****

Masterarbeit zur Erlangung des Grades

„Master of Arts (M.A.) für Umwelt und Bildung“ an der Universität Rostock

**Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

**in Kindertagesstätten -**

**Programmentwicklungen mit kultureller Dimension im evangelischen Kindergarten Neuruppin**

Vorgelegt von Kristin Henning

Geboren am 25.09.1975 in Cottbus

Matrikel-Nr. 4299612

1. Gutacher: Dr. Eckhard Festerling - Universtät Rostock
2. Gutachter: Prof. em. Dr. Norbert Jung - Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde

Rohrlack, den 12. August 2013

**Vorwort und Danksagung**

Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit sind meine Erfahrungen im Bereich Kinder-garten und Umweltbildung sowie die Erlebnisse mit meinen eigenen vier Kindern. Vor dem Hintergrund zunehmender körperlicher und seelischer Erkrankungen bei Kindern fragte ich mich: Was brauchen Kinder wirklich, damit sie zu glücklichen und gesunden Persönlichkeiten heranwachsen können und wie kann der Kindergarten im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung dazu beitragen? Diese Fragen waren für mich Anlass, die vor-liegende Masterarbeit zu schreiben.

Mein erster Dank gilt Herrn Doktor Eckhard Festerling, für seine sehr engagierte fachliche Betreuung.

Besonderer Dank gilt auch Herrn Professor Doktor Norbert Jung, der mich im entscheidenden Moment dazu ermutigte, diese Arbeit zu schreiben und somit mein Studium nach langjähriger Unterbrechung zu beenden. Auch er stand mir stets hilfreich zur Seite.

Weiterhin bedanke ich mich bei allen Personen, die mir durch ihre Unterstützung geholfen haben, diese Arbeit zu erstellen, vor allem meinem Mann und meinen Kindern, die mich mit viel Verständnis durch die letzten Monate begleiteten.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 7

1.1 Problemstellung des Themas 7

1.2 Ziele der Arbeit 7

1.3 Aufbau der Arbeit 7

2 Theoretische Hintergründe 9

2.1 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich 9

2.1.1 Das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 9

2.1.2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten 10

2.1.2.1 Werterahmen 12

2.1.2.2 Ziele 12

2.1.2.3 Naturverständnis 12

2.1.2.4 Bildungsinhalte 13

2.1.2.5 Methoden und Arbeitsweisen 14

2.1.2.6 Dimensionen nachhaltiger Entwicklung 15

2.1.3 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Erzieherausbildung in Berlin und Brandenburg 16

2.2 Grundlagen der Frühpädagogik 18

2.2.1 Erziehung 18

2.2.2 Bildung 18

2.2.2.1 Selbstbildungsansatz 19

2.2.2.2 Sozialkonstruktivismus 20

2.2.2.3 Frühkindliche Bildung 21

2.2.2.3 Erziehung in der frühen Kindheit und lebenslange Bildungsprozesse 21

2.2.3 Betreuung 22

2.2.4 Lernen und Entwicklung 22

2.2.5 Lernformen - Wege kindlicher Weltaneignung 26

2.2.6 Kompetenzen 27

2.2.6.1 emotionale Kompetenz 28

2.2.6.1.1 Bedeutung emotionaler Kompetenz 28

2.2.6.1.2 Fähigkeiten emotionaler Kompetenz 29

2.2.6.1.3 Entwicklung emotionaler Kompetenz 30

2.2.6.2 soziale Kompetenz 31

2.2.6.2.1 Fähigkeitsbereiche der sozialen Kompetenz 31

2.2.6.2.2 Entwicklung sozialer Kompetenz…………………………………………………31

2.3 Bedeutung von Natur und Naturerfahrung für Kinder 32

2.3.1 Entwicklungsfördernde Eigenschaften von Naturkontakt 33

2.3.2 Bedeutung des Naturkontaktes für den Aufbau persönlicher und sozialer Kompe-tenzen 34

2.3.3 Bedeutung der Naturerfahrung für die Gesundheit 36

2.3.4 Bedeutung des Naturaufenthaltes für den Aufbau der Naturbeziehung 37

2.3.5 Bedeutung der Naturerfahrung für die Werteentfaltung und für den späteren Aufbau eines Natur- und Umweltbewusstseins 38

2.4 Potentiale für das Einbeziehen naturnaher Umgebungen in die Arbeit von Kindertagesstätten 41

2.4.1 Anmerkungen zur Gestaltung des Naturaufenthaltes 41

2.4.1.1 Kindern Freiräume lassen und freies Spiel ermöglichen 41

2.4.1.2 Geeignete Orte wählen 42

2.4.1.3 Sicherheit geben 42

2.4.1.4 Emotionale Bindung unterstützen 43

2.4.1.5 Zum Umgang mit der Natur 43

2.4.1.6 Werteorientierung geben 44

2.4.1.7 Wissen vermitteln 44

2.4.2 Rolle des Erziehers 45

3 Praktischer Teil 46

3.1 Methodik der Untersuchung 46

3.1.1 Ziel der Untersuchung 46

3.1.2 Wahl der Untersuchungsmethode 46

3.1.3 Vorbereitung der Interviews 47

3.1.3.1 Auswahl der Interviewpartner und Kontaktnahme 47

3.1.3.2 Der Interviewleitfaden 47

3.1.4 Durchführung der Interviews 49

3.1.5 Nachbereitung der Interviews 49

3.2 Auswertung der Ergebnisse 49

3.2.1 Vorgehensweise bei der Auswertung der Ergebnisse 49

3.2.2 Bewertung der Ergebnisse 50

3.2.2.1 Ergebnisse zur Persönlichkeitsförderung von Kindern 50

3.2.2.2 Ergebnisse zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten 51

*3.2.2.3 Ergebnisse zu Naturerfahrungen in der Einrichtung……………………………..52*

4 Diskussion 54

4.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse 54

**4.2 Diskussion der verschiedenen Standpunkte sowie der Interviewergebnisse……...55**

4.3 Kritische Methodenreflexion 65

4.4 Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis 66

5 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten - Programmentwicklungen mit kultureller Dimension im evangelischen Kindergarten Neuruppin 72

5.1 Situationsbeschreibung 72

5.1.1 Einrichtung 72

5.1.2 Zielgruppe 73

5.1.3 Vorwissen zum Thema Natur 74

5.1.4 Themen der Kinder 74

5.1.2 Thema des Bildungsangebotes und dessen Bedeutung 75

5.1.3 Ziele 76

5.1.3.1 Grobziele 76

5.1.3.2 Feinziele 76

5.4 Organisation eines Waldtages 78

5.5 Verlaufsplanung 82

5.5.1 Inhalte 82

5.5.2 Methoden 83

5.5.3 Ablauf 87

5.5.3.1 Ablauf eines Waldtages im Herbst 89

5.5.3.2 Ablauf eines Waldtages im Winter 90

5.5.3.3 Ablauf eines Waldtages im Frühling 91

5.5.3.4 Ablauf eines Waldtages im Sommer 91

5.6 Weiterentwicklung und Evaluation der Waldtage im Kindergarten 92

6 Zusammenfassung 94

7 Quellenverzeichnis 96

8 Anhang 106

8.1 Ablauf der Interviews / Leitfragen 106

8.2 Angebote für Waldtage in den einzelnen Jahreszeiten 108

8.2.1 Angebote für den Waldtag im Herbst 108

8.2.2 Angebote für den Waldtag im Winter 110

8.2.3 Angebote für den Waldtag im Frühling 112

8.2.4 Angebote für den Waldtag im Sommer 114

9 Selbständigkeitserklärung 117

**TABELLENVERZEICHNIS**

Tab. 1: Fähigkeiten und Teilfähigkeiten der emotionalen Kompetenz ………………………29

Tab. 2: Fähigkeitsbereiche der sozialen Kompetenz …...…………………………………….31

Tab. 3: Ablauf eines Waldtages ...……………………………………………………………89

**ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abb. 1: Dimensionen nachhaltiger Entwicklung …………………………………………….15

Abb. 2: Beziehung zwischen kindlicher Natur- und Sozialisationserfahrung auf naturbezogene . Werte und Handlungsbereitschaft. …………………………………………………..40

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung des Themas

Derzeit steckt die globale Menschheit in einer ökonomischen, ökologischen und sozialen Krise. Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung will bei den Menschen einen Bewusstseinswandel herbeiführen und sie dazu befähigen, Lösungen für die derzeitigen Probleme zu finden, um damit eine dauerhaft positive Entwicklung der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. BMU 1993).[[1]](#footnote-1)

Diese Leitidee gilt auch als theoretische Orientierung für pädagogische Konzepte im Elementarbereich. Bei Kindern im Vorschulbereich sollen so bereits wesentliche Grundlagen für die Ausbildung nachhaltiger Verhaltensweisen gelegt werden.

In Einrichtungen der Frühpädagogik ist Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfNE) allerdings kaum ein Thema. Das lässt sich vielleicht damit begründen, dass mit dem Wort Bildung spontan an Wissen und Sachkompetenzen gedacht wird und nicht an Persönlich-keitsbildung, soziale sowie lebenspraktische Fähigkeiten und Werteentwicklung. Aber gerade für den Persönlichkeitsaufbau, das soziale Denken und Handeln sowie für die Vermittlung kulturgebundener Fähigkeiten und für die Werteentfaltung wird die Basis in der frühen Kindheit vor allem in der Familie, aber auch in Kindertageseinrichtungen gelegt.

## 1.2 Ziele der Arbeit

Als erstes ist zu klären, welchen Beitrag BfNE im Kindergarten leisten kann und zweitens soll aufgezeigt werden, wie das Bildungskonzept konkret umgesetzt werden kann. Folgende Fragen sind dazu zu bearbeiten: Was heißt BfNE für den Kindergarten? Was bedeutet frühkindliche Bildung? Welche Bedeutung haben Natur und Naturerfahrungen für Kinder? Welche Potentiale hat das Einbeziehen naturnaher Umgebungen in die Arbeit von Kinder-gärten? Welche Erfahrungen mit BfNE und Naturerleben haben Experten aus den Bereichen Kindergarten, Erzieherausbildung und Umweltbildung?

## 1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen einer Diskursanalyse. Dabei wird in Kapitel 2.1 auf das Bildungskonzept allgemein und insbesondere für den Bereich Kindergarten eingegangen, um die Leitidee hinsichtlich Werterahmen, Ziele, Bildungsinhalte, Methoden und Arbeitsweisen sowie Dimensionen näher zu charakterisieren.

Das Kapitel 2.2 befasst sich mit dem Thema frühkindliche Bildung. Hier soll geklärt werden, was der Unterschied zwischen Bilden und Erziehen ist und wie Kinder lernen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf den Selbstbildungsansatz und auf das Konzept Sozial-konstruktivismus eingegangen. Darüber hinaus geht das Kapitel auf die Entwicklung emo-tionaler, sozialer sowie kulturgebundener Kompetenzen ein.

Kapitel 2.3 befasst sich mit der Bedeutung von Naturerfahrungen für Kinder, um zu klären, welchen Einfluss regelmäßige Naturkontakte neben Sozialkontakten auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern sowie für den Aufbau einer Naturbeziehung, für die Werteentfaltung und den späteren Aufbau eines werteorientierten Natur- und Umweltbewusstseins sowie auf das Umwelthandeln haben.

In Kapitel 2.4 werden Potentiale für das Einbeziehen naturnaher Umgebungen in die Praxis von Kindergärten zusammengetragen sowie auf die Rolle der Erzieherin eingegangen.

Nach der theoretischen Beleuchtung der Thematik soll im darauffolgenden praktischen Teil (Kapitel 3) mit Hilfe von Interviews eine erste Annäherung an das Thema aus Expertensicht erfolgen. Dazu werden vier Experten aus den Bereichen Kindergarten, Umweltbildung und Erzieherausbildung in Bezug auf BfNE, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie sozialer und kulturgebundener Fähigkeiten und der Naturbeziehung befragt.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Experteninterviews sowie der derzeitige Stand der Wissenschaft in den Bereichen BfNE, frühkindliche Bildung sowie die Bedeutung der Natur für die kindliche Entwicklung diskutiert und danach Schlussfolgerungen für die Forschung und Praxis gezogen.

Auf dieser Grundlage schließt sich in Kapitel 5 die Planung von je einem Waldtag in den verschiedenen Jahreszeiten für den evangelischen Kindergarten Neuruppin an. Die Planung beinhaltet eine Situationsbeschreibung, das Thema der Bildungsmaßnahme, deren Bedeutung, Ziele, Organisation und Verlaufsplanung sowie allgemeine Aussagen zu Weiterentwicklung und Evaluation.

Im Anschluss an die Planung des Bildungsangebotes folgt in Kapitel 6 die Zusammenfassung.

# 2 Theoretische Hintergründe

## 2.1 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

Das Leitbild BfNE neben der schulischen Bildung und der Erwachsenenbildung auch im Elementarbereich zu etablieren gilt als bildungspolitische Aufgabe.

Ziel des folgenden Kapitels ist es, dieses Bildungskonzept zu charakterisieren.

### 2.1.1 Das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Mit der Unterzeichnung der Agenda 21, dem offiziellen Abschlussprotokoll der Konferenz der Vereinten Nationen in Rio De Janeiro 1992, hat sich die Bundesrepublik zusammen mit 179 weiteren Staaten dazu verpflichtet, seine Gesamtpolitik am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Damit soll der Weg zu einer umweltverträglichen, sozial gerechten sowie ökonomisch tragfähigen nationalen und globalen Entwicklung bereitet werden (vgl. BMU 1993). Als Anlass hierfür gilt die vom Menschen verursachte derzeitige Krise und das Bewusstsein, ein zukünftiges Überleben der Menschheit nur durch eine Veränderung der gegenwärtigen individuellen und gesamtgesellschaftlichen Handlungsweisen sicherstellen zu können. Hinter dem Leitbild für Nachhaltigkeit steht folglich im Wesentlichen das Ziel, die Bedürfnisse des Menschen in der Weise zu befriedigen, dass auch künftige Generationen hierzu noch in der Lage sind (vgl. Blessing und Meurer 2003).

Als wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung gilt die Neuausrichtung der Bildung. In der Agenda 21 heißt es hierzu:

„Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwick-lung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungs-fragen auseinanderzusetzen. [...] Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzung für die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungs-findung.“(BMU o.J.)

Um das Leitbild Nachhaltigkeit auf globaler Ebene zu verwirklichen, haben die Vereinten Nationen für die Jahre 2005-2014 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen, welche von der UNESCO koordiniert wird (vgl. [www.bne-portal.de](http://www.bne-portal.de)).

In Deutschland wird das Anliegen der UN-Dekade im Auftrag der Bundesregierung von der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vertreten, welche die verschiedenen Akteure zum bundesweiten Bündnis »Nachhaltigkeit lernen« zusammenführt. Gute Beispiele für BfNE werden als Dekade-Projekte ausgezeichnet. Der Elementarbereich ist dabei anteilmäßig bisher noch wenig vertreten (vgl. Stoltenberg 2011b).

### 2.1.2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten

Vor dem Hintergrund der UN-Dekade haben die Bundesregierung Deutschland und die Bundesländer BfNE als übergreifende Aufgabe für alle Bildungsbereiche, also auch für den Kindergarten formuliert (vgl. Deutsche UNESCO- Kommission 2004). Dabei wird bei Institutionen für Kinder unter sechs Jahren formal an deren Verantwortung für das Gemeinwohl appelliert. Vordergründig verbindet sich mit diesem Vorhaben jedoch das Ziel, durch eine entsprechende Einflussnahme im Vorschulalter bereits wesentliche Grundsteine für die Ausbildung nachhaltiger Verhaltensweisen im späteren Leben zu legen. Nachhaltige Entwicklung gilt hierbei als Leitidee und demnach als theoretische Orientierung für Projekte und pädagogische Konzepte. Sie ist daher nicht nur auf Umweltbildung zu beschränken, sondern umfasst alle Lebensbereiche (vgl. Stoltenberg 2005).

In der Praxis leitet sich das Nachhaltigkeitsengagement der Mitarbeiter von Institutionen im Elementarbereich nach Stoltenberg eher von ihrem Anspruch auf eine gesunde Lebensweise, ihrer Vorbildfunktion und von ihrem Bildungsverständnis ab, als von ihrer gesellschaftlichen Verpflichtung. Um nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen, braucht es nach Stoltenberg (2005) daher vor allem Kommunikationsprozesse, die sich zum einen an die Kinder selbst, aber auch (vor allem!)[[2]](#footnote-2) an die Mitarbeiter der Kindergärten, an die Eltern und an das gesell-schaftliche Umfeld richten.

Das Konzept BfNE im Kindergarten will auf die Bedürfnisse, Lernwege und Lebens-situationen der am Bildungsprozess Beteiligten eingehen. Der derzeitige Wissenstand zu frühkindlichen Lern- und Bildungsprozessen gilt demnach als Basis für dieses Bildungs-konzept, welchem folgendes Verständnis zu Grunde liegt:

* Kinder sind aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt und haben „entsprechend Eigen-Zeit und Eigen-Sinn“ (Stoltenberg 2011c, S. 27).
* Kinder lernen durch aktive Auseinandersetzung mit der Welt und mit Hilfe aller Wahrnehmungsmöglichkeiten.
* Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen sind entsprechend bestimmter Werte und Ziele des zugrunde gelegten Bildungskonzeptes, dass sich mit den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen auseinandersetzt, verantwortungsbewusst von den Erziehern und Erzieherinnen[[3]](#footnote-3) abzuleiten.
* Kinder sind mit ihren spezifischen Fragen und Sichtweisen in die Bildungsarbeit einzubeziehen. Die Gestaltung des Lernumfeldes und der Lernmöglichkeiten erfolgen mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung der Welt (vgl. Stoltenberg 2011c).

Um nachhaltige Entwicklungsprozesse zu verwirklichen, wurde das Konzept der Gestaltungs-kompetenz ausformuliert, das die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können (vgl. www.bne-portal.de). Vor diesem Hintergrund sind nach Stoltenberg (2005, S.783) Lernprozesse im Kindergarten so zu organisieren, dass

* Kinder am Bildungsprozess beteiligt werden, um so Sinn, Bedeutung, Kontext und Nutzen des neuen Sachwissens erfassen können. Dazu zählen auch die Fähigkeiten zu bewerten und zu urteilen. (Kritik dazu bei Schäfer 2005, S. 25-28)
* Kinder gefördert werden, nicht linear, sondern in Alternativen zu denken und sie zu ermutigen, unterschiedliche Ideen zur Lösung eines Alltagsproblems zu entwickeln und deren Vor- und Nachteile zu erörtern[[4]](#footnote-4);
* Empathie und der Sinn für den Wert von Vielfalt gefördert werden;
* Partizipation aufgebaut, geübt und erfahren wird;
* Lernen in „Ernstsituationen“ ermöglicht wird, denn nur wenn echte Aufgaben bewältigt werden können, ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit möglich.

Hervorzuheben sei an dieser Stelle nochmals, dass BfNE nicht als ein neues, zusätzliches Thema vermittelt werden kann, sondern eine neue Sichtweise auf bisherige Themen und Lernbereiche ermöglicht und damit als orientierendes Bildungskonzept zu sehen ist. Pädagogischen Fachkräften bietet es die Möglichkeit, ihre Arbeit aus einer neuen Perspektive zu betrachten (vgl. Stoltenberg 2011c).

Um BfNE näher zu charakterisieren, wird im Folgenden das Bildungskonzept hinsichtlich des Werterahmens, der Ziele, des Naturverständnisses, der Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen sowie der Dimensionen in Anlehnung an Stoltenberg (2011c und d) zusammengefasst.

#### 2.1.2.1 Werterahmen

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger ökologischer, soziokultureller, wirtschaftlicher und politischer Herausforderungen müssen derzeitige Werte reflektiert und ggf. modifiziert werden, damit sowohl heutige als auch zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können. BfNE orientiert sich an einem Werterahmen, der die Achtung der Menschenwürde, den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und die Herstellung von Gerechtigkeit ermöglichen soll. Die Konkretisierung dieser allgemeinen Werte, die der Bildungsarbeit im Kindergarten zugrunde liegen, hat in einem gemeinsamen Verständigungsprozess zu erfolgen. (vgl. Stoltenberg 2011c)

#### 2.1.2.2 Ziele

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung möchte Menschen befähigen mit der Natur, nicht gegen sie zu leben.“(Stoltenberg 2011d, S. 64) Vor diesem Hintergrund ist wesentliches Ziel des Bildungskonzeptes der Aufbau von Werthaltungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Und dieser erfolgt nicht über die Vermittlung von Werten im Sinne von Regeln, sondern über Erfahrungen, die die Kinder machen. Das bedeutet, es braucht gute Vorbilder und Beispiele, deren Sinnhaftigkeit gemeinsam zu reflektieren ist. Eng damit verbunden sind die Sensibilisierung und die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit insbesondere für gelingende Mensch-Natur-Beziehungen und für gelingende Beziehungen der Menschen untereinander. Der Wissensaufbau als ein weiteres Ziel bezieht sich nicht auf beliebige Inhalte, sondern orientiert sich an Werthaltungen und dient der Orientierung bei zentralen Fragen des Lebens. Viertes Ziel ist der Aufbau von Gestaltungskompetenz, welche Kinder im Kindergarten ermutigen und befähigen soll, sich an der Gestaltung des eigenen Lebens und des Zusammenlebens mit anderen Menschen im Sinne von nachhaltiger Entwicklung zu beteiligen (vgl. Stoltenberg 2011c)

#### 2.1.2.3 Naturverständnis

Ein Zugang zur BfNE im Kindergarten ist das Naturverständnis, von dem ausgegangen wird. Die Bezeichnung Kindergarten, die auf Fröbel zurückgeht, meint den Ort, an dem Kinder, gleichsam wie der Keim zur Pflanze, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und der Natur, zu Menschen erzogen werden müssen. Dieser Grundgedanke hat sich bis heute erhalten. Während jedoch im traditionellen Kindergartenjahr die Natur nur wenig reflektiert wurde, wie z.B. beim Umgang mit Naturmaterialien und bei jahreszeitlich gebundenen Spielen, Liedern und Festen, wird seit den 90er Jahren die Natur bewusst in den Kindergarten integriert. Es wurden Wald-, Natur- und Strandkindergärten gegründet. Sie setzen auf den ,heimlichen Lehrplan … [der Natur, welcher] erzieht und zugleich für eine gesunde körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes‘ sorgt sowie durch Naturerleben ,ein Naturbewusstsein ausbilden kann, das von innen kommt.‘ (Struver und Wolf 1996) Bildung für nachhaltige Entwicklung will über die unmittelbare Naturerfahrung hinaus, Zusammenhänge zwischen Menschen und Natur auch im Alltag aufzeigen, damit Kinder lernen, verantwortungsbewusst ihre Beziehung zur Natur zu gestalten. Wichtig ist es nicht zu „pädagogisieren“, sondern die Offenheit und Neugier, die Kinder in ihrer Beziehung zur Natur mitbringen, zu erhalten und zu fördern, indem man ihnen die dafür notwendigen Erfahrungsräume und Anregungen bietet. (vgl. Stoltenberg 2011c)

#### 2.1.2.4 Bildungsinhalte

Ausgangspunkt für BfNE im Kindergarten sind nach Stoltenberg (2011c, S. 36) „nicht Schul- oder Fachthemen, sondern Lebensthemen“, welche sich mit dem Verhältnis zwischen Mensch und Natur oder der Menschen untereinander beschäftigen. Es geht also um Kernfragen, die über die Zukunft bestimmen. Bestehende Themen in Kindergärten sind vor dem Hintergrund des Bildungskonzepts komplexer und lebensnäher zu betrachten.

Um dem Situationsansatz gerecht zu werden, sind die Themen zu wählen, welche die Fragen und Kommentare der Kinder aufgreifen. Dazu zählen Themen wie:

* über sich und die Welt nachdenken: Wer bin ich? Was ist Leben?
* Lebensgrundlagen: Wasser, Luft, Boden, Sonne, Energie
* Lebensprozesse oder deren Grundlagen: Ernährung, Gesundheit, Biodiversität, Zusammenleben von Generationen, Energienutzungsformen
* Lebensorte, an denen man Wirkungszusammenhänge verstehen kann, die für eine nachhaltige Entwicklung bedeutsam sind: Wald, Stadt, Bauernhof

Kritisch zum Situationsansatz äußert sich Miklitz (2011). Demnach sollten Bildungsinhalte nicht allein davon abhängig gemacht werden, was Kinder interessiert und wonach sie fragen. Da manche Kinder ein sehr eingeschränktes Erfahrungsspektrum besitzen, würde der Ansatz zu „einer Verarmung und Reduktion von Bildungsinhalten“ führen (Miklitz 2011, S. 69).

Bestimmte „Problemfelder“ wie „Konsum, Kleidung, Mobilität, Ernährung, Nahrungsmittel-produktion und Gesundheit - in Abhängigkeit von sozial, ökonomisch, ökologisch und kulturell befriedigenden Umständen“ sollten nach Stoltenberg bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren Ausgangspunkt für Bildungsprozesse sein, damit Kinder mit ihrem „Wissen Gelegenheit … [bekommen], an der Gestaltung einer verantwortbaren Gegenwart und Zu-kunft teilzunehmen.“ (Stoltenberg 2005, S.784) Schäfer (2005) gibt hierzu zu bedenken, dass unbedingt von den Fragen der Kinder ausgegangen werden muss und nicht von denen der Erzieher.

Um der Komplexität von Fragen gerecht zu werden ist es nach Stoltenberg (2011c) wichtig, ein Thema immer aus verschiedenen Perspektiven und nicht nur auf einen Lernbereich beschränkt zu beleuchten. Beispielsweise kann die Frage „Woher kommt ein Hühnerei?“ aus Sicht der Biologie, der Ernährung sowie aus kultureller Sicht betrachtet werden.

Als Inhalte für die Nachhaltigkeitskommunikation im Kindergarten können nach Stoltenberg (2011c) auch Strategien zum Ressourcenschutz sein, wie Effizienzstrategie (z.B. reparieren statt wegwerfen), Konsistenzstrategie (alles hat und braucht seine Zeit, z.B. saisonales Obst und Gemüse) und Suffizienzstrategie (weniger ist mehr, z.B. in Bezug auf Spielzeug im Kindergarten).

#### 2.1.2.5 Methoden und Arbeitsweisen

Entsprechend den Bildungsinhalten werden im Folgenden in Anlehnung an Stoltenberg (2011c) Methoden und Arbeitsweisen zusammengefasst, die es Kindern ermöglichen sollen, Gestaltungskompetenz zu erwerben.

* **Partizipation:** Kinder ernst zu nehmen und ihnen etwas zuzutrauen ist heute eine neue Sichtweise. Deshalb wird von ihnen erwartet, sich an einer nachhaltigen Ent-wicklung zu beteiligen. In Bildungsprozessen soll also Lernen durch Beteiligung an einer nachhaltigen Entwicklung ermöglicht werden. Partizipation wird dabei als ein grundlegendes Prinzip des Zusammenlebens bzw. als Methode verstanden, um zu lernen, „wie das Wissen und die Sichtweisen aller Beteiligten für konsensuale und zukunftsfähige Lösungen genutzt werden können.“ (Stoltenberg 2011c, S. 38) Kinder sollen an alltäglichen ernsthaften Aufgaben zu einer selbstbestimmten Lebensweise, verbunden mit einem selbstbewussten Einbringen eigener Kompetenzen und Werte in soziale Bezüge, befähigt werden. Die Entwicklung von Kooperations- und Dialog-fähigkeit sowie das konstruktive Aushandeln von Konflikten spielen hierbei eine wichtige Rolle.
* **Spiel**: Lernprozesse finden bei Kindern vor allem im Spiel statt. Im Spiel erfinden und nutzen Kinder Methoden, die Erwachsenen oft schwer fallen: Simulation, Regeln erfinden, Improvisation, Experimentieren, Ausprobieren, Alternativen suchen.
* **Förderung von Phantasie und alternativem Denken**: Nachhaltig zu denken heißt auch, mit Nichtwissen und Risiken umgehen zu können, indem Kinder lernen Was-wäre-wenn-Fragen zu stellen oder alternative Lösungen zu finden. Dafür bedarf es Kreativität sowie Offenheit anderen Menschen und neuen Situationen gegenüber.
* **Informelles Lernen**: Das Lernen nebenbei, kann im Sinne von einer nachhaltigen Entwicklung ermöglicht werden, indem z.B. die Spielmaterialien, die Nahrungsmittel oder auch die Umgangsweisen der Menschen im Kindergarten in Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung gewählt werden. Der Kindergarten hat seine Vorbildfunktion als Erfahrungs-, Lern- und Gestaltungsort diesbezüglich ernst zu nehmen und sollte darum unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten überdacht und neu gestaltet werden.
* **Projekte**: In Projekten sind besonders Themen aufzugreifen, die unter dem Aspekt Nachhaltigkeit beleuchtet werden können. Dabei werden Fragen der Kinder aufge-nommen, um daraus eine neue Aufmerksamkeit für das Verhältnis zwischen Mensch und Natur wachsen zu lassen. Naturwissenschaftliche Experimente können dabei einen neuen Zugang zum Erklären der Welt öffnen (vgl. Stoltenberg 2011c, anders dazu Schäfer et al. 2009).
* **Erfahrungs- und Handlungsorientierung**: Methoden und Arbeitsweisen sollten alle Zugänge zu Wahrnehmung und Verstehen ansprechen - über kritische Fragen, durch ästhetische Mittel, durch Ausprobieren, durch Angebote zum Nachmachen, durch Exkursionen. Das bedeutet Kindergartenkinder sollen durch eigenes Tun und eigene Erfahrungen lernen.

#### 2.1.2.6 Dimensionen nachhaltiger Entwicklung

Hilfreich zur Auseinandersetzung mit Themen und Fragestellungen ist das Modell der vier Dimensionen bzw. Konfliktfelder einer nachhaltigen Entwicklung (siehe Abb. 1), mit dem die sozialen, ökologischen, ökonomischen und kulturellen Sichtweisen auf eine Problemstellung zusammengeführt werden können. Mit Hilfe dieses Modells können alle Themen im Kindergarten, wie z.B. Frühstück, Spielzeug oder Gartengestaltung vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung betrachtet werden (vgl. Stoltenberg 2011c).

Abb. 1 Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (nach Stoltenberg 2011c)

Bisher hat die Integration von BfNE in die Bildungspläne der Bundesländer kaum statt-gefunden. Lediglich in Schleswig- Holstein fließt das Konzept Nachhaltigkeit als ein Querschnittsthema in den Bildungsplan ein. Im Bildungsplan des Landes Brandenburg hingegen wird das Konzept der Nachhaltigkeit nicht explizit erwähnt.[[5]](#footnote-5)

In Kindergärten selbst wurde das anspruchsvolle und komplexe Konzept BfNE bisher zu wenig wahrgenommen und reflektiert, da es als zu rational, zu überfordernd und zu wenig kindgerecht gesehen wird. So wird das Thema Nachhaltigkeit in der Kindergartenpraxis bisher nur im Bereich Naturwahrnehmung und Naturerfahrung aufgegriffen (vgl. Stoltenberg 2005).

### 2.1.3 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Erzieherausbildung in Berlin und Brandenburg

In der Ausbildungsverordnung für die Erzieherausbildung der Länder Berlin und Brandenburg dient das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Grundlage für alle Lernbereiche und Themenfelder der Erzieherausbildung. Das bedeutet, dass BfNE ein Querschnittthema durch alle Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz, wie Fachkompetenz, Personal- und Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz, sein soll. Diese Kompetenzen betreffen BfNE als einer

„Vision allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen und Gestaltungs-kompetenz zu erlangen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind. Am Leitbild der Nachhaltigkeit orientierte pädagogische Arbeit ist ganzheitliches Handeln zur Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugend-lichen. Es berücksichtigt die komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen, sozio-kulturellen, ökonomischen, ökologischen und politischen Entwicklungsfaktoren und hat das Ziel, Mündigkeit, Eigeninitiative und Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, zu fördern und zu festigen. Nachhaltiges Handeln öffnet oder erweitert den Blick für Problemlösungen im sozialen Zusammenleben heterogener Gruppen und für den Umgang mit unserer Umwelt, es stärkt das Verantwortungsbewusstsein.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2010, S. 6)

Die Erzieherausbildung in Berlin und Brandenburg gliedert sich lt. Rahmenlehrplan in die fünf folgenden Lernbereiche: I Kommunikation und Gesellschaft; II Sozialpädagogische Theorie und Praxis; III Musisch-kreative Gestaltung / Bewegung und Spiel; IV Ökologie und Gesundheit und V Organisation, Recht und Verwaltung. Das Thema Nachhaltigkeit ist explizit im Lernbereich IV Ökologie und Gesundheit integriert und zwar im Themenfeld 13: Natur und Umwelt erfahren und nachhaltig handeln. In diesem sollen die Erzieher befähigt werden, bei Kindern die Neugier an Umwelt zu wecken bzw. zu erhalten, Naturerfahrungen zu ermöglichen und die Kinder anzuleiten, „die umgebende Welt zu erforschen, zu achten und nachhaltig zu schützen.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2010, S. 34) Dabei ist es alltägliche Aufgabe der Erzieher, die Umwelt zu schützen und Vorbild-funktion zu übernehmen. Dazu sind den Auszubildenden folgende Kompetenzen zu vermitteln:

Fachkompetenz:

* biologische und ökologische Zusammenhänge sowie Verbindungen zwischen Mensch und Natur erfassen und reflektieren
* Konzept der Nachhaltigkeit kennen und für Kinder erfahrbar machen
* naturwissenschaftliche Forschungsprozesse bei Kindern begleiten
* Experimente im Bereich Naturwissenschaft und Ökologie anregen
* sich mit Alltagsverhalten unter ökologischen Aspekten auseinandersetzen

Personale und soziale Kompetenz:

* wertschätzend und verantwortungsbewusst sich selbst und anderen gegenüber handeln
* über Gestaltungskompetenzen[[6]](#footnote-6) verfügen
* Wissen überzeugend vermitteln

Methodische Kompetenz:

* Nachhaltigkeit als Leitbild ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Denkens und Handelns
* naturwissenschaftliche Zusammenhänge, Ökosysteme, Kreisläufe in der Natur
* Pflege und Erhaltung der Natur
* umweltpädagogische Handlungskonzepte, Aufgaben und Ziele der Umweltbildung
* Naturerfahrung und Umwelterkundung
* Kinder als Forscher
* naturwissenschaftliches Grundwissen zur Planung und Durchführung altersange-messener naturwissenschaftlicher Experimente

## 2.2 Grundlagen der Frühpädagogik

Die Frühpädagogik auch als Elementarpädagogik, Kleinkindpädagogik oder Pädagogik der frühen Kindheit bezeichnet, ist eine Fachrichtung der Erziehungswissenschaften, die sich auf die Altersgruppe der unter Sechsjährigen konzentriert.

Da im Rahmen dieser Arbeit ein Programm für Kindergartenkinder entwickelt werden soll, werden im Folgenden die wichtigsten Schlüsselbegriffe der Frühpädagogik wie Erziehung, Bildung, Lernen und Entwicklung erläutert.

### 2.2.1 Erziehung

Erziehen wird nach Bender (2011) definiert als „ein soziales Handeln, wodurch beabsichtigte Lernprozesse angeregt und unterstützt werden. Erziehen vollzieht sich in der Regel vom erwachsenen zum jungen Menschen und strebt eine dauerhafte Veränderung des Verhaltens an.“ (Bender 2011, S. 18) Neben dieser hierarchischen Form der Erziehung gibt es aber noch andere Formen, die den Entwicklungsprozess von außen beeinflussen. Hierzu zählt nach Bender die Erziehung z.B. durch Altersgleiche (Peergroups), über die Gesellschaft durch ihren Einfluss auf Werthaltungen und Verhaltensweisen sowie durch kulturelle Einflüsse (vgl. Bender 2011). Während das Erziehen ein beabsichtigter und somit bewusster Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden durch den Erziehenden ist, so kann er den Prozess des Lernens lediglich vorbereiten, erleichtern und unterstützen, denn das Lernen haben die Kinder selber in der Hand.

In den letzten Jahren erfolgte eine zunehmende Differenzierung der Begriffe Erziehung und Bildung in der pädagogischen Diskussion. Während man früher von „Erziehungszielen“ sprach, ist heute eher die Rede von „Bildungszielen“ und „Kompetenzen“ des Kindes. Nach Kieselhorst et al. (2013) kann von einem frühpädagogischen Paradigmenwechsel gesprochen werden, da das Kind im Sinne von Bildung „ein aktives und autonomes Subjekt … [ist], welches sich durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner sachlichen und sozialen Umwelt selbsttätig bildet.“ (Kieselhorst et al. 2013, S. 9) Erziehung und Bildung zielen zwar beide auf die Förderung und Entwicklung einer selbstbestimmten und gemeinschaftsfähigen Persönlich-keit ab, jedoch unterscheiden sich die im Prozess Aktiven voneinander. Beim Erziehen ist es der Erzieher, beim Bilden hingegen der Lernende selbst, der aktiv ist.

### 2.2.2 Bildung

Aus pädagogischer Sicht ist unter Bildung „die Aneignung von Kompetenzen, d.h. der Lern-prozess des Menschen gemeint. Bildung ist der lebenslange Erwerb von geistigen, kulturellen, sozialen und lebenspraktischen Fähigkeiten … [mit dem Ziel der Entwicklung] einer selbst-bestimmten und mündigen Persönlichkeit“ (Bender et al. 2011, S. 19).

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion gibt es unterschiedliche Konzepte zum Thema frühkindliche Bildung. Im Folgenden sollen zwei Ansätze näher beschrieben werden, und zwar das Konzept Selbstbildung und das des Sozialkonstruktivismus.

#### 2.2.2.1 Selbstbildungsansatz

Während also Erziehung die bewusste Tätigkeit des Erwachsenen im Erziehungs- und Bildungsprozess bezeichnet, beschreibt Bildung den Entwicklungs- und Lernprozess des Kindes selbst. Der Lehrende kann dem Lernenden lediglich das Lernen erleichtern und ihn dazu motivieren und unterstützen. Bildung bedeutet somit Lernen, wobei das Kind nicht gebildet werden kann, sondern sich nach dem Konzept Selbstbildung selbst bildet. Kieselhorst et al. (2013) bezeichnet „Selbstbildungsprozesse bei Kindern ... [als] solche Aktivitäten, die Kinder selbständig etwa ohne eine pädagogische, didaktische oder kommunikative Instruktion entfalten. Dazu gehören das selbständige Experimentieren, Konstruieren, Bauen, Zeichnen oder Malen ebenso, wie das Beobachten und Staunen, Bewegungs- und Rollenspiele oder Nachdenken und Phantasieren.“ Selbstbildung bedeutet somit „die Autonomie des Subjekt und seine Selbstkonstruktion im Bildungsprozess“ (Kieselhorst et al. 2013, S. 29). Kieselhorst erwähnt in seiner Definition zur Selbstbildung bei Kindern den sozialen Aspekt, welcher die Selbstbildung beeinflusst, jedoch nicht.

Für Leifgen (2007) bedeutet Bildung in erster Linie Selbstbildung, denn „man kann einem Kind von außen nichts beibringen, was noch nicht dran ist und wozu es keinen Bezug herstellen kann.“ (Leifgen 2007, S. 41) Lernen wird demnach als Bedeutungssuche aus eigenem Antrieb verstanden, die durch Erfahrungen eine Struktur bekommt.

Wie sich Kinder selbst bilden, wurde u.a. schon von Emmi Pikler (1902-1984) untersucht, die Kinderärztin sowie Gründerin und Leiterin des Säuglingsheims Lóczy für verwaiste Kinder in Budapest war. Sie beobachtete und dokumentierte vor allem die Bewegungsentwicklung von Kindern. Ihre Beobachtungen zeigen, dass Kinder am besten lernen (sicher auf den eigenen Füßen zu stehen), „wenn man sie ihre eigenen Wege, in ihrem eigenen Tempo finden lässt. Die dafür nötige Ausdauer, Initiative und Neugier bringen sie von Natur aus mit.“ (in: Leifgen 2007, S. 30) Wie Kinder sich aus eigenem Antrieb entwickeln, sich also selbst bilden, untersuchte vor Emmi Pikler auch schon die italienische Kinderärztin und Erzieherin Maria Montessori (1870-1952). Sie beobachtete vor allem kleine Kinder dabei, wie sie über lange Zeit so intensiv und konzentriert an etwas arbeiten und dabei alles um sich vergessen. Nach Montessori besitzt jedes Kind individuelle, innere Anlagen, welche sich in aktiver Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt entfalten, d.h. es bildet sich selbst. Montessori beobachtete, dass es bei Kindern sensible Phasen gibt, in denen sie für bestimmte Entwick-lungen besonders empfänglich sind. Wird ein Lernfenster verpasst, ist es deutlich mühevoller, das Versäumte nachzuholen. Um sensible Phasen zu erkennen und darauf eingehen zu können, bedarf es der genauen Beobachtung von Kindern durch Eltern und Pädagogen (vgl. dazu Leifgen 2007).

Der Begriff Selbstbildungskräfte mag in der gegenwärtigen Bildungsdebatte vielleicht relativ neu erscheinen. Jedoch ist der Grundansatz einer jedem Individuum innewohnenden natürlich gewachsenen Potenz, auch als Trieb bezeichnet, der Evolutionspsychologie und -biologie sowie Entwicklungspsychologie seit langem bekannt.

#### 2.2.2.2 Sozialkonstruktivismus

Parallel zum Selbstbildungsansatz wird der sozial- bzw. ko-konstruktivistische Ansatz der Selbstbildung, d.h. der soziale Aspekt beim Lernen diskutiert. Im Gegensatz zur Definition von Selbstbildung von Kieselhorst et al. (2013) wird beim Sozialkonstruktivismus die soziale Interaktion als Voraussetzung für Bildungsprozesse gesehen. Der Sozialkonstruktivismusgeht davon aus, dass ein Kind Anregungen von außen braucht, um seine Entwicklung zu gestalten (vgl. Fthenakis 2009 und 2003). Der Psychologe und Philosoph Manfred Spitzer schreibt dazu, dass „für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht… und gemeinschaftliches Handeln der bedeutsamste ,Verstärker‘ [für das Lernen ist].“ (Spitzer 2003, S. 181) Um die Rolle des soziokulturellen Einflusses bei Prozessen der Selbstbildung zu verdeutlichen, vorweg ein Bezug zur Neurowissenschaft: Programme, mit deren Hilfe sich Kinder ihre Welt erschließen, sind rudimentär vorgegeben und entwickeln sich erst durch den Gebrauch in der aktuell gegebenen Umwelt, bezogen auf die konkreten Anforderungen hin (vgl. Schäfer 1995). Nach Schäfer (1995) ist frühkindliche Bildung also in erster Linie Selbstbildung im sozialen Kontext.

Der konstruktivistische Ansatz betont die subjektive Perspektive der Konstruktion von Lebenswelten gegenüber der traditionellen Perspektive linearer Wissensvermittlung. Wissen entsteht also erst durch Wahrnehmen, Verarbeiten und Einordnen von Informationen in das bestehende System und ist somit eine Vorstellung von der Welt, die von jedem Einzelnen im Kopf erschaffen bzw. konstruiert wird. Demnach wird das, was wahrgenommen wird, nicht nachträglich interpretiert, sondern ist Interpretation. Und diese hängt von unseren Erfahrungen und Erinnerungen, unserem Wissen und unseren Sichtweisen sowie unserer Art zu Denken ab. Da diese bei allen Menschen unterschiedlich sind, sind auch die Inter-pretationen verschieden bzw. es entstehen individuell verschiedene Wirklichkeiten. Lernen ist also die Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Neuß 2010). Kritisch zu diesem Ansatz ist jedoch anzumerken, dass er den Einfluss der individuellen genetisch-biologischen Anlagen, mit denen jeder Mensch geboren wird und die sein Lernen sowie seine Entwicklung beeinflussen, unberücksichtigt lässt.

#### 2.2.2.3 Frühkindliche Bildung

Im Folgenden soll frühkindliche Bildung vor allem in Anlehnung an die Ausführungen von Schäfer (2011, 2010, 2009 und 1995) definiert und charakterisiert werden.

* Bildung ist in erster Linie ein Selbstbildungsprozess, welcher durch Selbstgestaltung und Eigenaktivität des Kindes gesteuert wird und sogleich in sozialen Bezügen stattfindet. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich die Persönlichkeit des Kindes, in der sich zugleich auch soziale und kulturelle Interessen der Gesellschaft wiederfinden (Schäfer 2011).
* Bildung ist ein Zusammenspiel von Ereignissen der individuellen, inneren Welt sowie Prozessen der sozial geprägten und objektivierbar gemachten äußeren Welt (vgl. Schäfer 1995). Aus diesem Zusammenwirken innerer und äußerer Prozesse gehen Handlungen, Denkweisen, Erfahrungen und Entwicklungen hervor. Bildung ist dabei nicht nur ein rational-logischer Prozess, sondern braucht vor allem „*sinnlich-emotionale Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten*“ (Schäfer 1995, S. 19)
* Bildungsprozesse basieren auf der individuellen Suche nach Sinn, und diesen können Kinder aber nur selbst finden und von niemand anderem vermittelt bekommen.
* Bei Bildung geht es nicht primär um die Anhäufung von Wissen in sog. Bildungs-bereichen, sondern um das Erschließen, Wahrnehmen, und Verarbeiten der Bildungs-inhalte. Dazu zählen die Bildung der sinnlichen und emotionalen Wahrnehmung, die Bildung von Imagination, Fantasie und szenischem Spiel sowie die ästhetische Bildung und die Bildung des sprachlichen Denkens (vgl. Schäfer 2009).

#### 2.2.2.3 Erziehung in der frühen Kindheit und lebenslange Bildungsprozesse

Der amerikanische Psychologe Jerome Kagan untersuchte den Zusammenhang zwischen frühkindlichen und lebenslangen Bildungsprozessen und stellt fest, dass die frühen Kinder-jahre eine dauerhafte Wirkung und zugleich eine große Bedeutung für die soziale und kulturelle Entwicklung des Menschen haben. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen müssen, bei Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder und durch die genaue Beobachtung und Beschreibung der pädagogischen Praxis berücksichtigt werden. Zwei Studien auf dem Gebiet der Frühpädagogik belegen die positiven Zusammenhänge zwischen pädagogischer Qualität und Entwicklung der Kinder, wobei sich diejenigen Tageseinrichtungen am effektivsten zeigten, welche gleichsam die intellektuell-kognitive und die soziale Entwicklung der Kinder fördern (vgl. Honig und Liegle 2006). In den Ergebnissen über die Merkmale der pädagogischen Qualität, welche für die Wirksamkeit der Einrichtungen herangezogen werden können, zeigte sich die große Bedeutung „eines zugleich einfühlsamen, emotional bestätigen-den und auf gezielte Anregungen und Herausforderungen gerichteten Umgangs der Erzieher-innen mit den Kindern, der seinerseits in einem Zusammenhang mit der „Professionalität“ der Erzieherinnen zu stehen scheint.“ (ebd., S. 191) Dass die Untersuchungsergebnisse Kagans auf erkenntnistheoretische und politische Probleme stoßen, deutet er mit der folgenden Aussage an:

„Es ist um ein Beträchtliches teurer, die Qualität des Wohnens, der Bildung und Gesundheit der annähernd eine Million Kinder in den USA zu verbessern, die heute in Armut leben, als ihre Mütter zu motivieren, sie regelmäßig zu küssen, mit ihnen zu sprechen und zu spielen. Obwohl eine diesbezügliche Veränderung im Verhalten vorteilhafte Folgen hätte, wären diese Wirkungen geringfügig im Vergleich zu der Wirkung, die eine Veränderung der gegenwärtigen Sozialpolitik hätte.“ (Kagan 2000, S. 130)

Vor dem Hintergrund dieser Aussage ist zu hinterfragen, ob das Nachhaltigkeitsbestreben bei den Menschen vor allem über Bildung zu erreichen ist, oder ob doch in deutlich größerem Maße als bisher, Politik und Wirtschaft Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung zu tragen haben (vgl. Grunwald 2011 und Petri 1992 und).

### 2.2.3 Betreuung

Das Betreuen zählt in Institutionen des Elementarbereiches neben dem Erziehen und Bilden zu den drei wichtigen pädagogischen Funktionen. „Betreuen oder Betreuung beinhaltet vorrangig die Pflege und den Schutz des Kindes … . Versorgende und beaufsichtigende Tätigkeiten bis hin zur rechtlichen Vertretung unmündiger Personen zählen zum Bereich der Betreuung.“ (Bender 2011, S. 20) Im hier gemeinten Sinne umfasst Betreuung beispielsweise Ernährung, Bewegung und Ruhe sowie gesundheitliche Vorsorge, Tagesstrukturen und viele der Regeln. Diese Versorgungstätigkeiten bedeuten jedoch weit mehr als die reine Pflege. Auch bei der Betreuung kommunizieren der Erwachsene und das Kind miteinander, „Bezie-hungen werden aufgebaut und gepflegt, das Kind erfährt Bindungen und fühlt sich sicher und geschützt. Es stellt Fragen und erweitert sein Wissen und Können.“ (Bender 2011, S. 20) Vor diesem Hintergrund stellt Betreuen eine Einheit mit Erziehen und Bilden dar, denn sie beeinflussen sich gegenseitig und sind nur schwer voneinander abzugrenzen.[[7]](#footnote-7) Eine liebevolle Fürsorge, Pflege und Zuwendung haben also für den Bindungsaufbau des Kindes zum Erzieher eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.

### 2.2.4 Lernen und Entwicklung

Aus lernpsychologischer Sicht ist Lernen ein „Prozess der Veränderung, der auf wiederholten Erfahrungen und nicht auf Reifung beruht. Er bezieht sich auf motorische, psychologische, kognitive oder emotionale Reaktionen.“ (Bender 2011, S. 335) Scholz (2010) bezeichnet Lernen als kommunikative Haltung, „als individuelle[n] Prozess … [zu dem] es Mitmenschen und etwas Lernbares [braucht].“ (Scholz 2010, S. 64) In Abgrenzung zum Lernen wird Entwicklung als lebenslanger Prozess der Veränderung der Persönlichkeit, also bezogen auf Körper, Wissen, Fähigkeiten, Eistellungen und Verhalten, angesehen, Die Entwicklung vollzieht sich nach biologischen Gesetzen und wird von Erfahrungen und Lernprozessen bestimmt. Bei der Entwicklung sind im Gegensatz zum Lernen, die Lernvorgängen unum-kehrbar (vgl. Brokmann-Nooren et al. 2007 und Fried et al. 2003).

Siebert (1999) bezeichnet Lernen als natürlichen, unproblematischen und kontextgebundenen Vorgang im Leben, wobei „Lernen … kein mechanischer, quantitativ messbarer Prozess des Wissenserwerbs [ist,] … [sondern] ein selbsttätiger .. Prozess der ***Bedeutungszuschreibung***.“ (Siebert 1999, S. 19) Lernen erfolgt situiert, ist also gekoppelt mit sozialen Beziehungen, biographischen Lebenssituationen, bestimmten Lernumgebungen und der Verwendungs-situation (vgl. auch Schäfer 2010).

Kleinkinder lernen demnach situationsabhängig und wie nebenbei durch Beobachten und Mitmachen. Erst im Kindergarten- und vor allem im Schulalter wird das Lernen des Kindes, das von den Interessen und Gegebenheiten der Umwelt ausgelöst wird, durch pädagogisch geplantes und arrangiertes Lernen ergänzt (vgl. Neuß 2010). Dabei ist nach Siebert (1999) eine ***,Ermöglichungsdidaktik‘*** grundsätzlich der ,Belehrungsdidaktik‘ vorzuziehen. Das bedeutet, der Lehrende erzeugt nicht das Wissen bei den Lernenden, sondern er ermöglicht ,Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung.‘ (Siebert 1999, S. 21)[[8]](#footnote-8) Siebert spricht in diesem Zusammenhang von „nachhaltigem Lernen“ und meint damit im Gegensatz zur Aufnahme von vorgegebenem Wissen, das intrinsisch motivierte Lernen, also Lernen aus eigenem Antrieb heraus (vgl. auch Dollase 2012). Für die Nachhaltigkeit des Lernens sind Bedeutsamkeit des Themas, Anschlussfähigkeit und Praxisrelevanz sowie Flow-Gefühl, Vielfalt der Lernwege und eine angenehme Lernatmos-phäre für den Einzelnen von Bedeutung (vgl. Siebert 2005).

Je jünger Kinder sind, desto mehr lernen sie aus ihren Alltagserfahrungen (Wissen aus erster Hand). Wissen aus zweiter Hand, d.h. übernommenes, vorstrukturiertes Wissen, entsteht erst in zunehmendem Maße, wenn Kinder sprachlich denken können auf der Basis von Erfahrungswissen (vgl. Schäfer 2010). Erfahrungslernen erfolgt in situiertem Handeln, d.h. Kinder schaffen durch ihr Tun einen Zusammenhang zwischen natürlichen und kulturell geprägten „Objekten“ und Kontexten. Das bedeutet, dass Können, Wissen und Denken nur im Kontextbezug, also in Bezug auf die jeweilige Situation erfolgen kann (vgl. Schäfer 2010).

Neue Erkenntnisse der Psychologie und Hirnforschung zeigen, dass Erfahrungen, die auf das Gehirn wirken, Nervenbahnen durch Gebrauch formen und sich als Kompetenzen mani-festieren. Der Entwicklungspsychologe Rainer Dollase stellt dazu fest, dass beim Menschen im Laufe seiner Entwicklung vorhandene Verhaltensmuster durch Umwelteinflüsse „modifi-zierend programmiert“ werden (Dollase 2012, S. 21).

Heute sind sich Forscher der Neurowissenschaften einig: das Gedächtnis ist kein Speicher, der Informationen sammelt und zu gewünschtem Zeitpunkt mehr oder weniger zuverlässig abgibt, und Erinnern ist mehr, als das Aufrufen von Informationen. Lernen ist kein passiver, sondern ein aktiver Vorgang, bei dem sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden vollziehen. Erkenntnisse der Hirnforschung belegen, dass beim Lernen Bindung, Motivation, Aufmerk-samkeit und Emotionen eine große Rolle spielen. Bedeutende Erkenntnisse der Hirnforschung sind:

* **Bildung der Sinne**: Die Körpersinne entwickeln sich bereits intrauterin, also vor der Geburt in der Gebärmutter. Ob und inwieweit „[d]ie sinnlichen Möglichkeiten … verfeinert, ausdifferenziert, betont oder unterdrückt werden, hängt vom sozialen und kulturellen Umfeld ab, in dem Kinder aufwachsen.“ (Schäfer 2011, S. 28)
* **Lernen durch Einschränkung**: Der Mensch wird mit einer Überzahl an Nerven-verbindungen, den sog. Synapsen, in den sinnlichen Zentren des Gehirns geboren. Die Differenzierung erfolgt eher durch den verstärkten Gebrauch und somit erhöhter Funktionsfähigkeit bereits gegebener Verbindungen, als durch die Anlage neuer Bahnen. Nicht genutzte Verbindungen in der frühen Kindheit sterben ab. Späteres Lernen findet vor allem innerhalb der dann vorhandenen Bahnen statt (vgl. Edelmann 1993).
* **Bindung**: Der Hirnforscher Gerald Hüther beschreibt „das Gehirn nicht als ein Denk-, sondern als ein Sozialorgan“ (Hüther 2003, S. 141), denn Beziehungserfahrungen sind Voraussetzungen für die Lernfähigkeit des Menschen. Kinder lernen also immer in sozialen Bezügen mit Bezugsperson. Sind die zwischenmenschlichen Erfahrungen in der Kindheit positive, entstehen Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit. Und nur, wenn sich Kinder sicher und vertraut fühlen, wollen sie Neues entdecken und Erfahrungen sammeln. Bei einem unsicheren und ängstlichen Kind hingegen steigt das Bindungsverhalten. Dabei stehen das Bindungsverhalten, also Nähe- und Kontakt-suche und das Explorationsverhalten, d.h., das neugierige Erkunden und Untersuchen in Beziehung zueinander (vgl. Neuß 2010).
* **Emotionen**: Das Gehirn merkt sich vor allem Dinge, die mit Gefühlen verbunden sind. Das limbische System ist verantwortlich für Gefühle und Motivation und hat eine große Bedeutung für den Lernerfolg. Es bewertet alles, was wahrgenommen wird entweder als positiv oder negativ und ob es entsprechend zu wiederholen oder zu vermeiden ist. Diese Bewertungen werden im emotionalen Erfahrungsgedächtnis gespeichert, welches nahezu unbewusst arbeitet (vgl. Neuß 2010 u. Spitzer 2003). Ähnlich wie Möglichkeiten zur Sinneswahrnehmung sind auch die der emotionalen Wahrnehmung von Anfang angelegt, werden aber erst durch die alltägliche Beziehungserfahrungen ausgebildet (vgl. Schäfer 2011). Nur wenn eine emotionale Verbindung zu einem Thema besteht, ist nach Siebert (2005) nachhaltiges Lernen möglich. Siebert beschreibt das „euphorische *Flow-Gefühl* als Einheit geistigen, emotionalen und körperlichen Wohlbefindens.“ Sinnvolles Lernen kann so als ein Bestandteil unserer mentalen Gesundheit begriffen werden.“ (Siebert 2005, S. 36) Das Unterbewusstsein entwickelt sich nicht nur früher als unser Bewusstsein, sondern stellt auch den Rahmen dar, innerhalb dieses tätig ist. Somit ist das Bewusstsein nicht die entscheidende Basis menschlichen Handelns (vgl. Siebert 2005). Das eine emotionale Beteiligung das Lernen deutlich verbessert, stellt auch der Psychologe und Philosoph Manfred Spitzer fest: „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.“ (Spitzer 2003, S. 160)
* **Aufmerksamkeit**: Wie gut wir uns Informationen merken können, ist davon abhängig, wie intensiv wir uns bestimmten Dingen zuwenden, d.h. wie viel Aufmerk-samkeit wir ihnen schenken. Achten wir z.B. besonders auf Geräusche, wird unser Geräuschverarbeitungsareal aktiver. Die durch selektive Aufmerksamkeit ausgelöste zusätzliche Aktivierung von Bereichen des Gehirns hat eine große Bedeutung für die Speicherung von Informationen, also für unsere Gedächtnisleistung (vgl. Spitzer 2003). Je aufmerksamer also ein Kind ist, umso mehr wird es lernen.
* **Motivation**: Für Belohnung und Motivation ist der Neurotransmitter und Neuromodulator Dopamin zuständig. Er aktiviert Nervenzellen, die opiatähnliche Stoffe ausschütten, die uns ein gutes Gefühl bescheren. Neben dem subjektiven Belohnungseffekt sorgen die Opioide auch dafür, dass etwas gelernt wird. Das Dopaminsystem wird jedoch nur aktiv bei besser-als-erwartet Ergebnissen, an Bestrafung ist es nicht beteiligt. Das bedeutet also: „Gelernt wird immer nur dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden.“ (Spitzer 2033, S. 177)
* **Vorwissen**: Die Vorerfahrung und das Vorwissen spielen eine große Rolle für die Wahrnehmung und das Lernen. Das Gedächtnis ist dabei ein wichtiger Teil im Kreisprozess von Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Erkennen, Handeln und Bewerten. Die Bewertung von Ereignissen ist jedoch bei jedem Menschen anders, da diese auf unterschiedlichen Erfahrungen und Wissen beruhen (vgl. Neuß 2010). Ob Kinder also etwas lernen oder nicht, ist davon abhängig, ob für sie etwas eine Bedeutung und einen Sinn hat. Das heißt beispielsweise, dass Experimente, deren Ergebnisse keinen Bezug zum Alltag von Kindern haben, für sie keinen Sinn ergeben.
* **Spiegelneuronen**: Spiegelneuronen sind das Bindeglied zwischen der Beobachtung eines Vorgangs und dessen selbstständiger Ausführung, d.h., während des Ansehens eines Geschehens neigen die Spiegelneuronen dazu, dieselbe Aktivität auszulösen. So z.B. öffnet man beim Füttern eines Babys automatisch selber den Mund. In diesem Zusammenhang sind die Spiegelneuronen auch an Sozialkompetenzen, wie der Fähigkeit zu Empathie beteiligt (vgl. Neuß 2010). Für das Kind bedeutet das also, es braucht möglichst viele und gute Beispiele im Alltag, um zu lernen.
* **Organisierte Erfahrungen**: Das Gehirn unterscheidet Wichtiges von Unwichtigem, Bekanntes von Unbekanntem, bringt Ähnliches zusammen und zieht Schlüsse daraus. Diese regelhaften Erfahrungen werden in der Gehirnrinde landkartenförmig geordnet. Auf ähnliche Muster reagierende Nervenzellen liegen dicht beieinander. Je mehr Erfahrungen auf einem bestimmten Gebiet gemacht werden, desto mehr Neuronen bilden sich in dem entsprechenden Bereich des Gehirns und desto mehr Verbindungen entstehen zwischen ihnen. Durch Wiederholungen kann also neues Wissen einge-ordnet und gefestigt werden, sie vergrößern also den Erfahrungsschatz (vgl. Bender 2011, Neuß 2010, Leifgen 2007, Spitzer 2003). Die Lerngeschwindigkeit nimmt bereits ab dem 17. Lebensjahr stetig ab. Diese Tatsache zeigt, wie wichtig frühes Lernen ist.

### 2.2.5 Lernformen - Wege kindlicher Weltaneignung

Will man das Lernen von Kindern im Vorschulalter verstehen, ist vorerst zu klären, wie sich Kinder die Welt aneignen. In Anlehnung an Neuß (2010) werden im Folgenden vier Lern-formen erläutert.

**Begreifen, Bewegen, Körper und Sinnestätigkeit**

Lernen, verstanden als eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, ist eng verbunden mit dem (Be)greifen, der direkten Sinnestätigkeit sowie dem Betrachten, Erkennen und Handeln. Erst durch Wahrnehmen also durch Berühren, Tasten, In-die-Hand-Nehmen, Experimentieren und Zerlegen werden Dinge zu Erfahrungen. Die Wahrnehmung in der frühen Kindheit beschreibt Neuß (2010) als ,leibgebunden‘, d.h. alle Sinne sind beim Lernprozess beteiligt. Der kindliche Drang, sich zu bewegen, ist die Voraussetzung für die Schulung der Wahr-nehmung. Kinder machen dabei Raumerfahrungen, schulen Koordinationsvermögen, körper-liche Geschicklichkeit, Körperbewusstsein und Gleichgewichtssinn. Der Erwachsene begleitet dabei das Kind von Anfang an durch die sprachliche Benennung der Dinge (vgl. Neuß 2010 und Schäfer 2011, 2005).

**Symbolischer Ausdruck**

Symbolischer Ausdruck in Form von Zeichen und Symbolen dient der menschlichen Verstän-digung. Während Zeichen, wie z.B. eine rote Ampel eine eindeutige Bedeutung haben und gelernt werden, besitzen Symbole eine Mehrdeutigkeit. Diese setzt sich zusammen aus der konkreten Erfahrung und der Darstellung dieser Erfahrung durch Worte oder andere Symbole. Das sind zwei verschiedene Dinge: Die sinnlichen Erfahrungen mit einem Baum sind etwas anderes, als das Wort „Baum“ ausdrückt. Denn das Wort Baum ist ein Symbol und beinhaltet eine Vielzahl möglicher Assoziationen, wie z.B. Eiche, Birke oder Kiefer. Zum symbolischen Ausdruck in der Kindheit zählen beispielsweise Kinderzeichnungen oder die Gestaltung mit Materialien. Kinder können sich dabei ihr inneres Erleben, das eigene Ich in Form von Gedanken und Gefühlen im wahrsten Sinne des Wortes vor Augen führen (vgl. Neuß 2010).

**Spiel**

Spielen zählt zu den komplexesten und wichtigsten Beschäftigungen in der frühen Kindheit und ist dabei fest mit dem Lernen verbunden. Kinder verbinden sich im Spiel oft so sehr mit dem Alltag, das nur schwer zu erkennen ist, ob sie spielen oder nicht. Kinder unterscheiden also noch nicht zwischen Spiel und Arbeit. Nach Neuß (2010) ist das Spiel „[im] Unterschied zu zweckbestimmten Handlungen ... eine zweckfreie, spontane, freiwillige, lustbetonte und phantasiegeleitete Tätigkeit.“ (Neuß 2010, S. 136) Die beim Spielen stattfindenden Lern-prozesse fördern die soziale, emotionale, kognitive und motorische Entwicklung von Kindern. So werden beim Spielen alle Sinne geschult, Erlebnisse verarbeitet, die sprachliche Entwicklung gefördert. Kinder erfahren beim Spiel Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit, erleben einen sicheren Rückzugsort und können so ihrer Persönlichkeit Ausdruck verleihen. Im Spiel können Kinder also Freiheit im Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit den Dingen der Wirklichkeit finden.

**Phantasie**

Phantasie ist eine grundlegende menschliche Fähigkeit. Will man sich etwas vorstellen, muss man sich an bereits Erlebtes erinnern. Dazu wendet man seine Aufmerksamkeit ab von der äußeren Welt und hin zu inneren Eindrücken. Dies ist bei Kindern in der sensomotorischen Phase, d.h. erst ab einem Alter von etwa 2 Jahren möglich. Da die Phantasie eng verbunden ist mit der Symboltätigkeit, kann ab diesem Alter für ein Kind beispielsweise aus einem Stock eine Puppe oder eine Pistole werden. Phantasie ermöglicht es Kindern, ihren unbewussten Gefühlen, ihrem Innenleben einen Ausdruck zu geben. Vorstellungsfähigkeit ist aber auch Voraussetzung für soziale Kompetenzen wie beispielsweise die Fähigkeit zur Empathie (vgl. Neuß 2010).

### 2.2.6 Kompetenzen

Menschen sind emotionale und soziale Wesen. Wie sie mit dem eigenen Gefühlsreichtum umgehen und das Zusammenleben mit anderen gestalten, ist abhängig von der Ausprägung ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen. Diese sind Basisfähigkeiten, die für die Persönlichkeitsentwicklung eine große Bedeutung haben.

Da die emotionale und die soziale Kompetenz Basisfähigkeiten darstellen, die für das gesamte Leben bedeutsam sind und deren Grundlagen bereits in der frühen Kindheit gelegt werden, soll im Folgenden näher auf deren Bedeutung, Fähigkeiten und Entwicklung eingegangen werden.

#### 2.2.6.1 emotionale Kompetenz

Gefühle sind ein bedeutender Aspekt im Leben des Menschen. Sie beeinflussen nicht nur die Motivation, den Lernerfolg, die Beziehungen zu anderen Menschen und das Wohlbefinden, sondern auch das Denken und Handeln. Wie man mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und im Zusammensein mit anderen umgeht, ist von der emotionalen Kompetenz abhängig (vgl. Bender et al. 2011). Nach von Salisch (2002) zählen zur emotionalen Kompetenz die Fähig-keiten, Verhaltensweisen und Erkenntnisse, welche notwendig sind, um selbstwirksam handeln zu können, insbesondere in sozialen Beziehungen. Dazu ist es nach von Salisch notwendig 1. die eigenen Gefühle wahrzunehmen, 2. mitfühlend mit anderen Menschen zu sein, 3. befriedigende Beziehungen zu Mitmenschen einzugehen, 4. mit schwierigen Gefühlen umzugehen und 5. die eigenen Gefühle und Motivation so in Einklang zu bringen, dass die eigenen Kräfte erhalten bleiben.

##### 2.2.6.1.1 Bedeutung emotionaler Kompetenz

Die emotionale Kompetenz beeinflusst viele Situationen im Leben. Dabei bestimmen unsere Gefühle die Art und Weise, wie wir uns verhalten und unsere Möglichkeiten nutzen. Die eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse zu spüren, sind auch eine wichtige Voraussetzung, um Entscheidungen treffen zu können, um eigene Grenzen zu erkennen und seine Kräfte effektiv einzusetzen, also um gut für das eigene Wohlbefinden zu sorgen. Sind Personen sich ihrer Gefühle nicht bewusst, überfordern sie sich leicht, betäuben sich mit psychoaktiven Substanzen oder neigen zu körperlicher Gewalt. Burn-out, Drogenmissbrauch oder Gewalt-taten sind für viele Menschen unserer Gesellschaft Probleme, welche u.a. auf einen Mangel an emotionaler Kompetenz basieren (vgl. von Salisch 2002).

Emotionale Kompetenz ist zugleich die Grundlage für die Entwicklung sozialer Kompe-tenzen. So ist das Erkennen und Verstehen von Gefühlen anderer Menschen wichtig für die Qualität sozialer Transaktionen, d.h. des Austausches mit Anderen. Werden Gefühle anderer Menschen nicht erkannt und verstanden, kann es leicht zu Missverständnissen führen, aus welchen wiederum Aggressionen entstehen können (vgl. Bender et al. 2011).

Wie Schell (2011) in einer Untersuchung zum Zusammenhang von emotionaler Kompetenz und Schulerfolg feststellte, geht eine hohe emotionale Kompetenz von Kindern mit einer posi-tiven schulischen Entwicklung einher. Umgekehrt sind geringe emotionale Kompetenzen ein Risikofaktor für schlechtere schulische Leistungen und Verhaltensauffälligkeiten. Emotional wenig kompetente Kinder sind in der Regel unbeliebter und aggressiver im Sozialkontakt, als emotional kompetente Kinder (vgl. Schell 2011). Dies verdeutlicht, warum die Förderung der emotionalen Kompetenzen so bedeutend ist.

##### 2.2.6.1.2 Fähigkeiten emotionaler Kompetenz

Emotionale Kompetenz ist also eine wesentliche Voraussetzung, um eine stabile Persönlich-keit zu entwickeln, die widerstandsfähig ist und effektiv, zuversichtlich mit den Hürden im Leben umzugehen gelernt hat und erfolgreich in sozialen Beziehungen agieren kann (vgl. von Salisch 2002). Welche Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz man braucht, um selbst-wirksam handeln zu können, hat die Psychologin Carolyn Saarni (2002) in ihrem Modell zur emotionalen Kompetenz ausgearbeitet. Demnach gehören zur emotionalen Kompetenz folgende acht Fähigkeiten und die dazugehörigen Teilfähigkeiten:

|  |
| --- |
| 1. *Bewusstsein über eigene Gefühle und Bedürfnisse*
	* Köpersignale spüren und zuordnen
	* Gefühle unterscheiden und achtsam damit umgehen
2. *Fähigkeit, emotionalen Ausdruck von anderen Menschen zu erkennen und zu verstehen*
	* Gefühlsausdruck anderer einordnen
	* verschiedene Ausdrucksformen und Intensitäten von Gefühlen wahrnehmen
	* achtsam mit anderen sein
3. *Fähigkeit, Gefühle sprachlich auszudrücken*
	* über vielfältiges Vokabular über Gefühle verfügen
	* verbal über Gefühle und Bedürfnisse kommunizieren
4. *Fähigkeit empathisch zu sein*
	* die Perspektive eines anderen Menschen übernehmen
	* sich in die Situation eines anderen Menschen einfühlen
	* Mitgefühl empfinden
5. *zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden*
	* Wissen, dass der äußere Ausdruck eines Gefühls nicht mit dem tatsächlich empfundenen Gefühl übereinstimmen
	* Gefühle verbergen können
	* Gefühlsausdruck gezielt steuern können
6. *Gefühle selbstgesteuert regulieren, mit negativen Emotionen und Stress umgehen*
	* Wissen, dass man Gefühle verändern kann
	* Intensität und Dauer von Gefühlen regulieren können
	* Wut, Angst, Trauer und Stress bewältigen können (sich gut zureden bei Angst)
	* sich entspannen können
	* Ressourcen haben (z.B. die Erfahrung, eine schwierige Situation schon einmal erfolgreich gelöst zu haben)
7. *Bewusstsein darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der Art, wie Gefühle kommuniziert werden, bestimmt werden*
	* Erkenntnis, dass Gefühle je nach Interaktionspartner unterschiedlich mitgeteilt werden (z.B. Mutter, Freundin, Erzieherin)
	* Wissen, dass die Mitteilung der eigenen Gefühle Konsequenzen hat
	* die emotionale Kommunikation darauf abstimmen
8. *Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit*
	* negative Emotionen wie Wut und Angst tolerieren, aber nicht als überwältigend erfahren
	* Kinder gehen davon aus, eine Situation gestalten zu können
	* Aktives Bemühen, eine problematische Situation zu lösen
	* Kinder haben ein gutes Selbstwertgefühl
 |

Tab. 1: Fähigkeiten und Teilfähigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002) in: von Salisch (2002)

##### 2.2.6.1.3 Entwicklung emotionaler Kompetenz

Wie sich emotionale Kompetenz bei Kindern entwickelt, soll nach Bender et al. im Folgenden skizziert werden (vgl. Bender et al. 2011).

Emotionale Kompetenz ist jedem Menschen von Geburt an angelegt. Ob wir die einzelnen Fähigkeiten entfalten und verfeinern können, hängt von den Erfahrungsmöglichkeiten ab, also der Art und Weise des Kontaktes mit anderen Menschen. Dies geschieht zunächst in der Familie und später im weiteren Umfeld. Das bedeutet, dass Kinder den Umgang mit Gefühlen von Vorbildern und in Beziehungen zu anderen Menschen lernen. Diese Lernprozesse beginnen von Geburt an und vermutlich schon vorher.

Während für Babys noch ein zweipoliges Erleben von negativem Stress und Zufriedenheit typisch ist, entwickeln sich bereits ab dem dritten Lebensmonat grundlegende Gefühle wie Freude, Angst, Ärger, Traurigkeit, Interesse und Überraschung. Und diese sind im mimischen Ausdruck in den verschiedensten Kulturen, selbst bei Blindgeborenen gleich. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres bilden sich die komplexeren Gefühle aus, wie Stolz, Scham, Mitleid, Neid, Verlegenheit und Schuld. Diese Emotionen entstehen in sozialen Bezügen. Ab diesem Alter und verstärkt von drei bis fünf Jahren, entwickelt sich auch die Fähigkeit zur Empathie. Das sprachliche Ausdrucksvermögen von Gefühlen nimmt weiter zu. Die Kinder verstehen bestimmte Situationen als mögliche Ursachen von Emotionen. Ab dem dritten Lebensjahr lernen sie, inneres Erleben vom sichtbaren Ausdruck von Gefühlen zu unterscheiden. Stra-tegien zur Gefühlsregulierung werden in jeder Altersstufe in Abhängigkeit von den erlebten Emotionen weiterentwickelt und ausdifferenziert.

Um die inneren und äußeren Gefühlswelten zu entdecken und vielfältige Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen zu entwickeln, brauchen Kinder die kundige Unterstützung von Erwachsenen. Hierbei ist ein auf das Kind und seine Bedürfnisse bezogener und verlässlicher Kontakt in der Familie und aber auch im Kindergarten bedeutsam (vgl. auch Schäfer 2005).

#### 2.2.6.2 soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz entsteht auf der Grundlage von emotionaler Kompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit zur Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen bzw. die Fähigkeit, mit Anderen zusammenzuleben. Gehen emotional kompetente Menschen also achtsam mit eigenen und fremden Gefühlen und Bedürfnissen um, so prägen deren zwischenmenschlichen Beziehungen auch Achtsamkeit. Soziale Kompetenz umfasst noch weitere Fähigkeiten, wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, und Fähigkeit zur Konfliktlösung. Ein weiterer Gesichtspunkt im Sozialisationsprozess ist die Entwicklung der Identität, die im Austausch mit anderen voranschreitet und mit der Entwicklung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit verknüpft ist. Das heißt, das eigene Ich wird im Umgang mit anderen herausgebildet (vgl. Bender et al. 2011).

Sozial kompetentes Verhalten bedeutet, einen Ausgleich der Interessen beteiligter Parteien herzustellen. Dabei werden sowohl das Durchsetzen der eigenen Interessen als auch die Anpassung an die Normen und Werte der Umwelt miteinander verbunden. In einer Gesellschaft und deren Bildungseinrichtungen wie im Kindergarten gibt es grundlegende Vorstellungen von sozialer Kompetenz, die allgemein geteilt und vertreten werden, wie z.B. die friedliche Lösung von Konflikten und das Finden von Freunden (vgl. Kanning 2002).

##### 2.2.6.2.1 Fähigkeitsbereiche der sozialen Kompetenz

Die soziale Kompetenz wird nach Caldarella und Merell (zit. in Bender et al. 2011) in folgende Fähigkeitsbereiche unterteilt:

|  |
| --- |
| 1. *Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehung zu Gleichaltrigen*, wie z.B. andere loben, anderen helfen, andere wahrnehmen
2. *Selbstmanagementkompetenzen*, wie z.B. die eigenen Gefühle steuern, Ärger kontrol-lieren, Konflikte bewältigen
3. *kognitive Kompetenzen*, wie z.B. der Anweisung der Erzieherin folgen, Zusammen-hänge verstehen, um Hilfe bitten
4. *kooperative Kompetenzen*, wie z.B. Normen und soziale Regeln in einer Gemein-schaft erkennen, angemessen auf konstruktive Kritik reagieren
5. *positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten*, wie z.B. ein Gespräch beginnen, ein Bedürfnis äußern, Freundschaften schließen
 |

Tab. 2: Fähigkeitsbereiche der sozialen Kompetenz nach Cardarella und Merell, in: Bender 2011

##### 2.2.6.2.2 Entwicklung sozialer Kompetenz

Wie bereits festgestellt, ist die Entwicklung der sozialen Kompetenz eng mit der emotionalen Kompetenz verknüpft. Auch hierfür wird die Basis in der Kindheit für das spätere Leben gelegt. So ist aus der Bindungsforschung bekannt, dass die emotionalen Erfahrungen aus den sozialen Interaktionen der ersten Lebensjahre einen großen Einfluss auf die Entwicklung haben (vgl. Neuß 2010).

Eine gute Bindung ist Voraussetzung für Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit sowie für Explorationsverhalten von Kindern. Während in den ersten Lebensjahren vor allem die primären Bezugspersonen, zumeist die Eltern, die größte Rolle spielen, gewinnen mit zuneh-mendem Alter auch andere Personen, wie Erzieherinnen und Gleichaltrige an Einfluss. Mit der Wahrnehmung des eigenen Ich im Alter von zwei Jahren entwickeln sich auch das Selbstbewusstsein in der Auseinandersetzung mit anderen und die zunehmende Abgrenzung. Hier beginnt die Entwicklung von prosozialem Verhalten (anders bei Jung 2012), welche im dritten bis fünften Lebensjahr deutliche zunimmt. Dabei ist die Entwicklung der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und mitzufühlen, von der Erziehungsqualität abhängig. Je mehr Empathie ein Kind erfährt, desto mehr wird seine Empathiefähigkeit gefördert. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme heißt, die Absichten anderer Kinder zu erkennen. Und dies stellt im Verständnis von sozialen Situationen eine grundlegende Kompetenz dar, welche für das Verhandeln und das Aushandeln von Interessen bedeutend ist (vgl. Bender et al. 2011). Dafür bietet der Alltag im Kindergarten ausreichend Lernmöglich-keiten. Auseinandersetzungen und Streitereien sind dabei grundsätzlich sehr wichtig. In ihnen werden in einem geschützten Raum Normen und moralische Standards verhandelt und Lösungen gesucht. Kinder bilden in dieser Altersphase, in der ein großes Potential zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten vorhanden ist, Fähigkeiten heraus, die für Konfliktlösung und Teamarbeit notwendig sind.

## 2.3 Bedeutung von Natur und Naturerfahrung für Kinder

Der Mensch ist nach Gebhard (2013, S. 14) in erster Linie ein „soziales Wesen“, das in der frühen Kindheit vor allem durch positive Erfahrungen mit einer vertrauten Bezugsperson das sog. ,Urvertrauen‘ (Mitscherlich zit. in Gebhard 2013) aufbaut, welches wiederum die Basis für den späteren Aufbau von Selbstvertrauen ist. Gebhard (2013) ging der Frage nach, ob und inwieweit die natürliche Umwelt für den Menschen etwas Vergleichbares zum Urvertrauen bewirkt.

Um es zu betonen, die Bedeutung der Beziehung eines Menschen zu anderen Menschen soll, auch wenn sich dieses Kapitel schwerpunktmäßig mit der Natur befasst, keineswegs bestritten werden. Denn der Mensch wird als ein soziales Wesen aus seiner Beziehung zu seinen Mitmenschen heraus verstanden. Der Mensch ist jedoch nicht nur von „personalen Objekten“ umgeben, sondern ist auch ein „Teil … der Natur [und somit] untrenn-bar mit all diesen nichtmenschlichen Objekten verbunden“ (Gebhard 2013, S. 14).

Schon in den 60er Jahren vermutete der Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich, dass eine Entfremdung von der Natur „soziale und psychische Defizite hervorrufe und dass das beson-ders bei der Entwicklung von Kindern sichtbar werde.“ Demnach ,braucht‘ „das Kind seines-gleichen“ - ,nämlich Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsche, Spielraum‘ (Mitscherlich zit. in Gebhard 2013, S. 24) Die Natur zählt also für Mitscherlich zu den menschlichen Grundbedürfnissen.

Demzufolge erweitert Gebhard (2013) das zweidimensionale Persönlichkeitsmodell der traditionellen Psychologie um den Aspekt Natur zu einem dreidimensionalen. Das bedeutet, die Basis für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen bilden die Beziehung zu sich selbst, die Beziehung zu anderen Menschen und die Beziehung zur nichtmenschlichen Umwelt bzw. zur Natur. Auf Grundlage dieser Objektbeziehungen entwickelt sich nach Jung die Persönlichkeit mit bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen), wie Selbst-kompetenz, Sozialkompetenz und Naturkompetenz (vgl. Jung 2009).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise die äußere Natur nicht nur biologisch-materiell, sondern auch psychisch wirksam ist, d.h. welchen Einfluss Natur-erfahrungen auf Kinder haben. Dazu sollen Hinweise zusammengetragen werden, welche Bedeutung naturnahe Umgebungen für die kindliche Entwicklung, für die Gesundheit, zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie für die Ausbildung einer Natur-beziehung haben, die wiederum Voraussetzung für den späteren Aufbau eines werteorien-tierten Natur- und Umweltbewusstseins sind.

### 2.3.1 Entwicklungsfördernde Eigenschaften von Naturkontakt

Die entwicklungsfördernden Eigenschaften von Naturerfahrungen können in Anlehnung an Gebhard (2013) wie folgt zusammengefasst werden:

* **Kombination von Kontinuität und Wandel**: Eine vielfältige Reizumgebung ist bei Kindern für die Gehirnentwicklung und zur Anregung und Förderung psychischer Entwicklungsschritte bedeutsam. Eine optimale Reizumgebung ist durch Kombination von homogenen, immer gleichen und vertrauten Reizen einerseits und neuen, fremd-artigen Reizen andererseits gegeben. In naturnahen Umgebungen ist Verbindung von relativer Kontinuität und ständigem Wandel in optimaler Weise vorhanden.
* **Freiraum**: Naturerfahrungen geben Kindern den notwendigen Freiraum den sie für die „Entwicklung von Motorik und Handlungsfähigkeit“ (Gebhard 2013, S. 80) brauchen. So spielen Kinder in Naturerfahrungsräumen länger, lieber und weniger allein, wobei das Kinderspiel komplexer, kreativer und selbstbestimmter ist. Natur-nahe Umgebungen vermitteln Kindern zudem Freiheitsgefühle, da sie sich dort unbe-einflusst von erwachsenen Bezugspersonen bewegen können. Kinder fühlen sich in der Natur so angenommen, wie sie sind.
* **Reizvielfalt/ Vielfalt an Farben, Formen und Materialien**: Die natürliche Reizvielfalt regt die Sinne auf vielfältige Weise an. Durch eine reizvielfältige Umgebung werden die kindliche Phantasie und Kreativität sowie die Entwicklung kognitiver und emotionaler Kompetenzen gefördert.
* **Abenteuer und Wildnis**: Eine weitere Bedeutung im Kontakt zu naturnahen Umgebungen, wie z.B. Wiesen, Wäldern und Brachflächen liegt darin, dass sie bei Kindern das Bedürfnis nach „Wildnis“ und Abenteuer befriedigen.
* **sinn- und identitätsstiftende Erfahrungen**: Naturorte, die Kinder erkunden und in denen sie spielen, können zu „Lieblingsorten“ werden. Diese bekommen für Kinder eine persönliche Bedeutung und können ein Gefühl von „Heimat“ erzeugen, welches auf Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein stärkend wirkt. Auf diese Weise können Naturerlebnisse sinn- und identitätsstiftend sein.

Hervorzuheben sei an dieser Stelle nochmals, dass die Tragweite entwicklungsfördernder Eigenschaften der Natur, immer im Zusammenhang mit sozialen Bezügen zu sehen ist. Das heißt, erst durch die „Beziehung [des Kindes] zu lebendigen Menschen“, bekommt die Natur für das Kind einen Sinn. Und weiter schreibt Gebhard: „Isolierte Naturerfahrungen wären, … für sich allein genommen seelenlos, eine trügerische und folgenlose Idylle.“ (Gebhard 2013, S. 99). Welche Beziehung das Kind zur Natur aufbaut, wird also von der Qualität seiner sozialen Beziehungen beeinflusst. Haltgebende und gleichsam anregende soziale Bindungen sind grundlegende Voraussetzung für den Aufbau einer gleichgearteten Naturbeziehung (vgl. Gebhard 2013).

Für Kindergartenkinder bedeutet das, vor allem durch die Gegenwart einer vertrauten Bezugs-person ein Gefühl der Sicherheit zu bekommen, als Voraussetzung für eine angstfreie Aneignung der Natur. Vor allem beim Aufenthalt in der Natur haben Kinder die Gelegenheit, sich von den Vertrauenspersonen unabhängig zu bewegen und sich von diesen zu entfernen, zugleich aber auch um deren Nähe zu wissen. Aus diesem Wechselspiel zwischen Distanz und Nähe entsteht beim Kind das Gefühl innerer Freiheit, welches für eine zunehmend selbständige Bewältigung einzelner Entwicklungsschritte förderlich ist (vgl. Gebhard 2013).

### **2.3.2 Bedeutung des Naturkontaktes für den Aufbau persönlicher und sozialer** Kompe-tenzen

Wie bereits ausgeführt, unterstützt der Aufenthalt in der Natur bei Kindern den Aufbau der Naturbeziehung. Bei einer ganzheitlichen Betrachtungsweise wird aber deutlich, dass die Bedeutung von Naturkontakten deutlich über diesen Bereich hinausgeht. Wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Erfahrungsberichte aus Waldkindergärten deuten darauf hin, dass sich neben den Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson auch durch den Naturkontakt die Entwicklung des Selbst vollzieht. Das bedeutet, dass der Naturkontakt die Entfaltung seelischer, körperlicher und geistiger Potentiale bei Kindern, also die gesamte Persönlichkeitsentwicklung fördert. (vgl. Gebhard 2013, Warmbold 2012, Miklitz 2011, Bender et al. 2011).

Im Folgenden soll zusammengetragen werden, auf welche Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen sich der Aufenthalt in der Natur förderlich auswirken kann.

**Selbstkompetenz: Entwicklung der Persönlichkeit**

* Emotionale Kompetenz: Besonders im freien Spiel in der Natur wird stark emotionales Erleben ermöglicht. Inneres Erleben kann auf diese Weise verarbeitet werden und einen Ausdruck finden.
* Kognitive Entwicklung: Erfahrungen, die Kinder in der Natur vor allem über das Spielen sammeln, verschaffen und fördern Denkmuster und damit Intelligenz (vgl. Gebhard 2013, Dollase 2012).
* Beziehungsfähigkeit: Ein intensiver gemeinschaftlicher Naturkontakt fördert automatisch die sprachliche und soziale Entwicklung sowie die Beziehungsfähigkeit.
* Phantasie und Kreativität: Die Phantasie und Kreativität des Kindes werden in der Natur auf vielfältige Weise angeregt. Spiele in der Natur sind oftmals intensiver, phantasievoller und kreativer als in von Menschen vorstrukturierten Umgebungen (vgl. Miklitz 2011)
* Wahrnehmungssensibilisierung: Die Natur bietet eine optimale Kombination aus vertrauten, immer gleichen Reizen einerseits und neuen, fremdartigen Reizen andererseits. Die natürliche Reizvielfalt fordert alle kindlichen Sinne und fördert die Kinder damit in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Gebhard 2013).
* Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen und Authentizität: Kinder haben, frei von einengendem Einfluss durch Erwachsene, in der Natur das Gefühl, so sein zu können wie sie sind, denn die Natur bewertet nicht. Das stärkt ihr eigenes Ich, ihr Selbst. Naturerfahrung ist zugleich auch immer Sozialerfahrung und ermöglicht auf diese Weise Selbsterfahrung (vgl. Gebhard 2012). Vielfältige Erfahrungen, die Kinder in der Natur machen, wie Buden bauen und Stöcke schnitzen, geben ihnen Stolz und Selbstbewusstsein und stärken damit die Persönlichkeit (vgl. Warmbold 2012). Naturnahe Umgebungen bieten zahlreiche Anlässe eigenständiger Beschäftigung. Kinder können eigene Grenzen austesten. Hierdurch werden Selbständigkeit und Selbstvertrauen gestärkt (vgl. Miklitz 2011).

**Soziale Kompetenz: Entwicklung der Sozialbeziehung**

* Identifikation/ Mitgefühl, Bindungs- und Beziehungsfähigkeit: Beim gemeinsamen Spiel bzw. Erlebnissen in der Natur können Kontakte und Freundschaften zu anderen Kindern entstehen, denn Natur- und Sozialerfahrungen gehören zusammen und beeinflussen einander. Der positive Kontakt zu vertrauten Bezugspersonen fördert die Bindungsfähigkeit und ist somit Basis für das Explorationsbestreben, also für das neu-gierige Auskundschaften der Natur (vgl. Neuß 2010).
* Verantwortung: Da die räumliche Struktur in der Natur eher offen ist, zeigt sich innerhalb der Gemeinschaft eine relativ große soziale Verbindlichkeit, was z.B. das Einhalten von Regeln angeht (vgl. Warmbold 2012).
* Empathie, Wertschätzung: Der gemeinschaftliche Aufenthalt in der Natur bietet Kindern vielfältige Gelegenheiten einander zu helfen und zu unterstützen. Der Wert der Gemeinschaft wird so für jedes Kind erfahrbar. Dabei haben die Erwachsenen die Aufgabe, es in moralischer, emotionaler und kognitiver Hinsicht zu unterstützen (vgl. Miklitz 2011).
* Kommunikation von Inhalten und Gefühlen: Die Naturerfahrung fördert die Sprach-entwicklung, denn die Kinder tauschen sich beim gemeinsamen Tun aus und finden Worte für das, was sie sehen und erleben (vgl. Warmbold 2012).

### 2.3.3 Bedeutung der Naturerfahrung für die Gesundheit

Zunehmend wird diskutiert, welche gesundheitlichen Folgen die Entfremdung von der Natur für den Menschen hat. In diesem Zusammenhang wird von Louv (2011) bei Kindern bereits von einer Naturdefizit- Störung gesprochen. Im Umkehrschluss ist also davon auszugehen, dass Naturerfahrungen zur Gesundheitserhaltung und zu Prävention von Krankheiten bei-tragen können. Empirische Untersuchungen, beispielsweise zu therapeutischen Angeboten mit Tieren, entsprechende Versuche mit Pflanzen und Gärten oder zum Wandern in der Natur, belegen die vielfältigen gesundheitsfördernden Einflüsse von Naturkontakten. Dabei wirkt die Natur auf die physische, psychische und soziale Gesundheit gleichermaßen. Inwieweit die Natur die kindliche Gesundheit fördern kann, in Anlehnung an Gebhard (2013 und 2012), wie folgt zusammengefasst werden:

* **Physische Gesundheit**: Die Bewegung in der Natur, wie z.B. beim Rennen über die Wiese, beim Klettern auf Bäume und Spielen im Wald, unterstützt bei Kindern vor allem die grobmotorische Entwicklung und verringert zudem Übergewicht.
* **Psychische Gesundheit**: Naturräume dienen u.a. der Erholung und dem inneren Stressabbau. Aus Sicht der Evolution bevorzugt der Mensch naturnahe Landschaften, da sie sich positiv auf das seelische und körperliche Wohlbefinden auswirken. Unter-suchungen belegen, dass Naturkontakte bei Kindern stressige Lebenssituationen puffern, d.h. negative Emotionen wie Aggressionen und Ärger nehmen ab, positive hingegen zu. Das Selbstwertgefühl von Kindern steigt, Symptome chronischer Aufmerksamkeitsstörungen reduzieren und die Konzentration verbessert sich.
* **Soziale Gesundheit**: Gemeinschaftliche Naturerlebnisse wirken positiv „auf die psychosoziale Entwicklung, Kreativität, Konzentration und die Wahrnehmungs-fähigkeit“ (Gebhard 2013, S. 110) Insbesondere die Natur in der unmittelbaren Wohnumgebung hat Bedeutung für die Gesundheit. So sind gerade in Städten Grün-flächen, Parks und Wälder Orte, welche soziale Begegnungen ermöglichen (ebd.).

### 2.3.4 Bedeutung des Naturaufenthaltes für den Aufbau der Naturbeziehung

Umweltbildung im Kindergarten soll Kinder beim Aufbau ihrer Naturbeziehung unterstützen. Dabei darf sie sich nicht auf Wissensvermittlung oder das einseitige und direkte Hinwirken auf bestimmte Verhaltensweisen beschränken. Vielmehr steht der Aufbau der Naturbeziehung auf allen Ebenen, also in ganzheitlicher Sicht, im Mittelpunkt. Der Aufenthalt in der Natur gilt als wesentliche Voraussetzung für den Aufbau einer Naturbeziehung. Denn nur durch den direkten Kontakt und mannigfaltige Erfahrungen in der Natur erhält diese eine Bedeutung und ist ein In-Beziehung-Treten mit ihr überhaupt möglich. Für die Entwicklung einer Natur-beziehung spielen Wahrnehmung, Erleben, Erfahrungen und Wissen im Bereich Natur, eine wichtige Rolle

Nachfolgend soll gezeigt werden, auf welchen Ebenen der Aufbau der Kind-Natur-Beziehung stattfinden kann und welche Möglichkeiten der Naturkontakt dafür bietet:

* **Naturwahrnehmung**: Die Wahrnehmung ist die wichtigste Quelle für den Aufbau von Erfahrungswissen. Die Natur bietet dabei den kindlichen Sinnen „die reichhaltig-sten, komplexesten und differenziertesten Wahrnehmungsmöglichkeiten“ (Schäfer 2005, S.259) und ermöglicht so in besonderer Weise die Entwicklung kindlicher Wahrnehmung. Da die sinnliche Wahrnehmung einen direkten Einfluss auf Emotionen und Motivation hat, ist sie bedeutsam für die Auseinandersetzung des Kindes mit der Natur und somit Voraussetzung für den Aufbau einer Naturbeziehung (vgl. Schäfer 2009). Aus diesem Grund sollte jeder Kindergarten über ein naturnahes Außengelände verfügen, in dem Kinder die Schönheit der Natur sinnlich und emotional erleben können. So genannte Schmetterlingseffekte, also geringfügige Anlässe mit ungeahnten Wirkungen, können in der Naturwahrnehmung mit Kindern genutzt werden, um Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu schulen (vgl. Siebert 2005).
* **Emotionale Beziehung zur Natur**: Die Begegnung mit der Natur intensiviert die Gefühle von Kindern. So erleben sie Lust, Angst, Mut oder Neugier, aber niemals Langeweile. Durch intensive Erlebnisse in der Natur werden Erfahrungen gesammelt und so eine Beziehung zu den (Natur-)Dingen aufgebaut. Beziehung wird durch Bindung gekennzeichnet. So wie durch positive Kontakte zu einer Bezugsperson eine Bindung entsteht, geschieht dies in vergleichbarer Weise beim regelmäßigen Kontakt zu einem Naturraum. Solche Lieblingsorte sind Naturräume, zu denen Kinder eine emotionale Bindung aufgebaut haben (vgl. Gebhard 2012, Warmbold 2012, Louv 2011).
* **Naturwissen**: Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt wurde kann Wissen nicht über-tragen oder vermittelt werden, sondern wird individuell erzeugt. So baut sich Natur-wissen 1. aus dem Wissen aus konkreten Erfahrungen in Alltagszusammenhängen, durch z.B. Sammeln, Betrachten, Beobachten und Ausprobieren, 2. aus dem daraus abgeleitetem Wissen, mit welchem sich Kinder diese Alltagserfahrungen erklären und 3. aus einem wissenschaftlichen Wissen, welches in irgendeiner Form an diesem Alltagswissen anknüpft (vgl. Schäfer 2011). „Kinder [bringen also] immer schon ein (implizites und explizites) Wissen um Naturdinge mit“ (Schäfer 2011, S. 225). Erwachsene sollten sich dazu fragen, wie dieses Wissen der Kinder aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann und nicht, wie die derzeitige Bildungsdebatte nahelegt, Kindern naturwissenschaftliches Wissen über „kindgerechte Experimente, Experi-mentierecken und Kästen …“ (ebd.) nahegebracht werden soll.
* **Naturerleben und Naturumgang:** Kinder eignen sich ihre Umwelt vor allem aktiv handelnd-erfahrend an. Der direkte Umgang mit der Natur ist demzufolge unabdingbar für den Aufbau einer Naturbeziehung und sollte deshalb auch im Kindergarten un-bedingt ermöglicht werden. Kinder eignen sich die Natur über die direkte Begegnung über den Körper und die Sinne sowie übers Spielen und die Phantasie an (vgl. Neuß 2010). Die Auswirkungen eigenen Handelns auf die Natur werden für das Kind unmittelbar erfahr- und spürbar. Die direkte Erfahrbarkeit der Folgen des eigenen Verhaltens ist für Kinder von großer Bedeutung, um diese auch begreifen und nachvollziehen zu können. So deuten entwicklungspsychologische Erkenntnisse darauf hin, dass Wirkungen eigener Handlungen, die sich der direkten Erfahrung verschließen, Kinder nur schwer (falls überhaupt) erfassen können.
* **Verbundenheit mit der Natur**: Kleinkinder haben von Natur aus eine beseelende Be-ziehung zu Naturdingen. Sie ziehen noch keine feste Grenze zwischen der äußeren Welt einerseits, wie anderen Menschen, Tieren, Pflanzen, Steinen und sich selbst andererseits. Dabei wird das eigene Erleben auf andere Objekte projiziert. Das Kind fühlt sich demnach mit der äußeren Natur verbunden (vgl. Gebhard 2013). Dies zeigt sich beispielsweise in kindlichen Aussagen wie: „Die Sonne scheint, weil sie lieb ist. Der Tisch ist böse, weil er mich gestoßen hat.“ (Gebhard 2013, S. 54)

### 2.3.5 Bedeutung der Naturerfahrung für die Werteentfaltung und für den späteren Aufbau eines Natur- und Umweltbewusstseins

**Was sind Werte und wie entstehen sie?**

Werte werden primär von Emotionen bestimmt und entstehen aus Bedürfnissen, Wünschen, Trieben und dienen der Problemlösung. Werte sind damit Teil der Persönlichkeit und des Selbstbildes, sie dienen der Orientierung und Sinngebung (vgl. Jung 2012). Werte sind Ziele, die der Mensch anstrebt wie Freiheit, Frieden, eine gesunde Umwelt. Sie sind Ausgangspunkt für Verhaltensweisen des Menschen, die für gut gehalten werden wie Fleiß, Verzicht, Mut, Liebe, Ehrlichkeit. Dabei können Werte unterteilt werden in ideelle Werte wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit und in materielle Werte wie Nahrung, sauberes Wasser, Gesundheit (vgl. Jung 2012). Normen hingegen sind Verhaltensvorschriften bzw. konkrete Regeln darüber, wie Werte gelebt werden sollen. Normen und Werte gewährleisten das Zusammenleben in einer Gruppe, wie beispielsweise in Familie, Kindergarten und Schule (vgl. Jung 2012 und Bender et al. 2011).

Der amerikanische Professor für Psychologie Jonathan Haidt untersuchte die Ursprünge moralischer Werte und stellte fest, dass sie nicht vordergründig von einem rationalen, sondern von einem intuitiven System gesteuert werden. Das bedeutet moralisches Handeln erfolgt intuitiv und passivistisch, noch bevor wir bewusst denken. Es läuft also unbewusst, mühelos und automatisch ab. Moralische Bewertungen basieren demnach auf Gefühlen und sind nicht Folge unserer bewussten Gedanken. Lediglich die Ergebnisse fließen in unser Bewusstsein. Moralische Begründungen, die dem Denken entspringen, sind hingegen mühevoll zu erarbeiten, sie sind kontrollier- und beeinflussbar. Mit anderen Worten, wir können und sollten uns auf unser Gefühl verlassen, denn dieses ist zuverlässig und nicht so „unvernünftig“ wie bisher angenommen (vgl. Haidt 2001). Annahmen von Piaget und Kohlberg wonach moralischen Handeln erst durch die Entwicklung bewussten Denkens und der damit verbundenen Einsichtsfähigkeit möglich ist, sind demnach unzutreffend (vgl. Keller 2005).

Die Anlagen für moralisches Verhalten sind also jedem Individuum von Geburt an gegeben, zur Entfaltung jedoch braucht der Mensch ein entsprechendes Gegenüber (vgl. Jung 2012). Schlussfolgernd fasst Jung dazu zusammen: „*Für die Werteentfaltungen ist es essentiell, reiche und freie (nicht gängelnde) Erfahrungsmöglichkeiten mit Menschen, mit der Natur und ihren Lebewesen zu haben.“*(Jung 2012, S. 129)

Die Entwicklung von Werten bei einem Kind beginnt, wie erwähnt, bereits im Säuglingsalter (anders dazu Neuß 2010), denn sowohl prosoziales als auch egoistisches Verhalten ist in jedem Mensch biologisch angelegt, und das gilt für alle menschlichen Kulturen. Wie Dollase in diesem Zusammenhang feststellte, sind Kinder „angeborene Naturschützer“ (Dollase 2012, S.24). Die Modifizierung dieser biologischen Anlagen in hemmender oder fördernder Weise erfolgt durch soziokulturelle Einflüsse, insbesondere durch emotional-moralische Bewer-tungen (gut-böse, Verbote-Gebote). Werthandlungen von Bindungspersonen werden dabei leicht übernommen. Erst im Laufe der Adoleszenz werden Wertvorstellungen bewusst reflektiert und ggf. modifiziert (vgl. Jung 2012).

**Zusammenhang zwischen Naturerfahrung und Umweltbewusstseins**

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Naturerfahrungen in der Kindheit nicht nur die Naturbeziehung eines Menschen im späteren Alter positiv beeinflussen, sondern darüber hinaus die Aufgeschlossenheit gegenüber Umweltthemen und das Engagement im Natur- und Umweltschutz begünstigen (vgl. Bögeholz 1999, Lude 2001, Jung 2005). „Intensive Natur-erfahrung in der Kindheit schafft eine notwendige motivationale Voraussetzung für späteres Engagement für Natur oder Umweltschutz.“ (Jung 2005, S. 7)

Folgende Abbildung verdeutlicht die Beziehung zwischen kindlicher Natur- und Soziali-sationserfahrung auf naturbezogene Werte und Handlungsbereitschaft (siehe Jung 2009).



Abb. 2: Beziehung zwischen kindlicher Natur- und Sozialisationserfahrung auf naturbezogene Werte und Handlungsbereitschaft (Quelle: Jung, N., 2009 Ganzheitlichkeit in der Umweltbildung: Interdisziplinäre Konzeptualisierung. In: Brodowski, M. et al. Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich, S.129-149)

Für den Bereich BfNE ist also zu fragen, wie die Entfaltung bestimmter auf die naturbezoge-ner Werte, wie z.B. Naturliebe, Verantwortung, Respekt, Achtung und Wertschätzung aller Lebewesen gefördert werden kann. Befragungen von Studenten im Fachbereich Landschafts-nutzung und Naturschutz an der Fachhochschule für nachhaltige Entwicklung in Eberswalde ergaben, dass die entscheidende Voraussetzung für die Entfaltung einer Naturverbundenheit, die Bindung (Objektbeziehung) an etwas ist, im besten Fall „an die Natur in Verbindung mit familiärer Geborgenheit und gelebten Werten von Naturverbundenheit.“ (Jung 2012, S. 132) Für die Umsetzung von BfNE im Kindergarten bedeutet das, dass „die Ermöglichung inten-siver Naturerfahrung und dem daraus erwachsenden Naturverständnis und seinen Denk-mustern auch die entsprechenden Werthandlungen und später Werte entstehen lässt, die darauf aufbauend Nachhaltigkeitsengagement möglich machen.“ (ebd.) Naturverbundene Werte erwachsen in diesem Verständnis aus der praktischen Erfahrung im Umgang mit der Natur, also auf der Basis emotionaler Verbindung zu ihr. Um entsprechende Werte zu entwickeln fordert Jung deshalb eine neue Pädagogik, die es dem Kind ermöglicht, frei mit Menschen zusammenzuleben, Vorbilder zu haben und freie Möglichkeiten die Natur zu erobern (vgl. Jung 2012).

Welchen Einfluss die Naturerfahrung auf das Umwelthandeln bei Kindern und Jugendlichen haben, zeigte eine von Bögeholz (1999) empirisch angelegt Studie bei Kindern und Jugend-lichen. Die Ergebnisse belegen, dass ökologisches Handeln an erster Stelle durch Anregungen von den Eltern beeinflusst wird, gefolgt von der erkundenden und ästhetischen Naturer-fahrung. Bögeholz belegt damit, ebenso wie Jung (2012), die Bedeutung von sozialen Bindungen als Grundlage für den Aufbau einer Naturbeziehung. Bedeutsam bei der Naturer-fahrung sind die Art und Intensität, d.h. je häufiger Schüler Naturkontakte haben, desto mehr Umwelthandeln zeigt sich. Ein interessantes Ergebnis der Studie bestand darin, dass ein Effekt der Schulausstattung auf Umwelthandeln nicht nachweisbar war. So erzeugt, das Vor-handensein eines Schulgartens, einer Umwelt-AG oder die Veranstaltung von Projektwochen zu Umweltthemen nicht zugleich ein ökologisches Verhalten bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Bögeholz 1999). Darum ist ein „integrativer Bildungsansatz .. [notwendig], bei dem Wissen nicht nur theoretisch vermittelt, sondern erlebnisorientiert an unterschiedlichen Lernorten praxisnah verarbeitet wird.“ (Lude 2001, S. 214)

## 2.4 Potentiale für das Einbeziehen naturnaher Umgebungen in die Arbeit von Kindertagesstätten

Wie im vorigen Kapitel herausgestellt, sollte die wesentliche Aufgabe von BfNE im Kinder-garten, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sein. Der regelmäßige Aufenthalt in der Natur, d.h. die Naturerfahrung bzw. das Naturerleben ermöglichen aus entwicklungspsycho-logischer, pädagogischer und neurobiologischer Sicht für die gesamte kindliche Entwicklung förderliche Erfahrungen, die in vergleichbarer Form und Vielfalt kaum in einem anderen Umfeld gemacht werden können. Zudem wirkt der regelmäßige Naturkontakt der zunehmen-den Naturentfremdung von Kindern heutzutage entgegen und kann deshalb ein Beitrag für den späteren Aufbau eines Umwelt- und Naturbewusstseins im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sein.

Im Folgenden werden einige wesentliche Gesichtspunkte zusammengetragen, wie sich der Aufenthalt in der Natur insbesondere im Wald gestalten sollte und welche Anforderungen sich dabei an den Erzieher stellen. Neben Befunden aus der Wissenschaft wird auch auf die Literatur zu Waldkindergärten zurückgegriffen. Im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern in der Natur hat sich hier ein bedeutender Erfahrungsschatz angesammelt.

### 2.4.1 Anmerkungen zur Gestaltung des Naturaufenthaltes

#### 2.4.1.1 Kindern Freiräume lassen und freies Spiel ermöglichen

Der Aufenthalt in der Natur hat für Kinder eine große Bedeutung. Diese begründet sich nach Gebhard (2013) im Wesentlichen in den Freiräumen und der damit verbundenen Freiheit, sich entsprechend den Möglichkeiten, welche die Umgebung Kindern bietet, aktiv und im Spiel mit der Natur auseinanderzusetzen. Kinder können dabei ihrem Bedürfnis nach Bewegung und ihrem Erkundungsdrang nachkommen (vgl. Gebhard 2013).

Im Gegensatz zu gezielten Angeboten ermöglicht insbesondere das Freispiel in der Natur unter den gegebenen Bedingungen selbstbestimmt zu spielen. Nach Miklitz (2011) können hierbei die Kinder entscheiden, über die Spielzeit, die Auswahl des Ortes innerhalb der Naturraumgrenzen, über die Materialien und ob sie alleine oder mit anderen spielen möchten (vgl. dazu Miklitz 2011) Beim freien Spielen in der Natur werden alle Sinne durch die reizvielfältige Umgebung geschult. Erlebnisse können auf verschiedenste Weise verarbeitet werden. Kinder erfahren beim Spiel Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit (vgl. Neuß 2010).

#### 2.4.1.2 Geeignete Orte wählen

Um Kindern die Möglichkeit intensiven Spiels und eine Auseinandersetzung mit der Natur zu ermöglichen, ist es sinnvoll, einen Ort aufzusuchen, an welchem man längere Zeit verweilen kann. Die Durchführung ausgiebiger Spaziergänge scheint daher eher ungeeignet, da Kinder nicht genügend Zeit haben, um sich mit einem Ort wirklich vertraut zu machen. In Untersu-chungen wurden bestimmte Landschaftspräferenzen von Kindern herausgefunden, also Um-gebungen mit bestimmten Eigenschaften, die Kinder als Aufenthalts- und Spielorte bevorzu-gen. Bei kleineren Kindern sind dies offene Wald- und Parklandschaften, Gewässer, Wiesen und Brachen (vgl. Otterstädt 1962) Solche autonom strukturierten (Natur-) Räume sind Orte, die von Menschen weitgehend unbeeinflusst sind (vgl. Miklitz 2011). Hieran sollte man sich bei der Wahl des Ortes orientieren. Denn im regelmäßigen Kontakt zu einem be-stimmten Naturraum, können solche Orte eine persönliche Bedeutung für Kinder bekommen, da sie sich mit ihnen identifizieren und sie zu Lieblingsorten werden können (vgl. Gebhard 2012).

#### 2.4.1.3 Sicherheit geben

Neben den durch die räumlichen Gegebenheiten bedingten äußeren Freiräumen ist es für das Kind zudem wichtig, dass es sich in seiner Umgebung sicher und angstfrei fühlt, um sich diese selbständig aneignen zu können. Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit sind Voraus-setzung für das Explorationsverhalten, d.h. das neugierige Erkunden und Untersuchen der Umgebung (vgl. Neuß 2010) Kindern diese Sicherheit zu geben, ist somit eine wesentliche Aufgabe des Erziehers. Hierfür sind folgende Dinge von Bedeutung:

* **Vertrautheit mit der Umgebung**: Vertrauen mit der Umgebung erwächst aus der Konstanz, mit der ein bestimmter Ort aufgesucht wird. Vor allem bei jüngeren Kindern ist es ratsam, vorrangig dieselben Plätze aufzusuchen. Ein regelmäßiger Aufenthalt in der Natur unterstützt Kinder darin, sich dort sicher zu fühlen (vgl. Miklitz 2011)
* **Struktur**: Struktur gibt Sicherheit. Bestimmte Rituale, ähnliche Tagesabläufe und klare Regeln und ein kalkulierbares Verhalten des Erziehers können diese geben (ebd.)
* **Nähe des Erziehers**: Vor allem für kleine Kinder ist es wichtig, dass sich eine ver-traute Bezugsperson „in Sichtweite oder Rufnähe“ befindet (Gebhard 2013, S. 99).
* **Angstfreiheit des Erziehers**: Um dem Kind Vertrauen geben zu können, muss der Erzieher sich selbst angstfrei im Wald bewegen können, die Besonderheiten aus-gewählter Plätze kennen und mit bestimmten Situationen kompetent umgehen können (vgl. Miklitz 2011).

#### 2.4.1.4 Emotionale Bindung unterstützen

Der Erzieher sollte das Kind beim Aufbau seiner emotionalen Beziehung zur Natur unter-stützen, indem er seine eigenen Empfindungen verbal oder nonverbal zum Ausdruck bringt (vgl. Miklitz 2011). Die emotionale Beziehung des Erziehers zur Natur spielt hierbei also eine wesentliche Rolle. Kinder haben eine animistische Weltsicht, d.h. die Natur wird vom Kind als beseelt angesehen, es verschmilzt mit ihr. Diese Sicht ermöglicht dem Kind eine tiefe emotionale Bindung zur Natur aufzubauen. Die Erzieherin sollte diese Denkweise schätzen und pflegen und nicht mit rationalen Erklärungs- und Belehrungsversuchen unterdrücken (vgl. Gebhard 2013).

#### 2.4.1.5 Zum Umgang mit der Natur

Ergebnisse von Untersuchungen deuten darauf hin, dass Kinder von Geburt sanft und beschützend in Bezug auf die Natur sind, so dass man in der Regel von einem pfleglichen Umgang des Kindes mit der Natur bereits ausgehen kann (vgl. Dollase 2012). Die angeborene Naturnähe von Kindern braucht vor allem „das Interesse der Erwachsenen und die großzügige Gewährung, als die allzu pädagogische und didaktische Geste.“ (Gebhard 2013, S. 108) Wesentliche Aufgabe des Erziehers ist es also „die beim Kind angelegten sanften und ökologisch neutralen und damit auch zukunftsfähigen Strebungen, Motive und Empfindungen zu konservieren.“ (Gebhard 2013, S. 48) Demnach sind umweltverträgliche Verhaltensweisen bereits vorhanden und kommen vor allem in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner natürlichen Umwelt zur Geltung und müssen nicht erst anerzogen werden. Um diese kindlich angelegten Strebungen zu bewahren, sollte der achtsame Umgang mit allem Lebendigen ein gelebtes Prinzip für alle sein. Der Erzieher trägt die Verantwortung, dies umzusetzen. Klare Regeln sind hierbei wichtig, denn sie geben dem Kind eine notwendige Orientierung und Sicherheit in seinem Tun. Bei der Aufstellung der Regeln kommen die Wertvorstellungen des Erziehers, insbesondere aber auch die Art und Weise, wie er bestimmte Verhaltensweisen empfindet und deutet, ins Spiel. So steht die Form, in der Kinder sich ihre Umgebung aktiv aneignen, zwar oftmals im Widerspruch zu den Vorstellungen der Erwachsenen. So darf z.B. das Abreißen von Blättern oder Ästen in den meisten Fällen nicht als Ausdruck kindlicher Zerstörungswut oder gar einer Missachtung von Natur gewertet werden. Vielmehr entspricht dies dem kindlichen Erkundungsverhalten und ist auch hiermit im Zusammenhang zu sehen. Zudem hält die Natur diese Nutzung auch aus (vgl. Gebhard 2013). Eine Fehldeutung dieses Verhaltens und übertriebene Naturschutzregeln, welche das Kind in seinen Entfaltungs-möglichkeiten und in seiner Auseinandersetzung mit der Natur stark einschränken, behindern nicht nur den Aufbau der Naturbeziehung sondern können auch in Folge zu einem „sorglosen, wenn nicht destruktiven Umgang mit der Umwelt“ (Gebhard 2013, S. 84) führen. (Bambisyndrom[[9]](#footnote-9))

#### 2.4.1.6 Werteorientierung geben

Die eigene Auseinandersetzung des Erziehers mit der Natur und deren Bedeutung ist wichtige Voraussetzung, um Kindern ein positives Bild von der Natur zu vermitteln. Denn es kommen vor allem das eigene Wertempfinden und die Naturbeziehung zum Tragen. So wird das Werteempfinden des Erziehers in seinem Umgang mit der Natur aber auch in der Reaktion auf bestimmte Verhaltensweisen von Kindern deutlich. Zudem und im Wesentlichen spüren Kinder dies jedoch unbewusst. Nach Dollase (2012) und Gebhard (2013) kann, wenn Handlung und Einstellung des Erziehers nicht übereinstimmen, dies zu inneren Konflikten führen, welche das Kind noch nicht verarbeiten kann. Für die Vermittlung von Werten ist es somit wichtig, die eigene Werthaltung zu reflektieren. Nach Miklitz (2011) sollte der Erzieher vorerst eigene intensive Naturerfahrungen suchen und mit Natur in Beziehung treten. Anschließend sollte er die Bedeutung, welche Natur für ihn und welche er für diese hat reflektieren und erst dann überlegen, welche dieser Werte er an Kinder herantragen kann. Nur so kann er dazu kommen, dem Kind keine übertriebenen Wertmaßstäbe aufzuerlegen, welche fern von den eigenen stehen.

#### 2.4.1.7 Wissen vermitteln

Bei der Wissensvermittlung bietet es sich an, direkt an den Beobachtungen und Fragen der Kinder anzuknüpfen. Ein Basiswissen des Erziehers über die Natur ist hier von Vorteil (vgl. Miklitz 2011). Durch Wissensvermittlung sollten Kinder nicht von ihren Beobachtungen abgebracht werden. So kann z.B. das sofortige Benennen des Artnamen dazu führen, dass Kinder sich damit zu Frieden geben und ihre Aufmerksamkeit woandershin lenken. Anstatt Wissen vorschnell preiszugeben, sollte man Kinder zu weiteren Beobachtungen anregen und sie dadurch unterstützen, Zusammenhänge selbst zu erkennen und zu erfahren (vgl. van Matre 1998). Bei alltäglichen sinnvollen Tätigkeiten in der Natur, wie z.B. beim Schnitzen und Sägen von Ästen für Schutzhütten- oder Bogenbau erlernen die Kinder lebenspraktische Fähigkeiten und eignen sich kulturgebundenes Wissen an.

### 2.4.2 Rolle des Erziehers

In den bisherigen Ausführungen wurden bereits wesentliche Punkte benannt, in welcher Weise der Erzieher Kinder beim Aufenthalt in der Natur in ihrer persönlichen Entwicklung und insbesondere im Aufbau der Naturbeziehung unterstützen kann. Ergänzend und zusam-menfassend dazu dienen die Ausführungen von Miklitz (2011), wonach sie den Erzieher vor allem in der Rolle des Begleiters sieht. Dieser ermöglicht dem Kind eine freie Entfaltung und wirkt zugleich unterstützend, fördernd und anregend. Zudem kommt er seinen persönlichen Bedürfnissen nach und tritt in regen Austausch mit dem Kind. Im Sinne der Zielstellung, Kindern eine eigenständige Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen Umwelt zu ermög-lichen, ihnen aber zudem auch nötigen Halt, Unterstützung und Aufmerksamkeit zu geben, sind die im Folgenden beschriebenen Aufgaben des Erziehers besonders geeignet:

* Der Erzieher ist Vorbild und ermöglicht damit einen natürlichen Identifikationsprozess der Kinder mit dem Erzieher, den sie achten und schätzen und dessen Verhalten ihnen auf moralischer Ebenen Orientierung sein kann.
* Er unterstützt die Selbstwirksamkeitskräfte der Kinder.
* Er begleitet die Kinder, im Sinne von anteilnehmender Beobachtung, aber auch im Sinne von Mittun, geleitet von eigenem Interesse.
* Er begleitet die Kinder im empathischen Wahrnehmen der Mitwelt durch verbale und nonverbale Äußerung eigener empathischer Empfindungen.
* Der Erzieher hat den Wunsch, die Kinder zu verstehen sowie ihre Interessen und subjektiven Bewältigungsformen wahrzunehmen und anzunehmen.
* Er ist bereit Zeit und Zuwendung zu geben, wenn ein Kind dies braucht.
* Er begleitet die Förderung sozialen, empathischen Verhaltens zwischen Kindern.
* Der Erzieher ist begleitender Kommunikationspartner, auch im Gespräch mit den Eltern, in gemeinsamen Lern- und Erlebensprozessen.
* Er beobachtet, um die angeborenen Kompetenzen eines Kindes zu erkennen, um so einen Ansatzpunkt für den Umgang mit Herausforderungen auf anderen Gebieten zu bekommen.
* Es ist nicht Aufgabe des Erziehers, die kindliche Erkundungsbereitschaft zu steigern. Aber er kann Hilfen anbieten. Stolpersteine auf dem Weg zu einer Erkenntnis sollen die Kinder möglichst selbst oder zusammen mit dem Erzieher aus dem Weg räumen.
* Ins Spiel vertiefte, hoch konzentrierte Kinder, die den Zustand des „Fließens“ erreicht haben und somit auf dem Höhepunkt eines Lernprozesses sind, stört der Erzieher auf keinen Fall.
* Nichts in der Natur ist ohne Bedeutung, ohne Sinn. Diese Erkenntnis unterstützt der Erzieher durch einen respektvollen und sorgsamen Umgang mit der Natur.
* Der Erzieher achtet auf das Einhalten von Regeln.

# 3 Praktischer Teil

## 3.1 Methodik der Untersuchung

### 3.1.1 Ziel der Untersuchung

Im vorangegangenen Teil konnte gezeigt werden, dass die Förderung der Persönlichkeits-entwicklung, Gemeinschaftsfähigkeit und Werteentfaltung von Kindern, welche u.a. durch den regelmäßigen Naturkontakt in vielfältiger Weise unterstützt wird, im Vordergrund der Bemühungen von BfNE stehen sollten.

Im folgenden Teil soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Erfahrungen und Haltungen pädagogische Kräfte, bezüglich der Förderung der Persönlichkeit und Gemein-schaftsfähigkeit und kulturgebundener Fähigkeiten von Kindern sowie hinsichtlich des Bildungskonzeptes BfNE im Elementarbereich haben und welche Schwerpunkte und Problemfelder sie gegebenenfalls in der Praxis sehen.

Die Ergebnisse der praktischen Untersuchung sollen mit der Theorie verknüpft werden, um davon ausgehend ein Programm für den evangelischen Kindergarten Neuruppin zu entwickeln.

### 3.1.2 Wahl der Untersuchungsmethode

In der vorliegenden Arbeit steht nicht die umfangreiche wissenschaftlich-methodische Auswertung der Untersuchungsergebnisse im Vordergrund, sondern das Ermöglichen einer ersten Annäherung an bestimmte Problemfelder und Aufgabenschwerpunkte aus der Sicht von Experten. Das Experteninterview nach Meusel und Nagel (2010) wird hierfür als geeignete „qualitativ-interpretative“ Forschungsmethode gewählt (ebd. S. 468). Als leitfadengestützte und zugleich offene Interviewform werden einerseits durch den Leitfaden bestimmte Themen bzw. Problemstellungen (aber nicht detaillierte Fragen) vorgegeben, die das Interview inhaltlich strukturieren. Andererseits wird durch eine flexible offene Befragung, das Ansprechen von unerwarteten Themen und das Setzen von Schwerpunkten durch den Befragten ermöglicht (vgl. Meusel und Nagel 2010). Im Laufe des Gesprächs können Nachfragen gestellt werden, so dass Verständnisschwierigkeiten ausgeräumt und bedeutende Aspekte gezielter angesprochen werden können. Hierdurch ist es möglich, die Gesprächs-führung auf die Belange des Interviewpartners hin, abzustimmen. Optimaler Weise trifft die Untersuchung bei der Expertin auf Neugierde am Thema, was dazu führen kann, dass sie „zu wissenschaftlichen Zwecken“ einen Einblick in ihren Erfahrungsschatz gewährt (ebd. S. 465).

Die gewählte Untersuchungsmethode ist für die Bearbeitung der Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven besonders geeignet. Durch die Orientierung an einem Leitfaden können, die für das Thema relevanten Aspekte in den Interviews zur Sprache gebracht werden. Auf der anderen Seite bietet die Methode aber auch genügend Flexibilität, um die bereits angedeutete Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu fassen. So können Themen zu Tage treten, deren Bedeutung auf Grundlage vorheriger theoretischer Über-legungen nicht abzusehen war.

### 3.1.3 Vorbereitung der Interviews

#### 3.1.3.1 Auswahl der Interviewpartner und Kontaktnahme

Die Auswahl der Befragten orientierte sich an den relevanten Themenbereichen, also frühkindliche Bildung, BfNE sowie Naturerfahrung und Persönlichkeitsentwicklung. Dabei sollten Erfahrungen von Experten aus der Praxis sowie ihre Sichtweisen und Haltungen, exemplarisch erhoben werden. In die engere Wahl kamen Kindergärten, Erzieherfachschulen sowie Einrichtungen der Umweltbildung der Region Ostprignitz-Ruppin, welche Erfahrungen mit Kindern im Vorschulalter haben.

Entscheidend für die Wahl der Einrichtungen, waren neben dem thematischen Bezug, die jeweilige Organisationsstrukturen und Kompetenzverteilungen der Einrichtungen sowie die Dauer ihres Bestehens, da bei langjähriger Arbeit mit Kindern bzw. der Ausbildung von Erziehern ein entsprechend großer Erfahrungsschatz vermutet werden kann. Auf diese Weise fiel die Wahl auf:

* die Leiterin des seit 1855 bestehenden evangelischen Kindergartens Neuruppin,
* eine langjährige Erzieherin des 2001 gegründeten Waldkindergarten Falkensee,
* eine Erzieherausbilderin der Fachschule für Sozialpädagogik in Neuruppin, wo seit über 20 Jahren Erzieher ausgebildet werden und
* einen Umweltpädagogen der „Umweltbegegnungsstätte Zippelsförde“, wo seit 1992 Kindern das Erleben von Natur in vielfältiger Weise ermöglicht wird.

Eine erste Kontaktaufnahme mit den Personen der entsprechenden Einrichtungen erfolgte per E-Mail, mit knappen, präzisen Informationen über den Forschungsgegenstand und der Anfrage, ein Interview führen zu wollen. Nach zwei bzw. vier Tagen konnten telefonisch mit den zu Befragenden Interviewtermine vereinbart werden.

#### 3.1.3.2 Der Interviewleitfaden

Als konkrete Vorbereitung für die Durchführung der Interviews wurde ein Fragenkatalog entworfen, welcher als Leitfaden diente. Grundlage hierfür stellte die theoretische Auseinandersetzung mit den o.g. Themenbereichen dar. Die Interviewfragen richteten sich dabei über die Art der Formulierung, „auf persönliches, institutions- bzw. funktionsbezogenes Wissen“ (Meusel und Nagel 2010, S. 465).

Die Fragen im Leitfaden variierten in ihrem Schwerpunkt in Abhängigkeit von der Zuge-hörigkeit der zu befragenden Person zur jeweiligen Institution (Erzieherfachschule, (Wald-)Kindergarten oder Umweltbildungseinrichtung). Die sich daraus ergebenden unterschiedliche Perspektiven, aus der die Befragten das Thema betrachten, führt teilweise zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten.

Sowohl die Formulierung als auch die Abfolge der Fragen sollte die Voraussetzung für ein vertrauensvolles und möglichst natürliches Gespräch bieten. Der Befragte sollte sich persönlich angesprochen und zudem angeregt fühlen, über seine Arbeit, Sichtweise und Haltungen und Erfahrungen offen zu berichten. Ferner sollten die Fragen so gestellt und angeordnet werden, dass der Gesprächspartner nicht zur Antwort in eine bestimmte, von seinen eigentlichen Ansichten verschiedene Richtung gedrängt würden. Auf der anderen Seite musste sichergestellt werden, dass die für die Problemstellung der Arbeit bedeutsamen Sachverhalte bei den Interviews angesprochen werden konnten.

Zusammenfassend und sehr vereinfacht sollten die befragten Personen durch die Beant-wortung der Leitfadenfragen berichten:

* auf welche Weise sie die Persönlichkeitsentwicklung, soziale und kulturgebundene Fähigkeiten von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren fördern,
* welche Potentiale sie in der Umsetzung von BfNE in Kindergärten sehen,
* welchen Beitrag Naturerfahrungen für die Entwicklung von Kindern im Kindergarten leisten.

Um die Befragten zu Aussagen zu den oben skizzierten Hauptfragen anzuregen, wurde ein Leitfaden erstellt, welcher drei übergeordnete Themenbereiche umfasste.

Themenbereich 1: **Fragen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie sozialer und kulturgebundener Fähigkeiten im Kindergarten**

* *Bedeutung der Persönlichkeitsförderung* (1),
* *Möglichkeiten, soziale Fähigkeiten zu fördern* (2),
* *Möglichkeiten, kulturgebundene Fähigkeiten zu fördern* (3),
* *wesentliche Aufgabe der Erzieherin* (4),
* *Vorlieben und Abneigungen der Kinder* (5)
* *Vorstellungen der Eltern*: Ansprüche der Eltern und deren Auswirkungen auf die pädagogische Praxis (6)
* *grundlegende Veränderungswünsche und –möglichkeiten* (7)

Themenbereich 2: **Fragen zu BfNE**

* *Bildungskonzept*: Kenntnisse darüber (8)[[10]](#footnote-10), Akzeptanz im Kollegium (9)
* *Potentiale von BfNE* (10)
* *Umsetzung:* im Kindergarten / in der Ausbildung (11)
* *Herausforderungen/Probleme für die Umsetzung von BfNE im Kindergarten* (12)

Themenbereich 3: **Fragen zu Naturerfahrung in der Einrichtung**

* *Möglichkeiten der Naturerfahrung* (13)
* *die Kinder in der Natur:* Befindlichkeiten (14), Lieblingsbeschäftigungen (15), Verhalten im Vergleich zur Einrichtung (16)
* *der Erzieher in der Natur*: persönliche Gründe in die Natur zu gehen bzw. eigene Befindlichkeiten (17)
* *Potentiale von Naturerfahrungen* (18)
* *Verbesserungswünsche* (19)

### 3.1.4 Durchführung der Interviews

Der Gesprächsverlauf wurde in folgender Reihenfolge gestaltet:

* Vorstellung des Interviewers und des Anliegens der Arbeit
* Durchführung der Interviews anhand des Interviewleitfadens
* Verabschiedung und Danksagung.

Im Gesprächsverlauf wurden die Befragten durch aktives Zuhören bei ihren Ausführungen unterstützt. An passenden Stellen wurde nachgefragt, um bestimmte, sich bereits andeutende Aspekte näher zu beleuchten oder Verständnisschwierigkeiten auszuräumen.

Hierbei wurde darauf geachtet, auf Fragestellungen zu verzichten, welche den Befragten zur Beantwortung in eine bestimmte, von seiner Einstellung abweichende Richtung drängen.

### 3.1.5 Nachbereitung der Interviews

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Befragten aufgezeichnet und die wesent-lichen Aussagen anschließend transkribiert. Außerdem wurde nach den Gesprächen ein Postskriptum angefertigt, in welchem der Gesamteindruck des Gesprächs, die Gesprächs-bedingungen sowie Auffälligkeiten während der Gesprächsführung festgehalten wurden. Die niedergeschriebenen Gespräche sowie die Postskripte bildeten die Grundlage für Auswertung.

## 3.2 Auswertung der Ergebnisse

### 3.2.1 Vorgehensweise bei der Auswertung der Ergebnisse

Die Auswertung der Experteninterviews orientierte sich an thematischen Einheiten, d.h. an inhaltlich zusammengehörige, über den Text verstreute Passagen. Die Äußerungen der Befragten wurden daher von Beginn an im Zusammenhang mit ihren institutionell-organisatorischen Handlungsvoraussetzungen gestellt, denn dieser verbindet die Interviewten miteinander und ermöglicht somit die Vergleichbarkeit des Gesagten. Der Interviewfaden diente dabei der Fokussierung auf die vorgegebenen Themenbereiche.

Die wesentlichen Aussagen der Interviewten wurden mit anderen Worten frei umschrieben (paraphrasiert), danach den einzelnen Themenbereichen zugeordnet (kodiert) und gebündelt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede konnten so verdeutlich werden (vgl. Meusel und Nagel 2010). Die auf den Experteninterviews beruhenden Generalisierungen ermöglichten so eine erste Annäherung an das Thema.

### 3.2.2 Bewertung der Ergebnisse

#### 3.2.2.1 Ergebnisse zur Persönlichkeitsförderung von Kindern

*Zu Frage (1) – Bedeutung der Persönlichkeitsförderung*: Die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, hieß für alle Befragten, Kindern Naturerfahrungen sowie soziale und kulturelle Erfahrungen zu ermöglichen. Wichtig ist es ebenso, die Kinder so anzunehmen, wie sie sind, d.h. sie sollen eine wertfreie Annahme, Zuspruch und Liebe erfahren. Darüber hinaus halten es die Befragten für sehr wichtig, die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder zu fördern.

*Zu Frage (2) – Möglichkeiten der Förderung sozialer Fähigkeiten*: Alle Befragten gaben an, die sozialen Kompetenzen von Kindern vor allem durch das eigene positive Vorbildverhalten zu fördern. Darüber hinaus wird von den meisten Befragten das Vermitteln und konsequente Einhalten von bestimmten Verhaltensregeln für wichtig erachtet. Die Kinder an bestimmten Entscheidungen teilhaben zu lassen (Partizipation) war ebenso für alle Befragten wichtig.

*Zu Frage (3) – Möglichkeiten der Förderung kulturgebundener Fähigkeiten*: An erster Stelle nannten die Befragten hierzu das Vorbildverhalten der Erwachsenen beim Umgang mit den Kindern z.B. bei der Begrüßung, dem Verabschieden oder beim Bedanken. Darüber hinaus lernen die Kinder verschiedenen Feste, Lieder, Märchen kennen. In den Kindergärten bzw. der Umweltbildungseinrichtung können die Kinder durch das Einbeziehen in alltägliche Tätigkeiten, wie z.B. den Tisch decken, den Gruppenraum mitgestalten, das Aufräumen des Spielzeugs, lebenspraktische Fähigkeiten erlernen.

*Zu Frage (4) – wesentliche Aufgabe der Erzieherin*: Die individuelle Förderung der Kinder stand für alle Befragten an erster Stelle und die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit an zweiter. Dabei ist es für die pädagogischen Kräfte wichtig, zu beobachten und wahr-zunehmen, an welcher Entwicklungsstufe das Kind gerade steht, wofür es sich interessiert, was es bewegt, um es dann gezielt zu unterstützen. Alle Befragten betonten, dass es wichtig sei, den Kindern Freiräume zu lassen, wo sie von der Erzieherin „unbeobachtet“ spielen können. Der Mitarbeiter der Umweltbildungseinrichtung sagte jedoch, dass den Kindern in erster Linie Angebote gemacht werden und freies Spielen sowie das Erkunden der Natur nur in geringem Umfang umgesetzt wird, da die meisten Kindergärten und Schulen einen durchorganisierten Tagesablauf wünschen. Eine Befragte hob die Bedeutung der Vorbild-funktion der Erzieher vor. Als bedeutsam wurde auch die Förderung von körperlichen und geistigen Fähigkeiten gesehen, sowie des musisch-kreativen Bereiches und der Sprach-entwicklung.

*Zu Frage (5) – Vorlieben und Abneigungen der Kinder*: Das freie Spielen war für alle Befragten die Lieblingsbeschäftigung von Kindern. Rutschen, Klettern, Buddeln und Rollenspiele wurden genannt. Es gibt aber auch vereinzelt Kinder, die sehr gerne Angebote der Erzieher wie z.B. Basteln annehmen.

*Zu Frage (6) – Vorstellungen der Eltern*: Die Befragten gaben an, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern eine große Rolle spielt. Ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Erziehern und Eltern ist eine wichtige Voraussetzung, um offen über die Entwicklung der Kinder und gegebenenfalls über Probleme sprechen zu können. Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt prinzipiell eine Bereicherung dar.

*Zu Frage (7) – grundlegende Veränderungswünsche und –möglichkeiten*: Zu den Verände-rungswünschen der Befragten zählten: sich intensiver mit Themen wie Partizipation und gewaltfreie Kommunikation auseinandersetzen (1), mehr Zeit für die eigentliche Arbeit mit den Kindern (1), mehr Räumlichkeiten sowie weniger Vorschriften in Bezug auf Spielgeräte (1), Fortbildung im Bereich Umweltpädagogik (1) sowie im Bereich Wildnispädagogik (1), mehr Möglichkeiten für Kinder sinnvolle Alltagstätigkeiten durchzuführen wie z.B. Backen, Kochen, Werken, Gärtnern (3).

#### 3.2.2.2 Ergebnisse zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten

*Zu Fragen (6) und (7) – eigene Kenntnis des Bildungskonzepts und im Kollegium*: Für die Erzieherausbilderin sowie für den Umweltbildner und deren Kollegium war das Konzept BfNE bekannt, wurde jedoch bisher nie diskutiert. Die beiden Erzieherinnen hatten noch nicht davon gehört. (Ihnen habe ich das Konzept kurz vorgestellt.)

*Zu Frage (8) – Potentiale von BfNE im Kindergarten*: Die Potentiale des Bildungskonzeptes wurden von zwei Befragten darin gesehen, dass Kinder vor allem Erfahrungen sammeln und sie damit eine emotionale Beziehung zu anderen Menschen und zur Natur bekommen können, was als wichtige Voraussetzung gesehen wird, um sich im späteren Leben für Natur und Umwelt zu engagieren. Darüber hinaus sahen alle Interviewten im Vorleben von Wert-schätzung der eigenen Person, von anderen Menschen und der Natur, ein wesentliches Potential von BfNE im Kindergarten. Des Weiteren wurde von einer Befragten auch Partizipation als ein eine wichtige Aufgabe des Bildungskonzeptes betrachtet.

*Zu Frage (9) – Umsetzung in der Einrichtung*: Die Umsetzung in den Einrichtungen erfolgt vordergründig im Umgang mit den Menschen (Wertschätzung, Achtung des Anderen). Ein interessantes Ergebnis ergab die Befragung der Waldkindergartenerzieherin. Sie kannte das Konzept BfNE bisher noch nicht, sagte mir jedoch, nachdem ich ihr die Leitidee kurz erklärte, dass der Waldkindergarten schon jetzt den Ansprüchen an Nachhaltigkeit in vielerlei Hinsicht, wie z.B. Naturerfahrung, Wertschätzung, Partizipation, Spielzeug und Müllreduk-tion, entspräche. Ähnliche Aussagen machte auch der Befragte der Umweltbildungs-einrichtung.

*Zu Frage (10) – Herausforderungen bzw. Probleme bei der Umsetzung vom Bildungskonzept im Kindergarten:* Als Probleme BfNE im Kindergarten umzusetzen, wurden neben persön-lichen Vorbehalten dem Konzept gegenüber, vor allem innere Widerstände und eigene Defizite genannt. Darüber hinaus spielt der Zeitmangel, um sich mit dem Konzept auseinan-derzusetzen auch eine Rolle.

#### 3.2.2.3 Ergebnisse zu Naturerfahrungen in der Einrichtung

*Zu Frage (11) – Möglichkeiten der Naturerfahrung*: Die Möglichkeiten der Naturerfahrung für Kinder sind in den Einrichtungen sehr verschieden. Insgesamt bieten sowohl der Waldkindergarten als auch die Umweltbildungseinrichtung die meisten und vielfältigsten Möglichkeiten für Kinder, um der Natur zu begegnen. So verfügen beide Einrichtungen über ein Wald- und Wiesengelände. Der Stadtkindergarten hingegen besitzt lediglich ein weniger naturnah gestaltetes Außengelände; naturnahe Umgebungen befinden sich in größerer Entfernung.

*Zu Frage (12), (13), (14) – Kinder in der Natur (Befindlichkeiten, Lieblingsbeschäftigungen, Verhalten im Vergleich zur Einrichtung)*: Alle Befragten gaben an, dass Kinder den Kontakt zur Natur als positiv empfinden. Die Kinder klettern, springen, spielen mit Wasser, Sand und Stöcken, betrachten und beobachten gerne kleine Dinge, wie Käfer, Spinnen, Würmer, Blüten, Kräuter. Sie machen gerne Rollenspiele. Das soziale Miteinander der Kinder ist besser als in Räumen; sie sind zufriedener - auch ohne „Spielzeug“. Besonders Kinder mit großem Bewegungsdrang können diesem in der Natur besser nachkommen und wären dadurch zufriedener und „unauffälliger“. Die Erzieherin im Waldkindergarten berichtete von einer Praktikantin, die als Kind in einem Waldkindergarten war und dadurch heute, nach eigenen Angaben, eine große Naturverbundenheit hat.

*Zu Frage (15) – Befindlichkeiten der Erzieherin in der Natur*: Alle Befragten gaben an, sehr gerne in der Natur zu sein, sich wohl und frei zu fühlen. Die Ausbilderin für Erzieher stellte fest, dass die meisten Auszubildenden heutzutage aufgrund von Hemmungen und Vorbehalten eher ungern in die Natur gehen.

*Zu Frage (16) - Potentiale von Naturerfahrungen*: Alle Befragten gaben an, dass der Kontakt zur Natur die ganzheitliche Entwicklung von Kindern fördert. Es werden Körper, Geist und Seele gleichermaßen angesprochen. Für eine Befragte bedeuteten Naturerfahrungen, vor allem Lebendigkeit und Kraft erleben zu können.

*Zu Frage (17) - Verbesserungswünsche*: Die Befragte des Stadtkindergartens wünschte sich ein naturnah gestaltetes Außengelände. Die Ausbilderin wäre froh, über mehr Engagement bei Eltern und Erziehern in Bezug auf Naturerlebnismöglichkeiten. Die Waldkindergärtnerin und der Umweltbildner waren mit den Möglichkeiten für Kinder Natur zu erfahren, zufrieden.

*Zu Frage (18) – Ergänzungen*: Eine Befragte äußerte sich kritisch zu dem Konflikt zwischen den für Kinder wichtigen Freiräumen und der Aufsichtspflicht durch die Erzieher. Die Frage dabei ist, wann ist etwas leicht, mittel oder grob fahrlässig. Viele Eltern und Erzieher zeigten sich sehr unsicher, was dazu führt, dass Kindern immer weniger Freiräume gegeben werden. So sind eine Schramme, ein blauer Fleck, ein kleiner Schnitt oder verschmutzte Kleidung für viele Eltern nicht (mehr) zu akzeptieren. Darum ist der Kontakt zwischen Eltern und Erziehern wichtig, um Fragen und Probleme zu klären und Ängste anzusprechen. Laut der Befragten bedeutet den Kindern Freiräume zu geben, vor allem Prävention, denn die Kinder üben z.B. im Klettern auf Bäumen, beim Schnitzen von Stöcken vor allem Geschicklichkeit und entwickeln Selbstvertrauen.

# 4 Diskussion

## 4.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Anhand der Diskursanalyse zum derzeitigen wissenschaftlichen Stand auf den Gebieten BfNE, frühkindliche Bildung und Naturerfahrung sowie mit der Durchführung von exemplarischen Befragungen in den Bereichen Kindergarten, Umweltbildung und Erzieher-ausbildung sollte geklärt werden, welchen Beitrag Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten leisten kann. Darauf basierend sollte zweitens aufgezeigt werden, wie das Bildungskonzept hinsichtlich der kulturellen Dimension einer nachhaltigen Entwicklung im Kindergarten konkret umgesetzt werden kann.

Dazu sollten folgende Fragen erörtert werden:

* Was bedeutet BfNE für den Kindergarten?
* Was heißt frühkindliche Bildung?
* Welche Bedeutung haben Natur und Naturerfahrungen für Kinder?
* Welche Potentiale hat das Einbeziehen naturnaher Umgebungen in die Praxis von Kindergärten im Hinblick auf BfNE?
* Welche Erfahrungen mit BfNE und Naturerleben haben Experten aus den Bereichen Kindergarten, Erzieherausbildung und Umweltbildung?

BfNE, vor allem hinsichtlich der kulturellen Dimension, im Kindergarten umzusetzen, heißt in erster Linie die Kinder in ihrem Persönlichkeitsaufbau, in ihren Werten und in ihren sozialen und lebenspraktischen Fähigkeiten für eine veränderte Zukunft vorzubereiten und zu stärken. Das bedeutet, im Vordergrund von BfNE sollte der Aufbau von Beziehungen und die Entfaltung von Werten über das konkrete, sinnlich-emotionale Erleben stehen und nicht, wie derzeit bei Dekade-Projekten im Elementarbereich praktiziert, die Wissensvermittlung.

Das Bildungskonzept baut auf neue psychologisch-pädagogische Forschungen auf: Das Kind bildet sich vor allem selbst und wird in diesem Prozess vom Erwachsenen begleitet, d.h. er unterstützt das Kind in der Entfaltung seiner biologisch-genetischen Potentiale und gibt nur gezielt, d.h. wenn nötig, Hilfe und Lernimpulse. Zwischen den gestellten Anforderungen von BfNE und der derzeitigen tatsächlichen Umsetzung besteht jedoch ein Widerspruch.

Neben der Beziehung zu anderen Menschen spielt der Kontakt zur natürlichen Umwelt für die gesamte kindliche Entwicklung eine bedeutende Rolle. Regelmäßige Aufenthalte in der Natur fördern die Persönlichkeitsentwicklung und die Gesundheit sowie emotionale, soziale und lebenspraktische Fähigkeiten. Darüber hinaus sind sie unabdingbar für die Entwicklung einer Naturbeziehung als Voraussetzung für den späteren Aufbau eines werteorientierten Natur- und Umweltbewusstseins.

Befragungen von Experten aus der Praxis haben gezeigt, dass den jeweiligen Kindergärten Bildung für eine nachhaltige Entwicklung noch unbekannt ist. Auf der anderen Seite fördern sie jedoch bereits im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit u.a. die persönlichen und sozialen Kompetenzen bei Kindern, leben nachhaltigkeitsorientierte Werte wie z.B. Achtung, Liebe, Gerechtigkeit vor und vermitteln lebenspraktische Fähigkeiten und kulturgebundenes Wissen. Vor allem der befragte Waldkindergarten ist für Kinder heute schon ein Lern- und Lebensort im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

## 4.2 Diskussion der verschiedenen Standpunkte sowie der Interviewergebnisse

Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Neurowissenschaften sowie der Psychologie machen es notwendig, die von politischer Seite angeregten Bemühungen, eine dem Leitbild für Nachhaltigkeit verpflichtete Bildung in Kindertagesstätten zu etablieren, zu hinterfragen. An der Notwendigkeit, dass Bildung einen Beitrag zum Aufbau einer gesunden Persönlichkeit und der Beziehungen zu Natur und Umwelt leisten soll, besteht kein Zweifel. Vielmehr steht der Versuch, auf die Ausbildung nachhaltigkeitsfördernder Verhaltensweisen hinwirken zu wollen, um hiermit Effekte für späteres Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu erzielen, in der Kritik.

Zielergänzung: Persönlichkeitsentwicklung

Ziele von BfNE im Kindergarten sind nach Stoltenberg (2011c) 1. der Aufbau von Werthal-tungen, 2. die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit für gelingende Beziehungen zwischen Mensch und Natur sowie zwischen den Menschen, 3. der an Werthaltungen und Lebensfragen orientierte Wissensaufbau sowie 4. der Aufbau von Gestaltungskompetenz.

Wie Jung (2012) im Hinblick auf die rapide Zunahme psychischer Störungen und dissozialer Werte feststellte, braucht eine nachhaltige Entwicklung vor allem gesunde Persönlichkeiten. Seelische, körperliche und soziale Gesundheit sind wiederum Werte, die eine nachhaltige Entwicklung fördern. Betrachtet man die Ergebnisse der KIGGS Studie des Robert-Koch-Institutes von 2006, fällt auf, dass physische und psychische Erkrankungen bei Kindern, wie z.B. allergische Krankheiten und Übergewicht sowie ADHS und Essstörungen deutlich zugenommen haben. Laut Arztreport der Barmer GEK von 2013 zeigt sich bei der Diagnose ADHS bei Kindern in den Jahren 2006 bis 2011 sogar einen alarmierenden Anstieg um fast 50 %.

Diese Entwicklung darf eine BfNE nicht übersehen und sollte sich darum in erster Linie, um die Stärkung der Menschen bemühen. Da die Basis für die Persönlichkeitsentwicklung bereits in der frühen Kindheit gelegt wird, sollte BfNE im Kindergarten neben den o.g. Zielen vor allem die Persönlichkeitsbildung von Kindern unterstützen.

Werte sind Teil unserer Persönlichkeit und bestehen aus Bedürfnissen, Trieben sowie Wünschen und dienen der Problemlösung bzw. Orientierung (vgl. Jung 2012). Moralische Werte werden intuitiv gesteuert und werden daher primär von Emotionen bestimmt. Das bedeutet, moralisches Handeln läuft unbewusst und automatisch ab (Haidt 2001). Bei Kindern sind Werte biologisch-genetisch angelegt und entfalten sich erst unter soziokulturellen Einflüssen. Für die Werteentfaltung und somit für die Entwicklung einer starken Persönlich-keit brauchen Kinder daher nach Jung (2012) „*reiche und freie (nicht gängelnde) Erfahrungsmöglichkeiten mit Menschen, mit der Natur und ihren Lebewesen“*(Jung 2012, S. 129). Dies zu ermöglichen, sollte daher die Hauptaufgabe von BfNE im Kindergarten sein.

Zur Stärkung der Persönlichkeit von Kindern müssen ihre körperlichen Bedürfnisse aber auch ihr Bedürfnis nach Verlässlichkeit befriedigt werden. Kinder benötigen daher „feste Ordnungen, Regeln, Routinen und Rituale, da sie sonst die Orientierung verlieren und verhal-tensauffällig werden.“ (Textor 2013a, vgl. auch Winterhoff 2009) Nur wenn Kindertages-einrichtungen dies ermöglichen und sich Erzieher auch als Bindungspersonen zur Verfügung stellen, können sich Kleinkinder sicher und geborgen fühlen, was laut Bindungsforschung Voraussetzung für ihr Explorationsverhalten ist.

Auch die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Liebe und Wertschätzung bleiben in unserer Gesellschaft in vielen Fällen unbefriedigt. Daher müssen sich gerade vernachlässigte oder abgelehnte Kinder zumindest in der Kindertageseinrichtung wohl fühlen können und brauchen in einem hohen Maße die Empathie, das Verständnis und die Zuwendung der Erzieher/innen, um sich von ihnen als angenommen und geliebt zu erleben. Auch für alle anderen Kinder sind eine enge Beziehung zu einer Fachkraft, die Zugehörigkeit zu einer (Klein-) Gruppe und die Wertschätzung durch andere bedeutsam. Diese Aspekte sollte BfNE mehr beachten.

Positive Persönlichkeitsmerkmale wie Wertorientierung, Rücksichtnahme, Mitmenschlich-keit, Liebesfähigkeit, Lebensbejahung, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Selbstbeherr-schung, Kreativität und Fantasie sind nach einer Studie der Universität Zürich (in Textor 2013a) Faktoren, die zur Lebenszufriedenheit beitragen. „Eine schulisch oder beruflich erfolgreiche Person ist ja nicht automatisch ein glücklicher Mensch!“ so Textor (2013a).

Die Ergebnisse der im Rahmen der Arbeit geführten Interviews belegen den positiven Einfluss von Naturkontakten auf Kinder (siehe Gebhard 2013). Demnach erwähnten alle Befragten die durchweg positive Wirkung von Aufenthalten in naturnahen Umgebungen auf Kinder: Das soziale Miteinander sei besser und Kinder mit großem Bewegungsdrang seien „unauffälliger“.

Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der Expertenbefragungen, dass die Erzieher/innen die Persönlichkeit vor allem durch einen liebe- und respektvollen Umgang mit den Kindern stärken. Das Vorbildverhalten spielt also eine große Rolle. Darüber hinaus hat das Einbeziehen der Kinder in alltägliche sinnvolle Aufgaben und Tätigkeiten eine förderliche Wirkung auf den Aufbau der Persönlichkeit von Kindern, insbesondere auf deren Selbstwirk-samkeitskräfte.

Bedeutung von Naturerfahrung

Für Gebhard (2013) bewirkt die natürliche Umwelt für den Menschen etwas Vergleichbares wie das Urvertrauen, welches aus positiven Erfahrungen mit einer vertrauten Bezugsperson in der frühen Kindheit entsteht.

Stoltenberg (2011d) sieht in Naturerfahrungen für Kinder vordergründig die Möglichkeit sich Wissen anzueignen, wie z.B. über Pflanzen, Tiere, Zusammenhänge, Nutzung, etc. Regel-mäßige intensive Naturkontakte sind nach Gebhard (2013), Dollase (2012), Miklitz (2011), Saudhof und Stumpf (1998) vor allem für die kindliche Entwicklung neben sozialen Kontakten von großer Bedeutung. So werden bei Naturkontakten emotionale und soziale sowie motorische, sprachliche und lebenspraktische Fähigkeiten gefördert. Das Erleben der Natur im Kindesalter dient dabei nicht in erster Linie dem Aufbau von Naturwissen, sondern der Förderung von körperlicher, seelischer und sozialer Gesundheit, von Werten wie Schönheit und Achtung sowie dem Aufbau einer Naturbeziehung, die für den späteren Aufbau eines Natur- und Umweltbewusstsein bedeutsam ist (vgl. Gebhard 2013, Jung 2012).

Das scheint auch die Aussage der Erzieherin des Waldkindergartens zu belegen, wonach eine junge Frau, die als Kind selbst in einen Waldkindergarten ging, eine tiefe emotionale Naturverbundenheit entwickelt hat, die für ihr heutiges Leben halt- und sinngebend ist.

Im Hinblick auf das für BfNE von Stoltenberg (2011c) geforderte Ziel „Werteentwicklung“ betont Jung (2012), dass für Kinder „essentiell[e], reiche und freie (nicht gängelnde) Erfahrungsmöglichkeiten mit Menschen, mit der Natur und ihren Lebewesen“ von großer Bedeutung sind (Jung 2012, S. 129). Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Naturerfahrungen in der Kindheit nicht nur die Naturbeziehung eines Menschen im späteren Alter positiv beeinflussen, sondern darüber hinaus die Aufgeschlossenheit gegenüber Umweltthemen und das Engagement im Natur- und Umweltschutz begünstigen (vgl. Bögeholz 1999, Lude 2001, Jung 2005).

Nicht zuletzt sind Naturerfahrungen wie Jung feststellte „billig und wertvoll“ (Jung 2012, S. 7).

Leider zeigen sich jedoch, nach Angaben der befragten Experten, viele Eltern und auch Erzieherinnen sehr zurückhaltend und besorgt, wenn Kinder die Natur „erobern“ wollen. Ängste, Hemmungen und eigene Vorbehalte der Natur gegenüber, führen oft dazu, dass Kinder nicht mehr frei und „unbeobachtet“ in der Natur spielen und diese erkunden dürfen. Kleine Schrammen und Schnitte, blaue Flecke und verschmutze Kleidung sind für viele Eltern und leider auch Erzieherinnen nicht akzeptabel.

Darüber ob bzw. inwieweit Naturerleben und Naturerfahrungen pädagogisch organisiert werden sollten, trennen sich die Meinungen in der Fachwelt.

Stoltenberg (2011d) sieht zwar den Wert von Naturerfahrungen, jedoch nicht in erster Linie zur Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, sondern um Kindern vorder-gründig Zusammenhänge in der Natur aufzuzeigen, also Wissen zu vermitteln.

Dollase (2012) hingegen plädiert dafür, Kinder einfach in der Natur spielen zu lassen und dass nur wenn nötig, der Erwachsene Lernimpulse gibt, denn „das Kind lernt auch und gerade im freien Spiel eine Menge, und zwar intrinsisch motiviert.“ (Dollase 2012, S. 22)

Stoltenberg (2011c) hält es auf der einen Seite für ebenso wichtig, nicht zu „pädagogisieren“, sondern die Offenheit und Neugier der Kinder in ihrer Beziehung zur Natur zu erhalten und zu fördern. Auf der anderen Seite empfiehlt sie die Durchführung naturwissenschaftlicher Experimente als Zugang zur Natur, wozu sich wiederum Schäfer (2009) kritisch äußert. Seiner Meinung nach ist Bildung kein rational-logischer Prozess und darum beginnt naturwissenschaftliches Denken im Elementar- und im Grundschulbereich nicht „mit naturwissenschaftlichen Experimenten, sondern mit dem konkreten [sinnlichen] Erleben der Natur“ in Alltagszusammenhängen. (Schäfer 2009, S. 82). Deshalb müssen Kindern erst Grunderfahrungen in Bezug auf die Natur ermöglicht werden und nicht immer früheres Schulwissen vermittelt, wie kinderfreundlich zubereitet auch immer. Nur so entsteht bei Kindern nach Schäfer (2009) ein Naturwissen, das sie dann symbolhaft, also über die Sprache, das Malen, Zeichnen, Bauen und Gestalten auszudrücken können. Erst darauf kann später naturwissenschaftliches Wissen aufbauen. Es geht also nicht primär um die Anhäufung von Wissen in sog. Bildungsbereichen bzw. Problemfeldern von BfNE, sondern um das Erschließen, Wahrnehmen, und Verarbeiten der Bildungsinhalte.

Meine eigenen Erfahrungen mit Kindern bestätigen die Aussagen Schäfers. So spielen und lernen die Kinder vorwiegend aus eigenem Interesse motiviert und in erster Linie mit Herz und Hand. Natürlich tauchen, gerade wenn die Kinder älter werden, auch immer wieder Fragen auf. An erster Stelle steht jedoch bei Kleinkindern das Erleben und dazu sollten wir ihnen vielfältige Gelegenheiten geben.

Verschulung des Kindergartens

Nach Stoltenberg (2011d) will das Bildungskonzept BfNE „Menschen dazu befähigen, mit der Natur, nicht gegen sie zu leben“ (vgl. Stoltenberg 2011d, S. 64). Folglich soll BfNE Kindern ermöglichen, die Welt in spielerischer Weise zu erfahren und zu den Menschen und Dingen eine Beziehung zu entwickeln (vgl. Stoltenberg 2011d).

Um zu verdeutlichen, wie BfNE derzeit über Dekade Projekte im Elementarbereich umgesetzt wird, möchte ich kurz das Projekt „Wissenschaf(f)t im Kindergarten“[[11]](#footnote-11) vorstellen, welches sich mit dem Thema Naturwissenschaft befasst. Bei diesem Projekt sollen die Kinder „durch kindgerechte naturwissenschaftliche Experimente lernen, Besonderheiten in ihrem jeweiligen Kontext systematisch zu hinterfragen, eigene Lösungsansätze zu entwickeln, zu diskutieren und zu überprüfen“, um zu lernen, die Zukunft aktiv und nachhaltig mitzugestalten. Weiterhin zählt zu diesem Projekt das Lernen in einer „Kinderuniversität“. Dabei wird von den Kindern (wohlgemerkt im Elementarbereich!) in jedem „Semester“ ein anderes Thema (z.B. Luft, Energie, regionale Lebensräume, Auswirkungen des Konsums auf Mensch und Umwelt) bearbeitet und Themenkisten erstellt.

Eine Teilung der Angebote entsprechend den einzelnen Bildungsbereichen ist auch bei Borstelmann (2007) zu finden. In ihren Ausführungen zu KLAX Kindergärten erwähnt sie, dass in den verschiedenen Bildungsbereichen wie Atelier, Gesellschaft, Körper und Bewegung, Musik, Universum sowie Rechnen und Schreiben entsprechend qualifizierte Pädagoginnen arbeiten. Alle Bildungsbereiche haben einen eigenen Raum.

Meines Erachtens besteht hier eine deutliche Diskrepanz zwischen der von Stoltenberg (2005) geforderten Erfahrungs- und Handlungsorientierung, dem Selbstbildungsansatz und dem Lernen in „Ernstsituationen“ (Stoltenberg 2005, S. 783). Der kognitive Schwerpunkt bei BfNE überwiegt, das Vermitteln von Wissen und das Nachdenken stehen im Vordergrund und nicht persönlichkeitsbezogene und soziale Inhalte. Es erscheint mir weder kindgerecht noch sinnvoll zu sein, einzelne (Fach- statt Lebens-)Themen (der Erwachsenen) getrennt zu bearbeiten, wo sie doch den Kindern im Alltag als Einheit erscheinen.

Textor (2013a) warnt vor diesem Hintergrund vor zunehmender „Verschulung der Kindergärten“, bei der die Erzieher immer mehr die Rolle von Lehrern übernehmen. In gleichem Zuge verlieren Tätigkeitsbereiche wie z.B. Fürsorge, Pflege und Zuwendung an Bedeutung. „Aber bei Kleinkindern kann darauf nicht verzichtet werden: Sie haben andere Bedürfnisse als Schulkinder!“ Textor (2013a)

Frühe Kindheit bedeutet vor dem Hintergrund zunehmender Schoolarisierung nach Fölling-Albers (2008) nicht mehr länger Spielen, Sammeln von Erfahrungen im konkreten Umgang mit Menschen und Dingen, ganzheitliche Entwicklung und weitgehende Selbstbestimmung, sondern vielmehr gezieltes Lernen in Bildungsbereichen und nach Themen getrennte Angebote, den Umgang mit Symbolen und Texten, die Betonung kognitiver Inhalte und Fremdbestimmung.

Dabei bestätigen auch die Ergebnisse der Experteninterview, dass das Spielen die Lieblings-(lern)beschäftigung von Kindern ist.

Wie Jung (2009), Spitzer (2003) und Haidt (2000) feststellten, basiert alles im Lebens auf Emotionen und Beziehungen. Nachhaltiges Lernen ist also nur möglich, wenn Kinder eine emotionale Beziehung zu etwas haben (vgl. Spitzer 2003, Siebert 2005, Schäfer 2005 und Leifgen 2007). Das bedeutet, nicht das Bewusstsein ist die entscheidende Basis menschlichen Handelns, sondern das Unterbewusstsein (vgl. Siebert 2005 und Haidt 2001). Diese Tatsache zeigt, wie eng Interesse, Motivation und Lernerfolg miteinander verknüpft sind.

Ähnlich wie die Möglichkeiten zur Sinneswahrnehmung sind auch die der emotionalen Wahrnehmung von Anfang angelegt, werden aber erst durch die alltägliche Beziehungs-erfahrungen ausgebildet (vgl. Schäfer 2011). Darum sollte nicht die Vermittlung von nachhaltigkeitsrelevantem Wissen, sondern der Aufbau von Beziehungen im Vordergrund stehen. Und dieser geschieht bei Kindern erst über den direkten Kontakt mit Menschen, anderen Lebewesen und Dingen.

Ebenso betont Dollase, wie wichtig (Natur-)Erfahrungen für die kindliche Entwicklung sind und findet es daher fragwürdig, „nun verstärkt im Kindergarten schulorientierte aufklärerische Programme zur Bildung für nachhaltige Entwicklung … zu installieren.“ (Dollase 2012, S. 22) Internationale entwicklungspsychologische Untersuchen zeigen, das eine frühere Einschulung oder eine schulangelehnte Programmgestaltung im Kindergarten wenig sinnvoll ist bzw. sich eher kontraproduktiv für die Bildungsprognose des Kindes auswirken (Dollase, 2012).

Wie Schell (2011) in Untersuchungen herausfand, hat die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit eine deutlich größere Bedeutung für spätere Schulleistungen als die Förderung kognitiver Fähigkeiten. Nach Schäfer (2011) werden Institutionen des Elementarbereiches ihres Bildungsauftrags nicht gerecht, wenn sie versuchen, Kindern vorzeitig und somit nicht ihrer psychischen Reife entsprechend, zu viel Wissen rein kognitiv zu vermitteln.

Rolle der Erzieher

Was bei Stoltenberg (2011) nur kurz erwähnt wird, aber meines Erachtens allergrößte Bedeutung hat, ist das Vorbildverhalten der Erzieher. Sie giben den Kindern Orientierung, unterstützen ihre Selbstwirksamkeitskräfte, begleiteten sie im Sinne von anteilnehmender Beobachtung, sind empathisch im Umgang mit der Mitwelt, gehen auf Bedürfnisse der Kinder ein, nehmen sich Zeit, sind Kommunikationspartner und Herausforder kindlicher Potentiale (vgl. Miklitz 2011).

Nach Dollase (2012) ist das Vorbildverhalten von Erwachsenen absolut entscheidend für die Entwicklung von Werthaltungen. Wer also pädagogischen Einfluss auf Kinder haben will, muss glaubwürdig sein bzw. seine Ansichten glaubwürdig vertreten. Darum sollte sich der erziehende Erwachsene als erstes mit seinen eigenen Widersprüchen auseinandersetzen, damit er ehrlich und somit überzeugend sein kann.

Auch der dänische Familientherapeut Jesper Juul (zit. in Leifgen 2007, S.39) betont, „dass man Kindern soziale Kompetenzen so wenig beibringen kann, wie das Laufen, weil sie schon von sich aus sozial orientiert sind. Wie man das Zusammenleben mit anderen Menschen gestaltet, lernen sie ausschließlich durch beobachten und erproben, was andere tun, durch das Vorbild also.“

BfNE ermöglicht als orientierendes Bildungskonzept eine neue Sichtweise auf bisherige Themen und Lernbereiche und bietet daher für pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit, ihre Arbeit aus einer neuen Perspektive zu sehen (Stoltenberg 2011c). Ich möchte dazu ergänzen, dass die Erzieher als erstes ihr eigenes Leben aus einer neuen Perspektive betrachten sollten. Gerade vor dem Hintergrund zunehmender körperlicher und seelischer Erkrankungen ist ein Blick auf die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit hilfreich. Jeder Erwachsene sollte daher sein(en) Leben(sstil) kritisch betrachten, hinsichtlich Werte, dem Umgang mit Zeit, eigenen Bedürfnissen etc.

Zu Angebotspädagogik

Siebert (1999) spricht sich dafür aus, dass die pädagogische Fachkraft dem Kind das selbsttätige und selbständige Lernen ermöglichen soll, statt das Kind durch Instruktion und Belehrung bilden zu wollen. Noch extremer ist der Standpunkt von Kieselhorst et al. (2013). Demzufolge bilden sich Kinder selber beim selbständige Experimentieren, Konstruieren, Bauen, Zeichnen oder Malen, also ohne jegliche „pädagogische, didaktische oder kommunikative Instruktion“ (Kieselhorst et al. 2013, S. 29). Das bedeutet, das Kind ist im Bildungsprozess völlig autonom. Nach Borstelmann (2007) decken sich Mutmaßungen über kindliche Bildungsprozesse, die besagen, dass Kinder sich ausschließlich über Selbstbildung, also ohne pädagogischen Einfluss bilden, nicht mit den Erfahrungen von KLAX[[12]](#footnote-12). Es stellt sich hierzu also die Frage, wie groß der pädagogische Einfluss sein sollte.

Schäfer (2005) hält die Vorgabe von bestimmten Lerninhalten für bedenklich. Er nennt dazu das Beispiel vom Wetterprojekt, dass Giesbert (2003, S. 96 f.) den Arbeiten Pramlings entnimmt. Dabei werden die Kinder dazu angehalten, nachzudenken über bestimmte vorgegebene Inhalte, über vergleichbare Strukturen und über den Lernweg zum Thema Wetter. Bei dem Beispiel handele es sich nach Schäfer um traditionelle Angebotspädagogik, bei dem die Kinder handelnd dazu beitragen, was sich der Erzieher vorgestellt hat. Er gibt den Lernweg vor. Nach Schäfer sollte der forschende Lernprozess von Kindern unterstützt werden, der sich an Fragen orientiert, die den Kindern selbst zum Problem geworden sind. Kinder können nur beim Problemlösen gefördert werden, wenn die Erzieher sie nicht an die Lösung heranführen und indem sie Erzieher die Kinder „mit Antworten auf Fragen, die [die Erzieher] bereits kennen, .. füttern, um [die Kinder] so ,kompetent‘ für die Zukunft zu machen.“ (Schäfer 2005, S. 68)

Vor den Aussagen Schäfers ist daher wichtig, Kinder beim selbstständigen und selbsttätigen Problemlösen zu unterstützen, der vermutlich wichtigsten Fähigkeit, um auch im späteren Leben bedeutende Probleme aus eigener Kraft wahrzunehmen und so aufzubereiten, um dafür Lösungen finden zu können.

Die Expertenbefragung zum Thema Naturerleben und Naturbeziehung ergab (Kap. Frage), dass die meisten Kinder in der Natur am liebsten freispielen (Rollenspiele, Beobachten, Bauen) und nur einige Kinder zusätzlich Angebote wollen.

Stoltenberg (2011c) betont zwar, dass sich die Themen an den Fragen und Sichtweisen der Kinder orientieren (situativer Ansatz) und kindgerecht bearbeitet werden sollen, dabei wird jedoch meiner Meinung nach unterschätzt, dass die Komplexität in der Bearbeitung von Themen, Kinder im Kindergartenalter überfordert (s.u.). Daher denke ich, sollte der Schwerpunkt von BfNE im Kindergarten nicht im kognitiven Bereich liegen, sondern vordergründig im Ermöglichen von Erfahrungen in Bezug auf sich selbst, auf andere Menschen und die Natur stehen, als wesentliche Voraussetzung für die Herausbildung von nachhaltigkeitsbezogenem Wissen und Verhaltensweisen in späterem Alter.

Komplexität von Themen teilweise zu groß

Kinder sind am Bildungsprozess so zu beteiligen, dass sie „ Sinn, .. Bedeutung, … Kontext [und] … Nutzen“ des neuen Sachwissens erfassen können (vgl. Stoltenberg 2005, S.783). In diesem Zusammenhang sollen die Kinder lernen, zu bewerten und zu beurteilen (ebd.).

Kinder heutzutage am Bildungsprozess zu beteiligen, erachte ich vor dem Hintergrund des Konzepts Selbstbildung sinnvoll. Inwieweit die Kinder jedoch schon in der Lage sind, zu beurteilen ist meiner Auffassung nach von der jeweiligen Situation und dem Thema und Alter abhängig. Je näher ein Thema mit den Alltagserfahrungen der Kinder verknüpft ist, desto besser können sie sich in eine Situation hineinversetzen bzw. hineindenken. Die Erfahrungen mit meinen eigenen Kindern, die im Vor- und Grundschulalter sind, zeigen, dass Kinder intuitiv durchaus wissen, was gut oder schlecht ist und dies auch teilweise schon in geringem Umfang begründen können. Geht es aber um globale Fragen wie z.B. „Ist der Klimawandel auch für mich gefährlich?“ (Stoltenberg 2011, S. 62) ist das für Kinder im Vorschulalter nicht mehr wirklich fassbar. Denn sie haben keine Beziehung dazu, weil diese Dimension die Erfahrungswelt der Kinder deutlich überschreitet.

Nach Jung (2012, S. 129) sind Kinder „intuitiv werteorientiert … [und können] diese Werte [erst] später nach der Adoleszenz bewusst reflektieren, benennen und kommunizieren.“

BfNE bisher kein Thema für Kindergärten

Um BfNE umzusetzen, braucht es Kommunikationsprozesse, die sich an die Kinder und vor allem an die Mitarbeiter der Kindergärten und an Eltern richten (vgl. Stoltenberg 2005). Wie im Rahmen der Arbeit durchgeführte Befragungen von Experten u.a. im Bereich Kindergarten ergaben und wie auch Stoltenberg (2011b) feststellte, ist das Bildungskonzept immer noch, nach fast zehnjähriger Arbeit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, relativ unbekannt. Zwar fließt das Konzept als Querschnittsthema in alle Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der Erzieherausbildung ein, findet aber in den meisten Bildungsplänen von Brandenburg keinerlei Erwähnung. Von Stoltenberg (2011a) wird zudem kritisiert, dass es im Diskurs um frühkindliche Bildung kaum Veröffentlichungen gibt, die sich auf BfNE beziehen. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer „kaum mehr für zufällig zu haltenden … Abstinenz der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ (Stoltenberg 2011b, S. 20). Kritiker des Bildungskonzeptes wie Dollase (2012) und Schäfer (2009) betonen, dass das Konzept einen zu kognitiven Schwerpunkt habe, nicht kindgerecht, zu verschult und zu komplex sei.

Wie die Befragung einer Expertin aus einem Waldkindergarten ergab, entspricht dieser schon heute einer BfNE im Hinblick auf die ökonomische, ökologische sowie soziale und kulturelle Dimension, durch z.B. den überwiegenden Einsatz von Naturmaterialen zum Spielen, den wertschätzenden und ressourcenschonenden Umgang mit der Natur, die Förderung des Gemeinschaftssinns und der Gemeinschaftsfähigkeit sowie von Selbstwirksamkeit und lebenspraktischer Fähigkeiten.

Thema: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung

In der Agenda 21 wird auf das einzigartige Wissen von Kindern hingewiesen. Vor diesem Hintergrund wird von Kindern erwartet, „sich an einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.“ (Stoltenberg 2011c, S. 37), dies soll insbesondere durch Partizipation als ein grundlegendes Prinzip des Zusammenlebens ermöglicht werden. So sollen Kinder nach Stoltenberg (2011c) an Entscheidungen in der Einrichtung beteiligt werden (z.B. „Soll man einen Teil des Bodens für Rollen- und Radspiele versiegeln?“) und bei Aushandlung und Informationsbeschaffung mitwirken, um „den an Nachhaltigkeit orientierten Handlungs- und Gestaltungsraum auszuloten.“ (Stoltenberg 2011c, S. 38)

Prinzipiell halte ich es für richtig und wichtig, dass Kinder lernen, ihre eigene Meinung und individuelle Sichtweisen äußern zu können. Da Kinder im Vorschulalter jedoch die Komplexität und weitreichenden Auswirkungen von Entscheidungen (noch) nicht abschätzen können, weil ihnen die Erfahrungen und die geistige Reife dazu fehlen, ist genau hinzuschauen, an welchen Entscheidungen Kinder wirklich beteiligt werden sollten.

In diesem Zusammenhang ist der Standpunkt von Winterhoff (2009) zu erwähnen, der die Sichtweise auf Kinder als autonome Wesen bedenklich sieht. Sie birgt seiner Erfahrung nach die Gefahr, dass, wenn Kinder als kleine Erwachsene und damit gleichwertige Partner betrachtet werden, ihnen zu viel Verantwortung, zu viel Entscheidungsfreiheit zugemutet wird und sie damit überfordert werden. Die Verantwortung (die Welt im Sinne von Nachhaltigkeit zu verbessern) trägt ganz klar der Erwachsene als reifes Individuum. Er steht in diesem Zusammenhang auch in der Verantwortung, dem Kind die gleiche Reifestufe zu ermöglichen, indem er ihm die nötige Sicherheit und Orientierung sowie Rahmenbedingungen gibt, um sich gesund entwickeln zu können. So fordert der Erwachsene das Kind entsprechend seiner psychischen Reife und sorgt dafür, dass es nicht überfordert wird (vgl. Winterhoff 2009). Das Bildungskonzept BfNE überträgt jedoch dem Kind eine Verantwortung, die es nicht tragen kann und es wird ihm eine Entscheidungsfreiheit geboten, die es überfordert kann.

Kinder lernen und handeln nach Winterhoff (2009) nicht nur aus bewussten Überzeugungen oder aus einem Verantwortungsbewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung heraus, sondern sie tun, was sie tun, aus eigenem inneren Antrieb heraus, vor allem auf Grund von Beziehungen (zu den Eltern, Erziehern). Das bedeutet, lernen heißt für Kinder in erster Linie soziales Lernen, d.h. sie tun, was sie tun vor allem für die Eltern, für den Lehrer, für eine vertraute Bezugsperson. Daher halte ich den Aufbau von Beziehungen für BfNE für sehr bedeutsam.

Nach Stoltenberg (2011) sollen bestimmte Themenfelder der Kinder aufgegriffen werden, wie Konsum, Kleidung, Mobilität, Ernährung und Nahrungsmittelproduktion sowie Gesundheit, die in Hinblick auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Aspekte zu betrachten sind. Aus Erfahrung mit meinen eigenen Kindern sind diese Themen aufgrund ihrer Komplexität und Globalität in der Betrachtung im Alter zwischen drei und sechs Jahren nicht bzw. nur sehr eingeschränkt fassbar. Darüber hinaus sollten Kinder nach Winterhoff (2009) bis zum Grundschulalter weitestgehend von Problemen der (Erwachsenen-) Welt verschont bleiben oder besser noch geschützt werden. Denn nur so kann ein Vertrauen in das Gute der Welt erhalten bleiben.

Der Versuch, Kinder zu umweltgerechtem bzw. nachhaltigem Verhalten anzuhalten, kann zudem noch eine psychologische Konsequenz haben, auf welche der Kinderpsychologe Horst Petri (1997) hinweist. So verbirgt sich hierin die Gefahr, dass die Erwachsenengeneration ihre Verantwortung an Kinder abgibt. Kinder werden zur Bewältigung von Problemen angehalten, mit denen sie deutlich überfordert sind, was bei jüngeren Kindern Schuldgefühle verursachen kann.

Kritik am Sozialkonstruktivismus

Der Ko-konstruktivistische Ansatz besagt, dass der Lernende innerhalb sozialer Bezüge sein Wissen selbst erschaffen kann sowie auf der Grundlage seiner individuellen Erfahrungen, Erinnerungen und von der Art zu Denken abhängt (vgl. Siebert 1999). Kritisch zu diesem Ansatz ist jedoch anzumerken, dass er den Einfluss der individuellen genetisch-biologischen Anlagen, mit denen jeder Mensch geboren wird und die sein Lernen sowie seine Entwicklung beeinflussen, unberücksichtigt lässt.

Spagat zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den Anforderungen von Wirtschaft und Politik

Bildung soll vermitteln zwischen den Anforderungen an das Individuum und den Ansprüchen des Individuums. Bildung beinhaltet daher sowohl Selbstbildung als auch Wissensvermittlung durch Dritte. So dient Bildung sowohl zur Entfaltung der Individualität von Kindern als auch zur ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit. Dies sollte Bildung in Einklang bringen.

Derzeit ist jedoch wie bereits diskutiert wurde, eine andere Entwicklung zu beobachten. Da wir uns auf dem Weg zu einer Wissensgesellschaft bewegen und zunehmendem Wettbewerb auf den Weltmärkten ausgesetzt sind, brauchen wir genügend Nachwuchsingenieure und –wissenschaftler, über die wir jedoch nicht verfügen. Daher fördern Politik und Wirtschaft in zunehmendem Maße die frühkindliche Bildung. Kindertagesstätten sollen so verstärkt mathematische, naturwissenschaftliche Bildung leisten, also Bildungsbereiche, die traditionell wenig Bedeutung für Erzieher hatten. Wirtschaftsverbände, Unternehmen und Stiftungen fördern diese Entwicklung durch Programme und Preise (vgl. Textor 2013a).

Die Folge der Wirtschaft- und Bildungspolitisierung der Kindertagesbetreuung ist die zunehmende Verschulung der frühkindlichen Bildung. Die pädagogische Arbeit orientiert sich zunehmend an Lernzielen. Anstatt Kinder die Welt selbst entdecken und Erfahrungen im Umgang mit den Menschen und Dingen sammeln zu lassen, werden sie zunehmend mit vorbereiteten Angeboten und Experimenten konfrontiert. Viele Bildungsbereiche entsprechen späteren Schulfächern.

## 4.3 Kritische Methodenreflexion

Mit der Durchführung und Auswertung von Experteninterviews konnte eine erste Annäherung von praktischer Seite her an die Themen BfNE, frühkindliche Bildung und Bedeutung von Naturerfahrungen erfolgen. Die Auswahl der zu befragenden Personen sollte ermöglichen, ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen abbilden zu können. Daher wurde je ein Experte aus den Bereichen Kindergarten, Waldkindergarten, Erzieherausbildung und Umwelt-bildungseinrichtung befragt.

Die Ergebnisse der Interviews zeigten, dass den beiden Kindergärten BfNE nicht bekannt war und sie darum keine Erfahrungen mit dem Bildungskonzept hatten. Um also einen breiteren Einblick in die Praxis zu bekommen, wäre es sinnvoll gewesen, auch einen Experten von einem Kindergarten zu befragen, der bereits ein Projekt im Rahmen von BfNE Entwicklung durchgeführt hat.

Die Diskursanalyse sollte dazu dienen, den Stand der derzeitigen Wissenschaft zu den o.g. Themen aufzuzeigen und dabei konträre Standpunkte und Widersprüche zu diskutieren. Darauf basierend wurden die Fragen für die Interviews abgeleitet, die zur Bearbeitung des Themas der Arbeit und damit für die Planung der Waldtage als relevant erschienen. Wie sich allerdings bei der Planung der Waldtage herausstellte, wurden einige Fragen, die in der Diskursanalyse auftauchten, nicht bzw. nicht ausreichend in den Interviewleitfaden eingebaut. Dazu zählten folgende Fragen:

Welche Erfahrungen haben die Befragten zur Aufteilung der pädagogischen Arbeit in die einzelnen Bildungsbereiche? (Konsequenzen für Erzieher bzw. Kinder? Umsetzbarkeit?)

In welchem Maße spielen gezielte Angebote im Kindergarten bzw. in der Umweltbildungs-einrichtung eine Rolle?

Vor allem letztere Frage hätte für die Planung der Waldtage eventuell zusätzliche Anregungen geben können.

## 4.4 Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis

Die Diskussion um verschiedene Themen wie Selbstbildung und Ko-Konstruktivismus sowie Planung und methodische Umsetzung von Angeboten oder Projekten macht deutlich, dass es eine große Herausforderung für die pädagogische Arbeit in Kindergärten ist, die Ansprüche der einzelnen Kinder mit den Anforderungen, welche die Gesellschaft (auch im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung) an die Menschen stellt in Einklang zu bringen.

Im Folgenden sollen aus den Ergebnissen der Diskursanalyse sowie der Experteninterviews Schlussfolgerungen für die Forschung und Praxis gegeben werden.

Bildung wird verstanden als das ständige Bemühen eines Menschen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen. Pädagogik soll die Entfaltung der individuellen inneren Anlagen bzw. Potentiale eines Menschen ermöglichen. Dabei soll Pädagogik zwischen den Anforderungen an das Individuum und den Bedürfnissen des Individuums vermitteln (Müller 2000).

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung möchte Menschen befähigen mit der Natur, nicht gegen sie zu leben.“(Stoltenberg 2011d, S. 64) In Bezug auf Kinder muss es daher meiner Meinung nach heißen: Bildung ist wertvoll, wenn sie die Natur der Kinder (be)achtet. Das bedeutet, Kindern sollen in erster Linie emotional-sinnlich Erfahrungen mit der sie umgebenden Welt ermöglicht werden. Sie brauchen den Austausch mit anderen Menschen und Kontakte zur Natur und sie brauchen vielfältige Möglichkeiten, um ihre Eindrücke im Spiel oder anderen kreativen Tätigkeiten zu verarbeiten. Zu früh an den Verstand anzuknüpfen, heißt für mich daher, gegen die Natur von Kindern zu arbeiten. Früher war oft die Rede von einer „wohlbehüteten Kindheit“ – auch und gerade vor dem Hintergrund derzeitiger Krisen sollten wir Kindern auch heute noch eine solche Kindheit ermöglichen, damit sie das nötige Vertrauen zu anderen Menschen, zur Natur und zu sich selbst aufbauen können. Denn dieses brauchen sie in erster Linie, um sich für ein gutes Leben und eine bessere Welt einzusetzen.

Da die Basis für den Aufbau der Persönlichkeit und für die Entwicklung von Werthaltungen in der frühen Kindheit gelegt wird, sollte es eine wesentliche Aufgabe von BfNE im Kindergarten sein, die Persönlichkeitsentwicklung und Werteentfaltung bei Kindern zu fördern, damit diese als Erwachsene die zu erwartenden Herausforderungen annehmen, optimal bewältigen und mittragen können. Für die Entwicklung einer gesunden und stabilen Persönlichkeit brauchen Kinder vor allem positive und vielfältige Kontakte zu anderen Menschen sowie zur Natur und in diesem Zusammenhang Gelegenheiten sich selbst und eigene Stärken zu erfahren (vgl. u.a. Gebhard 2013). Im Kindergarten sollte es deshalb vordergründig darum gehen, den Aufbau von Beziehungen zu ermöglichen und zu unter-stützen.

Die sich auf Grundlage der Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Natur entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Naturkompetenz (vgl. Jung 2009) seien neben motorischen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzen als wesentliche Ziele von Bildung (für eine nachhaltige Entwicklung) im Kindergarten genannt. In all den Kompetenzen wird auch immer die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit deutlich.

**Potentiale von BfNE**

Ein Bewusstseinswandel beim Menschen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine zukunftsfähige Entwicklung der Welt im Hinblick auf ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Gesichtspunkte. BfNE gibt den dazu notwendigen Werterahmen, der die Achtung der Menschenwürde (Kinderrechte), den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und die gerechte Verteilung dieser beinhaltet. Die Institution Kindergarten, die für Kinder ab drei Jahren Lebens- und zugleich Lernort ist, kann mit Hilfe des Bildungskonzeptes an einer nachhaltigen Entwicklung beteiligt werden. Hier finden soziale und kulturelle Begegnungen statt, wo beispielhaft praktiziert und damit gezeigt wird, wie man auf die Bedürfnisse von Kindern eingehen und Konflikte lösen kann und das auch schon Kinder ihre Ideen einbringen können (Partizipation). Der Kindergarten kann durch seine Gestaltung ein Zeichen im Sinne von Nachhaltigkeit setzen. So kann beispielsweise der Außenbereich naturnah gestaltet werden, auf Mülltrennung geachtet werden, vorwiegend Spielzeug aus Naturmaterialien genutzt und Waldtage durchgeführt werden. All diese Erfahrungen tragen sowohl Kinder als auch Eltern in ihr Umfeld (vgl. Stoltenberg 2011a). Auf diese Weise fördert der Kindergarten zum einen Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsfähigkeit von Kindern und kann zweitens als Teil des Gemeinwesens seiner ökologischen Verantwortung gerecht werden.

BfNE im Kindergarten sollte vordergründig Erfahrungen ermöglichen und daher den dafür notwendigen Rahmen bereitstellen. Die wichtigste pädagogische Einflussnahme liegt also in der Gestaltung einer lernmotivierenden Umgebung, die forschendes Lernen ermöglicht, wie anregende Innen- und Außenräume, Werkstätten und Ateliers. Pädagogisch geplante Lern- und Fördermöglichkeiten, also Anregungen durch Erwachsene sind auch, aber nur gezielt und in geringem Umfang einzusetzen, damit die Kinder vor allem ihren eigenen Lernwegen folgen können. Das bedeutet, der Erzieher beobachtet, was die Kinder begeistert und knüpft daran in unterstützender Weise oder Form von gemeinsam entwickelten Projekten an (situativer Ansatz).

Zusammenfassend sei zu betonen, dass der goldene Weg bekanntlich in der Mitte liegt, also in der bewussten Verbindung von

* Bildungsangeboten mit dem Freispiel und
* der Förderung kognitiver Fähigkeiten mit der Herausbildung sozialer, emotionaler, kulturgebundener, lebenspraktischer sowie motorischer und sprachlicher Kompe-tenzen.

Um das Konzept BfNE im Kindergarten umzusetzen, sollen nachfolgend (z.T. in Anlehnung an Pausewang 2011) drei Bildungsziele, die jeweiligen Aufgaben und die Rolle der Erzieher skizziert werden, die als Grundlage für die Planung der Waldtage im evangelischen Kinder-garten Neuruppin dienen.

**Bildungsziel 1: Entwicklung der Persönlichkeit**

Kinder sollen in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden, damit sie als Erwachsene bereit sind, Krisen zu bewältigen und sich für Lebensformen entscheiden, die ihnen ermöglichen, im Einklang mit sich selbst, anderen Menschen und der Natur zu existieren.

Die Stärkung der Persönlichkeit bedeutet:

* Der Erzieher unterstützt und fördert emotionale Kompetenzen des Kindes, wie Sinnes- und Körperwahrnehmung, sprachlicher Ausdruck von Gefühlen sowie Möglichkeiten der Selbstberuhigung und Empathie
* Der Erzieher orientiert sich an den Stärken des Kindes, was zu erhöhter Lust am Lernen (Motivation), Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer führt sowie das Über-nehmen von Verantwortung fördert.
* Der Erzieher hält sich mit Handlungsideen und Programmen eher zurück, sondern unterstützt das Kind in seiner Initiative und in seinen eigenen Ideen, anstatt das Nachmachen von Vorgaben zu erwarten.
* Der Erzieher unterstützt die Anstrengungsbereitschaft der Kinder, indem er ihnen nicht mehr Handlungen als nötig abnimmt oder Lösungen vorgibt (Selbstmotivation).
* Der Erzieher bestärkt das Kind in seinen positiven Handlungen.
* Der Erzieher stärkt das Vertrauen der Kinder, indem er eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zum Kind aufbaut.
* Der Erzieher gibt den Kindern so oft wie möglich Gelegenheit, mit Naturmaterialien und Materialien aus dem Haushalt zu spielen, um die Kreativität bei ihnen anzuregen.

**Bildungsziel 2: Entwicklung der Sozialbeziehung**

Die Basis für Gemeinschaftsfähigkeit, also für soziales Denken und Handeln, wird in der direkten Lebensgemeinschaft des Kindes gelegt, also in seiner Familie, der Verwandtschaft, der Nachbarschaft und im Kindergarten. Im Kindergarten erleben die meisten Kinder zum ersten Mal eine Gruppe gleichberechtigter Mitglieder.

Die Unterstützung sozialer Kompetenzen bedeutet:

* Der Erzieher beobachtet, wie sich das Kind in die Gruppe integriert und unterstützt es, wenn nötig, bei der Integration, z.B. durch Anregung in der Gruppe mitzuspielen.
* Der Erzieher beobachtet aber auch, wie das Kind anderen Gruppenmitgliedern die Integration ermöglicht oder verhindert. Dabei ist er Vorbild für die Kinder.
* Mitsprache, Mitentscheidung, Partizipation und demokratisches Verhalten werden in altersgerechter Form erprobt und gelebt.
* Der Erzieher bestärkt das Kind in seinen positiven sozialen Handlungen.
* Der Erzieher unterstützt die Kommunikation zwischen den Kindern.
* Der Erzieher ermöglicht es den Kindern sich am Gemeinwesen außerhalb der Einrichtung zu beteiligen, z.B. einem Bauern bei der Apfelernte helfen, einen öffent-lichen Spielplatz zu reinigen, einen Gottesdienst für den Ort vorbereiten

**Bildungsziel 3: Entwicklung von Naturbeziehung und Naturverbundenheit**

Die Basis für ein werteorientiertes Natur- und Umweltbewusstsein wird bei Kindern bereits im Kindergarten gelegt. Dabei stehen das Erlebnis und die Beziehung im Mittelpunkt und nicht die Wissensvermittlung.

Das Erleben von Natur als Basis für den Aufbau einer Naturbeziehung im Kindergarten kann ermöglicht werden durch:

* die Organisation von regelmäßig durchgeführten Ausflügen in naturnahe Umgebun-gen, wie Wald, Brache, Wiese;
* die naturnahe Gestaltung des Kindergartenfreigeländes, z.B. durch Anlage eines Komposthaufens, eines Gemüsebeetes, einer Kräuterschnecke, von Hecken und Sträuchern, einer Blumenwiese;
* einen wertschätzende sensiblen Umgang mit den Lebewesen der Natur.

Über den Aufbau einer Naturbeziehung hinaus werden die Kinder durch Gruppenregeln zu einem sparsamen Umgang mit vorhandenen Ressourcen, wie beispielsweise Wasser, Papier und Energie im Kindergarten angehalten.

Auch hier möchte ich nochmals die Aussage von Schäfer (2005) anführen, wonach im Bildungsprozess nicht die Kinder in Einklang mit den vorgegebenen Zielen gebracht werden sollen, sondern „in erster Linie die Bildungsziele mit den Möglichkeiten und Initiativen der Kinder.“ (Schäfer 2005, S. 57)

**Rolle des Erziehers**

Der Erzieher sollte ein Bewusstsein dafür entwickeln, was der pädagogische Beitrag zur einer nachhaltigen Entwicklung ist: Die Persönlichkeit von Kindern zu stärken, damit sie als Erwachsene charakterstark und verantwortungsbewusst mit sich selbst, mit anderen Menschen und der Umwelt umgehen.

So sollte der Erzieher bei jedem Kind positive Persönlichkeitsmerkmale wie Werte-orientierung, Rücksichtnahme, Mitmenschlichkeit, Liebesfähigkeit, Lebensbejahung, An-strengungsbereitschaft, Ausdauer, Selbstbeherrschung, Kreativität und Fantasie fördern (vgl. Textor 2013a).

Zur Stärkung der Persönlichkeit von Kindern, achtet der Erzieher darauf, dass bei den Kindern neben den körperlichen Bedürfnissen auch Bedürfnisse nach Verlässlichkeit befriedigt werden, um ihnen die für eine gesunde Entwicklung notwendige Orientierung zu geben. Das bedeutet, dass der Tagesablauf klar strukturiert ist und es Regeln, Routinen sowie Rituale gibt.

Darüber hinaus stellt sich die Erzieherin der jeweiligen Gruppe als Bindungsperson für die Kinder zur Verfügung, durch die sie sich sicher und geborgen fühlen können. Die Erzieherin kommt den Bedürfnissen nach Zugehörigkeit, Liebe und Wertschätzung nach, indem sie den Kindern Empathie, Verständnis und Zuwendung entgegenbringt.

Von großer Bedeutung ist bei allem das konsequente Vorbildverhalten des Erziehers. Regeln und Verhaltensanweisungen helfen kaum, wenn sie nicht aus innerer Überzeugung vermittelt werden. Bezug, Wertschätzung und überzeugtes Verhalten können Erzieher nur vermitteln, wenn sie selbst voll überzeugt sind (Kongruenz). Natürlich ist niemand vollkommen. Deshalb ist es für Erzieher wichtig, sich mit den eigenen Widersprüchen und Ängsten auseinander-zusetzen (vgl. Dollase 2012 und Pausewang 2011).

Die Aufgaben des Erziehers liegen ebenso im Beschützen des kindlichen Lebensraumes, im Vorleben von nachhaltigkeitsorientiertem Verhalten sowie im Ermöglichen vielfältiger Erfahrungen mit anderen Menschen und der Natur. Darüber hinaus ist er Beobachter, Unterstützer und Herausforderer kindlicher Tätigkeiten, die die Entwicklung im Rahmen sozialer und kultureller Möglichkeiten fördern (vgl. Schäfer 2005). Dabei ist durch den Erzieher eine positive emotionale Beziehung zum Kind aufzubauen. Die Verbindung von Herzlichkeit (Wärme, Achtung, Rücksichtnahme, Empathie) und mit Lenkung (Halt, Orientierung, Sicherheit) fördern beim Kind emotionale und soziale Kompetenzen wie z.B. Selbstvertrauen und Mitgefühl (vgl. Dollase 2012).

# 5 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten - Programmentwicklungen mit kultureller Dimension im evangelischen Kindergarten Neuruppin

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt werden konnte, brauchen Kinder für ihre Entwicklung zu einer gesunden und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit sowie zur Entfaltung nachhaltigkeitsorientierter Werte neben positiven Kontakten zu ihren Mit-menschen auch Erlebnisräume, in denen sie spielerisch mit der Natur in Kontakt treten können. In diesem Zusammenhang kommt neben der ökonomischen, ökologischen und sozialen vor allem die kulturelle Dimension von BfNE zum Tragen. Regelmäßig durch-geführte Waldtage im Kindergarten bieten hierbei vielfältige Möglichkeiten,

* *für die Entfaltung nachhaltigkeitsorientierter Werte* wie z.B. Liebe, Hoffnung, Respekt, Gesundheit, Schönheit und Naturverbundenheit durch das Vorbildverhalten der Erzieher und durch reiche Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder mit sich selbst, mit anderen Kindern sowie mit der Natur und ihren Lebewesen
* *für das Erleben nachhaltigkeitsgerechter Lebensstile*, wie z.B. seine eigene Grenzen und die anderer Menschen achten, wertschätzender Umgang mit Lebensmitteln, acht-samer Umgang mit Spielzeug
* *zur ganzheitlichen Naturwahrnehmung*
* *für das Lernen traditionellen und lebenspraktischen Wissens* wie z.B. Umgang mit Werkzeugen, Giftpflanzen erkennen, eine Wunde säubern
* *für den Umgang mit Zeit* wie z.B. sich entsprechend eigener Bedürfnisse Zeit lassen, anderen Menschen Zeit lassen

Naturkontakte und Naturerfahrungen im Kindergarten zu ermöglichen, kann über ein naturnahes Außengelände erfolgen. Verfügt ein Kindergarten nicht über ein eigenes oder geeignetes Außengelände, sind regelmäßige Aufenthalte in der Natur beispielsweise in Form von Waldtagen eine gute Möglichkeit, Kindern Primärerfahrungen in der Natur zu ermöglichen. Hierbei verbringen die Kinder die Zeit statt in den Räumen des Kindergartens draußen in der Natur. Waldtage basieren auf dem Konzept Waldkindergarten, wo Ort und Thema der pädagogischen Bemühungen der Wald ist.

Unter Zuhilfenahme von Beobachtungen der Erzieherinnen und des Erziehers des evangelischen Kindergartens Neuruppin, soll im Folgenden ein Programm für die Durch-führung von Waldtagen in den einzelnen Jahreszeiten geplant werden.

## 5.1 Situationsbeschreibung

### 5.1.1 Einrichtung

Der evangelische Kindergarten Neuruppin ist in Trägerschaft der Gesamtkirchengemeinde Ruppin. Die Einrichtung befindet sich im Stadtzentrum der Kreisstadt Neuruppin im brandenburgischen Landkreis Ostprignitz-Ruppin. Als evangelischer Kindergarten soll in ihm der christliche Glauben gelebt und erlebt werden. Derzeit werden 60 Kinder von sieben Erzieherinnen und einem Erzieher betreut. Die Einrichtung unterteilt sich in einen Krippen- und einen Kindergartenbereich.

Der Kindergartenbereich verfügt über drei Gruppenräume und verschiedene Funktionsräume wie Waschräume, Küche und Garderobe sowie über Themenräume wie Kunstwerkstatt und Bauraum. Darüber hinaus befinden sich in den Gruppenräumen verteilt Themenbereiche wie eine Bau-, eine Bücher- und eine Puppenecke. Der Außenbereich der Einrichtung ist ein etwa 1000m² großes Gelände, auf dem sich einige Bäume, verschiedene Spielgeräte sowie ein Schuppen befinden.

Der Kindergartenbereich besteht aus zwei altersgemischten Gruppen für Kinder zwischen zwei und vier Jahren und aus einer Schulanfängergruppe für Kinder von fünf bis sechs Jahren. Jede Gruppe hat einen Gruppenraum und zwei Bezugserzieher, mit denen sich die Kinder zum Morgenkreis und zu den Mahlzeiten treffen. In den anderen Zeiten des Tages können sich die Kinder je nach Interesse über den gesamten Kindergarten verteilen. Hier können die Kinder dem eigenen Interesse folgend spielen. Offene Angebote gibt es im Rahmen von Projekten, wie z.B. dem Oster-, Sankt Martins- oder Advents- und Weihnachtprojekt. Hier gibt es in den verschiedenen Gruppen-, und Themenräumen sowie in der Küche entspre-chende Angebote, wie z.B. Adventsbasteln, Plätzchen backen, etc.

Der Kindergarten ist montags bis freitags von 6:30 - 16:30 geöffnet. Der Tagesablauf ist wie folgt strukturiert:

* 6:30 bis 7:45 Uhr Freispielzeit;
* 7:50 Uhr Begrüßungsrunde;
* 8:00 Uhr Frühstück;
* 8:45 Uhr Morgenstation, gemeinsamer Tagesbeginn in der Gruppe;
* 9:00 Uhr Freispielzeit in verschiedenen Räumen und im Außengelände möglich, Angebote in der Gruppe, Obstpause;
* 11:45 Uhr Mittagessen;
* 12:45 bis 14:15 Uhr Mittagsschlaf für jüngere Kinder
* 12:45 bis 14:30 Uhr Angebote für Vorschulkinder
* 14:30 Kaffeepause
* 15:00 bis 16:30 Uhr freies Spielen

### 5.1.2 Zielgruppe

Als Zielgruppe für die Waldtage wurde die Gruppe der Vorschulkinder im Alter von fünf bis sechs Jahren gewählt, da diese schon in der Lage sind, den Weg bis zum nächstgelegen Wald am Stadtrand zu Fuß und per Bus zu bewältigen. Die Vorschulgruppe umfasst derzeit 20 Kinder, wobei der Anteil von Jungen und Mädchen etwa gleich ist. Die Kinder kommen vor allem aus der Stadt Neuruppin, aber zum Teil auch aus den umliegenden Dörfern. Die Kinder sind normalerweise für ein Jahr in der Vorschulgruppe und können so den Wald und die einzelnen Jahreszeiten im Verlauf eines ganzen Jahres erleben.

### 5.1.3 Vorwissen zum Thema Natur

Die Kinder haben nach Einschätzung der Kindergartenleiterin bisher unterschiedliche Erfahrungen mit der Natur gemacht. Dabei haben die Stadtkinder weniger Naturerfahrungen, als die Kinder, die auf dem Land aufwachsen. Die Möglichkeiten der Stadtkinder Erfahrungen mit der Natur zu machen, beschränken sich im Wesentlichen auf Ausflüge zu Spielplätzen, Spaziergänge am See und durch Parks sowie teilweise auf Aufenthalte im eigenen Garten. Die Dorfkinder haben hingegen mehr Möglichkeiten die Natur zu erleben. Sie verbringen mehr Zeit draußen mit der Familie und Freunden. Insgesamt ist daher das Vorwissen zum Thema Natur vieler Dorfkinder größer als das der Stadtkinder.

### 5.1.4 Themen der Kinder

Nach Groot-Wilken (2007) richtet sich die kindorientierte Pädagogik nach den Themen, die die Kinder mitbringen und unterteilt diese in handlungs- und entwicklungsorientierte Themen. Zu den handlungsorientierten Themen der Kinder zählen solche, die von Kindern direkt in Aussage- oder Frageform geäußert oder durch Beobachten der Kinder beim Spielen ersichtlich werden sowie sich aus Gesprächen mit den Kindern und der Kinder untereinander ergeben. Zu den entwicklungsorientierten Themen der Kinder zählen Themen, die sich aus Beobachtungen ergeben, welche sich auf kognitive, sprachliche, soziale, motorische und emotionale Prozesse und Entwicklungen konzentrieren. Darüber hinaus können auch in Gespräche mit Eltern Themen der Kinder deutlich werden. Für die pädagogische Praxis ist es wichtig, handlungsorientierte und entwicklungsorientierte Themen immer zu verbinden (vgl. Groot-Wilken 2007).

Die handlungsorientierten Themen der Kinder im Bereich Natur basieren auf ihren Alltagserfahrungen mit der Natur und Umwelt. In Gesprächen mit den Erzieherinnen und dem Erzieher des Kindergartens konnten wesentliche Themen zusammengetragen werden. Demnach interessieren sich die Kinder vor allem für:

* *Lebewesen* wie Tiere und Pflanzen,
* *Elemente* wie Feuer, Wasser, Steine, Holz und Luft,
* *Wetterphänomene* wie Regen, Schnee, Nebel, Wolken und Wind,
* Lebensprozesse in der Natur wie Fressen und Gefressen werden, Entstehen und Wachsen, Vergehen und Tod,
* *die Jahreszeiten* Frühling, Sommer, Herbst und Winter
* *Sinneseindrücke* wie Geräusche, Gerüche, Farben, Formen und Oberflächen,
* *Lebensräume* wie See, Wald, Wiese, Baum, Boden und Pfützen
* *Aktivitäten in der Natur* wie Klettern, Verstecken, Bauen, Sammeln, Beobachten, Betrachten, Untersuchen, Experimentieren, Spielen, Feuer machen

Wie im Gespräch mit der Kindergartenleiterin sowie den Erzieherinnen der Vorschulgruppe deutlich wurde, liegen die entwicklungsorientierten Themen der meisten Kindern vor allem im emotionalen Bereich (Ängste, Umgang mit Frust, Schüchternheit), im sozialen Bereich (Freundschaften, Streit, Gruppenzugehörigkeit) und im motorischen Bereich gefolgt von Themen im Bereich Naturbeziehung sowie im kognitiven Bereich (Naturwissen).

## 5.1.2 Thema des Bildungsangebotes und dessen Bedeutung

Das Bildungsangebot soll sich an den Interessen der Kinder ausrichten. Betrachtet man die oben genannten Themen, erscheint der Wald, welcher quasi als Prototyp für Natur gilt, als ein geeigneter Naturraum, in dem sich Kinder in spielerischer und forschend-erkundender Weise mit den verschiedenen Themen auseinandersetzen können. Nach Saudhof und Stumpf (1998) bietet der Aufenthalt im Wald „aus pädagogischer Sicht für die gesamte kindliche Entwicklung förderliche Erfahrungen, die in vergleichbarer Form und Vielfalt kaum in einem anderen Umfeld gemacht werden können.“ (Saudhof und Stumpf 1998, S. 6)

Welche Bedeutung die Natur und Naturerfahrungen für die kindliche Entwicklung haben, wurde bereits in Kapitel 2.3 beschrieben und soll darum an dieser Stelle nur noch einmal kurz zusammengefasst werden. Der regelmäßige Aufenthalt im Wald, als einem vergleichsweise naturnahen Lebensraum, ermöglicht Kindern

* durch ganzheitliche Naturerfahrungen die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen,
* motorische Fähigkeiten zu entwickeln und zu verbessern,
* ihren Bewegungsdrang auszuleben,
* dem Bedürfnis nach Abenteuer und Wildnis nachzugehen,
* Wandel und zugleich Kontinuität zu erleben und dadurch ein Gefühl von Zeit sowie eine optimistische Weltsicht zu bekommen,
* Ruhe zu erfahren,
* Selbstsicherheit und Mut zu entwickeln durch Grenzerfahrungen im körperlichen und geistigen Bereich,
* Selbstwirksamkeit zu erfahren,
* Kreativität und Phantasie anzuregen durch unstrukturierte Umgebungsqualitäten
* Sozialverhalten und Gemeinschaftssinn beim gemeinsamen Tun positiv zu beeinflus-sen,
* sich mit der Natur verbunden zu fühlen und Freude über sie zu erleben,
* Neugier zu bewahren durch Veränderungen im Naturraum,
* Ausdauer zu entwickeln.

Da die meisten Kinder des evangelischen Kindergartens in der Stadt aufwachsen, haben sie nur begrenzte Möglichkeiten zu regelmäßigem Naturkontakt. Regelmäßig durchgeführte Waldtage im Kindergarten bieten Kindern die Gelegenheit, Naturerfahrungen und -wissen zu sammeln und in diesem Zusammenhang verschiedene Kompetenzen auf vielfältige Art und Weise zu fördern. Die Erlebnisse und Eindrücke, welche die Kinder an den Waldtagen sammeln, sollen im Kindergartenalltag, wenn möglich, aufgegriffen und weiter verarbeitet werden. So können die Beobachtungen und Erlebnisse der Kinder im Wald Anlass sein, mit den Kindern in der Einrichtung z.B. ein Vogelhäuschen zu bauen, eine Wildkräuterwiese für Insekten anzulegen oder einen Baum auf dem Außengelände des Kindergartens zu pflanzen.

## 5.1.3 Ziele

### 5.1.3.1 Grobziele

Bei den Waldtagen sollen bei den Kindern die Selbstkompetenz, die Sozialkompetenz, die Naturkompetenz sowie motorische, sprachliche und kognitive Fähigkeiten gefördert werden.

### 5.1.3.2 Feinziele

**Selbstkompetenz**

Die Kinder entwickeln bzw. vertiefen Fähigkeiten der Selbstkompetenz. Sie lernen

* die eigenen Emotionen wie Ängste, Freude, Ekel und Bedürfnisse wie z.B. nach Ruhe oder Kontakt wahrzunehmen und achtsam mit sich selbst umzugehen,
* die Gefühle anderer Kinder wahrzunehmen und diese zu verstehen sowie mitfühlend und achtsam im Umgang mit anderen zu sein,
* die eigenen Gefühle sprachlich zu benennen,
* die eigenen Gefühle selbstgesteuert zu regulieren,
* sich bei negativen Emotionen zu beruhigen,
* sich zu entspannen, innere Ruhe zu finden,
* die eigenen Gefühle wie z.B. Wut oder Angst zu akzeptieren, problematische Situationen zu lösen und ein gutes Selbstwertgefühl zu entwickeln (Selbstwirksam-keit),
* Durchhaltevermögen, Vertrauen in die Bezugsperson sowie in eigene Fähigkeiten aufzubauen und Widersprüche auszuhalten.

**Sozialkompetenz**

Die Kinder entwickeln bzw. vertiefen Fähigkeiten der Sozialkompetenz. Sie erlernen,

* positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen bzw. zu festigen, d.h.
	+ sie loben andere, helfen anderen, nehmen andere wahr, sind achtsam im Umgang mit anderen Menschen
* Selbstmanagementkompetenzen zu entwickeln bzw. erweitern, d.h.
	+ sie können eigene Gefühle steuern, Ärger kontrollieren, Konflikte bewältigen
* kognitive Kompetenzen, d.h.
	+ sie folgen den Anweisungen der Erzieherin, verstehen Zusammenhänge, bitten um Hilfe
* kooperative Kompetenzen, d.h.
	+ sie erkennen Normen und soziale Regeln in der Gemeinschaft an, reagieren angemessen auf Kritik
* positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit, d.h.
	+ sie können ein Gespräch beginnen, ein Bedürfnis äußern, Freundschaften schließen, andere zum Spielen auffordern.

**Naturkompetenz**

Waldtage bieten den Kindern vielfältige Möglichkeiten sich Naturkompetenzen anzueignen. Die Kinder lernen,

* sich in der Natur vertraut und sicher zu fühlen,
* die Natur zu achten und deren Schönheit zu bewundern,
* sich auf die Natur einzulassen,
* sich mit ihr verbunden zu fühlen,
* Wissen über Pflanzen, Tiere, Lebensräume,
* einen wertschätzenden, achtsamen Umgang mit der Natur

Darüber hinaus wird bei den Kindern die Neugier gefördert bzw. erhalten.

**Motorische Kompetenzen**

Beim Aufenthalt im Wald trainieren die Kinder ihre grobmotorischen Fähigkeiten durch natürliche, differenzierte, lustvolle Bewegungsanlässe und –möglichkeiten. Es werden der Gleichgewichtsinn, das Geschick und die Muskelkraft geschult, d.h. die Kinder lernen,

* + ihr Gewicht beim Springen abzufangen
	+ ohne Hilfe über einen dicken Baumstamm zu balancieren
	+ sicher auf einen geeigneten Baum zu klettern
	+ sicher durch den Wald zu laufen

Darüber hinaus entwickeln sie aber auch feinmotorische Fähigkeiten, wie beispielsweise beim vorsichtigen in die Handnehmen von kleineren Tieren wie z.B. Käfer, Regenwürmer, Schnecken.

**Sprachliche Kompetenzen**

Der Aufenthalt im Wald bietet den Kindern verschiedene Möglichkeiten, ihre sprachlichen Fähigkeiten auszuweiten. So können sie

* ihre Gefühle sprachlich benennen,
* erzählen, beschreiben oder benennen, was sie gerade betrachten, beobachten oder untersuchen,
* ihre Wünsche äußern,
* sich mit anderen Kindern austauschen

**Kognitive Kompetenzen**

Die Kinder erweitern ihr Naturwissen. Sie eignen sich ein breites Wissen über die belebte und unbelebte Natur und deren Zusammenhänge an. Darüber hinaus erlernen sie kulturgebundene Fähigkeiten, wie Märchen, Lieder, Tänze, Fingerspiele, Techniken des Schneidens, des Säuberns der Brotdose, die Gestaltung eines ästhetischen Mittelpunktes beim Morgenkreis etc.

**Lebenspraktische Fähigkeiten bzw. Wissen**

Die Kinder lernen aus Erfahrungen und am Vorbild der Erzieherin:

* kompetentes Umgehen mit Werkzeugen und Hilfsmitteln (wie Messer, Säge, Bohrer, Seilen)
* Pflege und Reparatur von Gegenständen (wie Frühstücksbehälter auswaschen, Hände waschen, Aufnehmen von Seilen)
* Geschenke selber herzustellen (wie Kette aus Federn/ Samenkapseln herstellen, Naturmandala legen, Geburtstagskrone aus Naturmaterial fertigen)
* Gefährdungen zu erkennen (wie Giftpflanzen erkennen, Tragfähigkeit von Eis erkennen, Verhalten im Straßenverkehr, Verhalten bei Gewitter/ Sturm)
* Lieder, Geschichten und Spiele kennen;
* einen Unterschlupf/ Regenschutz zu bauen;
* erste Hilfe (Wunden reinigen, desinfizieren und Pflaster/ Verband anlegen, Kenntnis wichtiger Rufnummern)
* Heilkraft von Pflanzen kennen (Heilkräuter sammeln, trocknen)
* Merkmale der Jahreszeiten und mindestens zwei Gedichte/Lieder je Jahreszeit kennen

## 5.4 Organisation eines Waldtages

Die Planung eines Waldtages orientiert sich an den verschiedenen Fragen und Themen der Kinder sowie an den gegebenen Rahmenbedingungen. Die folgenden Erläuterungen orientieren sich an den Ausführungen von Saudhof und Stumpf (1998) zur Organisation von Waldtagen.

**Team**

Für die Planung von Waldtagen war es wichtig, mit dem Träger des Kindergartens sowie den Erzieherinnen über das Vorhaben zu sprechen, um Fragen und eventuelle Bedenken zu klären. Bei ersten Gesprächen mit den Erzieherinnen und dem Erzieher des evangelischen Kindergartens wurde insgesamt ein großes Interesse für die Umsetzung von Waldtagen gezeigt. Einige äußerten Bedenken zum Erreichen des geeigneten Waldes, zu Gefahren für die Kinder im Wald und zur zeitlichen Begrenzung des Aufenthaltes im Wald.

**Wald**

Bei der Auswahl des Waldstückes spielen dessen Vielfältigkeit, die Erreichbarkeit und der Kontakt zum Förster eine wichtige Rolle. Anhand der Kriterien wurde für die Durchführung der Waldtage der Neuruppiner Stadtwald ausgewählt.

* **Erreichbarkeit**: Der Stadtwald befindet sich im Norden der Stadt Neuruppin und liegt direkt am Neuruppiner See. Er ist vom Kindergarten aus gut zu Fuß und mit dem Bus zu erreichen. Der Hinweg dauert etwa 30 Minuten und unterteilt sich in 10 Minuten Fußweg vom Kindergarten zur Bushaltestelle Pfarrkirche, 10 Minuten Fahrt von dort mit dem Bus zum Stadtwald (Haltestelle Stadion) sowie 10 Minuten zu Fuß bis zum geeigneten Waldstück im Stadtwald. Der Rückweg hingegen dauert nur etwa 20 Minuten, da der Bus aufgrund anderer Streckenführung diesmal direkt an einer Haltestelle vor dem Kindergarten hält und somit der Fußweg von der Haltestelle Pfarrkirche zum Kindergarten wegfällt.
* **Vielfältigkeit**: Für die Durchführung der Waldtage wurde ein abwechslungsreiches Waldstück innerhalb des Stadtwaldes gewählt, das den Kindern ermöglicht, viele unterschiedliche Eindrücke und Erfahrungen zu sammeln.
* **Förster**: Mit dem betreffenden Stadtförster wurde Kontakt aufgenommen und über das Vorhaben informiert. Darüber hinaus wurde er gefragt, ob das ausgesuchte Waldstück „bespielbar“ ist oder ob er ein anderes Waldstück empfehle.

**Zeit**

Der Waldtag soll regelmäßig, wenn möglich einmal wöchentlich, mindestens aber einmal im Monat stattfinden. Eine genaue Festlegung der Häufigkeit konnte bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht getroffen werden, da dies auch die Abstimmung mit den Eltern erfordert. Ebenso konnte noch nicht festgelegt werden, welcher Wochentag in Abhängigkeit mit feststehenden Terminen im Kindergarten günstig für die Durchführung der Waldtage ist.

Der Zeitumfang orientiert sich an dem Tagesablauf im Kindergarten. Da die Kinder der Vorschulgruppe keinen Mittagschlaf machen und aufgrund des relativ hohen Zeitbedarfes für den Hin- und Rückweg von insgesamt 50 Minuten, ist es sinnvoll, den Aufenthalt im Wald bis 14:15 Uhr zu planen. So haben die Kinder genügend Zeit, um im Wald anzukommen und zu spielen. Deshalb ist in Absprache mit den Eltern zu klären, ob das Mittagessen an diesem Tag in den Wald verlegt werden kann, d.h. die Kinder bringen beispielsweise belegte Brote mit.

**Betreuung**

Für die Durchführung des Waldtages sind immer zwei Erwachsene erforderlich. Zum einen kann so im Notfall eine Erzieherin bei der Gruppe bleiben kann, während die andere Hilfe holt. Zum anderen ist die Aufteilung der Gruppe im Wald möglich, da ein räumlicher Abstand zueinander vor allem zu mehr Ruhe und Intensität beim Erleben im Wald führt. Sinnvoller Weise sollten, wenn möglich zusätzlich Praktikanten und Eltern als zusätzliche Betreuer einbezogen werden.

**Regeln**

Im Vorfeld des Waldtages bzw. am Waldtag selbst sollen mit den Kindern wesentliche Regeln besprochen werden, um bestimmte Gefahren zu vermeiden und einen angemessenen Umgang mit der Natur zu fördern, ihn aber gleichzeitig nicht zu unterbinden.

Die wichtigste Regel ist: *Es soll allen gut gehen* - also den Kindern, Betreuern, Tieren und Pflanzen. Damit dies möglich ist, braucht es einige weitere Regeln, wie:

* Es werden grundsätzlich keine Dinge (Früchte, Blätter, Pilze, Wasser aus Gewässern etc.) in den Mund gesteckt bzw. gegessen.
* Es sollen keine Pflanzen aus- oder Teile mutwillig von ihnen abgerissen werden.
* Mit Tieren geht man vorsichtig um, da sie leicht verletzbar sind.
* Tiere in ihrem gewohnten Element belassen bzw. zur Beobachtung aufgehobene Tiere wieder am Aufnahmeort freilassen.
* Tierkadaver und -kot dürfen nicht angefasst werden.
* Jedes Kind bleibt in Sichtweite eines Erwachsenen bzw. des zentralen Treffpunktes.
* Stöcke werden nicht in die Gesichtshöhe gehalten und es wird nicht mit einem Stock in der Hand gerannt.
* Nur auf Bäume klettern, wenn ein Erwachsener in der Nähe ist.
* Das Geschäft wird nur am „Toilettenplatz“ verrichtet.

Abgesehen von den Regeln, das es allen gut gehen soll und das nichts in den Mund genommen und gegessen werden darf, ist es sinnvoll die anderen Regeln erst mit den Kindern zu besprechen, wenn ein entsprechender Anlass dazu gegeben ist. Zum Beispiel sollte erst dann über den Umgang mit Tieren gesprochen werden, wenn eines gefunden worden ist.

**Kleidung**

Jedes Kind sollte möglichst zweckmäßig und witterungs- bzw. jahreszeitengerecht angezogen sein, damit es sich im Wald wohlfühlen kann. Hier ist vor allem die Mitarbeit der Eltern wichtig. Einige Anregungen dazu sind:

* bei kühler Witterung mehre dünne Schichten statt einer dicken („Zwiebelsystem“)
* Regenhose und Regenjacke
* feste Schuhe bzw. Gummistiefel
* lange Hose und Kopfbedeckung (im Sommer als Zeckenschutz)
* die Kleidung muss schmutzig werden dürfen (z.B. Matschhose)

**Verpflegung**

Am Waldtag haben die Kinder bereits im Kindergarten bzw. zu Hause gefrühstückt. Trotzdem ist eine gemeinsame Obstpause ein schöner und wichtiger Bestandteil des Waldtages. Dabei haben die Kinder die Gelegenheit, Obst- und Gemüse zu essen und etwas zu trinken. Es ist darauf zu achten, dass Brotdose und Trinkflasche bruchsicher und wiederverschließbar sind.

**Elternarbeit**

Da vielleicht nicht sofort alle Eltern von der Idee begeistert sind, Waldtage durchzuführen, ist es wichtig sie bei der Planung miteinzubeziehen. Bei einem Elternabend sollen das Vorhaben, die Ziele, der Tagesablauf sowie die Möglichkeiten, die Kindern der Aufenthalt im Wald bietet, vorgestellt werden, um skeptische Eltern zu überzeugen und die wichtigsten Hintergrundinformationen zu geben.

Ein Elternbrief ist darüber hinaus eine wichtige organisatorische Hilfe, um die wichtigsten Punkte zusammenzufassen. Dazu zählen:

* Termin(e) für den Waldtag
* Beginn und Ende
* Kleidung, Verpflegung, Rucksack
* Umgang mit möglichen Gefahren (z.B. Eltern sollen Zecken absuchen)
* der Hinweis, das bei jedem Wetter, außer bei Sturm und Gewitter rausgegangen wird
* evtl. Sitzkissen bei feuchter oder kalter Witterung

**Kinder**

Die Kinder sollen auf den Waldtag eingestimmt werden, indem beispielsweise passende Geschichten erzählt und Lieder gesungen werden. Darüber hinaus wird den Kindern vorher der Ablauf geschildert und sie bekommen die Möglichkeit über ihre eigenen Walderfahrungen zu sprechen. So können die Erzieherinnen Fragen oder Ängste, die von Seiten der Kinder auftauchen, mit den Kindern in der Gruppe besprechen.

**Material und Ausstattung**

Für Durchführung des Waldtages gibt es einige Dinge, die mitgenommen werden müssen bzw. sollten (z.B. in einem Bollerwagen). Dazu zählen:

* erste Hilfe Set (zweifach bei Gruppentrennung)
* Wechselwäsche entsprechend der Jahreszeit für zwei Kinder
* Toilettenpapier und eine kleine Schippe zum Vergraben des „großen Geschäfts“
* kleiner Wasserkanister und zwei Handtücher
* eine große Plane (ca. 4 m x 6 m) mit Ösen, Seil – kann bei starkem Regen über den Essensplatz gespannt werden
* Bestimmungsliteratur
* Lupen
* Handy
* Telefonliste (Eltern, nächste Ärzte, Krankenwagen, Giftzentrale, Forstamt)
* Werkzeugkoffer: Taschenmesser mit Sägefunktion, Holzbohrer, Schnur
* weitere Materialien für evtl. vorbereitete Aktivitäten

Jedes Kind sollte einen gut sitzenden Rucksack mitnehmen, um einige Dinge selbst transpor-tieren zu können. Dazu gehören:

* Regenkleidung
* im Winter Ersatzhandschuhe und –strümpfe
* im Sommer Kopfbedeckung
* zwei Sammelbeutel
* ein kleines Handtuch
* Verpflegung
* kleine Sitzunterlage
* evtl. selbstmitgebrachte Materialien (z.B. Becherlupe)

## 5.5 Verlaufsplanung

### 5.5.1 Inhalte

Übergeordnetes Thema für die geplanten Waldtage im evangelischen Kindergarten sollen die verschiedenen Jahreszeiten sein. Die Kinder der Vorschulgruppe sind für mindestens ein Jahr, in Ausnahmefällen auch für zwei Jahre, in dieser Gruppe und haben so die Möglichkeit den jahreszeitlichen Naturkreislauf mindestens einmal im Rahmen der Waldtage zu erleben. Aus dem Thema Jahreszeiten ergeben sich (oftmals erst vor Ort) verschiedene Inhalte, welche im Zusammenhang mit den o.g. handlungsorientierten und entwicklungsorientierten Themen der Kinder stehen. Bei Waldtagen können die Kinder den Wald und seine Veränderungen in den verschiedenen Jahreszeiten erleben u.a. in Bezug auf:

* + die Lebewesen (Tiere und Pflanzen)
	+ die Elemente (Wasser, Feuer, Steine, Boden, Holz und Luft)
	+ das Wetter (Regen, Schnee, Nebel, Hitze)
	+ die Lebensprozesse (Vermehrung, Wachsen, Sterben)
	+ Sinneseindrücke (Geräusche, Gerüche, Farben, Formen und Oberflächen)
	+ die Zeit (alles hat und braucht seine Zeit)
	+ Lebensräume (Wald, Baum, Boden, Pfütze)
	+ Schutzräume für den Menschen
	+ sich selbst (Kleidung, Stimmungen etc.)
	+ Aktivitäten (Klettern, Verstecken, Bauen, Sammeln, Beobachten, Betrachten, Untersuchen, Experimentieren, Spielen, Feuer machen)

### 5.5.2 Methoden

Im Folgenden werden Methoden benannt, welche die Selbst-, Sozial- und Naturkompetenz fördern sollen. Daran schließen sich weitere Methoden bzw. Ansätze an, die für alle drei Kompetenzbereiche gleichermaßen gelten.

**Selbstkompetenz**

Um die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern werden Methoden der Selbsterfahrung und des Beziehungslernens angewandt. Dazu gehören:

* eigene Emotionen wie Freude, Angst und Wut wahrnehmen, annehmen und äußern
* Gefühle reflektieren durch aktives Zuhören
* den eigenen Emotionen z.B. beim phantasievollen Gestalten mit Naturmaterialien Ausdruck verleihen
* den eigenen Körper wahrnehmen beim Bewegen, in Ruhe
* ganzheitliches Lernen, d.h. die Verbindung von Kopf, Herz und Hand
* Lernen in ganzheitlichen Zusammenhängen, vor allem beim entdeckend-forschenden und emotional- sinnlichen Lernen,
* Unterstützung der Selbstbildungspotentiale durch anregungsreiche Lernumgebung
* Konzentrationsübungen, um sich selber zu beruhigen,
* Anregung der Phantasie und Förderung des Umgangs mit Gefühlen und Bedürfnissen durch Geschichten und Märchen
* vertrauensvoller und wertschätzender sowie halt- und orientierungsgebender Umgang der Erzieherin mit dem Kind

**Sozialkompetenz**

Um die sozialen Fähigkeiten zu fördern, werden Methoden der Gruppenarbeit und des Beziehungslernens genutzt. Dazu zählen:

* spaß- und erlebnisorientierte Gemeinschaftserfahrung
* Redekreis, Geschichten erzählen
* Dankbarkeitsübung
* zusammen singen, tanzen, spielen, Feuerholz suchen, Feuer machen, eine natürliche Schutzbehausung bauen etc.
* begleitete Gruppenprozesse
* Konfliktmanagement (Streitschlichtung, aktives Zuhören, respektvolle Sprache)

**Naturkompetenz**

Zur Förderung der Naturbeziehung werden Methoden der Naturerfahrung und der Vermittlung von Naturkenntnissen angewandt, wie:

* Wahrnehmungsschulung, Sinnesschulung; Lernen mit allen Sinnen (z.B. Barfußlaufen im Wald)
* aktive Auseinandersetzung mit der Natur durch beobachten, betrachten, untersuchen, experimentieren, sammeln und ordnen, bauen und konstruieren
* verschiedene Zugänge zur Natur anbieten (Spiele, Geschichten)
* den Kindern ausreichend Zeit lassen, sich auf die Natur einzulassen
* bewundern, staunen, Beseelung der Natur zulassen und an das kindliche Naturverständnis anknüpfen
* Tier- und Pflanzenkunde, Spurenlesen, Vogelsprache
* Erlernen von verantwortungsbewussten Handeln gegenüber der Natur

**Motorische Kompetenzen**

Die grobmotorischen Fähigkeiten werden bei allen bewegungsreichen Aktivitäten im Wald geschult. Dazu zählen:

* Bewegungsspiele
* Geschicklichkeitsspiele
* durch den Wald laufen,
* Springen
* auf Bäume klettern
* auf einem Baumstamm balancieren
* Wahrnehmungsübung wie z.B. Barfußlaufen

Die feinmotorische Fähigkeiten werden beispielsweise beim vorsichtigen in die Handnehmen von kleineren Tieren (z.B. Käfer, Regenwürmer, Schnecken) oder beim Untersuchen von Blättern und Blüten, Regenwurmhöhlen usw. geübt.

**Sprachliche Kompetenzen**

Die sprachlichen Fähigkeiten werden gefördert durch z.B. Redekreise, Geschichten erzählen, Lieder singen, bei Gruppenspielen, beim Wiedergeben von Beobachtungen.

**Kognitive Kompetenzen**

Die kognitiven Fähigkeiten werden bei den Kindern im Wald besonders gefördert, da sie sich vor Ort mit Themen beschäftigen bzw. mit Fragen auseinandersetzen, die aus den jeweiligen Situationen entstehen. Durch gezielte Fragen (z.B. coyote teaching) oder Spiele wird eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem Thema ermöglicht. Die Kinder lernen so Pflanzen und Tiere sowie deren Lebensräume kennen. Darüber hinaus werden sie angeregt, Problemlösungen zu finden. Durch den gemeinsamen Bau z.B. einer Schutzhütte lernen sie, welche Materialien man dazu braucht, wie das Holz/ das Laub beschaffen sein muss und wie die Hütte stabil konstruiert wird.

**Wildnispädagogische Methoden**

Die Wildnispädagogik ist ein eigenständiger Bereich der Umweltbildung, der etwa seit 20 Jahren in Deutschland existiert. Sie vermittelt Techniken und Fähigkeiten, um einen Zugang zur Natur zu bekommen und sich in der Natur heimisch zu fühlen. Dabei geht es nicht darum, unberührte, wilde Naturlandschaften in zivilisationsfernen Gegenden der Welt aufzusuchen, sondern die kleine Wildnis, die uns vor der eigenen Haustür erwartet, zu entdecken. So besitzen bereits ein Baum vorm Haus oder die Vögel im Park etwas Wildes und Anregendes. Wildnispädagogische Methoden setzen auf das Lernen, das im Alltag ganz nebenbei und völlig unbemerkt geschieht. Der Mentor als Lehrer ist hier im besten Fall ein Begleiter, der die Kinder zum selbständigen Entdecken der Welt und seiner Selbst animieren will.

Das Coyote Teaching ist eine vielschichtige wildnispädagogische Lehrmethode, die besonders die Kunst des Fragenstellens lehrt und damit auf eine Ausdehnung von Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit zielt. Dabei wird der Fragestellende durch Gegenfragen des Lehrenden dazu angeregt, selbst auf die Suche zu gehen, sich mit dem Gegenstand näher zu befassen und eine Beziehung zu diesem herzustellen. Vorschnelles Beantworten von Fragen hingegen, senkt das Interesse an der Sache und der Eindruck bleibt nur oberflächig (vgl. Erxleben 2008). Zu wildnispädagogischen Methoden zählt auch das Lenken der Aufmerk-samkeit auf ein bestimmtes Thema (z.B. durch das Auslegen einer Feder auf dem Waldboden, das Erzählen von Geschichten, gezielte Fragen).

**Erfahrungs- und Handlungsorientierung**

Die gewählten Methoden sollten alle Zugänge zu Wahrnehmung und Verstehen ansprechen: über kritische Fragen, durch ästhetische Mittel, durch Ausprobieren, durch Angebote zum Nachmachen. Das bedeutet, die Kinder lernen durch eigenes Tun und eigene Erfahrungen. Selbstbestimmtes und handlungsorientiertes Lernen stehen im Mittelpunkt (vgl. Stoltenberg 2011). Nach Bolscho (1998) werden bei der Handlungsorientierung Interdisziplinarität und Situationsorientierung miteinander verbunden, das bedeutet, das Vorhaben spricht bei den Kindern alle Sinne an, die Themen und Inhalte orientieren sich an Interessen und Fragestellungen der Kinder, haben also für deren Alltag Bedeutung. Dabei steht die Selbsttätigkeit der Kinder im Vordergrund.

**Lebenspraktischer Ansatz**

Beim lebenspraktischen Ansatz sollen Kinder befähigt werden, „die Aufgaben zu bewältigen, die sich aus dem Zusammenleben und den Bedürfnissen der in Gemeinschaft lebenden Menschen ergeben.“ (Miklitz 2011, S.48) Das heißt, die Kinder werden an der Erledigung von Aufgaben beteiligt, die beim Aufenthalt im Wald anfallen. Dazu gehören z.B. Äpfel schneiden, Brotdosen auswaschen, Holz sammeln, Hütten bauen. Durch diese ernsthaften, sinnvollen Aufgaben lernen die Kinder, dass sie helfen können, gebraucht werden, nützliche Fertigkeiten beherrschen und ihre Kenntnisse weitergeben können. Auf diese Art machen sie Lernerfahrungen, die ihre Persönlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit stärken. Sie lernen mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen umzugehen. Auf Lob sollte weitestgehend verzichtet werden, denn die Erfahrung des Gebrauchtwerdens ist für Kinder der stärkste Motor für intrinsisch motiviertes Handeln (vgl. Miklitz 2011). Da heutzutage viele lebenspraktische Tätigkeiten den Kindern in den Elternhäusern nicht oder nur unzureichend vermittelt werden, sollte der Kindergarten seine Vorbildfunktion, um wertvolles Volkswissen zu vermitteln, ernst nehmen.

**Partizipation**

Die Kinder werden an alltäglichen ernsthaften Aufgaben beim Waldtag und bei der Lösung von Problemen in der Gruppe beteiligt. So können sie lernen, sich mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten selbstbewusst einzubringen und mit allen Beteiligten Lösungen zu finden (z.B. Wo bauen wir das Waldsofa?). Die Entwicklung von Kooperations- und Dialogfähigkeit sowie das konstruktive Aushandeln von Konflikten spielen hierbei eine große Rolle.

**Informelles Lernen**

Das Lernen nebenbei wird bei Waldtagen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ermög-licht, indem z.B. die Spielmaterialien, die Nahrungsmittel oder auch die Umgangsweisen der Menschen im Kindergarten im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung gewählt werden (vgl. Stoltenberg 2011). Der Erzieher hat seine Vorbildfunktion diesbezüglich ernst zu nehmen.

**Ganzheitliches Lernen**

Pestalozzis Symbole Herz, Kopf und Hand stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen ganzheitliches Lernen möglich ist. Dabei ist das Herz die Basis der Bildung (vgl. Miklitz 2011). Bei Waldtagen erhalten die Kinder die Chance sich wenigstens ein ganzes Jahr mit dem Naturkreislauf zu verbinden. Die Echtheit der Primärerfahrungen und die damit verbundenen starken sinnlichen Wahrnehmungen der Jahreszeiten werden besonders intensiv im Gedächtnis verankert und schaffen die emotionale Basis für ein tiefes Verständnis der Welt.

**Freispiel**

Die Phasen des freien Spiels werden nicht durch geplante Aktivitäten bestimmt, sondern die Kinder werden von Erzieherinnen passiv begleitet. Die Erzieherinnen haben hierbei die Möglichkeit vielfältige Situationen zu beobachten. Die Kinder können selber wählen, was, wo und mit wem und wie lange sie spielen möchten. Sie können also selbstbestimmt lernen und Erfahrungen machen (vgl. Groot-Wilken 2007). Das bedeutet aber auch, dass sich die Kinder im Freispiel selbst unter den gegebenen Bedingungen strukturieren, Entscheidungen treffen, kommunizieren und reagieren müssen. Das Freispiel ist die längste Phase im Kindergarten-alltag und somit auch beim Waldtag.

**Rollenspiel**

Das Rollenspiel wird nach Miklitz (2011) unterschieden in gelenktes und freies Rollenspiel. Beim *gelenkten Rollenspiel* setzt die Erzieherin Impulse, um durch das Rollenspiel ein bestimmtes Ziel zu erreichen wie z.B. das Einfühlen der Kinder in ein bestimmtes Tier oder das Darstellen einer Jahreszeit. Ausgangspunkt ist eine unmittelbar im Wald erlebte Situation. Dabei können die Kinder verschiedene Rollen erproben. Dabei werden die Kinder für die eigenen und die Gefühle anderer sensibilisiert, können die Emotionen verbalisieren, Spannungen abbauen und neue soziale Verhaltensweisen erproben. Beim *spontanen Rollenspiel* spielen die Kinder Themen, die ihre Lebenswelt betreffen wie Mutter-Vater-Kind, Einkaufen-Verkaufen, Arztbesuch und Krankenhaus, Bauen, Entdeckungsreise, etc.

**Angebote**

Angebote sind kurze im Freispiel integrierte Impulse oder längere Aktivitäten, die sich entweder aus der konkreten Situation vor Ort oder aufgrund von Beobachtungen und Gesprächen im Kindergarten oder auf dem Weg zum Wald ergeben. Angebote richten sich in der Regel an Kleingruppen oder einzelne Kinder, die sich durch ein gemeinsames Interesse an einem Thema auszeichnen. In den seltensten Fällen beziehen sie sich auf die Gesamtgruppe. Bei der Planung von Angeboten und Aktivitäten fließen die Kompetenzen, Interessen und Wünsche der Kinder ein. Die Kindern müssen hierbei Möglichkeit haben, sich Schritt für Schritt, möglichst selbstbestimmt in ein Thema einzudenken und Erfahrungen zu sammeln (vgl. Groot-Wilken 2007).

**Rituale**

Rituale geben den Kindern Orientierung und Sicherheit. Im Wald können sie genutzt werden, um die Gesamtgruppe zusammenzuführen und somit Gemeinschaftserlebnisse zu schaffen. Zu den Ritualen bei Waldtagen zählen der Morgenkreis zum Ankommen im Wald, Stilleübungen zum Ruhigwerden, die Obstpause und das Mittagessen mit Gebet, Danksagung, Lieder und Abschlusskreis. Zum Sammeln der Gruppe am vereinbarten Platz macht der Erzieher z.B. einen Wolfsheuler, d.h. sie ruft wie ein Wolf.

### 5.5.3 Ablauf

Für den Waldtag ist ein Tagesprogramm mit einer Grundstruktur sowie ein übergeordnetes Thema (z.B. der Frühling im Wald) sowohl für die Erzieher als auch für die Kinder eine Erleichterung, durch die der Aufenthalt im Wald überschaubar und durchsichtig wird. Die Grundstruktur der Waldtage lehnt sich an den ganz normalen Tagesablauf des Kindergartens an. Das heißt es gibt einen gemeinsamen Anfang des Waldtages, gemeinsame Mahlzeiten, Angebote und Freispielphasen und einen gemeinsamen Abschluss. Der Tagesablauf der Waldtage gliedert sich in Einstieg, Hauptteil und Abschluss. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Grundstruktur der Waldtage mit den einzelnen Phasen und deren inhaltlichem sowie zeitlichem Ablauf.

|  |
| --- |
| **Einstieg** |
| **Phase** | **Ablauf** | **Dauer** |
| Ankunft in der Gruppe im Kindergarten | * kurze Vorstellung des Tagesprogramms durch eine Erzieherin
 | 8:30 bis 8:35 Uhr |
| Vorbereitung für den Waldtag | * gemeinsames Ankleiden (Sachen, Schuhe, Rucksack)
* Bollerwagen holen
 | 8:35 bis 8:45 Uhr |
| Weg vom Kindergarten zum Stadtwald | * Fußweg zur Bushaltestelle
* Busfahrt zum Stadtwald
* Fußweg bis zum Waldstück
 | 8:45 bis 9:15 Uhr |
| Morgenkreis | * Begrüßung der Kinder mit einem Lied
* Klärung organisatorischer Dinge (Regeln, Toilettengang, Ablauf)
* Einstimmung auf den Tag durch Mitmachgeschichte
* Gruppenaufteilung
 | 9:45 bis 10:15 Uhr |
| **Hauptteil** |
| **Phase** | **Ablauf** | **Dauer** |
| Obstpause | * Händewaschen
* gemeinsames Vorbereiten (Schälen, Schneiden) der Obstteller
* Ritual zu Beginn und am Ende der Obstpause
* gemeinsames Essen und Trinken beim Waldsofa
* Gespräche in gemütlicher Runde
 | 10:15 bis 10:30 Uhr |
| Angebote/ Freispiel | Wechsel von: * Angeboten und Freispiel
* bewegungsreichen Aktionen und Stilleübungen
* Einzelerfahrungen (Wahrnehmung) und Gruppenaktivitäten (z.B. Spiele, Holz suchen, Schutzhütte bauen)
 | 10:30 bis 12:00 Uhr |
| Mittagessen | * Händewaschen
* Ritual zu Beginn und am Ende des Mittagessens
* gemeinsames Essen und Trinken beim Waldsofa
 | 12:00 bis 12:30 Uhr |
| Ruhepause | * Naturmeditation: die Kinder liegen oder sitzen dazu im Kreis
 | 12:30 bis 12:45 Uhr |
| Freispiel | * die Kinder wählen selbst, was/ mit wem sie spielen
 | 12:45 bis 13:45 Uhr |
| **Abschluss** |
| **Phase** | **Ablauf** | **Dauer** |
| Abschlusskreis | * Zusammenführung der Gruppen
* Redekreis: jedes Kind sagt, was es erlebt hat, wie es sich fühlt, wofür es dankbar ist und spricht ggf. Probleme an, dabei hat das Kind, welches gerade spricht, den Redestock in der Hand, die anderen Kinder hören zu
* gemeinsam ein Abschiedslied vom Wald singen
 | 13:15 bis 13:45 Uhr |
| Heimweg zum Kindergarten | * die Kinder gehen gemeinsam mit den Erzieherinnen zum Bus und fahren zum Kindergarten
 | 14:00 bis 14:20 Uhr |

Tab. 3: Ablauf Waldtag

Da sich der Wald im Lauf der einzelnen Jahreszeiten in vielfältiger Weise verändert, variieren entsprechend auch die Themen und Inhalte der Waldtage. Im Folgenden soll der Ablauf des Hauptteils eines exemplarischen Waldtages in der jeweiligen Jahreszeit dargestellt werden. Dabei soll vor allem auf Möglichkeiten des Freispiels sowie auf denkbare Angebote (nur bei Bedarf!), eingegangen werden. Einstieg und Abschluss der Waldtage bleiben im Grunde gleich. Da im evangelischen Kindergarten Neuruppin das neue Kindergartenjahr immer nach den Sommerferien beginnt und dann alle Fünfjährigen in die Vorschulgruppe kommen, werden daher die Waldtage thematisch mit der Jahreszeit Herbst beginnen.[[13]](#footnote-13)

#### 5.5.3.1 Ablauf eines Waldtages im Herbst

|  |
| --- |
| * Treffen im Kindergarten
* Weg in den Wald
* Morgenkreis auf dem Waldsofa\*:
	+ Lied: Bunt sind schon die Wälder,
	+ Mitmachgeschichte: Karl geht spazieren\*
* Obstpause auf dem Waldsofa: Gebet\*
* Freispiel:
	+ die Kinder beschäftigen sich aus eigenem Impuls einzeln, paarweise oder in der Gruppe im Wald; mögliche Themen und Aktivitäten:
		- suchen und sammeln, betrachten von Blättern, Früchten, Moos, Pilzen, Ästen etc.
		- betrachten und beobachten von Tieren,
		- bauen, gestalten, spielen, etc.
* Angebot:
	+ Schutzhütte bauen\*
* Treff am Essenplatz:
	+ alle zeigen, was sie gefunden haben, erzählen
	+ tauschen sich über Laubhüttenbau aus
	+ durch gezieltes Fragen durch die Erzieherin werden die Kinder zu vertiefender Auseinandersetzung mit ihren Themen bzw. Fragen angeregt
* Mittagessen auf dem Waldsofa: Gebet/ Lied vor dem Essen
* Pause: Sinnesmeditation\*
* Freispiel (s.o.)
* Angebot: Fuchsgang\*
* Abschlusskreis auf dem Waldsofa:
	+ Redekreis
	+ Lied: Bunt sind schon die Wälder
* Rückweg zum Kindergarten
 |

#### 5.5.3.2 Ablauf eines Waldtages im Winter

|  |
| --- |
| * Treffen im Kindergarten
* Weg in den Wald
* Morgenkreis auf dem Waldsofa:
	+ Lied: Schneeflöckchen Weißröckchen
	+ Mitmachgeschichte: Eichhörnchen im Winter\*
* Obstpause auf dem Waldsofa: Gebet
* Freispiel:
	+ die Kinder beschäftigen sich aus eigenem Impuls einzeln, paarweise oder in der Gruppe im Wald; mögliche Themen und Aktivitäten:
		- Spurensuche im Schnee, am Boden, an Bäumen
		- Schneearten
		- Iglu bauen, etc.
* Angebot:
	+ Wärmender Schnee - Iglu bauen\*
* Treff am Essenplatz
	+ alle zeigen, was sie gefunden haben, erzählen
	+ tauschen sich über Waldbild oder Iglubau aus
	+ durch gezieltes Fragen durch die Erzieherin werden die Kinder zu vertiefender Auseinandersetzung mit ihren Themen bzw. Fragen angeregt
* Mittagessen auf dem Waldsofa
* Pause: meditative Übung: Wie ein Spatz bei Kälte\*
* Freispiel (s.o.)
* Angebot: Das Spiel\*
* Abschlusskreis am Waldsofa:
	+ Redekreis
	+ Lied: Schneeflöckchen Weißröckchen
* Rückweg zum Kindergarten
 |

#### 5.5.3.3 Ablauf eines Waldtages im Frühling

|  |
| --- |
| * Treffen im Kindergarten
* Weg in den Wald
* Morgenkreis auf dem Waldsofa:
	+ Lied: alle Vögel sind schon da
	+ Mitmachgeschichte: Vogelfamilie\*
* Obstpause auf dem Waldsofa: Gebet/Lied
* Freispiel:
	+ die Kinder beschäftigen sich aus eigenem Impuls einzeln, paarweise oder in der Gruppe im Wald; mögliche Themen und Aktivitäten:
		- Was blüht denn da? - Frühblüher
		- Bäume treiben Blätter und Blüten
		- Vögel: Vogelgesang, Nestbau und Brüten der Vögel
		- Insekten, Spinnen, Schnecken, etc.
* Angebot zum Thema Vogelsprache: das Amselspiel\*
* Treff am Essenplatz
	+ alle zeigen, was sie gefunden haben, erzählen
	+ tauschen sich über Vogelsprache aus
	+ durch gezieltes Fragen durch die Erzieherin werden die Kinder zu vertiefender Auseinandersetzung mit ihren Themen bzw. Fragen angeregt
* Mittagessen auf dem Waldsofa: Gebet/ Lied
	+ Ruheübung: Waldesrauschen\*
* Freispiel (s.o.)
* Angebot: Eulenblick\*
* Abschlusskreis auf dem Waldsofa:
	+ Redekreis
	+ Lied: alle Vögel sind schon da
* Rückweg zum Kindergarten
 |

#### 5.5.3.4 Ablauf eines Waldtages im Sommer

|  |
| --- |
| * Treffen im Kindergarten
* Weg in den Wald
* Morgenkreis auf dem Waldsofa:
	+ Lied: Viel Freuden mit sich bringet\*
	+ Mitmachgeschichte: das Wildschwein Felix\*
* Obstpause auf dem Waldsofa: Lied/Gebet
* Freispiel:
	+ die Kinder beschäftigen sich aus eigenem Impuls einzeln, paarweise oder in der Gruppe im Wald; mögliche Themen und Aktivitäten:
		- suchen und sammeln, betrachten von Blättern, Früchten, Moos, Pilzen, Ästen etc.
		- betrachten und beobachten von Tieren,
		- bauen, gestalten, spielen, etc.
* Angebot: Bogenbau und Bogenschießen\*
* Treff am Essenplatz
	+ alle zeigen, was sie gefunden haben, erzählen
	+ tauschen sich über das Bogenbauen aus
	+ durch gezieltes Fragen durch die Erzieherin werden die Kinder zu vertiefender Auseinandersetzung mit ihren Themen bzw. Fragen angeregt
* Mittagessen auf dem Waldsofa: Gebet/Lied
	+ Pause: Ruheübung Pssst!\*
* Aktivität: Geschenke selber herstellen (wie Kette aus Federn/ Samenkapseln herstellen, Naturmandala legen, Geburtstagskrone aus Naturmaterial fertigen)
* Freispiel (s.o.)
* Abschlusskreis auf dem Waldsofa
	+ Redekreis
	+ Lied: Viel Freuden mit sich bringet\*
* Rückweg zum Kindergarten
 |

Nochmals möchte ich an dieser Stelle betonen, dass die pädagogischen Fachkräfte (vor allem) an den Waldtagen den Kindern eher sparsam Angebote und bei Bedarf, quasi als Impulsgeber, einsetzen sollten. Das bedeutet, zuerst sollten sie immer auf die Impulse, die von den Kindern kommen, achten. Dazu bedarf es von Seiten der Erzieher einer guten Beobachtung der Kinder, um auf deren Themen und Bedürfnisse entsprechend eingehen zu können.

## 5.6 Weiterentwicklung und Evaluation der Waldtage im Kindergarten

Die vorliegende Arbeit konzentrierte sich hinsichtlich der Evaluation vordergründig auf die Diskursanalyse sowie die Durchführung und Auswertung der Experteninterviews.

Trotzdem soll im Folgenden in Anlehnung an die Ausführungen von Miklitz (2011) ein Überblick über die Möglichkeiten von Weiterentwicklung und Evaluation von Waldtagen an Kindergärten gegeben werden.

* Die Bewertung der Ergebnisse (Ergebnisqualität) von tatsächlich durchgeführten Waldtagen im Hinblick auf die festgelegten Ziele, kann über eine Selbstevaluation erfolgen. Die Selbstevaluation reicht von der Feststellung des Ist-Zustandes bis zur gezielten Weiterentwicklung der vom evangelischen Kindergarten durchgeführten Waldtage. Dazu gehört auch die fortlaufende Weiterentwicklung der Konzeption. Eine gezielte Befragung der Eltern und des Teams kann hier wichtige Hinweise liefern.
* Weiterentwicklung kann über das Einbringen konstruktiver Kritik und von Verbesserungsvorschlägen geschehen. Dazu sollten die Mitarbeiter der Einrichtung sowie Eltern regelmäßig Gelegenheiten bekommen.
* Gegenseitige Hospitationen untereinander von Mitarbeitern aus Waldkindergärten und aus anderen Kindergärten, die auch Waldtage durchführen, dienen der Fremdeva-luation, wenn sie möglichst standardisierte und damit vergleichbare Beobachtungs-kriterien anwenden.
* Bei schwerwiegenden Meinungsverschiedenheiten im Team oder zwischen Team und Träger kann sich Supervision durchaus auszahlen.
* Die Erzieher sollten dazu befähigt werden, eigene Untersuchungen und Beobachtun-gen durchzuführen. Dazu sollten standardisierte Fragebögen verwendet werden, welche die autonome Struktur des Naturraumes berücksichtigen.

# 6 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit sollte klären, welchen Beitrag BfNE im Kindergarten leisten und wie das Bildungskonzept konkret hinsichtlich der kulturellen Dimension einer nachhaltigen Entwicklung konkret im Kindergarten umgesetzt werden kann. Dazu wurden folgende Fragen bearbeitet: Was bedeutet BfNE für den Kindergarten? Was heißt frühkindliche Bildung? Welche Bedeutung haben Natur und Naturerfahrungen für Kinder? Welche Potentiale hat das Einbeziehen naturnaher Umgebungen in Kindergartenpraxis in Hinblick auf BfNE? Welche Erfahrungen mit BfNE und Naturerleben haben Experten aus den Bereichen Kindergarten, Erzieherausbildung und Umweltbildung?

Derzeit ist BfNE in Einrichtungen der Frühpädagogik kaum ein Thema. Das lässt sich vielleicht damit begründen, dass mit dem Wort Bildung noch heute vordergründig Wissen und Sachkompetenzen assoziiert werden.

Im Rahmen der Dekade BfNE wurden und werden verschiedene Projekte im Elementar-bereich an Kindergärten durchgeführt, bei denen eher die Vermittlung von Wissen und nicht die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund zu stehen scheint. Aber gerade stabile Persönlichkeiten sind eine Grundvoraussetzung für eine zukunftsfähige Entwicklung der Menschheit.

Für den Persönlichkeitsaufbau, die Werteentfaltung sowie das soziale Denken und Handeln wird die Basis in der frühen Kindheit vor allem in der Familie, aber auch in Kindertageseinrichtungen gelegt (vgl. Pausewang 2013). Ergebnisse u.a. der Hirnforschung sowie der Lern- und Entwicklungspsychologie belegen die große Bedeutung von Emotionen und Beziehungen für das Lernen und in dem Zusammenhang für die Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. Spitzer 2003, Haidt 2001). Darüber belegen Gebhard (2013) sowie u.a. Erfahrungen von Waldkindergärten den positiven Einfluss von Natur und Naturerfahrungen auf die kindliche Entwicklung.

Zur Klärung o.g. Fragen wurde eine Diskursanalyse zum derzeitigen wissenschaftlichen Stand auf den Gebieten BfNE, frühkindliche Bildung und Naturerfahrung sowie Experteninterviews in den Bereichen Kindergarten, Umweltbildung und Erzieherausbildung durchgeführt.

Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass BfNE im Kindergarten in erster Linie die Kinder in ihrem Persönlichkeitsaufbau, in ihren Werten und in ihren sozialen und lebens-praktischen Fähigkeiten für eine veränderte Zukunft vorbereiten und stärken sollte. Das bedeutet, nicht die derzeit bei Dekade-Projekten im Elementarbereich praktizierte Wissens-vermittlung, sondern der Aufbau von Beziehungen, die Entfaltung von Werten über das konkrete, sinnlich-emotionale Erleben sollten im Vordergrund von BfNE stehen.

Das Bildungskonzept baut auf neue psychologisch-pädagogische Forschungen auf: das Kind bildet sich vor allem selbst und wird in diesem Prozess vom Erwachsenen begleitet, d.h. er unterstützt das Kind in der Entfaltung seiner biologisch-genetischen Potentiale und gibt nur gezielt, d.h. wenn nötig Hilfe und Lernimpulse. Zwischen den gestellten Anforderungen von BfNE und der derzeitigen tatsächlichen Umsetzung besteht jedoch ein Widerspruch.

Neben der Beziehung zu anderen Menschen ist der Kontakt zur natürlichen Umwelt für die gesamte kindliche Entwicklung sehr bedeutsam. Regelmäßige Aufenthalte in der Natur fördern die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit sowie emotionale, soziale und lebens-praktische Fähigkeiten. Darüber hinaus sind sie unabdingbar für die Entwicklung einer Natur-beziehung als Voraussetzung für den späteren Aufbau eines werteorientierten Natur- und Umweltbewusstseins.

Befragungen von Experten aus der Praxis haben bestätigt, dass den jeweiligen Kindergärten BfNE noch unbekannt ist. Auf der anderen Seite fördern sie jedoch bereits im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit u.a. die persönlichen und sozialen Kompetenzen bei Kindern, leben nachhaltigkeitsorientierte Werte wie z.B. Achtung, Liebe, Gerechtigkeit vor und vermitteln lebenspraktische Fähigkeiten und kulturgebundenes Wissen. Vor allem der Waldkindergarten ist für Kinder heute schon ein Lern- und Lebensort im Sinne einer BfNE.

# 7 Quellenverzeichnis

*Arnold, Rolf* (1999): Natur als Vorbild, Frankfurt, 1993, in: *Siebert, Horst*: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied; Kriftel: Luchterland

*Barmer GEK* (2013): Arztreport 2013. Auswertungen zu Daten bis 2011. Schwerpunkt: Aufmerksamkeitsdefizit- /Hyperaktivitätsstörungen ADHS. (abgerufen über:

[http://presse.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2013/130129-Arztreport-2013/PDF-Arztreport-2013,property=Data.pdf](http://presse.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2013/130129-Arztreport-2013/PDF-Arztreport-2013%2Cproperty%3DData.pdf)

*Beer, Wolfgang et al.* (Hrsg.) (2002): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit. Schwalbach: Wochenschauverlag

*Bender, Saskia et al.* (2011): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium, Berlin: Cornelsen Verlag

*Blessing, Karin/ Mäurer, Silke* (2003): Natur, Ökologie und Nachhaltigkeit im Kindergarten. Ein Lern- und Praxisbuch, Stuttgart: Hirzel

*BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)* (Hrsg.) (1998): Expertise. Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung. Reihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 72, Bonn

*BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit)* (Hrsg.) (1993): Umweltpolitik. Bericht der Bundesregierung über die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Bonn

*BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit)* (Hrsg.) (o.J.): Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Agenda 21, Bonn

*Bögeholz, Susanne* (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Schriftenreihe “Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Arbeitsgruppe Umweltbildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Opladen: Leske+Budrich

*Bönsch, Manfred (2006)*: Beziehungslernen, Pädagogik der Interaktionen. In: *Kaiser, Astrid/ Bönsch, Manfred* (Hrsg.) Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und Techniken, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

*Bolscho, Dieter* (1998): Didaktik der Umweltbildung, Rostock: Universität Rostock (Hrsg.)

*Bormann, Inka/ de Haan, Gerhard* (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

*Borstelmann, Antje* (2007): Bildungsabenteuer Kindergarten: Lernen in den 6 Bildungsbereichen. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Brämer, Rainer: Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010, in <http://www.wanderforschung.de/files/jrn10start1299055072.pdf> (abgerufen am 15. März 2013 14:11 Uhr)

Brämer, Rainer (1998): Das Bambi-Syndrom. Vorläufige Befunde zur jugendlichen Naturentfremdung. In: Natur- und Landschaft 73, S. 218-222

*Brokmann-Nooren et al.* (Hrsg.) (2007): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Brumlik, Micha/ Merkens, Hans* (Hrsg.) (2007): bildung.macht.gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

*Deutsche UNESCO- Kommission* (2004): Nachhaltigkeit lernen schon im Kindergarten. Pressemitteilung Nr. 25, Bonn

*Dollase, Rainer* (2012): Umwelterziehung und Entwicklungspsychologie – Was brauchen Kinder wirklich? In: *Jung, Norbert/Molitor, Heike/ Schilling, Astrid* (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung, Eberswalder Beiträge zu Bildung und Nachhaltigkeit, Bd. 2; Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress 2012, S. 19-30

*Dollase, Rainer* (1991): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Umwelterziehung. In:

*Gesing, H./ Lob, R.E.* (Hrsg.) (1991): Umwelterziehung in der Primarstufe. Grundlagen eines

umfassenden Bildungskonzeptes. Dieck: Heinsberg, S. 32-63

*Dollase, Rainer* (1997): Abschied vom Egotrip. Die pädagogische Integration des Konzeptes der nachhaltigen Entwicklung. in: Politische Ökologie 51, S. 46-51

*Edelmann, G. M*. (1993): Unser Gehirn, ein dynamisches System, München, in: *Schäfer, Gerd E.*(2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim und München: Juventa Verlag

*Erikson, Erik H.*: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart: Klett, in: *Gebhard, Ulrich* (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 4.Aufl. Opladen: Springer

*Erxleben, Anja* (2008): Einheimisch werden in der Natur – Untersuchungen zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnisschulen als Beitrag zur Umweltbildung, Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde: Eberswalde

*Fölling-Albers, Maria* (2008): Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. In: *Thole, Werner/ Roßbach, Hans-Günther /Fölling-Albers, Maria /Tippelt, Rudolf* (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 33-47

*Friebertshäuser, Barbara/ Langner, Antje/ Prengel, Annedore* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag 2010

*Friebertshäuser, Barbara/ Langner, Antje* (2010): Interviewformen und Interviewpraxis, in: *Friebertshäuser, Barbara/ Langner, Antje/ Prengel, Annedore* (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag

*Fried, Lilian/ Dippelhofer-Stiem, Barbara/ Honig, Michael-Sebastian/ Liegle, Ludwig* (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag,

*Fthenakis, Wassilios, E* (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädayer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2, in: Betrifft Kinder

*Fthenakis, Wassilios, E* (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden, Freiburg: Herder

*Gebhard, Ulrich* (2013) Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, 4.Aufl. Opladen: Springer

*Gebhard, Ulrich* (2012) In: *Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid* (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung, Eberswalder Beiträge zur Bildung und Nachhaltigkeit, Bd. 2, Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Uni Press

*Gebhard, Ulrich* (1998): Naturbeziehung und psychische Entwicklung. Psychologische Aspekte der Umweltbildung. In: *Beyersdorf, Michael/ Michelsen, Gerd/ Siebert, Horst* (Hrsg.) (1998): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen, Neuwied: Luchterhand, S.99-109

*Groot- Wilken, Bernd* (2007): Bildungsprozesse im Kindergarten und Kita: Planen und dokumentieren. Freiburg im Breisgau: Herder

*Grunwald, Armin* (2011): Der kollektive Selbstbetrug. Warum es ein Irrglaube ist, dass bewusste Konsumenten Nachhaltigkeit erzwingen können. GEO 06/2011, S.106-107

*Haidt, Jonathan* (2001): The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment, Psychological Review, Vol. 108, No. 4, S. 814-834

*Hesebeck, Birthe et al.* (2003): Mit Robin Hood in den Wald. Waldabenteuer für Kinder: Naturerlebnisse, Tobe- und Geländespiel, Bastelaktionen mit Naturmaerialien, Infos über Pflanzen und Tiere und Geschichten von Robin Hood und seinen Gefolgsleuten. Münster: Ökotopia Verlag

*Honig, Michael-Sebastian/ Liegle, Ludwig* (2006): Erziehung in früher Kindheit und lebenslange Bildungsprozesse – Internationale Perspektiven der frühpädagogischen Forschung, in: *Fatke, Reinhard, Merkens, Hans.* (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

*Horster, Detlef, Oelkers, Jürgen* (Hrsg.) (2005): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

*Hüther, Gerhard* (2003): Kinder brauchen Wurzeln. Zum Verhältnis von Bindung und Bildung. In: *Neuß, Norbert* (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 1. Aufl. 2010, Berlin: Cornelsen Verlag

*Jung, Norbert/Molitor, Heike/ Schilling, Astrid* (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung, Eberswalder Beiträge zu Bildung und Nachhaltigkeit, Bd. 2; Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress

*Jung, Norbert* (2012): Kein gutes Leben ohne vielfältige Natur - eine Einleitung, in: *Jung, Norbert/Molitor, Heike/ Schilling, Astrid* (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung, Eberswalder Beiträge zu Bildung und Nachhaltigkeit, Bd. 2; Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress

*Jung, Norbert* (2012): Natur und Entstehung von Werten, in: *Jung, Norbert/Molitor, Heike/ Schilling, Astrid* (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung, Eberswalder Beiträge zu Bildung und Nachhaltigkeit, Bd. 2; Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress

*Jung, Norbert* (2009): Ziele ganzheitlicher Umweltbildung. 2009

<http://www.hnee.de/Landschaftsnutzung-und-Naturschutz/Mitarbeiterinnen-und-Mitarbeiter/Ehemalige/Emeriti/Prof.-em.-Dr.-Norbert-Jung/Ganzheitliche-Umweltbildung/Ganzheitliche-Umweltbildung-Natur-Mensch-Nachhaltigkeit-E5070.htm> (abgerufen am 17. Mai 2013 12:43)

*Jung, Norbert* (2009a): Ganzheitlichkeit in der Umweltbildung: Interdisziplinäre Konzeptualisierung. In: *Brodowski, M. et al.* (2009): Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Budrich, S.129-149

*Jung, Norbert* (2005): Ist Naturerfahrung Voraussetzung für Umweltengagement? Unveröffentlichtes Skript. Fachhochschule Eberswalde

*Jung, Norbert* (2004): Naturerfahrung und der gespaltene Mensch, Versuch einer Bestandsaufnahme, in umwelt&bildung 2/2004, S. 10-13

*Kagan, Jerome* (2000): Die drei Grundirrtümer der Psychologie, Weinheim: Beltz Verlag

Kanning, Uwe P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 2210 (4), Göttingen, S. 154-163

*Keller, Monika* (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: *Horster, Detlef, Oelkers, Jürgen* (Hrsg.) (2005): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

*Kieselhorst, Markus/ Brée, Stefan/ Neuß, Norbert* (2013): Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, Wiesbaden: Springer Fachmedien

*Leifgen, Ingrid* (2007): Neugier macht klug. Kinder die Welt entdecken lassen, Freiburg i. Breisgau: Herder Verlag

*Louv, Richard* (2011): Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kinder die Natur zurück!, Weinheim: Beltz Verlag

*Lude, Armin* (2001): Naturerfahrung & Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie, Forschungen zur Didaktik, Bd. 2, Insbruck; Wien; München: Studien- Verlag

*Meusel, Michael/ Nagel, Ulrike* (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: *Friebertshäuser, Barbara/ Langner, Antje/ Prengel, Annedore* (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag

*Michelsen, Gerd/ Godemann, Jasmin* (Hrsg.) (2005): Handbuch Nachhaltigkeits-kommunikation, Grundlagen und Praxis, 2. aktualisierte und überarbeitete Neuaufl., München: oekom Verlag

*Micklitz, Ingrid* (2011): Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes, 4.Aufl., Berlin: Cornelsen

*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg* (Hrsg.) (o.J.): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg

*Ulrich Müller* (2000): Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt die Klärung des Bildungsbegriffs. Der Mensch im Mittelpunkt, aus: Politische Ökologie, Sonderheft 12: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ökonom: München 2000.

Neumann, Antja/ Neumann Burkhard (1999): Waldfühlungen. Das ganze Jahr den Wald erleben. Naturführungen, Aktivitäten und Geschichtenfiebel. Münster: Ökotopia Verlag

*Neuß, Norbert* (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 1. Aufl. 2010, Berlin: Cornelsen Verlag

*Otterstädt, H*.: Untersuchungen über den Spielraum von Vorortkindern einer mittleren Stadt. Psychologische Rundschau 13, 1962, S.275-287, in: *Gebhard, Ulrich* (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 4.Aufl. Opladen: Springer Verlag

*Petri, Horst* (1992): Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder. 1. Aufl., Zürich: Kreuzverlag

*Pausewang, Freya*: Globale Krisen und die Pädagogik in Kindertageseinrichtungen (2011) in: *Textor, Martin R.* (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch abgerufen am 18. März 2013, 11:20 über [http://www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2165.html)

*Pausewang, Freya* (o.J): „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – ein Thema für Tageseinrichtungen? in: *Textor, Martin R.* (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch abgerufen am 19. Juli 2013, 10:17 über [http://www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2165.html)

*Robert Koch Institut* (2006): Erste Ergebnisse der KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. (abgerufen in:

<http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/Ergebnisbrosch%C3%BCre.pdf?__blob=publicationFile>

*Saarni, Carolyn* (2002): Die Entwicklung von emotionalen Kompetenz in Beziehungen, in: *von Salisch, Maria* (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln, Grundlagen in Kindheit und Jugend, 1.Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag

*Saudhof, Kathrin/ Stumpf, Birgitta* (1998): Mit Kindern in den Wald. Wald-Erlebnis-Handbuch. Planung, Organisation und Gestaltung. Münster: Ökotopia Verlag

*Schäfer, Gerd E.* (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Grundlagentexte Pädagogik, Weinheim, München: Juventa Verlag

*Schäfer, Gerd E*. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag

*Schäfer, Gerd E./ Alemzadeh, Marjan/ Eden, Hilke/ Rosenfelder, Diana* (2009): Die Natur als Werkstatt, Weimar; Berlin: Verlag das Netz

*Schäfer, Gerd E./ Staege, Roswitha* (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung, Weinheim, München: Juventa Verlag

*Schäfer, Gerd E.*(2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: *Schäfer, Gerd E./ Staege, Roswitha* (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung, Weinheim, München: Juventa Verlag

*Schäfer, Gerd E.* (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim, München: Juventa Verlag

*Schell, Annika* (2011): Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter: „Lubo aus dem All!“ Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingprogramms zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

*Scholz, Gerold* (2010): Lernen als kommunikative Haltung: Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff, in: *Schäfer, Gerd/ Staege, Roswitha* (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung, Weinheim, München: Juventa Verlag

*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* (2011): Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung, Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik, Ausbildung zur Erzieherin/ zum Erzieher, gültig ab dem Schuljahr 2011/2012, Berlin

*Siebert, Horst* (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus-diskussion für die Bildungspraxis, Neuwied; Kriftel: Luchterland, 1999 (zit. nach *Reimann-Rothmeier, G./ Mandel, H.*, Lehren 1997)

*Siebert, Horst* (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag

*Stoltenberg, Ute* (2005): Nachhaltigkeitskommunikation bezogen auf Bildungsinstitutionen für Kinder unter sechs Jahren, in: *Michelsen, Gerd/ Godemann, Jasmin* (Hrsg.) (2005): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis, 2. Aufl., München: oekom Verlag

*Spitzer, Manfred* (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, korr. Nachdruck, Heidelberg, Berlin: Spektrum

*Stoltenberg, Ute/ Thielebein-Pohl, Ralf* (Hrsg.) (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten, München: oekom Verlag

*Stoltenberg, Ute* (2011a): Ein neuer Blick auf Kitas, in: *Stoltenberg, Ute/ Thielebein-Pohl, Ralf* (Hrsg.) (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten, München: oekom Verlag

*Stoltenberg, Ute* (2011b): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als orientierendes Konzept für die Arbeit von Kitas, in: *Stoltenberg, Ute/ Thielebein-Pohl, Ralf* (Hrsg.) (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten, München: oekom Verlag

*Stoltenberg, Ute* (2011c): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für pädagogische Fachkräfte in Kitas, in: *Stoltenberg, Ute/ Thielebein-Pohl, Ralf* (Hrsg.) (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten, München: oekom Verlag

*Stoltenberg, Ute* (2011d): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für Kita-Kinder, in: *Stoltenberg, Ute/ Thielebein-Pohl, Ralf* (Hrsg.) (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten, München: oekom Verlag,

*Stoltenberg, Ute* (2005): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindergärten: INFU-Diskussionsbeiträge 27/05, Lüneburg: Institut für Nachhaltigkeitskommunikation

*Stoltenberg, Ute* (1998): Umweltbildung im Kindergarten. in: *Beyersdorf, Martin/ Michelsen, Gerd/ Siebert, Horst* (Hrsg.) (1998): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied: Luchterland, S.131-147

*Struver, Markus/ Wolf, Ute* (1996) in: *Stoltenberg, Ute/ Thielebein-Pohl, Ralf* (Hrsg.) (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten, München: oekom Verlag

*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* (Hrsg.) (2011): Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zum Erzieher. Gültig ab Schuljahr 2011/2012. Berlin

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/berufliche_bildung/be/Erzieher-RLP_FS-Sozialpaedagogik_2011_Berlin.pdf> (abgerufen am 13. März 2013 12:44)

*Textor, Martin R.* (Hrsg.) (2013): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch abgerufen am 19. Juli 2013, 10:17 über [http://www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2165.html)

*Textor, Martin R* (2013a)*.*: Bildung und Charakter: Zusammenhang von Lebenserfolg und Persönlichkeitsentwicklung. In: *Textor, Martin R.* (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1158.html> (abgerufen am 26. Juli 2013)

*von Salisch, Maria* (2002) (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, 1.Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag

*van Matre, Steve* (1998): Earth Education. Ein Neuanfang. The Institute for Earth Education

Deutschland e.V., Lüneburg

*Warmbold, Wiebke* (2012): Kinder brauchen Bildung und Bindung. Waldkindergärten – Ein Plädoyer für elementare Naturerfahrungen, Entschleunigung und mehr Forschung, in: *Jung, Norbert/Molitor, Heike/ Schilling, Astrid* (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung, Eberswalder Beiträge zu Bildung und Nachhaltigkeit, Bd. 2; Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress

*Winterhoff, Michael* (2009): Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht ausreicht - Auswege, 1.Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

*Zeitschrift für Psychologie*, 2210 (4), Göttingen

[www.bne-portal.de](http://www.bne-portal.de) (abgerufen am 22. Mai 2013 10:04)

# 8 Anhang

## 8.1 Ablauf der Interviews / Leitfragen

**Einführung**

Mein Name ist Kristin Henning. Ich studiere Umwelt und Bildung im weiterbildenden Fernstudium an der Universität Rostock und schreibe gerade an meiner Masterarbeit zum Thema: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfNE) im Kindergarten.

Im Rahmen dieser Arbeit führe ich Befragungen mit Experten in den Bereichen Kindergarten, Erzieherausbildung und Umweltbildung durch.

Ich möchte mich bereits im Vorfeld bei Ihnen bedanken, dass Sie an der Befragung teilnehmen.

**Allgemeine Fragen zur Person**

Vor dem eigentlichen Interview, möchte ich mit ein paar allgemeinen Fragen zu ihrer Person beginnen.

Also zu Ihrer Person:

* Seit wann arbeiten Sie im Kindergarten/ in der Berufsschule/ in der Umweltbildungseinrichtung?
* Wie viele Jahre sind Sie in diesem Bereich tätig?
* Welche Ausbildungen haben Sie gemacht?

Und nun zum eigentlichen Interview

**Fragen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie sozialer und kulturgebun-dener Kompetenzen von Kindern im Kindergarten bzw. in der Umweltbildungsein-richtung**

Wie ich in meiner bisherigen Arbeit herausfand, wird die Basis für den Persönlichkeitsaufbau, für die Entfaltung sozialer Kompetenzen und für die Entwicklung von Werthaltungen in der frühen Kindheit gelegt. Dazu folgende Fragen an Sie:

Frage (1): Was bedeutet für Sie eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit im Kindergarten?

Frage (2): Welche Möglichkeiten haben Sie den Aufbau von sozialen Fähigkeiten bei Kindern zu fördern?

Frage (3): Auf welche Weise werden den Kindern kulturgebundene Fähigkeiten vermittelt?

Frage (4): Worin sehen Sie Ihre wesentlichste Aufgabe, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen?

Frage (5): Was bereitet den Kindern in der Einrichtung am meisten Spaß und was empfinden sie als weniger schön?

Frage (6): Inwiefern spielt die Zusammenarbeit mit den Eltern zur Unterstützung des Entwicklungsprozesses der Kinder eine Rolle?

Frage (7): Gibt es für Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit bestimmte vordergründige Bereiche, in denen Sie ihre Arbeit gerne vertiefen, erweitern oder anders gestalten möchten?

**Fragen zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kindergarten**

Das Leitbild BfNE soll von bildungspolitischer Seite neben der schulischen Bildung auch im Elementarbereich etabliert werden, damit auch schon Kindergartenkinder lernen, sich an der zukunftsfähigen Entwicklung der Gesellschaft zu beteiligen.

Frage (8): Inwieweit ist Ihnen BfNE bekannt? (Wenn nicht, dann erläutere ich Ihnen kurz das Bildungskonzept[[14]](#footnote-14))

Frage (9): Inwieweit ist das Bildungskonzept ein Thema in Ihrem Kollegium?

Frage (10): Worin sehen Sie die Potentiale für BfNE für die Kindergartenpraxis?

Frage (11): In welchen Bereichen und wie wird BfNE derzeit im Kindergarten umgesetzt?

Frage (12): Worin sehen Sie die größten Herausforderungen bzw. Probleme, BfNE im Kindergarten zu umzusetzen?

**Fragen zu Naturerfahrungsmöglichkeiten in der Einrichtung**

Frage (13): Welche Möglichkeiten haben die Kinder in der Einrichtung die Natur zu erleben?

Frage (14): Wie wird der Naturkontakt von den Kindern empfunden?

Frage (15): Womit beschäftigen sich die Kinder in der Natur am liebsten?

Frage (16): Haben sie den Eindruck, dass sich manche Kinder in der Natur in irgendeiner Weise anders verhalten oder geben, als in den Räumen der Einrichtung?

Frage (17): Wie empfinden Sie selbst Kontakte zur Natur?

Frage (18): Worin sehen Sie die größten Potentiale von Naturerfahrungen für die Entwicklung von Kindern?

Frage (19): Sind Sie mit den gegebenen Möglichkeiten der Naturerfahrung für Kinder in Ihrer Einrichtung zufrieden und welche Verbesserungswünsche haben Sie gegebenenfalls?

**Abschlussfrage**

Nun bin ich erstmal mit meinen Fragen am Ende.

Frage (20): Halten Sie noch weitere Ergänzungen für wichtig, die Ihnen vielleicht vor dem Gespräch auf dem Herzen lagen oder im Verlauf des Gesprächs eingefallen sind, welche aber nicht angesprochen wurden?

**Verabschiedung**

Zum Abschluss nochmals vielen Dank, dass Sie an der Befragung teilgenommen haben.

## 8.2 Angebote für Waldtage in den einzelnen Jahreszeiten

### 8.2.1 Angebote für den Waldtag im Herbst

**Mitmachgeschichte: Karl geht spazieren**

**Beschreibung:** Die Kinder bilden einen Kreis und die Erzieherin erzählt die Geschichte „Karl geht spazieren“ und macht passende Bewegungen dazu, welche die Kinder nachahmen. Einleitend zur Geschichte erzählt die Erzieherin: *„Seitdem es Herbst geworden ist, sehe ich manchmal abends, wenn es dämmert Igel im Garten oder am Wald. Ich meine so schöne grau-braune Igel mit vielen, vielen spitzen Stacheln. Von einem dieser Igel, er heißt Karl, will ich euch heute Morgen erzählen.“*

Dann erzählt die Erzieherin die Geschichte vom Igel Karl, wie er abends erwacht, sich streckt und schüttelt, damit ihm warm wird, da es schon ziemlich kühl im Herbst ist. Die Erzieherin beschreibt, wie der Igel auf der Suche nach seinem Abendmahl, also nach Käfern, Schnecken und Würmern sich unter großen Ästen durchschiebt und mit großen Schritten über kleine Äste steigt, wie er über Steine klettert und einen kleinen Abhang hinunterrutscht und wieder hochklettert. Dabei findet Karl immer wieder etwas zu fressen und macht kleine Pausen, bis es am Morgen auf einmal anfängt zu regnen und Karl sich unter einem Blätterhaufen versteckt. Dort schläft er trocken und sicher bis zum nächsten Abend.

Entsprechend der Geschichte machen die Kinder verschiedene Bewegungen, wie auf allen Vieren krabbeln, Arme/ Beine strecken, den Körper ausschütteln, gehen, Kletterbewegungen mit Armen und Beinen, große Schritte machen, sich in der Hocke fortbewegen, rennen, den Regen mit den Fingern nachahmen, Kaubewegungen mit dem Mund, sich zusammenkauern, schnarchen.

**Ziele:** Die Mitmachgeschichte stimmt die Kinder auf den Wald im Herbst ein. Sie erleben die Gemeinschaft.

**Gebet zum Essen** (von Christian Morgenstern)

*Erde, die uns dies gebracht,*

*Sonne, die es reif gemacht,*

*liebe Sonne, liebe Erde,*

*euer nicht vergessen werde*.

**Angebot: Schutzhütte**

**Beschreibung:** Die Kinder wählen einen geeigneten Platz für den Bau der Schutzhütte. In der Nähe suchen sie alle Baumaterialen für den ersten Bauabschnitt: tote Äste und Zweige, die sich auf dem Boden befinden. Ist für den Anfang genügend Material vorhanden, wird mit dem Hüttenbau begonnen: Die Kinder stellen die Äste schräg an einem Baum oder in Zeltform zusammen. Mit Schnüren werden die Äste zusammengebunden. Zu große Äste werden mit einer Säge zurechtgesägt. Um das Hüttendach regendicht zu machen, wird nun eine dicke Laubschicht auf das Dach gebracht.

**Ziel**: Der Bau einer Schutzhütte in der Gruppe ist ein Gemeinschaftserlebnis. Die Kinder helfen und unterstützen einander. Die gemeinsame Absprache über den Hüttenbau fördert die Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe. Die Kinder lernen den kompetenten Umgang mit Werkzeugen wie Messer und Säge sowie das Bauen mit Naturmaterialien.

**Sinnesmeditation**

**Beschreibung:** Die Kinder setzen sich zunächst in einen Kreis auf den Waldboden und legen sich dann (außer bei feuchter und kühler Witterung) auf den Rücken, die Arme neben dem Körper. Die Beine werden noch einmal ausgeschüttelt und dann auf dem Boden ausgestreckt. Die Erzieherin spricht nun die Meditation mit ruhiger Stimme und macht zwischendurch immer wieder Pausen: *„Seid jetzt ganz still! Schließt die Augen! Atmet tief ein und aus. Lasst alle Muskeln locker. Spürt, wie sich der Boden unter euch anfühlt. Spürt, wie eure Beine ganz schwer werden. Spürt, wie eure Arme ganz schwer werden. Spürt, wie der ganze Körper ganz schwer wird. Spürt die Luft auf eurer Haut. Spürt den Wind auf eurer Haut. Hört auf die Geräusche um euch herum.“*

**Ziel**: Bei der Sinnesmeditation erfahren die Kinder Stille, schulen ihre Sinne und entspannen sich.

**Bemerkungen:** Die Dauer der Stilleübung hängt von der Fähigkeit der Kinder ab, sich dabei entspannen zu können und sollte mindestens drei Minuten betragen. Wenn die Übung von Zeit zu Zeit wiederholt wird (Ritual), lernen die Kinder mehr und mehr sich darauf einzu-lassen.

**Angebot: der Fuchsgang**

**Beschreibung:** Die Kinder versuchen, wie ein Fuchs durch den Wald zu laufen. Dazu verschränken sie die Hände vor oder hinter dem Rücken und laufen mit ganz langsamen Schritten, so dass beim Aufsetzen des vorderen Fußes das Körpergewicht noch auf dem hinteren Fuß bleibt. So können sie mit dem forderen Fuß den Boden auf seine Begehbarkeit (also Löcher, Hügel, Äste) testen und dann entsprechend sicher und leise laufen.

**Ziel:** Die Übung lehrt innere Ruhe und Konzentration durch ruhige, achtsame Bewegungen. Sie schult die Wahrnehmung (Tasten, Hören).

**Bemerkung:** Mit dem Fuchsgang lernen die Kinder (wie die alten Indianerscouts) sicher im Dunkeln z.B. durch den Wald zu laufen, ohne zu stolpern. Mit dem Fuchsgang können sie sich an Tiere anschleichen oder z.B. vom Eichelhäher (Polizist des Waldes) unbemerkt durch den Wald laufen. Auf diese Weise ist es leichter möglich, Tiere im Wald wie z.B. Reh und Wildschein zu erleben.

### 8.2.2 Angebote für den Waldtag im Winter

**Mitmachgeschichte: Eichhörnchen im Winter** (nach Saudhof und Stumpf 1998, S. 60f.)

**Beschreibung:** Die Kinder bilden einen Kreis und die Erzieherin erzählt einleitend zur Geschichte: *„Seitdem es Winter geworden ist, sehe ich manchmal morgens, auf einem Baum in meinem Garten Eichhörnchen. Ich meine so schöne rot-braune Eichhörnchen mit einem großen Buschelschwanz. Von einem dieser Eichhörnchen, es heißt Sciri, will ich euch heute Morgen erzählen.“* Danach erzählt die Erzieherin die Geschichte und macht entsprechende Bewegungen dazu, welche die Kinder nachahmen.

Die Erzieherin erzählt, wie das Eichhörnchen Sciri eines Morgens plötzlich aufwacht, weil sein Magen so furchtbar laut knurrt und es Hunger hat. Die Erzieherin beschreibt, was das Eichhörnchen dann macht: Es gähnt ganz kräftig, reibt sich die Augen, streckt seine Vorderbeine nach oben, nach vorne, zur Seite und schüttelt sich dann nochmal kräftig. Dann macht es ein Loch in den Eichhörnchenkobel und hüpft aus dem Nest heraus. Es klettert den Stamm hinauf und springt von Ast zu Ast - auf den nächsten und übernächsten Baum. Dann klettert Sciri wieder runter auf den Waldboden und sucht dort nach Nüssen, die es im Herbst als Vorrat vergraben hat. Das Eichhörnchen gräbt Löcher, bis es ein Versteck findet und dann genüsslich die gefundenen Nüsse knabbert. Mmmh, lecker! Als Sciri satt ist, klettert es müde den Stamm hinauf und springt wieder von Baum zu Baum bis es seinen Baum erreicht hat und zurück in seinen Kobel klettert, ihn wieder verschließt, sich ins Nest kuschelt und wieder einschläft.

Entsprechend der Geschichte machen die Kinder verschiedene Bewegungen: Sie hocken sich hin, schließen die Augen und schnarchen, sie öffnen die Augen und fassen sich auf den Bauch und knurren, gähnen, reiben sich die Augen, strecken und schütteln sich, kratzen mit den Händen ein Loch, machen einen Hüpfer in die Kreismitte, machen Kletterbewegungen mit Armen und Beinen aufwärts, hüpfen, scharren mit den Händen im Laub, knabbern, drehen sich um, hüpfen zum Kreisrand, machen Kletterbewegungen mit Armen und Beinen abwärts, machen einen Hüpfer in den Kreis, verschließen mit den Händen das „Loch“ vor sich, hocken sich hin, verschließen die Augen und schnarchen.

**Ziele:** Die Mitmachgeschichte stimmt die Kinder auf den Wald im Winter ein. Sie erleben die Gemeinschaft. Die Bewegungen erwärmen die Kinder.

**Angebot: wärmender Schnee – ein Iglu bauen** (nach Neumann und Neumann 1999, S. 51)

**Beschreibung:** Die Kinder verstehen die wärmeisolierende Wirkung von Schnee am besten, wenn sie diese an sich selbst testen. Dazu wird ein Schneehaus (Iglu) gebaut. Dazu sammeln die Kinder Schnee auf einer Plane und ziehen diese dann zu der Stelle, wo das Iglu gebaut werden soll. Alternativ können die Kinder auch Schneekugeln rollen und diese mit Hilfe der Erzieherin zusammenschichten, bis ein großer Schneehaufen entsteht. Dann wird mit Händen und Stöcken eine Höhle in diesen gegraben. Um die Wärmeisolierung zu testen, kriechen die Kinder zunächst in ihre fertige Schneehöhle und halten sich darin auf. Der Eingang wird mit der Plane zugehangen. Wenn die Kinder wieder nach draußen kommen, werden sie einen Temperaturunterschied feststellen.

**Ziele:** Der Bau eines Schneehauses in der Gruppe ist ein Gemeinschaftserlebnis. Die Kinder helfen und unterstützen einander. Die gemeinsame Absprache zum Bauen des Iglus fördert die Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe. Die Kinder lernen die Eigenschaften (Gewicht, Art) des Schnees kennen und erleben seine wärmeisolierende Wirkung.

**Meditative Übung: Wie ein Spatz bei Kälte** (nachNeumann und Neumann 1999, S. 51).

**Beschreibung:** Alle Kinder stellen sich einzeln mit genügend Abstand zum Nachbarn im Kreis auf. Sie sind Spatzen, die sich nicht vor der Kälte schützen. Auf ein Zeichen der Erzieherin nach drei Minuten hocken sich die Kinder hin und verkleinern dadurch ihre Körperoberfläche. Sie sind Spatzen, die sich vor der Kälte schützen wollen. In dieser Stellung verharren sie nochmal drei Minuten ohne zu sprechen. Danach tauschen sich die Kinder aus, wie sich das Kälteempfinden verändert hat.

**Ziele:** Bei dieser Übung erfahren die Kinder Stille. Sie erleben, wie ihre Körperhaltung das Kälteempfinden beeinflusst. Beim Austausch nach der Übung, können sie über ihre Empfindungen sprechen.

**Angebot: Das Spiel**

**Beschreibung:** Das von Kindern in wildnispädagogischen Veranstaltungen sehr beliebte Spiel, welches einfach nur „Das Spiel“ genannt wird, ist dem Spiel Tekke ähnlich. Dabei tekkt (berührt) jedes Kind ein Anderes. Wer berührt wurde, hockt sich auf den Boden und hat zwei Möglichkeiten sich zu befreien. Entweder es schafft, im Hocken ein vorbeilaufendes Kind zu berühren oder es muss warten, bis das Kind, von dem es getekkt wurde, von einem anderen Kind berührt wird und sich hinhocken muss. Berühren sich zwei Kinder gleichzeitig mit den Händen, wird über das Spiel „Sching-Schang-Schong“ entschieden, wer verliert und sich hinhocken muss.

**Ziel:** Das Spiel fördert Gruppenerlebnisse. Die Kinder können sich in diesem bewegungs-reichen Spiel erwärmen. Gleichzeitig wird die Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit der Kinder geschult.

### 8.2.3 Angebote für den Waldtag im Frühling

**Mitmachgeschichte: Vogelfamilie** (nach Saudhof und Stumpf 1998, S. 44f.)

**Beschreibung:** Die Erzieherin erzählt die Geschichte „Vogelfamilie“, die Kinder übernehmen die in ihr vorkommenden Rollen und spielen sie mit.

**Ziele:** Die Mitmachgeschichte stimmt die Kinder auf den Wald im Frühling ein. Das Gruppengefühl wird gestärkt, Kreativität und Phantasie werden gefördert.

**Materialien:** Nüsse, Rosinen o.Ä. als Vogelfutter, Brotdosen als Unterlage

**Vorbereitungen**: Vogelfutter in einiger Entfernung vom Nest verteilen. Ein Nest bauen, in das die Kinder hineinpassen (Waldsofa o.Ä.). Zu Beginn werden zwei Kinder als Vogeleltern bestimmt, die anderen Kinder sind die Vogelkinder.

**die Geschichte:** „*Im Frühling fangen die Vögel damit an, ein Nest zu bauen, das so ähnlich wie unser Waldsofa aussieht. Dort legen sie Einer hinein – in unserem Fall sind es … /*

*Die Eier liegen im Nest und werden ausgebrütet. /An dem Tag an dem die Küken schlüpfen, hört man es schon ganz leise in den Eiern piepsen./ Die Küken picken von Innen die Schale auf / und krabbeln dann aus dem Ei./ Die Küken schütteln sich erst einmal – sie sind ja noch ganz feucht - und recken sich./ Sie haben gleich sehr großen Hunger und piepsen um die Wette./ Die Eltern fliegen los und bringen Futter für ihre Kinder: Regenwürmer, Käfer, Fliegen./ Die Küken sperren den Schnabel ganz weit auf, damit sie gefüttert werden können./ Die Eltern müssen sehr oft hin und her fliegen, um die kleinen Vögel satt zu bekommen./ Wenn die Vögel groß und stark geworden sind, flattern sie schon ein bisschen im Nest herum./ Eines Tages fliegen sie zum ersten Mal aus dem Nest heraus und durch die Luft./ Erst nur ein kleines Stückchen bis zum nächsten Ast,/ doch dann immer weiter. Nun wird es Abend und die Vogelkinder und Vogeleltern kehren in ihr Nest zurück und machen es sich zum Schlafen gemütlich.“*

**Angebot: Amselspiel**

**Beschreibung:** Beim Amselspiel imitieren die Kinder die Amsel. Wenn sich die Amsel sicher fühlt, widmet sie sich mit Freude der Futtersuche. Dabei hüpft sie am Boden und macht „pik,pik,pik“-Laute. Sie fängt sich dabei Insekten aus der Wiese bzw. zieht Regenwürmer aus dem Boden. Wenn jedoch Gefahr kommt, hört sie sofort mit der Futtersuche auf. Kommt die Gefahr von oben (z.B. Falke) duckt sich die Amsel und ruft „zieh!“. Kommt die Gefahr von unten (z.B. Katze), fliegt sie in etwa zwei Meter Höhe auf einen Baum und macht „duk, duk, duk“. Kommt ein Jogger durch den Wald gerannt, fliegt die Amsel nach oben und ruft schnell „dukdukduk".

Die Kinder versuchen die Amsel und die Erzieherin jeweils den Falke, die Katze oder den Jogger nachzuahmen. Wenn der Falke kommt, laufen die Kinder zum nächsten Baum und halten sich daran fest. Kommt der Jogger, rennen sie schnell vor ihm weg in den Wald hinein. Wer es nicht schafft, sich rechtzeitig vor dem Falken oder der Katze in Sicherheit zu bringen, wird gefressen (Kind scheidet aus).

**Ziel:** Bei dieser Übung werden Konzentrationsfähigkeit und Reaktionsfähigkeit der Kinder gefördert. Sie lernen sich, in die Amsel und deren Stimmungen (Freude, Angst) sowie in die anderen Tiere hineinzuversetzen. Damit lernen sie auch wie diese Tiere leben und was sie fressen. Die Kinder lernen die Vogelsprache der Amsel.

**Bemerkung:** Das Amselspiel habe ich bei einer wildnispädagogischen Fortbildung, die von der Wildnisschule Hoher Fläming durchgeführt wurde, kennen gelernt.

**Meditative Übung: Waldrauschen** (in: Saudhof und Stumpf 1998, S. 46)

**Beschreibung:** Alle Kinder kommen am Waldsofa zusammen und setzen sich bequem hin. Die Kinder werden aufgefordert ganz still zu sein, um den Geräuschen des Waldes lauschen zu können. Alle schließen dabei die Augen. Nach einigen Minuten tauschen sich die Kinder darüber aus, welche Geräusche sie gehört haben, woher sie kamen, ob sie angenehm oder merkwürdig waren.

**Ziele:** Bei dieser Übung werden die Sinne (vor allem Hören) und die Konzentrationsfähigkeit geschult. Die Kinder können Ruhe erleben.

**Angebot: Eulenblick**

**Beschreibung**: Der Eulenblick ist eine Sinnesschulung, bei der die Kinder starr und unbeweglich schauen wie Eulen, ohne etwas Bestimmtes zu fokussieren. Die Erzieherin bereitet erst die Kinder auf diese Übung vor (siehe Vorbereitung). Danach sucht sich jedes Kind, mit ausreichendem Abstand zum nächsten Kind, einen Baum, an den es sich setzt. Von hier aus kann es nun den Eulenblick üben, d.h. ohne zu fokussieren, soweit wie möglich nach links und rechts sowie nach oben (den Himmel) und unten (den Boden) zu schauen. Nach der Übung tauschen sich die Kinder aus, was sie wahrgenommen haben.

**Vorbereitung:** Um zu erleben, wie groß das eigene Sehfeld eigentlich ist, nehmen die Kinder als erstes die Arme nach vorne und bewegen diese dann langsam mit sich bewegenden Fingern auseinander, immer mehr zu der jeweiligen Seite hin, bis die Bewegung der Finger beim Geradeausschauen gerade noch zu sehen ist. Auf dieselbe Weise können die Kinder dann auch das obere und untere Sichtfeld erkunden, indem sich ihre Arme nach oben und unten öffnen.

**Ziel**: Diese Übung erweitert die Wahrnehmung. Die Kinder können gleichzeitig sehen, z.B. wie ein Käfer am Boden und ein Vogel am Himmel sich bewegen. Die Kinder lernen sich zu konzentrieren und können innere Ruhe erfahren.

### 8.2.4 Angebote für den Waldtag im Sommer

**Lied: Viel Freuden mit sich bringet** (Christoph Demantius)

Viel Freuden mit sich bringet

die schöne Sommerzeit,

im grünen Wald jetzt singet

wied'rum vor Freudigkeit

ohn' Unterlass mit hellem Schall

aus ihrem Hälslein zart

sehr schön und fein Frau Nachtigall,

kein Müh' und Fleiß sie spart.

Die Melodie zum Text ist zu finden unter: <http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp?themaid=15&titelid=786>

**Mitmachgeschichte: das Wildschwein Felix**

**Beschreibung:** Die Kinder bilden einen Kreis und die Erzieherin erzählt die Geschichte vom Wildschwein Felix, welches sich eines Tages von seiner Familie entfernt, um zum Maisacker zu gelangen und dort den leckeren Mais zu fressen. Die Erzieherin macht die entsprechenden Bewegungen vor und die Kinder ahmen diese nach. Einleitend zur Geschichte erzählt die Erzieherin: *„Vor ein paar Tagen habe ich abends beim Spazierengehen Spuren an einer Pfütze auf dem Waldweg entdeckt. Ich habe mir die Spuren genau eingeprägt und zu Hause in meinem Tierbuch nachgesehen, von welchem Tier diese Spuren stammen. Darum weiß ich jetzt, dass über den Waldweg ein Wildschein gelaufen sein muss. Ja, so ein großes braun-graues Wildschein mit vielen Borsten. Und von so einem Wildschein, Felix heißt es, möchte ich euch heute Morgen erzählen.“*

Die Erzieherin erzählt nun die Geschichte vom kleinen Wildschwein Felix, wie es eines Morgens erwacht, sich reckt und streckt und dann nach Wurzeln und Käferlarven im Boden sucht, da es Hunger hat. Da es leider nur sehr wenig zu Fressen findet und immer noch hungrig ist, überlegte es kurz bis ihm die Idee kam, zum Maisacker hinterm Wald zu laufen und sich dort richtig satt zu fressen. Die Erzieherin beschreibt, wie das Wildschwein fröhlich durch den Wald läuft, über Äste steigt, versucht über einen kleinen Bach zu springen und dabei ins Wasser fällt, wieder aufsteht und das Wasser aus dem Fell schüttelt und weiterläuft, bis es am Maisacker ankommt. Dort angelangt, frisst es voller Freude an einen dicken Maiskolben, bis es auf einmal ein Hundebellen hört, das immer näher kommt. Voller Angst rennt es schnell in den Wald zurück, über Stock und Stein, springt mit einem großen Satz über den Bach und horcht nun nach dem Hundebellen. Jetzt ist wieder alles ruhig. Das ging nochmal gut. Nun läuft Felix wieder zu seiner Familie und legt sich, dort angekommen, in eine gemütliche Kuhle unter einen Baum und schläft ein.

Entsprechend der Geschichte ahmen die Kinder zusammen mit der Erzieherin die verschie-denen Bewegungen nach: Sie hocken sich hin, schließen die Augen und schnarchen, öffnen die Augen, scharren mit den Händen im Laub, knabbern, fassen sich an den Bauch, knurren, tippen sich mit dem Finger an die Schläfe, machen Lauf- und Kletterbewegungen mit Armen und Beinen, hüpfen, schütteln sich, laufen weiter, bleiben dann stehen und fressen, schauen erschrocken, drehen sich um, machen schnelle Laufbewegungen, springen, horchen, lächeln, laufen ruhig weiter, hocken sich hin, verschließen sie Augen und schnarchen.

**Ziele:** Die Mitmachgeschichte stimmt die Kinder auf den Wald im Sommer ein. Sie erleben die Gemeinschaft. Die Aktivität fördert das Koordinationsvermögen und die Phantasie.

**Angebot: Bogenbau und Bogenschießen** (vgl. Hesebeck et al. 2003)

**Beschreibung:** Die Kinder suchen im Wald nach geeigneten, biegsamen und geraden Stöcken (Weide, Esche oder Hasel), um sich daraus einen Bogen zu bauen. Wenn der Stock zu lang ist, wird er auf die richtige Länge gesägt. Dann wird der Stock mit dem Taschenmesser an beiden Enden eingekerbt und mit einer Packetschnur gespannt. Für die Pfeile suchen sich die Kinder entsprechend dünne Äste, die sie dann mit dem Taschenmesser anspitzen. Fertig sind Pfeil und Bogen.

**Bemerkung**: In der Regel ist Kindern klar, dass Schießen gefährlich sein kann. Trotzdem sind vor Beginn des Bogenbauens in der Gruppe ein paar wichtige Regeln zu besprechen:

* Niemand zielt auf Menschen oder Tiere.
* Niemand läuft mit dem Pfeil auf der Schnur durch die Gegend.
* Geschossen wird nur am Schießstand.

Für den Schießstand wird ein Bereich im Wald (ca. 5x10 Meter) mit einer Schnur abgespannt. In der Mitte wird eine Zielscheibe aufgestellt oder an einem Baum befestigt. Die Kinder dürfen nur von einer Seite aus schießen und – auch nur an dieser Seite stehen die Zuschauer. Der abgesperrte Bezirk darf nur betreten werden, um die Pfeile wieder zu holen. Jeder, der hingehen will, muss erst dafür sorgen, dass währenddessen niemand schießt. Entweder die Schützen werden vorher gestoppt mit dem Ruf „Bögen runter, ich hole die Pfeile!“ oder es wird gewartet, bis alle Pfeile verschossen sind. Die Erzieherin sollte am Schießstand auf jeden Fall auf die Einhaltung der Regeln achten.

**Ziel:** Die Kinder üben lebenspraktische handwerkliche Fähigkeiten wie Schnitzen und Sägen. Sie schulen ihre Feinmotorik beim Bogenbau sowie Koordinationsfähigkeit und Geschick beim Schießen. Sie üben Rücksicht zu nehmen.

**Ruheübung: Pssst!** (in: Saudhof und Stumpf 1998, S. 36)

Die Kinder setzen sich zunächst in einem Kreis auf den Waldboden und legen sich dann auf den Rücken, die Arme neben dem Körper. Die Beine werden noch einmal geschüttelt und dann ausgestreckt. Die Erzieherin spricht mit ruhiger Stimme und macht zwischendurch immer wieder Pausen:

*„Ihr habt die Augen geschlossen, atmet ganz tief durch und spitzt eure Ohren. Ihr habt Zeit und Ruhe und hört ganz genau zu, denn auch wenn ihr ruhig auf dem Boden liegt, könnt ihr den Wald erleben. Wer möchte, kann später erzählen, was er gefühlt, gehört oder gerochen hat.*

*An der Stelle, wo ihr jetzt liegt, könnt ihr unter eurem Rücken vielleicht einen Ast spüren – und ihr könnt feststellen, ob der Boden unter euch ganz eben ist oder ob es kleine Mulden oder Huckel gibt. – Einige von euch werden den Wind auf ihrem Gesicht oder auf ihren Händen spüren. Manche Kinder liegen in der Sonne und merken, wie es warm wird auf der Haut. – Jetzt, wo ihr so ruhig auf dem Waldboden liegt, könnt ihr auch besonders gut auf die Geräusche des Waldes hören. – Auf das Rauschen der Blätter, das Zwitschern der Vögel, vielleicht knackt irgendwo ein Ast oder ihr hört das Summen einer Hummel. – Manchmal kann man im Wald auch etwas riechen. – Dann müsst ihr ganz tief durch die Nase einatmen. – Es könnte sein, dass ihr den Waldboden riecht, eine Pflanze in der Nähe. – Oder ihr atmet einfach nur eine Menge frische Waldluft ein. – Ihr könnt eure Augen nun langsam wieder öffnen und eure Arme und Beine bewegen. Wer mag, kann jetzt erzählen, was er erlebt hat.*

**Bemerkungen:** Wenn die Übung von Zeit zu Zeit wiederholt wird, lernen die Kinder mehr und mehr sich darauf einzulassen. Der Text ist nach Belieben abwandelbar und auf die jeweilige Situation zu beziehen. Im Anschluss an die Stilleübung ist es schön, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, um sich über das Erlebte auszutauschen.

**Ziele:** Die Kinder erfahren Stille, nehmen intensiv die Natur mit den Sinnen war und entspannen sich.

**Angebot: Das Waldsofa** (vgl. Hesebeck et al. 2003, S. 26)

An letzter Stelle möchte ich noch den Bau eines Waldsofas beschreiben. Das Waldsofa ist als zentraler Treffpunkt für die Kinder an den Waldtagen geeignet und sollte darum, wenn möglich, schon am allerersten Waldtag mit den Kindern gebaut werden. Auf dem Waldsofa können die Kinder beispielsweise gemeinsam essen und den Redekreis durchführen.

**Beschreibung:** Zunächst sucht sich jedes Kind einen Stock. Damit das Sofa nicht zu groß bzw. zu klein wird, stellen sich alle Kinder in einem geschlossenen Kreis auf und legen ihren Stock vor sich auf den Boden, so dass in der Mitte ein Kreisumriss entsteht. Nun sollen auf der Grundlage dieses Umrisses weitere Stöcke bis zu einer angenehmen Sitzhöhe aufgeschichtet werden. Die großen Stöcke kommen nach unten, die kleinen nach oben.

**Ziel:** Die Kinder sind produktiv, indem sie zusammen eine Sitzgelegenheit bauen. Die Aktion gibt ihnen Vertrauen, selbst etwas zu schaffen. Das Gemeinschaftsgefühl wird dabei gestärkt.

# 9 Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit in allen Teilen selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel, einschließlich elektronischer Medien und Online-Quellen, benutzt habe.

Alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen habe ich als solche kenntlich ge-macht.

Kristin Henning

Rohrlack, 12.08.2013

1. Während das Thema Nachhaltigkeit in Fachkreisen bis vor einigen Jahren nur hinsichtlich wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Aspekte diskutiert wurde, hat in der derzeitigen wissenschaftlichen Diskussion auch die kulturelle Dimension einer nachhaltigen Entwicklung Bedeutung erlangt. [↑](#footnote-ref-1)
2. eigene Anmerkung [↑](#footnote-ref-2)
3. Nachfolgend verwende ich ausschließlich die männliche Form der/die Erzieher, um eine gute Lesbarkeit des Textes zu ermöglichen. Gemeint sind dabei natürlich auch die Erzieherin/nen. [↑](#footnote-ref-3)
4. Zum Thema Problemlösen betont Schäfer (2005), dass dieses unbedingt bei Kindern gefördert und nicht Kompetenzen vermittelt werden sollen. Kreativität ist dabei eine alltägliche Notwenigkeit, die beim Lösen von Problemen bedeutsam ist. Dabei wird versucht, unbekannte bzw. bisher unüberschaubare Situationen oder Probleme so einzuschränken, dass sie denkbar gemacht und im Handeln durchgespielt werden können. Da wir nicht genau wissen, welche Probleme Kinder in 20 Jahren lösen müssen, können wir sie nicht an die Lösung heranführen, indem sie mit Antworten gefüttert werden, um sie so „kompetent“ für die Zukunft zu machen. Kinder sollen daher dabei unterstützt werden, die vermutlich wichtigste Fähigkeit zu entwickeln, die sie auch in ihrem späteren Leben brauchen werden, um bedeutende Probleme aus eigener Kraft wahrzunehmen und so aufzubereiten, dass sie dafür Lösungen finden können (vgl. Schäfer 2005) [↑](#footnote-ref-4)
5. vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport in Brandenburg, o.J. [↑](#footnote-ref-5)
6. Zu den Gestaltungskompetenzen im Sinne von nachhaltiger Entwicklung (nach bne-portal) zählen:

weltoffen sein und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen

vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können

interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln

Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können

gemeinsam mit anderen planen und handeln können

Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können

an kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können

sich und andere motivieren können, aktiv zu werden

die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können

Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können

selbstständig planen und handeln können

Empathie für andere zeigen können [↑](#footnote-ref-6)
7. Die Differenzierung von Erziehen, Bilden und Betreuen ist eine Besonderheit des deutschsprachigen Raumes. Andere Sprachen kennen sie kaum. Das englische Wort „education“ beispielsweise enthält den gesamten Prozess der Erziehung, Bildung und Betreuung. (Bender, S. et al. 2010, S.21) [↑](#footnote-ref-7)
8. mit einem Zitat von Arnold, R.,1993 [↑](#footnote-ref-8)
9. Die tätige Aneignung der Natur durch die Kinder wird vielfach als etwas gesehen, was man nicht tun darf. So wird Natur vordergründig unter ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet und als etwas vermittelt, was man schützen muss, nicht stören oder gar zerstören darf. Der Zugang zur Natur bleibt so versperrt. (Bambi-Syndrom: Brämer, 1998). [↑](#footnote-ref-9)
10. Wenn das Konzept BfNE dem Befragten nicht bekannt ist, wird es vom Interviewer kurz erläutert. [↑](#footnote-ref-10)
11. http://www.dekade.org/datenbank/index.php?d=g&gType=11&gid=1674&hLite= [↑](#footnote-ref-11)
12. KLAX ist ein freier Träger von 20 Berliner Kindergärten, der Bildung und Kreativität bei Kindern fördern will. [↑](#footnote-ref-12)
13. Alle mit \* gekennzeichneten Angebote, Aktivitäten, Lieder und Geschichten sind im Anhang beschrieben. [↑](#footnote-ref-13)
14. Vor über 20 Jahren haben die vereinten Nationen mit der Unterzeichnung der Agenda 21 beschlossen, ihre Gesamtpolitik am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Damit soll der Weg zu einer umweltverträglichen, sozial gerechten und wirtschaftlich tragfähigen Entwicklung der Welt bereitet werden. Die Ziele von nachhaltiger Entwicklung sind neben Achtung der Menschenwürde und Gerechtigkeit, die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen für gegenwärtige und zukünftige Generationen.

Dazu ist ein Wandel hinsichtlich Werten, Denkweisen und Handeln nötig. Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung soll also bei den Menschen einen Bewusstseinswandel herbeiführen und sie dazu befähigen, die Herausforderungen anzunehmen und optimal zu bewältigen.

Um das Leitbild zu verwirklichen wurde 2005 von den Vereinten Nationen die Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ beschlossen. Seit dem gilt diese Leitidee auch als theoretische Orientierung für pädagogische Konzepte im Elementarbereich. Bei Kindern im Vorschulbereich sollen so bereits wesentliche Grundlagen für die Ausbildung nachhaltiger Verhaltensweisen gelegt werden.

Bisher hat die Integration der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Bildungspläne der Bundesländer kaum stattgefunden. [↑](#footnote-ref-14)