

Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis von Kindertagesstätten

hrsg. von Martin Vollmar / Peter Becker / Jochem Schirp

Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“

Handreichungen für die naturpädagogische Praxis von Kindertagesstätten

hrsg. von Martin Vollmar / Peter Becker / Jochem Schirp



Grußwort Stefan Grüttner



Stefan Grüttner,
Hessischer Minister für Soziales und Integration

Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Fachkräfte,

Ich freue mich, dass Sie heute die Veröffentlichung der Handreichungen zum Projekt „Natur bildet“ in den Händen halten können. Das Projekt, das unter fachlicher Leitung des Vereins zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit in Kooperation mit der Stadt Marburg und dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration durchgeführt wurde, hatte die Natur als Erfahrungs- und Bildungsraum in den Mittelpunkt für Kinder in der Tagesbetreuung im vorschulischen Alter gestellt. Ich danke den Kooperationspartnern für die Vorbereitung und den fachlichen Dialog zu dieser Handreichung, die im Interesse der Kinder entstanden ist.

Das Projekt „Natur bildet“ schaffte für Kinder, insbesondere aus sozial belasteten Familien, ein (neues und einladendes) Erfahrungsfeld, das für diese weitgehend unbekannt war. Gerade vor dem Hintergrund, dass Kinder im vorschulischen Alter die Naturerfahrungen häufig nicht mehr aus erster Hand erleben und sozial benachteiligte Kinder davon in der Regel stärker betroffen sind, hat das Projekt auf unterschiedlichen Ebenen einen aktuellen Diskurs aufgegriffen. Die Impulse und Praxishinweise, die Sie hier erhalten, ermöglichen es, das Erfahrungsfeld der Naturbegegnung aus Sicht der Kinder genauer zu analysieren, um mehr Bildungsgelegenheiten in diesem Feld zu eröffnen.

Der Beweggrund für das Land, sich an dieser Stelle einzubringen, liegt auf der Hand: es ist die große bildungspolitische Herausforderung, für Kinder optimale

Lebens- und Zukunftschancen zu gewährleisten. Dies gelingt vor allem durch eine konsequente und verzahnte Bildung von Anfang an, die durch den Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen als fachliche Grundlage gewährleistet ist. Aus Landes-sicht ist es besonders wichtig, neue Wege zu erkunden, wie die frühe Bildung aller Kinder bestmöglich gefördert werden kann. Unterschiedliche Ebenen des Lernens mit allen Sinnen sind hierfür gute Voraussetzungen. Durch die gemeinsame Erkundung von Naturräumen wird die kindliche Neugier angesprochen sowie wichtige Fähigkeiten, wie die Sprach- und Bewegungsentwicklung, aber auch die soziale Entwicklung gefördert. Das Projekt „Natur bildet“ berücksichtigte, dass Kinder von Geburt an viele Stärken und Ressourcen mitbringen und dass diese bei allen Kindern geweckt werden können.

Das Land wird konsequent bei allen weiteren Modellprojekten, Programmen und Maßnahmen im Elementar- und Primarbereich dafür Sorge tragen, dass die Grundsätze und Prinzipien des Bildungsplans, wie z. B. die Forderung, das Kind und seine Bedürfnisse und Ressourcen in den Mittelpunkt zu stellen, berücksichtigt werden. Sie sind der rote Faden unseres fachpolitischen und pädagogischen Handelns.

Ich freue mich sehr, dass die Erfahrungen und Hinweise aus dem Praxisprojekt vorliegen, um die Frage zu beantworten, wie Naturerfahrungen von Kindergartenkindern zur Stärkung der Bildungsverläufe führen können.

Ihnen vor Ort in der Praxis wünsche ich – im Interesse der Kinder – viel Kreativität, Freude und Erfolg. Ich hoffe sehr, dass wir Sie mit der Handreichung dabei unterstützen und Ihnen wichtige Anregungen geben können.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in black ink, which reads 'Stefan Grüttner'. The signature is fluid and cursive.

Stefan Grüttner
Hessischer Minister für Soziales und Integration

Grußwort Dr. Franz Kahle



Dr. Franz Kahle, Bürgermeister der Universitätsstadt Marburg

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Kindertagesbetreuung der Universitätsstadt Marburg umfasst insgesamt 50 Krippen, Tagesstätten und Horte. Neben der Sicherung des Kinderschutzes prägen folgende aktuelle Themen der Elementarpädagogik den Alltag unserer Kindertagesbetreuung: Frühe Bildung in einem forschenden und weltoffenen Verständnis, Sprache als Schlüssel zur Welt, Eltern- und Erziehungspartnerschaft in einem dialogischen Prozess, Gesundheitsförderung mit allen Sinnen erleben, sowie Partizipation und Beteiligung im Alltag täglich neu gestalten.

Unser Ziel ist es, sehr gute Bedingungen für ein glückliches und gelingendes Aufwachsen aller Kinder in der Universitätsstadt Marburg zu generieren. Die Kindertagesbetreuung hat eine zentrale inklusive Aufgabe und muss allen Mädchen und Jungen – ausgehend von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand und ihrer Biografie – optimale Strukturen und innovative Settings ermöglichen. Ich begrüße es außerordentlich, dass der bsj in seinen Modellprojekten stets den Fokus auf die Förderung von Kindern und Familien in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf legt.

Es ist uns wichtig, immer wieder neue Blickwinkel einzunehmen und uns mit Themen diskursiv auseinanderzusetzen. Der bsj Marburg begleitet die Universitätsstadt Marburg seit vielen Jahren in der Erprobung spannender Fragen und einer in den Modellprojekten zukunftsweisenden Verbindung von Theorie und Praxis auf dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Forschungen. Hierbei sucht der bsj stets die Nähe zur konkreten Praxis und ist auch deshalb für die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik in der Universitätsstadt Marburg von großer Bedeutung. Neben der

Erprobung einer innovativen Praxis gestaltet der Träger durch Vorträge und Kongresse sowie Weiterbildungen für Fachkräfte die Marburger Bildungslandschaft wesentlich mit.

In dem aktuell ausgewerteten Modellprojekt „Natur bildet“ standen Fragen der Frühen Bildung und Natur im Vordergrund: Kann die Natur das Eingehen von Bildungsprozessen für Mädchen und Jungen befördern? Wenn ja, welche Bedingungen müssen Fachkräfte hierfür ermöglichen? Was sind förderliche pädagogische Haltungen, wo sind Stolpersteine? Inwiefern kann die Natur insbesondere für Kinder aus Familien in Armutslagen Neugierde fördern und Exploration ermöglichen? Ist „der Wald voller Wörter“? Unterstützt der Aufenthalt in der Natur die Sprachentwicklung?

Die Themenbereiche Autonomieförderung, Sprachentwicklung und kindliche Neugierde sind zentrale Aufgaben der Elementarpädagogik. Sie bieten einen wichtigen Zugang zur Welt und eröffnen eine Teilhabe an der Gesellschaft. Ob die Natur dazu dienen kann, diese Themenfelder in besonderer Weise zu platzieren, konnte der Träger des Modellprojektes mit einem eindeutigen „Ja“ beantworten. Die Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse des Modellvorhabens belegen, dass der Aufenthalt in der Natur Mädchen und Jungen neugierig macht, herausfordert, irritiert und sie zu spannenden Bildungsprozessen anregt. Als Bürgermeister der Universitätsstadt Marburg bin ich sehr froh, dass dieses Projekt in unserer Stadt erprobt werden konnte. Es hat die Landschaft unserer Kinderbetreuung bereits zum jetzigen Zeitpunkt sehr beeinflusst und wird es sicherlich auch weiterhin tun.

Die vorliegenden Handreichungen haben das Ziel, nicht nur bei den Marburger Fachkräften, sondern auch über die Stadtgrenzen hinaus, Interesse für kindliche Neugierde und Bildungsprozesse in der Natur zu wecken.

Bei der praktischen Erprobung der Handreichungen wünsche ich Ihnen und den Kindern viel Freude.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Franz Kahle'.

Bürgermeister der Stadt Marburg



Inhalt

Grußwort Stefan Grüttner – Hessischer Sozialminister	2
Grußwort Franz Kahle – Bürgermeister Universitätsstadt Marburg.....	3
Vorwort Martin Vollmar, Peter Becker, Jochem Schirp – Herausgeber.....	6
Impressum.....	8

Die Handreichungen

Einleitung

Martin Vollmar

Natur „lesen“

Svantje Schumann

Naturerfahrung und Sprache

Martin Vollmar

Geschichten erzählen

Martin Vollmar

Krabbeltiere

Antje Gorschewski, Nicola Sandner, Martin Vollmar

Pflanzen

Antje Gorschewski, Nicola Sandner, Martin Vollmar, Victoria Wiesinger

Sammeln in der Natur

Martin Vollmar (Mitarbeit Ilka Heuck)

Klettern und Balancieren in der Natur

Martin Vollmar (Mitarbeit Teresa Segbers)

Feuer machen

Martin Lindner, Martin Vollmar

Schnitzen

Martin Vollmar (Mitarbeit Anna Hölzinger)

Vorwort der Herausgeber

Der vorliegende Ordner versammelt Überlegungen, Ideen und Hinweise, die eine naturraumorientierte Arbeit in Kindertagesstätten anregen und unterstützen möchten. Die Abhandlungen verstehen sich als Handreichungen für die Bildungspraxis, d. h. sie sollen Kolleginnen und Kollegen aus der Frühpädagogik nicht nur in die Hand gegeben werden, sondern ihnen auch zur Hand gehen, wenn sie Naturaufenthalte vorbereiten und diese durchführen oder wenn sie über Möglichkeiten und Chancen nachdenken, Bildungsimpulse für die Kinder in ihrer Einrichtung außerhalb der gewohnten Wände und Zäune, nämlich in der offenen Natur, zu finden.

Die Themen der Handreichungen handeln von ganz unterschiedlichen Gegenständen und Aktivitäten wie dem Gebrauch scharfer Messer oder auch dem Gebrauch der Sprache und von Geschichten in Natursituationen. Es kommen Phänomene wie krabbelnde Lebewesen oder züngelnde Flammen und anderes mehr in den Blick. Die Auswahl der Themen orientiert sich dabei nicht an einer strikten oder abstrakten Systematik. Sie geht vielmehr auf das konkrete Interesse von Kindern zurück, die im Rahmen des Modellprojekts „Natur bildet“ regelmäßig durch die Waldstücke in Kita-Nähe gestreift sind. Es handelt sich somit um Sachen und Zusammenhänge, die Kinder angesprochen haben, indem z. B. ihr Wagemut herausgefordert oder ihre Neugier geweckt wurde. Insofern spiegelt sich in diesen Handreichungen wider, was auch eine Maxime der Modellpraxis gewesen ist: Die Kinder im offenen Naturraum zunächst selbst gehen lassen, um ihnen und ihren Themen gezielt nachzugehen.

Das vierjährige Modellprojekt hat an die vor 30 Jahren begonnene Praxis der Kinder- und Jugendarbeit des Marburger Jugendhilfeträgers bsj angeknüpft, dessen Bildungs- und Förderansatz die oftmals an den Rand gedrängte körper- und bewegungsbezogene Dimension von Entwicklungsprozessen als zentralen Bezugspunkt ausweist. Diese Praxis hat sich immer wieder vor allem dort als fruchtbar und förderlich erwiesen, wo mit Kindern und Jugendlichen der Alltag verlassen und Natursituationen aufgesucht wurden, die überraschend eintretende Ereignisse zuließen und für Heranwachsende viel Spannendes und Aktivierendes bereithielten. Nicht nur, aber gerade auch für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, welche die maßgebliche Adres-

satengruppe der bsj-Praxis darstellen, haben sich offene Naturräume und entsprechend abenteuerliche Aktivitäten als förderliche Erfahrungsräume herausgestellt. Hier eröffneten sich Mädchen wie Jungen Bewährungs- und Lernmöglichkeiten, die mit einer hohen Selbstmotivation, Lebendigkeit und auch Widerständigkeit verbunden waren. Das Modellprojekt „Natur bildet“ konnte auf diese Erfahrungen zurückgreifen, bzw. basierte auf diesen, nachdem sich bereits verschiedene naturorientierte Kooperationsprojekte mit Kindertagesstätten jüngerer Kindern zugewandt hatten.

„Natur bildet“ hat nun insbesondere versucht, für sozial benachteiligte Kinder Bildungsprozesse in der Natur zu eröffnen, um somit ihren allgemeinen Bildungsprozess – im Sinne einer gelingenden Entwicklung – zu fördern. Vor allem rückten hierbei mögliche Impulse für die sprachliche Bildung, die Unterstützung kindlicher Selbständigkeit und kindlichen Wissenserwerbs in den Vordergrund. Dreh- und Angelpunkt blieb dabei immer das meistens gerade bei jüngeren Kindern stark vorhandene Interesse an Naturdingen und Naturräumen – vor allem aber ihre Neugier. Wir hoffen, dass die Handreichungen neben den sachorientierten Ausführungen und Hinweisen zumindest auch etwas von dieser oftmals unbändigen kindlichen Neugierde, Entdeckungs- und Bewegungslust in der freien Natur haben einfangen können. Im Grunde ist dies allen Kindern gegeben – manchmal schlummert es und muss geweckt und unterstützt werden. In besonderer Hinsicht und Ausprägung betrifft dies Kinder aus armen oder sozial benachteiligten Familien, die mit vielen bildungsbezogenen Erschwernissen zu kämpfen haben. Auch wenn pädagogische Bemühungen den Teufelskreis von Armut, sozialer Benachteiligung und Bildungshemmnissen nicht wie der Zauberer das Kaninchen auflösen können, so lassen sich mit frühpädagogischen Naturansätzen zumindest sehr vielversprechende, anregende und häufig auch geheimnisvolle Erfahrungsräume eröffnen, die der kindlichen Neugier und überhaupt der kindlichen Entwicklung entgegenkommen. Die Handreichungen versuchen Erzieherinnen und Erziehern bei diesem „pädagogischen Kerngeschäft“ mit theoretischen wie praktischen Hinweisen und Argumenten zu unterstützen.

Am Projekt „Natur bildet“, auf das die Themensammlung zurückgeht, waren viele Personen beteiligt.

Ihnen allen ist zu danken. Nicht nur den ca. 50 Kindern und ihren Eltern, die teilweise sehr unterstützend und manchmal auch aktiv zusammen mit ihren Kindern den Waldboden nach Tausendfüßern abgesucht haben oder die offen waren für zeitintensive Interviews, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhoben wurden. Als Kooperationsprojekt mit zwei Kindertagesstätten aus Marburg, der Kita „Berliner Straße“ und der Kita „Graf-von-Staufenbergstraße“ waren auch sehr engagierte Fachkräfte aus diesen Kitas beteiligt, ohne die das Projekt nicht hätte stattfinden können. Besonderer Dank gilt Daniela Balzer, Nadine Hartmann, Monika Ibba, Verena Rösner, Daniela Schmidt, Annelie Schröder und den Einrichtungsleiterinnen Anke Hillig und Dagmar Messmer.

Im Zusammenhang mit dem Schwerpunktthema „Sprachlicher Bildung und Förderung“ entwickelte sich während der Projektlaufzeit eine enge und ertragreiche Zusammenarbeit mit der Sprachheilpädagogin Carla Sack und der Sprachwissenschaftlerin Inge Holler-Zittlau vom Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihnen verdanken wir äußerst wichtige Erkenntnisse zum Zusammenhang von naturpädagogischer Praxis und Sprachentwicklung. Ihre Expertise und Diskussionsfreudigkeit hat viele Qualifizierungsveranstaltungen und Auswertungen unserer protokollierten Praxis getragen.

Beim bsj – dem Träger des Projekts – hat das Modellvorhaben weitere Entwicklungen im Arbeitsbereich der frühen Bildung befördern können, die nun in die Fort- und Weiterbildungsangebote einfließen und die Praxis des vom bsj Marburg am Ende der Projektlaufzeit eingerichteten Bildungshauses am Teufelsgraben bereichern werden. Das „Natur bildet“-Projektteam mit Antje Gorschewski, Michael Hüls, Karen Rohlf, Dr. Nicola Sandner und zeitweise Monika Stein hat nicht nur dazu wichtige Impulse beigetragen sondern auch die Projektpraxis wesentlich entwickelt und umgesetzt.

Über die gesamte Laufzeit wurde „Natur bildet“ von einem Fachbeirat begleitet, dem folgende Personen angehörten: Kathleen Piehl und Christine Schaffer (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration), Susanne Dittmar (Hessisches Kultusministerium), Prof. Dr. Norbert Neuß (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. i.R. Dr. Peter Becker (Philipps-Universität Marburg), Dr. Svantje Schumann (Pädagogische Hochschule Freiburg, später FH Nordwestschweiz), Heiko Manz (Gesamtverband der

Evangelischen Kirchengemeinden in Marburg), Christian Meineke (†) (Stadt Marburg), Fevziye Eren (Bildungspartnerschaften Marburg), Angelika Enkler (Käthe-Kollwitz-Schule Wetzlar), Gerda Holz (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.) und Jochem Schirp (Geschäftsführer bsj Marburg). Aus den interdisziplinären Diskussionen des Fachbeirates erwachsen zahlreiche produktive Anregungen für die Projektpraxis selbst, was wesentlich zum erfolgreichen Ablauf des Modellprojektes beitrug.

Zustandekommen und Durchführung des Projekts wären aber ohne die finanzielle Unterstützung des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration sowie der Stadt Marburg nicht denkbar gewesen. Unser Dank an die Förderer verknüpft sich mit der Hoffnung, mit den Ergebnissen des Projektes auch einen fruchtbaren Beitrag zur Entwicklung einer Frühpädagogik geleistet zu haben, in der die Bildungs- und Entwicklungsprobleme von Kindern – im Falle des Projektes „Natur bildet“ von Kindern aus Armutsverhältnissen – im Vordergrund stehen.

Martin Vollmar/Peter Becker/Jochem Schirp

Impressum

Die Handreichungen sind ein Arbeitsergebnis des durch das Hessische Ministerium für Soziales und Integration und die Stadt Marburg geförderten Modellprojektes „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für die Bildungsentwicklung sozial benachteiligter Kinder“ (11/2011 – 10 / 2015).

Träger des Projektes:

bsj Marburg, Biegenstr. 40, 35037 Marburg. www.bsj-marburg.de; kontakt@bsj-marburg.de

Projektteam des Projektes „Natur bildet“:

Antje Gorschewski, Michael Hüls, Karen Rohlf, Dr. Nicola Sandner, Monika Stein (bis 08/2013),
Martin Vollmar

Fotos: „Zentrum für frühe Bildung“ des bsj Marburg

Gestaltung und Satz: Stefan Stein

ISBN 978-3-940549-06-8

Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Einleitung

Martin Vollmar

Matschhosen, Rucksäcke, Lupengläser, Schnitzmesser und Bestimmungsbücher – in manchen Kindertagesstätten gehören solche Utensilien mittlerweile zum vertrauten Inventar, das regelmäßig zum Einsatz kommt. Es sind Dinge, die auf eine erfreuliche Entwicklung hinweisen. Sie zeigen, dass ein zunehmendes Interesse an Naturthemen und am Rausgehen in die Wälder auch die frühpädagogische Praxis erfasst hat und zumindest in manchen Kitas umgesetzt wird.

Der Aufbruch nach draußen ist nicht immer einfach. Manche Vorbereitungen müssen getroffen werden, wenn man mit Kindergruppen bei Wind und Wetter hinaus geht. Dazu gehören ganz praktische Dinge wie die angemessene Kleidung oder aber auch die Auseinandersetzung mit vorhandenen Unsicherheiten und Ängsten. Schließlich werden Naturräume nicht selten als Gefahrenräume wahrgenommen. Für die eine oder andere Einrichtung ist eine praktische Ausrichtung auf Natur auch dadurch mit einigen Hürden versehen, weil Naturräume wie z. B. ein geeignetes Waldstück erst nach längerem Fußmarsch und diversen Straßenüberquerungen erreicht werden können. Obwohl es solche Hürden gibt, sind die räumlichen Voraussetzungen insgesamt in Deutschland aber nicht so ungünstig. Trotz aller Verstädterungsprozesse leben wir in einem sehr walddreichen Land – ca. ein Drittel der Fläche ist bewaldet. Selbst in großen Städten lassen sich Wildnisinseln in Grün- oder Parkanlagen finden. Und für öffentliche wie auch für private Wälder gilt die glückliche Rechtstradition, dass die Waldflächen nicht eingezäunt und für alle Menschen zugänglich sind. Dieses sogenannte Betretungsrecht sollte aus frühpädagogischer Sicht zum Betretungsgebot werden! Die vorliegende Themensammlung möchte dabei mit praktischen Hinweisen, aber auch mit begründenden Überlegungen theoretischer Natur helfen.¹



¹ Zur Bedeutung der Natur und im besonderen zur Bedeutung des Waldes in der Kinder- und Jugendarbeit sowie zum bsj-Ansatz einer naturorientierten Frühpädagogik s. auch Becker (2011; 2013).

Das Betreten des Waldes oder anderer Naturräume zum fröhlichpädagogischen Gebot zu machen, heißt nicht, dem etwas betulichen Klischee des braven Sonntagsspaziergangs auf befestigten Wegen zu folgen, das beim Gedanken an das Betretungsrecht und an die Erholungsfunktion des Waldes immer ein wenig mitschwingt. Es soll vielmehr dazu ermutigt werden, der kindlichen Bewegungs- und Entdeckungslust in aller Breite einen interessanten und anregungsreichen Raum zu eröffnen, um ihn zu erkunden und zu erforschen, auf Bäume zu klettern, zu balancieren, sich zum Spielen oder Geschichten Erzählen anregen zu lassen und vieles mehr: dies alles ohne vorgefertigtes Spielzeug oder Lernmaterial, das gewöhnlich die alltägliche Kinderwelt ausstaffiert. Es geht darum, die Natur als offenen Aktions- und Spielraum wieder mehr in das Blickfeld von Kindern und Erwachsenen zu bringen und deutlich zu machen, dass es sich um einen nicht zu unterschätzenden kindlichen Entwicklungsraum handelt, von dem Impulse für ein gelingendes und erfülltes Aufwachsen ausgehen können.

... und als
wichtiger kindlicher
Entwicklungsraum

Ein Modellprojekt als Ausgangspunkt

Den Anstoß für die in den nachfolgenden Handreichungen versammelten Themen hat eine spezielle, bisher nicht häufig gestellte Frage gegeben: Können die Entwicklungs- und Bildungsimpulse, die Naturaufenthalten zugesprochen werden, nicht gerade jenen Kindern zugute kommen, deren Aufwachsen unter schwierigen sozialen und materiellen Bedingungen verläuft? Mit dieser Frage verknüpft sich die Beobachtung, dass Kinder, die in armen bzw. sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufwachsen, in besonderem Maße von der allseits festgestellten Naturdistanz, Medialisierung und Verhäuslichung der heranwachsenden Generation betroffen scheinen. Dies war der maßgebliche Beweggrund für das Marburger Modellprojekt „Natur bildet – das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“, das der bsj Marburg mit Unterstützung der Stadt Marburg und des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration über vier Jahre durchgeführt hat. Auf diesem Projekt, seiner Praxis mit Kindern und Fachkräften sowie den darauf bezogenen theoretischen Diskussionen und Analysen basieren die folgenden einleitenden Überlegungen sowie insgesamt die verschiedenen Themen, Ideen und Hinweise, die in diesem Ordner zusammengestellt wurden. Sie sind also aus einer konkreten Praxis und ihrer Reflexion hervorgegangen, die ein besonderes Augenmerk auf sozial benachteiligte oder belastete Kinder legte und dabei vielversprechende Bildungsprozesse ermöglichen und dokumentieren konnte. Einige Fallbeispiele werden insbesondere in diesem einleitenden Text gegeben.

Im Projekt „Natur bildet“ ging es um Kinder, die eine auf den ersten Blick ganz klassische Kindertagesstätte besuchten. Aufgrund der Stadtteillage der beiden kooperierenden Kindertagesstätten war der Anteil sozial benachteiligter Kinder allerdings deutlich höher als in sogenannten bürgerlichen Vierteln. „Natur bildet“ war als Kooperationsprojekt angelegt. Fachkräfte aus Kindertagesstätten, der Abenteuer- und Erlebnispädagogik, den Naturwissenschaften und der Sprachheilpädagogik arbeiteten im Rahmen dieses Projektes zusammen. Vor allem aber waren ca. 50 Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren, d. h. im klassischen Regelkindergartenalter, beteiligt, die mit ihren Ideen, Bildungsprozessen und individuellen Entwicklungsgängen im Mittelpunkt standen. Inhaltliche Schwerpunkte der Projektkonzeption bildeten die naturkundliche Grundbildung, die sprachliche Bildung und Förderung sowie die Unterstützung der kindlichen Autonomieentwicklung durch abenteuerliche, wagnisreiche Naturaktivitäten.

Nachdem in Informationsveranstaltungen interessierten Eltern die Projektidee vorgestellt wurde, konstituierte sich in den beiden Kindertagesstätten jeweils eine sogenannte Nabi-Gruppe mit 15 Kindern, die an einem Tag in der Woche mit zwei Erzieherinnen aus der Einrichtung und einer Fachkraft des Projektträgers bsj die nahegelegenen Waldräume aufsuchten. Dieser wöchentliche Naturtag erstreckte sich von morgens bis mindestens mittags und fand über das ganze Jahr bei Wind und Wetter statt. Zusätzlich zum wöchentlichen Naturtag wurden im Abstand von ein bis zwei Monaten

auch Zwei- und Dreitagesblöcke im Wald durchgeführt, um eine direktere Kontinuität der Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Es gab eine altersgemischte Nabi-Gruppe, die sich aus einer bestehenden Kitagruppe bildete und in der es im Projektzeitraum immer wieder Zu- und Abgänge von Kindern gab, weil die Sechsjährigen in die Schule überwechselten. Die zweite Nabi-Gruppe setzte sich aus gleichaltrigen Kindern zusammen, die als Dreijährige starteten und mehr oder weniger geschlossen zusammen blieb, bis sich dann eine komplett neue Nabi-Gruppe gründete. Da die Projektkitas – wie die meisten Einrichtungen in Deutschland – altersgemischten Gruppenkonzepten folgten, setzte sich die altershomogene Gruppe aus verschiedenen Kitagruppen zusammen. Dies wirkte sich manchmal ungünstig auf den morgendlichen Aufbruch in den Wald aus, da manches Kind bereits im Spiel vertieft ungerne die Spielsituation oder die Spielkameraden in der Kitagruppe verlassen wollte. Eine behutsame Entschlossenheit seitens der Erzieherinnen erwies sich in solchen Schwellensituationen immer als hilfreich. Dies galt generell gerade für den morgendlichen Aufbruch aus den wohltemperierten, sicheren Innenräumen in den mit etlichen Herausforderungen versehenen Naturraum, der immer auch mit Unlustgefühlen verbunden sein kann. Dabei hat sich gezeigt, dass verlässliche und klare Abläufe, die sich mit der Zeit einspielen, äußerst wertvoll sind.

Zum Beispiel hat sich ein fester, verlässlicher Wochentag als geeignet erwiesen, da dies den organisatorischen Abläufen in den Kitas entgegenkam, auch vielen Familien besser vermittelbar war sowie den kindlichen Zeithorizonten eher entsprach. Ein zweiwöchiger Rhythmus von zwei aufeinander folgenden Tagen in der Natur hat sich jedenfalls als wenig praktikabel erwiesen und höhere Ausfallzahlen hervorgerufen. Auch der Montag war zunächst mit größeren Anlaufschwierigkeiten verbunden als andere Wochentage. Für einige Kinder und Eltern geriet der Natur- bzw. Waldtag mit seiner festen Aufbruchszeit und auch mit den entsprechenden Kleidungsnotwendigkeiten immer wieder aus den Augen, wenn direkt davor das Wochenende lag.

Angesichts der hier angedeuteten Erfahrungen und Rahmenbedingungen des Modellprojekts, liegt es nahe, dass die Handreichungen insbesondere Kindertagesstätten erreichen sollen, die einen gewissen Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten, armen oder sogenannten „bildungsarmen“ Familien aufweisen. Als offene und weiter zu ergänzende Sammlung von Themen und Zugängen zur Natur, soll der vorliegende Ordner dabei den Arbeitsprozessen in den Kindertagesstätten entgegenkommen und z. B. die Weitergabe, die Weiterentwicklung und den Austausch über die Themen im Kollegium erleichtern.

Auch das Modellprojekt lebte von der Diskussion und dem intensiven Austausch mit den beteiligten Fachkräften. Dazu gehörten das gemeinsame Erörtern von möglichen Projekten oder auch von gezielten Förderzugängen zu einzelnen Kindern sowie die gemeinsame Analyse von pädagogischen Prozessen, um diese besser verstehen zu können. Hinzu kam der Ausbau der Qualifikationen der Fachkräfte, z. B. durch Fortbildungen. All dies kennzeichnete die Arbeitsweisen des Projekts. Die folgenden Überlegungen und die begonnene Reihe an Handreichungen sind als Ableitungen und Ergebnisse dieser diskussionsfreudigen Projektwerkstatt zu verstehen.

Der Verhäuslichung etwas entgegensetzen

Wenn man die naturpädagogische Praxis von Kindertagesstätten befördern und begründen möchte, dann ist ein Blick zurück auf die Kindheitsräume früherer Generationen aufschlussreich. Zumal es immer hilfreich ist, Eltern oder Großeltern bei Naturprojekten zu beteiligen, sie über ihre Kindheitserinnerungen in der Natur zu befragen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen – zumindest in Informationsveranstaltungen. Auch wenn Erinnerungen immer selektiv und mitunter idealisierend sind, so ist doch auffällig, wie häufig noch in der Elterngeneration Spuren eines alten Kindheitsmusters erkennbar sind, das mit viel Erfahrungen in natürlichen oder offenen Räumen verbunden war. Der ein oder andere „Schatz der Kindheit“ ist nicht selten in der Natur begraben. Tatsächlich war für manche



ältere Generation das Umherstreifen, Entdecken und Spielen in der Natur, auf Brachflächen oder auch auf der Straße noch ein nahezu selbstverständlicher Bestandteil des Aufwachsens.

Diese Selbstverständlichkeit ist für den großen Teil heute heranwachsender Kinder nicht mehr gegeben. Kindheitsräume haben sich jedenfalls sehr verändert. Die Zeiten sind vorbei, als z. B. in Städten noch von einer Straßenkindheit die Rede sein konnte, bei der Kinder von klein auf ihre Wohnumgebung selbständig umherstreifend eroberten, was mehr oder weniger ihren Alltag ausmachte. Heute scheinen hingegen weite Teile der kindlichen Erfahrung in spezialisierte Räume abgesondert zu sein. Diese sind meistens gesicherte, geschlossene und oft von Erwachsenen kontrollierte Räume wie die Wohnung, das Kinderzimmer, das Klassenzimmer oder auch die Räume der Kita. Diese Tendenz ist schon vor Jahrzehnten als Verhäuslichung der Kindheit (Zinnecker 1990) beschrieben worden. Auch der umzäunte Spielplatz, auf dem meistens die Eltern oder anderes Betreuungspersonal zugegen sind oder die durchregelten Verkehrsräume wie Bürgersteig, Zebrastreifen und Ampelanlage sind keine offenen Erkundungsräume und gehören zum Muster des verhäuslichten Kindes.

Kinderräume haben sich dramatisch verändert

Aber Kinder haben auch heute das Bedürfnis umherzustrreifen und aus den beschützenden, vorgefertigten, häufig mit Spielzeug angefüllten vier Wänden auszubrechen. Dies wird allerdings mehr und mehr vor allem indirekt und virtuell befriedigt – in den Fantasieräumen des Fernsehens, der Computerspiele oder anderer Medien. Ein resignatives Wehklagen angesichts dieser Veränderungen und des oftmals angemahnten Verlusts an Erfahrungen aus erster Hand, den die heranwachsende Generation erleidet, ist allerdings unangebracht oder jedenfalls nicht hilfreich. Vielmehr ergeben sich daraus Handlungsaufträge, z. B. an eine kinderfreundliche Raumpolitik bzw. Stadtplanung und auch an Bildungsinstitutionen.

Nun tragen Bildungsinstitutionen selbst, allen voran die Schule, aber auch die vorschulischen Einrichtungen, zur Verhäuslichung der Kindheit bei. Die meiste Zeit befinden sich die Kinder auch hier in geschlossenen Räumen, oft sitzend, kontrolliert und betreut. In dieser Hinsicht stellen die Bildungsinstitutionen immer auch einen in gewisser Weise fremdbestimmten, zumindest aber immer klar definierten Rahmen für Kinder dar. Denn die Freiheitsgrade ihres Handelns werden durch viele Vorgaben wie z. B. vorgefertigte Spiel- oder Lernmaterialien und eine Vielzahl an Verhaltensregeln reduziert. Gleichzeitig sollen Bildungsinstitutionen dafür sorgen, dass Kinder selbständig werden und

selbstverantwortlich handeln können. Das setzt voraus, dass Kinder auch nach eigenen Ideen und Interessen, nach ihrem eigenen Plan handeln und sich als wirkmächtig, als selbstwirksam, erfahren. Dieser Widerspruch zwischen der Förderung der Selbständigkeit und der institutionell bedingten Kontrolle und Fremdbestimmung von Kindern ist ein typisches Kennzeichen des Bildungsanspruchs. Diese widersprüchliche Spannung ist zwar nicht aufzulösen, aber sie sollte den Pädagogen bewusst sein. Für die Frühpädagogik ist dieser Zusammenhang möglicherweise nicht ganz so gravierend, denn Kinder im Alter bis sechs Jahren benötigen zweifellos – gewissermaßen naturwüchsig – noch viel erwachsene Begleitung und Betreuung. Aber muss dies immer in vorgeprägten, durchgestalteten, geschlossenen Räumen stattfinden?

Wenn es gelingt, mit dem Aufsuchen von Naturräumen vom institutionellem Rahmen abzuweichen, dann kann zumindest zeitweise den Verhäuslichungstendenzen etwas entgegengesetzt werden. Gerade für jene Kinder, die schon vom Elternhaus her wenig Anregungen erhalten, um freie und offene Aktionsräume kennenzulernen, eröffnet sich dadurch eine enorm anregungsreiche Gegenwelt, die viel Unbekanntes, oftmals Lebendiges aufweist, Bewegung fordert und ermöglicht, Abenteuer und Wagnisse bereithält oder auch zu Spielen anregt, die in den bekannten geschlossenen Räumen kaum denkbar sind.

Das Bildungspotential natürlicher Räume und die soziale Frage

Indem man mit Kindergruppen hinaus in die Natur geht, kann ansatzweise etwas wiedergewonnen werden, was für frühere Generationen eher selbstverständlich war. Dieses Argument der Wiedergewinnung verdrängter Erfahrungsräume ist im Kern auch ein starkes Bildungsargument, das auf ein selbständiges Entdecken und Lernen und auf die Förderung kindlicher Entwicklung und Bildung abzielt.



Erfahrungsräume in der Natur sind eigenartig anders, wenn man sie mit den häufig durchregelten und durchdachten Alltagsräumen vergleicht. Vieles in ihnen ist unbekannt, rätselhaft und geheimnisvoll, manches lebendig und eigensinnig, selbst der Boden hat ein Eigenleben, ist ‚bewohnt‘, uneben und unregelmäßig, anderes wiederum hat wie der Pflanzenwuchs seine eigene Ordnung und Stabilität. Führt man sich z. B. den Wald vor Augen, der in unseren Breiten ja der Inbegriff von Natur ist, dann sieht man einen faszinierenden Raum, der einerseits offen gegliedert ist und zum freien Umherstreifen einlädt. Andererseits hat er etwas Bergendes und Umgrenzt an sich, einen Vorhang aus Bäumen und Grün, der einen Raum im Raum schafft und zum versunkenen Spielen und Entdecken im Kleinen anregt. Die Vielfalt an Dingen, Formen, Farben, die Lebendigkeit und auch Widerständigkeit, das Unbekannte und Geheimnisvolle – all dies kommt Kindern entgegen und kann ihre Entwicklung vor allem in folgenden Aspekten unterstützen:

- Ihre Neugier und ihr Wissensdrang können geweckt werden, wenn sie spannende Gegenstände und erklärungsbedürftige Phänomene vorfinden. Hierbei geht es sowohl um einzelne Wissensbereiche wie Pflanzen, Tiere, Wasser, Erde, Feuer, Luft usw. als auch um die Förderung einer generell offenen, neugierigen Haltung als ‚Motor‘ des Bildungsprozesses.
- Ihre Vorstellungskraft und Phantasie werden angeregt, z. B. aufgrund merkwürdiger, suggestiver Figuren und Formen in der Natur.

Die Natur als
anregungsreiche
„Gegenwelt“

Förderung einer offenen,
neugierigen Haltung

- Ihr Sprachvermögen kann durch solche Neugier- und Phantasieprozesse enorm inspiriert werden, auch weil die Atmosphäre in offenen Naturräumen günstig – oftmals entspannt und konzentriert zugleich – ist.
- Ihr Streben nach Selbständigkeit kann z. B. durch die vielfältigen abenteuerlichen Bewegungsmöglichkeiten unterstützt werden. Dies lässt sich auch auf Neugierprozesse beziehen, die in der Natur häufig ohne weiteres Zutun oder Initiieren der Erwachsenen von den Interessen der Kinder ausgehen können.

Dabei darf allerdings eines nicht vergessen werden: Für kleine Kinder werden diese Anregungen vor allem dann bildungswirksam, wenn sie behutsam, verstehend und zulassend begleitet werden und wenn ihnen regelmäßig genügend Zeit gegeben wird. Natur hat ihre eigene Zeit und über die lässt

sich meistens nicht verfügen. Sie kann für Kinder auch langweilig sein – z. B. lassen sich die großen und spannenden Tiere, die Kinder aus Bilderbüchern oder aus dem Fernsehen kennen, im Wald höchst selten sehen. Geduldiges Entdecken braucht deshalb Zeit, Erfahrung und eine interessierte und sachkundige Begleitung. Gerade solche Kinder, deren Erfahrungen sich verstärkt an attraktivem Spielzeug und aufregenden Bildschirmen bilden, deren Sinne von der Schnelligkeit und dem Eventcharakter der zahllosen Kindermedien geprägt sind,



müssen an Natur erst herangeführt werden: Sie benötigen Türöffner. Ansonsten bleiben manche möglichen Anregungen und Impulse verborgen. Die Handreichungen sollen hierbei helfen und die Leserinnen und Leser dabei unterstützen, nicht den Fehler zu begehen, den Waldausflug zum Naturevent zu machen (vgl. Trommer 2012).

Es ist nun leicht erkennbar, dass anregungsreiche Naturräume als Entwicklungs- und Bildungsräume und eine entsprechend reflektierte Begleitung sehr gut zu den gestiegenen Anforderungen passen, die gegenwärtig insbesondere an die Frühpädagogik herangetragen werden. So ist die vorschulische Erziehung in letzter Zeit stark aufgewertet worden. Kindertagesstätten, Kindergärten und Krippen werden nicht mehr nur als Betreuungsstätten gesehen, sondern vielmehr auf ihre Erziehungs- und Bildungsaufgabe ausgerichtet, d. h. sie werden als Bildungsinstitutionen erkannt und als solche auch gefordert. Das zeigen die Diskussionen um die frühe Bildung insgesamt und nicht zuletzt auch die Bildungs- und Orientierungspläne der verschiedenen Bundesländer wie der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren, der für Institutionen des Elementar- und Primarbereich gleichermaßen angelegt ist und die Möglichkeit eröffnet, ganzheitliche und ineinandergreifende Konzepte umzusetzen. Bei aller Verschiedenheit der bildungsbezogenen und auch bildungspolitischen Positionen im Detail besteht dabei große Einigkeit darin, alle Kinder in ihrem Aufwachsen zu unterstützen und ihren jeweiligen Bedingungen und Lebenslagen gerecht zu werden. Daraus leitet sich insbesondere auch die Aufgabe ab, jene Kinder in den Blick zu nehmen, die unter ungünstigen Bildungsbedingungen leben und als sozial benachteiligt gelten. Es sind „Kinder, die in Familien mit einer geringen oder kulturell andersartigen Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital aufwachsen“, so Liegle (2004, 120), der diesbezüglich einen spezifischen, auch präventiven Bildungsauftrag des Kindergartens erkennt. Ihnen müssen besondere Förderüberlegungen gewidmet werden und für einen naturpädagogischen Ansatz drängt sich hierbei die Frage auf, welche Impulse er dieser Zielgruppe geben kann. Anders gefragt: Welche Möglichkeiten bieten Aktivitäten in der

Natur und worauf sollte geachtet werden, wenn sozial benachteiligte Kinder gefördert werden sollen. Man kann dies die soziale Dimension eines naturorientierten Ansatzes nennen, die bisher in der Frühpädagogik zu wenig in den Blick kam.

Was heißt es, wenn von sozial benachteiligten Kindern die Rede ist? Es geht um Kinder, deren Bildungszugänge erschwert werden, z. B. durch familiäre Armut, Arbeitslosigkeit oder ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, durch belastende Beziehungen in der Familie, Trennungen der Eltern, ungünstige Erziehungspraktiken oder auch durch die soziale Isolation der Familie. Das Aufwachsen in solchen Risikolagen hat häufig negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, die immer auf vielfältige Anregungen des sozialen und räumlichen Umfelds angewiesen ist. Problematische Lebenslagen binden viele familiäre Energien und Interessen, begrenzen Anregungsräume und nicht selten greifen staatliche Behörden in solche belasteten Familien ein, z. B. in Form von Erziehungshilfemaßnahmen oder Ähnlichem. Die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern in Bezug auf ihre Kinder sind dementsprechend eher gering. Auf Seiten der Kinder lassen sich häufiger Probleme, z. B. gesundheitlicher Art und Entwicklungsverzögerungen wie Sprachbildungsschwierigkeiten feststellen. Auf der Seite der Eltern lässt sich manchmal beobachten, dass sie in bestimmten Hinsichten weniger zuversichtlich, unsicherer und auch ängstlicher agieren, wenn es um Bildungsfragen ihrer kleinen Kinder geht. Selbständiges Spielen und Explorieren in einem anregungsreichen Umfeld ist jedenfalls häufig mit elterlichen Ängsten verbunden und wird eher verboten. Auch wenn sich hierin ein eher allgemeiner Trend im familiären Erziehungsverhalten niederschlägt, so scheint es sich unter den Bedingungen familiärer Belastungen deutlicher zum Nachteil der kindlichen Freiräume auszuwirken. So zeigen Untersuchungen, dass mit niedrigerem Schulabschluss eine restriktive Sicherheitsorientierung bezüglich kindlichen Spielens zunimmt. Es nimmt interessanterweise auch die Einstellung zu, dass Lernen im Grunde wichtiger ist als freies Spielen in der Natur (vgl. Blinkert u. a. 2015, 26ff).

Eltern einbinden und unterstützen

All dies hat Konsequenzen für eine naturpädagogische Praxis im Kindergarten. Es ist plausibel, den Kindern außerfamiliäre Anregungen, Unterstützungen und Bildungsimpulse in Form von Naturaktivitäten zu bieten. Aber gleichzeitig muss natürlich mit einbezogen werden, dass die Familie immer



als primäres Bildungsmilieu wirkt und agiert. Im familiären Gefüge mit all seinen einzigartigen Dynamiken, Ressourcen und auch Problemen entwickeln sich nicht nur in den ersten Lebensjahren die grundlegenden kindlichen Bezüge zur Welt, z. B. wie das Kind sich bewegt oder spricht. Die Familie bleibt der Dreh- und Angelpunkt der kindlichen Entwicklung. Die Einflussmöglichkeiten von naturpädagogischen oder auch sonstigen institutionellen Bildungsprojekten, die präventiv oder ausgleichend auf soziale Benachteiligung und „Bildungsarmut“ wirken möchten, müssen deshalb immer in der Relation zur Wirkung der Lebensverhältnisse der Familien gesehen werden. Lebensverhältnisse können auf pädagogischem Weg freilich kaum verbessert werden. Aber man muss versuchen, die Haltungen, Bildungs- und

Erziehungsvorstellungen der Eltern sowie die Erfahrungsmöglichkeiten im familiären Umfeld zu verstehen, um mit ihnen angemessen umzugehen. Die Eltern einzubinden, zu überzeugen und zu unterstützen ist hierbei die Grundidee.

Eltern einbinden,
überzeugen und
unterstützen!

Zunächst kann beobachtet werden, dass auf Elternseite die Unterstützungsbereitschaft und das Verständnis in Bezug auf Naturbildungsangebote oft geringer ausgeprägt ist. Dazu passt die Tendenz, dass Natur auf jene sozialen Schichten und Milieus anziehend wirkt, die sozial und materiell eher abgesichert sind und als bildungsorientiert eingestuft werden. Nicht umsonst haben die häufig aus Elterninitiative heraus gegründeten oder betriebenen Waldkindergärten einen geringen Anteil an sozial benachteiligten Kindern. Das heißt nicht, dass Naturprojekte von den Eltern, die selbst einen eher distanzierten Bezug zu Wäldern und Wiesen haben, direkt abgelehnt werden. Eine aufschlussreiche Aussage einer Mutter, deren Kind am Projekt „Natur bildet“ teilnahm, war z. B. diese Begründung für die Anmeldung:

„All diese Käfer und der Dreck sind so eklig, ich geh da überhaupt nicht gerne hin. Ich will aber nicht, dass meine Tochter so wird wie ich!“

Diese Mutter hat also offenbar eine durchaus selbstkritische und in Bezug auf ihr Kind auch positive Einstellung zur Natur. Es lässt sich hierin zwar eine günstige Voraussetzung und Bereitschaft erken-

nen, das Kind durch ein Naturangebot zu fördern. Diese Einstellung scheint jedoch eher die Oberfläche, keine wirkliche Überzeugung zu sein. Sie steht nämlich in der Spannung zur eigenen, tief verankerten abneigenden Haltung, die auch die familiäre Praxis bestimmt. Das Kind wurde schließlich von der Mutter nach einiger Zeit wieder aus der ‚Naturgruppe‘ herausgenommen. Sie konnte oder wollte ihr Kind nicht dazu bringen, dabei zu bleiben – und die pädagogische Begleitung des Projekts konnte wiederum die Mutter nicht überzeugen. Es kommen natürlich immer viele verschiedene Einflussfaktoren zusammen, jedoch kann dies durchaus als Symptom für ein typisches Elternverhalten gedeutet werden. Die Unterstützungs- und Ermutigungsmöglichkeiten seitens der Eltern sind jedenfalls oftmals wenig ausgeprägt. Und Kinder haben erfahrungsgemäß aus verschiedensten Gründen mal mehr, mal weniger Lust, die Matschhose überzuziehen und den Rucksack zu schultern. Ist dann die elterliche Naturdistanz groß und die Wertschätzung auch des Widerständigen der Natur gering, werden Kinder im Zweifelsfall eher abgemeldet als dazu ermutigt, weiterhin an einem solchem Angebot teilzunehmen.



Im Projektverlauf hat sich generell gezeigt, dass es immer auch auf die Unterstützung und Überzeugungskraft der pädagogischen Begleitung und manchmal auf die zeitliche Organisation und Routine, z. B. des morgendlichen Aufbruchs, ankommt. Kindern kann auch feinfühlig über Unlustschwellen hinweggeholfen werden, indem z. B. an Naturerlebnisse oder bestimmte Vorhaben des Kindes erinnert wird. Rituale wie das Singen eines einstimmenden Liedes zum Aufbruch nach Draußen können dazu gehören, wie überhaupt eine verlässliche Zeitstruktur. Am Montag (s.o.) sind manche

Kinder z. B. noch vom intensiven Medienkonsum am Wochenende absorbiert und benötigen Zeit, um sich in die Alltagsstrukturen der Kita einzufinden.

Ängsten feinfühlig
begegnen

Wie bereits angemerkt wurde, ist es für den Start eines naturpädagogischen Angebots meistens nicht ganz so schwierig, Eltern davon zu überzeugen, dass ihre Kinder im Rahmen des Kindergartens raus in die Natur gehen. Natürlich können hier Ängste, z. B. bezüglich der Gefahren von Zeckenstichen oder Ähnlichem, bestehen. Diesen sollte in einer offenen und kenntnisreichen Weise im Gespräch begegnet werden, um mögliche Bedenken auszuräumen. Dies wird in der Regel gelingen.

Die Schwierigkeiten entstehen aber oftmals dann, wenn es um die Etablierung von Naturaktivitäten auf längere Zeit geht. Hier sollten die Eltern kontinuierlich dabei unterstützt und überzeugt werden, dass ihr Kind viel erfahren und lernen kann, wenn es zusammen mit anderen Kindern auf Bäume klettert, durch den Matsch waten oder Spinnen untersucht. Dazu tragen Rückmeldungen an die Eltern bei, in denen über Naturerfahrungen ihres Kindes gesprochen wird und eventuelle Fortschritte ihres Kindes z. B. in der Sprachentwicklung, ihrem Bewegungskönnen oder Sozialverhalten thematisiert werden. Wenn es zudem gelingt, die Eltern



selbst in Naturaktivitäten einzubinden, z. B. mit gemeinsamen Eltern-Kind-Aktionen in der Natur, wie mit Waldspaziergängen in der Dämmerung, mit Lagerfeuerabenden oder ähnlichen Angeboten auch am Tag, dann kann dadurch ausgesprochen viel an elterlicher Unterstützung gewonnen werden.

Die Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien sollte allerdings nicht soweit gehen, dass von vornherein wetterfeste Kleidung, Rucksäcke oder angemessene Schuhe, also im Grunde Dinge des alltäglichen Gebrauchs, von der Kita angeschafft und den Kindern gewissermaßen als normale Dienstleistung zur Verfügung gestellt werden. Wenn man ein regelmäßiges Naturangebot macht, dann kann solch ein Materialpool zwar Familien entlasten und mögliche Konfliktsituationen von vornherein entschärfen. Es wäre aber zu befürchten, einer passiven, konsumähnlichen Haltung Vorschub zu leisten und zudem sozial stigmatisierend zu wirken. Jedenfalls würden Eltern dadurch eher nicht in die Aktivitäten ihrer Kinder involviert werden, was jedoch wünschenswert wäre.

Sensibel gegenüber
möglichen Stigmatisierungen
bleiben

Es ist allerdings für den Ausnahmefall durchaus sinnvoll, ein paar Schuhe, Matschhosen, Handschuhe usw. dann vorrätig zu haben, wenn mal ein Kind unvorbereitet ist und ansonsten nicht mit den anderen Kindern mitgehen könnte. Denn auch das könnte stigmatisierende Wirkung haben. Gerade im Winter oder bei schlechtem Wetter können solche Situationen eintreten, in denen Kinder leider nicht dem Wetter entsprechend gekleidet zur Einrichtung gebracht werden. Der entscheidende Ansatzpunkt muss hier jedoch das Gespräch mit den Eltern sein, um zu informieren, Verständnis und Problembewusstsein zu schaffen, eventuelle Hintergründe zu erfahren und vielleicht auch Hilfe bei der Beschaffung günstiger aber angemessener Kleidung anzubieten.

Anregungsraum Natur – Kindliche Entwicklung fördern

Auf Bäume klettern, durch Matsch waten, Spinnen beobachten oder Schnecken in die Hand nehmen – vielen Erwachsenen geht beim Gedanken an solche Tätigkeiten wahrscheinlich durch den Kopf: zu gefährlich, zu dreckig, zu schleimig oder auch zu eklig. Ein solches Treiben kann jedoch nicht nur erfüllend und sinnvoll – auch in der Bedeutung des sinnlichen Begreifens – sein, sondern dabei auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung gerade von sozial benachteiligten Kindern entfalten.

Häufig hört und liest man, dass Kinder in der Natur vor allem die Freiheit schätzen, d. h. insbesondere die Möglichkeit zum freien Spielen. Dies ist tatsächlich ein wesentlicher Bildungswert der Natur und für die Entwicklung kindlicher Selbständigkeit gerade unter dem Gesichtspunkt zunehmender Verhäuslichung sehr wichtig. Aber Spielen ist nicht alles:

Ein Mädchen, das am erwähnten Modellprojekt das erste Mal teilnahm, fragt zu Beginn des Waldtages noch in der Kita mit etwas bangem Gesichtsausdruck nach, ob es denn erlaubt und möglich sei, dort auch zu spielen. Am Ende des Waldaufenthalts hat es dann überrascht festgestellt, dass es gar nicht zum Spielen gekommen sei – das Mädchen war stattdessen über mehrere Stunden damit beschäftigt, alleine und mit anderen Kindern Schnecken und Krabbeltiere zu untersuchen. Tief versunken in ihrem Tun hat sie das Spielen ganz vergessen.²

Das umfangreiche Anregungspotential natürlicher Settings ermöglicht Formen der Hinwendung und Aufmerksamkeit, die quasi anstrengungslos, vor allem selbstmotiviert und nicht nur Spiel sind. Diese anstrengungslose Aufmerksamkeit (vgl. Kaplan/Kaplan 1989) ist eine hervorragende Bedingung für erfüllte, nachhaltige Bildungs- und Lernprozesse. Neugierige Kinder gehen während mehrstündiger Aufenthalte in offenen Naturräumen immer wieder wie von selbst in solchen Prozessen auf. Dies sind wunderbare Anknüpfungspunkte beispielweise für Sprachentwicklungsprozesse, denn in solchen Situationen sprudelt es förmlich von Sprechansätzen (s. u.).

Neugier und Natur

Bei manchen Kindern – nicht selten bei sozial benachteiligten Kindern – verfangen die vielen Anregungen des Naturraums und der Naturdinge mit ihrem Aufforderungscharakter aber zunächst einmal nicht. Ihre Neugier scheint gedämpft oder gefangen zu sein. Es ist bereits auf die Fälle hingewiesen worden, in denen sich Kinder aufgrund medial getakteter Erlebnisschablonen und Erwartungen in der Natur eher langweilen. Diese Langeweile kann jedoch relativ schnell verfliegen, wenn andere



Kinder oder Erwachsene mit ansteckenden Ideen kommen und sich spannende Entdeckungen, Herausforderungen oder Spiele entwickeln. Es gibt jedoch auch Kinder, die keine Neugier und Interesse zeigen, weil sich zusätzliche, tiefer liegende Problematiken hemmend auswirken. Das neugierige Erkunden von Dingen und Räumen bedeutet ja immer auch, sich in ‚unsicheres Gelände‘, d. h. im übertragenen Sinn ins Unbekannte, vorzuwagen. Das setzt eine sichere Basis voraus. Dementsprechend

ist aus der Bindungsforschung bekannt, dass Kinder, die in einer stabilen, sicheren Bindung zu ihrer Mutter oder ihren Bezugspersonen aufwachsen und diese Sicherheit in sich selbst spüren, ihr Neugiersystem viel stärker aktivieren können als dies bei Kindern mit unsicheren oder ambivalenten Bindungserfahrungen der Fall ist. Ihr Bedürfnis nach Sicherheit absorbiert die Neugier (vgl. Bischof-Köhler 2008). Es mangelt jenen Kindern oftmals an Zutrauen zu sich selbst, das aus dem Vertrauen zu Anderen erwächst, und an einer optimistischen Grundhaltung, die für ihren gegenwärtigen und zukünftigen Bildungs- und Entwicklungsprozess zentral ist. Naturräume wie der Wald können diesen

² Dieses und die weiteren Beispiele beruhen auf Gedächtnis-, Audio- und Videoprotokollen der Praxis des Modellprojekts „Natur bildet“. Sie wurden vom Autor zu Fallbeispielen verdichtet.

wichtigen bildungsrelevanten Zusammenhang in positiver Weise anregen, wenn man sich längere Zeit und behutsam begleitet mit ihnen auseinandersetzt. Ein Beispiel aus dem Modellprojekt:

Während die anderen vierjährigen Kinder der Kindergartengruppe in kleinen Gruppen oder alleine auf dem Waldboden Schnecken, Spinnen, Asseln oder anderes Interessantes finden und untersuchen, sitzt die fast 5jährige Marie am Lagerplatz, an dem Tee auf dem Kocher für alle bereitsteht. Aber Marie nimmt sich keinen Tee, sondern sitzt nur neben einem Pädagogen und schaut den anderen zu. Es ist ihr erster Tag im Naturprojekt.

Sie ist ein schweigsames Mädchen, dessen Familie mit vielen Problemen wie Arbeitslosigkeit, Drogenmissbrauch und zeitweiligem Kindesentzug belastet war und ist. Marie spielt im Kindergarten selten mit anderen Kindern. Ihre sprachlichen Fähigkeiten liegen unter dem Durchschnitt und sie verhält sich insgesamt sehr zurückhaltend. Sie scheint auf nichts neugierig zu sein. Der Erziehungsstil der Eltern ist sehr rigide, sie geben ihr kaum Raum zum Explorieren, zum freien Spiel. Die meiste Zeit ist sie in der Wohnung der Eltern und beschäftigt sich viel, wie auch die Eltern, mit Fernsehen und Computerspiel.

Die meiste Zeit ihres ersten Waldvormittags verbringt Marie an der Hand der Erzieherin und sitzt in deren Nähe auf der Isomatte am Kocher. Ihr ist aber nicht langweilig, sie ist ganz zufrieden und sagt nach dem Vormittag der Erzieherin, dass das ein „ganz, ganz toller Tag“ gewesen sei. Vieles scheint ihr zwar so fremd zu sein, dass sie die sichere Basis eines Erwachsenen braucht, aber die offene Atmosphäre in der Natur und die behutsame Art der pädagogischen Begleitung kommt ihr offenbar entgegen. In den folgenden Wochen versuchen die Erzieherinnen Marie mehr in die Erforschung von Naturdingen oder des Naturraumes zu verwickeln, um ihre Erklärungen und Ideen über die Krabbeltiere, die verwelkenden Blätter oder die Mondsichel zu erfahren. Ihre Neugier auf all diese Dinge ist zwar noch gedämpft, wenn man sie mit der Explorationslust anderer Kinder dieses Alters vergleicht. Aber dies ändert sich nach und nach etwas.

Zunächst ist es für Marie vor allem ein Prozess sozialer Anerkennung, der sie erleben lässt, dass Erwachsene neugierig und offen für den Dialog, wenn auch nicht aufdringlich, all diese Dinge interessant finden. Diese Dinge sprechen sie aber allmählich ebenfalls selbst an. Sie findet z. B. merkwürdige Blätter, die sie der Erzieherin zeigt und es steht die „Was-ist-das-Frage“ im Raum. Meistens stellt nicht Marie die Frage, aber ab und zu. Den Erzieherinnen geht es dabei nicht darum, mit der botanisch korrekten Antwort die Frage zu beantworten und den möglichen Auseinandersetzungsprozess zu ersticken. Sie versuchen, den kindlichen Ideen und Phantasien nachzugehen, ihnen gerecht zu werden und den Prozess möglichst lange schweben zu lassen und ihn zu vertiefen. Für Marie ist die ruhige und interessierte Begleitung nicht nur als sichere Basis wichtig, sondern in Ansätzen kann sie als Türöffner für ein neugieriges Handeln in der Natur fungieren. Trotz ihres unregelmäßigen Kitabesuchs hat sich für Marie zumindest zeitweise ein außeralltäglicher Nischenraum eröffnet, in dem sie sich als neugierig erfährt und gleichzeitig Neues über die Welt und ihre Phänomene erfährt.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Anregungspotentiale des Naturraums sich dann entfalten, wenn die pädagogische Begleitung entsprechend differenziert und feinfühlig auf die kindlichen Besonderheiten eingeht. Ebenso bedeutsam für die pädagogischen Fachkräfte sind natürlich Kenntnisse über die Naturphänomene und die Wege, sie zu erschließen. Dies kommt auch dann zum Tragen, wenn man den Naturraum als Sprachraum erkennt – oder zugespitzter als Sprachbildungs- bzw. Sprachförderraum nutzen möchte.

Sprache und Natur

Sprachliche Bildung und Förderung in der Natur bildet ein Querschnittsthema, das in allen Themen und Handlungsfeldern, die in den folgenden Handreichungen aufgegriffen werden, relevant ist. Es führt gleichzeitig am unmittelbarsten an die Fragestellung heran, die die hier versammelten Naturzüge betrifft: Denn von den sprachbezogenen Impulsen, die das Aktivsein in der Natur bereithält, können vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren. Für sie ist sprachliche Bildung und Förderung oftmals besonders wichtig.

Der Spracherwerb und die Sprachentwicklung sind kein technisches Problem, sondern von sehr grundsätzlicher, existenzieller Natur. Sprache ist ein wesentliches Instrument der menschlichen Welt- und Selbstbeziehung. Alle möglichen Dimensionen des Menschen wie Vorstellungen, Gedanken, Gefühle, Sinne und auch Antriebe werden durch sie strukturiert oder zumindest unhintergebar beeinflusst. Spracherwerb und -entwicklung sind dabei keine Einbahnstraße, indem schlicht etwas von außen in die Kinder hineingefördert wird. Es ist ein Wechselspiel von kindlicher Aktivität und äußerer Anregung, das erklären kann, wie Kinder nach und nach ihre Muttersprache und auch ihre eventuelle Zweitsprache zu beherrschen lernen. Sie benötigen immer angemessene Anregung durch Interessantes und Bedeutungsvolles sowie Zuwendung durch ihre soziale Umwelt.

Mit mangelhaftem Sprechen, geringem Wortschatz oder anderen Sprachproblemen verknüpfen sich nun häufig weitere Probleme. Sie können sich sowohl als Folgeprobleme daraus ableiten als auch zusammen mit den verschiedensten Faktoren wie z. B. einem anregungsarmen Sprachumfeld oder anderer sozialer Problemlagen die Verzögerungen und Hemmnisse der Sprachentwicklung verursachen. Ein weiteres Beispiel aus der Praxis des Modellprojekts:

Chris, ein lebhaftes Kind, das 4 Jahre alt ist und sich recht lautstark ausdrückt, oft schreit, hat regelmäßig Konflikte mit anderen Kindern, aber auch mit den Erzieherinnen im Kindergarten. Er hat einen geringen Wortschatz, wobei das auffälligste Problem seine sehr undeutliche Aussprache ist. Wenn er nicht verstanden wird, dann verfällt er in immer lauterer Sprechen bzw. Schreien. Andere Kinder hänseln ihn dann manchmal, ziehen ihn auf und ermahnen ihn wie Erwachsene, deutlicher zu sprechen, was zu noch mehr Konflikten führt. Der impulsive und oft unkonzentrierte Junge steht also häufig im Zentrum von Konflikten, die dann auch körperlich ausgetragen werden.

Zum familiärem Hintergrund: Er kommt aus einer großen Familie, die sich schon über Generationen Armut und Arbeitslosigkeit ausgesetzt sieht. Bei den Kindern treten manchmal Probleme in der körperlichen Hygiene und Fürsorge auf. So werden Chris' Sprachprobleme von fauligen Milchzähnen, sogenannten ‚Zuckerzähnen‘, die er über längere Zeit hat, verstärkt. Wenn Chris mit der Kindergruppe im Wald ist, verringert sich interessanterweise die Zahl der Konflikte merklich, in die er verwickelt ist. Die Gesprächssituationen verändern sich, er ist konzentriert und bemüht, deutlicher zu sprechen.

Die vielen Sprachanlässe, die sich beim gemeinsamen Herumstreifen, Entdecken und Spielen ergeben, sind deshalb besonders, weil es bedeutsame Situationen für ihn sind. Sie erfordern auch häufig viel Körpereinsatz und Bewegung, was Chris' Impulsivität und Bewegungsdrang sehr entgegenkommt. Zudem gibt es weniger Störungen und Unterbrechungen, wenn er z. B. zusammen mit einer Erzieherin die Rinde eines toten Baums abschält und immer neue Krabbeltiere entdeckt, zählt oder genau beobachtet. Im Dialog mit der Erzieherin erschließt er die kleine Tierwelt, wobei immer wieder neue Wörter gefunden werden müssen und ganz beiläufig in den Dialog eingeführt werden. Solche Sprachsituationen und die typischen Atmosphären, die sich in der Natur einstellen können, sind entspannt und gleichzeitig konzentriert.

Spracherwerb und Sprachentwicklung ...

... ein Wechselspiel von kindlicher Aktivität und äußerer Anregung

Die Sprachentwicklung von Chris profitiert von seiner dreijährigen Teilnahme an regelmäßigen Waldtagen jedenfalls sehr, wie nicht nur begleitende Sprachtests, sondern auch die alltägliche Beobachtung zeigen. Auch die sozialen Konflikte im Kita-Alltag gehen zurück.

Ganzheitlich-integrierte
Sprachbildung

Hier wird nicht nur erkennbar, wie verwoben Sprachprobleme mit anderen sozialen Problemen sein können. Es liegt auf der Hand, dass diese Gemengelage für den späteren Schulbesuch eine schlechte Startbedingung bedeutet. Es soll jedoch auch herausgestellt werden, wie wirksam die besondere Kommunikationsatmosphäre im Naturraum und die Qualität der Sprach- und Sprechanlässe sein können. Wenn Kinder in für sie bedeutsame und spannende Prozesse involviert sind, dann fruchtet eine zugewandte, sprachförderliche Haltung der Erzieherin oder des Erziehers umso mehr. Eine ganzheitliche, integrierte Sprachbildung oder -förderung kann sich gerade in Natursettings besonders gut etablieren.

Themen der Handreichungen

Das Modellprojekt hat sich sehr viel mit den Sprachbedarfen bei Kindern und den Möglichkeiten naturpädagogischer Fördermöglichkeiten beschäftigt. Es wurden demzufolge zwei Handreichungen zu diesem, sich bei sozial benachteiligten Kindern häufig aufdrängenden Sachverhalt erarbeitet. Neben einer allgemeineren Ausführung zur Sprachförderung in der Natur mit theoretischen und praktischen Hinweisen ist in einer anderen Ausarbeitung auch das Erzählen von Geschichten erörtert worden. Dies greift direkt die Ebene der Phantasie und Vorstellungskraft auf. Hierbei wird dem Naturraum als Phantasieraum begegnet, der sich im Erzählen zu einem besonderen Sprachraum wandelt, der zudem eine hervorragende sprachförderliche Wirkung in sich birgt.

Die weiteren Handreichungen behandeln Themen, die auf durchaus verschiedenen Ebenen liegen. Darunter fallen ordnende und gestaltende Tätigkeiten wie das Sammeln und Schnitzen, aber auch das auf Selbständigkeit und Abenteuerliches bezogene Bewegen in Naturräumen wie z. B. das Klettern und Balancieren. Es geht ebenso um Gegenstandsbereiche, die der kindlichen Neugier an Lebendigem und Beseelbarem entgegenkommen wie die kleinen krabbelnden Tiere oder die Vielfalt an Pflanzen. Zudem wird das Phänomen des Feuers behandelt, an das sich in der Natur mit einem Lagerfeuer gut anknüpfen lässt und das eine ganz eigene Atmosphäre erfahrbar macht. Es besitzt für Kinder einen enorm spannenden und herausfordernden Charakter.

Insgesamt soll die Themensammlung pädagogische Fachkräfte der Frühpädagogik dazu anregen, mit Kindergruppen die geschlossenen Räume zu verlassen, Wege raus in die Natur zu finden und dort die Interessen und Aktivitäten der Kinder angemessen zu begleiten und zu unterstützen: und dies gerade auch mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Es ist zu hoffen, dass die Lektüre und Diskussion der hier versammelten thematischen Zusammenhänge und Vorschläge zumindest erste Schritte in diese Richtung weisen können oder aber auch zum Nach- und Weiterdenken über bestehende Aktivitäten oder Projekte im Naturraum anregen. Einige vertiefende Literaturhinweise finden sich jeweils am Ende der Texte.

Das Lesen und gedankliche Auseinandersetzen mit den vorliegenden Handreichungen ist allerdings nur eine Seite der Medaille. Sollen die Anregungen, die z. B. als praktische Hinweise jede Themenbearbeitung beschließen, in der Praxis ankommen, müssen sie handlungspraktisch aufgegriffen werden. Eine empfehlenswerte Brücke zum eigenen Handeln können dabei auch Fort- und Weiterbildungen bilden, die am besten durch erfahrungsorientierte praktische Zugänge und Verankerungen gekennzeichnet sind. In das diesbezügliche Fortbildungsangebot des bsj Marburg sind z. B. viele Zugänge und Erfahrungen des Modellprojekts eingegangen, das der vorliegenden Themensammlung als Basis diente.³ Die Angebote und Workshops des bsj Marburg wie die entsprechenden Angebote

Fort- und Weiter-
bildungsangebote

³ Siehe: www.bsj-marburg.de/fortbildungen-fruehe-bildung.html

verschiedener anderer Bildungsträger bieten in der Regel abgesicherte theoretisch-praktische Lernräume, in denen sich die Teilnehmer erproben und viel Handlungswissen aneignen können.

Weitere Angebote stellen die Fortbildungsmodule des Landes dar, die auf der Grundlage des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren entwickelt wurden. Sie stehen den Kindertagesstätten, Grundschulen, Tagespflegepersonen und anderen Bildungsorten kostenfrei zur Verfügung. Die Fortbildungen können als Tandem oder Teamfortbildung gebucht werden. Es stehen insgesamt 14 verschiedene Module zur Verfügung. Beispielhaft sei hier auf das Modul 7: „Entdeckungsfreudige, lernende und forschende Kinder – Lernmethodische Kompetenzen am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und Medien stärken“ oder auch das Modul 2 „Sprachliche Bildung – alltagsintegriert, ganzheitlich & individuell“ hingewiesen.⁴

Literaturhinweise

- Becker, P.: In den Wald. Einige Anmerkungen zur Bedeutung von Wald und Wildnis in der Jugendarbeit, Vortragsmanuskript (EOE-Conference), Metsäkartano 2011 (download unter: <http://www.bsj-marburg.de/fachbeitraege.html>).
- Becker, P.: Frühe Bildung in Zeiten ihrer Ökonomisierung und unter dem Druck der pädagogischen Kompetenzwende, in: Becker, P., Schirp, J., Vollmar, M. (Hg.): Abenteuer, Natur und frühe Bildung, Opladen, Berlin, Toronto 2013, S. 131–189.
- Bischof-Köhler, D.: Zusammenhänge zwischen Bindung, Erkundung und Autonomie, in: Brisch, K.H., Hellbrügge, T. (Hg.): Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung, Stuttgart 2008, S. 325–340.
- Blinkert, B./Höflin, P./Schmider, A./Spiegel, J.: Raum für Kinderspiel. Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in Ludwigsburg, Offenburg, Pforzheim, Schwäbisch Hall und Sindelfingen, Berlin 2015.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium (Hg.): Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden (7. Auflage) 2015.
- Kaplan, R./Kaplan, S.: The Experience of Nature: A Psychological Perspective, Cambridge 1989.
- Liegle, L.: Der Bildungsauftrag des Kindergartens, in: H.-U. Otto, Rauschenberg, T. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S. 117–121.
- Trommer, G.: Schön wild! Warum wir und unsere Kinder Natur und Wildnis brauchen, München 2012.
- Zinnecker, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation, in: Behnken, I. (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen 1990, S. 142 – 162.

4 Nähere Informationen unter: www.bep-hessen.de





Handreichungen für die naturpädagogische Praxis in der frühen Bildung

Hrsg. von Martin Vollmar/Peter Becker/Jochem Schirp

Thema:

Natur „lesen“

Svantje Schumann

Natur „lesen“



Im Frühjahr fiel Erzieherinnen und Erziehern, die eine Fortbildung besuchten, in der Pause auf der Terrasse auf, dass in den Büschen und jungen Bäumen rings umher Kätzchen hingen. Diese Kätzchen, offensichtlich schon am verblühen, weil bräunlich, staubig und trocken, fielen wegen ihrer beachtlichen Größe ins Auge und auch, weil der Boden mit ihnen wie zugedeckt war. Zunächst kam aus der Runde die Frage, was denn das sei. Eine Person wusste, dass es Pflanzen gibt, deren Blüten Kätzchen genannt werden

und dass diese meist länglich und braun-gelblich aussehen, so ähnlich vielleicht wie Katzenschwänze. Dann fiel jemandem auf, dass die Kätzchen sowohl im Weißdornbusch als auch im Hartriegelstrauch und ebenso in der jungen Rotbuche hingen, jedenfalls in Holzgewächsen mit völlig unterschiedlichen Blättern. War es möglich, dass drei so unterschiedlich aussehende Pflanzen ein und dasselbe Blütenkätzchen hervorbringen? Es traten weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinzu; manche fragten wiederum ganz generell, was denn Kätzchen seien. Es wurde gemeinsam nachgedacht, woher man Kätzchen kennt, genannt wurden u. a. die Haselnusskätzchen und die Weidenkätzchen. Jemand merkte an, in einer bestimmten Gegend würden letztere Palmkätzchen genannt. Eine Person betonte, dass die Haselnusskätzchen sehr früh blühten und schon längst verblüht seien, auch viel kleiner seien als jene Kätzchen hier. Diese Person wusste auch, dass es sich nicht um Weidenkätzchen handeln konnte, weil die Weidenkätzchen noch nicht verblüht seien, also momentan grün-gelblich und nicht braun und staubig seien. Eine andere Person konnte sich daran erinnern, dass die männlichen Haselnusskätzchen auf derselben Pflanze wachsen wie die weiblichen Haselnussblüten mit den roten Narbenästen. Und wiederum eine andere Person warf ein, dass es bei den Weiden männliche und weibliche Exemplare gibt, entsprechend also auch männliche und weibliche Kätzchen. Jemand aus der Runde ging dann zu den Sträuchern und untersuchte den Sitz der Kätzchen an den Zweigen – dabei wurde herausgefunden, dass die Kätzchen nur vermeintlich in Weißdorn, Hartriegel und Rotbuche wuchsen – tatsächlich hingen sie nur jeweils in den Ästen, durch längeren Regen vorher schienen sie wie festgeklebt bzw. angewachsen zu sein. Blicke wanderten nach oben – und über Weißdorn, Hartriegel und Rotbuche blieben sie an einer Pappel hängen, die sich über alles wölbte und die ihre Kätzchen von dort oben abgeworfen hatte, wie nun gefolgert wurde. Auslöser für das Nachdenken über das angetroffene Phänomen war eine Erkenntniskrise – aus einem Zustand der Muße heraus (Pause machen, auf der Terrasse stehend ins Grüne blickend) war diese Erkenntniskrise entstanden. Eine Mischung aus sinnlicher Wahrnehmung, dem Stellen von Fragen, dem Abrufen von Erinnerungen bzw. Erfahrungen und der Bildung von Analogien führte dazu, dass die Deutung herausgefunden wurde, die das Phänomen auf plausibelste Weise erklärt. Ein Bildungsprozess hatte stattgefunden.

Erschliessungsprozesse basieren auf Erfahrung und Neugier

Neugier entwickelt sich in dem Maße, in dem einem Menschen ermöglicht wird, Erfahrung zu sammeln. Aus Erfahrungen ergeben sich Fragen. Erfahrungen treiben vor allem Warum-Fragen aus sich heraus. Neugierige Menschen verfolgen diese, weniger neugierige Menschen neigen dazu, die Fragen eher von sich wegzuschieben. Erfahrungen, die Menschen sammeln, werden irgendwann zu Wissen umgewandelt bzw. umgeformt, und zwar dann, wenn sie eine Erschließung erfahren, sobald also die Fragen zu einem (vorläufig) befriedigenden Grad beantwortet werden können. Beim rekonstruktionslogischen Erschließen stellt man immer einen reflexiven Bezug zur eigenen Erfahrung her, d. h. man bezieht sich auf seine eigene Erfahrung zurück. Das Rekonstruieren enthält immer als Kern eine Nachzeichnung der Operationen, die im eigenen Umgang mit dem Gegenstand ursprünglich zu bestimmten Ergebnissen geführt haben.

Kinder geraten oft in Erkenntniskrisen – für sie ist im Vergleich zu Erwachsenen überdurchschnittlich viel im Alltag neu und sie machen entsprechend zahlreiche Ersterfahrungen. Kinder sind naturwüchsig neugierig. Sie sind sensibel in der Wahrnehmung ihrer Umwelt und sie sammeln in ihrem Lebensalltag Erfahrungen. Günstig im Sinne der Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse, die maßgeblich durch alle diese drei Faktoren geprägt werden, ist also, wenn Kindern Freiraum für neugieriges Erkunden, für vielfältige sinnliche Wahrnehmung und zum Sammeln von Erfahrungen gegeben wird. Freiräume geben den Kindern die Gelegenheit, ihre Rollenspiele, ihr Sozialverhalten und ihre Neugier auszuprobieren.

Die Bedeutung von Freiräumen für Bildungsprozesse

Wie sieht es aber nun mit den Freiräumen aus, die wir Kindern geben? Überwiegend findet eine Didaktik statt, bei der bestimmte Konzepte und Methoden von außen an die Kinder herangetragen werden. Die Erwachsenen wollen dabei häufig ihre Konzepte und Methoden bestätigt sehen. Sie haben einen klaren Plan vor Augen, mit dem sie das Geschehen strukturieren wollen. Häufig gehen diese gut durchgeplanten Konzepte aber nicht auf: die Kinder stellen z. B. zu spektakulären chemischen Versuchen keine Fragen und zeigen sich nicht interessiert an den Erklärungen der Erwachsenen; sie antworten auf Wissensabfragen einsilbig und sie ziehen, wenn sie die Möglichkeit haben, es vor, im Garten mit Schaufeln zu buddeln statt am „Projektangebot der Woche“ teilzunehmen. Martin Wagenschein schrieb: „Ein im strengen Stil errichtetes Gebäude kann gleichwohl bald nach der Besichtigung im Moor versinken“ (Wagenschein, 1970: 137).

Wie bringen wir den Freiraum in die Einrichtungen, der erforderlich ist, um das Ausleben des natürlichen Forschungs- und Entdeckungstriebes der Kinder zu ermöglichen? Ein erster Schritt dahin ist es, wenn wir Erwachsenen selbst wieder neugierig werden und Erfahrungen sammeln. Oft wurde die Schulzeit, insbesondere die Schulzeit auf den weiterführenden Schulen, nur noch als ein durch Test- und Prüfungslogik geprägtes Dasein empfunden. Erfolgreich waren vor allem diejenigen, die schnell herausfanden, was die Lehrkraft von ihnen hören wollte, oder die die richtigen Antworten schon vorher wussten und parat hatten. Von Fehlerkultur wurde oft gesprochen, aber nur selten wurde sie gelebt und entsprechend wurde sie auch nicht erlebt bzw. erfahren. Die Möglichkeit, aus eigenem Antrieb, eigenem Wahrnehmen und Nachdenken heraus eigenständig kreativ zu werden und Fragen nachzugehen, stand wegen der Fixierung auf die Vorgaben i. d. R. nicht zur Verfügung. Das wichtige Erfolgserlebnis, etwas aus eigener Kraft erschlossen zu haben, blieb aus. Erfahrungen und Entdeckungen durften meist nur im Sinne der jeweiligen Zielvorgaben gemacht werden.

Forschungsschemata sind keine Lösung

Die Situation, in der sich viele Erzieherinnen und Erzieher befinden, wird meist nur indirekt und insgesamt eher selten angesprochen. Blümer kommt zu der Aussage: „87 % der Erzieherinnen fühlen sich der Behandlung naturwissenschaftlicher Themen nicht gewachsen“ (Blümer, 2007: 5). Köster und Balluseck (2008) sprechen von „Lehrgrenzen der PädagogInnen gegenüber diesen Inhalten“. Vor dem Hintergrund aktuell existierender Ansprüche, die eine naturwissenschaftliche Bildung von Kindern schon auf der Elementarstufe praktiziert sehen wollen, werden daher Konzepte entwickelt, bei denen Forschung als didaktisches Schema abgearbeitet wird - beispielsweise hängt ein Plakat an der Wand, auf dem das Vorgehen festgehalten ist: 1. Frage an die Natur stellen 2. Ideen und Vermutungen sammeln 3. Ausprobieren und Versuch durchführen 4. Beobachten und Beschreiben 5. Ergebnisse dokumentieren 6. Ergebnisse erörtern (Haus der kleinen Forscher, o.J.). Mit Hilfe dieses Schemas wird dann jedes beliebige Phänomen abgearbeitet. Priorität liegt vor allem auf dem Einüben eines bestimmten, scheinbar wissenschaftstheoretisch fundierten Forschungsschemas. In diesem Ansatz ist die Annahme enthalten, dass Kindern Wissenschaftstheorie beigebracht werden muss als Bedingung dafür, dass sie motiviert forschen können. Und dass Pädagoginnen und Pädagogen damit naturwissenschaftliche Angebote – auch ohne allzu großes eigenes Wissen – realisieren können. So scheint die Frage beantwortet zu sein, wie Förderung strukturiert sein muss, um bei Kindern naturwissenschaftliche Kompetenz auf möglichst hohem Niveau zu erzeugen.

Zu dieser Form von Naturwissenschaftsdidaktik gibt es aber eine Alternative: das Erschließen von Phänomenen wird von Erzieherinnen und Erziehern als neugieriges Erfahren von Phänomenen und als ein explorierender Umgang mit ihnen erlebt, als lebendige, authentische Interaktion, ggf. auch im Dialog mit mehreren erschließenden Menschen. Die Erfahrung solcher Erschließungsprozesse birgt das Potential, einen Forscherhabitus zu entwickeln, d. h. ein hartnäckiges, neugieriges Hinterfragen der Welt.

Wie aber kann Natur „gelesen“ werden, d. h. wie kann auf ihre Bedeutung ohne Erklärung und/oder vorgegebenes Ablaufschema geschlossen werden? Das hängt sehr vom jeweiligen Phänomen und dem jeweiligen, mit ihm konfrontierten Menschen ab. Aber es mag helfen, exemplarisch einige denkbare Fälle zu konstruieren.

Beispiel 1: Die Knospen der Kirsche

Im frühen Frühjahr fallen an Kirschen u. a. die ziehharmonikaähnlichen Kurztriebe auf, an deren Spitzen gehäuft Knospen gebildet sind. Zu beobachten ist, dass die jeweils oberste, mittlere Knospe auffallend spitz geformt ist, während die darum herumliegenden Knospen eine rundliche Form aufweisen. Es lässt sich die Frage stellen, warum die oberste, mittlere Knospe anders aussieht, also von der runden Form der umliegenden Knospen deutlich abweicht. Überlegen ließe sich z. B., ob es sich bei den umliegenden Knospen um weibliche Blüten handelt, bei der spitzen aber um eine männliche (vorausgesetzt, man weiß nicht, dass Kirschen zwittrige Knospen haben). Möglich ist auch die Annahme, dass sich die obere Knospe in einer Art Konkurrenzkampf um Licht streckt und eine spitze Form annimmt. Die Überlegung, dass die obere Knospe von einem Parasiten befallen sein könnte, ist eher unplausibel, denn warum sollten an allen Kurztrieben gerade die Spitzentriebe parasitiert sein? Andererseits ist bei den Eschen seit einigen Jahren das Eschentriebsterben zu beobachten, bei dem



tatsächlich jeweils der Spitzentrieb abstirbt – warum also nicht Ähnliches bei der Kirsche vermuten (vorausgesetzt, man weiß um das Eschentriebsterben)?

Bei weiterer Beobachtung in der fortschreitenden Knospenentwicklung fällt zunächst auf, dass unter den äußeren, rötlich gefärbten Knospenschuppen („Warum sind sie rötlich – bietet das vielleicht Schutz vor der Sonnenstrahlung?“ lässt sich fragen) im Zuge des Anschwellens der Knospen („Warum schwellen die Knospen an?“ lässt sich fragen, „Was macht, dass sie im Lauf des Frühlings dicker werden?“) grünliche Knospenschuppen zum Vorschein kommen, die gezähnt und klebrig sind („Warum sind die inneren Knospenschuppen gezähnt und klebrig?“ lässt sich fragen, „Stellt das einen Schutz vor Parasiten dar – wenn ja, vor welchen?“).

Im Verlauf der weiteren Entwicklung kommen aus allen runden, seitlich positionierten Knospen (meist) drei grünliche, erst kurz, dann immer länger gestielte längliche Gebilde zum Vorschein, während aus der spitzen Endknospe ein salatähnliches Gewächs hervordringt. Die seitlich hervorsprossenden länglich-grünen, gestielten Gebilde entwickeln sich nach und nach erkennbar zu Blüten – zwittrigen Blüten, mit fünf grünen Kelchblättern, fünf weißen Kronblättern, einer fünfzähligen Anzahl von Staubbeuteln und einem Stempel (bestehend aus Narbe, Griffel und Fruchtknoten). Das salatartige Knäuel an der Triebspitze entpuppt sich als Fortsetzung des Zweiges mit den daran befindlichen Blättern.

Beispiel 2: Der Kugelkaktus

Die Betrachtung eines Kugelkaktus in einem Tontopf kann dazu führen, dass man auf verschiedene Merkmale aufmerksam wird. Der Kugelkaktus hat z. B. seitlich ganz viele Falten, man könnte auch sagen Rippen - wie bei einer Heizung, oder im Brustkorb des Menschen - oder, wenn man es anders deutet, Rillen, die von oben nach unten verlaufen. Was die wohl bedeuten können? Oben auf dem Kugelkaktus ist eine Mulde zu sehen – andere Kinder nennen es eine Kuhle oder eine Senke oder eine Delle. Der Kaktus steht in einem sehr kargen Substrat, sandig und steinig. Wo wächst er in der Natur? In bestimmten Wüsten (es gibt alle möglichen Arten von Wüsten, z. B. Halbwüsten, Trockenwüsten, Salzwüsten), wo es nur selten regnet, dafür aber heftig. Könnte es sein, dass sich das Regenwasser dann in der oberen Mulde sammelt, und dass die Rippen das Wasser direkt an die Wurzeln leiten? Warum hat der Kaktus diese seitlichen Rippen – wenn man ihn mit einer Taschenlampe anleuchtet, ist zu erkennen, dass trotz intensiven Lichts immer ein Teil der Kaktushaut im Schatten liegt, weil der Faltenwurf dies bedingt. Und wenn ein Kaktus bei starkem Regen ganz viel Wasser auf einmal



aufnimmt – kann er dann viel Wasser speichern und stark anschwellen, weil die Falten verhindern, dass seine Haut reißt? Und warum hat der Kaktus diese vielen Stacheln, die direkt auf dem Rücken seiner fleischigen Rippen stehen, ganz exponiert? Vielleicht, weil Flüssigkeit in der Wüste ein Schatz ist, den man verteidigen muss – aber vor wem?

Welches Bildungspotential hat das Lesen von Phänomenen?

In den Beispielen zeigt sich u. a.:

- Natur liefert ein sehr differenziertes Vorbild für die Sinnesentwicklung. Natur ist vielfältig, artenreich, dynamisch; u. a. Jahreszeiten, Kreisläufe, Entwicklungsstadien verändern immer wieder ihr Bild. Es gibt unzählige Zusammenhänge und Erscheinungsbilder.
- Erschließen auf der Basis der sinnlichen Wahrnehmung ermöglicht das Erleben eines dialektischen Wechselspiels zwischen Markierungen und Lesartenbildung. Man stellt z. B. fest, dass bei der Kirsche die Spitzenknospe am Kurztrieb anders aussieht als die darum

herumliegenden Knospen (Wahrnehmung einer Markierung). Ist die Spitzenknospe also irgendwie anders, hat sie eine andere Funktion (Lesart)? Man sieht sich andere Kurztriebe an (Ausschau halten nach Markierungen) und stellt fest, dass überall die Spitzenknospe anders aussieht (Beobachtung und Feststellung). Beim Beobachten über längere Zeit bekommt das Anderssein immer mehr Gestalt und tun sich damit immer mehr Interpretationsmöglichkeiten (Lesarten) auf.

- Erschließen auf der Basis der sinnlichen Wahrnehmung ist auf kein bestimmtes Niveau der Vorkenntnis oder des Vorwissens angewiesen. Auch ohne zu wissen, dass es sich bei einem bestimmten Baum beispielsweise um eine Kirsche handelt, und auch ohne zu wissen, dass es z. B. getrenntgeschlechtliche (diözische oder monözische) Pflanzen gibt und zwittrige Blüten, kann man über die Verschiedenartigkeit von Knospen nachdenken und die Weiterentwicklung der Knospen beobachten und reflektieren.
- Die Orientierung an konkreten Sachlagen verhindert, dass Gespräche zu schnell in hypothetischen Bahnen verlaufen und die Sache aus den Augen verloren wird oder im „luftleeren“ Raum gemutmaßt wird. Vermutet jemand z. B., dass sich in der Spitzenknospe der Kirsche möglicherweise ein Insekt eingebohrt hat, dass die oberste Knospe aussaugt, so kann mit dem Hinweis auf die Beobachtung, dass nirgends ein Einbohrloch zu sehen ist, diese Lesart entkräftet werden: „Aber da ist gar kein Loch zu sehen, das von einem Insekt stammen könnte“.
- Heterogenität fördert das Finden guter Lesarten. Weil unterschiedliche Menschen unterschiedliche Erfahrungen, auch Naturerfahrungen, in den Dialog über die Phänomene mit einbringen können, gewinnt ein Deutungsprozess, wenn er dialogisch ist. Er kann besonders reichhaltig und fruchtbar werden.
- Sinnliche Wahrnehmung geht oft einher mit ästhetischem und emotionalem Empfinden. Wenn man echten Objekten in einem echten Kontext begegnet, besitzt allein das Wissen, dass alles Wahrgenommene sich gerade jetzt vor den eigenen Augen ereignet, einen emotionalen Stellenwert. Selbst auf den ersten Blick wenig spannende Alltagsszenen sind wegen dieses Kontextes emotional bewegender, als wenn sie im Film zu sehen wären. Die Filmemacher wissen dies und „emotionalisieren“ ihre Filme häufig manipulativ. Dadurch wird das Produkt jedoch tendenziell künstlich-inszenatorisch gefärbt und die Inhalte überdramatisiert, z. B. durch Untermalung mit Musik oder Geräuschen, die zum eigentlichen Inhalt nichts beitragen.
- Der Prozess des neugierigen Fragestellens und Nachdenkens kann ergänzt werden durch neugieriges Explorieren. Im Fall des Nachdenkens über den Kugelkaktus kann z. B. die Idee entstehen, Wasser über den Kaktus zu gießen und zu untersuchen, wie sich das Wasser verteilt oder wo es sich sammelt. Oder der Kaktus wird mit einer Lampe angeleuchtet und es wird beobachtet, wo sich Schatten bilden. Carl Schietzel spricht bezüglich des Explorierens von einem „technisch-praktischen Handlungsinteresse von Kindern gegenüber der Natur“ (Schietzel, 1978). Sich im Zuge des Explorierens solche Experimente auszudenken, bei denen weder Kinder noch Lehrperson wissen, was dabei herauskommt, ist leider nichts, was in der Naturwissenschaftsdidaktik häufig empfohlen oder in der Praxis verbreitet angetroffen wird.

Beispiel 3: Der Regenwurm

Bezüglich der Möglichkeit, das rekonstruktionslogische Erschließen mit einem explorierenden Handeln zu verbinden, soll hier noch ein weiteres Beispiel angeführt werden. Wer in Bezug auf Regenwürmer in eine Erkenntniskrise gerät, aufgrund einer Beobachtung, die Rätsel aufgibt, hat die Möglichkeit, sich mit Regenwürmern auseinanderzusetzen. Auslöser für das Forschen kann z.B. die Beobachtung sein, dass ein Regenwurm nach starkem Regen und starker Pfützenbildung auf dem



Grund einer Pfütze eine halbe Stunde lang seine Bahn kroch und nicht unglücklich dabei schien, auch nicht aufgedunsen war und ihm nicht anzumerken war, dass er etwa versuchte, aus der Pfütze herauszukommen. Beim Vorgehen steht man vor der Möglichkeit, den Regenwurm zu „googeln“ oder aber man trifft die Entscheidung, einen Regenwurm auszugraben und sich mit ihm auseinanderzusetzen. Die Erfahrung

mit Studierenden zeigte hier: das „googeln“ oder ein Vortrag oder Arbeitsblatt mit Fakten über den Regenwurm gingen relativ spurlos an den Lernenden vorüber. Ganz anders erging es denjenigen, die den Regenwurm wirklich vor sich hatten. Zunächst wurde Fragen nachgegangen wie „Wie sieht der Regenwurm aus – was entdecke ich alles an ihm?“. Dabei traten neue Fragen auf, wie „Wo ist vorne und wo ist hinten, was ist eine plausible Begründung?“ Die Tatsache z. B., dass der Regenwurm am spitzeren Ende sehr rege ist, sich in dieser Richtung prioritär fortbewegt und dieser Teil stärker rötlich gefärbt ist, führte u. a. zu den Schlüssen „Hier ist vorne, denn hier scheint etwas zu sein, was ihm hilft, sich zu orientieren – und es macht Sinn, sich in die Richtung zu bewegen, in der man sich gut orientieren kann“ oder „Hier ist vorne, denn da ist er rot, also pigmentiert, also geschützt vor der Sonne, also kann er mit diesem Ende schon mal ab und zu den Boden zur Nahrungsbeschaffung verlassen – mit dem hinteren Ende bleibt er vorsichtshalber meist im Boden – so schützt er sich vor Fraßfeinden und Sonnenlicht.“ Dann traten Fragen auf wie „Kann der Regenwurm hören?“, „Kann er riechen?“ „Schmecken?“ „Sehen?“ oder „Wie und womit bewegt er sich fort?“. Bei diesen Fragen wurden sofort ethische Fragen aufgeworfen: Was darf man ausprobieren? Was verbietet sich, weil man ein Tier vor sich hat? Gleichzeitig traten für das Explorieren relevante Fragen auf, z. B. „Wenn ich auf den Tisch klopfte, weil ich herausfinden will, ob der Regenwurm Geräusche wahrnimmt, also auf Geräusche reagiert, und der Regenwurm deutliche Reaktionen zeigt, kann ich dann auf das Hören schließen, oder könnte es auch sein, dass er nur auf die Vibrationen des Klopfens reagiert?“ und „Wie kann ich ausschließen, dass es die Vibrationen sind?“. Es wurden dann auch Fragen wie „Wie bekommt der Regenwurm Kinder?“ aufgeworfen oder die Frage „Ist er intelligent?“ gestellt, letztere mit allen denkbaren Zusatzfragen, wie z. B. „Was ist überhaupt Intelligenz?“, „Ist Intelligenz meßbar?“ etc.

Ist das Lesen von Phänomenen ausreichend wissenschaftlich?

Es kristallisiert sich insgesamt heraus: Bedeutungen, die aus Begebenheiten bzw. Erfahrungen erwachsen, sind, vor allem, wenn die darin vorkommenden Objekte bzw. Phänomene sinnlich gut wahrnehmbar sind, sich der Wahrnehmung also nicht entziehen, besonders wertvoll für Bildungsprozesse. Einzelne Erfahrungen lassen sich nach und nach in Grundsätze von Erfahrung verwandeln und das heißt, in Wissen transformieren.

Es kann nun die Frage aufgeworfen werden: aber ist das denn überhaupt Wissenschaft, wenn man ausgehend von der sinnlichen Wahrnehmung, dem Stellen von Fragen, dem Abrufen von Erinnerungen und der Bildung von Analogien - eben: mit rekonstruktionslogischem Schließen - ein Phänomen versucht zu deuten? Dazu ist ganz generell zu sagen: die Wissenschaft kennt eine Vielfalt

von Herangehens- und Betrachtungsweisen – das rekonstruktionslogische Schließen ist eine mögliche davon. Geiss und Schumann (2015) schreiben bezüglich der Vielfalt wissenschaftlicher Herangehensweisen: „So gibt es beispielsweise Forscher, die zunächst explorativ an Dinge herangehen, und gleichzeitig Theoretiker, die im ersten Schritt Hypothesen bilden. Es gibt bezüglich aller im Gesamtkontinuum zwischen diesen beiden Zugängen sich befindenden Möglichkeiten kein „wissenschaftlich richtig“ oder „wissenschaftlich falsch“. Was richtig ist, ist sicherlich, dass fachspezifische Unterschiede existieren. In der Chemie beispielsweise folgt die Theoriebildung üblicherweise dem Experimentieren. In der Physik ist das theoriegeleitete Vorgehen dagegen verbreiteter. [...] Neben der Unterscheidung von theoriebasierter Forschung und hypothesengenerierender Forschung kann in der Wissenschaft weiterhin unterschieden werden zwischen Forschung, die vor allem auf der Beobachtung basiert und Forschung, die vor allem auf Experimenten beruht. So gibt es beispielsweise in der Biologie die fast ausschließlich auf Beobachtung basierende Verhaltensbeobachtung und parallel die stark experimentell ausgerichtete Verhaltensforschung sowie wiederum alle Kombinationsformen, die zwischen diesen zwei Polen eines Kontinuums liegen.“

Beispiel 4: Archäologie

Es lassen sich viele Beispiele in der Wissenschaft finden, bei denen die Wissenschaftler sehr auf das rekonstruktionslogische Schließen angewiesen sind. Ein Beispiel ist der Versuch der Deutung von Gegenständen in einem von Archäologen untersuchten Fürstengrab (Jung, 2006). Von einer Grabbeilage aus beginnend, einer Art Sofa – die Archäologen sprechen von einer Kline – wird versucht, erst deren Bedeutung so plausibel wie möglich zu ergründen und dann im Puzzlespiel mit der Deutung von anderen Grabbeilagen zu einer Aussage zur Gesamtbedeutung zu kommen. Es wird u. a. überlegt: wie konnte man auf der Kline am besten klarkommen – war es am besten, auf ihr zu sitzen, seitlich zu sitzen, auf dem Rücken zu liegen, seitlich zu liegen etc. und dies allein oder zu zweit oder zu mehreren Personen zu tun? – und was lässt sich ggf. aus diesen Haltungen, Positionen und Sozialformen über die Nutzung, Funktion, eben die Bedeutung der Kline und damit auch die Bedeutung des Grabmals aussagen? Welche Bedeutung hatte der Fürst in seiner Zeit?

Diese Form der soziologischen Archäologie kann man sofort selbst anwenden – z. B. wenn man in eine archäologische Sammlung oder Ausstellung geht und sich beispielsweise vor die Büsten der römischen Kaiser stellt und diese betrachtet. „Wie sieht dieser hier aus?“ kann man sich fragen, „Woher kenne ich solche Gesichtszüge – wann schauen Menschen so?“ „Ist das jemand, dessen Haltung durch Aggression geprägt wird?“. Wiederum findet ein ständiger Abgleich statt zwischen den bisherigen Erfahrungen und den aufgestellten Lesarten (Deutungsmöglichkeiten) und den Markierungen am Objekt. Natürlich ist es möglich, durch ein späteres Nachschlagen herauszufinden, ob sich die eigene, als am plausibelsten gekürte Deutung wesentlich unterscheidet von aktuellen wissenschaftlichen Interpretationen. Wahrscheinlich sind diejenigen, die so vorgehen, dann auch nicht mehr erstaunt darüber, dass selbst in der Wissenschaft unterschiedliche Deutungen existieren, die sich vielleicht sogar widersprechen.



Bildquelle: Jörg Biel, Katalogtext zu den Exponaten 1–55. In: Der Keltenfürst von Hochdorf. Methoden und Ergebnisse der Landesarchäologie. Ausstellungskatalog Stuttgart 1985 (Stuttgart: Theiss-Verlag 1985) 135–159, S. 146/147, Abb. 166.

Realistische Vorstellungen über Wissenschaft

Es scheint aber so zu sein, dass die momentan in der Didaktik angesagten und stark „promoteten“ systematischen (Natur-)Wissenschaftsvermittlungsprogramme, die in Mode sind, suggerieren, es gebe nur einen „richtigen“ Zugang zur Wissenschaft (oder zu einer Fachdisziplin) und entsprechend nur jeweils eine richtige Deutung bzw. Interpretation. Und oft scheint große Unklarheit bezüglich der Frage zu herrschen, was Wissenschaft überhaupt ist. Bedeutet Wissenschaft, dass man beweisen kann, dass bestimmte Annahmen wahr sind? Geiss und Schumann (2015) schreiben dazu: „Naturwissenschaften setzen sich immer mit zwei verschiedenen Ebenen auseinander: der Ebene der Wirklichkeit (der Phänomene) und der Ebene der Theorie (bzw. Hypothesen, Ideen, Modelle). Zur Welt der Wirklichkeit gehört alles, was Menschen mit ihren Sinnen wahrnehmen können bzw. mit Messinstrumenten erfassen können. Die Vielfalt der natürlichen Phänomene ist groß. Nicht zuletzt um diese Vielfalt gedanklich zu sortieren, entstanden im Verlauf der Wissenschaftsgeschichte Ideen, Hypothesen und Theorien. Sie versuchen, auf Fragen, die durch die Phänomene aufgeworfen werden, Antworten zu finden. Die Hypothesen werden also generiert. Wenn sie sich in zahlreichen Situationen bewähren und sich die mit ihnen möglichen Vorhersagen in Experimenten reproduzieren lassen, verwandeln sich Hypothesen allmählich in Theorien. Eine Theorie wird immer so lange verwendet, bis eine neue gefunden wird, die mehr Fragen beantworten kann als die alte. In der Regel ist es aber immer so, dass neue Theorien Elemente der vorausgegangenen Theorien enthalten. Es entstehen so in der Wissenschaftsgeschichte sog. „Argumenteketten“ (vgl. Burkholz, 2008), die jeweils weit in die Geschichte zurückreichen. Auch die neusten Theorien sind nicht so, dass sie in der Lage sind, alle Fragen zu beantworten. Im Erkenntnisprozess wird versucht, sich der empirisch erfassbaren Realität schrittweise anzunähern; eine vollkommene Übereinstimmung zwischen Theorie und Realität konnte aber bis heute in keiner Disziplin erzielt werden. Sie wäre als der Punkt zu beschreiben, bei dem alle denkbaren Fragen mit Theorie beantwortet werden können und somit eine Aufteilung in beide Bereiche überflüssig würde.“ Es gibt also keinen Beweis für Atome, auch kein Foto von ihnen. Kein Mensch hat sie je gesehen. Die Augen des Menschen dringen nicht in diese Miniaturbereiche vor, sie sind dazu nicht in der Lage. Es wurden aber Modellvorstellungen über Atome entwickelt. Zuerst das Kugel-Teilchen-Modell. Das wurde schon kurz darauf durch das Atommodell von Dalton ersetzt. Es folgte ein Teilchen-Modell auf das andere. Heute sind wir beim aktuellsten, dem Orbital-Modell der Atome, angelangt. Aber das heißt nicht, dass dieses Modell nun wahr und endgültig ist. Man muss sich der Unbeständigkeit der Theorien und Modelle bewusst sein, sonst besteht die Gefahr, dass man leichtgläubig Theorie bzw. Modell mit Wirklichkeit und Beweis verwechselt. Auch beim rekonstruktionslogischen Schließen ist es so, dass man immer versucht, zu einem möglichst „stimmigen“, plausiblen Schluss zu kommen. Aber dies ist alles andere als ein Beweis. Es wäre ein Missverständnis, das Wahrscheinliche für das Wahre zu halten. Es gibt unterschiedliche Grade von Wahrscheinlichkeit und es gibt Unterschiede zwischen wahrscheinlich und wahr.

Schule und Wissenschaftsverständnis

Wie kommt es aber, dass viele Menschen nicht trennen zwischen theoretischen Annahmen und Wirklichkeit? Sicherlich liegt dies z. T. in der geschichtlichen Entwicklung begründet. Das Bürgertum glaubte, sich gerade durch die Naturwissenschaften von der Vereinnahmung durch die mittelalterliche Kirche befreit zu haben – das trug sicherlich zum Entstehen des Eindrucks bei, dass professionelle Naturwissenschaft im Besitz der Wahrheit über Natur ist. Aber auch die Entwicklung in der Didaktik liefert Gründe. Es ist festzustellen, dass die alltägliche Erfahrung von Menschen in Bildungsinstitutionen auf vielfältige Weise diskriminiert wird. Brämer (1982) schreibt dazu, auf die Physik bezogen: „In den Schulen werden die Naturwissenschaften häufig als Idealmodelle unterrichtet, z. B. wird die

Fiktion einer reibungslosen Mechanik auf eigens zu diesem Zweck erfundenen Luftkissenfahrzeugen oder das Verhalten „idealer“ Gase in aufwendig konstruierten Rüttelmaschinen demonstriert und es gibt eine Fülle von Atommodellbaukästen. Die Idealisierungen der Physiker werden also sowohl unter Rückgriff auf ausgefeiltes didaktisches Material als auch unter Ausgrenzung der Wirklichkeitsbedingungen den Kindern „plausibel gemacht“. Eine Folge ist, dass immer mehr Menschen die Modelle mehr und mehr für die Wirklichkeit halten, und zwar nicht für die Wirklichkeit der Physiktheorie, sondern die Wirklichkeit der Natur.“ Hinzu kommt auch, dass der Fokus in der Schule häufig auf Wissensbereiche, wie etwa Atomphysik, gelegt wird, die sich jenseits aller alltäglichen Erfahrung befinden. Wagenschein (1996) weist zudem noch auf die Sprache in den Naturwissenschaften und den Zusammenhang von Sprache und Bildungsprozessen hin. Suggestiert wird den Lernenden in den Schulen oft, dass der Naturwissenschaft die alleinige Definitionskompetenz gegenüber der Natur zusteht. Brämer (1982) liefert dazu ein Beispiel: der alltägliche Gebrauch des Kraftbegriffs wird von Lehrern oft von vornherein als „falsch“ bewertet, obwohl er nur ein anderer ist. Und kein Schüler darf vom „Stromverbrauch“ sprechen; das wird ihm als falsche Vorstellung ausgetrieben (Maichle, 1979), kann der Strom doch in der physikalischen Lehre in seinem Kreislauf nicht verbraucht, sondern nur umgewandelt werden. Brämer (1982) weist beispielhaft auch darauf hin, dass die für Kinder gut erlebbare Reibung im Physikunterricht der Schule meistens als Störvariable ausgeschlossen wird. In der Didaktik hat momentan eine Umkehr des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses stattgefunden. Man kommt nicht über das Erleben von Phänomenen und über Erfahrungen zu Erkenntnis, sondern die Kinder werden häufig mit fertigen Erklärungen, vorgegebenen Rastern und bereitgestellten Kategoriensystemen konfrontiert sowie mit fertigen Modellen und Modellvorstellungen. Auch mit fachsprachlichen, elaborierten Begriffen werden sie konfrontiert und es wird häufig ausdrücklich zu dieser gesteuerten Konfrontation geraten.

Alltagskonzepte werden in der aktuellen Didaktik häufig als kindlich und naiv diskriminiert - obwohl die überwiegende Mehrzahl aller Erwachsenen über diese Konzepte verfügt. Warum verfügen viele Erwachsenen über solche Konzepte? Ein Erkenntnisweg droht dann stillzustehen, wenn Fragen, die sich aus Erfahrung ergeben, nicht mehr beantwortet werden. Jakob (1991: 131ff.) stellte fest, dass auch Erwachsene wieder in ihre alte, archaische Deutungssprache zurückfallen, wenn sie die oft in der Schule gelernten alternativen Deutungen der Wissenschaftsdisziplinen nicht mit eigenen Erfahrungen verbinden können und die gelernten Deutungen in Bezug auf die aus den Erfahrungen aufgeworfenen Fragen keine Antworten liefern. Wenn Schule also nicht an Erfahrungen anknüpft, steigen viele Sich-Bildende quasi aus.

Wieder Mut zur Neugier

Eine Annahme ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst wieder Erfahrung mit den Dingen, z. B. dem Regenwurm, der Kirsche oder einem Kaktus (s. o.), sammeln, die also ihre Welt auf sich und ihre Fragen und ggf. den Dialog mit anderen gestellt neugierig erkunden, an Zutrauen in sich und die Welt gewinnen. Wer auf diese Weise wieder neugierig sein darf, so die These, wird auch aufmerksam und interessiert mit kindlichem Neugierverhalten und kindlichen Fragen umgehen können. Momentan ist oft zu beobachten, dass auf Fragen von Kindern seitens der Pädagoginnen und Pädagogen häufig mit Ausweichbewegungen, Konzeptfokussierung (abweichende Äußerungen von Kindern werden möglichst abgewendet oder außenvorgelesen oder im Sinne des intendierten Ablaufs „berichtigt“ und in vorgesehene Bahnen umgelenkt) oder Halbwissensantworten (man sagt etwas, was man für richtig hält, aber nicht auf der Basis eigener Erfahrung oder Herleitung, sondern als Weitergabe von irgendwo Gehörtem bzw. Geschriebenem) reagiert wird.

Was braucht es, damit wir Erwachsenen besser mit unseren und den Fragen der Kinder umgehen können? Erfahrungen zu sammeln bedeutet, den Mut zu haben, nicht zu wissen, was bei einem Erschließungsprozess herauskommt, sich Erkenntniskrisen auszusetzen und mit diesen situativ-spontan umzugehen. Wenn z. B. Kinder mit Baumharz ankommen und dieses untersuchen wollen, so weiß man i. d. R. als Erwachsener auch nicht viel über Klebstoffe und ihre Funktionsweisen. Aber es fallen einem gemeinsam jede Menge kreativer Untersuchungsmöglichkeiten ein mit dem Potential, neue Erfahrungen zu machen und Deutungsvorschläge zu finden. Gerade, wenn man befreit ist von Ängsten des Nicht-Wissens und Ansprüchen des „Wissenschaftskompetenz-Outputs“.

Festhalten lässt sich: zuerst einmal braucht es auf jeden Fall ein ehrliches Bewusstsein über das eigene Wissen und vor allem auch das eigene Nicht-Wissen. Damit verbunden die Wiederbelebung oder Entwicklung eines Hungers nach eigenen Erfahrungen. Dann auch den Aufbau einer authentischen, wirklich gelebten und vorgelebten Fehlerkultur, die jede Frage als Chance begreift. Und schließlich das Hinterfragen von Autoritäts- oder Kontrollverlust-Ängsten in Situationen der Begleitung von Bildungsprozessen. Diese Ängste können je individuell reflektiert werden und es lassen sich dabei Möglichkeiten einer natürlichen Interaktion auf der Basis von Glaubwürdigkeit, Authentizität und bewusst eingerichtetem Arbeitsbündnis finden. Ein solches Arbeitsbündnis ermöglicht auch das Vertrauen in Freiräume für Bildungsprozesse. Es gut mit einem Kind zu meinen und das Kind ernst zu nehmen, macht den Großteil einer Haltung aus, die die Einrichtung eines Arbeitsbündnisses bedingt und eine Grundvoraussetzung von Bildung darstellt.

Literaturhinweise

- Blümer, Heike (2007). Kinder wollen es wissen! Naturwissenschaftlich-technische Bildung im Elementarbereich. Im Auftrag des Arbeitgeberverbands der chemischen Industrie im Bergischen Land e. V., August 2007. Verfügbar unter URL: www.technik-didaktik.uni-wuppertal.de/fileadmin/technik-didaktik/files/Das_Projekt.pdf, Stand 21.05.2014.
- Brämer, Rainer (1982). Physik als Sprachnatur. Über die fachliche Verstellung der Wirklichkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. *natursoziologie.de* 4/1982.
- Geiss, Ralf; Schumann, Svantje (2015). Orientierung als ein Anspruch des Sachunterrichts. Wie kann Sachunterricht in der Grundschule Kindern zu Orientierung verhelfen? www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft Nr. 21, 2015.
- Haus der kleinen Forscher, URL: www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Paedagogik/Forschungskreis.pdf, Stand 22.04.2016.
- Jung, Matthias (2006). Zur Logik archäologischer Deutung. Interpretation, Modellbildung und Theorieentwicklung in der Urgeschichtswissenschaft am Fallbeispiel des späthallstattzeitlichen „Fürstengrabes“ von Eberdingen-Hochdorf, Kr. Ludwigsburg. *Universitätsforschungen zur Prähistorischen Archäologie* 138.
- Köster, Hilde; Balluseck, Hilde v. (2008). Neue Möglichkeiten der Förderung von Selbstbildung in der Grundschule. In Balluseck, H. v. (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Maichle, Ulla (1979). Schemata als Organisationsprinzipien beim Erwerb physikalischer Inhalte aus dem Bereich der Elektrizitätslehre. *Naturwissenschaften im Unterricht* H 2/1979.
- Schietzel, Carl (1978). *Schulbeispiele*. Westermann: Braunschweig.
- Wagenschein, Martin (1970). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Bd. II. Stuttgart: Klett.
- Wagenschein, Martin (1996). Über die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Hausarbeit für die Staatsprüfung für das höhere Lehramt. April 1996 herausgegeben vom Martin-Wagenschein-Archiv, Hasliberg Goldern.

Angaben zur Autorin

Svantje Schumann ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz im Institut Primarstufe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Fallanalysen, die Erforschung von Bildungsprozessen im Bereich Sachlernen und Sachunterricht, die Analyse der Bedeutung von Interaktionen für Bildungsprozesse und die Evaluation außerschulischer Bildungsstätten sowie von Exponaten.

Impressum

bsj Marburg, Biegenstr. 40, 35037 Marburg. www.bsj-marburg.de; kontakt@bsj-marburg.de

Fotos: Svantje Schumann und „Zentrum für frühe Bildung“

Gestaltung und Satz: Stefan Stein

ISBN 978-3-940549-07-5

Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Naturerfahrung und Sprache

Martin Vollmar

Naturerfahrung und Sprache

Natur: „Sie hat keine Sprache noch Rede, aber sie schafft Zungen und Herzen, durch die sie fühlt und spricht.“

nach J.W. Goethe/G.C. Tobler, um 1782.

Natursituationen

Man hört und sieht es immer wieder: Die Atmosphäre in Kindergruppen verändert sich draußen in der „freien Natur“ und so manches Kind verhält sich anders als in geschlossenen Räumen. Kinder, von denen es die Erwachsenen zunächst nicht erwarten, öffnen sich redselig, während sie begeistert Blätter oder Pilze sammeln. Andere, eher unruhige Kinder kommen zur Ruhe und widmen sich versunken der Untersuchung eines alten vermoderten Baumstumpfes und halten dort Zwiesprache mit einem Tausendfüßer. Wieder andere handeln lautstark und reibungsvoll die Reihenfolge untereinander aus, wann welches Kind den gerade gefundenen blauschillernden Käfer in der Hand halten darf – doch der hat ganz eigene Ideen und krabbelt unter staunenden Blicken am Anorakärmel hoch: „Wie schafft er das mit seinen dünnen Beinchen?“, „Sind da etwa kleine Härchen zu sehen?“.

Situationen in der Natur sind oft von solchen besonderen Dynamiken, von eigenmächtiger Lebendigkeit und eigentümlichen Stimmungen geprägt, die gerade Kinder ansprechen und zum Sprechen anregen. Im Naturraum können Kinder nicht nur etwas anderes erleben und erfahren als in den sozial dominierten und mit Erziehungsabsichten durchsetzten Kinderwelten. Sie werden auch in anderer Weise zum Sprechen angeregt. Wie Naturerfahrung und Sprachförderung in der frühen Bildung sinnvoll und begründet zusammengebracht werden können, soll im Folgenden umrissen und mit praktischen Hinweisen – insbesondere zur Wortschatzerweiterung – veranschaulicht werden.

Naturräume regen zum Sprechen an ...

Außergewöhnliche Sprachräume

Natürliche Erfahrungsräume können immer auch als außergewöhnliche Sprachräume verstanden und fruchtbar gemacht werden: Kleine und große Geheimnisse, die sich unter Steinen, im Totholz oder in einer Pfütze auftun, merkwürdige Krabbeltiere mit unzähligen Füßen, andere „mit ohne Füße“ aber



auch weiches, schmeichelndes Moos, riesige, vor dem Regen schützende Bäume und vieles mehr kommen den kindlichen Bedürfnissen nach Neuem (Neugier) einerseits und nach Haltgebendem (Vertrautheit) andererseits entgegen. Natur stellt sich somit als ein Kraftfeld dar, das einerseits Neu- und Fremdartiges und andererseits Geborgenheit und Halt bietet. Geht man regelmäßig in die Natur, so lässt sich der stete Wandel etwa der Jahres- und Tageszeiten,

des Wetters und die Lebendigkeit sich verändernder Lebewesen und Pflanzen intensiv erleben. Die gleichen Pflanzen und Lebewesen vermitteln aber ebenso Beständigkeit und Stabilität, zumal wenn sie vertrauter werden wie die mächtige schutzpendende Linde, die den Weg zum Lagerplatz säumt. Durch die Fülle von Formen, Farben und Materialien wird dabei nicht nur die Phantasie angeregt,

... wie von selbst drängen sich Fragen auf

es drängen sich ebenso wie von selbst allerhand Fragen auf. Namen, Worte und Erklärungen für Unbekanntes müssen gefunden werden. Neben lebhaftem Verhandeln und Spielen werden zudem konzentriertes Beobachten und abenteuerliches Entdecken angeregt. Dieses umfangreiche Anregungspotential natürlicher Settings scheint dabei Formen der Hinwendung und Aufmerksamkeit zu ermöglichen, die quasi anstrengungslos und vor allem selbstmotiviert sind, ohne dabei auf einer Überreizung zu basieren. Die vielfältigen Sprach- und Sprechanlässe gehen vor allem auf Situationen zurück, bei denen das hohe Maß an natürlicher sinnlicher Vielfalt und die körperliche sowie geistige Neugier der Kinder zusammenspielen. Wenn etwas intensiv erlebt wird, dann drängt es danach, in Worte gefasst zu werden.



Anregung und Aktivität

Für die kindliche Sprachentwicklung sind das vielversprechende und günstige Rahmenbedingungen, um das sprachliche Können der Kinder zu stärken, zu erweitern und zu fördern. Dabei geht es stets darum, die sinnliche Vielfalt der Natur, eine förderliche sprachliche Zuwendung durch die Erwachsenen sowie das Interesse und die Aktivität der Kinder zusammenzubringen. Denn Spracherwerb vollzieht sich von klein auf vor allem im Zusammenspiel von elementarer sinnlicher Auseinandersetzung mit der Welt einerseits und einer Welt andererseits, die zugewandt und anregend diese kindliche Aktivität begleitet.

Neuere sprachwissenschaftliche Befunde zeigen z. B., dass das kindliche Gehirn bis zum 7. Lebensjahr besonders aufnahmefähig für sprachliche Informationen zu sein scheint. Dies betont wie bedeutsam die Sprachumgebung in Form von erwachsenen Sprachvorbildern, willigen Sprechpartnern und einer anregenden materiellen Welt für eine gelingende Sprachentwicklung ist. Wir haben es also mit sehr kritischen Phasen der kindlichen Sprachentwicklung zu tun. Die Chancen und Aufgaben



Der Wortschatz wächst durch tätiges Handeln und aktives Entdecken der Welt ...

von Kindertagesstätten sind hierbei nicht zu unterschätzen. Die hohe Empfänglichkeit der Kinder in diesem Alter für Sprachreize bedeutet allerdings keineswegs, dass sie lediglich passiv auf entsprechende Reize reagieren. Kinder tauchen von Geburt an in die sie umgebende Sprachumwelt ein und fangen sehr früh an, sich darin zu orientieren. Bereits Babys erkennen Muster in den Lauten und Melodiekonturen der an sie gerichteten oder sie umfängenden Sprechakte. Schon mit Beginn der Kindergartenzeit beherrschen Kinder dann den größten Teil der grammatischen Strukturen ihrer Muttersprache. Täglich wächst der Wortschatz durch tätiges Handeln und aktives Entdecken der Welt mit dem Bewusstsein, dass jedes Ding seinen Namen hat. Zwischen dem 2. und 6. Lebensjahr werden durchschnittlich ca. drei bis vier Wörter täglich aktiv angeeignet. Sprache ‚beizubringen‘ oder einzutrichtern würde missachten, dass sich Kinder sprachliche Mittel, also die Begriffe, den Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache im aktiven und für sie bedeutsamen Tun erschließen. Spracherwerb geschieht aktiv und gleichermaßen beiläufig in sinnvollen, bedeutsamen Interaktionen.

Den Naturraum hierfür als sprachanregenden und -fördernden Erfahrungsraum intensiv zu nutzen, bietet sich gerade mit Beginn der Kindergartenzeit an. Nicht-alltägliche Naturräume, widerständige aber interessante Gegenstände und Lebewesen kommen der zunehmenden Unternehmungslust und Selbständigkeit der Kinder in diesem Alter entgegen. Zu diesem Zuwachs an Selbständigkeit gehört gerade auch die Erweiterung des sprachlichen Ausdruckvermögens, nachdem die Grundstruktur der Muttersprache erworben wurde. Eine wichtige Basis für dieses Ausdruckvermögen ist der Wortschatz, über den ein Kind verfügt. Wie sich die kindliche Wortschatzerweiterung beim Naturaufenthalt unterstützen lässt, soll im Folgenden beleuchtet werden.

Handlungsfeld Wortschatz

Wörter ordnen die Vielfalt der anschaulichen Welt und ermöglichen es, sich vom unmittelbar sinnlichen Eindruck im Hier und Jetzt zu lösen. Denn mit der Ordnungsfunktion geht gleichzeitig eine Inhalts- bzw. Bedeutungsfunktion einher, mit der die allgemeinen Merkmale der jeweils besonderen Phänomene erfasst und benannt werden. Je umfassender der Wortschatz ist, je besser die Wörter inhaltlich untermauert sind und je stabiler die Unterscheidungen z. B. von Ober- und Unterbegriffen oder innerhalb ganzer Wortfelder sind, desto besser können Kinder sich kommunikativ einbringen und Vorgänge verstehen.

... mit dem Bewusstsein, dass jedes Ding seinen Namen hat

Welchen Beitrag kann der Aufenthalt in der Natur leisten, wenn es um die Unterstützung der kindlichen Wortschatzerweiterung geht? Zunächst bietet der Naturraum eine Vielzahl an neuen, unbekanntem und gleichzeitig interessanten Objekten, Tätigkeiten und Situationen, für die Wörter gefunden und gebildet werden müssen. Dabei sollte das Augenmerk nicht auf das bloße Benennen und Abspeichern von (Haupt-) Wörtern gelegt werden. Die sich gerade im Naturraum bietende Chance



liegt darin, dass die Sinnlichkeit und Anschaulichkeit die Inhalts- und Bedeutungsebene der Wörter anreichert. Es geht dabei vor allem um das Wissen, die Vorstellungen, die Gefühle, kurz: die Konzepte, mit denen die Bedeutung eines Wortes untermauert und gesättigt wird. Farben, Formen, Lebewesen und Pflanzen, aber auch Tätigkeiten wie Gehen, Stapfen, Waten, Laufen, Springen, Klettern, Rutschen, Zerbrechen, Sägen,

Schnitzen und vieles mehr sind Sach- und Tätigkeitsgebiete, die bei Naturaufenthalten thematisiert werden können – und zwar prägnant und sinnlich.

Praktische Hinweise

- Eine intensive Zuwendung in 1:1-Situationen ermöglicht es erst, den Gegenstand, für den sich ein Kind interessiert und mit dem es sich beschäftigt, richtig wahrzunehmen. Es ist wichtig den Kindern zu zeigen, dass man sich auch dafür interessiert, was sie interessant finden. Wenn andere Kinder einen Dialog unterbrechen und Aufmerksamkeit einfordern, sind klare Auskünfte wichtig, die allen Beteiligten zeigen: Man ist mit etwas Wichtigem beschäftigt und kann erst danach sich anderem widmen.
- Naturaufenthalte generell und auch 1:1-Situationen sollten so gestaltet werden, dass genügend Zeit gegeben ist. Keine Eile, es geht nicht darum, etwas zu erledigen, sondern sich mit etwas zu beschäftigen, das einen beschäftigt. Für die Erzieherin oder den Erzieher bedeutet das, sich auf das Tempo des Kindes einzulassen, dem Kind Zeit zu lassen für seine Antworten oder Fragen. Das Motto für das neugierige Ausleben ist: „Zeit wie Heu!“
- Eine feinfühlig und aufmerksame Dialoghaltung des Erwachsenen gewährleistet, dass das Kind in seinem Tun nicht dominiert, sondern mit seinem Thema und Interesse angenommen wird. Es gilt möglichst, dem Thema und Interesse des Kindes zu folgen, ihm zuzuhören, es dialogisch zu begleiten und ggf. das Thema und Interesse auch zu vertiefen. Dazu gehört, sich dem Kind auch körperlich zuzuwenden und Blickkontakt zu halten bzw.

Intensive Zuwendung

die gemeinsame Perspektive einzunehmen, z. B. auf die Pfütze, den Wurzelteller oder die Schnecke in der Hand. Es ist natürlich nicht immer einfach, genau zu verstehen, was ein Kind nun gerade an einer Spinne oder Made interessiert. Genaues Zuhören ist wichtig, damit sich ein erschließendes Gespräch entwickeln kann. Wenn Paula auf dem Waldboden sitzend bemerkt: „Oh, helle und dunkle Schnecke gefunden“ und der Erwachsene kommentiert: „Och, da bist du jetzt aber stolz, was?“, dann ist dies gut gemeint, wird dem Thema von Paula jedoch kaum gerecht. Ein themen- und sachgerechteres Gespräch könnte sich an solchen Fragen orientieren: „Zeig mir doch mal die helle und dunkle Schnecke, die du gefunden hast“, „Welche Farben haben denn die Schnecken?“, „Ist die Helle überall gleich hell?“, „Lass uns mal den Bauch mit dem Rücken vergleichen“, „Welche Farbe haben denn die Schneckenhäuser der beiden?“ „Was hat denn hier auf dem Boden die gleiche Farbe wie die helle/dunkle Schnecke?“. Das Thema der unterschiedlichen Farbigkeit zweier Schnecken könnte so aufgegriffen werden und gemeinsame Merkmale sowie Zusammenhänge zur Schneckenumwelt und ihrer Farben in den Horizont bringen.

Feinfühlig, aufmerksame
Dialoghaltung

- Schnelles Zuordnen bleibt häufig nur an der Oberfläche, d. h. die Benennung eines neuen oder noch nicht ganz vertrauten Gegenstands erfüllt das Bedürfnis nach Einordnung und Namensgebung, aber die Bedeutung eines Wortes wird erst in einem längeren Prozess erschlossen (fast mapping/slow mapping). „Was ist das?“ fragt nach der Wortform (phonologische Elaboration), die Bedeutung betrifft Fragen wie „Wie fühlt es sich an?“, „Was kann man damit machen?“, „Wie sieht es aus?“ „Hat es einen Kopf/Fuß/Arm“, „Wonach riecht es?“, „Was ist kleiner/größer?“, „Wie bewegt es sich?“ (semantische Elaboration). Die Beantwortung der häufig auftretenden „Was ist das?“-Frage sollte eingebunden werden in solche Fragerichtungen, welche die Merkmale eines Gegenstandes beobachtend, riechend, fühlend, vergleichend usw. tätig zu ergründen versuchen. Am Beispiel von Moos, das durch seine mitunter fellartig erscheinende Weichheit und sein ganzjährig leuchtendes Grün Kinder stark anspricht, lassen sich viele solcher Möglichkeiten aufzeigen: es fühlt sich weich, luftig oder dicht, trocken oder feucht an, es entwickelt einen ganz bestimmten Geruch, bei genauer Betrachtung fällt die Art und Gestalt und Farbe der Blätter auf. Moosformen können gesammelt und verglichen werden, um das Gemeinsame und die feinen Unterschiede zu begreifen, zu riechen und zu sehen. Dies soll verdeutlichen, was für sinnliches und auch geistiges Wissen den Begriff Moos fundieren kann.
- Auf fehlerhaften Wortgebrauch sollte durch korrekatives Feedback reagiert werden, d. h. indem man selbst korrekt spricht und den Dialog nicht durch ausdrückliche Verbesserung und Richtigstellung der kindlichen Äußerung von der Sache abbringt und zur prüfungsähnlichen Lernsituation macht. Ein erschreckt-neugieriges „Ahh, ne Pinne desehen!“ sollte nicht als sprachliche Fehlleistung gekennzeichnet und etwa mit „Das heißt Spinne und gesehen“ retourniert werden, sondern indirekt und an der Sache bleibend aufgegriffen werden: „Wo hast du eine Spinne gesehen?“ oder „Wie hat die Spinne ausgesehen?“.

Möglichst keine schnelle
begriffliche Zuordnung



- Eine deutliche, anschauliche und bildhafte Sprache der Erwachsenen ist für sprachlernende Kinder ebenso hilfreich wie handlungsbegleitendes Sprechen durch die Erwachsenen, durch das nonverbale Prozesse in Worte gebracht und sprachlich verknüpft werden. Dies kann insbesondere für Kinder, die wenig Sprachanregungen durch Erwachsene erfahren haben, bedeutsam sein und vermitteln, dass es für alle möglichen Geschehnisse treffende Wörter und Sätze gibt. Wenn man zusammen mit Kindern einen Maikäfer entdeckt, der seine Vorderflügel nach vorne klappt und die hinteren Flügel ausbreitet und entfaltet, um daraufhin mit einem kräftigem Summen loszufliegen, lohnt es, für diesen Vorgang anschauliche Worte zu finden – zusammen mit den Kindern, aber auch beispielgebend als sprachliches Vorbild.
- Gemeinsam erstellte Fotobücher helfen Kindern, die Wörter zur Benennung der Dinge und Geschehnisse bildlich mit den erlebten Situationen zu verknüpfen und das Erlebte und Gelernte in die Kindergartenwelt hineinzutragen. Gerade für Kinder, die über einen geringen Wortschatz verfügen, können Fotos von bisher nicht stabil gewussten Dingen und die Zuordnung der entsprechenden Wortzeichen helfen, die kindliche Umwelt anschaulich in Worte zu fassen. Solche Fotobücher können immer wieder im Kindergarten von den Erzieherinnen und Erziehern zusammen mit dem Kind hervorgeholt werden und damit einer fruchtbaren wortschatzbezogenen Sprachsituation Raum geben. Dieser fotografische Anker der Worte hat gegenüber abstrakten Kinderbüchern oder vorgegebenen Bildkarten den Vorteil, dass auf konkret gesehene und erfahrene Dinge Bezug genommen werden kann. Die Fotos können die Kinder zusammen mit den Erwachsenen auf ihren Entdeckungstouren machen.

Gemeinsam Fotobücher erstellen!

Literaturhinweise

- Godau, M.: Der Wald ist voller Wörter. Ganzheitliche Sprachförderung in der Natur, Mühlheim 2009.
- Jampert, K./Zehnauer, A./Best, P. u. a. (Hg.): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial, Weimar/Berlin 2009.
- Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C. (Hg.): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, Freiburg i. Breisgau 2011.
- Zollinger, B.: Die Entdeckung der Sprache, 8. Auflage, Bern/Stuttgart/Wien 2010.



Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Geschichten erzählen

Martin Vollmar



Geschichten erzählen

Der Mensch ist in seinen Handlungen und in seiner Praxis ebenso wie in seinen Fiktionen im wesentlichen ein Geschichten erzählendes Tier.

A. MacIntyre

Es ist offensichtlich, dass Naturräume wie der Wald viele Kinder in ihrer Neugier, ihrem Entdeckerdrang und ihrer Bewegungslust direkt ansprechen. Aber Naturräume wecken auch den Drang oder geradezu die Notwendigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und auszutauschen. Es wird etwa kaum einen Waldaufenthalt mit Kindern geben, bei dem keine impulsiven oder juchzenden Kinderlaute und -rufe zu hören sind. Es folgen oft ein staunendes und aufmerksam machendes „Guck mal hier!“, ein fragendes „Was ist das?“ oder etwa ein wünschendes „Nein Käfer! Nicht in den Ärmel klettern!“. Sprach- und Sprechanlässe ergeben sich meistens zuhauf. Was Erwachsenen mitunter entgeht, besonders wenn sie sehr auf Wissensvermittlung oder Bewegungsförderung in der Natur fokussiert sind, ist das enorme Phantasie- und Erzählpotential, das Wald und Wiese, Bach und Fels in sich bergen. Oder anders ausgedrückt: Naturräume sind Räume der Phantasie für denjenigen, der sich animieren lässt, etwas anderes zu sehen als nüchterne Natursachen. Kinder tun das meistens ganz von selbst.

Naturräume – Räume der Phantasie ...

Naturräume sind voller Geschichten

Die knorrige Eiche, krumm und schief gewachsen, lädt nämlich nicht nur zum Klettern ein, sie kann wie ein alter Riese oder Elefant anmuten, mit rissiger Haut, mächtigen Armen oder Rüsseln. Und sie weiß natürlich mittels ihrer maulartigen Verwachsungen Geschichten zu erzählen, die der Wind über die Gräser weht, sofern man ein magisches Ohr hat. Kinder lassen sich leicht von solchen Anmutungen, vom Ausdruckhaften und von den Atmosphären der Natur erfassen. Die Neigung, in Phantasieräume einzutauchen, zeigt sich dabei auch darin, dass Kinder sich in der Natur häufig im und in Rollenspielen vertiefen. So bieten Naturräume oft kleinräumige Nischen zum Spielen und allerlei vieldeutige Requisiten wie Stöcke, Laub, Moos etc., die sich leicht in wunderbare Dinge verwandeln lassen und das Spielgeschehen inspirieren und antreiben.

Naturräume können also voller Geschichten sein – sie sollten erzählt werden! Zum einen solche Geschichten von Kindern, in denen sie von ihren Erlebnissen am Bach oder im tiefen Wald mit all den Herausforderungen, Beobachtungen, Mutproben oder Phantasiespielen erzählen. Und zum anderen die Geschichten für Kinder, die von Erwachsenen, z. B. in der dichten Atmosphäre einer selbst gebauten Bude unter dem Laubdach des Waldes, erzählt werden können. Freilich sind nun auf den ersten Blick die erlebten oder auch phantasierten und erfundenen Geschichten, die Kinder erzählen, und Geschichten für Kinder, mit denen ein erwachsener Geschichtenerzähler kindliche Zuhörer in seinen Bann zieht, etwas Unterschiedliches. Aus der Perspektive der kindlichen Entwicklung zeigt sich nun gerade im Alter zwischen vier und zehn Jahren eine enorme Empfänglichkeit für erzählte Geschichten und eine große Lust am eigenen Geschichtenerzählen, sodass man hierbei auch vom eigentlichen Erzählalter der Kindheit spricht (Merkel 2010). Beides kann im Sinne einer regelrechten Erzählkultur im Kindergarten und später in der Grundschule aufgegriffen werden (vgl. Claussen/Merkelbach 1995). Naturräume mit der ihnen eigenen Lebendigkeit, der Vielfalt und dem Reichtum an Formen, Farben und Materialien können dabei als Erzählorte und Erzählfundgruben eine überaus anregende Rolle spielen.

... in die Kinder eintauchen und sich in Rollenspielen vertiefen



Was ist das Besondere am Erzählen?

Wer etwas erzählt, möchte anderen etwas mitteilen. Nüchtern betrachtet gibt es also den Erzähler, einen oder mehrere Zuhörer und das, was erzählt wird: eine Geschichte. Aber ist es eigentlich richtig, lediglich von Zuhörern zu sprechen? Und ist es egal, was und wie man erzählt? Ein Beispiel¹:

Als die Erzieherin mit der bekannten Formel „Es war einmal“ beginnt und vom heiratswilligen Specht Trommelknecht erzählt, knüpft sie zwar an das merkwürdige Trommelgeräusch an, das die Kinder zuvor im Wald gehört haben. Es eröffnet sich aber eine ganz neue Welt: Innerhalb kürzester Zeit fliegt, trommelt und spricht der Vogel mit dem markanten Meißelschnabel schon in den Vorstellungen der Kinder herum. Sie werden geradezu hineingesogen in die komische Welt des etwas Größenwahnsinnigen Spechts – er will nur die Größte und Mächtigste heiraten. Die Kinder ahmen seinen trommelnden und sprechenden Schnabel nach, den die Erzählerin mit ihren Händen darstellt. Mit offenem Mund und leuchtenden Augen verfolgen sie die Begegnungen des Spechts mit der Sonne oder den Wolken. Immer wieder passiert ihm das Gleiche: wohin er auch fliegt, er kann einfach keine angemessene Braut finden. Die Kinder rufen dazwischen, dass der Specht doch zum Mond fliegen soll oder zu einer Mücke. Sie haben Spaß an der verrückten Idee eines solchen Paares und natürlich daran, dass er immer wieder flapsig abgewiesen wird. Die Erzählerin baut die spontanen Einfälle der Kinder in die Geschichte und erfindet so mit den Kindern ganz neue Episoden nach dem gleichen Muster. Dass der Vogel am Ende trommelnd einen Baum fragt, ob er ihn nicht heiraten möchte, bringt die Geschichte allmählich zu einem Ende und zur ‚artgerechten‘ Lösung des Problems. Denn der Baum – und das Trommeln – gibt den entscheidenden Tipp: eine Spechtin soll es sein. Trommelknecht und seine Braut jedenfalls fliegen noch zu Hause in den Köpfen herum.

Keine kommunikative
Einbahnstraße!

¹ Das Beispiel beschreibt eine Erzählsituation aus der Praxis des Projekts „Natur bildet“. Die Vorlage der Geschichte ist zu finden in Merkels Erzählkabinett (www.stories.uni-bremen.de).

Die Kinder hören nicht nur zu, sie sind gebannt vom Gesagtem und Gezeigtem, sie gehen mit, tauchen in die Phantasiewelt des gefiederten Helden ein. Sie sind nicht nur Zuhörer, sondern gleichermaßen Zuschauer. Diese Art des Erzählens hat nämlich etwas Darstellendes. Die Erzählerin führt die Geschichte vor Augen, sie versteht es mit Worten und Gestik, sich und die Kinder aus dem Hier und Jetzt herauszuführen und eine gemeinsame Vorstellungswelt zu erzeugen. Dabei entwickelt sich die Geschichte gemeinsam mit den Zuhörern bzw. Zusehern, die manchmal zum Mitspieler werden und die Gesten nachahmen. Die Erzählerin hat natürlich immer „den Hut auf“ oder wie die Erzählforschung es ausdrückt: sie hat „das Recht des primären Sprechers“ (Merkel 2000, 96). Sie bringt die Geschichte ein, treibt sie voran und führt sie zu Ende. Und doch zeigt dieses Beispiel, dass Erzählen alles andere als eine kommunikative Einbahnstraße ist. Schließlich muss die Erzählerin ihrerseits immer wieder auf die Reaktionen der Kinder reagieren.

Solch eine besondere Kommunikationsform stellt in unserem Alltag eher eine Ausnahme dar, man könnte aber auch sagen: das Salz in der Suppe, das diese erst schmackhaft macht. Dass sich das lebendige Band zwischen Erzähler und Zuhörer knüpft, hängt dabei natürlich nicht nur am Wie des Erzählens, sondern auch am Was, d. h. an der Geschichte.

Bei Märchen oder sonstigen Phantasiegeschichten fällt sofort auf, dass es sich um besondere und außeralltägliche Begebenheiten handelt, von denen berichtet wird. Sie fesseln gerade Kinder. Aber auch im alltäglichen Erzählen des selbst Erlebten geht es im Grunde immer um Besonderes, Überraschendes und Außerordentliches.



„Mit dem erzählbaren Ereignis wird die selbstverständliche Welt unseres sozialen Alltags durchbrochen“, so Merkel (o.J.). Hört man jemandem zu, der etwas erzählen möchte, dann erwartet man regelrecht, dass die Erzählung das Alltägliche überschreitet. Andernfalls stellt sich schnell Langeweile ein. Mitunter lässt es sich kaum vermeiden, beim Erzählen die eigene Phantasie ins Spiel zu bringen und die Geschichte interessanter, dramatischer und lebendiger werden zu lassen. Erzählen und Erfinden liegen so gesehen eng beieinander.

Das besondere Ereignis, eine überraschende Situation oder ein außerordentliches Vorhaben, wie es in der Geschichte vom Specht gegeben ist, stellen aber lediglich die Impulse für Geschichten dar. Von ihnen geht ein Spannungsfeld aus, in dem der Held oftmals in mehreren Episoden nach Lösungen suchen muss.

Es gehört dabei zum Grundmuster jeglicher Geschichten, dass sich eine Handlung aus der vorherigen Handlung ableitet und sich somit ein nachvollziehbarer, logischer Zusammenhang bildet. Dieser Zusammenhang, den die Erzählforschung Kohärenz nennt, macht Geschichten verständlich. Erzähler und Zuhörer orientieren sich gleichermaßen an diesem Grundmuster. Zu diesem typischen Schema zählt auch die Spannungslösung, d. h. das Ergebnis der Lösungssuche des Helden. Gerade für Kinder ist diese Lösung, d. h. ein befriedigendes Ende, wichtig und wird dementsprechend streng eingefordert. Erst dann können etwa die aus der Märchenwelt bekannten Formeln wie „Und wenn sie nicht gestorben sind...“ die Erzählung beschließen.

Ein lebendiges Band
zwischen Erzähler und
Zuhörer

Geschichten – Besonderes,
Überraschendes,
Außeralltägliches

Kindern Geschichten erzählen

Das Geschichtenerzählen kommt der kindlichen Freude entgegen, sich in ein Reich der Vorstellung zu versetzen. Sich etwas ausdenken zu können, was nicht der Realität entspricht, also „so zu tun als ob“, können Kinder schon im zweiten Lebensjahr, wenn sie z. B. Kuchen aus Sand ‚backen‘ oder den Stuhl zum Kletterbaum werden lassen. Mit wachsender Vorstellungskraft vertiefen sich Drei- und Vierjährige dann zunehmend auch in Rollenspielen, die schon weitaus komplexer sind und ganze Handlungsketten enthalten. In solchen Vorstellungswelten können Kinder Mögliches und Unmögliches durchspielen und durchdenken, Wünsche und Ängste thematisieren und verarbeiten, sich in andere hineinversetzen – etwa in die Eltern oder in andere mächtige oder ohnmächtige Figuren.



Geschichten Erzählen –
Förderung kindlicher
Sprachentwicklung und
Vorstellungskraft

Wenn man Kindern Geschichten erzählt, dann wird dieses Vermögen und Interesse, sich phantasievoll Welten vorstellen zu können, angesprochen und gefördert. Ähnlich dem Rollenspiel, das G. Rodari (2005, 170) treffend als „Erzählung in Aktion“ interpretiert hat, erzeugen insbesondere Phantasieerzählungen einen Vorstellungsraum, der den gegebenen Wahrnehmungsraum – das Hier und Jetzt – übersteigt.

Beim Zuhören bzw. Erleben einer erzählten Geschichte erlangt die sich entwickelnde Vorstellungskraft und das Verstehen längerer Handlungsketten eine neue Stufe. Trotz der spielerischen Gebärden ist nun nicht mehr das spielerische Tun und rollenmäßige Ausagieren allein federführend. Die ausgedachte hypothetische Erzählwelt ist vielmehr eine Sprachwelt. D. h. Sprache, Wörter bilden beim Erzählen das Gerüst, auf dem die kindlichen Vorstellungen und das kindliche Verständnis der Geschichte aufbauen müssen. Die Sprache löst sich dabei vom Kontext der Sprechsituation, was für Kinder eine enorme kognitive und sprachliche Leistung darstellt, da sie von der unmittelbaren sinnlich-konkreten Wahrnehmung absehen müssen. Es ist insofern offenkundig, dass das Geschichtenerzählen die kindliche Vorstellungskraft und die Sprachentwicklung fördert. Und das liegt vor allem auch daran, dass sich hier Sprache mit Vergnügen verbindet und eine ungemein lebendige gemeinsame Aktivität initiiert werden kann, die den kindlichen Bedürfnissen entgegenkommt.

Erzählen ist kein Vorlesen

Oft wird das Erzählen mit dem Vorlesen einer Geschichte zusammengeworfen. Beides kommt natürlich dem Hunger nach Geschichten entgegen, der ab dem dritten Lebensjahr immer größer wird. Fragt man z. B. Kinder im Kindergarten, ob sie eine Geschichte hören wollen, dann sind sie oft begeistert und erwartungsfroh. Nicht selten holen dann allerdings schon einige ihr Lieblingsbuch oder wollen darüber verhandeln, welches Buch denn zum Einsatz kommt. Dass eine Geschichte auch erzählt werden kann, d. h. freihändig, ohne aus einem Buch vorzulesen, kennen jedenfalls nicht alle Kinder und auch viele Erwachsene sind damit wenig vertraut. Und es werden wahrscheinlich immer weniger, die längere, direkte Erzählsituationen erfahren haben. Die vielfältigen Medienprodukte dominieren jedenfalls die Phantasiewelt der Kinderkultur so sehr, dass die uralte Kulturtechnik des Erzählens ins Hintertreffen geraten ist.



Für das Vorlesen und das freie Erzählen lassen sich aber entscheidende Unterschiede feststellen. Es ist wahrscheinlich auch kein Zufall, dass man Kindern ihre Gute-Nacht-Geschichte eher vorliest als erzählt. Engagiertes, auf- und anregendes Erzählen ist schließlich alles andere als einschläfernd und beruhigend:

So wendet sich der Erzähler anders als der Vorleser direkt an seine Zuhörer. Sein Gesicht ist ihnen wie im normalen Gespräch zugewandt. Blickkontakt bedeutet hier, dass der nonverbale mimische Ausdruck auf beiden Seiten ständig mit im Spiel ist und die Kommunikation lebendiger und spontaner macht. Aber auch die Hände und Arme des Erzählers sind frei und können Figuren, Bewegungen oder Gegenstände der Geschichte lebendig werden lassen. Kinder sind für diese Lebendigkeit sehr empfänglich und reagieren darauf, werfen Ideen ein und zeigen, dass sie mitgehen oder eben nicht folgen können. Darauf muss der Erzähler wiederum meistens ausdrücklich reagieren. Obgleich das Erzählen kein Dialog ist, kann man es also mit Fug und Recht als dialogisch bezeichnen. Frei gesprochene Sprache, unterstützende Gebärdensprache und Körpersprache können hierbei ihr Potential ausspielen und den Kindern dabei helfen, die Szenen und den Zusammenhang der Geschichte besser nachzuvollziehen.

Lebendigkeit und
Spontaneität

Sprachförderliche Aspekte des Erzählens

Ein solches freies Erzählen hat eine nicht zu unterschätzende sprachförderliche Wirkung. Den Kindern wird z. B. immer wieder neues „Sprachmaterial“ geboten. Dies betrifft sowohl die Grammatik, da die kurzen Sätze der Alltagssprache nie ausreichen, um eine Geschichte zu erzählen, als auch den Wortschatz, da Geschichten als fiktive Konstrukte meistens neue unbekannte Wörter einführen.

Sprachförderliche
Wirkungen

Solche erzählten Geschichten heben sich also vom alltäglichen Sprachgebrauch ab – aber ohne abgehoben zu sein, d. h. das kindliche Sprachverständnis wird nicht überfordert (vgl. Merkel 2010, 163). Diese Gefahr besteht beim Vorlesen schon eher, denn schriftliche Texte sind meistens viel

stilisierte, weil z. B. ein wiederholender Satzbau und überhaupt Wiederholungen wenn möglich vermieden werden. Wiederholungen sind für erzählte Geschichten dagegen die Regel. Im dargelegten Erzählbeispiel fragt der Specht seine wechselnden Gegenüber immer wieder das Gleiche und das Antwortmuster verändert sich kaum, bis er die Richtige trifft. Bekannt sind auch die wiederholenden Wendungen aus den Märchen, die auf mündlichen Erzählungen des Volkes beruhen: Mit „Ach, Großmutter, was hast du für große Ohren?“ beginnt z. B. Rotkäppchen seine Fragenreihe an den Wolf. Erzählte Geschichten sind – anders als vorgelesene, d. h. niedergeschriebene Geschichten – voller solcher wiederholender Wendungen oder auch ganzer Episoden. Da das Hören bzw. das Gehörte zunächst einmal eher flüchtig ist, helfen diese Wiederholungen sprachlernenden Kindern enorm, den Geschehnissen zu folgen. Denn solche oft formelhaften und stereotypen Wendungen dienen Kindern beim Nacherzählen auch als Satzvorlagen.

Das Geschichtenerzählen ist einerseits durch seine Lebendigkeit einem Gespräch ähnlich, andererseits übersteigt es die Alltagssprache, indem es neue, ungewöhnliche Wörter einführt sowie komplexere Satzstrukturen und Handlungsfolgen enthält. Es kann insofern eine Brücke hin zur nicht-alltäglichen Sprache und zur Schriftsprache bilden, weil es zusätzlich gestisch unterstützt werden kann. Das freie Erzählen setzt dadurch weitaus weniger auf Seiten des kindlichen Sprachvermögens voraus, als das Vorlesen. Neues Sprachmaterial und ganze Szenen des Handlungsplots können durch Gesten und Gebärden verständlicher gemacht werden. Erzählen hat insofern ganz wörtlich Hand und Fuß. Indem Figuren angespielt, Gegenstände, Bewegungen oder Szenen der Geschichte mit Händen, Füßen und allen möglichen körpersprachlichen Mitteln symbolisiert werden, wird das Erzählen dem Spiel angenähert. Dies kommt generell auch der kindlichen Phantasietätigkeit entgegen, die sich oft sehr an sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen festhält, d. h. sinnliche Anker braucht. Mit mimischen und gestischen Unterstützungen erreicht der Erzähler die Kinder stärker über sinnliche Kommunikationskanäle – meistens den Sehsinn – und zieht sie einfacher in den Spannungsbogen und den Ablauf der Geschichte. Durch ein solches spielendes und darstellendes Erzählen können auch jene Kinder einem längeren Text folgen, die z. B. beim Vorlesen recht schnell die Lust am Zuhören verlieren. Dies sind vor allem Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen oder denen wenig vorgelesen wird.

„Erzählen hat Hand und Fuß“

Geschichten von Kindern - die eigene Geschichte erzählen

Eine Phantasiegeschichte zu erzählen oder zu hören ist etwas anderes als das zu erzählen, was man selbst erlebt hat. Während es Phantasiegeschichten Kindern ermöglichen, sich in ein fiktives Geschehen zu versetzen und sich etwa mit dem Helden zu identifizieren, sind Erlebnisgeschichten direkter an das Ich des Erzählers und seine reale Vergangenheit gebunden. Kinder trennen zwar bis ins Schulalter hinein Phantasie- und Erlebnisgeschichten nicht sonderlich scharf, sondern vermischen gern Erinnerung mit Erfundenem und Phantastischem (vgl. Andresen 2011). Aber wenn Zweijährige, meistens erst Dreijährige, damit anfangen, eigene Geschichten zu erzählen – zunächst eher stammelnd, tastend (vgl. Merkel 2000), oft ungeordnet –, dann drückt sich darin immer auch ein wichtiger Schritt in ihrer Ich-Entwicklung aus. Das Kind spiegelt etwas von sich nach außen, indem es ein Erlebnis erinnert, d. h. es teilt anderen mit, was es für bedeutsam hält. Die vierjährige Jana sagt z. B. in einer Erzählrunde nach mehreren Stunden in der Natur:²

„Ich alleine durch Wald gelaufen – Frau Müller sorgen.“

In dieser kurzen Episode erzählt das Mädchen im Grunde eine abenteuerliche Geschichte von sich als mutiger Heldin: ‚Ich war es, die den Mut hatte, ganz alleine den Wald zu durchqueren und die Erzieherin hat sich Sorgen gemacht.‘ Das Triumphgefühl, sich als mutiges und selbständiges Mädchen, das

Wichtige Schritte der Ich-Entwicklung

² Beispiel aus protokollierter Praxis des Projekts „Natur bildet“.

sich im dunklen Wald nicht verlaufen hat, erlebt zu haben bzw. sich als solches darzustellen, ist hier direkt greifbar. Für das Mädchen formt sich dabei immer auch ein Bild von sich selbst aus. Nicht nur das vergangene Erlebnis an sich ist es, das die kindliche Erfahrung ausmacht. Die Erzählung ordnet



das Vergangene und ermöglicht dem Kind sich selbst zu entwerfen und vor anderen zu vergewissern. Engel (1999) nennt dies die Entwicklung eines „sense of self“ durch das Erzählen eigener Geschichten.

Es ist für Kinder aber alles andere als einfach und manchmal auch noch unmöglich, Erlebtes in einer verständlichen Abfolge von Handlungen oder Ereignissen zu versprachlichen. Oftmals sind es auch keine Höhepunkterzählungen im engeren Sinne, sondern eher miteinander verflochtene Erfahrungen, die zur Sprache kommen. Das Ordnen der verflochtenen und vielschichtigen Gedächtnisinhalte ist anspruchsvoll, denn es müssen bestimmte Aspekte außer Acht gelassen, andere in

den Vordergrund gerückt und alles auch in eine verständliche zeitliche Reihenfolge gebracht werden. Erwachsene müssen dabei in aller Regel Strukturierungshilfe leisten.

Das betrifft auch die Erzählsituation selbst. Dreijährige beherrschen z. B. die klare Zuordnung der Sprecher-Zuhörer-Rollen noch nicht generell; sie hören z. B. anderen Kindern beim Erzählen nicht zu und richten ihre eigenen Erzählungen in aller Regel nur an Erwachsene (vgl. Andresen 2011). Sechsjährige haben meistens all dies erlernt, sofern sie mit Erzählsituationen vertraut gemacht werden. Aktives Zuhören muss wie das eigentliche Erzählen also erlernt werden. Das freie, engagierte Erzählen von Phantasiegeschichten durch Erwachsene und der Erzählerwerb der Kinder hängen somit zusammen und es liegt nahe, gerade Naturaufenthalte mit ihren vielen Erzählanlässen entsprechend zu nutzen.

Rolle der Erwachsenen

Praktische Hinweise für das Erzählen

Aufenthalte in der Natur bieten einen guten Rahmen und einen thematischen Anker für wiederholtes und gewissermaßen ritualisiertes Erzählen. Für Kinder, die im Kindergartenalter dabei sind, ihr Erzählvermögen zu entwickeln, sind verlässliche und eingespielte Erzählorte stabilisierend. Der Phantasie- und Erzählschatz anregungsreicher natürlicher Erlebnisräume kann selbstverständlich erst dann gehoben werden, wenn die erwachsenen Begleiter auch empfänglich für das Erzählen von Geschichten sind. Dies betrifft sowohl ihre Rolle als Ermunterer und Unterstützer kindlichen Erzählens als auch ihre Rolle als aktiver Erzähler. Folgende Hinweise sollen dazu anregen und ermutigen, diese Rollen auszufüllen. Gerade in Bezug auf das aktive und emphatische Erzählen sei es jedoch empfohlen, sich das „Erzählhandwerk“ auch über Fortbildungen bei Weiterbildungsträgern oder professionellen Erzählern anzueignen.

Ermuntern und
Unterstützen

Als erwachsener Geschichtenerzähler benötigt man, sofern man nicht als „geborener“ Erzähler mit einem großen Geschichtenfundus ausgestattet ist, zunächst geeignete Vorlagen. Dabei gilt es in Anlehnung an Merkel (2011, 170f) Folgendes zu beachten:

- Die Geschichten sollten klar und übersichtlich aufgebaut sein, indem sie in etwa folgendem Erzählschema entsprechen:
 1. Eine lebendige Hauptfigur, die z. B. ein außergewöhnliches oder unwahrscheinliches Vorhaben hat, oder der etwas Überraschendes, Nicht-Alltägliches passiert.
 2. Eine Handlungsfolge, die gut verständlich ist und nicht verschachtelt aufeinander aufbaut.
 3. Ein klares Ende im Sinne einer Lösung des Ausgangsproblems.
- Das Sprachvermögen der Kinder sollte nicht überfordert werden, indem die Geschichte z. B. sich wiederholende sprachliche Elemente enthält.
- Damit die Geschichte authentisch vorgetragen wird, sollte man nur Geschichten erzählen, die einem auch selbst gefallen. Wenn an ihnen etwas missfällt, können sie problemlos verändert werden. Es kommt nicht auf Texttreue, sondern darauf an, die Geschichte frei erzählend mit viel Spontaneität zu entwickeln. Geeignete Erzählvorlagen siehe die Anregungen am Ende dieses Papiers.

Der Weg vom geeigneten Text zum gesprochenen Wort, zur gelingenden Erzählung, gelingt dann, wenn der Erzähler die Geschichte und bestimmte unterstützende Gesten einübt. Das bedeutet, dass immer eine gewisse Vorbereitungszeit einzuplanen ist. Dafür können folgende Schritte helfen (vgl. Merkel 2010, 172f):

- Als Grundlage für das Einprägen der Geschichte sollte die Vorlage mehrmals, am besten laut, gelesen werden.
- Die Geschichte kann dann als innerer ‚Kinofilm‘ anhand der eigenen Vorstellung abgespult werden. Hakt der Film, hilft ein Blick in die Vorlage. Mithilfe von Stichpunkten oder auch schematischen Skizzen auf einem Skript sollte nun die Geschichte laut vor sich hin gesprochen werden.
- Als nächsten Schritt können dann für tragende Figuren oder packende, wichtige Stellen der Geschichte passende und ausdrucksvolle Gesten, ein Anspielen von Handlungen oder evtl. veranschaulichende Gegenstände überlegt werden.
- Die wichtigen wiederholten Formulierungen und feststehenden Wendungen der Geschichte sollten relativ exakt erinnert und erzählt werden. Dafür können sie auf dem Skript aufgeschrieben werden.
- Wenn die Geschichte im Gedächtnis nun etwas verankert ist, sollte dies durch frei improvisiertes Vortragen vertieft werden – jedoch noch nicht vor den Kindern, denn sicherer ist man erst, wenn sie zwei-, dreimal gewissermaßen im Schonraum vertrauter Personen wie z. B. Freunden oder in der eigenen Familie vorgeführt werden.

Erzählhandwerk

Da das Erzählen für Kinder vor allem auch aufgrund der darstellenden Unterstützungen des Erzählers sehr spaßbringend und gleichzeitig hilfreich für das Verstehen und Erinnern der Geschichte ist, soll dieser Aspekt noch einmal betont werden. Es lohnt die Mühe, Gesten z. B. auch vor dem Spiegel oder mit Freunden auszuprobieren. Man kann sich dabei daran orientieren, dass eine Geste wie z. B. der Flügelschlag eines Vogels durch eine Hand- oder Armbewegung stellvertretend für die ganze Figur wahrgenommen wird. Um Gesten zu finden, kann man umgekehrt die Figur auf einen typischen Teilaspekt reduzieren, wie z. B. das breite Maul eines Nilpferdes, für das sich die aufeinanderliegenden Unterarme, vor den Oberkörper gehalten und das öffnende Maul imitierend, eignen.

Kindern Raum und Zeit geben, Erlebtes mitzuteilen

Auch greifbare Gegenstände können die Geschichte unterstützen, wie z. B. ein Becher, der ein Schiff darstellt, das über das Meer fährt. Kinder können darin eingebunden werden. Oder ein angepustetes Blatt, das den Wind verkörpert. Oder auch eine Puppe, die eine tragende Rolle in der Geschichte übernimmt. Man spielt dann ähnlicher Weise die Geschichte, wie das Kinder in ihren Rollenspielen tun.

Wenn Kinder ein typisches Schema einer Geschichte verstanden haben, dann können sie Episoden nach diesem Schema selbst erfinden und Teile der Geschichte mitezählen. In einer Geschichte geht z. B. ein Junge grundsätzlich mit seinen Problemen oder Aufträgen zur falschen Ansprechperson – mit dem blutenden Finger zum Automechaniker usw. (siehe in Merkels Erzählkabinett „Der blutende Finger“). Das Schema „immer zur verkehrten Person mit seinem Problem“ haben Kinder schnell verstanden und sie entwickeln gerne eigene Szenen dieser Geschichte.

Mit etwas Erfahrung können solche Kettengeschichten auch komplexer werden oder sich in einem wechselseitigen Erzähl-„Hin-und-her“ zwischen Erzähler und Kindern oder auch zwischen den Kindern oder Kindergruppen entfalten.

Für regelmäßige Ausflüge in die Natur, z. B. den Wald, ist es möglich, den Weg in und durch den Wald in eine Geschichte zu verwandeln, d. h. Wegabschnitte, etwa bestimmte Laternen, Bäume, Wurzeln, Lichtungen oder Weggabelungen können Schauplätze einer zusammenhängenden Geschichte werden, die man immer wieder durchläuft. Diese Idee hilft auch phantasievoll, den Raum zu ordnen und sich in ihm zu orientieren. Dies knüpft an die sogenannten „songlines“ oder Traumpfade der australischen Urbevölkerung an, deren Raumorientierung und Wegenetz sich über gesungene Geschichten überlieferte.

Um im Kindergarten das Thema Erzählen und auch die Geschichten selbst markant zu verankern, können feste Figuren etabliert werden, die die Geschichten tragen oder durchziehen (vgl. Merkel 2010, 169). Das kann für die Kinder anschlussfähiger sein und eine Reihe an Verknüpfungen der einzelnen Geschichten bieten.

Kindern sollte genügend Raum und Zeit gegeben werden, um ihr Erlebtes erzählend ausdrücken und den anderen mitteilen zu können. Dies können Abschlussrunden sein, die sich dem Austausch der Geschichten widmen.

Das kindliche Erzählen kann andere Kinder oftmals anstecken, sofern das Erzählte interessant ist und vor allem auch von den Erwachsenen gewürdigt wird. Dazu trägt ein anerkennendes und unterstützendes Gesprächsverhalten der Erwachsenen viel bei. Spannendes oder Überraschendes der mitunter nicht sehr ausführlichen oder noch ungeordneten kindlichen Äußerungen, kann durch entsprechendes Fragen herausgestellt werden und für die anderen (und einen selbst) verständlich gemacht werden.

Ein Ermutigen zum Erzählen sollte in solchen Runden kein Bedrängen derjenigen Kinder sein, die (noch) nichts erzählen möchten. Die Aufforderung „Erzähl doch mal!“ kann manche Kinder eher verschließen. Das eigene Interesse am kindlichen Tun lässt sich manchmal besser dadurch vermitteln, dass man z. B. selbst erzählt, was man von diesem Tun vielleicht nur aus der Ferne gesehen hat.

Um das kindliche Erzählen von Erlebtem und auch von erfundenen Geschichten anzuregen, kann man gemeinsam mit den Kindern ein Geschichtenbuch erstellen. Darin können die Begebenheiten, z. B. beim Walderkunden, oder auch erfundene Phantasiegeschichten gesammelt werden. So ein Buch kann nicht nur beim Geschichtensammeln, d. h. beim Konstruieren, eine Eigendynamik entwickeln. Es bietet für die Kinder immer wieder selbst Erzählchancen beim Blättern, wenn es Fotos, gemalte Bilder oder etwa getrocknete Pflanzen enthält und für die Kinder die Geschichten insofern rekonstruierbar sind.

Literaturhinweise

- Andresen, H.: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München 2011.
- Claussen, C. / Merkelbach V.: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen, Braunschweig 1995.
- Engel, S.: The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood, New York 1999.
- Merkel, J.: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt, München 2000.
- Ders.: Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen, Troisdorf 2010; Hier das Kap. 2. Sprachliche Bildung in der Praxis, S.83ff.
- Ders.: „Erzähl du mir, dann erzähl ich dir“ - Vom mündlichen Erzählen im Kindergarten In: Textor, M. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. O.J. www.kindergartenpaedagogik.de/1098.html.
- Rodari, G.: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden, Leipzig (3. Auflage) 2005.

Einige Anregungen und Vorlagen für Geschichten

- Erzählwerkstatt von C. Claussen: www.hofheimer-erzaehlwerkstatt.de.
- Hannover, H.: Das Pferd Huppdiwupp und andere lustige Geschichten, Reinbek bei Hamburg 2005.
- Ders.: Die untreue Maulwürfin, Berlin 2000.
- Merkels Erzählkabinett: www.stories.uni-bremen.de.
- Tetzner, L.: Die schönsten Märchen für 365 und einen Tag, München 1989.



Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Krabbeltiere

Antje Gorschewski, Nicola Sandner, Martin Vollmar



Krabbeltiere

*Kribbel, krabbel, Käferbein!
Kein Käferbein kommt ganz allein.
Es kitzelt komisch auf dem Bauch,
Die andern Beine kitzeln auch.*

Aus Merkels Erzählkabinett

Angstauslöser?

Hört man das Wort „Krabbeltiere“, dann hat jeder, ob groß oder klein, bestimmte Tiere vor Augen. Zum Beispiel den Marienkäfer auf der Wiese, die Spinne in der Zimmerecke oder auch den Hundertfüßer, der sich im Wald unter alter Baumrinde versteckt. Die Krabblertiere können wie mitunter die Spinne ein bisschen Angst auslösen, aber überwiegt nicht oft die Neugier und auch die Freude an ihnen? Ihre faszinierenden Farben und vielbeinigen Körper- und Bewegungsformen wecken jedenfalls bei den meisten Kindern großes Interesse. In Reimen, Liedern und in der Natur beschäftigen sich Kinder begeistert mit kribbelnden und krabbelnden Tieren. Entdecken sie eines von ihnen, hört man nicht selten vor Begeisterung quietschende Freudenschreie. Es dauert meist nicht lange, dann zeigen die Jungen und Mädchen ihren faszinierenden Fund und erwecken damit auch die Neugier der Erwachsenen. Und es stellen sich Fragen wie z. B.: Was ist das für ein Tier? Wie und wo lebt es?

Grundsätzlicher gefragt: Was sind das überhaupt für Wesen, die man umgangssprachlich „Krabbeltiere“ nennt? Welche Eigenschaften machen sie aus und wo leben sie? Wie kann das Interesse der Kinder aufgegriffen und ihrer Neugier nachgegangen werden? Wie kann man ein intensives Auseinandersetzen mit den krabbelnden Wesen unterstützen und anregen, um den Geheimnissen der Tierchen auf die Spur zu kommen? Und welche Dinge zur genaueren Beobachtung und „Erforschung“ sind hilfreich? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Oft überwiegt die Neugier ...

Unbekannte kleine Wesen – ein neues Universum

Es gibt viele von ihnen – nicht nur manchmal viele auf einem Haufen, wie beispielsweise Ameisen, sondern auch unglaublich viele verschiedene Arten. Zählt man die größtenteils krabbelnden und fliegenden Arten zusammen, sind mehr als 1,5 Millionen Arten der sogenannten Gliederfüßer bekannt und es werden immer noch neue Arten entdeckt. Sie sind die Lebewesen, die uns am häufigsten über den Weg laufen oder fliegen, von Haustieren abgesehen.

Die krabbelnden Tierchen sind klein, haben mehr als 4 Beine, sind oft lautlos, verziehen keine Miene, sind sehr stark für ihre Größe und können mitunter schnell laufen und weit springen. Mit Krabbeltieren sind Tiere gemeint wie bodenlebende Insekten (z. B. Käfer, und Wanzen), Spinnen, Asseln, Hundert- und Tausendfüßer. Diese kleinen Tiere lassen sich finden, wenn man den Waldboden und die Laubschicht absucht oder auch unterhalb der Rinde toter Bäume nachschaut. Krabbeltiere begegnen uns auch in Gärten, Wohnungen, Kellern, auf Wiesen oder auf dem gelben Sommer-Shirt. Und irgendwie sind sie uns fremd und ein wenig unheimlich – durch ihre Allgegenwärtigkeit und Andersartigkeit. Sie erwecken aber andererseits auch unsere Neugierde.

Ihr Körperbau und ihre Entwicklung, ihr ganzer Lebenszyklus unterscheiden sich auf den ersten Blick sehr von dem, was man mit menschlichem Leben verknüpfen würde. Sie haben ganz erstaunliche Überlebensstrategien entwickelt, da sie sich gut schützen müssen, um nicht zu erfrieren oder gefressen zu werden. Wenn es draußen kalt ist, können sie sich nur ganz langsam bewegen.

Manche Krabbeltiere fallen durch faszinierende Formen und schöne, schillernde Farben auf. Sie sehen aus wie lebende Edelsteine. Andere können sich gut tarnen, sodass man genau hinsehen muss, um sie zu entdecken. Einige halten sich meist im Verborgenen auf, hinterlassen uns aber Zei-

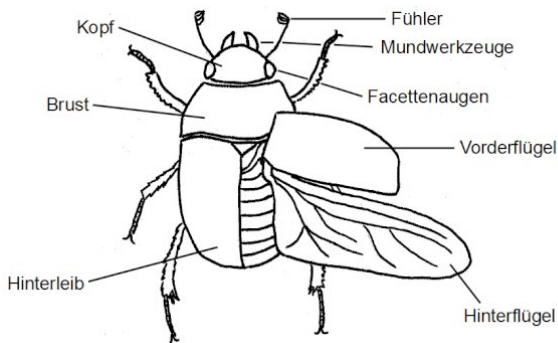
... und manche sehen aus wie lebende Edelsteine

chen in Form angefressener Blätter und Pilze oder ins Holz gefressener Gänge. Andere Krabbeltiere wie Spinnen oder Ameisen sind wiederum regelrechte Baumeister, die kunstvoll Netze spinnen oder ganze Hügel zusammentragen können.

Einordnen und Bestimmen von Krabbeltieren

Insekten

Hat das Tier sechs Beine, dann ist es ein Insekt. Zu den Insekten gehören unter anderem Käfer, Wanzen, Ameisen, Ohrenkneifer, Heuschrecken, Grillen, aber auch „Fliegetiere“ wie Schmetterlinge, Libellen, Fliegen, Bienen.



Insekten haben:

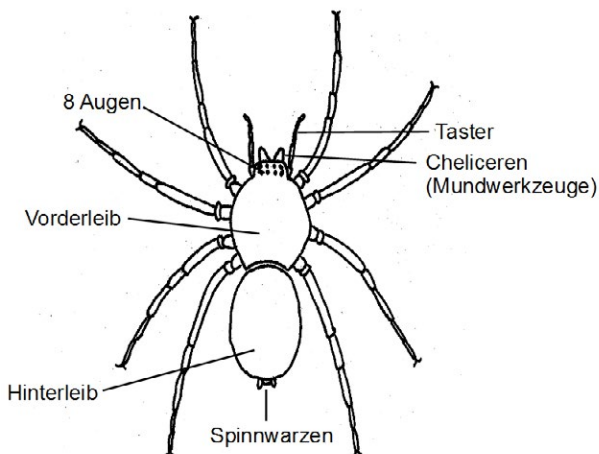
- 6 Beine
- 2 Fühler
- 2 Facettenaugen (zusammengesetzt aus vielen kleinen Einzelaugen)

Ihr Körper besteht aus drei Teilen: Kopf, Brust und Hinterleib.

Die meisten Insekten haben zwei Flügelpaare: Vorder- und Hinterflügel.

Spinnen

Hat das Tier acht Beine, dann ist es ein Spinnentier. Zu den Spinnentieren gehören unter anderem Spinnen, Weberknechte, Milben und Zecken. Nicht alle Spinnen bauen Netze, um Beute zu fangen. Manche Spinnen gehen auf die Jagd oder lauern ihrer Beute auf. Fast alle Spinnen sind „giftig“, um ihre Beute (v.a. Insekten) zu lähmen. Für Menschen sind alle heimischen Spinnen nicht gefährlich! An den spitzen Mundwerkzeugen der Spinnen (Cheliceren) erkennt man, dass sie Fleischfresser sind.



Spinnen haben:

- 8 Beine
- 2 Taster
- 6–8 Einzelaugen

Ihr Körper besteht aus zwei Teilen: Vorderleib und Hinterleib.

Krabbeltiere mit mehr als 8 Beinen

Findet man ein Tier mit mehr als 8 Beinen, dann handelt es sich um eine Assel, einen Hunderfüßer oder einen Tausendfüßer. Sie bestehen alle aus vielen hintereinander gereihten Segmenten mit Beinpaaren und besitzen zwei Fühler. Einige können sich bei Gefahr zusammenrollen. Eine genauere Beschreibung dieser Tiere befindet sich im Anhang.

Was fressen Krabbeltiere und wie schützen sie sich?

Meistens findet man Krabbeltiere dort, wo sie ihre Nahrung finden, z. B. die Spinne im Spinnennetz und die Tausendfüßer unter modriger Rinde. Viele Krabbeltiere haben sich auf bestimmte Nahrung spezialisiert und haben ganz unterschiedliche Mundwerkzeuge entwickelt wie einen Rüssel oder kräftige Klauen. Die Mundwerkzeuge kann man oft gut erkennen wie z. B. beim Mistkäfer, wo sie besonders kräftig ausgeprägt sind und Mandibeln heißen. Manches Krabbeltier versteckt sie aber wie die Wanze, die ihren Rüssel unter ihren Bauch klemmt. Anhand der Mundwerkzeuge können oft die unterschiedlichen Fressgewohnheiten von Pflanzenfressern, Fleischfressern und Recyclern erkannt werden.

PFLANZENFRESSER

Viele Krabbeltiere sind Vegetarier und ernähren sich von Pflanzen. Sie saugen Saft aus den Blättern wie die Wanzen, bohren Löcher in Nüsse wie einige Rüsselkäfer, fressen sich durch Früchte wie Fliegenmaden und verwandeln Laubblätter in Schweizer Käse wie Blattkäfer, sodass zum Teil nur die Blattadern übrig bleiben.

FLEISCHFRESSER

Sie sind sogenannte Räuber und verraten sich oft durch ihre kräftigen, nach vorne gerichteten Mundwerkzeuge, die sie zum Fangen ihrer Beutetiere benötigen. Sie jagen meist andere krabbelnde oder kriechende Tiere, müssen dafür schnell laufen können und ein für ihre Beute lähmendes Gift besitzen. Spinnen können sogar fliegende Beutetiere in ihren Netzen fangen ohne sich selber in Gefahr zu bringen.

RECYCLER

Sie zerkleinern und fressen altes Laub, abgestorbene Pflanzenreste, morsches Holz oder sogar Kothaufen und Aas. Die toten Pflanzenreste, Tierkadaver und Tierkot, der Bio-Müll sozusagen, werden beim Fressen Stück für Stück zerkleinert. Dadurch werden wertvolle Nährstoffe aus dem Totholz und Laub weiterverwertet und umgewandelt. Bis sie schließlich – mit Hilfe von Pilzen, Bakterien und auch durch Wettereinflüsse zersetzt – als Nährstoffe im Boden den Pflanzen für neues Wachstum zur Verfügung stehen. Sonst würden die Wälder im eigenen Laub ersticken und der Waldboden keine Nährstoffe mehr enthalten. „Müll“ ist an dieser Stelle dementsprechend das falsche Wort. Totes Material bietet Nahrung für eine Unmenge von Lebewesen, die wiederum Nahrung für viele andere Lebewesen bereitstellen. So wird immer alles weiterverwertet. Der Tod des Einen ermöglicht das Leben des Anderen.

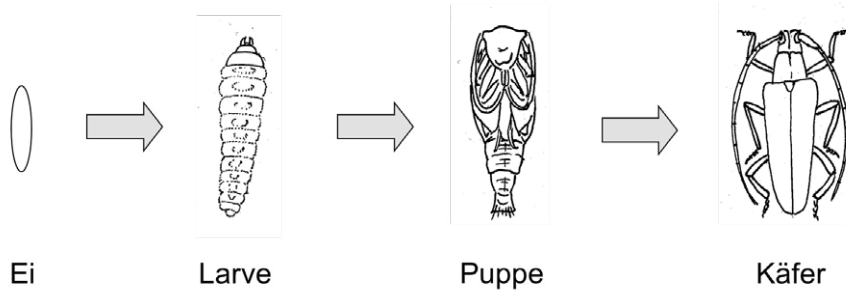
Alle Krabbeltiere haben eines gemeinsam: Sie müssen sich hüten, von anderen Krabbeltieren wie Hundertfüßern, Spinnen oder Laufkäfern oder größeren Tieren wie Mäusen, Vögeln oder Wildschweinen gefressen zu werden. Damit sie nicht gefressen werden, haben sie verschiedene Überlebensstrategien entwickelt. Sie besitzen oft einen harten Panzer, können sich einrollen, sind gut getarnt oder leben sehr versteckt. Andere „verkleiden“ sich als giftiges Krabbeltier. Diese Mimikry betreiben z. B. Wespenspinnen, die wie Bienen oder Wespen aussehen. Wieder andere besitzen wie die Ameisen abwehrendes Gift oder wie die Marienkäfer und Feuerwanzen eine übelriechende abschreckende Flüssigkeit.

Krabbeltier-Nachwuchs – über die Kinder der Krabbeltiere und krabbelnde Kinder der Fliegetiere

Insekten

Insekten legen Eier. Diese findet man einzeln oder als Pakete abgelegt im Boden, unter der Rinde, im Holz, an Blättern oder Stielen, in Früchten oder sogar in toten Tieren. Sie werden dort abgelegt, wo die schlüpfenden Jungtiere genug Nahrung finden. Einige Insekten tragen ihre Eier auch mit sich herum. Vom Ei bis zum erwachsenen Insekt gibt es zwei verschiedene Entwicklungswege, die beide als Verwandlung bzw. Metamorphose bezeichnet werden: die vollständige Verwandlung und die unvollständige Verwandlung.

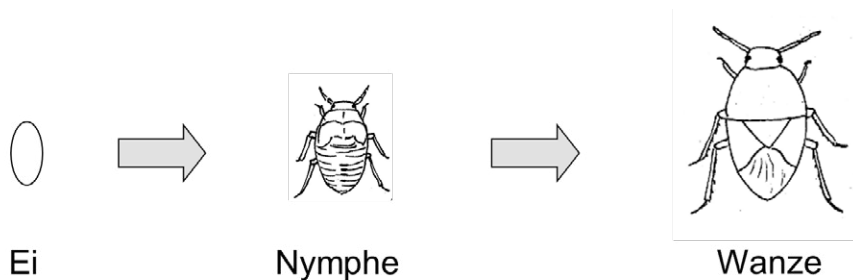
Aus den Eiern der Schmetterlinge, Fliegen, Käfer und Ameisen schlüpfen Larven, die sehr gefräßig sind. Die Larven sehen ihren Eltern gar nicht ähnlich. Wenn sie keine Beine haben, spricht man auch von Maden, bei den Schmetterlingskindern von Raupen und bei vielen Käferlarven von Engerlingen. Sie sehen meist mehr oder weniger wurmartig aus und haben keinen festen Panzer. Sie müssen sich gut verstecken, da ihr weicher Körper nahezu schutzlos ist. Um erwachsen zu werden, verpuppen sie sich. Im Inneren der Puppe geschützt baut sich die Larve komplett um und entwickelt sich zu einem erwachsenen Insekt (z. B. Käfer, Schmetterling). Diese stufenweise Entwicklung ist eine sogenannte vollständige Verwandlung.



Metamorphose eines Bockkäfers

Aus den Eiern der Wanzen, aber auch aus den Eiern von Libellen und Heuschrecken, schlüpfen sogenannte Nymphen. Sie sehen ihren Eltern meist recht ähnlich und haben bereits richtige Beine und eine feste Körperhülle.

Auch diese Kinder sind sehr gefräßig. Passt ihnen ihre Haut nicht mehr, schlüpfen sie aus ihrem „Panzeranzug“ und bilden eine neue größere Außenhülle: Sie häuten sich. So wachsen sie heran und verwandeln sich Schritt für Schritt von Häutung zu Häutung bis sie schließlich mit der letzten Häutung erwachsen werden. Erst dann können sie die Flügel ausbreiten, fliegen und sich fortpflanzen. Diese schrittweise Entwicklung ohne Verpuppung nennt man unvollständige Verwandlung.



Metamorphose einer Wanze

Bei vielen Insekten ist die Kindheit gegenüber dem Erwachsensein zeitlich gesehen weitaus länger. Der Engerling der Hirschkäfer lebt z. B. bis zu 8 Jahre in Totholz, um dann nur einige Wochen als Käfer zu leben und sich fortzupflanzen.

Spinnen

Auch Spinnen legen Eier, die oft zu Eikokons versponnen sind. Spinnenkinder sehen aus wie kleine Ebenbilder ihrer Eltern. Manche Spinnen wie die Wolfsspinne kümmern sich um ihre Kinder. Man kann sie im Wald mit dickem Eipaket am Hinterleib oder sogar mit Babyspinnen auf dem Rücken finden. Die Spinnenhaut ist relativ fest und schützt die Spinne, die kein inneres Skelett besitzt. Wird die Spinne zu groß für ihre Außenhülle, häutet sie sich während ihres Wachstums – wie viele andere Krabbeltiere auch.

Tausendfüßer, Hundertfüßer und Asseln legen wie Insekten und Spinnen auch Eier. Um zu wachsen, müssen sie sich häuten. Manche Tausendfüßer und Hundertfüßer können von Häutung zu Häutung mehr Segmente und Beine ausbilden.

Der kindliche Zugang zu Krabbeltieren

Durch ihre Präsenz in allen Lebensbereichen treffen Kinder immer wieder mit Krabbeltieren zusammen, wobei diese im häuslichen Umfeld oft nicht willkommen sind. Seitens der Erwachsenen werden sie dort als Schädlinge (Fruchtfliege, Motten, Läuse) oder als Gefahr (Wespe, Zecke, Mücke) betrachtet. Die Krabbeltiere im Wald und auf der Wiese sind dagegen etwas Außeralltägliches, Fremdes und oft noch nicht in die Kategorien von Gut oder Böse einsortiert. Vor allem aufgrund ihrer Lebendigkeit sind sie dabei für Kinder interessant.

Interessant für Kinder

Angst

Beim Entdecken dieser fremden „Welt“ sind Kinder zum Teil zwischen Angst und Neugier hin und hergerissen – in diesem Spannungsfeld müssen sie sich bei jedem neuen Tier entscheiden, ob sie es nur beobachten, berühren, auf die Hand nehmen oder doch lieber woanders hingehen und der Begegnung aus dem Weg gehen möchten. Dies sind Grenzerfahrungen, in denen die Kinder bei einfühlsamer Begleitung wachsen können. Je öfter sie auf diese seltsamen Tierchen treffen und Erfahrungen mit ihnen sammeln, umso vertrauter und weniger fremd erscheinen sie. Anfängliche Zurückhaltung und eventuelle Ängste weichen schnell der Faszination und die Welt dieser kleinen Tiere zieht die Kinder in ihren Bann.

Macht

Eine besondere Situation ergibt sich für Kinder dadurch, dass Krabbeltiere klein bzw. winzig sind. Sie lassen sich z. B. ohne weiteres in die Hand nehmen und herumtragen. Insofern können sich Kinder als ziemlich mächtig erleben, was angesichts des sonst oft fremdbestimmten kindlichen Leben sehr reizvoll ist. Damit verbindet sich aber auch immer die Frage, des verantwortungsvollen und achtsamen Umgangs mit den kleinen Tieren. Schon um sie in die Hand zu nehmen, sind achtsame Bewegungen erforderlich. Schließlich erscheinen die kleinen Tiere zerbrechlich und verletzlich. Eine gute Feinmotorik ist hierbei sehr wichtig und somit ist Feinfühligkeit und Behutsamkeit im Hantieren ein wichtiges Thema.

Feinfühligkeit und Behutsamkeit

Der Satz „Es ist in Deiner Hand!“ drückt dabei sehr schön einerseits die Macht aber auch die damit verbundene Verantwortung aus. Jedes Kind kann sich bei einer Begegnung überlegen, ob es das gefundene Tier an seinem Wohnort lässt oder es einfängt und einsperrt, wie es das „Gefängnis“ oder „Terrarium“ gestaltet und ob es das Tier nur beobachtet oder etwa zu füttern versucht.

Soziale Interaktionen und Interessenkonflikte

Wird ein interessantes Tier gefunden, kommt es oft zu emotionsgeladenen Interaktionen unter den Kindern. Die zwei wichtigsten Fragen: „Wer hat das gefunden?“ und „Wem gehört das?“ werden gestellt und häufig wird verhandelt, wer das Tier wann und wie lange auf die Hand nehmen darf. Solche Situationen und Aushandlungsprozesse bieten vielfältige Lernchancen, wenn man ihnen genügend Raum gibt und sie ggf. unterstützend begleitet, natürlich nur, solange es dem Tier dabei gut geht.

Neugier – Naturkunde

Wenn Kinder Krabbeltieren begegnen, so können sie vor allem auch Wissen über diesen Naturbereich entwickeln. Oft wollen Kinder ganz von selbst wissen, was so ein Tier leistet und für wen es wichtig ist. Sie testen und hinterfragen: Was ist das? Beißt das? Was frisst das? Kann ich das anfassen? Sie eignen sich dabei Wissen an, das mit der Achtung vor den erstaunlichen Fähigkeiten der kleinen Lebewesen und vor der Vielfalt des Lebens einhergehen kann. Und sie entwickeln Wissen, um nach und nach Dinge vergleichen, sortieren und einordnen, um Besonderheiten erkennen und Zusammenhänge verstehen zu können.

Im Spüren der Tiere auf der eigenen Hand und Haut erschließt sich die Welt unmittelbar sinnlich – und Spüren enthält immer auch die Chance, sich selbst zu spüren. So ein kleines Krabbeltier auf der Hand zu haben, mit diesem fremden Wesen in Kontakt zu kommen, das Kribbeln der vielen Beine zu spüren, die eigene Reaktion und die des Tieres wahrzunehmen, ist ein Erfahrungsschatz, der viele Kinder tief bewegt und fasziniert. Oft können diese Situationen und die damit verbundenen Emotionen noch Monate später genau erinnert werden.

Zusammenhänge verstehen –
Wissen entwickeln

Praktische Hinweise

Krabbeltiere lassen sich leicht finden, wenn man draußen aufmerksam und am besten querfeldein unterwegs ist und vor allem an folgenden Orten sucht:

- In der Laubschicht: Diese aufmerksam beobachten und vorsichtig mit den Händen durchsuchen. Breitet man ein weißes Laken aus und legt zwei große Hände voll Laub auf die Mitte, so lassen sich nach und nach sehr gut hervorkriechende Tiere beobachten.
- Im Waldboden: Mit Schaufeln, Stöcken oder den Händen vorsichtig im Boden graben und genau beobachten, ob sich etwas bewegt. Im Boden lassen sich oft Regenwürmer und versteckte Larven finden, die sich dort vor Fressfeinden schützen.
- In und an morschen toten Ästen und Stämmen unter der Rinde.
- Unter Steinen und Ästen.

Folgende Hilfsmittel können das Finden und Untersuchen unterstützen:

- Becherlupen und Miniterrarien, um Tiere zu fangen und zu beobachten.
- Kleine Schaufeln und eventuell Siebe, um Tiere aus der Erde „herauszusieben“.
- Papier und Stifte zum Malen der Tiere.
- Fotoapparat zur Dokumentation und evtl. zur Erstellung eines Natur-Fotobuches.

Es muss immer auf den sorgsamen Umgang mit den Tieren geachtet werden. Nachdem die Betrachtung abgeschlossen ist, sollten sie wieder in ihr „Zuhause“ zurückgebracht werden.

Um Krabbeltiere beschreiben und evtl. bestimmen zu können, muss man genau hinsehen. Um z. B. Beine zu zählen, die Mundwerkzeuge eines Tieres zu betrachten oder die Muster auf dem Rücken oder den Beinen zu erkennen, benötigt man Zeit. Zeit und Raum zu geben, ist deshalb für ein neugieriges Erschließen eine wesentliche Bedingung.

Beschreiben
und Bestimmen

Wenn Kinder etwas Unbekanntes finden, fragen sie oft einen Erwachsenen, was das denn sei oder welchen Namen es hat. Die korrekte biologische Benennung ist jedoch im Grunde zweitrangig, wenn es um die aktive und nachhaltige Beschäftigung gehen soll. Deshalb sollte mehr Wert auf das eingehende Betrachten und Erkennen der Merkmale des Tiers gelegt werden. Mit dem bloßen Benennen ist noch nicht viel Wissen gewonnen. Meist bremst es sogar den Forscherdrang und das weitere Fragen und Untersuchen.

Es bietet sich dabei auch an, mit eigenen Fragen oder Beobachtungen das Interesse einerseits aufrecht zu erhalten und andererseits auf auffällige Besonderheiten hinzuweisen. Man kann z. B. nach Eigenschaften des Tieres, dem Aussehen („Wie sieht es aus?“), dem Verhalten („Was macht es?“) oder dem Fundort („Wo hast du es gefunden?“) fragen oder ein Spiel aus der Beobachtung machen: „Ich mach die Augen zu und du erzählst mir, was du siehst!“. Am Ende der Erforschung kann das Tier von dem Kind einen eigenen Namen wie z. B. „Vielbeinwurm“ bekommen, der sich aus den genauen Beobachtungen ergibt.

Wenn Kinder für ihr Tier ein Zuhause einrichten, kann sich die Situation in eine eher naturkundliche oder eine eher spielerische Richtung entwickeln. Naturkundliche Fragen führen z. B. in das natürliche Umfeld des Tieres: Wo lebt das Tier? Was frisst es? Wo fühlt es sich wohl? Versteht es sich mit anderen Tieren? Der eher spielerische Prozess könnte sich in Rollen- und Phantasiespielen ausdrücken, bei denen das gefundene Tier zum Rollenträger etwa innerhalb einer phantasierten Geschichte wird. Beide Erfahrungsweisen können sich vermischen oder ineinander übergehen. Keine der beiden ist richtig oder besser und beiden sollte Raum gegeben werden.

Um die Erinnerung an die entdeckten Krabbeltiere wach zu halten, kann man sich ein selbst erstelltes Bestimmungsbuch anlegen, in das Fotos der Tiere, die im Wald betrachtet wurden, geklebt und eigene oder biologische Namen sowie Beobachtungen notiert werden (siehe dazu auch die Steckbriefe im Anhang). Der Tiersteckbrief kann sich von Begegnung zu Begegnung immer weiterentwickeln. Die selbstgemachten Fotos sind dabei wichtige Erinnerungsstützen für die Kinder.

Das Malen oder Zeichnen der Tiere fördert das genaue Hinsehen und zugleich können Kinder in diesen Gestaltungen ihre Gedanken und Gefühle ausdrücken. Vor allem Kinder, die gerne malen, können auf diese Weise gut ihre Erfahrungen und Beobachtungen verarbeiten.

Eine spielerische Möglichkeit, die krabbelnden Tiere des Waldes besser kennenzulernen sind Rollenspiele, in denen die Kinder sich in die Tiere hineinversetzen und sie mit ihren Bewegungen und Eigenschaften nachspielen. Welches Bein von einem Tausendfüßer wird eigentlich wann und wie gesetzt? Und wie kann er laufen, ohne ständig zu stolpern?

Der Umgang mit gekauften Bestimmungsbüchern kann ein Zugewinn sein. Viele Kinder durchblättern sie mit großem Interesse und betrachten die Bilder der ganz unterschiedlichen Tiere. Ein real gefundenes Tier in den Abbildungen eines Bestimmungsbuchs zu identifizieren, ist nicht nur spannend, sondern schult auch die differenzierte Wahrnehmung. Allerdings steht man mit vielen Bestimmungsbüchern vor einem Dilemma: Bestimmungsbücher für Kinder enthalten oft zu wenig Arten und Bestimmungsbücher für Erwachsene sind dagegen häufig zu detailliert. Empfehlenswert sind jedenfalls Bücher für Erwachsene, deren Abbildungen gezeichnet sind und somit die wesentlichen Merkmale einer Tierart gut erkennbar werden lassen.

Selbst erstellte und gekaufte Bestimmungsbücher ergänzen sich gut, indem man zunächst das Tier genau beobachtet und einen Steckbrief erstellt und anschließend mit diesen Informationen in einem gekauften Bestimmungsbuch nachsieht. Einige der am häufigsten gefundenen Tiere werden auch im Anhang etwas genauer beschrieben.

Tier-Steckbriefe anfertigen

Vor- und Nachteile von Bestimmungsbüchern

Literaturhinweise

Gebhard, U.: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden 2009.

Empfohlenes Bestimmungsbuch:

Chinery, M.: Pareys Buch der Insekten, Stuttgart 2012.

Weitere Empfehlungen:

Ohnesorg, G./Scheiba, B.: Tierspuren und Fährten erkennen und bestimmen, München 2012.

Bellmann, H./Honomichl, K.: Biologie und Ökologie der Insekten, München 2007.

Altmann, H.: Giftpflanzen – Gifttiere, München 2004.

Anhang

Mögliche Fragen zum Anlegen von Steckbriefen

GESAMTEINDRUCK

Wie groß ist es? Wie eine Stecknadel, ein Fingernagel, ein Handteller?

Was macht es? Wie bewegt es sich? Wie schnell ist es?

Wo versteckt es sich oder fliegt es sogar davon?

EINZELHEITEN UND MERKMALE

Welche Form hat der Körper? Welche Farben und Muster springen ins Auge?

Wie fühlt es sich an, wenn es über die Haut krabbelt? Kann es sich gut festhalten?

Glänzt es oder wirkt es vielleicht eher seidig-matt? Ist es behaart?

Wo ist Vorn und Hinten? Kann man den Kopf erkennen? Sieht es aus als hätte das Tier einen Rüssel?

Sieht man Fühler oder sogar die Augen?

Sind die Fühler vielleicht auffallend lang? Oder gar wie kleine Kämmen gebaut? Oder haben sie eine kleine dicke Keule am Ende?

Kann man die Beine sehen oder sogar zählen? Wie viele Beine hat es? Fällt etwas Besonderes ins Auge? Hat es Krallen, Haare oder Dornen an den Beinen?

Hat das Tier Flügel? Wie viele?

Ist das Tier sehr klein? Können Details nur schwer erkannt werden und nur die Bewegungen fallen ins Auge?

WAS WISST IHR NOCH ÜBER DAS TIER?

Wo habt ihr es gefunden? Im Wald? In was für einem Wald – Laub oder Nadelwald? Wo im Wald?

Im Laub, auf dem Laub, im Boden, am Baum, unter der Rinde, in einer Frucht? Wann habt Ihr es gefunden? Im Frühling, Sommer, Spätsommer?

Habt ihr schon einmal so ein Tier gesehen? Wo? Wann?

Sah es genauso aus oder so ähnlich? Was war ähnlich oder anders?

Solche Fragen sollen das gemeinsame Betrachten vertiefen und entsprechende Informationen für mehr oder weniger lange und detaillierte Tiersteckbriefe über die verschiedenen Krabbeltiere liefern. Und dies ohne Bestimmungsbücher, von denen man lediglich Wissen übernimmt und nicht selbst

hervorbringt. Die ersten Steckbriefe gleichen dabei eher groben Skizzen. Sie werden mit jeder folgenden Begegnung überprüft, verfeinert und erweitert. So werden nach und nach aus Krabbeltieren, zunächst Spinnen, Käfer oder Vielfußwürmer, die sich später mit etwas Erfahrung in Kreuzspinnen und Wolfsspinnen, in Mistkäfer, Rüsselkäfer und Laufkäfer oder Hundert- und Tausendfüßer unterteilen lassen.

Eine kleine Sammlung von Tierbeschreibungen

ASSELN



Asseln (Isopoda) sind die einzigen Krebstiere (Crustaceae), die ihren kompletten Lebenszyklus an Land verbringen können. Es gibt Landasseln und Wasserasseln. Asseln besitzen einen kleinen Kopf mit zwei Fühlern, einen kleinen Hinterleib und dazwischen die Brust mit sieben Beinpaaren an ebenfalls sieben hintereinander gereihten Segmenten. Asseln mögen es feucht und dunkel. Dieses kann in einem kleinen Experiment ausprobiert werden, indem man ihnen in einem Gefäß die Möglichkeit gibt sich in einem hellen oder dunklen Bereich aufzuhalten. Die Rollassel kann sich bei Gefahr zusammenrollen, sodass sie wie eine gepanzerte Kugel aussieht. Asseln gehören zu den vegetarischen Recyclern und fressen gerne verrottende Pflanzenteile.

TAUSENDFÜSSER (SCHNURFÜSSER)



Tausendfüßer (Diplopoda) bestehen alle aus vielen hintereinander gereihten Segmenten und besitzen pro Körpersegment zwei Beinpaare und am Kopf zwei gewinkelte Fühler. Einige Tausendfüßer können sich bei Gefahr zusammenrollen. Sie sind vegetarische Recycler und fressen verrottende Pflanzenteile. Wenn sie laufen, bewegen sich die vielen Beine wellenförmig vorwärts.

HUNDERTFÜSSER (STEINLÄUFER UND ERDLÄUFER)



Hundertfüßer (Chilopoda) bestehen alle aus vielen hintereinander gereihten Segmenten und besitzen pro Körpersegment ein Beinpaar und am Kopf zwei lange Fühler und zwei kräftige Giftklauen, die man allerdings von oben schlecht sehen kann. Hundertfüßer sind räuberische Fleischfresser und fangen vor allem nachts mithilfe ihrer Giftzangen Asseln, Spinnen und kleine Insekten. Tagsüber verstecken sie sich in der Erde, unter Steinen, Laub oder Rinde.

WOLFSSPINNEN



Wolfsspinnen (Lycosidae) bauen keine Netze, sondern leben auf dem Waldboden und jagen dort ihre Beute. Sie können gut sehen (vier der acht Augen sind vergrößert), was ihnen die Jagd erleichtert. Wolfsspinnen verspinnen ihre Eier zu einem Eierkokon. Das Weibchen trägt diesen angeheftet an die Spinnwarzen am Hinterleib bis die kleinen Spinnen schlüpfen. Die Spinnenkinder bleiben bis zur ersten Häutung auf dem Rücken der Mutter.

KREUZSPINNEN



Kreuzspinnen bauen wunderschöne Netze, in denen sie oft in der Mitte auf ihre Beute warten. Sie gehören zu den Radnetzspinnen (Araneidae). Man kann sie gut an ihrem Kreuz auf dem Rücken erkennen. Im Herbst legt das Weibchen mit gelber Fadenwatte eingepackte Ekokons in das Gras. Diese überwintern, und erst im Frühjahr schlüpfen daraus die Spinnenkinder. Ein Kreuzspinnenbiss ist nicht lebensgefährlich, sondern nur schmerzhaft. Kühlende Umschläge helfen zur Symptombehandlung.

WEBERKNECHTE

Weberknechte (Opiliones) gehören zu den Spinnentieren, erkennbar an den acht Beinen, sind aber keine Spinnen. Im Gegensatz zu Spinnen haben sie nur zwei Augen und besitzen keine Taille. Ihre Körperform ist nahezu rund. Sie bauen keine Netze und leben gerne gesellig. Bei Gefahr können sie aktiv Beinstücke abwerfen. Junge Weberknechte haben noch keine langen Beine und ähneln zunächst eher Milben. Erst nach mehreren Häutungen bekommen sie die charakteristischen langen Beine.



AMEISEN

Ameisen wohnen im Wald meist in Ameisenhöhlen. Sie wohnen als soziales Volk zusammen, das eine Königin und viele Arbeiterinnen besitzt. Die Arbeiterinnen haben keine Flügel. Nur die Ameisenmänner und die Königin haben Flügel für den Hochzeitsflug, wobei die Männer anschließend sterben und die Königin ihre Flügel abwirft. Da Ameisen eine wichtige Rolle im Waldökosystem besitzen und auch für die Samenverbreitung vieler Pflanzen wichtig sind, sind Ameisenhaufen geschützt und dürfen nicht zerstört werden. Ameisen können bei Gefahr beißen und Gift aus ihrem Hinterleib in den Biss spritzen, was mit einem Brennnessel-„Stich“ vergleichbar ist. Es hilft durchgeknetete Wegerichblätter auf die Stelle zu drücken.



MISTKÄFER

Mistkäfer trifft man häufig auf Waldwegen. Sie sind 12-19 mm lang und schillern blauschwarz. An ihren Beinen haben sie Dornen zum Graben von unterirdischen Gängen. Diese werden als Nahrung für die Kinder mit Mist gefüllt, und ein Ei pro Gang wird vom Weibchen abgelegt. Erwachsene Käfer fressen außer Kot auch Pilze und Insekten.



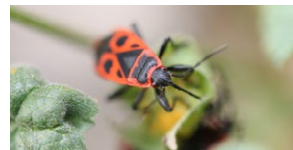
SCHNELLKÄFER

Schnellkäfer haben einen länglichen schmalen Körperbau. Wenn sie in Gefahr sind stellen sie sich tot und können, wenn sie auf dem Rücken liegen (z. B. auf einer Hand), mit einem speziellen Scharnier zwischen Kopf und Rumpf hochschnellen und der Gefahr entkommen. Die Kinder des Schnellkäfers leben als Drahtwurm in Totholz.



FEUERWANZEN

Feuerwanzen findet man oft in großen Mengen. Sie sind etwa 10 mm groß, haben eine ovale Körperform und sind charakteristisch schwarz-rot gefärbt – eine Warnfarbe für Vögel, wegen ihres bitteren Geschmacks. Sie ernähren sich vor allem von Pflanzensaft, den sie mit ihrem Saugrüssel aufsaugen.



OHRENKNEIFER

Ohrenkneifer (Dermaptera) erkennt man an ihren Zangen am Hinterleibsende. Diese werden zur Verteidigung gegen Feinde und Rivalen, zum Fangen von Beute und zum Entfalten ihrer kompliziert gefalteten Flügel genutzt. Sie können damit Zwicken, sind aber nicht gefährlich. Ohrenkneifer sind dämmerungs- und nachtaktiv und essen nicht nur Blattläuse, sondern saugen auch Pflanzensaft.





Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Pflanzen

Antje Gorschewski, Nicola Sandner,
Martin Vollmar, Victoria Wiesinger

Pflanzen

*Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
und grün des Lebens goldner Baum.*

J. W. von Goethe

Grün ist nicht alles, aber ohne Grün ist alles nichts.

H.-H. Bentrup

Pflanzen sind untrennbar mit allem Leben auf der Erde verbunden. Sie begleiten von jeher das menschliche Dasein und sind schlichtweg nicht wegzudenken. Wir begegnen ihnen in nahezu allen Alltagsbereichen, nicht nur als Nahrungsgrundlage. Was wäre die menschliche Kultur z. B. ohne pflanzliche Baustoffe? Wie hätte sich die Medizin ohne das unermessliche Reservoir pflanzlicher Wirkstoffe entwickeln können? Pflanzen haben zudem so etwas wie ein „grünes Herz“ (Soentgen 2010, 240). Sie erzeugen den Sauerstoff der Luft, die wir zum Atmen brauchen. Erst im 18. Jahrhundert ist dies von dem Naturforscher Joseph Priestley in seinen Experimenten entdeckt worden, wodurch sich das Verständnis der belebten Natur revolutionierte. Heute gehört der Zusammenhang von CO₂ und O₂, eine Art Atemzyklus zwischen Pflanzen- und Tierwelt sowie menschlicher Kultur zum ökologischen Grundwissen.

Pflanzen und ihre Früchte bereiten aber auch sinnliche Vergnügen wie z. B. beim Geruch von frisch gemähtem Gras, dem Geschmack eines reifen Apfels oder dem Anblick einer bunten Blumenwiese. Für Rousseau, der auch als großer Botaniker auf sich aufmerksam machte, waren Pflanzen „der Schmuck und das Kleid der Erde“, die den Menschen beleben, seinen Geist fesseln und sein Herz nie ermüden lassen (vgl. Gebhard 2009, 196). In seinen „Botanischen Lehrbriefen“ ging es ihm nicht so sehr um systematische Botanik, sondern vielmehr darum, die Gewächse sinnlich wahrzunehmen, sie zu fühlen, zu riechen oder zu schmecken. Dies kann man getrost als Aufruf zu einem frühpädagogischen Pflanzenzugang verstehen.

Dabei muss eines festgestellt werden: Pflanzen sind zwar allgegenwärtig, doch sie drängen sich nicht unbedingt der kindlichen Aufmerksamkeit auf. Gerade das Belebende und die Lebendigkeit von Pflanzen bleiben vielfach verborgen. Auf Kinder wirken sie eher passiv und dinghaft, schließlich bewegen sie sich nicht wie Tiere. Dass sie wachsen oder gar Sauerstoff produzieren, ist mit bloßem Auge nicht zu erkennen. Und doch kann die Pflanzenwelt auch für kleine Kinder und ihre stark sinnlich geprägten Formen der Auseinandersetzung ein breites Spektrum an bildungsrelevanten Situationen eröffnen. Sie können bei Ausflügen und Aufenthalt in der Natur als spannendes „Ding“ erforscht werden. Mit ihnen kann gebaut und gestaltet werden und man kann sich einige von ihnen wortwörtlich einverleiben. Pflanzen sind für sie aber noch mehr: Kinder sprechen mit ihnen, geben ihnen Namen und phantasieren um sie herum Geschichten, die gespielt und erzählt werden.

Was Pflanzen eigentlich ausmacht, wie sie die Lebenswelt der Kinder betreffen und die Arbeit mit Kindern enorm bereichern können, wird im Folgenden genauer beleuchtet.





Grundlegendes zu Pflanzen

Pflanzen sind unterschiedlich groß – vom niedrigen Moos bis zum hohen Baum. Sie sind unterschiedlich aufgebaut, haben verschiedene oder keine Blätter und vermehren sich auf vielfältige Weisen, aber sie haben alle etwas gemeinsam: Sie oder Teile von ihnen sind grün! Dieser grüne Farbstoff namens Chlorophyll macht Pflanzen nicht nur grün, sondern er sammelt Sonnenlicht. Mit Hilfe von Licht, d. h. Sonnenenergie, mit Luft, genauer gesagt dem Kohlenstoffdioxid daraus, und mit Wasser sowie Nährstoffen aus dem Boden kann die Pflanze ihre Nahrung wie z. B. Zucker und Proteine selbst herstellen. Und diese Selbstversorgung, die in der Biologie Autotrophie genannt wird, ist möglich, ohne sich fortzubewegen. Mit ihren Wurzeln halten sich Pflanzen also im Boden nicht nur fest, um nicht umzufallen, sondern sie versorgen sich so auch mit dem, was sie zum Überleben brauchen.

Übrigens „atmen“ Pflanzen nicht Kohlenstoffdioxid ein und Sauerstoff aus, wie manchmal behauptet wird. Pflanzen „atmen“, wenn man diese bildhafte Sprache benutzen möchte, ähnlich den Menschen und Tieren nämlich die umgebende Luft und darin den Sauerstoff ein. Das in der Luft ebenso vorhandene Kohlenstoffdioxid wird vielmehr von der Pflanze verspeist, also analog zum Stoffwechsel „gegessen“, um sich zu versorgen. Zur Speise gehört dann natürlich auch das Sonnenlicht. Dabei wird wiederum Sauerstoff freigesetzt, sodass Pflanzen unterm Strich mehr Sauerstoff beim „Essen“ produzieren als sie „einatmen“. Eine große einhundertjährige Buche produziert dabei z. B. in einer Stunde ungefähr soviel Sauerstoff, wie 50 Menschen in der gleichen Zeit zum Atmen benötigen.

Wie sind Pflanzen „aufgebaut“?

Pflanzen wachsen und wachsen und wachsen. Die meisten Pflanzen sind nie ausgewachsen. Mehrjährige Pflanzen wachsen jedes Jahr etwas weiter, zunächst schneller, mit der Zeit immer langsamer, und das stets abhängig von den Umweltbedingungen. So kommen jedes Jahr ein Zweig-Blatt-Modul oder mehrere davon hinzu. Diese ermöglichen in Form von Knospen im nächsten Jahr wieder weiteres Wachstum. Für eine Pflanze ist es deshalb kaum bedrohlich, wenn ihr ein Blatt, ein Zweig oder ein Ast abgetrennt wird. Ein größeres Pflanzengefüge wie eine Wiese benötigt sogar das regelmäßige Mähen.

Bei aller Wachstumsdynamik müssen Pflanzen das statische Problem lösen, das sich durch die Schwerkraft stellt. Während Tiere und Menschen Muskeln und Knochen ausbilden, um ihre Körper gegen die Schwerkraft auszurichten und am Fallen zu hindern, schlagen Pflanzen Wurzeln, stützen sich durch Verholzungen oder suchen kletternd und rankend Halt an stabilisierenden Strukturen wie Felsen oder Bäumen.

Zum Verhältnis von Pflanzen und Tieren – Abwehr und Zusammenarbeit

Die Tier- und die Pflanzenwelt haben sich in Abhängigkeit voneinander entwickelt und sind eng miteinander verknüpft. Tiere nutzen Pflanzen als Nahrung, Kinderstube oder Schutz. Dabei sind natürlich nicht alle Tiere gern gesehene Gäste. Fraßfeinde können schließlich eine Pflanze bis zum letzten Blatt auffressen. Da Pflanzen nicht weglaufen können, haben sie andere Strategien, um sich solche „Schädlinge“ vom Leibe zu halten. Einige Pflanzen haben z. B. Stacheln oder Dornen, die Tiere fernhalten sollen, und wieder andere produzieren Bitterstoffe oder Gifte, sodass sie von den Tieren gemieden werden. Zum Beispiel besitzen Brennnesseln die wohlbekannten Haare, deren ätzender Inhalt Feinde abschreckt.

Tiere helfen den Pflanzen aber auch. Zusammen mit Pilzen helfen kleine Tiere wie Asseln, Schnecken oder Regenwürmer und viele andere, winzige Lebewesen den Pflanzen dabei, an wichtige Nährstoffe im Boden zu kommen. Solche Bodenorganismen zerkleinern und zersetzen tote organische Substanzen und machen damit die enthaltenen Nährstoffe wieder zugänglich. Sie recyceln gewissermaßen den „Waldmüll“ und dienen den Pflanzen somit als wertvolle Nährstofflieferanten.

Andere Tiere sind für manche Pflanzen unerlässliche Helfer bei der Bestäubung. So werden Blüten – zur großen Freude vieler Menschen – mit prächtigen Farben, süßem Nektar und wohlriechenden Düften ausgestattet, um Bestäuber wie Bienen, Hummeln oder Vögel anzulocken. Betörend und lockend ist aber oftmals auch gutschmeckendes süßes Fruchtfleisch, das einige Pflanzen um ihre Samen bauen. Tiere fressen die Früchte und scheiden die Samen an anderer Stelle unverdaut wieder aus, die dort wiederum keimen und sprießen. Die Mobilität der Tiere wird zur Verbreitung der stationären Pflanzen genutzt.

Samen und ihre Verbreitung

Pflanzen nutzen also auch Tiere zur Verbreitung ihrer Samen, indem sie diese wohlschmeckend verpacken wie z. B. die Brombeeren, Erdbeeren, Vogelbeeren oder Äpfel. Aber es gibt noch vielerlei andere pflanzliche Verbreitungsstrategien:

Wer hat nicht schon mal nach einem Spaziergang durch Wald und Feld Kletten an seiner Kleidung gehabt? Diese Kletten besitzen kleine Widerhaken, die sich wie ein Klettverschluss am Tierfell oder Hosenbein verhaken und an andere Orte getragen werden.

Oder wer kennt nicht die Samen des Löwenzahns? Es sind die kleinen Fallschirme, die man von der Pustelblume pusten und die der Wind durch die Lüfte forttragen kann. Ein anderes Beispiel sind die „Ahornnasen“, die vom Baum segeln. Man kann sie auch in die Luft werfen und dabei beobachten, dass sie sich wie „Hubschrauberblätter“ drehen. Diese Pflanzen nutzen also den Wind zur Verbreitung ihrer Samen.

Die Pflanzenwelt hat noch mehr Strategien zur Samenverbreitung entwickelt, denn das Ziel einer jeden Pflanze ist es, ihre Samen an andere Orte zu transportieren, damit die Art überlebt und sich ausbreitet. Die meisten Samen und ihre Verpackungen verraten bei genauem Betrachten wie oder von wem sie verbreitet werden sollen. Wie ist das wohl beim Springkraut mit seinen prallen Kapseln?

Kinder und Pflanzen – Entdecken, Spielen, Gestalten und Beseelen

Kinder können viele dieser Eigenschaften, Merkmale und Zusammenhänge der Pflanzenwelt auf verschiedenen Wegen erfahren. Schließlich stellen Pflanzen eine schier unerschöpfliche Quelle für das kindliche Beobachten und neugierige Erschließen dar. Dabei können die genaue und vertiefende Wahrnehmung geschult und die Grundlagen für ein naturkundliches Wissen gelegt werden, das den Kindern hilft, die Natur und ihre Zusammenhänge zu verstehen.

Es geht Kindern nicht nur um Erklärungen, wenn sie sich mit Phänomenen beschäftigen. Und schon gar nicht um wissenschaftlich abstrakte Erklärungen oder gar Bezeichnungen, die unterrichtsähnlich präsentiert werden. Aber Erklärungen, also Wissen, zu finden und zu entwickeln, hat einen ganz entscheidenden Anteil an einer gelingenden kindlichen Entwicklung gerade auch schon vor der Schulzeit. Nicht umsonst

deckt das Kindergartenalter das klassische Fragealter ab. Kinder wollen herausfinden, was sich hinter merkwürdigen Knubbeln auf einzelnen Blättern verbirgt, warum bestimmte Blätter anders aussehen als andere und welche Funktionen dieses und jenes hat. Sie beginnen solche Zusammenhänge zu durchdenken, auch in Worte zu fassen und nicht bloß emotional und impulsiv auf die Welt zu reagieren.



Dieser Wissensdurst, der „Hunger nach Objekten“ (Gebhard, 2009, 25) und die Freude daran, neues mit altem Wissen zu verknüpfen, kennzeichnen das frühe Kindesalter. Der Pflanzenreichtum in den Naturräumen kann diesen kindlichen Entwicklungsbedürfnissen Nahrung geben.

Kinder begreifen die Welt dabei sehr konkret und sinnlich und mit einem großen Interesse für alles Lebende. Deshalb sind für sie hauptsächlich jene Pflanzen interessant, die sich durch irgendetwas Besonderes vom grünen Rest abheben. Sei es, weil die Pflanze gut schmeckt, riecht, merkwürdig aussieht oder sich interessant anfühlt. Stacheln, Haare, Farbe, Knubbel, Fraßspuren oder Geruch können neugierig machen. Einige Beispiele:

Die Dornen und Früchte der Brombeere, der Duft und Geschmack der Minze oder die dicke Nase des merkwürdig aussehenden Baums sind typische Aufmerksamkeitsmagneten. Ein anderes Beispiel sind die vielfältigen Moosarten, die in jedem Wald zu finden sind und zu jeder Jahreszeit in ihrem saftigen Grün leuchten. Auf Grund ihrer kuscheligen und flauschigen Oberfläche lädt Moos regelrecht dazu ein, angefasst zu werden.

Auch Brennnesseln faszinieren Kinder oftmals. Mit ihren klitzekleinen Härchen können sie jede Haut zum Brennen und Bitzeln bringen. Neugier und eine besondere Achtsamkeit sind dabei im Spiel und Kinder proben dabei manchmal ihren Mut: Wer traut sich die Brennnessel anzugreifen? Umso aufregender ist es, wenn man diese „gefährlichen“ Blätter dann auch noch zum Essen zubereitet.

Das Springkraut ist wegen seiner prall gefüllten Kapsel Früchte eine ebenso attraktive Pflanze, die dazu animiert, jene Kapseln platzen zu lassen. Oft reicht bereits eine leichte Berührung und die Kapsel reißt explosionsartig auf, worauf sich die Samen in ihrer Umgebung verteilen.

Pflanzen – Quelle für
kindliches Beobachten und
neugieriges Erschließen

„Hunger nach Objekten“ –
Kennzeichen des frühen
Kindesalters

Auch Knubbel auf den sonst so glatten und ebenen Blättern fallen den Kindern immer wieder auf. Hinter solchen Wachstumsanomalien, sogenannten Pflanzengallen, verbergen sich häufig Insektenlarven.

Das neugierige Betrachten, das Sehen, Riechen oder Fühlen von Pflanzen wird oft von solchen Aufmerksamkeitsmagneten ausgelöst. Kinder gehen aber auch in ganz anderer Weise mit Pflanzen um.

Häufig hat nicht die Neugier an der Pflanze den Vorrang, sondern die Motivation, Pflanzen als etwas Nützliches oder Funktionales zu verwenden. Feuchte Moospolster werden als Waschlappen gebraucht, der Stock wird abgebrochen, um mit ihm zu graben, der Baum dient zum Klettern, der Strauch zum Verstecken und die Blumen lassen sich zu einem schönen Strauß binden. Pflanzen sind dann Werkzeug, Spielzeug oder Schmuck und Dekor. Nicht selten werden dabei Pflanzen scheinbar rücksichtslos ausgerissen oder beschädigt. Kinder unterscheiden sich diesbezüglich aber nicht wesentlich von Erwachsenen. Allerdings gilt für Kinder tendenziell, dass sie in Pflanzen wenig Lebendiges erkennen.



Die Erkenntnis, dass Pflanzen etwas Lebendiges sind, kann sich durch die Erfahrung und direkte Auseinandersetzung mit Pflanzen entwickeln, beispielsweise durch die konkrete Wahrnehmung vom Wachstum einer Pflanze (siehe praktische Hinweise). Erst wenn wesentliche Lebensmerkmale an den Pflanzen entdeckt werden, bildet sich ein begründetes Wissen über deren Lebendigkeit, die besondere Art und Weise ihres Lebens und ihre Bedürfnisse heraus.

Es ist insgesamt bemerkenswert, wie verschieden der kindliche Zugang zur Pflanzenwelt sich ausdrücken kann. Nicht nur das neugierige Entdecken mancher auffälligen Gewächse oder die spielerische Einbindung als Spiel- oder Werkzeug lassen sich beobachten. Kinder können auch Experten darin sein, Pflanzen zu „beseelen“, d. h. sie schreiben ihnen menschliche Eigenschaften zu, sodass es möglich ist, mit ihnen zu sprechen oder sie in einer phantasievollen Geschichte mitspielen zu lassen. Darin macht sich eine sehr gefühlsbetonte, affektive Beziehung zur Natur bemerkbar. Beseelungen können sowohl im Rahmen spielerischen Umgangs als auch im Zuge neugierigen Entdeckens geschehen.

Eine Spielart sind z. B. auch Vermenschlichungen wie die Beschreibung von Pflanzen durch Analogien zum menschlichen Körper. Die Blüte wird zum Kopf, der Stängel zum Körper und der Baum harzt nicht, sondern blutet. Die Beseelung kann als eine Verständnishilfe für komplexe Prozesse betrachtet werden, um sich biologische bzw. naturwissenschaftliche Sachverhalten leichter einprägen zu können.

Pflanzen dienen Kindern auch als Projektionsfläche, die es ihnen ermöglicht, eigene Erfahrungen und Emotionen zu verarbeiten. Das Ausdruckhafte von Pflanzen kann hierbei der Gefühlslage eines Kindes entsprechen und das Übertragen der eigenen Gefühle erleichtern oder dies auch auslösen, wie es am Beispiel eines 5jährigen Mädchens deutlich wird, das am Projekt „Natur bildet“ teilnahm. Ihre Großmutter war vor kurzem gestorben. Das Mädchen befasste sich während der Waldtage längere Zeit mit einer Pflanze, die „am Sterben war“. Ihre Blüte war verwelkt und die Blätter hingen herab. Später sagte das Mädchen, dass die Verwandten und Freunde der Pflanze traurig sein werden, wenn die Pflanze tot ist.

Praktische Hinweise

Im Folgenden finden sich Hinweise, konkrete Vorschläge und Ideen für eine naturpädagogische Praxis im Kindergarten, die sich dem Thema „Pflanzen“ widmen möchte. Dabei wird auf die Zusammenhänge „Erkennen und Entdecken“, „Spielen und Gestalten“ sowie „Zubereiten und Einverleiben“ eingegangen.

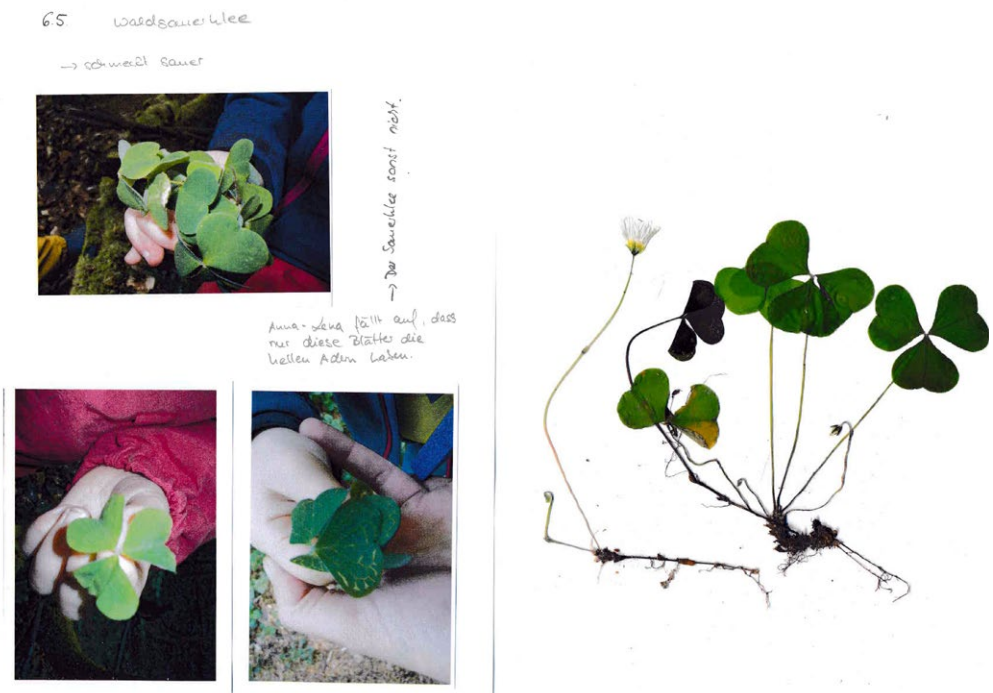
Erkennen und Entdecken

- Durch regelmäßige und ausgedehnte Wald- bzw. Naturaufenthalte über alle Jahreszeiten hinweg wird es Kindern erst ermöglicht, nachhaltig die Veränderungen in der Pflanzenwelt im Jahresverlauf zu entdecken wie z. B. die zu unterschiedlichen Zeiten wachsenden, blühenden und verwelkenden Pflanzen (bspw. Frühblüher oder Waldbeeren) verknüpft sind mit den verschiedenen jahreszeitlichen Witterungen und Temperaturen.
- Haben Kinder interessante Pflanzen gefunden, ist es für eine weitere neugierige Beschäftigung günstig, in einen fruchtbaren Dialog zu kommen. Fruchtbar bedeutet hier z. B., Fragen zu stellen, die das gemeinsame Beobachten und Beschreiben verstärken und genauer werden lassen. Das vertiefende Gespräch kommt dann eher nicht zustande, wenn z. B. die eventuell aufgetretene Frage nach dem Namen einer Pflanze direkt mit der richtigen Benennung beantwortet wird. Die modulare Sichtweise („Wie sehen die Blätter aus? Wie sind sie angeordnet? Wie sieht die Blüte aus?“), die für die Bestimmung von Pflanzen benutzt wird, ist Kindern oft fremd oder zumindest anfänglich überfordernd. Offene Fragen sind zwar in aller Regel gut geeignet, wenn es um ein inspirierendes und erschließendes Gespräch über ein Phänomen geht. Es können dabei jedoch konkretere sinnliche Eigenschaften und Details in den Mittelpunkt gerückt werden wie z. B. die Härchen eines Brennnesselblattes. Manchmal regt auch ein entsprechender Hinweis dazu an, genauer hinzusehen. Mit zunehmender Erfahrung und verschiedenen Blattvergleichen differenziert sich bald die Wahrnehmung und Beschreibungsfähigkeit. Blätter können dann beispielsweise glatt, behaart, zart, ledrig, mit sichtbaren oder fühlbaren Adern, herzförmig oder auch mit Zähnen ausgestattet sein. Um das Sehen von Details genauer und interessanter zu machen, eignet sich auch der Einsatz von Lupen.

Gemeinsames Betrachten
und Beschreiben



- Die Beobachtungen können in einem „Naturbuch“ festgehalten werden, in dem sich auch besondere Pflanzenbeobachtungen dokumentieren lassen (siehe auch Handreichung Krabbeltiere). Die immer differenzierter werdende Betrachtung der Vegetation erweckt wiederum das Interesse, neue Besonderheiten oder wiederkehrende Muster zu suchen. Mithilfe eines Fotoapparates lassen sich verschiedene Pflanzen noch im Nachhinein vergleichen, ohne dass Sie herausgerissen oder abgeschnitten werden müssen. Andererseits ist es möglich, einzelne Pflanzen zu pressen und in ein „Naturbuch“ zu kleben.



- Wenn man sich länger, z. B. im Rahmen eines Naturbuches, mit einer Pflanze beschäftigt hat, liegt es nahe, auch nach einem passenden Namen für diese zu suchen. In ihn geht die Phantasie und Beobachtungsgabe der Kinder ein. Pflanzen werden von Kindern dabei oft ganz logisch und assoziativ benannt. Diese Namen stehen häufig im Zusammenhang mit besonderen Früchten oder anderen Eigenschaften. Zum Beispiel heißt der Ahorn dann vielleicht „Nasenzwickerbaum“, die Heckenrose „Juckpulverpflanze“ und die Nadelbäume werden zu „Stachelbäumen“.
- Eine weitere Möglichkeit, das genaue Beobachten anzuregen, ist das Malen von Pflanzen direkt vor Ort. Kinder malen meistens sehr gerne und sie drücken darin auch oft viele ihrer Phantasien und inneren Vorstellungen aus. Übrigens hilft das Malen und Zeichnen auch Erwachsenen ungemein, genauer zu beobachten und Neues auch an bekannten Pflanzen zu entdecken.
- Manche Menschen haben einen „Lieblingsbaum“, den sie ab und zu oder auch häufig aufsuchen und der ihnen Beständigkeit vermittelt und Kraft spendet. Bei regelmäßigen Naturtagen mit Kindergruppen bietet es sich an, diesem Beispiel zu folgen und die Kinder Lieblingsbäume suchen zu lassen: Ein unverwechselbarer Baum für jedes Kind, dem jedes Mal eine gewisse Zeit geschenkt wird – zum Anlehnen, zum Klettern, zur Zwiesprache oder was die Kinder auch immer an ihm interessieren mag.
- Das Gärtnern mit Kindern stellt eine sehr gute Herangehensweise dar, die Lebendigkeit von Pflanzen zu erkennen und zu beobachten. Im Blumentopf oder im Beet können z. B. Samen, die man in der Natur gefunden hat, eingepflanzt werden, um zu beobachten, welche Pflan-

„Nasenzwickerbaum“

ze überhaupt daraus wächst – egal welcher Samen herangezogen wird. Der Weg vom Samenkorn über den Keimling mit den Keimblättern zur Pflanze mit Blättern, Knospen, Blüten und Früchten, d. h. dann wieder zum Samen, kann dabei gut beobachtet werden. Um das Thema „Bedürfnisse der Pflanzen“ anschaulicher zu machen, lassen sich auch einfache Experimente gestalten, wie z. B. zur Fragestellung: „Was braucht eine Pflanze zum Wachsen?“. Man kann beispielsweise in mehrere Blumentöpfe gleiche Samen stecken und diese unter verschiedenen Bedingungen keimen und wachsen lassen: mit und ohne Licht, im Schatten,

„Juckpulverpflanze“

- Pflanzen richten ihren Duft meistens gezielt auf Insekten aus, damit diese zum Bestäuben angelockt oder auch Fraßfeinde ferngehalten werden. Süße, schwere, würzige, fruchtige und viele andere Düfte faszinieren aber auch die menschliche Nase, ganz gleich, ob betörend oder abstoßend. Die Duftstoffe offenbaren eine interessante Seite auch unscheinbarer Gewächse. Nicht nur die „Duftkomposition“, auch die Intensität variiert bei den unterschiedlichen Pflanzen. Ein einfacher Weg, um den Duft einer Pflanze zu intensivieren, stellt das Zerreiben einer Blüte oder eines Blattes in den Händen dar. Die dufttragenden ätherischen Öle lassen sich dann deutlicher riechen. Eine reizvolle Möglichkeit, verschiedene Düfte besser zu vergleichen, bietet das Erstellen kleiner Duftbehälter aus leeren Film- oder Cremedöschen. Um den Duft darin einzufangen, müssen Boden und Seitenwand dünn mit Vaseline eingestrichen werden. Anschließend wird die duftende Blüte auf den Deckel gelegt und das Döschen darüber zugeschraubt, so dass es verkehrt herum liegt. Nun wird jeden Tag die Blüte ausgewechselt, bis der Geruch intensiv genug in die Vaseline übergegangen ist. Mit dem so erhaltenen Duft, kann beispielsweise Creme parfümiert werden.

„Stachelbaum“

Spielen und Gestalten

- In Spielen, Sinnesübungen und Gestaltungsübungen können Pflanzen in anderer Form Kindern näher gebracht werden.
- Beim Memoryspiel ist genaues Beobachten gefragt. Die Erzieher sammeln unterschiedliche Pflanzen und legen diese gut erkennbar auf den Boden am Lagerplatz. Die Kinder sollen daraufhin die gleichen Pflanzen in der Umgebung finden. Ein Zeitlimit erhöht das Wettstreben. Können die Kinder dagegen in Ruhe suchen, dann setzen sie sich mit den Pflanzen genauer und intensiver auseinander.
- Beim Spiel „Was steckt unter dem Tuch?“ geht es um das genaue Fühlen. Es werden verschiedene Pflanzen, Pflanzenteile, Früchte oder Ähnliches unter einem Tuch versteckt und die Kinder müssen durch Tasten und Erfühlen versuchen, die Gegenstände zu bestimmen.
- Aus gepressten Blüten und Blättern können phantasievolle Figuren zusammengestellt und geklebt werden. So können Blättermännchen oder auch zartblütige Feen entstehen.
- Aus verschiedenen Pflanzenteilen können Naturfarben hergestellt werden. Dazu müssen die Blüten oder Früchte zerquetscht oder in einem Mörser zerkleinert werden, so dass man einen farbigen Saft erhält. Dieser Saft kann auf verschiedenen Papieren unterschiedliche Farben annehmen und im Laufe der Zeit die Farbe verändern oder verblassen. Es ist auch möglich, bunte Blüten und Blätter direkt auf einem Papier zu verreiben. Gelber Löwenzahn, violette Holunderbeeren, rot-braune Hagebutten, grün-gelbe Pfefferminze und Brennnessel – fast alle bunten Blüten, Blätter oder Früchte ergeben schöne Farben – einfach ausprobieren!

- Es ist wichtig den Kindern zu verdeutlichen, dass sie nicht willkürlich und sinnlos Pflanzen ausreißen sollen. Die Kinder vorweg zu belehren, ist wenig hilfreich. Angemessener ist es, sie direkt in der Situation darauf anzusprechen und ihnen eine unmittelbare Rückmeldung über ihr Verhalten zu geben. Jedoch kann es in bestimmten Momenten und an geeigneter Stelle auch durchaus legitim sein, z. B. ein Brennesselfeld im Sinne einer körperlichen Auseinandersetzung oder eines Kräfteerlebnisses mit Stöcken niederzusensen oder zum Zwecke einer Weganlegung zu beseitigen.

Zubereiten und Einverleiben

Pflanzen enthalten eine Vielzahl von Inhaltsstoffen mit einem immensen Wirkungsspektrum. Sie sind unter anderem Basis einer gesunden und ausgewogenen Ernährung. Sie enthalten zudem Stoffe, die je nach Konzentration heilende oder giftige Wirkung auf den menschlichen Organismus haben können. Deshalb sollten immer nur jene Pflanzen und Kräuter verwendet werden, die man selbst kennt. Ein paar praktische Pflanzenkenntnisse reichen zunächst aus. Ängste, dass Kinder willkürlich Pflanzen verzehren und sich dadurch in Gefahr bringen, sind oft unnötig. Dennoch ist es wichtig, die Kinder gut zu kennen und einschätzen zu können.

Das Essen und Verarbeiten von Pflanzen fasziniert Kinder sehr. Viele kennen beispielsweise Tee nur aus Teebeuteln und wissen nicht, dass dieser aus „echten Pflanzen“ besteht. Es lohnt sich bei längeren Naturaufenthalten, einen Gaskocher, einen kleinen Topf, Wasser und Becher dabei zu haben, um mit den Kindern aus den gefundenen Kräutern und Früchten direkt im Wald einen Tee zubereiten zu können. Um einen Wildkräutersalat zuzubereiten, sollte eine kleine Schüssel, ein wenig Essig, Öl, Salz und Pfeffer dabei sein, damit die Kinder ihre essbaren Funde direkt in der Natur zu sich nehmen können. Essbare Früchte können zu einem Brei gestampft, als Fruchtspiesse verarbeitet oder in Form einer Bowle oder eines Tees zubereitet werden. All dies lässt sinnlich erfahrbar werden, dass Lebensmittel aus der Natur stammen. Durch das Suchen, Sammeln, Verarbeiten, Essen bzw. Trinken von Pflanzen und Früchten können Kinder mit der Natur in direkten Kontakt treten und sie sich wortwörtlich „einverleiben“.

Im Folgenden werden einige interessante Pflanzen aus dem Wald genannt und ihre Verwendungsmöglichkeiten kurz erläutert. Sämtliche Wildkräuter sollten nur in Maßen gegessen werden, da unsere Verdauung diese Lebensmittel nicht mehr gewohnt ist und sie zudem auch weiterhin im Wald wachsen sollen:

- Der Spitz- oder Breitwegerich befindet sich, wie der Name schon sagt, am Wegesrand bzw. Waldrand. Dieses Kraut finden Sie sehr leicht am Weg in den Wald. Die Blätter können in Salaten, Suppen oder Eintöpfen verwendet werden.
- Die Brennessel ist fast überall, wo es feuchte und stickstoffreiche Böden gibt, zu finden. Sie ist besonders interessant für Kinder, weil ihre kleinen Härchen brennen. Die Brenn Härchen können zerstört werden, indem man gegen die Wuchsrichtung mit den Fingern oder einem Stück Stoff streicht oder die Blätter in ein Stück Stoff einwickelt und zerdrückt. Dies kann Kinder ebenfalls in den Bann ziehen. Noch junge Brennesseln erinnern geschmacklich an Spinat und können im Salat, als Pesto oder als Tee verwendet werden.
- Brunnenkresse wächst in der Nähe von sauberen Quellen und Bächen bzw. in feuchten Gebieten. Sie ist besonders interessant, da die Blätter würzig scharf und vielseitig einsetzbar sind, beispielsweise im Salat, Eintopf, Quarkaufstrich oder Brotteig.
- Die Knoblauchrauke ist meist im Frühling in der Gesellschaft von Brennesseln zu finden. Die Blätter schmecken nach Knoblauch und haben einen scharfen Geschmack. Sie eignen sich beispielsweise für Eintöpfe, Salate und Suppen.

Essen und Verarbeiten

Interessante Pflanzen
und ihre Verarbeitungs-
möglichkeiten

- Der Waldmeister wächst ebenfalls im Frühling und frühen Sommer und ist jedem Kind bekannt, die meisten haben ihn nur noch nie selber gepflückt und verarbeitet. Er eignet sich gut für Bowle und Tee, darf allerdings nicht mehr während der Blüte verwendet werden.
- Der Sauerklee ist eine unverwechselbare Pflanze, die auf schattigen Waldböden zu finden ist. Die Blätter können im Salat, im Quarkaufstrich, in Suppen und Eintöpfen verwendet werden.
- Das Gänseblümchen wird wie der Löwenzahn am Weg in den Wald gefunden. Beide eignen sich gut als Blütendekoration für die verschiedenen Gerichte, als Tee oder in Quarkaufstrichen.
- Der Bärlauch bevorzugt lichte Wälder. Achtung: Man kann ihn mit den giftigen Maiglöckchen oder Herbstzeitlosen verwechselt. Durch seinen Geschmack nach Knoblauch eignet er sich gut in Quarkaufstrichen oder als Pesto.
- Die Taubnessel wächst in halbschattigen, feuchten Waldstücken. Die Blätter können im Salat, für Quarkaufstrich, in Suppen und Eintöpfen verwendet werden. Die Blüten eignen sich gut zum Nektar-Aussaugen als Süßigkeit zwischendurch.

Giftige Pflanzen

Es gibt einige giftige Pflanzen im Wald, die Erzieherinnen ebenfalls kennen sollten, um Verwechslungen ausschließen zu können und um den Kindern dieses Wissen weiterzugeben. Im Wald sind diesbezüglich der Eisenhut, die Herbstzeitlose, das Maiglöckchen, der Aaronstab und der Fingerhut zu nennen. Vor allem das Wissen über gefährliche, giftige Pflanzen ist für Kinder besonders interessant. Wenn Kindern vermittelt wird, welche Pflanzen und Pflanzenteile giftig sind, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass die meisten Kinder beim nächsten Mal diese giftige Pflanze wieder erkennen. Es ist wichtig, dass sie Respekt, aber keine unnötige Angst vor den Pflanzen und Früchten entwickeln. Für die erwachsenen Verantwortlichen wie für die Kinder gilt dabei, dass unbekannte Pflanzen nicht verzehrt werden dürfen. Bei Unsicherheiten bezüglich der Pflanzenkenntnisse bietet sich eine Aus- bzw. Fortbildung in der Kräuterpädagogik an. Des Weiteren ist es ratsam, immer einen (Heil-) Pflanzenführer im Rucksack dabei zu haben.

Respekt, aber keine unnötige Angst

Literaturhinweise

Gebhard, U.: Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden 2009.

Soentgen, J.: Von den Sternen bis zum Tau: Eine Entdeckungsreise durch die Natur. Mit 120 Phänomenen und Experimenten, Wuppertal 2010.



Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Sammeln in der Natur

Martin Vollmar (Mitarbeit Ilka Heuck)

Sammeln in der Natur

... des Kindes Hand.

*Sie nimmt nicht, was Erwachsene verlangen;
nur einen Käfer mit verzierten Zangen,
den runden Stein, der durch den Bach gegangen,
den Sand, der rann, und Muscheln, welche klangen ...*

R. M. Rilke

Sammeln ...

... eine typische
kindliche Tätigkeit ...

Sammeln ist ein facettenreiches Thema, das für die frühe Bildung nicht nur interessant, sondern geradezu unvermeidbar ist. Kinder im Vorschulalter sind nämlich häufig bereits große Sammler. Bei nahezu allen Kindern lässt sich zumindest zeitweise so etwas wie ein Sammeltrieb feststellen. Käfer, Steine, Muscheln, Postkarten, Münzen, Spielfiguren, Sammelbildchen, Kronkorken, Tierknochen oder auch Busfahrkarten: Sammelobjekte und -ideen können dabei manchmal konventionell, aber auch bemerkenswert, merkwürdig oder gar abwegig erscheinen. In ihnen drückt sich etwas Eigenes der sammelnden Persönlichkeit aus. Darauf deutet nicht zuletzt der sprichwörtliche Sammlerstolz hin. Geht es dabei nur um die Anerkennung eines Besitzes und überhaupt um die Einübung einer habgierigen, sammelwütigen Haltung, die oftmals als lasterhafte Eitelkeit oder Zwanghaftigkeit problematisiert worden ist? Wäre es so, dann müssten sich eher abwehripädagogische Überlegungen aufdrängen.

Im Folgenden wird eine andere Perspektive eingenommen. Sammeln wird als typische kindliche Tätigkeit verstanden, die zudem für das Handeln in der Natur wie geschaffen ist. Die unzähligen vielgestaltigen Dinge, die z. B. im Wald herumliegen, herumhängen oder auch herumkrabbeln, sind für Erwachsene oftmals unscheinbar, aber für Kinder können all dies Dinge einer spannenden Anderswelt sein, die leicht zugänglich und verfügbar, d. h. auch problemlos mitnehmbar sind. Das sind gute Voraussetzung für die kindliche Sammeltätigkeit, die generell verknüpft ist mit Neugier und Staunen, mit Vergleichen, Aufheben und Bewahren, mit dem Vertrautwerden mit Dingen, mit der Lust am Klassifizieren und Ordnen und auch mit subjektiver Wertzuschreibung und der Erschaffung einer eigenen kleinen Welt. Dementsprechend wird in der neueren pädagogischen Forschung schlüssig dargelegt, „dass das Sammeln zu den zentralen Formen kindlicher Weltaneignung zählt“ (Duncker/Hahn/Heyd 2014, 7). Der pädagogische Umgang mit dem Sammeln sollte mindestens dadurch gekennzeichnet sein, die Offenheit kindlichen Sammelns zuzulassen und zu sichern. Naturräume und Naturdinge können dieser entwicklungsrelevanten, eigenständigen Aneignung der Welt als reichhaltiges Erfahrungsfeld dienen und der Sammelleidenschaft entgegenkommen.



... und eine zentrale Form
kindlicher Weltaneignung

Merkmale und entwicklungsrelevante Funktionen des Sammelns

Was und wie gesammelt wird, kann zwar äußerst verschieden sein und gerade die kindliche Sammelphantasie ist immer wieder erstaunlich vielfältig. Doch für alle Sammelarten lässt sich folgendes bestimmen: Es geht um das Auswählen, Aufgreifen, Zusammentragen und Aufbewahren von Objekten, die einen subjektiven Wert haben (vgl. Muensterberger 1995, 20). Sammeln bezieht sich in unserem Zusammenhang immer auf irgendetwas Interessantes, das die Aufmerksamkeit weckt, dabei handlich und tragbar ist und deshalb aus seinem ursprünglichen Bezugsrahmen, d. h. dem Ort, an dem es angetroffen wird, in einen neuen eigentümlichen Bezugsrahmen, d. h. dem Ort der Sammlung, gebracht werden kann. Der Vorgang vom Auswählen eines interessanten Objekts bis zum Aufbewahren in einem neuen Rahmen hat auch etwas damit zu tun, die Dinge besitzen zu wollen. Sammeln bedeutet immer auch, sich eines Teils der Welt zu bemächtigen. Jedoch unterscheidet sich der Besitz einer Sammlung



vom Besitz beispielsweise von Geschenken oder Spielzeug. So werden Sammeldinge meistens gefunden, was einen gewichtigen Anteil des subjektiven Werts ausmacht, der ihnen beigemessen wird. In der Regel wird mit gesammelten Dingen auch behutsamer umgegangen als mit Spielzeug. Sammeln lässt sich daher zweifellos als eine eigenständige Aktivität begreifen, mit der sich Kinder Welt aneignen. Dabei sollen nun zwei Sammelweisen voneinander unterschieden werden und ihre Funktionen für das frühkindliche Stadium skizziert werden. Einerseits handelt es sich um das Sammeln von Dingen, deren Eigenschaften vor allem zum Vergleichen auffordern, und andererseits um das Sammeln von Dingen, die für das Kind primär Erlebnisspuren aufbewahren. In beiden Sammelweisen strukturiert das Kind in bemerkenswerter Weise Raum und Zeit.

Sammeln ...

Sammeln von Vergleichsdingen

Eine typische Sammelweise betrifft in erster Linie das Ordnen von Sammelobjekten, die gleiche Merkmale aufweisen, d. h. der Reiz des Vergleichens und die Suche nach gleichen und unterschiedlichen Merkmalen steht hier im Vordergrund. Dem Sammeln liegt meistens zugrunde, dass Unterscheidungen getroffen werden: Man entscheidet sich für einen und gegen andere Gegenstandsbereiche (vgl. Duderstadt 2004, 209). Innerhalb eines Sammelbereichs bedeutet dabei Vergleichen immer, die Objekte aufmerksam und genau zu betrachten oder auch zu betasten, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu bestimmen.

Gerade bei Sammelobjekten aus der Natur spielt die sinnliche Wahrnehmung eine wichtige Rolle, wobei die Unterschiedlichkeit selbst gleichartiger Dinge vor allem das erkennende Auge herausfordert. Kastanie, Zapfen, Schnecke oder Eichenblätter sind Begriffe, die einerseits Klassen gleichartiger Objekte erfassen, andererseits variieren die konkreten gesammelten Objekte immer in ihrer Größe, ihren Farbnuancen, ihrer Oberflächenstruktur oder auch anhand ihrer Fraßspuren. Es sind solche feinen Unterschiede, welche die Sinne schulen und die das Besondere und vielleicht auch das Erklärungsbedürftige der einzelnen Sammelstücke ausmachen können. Die Differenzierungsfähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung wird somit beim Sammeln geübt.

... schult die Differenzierungsfähigkeit sinnlicher Wahrnehmung ...

Mit dem Erkennen des Besonderen und der Unterschiede geht einher, dass das Sammeln dem Kind die Möglichkeit eröffnet, selbständig und auf Grundlage der eigenen Vorstellungen, die Gemeinsamkeit von Dingen herauszuarbeiten, zu finden oder zu erfinden. Sammlungen werden von Kindern gerne in Teilgruppen sortiert, die z. B. Steine mit scharfen Kanten von gerundeten Steinen



unterscheiden. Sortieren lässt sich nach Größe, Form, Farbe etc. oder auch nach unkonventionellen, phantasiereichen Unterscheidungen, die z. B. die Verwendungsfähigkeit von Stöcken in einer Zaubergeschichte feststellen. All dies sind Versuche, eine Ordnung und Übersichtlichkeit in einer noch unscharfen oder vielgestaltigen Welt der Dinge herbeizuführen. Duncker spricht von einer

„vorbegrifflichen Form der Theoriearbeit“ (ebd., 7), die für Kinder beim Klassifizieren und Sortieren erfahrbar wird und systematischem Denken den Boden bereitet. Diese kognitive Entwicklungsfunktion des Sammelns ist dabei eng mit der Herausbildung eines zunehmend differenzierten Sprachgebrauchs verzahnt. Die Sprache mit ihren ordnenden und klassenbildenden Ober- und Unterbegriffen ist natürlich eine unverzichtbare Bezugsgröße ordnenden und geordneten Denkens. Das Sammeln und Ordnen von Dingen kann dabei als sinnliche Basis und Stütze verstanden werden, an der neue Klassenbegriffe gebildet werden können.

... und fördert
systematisches
Denken

Sammeln von Erlebnisspuren

Der Sinn der Sammlung muss sich nicht nach ästhetischen oder physikalischen Eigenschaften der Sammeldinge richten, wie es im Ordnen und Vergleichen nach Kriterien wie Form, Farbe, Material, Verwendungszweck, Größe und Ähnlichem erfolgt. Das folgende Beispiel¹ zeigt dies:

Die vierjährige Maria staunt: Mit den anderen Kindern im Wald hat sie so wild getobt, dass sich etwas in ihren Haaren verheddert hat, beinahe wie ein Lockenwickler. Nach kurzem Herausfriemeln und allgemeinem Gelächter hält sie es in der Hand. Ein anderes Kind sagt, das sei ja ein Tannenzapfen. Dieses sich irgendwie weich und gleichzeitig kratzig anfühlende Ding, das mit dem einen oder anderen Haar versehen ist, muss unbedingt den anderen an der Lagerstelle gezeigt werden – vor allem auch den Erwachsenen. Die sagen, dass dies ein Fichtenzapfen sei, Tannen würden hier gar nicht wachsen und wenn, dann fielen ja nie die ganzen Tannenzapfen, sondern nur die Schuppen hinunter. Maria findet das nicht so wichtig, zudem versteht sie von der Tannen-Fichten-Unterscheidung nur die Hälfte. Für sie ist dies ihr Haarzapfen, den sie mit nach Hause nimmt und der das wilde, aufregende Toben mit der haarigen Verwicklung verkörpert. Der Karton, in dem sie den Zapfen aufbewahrt, füllt sich Woche für Woche mit weiteren Erlebnisspuren des Waldes wie z. B. einer Eulenfeder, Blumen oder einem Stock, der einen Mund hat und sprechen kann.

Zunächst drängt sich dem Kind in diesem Beispiel etwas Staunenswertes auf und dieses wird insofern ausgewählt, als es aufgegriffen und in die Hand genommen wird. Dabei wird eine im Vorschulalter

¹ Es beruht auf den praktischen Erfahrungen des Projekts „Natur bildet“.

häufiger anzutreffende Art des Sammelns deutlich, bei der das Sammelobjekt für das Kind ein bedeutsames Geschehen repräsentiert. In den gesammelten Zapfen, Blättern, Bucheckern und anderen mehr oder weniger handlichen Naturdingen halten Kinder oftmals die Erlebnisqualität des Waldes fest (vgl. Fatke/Flitner 1983, 607). Die Sammelobjekte können der Aufmerksamkeit zufallen, auch weil sie einfach ins Auge springen oder weil sie sich wunderbar anfühlen, wie glatte Steine, oder weil sie irgendeine faszinierende sinnliche Qualität aufweisen. Die Außeralltäglichkeit und sinnliche Vielfalt, die Naturräume gemeinhin ausmachen, bieten dabei eine Fülle an Sammelanlässen für Kinder.

Eine Fülle an Sammelanlässen in der Natur

Für das Auswählen und Aufgreifen sowie Zusammentragen und Aufbewahren von Dingen, die etwas bedeutungsvoll Erlebtes oder gar ein Erlebnis repräsentieren und enthalten, spielt die Bedeutung des Festhaltens von etwas eine wichtige Rolle:

Etwas festhalten bedeutet, dass etwas aus dem Hier und Jetzt herausgelöst wird und sich nicht im Strom der Ereignisse und Erlebnisse verflüchtigt. Das Sammeln bewahrt somit Szenen, Erlebnisse, Situationen über einen längeren Zeitraum auf; Sammlungen unterstützen somit das Kind dabei, den Erlebnisstrom zeitlich zu ordnen, indem sie „signifikante Lebensspuren [enthalten], an denen biografische Ereignisse zurückverfolgt und erinnert werden können“ (Duncker 2001, 7). Wie ein äußeres, sinnlich wahrnehmbares Gedächtnis können Sammlungen den Auf- und Ausbau des inneren kindlichen Gedächtnisses stützen und anregen. Gerade weil im Vorschulalter freie Gedächtnisleistungen nur eingeschränkt möglich sind, stellen solche dinglichen Erinnerungshilfen wichtige Anker für die Entwicklung der Gedächtnisleistungen in der frühen Kindheit dar. Erinnernde Objekte, die Teil kindlicher Sammlungen sind, können dabei identitätsfördernde Funktionen entfalten. Von ihnen geht vor allem erinnerndes Erzählen aus, das in stiller Selbstkommunikation oder gegenüber den Eltern, Geschwistern oder Freunden, die eigenen Erlebnisse als eigene Geschichte zur Sprache bringt.

Signifikante Lebensspuren

Auch dadurch, dass solche Sammlungen einen Eigenbereich, einen kleinen persönlichen Raum für das Kind darstellen und eröffnen, der darüber hinaus meistens handlich, verfügbar und mobil ist, können ihnen ich-stabilisierende Effekte zugeordnet werden. Die selbst gefundenen, ausgewählten und aufbewahrten Sammelstücke sind auch in Krisen- oder Umbruchphasen, wie z. B. der bevorstehenden Einschulung oder des Umzugs der Familie, greifbar – man kann sich an ihnen festhalten.



Für beide herausgestellten Sammelweisen gilt, dass die Dingwelt einer Sammlung oftmals Kontakt zu anderen Kindern oder auch Erwachsenen hervorruft. Das Tauschen von Sammeldingen ist zwar eher Kennzeichen der Schulkindheit und hier dann recht stark durch kommerzielle Sammelangebote befeuert. Aber das Zeigen der Sammlungen und das Austauschen über das Gesammelte, über die gefundenen Unter-

schiede und Ähnlichkeiten, über die daran geknüpften Geschehnisse, stellen wertvolle Kommunikationsanlässe im Kindergartenalter dar.

Das Sammeln in der Natur weist dabei einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt auf: Die Sammelobjekte sind nicht nur sinnlich vielfältig und oftmals geheimnisvoll. Sie sind zudem der kommerziell beeinflussten Kindersammlungskultur und deren Konsumzwängen enthoben und setzen ganz auf die Kreativität, Phantasie und sinnliche Aufmerksamkeit der sammelnden Kinder. Sammeln in der Natur entspricht deshalb eher einer Kultur der Kinder und weniger einer Kultur für Kinder (vgl. Fuhs 2014, 71).

Praktische Hinweise zur Unterstützung des Sammelns in der Natur

Ein besonderer Bildungswert des Sammelns liegt darin, dass es sich um eine selbstgesteuerte kindliche Aktivität handelt. Die erwachsene Umwelt, die Eltern oder Erzieherinnen und Erzieher haben dabei meistens direkten, zumindest jedoch indirekten Einfluss darauf, ob und wie Kinder sammeln. Erwachsene können Kindern Raum und Zeit geben, sie unterstützen und anregen oder aber auch daran hindern, ihren Sammelinteressen nachzugehen. Einerseits brauchen Kinder keine Anleitung zum Sammeln, andererseits ecken sie manchmal mit ihren Sammlungen im Alltag mit seinen verschiedenen Regeln an oder sie laufen erzieherischen Absichten zuwider. Dies kann auf ein direktes Unterbinden hinauslaufen. Dementsprechend wird oder wurde das Sammeln aus einer pädagogischen Position (z. B. bei Maria Montessori) heraus immer wieder als Entwicklungsspur der Habgier skeptisch betrachtet oder gar missbilligt. Oftmals wird das Sammeln aber aus ganz praktischen Gründen problematisiert: Z. B. kommt es, obwohl ja ironischerweise Sammeln als kindlicher Ordnungsversuch verstanden werden muss, nicht selten zu Konflikten mit anderen legitimen Ordnungsvorstellungen wie der Ordnung im Kinderzimmer oder in der Kita. Verwesende Tiere sind zwar enorm interessant, aber im Zusammenhang einer bewahrenden Sammlung im Flur der Kita müssen natürlich hygienische Regeln das Sammeln solcher Objekte regulieren. Dabei wird man dem Bildungssinn des Sammelns gerecht, auch solche Ideen nicht grundsätzlich abzuwehren, sondern Wege und Regeln der angemessenen Realisierung zu finden, z. B. dadurch, dass Tierknochen gesammelt, ausgekocht und aufbewahrt werden. An diesem kleinen Beispiel soll die grundlegende erzieherische Haltung deutlich werden, die für pädagogische Kontexte generell und auch für das Thema „Sammeln“ im Speziellen angesetzt werden kann (vgl. Duncker/Hahn/Heyd 2014, 159, in Anlehnung an Schleiermacher):

1. Wahrnehmen der kindlichen Sammelinteressen und interessiertes Begleiten und Anerkennen, ohne auf eindeutigen Sammelkriterien zu bestehen,
2. Sichern eines geschützten Bereichs, in dem sich Kinder entfalten und z. B. ihre Sammlungen auch aufbewahren können,
3. begründungspflichtige Grenzen ziehen, z. B. um den achtsamen Umgang mit gesammelten Lebewesen zu gewährleisten und
4. Unterstützung der kindlichen Handlungsfähigkeit allgemein, indem z. B. das Sammeln in der Natur angeregt, in seiner Bildsamkeit erkannt und z. B. durch aktives Mitsammeln begleitet wird.



Es bietet sich an, bestimmte, feste Orte für Sammlungen in der Kindertagesstätte einzurichten. Bei der Frage, wo und wie die gesammelten Objekte aufgehoben oder ausgestellt werden, kommt es darauf an, ob es sich um sehr persönliche Schätze oder um eine Gruppensammlung handelt. Kisten oder Schuhkartons für jedes einzelne Kind sind denkbare Aufbewahrungsmöglichkeiten, zumal solche ‚privaten‘ Sammlungen nicht für alle zugänglich sein müssen.



Ob nun Regalablagen in den Gruppenräumen, repräsentative Glasvitrinen im Flur oder Kästen im Außenbereich: Es ist wichtig, dass das Gesammelte in sichtbaren Sammlungen für die Kinder zugänglich bleibt und somit als Gesprächsanlass und Handlungsaufforderung zum Explorieren und (Um-)Sortieren wirksam bleibt. Dunkle, verwahrloste Sammelecken werden diesem Anspruch eher nicht gerecht.

Generell muss es vermieden werden, die Sammelobjekte der Kinder ohne deren Einverständnis zu entsorgen.

Als konkrete, exemplarische Sammelideen und -anregungen für Gruppen lassen sich folgende Stichpunkte als kleiner Ausschnitt unbegrenzter Möglichkeiten verstehen; der Phantasie der Kinder und der begleitenden Erwachsenen sind keine Grenzen gesetzt:

- Den Herbst sammeln (Hagebutten, Kastanien, Eicheln, Blätter, Bucheckern, Moos...), und Mengen bestimmen, Unterschiede und Verwendungsmöglichkeiten thematisieren
- Herbstfarben sammeln (Wo ist das bunteste Blatt?)
- Gerüche des Frühlings oder des Sommers sammeln (Blüten, Gräser, Erde, Laub etc. riechen deutlicher, wenn es warm ist oder warmgemacht sowie befeuchtet wird)
- „Wie die Eichhörnchen – Wir sammeln Nüsse zum Wintervorrat“
- Zapfen sammeln, nach Größe sortieren und Bilder mit Rahmen aus langen Stöcken legen
- Verschiedene Naturmaterialien sammeln und nach Farben sortieren
- Eine Kiste (Schuhkarton) zur Erinnerung an eine besondere Begebenheit gestalten
- Geräusche sammeln

Literaturhinweise

- Duderstadt, M.: Sammeln, Forschen, Spielen, in: Josting, P. (Hg.): „Wieso, weshalb, warum ...“ Sachliteratur für Kinder und Jugendliche. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 56. Jg., 15. Beiheft, Weinheim 2004, S. 208–223.
- Duncker, L./Hahn, K./Heyd, C.: Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge, Seelze, 2014.
- Duncker, L.: Sammeln als bildende Tätigkeit, in: Kindergarten, Basel, Jg. 91 (2001) Heft 10, S. 6–8.
- Fatke, R./Flitner, A.: Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht, in: Neue Sammlung, Jg. 23 (1983) Heft 6, S. 600–611.
- Fuhs, B: Der Zauber der Dinge in der Kindheit, in: Schachtner, C. (Hg.): Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs, Bielefeld 2014, S. 63–88.
- Muensterberger, W.: Sammeln. Eine unbändige Leidenschaft. Psychologische Perspektiven, Berlin 1995.



Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Klettern und Balancieren in der Natur

Martin Vollmar (Mitarbeit Teresa Segbers)



Klettern und Balancieren – in der Natur

*Es stieg ein Büblein auf einen Baum,
O so hoch, man sah es kaum.
Schlüpfte von Ast zu Ästchen,
Hüpfte zum Vogelnestchen.
Hei, da lacht es,
Ei, da kracht es,
Plumps, da lag es drunten.*

Kinderlied¹

Kinder sollten auf einen Baum klettern. Möglichst täglich!

M. Halle²

Wer klettert oder balanciert, bewegt sich nicht nur von A nach B. Wer von „Ast zu Ästchen ... zum Vogelnestchen“ klettert, wagt etwas und riskiert hinunterzufallen. Im alten Kinderlied geht es schief und die Schadenfreude ist groß. So verstaubt das Lied auch klingen mag, seine erzieherische Moral ist dem immer stärker werdenden Sicherheitsdenken unserer Zeit wohlvertraut: Kinder sollten nicht auf einen Baum klettern, es wäre ja viel zu gefährlich.

Im Folgenden wird das Thema dagegen in anderer Weise gedacht und durchdacht. Denn den Risiken des Kletterns und Balancierens stehen entwicklungsrelevante Chancen gegenüber. Für die kindliche Entwicklung ist es geradezu notwendig, dass sich das Kind in all seinen motorischen Möglichkeiten erprobt. Nicht umsonst sind Kinder zunächst einmal mit einer riesigen Bewegungslust ausgestattet. Klettern und Balancieren sind dabei faszinierende und grundlegende Bewegungsformen, die direkt mit der motorischen Entwicklung und auch mit der Entwicklung zu größerer Selbständigkeit verknüpft sind. Wenn Kindern die Gelegenheit gegeben wird, sich frei zu bewegen, dann haben sie meistens auch einen unbändigen Drang in die Senkrechte, auf Dinge zu steigen und zu klettern, auch auf Kanten zu balancieren und mit dem Gleichgewicht zu spielen. Das Gleichgewicht in Frage zu stellen, gehört zur selbstverständlichen kindlichen Welt- und Selbstaneignung dazu.

Der eingangs zitierte medizinische Rat, möglichst täglich einen Baum zu erklettern, wird deshalb nicht nur als Provokation der Sicherheitsbedenkenträger verstanden. Dahinter steht vielmehr die Überzeugung, dass wagnisreiches Bewegen und Erkunden des Raumes zum kindlichen Bildungsprozess gehören und diesen fördern. Und der Raum hat nicht nur ein Rechts und Links, Vorne und Hinten, sondern auch ein Oben und Unten. Gerade in Naturräumen wie dem Wald wird dies greif- und erfahrbar. Er bietet hervorragende Anregungen und Bewegungsmöglichkeiten.

Was es mit dem Klettern und Balancieren im Speziellen auf sich hat, welche entwicklungsrelevanten Chancen für das Kleinkind- und Vorschulalter vorliegen und wie Kletter- und Balancierangebote in der Natur wahrgenommen und begleitet werden können, soll im Folgenden erläutert werden.

Balancieren und Klettern – was sind das für Bewegungen?

1. Balancieren bedeutet, auf einer begrenzten Fläche um den Erhalt des Gleichgewichts zu ringen. Schon der Säugling ringt um Gleichgewicht, wenn er versucht seinen Kopf aufzurichten. Auch die späteren Bewegungsvorgänge, die mit dem Aufrichten des Körpers zusammenhängen, drehen sich darum, die Kräfte des Schwerfeldes, also die Gravitation, herauszufordern. Zu sitzen, zu stehen oder zu gehen bedeutet deshalb zunächst, seinen aufgerichteten Körper in der Schwebelage, also im Gleichgewicht, zu halten.

¹ aus F.M. Böhme: Deutsches Kinderlied und Kinderspiel, 1870, S. 240

² Präventivmediziner, TU München, 2013

In der Schweben zu sein, bedeutet auch, dass beim Erlernen dieser elementaren Bewegungsformen das Gelingen und das Nicht-Gelingen sehr eng beieinanderliegen. Fortwährend muss das bedrohte Gleichgewicht hergestellt werden, bis das Kind routiniert stehen und gehen kann und sich in seiner Körperarbeit eine Mitte stabilisiert. Wenn sich das Kind im 2./3. Lebensjahr immer besser ausbalancieren kann und kaum mehr wankt und schwankt, dann wird das Balancieren um seiner selbst willen immer wichtiger. Als eigene Spielart mit dem Gleichgewicht wird es bewusst herbeigeführt. Auf der Bordsteinkante, auf einer schmalen Mauer oder über einen liegenden Baumstamm zu balancieren, ist dann enorm reizvoll. Als Anfänger muss man sich schließlich stets über das eigene Können vergewissern und dieses Können weiter ausreizen und entwickeln.

Solche kleinen oder großen Balanceakte erfordern eine hohe Konzentration und ein Zusammenspiel verschiedener Sinne: Die Augen fixieren am besten einen Punkt voraus, der Kopf bleibt aufrecht, die Sprache verstummt oder begleitet die Schritte rhythmisch, die Arme gleichen die Pendelbewegungen aus, der Rumpf muss bei aller Stabilität auch locker bleiben. Ganz unbemerkt differenzieren sich die Bewegungen immer feiner aus.

Dabei lässt sich das spannende Wechselspiel zwischen Leichtigkeit und Schwere erleben. Dieses Balanceerlebnis kann eher spielerisch sein, wie das einfache Stehen auf einem Bein, das keine ernstesten Risiken des Scheiterns aufweist. Es kann aber auch eher wagnisreich akzentuiert sein, wie das Überqueren eines Baches oder einer kleinen Schlucht auf einem schmalen Baumstamm.

2. Beim Klettern handelt es sich um eine elementare Bewegungsform, die vielleicht noch stärker als das Balancieren mit Wagnis und Risiko verbunden ist, denn sie führt meistens in die Höhe und oftmals an ungewöhnliche, nicht alltägliche Orte. Wie beim Kriechen oder Krabbeln müssen Hände und Füße zur Hilfe genommen werden, um auf einen Stein, Fels, Baum oder auf andere vertikale Raumelemente zu klettern. Das körperliche Balanceproblem ist dabei durch die greifenden Hände entschärft. Wenn die normale, alltägliche Fortbewegung das aufrechte Gehen ist, dann stellt das Klettern also auch rein bewegungsmäßig etwas Besonderes dar, eine Art Krabbeln und Kriechen in die Senkrechte. Hände und Arme heben, halten fest, ziehen, schieben, drücken; Füße und Beine stehen, stemmen, gleiten achtsam nach, suchen und gewähren neuen Halt.

Der kletternde Drang nach oben ist bereits in vielen frühen Bewegungsformen des Aufrichtens thematisch – wie dies auch beim Balancieren der Fall ist. Schon bevor das Kind das Gehen erlernt, zieht es sich z. B. an einem Stuhl mit seinen greifenden Händen nach oben. Wenn das Kind später im 2./3. Lebensjahr immer sicherer gehen kann – man kann dies mit Erikson (1981, 120) als den Beginn der ambulatorischen Phase fassen – steht das Klettern dann im Dienst einer weiter reichenden Raumerkundung. Auf Schränke, auf Leitern oder auf Bäume zu klettern, ist dabei immer wagnisreich. Für Klettereien muss man Mut aufbringen, sich anstrengen, bereit sein, ein Wagnis einzugehen. Die körperliche und raumbezogene Neugier hilft kleinen Kindern oftmals wie von selbst, diese Schwellen zu überwinden.

Geht es beim Balancieren vor allem um das spielerische oder probende Herausfordern des körperlichen Gleichgewichts, so ist das Klettern meistens klar mit dem Handlungssinn verknüpft, den Raum in seiner Vertikalen zu erkunden und zu erobern. Kletternd können Raumorte und Ausblicke erreicht werden, die wortwörtlich unzugänglich sind. Etwas zuvor Unerreichbares erreichen zu können, etwas Nicht-Sichtbares sehen zu können oder aus einer anderen Perspektive, nämlich von oben zu Gesicht zu bekommen, sind wichtige Klettermotive. Dabei ist die Bewegung in die Höhe gleichzeitig auch eine Auseinandersetzung mit der Schwerkraft, die Knall auf Fall beim unfreiwilligen Abrutschen oder aber beim absichtlichen Sprung in die Tiefe dramatisch erfahrbar wird.

Klettern und Balancieren in ihrer Entwicklungsbedeutung

Zwei wesentliche Zusammenhänge sollen die Entwicklungsrelevanz des Kletterns und Balancierens für Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter aufzeigen. Zunächst werden die bereits angeklungenen körperlichen und motorischen Aspekte weiter ausgeleuchtet und daraufhin die mit dem Wagnis und Bewegungsabenteuer verknüpften Entwicklungspotentiale herausgestellt.

Sicherheit gewinnen

1. Wie gezeigt, greifen Kletter- und Balancierbewegungen in besonderer Weise das Phänomen des Gleichgewichts und der Schwerkraft auf. Wer klettert oder balanciert, schult sein Gleichgewicht. Jedes Kind beschäftigt sich von klein auf – und zwar bereits im Säuglingsalter – mit allem, was nötig und möglich ist, um seinen Gleichgewichtssinn zu entwickeln. Es besteht geradezu ein innerer Drang, die Schwerkraft und das Gleichgewicht zu erforschen. Folgt man Jean Ayres (2002, 108), so geht es für das heranwachsende Kind darum, die sogenannte „Schwerkraftsicherheit“ zu gewinnen, d. h. eine feste Verbindung zur Erde zu haben und eine stabile Position in der Welt einzunehmen. Die gesamte leibliche, emotionale wie soziale Stellung in der Welt ist davon betroffen. Diese Sicherheit ist z. B. auch von vitaler Bedeutung für die Entwicklung angemessener Raumvorstellungen, wobei hier gerade das Klettern und Balancieren wichtige Beiträge leisten können.

Die Grundlage für diese Sicherheit wird im Säuglingsalter über solch fundamentale Bewegungsformen wie dem Greifen, Robben, Krabbeln oder auch dem Aufrichten gelegt. Ab dem 2. Lebensjahr setzt sich diese Entwicklungslinie fort, indem mit komplexeren, raumgreifenden Bewegungsformen wie dem Gehen, Laufen, Springen, Klettern, Steigen, Hüpfen, Balancieren und mehr die Raum-Körper-Bezüge immer weiter gefestigt und strukturiert werden. Das Kind muss es dabei generell schaffen, seine Sinneswahrnehmungen zunehmend zu integrieren, d. h. die verschiedenen Sinnesreize und -kanäle zu verschalten und zu strukturieren.

Auge, Hand, Arm, Bein, Fuß usw.: Alle möglichen Körperteile und Wahrnehmungsorgane müssen koordiniert und in einer Bewegung zusammengeschlossen werden. Dabei spielt auch das Ohr, genauer gesagt das Innenohr mit dem Gleichgewichtsorgan, eine besondere Rolle. Das Gleichgewichtsorgan ist gerade beim Klettern und Balancieren, aber auch schon beim Gehen-Lernen oder Sich-Aufrichten gefordert. Nur indem das heranwachsende Kind das Gleichgewichtsorgan durch entsprechende Bewegungen immer wieder aktiviert, gewinnt es die notwendige Sicherheit in seinen Raumbezügen und Raumvorstellungen. Jedenfalls erforschen Kinder gehend, kletternd, balancierend, hangelnd und mit vielen anderen Bewegungen die Möglichkeiten, sich mit dem Raum in Beziehung zu setzen. Solche „vestibulären Stimulationen“, also Aktivierungen des Gleichgewichtsorgans, sind für die Entwicklung eines stabilen Körper- und Raumschemas außerordentlich bedeutsam. Ein Kind wäre wichtiger Entwicklungschancen beraubt, könnte es hierfür keinen entsprechenden Bewegungsraum erkunden.

Über den Körper und
die Sinne selbstwirksam
verfügen

In der Raumauseinandersetzung erfährt das kletternde Kind auch unmittelbar seinen eigenen Körper, z. B. die Länge und Bewegungsmöglichkeiten der eigenen Arme, Hände, Beine und Füße. Den eigenen Körper so einsetzen zu können, dass räumliche Hindernisse überwunden und Herausforderungen bewältigt werden können, gibt Kindern Selbstsicherheit. Eine Sicherheit, die darauf gründet, über den Körper und die Sinne selbstwirksam verfügen zu können. Das Klettern und Balancieren ermöglichen es Kindern, sicherer zu werden in Bezug auf den Raum, ihren eigenen Körper, der eigenen Stellung in der Welt und zudem zu zeigen, dass sie zunehmend unabhängiger werden. Wenn sich ein entsprechendes Erfahrungswissen und -können herausbildet, dann dient dies wiederum als wichtige Basis für weitere Vorstöße in die noch unbekanntere Welt. Im Kleinkind- und Vorschulalter sollte deshalb genügend anregungsreicher Raum und entsprechend viel Zeit vorhanden sein, um sich zu erproben und somit das Fundament für ein breites Bewegungsrepertoire zu legen.

2. „Wer sich entwickeln will, muss sich wagen“ so Siegbert Warwitz (2001, 5). Klettern und Balancieren sind wagnisreiche Bewegungsformen, bei denen es typischerweise um Mut bzw. den sprichwörtlichen Wagemut geht, aber auch um Angst, um Bauchkribbeln und ähnliche zwiespältige Gefühlslagen. Sich zu trauen, über den Graben zu balancieren, oder es sich nicht zuzutrauen. Sich auch zu trauen, nein zu sagen, wenn die anderen ein Wagnis eingehen. Und nicht zu vergessen die Gefühle, die sich einstellen können, wenn man ein Wagnis eingegangen ist und es bestanden hat. Oder aber wenn man es nicht geschafft hat und vielleicht enttäuscht ist. Was auch immer Aufregendes erlebt,

gefühl und verarbeitet wird, aus einer eher nüchternen bildungsbezogenen Perspektive lässt sich dabei vor allem Folgendes herausstellen:

Wagnisse erfordern und fördern bildungs- und entwicklungsrelevante Motive wie die Neugier und die Bereitschaft, offene Situationen mit unsicherem Ausgang einzugehen. Um wagnisreiche Situationen eingehen und bewältigen zu können, braucht es zumindest ansatzweise eine zuversichtliche, optimistische Haltung und gleichzeitig kann eine solche Haltung gefördert und bestärkt werden – vor allem, wenn es gut geht. Wer aber in optimistischer Sorglosigkeit auf den Baum klettert, bekommt wahrscheinlich sehr reale Probleme, indem er z. B. zu hoch steigt und dann mit der Angst zu kämpfen hat oder gar hinunterfällt. Beim Wagen ist deshalb immer auch eine realistische Grundeinstellung thematisch, denn das Gelingen oder Nicht-Gelingen ist direkt erfahrbar und registrierbar. Nur wenn es auch schief gehen kann, lernen Kinder sich selbst einzuschätzen. Dies gilt bereits für die ersten Lebensjahre und lässt sich sehr treffend an den ersten Gehversuchen des Kindes verdeutlichen.

Eine realistische Grundeinstellung entwickeln - sich selbst einschätzen lernen ...

Kinder beginnen damit ungefähr mit einem Jahr. Tun sie dies aufgrund biologischer Reifung oder aufgrund der Anregungen der Erwachsenen, die sich schon vor Jahrhunderten Lauflernhilfen, d. h. Gängelwagen, ausgedacht haben? Sie tun dies vor allem aus dem Bestreben heraus, autonom zu werden. Mit jedem Schritt setzen sie sich erneut dem Risiko aus, das schwer zu haltende Gleichgewicht zu verlieren und zu stürzen. Jeder Schritt ist ein verhindertes Fallen und erfordert letztlich immer wieder Mut, bis schließlich sicher und gefestigt ein Schritt sich an den nächsten reiht. Das sichere aufrechte Gehen bedeutet einen beträchtlichen Gewinn an Selbständigkeit, einen Autonomieschub. Das Kind kann sich jetzt genauso fortbewegen, wie die mächtigen Erwachsenen. In dieser ambulatorischen Phase, die mit dem routinierten Gehen beginnt, erfordert das Gehen jetzt selbst keinen kindlichen Wagemut mehr. Das Kind riskiert beim Gehen quasi nichts mehr. Vielmehr eröffnen sich nun ganz neue Möglichkeiten für mutige Raumerkundungen – z. B. solche, die das Klettern und Balancieren eröffnet.

Anders als das Gehen, das schon im Vorschulalter wie von selbst und routiniert läuft, bleiben das Klettern und Balancieren wagnisreich. Hier kann sich das Kind stets von Neuem in aufregende, spannende und unsichere Situationen verwickeln und sich seiner Sinne und zunehmenden körperlichen Möglichkeiten bewusst werden. Wenn es klettert oder balanciert, wenn es erfährt, immer wieder aus dem Gleichgewicht zu geraten und es selbsttätig wieder zu gewinnen, dann gewinnt es auch Vertrauen in sich selbst. Dies stellt wiederum auch die Grundlage für vermehrte Bewegungslust dar.

... und Vertrauen in sich selbst aufbauen

In einer bemerkenswerten Studie wurde mittlerweile herausgearbeitet, dass bei Vorschulkindern, denen von den Erwachsenen eine wagnisreiche Bewegungsfreiheit in Naturräumen zugestanden wird, ein wachsendes Zutrauen zu sich selbst festgestellt werden kann (s. Sandseter 2010). So werden bei den Kindern sogenannte antiphobische Effekte sichtbar, d. h. sie sind weniger ängstlich und trauen sich mehr zu. Zudem verletzen sich jene Kinder, die in freien, wagnisreichen Natursituationen ihre Erfahrungen machen, weniger häufig als Kinder, die hauptsächlich mit durchgesicherten Spielplätzen vertraut sind.

Kinder, die sich wagen, können demzufolge ihr Können und auch ihr Wissen darüber erweitern, was sie können und wie etwas richtig einzuschätzen ist. Sie können dabei ihre neugierige Haltung, ihren strukturellen Optimismus und ihr Vertrauen in sich selbst verfestigen und offen für weitere Erfahrungsprozesse bleiben. Und Erfahrungen zu machen bedeutet immer auch, sich mit Widerständen, mit Offenheit und Unsicherheit auseinanderzusetzen.

Klettern und Balancieren im Naturraum

Dass Naturräume wie der Wald eine Fülle an Kletter- und Balanciermöglichkeiten bereithalten, ist offenkundig. Doch sind diese Möglichkeiten noch im Erfahrungshorizont heute aufwachsender Kinder? Zum mehr oder weniger festen Bestandteil der kindlichen Bewegungswelt gehören jedenfalls eher gezielt hergestellte Geräte und Gerüste auf ausgewiesenen Orten, den Spielplätzen. Abgesehen

davon, dass gerade die Klettergerüste hier in letzter Zeit aus Sicherheitsgründen immer niedriger werden, versuchen diese kinderkulturellen Sonderwelten im Grunde die Bewegungsmöglichkeiten zu ersetzen, die früher von Kindern im natürlichem Umfeld oder in Brachen erkundet wurden. Es ist gewissermaßen ein Notbehelf, der zweifellos die heutige Bewegungskindheit bereichert – zumal in zunehmend verstärktem Umfeld und in Anbetracht der gestiegenen Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse der Erwachsenen.

In Naturräumen lassen sich mit Ausnahme von Hochsitzen oder Bewegungsgeräten auf Trimm-Dich-Pfaden kaum fertig hergestellte Kletter- oder Balanciersituationen finden. Situationen in der Natur folgen einer eigenen Logik, sie bergen von sich aus Widerständiges, das Bedingungen vorgibt, auf die reagiert werden muss, z. B. um sie räumlich zu überwinden. Im Kontrast zur heutigen alltäglichen Bewegungswelt, fordert bereits der unebene, nicht-standardisierte Waldboden den Gleichgewichtssinn heraus. Insgesamt bietet die naturnahe Umgebung eine schier unendliche Vielfalt an Anlässen zum Balancieren und Klettern. Hindernisse wie Bäume, Bäche, Steine, Äste und Steilhänge laden geradezu dazu ein, sich an und auf ihnen zu erproben. Es lassen sich auch reizvolle Gelegenheiten gemeinsam herstellen, wie Trittsteinübergänge an Bächen oder kleine Balancierbrücken aus größeren Ästen.

Pädagogische Fachkräfte können hier ein Erfahrungsfeld aufgreifen, das im Unterschied zu all den Begrenzungen der oftmals genormten, standardisierten, stationären Bewegungsgeräte und -gerüste an Vielfalt nicht zu übertreffen ist und fast unbegrenzte Möglichkeiten eröffnet. Abhängig von den individuellen Voraussetzungen können die vorhandenen Dinge und Anreize zum Bewegungsanlass werden oder zu einem solchen arrangiert werden.

Praktische Hinweise für das Klettern und Balancieren im Naturraum

Die folgenden Hinweise sollen helfen, Kletter- und Balancieraktivitäten in der Natur besser anregen, begleiten und absichern zu können:

- Um der kindlichen Entdeckerlust in der Natur, der Lust am Abenteuer und Wagnis gerecht zu werden, muss man die geebneten Wege verlassen. Für manche Kinder stellt bereits ein unebener Waldboden, den es gehend zu erkunden gilt, ein echtes Gleichgewichtsproblem dar.
- Wenn man regelmäßig die gleichen Stellen im Waldraum aufsucht, können sich für die Kinder typische Kletter- und Balancierorte herausbilden, die dazu anregen, sich immer wieder und immer mehr auszuprobieren.
- Eine beobachtende, zulassende und gegebenenfalls eingreifende Haltung des Pädagogen sollte den Kindern vor allem zunächst Freiraum zum selbständigen Erkunden gewähren. Kindern Raum und Zeit geben!
- Wie bei allen Aktivitäten, mit denen Kinder die Welt entdecken, ist es wichtig, dass die erwachsenen Bezugspersonen ihnen ihr Interesse zeigen und es auch wirklich haben. Im Fall der hier thematischen Bewegungsabenteuer betrifft dies das Interesse sowohl an der kindlichen Kletter- und Balancierlust als auch am wagnisreichen Klettern und Balancieren selbst. Interesse, das im ursprünglichen Wortsinn Dabeisein und Dazwischensein bedeutet, kann sich im eigenen Klettern und Balancieren ausdrücken, im gemeinsamen Tun also, das auch Hilfen oder Ermutigungen beinhalten kann (s. u.). Anerkennung und Interesse wird dem Kind auch im Gespräch entgegengebracht, z. B. über die ungewöhnliche Perspektive hoch über dem Boden, einem Eichhörnchen oder einer Katze gleich. Hier eröffnen sich auch Anknüpfungsmöglichkeiten, mit denen sich solche Aktivitäten in kleine Geschichten verwandeln oder in spannende Vergleiche zur Tierwelt führen lassen.

- Auch wenn es um selbsttätiges Klettern und Balancieren geht, müssen Erwachsene je nach Einschätzung der Sturzrisiken und des kindlichen Vermögens die Situation absichern, indem sie z. B. beim Balancieren über einen Graben den Boden auf Steine oder harte Gegenstände prüfen. Besser sicher machen anstatt verbieten!
- Zum Klettern und Balancieren ungeeignete Stellen wie morsche Bäume, Holzstapel und Ähnliches sollten ausdrücklich als erkundungsuntauglich vermittelt werden. Zudem müssen insbesondere beim Baumklettern immer Rucksäcke oder Ähnliches abgelegt werden.
- Jedes Kind hat unterschiedliche Wagnis-Schwellen, unterschiedliche Vorerfahrungen, körperliche Fähigkeiten und Sicherheitsbedürfnisse. Diese müssen sorgfältig bedacht werden.
- Pädagogische Fachkräfte müssen sensibel sein gegenüber Überforderungen, Gefährdungen oder äußerem Zwang, die auch in der Dynamik von Kindergruppen eintreten können. Kletter- und Balanciersituationen sollten unterstützt und abgesichert werden, falls Sorglosigkeit, Unter- oder Überforderung das kindliche Handeln bestimmen.
- Bei Kindern, die nur wenig Zutrauen zu sich selbst haben und entsprechend ängstlich sind, stellen erwachsene Begleiter eine wichtige Sicherheitsquelle dar. Sie können den Kindern eine „sichere Basis“ sein, die sie ohne zu drängen ermutigt. Eine Basis, von der sie sich abstoßen können. Gemeinsam in einem Baum zu klettern oder über einen liegenden Baum zu balancieren, kann hier hilfreich sein. Gleichzeitig sollten erwachsene Begleiter ein „sicherer Hafen“ sein, der gegebenenfalls tröstet und beschützt.
- Erwachsene können zum Klettern oder Balancieren anregen, indem sie es selbst tun und versuchen.
- Bei vielen Bäumen kann man sich auch gegenseitig helfen, um in den Kletterbaum einsteigen zu können. Bei Bäumen können auch dünne Äste direkt am Stamm Halt geben.
- Sind Bäume umgestürzt, dann kommt man auf dem Stamm balancierend bis in die Baumkronen – hierbei können auch mehrere Kinder versuchen, aneinander vorbei zu balancieren bzw. miteinander zu balancieren. Dabei Achtgeben auf gesplitterte Äste!
- Manchmal klettern Kinder in die Höhe ohne zu bedenken, dass das Hinunterklettern möglicherweise recht schwierig sein wird. Als Erwachsener sollte man es aushalten, dass Kinder zum Hinunterklettern Zeit brauchen, um Tritte und Halte zu suchen und zu finden. Sichere und unterstützende Hinweise können dabei gegebenenfalls nötig sein.
- Wie hoch dürfen Kinder den Baum hinaufklettern? Wie tief „darf“ der Graben sein, der balancierend überwunden wird? Eine eindeutige Einschätzung oder Empfehlung soll und kann hier nicht gegeben werden. Bei aller Ermutigung, Kindern das wagnisreiche Erkunden der Natur zu ermöglichen und sie dabei zu unterstützen, gilt: Die Erwachsenen, die schließlich die Verantwortung für solche Unternehmungen in der Natur übernehmen, sollten sich selbst grundsätzlich nicht überfordern, indem sie ihr Sicherheitsgefühl überdehnen.

Erwachsene Begleiter
als sichere Basis ...

... sensibel gegenüber
Unter- und Überforderungen

Literaturhinweise

- Ayres, A. J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin/Heidelberg/New York 2002.
- Erikson, E. H.: Jugend und Krise, Frankfurt, Berlin, Wien 1981.
- Kronbichler, E., Funke-Wieneke, J.: Klettern in bewegungspädagogischer Sicht, in: sportpädagogik, Jg. 17 (1993) Heft 4, S. 13 – 19.
- Maraun, H.-K., Paschel, B., Scheel, D.: Der Kampf gegen die Schwere und das Spiel mit der Leichtigkeit. Balancieren und Klettern als erfahrungsoffene Bewegungsthemen, in: Trebels, A. H. (Hg.): Spielen und Bewegen an Geräten, Butzbach 1992. S. 82 – 107.
- Sandseter, E. B. H.: Scaryfunny. A Qualitative Study of Risky Play among Preschool Children, Trondheim 2010.
- Warwitz, S.: Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen, Hohengehren 2001.



Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Feuer

Martin Lindner, Martin Vollmar

Feuer machen

*Wenn Drachen Feuer spucken,
gibt's Zunderwunderzucken.
Aus Flammen tanzen Figuren hervor,
sie funken, flitzen und fauchen im Chor*

Anderl, S./Karawahn, K.¹

Feuer als ein natürlicher Prozess lässt sich chemisch-physikalisch recht nüchtern erklären. Brennstoff, Sauerstoff und die Wärme eines Zündfunkens sind nötig, damit es entsteht. Dies sind die Bestandteile des sogenannten „Verbrennungsdreiecks“ und Feuer ist unter diesem nüchternen Blickwinkel nichts anderes als eine Oxidation.

In kultureller Hinsicht ist Feuer jedoch nicht nur ein natürlicher Prozess unter vielen. Es ist vielmehr eine ganz besondere Naturgewalt mit tiefgreifenden kulturellen Wirkungen. Das lässt sich schon gut an den vielen Geschichten und Mythen erkennen, die mit Feuer zu tun haben. Sie erzählen häufig davon, dass ursprünglich nur mächtige Drachen oder Götter das Feuer besaßen. Schließlich strebt es ja auch zum Himmel, d. h. dorthin, wo solche höhere Mächte beheimatet werden. Die betörende und begehrenswerte Kraft tanzender, funkender oder auch fauchender Flammen war allein ihnen vorbehalten. Doch Feuerdiebe brachten die gewaltige Kostbarkeit zu den Menschen, die dadurch im Grunde erst ihre Menschwerdung vollenden konnten. Solche und ähnliche Feuererzählungen – das obige Zitat entstammt einer schönen Feuergeschichte für Kinder – handeln oft von der Ursprüngen des Menschen. Denn mit dem Feuer, d. h. mit der Beherrschung des Feuers, erlangte der Mensch eine Macht, die ihn im Vergleich zu anderen Lebewesen auf eine andere Kulturstufe hob.

Kulturelle Dimensionen
des Feuers



¹ aus: Anderl, S./Karawahn, K.: Die Feuersalamanderin oder Wie das Feuer zu unseren Eltern kam, Berlin 2. Aufl. 2015.

Die Feuerstelle war nicht nur der Ort, der Wärme und Energie spendete, an dem sich Rohes in Gekochtes verwandelte und Licht in die dunkle Nacht gebracht wurde. Sie stellte den Mittelpunkt des Gruppenlebens dar, an dem man sich versammelte, nachdachte, austauschte, erzählte, sich mitteilte und – nicht zu vergessen – mit anderen das Essen teilte. Die Energie des Feuers kann also auch als Quelle oder Zentrum grundlegender sozialer Verhaltensweisen gelten. Geistiger Austausch, Kooperation, Gemeinschaft – all dies ist ohne die Beherrschung des Feuers und die konkrete Feuerstelle kaum vorstellbar.

Wahrscheinlich ist mit den Jahrtausenden des Feuermachens eine tief eingebrennte Menschheitserfahrung verbunden, die bis in die Gegenwart wirkt. Auch wenn wir heute das offene Feuer nur noch zu besonderen Anlässen

kennen, begeistern die tanzenden Flammen eines Lagerfeuers die meisten von uns. Dies ist auch ein sinnliches Vergnügen: Gerne versenkt sich der Blick in das Rot der Glut und das Blau und Gelb der Flammen, die Lebendigkeit des flackernden Lichts befeuert Gedanken und Träumereien, die Wärme ist zu spüren, wobei uns beim Nachlegen eines Holzscheits die ungeheure Hitze schnell wieder auf Distanz bringt.

Das Besondere des Feuers beruht dabei auch auf dieser ungeheuerlichen Zwiespältigkeit: Selbst die friedliche und gezähmte Flamme einer Kerze versengt unnachgiebig alles, was ihr zu nahe kommt. Geborgenheit und Ehrfurcht, Schönheit und Schrecken, Nutzen und Zerstörung, Paradies und Hölle – das Feuer trägt beide Seiten in sich. Es ist ein einzigartiges Phänomen voller Lebendigkeit, Dynamik sowie (Zerstörungs-) Macht und stellt dabei eine Herausforderung für die Erziehung dar. Denn der Umgang mit Feuer muss gelernt werden und Naturaufenthalte mit Kindern können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Sie bieten ausgezeichnete Möglichkeiten, das Feuerthema aufzugreifen. So ist das Lagerfeuer eine naheliegende, tradierte Aktivität bei Aufenthalten in der Natur, zumindest wenn sich diese über ein paar Stunden erstrecken. Es gehört quasi organisch zum Handlungsfeld des Draußenseins, auch weil es bei Kälte oder für die Zubereitung der Mahlzeit äußerst funktional ist.

Feuer und Kinder – Verbote – Feuerferne

Dass Kinder alltagsnah, quasi nebenbei im häuslichen Umfeld mit Feuer umzugehen lernen, eine Art Feuerkompetenz entwickeln, ist angesichts vieler gesellschaftlicher Veränderungen sehr unwahrscheinlich geworden. Der Umgang mit offenem Feuer reduziert sich weitgehend auf den gelegentlichen Gebrauch von Streichholz, Kerze oder Kohlegrill. So lässt sich mit dem niederländischen Soziolo-



Das Feuer als sinnliches Vergnügen

gen John Goudsblom (1995, 252) zugespitzt von der „Eliminierung des Feuers aus dem Alltagsleben“ sprechen. Die technische Kontrolle ist mittlerweile so weit fortgeschritten, dass das Feuer gewissermaßen hinter die Kulissen verbannt und als offenes Feuer im Alltag kaum mehr erfahrbar ist.

Kinder wissen deshalb meistens nicht, wozu z. B. Zunder gut ist, warum nicht jedes Holz gleich brennt oder wo geeignete Feuerstellen sind. Sie erleben es kaum mehr, wie ihre Eltern routiniert Feuer handhaben, um zu kochen, zu heizen oder um eine bestimmte Atmosphäre zu gestalten. Ein selbstverständlicher, handelnder Umgang mit Feuer ist jedenfalls als Lerngelegenheit für Kinder kaum vorhanden. Das heißt jedoch nicht, dass Kinder gar keine Ahnung von Feuer hätten. In Film, Fernsehen und Computerspiel spielen Feuer eine große Rolle, aber die vermittelten Feuerbilder sind meistens von spektakulären Zerstörungen und Explosionen geprägt und nicht selten realitätsfern. Regelrechte „Feuerklischees“ (Karawahn 2006, 1) durchdringen deshalb die verbreiteten Vorstellungen bezüglich brennender Phänomene und fördern eine von Furcht und Angst geprägte Haltung gegenüber dem Feuer.

Dass es Kindern an erwachsenen Vorbildern mit Feuerroutine und an sinnvollen Feuererfahrungen allgemein mangelt, geht zudem Hand in Hand mit der weit verbreiteten Haltung, den Kindern das Spielen oder Handhaben mit Feuer grundsätzlich zu verbieten: „Messer, Schere, Feuer, Licht, sind für kleine Kinder nicht“ oder „Mit dem Feuer spielt man nicht“ sind Ermahnungen, die vermutlich jeder in Kindheitstagen zu hören bekam. Verbote sollen das Risiko von Feuerschäden vermindern, bewirken aber häufig das Gegenteil. Feuerverbote, Feuerklischees und mangelnde Feuererfahrung gehen nämlich eine unheilvolle Allianz ein. Es wird dadurch wahrscheinlicher, dass Kinder heimlich und in Abwesenheit von Erwachsenen mit Streichhölzern oder Feuerzeugen ihrer Neugier nachgehen. Im schlimmsten Fall trauen sich die Kinder dann nicht, rechtzeitig um Hilfe zu bitten, wenn sie arglos und versehentlich die Tischdecke oder die Scheune in Brand setzen.

Schon allein aus Brandschutzgründen sollte deshalb nicht auf Feuerverbote und mahnende sowie angstmachende Unglücksszenarien gesetzt werden, sondern auf die frühzeitige Vermittlung eines angemessenen Umgangs mit offenem Feuer. Hier gelten die Worte Oscar Wildes: „Nur wer nicht mit dem Feuer zu spielen versteht, verbrennt sich daran.“ Tatsächlich basiert der heutige Präventionsgedanke auch stärker auf einem experimentellen und verantwortungsvollen Umgang mit dem Feuer als dies früher der Fall war.

Doch es würde zu kurz greifen, wenn die Erfahrung des Feuers und des Feuermachens nur dadurch pädagogisch relevant sein sollte, dass Unglücksfälle verhindert werden. Es geht im Kern um Bildungsprozesse, die nicht nur angemessenes Feuerwissen und -können entstehen lassen, sondern auch ganz besondere Erlebnisqualitäten aufweisen und die kindliche Entwicklung bereichern. Das erwähnte Lagerfeuer in der Natur drängt sich hierbei auf. So ist es für die englische Frühpädagogin Sarah Knight (2011, 45), die das Konzept der „forest schools“ entwickelt hat, geradezu die Aufgabe naturorientierter Praktiken, der verbreiteten Angsthaltung in Bezug auf Feuer und der alltäglichen Verdrängung offenen Feuers entgegenzuwirken.

Träumen am Feuer

Lagerfeuer und die verschiedenen anderen Formen kontrollierten, offenen Feuers sind für Kinder zweifellos faszinierend. Vom Kerzenlicht auf der Geburtstagstorte oder am Weihnachtsbaum, über kleinere Feuer im Feuerkorb oder Kamin, dem Lagerfeuer in der Natur bis hin zu den großen Oster- und Sonnwendfeuern: für flackernde Flammen interessieren sich nahezu alle Kinder. Werden die großen, rituellen Feuer mit weiten Augen und offenem Mund aus sicherer und ehrfürchtiger Distanz bestaunt, so stellt sich am Kamin- oder Lagerfeuer oftmals ein träumerisches, versunkenes Betrachten ein. Hier nehmen Kinder wie auch Erwachsene oft eine selbstvergessene Haltung ein. Sie stützen die Ellenbogen auf die Knie und legen den Kopf in die Hände. Tief in Gedanken oder in wachen Träume-

reien versunken schauen sie in die züngelnden Flammen oder in die schimmernde Glut und lauschen dem Knistern und Knacken des Feuers. Sie geben sich der Bewegung des Feuers hin und sind doch ganz bei sich selbst (vgl. hierzu Mattenklott 2008 und vertiefend Bachelard 1990).

Solche außergewöhnlichen, (be-)sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten werden oft übersehen, wenn es um feuerpädagogische Aktionen geht. Dabei können sie für kindliche Feuerbetrachter die Hauptsache sein und einer einzigartigen Stimmung und Gestimmtheit Raum geben.



Feuerneugier – Kinder dürfen und sollten Feuer machen lernen!

Das Feuer hat aber auch eine so hohe Attraktivität, dass Kinder unbedingt damit hantieren wollen. Schon das Betrachten einer Kerze weckt in aller Regel die Lust, erste Experimente mit der Flamme zu wagen und zum Beispiel mit dem Finger durch das flackernde Licht zu streichen. Bereits Zwei- und Dreijährige sind in aller Regel äußerst neugierig auf Feuer. Der Feuerpädagoge und Künstler Kain Karawahn (2014) fordert dementsprechend Kitas auf, Kindern ab zwei Jahren das „Sein am Feuer zu ermöglichen“, um dem „Bildungsmangel Feuer“ entgegenzutreten. Dafür wären nicht nur Feuerstellen herzurichten bzw. Feuerschalen anzuschaffen, sondern vor allem auch Erzieherinnen und Erzieher feuerpädagogisch fortzubilden. Die praktischen Hinweise am Ende dieser Handreichung geben diesbezüglich einige Ideen, die mit Kindern ab drei Jahren umgesetzt werden können.

Achtsam und selbständig mit einer kleinen Flamme und nach und nach mit „richtigem“ Holzfeuer umgehen zu können, heißt nicht nur, dass ein Kind seiner Feuerneugier nachgeht. Mit dem erworbenen Können geht ein enormes Kompetenzerlebnis einher: das Kind kann sich gewissermaßen als Schützer, Hüter und Herrscher des Feuers erleben. Gerade weil alles, was mit Flammen real zu tun hat, mit einem spürbarem Risiko verbunden ist und mit großem Ernst betrieben werden muss, ist dieses Kompetenzerlebnis besonders. So wie es für die Menschheit eine einzigartige Leistung war, das Feuer zu kontrollieren, so stellt auch die kindliche Erfahrung, selbst Feuer entzünden und betreuen zu können, es zu „füttern und zu pflegen“ eine bedeutende Leistung dar.

Kindliche Neugier
auf Feuer

Dabei geht es auch darum, mit dem selbständigen Feuerhantieren eine angemessene Form des Respekts vor diesem Naturphänomen einzuüben. Respekt, der auf Handlungsfähigkeit basiert, und nicht Furcht, die in Handlungsunfähigkeit mündet, muss das Ziel sein (vgl. Knight 2011, 44).

Feuer machen in der Natur

Wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten

Naturaufenthalte bieten einen interessanten und naheliegenden Zugang, um das bisher Ausgeführte in der Praxis von Kindertageseinrichtungen aufzugreifen. Wenn man sich vor seinem inneren Auge Bilder vom Leben in der Natur vorstellen soll, dann gehört das Lagerfeuer mit Sicherheit dazu. Feuerholz sammeln, Feuer machen, darauf kochen, sich wärmen, am Feuer sitzen und Geschichten erzählen – all dies sind typische Szenen und innere Bilder, die auch Kinder haben. Sie beschreiben wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten, die Kindern gegeben werden sollten.

Da sie ohnehin durch Naturräume in besonderem Maße zu Rollen- und Phantasiespielen angeregt werden, kommt es z. B. beim Spielen im Wald regelmäßig vor, dass die Kinder irgendwann auch so tun, als ob sie ein Lagerfeuer herrichten. Nachdem eine Feuerstelle ausgemacht ist, werden dann alle möglichen Stöcke zusammengetragen und darüber verhandelt, welche Stöcke oder was überhaupt in das imaginierte Feuer hinein darf. Solche Rollenspiele rund um das Feuer zeigen nicht nur, dass das Thema Feuer für Kinder relevant und reizvoll ist, sondern sie können auch der Ausgangspunkt für eine längere Beschäftigung mit dem Phänomen sein. Ob nun naturwüchsig von den Kindern oder bewusst durch die Erzieherin initiiert, können solche Holzammel- und Feuermachspiele das echte Feuermachen sinnvoll vorbereiten. Es lassen sich z. B. bereits einige Verhaltensregeln einüben, auf



die man später aufbauen kann. Gerade wenn es in Bezug auf Feueraktivitäten große Bedenken und Unsicherheiten bei Erzieherinnen und Erziehern oder auch im familiären Umfeld gibt, können solche vorbereitenden Spiele hilfreich sein, um Situationen des Feuermachens besser einschätzen zu können.

Ein echtes Lagerfeuer schafft zunächst vor allem eine besondere Atmosphäre. Für das Geschehen in der Kindergruppe wirkt das Feuer oft wie ein Magnet, d. h. das Feuer bildet ein licht- und wärmegebendes Zentrum, auf das sich die Aufmerksamkeit richtet. Im Vordergrund steht anfangs für die Kinder das Schauen, das Sich-Wärmen und meistens auch die Lust, etwa einen Stock ins Feuer zu halten und zu beobachten, was damit passiert. Klare Regeln, was erlaubt ist und was nicht, z. B. wie nah man sitzen darf, sind dabei natürlich unumgänglich. Je öfter man ein Lagerfeuer macht, umso mehr entwickelt sich dann auch bei den Kindern eine Feuerroutine und sie können auch mehr und mehr aktiv in das Anzünden und das Füttern des Feuers eingebunden werden.

Klare Regeln geben!

Praktische Hinweise

Für alle Feueraktivitäten soll eine Sicherheitsüberlegung mit drei einfachen Orientierungspunkten vorangestellt werden: Es geht um Haare, Ärmel und Wasser!

- Offene, lange Haare müssen zurückgebunden,
- weite Ärmel hochgekrempelt, andere Kleidungsstücke wie Schals oder Handschuhe müssen abgelegt werden, damit sie nicht versehentlich Feuer fangen.
- Zum Löschen sollte immer Wasser bereit stehen. Damit hängt auch die wichtige Regel zusammen, dass das Feuer immer gründlich gelöscht werden muss, wenn man die Feuerstelle verlässt.

Diese „Drei-Punkte-Regel“ kann bereits in vorbereitenden Rollenspielen gut eingeübt werden.

Falls es beim Hantieren mit Feuer doch einmal zu einer Brandwunde kommt, sollte diese mindestens 10 Minuten gekühlt werden.

Sicherheitsüberlegungen

Ein Lagerfeuer machen

- Das Lagerfeuer ist ein Feuer für die gesamte Gruppe, an dem gemeinsam gesessen, experimentiert oder gekocht und gegessen wird. Dabei werden die Kinder zunächst eher der Feuerroutine des Erwachsenen folgen. Nach und nach können sie aktiver am Entzünden, am Nachlegen oder auch am Beleben des Feuers durch Luftzufuhr teilhaben.
- Als erstes benötigt man einen geeigneten Platz, der mit dem Förster abgesprochen werden muss: Der Boden und die nähere Umgebung im Umkreis von etwa drei Metern dürfen nicht brennbar sein, am besten ist ein Stein- oder Sanduntergrund ohne nahe stehende Bäume oder Gräser. Die Feuerstelle sollte mit ein paar größeren Steinen kreisförmig umrandet werden. Es haben sich auch kleine auffächerbare und tragbare Feuerschalen bewährt, insbesondere auch für Kochfeuer, die – anders als vielfach vermutet – nicht groß sein müssen.
- Suche des Brennmaterials: Am besten wird totes Holz verwendet, also von selbst abgebrochene, trockene Äste, die nicht morsch sind und nicht auf dem Boden liegen. Auch trockene Äste an Nadelbäumen bieten sich an. Keine frischen Äste verwenden, da diese noch zu viel Feuchtigkeit enthalten und allenfalls qualmen, aber schlecht brennen werden. Je nach Bedingungen und Frustrationstoleranz kann auch trockenes Brennholz aus dem Holz- oder Baumarkt mitgebracht werden, um ein Feuer erst einmal in Gang zu bringen. Die gemeinsame Suche von geeignetem Brennholz sollte jedoch nicht ausbleiben, denn hierdurch vermittelt sich viel Feuerholzwissen: Wo findet man Holz, das feucht oder trocken ist? Woran erkennt man, ob ein Stock oder Ast trocken ist? Vor allem das helle Knackgeräusch ist hierfür ein für Kinder gut verständlicher und bei dünneren Ästen spannend herbeizuführender Hinweisgeber.

- Das gesammelte Holz wird nun in die Mitte des Steinkreises geschichtet – aber am besten nicht wild durcheinander. Zum Sammeln gehört auch das Ordnen: Kräftige Äste und Stämme, die vielleicht noch durchzubrechen oder durchzusägen sind, können zunächst beiseite gelegt werden, denn zum Anfüttern genügen dünne Zweige, die wie ein Tipi-Zelt pyramidenförmig gegeneinander gestellt werden können.
- Zunder finden bzw. bereithalten: Unter Zunder fallen alle Materialien, die man nutzt, um ein Feuer zu entfachen: Holzspäne, Pappe, Heu, Stroh, Birkenrinde oder auch getrocknete, verwelkte Blüten. Guter Zunder entzündet sich schon bei einer geringen Hitzeeinwirkung, z. B. bei wenigen Funken. Hier gilt es wie beim Brennmaterial auch, evtl. entsprechenden Zunder vorzubereiten und mitzubringen.
- Sobald der Zunder Feuer gefangen hat und auf die Zweig-Pyramide übergreift, können nach und nach dünnere Äste oder kleinere Holzscheite nachgelegt werden. Das Feuer wird nun gefüttert.
- Brennt das Feuer gut, können dicke Äste hineingeschoben werden. Diese fangen nur langsam Feuer, halten aber die Glut sehr lange und sind nun die „Basis“ für das Feuer. Für ein Kurzzeitfeuer genügt jedoch daumendickes Holz.
- Achtung: Wenn auf ein kräftig loderndes Feuer leichtere Materialien wie Laub, Papier oder dünne Zweige geworfen werden, können diese als brennende oder glühende Ascheflocken aufsteigen und unkontrolliert herumfliegen. Plötzliche Windstöße können starken Funkenflug verursachen. Bei Holzfeuer gilt es immer, auf Funkenflug zu achten!
- Trotzdem sollte das Experimentieren am Feuer keineswegs strikt verboten werden. Hat man ein gut brennendes Lagerfeuer, dann sind Feuertests sehr reizvoll und lehrreich. Brennen z. B. Grashalme oder Tannenzapfen? Welches Holz brennt nicht? Solche Fragen können praktisch beantwortet werden. Besonders reizvoll sind für kleine Kinder oft glühende Stockspitzen, mit denen sich Glutspuren und -figuren in die Dunkelheit schreiben lassen, wobei auf herunterfallende Glutstückchen zu achten ist. Wildes Herumfuchteln und Herumrennen sollten natürlich mit glühenden Stöcken unterlassen werden.
- Besonders sinnfällig und spannend ist es, das Lagerfeuer auch als Kochfeuer zu nutzen. Einfach herzustellen ist z. B. das Kochen von Tee in einem Topf auf dem Feuer. Kartoffeln können recht einfach in der Glut gegart werden. Dazu müssen sie in Alufolie eingewickelt oder mit einem Lehm mantel versehen werden.
- Der dampfende Topf und das rauchende Feuer: Dampf und Rauch sind ähnlich flüchtig wie aufstrebend und „vernebeln“ die Sicht. Aber was sind die Unterschiede? Genaues Schauen, Fühlen und Riechen können für Kinder, die nicht selten die gleichen Wörter für beide Phänomene benutzen, wertvolle, elementare Erfahrungen bedeuten. Spannt man ein Tuch über Rauch und Dampf, lassen sich die Unterschiede gut an Verfärbungen, Feuchtigkeit und Geruch ersehen, erfühlen und erriechen.

Experimentieren

Schützer des Feuers

Die folgenden Umsetzungsideen und Hinweise sollen dazu dienen, die Eigenverantwortlichkeit im Feuerumgang zu fördern. Bereits bevor Kinder lernen, ein Feuer zu entzünden, können Sensibilität und Achtsamkeit im Umgang mit Feuer gefördert werden. In einer Kerze oder Laterne kann das Feuer als sanftes und auch fragiles Licht wahrgenommen werden. Ein kleiner Windhauch und schon erlischt die Flamme, selbst ein Atemhauch bringt die Flamme zum Flackern. Die kleine Flamme wird somit zur Schutzbedürftigen, die einen achtsamen Umgang erfordert.

- Schon Kleinkinder können beim Laternenumzug zum Martinsfest den sorgfältigen Umgang mit der kleinen Flamme erfahren. Vorausgesetzt natürlich, dass diese frühkindliche Feuererfahrung nicht durch scheinbar sichere, jedoch batteriebetriebene LED-Lampen verhindert wird.

- Kerzenflammen, die an dunklen Wintermorgen die dämmrigen Räume erhellen, ziehen wie von selbst die Aufmerksamkeit auf sich. Es bereitet Vergnügen, die kleinen Lichtinseln im Raum zu betrachten. Gleichzeitig erfordert die fragile Kerzenflamme ein vorsichtiges Vorbeigehen, wenn nicht sogar Stille und nahezu Unbeweglichkeit, wenn das Licht nicht erlöschen bzw. wenn die Flamme nicht flackern soll.

Kinder machen selbst Feuer

Erste Erfahrungen können Kinder mit dem Anzünden und Ausblasen eines Streichholzes machen:

Welche Erfahrungen haben Kinder mit Streichhölzern gemacht? Was wissen sie über den Gebrauch? Darüber sollte man sich mit ihnen austauschen. Wo entsteht die Flamme? Wie muss man das Streichholz halten, um es anzuzünden oder um mit diesem etwas zu entzünden? Solche Fragen können beim Betrachten von Streichhölzern entstehen und gestellt werden.

Wenn die Kinder sich und ihr Können dann erproben sollen, ist zunächst natürlich darauf zu achten, dass man nicht in der Nähe leicht brennbarer Materialien wie Tischdecken, Papier o.ä. hantiert und immer Löschmaterial, z. B. ein Glas Wasser, für jedes Kind bereitsteht (s. o. „Drei-Punkte-Regel“). Zudem ist auf Folgendes zu achten:

- Nur ein Streichholz aus der Schachtel nehmen und diese wieder zuschieben, damit sich die anderen Hölzer nicht versehentlich mitentzünden.
- Das Streichholz immer nur vom Körper weg über die Reibfläche reiben, damit kein Funke auf die Kleidung fliegen kann.
- Das brennende Ende schräg nach oben halten, damit man sich die Finger nicht verbrennt.



- Es ist ein beeindruckender Moment, wenn der meistens rote Kopf des Streichholzes an der phosphorhaltigen Seite der Streichholzschachtel entlang gerieben wird und plötzlich ein gleißender weißgelblicher Strahl kurz aufscheint und anschließend als kleine Flamme am Kopf des Streichholzes tänzelt. Wie lange tänzelt die Flamme? Wie muss das Streichholz gehalten werden, damit die Flamme nicht zu groß, nicht zu klein und vor allem nicht sofort wieder ausgeht? Um dies in Erfahrung zu bringen, kann experimentiert werden.
- Das Streichholz soll ausgeblasen, nicht ausgeschüttelt werden, damit es nicht aus der Hand fliegt.
- Das ausgeblasene Streichholz in ein Wasserglas legen.

Zum Anzünden einer Kerze

- Den Umgang mit dem Streichholz und das Entzünden einer Kerze oder eines Teelichts kann jedes Kind schon sehr früh lernen. Dafür benötigt es vor sich eine feuerfeste Unterlage (z. B. große Kachel, Backblech), eine Kerze oder ein Teelicht, eine Streichholzschachtel mit ein paar Streichhölzern und ein Glas Wasser für die abgebrannten Streichhölzer. Die Kinder können nun versuchen, das Streichholz an der Streichholzschachtel zu entzünden, um anschließend die Kerze anzuzünden.
- In aller Regel wird das brennende Streichholz schräg nach oben gehalten. Erst an der Kerze wird das Streichholz waagrecht gekippt und, nachdem der Docht Feuer gefangen hat, schnell wieder schräg nach oben gehalten. Nach erledigtem Anzünden wird das Streichholz von der Seite ausgeblasen und in einem Wasserglas oder einem Sandbehälter vollständig gelöscht, damit auch bestimmt keine Glut mehr an der Kuppe ist.
- Wird eine Kerze ausgepustet, ist es empfehlenswert die Hand wie eine Muschel hinter die Flamme zu halten – natürlich in genügendem Abstand. So wird verhindert, dass zu starkes Pusten heißes Wachs in der Gegend verspritzt, das andere Kinder hinter der Kerze treffen kann.

Zum Entzünden eines Feuers

- Jedes Kind erhält im freien Raum Streichhölzer in einer Streichholzschachtel, ein Glas Wasser sowie eine rechteckige Aluschale. Die Ränder sollten hochgezogen und an den Ecken mit Steinen beschwert sein.
- Gemeinsam wird brennbares Zundermaterial gesucht bzw. mitgebrachtes Zundermaterial (s. o. bei den Ausführungen zum Lagerfeuer) aufgeteilt.
- Weiteres brennbares Material, wie kleine trockene Äste und Reisig können ebenfalls gesucht und verteilt werden.
- Jedes Kind bekommt zusätzlich ein kleines Nest aus Heu.
- Jetzt kann damit begonnen werden, das Feuer zu entfachen. Zunächst muss der leicht entzündliche Zunder mit den Streichhölzern entflammt werden. Der kokelnde bzw. leicht brennende Zunder wird dann in ein vorbereitetes Heunest gegeben und vorsichtig angeblasen – unbedingt darauf achten, dass lange Haare zurückgebunden sind, nicht zu dicht an das Feuer gelangen und Ärmel hochgekrempt sind (s. „Drei-Punkte-Regel“).
- Fängt das Heunest Feuer, können die weiteren Materialien darauf gelegt werden. Es muss darauf geachtet werden, dass nur so viel Material hinzugefügt wird, dass das Feuer nicht erstickt wird.
- Es gilt das Motto: „Für ein Feuer, das ich gemacht habe, bin ich verantwortlich. Ich darf es deshalb niemals allein lassen. Es ist mein Feuer. Ich muss es hüten!“

Literaturhinweise

Bachelard, G.: Psychoanalyse des Feuers, Frankfurt 1990.

Goudsblom, J.: Feuer und Zivilisation, Frankfurt 1995.

Karawahn, K.: Betrachtungen zum (Miss-)Verständnis der Begegnung Kind und Feuer in frühkindlicher Pädagogik, in: ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik, 2014 (www.erzieherin.de/betrachtung-zur-begegnung-kind-und-feuer.html).

Knight, S.: Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play. Learning from Forest Schools, London 2011.

Mattenkloft, G.: Feuerbildung. Überlegungen zu einem Curriculum für die Grundschule, in: PÄD-Forum, Jg. 36 (2008) Heft 4, S. 205–209.

Siehe auch die umfangreiche und informative Internetseite von K. Karawahn:
www.mitfeuerspielen.de



Modellprojekt „Natur bildet – Das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“



Handreichungen für die naturpädagogische Praxis
von Kindertagesstätten

Thema:

Schnitzen

Martin Vollmar (Mitarbeit Anna Hölzinger)

Schnitzen

Michel schnitzte sich jedes Mal, wenn er nach irgendeinem Unfug im Tischlerschuppen saß, ein lustiges Männchen. Er hatte schon vierundfünfzig Stück und es sah ganz so aus, als könnten es mehr werden.

A. Lindgren: Immer dieser Michel.

„Messer, Schere, Gabel, Licht, sind für kleine Kinder nicht!“?

Generationen von Kindern bekamen diese allseits bekannte Redeweise von Eltern, Großeltern oder Lehrern zu hören. Es handelt sich um einen sogenannten Zuchtreim, ein gutgemeintes Verbot, das nach wie vor breite Zustimmung findet. Es steht für eine Erziehungsvorstellung, die auf Sicherheit bedacht ist, aber gleichzeitig den Kindern wenig zutraut. Eine trügerische Sicherheit durch Vermeidung und Verbot. Dieser Ansatz, der immer noch und augenscheinlich sogar zunehmend das kindliche Aufwachsen unter eine Sicherheitsglocke verbannen möchte, soll im Folgenden mehr als nur in Frage gestellt werden. Das Fragezeichen hinter der oben genannten Redeweise ist deshalb im Grunde ein zu schwacher Kommentar. Der Sicherheitsaspekt soll natürlich keineswegs in einer sorglosen Haltung aufgelöst werden. Es geht vielmehr um eine Sicherheit, die im aktiven kindlichen Handeln wurzelt, d. h. in der kindlichen Handlungssicherheit, die es sorgsam zu entwickeln gilt und die den Kindern mehr zutraut, als gemeinhin üblich.

Wenn Kinder mit dem Feuer „spielen“ oder – dem Thema dieser Handreichung folgend – eine scharfe Klinge handhaben, ist jedoch die sicherheitsbezogene Überlegung nur ein bildungsrelevanter Aspekt unter vielen. Wie lohnenswert in Bezug auf die kindliche Entwicklung, wie spannend und interessant das Schnitzen von Holz für Kinder schon ab vier, fünf Jahren sein kann und was bei der pädagogischen Be- und Anleitung zu beachten ist, soll im Folgenden beleuchtet werden. Dies geht mit der Ermutigung einher, dass Kindergärten Schnitzmesser anschaffen sollten. Scharfe Messer und kleine Kinder müssen nämlich keineswegs im Widerspruch stehen. Es geht aber nicht darum, Kinder damit allein schnitzen zu lassen. Das wäre in der Tat bedenklich. Erzieherinnen und Erzieher sollten zusammen mit den Kindern behutsam und ideenreich das Schnitzen aufgreifen.



Dabei ist zu bedenken, dass die allermeisten Kinder keine Erfahrungen mit solchen Messern und mit dem Schnitzen mitbringen. Zudem stehen häufig elterliche Ängste im Hintergrund. Gute Argumente für das Hantieren mit scharfen Messern sind auch deshalb hilfreich.

Das Schnitzmesser scheint jedenfalls für Kinder heutzutage nur noch aus zweiter Hand greifbar zu sein. Ob Ronja Räubertochter oder vor allem Michel aus Lönneberga: In der beliebten Kinderliteratur Astrid Lindgrens ist das Schnitzen ein selbstverständlicher Bestandteil des Kinderlebens – und übrigens auch der Erwachsenenwelt. Der Alltag vor mehr als 100 Jahren, auf den sich diese Geschich-

ten beziehen, hatte jedenfalls für solche kindlichen Handlungsfelder mehr Zugänge auch durch das Wissen und Können der Erwachsenen zu bieten, als dies heute der Fall ist. Mit den schwindenden Schnitzkenntnissen droht dabei auch ein ganzes kulturelles Erbe im Umgang mit Holz und den entsprechenden Werkzeugen verloren zu gehen (vgl. Sundquist 2004).

Diese Zusammenhänge fordern dazu auf, das Schnitzen als eine wertvolle Möglichkeit wahr- und anzunehmen, die sich insbesondere beim Rausgehen in die Natur für Kinder bietet. Naturaufenthalte bieten für Schnitzerfahrungen aus erster Hand sehr naheliegende Zugänge.

Gemeinsam mit Kindern
das Schnitzen aufgreifen!

Schnitzen im Kindergartenalter – Entwicklungsrelevante Zusammenhänge

Beim Spielen und Erkunden im Wald entwickeln Kinder häufig wie von selbst den Wunsch, das Holz zu bearbeiten, das überall greifbar ist. Oftmals kann man beobachten, wie die Kinder im Spiel Schnitz-, Hack-, Bohr- und Sägebewegungen nachahmen. Es werden mit gefundenen Ästen Werkzeuge oder auch Waffen nachempfunden. Wenn den kindlichen Impulsen für solche Rollen- und Phantasiespiele auch Erfahrungsmöglichkeiten in praktischen Werk- und Gestaltungsprozessen eröffnet werden, dann lassen sich ebenso interessante und intensive, aber weniger spielerische Situationen beobachten. Ein Beispiel aus der Kindergartenpraxis:¹

Eine halbe Stunde schon sitzen die beiden Kinder, ein Mädchen und ein Junge, nebeneinander auf einem Baumstamm mitten im Wald. Um sie herum holen sich Kinder aus einem großen Topf Tee und müssen dabei lautstark die Reihenfolge aushandeln. Andere zeigen sich ihre krabbelnden Fundstücke in Lupen gläsern und von weiter weg hört man lebhafte Rufe, weil ein tiefer matschiger Graben entdeckt wurde. Das ganze Treiben scheint an den beiden auf dem Baumstamm jedoch abzuperlen.

Sie sind ganz in ihrem Tun versunken und konzentriert auf das, was sie mit ihren Händen bewerkstelligen: Mit der Linken halten sie jeweils einen daumendicken Stock fest, ihr Blick ist aber auf das gerichtet, was die Rechte mit dem fest umgriffenen Messer an dem Stück Holz vollbringt. Die beiden Kinder schnitzen. Sie wollen den Stock in etwas Besonderes verwandeln, seine dunkle Rinde entfernen und ihn glatt machen. Nicht immer gelingt es, dass sich Späne oder Rinde vom Holz lösen. Die scharfe Schneidekante verkantet anfangs manchmal oder schafft es gar nicht, in das Holz hineinzuschneiden. Mit der Zeit wird den Kindern klar, in welchem Winkel sie die Messerschneide ansetzen müssen, wie ihre Hände den Messergriff umfassen müssen und wie viel Kraft dabei erforderlich ist, damit die Klinge wieder aus dem Holz herausgleitet. Mit etwas Stolz zeigen sie später ihre Zauberstöcke, an denen sie die schöne Maserung des Holzes zum Vorschein gebracht haben. Und das alles mit einem gefährlich scharfen Instrument.

Übung der Auge-Hand-
Koordination

An dieser Szene zeigt sich viel von dem, was das Schnitzen für Kinder schon ab vier, fünf Jahren ungemein interessant und bildsam macht.

Auge und Hand

Zunächst müssen die schneidenden Eigenschaften des Messers und die eigenen motorischen Fertigkeiten in Einklang gebracht werden. Von der Bewegungsentwicklung her betrachtet, übt sich das schnitzende Kind in einer feinmotorischen Koordination von Auge und Hand. Solche Aufgaben für die Auge-Hand-Koordination sind ab dem dritten Lebensjahr außerordentlich wichtig (vgl. Ayres 2002). Indem es sich im Schnitzen ausprobiert und übt, wird sein vorhandenes Bewegungsrepertoire

¹ Eine typische Schnitzszene im Rahmen des Projekts „Natur bildet“.

des Schneidens gestärkt und gleichzeitig erweitert, denn beim Schnitzen wird das Messer anders gehalten, angesetzt und bewegt als z. B. beim Schneiden eines Apfels.

Aufgrund des harten Materials, also des hölzernen Werkstücks, muss ein fester Faustgriff den Messergriff umfassen und das Messer vom Körper weg drücken oder stoßen – wegen des ungünstigeren langen Hebels sollte nicht zu weit hinten am Messergriff gefasst werden. Anfangs nehmen Kinder das Messer häufig zu zaghaft und kraftlos. Ihre Hand bildet mit dem Messer noch keine Einheit. Die Widerständigkeit des Holzes erzwingt jedoch einen kraftvollen, koordinierten Griff. Aber selbst wenn die Kraft für das Drücken mit dem gerade gehaltenen Messer schwindet bzw. das Holz viel Widerstand bietet, muss das für das Erlernen des Schnitzens nicht ungünstig sein. Das Kind darf das Messer nur nicht loslassen. Der Griff des Messers kippt dann in die Daumenbeuge ab, was einen sogenannten „ziehenden Schnitt“ begünstigt (vgl. Immler 2012, 19). Lässt sich das Kind also auf die Schnitzanforderungen beharrlich ein, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass die gewünschten Spuren im Holz direkt sichtbar und erfahrbar werden. Kinder stellen sich dieser reizvollen Aufgabe außerordentlich gerne.

Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung

Der Reiz der Gefahr ist beim Schnitzen mit im Spiel. Die Kinder begreifen meistens sofort, dass sie keineswegs ein Spielzeug in der Hand halten, sondern ein gefährliches und vor allem Gefahren umwobenes Instrument. Ihre Neugier ist deshalb anders akzentuiert als bei der Erkundung eines neuen Spielzeugs, da sie achtsamer sein müssen. Nach einer guten Einführung durch schnitzkundige Begleiter gehen sie im Allgemeinen auch sehr sorgsam und aufmerksam mit dem Messer um. Gelegentliche Verletzungen in Form von kleinen Schnitten werden von ihnen meistens recht schnell als Risiko angenommen, das sie selbst beeinflussen können. Sich handelnd mit solchen Risiken auseinanderzusetzen, ist das stabile Fundament für eine realistische Risikoeinschätzung und selbstverantwortetes Handeln. Ein Gefühl für Risiken und den verantwortlichen Umgang mit ihnen, können Kinder nur entwickeln, wenn sie ihnen ins Auge sehen. Hierbei handelt es sich um wesentliche Erfahrungszusammenhänge, die sich auf viele Handlungsfelder übertragen lassen. Die Auseinandersetzung mit dem Ernstcharakter des scharfen Messers, der beim Schnitzen unumgänglich ist, stärkt Kinder im Vorschulalter nicht nur in dieser Hinsicht.

Im Schnitzen eröffnet sich für kleine Kinder grundsätzlich ein Erfahrungsfeld, in dem sie etwas Herausforderndes erfolgreich bewältigen, ihre eigenen Ideen und ihr Können ausdrücken und dadurch eine entsprechend positive Erwartung in Bezug auf kommende Situationen aufbauen können. Diese für die kindliche Entwicklung so bedeutende zuversichtliche Erwartung, eine sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung, kommt beim schnitzenden Gebrauch des Messers auch durch den erwähnten Ernstcharakter zum Tragen.

Damit verknüpft sich häufig so etwas wie Stolz oder Selbstbewusstsein, was Kinder gar nicht so oft auf das Ergebnis ihres Schaffens beziehen, sondern eher auf das Schaffen als Prozess. Kindern kommt es gar nicht so sehr darauf an, ein perfektes Endprodukt zu entwickeln. Gerade bei jüngeren Kindern tritt die Darstellungsabsicht, d. h. die Gestalt des Werkstücks, hinter dem gestaltenden und bewerkstelligenden Prozess selbst zurück. Der werkende Umgang mit Messer und Holz steht im Vordergrund, d. h. im Tun liegt der Reiz. Auch weil Kinder dabei das Vertrauen erleben, mit dem gefahrenumwobenen Messer selbständig hantieren zu dürfen, verstärkt sich das Vertrauen in sich selbst und ihr Selbstbewusstsein.

Geduld und Konzentration

Der Reim „Schnitzen immer im Sitzen!“ ist eine wichtige Verhaltensregel, die sich Kinder gut merken können – zu ihrer eigenen Sicherheit und zur Sicherheit der anderen Kinder. Aber es spiegelt

sich darin auch – ganz unabhängig von einer vernünftigen Sicherheitsregel – eine Besonderheit des Schnitzens wider, die es quasi von sich aus schon mitbringt. So legt die feine Auge-Hand-Koordination es nahe, dass der Fortbewegungsapparat gewissermaßen stillgestellt wird. Man kann nicht mal eben nebenbei oder hierhin und dorthin laufend der Schnitzaufgabe gerecht werden. Wie das obige Beispiel mit den beiden Kindern auf dem Baumstamm erkennen lässt, entsteht meistens wie von selbst so etwas wie ein Sog, in dem sich die Handlung und Wahrnehmung ausrichtet und konzentriert. Und zwar über einen längeren Zeitraum. Das Schnitzen erfordert und fördert somit nicht nur viel Geduld, sondern auch eine vertiefte Konzentration.



Es wäre zu kurz gegriffen, wenn man die Konzentration lediglich auf die eigene Bewegungskoordination mit dem Schnitzmesser reduzieren würde. Das Schnitzen zeigt sich als Zusammenspiel zwischen der eigenen Motorik mit dem Messer, der Eigensinnigkeit eines Stück Holzes und dem Verstehen und Koordinieren beider Seiten. Die Materialien bei solchen Werk- und Gestaltungsprozessen wie dem Schnitzen haben schließlich Qualitäten und Eigentümlichkeiten, die nach und nach begriffen werden. Es gibt hartes und weiches Holz oder Unterschiede in Farbe, Geruch und Form, z. B. wenn Astlöcher oder Astgabeln im Weg sind. Der Psychologe A. Rüssel (1965, S. 35ff) hat in den 1960er Jahren im Zusammenhang von Gestaltungsspielen vom kindlichen Drang zur Hingabe, zum Aufgehen im Material mit seinen spezifischen Qualitäten gesprochen. Auch wenn dem Schnitzen die spielerische Ungebundenheit abgeht, der Aspekt des Sichhingebens an das Material scheint darin auf und kommt den kindlichen Bedürfnissen entgegen.

„Schnitzen immer im Sitzen!“

Dabei stellt sich auch ein bestimmter Rhythmus wiederholender, aber nie ganz gleicher Bewegungen ein. Man kann darin und in der vertieften Konzentration und Hingabe eine wertvolle Entschleunigung des Kinderalltags erkennen. Dies kommt gerade jenen Kinder zugute, die ansonsten besonders unruhig sind, sich schlecht konzentrieren können und durch eine eher flüchtige Aufmerksamkeit oder springende Neugier auffallen. Es ist erstaunlich und oftmals beeindruckend zu sehen, wie förderlich das Schnitzen auf die Aufmerksamkeit, Konzentration und Geduld der Kinder wirkt und ebenso wie schnell ihre Fingerfertigkeit dabei wächst.

Praktische Hinweise

Bevor die wichtigsten technischen, methodisch-didaktischen und sicherheitsbezogenen Hinweise für die Initiierung und Begleitung des Schnitzens mit Kindern gegeben werden, soll eine Empfehlung vorweg erfolgen. Auch wenn es in den bisherigen Ausführungen weniger um das Produkt, also das Werkstück selbst ging, sondern aufgrund des jungen Alters der Kinder der Schwerpunkt auf den Prozess des Schnitzens gelegt wurde, wäre es falsch, die Ergebnisse in Form von Zauberstöcken, Speeren, geschnitzten Angeln, Rasseln oder Klangstäben völlig unberücksichtigt zu lassen. Hier gibt es reizvolle Ideen, die für die Initiierung von Schnitzprojekten sehr anregend sind – auch oder gerade

für kleine Kinder (siehe die gut erläuterten Beispiele bei Immler (2012)). Denn schließlich brauchen sie noch in mancherlei Hinsicht Unterstützung beim Bearbeiten des Holzes. Gemeinsame Schnitzprojekte, die auf die Ideen der Erwachsenen zurückgehen, können dabei für Kinder sehr spannend und partizipativ gestaltet werden. Das benötigt Kenntnisse und Vorbereitung.

Schöne Projekte sind z. B. die recht einfache Herstellung von Astkröten und Klangstäben. Schon kleine Kinder können beim Schälen der Rinde mit dem Messer oder auch beim Sägen, das meist notwendig ist, helfen und ihren Beitrag leisten. Zudem ist das Ergebnis faszinierend. Für Klangstäbe nimmt man hartes, rissfreies und astreines Holz, z. B. einen auf 30 – 40 cm gesägten Stock in der Länge, ca. 3 – 4 cm dick, schält es und muss dann den Schwingungsknoten finden, an dem man den Stab mit den Fingern hält oder an einem Faden aufhängt, um den besten Ton zu erzeugen, wenn man mit einem anderen Stab anschlägt (Immler 2012, 56ff). So lässt sich ein ganzes Waldxylophon erstellen, um dem Wald z. B. ein Konzert zu schenken.



Den Kindern kann aber ebenso Raum gegeben werden, ihre eigenen Ideen zu entwickeln und ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. Die Kinder werden von selbst beginnen Messer, Speere, Bögen u.ä. herstellen zu wollen.

Folgende Hinweise betreffen das Schnitzen ganz allgemein, unabhängig davon, ob es sich um ein gemeinsames Projekt oder um ein individuelles, freies Schnitzen von Speeren, Bögen oder z. B. einfachen Stöcken handelt, um sie vielleicht schöner zu machen, Muster zu schnitzen, die Maserung sichtbar werden zu lassen oder sie einfach mit anderen Stöcken zu vergleichen.

- Kinder im Kindergartenalter sollten nicht unbeaufsichtigt mit den Taschenmessern hantieren. Um die Übersichtlichkeit und mögliche Hilfestellung wie Intervention zu gewährleisten, sollte die Betreuungssituation im Verhältnis 1:3 gewährleistet sein. Kindergartenkinder sind grundsätzlich motorisch dazu in der Lage, den Umgang mit dem Messer zu erproben und zu erlernen. Da die motorischen Fähigkeiten, mit denen die Kinder in die Tagesstätte kommen, sehr unterschiedlich sind, gilt es, die Kinder gut zu kennen und zu beobachten.
- Die Schnitzmesser sollten gute und scharfe Messer sein. Stumpfe Klingen erhöhen die Verletzungsgefahr enorm, da sie leichter abrutschen. Die eigens hergestellten Kinderschnitzmesser weisen eine abgerundete Spitze, eine feste oder feststellbare Klinge sowie einen auf die Kinderhand angepassten Griff auf. Je nach Gruppe kann es sinnvoll sein, die Jüngeren mit guten Kartoffelschälern beginnen zu lassen, mit denen sie die Rinde vom Holz „abschälen“ können. Hiermit können sie bereits die Schnitzbewegung des vom Körper „Wegschnitzens“ üben.

- Beim Gang mit den Kindern in den Wald sollte es den Kindern selbst überlassen werden, sich ihr Holz zu suchen und auszuwählen. Das Kind kann so die natürlichen Gegebenheiten (Astgabelungen, Holzmaserung, Rindenarten, nass oder trocken uvm.) des Holzes entdecken, sollte aber Hilfestellung bekommen, wenn es mit seinen Fertigkeiten an einem harten Holz oder einer Astgabel zu verzweifeln droht. Natürlich ist es am einfachsten mit einem weichen Holz zu beginnen.
- An weichen Holzsorten greift das Messer besser. Geeignet sind Linde, Weide oder Birke. Wesentlich härter sind Eiche und verschiedene Obsthölzer.
- Grundsätzlich ist das Schnitzen nahezu an allen Orten möglich. Schöner als in geschlossenen Zimmern schnitzt es sich aber in der unmittelbaren Umgebung des Waldes. Es entsteht eine völlig andere Atmosphäre und Wahrnehmung des Waldes, wenn die Kinder dort zunächst ihr Holz suchen und gemeinsam z. B. auf einer Lichtung in Ruhe das Schnitzen beginnen. Es sollte dabei kein Zeitdruck aufkommen und es muss auch keine Notwendigkeit bestehen, ein Produkt herstellen zu müssen, sodass ein Moment des Entdeckens und ebenso der Muße entstehen kann.

Auch wenn den meisten Kindern von vornherein klar ist, dass ein scharfes Messer kein Spielzeug, sondern ein Werkzeug ist, mit dem entsprechend sorgsam umgegangen werden muss, bedarf es klarer Verhaltens- und Sicherheitsregeln, auf deren Einhaltung die pädagogische Begleitung achten muss:

Verhaltensregeln

- Beim Schnitzen sollten die Kinder auf einem Platz sitzen und niemals stehen: Wer schnitzt, der sitzt!
- Schnitzende müssen Abstand zueinander haben, damit sie sich nicht in die Quere kommen. Wenn sich die Kinder mit ausgestreckten Armen nicht berühren, sitzen sie richtig. Man muss auch darauf achten, dass Kinder, die gerade nicht schnitzen, nicht durch die Schnitzzonen laufen.
- Keinesfalls darf mit offenen Messern gelaufen und gespielt werden.
- Immer „Von-sich-weg“-Schnitzen, d. h. vom Körper und der Hand, die den Stock hält, weg schnitzen.
- Es darf nur geschnitzt werden, wenn eine Betreuungsperson anwesend ist.
- Wenn ein Kind das Schnitzen beendet, gibt es das Messer zurück an die Betreuungsperson oder wenn es sein eigenes Messer ist, muss es umgehend eingepackt werden.
- Taschenmesser immer geschlossen an andere weitergeben!
- Lebende Bäume sollten keine Schnitzobjekte sein. Wird die schützende Rinde beschädigt, nimmt der ganze Baum Schaden.

Literaturhinweise

Ayres, A. J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin/Heidelberg/New York 2002.

Immler, F.: Werken mit dem Taschenmesser. 26 Schnitzanleitungen vom Klangstab bis zum Segelboot, Aarau/München 2012.

Lindgren, A.: Immer dieser Michel, Hamburg 1988.

Rüssel, A.: Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie, München 1965.

Sundqvist, W.: Schwedische Schnitz-Schule. Arbeiten mit Messer und Axt, Hannover 2004.

