

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 Stadteinteilung 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 Fortbildungsmodulare 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

