit einem deutschen Elternteil wird erkennbar, dass dieser einen Einfluss auf das Naturverständnis der Interviewpartner ausübt: *„Ich denke [...] das ich so viel gemacht habe seit ich hier bin, ist weil ich einen Deutschen geheiratet habe, der irgendwie eine bessere Verbindung zur Natur hat als ich“ (RK09:47)*. Neben der Wahrnehmung von Natur scheint sich auch die Aufenthaltsdauer und -intensität in der Natur durch die familiäre Situation erhöht zu haben. Die Sozialisationsumgebung des Mannes wird angeführt für dessen Nähe zur Natur. Grundsätzlich wird die Veränderung des Naturverständnisses durch den Mann als positive Erfahrung gewertet: *„Ich bin sehr froh*

*darüber, dass mein Mann mich hier für die Natur begeistert hat. Er kommt vom Land, für ihn ist Natur sehr wichtig. Das hat sich bei mir auch etwas verändert“* (RK09:5-6). Eine weitere Komponente wird der beruflichen Orientierung des Ehepartners in Bezug auf das Naturverständnis zugeschrieben, die wiederum eine Veränderung des Naturverständnisses im Sinne einer Sensibilisierung für zusätzliche Aspekte mit sich bringen kann: *„Mein Mann hat (...) in England im Naturschutz gearbeitet [...] der wollte so ein Naturschutzgebiet zeigen [...] Ja, ich dachte so: Ja, okay. Ein Wald [...] Ah, hier gibt es ja Pilze! Ich bin so (...) gelaufen [...] Aber das DARFST du nicht! [...] Durch meinen Mann so Naturschutz [...] bin ich ein bisschen mehr darauf aufmerksam geworden“* (RK06:69-79).

#### *Änderung des Naturverständnisses – temporäre Ebene*

Menschen unterliegen in ihrer Entwicklung einer Reihe kognitiver und emotionaler Veränderungen. Das schließt auch eine Veränderung der Bewertungs- und Entscheidungskompetenz ein. Besondere Ereignisse, wie etwa die Geburt des ersten Kindes, haben Einfluss auf die Persönlichkeit, Aufgeschlossenheit, Gewissenhaftigkeit sowie kognitive, affektive und emotionale Aspekte (Specht, Egloff & Schmukle 2011). Aus den Daten geht hervor, dass zeitliche Faktoren Einfluss auf die Wahrnehmung bzw. die Bedeutungszuschreibung von Natur ausüben können. Die Geburt des ersten Kindes und ein damit einhergehendes, erhöhtes Verantwortungsgefühl scheint das Naturverständnis in verschiedenen Richtungen zu beeinflussen. Dem Gesundheitsfaktor in der Natur scheint eine positive Bedeutung zugemessen zu werden. Natur wird zur Verbesserung der physischen Gesundheit der Kinder stärker geschätzt: *„Also ich glaube, ich [...] habe eine engere Verständnis [...] mit Natur. Und (...) ich glaube, das ist für mich wichtiger ist. [...] Seit ich [Name des Kindes] bekommen habe, (...) habe ich verstanden, wie wichtig es ist [...] also jeden Tag viel frische Luft zu bekommen und dass man rausgeht“* (RK04:34-36). Es scheint eine erhöhte Sensibilisierung für gesundheitliche Themen und ein erhöhter intrinsischer Bedarf an Naturaufenthalt als Folge daraus stattgefunden zu haben. Mit Kindern wird ein erhöhter Zeit- und Wegeaufwand in Kauf genommen, um sich in der Natur aufhalten zu können *„Ich weiß die Natur jetzt mehr wertzuschätzen [...] ich wäre auch nicht irgendwie in die Natur gefahren so absichtlich [...]Aber jetzt das ich hier bin und wohne in [Ort], und manchmal denke ich mir `Boah, es wäre nicht schlecht irgendwie jetzt dieses Wochenende in die Natur zu fahren und irgendwie ein bisschen was anderes erleben´“* (RK07:20). Natur hat demnach nicht nur positive Auswirkungen auf die Kinder, sondern wird mit steigendem Alter als Abwechslung zum Alltag in der Stadt wahrgenommen. Natur wird zum Ausgleich,

der vorab nicht benötigt wurde. Mit steigendem Alter und veränderter Familiensituation kommt es zu einer Neubewertung des Lebensstils bzw. der Einstellung zur Lebensumgebung. Natur wird zu einer Instanz im Sinne von Ruhe und Entspannung:

*„Vielleicht hat sich [...] nicht so wirklich meine Meinung über die Natur, sondern meine Meinung über die Städte [geändert] und dadurch hat sich die Beziehung zur Natur geändert. Weil mit 20 [...] wollte ich immer nur eine große Metropole und viel [...] Stress, also viel zu tun und so weiter. Und jetzt würde ich gerne in eine noch kleinere Stadt als[Ort] umziehen, um näher an der Natur zu sein. Mit dem Auto einfach in die Berge zu fahren, vielleicht jedes zweite Wochenende im Winter Ski fahren [...] Das kommt mit dem Alter (lacht). Jetzt bin ich nicht mehr so Disco und Ausgehen in Clubs und so. Ich will jetzt lieber einen schönen Spaziergang machen am Sonntagnachmittag (..) und so [...] [Das liegt am] Alter und Familie“ (RK10:14-22).*

Durch das erhöhte Verantwortungsgefühl scheint zudem die Wahrnehmung eines von der Natur ausgehenden Gefahrenpotentials zu steigen (vgl. Kap. 5.1.8 Natur als Ort für Abenteuer, Wildnis und Gefahren). Die eigene Unbekümmertheit als Kind in der Natur *„früher als Kind da habe ich mich halt richtig so rum gewälzt in der Natur quasi und das war halt so, man wollte da so richtig rein tauchen. Also man konnte das ja nicht essen, aber schön wär´s gewesen irgendwie (lacht). Ähm (..) und da habe ich jetzt schon, bin ich jetzt doch ein bisschen mehr so `nein, bis hier und nicht weiter´ irgendwie (WT01:201)* steht einem erhöhten Verantwortungsgefühl und Angsterleben entgegen. Dies gilt jedoch auch für andere Wahrnehmungen außerhalb des Naturverständnisses *„Das spür ich bei anderen Sachen auch zum Beispiel, also anderen Ängste werden halt größer dadurch, dass ich Kinder bekommen hab. Weil man halt sich einfach Sorgen um die macht“ (ebd.).*

### **5.1.12 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen**

Wie die Auswertung der Interviews in den einzelnen Subkategorien zeigt, scheint das Naturverständnis eine stark divergierende Wahrnehmung mit hohem Persönlichkeitsanteil sowie gewissem Biografie-Bezug aufzuweisen. Neben der Umgebungsnatur scheint auch das soziale Umfeld der Interviewpartner in Bezug auf das Naturverständnis relevant zu sein. So üben Partner und Freunde einen Einfluss auf die Wahrnehmung von Natur aus. Das Naturverständnis wird dadurch dynamisch. Änderungen des Naturbildes können Auslöser auf verschiedenen Ebenen aufweisen: gesellschaftlich kulturell, sozial und temporär.

Innerhalb der Vergleichsgruppen wird übereinstimmend sichtbar, dass Natur einen wichtigen Teil im Leben der Eltern ausmacht. Natur wird als einer der wichtigsten Erfahrungsräume in der Kindheit bewertet. Regelmäßige Naturaufenthalte werden von den meisten Eltern angestrebt.

Im direkten Vergleich aller Gruppen sind nur geringe inhaltliche Unterschiede in den Subkategorien sichtbar geworden, welche im Folgenden kurz wiedergegeben werden sollen:

#### *Vergleichsgruppe 1: Eltern in Waldkindergärten*

Die Naturassoziationen der VG 1 sind ähnlich den beiden anderen Vergleichsgruppen. Vor allem Grünflächen mit Verbindung zur eigenen Sozialisationsumgebung stehen im Vordergrund. Eltern der VG 1 wohnen oftmals in ländlicheren Umgebungen, weshalb „Wald“ häufig als erste Assoziation genannt wird. Natur scheint alltäglicher Bestandteil des Lebens zu sein und wird bewusst unbewusst in den Alltag eingebunden.

Natur wird als Ort der Ruhe empfunden. Die positiven Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit stehen im Mittelpunkt.

Natur wird nicht nur als exzellenter Lernort der Kinder in Hinsicht auf



Abbildung 6: Wortwolke Naturverständnis in VG 1

motorische, kognitive und handlungsspezifische Kompetenzen gesehen, sondern generell als einer der besten Lernorte für Kinder. Für Eltern der VG 1 steht der Erwerb von Naturwissen durch Forschen und Beobachten im Vordergrund.

Eine tiefe emotionale Verbundenheit mit der Natur im Sinne eines Gefühls des „zu Hause seins“ ist in der VG 1 am stärksten vertreten. Oftmals ist dieses Gefühl verbunden mit sensorisch positiv besetzten Kindheitserinnerungen (Schmecken, Fühlen, Riechen, etc.). Es besteht ein starker Wunsch, die Verbundenheit zur Natur an die eigenen Kinder weiterzugeben. Der Naturschutzgedanke wird dabei nicht angesprochen. Vielmehr geht es den Eltern um eine allgemeine Verbundenheit mit Natur, welche mit einem starken lebensanschaulichen Grundverständnis der Eltern einhergeht. Dieses ist in Vergleich zu den anderen Gruppen stärker philosophisch geprägt.

Eltern der VG 1 sind in der Natur sportlich aktiv, mit Sportarten wie Joggen oder Spazieren gehen. Auffällig ist der soziale Aspekt, den Natur für die VG 1 einnimmt: So wird Natur zum Treffpunkt mit Freunden und Bekannten.

Natur wird von keinem Interviewpartner dieser Vergleichsgruppe als gefährlich angesehen.



### *Vergleichsgruppe 2: Eltern in Regelkindergärten mit naturpädagogischem Angebot*

Für Eltern der VG 2 stehen grüne Landschaften im Mittelpunkt der spontanen Naturassoziation, häufig konkretisiert durch Parks und andere stadtnahe Landschaften. Die Interviewpartner der VG 2 stimmen im Naturverständnis als Ort ohne Menschen und Zivilisation überein: Vom Menschen gemacht Objekte, wie Straßen oder Gebäude mindern das Schönheitsempfinden von Natur. Gleiches gilt für Müll und Lärm in der Natur. Die VG 2 gibt dazu an, regelmäßig den städtischen Raum verlassen zu müssen, um in natürlicher Umgebung dem Lärm und Müll zu entfliehen. Die Bedeutung von Naturflächen innerhalb von Städten wird betont.



Abbildung 7: Wortwolke Naturverständnis in VG 2

Die gesundheitliche Dimension von Natur scheint für Eltern der VG 2 keine Relevanz zu haben. Sie nennen weder positive noch negative Auswirkungen der Natur auf die psychische oder physische Gesundheit des Menschen. Von Bedeutung ist die Natur als Ort für Aktivitäten. Diese finden in der Regel als geplante Wochenendausflüge oder Urlaub

mit der Familie statt. Hier wird eine Parallele von Kindheitserinnerungen auf das heutige Naturverständnis sichtbar: bspw. in Form von Campingausflüge mit der Familie, Wandertagen oder Urlauben im Sommerhaus. Natur wird als Lernort und attraktiver Ort für Kinder betrachtet. Das Erlernen kreativer Kompetenzen scheint im Vordergrund zu stehen. Eltern der VG 2 empfinden Natur grundsätzlich nicht als gefährlich, scheinen jedoch eine höhere Aufmerksamkeit in Bezug auf dieses Thema zu haben. Sie gaben an, dass sich das Empfinden von Gefahren in der Natur mit der Zeit verstärkt habe und mit Übernahme der Verantwortung für die eigenen Kinder gewachsen sei. Zusätzlich wird eine gewisse Angst durch die Medien unterstützt.

### *Vergleichsgruppe 3: Eltern in Regelkindergärten*

Naturassoziationen bestehen vorrangig aus grünen Landschaften und sind mit der eigenen Sozialisationsumgebung verwoben. Konkretisiert wird Natur durch Parks und andere



### 5.1.13 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen

Aufbauend auf dem erstellten Kategoriensystem mit seinem Hauptthemenbereich „Natur“, sowie den dazugehörigen Subkategorien, wurden die Ergebnisse genutzt, um eine verallgemeinerte Gruppenzuordnung zu erarbeiten. Die darin entwickelten Gruppen wurden in Hinblick auf das Verständnis der Interviewpartner zum Thema Natur gebildet. Es konnten vier Gruppen ermittelt werden, die in der nachfolgenden tabellarischen Übersicht (vgl. Tabelle 4, S. 131) die einzelnen Dimensionsausprägungen gegenüberstellen sowie im Anschluss die Gruppen im Detail (vgl. Tabelle 5, S. 132) mit einer repräsentativen Fallinterpretation beschreiben.

Die Herleitung der Gruppen anhand der Skalierung der Merkmalsausprägungen und deren Kombination wird anhand der folgenden erarbeiteten Kreuztabelle nachvollziehbar:

GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN				
		1	2	3	4	5
I Philosophisch-gesundheitliches Verständnis	WK04	A3	A3	A3	A1	A1
	<b>RK10</b>	A3	A4	A3	A1	A1
	WK10	A3	A2	A4	A1	A1
	WK08	A3	A2	A3	A4	A1
	WK06	A4	A4	A3	A1	A4
	WT03	A3	A4	A4	A1	A4
II Emotionale Verbundenheit	<b>WK01</b>	A1	A1	A4	A3	A3
	RK04	A1	A1	A2	A3	A2
	RK08	A2	A1	A4	A4	A4
	RK06	A2	A1	A4	A2	A3
	RK07	A2	A1	A4	A2	A4
	WT02	A4	A1	A4	A2	A4
	WT01	A4	A1	A2	A3	A4
WK07	A4	A1	A4	A3	A1	
III Bildungsaffines Verständnis	WK03	A1	A4	A4	A4	A1
	RK01	A1	A4	A3	A4	A2
	RK02	A1	A2	A4	A3	A1
	RK09	A1	A3	A2	A4	A4
	RK03	A1	A4	A4	A1	A2
	<b>RK05</b>	A1	A4	A2	A3	A2
	WK09	A1	A3	A3	A1	A4
IV Sportlich-aktives / abenteuerliches Verständnis	WK02	A3	A4	A1	A4	A4
	WK05	A4	A4	A2	A4	A4
	WK11	A4	A3	A1	A2	A3

Dimension 1: Natur als Ort des Lernens / Bildungs- und Forschungsraum für Kinder

Dimension 2: Natur als Ort der Verbundenheit und Schönheit

Dimension 3: Natur als Ort für Aktivitäten, Abenteuer und Gefahr

Dimension 4: Natur als Ort ohne Menschend / als Ursprung des Lebens

Dimension 5: Natur als Ort der Gesundheit

Tabelle 4: Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Naturverständnis

## Gruppe I: Philosophisch-gesundheitliches Verständnis

Innerhalb der ersten verallgemeinerten Gruppe stehen ein philosophischer und gesundheitlicher Zugang zu Natur im Mittelpunkt. Auf der philosophischen Ebene wird Natur als etwas Übergeordnetes verstanden, welches das große Ganze im Leben verkörpert und als essentiell für jeden Menschen empfunden wird. Die Zusammenhänge des Lebens können durch Natur erklärt werden, Natur ist die Grundlage allen Seins. Diese empfundene Ursprünglichkeit von Natur wird insbesondere dort erlebt, wo eine Natur ohne Zivilisation und Menschen existiert, weg von Straßen, Lärm und durch den Menschen verursachte Umweltverschmutzung.

Verallgemeinerte Gruppen im Themenbereich Natur / Naturverständnis - Aufschlüsselung nach Dimensionen				
Vergleichsdimensionen	Gruppe I - Philosophisch-gesundheitliches Verständnis	Gruppe II - Emotionale Verbundenheit	Gruppe III - Bildungsaffines Verständnis	Gruppe IV - Sportlich-aktives / abenteuerliches Verständnis
Natur als Ort des Lernens / Bildungs- und Forschungsraum für Kinder	Nachhaltigkeitslernen, Ökologisches und Umweltschutzelernen, Erlernen des Umgangs mit der Natur zum Erhalt dieser für kommende Generationen, größere Zusammenhänge verstehen, Kompetenzerwerb ja, aber nachrangig	Verbundenheit mit der Natur erlernen, Spaß an der Natur lernen, Respekt gegenüber der Natur und deren Lebewesen, Liebe zur Natur wecken, grundlegende Dinge erlernen, wie Jahreskreislauf, etc.	Erlernen von Kompetenzen und Fähigkeiten in den Bereichen Motorik, Sensorik, Kognition, Sprache, Emotion und Sozialverhalten, Natur als beste Lernumgebung mit unendlichen Lernmöglichkeiten, selbstentdeckendes Lernen vor Ort	Spaß und Abenteuer, Bildungsaspekt bleibt im Hintergrund
Natur als Ort der Verbundenheit und Schönheit	positive Gefühle in Bezug auf Natur sind vorhanden, jedoch eher hintergründig	Starker emotionaler Zugang, insbesondere durch positiv erinnerte Kindheitserlebnisse in der Natur, Landschaften der Kindheit haben besonderen Stellenwert, Natur = zu Hause, bei längeren Aufenthalten ist ein "Eins werden" mit der Natur möglich, Natur wird zudem als schön empfunden	positive Gefühle in Bezug auf Natur sind vorhanden, jedoch wenig beschrieben und relevant	Kindheitserinnerungen an sportliche Ausflüge oder gesellige Runden in der Natur
Natur als Ort für Aktivitäten, Abenteuer und Gefahr	Natur als Kulisse bzw. praktischer Nutzraum während sportlicher Aktivitäten, aber nicht zwingend erforderlich	Gefahren werden mit dem Alterwerden und der neuen Verantwortungshaltung stärker wahrgenommen: Zecken, giftige Tiere und Pflanzen, herabfallende Äste, etc.	Gefahren (giftige Tiere und Pflanzen, Orientierungslosigkeit, etc.) können durch die Aneignung von Fach- und Spezialwissen abgewendet werden	Natur als Ort für Geselligkeit und als Treffpunkt mit Freunden und Familie, Spaß und Abenteuer stehen im Mittelpunkt, Abenteuergefühl entsteht durch ein erhöhtes Gefahrenpotential (gefährliche Tiere, etc.)
Natur als Ort ohne Menschen / als Ursprung des Lebens	Unberührte Natur weitab von Mensch und Zivilisation, Gegenstück zur zunehmenden digitalen Welt und zum als chaotisch empfundenen Stadtleben, unberührte Natur wird als bedroht und schützenswert empfunden	Natur wird als schützenswert empfunden, da sie einen essentiellen Teil des Lebens und der kindlichen Entwicklung darstellt	Natur als wichtiges Element innerhalb des Lebens und umso natürlicher, je unberührter diese ist, wichtiger Ort für die kindliche Entwicklung, jedoch nur einer neben anderen Entwicklungsräumen	Natur als Ort weitab von Zivilisation (gegensprüchlich zum Nutzen der Natur für Sportarten mit festen Installationen, wie Skigebiete, etc.)
Natur als Ort der Gesundheit	Ruhe und Entspannung als Kernaspekte einer Naturnutzung, Natur wird zum Entschleunigungsfaktor, physische und psychische Gesundheit werden durch Natur gefördert bzw. wiederhergestellt, frische Luft und Stärkung des Immunsystems	frische Luft ist gut für die kindliche Gesundheit, Ruhe und Entspannung	frische Luft, Ruhe und Entspannung, Pause vom Alltag	Gesundheitliche Aspekte als positive Nebeneffekte, Entspannung ist kein primäres Ziel in der Natur, Ruhe wird nicht gesucht
Zugeordnete Interviews	WK04, WK06, WK08, WK10, WT03, RK10	WK01, WK07, WT01, WT02, RK04, RK06, RK07, RK08	WK03, WK09, RK01, RK02, RK03, RK05, RK09	WK02, WK05, WK11
Kulturkreis	Irland, Nigeria, Russland, Brasilien, USA, Slowakei	Brasilien, Italien, Dänemark, England (2x), USA, Polen, Russland	Kasachstan, Ungarn, Spanien, Australien (2x), Russland, USA	Italien, Kosovo, USA

Tabelle 5: Kreuztabelle detaillierte Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Naturverständnis – Aufschlüsselung nach Dimensionen

In Städten werden kleine Wälder oder ähnliche Grünflächen als Pause im Alltag empfunden, sofern sie das zivile Leben ausblendbar machen. Der Aspekt des nachhaltigen Handelns sowie des Schutzes der Umwelt und der Natur spielen eine wichtige Rolle im Leben dieser Gruppe. Die (unberührte) Natur scheint für sie durch den Menschen bedroht und muss geschützt werden. Entsprechend soll durch frühe Naturerfahrung ein respektvoller Umgang

mit der Natur erlernt sowie eine grundlegende Beziehung zur Natur aufgebaut werden. Weitere Bildungsaspekte, wie etwa die motorische Entwicklung in der Natur, werden genannt, scheinen jedoch eher nachrangig für die Interviewpartner.

Sportliche Aktivitäten werden ausgeübt, jedoch scheint die Natur eher Kulisse und nicht aktiv gewählter Ort des Zeitvertreibs um der Natur Willen zu sein. Vielmehr steht der gesundheitliche Aspekt im Vordergrund, welcher durch Aktivitäten (wie Spaziergänge, etc.) hervorgerufen wird. Natur wird zum Ort, wo Ruhe und Entspannung möglich sind. Die Natur wird aktiv zur Entschleunigung aufgesucht, fungiert sowohl als Gegenpol zum Stadtleben als auch zur zunehmenden Digitalisierung und dem damit verbundenen neuen Empfinden von Stress durch ständige Erreichbarkeit u. ä. So spielt die Stärkung der psychischen Gesundheit durch Natur eine ebenso wichtige Rolle wie die der physischen, etwa das Empfinden der Stärkung des Immunsystems durch frische Luft und die damit verbundene Bewegung. Die Natur wird als Rekreationsraum verstanden. Auf der emotionalen Ebene werden positive Gefühle mit Natur verbunden, wie etwa das Gefühl von Freiheit oder erinnertes Kindheitserlebnisse, jedoch scheinen diese eher nachrangig zu sein.

Dem philosophisch-gesundheitlichen Verständnis konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK04, WK06, WK08, WK10, WT03 sowie RK10.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin RK10 ist 31 Jahre alt und lebt seit eineinhalb Jahren in Deutschland. Ihr Partner und sie kommen aus zwei europäischen Ländern (Slowakei und Frankreich). Gemeinsam haben sie ein Kind, welches zum Zeitpunkt des Interviews 18 Monate alt war und noch keine Kindertageseinrichtung besuchte. Gewünscht ist eine bilinguale Kindertageseinrichtung für das Kind. Die Bedeutung von Natur ist in den letzten Jahren stetig gewachsen und liegt heute hauptsächlich darin, Ruhe und Entspannung zu finden (RK10:16-18) sowie einen Gegenpol zum eher lauten und als chaotisch empfundenen Stadtleben zu bieten „*Weil die ganze Zeit nur in der Stadt unterwegs zu sein mit Bus und die ganze Zeit im Chaos und Lärm der Stadt finde ich nicht so toll*“ (RK10:24). Die Reduktion von Stress durch Natur weist auf die gesundheitliche Komponente des Naturverständnisses hin. Auf philosophischer Ebene betrachtet RK10 Natur als grundsätzliche Lebensgrundlage und hat einen entsprechend hohen Anspruch an nachhaltiges Denken und Handeln (RK10:12, RK10:164). Im Kindergarten soll in Hinsicht auf Naturverständnis ihrer Meinung nach vor allem ein positives Verhältnis zur Natur aufgebaut sowie grundlegendes Naturwissen vermittelt werden: „*Vor ALLEN so Kindergärten wie hier in [Ort], [Ort] ist*

*nun ziemlich grün. Aber so in gewissen Stücken sind die Kinder wirklich so abgeschnitten von (..) von der Natur, von den Tieren. Was kennen die? Nur Autos, (..) Großstadt (..) viele wissen auch gar nicht (lacht) wie eine Kuh aussieht, vielleicht. (..) Und dann wie sollen sie später eine Beziehung aufbauen zu dem, nicht die Tiere quälen oder so?“ (RK10:164).*

Aus der eigenen Kindheit hat sie positive Assoziationen zu Natur, stellt diese aber eher in den Hintergrund innerhalb ihres Naturverständnisses (RK10:168).

### *Gruppe II: Emotionale Verbundenheit*

Eltern der zweiten Gruppe zeichnen sich durch ihren starken emotionalen Zugang zur Natur aus, welcher über die Jahre zunimmt. Das Naturverständnis beruht oftmals auf eigenen Kindheitserinnerungen, die ausschließlich positiv bewertet werden. Diese Erinnerungen sind vordergründig eigene Ferienerlebnisse in der Kindheit, wie der Besuch der Oma auf dem Land oder Familienausflüge in Form von Camping u. ä., können jedoch auch Alltagserlebnisse der Kindheit beinhalten. Interviewpartner dieser verallgemeinerten Gruppe empfinden eine enge Verbundenheit zur Sozialisationsumgebung: Sind sie bspw. in den Bergen aufgewachsen, schätzen sie diese Landschaftsform besonders und assoziieren sie spontan mit dem Wort Natur. Die starke emotionale Bindung zur Natur kann so weit gehen, dass Natur als zu Hause empfunden und entsprechend im Alltag benötigt wird, um einen gewissen Wohlfühlfaktor zu erlangen. Bei längeren Aufenthalten in der Natur entsteht ein Gefühl des „Verwilderns“ und „Eins werden“ mit der Natur. Ein weiteres Merkmal der positiven Verbundenheit ist das Schönheitsempfinden gegenüber der Natur. Diese wird generell als schön und mystisch empfunden, besonders dann, wenn Vergleiche zu erinnerten Landschaften aus der Kindheit gezogen werden können. Durch die starke emotionale Verbundenheit zur Natur und das Empfinden um deren Schönheit, werden auch Veränderungen der Natur stärker wahrgenommen. Die Sorglosigkeit während der Kindheit lässt mit dem Älterwerden nach, so dass einerseits Gefahren der Natur stärker wahrgenommen werden, als auch das Bedürfnis die Natur in ihrer Schönheit und Unberührtheit schützen zu müssen, um sie für die kommenden Generationen zu erhalten. Denn Natur wird als essentieller Teil des kindlichen Aufwachsens empfunden. Von Natur als Bildungsraum erhoffen sich die Interviewpartner das Erlernen eines entsprechenden Umgangs und Respekts mit der Natur sowie die Ausbildung einer Verbundenheit zur Natur. Dafür steht der Spaß der Kinder in der Natur im Vordergrund, der Bildungsaspekt von Natur rückt in den Hintergrund.

Gruppe 2 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK01, WK07, WT01, WT02, RK04, RK06, RK07 sowie RK08.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin WK01 ist 36 Jahre alt und lebt seit vier Jahren in Deutschland. Sie hat drei Kinder, von denen zwei den Naturkindergarten besuchen. Das dritte Kind ist ebenfalls für die zukünftige Betreuung im Naturkindergarten angemeldet. Sie kommt aus Brasilien, ihr Mann ist Deutscher. Natur hat für sie einen starken emotionalen Wert, geknüpft an Kindheitserinnerungen und die Landschaften ihres Heimatlandes. Ein Fehlen der heimatischen Flora und Fauna bewirkt ein Gefühl des Vermissens des lieb gewonnenen und vertrauten Naturraums, der sich in ihrem Fall stark von der deutschen Natur unterscheidet „Dann bin ich sehr mit den Bergen verbunden. [...] Hast du gesehen, ne? Sehr viele Berge, Wasserfälle, Flüsse [...] in Brasilien [...] Aber natürlich, ich bin aufgewachsen mehr mit Regenwald. Ich verbinde mich mehr mit (..) Ich vermisse schon die Wasserfälle, die warme Wasser zum Baden“ (WK01:14-18). Nichtsdestotrotz wird auch der gegenwärtige Naturraum als schön und essentieller Teil des Alltagslebens empfunden. Den Umgang mit dem Naturraum in Deutschland sowie die vermehrten Alltagskontakte mit Natur in Deutschland weiß sie zu schätzen. Die Verbundenheit mit der Natur wird durch die vielen Alltagskontakte mit Natur intensiviert und letztlich verallgemeinert zu einem Gefühl von „zu Hause“, egal in welchem Naturraum sie sich momentan aufhält „Natur für mich ist zu Hause [...] Es ist ein Teil [...] von mir (..) wo ich mich am meisten wohlfühle [...] ist eigentlich alles, [...] was die Erde uns gegeben hat [...] zum Leben“ (WK01:8). Die Macht des Menschen über die Natur und die zunehmende Verbannung von Natur aus dem täglichen Leben, insbesondere in den (Groß-)Städten (WK01:16), wird als unrecht empfunden, da so den Menschen die emotionale und physische Lebensgrundlage entzogen wird „Also vor fast 40 Jahre, das ist schon jetzt ist es ja auch ein bisschen anders geworden. Das hat man VIEL mehr, also diese Integration Stadt - Natur, das war nicht so extrem getrennt, wie es jetzt heute ist. Also mein Haus, wir haben in einem Haus gewohnt ohne Asphalt, mit Tiere auf der Straße. Das war anders“ (WK01:14). Die zunehmende Trennung von Natur und Alltagsleben wird eher negativ betrachtet. Ein Leben im Einklang mit dem Jahreskreislauf, dessen aktive Wahrnehmung und den damit verbundenen natürlichen Zyklen wird als wichtig beschrieben (WK01:18). Der unmittelbare Kontakt zur Natur gilt als Teil des Lebens und bekommt besondere Bedeutung für die Entwicklung von Kindern. WK01 ist es wichtig, dass ihre Kinder eine emotionale Verbundenheit zur Natur aufbauen. Natur wird eine Reihe

positiver Effekte auf die kindliche Entwicklung zugeschrieben. Der Naturkontakt wird daher frühestmöglich angestrebt „Also ich glaube die BRAUCHEN einfach das. Also, wie ich dir gesagt habe, auch als Baby, ganz kleine Baby. Die Kinder waren viel entspannter, hat viel mehr weniger geweint als ich mit denen spazieren ging, in der Natur war. Auf einem Spaziergang, in einem Garten und dass die auch einfach mit der Erde. Die waren viel entspannter. Ich glaube, die brauchen das schon seit der Geburt sozusagen. Ich sehe keine, zumindest habe ich versucht, dass die immer auch seit geboren Kontakt, dass die aus hier angekommen, in die Elemente hier von Erde“ (WK01:102).

### Gruppe III: Bildungsaffines Verständnis

Für die Interviewpartner der dritten Gruppe steht der Bildungsraum Natur im Fokus. Natur wird als idealer Ort für das Aneignen von Wissen, den Erwerb und Ausbau von Kompetenzen und Fähigkeiten sowie zur Befriedigung des natürlichen kindlichen Forschertriebes betrachtet. Laut der Interviewpartner bietet Natur unendlich viele Lernmöglichkeiten, die einzigartig sind. Oftmals wird die unmittelbare Erfahrung der Lerninhalte angeführt, welche nicht in Büchern, Filmen o. ä. vermittelt werden kann. Das Wahrnehmen mit allen Sinnen steht im Mittelpunkt des Lernerlebnisses, ebenso das selbstentdeckende Lernen und die Möglichkeit zum Lernen in lebensnahen Projekten. Das Lernspektrum reicht vom Erlernen von Fach- und Spezialwissen bis hin zur Entwicklung verschiedenster Kompetenzen und Fähigkeiten. Kognition, Sprache, Motorik, Sensorik, Emotion und Sozialverhalten können gleichermaßen durch Natur angesprochen werden. Insbesondere das sensorische Erleben spielt eine wichtige Rolle, da dieses einen Gegensatz zur heutigen eher technisierten Welt darstellt und elementare Bedürfnisse in der Entwicklung von Kindern bedient.

Auch der Aspekt der Gefahr, ausgehend von in der Natur vorkommender giftiger / gefährlicher Tiere und Pflanzen, kann durch den Erwerb von natürlichem Fachwissen eingeschränkt sowie deren Umgang erlernt werden. Zudem bildet Natur die Grundlage für viele Lieder, Geschichten, etc., so dass Natur als idealer Lern- und Erfahrungsraum insbesondere für Kinder im Kindergartenalter angesehen wird.

In weiteren Bereichen sind Überschneidungen auf der philosophisch-gesundheitlichen Ebene erkennbar. Interviewpartner des bildungsaffinen Naturtyps sehen die frische Luft sowie die Ruhe und Entspannung, welche durch Natur erreicht wird, für sich selbst als auch für ihre Kinder als positiv. Natur wird als wichtiges Element innerhalb des Lebens verstanden und als umso natürlicher wahrgenommen, je unberührter sie ist. Jedoch scheinen



diese Aspekte eher einen Nebeneffekt in der Wahrnehmung einzunehmen. Natur wird als wichtiger und hochgradig bildungsrelevanter Faktor im Kindesalter erlebt, dennoch scheint es für die Interviewpartner ausreichend, nur ab und zu Zeit in der Natur zu verbringen.

Gruppe 3 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK03, WK09, RK01, RK02, RK03, RK05 sowie RK09.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin RK05 ist 28 Jahre alt und lebt seit zehn Jahren in Deutschland. Sie hat ein Kind, welches in einem bilingualen Kindergarten betreut wird. Sie kommt aus den USA, ihr Mann ist Deutscher. Aufgrund ihres fachlichen Hintergrundes als studierte Psychologin hat sie ein vertieftes Wissen zum Thema kindliche Entwicklung und des Erwerbs verschiedenster Kompetenzen und Fähigkeiten.

Lernen wird von ihr als kontinuierlicher Prozess beschrieben, welcher durch unterschiedliche (Lern-)Umgebungen beschleunigt oder ausgebremst wird. Natur als Lernumgebung gehört zu den förderlichen Räumen für Lernprozesse und bietet Raum für individuelles Lernen (RK05:158-166). Neben der Ansicht, dass Natur einen enormen Wissensspeicher darstellt, der durch das Aneignen von Fach- und Spezialwissen Vorteile im kognitiven Bereich mit sich bringt „Ja, wenn ich an Natur denke, denke ich auch an das Wissen, was mit Natur verbunden ist. Das man weiß welche Pflanzen man anfassen darf und welche nicht [...] Wie man sich zurecht findet in der Natur. Wenn man sich irgendwie, wenn man den Weg verloren hat“ (RK05:11), steht vor allem das sensorische Lernen in der Natur für sie im Vordergrund. Die Lernumgebung Natur stellt für sie einen Gegensatz bzw. eine sinnvolle Ergänzung zur alltäglichen Lernumgebung der meisten Kinder in der heutigen Zeit dar

*„Kinder heutzutage kriegen einfach nicht genug sensorisches Input. Und ich finde es auch in der Natur gibt es einfach Sachen, die es sonst wo nicht gibt [...] Dreck keine Ahnung, also Sand und Erde sind unterschiedlich zum Antasten. Und wenn man barfuß rumläuft ist es was anders auf Blättern zu laufen oder auf Sand zu laufen oder. Also das ist alles sehr unterschiedlich und das bildet alles das Gehirn aus, diese unterschiedliche Gefühle, die man dann an der Haut quasi hat. Und die Gerüche sind auch anders, das kriegt man natürlich auch nicht in der Stadt. Also dieser Geruch, nachdem es geregnet hat im Wald. Also das kriegt man auch nicht hier“ (RK05:142).*

Insbesondere für Kinder, die in der Stadt aufwachsen, sieht sie Natur als wertvolle Ergänzung in Bezug auf Lernerfahrungen. Hier bilden bspw. Tiere einen reizvollen Impuls für Kinder und Erwachsene, um ein Lernen in der Natur auf spielerische Weise zu initiieren (RK05:21). Trotzdem die Natur als so wertvolle Lernumgebung wahrgenommen wird,

scheint diese nur eine neben vielen anderen Lernmöglichkeiten darzustellen, welche in regelmäßigen Abständen aufgesucht werden kann (RK05:29). Hier spielt zusätzlich zum Bildungsraum Natur auch der gesundheitliche Aspekt von frischer Luft sowie Ruhe und Entspannung für sie eine Rolle.

#### *Gruppe IV: Sportlich-aktives / abenteuerliches Verständnis*

Eltern dieser Gruppe stellen den sozialen Aspekt von Natur in den Fokus. Dieser ist in der Regel verbunden mit in der Natur stattfindenden sportlichen Aktivitäten im Freundes- oder Familienkreis oder in gleichgesinnten Gruppen. Natur wird zum gezielt gewählten Treffpunkt mit anderen, der entweder regelmäßig aufgesucht bzw. in der Freizeit angelaufen wird. Spaß und Abenteuer stehen im Mittelpunkt, der Effekt der Förderung von körperlicher Gesundheit durch sportliche Aktivitäten ist nebensächlich. Daher werden in der Regel auch eher Sportarten angesprochen, die weniger einem Gesundheitssport entsprechen, sondern den Abenteuraspekt an Natur hervorrufen.

Die Ebenen des emotionalen, bildungsaffinen oder philosophischen Zugangs zu Natur scheinen einen eher geringen bis nicht vorhandenen Einfluss zu haben. Auch wenn Ausflüge u. ä. oftmals positiv von den Interviewpartnern dieses Naturtyps erinnert werden, liegt der Fokus auf der gemeinsam verbrachten Zeit und weniger auf landschaftlichen Aspekten. Dort wo Landschaften näher beschrieben werden, stellt Natur eher Landschaften ohne menschlichen Eingriff und weitab von Zivilisation dar, was teilweise gegensprüchlich zur Nutzung von Wanderwegen, Skigebieten u. ä. ist. Jedoch scheint für diese Naturtypen die Natur je abenteuerlicher, je weiter sie von der Zivilisation entfernt liegt. Das Gefahrenpotential von Natur wird gering eingeschätzt.

Gruppe 4 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK02, WK05 sowie WK11.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartner WK11 ist 38 Jahre alt und Vater von zwei Kindern, welche beide den Waldkindergarten besuchen. Er stammt aus den USA, seine Frau ist Deutsche. Seit 11 Jahren leben sie gemeinsam in Deutschland. Natur hat für ihn einen starken Bezug zu seiner Heimat USA im Sinne von erinnerten Aktivitäten wie Wandern (WK11:8) oder dem gemeinsamen Erleben von Lagerfeuern mit Freunden und Familie (WK11:14). Natur findet in der Regel als organisierter Ausflug statt, da diese oftmals weit entfernt liegt und entsprechend schwierig zu erreichen ist. Natur ist für ihn durch die ausladende amerikanische Landschaft unberührt und ein Ort ohne Menschen „*In the United States [...] nature that was away from*

*people civilization. So that is nature to me [...] I suppose like nature was like you got a car and drove 5 hours to get in the middle of nothing - nature - and then you get out and start walk and so that's what it was most of the time for us"* (WK11:10-22). Aktivitäten in der Natur werden dann als angenehm empfunden, wenn sie Spaß bringen. In der Regel schwingt auch ein gewisser Abenteuerfaktor mit, der etwa durch gefährliche Situationen gegeben sein kann „*And in the States [...] that was exciting to be out in where there might mountain lions you know they are they're out there. And they could they could eat you or bears or wolfs. And there so many wolfs but mountain lions and bears were dangerous. So yeah that was nature to me [...] nature was adventure and adventure is fun*“ (WK11:10-12). Gefahren in der Natur werden von WK11 nicht als negativ bewertet, sondern werten die Aktivität in der Natur auf. Der Spaß- und Abenteuerfaktor scheint mit der Abgelegenheit des gewählten Naturortes anzusteigen „*But there were rattle snakes quite common so you really had to be careful, 'cause there's lots of high gras. When you stop in your sort of camp, you all had to be careful where you step or what you're doing, you know. Because here are rattle snakes and you're in the middle of nowhere. You're really 100km from the nearest (..) anything, a gas station perhaps a 100km*“ (WK11:14). Natur als etwas Entspannendes und Ruhiges wahrzunehmen (WK11:10), wie es etwa seines Erachtens nach in Deutschland stärker vertreten ist, war ein schwieriger Anpassungsprozess, da hier der Spaß an der Natur fehlte. Heute unternimmt er Fahrradausflüge u. ä. in der Natur, die weniger Abenteuer bedeuten, ihn jedoch trotzdem befriedigen.

## **5.2 Der Kindergarten als Institution**

In einer zweiten deduktiven Hauptkategorie wurden die Interviewpartner danach gefragt, welche Aufgaben Kindergärten im Allgemeinen erfüllen sollen – unabhängig der Institution, in der das eigene Kinder betreut wird. Diese Eingangsfrage wurde möglichst offengehalten, dennoch wurden drei Subkategorien im Interviewleitfaden angesprochen: 1. Kindergarten als Ort des Kompetenzerwerbs, insbesondere in Hinsicht auf soziale Kompetenzen und Handlungskompetenzen, 2. Kindergarten als Ort des Spracherwerbs sowie 3. Kindergarten als Ort für gezielte Schulvorbereitung. Es konnten verschiedene Subkategorien ermittelt werden, welche im Folgenden vorgestellt, sowie in den drei Vergleichsgruppen gewichtet werden sollen.

### 5.2.1 Kindergarten als Ort des Vertrauens

Die Dreiteilung der Aufgabentrias von Kindertageseinrichtungen – Bildung, Erziehung und Betreuung – wurde aus den Daten der vorliegenden Studie erkennbar. Die Eltern gaben an, dass sie von einer Kita mehr erwarten als eine reine Betreuung ihrer Kinder. Dafür ist ein hoher Grad an Vertrauen in die Einrichtung und das dortige Personal essentiell, um das Kind guten Gewissens abgeben zu können: *„Er hatte eine ganz ganz tolle Bezugserzieherin [...], zu der er auch ein ganz ganz tolles Verhältnis aufgebaut hatte. Und ich hatte ein WIRKLICH GANZ TOLLES Gefühl hier“* (WK08:211). Eltern berichteten, dass der erste Eindruck einer Einrichtung entscheidend ist und das Bauchgefühl eine wichtige Rolle spielt. Die Einrichtungen wurden vorab besucht und erst im Anschluss eine Entscheidung dafür oder dagegen getroffen. Es wurde ersichtlich, dass Eltern, die eine Vertrauensbasis zu ihrer Kindertageseinrichtung aufgebaut hatten, Geschwisterkinder deutlich früher und unbeschwerter in der gleichen Einrichtung abgaben

*„Mit dem [Name des ersten Kindes], [...] dass war mit drei. Ja und mit dem [Name des zweiten Kindes] hab' ich mir erst, zuerst auch gedacht, lassen wir erstmal drei Jahre zu Hause. Aber seitdem wir jetzt den [Name des ersten Kindes] jetzt hierhin hinbringen und abholen, seh ich, wie der [Name des zweiten Kindes] richtig hier angezogen ist. [...] Nee und da haben wir uns gedacht: Nein, wieso wollen wir, sollen wir ihn quälen, [...] jetzt noch komplettes [...] zwei Jahre, die er dann aushalten muss, bis er hierhin muss“* (WK03:16).

Je besser sich die Eltern von den Erziehern einbezogen und mitgenommen fühlen, desto höher ist der Wohlfühlfaktor bei den Eltern (RK09:57-59; RK01:32; WK08:191) und die Bereitschaft, das Kind mit einem guten Gewissen in der Einrichtung abzugeben *„Und dann hat mir [Name der Erzieherin], die Bezugserzieherin (lacht), weil sie auch gemerkt hat, dass es mir so schwer gefallen ist zu gehen, wenn er immer geweint hat. Dann hat sie mir immer Fotos geschickt: 'Es geht ihm gut' (lacht). 'Er ist am Lachen, er ist am Essen, er macht dies, er macht das'“* (WK08:213). Dabei spielt die Persönlichkeit der Erzieher und deren Einstellung zur Arbeit eine ebenso wichtige Rolle wie der erlebte Umgang mit den Kindern. Eine liebevolle Betreuung und die Gewissheit, dass das Kind in der Masse nicht untergeht: *„in [Ort der Kita] das ist so ein Großbetrieb. Der eine Papa hat den Regelkindergarten zu Käfighaltung umbenannt (lacht). Da wollte ich nicht mitmachen“* (WK09:85) und als individuelle Person gesehen wird (RK05:75; RK08:49; WK08:191; WK09:41), ist dabei am wichtigsten. Bei Unzufriedenheit der Kinder wird ein vorprogrammiertes Kranksein der Kinder angesprochen (RK08:81; WK09:23).

Die pädagogische Ausrichtung eines Kindergartens ist zweitrangig *„Dass es hell ist, dass es (...) freundlich ist, dass es ja einfach freundlich und nett und lieb sind die Betreuer. Mehr*

*nicht. Ich brauche keine pädagogische Richtung oder ja, die sollen einfach spielen und Spaß haben (lacht)*“ (RK09:53). Kleinere Kindertageseinrichtungen werden häufiger bevorzugt, da davon ausgegangen wird, dass sich das Kind in einer kleineren Kita wohler fühlt: *„Ich wollte, dass meine Tochter sich einfach gut da fühlt. Und das war für mich optimal, dass es klein war, weil da würde sie mehr Aufmerksamkeit bekommen als in der großen Kita“* (RK08:49). Hier wird die Projektion der Annahmen eigener Empfindungen und Vorlieben der Eltern auf die Kinder sowie die persönliche Einschätzung des Kindes durch die Eltern deutlich. Zudem wird der Trennungsprozess zwischen Eltern und Kindern sichtbar, der durch die bisherige Betreuung der Kinder zu Hause eine Angst um das soziale Wohlergehen des Kindes spiegelt: *„Sein ganzes Leben bin ich (..) da gewesen. Und (...) jetzt (..) NICHT mehr plötzlich, also jeden Tag. [...] Ich habe die [...] zwölf [Monate] (..) ALLEINE gehabt (lacht)“* (RK04:124). Es werden Bedenken sichtbar, dass die Kinder durch die Trennungssituation besonders belastet werden, was wiederum durch eine gute Betreuung und eine gute Verbindung zwischen Betreuer und Kind aufgefangen werden kann: *„Ich wollte halt sicher sein, dass die halt (..) ja sehr persönlich mit den Kindern umgehen, die Namen kennen. Ich mein das war genau eine lustige Angst, aber ich hatte ein bisschen Angst, dass er verloren wird in der Menge sozusagen, [...] das ist ja mein Kind, mein einziges Kind und ja, ich hab so ein bisschen darauf geachtet“* (RK05:75). Der erste Eindruck von den Erziehern und deren Umgang mit den Kindern ist häufig entscheidend für die weitere Planung der Eltern mit dieser Einrichtung oder der Suche nach weiteren Alternativen. Von den Erziehern werden eine fundierte Ausbildung und eine gewisse Einstellung zum Beruf erwartet:

*„Also ich erwarte, dass die Menschen so ein bisschen dynamisch sind und nicht einfach so alte Frauen, die stricken, während die Kinder spielen. Also ich möchte, dass die dann in die Betreuung meiner Kinder involviert sind und dass sie auch (..) dass es auch für sie wie so eine Karriere ist und nicht nur so 'ja, ich mach mal eben Erzieher'. Was ich auch in Deutschland gut finde, also dass die Leute wirklich sehr gut ausgebildet sind. In England ist es oft so, dass die Leute das einfach so als Zwischenstopp machen und nicht unbedingt es wirklich machen wollen. Das ist mir wichtig“* (RK07:40).

Damit verbunden ist der Wunsch, dass die Erzieher einen pädagogischen Stil verfolgen, der dem der Eltern zu Hause ähnelt bzw. mit dem sie sich arrangieren können: *„Das war mir auch tatsächlich wichtig hier in Deutschland, dass sie bei den Nickerchen, die sie halt nachmittags machen, das sie ihn nicht dazu zwingen durch schreien lassen, sondern dass sie ihn sanft dazu erziehen. So wie ich das zu Hause versuche“* (RK05:108). Eine altersgerechte Beschäftigung am Kind wird von den Eltern vorausgesetzt. Hier wird der Kindergarten als

Ort der Erziehung und Bildung hervorgehoben und ein entsprechendes Angebot erwartet (WK09:105). In einigen Fällen kam es zu Kita-Wechseln, da die Vorstellungen der Eltern nicht erfüllt, das Vertrauensgefühl nicht hergestellt oder ein schlechtes Bauchgefühl in Bezug auf Konzept oder Einrichtung nicht geklärt werden konnten (RK03:149-151).

Ein weiterer Punkt, der das Vertrauen der Eltern erhöht, ist das Erleben von Sicherheit und Sauberkeit in der Einrichtung. Zur guten Betreuung der Kinder gehört neben der sozialen Geborgenheit die körperliche und seelische Sicherheit der Kinder während der Betreuung. Die Eltern überlassen für die Zeit der Betreuung die Verantwortung für ihr Kind und erwarten, „*dass die Erzieher sich gut um mein Kind [...] kümmern. Gut aufpassen, dass nichts passiert*“ (WT01:26). Schlechte Erfahrungen und kursierende Geschichten erhöhen das Sicherheitsbedürfnis bei den Eltern: „*Vor allem muss er gut betreut werden. Früher wohnten wir in Sachsen-Anhalt. Und da ist es vorgekommen im Kindergarten meiner Freundin, dass es sooo ein freies Konzept hatten, dass es ein Kind verstorben ist. Ja, weil irgendwas an dem Haus gelanden ist und seitdem schaue ich GANZ GENAU hin, in was für eine Institution mein Kind kommt*“ (WK09:31-41). Das Vertrauen der Eltern in die Sicherheit der Einrichtung wird als Grundlage der Betreuung angesehen, da sie nur so ihre Kinder für eine bestimmte Zeit abgeben können, um anderes zu erledigen, zu arbeiten, etc. (RK10:56). Das Sicherheitsgefühl der Eltern scheint über jedem pädagogischen Konzept oder jeder Verfügbarkeit von Einrichtungen zu stehen: „*Wir haben uns nicht deswegen für diese Kita entschieden, ja? [...] Auf jeden Fall ist es eher so: Hm. Ist er sicher*“ (RK06:461).

### **5.2.2 Kindergarten als Ort des Kompetenzerwerbs**

Innerhalb der Aufgabentrias einer Kindertageseinrichtung sehen Eltern auf Seiten der Erziehung und Bildung den Kompetenzauf- und -ausbau als zentralen Punkt. Der Kindergarten wird als Komplementär zu familiären Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten gesehen und soll Bereiche abdecken, die allein durch die Eltern nicht ausreichend ausgefüllt werden können.

- Sozialisierung unter Gleichaltrigen und soziale Handlungskompetenzen

Wenngleich diese Subkategorie deduktiv erhoben wurde, sprach die Mehrheit der Interviewpartner den Kompetenzerwerb im Kindergarten selbstständig an. Dies gibt Aufschluss über die Wichtigkeit des Sozialisationsaspekts für die Eltern. Im Speziellen verstehen diese darunter das Spielen mit anderen Kindern und das Kennenlernen von

Gruppengefügen, das Schließen von Freundschaften sowie das aktive Grenzen setzen (WK02:33-39; WK04:46; WK05:52-54; WK10:78; WT01:30; WT03:90-94; RK01:40; RK02:62; RK03:153; RK05:53; RK06:463-467; RK07:50; RK08:55; RK09:55; RK10:76-80). Emotional gefestigte Beziehungen sollen den Kindern helfen, gut durch die Kindergartenzeit zu kommen (WK07:43). Zentral für die Eltern ist das Erlernen sozialer Regeln in Gruppen und im Spiel zu zweit (WK03:199) sowie das Kennenlernen und der Umgang mit unterschiedlichen Charakteren: *„Also das soziale Verhalten miteinander sollen die auf jeden Fall lernen, mit den anderen Kindern klarzukommen. Es sind ja so unterschiedliche Charaktere, also damit müsste er klarkommen, also er muss unterscheiden können, mit den wie er mit welchen Kindern umgeht. Das ist schon sehr wichtig“* (WK03:62). Dabei geht es darum, Motive anderer Kinder zu verstehen: *„I think at this age it's really [...] social (..) learning how to get along and make friends and understand that (..) that boy didn't hurt you because he hates you. He hurts you because he thinks it's funny or whatever the reason was“* (WK11:36), Regeln auszuhandeln und diese einzuhalten (WT01:219). Es geht außerdem darum, sich selbstständig beschäftigen zu können (RK03:153).

Im Rahmen sozialer Handlungskompetenz wurden Fähigkeiten, wie die Benutzung der Toilette angesprochen (WT01:219), das Überqueren von Straßen u. ä. (WT02:50), die Konzentrationsfähigkeit über einen längeren Zeitraum (WK02:49) sowie ein gewisses Zeitverständnis und die damit einhergehenden Wartezeiten oder Abfolgen zeitlicher Ereignisse, in denen das Kind persönlich nicht im Fokus steht, bspw. Geburtstage anderer Kinder (RK06:477-479).

Grundlegend steht das Lernen durch Beobachten, Nachahmen und Ausprobieren in sozialen Interaktionen im Kindergarten im Mittelpunkt. Autoritätspersonen außerhalb der Familie wahrzunehmen und zu respektieren (WK07:43) spielt für die Eltern ebenso eine Rolle wie das Üben der Durchsetzungsfähigkeit bei den Kindern sowie die Schulung der Empathie und des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses der Kinder. Die Entwicklung von Selbstständigkeit steht ebenso im Fokus der Eltern wie die Herausbildung der Persönlichkeit des Kindes und die Stabilisierung des persönlichen Vertrauens in sich selbst (WK07:43; WT02:50)

- Grob- und Feinmotorik

Die Ausbildung und Verbesserung motorischer Fähigkeiten wird von den Eltern angesprochen, wobei die Feinmotorik im Vordergrund steht. Malen, Schreiben, Basteln oder Backen (WK05; WK06; RK02) scheinen im Sinne der Motorikausbildung am wichtigsten. Damit einher geht eine Bestätigung des Selbstwertgefühls der Kinder durch empfundene Selbstwirksamkeit in der Arbeit mit Papier und Bastelutensilien: *„Und auch [auf] Papier sein Mark zu setzen und am Ende was zu kreieren. Das gefällt ihm total. Also ich merk schon, wenn er was in der Kita gemacht hat, gebastelt hat und ich hole ihn ab und er gibt es mir mit einem großes Lächeln“* (RK02:106).

- Lebenskompetenzen

Unter Lebenskompetenzen verstehen die Eltern das Erlernen eines Grundverständnisses für das Leben, das Erkennen natürlicher Zusammenhänge sowie eine positive Einstellung zum Thema Nachhaltigkeit. Diese Subkategorie wurde induktiv ermittelt. Es wurde ersichtlich, dass sich Eltern aus Waldkindergärten stärker mit dieser Art von Kompetenzen auseinandersetzen (WK01:40; WK02:35&51; WK07:43; WK09:47). Diese Eltern sehen es als wichtig an, dass ihre Kinder eine bestimmte Grundhaltung gegenüber der Natur und dem Leben im Allgemeinen wahrzunehmen lernen sowie die Grundlagen des eigenen Handelns und Empfindens zu entwickeln: *„Noch wichtiger ist, [...] ist dass die auch lernen, dass die Teil dieses, der Erde sind. Das die auch Teil von dieses Alles sind, dass sie das auch lieben, sich wohlfühlen hier, hier auf der Erde [...] Das diese Liebe (..) dass die, die entwickelt sich diese Liebe für das Leben, weißt du? Also das ist für mich viel wichtiger, diese Basis haben als viel, als viel, als Rechnen vielleicht“* (WK01:98). Es geht darum eine eigene Basis für das Kind zu entwickeln, welche wiederum auf das eigene Selbstverständnis und Selbstvertrauen der Kinder einwirkt (WK10:76). Eine stimulierende Umgebung kann dazu ebenso beitragen wie spezielle Angebote (WK09:47-49) und entsprechende Themenschwerpunkte:

*„Ich kann mich an eine Anekdote [aus der eigenen Kindergartenzeit] erinnern: im Kindergarten wurde uns gefragt [...] woher kommt Reis? Und ich war der Meinung, dass der Bäcker sozusagen die einzelnen Reiskörner zusammenrollt. Das war meine Vorstellung im Kindergarten. Also, und zwar als ich fünf oder sechs Jahre alt war [...] keiner hatte mir vermittelt, dass es halt eine Pflanze ist, ne? Für mich wurde alles von der menschlichen Hand gemacht damals. Und mein Kind ist dreieinhalb und er [...] begreift solche Sachen aber eindeutig, ne? Er weiß ganz genau, woher der Schmetterling kommt, woher die Bohne kommt, woher die Minze und das Basilikum kommen und dass Karotten unterirdisch sind und Kartoffeln auch und dass Äpfel an einem Baum hängen. Und das ist nicht selbstverständlich“* (WK02:35).



Vernetztes Denken und das Erkennen natürlicher Zusammenhänge werden als positive Entwicklung im Kindergarten betrachtet. Diese finden häufig über einfache Alltagsbezüge wie das Sprechen über das Wetter statt (RK01:32). Auf Seiten der Nachhaltigkeit werden neben einer positiven Grundeinstellung zur Natur, Themen wie das Mülltrennen (WK02:51) bzw. der Umgang mit Müll in der Natur (RK06:953) angesprochen. Es wird der Wunsch nach weiteren Nachhaltigkeitsthemen und -aktionen deutlich sowie der kindgerechten Vermittlung dieser Inhalte.

### 5.2.3 Kindergarten als Ort der Schulvorbereitung

Ausgehend von der Annahme, dass Eltern nicht-deutscher Herkunft eine Anmeldung im Waldkindergarten aufgrund ihres Bildungsverständnisses in Hinsicht auf die Schulvorbereitung eher ablehnen, wurde die Subkategorie des Kindergartens als Ort für gezielte Schulvorbereitung deduktiv entwickelt. Es wurde die Bedeutung einer Schulvorbereitung im Kindergarten sowie das Vorhandensein eines speziellen Curriculums innerhalb des Kitakonzepts erfragt.

- Gezielte Schulvorbereitung in der Kita ist nicht wichtig

Eine gezielte Vorbereitung der Kinder auf die Schule im Sinne des Erlernens spezifischer Kompetenzen wie Schreiben, Lesen oder Rechnen wird im Kindergarten als nicht relevant eingestuft. Vielmehr soll sich der Kindergarten von der Schule abgrenzen, indem insbesondere der Leistungsdruck, wie er in Schulen oftmals empfunden wird, von den Kindern ferngehalten wird *„Trotzdem habe ich das Gefühl hier auch einen größeren Leistungsdruck (..) zum Beispiel waren wir ja jetzt auch in der Schule und das heißt, also dann sagt die Lehrerin schon (..) im ersten Treffen, dass sie findet, dass die Kinder sollen Lesen lernen innerhalb von den ersten zwei Jahren und nicht innerhalb von den ersten fünf Jahren. Und ich denke das ist schon gleich (..) also auch Leistung. Und das ist schön, wenn das natürlich nicht so ist in der Kita“ (WT01:32).*

Eine konkrete Schulvorbereitung in Form von Lesen, Schreiben und Rechnen soll in der Grundschule erfolgen, da die Kinder der befragten Eltern häufig bereits verschiedenen Belastungen ausgesetzt sind, wie dem Zurechtfinden in einer neuen Gemeinschaft oder dem Erlernen mehrerer Sprachen *„Das finde ich kann er auch in der Grundschule lernen. Also ich finde das muss jetzt nicht unbedingt auch vom Kindergarten aus starten. Er ist jetzt schon mit zwei Sprachen (lacht) relativ voll“ (WK08:68).*

In Bezug auf eine Schulvorbereitung soll in Kitas die Konzentration über einen längeren Zeitraum (WK02:49), das Stillsitzen und das allgemeine Interesse der Kinder für das spätere Lernen von Buchstaben und Zahlen (WK02:49; WK03:68; WK04:104; RK06:459; RK07:50) gefördert werden. Einige Eltern sind davon überzeugt, dass gar keine besondere Vorbereitung der Kinder im Kindergarten auf die Schule notwendig ist (RK03:151-153, RK05:60, RK06:517-521), da Kinder ihre Kompetenzen im eigenen Tempo entwickeln: *„Ich denke, dass keine Vorbereitung notwendig ist [...] Ich glaube, dass bis sechs Jahre oder so, bis zur Schule, Kinder müssen in ihrem eigenen Tempo oder Rhythmus bleiben und nicht so viele akademische Sachen zu lernen sozusagen“* (RK03:151-153). Die Bildungsaufgabe sehen die Eltern eher in der Schule als im Kindergarten. Hier wird das Vertrauen der Eltern in das deutsche Bildungssystem sowie in die Fähigkeiten ihrer eigenen Kinder deutlich. Die Eltern gehen davon aus, dass die bildungspolitisch vorgeschriebene Norm, dessen was Kinder im Kindergarten erlernen sollen, ausreichend ist, um ihre Kinder auf die Schule vorzubereiten (RK09:61). Sie sind zudem der Meinung, dass durch das Wissen und den Umgang im eigenen Elternhaus ausreichend Kompetenzen vorhanden sind, um das eigene Kind auf die Schule vorzubereiten und es auch während der Schulzeit kompetent unterstützen zu können: *„Also ich weiß nicht, wie es in anderen Familien ist, aber mein Freund und ich sind beide Akademiker. Wenn er das erst in der Schule lernt, [...] also er wird das irgendwann lernen. Ich mach mir da überhaupt gar keine Sorgen“* (RK05:60). Eltern beobachten, dass ihre Kinder im Kindergarten von alleine bereits häufig ein Interesse an Zahlen und Buchstaben entwickeln, was sie durchaus begrüßen. Sie sind jedoch nicht der Ansicht, dass dieses im Kindergarten explizit weiterverfolgt werden müsste. Vielmehr sehen sie sich als Eltern in der Pflicht, selbst Teil der Schulvorbereitung zu werden, indem sie ihr Kind auch zu Hause dahingehend fördern (WK03:70; WK08:56&70; WK10:14; RK02:70; RK05:51-64; RK06:479-485).

In Bezug auf die Schulvorbereitung erinnern die Eltern die eigene Kindheit. So wird berichtet, dass sie bereits im Kindergartenalter Lesen und Schreiben konnten, was ebenfalls auf die Förderung im Elternhaus zurückzuführen ist: *„WIR konnten schreiben, wir konnten unseren Namen schreiben [...] doch wir konnten eigentlich recht viel schreiben (lacht) als wir eingeschult wurden. Zahlen, diese grundlegende Rechnen alles spielerisch mit Großeltern erlernt auch im Kindergarten. Aber mein Opa hat mit uns Schule gespielt“* (WK08:151). Es werden zudem Parallelen zum Schul- und Bildungssystem im Heimatland gezogen, welches als wesentlich strenger erlebt wird (WT02:46). Die zurückgenommene

Schulvorbereitung der Kinder in deutschen Kindergärten wird als positiv empfunden (WT02:46; WT03:96, RK06:517-521, RK07:40). Leistungsdruck, ausgeübt durch andere Eltern, wird als unangenehm und unangemessen gesehen. Hier entstehen häufig Reibungspunkte zwischen den Eltern sowie zwischen Eltern und Erziehern: *„Ich bin auch nicht neutral, also ich bin dagegen, dass sie schreiben lernen. Das machen sie in Spanien und das ist für die Eltern, sind sie stolz. Aber es kann man später lernen. Andere Sachen sind mir wichtiger“* (RK01:40). Es besteht zudem die Angst, dass sich die Kinder durch zu viel vorherigen Kompetenzerwerb im ersten Schuljahr langweilen könnten (WK04:104, WK07:47-49, WK08:152). Es wird ein Vertrauen der Eltern gegenüber der Institution Schule deutlich, dass den Kindern alle notwendigen Kompetenzen im ersten Jahr vermittelt werden.

Nichtsdestotrotz als positiv bewertet, sind spezielle Angebote im Vorschuljahr. Diese sind jedoch nicht auf schriftsprachliche, sondern auf soziale Kompetenzen ausgerichtet, wie die Übernahme von Verantwortung innerhalb von Gruppen, dem Helfen der Kleineren, der Vergrößerung des Selbstbewusstseins durch eigenverantwortliches Handeln u. ä. Dies geschieht in der Regel durch ein aktives Abgrenzen der „Vorschüler“, welche sich dadurch einer neuen Rolle innerhalb der Kindergartengruppe bewusstwerden. Die Eltern bemerken hier häufig eine positive Veränderung der Kinder: *„Jetzt im Vorschuljahr, wo sie dann einen Tag haben für die Vorschüler, das ist immer das übelste Highlight. Da geht sie immer gerne hin, weil da machen die A) für die Großen halt was [...] da wächst schon, wenn man weiß `ich bin Vorschüler`, dann weiß man `ich bin jetzt groß und ich muss nicht mit den Kindern spielen, mit den Kleinen`“* (WK07:105), und schätzen diese Form der Angebote als besonders wertvoll ein.

- Gezielte Schulvorbereitung in der Kita ist wichtig

Aus den Daten einiger Eltern wurde ersichtlich, dass ein Anspruch an das Erlernen gezielter Kompetenzen im Sinne einer Vorbereitung auf die Schule im Kindergarten erwartet wird (WK05:148-150; WK06:44-46; WK11:139; RK08:57; RK10:4). Im Vordergrund stehen hier schriftsprachliche und motorisch-kreative Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Malen: *„Die haben schon gelernt eins bis zwanzig. Mein Tochter zum Beispiel, die spricht gut und sagt, die macht alles eins bis zwanzig und die kann schreiben [...] Das find ich gut und malen auch[...] wenn die hat angefangt hier, die hat nicht so gut gemalt und hat so gemacht und jetzt malt gut die Bilder“* (WK05:148-150). Sofern eine spezifische Schulvorbereitung von den Eltern gewünscht wird, ist eine Verbindung zu den Erfahrungen

der eigenen Kindergartenzeit erkennbar „Ja, wie ich habe gemacht [...] im Kindergarten. Ich habe schreiben, malen und spielen. Das habe ich gelernt im Kindergarten (Lachen). Ja das mein Wunsch auch für meine Kinder im Kindergarten“ (WK06:44). Je stärker die Eltern selbst im Kindergarten mit schriftsprachlicher Kompetenz in Berührung kamen, desto größer scheint der Anspruch auf identische Erfahrungshorizonte für die Kinder zu sein:

*„Also die machen schon was, also die üben schon, sie kann schon ihren Namen schreiben. Also für solche Verhältnisse, es läuft. Aber für russische Verhältnisse [...] die Kinder üben viel mehr vor der Schule. Im Prinzip fast jedes Kind kommt in die Schule, das schon lesen und schreiben kann. Und in Deutschland braucht man das nicht, also und deswegen wir gehen noch extra zum Russisch-Kurs. Damit sie da zumindest lesen also versucht. [...] Ich will, dass sie früher auf Russisch lesen anfängt als wir zur deutschen Schule gehen. Damit sie keine Probleme hat und Sprache mischt sozusagen. Ich will nicht, dass alles durcheinander ist, weil dann mit Buchstaben und zwei Alphabete und alles“ (RK08:57).*

Als weiterer Grund für eine explizite Schulvorbereitung kann die Profession der Eltern angeführt werden: „I’m a teacher and I guess I’m a little bit like ‘lets start reading and writing here’“ (WK11:36). Der Anspruch dieses Vaters reicht über die Anfänge von Schreiben, Zählen oder Lesen hinaus. Er unterstützt seine Kinder im Erlernen dieser Kompetenzen und sieht die Angebote im Kindergarten als Heranführung an das Thema. Auch bei diesem Vater ist das grundsätzliche Vertrauen in die Institution Kindergarten und das deutsche Bildungssystem erkennbar. Dennoch ist für die ältere Tochter für das letzte Kindergartenjahr eine amerikanische (Vor-)Schule vorgesehen, in der sie stärker mit dem Alphabet, dem Lesen und Schreiben beschäftigt wird. Hier scheint die zweite Muttersprache des Kindes eine wichtige Rolle zu spielen, da die Schulvorbereitung auf Englisch stattfindet. Die Grundschule soll dann auf einer deutschen Schule durchlaufen werden: „Next year she doesn’t start German School. They wanna keep her, keep [Name des Kindes] in kindergarten one more year. But because of my apprehension of writing and reading and I guess the English too, we’re gonna send [Name des Kindes] to the American school for one year [...] they call it kindergarten but it really is first grade [...] It should be one year, one year here and then she’ll go to first grade in German” (WK11:137-143).

- Kindergarten als Ort des Spracherwerbs

Eine weitere deduktiv entwickelte Kategorie ist die des Kindergartens als Ort des Spracherwerbs. Entsprechend der Annahme in der vorliegenden Studie, dass die meisten Kinder mit mehreren Muttersprachen bzw. einer nicht-deutschen Muttersprache aufwachsen, wurde die Bedeutung des Kindergartens in dieser Hinsicht abgefragt.

Aus den Daten wird deutlich, dass eine Unterscheidung nach Elternpaaren sinnvoll ist, d.h. nach Elternpaaren mit zwei nicht-deutschen Elternteilen bzw. einem nicht-deutschen Elternteil. Insbesondere zuerst genannte Gruppe misst dem Kindergarten als Ort des Spracherwerbs mehr Bedeutung bei.

#### *Zwei nicht-deutsche Elternteile*

Kinder aus Familien mit zwei nicht-deutschen Elternteilen sprechen zu Hause eine erste Muttersprache bzw. eine erste und zweite nicht-deutsche Muttersprache. Sodann stellt der Kindergarten den ersten deutschsprachigen Kontakt für sie dar. Die Sprachräume werden für Kind und Familie klar getrennt: Zu Hause wird die Muttersprache der Eltern gesprochen, im Kindergarten spricht das Kind Deutsch (WK03:68-74). Den Eltern geht es bei dieser Teilung vorrangig darum, beide Sprachen (Deutsch und Muttersprache(n)) fehlerfrei zu erlernen. Im Kindergarten sehen Eltern die Chance, dass ihr Kind akzent- und fehlerfreies Deutsch von Erziehern und Gleichaltrigen erlernt, da diese Kompetenz in der Regel nicht bei ihnen liegt (WK03:74; WK04:46; WK05:68; WK06:80-82&105; WK09:33&69; WT02:38; WT03:112-116): *„Wir sprechen nur englisch zu Hause [...] Ich wollte unbedingt, dass er Deutsch von einer Muttersprachler lernen soll. Und auch von den anderen Kindern“* (RK02:84). Wenngleich für alle Eltern das Erlernen der deutschen Sprache wichtig scheint, zeichnen sich aus den Daten Unterschiede nach den Sprachräumen der Eltern ab. So scheinen sich bspw. englische Muttersprachler weniger Sorgen um eine gute Beherrschung beider Sprachen zu machen. Es ist anzunehmen, dass dies sowohl an der höheren Sprachverwandtschaft liegt als auch an der Tatsache, dass Englisch häufig als erste Fremdsprache in Deutschland gelehrt wird (WT02:168-174). Dennoch erkennen auch sie den Vorteil, dass Kinder in einem deutschen Umfeld sozialisiert werden, um Sprache und Gewohnheiten zu verinnerlichen und Kontakt zu gleichaltrigen Deutschen aufzubauen. Wie genau das Kind Deutsch in der Kita erlernt, wird dabei häufig nicht hinterfragt. Viele Eltern gehen davon aus, dass das Deutsch lernen nebenbei passiert und automatischer Bestandteil des Kindergartenalltags ist. Hier vertrauen sie auf die Erzieher und die Institution Kindergarten selbst *„[Name des Kindes] [...] hat nur Deutsch von Freunden und so weiter. [...] Dann es ist nicht, dass sie Unterricht gemacht haben. Es ist nur, er hört viel. Und ich weiß nicht, ob sie dann sagen, wenn er was Falsches sagt. Er sagt es ist nicht. Ich glaube sie sagen das nicht. Das ist nur vom Lernen“* (WT02:176).

Eltern mit Muttersprachen, die weniger Verwandtschaft zum deutschen Sprachraum aufweisen, zeigen eine höhere Dringlichkeit des deutschen Spracherwerbs im Kindergarten

auf. Oftmals ist hier die Ausgangslage der eigenen deutschen Sprachkenntnisse schlechter. Es wird ein stärkerer Impuls zur Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft durch Sprache spürbar (RK03:147). Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Eltern in der Regel eine permanente Bleibeabsicht in Deutschland (WT02:176) haben und Sprache daher als überaus wichtig für ihre Kinder ansehen: *„Wir leben in Deutschland, muss der(...) die Kinder [...] Deutsche lernen, ja (Lachen) [...] Ja, albanische Sprache [zu Hause]. Aber hier im Kindergarten mein Kind sprechen gut und ich bin zufrieden“* (WK05:62-64). Der Kindergarten wird in dieser Situation als Unterstützung und Hilfe empfunden, in dem die Kinder nicht nur sprachlich vorankommen, sondern gleichzeitig emotional und sozial aufgefangen werden. Eltern berichten, dass sich neben der sprachlichen Situation der Kinder auch die soziale Situation durch die Zeit im Kindergarten verbessert. Hinzu kommt der Kontakt zu anderen Eltern (deutscher und anderer Muttersprachen), was einen Austausch und das Teilen von Erfahrungen ermöglicht. Häufig erweitert sich im Kindergarten daher nicht nur das soziale Umfeld der Kinder, sondern auch das der Eltern *„Vor allem in der Sprache! Weil wir haben viel Kontakt zu ungarischen Familien dadurch dass es in [Ort] einen ungarischen Kindergarten gibt [...]“* (WK09:69).

Der Besuch eines sprachorientierten Kindergartens, der ausschließlich in einer nicht-deutschen Sprache betreut, wird von mehreren Eltern in ihrem Entscheidungsprozess für eine Kita angesprochen. Oftmals wird eine solche Einrichtung aufgrund der Exklusivität des sozialen Umfeldes (vorwiegend Kinder eines nationalen bzw. kulturellen Hintergrundes) und der sprachlichen Entwicklung der Kinder wieder ausgeschlossen.

Hier scheint der Eintrittszeitpunkt der Kinder in den Kindergarten eine Rolle zu spielen, d.h. je mehr Zeit die Kinder noch in Deutschland und im Kindergarten verbringen werden, desto eher wird eine sprachorientierte Kita in Betracht gezogen (RK03:163). Je näher die Einschulung der Kinder rückt, desto eher wird auf eine deutschsprachige Kita zurückgegriffen

*„Es ist der beste Weg, um Deutsch zu lernen für die Kinder. Weil hier haben wir auch sehr viele russische Freunde. Mit Russisch habe ich kein Problem. Wir sprechen in der Familie Russisch, wir haben einen russischen Freundeskreis. Also geht und für Deutsch wäre das natürlich schade, wenn es noch dazu ein russischer Kindergarten komme. Also ich habe am Anfang überlegt, also damit das weniger Stress wär´, weil meine Tochter war damals drei. Also sie hatte schon ein Jahr in [Ort] so im Kindergarten gemacht. So das Prinzip von Kita war bekannt, aber das war eine russische Kita. Und als wir hergekommen sind, ich habe versucht, also ich habe dann die russische Kita angerufen und die haben mich dann abgeraten in diesem Alter in eine deutsch-russische Kita zu gehen, weil die haben gemeint, das ist nur drei Jahre bis zur Schule. Also in der Kita wird viel Russisch gesprochen. Da wird sie nicht also*

*die Möglichkeit haben also Deutsch wirklich gut zu entwickeln. Und dann haben wir überlegt `ok, dann wird es eine deutsche Kita sein´“ (RK08:45).*

Eltern mit besonders starkem Fokus auf dem Sprachlernen der Kinder nutzen häufig einen bilingualen Kindergarten. Jedoch ist auch hier erkennbar, dass das Erlernen der eigenen Muttersprache plus Deutsch im Vordergrund stehen: *„Also mir ist es sehr wichtig, dass meine Tochter English und Deutsch als Muttersprachen [...] Sie geht in eine [...] bilingualen Kindergarten, also Spanisch und Deutsch. Aber (...) mir war das wichtig, einfach English und Deutsch als Muttersprachen“ (WT03:112-114).* Grundsätzlich scheint es den Eltern hier um eine Sensibilisierung der Kinder für Mehrsprachigkeit zu gehen sowie um eine gezielte Förderung der Kinder im Bereich Sprachen durch den Kindergarten und geschulte Erzieher. Über das Konzept der bilingualen Kitas hinaus, sprachen einige Eltern das gezielte Erlernen weiterer Fremdsprachen im Kindergarten an. Das Erlernen möglichst vieler Sprachen im Kindesalter wird einerseits mit hoher Bildung gleichgesetzt, gleichzeitig jedoch von einigen Eltern skeptisch betrachtet:

*„Gott sei Dank hat meine Schwiegermutter mir gesagt, das ist totaler Schwachsinn. Mein Mann, der redet englisch mit ihm, ich rede polnisch (..) und in der Kita hat er deutsch, ja? [...] Und das ist gut so, dass er EINE Sprache (..) nur in der Kita hat [...] Wir sind hier in Deutschland, ne? Wir wollen, dass er auch Deutsch lernt. Er geht in deutsche Schule danach [...] Aber meine Freundin in POLEN hat zu mir zum Beispiel gesagt, [...] keine Mutter oder kein Vater in Polen, für den Bildung wichtig ist, würde ein Kind in die Kita schicken wollen, die kein ENGLISCH (..) anbietet [...] Also ich finde, in Deutschland gibt es einfach auch noch ganz normale Eltern, die denken: Mein Kind kann auch in der Grundschule mit Englisch anfangen, denn dann ist es okay, ja?“ (RK06:389-431)*

#### *Ein nicht-deutscher Elternteil*

Elternpaare mit einem nicht-deutschen Elternteil scheinen weniger Bedenken in Bezug auf das Sprachlernen der Kinder zu haben. Dies liegt nahe, da die Kinder in ihrer Sozialisation auch außerhalb des Kindergartens Deutsch auf Muttersprachniveau hören und sprechen. Je ein Elternteil spricht in seiner Muttersprache zum Kind und ermöglicht dem Kind somit einen Bezug zur Sprache als auch ein fehler- und akzentfreies Lernen *„I'm not to worried about that because there is lots of German around and [Name der Frau] speaks German with them and they speak German with her and they speak probably German better than English“ (WK11:52-54).* Die Eltern haben ausreichend Vertrauen in die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder, dass diese beide Sprachen auf gutem Niveau beherrschen werden. Nichtsdestotrotz wird die Kita als Instrument gesehen, indem das gesprochene Deutsch der Kinder unterstützt wird. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Kinder

bisher nicht in Deutschland lebten und in einer anderen Umgebungssprache aufgewachsen sind. Der Kindergarten wird in diesem Fall zum Erstkontakt mit deutschsprachigen Gleichaltrigen außerhalb des Familiensystems

*„[Name des Kindes], meine größere Tochter, sie war vier als sie hier in diesen Kindergarten kam. Wir sind zurück aus Brasilien, sie kannte ganz wenig deutsch, ganz wenig wirklich. Nur was der Papa redet. Aber es war nicht so viel. Und sie ist innerhalb von drei Monaten ungefähr, hat sie HIER hier gelernt. Weil ich spreche nur Portugiesisch [...] Ich glaube es war vieles, (..) also die Spiele, die die Erzieherinnen machen, die Aktivitäten (..) irgendwie so klappt's, dass die Kinder am Ende sprachlich [...] alles gut machen“ (WK01:44).*

Aktivitäten und Angebote der Erzieher werden auch in diesem Zusammenhang sehr geschätzt.

#### **5.2.4 Kindergarten als Ort der Integration**

Neben der sprachlichen Komponente als Integrationsinstrument wird die soziale Integration von Kindern durch den Kindergarten angesprochen. Diese soll anhand eines Fallbeispiels die Ansichten der Eltern beschreiben. Diese Subkategorie wurde induktiv am Material entwickelt.

Ein Vater der VG 1 berichtet von der Betreuung seines Sohnes in einer Kindertageseinrichtung. Das Konzept war für ihn nebensächlich, da sein Hauptanliegen das soziale Einbinden seines Sohnes außerhalb der Familie war *„Meine Wunsch is ja meine Sohn soll einen Platz haben, egal, welche Kindergarten ist [...] weil er ist fast ein Jahr zu Hause sitzen und gar nicht (..) in der Zeit, wo andere Kinder geht zu Kindergarten. Er sitzt zu Hause und das war mein Sorge“ (WK06:76).* Seine Familie spricht nur sehr wenig Deutsch. Der Kindergarten scheint die erste Anlaufstelle für eine sprachliche und soziale Integration des Kindes zu sein: *„Weil wo [Name des Kindes] ist hier gekommen, er versteht kaum Deutsch. Und er ist immer nur am Weinen, weil er ist nur mit der Mama zu Hause hier auch, deswegen vom Afrikaner Deutsch lernen ist ganz anders. Deswegen, aber sie haben ihm hier viel geholfen hier in die Kindergarten. Das muss ich ehrlich sagen“ (WK06:80).* Der Kindergarten wird als positiv wahrgenommen, da Leitung und Erzieherteam stark auf das Kind und die Familie eingegangen sind. Durch mehrfache, unbegründete Kita-Absagen war der Vater froh, eine Kita zu finden, die mit ihm und seinem Sohn zusammenarbeiten wollte. Die Dankbarkeit des Vaters für diesen Entschluss der Kita war ihm anzumerken. Er berichtet entsprechend euphorisch von den Fortschritten, die sein Sohn in den letzten Monat durch den Kindergarten gemacht hat: *„und wo er ist hier gekomme, er hat Angst vor andere Kinder.*



*Ja wenn wir gehen spazieren und er sieht Kinder, er geht sofort. Zu Fremde, er geht sofort weg. Egal wo, Kinder oder Erwachsene. Aber wo er war hier im Kindergarten mit der Integration er hat alles akzeptiert. Das freut mich“ (WK06:93).* Das positive Ergebnis der Integrationsleistung der Kita besteht für ihn aus einer Verbesserung der Deutschkenntnisse seines Kindes sowie der Überwindung sozialer Ängste. Er spricht die Integrationsleistung der Kita explizit an, die für ihn über die Aufgabentrias einer Kindertageseinrichtung hinausreicht.

Die Interaktion der Erzieher wird neben dem Erlernen der Sprache als Schlüsselpunkt gesehen, der zu einer gelungenen Integration der Kinder in den Kitaalltag beiträgt:

*„Das ist super gemischte Kita von der Herkunft also der Kinder. Und da war NIE ein Problem, dass wenn ein Kind kommt, das nicht Deutsch spricht, dass die anderen Kinder dann nicht spielen wollen oder sonst was. Weil ich höre es ziemlich oft, dass es dieses Problem hier gibt allgemein. Und ich kann die Kinder auch verstehen. Also natürlich, wenn sie dann schon eine Gruppe haben und die alle dann Deutsch sprechen und dann kommt jemand und (...) nee, das ist alles verständlich. Aber ich war super froh, dass es nie zu diesem Fall bei uns kam und das die Erzieher haben immer viel geholfen, dass die Kinder dann zusammen spielen“ (RK08:49).*

Kitas mit gemischt-nationalem Klientel sind durchaus beliebt bei Eltern nicht-deutscher Herkunft (RK03:129; RK07:104; RK08:49), steigt so doch die erdachte Wahrscheinlichkeit einer positiven Integration der Kinder in die Kita. Eine Integration in Deutschland wird über die Kita hinaus als schwierig empfunden:

*„Es geht [...] auch um das Gefühl `Ich bin nicht das einzige Kind, das bilingual aufwächst`, ne? [...] Ich finde in Deutschland [...] vielleicht stimmt es nicht, aber ich finde, die Kinder sind sehr schnell auf diese Schiene `Du bist anders, ich mag dich nicht!`, ne? Und ich wollte nicht, dass er sich irgendwie ausgegrenzt fühlt. Und ich möchte weiterhin, dass es nicht so ist. Und (...) ich habe ein bisschen Sorge wegen der Schule, aber ich habe auch gesehen als ich in der Schule war, dass es viele Eltern gab, die nicht aus Deutschland kommen. Und dann habe ich mir gedacht, ok wird schon“ (RK07:104).*

### **5.2.5 Kindergarten als Ort für Entwicklung und Förderung**

Im Rahmen der Aufgabentrias des Kindergartens fällt diese Subkategorie unter den Schwerpunkt Bildung. Kinder sollen nicht nur betreut und erzogen, sondern auf das Leben vorbereitet werden. Sie sollen sich körperlich, geistig und sozial weiterentwickeln. Dafür setzen einige Eltern auf spezielle Angebote in den Kindergärten, wie etwa regelmäßige Ausflüge, musische Erziehung, etc. (WT02:46; RK03:149; RK05:85&140-142). Andere Eltern empfinden gezielte Angebote als unnötig und sehen die individuelle Entwicklung ihres Kindes im Vordergrund. Interessengeleitetes Lernen und die Behandlung der Kinder

als Individuen unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (WK08:89&191; WK09:47&85; WK10:76-78&98). Eltern fühlen sich bestätigt von der Qualität einer Kindertageseinrichtung, wenn sie das Gefühl haben, ihr Kind entwickelt sich gut und der Zeit entsprechend (WK02:77). Der Fokus liegt für diese Eltern nicht auf den Angeboten und Inhalten, sondern auf der Möglichkeit der Kinder nach eigenem Interesse Dinge auszuprobieren und voranzutreiben „*Also das liegt nicht unbedingt an den Inhalten was ich verlange, dass er muss bohren oder mit dem Axt umgehen können und mit dem Hammer nageln können. Sondern das sein Interesse gelenkt wird*“ (WK09:47). Die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit spielt eine besondere Rolle für die Eltern (WK10:70), ebenso die „*emotionale Intelligenz*“ (RK07:50) der Kinder und deren Selbstbewusstsein. Ein Kindergarten sollte auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen und sie im Alltag durch Gespräche, Aktivitäten und Beobachtung fördern und fordern, indem angepasste Angebote gemacht werden „*Ich denke, die sollten fördern, was die Kinder schon in sich haben. Und das weiter entwickeln. Er spielt z.B. sehr gerne und sehr gut mit dem Ball. Das er wirklich dann auch weiter die Möglichkeit hat zu spielen*“ (RK10:76).

Freies Lernen, Kreativität, Experimentieren und Selbsterfahrung stehen im Fokus (RK04:264-278; RK05:51; RK06:471-475; RK07:40; WK07:43) und werden im Gegensatz von angeleiteten Handlungsanweisungen und Programmen als besonders förderlich für die Kinder empfunden „*Also keine vorgesetzten Sachen immer oder Ansagen, sondern einfach mal beobachten und gucken und (..) wachsen lassen sozusagen*“ (WK07:43). Der natürliche Forscherdrang der Kinder kann ausgelebt werden und wird nicht durch angeleitete Angebote unterbunden:

*„Man LÄSST die spielen und man LÄSST die lernen, anstatt immer was hier am Gesicht zu schubsen und sagen `Hier, spiel damit, spiel mit dem, spiel mit dem und was willst du und was (..) Was kann ich dann machen mit dir und was kann ich FÜR dich machen` [...] Kinder sind kleine Entdecker [...] und brauchen keine hier, hier, hier [...] Ich glaube schon, in seine Kita ist das ein bisschen so [...] Wir sind schon kurz dahin gegangen, um alles anzuschauen. Und ein Erzieher hat immer gesagt `Okay, mach es so. Und so (...) So fährt ein Auto. Nicht so rum, sondern so rum. Und jetzt stapel ich den auf den. Jetzt mach du das, genauso, wie ich gemacht habe´. Das ist keine Freiheit. Dann lernen sie nicht [...] Dann experimentiert mein Kind nicht. Und dann weiß er nicht, wie man das anders machen könnte [...] Das ist keine Kreativität“* (RK04:270-278).

Die Eltern plädieren dafür, dass nicht zu viele geplante Aktionen im Kindergarten stattfinden. Bspw. spezielle Sportangebote u. ä. sollen dem privaten Umfeld vorbehalten sein (RK06:441-447). Durch eine Reduktion spezieller Angebote soll dem Kind mehr Freiraum gelassen werden, sich auf sich selbst und seine Bedürfnisse zu konzentrieren und mit wenig

Leistungsdruck die eigenen Interessen auszuloten „*dass ich mich freuen kann, dass eine Kita nicht nach Leistung tickt, so dieses kämpferische oder diese ganz evolutionäre `du musst überleben´ von Kita bis zur Schule, um was zu erreichen. Sondern einfach so (..) diese eine (..) eine Ebene zu schaffen, dass auch denkt an seine Ich. Mein eigenes Da-Sein*“ (WK10:78). Das Freispiel wird von vielen Eltern in diesem Zusammenhang geschätzt. Für manche Eltern ist das Loslassen vorgefertigter Curricula ein Erfahrungsprozess, den sie über die Zeit für sich selbst entdecken müssen: „*Ich habe selber eben in den Jahren gelernt, dass es eigentlich unheimlich gut ist, das Kind entfalten selber entfalten zu lassen also ohne große Vorgaben, [...] Jedes Kind ist anders und da muss es so entfalten wie es ist und Raum lassen*“ (WK07:43). Eltern scheinen ihre persönliche Position aus der eigenen Erfahrung heraus sowie aus dem Vergleich der Ansprüche anderer Eltern in Bezug auf die Bildungsintensität in den Kindertageseinrichtungen zu bewerten.

Wenngleich eine zu starke Einbindung der Kinder in Programme und Aktivitäten nicht gewünscht ist, begrüßen die Eltern festgelegte Impulse, die den Kindern in der Kita Sicherheit vermitteln, wie bspw. das Einhalten von Routinen oder das Erlernen eines strukturierten Tagesablaufs für die Kinder: „*Dann erwarte ich auch, [...] dass es so einen gewissen Tagesablauf gibt und was halt nicht total chaotisch ist aber wo das immer auch wiederkehrende Teams. Also wir haben zum Beispiel jeden Tag einen Morgenkreis in unserer Kita, was total schön ist*“ (WT01:26).

Des Weiteren werden Bewegungsangebote und Ausflüge, bspw. der Besuch kultureller Veranstaltungen und Orte, als förderlich für die Kinder erachtet: „*Für mich das war wichtig, dass sie jeden Tag etwas anderes sehen und sie sind dann viel draußen*“ (WT02:46). Bewegung scheint für viele Eltern in der Großstadt ein besonderes Thema darzustellen. Dabei geht es weniger um spezielle motorische Angebote als vielmehr um die grundsätzliche Möglichkeit der Bewegung im Freien „*Also er soll jetzt nicht zwanghaft irgendwas beigebracht bekommen. Das meine ich jetzt nicht mit Lernen. Aber ich möchte schon, dass er Aktivitäten hat, die ihn fördern oder fordern, je nachdem [...] Bewegung. Das er sein Bewegungsdrang [auslebt] (..) er ist ja ein Kind, er muss sich ja bewegen. Ich möchte, dass er auch die Chance hat in der Kita*“ (RK05:51-55). Ausflüge zu unterschiedlichen Plätzen werden von den Eltern als gezielte Angebote wahrgenommen und wertgeschätzt (RK09:59). Eltern berichten, dass insbesondere kleinere Kitas in ihrer Erfahrung ein größeres Angebot an Ausflügen bereithalten (RK03:149).

Ein weiteres von den Eltern geschätztes Angebot in Kindergärten ist die Projektarbeit zu unterschiedlichen Themen. Die Eltern sehen die Vorteile einerseits in der thematischen

Abwechslung für die Kinder und andererseits in der längerfristigen Beschäftigung der Kinder mit einem Thema „*Also wenn du ein Puzzle machst (..) kannst du nicht nach zwei Minuten dir einen anderen nehmen [...] Das muss zu Ende, ja? [...] Ich glaube, das ist das Allerwichtigste (..) ja, wir machen jetzt ein Lego [...] Das hat mehrere Tage gedauert. Klar, die hätten das auf einen (..) einen Nachmittag machen können. Aber ich wollte es nicht. Ich wollte, dass er einfach guckt, (..) das dauert manchmal, ja?*“ (RK06:473-475).

Thematisch sind die Eltern in der Projektarbeit nicht festgelegt und freuen sich über eine Bandbreite von Projektthemen, die bearbeitet werden (WT02:46). Als besonders wertvoll werden Projekte betrachtet, bei denen Eltern das Gefühl haben, ihre Kinder haben Freude am Thema oder wenn Bereiche behandelt werden, mit denen sie sonst weniger in Berührung kommen (RK02:114). Für Eltern im Stadtgebiet können das bspw. Naturthemen sein, die sonst eine geringe Rolle im Alltag spielen: „*Das Schmetterlingsprojekt war eine Überraschung und ich fand das besonders schön. Und meine Tochter hat das so geliebt. Und die haben das mit Büchern, wie heißt das dieses Raupe-Buch? [...] Nimmersatt haben sie gelesen und dann haben sie (..) und meine Tochter hat nur Raupe für gute zwei Monate gesagt. (Macht ihre Tochter nach). Also das fand ich schön!*“ (RK09:99-101).

Jahreszeitlich bedingte Aktionen, wie Fasching u. ä., werden von den Eltern begrüßt, da sie oftmals über einen längeren Zeitraum im Kindergarten vorbereitet werden und schließlich mit einem speziellen Tag enden (RK02:124).

### **5.2.6 Kindergarten als Entlastung für die Eltern**

In Hinsicht auf die Betreuungsaufgabe einer Kindertageseinrichtung wird diese als elterliche Entlastung genannt. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die professionelle Betreuung der Kinder während der Arbeitszeit der Eltern (WK10:70-76; WK11:66; WT02:70; RK01:26&42; RK02:144; RK07:40; RK08:71; RK09:145). Diese Subkategorie wurde induktiv am Material ermittelt.

Der Kindergarten wird als willkommene Möglichkeit gesehen, diesen für einen Wiedereinstieg in das Berufsleben nach der Elternzeit zu nutzen (RK07:40-44). Die Abgabe im Kindergarten erfolgt häufig bedarfsbedingt nach Jobangebot: „*We needed to get the girls in the kindergarten, because we arrived [...] when I started school so yeah that was one of the things*“ (WK11:66). Insbesondere bei den Müttern wurde die Diskrepanz zwischen einer möglichst frühen Abgabe des Kindes im Kindergarten und der Verfügbarkeit von Kitaplätzen unter dem Kitajahr deutlich (RK07:40) sowie dem expliziten Wunsch nach einem Wiedereinstieg (RK01:102; RK02:144; RK04:148-154) in Voll- oder Teilzeit. So

können manche Arbeitsverhältnisse aufgrund einer fehlenden Kinderbetreuung nicht eingegangen werden oder unerwartete Arbeitsangebote erfordern eine schnellere Auseinandersetzung mit dem Thema *„Ich hab drei Jahre in Deutschland gearbeitet, aber immer mit befristeten Verträgen. Und in der Elternzeit war mein Vertrag beendet und dann habe ich einen neuen Job gesucht. Und ein bisschen zu schnell gefunden (lacht). Und dann brauchte ich eine Kita. Und ich habe nur in diese größeren Kitas angemeldet und da war ein Platz“* (RK01:26-42). Das deutsche Kindergartensystem mit einer möglichen U3-Betreuung wird von Eltern dankbar angenommen. Neben dem Wiedereinstieg stellen Karriereabsichten einen weiteren Grund für eine Entlastung der Eltern durch die (frühe) Betreuung in der Kita dar: *„Wir beide zusammen den ganzen Tag für drei Jahre wäre für mich persönlich Suicide (Selbstmord, Anm. SN). Ich nehme drei Jahre mit einem Kind, dann zweites Kind, dann ist fünf Jahre vielleicht und dann wenn man wieder arbeiten will, man findet nix. Und alle anderen Männer, die ein bisschen gearbeitet haben, sind schon sehr gut professionell entwickelt [...] Mehr als ein Jahr seh' ich nicht zu Hause zu bleiben“* (RK01:102-104). Diese Sichtweise wurde nur einmal genannt, zeigt jedoch auf, wie wichtig der Kindergarten und die adäquate Betreuung der Kinder auch in diesem Fall sind. Nur wenige der interviewten Mütter sprachen die Elternzeit ihrer Männer an. Die Väter der Stichprobe gaben an, dass sie relativ schnell wieder im Job zurück waren. Eltern, die auf selbstständiger Basis arbeiten, geben den Kindergarten ebenfalls als Entlastung während der Arbeit an. Sie sind flexibler, was den Wiedereinstieg und die Arbeitszeiten angeht, trotzdem benötigen auch sie zum Arbeiten einen freien Kopf und Ruhe *„weil ich von zuhause arbeite [...] Und dann muss das Haus [...] ruhig sein tagsüber“* (RK04:148-154). Insbesondere bei vollzeittätigen Eltern wird eine lange Betreuung bis in die Abendstunden geschätzt, um der eigenen Arbeit nachgehen zu können (RK08:71). Gleiches gilt für Eltern, die in Schichtbetrieben arbeiten (RK09:145).

Weitere Aspekte, in denen der Kindergarten als Entlastung für die Eltern fungiert, sind bspw. das Nutzen eines persönlichen Zeitslots am Tag sowie die Möglichkeit Bildungsmaßnahmen zu ergreifen (WK05:158-162), um sich auf dem Arbeitsmarkt besser platzieren zu können *„Dieses Jahr im August fängt dann die Schule an [...] Da ja der [Name des Kindes] ja jetzt in den Kindergarten geht, hab ich mir gedacht, ich muss die Zeit nutzen, ich muss mich weiterbilden“* (WK03:235).

Zudem bietet der Kindergarten den Eltern eine Entlastung im Sinne von Angeboten, welche im Rahmen des Familiensystems bspw. zeitlich oder finanziell nicht möglich sind

(WK05:100-110). So geben Eltern der VG 1 (WK02:65; WK04:99-100; WK05:74-78; WK09:43) als Beispiel an, dass das Bedürfnis der Kinder draußen zu sein durch den Kindergarten bereits befriedigt ist und sie keine Extrazeit mehr auf dem Spielplatz einplanen müssen: *„dass man die ganze Zeit lang nur draußen ist, da hab ich mir gedacht `Boah, das ist die Erlösung für mich!´. Dann brauche ich meine Nachmittage nicht auf den Kinderspielplatz zu versetzen, weil dann hat es mein Kind hinter sich“* (WK09:43). Die Kinderanzahl der Familien scheint in diesem Zusammenhang eine Rolle zu spielen, da Eltern mit mehreren Kindern eine hohe Entlastung benennen (WK05:100-110). Hierunter fallen auch Angebote zur Förderung verschiedener Kompetenzen, wie bswp. Basteln, Musizieren u. ä., welche im Elternhaus ggf. nicht stattfinden: *„Das mit Basteln ist nicht so mein Ding. Das mache ich auch nicht zu Hause. Manchmal ein paar Mädels wollten bei uns vorbeikommen [...] Die Mädels wollen immer basteln. Ich fand das sehr belastend also. Nicht umsonst habe ich drei Jungs, glaube ich (lacht). Bleibt mir erspart langfristig“* (WK09:83). Der Kindergarten ermöglicht den Eltern eine Erweiterung des Lern- und Erfahrungsraums, in dem das Kind Fertigkeiten erlernen kann, die in der Familie nicht vermittelt werden. Es wird beobachtet, dass Kinder im Kindergarten Fertigkeiten schneller erlernen, die zu Hause eine wesentliche längere Zeit in Anspruch nehmen oder mehr Widerwillen verursachen. Es ist anzunehmen, dass durch die soziale Komponente in Kindergärten und die speziellen räumlichen Gegebenheiten sowie das geschulte pädagogische Personal, die Kinder eher animiert werden sich auszuprobieren und Dinge zu erlernen, die bspw. andere Kinder auch schon können

*„Er hat sich nicht die Hände waschen lassen, bevor er in die Kita gegangen ist. Da hat er also wenn ich den Wasserhahn angemacht habe, dann Hände gleich weggenommen. `Nein, geht gar nicht!´. Ich konnte seine Hände NICHT waschen. Und jetzt in der Kita, die haben halt ein Waschbecken, was sehr niedrig ist und die haben das halt immer sanft gemacht, immer mal wieder dazu motiviert, die Hände darunter zu machen. Und jetzt kann ich ohne Probleme seine Hände waschen“* (RK05:140).

Für die Eltern stellt der Kindergarten in diesem Sinne eine Erleichterung für den täglichen Tagesablauf dar und entlastet sie in ihrer Aufgabe einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung für die Kinder.

Letztlich kann in der Kita auch Materielles ersetzt werden, das ggf. zu Hause nicht verfügbar ist (im Sinne von Spielzeug, Musikinstrumente, etc.):

*„Ich bin nicht der Typ, der gerne so jedes Spielzeug für meinen Sohn kaufen will. Nicht aufgrund der Kosten, sondern aufgrund von Platzmenge, also hier in der Wohnung. Ich will nicht, dass wir jede Art von Musikinstrument und auch von Bobby Cars und bla bla bla haben. Ich finde es besser, wenn wir hier zu Hause eine schöne kleine Auswahl von seinen Lieblingsspielzeug haben und dann die größeren Sachen dann*

*kann er auch in der Kita (...) so entdecken und die passen auch besser zu draußen, also Bobby Car z.B. [...] und also Musik haben wir nicht allzu viele Möglichkeiten hier zu Hause. Also wir tanzen ein bisschen, wir hören Musik zu. Aber wir haben keine Instrumente“ (RK02:68-76).*

### **5.2.7 Kindergarten als Ort des Draußen Seins**

Diese Subkategorie wurde induktiv am Material ermittelt, zeigte jedoch ein hohes Interesse der Eltern. Das Draußen Sein während des Kitaalltags wird als äußerst positiv und dringend notwendig bewertet: *„Kinder müssen sich bewegen. Wenn sie in der Kindheit nicht lernen (...) genug Sport zu machen oder einfach die Zeit draußen zu verbringen, dann sind die mit 15 die ganze Zeit nur am Computer [...] Wenn sie schon jetzt nur zu Hause sitzen, dann lernen sie nicht raus zu gehen und solche Gewohnheiten entstehen sehr früh“ (RK10:136-138).* Das Spielen an der frischen Luft soll den Bewegungstrieb der Kinder bedienen, als auch eine besondere Reizstimulation darstellen, die sich von Innenräumen unterscheiden: *„Frische Luft, man sieht Vögel, Sonne, Himmel (lacht) [...] Und er findet das super spannend. Ein Auto, ein Bus, ein Hund, Vogel, Taube. Das ist doch alles super spannend, was passiert“ (RK10:91-93).*

Draußen sein hat für die Eltern unterschiedliche Konnotationen bzw. Qualitätsformen. Einen Ausflug zu machen wird als positiv bewertet, hat jedoch nicht den gleichen Stellenwert, wie ein kitaeigener Garten. Weiter unten in der Wertigkeit rangieren öffentliche Spielplätze, die von Einrichtungen ohne eigenes Gelände genutzt werden, etwa Kinderläden u. ä. (WT02:46). Draußen Sein bedeutet mehr Platz und Freiraum für die Kinder, den sie häufig in Innenräumen nicht haben. Draußen Sein bedeutet außerdem pro Kind mehr individuelle Fläche für sich selbst nutzen zu können. Insbesondere in Großstadtsituationen scheint es für die Eltern wichtig zu sein, dass der Kindergarten die regelmäßige, am besten tägliche Draußenzeit abdeckt (WK02:65; WK08:175; WT02:46&142; WT03:138; RK05:118-120; RK10:83-85). Überschaubare, gut einsehbare, gepflegte und vor allem begrünte Gartenbereiche in der Kita werden von den Eltern als optimal für die Betreuung der Kinder im Außenraum betrachtet. Asphaltierte oder sandige Außenflächen werden abgelehnt (WK08:50; WT02:126-130). Eltern der VG 1 bevorzugen eher weniger normierte Gelände sowie Wald- und Wiesenfläche für die Draußenzeit ihrer Kinder (WK08:50).

Während der Draußenzeit wünschen sich die Eltern kein besonderes Angebot durch die Erzieher, die alleinige Bewegung an der Luft reicht ihnen aus (RK07:92). Der Draußenzeit wird in deutschen Kitas eine höhere Bedeutung beigemessen als im Heimatland, da es im deutschen Kitaalltag stärker genutzt zu werden scheint: *„Sie gehen JEDEN, im Vergleich mit England, sie gehen jeden Tag irgendwo (...) draußen. Also in England sie machen die*

Tür zu (Geräusch des „Abschließens“), du bist den ganzen Tag hier. Und manchmal, wenn sie ganz klein sind, sie bleiben den ganzen Tag in ein Zimmer“ (RK02:46-65). Die Mehrzahl der Eltern empfindet einen eigenen Außenbereich als Idealfall, bei dem die Kinder selbst entscheiden können, ob und wann sie drinnen oder draußen sein wollen. Von den Eltern gewünscht wird demnach eine maximale Draußenzeit im Kindergarten. Der Umstand des ständigen draußen Seins, wie es in Wald- und Naturkindergärten üblich und in deren Konzepten festgeschrieben ist, wird jedoch skeptisch betrachtet (RK02:94; RK08:155-159; WT01:123). Das richtige Maß für die Draußenzeit beschränkt sich in diesen Fällen eher auf eine bis wenige Stunden pro Tag. Wird diese Zeit unterschritten, empfinden die Eltern dies als negativ: „Gerade in seiner Kita ist das so, dass er einmal pro Woche rausgeht und das ist auf den Spielplatz (lacht) [...] Das ist mir viel zu wenig, das ist mir viel viel zu wenig“ (RK05:118-120). In den Augen der Eltern sind das schlechte Wetter, die Bequemlichkeit der Erzieher oder die schlechte Betreuungssituation Gründe für die limitierte Draußenzeit in den Einrichtungen: „Die Kinder gehen ja täglich nach draußen, also wenn es möglich ist [...] Weil im Winter ist es mit elf Kinder und zwei oder drei Erzieherinnen ist es schon eine Herausforderung alle Kinder anzuziehen und nach draußen zu gehen. Also das heißt die haben das nur so zwei dreimal in der Woche geschafft. Auch im Sommer manchmal“ (RK02:78). Dieser Umstand löst sich in der Konzeption der Natur- und Waldkindergärten auf, da die Kinder bei jeder Wetterlage draußen betreut werden.

### **5.2.8 Kindergarten als Ort der Freude / zum Spaß haben**

Neben der Vielzahl an Zuschreibungen für den Kindergarten als Institution fanden es die Eltern wichtig zu erwähnen, dass ihre Kinder Freude und Spaß im Kindergarten empfinden sollen. Diese Eigenschaft stand häufig vor dem Erlernen bestimmter Kompetenzen oder speziell ausgerichteter Angebote. Sie sollen lernen, wie man spielt bzw. spielend lernen, so dass auch dieses ihnen Spaß und Freude bereitet (WK04:46; WK06:62; WK10:98; WT03:104; RK04:128; RK05:51; RK07:40; RK09:53-59). Die Kitazeit wird als unwiederbringliche Zeit betrachtet, die für das Kind einmalig ist (RK05:60; RK06:615). Sie soll daher charakterisiert sein durch eine Unbeschwertheit und das freie Entscheiden der Kinder.

Den Eltern ist es wichtig, dass Leistungsdruck und fokussiertes Erlernen von Kompetenzen von den Kindern in der Kita ferngehalten wird, da diese als der kindlichen Freude gegensätzlich angesehen werden. Die Kinder sollen nicht überfordert werden (WK07:89).



Kindergarten soll als etwas „*Lockerer, nicht so was Strenges*“ (RK02:62) in der Erinnerung der Kinder bleiben.

### **5.2.9 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen**

Eine funktionierende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft steht im Fokus der Erwartungen an eine Kindertageseinrichtung. Damit einher geht ein grundlegendes Vertrauen in die Einrichtung. Dies wird in allen Vergleichsgruppen gleichermaßen genannt. Wichtigste Punkte sind die Erzieher, deren Qualifikation und der Umgang mit den Kindern und Eltern sowie das elterliche Gefühl einer sicheren und liebevollen Betreuung.

Kleinere Einrichtungen werden von der VG 3 bevorzugt, da die Eltern von einer höheren individuellen Beachtung der Kinder ausgehen und Bedenken haben, dass in größeren Einrichtungen das einzelne Kind in der Gruppe untergeht. Offene Konzepte werden eher kritisch betrachtet. Die Eltern der VG 2 äußerten sich nicht zur bevorzugten Größe der Kindergärten ebenso wenig Eltern der VG 1. Es ist anzunehmen, dass der Grund dafür in der grundsätzlich kleineren Einrichtungsgröße bei Waldkindergärten liegt.

Von den Erziehern wird eine sichere Betreuung der Kinder für die gesamte Zeitspanne des Aufenthaltes erwartet. Sicherheit gilt neben dem Gefühl der sozialen Geborgenheit der Kinder als wichtigster Bestandteil des guten Gefühls für Eltern aller Vergleichsgruppen und als Grundlage für eine mögliche Beschäftigung mit anderen Themen während des Kitaaufenthaltes des Kindes. Eltern der VG 1 gaben zusätzlich an, dass Sicherheit für sie auch in Form des professionellen Auftretens der Erzieher sowie als Ansprechpartner in Fragen der Erziehung entsteht. Hier scheint verstärkt Wert auf eine ausgeprägte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelegt zu werden.

Im Sinne der Kita als Entlastung für die Eltern sprechen insbesondere Eltern der VG 2 und VG 3 den Aspekt der kindlichen Betreuung während der Arbeitszeit an. Ihnen scheint ein früher Wiedereintritt in das Berufsleben und eine kürzere Elternzeit bedeutungsvoller zu sein. Auch Karrierechancen wurden in der VG 3 induktiv angesprochen. Eltern der VG 1 sprachen den Vorteil einer Betreuung während der Arbeitszeiten eher seltener von sich aus an. Sie scheinen in der Gesamtheit eher länger mit ihren Kindern zu Hause zu bleiben. Dies kann u.a. daran liegen, dass eine U3-Betreuung in Waldkindergärten oftmals die Ausnahme darstellt. Hinzu kommen die soziale, materielle und zeitliche Entlastung, die von allen Vergleichsgruppen genannt wurde. Das tägliche Draußen Sein wird von allen Vergleichsgruppen gleichermaßen als wichtiger Bestandteil des Kitaalltags empfunden. Eltern der VG 1 sind sich der Wichtigkeit des Draußen Seins bewusst und schätzen es

besonders als Teil der Konzeption ihrer Kitaform. Eltern der VG 2 und VG 3 fordern ebenfalls ein tägliches draußen Sein ihrer Kinder, sind jedoch skeptisch gegenüber dem ständigen Draußenzeiten der Waldkindergärten. Während Elter der VG 1 uneinsehbare, wildere Grünflächen für die Draußenzeit bevorzugen, sehen Eltern der VG 2 und VG 3 begrünte und abgeschlossene Außenbereiche im Sinne eines Gartens o. ä. als Ideal für Aktionen der Kinder an der frischen Luft. Das tägliche draußen Sein entlastet die Eltern aller Vergleichsgruppen zeitlich und ideell.

Im Sinne des Erziehungs- und Bildungsauftrages einer Kindertageseinrichtung benennen alle Vergleichsgruppen gleichermaßen die Ausbildung und Förderung sozialer Kompetenzen als grundlegend. Grundsätzlich sind sich alle Vergleichsgruppen darüber einig, dass keine Stundenpläne oder spezielle Curricula in der Kita durchlaufen werden sollen. In einer weiteren Differenzierung wünschen sich Eltern der VG 1 das Erlernen von Lebenskompetenzen mit Bezug zur Natur sowie den Fokus auf der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Eltern der VG 2 und VG 3 interessieren sich zudem für thematische Ausflüge (Besuche im Theater, Zoo, Museum, Bibliothek, etc.) sowie gezielte Inhalte im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (insbesondere in Hinblick auf Nachhaltigkeit in der Produktion und Verwertung von Lebensmitteln, Mülltrennung, etc.) im Kindergarten, setzen diese aber nicht voraus. Diese Angebote sollen als Abwechslung im Kitaalltag dienen. Eltern der VG 2 geben zudem an, dass das Erlernen von Regeln und Strukturen im Kindergarten als sehr wichtig empfunden wird. In allen Vergleichsgruppen wird das Projektlernen als hervorragende Möglichkeit der Wissensvermittlung empfunden. Grundsätzlich erwarten die Eltern aller Vergleichsgruppen, dass Leistungsdruck von den Kindern im Kindergarten ferngehalten wird. Die Kita soll für die Kinder ein Ort des Spielens und der Freude sein. Durch das Freispiel soll das Lernen bestimmter Kompetenzen unterbewusst gefördert werden.

Dies gilt auch in Hinblick auf die Schulvorbereitung (im Sinne schrift-sprachlicher Kompetenz), die von der Mehrheit der Eltern als nicht im Kindergarten relevant eingeschätzt wird. Für Eltern der VG 1 steht das unmittelbare Lernen durch Anfassen, Anschauen und Begreifen im Vordergrund der Bildungsarbeit im Kindergarten. Den Eltern geht es grundsätzlicher um die allgemeine Vorbereitung des Kindes auf das weitere Leben und die Entwicklung des Kindes zu einem selbstverantwortlichen Menschen. Eltern der VG 2 und VG 3 sprechen sich vereinzelt ausdrücklich gegen eine konkrete Schulvorbereitung in der Kita aus. Die Eltern dieser beiden Vergleichsgruppen haben ein großes Vertrauen in die

Institution Kindergarten und das deutsche Bildungssystem und gehen davon aus, dass die Kinder ohne besondere Programme ausreichend Kompetenzen für die Schule mitnehmen. Sie unterstützen zudem den Gedanken, dass Kindern die Freude am Lernen und das Interesse an Buchstaben und Zahlen im Kindergarten mitgegeben wird, forcieren dies jedoch nicht. In wenigen Fällen der VG 1 und VG 3 wurden Kitawechsel für eine explizite Schulvorbereitung vorgenommen.

#### **5.2.10 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen**

Im Rahmen der Erstellung einer Typologie für den Kernpunkt des Verständnisses der Kindertageseinrichtung als Institution und den damit verbundenen Erwartungen an eine solche Einrichtung konnten drei verallgemeinerte Gruppen ermittelt werden. Die Gruppen in Bezug auf das Verständnis des Kindergartens als Institution und deren Aufgabe sind in der Übersicht in ihren Dimensionsausprägungen (vgl. Tabelle 6, S. 164) dargestellt und werden im Folgenden im Detail (vgl. Tabelle 7, S. 165) erläutert sowie mit repräsentativen Fallinterpretationen beschrieben.

##### *Gruppe I: Kita als Ort des Kompetenzerwerbs*

Innerhalb der ersten Gruppe des Verständnisses einer Kindertageseinrichtung als Institution steht der Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund der elterlichen Erwartungen. Dabei spielen insbesondere das Erlernen sozialer Regeln sowie der Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen eine entscheidende Rolle. Hinzu kommt der Wunsch einer individuellen Förderung der Kinder nach deren Bedürfnissen und Fähigkeiten. Im Weiteren zeigen sich geringe Unterschiede innerhalb der dimensional Ausprägungen in den elterlichen Erwartungen an die Kitas, so dass die erste Gruppe in zwei Untergruppen unterteilt wurde. Die Herleitung der Gruppen anhand der Skalierung der Merkmalsausprägungen und deren Kombination wird anhand der folgenden erarbeiteten Kreuztabelle nachvollziehbar:

GRUPPE		INTERVIEW		DIMENSIONEN		
		1	2	3	4	5
I a Kita als Ort des Kompetenzerwerbs	WK01	A1	A4	A4	A4	A2
	WK02	A1	A4	A4	A4	A1
	WK04	A1	A4	A4	A4	A2
	WT02	A1	A4	A4	A3	A1
	WT03	A1	A4	A4	A3	A1
	RK01	A1	A4	A3	A1	A1
	<b>RK02</b>	A1	A4	A3	A2	A1
	WK03	A1	A4	A3	A1	A4
I b Kita als Ort der Schulvorbereitung	WK05	A1	A1	A4	A1	A1
	<b>WK11</b>	A1	A1	A4	A1	A4
	RK10	A2	A1	A1	A4	A2
II Kita als Betreuungsort	WK08	A4	A3	A1	A4	A1
	WT01	A2	A3	A1	A4	A3
	RK03	A3	A4	A1	A4	A1
	<b>RK04</b>	A4	A4	A1	A2	A1
	RK05	A3	A4	A1	A2	A1
	RK06	A2	A4	A1	A4	A1
	RK09	A4	A3	A1	A2	A1
	WK09	A2	A4	A1	A1	A2
	RK07	A2	A4	A1	A1	A2
III Kita als Ort sozialer Integration	WK10	A2	A4	A4	A3	A1
	RK08	A2	A3	A3	A3	A1
	<b>WK06</b>	A2	A2	A4	A4	A1
	WK07	A4	A4	A4	A2	A1

Dimension 1: Erziehungsraum - Fähigkeiten und Kompetenzen

Dimension 2: Bildungsraum - Gezielte Schulvorbereitung

Dimension 3: Betreuungsraum - Entlastung der Eltern

Dimension 4: Positiver Ort für die Kinder

Dimension 5: Vertrauen in Kita und Personal

Tabelle 6: Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Kita als Institution

### Gruppe I a – Kita als Ort des Kompetenzerwerbs

Für die Eltern der Gruppe 1a stehen neben dem Erwerb sozialer Kompetenzen weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fokus, wie etwa die Sprachentwicklung der Kinder, die Aneignung einer fehler- und akzentfreien deutschen Sprache sowie das Erlernen von Strukturen im Tagesablauf. Insbesondere für das Erlernen der deutschen Sprache werden Kitas mit deutschsprachigem Personal bevorzugt und bilinguale Konzepte eher ausgeschlossen. Positiv benannt wird Projektlernen und damit einhergehend vernetztes Denken und Handeln. Die Kita wird als Erweiterung des Lernumfeldes außerhalb der Familie betrachtet, um zusätzliche Kompetenzentwicklung zu ermöglichen sowie zusätzliche Angebote zu schaffen, die im Familienkreis nicht möglich sind, bspw. musikalische Früherziehung o. ä. Eltern fühlen sich durch die Kita sowohl innerlich als auch zeitlich entlastet. Dafür bringen sie den Erziehern sehr großes Vertrauen entgegen, dass diese ihre Aufgaben kompetent

wahrnehmen und die Kinder entsprechend betreuen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten fördern. Schulvorbereitung wird als nicht wichtig erachtet. Spielerisches Erlernen von Schreiben, Lesen, Rechnen wird zwar positiv aufgenommen, jedoch nicht als wichtig empfunden.

Vielmehr steht das Erlernen lebensnaher Kompetenzen im Mittelpunkt, welche die Kinder ebenfalls auf die Schule vorbereiten (etwa Konzentrationsfähigkeit, Stillsitzen, Zusammenhänge begreifen, etc.). Die Kinder sollen sich in der Kita in erster Linie wohlfühlen und Spaß haben.

Gruppe 1a konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK01, WK02, WK03, WK04, WT02, WT03, RK01, RK02.

Verallgemeinerte Gruppen Verständnis der Kita als Institution - Aufschlüsselung nach Dimensionen				
Gruppe <i>Vergleichsdimensionen</i>	Gruppe I - Kita als Ort des Kompetenzerwerbs		Gruppe II - Kita als Betreuungsort	Gruppe III - Kita als Ort sozialer Integration
	Gruppe Ia - Kita als Ort des Kompetenzerwerbs	Gruppe Ib - Kita als Ort der Schulvorbereitung		
<b>Erziehungsraum - Fähigkeiten und Kompetenzen</b>	Erwerb sozialer Kompetenzen, Deutsche Sprache / Sprachentwicklung, z.T. Fremdsprachenkenntnisse, vernetztes Denken, Strukturen erlernen (z.B. Morgenkreis, etc.), Angebote sollen den individuellen Interessen der Kinder angepasst sein, Projektlernen	Erwerb sozialer Kompetenzen, individuelle Förderung der Kinder gewünscht, jedoch nicht weiter definiert	Selbstentdeckendes Lernen ohne Druck, interessen geleitete Angebote, Draußenzeiten, Deutsche Sprache, Soziale Kompetenz, Emotionale Kompetenz, Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt	Individuelle Entwicklung der Kinder fördern, Deutsche Sprache sehr wichtig, Lebenskompetenzen erlernen
<b>Bildungsraum - Gezielte Schulvorbereitung</b>	Schulvorbereitung im engen Sinne (Schreiben, Lesen, Rechnen) wird nicht als wichtig empfunden, vielmehr steht ein Lernen fürs Leben im Mittelpunkt, welches ebenfalls auf die Schule vorbereitet	Schulvorbereitung sehr wichtig in Bezug auf Schreiben, Zahlen, Lesen sowie Konzentration, etc., Nutzung spezialisierter Einrichtungen für die Schulvorbereitung, Bereitschaft das Kind für die Schulvorbereitung aus der bisherigen Kita rauszunehmen	Schulvorbereitung ist unwichtig	eher unwichtig
<b>Vertrauen in Kita und Personal</b>	Großes Vertrauen an die Erzieher und in die Institution als Voraussetzung	Eltern wollen gutes Gewissen haben, wenn sie die Kinder abgeben	Erzieher und deren Umgang mit den Kindern sind entscheidender Faktor innerhalb einer Kindertageseinrichtung, Kind soll als Individuum gesehen und behandelt werden, Sicherheitsdenken der Eltern sehr hoch, Erzieher = Kurzweisersatz für die Eltern, persönliche Beziehung zw. Kind und Erziehern ist wichtig	Unterstützung der Eltern durch die Erzieher bspw. bei Erziehungsfragen u. ä.
<b>Betreuungsraum - Entlastung der Eltern</b>	Erweiterung des Lernumfeldes außerhalb der Familie, Entlastung durch Angebote wie Draußenzeit, z.T. Betreuung während Weiterbildungsmaßnahmen und während des Wiedereinstiegs ins Berufsleben	Sichere Betreuung während der Arbeitszeit der Eltern als Kernelement, Entlastung durch Angebote wie Draußenzeit	Betreuung während der Arbeitszeit der Eltern, Entlastung durch Draußenzeiten, Erweiterung des Lernumfeldes Familie	Erweiterung des Lernumfeldes Familie
<b>Positiver Ort für Kinder</b>	Kinder sollen sich in erster Linie wohlfühlen und Freude haben	wurde nicht von den Interviewpartnern angesprochen	Spielen, Angebote für Kinder	Integration der Kinder durch Schaffung eines sozialen Umfeldes außerhalb der Familie, Gesellschaft für das Kind, Kind soll sich als eines von vielen erkennen, Wohlfühlen der Kinder im Mittelpunkt
<b>Zugeordnete Interviews</b>	<b>WK01, WK02, WK03, WK04, WT02, WT03, RK01, RK02</b>	<b>WK05, WK11, RK10</b>	<b>WK08, WK09, WT01, RK03, RK04, RK05, RK06, RK07, RK09</b>	<b>WK06, WK07, WK10, RK08</b>
<b>Kulturkreis</b>	Brasilien, Italien, Kasachstan, Irland, England, USA, Spanien, Australien	Kosovo, USA, Slowakei	Russland (2x), Ungarn, Dänemark, USA (2x), Polen, England, Australien	Nigeria, Italien, Brasilien, Russland

Tabelle 7: Kreuztabelle zur detaillierten Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Kita als Institution – Aufschlüsselung nach Dimensionen

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation

Interviewpartnerin RK02 ist 34 Jahre alt und Mutter eines Kindes. Dieses besucht einen Regelkindergarten. Sie und ihr Mann stammen aus Australien und leben seit sechs Jahren in Deutschland. Sie wollen mindestens bis zum Schuleintritt des Kindes in Deutschland bleiben, darüber hinaus ist es jedoch sehr wahrscheinlich, dass sie nach Australien zurückkehren werden.

Für die Zeit in der Kita wünscht sie sich ein entspanntes und trotzdem lehrreiches Umfeld für ihr Kind, welches im Kern um die sozialen Kompetenzen kreist. Dieses soll auf spielerische Weise erfolgen und wenig schulischen Charakter aufweisen „*Also was Lockeres, nicht so was Strenges. Das ist eher freie Lernmöglichkeiten für die Kinder, dass die frei spielen dürfen [...] Dass die lernen wie man so mit anderen Kindern umgeht. (...) Dass die auch Spaß dabei haben*“ (RK02:62). Die Vorbereitung auf die Schule ist ihr nicht wichtig, da sie den Zeitpunkt für das Erlernen von Schrift- und Lesekompetenz als zu früh einschätzt. Sind Kinder jedoch bereits daran interessiert, ist auch das Erlernen von Buchstaben, Zahlen und den dazugehörigen Fertigkeiten auf spielerische Weise kein Problem „*Mir ist das nicht wichtig. Ich finde (...) wenn er Lust hat, dann schon können wir das machen. Aber ich würde es eher privat zu Hause machen, weil ich will nicht, dass alle Kinder in seiner Gruppe z.B. gezwungen werden, also schreiben zu lernen. Man ist ja mit fünf noch klein und ich glaub, das lernt man besser in der Schule*“ (RK02:70). Im Allgemeinen sieht sie die Notwendigkeit bzw. Pflicht der Eltern, sich zu Hause mit ihren Kindern zu beschäftigen und sie entsprechend ihrer Bedürfnisse zu fördern. Die Kita wird dabei zum Partner der Eltern und erweitert das Lernumfeld Familie mit den Möglichkeiten ihrer Einrichtung. Hier geht es einerseits um die allgemeine Erweiterung des Lernumfeldes im inhaltlichen Sinne „*Und ich hatte damals bemerkt, als er eins geworden ist, ja der braucht einfach so ein bisschen mehr, was ich ihm anbieten kann bzw. (...) soziale Möglichkeiten und so weiter. Ja, er ist ein sehr offenes Kind und ich dachte, eine Kita wäre für ihn ganz gut. Also besser als zu Hause bei der Mama zu bleiben*“ (RK02:62), als auch um institutionelle Faktoren, wie etwa die Möglichkeit von Draußenzeit auf einer eigenen Außenanlage der Kita „*Wir haben keinen Balkon, wir haben auch so ein ziemlich ramponierten Garten da unten. Da verbringt man nicht gerne die Zeit. Und von daher wollte ich ihm auch so die Möglichkeiten geben, dass er dort auch so mit der Erde spielen kann, was davon nehmen kann, was pflanzen kann und dann das Wachstum von der Pflanze so anschauen im Laufe der Zeit*“ (RK02:68). Gleiches gilt für materielle Aspekte sowie Betätigungsfelder, die in der Familie nicht oder nur teilweise abgedeckt werden können „*Ich*

*bin nicht der Typ, der gerne so jedes Spielzeug für meinen Sohn kaufen will. Nicht aufgrund der Kosten, sondern aufgrund von Platzmenge, also hier in der Wohnung [...] und also Musik haben wir nicht allzu viele Möglichkeiten hier zu Hause. Also wir tanzen ein bisschen, wir hören Musik zu. Aber wir haben keine Instrumente“ (RK02:68-76). Eine weitere gewünschte Kompetenz, welche sich die Interviewpartnerin von der Kita erhofft, ist das fehler- und akzentfreie Erlernen der deutschen Sprache „Aber ich wollte unbedingt, dass er deutsch von einer Muttersprachler lernen soll. Und auch von den anderen Kindern“ (RK02:84). Ein strukturierter Tagesablauf gibt ihr das Gefühl von Sicherheit. Daher wünscht sie sich diesen auch für ihr Kind und fordert diesen von der Kita ein.*

### *Gruppe 1b – Kita als Ort der Schulvorbereitung*

Eltern der Gruppe 1b sehen den Kompetenzerwerb an erster Stelle als Aufgabe einer Kita. Soziale Kompetenzen stehen im Mittelpunkt sowie die individuelle Förderung der Kinder nach ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten. Über die sozialen Kompetenzen hinaus, ist ihnen die Vorbereitung der Kinder auf die Schule wichtig. Dies gilt in Hinsicht auf übergeordnete Fähigkeiten, wie etwa Konzentration, als auch für das Erlangen erster Lese-, Schreib- und Zahlenfertigkeiten im Kindergarten. Der Bildungsanspruch an die Kita ist bei dieser Gruppe so hoch, dass die Eltern für die Schulvorbereitung der Kinder spezielle Einrichtungen aufsuchen, d. h. sie spielen mit dem Gedanken die Kinder im Vorschuljahr aus der bisherigen Kitaeinrichtung herauszunehmen und sie in einer spezialisierten Vorschule betreuen zu lassen.

Gruppe 1b konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK05, WK11, RK10.

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartner WK11 ist 38 Jahre und Vater von zwei Kindern. Er stammt aus den USA, seine Frau ist Deutsche. Beide Kinder besuchen den Waldkindergarten. Er spricht mit seinen Kindern ausschließlich Englisch, während die Mutter für die deutsche Sprache der Kinder zuständig ist. Als Lehrer hat er einen besonderen Blick auf Fragen der Bildung in Kindertageseinrichtungen sowie einen erhöhten Anspruch an die Bildung seiner Kinder. Auch wenn es ihm grundlegend um das Erlernen sozialer Kompetenzen geht „*I mean I think at this age it's really (..) social [...] learning. How to get along and make friends and understand that (..) that boy didn't hurt you because he hates you [...] so the social I expect is very important“ (WK11:36), stellt die Vorbereitung auf die Schule eine elementare Aufgabe einer Kindertageseinrichtung für ihn dar “One thing I'm a littel [...] apprehensive*

*about is that about the writing and the reading [...] They don't do that there or even numbers [...] Occasionally they count to ten okay but that's not (...) the kids know that you know after the first month [...] so that's not something too complex“ (WK11:80). Den Grund dafür sieht er in seiner Ausbildung als Lehrer und der damit verbundenen Sicht auf pädagogische Sachverhalte (WK11:36). Die Vorbereitung der Kinder auf die Schule ist so elementar, dass beim Gefühl der Nichterfüllung dieser Aufgabe durch den Kindergarten eine externe Lösung gefunden wird. Daher wird die Tochter ein Jahr früher aus der Kita genommen und in einer spezialisierten Vorschule auf die weitere Schulbildung vorbereitet *“Next year she doesn't start German school. They wanna keep her, keep [Name des Kindes] in kindergarten one more year [...] We're gonna send [Name des Kindes] to the American school for one year [...] It's really first grade [...] She'll practice [...] with the alphabet, practice writing, practice reading in English and math [...] if they would doing that there, doing the reading and writing next year there, I would leave her there“ (WK11:137-139).**

#### *Gruppe II: Kita als Betreuungsort*

Interviewpartner der zweiten Gruppe legen im Rahmen ihres Kitaverständnisses besonderen Wert auf die Betreuungsfunktion einer Einrichtung. Die sichere und kompetente Betreuung der Kinder während der elterlichen Arbeitszeiten steht im Fokus. Eltern erleben die Kita als Erweiterung des familiären Umfelds und dessen Lernmöglichkeiten. Dafür bringen sie den Erziehern und Kitapersonal ein sehr großes Vertrauen entgegen. Der erste Eindruck von den Erziehern und deren Umgang mit den Kindern ist für viele Eltern dieser Gruppe entscheidend. Das Sicherheitsbedürfnis der Eltern ist sehr hoch. Die Unversehrtheit der Kinder steht an oberster Stelle. Gleiches gilt für den Wohlfühlfaktor der Kinder, welcher insbesondere durch eine persönliche Beziehung der Erzieher zu jedem einzelnen Kinder gewährleistet werden soll. Die Kita und die Erzieher werden zum temporären familiären Ersatz für die Kinder. Entsprechend wünschen sich die Eltern eine familiäre Atmosphäre in der Einrichtung.

Auf Ebene der Kompetenzvermittlung stehen interessengeleitete Angebote für die Kinder im Fokus. Der Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenz soll bestenfalls durch selbstentdeckendes Lernen ohne Druck erfolgen. Draußenzeiten werden als wichtig erachtet und sind äußerst gewünscht. Die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder steht klar im Mittelpunkt und soll durch spielerische Angebote gefördert werden. Schulvorbereitung im klassischen Sinne des Erlernens von Schreiben, Rechnen oder Lesen wird als unwichtig empfunden.



Gruppe 2 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK08, WK09, WT01, RK03, RK04, RK05, RK06, RK07, RK09.

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin RK04 ist 31 Jahre und Mutter eines Kindes, welches in einem bilingualen Kindergarten betreut wird. Sie stammt aus den USA, ihr Mann ist Deutscher. Sie lebt seit dreieinhalb Jahren in Deutschland.

Kernelement einer Kindertageseinrichtung ist für sie die sichere und liebevolle Betreuung ihres Kindes. Dabei steht das Verständnis des Kindes, dass es sich keine Sorgen machen muss, im Mittelpunkt. Der Wohlfühlfaktor des Kindes wird einerseits durch die sichere Betreuung bestimmt *„Naja, auf den Kindern aufpassen und dass die Kinder wissen, dass es auch gut ist und dass sie (...) dass hier die Leute auch (...) auf mich aufpassen [...] Just to take care about them“* (RK04:110-116) sowie auf der anderen Seite durch eine möglichst liebevolle Betreuung und eine persönliche Erzieher-Kind-Beziehung *„Sein ganzes Leben bin ich (..) da gewesen. Und (...) jetzt (..) NICHT mehr plötzlich, also jeden Tag. Und sein Vater hatte auch drei, vier Monate insgesamt frei mit ihm. Aber (...) ich habe die andere (..) zwölf (..) ALLEINE gehabt“* (RK04:124). Der Kindergarten wird zum Kurzzeit-Familienersatz, das Kind soll sich zu Hause fühlen. Entsprechend versteht sie auch die Vermittlung von Kompetenzen als spielerische Aufgabe einer Einrichtung, die nicht nach Plan verlaufen muss, sondern automatisch und letztlich von allein geschieht. Wohlfühlen und Spaß stehen dabei gegen Druck und Leistung in der Kita *„Der lernt so durch spielen und so durch das Leben. Also ich glaube nicht an (..) so Sachen wie, (...) dass Kindern was lernen müssen während die (..) Kitazeit, nein [...] Mir ist es nicht wichtig. [...] Es soll seine tolle Zeit sein. (...) Und er soll sich zuhause fühlen und (...) auch, ja, Freunde (..) haben“* (RK04:128-130). Sie wünscht sich für ihr Kind eine Form des selbstentdeckenden Lernens, um den natürlichen Forscherdrang des Kindes zu befriedigen *„Man LÄSST die spielen und man LÄSST die lernen, anstatt immer was hier am Gesicht zu schubsen und sagen `Hier, spiel damit, spiel mit dem, spiel mit dem und was willst du [...] Was kann ich dann machen mit dir und was kann ich FÜR dich machen´ [...] Kinder sind kleine Entdecker [...] und brauchen keine hier, hier, hier“* (RK04:264-270). Dem folgend stellt die gezielte Schulvorbereitung für die Interviewpartnerin keine Aufgabe der Kita dar. Vielmehr ist sie bereit bzw. sieht es als ihre Pflicht, Kompetenzen und Fertigkeiten auch zu Hause mit ihrem Kind zu erweitern und diese nicht allein beim Kitapersonal zu belassen *„Und dann mache ich immer zuhause (...) Also wir haben auch nur Teilzeit und dann habe ich ihm nachmittags*

*immer noch [...] Also ich habe vor, dass wir immer noch zuhause machen“ (RK04:278).* Ebenfalls Teil des Betreuungsauftrags der Kitas ist die Entlastung der Eltern während der eigenen Arbeitszeiten, *„weil ich von zuhause arbeite [...] Und dann muss das Haus [...] ruhig sein tagsüber“ (RK04:148-152).* Je besser das Gefühl einer sicheren Betreuung in der Kita ist, desto entspannter kann sie sich auf die Arbeit konzentrieren.

### *Gruppe III: Kita als Ort sozialer Integration*

Eltern der dritten Gruppe sind sich der Trias einer Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen bewusst. Sie sehen das Erlernen bestimmter Kompetenzen als zentralen Punkt, jedoch differenzieren sie hier nicht weiter. Die Kinder sollen Lebenskompetenzen im Allgemeinen erlernen, nach Möglichkeit auf einer individuellen Basis angepasst auf die Bedürfnisse des Einzelnen. Schulvorbereitung in Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen und Fertigkeiten ist für sie unwichtig. Als größte Bedeutung für die Eltern dieser Gruppe nimmt die soziale Integration ihrer Kinder eine Schlüsselrolle ein. Die Kita empfinden sie nicht nur als Erweiterung des Lernumfeldes Familie, sondern erhoffen sich zudem eine Erweiterung des sozialen Umfeldes für sich und ihre Kinder. Insbesondere das Kind soll Gesellschaft Gleichaltriger bekommen, um altersentsprechendes Handeln zu lernen sowie das Gefühl zu bekommen, sozial integriert zu sein. Hinzu kommt das Erlernen kultureller Aspekte. Im Sinne der Integration ist den Eltern Sprache sehr wichtig. Die Kita wird als hilfreiche Institution für den Spracherwerb gesehen. Hier spielt weniger das Sprachniveau eine Rolle, als vielmehr die Sprache als Kommunikationsmittel.

Gruppe 3 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK06, WK07, WK10, RK08.

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartner WK06 ist ca. 40 Jahre alt. Er und seine Frau stammen aus Nigeria. Er ist Vater von drei Kindern, von denen eines den Waldkindergarten besucht. Er verfügt über begrenzte Deutschkenntnisse, welche es ihm erlauben, gut mit den Erzieherinnen zu kommunizieren. Jedoch wird deutlich, dass die Sprache ein entscheidender Punkt in seiner Familie ist, der die soziale Integration in Deutschland erschwert.

Entsprechend stellt das Erlernen der deutschen Sprache einen wichtigen Punkt für ihn dar. Die Kita ist dabei Partner und erster Anlaufpunkt *„Hauptsache meine Kinder hat Spaß [...] und er muss auch nur die Sprache lernen. Deswegen hab´ ich hier sofort `Ja´ gesagt“ (WK06:62).* Sprache wird zum Schlüsselinstrument des Gefühls der Integration. Mit

Verbesserung der Sprachkompetenzen des Kindes stieg auch dessen Wohlbefinden sowie dessen Selbstwert „*Ja, erstens die Sprache und wo er ist hier gekomme[n], er hat Angst vor andere Kinder. Ja wenn, wir gehen spazieren und er sieht Kinder, [...] er geht sofort weg. Egal wo, Kinder oder Erwachsene. Aber wo er war hier im Kindergarten mit der Integration er hat alles akzeptiert. Das freut mich*“ (WK06:93). Durch die positive Veränderung des Kindes wird auch das Wohlbefinden der Eltern gesteigert. Auf einer weiteren Ebene wird durch die Sprache zusätzlich kulturelles Wissen vermittelt, was insbesondere auf Werte, Normen und Verhaltensweisen in Deutschland abzielt. Auch dies ist dem Interviewpartner wichtig als Instrument der Integration, welche zu Hause allein durch die Eltern nicht gewährleistet werden kann „*Er sitzt nur zu Hause, hockt nur am Fenster. Früher war ein Bauarbeiter da bei uns, er sagt ja sofort: `Guck mal, so, so, so...´ in Französisch oder Afrikanisch und denn das, das ist auch nicht gut, nur zu Hause bleiben. Er muss nur anders Kulturen lernen, er muss anders Kinder noch lernen, anders gehts ja nicht, deswegen*“ (WK06:82). Neben der Sprache erweitert der Kindergarten zudem das soziale Umfeld des Kindes und der Familie und eröffnet dem Kind die Möglichkeit Freundschaften zu schließen und sich neben der sprachlichen und kulturellen Integration auch sozial zu integrieren. Die Aufnahme in einen Kindergarten war daher der größte Wunsch, inhaltliche und organisatorische Aspekte waren unwichtig. Zudem hatte der Interviewpartner bedingt durch das eigene Sprachniveau sowie fehlendes Wissen über das Kitasystem in Deutschland große Schwierigkeiten einen Kitaplatz zu finden. Nach mehreren Absagen ohne Begründung war er daher froh einen Platz in einer Einrichtung zu bekommen „*Ja, meine Wunsch is ja, meine Sohn soll einen Platz haben, egal, welche Kindergarten ist. wo ich habe hier, sofort die Frau hat mir alles erklärt. Ich sag `Ist kein Problem´, weil er ist fast ein Jahr zu Hause sitzen und gar nicht (..) in der Zeit, wo andere Kinder geht zu Kindergarten. Er sitzt zu Hause und das war mein Sorge*“ (WK06:76).

### **5.3 Bildungswahl im Elementarbereich**

In einer dritten Hauptkategorie sollten die Eltern beschreiben, nach welchen Kriterien sie bei der Kitasuche vorgegangen sind und welche Aspekte schließlich zu einer Entscheidung für eine Einrichtung geführt haben. Im Folgenden sollen die Ergebnisse für zwei relevante Teilbereiche der deduktiv gebildeten Hauptkategorie „Bildungswahl Kita“ dargestellt werden. Im ersten Teil werden alle Textstellen zusammengefasst, die einen Hinweis auf die Suchkriterien der Eltern für einen Kindergarten liefern. In diesem Schritt geht es noch nicht

um die aktive Entscheidungsfindung für oder gegen eine bestimmte Einrichtung, sondern vielmehr um die Suche vorab und die Bedeutung der Auswahlkriterien für die Suche. In einem weiteren Schritt sollen die Textstellen aufgezeigt werden, die den konkreten Entscheidungsprozess für eine Einrichtung beschreiben. Hier werden dann auch die ursprünglichen Kriterien mit der letztlichen Entscheidung überprüft und abgeglichen. Auch in dieser Kategorie werden die Vergleichsgruppen einander gegenübergestellt, so dass mögliche Abweichungen voneinander oder Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppen überprüft und beschrieben werden können.

### **5.3.1 Kriterien der Bildungswahl**

In der Regel machen sich Eltern vorab Gedanken zur Wahl eines Kindergartens, der zu ihren Bedürfnissen und Erwartungen passt. Die Spannbreite gedanklicher Vorarbeit reicht von wenigen Punkten bis zu umfangreichen Kriterienkatalogen: *„Also meine Liste war klein (lacht) im Vergleich mit alle meine (...) Präferenzen, alle die ich will. Also es war ganz kurz: in der Nähe, schön also ok und (...) kostet nicht so viel. Ja!“* (WT02:38). Aus den Daten sind zwei Kriterien-Ebenen ablesbar, die bei der Kindergartensuche unterschieden werden können: 1. organisatorische und 2. inhaltliche Kriterien einer Einrichtung:

#### *Organisatorische Kriterien*

Auf organisatorischer Ebene ließen sich sieben Kriterien codieren, die für die Eltern bei der Suche einer Kita von Relevanz sind und diese beeinflussen:

- Entfernung Wohnumfeld – Kita

Die Erreichbarkeit der Kita steht im Fokus der Aufmerksamkeit. Kinder werden zu Fuß, mit dem Rad (WT03:120), mit den öffentlichen Verkehrsmitteln oder mit dem Auto zur Kita gebracht. Der Wunsch nach einer fußläufigen Entfernung zur Kita (WT01:24; WT03:120; RK03:129; RK05:76; RK06:165; RK07:52&136; RK08:61; RK09:71&193) ist zentral und wirkt sich direkt auf die Suche nach geeigneten Einrichtungen in der unmittelbaren Wohnumgebung aus: *„Also ehrlich gesagt, (...) alle Kitas innerhalb von drei Kilometer oder so haben (lacht) [...] [wir] angeschrieben“* (RK04:158-160). Fußwege werden bevorzugt, da eine Kommunikation mit den Kindern über den Kitatag einfließen kann (RK02:104; RK06:165-167) oder sportliche Bedürfnisse der Eltern mit dem Bringen und Holen der Kinder vereinbar sind (RK09:193).

Die Gründe für kurze Hol- und Bringwege reichen vom morgendlichen Zeitmanagement bis hin zur Verfügbarkeit von Autos – insbesondere in den Mittel- und Großstädten (WK04:10; WT01:52; WT03:338-340) und das Angewiesen sein auf Fußwege oder öffentliche Verkehrsmittel: *„Wir [...] haben ein Haus in [Stadtteilgebiet] gefunden, was 200m entfernt von die [Name der Kita]‘ ist [...] Das war eigentlich unser Hauptgrund [...] erstmal war’s uns wichtig, dass [...] keine 20 oder 30 Minuten hin- und und zurückfahren müssen. Wir haben kein Auto“* (WK04:8-10). Der gewählte Wohnort determiniert die Wahl des Kindergartens. Ist kein Kitaplatz in Wohnungsnähe zu finden, wird die Arbeitsumgebung der Eltern für die Kinderbetreuung attraktiv:

*„Die Kriterien waren Nähe zu irgendwas (lacht), also quasi nah an unserer Wohnung oder nah an unserer Arbeit. Wir haben nah an unserer Wohnung nichts gefunden. Da waren (...) alle Kitas sind proppenvoll hier. Da haben die mich quasi ausgelacht als ich schwanger hingegangen bin, um ihn anzumelden [...] Mein Freund ist in [Stadtteil] und ich bin in [Stadtteil]. Und die Kita ist zehn Minuten Fußweg von meinem Freund entfernt, eine halbe Stunde mit der Tram für mich. Also es geht, war schon mal besser. Also es dauert: ich geh von der Arbeit los und brauch von der Arbeit bis nach Hause nachdem ich das Kind abgeholt habe eineinhalb Stunden“* (RK05:76-79).

Die Herausforderung für die Eltern ist es, den Kindergartenalltag mit dem eigenen Alltag bestmöglich zu verweben, so dass ein optimales Zeitmanagement für die Eltern möglich ist. Insbesondere bei Vollzeitstellen scheint keine Zeit für weite Wege bei der Kinderbetreuung möglich zu sein *„Auch mit der Vollzeitarbeit, das macht einen Riesenunterschied, ob es fünf Minuten weg oder fünfzehn Minuten weg ist“* (WK04:118). Auch Schichtdienste oder besondere Arbeitszeitmodelle der Eltern stellen diese immer wieder vor die Herausforderung Arbeit und Familiealltag miteinander zu verbinden. Der Kindergarten muss in diesen Fällen gut erreichbar sein *„Und ich wollte nicht gerne jeden Tag halbe Stunde fahren [...] weil ich arbeite Vollzeit, mein Mann auch [...] Man will nicht ja jeden Tag eine Stunde in der S-Bahn mit einem Kind sitzen [...] Weil für Kinder ist langweilig und dann ist ein Problem am Ende. Halbe Stunde im Auto oder halbe Stunde in der S-Bahn kann wirklich anstrengend sein mit kleinen Kindern“* (RK01:36-96). Weite Strecken mit öffentlichen Verkehrsmitteln werden von den Eltern abgelehnt, da die Eltern davon ausgehen, dass weite Strecken insbesondere für kleine Kinder anstrengend sind (WT01:52-213). Später werden weitere Strecken eher als machbar für die Kinder angenommen, jedoch sofern vermeidbar nicht angestrebt (RK08:61-67). Der logistische Aufwand erhöht sich bei mehreren Kindern entsprechend (RK07:52-136; WK01:58; WK09:31; RK07:136).

Grundsätzlich sind sie meisten Eltern bereit eine Strecke bis zu 20 Minuten zu Fuß (RK08:61-67) oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln sowie 15 Minuten mit dem Fahrrad (RK02:64-66) oder Auto zurückzulegen (WK08:52-54; WT02:28-30; RK10:67-72). Die Attraktivität von Kitas im weiter entfernten Umkreis geht schnell verloren.

Einen weiteren Grund für einen Kindergarten in unmittelbarer Nähe des Wohnumfeldes benannten die Interviewpartner mit dem sozialen Umfeld, welches man sich durch den Besuch einer Kita aufbaut (WK04:144; RK02:64; WT01:52; WK07:55). Hier spielen sowohl die sozialen Beziehungen der Kinder eine Rolle „*Mir ist es lieber, dass wir in der Nähe bleiben, im Kiez bleiben, dass er seine Freundschaften hier aus der Nachbarschaft so bauen kann*“ (RK02:64), als wiederum das Bedürfnis der Eltern nach einer sozialen Gemeinschaft in unmittelbarer Nähe „*Man lernt die anderen Eltern kennen und [...] fast alle sind von die un[mittel]bare Nähe. [...] Wohnen gleich in der Nähe [...] ja, das macht es so ein bisschen dörflicher. Man kennt mehr Leute (...) und sieht die immer wieder beim Brötchen kaufen am Sonntag morgen oder was weiß ich*“ (WK04:56).

Einen Punkt hinsichtlich der Vereinbarkeit von Kita- und Normalalltag nehmen die persönlichen elterlichen Bedürfnisse ein. So nennen Eltern u. a. die eigene Bequemlichkeit als Grund für die Suche nach nahegelegenen Kitas und möglichst kurze Wegstrecken: „*Ich bin auch ein Morgenmuffel und der Große wird jetzt in die Schule gehen. Da muss ich ihn vor acht in die Schule bringen. Also schon so ein bisschen (...) ja, ich bin faul (lacht). Lass uns faul sagen*“ (RK07:52-136).

Diese Bequemlichkeit wird von einigen Eltern der VG 1 bemängelt „*Wir wollen nicht nach Convenience oder Gemütlichkeit entscheiden. Klar ist super, die beiden sind unterwegs arbeiten und dann man muss noch extra 40 Minuten oder so, man überlegt `Ah das ist ein bisschen so (..) nicht so gemütlich wegen Abholen etc. oder Bringen`. [...] Es geht um die Wohl des Kindes so und dann hätten wir kein Problem*“ (WK10:92). Es ist zu beobachten, Eltern der VG 1 eher bereit sind, weitere Strecken bis zu 40 Minuten für die Betreuung der Kinder in einem Waldkindergarten zurückzulegen (WK04:148): „*Als Eltern lieben wir auch hier zu sein. Einfach hier zu kommen, also ein bisschen (..) es entspannt auch [...] Die Erzieher, dieser Kontakt mit den Erziehern läuft auch super gut. Wir haben auch Spaß die zu treffen, ja. Dann machen wir den Weg. Ist auch manchmal anstrengend, vor allem wenn man andere Kinder hat wie ich*“ (WK01:54-58). Der Weg zum Waldkindergarten wird von den Eltern als Entschleunigung und Entspannung empfunden. Sie beschreiben den erhöhten Zeitaufwand als Qualitätszeit mit ihren Kindern: „*Also es ist nicht um die Ecke [...] also wir*

*fahren auch mit dem Fahrrad. Also [Name des Kindes] fährt mit ihrem Fahrrad und wir auch. Das dauert dann halt 40 Minuten aber das geht irgendwie. Das ist dann eigentlich eine schöne Entschleunigung auch erstmal so viel Weg zu haben“ (WK07:55).*

Es zeigte sich zudem, dass Eltern der VG 1 die Bereitschaft aufbringen, für die Betreuung der Kinder im Waldkindergarten einen Umzug (WK10:92-98) auf sich zu nehmen: *„Seit dem ersten April wohnen wir in [Ort der Kita]. Wir sind in diese Ortschaft eingezogen [...] Ein Grund dafür war das Nähe zum Kindergarten. Weil ich würde, also ich rechne damit, dass die beiden (..) hier betreut werden. Damit ich nicht so lange Strecken zurücklegen muss“ (WK09:25).*

In den Interviews wurde erfragt, ob sich Eltern der VG 2 und VG 3 die Betreuung in einem Waldkindergärten hätten vorstellen können. Einige suchten sogar aktiv nach einem solchen Kitakonzept (RK02:64; RK05:91; RK09:183), verwarfen die Suche jedoch schnell aufgrund der Entfernung zwischen Kita und Wohnort:

*„Ich fand das Konzept mal ganz schön. Aber ehrlich gesagt, wenn ich gesehen habe, wo die Kitas lagen, diese Waldkitas, dachte ich mir, dann recherchiere ich nicht weiter [...] Ich finde das nimmt auch ein bisschen von dem Ziel, ne? Also wenn man zu einer Waldkita mit der Bahn fahren muss, ist das schon ein bisschen anstrengend. Sogar für ein Kind. Da gibts Lärm [...] Also das passt nicht zusammen irgendwie für mich“ (RK02:102-104).*

Hinzu kommt die erschwerte Erreichbarkeit der Waldkindergärten. Die Besonderheit des Konzepts wiegt die entstehenden logistischen Schwierigkeiten für die Eltern nicht auf und rechtfertigt auch keinen Umzug (RK06:370-379).

- Alter der Kinder bei Kitaeintritt – Betreuungsalter der Kinder

Aus den Daten wird deutlich, dass eine große Lücke zwischen dem gewünschten Eintrittsalter der Kinder in eine Kita und dem tatsächlichen Alter bei Kitabeginn besteht. Hinzu kommen organisatorische Faktoren wie die ausschließliche Aufnahme von Kindern zu Beginn eines Kitajahres, was zusätzliche Schwierigkeiten für die Eltern bedeutet.

Aus den Daten wurden drei Eintrittswellen der Kinder in den Kindergarten ersichtlich: 1. eine Eingewöhnung unter einem Jahr (WT01; RK01) aufgrund eines frühen beruflichen Wiedereinstiegs, 2. eine Eingewöhnung nach dem vollendeten ersten Lebensjahr, in der Regel zwischen dem 14. bis 16. Lebensmonat des Kindes (WT02; WT03; RK01; RK02; RK03; RK04; RK05; RK06; RK07; RK08; RK09), auch hier steht in der Regel die Rückkehr der Mutter an den Arbeitsplatz im Vordergrund, sowie 3. eine Eingewöhnung ab dem dritten Lebensjahr (WK05; WK07; WK09; WK10; WK11). Eltern in Waldkitas scheinen am ehesten bereit, längere Wartezeiten in Kauf bzw. eine anderweitige Betreuung vor dem

Waldkindergarten in Anspruch zu nehmen. Hier kommt dem Aufnahmealter der Kinder (WK08:129-161; RK09:131) in einem Waldkindergarten sowie die begrenzte Anzahl an Plätzen in diesen Einrichtungen aufgrund der kleineren Gruppen- und Einrichtungsgrößen (WK02:131) Relevanz zu. Handelt es sich nicht um eine integrierte Waldkita, dürfen Kinder in der Regel frühestens mit 2,75 Jahren aufgenommen werden.

Individuelle Erfahrungen, Lebens- sowie Finanz- und Arbeitssituation der Eltern aber auch subjektive Ansichten scheinen beim Eintrittsalter der Kinder unterschiedliche Befindlichkeiten und Notwendigkeiten auszulösen. Das Eintrittsalter der Kinder scheint eine entscheidende Rolle bei der Wahl eines Kindergartens zu spielen. Das Kitakonzept rückt an eine nachgeordnete Stelle, die notwendige, adäquate Betreuung während der Arbeitszeit in den Vordergrund. Lediglich eine Mutter berichtete, dass sie auf den Wunsch-Kitaplatz mit dem gewünschten Konzept (bilingual, in Wohnortnähe) wartet und dafür bereits zugesagte Kitaplätze abgegeben hat (RK10:50).

- **Betreuungszeiten**

Im Sinne der Betreuungszeiten ist es den Eltern wichtig, dass ihre Arbeits- plus Fahrzeiten von der Kita abgedeckt sind. Diese Subkategorie wurde deduktiv ermittelt. Zudem ist zu erwarten, dass die Berufstätigkeit der Eltern einen Einfluss auf die Kitawahl ausübt. Daher wird diese im Vergleich mit herangezogen.

Während man bei reinen Waldkindergärten oftmals von einer Halbtagsbetreuung ausgehen kann, betreuen Regelkindergärten und Kindergärten mit naturpädagogischem Angebot in der Regel ganztags. Für die hier vorgestellte Subkategorie soll der Blick jedoch auf die absolute Stundenanzahl der Betreuung gelegt werden. Das beinhaltet sowohl die morgendlichen Bring- und nachmittäglichen Abholzeiten als auch die Gesamtöffnungszeiten der Einrichtung.

Aus den Daten ließ sich eine Unterscheidung hinsichtlich der Betreuungszeiten feststellen. Demnach war eine Betreuungsgrenze bei sechs Stunden festzustellen.

Eine Betreuung von bis zu sechs Stunden ergibt sich einerseits aus den rechtlich vorgegebenen maximalen Öffnungszeiten für Einrichtungen, wie bspw. reine Natur- und Waldkindergärten, sowie aus ideellen Gründen der Eltern: *„Also ganztags wäre grundsätzlich nicht für uns in Frage gekommen [...] Bis um 12 ist schon `n bisschen zu knapp, also da wir `ne Viertelstunde fahren müssen [...] Also war bis zwei Uhr für uns schon super“* (WK03:114-118), um selbst Zeit mit ihren Kindern verbringen zu können *„Einfach*



*auch aus dem Grund, weil ich auch von meinem Kind etwas haben möchte und die Verantwortung nicht auch nicht voll und ganz abgeben möchte“* (WK08:155). Die Daten lassen einen Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit der Eltern und der Wahl einer Halbtagsbetreuung zu. Eltern, die derzeit keiner Arbeit nachgehen, arbeitssuchend sind oder die Betreuungszeiten mit einer Teilzeitarbeit oder Selbstständigkeit verbinden können, scheinen eher bereit, eine sechsstündige Betreuung zu nutzen (WK09:53-55; RK03:173-177; RK05:150-152). Auch bei einer sechsstündigen Betreuung sollen die Hol- und Bringzeiten der Kita möglichst flexibel sein sowie die Öffnungszeiten einen gewissen Spielraum abdecken. Besondere Präferenz der Eltern scheint eine sechsstündige Betreuungszeit von neun bis drei Uhr (RK02:140-144; RK03:177; RK05:150-152; RK06:481-483) zu haben.

Die Mehrheit der Eltern favorisiert eine Betreuung, die über sechs Stunden hinausgeht (WK04:58-60; WT01:90; WT02:102-104; WT03:123-132; RK07:90; RK08:73-75; RK09:143). Im Bereich der Natur- und Waldkindergärten ist dies nur bei integrierten Formen bzw. mit externer Randzeitenbetreuung möglich. Den Eltern scheint bei den längeren Betreuungszeiten insbesondere die Schließzeit der Kita wichtig zu sein. Hier wird benannt, dass eine Betreuung bis mindestens 16 Uhr, besser 17 oder 18 Uhr ideal für die Integration des Kindergartens in den eigenen Alltag sei *„Neun Stunde. Also sie schließen um 16:30 Uhr und das ist ein bisschen früh für mich [...] WEIL ich mehr Flexibilität brauch“* (WT03:124-258). Auch eine Betreuung darüber hinaus inklusive Abendbetreuung der Kinder im Sinne eines Abendessens etc. wird von den Eltern begrüßt (RK08:71).

Es ist erkennbar, dass diese flexiblen Wunsch-Öffnungszeiten gegenläufig zu den meisten Waldkindergärten und deren regulären Öffnungszeiten bzw. Tagesabläufen sind. Sowohl Eltern der VG 2 als auch der VG 3 schlossen Waldkindergärten aufgrund der stärkeren zeitlichen Strukturierung aus, oftmals verbunden mit den längeren Anfahrtswegen und der daraus resultierenden früheren Bring- und Holzeit (WT02:104; RK02:144; RK08:77-79; RK09:146-147): *„Dieses das du immer da um acht Uhr sein musst und wenn du da fünf Minuten nach, dann ist der Bus weg und dann (...) das war dann ein bisschen einfach zu stressig (...) von der Struktur her, dachten wir“* (WT01:90). Festgelegte Bring- und Holzeiten scheinen Stress bei den Eltern auszulösen sowie die individuelle Tagesplanung zu erschweren: *„Weil das wäre mir viel zu viel Stress [...] Also wenn ich jetzt die Möglichkeit habe, dass ich zu Hause bleibe und ich kann sie später bringen, das ist auch gut. Und später, wenn ich dann arbeiten soll [...] dann bring ich die um acht, kann ruhig zur Arbeit fahren [...] Das ich nicht dann rennen muss“* (RK08:79). Die Eltern wünschen sich eine höhere

Flexibilität in ihrer Tagesplanung (RK07:90; RK08:79; WT01:90), d.h. offene Bring- und Abholfenster ohne festgelegte Zeiten, an die sie sich zu stark halten müssen. Schwierigkeiten in der Bring- und Abholzeit in reinen Waldkindergärten, die oftmals um 13 oder 14 Uhr liegt, scheinen demnach nicht zum Tagesablauf der Eltern zu passen, da sie u. a. mit deren Arbeitszeiten kollidieren „*Bis 13 Uhr wäre ein Problem. Also ich arbeite freiberuflich und es gibt Tage, wenn ich länger arbeite [...] [Name des Kindes] geht [...] halbtags und dann er geht in den Hort. Und dann wenn ich ihn um vielleicht 16 Uhr oder 16.30 Uhr abhole, gibt es nicht so viele Kinder und [ich] denke `Ok, wann arbeiten die Eltern?`“ (WT02:102-104).*

Weiterhin spielen individuelle Bedürfnisse der Eltern eine Rolle, wie bspw. ein warmes Mittagessen oder regelmäßiger Mittagsschlaf. So können auch diese Bedürfnisse zum Ausschlussfaktor für eine Einrichtung werden: „*Ich find's schon gut eigentlich, wenn die Kinder[...] ihren Mittagsschlaf zusammen machen [...] und danach abgeholt werden [...] Ich kann es nicht begründen, aber ich finde es irgendwie gut. Und für uns (...) das wäre einfach nicht genug Zeit gewesen, auch mit Teilzeitarbeit. Neun bis halb eins z.B. und dann mit der Reisezeit, man schafft nix anderes“ (RK02:144).*

In Bezug auf die Arbeitszeiten der Eltern zeigt sich, dass in den ersten Monaten eher eine Betreuung auf niedriger Stundenbasis gesucht wird und diese mit dem Wiedereinstieg bzw. einer Erhöhung der Arbeitsstunden ebenfalls erhöht wird. Das Finden einer Kita mit passenden Öffnungszeiten stellt für die Eltern eine Herausforderung dar, da sie häufig unter Zeitdruck stehen, zum passenden Wiedereintritt eine Kita zu finden. Die eigenen Karriereabsichten und das Vorankommen im Job scheinen zusätzlich längere Betreuungszeiten der Kinder notwendig zu machen (RK01:26; RK10:109-160).

Ein weiterer Punkt sind die bekannten Betreuungsformen aus dem eigenen Heimatland, die teilweise mit den gesellschaftlichen Ansichten in Deutschland zu kollidieren scheinen und die Eltern zusätzlich unter sozialen Druck setzen. Während eine lange Betreuung bis 18 Uhr in anderen Ländern die Normalität darstellt und von der gesellschaftlichen Masse genutzt wird, scheint ein spätes Abholen in deutschen Kitas eher auf Missverständnis zu stoßen „*In England es war von acht Uhr bis (..) 18 Uhr. So ich habe vier Tage lang gearbeitet und ja, das war wirklich 10 Stunden am Tag. Von ein Jahr bis dreieinhalb. Und in England ich dachte ok, das ist ok, weil jede meine Freunde, JEDE hat das gemacht [...] Ich denke bis 18 Uhr es ist zu spät jetzt. Ja, aber es ist total so wie ich es gesagt habe. In England ist es total normal“ (WT02:96).* Somit spielen auch hier die eigenen, bisher gemachten Erfahrungen

zum Thema Betreuungszeiten eine Rolle und kollidieren ggf. mit den nationalen oder auch regionalen Gegebenheiten.

- Kitagröße / Gruppengrößen

Sofern Eltern darauf hindeuten, dass die Größe der Einrichtung in ihre Überlegungen einbezogen wurde, ist abzulesen, dass kleinere Kitas gegenüber größeren Einrichtungen favorisiert werden (RK03:149; WT02:46): *„Für mich war auch wichtig, dass es eine einigermaßen kleine Kita ist. Wir haben eine Kita im [Stadtteil] angeguckt, das war 150 Kinder. Und das ging für mich überhaupt nicht. Ich weiß nicht, irgendwie fand ich das zu viel [...] Ich war überfordert von der Anzahl an Stimmen“* (RK05:74). Eine klare Definition von Größe wird aus den Daten nicht ersichtlich, jedoch wurde die Angst der Eltern deutlich, dass bei zu großen Einrichtungen ein Gefühl der Überforderung entsteht oder das Kind als Individuum untergeht *„Und ja, es ist eine große Kita mit 60 Kinder in einer (...) es gibt keine Gruppen da, aber das heißt Chaos [...] Niemand (...) hatte Aufmerksamkeit oder niemand passt auf“* (RK03:129-149). Eltern erwarten sich von kleineren Kitas eine bessere Betreuungssituation sowie ein individuelleres Angebot für ihre Kinder. Kleinere Einrichtungen werden größeren gegenüber, insbesondere nach schlechten Erfahrungen, bevorzugt (RK03:129; RK05:74).

Als Alternative zum Kindergarten und bedingt durch das Fehlen von Kitaplätzen (insbesondere in Großstädten und urbanen Regionen) wird die Tagespflege in den ersten Jahren als interessante Alternative zum regulären U3-Kindergarten betrachtet:

*„Wir haben uns beworben, als mein Sohn 6 Tage alt war. Und dann nach einem Jahr [...] es gab noch keinen Platz. Es war total schlimm. Und dann ich dachte, also ich habe überall gesucht und dann habe ich eine Tagesmutter gefunden. Und dann dachte ich `Ok, es ist viel besser` [...] Also Tagesmutter war wie eine Mutter und hat viel sich Sorgen gemacht und hat viel ganz leise und gespielt und sie sind einkaufen, ganz einfache Sachen haben sie gemacht, einkaufen gegangen, viel im Park, und ja“* (WT02:46).

Je kleiner das Kind, desto persönlicher wünschen sich die Eltern die Beziehung zwischen Betreuungspersonen und Kind. Obwohl eine Vorliebe für kleine Einrichtungen erkennbar ist, werden Kinderläden als Betreuungsoption recht schnell von den Eltern ausgeschlossen (RK01:32&50; RK02:78-82). Obwohl hier in der Regel ein sehr guter Betreuungsschlüssel sowie eine sehr persönliche Atmosphäre zwischen Erziehern und Kind herrscht, wollen die Eltern ihr Kind lieber in einer Kita betreut wissen. Die Gründe dafür liegen weniger in der Größe als vielmehr in den Räumlichkeiten sowie des fehlenden Außenbereichs *„Nur haben*

wir nicht wirklich in Kinderladen gefragt oder andere Tagesmutter. Wir wollten etwas größer mit eigenen Garten und mehrere Personal und so“ (RK01:50).

- Betreuungsschlüssel

Mehrere Eltern berichteten von ihren Erfahrungen und Einstellungen zum Thema Betreuungsschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Der Betreuungsschlüssel kommt insbesondere dann zur Sprache, wenn negative Erfahrungen dahingehend gemacht wurden: „In dem anderen Kindergarten waren deutlich mehr Kinder und weniger Betreuer. Und [...] die Kinder mussten FUNKTIONIEREN, weil es nicht anders ging“ (WK02:43). Laut der Eltern leiden unter einem schlechtem Betreuungsschlüssel die kindliche Interaktion, die Sicherheit und auch die Angebotsvielfalt (WK09:71) in der Einrichtung: „Die Tatsache, dass der Betreuungsschlüssel dazu geführt hat, dass man kein (...) kein Projekt mit den Kindern verfolgen konnte sozusagen (...) Und Ausflüge waren natürlich absolut ausgeschlossen. Mit einem Betreuer auf dreizehn Kinder?“ (WK02:67) leidet. Schlechte Betreuungsschlüssel scheinen insbesondere in Großstädten wahrgenommen zu werden: „Die Kindergärten hier in [Ort] haben meistens nicht so viele Erzieherinnen (...) Da hast du zwanzig Kinder zwei Erzieherinnen oder drei Erzieherinnen. Und das ist schon richtig viel“ (RK10:52). Betreuungsschlüssel im Verhältnis von fünf Kindern zu einem Erzieher werden als positiv empfunden, höhere Betreuungsschlüssel als umso positiver „In unsere Kita gibt es zwei Gruppen, also zweiundzwanzig Kinder mit vier Erzieherinnen und das finde ich ganz gut. Also in unserem Kinderladen waren es elf Kinder mit drei Erzieherinnen, also das war sehr sehr gut. Und man merkte da, dass sich die Erzieherinnen viel Zeit für die Kinder genommen hat“ (RK02:130). Der Betreuungsschlüssel wurde von den Eltern in der Regel zwar als wichtig empfunden, jedoch scheint dieser eher einen geringen Einfluss auf die Wahl einer Kita auszuüben.

- Träger der Einrichtung

Der Einrichtungsträger bewirkt eher einen Ausschluss in der Kitawahl als das danach aktiv und explizit gesucht wird. Häufig gilt der Träger nicht als aktives Entscheidungskriterium der Eltern, sondern stellt vielmehr eine Zufallsentscheidung dar, welche aufgrund des positiven Eindrucks von der Einrichtung oder verfügbarer Plätze getroffen wird: „Bei uns, das ist eine katholische [...] Wir haben uns nicht deswegen für diese Kita entschieden, ja? (...) Mein Mann ist Atheist, ich bin katholisch groß geworden, aber ich bin jetzt eigentlich auch nicht (...) sehr katholisch“ (RK06:461). Sobald sich Eltern, aufgrund verschiedener

Faktoren für eine Einrichtung entschieden haben, wird der Träger hingenommen. Daher wurden in dieser induktiv ermittelten Subkategorie all die Textstellen codiert, die einen Hinweis auf die Relevanz des Einrichtungsträgers im Sinne eines Ein- oder Ausschlusses bestimmter Einrichtungen für die Eltern geben. Die Daten zeigen, dass Träger der Einrichtungen, in denen die Interviewpartner ihre Kinder betreuen lassen, bunt gemischt sind. Sowohl kommunale als auch gemeinnützige Träger, Vereine oder religiöse Träger finden sich darunter.

Sofern der Einrichtungsträger ein Ausschlusskriterium für ein bestimmtes Konzept darstellte, wurde die Elterninitiative genannt. Diese wurde von einigen Eltern als wenig einladend empfunden, insbesondere in Hinblick auf Sprachbarrieren und den sozialen Status. Eltern verspürten mit dieser Form der Trägerschaft einen zusätzlichen sozialen Druck auf sich lasten, so dass sie sich aktiv dagegen entschieden weitere Recherchen in dieser Hinsicht zu unternehmen *„Wir haben auch manche Elterninitiative in Kitas geguckt, aber (..) ich hatte das Gefühl, dass es ein bisschen (..) exklusiv waren. So man muss gut passen als Eltern, die Kinder. So ein bisschen geht es nur für kurative Leute. Oder nur für vegetarische Leute oder was noch? Und da wollten wir nicht diesen Druck auf uns nehmen“* (RK01:50). Andere Eltern sind sich der Tatsache bewusst, dass eine Kita in Trägerschaft einer Elterninitiative zusätzliche Belastung in Form von Elterndiensten o. ä. bedeuten würde, welche bei anderen Trägern ausgeschlossen wären:

*„Also mit vielen Elterninitiativenkitas, ich weiß, man muss so ein bisschen Arbeit selber machen [...] Ehrlich gesagt, (..) ich bin ein bisschen faul (lacht) und würde lieber Freizeit für mich haben [...] Und Elterninitiativekitas finde ich (...) [es schwierig einen Platz zu kriegen,] weil man niemand in (...) in die Kita kennt [...] So ist das Gefühl, die ich habe. Wenn man niemanden kennt, dann ist das (...) dann gibt es fast (...) fast keine Chance [...] du kommst nicht rein“* (RK04:352-360).

Auch hier wird die negativ empfundene Exklusivität von Elterninitiativen sichtbar. Plätze werden als nicht zugänglich empfunden, wenn man nicht bereits Teil eines bestimmten sozialen Kreises ist bzw. sich in der Gemeinschaft der Eltern befindet, um über Empfehlungen in der weiteren Kitaplatzsuche berücksichtigt zu werden. Hier nutzen Eltern eher die Vielfalt der Träger- und Kitalandschaft, um sich anderweitig zu orientieren.

- Kosten

Ein weiteres Kriterium, welches induktiv ermittelt werden konnte, sind die Kosten für eine Kita. Daher wurden in dieser Subkategorie all die Textstellen codiert, die einen Hinweis

darauf geben, dass die Kosten für die zukünftige Betreuung der Kinder während der Kitasuche relevant waren.

Wenige Eltern gaben an, dass das Geld für sie eine Relevanz bei der Suche nach einer Kita hatte. Auch hier wurde nicht über konkrete Monatssätze gesprochen, vielmehr sollte die Betreuung grundsätzlich nicht über die regulären Kosten hinaus gehen (WT02:38). Während Zusatzangebote sehr geschätzt werden, ist es in der Regel nicht möglich, mehr Geld für die Kinderbetreuung aufzubringen „*Ein anderer Ausschließungsfaktor wäre Geld. Sie wollten zusätzlich ein paar Hundert im Monat und ich glaube für Unterricht und keine Ahnung was noch. Aber das ja, das wäre vielleicht nicht möglich gewesen*“ (RK09:135). Bei einer Entscheidungsmöglichkeit werden die Kosten daher schnell zum Ausschlusskriterium: „*Also seine Kita jetzt ist die einzige bilinguale gewesen, die wir besucht habe. Also es gab auch eine andere, wo ich auf der Warteliste stand, aber die war wesentlich teurer*“ (RK05:70). Für das Konzept der Bilingualität scheinen Eltern am ehesten bereit zu sein, Kosten über den regulären Betreuungssatz hinaus zu zahlen „*Für die Bilingualität kostet (..) der Kindergarten noch 50 Euro [...] im Monat [...] Ja, also 50 €. Und dann [...] diese 23 Pauschale für [...] die Mittagsverpflegung und dann (..) 27 für (..) Frühstück und (..) Brotzeit*“ (WT03:278-300).

- Außengelände / Garten

Analog zur Bedeutung des Kindergartens als Ort des draußen Seins (vgl. Kap. 5.2.7 Kindergarten als Ort des draußen Seins), war die konkrete Suche nach einer Einrichtung mit Außenbereich ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl eines Kindergartenplatzes. Diese Subkategorie wurde induktiv ermittelt und in ihr all die Textstellen codiert, die einen Hinweis darauf geben, dass der Außenbereich bzw. eine vorhandene Grünfläche / Garten wichtig für die Eltern bei der Auswahl einer Kita waren.

Natur- und Waldkindergärten nehmen in Hinsicht auf den Außenbereich und das draußen Sein eine Sonderstellung ein, da dies zentraler Bestandteil des Konzepts ist. Es steht nicht die Außenfläche selbst im Fokus des elterlichen Interesses, sondern die größtmögliche Zeitspanne an Draußenzeit für die Kinder in der Kita: „*Ich habe auf jeden Fall nach einem Kindergarten [...] mit erweiterten Möglichkeiten draußen zu sein [geschaut,] ja (..) und bin aber ziemlich bald auf die Anzeige von diesem Naturkindergarten gekommen, die haben Kinder, also Quereinsteiger gesucht. Und das war perfekt*“ (WK02:127). Die natürliche Umgebung, in der sich Natur- und Waldkindergärten aufhalten, wird als positiv und förderlich erachtet und steht im Gegensatz zu Asphalt und Sandplätzen: „*Ich hatte mir auch*

*Regelkindergärten im Vorfeld angeschaut (..) und das sagte mir gar nicht zu [...] Die Kinder hatten zwar die Möglichkeit auch nach draußen zu gehen, aber es war alles gepflastert [...] der komplette Spielbereich ist abgesichert (..) das hat mit überhaupt nicht zugesagt“ (WK08:50).*

Für Eltern in Regelkindergärten ist der Außenbereich ein sehr wichtiger Punkt „*Tatsächlich das es einen Garten hatte. Das war das wichtigste (RK09:53)*, der mitunter die finale Entscheidung für eine Einrichtung beeinflusst. So wird das Vorhandensein eines Außenbereichs zum Teil über das Personal oder die sonstige Ausstattung einer Einrichtung gestellt: „*Den habe ich dann besucht und die Leute dort fand ich sehr schön und nett und lieb und ich dachte mir damals: ja so schlecht ist das gar nicht, dass der Kinderladen keinen Garten hat. Die Kinder gehen ja täglich nach draußen, also wenn es möglich ist. Aber (...) das war mir doch wichtig, ja“ (RK02:78)*. Wie bereits in Zusammenhang mit der Kitagröße als Kriterium für die Kitawahl erwähnt, scheinen Kinderläden als Betreuungsort weniger attraktiv zu sein, da diese nicht den elterlichen Erwartungen eines adäquaten Außenbereichs entsprechen (RK01:32-50). Sofern keine eigene Außenfläche zur Verfügung steht, ist den Eltern wichtig, dass die Kinder anderweitig auf Spielplätzen, Parks o. ä. Zeit im Freien verbringen. Bevorzugt werden ein eigener Garten, Außenbereich oder eine eigene Grünfläche der Einrichtung (WT03:138; RK05:74; RK06:303-313; RK09:53-67). Favorisiert werden Grünflächen gegenüber asphaltierten oder sandigen Außenbereichen. Ausflüge werden als gute, aber nicht adäquate Alternative empfunden.

Insbesondere in Großstädten geht es Eltern zudem um die Sicherheit der Grünflächen, welche auf externen Spielplätzen häufig nicht als gegeben empfunden wird, da diese für jedermann frei zugänglich sind. Eltern fühlen sich sicherer damit, wenn die Kindergärten über eine abgeschlossene Einheit verfügen, für die sie die Verantwortung tragen, so dass eine geringere Verletzungsgefahr sichergestellt wird

*„Ich hatte mich davor damit nicht wirklich auseinandergesetzt, was ich von so einem Kindergarten erwarte. Jetzt kann ich das (lacht) (...) gut benennen: also einen eigenen Spielplatz, eigenen Garten oder etwas, dass das einfach abgeschlossen ist und sauber gehalten wird. Weil viele von den Spielplätzen (..) da findest du zerbrochenes Glas und Zigaretten und alles. Und das gefällt mir einfach alles nicht und das finde ich einfach total schlimm, dass die Spielplätze nicht abgeschlossen werden am Abend oder so [...] Und da sind zwei oder drei (...) Spielplätze und sogar auch ein Park, der wurde abgesperrt wegen Sanierung, dass da Kondome und Spritzen gefunden wurden, weißt du? Und dann sag ich mir das geht nicht“ (RK10:50-54).*

- Inhaltliche Kriterien

Auf inhaltlicher Ebene konnten Kriterien hinsichtlich des Konzepts und einiger weiterer als wichtig empfundener Aspekte zusammengetragen werden. In Hinblick auf inhaltliche Kriterien muss jedoch vorab auf die Wissensbestände, die Wissensbeschaffung sowie genutzte und ungenutzte Informationsmöglichkeiten der Eltern hingewiesen werden.

In Deutschland gibt es mehr als 56.000 Kindertageseinrichtungen (Statistisches Bundesamt 2018)<sup>20</sup>, die ihr Konzept frei bestimmen und ihre Schwerpunkte entsprechend setzen können. Mit der Entscheidung für eine Einrichtung haben Eltern (theoretisch) die freie Wahl, welchen Schwerpunkt sie für ihr Kind setzen wollen. Damit verbunden sind Fragen nach Kosten, Betreuungszeiten oder Betreuungsschlüsseln, die oftmals durch das Konzept der Kita determiniert sind. In den Interviews wurde sichtbar, dass einige Eltern sich über die Vielfalt an Kitakonzepten in Deutschland und der theoretischen Wahlmöglichkeit bei ihrer Ankunft nicht bewusst waren. Daher wurden in dieser induktiv entwickelten Subkategorie all die Textstellen zusammengefasst, die einen Hinweis darauf geben, dass die konzeptionelle Vielfalt, häufig im Vergleich zum eigenen Heimatland und den daraus resultierenden Erwartungen, nicht bekannt war *“Damals wusste ich gar nicht, was [...] was angeboten wird“* (WT01:46-48).

Aus den Daten wurde ersichtlich, dass sich nur wenige Eltern vorab ihrer Ankunft in Deutschland um einen Kitaplatz bemüht haben *„Damals, wir waren noch im Ausland (..) und dann haben wir Kontakt aufgenommen hier (..) sechs oder neun Monate vorher. Ich weiß nicht. Dann haben wir den Platz gekriegt [...] Wenn es nicht geklappt hätte, dann hätte ich vielleicht woanders suchen müssen“* (WK01:52). In der Regel stellen andere Dinge, wie die Wohnungssuche, Jobsuche, etc. zeitgleiche Probleme dar, die der Suche nach einem Kindergartenplatz vorangestellt und erst vor Ort erledigt werden. Dies mag auch damit einhergehen, dass Eltern sich gern ein Bild vor Ort von der entsprechenden Einrichtung machen, was im Falle einer Zusage aus dem Ausland nicht möglich ist. Ein weiterer relevanter Punkt ist der Zugang zum deutschen Bildungssystem. Elternpaare mit einem deutschen und einem nicht-deutschen Elternpaar waren im Wissensvorteil, d.h. sie verfügten über mehr oder präzisere Informationen und konnten anders mit den Einrichtungen in Kontakt treten: *„I mean ultimately maybe I miss things because I don't try to read the German. I let [Name der Frau] handle that or I don't do the conferences because it's so much easier some other does it“* (WK11:80). Bei zwei nicht-deutschen Elternteilen gestaltete sich die Kitasuche entsprechend schwieriger, was u. a. auf fehlende Informationen,

---

<sup>20</sup> Stand 18. Oktober 2019



aber auch sprachliche Barrieren (WK06:76), etc. zurückzuführen ist: „*Ich hatte keine Ahnung wo man anfängt eine Kita zu finden [...] dann hatten wir auch kein Internet auch. Ich musste dann eine Woche lang im Internetcafe sitzen [...] ja wo fange ich an wirklich. Und dann ich habe ein paar Listen gefunden [...] ich habe dann also mit dem Telefon angefangen ÜBERALL anzurufen, [...] um einen Platz zu finden*“ (WT02:32).

In Bezug auf das Natur- und Waldkindergartenkonzept berichten Eltern der VG 3 davon, dass sie dieses durchaus kennen bzw. während ihrer Recherche kennengelernt haben und anfangs in ihrer Kitasuche berücksichtigten. Jedoch gaben organisatorische Kriterien den Ausschlag dafür, die Suche nicht weiterzuführen (RK02:104; RK03:195; RK06:760-771; RK:128). Auch einigen Eltern der VG 1 waren vorab ihrer Anmeldung im Waldkindergarten nur wenige Informationen zum Konzept bekannt (WK03:103-112; WK06:59-62): „*Waldkita war sehr [...] wir wussten nicht genau (...) was die Unterschiede sind oder [...] wie groß ein Vorteil es ist*“ (WK04:52). Somit sind auch in dieser Vergleichsgruppe Zufallsentscheidungen möglich. Es zeigte sich jedoch, dass die Entscheidung für einen Natur- oder Waldkindergarten oftmals proaktiv erfolgte, sofern die Informationen zum Konzept bekannt waren (WK01:40; WK02:63; WK07:55; WK09:43; WK10:80). Hier ist zu beobachten, dass die deutschen Partner innerhalb der Elternpaare einen entscheidenden Einfluss bei der Kitasuche hatten

*„Wenn ich mich erinnern kann, das war die Situation, dass wir eh schon einen coolen Kindergarten gesucht haben und Natur war auch ihre (Mutter des Kindes, Anm. SN) Idee. Das war für mich auch schwierig also irgendwo zu wissen, ob das wirklich möglich wäre. Also (...) und meinte sie (...) 'Eh hier, lass uns das machen' so. Und sie hat, sie wusste schon, dass es das gab, also die Mutter [...] Also sie wollte schon (...) schon gerne so eine Ort, dass man so mit diese Naturbindung hat [...] Aber die Schwierigkeit war so, ob es das hier in [Ort] gibt. Und die Mutter wusste das schon. Und deshalb sie war ganz (...) also ihr Problem war nur einen Platz zu kriegen, weil sie wollte das schon. Das war nicht so ok die es gibt keine freie Plätze, dann lass und [Name des Kindes] dahin schicken. Nee, sie wollte genau diese schon haben. Und natürlich also (unverständlich) habe ich gesagt gerne“ (WK10:80-82).*

Eltern der VG 2, die sich für einen Regelkindergarten mit naturpädagogischem Angebot entschieden, zeigten ähnlich wenig Wissen über die elementarpädagogische Konzeptvielfalt in Deutschland. Das Zusatzangebot „Natur“ war den Eltern bei Anmeldung nicht bekannt. Die Wahl der Gruppe, die wald- und naturpädagogisch arbeitete, erfolgte zufällig bspw. durch die einrichtungsinterne Einteilung der Kinder in Gruppen (WT01:107-112; WT02:53-54; WT03:174-182).

- Bilingualität als bekanntes Konzept

Bilingualität gehört bei allen interviewten Eltern der vorliegenden Studie zum Alltag. Das Konzept der Bilingualität in Kitas scheint den meisten nicht-deutschen Eltern, im Gegensatz zur weiteren Konzeptvielfalt deutscher Kindertageseinrichtungen, bekannt zu sein. Es scheint, dass dieses Konzept am stärksten in der Wahl einer Kita von den Eltern Berücksichtigung findet. Daher wurden in dieser induktiv ermittelten Subkategorie alle Textstellen erfasst, die darauf hinweisen, dass Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit ein Kriterium bei der Kitasuche darstellt.

Die Eltern berichteten, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen, wobei je nach Elternzusammensetzung zu Hause die Muttersprache/n beider Eltern und im Kindergarten Deutsch gesprochen wird (WK03; WK05; WK06; WK08; WK09; WT02; WT03; RK02; RK03; RK06; RK08; RK10) sowie bei gemischten Elternpaaren mit einem deutschen Elternteil sowohl Deutsch als auch die zweite Muttersprache des Partners zu Hause gesprochen werden (WT01; RK01; RK04; RK05; RK07; RK09).

Eine gezielte Informationssuche in Hinsicht auf ein bilinguales Kitakonzept ist aus den Daten erkennbar, bis hin zu äußerst konkreten Vorstellungen und einer ausschließlichen Anmeldeabsicht des Kindes in einer bilingualen Kita:

*„Ein deutschsprachiger Kindergarten wäre für uns gar nicht in Frage gekommen. Mein Mann spricht kein Deutsch. Wenn [Name des Kindes] jetzt nach Hause käme und Deutsch sprechen würde. Das wäre ganz schlimm. Auch bei der ganzen französischen Familie. Die würden das alles gar nicht gut finden. Meine Familie ist da nicht so, aber die Franzosen, die sind da ja noch ein bisschen patriotischer [...] Mein Mann ist Franzose. Der Kindergarten muss ein französisch-deutscher Kindergarten sein“ (RK10:5-54).*

Eltern, die sich für das bilinguale Konzept interessierten (WT03:114-118; RK01:36; RK05:64; RK07:52-58; RK08:45), stellten die sprachliche Erziehung ihrer Kinder in den Vordergrund. Dabei ging es ihnen in der Regel um den Erwerb der eigenen Muttersprache sowie Deutsch als zweite Muttersprache. Vereinzelt wurden Sprachkombinationen genannt, die Deutsch und eine weitere Sprache anboten, welche nicht der eigenen Muttersprache entsprochen hat *„Also sie geht in eine [...] also bilingualen Kindergarten, also Spanisch und Deutsch. Aber (...) mir war das wichtig, einfach English und Deutsch als Muttersprachen“ (WT03:114).* Hier ist davon auszugehen, dass der sprachliche Fokus der Kitas als ansprechend empfunden wurde und Vorteile für die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes gesehen wurden. Der sprachliche Fokus in Kitas wird auch an anderer Stelle sichtbar, wo Eltern sich für sprachlich ausgerichtete Kitas ohne bilingualen Schwerpunkt

entschieden. Hier scheint der Sprachschwerpunkt als adäquate Alternative zum bilingualen Konzept akzeptiert zu sein:

*„Ich wollte eigentlich, dass er in eine bilinguale Kita geht, aber es gibt keine in der Nähe von uns. Es gibt viele in andere (..) Stadtteile, aber im [Stadtteil] gibt es die französisch, türkisch, arabisch, aber kein spanisch habe ich gefunden [...] Und wir sprechen immer spanisch, auch mit anderen spanischen Familien. So das war sehr wichtig. Also ich wollte nicht, dass mein Kind nicht mit mir normal kommunizieren kann. Sein Deutsch ist besser, aber spanisch ist auch sehr sehr gut [...] Wir waren zufällig in diese Kita, wo sie ein Programm für Sprachentwicklung haben. So ich finde es sehr gut. Ich glaube es ist eine Kita in [Ort] [...] für bilinguale Kinder, zweisprachige Kinder, viele Ausländereltern. Und sie lernen kein Deutsch zu Hause sprechen. Sie haben deswegen ein Programm für Sprachentwicklung und jede Woche schreiben sie ein Buch pro Kind mit Sprachentwicklung. Und das war zufällig, aber ich bin sehr zufrieden“ (RK01:36-38).*

Bilinguale Kitas scheinen am stärksten bei Eltern im Kontext von Mittel- und Großstadtwohnlagen gesucht zu sein. Die Zusage einer bilingualen Kita wird bei konkreter Suche als Glück empfunden, da scheinbar eine hohe Nachfrage vermutet wird *„Zum Glück haben wir eine [...] Platz in [...] eine zweisprachige Kita [...] Aber wir hätten auch eine [...] deutsche Kita genommen [...] Das war einfach Glück, dass wir die [...] ZWEISPRACHIGE [bekommen haben] [...] Zweisprachig war SUPER [...] ist Deutsch/Englisch“ (RK04:138-176).* Sofern die gewünschte sprachliche Kombination in einer bilingualen Kita nicht verfügbar ist, stellen auch rein deutsch-sprachige Kitas eine Option dar. Hintergrund ist hier die Sicherheit, dass das Kind durch sprachliche Interaktion zu Hause mit Eltern, Freunden und Familie ausreichend Kompetenzen in der eigenen Muttersprache entwickelt. Im Fokus für diese Eltern steht das fehler- und akzentfreie Erlernen der deutschen Sprache

*„Also er geht gerade tatsächlich in eine bilinguale Kita. Und ich habe auch überhaupt gar keine ausschließlich englische Kitas gefunden oder auch gesucht. Ich hab' schon bilingual oder deutsch gesucht. (..) Ja, ich habs mir sehr gewünscht, dass er in eine bilinguale Kita kommt, aber das war für mich nicht zwanghaft. Also ausschließlich deutsch wäre auch in Ordnung gewesen. Und er kriegt halt sein Englisch von mir bzw. seine ersten Worte bisher waren alle Deutsch (lacht)“ (RK05:64).*

Im Sinne einer Präferenz der Kriterien in der Suche und Wahl eines Kindergartens rückt das Konzept in den Hintergrund und organisatorische Kriterien nehmen einen größeren Raum ein. Bilingualität wird häufig zum Zufall (WT02:38) oder glücklichen Zusatz (RK05:64; RK07:52-58).

Die Anmeldung in rein-muttersprachlichen Kindergärten (rein-englisch, rein-russisch, etc.) stellte ebenfalls eine Option dar, wurde jedoch von den Eltern letztlich abgelehnt (RK08:45). Ebenso steht der Spracherwerb im Mittelpunkt sowie die damit verbundene Angst, dass die

Kinder nicht ausreichend mit deutschen Sprachkompetenzen ausgestattet werden während der Kitazeit „*Also ich kenne Leute, die Kinder gehen in eine englische Schule und sie können gar kein Deutsch und das ist schade, das ist wirklich schade*“ (WT02:174). Entscheidend scheint in diesem Fall die Integration der Familie in die deutsche Gesellschaft, Kultur und Sprache außerhalb des Kindergartens. Bei zwei nicht-deutschen Elternteilen, die neu in Deutschland beginnen, scheint dies eher schwierig. Hinzu kommt die Annahme, dass stark kulturell geprägte Kindertageseinrichtung, die vor Jahren und Jahrzehnten ins Leben gerufen wurden, nicht mehr dem heutigen pädagogischen und kulturellen Standard entsprechen:

*„Alle russischsprachige oder russisch-deutsche Kitas gefallen mir nicht. Weil sie haben diese (...) ich weiß nicht, weil die Leute, die diese Kitas gegründet haben, die [sind in den] [...] neunziger Jahre umgezogen oder [...] hierhergezogen und sie haben diese sehr (...) wie heißt es? Sehr alte (...) Konzepte oder was. Und ja, dass die Kinder müssen alles, müssen alles (..) ZUSAMMEN machen. Und sie haben ganz starke, ganz feste [...] Struktur. Das Frühstück, dann ich weiß nicht Tanz und Musik, dann gehen wir spazieren, dann gehen wir zurück und unbedingt schlafen ja? Weil sie müssen in einer russischen Kita, sie sind sehr sehr populär und ist als beste geglaubt sie müssen unbedingt diesen Tagschlaf haben [...] Die Kinder, sogar fünfjährige, sie müssen liegen und wenn sie schlafen nicht wollen, dann nur liegen. Eine Stunde (lacht). So ich bin dagegen (lacht) und ich wollte nicht meine Kinder in diese“ (RK03:155-163).*

Eltern, die sich zu Beginn für eine bilinguale Kita interessierten, sich dann jedoch aktiv dagegen entschieden, nennen den deutschen Spracherwerb als ausschlaggebendes Kriterium (RK02:84). Dieser wird in einem rein-deutschsprachigen Kindergarten als effektiver wahrgenommen. Weiteres Gegenargument contra bilinguale Kindergärten ist die Vermutung eines besonderen Elternklientels:

*„Zuerst dachten wir, (..) wir schicken eine bilinguale Kita [...] Gott sei Dank hat meine Schwiegermutter mir gesagt, das ist totaler Schwachsinn [...] Und damit hat sich diese ganze Mitte-Schickimicki einfach für uns erledigt, ja? Ich dachte: Ja okay, er geht hier in eine normale, gute deutsche Kita [...] Die Leute, die die Kinder da schicken [...] die wollen nicht dasselbe von der Kita wie ich [...] Zweisprachigkeit kommt nicht von einer Kita [...] Also ich finde das lächerlich“ (RK06:387-425).*

Ähnliche Empfindungen bestehen bei bilingualen, weiterführenden Bildungseinrichtungen, wie Schulen (RK07:102: „*Elite*“, „*Strebereltern*“), zu denen sich die Eltern nicht zählen.

- **Verpflegung in der Kita**

Ein letztes induktiv ermitteltes Kriterium ist der Wunsch nach einer gesunden Ernährung der Kinder während der Kita-Zeit. Hier reichte das Spektrum von ausgewogener Ernährung (RK10:50) bis hin zu frisch zubereitetem Bio-Essen (RK05:85; RK08:51-53), welches im Idealfall in der eigenen Kita-Küche und vom eigenen Personal zubereitet wird.

### 5.3.2 Entscheidungsprozess für eine Kindertageseinrichtung

Während die Liste der Kriterien bei der Kitasuche oftmals sehr lang ist, konzentrieren sich die letztlichen Entscheidungsgründe für eine Kita auf einige wenige. Zuvor als wichtig empfundene Kriterien werden im Entscheidungsprozess für eine Kita in den Hintergrund gerückt, was unter anderem an der aktuellen, schwierigen Kitaplatzsituation liegt. Daher wurden in dieser deduktiv entwickelten Kategorie alle Textstellen codiert, die den Entscheidungsprozess für eine Einrichtung beschreiben. Dazu wurden Subkategorien angelegt, die sowohl induktiv als auch deduktiv ermittelt wurden.

- Auswahlprozess der Kitas

Insbesondere in Mittel- und Großstädten verspüren Eltern einen starken Druck in Hinsicht auf die Platzvergabe durch die Kindertageseinrichtungen. Nicht die Eltern entscheiden, in welche Einrichtung das Kind geht: „*Weil man entscheidet sich nicht einfach für eine Kita in [Ort]*“ (WK04:116). Häufig fehlt eine Wahlmöglichkeit: „*Es ist ja nicht einfach so die freie Wahl, die ich hab'*“ (WT01:209). Die Eltern erleben den Auswahl- und Entscheidungsprozess für eine Kita als Selektion seitens der Einrichtung über Faktoren wie Herkunft, sozialen Status und Sympathie (WK06:50-55; RK07:152-158).

Die Kitaplatzsuche in Deutschland wird anfangs als weniger schwierig antizipiert, begründet aus den Erfahrungen im eigenen Heimatland. In Deutschland selbst folgt häufig ein Realitätsschock „*Also so viele (lachend) Kitas [...] die WOLLTEN uns nicht, ja?*“ (RK06:347). Während zu Beginn noch Kriterien für die Kitasuche erdacht werden, steht letzten Endes häufig die grundsätzliche Zusage für einen Kitaplatz im Fokus „*Und für mich es war nur ein Platz zu finden anstatt ok was ist meine ideale Kinderbetreuung?*“ (WT02:70). Ebenso empfanden es Eltern, die sich bei einer Zusage letztlich auf ihre Kernkriterien konzentrierten „*Es ist ganz schwierig einen Platz zu kriegen und wir hatten keine Zeit für Wahl sozusagen, zum Wählen. Und wir haben einfach einen Platz akzeptiert in einer großen Kita, die ganz ganz nah war?*“ (RK03:129). Aufgrund der schwierigen Kitaplatzsituation wird eine Zusage oft als Glück empfunden (WT03:212; RK05:68; RK08:45). Unter dem Kitajahr sind die freien Plätze noch stärker limitiert und nur durch soziale Kontakte, zufällige Aushänge oder den Wegzug eines anderen Kindes (RK01:46; RK02:78; RK07:54) erreichbar: „*Ich habe den Zettel gelesen und (...) weil ein anderes Kind ist, also ist (...) sozusagen umgezogen und deshalb war der Platz plötzlich frei?*“ (WK02:131). Mutter-Kind-Spielgruppen (WT01:46) und Social Media Kanäle (RK05:93) scheinen zudem Wege zu

sein, über die Informationen zu freien Plätzen und Kita-Neugründungen weitergegeben werden.

Sofern eine Zusage seitens der Leitung gemacht wird, werden Kriterien ob ihrer Wichtigkeit nochmals überdacht „*Und wenn man am Anfang sucht, was pädagogisch gut passt oder was so man sucht die Liste und fragt 'Oh, welche Kita ist besser?' und so aber am Ende, was du kriegst, nimmst du [...] Und dann am Ende ist es 'Ok ich muss arbeiten, was ich kriege, ist gut!'. Irgendwas!*“ (RK01:96).

Insbesondere in den Großstädten beginnt die Kitasuche und -anmeldung bereits bei Kenntnis der Schwangerschaft (RK01:96; RK05:72; RK09:77-79) oder in den ersten Lebenstagen des Kindes (WT02:32-36) und setzt Organisation und Geduld der Eltern voraus:

*„Und wir sind dann hingegangen und haben dann die Verwaltung besucht und gesagt 'Ich bin noch schwanger. Ich fühle mich ein bisschen doof, wenn ich noch schwanger bin. Aber sollen wir uns jetzt melden?' und sie hat gesagt 'Ja!' (lacht) [...] Und dann wir haben einen Platz für August 2015 bekommen und das war im April 2014, als wir uns angemeldet haben. Also ungefähr sechs sieben Monate hat es gedauert [...] naja, wir waren sehr organisiert und es hat geklappt“* (RK09:77-79).

Die Anmeldung erfolgt in der Regel für mehrere Kindergärten (WK04:54; WK06:50; WK08:82-87; WT02:36; RK01:46; RK02:78; RK04:165-174; RK05:68), oftmals nach dem Gießkannenprinzip und mit der Hoffnung, dass sich bei mehrfachen Zusagen ein späterer Selektionsprozess nach den ursprünglichen Kriterien einstellt:

*„Also angeguckt, wirklich angeguckt habe ich glaube ich nur drei oder vier. Weil ich sehr schnell festgestellt habe, dass die Wartelisten so lang waren, dass es sich nicht lohnt für mich alle anzugucken. Es war besser lieber mich auf die Wartelisten zu schreiben und wenn ein Platz frei wird, hatte ich mir vorgenommen dann die Kita anzugucken [...] Also ich stand ja auf 16, 17, 18 Wartelisten, keine Ahnung wie viele. Ich hab' auch irgendwann aufgehört mitzuzählen. Und hab dann gedacht, wenn irgendwann ein Platz frei ist, kann ich mir dann die Kita angucken und da kann ich dann gucken geht das oder geht das nicht. Und zum Glück haben wir den Platz gekriegt und ich fand alles gut und es war alles gut (lacht)“* (RK05:68).

Die Realität zeigt, dass das Verhältnis der Kitaanmeldungen zu den späteren Zusagen bei den meisten Eltern weit auseinander liegt, bspw. zwei Zusagen bei 15 Anmeldungen (RK04:172-174). Die Absagen werden von den Einrichtungen oftmals nicht begründet, so dass bei den Eltern eine Unsicherheit in Bezug auf das deutsche Kitasystem entsteht

*„Bisschen schwierig. Weil am Anfang ich hab bei andern Kindergarten beworben. Die haben meine Papiere alles gehabt und denn weiß ich nicht, kurz vorm Anfang, die Frau kommt zu unser Tür, klingelt: 'Ja, tut mir leid, das hat nicht geklappt'. Wir müssen irgendwo anders versuchen. Sag ich: 'Wie bitte? Sie haben ja meine Papiere und alles und sie sagen auf jeden Fall er kommt rein' [...] Ich hab [...] in drei*

*Kindergärten beworben [...] Beide [anderen] haben abgesagt. Warum weiß es nicht“ (WK06:50-58).*

Die Auswahlkriterien seitens der Kita werden für die Eltern nur in geringem Maße sichtbar bzw. verständlich. Neben strukturellen Punkten, wie etwa der Gruppenzusammensetzung oder dem Alter der Kinder „Also man sieht viele Zettel, [...] die sagen `Ok, wir suchen ein Mädchen vom Jahr 2009`. Das war so, wir hatten IMMER das falsche Jahr“ (WT02:44), scheinen persönliche Ansichten der Kitas eine Rolle zu spielen. Die Sympathie zwischen Eltern und Leitung wird zum ausschlaggebenden Punkt, die Leitung einer Einrichtung zum Entscheider über die Zusammensetzung der Kitagruppe. Eltern berichten, dass sie auf die Eignung eines Kitaplatzes für eine bestimmte Einrichtung geprüft wurden, indem sie langfristiges Interesse zeigten und sich in regelmäßigen Abständen (RK05:81; RK09:77-79) wieder meldeten:

*„Ich denke vielleicht sechs Monate? [...] Ja, es ist nicht einfach eine Warteliste [...] es ist ein bisschen (..) Beziehung oder [...] wenn wir [Name der Kitaleitung] gut gefallen haben, das spielt eine Rolle. Und auch dass die Kinder gut mit den anderen alle gut passen. Ich denke, das war wichtig. Ja, wir hatten Glück, denn meine Frau hat dann (..) ist ein paar Mal hingegangen um zu fragen `Wie sieht's aus?` und wollte bei [Name der Kitaleitung] vorbei kommen. Und [Name der Kitaleitung] meinte auch, (..) sie hat das richtig gemacht. Nicht zu wenig und nicht zu viel, ja? Er will nicht jede Woche die Eltern sehen, die auf der Warteliste sind. Ein bisschen Interesse muss man trotzdem (...) zeigen. Und wir hatten richtig Bock auf diese Kita und das hat er gespürt und (..) und er dachte, dass wir gut zu seiner Kita passen würden [...] Keine Ahnung wie lang seine Warteliste war oder ist“ (WK04:136-140).*

Die „Warteliste“ wird für viele Eltern zum Inbegriff der Kitasuche, da sie immer wieder damit konfrontiert werden und Zusagen in der Regel nur nach Zuteilung auf der Warteliste gemacht werden (WK04:136; WT01:50; RK01:46; RK05:68; RK07:148): „Ich habe [...] 30 Kitas angerufen und Emails geschickt [...] ich habe nur zwei Kitas besucht [...] Sie haben mich angerufen und gesagt `Ok, komm mal vorbei` [...] Ich habe da einen Besuch gemacht, obwohl es keinen Platz gibt. Es war ein bisschen sinnlos. Wartelisten, weißt du? [...] Ich hatte so viele Hoffnungen und dann sie sagten `Ja, Warteliste!`“ (WT02:36). Diese Erlebnisse führte bei den Eltern zur Resignation oder Panikentwicklung, ob überhaupt ein Platz gefunden werden kann „So eine leichte Panik, dass man gar keine Kita findet [...] Also wir haben natürlich alles abgeklappert, aber da hieß es dann immer Warteliste, Warteliste“ (WT01:50). Es ist daher verständlich, dass die anfänglichen Kriterien für die Kitasuche auf ein Minimum reduziert wurden und letztlich die Entscheidung für einen Kitaplatz auf nur wenigen Punkten beruhte, wie dem ersten Eindruck der Kita (Erzieher, Kinder, Räumlichkeiten sowie dem Sicherheitsempfinden).

Neben der persönlichen Auswahlprozesse durch die Kitas wurde ein weiterer struktureller Faktor von den Eltern angesprochen, der sich bei der Zusage für einen Kitaplatz als entscheidend erwies. Neben dem organisatorischen und planvollen Vorgehen im Sinne des Beantragens und Abgebens der Anmeldekarte für die Kita (RK09:79), welcher für manche Eltern aufgrund des fehlenden Wissens bzw. der Undurchsichtigkeit des deutschen Systems (WK06:50-58; WT01:46-48; WT02:32; RK01:133; RK03:139; RK05:91; RK07:60) eine Herausforderung darstellte, wurde die Thematik der Kitagutscheine<sup>21</sup> laut. Eltern hatten das Empfinden, dass Kitagutscheine über die maximale Betreuungszeit von neun Stunden am Tag bevorzugt bei der Kitaplatzvergabe behandelt wurden

*„Das finde ich bescheuert [...] Das ist nicht richtig. Ich meine wir sind Kunden und die Kitas müssen dann zu unseren, wie heißt das? They have to dance to our tune (lacht) [...] Also das ist ein Service [...] aber es geht wahrscheinlich ums Geld [...] Haben sie einen neun-plus-Gutschein, haben sie einen sieben-bis-neun-Stunden-Gutschein. Dann kriegen sie den Platz [...] Es geht hauptsächlich um die Stunden auf dem Gutschein. Und das finde ich auch mit den Eltern, die z.B. mir sagen 'Ich möchte einen Kitaplatz, ich habe einen vier-bis-fünf-Stunden-Gutschein', dann sage ich 'Tut mir leid. Keine Chance!'“ (RK07:152-158).*

Das Wirtschaftlichkeitsbestreben der Kitas über die Kitagutscheine wird daher stark von den Eltern kritisiert.

Im Gegensatz zu den Eltern, die letztlich den angebotenen freien Kitaplatz nehmen und glücklich sind über den Beginn der Kinder im Kindergarten, stehen die Eltern, die sich auch weiterhin konsequent auf ihre Kriterien beziehen und so lange warten, bis die für sie richtige Kita einen freien Platz hat. Diese Eltern stellen jedoch eher die Ausnahme dar: *„Ich warte, dass wir den Platz in dieser Kita bekommen [...] Also mir ist wichtig, dass er wenn er in eine Kita geht, dass es eine gute Kita ist [...] Ich möchte ihn jetzt nicht irgendwie los werden, nur weil ich jetzt arbeiten gehen muss oder will“ (RK10:101-103).* In der Regel steht dahinter ein anderes Verhältnis zum Thema Zeit und Wiedereinstieg in den Beruf, welcher den Druck der Eltern auf einen schnellen Kitaplatz reduziert *„Ja, also das waren die drei wichtigen Sachen für mich, wo ich dachte: Okay, also entweder finde ich diese Kita oder er*

---

<sup>21</sup> Der Kitagutschein bildet in den deutschen Stadtstaaten die Grundlage für eine Betreuung der Kinder in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege. Durch den Kitagutschein wird der Betreuungsbedarf des Kindes festgestellt. Dieser ist u. a. abhängig vom Alter des Kindes, dem nachweisbaren Bedarf der Eltern für eine Betreuungssituation aufgrund von Arbeitszeiten, Studium, Ausbildung, etc. sowie aus pädagogischen, sozialen oder anderen familiären Gründen. Weitere Informationen unter Service-Portal Berlin: Kita-Gutschein (verfügbar unter <https://service.berlin.de/dienstleistung/324873/> [04.08.2020] sowie Sozialbehörde Hamburg (verfügbar unter <https://www.hamburg.de/elternbeitrag/3032326/kita-gutschein/> [04.08.2020]).



*geht einfach (..) später. [...] Ich hatte diesen Zeitdruck auch nicht, muss man dazu sagen“* (RK06:329).

- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Analog zur Erwartung des Kindergartens als Ort des Vertrauens (vgl. Kap. 5.2.1 Kindergarten als Ort des Vertrauens), stellt die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Einrichtung einen entscheidenden Punkt in der Bildungswahl dar. Daher wurden in dieser Subkategorie alle Textstellen codiert, die Vertrauen als Entscheidungskriterium belegen. Eine intuitive Entscheidung über den Grad des Vertrauens erfolgt bereits bei der ersten Besichtigung der Kita und entscheidet damit explizit über die Anmeldung in einer Kita. Das Vertrauen wird in der Regel über die Zeit ausgebaut und als Bestätigung für die Eltern gesehen, sich richtig entschieden zu haben.

Im Sinne der Entscheidungsfindung für einen Kitaplatz konnten drei Ebenen in Hinsicht auf das Vertrauen in die Einrichtung unterschieden werden:

- Vertrauensbeziehung zwischen Erziehern und Kind
- Vertrauensbeziehung zwischen Erziehern und Eltern
- Einbezug der Eltern in den Kitalltag

Hier wird die Grundlage einer funktionierenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Eltern erkennbar.

#### *Beziehung zwischen Erziehern und Kind*

Für Eltern stellt die Beziehung zwischen Erziehern und Kind und deren Umgang miteinander ein entscheidendes Kriterium bei der Entscheidung für oder gegen eine Einrichtung dar. Der Umgang der Erzieher mit den Kindern wird beim ersten Besuch der Eltern in der Kita anhand der Interaktion mit anderen Kindern überprüft. Eine individuelle Behandlung der Kinder (RK05:85) steht dabei ebenso im Mittelpunkt *„Also die Erzieher sind ganz toll und ich finde das ganz toll, dass die Kinder hier individuell behandelt werden (...) Also ich möchte es nicht missen. Und es geht, meinem Sohn geht es hier wirklich wirklich gut“* (WK08:89), wie die Wahrung der Kontinuität durch feste, nicht ständig wechselnde Bezugserzieher (RK04:120-122). Dies gilt insbesondere in Zeiten der Eingewöhnung in die Kita. Zur Aufrechterhaltung der Beziehung zum Bezugserzieher werden besondere Angebote in den Einrichtungen ausgeschlagen, wenn dies bedeutet die Betreuungsgruppe wechseln zu müssen (WT01:160). Die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson in der Kita *„Also ich wusste, das sind so die anderen MÜTTER für ihn, ja? Also die verbringen so viel Zeit mit ihm einfach“*

(RK06:327) scheint für Eltern den wichtigsten Bestandteil in der Betreuung der Kinder darzustellen „Für mich das Wichtigste sind liebevolle Betreuer, die die Kinder mögen. Das wäre für mich am wichtigsten, [...] dass sie eine gute Verbindung mit den [...] Erzieher, Betreuungsperson ja [haben]“ (RK09:57-59).

Erwartet werden ruhige, verständnis- und liebevolle Erzieher (RK02:130; RK03:151; RK05:75&85; RK09:57; WK09:61), die den Kindern Werte und Normen vermitteln sowie soziale Aspekte des täglichen Lebens erklären:

*„Also es kommt auf die Erzieherinnen, wie sie sind. Unsere Kita ist gut weil die Erzieherinnen sehr ruhig sind und sie fragen immer die Kinder zu andere Kinder zu respektieren. Und wenn ein Kind will seine Ruhe haben `Bitte lasst ihn´ oder (..) oder so sie erklären immer die Kinder, warum die anderen Kinder so reagieren oder warum sie weint oder ein Kind guckt an die Bäume und sagt `Oh hast du gesehen die Bäume, den Wind und so?´ und das ist von den Erzieherinnen so ´ne Methode, glaube ich. Also welche Werte gibt es in der Kita und wie die Erzieherinnen diese Werte vermitteln“ (RK01:78).*

Hinzu kommen fachliche Kompetenzen der Erzieher, wie eine kindgerechte Vermittlung von Wissen, welche von den Eltern vorausgesetzt werden: „I’m trusting that their experiences with ‚oh look there are five ants‘ (..) they count that up really quick like you know [...] those experiences [...] are a part of learning [...] And that the things that they really need and the society need to know to be successful“ (WK11:84).

Die grundsätzliche Möglichkeit zum Austausch zwischen Kind und Erwachsenen scheint den Eltern ebenso wichtig zu sein, wie der Austausch zwischen den Kindern (RK03:151). Charakterlich unterschiedliche Betreuerpersönlichkeiten innerhalb einer Einrichtung werden als Vorteil empfunden, da die Kinder so lernen, sich auf unterschiedliche gleichaltrige und erwachsene Persönlichkeiten einzustellen:

*„Dann [Name der ersten Erzieherin] ist die ganze Zeit da. Also sie (...) ihre Art und Weise ist sehr liebhaft, also sie wendet sich mit sehr viel Liebe zu den Kindern. Das merken sie und spüren sie und nehmen sehr viel mit. Und bei der [Name der zweiten Erzieherin] ist das eben so [...] also für meine Sohn ist es ganz klar: wenn die [...] da ist, dann muss man aufpassen, weil dann kommt die und sagt ganz genau, wenn es ihr was nicht recht ist und nicht passt und dann wird er an der Hand gehalten und muss mitgehen und naja. Natürlich ist nicht [Name der zweiten Erzieherin] die beliebteste, aber [...] [sie] gibt ganz klare so Regeln zum Festhalten [...] Konsequenz und das braucht der“ (WK09:61-63).*

Positiv verstärkend auf die Erzieher-Kind-Beziehung wirkt sich eine ähnliche Denk- und Erziehungsweise zwischen Eltern und Erziehern aus, d.h. werden ähnliche Ansichten in Bezug auf die Erziehungsmethode geteilt, fühlen sich die Eltern beruhigter:

*„Und ich habe ein bisschen darauf geachtet, bei denen, die ich da besucht habe, gab's halt Kinder da und ich habe ein bisschen beobachtet, wie sie mit den Kindern umgehen [...] Was mir aber sehr gut passt, ist eben wie sie mit den Kindern umgehen, also die Erziehungsmethode einfach [...] Also es gibt diese unterschiedlichen Ansichten, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen, z.B. Attachment Parenting [...] oder Gentile Parenting sind so Richtungen, denen ich folge und also das heißt schamloses erziehen. D.h. wenn das Kind was Böses macht, sagt man dem Kind nicht, dass es in der Ecke stehen soll und sich überlegen, was er da getan hat oder sowas. Sowas macht man halt nicht in dieser Erziehungsmethode und so habe ich halt ein bisschen geguckt, ein bisschen beobachtet und gesehen, dass die Kita eben auch so ein bisschen denkt, wie ich“ (RK05:75-85).*

### *Beziehung zwischen Erziehern und Eltern*

Auf einer zweiten Ebene steht die Beziehung zwischen Eltern und Erziehern im Fokus und bildet die Grundlage für das Vertrauen in eine Institution und die Entscheidung für eine Einrichtung: *„Das ist immer ein Risiko, dass man nicht kennt dort [...] Und immer so wieder abholen, dass ich da auch redet mit Betreuern, das man denkt `Jo, ich kann es mir da vorstellen“* (WK10:92). Ein grundsätzliches Vertrauen in die Erzieher als Personen und in deren Kompetenzen sind grundlegend für ein gutes Gefühl der Eltern (RK01:70). Auslöser für dieses Vertrauen können sehr unterschiedlich sein: So vertrauen die meisten Eltern auf ihr Bauchgefühl aus dem Erstkontakt bzw. dem Erstbesuch der Einrichtung. Andere Eltern erwarten Berufserfahrung der Erzieher (RK10:97), wieder andere schauen eher auf das empfundene Engagement der Erzieher gegenüber den Kindern und dem Auftreten gegenüber den Eltern (WK01:58; WK06:76-78; WK07:43; WK08:213; WT01:135; RK07:106).

Häufig spielt die Einrichtungsleitung eine Schlüsselrolle, da sie in der Regel der erste Kontakt der Eltern zur Einrichtung ist (WK04:54). Im Kitaalltag gewinnen die weiteren Erzieher an Bedeutung in Hinsicht auf den Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Kitapersonal. Gegensätzlich zum Ersteindruck des Verhältnisses zwischen Erziehern und Kind (der in der Regel stets positiv bewertet wurde), berichten Eltern, dass sie sich aufgrund des Erstkontaktes mit der Einrichtungsleitung aktiv gegen eine Einrichtung entschieden:

*„Und außerdem die Leitung war sehr (...) angewöhnungsbedürftig. Also ich kam mit ihr nie in Kontakt, dass ich vorbeikommen wollte. In die SPRECHSTUNDE wurde ich abgelehnt, weil mein Kind zu jung ist. Ich sollte mich in einem Jahr oder zwei oder gar nicht erscheinen am besten. Und da dachte ich mir, wenn es ständig so geht, ich habe dreimal angerufen, um zu wissen, ob es einen Bus gibt, weil ich wusste, dass ich entbinde und ich es mit hin und her fahren vielleicht, wenn es wieder Kaiserschnitt sein sollte, ein paar Wochen nicht so locker schaffe. Und ich wollte wissen, ob es ein Bus gibt. Und ich habe keine Antwort auf diese Frage bekommen drei Wochen lang. Und dann habe ich mir gedacht ok, wenn ich als Eltern nicht durchkomme mit so einer einfachen Frage, dann gebe ich mein Kind nicht hin. Also (...) sollten sie andere Kinder nehmen“ (WK09:85).*

Eine andere Mutter berichtete ähnliches „Hier gibt es einen deutsch-russischen Kindergarten [...] Aber da hat mir die Leitung nicht besonders gefallen. Die war irgendwie ein bisschen komisch die Frau“ (RK08:49). Der Aufbau einer Vertrauensbasis ist nach einem negativen Erstgefühl in der Regel nicht mehr möglich. Gleiches gilt bei einem schlechten Eindruck von den Erziehern bzw. einzelnen Betreuungsperson in der Einrichtung: „Es gab auch eine, die ein bisschen näher ist. Die auch eine gute, so einen riesen Garten hat. Aber ich fand einen Erzieher damals sehr unfreundlich. Irgendwie mochte ich ihn nicht. Uns wurde dort ein Platz angeboten, aber wir haben gesagt `Nee, wir warten ab, um zu sehen, ob wir diesen anderen Platz bekommen´“ (RK09:79).

Dem gegenüber stehen starke positive Gefühle bei der Kontaktaufnahme mit den Einrichtungen, welche sich durch vorangehende negative Erfahrungen mit anderen Einrichtungsleitungen zu verstärken scheinen. Das positive Gefühl der Unterstützung durch Leitung und Erzieher kann zu Dankbarkeit werden und ein hohes Maß an Vertrauen erzeugen: „Die Leute [Erzieher der Kita, Anm. SN] von hier haben mir sehr gut geholfen [...] weil am Anfang ankommen, versteh ja kein kaum Deutsch. Ich bin eben hier 10:30 Uhr. Minute später sie ruft mich an `Ja, [Name des Interviewpartners] angefangen, bitte kommst du zurück´ [...] Ja, ich bin zufrieden. Weil sie haben mir gemacht, ich kann das nie vergessen“ (WK06:76-80).

Während der Eingewöhnungszeit der Kinder in die neue Einrichtung spielt die Beziehung zwischen Eltern und Erziehern eine besondere Rolle. So fühlen sich Eltern, denen die Abgabe ihrer Kinder besonders schwerfällt, durch gezielte Informationen der Erzieher verstanden, besser abgeholt und sind beruhigter (WK08:213).

Eltern der VG 1 schätzen es zudem, wenn die Beziehung zwischen Erziehern und Eltern nicht nur auf einer rein professionellen Ebene stattfindet, sondern auch auf einer persönlicheren Ebene weitergeführt werden kann. Dies trägt zum Wohlfühl der Eltern bei, die sich dann ebenso gern in der Einrichtung aufhalten „Als Eltern lieben wir auch hier zu sein. Einfach hier zu kommen [...] auch die Erzieher, dieser Kontakt mit den Erziehern läuft auch super gut. Wir haben auch Spaß die zu treffen, ja“ (WK01:58). Die Kita hat zudem eine stabilisierende Wirkung für die Eltern, indem sie bei Erziehungsfragen u. ä. einen direkten kompetenten Ansprechpartner haben, dem sie vertrauen und mit dem sie reden können „Naja, ist ja für mich dann schon, also teilweise ist ja auch manchmal ein Stützpunkt gewesen, um (..) nachzufragen, wenn ich selber irgendwie nicht klar gekommen bin mit

*irgendwelchen Problemen mit [Name des Kindes] oder ich hatte selber Fragen. Das war schon eben ein guter Bezugspunkt, wo ich dann wusste, ok ich kann mal dort Fragen“* (WK07:43). Die aktive Suche eines Gespräches von Seiten der Eltern mit den Erziehern scheint sehr gewünscht und erfolgt häufig über die festgelegten Entwicklungsgespräche hinaus.

Aus dem positiven Verhältnis zwischen Eltern und Erziehern ergibt sich das Verständnis einer gelungenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Eltern, die ein positives Verhältnis zu den Erziehern empfinden, scheinen eher daran interessiert zu sein, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzuprägen und diese nicht als Pauschalaufgaben an den Kindergarten abzugeben (RK04:287-292; WK08:56; WK09:53; WK10:14). Erziehung und Bildung wird zur gemeinsamen Aufgabe von Eltern und Erziehern: *„Das man dann so seinen Beitrag leisten kann [...] das man sich auch gegenseitig unterstützt. Also das Erzieher und Eltern sich unterstützen. Ich meine, das machen wir sowieso. Wenn ein Erzieher mir sagt `Könnten Sie mal vielleicht [Name des Kindes] auf den Topf setzen oder so zu Haus. Das würde mir helfen´. Dann machen wir das so“* (RK07:106).

- Einbezug der Eltern in den Kitaalltag

Eltern sind dankbar für den aktiven Einbezug in den Kitaalltag, da sie so das Gefühl haben, besser informiert zu sein und bei Schwierigkeiten oder Unstimmigkeiten handeln zu können

*„[Name des Erziehers] macht viele Fotos und schickt jede Woche aber mindestens zweiwöchentlich eine Zusammenfassung vom Passierten, also in einer Zeitung. Also man hat den kompletten Einblick. Dann hat man Feedback. Wenn man die Zeit nimmt und zehn Minuten eher kommt das Kind abzuholen, wird man gesagt, wie das Kind an dem Tag war, was er alles gemacht hat, was er nicht gemacht hat, was für einzigartige Dinge gehabt hat, was nicht unbedingt Fördernde sind (lacht) und also das mit dem Feedback“* (WK09:61).

Die Informationsverteilung erfolgt auf unterschiedlichste Art und Weise und reicht vom 10-minütigen „Tür-und-Angel-Gespräch“ bis hin zu Infokästen, Tafeln mit dem aktuellen Tagesgeschehen oder zweiwöchentlichen Zeitungen / Newsletter. Die Mehrheit der Eltern berichtet, dass ihre Kinder auch auf Nachfrage nur wenig über den Kitaalltag erzählen, so dass sie dankbar sind für die Informationen, die von Kitaseite zur Verfügung gestellt werden.

Bei Eltern der VG 1 und VG 2 beliebt sind gemeinsame Aktivitäten, wie etwa ein Eltern-Kind-Frühstück, Feste, Flohmärkte oder Ausflüge, an denen die Eltern teilnehmen können (WT01:32). Der Kitaalltag wird so für die Eltern erlebbar und nachvollziehbarer, was erneut

das Vertrauensverhältnis in die Einrichtung stärkt. Durch die starke Einbindung der gesamten Familie in unterschiedlichste Kita-Aktivitäten wird zudem die frühzeitige Integration der Geschwisterkinder gefördert, wodurch die Eingewöhnung dieser Kinder oftmals erleichtert wird

*„Die machen auch viele Familienaktivitäten [...] Also jede Jahreszeit. Oder Flohmarkt, zweimal im Jahr. Also die machen auch Aktivitäten, dass wir zusammen dabei sein können [...] Dass wir machen auch viel, also ich bringe auch mal meine Kinder, die sind auch manchmal bei Teilfrühstück dabei oder mit dem Papa [...] Und dann bei [Name des zweiten Kindes], sie hat keine, keine Eingewöhnung gebraucht. Ich glaube bei ihr (zeigt auf die dritte Tochter) wird es auch das Gleiche sein, weil sie kennt schon alle Erzieher“ (WK01:60-67).*

Ebenfalls als Vorteil empfunden wird das Kennenlernen und Zeit verbringen mit anderen Eltern innerhalb des Kitaalltags, welches durch Familienaktivitäten und den Einbezug der Eltern unterstützt wird (WK04:56).

Eltern der VG 1 scheinen stärker in den Kitaalltag eingebunden. Dieser Einbezug der Eltern wird in der Regel als positiv erachtet, da er den Eltern ein Mitspracherecht im Organisatorischen einräumt: *„Das ist ja eine Elterninitiative, deswegen kann man ja vieles vom Ablauf diskutieren“ (WK02:135-153).* Auf der anderen Seite werden Elterndienste erwartet, die in einem gewissen Stundenumfang von jedem Elternpaar pro Kitajahr abgeleistet werden müssen. Eltern der anderen Vergleichsgruppen scheinen dazu weniger bereit (RK04:352-354) und berufen sich auf ihre knapp bemessene Zeit

*„Hängt davon ab, was das hieß. Wenn das heißt, dass ich jeden zweiten Montag betreuen muss, dann nee! Kann ich nicht. Aber wenn das heißt, dass ich einmal im Monat (..) beim Aufräumen helfen muss [...] Ja, hängt davon ab. Also wenn es mit viel Zeitaufwand verbunden wäre für mich, dann nee! [...] Hängt davon ab WIE die sind und wie die Gruppe ist und ob sie angenehme Leute sind oder nicht und so weiter und so fort [...] Also wenn man viel Zeit mit einer Gruppe Leute verbringt, dann soll die Stimmung auch passen und ja (..) hängt davon ab, wie involviert man ist“ (RK09:195-203).*

Diese Eltern sehen ihre Beteiligung für eine Einrichtung bzw. den Einbezug in den Kitaalltag über andere Möglichkeiten, wie bspw. dem Engagement in einem Förderverein o. ä.:

*„Ich finde das Konzept total schön, also dass man dann dabei ist sozusagen als Elternteil. Das man dann so seinen Beitrag leisten kann. Und das man auch, das man sich auch gegenseitig unterstützt [...] ich meine, das kenne ich von meiner Kindheit. Ich meine, meine Mutter war immer so (..) Parent Teacher Association heißt es auf Englisch. Also das man, das die Eltern dann mit den Lehrern zusammenarbeiten und dass die Sachen organisieren und dass die so Spenden sammeln oder was auch immer. Und daher kriege ich mein Vorbild sozusagen und das ist schön“ (RK07:106-110).*

Eltern der VG 3 vermuten ein höheres Konfliktpotential unter den Eltern (RK07:114-116) sowie eine Exklusivität in Hinsicht auf das Elternklientel (RK01:50-52), auf der anderen Seite werden sowohl die gesellschaftlichen als auch die sprachlichen Hürden, die eine Mitbestimmung sowie Mitarbeit voraussetzen, als zu hoch empfunden. Im eigenen Heimatland stellen Elterninitiativen für diese Eltern wiederum eine willkommene Alternative zu anderen Trägerformen dar (RK01:133). Eine Trägerschaft durch Elterninitiativen in Deutschland wird daher eher abgelehnt.

- Erster Eindruck vor Ort

In dieser induktiv ermittelten Subkategorie wurden all die Textstellen zusammengefasst, die belegen, dass für Eltern der erste Eindruck vor Ort mitentscheidend für die Entscheidung für eine Kitaeinrichtung waren: *„Mein Kind war (...) drei Monate alt als der Kindergarten hier eröffnete und da hab´ ich das auch hier schon besichtigt. Und ich war sofort hin und weg [...] Tag der offenen Tür haben wir auch mitgemacht, haben wir uns angeschaut. Aber die Entscheidung ist da eigentlich schon gefallen. Also bei der ersten Besichtigung“* (WK08:75-81).

Grundsätzlich geht es den meisten Eltern darum, dass die Einrichtung bei ihrem ersten Besuch eine positive Atmosphäre ausstrahlt *„Ja, weil die Atmosphäre in die Kita gut ist“* (RK01:32). Dies kann sowohl das Personal als auch Gebäude (WK04:54) und Zusatzangebote (RK10:97) betreffen. Vergleiche durch das Besichtigen mehrerer Einrichtungen (WK03:82-84) werden geschätzt: *„Ja, ich hatte so einige, so ein paar geguckt. Mit der Zeit einfach so nebenbei, da gibt es Tag der offenen Tür, da guck ich mal rein. Genau und da war es echt gut, dass man so einen Vergleich machen konnte“* (RK07:140), jedoch aus Zeitgründen nicht von vielen Eltern durchgeführt. Im Sinne der Vorentscheidung durch den ersten Eindruck spielen vor allem Gebäude- und Geländeaspekte eine Rolle. Wenn eine Einrichtung bereits von außen nicht den Erwartungen der Eltern bespricht, wird diese in der Regel nicht weiter im Auswahlprozess berücksichtigt *„Um die Ecke gab es eine Kita, die wir gesehen haben auf der gleichen Straße und das war wirklich schrottig. Mit gebrochenen Fenstern und Rasen, der nicht gemäht wurde. Und eine Anzeige von der Polizei stand vorne und ich dachte `Oh nee!‘“* (RK09:77). Der Gebäudezustand wurde von den Eltern sowohl in Hinblick auf den Innen- als auch den Außenbereich geprüft und entsprechend bewertet. Der Außenbereich sowie dessen Wichtigkeit wurde bereits als Suchkriterium für eine Einrichtung herausgestellt (vgl. Kap 5.2.7 Kita als Ort des draußen Seins). Als unsaniert bzw. unrenoviert empfundene Einrichtungen werden aus der Kitasuche

ausgeschlossen „Wir haben eine Kita besucht, die bestimmt nicht renoviert (...) nicht saniert wurde seit den 80ern oder so. Und DAS war ein bisschen zu (..) alt für uns“ (RK04:162). Dagegen hatten neue Kitas bzw. Kitaneugründungen bei den Eltern häufig einen Bonus und wurden eher für den weiteren Entscheidungsprozess berücksichtigt bzw. es wurde eine schnellere Entscheidung für diese Kita getroffen: „Das sah für mich aus wie so eine nette, aber ganz normale Kita (lacht) [...] Also war jetzt gar nicht so (...) abgetragen oder irgendwie (..) also weil ich hab andere Kitas gesehen, wo ich auch von der Stimmung her so einen anderen Eindruck gleich hatte [...] Aber da war das also von der Stimmung her so ganz ausgeglichen [...] es war halt auch eine neue Kita“ (WT01:52).

- Pädagogisches Konzept

Aus den Daten lässt sich erkennen, dass das pädagogische Konzept eine untergeordnete Rolle während der Kitasuche sowie im Prozess um eine Kitaanmeldung spielt. Andere Kriterien (wie Lage und Erreichbarkeit, Größe der Einrichtung, Betreuungszeiten, etc.) nehmen einen höheren Stellenwert ein als das Konzept (vgl. Kap. 5.3.1 Kriterien der Bildungswahl). Hinzu kommt das Fehlen von Wissen um die Konzeptvielfalt von Kindertageseinrichtungen in Deutschland sowie dem Zugang zur frühkindlichen Betreuung (ebd.). Nichtsdestotrotz gaben Eltern Hinweise auf die Wichtigkeit des Konzepts bei der Entscheidung für eine Einrichtung, die in einer deduktiv erstellten Subkategorie codiert wurden.

#### *Konzept Waldkindergarten*

Eltern, die sich für das Konzept Waldkindergarten interessierten, führten vor allem die überdurchschnittlich hoch empfundene Freiheit für die Kinder in dieser Einrichtungsart an „Also ich wollte sehr sehr gern auch einen Waldkindergarten (..) und weil ich dieses an frischer Luft sein, dieses Freiheit [...] Die haben Interesse an diesem Baum oder an dieser Pflanze oder dieser Ameise. Die machen, die sind FREI so zu erleben, was die spüren“ (WK01:40), sowie das besondere Angebot im Sinne von Baumklettern (WK02:63; WK03:102) oder das Arbeiten mit Werkzeugen (WK01:104; WK02:63; WK03:197; WK10:82). Weiterhin wird die Möglichkeit, sehr viel Zeit draußen zu verbringen (WK02:3&21; WK07:61; WK09:43) angesprochen. Eltern scheint das Waldkindergartenkonzept insbesondere für Jungen als förderlich bzw. deren Bedürfnissen entsprechend:

„Er [Mann der Interviewpartnerin, Anm. SN] meinte, da werden die Kinder viel zu sehr behütet [...] Er meint, dass es unseren Waldkindergarten, besonders für einen



*Jungen muss es schon sein, ne? Der muss Bäume klettern. Also wo mein Mann gehört hat, dass die auch mal [...] auf'n Baum klettern dürfen, da war er auch fasziniert. Also viele Kindergärten erlauben es den Kindern gar nicht, auch wenn Bäume da im Garten stehen, erlauben die es denen nicht, aus Sicherheitsgründen. Und wo er das gehört hat, dass er das, dass die das auch dürfen, meint er 'Ja, auf jeden Fall muss mein Sohn da rein'“ (WK03:100-102).*

Als positiver benannt, wird eine bestimmte Mentalität dieser Einrichtungen, welche durch das Konzept beeinflusst wird:

*„Also das ist nicht ein Programm, aber ein Credo und das ist ganz klar [...] dass das Kind [...] auf einen Baum klettern kann und dass er [...] einen Ast absägen kann, gehört zu den täglichen Tätigkeiten. Oder [...] im Holz Reinhämmern kann [...] Das ist vielleicht kein Programm, aber das ist auf jeden Fall (...) also es widerspiegelt sicherlich [...] die mitteleuropäische oder [...] nordeuropäische Mentalität. Das ist DEUTLICH praxisorientierter“ (WK02:63).*

Die Natur wird als Lehr- bzw. Aufenthaltsraum positiv wahrgenommen (WK07:55; WK10:104).

Nach einer Erstbesichtigung in einem Waldkindergarten zeigten die Eltern in der Regel eine große Begeisterung für dieses Konzept:

*„Ich dachte, da muss er hin. Ich muss hin, ich muss mir ja das angucken, wie das vom Konzept her ist und da möchte ich hin. Ich möchte, dass mein Kind immer nur draußen ist, ne und komplett alles hat mir sofort gefallen [...] hab' mir das ganze angehört, hab' ich mir gedacht 'Wow, das ist ja super!' (Lachen). Das ist genau das, was ich mir so vorstelle, für ein Kind, ne? Was ich auch selber erleben würde, ne, als Kind“ (WK03:84).*

### *Konzept Regelkindergarten mit naturpädagogischem Angebot*

Eltern der VG 2 berichteten einstimmig, dass ihnen das naturpädagogische Zusatzangebot in den von ihnen gewählten Kitas bei der Entscheidungsfindung nicht bekannt war. Zudem spielte es weder bei der Suche einer Kita noch bei der Entscheidung für eine Einrichtung eine Rolle. Vielmehr ergab sich die Teilnahme am Zusatzangebot in der Regel auf zufälliger Basis (WT01:108-110; WT02:38). Die Zuteilung zu einer naturpädagogischen Gruppe erfolgte durch die Einrichtung. Für die Eltern standen eher soziale Aspekte wie der Bezug zur Freundesgruppe oder dem Bezugserzieher im Vordergrund:

*„Das war auch eher Zufall, ja [...] Das war so nachdem sie drei waren, da mussten sie halt in den offenen Bereich, heißt das. Und da waren zwei offene Bereiche und (...) die Gesamtgruppe. Also das war ja dann [Name des Kindes], also seine Gruppe musste dann halt aufgeteilt werden in diesen zwei offenen Bereichen und da haben wir sehr [gehofft] dass er mit seinen Freunden, also mit denen, mit denen er am meisten spielt, weiter rückt. Das war dann erstmal nicht so aus irgendeinem Grund (...) Und*

*dann haben wir gefragt, ob es doch geht und dann ging es doch und dann ist er halt (..) eben in [Name des Erziehers der Waldgruppe] Gruppe halt gelandet, aber wirklich auch so ´n bisschen Zufall. Wir kannten [ihn] vorher gar nicht [...]. Also wir hatten schon von den Waldtagen gehört und diesen Neid von den anderen Gruppen ´Da gibt es einen Waldtag´ (lacht)“ (WT01:108-123).*

Insbesondere die einmalig im Jahr stattfindenden Angebote werden von den Eltern eher als Ausflüge wahrgenommen, die in einer Reihe stehen mit Theaterbesuchen, Bibliotheksbesuchen, etc. (WT02:46; WT03:173-185). Eltern haben das Gefühl, dass ihren Kindern dieses Angebot sehr guttut, haben jedoch keine Vorstellung von einer Langzeitwirkung für die Kinder bzw. sehen diese nicht im Vordergrund für ihre Kinder

*„Also nächste Woche, sie haben Waldwoche. Einmal im Jahr sie gehen nach [Waldgebiet] und jeden Tag sie machen was anderes [...] Ich weiß nicht genau wo sie gehen, aber sie machen, also es ist einmal im Jahr. Aber [Name der Tochter] sie ist total begeistert. Sie liebt es draußen zu sein. So für sie ist das die beste Woche des Jahres, wirklich für sie. Und also auch für meinen älteren Sohn, das war auch ganz ganz toll. Jeden Tag er war total erschöpft als er wieder nach Hause kam“ (WT02:50).*

Trotz der als positiv empfundenen Erlebnisse der Kinder während der Waldtage und Waldwochen, berichten die Eltern der VG 2, dass das naturpädagogische Angebot für sie eher eine Herausforderung in Hinblick auf die zeitliche Organisation darstellt als auch in Hinblick auf die Erreichbarkeit der Standorte für den Waldausflug:

*„[Wir] haben es auch manchmal verpennt einfach, weil wir es vergessen haben morgens. Weil du musst ja um halb neun dort sein und so. Das heißt am Anfang haben wir das schon manchmal so ein bisschen vergeigt (lacht), dass [...] er nicht entsprechend angezogen war. Also wir kamen an und ´Oh, es ist Waldtag und Gott, er hat gar keine [...] Matschhose oder er braucht auch einen kleinen Rucksack und so was´. Und dann konnte er nicht [...] Dann haben wir uns dran gewöhnt und dann war das alles irgendwann so drinne“ (WT01:183-185).*

Das gilt insbesondere dann, wenn der Startpunkt für die Waldausflüge nicht im Kindergarten gelegen ist und von den Eltern weiter entfernte Orte angesteuert werden müssen. Das naturpädagogische Angebot wird dann eher als zusätzliche Belastung empfunden *„Also jedes JAHR, also im September, machen sie einen (...) eine Waldwochen. Also da draußen in Grünwald [...] Es muss nicht gar nicht sein. Also ich weiß nicht, wie viel sie jetzt entnehmen kann“ (WT03:174-180).*

#### *Konzept Regelkindergarten*

Eltern der VG 3 benennen keine konkreten Konzepte bei ihrer Kitasuche. Die pädagogischen-inhaltlichen Vorstellungen der Eltern bleiben eher oberflächlich:

*„Ein GROBES bestimmtes [Konzept], ja ja genau. Und hab halt dafür gesucht (...) hab halt gehofft, dass es da so ist, habe aber nicht die Kita extra danach ausgesucht [...] Und als ich dann einen Kitaplatz für ihn gesucht habe, hab ich auch ein bisschen gegoogelt nach Montessori oder Waldkita oder solche Sachen. Aber nicht viel, weil ich eigentlich nur einen Kitaplatz finden wollte und hab eigentlich auf das deutsche System vollständig vertraut und hab mir gedacht, es sind coole Konzepte, müssen aber nicht unbedingt sein“ (RK05:89-93).*

Sofern eine konzeptuelle Ausrichtung aktiv gesucht wurde, war dies eine bilinguale Einrichtung. Andere Kriterien – insbesondere die Lage aber auch soziale Kontakte und Empfehlungen hatten Vorrang zum inhaltlichen Konzept *„Die Tochter von unserer Freundin war in diesem Kindergarten [...] Und es hat ganz gut ausgesehen, weil dieses Konzept das Kinder können selbst entscheiden, was sie machen wollen. Das ist auch ganz wichtig für meine Tochter, weil sie war von Montessori“* (RK03:139). Besondere Zusatzangebote, wie etwa Waldtage o. ä. waren bei der Suche einer geeigneten Kita für die Eltern der VG 3 eher uninteressant (RK04:251-254) und galten als Bonus (sofern kein oder lediglich ein geringer zusätzlicher Kostenaufwand damit verbunden war). Naturpädagogische Angebote wie etwa Waldtage werden ebenfalls eher als Ausflug angesehen sowie zur Animation der Kinder, bei denen sie Spaß und Abwechslung zum Kitaalltag haben (RK08:151-155; RK09:103-105).

- Geschwisterkinder

Die Entscheidung für eine Kindertageseinrichtung bei gleichbleibenden Verhältnissen (d.h. gleicher Wohnort, etc.) ist gleichbleibend für alle Geschwisterkinder. Eltern, die in einer Kita zufrieden sind, melden auch die Geschwisterkinder dort an und bekommen in der Regel Vorrang vor neuen Kindern (WK01:112; WK09:101; WK10:89-92; RK06:361; RK07:138). Als Gründe für den Verbleib in der gleichen Einrichtung werden das bestehende Vertrauen in Einrichtung und Personal und die grundlegende Zufriedenheit mit der Arbeit genannt *„Nee nee, dafür müssen sie SEHR HEFTIG sich wehren, dass ich sie rausnehme! (lacht) [...] es müsste einiges schon passieren, dass ich sie rausnehme und irgend anderswo hinbringe“* (WK09:101), sowie die Minimierung des logistischen Aufwandes für die Eltern bei mehreren Kindern: *„Es ist ja viel einfacher, dass sie in einer Kita sind [...] Ja, ich bringe sie zusammen hin und zusammen zurück“* (RK08:83-85). Lediglich eine Mutter gab an, dass sie für das nachfolgende Geschwisterkind eine andere Einrichtung suchte (RK03:147). Grund war hier die Unzufriedenheit mit der ersten Einrichtung im Sinne des offenen Konzepts und der empfundenen fehlenden Integration des Kindes.

- Kitawechsel und deren Gründe

Nur wenige Eltern berichteten davon, dass sie nach ihrer Entscheidung die Kita noch einmal wechselten. Ein Wechsel findet nur selten statt, kann jedoch verschiedene Gründe haben. Daher wurden in dieser induktiv ermittelten Subkategorie all die Textstellen codiert, die über die Gründe für einen Kitawechsel während der Kitazeit bzw. Gedanken zu einem Kitawechsel berichten.

Bei Gedanken zu einem möglichen Wechsel aufgrund inhaltlicher Kriterien, wie dem Programm oder zusätzlichen Angeboten wie etwa dem Essen, entscheiden sich die Eltern eher für die bestehende Kita, wenn die Zufriedenheit hoch genug ist. So wissen sie, was sie haben und müssen sich keine Gedanken darüber machen, was sie in einer anderen Kita erwartet

*„Ja, ich habe schon nachgedacht, was zu machen, auch die Kita zu wechseln oder nicht [...] Und danach habe ich gedacht `Nein, ich werde es nicht tun. Mir gefällt doch alles an der Kita und wir bleiben da, weil es dann weniger Stress ist!`. Und dann bin ich schon sicher, dass es meinem Kind dort gut geht. Und wenn wir hier gehen, ok vielleicht würde es ihr super gefallen. Das würde ein tolles Erlebnis sein oder vielleicht dann auch nicht. Und dann (lacht) mehr Probleme will ich nicht haben“ (RK08:69).*

Ein Kitawechsel wird von den Eltern als sehr anstrengend empfunden, da sie sich erneut mit der Kitasuche sowie dem Prozess der Anmeldung auseinandersetzen müssen. Hinzu kommt das schlechte Gewissen gegenüber den Kindern, dass man diese aus einer bekannten Umgebung herausnimmt *„Wechseln ist anstrengend [...] da hat man ein schlechtes Gewissen sowieso als Mutter, ne? Und dass man dann denkt `Boah, wir verlassen seine ganzen Freunde‘“ (RK07:58-88).* Die Entfernung scheint bei einem Wechsel das ausschlaggebende Argument zu sein. Sofern Eltern zu Beginn auf einer Warteliste standen und zu einem späteren Zeitpunkt einen Platz bekommen, entscheiden sie sich bei Verbesserung der organisatorischen Kriterien leichter für einen Kitawechsel *„Erstmal wir hatten keinen Platz, es gab eine Warteliste [...] Eine russische Kita, das war die einzige, die wir schnell finden konnten. Weil wir sind damals umgezogen (...) da war zwei oder drei Monate, aber das hat uns nicht so gut gefallen [...] Die Räumlichkeiten waren riesig. Die Zimmer waren alle (...) so groß wie hier (..) oder größer (zeigt auf die Lagerhalle, in der das Interview aufgenommen wurde, Anm. SN). Das war ein bisschen unheimlich für die Kinder. Wir fanden das erstmal super, aber für Kinder ist es ein bisschen unheimlich in so großen Räumen zu spielen [...] Und dann Tagesmutter für ein paar Monate. Was auch ok war“ (WK04:132-134).*

Lediglich in zwei Fällen wurde ein Kitawechsel aufgrund inhaltlicher Faktoren vorgenommen (WK09:43; WK11:100). Einerseits wurde von einer Unzufriedenheit in Bezug auf das tägliche Angebot in der Kita gesprochen, auf der anderen Seite wurde der Zugang zu Wissen und Lernen in einem Waldkindergarten angesprochen (WK11:100).

Alle anderen Eltern gaben auf Nachfrage an, dass ein Kitawechsel für sie nur bei absoluter Unzufriedenheit (in Hinblick auf Personal, Einrichtung, Vorkommnisse in der Kita) in Frage käme.

### 5.3.3 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen

Aus den Daten wird ersichtlich, dass den Kriterien bei der Suche und Entscheidung für eine Kindertageseinrichtung innerhalb der Vergleichsgruppen eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird. Diese soll im Folgenden innerhalb der Vergleichsgruppen erläutert werden:

#### *Vergleichsgruppe 1: Eltern in Natur- und Waldkindergärten*

Aus den Daten wird ersichtlich, dass Eltern der VG 1 eher bereit sind, weitere Wege für die Betreuung zurückzulegen. Dies gilt sowohl räumlich als auch zeitlich. Während ein Fußweg

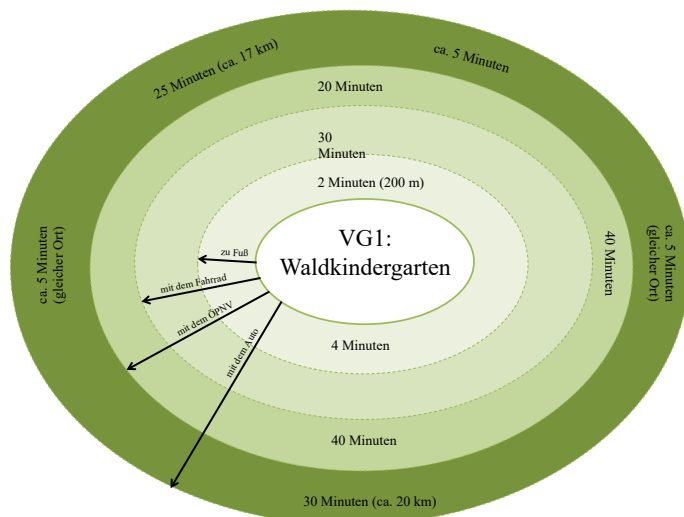


Abbildung 9: Visualisierung Anfahrtswege zur Kita VG 1

von wenigen Minuten eher die Ausnahme ist, werden Fahrtwege mit öffentlichen Verkehrsmitteln, dem Fahrrad oder Auto mit bis zu 40 Minuten je Strecke zurückgelegt.

Die erhöhte Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und des Autos als Transportmittel zur Kita ist aufgrund der häufigen Ortsrandlage der Kitas bzw. außerhalb von Ortschaften

notwendig. Eltern der VG 1 waren zudem eher bereit das Wohnumfeld an die Kitaumgebung anzupassen, d.h. einen Umzug in Richtung Kita auf sich zu nehmen. Eltern der VG 1 gaben ihre Kinder eher später, bezogen auf das Eintrittsalter der Kinder, in der Kinderbetreuung ab. Dies kann sowohl mit der persönlichen Einstellung der Eltern, der momentanen beruflichen Situation sowie der wenig angebotenen U3-Betreuung in reinen Natur- und

Waldkindergärten begründet werden. In Bezug auf die Betreuungszeiten scheinen Waldkindergarteneltern eher bereit, sich mit festeren Zeitstrukturen in den Öffnungszeiten sowie den Hol- und Bringzeiten zu arrangieren. Sie geben zudem an, ihre eigene Bequemlichkeit dafür in den Hintergrund zu rücken. Aufgrund der begrenzten Öffnungszeiten werden Kinder dieser Vergleichsgruppe häufig nur bis zu sechs Stunden betreut. Weitere Kriterien wie die Größe der Kita, die Größe der Gruppen sowie Kosten, etc. wurden von den Eltern der VG 1 nicht als relevant angesprochen.

Der Außenbereich stellt für Eltern der VG 1 einen elementaren Bestandteil des Kitakonzeptes dar. Sie wünschen sich einen Spiel- und Bewegungsraum für ihre Kinder, der nicht maßgeschneidert ist und in dem die Kinder sich ausprobieren können. Während ihrer Kitasuche spielte der Außenbereich jedoch keine Rolle als Kriterium, da dieser dem die Kita umgebenden Naturraum entspricht.

Es war zu beobachten, dass der Impuls für das pädagogische Konzept der Natur- und Waldkindergärten oftmals vom deutschen Elternteil der Elternpaare ausging, da dieser vertrauter mit der Konzeptvielfalt in Deutschland sowie dem deutschen Bildungssystem ist. Oftmals ist das Konzept bei Eltern nicht-deutscher Herkunft zu Beginn nicht bekannt. Dennoch wird ersichtlich, dass Eltern der VG 1 dem Konzept der Einrichtung eine besondere Bedeutung zuschreiben und die letztliche Entscheidung aufgrund der pädagogischen Inhalte der Einrichtung treffen. Neben dem Konzept ist der Kontakt zu den Erziehern und eine damit verbundene Vertrauensbasis wichtig. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Kind-Erzieher-Beziehung als auch für die Eltern-Erzieher-Beziehung. Eltern der VG 1 wünschen sich einen engen Bezug zum Kitaalltag und eine Einbindung in den Kitabetrieb, wodurch auch Elterndienste nicht als Belastung empfunden werden.

### *Vergleichsgruppe 2: Eltern in Regelkindergärten mit naturpädagogischem Angebot*

Eltern der VG 2 suchen sich verstärkt Kindergärten in der näheren Wohnumgebung. Eine fußläufige Distanz bzw. eine Fahrradstrecke von bis zu 15 Minuten werden als akzeptabel empfunden. Nach Möglichkeit soll auf öffentliche Verkehrsmittel verzichtet werden. Als Grund dafür wird das Wohlbefinden der Kinder genannt. Die

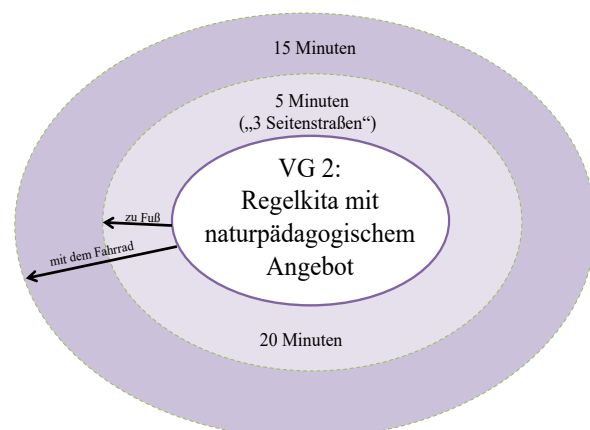


Abbildung 10: Anfahrtsweg zur Kita VG 2

Kitasuche findet außerhalb dieses Radius in der Regel nicht statt. Die Entfernung der Kita sowie die alltägliche Machbarkeit der Kitabetreuung stehen als Such- und Entscheidungskriterium im Vordergrund. Die Nutzung eines Autos wurde in der Regel nicht für den Transport zur Kita in Erwägung gezogen. Eltern der VG 2 benötigen eine U3-Betreuung für ihr Kind, was mit der Berufstätigkeit der Eltern begründet wird. Ihnen sind lange Öffnungszeiten wichtig sowie eine hohe Flexibilität in der Hol- und Bringzeit. Außerdem bevorzugen Eltern der VG 2 aufgrund der Berufstätigkeit Betreuungszeiten über sechs Stunden. Es bestand der Wunsch nach kleineren Einrichtungen, was jedoch nicht als Entscheidungskriterium wahrgenommen wurde. Ein sicherer und liebevoller Umgang der Erzieher mit den Kindern ist zentral. Der Einbezug der Eltern in den Kitaalltag ist willkommen, wird jedoch nicht übermäßig gewünscht.

In Bezug auf das Wissen über die Konzeptvielfalt der Kindergärten in Deutschland war durchaus Wissen über verschiedene pädagogische Richtungen sichtbar. Natur- und Waldkindergärten waren bekannt. Am interessantesten für die Eltern der VG 2 war das bilinguale Konzept, welches jedoch kein Entscheidungskriterium darstellte. Vielmehr ergab sich eine zufällige Entscheidung durch die Platzzusage in einer solchen Einrichtung. Ebenfalls zufällig war die Entscheidung zur Teilnahme an naturpädagogischen Zusatzangeboten in der Einrichtung. Diese waren bei Kitasuche und Kitawahl nicht bekannt und stellten somit kein Kriterium dar. Kosten als Kriterium der Entscheidung für eine Einrichtung waren zentral, so wären zusätzliche Kosten für pädagogische Angebote ein Ausschlussgrund gewesen. Ebenso zentral war das Kriterium nach einer Kita mit Außenbereich als Ausgleich zum Aufenthalt der Kinder in Innenräumen. Von Einrichtungen ohne Grünfläche wurde Abstand genommen.

### Vergleichsgruppe 3: Eltern in Regelkindergärten

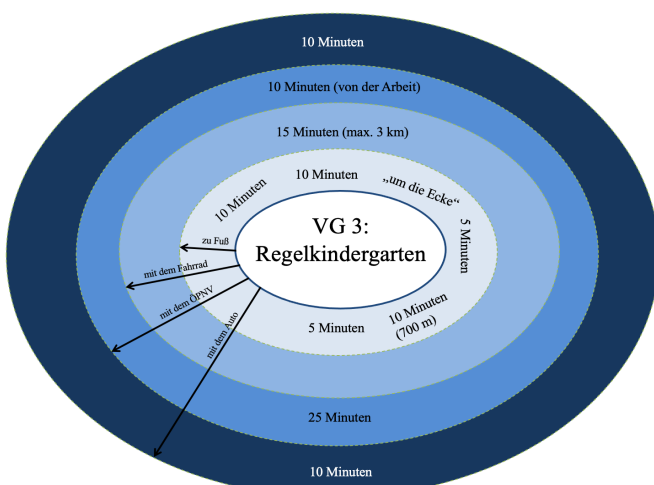


Abbildung 11: Anfahrtswege zur Kita VG 3

In der VG 3 wurde die fußläufige Entfernung zur Kita als besonders positiv empfunden. Die Gründe lagen hier vorwiegend in der Vereinbarkeit von Kita und Arbeitsalltag der Eltern sowie in der Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte in der direkten Umgebung. Die Kita soll daher in direkter Nähe zum Wohn- oder

Arbeitsort gelegen sein, um logistisch keine zusätzlichen Strecken absolvieren zu müssen. Maximal 20 Minuten wurden als akzeptabel für den Weg zur Kita empfunden.

Lange Öffnungszeiten sowie flexible Hol- und Bringzeiten stellten für die Eltern der VG 3 wichtige Kriterien während der Kitasuche dar. Dies begründeten sie mit der Notwendigkeit einer Betreuung während der eigenen Arbeitszeiten. Die Orientierung in Hinsicht auf Karriere und Jobchancen war in dieser Gruppe am stärksten vertreten und wirkte sich auf das Eintrittsalter der Kinder aus. Diese wurden vor dem ersten Geburtstag bzw. zwischen 14 und 16 Monaten in die Kitabetreuung gegeben. Die Betreuungszeiten der Kinder umfassten in der Regel mehr als sechs Stunden pro Tag.

Die Kitagröße war in den Vorstellungen der VG 3 variabel und scheint durchaus ein Kriterium bei der Kitasuche darzustellen. Kinderläden wurden eher abgelehnt. Grundsätzlich war es den Eltern wichtig, dass ihr Kind in der Masse nicht untergeht und als Individuum von den Erziehern wahrgenommen wird. Im Sinne des Vertrauens in die Einrichtung nannten Eltern der VG 3 insbesondere das Sicherheitsgefühl, welches sie für ihre Kinder in der Einrichtung brauchen. Ein liebevoller Umgang der Erzieher mit den Kindern ist zentral und wird bei einem Erstbesuch überprüft. Die Eltern-Erzieher-Beziehung ist ebenfalls wichtig, geht jedoch nicht über Entwicklungsgespräche u. ä. offizielle Angelegenheiten hinaus. Eltern der VG 3 wünschen eher weniger Einbezug in den Kitabetrieb.

Ein fehlender Außenbereich war ausschlaggebend in der Entscheidung für eine Kita und konnte im Verlauf der Kitazeit zum Wechsel führen. Nach Möglichkeit sollte der Außenbereich zur Kita gehören und eine Grünfläche beinhalten. Ausflüge auf Spielplätze werden als Notlösung akzeptiert, jedoch nicht langfristig angenommen. Letztlich wird jede Möglichkeit für das draußen Sein während der Kitazeit als positiv empfunden. Das Kriterium Außenbereich scheint sogar gegenüber dem Eindruck von Erziehern oder Räumlichkeiten zu überwiegen, die sonst als sehr wichtig von den Eltern eingeschätzt werden. Eltern der VG geben zudem an, dass der Träger einer Einrichtung Einfluss auf die Kitasuche hat, und zwar im aktiven Ausschluss von Elterninitiativen. Diese werden von Eltern der VG 3 als elitär und ideologisch zu festgelegt angenommen.

Auf inhaltlicher Ebene spielen das Konzept und die Verpflegung einer Einrichtung eine Rolle. Eine gute Verpflegung (in Bio-Qualität, hausgemacht) wird als großes Plus empfunden und kann den Ausschlag bei mehreren Kitazusagen geben.



In Hinsicht auf das Konzept stellen bilinguale Einrichtungen eine interessante Option für Eltern der VG 3 dar. So werden diese verstärkt gesucht, um sowohl Muttersprache und Deutsch in gleichem Maße zu fördern. Es wird jedoch deutlich, dass auch die Entscheidung für das bilinguale Konzept oftmals eine Zufallsentscheidung ist und insbesondere durch die schwierige Kitaplatzsituation in Deutschland beeinflusst wird. Der Vergabeprozess freier Plätze durch die Einrichtungen wird als hoch selektiv und teilweise ungerecht empfunden.

### 5.3.4 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen

In einer dritten typologischen Zusammenführung konnten Gruppen ermittelt werden, die Aufschluss geben über die entscheidenden Kriterien, die zu einer konkreten Bildungswahl der Interviewpartner führten. Diese wurden anhand ihrer Ausprägungen innerhalb von vier Dimensionen entwickelt. Im Folgenden werden die drei verallgemeinerten Gruppen und deren Ausprägungen innerhalb der Dimensionen in der Übersicht (vgl. Tabelle 8, S. 209) sowie die aufgeschlüsselte Beschreibung (vgl. Tabelle 9, S. 210) mit repräsentativen Fallinterpretationen dargestellt.

Die Herleitung der Gruppen anhand der Skalierung der Merkmalsausprägungen und deren Kombination wird anhand der folgenden erarbeiteten Kreuztabelle nachvollziehbar:

GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN			
		1	2	3	4
I a Organisatorischer Typ - Logistiker	WT03	A1	A3	A1	A3
	RK10	A1	A3	A1	A4
	RK02	A1	A2	A1	A4
	RK06	A1	A3	A1	A4
	RK07	A1	A2	A1	A4
	RK09	A1	A1	A1	A4
I b Organisatorischer Typ - Rahmenbedingungen	WK04	A1	A1	A4	A4
	WT01	A1	A2	A4	A4
	RK03	A1	A1	A3	A4
	RK08	A1	A1	A3	A4
	WK05	A4	A2	A4	A4
II Platzzusage	WT02	A1	A1	A4	A1
	RK05	A1	A1	A3	A1
	WK06	A1	A4	A3	A1
	WK11	A1	A4	A4	A1
	RK01	A1	A2	A2	A1
	RK04	A1	A3	A3	A1
III Konzepte und Inhalte	WK01	A3	A4	A2	A4
	WK02	A3	A4	A1	A4
	WK03	A3	A3	A1	A4
	WK07	A3	A4	A1	A4
	WK08	A3	A3	A1	A4
	WK09	A3	A2	A1	A4
	WK10	A3	A4	A1	A4

Dimension 1: Logistische Faktoren  
(Entfernung Kita-Wohnort, Anfahrt, etc.)

Dimension 2: Institutionelle Faktoren  
(Betreuungszeiten, Trägerschaft, Kosten, Größe, Eintrittsalter der Kinder, etc.)

Dimension 3: Inhaltliche Faktoren  
(Konzept, Draußenanlagen und deren Nutzung im Kitaalltag, Verpflegung, Einbezug der Eltern, etc.)

Dimension 4: Verfügbarkeit von Kitaplätzen

Tabelle 8: Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Bildungswahl

Verallgemeinerte Gruppen im Themenbereich Bildungswahl anhand der Entscheidungskriterien für eine Kita-Einrichtung - Aufschlüsselung nach Dimensionen				
Gruppe <i>Vergleichsdimensionen</i>	Gruppe I - Organisatorischer Typ		Gruppe II - Platzzusage	Gruppe III - Konzepte und Inhalte
	Gruppe I a - Logistiker	Gruppe I b - Rahmenbedingungen		
<b>Logistische Faktoren</b> (Entfernung Kita-Wohnort, Fahrwege, etc.)	Nähe der Kita zum Wohnort oder Arbeitsort ist das wichtigste Kriterium	Nähe der Einrichtung zum Wohn- oder Arbeitsort nachrangig zu den institutionellen Faktoren	Nähe zum Wohnort bzw. Arbeitsort spielt eine wichtige Rolle und wird berücksichtigt, d.h. oftmals kommen nur Kitas in unmittelbarer Nähe in Frage, die bei Platzzusage genommen werden	Wenig ausschlaggebend, weite Entfernungen werden in Kauf genommen sowie erschwerte Anfahrtswege
<b>Institutionelle Faktoren</b> (Betreuungszeiten, Trägerschaft, Kosten, Größe, Eintrittsalter der Kinder, etc.)	Betreuungszeiten und Kosten nachrangig zu den logistischen Faktoren	Betreuungszeiten und flexible Bring- und Holstrukturen sind besonders wichtig	Betreuungszeiten und Kosten spielen eine Rolle bei der Vorauswahl	wenig ausschlaggebend, mögliche Zusatzkosten werden in Kauf genommen, geringere Öffnungszeiten ebenfalls bzw. sind aktiv gewünscht
<b>Inhaltliche Faktoren</b> (Konzept, Draußenanlagen und deren Nutzung im Kitaalltag, Verpflegung, Einbezug der Eltern, etc.)	Garten / Grünfläche / eigene Draußenanlage als wichtiges Kriterium, z.T. spielt die Verpflegung der Kinder in der Kita eine Rolle, Konzept hat großen Einfluss, muss jedoch mit den anderen inhaltlichen Punkten übereinstimmen	Inhaltliche Faktoren spielen eher geringe Rolle	Konzept absolut zweitrangig, durchaus Wünsche vorhanden, die jedoch der Platzzusage nachstehen	Konzept spielt entscheidende Rolle bei der Wahl einer Einrichtung, Besichtigung vor Ort bestätigt den Konzeptwunsch bzw. erhöht den Wunsch für eine dortige Anmeldung, Draußenzeit / Draußenfläche
<b>Verfügbarkeit von Kitaplätzen</b>	Platz finden wird als schwierig empfunden, jedoch nicht als finales Kriterium herangezogen	Platz finden wird als schwierig empfunden, jedoch nicht als finales Kriterium herangezogen	Platzzusage ist das ausschlaggebende Kriterium, um das alles andere kreist, Eltern stehen oftmals unter Zeitdruck für den Wiedereinstieg bzw. die Betreuung der Kinder während der Arbeit, überhaupt einen Platz zu finden bei Verständigungsschwierigkeiten wird als Glück empfunden	Nicht von den Interviewpartnern angesprochen oder nicht als Problem empfunden
<b>Zugeordnete Interviews</b>	<b>WT03, RK02, RK06, RK07, RK09, RK10</b>	<b>WK04, WK05, WT01, RK03, RK08</b>	<b>WK06, WK11, WT02, RK01, RK04, RK05</b>	<b>WK01, WK02, WK03, WK07, WK08, WK09, WK10</b>
Kulturkreis	USA, Australien (2x), Polen, England, Slowakei	Irland, Kosovo, Dänemark, Russland (2x)	Nigeria, USA (3x), England, Spanien	Brasilien (2x), Italien (2x), Kasachstan, Russland, Ungarn

Tabelle 9: Kreuztabelle zur detaillierten Darstellung der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Bildungswahl – Aufschlüsselung nach Dimensionen

### Gruppe I: Organisatorischer Typ

Innerhalb der ersten verallgemeinerten Gruppe stehen die organisatorischen Faktoren (Logistik und Rahmenbedingungen) an erster Stelle. Eltern dieser Gruppe haben durchaus hohe Ansprüche an die Wunsch-Kita, stellen diese jedoch hinter den organisatorischen Dingen zurück. Gleiches gilt für inhaltliche Faktoren, die bspw. das Konzept o. ä. betreffen. Während die logistischen und institutionellen Faktoren absolute Faktoren sind, d.h. einer klaren Rangordnung unterliegen und entsprechend ihrer empfundenen Wichtigkeit gewertet werden, konkurrieren die inhaltlichen Faktoren miteinander und sind eher austauschbar. Die Kitasituation als solche und die damit verbundene schwierige Lage der geringen Verfügbarkeit von Kitaplätzen wird als anstrengend empfunden, jedoch nicht als ausschlaggebendes Kriterium herangezogen.

Durch die unterschiedliche Gewichtung der logistischen und organisatorischen Faktoren konnten innerhalb der ersten Gruppe zwei Untergruppen gebildet werden.

### *Gruppe 1 a – Logistiker*

Für den Logistiker bestimmt die Nähe der Kita zum Wohn- oder Arbeitsort die Bildungswahl. In der Regel werden nur Kitas in einem definierten Radius innerhalb des eigenen Umfeldes in Betracht gezogen. Dieser ist oftmals fußläufig überbrückbar, so dass keine eigenen Fahrzeuge notwendig sind. Lieber greifen Eltern dieser Gruppe auf das Fahrrad oder den Fußweg zurück. Auch öffentliche Verkehrsmittel spielen eine Rolle, werden jedoch nur dann genutzt, wenn nicht anders machbar. Als Grund für die Nähe der Kita zum Wohnort wird in der Regel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf genannt, als auch die Schaffung eines sozialen Umfeldes für die Kinder mit neuen Freunden aus der Kita. Institutionelle Faktoren (wie Betreuungszeiten oder Kosten) spielen ebenfalls eine Rolle, werden während des Entscheidungsprozesses einbezogen, stehen jedoch hinter den logistischen Faktoren zurück. Auf inhaltlicher Ebene ist eine eigene Grünanlage der Kita von Bedeutung für die Eltern. Diese fließt häufig in die Vorauswahl der Eltern ein. Sofern sich die Eltern der Gruppe 1 vorab für einen Kinderladen o.ä. aufgrund der Nähe zum Wohnort entschieden haben, kommt es durchaus noch zu Kitawechseln aufgrund des Außengeländes. Weitere inhaltliche Faktoren sind bspw. eine eigene Küche bzw. der Wunsch nach einer adäquaten Verpflegung in der Kita. Diese fließen ebenfalls in die Kita-Vorauswahl mit ein.

Gruppe 1 a konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WT03, RK02, RK06, RK07, RK09 sowie RK10.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin RK07 ist 35 Jahre alt und Mutter von zwei Kindern, die in einem bilingualen Kindergarten betreut werden. Sie stammt aus England, ihr Mann ist Deutscher. Sie lebt seit neun Jahren in Deutschland und arbeitete zeitweise in selbstständiger Tätigkeit als Schwangerschafts-Concierge. Bei dieser Tätigkeit unterstützte sie andere nicht-deutsche Eltern u. a. bei der Suche eines Kitaplatzes und hat damit einen vertieften Einblick in die Problematik sowie eine intensive Auseinandersetzung mit Kriterien und der Entscheidungsfindung bei Kindertageseinrichtungen durchlaufen.

Sie ist sich der Vielfalt an Kriterien, die bei der Suche nach einer geeigneten Kita von Eltern genannt werden, bewusst. Sie selbst hatte zu Beginn ihrer Suche nur wenige Kriterien, die sie an eine Kita stellte und sah insbesondere die Entfernung der Kita zum Wohnort als entscheidend „*diese ganze Sache mit der Entfernung ist für mich wichtig*“ (RK07:88). Sie

gab jedoch auch an, dass fehlendes Wissen um das Kitasystem in Deutschland ihre eigenen Kriterien sehr einschränkte. Heute, mit dem Wissen aus ihrer beruflichen Tätigkeit, hätte sie mehr Kriterien aufgestellt, weiß aber auch, wie schwierig die Kitaplatzsuche aufgrund der angespannten Lage von verfügbaren Plätzen ist: *„Ja, ich hätte wahrscheinlich strengere Kriterien gehabt, wenn ich damals wüsste, was ich jetzt weiß. Also ich meine jetzt, weil ich halt jeden Tag damit arbeite, ist das wahrscheinlich anders, wo ich mir denke `Boah krass. Manche Leute haben echt sehr strenge Kriterien!`. Und das hätte ich wohl auch gehabt. Aber man kann, man muss irgendwie einen Kompromiss finden, weil es natürlich sehr schwierig ist, einen Kitaplatz zu finden sowieso“* (RK07:142). Entfernung wäre aber noch heute ihr wichtigstes Kriterium, um Familie und Beruf miteinander verbinden zu können. Einerseits erlaubt die berufliche Situation keine langen Wege, andererseits sollen auch die eigenen Bedürfnisse Beachtung finden im Alltag *„Mein Freund arbeitet Schichtdienst und ich arbeite auch und ich (...) das es so in der Nähe von unserer Wohnung ist, ist wirklich, also das ist Priorität, glaube ich“* (RK07:88). Die Wichtigkeit der Nähe zwischen Kita und Wohnort hat sich für sie insbesondere durch das zweite Kind noch einmal erhöht. Die Logistik muss entsprechend der unterschiedlichen Anlaufpunkte angepasst und optimiert werden, um den komplexer gewordenen Alltag bestmöglich meistern zu können. Dafür kommen durchaus auch Kitawechsel in Frage bzw. das Betreiben einigen Aufwandes für die Anmeldung in einer neuen, näher gelegeneren Kita

*„Wir waren drei Jahre in einer deutschen Kita mit dem Großen und es war irgendwie so zwanzig Minuten zu Fuß und zehn Minuten mit den Öffentlichen. Und das war immer so schwierig, weil man musste nach Norden fahren, um wieder zurück zu kommen. Und das war total bescheuert. Und das habe ich zwei Jahre gemacht und es war auch so eine Notlösung eigentlich [...] Von einer Kollegin von mir [habe ich] gehört, dass es diesen Platz um die Ecke gab und dann haben wir uns dafür entschieden, dass er dann dahin geht“* (RK07:52).

Institutionelle als auch inhaltliche Faktoren bleiben im Kriterienkatalog hinter der Logistik zurück. Die Interviewpartnerin schaute sich mehrere Kitas vorab innerhalb ihres selbst gesteckten Radius an. Das Konzept ist eher zufällig gewählt *„Das ist bilingual, englisch – deutsch [...] (lacht) eigentlich lag es an der location für mich [...] Also ich meine, dass das Konzept natürlich bilingual ist [...] ich meine, wäre das Konzept nur Deutsch gewesen, dann auch ok, aber dass es bilingual war auch noch dazu, war echt sehr attraktiv für uns“* (RK07:52-58). Weitere Aspekte, wie einen eigenen Außenbereich empfindet sie als äußerst positiv und Pluspunkt der Kita *„Aber auf jeden Fall, als ich bei der Kita war, wo er dann am Ende hingegangen ist, habe ich mir gedacht `Ok, ist cool. Da ist ein Außenbereich, da*

*ist alles so schick drin'. Und die Erzieher waren ok und die anderen Kinder scheinen nett zu sein. Also das hat einfach gestimmt alles“ (RK07:140).*

#### *Gruppe 1 b – Rahmenbedingungen*

Eltern der Gruppe 1b legen besonderen Wert auf die institutionellen Faktoren einer Einrichtung, wie die Betreuungszeiten, Hol- und Bringzeiten oder Größe einer Einrichtung. So können Kinderläden bspw. bei einer Vorauswahl wegen der Trägerschaft herausfallen oder Kitas aufgrund ihrer Gruppen- oder Gesamtgrößen ausgeschlossen werden. Auch Kosten oder die Trägerschaft der Einrichtung werden als Ausschlusskriterien herangezogen. Innerhalb des organisatorischen Denkens der Eltern dieses Untertyps spielen auch die logistischen Faktoren eine Rolle, jedoch sind diese den institutionellen Faktoren untergeordnet. So ist bspw. die Nähe der Kita zum Wohnort wichtig, größere Bedeutung wird jedoch der Betreuungszeit zugeschrieben.

Inhaltliche Faktoren scheinen eine geringe Rolle innerhalb des Auswahlprozesses zu spielen und werden eher als netter Zusatz empfunden. Weder das Konzept noch andere Zusatzangebote wie Verpflegung, pädagogisches Angebot, o. ä. stehen im Fokus des Interesses der Eltern.

Gruppe 1 b konnten folgenden Interviews zugeordnet werden: WK04, WK05, WT01, RK03 sowie RK08.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin WT01 ist 37 Jahre alt und Mutter von zwei Kindern, die in einem Regelkindergarten mit Waldwoche betreut werden. Sie stammt aus Dänemark, ihr Mann ist Deutscher. Sie lebt seit neun Jahren in Deutschland.

Bei der Suche nach einer Kita standen logistische und institutionelle Faktoren im Fokus. Fehlendes Wissen um das Kitasystem in Deutschland *„Damals wusste ich gar nicht, was [...] angeboten wird“* (WT01:46-48) sowie die empfundene Schwierigkeit um die Verfügbarkeit von Kitaplätzen haben die Kitasuche begleitet und geprägt *„Aber eigentlich war es schon eher dieses (..) dass es, so eine leichte Panik, dass man gar keine Kita findet (..) und eigentlich war das eher so. Und dann haben wir das, wir hatten das totale Glück, dass das halt so nah dran ist“* (WT01:50). In dieser Aussage wird sichtbar, dass die Nähe zum Wohnort eine Relevanz hat und eine geringe Entfernung der Kita zum Wohnort als sehr positiv empfunden wird. Hier sieht die Interviewpartnerin vor allem den Vorteil für das Kind keine langen Strecken zurücklegen zu müssen sowie ein unmittelbares soziales Umfeld zu schaffen. Zudem spielen die eigenen Möglichkeiten in Hinsicht auf Transport und

Anfahrtsweg eine Rolle „*Wir haben kein Auto, ich hab keinen Führerschein und (...) da jeden Tag hin und her, das wär (...) ich würde (...) also du bist fast anderthalb Stunden hin und zurück unterwegs und ich denke, das ist auch nicht cool für [Name des Kindes]. Das er halt keine Freunde hier hat im Lokalen*“ (WT01:52). Im Vordergrund der Kitasuche standen institutionelle Faktoren wie Gruppengrößen oder Betreuungszeiten. Insbesondere die Flexibilität in den Bring- und Holzzeiten ist für die Interviewpartnerin von Bedeutung „*Als wir uns das damals überlegt haben, [...] dieses das du immer da um acht Uhr sein musst und wenn du da fünf Minuten nach, dann ist der Bus weg und dann ... das war dann ein bisschen einfach zu stressig. Ähm (...) von der Struktur her, dachten wir*“ (WT01:90). Die letztliche Entscheidung für eine Einrichtung erfolgte eher zufällig „*das war auch eher Zufall, ja*“ (WT01:108), gleiches gilt für das naturpädagogische Zusatzangebot der Waldtage.

#### *Gruppe II: Platzzusage*

Für Eltern der zweiten Gruppe stellt die endgültige Platzzusage für einen Kindergartenplatz das ausschlaggebende Kriterium dar. Insbesondere inhaltliche Faktoren werden schnell in den Hintergrund gerückt, auch wenn diese zu Beginn der Kitasuche noch Relevanz hatten. Durch die derzeitig angespannte Kitaplatzsituation bzw. durch fehlendes Wissen über das Kitasystem in Deutschland wünschen sich die Eltern letztlich einen Kitaplatz, bei dem sie ein gutes Bauchgefühl haben. Dabei spielen organisatorische Faktoren eine größere Rolle als inhaltliche. So werden Betreuungszeiten und Kosten bei der Vorauswahl konkret berücksichtigt, Konzepte und andere inhaltliche Punkte stellen lediglich Wünsche dar, welche den anderen Faktoren untergeordnet werden. Auch die Nähe der Kita zum Wohn- bzw. Arbeitsort auf logistischer Ebene wird in der Vorauswahl berücksichtigt. So werden nur Kitas gesucht, die in unmittelbarer Nähe in Frage kommen. Letztlich wird jedoch die Kita gewählt, die einen Platz zur Verfügung stellt. Dieses Vorgehen hat häufig damit zu tun, dass die Eltern unter Zeitdruck stehen, was den Wiedereinstieg nach der Elternzeit angeht oder der allgemeinen Notwendigkeit einer Betreuung der Kinder während der Arbeitszeit. Verbunden ist dieser Punkt mitunter mit der Angst gar keinen Kitaplatz zu bekommen. Zudem verschärfen (häufige) grundlose Absagen in anderen Einrichtungen diese Angst. Der Kita obliegt die Entscheidungshoheit über die Eltern und deren Betreuungswunsch. Die Platzzusage in einer Kita wird daher oftmals als großes Glück empfunden und angenommen, sobald diese ausgesprochen wurde.

Gruppe 2 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK06, WK11, WT02, RK01, RK04 sowie RK05.

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin RK01 ist 34 Jahre alt und Mutter eines Kindes, sowie zum Zeitpunkt des Interviews mit dem zweiten Kind schwanger. Sie stammt aus Spanien, ihr Mann aus Polen. Sie leben seit fünf Jahren in Deutschland. Das Kind besucht einen Regelkindergarten.

Im Gespräch wird deutlich, dass die Interviewpartnerin einen schnellen Wiedereinstieg nach der Elternzeit im Auge hat. Die arbeitsrechtlichen Umstände haben sie bereits beim ersten Kind zu einem früheren Jobeinstieg gezwungen und damit eine adäquate Betreuung notwendig gemacht. Da dieser Umstand schneller als gedacht kam, wurde die Zeit der Kitasuche und -auswahl deutlich reduziert. Sobald ein Platz zugesagt war, wurde dieser angenommen „*Das war ein bisschen Letzte-Minute. Weil es gab (...) ich hab drei Jahre in Deutschland gearbeitet, aber immer mit befristeten Verträgen. Und in der Elternzeit war mein Vertrag beendet und dann habe ich einen neuen Job gesucht. Und ein bisschen zu schnell gefunden (lacht). Und dann brauchte ich eine Kita*“ (RK01:42). Grundlegend ist der Interviewpartnerin trotzdem eine positive Grundstimmung in der Einrichtung wichtig, welche ihr ein gutes Gefühl für die Betreuung verschafft „*So für mich war die Atmosphäre von den Erzieherinnen auch wichtig*“ (RK01:32). Organisatorische Faktoren wie die Nähe zum Wohnort (RK01:36) oder ein eigenes Außengelände schlossen bestimmte Einrichtungsformen von Anfang an aus „*Nur haben wir nicht wirklich in Kinderladen gefragt oder andere Tagesmutter. Wir wollten etwas größer mit eigenen Garten und mehrere Personal und so*“ (RK01:50). Andere inhaltliche Faktoren, wie etwa das Konzept, wurden hintenangestellt. Spezielle inhaltliche Ausrichtungen ergeben sich eher zufällig

„*Wir waren zufällig in diese Kita, wo sie ein Programm für Sprachentwicklung haben. So ich finde es sehr gut. Ich glaube es ist eine Kita in [Ort] [...] für bilinguale Kinder, zweisprachige Kinder, viele Ausländereltern. Und sie lernen kein Deutsch zu Hause sprechen. Sie haben deswegen ein Programm für Sprachentwicklung und jede Woche schreiben sie ein Buch pro Kind mit Sprachentwicklung. Und das war zufällig, aber ich bin sehr zufrieden*“ (RK01:38).

Das Wissen um die schwierige Betreuungssituation durch die begrenzte Anzahl an Kitaplätzen sowie der Druck einen Platz zu einem bestimmten Zeitpunkt finden zu müssen, erhöhen den Faktor einer Entscheidung für eine Kita nach Platzzusage. Dies gilt insbesondere für Kitaplätze, die unter dem Kitajahr gesucht werden „*Wir haben (zählt) fünf Kitas oder vier Kitas eine Tagesmutter auch gefragt und dann noch vier bilinguale Kitas,*

*aber dann nur auf Warteliste [...] keine Möglichkeit zum Mai Eingewöhnung zu machen, so dass es im Juni so anfangen konnte. Und diese hatte ein Kind, dass dann nicht mehr da war und dann konnte [Name des Kindes] hin“ (RK01:46).*

Interessanterweise gilt diese Haltung nur für den Aufenthalt der Interviewpartnerin in Deutschland. So scheint ersichtlich, dass sie in ihrem Heimatland eher zum Bildungswahl-Typ 3 (Konzepte und Inhalte) zählen würde. Sie sieht vor allem die Sprache und das Gefühl sozialer Unerwünschtheit als Gründe dafür, dass sie in Deutschland einen einfachen Weg der Kitaentscheidung geht,

*„weil dann bin ich in Elternzeit und mein Mann auch und wir haben genug Zeit. Und dann kann ich auch besser verstehen welches Konzept ist, auch teilnehmen, weil dann auf spanisch ist. Hier mein Deutsch war nicht so gut, nur in dem letzten Jahr habe ich viel verbessert mein Deutsch. Weil vorher habe auf englisch gearbeitet. Und dann war ich unsicher mit diesen Sachen. Kann ich nicht gut kommunizieren, wie kann ich helfen, wie kann ich mitdiskutieren, Konzepte, Entscheidungen oder diese Tag wo man mit den Kindern ist den ganzen Tag, kann ich überhaupt nicht wenn die da reden oder nicht. Und das ist alles Herausforderungen für Ausländer. Es ist schon schwierig jeden Tag etwas schwieriger zu machen. So man versucht nicht noch mehr Herausforderungen anzunehmen. Aber in Spanien wäre anders, weil da kann ich ganz einfach kommunizieren und auch mit solchen Initiativen einzumischen. Und das wäre interessant“ (RK01:133).*

### *Typ III: Konzepte und Inhalte*

Bei Eltern der dritten Gruppe liegt der Schwerpunkt bei der Bildungswahl klar auf der inhaltlichen Ebene. Das Konzept einer Einrichtung spielt die entscheidende Rolle bei der Entscheidung für eine Kita. Eltern beschäftigen sich in einer Vorauswahl mit den Kitas, deren Konzepte sie favorisieren und bestätigen ihren Konzeptwunsch durch eine Besichtigung vor Ort. Weitere inhaltliche Faktoren, wie etwa eine Außenfläche o. ä. sind ebenso von Bedeutung. Eltern der Gruppe erhoffen sich eine Zusage für eben dieses gewünschte Kita-Konzept. Obwohl auch hier die Verfügbarkeit von Kitaplätzen schwierig ist, wird diese von den Eltern nicht als Problem angesprochen. Für die Nutzung einer Kita mit dem gewünschten Konzept, sind die Eltern bereit weitere Strecken sowie erschwerte Anfahrtswege zurückzulegen. So werden Anfahrtswege von bis zu 40 Minuten realisiert. Gleiches gilt für Aspekte auf der institutionellen Ebene, die wenig ausschlaggebend für die Wahl einer Einrichtung zu sein scheinen. Sowohl weniger lange Öffnungszeiten als auch mögliche zusätzliche Kosten werden in Kauf genommen, um das Kind im gewünschten Konzept betreuen zu lassen. Die inhaltlichen Vorteile überwiegen hier klar die organisatorischen Faktoren.



Gruppe 3 konnten folgende Interviews zugeordnet werden: WK01, WK02, WK03, WK07, WK08, WK09 sowie WK10.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin WK02 ist 40 Jahre alt und Mutter eines Kindes, welches im Naturkindergarten betreut wird. Sie stammt aus Italien, ihr Mann aus Österreich. Sie leben seit 13 Jahren in Deutschland. Nachdem ihr Kind in einem Regelkindergarten betreut wurde, entschied sie sich aktiv für den Wechsel in einen Naturkindergarten, was eine erschwerte logistische Anfahrt sowie während des Wechsels einige organisatorische Schwierigkeiten mit sich brachte

*„Also der neue Kindergarten ist für mich DEUTLICH logistisch deutlich schwieriger [...] Ich meine, natürlich es war keine einfache Entscheidung, ne? [...] Trotzdem waren wir, also mein Mann und ich, bereit [...] diese Extrazeit und auch [...] der Wechsel hat dazu geführt, dass er drei Monate lang keine Betreuung hatte. Weil der eine Kindergarten zu war, weil wir das andere Kindergarten kündigen mussten. Und dann mussten wir Omas in Bewegung setzen sozusagen. Ich musste mein ganzes Urlaub sozusagen nehmen, damit ich halt (..) also es war nicht ohne, aber das haben wir auf jeden Fall in Kauf genommen (..) Und es hat sich auf jeden Fall gelohnt“ (WK02:71-75).*

Für die Interviewpartnerin steht das Konzept des Kindergartens klar im Vordergrund. Der Wechsel erfolgte unter dem Kitajahr und wurde aktiv vorangetrieben. Anfangs stand vor allem das draußen Sein im Fokus: *„Ich habe auf jeden Fall nach einem Kindergarten mit einem (..) also mit erweiterten Möglichkeiten draußen zu sein [...] und bin aber ziemlich bald auf die Anzeige von diesem Naturkindergarten gekommen. Die haben Kinder, also Quereinsteiger gesucht. Und das war perfekt“ (WK02:127).* Die konzeptionelle Ausrichtung des Naturkindergartens hat sie während ihrer Recherche als ansprechend empfunden (WK02:63) und eine Bewerbung für eben dieses Konzept bereits zu einem früheren Zeitpunkt abgegeben. Die erschwerte Kitaplatzsituation erlaubte jedoch erst eine Betreuung zu einem späteren Zeitpunkt. Bis dahin überbrückte die Interviewpartnerin die Betreuungszeit in einer Regelkita *„Und in dem Naturkindergarten nehmen sie Kinder ab eineinhalb zwei. Ich hatte mich damals beworben, das war UNMÖGLICH! Weil die nehmen je nach Jahrgang. Und die nehmen ein bis zwei Bewerber pro Jahr und die haben eine ganze Menge an Bewerber sozusagen“ (WK02:131).*

## **5.4 Begriffsverständnis Waldkindergarten**

Analog zu den drei Hauptkategorien (Naturverständnis, Kindergarten als Institution und Bildungswahl) wurde das Begriffsverständnis zum Thema Waldkindergarten erfragt, um mögliche Rückschlüsse der Eltern über Wissen und Annahmen zum Konzept zu ermitteln. Dabei wurden sowohl die Kenntnis des Konzepts im Heimatland, die Kenntnis darüber in Deutschland sowie die Annahmen und Vorstellungen berücksichtigt. Für die VG 1 (Natur- und Waldkindergärten) konnten außerdem Hinweise über das Eintreten bzw. Nicht-Eintreten der Annahmen ermittelt werden sowie über eine mögliche Veränderung des Bildes von Waldkindergärten über die Betreuungszeit der Kinder.

Entsprechend wurde diese Kategorie deduktiv entwickelt und stellt eine weitere Hauptkategorie zur Beantwortung der Forschungsfrage dar. Innerhalb der entwickelten Subkategorien wurden alle Textstellen codiert, die einen Hinweis auf Zuschreibungen, Annahmen, Wissen und Nicht-Wissen zum Konzept Waldkindergarten geben.

#### **5.4.1 Waldkindergarten als Ort nicht geschlossener Räume und Freiheit**

Der Waldkindergarten als Ort ohne festes Gebäude stellt ein zentrales Merkmal und einen der bedeutendsten Unterschiede zu Regelkindergarten-Konzepten dar. Daher wurde diese Subkategorie auf deduktiver Basis erstellt und die Meinung der Interviewpartner dahingehend erfragt. Durch das Fehlen eines Gebäudes wird der Waldkindergarten einerseits zu einem Ort von Freiheit (WK01:40; WK10:84; WT03:336; RK04:256): *„Mir hat es dann schon gut gefallen die Idee von Freiheit. Also diese, ja dass die eben draußen sind. Also das fand ich schon sehr schön“* (WK07:77). Damit verbunden wird ein uneingeschränktes sensibles Erleben des Alltags ohne zusätzliche, künstliche Sinneseindrücke sowie die Einschränkung von Verboten *„Also das er schon sich durchaus, also durchaus auf einen Baum klettern kann, auch wenn er noch klein ist oder war, (..) aber das ihm das nicht verboten wird, sozusagen“* (WK02:35). Durch die empfundene Minimierung von Verboten wird der Waldkindergarten zu einer positiven Herausforderung für die Kinder. Der Gegensatz zum gewohnten Aufenthalt in Räumen wird als Stimulation für die Kinder gewertet *„Ich finde das ist ein Vorteil sogar [ohne Kitagebäude] [...] Dann klemmt man sich zu viel an dieses Materielle und Gebautes. Und das muss nicht sein. Weil diese Funktion haben diese Gebäude“* (WK09:51-53). Das tägliche draußen Sein über mehrere Stunden wird von den Eltern als positiv betrachtet und für die Kinder als essentiell angesehen *„Dieses immer raus gehen und (..) ich finde schon, das beeinflusst also positiv die Kinder halt immer draußen zu sein. Die sind ja eigentlich nicht dafür (..) gemacht, in der Wohnung zu bleiben eigentlich. Wir fanden das schon toll halt, dass die dann einfach mal draußen sind“*

(WK07:61). Diese Ansicht scheint insbesondere bei Eltern vertreten, die mit ihren Kindern in Mittel- und Großstädten leben und ihre Kinder auch dort betreuen lassen.

Auf der anderen Seite begründet die Nicht-Existenz fester Gebäude Bedenken hinsichtlich des Tagesablaufs in den Einrichtungen (RK01:108; RK03:203-207; RK08:145-147). Dies scheint auch verbunden mit der Frage, ob sich bei einem ständig gleichen Aufenthaltsort ohne Spielzeug keine Langeweile bei den Kindern im Kitaalltag einstellt: *„Also was (..) was macht man, wenn man jeden Tag draußen ist? Ja ok, sie finden immer andere Sachen, das ist toll, aber verlieren sie etwas? Vermissen sie etwas vielleicht? Ja ja. Vermissen sie etwas“* (WT02:70). Bedenken werden zudem hinsichtlich des Wetters und der damit verbundenen Aufrechterhaltung des Wärmehaushalts der Kinder laut. In diesem Zusammenhang kam eine deutsche Redensart zur Sprache, welche die kulturelle Einstellung deutscher Eltern in den Augen der Interviewpartner widerzuspiegeln scheint (RK07:67-69): *„Also irgendjemand hat mir gesagt, es gibt ein (...) eine deutsche Redart: Es gibt kein falsches Wetter, nur falsche Kleidung, oder irgendwas“* (RK04:244). In Bezug auf ein Ausgesetzt sein aller Wetterlagen wurde von den Eltern eine untere Altersgrenze von mindestens drei Jahren angesprochen, mit der sie ihre Kinder in eine solche konzeptionell aufgestellte Einrichtung geben würden (RK07:70). Andere Eltern sprechen sich klar gegen die Option aus, dass die Kinder jeden Tag ohne festes Gebäude draußen sind (RK08:145). Aus den Daten wird die Angst der Eltern ersichtlich, dass die Kinder - bedingt durch das ständige Draußen Sein, das fehlende Gebäude sowie die unbekanntenen Hygiene-Standards - einem erhöhten Krankheitspotenzial im Waldkindergarten ausgesetzt sind (RK05:120; RK08:155): *„Ich will nicht, dass mein Kind immer krank ist“* (RK01:64). Es wird deutlich, dass persönliche Erfahrungen der Eltern bei dieser Bewertung eine Rolle spielen und eigene Bedürfnisse und Erfahrungen auf die Kinder projiziert werden

*„Ich weiß noch von meiner eigenen Kindheit, wie stark ich auf Kälte reagiert habe. Und dass es auch gar nicht so kalt sein musste. Und deswegen bei meinem eigenen Sohn, er hat ja diese Gene, hätte ich schon Angst, dass er auch diese Kälteempfindlichkeit hat wie ich [...] Ich wäre abgeschreckt von so einem Bauwagen [...] gerade wegen dieser Krankheitsgeschichte“* (RK05:124).

Dies gilt auch in Hinblick auf die hygienischen Bedingungen und einer damit assoziierten Rückständigkeit des Konzeptes. Ein gewisser Komfort im Alltag sollte den Kindern nicht vorenthalten werden. Ein Kindergarten ohne entsprechende hygienische Einrichtungen und andere Komponenten wie Tische, Stühle, etc. kommt daher einem Rückschritt gleich:

*„Für mich selber ich mag schon gewisse Weise Komfort. Ich kann ohne Komfort sein, ich kann auch zelten und solche Sachen machen, ABER wenn das die Möglichkeit gibt und wenn es die Auswahl gibt, dann würde ich gerne eher was haben, also eine Hütte*

*oder sonst was. Also es muss nicht Fünfsterne-Hotel sein oder sowas, aber etwas wo ich dann Toilette habe, mein Bett habe, einen Tisch habe (lacht) und einen Kühlschrank vielleicht, also (...) das ist meine Persönlichkeit sozusagen. Deswegen meine Kinder haben keine Auswahl (lacht) [...] Aber auch in meiner Kindheit, das war alles drinnen im Haus. Also jetzt bei (unverständlich) ist auch alles drinnen im Haus. Also es gibt ja alles, was du auch in der Wohnung hast. Ich finde diese Komfortbasis sollte da sein“ (RK08:155-157).*

Dieselbe Mutter fügt später an, dass auch das Draußensein bei Regen für sie keine angenehmen Erinnerungen in der Kindheit darstellt und sie gleiche Empfindungen bei ihren Kindern beobachten kann. Auch hier findet eine Projektion der eigenen Bedürfnisse auf die Kinder statt: *„Was machen die [...] wenn es regnet [...] Also wenn es wirklich Herbst ist und es regnet den ganzen Tag und alles grau ist und die Kinder nur im Wald. Also mir würde es keinen Spaß machen dann auch als Kind nicht. Also mochte ich nicht“* (RK08:161-169). Zum Umgang mit schlechtem Wetter im Waldkindergarten, insbesondere Gewitter und ähnliche Wetterlagen, herrscht eine grundlegende Unsicherheit bzw. Unwissenheit, wie mit solchen Situationen in der Einrichtung umgegangen wird.

Weiterhin wird angenommen, dass ein fehlendes Gebäude einen Einfluss auf die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder hat, welche sie durch die ständige Option des Draußenseins eingeschränkt sehen (RK02:203-207; RK03:129; RK08:145). Grundsätzlich wird das Spielen an der frischen Luft als sehr positiv betrachtet. Wird diese jedoch zum Dogma gemacht, assoziieren die Eltern damit eher negative Gefühle *„Finde ich, er hat schon Möglichkeiten nach Draußen zu gehen, zu spielen, auch was von sich alleine zu machen und ja. Der muss nicht so jeden Tag in die Wälder gezwungen werden hin und her zu laufen und die Ahorn zu sammeln. Das ist ein sehr schlechtes Bild, was ich gerade vorstelle“* (RK02:94). Es wird zudem die Angst der Eltern angesprochen, dass die Kinder das Gefühl von Kontrolle über die eigenen Bedürfnisse verlieren könnten, da sie nicht mehr frei zwischen dem Spielen in Innenräumen und dem Außenbereich entscheiden können

*„Weil mit diese Bauwagen, was stört mich ein bisschen, dass die Kinder haben keine Wahl, keine andere Option als draußen zu bleiben. Und das kann so passieren mit meinen Kindern ich weiß nicht. Das (...) sie z.B. es kann auch passieren, dass z. B. sie wollen unbedingt drinnen, aber gibt's keine diese Möglichkeiten. Es kann ganz frustrierend sein. Für meine Tochter vielleicht. Weil für sie ist es sehr sehr wichtig eine Wahl zu haben. Es ist sehr wichtig für sie zu fühlen, dass sie die Prozesse kontrollieren kann“* (RK03:198-201).

Das Gefühl von Freiheit scheint sich hier für die Eltern ins Gegenteil umzukehren und mit Zwang gleichgesetzt zu werden.

## **5.4.2 Waldkindergarten als Ort des Lernens und Forschens**

Als Teil des Forschungsvorhabens stellte sich die Frage nach der Assoziation von Natur als Lernort und der antizipierten Möglichkeit einer Ausbildung von Kompetenzen im Waldkindergarten. In dieser deduktiv entwickelten Subkategorie wurden daher konkrete Lernsituationen im Waldkindergarten mit den Eltern besprochen, welche im Folgenden die Annahmen der Eltern zum Aufbau und Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Waldkindergarten aufzeigen.

Dem Forschen im Waldkindergarten kommt eine Bedeutung seitens der Eltern zu. Die Natur wird als Freiraum empfunden, in dem die Kinder ihrem natürlichen Forscherdrang nachgehen können und in dem sie ohne Reizüberflutung durchgehend stimuliert und zu neuen Entdeckungen angeregt werden. Dabei steht das Lernen im natürlichen, unmittelbaren Umfeld im Vordergrund und stellt einen Gegensatz zum Lernen aus Büchern oder anderen Medien (WK07:101; WK08:147; RK10:154) dar:

*„Ja ich glaube vor Ort lernt man auch viel mehr. (..) Ob man jetzt vom Bild sich irgendwelche (..) aus dem Buch sich irgendwelche Kenntnisse verschafft oder direkt vor einem Baum steht und sagt `Ja, das ist so und so ein Baum und hier ist Süden und hier ist Norden und das sind die Spuren von einem keine Ahnung was und das ist der Vogel`. Das ist glaube ich in der Natur alles ganz anders“ (WK08:147).*

Das Lernen durch direktes Beobachten steht dabei ebenso im Mittelpunkt, wie das Erleben scheinbar beiläufiger Ereignisse wie Tages- und Jahreszeiten, Wetterphänomene oder natürliches Verhalten der Tiere (WK07:73; RK02:114; RK10:164-166): *„Bewegung, Tiere, Wetter, Sonne, (..) Jahreszeiten (..) also wie die Tage geht, von vorne nach hinten, Zeit. Zeit kann man auch draußen lernen, z. B. wenn es mittags ist und wenn es später ist, was macht die Sonne? Himmelsrichtungen [...] und so weiter (lacht)“ (RK09:175).* Das Lernen erfolgt ohne künstlich erschaffene Lernsituationen oder spezielle Vorbereitungen durch die Erzieher. Vielmehr werden diese als Unterstützer bei Lernprozessen in der Natur wahrgenommen, die den Forscherdrang der Kinder fördern *„Genau, dass er also sozusagen in der Natur forschen kann, mit jemandem, der ein Auge auf ihm hat sozusagen, aber NICHT ihn begrenzt, ne?“ (WK02:35).* Das Lernumfeld im Waldkindergarten wird von den Eltern als freier und dem Kind und dessen persönlicher Befindlichkeit und Interessen angepasst wahrgenommen.

Im Sinne eines Lernortes wird der Waldkindergarten zudem als Ort der Herausforderung wahrgenommen, dem sich die Kinder bewusst und unbewusst stellen müssen. Durch die Natur lernen diese ihre Komfortzone zu verlassen und Situationen zu meistern. Die Eltern nennen hier als Beispiel die Anpassung an die Wetterbedingungen, denen die Kinder

tagtäglich ausgesetzt sind und die sie mit der Zeit nicht nur akzeptieren, sondern den Umgang damit internalisieren (WK11: 36-38).

Dabei gehen die Lernprozesse über den normal zu erwartenden Kompetenzerwerb in Regeleinrichtungen hinaus und beeinflussen auch Teile der kindlichen Lebenswirklichkeit, die anderenfalls wahrscheinlich nicht berührt werden würden: *„Ich glaube die Anstrengung war eher, dass er selbst alles machen musste, dass er selbst (...) und da waren ja auch so, ich glaube Klos, wo sie sich mit Blätter (lacht) den Po putzen mussten und so. Ich glaube, das war alles so (...) spannend, aber er hatte keine Angst“* (WT01:42). Laut der Eltern scheinen die Kinder an diesen Situationen zu wachsen. Darüber hinaus wird der Waldkindergarten als Ort vermutet, an dem die Kinder durch Herausforderungen gezielt an bestimmte Lebenssituationen gewöhnt werden könnten. Hier scheint es insbesondere um Einstellungen zu bestimmten Lebenssituationen zu gehen, die durch eine Gewöhnung erreicht werden können:

*„Er möchte überhaupt nicht ins Wasser. Also das habe ich schon mehrfach versucht. Aber das ist die Frage: Klar, es gibt Kinder, die einfach nicht für den Waldkindergarten gemacht sind, aber ich andererseits bin ich am überlegen, ob es ihnen vielleicht gut tun würde sowas, also dazu gezwungen zu werden mit Dreck und Matsch und Wasser und sowas [...] Also es ist halt auch eine Sache der Gewöhnung, dass er dann einfach das häufiger ausgesetzt ist und es könnte sein, dass eine Waldkita das ihm auch gut tun könnte, dass er dann auch keine Probleme hätte mit Dreck“* (RK05:140).

Darüber hinaus sind die Interviewpartner der Meinung, dass Fähigkeiten wie Selbstständigkeit (WT01:40; WT02:50), Selbstbewusstsein (WT02:80) und Selbstbestimmtheit (RK02:106) im Waldkindergarten durch die Natur besonders gestärkt werden. Die Eltern nehmen an, dass ein besserer Betreuungsschlüssel in Waldkindergärten eine höhere Frequenz kindlicher Interaktion ermöglicht: *„Den Eindruck, den ich bekommen hab‘, ist das Kinder vielleicht mit ein oder zwei Erzieherinnen oder vielleicht auch mehr in eine kleine Gruppe in den Wald gehen und das ist eher selbstbestimmt, was die machen. Die können was bauen oder miteinander spielen oder Heidi spielen (lacht) oder was sammeln“* (RK02:106). Gleichzeitig gehen Eltern davon aus, dass die Kinder in Waldkindergärten eher in der Lage sind, sich ohne Anweisungen der Erzieher zu beschäftigen und zu agieren *„Vielleicht das ist unterschiedlich, dass man so in die Kita lernt, dass (...) jede Stunde man hat was zu tun und die Erzieher sagen `Ok, du machst das, du machst das, du machst das‘. (...) In der Waldkita ist es vielleicht (...) oder die Kinder wissen nicht so, also sie gucken die Erzieher nicht an `Ok, was machen wir jetzt?!‘.“* (WT02:82).

In Bezug auf das Konzeptwissen werden leicht Vergleiche und Gleichsetzungen mit Konzepten wie Montessori und Waldorf gezogen, in denen vor allem das Einhalten von Regeln angezweifelt wird. Es wird angenommen, dass Kinder im Waldkindergarten zwar andere Dinge lernen als in einer Regeleinrichtung, dass jedoch Grundlegendes wie etwa ein geregelter Tagesablauf eher nicht zu den Kernbereichen des Waldkindergartens gehört (WT01:215; WT02:70&82; RK02:94; RK08:147&169; RK09:111). Dies resultiert aus der Annahme, dass die Kinder selbstbestimmter agieren dürfen. Eltern der VG 1 bestätigen das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit im Spiel, aber weisen darauf hin, dass Waldkindergärten sehr wohl Regeln und Tagesabläufe aufweisen (WK04:158; WK05:95; WK09:61). Zu den Themen Selbstwirksamkeit und Forscherdrang gehören im Waldkindergarten für sie das spielerische Erforschen physikalischer Gegebenheiten und Naturgesetze, welche sich in diesen Einrichtungen besonders gut umsetzen lassen. Neben dem Umgang mit Erde, Matsch und Sand zum Erbauen verschiedenster Dinge (WK05:132), bietet der Waldkindergarten Fläche für viele kleinere und größere Experimente, die nicht extra angeleitet oder vorbereitet werden müssen *„Physik ne, kommt ja auch (..), wenn die Steine schmeißen, sehen die dann selber, [...] wohin es fällt, ne? Wenn die höher schmeißen, es ist ja schon (..) schon schon sehr viel, was die davon lernen“* (WK03:164). Auch hier unterstützen die Erzieher die Kinder eher, als dass sie künstliche Lernsituationen daraus entstehen lassen.

Auf Ebene des angeeigneten Sach- und Fachwissens stellen die Eltern das Tier- und Pflanzenwissen in den Vordergrund im Waldkindergarten. Es wird angenommen, dass insbesondere heimische Tier- und Pflanzenarten kennengelernt werden: *„Wahrscheinlich kennen sie sich dann besser im Wald aus oder kennen (..) verschiedene Bäume und (..) (unverständlich)-sorten und Pflanzen“* (RK10:152) und dieses Wissen in anderen Einrichtungen nicht vermittelt wird *„Ich bin immer ein bisschen traurig, dass ich nichts über Vögel wissen (lacht). Es gibt einige Leute, die sagen das ist ein XYZ keine Ahnung (unverständlich) und auch Blätter. Und so (...) also Insekten und also es gibt so Sachen, so Fachschulsachen, also Sachen so man lernt, die man niemals in einem Kindergarten lernen würde“* (WT02:80). Der Fokus im Waldkindergarten scheint weitreichender für das Thema Tiere und Pflanzen gesteckt und reicht oftmals über das Wissen der Eltern hinaus:

*„Also das ist, da muss ich auch manchmal schlucken. Da hat sie mir mal Sachen beigebracht (lacht). Und die, die hat heute z.B. am Frühstückstisch erzählt, was war das? (..) Ach z.B. über Tiere und so [...] Sie hat mich gefragt `Weißt du, warum eine Kamel, zwei was unter den Höcker hat?´ und da hab ich gesagt `Wasser´ und sie `Das denkt man, aber es ist nicht so. Sie haben eigentlich Fett unter´. Also sie macht dann auch mit mir solche didaktischen Spiele (lacht). Ja. Nee nee. Ich habe schon einiges*

*gelernt und sie kennt sich auch mal mit Kräutern aus [...] und sie kennt auch wahnsinnig viele Namen von Bäumen, von Tieren, die ich dann auch manchmal selber nicht kenne“ (WK07:73).*

Durch das vermehrte Wissen zu Tieren und Pflanzen wird das Erlernen des Umgangs mit Tieren als besondere Kompetenz des Waldkindergartens ebenso erwartet (RK09:175). Der Waldkindergarten scheint durch seine Unmittelbarkeit, in der Kinder auf die Tiere treffen, und durch die geschulten Erzieher, einen erleichterten Zugang zu diesen Themen zu ermöglichen. Das Erlernen eines positiven Umgangs mit Tieren ist für die Eltern vor allem dann wichtig, wenn sie und ihre Kinder sich vornehmlich in der Stadt aufhalten und Tierkontakte eher in künstlichen Situationen stattfinden:

*„Dass die Kinder lernen auch mit Tieren umzugehen, um die Tiere zu schätzen [...] Aber so in gewissen Stücken sind die Kinder wirklich so abgeschnitten von (..) von der Natur, von den Tieren. Was kennen die? Nur Autos, (..) Großstadt (..) viele wissen auch gar nicht (lacht), wie eine Kuh aussieht, vielleicht. (..) Und dann wie sollen sie später eine Beziehung aufbauen zu dem nicht die Tiere quälen oder so? [...] Nicht nur, dass ich ein Tier aus dem Zoo kenne. Das ist ein Zoo“ (RK10:164-166).*

Auf der Ebene der kognitiven Fähigkeiten, insbesondere in Hinblick auf das Erlernen konkreten Wissens, welches nicht in Regeleinrichtungen vermittelt wird, sehen die Eltern den Waldkindergarten als Quelle für Pflanzen- und Tierwissen, sowie als Grundstein zum Einstellungserwerb von Wissen über Nachhaltigkeit und dem Erkennen natürlicher Zusammenhänge. An erster Stelle steht der Abbau von Angst vor der Natur durch die unmittelbare und tägliche Beschäftigung mit ihr (WK07:91; WT02:84-88). Dies soll erreicht werden durch einen positiven Zugang zur Natur und der Möglichkeit aus den eigenen Erfahrungen Erinnerungen zu formen, die für das gesamte Leben anhalten *„Naja und das die draußen essen und so. Und das fand ich dann, diese (...) da finde ich das dann einfach mal toll. Weil das sind ja, ich hoffe, dass es dann eben auch Erinnerungen fürs Leben dann auch sind. Wer weiß wieviel davon bleibt, also hängen bleibt. Aber (..) naja ich glaube schon, dass ist dann schon, die prägen einen irgendwie. Bewusst oder unbewusst halt“ (WK07:105).* Die Eltern sehen demnach einen Zusammenhang zwischen Erlebnissen in der frühen Kindheit und der Formung des Naturverständnisses. Sie gehen davon aus, dass ein Waldkindergarten den Kindern einzigartige Erfahrungen ermöglicht, die sie so nie wieder machen werden (WT02:62). Es besteht die Hoffnung, dass in Hinblick auf Nachhaltigkeitswissen verschiedene Themen bei den Kindern hängen bleiben, wie bspw. ein Verständnis zum Thema Klimawandel: *„Das sie wirklich (..) die Natur vielleicht (..) schätzt. Also wie viele verschiedene also Bäume es gibt und (...) ja. Also, dass sie wirklich das schätzt*



*einfach [...] Besonders mit allen diesen Climate Change, mit diesen Krise“ (WT03:318-320) oder der Herstellung von Lebensmitteln und deren Verarbeitung (WK02:35):*

*„Dass sie sehen, wie Obst und Gemüse wachsen. Also dass sie sehen, dass sie nicht einfach von Geschäft kommen oder sowas. Dass sie verschiedene Arten von Mücken, also nicht Mücken aber diese Tiere, die [...] Insekten. Also auch so die Tiere von Eichhörnchen oder Hase, damit sie es dann die Möglichkeit sehen, wie die wohnen und was sie machen. Und allgemein, dass sie verschiedene Bäume kennen, dass sie die Beeren auskennen, giftige, nicht-giftige, leckere, nicht leckere (lacht) (...) Allgemein alles, also allgemeines Wissen sozusagen, also z.B. Enten anschauen (...) auf dem Wasser oder sonst was“ (RK08:191-193).*

Darüber hinaus wird der Waldkindergarten als Lernort für den Erwerb von Lebenskompetenzen verstanden. Dazu gehören für die Eltern sowohl ein grundlegendes Verständnis für natürliche Zusammenhänge und Umgangsformen in speziellen Situationen: *„Mein Kind weiß, dass wenn er einen Apfel fertig gegessen hat und er im Wald ist, er den Apfel wegschmeißen, also auf den Boden schmeißen kann. Also das ist sozusagen ein subliminaler Gedanke, der (...) aber, er weiß, dass er DAS wegschmeißen kann und die Flasche aber nicht, weil er weiß, dass [...] ein Apfel [...] kompostierbar ist. Also dass der verschwindet“ (WK02:53) als auch der Erwerb speziellen Wissens wie Überlebenstechniken: „Mir wäre es dann (...) wichtig, also wenn meine Tochter in so einen Waldkindergarten geht, dass sie auch ein bisschen diesen Life Skills lernt. Also wie man Feuer macht oder wie kann man, wenn es ganz kalt ist, wie können wir vielleicht [...] Wir schneiden die Jacken auf und dann, wir machen einen Schlafsack daraus“ (WT03:308).*

### **5.4.3 Waldkindergarten als Ort der Motorik und Bewegung**

Eltern empfinden den Waldkindergarten als einen Ort, an dem die Motorik der Kinder durch eine erhöhte Bewegungsfreiheit gestärkt wird. Basierend auf bestehenden Studien wurde aktiv nach den Ansichten der Eltern zum Thema Motorik und Bewegung im Waldkindergarten gefragt. Die entsprechenden Aussagen wurden in dieser deduktiv ermittelten Subkategorie zusammengefasst.

Eltern sehen den bewussten Verzicht auf geschlossene Räume als Vorteil für die Bewegungsfreiheit und Bewegungsumgebung der Kinder: *„Und das ist, da ist sozusagen die (...) der Merkmal Naturkindergarten für mich sehr wichtig, weil ich glaube, dass die Kinder sich im Freien deutlich freier bewegen können und entfalten können als in geschlossenen Räume“ (WK02:33). Neben einer grundlegend freieren Entfaltung durch fehlende künstliche Reize sowie dem Vorhandensein verschiedenster natürlicher Hindernisse und Herausforderungen „Motorik ganz klar. Ich glaube, wo (...) wo kann man*

*das besser ausleben als in der Natur, wo alles uneben ist?“ (WK08:149), werden die Kinder in ihren körperlichen Bewegungen stabilisiert. Sie lernen zudem das Wiederaufstehen nach kleineren Misserfolgen, was positive Auswirkungen sowohl auf die physische Ebene als auch die psychische Ebene hat: „[Name des Kindes] is kind a great balance she is a with her standing and falling and running she doesn't fall down ah very easily (..) endurances is nice and I think it's really good at this age“ (WK11:125). Eltern berichten bspw., dass die Kinder seit Beginn ihrer Waldkitazeit weniger weinerlich reagieren, wenn sie stürzen und neue motorische Herausforderungen schneller annehmen und meistern. Durch die andauernde Bewegung im Waldkindergarten steigt zudem die Ausdauer der Kinder (WK02:83; WK04:88; WK07:71; WK08:183-187; WK11:118-120).*

Unter der Kategorie Bewegung und Motorik nennen Eltern zudem zwei Besonderheiten, die sie für den Waldkindergarten als außergewöhnlich und einzigartig erachten: den Umgang mit Werkzeugen (WK01:122-126; WK07:73-75; WT01:86) sowie das Klettern auf Bäume (WK01:128; WK03:100-102; WK10:70), welche zur Stärkung der motorischen Kompetenzen der Kinder beitragen.

Der Umgang mit Werkzeugen (in der Regel sind das Schnitzmesser, Hammer und Nägel sowie Sägen) empfinden die Eltern als besondere Herausforderung für die Kinder. Zu Beginn meist skeptisch betrachtet, wandelt sich das Bild der Eltern im Umgang ihrer Kinder mit den Werkzeugen sehr schnell:

*„Also mit eben ganz einfachen Sachen und die Werkstatt ist eben auch herrlich. Also die Kinder, die mit solchen Riesenhammer buff buff buff (Geräusch des Hämmerns nachgemacht) [...] Und da war letztens z.B. auch zwei Kinder, die eben mal gehämmert haben, aber so ganz unsicher und ich weiß nicht wie ich es machen soll und da kamen dann auch schon die Eltern: 'Um Gottes Willen, nimm das weg. Das machen wir nicht. Du bist zu klein und so'. Und dann kommen die Kinder und buff buff buff (Geräusch des Hämmerns) hat dann gleich alles. Also das ist ja. (..) Man traut auch den Kindern mehr zu also bei manchen Sachen. Das ist ja, die kennen sich halt besser aus“ (WK07:73-75).*

Das elterliche Vertrauen in die motorischen Fähigkeiten der Kinder wächst im Waldkindergarten sehr schnell und wird schließlich als essentiell dem Waldkindergartenkonzept zugehörig empfunden (WK01:122-126). Während die Kinder sehr gut mit der Herausforderung Schnitzen zurechtkommen, sind es in der Regel die Eltern, welche sich zu viele Sorgen um ihre Kinder machen und deshalb motorische Situationen unterbinden: *„Und die haben ja jetzt zum Beispiel auf der Kitafahrt auch geschnitzt und alle hatten ein Messer mit dabei und da standen halt nicht drei Eltern rum und haben sechs Kinder beobachtet und keiner kam glaub ich zurück, oder vielleicht hat jemand sich ein*

*kleines bisschen in den Finger geschnitzt, ne? Aber ging in der Regel ja dann (lacht) ganz gut“ (WT01:86).*

Das Klettern als motorische Herausforderung wird als positiv empfunden und erinnert die Eltern oftmals an ihre eigene Kindheit. Die Möglichkeit des Kletterns wird als positiv im Gegensatz zu vielen aktuellen DIN-Normen in Kindergärten und -spielplätzen (WK02:35) sowie vorherrschenden Verboten in Regeleinrichtungen empfunden: *„Also viele Kindergärten erlauben es den Kindern gar nicht, auch wenn Bäume da im Garten stehen, erlauben die es denen nicht, aus Sicherheitsgründen“ (WK03:102).* Das Klettern wird von den Eltern gar als lebensnahe Kompetenz empfunden, die im Vorschulcurriculum einer jeden Tageseinrichtung verankert sein sollte, da sie diese als wichtig für jedes Kind empfunden wird: *„In der Vorschule müssen Buchstaben lernen, Buchstaben wissen, Zahlen kennen. Und ob sie auf einen Baum klettern können ja oder nein, das steht nicht in dem Programm“ (WK02:61).*

Feinmotorische Fähigkeiten, wie etwa die richtige Stifthaltung bzw. der Umgang mit Papier und Stift wurden von den Eltern nicht angesprochen.

#### **5.4.4 Waldkindergarten als Ort des sinnlichen Kontakts mit der Natur**

Bei der freien Assoziation des Konzeptes Waldkindergarten nannten die Eltern das Erleben mit allen Sinnen als grundlegenden Unterschied zu anderen Kitakzepten. In dieser induktiv ermittelten Subkategorie wurden daher all die Textstellen zusammengefasst, die belegen, dass Waldkindergärten als Orte empfunden werden, die besonders stark ein sinnliches Empfinden von Natur in den Vordergrund stellen.

Die Grundlage der sinnlichen Erfahrung im Waldkindergarten besteht aus dem die Kinder umgebenden Naturangebot:

*„Und deswegen denke ich mal, dass dieses sensorische Spielen, was ich vorhin meinte, ist weniger Spaghetti und vielleicht mehr Blätter sammeln und (..) Gras anfassen und [...] Rinde genau, von Bäumen und sowas. Das fühlt sich auch an jedem Baum anders an. Oder Insekten und solche Sachen. Und ich kann mir vorstellen, dass es dann eher sowas ist. Dieses sensorische Spiel, was sie halt in unserer Kita machen, machen sie einfach mit anderen Gegenständen im Wald, natürliche Gegenstände sag ich mal“ (RK05:128-130).*

Die Sinnlichkeit des Waldkindergartens wird als wichtige Gegenbewegung zur stark technisierten und digitalisierten Welt wahrgenommen *„Kinder nicht mit viel elektronischen Sachen wegen kognitiver Beschäftigung. Einfach so in der Natur Holz. Ich glaube das ist*

wichtig in diese Zeit. So Raum dass sie von ihrer Natur aus auch wirklich mit viel Natur sind“ (WK10:70), sowie als wichtige Möglichkeit zum Naturerleben in urbanen Räumen gewertet, um einen Bezug zur Natur aufbauen zu können. Dies gilt auch für naturpädagogische Angebote in Regelkindergärten: „*Ich habe gedacht, es ist gut und dass mein kleines Stadtkind endlich mal ein bisschen in die Natur kommt (lacht). (...) Den Bezug zu dem Wald so kriegt*“ (WT01:185).

#### **5.4.5 Waldkindergarten als Ort physischer und psychischer Gesundheit**

Während einige Eltern den Waldkindergarten mit einem erhöhten Krankheitspotential verbinden (vgl. Kap. 5.4.1 Waldkindergarten als Ort nichtgeschlossener Räume und Freiheit) erleben andere Eltern diesen als Ort physischer und psychischer Gesundheit ihrer Kinder. Sie gehen davon aus, dass die Natur und das ständige draußen Sein dem Gesundheitszustand der Kinder förderlich ist (WK01:40&50; WK05:76-80; WK09:129; WK10:84; WK11:129). In dieser induktiv ermittelten Subkategorie wurden daher alle Textstellen codiert, die einen Hinweis darauf geben, dass Waldkindergärten als Gesundheitsort für die Kinder gesehen werden.

Die frische Luft wird zum Synonym der physischen Gesundheit der Kinder (WK01:40; WK06:129; WK09:97): „*Immer draußen ist sehr gut, aber wenn sind drin, dann alles Kinder sind krank*“ (WK05:80). Das ständige Draußen Sein stärkt die Lungen und Abwehrkräfte (WK11:129). Eltern beobachten, dass ihre Kinder krank werden, wenn sie eine zeitlang nicht im Waldkindergarten betreut werden: „*Naja das die frische Luft. Viele sagten, dass mein Kind wird nie krank. Das hat sich auch bestätigt. Er wird nur krank, wenn er nicht in den Kindergarten geht*“ (WK09:97).

Auf Seiten der psychischen Gesundheit werden vor allem die Ruhe und die erweiterten Möglichkeiten von Rückzugsorten für die Kinder in der Natur genannt (WK01:40; RK02:114): „*RUHE und einfach DA zu sein [...] Ja, ich glaube nicht, dass das [...] normale konventionelle Kitas, glaube nicht, dass die viele Ruhe haben und viele Möglichkeiten, (...) einfach da zu sein [...] Die haben nicht so viele ECKEN, wo man einfach ein bisschen (...) alleine spielen kann oder was*“ (RK04:310-314).

#### **5.4.6 Waldkindergarten als Ort für Kreativität**

In dieser induktiv ermittelten Subkategorie werden all die Textstellen zusammengefasst, die eine Aussage darüber treffen, ob und wie Waldkindergärten die Kreativität der Kinder

fördern und deren Fantasie anregen. Für das Basteln und Gestalten mit Naturmaterialien werden für Gestaltungsprozesse Blätter, Stöcke, Holz und anderes Naturmaterial von den Kindern verwendet. Auch Erde und Matsch spielen eine bedeutende Rolle beim Ausleben der kindlichen Kreativität. Besonders beeindruckt sind Eltern von der Einfachheit der Dinge, mit denen die Kinder an die Gestaltung ihrer Umwelt gehen: *„Was sie jetzt auch machen mit den (..) mit dem Malen, ne? Das fand ich auch total interessant [...], die malen mit Stöckern auf den Boden [...] Und das fand ich auch sehr interessant, selbst diese, die Idee, ne? Es war schon super“* (WK03:164-168). „Künstliche“ Materialien wie Stifte, Papier o. ä. werden nicht benötigt: *„In unserer Kita, alles ist dann KÜNSTLICH [...] Also Spielsachen. Okay, Spielzeug ist Spielzeug. Aber in einer Waldkita wahrscheinlich brauchen die kein Spielzeug [...] Man hat kein (...) keine Bauklötze, sondern, was weiß ich, Stöcke und Matsch“* (RK04:258-262). Das bewusste Weglassen von Spielzeug im Waldkindergarten und die Notwendigkeit der Beschäftigung mit den vorhandenen natürlichen Materialien (WK07:91) ermöglicht es den Kindern aus einem Gegenstand viele Spielsituationen zu erfinden. Ein Stock kann gleichzeitig Zauberstab, Schwert oder Stift sein (WK02:81). Die Spielumgebung wird zur Abenteuerfläche, welche die Kinder einerseits vor einer Reizüberflutung durch zu viel Spielzeug schützt, sowie andererseits oftmals langfristig über mehrere Stunden oder Tage beschäftigt (WK03:164-168), um die Abenteuer auszubauen und auszuleben *„Oder diese das ist dann Wald einfach Abenteuer ist für die. Also das es dann, da reicht es eben ein alter Baum, der auf dem Boden liegt und irgendwelche Sachen und dann ist es gleich, kann man da drei Stunden drum basteln und so und das ist dann für die immer extrem Abenteuer. (...) Abenteuer ist gut!“* (WK07:91).

#### **5.4.7 Waldkindergarten als Ort der Kommunikation und Sprache**

In einer induktiv ermittelten Subkategorie wurde der Aspekt der Sprache und Kommunikation in Waldkindergärten deutlich. Daher wurden alle Textstellen codiert, die darauf hinweisen, dass in Waldkindergärten die Kommunikation und Sprache besonders gefördert wird. Während ein Defizit beim Erlernen von Fremdsprachen in Waldkindergärten festgestellt wurde (WK08:61-64), wird eine verstärkte Kommunikation zur Verständigung in Spielsituationen u. a. deutlich (WK09:69; RK06:821-825). Die Entwicklung des Sprachvermögens der Kinder wird dadurch positiv beeinflusst *„Sprache auf jeden Fall, weil die eh, weil die sehr viel kommunizieren. Die müssen auch sehr viel kommunizieren, ne, da entwickelt sich auch die Sprache dadurch, ne?“* (WK03:164). Komplexe Sprachanlässe werden den sozialen Situationen zugeschrieben, wo nicht nur Abläufe besprochen werden

müssen, sondern auch grundlegend darüber abgestimmt werden muss, welche Funktion bestimmte Dinge übernehmen. Natürlich entstehende Spielsituationen liefern nach Aussagen der Eltern bessere Sprachanlässe und Situationen als künstlich erzeugte Sprachsituationen, wie bspw. in konkreten Unterrichtsthemen: „*Sie haben immer so jeden Tag [...] so kleine Abenteuer, ja? Und dann BRAUCHST du die Mitmenschen [...] Du bist da viel mehr an die ANGEWIESEN. Weil im Wald gibt es immer so Sachen, die man überwinden muss, ein [...] irgendwie so ein Stock oder irgendwas [...] Wie man einfach miteinander (..) lebt [...] Viel mehr als irgendwo in (...) meinem Englischunterricht*“ (RK06:821-825).

#### **5.4.8 Zusammenfassung und Vergleich innerhalb der Untersuchungsgruppen**

##### *Vergleichsgruppe 1: Waldkindergärten*

Bedingt durch die Besonderheit des Konzeptes sowie seine relativ junge Lebensdauer ist die Bekanntheit des Natur- und Waldkindergartenkonzeptes eher gering: „*Ich wusste von diesem Waldkindergarten NICHTS, GAR NICHTS. Ich wusste gar nicht, dass Waldkindergärten existieren*“ (WK09:43). Aus den Heimatländern der Interviewpartner ist das Konzept Waldkindergarten nicht bekannt (WK01:50; WK03:103-112; WK04:79-82; WK05:81-82; WK09:43). Daher hatten die Eltern keinen Eindruck von dessen Vor- oder Nachteilen gegenüber anderen Konzepten (WK04:116; WK06:62). Es zeigte sich, dass die Eltern über den deutschen (Ehe-)Partner (WK01:50; WK10:80), durch Bekannte, Freunde oder frühere Tagespflegebetreuer der Kinder „*Wir kannten dann über Freunde und so. Aber direkt halt hatte ich mich nicht wirklich... also ich wusste, dass die eben immer draußen sind, jeden Tag und dass die auch draußen schlafen im Sommer, aber mehr wusste ich nicht ehrlich gesagt. Mir hat es dann schon gut gefallen die Idee von Freiheit*“ (WK07:77) mit dem Konzept in Berührung kamen. Das bereits bestehende Wissen über den Waldkindergarten – häufig in Form von Erzählungen anderer sowie Internetauftritte, etc. – wird durch eigene Vorstellungen ergänzt „*If somebody is opening a forest kindergarten I would imagine what there are happens. They enjoy the outdoors and the children enjoy the outdoors and just of that was it, that's enough. That would be enough. But you know there are other aspects to bringing the kids together and (..) doing projects, having fires, using knives*“ (WK11:70). In der Regel werden die anfänglichen Erwartungen der Eltern an das Konzept Waldkindergarten vollständig erfüllt. Ängste und Bedenken können im täglichen Betrieb abgebaut werden „*Ich hatte furchtbar große Angst (..) das mit Leben ohne Toilette und Wasser (..) und Strom. Wie das geht. Aber es geht offensichtlich ganz einfach. Und wenn*

*Feuer gibt, dann sind praktisch alle Probleme gelöst [...] Einiges hat sich bestätigt und das mit Wasser und Strom, Reinlichkeit das nicht. Dass das so unbedingt nötig ist“ (WK09:97).* Anfängliche Befürchtungen der Eltern, sofern vorhanden, kreisen häufig um die Hygienestandards (insbesondere das Fehlen von fest installierten Toiletten und Wascheinrichtungen) (WK04:158; WK05:94), eine höhere Krankheitsanfälligkeit der Kinder aufgrund der Wetterabhängigkeit sowie das Erlernen von Kompetenzen im Bereich Konzentration oder sozialer Regeln (WK09:53). Auch diese Bedenken werden den Eltern über die Betreuungszeit in der Kita genommen.

- Veränderung im Verhalten der Kinder seit Beginn ihrer Zeit im Waldkindergarten

Eltern der VG 1 wurden gezielt nach ihrem Eindruck zur Veränderung des Verhaltens ihrer Kinder seit Beginn im Waldkindergarten befragt. In einer deduktiv ermittelten Subkategorie konnten daher einige Punkte gesammelt werden, die für die Eltern besonders auffällig waren in Bezug auf die Kompetenz- sowie körperliche Entwicklung ihrer Kinder im Waldkindergarten.

Von den Eltern benannt, wird eine verbesserte Ausdauer und Fitness der Waldkinder (WK02:83; WK07:71; WK08:183-187; WK11:118-120) bspw. bei Spaziergängen und längeren Wanderungen: *„Sie haben mehr Kraft [...] Wir waren im Urlaub vorletzte Woche [...] mit Freunden da und die zwei Kinder sind gleichaltrig, aber [Name des befreundeten Kindes] geht in eine normale Kita. Und nach zehn oder zwanzig Minuten konnte er nicht mehr laufen und musste mit seinem (...) Schlitten gefahren werden, aber (...) [Name des Kindes] ist für drei vier Stunden gelaufen und (...) ja gar kein Problem“ (WK04:88).* Damit einher geht eine größere Robustheit der Kinder im Sinne einer Gewöhnung an Belastung im Alltag durch Bewegung und eine höhere Frustrationstoleranz bei Schwierigkeiten. Dies gilt auch für wetterbedingtes Wohlfühlen. Eltern der VG 1 beobachten, dass ihre Kinder durch den Kitabesuch im Waldkindergarten wesentlich wetterunabhängiger und robuster gegenüber vermeintlich schlechtem Wetter werden. Dies gilt insbesondere für Regentage, welche bei den Wald-Kindern oftmals als schönste Draußentage verbucht werden (WK08:101-103). Die Kinder beschweren sich weniger und lösen ihre Konflikte selbstbestimmter:

*„I think over time (...) the kids from forest kindergarten will be able to walk and not whine and not complain cause it's not hard. It's not because they're [...] tired and they just know that complaining doesn't solve the problem. It's because it's easy for them so there is no need to complain. [...] balance like might stepping on a rock and*

*not hurting themselves. Falling down on very ground and not hurting themselves [...] they're getting up and keep going"* (WK11:118-120).

Eng an Ausdauer und Fitness geknüpft, ist ein sehr guter Gesundheitszustand sowie das Gefühl von Ausgeglichenheit bei den Wald-Kindern (WK04:88; WK07:93):

*„Er muss nicht wie ein Irrer durch die Wohnung oder das Haus rennen. Er kommt nach Hause und beschäftigt sich. Entweder wir spielen zusammen etwas oder wir lesen zusammen etwas oder er spielt auch alleine. Oder wir backen was zusammen. Wir haben dann Zeit für uns. Und das ist nicht dieses (...) durch die Gegen laufen und schreien und brüllen und ich weiß nicht, wo ich meine Energie lassen soll“* (WK08:181).

Die Ausgeglichenheit wird sowohl in Bezug auf das Kind als Einzelperson beobachtet, als auch in sozialen Situationen mit anderen Kindern *„Mit anderen Kindern, sie (...) sind mehr entspannt“* (WK04:88). Eltern geben jedoch auch an, dass das tägliche Draußen sein durch den Waldkindergarten für einige Kinder schnell zum Alltag gehört, so dass sie auch an kitafreien Tagen mit diesen nach draußen gehen müssen *“Wenn die [Name des Kindes] eben nicht raus geht, z.B. irgendwelche Wochenende wo wir dann einfach mal zu Hause rumgammeln (lacht) und da sieht man schon dann nach einem Tag 'Oh, wir müssen jetzt raus' (lacht). Das geht nicht“* (WK07:93). Es ist anzunehmen, dass das Bedürfnis der Kinder nach dem draußen Sein durch den Waldkindergarten ansteigt und verstärkt durch die Eltern befriedigt werden muss.

Als ein weiterer positiver Punkt am Natur- und Waldkindergartenkonzept wird die Förderung der Kreativität und Fantasie der Kinder durch die Beschäftigung ohne Spielzeug (WK02:81; WK04:88; WK07:71) benannt. Das Spielen ohne vorgefertigtes (Plastik-) Spielzeug wird von den Eltern als besonders positiv hervorgehoben, sowie das Umdenken der Kinder, sobald sie eben dieses in Alltagssituationen nicht mehr zur Verfügung haben: *„Nicht sozusagen dem Verlangen nach einem fertigen Spielzeug [nachzugeben], [...] sondern dass er [Sohn der Interviewpartnerin, Anm. SN] eine UNGLAUBLICHE Fantasie hat, ne? Also was halt ein Blatt für ihn bedeutet? Ist es halt ein Hut oder was auch immer. Das hat er sicherlich [...] von dem was er im Kindergarten lernt“* (WK02:81). Die Kreativität der Kinder wird von den Eltern auch dahingehend beschrieben, dass sie sich mit Hilfe der Natur in Situationen zu helfen wissen, wo andere Kinder eher ratlos bleiben. Demnach wird auch die Lösungskompetenz der Kinder durch das tägliche draußen Sein gefördert, indem gelernt wird schwierige Situationen ohne Hilfsmittel zu lösen:

*„Vor kurzem hat sie [Tochter der Interviewpartnerin, Anm. SN] Geburtstag gehabt, dann waren wir im Wald und es gab dann eben auch andere Mütter da, mit Kindern*



*die nicht aus dem Kindergarten kamen und (...) da haben sie auch selber gesagt `Naja das sieht man, dass die eben mal immer im Wald sind`. Weil sie mussten irgendwelche Schnipsel aus den Bäumen dann sammeln und dann hat dann, die eine hat einfach dann den so einen, den Baum dann versucht zu biegen, damit der andere dann den Schnipsel nimmt. Und das meinte sie, also sieht man, dass die eben einfach natürlich oder die kennen das. Und die wissen wie man mit der Natur auch (...) sich helfen kann halt“ (WK07:71).*

Im direkten Vergleich mit anderen Kindern wird eine erhöhte Aufmerksamkeit und eine verstärkte Wahrnehmung von Natur beobachtet (WK07:107), was von den Eltern ebenfalls als positiv bewertet wird:

*„Seine Aufmerksamkeit ist absolut auf die Natur gerichtet, ne? Zum Beispiel (...) neulich hat er eben mit diesem Freund gespielt und plötzlich ist er stehen geblieben. Das andere Kind hat davon überhaupt nichts mitbekommen, aber er hat gemeint `Schau!` und das andere Kind hat gemeint `Was schau?`. Er: `Schau da hinten!` und das Kind meinte `Das rote Auto?` und er hat gemeint `Nein, da ist ein Schmetterling!` (lacht) zum Beispiel. Und da denke ich dann, ist gut (lacht)“ (WK02:83).*

Weiterhin konnten die Eltern beobachten, dass ihre Kinder ein Verständnis für natürliche und nachhaltige Zusammenhänge entwickeln (WK01:40; WK02:35; WK07:73; WK10:104), bspw. in Hinblick auf Mülltrennung, die Herkunft von Lebensmitteln, den Zusammenhang natürlicher Kreisläufe, etc. Eine Mutter berichtete zudem, dass ihre Tochter bereits erste Berufswünsche äußerte und fragte sich, ob diese in Zusammenhang mit der Betreuung ihres Kindes im Waldkindergarten stünden *„[Name des Kindes] möchte Försterin werden (lacht). Ja, das hat sie schon gesagt, sie möchte Förstern werden. Wer weiß, was es wird. Naja, sie kann sich das gut vorstellen. Also nicht irgendwie Tierärztin oder so. Nee die will Försterin werden“ (WK07:107).*

#### *Vergleichsgruppe 2: Regelkindergärten mit naturpädagogischem Angebot*

Auch in der VG 2 war das Konzept Waldkindergarten zu Beginn der Kitasuche eher unbekannt, wobei ähnliche Konzeptformen aus dem Heimatland bekannt waren. So berichtete eine Mutter aus Dänemark – dem Ursprungsland des Waldkindergartenkonzeptes (vgl. Kap. 3. Darstellung des Untersuchungsfeldes) – von einem ähnlichen Konzept in ihrem Heimatland: *„Ich kannte so [...] `Rauszieh-Kindergarten`, `Auszieh-Kindergarten`. Das ist halt das, ja du gibst halt dein Kind irgendwann um acht Uhr und dann ist ein Bus und dann fahren sie raus [...] irgendwo `ne Dreiviertelstunde außerhalb von Kopenhagen oder sowas hinfahren und dann kommen sie zurück“ (WT01:90).* Besonders im Gedächtnis geblieben scheint ihr dabei die Entfernung der Aufenthalts- zum Abgabeort der Kinder sowie der erhöhte Transportaufwand mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Der Zeitaufwand für das

Rausfahren in die Natur wird von der Mutter als nicht förderlich empfunden. Hinzu kommen Bedenken zum Thema Wetter und Kälte, so dass diese Art von Kindergärten vor allem für kleinere Kinder als nicht geeignet angenommen wird *„Vor allem auch wenn die Kinder kleiner sind als die Vorschulkinder (...) Von daher ja, muss man schon sehr wollen. Man kann ja nicht wissen, ob es jetzt kalt und nass wird“* (WT01:123). Weitere Informationen bspw. zum inhaltlichen Konzept dieser Art von Kindergarten oder deren pädagogische Vor- und Nachteile benennt sie nicht. Das Konzept Waldkindergarten ist weiterhin in theoretischer Form aus Berichten in sozialen Netzwerken u. ä. bekannt (WT03:225-232) bzw. über Bekannte, deren Kinder im Waldkindergarten betreut werden (WT02:62). Der gedankliche Übergang zum Konzept von Waldorfkindergärten war hier sehr schmal, so dass eine Verwechslung bzw. Überschneidung beider Konzeptformen nicht auszuschließen sind.

- Annahmen der Eltern über Waldkindergärten

Aufgrund der geringen Vorkenntnisse wurden die Eltern danach befragt, wie sie sich einen Waldkindergarten und das zugrunde liegende Konzept dieser Einrichtungen vorstellen.

Initial wurde der Wald als Aktionsfläche mit dem Waldkindergartenkonzept verbunden. Diese Zuschreibung wurde neutral benannt und schien weder positive noch negative Empfindungen bei den Eltern zu wecken. Vielmehr wurde eine gewisse Einseitigkeit der täglichen Betreuung im Waldkindergarten befürchtet

*„Basteln sie dann oder schreiben und Bilder malen? [...] Und Bücherei besuchen oder ins Theater gehen? Ok, sie sind nicht, nicht DIE GANZE ZEIT, sie machen auch Ausflüge? [...] Ich würde denken, es ist völlig VÖLLIG im Wald. Dass sie, also sie machen Stadtbesuch, das ist, das wäre auch komisch. Ja, ich würde sagen, das ist Wald, sie sind dort wie gewohnt, bleiben da den ganzen Tag und (..) ja, das ist interessant, dass du sagst, sie machen auch diese Ausflüge. Also so sie gehen dreimal vielleicht pro Jahr in Zoo und Aquarium und sie waren in einer Bäckerei. Alle diese Sachen, ich würde niemals denken, dass diese Waldkitas sowas machen“* (WT02:84-88).

Ausflüge und ein abwechslungsreiches Programm im Sinne des Besuches unterschiedlicher Einrichtungen des täglichen Lebens sowie des kulturellen Lebens scheinen für die Eltern wichtig zu sein, um den Kindern mehr Freude am Kitaleben zu ermöglichen. Damit einher zu gehen, scheint auch die Befürchtung, bestimmte Kompetenzen des täglichen Lebens nicht zu erlernen, wie bspw. das Überqueren von Straßen im Stadtverkehr. Durch die befürchtete „Isolation“ der Kinder im Wald wird angenommen, dass bestimmte Handlungskompetenzen des täglichen Lebens zu kurz kommen könnten *„Ok man lernt nicht so andere Sachen, wie man die Straße quert oder aber das lernt man sowieso mit Eltern am Wochenende, ich glaube“* (WT02:80). Auf der anderen Seite wird angenommen, dass bestimmte

Kompetenzen durch den Waldkindergarten besonders unterstützt und teilweise zu stark gefördert werden. So wird bspw. das Selbstbewusstsein eines Waldkindes angesprochen, welches im urbanen Raum seine motorischen Fähigkeiten zeigte und Stadtfassaden bekletterte

*„Aber was war interessant bei diesem Junge [...] Er war SO selbstbewusst und vielleicht (lacht) ein bisschen ZU selbstbewusst?! Wir waren in einem Café [...] wir haben Kaffee getrunken und dann der Junge hat angefangen hochzuklettern. Und ich dachte, will der Papa was sagen, der Papa sagt nichts. Und dann unser Sohn hat angefangen und wir sagten `Ok, [Name des Kindes], du musst runter kommen!`. Und dann hat der Kellner [das auch] gesagt [...] und ich sagte `Ok, SO ist man, wenn man in einer Waldkita, vielleicht ist man ein bisschen wild`. Ich weiß nicht. Das war eine Erfahrung (..) Und dann später wir haben sie getroffen und er sagt ab September geht er in eine Schule. Wie wird es für ihn sein? Ich glaube, er hat ein paar Monate gedauert, aber jetzt ist es ok. Aber ich habe immer in meinem Kopf, dass er jeden Tag aus dem Fenster guckt und `Hach, ich würde lieber draußen sein`, also weil es total anders ist“ (WT02:62-64).*

Hier wurde das Verhalten eines einzelnen Kindes verallgemeinert auf die Gesamtheit der Kinder im Waldkindergarten, verbunden mit der Annahme, dass Kinder im Waldkindergarten eher wild sind und sich wahrscheinlich weniger an Regeln halten. Das Verhalten der Eltern wurde dabei nicht weiter beachtet, sollte jedoch bei der Betrachtung ebenfalls mit einbezogen werden. Die Interviewpartnerin nimmt außerdem an, dass Kinder, die in einem Waldkindergarten betreut wurden, eher Schwierigkeiten in der Umstellung vom freien Bewegen im Kindergarten zum Stillsitzen in der Schule aufweisen. Das Thema Konzentration wird hier angesprochen und als fraglich empfunden.

Darüber hinaus wird angenommen, dass das Konzept Waldkindergarten ein besonderes Elternklientel anzieht, welches nicht mit den eigenen pädagogischen bzw. weltanschaulichen Grundeinstellungen übereinstimmt. Eltern, die ihre Kinder in Waldkindergärten betreuen lassen, werden eher als „Ökos“ und „Hippies“ vermutet, die zudem nur halbtags oder gar nicht arbeiten und somit die Öffnungszeiten der Waldkindergärten bedienen können *„Gibt es einen Typ von Eltern, die ihre Kinder in eine Waldkita schicken? Weil die (..) die zwei Frauen, die ich kenne, die ihre Kinder (...) sie sind ein bisschen Hippie. Ja. [...] Und die beiden, sie arbeiten nicht. Die beiden Frauen arbeiten nicht. Und deshalb 13 Uhr wäre für sie kein Problem“* (WT02:108-110). Auch hier ist eine Verallgemeinerung des gesamten Elternklientels anhand eines Beispiels erkennbar.

### *Vergleichsgruppe 3: Regelkindergärten*

In der VG 3 reichte die Bekanntheit des Konzeptes Waldkindergarten von *„Das Konzept habe ich nie gehört, bevor ich nach Deutschland gekommen bin“* (RK09:207) (RK01:92;

RK08:132) bis hin zu konkreten Kenntnissen durch Besichtigungen vor Ort in einer solchen Einrichtung (RK04:196). Sofern das Konzept bekannt war (RK03:189-191; RK06:693-699; RK07:76-82), wurden Bekannte und Freunde sowie Berichte in Fernsehen und sozialen Netzwerken oder Webseiten der Einrichtungen als Informationsquelle genannt. Grundlegende und identische Information war das ständige draußen Sein der Kinder und Erzieher in diesen Einrichtungen sowie damit verbundene Bedenken zum Thema Wetter und Kälte (RK06:695-697).

Auch in der VG 3 war eine auffällige gedankliche Nähe zwischen den Konzepten der Waldkindergarten und Waldorfkindergärten erkennbar (RK02:96-98; RK04:188-190; RK05:91) sowie Regelkindergärten mit naturpädagogischem Angebot (wie Waldtage und Waldwochen) ebenfalls unter dem Begriff Waldkindergarten verstanden wurden (RK09:111). Eine klare Abgrenzung seitens der Eltern zwischen den einzelnen Konzepten fand nicht statt. In der Vergleichsgruppe waren zudem Eltern, die das Konzept Waldkindergarten vorab nicht kannten und dazu nur wenig Vorstellungen hatten: *„Vielleicht war das, was ich im Internet gesehen habe, wo sie jeden Tag, wo sie arbeiten mit Messer und Holz“* (RK09:119).

- Annahmen der Eltern über Waldkindergärten

Entsprechend der geringen Vorerfahrung wurden auch die Eltern der VG 3 gezielt nach ihren Vorstellungen und Annahmen zum Konzept der Waldkindergärten befragt. Die Grundzüge des Konzepts (maximale Aufenthaltsdauer in der Natur, oftmals ohne Gebäude, besondere Toiletten- und Hygienesituation, etc.) sind den Eltern durchaus bekannt (RK01:60; RK02:94; RK03:191; RK05:116), wobei damit Zweifel verbunden sind, ob und wie das Konzept funktionieren kann:

*„Also ich weiß nicht, ob ich es richtig kenne oder so. Ich habe schon gehört, sagen wir so, dass es ist so eher ein Platz auf Natur. Also sie haben keine Räume. Im Prinzip also ok außer Toilette und Waschbecken und die sind dann, verbringen fast den ganzen Tag draußen, essen auch draußen. Ich weiß nicht, wie es im Winter ist? [...] Auch ja? (..) Ja und lernen ganz viel von der Natur, dass sie alles beobachten, schauen, so ganz viel spazieren im Wald oder so“* (RK08:133-135).

Angenommen werden motorischen Vorteile sowie die Förderung der Methodenkompetenz durch eine Betreuung im Waldkindergarten:

*„Also da muss man, also Planungsfähigkeit. Man lernt halt zu planen, wie das dann aussehen soll und man muss ja überlegen, wie man das dahin kriegt diese schweren Holzbalken und so was. Da ist handwerkliches Geschick dabei mit Hämmern und Schrauben und sonst noch was. Ja klettern, das ist dann ne körperliche. Da ist 'ne*

*ganze Menge unterschiedliche Dinge dabei, die dann darin enthalten sind. Also ja, auf jeden Fall“ (RK05:168).*

Vorteile in Bezug auf weitere Kompetenzen werden nicht angenommen. Vielmehr wird das Fehlen eines festen Kindergartengebäudes thematisiert, Kenntnisse über integrierte Formen des Waldkindergartens sind nicht vorhanden. Eben jenes Fehlen eines festen Rückzugs- und Betreuungsortes verursacht bei Eltern der VG 3 Assoziationen des Verzichts im Sinne des Kompetenzerwerbs der Kinder. Die angenommenen Defizite liegen hier vorrangig im Bereich kultureller und musischer Bildung: *„Was mir ein bisschen gefehlt hat, war die Möglichkeit für Kunst z.B. also naja Kunst. Kann man schon mit der Natur machen, aber (..) was ich mein ist mit Malen, Kreide alles so auch zur Hand zu haben und auch Papier sein Mark zu setzen und am Ende was zu kreieren“ (RK02:106),* sowie im Umgang mit Büchern: *„Es ist sehr viel Holzspielzeug, was mir sehr gut gefällt. Aber es ist halt, also wenn man kein Kindergartengebäude an sich hat, kann ich mir nicht vorstellen, dass man ganz so viele Plüschtiere und Bücher und sonst was hat. Also die Bücher müsste er dann eher zu Hause haben. Ich kann mir nicht vorstellen, dass es so viele draußen im Regen gibt (lacht)“ (RK05:128).* Soziale Regeln, wie das Sitzen am Tisch und das Verhalten in der Gruppe, werden gedanklich stark an das Vorhandensein eines festen Gebäudes gebunden. So nehmen Eltern der VG 3 an, dass dies im Waldkindergarten eher nicht vermittelt werden kann, wenn kein Gebäude zur Verfügung steht. Ähnliches gilt für das Erlernen von Hygiene-Standards, die durch die Sondersituation im Waldkindergarten sowie die Ungewissheit, wie diese Situation bewerkstelligt wird, eher kritisch betrachtet wird:

*„Hände waschen mit einem Waschbecken [...] [versus] Hände waschen mit Wasser über die Hände gegossen. Beides finde ich gut, aber gerade in seinem Alter ist es vielleicht auch gut beides mitzukriegen und vielleicht nicht nur im Wald zu sein die ganze Zeit. Das kann tatsächlich sein. Ich mein er nimmt sehr viele Eindrücke derzeit auf. Also alles was er... alles was in seiner Umwelt ist, ist eine Möglichkeit ihm etwas beizubringen. Deswegen ist es schon gut tatsächlich was integriertes zu haben in diesem Alter. Wo er dann gerade lernt am Tisch zu sitzen beim Essen. Das ist einfach etwas, was wir heutzutage lernen müssen, ne?“ (RK05:148).*

Eltern der VG 3 nehmen an, dass Waldkindergärten ein bestimmtes Elternklientel anziehen, zu welchem sie sich nicht zugehörig fühlen bzw. mit dem sie sich nicht identifizieren können. Eltern der VG 3 erwarten gutverdienende Eltern mit einem gewissen Bildungsanspruch an ihre Kinder und den Kindergarten als Bildungseinrichtung (RK01:50; RK07:102): *„Naja, ich hab den Eindruck schon, dass ein Waldkindergarten ist eher von gutverdienenden Eltern so ausgesucht (...) die wahrscheinlich so Deutsche sind oder auch Amerikaner, Australier, Kanadier. Also die Letute, die die Konzepte auch so zu Hause*

erfahren haben (...) und die Mittel haben das auch für ihre Kinder zu wählen“ (RK02:116), sowie Eltern mit bestimmten politischen Ansichten und Einstellungen, welche in die ökologisch-orientierte Richtung weisen: „Ich weiß es nicht, ob das nur eine Trennung von deutsch und nicht-deutsch ist oder auch von Klassen. Oder von auch Ideologie. In Deutschland gab es diese ökologische Bewegung und in anderen Ländern nicht, noch nicht oder (...) mich würde es auch interessieren, ob die auch politisch ein bisschen anders sind“ (RK01:92). Es wird eine verstärkte Lagerbildung entsprechend der Interessen oder des sozialen Status der Eltern erwartet sowie ein damit verbundener erhöhter Aufwand seitens der Eltern, in dieser Gruppe seinen Platz zu finden. Auch „Öko- und Bio-Eltern“ werden als erwartetes Elternklientel angesprochen, welche sich entsprechend des Konzepts durch Äußerlichkeiten leicht identifizieren lassen. Dieses Elternklientel scheint die größte Abneigung bei den Interviewpartnern auszulösen:

*„Mein Freund ist so ein bisschen so 'Ja nee, Waldkindergarten. Das sind voll so die Öko-Eltern'. Der ist so ein bisschen so Anti. 'Und ja so öko und so bio'. Ich mein das ist so eine wachsende Trend, dass Eltern dann denken 'Ich muss mein Kind auf jeden Fall Bio-Essen füttern und das muss irgendwie so Öko-Klamotten anziehen'. Vielleicht ist das auch so eine Sache, dass die Eltern eh in die Richtung gehen. Also dass du sagst, die Kinder sind gut erzogen, vielleicht ist das so, dass diese Eltern so eine andere Art und Weise haben mit den Kindern umzugehen und deshalb sind die Kinder anders erzogen als die normalen Kindergartenkinder“ (RK07:168).*

Es scheint die Angst mitzuschwingen, dass bei einer Betreuung im Waldkindergarten die eigenen Einstellungen und Ansichten der Eltern durch eine erwartete Mehrheit andersdenkender Eltern untergraben werden könnten, was abschreckend auf die Interviewpartner wirkt. Hier scheinen Vorurteile gegenüber dem Konzept und dieser Elterngruppe eine entscheidende Rolle zu spielen. Die Eltern der VG 3 sind sich bewusst darüber, dass Waldkindergärten häufig in privater Trägerschaft organisiert sind und sie sich entsprechend für einen verstärkten Kontakt mit den anderen Eltern entscheiden müssten, sowie Elterndienste mit der Betreuung der Kinder in diesen Einrichtungen verbunden wären (RK04:352-354; RK07:106-110).

Im Gegensatz zu den bisherig genannten Assoziationen, die oftmals eine Entscheidung gegen das Konzept Waldkindergarten nach sich zogen, schätzen die Eltern der VG 3 die Personalsituation in Waldkindergärten positiver ein als in manchen Regelkindergärten. Sie nehmen an, dass nicht nur die Qualifikation der Erzieher höherwertig und mit zusätzlichen Weiterbildungen u. ä . untermauert ist (RK07:118-120):

*„Mein Eindruck ist es in solche Kitas, [...] dass die Qualität der Erzieherinnen wahrscheinlich hoch, wahrscheinlich besser ist [...] Also ich glaube, man kann gut ausgebildet sein, aber man muss trotzdem so die Leidenschaft halten. Sonst, also wenn man die verliert, ist man keine gute Erzieherin mehr. Und das merke ich schon in unsere Kita. Das ist die eine oder andere, die das nicht mehr mögen. Also die machen das doch und die sind gut drauf und sehr (...) capable, also die können alles tun. Aber man merkt ja, dass die nicht mehr eine Leidenschaft für Kinder [...] ich weiß nicht, ob das auch so vorkommt, wenn man eine Erzieherin in eine Waldkita ist“ (RK02:124-128).*

Sie gehen auch davon aus, dass die Verbindung zwischen Erziehern und Kinder intensiver ist (RK06:827-829). Hierfür machen sie die Leidenschaft der Erzieher für ihren Beruf sowohl in Hinblick auf die Kinder als auch in Hinblick auf die Natur verantwortlich und erkennen die Besonderheit des Konzeptes an:

*„Ich hatte sogar gedacht, dass es im Waldkindergarten dadurch, dass die Erzieher halt auch so naturbezogen, also ich meine die arbeiten ja an einem naturbezogenen Umfeld. Ich wäre davon ausgegangen, dass die auch irgendwie dazu sich gezogen gefühlt haben und dadurch auch solche Menschen sind wie ich, ne? Also dass sie auch empathisch sind, also ich hätte es eher für einen Vorteil gehalten sogar. Also nicht das irgendwie Erzieher in einer städtischen Kita irgendwie nicht empathisch wären, aber ich wäre einfach davon ausgegangen, dass jemand die Natur liebt und möchte in einem Waldkindergarten arbeiten, einfach eine Person ist, die ähnlich tickt wie ich. Es ist vielleicht ein totaler Fehlschluss, aber das wär mein (...) mein Bauchgefühl gewesen eigentlich. Also ich hätte keine Angst gehabt, dass die nicht empathisch mit meinem Sohn umgegangen wären im Waldkindergarten“ (RK05:116).*

Natur wird in dieser Beziehung zum positiven Verbindungspunkt zwischen Eltern und Erziehern, zu einem Mittel, sich mit den Erziehern und deren Gefühlswelt auf eine Ebene zu begeben. Die Annahme der Eltern ist: Wer die Natur liebt, muss ein angenehmer Mensch sein. Nicht besprochen wurde der oftmals bessere Betreuungsschlüssel in Waldkindergärten gegenüber Regelkindergärten, da dieser offenbar weder bekannt noch von den Eltern erwartet wurde.

Eltern der VG 3 bewerten das Waldkindergartenkonzept nicht grundsätzlich als schlecht. Einige gaben an, dass sie bei mehr Vorkenntnissen noch einmal intensiver danach recherchiert hätten, da sie das Konzept durchaus „sehr interessant“ (RK07:60) finden. Vielmehr scheint es aus verschiedenen Gründen, häufig verbunden mit dem Wissen um die Lage der Einrichtungen und dem damit verbundenen, erhöhten Transportaufwand (RK01:67-68; RK10:128-130) sowie mit persönlicher Erfahrung aus der eigenen Kindheit und den daraus resultierenden Erwartungen, für sie und ihre Kinder ungeeignet. Einige Eltern der VG 3 könnten sich eine Betreuung ihrer Kinder im Waldkindergarten vorstellen, jedoch gaben sie hierzu an, dass ihre Kinder ein bestimmtes Alter überschritten haben

sollten. Das Vorschulalter und somit das letzte Jahr im Kindergarten wird als besonders geeignet für die Kinder empfunden, da die Eltern dann das Gefühl haben, dass die Kinder besser für die entsprechenden Umstände gewappnet sind (RK04:364; RK06:769; RK07:70; RK09:111) „*Ich glaub, sowas diese Waldkita-Konzept wäre für ihn für vier oder fünf Jahren sehr gut. Aber (...) die Aufwand für uns sich nicht lohnt und es gibt auch andere Möglichkeiten in [Ort]*“ (RK02:148).

#### **5.4.9 Zusammenführung der Ergebnisse in verallgemeinerte Gruppen**

In einem vierten Arbeitsschritt innerhalb des Typologisierungsprozesses konnten die verallgemeinerten Gruppen bzgl. des Verständnisses von Natur- und Waldkindergärten ermittelt werden. Diese geben Aufschluss darüber, welche Aufgaben Eltern den Natur- und Waldkindergärten im Rahmen ihrer Tätigkeit als Kindertageseinrichtungen zuschreiben bzw. wo sie besondere Vor- oder Nachteile in diesem Konzept sehen oder vermuten. Je nachdem, ob das Konzept bekannt war, wurde nach den konkreten Erfahrungen gefragt oder nach Vermutungen zur Arbeit von Natur- und Waldkindergärten. Die Waldkitaverständnis-Gruppen wurden anhand ihrer Ausprägungen innerhalb von fünf Dimensionen entwickelt. Diese sollen im Folgenden in der Übersicht (vgl. Tabelle 10, S. 241) sowie in der aufgeschlüsselten Beschreibung der Gruppen (vgl. Tabelle 11, S. 241) mit repräsentativen Fallinterpretationen dargestellt werden.

Die Grundlage für die Erstellung der Gruppen ist eine erarbeitete Kreuztabelle, in der die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen anhand der codierten Textstellen nachvollziehbar wird:



GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN					WK bekannt
		1	2	3	4	5	
I WK als ganzheitliches Konzept	WK07	A1	A1	A1	A2	A4	ja
	WK02	A2	A1	A1	A2	A4	ja
	WK09	A1	A4	A1	A2	A4	ja
	WK10	A1	A2	A2	A4	A4	ja
	WK01	A2	A2	A1	A4	A4	ja
	RK04	A2	A4	A3	A3	A4	ja
II WK als Ort zum Erlernen von Fachkompetenz und physischer Fähigkeiten	WK03	A4	A2	A1	A3	A4	nein
	WK11	A4	A2	A1	A4	A4	nein
	WK05	A4	A2	A1	A4	A4	nein
	WT01	A4	A2	A2	A4	A3	ja
	WK08	A4	A1	A2	A4	A4	nein
	WT02	A4	A1	A4	A4	A3	ja
	RK10	A4	A1	A4	A4	A4	ja
	RK09	A4	A1	A4	A4	A3	nein
III Ohne konkrete Vorstellung vom WK, dafür (massive) Bedenken	WK04	A4	A3	A2	A4	A4	nein
	WK06	A4	A3	A2	A4	A4	nein
	RK01	A4	A4	A4	A4	A2	nein
	RK02	A4	A3	A3	A4	A1	nein
	RK03	A4	A4	A4	A4	A1	ja
	RK05	A4	A3	A4	A3	A1	nein
	RK06	A4	A4	A4	A3	A4	ja
	RK07	A4	A4	A4	A4	A2	ja
	RK08	A4	A3	A4	A4	A1	nein
	WT03	A3	A3	A4	A4	A3	ja

- Dimension 1: Förderung personaler Kompetenzen
- Dimension 2: Förderung von Fachwissen und Lernaktivitäten
- Dimension 3: Förderung der physischen Fähigkeiten
- Dimension 4: Förderung Sozialer und Kognitiver Kompetenzen
- Dimension 5: Bedenken hinsichtlich Waldkita-Konzept

Tabelle 10: Kreuztabelle zur Darstellung der Merkmalsausprägungen innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Waldkindergärten

Verallgemeinerte Gruppen Verständnis oder Vorstellung der Aufgaben von Waldkitas - Aufschlüsselung nach Dimensionen				
Vergleichsdimensionen	Gruppe	Gruppe I - WK als ganzheitliches Konzept	Gruppe II - WK als Ort zum Erlernen von Fachwissen und der Förderung physischer Fähigkeiten	Gruppe III - Ohne konkrete Vorstellung von WK, dafür (z.T. massive) Bedenken
Förderung personaler Kompetenzen		Das Fehlen von festen Gebäuden und Räumlichkeiten wird als förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder empfunden. Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen und Selbstverständnis stehen im Fokus der Entwicklung von Kompetenzen auf personeller Ebene.	Eine besondere Förderung des Selbstbewusstseins von Kindern in WK wird ggf. vermutet. Diese steht jedoch nicht im Mittelpunkt des Verständnisses und der Erwartungen an diese Einrichtungen.	Die Förderung personaler Kompetenzen ist nicht klassifizierbar für diesen Typ. Es werden Bedenken sichtbar, dass die Kinder durch das Fehlen von Spielzeug und Räumlichkeiten eher in ihrer persönlichen Entscheidungskompetenz eingeschränkt sind.
Förderung von Fachwissen und Lernaktivitäten		WK wird als Ort der Lernens und Forschens verstanden. Dabei steht das Lernen von und durch die Natur im Vordergrund (Jahreszeiten, Wetter, etc.). Das Lernen und Forschen wird als natürlicher Prozess verstanden ohne Forcierung durch die Erzieher. Natur wird als Lernort angesehen.	Der WK wird als idealer Ort für die Aneignung von Fachwissen über die Natur und natürliche Zusammenhänge gesehen. Dabei stehen Themen wie der nachhaltige Umgang mit Natur, Pflanzen und Tieren, Lebensmittelherstellung und -verarbeitung, etc. im Fokus. Auch Überlebenstechniken werden als potentielle Lerninhalte im WK angenommen.	Die Vermittlung von Fachwissen in Hinsicht auf Natur, Tier und Pflanzen wird am ehesten als Pluspunkt und Inhalt im WK betrachtet. Erhofft wird die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Natur durch die Kindergartenzeit im Wald.
Förderung der physischen Fähigkeiten		Die Förderung motorischer Fähigkeiten durch freies Klettern, unebene Flächen und die freie Bewegung wird als besonders positiv erachtet. Auch der Umgang mit Werkzeugen steht im Fokus. Es wird zudem die positive Wirkung von Natur auf die physische und psychische Gesundheit der Kinder angesprochen.	Die Förderung motorischer Fähigkeiten wird überwiegend als wichtig erachtet. Dabei werden ebenfalls das freie Klettern und der Umgang mit Werkzeugen genannt. Es wird zudem positiv auf die maximale Aufenthaltsdauer der Kinder an der frischen Luft eingegangen.	Die Förderung der motorischen Fähigkeiten nimmt keine Bedeutung ein. Vielmehr bestehen Bedenken darüber, dass ein ständiges Draußen Sein förderlich für Kinder sein kann. Hier werden fehlende Hygienestandards und Wärmequellen angesprochen. Es besteht die Angst des häufigeren Krankseins der Kinder.
Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen		Die Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen ist am ehesten hier ausgebildet. Insbesondere das Thema Kreativitätsförderung und das Erleben mit allen Sinnen wird angesprochen.	Die Förderung sozialer Kompetenzen wird wenig angesprochen. In Hinsicht auf kognitive Kompetenzen hat das Erleben mit allen Sinnen eine geringe Bedeutung.	Für die Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen konnten keine klassifizierbaren Codiersegmente gefunden werden.
Bedenken hinsichtlich des WK-Konzeptes		Es bestehen keine Bedenken hinsichtlich des WK-Konzeptes.	Es bestehen sehr geringe (anfängliche) Bedenken in Hinsicht auf das WK-Konzept. Diese beziehen sich hauptsächlich auf eine mögliche Einschränkung des täglichen Angebots für die Kinder.	Es bestehen z.T. massive Bedenken gegenüber des WK-Konzeptes, welche sich insbesondere auf die Bereiche Schutz bei Wetterlagen bzw. dem ständigen Draußen sein, häufigere Erkrankungen der Kinder sowie die Hygienestandards beziehen. Auch ein angenommenes Angebotdefizit wird sichtbar.
Zugeordnete Interviews		WK01, WK02, WK07, WK09, WK10, RK04	WK03, WK04, WK05, WK06, WK08, WK11, WT01, WT02, RK09, RK10	RK01, RK02, RK03, RK05, RK06, RK07, RK08, WT03

Tabelle 11: Kreuztabelle zur detaillierten Darstellung innerhalb der verallgemeinerten Gruppen im Themenbereich Waldkindergarten – Aufschlüsselung nach Dimensionen

Vertretene Kulturkreise	Brasilien (2x), Italien (2x), Ungarn, USA	Kasachstan, England (2x), Kosovo, Nigeria, Russland, USA, Dänemark, Australien, Slowakei	Spanien, Australien, Russland (2x), USA (2x), Polen, England
-------------------------	---	--	--

### Gruppe I: WK als ganzheitliches Konzept

Eltern der ersten Gruppe erleben Natur- und Waldkindergärten im pädagogisch-ganzheitlichen Sinne. Das Fehlen fester Gebäude wird als Gewinn für die Kinder gesehen, da sich dieser Umstand positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Die Kinder werden dadurch in ihrer Selbstständigkeit, Selbstwahrnehmung und Selbstbestimmtheit gefördert. Das Lernen im Natur- und Waldkindergarten passiert auf natürliche Weise ohne besondere Fokussierung durch die Erzieher oder das Schaffen künstlicher Lernsituationen. Insbesondere das Lernen durch Natur und Naturmaterialien wird als besonders positiv gesehen. Gleiches gilt für die Förderung der motorischen Fähigkeiten, die von den Eltern dieser Gruppe mehrfach hervorgehoben werden. Die tägliche Bewegung auf unebenem Gelände sowie die Möglichkeit des Kletterns und Balancierens wird als großer Vorteil gegenüber Regelkindergärten eingestuft. Auch der routinierte Umgang der Kinder mit Werkzeugen wie Hammer und Schnitzmesser stellen Besonderheiten dar, die von den Eltern in diesen Einrichtungen gewertschätzt werden.

Auf Ebene der sozialen und kognitiven Förderung stehen der Gruppenzusammenhalt und das gemeinsame Spiel im Vordergrund sowie die Förderung kreativer Fähigkeiten und der Wahrnehmung durch das Erleben mit allen Sinnen. Bei den Eltern dieser Gruppe bestehen keinerlei Zweifel hinsichtlich des naturpädagogischen Konzepts sowie der Arbeitsweise dieser Einrichtungen. Gruppe 1 konnten mehrheitlich Interviews der Vergleichsgruppe 1 zugeordnet werden, d.h. Eltern, die ihre Kinder in Natur- und Waldkindergärten betreuen lassen. Diesen war eine sehr hohe Überzeugung vom Waldkindergartenkonzept anzumerken: WK01, WK02, WK07, WK09, WK10. Zusätzlich konnte eine Mutter der Vergleichsgruppe Regelkindergärten der ersten Gruppe zugeordnet werden: RK04.

Allen Eltern dieser Gruppe war das Natur- und Waldkindergartenkonzept vorab bekannt, jedoch erst seit dem Aufenthalt in Deutschland.

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin WK07 ist 42 Jahre alt und Mutter eines Kindes, welches seit drei Jahren den Waldkindergarten besucht. Vor dem Waldkindergarten wurde das Kind von einem befreundeten, naturpädagogisch arbeitenden Tagesvater betreut. Dieser stellte auch den Kontakt zum Waldkindergarten her. Das Bild vom Waldkindergarten ist für sie eine Projektion der eigenen Kindheit, „so richtig wie früher [...] das ist herrlich, wenn man im

*Kindergarten ankommt*“ (WK07:73). Das Gefühl von Freiheit, Ungezwungenheit und Abenteuer im Waldkindergarten (WK07:91) wird für die Kinder gleichermaßen empfunden wie für die Eltern (WK07:77). Negative Assoziationen von Freunden oder Verwandten zum Konzept werden ins positive umgekehrt. Der Waldkindergarten wird als Institution betrachtet, welche die Kompetenzen des eigenen Kindes weitgehend und umfassend fördert. Dies reicht von der Förderung motorischer Fähigkeiten (WK07:75&91), der Förderung personaler Kompetenzen (WK07:91), als auch soziale und kognitiver Kompetenzen (WK07:91). Das Erlernen von Fachwissen geschieht nebenbei durch das Bedienen der natürlichen Neugierde der Kinder (ebd.). Die positiven Auswirkungen des Waldkindergartens auf das eigene Kind im Sinne der Gesundheit und körperlichen Fitness wird auch von Freunden wahrgenommen *„Da haben wir auch mit der schon lange Wanderungen, auch als sie mal jünger war. Also das auf jeden Fall. Und da haben auch Freunde halt dann auch immer gesagt, sieht man, dass es dann eben Waldkindergarten ist sozusagen*“ (WK07:71). Gleiches gilt für die Förderung von personaler Kompetenz und Kreativität, die im täglichen Leben außerhalb des Kindergartens und oftmals im Vergleich zu Kindern aus dem Regelkindergarten sichtbar wird:

*„Vor kurzem hat sie Geburtstag gehabt, dann waren wir im Wald und es gab dann eben auch andere Mütter da, mit Kindern die nicht aus dem Kindergarten kamen und ähm, da haben sie auch selber gesagt, naja das sieht man, dass die eben mal immer im Wald sind. Weil sie mussten irgendwelche Schnipsel aus den Bäumen dann sammeln und dann hat dann, die eine hat einfach dann den ähm so einen, den Baum dann versucht zu biegen, damit der andere dann den Schnipsel nimmt. Und das meinte sie, also sieht man, dass die eben einfach natürlich oder die kennen das. Und die wissen wie man mit der Natur auch (..) sich helfen kann halt. Also das fand ich dann schon, dass es da Unterschiede gibt halt*“ (WK07:71)

Das Vorschulprogramm in der Kita wird begrüßt, jedoch wird ein forciertes Vorbereiten der Kinder auf die Schule als nicht notwendig erachtet. Grundsätzlich hat die Interviewpartnerin eine gelassene Einstellung zum Thema Schulstart, da sie der Meinung ist, dass das Kind im Waldkindergarten ausreichend auf die Schule vorbereitet wird (WK07:93). Grundsätzlich wäre für sie auch eine alternative Schulform, bspw. in Form einer Naturschule o. ä. für ihr Kind denkbar.

#### *Gruppe II: WK als Ort zum Erlernen von Fachwissen und der Förderung physischer Fähigkeiten*

Eltern der zweiten Gruppe nehmen Natur- und Waldkindergärten insbesondere als Orte wahr, in denen das Fachwissen der Kinder in Bezug auf Natur und natürliche Begebenheiten

erweitert werden kann. Dabei stehen Themen wie der nachhaltige Umgang mit der Natur, der respektvolle Umgang mit Pflanzen und Tieren und die natürliche Herkunft von Lebensmitteln im Fokus des elterlichen Interesses. Als weiterer potentiell interessanter Lerninhalt in Natur- und Waldkindergärten wird das Erlernen von Überlebenstechniken angenommen. Eine Förderung personaler bzw. sozialer Kompetenzen in diesen Einrichtungen wird nicht angesprochen und von den Eltern, die dieses Konzept nicht kennen, eher weniger vermutet. Am ehesten kommt dem Erleben mit allen Sinnen eine Bedeutung bei den Eltern dieser Gruppe zu.

Als positiv bewertet wird der maximale Aufenthalt der Kinder an der frischen Luft und damit häufig die Entlastung der Eltern nach dem Kindergarten nicht mehr rausgehen zu müssen. Von Eltern, die das Konzept kennen, wird das freie Klettern und der Umgang mit Werkzeugen als besonders und als positiv erachtet. Es bestehen in dieser Gruppe geringe Bedenken in Hinsicht auf die Arbeitsweise von Natur- und Waldkindergärten. Diese beziehen sich vorwiegend auf die Vermutung eines eingeschränkten Angebots für die Kinder, d.h. einer empfundenen Einseitigkeit im Kitaalltag. Auch Angebote wie Ausflüge in Bibliotheken, Theater oder die Teilnahme am Straßenverkehr wird als nicht existent im Natur- und Waldkindergarten vermutet, was ein Defizit für die Eltern darstellt. Eltern der VG1 dieses Typus, die ihre Kinder im Waldkindergarten betreuen lassen, hatten ebenfalls kleinere anfängliche Bedenken in Bezug auf das Konzept und die Arbeitsweise, welche sich jedoch im Laufe des Aufenthaltes der Kinder in diesen Einrichtungen gelegt haben.

Typ 2 konnten Eltern aus allen drei Vergleichsgruppen zugeordnet werden: WK03, WK04, WK05, WK06, WK08, WK11, WT01, WT02, RK09 und RK10. Das Konzept war überwiegend unbekannt.

#### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin WT02 ist 42 Jahre alt und Mutter von drei Kindern. Ihre Kinder besuchen einen bilingualen Kindergarten mit regelmäßig stattfindender Waldwoche. Das Konzept des Natur- und Waldkindergartens findet sie grundlegend gut (WT02:62). Das Wissen um Konzept und Arbeitsweise von diesen Einrichtungen und die Vorstellungen dazu, hat sie vor allem durch Freunde und Bekannte gesammelt, deren Kinder in Waldkindergärten betreut werden (WT02:62-64). Hier stehen die starke Persönlichkeitsentwicklung „*Aber was war interessant bei diesem Junge, bei diesem ... er war SO selbstbewusst und vielleicht (lacht) ein bisschen ZU selbstbewusst?!*“ (WT02:62) und gleichzeitig die Bedenken im Fokus, dass das Gefühl von Freiheit den Kindern in Waldkindergärten vermitteln mag. Sie äußert

insbesondere Bedenken in Hinsicht auf den Übergang in eine Regelschule, wo Konzentration und Stillsitzen gefordert werden, was für die Interviewpartnerin eher keine Kompetenzen zu sein scheinen, die im Waldkindergarten gefördert werden: *„Wie wird es für ihn sein? Ich glaube, er hat ein paar Monate gedauert, aber jetzt ist es ok. Aber ich habe immer in meinem Kopf, dass er jeden Tag aus dem Fenster guckt und 'Hach, ich würde lieber draussen sein', also weil es total anders ist“* (WT02:64).

Kompetenzförderung im sozialen und emotionalen Bereich wird wenig benannt und eher dem angerechnet, wie sie auch im Regelkindergarten stattfindet (WT02:80). Hier scheint der Waldkindergarten jedoch keine besondere Rolle einzunehmen. Es wird zudem vermutet, dass wiederkehrende Elemente im Kitaalltag, wie sie aus der eigenen Einrichtung bekannt sind, eher nicht im Waldkindergarten stattfinden (z. B. Morgenkreis, Zählen der Kinder, etc.) (WT02:82). Auch das Erlernen und Einhalten von Regeln wird in Natur- und Waldkindergärten angezweifelt:

*„Ich weiß nicht, ob es so viele Regeln und ob sie im Waldkita so neun bis zehn wir machen das zehn bis elf oder ob sie den ganzen Tag nur machen, was die Kinder wollen. Also man, ich weiß nicht so viel, ob über Montessori, aber im Kopf ich denke Montessori, die Kinder machen, was sie wollen. Und die Kinder, they lead. Sie sagen 'Ok heute mach ich das' und die Erzieher 'Ok, ich helfe dir was zu machen'. Und vielleicht im Wald dann (...) sie machen so. Vielleicht ist es ähnlich, dass sie haben mehr ja (...) Freiheit? Und im Kindergarten es geht mehr um Regeln „ok, neun bis zehn wir haben Morgenkreis und wir sprechen über die Wetter und dann wir basteln ein bisschen“. Also vielleicht man bastelt nicht im Waldkita?“* (WT02:82).

Hier wird die gedachte konzeptionelle Nähe zur Montessori- und Waldorfpädagogik sichtbar, deren Inhalte sich negativ auf das Bild der Natur und Waldkindergärten auswirkt. Insbesondere in Hinsicht auf eine mögliche Angebotseinschränkung für die Kinder wird hingewiesen *„Also was (...) was macht man, wenn man jeden Tag draußen ist? Ja ok, sie finden immer andere Sachen, das ist toll, aber verlieren sie etwas? Vermissen sie etwas vielleicht? Ja ja. Vermissen sie etwas“* (WT02:70). Dies gilt insbesondere auch für Ausflüge und Themen wie Verkehrserziehung u.ä.: *„Ich würde denken, es ist völlig VÖLLIG im Wald [...] sie sind dort wie gewohnt, bleiben da den ganzen Tag und (...) ja, das ist interessant, dass du sagst, sie machen auch diese Ausflüge. Also so sie gehen dreimal vielleicht pro Jahr in Zoo und Aquarium und sie waren in einer Bäckerei. Ähm alle diese Sachen, ich würde niemals denken, dass diese Waldkitas sowas machen“* (WT02:88). Das Vorhandensein eines Gebäudes auch in Hinsicht auf hygienische Standards oder Sicherheit, ruft keine Bedenken hervor (WT02:138-140). Die Waldwochen in der eigenen Kita werden als sehr positiv erlebt und könnten gern öfter stattfinden. Hier wird das individuelle Interesse der Kinder

umfassend gefördert und Wissen über die Natur wird erlernt. Dennoch wird der naturpädagogische Zugang nicht für alle Kinder gleichermaßen als Erlebnis wahrgenommen (WT02:50).

### *Gruppe III: Ohne konkrete Vorstellung von WK, dafür (z.T. massive) Bedenken*

Eltern der dritten Gruppe haben wenig konkrete Vorstellungen davon, nach welchen pädagogischen und organisatorischen Maximen Natur- und Waldkindergärten arbeiten. Sie stellen vielmehr Vermutungen an, welche Kompetenzen Kinder in solchen Einrichtungen erlernen könnten. Hier wird am ehesten eine Vermittlung von Fachwissen im Sinne natürlicher Kreisläufe und in Hinsicht auf Tier- und Pflanzenwissen vermutet. Erhofft wird sich die Entwicklung einer positiven Einstellung der Kinder zur Natur.

Weder für die Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen, noch in Hinsicht auf die Förderung personaler Kompetenzen, konnten Codiersegmente für diese Gruppe klassifiziert werden. All die Bereiche, die in den anderen zwei Gruppen als positiv bewertet bzw. vermutet wurden, werden von den Eltern der Gruppe 3 eher im negativen Sinne wahrgenommen. So bestehen Bedenken hinsichtlich des Fehlens von Räumlichkeiten und Spielzeug, welche die Kinder in ihrer Entscheidungskompetenz einschränken könnten. Gleiches gilt für Förderung der Motorik, welche hier nicht als herausragend oder positiv angesprochen wird. Vielmehr bestehen Bedenken darüber, dass das ständige Draußen sein und das Fehlen von Wärmequellen und Hygieneeinrichtungen ein häufigeres Kranksein der Kinder in Natur- und Waldkindergärten provozieren könnte. Diese Bedenken setzen sich fort in Bezug auf extreme Wetterlagen und dem Ausgesetztsein der Kinder in solchen Fällen. Auch bei den Eltern dieser Gruppe wird ein vermutetes Angebotsdefizit in Hinsicht auf Ausflüge und Spielangebote für die Kinder sichtbar.

Gruppe 3 konnten fast ausschließlich Eltern der VG 3 zugeordnet werden: RK01, RK02, RK03, RK05, RK06, RK07, RK08, sowie ein Interview der VG 2: WT03. Der Hälfte der Eltern war das Konzept der Natur- und Waldkindergärten bekannt.

### Beschreibung einer repräsentativen Fallinterpretation:

Interviewpartnerin RK08 ist 36 Jahre alt. Ihre zwei Kinder werden im Regelkindergarten betreut. Das Waldkindergartenkonzept und deren Arbeitsweise wird, soweit es bekannt ist, als eher negativ für die persönlichen Vorstellungen empfunden. So bestehen die ersten Assoziationen und Informationen zum Konzept in einem fehlenden Gebäude sowie den fehlenden Hygieneeinrichtungen (RK08:133). Insbesondere im Herbst und Winter wird das

ständige Draußen Sein als unzumutbar für Kinder angesehen: „*Aber Herbst/Winter nein, weil (..) also meine Meinung [...] Aber das wäre viel zu viele Probleme bringen, weil mein Sohn hat Probleme, dass jede Erkältung führt zur Bronchitis. Er hat dann Anfälle und das (..) da will ich nicht, also da kannst du NIE sicher sein, wie gut wird dann auf ein Kind aufgepasst*“ (RK08:147). Hier wird insbesondere die Angst um ein häufiges Kranksein der Kinder aufgrund der Witterungsbedingungen deutlich (RK08:155).

In Bezug auf das pädagogische Konzept und die Vermittlung und Förderung von Kompetenzen in diesen Einrichtungen ist nur wenig bekannt „*Das kann ich nicht beurteilen, weil ich war noch nicht in einem Waldkindergarten. Also nur gelesen und ein bisschen angeguckt. Ich denke, es kann funktionieren, aber (...) weiß nicht, ob alles*“ (RK08:161). Die Vermittlung von Fachwissen in Bezug auf die Natur, das Wissen über Pflanzen und Tiere wird am meisten Raum eingeräumt (RK08:161-177). Hier spielen vor allem Bestimmungsmöglichkeiten von Tier und Pflanzen sowie der Anbau von Lebensmitteln eine Rolle (RK08:191-193). Jedoch wird auch hier das Thema Regen und schlechtes Wetter schnell zur empfundenen Barriere bei der Vermittlung von Wissen, ebenso Sturm, Gewitter u. ä. (RK08:185-189). Wetterphänomene und ähnliche natürliche Vorkommnisse scheinen für die Interviewpartnerin demnach keine Grundlage für die Vermittlung von Wissen zu besitzen.

Die Förderung weiterer Kompetenzen bspw. im sozialen, emotionalen, kognitiven oder motorischen Bereich wird nicht angesprochen und scheint keine Verbindung zum Waldkindergartenkonzept darzustellen. Gleiches gilt für andere nachgewiesene positive Eigenschaften von Natur- und Waldkindergärten. Der Besuch der Kinder eines Waldkindergartens war somit keine Option für die Interviewpartnerin.

## **5.5 Eltern**

Ausgehend davon, dass die eigene Sozialisation einen Einfluss auf Emotionen, Empfindungen und Wahrnehmungen sowie ggf. auf Entscheidungsprozesse im Erwachsenenalter hat (vgl. Kap. 2.3 Sozialisation, frühe Kindheit und Naturerfahrung), wurde im Interview aktiv nach eigenen kindlichen Erinnerungen in den Bereichen Natur, Kindergarten und dem Aufwachsen allgemein gefragt. Diese Textstellen wurden in einer deduktiv ermittelten Kategorie zusammengefasst und sollen Hinweise zur Beantwortung der beiden ersten Teilforschungsfragen geben. So soll aufgezeigt werden, wie die Sozialisationsumgebung (vgl. Kap. 5.5.1 Erinnerungen an den Ort des eigenen

Aufwachsens) und das eigene Erleben von Natur in der Kindheit (vgl. Kap. 5.5.2 Erinnerungen an Natur in der eigenen Kindheit) das Verständnis von Natur beeinflussen. Gleichzeitig findet ein nicht durch den Interviewleitfaden forcierter Vergleich zum heutigen Kindheitserleben der eigenen Kinder statt.

Es wird außerdem davon ausgegangen, dass das eigene Sozialisationserleben und -erinnern einen Einfluss auf die Erwartungen an eine Kindertageseinrichtung sowie daraus schlussfolgernd auf die Bildungswahlentscheidung der Interviewpartner ausübt. Es soll daher dargelegt werden, inwiefern das eigene Erleben und Erinnern, sprich der eigene soziale und bildungsorientierte Hintergrund, als Kriterium in die Suche und Entscheidung für eine Elementarbildungseinrichtung mit einfließen.

### **5.5.1 Erinnerungen an den Ort des eigenen Aufwachsens**

In einer ersten Subkategorie wurden dazu alle Textstellen codiert, die einen Hinweis auf den eigenen Ort des Aufwachsens der Interviewpartner geben. Die Interviewpartner zogen dabei eine klare Grenze zwischen ländlichem und städtischem Aufwachsen. Oftmals wurde das ländliche Aufwachsen automatisch mehr mit einer Verbundenheit zur Natur gleichgesetzt. Eine intuitive Naturverbundenheit mit urbaner Sozialisationsumgebung wurde als eher schwierig betrachtet. Sofern die Interviewpartner aus einem ländlichen Raum stammten, kamen sie bei ihren Erinnerungen schnell in eine deskriptive Form der Wiedergabe ihrer Erinnerungen. Wohnort und Landschaft wurden in Einzelheiten beschrieben und als sehr positiv bewertet

*„Also als ich klein war, war Natur immer auch ziemlich nahe. Wir konnten immer Ski fahren gehen [...], Wandern auch gehen und Camping [...] Wir haben auch Natur hinter der Tür gehabt (...) Genau, hinter unserem Haus [...] also man durfte nicht darauf bauen. Und es gibt einfach [...] ein ganz kleines Bach und [...] ein super, superkleine Tal [...] fünfzehn, dreißig Meter tief [...] Aber in diesem kleinen Tal durfte NIEMAND bauen und es gab (...) wilde Tiere und die konnten immer da durchwandern. Und manchmal haben wir (...) Hirsche [...] im Garten gehabt und viele (...) Kaninchen oder Hasen [...] Natur also war immer (..) sehr nahe“ (RK04:56-70).*

Sowohl Landschaften als auch vorkommende Tierarten sind vorrangig in Erinnerung geblieben. Gleiches gilt für die Gegensätzlichkeit zum heutigen Wohnen *„Also mein Haus, wir haben in einem Haus gewohnt ohne Asphalt, mit Tiere auf der Straße. Das war anders“* (WK01:14). Während die Alltagsbeschäftigung der Interviewpartner, die ländlich aufwachsen, in den eigenen Kindheitstagen draußen stattfand und das als normaler Teil des Alltags empfunden und erinnert wird

*„Weil man mit der Natur da aufwächst. Gerade bei uns war das so, unser Haus grenzte an ein Waldstück. Und 500 Meter war ein See. Also man kommt gar nicht drum herum.*



*Man kommt nach Haus, macht die Hausaufgaben und dann ist man draußen. Man lebt draußen, man hält sich immer draußen auf. In Deutschland ist das anders. (...) Zumindes heutzutage ist das anders. Vor zwanzig Jahren war das auch anders. Aber man hält sich überwiegend in der Wohnung auf oder im Haus oder macht da keine Ahnung was“ (WK08:119),*

beschreiben die Interviewpartner heute ein anderes Bild der alltäglichen Freizeitbeschäftigung von Kindern. Auch der Grad der Bebauung ländlicher Gebiete wird von den Interviewpartnern angesprochen. Frühere ländliche Gebiete sind heute wesentlich stärker bebaut *„Ich bin doch so auf dem Land gewachsen. So am Stadtrand hatten wir so 10.000 qm. So ein kleines so Hobbyfarm sozusagen, mit Hähnchen und große Blumenfelder jetzt [...] Und jetzt heutzutage ist das ganze also wieder total bebaut“ (RK02:24-28)*. Es ist anzunehmen, dass die größere Bebauungsdichte dieser ehemals ländlichen Gebiete als negativ betrachtet wird und ein alltägliches, nicht angeleitetes Naturerleben weniger für möglich gehalten wird.

Dem gegenüber stehen die Eltern, die eher städtisch aufgewachsen sind und ihren Heimatort entsprechend weniger naturverbunden erinnern *„Also da haben wir schon [...] in der Stadt gewohnt. Da viel von der Natur war ja nicht so, da war ja eher so 'ne Wüste, Sandwüste eigentlich eher so“ (WK03:42)*. Natur wird mit Parks oder anderen städtischen Grünflächen unterschiedlichster Größe erinnert *„In England, ich hab in der Nähe von [Park] gewohnt [...] Das ist sehr, sehr groß. Das ist größer, zwei- oder dreimal so groß wie [Stadtteilgebiet] [...] Es ist viel Natur, viel alles, Wälder, Wiesen, (...) Rehe, viele Rehe und da war ich oft und sehr gern“ (WK04:72-78)*, welche durchaus mit positiven Erinnerungen an Naturerleben verbunden sind. Jedoch ist aus den Daten erkennbar, dass ein alltägliches und unbeaufsichtigtes / nicht organisiertes Naturerleben am Nachmittag eher nicht stattfand, auch wenn die Interviewpartner in ihrer Kindheit ebenfalls mehr Zeit draußen verbrachten als im Haus (WT02:4-8). Es scheint ein damals höher empfundenes Sicherheitsrisiko bestanden zu haben, wenn Kinder allein im städtischen Bereich spielten. So wurden auch an anderer Stelle städtische Grünflächen nicht als ideale Fläche für Kinder wahrgenommen:

*„In der Stadt, wo ich zum Beispiel groß geworden bin, also [...] [Ort] ist eine Stadt, wo (...) ziemlich wenig grüne (...) Flächen sind. Also IN der Stadt (...) Das Meer ist vor der Haustür, ne? Also das ist eine andere Sache. Aber Spielplätze (...) kaum. Es sind KAUM welche da. Und zum Beispiel der große Park, der vor meiner Haustür war, war (...) so schlecht frequentiert, dass man Kinder dort [nicht] frei lassen konnte. Also aber wirklich, also nicht so 'Huhu' (Geste der Übertreibung) sicher und in Wetter aufwachsen lassen, sondern da wurde sozusagen (...) da wurden illegale Geschäfte gemacht, da waren Huren die ganze Zeit arbeiten. Und so weiter und so fort. Da konnte man die Kinder nicht frei lassen“ (WK02:11).*

Eltern, die städtisch aufwuchsen, sind auch heute eher im städtischen Bereich anzutreffen. Während einige sehr zentral in Mittel- und Großstädten wohnen, bevorzugen andere Interviewpartner die städtische Randlage mit Garten und Grünfläche. Natur im Alltag ist auch für sie wichtig, wird jedoch häufig in Form von konkreten Angeboten (wie bspw. Kinderbauernhöfe, Ausflüge, etc. wahrgenommen) (WT01:58-66; RK09:48-51).

### **5.5.2 Erinnerungen an Natur in der eigenen Kindheit**

Verbunden mit dem Ort des eigenen Aufwachsens wurden die Erinnerungen an Natur und Naturerleben in der eigenen Kindheit aktiv abgefragt. In einer weiteren deduktiv ermittelten Subkategorie wurden daher alle Textstellen gesammelt, die einen Einblick in die naturverbundenen Kindheitserinnerungen der Interviewpartner geben. Ähnlich dem Gegensatz zu ländlichen und städtischen Wohnorten während der Kindheit, lässt sich auch hier eine Zweiteilung vornehmen: einerseits berichten Eltern von einem alltäglichen, oftmals selbstbestimmten und unbeaufsichtigten Naturerleben. Auf der anderen Seite stehen die Eltern, bei denen Naturerleben eher in der Freizeit, sprich an Wochenenden in geplanten Ausflügen bzw. in den Ferien in Verbindung mit Besuchen bei den Großeltern stattfand.

In Bezug auf die Erinnerungen des Naturerlebens in der eigenen Kindheit traten sehr schnell Vergleiche zum wahrgenommenen heutigen Naturerleben in Deutschland auf. Diese beziehen sich sowohl auf die naturräumlichen, kulturräumlichen aber auch sozialen Gegebenheiten in den Heimatländern der Interviewpartner. So berichtet ein Vater aus Nigeria davon, dass Natur eher ein Ort war, der genutzt wurde im Sinne des Anbaus von Obst und Gemüse „*Wie Sie das hier ist ganz anders mit uns [...] wir können nicht so draußen gehen und spielen wie hier jetzt. Nur zur Schule, vielleicht Fußball, Sport machen und dann das war's. Vielleicht nur bisschen die Eltern nur helfen (..) wie heißt das, Ferienzeit, zum Garten die Eltern nur bisschen helfen und sonst nicht wie Sie das, ist ganz anders*“ (WK06:34). Natur wurde in der Erinnerung nicht zum Spielen genutzt, vielmehr wurde die Freizeit mit sportlichen Aktivitäten gestaltet. Grund dafür ist sowohl der naturräumliche Aspekt einer eher kargen Naturlandschaft als auch die Sicherheitslage. Auch in anderen Ländern wird die Sicherheitslage (WK02:11) angesprochen, die das Verbringen von Zeit in der Natur in der eigenen Kindheit erschwerten bzw. verhinderten:

*„Wir haben aus der Natur Sachen gebastelt. So das war einfach gedacht, wir brauchten nicht das elektronische, sondern wir bauen was. Oder wir haben Früchte gebracht [...] Das habe ich gemacht wie eine Affe wirklich so. Und ich brachte so Mango oder Avocado. Man kletterte ganz vorsichtig so, das habe ich gemacht und viele Sachen auch, dass wir was gebastelt haben und dann sind wir einfach in der*

*Natur oder Fussball gespielt [...] Und dann habe ich einfach so mit BMX einfach so durch die Wald, so dass man Fun gehabt. Aber das ist auch n bisschen gefährlich in Brasilien. Weil bei uns hier wir (..) waren gerne draußen. Aber bei uns wir waren gerne zu Hause, weil da so in der Plantage wegen Drogen so (..) Drogenhändler, man hatte ein bisschen Angst so in der Nacht oder Nachmittags einfach so. Ist eine sehr gefährliche Land meine Heimat“ (WK10:40).*

Das Naturerleben wird trotz einer erschwerten Sicherheitslage mit positiven Erinnerungen verknüpft. Natur gehörte in beiden Fällen in gewissem Maße zum Alltag, Naturerleben fand eher unbeaufsichtigt und selbstständig statt. Ähnliches gilt für Eltern, die vornehmlich aus dem russischen Kulturraum (WK08; RK08; RK03) stammten, und die davon berichten, dass sie Naturerleben allein oder mit Freunden ohne erwachsene Aufsicht erinnern und diese Momente als sehr wertvoll erlebten:

*„Wir waren mit Freunden eigentlich überall unterwegs. Überall mit Fahrrädern, entweder in Wäldern oder wir waren irgendwo schwimmen. Ja einfach, einfach mit Freunden AKTIV schon die Natur erlebt. Ob wir irgendwo ein Lagerfeuer gemacht haben und Picknick gemacht hatten oder auch irgendwelche Spiele gespielt haben [...] Ich habe es als Kind sehr genossen. Ich habe als Kind die Natur sehr genossen. Und einfach mal meine Phantasie, meiner Phantasie freien Lauf lassen konnte oder wir konnten das. Ob wir dann aus Matsche irgendwelche Brote gebacken haben oder sonst irgendwas gemacht haben. Wir hatten diese Möglichkeit“ (WK08:8-75).*

Ebenfalls Teil des täglichen Naturerlebens waren sportliche Aktivitäten in Vereinen (wie bspw. Leichtathletik im Bereich Laufen), wobei die Natur hier eher die Kulisse, als den aktiv aufgesuchten Ort darstellte (WK04:72-78).

In der Mehrheit berichten die Interviewpartner davon, dass Natur in ihrer Erinnerung an den Wochenenden in Form von Ausflügen (sowohl in organisierter / institutionalisierter Form als auch spontan) oder während der Ferien stattfand (WK01:69-71; WK02:17-19; WK07:7; WK11:20; WT01:6-12; WT02:8; WT03:68-76; RK03:53-55; RK05:17; RK06:227-239; RK09:31-37). Häufig wurde das eigene Naturerleben als Wochenendausflug erinnert, der in der Zeit von Freitag bis Sonntag erfolgte *„Am Wochenende waren wir schon sehr viel draußen. Aber am WOCHENENDE, nicht unter der Woche [...] als Kind (...) war Natur hauptsächlich am Meer zu sein oder (...) am Land. Also am Land bei Freunden. Meine Eltern zum Beispiel, wir sind sehr viel Campen gegangen [...] Also am Wochenende haben wir sehr viel Camping gemacht“* (WK02:17-19). Campen als Naturerlebnis wurde vermehrt als gemeinsamer Nenner für Naturerleben in der Kindheit genannt (WK02:19; WK11:14; WT02:138; RK05:11; RK09:31-37). Insbesondere bei den Interviewpartnern aus dem US-amerikanischen Raum scheinen Wandern (Hiking) und Camping sowie Besuche in den Nationalparks kulturkollektive Erinnerungen darzustellen (WK11:10; WT03:68): *„Also als*

*Kind war ich halt häufig campen und wandern und so und wir machen auch ganz häufig in Amerika weiter Urlaub. Und hier bin ich auch campen und so gegangen“ (RK05:17). Ebenso in diesem Kulturkreis genannt wird das institutionalisierte Naturerleben durch das Mitwirken in Organisationen wie den Pfadfindern „Ich war auch Girls Scout (lacht) [...] Pfadfinder [...] seitdem ich in der ersten Klasse war und jetzt bin ich eigentlich Life-time-Member, also immer noch eigentlich. Und da war ich jeden Sommer mindestens ein oder zweimal weg und im Winter waren wir auch Campen bei den Adirondacks, ich war in den Appalachen, ich war in den Rockys“ (RK05:23-25).*

Ähnliche kulturkollektive Erinnerungen sind bei den Interviewpartnern des russischen Kulturraums zu beobachten, die von Ferien bei der Oma auf dem Land sowie regelmäßigen Besuchen von Sommerhäusern während der Ferienzeiten berichten (RK08:25-29): *“Aber ja, z.B. in Russland haben wir unsere Sommer (...) in einer (...) Dorf verbracht [...] Aber es ist ganz viele Seen und ja Felder [...] Einen Monat, einen halben Monat oder zwei Monate vielleicht können wir da sein“ (RK03:53-77). Von Ferien- bzw. Sommerhäusern berichten zudem auch Eltern anderer Kulturkreise und erinnerten dazu ausschließlich positive Erlebnisse. Diese wirken gar so positiv nach, dass der Wunsch nach einem eigenen Sommerhaus in den heutigen Tagen, welches als Naturziel angesteuert werden kann, geäußert wird*

*„Weil das war halt immer Urlaub und Wochenende wo wir im Sommerhaus waren. Und jetzt, also heute ist es auch so, dass ich mir sowas wünschen würde, so ein Wochenendhaus oder sowas hier [...] Da fahren wir fast jeden Sommer hin und also, die ist auch deutlich (...) also (..) in deutlich schlechterem Zustand als (..) als ich Kind war zum Beispiel. Also ist so ein bisschen alles verfallen. Ich bin auf jeden Fall mehr ein Stadtmensch geworden (lacht) über mein Lebensentwicklung kann man sagen. Aber ich wünschte es eigentlich, dass das so ein bisschen (..) zurück sich entwickelt“ (WT01:6-12).*

Weiter wurden Ferien auf Bauernhöfen (WK07:7), auf Campingplätzen (WT02:8) oder grundsätzlich auf dem Land (RK07:30) erinnert. Häufig stehen diese Erinnerungen in Zusammenhang mit dem selbstbestimmten Spielen mit anderen Kindern, dem Erkunden anderer, neuer Bewegungsräume (z.B. Bäume klettern) sowie dem verstärkten Kontakt mit Tieren, bspw. durch Reitferien o. ä. (RK09:33) und bilden damit einen Gegensatz zum Alltag der Interviewpartner in ihrer Kindheit.

Naturerleben in der Kindheit wird fast ausschließlich in Verbindung mit den eigenen Eltern bzw. Großeltern gebracht (RK01:14; RK06:171-175; RK07:22; RK08:25-29; RK10:26-32; WK07:33; WK01:71; WK04:72; WK09:75-77; WK11:20; WT01:9-12; WT02:8). Sowohl

positive als auch negative Aspekte ausgehend von den eigenen Eltern werden hier erinnert und scheinen einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Wahrnehmung der Interviewpartner sowie der Häufigkeit von Naturerleben während der eigenen Kindheit zu haben: *„Family, you know we are all often went together with the family [...] went to national parks, went to Yellowstone [...] the Hoh Rain Forest on the Olympic Peninsula in Washington State. We attempted a climb of a mount Shasta in Northern California (...) desolation wilderness, the Grand Canyon, things like that you know“* (WK11:20). Die Familienausflüge in die Natur werden grundlegend positiv und als Erlebnis mit Gemeinschaftsgefühl erinnert.

Des Weiteren gaben einige Interviewpartner an, dass einzelne Elternteile durch ihre Verbundenheit zur Natur bzw. deren Abneigung das Naturbild in der Kindheit maßgeblich prägten. Ein Desinteresse der Eltern an Natur wird durch die gesellschaftlichen Umstände erklärt: *„Ich glaube, meine Eltern waren nicht daran gewöhnt WIRKLICH in die Natur zu gehen. Auch Ferien für sie waren ganz neu, es war eine neue Idee in den 70er Jahren. Ja, ich meine, sie haben immer zu Hause, haben sie immer zu Hause geblieben“* (WT02:12). Aus den Daten ist erkennbar, dass eher Väter für ein positives Naturerleben in den Erinnerungen der Interviewpartner stehen (WK09:67; RK07:24), während Mütter weniger stark den Bezug zur Natur vermitteln konnten (RK04:56; RK07:24). Auch hier steht das Wandern mit den Vätern als positive Erinnerung im Mittelpunkt *“Mein Vater war ein großer spanischer Wanderer seit ich drei Jahre alt war. Wir sind viel gewandert und ich war auch in diese am Wochenende in diese Scout-Kurs [...] jedes Wochenende in der Natur oder einmal im Monat das ganze Wochenende in der Natur. Jede drei Monate mehrere Tage oder immer wandern, ja“* (RK01:14-16). Die Vermittlung eines positiven Bildes von Natur wird mit Dankbarkeit der Interviewpartner an ihre Väter verknüpft *„Mein Vater [...] er liebt auch die Natur und er war derjenige, der uns immer wieder mit in die Natur rausgebracht hat [...] besonders am Wochenende [...] wir stiegen immer in den Zug rein und fuhren entweder Ski zu fahren oder zum Strand, Freibad, zum Fluss[...] wir waren IMMER da unterwegs, immer [...] Also wir waren draußen“* (WK09:67-77). Dem gegenüber stehen Erinnerungen an Mütter, die sich nicht gerne im Freien aufhielten und Naturausflüge eher vermieden: *„Sie [die Mutter der Interviewpartnerin, Anm. SN] hat sich beschwert [...] jedes Mal, als wir in den Wald gegangen sind [...] war das ein enforced march [...] Und dann, als wir Campen gegangen sind, haben wir das zweimal gemacht und dann hat sie gesagt: Nein, der Boden sei zu hart und sie kann nicht EINSCHLAFEN, wenn [...] ihre NASE zu kalt ist“* (RK04:330-334).

Hier wird die eigene Sozialisation der Eltern für deren Naturempfinden angeführt: *„Meine Mutter ist halt ein Stadtkind und mein Vater ist teilweise auf dem Bauernhof aufgewachsen. Also der hat mehr Verständnis dafür. Also dieses Ganze `Wir müssen, wir sollen jetzt rausfahren, ich freu mich und ja`. Also das ist so wahrscheinlich so ein bisschen (..) eher mein Vater gewesen als meine Mutter“* (RK07:24).

Großeltern werden in Verbindung mit dem Verbringen der Ferien und Wochenenden bspw. in deren Garten erinnert (WK01:71; RK06:233; RK08:25-17; RK10:26). In den Erinnerungen befand sich das Haus der Oma stets weit abgelegen vom eigenen Wohnort sowie oftmals von der Zivilisation allgemein, hatte etwas Wildes und Ursprüngliches. Der Gegensatz zwischen Stadt und Land wird in den Aussagen der Interviewpartner deutlich *„Meine Großeltern haben ein, eine kleine Haus [...] also weit von der Stadt wirklich so, wirklich auf dem Land, sogar ohne Strom also wirklich (..) ja“* (WK01:71). Grundlegender Tenor der Beschäftigung bei den Großeltern war das Herumstreifen im Wald allein oder mit anderen Kindern

*„Also ich habe jeden Sommer bei meiner Oma verbracht [...] Also da war natürlich auch den ganzen Tag Natur [...] Da gab's Fluss, also da gab's Wald [...] Und allgemein ja mit Kindern draußen gespielt [...] Also ich denke, als ich drei war, also war ich schon allein da unterwegs. Also z.B. zum Spielplatz oder sonst was. Ja so den ganzen Sommer schon. Also weil in Russland ist es ja die Ferien, also Schulkinderferien sind drei Monate. Also den ganzen Sommer im Prinzip und da habe ich im Prinzip fast den ganzen Sommer da verbracht“* (RK08:25-29)

und die Beschäftigung mit Tieren

*„Meine Oma, die hatte ein Haus in der Mähnung, in der Tschechischen Republik. Das ist wirklich ein kleines Dörfchen und da hast du Kühe und ich hatte Hasen im Garten [...] Das war aber in den Sommerferien, so während des Jahres nicht so viel (..) in der Natur unterwegs [...] Sie hatte so einen großen Garten oder Hof [...] Da hatten die Nachbarn Pferde, Hasen, (..) was es einfach so gibt. Schafe, (..) Schweine (lacht) weißt du? [...] Ja, ich finde das war schon Natur, ja! Das war sehr viel mit Tieren. Ich hab' mit Steinen gespielt und geguckt 'Ah was versteckt sich da unter dem Stein und da sieht man Regenwürmer und so' (lacht)“* (RK10:26-32).

Beides wurde als Gegensatz zum Alltag und zum Spielen in der Stadt *„In der Stadt haben wir eher so in der Straße gespielt“* (RK10:32) empfunden.

### **5.5.3 Unterschiede Naturerleben heute und früher**

Ähnlich einem Vergleich des Naturerlebens im Heimatland und in Deutschland, zogen einige Eltern Parallelen zwischen dem Naturerleben früher und heute. Natur gehörte in der eigenen Kindheit für die meisten Interviewpartner zum Alltag dazu *„Ich bin viel mit Natur aufgewachsen, aber ich würde jetzt nicht sagen, (...) jemand hat gesagt, das ist so etwas*

*Spezielles oder, (..) ja? Das war einfach da [...] Der Wald war da“ (RK06:75-77). Nachmittagsspiele mit Freunden im Freien waren Normalität, Einschränkungen von Seiten der Eltern gab es lediglich durch Uhrzeiten „Als wir jung waren, wir gingen in die Schule und dann wir sind nach Hause gekommen und dann meine Mutter sagte `Ok, du kommst wieder nach Hause um 17 Uhr, 19 Uhr. Ok, geh nach draußen‘“ (WT02:90). Ein wetterbedingtes im Haus bleiben, fand nur selten statt „Als wir kleine Kinder waren, da gab’s keinen Ausrede, wenn das Wetter schlecht war, NICHT rauszugehen“ (WK09:69). Unter anderem diese drei Punkte stehen für die Eltern im Gegensatz zu früher. Naturerleben muss für Kinder organisiert und institutionalisiert werden. Das Sicherheitsbedürfnis ist sowohl in Hinsicht auf das Wetter als auch in Hinsicht auf das unbeaufsichtigte Spielen stark gestiegen, so dass ein selbstbestimmtes Spielen in der Natur häufig nicht mehr stattfindet. Während das selbstbestimmte Spiel der Interviewpartner im Wald während ihrer Kindheit stets als sehr positiv erinnert wird, würden auch sie ihre Kinder heute nicht mehr allein und unbeaufsichtigt spielen lassen.*

Das grundlegende Interesse der Kinder an der Natur scheint für einige Eltern zurückgegangen zu sein: *„Also es ist mir trotzdem auch wichtig, aber ich spür schon, früher als Kind da habe ich mich halt richtig so rum gewälzt in der Natur quasi und das war halt so, man wollte da so richtig rein tauchen. Also man konnte das ja nicht essen, aber schön wär’s gewesen irgendwie (lacht)“ (WT01:201). Dieses Interesse scheint bei den Kindern heute weniger gegeben zu sein, sowie mit der Zeit und der persönlichen Entwicklung von Menschen abzunehmen. Der Wunsch des Eintauchens in die Natur im Erwachsenenalter scheint nicht mehr zu bestehen. Durch die stärkere Naturnähe in der eigenen Kindheit sowie die häufigeren Draußenzeiten im Gegensatz zu heutigen Verhältnissen scheint das intrinsisch motivierte Naturwissen bei Kindern abzunehmen. Was früher automatisch durch das Erleben an Wissen über die Natur aufgenommen und durch Eltern, Großeltern und die Schule ergänzt wurde, fehlt heute vielfach bei den Kindern „Also von meiner Kindheit kenne ich super viel. Also das war in Russland immer so, dass man kennt alle Bäume, alle Beeren, alle Pilze (lacht) [...] Ja auch von Eltern, von Großeltern kennst du das, aber auch in der Schule ganz viel mit Biologie-Unterricht und so Sachen. Da kennst du schon, was in deiner Welt also ist“ (RK08:197-199).*

#### **5.5.4 Erinnerungen an die eigene Kindergartenzeit**

Aus den Daten wird ersichtlich, dass Erinnerung an die eigene Kitazeit einen Einfluss auf die Wahrnehmung und die Wahl einer Kindertageseinrichtung auszuüben scheinen. Daher

wurden in dieser induktiv ermittelten Subkategorie alle Textstellen codiert, die Hinweise auf eigene Kitaerfahrungen der Interviewpartner geben.

Die Eltern, die von Erinnerungen an ihre Kindertageseinrichtung sprachen (WK01:64-65; WK03:148-154; WK06:44; WK07:67-73; RK07:170; RK09:53), tun dies auf einer eher allgemeinen Ebene. In der Regel wird das Gebäude erinnert, das Außengelände (WT01:94) sowie einige Besonderheiten, wie vorhandene Tiere, Festtage oder Einzelaktivitäten „*Es war ein normaler Haus, aber ich hatte auch Kontakt mit Tieren. Es gab Tiere. Und das erinnere ich, also Kaninchen [...] also ich bin schon gern hingekommen, aber [...] wenn ich jetzt die [Name des zweiten Kindes] sehe oder die [Name des ersten Kindes], die haben wirklich viel Freude also hierher zu kommen*“ (WK01:64-65). Besondere pädagogische Konzepte der Einrichtungen werden in der Regel nicht erinnert, was einerseits an der weniger ausgebauten Reflektionsfähigkeit der Eltern in ihren Kindertagen liegen mag, als auch an der geringeren Konzeptvielfalt der Einrichtungen zur damaligen Zeit. Die Einrichtungen werden daher eher als Standard erinnert (WK03:148; WT01:91). Im Gegensatz zum heutigen Kompetenzerwerb in den Kitas wird der Erwerb u. a. von Schreib- und Lesefertigkeiten (WK06:44) in den Einrichtungen erwähnt: „*Das einzige, was ich so vom Kindergarten her weiß, dass wir im Kindergarten lesen lernen mussten, also bis zur Schule müssen wir schon lesen können [...] Schreiben nicht, aber Lesen müssen wir, das war Pflichtprogramm für die Schule*“ (WK03:148-154). Eltern, die einen solchen Kompetenzerwerb erinnern, wünschen sich in der Regel auch für ihre eigenen Kinder ähnliches in der Kita. Dies geht auch über den Kompetenzerwerb hinaus. Durch das Erleben und Erlernen ähnlicher Inhalte im Kindergarten wird die emotionale Verbindung der Kinder mit den Eltern verstärkt: „*Ja es wäre schön, wenn die z.B. mit englischsprachigen Menschen in Kontakt kommen und dieselben Lieder singen und dieselben Spiele spielen. Und das macht mich auch glücklich, wenn mein Kind nach Hause kommt und singt so ein Lied, was ich auch als Kindergartenkind gelernt habe*“ (RK07:170). Ähnliches ist zu beobachten bei einer Mutter im Waldkindergarten, die das Draußen Sein während ihrer Kitazeit besonders erinnert und sich darüber freut, wenn ihre Tochter ähnliche Erfahrungen macht „*Also für mich die Erinnerung z.B. als Kind, das war auch hier auf dem Spielplatz draußen am schönsten [...] Oder auch diese einfache Spielzeug zu basteln [...] So richtig wie früher halt. Nee nee, das ist herrlich, wenn man dann im Kindergarten ankommt und die Kinder spielen mit solchen leeren Dosen und dann irgendwelche Faden, die sie da irgendwo gefunden haben*“ (WK07:67-73).



### 5.5.5 Freizeitverhalten der Eltern

In einer deduktiv ermittelten Subkategorie wurde das persönliche Freizeitverhalten der Eltern mit ihren Kindern ermittelt, um einen Eindruck von der Häufigkeit und Wichtigkeit des draußen Seins im Alltag sowie dem Verlangen nach Natur zu erlangen.

Es zeigte sich, dass sich das Freizeitverhalten der Eltern in den Vergleichsgruppen im Wesentlichen nicht voneinander unterscheidet. Es werden das Spaziergehen in Park und Wald, Fahrrad fahren, Gartenarbeit bzw. Gartenaktivitäten sowie die Nutzung von Einrichtungen (Wasserspielplatz, o. ä.) genannt.

Unterschiede finden sich in der Häufigkeit der Aktivitäten. So gestalten Eltern die tägliche Freizeit mit ihren Kindern draußen (WK02:107; WK08:97; RK01:54-56; RK02:104; RK08:105) und verbringen zusätzlich zum Kitaalltag mindestens eine weitere halbe Stunde (WK09:81) bis hin zu zwei Stunden draußen (WK02:121). Dabei wird auch der Weg zur Kita als Freizeit in der Natur gerechnet (RK02:104; RK06:737-739). Die Eltern geben an, dass die zusätzliche Draußenzeit nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern selbst als angenehm wahrgenommen wird: *„Also mein Kind ist den ganzen Tag draußen, wenn ich ihn abhole, egal wann, (...) geh ich zu einem Park (...) weil er sich austoben möchte. Und ich finde es gut [...], weil ich es gut finde, nach der Arbeit sozusagen draußen zu sein“* (WK02:21). Während andere Eltern ihre Freizeitaktivitäten vom aktuellen Wetter abhängig machen, steht diese bei den Eltern, die täglich raus gehen, im Hintergrund *„Ja, also ich merke schon, ich muss fast jeden Tag raus. Oder nee. Also jeden Tag muss ich raus, sogar wenn es schlechtes Wetter gibt“* (RK02:18).

Im Sinne von Naturausflügen und organisierten Aktivitäten greifen Eltern am ehesten auf Spielplätze der Umgebung zurück, um den Kindern ausreichend frische Luft und Bewegung zu ermöglichen *„So nach der Schule, nach Schule wir gehen so zweimal, dreimal die Woche wir gehen in eine Spielplatz. So ganz in die Nähe von zu Hause, es ist nicht ganz so weit“* (WT02:74). Bei schlechteren Wetterverhältnissen sowie in der dunklen Jahreszeit werden Aktivitäten in Innenräumen bevorzugt. Häufig finden Naturausflüge dann an den Wochenenden (WK01:77; WK03:133-138; WK05:103-110; WK07:40-41; WT01:58-60; RK01:12; RK09:48-49) statt, da diese so am besten in den Alltag der Eltern zu integrieren sind: *„Mein Mann hat nur ein Tag frei, nur Sonntag [...] ich kann nicht mit drei Kinder z.B. jeden Tag. [...] Aber an Sonntag wir gehen immer draußen. Samstag auch manchmal, aber Sonntag immer. Wir gehen spazieren mit den Kindern“* (WK05:110). Eltern, die vorwiegend an den Wochenenden mit ihren Kindern Zeit in der Natur verbringen oder weniger als einmal

die Woche mit ihren Kindern zusätzlich in der Natur sind, wünschten sich dies häufiger (WK06:83-86), sehen sich aufgrund des Arbeitsalltags jedoch dazu nicht in der Lage „*Es ist regelmäßig (...) aber nicht so oft, wie wir [...] sollen [...] wir wissen das auch, wir würden gern mehr ins Wald gehen, aber regelmäßig (..) ja, zwei oder dreimal im Monat vielleicht*“ (WK04:22-24). Dafür werden andere Freizeitaktivitäten wie Museen, Theater, Indoorspielplätze, Eis essen oder Schwimmbad als Alternative unternommen.

### 5.5.6 Berufswahl der Eltern im Zusammenhang mit Natur oder Pädagogik

Auf der Metaebene wurden gezielt Informationen zu demografischen Daten, der Aufenthaltszeit in Deutschland sowie dem Beruf der Interviewpartner abgefragt, um ggf. Rückschlüsse auf das Erleben von Natur oder die Wahl der Kita ziehen zu können. Hier stellte sich die berufliche Tätigkeit der Interviewpartner mit Bezug zur Natur oder dem Bildungssektor als besonderer Aspekt heraus, bei welchem eine nähere Betrachtung lohnenswert erschien. Daher wurden in dieser deduktiv ermittelten Kategorie alle Textstellen zusammengefasst, die einen Hinweis auf einen Natur- oder Bildungsbezug der Eltern im Sinne ihrer Ausbildung oder Arbeit darstellen. Zuvor wurde angenommen, dass ein naturbezogener Beruf ein ausgeprägtes Naturbild mit sich bringt und ggf. eine entsprechende Bildungswahl begünstigt.

Unter den Eltern fanden sich mehrere Personen, die einen mehr oder weniger naturverbundenen Beruf ausüben oder ausübten. Weiterhin gingen einige der nicht interviewten Elternteile einem naturbezogenen Beruf nach. Nachfolgend sind in der Übersicht die Berufe der Interviewpartner nach Vergleichsgruppen aufgeführt.

#### Vergleichsgruppe 1 - Waldkindergärten

Interview	Beruf
WK01-w36-BRA	M.A. Friedensforschung, Arbeit im Umweltbundesamt
WK02-w40-ITA	Radiologin
WK03-w29-KAS	Assistenzausbildung
WK04-m45-IRL	Ingenieur der Medizintechnik
WK05-w27-KOS	keine Ausbildung
WK06-m40+-NIG	Jurastudium, jetzt Busfahrer
WK07-w42-ITA	Übersetzerin, Mann arbeitet als Baumpfleger
WK08-w32-RUS	Handelsfachwirtin
WK09-w36-HUN	Verwaltung Ministerium für Umwelt, Umweltschutz und Wasser
WK10-m30-BRA	Philosoph, Übersetzungen, statistische Befragungen, Nebenjobs, ehemalige Partnerin und Mutter des gemeinsamen Kindes ist Botanikerin
WK11-m38-USA	Lehrer

Tabelle 12: Aufschlüsselung Berufe nach Interviewpartnern der VG 1

In der VG 1 finden sich zwei Mütter (WK01; WK09), die in ihren Heimatländern im Bereich Natur beschäftigt waren. Hierbei handelte es sich insbesondere um Anstellungen im Verwaltungsbereich, die auf umweltschutz- und naturbezogene Projekte einwirkten:

*„Wir haben Projekt (...) also viel mit Wasser, Wasserreinigung. Weil die Flüsse sind ganz verschmutzt. Wir haben, ich habe auch (..) zusammen mit den kleinen Gemeinden auch (..) wie heißt das? Erziehungsprogramm, -arbeit. Dass die auch nicht so viel Müll [...] in den Flüsse geworfen haben [...] dass die auch ein bisschen (..) die Verantwortung genommen haben für was, für die Situation, was die haben in den kleinen Städten. Da war auch mit Erziehungsarbeit, aber mit Erwachsenen. Oder vor allem mit (..) mit den Leuten [...] Stadtverwaltungen, ja aber auch mit den Bevölkerung“ (WK01:141-143).*

Des Weiteren waren zwei Ehepartner im naturbezogenen Bereich als Baumpfleger (WK07) und Botanikerin (WK10) tätig. In den Gesprächen wies jedoch nur ein Vater darauf hin, dass gezielt nach dem Konzept Waldkindergarten aufgrund des ausdrücklichen Wunsches der Kindesmutter gesucht wurde (WK10:80). Die eigene Affinität zur Natur scheint demnach vorteilhaft für die Wahl eines Waldkindergartens zu sein, jedoch keinen massiven Einfluss darauf zu haben.

Ein Vater arbeitet als Lehrer an einer primärpädagogischen Schule (WK11). Im Gespräch konnte eine starke Orientierung auf die schulische Vorbereitung der Kinder beobachtet werden, welche durch die Herausnahme des Kindes im Vorschuljahr aus dem Waldkindergarten gewährleistet werden soll. Der grundlegende Kompetenzerwerb des Kindes im Waldkindergarten wird jedoch nicht in Frage gestellt.

### *Vergleichsgruppe 2 – Regelkindergärten mit naturpädagogischem Angebot*

<b>Interview</b>	<b>Beruf</b>
WT01-w37-DÄN	Architektin
WT02-w42-ENG	Marktforschung
WT03-w32-USA	Tänzerin, Pilates Trainer

Tabelle 13: Aufschlüsselung Berufe nach Interviewpartnern der VG 2

In der VG 2 konnten weder pädagogische noch naturbezogene Berufe bei den Eltern verzeichnet werden.

### Vergleichsgruppe 3 – Regelkindergärten mit sonstigem Konzept

Interview	Beruf
RK01-w34-SPA	Informatikerin
RK02-w34-AUS	Landschaftsarchitektin
RK03-w37-RUS	Übersetzerin, Literaturwissenschaften, Mann Architekt für Eco-Häuser
RK04-w31-USA	Übersetzerin
RK05-w28-USA	Psychologie und Ingenieurwissenschaften, User-Experience-Designer
RK06-w34-POL	Kulturwissenschaftlerin, Lehrerin, DAF; Mann arbeitete im Heimatland im Bereich Naturschutz
RK07-w35-ENG	selbstständig, Schwangerschafts-Concierge/Babyberater
RK08-w36-RUS	BWL/Marketing
RK09-w34-AUS	studierte Opernsängerin
RK10-w31-SLO	BWL/Werbewissenschaften

Tabelle 14: Aufschlüsselung Berufe nach Interviewpartnern der VG 3

In der VG 3 fand sich eine Mutter, die als Landschaftsarchitektin einen naturbezogenen Beruf ausübte (RK02). Sie selbst sprach von einem Gefühl der Naturverbundenheit: „*Also ich bin eigentlich Landschaftsarchitektin vom Beruf her. Aber für mich ist es (..) ich würd' sagen ziemlich doll mit Gefühl verbunden, ja*“ (RK02:4). Des Weiteren berichteten zwei Mütter von einer naturbezogenen beruflichen Tätigkeit ihrer Männer. So war einer im Heimatland im Bereich Naturschutz tätig (RK06) sowie ein weiterer als Architekt für den Bau umgebungsfreundlicher Eco-Häuser im Bereich der Nachhaltigkeit aktiv (RK03). Für beide Mütter und deren Partner war ein naturpädagogisches Konzept trotz potentiell hoher Identifikation mit Natur bei der Suche nach einer Kindertageseinrichtung nicht relevant.

In dieser Vergleichsgruppe waren zudem drei Mütter vertreten, die einen pädagogischen bzw. fachlichen Bezug zum Thema Kindergarten aufwiesen. So unterstützte eine Interviewpartnerin als Babyberaterin (RK07) hauptberuflich Eltern nicht-deutscher Herkunft bei der Suche nach einem Kindergartenplatz in Deutschland und war somit Expertin auf dem Gebiet. Sie berichtete von hohen Hürden bei der Suche nach einer Kita und entsprechender Einschränkungen beim Entscheidungsprozess für Eltern nicht-deutscher Herkunft sowie dem Fehlen von Informationen im Sinne der Konzeptvielfalt (RK07:172). Die beiden anderen Mütter waren im pädagogischen (RK06) bzw. psychologischen (RK05) Bereich ausgebildet und hatten damit einen besonderen Zugang zum Thema Kompetenzerwerb in Kindertageseinrichtungen. Für beide stand das allgemeine pädagogische Konzept einer Einrichtung im Vordergrund, im Sinne der Passung zu den eigenen pädagogischen Vorstellungen und Erziehungsweisen zu Hause (RK05:85; RK06:303-305 & 329-331). Unterschiedliche pädagogische Konzepte in Kindertageseinrichtungen waren teilweise bekannt, wurden jedoch durch andere Kriterien

hintangestellt. Naturpädagogische Ansätze in Kitas wurden als interessant empfunden, jedoch nicht weiterverfolgt.

### **5.5.7 Sonstiges**

In einer letzten Kategorie wurden all die Textstellen zusammengefasst, die weitere Hinweise über das Denken, das Empfinden und die Einstellungen der Interviewpartner geben. Diese konnten in zwei Subkategorien zusammengefasst werden, die einerseits induktiv ermittelt Aufschluss über das Empfinden kultureller Unterschiede im Bildungssystem, der Einrichtung Kindergarten als solches, der organisatorischen Komponente von Erziehung und Elternzeit, dem Verhältnis zur Kälte und Wetter, dem allgemeinen kulturellen Verhalten in Deutschland und dem Heimatland sowie deduktiv über die Erfahrungen der Kinder aus dem Kindergartenalltag geben. Die hier genannten Subkategorien und deren Inhalte werden aufgrund ihrer geringen Bedeutung zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht weiter vertieft.

## **5.6 Typologische Zusammenführung der Ergebnisse: Elterntypen**

Nach erfolgter kategorienbasierter Auswertung der Daten lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse festhalten: sowohl das Naturverständnis der befragten Eltern als auch das Verständnis eines Kindergartens als Institution sind vielschichtig und divers innerhalb des Samples. Dabei spielen persönliche Erfahrungen und Erinnerungen in vielen Fällen eine bedeutende Rolle und prägen noch heute die Einstellung und Sichtweise auf diese beiden Themenbereiche. Insbesondere das Verständnis von Natur ist unterschiedlich ausgeprägt. Natur wird als Ort mit verschiedensten Zuschreibungen versehen, so dass für die vorliegende Studie vier verallgemeinerte Gruppen gebildet werden konnten, welche den Zugang der Interviewpartner zur Natur und deren Interpretation beschreiben und sichtbar machen sollen. Die Sozialisationsumgebung spielte für die Interviewpartner eine bedeutende Rolle hinsichtlich ihres heutigen Verständnisses von Natur. Dennoch konnte nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen der Herkunft der Interviewpartner und dem Naturverständnis im Sinne einer Interpretation von Natur durch eine konkrete Nutzungsabsicht hergestellt werden. In Hinsicht auf das Verständnis der Interviewpartner auf Kindergärten als Institution konnten ebenfalls verschiedene Nutzungsabsichten der Eltern sichtbar gemacht werden. Es zeigte sich, dass die Aufgabentrias von Kindertagesstätten auch bei den Eltern der vorliegenden Studie wahrgenommen wurde, jedoch wurden hier konkrete Schwerpunkte gesetzt, so dass entweder die Betreuung, die Bildung oder die Erziehung im Vordergrund

standen. Die Vorbereitung auf die Schule nahm bei den meisten Eltern eine untergeordnete Rolle ein und zeigte den klaren Gegensatz zum Verständnis und der Einstellung zu Schulen. Im Sinne einer speziellen Konzeption war das Natur- und Waldkindergartenkonzept etwa der Hälfte der Eltern vorab der Befragung bekannt bzw. es bestanden Vermutungen darüber. Hier zeigten sich klare Unterschiede in den Vergleichsgruppen: während Eltern der VG 1 das Konzept als ganzheitlich empfinden und sich somit die eigene Entscheidung für diese Form der Einrichtungen bestätigen, zeigten Eltern der VG 3 starke Bedenken gegenüber der vermuteten Arbeitsweise dieser Kitaform. Für diesen Themenbereich konnten drei verallgemeinerte Gruppen gebildet werden.

Sehr klar waren die meisten Eltern der vorliegenden Studie in Bezug auf Ihre Kriterien für die Suche einer Kita und die letztliche Bildungswahlentscheidung. Es zeigte sich, dass Such- und Entscheidungskriterien häufig aufgrund der aktuellen Situation um Kitaplätze – insbesondere in deutschen Groß- und mittelgroßen Städten – nicht miteinander in Einklang zu bringen waren. Organisatorische Faktoren gaben oftmals den ausschlaggebenden Punkt, ebenso wie eine Platzzusage. Für diesen Themenbereich konnten ebenfalls drei verallgemeinerte Gruppen gebildet werden, denen die Eltern zugeordnet werden konnten.

Die gebildeten verallgemeinerten Gruppen der vier Hauptthemenbereich dieser Studie dienten als Grundlage zur weiteren Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge dieser vier Hauptthemenbereiche. So sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede strukturiert und sichtbar gemacht sowie mögliche Muster aufgezeigt werden. Entsprechend war das Ziel der finalen Analyse die Erstellung einer elterlichen Typologie in Bezug auf mögliche Zusammenhänge innerhalb der vier gewählten Oberkategorien verbunden mit dem Abgleich der kulturellen Herkunft der Eltern, um so eine Antwort darauf zu erhalten, ob und inwiefern das kulturelle sozialisierte Naturverständnis der Eltern einen Einfluss auf die Elementarbildungswahl für die Kinder ausübt.

### **5.6.1 Beschreibung der Elterntypen**

Für die finale Analyse wurden die erarbeiteten verallgemeinerten Gruppen der vier Hauptthemenbereiche als Merkmalsraum genutzt und in einer Kreuztabelle gegenübergestellt. Es wurde sodann nach Häufungen im Sinne gleicher Merkmalskombinationen je Interviewpartner gesucht. Im Sinne von Kuckartz (2018) wurde für die Erarbeitung der entstehenden Typen eine möglichst zweckmäßige und forschungspragmatische Herangehensweise gewählt. Ziel war es, auch in Hinsicht auf die Größe des

Samples, eine möglichst geringe und aussagekräftige Anzahl von Typen zu ermitteln, welche in sich homogen sowie voneinander klar abgrenzbar sind. Es sollten daher in erster Linie nur Typen gebildet werden, in denen alle vier Hauptthemenbereiche vertreten sind, und denen mindestens zwei Interviewpartner zugeordnet werden können. Es zeigte sich, dass dieses Vorgehen auf zwei Merkmalskombinationen zutraf, d.h. in dieser Hinsicht zwei Typen konstruiert werden konnten.

INTERVIEW	Natur	Kita als Institution	Waldkita	Bildungswahl
WK01 - BRA	2	1a	1	3
WK02 - ITA	4	1a	1	3
WK03 - KAS	3	1a	2	3
WK04 - ENG	1	1a	2	1b
WK05 - KOS	4	1b	2	1b
WK06 - NIG	1	3	2	2
WK07 - ITA	2	3	1	3
WK08 - RUS	1	2	2	3
WK09 - UNG	3	2	1	3
WK10 - BRA	1	3	1	3
WK11 - USA	4	1b	2	2
WT01 - DÄN	2	2	2	1b
WT02 - ENG	2	1a	2	2
WT03 - USA	1	1a	3	1a
RK01 - SPA	3	1a	3	2
RK02 - AUS	3	1a	3	1a
RK03 - RUS	3	2	3	1b
RK04 - USA	2	2	1	2
RK05 - USA	3	2	3	2
RK06 - POL	2	2	3	1a
RK07 - ENG	2	2	3	1a
RK08 - RUS	2	3	3	1b
RK09 - AUS	3	2	2	1a
RK10 - SLO	1	1b	2	1a

Tabelle 15: Analysegrundlage der Typenbildung anhand der Kombination von Dimensionen innerhalb der vier Hauptthemenbereiche

Daher wurde in einem weiteren Schritt geprüft, ob durch eine Anpassung der methodologischen Kriterien erweitert, eine Typenbildung auch mit einer minimalen Merkmalskombination in drei Hauptthemenbereichen berücksichtigt werden konnte, wobei die beiden Themenbereiche „Bildungswahl“ und „Natur“ als essentieller Bestandteil innerhalb der Merkmalskombination, Voraussetzungen darstellten. Die Mindestanzahl von zwei zugeordneten Interviews blieb gleich. Es zeigte sich, dass hier keine weiteren Typen mit diesen Vorgaben gebildet werden konnten, da keine gleichen Merkmalskombinationen vorlagen. Dies lässt den Schluss zu, dass alle anderen Elternteile außerhalb der beiden gebildeten Typen in ihrer Wahrnehmung von Natur und der Kita als Institution sowie den Vorstellungen gegenüber dem Waldkindergartenkonzept und ihrer Entscheidungskriterien in der Bildungswahl für sich und in der Kombination der vier Themenbereiche einzigartig sind und zu den oben genannten methodologischen Bedingungen nicht zusammengefasst werden können. Weiterhin bleibt zu überlegen, ob mögliche weitere Faktoren, die in der vorliegenden Dissertation nicht berücksichtigt wurden, als Vergleichsgrundlage sowie Basis

für die Bildung von Elterntypen in diesem Zusammenhang herangezogen werden müssten. Gleiches gilt für eine mögliche weiterführende quantitative Studie, in der mehr Faktoren sowie ein größeres Sample berücksichtigt werden könnten.

Aus dem Datenmaterial der vorliegenden Studie konnten schließlich zwei Eltern-Typen ermittelt werden, welche im Folgenden dargestellt werden sollen. Die dichte Beschreibung der einzelnen Typen erfolgt anhand der Merkmale Naturverständnis, Verständnis der Kita als Institution, Verständnis Waldkindergarten und den Bildungswahlkriterien (vgl. Anhang 6):

#### *Eltern-Typ 1: Sicherheit & Praktikabilität*

Dem ersten Eltern-Typ lassen sich zwei Interviews zuordnen. Er zeichnet sich durch ein hohes Sicherheitsbedürfnis der Eltern aus, welches sowohl im Sinne der Betreuung der Kinder als auch in der Funktionalität des Alltags zu bestehen scheint. D.h. der Kita-Alltag muss für die Eltern ohne größere Schwierigkeiten und Unvorhersehbarkeiten zu bewältigen sein und sich in die Bedürfnisse der Eltern einpassen.

Auch in der Natur haben die Eltern ein hohes Sicherheitsempfinden, und fürchten sich vor möglichen Gefahren für die Kinder, z. B. in Form giftiger und gefährlicher Tiere, wie Spinnen oder Zecken (RK07:124). Dennoch stellt dies keinen Grund dar, den Kindern die Natur als Forschungs- und Erfahrungsraum zu verwehren, denn Natur wird als essentieller Bestandteil einer jeden Kindheit angesehen: „*Das ist so ein Teil [...] von der KINDHEIT einfach, in der Natur sein. (...) Ich bin aber natürlich vorsichtig, ne? Vorsichtig, vorsichtig, vorsichtig! Mein Mann will ihn immer so: Ja, geh da, da [...] Aber das hat jetzt vielleicht nichts mit der Natur zu tun, sondern [...] [was] für Leute wir sind, ja? [...] Ich bin so eine typische polnische Mutter [...] Aber das sagt man immer, das ist so (...) ja, immer so ein bisschen zu vorsichtig*“ (RK06:89-93). Entsprechend wird Natur als sehr schützenswert eingestuft, damit diese auch für die kommenden Kindergenerationen zur Verfügung stehen kann (RK07:14). Auch für die Eltern selbst hat Natur einen starken emotionalen Charakter. Ihr Zugang zur Natur verläuft über die eigenen positiv empfundenen Kindheitserinnerungen sowie eine Verbundenheit mit den Naturräumen der eigenen Kindheit. Eltern dieses Typus wünschen sich eine ähnliche Verbundenheit mit der Natur für ihre eigenen Kinder „*Also ich glaube, es ist sehr wichtig, dass die Kinder [...] das auch so total selbstverständlich und natürlich empfinden, [...] Zeit in der Natur zu verbringen. [...] Weil ich denke, dann werden*



*sie vielleicht ein bisschen (..) es für wichtiger halten, das alles so (..) zu erhalten. [...] Wenn er schon als Kind mit der Natur so verbunden ist, ja?“ (RK06:905). Entsprechend wünschen sich die Eltern, dass Kinder einerseits Spaß in der Natur haben, dort auf der anderen Seite aber auch den nachhaltigen Umgang mit Natur lernen (RK07:14; RK06:907). Beide Elternteile dieses Typus bezeichnen sich eher als Stadtmenschen bzw. bevorzugen das Leben in der Stadt (RK06:97-99; RK07:14), dennoch nimmt Natur einen wichtigen Teil in ihrem Alltag ein, den sie sehr schätzen. Der tägliche Umgang mit Natur hat sich in Deutschland erhöht, was u. a. mit der Geburt der Kinder und der Bedeutung von Natur für das kindliche Aufwachsen verbunden wird.*

Natur wird als Forschungs- und Bildungsraum für Kinder anerkannt, das Konzept der Natur- und Waldkindergärten wird jedoch eher skeptisch betrachtet. Auch hier wird das Sicherheitsdenken der Eltern sichtbar. Das Konzept selbst ist nur über Sekundärquellen, sprich Freunde und Bekannte sowie Social Media, bekannt. Es werden Vermutungen angestellt, wie in diesen Einrichtungen gearbeitet wird. Diese beziehen sich eher auf die Vermittlung von Fachwissen rund um das Thema Natur: *„das die in Wald fahren, wie auch immer. Und dass die dann dort, vielleicht projektbasiert dann Sachen machen, bauen oder irgendwas über bestimmte Bäume oder Tiere oder was auch immer lernen. Und dass die auch so, die Sachen aus der Umgebung, also Material nehmen, um Sachen dann zu basteln oder zu machen“ (RK07:66). Auch Sozialkompetenzen, insbesondere Kommunikation, wird als mögliche Kompetenzvermittlung im Waldkindergarten angesprochen (RK06:823). Trotz eines grundlegend positiven Eindrucks vom Natur- und Waldkindergartenkonzept bestehen z. T. Bedenken hinsichtlich der Arbeitsweise. Diese beziehen sich insbesondere auf das ständige Draußen sein und schlechte Wetterlagen (RK07:70) als auch eine fehlende Entscheidungsmöglichkeit der Kinder, ob sie wirklich ständig draußen sein wollen, wird auf Natur- und Waldkindergärten übertragen: *„als mein Großer mit der Kita angefangen hat, haben die so einen Garten gehabt und das fand ich immer so krass, weil ein Baby, dass noch nicht laufen konnte, wurde auch dahin gebracht. Es wurde in den Garten gebracht und dann einfach so in so einen, wie heißt es? So einen Stuhl, so ein Schaukelstuhl gelegt. Und das fand ich schon so ein bisschen, das hat mit leid getan, ne?“ (RK07:72). Vielmehr wird ein tägliches Draußen sein mit festgelegter und überschaubarer Stundenzahl für die Kinder bevorzugt (RK06:701-705).**

In Bezug auf die häufige Trägerschaft von Natur- und Waldkindergärten in Elterninitiativen wirkt dieser Umstand für Eltern des ersten Typus oftmals *„elitär“ (RK07:102; RK06:635).*

Diese Eltern sind durchaus bereit sich in die Elternarbeit der Kita einzubringen, da sie dies auch aus ihrem eigenen Elternhaus kennen

*„Ich finde das Konzept total schön, also dass man dann dabei ist sozusagen als Elternteil. Das man dann so seinen Beitrag leisten kann. Und dass man auch, das man sich auch gegenseitig unterstützt. Also das Erzieher und Eltern sich unterstützen [...] das kenne ich von meiner Kindheit. Ich meine, meine Mutter war immer so (..) Parent Teacher Association heißt es auf Englisch. Also dass man, dass die Eltern dann mit den Lehrern zusammenarbeiten und dass die Sachen organisieren und dass die so Spenden sammeln oder was auch immer. Und daher kriege ich mein Vorbild sozusagen und das ist schön“ (RK07:106-110),*

jedoch haben sie z. T. schlechte Erfahrungen damit in Deutschland gemacht: *„das wurde mir klar gemacht von Anfang an im Kindergarten von meinem Sohn, dass das nicht erwünscht ist, ne? Das Elternbeteiligung nicht erwünscht ist [...] Von der Leiterin“ (RK07:106-108).* Die Mitwirkung im Natur- und Waldkindergarten als Elternteil wäre kein Ausschlussgrund und würde eher begrüßt.

Der Umstand einer guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist für Eltern des ersten Typus auch auf das Verständnis von Kindergärten als Institution übertragbar. Eine positive und liebevolle Beziehung zwischen Kind und Betreuungsperson ist wichtig: *„Also auf jeden Fall eine liebevolle Betreuung und liebevolle Menschen [...] also ich erwarte, dass die Menschen so ein bisschen dynamisch sind und nicht einfach so alte Frauen, die stricken, während die Kinder spielen. Also ich möchte, dass die dann in die Betreuung meiner Kinder involviert sind und [...] dass es auch für sie wie so eine Karriere ist und nicht nur so `Ja, ich mach mal eben Erzieher´“ (RK07:40).* Ebenso das Vertrauen in Bezug auf das erhöhte Sicherheitsempfinden der Eltern. Der Aufgabe der Betreuung der Kinder in der Kita kommt eine herausragende Bedeutung zu, welche wieder mit dem Sicherheitsdenken eng verknüpft ist: *„Auf jeden Fall ist er eher so: Hm. Ist er sicher“ (RK06:461).* Durch die adäquate Betreuung der Kinder in der Kita fühlen sich die Eltern entlastet und können ihren Alltag bewältigen bzw. sich auf ihre Arbeit konzentrieren. Die Kompetenzförderung in der Kita wird als selbstverständlich angesehen und keine besonderen Schwerpunkte gesetzt: *„Von spielen und miteinander umgehen, (...) die haben einfach ZEIT die dafür [...] Einfach nur dieses (...) naja, er wollte nicht teilen und er hat mich blöd genannt und so, was mache ich hier jetzt?“ (RK06:533).* Für die Kinder sollten interessen geleitete Angebote im Vordergrund stehen, welche sie ohne künstlich erzeugte Spiel- und Lernsituationen sowie ohne Leistungsdruck wahrnehmen können: *„Ich erwarte kein volles Programm oder irgendwie dass Dienstag Basteltag ist und dass irgendwas für Mutti gebastelt werden muss,*

*um es dann mit nach Hause zu nehmen. Ich möchte, also das muss keinen Zweck haben. Ich möchte, dass die Kinder Spaß haben und dass die auch lernen und dass die auch betreut werden natürlich, weil ich dann selber arbeiten muss“* (RK07:40). Eine gezielte Schulvorbereitung spielt für Eltern dieses Typus eine untergeordnete Rolle bzw. wird sogar in der Kita abgelehnt und als Aufgabe der Schule erachtet (RK07:50; RK06:454-459).

In Bezug auf die Entscheidungskriterien für eine Kindertageseinrichtung wird die Machbarkeit und Bedürfnislage im elterlichen Alltag sowie die Praktikabilität erneut deutlich. Eltern dieses Typus orientieren sich sehr stark an organisatorischen Faktoren in ihrer Bildungswahl. Diese sind insbesondere logistischer Natur, d.h. Entfernungen zwischen Kita und Wohnort sowie die Praktikabilität von Lauf- und Fahrtwegen spielt eine besondere Rolle. Anfahrtswege bis maximal 10 Minuten mit den öffentlichen Verkehrsmitteln bzw. 20 Minuten zu Fuß werden als machbar wahrgenommen (RK06:735; RK07:52).

Dies gilt insbesondere, wenn mehr als ein Kind im Kitaalltag untergebracht werden muss, so dass hier im Rahmen einer besseren Erreichbarkeit und erhöhter Zweckmäßigkeit durchaus Kitawechsel vorgenommen werden. Auch persönliche Bedürfnisse spielen hier eine Rolle und übersteigen selbst den Faktor „Platzmangel“ an Kitaplätzen in deutschen Großstädten, so dass Platzzusagen nicht angenommen werden:

*„Und diese ganze Sache mit der Entfernung ist für mich wichtig [...] also mein Freund arbeitet Schichtdienst und ich arbeite auch [...] dass es so in der Nähe von unserer Wohnung ist, ist wirklich, also das ist Priorität, glaube ich. [...] Ich habe mich bei den [Name der Kita] beworben, habe auch einen Platz gekriegt. Die sind in der [Straße] und da muss man halt so [Straße] und dann so hochfahren und da habe ich mir gedacht: 'Nee das ist mir zu krass'. Ich bin auch ein Morgenmuffel und der Große wird jetzt in die Schule gehen. Da muss ich ihn vor acht in die Schule bringen. Also schon so ein bisschen (...) ja, ich bin faul (lacht). Lass uns faul sagen“* (RK07:88).

Institutionelle Faktoren wie Betreuungszeiten, etc. spielen durchaus eine Rolle, während Gruppengrößen, Gruppenanzahl u. ä. nachrangig sind. Auch inhaltliche Faktoren, wie etwa die Zusage für ein bilinguales Konzept – welches unter internationalen Eltern sehr beliebt zu sein scheint – wird nachrangig behandelt. Einziger inhaltlicher Punkt, der eine hohe Bedeutung für die Eltern aufweist, ist das Vorhandensein und die Nutzung eines eigenen Gartens bzw. einer adäquaten Grünfläche für die Kinder: *„In dem Kindergarten von meinem Großen [...] Es ist so eine Villa und dann haben sie so drum herum so ein Garten und dann drei Spielplätze in der Nähe. Also die sind immer draußen gewesen. Vormittags [...] Und mit dem Kleinen ist das so, dass die nur einen sehr kleinen Garten haben [...] so ne Terrasse, mit so einem Sandkasten und dass die nicht so oft draußen waren. Und das finde ich schade“*

(RK07: 92). Hier kommt dem Naturraum für die Kinder wieder Bedeutung zu, jedoch ist davon auszugehen, dass dieser eher in Verbindung gebracht wird mit dem Frische-Luft-Gedanken.

Die Kita-Wahl für Eltern dieses Typs war demnach eine kombinierte Entscheidung für die Vereinbarkeit von Familie, Alltag und Beruf mit Abstrichen auf Seiten der pädagogischen Konzeption und dem Bedienen des hohen Sicherheitsdenkens der Eltern.

### Eltern-Typ 2: Organisation vor Kompetenzvermittlung

Dem zweiten Eltern-Typ lassen sich ebenfalls zwei Interviews zuordnen. Er zeichnet sich durch eine erhöhte Konzentration auf den Kompetenzerwerb der Kinder in der Kita aus, womit z. T. auch eine gezielte Schulvorbereitung einhergeht. Die Kita wird als Erweiterung des Lernens und der Sozialisation in der eigenen Familie verstanden, welche mögliche dortige Defizite ausgleichen kann. Daher sind eine gelungene Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie ein enges Verhältnis zwischen Kindern und Betreuern sehr wichtig. Im Sinne des Einbezugs der Kita in den Alltag ist Flexibilität ein großer Faktor.

Natur wird von Eltern dieses Typs stark im gesundheitlichen Kontext wahrgenommen, d.h. Natur ist Ort der Ruhe und Entspannung und Rekreationsraum sowohl für die physische als auch die psychische Gesundheit (WK04:38). Dafür wird Natur auch immer wieder, jedoch nicht vorrangig, als Kulisse für sportliche Aktivitäten (WK04:38; RK10:16-20) genutzt. Natur hat mit zunehmendem Alter und mit Geburt der Kinder an Bedeutung gewonnen als Ausgleich zum lauten Stadtleben (WK04:24; RK10:22-24). Natur hat in der eigenen Kindheit stattgefunden, jedoch sind die Erinnerungen daran nicht sehr emotional aufgeladen. Je weiter die Natur von zivilisierten Strukturen entfernt ist, desto ursprünglicher, sauberer, gesünder und schöner wird sie empfunden (WK04:16-20). Hier werden laut der Eltern auch größere Zusammenhänge des Lebens durch die Natur sichtbar, was sie schützens- und erhaltenswert für kommende Generationen macht. Aus der Natur können Kinder insbesondere einen nachhaltigen Umgang mit Tier, Pflanzen und Umwelt erlernen sowie Wissen über die Herstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln erlangen.

Hier werden Verbindungen zum Natur- und Waldkindergartenkonzept sichtbar. Eltern des zweiten Typs sehen die Kompetenzschwerpunkt von Natur- und Waldkindergärten insbesondere in der Vermittlung von naturbezogenem Fachwissen: *„Aber wahrscheinlich kennen sie sich dann besser im Wald aus oder kennen (..) verschiedene Bäume und [...] und*

*Pflanzen und ja, das wär' schön. (lacht) [...] Das lernt er wahrscheinlich nicht (...) aus einem Buch Biologie (lacht) [...] es ist auf jeden Fall besser ein Waldkindergarten als ein Kindergarten hier in der Straße, wo sie jetzt jeden Tag nur hierherkommen“* (RK10:152-154). Vertiefende pädagogisch-inhaltliche Faktoren scheinen eine untergeordnete Rolle zu spielen (WK04:46). Als positiv betrachtet wird die Förderung motorischer Fähigkeiten im Waldkindergarten, was durch ausgedehnte vormittägliche Spaziergänge im Wald und das nachmittägliche Spielen im Außenbereich nachhaltig beeinflusst wird. Besonderheiten in Bezug auf die Motorikförderung in Natur- und Waldkindergärten, wie etwa auf Bäume klettern, Balancieren oder der Umgang mit Werkzeug, bleibt unerwähnt. Grundlegend ist den Eltern wichtig, dass die Kinder in der Einrichtung kognitiv gefordert sind und sich dort wohlfühlen (WK04:94). Das Konzept Natur- und Waldkindergarten war aus dem Heimatland nicht bekannt und z.T. auch in Deutschland eher ein Zufallsfund aufgrund der räumlichen Nähe zum Wohnort. Es ist eine gedankliche Nähe zur Montessori-Pädagogik bei den Eltern erkennbar (RK10:120).

Kindergärten werden grundsätzlich als Ort des ganzheitlichen Kompetenzerwerbs gesehen, d.h. die Kinder erwerben hier neben sozialen Kompetenzen als Kernfeld in Kitas auch Kompetenzen im Bereich des vernetzten Denkens, des strukturierten Handelns, etc. (RK10:76-80). Insbesondere dem Erlernen der deutschen Sprache sowie ggf. der ersten Muttersprache der Kinder kommt eine besondere Bedeutung bei (RK10:80): *„[...] mit anderen Leute, oder Kinder umgeht, [...] gut mit anderen Menschen klar kommt, denk ich, ist das Wichtigste [...] ich erwarte, dass die [...] Erzieherin gut Deutsch oder Englisch sprechen konnte und dass er keine schlechte Grammatik von dort aus lernt, dass er richtig sprechen kann (...) und ansonsten nein, kein Kenntnisse“* (WK04:46). Den Eltern geht es weniger darum spezielle Kenntnisse aufzubauen, als vielmehr für das Leben zu lernen. Lernen am konkreten Projekt wird dabei als für die Kinder spannende Möglichkeit des interessengeleiteten Wissens- und Kompetenzerwerbs betrachtet (WK04:46-47). Die Schulvorbereitung nimmt hier eine dichotome Stellung ein. Die Kinder müssen nicht mit Zahlen und Buchstaben auf die Schule vorbereitet werden (WK04:48), da sie dies in der Schule lernen. Dennoch soll eine Vorbereitung auf die bevorstehende Schulzeit im Sinne der Förderung von Konzentration und still sitzen erfolgen (RK10:4).

Die Kita wird von den Eltern als Erweiterung des eigenen Familienumfeldes insbesondere in Hinsicht auf das Lernen betrachtet, weshalb eine hoher Vertrauensgrad zwischen Eltern und Einrichtung bestehen muss *„die Leitung [Name der Kitaleitung] kommt immer sehr gut*

vor. *Er ist super und die anderen Erzieherinnen [auch]*“ (WK04:54). Damit einher geht das Empfinden über die adäquate Qualifikation der ErzieherInnen (RK10:97) als auch die gelungene Beziehungsarbeit zwischen Betreuern und Kindern.

Auf Ebene der Entscheidungskriterien für eine Kindertageseinrichtung sind Eltern dieses Typus ebenfalls stark organisatorisch orientiert. Neben den ausschlaggebenden logistischen Faktoren, wie der Entfernung der Kita zum Wohnort, spielen hier auch die institutionellen Faktoren eine bedeutende Rolle. Dies gilt insbesondere für die Betreuungszeiten der Einrichtungen, welche an die aktuellen Arbeitsbedingungen der Eltern angepasst sein müssen: *„Wenn er jetzt so klein ist, dann ist das ok. Aber mit fünf würde ich mir wünschen, dass er bis 16 Uhr oder ab drei 16/16.30 Uhr. Da kannst du dann auch 30 Stunden die Woche arbeiten, nicht nur 20. [...] Das ist so die Sache aller Mütter. Wenn du zu Hause bist mit einem Kind, dann ist deine Karriere (...) was passiert? Nichts!“* (RK10:160). Eltern wollen in eine möglichst lange Wochenarbeitszeit zurückkehren, Frauen machen sich Gedanken über ihre Karrierechancen, wenn sie nicht entsprechend handeln. Daher fallen Natur- und Waldkindergärten, die oftmals nur eine verkürzte Betreuungszeit anbieten dürfen, automatisch aus dem Suchraster der Eltern. Gleiches gilt für die Entfernung zu den oftmals abgelegenen Natur- und Waldkitas. Eine Vollzeitstelle lässt sich dann besser mit einer Kita mit kurzen Laufwegen vereinbaren: *„Auch mit der Vollzeitarbeit, das macht einen Riesenunterschied, ob es fünf Minuten weg oder fünfzehn Minuten weg ist“* (WK04:118).

### **5.6.2 Vertiefende Analyse der Sekundärmerkmale**

Die beiden präsentierten Typen, die sich aus dem Datenmaterial ableiten ließen, wurden anhand der vier Hauptthemenbereiche der vorliegenden Studie ermittelt. Dabei zeigte sich, dass Typ 1 einen eher emotional-sicherheitsbedürftigen und damit etwas eingeschränkteren Zugang zu den einzelnen Themen aufwies, letztlich jedoch insbesondere organisatorische Faktoren über die Bildungswahl entschieden haben. Typ 2 konnte ein umfassenderer Blick auf die einzelnen Themenbereiche zugesprochen werden, wobei der Aspekt des Kompetenzerwerbs innerhalb der Familie und der Kita als Erweiterung zentral für diesen Typ zu sein scheinen. Auch hier zeigte sich, dass schließlich organisatorische Faktoren für die Entscheidung für eine Kindertageseinrichtung ausschlaggebend waren.

Um mit Hilfe der Typenbildung nun auf die zentrale Fragestellung des Einflusses der kulturellen Sozialisation von Naturverständnis und deren möglichen Einfluss auf die

Elementarbildungswahl eingehen zu können, sollen – wie auch bei Kuckartz (2016) beschrieben – die sekundären Merkmale der Interviewpartner analysiert werden. Dies soll Aufschluss über mögliche Zusammenhänge bzw. Spezifizierungen innerhalb der Typen geben. Für die vorliegende Studie wird entsprechend auf die soziodemographischen Merkmale Migrationshintergrund – hier die kulturell-nationale Herkunft – sowie den Bildungsstatus bzw. den beruflichen Kontext eingegangen:

	Dokumentname	Alter	Abschluss	Derzeitig ausgeübter Beruf	Nationalität
Typ I	RK06-w34-POL	34	hoch	Kulturwissenschaftlerin, Lehrerin, DAF	Polen
	RK07-w35-ENG	35	hoch	Dipl. Marketing; Schwangerschafts-Concierge/Babyberater	England
Typ II	WK04-m45-IRL	45	hoch	Ingenieur Medizintechnik	Irland
	RK10-w31-SLO	31	hoch	BWL/Werbewissenschaften	Slowakei

Tabelle 16: Aufschlüsselung der Sekundärmerkmale Bildungsabschluss, Alter, ausgeübter Beruf und Herkunft / Nationalität nach Elterntypen

Da jedem der zwei Typen nur je zwei Interviews zugeordnet werden konnten, ist die Analyse der sekundären Information in Bezug auf den Bildungsstatus nur eingeschränkt möglich. Alle der vier zugeordneten Interviewpartner verfügen über einen hohen Bildungsabschluss, der mit einem Studienabschluss einhergeht. Bereits in der Beschäftigung mit dem theoretisch-fachlichen Hintergrund dieser Studie als auch in den Interviews wurde sichtbar, dass die eigene Kita- und Schulerfahrung sowie die eigene Sozialisation einen Einfluss auf die Wahrnehmung und das Verständnis und damit auch auf die Entscheidung für eine Kindertageseinrichtung haben. Zusammenhänge zeigten sich insbesondere dort, wo das Thema Schulvorbereitung im Kindergarten als wichtig erachtet wurde, da auch in der eigenen Kindergartenzeit ein solches Programm erinnert werden konnte. Dies lässt sich für die vier Interviewpartner der beiden hier beschriebenen Typen aus dem Datenmaterial jedoch nicht nachweisen. Alle vier Interviewpartner der beiden Typen verfügen über einen hohen Bildungsabschluss, so dass eine Unterscheidung anhand des Bildungsabschlusses per se nicht möglich ist.

Es wurde daher als zusätzliche sekundäre Information das aktuelle Arbeitsfeld der Interviewpartner als Analyseeinheit herangezogen. Hier zeigte sich, dass durchaus eine thematische Nähe der jeweiligen Arbeitsfelder innerhalb der Typenzuordnungen erkennbar ist. So weisen Eltern des ersten Typus einen pädagogischen bzw. fachverwandten beruflichen Hintergrund zum Elementarbildungsbereich auf. Interviewpartnerin RK06 ist studierte Kulturwissenschaftlerin und arbeitete als Lehrerin im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Französisch. Damit hat sie einen pädagogischen Hintergrund, was vermutlich eine natürliche Beschäftigung mit Bildungsthemen nach sich zieht. Gleichfalls

wird sichtbar, dass sie dadurch eine gefestigte Meinung zum Aspekt der Schulvorbereitung von Kindern im Kindergarten vertritt (RK06:23; 33-41; 425-431; 454-459). Interviewpartnerin RK07 studierte Marketing und ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung selbstständig als Schwangerschafts-Concierge und Babyberaterin tätig. Ihre Aufgaben umfassen u. a. die Beratung von Schwangeren und Müttern zum Thema Kindergarten als auch die Unterstützung bei der Suche nach freien Kitaplätzen (RK06:144ff.). Durch ihre Arbeit und die vertieften Einblicke in das Themenfeld Kindergarten erhält sie einen Expertenstatus für diesen Bereich. Es wäre, durch die pädagogische Nähe und die fachlichen Einblicke in den Bereich, eine höhere Konzentration beider Interviewpartnerinnen auf die inhaltlichen Faktoren sowie auf die Konzeption von Kindertageseinrichtungen als Entscheidungsgrundlage zu erwarten. Diese bestätigte sich innerhalb des Typus jedoch nicht. Auch das Wissen über Natur- und Waldkindergärten war eher gering. Typ 1 scheint vielmehr die starken persönlichen Individualitäten der Eltern zu bedienen, welche mit der Alltagsorganisation vereinbart werden müssen.

In Bezug auf Typ 2 ist eine Konzentration beider Eltern auf karrieretechnische Aspekte sowie eine mögliche Rückkehr zur Vollzeitarbeit abzulesen. Diese lässt sich ggf. durch die beruflichen Arbeitsfelder beider Interviewpartner begründen, liegen diese doch beide im Bereich der freien Wirtschaft (Medizintechnik, BWL-Marketing). Hier wird eine höhere Fokussierung auf die berufliche Karriere als wichtiger Punkt eher angenommen als in anderen Berufsfelder. Es bleibt anzumerken, dass in Typ 2 ein Vater und eine Mutter vertreten sind und die Übernahme der kindlichen Betreuung ggf. eher den Frauen zugesprochen wird (RK10:160; WK04:56). Jedoch gibt WK04 an, dass auch seine Frau in Vollzeit berufstätig ist (WK04:56-58).

Bezogen auf das Alter ist dieses homogen innerhalb der Gruppen verteilt bzw. es sind zu wenig Daten verfügbar, um eine qualitativ wertvolle Aussage dahingehend machen zu können. Dieses Merkmal wurde daher nicht für die weitere Analyse herangezogen.

Auch für die Herkunft der Eltern ist die relativ kleine Anzahl an zugeordneten Interviews innerhalb der Gruppen nur wenig aussagekräftig für den Gesamtzusammenhang. Es wird sichtbar, dass in beiden Gruppen jeweils nur Länder vertreten sind, die der Europäischen Union angehören (England wird hier gedanklich der Europäischen Union zugerechnet, auch wenn diese ihre Mitgliedschaft zur EU zum 31.01.2020 beendet haben). Berücksichtigt man, dass im gesamten Sample Eltern mit nationalen Wurzeln in allen fünf Kontinenten befragt wurden, gibt dies ggf. Rückschluss auf eine Konzentration der Typen auf eher europäische



Verhältnisse in Bezug auf das Verständnis von Natur oder Kindergärten als Institutionen. D.h., dass auch hier ein möglicher Einfluss der Sozialisation auf das Verständnis von Natur und Kindergarten sowie Bildungswahl erkennbar ist. In den Interviews wird jedoch mehrfach auf die Unterschiedlichkeit im Bildungssystem der einzelnen Länder hingewiesen, ebenso wie auf die z. T. doch sehr unterschiedliche Sozialisationsumgebung im Sinne von Flora und Fauna als Grundlage für das Naturverständnis.

INTERVIEW	Natur	Bildungswahl
WT01 - DÄN	2	1b
RK06 - POL	2	1a
RK07 - ENG	2	1a
RK08 - RUS	2	1b
WK04 - ENG	1	1b
WT03 - USA	1	1a
RK10 - SLO	1	1a
RK02 - AUS	3	1a
RK03 - RUS	3	1b
RK09 - AUS	3	1a
WK01 - BRA	2	3
WK07 - ITA	2	3
WK03 - KAS	3	3
WK09 - UNG	3	3
WK08 - RUS	1	3
WK10 - BRA	1	3
WT02 - ENG	2	2
RK04 - USA	2	2
RK01 - SPA	3	2
RK05 - USA	3	2
WK02 - ITA	4	3
WK05 - KOS	4	1b
WK06 - NIG	1	2
WK11 - USA	4	2

Tabelle 17: Bilateraler Vergleich verallgemeinerte Gruppen nach Dimensionen Naturverständnis und Bildungswahl

Ein direkter Vergleich der verallgemeinerten Gruppe in den Themenbereichen Naturverständnis und Bildungswahl zeigt zwar Häufungen für einige Merkmalskombinationen, jedoch sind auch hier keine eindeutigen Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der Herkunft der Interviewpartner und deren Verständnis von Natur und dem Bildungswahlverhalten im Sinne einer Häufung gleicher Herkunftsländer oder -kontinente erkennbar. Letztlich zeigte sich, dass die Bildungswahlkriterien stets eine alleinstehende Bedeutung und Priorisierung gegenüber den anderen Merkmalen einnahmen.

## 6. Diskussion

Erkenntnisziel der vorliegenden Studie war es herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen kulturell bedingtem Naturverständnis und einer entsprechenden (Bildungs-)Wahl in Bezug auf Natur- bzw. Waldkindergärten besteht. Dafür wurde in erster Instanz das Naturverständnis der Interviewpartner ermittelt sowie überprüft, ob kulturelle bzw. sozialisatorische Aspekte einen Einfluss darauf ausüben. Ein Vergleich mit dem aus den Naturbewusstseinsstudien (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010; Kleinhüchelkotten & Neitzke 2012; Reusswig et al. 2014; Schleer & Reusswig 2016; Schleer & Reusswig 2018) vorgelegten Erkenntnissen über das Naturverständnis der Deutschen soll Aufschluss über Gemeinsamkeiten und Unterschiede geben. Gleiches gilt für Kriterien und Entscheidungsgrundlagen der Interviewpartner für eine Einrichtung, als auch dem Verständnis von Kindergärten und deren Aufgaben im Allgemeinen. Letztlich sollen die Ergebnisse erklären, ob das kulturelle Naturverständnis einen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen einen Natur- bzw. Waldkindergarten ausübt.

### 6.1 Diskussion der Ergebnisse

#### 6.1.1 Naturverständnis

**Forschungsfrage: Welche Unterschiede gibt es im Naturverständnis zwischen deutschen Eltern und Eltern nicht-deutscher Herkunft? Was verstehen diese jeweils unter Natur?**

Natur ist ein soziales Konstrukt (Kühne 2013), welches in seiner Wahrnehmung höchst divers verstanden wird. Das Naturverständnis der Interviewpartner soll in der vorliegenden Studie – basierend auf Max Weber – als Teil eines „*Ensembles aus Werten und Normen*“ (Jetschke & Liese 1998; Lichtblau 2006) im Sinne einer Bedeutungszuschreibung von symbolischen Wahrnehmungs- und Denkmustern verstanden werden (Krois 2011). Es soll zudem eine Handlungsstrategie der Interviewpartner in Hinblick auf ihren Umgang mit Natur beschreiben. Natur wird damit zum Gegenstand kulturellen Handelns. Elementar ist, dass das Naturverständnis jedes Einzelnen in der vorliegenden Studie als ein dynamisches Konzept und nicht als starres Gebilde verstanden wird. Damit sind absolute, nationale Zuschreibungen von Natur zu einzelnen Kulturkreisen ausgeschlossen. Vielmehr soll das Naturverständnis als Teilaspekt von Kultur verstanden werden, der sich stets weiterentwickelt und verändert und Aufschluss darüber gibt, welche Bedeutung in

bestimmten Lebensabschnitten der Interviewpartner dem Naturbegriff zukommt. Der Naturbegriff findet damit nicht nur auf einer gesellschaftlichen, sondern vorrangig auf der individuell-persönlichen Ebene statt. Natur soll in der vorliegenden Studie zudem als kulturelles Kapital nach Bourdieu (Esser 2011; Flaig 2011; Vester 2010) im Sinne inkorporierten Wissens um den Umgang mit der Natur und dessen Nutzung verstanden werden.

Entsprechend des Ansatzes des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) besteht das Naturbewusstsein aus „*Erinnerungen, Wahrnehmungen, Emotionen, Vorstellungen, Überlegungen, Einschätzungen und Bewertungen im Zusammenhang mit Natur*“ (BMU 2010, S. 17). Dies kann auch durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigt werden, wobei der Schwerpunkt hier auf den Erinnerungen, Wahrnehmungen und Emotionen der Interviewpartner liegt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Naturverständnis zeitlich auf zwei Ebenen verankert ist: Auf der Ebene der kindlichen Erfahrungen (Kühne 2013) sowie auf der zeitlichen Ebene des Hier und Jetzt (Brämer 2009). Das Verständnis von Natur besteht aus Aspekten der Naturräume aus der eigenen Kindheit (Rohde 2018). Meske (2011) zeigte in ihrer Studie, dass sich das Naturbild eines Menschen insbesondere in der frühen Kindheit aufbaut. Beide Erkenntnisse decken sich mit den von den Interviewpartnern erwähnten Erinnerungen an die Zeit in der Natur während ihrer eigenen Kindheit, vor allem in Form von organisierten und geplanten Naturausflügen und Ferienfreizeiten. Zudem ist das Naturverständnis sowohl von der gegenwärtigen Umgebungssituation abhängig als auch von den aktuellen Lebensumständen (Brämer 2009). Die Frage nach einer spontanen Assoziation mit dem Wort „*Natur*“ löste bei den Interviewpartnern einen Denkvorgang aus, verbunden mit dem Ausspruch, darüber noch nicht gesondert nachgedacht zu haben. Natur scheint demnach etwas Selbstverständliches im Leben der Interviewpartner zu sein, das durchaus wahrgenommen, aber nicht immer beachtet wird. Im weiteren Reflektionsprozess konnte eine Vielzahl unterschiedlicher Zuschreibungen und Wahrnehmungen festgehalten werden, welche schließlich in neun Dimensionen unterteilt werden konnten: 1. *Natur als Ort des Lernens*, 2. *Natur als Landschaft*, 3. *Natur als Ort der Gesundheit*, 4. *Natur als Ort der Verbundenheit, der Erinnerung und Sinnlichkeit*, 5. *Natur als Ort ohne Menschen und Zivilisation*, 6. *Natur als Ort für Aktivitäten, Sport und Ausflüge*, 7. *Natur als attraktiver Ort für Kinder*, 8. *Natur als Ort für Abenteuer, Wildnis und Gefahren* sowie 9. *Natur als Ursprung des Lebens*.

Auffällig ist, dass Natur in der Regel als ein Ort mit spezieller Zuschreibung wahrgenommen wird, gleichzeitig jedoch eine Abgrenzung zum Lebens-/ Wohnort der Interviewpartner

darstellt. Dies wiederum unterstreicht die benannte Beobachtung, dass Natur oftmals unbeachtet im Leben der Interviewpartner stattfindet. Die entwickelten Dimensionen überschneiden sich zum Teil mit den Naturerfahrungsdimensionen nach Kattmann (1993), Wals (1994), Brämer (1999), Bögeholz & Mayer (2011), Lude (2001) sowie Cheng & Monroe (2012), jedoch kann keine klare Zuordnung der hier ermittelten Dimensionen zu einer der oben genannten Dimensionstheorien erfolgen.

#### *Natur als Ort des Lernens*

Die Definition der ersten erarbeiteten Naturerfahrungsdimension deckt sich weitestgehend mit zwei Dimensionen nach Bögeholz & Mayer (2011) sowie Wals (1994). Lernen findet hier an vielen Stellen unbewusst statt, die Förderung verschiedener Kompetenzen ist möglich. Wals weist in seiner Arbeit ausschließlich auf die Lernmöglichkeit in der Natur für Kinder hin, während Bögeholz & Mayer die Erkundung von Flora und Fauna in den Vordergrund stellen. Beiden Aspekten kann in der vorliegenden Studie nur bedingt beigeprlichtet werden. Die Naturerfahrungsdimension „*Natur als Ort des Lernens*“ wurde als Lernort auf Menschen jeden Alters ausgeweitet. Wals stellt zudem den Erwerb von Wissen im Bereich der Umweltbildung und des ökologischen Lernens in den Vordergrund seiner Dimension. Dies kann anhand der vorliegenden Interviews nicht bestätigt werden. Vielmehr geht es den Interviewpartnern um den Erwerb von Kompetenzen allgemein - verstärkt um kognitive und motorische Kompetenzen und nur sekundär um das Wissen über die Natur. Der Grundtenor ist, dass eine Vielzahl von Kompetenzen angesprochen werden, die von den Kindern in der Natur erlernt werden können, in manchen Situationen sogar besser als in geschlossenen Räumen. Insbesondere die Eltern aus Waldkindergärten geben an, verstärkt sekundär über ihre Kinder Wissen über die Natur zu erwerben.

#### *Natur als landschaftliche Verortung bzw. als grüner Ort (inkl. Pflanzen/Tiere)*

In der Naturerfahrungsdimension zwei wird das Naturverständnis gegenständlich und konkret an objektivierten Beispielen benannt. Ästhetik und Schönheitsempfinden ist in dieser Dimension analog zu Brämer (1999) und Bögeholz & Mayer (2011) ebenso zu finden wie eine friedliche Stimmung. Die häufigsten Nennungen in der vorliegenden Studie sind Landschaften und Objekte, die dem grünen Farbspektrum zuzuweisen sind. Darüber berichtet weder Brämer noch Bögeholz & Mayer. Für sie ging es eher um die Nennung der allgemeinen Schönheit und deren Wahrnehmung sowie die Vielfalt von Natur. Negative Zuschreibung, wie von Brämer im Sinne von Monotonie oder Leere beschrieben, werden

nicht genannt. Als unschön empfunden wird Natur sobald der Mensch in kultivierender Form darin eingreift.

#### *Natur als Ort der Gesundheit*

Diese Naturerfahrungsdimension deckt sich weitestgehend mit der von Lude (2001) benannten rekreativen Dimension von Natur, im Sinne des Empfindens von Erholung sowie emotionaler Zufriedenheit durch das bloße Erleben und Sein in der Natur. Gleiches Empfinden von Ruhe und Zufriedenheit beschreiben auch Cheng & Monroe (2012), jedoch weisen weder Lude noch Cheng & Monroe die gesundheitliche Perspektive von Natur aus. Natur wird in dieser Studie von einer Vielzahl der Interviewpartner nicht nur als für die eigene Gesundheit stark förderlich angesehen, vielmehr ist die gesundheitliche Wirkung selbst Teil der Natur. Dies gilt sowohl für den Bereich der physischen Gesundheit im Sinne einer Bewegung an frischer Luft als auch für die psychische Gesundheit im Zusammenhang mit einer Ausgleichsmöglichkeit zum Alltag. Insbesondere für die eigenen Kinder wird Natur als wichtiger, gesundheitsstabilisierender Bestandteil gesehen (Stärkung des Immunsystems), welcher in der Kindheit als notwendig erachtet wird. Wie bei Kattmann (1993) und Lude (2001) beschrieben, liefert Natur einen Ort für Ruhe und Entspannung sowie einen Ausgleich für die Interviewpartner. Dieser scheint insbesondere für Eltern in Mittel- und Großstadtwohnlagen von Bedeutung zu sein. Aufenthalte in der Natur werden zu diesem Zweck häufig für die Wochenenden bzw. in Urlauben geplant, zu welcher Erkenntnis Lude ebenfalls gelangt.

#### *Natur als Ort der Verbundenheit, der Erinnerung und Sinnlichkeit*

Naturdimension vier zeigt den stärksten emotionalen Bezug der Interviewpartner zum Thema Natur. Eine innere Verbundenheit mit Natur wird häufig durch die eigenen Kindheitserinnerungen bekräftigt. Oft spielen die Naturräume der eigenen Kindheit eine besondere Rolle, wie auch Rohde (2018) berichtet. Natur wird, wie von Brämer (1999) beschrieben, zur Quelle positiver Gefühle, jedoch stehen die positiven von Brämer genannten Aspekte wie Erholung, Gesundheit und Genuss eher im Hintergrund. Vordergründig sind Gefühle von Geborgenheit und Glück durch Natur. Diese Gefühlszuschreibungen zeigen sich auch bei Cheng & Monroe (2012). Sie ergänzen diese durch ein inneres Gefühl von Frieden und Zufriedenheit, welche sich ebenfalls in dieser Dimension wiederfinden. Das Naturerleben, welches später für die Interviewpartner Erinnerungswürdig war, fand für die meisten an Wochenenden und in den Ferien statt. Die

am häufigsten genannte Assoziation war der Besuch der Großeltern auf dem Land und das Zeitverbringen im eigenen Garten. Diese Annahmen decken sich mit der von Kattmann (1993) beschriebenen „*Geliebten Natur*“, in der starke positiv besetzte, emotionale Verbindungen zur Natur entstehen, durch eigenen „*Naturbesitz*“ und die Beschäftigung darin. Eine weitere Parallele zu Kattmann findet sich in der Dimension „*Erlebte Natur*“, die stark auf die sinnliche Erfahrung von Natur hinweist. Diese positiven Emotionen in Bezug auf Natur wollen die meisten Eltern auch an ihre Kinder weitergeben und versuchen ihnen daher gleiche Erfahrungen zu ermöglichen. Auch diese finden häufig in den Ferien bei Großeltern statt.

#### *Natur als Ort ohne Menschen und Zivilisation*

In dieser Naturdimension wird Natur als Ort beschrieben, der fernab der Existenz von Menschen und Zivilisation liegt. Natur wird ähnlich zu Wals (1994) ein Stück weit idealisiert und romantisiert. Naturraum in Deutschland wird von den meisten Interviewpartnern – im Gegensatz zu den eigenen Heimatländern – oft als stark kultiviert wahrgenommen. Die Anwesenheit von Zivilisation in Form von Gebäuden oder anderen menschlich-zivilen Objekten (Straßen, etc.), werden als Minderung des qualitativen Erlebens von Natur gewertet. Insbesondere in städtischen Umgebungen werden Lärm und Müll als besonders störende zivilisatorische Aspekte in natürlichen Umgebungen genannt. Der Mensch wird teilweise als Beherrscher der Natur empfunden, wie auch bei Kattmann (1993) erwähnt. Bögeholz (1998) beschreibt in ihrer „*Instrumentellen Naturerfahrungsdimension*“ den Zugang von Menschen zu Natur über ihre Nutzbarmachung. Dieser wird auch in dieser Dimension widergespiegelt, jedoch sprechen sich die Interviewpartner stark gegen diese Art der Naturerfahrung aus. Vielmehr beschäftigen sie sich mit dem Thema der Überkultivierung von Natur und empfinden eine rein instrumentelle Zugangsweise als nicht angenehm. Gleiches gilt für die Nutzendimension nach Brämer (1999), welche einen starken Fokus zum Thema Verantwortlichkeit des Menschen aufweist. In der vorliegenden Naturdimension ist keine sehr starke Konzentration auf Natur- und Umweltschutzgedanken festzustellen – ebenfalls gegenläufig zu den Aussagen von Kattmann, Wals und Cheng & Monroe. Vielmehr wird die Einsicht unterstützt, dass der Mensch verantwortlich dafür ist, dass mehr Grünflächen verschwinden und dies als ästhetisch und gesundheitlich nicht schön empfunden wird.

### *Natur als Ort für Aktivitäten, Sport und Ausflüge*

In Naturerfahrungsdimension sechs wird Natur als ein Ort wahrgenommen, in dem Austausch und sozialer Kontakt stattfinden kann. Dies wird oftmals über sportliche Tätigkeiten in der Natur (häufig in der Gruppe) oder geplante Ausflüge erreicht. Natur wird, wie von Wals (1994) beschrieben, zum Treffpunkt und Ort für gezielte Aktivitäten. Dazu werden in der Regel nahegelegene Naturräume genutzt oder Naherholungsgebiete angesteuert, wie bspw. Seen, Gebirge, etc. Diese Ausflüge finden häufig an Wochenenden oder in der geplanten Freizeit statt. Der Spaß steht im Vordergrund – ebenfalls von Wals (ebd.) sowie Cheng & Monroe (2012) beschrieben – welcher wiederum eine positive Verknüpfung von Aktivität und Natur ermöglicht.

### *Natur als attraktiver Ort für Kinder*

Natur wird nicht nur als attraktiver Ort für Kinder wahrgenommen, sondern als essentieller Teil einer jeden Kindheit. Dies ist laut der Interviewpartner insbesondere der vielfach stimulierenden Wirkung von Natur auf Kinder zuzuschreiben. Angesprochene Kompetenzen, die dabei von den Interviewpartnern genannt werden, sind Kreativität, Beobachtung, Konzentration sowie die Fähigkeit sich selbst zu beschäftigen. Das Lernen findet in der Regel unbewusst statt. In dieser Hinsicht bestätigt auch Wals (1994) Natur als Lernort. Den Bereich des Wissenserwerbs umweltrelevanter Inhalte für Kinder, wie ebenfalls von Wals benannt, wird von den Interviewpartnern nicht in den Vordergrund gestellt. Umweltlernen scheint für die Interviewpartner in diesem Zusammenhang keine Rolle zu spielen. Für sie steht das unmittelbare sensorische Erleben der Kinder im Vordergrund sowie die Möglichkeit zur Beobachtung von Tieren und Pflanzen und natürlicher Abläufe (Jahreskreise, Leben und Vergehen, etc.). Dies wird auch in der „*Sozialen Dimension*“ der Naturerfahrung nach Bögeholz (1998) geteilt, jedoch ist der Kern der sozialen Interaktion hier nicht zwischen den Kindern, sondern zwischen Kind und Tier bzw. Kind und Pflanzen erlebbar. Die soziale Interaktion wird ebenso von Cheng & Monroe (2012) im gleichen Tenor benannt. Der daraus resultierende Tier- und Artenschutzgedanke scheint jedoch kein primärer Gedanke der Interviewpartner in dieser Studie zu sein.

### *Natur als Ort für Abenteuer, Wildnis und Gefahren*

In der Naturerfahrungsdimension acht wurden die häufigsten Vergleiche der deutschen Naturräume zum Heimatland der Interviewpartner gezogen. Natur wird von ihnen häufig dann als reine und ursprüngliche Form beschrieben, wenn sie wild und unberührt ist. Im

Vergleich zum eigenen Heimatland werden deutsche Naturräume von den Interviewpartnern nicht als Wildnis wahrgenommen. Diese Aussage deckt sich insofern mit der Naturbewusstseinsstudie (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2013), dass in Deutschland Natur als besonders schön empfunden wird, je wilder sie ist. Die Befragten der Naturbewusstseinsstudie sind der Meinung, dass auch in Deutschland wilde Natur zu finden ist. Die Wahrnehmung von Wildheit als Natur wird bisher in keiner Theorie um Naturerfahrungsdimensionen behandelt. Gleiches gilt für die explizite Wahrnehmung von Vielfalt. Mit Abnahme des Empfindens von Wildheit in Naturräumen, nimmt auch das Gefahrenempfinden und damit das Abenteuerempfinden der Interviewpartner ab. Eine durch die Natur erlebte Gefahr für das eigene Leben wird von Brämer (1999) beschrieben, jedoch als negativer Ausschlag innerhalb der Dimension „Befinden“. Wals (1994) weist auf ein sich bedroht fühlen durch die Natur hin. Beides kann in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden.

Eigene Kindheitserinnerungen scheinen in Bezug auf das Empfinden von Gefahren in der Natur nur wenig Relevanz zu haben. In den meisten Schilderungen von Kindheitserinnerungen werden Gefahren nicht genannt. Lediglich eine Mutter berichtet über eine Angsterfahrung in der Natur, welche sich jedoch weniger auf Tiere und Pflanzen und vielmehr auf das Allein sein fokussiert.

### *Natur als Ursprung des Lebens bzw. übergeordnetes Ganzes*

Die neunte Naturerfahrungsdimension ist philosophisch gefärbt. Natur wird weder objektiviert noch in soziale oder kognitive Kontexte eingebettet. Natur wird zum lebensanschaulichen Grundverständnis und als Grundlage des menschlichen Lebens betrachtet. Hier wird auch in starkem Maße die Abhängigkeit des Menschen von der Natur deutlich, welche häufig mit dem Herstellungs- und Verarbeitungsprozess natürlicher Lebensmittel einhergeht. Diese Naturerfahrungsdimension deckt sich mit den meisten Aussagen aus den bisher bekannten Theorien nach Cheng & Monroe (2012), Brämer (1999) und Kattmann (1993). In allen Theorien wird Natur als Grundlage des Lebens, als Schöpfungsmoment und Gleichgewicht betrachtet. Die Rolle des Menschen innerhalb der Natur wird reflektiert und der Natur unterstellt. Dadurch erkennen die Menschen, dass sie die Natur zum Leben brauchen. Natur verschafft ihnen so einen tiefen Lebenssinn. Dies kann auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Den Eltern ist es wichtig, dass insbesondere ihre Kinder die Ursprünglichkeit von Natur verstehen und diese Verbindung zwischen dem, was die Natur gibt und dem, was der Mensch von ihr braucht, ziehen können.



Brämer (1999) benennt Natur in seiner Erkenntnisdimension als Speicher des Wissens und der Weisheit, was auch in dieser Studie ersichtlich wird. Wissen aus der Natur wird als Grundlage für das eigene Leben und dessen Weiterentwicklung verstanden. Entsprechend ist der Naturschutzgedanke in dieser Kategorie am stärksten vertreten. Hier lassen sich Parallelen zu den Theorien von Brämer (1999), Bögeholz (1998), Lude (2001) sowie Wals (1994) ziehen. Natur dient entsprechend der Autoren als Lebens- und Ernährungsgrundlage. Lude verweist bspw. auf die Tendenz zum Kauf von Bio-Lebensmitteln sowie dem Auseinandersetzen mit der Herkunft des Essens. Dieser Zusammenhang wird auch in der vorliegenden Studie deutlich.

Anders als bei Brämer (1999) zeigte sich keine dichotome Anordnung (positive versus negative Assoziation) innerhalb der Dimensionen, da die Rezeption von Natur in der vorliegenden Studie fast ausschließlich positiv war. Nur wenige gaben an, dass Natur gefährlich sei. Dieses Ergebnis lässt einen Vergleich zur Studie von Pohl (2005) zu, der herausfand, dass eine positive Bewertung von Natur abhängig ist von explizitem Wissen und spezifischen Kenntnissen über die Natur. Dieser Zusammenhang konnte hier weder be- noch widerlegt werden, da das spezifische Wissen um die Natur nicht explizit abgefragt wurde. Vielmehr stand die kognitiv-emotionale Ebene des Naturverständnisses der Interviewpartner im Vordergrund. Negative Assoziationen standen lediglich im Zusammenhang mit möglichen Krankheiten durch Tiere (wie bspw. Zeckenbisse) oder wetterbedingte Krankheiten (Grippe, Erkältung, etc.). Gleiches gilt für Naturassoziationen aus der eigenen Kindheit, welche in der Regel mit Spaß, Freunden und einer guten Zeit assoziiert wurden. Nur einzelne verbanden die Naturerfahrung in ihrer Kindheit mit Langeweile.

Mit Hilfe der ermittelten Naturerfahrungsdimensionen konnten vier verallgemeinerte Naturverständnis-Gruppen aus dem Datenmaterial erarbeitet werden, die jeweils einen anderen Zugang zu Natur in den Fokus stellen:

- *Philosophisch-gesundheitliches Verständnis*  
... zeichnet sich durch eine hohe Identifizierung der Interviewpartner mit Natur im Sinne der Schöpfung aus. Die Ursprünglichkeit von Natur zeigt sich auch als Gegenstück bzw. Antwort auf die aktuelle gesellschaftliche Situation im Sinne einer zunehmenden Digitalisierung. Natur gilt demnach als Ruhepol und gesundheitliche Erdung für Körper und Seele. Die Nutzungsabsicht liegt demnach im Finden von

Entspannung. Natur wird als realer empfunden, je weiter sie von der Zivilisation entfernt ist. Die Notwendigkeit Natur im Allgemeinen zu schützen und für nachfolgende Generationen zu erhalten, wird von dieser Gruppe am ehesten vertreten.

- *Emotionale Verbundenheit*

... zeichnet sich durch einen starken emotionalen Zugang zur Natur in Form von Kindheitserinnerungen aus. Die Nutzungsabsicht liegt darin, den eigenen Kindern ein ähnlich positives Gefühl von Natur zu vermitteln sowie grundlegendes Wissen über natürliche Abläufe näher zu bringen. Natur wird insofern als schützenswert empfunden, als dass sie essentieller Teil der Kindheit ist und als solcher jedem Kind zur Verfügung stehen sollte. Bei Eltern dieser Gruppe wurde eine Veränderung des Naturverständnisses am ehesten sichtbar, im Sinne eines stärkeren Gefahrenempfindens von Natur sobald eigene Kinder Teil des Lebens sind.

Es wäre zu erwarten gewesen, dass insbesondere Eltern der VG 1 (Waldkindergärten) dieser Gruppe entsprechen, da angenommen wurde, dass das Waldkindergartenkonzept Eltern verstärkt auf einer ideellen Ebene anspricht. Die Studienergebnisse zeigen jedoch, dass vorwiegend Eltern der VG 2 (Regelkindergarten mit naturpädagogischem Angebot) und VG 3 (Regelkindergärten) diesem Typus zugeordnet werden konnten. Dies lässt vermuten, dass für Eltern dieser Gruppe ein Waldkindergarten als nicht notwendig empfunden wird, um positive Naturerfahrungen bei Kindern zu generieren, sondern diese auch anderweitig, bspw. über Ferienerlebnisse und Ausflüge, möglich sind. Dies entspricht eher dem Naturerleben der Interviewpartner aus der eigenen Kindheit.

- *Bildungsaffines Verständnis*

... zeichnet sich aus durch einen starken bildungsbezogenen Nutzen von Natur im Laufe der kindlichen Entwicklung. Natur wird als wichtiger Ort für die kindliche Entwicklung verstanden, insbesondere in Bezug auf den Erwerb verschiedenster kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen. Vor allem das selbstentdeckende Lernen wird in der Natur in den Mittelpunkt gestellt. Die Aneignung von Fach- und Spezialwissen im Bereich Natur schützt vor Gefahren und Orientierungslosigkeit. Jedoch stellt dieser Entwicklungsraum für die Eltern dieser Gruppe nur einen neben vielen anderen dar.

Auch für diese Gruppe war anzunehmen, dass insbesondere Eltern der VG 1 (Waldkindergärten) darin zu finden sind, stellt doch der Kindergarten eine Bildungsinstitution dar, welche die oben genannten Kompetenzen vermitteln soll und damit Natur und Bildung in Einheit auftreten. Die Ergebnisse zeigten jedoch, dass vornehmlich Eltern der VG 3 (Regelkindergarten) dieser Gruppe zugeordnet werden konnten.

- *Sportlich-aktives / abenteuerliches Verständnis*

... zeichnet sich durch eine hohe Aktivität in der Natur aus. Natur wird als Ort von Spaß, Abenteuer und sportlicher Betätigung genutzt. Dabei stehen die Geselligkeit und das gemeinsame Erleben in der Natur im Mittelpunkt, was auch in den eigenen Kindheitserlebnissen am stärksten erinnert wird. Gesundheitliche Vorteile sind positive Nebeneffekte, stellen jedoch nicht den Kern der Naturnutzung dar. Der Bildungsaspekt von Natur bleibt im Hintergrund.

Wider Erwarten konnten dieser Gruppe ausschließlich Eltern der VG 1 (Waldkindergarten) zugeordnet werden.

Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Gruppen ist im Ergebniskapitel der Arbeit nachzulesen (Vgl. Kap. 5.1.13; 5.2.10; 5.3.4; 5.4.9). In der Literatur sind nur wenige Studien bekannt, die sich mit der Herausbildung von Naturerfahrungstypen befassen. Diese wenigen Studien sind in der Regel Untersuchungen mit quantitativem Forschungsdesign. Bögeholz, Mayer & Rost (2000) ermittelten in ihrer Studie anhand ihrer Naturerfahrungsdimension vier Naturerfahrungstypen (den sozialen, den ästhetischen, den instrumentell-erkundenden und den ökologisch-erkundenden Typ). Der Fokus der Studie lag auf dem Zusammenhang von Naturwissen und Umwelthandeln im Schulalter. Zudem lag der Schwerpunkt auf der Häufigkeit der gemachten Naturerfahrungen als Zuordnungsgrundlage der einzelnen Studienteilnehmer zu den Typen. So zeichnet sich der soziale Typ insbesondere über einen regelmäßigen Kontakt zu Haustieren aus.

Weitere Studien, die Naturerfahrungstypen bzw. Naturkonzepte (Gebauer 2007; Meske 2011) zum Erkenntnisziel hatten, legen in der Regel Kinder und Jugendliche als Zielgruppe fest, da auch hier die zu erwartende Motivation auf das Umwelthandeln untersucht wird (vgl. De Haan et al. 2001). Hier stehen das grundlegende Empfinden von Natur sowie dessen Zusammenhang zu gemachten Naturerfahrungen im Mittelpunkt. Ein Zusammenhang konnte nicht festgestellt werden. Hallmann et al. (2005) untersuchten in einer qualitativ-

quantitativen Studie, wie Kinder Natur für sich definieren. Die häufigsten Nennungen waren gegenständlich (insbesondere Pflanzen), weiterhin Erholungsaspekte, Umweltaspekte im Sinne einer Schutzbedürftigkeit der Natur sowie ein allgemeines Schönheitsempfinden. Die Antwortmöglichkeiten waren bereits vorgegeben und die Definition der Kinder somit eingeschränkt. Meske (2011) kam zu ähnlichen Ergebnissen. Hier sind Überschneidungen sichtbar, im Sinne einer Nennung von Pflanzen sowie des Schönheitsempfindens und der Erholungsfunktion von Natur. Aufgrund des qualitativen Forschungsdesign der vorliegenden Studie fand kein Ranking der Nennungen statt, so dass keine Vergleiche gezogen werden können. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass sich die Naturerfahrungstypen der vorliegenden Studie von bereits existierenden Studien unterscheiden. Dies gilt einerseits für das ausschließlich qualitative Forschungsdesign sowie für die bewusste Assoziationsfreiheit in Bezug auf die Definition von Natur als auch den fehlenden Fokus auf Umwelthandeln. Entsprechend finden nur wenige Überschneidungen der Naturerfahrungstypen mit den bereits bestehenden Studien statt. Des Weiteren unterscheidet sich die Zielgruppe im Alter zu anderen Studien, wodurch davon auszugehen ist, dass einerseits bereits mehr Erfahrungen mit Natur stattgefunden sowie verschiedene Eindrücke das Naturverständnis der Studienteilnehmer geprägt haben. Dies gilt vor allem in Hinblick auf die Vielfalt der Naturräume durch den Fokus auf Menschen nicht-deutscher Herkunft. Es bleibt weiterhin zu bedenken, dass eine Zusammenfassung einzelner Interviews zu Gruppen stets eine subjektive Interpretationsleistung darstellt und somit keine absolute Zuordnung gewährleisten kann. Vielmehr soll anhand der Naturerfahrungstypen eine Momentaufnahme geschaffen werden, sowie ein Überblick über unterschiedliche Zugänge von Natur gegeben werden.

Grundlegend lässt sich feststellen, dass eine fast homogene Verteilung der Interviewpartner auf die vier verallgemeinerten Gruppen erfolgte und durch die Stichprobe die gesamte Breite der ermittelten Naturerfahrungstypen mehrfach abgebildet werden konnte. Die Gruppen grenzen sich gegenseitig voneinander ab und weisen intern eine hohe Ähnlichkeit auf. Jedoch findet sich innerhalb der einzelnen Gruppen auch eine Spannweite unterschiedlicher Wahrnehmungen. Diese Unterschiede scheinen nicht durch sekundäre Faktoren wie Migrationshintergrund oder Bildungsstatus (nach Kuckartz 2012) beeinflusst. Die Gruppenbildung der vorliegenden Studie stellt den Bildungsstatus der Interviewpartner nicht in den Mittelpunkt.

Die Zuordnung der Fälle zu den vier gebildeten verallgemeinerten Gruppen zeigte, dass der Faktor Bildungsstatus bzw. die soziodemografischen Merkmale keinen Schluss über den Zusammenhang dieser zum Thema Naturverständnis zulassen. Bedingt durch den erschwerten Zugang zum Feld, insbesondere in Hinblick auf die geringe Zahl von Eltern nicht-deutscher Herkunft in Waldkindergärten, wurden in der vorliegenden Arbeit fast ausschließlich Eltern mit hohem Bildungsstand und mittlerem sozialen Status untersucht, da diese sich zu einer Befragung bereit erklärten. Eine Untersuchung in Hinblick auf weitere soziodemografische Faktoren könnte Gegenstand weiterführender Forschungsbemühungen sein.

Der Faktor Migrationshintergrund stellt den Schwerpunkt der vorliegenden Studie dar, so dass hier vorrangig nach kulturellen Besonderheiten im Naturverständnis gesucht wurde. Hinweise auf eine kulturelle Prägung in Hinsicht auf Natur werden teilweise in den Ergebnissen sichtbar. Das unterschiedliche Naturverständnis beschränkt sich jedoch in der Regel auf heimische Flora und Fauna sowie den Umgang damit. Eltern aus Brasilien berichten bspw. von tropischen Pflanzen und der weniger von Menschen genutzten Natur aufgrund der Gefahren (giftige Tiere und Pflanzen) bzw. dem Umstand, dass die Bevölkerung eher in Städten lebt als auf dem Land. Hier wird der Gegensatz zur deutschen Lebensweise sehr deutlich, wo ein Miteinander aus Stadt- und Dorfleben sowie eine bewusste oder unbewusste Einflechtung von Natur im Alltag das Leben kennzeichnen. Ein weiteres Beispiel wird bei den Interviewpartnern mit US-amerikanischem Hintergrund sichtbar. Das Naturverständnis wird einerseits bestimmt durch die Weiten der amerikanischen Landschaften sowie der Nutzung von Nationalparks. Diese liegen oftmals weit ab von Wohnorten und Zivilisation und werden in der Regel für sportliche Aktivitäten, wie Wandern, Klettern u. ä. genutzt. Ebenso mit den natürlichen Gegebenheiten einher geht das Empfinden von Abenteuer in der Natur, welches durch reelle Gefahren (Bären, Wölfe, giftige Tiere und Pflanzen, weitentfernte Ortschaften) erzeugt wird. Ein Interviewpartner aus Nigeria berichtet zudem, dass Natur für ihn ein Nutzungsort im Sinne des Anbaus von Lebensmitteln ist und damit zum Überleben notwendig. Er weist zudem auf mögliche Gefahren durch Tiere hin und eine damit fehlende Wahrnehmung von Natur als Erholungsraum. Die Nutzungsabsicht von Natur scheint demnach einen Einfluss auf die Wahrnehmung und das Naturverständnis zu haben. Hier zeigt sich auch der bedeutendste Unterschied zwischen dem Naturverständnis der Interviewpartner im Vergleich zum Naturverständnis der Deutschen laut Naturbewusstseinsstudie. Während in den Daten eine hohe Diversität an Nutzungsoptionen der Natur aufgezeigt wird (Anbau von Lebensmitteln,

sportliche Aktivitäten, Treffpunkt mit Freunden, Lernort etc.), nutzen Deutsche die Natur vor allem zur Erholung, um Ruhe zu finden sowie zur sportlichen Betätigung (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010 & 2012). Kleinhüchelkotten & Neitzke (2010) fanden heraus, dass das Nutzungsverständnis von Natur abhängig ist vom Alter, während das generelle Verständnis von Natur eher bildungsrelevanten Aspekten unterliegt. Jüngere Deutsche unter 30 Jahren nutzen Natur demnach vornehmlich für sportliche Aktivitäten, während ältere Deutsche ab 30 Jahren Natur als Erholungs- und Ruheort nutzen. Eine sportliche Nutzung von Natur konnte bei den Eltern nicht-deutscher Herkunft ebenfalls ermittelt werden, jedoch scheint das Alter hier keinen Einfluss auf die Nutzung zu haben. 80 Prozent der Deutschen gaben an, häufig Zeit in der Natur zu verbringen, was auch für die nicht-deutschen Eltern dieser Studie angenommen werden kann. Die Häufigkeit wurde dabei nicht weiter quantifiziert.

Von den ermittelten verallgemeinerten Naturverständnisgruppen der vorliegenden Studie können Parallelen zum Naturverständnis in den Naturbewusstseinsstudien (2009, 2011 & 2013) gezogen werden. Gruppe 1 („*philosophisch-gesundheitliches Verständnis*“) deckt sich mit den Vorstellungen von Natur als Erholungsort und Ort der Stille sowie als Ausstieg aus dem Alltag und Ort der Gesundheit (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010). Diese Wahrnehmungen wurden auch in den folgenden Naturbewusstseinsstudien wieder bestätigt (Naturbewusstseinsstudie 2011 & 2013). 90 Prozent der Deutschen sehen sich selbst und damit den Menschen als Teil der Natur. Gruppe 2 („*Emotionale Verbundenheit*“) findet sich insbesondere in den Aussagen der Naturbewusstseinsstudie 2013 wieder, wo Natur als Wohlfühlort und Bestandteil guten Lebens genannt wird. Besonders ältere Menschen fühlen sich in Deutschland stark naturverbunden (Reusswig et al. 2014). Natur wird zudem als schön empfunden (Kleinhüchelkotten & Neitzke 2010 & 2012) und erzeugt mit Urlaubs- und Freizeitbildern eine starke positive, emotionale Verbindung. Gruppe 3 („*bildungsaffines Verständnis*“) wird in der Naturbewusstseinsstudie 2013 angesprochen, in der die Befragten angeben, dass Natur Kindern nahegebracht werden sollte (Reusswig et al. 2014). Dieses Bedürfnis der Weitergabe von Wissen und Naturerfahrung stieg mit dem Alter der Befragten sowie mit dem Bildungsgrad. Gruppe 4 („*sportlich-aktives / abenteuerliches Verständnis*“) wurde bereits durch die sportlichen Aktivitäten insbesondere jüngerer Deutscher angesprochen. Eine weitere Parallele zu den Naturbewusstseinsstudien stellt die Assoziation von Natur dar. Die von den Interviewpartnern genannten Landschaften unterscheiden sich nicht von denen der Deutschen in den Naturbewusstseinsstudien. Im Vordergrund stehen

Wald und Wiese sowie weitere Landschaftsformen wie Gebirge, Berge, Seen, etc. Park- und Grünflächen in urbanen Regionen werden sowohl von Eltern nicht-deutscher Herkunft als auch von den Befragten der Naturbewusstseinsstudie als Natur empfunden.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird deutlich, dass mit dem Aufenthalt in Deutschland eine Veränderung des Naturverständnisses möglich ist und die aktuelle Umgebungslandschaft einen Einfluss auf die Wahrnehmung von Natur hat. Dies deckt sich mit den von Brämer (2009) gewonnenen Ergebnissen, dass die Bewertung und damit das Verhältnis zu Natur in der jeweiligen Lebenssituation begründet liegt. Das Naturverständnis ist damit über den Lebenszyklus einer Person veränderbar und von externen (anderen Menschen und deren Vorstellungen, Umwelteinflüsse, Erlebnisse, etc.) sowie internen Faktoren (Meinungsbildung, Erinnerungen, gegenwärtige Bedürfnisse und deren Wichtigkeit, etc.) beeinflusst. Ähnliches ist zu beobachten in der Veränderung des Naturverständnisses einiger Interviewpartner durch verschiedene Einflüsse wie eine neue Umgebungssituation, neue soziale und kulturelle Einflüsse (Partner, Freunde, etc.) oder ein Wandel im eigenen Lebensverständnis (Familienleben versus Leben vor dem Eltern sein, zunehmendes Alter der Interviewpartner bedingt andere Bedürfnisse, etc.). Diese fanden sowohl auf affektiver als auch auf kognitiver Ebene statt. In der Regel wurden die Einstellungsveränderungen nicht aktiv wahrgenommen, sondern vielmehr unbewusst durchlaufen und erst bei gezielter Nachfrage reflektiert. Visuelle Eindrücke bedingt durch die Umgebungslandschaft spielen zudem eine bedeutende Rolle in landschaftlichen Prägungen aus der Kindheit sowie erinnerte Erlebnisse, welche einen Einfluss auf die Konstruktion des Naturverständnisses haben, wie auch in der Studie deutlich wird. Eine Veränderung des Naturverständnisses aufgrund neuer Umgebungen ist dann möglich, wenn eine mehr oder weniger stark empfundene Abweichung der naturräumlichen Sozialisationsumgebung von der gegenwärtigen naturräumlichen Umgebung auftritt. Je größer dabei die naturräumlichen Unterschiede wahrgenommen werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Anpassung des persönlichen Naturverständnisses auf die aktuelle Ist-Situation. Eine Veränderung des Naturverständnisses aufgrund landschaftlicher Faktoren muss jedoch nicht auftreten. Kam es zu einer Änderung der Naturwahrnehmung durch den Aufenthalt in Deutschland, zeigte sich dies durch eine Erweiterung des Verständnisses in Bezug auf landschaftliche Aspekte sowie auf sozialer und kultureller Ebene in der Nutzungsabsicht von Natur. Interessant ist hier die gehäufte Beobachtung der Interviewpartner, dass Natur in Deutschland im Sinne eines aktiven Ortes vor allem zum

Wandern genutzt wird. Zudem schrieben die Interviewpartner Deutschland einen respektvolleren Umgang mit der Natur sowie einen stärkeren Naturschutzgedanken zu, woraus zu schließen ist, dass die ökologische Dimension von Natur in Deutschland stärker ausgebildet und Teil des kulturellen Umgangs mit Natur ist. Darauf weist auch der wissenschaftliche Diskurs um die Entwicklung des Naturbegriffs in Deutschland im 20. Jahrhundert hin (vgl. Rink, Wächter & Potthast 2004). Die Interviewpartner gaben zudem an, dass Natur in Deutschland einen wesentlich stärkeren Anteil in ihrem Alltag einnimmt und damit bewusster wahrgenommen wird.

Es bleibt zu bedenken, dass die Naturbewusstseinsstudien mit dem Ziel erstellt werden, die Akzeptanz von Naturschutzpolitik, Naturbildung und die Wahrnehmung der Öffentlichkeitsarbeit im Naturschutzbereich zu messen bzw. zu hinterfragen. Die Naturbewusstseinsstudien stellen somit ein Instrument der Meinungsbildung dar, welches spezielle Ziele verfolgt. Zudem liegt den Naturbewusstseinsstudien ein quantitatives Forschungsdesign zu Grunde, welches versucht eine größtmögliche Bandbreite an Menschen zu untersuchen. Damit bleibt die emotionale Ebene des Naturverständnisses, wie es in der vorliegenden Studie fokussiert wird, im Hintergrund. In einer weiterführenden Studie wäre es daher interessant zu sehen, ob die hier ermittelten Gruppen ebenfalls auf das Naturverständnis deutscher Eltern anzuwenden sind und sich ebenso starke Überschneidungen ergeben.

### **6.1.2 Kriterien der Bildungswahl**

Welche Kriterien spielen bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung eine Rolle und welchen Einfluss haben diese auf die Suche und Entscheidung für eine bestimmte Einrichtung?

Im Rahmen internationaler Studien (Becker & Reimer 2010; Braun et al. 2011; Kim & Fram 2009; Peyton et al. 2001; Pungello & Kurtz-Costes 1999) konnten Kriterien für die Bildungswahl in Bezug auf Kindertageseinrichtungen ermittelt werden. Diese decken sich zum Teil mit denen in der Studie beobachteten Ergebnissen. Pungello & Kurtz-Costes (1999) gaben dabei an, dass insbesondere Mütter Entscheidungsträger sind und deren Überzeugungen, Verhalten und demografische Variablen Einfluss auf die Wahl eines Kindergartens haben. Dies kann für die vorliegende Studie insofern bestätigt werden, als dass die Großzahl der Interviewpartner Frauen waren. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Entscheidung für eine Einrichtung überwiegend gemeinsam mit dem Partner



getroffen wurde, häufig wurden unterschiedliche Impulse beider Elternpaare diskutiert und schließlich die als besser empfundene Lösung gewählt. Das zeigte sich insbesondere dort, wo Elternpaare mit einem deutschen und einem nicht-deutschen Teil zusammenlebten. Durch den Informationsvorsprung der deutschen Elternteile über das Elementarbildungssystem in Deutschland sowie dem Zugang dazu, wurde die Kitasuche stärker von beiden Elternteilen beeinflusst. Die Mütter scheinen trotzdem federführend in der Informationsbeschaffung, dem Besuch der Einrichtungen vor Ort für einen ersten Eindruck sowie dem Anstoß für die Kitasuche allgemein zu sein. Für die von Pungello & Kurtz-Costes (1999) erwähnten Studien bleibt anzumerken, dass diese im Zeitraum von 1986 bis 1998 durchgeführt wurden. Mit Hinblick auf sich verändernde soziale Rollenverständnisse wäre zu überprüfen, ob die damals gültigen Maßstäbe noch immer unverändert anwendbar sind. Hinzu kommt die heute erhöhte weibliche Erwerbstätigkeit und die damit verbundene wirtschaftliche und soziale Neuausrichtung der Familie als System.

In der vorliegenden Studie konnten acht Kriterien ermittelt werden, welche bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung von den Eltern herangezogen werden: 1. Entfernung Kita – Wohnumfeld, 2. Alter der Kinder zum Kitaantritt, 3. Betreuungszeiten, 4. Vorhandensein eines Außenbereichs / Grünfläche, 5. Kitagröße / Gruppengröße und Betreuungsschlüssel, 6. Trägerschaft, 7. Kosten, 8. Pädagogisches Konzept. Hinzu kommen demografische Merkmale der Elternpaare (wie von Kim & Fram 2009, Peyton et al. 2001, Pungello & Kurtz-Costes 1999 zusammengetragen), die ebenfalls einen Einfluss auf die Bildungswahl im Elementarbereich aufweisen: 1. familieninterne Variablen wie Partnerschaftskonstellationen, Zahl der Kinder, wirtschaftliche Faktoren, etc. ), 2. kindesabhängige Aspekte wie die antizipierten Entwicklungsmöglichkeiten und Angebote zur Förderung der Kinder sowie 3. elternabhängige Aspekte wie Erwartungen an die Einrichtung, Stresserleben und der Umgang damit sowie Überzeugungen und habituelles Verhalten. Entsprechend schließt sich die Studie den Annahmen von Becker & Reimer (2010) an, dass indirekte, sprich bewusste und unbewusste Einflüsse, beider Elternteile auf die Wahl einer Kindertageseinrichtung einwirken.

Thiersch (2014, S. 296) geht davon aus, dass die Wahl einer Schulform beeinflusst ist durch habituelle Wissensbestände und unbewusst als „*Positionierung im sozialen Raum und der dazu homolog entwickelten Lebensgewohnheiten einer Familie über mehrere Generationen hinweg zu begreifen*“ ist. Der verinnerlichte Bildungshabitus einer Familie bestimmt demnach die Bildungsentscheidungen für die eigenen Kinder. Dies ist für die Wahl eines

Kindergartens in den vorliegenden Ergebnissen nicht abzulesen und mag daran festzumachen zu sein, dass der Kindergarten im Gegensatz zur Schule eher nicht als formelle Bildungseinrichtung von den Interviewpartner wahrgenommen wird. Wenngleich Eltern die Trias aus Erziehung, Betreuung und Bildung im Kindergarten als gleichwertige Dreiteilung erachten, erhält der Kindergarten den Tonus einer informellen Bildungseinrichtung im Sinne der spielerischen Vermittlung verschiedener Handlungskompetenzen und Angebote (Graßhoff et al. 2013). Demnach muss eine klare Grenze in der Bildungswahl bei Kindergärten und Schulen gezogen werden. Das bestätigen auch die Ergebnisse dieser Studie, indem Eltern in der Schulwahl andere Gesichtspunkte heranziehen, als in der Wahl einer Kindertageseinrichtung. Die Schulwahl scheint demnach bewusster durchgeführt zu werden als die Kitawahl (Thiersch 2014). Die Wahlfreiheit und Konzeptvielfalt deutscher Kindertageseinrichtungen ließe vermuten, dass eine bewusste Entscheidung der Eltern für eine bestimmte Einrichtung aufgrund des Bourdieu'schen Habitus angelegt ist. Dies scheint aufgrund der aktuell schwierigen Lage um freie Kita-Plätze jedoch außer Kraft gesetzt, so dass eine Vielzahl der Eltern letztlich den ihnen angebotenen Kitaplatz akzeptiert und damit keinen gerichteten Entscheidungsprozess durchläuft. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen von Kim & Fram (2009), die davon ausgehen, dass Entscheidungen durch die öffentliche Marktlage reguliert werden, d.h. die geringe Verfügbarkeit von Kitaplätzen schränkt die Entscheidung der Eltern massiv ein. Die Eltern der vorliegenden Studie fühlten sich durch die Marktlage unter Druck gesetzt und empfanden die Kita als stark selektiven Ort in Hinsicht auf die Faktoren Herkunft, sozialer und wirtschaftlicher Status und Sympathie. Dieses Empfinden gilt insbesondere für die städtischen Regionen. Eine Platzzusage wurde daher oftmals als großes Glück empfunden und die anfänglichen Kriterien zurückgestellt. Eltern, die sich strikt an ihre Kita-Kriterien halten und dafür eine spätere Anmeldung in Kauf nehmen, bilden die Ausnahme.

Gemessen an der Häufigkeit der Nennungen sowie deren Intensität in der Auseinandersetzung rangieren die Kriterien Lage, Eintrittsalter, Betreuungszeiten sowie das Vorhandensein einer kitaeigenen Außenfläche in der vorliegenden Studie auf den vorderen Plätzen in Bezug auf die Bildungswahl. Dies deckt sich insofern mit der Studie der Stadt Luzern (Müller et al. 2011), als dass auch dort Lage und Betreuungszeiten in den vorderen Bereichen genannt sind. Ebenfalls dort benannt ist das pädagogische Konzept als zweitwichtigster Faktor in der Wahl einer Kindertageseinrichtung. Dies kann durch die vorliegende Studie nicht bestätigt werden. Das pädagogische Konzept scheint eine

untergeordnete Rolle zu spielen und häufig eine Zufallsentscheidung zu sein. Insbesondere in der VG 2 (Regelkita mit naturpädagogischem Angebot) und VG 3 (Regelkita) hatte das Konzept nur eine sehr geringe Relevanz für die Wahl der Einrichtung. Braun et al. (2011) kam zu ähnlichen Ergebnissen und führte die untergeordnete Rolle des pädagogischen Konzeptes auf eine fehlende Beschäftigung der Eltern mit dem Thema als Grund an. In der vorliegenden Studie fand durchaus eine Beschäftigung mit dem Thema statt. Am ehesten fiel demnach eine Entscheidung für eine Kita aufgrund des pädagogischen Konzeptes bei Eltern der VG 1 (Waldkindergärten), jedoch auch hier nicht ausschließlich. Pungallo & Kurtz-Costes (1999) zeigen auf, dass Kosten und Bequemlichkeit der Eltern entscheidend sind. Dies kann anhand der vorliegenden Ergebnisse bestätigt und gleichzeitig anhand der drei Vergleichsgruppen differenziert werden. Während Eltern der VG 2 und VG 3 dieser Annahme entsprechen, zeigen Eltern der VG 1 eine wesentlich höhere Bereitschaft weitere Wege und zusätzliche Kosten für das gewünschte pädagogische Konzept in Kauf zu nehmen. Während Eltern der VG 2 und VG 3 einen Weg von maximal 15 Minuten zu Fuß oder mit dem Rad zur Kita in Kauf nehmen, legen Eltern der VG 1 bis zu 40 Minuten pro Strecke zu Fuß, mit dem Rad, den öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Auto zurück. Eltern der VG 1 gaben zudem mehrfach wörtlich an, dass ihre Bequemlichkeit nicht dem Kitakonzept und damit den besonderen Erlebnissen der Kinder entgegenstehen sollte. Die von Kim & Fram (2009) und Braun et al. (2011) benannte Lage einer Einrichtung als wichtigstes Kriterium wird demnach am ehesten von Eltern in Waldkindergärten widerlegt. In Hinblick auf die Kosten einer Einrichtung zeigten Becker & Reimer (2010) auf, dass die Wahl eines Kindergartens in der Regel mit dem besten Kosten-Nutzen-Verhältnis für die Eltern getroffen wird. Dies kann anhand der Ergebnisse für Eltern der VG 2 und VG 3 bestätigt werden. Eltern dieser Vergleichsgruppen waren am ehesten dazu bereit, Mehrkosten für ein bilinguales Konzept oder Zusatzangebote wie Bio-Essen zu zahlen. In Hinblick auf Waldkindergärten vermuteten diese Eltern jedoch hohe zusätzliche Kosten, die darüber hinaus gehen. Eltern der VG 1 sprachen den Kostenaspekt nicht an. Demnach scheinen sie auch hier eine Ausnahme zu bilden.

Allen Elternteilen besonders wichtig war die Aufenthaltsmöglichkeit der Kinder im Freien während der Kitazeit. Während Eltern der VG 1 mit dem Waldkindergartenkonzept nach erweiterten Möglichkeiten des draußen Seins suchten, wählten die Eltern der beiden anderen Vergleichsgruppen Einrichtungen in der Nähe mit adäquatem Außenbereich, der nach Möglichkeit fest zur Einrichtung gehörte. Während Eltern der VG 2 und VG 3 diesen als Ausgleich zu den Innenräumen sowie mit erhöhter Sicherheit für ihre Kinder verknüpfen,

wünschen sich Eltern der VG 1 Außen-Spielräume für die Kinder, die nicht maßgeschneidert sind und in denen sich ihre Kinder ausprobieren können. Eltern der VG 2 und VG 3 nahmen eher Abstand von Einrichtungen, die keinen eigenen Grünbereich / Außenbereich zu bieten hatten. Als Beispiel wurde der Kinderladen genannt.

Des Weiteren sind Unterschiede im Eintrittsalter der Kinder in die Einrichtungen sowie in den Betreuungszeiten und der Trägerschaft aus den Ergebnissen erkennbar. Es hat sich gezeigt, dass Eltern der VG 2 und VG 3 mit einer Betreuung ihrer Kinder in einer Kindertageseinrichtung zwischen dem 14. und 16. Lebensmonat begannen, Eltern der VG 1 oftmals erst ab dem dritten Lebensjahr. Dies ist damit zu erklären, dass eine Betreuung in der reinen Form der Waldkita oftmals erst ab dem dritten Lebensjahr möglich ist. Jedoch war ersichtlich, dass auch Eltern der integrierten Waldkitas eher den Wunsch nach einem späteren Eintritt der Kinder äußerten. Dies mag auch mit den Beschäftigungsverhältnissen der Eltern zusammenhängen, wobei die Hälfte der Eltern zum Zeitpunkt der Interviews voll- oder teilzeitbeschäftigt war. Eltern der VG 2 und VG 3 waren zum Zeitpunkt der Gesprächsführung überwiegend angestellt und äußerten häufiger den Wunsch nach einem schnellen Wiedereinstieg in den Job. Dies wirkte sich auch auf die benötigte Betreuungszeit der Kinder aus. Während Eltern der VG 1 eine Betreuung bis zu sechs Stunden als ausreichend empfanden, legten Eltern der beiden anderen Vergleichsgruppen insbesondere Wert auf lange Öffnungszeiten bis 18 oder 19 Uhr. Ebenso wurden starke zeitliche Strukturierungen wie konkrete Bring- und Holzzeiten von diesen Eltern als negativ empfunden und schlossen damit Waldkindergärten eher aus. In Bezug auf Gruppen- und Kitagrößen sowie Betreuungsschlüssel machten Eltern der VG 1 keine Angaben. Bei Eltern der beiden anderen Vergleichsgruppen bestand die Angst, dass bei zu großen Einrichtungen sowohl bei den Kindern als auch den Eltern ein Gefühl der Überforderung entsteht oder das Kind als Individuum untergeht. Der Betreuungsschlüssel wurde von den Eltern in der Regel zwar als wichtig empfunden, jedoch scheint dieser eher einen geringen Einfluss auf die Wahl einer Kita auszuüben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Eltern, die einen Waldkindergarten wählten, andere Prioritäten zu setzen scheinen als Eltern in Regelkindergärten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Huppertz (2004), der die inhaltlichen Faktoren vor die organisatorischen stellt. Eltern entscheiden sich demnach für Waldkindergärten aufgrund 1. der unmittelbaren Naturerfahrung, 2. der Rahmenbedingungen und 3. aufgrund des pädagogischen Konzepts. Logistische Aspekte

wie etwa die Anfahrt oder Betreuungs- und Öffnungszeiten rangierten auf den unteren Antworträngen.

Religiöse Aspekte spielten in der vorliegenden Studie keine Rolle bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung. Kulturelle Prägungen wie von Becker & Reimer (2010), Keller (2013), Westphal & Kämpfe (2012) oder Braun et al. (2011) beschrieben, scheinen dafür besonders bei Eltern mit bisher geringer Integrationsleistung von Bedeutung zu sein.

Hier scheint zudem die Elternzusammensetzung eine Rolle zu spielen, da Paare mit einem deutschen und einem nicht-deutschen Elternteil die soziale und kulturelle Integration der Kinder nicht ansprechen. Elternpaare ausschließlich nicht-deutscher Herkunft gaben eher an, dass sie sich für ihre Kinder Freundschaften wünschen, bei denen sich die Kinder als ein internationales Kind unter anderen fühlen sollen. Grundsätzlich wird eine soziale und kulturelle Integration erhofft, die aus eigener Kraft zu Hause nicht möglich ist. Westphal & Kämpfe (2012) stellen so den sozialisatorischen Faktor über den kulturellen, was mit den Daten der vorliegenden Studie bestätigt werden kann. Becker & Reimer (2010) gaben dazu an, dass bei Eltern mit Migrationshintergrund ein Ausschlag in Richtung der ethnischen Zusammensetzung der Kita erkennbar ist. Dies kann in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden, vielmehr geht es um eine grundsätzliche Teilhabe der Kinder am sozialen Leben. Wenn auch einige Eltern der VG 2 und VG 3 gezielt bilinguale Konzepte für ihre Kinder wählten, steht hier eher der sprachliche Aspekt und der Wunsch nach dem fehlerfreien Erlernen der Muttersprache sowie das frühe Heranführen an eine weitere Fremdsprache im Vordergrund. Es ist zudem zu beobachten, dass Eltern sich aktiv gegen eine Kindertageseinrichtung mit gleicher kultureller Ausrichtung entscheiden, wie auch von Braun et al. (2011) beschrieben. Dies steht den Aussagen von Becker & Reimer (2010) entgegen, die davon ausgehen, dass Eltern mit bestimmtem kulturellen Hintergrund eine Kita wählen, die am ehesten zu ihrer Kultur und den damit verbundenen Werten passt. Lediglich eine Mutter suchte aktiv nach einer bilingualen Einrichtung mit dem kulturellen Hintergrund des Kindsvaters, um dem Kind entsprechende Werte vermitteln und auf ein anderes Bildungssystem vorbereiten zu können. Bei dieser Interviewpartnerin bestand jedoch keine Bleibeabsicht in Deutschland. Becker & Reimer zielen mit ihrer Aussage stark auf religiöse Aspekte als Teil der Kultur der Eltern ab, welche in der vorliegenden Studie keine Relevanz aufwiesen.

Basierend auf den bis hierher genannten Bildungswahlkriterien konnten aus den Daten der vorliegenden Studie drei verallgemeinerte Gruppen in Bezug auf die Bildungswahl im

Elementarbereich ermittelt werden, die sich wiederum auf die vier Elterntypen nach Kim & Fran (2009) anwenden. Dabei ist Gruppe 1 „*Der organisatorische Typ*“ am ehesten kongruent mit dem von Kim & Fran als „*Practicality focused*“ bezeichneten. Diese gehen von einem starken Bezug des Elterntyps zu arbeitsbezogenen Faktoren wie Lage, Kosten und Öffnungszeiten aus. Die Praktikabilität im Alltag, d.h. die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Kindertageseinrichtung stehen im Fokus der Eltern, wie es auch aus der vorliegenden Studie ersichtlich wird. Kim & Fran geben zudem an, dass die Eltern dieses Typus häufig über ein geringes Einkommen verfügen. Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Studie nicht explizit abgefragt. Da die Interviewpartner jedoch in der Regel über einen hohen Bildungsabschluss verfügten und oftmals beide Elternteile berufstätig waren, ist davon auszugehen, dass dieser Punkt für die hiesige Studie nicht zutrifft. Vielmehr waren der Wunsch nach einer schnellen Rückkehr in den Beruf sowie die Vereinbarkeit aller Alltagsaspekte – ohne dabei auf persönliche Wünsche verzichten zu müssen – Grund für die Fokussierung auf organisatorische Aspekte.

Der von Kim & Fran als „*learning und quality focused*“ benannte Elterntyp geht am ehesten mit der verallgemeinerten Gruppe 3 „*Konzepte und Inhalte*“ der vorliegenden Studie einher. Wenn auch die Eltern das Lernen nicht in den Fokus stellen, so ist ihnen die inhaltliche Richtung der Kindertageseinrichtung besonders wichtig. Der von Kim & Fran angegebene hohe Bildungshintergrund sowie stabile Familienstrukturen können für diese Gruppe bestätigt werden, jedoch gelten diese beiden Parameter übergreifend für die Mehrheit der Interviewpartner der vorliegenden Studie. Vielmehr steht der persönliche Fokus der Eltern auf die Naturerfahrung in Waldkindergärten im Mittelpunkt. Der dritte von Kim & Fran genannte Typ „*something else*“ ist gleichermaßen auf die Gesamtheit der Interviewpartner in der vorliegenden Studie anwendbar. Die Konzentration auf Qualitätsmerkmale der Arbeit in den Einrichtungen, eine gute Kind-Erzieher-Beziehung, sowie die Bedeutung von Gesundheits- und Sicherheitsfaktoren spielte bei allen Elternteilen eine Rolle für die Wahl einer Einrichtung. Gruppe 4 „*everything important*“ fand für die vorliegende Studie keine Anwendung.

### **6.1.3 Waldkindergarten als Bildungsinstitution**

Welche Erwartungen haben Eltern an Kindertageseinrichtungen, insbesondere in Bezug auf das Lernen der Kinder, und inwiefern decken sich diese Erwartungen in Hinsicht auf die Kenntnisse über Waldkindergärten?

Betreuung, Erziehung und Bildung sind entsprechend der Aufgaben-Trias in Kindertageseinrichtungen für die vorliegende Studie als Kernelemente der elterlichen Erwartungen an die Einrichtungen ersichtlich. Dabei scheinen Erziehung und Bildung zusammen gedacht zu werden, während die Betreuung der Kinder eine Sonderstellung einnimmt. Die Erwartungen der Eltern an die Kita werden in vielen Teilen bewusst von diesen benannt. Es ist aber davon auszugehen, dass auch unbewusste Erwartungen der Eltern das Bild des Kindergartens als Institution vervollständigen, wie bei Roth (2014) beschrieben. Dies zeigt sich etwa durch die Projektion der eigenen Kindergartenerfahrungen auf die Kindergartenzeit der Kinder. Häufig werden Wünsche geäußert ähnliche Erfahrungen machen zu können bspw. in Hinsicht auf das Singen gleicher Lieder, auf die Möglichkeit der Naturerfahrung in der Kita oder auch dem Lesen und Schreiben lernen in der Kita, weil es früher ebenso war.

Der Schwerpunkt liegt für die Eltern aller Vergleichsgruppen im Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, mit Schwerpunkt auf der Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen und entspricht damit den Aussagen von Tietze et al. (1998). Die Kinder sollen sich in erster Linie wohlfühlen, Spaß haben und spielerisch lernen. Braun et al. (2011) kamen zu gleichen Ergebnissen und stellten den Erziehungsauftrag der Kita an zweite Stelle der elterlichen Erwartungen. Dabei sollen Kompetenzen im Bereich der Sozialkompetenz, der Motorik, der Kreativität sowie der Sprachkompetenz gefördert werden. Die Eltern der vorliegenden Studie gaben diese Kompetenzfelder ebenfalls als wichtigste Eckpunkte an, fügten dem noch die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sowie die Wahrnehmung der Kinder als Individuen hinzu. Ein Punkt, den auch Graßhoff et al. (2013) als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen anführen. Kleinere Kitas werden demnach bevorzugt, da Eltern annehmen, dass diese den Grad der individuellen Behandlung ihrer Kinder erhöhen. Da Natur- und Waldkindergärten aufgrund ihrer rechtlichen Bestimmungen in der Regel kleinere Einrichtungen darstellen, spräche dies für die Wahl einer solchen Einrichtung. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass für Eltern der VG 1 die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder stärker im Fokus steht, spezielle Angebote werden nicht verlangt. Eltern der VG 2 und VG 3 legen eher Wert auf Angebote in der Kita, insbesondere im Bereich musischer, kultureller und motorischer Kompetenzförderung. Die von Honig (2004) beschriebenen Wunschkompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund wie Hilfsbereitschaft, Selbstbeherrschung, Durchsetzungsfähigkeit, Ordentlichkeit, Gehorsam, Erfolg und Strebsamkeit sowie Religiosität decken sich mit den

Aussagen der Eltern der vorliegenden Studie nur in geringem Maße. Gleiches gilt für die von Graßhoff et al. (2013) benannten Erziehungsziele Respekt und Benehmen. Die Eltern der vorliegenden Studie halten ihre Erwartungen in Hinsicht auf den Kompetenzerwerb ihrer Kinder auf einer übergeordneten Ebene und wünschen sich das Erlernen des Umgangs mit Gleichaltrigen, des Auftretens in sozialen Gruppen und das Kennenlernen und Einhalten von Regeln. Die Unterschiede der hier ermittelten Ergebnisse zu den oben genannten Studien liegen möglicherweise in der Lebenssituation der Zielgruppen begründet. Während Graßhoff et al. (2013), Honig (2004) und auch Westphal & Kämpfe (2012) Eltern mit Migrationshintergrund im klassischen Sinne untersuchten, bspw. in Deutschland lebende türkischstämmige Mitbürger in zweiter, dritter oder vierter Generation, die zum Teil bereits in Deutschland geboren sind, liegt der Fokus des Samples in der vorliegenden Studie auf Eltern, die explizit nicht in Deutschland geboren sind und entsprechend kürzere Zeit in Deutschland leben. Ein tiefergehender Vergleich beider Zielgruppen wäre Gegenstand weiterer wissenschaftlicher Arbeit.

In Hinsicht auf die Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen lässt sich bestätigen, dass der Kindergarten gegenüber der Schule nicht als formelle Bildungsinstitution wahrgenommen (Becker & Reimer 2010) wird. Joos & Betz (2004) fanden heraus, dass die Schulvorbereitung bei Eltern mit Migrationshintergrund oftmals der wichtigste Beweggrund für die außerfamiliäre Betreuung in einer Kindertageseinrichtung darstellt. Verschiedene Studien (Becker & Reimer 2010; Dippelhofer-Stiem 2002; Graßhoff et al. 2013; Roth 2014; Westphal & Kämpfe 2012) untersuchten den Zusammenhang von Bildungs- und wirtschaftlichem Status von Eltern mit Migrationshintergrund und dem Wunsch nach gezielter Schulvorbereitung in der Kita. Demnach zielen eher sozialschwache Eltern auf eine grundlegende Förderung und Forderung der Kinder, die Schulvorbereitung sowie den gelungenen Übergang von der Kita in die Schule ab. Diese Aussagen können anhand der vorliegenden Ergebnisse weder bestätigt noch widerlegt werden, da dafür nicht ausreichend Daten zum wirtschaftlichen Status der Eltern erfragt wurden. In Bezug auf den Bildungsstatus lassen sich insofern Aussagen treffen, dass sich eine Mutter mit geringem Bildungsstand explizit für eine Schulvorbereitung ihres Kindes im Kindergarten aussprach. Gleichfalls gaben aber auch zwei Elternteile mit hohem Bildungsabschluss und vermeintlich mittlerem sozialem Status an, dass die Schulvorbereitung für sie von besonderem Interesse im Kindergarten ist. Hier bestand gar die Bereitschaft zu einem Kitawechsel in spezielle Vorschulprogramme. Um hier Zusammenhänge festzusetzen, wäre eine stärkere



Fokussierung dieser beiden Aspekte in der Sampleauswahl und während der Datenerhebung notwendig. Dies bleibt Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen.

Gewünschte Kompetenzen zur Schulvorbereitung sind laut Tietze et al. (2005) der Erwerb praktischen vorschulischen Wissens wie Zahlen und Buchstaben, sowie die Festigung des kindlichen Selbstvertrauens. Dies kann anhand der Aussagen derjenigen Eltern bestätigt werden, die sich eine explizite Schulvorbereitung vom Kindergarten wünschen. Die Mehrzahl der Eltern, die sich nicht für eine gezielte Schulvorbereitung in der Kita interessierten, hatten keine konkreten inhaltlichen Vorstellungen zu diesem Thema und verlassen sich auf die Kompetenz und das Wissen der Erzieher und der Einrichtung zu diesem Thema. Am ehesten wurden in Hinblick auf Schulvorbereitung Stillsitzen, Konzentration und der Aufbau eines allgemeinen Interesses an Lebensthemen und dem Lernen genannt. Ein expliziter Leistungsanspruch in Kindertagesstätten, wie er von Roth (2014) für deutsche Eltern belegt wurde, konnte in der vorliegenden Studie für die Eltern nicht-deutscher Herkunft demnach nur minimal festgestellt werden. Vielmehr sprachen sich die Interviewpartner explizit gegen eine Leistungsorientierung in den Kindergärten aus, lobten das „Freispiel“ in den Einrichtungen sowie die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder im eigenen Tempo. Dabei zogen sie Parallelen zum Bildungssystem in den Heimatländern und sprachen sich für das deutsche Bildungssystem aus. Bei fehlendem Kompetenzerwerb bzw. der Feststellung, dass Kompetenzen stärker gefördert werden sollten, sind die Eltern der vorliegenden Studie sogar verstärkt bereit, diese zu Hause zu kompensieren. Dies gilt sowohl für Eltern mit mittlerem als auch hohem Bildungsabschluss. Die Vermittlung von Bildungsinhalten soll auf spielerische Art erfolgen und gleichzeitig die Individualität der Kinder berücksichtigen. Während Eltern der VG 2 und VG 3 diese Aspekte als zentral nannten, gaben Eltern der VG 1 zusätzlich an, dass sie sich insbesondere die Vermittlung von Lebenskompetenzen in der Kita wünschen. Damit gemeint sind für die Eltern das Erlernen eines positiven Umgangs mit der Natur, das Verstehen von Zusammenhängen für das eigene Leben, den Aufbau von Naturwissen wie etwa Jahreskreisläufe u. ä., sowie das Vermitteln von Kompetenzen im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dies soll durch Anfassen, Anschauen, Ausprobieren und Begreifen geschehen – einem Vorgehen, wie es in Natur- und Waldkindergärten üblich und Teil der pädagogischen Konzeption ist. Eltern der VG 2 und VG 3 machten zur Art der Kompetenzvermittlung keine Angaben.

Die Tendenz hin zur Betreuungsfunktion innerhalb der Kita-Trias, wie von Becker & Reimer (2010), Graßhoff et al. (2013) und Hemmerling (2007) beschrieben, wird aus den Ergebnissen insbesondere für Eltern der VG 3 sichtbar. Diese Eltern wollen ihre Kinder während der eigenen Arbeitszeiten optimal betreut wissen. Angebote wie regelmäßige Draußenzeiten der Kinder entlasten die Eltern, da sie den Kindern Erfahrungen ermöglichen, die im Rahmen des Familiensystems bspw. zeitlich nur begrenzt oder nicht möglich sind. Die Kita wird demnach als Erweiterung des eigenen Lernumfeldes in der Familie empfunden. Hier scheint auch die Gesamtkinderanzahl der Familien eine Rolle zu spielen. So entlastet der Kindergarten die Eltern mit mehreren Kindern oft in mehrfacher Hinsicht. Grundsätzlich ist zu sagen, dass ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen in Bezug auf die Betreuung der Kinder für alle Vergleichsgruppen gleichermaßen beobachtet werden konnte und dieses von allen Eltern als Kernpunkt der Betreuungsaufgabe in Kitas verstanden wird. Die Eltern brauchen – wie von Braun et al. (2011) herausgestellt – ein gutes Gefühl in Bezug auf die Kita. Dieses beginnt mit einem grundlegenden Vertrauen in die Sicherheit der Einrichtung, die Kompetenz der Erzieher sowie die liebevolle Betreuung der Kinder.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ging eine zusätzliche Aufgabenerwartung der Eltern an Kindertageseinrichtungen hervor, welche nicht in den recherchierten Studien benannt wurde. Aus den Daten wird ersichtlich, dass sich einige Eltern nicht-deutscher Herkunft eine grundlegende soziale Integration des Kindes in die Kita und damit in die Gesellschaft wünschen. Dieser Wunsch wird insbesondere dann sichtbar, wenn eine Bleibeabsicht in Deutschland besteht. Der Kindergarten wird so zum Ort sozialer und gesellschaftlicher Integration. In diesem Zusammenhang wird auch der Erwerb deutscher Sprachkompetenz zentral. Durch den Spracherwerb in der Kita wird ein fehler- und akzentfreies Deutsch erwartet sowie gleichzeitig eine Verinnerlichung deutscher Gewohnheiten und der Kontakt zu deutschsprachig Gleichaltrigen sowie im weiteren Sinne zu deren Familien. Die Kita wird zum Multiplikator auch für die Eltern. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass je später ein Kind in einer Kita angemeldet wird, desto eher fällt die Entscheidung auf eine rein deutschsprachige Kita bei den Eltern, um so die bestmögliche Integration des Kindes zu gewährleisten. Bilinguale Konzepte stehen bei den nicht-deutschen Eltern hoch im Kurs. Es wird darauf geachtet, dass diese Kitas die Muttersprache und Deutsch abdecken. Ein Erlernen weiterer Fremdsprachen wird in der Regel nicht gewünscht bzw. erwartet.

Im Vergleich deutscher Eltern zu Eltern mit Migrationshintergrund fanden Westphal & Kämpe (2012) heraus, dass während Eltern mit Migrationshintergrund die Schulvorbereitung in der Kita fokussieren, deutsche Eltern wesentlich höheren Wert auf eine gute Ausbildung der Erzieher legen sowie auf das positive Verhältnis zwischen Erziehern und Kind. Diese Konzentration auf das Betreuer-Kind-Verhältnis kann auch für die vorliegende Studie beobachtet werden. Der Wunsch nach einem persönlichen Verhältnis zwischen Kind und Erzieher war in allen Vergleichsgruppen gleichermaßen vertreten. Dabei scheint zu gelten: Je kleiner die Kinder, desto intensiver wünschen sich die Eltern die Kind-Erzieher-Bindung. Oftmals ist den Eltern an einer Partnerschaft in Sachen Erziehung und Bildung auf Augenhöhe (Betz et al. 2017; Roth 2014; Stange et al. 2013; Textor 2020; Wehinger 2016) gelegen. Eltern, die ein positives Verhältnis zu den Erziehern empfinden, scheinen eher daran interessiert zu sein, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzuprägen und diese nicht als Pauschalaufgaben an den Kindergarten abzugeben. Für die Eingewöhnung spielt die Erzieher-Eltern-Beziehung eine wichtige Rolle, wie auch von Wehinger (2016) beschrieben. Darüber hinaus sind die Eltern dankbar für den aktiven Einbezug in den Kitaalltag, da sie so das Gefühl haben, besser informiert zu sein und bei Schwierigkeiten oder Unstimmigkeiten handeln zu können. Die Informationsverteilung erfolgt dabei auf unterschiedlichste Art und Weise und reicht vom Tür-und-Angel-Gespräch bis hin zu Infokästen, Tafeln mit dem aktuellen Tagesgeschehen oder Zeitungen / Newslettern und kann mit der von Wehinger (ebd.) benannten Schaffung positiver Kommunikationsanlässe verglichen werden. Eltern der VG 1 berichteten induktiv von mehreren dieser Kanäle, über die ihre Einrichtungen mit ihnen kommunizierten. Eltern der anderen Vergleichsgruppen gaben am ehesten Gespräche und Dokumentationen als Kommunikationsformen an. Die Mehrheit der Eltern berichtet, dass ihre Kinder auch auf Nachfrage nur wenig über den Kitaalltag erzählen, so dass sie dankbar sind für die Informationen, die von Kitaseite zur Verfügung gestellt werden. Bei der Herausbildung einer positiven Bildungspartnerschaft wuchs das Vertrauen so stark, dass Eltern bereit waren, die jüngeren Geschwisterkinder früher in der Einrichtung abzugeben. Insbesondere Eltern in Natur- und Waldkindergärten scheinen stärker in den Kitaalltag eingebunden, da diese häufig über eine Elterninitiative getragen werden und Elterndienste Teil des Kitaverständnisses darstellen. Dieser Einbezug der Eltern wird in der Regel als positiv erachtet, da er den Eltern ein Mitspracherecht im Organisatorischen einräumt sowie den Austausch unter den Eltern erhöht. Die pädagogische Kompetenz verbleibt jedoch bei den Erziehern und wird nicht angezweifelt (Textor 2020). Es konnte zudem beobachtet werden,

dass die Wahrnehmung der Erzieher als Partner, in Hinsicht auf Unsicherheiten der Eltern in Erziehungs- und Bildungsfragen, wie auch bei Roth (2014) und Textor (2020) benannt, am ehesten in den Waldkindergärten angenommen wurde. Dies gilt im besonderen Maße für Eltern der ermittelten dritten Kita-Gruppe („*Soziale Integration*“), da diese durch Sprachbarrieren und fehlendes Wissen auf die Rückkopplung durch die Erzieher angewiesen sind. So wurde jede Handlung der Erzieher, die über das übliche Maß hinaus ging, mit großer Dankbarkeit angenommen. Eltern der beiden anderen Vergleichsgruppen zeigten eher weniger Interesse an einem so engen Verhältnis zur Einrichtung, insbesondere in Hinsicht auf abzuleistende Elterndienste, und begründeten dies mit ihrer eher knapp bemessenen Zeit. Eltern in Waldkindergärten scheinen eher bereit, ihre Bedürfnisse auch hier zurückzustellen bzw. diese mit denen der Einrichtung in Einklang zu bringen (Textor 2020). Eltern der VG 2 und VG 3 sehen ihre Beteiligung für eine Einrichtung bzw. den Einbezug in den Kitaalltag über andere Möglichkeiten, wie bspw. ein Engagement in einem Förderverein o. ä. Bei einem Fehlen des Vertrauens in die Erzieher oder die Einrichtung, werden trotz der schwierigen Marktsituation und den damit verbundenen zeitlichen und organisatorischen Zusatzbelastungen durchaus Kitawechsel angedacht und durchgeführt.

Es wurde deutlich, dass die Erwartungen der Eltern in Regelkindergärten mit denen der Waldkita-Eltern in weiten Teilen deckungsgleich sind. Somit scheinen unterschiedliche Erwartungen an die Einrichtung nicht der Grund für einen Ausschluss von Waldkindergärten bei Eltern nicht-deutscher Herkunft zu sein. Ein Interesse am Konzept war bei den Eltern der VG 2 und VG 3 durchaus erkennbar, jedoch werden ebenso massive Bedenken bedingt durch fehlende Informationen über Natur- und Waldkindergärten sowie eine Reihe von Halbwissen oder gar falscher Annahmen in den Ergebnissen sichtbar. Die Informationen stammten in der Regel aus sozialen Netzwerken, Zeitungsartikeln, Fernsehen (vgl. Barraclough & Smith 1996; Becker & Reimer 2010; Pungallo & Kurtz-Costes 1999) und der eigenen Internetrecherche, jedoch weniger aus Mund-zu-Mund-Propaganda und persönlichen Kontakten, was nach Huppertz (2014) der Kanal ist, der die relevanten und validen Informationen über Natur- und Waldkindergärten hervorbringt. Deutlich wurde, dass durch das Fehlen valider Informationen das pädagogische Konzept der Natur- und Waldkindergärten oftmals gleichgesetzt wurde mit dem der Waldorf- oder Montessori-Einrichtungen. In den Heimatländern der Interviewpartner war das Konzept der Natur- und Waldkindergärten mit nur wenigen Ausnahmen nicht bekannt.

In den Interviews wurde die Option abgefragt, ob sich Eltern der VG 2 und VG 3 die Betreuung in einem Waldkindergärten hätten vorstellen können. Einige von ihnen suchten

sogar aktiv nach einem solchen Kitakonzept (RK02, RK05, RK06, RK09), verwarfen die Suche jedoch schnell wieder aufgrund der organisatorischen Faktoren: Entfernung der Kita zum Wohnort und ein damit verbundener, erhöhter Transportaufwand, die oftmals fehlende Betreuungszeit für unter Dreijährige sowie die grundsätzlichen Öffnungszeiten. Trotzdem haben mehrere Eltern ein durchaus positives Bild von Waldkindergärten, können oder wollen jedoch die täglichen Strecken nicht bewältigen.

Das Kernthema in Waldkindergärten – das tägliche Draußen Sein bei Wind und Wetter und die damit verbundenen unmittelbaren Naturerfahrungen – wurden von den Eltern der VG 1 als entscheidender Grund für die Anmeldung im Waldkindergarten angegeben. Bei den Eltern der VG 2 und VG 3 stieß dies häufig auf Bedenken. Das fehlende Gebäude sowie die fehlende Bereitstellung von Spielzeug, Bastelmaterialien u. ä. wurden kritisch hinterfragt, da eine Einseitigkeit der Beschäftigung für die Kinder befürchtet wurde. Ebenso bestand die Angst, dass andere Kompetenzfelder außerhalb der Natur zu kurz kommen könnten, bspw. Bibliotheksbesuche, Ausflüge in Museen, zur Feuerwehr / Polizei, etc. Durch diese „Isolation“ der Kinder im Wald gehen einige Eltern davon aus, dass die Kinder nicht ausreichend Lebenskompetenzen entwickeln, wie etwa das Teilnehmen am Straßenverkehr. Ähnliches gilt für das Erlernen von Regeln, da die Eltern davon ausgingen, dass die Kinder durch den vielen Freiraum keine oder wenig Struktur im Kitaalltag bekämen (bspw. durch das Fehlen eines Morgenkreises, etc.) und somit in Hinsicht auf die Umstellung in der Schule mit erhöhter Konzentration und Stillsitzen Schwierigkeiten bekommen könnten. Annahmen, die von Häfner (2002) und Pohl (2006) ebenfalls angesprochen und widerlegt wurden. Die Vielzahl der belegten positiven Auswirkungen des Waldkindergartens auf die Kinder, wie von Raith & Lude (2014), Gebhard (2013) oder Gebauer (2007) beschrieben, wird von den Eltern der VG 2 und VG 3 eher auf die motorischen Kompetenzen beschränkt. Das fehlende Gebäude löste vor allem bei den Eltern mit hohem Sicherheitsbedürfnis Bedenken aus, sowohl in gesundheitlicher als auch hygienischer Hinsicht. Die Eltern befürchteten, dass ihre Kinder durch das Draußen Sein bei jedem Wetter und Temperatur zu oft krank werden würden und ein erhöhter organisatorischer Aufwand bspw. im Waschen der Kleidung bestünde. Zudem fehlte ihnen ein Haus als Rückzugsort für die Kinder. Auch das Erlernen sozialer Umgangsformen, wie das gemeinsame Sitzen am Tisch und das Verhalten in Gruppen, wurde an das Fehlen eines festen Gebäudes geknüpft. Als weiteren Punkt führten die Eltern ein vermutetes Elternklientel in Waldkindergärten an, welches als speziell

empfunden („Hippies & Ökos“) wird und dem sich die befragten Interviewpartner nicht zugehörig fühlen.

In Bezug auf den Bildungsaspekt von Waldkindergärten gaben Eltern der VG 2 und VG 3 an, dass diese durchaus als Ort des Lernens und Forschens agieren. Besonders dem Forschen und selbstentdeckenden Lernen wird eine große Bedeutung zugeschrieben. Die Kompetenz der Erzieher wird als sehr hoch eingeschätzt, ebenso deren Qualifikation für den Beruf. Im Sinne des Kompetenzerwerbs gehen die Eltern davon aus, dass die Kinder insbesondere Fähigkeiten wie Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein durch die Natur erlernen. Auf kognitiver Ebene gehen die Eltern davon aus, dass insbesondere Natur- und Nachhaltigkeitswissen vermittelt wird sowie ein Abbau der Angst vor Natur stattfindet. Die explizite Vorbereitung auf schulisches Wissen, etwa im Sinne von Lesen, Schreiben, Zahlen und Buchstaben wird in der Regel wenig angesprochen. Einige Eltern befürchten zwar, dass in Waldkindergärten zu wenig gebastelt oder gelesen wird, dies sehen sie jedoch nicht als grundlegend kontraproduktiv zur Einschulung der Kinder. Entsprechend der oben genannten Erwartungen der Eltern an einen Kindergarten und der darin explizit verneinten Vorbereitung auf die Schule im Sinne des Erwerbs schriftlicher und mathematischer Kompetenzen, und dem Verständnis, dass Natur- und Waldkindergärten als Lern- und Forschungsraum wahrgenommen werden, ist davon auszugehen, dass Eltern nicht-deutscher Herkunft einen Waldkindergarten nicht aus Gründen der fehlenden Bildung ausschließen. Wenngleich eine Vielzahl an Annahmen über dieses pädagogische Konzept bei den Eltern besteht, ist der Bildungsaspekt nicht der ausschlaggebende Punkt, der gegen eine Anmeldung des Kindes im Waldkindergarten spricht.

#### **6.1.4 Naturverständnis, Kitaerwartung und Bildungswahl**

**Forschungsfrage: Inwiefern hat das kulturelle Verständnis von Natur einen Einfluss auf die Wahl für oder gegen einen Natur- und Waldkindergarten?**

Aus den Ergebnissen der Studie wird sichtbar, dass unterschiedliche Faktoren einen Einfluss auf die Suche und Wahl einer Kindertageseinrichtung ausüben. Neben organisatorischen Rahmenbedingungen, bewussten und unbewussten Erwartungen der Eltern sowie sozialisatorischen Aspekten scheint der Prozess der Informationssuche eine entscheidende Rolle in der Wahl einer Kindertageseinrichtung zu spielen. Becker & Reimer (2010) verweisen auf Schwierigkeiten bei der Informationssuche für geeignete Einrichtungen, was in der vorliegenden Studie bereits mit dem oftmals fehlenden Wissen über die

Konzeptvielfalt von Kindertageseinrichtungen in Deutschland beginnt. Gleiches gilt für die zu erwartenden Vorteile im Sinne der Entwicklung der Kinder, welche die verschiedenen pädagogischen Konzepte hervorbringen sollen. Pädagogische Konzepte werden aktiv nur wenig von den Interviewpartnern gesucht. Die Informationssuche über Internetseiten der Einrichtungen ermöglichen einen schnellen ersten Einblick in die Einrichtung, vereinfachen und beschleunigen jedoch gleichzeitig das Aussortieren aufgrund organisatorischer Faktoren (wie Öffnungszeiten, Anfahrt, etc.). Die Lücke an Informationen über die Pluralität der Kitakonzepte in Deutschland sowie das Elementarbildungssystem, verschob sich bei Elternpaaren mit einem deutschen Partner zu einem Informationsplus, einer differenzierteren Suche und damit zu mehr Sicherheit im Auswahlprozess. Elternpaare mit beiderseitig nicht-deutscher Herkunft waren oftmals mit anderen Dingen wie dem Suchen einer Wohnung, dem Arbeitsbeginn, dem Einleben in einer fremden Stadt, etc. beschäftigt und konnten so weniger Energie auf die Suche eine Kindertageseinrichtung verwenden. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass ein Großteil der Eltern in der vorliegenden Studie ihre Bildungsentscheidung entsprechend Becker & Reimer (2010, S. 22) im Sinne der „*nächst beste[n] passende[n] Einrichtung*“ getroffen haben und damit eher passiv in der Entscheidung für oder gegen eine Einrichtung auftreten (vgl. Barraclough & Smith 1996; Becker & Reimer 2010).

In Hinsicht auf die oben genannte Forschungsfrage war es das Ziel, aus dem erhobenen Datenmaterial und in Hinblick auf die vier Hauptthemenbereiche Naturverständnis, Kita-Verständnis, Waldkindergarten und Bildungswahl Elterntypen zu entwickeln und dadurch auf die Beantwortung der Frage eingehen zu können. Es zeigte sich jedoch, dass für die gesamte Merkmalskombination aller vier Bereiche nur zwei Elterntypen mit je zwei Interviewzuordnungen ermittelt werden konnten:

Typ 1: Sicherheit & Praktikabilität

Typ 2: Organisation vor Kompetenzvermittlung

Beide Elterntypen hatten ein durchweg positiv besetztes Verständnis von Natur. Typ 1 fühlte sich mit der Natur emotional verbunden durch schöne Kindheitserinnerungen, Typ 2 sieht Natur aus philosophischer Sicht als Grundlage allen Lebens und wertvolle Komponente der Kindheit. Beide sind davon überzeugt, dass Natur jedem zugänglich sein und für folgende (Kinder-)Generationen erhalten werden und zur Verfügung stehen sollte. Nach Aussage beider Typen sollte jedem Kind Natur als Erfahrungs-, Lern- und Forschungsraum zur

Verfügung stehen. In Bezug auf das Verständnis von Kitas als Institutionen unterscheiden sich beide Typen in der Zuschreibung der Hauptaufgabe der Einrichtungen. Während Typ 1 den Betreuungsaspekt in den Vordergrund rückt, sieht Typ 2 den Bildungsaspekt und die Kompetenzvermittlung im Fokus eines Kindergartens. Dies zeigte sich auch in der Annahme über Waldkindergärten: Eltern des zweiten Typus sehen die Vermittlung von Fachwissen in Bezug auf natürliche Zusammenhänge als zentrale Aufgabe dieser Kitaform, während Typ 1 klare Bedenken in Bezug auf das Waldkindergartenkonzept äußert. Hier zeigt sich eine klare Diskrepanz zwischen dem positiven Naturverständnis der Eltern und der eher negativen Zuschreibung der Arbeit in Natur- und Waldkindergärten. Es wird neben gesundheitlichen Schwierigkeiten eine Einschränkung der Entscheidungsfreiheit der Kinder sowie eine reduzierte Angebotsvielfalt durch und mit der Natur vermutet. Dies steht nicht nur den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entgegen (Gebauer 2008 & 2013; Hüther 2008; Raith & Lude 2014; Renz-Polster 2013), sondern auch den eigenen Aussagen in Hinsicht auf Natur als positivem Raum für Kinder. Hier wird deutlich, dass Eltern nicht in besonderem Maße mit den positiven Auswirkungen von Natur auf die kindliche Entwicklung vertraut zu sein scheinen. In ihrer Bildungswahl gleichen sich beide Typen wieder hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf organisatorische Faktoren, logistische wie institutionelle. In beiden Typen wird sichtbar, dass die Bildungswahlkriterien, welche das pädagogische Konzept nicht weiter berücksichtigen, ausschlaggebend in der Entscheidung für eine Elementarbildungseinrichtung sind und damit die anderen Themenbereiche in den Hintergrund rücken.

Nach den methodologisch festgesetzten Kriterien konnten keine weiteren Eltern-Typen aus den Merkmalskombinationen der vier Hauptthemenbereiche ermittelt werden. Dies lässt den Schluss zu, dass einerseits die Persönlichkeit der Eltern eine entscheidende Rolle innerhalb des Bildungswahlprozesses spielt sowie auf der anderen Seite jedes Elternteil individuelle Bedürfnisse innerhalb des Prozesses aufweist, die erfüllt werden müssen. Es lässt weiterhin den Schluss zu, dass die einzelnen Themen nur eine geringe gegenseitige Bedingung aufweisen und eher für sich alleinstehen als gemeinsam gedacht zu werden. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das Naturverständnis kein bzw. nur einen geringen Einfluss auf die Wahl einer Elementarbildungseinrichtung aufweist.

Aufgrund der begrenzten Ergebnisse in der finalen Typenbildung wurde ein direkter Vergleich der beiden Themenbereiche Naturverständnis und Bildungswahl vorgenommen.



Es zeigte sich, dass hier zwar mehr zweidimensionale Häufungen erzielt werden konnten, jedoch auch hier die Entscheidungskriterien der Bildungswahl stets dem Naturverständnis vorgezogen wurden. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Naturraum als besonders wertvoll für Kinder in Hinsicht auf deren Persönlichkeitsentwicklung und deren Kompetenzerwerb empfunden wird, dies jedoch im Kitaalltag in Form vom täglichen Spiel auf dem Außengelände als ausreichend betrachtet wird. Die meisten Eltern haben eine Idee davon, welche positiven Auswirkungen Natur auf die kindliche Entwicklung (wie u.a. beschrieben bei Raith & Lude 2014) ausüben könnte, sehen aber einerseits nicht die Notwendigkeit einer gezielten Förderung der Kinder in der Natur sowie auf der anderen Seite die Kindergärten selbst bereits als Einrichtungen, in denen ausreichend Kompetenzen der Kinder ohne zusätzliche Naturerfahrung, gefördert werden. Im Verständnis der Eltern zeigte sich grundlegend, dass diese von Kindertageseinrichtungen in der Regel eine Förderung der sozialen Kompetenzen im Fokus sehen, was wiederum in den meisten Einrichtungen – unabhängig vom pädagogischen Konzept – möglich ist. Vielmehr spielt das Vertrauen der Eltern sowie die Beziehung zwischen Erziehern und Kindern eine bedeutende Rolle bei den Eltern, welche wiederum nicht mit dem Konzept in Beziehung gebracht werden.

In der Gegenüberstellung der Vergleichsgruppen zeigte sich, dass ausschließlich Eltern in Natur- und Waldkindergärten bewusst durch das pädagogische Konzept für ihre Kita entschieden. Die Gründe für die Wahl eines Natur- und Waldkindergartens im Zusammenhang mit dessen Konzept lagen für die Eltern in dem empfundenen Freiheitsgefühl für die Kinder, dem speziellen Angebot (wie auf Bäume zu klettern oder mit Werkzeugen zu arbeiten), dem praxisorientierten Zugang der Einrichtung und der besonderen Einstellung der Erzieher zu ihrer Arbeit sowie der besonderen Situation der Betreuung mit einem Maximum an Draußenzeit für die Kinder. Das Konzept der Natur- und Waldkindergärten wurde zudem als besonders positiv für Jungen wahrgenommen, da angenommen wurde, dass deren Bedürfnisse im Sinne von viel Bewegung und Abenteuer noch stärker befriedigt werden würden. Die Rahmenbedingungen stehen nicht an erster Stelle und werden versucht zu ermöglichen, um eine Betreuung in der Einrichtung wahrnehmen zu können. Im Gegensatz dazu scheinen Eltern der VG 3 besonderen Wert auf die Rahmenbedingungen zu legen und entscheiden sich aufgrund der Betreuungszeiten und Anfahrtswege für eine Einrichtung. Für diese Eltern ist eine reibungslose Integration der Kinderbetreuung in ihren Alltag von besonderer Bedeutung. Ähnliches gilt für Eltern der VG 2, deren Wahl durch die Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist. Das

naturpädagogische Zusatzangebot war in der Regel eine zufällige Option, die nicht aktiv angestrebt wurde.

Das Verständnis von Natur ist insbesondere in der VG 1 sehr divers, was einerseits auf ein breites Spektrum an Naturerleben hinweist jedoch auf der anderen Seite keinen Einfluss auf die Wahl eines Natur- und Waldkindergartens zu haben scheint. Vielmehr lässt sich daraus schließen, dass durch den täglichen Kontakt der Eltern zur Natur über ihre Kinder und die Kindertageseinrichtung, das Naturverständnis noch einmal diversifiziert und erweitert wird. Interessant in dieser Hinsicht ist, dass die Wahrnehmung von Natur als Lern- und Forschungsraum nicht vorrangig von Eltern aus Waldkindergärten geteilt wird, sondern von Eltern in Regelkindergärten (VG 3). Wenngleich die Natur als adäquater Ort für das Erlernen von Wissen und Kompetenzen angesehen wird, benötigen die Eltern keinen Waldkindergarten, um dieses Wissen zu vermitteln. Der Fokus auf Natur wird eher als Einengung verstanden. Gleiches gilt für Eltern der VG 2, die das naturpädagogische Zusatzangebot als positiv empfinden, dieses jedoch nicht für den täglichen Kitabesuch ihres Kindes als notwendig erachten. Hier ist ein Naturverständnis auf emotionaler Ebene zu finden, ebenso wie in der VG 3. Natur soll positive Erinnerungen generieren, welche jedoch auch in Ferien und Freizeitaktivitäten möglich sind. Dies entspricht den eigenen Kindheitserfahrungen vieler Eltern mit Natur.

Weiterhin zu erwähnen ist die Einschätzung von Gefahr in der Natur durch Eltern der VG 2 und VG 3. Das Empfinden von gefährlicher Natur findet in Deutschland für die Interviewpartner nur in Form von Zecken statt. Diese Empfindung scheint jedoch keinen Einfluss auf die Entscheidung gegen einen Natur- oder Waldkindergarten zu haben, da Gefahren auch im täglichen Leben – etwa in Kindertageseinrichtungen durch Strom o. ä. – als gegenwärtig betrachtet werden.

Es lässt sich damit festhalten, dass das kulturell sozialisierte Naturverständnis keinen oder nur einen sehr geringen Einfluss auf die Wahl für oder gegen einen Natur- und Waldkindergarten zu haben scheint. Die Tatsache einer Unterrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in Natur- und Waldkindergärten ist eher auf organisatorische, insbesondere logistische und institutionelle Faktoren zurückzuführen. Gleichmaßen spielt das Informationsdefizit in Hinblick auf das deutsche Elementarbildungssystem sowie die konzeptionelle Vielfalt von Kindergärten in Deutschland eine entscheidende Rolle, ebenso wie die momentan zugespitzte Kitaplatz-Situation in Deutschland.

## 6.2 Diskussion der Methodik

In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwiefern das kulturelle Naturverständnis einen Einfluss auf die Elementarbildungswahl von Eltern ausübt bzw. welche Faktoren dabei eine größere Rolle spielen. Dafür wurde eine Vergleichsstudie mit drei Vergleichsgruppen erstellt, um die unterschiedlichen Motivationen einer Entscheidung für eine bestimmte Einrichtung zu untersuchen und ggf. Unterschiede feststellen zu können. Dabei ging es weder um quantitativ-messbare Kriterien von Einstellungen zum Thema Natur oder Bildungswahl noch um eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf kultureller Ebene. Im Fokus standen die subjektiven Einstellungen, Sichtweisen und Handlungsansätze der Interviewpartner zum genannten Thema, welche individuell und nicht auf andere Personen übertragbar sind. Im Gegensatz zu einer Vielzahl quantitativer Studien zum Thema Naturbild (vgl. Meske 2011; Pohl 2006; Raith & Lude 2014), welche stets mit einem vorgegebenen Antwortraster arbeiteten, wurde für die vorliegende Studie ein offener Ansatz gewählt, um das Naturverständnis nicht durch den kulturellen Hintergrund des Forschenden aufzuladen. Weiterhin lag der Fokus nicht auf der Herausarbeitung von Naturwissen, welches quantitativ messbar wäre, sondern auf der persönlichen Einstellung der Interviewpartner. Die Annahme, dass das Naturverständnis sowohl in der Kindheit geprägt als auch über die Lebensspanne veränderbar ist, gab weiteren Grund zur Nutzung qualitativer Ansätze, um diese Veränderungen verbal sichtbar zu machen und eine möglichst tiefgehende Beschreibung dahingehend zu ermöglichen.

Daher wurde für die vorliegende Studie ein qualitativer methodologischer Ansatz gewählt, welcher sich als dafür gewinnbringend erwies. Im Folgenden sollen einige Punkte des methodologischen Vorgehens reflektiert werden:

### *Sampling, Vergleichsgruppen und Zugang zum Feld*

Der Zugang zum Feld stellte sich zu Beginn der Studie als schwierig dar. Insbesondere die geringe Zahl an Waldkindergärten zu finden, in denen Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden, war eine Herausforderung. Diese Einrichtungen zu einer Vermittlung von Eltern als Interviewpartner zu bewegen, stellte sich als unmöglich heraus, sofern keine persönliche Beziehung zur Einrichtung selbst bestand. So wurden die Interviewpartner durch bekannte Erzieherinnen und Erzieher in den Waldkindergärten „vorausgewählt“. Das Sample war dahingehend wenig flexibel. Durch die geringe Anzahl an potentiellen Interviewpartnern konnte keine weitere Auswahl nach demographischen Daten o. ä. vorgenommen werden. Ähnliches gilt für die Interviewpartner der beiden weiteren

Vergleichsgruppen. Diese konnten ebenfalls durch persönliche Kontakte zu Erziehern in den Einrichtungen bzw. über das „Schneeballsystem“ mit Hilfe sozialer Medien in direkter Ansprache der Interviewpartner gewonnen werden. Kritisch zu sehen ist der Umstand, dass sich über die sozialen Medien vor allem Eltern für die Studie meldeten, die eine hohe Motivation aufwiesen an wissenschaftlichen Studien zu partizipieren, d.h. die selbst über einen hohen Bildungsabschluss verfügten. Dadurch konnte eine soziale Durchmischung des Samples nicht gewährleistet werden und die Ergebnisse beziehen sich fast ausschließlich auf Eltern mit hohem Bildungsabschluss. Eine breitere Aufstellung des Samples im Sinne soziodemographischer Aspekte sowie des Bildungsstandes und den damit zu vermutenden Bildungsentscheidungen wäre wünschenswert gewesen, war jedoch aufgrund des erschwerten Zugangs zum Feld nicht realisierbar. So sind diese Perspektiven aus den Ergebnissen nicht ablesbar, worauf jedoch innerhalb der Studie mehrfach hingewiesen wird. Ebenso wurden Merkmale wie das Alter der Interviewpartner, die Kinderanzahl, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Bleibeabsicht u. ä. zufällig mit dem zur Verfügung stehenden Sample gewählt. Insbesondere die Kinderanzahl und die Bleibeabsicht zeigten sich in den Ergebnissen als relevante Punkte in Bezug auf die Bildungswahl für die Kinder. Diese wurden innerhalb der Ergebnisse angesprochen und reflektiert. Eine dezidiertere Untersuchung dahingehend würde ggf. weiteren Aufschluss über die Thematik geben. Das Alter der Eltern scheint nur insofern Einfluss auf die Bildungswahl zu haben, als dass mit zunehmendem Alter das Verantwortungsgefühl der Interviewpartner zu steigen schien. Dies kann jedoch ebenso als individuelle Note einer Person verstanden werden und stellt damit kein Ausschlusskriterium für das Sample dar. Aktiv unterschieden in Hinblick auf die Sampleauswahl wurde nach Eltern, deren Kinder bereits im Kindergarten betreut werden bzw. die bereits den Kitawahlprozess durchlaufen haben sowie zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund, d.h. in Deutschland geborenen Menschen mit kulturell anderen Wurzeln und in Deutschland lebenden Menschen nicht-deutscher Herkunft, d.h. nicht in Deutschland geborenen Menschen. Dies sollte den Einfluss deutsch-kultureller Einflüsse auf das Verständnis von Natur in den ersten prägenden und wichtigen Lebensjahren der Interviewpartner minimieren sowie die Unterschiede zum eigenen Bildungssystem beleuchten.

In Hinsicht auf das Geschlechterverhältnis der Interviewpartner in der vorliegenden Studie (24 Interviews, davon drei Männer und 21 Frauen) bleibt festzuhalten, dass sich insbesondere Mütter für ein Interview bereit erklärten. Die drei Väter hatten ihre Kinder im Waldkindergarten angemeldet und konnten, wie bereits oben benannt, durch die

persönlichen Kontakte als Interviewpartner gewonnen werden. In den beiden anderen Vergleichsgruppen standen ausschließlich Mütter als Interviewpartner zur Verfügung. Es ist anzunehmen, dass obwohl in den Ergebnissen erkennbar war, dass sich sowohl Väter als auch Mütter zusammen für eine Kindertageseinrichtung entscheiden, die Mütter federführend in der Suche und dem Erstkontakt bleiben. Eine geschlechterspezifische Vergleichbarkeit blieb so für die vorliegende Studie aus, war jedoch nicht Bestandteil des Erkenntnisinteresses, da es hier um individuelle und persönliche Sichtweisen unabhängig des Geschlechts ging. Biografische Merkmale, wie das Erinnern von Natur und der eigenen Kindertageszeit, wurden in der Studie berücksichtigt. Es wurden Zusammenhänge zwischen dem damaligen Erleben und dem heutigen Verständnis sichtbar. Diese wurden in den Ergebnissen reflektiert. Es war jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sowie deren Erkenntnisziel eine biografische Aufarbeitung der Erlebnisse vorzunehmen und dadurch vertieft auf die individuellen Erfahrungen der Interviewpartner einzugehen.

Die Wahl der drei Vergleichsgruppen erfolgte gezielt, um eine Abstufung des Natureinflusses auf die Institution Kindergarten und damit auf den Kitaalltag der Kinder (und im weiteren Sinne der Eltern) aufzuzeigen. Gleichzeitig sollten so Informationen zu unterschiedlichen Identifikationen der Eltern mit dem Thema Natur in den jeweiligen Einrichtungen dargestellt werden. Eine Differenzierung innerhalb der Vergleichsgruppe der Regelkindergärten fand nicht mehr statt, da einerseits anzunehmen ist, dass das Naturverständnis der Eltern hier keinen Einfluss mehr ausübt sowie auf der anderen Seite eine möglichst große Bandbreite weiterer pädagogischer Konzepte zugelassen werden sollte, um die Beweggründe für die Anmeldung in einer solchen Kindertageseinrichtung erklären zu können. Diese werden durch die Ergebnisse der Studie angedeutet. Eine Aufschlüsselung nach pädagogischen Konzepten und deren Entscheidungsgrundlagen erfolgt jedoch nicht und könnte Gegenstand weiterer quantitativer und qualitativer Untersuchungen sein.

### *Interviews*

Alle Gespräche wurden vom Autor der Studie selbst und persönlich mit jedem einzelnen Interviewpartner durchgeführt, davon einige in den entsprechenden Kindertageseinrichtungen (gilt insbesondere für VG 1), wenige in Büroräumen sowie in gastronomischen Einrichtungen. Die Mehrheit der Interviews wurde in den Wohnungen der Interviewpartner geführt. Die unterschiedlichen Settings bedingten unterschiedliche Gesprächsqualitäten, so dass insbesondere in lauten und unruhigen Umgebungen und

Situationen eine Gesprächsführung erschwert war. Gleiches gilt für Situationen, in denen die Interviewpartner schneller abgelenkt waren, bspw. im eigenen Büro. Weiterer möglicher Ablenkungsgrund war die Anwesenheit von Kindern während des Gesprächs. Gespräche mit den Kindern oder ähnliche Gesprächsunterbrechungen wurden bei der Transkription der Interviews vermerkt. In der Regel hatten diese aber keinen Einfluss auf die Beantwortung der Fragen. Wesentlich erschwert wurde die Gesprächsführung durch fehlende Deutschkenntnisse einiger Interviewpartner, die den Fragen nur schwer folgen konnten. Hier wurde versucht durch Umschreibung und Vereinfachung der Fragen während des Interviews mögliche Sprachbarrieren zu umgehen. Bei Unstimmigkeiten und Unverständlichkeiten wurde, wenn nötig, mehrfach nachgefragt. So war eine Datenerhebung auch unter diesen Bedingungen möglich.

Grundlegend fand die Mehrzahl der Interviews mit einer ruhigen und interessierten Grundhaltung der Interviewpartner statt. Durch die Verbundenheit der Interviewpartner mit dem Thema als Teil ihres eigenen Alltags sowie dem Erleben verschiedener Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Kitaplatz war die Auskunftsfreude der Interviewpartner sehr groß. Einige stellten dabei selbst Vermutungen zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage an. Es war eine innere Verbindung der Interviewpartner mit dem Thema spürbar.

#### *Auswertung und typenbildende Analyse*

Die Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns wurde bereits zu Beginn dieses Unterkapitels diskutiert. Im Folgenden soll noch einmal reflektierend auf die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen werden sowie auf die anschließende Typenbildung. Die qualitative Inhaltsanalyse, entwickelt von Mayring (2002), stellt nicht nur eine der bekanntesten Methoden zur Auswertung qualitativer Daten dar, sondern bietet zudem eine hohe Transparenz in der Nachvollziehbarkeit des wissenschaftlichen Forschungsvorgangs. Durch die von Mayring aufgestellten Regeln innerhalb der Auswertung ist der Forscher jedoch stark gebunden in seiner Forschungsarbeit. Da das Forschungsvorgehen nach Mayring eher deduktiv angelegt ist, und somit wenig Raum lässt für nicht unmittelbar vorhersagbare Teilergebnisse, wurde für die vorliegende Studie die weiterentwickelte Form der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) und Schreier (2014) gewählt, welche gleichzeitig als ideale Methode zur Kontrastierung von Vergleichsgruppen herangezogen wird (Boyatzis 1998). Mit der Möglichkeit der Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material und damit einem deduktiv-induktiven Vorgehen (Gläser & Laudel 2009), wurde die Flexibilität innerhalb der Datenauswertung

erhöht, was einen Perspektivwechsel ermöglichte sowie die Ergebnisbreite erhöhte. So vervollständigt eine Vielzahl an induktiv erarbeiteten Kategorien das Gesamtergebnis der Studie und berücksichtigte auch Aspekte, welche der Forschenden im Vorfeld der Studie nicht als Annahmen bewusst waren (Schreier 2012).

Die Auswertung der Daten und damit die Erstellung des Kategoriensystems erfolgte computergestützt mittels QDA-Software. Das Material wurde von der Forschenden untersucht und codiert sowie in Kolloquien und Arbeitskreisen mit weiteren studienfremden Wissenschaftlern besprochen und reflektiert. Durch den Wechsel der Auswertungsmethode sowie die anschließende Typenbildung wurde das Datenmaterial mehrfach bis zur endgültigen Codierung durchlaufen, das vorerst deduktiv entwickelte Kategoriensystem entsprechend der empfohlenen Vorgehensweise nach Kuckartz (2012) und Schreier (2014) mit einigen ersten Interviewdurchläufen überprüft und entsprechend der neu gewonnenen deduktiven und induktiven Erkenntnisse angepasst. Die induktiv-deduktive Vorgehensweise ergab folgendes Kategoriensystem: Die Oberkategorien wurden vornehmlich theoriegeleitet entwickelt, es ergaben sich jedoch auch einige aus dem Material, die vorab noch keine Berücksichtigung fanden. Gleiches gilt für die Subkategorie in umgekehrter Form, so dass die Mehrheit der Subkategorien am Material entwickelt, einige jedoch bereits auf Grund theoretischen Vorwissens und Vorannahmen der Autorin erstellt wurden (Kuckartz 2012, Schreier 2012). Die deduktiv festgelegten Kategorien stellten die Rahmung zur Beantwortung der Forschungsfrage sicher. Anhand des Interviewleitfadens bekam das Material so eine inhaltliche Richtung, an der eine Orientierung für das weitere Vorgehen ermöglicht wurde. Die Studie wurde entsprechend in ihrer inhaltlichen Breite abgedeckt.

Mit Hilfe der induktiv ermittelten Kategorien und Subkategorien bekam die Studie ihre inhaltliche Tiefe und ermöglichte einen vielschichtigen Einblick in die Gedanken und Perspektiven der Interviewpartner. Durch die induktive Ermittlung der Ober- und Subkategorien wurde zudem eine höhere Synthese des Kategoriensystems mit dem Material sichergestellt (Schreier 2014). Zudem konnten so Themenfelder einbezogen werden, welche vorab der Studie noch nicht bedacht wurden bzw. das Erkenntnisinteresse erweiterten. Die Forschungsfrage erhielt einen größeren Bedeutungsrahmen und eine umfassendere Beantwortung wurde ermöglicht. Die Oberkategorien des Kategoriensystems wurden, wie bei Kelle & Kluge (2010) beschrieben, als Merkmale für die anschließende Gruppenbildung genutzt, die wiederum als Grundlage der Typenbildung dienten. So konnte durch die verallgemeinerte Gruppenbildung und die Untersuchung der Kategorien auf ihren direkten Zusammenhang, das Gesamtergebnis der Studie weiter verdichtet werden. Es bleibt zu

bedenken, dass durch die Vorauswahl der Merkmale ein bestimmter Typus bedient wurde und dass andere Merkmale sehr wahrscheinlich andere Typen hervorgebracht hätten. Das Zusammenspiel von qualitativer Inhaltsanalyse und Typenbildung ergab dennoch eine gute Passung, da einerseits die in der anfänglichen Kategorienarbeit eingeschlossene Dekontextualisierung der Daten durch die anschließende Bildung von Typen erneut eine Einordnung in einen Gesamtkontext zulassen (Kuckartz 2012; Schreier 2014).



## 7. Fazit

*„Heute sind sich die Kinder der globalen Bedrohungen für unsere Umwelt bewusst - aber ihre körperliche Erfahrung, ihre Vertrautheit mit Natur sind im Schwinden begriffen [...] Ein Kind heute kann wahrscheinlich einiges über den Regenwald am Amazonas erzählen - aber nicht darüber, wann es das letzte Mal allein im Wald herumgestreift oder in einer Wiese gelegen ist und dem Wind gelauscht und den Wolken hinterhergeschaut hat.“*

*– Prof. Dr. Gerald Hüther*

Natur ist vielfältig und allgegenwärtig. Oftmals fehlt jedoch das Bewusstsein, die Natur im Alltag in ihrer Besonderheit und Einzigartigkeit wahrzunehmen. Erst Bildungsinitiativen, staatliche Appelle oder Naturkatastrophen bringen uns dazu, uns wieder vermehrt in der Natur aufzuhalten, ihr Respekt entgegen zu bringen oder über deren bloße Existenz – und damit auch über die menschliche Existenz – bewusst nachzudenken sowie bestenfalls nachhaltig mit ihr umzugehen. Natur umgibt den Menschen, der Mensch braucht die Natur für ein gesundes Leben, einen Ausgleich zum Alltag und eine Rückbesinnung auf die eigenen Wurzeln. Diese evolutionär bedeutende Verbindung zur Natur geht heute immer mehr verloren. Bedingt durch die fortschreitende Digitalisierung der Welt und die damit einhergehenden, gesellschaftlichen Neuorientierungen, tritt Natur in den unbeachteten Hintergrund und wird nur noch einmal im Jahr in den Ferien *besucht*. Internationale Studien beschäftigen sich seit mehr als 60 Jahren mit der Wirkung von Natur auf den Menschen und nehmen dabei insbesondere Kinder in den Fokus. Entstanden ist so ein interdisziplinäres Netz theoretischer und empirischer Daten, denen ähnliche Ergebnisse zu Grunde liegen: Dem kindlichen Forscherdrang bietet Natur die perfekte Umgebung für Entdeckungen, Abenteuer und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, welches den heutigen Natur- und Waldkindergärten zugrunde liegt, ebenfalls in die Zeit der 1960er Jahre fällt. Zu Beginn als Wandergruppe gestartet, gewinnt das heutige Konzept der Natur- und Waldkindergärten an Bedeutung in der deutschen Elementarbildungslandschaft und scheint in Hinblick auf die Entwicklung der betreuten Kinder sehr positive Auswirkungen zu haben. Dennoch sind bestimmte soziale Gruppen in diesen Einrichtungen stark unterrepräsentiert. Die Wahl einer Einrichtung des Elementarbildungsbereichs ist den Eltern in Deutschland grundsätzlich freigestellt, dennoch zeigt sich, dass Natur- und Waldkindergärten ähnliche Elterngruppen ansprechen bzw. andere nicht ansprechen.

Die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, im Rahmen des ersten wichtigen familiären Übergangs das kulturell sozialisierte Naturverständnis als Kriterium in der Elementarbildungswahl der Eltern zu untersuchen. Sowohl das Thema Bildungswahl im Elementarbereich als auch die Wirkung von Natur auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene wurden auf nationaler und internationaler Ebene jeweils für sich untersucht. Die vorliegende Studie führt diese beiden Aspekte zusammen und nimmt sich dem bisher nur wenig untersuchten Objekt der Natur- und Waldkindergärten und den mit ihnen verbundenen Bildungswahlkriterien an. In diesem Feld gab es bisher keine gesicherten Daten in Bezug auf die Bildungsentscheidungen von Eltern. Die vorliegende Studie schließt somit eine erste Lücke in diesem Zusammenhang. Darüber hinaus fokussiert die Studie Eltern nicht-deutscher Herkunft als Entscheidungsträger für diese Art des pädagogischen Konzeptes und spezialisiert sich damit innerhalb des Forschungsgegenstandes auf kulturelle Aspekte. Die hier vertretene Elterngruppe ist eine bisher wenig berücksichtigte Fallgruppe sowohl in der Forschung um das Naturverständnis als auch in der Bildungswahl. Im Sinne des Naturverständnisses wurden bisher insbesondere Kinder und Jugendliche untersucht und auf deren Handlungsabsichten und -motivationen in Hinblick auf Natur untersucht. Dies gilt auch für deutsche Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte. Erwachsene, insbesondere nicht in Deutschland geborene Eltern, wurden bisher nicht auf ihr Naturverständnis untersucht und fanden nur wenig Berücksichtigung in der Forschung um Bildungsentscheidungen im Elementarbereich. Darüber hinaus zeigt die vorliegende Studie einen Vergleich der elterlichen Bildungspräferenzen für drei pädagogische Kindertagenausrichtungen, die sich in ihrem Alltag in unterschiedlicher Intensität mit dem Thema Natur beschäftigen. Sie gibt einen Einblick in die empfundene Bedeutung von Natur im Alltag der Kinder aus elterlicher Sicht. Dies stellt einen weiteren nicht berücksichtigten Punkt in der Forschungslandschaft dar.

Um das skizzierte Forschungsfeld wissenschaftlich bearbeiten zu können, wurden die beiden genannten Themenschwerpunkte in vier Teilforschungsfragen zusammengeführt:

- 1. Welche Unterschiede gibt es im Naturverständnis zwischen deutschen Eltern und Eltern nicht-deutscher Herkunft? Was verstehen beide Gruppen unter „Natur“?*
- 2. Welche Kriterien spielen bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung eine Rolle und welchen Einfluss haben diese auf die Suche und Entscheidung für eine bestimmte Einrichtung?*
- 3. Welche Erwartungen haben Eltern an Kindertageseinrichtungen und inwiefern werden diese von Natur- und Waldkindergärten erfüllt?*

4. *Inwiefern hat das Verständnis von Natur einen Einfluss auf die Wahl für oder gegen einen Natur- und Waldkindergarten?*

Das Verständnis hinsichtlich Natur ist ein vielschichtiges Konstrukt, welches sowohl zeitliche als auch soziale Aspekte aufweist. Die Sozialisationsumgebung spielt eine entscheidende Rolle, wie Natur wahrgenommen und welche Nutzungsabsicht ihr zugeschrieben wird. Diese Nutzungsabsicht scheint einen Einfluss auf die Verweildauer, die Bereitschaft zum Aufsuchen von Naturräumen sowie die Häufigkeit des Naturbesuchs zu haben. Während die Verankerung von Natur auf gegenständlicher Ebene (Pflanzenarten, vorkommende Naturphänomene im jeweiligen Heimatland, wie bspw. Wasserfälle, Regenwald, etc.) auf die Sozialisationsumgebung zurückgeht, scheint die Nutzungsabsicht eher auf einer emotionalen Ebene der Interviewpartner verortet. Hier werden Kindheitserinnerungen wach, welche durch die internalisierte Nutzung von Natur im jeweiligen Heimatland bestimmt sind. Die Studie zeigte, dass sich das kulturelle Naturverständnis aus beiden Ebenen zusammensetzt und innerhalb des Samples unterschiedliche Interpretationen von Natur angesprochen wurden. Aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns und des Erkenntnisinteresses der Studie sind diese jedoch nicht auf einzelne Kulturkreise verallgemeinert zu verstehen, sondern bilden vielmehr eine Vielfalt an Naturzugängen ab. Die Studie stellte ebenfalls heraus, dass das kulturelle Naturverständnis kein statisches Gebilde darstellt, sondern in seiner Bedeutung für den Einzelnen veränderbar ist und damit dem permanenten Prozess des Aushandelns von Bedeutungen innerhalb von Menschengruppen und Gesellschaften entspricht. Während auf der gegenständlichen Ebene des Naturverständnisses verinnerlichte Aspekte weiterbestehen und sich das Naturbild durch neue Gegenstände (Pflanzenarten, Landschaften, etc.) erweitern lässt, scheinen insbesondere die emotionalen Aspekte des Naturverständnisses über die Lebensdauer Veränderungen zu unterliegen. Die Studie zeigte, dass das aktuelle Naturverständnis sowohl durch die Lebensumstände beeinflusst wird (wie bspw. Alter, Familiensituation, etc.), als auch durch eine neue landschaftliche Lebensumgebung und damit einhergehende soziale Kontakte und deren kulturelles Verständnis von Natur. Dies gilt insbesondere für die Nutzungsabsicht von Natur. Entsprechend wurde aus der Studie ersichtlich, dass sich das kulturelle Naturverständnis der Eltern nicht-deutscher Herkunft nicht wesentlich von den in der Naturbewusstseinsstudie (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit & Bundesamt für Naturschutz) erhobenen Daten, welche als Vergleichsgrundlage für das deutsche Naturverständnis herangezogen wurde,

unterscheidet. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland spielte dabei keine Dauer. Es ist davon auszugehen, dass das Naturverständnis trotz unterschiedlicher kultureller Einflüsse grundlegend ähnlich angelegt ist. Es konnten vier verallgemeinerte Naturgruppen gebildet werden, deren inhaltliche Dimensionen sich auch in der Naturbewusstseinsstudie wiederfinden. Es wird ersichtlich, dass unterschiedliche Aspekte stärker im Wahrnehmungsfokus der Interviewpartner stehen, während andere in den Hintergrund rücken und somit zu verschiedenen Auffassungen über Natur führen. Dabei wurde ersichtlich, dass innerhalb der drei gebildeten Vergleichsgruppen der Studie eine gleichmäßige Verteilung auf alle Naturverständnisgruppen besteht und somit kein Elternklientel einem bestimmten Typus vorrangig zugeordnet werden konnte.

Anders verhält es sich bei den erarbeiteten verallgemeinerten Bildungswahlgruppen, die zeigten, dass insbesondere Eltern in Waldkindergärten auf die konzeptuelle Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung Wert legen und bereit sind, logistische und organisatorische Kriterien bei der Bildungswahl im Elementarbereich zurückzustellen. Es wurde jedoch ebenfalls ersichtlich, dass bei Elternpaaren, die sich aktiv für einen Waldkindergärten entschieden und aus einem deutschen und einem nicht-deutschen Elternteil bestanden, der deutsche Elternpart verstärkt auf das Konzept setzte.

Im Bereich der Regelkindergärten sowie Regelkindergärten mit naturpädagogischem Zusatzangebot lagen die Entscheidungskriterien für eine Einrichtung klar auf organisatorischer Ebene, hier insbesondere in der Lage und den Anfahrtswegen zur Kita. Weiterhin wurden die Betreuungszeiten, das Eintrittsalter der Kinder sowie das Vorhandensein eines kitaeigenen Grünbereichs als wichtigste Kriterien benannt. Es wird ersichtlich, dass drei der vier soeben genannten Kriterien die Wahl für einen Natur- und Waldkindergarten erschweren, da diese in der Regel nicht den Vorstellungen der Eltern entsprechen. Hinzu kommen Nichtkenntnis, Vorannahmen und Informationslücken zum Konzept der Natur- und Waldkindergärten, welche diese Einrichtungen bereits in der Phase der Informationsbeschaffung ausschließen. Es zeigte sich weiterhin, dass viele Eltern nicht-deutscher Herkunft eher wenig Zeit auf die Suche nach einer Kindertageseinrichtung verwenden (wollen), da sie entsprechend ihrer derzeitigen Lebenssituation mit anderen Dingen wie Wohnungssuche, Jobsuche, Ankommen im neuen Land / in der neuen Stadt, etc. beschäftigt sind. Nicht zu vernachlässigen ist die aktuelle Situation um Kindergartenplätze, welche die Wahl einer Kindertageseinrichtung maßgeblich beeinflusst und zwar im Sinne eines Aussetzens von Wahlmöglichkeiten sowie gleichermaßen einer Steigerung des

Stresslevels der Eltern. Es wurde ersichtlich, dass die Bereitschaft zur Übernahme von Elterneinsätzen während der Kitazeit in Waldkindergärten am größten war. Diese Eltern fanden die Elterndienste und den Einbezug in Form von Elternaktivitäten sogar als anregend und wünschten diese explizit. Eine Einbindung der Eltern im Sinne einer gelungenen Bildungspartnerschaft wurde hier am stärksten und am umfangreichsten gewünscht, während Eltern in Regeleinrichtungen insbesondere Wert auf eine transparente Kommunikation legten.

In einem weiteren Schritt wurde geprüft, welche Erwartungen Eltern an einen Kindergarten haben und inwiefern diese gegenläufig zu den Annahmen über Natur- und Waldkindergärten sind. Es stellte sich heraus, dass die Aufgaben-Trias der Kindertageseinrichtungen (Betreuung, Erziehung, Bildung) auch für die Eltern der vorliegenden Studie als zentral angesehen wurden. Der Fokus lag in allen Vergleichsgruppen auf dem Erlernen sozialer Kompetenzen und somit im erzieherischen Bereich. Der reine Betreuungsaspekt spielte am ehesten für Eltern in Regelkindergärten eine Rolle. Die Vermutung, dass insbesondere der Bildungsaspekt für Eltern nicht-deutscher Herkunft in Natur- und Waldkindergärten nicht erfüllt wird, bestätigte sich in der Studie nicht. Insbesondere Eltern in Regelkindergärten empfinden die Natur als stimulierenden Lern- und Forschungsraum für ihre Kinder. Eine gezielte Schulvorbereitung im Kindergarten steht in der Regel nicht im Fokus der Eltern und spricht damit ebenfalls gegen die Annahme einer Diskrepanz im Bildungsverständnis. Grundsätzlich ließ sich feststellen, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung einen anderen Stellenwert für die Eltern einnahm als die Schule. Es lässt sich festhalten, dass Natur- und Waldkindergärten nicht aufgrund der Erwartungen der Eltern an eine Elementarbildungseinrichtung von der weiteren Suche ausgeschlossen wurden.

Zusammenfassend und in Hinsicht auf die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage lässt sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie feststellen, dass das kulturelle Verständnis von Natur nur einen sehr geringen Einfluss auf die Wahl eines Kindergartens ausübt. Es ist eher gegenläufig davon auszugehen, dass die Entscheidung für einen Waldkindergarten als Bildungsinstitution, einen Einfluss auf das Naturverständnis der Eltern ausübt und dieses durch den täglichen Naturkontakt durch die Kinder intensiviert und differenziert wird. In diesem Sinne wäre ein interessanter Ansatzpunkt weiterer Forschung zu ergründen, ob und inwiefern sich das Naturverständnis der Eltern über den Betreuungszeitraum der Kinder im Waldkindergarten verändert bzw. entwickelt. Gleichzeitig wäre auch die Untersuchung der Veränderung des kindlichen Naturverständnisses über die Kindergartenzeit erstrebenswert.

Von besonderem Interesse wäre die Frage, inwiefern Zusammenhängen zwischen einer späteren Berufswahl der Kinder innerhalb des Naturbereichs mit der Betreuung in einem Natur- oder Waldkindergarten existieren.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich Implikationen und Erkenntnisse für die pädagogische Praxis ableiten. Es konnte gezeigt werden, dass nicht-deutsche Eltern unterschiedliche Bedürfnisse und Zugangsweisen zu Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs aufweisen, während das Verständnis von Kindergärten als wertvolle Einrichtung für ihre Kinder zentral ist. Dabei muss unterschieden werden zwischen deutschen Eltern mit Migrationsgeschichte und Eltern nicht-deutscher Herkunft mit teilweise unklarer Bleibeabsicht in Deutschland, da die Erwartungen und Einstellungen gegenüber den Kindertageseinrichtungen aber auch den lebenssituativen Bedürfnissen, im Vergleich zu bestehenden Studien voneinander abweichen. Eine gezielte Auseinandersetzung der Natur- und Waldkindergärten mit den besonderen Bedürfnissen von Eltern nicht-deutscher Herkunft sowie ein verstärkter Informationsfluss zur eigenen Arbeit und der pädagogischen Ausrichtung könnte die Bereitschaft zu einer Anmeldung der Kinder in einem Waldkindergarten begünstigen. Gleiches gilt für die Bedeutung von Natur für das kindliche Aufwachsen und die mit dem Waldkindergartenkonzept einhergehenden Vorteile, welche noch nicht bei Eltern nicht-deutscher Herkunft ersichtlich zu sein scheinen. Insbesondere der integrative Aspekt von Natur- und Waldkindergärten (bspw. im Sinne der Sprachförderung) kann hier herausgestellt werden. Die vorliegende Dissertation stellt in diesem Sinne ein Element innerhalb der Bildungswahlforschung und der Elternforschung dar, der die Perspektiven, Erwartungen und Entscheidungskriterien von Eltern unterschiedlicher Einrichtungstypen aufzeigt und gleichzeitig eine bisher wenig beforschte pädagogische Einrichtungskonzeption und deren Arbeitsweise transparenter macht. Gleichzeitig wird die bisher wissenschaftlich weniger beachtete Elterngruppe im Sinne von Expats in den Fokus gerückt.

Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass diese Arbeit ausschließlich die Sicht der Eltern behandelt und die Vorgaben und Ansichten der Einrichtungen sowie des pädagogischen Personals vernachlässigt. Da es hier zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur wenig Forschungsergebnisse in Hinblick auf Natur- und Waldkindergärten gibt, wäre eine direkte Gegenüberstellung beider Perspektiven sowie der Grad der Erwünschtheit einer interkulturellen Öffnung der Einrichtung und des damit verbundenen möglichen Mehraufwands für die Einrichtungen interessant. Ebenso von Interesse wäre eine weitere

Erhebung im quantitativen Stil, um ggf. Überschneidungen von verallgemeinerter Bildungsgruppe und verallgemeinerter Naturverständnisgruppe durch wissenschaftlich repräsentative Häufungen herauszuarbeiten. Ebenso stellt sich die Frage der Repräsentativität des Naturverständnisses dieser Studie im Sinne einer Anwendung auf verschiedene Herkunftsmilieus und Bildungsstände, welche in dieser Dissertation aufgrund des erschwerten Feldzugangs nicht berücksichtigt werden konnte.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Natur- und Waldkindergärten in der deutschen Elementarbildungslandschaft mittlerweile fest verankert sind und die pädagogische Vielfalt der Kindergärten in Deutschland bereichern. Als herausragende Orte der kindlichen Entwicklung in Bezug auf kognitive, motorische, soziale und emotionale Kompetenzen und Fähigkeiten sowie in Hinblick auf die kindliche Gesundheit sind sie bisher erst in den Köpfen weniger Eltern angekommen. Die Wichtigkeit organisatorischer und logistischer Faktoren für die elterliche Kitawahl zu berücksichtigen und nach Möglichkeit auf die Einrichtungen anzupassen, wäre sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch im Rahmen der bundeslandweiten Vorgaben für dieses Konzept zu begrüßen.

*„Die Zukunft gehört denen, die sich die Natur zurück in ihr Leben holen.“ - Richard Louv*

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Abels, H. (2004). *Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Ackermann, A. (2011). Das Eigene und das Fremde. Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfer. F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 139-154). Band 3, Stuttgart: Metzler.
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten. Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Auernheimer, G. (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London / New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. J., Bowe, R., Gerwitz, S. (1995). A Sociological Exploration of Parental Choice in Social Class Context. *The Sociological Review*, 43(1), S. 52-78.
- Barraclough, S. J. & Smith, A. B. (1996). Do parents choose and value quality child care in New Zealand? *International Journal of Early Years Education*, 4(1), S. 5-26.
- Baur, N. & Blasius, J. (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Beach, B. A. (2003). Rural children's play in the natural environment. D. E. Lytle (Hrsg.), *Play and educational theory and practice* (S. 183–194). Westport, CT US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Becker, B. & Reimer, D. (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: Springer.
- Bellebaum, A. (2001). *Soziologische Grundbegriffe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, R. (2008). Going on a journey: a case study of nature therapy with children with a learning difficulty. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), S. 315-326.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2009). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (22. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergold, J. B. & Flick, U. (1987). *Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVT.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschance*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



BfN - Bundesamt für Naturschutz (2008). *Beitrag zum Kongress „Kinder und Natur in der Stadt“ vom 24./25.11.2005 in München*. Verfügbar unter <https://www.bfn.de/fileadmin/BfN/service/Dokumente/skripten/skript230.pdf> [29.06.2020].

BfN - Bundesamt für Naturschutz (2018). *Naturschutz: einladend – sozial – integrativ*. Verfügbar unter <https://www.bfn.de/fileadmin/BfN/service/Dokumente/skripten/Skript499.pdf> [01.07.2020].

Bickel, K. (2001). *Der Waldkindergarten. Konzept, pädagogische Anliegen, Begleitumstände*. Wyk auf Föhr: Norden Media.

Bixler, R. D., Floyd, M. F., Hammit, W. E. (2002). Environmental socialization: Quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior*, 34(6), S. 795-818.

Blinkert, B. (1993). *Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg*. Pfaffenweiler.

BMU (2010) – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit & Bundesamt für Naturschutz. *Naturbewusstsein 2011. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Hannover.

BMU (2007). *Nationale Strategie zur biologischen Vielfalt*. Verfügbar unter <https://www.bmu.de/themen/natur-biologische-vielfalt-arten/naturschutz-biologische-vielfalt/allgemeines-strategien/nationale-strategie/> [10.07.2020]

Bogner, F. X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29(4), S. 17-29.

Bögeholz, S. (2002). An empirical study of gender differences relevant to environmental education. U. Pasero & A. Gottburgensen (Hrsg.). *Wie natürlich ist Geschlecht? Gender und die Konstruktion von Natur und Technik* (S. 215-227). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bögeholz, S. (1999). *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Opladen: Leske u. Budrich.

Bögeholz, S., Mayer, J. & Rost, J. (2000). Nature Experience and Environmental Behavior of Students: An Empirical Study. H. Bayrhuber & J. Mayer (Hrsg.). *Empirical Research on Environmental Education in Europe* (S. 103-110). New York u.a.: Waxmann.

Bögeholz, S. & Mayer, J. (1998). Haben Naturerfahrungen Einfluss auf ökologisches Handeln? H. Bayrhuber, K. Etschenberg, U. Gebhard (Hrsg.). *Biologie und Bildung. Tagung der Sektion Fachdidaktik im VdBiol vom 14. Bis 19.9.97 in Essen* (S. 358-363). Kiel: IPN.

- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld*. P. Bourdieu (Hrsg.): *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zur Politik und Kultur*. Hamburg 1997.
- Bourdieu P. (1996). Die Logik der Felder. P. Bourdieu, L. Wacquant (Hrsg.). *Reflexive Anthropologie* (S. 124-147). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, Soziales Kapital. R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1959). Le choc des civilisations. Secrétariat social d'Alger (Hrsg.): *Le sous-développement en Algérie* (S. 40-51). Alger: Éditions du Secrétariat social d'Alger.
- Bourdieu, P. (1960). Guerre et mutation sociale en Algérie. *Études méditerranéennes* 7 (S. 25-37).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bramberger, A. (2014). Deutungssysteme und Deutungsmuster. C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogischer Anthropologie* (S. 525-535). Wiesbaden: Springer.
- Brämer, R. (2020). *Abschied von der Natur. Facetten einer schleichenden Naturentfremdung*. Verfügbar unter [https://www.wanderforschung.de/files/abschied-von-der-natur-version-04\\_2003121333.pdf](https://www.wanderforschung.de/files/abschied-von-der-natur-version-04_2003121333.pdf) [07.07.2020]
- Brämer, R. (2015). *Wo und wie Kinder Natur erleben. Kinderbarometer 1998-2014 zu alltäglichen Naturkontakten*. Verfügbar unter [https://www.wanderforschung.de/files/kinderbarometer-naturerlebnis-19982014\\_1502131414.pdf](https://www.wanderforschung.de/files/kinderbarometer-naturerlebnis-19982014_1502131414.pdf) [07.07.2020]
- Brämer, R. (2009). *Natur paradox. Was ist oder meint „Natur“?* Verfügbar unter <https://www.wanderforschung.de/files/natstuddef11238441766.pdf> [07.07.2020]

Brämer, R. (2003). *Waldpädagogik im Test. Besucher eines Walderlebnisparks im Vorher-Nachher-Vergleich*. Verfügbar unter <https://www.wanderforschung.de/files/nattextvornach1230576817.pdf> [08.07.2020]

Brämer, R. (1999). *Varianten des Naturbegriffs. Versuch einer Orientierung*. Verfügbar unter <https://www.wanderforschung.de/files/varbegriff1318319355.pdf> [09.07.2020]

Braun, A. (2000). *Wahrnehmung von Wald und Natur*. Wiesbaden: Springer.

Braun, A., Blaicher, H.-P., Haußmann, A., Wissner, G., Ilg, W., Biesinger, A., Edelbrock, A., Kaplan, M., Schweitzer, F., Stehle, A. (2011). Was Eltern erwarten und erfahren – Religiöse und interreligiöse Bildung in der Kita aus Elternsicht. A. Biesinger, E. Edelbrock, F. Schweitzer (Hrsg.). *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (S. 43-122). Münster u. a.: Waxmann.

Breidenbach, J. & Nyiri, P. (2008). *Maxikulti. Der Kampf der Kulturen ist das Problem – zeigt die Wirtschaft uns die Lösung?*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

BvNW (2020a). *Schleswig-Holsteins Natur- und Waldkindergärten sind in Gefahr!* Verfügbar unter <https://bvnw.de/schleswig-holsteins-natur-und-waldkindergaerten-sind-in-gefahr/> [01.07.2020]

BvNW (2020b) – *Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten Deutschland e.V. – Über uns*. Verfügbar unter <https://bvnw.de/uber-uns/> [13.07.2020]

CBD - *Übereinkommen über die biologische Vielfalt*. Verfügbar unter <https://www.cbd.int/decision/cop/default.shtml?id=7092> [10.07.20]

Cheng, J. C.-H. & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), S. 31–49.

Collado, S., Staats, H. & Corraliza, J.A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps. Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, S. 37-44.

De Haan, G., Lantermann, E.D., Linneweber, V., Reusswig, F. (2001). *Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltbildung*. Opladen: Leske & Budrich.

De Haan, G. (1985). *Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft*. Weinheim/Basel: Beltz.

Dempster, M. & Hanna, D. (2017). *Forschungsmethoden der Psychologie und Sozialwissenschaften für Dummies*. Weinheim: Wiley-VCH.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (S. 1-20), 4th edition. London: Sage Publications.

Deutscher Bildungsserver (2020). *Kita-Gebühren: Wo sind Kitas beitragsfrei?* Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/Kita-Gebuehren-und-Beitragsfreiheit-5674-de.html> [10.07.2020]

Deutscher Bildungsserver (2018). *Umsetzung der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern.* Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/Umsetzung-der-Bildungsplaene-in-den-Bundeslaendern-3707-de.html> [10.07.2020]

Deutsche Bundesstiftung Umwelt (2010). *Abschlussbericht des Umweltbildungsprojektes für Kinder mit Migrationshintergrund (2009-2010).* „Mach dich stark für deine Umwelt!“ AZ 27147-42. Verfügbar unter <https://www.dbu.de/OPAC/ab/DBU-Abschlussbericht-AZ-27147.pdf> [01.07.2020]

Deutsche Wildtier Stiftung (2014). *Strukturdaten Waldkindergärten. Natur und Waldkindergärten heute.* Verfügbar unter <https://www.deutschewildtierstiftung.de/naturbildung/strukturdaten-waldkindergaerten-in-deutschland> [25.06.2020]

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, S. 655-671.

Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden für Studenten, Forscher und Laien* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin / Heidelberg: Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Ecarius, J., Köbel, N., Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation.* Wiesbaden: Springer.

Ecarius, J. & Oliveras, R. (2014). Sozialer Raum. C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 413-422). Wiesbaden: Springer.

Eagles, P. F. J. & S. Muffitt (1990). An Analysis of Children's Attitudes Toward Animals. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), S. 41-44.

Ernst, J. & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), S. 577-598.

Esping-Andersen, G. (2000). The Sustainability of Welfare States into the Twenty-First Century. *International Journal of Health Services*, 30(1), S. 1-12.

- Esser, H. (2011). Sinn, Kultur und „Rational Choice“. F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2* (S. 249-265). Stuttgart: Metzler.
- Fickermann, D. & Fuchs, H.-W. (2016). *Bildungsforschung – Disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Flade, A. (2018). *Zurück zur Natur? Erkenntnisse und Konzepte der Naturpsychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Flaig, E. (2011). Habitus, Mentalitäten und die Frage des Subjekts. F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3* (S. 356-371). Stuttgart: Metzler.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Berlin: Rowohlt.
- Franke-Meyer, D. (2011). *Kleinkinderziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friedrich, A. & Schuiling, H. (2014). *Inspiration Wald. Untersuchungsergebnisse von Waldwochen in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer.
- Fthenakis, W. E. (2009). *Neudefinition von Bildung und Sicherung von hoher Bildungsqualität: von Anfang an – ein Plädoyer für die Stärkung prozessualer Qualität*. Berlin: Verlag das Netz.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bordieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription*. Opladen / Toronto: Budrich.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997). *Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghems-gården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp / Schweden: Stad & Land.
- Gebauer, M. (2007). *Kind und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter*. Hamburg: Kovac.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Gebhard, U. (2008). Die Bedeutung von Naturerfahrung in der Kindheit. Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). *Kinder und Natur in der Stadt. Spielraum Natur: Ein Handbuch für Kommunalpolitiker, Planer sowie Eltern und Agenda-21-Initiativen*, Bonn.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), S. 421-437.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.

- Gloy, K. (1995). *Das Verständnis der Natur. Band 1: Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens*. München: C. H. Beck.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Greaves, E., Stanisstreet, M., Boyes, E. & Williams, T. (1993). Children's Ideas about Animal Conservation. B. G. Norton (Hrsg.). *The Preservation of Species. The Value of Biological Diversity* (S. 51-60). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Greiner, W. (2001). *Zur Bedeutung von Bezugspersonen bei der Herausbildung naturrelevanten Wissens, naturrelevanter Einstellungen und Verhaltensweisen für die Umweltbildung. Untersuchungen an Schülern der 3. und 4. Klasse und ihren Bezugspersonen*. Dissertation, Technische Universität Braunschweig (Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften).
- Günther / Ludwig (1994): *Schrift und Schriftlichkeit, Band 1*, Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- Hallmann, S., Klöckner, C.A., Beisenkamp, A. & Kuhlmann, U. (2005). Freiheit, Ästhetik oder Bedrohung? Wie Kinder Natur bewerten. *Umweltpsychologie*, 9 (2), S. 88-108.
- Han, K.-T. (2009). Influence of limitedly visible leafy indoor plants on the psychology, behavior, and health of students at Junior High School in Taiwan. *Environment and Behavior*, 41(5), S. 658-692.
- Hanft, A. (2011). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hansen, K.M., Messinger, C.J., Baun, M. M., Megel, M. (1999). Companion animals alleviating distress in children. *Anthrozoös*, 12(3), S. 142-148.
- Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung?* Saarbrücken: VDM.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Hinz, R. & Schumacher, B. (2006). *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln, Kompetenzen stärken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Honig, M.-S. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim / München: Juventa.
- Hörning, K. H. (2011). Kultur als Praxis. F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 139-151), Band 1, Stuttgart: Metzler.
- Huppertz, N. (2004). *Handbuch Waldkindergarten. Konzeption, Methodik, Erfahrungen*. Oberried: PAIS.

- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1991). Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 3-20). Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2008). Das Erleben von Natur aus Sicht moderner Hirnforschung. Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). *Kinder und Natur in der Stadt. Spielraum Natur: Ein Handbuch für Kommunalpolitiker, Planer sowie Eltern und Agenda-21-Initiativen*. Bonn.
- Jetschke, A. & Liese, A. (1998). Kultur im Aufwind. Zur Rolle von Bedeutungen, Werten und Handlungsrepertoires in den internationalen Beziehungen. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 5. Jahrgang, 1998 (1), S. 149-180.
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und –praktiken. M. Honig (Hrsg.). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69-99). Weinheim / München: Juventa.
- Kattmann, U. (1993). Sieben Weisen, die Natur zu verstehen. H.-J. Seybold & D. Bolscho (Hrsg.). *Umwelterziehung – Bilanz und Perspektiven* (S. 47-61). Kiel: IPN.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Keller, H. (2013). *Interkulturelle Praxis in der Kita* [Intracultural practice in day care center]. Freiburg i. B.: Herder.
- Keller, H. (2011). Kinderalltag. *Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer.
- Kettner, M. (2011). Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen. F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1* (S. 219-231). Stuttgart: Metzler.
- Kiener, S. (2004). Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Lizentiatsarbeit, Psychologisches Institut der Universität Fribourg.
- Kiener, S. & Stucki, S. (2001). *Evaluation Naturspielgruppe Dusse Verusse – Zusammenfassung Elternbefragung*. Verfügbar unter <http://dusse-verusse.ch/icc.asp?oid=8630> [09.07.2020]
- Kim, J. & Fram, M. S. (2009). Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), S. 77-91.
- Kleinhüchelkotten, S. & Neitzke (2010). *Naturbewusstsein 2009. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) & Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). Hannover.

Kleinhüchelkotten, S. & Neitzke (2012). *Naturbewusstsein 2011. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) & Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). Hannover.

Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.

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

Konrad, F.M. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2. Auflage). Freiburg: Lambertus.

Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.

Krais, B. (2004). Habitus und soziale Praxis. M. Steinrück (Hrsg.): *Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen* (S. 91-106). Hamburg: VSA.

Kreyenfeld, M. (2004). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. (S. 99-125). Wiesbaden: Springer.

Krömker, D. (2005). Naturbilder - ein kulturbedingter Faktor im Umgang mit dem Klimawandel. *Umweltpsychologie*, 9(2), S. 146-171.

Krömker, D. (2004). *Naturbilder, Klimaschutz und Kultur*. Weinheim/Basel: Beltz.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Hamburg: VS.

Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädinger, S., Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Springer.

Kühne, O. (2013). *Landschaftstheorie und Landschaftspraxis. Eine Einführung aus sozialkonstruktivistischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.

Landesbausparkassen (2013). *LBS Kinderbarometer: Ein Drittel der Kinder wäre gerne häufiger in der Natur*. Verfügbar unter



[https://www.lbs.de/presse/p/presseinformationen/kinderbarometer-2013-natur-ist-beliebt\\_244672.jsp](https://www.lbs.de/presse/p/presseinformationen/kinderbarometer-2013-natur-ist-beliebt_244672.jsp) [01.07.2020]

Langenscheidts Wörterbuch Deutsch – Latein: *Kultur*. Verfügbar unter <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/cultus> [10.04.2017]

Lell-Schüler, K. (2012). *Der Einfluss von Kindertageseinrichtungen auf Identitätsentwicklung, Individualisierung und Sozialisierung der Kinder*. Verfügbar unter <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/2234> [05.07.2020]

Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (2013). *Pierre Bordieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer.

Lenger, A. & Schneickert, C. (2009). Sozialer Sinn. G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung (S. 279-288). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.

Lettieri, R. (2004). Evaluationsbericht des ersten öffentlichen Waldkindergartens in der Schweiz. In B. Gugerli-Dolder, M. Hüttenmoser & P. Lindemann-Matthies (Hrsg.). *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten* (S.76-81). Zürich: Pestalozzianum.

Lichtblau, K. (2006). *Max Webers „Grundbegriffe“*. *Kategorien der kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer.

Liebau, E., Peskoller, H. & Wulf, C. (2003). *Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Weinheim / Basel: Beltz.

Louv, R. (2011). *Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück*. Weinheim / Basel: Beltz.

Lüdi, N. (2009). *Die Zukunft Natur. Wie sich die Beziehung von Mensch und Natur verändern wird*. Zürich: Studie des Gottlieb Duttweiler Institut.

Martens, E. (2006). *Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie*. München: C.H. Beck.

Marx G. & Wollny A. (2009). Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. Teil 2: Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. *Z Allg Med*, 11, S. 467-476.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Menck, P. (2015). *Was ist Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Siegen: Universi.

Meske, M. (2011). *Natur ist für mich die Welt. Lebensweltlich geprägte Naturbilder von Kindern*. Wiesbaden: Springer.

- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), S. 5-17.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie. Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Grounded Theory Reader* (S. 11-42). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Meyer, U. I. (2011). *Der philosophische Blick auf die Natur*. Aachen: Fach-Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2011). Kulturwissenschaftliche Pädagogik. F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Band 2* (S. 602-614). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Miklitz, I. (2011). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Berlin: Cornelsen.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin u. a.: Walter de Gruyter.
- Morgan, M. (2016). Missverständnisse in der Kita. Erziehungsvorstellungen von Fachkräften und Migranteneltern im Spannungsfeld. *KiTa Aktuell* BY, 2016(3), S. 68-70.
- Mühler, K. (2008). *Sozialisation. Eine soziologische Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Müller-Funk, W. (2006). *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturtheorie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, F., Dolder, O., Bürgi, M. (2011). *Evaluation des Pilotprojekts Betreuungsgutscheine für die familienergänzende Kinderbetreuung in der Stadt Luzern*. Evaluationsbericht 2011. Luzern. Verfügbar unter [https://www.interface-pol.ch/app/uploads/2018/09/Be\\_Betreuungsgutscheine\\_LU\\_Evaluation\\_2011.pdf](https://www.interface-pol.ch/app/uploads/2018/09/Be_Betreuungsgutscheine_LU_Evaluation_2011.pdf) [13.07.2020]
- Neidhardt, F. (1971). „Modernisierung“ der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Sozialisation. F. Ronneberger (Hrsg.). *Sozialisation durch Massenkommunikation* (S. 1-20). Stuttgart: Enke.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation*. Wiesbaden: Springer.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Ökoprojekt - Mobilspiel e.V. München (2009). *Projekte, Materialien und Ansprechpartner zum Thema Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Umweltbildung / BNE*. Verfügbar unter [https://www.oekostation.de/docs/Recherche\\_Migration\\_Umweltbildung\\_BNE.pdf](https://www.oekostation.de/docs/Recherche_Migration_Umweltbildung_BNE.pdf) [01.07.2020]

Osterhammel, J. (2011). Die Vielfalt der Kulturen und die Methoden des Kulturvergleichs. F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 50-68). Band 2, Stuttgart: Metzler.

Österreicher, H. & Prokop, E. (2006). *Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben, erforschen*. Seelze: Kallmeyer, Klett.

Oswald, H. (1997). Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. R. Fatke (Hrsg.). *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (S. 51-75). Weinheim/Basel: Beltz.

Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2017). *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern*. Göttingen: Hogrefe.

Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., Roy, C. (2001). Reasons for Choosing Child Care: Associations with Family Factors, Quality, and Satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, S. 191-208.

Picht, G. (1989). *Der Begriff der Natur und seine Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pohl, D. T. (2006). *Naturerfahrung und Naturzugänge von Kindern*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

PONS Wörterbuch Latein – Deutsch: *Kultur*. Verfügbar unter <http://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/cultura> [07.07.2020]

Potwarka, L. R., Kaczynski, A. T. & Falck, A. L. (2008). Places to play. Association of park space and facilities with healthy weight status among Children. *Journal of community health*, 33, S. 344-350.

Presseportal der Deutschen Presseagentur (dpa) (2015). *EMNID-Umfrage belegt: Kindern fehlt der Kontakt zur Natur*. Verfügbar unter <http://www.presseportal.de/pm/37587/2948372> [29.06.2020].

Pungello, E. P. & Kurtz-Costes, B. (1999). Why and How Working Women Choose Child Care: A Review with a Focus on Infancy. *Developmental Review*, 19, S. 31-96.

Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: Oekom.

Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: Springer.

Rathmayr, B. (2014). Interdisziplinarität. C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 91-102). Wiesbaden: Springer.

- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1-20), Band 3, Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, B. (2006). *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK.
- Renz-Polster, H. (2014). Was Naturbegegnung für Kinder bedeutet. Wider die Verhäuslichung der Kindheit. *TPS. Draußen Sein*, 14(4), S. 4-7.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Reusswig, F., Christ, T. & Debernitz, A. (2014). *Naturbewusstseinsstudie 2013. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit & Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). Hannover.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rink, D., Wächter, M. & Potthast, T. (2004). Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsdebatte: Grundlagen, Ambivalenzen und normative Implikationen. D. Rink, M. Wächter (Hrsg.). *Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsforschung* (S. 11-34). Frankfurt/Main: Campus.
- Ritz-Schulte, G. (2014). Die Bedeutung von Naturerfahrung für die kindliche Entwicklung aus der Perspektive der Psychologie. A. Raith & A. Lude. *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert* (S. 89-100). München: oekom.
- Rohde, S. (2018). Zu Hause sein. *Psychologie Heute*, 45 (6), S. 19-25.
- Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg i. B.: Herder.
- Sabel, N. (2010). *Interkulturelle Kompetenz. Einfluss der Kultur auf das internationale Management*. Hamburg: Diplomica.
- Schäfer, L. (1993). *Das Bacon-Projekt. Von der Erkenntnis, Nutzung und Schonung der Natur*. Berlin: Suhrkamp.
- Schede, H.-G. (2000). *Der Waldkindergarten auf einen Blick*. Freiburg: Herder.
- Scheu, A. (2017). *Auswertung qualitativer Daten. Strategien, Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Schiemann, G. (1996). *Was ist Natur? Klassische Texte zur Naturphilosophie*. München: dtv.
- Schleer, C. & Reusswig, F. (2018). *Naturbewusstseinsstudie 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit & Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). Hannover.

- Schleer, C. & Reusswig, F. (2016). *Naturbewusstseinsstudie 2015. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit & Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.). Hannover.
- Schleicher, K. & Möller, C. (1997). *Umweltbildung im Lebenslauf. Altersspezifisches und generationenübergreifendes Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 473–486). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, S. J. (2011). Kultur als Programm – Jenseits der Dichotomie von Realismus und Konstruktivismus. F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 85-100), Band 2. Stuttgart: Metzler.
- Scholz, U. & Krombholz, H. (2007). Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. *Motorik – Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 2007(1), S. 17-22.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635> [22.07.2020]
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schwemmer, O. (2005). *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*. München: Wilhelm Fink.
- Schwiersch, M. (2009). Naturerfahrung und psychische Gesundheit bei jungen Menschen. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 54(3), S. 80-83.
- Schwingel, M. (2018). *Bourdieu zur Einführung* (8. Auflage). Hamburg: Junius.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and Behavior*, 23(4), S. 395–422.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtstudierende*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Seel, H.-J., Sichler, R., Fischerlehner, B. (1993). *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, S. 862–882.
- Spies, A. (2015). Die Transition vom Kindergarten zur Grundschule. Der Zeitpunkt der Weichenstellung zum Einstieg in den Anfangsunterricht oder mystifizierter Übergang im

Bildungssystem? K. Wetzel (Hrsg.). *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen* (S. 33-52). Wiesbaden: Springer.

Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.

Stanat, P., Rauch, D., Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. E. Klieme et al. (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.

Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer.

Statistisches Bundesamt (2019a). *Kitabetreuung nach Merkmalen 2018*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kita-betreuung-merkmale-2018.html> [25.06.2020].

Statistisches Bundesamt (2019b). *Kindertagesbetreuung*. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html) [25.06.2020].

Statistisches Bundesamt (2018). *Tageseinrichtungen für Kinder nach Art und Träger*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kindertageseinrichtungen-traeger-2018.html?jsessionid=E117E5959E02E19926FDFC10A1045F29.internet712> [03.08.2020]

Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Stern, M.J., Powell, R.B. & Ardoin, N.M. (2008). What difference does it make? Assessing outcomes from participation in residential environmental education program. *The Journal of Environmental Education*, 39 (4), S. 31-43.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden: Springer.

Tenbruck, F. H. (1990). *Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft* (2. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Textor, M. R. (2020). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: Books on Demand.

Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“*. Wiesbaden: Springer.

Thomas, S. (2018). *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 16. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Veith, H. (2008). *Sozialisation*. Stuttgart: utb.
- Vester, H.-G. (2010). *Kompendium der Soziologie III. Neuere soziologische Theorien*. Wiesbaden: Springer.
- Viernickel, S. (2009). *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* (10. Überarbeitete Gesamtauflage). Freiburg: Herder.
- Wolch, J., Jerrett, M., Reynolds, K., McConell, R., Chang, R., Dahmann, N., Kirby, B., Gilliland, F., Su, J. G., Berhane, K. (2011). Childhood obesity and proximity to urban parks and recreational resources. A longitudinal cohort study. *Health & Place*, 17, S. 207-214.
- Wals, A. E. J. (1994). Nobody planted it, it just grew! Young Adolescents' Perceptions and Experiences of Nature in the Context of Urban Environmental Education. *Children's Environments*, 11(3), S. 177-193.
- Wehinger, U. (2016). *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen. Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg i. B.: Herder.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby nature – a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), S. 311-330.
- Westphal, M., Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita. Empirische Forschungsergebnisse. W. Stange et al. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 244-254). Wiesbaden: Springer.
- Wetzel, K. (2015). *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen*. Wiesbaden: Springer.
- Wehrhöfer, B. (2006). Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. M. Grünhage-Monetti (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrationsorganisationen* (S. 28-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wulf, A. (2016). *Alexander von Humboldt und die Erfindung der Natur*. München: Bertelsmann.

Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer.

Wulf, C. (2014). Sinne. C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 103-112). Wiesbaden: Springer.

Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Zimmermann, P. (2003). *Grundwissen Sozialisation*. Opladen: Leske & Budrich.

Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 675-685). Wiesbaden: Springer.



# ANHANG

## Anhang 1: Interviewleitfaden

- I. Einwilligung zur Aufzeichnung des Interviews, Hinweis auf Anonymität, Verwendung und Speicherung der Daten (schriftliche Einverständniserklärung!)**
- II. Persönliches / Knappe Vorstellung des Dissertationsvorhabens**
- III. „Natur“ – Was bedeutet Natur für Sie?**
- IV. Kindergarten / Kinder**
  - Wie viele Kinder haben Sie?
  - Wie viele davon haben den Kindergarten besucht oder besuchen gerade einen?
  - Was erwarten Sie von einem Kindergarten? Was sollen Ihre Kinder im Kindergarten lernen? (- *Wie wichtig ist Bildung?*)
  - Warum haben Sie sich gerade für diesen Kindergarten xy entschieden?
  - Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeit in Ihrem Kindergarten? Was macht Sie so zufrieden / unzufrieden?
- V. Eigene Naturerfahrungen**
  - Was machen Sie mit Ihren Kindern in der Freizeit?
  - Wie oft sind Sie selbst in der Natur unterwegs? Wie oft mit Ihren Kindern? (Wie viele Stunden pro Woche, pro Tag, ...)
  - Was machen Sie mit Ihren Kindern, wenn Sie in die Natur gehen?
  - Was bedeutet Natur für Sie? (in Ihrem Heimatland/ hier in XXX) -> Bezug auf das zur Einführung erstellte Brainstorming „Natur“
  - Beschreiben Sie ihre Kindheit. Wo waren Sie als Kind in der Natur unterwegs?
- VI. Waldkindergarten / Bildung und Natur**
  - Kannten Sie das Konzept Waldkindergarten bereits vorher? Gab es/gibt es in Ihrem Herkunftsland Waldkindergarten oder ähnliche Formen?
  - Was lernen Kinder in einem Waldkindergarten?
  - Warum haben Sie ihr Kind im Waldkindergarten angemeldet?
  - Kann für Sie Bildung in der Natur stattfinden? Passen Bildung und Natur zusammen? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
  - Was müsste ein Bildungsprogramm in der Natur bieten, damit Sie ihr Kind dort anmelden?
  - Welche Erfahrungen haben ihre Kinder im Waldkindergarten gemacht? Was berichten Ihre Kinder, wenn Sie vom Kindergarten nach Hause kommen?
  - Hat sich Ihre Sicht auf den Waldkindergarten geändert? Wenn ja, inwiefern?

Einleitender Schlussteil

- VII. Persönliches des Interviewpartners**
  - Name
  - Alter
  - Ethnische Zugehörigkeit
  - (Wohnhaft in welchem Teil Berlins?)
  - Wohnhaft in Deutschland seit
  - Beruf / Ausbildung / Bildungsstand
  - Anzahl der Kinder / in welchem Alter
  - Dauer der Kindergartenzeit der Kinder bisher

## Anhang 2: Codierleitfaden für die deduktiv erstellten Kategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Spezielle Kodierregeln
<b>Begriffsverständnis Natur (D)</b>	Alle Textstellen, die auf eine Deutung des Begriffs "Natur" hinweisen	WK01: "Natur für mich ist zuhause. Ich bin auch aufgewachsen in ... also, mit den Bäumen, mit den Tieren, Wasserfälle."	Jegliche Form der Beschreibung von Natur, d.h. sowohl faktische als auch emotionale, etc.
<i>Natur als Ort des Lernens (D)</i>	Alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Eltern die Natur als Lernort in jeglicher Hinsicht wahrnehmen	WK03: "Also ich finde grundsätzlich sollen alle Kinder sehr großen Bezug auf die Natur haben, also Natur gibt's nichts besseres, wo man lernen kann und überhaupt das Leben genießen. (Lachen) Vor allem als Kind, also nicht nur als Kind, also als Erwachsener auch."	
<b>Begriffsverständnis Waldkita (D)</b>	Alle Textstellen, die auf konkrete Ideen und Vorstellungen des Waldkindergartens hinweisen	WK01: "... deswegen habe ich auch, also ich wollte sehr sehr gern auch einen Waldkindergarten .. und ähm weil ich dieses an frischer Luft sein, dieses Freiheit, was .. die sind hier viel .. du hast schon gesehen. Die haben Interesse an diesem Baum oder an dieser Pflanze oder dieser Ameise. Die machen, die sind FREI so zu erleben, was die spüren"	
<i>Waldkita als Ort von Freiheit / nicht geschlossener Raum (D)</i>	Alle Textstellen, die den Punkt des Waldkindergartens als Ort ohne Dach und Wände beschreiben und die daraus resultierenden Vor- und Nachteile benennen	WK07: "also dieses immer raus gehen und ähm (..) ich finde schon, das beeinflusst also positiv die Kinder halt immer draußen zu sein. Die sind ja eigentlich nicht dafür (..) gemacht, in der Wohnung zu bleiben eigentlich. Wir fanden das schon toll halt, dass die dann einfach mal draußen sind."	Sowohl positive als auch negative Assoziationen
<i>Waldkita als Ort des Lernens und Forschens (D)</i>	Alle Textstellen, die den besonderen Lernraum Waldkindergarten und dessen Kompetenzvermittlung beschreiben	WK02: "also mein Kind weiß, dass wenn er einen Apfel fertig gegessen hat und er im Wald ist, er den Apfel wegschmeißen, also auf den Boden schmeißen kann. Also das ist sozusagen ein subliminaler Gedanke, der .. aber, er weiß, dass er DAS wegschmeißen kann und die Flasche aber nicht, weil er weiß, dass aus einem Apfel, also das ein Apfel, sagen wir mal so jetzt unter uns, kompostierbar ist. Also das der verschwindet. Aber der .. die Plastikflasche nicht. Oder die Bonbon.. also dieser Bonbonpapier nicht. Das weiß er."	Lern-, Forschungs- und Erfahrungsraum Waldkindergarten, der die Kompetenzen der Kinder auf unterschiedliche Weise fördert
<i>Waldkita als Ort der Motorik / Bewegung (D)</i>	Alle Textstellen, die belegen, dass der Waldkindergarten Kompetenzen im motorischen Bereich fördert	WK11: "[Name des Kindes] is kind a great balance she is a with her standing and falling and running. She doesn't fall down ah very easily (..) endurances is nice and I think it's really good at this age (..) Rollerblade, two kilometers and Inlineskate [...] to the next town (unverständlich) she does all by herself."	Positive wie negative Assoziationen
<i>Beobachtungen Veränderungen des Kindes durch Waldkita / Waldtag (D)</i>	Alle Textstellen, die von beobachteten Veränderungen der Kinder durch ihre Betreuung im Waldkindergarten oder durch regelmäßig stattfindende Waldtage durch die Eltern berichten (insb. In Hinblick auf gesundheitliche Themen, Ausdauer und Kreativität, sowie sonstige)	WK02: "Also der wesentliche Unterschied aufgefallen, dass die (..) das man bei [Name des Kindes] gewohnt ist, nicht sozusagen dem Verlangen nach einem fertigen Spielzeug, sondern dass er sich die Sachen (..) dass er eine UNGLAUBLICHE Phantasie hat, ne? Also was halt ein Blatt für ihn bedeutet? Ist es halt ein Hut oder was auch immer. Das hat er sicherlich [...] von dem, was er im Kindergarten lernt."	Positive wie negative Veränderungen und Vergleiche
<i>Wissen / Annahmen über Waldkita-Konzept (D)</i>	Alle Textstellen, die belegen, dass und welche Informationen über Waldkindergärten vor und während der Kitasuche bekannt war bzw. nicht bekannt war	WK04: "Wir wussten nicht genau... was die Unterschiede sind oder wie, wie groß ein Vorteil es ist"	Nur das reine Wissen oder Nicht-Wissen über das Waldkita-Konzept, keine Entscheidung für oder gegen das Konzept

<b>Begriffsverständnis Kindergarten (D)</b>	Alle Textstellen, die auf eine Deutung des Begriffs "Kindergarten" hinweisen	WK09: "Vor allem muss er gut betreut werden [...] Die Institution ist besonders wichtig wegen der Sprache"	
<i>Kita als Ort des Kompetenzerwerbs (D)</i>	Alle Textstellen, die beschreiben, welche Kompetenzen sich die Eltern für die Kinder aus der Kitazeit wünschen/erhoffen/erwarten	WK10: "Also ich will schon, dass mein Kind [das] brauchen kann. Nicht nur weil er hingeht, weil er zur Schule geht. Sondern einfach so (...) er lernt was für das Leben"  WK04: "Lernen einfach wie man spielt mit anderen Leuten, oder Kinder umgeht, ja das gut mit anderen Menschen klar kommt, denk ich, das ist das Wichtigste"	
<i>Kita als Ort für gezielte Schulvorbereitung (D)</i>	Alle Textstellen, in denen Eltern die Schulvorbereitung der Kinder im Kindergarten ansprechen	WK08: "Ich bin der Auffassung, dass das Kind jetzt nicht ähm mit irgendwelchen naturwissenschaftlichen Begabungen oder keine Ahnung Kenntnissen schon in die Grundschule gehen muss (...) die Eltern oder die Erzieher geben ein bestimmtes Maß an die Hand. Das ist meine Auffassung. Ähm (...) das andere ist dann der Lehrauftrag der Lehrer, finde ich."	Sowohl in Hinsicht auf das Erwarten einer expliziten Schulvorbereitung in der Kita als auch die Ablehnung gegen eine solche
<i>Kita als Ort des Spracherwerbs (D)</i>	Alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass Eltern der Spracherwerb in der Kita wichtig ist	RK02: "Wir sprechen nur englisch zu Hause. Von mir (...) also der kann schon ein bisschen Deutsch verstehen. Also wenn ich mich mit meinen deutschen Freundinnen unterhalten, dann kriegt er das so ein bisschen mit. Aber ich wollte unbedingt, dass er deutsch von einer Muttersprachler lernen soll. Und auch von den anderen Kindern. Ich ja. Englisch wird er auch so später in seinem Leben kriegen."	Gilt sowohl für die Förderung sprachlicher Kompetenz allgemein, als auch für das Erlernen der deutschen Sprache sowie weiterer Fremdsprachen in der Kita
<b>Kriterien Bildungswahl Kita (D)</b>	Alle Textstellen, die auf Auswahlkriterien hindeuten, die eine Bedeutung bei der Kitasuche hatten	WK08: "Ich hatte mir auch Regelkindergärten im Vorfeld angeschaut ... und das sagte mir gar nicht zu, weil überwiegend was ich gesehen habe, war alles gepflastert"	Aktive Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Einrichtung, keine Randkriterien
<i>Entfernung (D)</i>	Alle Textstellen, die auf die Entfernung zur Kita als Kriterium in der Bildungswahl hinweisen	WK06: "ein, nein, ich wohn hier - was-drei oder vier Minute von eh zum Kindergarten [...] zu Fuß, ja. [...] Der andere ist da in Ecke, wie ich gesagt habe, ja, hier ist ein bisschen näher und die andere ist fast drei Kilometer. In [Name der Straße], das ist im Süden."	Entfernung Kita - Wohnort, Entfernung Kita - Arbeitsort, alle sonstigen Entfernungsbeziehungen zur Kita
<i>Bilingualität / Mehrsprachigkeit (D)</i>	Alle Textstellen, die auf ein bilinguales Konzept bzw. die Möglichkeit der mehrsprachigen Erziehung hinweisen	WT03: "Also sie geht in eine zweispr(...) Also bilingualen Kindergarten, also Spanisch und Deutsch. Aber (...) mir war das wichtig, einfach English und Deutsch als Muttersprachen."	
<i>Alter der Kinder bei Kitaeintritt (D)</i>	Alle Textstellen, die das Eintrittsalter der Kinder in die Kita als Kriterium in der Bildungswahl beschreiben	WK07: "Die ist im Mai drei geworden und im September hat sie angefangen. Und die ist jetzt sechs geworden."	
<i>Betreuungszeiten (D)</i>	Alle Textstellen, die auf die Betreuungszeiten in der Kita als Kriterium in der Bildungswahl hinweisen	WK03: "In erster Linie halbtags. Also ganztags wäre grundsätzlich nicht für uns in Frage gekommen."	
<i>Kosten (D)</i>	Alle Textstellen, die auf die Kosten für die Einrichtung als Kriterium in der Bildungswahl hinweisen	RK05: "Also es gab auch eine andere, wo ich auf der Warteliste stand, aber die war wesentlich teurer und deshalb."	inkl. aller weiteren möglichen zusätzlichen Kosten für Extraangebote, Mittagessen, etc.

<b>Entscheidung für eine Kita (D)</b>	Alle Textstellen, die den Entscheidungsprozess für eine Einrichtung beschreiben	WK07: "Also [Name des Kindes] ging zu einem Tagesvater und der macht genau dasselbe. Also der packt die Kinder auf ein Fahrrad und fährt in den Wald und bleibt den ganzen Vormittag und dann fährt er nach Hause [...] wir waren bei ihm, das war auch ein Freund von uns und wir wussten, dass der eben ungefähr dasselbe Projekt sozusagen mitführt und das war schon die Hoffnung, dass sie dann eben schon in Waldkindergarten dann kommt [...] alle unsere Freunde, also wir haben viele Bekannte, die eben in der Nähe wohnen oder auf jeden Fall in die Richtung. Und wir haben viele Bekannte, die dort die Kinder haben, von daher das war auch dann ein Grund"	Aktive Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Einrichtung, keine Randkriterien
<i>Konzept (D)</i>	Alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass das Konzept in der Entscheidung für eine Kita relevant oder nicht relevant war	WK03: "er meint, dass es unseren Waldkindergarten, besonders für einen Jungen muss es schon sein, ne, der muss Bäume klettern, also wo mein Mann gehört hat, dass die auch mal auf die, auf'n Baum klettern dürfen, da war er auch fasziniert, also viele Kindergärten erlauben es den Kindern gar nicht, auch wenn Bäume da im Garten stehen, erlauben die es denen nicht, aus Sicherheitsgründen und eh, wo er das gehört hat, dass er das, dass die das auch dürfen, meint er „Ja, auf jeden Fall muss mein Sohn da rein“.	
<i>Kitawechsel (D)</i>	Alle Textstellen, die einen Kitawechsel und dessen Gründe beschreiben	WK04: "Die Räumlichkeiten waren riesig. Die Zimmer waren alle (...) so groß wie hier (..) oder größer [zeigt auf die Lagerhalle, in der das Interview aufgenommen wurde, Anm. SN]. Das war ein bisschen unheimlich für die Kinder. Wir fanden das erstmal super, aber für Kinder ist es ein bisschen unheimlich in so großen Räumen zu spielen. [...] ich denke, es war entweder zu klein oder sie wollten es abschaffen. Ich weiß nicht, es gab irgendeine Änderung, was geplant war [...] es war Unsicherheit in allen Mitarbeitern da [...] Und dann Tagesmutter (..) für ein paar Monate. Was auch ok war. Die Zimmer waren relativ klein, aber wenig Kinder. Fünf Kinder insgesamt, denke ich und ähm (..) sie waren jeden Tag fast ein oder zwei Stunden auch draußen [...] das war ok kurzfristig, temporär, aber keine prominente Lösung für (..) fünf Jahre."	
<i>Betreuungsschlüssel (D)</i>	Alle Textstellen, die auf den Betreuungsschlüssel einer Einrichtung als Entscheidungskriterium hinweisen	RK10: "Oder eine Erzieherin vier Kinder, aber dann wenn du ... die Kindergärten hier in Berlin haben meistens nicht so viele Erzieherinnen. (..) Da hast du zwanzig Kinder zwei Erzieherinnen oder drei Erzieherinnen. Und das ist schon richtig viel."	
<b>Kindheitserinnerungen der Eltern (D)</b>	Alle Textstellen, die auf Kindheitserinnerungen der Eltern hinweisen	WK02: "Ich kann mich an eine Anekdote erinnern: ähm, im Kindergarten wurde uns gefragt [...] woher kommt der Reis? Und ich war der Meinung, dass der Bäcker sozusagen die einzelnen Reiskörner zusammenrollt. Das war meine Vorstellung im Kindergarten. Also, und zwar als ich fünf oder sechs Jahre alt war... also keiner hatte mir vermittelt, dass es eine Pflanze war. Für mich wurde alles von menschlicher Hand gemacht damals"	

<i>Freizeit / Ferien (D)</i>	Alle Textstellen, die elterliche Kindheitserinnerungen in der Natur mit Ferien und Freizeiterlebnissen verknüpfen	WT02: "Und dann also in den Sommerferien, wir sind nach Schottland gefahren und dann zwei Wochen, wir hatten einen „Caravan“, einen Wohnwagen und dann das war in die Natur. Wir waren mitten in einem Fluss und es gab immer ein paar Familien, die hatten auch große Kinder und wir, wir konnten dann vielleicht mit ähm acht oder neun, zehn mit den älteren Kindern ein bisschen laufen gehen und allein spielen und Bäume klettern und so weiter. Aber nur, nur in den Ferien ja."	
<i>Wohnort in der Kindheit (D)</i>	Alle Textstellen, die elterliche Kindheitserinnerungen in der Natur mit ihrem damaligen Wohnort verbinden	WT02: "Vororte. Viele Häuser, viele Straße, ähm. Obwohl nicht so viele Autos, weil es war ne große Fläche so und unser Haus, mein Haus war mittendrin. Und als Kind wir können überall laufen. Also es gibt nicht so viel Autos, aber es gibt nur ein paar Schule, ein paar grüne Flächen, nichts so viele Bäume, weil die Häuser ziemlich neu waren."	
<b>Freizeitverhalten (D)</b>	Alle Textstellen, die das Freizeitverhalten der Eltern mit ihren Kindern beschreiben	WK05: "Wir gehen Spielplatz, wir gehen zum Eis essen, McDonalds, wo gibt es Spielzeuge wir gehen. Wir gehen im Wald auch hier und ist ein Wasser [...] ein bis zweimal weil ist schwer für die Kleine [...] Mein Mann hat nur ein Tag frei, nur Sonntag. Deswegen und schau, ich kann nicht mit drei Kindern z.B. jeden Tag [...] So Sonntag wir gehen immer draußen. Samstag auch manchmal, aber Sonntag immer. Wir gehen spazieren mit den Kindern"	
<b>Eltern (D)</b>	Alle Textstellen, die weitere Informationen über die Elternteile selbst preisgeben	RK06: "Mein Mann hat (..) in England im Naturschutz gearbeitet."	
<i>Wohnortwahl der Eltern (D)</i>	Alle Textstellen, die eine Aussage über die derzeitige Wohnortwahl der Interviewpartner machen	RK05: "also da haben wir nichts gefunden und dann haben wir gedacht, wenn wir schon mal irgendwo hinziehen müssen, wo es dann günstiger ist, wo wir es uns leisten können, dann lieber irgendwo wo es ruhig ist. Da haben wir dann auch ein bisschen geguckt in Falkensee und so nach so Haushälften und so. Wir wollten halt wirklich einen Garten haben, wir haben auch hinter dem Haus eine Wiese. Wir wollten halt wirklich irgendwo haben, wo wir dann draußen auf ner Wiese oder im Garten sitzen können und schnell in irgendeinen Forst oder Parks."	
<i>Verbleib der Eltern in Deutschland (D)</i>	Alle Textstellen, die über die Bleibeabsicht der Interviewpartner in Deutschland berichten	WT03: "Ich denke, bis meine Tochter in die Schule geht, würde ich ganz gerne also in (...) Berlin bleiben."	
<b>Sonstiges (D)</b>	Alle sonstigen Textstellen, die keiner Oberkategorie zugeordnet werden können	WT03: "Also wie wir das in den englischsprachigen Ländern machen ist ein bisschen zu früh. Also wir fangen (..) mit fünf also Kindergarten an. Aber Kindergarten IST schon die [...] also Nursery mit drei, Vorschule mit (..) VIER [...] Und dann (..) Kindergarten mit fünf. [...] wenn die (..) Schüler in die erste Klasse gehen [...] sie schon also lesen können [...] Und ich finde das viel zu früh."	bspw. in Hinsicht auf das eigene Bildungsverständnis im Heimatland, die Wahrnehmung kultureller Unterschiede, etc.

## Anhang 3: Finales Kategoriensystem

### Begriffsverständnis Natur (D)

- Natur als...
  - Natur als Ort des Lernens (D)
  - Natur als Landschaft/Grün (Wald, Wiese, etc.) (IN)
  - Natur als Ort der Gesundheit
    - Natur als Ort der psychischen Gesundheit (Entspannung, Ruhe) (IN)
    - Natur als Ort der physischen Gesundheit/Frische Luft (IN)
  - Natur als Ort der Verbundenheit/Erinnerung/Sinnlichkeit (IN)
  - Natur als Ort ohne Menschen und Zivilisation (IN)
  - Natur als Ort von Aktivitäten/Sport/Ausflüge (IN)
  - Natur als attraktiver Ort für Kinder (IN)
  - Natur als Abenteuer - Wildnis Natur - Gefährliche Natur (IN)
    - Natur als gefährlicher Ort (IN)
  - Natur als Ursprung des Lebens/Ursprüngliches (IN)
- Naturkontakt im Alltag in D (IN)
- Änderung Wahrnehmung Naturverständnis (IN)
  - Gesellschaftliche/Kulturelle/Landschaftliche Verhältnisse (IN)
  - Änderungen durch das eigene Kind/Erwachsen werden (IN)
  - Andere Menschen (IN)
  - keine Änderung in der Wahrnehmung (IN)

### Begriffsverständnis Waldkindergarten/Waldtage (D)

- Waldkita/Waldtage als ...
  - Waldkita als Ort von Freiheit/nicht geschlossener Raum (D)
  - Waldkita als Ort des Lernens und Forschens (D)
  - Waldkita als Ort der Motorik/Bewegung (D)
  - Waldkita als Ort des sinnlichen Kontakts mit Natur (IN)
  - Waldkita als Ort für physische und psychische Gesundheit (IN)
  - Waldkita als Ort für Kreativität (IN)
    - Waldkita als Ort der Kommunikation/Sprache (IN)
- Beobachtungen Veränderung des Kindes durch Waldkita/Waldtag (D)
  - Gesundheit/Ausgeglichenheit (D)
  - Ausdauer (D)
  - Kreativität (D)
  - Wetterneutral (IN)
  - Aufmerksamkeit, Interesse für Natur (IN)
  - Räumliche Orientierung (IN)
- Wissen/Annahmen über Waldkita-Konzept (D)
  - Annahmen/Erwartungen WK (D)
  - Kenntnis WK-Konzept (Eltern) (D)
  - Meinung der Großeltern/Bekannte über WK (D)
  - Vergleich zu Waldorff-Kindergarten (IN)

### Begriffsverständnis Kindergarten (D)

- Kita als Ort des Kompetenzerwerbs (D)
  - Soziale Kompetenzen (D)
  - Grob- und Feinmotorik - Malen/Schreiben (IN)
  - Lebenskompetenzen (IN)
    - Grundverständnis für das Leben/ IV: Liebe für das Leben (IN)
    - Natürliche Zusammenhänge erkennen (IN)
    - Nachhaltigkeit/Lebenskompetenzen/IV: Bürgererziehung (IN)
- Kita als Ort für gezielte Schulvorbereitung (D)
- Kita als Ort der Entwicklung/Förderung (IN)
- Kita als Ort des Vertrauens/des guten Gefühls für die Eltern (IN)
  - Erhöhtes Sicherheitsbedürfnis (IN)
  - Kita als Ort des Wohlfühlens für die Kinder (IN)
- Kita als Ort des Spracherwerbs (D)
  - Fremdsprachen (D)
  - Deutsche Sprache (D)
  - Kita als Ort der Integration/Inklusion (IN)
- Kita als Entlastung für Eltern/Betreuungsort während Arbeit (IN)
  - Kita als Erweiterung zum Lernen in der Familie (IN)

- Kita als Ort des Draußen seins (IN)
- Kita als Ort der Freude/des Spaß habens/Spielen (IN)

#### **Kriterien Bildungswahl Kita (D)**

- Entfernung (D)
- Bilingualität/Mehrsprachigkeit (D)
- Informationsleck zu Kitas/Bildungssystem in Deutschland (IN)
- Alter der Kinder bei Kitaeintritt (D)
  - Tatsächlicher Kitabeginn der InterviewKinder (IN)
  - Wunschalter der Eltern (IN)
- Betreuungszeiten (D)
- Draußenfläche/Garten (IN)
- Größe (IN)
- Kosten (D)
- Verpflegung in der Kita (IN)
- Träger (IN)

#### **Entscheidung für/gegen eine Kita (D)**

- Vertrauen in die Erzieher (IN)
  - Beziehung Erzieher - Eltern (IN)
  - Beziehung Kind - Erzieher (IN)
  - Einbezug der Eltern/Familie in die Kita (IN)
- Auswahlprozess der Kitas (IN)
  - Freier Platz / Schwierigkeiten etwas zu finden (IN)
  - Kita als selektiver Ort (IN)
- Konzept (D)
  - Zusatzangebot Waldtage/Waldwoche (IN)
- Eindruck vor Ort (IN)
- Geschwisterkinder (IN)
- Kitawechsel (D)
- Betreuungsschlüssel (D)

#### **Kindheitserinnerungen der Eltern (D)**

- Kindheitserinnerung - Freizeit/Ferien (D)
- Kindheitserinnerung - Sonstiges (IN)
- Kindheitserinnerung - Wohnort (D)
- Kindheitserinnerung - Kita (IN)

#### **Freizeitverhalten (D)**

- Häufigkeit: Jeden Tag draußen (IN)
- Häufigkeit: Wochenende draußen (IN)
- Häufigkeit: mehrmals die Woche draußen (IN)
- Häufigkeit: weniger als einmal die Woche (IN)

#### **Eltern (D)**

- Beruflicher Bezug der Eltern zur Natur/Bildung (IN)
- Wohnortwahl der Eltern (D)
- Verbleib der Eltern in Deutschland (D)

#### **Sonstige (D)**

- Wahrnehmung kultureller Unterschiede (IN)
  - Kita im Heimatland (D)
  - Erziehung/Elternzeit (D)
  - Verhältnis zur Kälte (IN)
  - Bildungssystem/Bildungsverständnis (D)
  - Verhalten (IN)
- Kinderberichte aus der Kita (D)
  - Waldkita (D)
  - Kita mit Waldangebot (D)
  - Regelkita (D)

## Anhang 4: Interviewvariablen

Dokumentgruppe	Dokumentname	Alter	Abschluss	Beruf	Nationalität	Kinder
Waldkita	WK01-w36-BRA	36	hoch	M.A. Friedensforschung	Brasilien	3
Waldkita	WK02-w40-ITA	40	hoch	Radiologin	Italien	1
Waldkita	WK03-w29-KAS	29	niedrig	Assistenzausbildung	Kasachstan	2
Waldkita	WK04-m45-IRL	45	hoch	Medizintechnik	Irland	2
Waldkita	WK05-w27-KOS	27	niedrig	keine Ausbildung	Kosovo	3
Waldkita	WK06-m40+-NIG	40+	hoch	Jurastudium, jetzt Busfahrer	Niger	3
Waldkita	WK07-w42-ITA	42	hoch	Übersetzerin	Italien	1
Waldkita	WK08-w32-RUS	32	mittel	Handelsfachwirtin	Russland	1
Waldkita	WK09-w36-HUN	36	hoch	Verwaltung Ministerium für Umwelt	Ungarn	3
Waldkita	WK10-m30-BRA	30	hoch	Übersetzungen, statistische Befragungen, Nebenjobs	Brasilien	1
Waldkita	WK11-m38-USA	38	hoch	Lehrer	USA	2
Waldtage/Waldwochen	WT01-w37-DÄN	37	hoch	Architektin	Dänemark	2
Waldtage/Waldwochen	WT02-w42-ENG	42	hoch	Marktforschung	England	2
Waldtage/Waldwochen	WT03-w32-USA	32	mittel	Tänzerin, Pilates Trainer	USA	1
Regelkita	RK01-w34-SPA	34	hoch	Informatikerin	Spanien	2
Regelkita	RK02-w34-AUS	34	hoch	Landschaftsarchitektin	Australien	1
Regelkita	RK03-w37-RUS	37	hoch	Übersetzerin, Literaturwissenschaften	Russland	2
Regelkita	RK04-w31-USA	31	hoch	Übersetzerin	USA	1
Regelkita	RK05-w28-USA	28	hoch	Psychologie und Ingenieurswiss.	USA	1
Regelkita	RK06-w34-POL	34	hoch	Kulturwissenschaftlerin, Lehrerin, DAF	Polen	2
Regelkita	RK07-w35-ENG	35	hoch	selbstständig, Schwangerschafts-Concierge/Babyberater	England	2
Regelkita	RK08-w36-RUS	36	hoch	BWL/Marketing	Russland	2
Regelkita	RK09-w34-AUS	34	hoch	studierte Opernsängerin	Australien	1
Regelkita	RK10-w31-SLO	31	hoch	BWL/Werbewissenschaften	Slowakei	1



## Anhang 5: Definitionen der Bewertungskategorien innerhalb der verallgemeinerten Gruppen

### Naturverständnis

GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN				
		1	2	3	4	5
I Philosophisch- gesundheitliches Verständnis	WK04	A3	A3	A3	A1	A1
	RK10	A3	A4	A3	A1	A1
	WK10	A3	A2	A4	A1	A1
	WK08	A3	A2	A3	A4	A1
	WK06	A4	A4	A3	A1	A4
	WT03	A3	A4	A4	A1	A4
II Emotionale Verbundenheit	WK01	A1	A1	A4	A3	A3
	RK04	A1	A1	A2	A3	A2
	RK08	A2	A1	A4	A4	A4
	RK06	A2	A1	A4	A2	A3
	RK07	A2	A1	A4	A2	A4
	WT02	A4	A1	A4	A2	A4
	WT01	A4	A1	A2	A3	A4
	WK07	A4	A1	A4	A3	A1
III Bildungsaffines Verständnis	WK03	A1	A4	A4	A4	A1
	RK01	A1	A4	A3	A4	A2
	RK02	A1	A2	A4	A3	A1
	RK09	A1	A3	A2	A4	A4
	RK03	A1	A4	A4	A1	A2
	RK05	A1	A4	A2	A3	A2
	WK09	A1	A3	A3	A1	A4
IV Sportlich-aktives / abenteuerliches Verständnis	WK02	A3	A4	A1	A4	A4
	WK05	A4	A4	A2	A4	A4
	WK11	A4	A3	A1	A2	A3

Dimension 1: Natur als Ort des Lernens / Bildungs- und Forschungsraum für Kinder

Dimension 2: Natur als Ort der Verbundenheit und Schönheit

Dimension 3: Natur als Ort für Aktivitäten, Abenteuer und Gefahr

Dimension 4: Natur als Ort ohne Menschend / als Ursprung des Lebens

Dimension 5: Natur als Ort der Gesundheit

### Definition der Bewertungskategorien analog Dimensionen mit vier Ausprägungen

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Beispiel
A1 = Hohe Zustimmung	Hohe subjektive Übereinstimmung, dass Natur entsprechend der genannten Dimensionen verstanden wird	"Natur für mich ist zu Hause." (WK01:8)
A2 = Mittlere Zustimmung	Teilweise subjektive Übereinstimmung, dass Natur entsprechend der genannten Dimensionen verstanden wird	"Nee, eher wild. Also nicht wild, aber ich meine ich mag auch in den Wälder spazieren und solche Sachen machen. Und auch die Gebirge, naja auch Seen (lacht). Also ich mag auch diese Waldseen. Ganz dunkel und gemütlich. Ja allgemein alles, aber keine (..) ich weiß nicht. Keine spezifisches, also einfach was bei uns ist." (RK08:13)
A3 = Niedrige Zustimmung	Geringe subjektive Übereinstimmung, dass Natur, entsprechend der genannten Dimensionen verstanden wird	"Weg vom vom Straßen mit Autos und Lärm, [...] das ist einfach irgendwo ruhig und ähm (..) yeah peaceful (...) yeah, aber als Erholung denk ich ja auch ein bisschen, ja, wenn wir, wenn wir joggen gehn, das ist es auch sehr schön da, es ist ruhig." (WK04:38)
A4 = Zustimmung nicht klassifizierbar	Sofern über die Thematik berichtet wird, bleibt das persönliche Verständnis von Natur in der genannten Dimension unklar bzw. wird nicht erläutert	Keine Beispiel

## Bildungswahl

GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN			
		1	2	3	4
I a Organisatorischer Typ - Logistiker	WT03	A1	A3	A1	A3
	RK10	A1	A3	A1	A4
	RK02	A1	A2	A1	A4
	RK06	A1	A3	A1	A4
	<b>RK07</b>	A1	A2	A1	A4
	RK09	A1	A1	A1	A4
I b Organisatorischer Typ - Rahmenbedingungen	WK04	A1	A1	A4	A4
	<b>WT01</b>	A1	A2	A4	A4
	RK03	A1	A1	A3	A4
	RK08	A1	A1	A3	A4
	WK05	A4	A2	A4	A4
II Platzzusage	WT02	A1	A1	A4	A1
	RK05	A1	A1	A3	A1
	<b>WK06</b>	A1	A4	A3	A1
	WK11	A1	A4	A4	A1
	RK01	A1	A2	A2	A1
	RK04	A1	A3	A3	A1
III Konzepte und Inhalte	WK01	A3	A4	A2	A4
	<b>WK02</b>	A3	A4	A1	A4
	WK03	A3	A3	A1	A4
	WK07	A3	A4	A1	A4
	WK08	A3	A3	A1	A4
	WK09	A3	A2	A1	A4
	WK10	A3	A4	A1	A4

Dimension 1: Logistische Faktoren (Entfernung Kita-Wohnort, Möglichkeit der Anfahrt, etc.)

Dimension 2: Institutionelle Faktoren (Betreuungszeiten, Trägerschaft, Kosten, Größe, Eintrittsalter der Kinder, etc.)

Dimension 3: Inhaltliche Faktoren (Konzept, Draußenanlagen und deren Nutzung im Kitaalltag, Verpflegung, Einbezug der Eltern, etc.)

Dimension 4: Verfügbarkeit von Kitaplätzen

### Definition der Bewertungskategorien analog Dimensionen mit vier Ausprägungen

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Beispiel
A1 = Hohe Zustimmung	Subjektive Überzeugung, dass die entsprechend den Dimensionen genannten Kriterien ausschlaggebend für die Bildungswahl im Elementarbereich	"Eigentlich lag es an der location für mich. Also ich fahre... wir waren drei Jahre in einer deutschen Kita mit dem Großen und es war irgendwie so zwanzig Minuten zu Fuß und zehn Minuten mit den Öffentlichen. Und das war immer so schwierig, weil man musste nach Norden fahren, um wieder zurück zu kommen. Und das war total bescheuert. Und das habe ich zwei Jahre gemacht und es war auch so eine Notlösung eigentlich." (RK07:52)
A2 = Mittlere Zustimmung	Teilweise oder schwankende subjektive Überzeugung, dass die entsprechend den Dimensionen genannten Kriterien ausschlaggebend für die Bildungswahl im Elementarbereich	"Das war ein bisschen Letzte-Minute. Weil es gab (...) ich hab drei Jahre in Deutschland gearbeitet, aber immer mit befristeten Verträgen. Und in der Elternzeit war mein Vertrag beendet und dann habe ich einen neuen Job gesucht. Und ein bisschen zu schnell gefunden (lacht). Und dann brauchte ich eine Kita. Und ich habe nur in diese größeren Kitas angemeldet und da war ein Platz. Und ja, ich sag mal eher zufällig aber sehr sehr gut für uns." (RK01:42)
A3 = Niedrige Zustimmung	Geringe subjektive Überzeugung, dass die entsprechend den Dimensionen genannten Kriterien ausschlaggebend für die Bildungswahl im Elementarbereich	"Nee, also das ist jetzt. Also der neue Kindergarten ist für mich DEUTLICH ähm logistisch deutlich schwieriger." (WK02:71)
A4 = Zustimmung nicht klassifizierbar	Sofern über die Thematik berichtet wird, bleibt die persönliche Einstellung zur Aufgabe von Kitas unklar bzw. wird nicht erläutert	Kein Beispiel

## Kindergarten als Institution

GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN				
		1	2	3	4	5
I a Kita als Ort des Kompetenzerwerbs	WK01	A1	A4	A4	A4	A2
	WK02	A1	A4	A4	A4	A1
	WK04	A1	A4	A4	A4	A2
	WT02	A1	A4	A4	A3	A1
	WT03	A1	A4	A4	A3	A1
	RK01	A1	A4	A3	A1	A1
	<b>RK02</b>	A1	A4	A3	A2	A1
	WK03	A1	A4	A3	A1	A4
I b Kita als Ort der Schulvorbereitung	WK05	A1	A1	A4	A1	A1
	<b>WK11</b>	A1	A1	A4	A1	A4
	RK10	A2	A1	A1	A4	A2
II Kita als Betreuungsort	WK08	A4	A3	A1	A4	A1
	WT01	A2	A3	A1	A4	A3
	RK03	A3	A4	A1	A4	A1
	<b>RK04</b>	A4	A4	A1	A2	A1
	RK05	A3	A4	A1	A2	A1
	RK06	A2	A4	A1	A4	A1
	RK09	A4	A3	A1	A2	A1
	WK09	A2	A4	A1	A1	A2
RK07	A2	A4	A1	A1	A2	
III Kita als Ort sozialer Integration	WK10	A2	A4	A4	A3	A1
	RK08	A2	A3	A3	A3	A1
	<b>WK06</b>	A2	A2	A4	A4	A1
	WK07	A4	A4	A4	A2	A1

Dimension 1: Erziehungsraum - Fähigkeiten und Kompetenzen

Dimension 2: Bildungsraum - Gezielte Schulvorbereitung

Dimension 3: Betreuungsraum - Entlastung der Eltern

Dimension 4: Positiver Ort für die Kinder

Dimension 5: Vertrauen in Kita und Personal

### Definition der Bewertungskategorien analog Dimensionen mit vier Ausprägungen

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Beispiel
A1 = Hohe Zustimmung	Subjektive Überzeugung, dass die Kita Aufgaben entsprechend der genannten Dimensionen übernehmen soll	"Und ich hatte damals bemerkt, als er eins geworden ist, ja der braucht einfach so ein bisschen mehr, was ich ihm anbieten kann bzw. (...) soziale Möglichkeiten und so weiter. Ja, er ist ein sehr offenes Kind und ich dachte, eine Kita wäre für ihn ganz gut. Also besser als zu Hause bei der Mama zu bleiben." (RK02:62)
A2 = Mittlere Zustimmung	Teilweise oder schwankende subjektive Überzeugung, dass Kita Aufgaben entsprechend der genannten Dimensionen übernehmen soll	"Also er hat es gemocht. Die Kinder waren super super lieb und die Eltern auch. Das war so ein Elterninitiativ-Kinderladen. Und die Erzieherinnen auch. Aber ihm scheint auch die neue zu gefallen." (RK02:80)
A3 = Niedrige Zustimmung	Geringe subjektive Überzeugung, dass Kita Aufgaben entsprechend der genannten Dimensionen übernehmen soll	"Weil ich wollte wie gesagt wieder Vollzeit arbeiten. Und sogar jetzt schon, also (...) ich finds schon gut eigentlich, wenn die Kinder zusammen schlafen, also ihren Mittagsschlaf zusammen machen. (...) Ja, das (...) und danach abgeholt werden, das finde ich irgendwie gut. Ich kann es nicht begründen, aber ich finde es irgendwie gut." (RK02:144)
A4 = Zustimmung nicht klassifizierbar	Sofern über die Thematik berichtet wird, bleibt die persönliche Einstellung zur Aufgabe von Kitas unklar bzw. wird nicht erläutert	Keine Beispiel

## Verständnis Waldkindergarten

GRUPPE	INTERVIEW	DIMENSIONEN					WK bekannt
		1	2	3	4	5	
I WK als ganzheitliches Konzept	WK07	A1	A1	A1	A2	A4	ja
	WK02	A2	A1	A1	A2	A4	ja
	WK09	A1	A4	A1	A2	A4	ja
	WK10	A1	A2	A2	A4	A4	ja
	WK01	A2	A2	A1	A4	A4	ja
	RK04	A2	A4	A3	A3	A4	ja
II WK als Ort zum Erlernen von Fachkompetenz und physischer Fähigkeiten	WK03	A4	A2	A1	A3	A4	nein
	WK11	A4	A2	A1	A4	A4	nein
	WK05	A4	A2	A1	A4	A4	nein
	WT01	A4	A2	A2	A4	A3	ja
	WK08	A4	A1	A2	A4	A4	nein
	WT02	A4	A1	A4	A4	A3	ja
	RK10	A4	A1	A4	A4	A4	ja
	RK09	A4	A1	A4	A4	A3	nein
	WK04	A4	A3	A2	A4	A4	nein
WK06	A4	A3	A2	A4	A4	nein	
III Ohne konkrete Vorstellung vom WK, dafür (massive) Bedenken	RK01	A4	A4	A4	A4	A2	nein
	RK02	A4	A3	A3	A4	A1	nein
	RK03	A4	A4	A4	A4	A1	ja
	RK05	A4	A3	A4	A3	A1	nein
	RK06	A4	A4	A4	A3	A4	ja
	RK07	A4	A4	A4	A4	A2	ja
	RK08	A4	A3	A4	A4	A1	nein
	WT03	A3	A3	A4	A4	A3	ja

Dimension 1: Förderung personaler Kompetenzen

Dimension 2: Förderung von Fachwissen und Lernaktivitäten

Dimension 3: Förderung der physischen Fähigkeiten

Dimension 4: Förderung Sozialer und Kognitiver Kompetenzen

Dimension 5: Bedenken hinsichtlich Waldkita-Konzepts

### Definition der Bewertungskategorien analog Dimensionen mit vier Ausprägungen

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Beispiel
A1 = Hohe Zustimmung	Hohe subjektive Übereinstimmung, welche Aufgaben ein Waldkindergarten entsprechend der genannten Dimensionen übernehmen soll	„Mein Kind weiß, dass wenn er einen Apfel fertig gegessen hat und er im Wald ist, er den Apfel wegschmeißen, also auf den Boden schmeißen kann. Also das ist sozusagen ein subliminaler Gedanke, der (..) aber, er weiß, dass er DAS wegschmeißen kann und die Flasche aber nicht, weil er weiß, dass [...] ein Apfel [...] kompostierbar ist. Also das der verschwindet“ (WK02:53)
A2 = Mittlere Zustimmung	Teilweise oder schwankende subjektive Übereinstimmung darüber, welche Aufgaben eine Waldkita entsprechend der genannten Dimensionen übernehmen soll	"Ich habe gedacht es ist gut und das mein kleines Stadtkind endlich mal ein bisschen in die Natur kommt (lacht). (...) Den Bezug zu dem Wald so kriegt, weil das war für Michel auch so, weil er selbst dieses Waldbezug so stark hatte als Kind, war das gut so, ja" (WT01:185)
A3 = Niedrige Zustimmung	Geringe subjektive Übereinstimmung darüber, welche Aufgaben eine Waldkita entsprechend der genannten Dimensionen übernehmen soll	"Also wie gesagt, wenn es irgendwelche Ferienprogramme oder sonst was oder irgendwelche Camps für Kids also auch so Wald, nicht Wald aber ich meine, dass sie viel draußen sind, viel machen. Also ich weiß nicht, also ja Camp. Also ich finde es gut, auch wenn es mit Sport auch zu tun hat. Das finde ich noch besser. Ja, ich würde gerne sowas machen. Also sowas, also wenn es dann nicht jeden Tag ist, also einfach wie gesagt wie Ausflug oder wie kleine also wie Zeit im Sommer oder Herbst oder Winter so als Camp, sowas das würde ja, das könnte interessant sein." (RK08:217)
A4 = Zustimmung nicht klassifizierbar	Sofern über die Thematik berichtet wird, bleibt die persönliche Einstellung zur Aufgabe von Waldkitas unklar bzw. wird nicht erläutert	Kein Beispiel

## Anhang 6: Typologische Zusammenführung der Ergebnisse – Elterntypen

<i>Typus</i>	<b>Typ I</b>	<b>Typ II</b>
<i>Merkmalsraum</i>	<b>Sicherheit &amp; Praktikabilität</b>	<b>Organisation vor Kompetenzvermittlung</b>
<b>Natur</b>	Emotionale Verbundenheit Positive Erinnerungen aus der Kindheit in Zusammenhang mit Natur, Kinder sollen die Verbundenheit mit der Natur erlernen und in der Natur Spaß haben; Sicherheitsgefühl auch in der Natur hoch, Natur ist schützenswert, da essentieller Bestandteil der Kindheit, jedem Kind sollte Naturraum zur Verfügung stehen, frische Luft ist gut für Kinder und deren Gesundheit	Natur als Ort von Ruhe und Entspannung; Förderung von Gesundheit durch Natur; Natur ist unberührt und weitab von der Zivilisation; Gegenstück zur digitalen Welt und zum chaotisch empfundenen Stadtleben Natur ist schützenswert Natur soll größere Zusammenhänge sichtbar machen, Erhalt für kommenden Generationen wichtig; Nachhaltigkeitslernen und -denken
<b>Kita als Institution</b>	Kita als Betreuungsort Selbstentdeckendes Lernen ohne Druck, interesselgeleitete Angebote sollten im Vordergrund stehen, Schulvorbereitung ist unwichtig, Beziehung zwischen Kind und Betreuer sind wichtig, hohes Sicherheitsdenken; Betreuung während der Arbeitszeit als Entlastung für die Eltern	Kita als Ort des Kompetenzerwerbs Erwerb sozialer Kompetenzen, vernetztes Denken, Strukturen lernen, Angebote nach individuellen Interessen der Kinder, Projektlernen; Kita als Erweiterung des Lernumfeldes außerhalb der Familie, sichere Betreuung als Entlastung für die Eltern während der Arbeit; Großes Vertrauen in die Erzieher und die Kita - gut funktionierende Bildungspartnerschaft wichtig! Schulvorbereitung z.T. wichtig (Lesen, Schreiben, Zahlen); Lernen fürs Leben im Mittelpunkt
<b>Waldkita</b>	ohne konkrete Vorstellung von WK, dafür (z.T. massive) Bedenken Bedenken in Bezug auf das WK-Konzept werden klar geäußert, Kompetenzvermittlung wird vor allem in der Vermittlung von Fachwissen zum Thema Natur angenommen (Pflanzen- und Tiernamen, etc.)	Fachwissen / physische Fähigkeiten
<b>Bildungswahl</b>	Organisatorischer Typ - Logistiker Entfernung Kita - Wohnort wichtigstes Kriterium, institutionelle Faktoren wichtig aber nachrangig Garten oder Grünfläche wichtig	Organisatorischer Typ: Rahmenbedingungen und Logistiker Nähe der Kita zum Wohnort ausschlaggebend; Betreuungszeiten und große Flexibilität im Tagesablauf sind wichtig; Inhaltliche Faktoren sind nachrangig, lediglich der Draußenbereich wird als wichtig empfunden; Platzzusage ist kein finales Kriterium
<b>Zugeordnete Fälle</b>	RK06, RK07	WK04, RK10
<b>Kulturkreis</b>	Polen, England	Irland, Slowakei
<b>Bildungsstatus</b>	hoch: Lehrerin, hoch: Selbstständig als Schwangerschafts-Concierge	hoch, hoch
<b>Alter</b>	34, 35	45, 31

## **Anhang 7: Fallbeschreibungen / Fallzusammenfassungen**

### **Vergleichsgruppe Waldkindergarten**

#### Interview 1 (WK01\_w36\_BRA)

Interviewpartnerin 1 ist Mutter von drei Kindern, zwei davon haben den Waldkindergarten bereits durchlaufen, das dritte Kind beginnt demnächst seine Kindergartenzeit in der gleichen Einrichtung. Der Waldkindergarten war die erste Wahl für sie, das Konzept war durch den Ehemann (Deutschland) bekannt. In ihrem Heimatland hat sie einen naturbezogenen Beruf ausgeübt (Umweltbundesamt). Für die Anfahrt zur Kita ist sie bereit weitere Wege (20 Minuten mit dem Rad) in Kauf zu nehmen. Sie setzt großes Vertrauen in die Erzieher der Kita und schätzt die Einbindung der Eltern in der Einrichtung, bspw. nimmt sie gern an Familienaktivitäten der Kita teil oder tauscht sich mit den Erziehern aus. Die Erlangung schriftsprachlicher Handlungskompetenz steht für sie nicht im Vordergrund, vielmehr soll der Kindergarten ein Ort der Freude und Spaß mit anderen Kindern sein. Sie selbst ist aufgeschlossen gegenüber Neuem, beschreibt eine sehr hohe Lernbereitschaft in Alltagssituationen und scheint flexibel in ihrer Lebensgestaltung (sie berichtet von mehreren transkontinentalen Umzügen in den letzten Jahren).

In Bezug auf die Natur beschreibt sie diese in erster Linie als Ort des Wohlfühlens, sie selbst wohnt mit ihrer Familie am Rand eines Stadtwaldes einer mittelgroßen deutschen Stadt. Mit ihren Kindern ist sie viel in der Natur unterwegs (am See, mit dem Rad, etc.). Sogleich zieht sie einen Vergleich zwischen dem deutschen Naturraum und dem ihres Heimatlandes. Während der Naturkontakt in Deutschland zum Alltag gehört und gut zugänglich ist, bevorzugt sie die Wildheit von Natur, wie sie in ihrem Heimatland vorkommt. Der Naturbegriff ist entsprechend primär mit dem ursprünglichen „Zuhause“ verbunden und dort vorkommenden Landschaftsobjekten (*„mit den Bäumen, mit den Tieren, Wasserfälle“*). Dennoch besitzt sie ein ganzheitliches Grundverständnis in Bezug auf die Beziehung vom Menschen zur Natur (*„wir alle sind Teil dieser Erde“* und *„Kinder brauchen Natur“*). Es ist ihr wichtig, dass dieses Grundverständnis auch an die Kinder weitergegeben wird. Der Waldkindergarten scheint ihr dafür ein passender Ort zu sein.

#### Interview 2 (WK02\_w40\_ITA)

Interviewpartnerin 2 ist Mutter eines Kindes, das seit einem Jahr im Naturkindergarten angemeldet ist. Ein aktiver Wechsel von einer Regeleinrichtung in den Naturkindergarten wurde vollzogen, obwohl dieser mit erheblichem Mehraufwand während der Wechselzeit

sowie einem längeren Anfahrtsweg verbunden ist. Sie ist kulturell stark reflektiert. Ihr ist bewusst, dass in ihrem Heimatland anders mit bestimmten Themen umgegangen wird (bspw. anderes Verhältnis zu Kälte, Eltern haben ein anderes Sicherheitsbedürfnis und es herrschen andere Familienstrukturen und damit gesellschaftliche Erwartungen vor). Entsprechend ist ihr bewusst, dass sie Einstellungen und das Verständnis zu einer Sache ändern können. So hat sie außerhalb ihres Heimatlandes gelernt Freude an der Natur zu haben. Auch das Verständnis von Natur hat sich für sie verändert: Aufgewachsen in der Stadt, gab es nur wenige beispielbare Grünflächen. Die Kinder durften nicht allein auf die Straße gehen. Natur fand nur an Wochenenden statt und bedeutete für sie ein Ausflugsziel. Heute als Erwachsene ist die Natur Teil des täglichen Lebens, was auch durch die Anmeldung des Kindes im Naturkindergarten unterstützt wird. Natur ist für sie zu einem Ort des Lernens, Austobens und der körperlichen Betätigung geworden. Nachhaltiges Denken und das Verständnis für natürliche Zusammenhänge spielen für sie eine wichtige Rolle. Beides sollte einem Kind vermittelt werden. An erster Stelle steht für sie die Lernumgebung einer Kindertageseinrichtung, um Dinge zu lernen, „*die man zu Hause nicht lernen kann*“. Hier stellt sie den Erwerb sozialer Kompetenzen klar in den Vordergrund (spielen mit anderen Kindern, Einhalten sozialer Regeln, etc.) sowie kognitive Fähigkeiten wie Konzentration auf eine Sache. Der Erwerb schreibsprachliche Handlungskompetenz ist ihr nicht wichtig in der Kita. Zusammenfassend ist ein Kindergarten für sie ein Ort der Entfaltung und Bewegung. Als Rahmenbedingungen sind ihr drei Punkte wichtig bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung: Garten/Möglichkeit für die Kinder draußen zu sein, ein sehr guter Betreuungsschlüssel (1:6 plus Praktikanten, FSJler, BuFDIs) sowie ein Fokus auf der praktischen Vermittlung von Kompetenzen. Die Naturkita spiegelt für sie eine nordeuropäische Mentalität wider, die genau das hergibt. Als Elternteil ist sie aktiv in die Diskussionen des Elternvereins der Kita eingebunden und nimmt aktiv an Entscheidungsprozessen der Kita teil.

### Interview 3 (WK03\_w29\_KAS)

Interviewpartnerin 3 ist Mutter von zwei Kindern, eines ist bereits im Waldkindergarten, das Zweite folgt in den nächsten Monaten. Natur ist für sie etwas Gegenständliches, Lebendiges und Ästhetisches „*Wiese, Wald, Blumen, Bäume, Wasser [...] Vögel, Tiere*“. Sie erwähnt, dass bspw. Wüste keine Natur für sie darstellt, da offenbar die Kriterien Lebendigkeit und Schönheit für sie nicht bedient werden. Weiterhin macht sie einen klaren Dreiklang in Bezug auf Natur deutlich: in der Stadt gibt es für sie keine Natur, auf dem Dorf herrscht mehr oder

weniger Natur vor und lediglich auf dem Land gibt es Natur. Natur wird demnach definiert mit der Abwesenheit von Zivilisation. Die Kindheitserinnerungen in Bezug auf Natur sind insbesondere mit dem Garten der Großmutter verbunden. Natur hat demnach auch etwas Ursprüngliches für sie. Das Konzept der Waldkindergärten kennt sie aus einem Zeitungsartikel. Da die Suche einer Kindertageseinrichtung hauptsächlich in der Verantwortlichkeit der Mutter lag, konnte diese nach ihren Interessen eine Vorauswahl treffen. Die Wahl für die Waldkita basiert sehr stark auf einer Bauchentscheidung, dem guten Gefühl sowie auf der Projektion der eigenen Wünsche auf ihr Kind (*„genau das, was ich mir so vorstelle für ein Kind, was ich auch selber erleben würde als Kind“*). Entsprechend hat sie sich stark in das Thema Waldkindergarten rein gearbeitet, sich auch in Bezug auf die richtige Kleidung informiert. Dies gibt der Mutter Sicherheit für ihre Entscheidung. Sie selbst, ebenso ihr Mann, scheinen einen entspannten Umgang zum Thema Sicherheitsbedürfnis verinnerlicht zu haben, so dass sie ihr Kind allein ohne Aufsicht im Garten spielen lassen und ebenso einen Ort suchen, in dem ihr Kind Abenteuer erleben kann und nicht „zu sehr behütet“ wird. Auf Bäume klettern wird insbesondere für Jungen als Muss-Aktion in einem Kindergarten gesehen. Kindergarten im Allgemeinen ist ein Ort des Lernens und eben dafür da. Dabei steht das soziale Lernen klar im Vordergrund (*„soziales Verhalten, miteinander klarkommen, sich auf unterschiedliche Charaktere einstellen“*). Der Spracherwerb der deutschen Sprache spielt erst in einem zweiten Gedankengang, aber dann mit gleicher Intensität eine Rolle. Sie hat großes Vertrauen in die Einrichtung und die Erzieher und ist sehr interessiert an den Aktionen, die in der Kita angeboten werden. Sie fordert sich Informationen dazu aktiv ein. Sie unterstützt den Ansatz des selbsterfahrenden Lernens.

#### Interview 4 (WK04\_m45\_IRL)

Interviewpartner 4 ist Vater von zwei Kindern. Eines davon wird seit zwei Jahren in einer Waldkita betreut, das zweite Kind folgt mit einem Jahr in die gleiche Kita. Natur wird unmittelbar mit Umwelt und Umweltverschmutzung assoziiert, d.h. Natur ist etwas Gegenständliches (*„wie Wald und Wiese und Bäume“*), jedoch nur dann, wenn diese sich durch Sauberkeit (*„saubere Luft und Wasser“*) und Intaktheit zeigen (*„nicht beschädigt durch Müll oder Chemikalien“*). So sind Bäume für ihn Natur, ungesunde Bäume stellen jedoch keine Natur dar. Naturräume werden insbesondere als Orte der Ruhe und Erholung sowie für Sport genutzt. Diese heutige Nutzung deckt sich mit den Erinnerungen aus der Kindheit. Hier wurde Natur als Kulisse für Freizeitausflüge mit Eltern und anderen Kindern



beschrieben (Spaziergänge, Fahrrad fahren). Diese Nutzung von Natur wird auch mit den eigenen Kindern fortgeführt. Trotzdem bestand der Wunsch innerhalb der Stadt naturnah zu wohnen und entsprechend an den Stadtrand zu ziehen und ein Haus mit Garten zu bewohnen. Die Wahl auf einen Waldkindergarten fiel vor allem aus logistischen Gründen, da dieser sich in unmittelbarer Nähe des Wohnhauses befindet. Das Konzept Waldkindergarten war als solches vorher nicht bekannt. Eine stärkere Beschäftigung mit dem Konzept erfolgte erst nach Anmeldung des Kindes im Waldkindergarten. Die Anmeldung wurde durchaus als Herausforderung empfunden, da ein ständiges und regelmäßiges Interesse für die Kita während der Zeit auf der Warteliste bekundet werden musste. Insgesamt ist die Kitasituation sehr angespannt und in der Regel sucht man sich keine Kita aus, sondern wird von der Kitaleitung ausgewählt. Der Waldkindergarten wird als gesundheitsfördernder Ort angesehen und als Ort der Ausgeglichenheit. Die Wahl würde immer wieder auf einen Waldkindergarten fallen, jedoch nur, wenn die Komponente der Entfernung passend ist, da diese sich sowohl die berufliche Beschäftigung der Eltern auswirkt als auch auf das soziale Umfeld im Wohngebiet (*„das macht es dörflicher. Man kennt mehr Leute ... und sieht die immer wieder beim Brötchen kaufen am Sonntag morgen“*). Schulvorbereitung im Kindergarten wird als nicht vorrangig betrachtet, Lesen und Schreiben lernen in der Kita steht nicht im Fokus. Alles Wichtige lernen die Kinder im ersten Schuljahr und sind dann wieder auf dem gleichen Stand.

#### Interview 5 (WK05\_w29\_KOS)

Interviewpartnerin 5 ist Mutter von drei Kindern. Zwei gehen bereits in den Waldkindergarten, das dritte Kind folgt ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr im gleichen Kindergarten. Die Deutschkenntnisse der Interviewpartnerin waren nicht sehr stark ausgeprägt, wodurch sich die Gesprächsführung teilweise als schwierig erwies. Natur wird mit Blumen und Wiese assoziiert, der Bezug zur Natur ist eher gering. Natur wird eher weniger genutzt, da eher Freizeitelemente aufgesucht werden, an denen Spielzeug vorhanden ist (*„wir gehen Spielplatz, wir gehen zum Eis essen, McDonalds, wo gibt es Spielzeug wir gehen“*). Die Interviewpartnerin beschrieb die Freizeitgestaltung als schwierig mit drei Kindern, insbesondere da ihre Kinder sehr gerne draußen seien. Daher wird der Waldkindergarten als besonders positiv erachtet, da dieser den Kindern ausreichend Draußenzeit ermöglicht.

Die Interviewpartnerin weist darauf hin, dass sie in der Stadt aufgewachsen ist und eher weniger Berührungen mit Natur in der Kindheit hatte. Diese haben vor allem über ihren

Vater stattgefunden, der einen stärkeren Bezug zur Natur hat. Entsprechend ist der Vater vom Waldkindergartenbesuch seiner Enkel begeistert.

Die bisherige Entwicklung der Kinder im Waldkindergarten wird als sehr positiv bewertet. Dies gilt insbesondere für Fortschritte der Malkompetenz sowie der Zähl- und Schreibkompetenzen (*„die haben schon gelernt eins bis zwanzig, meine Tochter zum Beispiel [...] die kann [...] 'E' und 'L' schreiben [...] das finde ich gut [...] malen auch [...] wenn die anfängt hier, die hat nicht so gut gemalt und hat so gemacht, und jetzt malt gut die Bilder“*). Eine Vorbereitung schulischer Kompetenzen im Kindergarten wird demnach als wichtig erachtet. Die Vorstellungen werden jedoch auch im Waldkindergarten erfüllt. Deutsch lernen wird als wichtige Komponente für die Integration erachtet, allerdings gilt dies eher für die Mutter selbst als für ihre Kinder. Über das Deutsch lernen der Kinder im Kindergarten scheint sie sich keine Gedanken zu machen.

#### Interview 6 (WK06\_m40+\_NIG)

Interviewpartner 6 ist Vater von drei Kindern, von denen zwei mit ihm in Deutschland leben. Ein Kind besucht bereits den Waldkindergarten, das zweite Kind folgt ebenfalls in den Waldkindergarten. Natur wird ganzheitlich verstanden, d.h. Natur ist für den Interviewpartner etwas Allumfassendes und Übergreifendes (*„wenn ich seh Natur, ich denke sofort an das Univers“*). In einem weiteren Assoziationsschritt wird Natur mit grünen Landschaften verbunden (*„Grünwelt“*). In Erinnerung an die eigene Heimat bekommt Natur zusätzlich die Assoziation zur Wüste, da diese im Heimatland vorherrschend ist. Natur hat also für den Interviewpartner einen starken regionalen Bezug und verändert sich je nach Aufenthaltsort. Es ist außerdem erkennbar, dass sich der Naturbegriff erweitert, je länger darüber nachgedacht wird. Die Verschiebung des Naturverständnisses ist zudem über die Zeitspanne des Lebens erkennbar: Im Heimatland wurde Natur fast ausschließlich als funktionaler Nutzort angesehen, um bspw. Gemüse anzubauen, währenddessen er in Deutschland anders belegt ist. Die Wahl eines Waldkindergartens für die eigenen Kinder ist aus der Not entstanden. So war dieser Kindergarten der einzige, der sich mit dem Anliegen der Eltern, ihre Kinder in einem Kindergarten betreuen zu lassen, beschäftigt hat. Entsprechend dankbar ist der Interviewpartner den Erziehern für ihre Unterstützung und hat großes Vertrauen in die Einrichtung und die Erzieher. Ein Kindergarten ist für ihn von besonderer Bedeutung in Hinsicht auf den Spracherwerb für die Kinder. Sprache wird als grundlegender Bestandteil für Integration gesehen und kann in Hinsicht auf die deutsche Sprache nicht im Elternhaus erfolgen. Beim Aufnahmegespräch war der Spracherwerb

ausschlaggebend für die sofortige Zusage („*Hauptsache meine Kinder haben Spaß und er muss auch nur die deutsche Sprache lernen*“). Darüber hinaus findet auch eine Projektion der erworbenen Kompetenzen aus der eigenen Kitazeit auf die Kinder statt („*Ich hab schreiben, malen und spielen. Das habe ich gelernt im Kindergarten. Ja, das mein Wunsch auch für meine Kinder im Kindergarten*“). Eine Vorbereitung auf die Schule ist demnach gewünscht, wird aber nicht explizit verlangt bzw. war kein Kriterium für die Wahl des Kindergartens. Das Konzept von Waldkindergärten war vorab nicht bekannt. Die Tatsache, dass die Kinder viel Zeit im Wald verbringen wurde als „kleineres Übel“ angenommen, da die Zusage für einen Kitaplatz höhere Bedeutung hatte. Auch hier spielte der Gedanke der sozialen Inklusion eine Rolle beim Interviewpartner („*mein Sohn soll einen Platz haben, egal welche Kindergarten ist [...] Er sitzt zu Hause und das war meine Sorge*“).

#### Interview 7 (WK07\_w42\_ITA)

Interviewpartnerin 7 ist Mutter eines Kindes, welches seit drei Jahren den Waldkindergarten besucht. Vor dem Waldkindergarten wurde das Kind von einem befreundeten, naturpädagogisch arbeitenden Tagesvater betreut. Dieser stellte auch den Kontakt zum Waldkindergarten her. Das Bild vom Waldkindergarten ist für sie eine Projektion der eigenen Kindheit („*so richtig wie früher [...] das ist herrlich, wenn man im Kindergarten ankommt*“). Natur bedeutet für die Interviewpartnerin unbebaute, weite Landschaften wie Wälder oder Berge. Insbesondere Berge sind ihr aus der eigenen Kindheit sehr präsent im Kopf. Sie nimmt aktiv wahr, dass sich der Naturbezug durch das Leben in Deutschland verändert hat. Dies führt sie darauf zurück, dass der Kontakt zur Natur in Deutschland wesentlich stärker ausgeprägt ist als in Italien, da Natur zum deutschen Alltag dazugehört. Wald als Naturraum wird eng verknüpft mit Besuchen in Deutschland („*also ich verbinde das sehr. Und ich habe immer den Eindruck gehabt, dass wenn ich dann nach Deutschland gefahren bin immer, mir kam immer der Himmel größer vor und immer voller Wälder. Also das ist für mich eben das Land der Wälder*“). Sie hat zudem den Eindruck, dass in Deutschland respektvoller mit der Natur umgegangen wird. In der eigenen Kindheit hat Natur nur an den Wochenenden stattgefunden und wurde dann hauptsächlich für sportliche Aktivitäten wie Wandern genutzt. Sie bezeichnet sich selbst als Stadtkind.

Die Eltern sind beide Freiberufler, daher spielte die Betreuungszeit bei der Kitawahl keine primäre Rolle. Dies gilt ebenfalls für die Entfernung zur Kita. Ein Umzug innerhalb der Stadt während der Kitazeit wurde nicht zum Anlass genommen, auch die Kita zu wechseln, da die Zufriedenheit mit der Einrichtung sehr groß ist. Vielmehr wird der erweiterte Anfahrtsweg

(ca. 40 Minuten mit dem Rad) als Entschleunigung gesehen. Ein Kindergarten ist neben der großen Aufgabe der Sozialisation der Kinder auch ein Ort für die Eltern, um Unsicherheiten in Erziehungsfragen zu klären. Dafür ist eine enge Zusammenarbeit mit den Erziehern und ein großes Vertrauen wichtig. Für die Schulwahl, die demnächst ansteht, wird eine Schule in der Nähe zur Wohnung favorisiert. Hier spielen insbesondere Faktoren der Selbstständigkeit des Kindes (alleine zur Schule gehen) sowie soziale Aspekte (Freunde im direkten Wohnumfeld finden) eine große Rolle. Das Vorschulprogramm in der Kita wird begrüßt, jedoch wird ein forciertes Vorbereiten der Kinder auf die Schule als nicht notwendig erachtet. Grundsätzlich hat die Interviewpartnerin eine gelassene Einstellung zum Thema Schulstart.

#### Interview 8 (WK08\_w32\_RUS)

Interviewpartnerin 8 ist Mutter eines Kindes, das seit eineinhalb Jahren den Waldkindergarten besucht. Mit Natur verbindet sie regionale Orte, wie einen nahegelegenen Fluss oder Wald. Sie assoziiert Natur außerdem sehr schnell mit Gesundheit, indem sie sowohl auf die frische Luft in der Natur hinweist als auch auf das gestärkte Immunsystem ihres Kindes, welches dieses durch den Besuch im Waldkindergarten ausgebildet hat. Naturerleben in der Stadt wird als schwierig eingeschätzt, daher stellt der Waldkindergarten eine Möglichkeit für sie als Mutter dar, dass ihr Kind ausreichend an der frischen Luft unterwegs ist (*„gerade wenn wir jetzt in der Stadt wohnen, hat das Kind [...] jetzt gerade in der heutigen Zeit mehr die Möglichkeit HIER die Natur zu erleben als jetzt nur mit uns zu Hause, mal am Wochenende oder mal am Nachmittag“*). Natur im eigenen Erleben aus den Kindheitserinnerungen wird mit *„Ruhe. Dreck. Erde. Matsch. Spaß“* positiv besetzt. Natur war stets ein Raum, in dem man mit Freunden aktiv war (Fahrrad fahren, schwimmen, Lagerfeuer, etc.) und gleichzeitig die Freiheit genossen hat. Das unbeaufsichtigte Spielen, was zurückblickend sehr geschätzt wurde, gilt jedoch nicht mehr für die eigenen Kinder. Das erhöhte Sicherheitsbedürfnis der Mutter bzw. Eltern scheint dafür der Grund zu sein. Da die Interviewpartnerin das Spielen in der Natur jedoch nach wie vor als sehr wichtig erachtet sowie dies in der aktuellen Situation unterrepräsentiert sieht (*„Wir hatten diese Möglichkeit. Hat man heutzutage nicht mehr ganz so“*), war sie sofort begeistert vom Konzept des Waldkindergartens. Entsprechend war der Waldkindergarten ihre erste Wahl und sie wäre bereit gewesen, dafür eine größere Entfernung zurückzulegen. Antrieb dahinter ist die Projektion der eigenen Kindheit auf das Kind (*„er soll das auch erleben dürfen, was ich erlebt habe“*). Der Vorbereitung auf die Schule sieht sie gelassen entgegen. Sie ist der

Meinung, dass Kinder nicht mit besonderen Kenntnissen in die Schule kommen müssen. Alles Wichtige wird bis dahin vermittelt, woran nicht nur die Erzieher beteiligt sind, sondern auch Eltern eine entscheidende Rolle haben. Die Qualität einer Kita sieht sie insbesondere in Abhängigkeit von den Erziehern, so dass sie dahingehend ein großes Vertrauen in die Betreuer aufgebaut hat. Sie ist sehr dafür, dass das Naturerleben auch nach dem Austritt aus dem Kindergarten für die Kinder weitergeführt wird, da die technische Welt heute einen sehr großen Einfluss auf Kinder und Jugendliche hat und die Natur einen Ausgleich schafft.

#### Interview 9 (WK09\_w36\_HUN)

Interviewpartnerin 9 ist Mutter von drei Kindern, von denen eines bereits den Waldkindergarten besucht. Die beiden weiteren Kinder sollen folgen, sofern der Waldkindergarten für sie passt. Die Beachtung der Bedürfnisse des Kindes steht für sie an erster Stelle (*„ob es ihm gut geht, ob er Lust hat draußen zu spielen“*). Durch schlechte Erfahrungen hat sie sowohl ein sehr hohes Sicherheitsbedürfnis für die Betreuung der Kinder in einer Kindertageseinrichtung als auch Erfahrungen von Ausgrenzungen ausländischer Kinder. Um den ihrer Meinung nach passenden Kindergarten als Betreuungsort nutzen zu können, haben die Eltern den Wohnort in den Kindergartenort verlegt. Neben einer guten Betreuung, die sie an erster Stelle nennt (*„vor allem muss er gut betreut werden“*), ist der Ausbau der Sprachkompetenz ein wichtiger Punkt für die Entscheidung für einen Kindergarten. Sie ist sehr reflektiert und nimmt die eigenen Grenzen wahr (*„ausschließlich ungarisch, weil dies die Sprache ist, die wir beherrschen 100 %ig. Deutsche Sprache beherrschen wir nicht 100%ig. Also weder ein Irrsinn oder Irrtum das beibringen zu wollen mit Fehlern so“*). Die sprachliche Entwicklung ihres Kindes im Waldkindergarten schätzt sie als sehr gut ein. Die anfänglichen Befürchtungen bei der Betreuung in einem Waldkindergarten (häufiges Kranksein, Auskommen ohne Toiletten und Strom, etc.) haben sich nach einer Eingewöhnungszeit als unbegründet gezeigt (*„Viele sagten, dass mein Kind wird nie krank. Das hat sich auch bestätigt [...] einiges hat sich bestätigt und das mit Wasser und Strom und Reinlichkeit, das nicht!“*). An einem Waldkindergarten gefallen ihr insbesondere die Weitläufigkeit und die Freiheiten der Kinder (*„Der eine Papa hat den Regelkindergarten zu Käfighaltung umbenannt (lacht). Da wollte ich nicht mitmachen“*). Für die Auswahl eines Kindergartens war insbesondere der erste Eindruck des Personals von Bedeutung. Schwierigkeiten bestanden hier bereits in der Kommunikation mit der Leitung. Natur ist für Sie ein Ort fernab der Zivilisation und stark mit Emotionen und Erinnerungen an Aktivurlaube in der Natur verbunden. Natur wird zudem als etwas Schönes assoziiert. Die Natur bietet für Kinder einen Aktionsraum, in dem sie nicht nur motorisch ein großes

Angebot wahrnehmen können, sondern auch andere Kompetenzen schulen. So ist Natur Bestandteil in Kinderliedern und Texten während der Kita und zu Hause. Die Interviewpartnerin findet es daher nur natürlich dem Kind diese Dinge auch in der dafür entsprechenden, natürlichen Umgebung zu vermitteln (*„es geht in diesem Alter alles um die Natur“*).

#### Interview 10 (WK10\_m30\_BRA)

Interviewpartner 10 ist Vater eines Kindes, welches seit drei Jahren im Waldkindergarten betreut wird. Ihm ist die prägende Funktion der Eltern auf die Kinder sehr bewusst, weshalb auch Sozialisations- und Bildungsentscheidungen aktiv und reflektiert getroffen werden.

Natur wird als etwas philosophisch Ursprüngliches wahrgenommen, als eine Art des Sich-zu-Hause-fühlens. Fühlen und Wahrnehmen spielt eine bedeutende Rolle in der Assoziation mit Natur, so wird diese als *„Gefühl von Füßen in Sand und Meer“*, der Geschmack *„von Früchten im Garten“* oder *„Grün, dass man sieht“* beschrieben. Natur wird gleichzeitig angeführt als unabdingbar für die psychische Gesundheit des Menschen und als Gegensatz zu Technik und der digitalen Welt. Dieser natürliche innere Drang nach Natur wird im Waldkindergarten bedient, so dass der Interviewpartner das Gefühl hat, dass der Bedarf des Kindes nach Natur bereits dadurch vollkommen gedeckt ist (*„Ich sag: lass uns in die Natur! Aber dann sagt er: Nee, ich will zu Hause bleiben [...] Dann hat er irgendwie kein Bedürfnis mehr“*).

Die Mutter des Kindes ist Botanikerin und war ausschlaggebend beteiligt an der Kitawahl für den Sohn. Leitender Gedanke war die mögliche Überförderung des Kindes durch zu viele Reize in einer Regelkita (*„Sie hat keine Lust gehabt oder Interesse für [Name des Kindes] zu schicken in so eine Ort, das einfach so die Zukunft von ADHS-Kunde [...] sie wollte schon gerne so eine Ort, dass man so mit Naturbindung hat“*). Der Vater unterstützte dieses Vorhaben, da auch er das Voranschreiten der Naturentfremdung als negativ empfindet. Der Kindergarten an sich ist für ihn kein Ort der reinen Betreuung von Kindern, sondern ein Ort sozialen Lernens, an dem Kinder als Individuen wahrgenommen und entsprechend gefördert werden. Dabei legt er sehr viel Wert darauf, dass Kinder nicht zum Funktionieren erzogen werden, sondern sich persönlich entwickeln können. Bewegung im Kindergarten ist ihm sehr wichtig, was im Waldkindergarten absolut erfüllt wird. Darüber hinaus hat er das Gefühl, dass der Waldkindergarten sein Kind sehr gut auf das spätere Erwachsenenleben vorbereitet. In der eigenen Kindheit wurde der Interviewpartner nicht in einem Kindergarten betreut, da diese in seinem Heimatland und dem Wohnort nicht angeboten wurden. Vielmehr war er

Teil eines sozialen Komplexes, in dem sich die Kinder als Gruppe selbstständig beschäftigten. Die Kita ist für ihn ein typisches europäisches Phänomen als Teil einer westlich zivilisierten Gesellschaft.

#### Interview 11 (WK11 m38 USA)

Interviewpartner 11 ist Vater von zwei Kindern, von denen eines bereits im Waldkindergarten betreut wird.

Natur ist für ihn als erste Assoziation etwas, dass „draußen“ stattfindet – außerhalb von Gebäuden und etwas, dass man fühlen kann, wie das Berühren von Pflanzen und Tieren und das gleichzeitig und nur entfernt von der Zivilisation zu finden ist. Das Verhältnis zur Natur hat sich mit dem Umzug nach Deutschland entscheidend verändert: wird Natur in Deutschland mit Ruhe, Entspannung und Spaziergängen verbunden, so war es im Heimatland ein Ort der Wildnis, der Gefahren und des Abenteuers. Zeitweise hatte der Interviewpartner das Gefühl, dass es in Deutschland gar keine Natur gäbe (*„so for a while I didn't feel like there is any nature in Germany“*). Die Natur in Deutschland wird nicht als gefährlich eingeschätzt. Daher musste die Lust auf Natur (verbunden mit Abenteuer und Wildnis = Spaß) in Deutschland erst wieder geweckt und durch ein Gefühl von Ruhe und Entspannung ersetzt werden. Ausflüge in die Natur wurden in der eigenen Kindheit stets geplant und insbesondere in Nationalparks unternommen (*„like nature was like you got a car and drove five hours to get in the middle of nothing – nature – and then you got out and start walks“*). Natur war dann auch eng verknüpft mit Bewegung wie Wandern oder Fahrrad fahren.

Für die Wahl des Kindergartens hat insbesondere die Mutter die Initiative übernommen. Es wurde aktiv nach Waldkindergärten gesucht, so dass die Wohnortwahl erst nach der Kitawahl getroffen wurde. Ein Kindergarten wird als Ort des sozialen Lernens empfunden, was für die Elementarbildung im Vordergrund steht.

Der Waldkindergarten wird als Ort empfunden, wo man etwas anderes lernt im Vergleich zum Regelkindergarten, jedoch kann nicht klar benannt werden, worum es sich dabei handelt. Es geht für ihn nicht darum, dass ein Waldkindergarten besser ist als andere Kindergärten, sondern dass bestimmte Kompetenzen erworben werden.

Der Interviewpartner legt sehr viel Wert auf die Schulvorbereitung (Lesen und Schreiben) in der Kita, da er selbst Lehrer ist. Die Idee ist, das Kind vorab der Schule in eine amerikanische Vorschule zu schicken, da der Waldkindergarten keine explizite Schulvorbereitung anbietet. Der allgemeinen Sprachentwicklung der Kinder in der Kita wird

positiv entgegengesehen. Der Interviewpartner hat Vertrauen in die Kinder, dass diese beide Muttersprachen gut annehmen werden („*I think they are definitely smart enough to figure it out*“). Daher ist dieser Punkt für die Waldkita nicht relevant.

### **Vergleichsgruppe Kindergarten mit regelmäßigem naturpädagogischem Angebot**

#### Interview 12 (WT01\_w37\_DÄN)

Interviewpartnerin 12 ist Mutter von zwei Kindern, die in einem Kindergarten mit regelmäßigem Waldangebot betreut werden. Die Wahl für diesen Kindergarten wurde durch Faktoren wie Entfernung maßgeblich bestimmt. Das Waldangebot war nur ein zufälliges Zusatzangebot (Einteilung erfolgte durch die Einrichtung), das gerne angenommen wurde und auch positiv bewertet wird. Durch den entstehenden Zusatzaufwand, wie das pünktliche Abholen der Kinder an Waldtagen, werden Waldtage teilweise als Belastung empfunden. Für die nachfolgende Tochter wurde daher keine zusätzliche Anstrengung unternommen diese auch in der Waldgruppe betreuen zu lassen. Höhere Bedeutung hatten die bereits gemachten sozialen Kontakte der Tochter und deren Wahl für die Nicht-Waldgruppe. Bei der Wahl eines Kindergartens gab es kein konkretes Konzept, welches gesucht wurde. Vielmehr dominierte die Angst überhaupt keinen Kitaplatz für den Sohn zu finden. Beim zweiten Kind war dies kein Grund zur Sorge, da Geschwisterkinder in der gleichen Kita bevorzugt einen Platz erhalten.

Die Interviewpartnerin bezeichnet sich selbst als Stadtmenschen, hat aber regelmäßig das Bedürfnis aus dem Stadtleben auszubrechen, um in die Natur zu kommen. Natur ist für sie mit Gefühlen und Erinnerungen verbunden – ein positiv besetzter Stimmungsort. Entsprechend ist Natur insbesondere mit dem Sommerhaus aus ihrer Kindheit verbunden. In diesem Sommerhaus hat sie sehr viel Zeit in ihrer Kindheit verbracht und auch heute noch ist das Sommerhaus zentraler Anlaufpunkt in den Ferien, um in die Natur zu kommen. Dann bleiben sie oft mehrere Wochen und „verwildern“ wieder ein bisschen.

Das Gefühl zum Sommerhaus und zur Natur hat sich mit den Kindern für die Interviewpartnerin verändert. Wurde Natur in der Kindheit als durchweg positiv wahrgenommen, tritt heute ein erhöhtes Sicherheitsdenken der Mutter ans Licht. Natur wird heute stärker als bedrohlich wahrgenommen, was insbesondere an Kleintieren wie Zecken liegt, die den Kindern schaden könnten.

Das Grundkonzept des Waldkindergartens war bei Kitasuche bekannt, jedoch mit einem täglichen Transport der Kinder in die Natur verknüpft. Die Interviewpartnerin weiß zudem,



dass sich in der Nähe keine Waldkindergärten befinden und merkt an, dass sie den Sinn der Entschleunigung in der Natur für die Kinder nicht sieht, wenn die Kinder täglich mehrere Stunden dorthin fahren müssen.

### Interview 13 (WT02\_w42\_ENG)

Interviewpartnerin 13 ist Mutter von zwei Kindern. Das ältere der beiden Kinder ist nicht in Deutschland geboren und ab dreieinhalb Jahren einem deutschen Kindergarten betreut worden. Das Erlernen der deutschen Sprache hatte deshalb einen sehr hohen Stellenwert. Der Kindergarten wird als wichtige Institut angesehen, in der der nicht-muttersprachliche Spracherwerb möglich ist. Die Wahl einer bilingualen Kita war Zufall und nicht forciert. Heute ist die Interviewpartnerin sehr glücklich über ihre Entscheidung, da ihre Kinder sowohl Deutsch als auch Englisch im Kindergarten sprechen und die Sprachkompetenz sich insgesamt sehr gut ausgebildet hat bei beiden Kindern. Der Verbleib in Deutschland ist noch nicht klar.

Natur ist für die Interviewpartnerin ein Ort ohne Gebäude und mit „*viel Platz, viel Luft*“. Natur ist außerdem grün für Sie, d.h. sie assoziiert vor allem Grünflächen wie Wald, Bäume und verschiedene Pflanzen mit dem Wort Natur. Das Meer stellt für sie keine Natur dar, da dieses nicht grün ist. Landschaftlich empfindet sie Deutschland sehr ähnlich zu ihrem Heimatland, weshalb der Naturbegriff sich dahingehend nicht geändert hat. Sie erinnert jedoch, dass sie in ihrer Kindheit in einer Stadt wohnte und die Natur nur mit „*einem Auto oder dem Zug*“ zu erreichen war. Sie habe jedoch „*niemals in der Natur gewohnt*“. Natur in der Stadt wurde in der Wahrnehmung entsprechend ausgeblendet. Natur hat entsprechend nur in den Ferien oder der geplanten Freizeit stattgefunden, in der Regel in Form von Campingausflügen.

Bei der Suche nach einem Kindergarten für das ältere Kind, ist die Interviewpartnerin davon ausgegangen, dass in Deutschland die gleichen Verhältnisse vorherrschen wie im Heimatland. So ergaben sich unter anderem Schwierigkeiten im „verschobenen“ Kitajahr („*ich hatte keine Ahnung von diese August bis August, weil in England [...] es gibt keinen wirklichen Zeitpunkt, wann man mit einen Kindergarten oder mit einer Tagesmutter anfangen kann*“). Allgemein hat das Informationsleck in Bezug auf die Kitasituation in Deutschland zu einigen Schwierigkeiten bei der Kitasuche geführt („*ich hatte keine Ahnung, wo man anfängt eine Kita zu finden*“). Als ausschlaggebendes Kriterium nennt sie einerseits die Entfernung zur Kita und zweitens den ersten Eindruck vor Ort. Die wenigen vorhandenen Kitaplätze schränken die Wahl dann zunehmend ein. Das Kitakonzept ist Zufall und kein

expliziter Wunsch gewesen. Die einmal im Jahr stattfindende Waldwoche ist ebenso Zufall. Diese Option war vorab nicht bekannt, gilt jedoch als Bereicherung des Kitaalltags. Für die Tochter wird die Waldwoche als „*die beste Woche des Jahres*“ empfunden.

#### Interview 14 (WT03\_w32\_USA)

Interviewpartnerin 14 ist alleinerziehende Mutter eines Kindes und hat in den vergangenen 15 Jahren in verschiedenen Ländern Europas gelebt. Auch ihre Eltern kommen aus zwei unterschiedlichen Kulturkreisen. Als Kind ist sie in einer amerikanischen Großstadt aufgewachsen, hat aber durchaus das Gefühl, dass Natur auch in der Stadt möglich ist, denn Natur ist für sie eng an die Farbe Grün geknüpft und an Wald und Bäume („*Also richtig Wald. Also nicht Wiese, aber richtig so mit Bäume*“). Insbesondere in der Stadtsilhouette ist Natur für sie also in Form von Parks mit Bäumen möglich und hat dort eine intellektuell stimulierende Wirkung. Berge stellen für sie bspw. keine Natur dar, da diese immer wieder mit Zivilisation durchzogen sind. Landschaftliche Natur scheint ein Ort ohne Menschen zu sein. Aus ihrer Kindheit erinnert sie Sommerausflüge in die Natur, wo sie „*fünf Tage [...] ohne Dusche [...] ja nur Wilderness*“ verbrachten. Natur steht hier in ihrer Erinnerung in einem Zusammenhang mit Abenteuer- und Wildnis.

Der Kindergarten ist für sie ein Ort des Erwerbs sozialer Kompetenzen sowie ein Ort zum Spielen für die Kinder („*Kindergarten für MICH ist mehr so spielen*“). Die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenz im eigenen Heimatland empfindet sie als zu früh und zu fokussiert in den Kitas. Sie sieht die Verantwortung, das Interesse für Lesen und Bücher bei den Kindern zu wecken, bei den Eltern und nicht bei den Kitas.

Fehlerfreies und akzentfreies Deutsch und Englisch sind ihr wichtig als Muttersprache für ihr Kind, daher hatte sie den Wunsch einer bilingualen Kita. Entscheidend waren letztendlich jedoch auch die Entfernung zur Kita sowie deren Betreuungszeiten. Es waren mehrere unterschiedliche Kita-Konzepte bekannt. Die Entscheidung auf die Kita fiel durch eine Bekannte, deren Kind diese besuchte. Die Interviewpartnerin erhoffte sich so eine logistische Erleichterung durch einen Zusammenschluss für bspw. die Abholung der Kinder aus der Kita. Die gewählte Kita organisiert jedes Jahr eine Waldwoche. Dieses Angebot war der Interviewpartnerin vorab nicht bekannt und wird nicht als Pluspunkt der Kita gewertet, da der Gewinn für das Kind nicht klar ist („*Es muss gar nicht sein. Also ich weiß nicht, wieviel sie jetzt entnehmen kann*“). Die Interviewpartnerin ist stark kulturell interessiert und unternimmt mit ihrem Kind viel unter Woche in diesem Segment (z.B. Kinder-Oper, Malkurse, etc.). Das Kind besucht gezielte pädagogische Nachmittagsprogramme wie bspw.

Sprachwerkstätten. Naturaufenthalte im Alltag sind eher selten und werden vorwiegend für nützliche Zwecke genutzt (Gassi gehen, etc.).

### **Vergleichsgruppe Regelkindergarten**

#### Interview 15 (RK01\_w34\_SPA)

Interviewpartnerin 15 ist Mutter von bisher einem Kind, das im Regelkindergarten betreut wird. Ein zweites Kind ist unterwegs. Sie selbst war als Kind Mitglied bei den Pfadfindern, jedoch haben sich Aktivitäten in der Natur vor allem auf das Wochenende beschränkt. Natur ist für sie etwas Gegenständliches, etwas das man sehen oder konkret fühlen kann, z.B. frische Luft. Das Verständnis von dem, was Natur ist, ist für sie stark vom jeweiligen Aufenthaltsort abhängig, Natur ist entsprechend durch die sie umgebende Landschaft geprägt. So assoziiert sie Natur in Deutschland mit Wäldern und Seen, wohingegen Natur in ihrem Heimatland vor allem Berge und Strand bedeutet.

Ein Kindergarten ist für Sie ein Ort, wo Kinder das bekommen, was ihnen zu Hause nicht gegeben werden kann, wie der soziale Kontakt und das Spielen mit anderen Kindern sowie ein altersgerechter Input durch entsprechende Angebote und Aktivitäten. Dabei sollte der Fokus klar auf dem Freispiel für die Kinder liegen und nicht auf der Ausbildung schulischer Kompetenzen (*„das ist für die Eltern, sie sind stolz“*). Die Wahl des Kindergartens war zufällig und kurzfristig. Die Interviewpartnerin hat einen hohen Anspruch an ihre eigene Karriere, daher sieht sie den Kindergarten auch als funktionales Element, der ihr die weitere Vollzeitarbeit ermöglichen muss. Dies gilt auch hinsichtlich eines möglichst geringen Krankheitsstandes verursacht durch die Kita. Ausschlaggebende Kriterien bei der Kitawahl waren insbesondere die Nähe zum Wohnort, die Aufnahme von Kindern unter einem Jahr und ein großer Garten. Übergreifend spielte auch der Allgemeindruck des Kindergartens eine entscheidende Rolle. Hier spricht die Interviewpartnerin insbesondere den beobachteten Umgang der Erzieher mit den Kindern und dem Vertrauen, welches dem Personal entgegengebracht wird, an. Der Wunsch nach einer bilingualen Kita stand im Raum, jedoch ist dies durch die Kitasituation am Wohnort meist schwierig zu realisieren (*„Kitas suchen die Eltern aus, nicht umgekehrt“*). Daher wurde das vorhandene Angebot eines Sprachentwicklungsprogramms in der Einrichtung als positiv empfunden (*„Ich wollte nicht, dass mein Kind nicht mit mir normal kommunizieren kann“*). Auch naturpädagogische Angebote werden als positiv empfunden und unterstützt. Die Wahl einer Kita mit

Elterninitiative als Träger wäre nicht in Frage gekommen, da diese als zu „*exklusiv*“ betrachtet wird und für die Mutter zu viel sozialen Druck bedeutete.

Interview 16 (RK02\_w34\_AUS)

Interviewpartnerin 16 ist Mutter eines Kindes und seit 6 Jahren in Deutschland. Der Verbleib in Deutschland ist wahrscheinlich bis zum Schuleintritt des Kindes geplant. Anschließend ist ein Rückzug in das Heimatland nicht auszuschließen.

Natur findet für sie auf einer Gefühlsebene statt und ist etwas „*Wildes, was Freies, wo man gerne so im Freien gehen kann [...] für mich ist es (..) ich würde sagen ziemlich doll mit Gefühl verbunden*“. Insbesondere in Deutschland hat sie das Gefühl, dass Natur sehr stark durch den Menschen kultiviert ist, insbesondere durch die Landwirtschaft („*Natur ist fast nie Natur pur*“). Einen weiteren Unterschied zu ihrem Heimatland sieht sie darin, dass Natur in Deutschland selbst von den Großstädten aus sehr viel schneller zu erreichen ist und auch eine wesentlich stärkere Rolle im Alltag spielt. Natur im Heimatland ist wild und wird teilweise als gefährlich angesehen, in Deutschland ist man selbst in der Natur nicht allein. Ihre Kindheit erinnert sie mit viel Draußenzeit, „*Bäume geklettert, was gepflanzt. Also wir haben auch geholfen mit den Hähnchen, mit den so Gemüseanbau*“. Die Interviewpartnerin hat das Gefühl, dass die Umgebung, in der sie aufgewachsen ist, sie sehr geprägt hat.

Den Kindergarten sieht die Interviewpartnerin als freie und lockere Lernmöglichkeit für ihr Kind, ein Ort, an dem insbesondere das freie Spiel und der Erwerb von Sozialkompetenz im Vordergrund stehen. Der Kindergarten kann zudem Angebote für das Kind bieten, welches über die Kompetenzen der Eltern und der Familie hinausgehen. Wichtigster Punkt für die Wunschkita war ein großes Außengelände. Dafür wurde die Kita noch einer ersten Zusage und den ersten Monaten in der Einrichtung noch einmal gewechselt. Die Konzeptvielfalt in Deutschland ist positiv aufgefallen. Das Konzept der Waldkindergärten war bekannt und wurde auch aktiv gesucht. Jedoch war die Entfernung der Kita ausschlaggebend, insbesondere in Hinsicht auf soziale Aspekte („*Mir ist es lieber, dass wir in der Nähe bleiben, im Kiez bleiben, dass er seine Freundschaften hier aus der Nachbarschaft so bauen kann*“). Da die Familie in einer Wohnung ohne Balkon und Garten wohnt, ist der Interviewpartnerin wichtig, dass die Kita besondere Angebote im Naturbereich hat, bspw. das Anlegen von Beeten und das Gärtnern mit Kindern. Dieses ist allerdings nicht konkret im Konzept der Kita verankert. Eine bilinguale Kita wurde nicht in Betracht gezogen, da die Interviewpartnerin wollte, „*dass er deutsch von einer Muttersprachler lernen soll*“.

Schulvorbereitung in der Kita hat keinen besonderen Stellenwert. Das Erlernen von Schrift und Zahlen wird eher in der Schule gesehen.

#### Interview 17 (RK03\_w37\_RUS)

Interviewpartnerin 17 ist Mutter von zwei Kindern und seit 1,5 Jahren in Deutschland. Das ältere Kind ist mit etwa 4,5 Jahren in eine deutsche Kita gekommen ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Die Erfahrungen mit der Kita des älteren Kindes waren eher negativ geprägt im Sinne der Integration des Kindes in die Gruppe. Dies wird vor allem auf die Sprachbarrieren und die mangelnde Unterstützung durch die Erzieher zurückgeführt („*Sie hat keine Deutsch gesprochen dann und es gab keine russische Kinder da und sie war allein. Und es war ganz schwierig für sie [...] niemand hatte Aufmerksamkeit oder niemand passt auf*“). Die Option einer bilingualen Kita wurde von vornherein ausgeschlossen, da bedingt durch die Bleibeabsicht in Deutschland das Erlernen der deutschen Sprache einen sehr hohen Stellenwert hatte. Im Heimatland war das Kind in einem Montessori-Kindergarten, welcher konzeptionell sehr gut gefallen hat. Daher wurde auch in Deutschland dieses Konzept gesucht, jedoch konnte kein passender Montessori-Kindergarten gefunden werden. Ausschlaggebender Grund für die Kitawahl war die Entfernung zum Wohnort, die schwierige Kitaplatz-Situation sowie die mangelnde Zeit, um einen Kitaplatz zu finden. Positiv am Montessori-Kindergarten erinnert sie die anregende Lernumgebung, welche sie auch in der Natur sieht („*Ich finde es gut für Entwicklung nud alles, aber dafür muss auch eine Umgebung sein, wie z.B. Natur oder ok Motessori [...] etwas, dass sie diese Impulse gibt, um zu lernen*“). Für das zweite Kind wurde aktiv eine andere, insbesondere kleinere Kita gesucht – gern mit Waldtag als Zusatzangebot. Dieses Zusatzangebot ist jedoch nicht ausschlaggebend. Das Konzept der Waldkindergärten war bekannt, jedoch liegen diese in zu weiter Entfernung.

Natur und Draußenzeit empfindet sie als wichtig für Kinder. Dabei ist Natur für sie „*alles was nicht Kunst ist*“. Natur ist nicht künstlich und nicht vom Menschen beeinflusst und auch nicht vom ihm abhängig. Dieses Empfinden hat sich in Bezug auf das Heimatland nicht verändert. Einzig die Aussage des Findens „*richtig wilder Orte*“ ist in Deutschland schwieriger als im Heimatland. Sie bezeichnet sich selbst als „Großstadtkind“, dort geboren und aufgewachsen. Die Sommerferien wurden jedoch meistens auf dem Land verbracht. Dorf wird hier mit Natur gleichgesetzt und einem Ort, wo nicht viel passiert. Deshalb wird Natur auch heute noch oft als Entschleunigung und Ort der Ruhe wahrgenommen. Insgesamt verbindet die Interviewpartnerin ausschließlich positive Erinnerungen mit ihrer Kindheit in der Natur.

### Interview 18 (RK04\_w31\_USA)

Interviewpartnerin 18 ist Mutter eines Kindes, welches gegenwärtig noch nicht den Kindergarten besuchte. Der zugesagte Kindergartenplatz wurde in den kommenden zwei Wochen angetreten. Die Kita soll für sie insbesondere ein Wohlfühlort für das Kind sein („es soll eine tolle Zeit sein (...) und er soll sich zu Hause fühlen“). Dazu gehört, dass das Kind soziale Kontakte knüpfen und Freunde finden kann. Die zugesagte Kita ist eine bilinguale Kita. Da die Vermittlung der Muttersprache der Eltern an das Kind jedoch nicht als Problem angesehen wird, wäre auch eine reguläre Kita in Frage gekommen. Die Sprachvermittlung stand bei der Wahl der Kita nicht im Fokus. Eher spielte auch hier die Entfernung eine entscheidende Rolle sowie der Zustand des Kitagebäudes. Die Interviewpartnerin war sehr gut informiert über die deutsche Kitalandschaft und sehr gut vorbereitet für die Kitasuche („ich hatte ein großes Spread Sheet (...) mit Konzept, wie groß und [...] wie viele Kinder und wie ... wo ist die Kita und (...) kochen die bio“). Trotzdem hatte auch sie große Probleme einen Kitaplatz zu finden. Die Kitasuche wurde als Stress empfunden („es war SO ein Stress“). Das Konzept Waldkindergarten war unter den favorisierten Kitas in der näheren Umgebung, jedoch stand zum gewünschten Zeitpunkt kein Platz zur Verfügung. Hinzu kam die Angst der Interviewpartnerin, „ob das überhaupt (...) also ihm oder uns gefallen hätte“.

Natur wird als Ort für frische Luft und Gesundheit empfunden und ist stark an die Erinnerungen aus der Kindheit geknüpft („Also ich komme aus Colorado, das sind Berge. Und (...) Natur ist Wald und Berge, ein Bach“). Außerhalb von Städten wird Natur als reiner wahrgenommen („Natur in purer Form ist so außerhalb der Stadt“). Aus der Kindheit erinnert sie, dass die Natur sehr nah war und sie schnell beim Ski fahren oder Camping waren. Jedoch wurde das nicht sehr häufig unternommen, da die Mutter kein Camping mochte. Trotz des Wohnens in der Natur während der Kindheit war Natur stets ein organisiertes Event („Natur war organisiert“). In Deutschland ist Natur Teil des Alltags. Die Interviewpartnerin gibt zudem an, dass sich das Verhältnis zur Natur durch die Geburt ihres Kindes verändert hat und nun einen höheren Stellenwert besitzt („Ich habe eine engere Verständnis [...] mit Natur [...] Seit ich [Name des Kindes] bekommen habe, habe ich verstanden, wie wichtig es ist“).

### Interview 19 (RK05\_w28\_USA)

Interviewpartnerin 19 ist Mutter eines Kindes, welches im Regelkindergarten betreut wird. Durch das eigene Studium der Psychologie hatte sie eine konkrete Vorstellung der Kita in

Hinsicht auf die Erziehung der Kinder in der Einrichtung sowie die Entwicklung ihres Kindes. Die Konzeptvielfalt der Kitas in Deutschland war bekannt, allerdings fehlte die Zeit sich mit allen Richtungen auseinanderzusetzen. Der größte Teil der Informationssuche fand im Internet und über soziale Medien statt. Bei der Kitasuche überwog das Vertrauen in das deutsche Kindergartensystem und die Annahme, dass alle Kitas gute Arbeit leisten unabhängig vom Konzept (*„weil ich eigentlich nur einen Kitaplatz finden wollte und hab eigentlich auf das deutsche System vollständig vertraut“*). Letztlich spielte die Entfernung zur Kita eine größere Rolle als das Konzept. Waldkindergärten waren bekannt, konnten jedoch aufgrund der Distanz nicht überzeugen. Ein naturpädagogisches Zusatzangebot wird in der Kita nicht angeboten, die Interviewpartnerin wäre aber bereit dafür einen finanziellen Mehraufwand in Kauf zu nehmen, da sie Natur als förderlichen Lernraum sieht, der verschiedene Kompetenzen fördert (*„Man lernt halt zu planen, wie das dann aussehen soll [...] da ist handwerkliches Geschick dabei mit Hämmern und Schrauben und sonst noch was. Ja klettern [...] Das ist ne ganze Menge unterschiedliche Dinge dabei, die dann darin enthalten sind“*).

Natur im Allgemeinen wird als Wissensspeicher gesehen für Pflanzen (Namen, Eigenschaften, etc.) sowie im Zusammenhang mit Survivalkompetenzen in der Wildnis (*„Wie man sich zurechtfindet in der Natur. Wenn man sich irgendwie, wenn man den Weg verloren hat. Oder wie man sich zu Recht findet. Oder Survival auch so ein bisschen“*). Gleichmaßen wird Natur als Ort für Spaß und Abenteuer erlebt, was maßgeblich mit den Kindheitserinnerungen in der Natur zusammenzuhängen scheint. Während ihrer Kindheit war die Interviewpartnerin Mitglied bei den Pfadfindern. Wandern, Kanu fahren und Camping sind die Schlüsselerinnerungen dahingehend. Natur wird aber auch als gefährlicher Ort gesehen, insbesondere in Bezug auf giftige Pflanzen oder die Verletzungsgefahr. Dieses Empfinden hat sich mit der Geburt des Kindes verstärkt (*„egal wo ich hinfahre, beschäftige ich mich vielleicht erstmal mit Tieren, Insekten und Pflanzen, wo man irgendwie darauf aufpassen muss [...] und einfach sich schlau über die Gefahren, die in der Region sind [machen]“*). Die Interviewpartnerin beschreibt sich selbst und ihren Mann als *„keine Stadtkinder“*. Damit verbunden sieht sie ein natürliches Verlangen nach Natur.

#### Interview 20 (RK06\_w34\_POL)

Interviewpartnerin 20 ist Mutter eines Kindes, welches in einem katholischen Kindergarten betreut wird. Die Interviewpartnerin hat einen pädagogisch-professionellen Hintergrund und ist freiberuflich in einem bildungsverwandten Sektor tätig.

Natur wird als Teil der Kindheit wahrgenommen, als etwas Normales und Alltägliches für die damalige Zeit (*„ich bin viel mit der Natur aufgewachsen, aber ich würde jetzt nicht sagen (...) jemand hat gesagt, das ist so etwas Spezielles oder (...) ja, das war einfach da“*). Im Erwachsenenalter bezeichnet sich die Interviewpartnerin jedoch eher als *„Stadtmenschen“* im Gegensatz zu ihrem Mann als *„Landmenschen“*. Sie berichtet, dass sie insbesondere durch ihren Mann, der im Naturschutzbereich tätig war, sensibler geworden ist für die Natur. Der Mann und Vater ihres Kindes würde es gerne sehen, dass das gemeinsame Kind in der Natur aufwächst. Natur wird im Sprachgebrauch der Interviewpartnerin oft als *„Pampa“* bezeichnet. Gleichzeitig findet eine Projektion der eigenen Wünsche und Kindheitserinnerungen auf das Kind statt. So sollte dieses Natur als Teil der eigenen Kindheit wahrnehmen und eine selbstverständliche Erinnerung daraus formen, ähnlich den positiven Erinnerungen der Eltern (*„Aber das er einfach (...) denkt, das ist so (...) das ist ein Teil vom (...) von der KINDHEIT einfach, in der Natur sein“*). Die Natur bietet für die Generierung von Erinnerung ausreichend Raum und insbesondere Momente für selbstentdeckendes Lernen. Zudem ist Natur in Deutschland schnell erreichbar und Teil des Lebensalltags.

In Bezug auf die Kindertageseinrichtung ihres Kindes hat die Interviewpartnerin sehr klare Vorstellungen. Bspw. erwartet sie eine bestimmte soziale Klientel, welche die gleichen Bildungseinrichtungen wie das Kind besuchen (*„ich will, dass er mit Kindern befreundet ist, deren Eltern eine Zeitung lesen“*). Der erste Impuls war eine bilinguale Kita zu wählen, wovon in einem späteren Schritt wieder abgewichen wurde, um die Konzentration auf die deutsche Sprache in den Mittelpunkt zu stellen. Die Annahmen des Kindergartensystems in Deutschland stimmten teilweise nicht mit der Realität überein. Hinzu kam die Einstellung, das Kind nicht zu früh in die Kita schicken zu wollen (*„Also ich finde, wenn man ein Kind ab einem Jahr in die Kita, das ist schrecklich, ja?“*) sowie durch die freiberufliche Tätigkeit den Druck eines Betreuungsplatzes für das Kind nicht zu haben (*„Ich kann immer sagen: ja, ich arbeite von zu Hause, (...) lass mich in Ruhe“*). Die Entscheidung für die Kita fiel durch die persönliche Empfehlung von Bekannten sowie die Entfernung der Kita zur Wohnung.

#### Interview 21 (RK07\_w35\_ENG)

Interviewpartnerin 21 ist Mutter von zwei Kindern, die beide in einem bilingualen Kindergarten betreut werden. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie als *„Schwangerschafts-Conciierge und Babyplaner“* in einem Start-Up, welche Mütter nicht-deutscher Herkunft (Expats) in ihrer Schwangerschaftsplanung sowie bei der Suche nach



Hebammen und Kindergartenplätzen in Deutschland unterstützte. Das Unternehmen entstand auf Grund der eigenen Erfahrungen bei der Kitasuche mit dem ersten Kind. Somit hat sie einen besonderen/professionellen Blick auf die Situation von Eltern nicht-deutscher Herkunft während der Kitasuche und Entscheidung für eine Institution. Die Interviewpartnerin war zu Beginn mit einem Bildungssystem konfrontiert, welches nicht dem in ihrem Heimatland entsprach. Hinzu kamen Schwierigkeiten einen Kitaplatz zu finden, was sich letztlich auf die berufliche Situation der Interviewpartnerin auswirkte (*„Deshalb musste ich dann sieben Monate ohne Geld auskommen. Ja, und dann wollte ich eigentlich zurück zu meinem Arbeitgeber, aber dann wollten sie mich nicht mehr“*). Die Entscheidung für eine Kita fiel durch eine zufällige Information über einen freien Kitaplatz in dieser Einrichtung. Die Interviewpartnerin empfand einen starken Selektionsdruck durch die Kitas und nur viel Hartnäckigkeit seitens der Mutter sorgte schließlich für die Zusage (*„Dann habe ich da angerufen ständig. Also jeden Tag für 'ne Woche oder so. Und dann meinte die Frau 'Ja, sie sind so nett am Telefon. Sie können gerne den Platz haben'“*). Ausschlaggebend war neben dem freien Platz in der Kita nur die Entfernung zum Wohnort. Das bilinguale Konzept war ein zusätzlicher Pluspunkt, jedoch kein absoluter Wunsch der Eltern.

Natur ist für die Interviewpartnerin etwas, das direkt mit dem Menschen verbunden ist. Sie sagt über sich selbst, dass sie in ihrem Heimatland eher wenig Kontakt mit der Natur hatte und bezeichnet sich selbst als *„nicht so der Natur-Freak“*. In Deutschland erlebt sie Natur stärker als Teil des Alltags. Sie hat das Gefühl, dass sich ihr Naturverständnis einerseits durch den Kontakt mit Deutschen in Deutschland geändert hat (*„in Deutschland merke ich, dass viele Leute sich fürs Wandern interessieren oder für Sachen, die in der Natur stattfinden“*), andererseits auch durch das Alter und die Geburt ihrer Kinder (*„ich fahre auch gerne in die Natur und ich finde auch so, ja so für die Kinder ist es auch wichtig von der Natur zu lernen“*). Ihre Wertschätzung für die Natur ist in Deutschland gestiegen.

#### Interview 22 (RK08\_w36\_RUS)

Interviewpartnerin 22 ist Mutter von zwei Kindern, die im Regelkindergarten betreut werden. Gefragt nach ihrem Verständnis von Natur deklariert sie sich sehr schnell als *„Großstadt-Kind“* und beschreibt Natur in erster Linie als Park. Bei weiterem Nachdenken über Natur fasst sie den Begriff weiter und spricht von *„auch Wald, See [...] also etwas Grünes und Ruhiges und Friedliches“*. Natur ist in Deutschland schnell und einfach zu

erreichen, trotzdem sind Ausflüge in die Natur für die Interviewpartnerin eher etwas, worauf sie Lust haben muss und diese nicht plant. Zudem sind sie stark wetterabhängig.

Kindheitserinnerungen in Bezug auf Natur sind verbunden mit den Sommerferien bei der Oma auf dem Land, wo oft stundenlang mit anderen Kindern draußen gespielt wurde. Eine Besonderheit dabei war das fast ausschließlich unbeaufsichtigte Spielen ohne erwachsene Aufsichtsperson (*„also ich denke, als ich drei war, also war ich schon allein da unterwegs“*). Heute empfindet die Interviewpartnerin ein Haus mit Garten als sicheren Ort für Kinder die Natur zu entdecken.

Das Konzept der Waldkindergärten war vorab nicht bekannt. Informationen dazu konnte sie durch soziale Medien und das Internet sammeln. Eine solche Kita hat sie sich jedoch nicht angesehen, da das Konzept wegen der ständigen Draußen-Situation nicht in Frage gekommen ist (*„ich will nicht, dass mein Kind, egal was für ein Wetter ist, draußen ist. Also ich will, dass das gemütlich auch drinnen also die Aktivitäten hat, was lernt, drinnen was bastelt, was backt [...] ich muss dann sicher sein, dass mein Kind nicht kalt ist oder sowas“*). Hier scheinen weitere Kindheitserinnerungen ausschlaggebend zu sein. So berichtet die Interviewpartnerin, dass in ihrer Kindheit bereits eine gewisse Komfortbasis im Haus herrschte und sie ihren Kindern den gleichen Komfort bieten möchte (*„aber auch in meiner Kindheit, das war alles drinnen im Haus [...] also es gibt ja alles, was du auch in der Wohnung hast. Ich finde diese Komfortbasis sollte da sein“*). Zu Beginn bestand der Gedanke bewusst eine muttersprachliche Kita für die Kinder zu wählen, da dies eine Erleichterung versprach sowie weniger Stress für Eltern und Kinder. Jedoch wurde dieser wieder verworfen, da die Notwendigkeit des Erwerbs der deutschen Sprache als wichtiger erachtet wurden. Ein Kitaplatz wurde verhältnismäßig schnell gefunden durch eine Kita-Neueröffnung. Für die Kita sind die Eltern bereit eine größere Entfernung zurückzulegen. Für den weiteren Bildungsweg soll aufgrund der sozialen Kontakte unbedingt eine Schule in der direkten Wohnumgebung besucht werden.

### Interview 23 (RK09\_w34\_AUS)

Interviewpartnerin 23 ist Mutter eines Kindes, welches im Regelkindergarten betreut wird. Sie ist freiberuflich mit einem kleinen Büro tätig, welches Expat-Eltern bei Behördengängen u.ä. betreut. Durch den Informationsvorsprung Hinsicht auf Kitagutscheine und das Prozedere der Anmeldung in einer Kita, war auch ihre Suche nach dem geeigneten Kindergarten strategisch sehr gut vorbereitet. Dieser fand nach zwei ausschlaggebenden Kriterien statt: Kitas mit geringer Entfernung um die eigene Wohnung sowie mit einem

großen Außenbereich („*ich war im sechsten Monat schwanger [...] wir haben gedacht, machen wir einfach ein bisschen Rundgang und ein paar Kitas anschauen. Und ich hab so eine Liste per Google so innerhalb drei Kilometer [ausgedruckt]*“). Entscheidend für den weiteren Kontakt zu Kita war der erste Eindruck der Kitas, sowie in einem weiteren Schritt der Kontakt zur Verwaltung und den Erziehern. Das Kita-Konzept spielte keine entscheidende Rolle. Als wichtig empfunden wurden Förderung der Selbstständigkeit der Kinder sowie ein Projektangebot für die Kinder. Hier haben vor allem die Naturprojekte überzeugt, wie bspw. ein Schmetterlingsprojekt („*Das Schmetterlingsprojekt war eine Überraschung und ich fand das besonders schön. Und meine Tochter hat es geliebt*“). Für weitere Naturangebote wie Waldtage oder Waldwochen war sie zum Informationsabend, jedoch war der Andrang so groß und die Verständigung sehr schwierig, so dass vermutlich nicht alle Informationen verstanden werden konnten. Eine Anmeldung des Kindes fand nicht statt. Grundsätzlich ist der Kontakt nach Draußen in der Kita bei jedem Wetter sehr wichtig für die Interviewpartnerin. Die Natur wird als wichtiger Lernraum für die Kinder wahrgenommen, in dem nicht nur motorische sondern insbesondere auch kognitive Kompetenzen erlernt werden können.

Natur wird als grüne Landschaft verstanden, als „Wald und Wasser“ und die Landschaft, die uns direkt umgibt („*wenn ich an Natur jetzt denke, dann denke ich an Brandenburg irgendwie*“). Zudem erwähnt sie den Aspekt, dass Strand für sie keine Natur darstellt, da dieser nicht grün ist. Unterstützt wird dies durch die Tatsache, dass die Interviewpartnerin Synästhetin ist und für sie verschiedene Buchstaben mit Farben verbunden sind („*Natur beginnt mit N und das N ist grün. Vielleicht ist Natur deshalb für mich Wald. N – grün – Wald. Strand beginnt mit S und S ist gelb*“). Die Interviewpartnerin hat zudem das Gefühl, dass sich ihr Naturverständnis in Deutschland geändert hat, was unter anderem an der Begeisterung ihres (deutschen) Mannes für die Natur liegt. Natur in Deutschland ist zudem Teil des Alltags.

#### Interview 24 (RK10\_w31\_SLO)

Interviewpartnerin 24 ist Mutter eines Kindes, welches noch nicht im Kindergarten betreut wird. Sie war aktiv auf der Suche nach einem Kindergartenplatz, wartet jedoch jetzt auf die Zusage der von ihr gewünschten Kita. Andere zugesagte Plätze wurden dafür bereits abgesagt. Da der Erwerb von Sprachkompetenz einen wichtigen Punkt für sie darstellt, soll das Kind in einer französisch-sprachigen Kita betreut werden, da dies die Muttersprache des Vaters ist („*Mein Mann ist Franzose. Der Kindergarten muss ein französisch-deutscher*

*Kindergarten sein*“). Eine rein deutschsprachige Kita war keine Option, da auch die Bleibeabsicht in Deutschland noch nicht klar ist. Für die Zusage in der Wunschkita nimmt die Interviewpartnerin eine längere Elternzeit in Kauf („*ich möchte ihn jetzt nicht irgendwie los werden, nur weil ich jetzt arbeiten gehen muss oder will*“). Diese Wunschkita liegt max. 15 Minuten entfernt, verfügt über nette Erzieher, eine eigene Bio-Küche sowie einen großen, abschließbaren Spielplatz für die Kinder. Das Sicherheitsbedürfnis der Interviewpartnerin („*da sind zwei oder drei Spielplätze und sogar auch ein Park, der wurde abgesperrt wegen Sanierung, dass da Kondome und Spritzen gefunden wurden, weißt du? Und dann sag ich mir, das geht nicht*“) sowie deren gutes Gefühl, wenn sie ihr Kind in die Betreuung gibt („*Mit sowas kann ich nicht leben [...] so kann ich mich nicht auf die Arbeit konzentrieren*“), wird an verschiedenen Stellen immer wieder deutlich. Die Vielfalt an Kitakonzepten in Deutschland war vorab nicht bekannt. Die Vorschule sowie die Vorbereitung auf die Schule nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein. Es besteht die Überlegung eine französische Vorschule zu besuchen, um „*lesen und schreiben und auch still sitzen*“ zu lernen. Natur wird als Landschaft wahrgenommen, als „*Wald, Meer, Berge, Schnee*“ sowie als Ort für sportliche Betätigung. Außerdem zählt „*gutes Essen [...] so Bio-Essen*“ für sie zur Natur. Erinnerungen an Natur in der Kindheit sind vor allem mit der Ferienzeit bei der Oma auf dem Land verbunden, während sie das restliche Jahr „*nicht so viel (..) in der Natur unterwegs*“ war. Sie stimmt zu, dass Natur in der Kindheit für sie eher mit Langeweile verbunden war, dafür heute verstärkt als Ort der Ruhe und Entspannung empfunden wird. Als Kind ist die Interviewpartnerin in der Stadt aufgewachsen. Dies hat bis heute angehalten, jedoch wird der Wunsch nach einer kleineren Stadt mit größerer Nähe zur Natur deutlicher mit dem Alter. Das einfache Erreichen von Natur wird jetzt als Ausgleich zum „*Chaos und Lärm der Stadt*“ empfunden.

## ZUSAMMENFASSUNG / ABSTRACT

**Schlagwörter:** Bildungswahl, Elementarbereich, Natur, Kultur, Naturverständnis, Natur- und Waldkindergarten, qualitative Inhaltsanalyse, typenbildende Inhaltsanalyse

Die vorliegende Dissertation behandelt den Bereich des durch kulturelle Sozialisationsprozesse bedingten Verständnisses von Natur und dessen möglichen Einfluss auf die Bildungswahl von Eltern im Elementarbereich. Angesiedelt ist die Studie im Fachbereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaften.

Die Studie stellt das pädagogische Konzept der Natur- und Waldkindergärten in den Fokus und greift die Beobachtung einer starken Unterrepräsentation von Kindern mit Migrationsgeschichte in diesen Einrichtungen auf. Es wird davon ausgegangen, dass neben einer Vielzahl an Kriterien in der Bildungswahlentscheidung für eine Einrichtung des Elementarbereiches für diese konzeptionelle Form des Kindergartens das Verständnis von Natur eine ausschlaggebende Rolle spielt. Für die kulturell bedingte Sozialisation der Eltern in Bezug auf das Naturverständnis wird für die vorliegende Studie weiterhin angenommen, dass sich dieses von dem deutscher Eltern unterscheidet und entsprechend eine Anmeldung in einem Natur- und Waldkindergarten beeinflusst.

Die Dissertation ist als empirisch-qualitative Vergleichsstudie mit drei Vergleichsgruppen konzipiert und umfasst die pädagogischen Konzepte der Natur- und Waldkindergärten, Kindergärten mit regelmäßigem naturpädagogischem Angebot sowie Regelkindergärten anderer Schwerpunkte. Die unterschiedliche Intensität von Naturerfahrung in den Einrichtungen soll den möglichen Einfluss des Naturverständnisses der Eltern auf die Bildungswahl verdeutlichen. Die Daten wurden mit Hilfe eines Leitfadenterviews erhoben.

Es wurden 24 Interviews mit Müttern oder Vätern nicht-deutscher Herkunft erhoben, d.h. Elternteilen mit Geburtsort und Primärsozialisation außerhalb Deutschlands, um die Genese des Naturverständnisses kulturell dem jeweiligen Herkunftsland zuschreiben zu können. Die Eltern hatten bereits ein oder mehrere Kinder im Kindergartenalter bzw. standen vor der Entscheidung für eine Einrichtung des Elementarbereichs, um sicherzustellen, dass sie sich umfassend mit der Thematik Bildungswahl auseinandergesetzt haben. Neben der Herkunft als essentielles Merkmal dieser Studie wurden weitere personenrelevante Daten, wie der Bildungsstand oder die berufliche Tätigkeit, für die sekundäre Interpretation der Daten herangezogen. Die Datenauswertung erfolgte in einem mehrstufigen, deduktiv-induktiven Auswertungsvorgang nach den wissenschaftlichen Richtlinien der inhaltlich-

strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) und Schreier (2014) sowie mit Hilfe der Typenbildung nach Kelle & Kluge (2010) und Kuckartz (2016).

Im Ergebnis lässt sich für die Studie Folgendes festhalten: Das kulturell sozialisierte Naturverständnis der interviewten Elternteile unterscheidet sich nicht wesentlich von dem deutscher Eltern. Vielmehr ist eine Vielzahl unterschiedlicher Naturverständnisdimensionen erkennbar. Diese scheinen jedoch keinen oder nur einen sehr geringen Stellenwert für die Bildungswahlentscheidung im Elementarbereich zu haben. Das pädagogische Konzept als ausschlaggebendes Kriterium in der Elementarbildungswahl wird von den Eltern weitestgehend vernachlässigt und unterliegt insbesondere organisatorischen Aspekten (wie Lage, Betreuungszeiten, Kosten). Es ist erkennbar, dass Eltern in Natur- und Waldkindergärten eher bereit sind, Abstriche im organisatorischen Kontext zu machen, um eine Betreuung ihrer Kinder in diesen Einrichtungen zu ermöglichen. Es zeigte sich zudem, dass bei den Eltern nicht-deutscher Herkunft ein Informationsleck zur pädagogischen Vielfalt an Einrichtungen in Deutschland besteht und Natur- und Waldkindergärten oftmals entweder gar nicht bekannt sind oder falsch assoziiert werden. Auch die aktuelle Kitaplatzsituation spielt eine entscheidende Rolle in der Bildungswahlentscheidung der Eltern, so dass in vielen Fällen eher ein Entscheidungsdruck bzw. ein Wahlzwang in Hinblick auf den angebotenen Kindergartenplatz besteht.

In einer abschließenden typenbildenden Inhaltsanalyse ließen sich zwei Elterntypen herausarbeiten: *Typ 1 – Sicherheit und Praktikabilität* sowie *Typ 2 – Organisation vor Kompetenzvermittlung*, denen jedoch nur wenige der Interviewpartner zugeordnet werden konnten. Die Mehrheit der Interviewpartner ließ sich nicht in Typen kategorisieren, was darauf hindeutet, dass das Thema Bildungswahl hoch komplex und persönlich behandelt werden muss und das Ergebnis untermauert, dass das kulturelle Naturverständnis keinen bzw. einen vernachlässigbaren Einfluss auf die Bildungswahl im Elementarbereich ausübt.

## ABSTRACT

**Key Words:** Educational choice, elementary sector, nature, culture, understanding of nature, forest kindergarten, content analysis, empirical typification

This dissertation deals with the area of the understanding of nature conditioned by cultural socialization processes and its possible influence on parental education decisions in the elementary sector. The study is located in the field of General Educational Science.

The study focuses on the pedagogical concept of forest kindergartens and is based on the observation of a strong underrepresentation of children with migration history in these institutions. It is assumed that, in addition to a multitude of criteria, the understanding of nature plays a decisive role in the parents' educational choice decision for this kindergarten concept. For the present study, it is furthermore assumed that the culturally conditioned socialization of parents with regard to their understanding of nature differs from that of German parents and accordingly has an influence in the enrollment in a forest kindergarten. The dissertation's design corresponds to an empirical-qualitative comparative study with three comparison groups and includes the pedagogical concepts of forest kindergartens, kindergartens with regular activities in natural environments, and regular kindergartens with other focuses. The different intensity of nature experiences in the facilities is intended to illustrate the possible influence of parents' understanding of nature on educational choices. Data were collected using a guided interview.

24 interviews with mothers or fathers of non-German origin were conducted, i.e. parents with birthplace and primary socialization outside Germany, in order to be able to culturally attribute the genesis of the understanding of nature to the respective country of origin. The parents already had one or more children of kindergarten age or were about to decide on an institution of the elementary sector to ensure that they had comprehensively dealt with the topic of educational choice. In addition to origin as an essential characteristic of this study, other personal data, such as educational level or occupation, were used for the secondary interpretation of the data. The data were analyzed in a multistage, deductive-inductive evaluation process according to the scientific guidelines of content analysis according to Kuckartz (2016) and Schreier (2014) as well as empirical typification according to Kelle & Kluge (2010) and Kuckartz (2016).

As a result, the following can be stated for the study: the interviewees' culturally socialized understanding of nature does not differ significantly from that of German parents. Rather, a multitude of different understandings of nature is discernible. However, these seem to have

no or only very little significance for the parents' educational choice decision in the elementary sector. The pedagogical concept as a decisive criterion in the choice of elementary education is largely neglected by parents and is subject in particular to organizational aspects (such as location, care times, costs). It can be seen that parents in forest kindergartens are more willing to make compromises in the organizational context in order to enable care for their children in these facilities. It was also found that among parents of non-German origin there is a lack of information on the pedagogical diversity of facilities in Germany and that forest kindergartens are often either not known at all or wrongly associated. The current situation of kindergarten places also plays a decisive role in the parents' educational choice decision, so that in many cases there is rather a pressure to decide or a compulsion to choose with regard to the kindergarten place offered.

In a final empirical typification process, two types of parents could be identified: *Type 1 - security and practicability* and *Type 2 - organization before competence transfer*, to which, however, only a few of the interview partners could be assigned. The majority of the interviewees could not be categorized into types, indicating that the topic of educational choice must be treated in a highly complex and personal manner and supporting the findings that cultural understanding of nature exerts no or negligible influence on educational choice in the elementary sector.



## **EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Thema „Kulturelles Naturverständnis und Bildungswahl im Elementarbereich“ selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden von mir ausschließlich die angegebenen Quellen in Anspruch genommen.

Ottersberg, 31.03.2021

Stefanie Neumann