

University of Applied Sciences Koblenz
RheinMoselCampus Koblenz
Fachbereich: Sozialwissenschaften
Studiengang: Pädagogik der Frühen Kindheit B.A.



■ Bachelor-Thesis

Uta Flores

Bildung für nachhaltige Entwicklung im
Waldkindergarten – umgesetzt durch die
Methoden der NaturSpielpädagogik

Vorgelegt von:

Uta Flores
Elli-Wigger-Weg 1c
23617 Stockelsdorf
Matrikelnummer: 516561
Stockelsdorf, den 22. April 2014

Gutachterin: Frau Dipl. Päd. Bettina Wardelmann
Gutachterin: Frau Prof. Dr. Katy Dieckerhoff

Sommersemester 2014

Inhaltsverzeichnis

	Abstract.....	2
1	Einleitung.....	4
2	Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.....	7
2.1	Nachhaltige Entwicklung.....	8
2.2	Meilensteine in der Entstehungsgeschichte „nachhaltiger Entwicklung“.....	9
2.3	Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	11
2.4	Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich.....	14
2.5	Zusammenfassung.....	20
3	Der Waldkindergarten – ein Ort für Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	22
3.1	Waldpädagogik als ein Umweltbildungskonzept im Elementarbereich.....	22
3.2	Geschichte des Waldkindergartens.....	25
3.3	Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen.....	27
3.4	Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit im Waldkindergarten.....	28
3.5	Naturerfahrungen im Waldkindergarten als Schlüssel für Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	32
4	NaturSpielpädagogik.....	35
4.1	NaturSpielpädagogik als Weiterbildung.....	36
4.2	Lerntheorien.....	41
4.3	Das Spiel.....	46
4.4	Das naturspielpädagogische Curriculum.....	52
4.5	Die Methoden der NaturSpielpädagogik anhand eines Praxisbeispiels - umgesetzt im Waldkindergarten.....	59
5	Schnittstellen der Methoden der NaturSpielpädagogik und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten.....	64
6	Ausblick.....	68
7	Literaturverzeichnis.....	70
	Internetverzeichnis.....	75
	Abbildungsverzeichnis.....	78
8	Erklärung.....	79

Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist in Deutschland als eine Querschnittsaufgabe für alle Bildungsbereiche formuliert, die den Bildungsbereich der Frühpädagogik ausdrücklich mit einschließt. Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung im Elementarbereich bedarf eines Bildungsverständnisses von einem aktiven, sich selbstbildenden Kind. In diesem Bildungsverständnis werden die Selbstbildungsprozesse in der frühen Kindheit unterstützt, begleitet und gefördert. Bis auf Schleswig-Holstein fehlt eine Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im frühpädagogischen Bereich in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer. Mit der Forderung zur Verankerung von BNE geht eine Forderung nach Weiterbildungsbereitschaft und Qualifizierung der Fachkräfte einher. Der Waldkindergarten als Bildungseinrichtung bietet grundlegende Voraussetzungen für Naturerfahrungen im frühen Kindesalter, welche einen Schlüssel zur BNE darstellen. Die Methoden der NaturSpielpädagogik bieten durch ein ganzheitliches Curriculum einen Bildungsansatz, BNE im Waldkindergarten umzusetzen. Das Bildungsangebot der NaturSpielpädagogik ist zunächst Erwachsenenbildung. Es soll Erwachsene durch kreatives, gestalterisches und biographisches Arbeiten befähigen, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen, um als authentische, wertschätzende Bildungsbegleiter die „Sprachen“ der Kinder zu verstehen und ihre Selbstbildungsprozesse zu unterstützen. Erkenntnisse aus Lerntheorien und Theorien des Spiels stellen die Grundlage der naturspielpädagogischen Methoden dar. Basierend auf der Recherche wissenschaftlicher Literatur sowie den eigenen Erfahrungen der konzeptionellen praktischen Umsetzung der NaturSpielpädagogik im Waldkindergarten, sind die naturspielpädagogischen Methoden zur Umsetzung für BNE im Waldkindergarten ein innovativer, ganzheitlicher Bildungsansatz.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Naturerfahrung, Waldkindergarten, Bildungsprozesse, NaturSpielpädagogik

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) in Germany is a cross-sectional task and covers all areas of education which expressly includes early childhood education. Education for the benefit of sustainable development at elementary level requires an understanding of the active, self-forming child which supports and accompanies the self-educational process in early childhood. Schleswig-Holstein is the only federal state of Germany that considers the implementation of Education for Sustainable Development in early childhood in the educational planning. The requirement to establish ESD is attended by the willingness to train and the qualification of professionals. The Waldkindergarten as an educational establishment provides ideal conditions for young children to experience nature which is the key element to

ESD. The methods of NaturSpielpädagogik offer an educational approach to implement ESD at the Waldkindergarten through an integral curriculum. Therefore education provided by NaturSpielpädagogik is initially adult education. It is intended to enable adults to deal with their own identity by means of creative and biographic work. As a result they can provide authentic and appreciative guidance, listen to the voice of children and support their self-educational process. Awareness from theories based on learning and playing form the basis for NaturSpielpädagogik. According to scientific literature research as well as my own experience in the conceptual and practical implementation of NaturSpielpädagogik at the Waldkindergarten, its methods can be seen as a complete and innovative educational approach to ESD.

Key words: Education for Sustainable Development (ESD), nature experience, Waldkindergarten, educational process, NaturSpielpädagogik

1 Einleitung

Auf dem Weltgipfel in Johannesburg wurde im Jahr 2002 die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ausgerufen. Als eine Antwort auf die durch den technischen Fortschritt wachsenden Probleme im ökologischen, ökonomischen und sozialen Bereich, stellt Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Herausforderung dar, zum einen Bildung für alle Menschen auf der Erde zugänglich zu machen und zum anderen eine Bewusstheit über das eigene Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen. Hiermit ist die Forderung nach Gerechtigkeit für alle derzeit auf der Erde lebenden Menschen und auch für zukünftige Generationen durch den Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen verbunden. Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es dabei nicht nur um eine Wissensvermittlung von umweltverträglichen Verhaltensweisen. Nachhaltiges Denken und Handeln ist vielmehr ein gesamtgesellschaftlicher Gestaltungsprozess, welcher durch Einstellungen und Handlungsweisen eines jeden Einzelnen beeinflusst wird.

In Deutschland ist Bildung für nachhaltige Entwicklung als übergreifende Aufgabe für alle Bildungsbereiche formuliert. Die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen hinsichtlich Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt für Kindertageseinrichtungen neue Herausforderungen. Anknüpfend an die Grundlagen der Bildungs- und Erziehungsaufgaben in Kindertagesstätten gibt die UNESCO-Kommission Empfehlungen für eine Umsetzung von BNE in Kindertageseinrichtungen. Darin wird deutlich, dass Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ein Bildungsverständnis erfordert, welches das Kind als eigenaktives, sich selbst bildendes Individuum in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse stellt. Bildung versteht sich hier in der frühen Kindheit in erster Linie als Selbstbildung im sozialen Kontext.

In den Bildungsplänen der Bundesländer findet BNE bisher, bis auf die Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein, noch keine explizite Verankerung. Es finden sich jedoch in allen Bildungsplänen Bildungsbereiche wie beispielsweise soziale und kulturelle Umwelt, Natur- und Lebensumwelt und Gemeinwesenorientierung, die Anknüpfungspunkte für BNE darstellen. Nach der Professorin Ute Stoltenberg fehlt es allerdings an konkreten Hinweisen zur Ausgestaltung im Sinne von BNE. (vgl. Stoltenberg 2008, S. 8-12)

Gleichzeitig setzt Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte neue Impulse, welche für den Alltag in Kindertagesstätten prägend sind. (vgl. Schubert et al. 2013, S. 10)

Als Schlüssel für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sieht Stoltenberg das Naturverständnis. Um wertschätzend mit den natürlichen Lebensgrundlagen umzugehen, ist es von besonderer Bedeutung, eine Beziehung zur Natur in der frühen Kindheit aufzubauen.

Der Waldkindergarten bietet den Kindern ein breites Erfahrungsfeld, sich ganzheitlich mit der Natur auseinanderzusetzen. Durch sinnliches und unmittelbares Erleben von Natur bietet er die Voraussetzung für die Entwicklung eines Naturbewusstseins in der frühen Kindheit. Das allein ist aber nicht ausreichend, um einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entsprechen. Hierfür bedarf es einer zugewandten, aufmerksamen und an den Bedürfnissen der Kinder orientierten Bildungsbegleitung seitens der Pädagoginnen und Pädagogen.

Einen Ansatz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet die NaturSpielpädagogik. Als Modellprojekt 1999 gestartet, gibt es seit 14 Jahren das vier Semester umfassende berufsbegleitende Studium an der Fachhochschule in Kiel zur NaturSpielpädagogin, zum NaturSpielpädagogen. Für die Jahre 2012-2014 von der UNESCO offiziell als Projekt der Weltdekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgezeichnet, bietet NaturSpielpädagogik nachhaltige Bildung in einem ganzheitlichen Curriculum. Basierend auf einem ganzheitlichen, konstruktivistischen Verständnis von Lernen werden die Selbstbildungsprozesse der Kinder unterstützt und gefördert. Voraussetzung dafür ist eine komplexe Beziehungsarbeit auf mehreren Ebenen, welche die innere Welt des Kindes in den Mittelpunkt rückt und in Beziehung zur äußeren Umwelt setzt. Daher bedeutet Bildungsarbeit in der NaturSpielpädagogik zuallererst Bildung auf der Erwachsenenenebene.

In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten durch die Methoden der NaturSpielpädagogik umgesetzt werden kann.

Das Thema dieser Arbeit entsprang meiner eigenen Betroffenheit. Als NaturSpielpädagogin sollte ich den Waldkindergarten in Trittau in seinen konzeptionellen Entwicklungsschritten hin zu einem naturspielpädagogischen Kindergarten auf professioneller Ebene unter Einbezug der Kinder und der Pädagoginnen begleiten. Die Bachelorarbeit soll theoretische Hintergründe zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Konzeption des pädagogischen Ansatzes von Waldkindergärten und den Methoden der NaturSpielpädagogik veranschaulichen und sie miteinander verzahnen.

Dazu erfolgt im zweiten Kapitel die Betrachtung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein geschichtlicher Abriss soll die Hintergründe zur Entstehung von BNE verdeutlichen. Anschließend wird die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich herausgestellt.

Im dritten Kapitel wird der Waldkindergarten als ein Ort für gelingende Bildungsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung dargestellt. Der Schwerpunkt der Betrachtungen liegt hierbei auf den Bildungsprozessen und deren Voraussetzungen im Waldkindergarten.

Die NaturSpielpädagogik als Bildungsangebot zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ist Inhalt des vierten Kapitels. Zunächst richtet sich der Fokus auf die Erwachsenenbildung im

naturspielpädagogischen Curriculum. Es folgt die Betrachtung des in der NaturSpielpädagogik zu Grunde liegenden Bildungsverständnisses und der zu Grunde liegenden Theorien des Lernens und des Spiels. Daran schließt sich die Darstellung des naturspielpädagogischen Curriculums an. An einem praktischen Beispiel werden die Methoden der NaturSpielpädagogik im Waldkindergarten unter Berücksichtigung der Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgezeigt.

In Kapitel fünf sollen die Schnittstellen des Konzepts der NaturSpielpädagogik und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten diskutiert werden.

Ein abschließendes Fazit fasst die Ergebnisse dieser Arbeit reflektierend zusammen.

2 Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Auf dem 2002 stattfindenden Weltgipfel Rio+10 in Johannesburg wurde die Weltdekade für die Jahre 2005 – 2014 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen und wissensstandmäßigen Niveaus findet die UN-Dekade weltweiten Niederschlag in jeder Region der Erde. (vgl. Werner 2010, S. 32) Ziel der Dekade ist es, „*das Thema Nachhaltigkeit grundlegend mit der Bildung zu verflechten und somit weltweit nachhaltig zu implementieren.*“ (ebd., S. 32)

Für Deutschland stehen der ressourcenorientierte Umgang mit Rohstoffen, wie zum Beispiel Erze, Wasser, Mineralien, und ein nachhaltiger Konsum im Vordergrund. (vgl. Hoffmann-Müller, Lauber 2008, S. 331)

Auf der 63. Hauptversammlung 2003 verabschiedete die Deutsche UNESCO-Kommission die „Hamburger Erklärung“. Mit dieser Erklärung werden alle Verantwortlichen von Bund, Ländern, Gemeinden, Institutionen der Wirtschaft sowie Einrichtungen aus Forschung und Lehre und der zivilen Bevölkerung aufgefordert, sich zu einer „Allianz Nachhaltigkeit lernen“ zusammenzuschließen. Zur Umsetzung der UN-Dekade sollte als Vorlage ein Aktionsplan entwickelt werden, welcher Programme und Koordinationsmechanismen orientierend vorgibt. (vgl. UNESCO-Kommission, Hamburger Erklärung 2003)

2004 wird die Deutsche UNESCO-Kommission mit der Umsetzung der UN-Dekade in Deutschland beauftragt. Als zentrales Steuerungs- und Abstimmungsgremium wird dafür ein Nationalkomitee berufen. Einmal im Jahr kommen auf Einladung des Nationalkomitees rund 100 bedeutende Initiativen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Runden Tisch der UN-Dekade zusammen. Zur Umsetzung der UN-Dekade wird die Deutsche UNESCO-Kommission vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. (vgl. o. A. <http://www.bne-portal.de/un-dekade/zeitleiste-un-dekade>)

2005 erfolgt die Veröffentlichung des 1. Nationalen Aktionsplans. In diesem Aktionsplan wird als Hauptziel der formulierten Strategien zur Umsetzung von BNE auf eine Verankerung des nachhaltigen Gedankens in allen Bereichen der Bildung hingewiesen. Für deren Umsetzung werden 60 konkrete bildungspolitische Maßnahmen und Kriterien zur Überprüfung festgelegt.

Für Deutschland sind vier strategische Ziele maßgeblich, um das Hauptziel zu erreichen:

1. *Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite*
2. *Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung*
3. *Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung*
4. *Verstärkung internationaler Kooperationen*“ (Deutsche UNESCO-Kommission, Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011, S. 12-15)

Der Nationale Aktionsplan wird 2008 und 2011 überarbeitet und ergänzt.

In den darauffolgenden Jahren finden zahlreiche Initiativen von Fachleuten aus aller Welt zum Austausch über den Stand der Umsetzung der UN-Dekade statt.

Auf der Weltkonferenz 2009 in Bonn wird der Startschuss für die zweite Periode der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung gegeben. Thematik der zweiten Periode sind Überlegungen, BNE noch mehr im Bewusstsein der Menschen zu verankern und sich für Folgeaktivitäten im Anschluss an die UN-Dekade einzusetzen.

Auf dem Rio+20-Gipfel werden diese Ziele im Abschlussdokument bekräftigt. Dabei rückt die UNESCO als förderliche Kraft dieser Bemühungen in den Mittelpunkt. Mit der Thematik „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ wird 2013 vom deutschen Nationalkomitee für die UN-Dekade ein Positionspapier veröffentlicht, welches die Herausforderungen der Implementierung des Bildungskonzepts analysiert und gleichzeitig konkrete Lösungsvorschläge anbietet.

(vgl. o. A. <http://www.bne-portal.de/un-dekade/zeitleiste-un-dekade>)

Als offizielles Projekt der Weltdekade können sich Projekte, Programme, Initiativen und Vereine anerkennen lassen. Die Voraussetzungen dafür sind:

- Der Bezug des Projekts zu den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit *Ökonomie, Ökologie* und *Soziales* muss klar erkennbar sein.
- Bezüge zu Aspekten der nachhaltigen Entwicklung, die Partizipation, kulturelle Vielfalt und internationale Verständigung betreffen
- Das Projekt sollte mindestens eine regionale Reichweite haben.
- Das Projekt ist ergebnisorientiert und erfüllt eine formale Korrektheit und ist mit einem Internetauftritt verbunden, welcher klar erkennen lässt, dass BNE im Mittelpunkt steht und welchen Kompetenzerwerb die Beteiligten daraus ziehen können.
- Mindestens zwei der vier strategischen Ziele des Nationalen Aktionsplans müssen enthalten sein

Über die Zulassung als Dekade-Projekt trifft das Nationalkomitee die Entscheidung.

(vgl. o. A. <http://www.bne-portal.de/engagement/bewerbung-als-projekt>)

2.1 Nachhaltige Entwicklung

In den letzten fünfundzwanzig Jahren hat sich das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung weltweit zu einem zentralen Begriff entwickelt. Anhand dessen wird über die zukünftige Entwicklung der Menschheit diskutiert. Mit nachhaltiger Entwicklung wird ein gesellschaftlicher Veränderungsprozess bezeichnet. (vgl. Grunwald, Kopfmüller 2012, S. 11)

Für den Begriff „nachhaltige Entwicklung“ können beispielhaft folgende Definitionen genannt werden:

- Im Brundtland-Bericht wird von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung von den Vereinten Nationen im Jahr 1987 der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ wie folgt formuliert: *„Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“* (Hauff 1987, S. 46)
- Das Nationalkomitee der UN-Dekade definiert nachhaltige Entwicklung als einen andauernden und gesamtgesellschaftlichen Wandlungs- und Gestaltungsprozess, als einen heute anerkannten Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen. (vgl. Werner 2010, S. 25)

Damit wird ein Weg vorgegeben, das Leben auf der gesamten Erde im Gleichgewicht zu halten. In diesem Prozess wird Gerechtigkeit für alle derzeit lebenden Menschen und nachfolgenden Generationen als Leitgedanke formuliert. Wirtschaftlicher Fortschritt muss mit sozialer Gerechtigkeit und dem Schutz der natürlichen Umwelt verbunden werden, um zum Gelingen nachhaltiger Entwicklung beizutragen. (vgl. Kohler 2010, S. 17)

Nach Grunwald und Kopfmüller hat nachhaltige Entwicklung in ethischer Hinsicht ein doppeltes Fundament: nachhaltige Entwicklung betrifft einerseits die aktive Verantwortungsübernahme für zukünftige Generationen, zum anderen spielen Überlegungen zur gerechten Verteilung der notwendigen Ressourcen unter der derzeitigen Generation eine gleichberechtigte Rolle. (vgl. Grunwald; Kopfmüller 2012, S. 11)

Auf der politischen Ebene ist das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung programmatisch weltweit anerkannt. Auf nationalen und internationalen Ebenen der Umwelt-, Forschungs- und Entwicklungspolitik sowohl der Wirtschaft, Wissenschaft und der zivilen Gesellschaft ist die Suche nach Kriterien, Leitlinien und Umsetzungsstrategien für eine nachhaltige Entwicklung zu einem zentralen Thema geworden. (vgl. ebd., S. 12)

2.2 Meilensteine in der Entstehungsgeschichte „nachhaltiger Entwicklung“

Der Begriff „Nachhaltige Entwicklung“ geht bis auf die spätmittelalterliche Forstwirtschaft zurück und wird erstmals 1560 in der kursächsischen Forstordnung formuliert. (vgl. Nutzinger, Radtke 1995, S. 13-50) Den Grundbesitzern sollte durch eine bestimmte Art von Waldbewirtschaftung ein nachhaltiger Ertrag gesichert werden. Im Jahr 1713 sprach der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz erstmals von nachhaltiger Nutzung. Über die in Deutschland entstehende Forstwissenschaft wurde der Begriff im 19. Jahrhundert von anderen Ländern übernommen und auf weitere Bereiche (z.B. den Fischfang) ausgeweitet.

(vgl. Werner 2010, S. 21) Die Bedeutung des Wortes „nachhaltig“ ist hier mit „lange nachwirkend, stark“ zu übersetzen.

Im Wesentlichen blieb das Nachhaltigkeitsprinzip danach mehr als 200 Jahre auf die Forst- und Fischereiwirtschaft begrenzt.

Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre wurde auf Grund der negativen Folgen durch den technischen Fortschritt die Abhängigkeit der Menschheit von den natürlichen Grundlagen der Erde thematisiert. Vor allem für die Industriestaaten wirkte die Erkenntnis wie ein Schock, dass die menschliche Wirtschaftsweise die Grundlagen, auf die sie angewiesen war, zerstören könnte. (vgl. Grunwald; Kopfmüller 2012, S. 19-23)

Der vom Club of Rome 1972 veröffentlichte Bericht „Grenzen des Wachstums“ galt als Startsignal für die Umweltbewegungen der 1970er Jahre und darauffolgende Diskussionen über Nachhaltigkeit. (vgl. Deutsche Gesellschaft Club of Rome)

Ebenso fand 1972 in Stockholm die erste Umweltkonferenz der UN, auf der das Umweltprogramm der Vereinten Nationen gegründet wurde, statt. Diskussionsgrundlagen boten auf der Umweltkonferenz Problematiken von Zusammenhängen zwischen Entwicklungs- und Umweltaspekten und immer deutlicher werdende Probleme der Entwicklungsländer - wie wirtschaftliche Unterentwicklung, Verschuldung des Staates, unzureichende medizinische Versorgung, Hunger und korrupte oder diktatorische politische Systeme. (vgl. Grunwald; Kopfmüller 2012, S. 19-23)

Auf Grund der wachsenden Probleme im ökologischen, ökonomischen und sozialen Bereich nahm 1983 die UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland-Kommission) ihre Arbeit auf. Um das Erreichen einer dauerhaften Entwicklung zu ermöglichen, hatte die Brundtland-Kommission das Ziel, Handlungsempfehlungen hierfür zu erarbeiten. (vgl. Hauff 1987, S. 1ff.)

Bis heute wird das von der Kommission entwickelte Nachhaltigkeitsverständnis weltweit als geeignete Ausgangsbasis für konkrete Strategien akzeptiert. Die Kommission stellt in ihrem 1987 veröffentlichten Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ drei Grundprinzipien in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen: die Bewahrung der Umwelt, das Herstellen von sozialer Gerechtigkeit und die Gewährleistung politischer Partizipation. (vgl. Hauff 1987, S. 32ff.)

Der Brundtland-Bericht stieß weltweit große Diskussionen über Umwelt- und Entwicklungspolitiken an und war der Hauptgrund für die 1992 stattfindende Umweltkonferenz in Rio de Janeiro. Als ein Ergebnis der Umweltkonferenz - United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) - ging die Agenda 21 hervor. Sie sollte zum Leitfaden umweltfreundlicher Orientierung menschlichen Wirkens in der Welt für das 21. Jahrhundert werden. (vgl. Werner 2010, S. 23)

Thematisch können die Inhalte der Agenda 21 in drei Teilbereiche untergliedert werden:

- Ökologisch: Förderung und Etablierung erneuerbarer Energien, Einsparung von Energie, Erhalt der biologischen Vielfalt, Erhaltung und Schutz der Wälder, Schutz der Qualität und der Erhalt der Süßwasserressourcen, Förderung einer nachhaltigen Landwirtschaft
- Ökonomisch: Allgemeine ökonomische Entwicklung, Stärkung der internationalen Zusammenarbeit, Förderung nachhaltiger Konsumgewohnheiten, Förderung des Zugangs zu umweltfreundlichen Technologien zu günstigen Bedingungen, Förderung der Forschung und Entwicklung neuer umweltfreundlicher Technologien, Stärkung der Rolle der privaten Wirtschaft
- Soziales: Bekämpfung der Armut, Gesundheitsschutz und -förderung des Menschen, Achtung der Würde des Menschen, Förderung einer nachhaltigen Siedlungsentwicklung

(vgl. Lexikon der Nachhaltigkeit; Werner 2010, S. 23f.)

In Deutschland ist seit 1994 das Prinzip der Nachhaltigkeit im Grundgesetz Artikel 20a verankert. (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz)

Im Jahr 2002 folgte der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg. Die Vollversammlung der Vereinten Nationen beschloss auf Empfehlung des Weltgipfels am 20. Dezember 2002 in Johannesburg, für die Jahre 2005 bis 2014 eine UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen. Dadurch sollten die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den Bildungssystemen verankert werden. (vgl. Grunwald; Kopfmüller 2012, S. 212)

2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Begriff Bildung kann mit keiner einheitlichen, allumfassenden Definition bestimmt werden. In der Pädagogik sind Bildungsprozesse eng mit der Selbsttätigkeit eines Individuums verbunden. Dabei hat Bildung einen umfassenden Anspruch und integriert Denken und Handeln, Wissenschaft und Kunst. Bildung stellt keine Anhäufung in Wissenserwerb dar, sondern eine Form von „Selbst“- Gestaltung, die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die immer wieder neu ausbalanciert in der Auseinandersetzung mit kultureller und sozialer Wirklichkeit gewonnen wird. (vgl. Werner 2010, S.14ff.)

„Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln. Sie versetzt Menschen in die Lage, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt.“ (o. A. <http://www.bne-portal.de/was-ist-bne>)

Beate Kohler, promovierte Forstwirtin, beschreibt Bildung für nachhaltige Entwicklung wie folgt: Bildung für nachhaltige Entwicklung soll jeden einzelnen befähigen, sich aktiv an der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung zu beteiligen. Voraussetzung dafür ist neben Sachwissen die Fähigkeit eines vernetzenden Denkens, welches die Bereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales sowie kommunikative, soziale und methodische Kompetenzen einschließt. (vgl. Kohler 2010, S. 17)

Nachhaltigkeit betrifft das Leben aller Menschen, kann nicht einfach politisch vorgegeben werden und liegt in der Ausgestaltung eines jeden einzelnen Menschen in seinem Lebensumfeld. Durch die Bildung für nachhaltige Entwicklung soll dies verwirklicht werden. Dazu definiert der Nationale Aktionsplan der Deutschen UNESCO-Kommission folgende Prinzipien:

- Bildung für nachhaltige Entwicklung betrifft jeden
- Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein andauernder, kontinuierlicher Prozess und trägt zur Akzeptanz für Veränderungsprozesse in der Gesellschaft bei
- Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Querschnittsaufgabe und hat eine integrierende Funktion
- Bildung für nachhaltige Entwicklung will die Lebenswelt der Menschen verbessern
- Bildung für nachhaltige Entwicklung schafft individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zukunftschancen
- Bildung für nachhaltige Entwicklung fördert globale Verantwortung.

(vgl. Werner 2010, S. 36 nach Deutsche UNESCO- Kommission 2008)

Dabei versteht sich Bildung nicht in erster Linie als Wissensvermittlung. Bildungsprozesse sollen eine Bewusstheit über sich selbst ermöglichen und die Identität des Menschen sollte als eine untrennbare Verbundenheit von Mensch und Umwelt empfunden werden können. Nur wenn wir uns als Teil unserer Mitwelt begreifen, lassen sich Lebenswelten verbessern. Die Umwelt und mit ihr der Mensch als Teil derselben steht dabei im Mittelpunkt allen Denken und Handelns.

Benoist und Kosler fassen zusammen: Wenn es bei Bildung für nachhaltige Entwicklung um eine Bildung geht, welche einen Prozess zu einer dauerhaften, anhaltenden und für alle Menschen gerechten Entwicklung anstoßen und erreichen möchte, dann kann Bildung aus zwei Perspektiven betrachtet werden. (vgl. Benoist, Kosler 2012, S. 4) Zum einen geht es darum, Bildung für alle Menschen auf der Erde zugänglich zu machen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2007) und zum anderen, dass Bildung ein Bewusstsein in der Gesellschaft ermöglicht, an einer zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst mitzuwirken. (vgl. de Haan 2003, S. 2-7)

Hier spiegeln sich die drei Dimensionen von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten nachhaltiger Entwicklung der Agenda 21 und deren Verknüpfung in der Diskussion um den Bildungsprozess „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wider.

Im Bereich der Frühpädagogik wird Bildung eng mit Selbstbildungsprozessen der Kinder verknüpft. Kinder werden als Forscher und Weltenentdecker (Elschenbroich 2001) und als Künstler und Konstrukteure (Laewen, Andres 2002) gesehen. Zwei Bildungstheorien rücken in der Diskussion um frühkindliche Bildung in den Fokus: die Theorie der Selbstbildung von Gerd E. Schäfer und die Theorie der Ko-Konstruktion und Kompetenzbildung von Wassilos E. Fthenakis. (vgl. Wyrobnik 2010, S. 122-125)

Schäfer formuliert es folgendermaßen: *„Bildung hat, im Gegensatz zum Lernen, etwas mit „Bildeprozessen“ zu tun: „Ich bilde mir etwas“, d. h. selbst suchen, selber sehen und selbst ordnen lernen.“* (Schäfer 2012, S. 17)

Fthenakis stellt heraus: *„Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion. Die Ko-Konstruktion hat sich aus dem philosophischen Ansatz des Konstruktivismus herausgebildet, nach dem man die Welt interpretieren muss, um sie zu verstehen.“* (Fthenakis 2009, S. 6) Er sieht dabei Erzieher und Erzieherinnen als Moderatoren der Bildungsprozesse der Kinder.

Gestaltungskompetenzen

Bormann sieht als wesentlichen Kern in der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung die von de Haan formulierten Gestaltungskompetenzen. Für die Organisation von Bildungsangeboten gelten die Teilkompetenzen dieses Konzepts als grundlegende Zielperspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. (vgl. Bormann 2013, S. 11) Sie machen ein Erkennen und analysieren von nicht nachhaltigen Prozessen möglich und vermitteln gleichzeitig ein Wissen, nachhaltige Entwicklungen anwenden zu können. Die Gestaltungskompetenzen gliedern sich in 12 Teilkompetenzen, welche miteinander in einer engen Beziehung stehen und sich einander bedingen und ergänzen. (vgl. Bolay, Reichle 2013, S. 53f.) Diese Teilkompetenzen werden nach de Haan wie folgt unterschieden in:

1. *weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen*
2. *vorausschauendes Denken und Handeln*
3. *interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen*
4. *Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können*
5. *gemeinsam mit anderen planen und handeln können*
6. *an Entscheidungsprozessen partizipieren können*
7. *sich und andere motivieren können, für eine nachhaltige Entwicklung aktiv zu werden*

8. *Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können*
 9. *die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren zu können*
 10. *selbstständig planen und handeln können*
 11. *Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen können*
 12. *Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungsgrundlage nutzen können“*
- (Kohler 2010, S. 11f. zitiert nach de Haan et al. 2008)

2.4 Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

Kindertagesstätten sind für Kinder – neben ihrer Familie - Orte von zentraler Bedeutung. Nach dem Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung besuchten 2008 in Deutschland über 95 Prozent der Kinder von drei bis sechs Jahren eine Kindertagesstätte. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 49)

Hier werden grundlegende Erfahrungen durch soziale Kontakte mit anderen Kindern und Erwachsenen, durch räumliche und materielle Ausgestaltung der Kindertagesstätte und die konzeptionelle pädagogische Arbeit gemacht. Seit 1990 wird im Kinder- und Jugendhilfegesetz als verbindlicher Bezugspunkt festgeschrieben, dass Kindertagesstätten erste institutionelle, gesellschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen darstellen. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 14) Im § 22 des Sozialgesetzbuches VIII sind die Aufgaben und Zielsetzungen von Kindertageseinrichtungen als „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“ formuliert. (vgl. Das gesamte Kinder- und Jugendrecht 2011, S. 69f.)

In den Jahren 2003 bis 2007 wurde der gesetzlich festgeschriebene Bildungsauftrag auf der Grundlage des SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 1 Abs. 3 Nr. 1: Tageseinrichtungen fördern die individuelle und soziale Entwicklung der Kinder und tragen dazu bei, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen) und als Umsetzung des Beschlusses der Jugendministerkonferenz (JMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2004, „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, in den „Bildungsplänen für den Elementarbereich“ der einzelnen Bundesländer konkretisiert. (vgl. Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz 2004)

In diese Zeitspanne fällt die von den Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. (vgl. Stoltenberg 2008, S. 7)

Der Elementarbereich ist hier als erste, grundsteinlegende Bildungsinstanz für die weitere Entwicklung der Kinder ausdrücklich mit angesprochen. Die Bundesregierung hat bereits seit 2000 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für alle Bildungsbereiche als übergreifende Aufgabe formuliert. (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 15ff.)

Die UNESCO hat auf der Grundlage ihres Programms „United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Scheme“ (2004) das gemeinsame Erlernen von Nachhaltigkeit mit Kindern als Schwerpunkt benannt - und dies bereits im Kindergarten beginnend. (vgl. Beschluss des deutschen Bundestages 2004)

Auch die Umweltministerkonferenz der Länder hat zur Dekade Stellung bezogen und insbesondere auf Kooperation außerschulischer Bildungsträger und Umweltressorts hingewiesen und um Beachtung gebeten. (vgl. Umweltministerkonferenz 2003)

Dennoch fehlt, nach Leuchtpol, einer gemeinnützigen Gesellschaft zur Förderung von Umweltbildung im Elementarbereich, und Stoltenberg, die explizite Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer (vgl. Leuchtpol 2012, S. 1, Stoltenberg 2008, S. 46f.)

De Haan sieht Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Frühpädagogik als einen Balanceakt. Auf der einen Seite Kinder auf die immer komplexer werdende Gesellschaft vorzubereiten – und sie andererseits nicht mit Problemen und verursachten nicht-nachhaltigen Entwicklungen zu überfordern. (vgl. de Haan 2008, S. 5)

„Kinder heute in ihrem Kind sein ernst zu nehmen, bedeutet in diesem Zusammenhang auch: Kinder müssen die Möglichkeit bekommen, spielerisch zu entdecken, welche großen Chancen für sie in einer sich immer dynamischer entwickelnden und auch in kultureller Hinsicht immer vielfältigeren Welt liegen.“ (de Haan 2008, S. 5)

Der Lebensort Kindertagesstätte entscheidet nicht nur über individuelle Entwicklungschancen, sondern auch nach Stoltenberg über das Gemeinwesen. Kinder - ebenso wie Eltern - agieren mit den Erfahrungen, welche sie aus der Kindertagesstätte in ihr Lebensumfeld mit hinein nehmen. Versteht sich Kindertagesstätte als ein Teil des Gemeinwesens, kann sie zu einem Ort demokratischer Mitgestaltung des Gemeinwesens werden. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 15)

Perspektiven der Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

Inhaltlich baut ein Diskussionsbeitrag der Deutschen UNESCO-Kommission auf die Grundlagen der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit auf. Er stellt heraus, wie Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermittelt, Kinder gestärkt und nachhaltige Entwicklung gefördert werden kann.

Als Konsens aus diesem Bericht kann folgendes herausgestellt werden:

- Bildung für nachhaltige Entwicklung muss schon in der frühen Kindheit beginnen. In der ersten Lebensspanne der frühen Kindheit werden grundlegende Erfahrungen auf körper-

licher, kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene gemacht, die eine große Rolle im späteren Verhalten in sozialen Beziehungen und zu ihrer Umwelt spielen.

- Eine zeitgemäßes Bildungs- und Erziehungskonzept im Kindergarten schafft einen geschützten Raum für Kinder und stellt zugleich einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder her. Sie bietet den Kindern Formen der Mitgestaltung und vielfältige Möglichkeiten an, die Welt zu entdecken und zu erforschen.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindertageseinrichtung bietet vielfältige Ansätze in der konzeptionellen Ausgestaltung innerhalb des Bildungsauftrages. Als Beispiele können hier genannt werden: die Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Themen, Kinder in ihren Fähigkeiten zur Partizipation und Empathie zu stärken, das Lernen in Projekten, die Vermittlung von Wertmaßstäben, die ein zukunftsorientiertes Zusammenleben möglich machen, Vermittlung von Kommunikation und Sprachkompetenz, naturwissenschaftlicher Bildung und die Förderung von Inklusion – eine Teilhabe aller Menschen an qualitativ hoher Bildung.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung soll in den Bildungsplänen der Bundesländer einen breiteren Raum und eine festere Verankerung finden. Diese Forderung zieht eine kontinuierliche Fortbildung und Qualifikation auf dem Gebiet der nachhaltigkeitsrelevanten Bildung der Erzieher und Erzieherinnen mit sich.

(vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 1- 4)

Bildung für nachhaltige Entwicklung kann als Bildungskonzept gesehen werden, welches die Grundlage und Orientierung für die Arbeit in Kindertagesstätten ist. Es stellt keinen neuen Lernbereich dar, sondern gibt den Fachkräften die Möglichkeit, aus einer neuen Sichtweise ihre bisherige Arbeit zu betrachten und neue Gesichtspunkte zu entdecken. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 28)

Stoltenberg gibt eine Struktur von sechs aufeinander bezogenen Ebenen vor, welche als theoretisches Konzept gesehen werden kann:

- einen Werterahmen,
- ein Naturverständnis,
- Bildungsziele, die der Herausforderung der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung gerecht werden und damit
- Kriterien für die Auswahl von Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen,
- neue Perspektiven zur Bearbeitung von Inhalten,
- „Werkzeuge“ und Denkmodelle, die hilfreich sind, um mit dem Konzept zu denken und zu arbeiten (wie die der Nachhaltigkeitsstrategien und das Nachhaltigkeitsdreieck).

Werterahmen

Grundlage für die Arbeit in der Kindertagesstätte wird das Recht auf die Würde eines jeden Menschen angesehen. Verankert in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 bildet sie eine grundlegende und selbstverständliche Orientierung, dass Kinder gleichberechtigt und alle Kinder gleiche Bildungschancen bekommen. In Deutschland ist die Ausgestaltung dieser Werte im Grundgesetz Art. 1-5 verankert. (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2012)

Zum Schutz der Kinder wurden mit der Kinderrechtskonvention 1989 Rechte formuliert, welche innerhalb eines Landes als Orientierung für das Rechtssystem gelten. (vgl. UN-Kinderrechtskonvention, www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf)

In der Agenda 21 in Rio wurde dieser Werterahmen als Aufgabe für die Zukunft formuliert. (siehe Kapitel 2.2)

Bezieht man diesen Werterahmen auf die inhaltliche und konzeptionelle Arbeit in der Frühpädagogik, so bietet sie die Grundlage für Einstellungen und Haltungen demokratischen Zusammenlebens. Der Einbezug von Naturerfahrungs- und Umweltbildungskonzepten soll Kindern den Zugang zur Pflanzen, Tieren und ökologischen Zusammenhängen näher bringen. Voraussetzung für die Umsetzung dieser Werte ist, dass sich die Pädagogen mit diesen Thematiken auseinandergesetzt haben und den Kindern diese Werte vorleben. In der Vermittlung dieser Werte müssen dabei kindliche Bildungswege und die Vielzahl der Gestaltungsmöglichkeiten berücksichtigt werden.

Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Stoltenberg formuliert für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten folgende Ziele:

- *„ Aufbau und Werterhaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung*
- *Sensibilisierung und Wahrnehmungsfähigkeit insbesondere für gelingende Mensch-Natur-Beziehungen und für gelingende Beziehungen der Menschen untereinander*
- *Wissensaufbau: Grundeinsichten zu zentralen Fragen des Lebens*
- *Gestaltungskompetenz: sich an der Gestaltung des eigenen Lebens im Kontext sozialen Miteinanders beteiligen können – im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“ (Stoltenberg 2011, S. 33)*

Naturverständnis

Um natürliche Lebensgrundlagen schätzen und achten zu lernen, ist ein Beziehungsaufbau der Kinder zur Natur eine unbedingte Voraussetzung. In Verbindung mit den Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung muss diese Perspektive erweitert werden. Es geht nicht

nur darum, die Natur als „Schönheit“ zu bewundern, sondern sie als Grundlage aller Prozesse des Lebens zu entdecken und wertzuschätzen.

„Für eine nachhaltige Entwicklung ist ein Naturverständnis anzustreben, dass Schönheit, Leben und Naturgesetze im Zusammenhang mit wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Nutzungsmöglichkeiten von ‘Natur‘ betrachtet.“ (Stoltenberg 2009, S. 34)

Bildungsprozesse müssen so gestaltet werden, dass diese Verknüpfung im Mensch-Natur-Verhältnis den Kindern erlebbar und erfahrbar gemacht wird. Ästhetische und sinnliche Wahrnehmungen von Natur sind mit kulturellen Aspekten in Verbindung zu sehen. (vgl. Godemann, Stoltenberg 2004, S.67-77)

Methoden und Arbeitsweisen

Vor allem in den ersten Lebensjahren erwerben Kinder Einstellungen, Werte, Normen und Wissen, welche für ihr Handeln prägend sind. (vgl. Fried 2006, S. 8-13)

Für die Pädagogen bieten sich eine Vielzahl von Methoden und Arbeitsweisen an, um mit den Kindern gemeinsam Erfahrungen zu sammeln, Entdeckungen im Alltag zu machen und Zusammenhänge von Mensch und Natur zu erforschen. An dieser Stelle kann Bildung für nachhaltige Entwicklung anknüpfen. Es geht dabei um die Schaffung eines Bildungsraumes für die Kinder, in dem sie forschen, experimentieren und sich ein „Bild“ ihrer Mitwelt machen können. Pädagogen können in diesen Selbstbildungsprozessen aufmerksame Begleiter der Kinder sein, indem sie:

- die Fragen der Kinder aufgreifen,
 - gemeinsam mit ihnen forschen und experimentieren,
 - mit Kindern philosophieren,
 - gemeinsame Projekte planen und durchführen,
 - kindlichem Spiel einen breiten Raum zugestehen,
 - an Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen,
 - kreativem Gestalten,
 - ästhetischer Bildung und sinnlichen Wahrnehmungsprozessen Raum und Zeit geben.
- (vgl. Schubert et al. 2012, S. 37f.)

„Die Auswahl von Methoden und Arbeitsweisen im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht also in engem Zusammenhang mit den Zielen, die man erreichen möchte und mit den Inhalten unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung.“ (Stoltenberg 2011, S. 39)

Perspektiven zur Bearbeitung von Inhalten

Die Bildungsinhalte einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung orientieren sich an den Kernfragen, welche über die Zukunft entscheiden. Hier zu nennen sind das Nachdenken

über sich und die Welt, über Grundlagen und Prozesse des Lebens (Wasser, Luft, Boden, Sonne, Energie). Des Weiteren sind Lebensorte, an denen man Zusammenhänge für eine nachhaltige Entwicklung wie Wald, Stadt, Supermarkt erkennen kann, von Bedeutung. Diese Kernfragen sind Themen des täglichen Lebens, welche unterschiedliche Lebensbereiche wie zum Beispiel der Umweltbildung, Naturwissenschaftliche Bildung, Soziale und Interkulturelle Bildung, Gesundheitserziehung oder Globales Lernen miteinander verknüpfen. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 36f.)

Kohler und Schulte Ostermann sehen das Aufzeigen einer sichtbaren Vernetzung von ökologischen, ökonomischen und sozialen/ kulturellen Perspektiven als wesentlichen Schwerpunkt für BNE-Themen an. Die gewählten Themenfelder müssen dabei einen Bezug zum Alltagsleben der Kinder aufweisen. (Kohler, Schulte Ostermann 2012, S. 1)

Im Rahmen der Naturpädagogik stellt das Thema Wald ein geeignetes Themenfeld dar. (Kohler, Bittner, Bögeholz 2005, S. 52- 58; Stoltenberg 2009, S. 11)



Die Abbildung 1 zeigt Beispiele für unterschiedliche Wald-Mensch-Beziehungen angelehnt an die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung Wald. (Kohler, Schulte Ostermann 2012, S. 2)

„Im Umgang mit Wald werden die zentralen Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung wie eine nachhaltige Nutzung und gerechte Verteilung von Ressourcen leicht erkennbar.“ (Kohler, Schulte Ostermann 2012, S. 2)

Nachhaltigkeitsstrategien

Die ausgewählten Themenfelder sollten - wie oben erwähnt - sich am Alltagsleben der Kinder orientieren. Dafür können drei Sichtweisen bei der Herangehensweise für die Bearbeitung von Aufgabengebieten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung hilfreich sein:

Zu nennen ist hier das Modell der vier Dimensionen von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die vier Dimensionen gliedern sich in die ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Sichtweisen, welche ein Themenfeld aus unterschiedlichen Blickwinkeln in den Fokus rü-

cken. Für Problemlösestrategien und Betrachtungsweisen ist eine Verknüpfung der vier Dimensionen anzustreben. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 40ff.; Stoltenberg 2009, S. 34-38)

Als nächsten Betrachtungspunkt sind drei Strategien von Bedeutung, welche die Themenfelder unter den Gesichtspunkten beleuchten von:

- Effizienzstrategie – mit weniger Material- oder Energieaufwand Bedürfnisse befriedigen,
- Konsistenzstrategie – der Umgang mit natürlichen Grundlagen des Lebens muss so gestaltet sein, dass natürliche Lebensgrundlagen Zeit gegeben wird, sich wieder zu erneuern,
- Suffizienzstrategie – beinhaltet die Frage: Wie viel reicht aus? Es verweist auf einen ressourcenschonenden Umgang mit natürlichen Lebensgrundlagen und beinhaltet auch die Vermeidung von Überflüssigem.

(vgl. Stoltenberg 2011, S. 42ff.; Stoltenberg 2009, S. 47f.)

Mit der dritten Sichtweise spricht Stoltenberg die Strategie der Gerechtigkeit an. Gerechtigkeitsstrategie bezieht *„sich auf soziale Verantwortung und die Wahrnehmung kultureller Vielfalt“* (Stoltenberg 2011, S. 44)

Pädagogen sind dazu angehalten, Kindern Interesse und Neugierde an Unbekannten und anderen Lebensweisen zu erhalten. Kulturelle Vielfalt im Alltag der Kindertagesstätte zu leben und zu gestalten, bedeutet globales Denken in dem Verständnis von „Eine Welt“.

2.5 Zusammenfassung

Der Gedanke der Nachhaltigkeit von Carlowitz ist nunmehr 300 Jahre alt. Dieses erste, allein ökonomisch fundierte Verständnis von Nachhaltigkeit, ist auch heute noch aktuell und stellt den ersten Grundstein des heutigen Nachhaltigkeitsverständnisses dar, ergänzt um die Vorstellung, umweltbewusst und gerecht für alle Menschen zu handeln. In den folgenden Jahrhunderten wurde dieses rein ökonomische Verständnis mit dem Wandel der Gesellschaft und der Industrialisierung verfeinert und verändert.

Ein bedeutender Meilenstein auf dem Weg für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung war die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio 1992. Mit dem Aktionsprogramm Agenda 21 wurde eine Neuausrichtung der Umweltbildung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung gefordert. (vgl. Kohler, Lude 2010, S. 10)

„Kinder ernst nehmen und ihnen etwas zutrauen - das ist die Konsequenz veränderter Sichtweisen.“ (Stoltenberg 2011, S. 37)

Die Umsetzung in der Praxis erfordert von Erzieherinnen und Erziehern eine Grundhaltung, welche sich an den Wertevorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung orientiert. Diese Grundhaltung bedarf der ständigen Reflexion eigener Haltungen und Wertevorstellungen.

Für die Arbeit in der Kindertagesstätte sind hier besonders von Bedeutung: die Sichtweise auf das „Bild vom Kind“, die Berücksichtigung kindlicher Bildungs- und Lernwege, die Bereitschaft zur Partizipation, die Bereitschaft, Möglichkeiten der Qualifizierung zu nutzen.

Die UNESCO-Kommission sieht daher eine große Chance für den Elementarbereich, das BNE-Konzept zum einen in den Bildungsplänen der Länder fest zu verankern und zum anderen Fachkräfte weitergehend zu qualifizieren.

3 Der Waldkindergarten – ein Ort für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Seit über 20 Jahren gibt es in Deutschland staatlich anerkannte Natur- und Waldkindergärten. Unter dem Leitbild „*Kinder sind ein Teil der Natur*“ (Lorber 2010, S. 113), bietet der Waldkindergarten optimale Voraussetzungen für eine ganzheitliche Bildung. (vgl. Miklitz 2011, hintere Umschlagseite)

Die Natur als vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungswelt weckt und fördert die Phantasie, Kreativität, sinnliche Wahrnehmung und motorische Eigenaktivität. Der Naturraum bietet den Kindern Platz für raumgreifende Bewegungen.

Durch und in Bewegung unter Einbezug ihrer Sinne gewinnen Kinder selbsttätig Wissen über sich selbst, ihre Mitmenschen und ihre Umwelt. (vgl. Zimmer 2009, S. 23) Ein gesundes Verhältnis zu seinem Körper aufzubauen ist Voraussetzung für das eigene positive Selbstbild und Selbstwertgefühl sowie Grundlage für soziale Beziehungen. (vgl. Schreier 2012, S. 141-146) Die Begleitung des Waldes durch die einzelnen Jahreszeiten sensibilisiert die Kinder für Naturzusammenhänge und Naturphänomene.

Als den „heimlichen Lehrplan“ bezeichnen Struver und Wolf den Wald mit seinen natürlichen Gegebenheiten, welcher die Kinder in ihrer gesunden körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung fördert. (vgl. Struver, Wolf 1996, S. 14)

Als Schlüssel für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindertagesstätte sieht Stoltenberg das Naturverständnis an. Der Waldkindergarten bietet den Kindern durch den täglichen, ganzheitlichen Kontakt mit der Natur eine Erfahrungswelt an, welche die Basis für Beziehungen zur und ein Verständnis von natürlichen Abläufen in der Natur ist. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 33-35)

Diese Sichtweise muss für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im waldpädagogischen Ansatz erweitert werden. Sie muss über Naturerfahrungen und ein Naturverständnis hinausgehen und den Gedanken der Nachhaltigkeit sowie die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen nachhaltiger Entwicklung verstärkt in den Vordergrund treten lassen.

Ein entscheidender Aspekt bildet die Fähigkeit der Reflexion des eigenen Tuns, von Fragen der Gerechtigkeit und Verantwortung. Dazu ist eine Erweiterung der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Anforderungen der Waldpädagogik erforderlich. (vgl. Kohler, Lude 2010, S. 12-15)

3.1 Waldpädagogik als ein Umweltbildungskonzept im Elementarbereich

Die Veröffentlichung des ersten Berichts vom Club of Rome war der Beginn der Umweltbewegung. In diesem Bericht wurde erstmals die komplexe Gefährdung des Lebens durch un-

gebremstes Wachstum dargelegt. Der geschichtliche Abriss zeigt unter 2.2 die nationalen und internationalen Bemühungen auf und bezieht den frühpädagogischen Bildungsbereich explizit mit ein.

Es lässt sich daraus ableiten, dass der Begriff Umweltbildung in einer Zeit entstand, *„in der die Gefährdung der Umwelt durch den Menschen deutlich wurde und ist daher von Bedrohungsszenarien geprägt.“* (Bolay, Reichle 2013, S. 21)

Unterschiedliche Begriffsdefinitionen von Umweltbildung liegen dafür vor, ein einheitlicher Sprachgebrauch kann nicht abgegrenzt werden.

„Man registriert Termini wie ‘Umwelterziehung’, ‘Ökopädagogik’, ‘Ökologisches Lernen’, ‘Umweltpädagogik’, ‘Umweltbildung’, ‘Naturbezogene Pädagogik’, ‘Natursensibilisierung’, ‘Bildung für nachhaltige Entwicklung’ und viele andere.“ (Giesel, de Haan, Rode 2002, S. 2)

Lob äußert sich folgendermaßen dazu: *„Eine Umweltbildung aus konstruktivistischer Sicht sucht nicht nach der Lösung der Umweltkrise; sie möchte vielmehr zur Entwicklung und Reflexion unserer ‘Umweltidentität’ beitragen. [...] Ein vernunfthaftes Handeln kann nicht gelehrt und nicht verordnet werden. Über die Vernunft oder Unvernunft eines bestimmten Handelns müssen wir uns ständig neu verständigen. Dabei müssen wir bereit sein, Unterschiede und persönliche Ausprägungen in der Wahrnehmung und Bewertung zuzulassen.“* (Lob 1997, S. 52)

Als zentrale Bildungsaufgabe ist die Zukunftsfrage erst in jüngster Zeit erkannt und diskutiert worden. Vor dem Hintergrund negativer Zukunftsszenarien wurde Umwelterziehung mit „Katastrophenpädagogik“ in Verbindung gebracht. Durch Katastrophenszenarien werden in der Regel aber nur Ängste oder Abwehrmechanismen verstärkt, welche wenig hilfreich sind, wenn es um Änderung des Verhaltens und um Handlungsfähigkeit geht. (vgl. Bolay, Reichle 2013, S. 21)

Umweltbildung setzt sich inhaltlich mit der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt auseinander. Die Förderung der Handlungsbereitschaft und die Befähigung des Menschen zu einem respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen in der Auseinandersetzung von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökonomischen und ökologischen Interessen stehen im Mittelpunkt. (vgl. Fachkonferenz Umweltbildung 2010, S. 3f.)

„Dazu braucht es eine Umweltbildung, die eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen ermöglicht und die Fähigkeit fördert, mit widersprüchlichen Situationen umzugehen. Zentraler Baustein von Umweltbildung ist das ganzheitliche situierte und authentische Erfahrungslernen. Eine wichtige Basis bilden Erlebnisse in und mit der Natur. Der Erwerb von Wissen und von Handlungsstrategien gehört genauso dazu, wie die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Lebensraum aktiv mit zu gestalten. Umweltbildung ist der Prozess und das Ergebnis, wenn

Menschen bewusst und unbewusst Kompetenzen entwickeln, mit denen sie die Anforderungen des Lebens selbstbestimmt und als Teil einer Gemeinschaft meistern und dabei Mitverantwortung übernehmen für ihre soziale, kulturelle (durch den Menschen gestaltete) und natürliche Umwelt. Umweltbildung fokussiert auf den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen. Sie leistet damit einen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ (Fachkonferenz Umweltbildung 2010, S. 4)

Waldpädagogik kann als „waldbezogene Umweltbildung“ gesehen werden. Sie wird im Allgemeinen als Teilbereich in der Natur- und Umweltpädagogik eingeordnet. In ihren Anliegen gleicht sie denen in der Umweltbildung herausgestellten Zielformulierungen. Waldpädagogik will ganzheitliches, praktisches Erleben und Lernen ohne Konkurrenzkampf ermöglichen. Dabei sollen ein Verständnis für ökologische und gesellschaftliche Zusammenhänge in der Natur geweckt und gefördert werden. Im Mittelpunkt steht der Wald mit seiner Vielfalt an Lebensräumen und deren Kreisläufen. (vgl. Bolay, Reichle 2013, S. 23ff.)

Eines der tragenden Elemente in der Waldpädagogik kann dem Konzept von Pestalozzi „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ zugeordnet werden.

Der Wald dient als pädagogischer Raum in dem sich die Kinder selbst erfahren können. Diese Erfahrungswelt beeinflusst die Kinder und ermöglicht im Spiel Prozesse der Selbsterfahrung und Selbstbildung.

Im Sinne von waldbezogener Umweltbildung erhebt Waldpädagogik den Anspruch, ein erziehendes und bildendes, also ein pädagogisches Konzept zu sein. (vgl. ebd., S.27-34)

In den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer wird in unterschiedlicher Gewichtung als auch unter verschiedenen Perspektiven der Bildungsbereich Natur und Umwelt verankert. Eher ausführlicher werden die Bereiche von ökologischen Zusammenhängen, Aufmerksamkeit für natürliche Lebensgrundlagen und die verantwortungsvolle Nutzung natürlicher Ressourcen durch den Menschen in den Bildungsplänen angesprochen, welche neben den Naturwissenschaften oder statt deren Bildungsbereiche benennen, unter deren Benennung „Natur“ respektive „Umwelt“ vorkommt. Einige der Bildungspläne machen deutlich, dass es möglich ist, unter dem Titel „Naturwissenschaftliche Bildung“ auch nachhaltigkeitsrelevante Fragen und Perspektiven zu berücksichtigen. (vgl. Stoltenberg 2008, S. 110)

Stoltenberg gibt die Empfehlung, den Bildungsbereich „Natur“ für die Möglichkeit der Gestaltung eines Mensch-Natur-Verhältnisses explizit in den Bildungsplänen zu verankern. (vgl. ebd., S. 114)

Waldpädagogik bildet die Grundlage für die konzeptionelle, pädagogische Arbeit in den Waldkindergärten.

3.2 Geschichte des Waldkindergartens

„Der junge Mensch braucht seinesgleichen - nämlich Tiere, überhaupt Elementares: Wasser, Dreck, Gebüsch, Spielraum. Man kann ihn auch ohne dies alles aufwachsen lassen, mit Stofftieren, Teppichen, auf asphaltierten Straßen und Höfen. Er überlebt es, doch man soll sich dann nicht wundern, wenn er später bestimmte soziale Grundleistungen nicht lernt.“

Alexander Mitscherlich (1965)

Erzieherinnen, Erzieher und Eltern begannen Anfang der neunziger Jahre verstärkt nach einer alternativen Kindergartenpädagogik zu suchen. Mit dem Wunsch nach neuen pädagogischen Ansätzen sollte der Fokus auf den Einbezug umweltpädagogischer Elemente gelegt werden. Im Mittelpunkt neuer pädagogischer Ansätze stand ein ganzheitlicher, kindorientierter, konstruktivistischer Bildungsgedanke.

Als theoretische Grundlage dienten die Theorie der ganzheitlich-sinnlichen Wahrnehmung von Magaluzzi, Piagets Theorie der geistigen Entwicklung und die Schule der Sinnestätigkeit, der Selbstständigkeit und Selbsterziehung von Maria Montessori. (vgl. Knauer, Brandt 1995, S.118)

„Erst, wenn das Kind in der Lage ist, seine Umwelt mit all seinen Sinnen forschend zu erfahren, wenn es selbstbewußt und sicher ist, kann es sich mit seiner sachlichen und sozialen Umwelt kognitiv auseinandersetzen. Das Kind erwirbt sein 'Wissen' über eigene Aktivitäten. Kinder sind kleine Forscher, die ihre Umwelt selbstbestimmt erkunden und erobern wollen.“
(Knauer, Brandt 1995, S.118)

Struver und Wolf sehen in der Gründung von Natur- und Waldkindergärten eine Antwort auf die Defizite von Naturerfahrungen, welche mit dem Wandel der Lebenssituationen der Kinder in Verbindung stand. (vgl. Struver, Wolf 1996, S. 14)

Diese Ansicht teilt der Verband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Er stellt diesen pädagogischen Ansatz als eine Form der Kinderbetreuung im Vorschulalter heraus, welche ein ökologisches und ökonomisches Anliegen der Gegenwart und Zukunft aufgreift und somit zu den innovativsten Bildungseinrichtungen zählt. (vgl. Hepp-Hoppenthaler 2014)

Ursprünglich liegen die Wurzeln der Wald- und Naturpädagogik in Schweden. Seit 1892 gibt es eine Organisation „friluftsförmandet“, welche Aktivitäten im naturpädagogischen Bereich für Kinder in allen Altersstufen anbietet.

Diese Idee wurde von der Dänin Ella Flatau Mitte der fünfziger Jahre aufgegriffen. Zunächst aus Mangel an Betreuungsplätzen zog Ella Flatau mit ihren Kindern und den Kindern aus der Nachbarschaft zum Spielen in den Wald. Daraus entwickelte sich eine Elterninitiative, welche bald darauf den ersten Waldkindergarten gründete. (vgl. Miklitz 2011, S. 14f.)

Der erste offizielle deutsche Waldkindergarten wurde von Ursula Sube in Wiesbaden gegründet. Der Kindergarten erhielt 1968 eine amtliche Genehmigung, musste sich aber wegen der fehlenden Erzieherinnenausbildung Subes aus Elternbeiträgen finanzieren. Frau Sube unterhielt den Kindergarten 30 Jahre lang. Aus dieser Initiative gingen keine weiteren Waldkindergärten hervor. (vgl. Schede 2000, S. 8f.)

Die Idee des Waldkindergartens nach dänischem Vorbild wurde von Kerstin Jebesen und Petra Jäger übernommen. Nach Hospitationen in Dänemark, der Erstellung einer Konzeption und einer Vereinsgründung konnten die Hürden der staatlichen Behörden überwunden werden. 1993 wurde in Flensburg der erste deutsche, staatlich anerkannte Waldkindergarten gegründet. (vgl. ebd.)

Es folgten 1994 weitere Gründungen von Waldkindergärten in Berglen (Baden-Württemberg) und in Lübeck.

Trotz vieler kontroverser Diskussionen in der pädagogischen Fachpresse gründeten sich in den 90ziger Jahren weitere Waldkindergärten. (vgl. Miklitz 2011, S. 15ff.)

Inzwischen nehmen in Deutschland die Waldkindergärten in einer vielfältigen Landschaft frühpädagogischer Konzepte eine anerkannte Stellung ein. An der ständig wachsenden Anzahl von Natur- und Waldkindergärten ist ein steigendes Interesse an diesem Konzept erkennbar. (vgl. Huppertz 2004, S.11)

Auf dem Internationalen Kongress der Natur- und Waldkindergärten 2013 in Berlin wurde die Anzahl von 1500 derzeit existierenden Natur- und Waldkindergartengruppen in Deutschland genannt. (vgl. Bundesverband Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V. 2014)

Europaweit entstehen in der Schweiz, Frankreich, Spanien, Italien, Tschechien, England sowie weltweit wie in Japan und in Süd-Korea Natur- und Waldkindergärten. Durch eine Zusammenarbeit und den Austausch von Fachkräften auf internationaler Ebene geben fachliche Diskussionen neue Impulse und tragen zur Qualifizierung der Arbeit im Waldkindergarten bei. (vgl. Bundesverband Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V. 2014)

Mit Naturkindergärten werden oft auch feste Einrichtungen bezeichnet, welche ihren konzeptionellen Schwerpunkt nach Natur- und umweltpädagogischen Aspekten ausrichten. Der Begriff Naturkindergarten wird aber ebenso auch für Waldkindergärten verwendet. Natur- und Waldkindergärten sind demnach namentlich nicht so klar unterschieden. (vgl. Schede 2000, S.17)

In dieser Arbeit soll auf die konzeptionellen Besonderheiten eines Waldkindergartens eingegangen werden - unter besonderer Berücksichtigung der naturpädagogischen Arbeit.

3.3 Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen

Waldkindergärten sind als Einrichtungen der Jugendhilfe gemäß § 45 Achten Buch des Sozialgesetzbuches anerkannt und erhalten eine Betriebserlaubnis. Dazu sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Richtlinien zur Führung eines Waldkindergartens ausgearbeitet worden, welche sich aber in den Kernpunkten gleichen.

Im Folgenden werden beispielhaft die Richtlinien zur Erteilung einer Betriebserlaubnis für Waldkindergärten in Schleswig-Holstein benannt:

- eine feste Unterkunft in Form eines Bauwagens, einer Schutzhütte oder eines Raumes in einem festen Gebäude muss vorhanden sein
- ein pädagogisches Konzept, in dem auch organisatorische Aspekte geregelt sind (Gruppengröße, Alter der Kinder, Anfahrtsweg)
- Berechnung der Wirtschaftlichkeit, um eine gesicherte Betriebsführung vorweisen zu können
- Erlaubnis zur Nutzung des ausgewählten Naturareals, laufende Kontakte und Absprachen mit der Forstverwaltung wegen möglicher Gefährdungen - wie nach Stürmen, Waldarbeiten, Schutz der Flora und Fauna, bei Jagdbetrieb
- Notfall- und Rettungsplan, mit benannten Rettungspunkten und Notunterkunft
- ein geeignetes Ausweichquartier muss vorhanden sein, welches die Gruppe bei extremen Wetterbedingungen aufsuchen kann
- Vorsorgemaßnahmen für Gesundheit und besondere Hygienemaßnahmen sind in Absprache mit dem jeweiligen Gesundheitsamt zu vereinbaren
- Klärung des Umfangs des Versicherungsschutzes
- Nachweis der Qualifizierung des pädagogischen Personals: sie müssen nach § 2 Abs. 2 KiTaVO qualifiziert sein, der Nachweis von regelmäßigen Schulungen in Bezug auf Waldgefahren vorliegen
- Bescheinigung über die Erste-Hilfe-Ausbildung der Fachkräfte
- Vorlegen eines erweiterten Führungszeugnisses gemäß § 72 a SGB VIII in Verbindung mit § 30a Bundeszentralregistergesetz der Beschäftigten

Der Waldkindergarten sollte mindestens vier Stunden an fünf Tagen in der Woche geöffnet sein. Die Gruppengröße darf maximal 20 Kinder betragen. Empfohlen wird eine Gruppengröße von 16 Kindern und zwei Erzieherinnen, Erziehern als Betreuungspersonen.

Waldkindergärten können in kommunaler, kirchlicher oder privater Trägerschaft oder durch Verbände der freien Wohlfahrtspflege betrieben werden.

Die gesetzlichen Grundlagen des im § 22 Sozialgesetzbuch VIII festgeschriebenen Aufgaben und Zielsetzungen von Kindertageseinrichtungen sind ebenso für Waldkindergärten verbind-

lich (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012, S. 5-9)

Auf eine nähere Betrachtung der gesetzlichen Vorgaben und deren Ausgestaltung wird an dieser Stelle verzichtet.

3.4 Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit im Waldkindergarten

Als grundlegende Leitbilder im Waldkindergarten können reformpädagogische Leitlinien wie die Förderung der eigenen Verantwortung, Lernen in ganzheitlichen Zusammenhängen (entdeckendes Lernen), Umwelterziehung und Naturpädagogik und das Lernen auf der Grundlage praktischen Anschauens und Tuns auf der Basis des lebenspraktischen Ansatzes gesehen werden. (vgl. Miklitz 2011, S. 29)

Aus einer Befragung von Walderzieherinnen und -erziehern stellte Huppertz (vgl. 2004, S. 20 ff.) heraus, dass für die Befragten als wichtigste Ziele und Werte der pädagogischen Arbeit die Förderung des Sozialverhaltens, die Naturverbundenheit sowie das Selbstwertgefühl und die Selbstständigkeit des Kindes an erster Stelle stehen.

Um diese Leitgedanken im Alltag zu vermitteln, bedarf es eine Einbettung der Bildungs- und Lernprozesse in einen ganzheitlichen und lebensbezogenen Ansatz.

Zumeist auf Grundlage der Konzeption des Flensburger Waldkindergartens formulierten die neu entstandenen Einrichtungen zusammengefasst diese konzeptionellen Schwerpunkte:

- Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung
- Förderung der Sprache und der Kommunikation
- Förderung der Fein- und Grobmotorik durch das Schaffen vielfältiger, freudvoller Bewegungsanlässe
- Förderung des Spiels
- Sensibilisierung für ökologische Zusammenhänge und Vernetzungen
- Schulung der Sinne durch direkte Begegnung mit der Natur
- Förderung der kindlichen Kreativität, der Phantasie und des Entdeckergeistes
- Stärkung der körperlichen, seelischen Gesundheit
- Wertschätzung für die Natur und alles Lebende sowie der rücksichtsvolle Umgang mit der Natur
- Erleben der Jahreszeiten und Erscheinungen der Natur
- Erfahren von Stille
- Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

(vgl. Miklitz 2011, S. 29f.; Huppertz 2004, S. 20; Bickel 2001, S.29-33)

Bildungsprozesse im Naturraum

Mit der Frage: *"...und was macht sie den halben Tag im Wald?"* (Schaffert 2004) wurde im Zuge der Anerkennung des Waldkindergartens als Frühpädagogische Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung über die Frage diskutiert, wie Kinder an Bildung gelangen.

Für Schäfer bedeutet Bildung im frühpädagogischen Bereich in erster Linie Selbstbildung, eingebunden in einen sozialen Kontext. (Schäfer 2011, 27f.) Hentig bezeichnet Bildung als geistige Verarbeitung von Erfahrung. (Hentig 1996, S. 39)

Pädagogik im Naturraum lebt von offenen, noch nicht abgeschlossenen Situationen, sucht das Gleichgewicht zwischen Abenteuer und Sicherheit. Durch die jahreszeitlichen Veränderungen erleben die Kinder hautnah Prozesse des Werdens und Vergehens, Wandlung und Umwandlung und bekommen die Möglichkeit, Phänomenen auf die Spur zu kommen. Es bieten sich den Kindern vielfältige Anlässe zum Entdecken und Forschen, zur Bewegung und zur Erfahrung eigener Grenzen. (vgl. Miklitz 2011, S. 65)

Die Natur als impulsgebende Quelle bietet den Kindern Bildungsräume auf verschiedenen Ebenen wie zum Beispiel Naturwissenschaft und Mathematik, ästhetischer und sinnlicher Wahrnehmung sowie der Sprache und Kommunikation und verknüpft diese gleichzeitig miteinander. Allein und miteinander können im Naturraum Ideen entstehen, Hypothesen aufgestellt und überprüft, und ebenso wieder verworfen werden. Die Erfahrungen durch die ständige ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Natur tragen zu einem selbst erfahrenen Grundgefühl für Naturzusammenhänge und Naturkreisläufe bei und fördern durch das Miteinander in der Gruppe die Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung.

Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen versteht sich nach Saarni darin, Kompetenzen wie die der Selbst- und Fremdwahrnehmung, das Kennen der eigenen Stärken und Fähigkeiten, das Erleben von Selbstwirksamkeit sowie Kommunikation im sozialen Miteinander zu fördern, Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse verbal und nonverbal zu äußern und Verständnis für Emotionen anderer, z.B. in Form von Empathie, zu ermöglichen. (vgl. Saarni 2002, S. 13)

Vergleicht man das Bildungsverständnis von Schäfer mit den Bildungsprozessen im Waldkindergarten so sind hier deutliche Parallelen erkennbar. Als Konsens kann herausgestellt werden:

- Kinder lernen in sozialen Beziehungen
- Bildung bedeutet keine Wissensvermittlung, sondern Förderung bei Problemlösungen
- Kinder sind Forscher und Entdecker ihrer Umwelt
- Grenzerfahrungen im körperlichen und geistigen Bereich machen
- Bildung durch ästhetische und sinnliche Wahrnehmungen

- Bildung beruht auf Beziehungen
- Kinder benötigen für Bildungsprozesse Raum und Zeit

(vgl. Schäfer 2007, S. 62ff.; Miklitz 2011, S. 66ff.; Huppertz 2004, S. 69ff.)

„Bildung im Waldkindergarten heißt forschendes Lernen in Sinnzusammenhängen.“ (Miklitz 2011, S. 65) und Schäfer stellt den Zusammenhang wie folgt dar: *„Nicht im Sinne von ‘Die Kinder dürfen jetzt mal selber ein Experiment machen.’ [...] Das als Sinnzusammenhang zu entdecken und dann eine Frage zu stellen, ‘Wie kommt das?’ , ist eine ganz andere Herangehensweise als bei einem Experiment, das wir Erwachsenen vorbereiten und genau anleiten. Es geht nicht nur um die Wahrnehmung und die Aktivität, sondern es geht um das selber Sehen, Suchen und Finden.“* (Schäfer 2012, S. 17)

Bei der Betrachtung von Bildungsprozessen im Naturraum ergibt sich ein zweiter Aspekt, der eher der Bildungstheorie von Fthenakis, der Ko-Konstruktionstheorie, zuzuordnen ist. Fthenakis sieht Bildungsprozesse immer in der sozialen Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen. Lernen findet in der Zusammenarbeit statt. Kinder lernen die Welt verstehen, indem sie in einen Austausch mit anderen gehen und untereinander Bedeutungen aushandeln. (vgl. Fthenakis 2009, S. 6-10)

Hier ist die Aussage von Miklitz einzuordnen, bei der sie formuliert: *„Kinder brauchen Bildungsanlässe“* (Miklitz 2011, S. 68) Ihr geht es darum, Kindern im Waldkindergarten etwas zuzumuten, sie an dem Erfahrungsschatz und Expertenwissen der Erwachsenen teilhaben zu lassen. Kindliche Neugier zu erhalten und bewusst zu pflegen, durch geplante, impulsgebende und auch initiierte Bildungserlebnisse. Der lebenspraktische Ansatz spiegelt diese „Zumutungen“ und trägt den formulierten Ansprüchen Rechnung, Kindern zuzumuten, sich über ihre bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen sowie ihr Wissen hinaus zu wagen. (vgl. Miklitz 2011, S. 69f.)

Huppertz und Schede benennen gleichermaßen Bildungsansätze für den Waldkindergarten, welche sich in der Ko-Konstruktionstheorie verorten lassen. So schreibt Huppertz: *„Jedes Kind braucht orientierende Führung - Erziehung -, damit sich z.B. sein Gewissen bilden kann und zur Selbständigkeit gelangt.“* (Huppertz 2004, S. 70) Er ist ebenso der Meinung, dass Kinder in angemessener Weise anregende Bildungsanlässe benötigen. (vgl. ebd.)

Schede sieht die Erzieherin, den Erzieher im Waldkindergarten in einer Vorbildrolle, aus der heraus es möglich ist, auf die Kinder einzuwirken. Im Weiteren sieht er Kinder und Erzieherinnen, Erzieher als gemeinsame Gestalter ihrer Bildungsräume. (vgl. Schede 2000, S. 21-27)

Stellt man den Ko-Konstruktiven Ansatz in den Kontext von Bildungsprozessen im Waldkindergarten sind hier ebenso Parallelen zu finden:

- Das Schaffen von Bildungsanlässen
- Expertenwissen in Form von sozialer Interaktion – miteinander gemeinsam Wissen konstruieren
- Kompetenzen erwerben zum Handeln im sozialen Kontext

Beide Bildungstheorien stehen sich in der Frühpädagogik oft gegensätzlich gegenüber und werden konträr diskutiert. Im Waldkindergarten kommt in der frühkindlichen Bildung der Entfaltung der eigenen Kräfte, das Eigene aus sich selbst heraus Suchen und Finden, eine große Bedeutung zu. Der Natur-Erlebnis-Raum „Wald“ bietet dafür eine unerschöpfliche Quelle. Dennoch sind ein Miteinander, die soziale Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen für die Bildungsprozesse der Kinder unerlässlich und schließen sich einander nicht aus. Gemeinsames Nachdenken, Philosophieren mit den Kindern und „Vorbild und Experten“ für die Kinder zu sein, befähigt Kinder dazu, selbst erfahrene Prozesse in einen neuen Kontext zu stellen. Sie können ihren „Wissensschatz“ erweitern und selbst zu Experten werden.

In diesem Sinne ist es für die Bildungsprozesse der Kinder im Waldkindergarten wertvoll, wenn ihnen Raum und Zeit für Prozesse der Selbstbildung gegeben wird - ihnen aber gleichermaßen die Begleitung durch Zusammenarbeit mit den Erwachsenen in ihren Bildungsprozessen ermöglicht wird.

Die Rolle der Erzieherin, des Erziehers im Waldkindergarten

Huppertz stellt nach einer Befragung von Erzieherinnen und Erziehern im Wald heraus, dass nur 18,6 % über eine besondere Qualifizierung in Waldpädagogik verfügen. Dem gegenüber steht das Ergebnis einer weiteren Frage: Sind für die Arbeit im Waldkindergarten besondere Fähigkeiten erforderlich? 85 der 100 Befragten beantworteten diese Frage mit ja.

Als notwendige Fähigkeiten wurden ein besonderes Interesse an der Natur, Naturverbundenheit, Forschergeist, Hintergrundwissen über biologische und geologische Themen, Spontaneität und Flexibilität, Phantasie, die Freude, Neues zu entdecken, Organisationsfähigkeit und eine gute Gesundheit, genannt. (vgl. Huppertz 2004, S. 180-183)

Für Miklitz steht die Naturverbundenheit eines Menschen in engem Zusammenhang mit selbst erfahrenen Prozessen. Fragen nach der Bedeutung der Natur für einen selbst und den Werten, welche man an die Kinder weiter geben möchte, können durch Selbsterfahrung und Reflexion beantwortet werden. (vgl. Miklitz 2011, S. 73)

Die Erzieherin, der Erzieher hat als „Sinnstifterin“, „Sinnstifter“ eine Vorbildfunktion und bietet den Kindern auf moralischer und empathischer Ebene eine wertvolle Orientierung. Für die Arbeit im Naturraum sind das Zulassen, Begleiten und Fördern von Naturbegegnungen der Kinder durch die Erzieherin, den Erzieher besonders wichtig. Hier sind als Beispiele der Um-

gang mit der animistischen Denkhaltung und Angst und Ekel der Kinder vor der Natur zu nennen.

Das setzt voraus, dass sie, er die Kinder als eigenaktive, selbstständige Wesen sieht und ihre Selbstwirksamkeitskräfte unterstützt. (vgl.ebd., S. 74-85)

Der Wald als autonom strukturierter Naturraum wird für die Kinder zu einer ganzheitlichen Erfahrungswelt.

3.5 Naturerfahrungen im Waldkindergarten als Schlüssel für Bildung für nachhaltige Entwicklung

„Wenn du mit anderen ein Schiff bauen willst, so beginne nicht, mit ihnen Holz zu sammeln, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem großen, weiten Meer.“

Antoine de Saint-Exupery

Wie begegnen Kinder Natur und welche Erlebnisse und Erfahrungen müssen sie machen, um sich später verantwortungsvoll der Natur gegenüber zu verhalten? Diese Fragen stellen Knauer und Brandt an den Anfang ihrer Aussage *„Ich schütze nur, was ich liebe“* (Knauer, Brandt 1995, Umschlagseite)

Die kindliche Entwicklung wird neben sozialen und personalen Erfahrungen ebenso von der gegenständlichen Umwelt beeinflusst. (vgl. Gebhardt 2009, S. 80)

Nach einer Untersuchung von Otterstädt wird deutlich, dass Kinder den Aufenthalt in der Natur suchen und vor allem die Möglichkeiten für immer neue Aktivitäten schätzen. Dabei sind Plätze, an denen Wasser, Gebüsch, Bäume, Blumen und verwildertes Land vorkommen, besonders beliebt. (vgl. Otterstädt 1962, S. 278)

Lude sieht nach Mayer und Bayrhuber den Prozess „Natur erfahren“ folgendermaßen: *„...spezifischer Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit seiner belebten Umwelt.“ Kennzeichen sind „unmittelbare, multisensorische, affektive und vorwissenschaftliche Lernerfahrungen“* (Lude zit. n. Mayer und Bayrhuber 2010, S. 1)

Nach dieser Definition wird deutlich, dass Naturerfahrungen mit sinnlicher, spontaner und direkter Naturbegegnung verbunden sind.

Erwachsene setzen ihren Schwerpunkt beim Lernen eher auf die kognitive Ebene. Kinder lernen zunächst in der frühen Kindheit über ihr eigenes Handeln und Fühlen, Begreifen und Aneignen. Im Vordergrund stehen vor allem sinnliche Wahrnehmung, Neugier, Spannung und Gefühle. (Knauer, Brandt 1995, S. 36)

Kinder suchen die aktive Auseinandersetzung mit den Objekten der Natur und wollen sich diese durch Erleben und Untersuchen aneignen. (vgl. Gebhardt 2009, S. 80)

In diesen Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass Kinder ihrer Umwelt menschliche Eigenschaften zuschreiben – sie beseelen, anthropomorphisieren. In diesem Sinne wird Natur gar nicht als nichtmenschlicher Objektbereich angesehen. Aus dieser animistischen, das heißt unbelebten Objekten Eigenschaften wie Gedanken, Wünsche und Gefühle zuschreibenden und anthropomorphischen Erklärung der Welt entsteht eine affektive Beziehung zur Natur. (vgl. Gebhardt 2010, S. 69f.)

Nach Piaget empfindet sich das Kind ähnlich oder als gleich mit seiner Umwelt und den Dingen darin. (vgl. Piaget 1978, S. 143). Durch diese anthropomorphische, symbolische Deutung von Naturerlebnissen werden Naturerfahrungen persönlich bedeutsam. (vgl. Gebhardt 2010, S. 70)

Eine Bindung an die Natur, welche auf der Grundlage animistischer Denkstrukturen gewachsen ist, bleibt erhalten. Die positive Einstellung zum Mitmenschen und der Umwelt wird durch das Wissen um die Empfindlichkeit der Natur unterstützt. (vgl. Miklitz 2011, S. 79)

Das pädagogische Konzept des Waldkindergartens stellt Kinder vor Bewegungsherausforderungen durch das Gelände, schafft Möglichkeiten der sinnlichen und ästhetischen Wahrnehmung und lässt Wetterwechsel und Jahreszeiten hautnah erleben. (vgl. Struver, Wolf 1996, S. 14)

Kinder im Waldkindergarten kommen täglich mit „Natur“ aus erster Hand in Berührung. Sie können sie erfahren und begreifen, müssen sich mit ihr auseinandersetzen, und haben dadurch die Möglichkeit, eine intensive Beziehung zur Natur aufzubauen und ein Verständnis von natürlichen Lebensabläufen zu gewinnen. (vgl. Stoltenberg 2011, S. 35)

Für Berthold und Ziegenspeck entspricht der Wald als Naturbegegnungsraum den allgemeinen Bedürfnissen der Kinder, indem die gesamte Persönlichkeit des Kindes angesprochen werden kann. Als allgemeine Bedürfnisse nennen sie:

- Bedürfnisse der Geborgenheit, Zuwendung
- nach Erlebnissen und Abenteuern
- nach Freiheit und Grenzen, Selbstständigkeit und Verantwortung
- die Welt zu entdecken und zu verstehen
- kreativen Tun, Raum und Zeit zum Gestalten und zur Phantasie
- nach Spiel
- nach Bewegung
- vielfältiger sinnlicher und ästhetischer Wahrnehmung
- nach Gemeinschaft und Ruhe
- Raum und Zeit, Erlebtes mitzuteilen

- eine tiefe Verbundenheit zur Natur zu empfinden

(vgl. Berthold, Ziegenspeck 2002, S. 61ff.)

Miklitz sieht den Weg zum Wahrnehmen und Einsetzen für die Belange der Natur über die Balance zwischen Kognition und Affinität. Dem voraus geht das Interesse an sachlichen Informationen über die Natur, welches aus einer emotionalen Bindung an die Natur entsteht. Eine emotionale Bindung zur belebten und unbelebten Natur beruht auf dem animistischen Weltbild des Kindes, indem sich in der frühen Kindheit logisches Denken, Sachwissen und animistische Denkstrukturen paaren. (vgl. Miklitz 2011, S. 79f.)

Dazu ergänzend kann die Aussage von Gebhardt gesehen werden: *„Die subjektive Bedeutung der beziehungsweise die Beziehung zur Natur lässt sich nicht von der Beziehung zu (frühkindlichen) Bezugspersonen trennen. Die Tönung, die die Beziehung zu den Dingen erhält, spiegelt auch die Tönung wieder, die in der Beziehung zu Bezugspersonen gelegen hat.“* (Gebhardt 2009, S. 100)

Eine entscheidende Rolle wie sich Naturbegegnungen auf die Entwicklung von Kindern auswirken und ob sie der Grundstein für einen nachhaltigen Umgang mit Natur sind, hängt entscheidend mit ihren sozialen Beziehungen zusammen. Die Eltern, als erste feste Bezugspersonen in der Kindheit, sind gewissermaßen als Vorbilder zu sehen, welche Wertmaßstäbe festlegen, an denen sich Kinder orientieren. (vgl. Gebhardt 2009, S. 100)

Als weitere Bezugspersonen der Kinder können Erzieherinnen und Erzieher gesehen werden. Hier kommt es auf die Begleitung der Kinder im Waldkindergarten in ihren Selbstbildungsprozessen an, welche Naturerfahrungen der Kinder zulassen, unterstützen und fördern.

Voraussetzung dafür ist, dass Erzieherinnen und Erzieher ein Gefühl von selbst erfahrenen Naturprozessen haben, sich als Teil der Natur verstehen und einen wertschätzenden Umgang mit ihrer Mitwelt leben.

4 NaturSpielpädagogik

Die NaturSpielpädagogik ist ein ganzheitliches, zeitgemäßes Bildungsangebot, welches Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung mit den Methoden der Spiel- und Theaterpädagogik verbindet. Der naturspielpädagogische Umweltbildungsansatz wurde von Ute Schulte Ostermann und Sylva Britt Jürgensen entwickelt. Die Idee dieser berufsbegleitenden Fortbildung der Umweltpädagogik für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Grundschulalter entsprang der persönlichen Betroffenheit beider Autorinnen.

NaturSpielpädagogik begreift den Menschen als Teil der Natur und befähigt Kinder und Erwachsene durch selbst erfahrene Prozesse, sich mit den Wurzeln menschlichen Seins vertraut zu machen. (vgl. Schulte Ostermann, Jürgensen 2014)

„Ein in der frühen Kindheit – der Zeit des Be-Greifens und magischen Denkens – erfahrenes Grundgefühl für Naturzusammenhänge und Naturkreisläufe bildet die Basis für aktives, eigenverantwortliches und mutiges Handeln in der Zukunft.“ (Schulte Ostermann, Jürgensen 2014)

In der Bildungslandschaft bietet die NaturSpielpädagogik ein Konzept zur Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung an. Bildung wird im Sinne einer „Bildungsbegriffsreform“ (vgl. Laewen 2007, S. 40ff.) als Selbstbildung verstanden, welche von den Pädagoginnen und Pädagogen gefördert und in das Konzept von Kindertagesstätten integriert werden kann. (vgl. Ailland 2003, S. 70)

Hier sind die unter 2.4.1 genannten Perspektiven zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich einzuordnen. Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien wird das Kind als selbsttätiges, aktives Wesen gesehen, welches durch die Pädagoginnen und Pädagogen in seinen Bildungsprozessen begleitet wird. Das Bildungsangebot der NaturSpielpädagogik ist als ganzheitliches Curriculum unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Grundlagen ausgerichtet. Es setzt bei der Wahrnehmung und dem Empfinden des Menschen für die Natur an und möchte dadurch den Kindern eine Sensibilisierung für Zusammenhänge in der Natur ermöglichen. Dabei stehen die Freude an den Wahrnehmungen, neugieriges Forschen und Entdecken - ohne Zweck gebundenes Interesse seitens der Erwachsenen - im Vordergrund.

Ein solches Bildungsangebot kann nach Schäfer der Boden für eine Entwicklung zur Nachhaltigkeit sein, welches ein Bewusstsein für Probleme in späteren Jahren folgen lässt. (vgl. Schäfer 2012, S. 18)

In der NaturSpielpädagogik ist die Erwachsenenbildung als ein wesentlicher Baustein zu sehen. Voraussetzung für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich ist daher zunächst Bildungsarbeit auf der Erwachsenenenebene.

Das heißt, dass Pädagoginnen und Pädagogen lernen müssen, die „hundert Sprachen“ der Kinder zu verstehen, die Themen der Kinder wahrzunehmen, zu beantworten und ihnen neue Lernprozesse zuzumuten. (vgl. Ailland 2003, S. 4)

Ziel des Studiums zur NaturSpielpädagogin, zum NaturSpielpädagogen ist es, durch eine Methodenvielfalt die eigenen Phantasiekräfte und Selbstbildungsprozesse anzuregen, um Naturerlebnisse im Spiel und Handwerk umsetzen zu können.

Der *„Schwerpunkt liegt auf dem authentisch gelebten Vorbild des Erwachsenen für die Entwicklung der Kinder.“* (Schulte Ostermann, Jürgensen 2005, S. 11)

In der NaturSpielpädagogik werden Phänomene der belebten und unbelebten Natur im Rhythmus der „Phänologischen Jahreszeiten“ entdeckt und die Neugier der Kinder, mehr über die Natur zu erfahren, geweckt.

Auf der Grundlage des „Entdeckenden Lernens“ werden Selbstbildungsprozesse der Kinder angeregt, welche von den Erzieherinnen in einem wertschätzenden Dialog unterstützt werden. Dabei geht es um die Schaffung eines Bildungsraumes, um für die Kinder Selbstbildungsprozesse entstehen lassen zu können und die Gelegenheit zu bieten, gemeinsam Antworten auf Fragen zu finden. Die Natur bietet den Kindern und Erwachsenen dabei eine unerschöpfliche Quelle für Entdeckungen, Experimente und Spielideen.

4.1 NaturSpielpädagogik als Weiterbildung

In der Erwachsenenbildung unterliegen die angewandten Methoden dem Anspruch der Ganzheitlichkeit. Im Sinne konstruktivistischen Lernens sollen Zugänge zur eigenen Identität und zum Kind durch ästhetische und autobiographische Methoden zur Anwendung kommen. Durch die gezielte Einbindung von Sinnesübungen und Entspannungstechniken wird die Wahrnehmungsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen gefördert.

Hier finden in der aktiven Seminararbeit Verknüpfungen unter anderem von Methoden aus der Gestaltpädagogik, Erlebnispädagogik, der Bewegungspädagogik und des Schauspielbasierten Trainings Eingang.

Als Zielsetzung in der Ausbildung zur NaturSpielpädagogin, zum NaturSpielpädagogen ist nach Schulte Ostermann und Jürgensen formuliert worden, die Verbindung zu schaffen zwischen

- ➔ *„der kognitiv beschreibbaren Erkenntnis der Zusammenhänge zwischen Mensch, Kultur und Natur*
- ➔ *und dem Empfinden der konkreten Verantwortung des Menschen für die Natur und die von ihm in den Gang gesetzten Prozesse“*

(Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 16)

Die Pädagoginnen und Pädagogen sollen befähigt werden, durch die Entwicklung der Phantasiekräfte, des Spieles und des Handwerks zu einer zukunftsorientierten Naturpädagogik und Naturerlebnisfähigkeit beizutragen.

Inhalt der im sechswöchigen Turnus stattfindenden Seminarwochenenden ist es, jahreszeitliche Phänomene aufzugreifen, spielerisch weiter zu entwickeln, kognitiv zu erfassen, handelnd zu verwandeln und zu ganzheitlichen Vorhaben zu formen. In den jeweiligen Einrichtungen der Seminarteilnehmer werden die Aktionen und Projekte konkretisiert und umgesetzt. Abschließend erfolgt die Dokumentation und Reflexion der praktischen Umsetzung sowie die Präsentation des Projekts durch praktische Übungen und Moderationstechniken im Plenum.

Ästhetische Wahrnehmung und Praxis

In seinem Buch „Gebrauch der Sinne – eine kunstpädagogische Praxis“ stellt Selle, Professor für Theorie, Didaktik und Praxis der ästhetischen Erziehung, das folgende Zitat voran:

Was den Anspruch an uns betrifft, so haben die Wahrnehmung und das Denken die Plätze vertauscht, die ihnen nach mehrtausendjähriger Tradition zukamen, und es ist nicht mehr so ganz sicher, daß das Denken als 'höheres Vermögen' gelten soll. Es ist heutzutage nichts billiger, als sich im Begrifflichen zu bewegen, Bescheidwissen, Meinungen 'vertreten', Denken, Lesen, Reden, Diskutieren – alles das erfordert nicht die geringste Mühe, es vollzieht sich wie von selbst. In den modernen Riesenkulturen fand die abstrakte Rationalität des Begrifflichen, einst wohl ein seltenes und schwer erreichbares Können, ihren eigenen Modus des Subalternen, und man bewegt sich heute leichter, als in seinen eigenen Sinnen. Genau hinsehen, das Empfindbare abzutasten wird zu einer selteneren Leistung, die sich der Klugheit nähert, welche ja das Unformulierte abzuhören vermag.“ (Gehlen 1960, zit. in Selle 1988, S. 9)

Meist bleiben in der Ausbildungspraxis der ästhetischen Erziehung an Hochschulen „ästhetische Erziehung“ und „Didaktik“ streng voneinander getrennt. Auf der einen Seite steht die Kunst und auf der anderen die Erziehungstheorie, welche man in der Spezialisierung auch Fachdidaktik nennt. Heute, so kritisiert Selle, scheint es völlig unstreitbar, „daß die Lehre vom Lehren im ästhetischen Bereich vom Kopf entspringen müsse. Fragt sich nur, wo der Kopf das alles her hat, was und wie er lehren will.“ (Selle 1988, S. 330)

Als Kunsterzieher fordert Selle, dass ästhetische Eigenarbeit die Grundvoraussetzung für das Lehren bilden sollte. (vgl. ebd., S. 331)

In diesem Zusammenhang meint Ästhetik nicht Schönes, Harmonisches und Perfektes, „sondern eher eine vielschichtige, durchaus auch widersprüchliche oder konfliktreiche, nicht-

fertige sinnliche, emotionale und rationale Wahrnehmungs- und Gestaltungsweise.“ (Brée 2007, S. 249)

Eine Vielzahl an Verfahren und Ansätzen hält die Sichtweise der modernen bildenden Kunst bereit, welche sich im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien – einem neuen Verstehen von Lehren und Lernen - eignen. Um kreative Prozesse bei Künstlern zu fördern, gründete der prominente Bauhaus-Künstler Itten eine Schule zur Wahrnehmung und zur individuellen Sensibilisierung. Die Künstlerin Edwards stellte in ihren Zeichenkursen fest, dass Erwachsene sich schwer von ihren bereits gespeicherten Erfahrungen lösen können. Sie konnten die Welt erst dann konstruierend wahrnehmen, nachdem sie sich durch das Entfremden des Gegenstandes von den vorhandenen Schemata gelöst hatten. (vgl. Ailland 2003, S. 75f.)

Aus den Verfahren und Ansätzen der modernen Kunst ergibt sich die Bedeutung der sinnlich-ästhetischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsmethoden in der Erwachsenenbildung.

Ästhetisch-Künstlerische Übungen der NaturSpielpädagogik sind:

- das Gestalten ohne zu sehen, um die visuelle Kontrolle auszuschalten
- das Malen nach Musik, das Malen von Gerüchen
- Bewegungsübungen nach Rudolph von Laban
- Theaterpädagogische Übungen nach Michael Čechov und Augusto Boal

Im Kontext der Seminarwochenenden werden die Methoden thematisch auf die jeweiligen Naturprozesse im Jahresverlauf abgestimmt, mit den Seminarteilnehmern erarbeitet und weiter entwickelt.

In der naturspielpädagogischen Erwachsenenbildung bilden die Bewegungsübungen von Laban und die theaterpädagogischen Übungen von Čechov und Boal grundlegende Bausteine.

In seinem Werk „Die Kunst der Bewegung“ stellt Laban das Phänomen der menschlichen Bewegung dar. Labans Einsichten gehen in das Wesen der Bewegung trotz der Bezogenheit auf die tänzerische und spielerische Praxis ein, über den Rahmen des Theaters hinaus und erstrecken sich *„auf die Bühne des menschlichen Lebens“*. (Ullmann, zit. in Laban 2003, S. 6) Die menschliche Bewegung wird nach Laban in unterschiedliche Grundprinzipien, z.B. Raum, Zeit und Kraft eingeteilt und die Beziehung zwischen innerer Bewegungsmotivation und äußerem Körpergeschehen erforscht. Bewegung wird als die ursprüngliche Lebenskraft gesehen und stellt den sichtbaren Ausdruck unserer inneren Welt dar. In der naturspielpädagogischen Arbeit finden viele, von Laban entworfene, praktische Übungen Anwendung. In den Übungen wird Bewegung als Konstruktion erfahren. (vgl. Ailland 2003, S. 77) *„Mit seinen Bewegungen zielt er (der Mensch) auf etwas hin, das für ihn von Bedeutung ist.“* (Laban 2003, S. 9)

Brée fasst es folgendermaßen zusammen: *„dass aus kunsthistorischer Sicht, unabhängig von den unterschiedlichen, künstlerischen Stilen und Ansätzen, der Bewegungsaspekt mit all seinen verschiedenen Bezügen und Verknüpfungen (Körpersinne, Motorik, Raumorientierung, emotionale, affektive und rationale Ebenen) eine zentrale Rolle in Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen spielt.“* (Brée 2007, S. 277)

In und durch Bewegung setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt auseinander. Bewegung bedeutet in der frühen Kindheit „Erfahrungslernen“ im Sinne von Selbstbildungsprozessen. (vgl. Bahr et al 2012, S. 103)

Seit 1912 war Michael Čechov am Moskauer Künstlertheater als Regisseur, Studioleiter und Darsteller tätig. In der epochalen Theaterbewegung trat er als ein engagierter Mitstreiter in künstlerisch-methodischen Fragen auf, welche den Grundstein für eine neue Bühnenkunst legten. In seinem Werk: „Die Kunst des Schauspielers“ handelt es sich um eine Schulungsschrift, in der er den Leser Schritt für Schritt in den Übungsweg künstlerischer Selbsterziehung einweist. (Čechov 2010, Umschlagseite) In der naturspielpädagogischen Erwachsenenbildung spielen vor allem die Anleitungen und Übungen zu Imaginations- und Konzentrationsübungen und seine Darstellungen zur Individualität eine Rolle.

„Das wahre schöpferische Fühlen liegt nicht an der Oberfläche der Seele. Aufgerufen aus den Tiefen des Unterbewußtseins, versetzt es nicht nur den Zuschauer, sondern auch den Schauspieler selbst in Erstaunen.“ (Čechov 2010, S. 39)

Augusto Boal, Erfinder des „Theater der Unterdrückten“, gilt als einer der bedeutendsten Theaterpädagogen unserer Zeit. Sein grundsätzliches Verständnis von Theater hat noch immer einen nachhaltigen Einfluss auf die europäische Theaterpädagogik. Im Laufe der 70er Jahre entwickelte Boal Volkstheaterformen, die Probleme von unterprivilegierten Bevölkerungsschichten aufgreifen und soziale Verhaltensformen anregen wollten. Auf der Bühne wie im Alltag autoritär-monologische Strukturen durch einen dialogischen Dialog zu ersetzen, war Ziel seines Theaters. Boal entwickelte in den folgenden Jahrzehnten sein Theatermodell weiter, indem er sich stärker mit den inneren Konflikten des einzelnen Subjekts, therapeutischen Fragestellungen und mit dem Theater als künstlerisches Medium auseinandersetzte. (vgl. Weintz, in Boal 2006, S. 9) Boal bezeichnet seine Übungstechniken als ästhetische Techniken.

„Das Bild oder die Szene muss in einem ästhetischen Klima konstruiert werden, einem Klima von Emotionen, Tönen und Bewegungen, und nicht ausschließlich durch das Medium der Wörter.“ (Boal 2006, S. 14)

Daraus ergibt sich der Bezug zur Weiterbildungsarbeit. Der Einsatz von ästhetisch-theatralischer Spieltechniken dient nicht dem Selbstzweck, sondern wird gezielt zu Weckung

von Spontaneität, Aktivitätsdrang, Sympathie, Solidarität und Mut zur Offenheit zwischen den Teilnehmern eingesetzt. (vgl. Ailland 2003, S. 79)

„Sie (die neuen Spieltechniken) wollen unter Beteiligung der gesamten Gruppe subjektive Muster, Bedürfnisse, Blockaden und Konflikte ausloten, die (vermeintlichen) Erwartungen des sozialen Umfelds kritisch in Betracht ziehen und auch die Strukturen in zwischenmenschlichen Beziehungen aufdecken. Im pädagogischen Rahmen kann mit Hilfe dieser Übungen deutlich werden, was im Alltag vergessen, übersehen oder verdrängt wird. Darüber hinaus bieten sie Anstöße zur Differenzierung von Körperwahrnehmung und- ausdrück.“
(Weintz in Boal 2006, S. 10)

Autobiographische Arbeit in der Erwachsenenbildung

Professionelles Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen zeichnet sich durch eine Distanz zu den selbst erfahrenen und erlebten Mustern und durch die bewusste Wahl von Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Situationen aus. Biographisches Arbeiten, die Reflexion der eigenen Erfahrungen, eigene persönlichkeitsbezogene Stärken und Schwächen zu erkennen, ist Voraussetzung dafür, in seinem Arbeitsfeld und den damit verbundenen Anforderungen, Belastungen und Kompetenzen professionell zu agieren. (Lorber, Neuß 2010, S. 27)

Eine anspruchsvolle Rolle kommt den Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf die Förderung der Selbstbildungsprozesse der Kinder zu. Eine vertrauensvolle Beziehung ist die Grundlage für einen erfolgreichen pädagogischen Prozess. Die Haltung, mit welcher die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern begegnen, die Gestaltung des äußeren Umfelds und der Interaktion zwischen sich und den Kindern wird von ihrer individuellen Biographie geprägt. (vgl. Andres 2007, S. 412f.; Wüst, Wüst 2010, S. 168f.) Eine Sichtweise auf das Kind als ein aktives und kompetentes Wesen seiner Entwicklung erfordern eine von Wertschätzung und Selbstreflexion geprägte Haltung der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber den Kindern. Gleichzeitig schließt es die Bewusstheit ihrer Vorbildfunktion des eigenen Handelns mit ein. (vgl. Wüst, Wüst 2010, S. 169) Eine Möglichkeit *„etwas Neues zu beginnen und die alten Pfade und vorgefassten Meinungen zu verlassen“* (Andres 2007, S. 412) sieht Andres im Dialog und stellt folgende Grundhaltungen für einen gelingenden Dialog heraus:

- *„die Bereitschaft, eigene Positionen in Frage zu stellen, nicht mehr als Wissende(r) aufzutreten, sondern eine fragende, forschende, von interessierter Neugier getragene Haltung einzunehmen;*
- *die Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen und der Pluralität von Welt;*
- *die Offenheit gegenüber anderer Sichtweisen und anderem Erleben.“*

(Andres 2007, S. 415f.)

Diese gestellten Forderungen gelten für den Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern wie gleichermaßen für den Dialog zwischen Erwachsenen.

Im Rahmen der naturspielpädagogischen Erwachsenenbildung wird die autobiographische Arbeit mit Hilfe der theatralen Methoden von Čechov (1989) ebenso wie das reflexive autobiographische Arbeiten durch die ästhetisch-theatralischen Spieltechniken von Boal unterstützt. In unterschiedlicher Form beinhalten die ästhetisch-künstlerischen Methoden sinnlicher Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse autobiographisches Arbeiten. Boal schreibt dazu: *„Die Technik hilft Gefühle und Wünsche zu klären. Sie hilft dem Protagonisten, sich selbst nicht als einseitiges Wesen im Spiegel zu betrachten, sondern als ein vielseitiger Mensch, dessen Bild von einem Prisma reflektiert wird, das aus den anderen Mitspielern besteht.“* (Boal 2006, S.13) Dadurch entsteht eine Art von Selbstbeobachtung, in deren Rahmen eingefahrene Verhaltensmuster überprüft, „blinde Flecke im eigenen Selbstbild ausgeleuchtet“ und neue Perspektiven gewonnen werden. (vgl. Weintz in Boal 2006, S. 13)

In Anlehnung an Čechov wird in der NaturSpielpädagogik von einem Bild der Pädagogin, des Pädagogen als Instrument und Spielerin und Spieler ausgegangen. Das heißt, die Pädagogin ist Instrument und Spielerin gleichzeitig in einer Person. Pädagoginnen müssen sich in unterschiedlichen Disziplinen üben, *„um im richtigen Moment ‘auf sich spielen‘ zu können.“* (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 16)

4.2 Lerntheorien

Das Bildungsangebot der NaturSpielpädagogik ist als ganzheitliches Curriculum unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen ausgerichtet. In diesem Zusammenhang soll eine Betrachtung des lerntheoretischen Hintergrunds erfolgen.

Es gibt eine Reihe verschiedener Definitionen des Ausdrucks von Lernen. Lefrancois bezeichnet Lernen als Verhaltensänderung, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommt. Lerntheorien sind Versuche, welche Kenntnisse über das Lernen systematisieren und zusammenfassen. Sie beschreiben die Bedingungen unter denen sich Lernprozesse vollziehen können. (vgl. Lefrancois 1994, S. 8) *„Eine Theorie über das menschliche Lernen sollte folglich Aussagen darüber machen, unter welchen Bedingungen optimales Lernen eintritt und unter welchen nicht.“* (ebd., S. 5) Im Rahmen dieser Arbeit wird optimales Lernen als nachhaltiges Lernen – im Sinne von anhaltender, bestmöglicher Wirkung - bezeichnet. Als Grundlagen sollen dazu die entwicklungspsychologische Theorie von Piaget und Wygotski, aus neurobiologischer Sicht nach Hüther sowie die Theorie des Lernens nach Vester herangezogen werden.

Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget und Wygotski

Piagets Grundannahme besteht darin, dass Kinder von Geburt an geistig wie körperlich aktiv sind. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2011, S. 128) Das Kind wird als Wissenschaftler gesehen, welches durch die ständige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sein Wissen konstruiert. (vgl. Schwarzer 2011, S. 85) Piagets Ansatz wird als konstruktivistisch bezeichnet, weil das Kind als Reaktion auf seine Erfahrungen selbst sein Wissen konstruiert. Als die drei wichtigsten konstruktiven Prozesse können nach Piaget das Bilden von Hypothesen, das Experimentieren und das Ziehen von Schlussfolgerung aus den eigenen Beobachtungen genannt werden. Die zweite Grundannahme besteht darin, dass Kinder viele wichtige Aufgaben selbst bewältigen und nicht auf die Hilfe von Instruktionen durch Erwachsene oder andere Kinder angewiesen sind. Kinder sind von sich aus motiviert zu lernen und bedürfen nicht der Belohnung durch Erwachsene, kann als dritte Grundannahme verstanden werden. Piaget geht bei der kognitiven Entwicklung davon aus, dass Anlage und Umwelt zusammen spielen. Umwelt umfasst die Erziehung durch die Eltern als auch durch andere weitere Betreuungspersonen sowie jede Erfahrung, die das Kind macht. Das reifende Gehirn und der reifende Körper des Kindes, die Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit und das Sammeln von Erfahrungen daraus, sowie die Motivation, gehören zur Anlage; diese Anlage ist grundlegend für die Funktionen der Adaptation und der Strukturierung, die für das geistige Wachstum von Bedeutung sind. Mit Adaptation bezeichnet man die Tendenz, auf Umwelthanforderungen entsprechend seinen eigenen Zielen zu reagieren. Einzelne Beobachtungen in kohärente Wissensstrukturen zu integrieren wird als Strukturierung, Organisation bezeichnet. Drei Prozesse wirken seit der Geburt zusammen, um die Entwicklung voranzutreiben: Assimilation, Akkommodation und Äquilibration. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2011, S. 129)

- Assimilation: bezeichnet den Prozess, mit dem das Kind die Umwelt im Sinne seines vorhandenen Schemas interpretiert. Die Außenwelt wird an ein vorhandenes Schema angepasst.
- Akkommodation: bezeichnet den Prozess, bei dem bereits vorhandene Schemata an neue Gegebenheiten der Umwelt angepasst werden.
- Äquilibration: bezeichnet den Prozess, bei dem die Balance zwischen Assimilation und Akkommodation hergestellt wird. Auf diese Weise kann ein neues Schemata entstehen.

(vgl. Schwarzer 2011, S. 85f.)

Piaget geht davon aus, dass alle Prozesse der Adaptation und der Strukturierung in vier qualitativ unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Stadien verlaufen. Die Stadien können nicht übersprungen werden, wobei jedes Stadium eigene charakteristische Merkmale, wie Kinder ihre Schemata organisieren und anpassen, aufweist.

Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren befinden sich nach Piaget im präoperationalen Stadium. Objekte erhalten in dieser Phase von Kindern neue Funktionen – symbolische Repräsentation. Das Symbolsystem, die Sprache, macht in dieser Phase große Fortschritte. (vgl. ebd., S. 88)

Ebenso befinden sich Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter in der Phase des magischen, animistischen Denkens. Sie schreiben belebten und unbelebten Objekten wie Tieren oder einem Tisch menschliche Eigenschaften zu. Naturwissenschaftliche Phänomene werden dem Wirken höherer Mächte zugeschrieben. (vgl. o. A., Das Entwicklungsstufenmodell nach Piaget) Ein weiteres Merkmal ist der Egozentrismus. Das heißt, Kinder sehen die Welt ausschließlich vom eigenen Standpunkt aus und haben Schwierigkeiten, einen Perspektivwechsel - die Sichtweise anderer Menschen - einzunehmen. Mit zunehmendem Alter gelingt es den Kindern, in der präoperationalen Phase einen Perspektivwechsel zu vollziehen, welcher sich ebenso im Sprachgebrauch äußert. Die Zentrierung ist eine weitere, mit dem Egozentrismus verwandte Einschränkung im Denken von Kindern in diesem Alter. Sie beinhaltet die Tendenz, sich auf ein auffälliges Merkmal oder eine Sichtweise eines Objekts oder Ereignisses zu konzentrieren. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2011, S. 134-137)

Als Hauptkritikpunkt an Piagets Theorie kann seine Annahme gesehen werden, dass sich die kognitive Entwicklung in vier Stufen vollzieht. Dabei finden die inter- und intraindividuellen Unterschiede in der Entwicklung des Kindes keine Berücksichtigung. (vgl. Schwarzer 2011, S. 92)

Nach Wygotski vollzieht sich die kindliche kognitive Entwicklung im Kontext des Denkens mit anderen Personen. Er betrachtet das Kind nicht in erster Linie als Wissenschaftler, sondern als soziales Wesen. Kindliches Denken entsteht und verändert sich im soziokulturellen Kontext. Auf Grund der sozialen Interaktion zwischen Kind und Eltern, Lehrern oder anderen kompetenten Gleichaltrigen entstehen entscheidende Veränderungen im Denken des Kindes. Wygotski meint mit Kontext zum einen die allgemeine Kultur, in der das Kind aufwächst, und zum anderen das unmittelbare spezifische Setting, welches das Kind umgibt. Er geht davon aus, dass große Unterschiede kindlichen Denkens durch das soziokulturelle Umfeld der Kinder maßgeblich beeinflusst werden. Durch die Interaktion mit anderen Personen entsteht und verändert sich das kindliche Denken. Der Inhalt der Interaktion wird vom Kind internalisiert und somit zur eigenen Gedankenwelt des Kindes. Dabei sieht er die Sprache als eines der wichtigsten „psychologischen Werkzeuge“ in der Interaktion. Sie stellt die Verbindung zwischen dem Kind und der Umwelt dar. Denken und Sprechen stehen bei Wygotski ab einem Alter von ungefähr zwei Jahren unter gegenseitiger Beeinflussung zueinander.

Piaget hingegen geht davon aus, dass die Sprache ein Produkt und Ausdrucksfähigkeit des Denkens von Kindern ist. (vgl. Schwarzer 2011, S. 102-106)

Voraussetzung für kindliches Lernen aus neurobiologischer Sicht

Der Mensch kommt mit einem offenen, lernfähigen und durch eigene Erfahrungen in seiner weiteren Entwicklung und strukturellen Ausreifung formbaren Gehirn zur Welt. Für einen langen Zeitraum ist er auf die Fürsorge und den Schutz der Erwachsenen und in seiner Hirnentwicklung in einem hohen Maß von emotionaler, sozialer und intellektueller Kompetenz einer erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Die sich im Gehirn herausbildenden Nervenzellverschaltungen werden von Anfang an, auch schon vor der Geburt, durch eigene Erfahrungen nutzungsabhängig strukturiert. Kinder sind in der frühen Kindheit besonders offen für neue Erfahrungen, sie sind neugierig, lassen sich schnell begeistern und sind lernbegierig. (vgl. Hüther, 2011, S. 70f.) Hüther benennt Aspekte, welche für die Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn förderlich sind:

- Kindern die Möglichkeit geben, sich aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt zu beteiligen
- Kindern Freiräume zum Spiel und Ausleben ihrer Phantasie und Kreativität einräumen
- Kinder nicht mit Reizen zu überfluten
- Kindern die Möglichkeit geben, eigene Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen zu machen
- die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder wahrnehmen und ihnen ein anregendes Umfeld bieten

(vgl.ebd., S. 71)

Damit Kinder neue Erfahrungen als Herausforderung und nicht als Bedrohung empfinden, müssen sie von emotional zugewandten Bezugspersonen, die ihnen Sicherheit geben, begleitet werden. Kinder lernen, indem sie neue Erfahrungen an bereits vertraute Verhaltensmuster anknüpfen. Um die Welt für sich zu erschließen, etwas Neues auszuprobieren, ist es wichtig, dass Kinder sich sicher fühlen und ein Vertrauen in die Welt aufgebaut haben. Deshalb sind für Kinder enge Beziehungen zu Menschen, die ihnen Sicherheit geben, ihnen Vorbild sind und beim Lösen von Problemen behilflich sind, besonders wichtig. (vgl. Hüther 2011, S. 80-83)

Theorie des Lernens nach Vester

In seinem Werk „Denken, Lernen, Vergessen“ hat Vester in den 70er Jahren ein „Netzwerk des Lernens“ entworfen, welches die Verflechtung der Phänomene zeigt, die mit unserer Gehirnaktivität verknüpft sind. (vgl. Vester 2012, S. 122) Daraus leitet Vester 13 Regeln für das Lernen aus lernbiologischer Sicht ab (vgl. Vester 2012, S. 197-200):

1. Lernziele kennen – Lernstoff muss dem Lernenden persönlich einsichtig sein
2. Sinnvolles Curriculum – Lernstoff muss einen Bezug zur Wirklichkeit haben und für den Lernenden einsehbar sein, damit eine Verankerung im Gedächtnis entsteht
3. „Fremdeln“ wird durch Neugierde kompensiert – Lernbereitschaft wird durch Neugierde, Faszination und Erwartung geweckt
4. Neues alt verpacken – Verpackung von neuem Lernstoff mildert die Abwehr gegen das Unbekannte
5. Skelett vor Detail – größere Zusammenhänge hängen immer irgendwie mit der Alltagswelt zusammen, also mit Vertrauen
6. Interferenz meiden – zusätzliche Wahrnehmungen gleichen Inhalts sind störend
7. Erklärung vor Begriff – durch die Erklärung von Tatsachen und Zusammenhängen werden bereits bekannte Assoziationsmuster geweckt auf dem der neue Begriff verankert werden kann
8. Zusätzliche Assoziationen – neue Informationen erhalten durch Begleitinformationen ein Erkennungssignal im Gehirn
9. Lernspaß – Erfolgserlebnisse und Spaß sorgen für eine lernpositive Hormonlage und ermöglichen reibungsloses Funktionieren der physiologischen Vorgänge beim Lernen
10. Viele Eingangskanäle – je mehr Eingangskanäle dem Lernstoff angeboten wird, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis
11. Verknüpfung mit der Realität – Lernstoff mit möglichst vielen realen Erlebnissen verbinden
12. Wiederholung neuer Informationen
13. Dichte Verknüpfung – führt zur Stärkung der Punkte 4, 5, 8, 10 und 11

Diese Regeln sollen eine Optimierung von Lernprozessen auf biologischer Ebene mit Strömen und Schwingungen im Gehirn ermöglichen, die in eine stoffliche Verankerung von Lerninhalten durch Synthese von Ribonukleinsäure und spätere Proteinsynthese münden können. Hier treffen sich auf materieller, stofflicher Ebene (Zellstruktur, Volumen und Funktionalität verschiedener Hirnareale, Aufnahmekapazität und –vermögen der Sinneskanäle) Amine und Proteine, um sinnlich aufgenommene Informationen in Erinnerung durch „Verstofflichung“ zu ermöglichen. (Vester 2012, S. 82-89)

Lerntheorien integrieren in unterschiedlicher Intensität Elemente von „Hardware“ wie organische Voraussetzungen und Genetik, Epigenetik und von „Software“ wie Bindung, Beziehung und allgemein gelingender sozialer Interaktion und Bewertung im intraindividuellem Kontext. Neugierde und gesammelter Erfahrungsschatz führen zu Aktivität in der konstruierten Wirklichkeit des selbst erlebten Lernens und zu hirnnorganisch-stofflich manifestierten Veränderungen des einzelnen, kulturell mitgeprägten Lernenden.

4.3 Das Spiel

Das Wort Spiel hat vielerlei Assoziationsfelder, die weit und vielschichtig sein können: man denkt an traumhaft versunkene Kinder aber auch an den Spieler am Roulette Tisch, an Ausdrucksprozesse wie Basteln und Bauen und an das Zusammenspiel von Mannschaften. (vgl. Scheuerl 1991, S. 9) Das Spiel kann als grundlegende menschliche Erfahrung angesehen werden. Es geschieht zu keinem Zweck und unterbricht das alltägliche Leben. (Stenger 2010, S. 30) In der Versunkenheit des Spiels geht der Mensch ganzheitlich, mit Leib und Seele, in seinem Tun auf. Diesen Zustand bezeichnet der Psychologe Csikszentmihaly als „flow“, welcher ein erhöhtes Lebensgefühl kennzeichnet, wenn der Mensch völlig in seinem Tun aufgeht. (vgl. Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 13)

Bis heute ist es nicht gelungen, eine eindeutige Definition von Spiel zu geben. Huizinga definiert Spiel als *„eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindender Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des 'Andersseins' als das 'gewöhnliche Leben'.“* (Huizinga in Scheuerl, Hans 1991, S. 148)

Nach einer Studentenbefragung zur Frage: Was heißt eigentlich „Spielen“? , fasst Mogel folgende Ergebnisse zusammen: Spielen ist eine frei gewählte Tätigkeit, ohne Zweckgebundenheit. Spielen ist mit Neugier verbunden und sucht Überraschungen. Spielen bedeutet das Erleben von Freude, Spaß, Vergnügen und Lust. Spielen spiegelt inneres Wohlbefinden des Spielers wider und ist getragen von der Suche nach Spannung. Spielen ist ein Bewegen von Gegenständen, das mit einer Bereicherung und Erleichterung des Lebens einher geht. Es hat eine eigene Beziehung zu Raum, Zeit und Umwelt und ist frei von Zeitdruck. Spielen beinhaltet eine kreative und phantasievolle Auseinandersetzung mit der Umwelt. Häufig sind Spielbeziehungen partnerschaftliche Interaktionen. Spielen bedeutet Kommunikation mit Gedanken, Dingen und Personen. (vgl. Mogel 2008, S. 4) *„Spielen heißt Ausdrücken des individuellen Selbst. Sinn dabei ist es die Wirklichkeit nach außen und nach innen auszuloten.“* (ebd., S. 4)

Das Kind gewinnt im Spiel einen Raum, in dem es mit Ideen, Handlungen und Materialien experimentiert und seine Fähigkeiten weiter entwickelt. Es erfährt sich im Spiel aktiv gestaltend und selbsttätig. (vgl. Stenger 2010, S. 36) *„Was das Kind im Spiel lernt und verbindet, vernetzt sich in ihm zu einem Bild von der Welt und sich selbst.“* (Stenger 2010, S. 36)

Für die Magdeburger Professorin Dr. Pauen ist das Spielen ein wesentlicher Faktor für die geistige Entwicklung der Kinder. (vgl. Pauen in Tenzer E. 2002)

Nach Kreutzer ist neben dem Lernen das Spielen die pädagogisch bedeutsamste Tätigkeit des Menschen. Dabei steht das Spiel nicht gegensätzlich dem Lernen gegenüber, sondern ermöglicht es in vielfältiger Weise. (vgl. Keuzer 1883, S. 3) *„Spielen ist Leben, schafft Leben, ist immer lebendig, lebensvoll. Als Teil des Lebens ist es kein den Kindern, oder gar nur den kleinen Kindern, vorbehaltenes Tun und als solcher berührt er auch alle Bereiche, die für das menschliche Leben Bedeutung besitzen.“* (ebd., S. 3)

Beins bezeichnet Spielen als lustvolles Lernen. Spielen ist die Ausdrucksform des Kindes, in dem es in einem hohen Maße eigenaktiv und selbsttätig handelt. Er verknüpft damit die Forderung, Kindern Spielräume zuzugestehen, welche dem kindlichen Drang nach Bewegung, sinnlichen Erfahrungen, Experimentieren, Forschen und der Kreativität Raum geben. (Beins 2007, S. 46f.) *„Kinder, denen nur noch wenig Gelegenheit zum Spielen bleibt oder geboten wird, verlieren die Lust am Spielen und damit auch die Lust am Entdecken, die Lust am Lernen. Womöglich geht ihnen sogar die Lust am Leben, am Kindsein verloren.“* (Gebauer, Hütter 2003, S. 165)

Spieltheorien

Hans Scheuerl versuchte die Frage nach dem Wesen des Spiels durch die Gemeinsamkeiten der Spieltheorien zu klären und befasste sich in diesem Zusammenhang intensiv mit den Spieltheorien von der Antike bis zur Moderne. Er fand heraus, dass in vielen Spieltheorien

- Spiel, das Moment der Freiheit,
- Spiel, das Moment der inneren Unruhe,
- Spiel, das Moment der Scheinhaftigkeit,
- Spiel, das Moment der Ambivalenz,
- Spiel, das Moment der Geschlossenheit,
- Spiel, das Moment der Gegenwärtigkeit genannt wurde.

(vgl. Kreuzer 1983, S. 10f.)

Im Folgenden sollen entwicklungspsychologische Aspekte und die integrative Spieltheorie nach Gerd E. Schäfer näher betrachtet werden.

Entwicklungspsychologische Aspekte

Nach Piaget ist kindliches Spiel eingebettet in seine Theorie der kognitiven Entwicklung. Für Piaget gelten als frühe Formen des Spiels die sensomotorischen Koordinationsleistungen, welche in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt in der frühen Kindheit gemacht werden. (vgl. Mogel 2008, S.19) Im Alter von ca. zwei bis sieben Jahren befindet sich das Kind in der Phase des anschaulichen Denkens. Piaget sieht die präoperationale Phase als den Höhepunkt kindlicher Spielentwicklung. (vgl. Hering 1979, S. 30) Die Aneignung der Le-

bensumwelt des Kindes erfolgt vorrangig durch Spiel. Das Symbolspiel ist neben das Explorations- und Konstruktionsspiel getreten. Kinder schreiben belebten und unbelebten Gegenständen Eigenschaften und Verhaltensweisen zu. Sie halten ihre eigene Ansicht der Welt für die einzig Richtige.

Piaget bezeichnet das „frühe Denken“ als egozentrisch und sieht die Assimilation als geistige Tätigkeit beim Spielen an. Das Kind passt seine Spielerfahrungen im Wesentlichen den bis dahin entwickelten geistigen Strukturen an. Nach Piaget ist Kinderspiel in erster Linie eine assimilative Tätigkeit. (vgl. Mogel 2008, S.19f.) Mit zunehmendem Alter lernen sie, die Perspektive zu wechseln und mit ihrem eigenen Handeln sich auf die des Gegenübers einzustellen. Deutlich wird dies auch im Spielverhalten des Kindes. Der Anteil des sozialen Rollenspiels nimmt zu.

Nach Wygotski sieht das Kind im Spiel die Erfüllung seiner „unrealistischen“ Wünsche. Es kann groß und stark sein und attraktive Tätigkeiten der Erwachsenen im Spiel ausführen. Diese Wünsche sind dem Kind nicht bewusst und somit auch das Motiv seines Handelns nicht begreifbar. Hier sieht Wygotski zwischen dem Spiel und der Arbeit sowie anderen Tätigkeiten einen entscheidenden Unterschied. (vgl. Oerter 2002, S. 223; Zimpel 2011, S. 85)

Nach Piaget und Wygotski übernimmt bei Kindern das Spiel Aufgaben zur Bewältigung des Lebens zu einem Zeitpunkt, *„da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen.“* (Oerter 2002, S. 223)

Die integrative Spieltheorie nach Gerd E. Schäfer

In der vorherigen Betrachtung von Spiel wurde deutlich, dass eine einheitliche Definition von Spiel schwer möglich ist.

Der Pädagoge Schäfer entwickelte eine neue Sichtweise auf die Betrachtung von Spiel. Er stellt eine integrative Spieltheorie auf, in der er nicht den Blick auf die unterschiedlichen Funktionen des Spiels richtet, sondern den Fokus auf das Spiel selbst lenkt. (vgl. Ailland 2003, S. 46)

Anhand von drei Thesen legt Schäfer seine Spieltheorie dar und begründet sie folgendermaßen:

„Ich denke, der bisherige Weg war nicht umsonst. Es genügt, den Blick umzukehren, als nicht vom Spielgeschehen auf einzelne Funktionen, sondern nun von den einzelnen Funktionen auf das Spielgeschehen zu richten. Was passiert also mit den vielfältigen Funktionen im Spiel?“ (Schäfer 1989, S. 28)

These I: Das Spiel als Medium, welches die verschiedenen Aspekte der Ich-Welt-Auseinandersetzung zueinander in Beziehung setzt.

Dazu merkt Schäfer an, dass im Spiel die Erfahrungen der inneren Welt mit den Erfahrungen der äußeren Welt verbunden werden. Als Aspekte der inneren Welt gelten Wunsch-, Angst-, Abwehr- und Selbstaspekte, als äußere Welt können dingliche, geistige und soziale Formen gesehen werden. Im Hinblick auf diese Verbindung leitet er seine zweite These ab:

These II: Die Verknüpfung von innerer und äußerer Welt wird durch die Spielphantasien möglich.

Nach Schäfer stellen Spielphantasien eine Art von Muster dar, die in der Lage sind, viele verschiedene funktionale Einflüsse zu einem komplexen Gesamtmuster zusammenzuführen. Spielphantasien entstehen aus äußeren Gegebenheiten, werden durch den Einfluss äußerer Wirklichkeit verändert und treten meist als Handlung oder szenische Darstellung in Erscheinung.

These III: Durch die Verknüpfung von Spiel und Spielphantasie entsteht eine Art Zwischenbereich zwischen innerer und äußerer Welt.

Schäfer bezieht sich hier auf die Theorie der Übergangsphänomene von Winnicott, welcher der Ansicht war, dass Kinder im Verlauf ihrer psychischen Entwicklung zur wechselseitigen Auseinandersetzung mit dem Selbst und ihrer Umwelt Übergangsobjekte benutzen.

(vgl. Schäfer 1989, S. 28f.)

Übergangsphänomene können Objekte und Übergangsräume sein, die eine Vermittlungsrolle zwischen der Subjekt- und Objektwelt einnehmen. In den Übergangsräumen verschmelzen innerseelische Prozesse mit der äußeren, materiellen Realität. In diesen fiktiven Räumen bewegt sich der Mensch zwischen innerseelischen und äußeren Raum hin und her. Kinder vollziehen diese Hin und Her-Bewegung oft im Spiel. (vgl. Winnicott 1993, S. 10-36)

Schäfer erweitert die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung durch die integrative Spieltheorie und arbeitet vier Gründe dafür heraus.

Spiel hat eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung, weil:

1. das Spektrum an innerer und äußerer funktionaler Möglichkeiten zum Ausdruck gebracht wird,
2. diese Funktionen im Spiel zueinander in Beziehung gesetzt, miteinander integriert und nicht vereinzelt gefördert werden,
3. vorhandene Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes erweitert und variiert werden, da das Zusammenspiel funktionaler Momente zu neuen Situationen führt,
4. Wahrnehmung und Verarbeitung von Wirklichkeit in der Spielphantasie zusammengeführt und zu einem subjektiven Selbst- und Weltbild integriert werden.

(vgl. Schäfer 1989, S. 30)

„Ich meine also, daß die Bedeutung des Spiels in der Integration des Aufgefächerten und Aufgesplitterten liegt und diesem ein flexibles Feld individueller, sozialer und sachlicher Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt.“ (ebd., S. 30)

In der naturspielpädagogischen Arbeit bildet das Spielverständnis des integrativen Ansatzes nach Schäfer die Grundlage für die Bedeutung von Spiel. Das Spiel wird *„als Sinn stiftende Aktivität, welches Kind und Umwelt zu einem Ganzen verbindet“*, gesehen. (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 8)

Spiel- und Theaterpädagogik

Der Spielpädagoge René Reichel definiert Spielpädagogik als eine sinnvolle und erlebnisreiche Methode, pädagogische Absichten zu unterstützen und zu fördern. In der Praxis bedeutet das:

- Spaß und Freude im gemeinsamen Entdecken und Erleben,
- im Spiel sich selbst und den anderen als wertvoll zu erleben,
- die Vielfalt der Sinne, Ausdrucks- und Kontaktmöglichkeiten im Spiel zu erfahren,
- in Kontakt mit den eigenen und den Gefühlen der anderen zu kommen,
- die Förderung von Gestaltungsmöglichkeiten der Interaktion.

Dazu gehört, eine breite Palette von Ausdrucksmitteln heranzuziehen, weil in der Vielfalt von Bewegungen, Malen, der Sprache, szenischen Spielen, Musik machen und erleben, Körperausdruck, Material gestalten, die gesamten Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen lebendig werden. (vgl. Reichel 1989, S. 6f.)

„In diesem Sinn ist Spielpädagogik kein eigenes Ziel, keine selbstzweckhafte Disziplin, sondern sie bereichert und unterstützt wichtige Arbeits- und Kommunikationsformen.“ (Reichel 1989, S. 7)

Wenn in der Erziehung des Menschen das Medium Spiel einen so bedeutenden Platz einnimmt, so muss man auch nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Spielpädagogik fragen. Spielpädagogik möchte die in dem traditionell überlieferten Spielrepertoire enthaltenen Werte und Verhaltensweisen untersuchen und den überlieferten Spielformen und deren gesellschaftlicher Wirkung neuere Spielformen gegenüberstellen. (vgl. Jürgensen 2014)

„Solche Spiele sind eher:

- *personenbezogen statt einseitig leistungsbezogen*
- *ermutigend statt entmutigend*
- *kreativ statt reproduzierend*
- *vielfältig statt einseitig*

- *kooperativ statt konkurrenzierend*
- *veränderbar statt starr geregelt*
- *von Planung geleitet statt von Zufall geleitet*
- *herausfordernd statt einengend*
- *über Erfolge freuen statt über Niederlagen freuen.“*

(Reichel 1989, S. 9)

Spielpädagogische Bereiche sieht Kreuzer in der frühen Kindheit und im Grundschulalter. Hier erweist sich das Spiel als Erfahrungsraum und Medium in Einem. Ebenso nimmt im Bereich der Jugendbildung die Bedeutung des Spiels im Zusammenhang mit Kommunikation, Interaktion oder Gruppendynamik eine tragende Rolle ein. (vgl. Kreuzer 1983, S. 21f.) Reichel sieht Spielpädagogik als eine Gruppenpädagogik, die überall dort zum Einsatz kommen kann, wo Menschen zueinander in Beziehungen stehen. (vgl. Reichel 1989, S. 22)

Theaterpädagogik wird oft als integrierter Teil der Spiel-, Theater- und Interaktionserziehung gesehen. In den 70er Jahren entwickelte sich die Methode der Theaterpädagogik. Als Ziel der Theaterpädagogik stand vor allem die Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenz im Vordergrund. (vgl. Weintz 2008, S. 279) In den 80er Jahren richtete sich der Fokus der Theaterpädagogik mehr auf den sozialen Bezug und den Subjektbezug. Die ästhetischen Erfahrungen durch spezielle Gestaltungserfahrungen rückten in den 90er Jahren in den Mittelpunkt. Dabei befindet sich Theaterpädagogik in einem Spagat zwischen darstellender Kunst, Pädagogik und Therapie. (vgl. ebd., 295) Hentschel und Koch machen im „Kerncurriculum Theaterpädagogik“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater den Konflikt von Pädagogik und Theater deutlich:

„Pädagogik liefert das Modell einer intentional betriebenen Sozialisation (mit Lernzielen, ihrer Kontrolle, mit gesellschaftlichen Plazierungen usw.); Theater liefert das Modell einer funktionalen, by-the-way-Sozialisation (mit starkem Erlebnischarakter, mit Wahrung und Förderung von Sinnlichkeit und subjektiven Momenten). Ist Theater eher ein Handlungsmodell mit „offenem Horizont“, so Pädagogik (in seiner vom Lernort Schule dominierten Fassung) ein Handlungsmodell mit starker Zielgerichtetheit.“ (Hentschel, Koch 1995, S. 116)

Der Bundesverband Theaterpädagogik definiert Theaterpädagogik wie folgt: *„Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen.“* (Bundesverband Theaterpädagogik e.V. 2014)

Theaterpädagogik geht von einem ganzheitlichen Bild des Menschen aus und möchte:

- zur Eigenständigkeit,

- zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit,
- Hilfe zur Selbsthilfe zum Expertentum,
- die Wahrnehmungsfähigkeit,
- Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit

durch die Stärkung der eigenen Erlebnisfähigkeit und Entfaltung der Kreativität anregen. (vgl. Hentschel, Koch 1995, S. 116)

Besondere künstlerische, persönliche und zwischenmenschlichen Erfahrungen sind durch theaterpädagogisches Arbeiten möglich. Die Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Alltagssituationen werden in künstlerischer Auseinandersetzung bearbeitet und gleichzeitig neue Zugänge zu den jeweiligen Themen eröffnet.

4.4 Das naturspielpädagogische Curriculum

„Die Dokumentation des Modellprojekts“ von Schulte Ostermann und Jürgensen (2002) bildet die Basis für die Darstellung des naturspielpädagogischen Curriculums.

In den Kapiteln 2.4 wurden die Möglichkeiten der Umsetzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgezeigt. Kritisiert wurde dabei von Stoltenberg die bisher fehlende Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Bildungsplänen der einzelnen Länder. Lediglich Schleswig-Holstein geht in den Leitlinien zum Bildungsauftrag unter „Demokratie und Nachhaltige Entwicklung als Leitprinzipien“, näher ein. *„Demokratie und Nachhaltigkeit sind in Kindertageseinrichtungen gleichzeitig Erziehungsziele und Handlungsprinzip.“* (Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen 2012, S. 149)

Die Betrachtung des Waldkindergartens in Kapitel 3 macht deutlich, dass waldpädagogische Ansätze, Naturerleben und Naturerfahrungen der Kinder täglich möglich machen und dadurch das Entstehen einer Beziehung zur Natur gefördert wird.

Dennoch reichen diese täglichen Erfahrungen der Kinder in und mit der Natur nicht aus, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verankern.

NaturSpielpädagogik basiert auf einem Bildungsverständnis, welches die Selbstbildungsprozesse der Kinder unterstützt und dem Kind Zugänge zur natürlichen Umwelt ermöglicht. Dieses Bildungsverständnis findet sich im Kapitel 3.4.1, sowie im konstruktivistischen Verständnis von Lernen in Kapitel 4.2, wieder. Dem Spiel kommt im naturspielpädagogischen Curriculum eine tragende Rolle zu. Hier ist das Verständnis von Spiel nach der integrativen Spieltheorie von Schäfer zu sehen.

Eine Beziehung zwischen den Kindern und der Natur wird von den NaturSpielpädagoginnen über den Dreischritt: Wahrnehmen – Empfinden – Handeln, aufgebaut.

„Im Vordergrund aller Bemühungen muss eine zeitgemäße Qualifizierung von Pädagoginnen stehen, die darauf begründet ist, zu erkennen, dass die Beziehung zur Natur auch gleichzeitig eine Beziehung zu sich selbst ist.“ (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 19)

Das offene Curriculum berücksichtigt einerseits die Rhythmen der Natur und andererseits das Stattfinden von sozialen und handlungsbetonten Lernprozessen. Es ist ganzheitlich ausgerichtet und spricht durch die Methode der Spiel- und Theaterpädagogik den ganzen Menschen an.

In Projekten, welche sich spirallcurriculativ und längerfristig fortsetzen, werden inhaltlich die Kreisläufe der Tier- und Pflanzenwelt sowie Elemente der Natur berücksichtigt und für die Kinder erlebbar gemacht. Ein Transfer findet von der Natur zur Kultur statt, indem die Themen:

- im Erleben bewusst gemacht,
- im Spiel verwandelt und
- im Handwerk zum sinnvollen Produkt geführt werden.

Die drei Dimensionen der NaturSpielpädagogik werden durch das Erlebnis, das Spiel und das Handwerk dargestellt.

Die Naturprozesse

Der jahreszeitliche Kreislauf der NaturSpielpädagogik wurde mit Hilfe naturwissenschaftlicher Unterstützung, vor allem durch Biologen, nach dem phänologischen Kalender in acht Naturprozesse eingeteilt. In der Natur Norddeutschlands sind bei der Beobachtung von Flora und Fauna acht Naturprozesse – welche sich jeweils über eine Zeitspanne von ungefähr sechs Wochen erstrecken – zu beobachten. Einige Naturprozesse sind für den naturkundlichen Laien gut zu erkennen, zum Beispiel Blühen und Reifen, andere bedürfen vertiefter Kenntnisse von biologischen Vorgängen, zum Beispiel Entfalten, Fruchten der Natur.

In der pädagogischen Tätigkeit setzen diese acht Naturprozesse thematische Schwerpunkte für die Weiterbildung NaturSpielpädagogik.

In den Dimensionen Erlebnis – Spiel – Handwerk werden diese Naturprozesse in den Seminaren ganzheitlich erarbeitet.

Im Folgenden werden die Naturprozesse im Jahreskreislauf aufgeführt und exemplarisch durch Beispiele veranschaulicht. (vgl. Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 20)

Erwachen

Mitte Januar bis Ende Februar spürt man das Erwachen der Natur. In den Bäumen hat der Saftauftrieb begonnen, Winterlinge, Schneeglöckchen zeigen sich, die Weidenkätzchen

beginnen zu blühen. Die ersten die Lämmer werden geboren.

Entfalten

Die Erde entfaltet sich Anfang März bis Mitte April. An den Bäumen entfalten sich die ersten Blätter. Samen quellen auf und durchbrechen ihre Hüllen. Die Zugvögel kehren zurück, der Igel erwacht und die Bienen entfalten ihre Flügel zum Reinigungsflug.

Wachsen

Mitte April bis Ende Mai strecken sich die Pflanzen in die Höhe, dem wärmenden Licht zu. Viele Jungvögel müssen von ihren Vogeleltern gefüttert werden und auf den Feldern setzt das Längenwachstum des Getreides ein.

Blühen

Anfang Juni bis Mitte Juli locken Blüten mit Farben und Düften Insekten wie Bienen und Schmetterlinge an. Die Sonne hat ihren höchsten Stand erreicht.

Fruchten

Mitte Juli bis Ende August wachsen die Früchte heran. Ihre Hülle wächst und dehnt sich aus. Die jungen Vögel nehmen Flugstunden bei ihren Eltern und verlassen das Nest.

Reifen

Anfang September bis Mitte Oktober beginnt die Zeit der Ernte. Die Früchte der Erde werden durch das Element Feuer nutzbringend für den Menschen verwandelt.

Verwandeln

Mitte Oktober bis Ende November gibt die Natur eine „letzte Vorstellung“ an Farbenpracht im Jahreskreislauf. Die Blätter fallen von den Bäumen und Sträuchern und bieten Igel und Maus eine Wohnung für den Winter. Die Sonne steht niedrig am Himmel, Nebel und kalte Winde wehen durch das Land.

Ruhen

Anfang Dezember bis Mitte Januar ruht die Natur. Gut geschützt sind in ihrer Hülle ruhen Samen und Keim. Dunkelheit und Kälte lässt die Natur und den Menschen innehalten. Schnee bedeckt die Welt.

Die Dimensionen: Erlebnis – Spiel - Handwerk

Durch unterschiedliche methodische Übungen werden die Thematiken der acht Naturprozesse zu den Dimensionen Erlebnis – Spiel – Handwerk erarbeitet. Die Dimensionen stehen untereinander im Zusammenhang und greifen verzahnend ineinander. In der Gesamtheit ergeben sie ein sinnvolles Ganzes.

„Durch die ganzheitliche Verknüpfung sinnlicher Natureindrücke, deren Umformung in künstlerische Ausdrucksformen sowie handwerklich-kulturelle Tätigkeiten ergeben sich für die Kinder Einsichten in das Eingebettetsein des Menschen in die Natur und der Natur ins menschliche Leben.“ (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 22)

Die Kinder werden in den Prozess der Entwicklung eines Projektes hineingenommen und gestalten das Projekt aktiv mit. Durch ein intensives Schauen auf die Gruppe ist jedes Projekt in seiner Entwicklung vom Verlauf und der Ausgestaltung neu.

Die Dimensionen werden wie folgt definiert:

Erlebnis

- Naturbegegnung
- Eindrücke durch sinnliche Wahrnehmung

Spiel

- Umformung des Erlebten durch Phantasiekräfte
- Ausdruck durch Bewegung, Klang, Plastik und Malerei

Handwerk

- Kulturbegegnung
- Naturgaben werden in Kulturgaben umgeformt

Dimension: Erlebnis

Das Erlebnis stellt die konkrete, sinnliche Begegnung mit der Natur und eine aus dem Alltag herausragende Situation dar. Sie kann aus einer spontanen Naturbegegnung der Kinder entstehen, welche von den Pädagogen aufgegriffen und in Spiel und Handwerk vertieft wird. Das Erlebnis stellt einen besonderen Schwerpunkt der Dimensionen dar.

„Das Erlebnis ist eine aus der Alltagswirklichkeit herausragende Situation oder ein Ereignis, das durch die sinnliche Wahrnehmung zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt. Im Sinn der NaturSpielpädagogik geht es hier um **Bewusstheit**, der **Kontakt** und **Interaktion** folgen.“ (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 23)

Zum anderen kann ein Erlebnis durch spiel- und theaterpädagogische Methoden durch die Pädagogen und Pädagoginnen initiiert werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte jahreszeitliche Naturphänomene zu lenken. Dieser Initiierung geht eine naturwissenschaftliche Recherche der Pädagogen und Pädagoginnen voraus. Das Erlebnis ist die Basis, auf der sich die Dimensionen Spiel und Handwerk als Kulturausdruck entwickeln. Möglichkeiten des sinnlichen Naturerlebens sind überall dort zu finden, wo Natur ist. Das gilt für Wald- und Naturkindergärten, für naturnah gestaltete Außenspielräume aber auch für eine aus dem asphaltierten Hof eines Kindergartens durchbrechende Pflanze. Sinnliche Begegnung mit der Natur wird durch den Kontakt zu Nutz- und Heimtieren erweitert. (vgl. Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 23)

Weitere sinnliche Naturerlebnismöglichkeiten mit der jeweiligen Florea und Fauna sind in folgenden Bereichen zu finden:

- Wald
- Bach
- Meer
- Moor
- See
- Fluß
- Teich
- Wege
- Strand
- Garten
- Wiese
- Knick
- Tierpark
- Stadtpark
- Kiesgrube
- Brache
- Heide
- Acker

Dimension: Spiel

Im Spiel wird das Erlebte durch Phantasiekräfte mittels Ausdruck durch Bewegung und Klang sowie Plastik und Malerei umgewandelt. (vgl. Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 24)

Spiel ermöglicht Kindern das Lernen in vielfältiger Weise. Die Bedeutung des Spiels wurde in Kapitel 4.3 aufgezeigt.

Im Spiel setzen sich Kinder mit ihrer Umwelt auseinander. *„Spiel ist für Kinder die ihnen angemessene Art und Weise, sich Natur und Umwelt handhabbar und begreifbarer zu machen.“* (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 13) In der Praxis bedeutet dies für die Kinder, eine gesunde, anregende Atmosphäre zu schaffen, in denen es ihnen möglich ist, spielerischen und eigenschöpferischen Prozessen durch Bewegung und Körpersprache nachzugehen. Zum anderen bedeutet es, den Kindern Zeit und Raum zum Spielen zu geben. *„Doch braucht das Spiel auch Zeit um sich im phantastischen Raum der inneren Welt zu entfalten.“* (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 24)

Innerhalb der Weiterbildung werden die Pädagoginnen und Pädagogen als Spielleiterinnen mit dem Schwerpunkt in den Bereichen:

- Darstellendes Spiel
- Gestaltung durch Klang und Bewegung
- Ausdruck durch Plastik und Malerei

ausgebildet. (vgl. Ailland 2003, S. 89)

Mit Hilfe von naturspielpädagogischen Animationsformen werden die Kinder ganzheitlich und sinnlich an die Naturphänomene herangeführt. Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des darstellenden Spiels, welches zum einen das Naturerlebnis kindgemäß ins Bewusstsein bringt oder zum anderen ein Erlebnis in der Natur mit den Kindern spielerisch verwandelt.

Durch die Ausdrucksqualitäten in Bewegung und Klang finden die Spiele in der Natur und die Spiele, welche aus der Naturbegegnung entstehen, eine Erweiterung. Folgende Spielformen finden dabei Berücksichtigung:

- Wahrnehmungsspiele
- Tanz- und Bewegungsspiel
- Maskenspiel
- Improvisationsspiel

- Kooperationsspiele
- Jeux dramatiques
- Stegreif- und Rollenspiel
- Figurentheater
- Mit-Spiel-Geschichte

Des Weiteren kommt der Ansatz des Spiel- und Gruppenpädagogen Reichels zum Tragen, der sich dafür ausspricht, Spiele auf die jeweilige Gruppen- und Umweltsituationen umzuformen.

Dimension: Handwerk

Die Begegnung mit der Kultur wird auf der Ebene des Handwerks in Form von kulturell-handwerklichen Tätigkeiten erweitert. Die in den ersten Dimensionen erlebten Naturgaben und Naturphänomene werden bearbeitet und zum Nutzen für den Menschen verwandelt. Daraus leiten sich jahreszeitlich sinnvolle handwerkliche und gärtnerische Tätigkeiten ab. Die NaturSpielpädagogik leitet daraus folgende Bereiche für handwerklich-gärtnerische Tätigkeiten:

- Säen
- Bevorraten
- Spinnen
- Filzen
- Backen
- Weben
- Kerzenziehen
- Ernten
- Papier schöpfen
- Töpfern
- Flechten
- Pflegen

und den Besuch von Werkstätten des Handwerks und der Landwirtschaft ab:

- Bauernhof
- Gärtnerei
- Weberei
- Korbflechterei
- Ziegelei
- Schäferei
- Tischlerei
- Töpferei
- Färberei
- Imkerei
- Bäckerei
- Försterei
- Spinnerei
- Meierei

Dieser anthropologische Kontext „Von der Natur zur Kultur“ wird somit von der Pädagogin, dem Pädagogen hergestellt. Damit wird für die Kinder nochmals der Zusammenhang von Naturgabe und Kulturprodukt bewusst gemacht.

NaturSpielpädagogische Animationsformen

Auf der Grundlage der theaterpädagogischen Arbeit von Paris und Bunse wurden die naturspielpädagogischen Animationsformen entwickelt. Die Autoren liefern in ihrem Buch „Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen“ (1994) eine Übersicht über das Handwerkszeug für eine erfolgreiche Anleitung von Kindern und Jugendlichen.

Auf der Erlebnisebene können die Kinder mit Hilfe der Animationsfigur an die Natur herangeführt und das Naturerlebnis den Kindern bewusst gemacht werden. Die Animationsformen

sind entwicklungspsychologisch fundiert, „um die Kinder ganzheitlich sinnlich an die Naturphänomene heranzuführen.“ (Schulte Ostermann, Jürgensen 2002, S. 14)

Durch die Unterstützung der Animationsfiguren können die NaturSpielpädagoginnen, NaturSpielpädagogen den Kindern einen spielerisch-theatralen Zugang zur Natur ermöglichen. Bei den Kindern wird damit die Neugier, mehr über die Natur zu erfahren, geweckt, bewusst erlebt und spielerisch gelernt. Ein Naturerlebnis kann ebenso spielerisch verwandelt werden und den Rahmen für Erlebnis, Spiel und Handwerk für ein sechswöchiges Projekt bilden. Für die NaturSpielpädagogen ergeben sich aus den Animationsfiguren eine Vielzahl Möglichkeiten des „Darstellenden Spiels“, Ratespiele, Stegreifszenen, Rollenspiele, Mit-Spiel-Geschichten und Improvisationsspiele. (vgl. Ailland 2003, S. 91)

Die NaturSpielpädagoginnen, NaturSpielpädagogen bedienen sich unterschiedlichen Animationsformen um:

- als anspielende Spielleiter die Kinder ins Spiel zu bringen,
- als mitspielende Spielleiter die Kinder im Spiel zu begleiten,
- als vorspielende Spielleiter mit den Kindern über das Spiel zu reflektieren.

Die Grundlagen der Arbeit mit naturspielpädagogischen Animationsformen eignen sich die Pädagoginnen, Pädagogen durch methodische Übungen während des Studiums an. Die Spielleiterin, der Spielleiter übt die Technik des atmosphärischen Erzählens mit mimischen und gestischen Ausdruck als allwissende Erzählerin, allwissender Erzähler damit sie, er an bestimmten Eckpunkten der Spielgeschichte lenkend eingreifen kann. Sie, er legt ein Grobkonzept für die Spielgeschichte und eine Figurenbiographie an. Ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren, lässt sie, er der Gruppe ausreichend Spielfreiheit indem sie, er einen zeitlichen Rahmen festlegt und über Raum- und Materialkenntnis verfügt.

Für die Kinder im Elementarbereich kann die **betroffene Figur** genannt werden.

Die Spielleiterin, der Spielleiter begibt sich in die Rolle der betroffenen Figur. Diese kann aus der belebten oder der unbelebten Natur sowie der Phantasiewelt entspringen. Die Figur befindet sich in einer Notlage und bittet die Kinder um Hilfe in ihrer Notsituation. Die Kinder identifizieren sich mit dem Gefühl der Animationsfigur und empfinden Mitgefühl für sie. Sie entwickeln gemeinsam Lösungsvorschläge, um ihr zu helfen. Gemeinsam wird eine Notsituation gemeistert und zum Guten gewendet. Neben Freude und Spaß am Spielen stärkt es das Selbstbewusstsein der Kinder, etwas Gutes bewirkt zu haben.

4.5 Die Methoden der NaturSpielpädagogik anhand eines Praxisbeispiels - umgesetzt im Waldkindergarten

Im Folgenden werden die theoretischen Darstellungen der Methoden der NaturSpielpädagogik anhand eines Praxisbeispiels vorgestellt. Sie sollen einen Einblick in die Vielfalt der Projekte bieten und die fließenden und ineinandergreifenden Übergänge der Dimensionen Erlebnis, Spiel und Handwerk verdeutlichen. Im Anschluss erfolgt eine Reflexion des Beispiels unter Berücksichtigung der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Projektverlauf

Das Projekt fand im Waldkindergarten „Bergwichtel“ in Trittau statt und lief über einen Zeitraum von ungefähr 12 Wochen in den Naturprozessen: Erwachen – Entfalten. Den Waldkindergarten besuchen 13 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, welche von zwei Erzieherinnen betreut werden.

Projekthintergrund

Das Thema „Alle Vögel sind schon da“ entstand aus den Beobachtungen und Impulsen der Kinder. Für die Kinder des Waldkindergartens sind die Vögel im Wald alte Bekannte. In diesem Jahr machten die Kinder eine besondere Beobachtung.

Erlebnis - Erwachen

Ende Januar bemerkten die Kinder fast täglich während des Frühstücks ein reges Treiben der Vögel rund um ihren Frühstücksplatz. Daraus schlossen die Kinder, dass die Vögel Hunger haben könnten und wollten ihnen etwas von ihrem Essen abgeben. Ein Kind hatte den Einwand, dass „Menschenessen“ nicht gut für Vögel sei. Es wurden Ideen, Erfahrungen und das Wissen der Kinder über Vögel zusammen getragen. Welche Vögel besuchen uns beim Frühstück, was fressen und wie fressen sie? Daraus entwickelte sich der Beschluss, aus Körnern und Fett selbst Vogelfutter zu kochen. Der Förster wurde angerufen und die Erlaubnis eingeholt, ein kleines Feuer machen zu dürfen. Beim Bergwichtelrat wurde von den Kindern der Wunsch geäußert, auch etwas für sich selbst kochen zu dürfen.

Die Kinder konnten nun während ihres Frühstücks die Vögel beim Fressen beobachten. Sie schlussfolgerten daraus, dass ihre Vermutung richtig gewesen war.

Mitte Februar kam Rabe Josef als Animationsfigur (Handpuppe) geflogen. Er brachte den Kindern einen Brief von den Vögeln im Wald mit. Die Vögel bedankten sich bei den Kindern für das leckere Futter und baten sie, ihnen bei der Wohnungssuche zu helfen. Im Wald und am Bauwagenplatz hingen mehrere Nistkästen. Durch den Brief der Vögel aufmerksam geworden, beobachteten die Kinder genauer, wie die Vögel in die Nistkästen flogen aber sofort wieder herauskamen. Ein Kind meinte: „Vielleicht gefällt es ihnen nicht darin, aber warum?“ Gemeinsam wurde in den Nistkästen nachgeschaut – und die Entdeckung gemacht, dass die

Kästen voll mit Nestern aus den vergangenen Jahren waren. Mit lauten Wortäußerungen, wie eklig, da würde ich auch nicht wohnen wollen, war das Rätsel gelöst worden und der Entschluss gefasst, den Vögeln beim Frühjahrsputz zu helfen.

Spiel

Die Thematik wurde im Spiel zum Einen von den Kindern aufgegriffen und sie verwandelten Holzstückchen, Steine und Sand in unterschiedlichste Vogelspezialitäten. Sie bauten Vogel-nester aus Stöcken und Laub und kuschelten sich selbst hinein. Zum Anderen wurden von den Erzieherinnen und Kindern Kinderspiele und Lieder passend zum Thema umgewandelt: Ist die Meise zu Haus, Herr Specht, Herr Specht wie komme ich nach Haus.

Pinzetten in verschiedenen Größen, Teesiebe, Grillzangen und Hammer wurden mitge-bracht. Die Kinder experimentierten und erforschten damit, welches Futter die Vögel am bes-ten fressen können und verglichen die unterschiedlichen Werkzeuge mit den Schnäbeln der Vögel. Kleine Körner wurden geknackt, Entengrütze am Teich mit Teesieben und Keschern gefischt und ein abgestorbener Baumstamm mit dem Hammer bearbeitet.

Die Kinder fertigten aus Draht kleine Vogel-nester, welche mit Moos ausgepolstert wurden. Jedes Kind erhielt dann die Aufgabe sein Nest so gut zu tarnen, dass es von den anderen nicht entdeckt wird.



Abbildung 2



Abbildung 3



Abbildung 4

Handwerk

Vogelfutteranhänger wurden von den Kindern mit Unterstützung der Erzieherinnen herge-stellt. Feuerholz musste dafür gesammelt und eine Kochstelle errichtet werden. Gemeinsa-me Überlegungen fanden statt: welches Holz brennt gut, warum und wie? Ein Kind hatte ein traumatisches Erlebnis mit dem Element Feuer in jüngster Vergangenheit gemacht. Es wur-de bei den Planungen, Vorbereitungen und Durchführung des Feuermachens besonders aufmerksam und sensibel begleitet.

Die Nistkästen wurden gereinigt und ein Platz für einen neuen Nistkasten ausgesucht. Aus Ton formten die Kinder Vogeltränken.

Erlebnis - Entfalten



Abbildung 5

Die Aufmerksamkeit der Kinder blieb weiter auf die Vögel gerichtet, welche sie schon morgens im Wald mit ihrem Gesang begrüßten. Jeden Morgen gab es eine „stille Minute“ im Morgenkreis, um den Vogelstimmen zu lauschen. Die Kinder hatten den Eindruck, dass es immer mehr werden. Und so entstand die Diskussion, dass die Vögel nun aus dem „Süden“ zurückkommen. Der Rabe Josef hatte wohl die Diskussion der Kinder mitbekommen und brachte den Kindern einen Globus.

Es wurde besprochen und beraten, welcher Vogel kommt wann und fliegt welchen Weg? Gibt es auch Gefahren auf dem langen Flug? Ein Junge entdeckte, dass die Vögel auch über die Türkei fliegen, wo sein Papa herkommt und Oma und Opa wohnen.

Zum Abschluss des Projekts wurden die Ideen und Wünsche der Kinder aus dem wöchentlich stattfindenden Bergwichtelrat, selbst etwas zu kochen und einen Ausflug zu unternehmen, umgesetzt. Aus den Überlegungen zum Ziel des Ausflugs entstand die Idee, nach Mölln in den Wildpark zu fahren. Mit den Eltern der Kinder wurde ein Frühlingserwachen- und –entfalten-Fest gefeiert. Ein Bogen zur türkischen Kultur wurde mit türkischen Liedern und landestypischen Speisen gespannt, um die Erkenntnis des Jungen, dass die Türkei von den Vögeln überflogen wird, inklusiv zu nutzen. Zum Fest wurden Vertreter der Gemeinde und des Trägers eingeladen.

An einem Montagmorgen machten die Kinder eine traurige Entdeckung. Unbekannte Täter hatten am Wochenende den Waldplatz der Kinder verwüstet und einen Vogelnistkasten schwer beschädigt. Etwas später beobachteten die Kinder wie eine Meise vergeblich ihr Nest suchte. Dieses Erlebnis löste bei den Kindern eine tiefe Betroffenheit und heftige Diskussionen aus.

Spiel

Die Spiele und Lieder aus dem „Erwachen“ wurden weiter gespielt und gesungen und erweitert. Der Ton stand den Kindern weiterhin zur Verfügung und sie gestalteten daraus Vögel in unterschiedlichen Größen und Formen. Gemeinsam wurde das Lied „Die Vogelhochzeit“ mit den Kindern als kleines Theaterstück inszeniert und den Eltern auf dem Fest präsentiert. Das Erlebnis der „Zerstörung“ wurde von den Kindern im Freispiel aufgenommen und im Bergwichtelrat mit den Erzieherinnen bearbeitet und begleitet.

Handwerk

Eine Vogeluhr wurde gebaut, die anzeigt, um welche Uhrzeit die Vögel am Morgen zu singen beginnen. Die gemeinsamen Vorbereitungen für das Fest nahmen einen großen Raum ein. Bei den Vorbereitungen erhielten die Kinder Unterstützung von den Eltern.

Während des Projekts standen den Kindern verschiedene Sachbücher über Vögel zur Verfügung. Die tägliche „Lesezeit“ orientierte sich am Thema Vögel und es wurden Geschichten und Märchen dazu gelesen.

Die Kinder hatten noch viele Ideen: zum Beispiel der Besuch einer Tierhandlung, um exotische Vögel kennen zu lernen, und das Pflanzen von Futterpflanzen für die Vögel. Das Thema wird sie in den folgenden Naturprozessen weiter begleiten.

Reflexion des Projekts in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die folgende Abbildung soll die Verknüpfung der Dimensionen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themas Vögel erfahrbar machen. Damit wird die Komplexität des Themas aufgezeigt und Chancen für die Bildungsprozesse der Kinder, welche in diesem Themenfeld liegen, erfasst.

Dimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themas Vögel

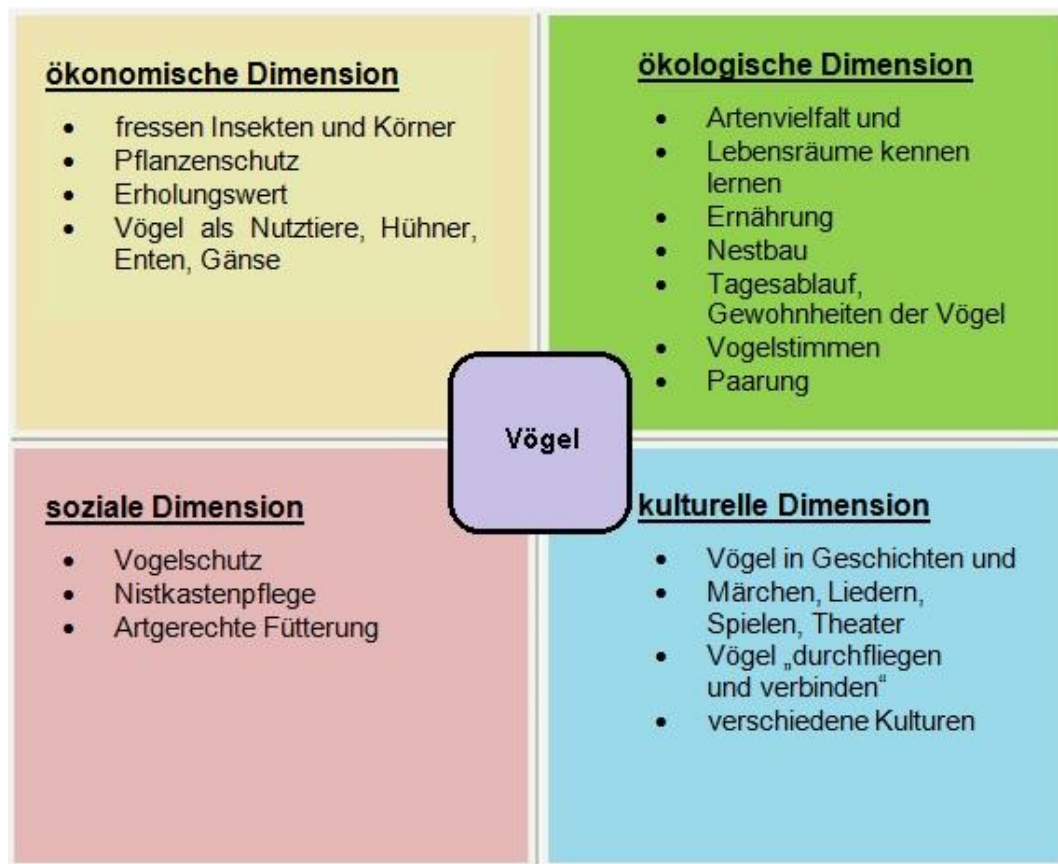


Abbildung 6

Durch die Methoden der NaturSpielpädagogik werden die Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung miteinander verknüpft. Der Fokus richtet sich auf eine ganzheitliche Bearbeitung des Themas.

Das Projekt entstand aus der Betroffenheit, den Naturbeobachtungen der Kinder, wurde von den Erzieherinnen aufgegriffen und gemeinsam weiterentwickelt. Den Kindern standen Raum und Zeit für entdeckendes Lernen im Spiel allein und in der Gruppe sowie in der Interaktion mit den Erzieherinnen zur Verfügung, so dass sich eine Balance zwischen Selbstbildungsprozessen und der Zumutung von Themen–Ko-Konstruktiven Prozessen entwickeln konnte.

Durch die Animationsfigur, den Raben Josef, konnte das Naturerleben auf der emotionalen Ebene der Kinder intensiviert und neue Impulse gesetzt werden. In kreativen und ästhetischen Prozessen wurden die Vögel Grundlage für die spielerische Auseinandersetzung der Dimensionen von BNE. Eigenaktiv konnten die Kinder sich mit der Thematik auseinandersetzen. Ideen entstanden, wurden ausgetauscht, umgesetzt, Thesen überprüft, Probleme besprochen und neue Erkenntnisse gewonnen. Hier spiegeln sich die von de Haan formulierten Gestaltungskompetenzen im Sinne einer BNE wieder. Unterschiedliche Lernorte wie Teich und Tümpel, Wiesen und Wildpark sowie der Einbezug der Eltern und der Anschluss zum Gemeinwesen (Gemeindevertreter, Förster) konnten Berücksichtigung finden. Das Töpfern der Vogeltränke, welche die Kinder mit nach Hause nehmen durften, schaffte zum einen die Verbindung von Natur zur Kultur und zum anderen die Verbindung von Kindergarten und häuslichen Umfeld.

Durch den „Vogelflug“ sind für die Kinder globale Zusammenhänge ersichtlich, welche gleichzeitig eine Vernetzung ihrer eigenen Lebensmitwelt darstellen.

Fragen von Gerechtigkeit wurden von den Kindern aus ihren direkten Naturbeobachtungen der Vögel diskutiert. Was ist gerecht? So weit weg fliegen zu müssen oder hierbleiben zu dürfen? Als Kuckuck einfach die anderen Vögel aus dem Nest zu schubsen? Hier sind ebenfalls die Diskussionen über die Zerstörung des Waldplatzes und des Nistkastens mit einzuordnen. Wie gehen wir mit den Tätern um?

Es wurde seitens der Erzieherinnen verzichtet, Katastrophenszenarien wie: was wäre, wenn es keine Vögel mehr gäbe, zu zeichnen.

Die ökonomische Dimension scheint bis auf die gemeinsame Zubereitung einer Mahlzeit in dem Projekt etwas vernachlässigt zu werden.

In der Bearbeitung des Themas zeigen sich vielfache Vernetzungen der im Kapitel 2.4, angesprochenen Perspektiven für die Umsetzung von BNE in Kindertageseinrichtungen.

5 Schnittstellen der Methoden der NaturSpielpädagogik und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten

Aus den Darstellungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung, des Waldkindergartens und den Methoden der NaturSpielpädagogik ergeben sich entscheidende Schnittstellen, welche den aufgezeigten Perspektiven der Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich entsprechen.

Als eine grundlegende Schnittstelle in der Verzahnung von BNE, des Waldkindergartens und der NaturSpielpädagogik ist das Erleben von unmittelbarer Natur zu sehen. Im Sinne von ressourcenorientierter und gerechter Lebensweise den derzeitigen und zukünftigen Generationen gegenüber, sind der Schutz und der Erhalt unserer natürlichen Lebensräume und Naturressourcen von besonderer Bedeutung. Voraussetzung dafür ist, die Natur und unsere Mitwelt als Lebensgrundlage zu verstehen und sich mit ihr verbunden zu fühlen.

In frühester Kindheit entwickeln Kinder Vorstellungen über ihre Umwelt und Natur durch Naturerfahrungen. Diese Naturerfahrungen sind mit einer aktiven Wahrnehmung durch Beobachten, Riechen, Fühlen, Forschen und Begreifen von Natur verbunden. (vgl. Meske 2011, S. 47f.) Der Waldkindergarten ermöglicht den Kindern durch das tägliche, ganzheitliche Erleben von Natur beste Voraussetzungen, eine Beziehung zur Natur aufzubauen. Das naturspielpädagogische Curriculum bietet eine Vorlage, wie die Naturbegegnungen der Kinder begleitet und gleichzeitig die Neugier der Kinder, mehr über die Natur zu erfahren, angeregt werden kann.

Wie bereits mehrfach erwähnt, reicht das für eine Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung nicht aus. Somit rückt eine zweite Schnittstelle, das Verständnis von Bildung, in den Vordergrund. Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beruht auf einem konstruktivistischen Bildungsverständnis. Der Mensch konstruiert sein Weltbild in der Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt.

Bildung in diesem Sinne bedeutet immer Selbstbildung, was beinhaltet, dass der Bildungsprozess angestoßen werden kann, jedoch nicht erzwingbar ist. Bildung und Lernen sind aktive, konstruktive Prozesse der Individuen im sozialen Kontext. (vgl. ebd., S. 86) Dem Bildungsverständnis in der NaturSpielpädagogik liegen entwicklungspsychologisch begründete Theorien des Lernens von Piaget und Wygotski zugrunde.

Auch wenn die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget in einigen Aspekten kritikfähig ist, so gibt sie einen Überblick darüber, wie das Denken von Kindern zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer Entwicklung von statten geht und bietet eine Sichtweise auf das Kind als aktiver Gestalter seiner Entwicklung. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2011, S. 140ff.) Wygotski hin-

gegen sieht das Kind als soziales Wesen, welches durch seinen kulturellen Kontext geformt wird. (vgl. ebd., S. 159)

Aus neurobiologischer Sicht ist für gelingende Lernprozesse ein anregendes Lernumfeld, Zeit und Raum für Spiel und das Ausleben von Phantasie und Kreativität in einer nicht reizüberfluteten Umgebung von Wichtigkeit. Ebenso müssen Kinder eine stabile Bindung in erster Linie an ihre Eltern und Bezugspersonen besitzen, welche dem Kind vertrauensvoll zur Seite stehen.

Vester zeigt in seinem „Netzwerk des Lernens“ die Komplexität der menschlichen Lernvorgänge auf. Seine daraus abgeleiteten Regeln spiegeln sich in den Methoden der NaturSpielpädagogik wieder.

Der Waldkindergarten kann als ein Ort gesehen werden, der den Bedürfnissen der Kinder entspricht. Renz-Polster und Hüther beschreiben die Bedeutung der Natur für die kindliche Entwicklung wie folgt: *„Natur stellt für Kinder einen maßgeschneiderten Entwicklungsraum dar. Eine Erfahrungswelt, die genau auf die Bedürfnisse von Weltentdeckern zugeschnitten ist.“* (Renz-Polster, Hüther 2013, S. 35) Die in Kapitel 3.4.1 benannten Bildungsprozesse im Naturraum untermauern die Aussage von Renz-Polster und Hüther und machen die Parallelen zum konstruktivistischen Bildungsverständnis als Grundlage für eine Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung deutlich.

Nach der Betrachtung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kapitel 2.3, geht es bei BNE um eine Bildung, welche Menschen befähigen soll, sich an der Gestaltung der Zukunft zu beteiligen. Das eigene Denken und Handeln ist von einem Wertebild abhängig. Kinder orientieren sich beim Aufbau ihres Wertebildes in erster Linie an ihren Eltern. Die Kindertagesstätte rückt als weitere, entscheidende Sozialisationsinstanz der Kinder in den Fokus.

In Kapitel 2.4 wird das von Stoltenberg aufgezeigte Konzept zur Umsetzung von BNE in Kindertagesstätten aufgezeigt. Sie benennt dafür sechs aufeinander bezogene Ebenen.

Diese Ebenen sind ebenso in der Betrachtung des Waldkindergartens im Kapitel 3 zu finden. Auf den ersten Blick scheinen die Nachhaltigkeitsstrategien vernachlässigt zu sein. Der Waldkindergarten als pädagogisches Konzept erfüllt diese Forderungen durch ressourcenschonenden Umgang mit Material und Energie (wenig Heizkosten, wenig herkömmliches Spielmaterial, Nutzung der natürlichen Gegebenheiten) und die Achtung der natürlichen Lebensräume und jahreszeitlichen Gegebenheiten von Pflanzen- und Tierwelt, wie Aufzucht der Jungen (häufigen Standortwechsel), durch Nutzung des Waldes als Naturspielraum per se.

Im Konzept der NaturSpielpädagogik wird bei der Berücksichtigung dieser Ebenen zuallererst der Blick auf die Weiterbildung der Erwachsenen gelegt. Durch Schulung der eigenen

Wahrnehmungsfähigkeit und durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit sollen Pädagoginnen und Pädagogen befähigt werden, Kinder in ihren Bildungsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu begleiten. Die Anleitung zur Umsetzung dieser Ebenen gibt hier das naturspielpädagogische Curriculum vor. Ein Schwerpunkt wird in der NaturSpielpädagogik auf die Bedeutung des Spiels, als Medium kindlicher Weltaneignung, gelegt. Die integrative Spieltheorie nach Schäfer kann dabei als weiterer Baustein nachhaltigen Lernens gesehen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit den von Stoltenberg vorgegebenen Ebenen fallen zwei scheinbar konträre Betrachtungen im Verständnis von Bildung auf. Neben der Begleitung der Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen wird ebenso von Wissensvermittlung und Gestaltungskompetenzen gesprochen. Diese scheinbar widersprüchlichen Bildungsverständnisse spiegeln sich in der theoretischen Betrachtung von BNE, im Bildungsverständnis - in der Gegenüberstellung von Selbstbildungsprozessen nach Schäfer und der Ko-Konstruktionstheorie von Fthenakis - in den Bildungsprozessen im Naturraum und in der NaturSpielpädagogik, wider.

Die beschriebene „Zumutung von Themen“, das „Expertenwissen“ der Kinder und Erwachsenen im Dialog weiter zu entwickeln, scheinen im Widerspruch mit der Selbstbildung der Kinder zu stehen. Laewen formuliert dazu folgendes: *„Es existiert kein Widerspruch zwischen einer Zumutung von Themen und den auf Selbsttätigkeit basierenden Konstruktionsleistungen der Kinder, solange die Antwort der Kinder auf das zugemutete Thema in seine weitere Bearbeitung Eingang findet.“* (Laewen 2007, S. 87f.)

Voraussetzung dafür ist wiederum der Dialog zwischen Erzieherinnen, Erziehern und den Kindern, welcher ausschließt, dass die Wahrnehmungen der Kinder ignoriert werden. Eine große Bedeutung nimmt hierbei ein vorangegangener Bindungsaufbau zwischen Kind und Pädagoginnen, Pädagogen ein, welcher den Zugang zum Kind sichert. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, verlangt es einer ständigen Qualifikation und Weiterbildung des pädagogischen Personals um die „Sprachen der Kinder“ wahrzunehmen, zu verstehen und im Dialog beantworten zu können. (vgl. Laewen 2007, S. 88-90)

Für die von de Haan formulierten Gestaltungskompetenzen bietet der Waldkindergarten auf unterschiedlichen Ebenen ein breites Erfahrungsfeld. Allein und in der Gruppe können im Spiel Ideen entstehen, ausgetauscht, diskutiert, umgesetzt oder wieder verworfen werden. Der Wald bietet eine ruhige, anregende und den Bedürfnissen der Kinder entsprechenden Spielraum. Durch die aufmerksame Begleitung der Kinder seitens der Pädagoginnen, Pädagogen kann auf die Wünsche und Nachfragen der Kinder eingegangen, Konfliktlösemöglichkeiten gemeinsam erarbeitet und Impulse gesetzt werden. Das naturspielpädagogische Cur-

riculum bietet Möglichkeiten, um gemeinsam in Projekten zu arbeiten und somit die Gestaltungskompetenzen der Kinder zu fördern.

In einem Gespräch mit Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Kathleen Panitz und des Mitarbeiters Matthias Kleinow der Universität Köln, wurde Bildung für nachhaltige Entwicklung unter dem Thema „Aufklärungspädagogik ist der falsche Ansatz“ anhand von drei formulierten Thesen kritisch diskutiert. Vor dem Hintergrund der ersten These äußern sie Bedenken, dass Kinder im Elementarbereich mit denen von Erwachsenen verursachten Problemen zu konfrontieren und ihnen als pädagogische Aufgabenstellung zu übergeben, der falsche Weg ist. Das Thema Nachhaltigkeit im Bereich der Natur ist zuallererst ein Erwachsenenthema. Als zweite These stellen sie heraus, Kinder auf die Lösung von Problemen vorzubereiten erfordert, dass die Erwachsenen eine Problemlösung vorweisen können. Und als dritte These: Aufklärungspädagogik ist der falsche Weg. (vgl. Kleinow, Panitz, Schäfer 2012, S.16-19) *„Aber man kann jungen Kindern Wege öffnen, Neugier, Liebe und Achtung im Bereich der Natur zu entwickeln.“* (ebd., S. 18)

An dieser Stelle kann an die vorangegangenen Ausführungen dieses Kapitels angeknüpft werden, indem die Rolle der Erzieherin, des Erziehers als aufmerksame, wertschätzende Bildungsbegleitung der Kinder definiert wird. Die Verantwortung, Kinder nicht mit Katastrophenszenarien zu belasten, siehe Kapitel 3.1, und ihnen als authentische und sensible Bildungsbegleiter zur Seite zu stehen, ist klar im Konzept des Waldkindergartens, siehe Kapitel 3.4.2, und der NaturSpielpädagogik, siehe Kapitel 4.1, verankert und bildet die Grundvoraussetzung für Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung im Elementarbereich.

Aus den aufgezeigten Schnittstellen der Konzepte von Bildung für nachhaltige Entwicklung, dem Waldkindergarten und der NaturSpielpädagogik wird deutlich: Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein gesamtgesellschaftlicher und andauernder Prozess, welcher nicht politisch vorgegeben werden kann. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann durch Einstellungen und Werthaltungen angeregt - aber nicht erzwungen werden.

6 Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die Thematiken Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Waldkindergarten – ein Ort für Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Konzept der NaturSpielpädagogik dargestellt und die Schnittstellen aus der Verzahnung dieser Konzepte aufgezeigt und diskutiert.

Bezugnehmend auf das in der Einleitung formulierte Anliegen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten durch die Methoden der NaturSpielpädagogik umgesetzt werden kann, sollen abschließend die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick gegeben werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung kann für Kindertageseinrichtungen als neue Herausforderung betrachtet werden. Dabei betrifft das Grundanliegen von BNE - heute nicht auf Kosten von morgen und nicht auf Kosten von anderen zu leben - alle Menschen.

Wie ein roter Faden ziehen sich als Grundvoraussetzungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung das Gefühl der Verbundenheit und der Wertschätzung gegenüber Natur und Umwelt durch die professionelle frühpädagogische Arbeit – da dies die Konzepte des Waldkindergartens und der NaturSpielpädagogik gleichwertig fordern, verzahnen diese Grundvoraussetzungen die Konzepte miteinander.

Der Waldkindergarten bietet den Kindern durch tägliche Naturerfahrungen aus erster Hand eine grundlegende Voraussetzung, ein Naturverständnis aufzubauen. Wissen über Zusammenhänge in der Natur kann durch Erfahrungslernen in Selbstbildungsprozessen und im Dialog mit den Erzieherinnen, Erziehern der Kinder konstruiert und begleitet werden.

Das Konzept der NaturSpielpädagogik möchte als zeitgemäßes Bildungsangebot mit seinen Methoden Kindern in einem ganzheitlich ausgerichteten Curriculum nachhaltiges Denken und Handeln vermitteln. Aus den aufgezeigten Schnittstellen zwischen dem Waldkindergarten und der NaturSpielpädagogik können folgende Schlüsse gezogen werden: Der Waldkindergarten bietet vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten und die optimale Möglichkeit einer Integration der Methoden der NaturSpielpädagogik in die waldpädagogische Arbeit. Die Methoden der NaturSpielpädagogik stellen keinen grundsätzlich neuen Ansatz der Waldpädagogik dar, sondern können durch die Methoden der Spiel- und Theaterpädagogik als eine innovative und entwicklungspsychologisch fundierte Erweiterung dessen betrachtet werden. Das naturspielpädagogische Curriculum gibt eine Vorlage, wie Themen aus der Natur aufgegriffen und in einem partizipierenden Prozess mit den Kindern und Erwachsenen erlebt, im Spiel verwandelt und im Handwerk die Verbindung von der Natur zur Kultur – und somit zur Lebenswelt der Kinder – hergestellt werden kann. Im Studium zur NaturSpielpädagogin, Na-

turSpielpädagogen werden durch Selbstbildungserfahrungen Grundsteine gelegt, um Kinder als authentische Bildungsbegleiter zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund der Forderung, Bildung für nachhaltige Entwicklung in alle Bildungspläne der Länder zu implementieren, wird gleichzeitig diskutiert, ob Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Überforderung für Kinder im Elementaralter darstellt. An dieser Stelle soll auf die Forderung nach der ständigen Qualifizierung und Fortbildung der Erzieherinnen, Erzieher verwiesen werden. Kinder in ihren Bildungsprozessen zu begleiten erfordert das Reflektieren eigener Werte und Normen, um eben diesen Vorbehalten, Kinder nicht mit Erwachsenenthemen zu überfordern, vorzubeugen.

Als Schlüssel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung können Kindern Wege geöffnet werden, um ein Naturverständnis zu entwickeln, welches den Grundstein für nachhaltiges Denken und Handeln in der Zukunft legt. Dafür bietet die NaturSpielpädagogik als ein Bildungsangebot im Waldkindergarten beste Voraussetzungen.

7 Literaturverzeichnis

- Ailland, W. (2003): NaturSpielpädagogik. Ein Umweltbildungskonzept für nachhaltiges Lernen im Elementarbereich und in der Grundschule. Diplomarbeit des Fachbereichs Sozialwesen mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung der Fachhochschule Kiel. Kiel: o. V., S. 4.
- Andres, B. (2007): Grundlagen für die Entwicklung der Qualität von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Und woran würde ich merken, dass ...? In: Lawaen, H.-J., Andres, B. (Hrsg): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag, S. 341-433.
- Bahr, S. et al (2012): Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. Zeitschrift Motorik 35, 2012/ Heft 3, S. 103.
- Beins, H. J. (2007): Spielen ist lustvolles Lernen – Psychomotorik im Kindergarten. In: Beins, H. J. (Hrsg.): Kinder lernen in Bewegung. Dortmund: Borgmann Media Verlag, S. 37-57.
- Benoist, B., Kosler, T. (2012): Hier spielt die Zukunft. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist auch ein Thema für die Kita. Zeitschrift Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2012/ 7, S. 4.
- Berthold, M., Ziegenspeck, J. W. (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, S.61ff.)
- Bickel, K. (2001): Der Waldkindergarten. Konzept, Pädagogische Anliegen, Begleitumstände, Praxisbeispiel Wyk auf Föhr. o.O.: Norden Media.
- Boal, A. (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Weintz, J. (Hrsg.) Berlin: Schibri-Verlag.
- Boal, A. (1979, 1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Spinu, M., Thorau, H. (Hrsg.) Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Bolay, E., Reichle, B. (2013): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung Teil 2 Praxiskonzepte. 3. Auflage. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 53.
- Bormann, I. (2013): Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven angesichts milieuspezifischen Umweltbewusstseins und –verhaltens in Deutschland. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 2013/ 3, S. 11.
- Brée, S. (2007): Bildungsfragen als ästhetisches Experiment. In: Lawaen, H.-J., Andres, B. (Hrsg): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag.
- Čechov, M. (2010): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. 4. Auflage. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben und Urachhaus.
- Csikszentmihalyi, M. (1993): Ein theoretisches Modell der Freude am Tun. In: Das Flow-Erlebnis. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Das gesamte Kinder- und Jugendrecht (2011): SGB VIII, Artikel 1, § 22. Regensburg: Walhalla Fachverlag, S. 69 f.
- Dreier, A. (1993): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Fipp Verlag.
- Diefenbacher, H. (2001): Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit – Zum Verhältnis von Ethik und Ökonomie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Edwards, B. (1982): Garantiert zeichnen lernen: Das Geheimnis der rechten Hirnhemisphären und die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie die Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann Verlag.
- Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen (2012): 5. Auflage. Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel: Norddruck Neumann.
- Fthenakis, W. E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2, Betrifft Kinder 2009/ 3, S. 6-10.
- Fried, L. (2006): Wissenslandkarten von Kindern im Vorschulalter – Welches Wissen haben Kinder? Jugendhilfe aktuell, Köln: Landschaftsverband Westfalen-Lippe Heft 2006/1, S. 8-13.
- Gebauer, K., Hüther, G. (2003): Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung. Düsseldorf: Walter Verlag, S. 165.
- Gebhardt, U. (2010): Begegnung mit der Natur. In: Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Dunker, L., Lieber, G., Neuss, N., Uhlig, B. (Hrsg.) Seelze: Kallmeyer Verlag, S. 67-70.
- Gebhardt, U. (2009): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesel, K. D., de Haan, G., Rode, H. (2002): Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich. Berlin Heidelberg: Springer Verlag, S. 2.
- Grunwald, A., Kopfmüller, J. (2012): Nachhaltigkeit. 2. aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Godemann, J., Stoltenberg, U. (2004): Subjektive Theorien und biographische Erfahrungen im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften – am Beispiel von Umweltbildung. In: Hartinger, A.; Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 67-77.
- Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtlandbericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp Verlag, S. 32ff; 46.
- Hentig von, H. (1996): Bildung. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hentschel, U., Koch, G. (1995): Kerncurriculum Theaterpädagogik. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 1995, 11/23-25, S. 116.
- Hering, W. (1979): Spieltheorie und pädagogische Praxis. Zur Bedeutung des kindlichen Spiels. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 30.
- Huizinga, J. (1938): Das Spielelement der Kultur. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Theorien des Spiels (10. Auflage 1975). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 148.
- Huppertz, N. (2004): Handbuch Wald Kindergarten. Konzeption Methodik Erfahrungen. Oberried bei Freiburg i. Br.: Pais Verlag.
- Hüther, G. (2011): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. 7. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 70- 84.
- Kleinow, M., Panitz, K., Schäfer, G. E. (2012): TPS-Gespräch: „Aufklärungspädagogik ist der falsche Ansatz“. Ein kritischer Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung als pä-

dagogisches Programm. Zeitschrift Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2012/ 7, S. 16- 19

- Knauer, Brandt (1995): Ich schütze nur, was ich liebe. Konzept einer ganzheitlichen Umweltpädagogik. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S.118.
- Kohler, B. (2010): Auf den Punkt gebracht: BNE-Spickzettel. In: Kohler, B., Lude, A. (Hrsg.). Nachhaltigkeit erleben. Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule. München: Oekom Verlag, S. 11-17.
- Kohler, B., Lude, A. (2010): Nachhaltigkeit erleben - Zug um Zug zur BNE. In: Kohler, B., Lude, A. (Hrsg.). Nachhaltigkeit erleben. Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule. München: Oekom Verlag, S. 10.
- Kohler, B., Schulte Ostermann (2012): Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. Inhalte/Themen zur BNE. Workshop I des BvNW. Uni Freiburg. o. V..
- Kreuzer, K., J. (1983): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, S. 7- 26.
- Laban von, R. (2003): Die Kunst der Bewegung. 3. Auflage. Wilhelmshafen: Florian Noetzel Verlag.
- Lawaen, H.-J. (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Lawaen, H.-J., Andres, B. (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag, S. 16-102.
- Lawaen, H.-J., Andres, B. (2007): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag.
- Lawaen, H.-J., Andres, B. (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag.
- Lefrancois, G. R. (1994): Psychologie des Lernens. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Lob, R. E. (1997): 20 Jahre Umweltbildung in Deutschland – eine Bilanz. Köln: Aulis Verlag Deubner & Co KG, S. 52.
- Lorber, K. (2010): Elementarpädagogische Handlungskonzepte. In: Neuß, N. (Hrsg.). Grundwissen Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag, S. 113f..
- Lorber, K., Neuß, N. (2010): Berufswissen von Elementarpädagoginnen. Biographische Kompetenz. In: Neuß, N. (Hrsg.). Grundwissen Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag, S. 27.
- Meske, M. (2011): Natur ist für mich die Welt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miklitz, I. (2011): Der Waldkindergarten. Dimension eines pädagogischen Ansatzes. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Der Naturkindergarten. Ein Leitfaden für die Gründung und den Betrieb von Naturkindertagesstätten in Schleswig-Holstein. Kiel.
- Mitscherlich, A. (1965): Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 24f.
- Mogel, H. (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag, S. 1-29.
- Montessori, M. (2009): Kinder sind anders. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.

- Nutzinger H. G., Radtke, V. (1995): Das Konzept der nachhaltigen Wirtschaftsweise – historische, theoretische und politische Aspekte. In: Nutzinger, H. G. (Hrsg.) Nachhaltige Wirtschaftsweise und Energieversorgung. Marburg: Metropolis Verlag, S. 13-50.
- Oerter, R. (2002): Spiel und kindliche Entwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S. 222 f.
- Otterstädt, H. (1962): Untersuchungen über den Spielraum von Vorortkindern einer mittleren Stadt. Psychologische Rundschau 13, S. 275-287.
- Paris, V., Bunse, M. (1994): Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielanleitung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Pestalozzi, Heinrich (1964): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt: Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen. Reble, Albert (Hrsg.). 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Piaget, J. (1978): Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Piaget, J. (1969): Nachahmung Spiel und Traum. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Reichel, R. (1987): Spielpädagogik. Grundlagen und Berichte. 2. Auflage. Münster: Ökoptopia Verlag.
- Renz-Polster, H., Hüther, G. (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: von Salisch, M. (Hrsg.). Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3 – 24.
- Schäfer, G. E. (2012): TPS-Gespräch: „Aufklärungspädagogik ist der falsche Ansatz“. Ein kritischer Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogisches Programm. Zeitschrift Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2012/ 7, S. 4.
- Schäfer, G. E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schäfer, G. E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Beltz Verlag, S. 62ff.
- Schäfer, G. E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Schede, H.-G. (2000): Der Waldkindergarten auf einen Blick. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 17.
- Scheuerl, H. (1991): Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. 11. überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schreier, J.-M. (2012): Kinder durch Bewegung stärken. In: Wyrobnik, I. (2012): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (S. 141- 150).
- Schubert, S., Salewski, Y., Späth, E., Steinberg, A., (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 10.
- Schulte Ostermann, U., Jürgensen, S. B. (2002): NaturSpielpädagogik. NaturErleben e.V. (Hrsg.) Kiel.

- Schwarzer, G. (2011): Entwicklung des Denkens. In: Pinquart, M., Schwarzer, G., Zimmermann, P. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Selle, G. (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. (2011): Theorien der kognitiven Entwicklung. In: Pauen, S. (Hrsg. der deutschen Auflage). 3. Auflage. Entwicklungspsychologie im Kindesalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stenger, U. (2010): Spielen und Lernen. In: Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Dunker, L., Lieber, G., Neuss, N., Uhlig, B. (Hrsg.) Seelze: Kallmeyer Verlag, S. 30- 37.
- Stoltenberg, U. (2011): KITA21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten. In: Stoltenberg, U., Thielebein-Pohl, R. (Hrsg.). München: Oekom Verlag.
- Stoltenberg, U. (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald. München: Oekom Verlag.
- Struver, M., Wolf, U. (1996): Ohne Dach und Wände. Zu Besuch im Waldkindergarten. Zeitschrift Welt des Kindes, 1996/ 2, S. 12-17.
- Vester, F. (2012): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? 35. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Weintz, J. (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 4. Auflage. Berlin: Schibri-Verlag.
- Werner, M. N. (2010): Mythos Nachhaltigkeit. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Was bringt die UN-Dekade? Marburg: Tectum Verlag.
- Winnicott, D. W. (1993): Vom Spiel zur Kreativität. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, S. 10- 36.
- Wüst, R., Wüst, J. (2010): Der professionelle Umgang mit Kindern. In: Neuß, N. (Hrsg.). Grundwissen Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag, S. 168 ff.
- Wygotski, L. S. (1972): Denken und Sprechen. 4. Korrigierte Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Wyrobnik, I. (2010): Elementarpädagogische Theorien. In: Neuß, N. (Hrsg.). Grundwissen Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen Skriptor Verlag, S. 122-125.
- Zimmer, R. (2009): Handbuch der Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 21- 23.
- Zimpel, A., F. (2011): Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 85.

Internetverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildungsbericht. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: www.bildungsbericht.de (eingesehen am 08.03.2014, MEZ: 11:00).

Beschluss des deutschen Bundestages (2004). URL: <http://www.bne-portal.de/un-dekade/un-dekade-Deutschland> (eingesehen am 17.02.2014, MEZ: 19:00).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2012). URL: www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html (eingesehen am 10.03.2014, MEZ: 20:00).

Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V. (2014). Kongress 2013. URL: bvwn.de (eingesehen am 15.03.2014, MEZ: 16:10).

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2014). Aufgaben und Ziele der Theaterpädagogik. URL: www.butinfo.de/ (eingesehen am 25.03.2014, MEZ: 22:00).

Deutscher Bundestag-14/7971 (2002). Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. 14. Wahlperiode. URL: dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/079/1407971.pdf (eingesehen am 16.02.2014, MEZ: 18:00)

Deutsche Gesellschaft CLUB OF ROME. URL: www.clubofrome.de (eingesehen am 15.02.2014, MEZ: 7:40).

Deutsche UNESCO-Kommission (2011). Nationaler Aktionsplan für Deutschland. URL: http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Nationaler_Aktionsplan_2011.pdf (eingesehen am 12.02.2014, MEZ: 17:00).

Deutsche UNESCO-Kommission (2010). Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln. URL: www.bne-portal.de/.../unesco/.../Zukunftsf (eingesehen am 16.02.2014, MEZ: 18:30).

Deutsche UNESCO-Kommission (2007). Bildung für alle. URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2007dt.pdf> (eingesehen am 14.02.2014, MEZ: 19:00).

Deutsche UNESCO-Kommission (2003). Hamburger Erklärung. URL: <http://www.bne-portal.de/un-dekade/un-dekade-deutschland> (eingesehen am 10.02.2014, MEZ: 16:30).

Fachkonferenz Umweltbildung (2010). Umweltbildung Position der Fachkonferenz Umweltbildung. www.bafu.admin.ch/umweltbildung/11092/index.html?lang=de (eingesehen am 04.03.2014, MEZ: 18:30)

de Haan, G. (2003). Bildung für nachhaltige Entwicklung - BNE-Kompass. URL: www.bne-kompass.de/fileadmin/.../Transfer21_Gestaltungskompetenz.p (eingesehen am 16.02.2014, MEZ: 12:20).

de Haan, G. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) In: URL: www.bne-portal.de (eingesehen am 20.02.2014, MEZ: 18:00).

- Hepp-Hoppenthaler, M. (2014). Warum Natur- und Waldkindergärten? URL: <http://bvnw.de/?p=36> (eingesehen am 01.03.2014, MEZ: 10:00).
- Hoffman-Müller, R., Lauber, U. (2008). Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/.../Datenreport2008.pdf>, S. 331 (eingesehen am 10.02.2014, MEZ: 16:00).
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004). Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (eingesehen am 20.02.2014, MEZ: 16:30).
- Jürgensen, S. B. (2014). Spiel- und Theaterpädagogik. Fachhochschule Kiel: NaturSpielpädagogik. URL: www.fh-kiel.de/?id=3051(eingesehen am 25.03.2014).
- Kohler, B., Bittner, A., Bögeholz, S. (2005). Von der waldbezogenen Umweltbildung zu einer waldbezogenen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – neue Wege für die Waldpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen 156, S. 52-58. URL: www.szffs.org/doi/pdf/10.3188/szf.2005.0052 (eingesehen am 04.03.2014, MEZ: 18:10).
- Leuchtpol (2012). Fachpapier. Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen des Elementarbereichs und Curricula der ErzieherInnenausbildung. URL: <http://www.leuchtpol.de/veroeffentlichungen/abschlusspublikation/verankerung-von-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-in-bildungsplaenen-des-elementarbereichs-und-curricula-der-erzieherinnenausbildung.pdf> (eingesehen am 25.02.2014, MEZ: 20:30).
- Lexikon der Nachhaltigkeit. Agenda 21. URL: http://www.nachhaltigkeit.info/suche/a-z/a/agenda_21_341.htm (eingesehen am 12.02.2014, MEZ: 19:10).
- Lude, A. (2010). Natur erfahren und biologische Vielfalt verstehen. Ergebnisse aus Forschung und Praxis. URL: http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Vortrag_Armin_Lude_StPoelten_12042010.pdf (eingesehen am 08.03.2014, MEZ: 10:00).
- o. A. Bewerbung als Dekade Projekt. URL: <http://www.bne-portal.de/engagement/bewerbung-als-projekt> (eingesehen am 12.02.2014, MEZ: 18:30).
- o. A. Das Entwicklungsstufenmodell nach Piaget. URL: <https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> (eingesehen am 24.03.2014, MEZ: 18:35).
- o. A. Was ist BNE. URL: <http://www.bne-portal.de/was-ist-bne> (eingesehen am 14.02.2014, MEZ: 18:00).
- o. A. Zeitleiste UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. URL: <http://www.bne-portal.de/un-dekade/zeitleiste-un-dekade> (eingesehen am 10.02.2014, MEZ: 17:50).
- Pauen, S. (2002). In Tenzer, E.: Spielen macht Kinder schlau. Bild der Wissenschaft. URL: www.wissenschaft.de (eingesehen am 18.03.2014, MEZ: 18:10).
- Schaffert, S. (2004). Der Waldkindergarten. In: Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch - Textor, M. R. (Hrsg.) www.kindergartenpaedagogik.de/1216.html (eingesehen am 15.03.2014, MEZ: 14:00).
- Schulte Ostermann, U., Jürgensen, S. B. (2014): Entdeckendes Lernen. In: Fachhochschule Kiel NaturSpielpädagogik. URL: www.fh-kiel.de (eingesehen am 15.03.2014, MEZ: 17:00).

Schulte Ostermann, U., Jürgensen, S. B. (2014). NaturSpielpädagogik. URL: www.fh-kiel.de (eingesehen am 10.02.2014, MEZ: 17:00).

Schulte Ostermann, U., Jürgensen, S. B. (2005). NaturSpielpädagogik. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch - Textor, M. R. (Hrsg.) URL: www.kindergartenpaedagogik.de (eingesehen am 17.03.2014, MEZ: 17:00).

Stoltenberg, U. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.). URL: www.bne-portal.de (eingesehen am 14.02.2014, MEZ: 20:45).

Umweltministerkonferenz (2003). Ergebnisprotokoll 2003. 32. Amtschefkonferenz am 06. November 2003 in Berlin. URL: <http://www.umweltministerkonferenz.de/documents/32ack.pdf> (eingesehen am 20.02.2014, MEZ: 21:00).

UN-Kinderrechtskonvention (1989). URL: [www.national-coalition.de/pdf/UN Kinderrechtskonvention.pdf](http://www.national-coalition.de/pdf/UN_Kinderrechtskonvention.pdf) (eingesehen am 22.02.2014, MEZ: 20:30).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: zeigt Beispiele für unterschiedliche Wald-Mensch-Beziehungen angelehnt an die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung Wald. (Kohler, Schulte Ostermann 2012, S. 2)

Abbildung 2-5: Private Fotos

Abbildung 6: Nachhaltigkeitsviereck am Beispiel: Vögel, nach der Vorlage des Nachhaltigkeitsvierecks nach Stoltenberg (vgl. Stoltenberg 2011, S. 50)

8 Erklärung

Name, Vorname: Flores, Uta

Matrikel-Nummer: 516561

ERKLÄRUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Waldkindergarten – umgesetzt durch die Methoden der NaturSpielpädagogik

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit zum Thema

- nicht in der gleichen oder einer anderen Fassung bzw. Überarbeitung bereits zur Erlangung eines Leistungsnachweises vorgelegt,
- selbständig, d.h. ohne Hilfe Dritter verfasst,
- keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und
- die Stellen, die anderen Werken inhaltlich oder wörtlich entnommen wurden, unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht habe. Zitate von Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitat durch Setzen von An- und Abführungszeichen kenntlich gemacht.

Ich weiß, dass der Versuch, das Ergebnis dieser schriftlichen Arbeit durch Täuschung zu beeinflussen, die Bewertung der Arbeit mit „mangelhaft“ zur Folge hat. Wird die Täuschung erst nach Aushändigung des Leistungsnachweises bekannt, kann dies zu einer nachträglichen Korrektur der Note und gegebenenfalls zum Nichtbestehen der Prüfung führen.

Stockelsdorf, den 20.04.2013

Uta Flores