

NACHHALTIGKEITSLÜCKEN IN DER FRÜHKINDLICHEN ERZIEHUNG – PARADIGMATISCHER UND PÄDAGOGISCHER WANDEL IN AOTEAROA NEUSEELAND?

JAYNE WHITE UND JANETTE KELLY IN ZUSAMMENARBEIT MIT LEHRERINNEN UND LEHRERN DES *NGAHERE* PROJEKTS, ÜBERSETZT VON NORMAN FRANKE

Dieser Beitrag antwortet auf die von Julie Davis¹ geäußerte Kritik an einer erheblichen Forschungslücke im Zusammenhang mit dem Forschungsdiskurs zur Nachhaltigkeit im Bereich der frühkindlichen Pädagogik. Ihre Kritik in Bezug auf die auch international noch unzureichend entwickelte Forschung hebt vor allem auf grundsätzliche Schwierigkeiten von akademischen Untersuchungen im Bereich dieser kindlichen Altersgruppe und auf praktische Probleme bei der Entwicklung neuer wissenschaftlicher Forschungsfelder ab. In diesem Essay wollen wir jedoch auf eine noch grundsätzlichere Dimension dieser Forschungslücke, man könnte auch sagen: dieses Forschungsabgrunds („research hole“), eingehen, die wir als Resultat eines mangelnden kritischen Dialoges über das, was Nachhaltigkeit für uns, die Lehrer und Lerner eigentlich ist, ansehen. Dieser Dialogmangel erstaunt besonders, wenn man sich klarmacht, dass das Ideal des Natur-zentrierten Lernens sehr alt ist. Wir sind besorgt, dass übergreifende Probleme und Ansätze des Natur-bezogenen Lernens früherer Zeiten heute oftmals unreflektiert neuen politischen Imperativen untergeordnet werden, bevor eine Selbstverständigung von betroffenen Gruppen hinsichtlich ihrer auf Natur und Nachhaltigkeit bezogenen Vorstellungen und Ziele stattgefunden hat. Das nicht selten unhinterfragte und hektische Aufstellen neuer Lernagenden im Bereich der Nachhaltigkeit in der frühkindlichen Erziehung (NFE) erscheint uns ebenso problematisch, vor allem wenn sie als Paradigmenwechsel für Lehrer und Forscher ausgegeben werden und unter dem Etikett „Nachhaltigkeit“ vornehmlich instrumentelle Strategien verfolgt werden.²

Im Folgenden wollen wir die möglichen Ausmaße und Gründe dieses vernachlässigten Forschungsfelds und seinen prekären Status aufzeigen. Zunächst, weil wir meinen, dass

¹ Julie Davis, "Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature." In: *Environmental Education Research*, 15,2 (2009), S. 227 – 241

² S. hierzu: J. Davis, I. Engdahl, L. Otieno, I. Pramling-Samuelsen, J. Siraj-Blatchford, P. Vallabh, "Early childhood education for sustainability: recommendations for development." In: *International Journal of Early Childhood*, 41, 2 (2009), S. 113 – 117

der Umfang dieser Forschungslücke unter Lehrenden und Forschern insbesondere in ihren jeweils lokalen Bezügen häufig noch unerkannt ist. Sodann, weil wir meinen, dass die Auseinandersetzung mit der Lücke oder ihr „Auffüllen“ durch ein kritisches philosophisches Engagement mit dem Begriff der Nachhaltigkeit grundiert werden sollte. Unserer Meinung nach müsste diese kritische Bewegung über diejenigen ökologischen und konstruktivistischen Theorien, die derzeit in der NFE verhandelt werden, hinausgehen und tief verankerte kollektive Werte und Vorstellungen über die Natur ebenso einbeziehen wie praktizierte ganzheitliche Lernweisen und die Erfordernisse der Zukunft. In diesem Sinne stimmen wir mit Thomas Berry überein, mit dem der derzeitige Prozess der Neuausrichtung im Bereich der Nachhaltigkeitsökologie und des Nachhaltigkeitslernens so beschrieben werden kann:

Wir sind in einer schwierigen Lage, weil wir derzeit keine befriedigende Geschichte oder Leiterzählung (story³) haben. Wir befinden uns zwischen zwei Geschichten. Die alte Geschichte, die uns unseren Ort [in der Natur- und Menschheitsgeschichte] zeigte und anwies, erklärt nichts mehr. Aber eine neue tragende Geschichte haben wir auch noch nicht entwickelt.³

Die „Geschichte“ der Nachhaltigkeit in der NFE ist in dem oben beschriebenen transitorischen Sinne ungewiss, trotz der teilweise inflationären Verwendung des Begriffes Nachhaltigkeit in internationalen und nationalen Medien und der - oft nur wenig reflektierten - Praxis. In den folgenden Abschnitten versuchen wir, eine lokale Geschichte der Nachhaltigkeit zu erzählen, die auf den Erfahrungen von Lehrern aufbaut und deren philosophischen Wurzeln einbezieht. Unser aus verschiedenen Strängen gewebter Text bezieht geschichtliche und weltanschauliche Grundlagen ebenso ein wie die reichhaltige gegenwärtige Forschungsliteratur zu einigen allgemeinen Aspekten des Themas. Was uns jedoch besonders wichtig ist, ist der Versuch, den theoretischen Text mit den authentischen Stimmen von Lehrern und Lehrerinnen im Bereich frühkindlicher Pädagogik zu beleben; sämtliche dieser Pädagogen sind an einem übergeordneten, konkreten Projekt beteiligt, dass Nachhaltigkeitsphilosophien in Lehr- und Lernpraxis umsetzt, dem

³ In: D. Suzuki, *The legacy: An elder's vision for our sustainable future*, Sydney 2010, S. 86

“Ngahere Projekt”.⁴ Die in den Text eingebendeten Stimmen stammen aus einem Gesprächskreis von vierzehn Lehrern und Lehrerinnen, die sich zu Beginn und während des Projekts zusammengefunden haben und sich über die Kernelemente eines gemeinschaftsbezogenen Nachhaltigkeitsbegriffes und einer Natur-bezogenen Erziehungspraxis in Aotearoa/ Neuseeland ausgetauscht haben. Ihre Erfahrungen mit Nachhaltigkeit und Natur-bezogenem Lernen und Lehren stellen wir in diesem Aufsatz der akademischen Orientierungsdiskussion an die Seite. Wir fassen die theoretischen und praktischen Erfahrungen am Ende zusammen, indem wir darauf aufmerksam machen, dass die derzeitigen Forschungslücken im Bereich der frühkindlichen Natur- und Nachhaltigkeitserziehung vor allem die *vielstimmigen* und *unterschiedlichen* (multiple) philosophischen Grundlagen und die Dialoge zwischen Praxis und Theorie in diesem Bereich zu Gehör bringen sollten.

1 BETRACHTUNG DER WURZELN VON NACHHALTIGKEIT

Umwelterziehung (‘Environmental education’) zur Nachhaltigkeit beinhaltet Lehr- und Lernansätze, die Ziele wie Konservierung, soziale Gerechtigkeit, kulturelle Vielfalt, verantwortbare Entwicklungen und Demokratie in ein aktives Leitbild (‘vision and mission’) für persönliche und soziale Veränderungen integrieren. Dies bedeutet, dass kommunitäre Werte und Fähigkeiten (‘civic values and skills’) entwickelt werden, die alle Bürger in die Lage versetzen, den Übergang in eine nachhaltige Zukunft maßgebend zu gestalten. (Australian Government Department of the Environment and Heritage, 2005)⁵

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ löst heute bei vielen ein Gefühl der Dringlichkeit und das Bedürfnis aus, etwas für die Zukunft des Planeten Erde zu tun. Der Begriff hat eine erhebliche Geschichte und wurde laut Vieweg⁶ bereits in der deutschen Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts verwendet. Damals wurde der Begriff im Zusammenhang mit der Regeneration der Natur benutzt, um ökologische Systeme wahrzunehmen und einen langfristigen, verantwortungsvollen forstwirtschaftlichen Umgang und Nutzen zu

⁴ Das māorische Wort *Ngahere* bedeutet Wald und wird auch metaphorisch für ökologische Gemeinschaften verwendet. Aspekte dieses Projektes werden im Folgenden beschrieben. Interessenten, die detaillierte Information und Kontakte suchen, bitten wir, sich an die Autorinnen dieses Essays zu wenden.

⁵ Grundlagendokument des Australian Government Department of the Environment and Heritage, 2005, S. 13

⁶ S. hierzu den Beitrag von Klaus Vieweg in diesem Band.

gewährleisten. Vieweg zeigt auch, inwieweit dieses Verständnis von Nachhaltigkeit in den philosophischen Diskursen des Westens seinen Ausdruck findet, und zwar u.a. im Kontext von Willensfreiheit und Moral. Anhand von Hegels *Rechtsphilosophie* demonstriert er, inwieweit der Nachhaltigkeitsbegriff mit der Freiheit, den Handlungsmöglichkeiten und Rechten des Menschen zusammenhängt; die Absichten und Langzeitfolgen der menschlichen Aktivitäten auch gegenüber den Naturdingen gilt es mit Hegel systematisch zu bedenken. Dies bedeutet auch zu erkennen, dass unsere Absichten hinsichtlich der Natur und des Umgangs mit Naturdingen sich in besonderer Weise darauf auswirken, wie wir mit diesen Dingen umgehen, mit ihnen arbeiten und wie wir uns mit ihnen befinden. Mit Chawla,⁷ die den Aspekt der menschlichen Freiheit und Absichtlichkeit gegenüber der Natur ökopyschologisch untersucht, könnte man sagen, dass in dem menschlichen Vermögen der Selbstreflexion und der dialektischen Reflektion in Bezug auf die absichtsvolle (Selbst-) Vermittlung und Anverwandlung der (Natur-) Objekte immer auch Möglichkeiten der bewussten Transformation der physikalischen Welt liegen.

Diese Perspektiven sind an traditionelle und zeitgenössische indigene Nachhaltigkeitsvorstellungen anschlussfähig (s. z.B. in Ritchie et. al., 2010 und Sheldon, 1993),⁸ die von den Gedanken der Bewahrung des Landes und langzeitlicher Lebens- und Überlebensmöglichkeiten grundiert werden. Die Naturwahrnehmung der indigenen Bevölkerung Neuseelands, der Māori, wird in der *whenua*-Metapher gehütet; das Wort kann sowohl „Land“ und „Erde“, als auch „Placenta“ bedeuten. Pere erläutert dies so: „Whenua ruft in allen seinen Facetten Gefühle der Wärme, Sicherheit, des Nährenden und Stärkenden und der heimatlichen Geborgenheit hervor.“⁹ Auf diese Weise erhält die natürliche Mitwelt das Individuum. *Papatuanuku* ist die māorische Personifizierung der Erdmutter, während *Mauri* die allen Dingen einwohnende Lebenskraft bezeichnet, die durch sie gestärkt werden. Wie Ritchie (2010) weiter ausführt, ist diese Weltsicht in eine Ethik der Fürsorge eingebettet und wird von Begriffen wie *aroha*, *whanaungatanga* und *wairuatanga*¹⁰ getragen, die vereinfacht als Liebe, Verwandtschaftsbeziehung und

⁷ L. Chawla, "Learning to love the natural world enough to protect it." In: *Barn* 2, 2006, S. 57 - 78

⁸ J. Ritchie, I. Duhn, C. Rau und J. Crow, *Titiro Whakamua, Hoki Whakamua. We are the future, the present and the past: Caring for self, others and the environment in early years' teaching and learning. Final report for the Teaching and Learning Research Initiative*. Teaching and Learning Research Initiative/ New Zealand Council of Educational Research. Wellington 2010; Sheldon s. Fußnote 12

⁹ R. Pere, Te Wheke, *A celebration of infinite wisdom*. Gisborne 2003, S. 22

¹⁰ Aroha kann erklärt werden als ein starkes Gefühl, das Liebe, Mitleid, Freundlichkeit, Leidenschaftlichkeit, mitmenschliche Nähe und Wärme und Empathie einschließt; der Begriff wurde ursprünglich vor allem in den Beziehungen der Menschen untereinander und zu heimatlichen Orten gebraucht. Whanaungatanga ist ableitbar von dem Wort whanau für Familie,

spirituelle Verbundenheit übersetzt werden können.¹¹ Alle diese Vorstellungen fordern zu Handlungen der Fürsorge und Anteilnahme auf, die von sämtlichen Mitgliedern der Gemeinschaft getragen werden.

Das Weltgrundverständnis der Māori ist in vielfältiger Weise mit ähnlichen Weltanschauungen von anderen indigenen Kulturen verbunden. Sheldon z.B. hebt eine religiöse Dimension hervor, die sich in den sozialen Beziehungen in und mit der Natur ausdrückt: „Die innige Beziehung zum Land und zur Umwelt ist charakteristisches Grundelement der indigenen Völker, es ist dieses [das spirituelle Bezugsgefüge, N.P.F.], welches in einem philosophischen und kosmologischen Sinne alles zusammenbringt und von unzähligen geographisch geschiedenen und kulturell verschiedenen Völkern geteilt wird.“¹² Diese Vorstellung wurde auch von Mitgliedern unserer NFE-Lehrergruppe engagiert vertreten, denen die bikulturelle pädagogische Praxis in Aotearoa ein besonderes Anliegen ist:

... hier in Neuseeland haben wir die Māori Sprache und Kultur - Tikanga Māori -, auf die wir uns beziehen können und die Stämme (iwi) unterschiedlicher Regionen haben, seit sie sich hier ansiedelten, eine innige Verbindung zur Natur aufgebaut, und sie haben bereits nachhaltige ökologische Gefüge und Beziehungen geschaffen, ... in den vergangenen 200 oder 300 Jahren vor allem verändert sich die Situation von einem nachhaltigen Planeten zu einem, der nicht mehr durch traditionelle Beziehungen geprägt ist und uns nicht mehr beherbergen kann. [Henare, Projektgruppe]¹³

Den hiesigen indigenen Ansatz aufnehmend wäre die Rolle des Lehrers, wie aber aller anderen auch, in diesem Kontext die eines *kaitiaki*, eines Stellvertreters oder Hüters (s. O'Malley, 2008, Ritchie, 2010),¹⁴ der ein Grundverständnis für die geschichtliche Bedeutung des Landes und der Mitwelt entwickelt, indem er u.a. die Geschichten ihres Ursprungs erzählt und sich (sprach-) handelnd anverwandelt („enact“). (hierzu auch

Großfamilie und bezeichnet auch den Gemeinschaftssinn; Wairuatanga hängt mit dem Wort wairua (Geist, Geisthauch) zusammen (s. auch Ritchie, 2010, u. mit Benton, et. al., 2007, S. 34).

¹¹ Ritchie (2010), a.a.O., S. 11

¹² W. Sheldon, *Indigenous views of land and the environment*. World Bank discussion papers. Washington, DC 1993, S. x

¹³ Aus den Gesprächsprotokollen der *Ngahere*-Teilnehmerinnen. Die Gesamtprotokolle können von den Autorinnen angefordert werden.

¹⁴ Vergl. A. O'Malley, "Te Papa Whitiwhiti: Disparate discourses in the arena of encounter." In: *The First Years: Ngā Tau Tuatahi*, 10, 1, (2008), S. 32 - 37; Ritchie a.a.O.

Wattchow und Brown, 2011)¹⁵ Von den interviewten Lehrern und Lehrerinnen der Arbeitsgruppe wurden Geschichten, Erzählungen und Beschreibungen auch als ein wichtiges Mittel angesehen, bestimmte Grundeinstellungen zur Nachhaltigkeit kennenzulernen und hervorzubringen; sie gingen dabei davon aus, dass das mitteilsame Engagement der Lehrer den ersten Schritt in diesem Prozess darstellt. Dies wird in der poetischen Ansprache eines der Teilnehmenden deutlich:

Von den Bergen herabkommend und aus dem Regen wachsend
Beherbergt dieser Fluss die Taniwha [mythische Wasserwesen, N.P.F.]
Und der Fluss birgt Wairua [Geisthauch, Seele]
Und Wairua erhält seinen Namen von dem, was in der Geschichte liegt
So bringt er die Geschichte ein in den heutigen Tag..
Und indem wir dies mit Leben erfüllen, unter uns Lehrern zunächst,
ist es wahrscheinlich leichter, es auch bei unseren Kindern mit Leben zu
erfüllen... [Henare, Projektgruppe]¹⁶

Eine Sicht, welche die Natur als wechselseitiges Beziehungsgefüge wahrnimmt, ist insbesondere in der romantischen Philosophietradition ausgeprägt. Irwin¹⁷ erläutert wie die Romantiker die Gemeinschaft („communion“) mit der Natur suchen, statt sie allein durch empirisch gesichertes Erfahrungswissen verstehen zu wollen. Franke¹⁸ deutet auf Analogien in der Naturpoetik in der māorischen Tradition (z.B. bei Hone Tuwhare) sowie in der deutschen (Goethe, Novalis) und englischen (Wordsworth) und weist dabei vor allem auf Dichter hin, die das romantische Ideal einer der menschlichen Anthropologie und Gesellschaft verwandten Natur betonen, die durch engagierte menschliche Tätigkeit erfahren und behutsam verändert werden kann. Dieses Engagement wird ermöglicht durch Respekt gegenüber der lebendigen, sich weithin in eigener Gesetzlichkeit entwickelnden Natur und eher erfasst durch den ästhetischen Blick als den Kartesischen Verstand. So wird das Engagement zu einem dialogischen Prozess:

¹⁵ B. Wattchow und M. Brown, *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Melbourne 2011

¹⁶ It comes down from the mountains and it grows from the rain
And that river has got some taniwha in it
And that river holds wairua
And that wairua got its name from whatever the story is
So it's bringing that history back to the present day..
And if we make that real to us, to the teachers initially,
Then it's probably easier to make it real for our children.

¹⁷ S. Ruth Irwins Beitrag in diesem Band.

¹⁸ S. Norman Frankes Beitrag in diesem Band.

Wird nicht der Fels ein eigentümliches Du, eben wenn ich ihn anrede? Und was bin ich anders, als der Strom, wenn ich wehmützig in seine Wellen hinabschaue, und die Gedanken in seinem Gleiten verliere?¹⁹

Aus der romantischen Perspektive ist es also entscheidend, die Natur in ihrer ganzen Fülle wahrzunehmen, ihre lebendige Präsenz im menschlichen Leben zu erkennen, ihre ästhetische Qualität zu wahren und mit Ehrfurcht vor ihrem „Unbekannten“ zu stehen. Wattchow and Brown²⁰ sind der Meinung, dass ein solcher Ansatz der Naturwahrnehmung die Möglichkeit einer gleichsam evolutionären Entwicklung unseres ökologischen Bewusstseins birgt. Eine ähnliche Ansicht herrscht in orts- und raum-orientierten Theorien der Natur vor, welche von leiblich erlebbaren, bzw. entfremdeten Erfahrungen mit geographischen Phänomenen ausgehen; im Sinne Merleau-Pontis sind unsere Raum- und Ortswahrnehmungen potentiell in der Lage, uns sowohl Freiheit wie auch Geborgenheit zu ermöglichen (s. auch Hung und Stables, 2011)²¹. Über die modernen Paradigmenwechsel in der kolonialen Naturauffassung sagen Wattchow und Brown indessen, „die zutiefst romantische Landschaftsvorstellung in der Neuen Welt hat sich geändert und ist nicht länger das rustikale Holzhaus vor dem Hintergrund eines Hochmoors oder einer bukolischen Szenerie, in welcher der Bauer die Gerste einfährt. Heutzutage ist die Quintessenz der romantischen Naturlandschaft die Wildnis.“²²

Eine dialogische Vorstellung wird auch von der zeitgenössischen, auf die Natur bezogenen Lernphilosophie geteilt. Joy Hardy erläutert es folgendermaßen: „ein dialogisches Engagement mit der Natur muss bemüht sein, auch das Unbekannte („unknowability“) der Natur wahrzunehmen und es als „konjunktivische Unbestimmtheit“ („subjunctive uncertainty“) zu feiern.“²³ Es handelt sich also um ein Engagement, welches dadurch ausgezeichnet ist, dass es auch mit dem Zufall und der Überraschung rechnet. Von einem dialogischen Standpunkt aus, ist die Naturpädagogik daher gekennzeichnet durch

¹⁹ Novalis (Friedrich v. Hardenberg), *Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs*, Hrsg. Hans-Joachim Mähl und Richard Samuel, München, Wien 1978, Bd. I., S. 224

²⁰ Watchow und Brown, a.a.O.

²¹ R. Hung und A. Stables, „Lost in space? Located in place: geo-phenomenological exploration and school.“ In: *Educational Philosophy and Theory*, 43, 2 (2011)

²² Watchow und Brown, a.a.O., S. 30

²³ J. Hardy, „In the Neighborhood of“: dialogic uncertainties and the rise of new subject positions in environmental education.“ In: *Mind, Culture and Activity*, 13, 3 (2006). S. 266

„Vielstimmigkeit, aktives Zuhören, Bescheidenheit und spielerische Freude“,²⁴ die keine feststehenden Antworten verlangt, sondern zu einer Offenheit einlädt, die davon ausgeht, dass die Begegnung mit der natürlichen Welt in ähnlicher Weise verlaufen kann wie mit einem (menschlichen) Subjekt. Ein solcher Respekt führt wie in jeder anderen guten Beziehung dazu, dass die Beziehung das Gegenüber fördert („nurture“). Und auf erprobte, z.B. indigene Ansätze hinsichtlich von Kommunikation und Nachhaltigkeit eingeht. In diesem Sinne ist der Respekt von einer Ethik der Verantwortung durchdrungen, die sich ihrer Herkunft auch in der Kantischen Philosophie bewusst ist, und die ein Gegengewicht bilden kann zu den zeitgenössischen Versuchen, das Land vornehmlich für egoistische Zwecke zu benutzen. Es ist dieser alle Natur- und Ethikbindungen zerreißen Egoismus, der laut Suzuki unsere gegenwärtige ökologische Krise herbeigeführt hat.²⁵ In der Gegenwartsliteratur zur NFE wird auf die Dialogizität und Verantwortung z.B. in Noddings „Ethik der Fürsorge“ (‘ethic of care’) (2005, 2007; auch Ellwood, 2010; Ritchie, 2010) Bezug genommen oder sie wird in der Spiritualität verankert (Ryder, 2007, s. auch Bone, Cullen & Loveridge, 2007; Bone, 2008).²⁶ Hier wird das Naturlernen nicht lediglich auf Besuche in der Natur, sondern auf eine auf dialogischer Kommunikation beruhenden „Verantwortung“ (‘answerability’) gegründet.²⁷ Es liegt in der Natur dieser Verantwortung, dass sie auf die sich entwickelnde Zwiesprache eingeht und sich darüber im Klaren ist, dass nachhaltige Praxis im Kern ganz einfach und natürlich oft eine liebevolle Beziehung birgt.

2 ZU WICHTIGEN PHILOSOPHISCHEN GRUNDLAGEN DER NFE

Elliott zufolge liegen die Wurzeln der NFE in Froebels Konzept des „Kindergartens als eines ‚Gartens für Kinder‘, in dem die Erzieher als eine Art ‚Gärtner‘ angesehen wurden.“²⁸ Andere, auch im neuseeländischen Kontext einflussreiche Pädagogen sind u.a. Dewey, Montessori, Rousseau und Steiner, „die sich für die Wichtigkeit der Naturerfahrung für das

²⁴ Hardy, a.a.O., S. 274

²⁵ Suzuki, a.a.O.

²⁶ N. Noddings, *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*, New York 2005; N. Noddings, *Philosophy of education*, Boulder, CO 2007; A. Ellwood, A. „Caring for Papatuanuku: Yesterday, today and tomorrow.“ In: *Early Education*, 47 (2010), S. 19 - 22; J. Ritchie, „Fostering communities: ecological sustainability within early childhood education.“ In: *Early Education*, 47, S. 10 14 (2010); D. Ryder, „Elemental play: Capturing the spirit of nature.“ In: *The First Years: Ngā Tau Tuatahi: New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 9, 2 (2007). S. 26 - 28; J. Bone, J. Cullen und J. Loveridge, „Everyday spirituality: an aspect of the holistic curriculum in action.“ In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 4 (2007). S. 344 - 354; J. Bone, „The spiritual lens: Multiple visions of infancy.“ In: *The First Years: Ngā Tau Tuatahi. New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 10, 1 (2008), S. 16 - 19

²⁷ Hardy, a.a.O., S. 275

²⁸ S. Elliott, „Children in the natural world.“ In: J. M. Davis (Hrsg.), *Young children and the environment. Early education for sustainability*, Port Melbourne 2010, S. 10

kindliche Lernen und die kindliche Entwicklung" eingesetzt haben.²⁹ Die Reggio Emilia Philosophie, die u.a. auf den Werken von Malaguzzi und Pestalozzi beruht, betont die Wichtigkeit der Nachhaltigkeit auch im pädagogischen Bereich, indem sie die natürliche Mitwelt als ‚dritten Lehrer‘ ansieht (Malaguzzi, 1998; Pairman und Terreni, 2001).³⁰ Zusammen betrachtet basieren diese Ansätze auf einer holistischen Vorstellung, welche den individuellen Lerner in seinen mitweltlichen Kontexten, einschließlich seiner natürlichen Kontexte, betrachtet, ohne die ökologische Komponente besonders hervorzuheben (vergl. hierzu auch Bailie, 2010).³¹ In dieser pädagogischen Situation ist die Rolle der Lehrerin die einer Anregerin und Beobachterin, die das kindliche Engagement in der natürlichen Umgebung dokumentiert und lobend unterstützt (celebrate). Tal und Morag sehen in diesem Natur-Engagement eine spezielle Pädagogik;³² sie heben hervor, dass sie es Kindern ermöglicht, ein besonders weites und vernetztes Spektrum von Lernerfahrungen zu machen, nämlich kognitiv und sinnlich, sozial und durch Eigenerfahrung geleitet zu lernen, wenn die Betreuer sich auf die Besonderheit der Zusammenhänge einlassen, d.h. auf die besonderen Möglichkeiten und Hindernisse des Lernens in und mit der Natur. Von einer ganz ähnlichen Warte hat das Norwegische Waldschulprojekt sieben (Lern-) Ziele für das Naturlernen benannt:

- 1) Steigerung des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens
- 2) Verbesserung der sozialen Fähigkeiten, besseres Sozialverhalten
- 3) Verbesserung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit
- 4) Verbesserung der motorischen Fähigkeiten
- 5) Motivations- und Konzentrationsgewinn
- 6) Bessere Kenntnisse und besseres Verständnis der natürlichen Mitwelt
- 7) Gewinnung neuer Perspektiven für die beteiligten Lehrer, Lerner und Eltern³³

Ähnliche und verwandte Lernziele werden von anderen europäischen Waldkindergärten formuliert (siehe im angelsächsisch-keltischen Bereich beispielsweise Forestry

²⁹ Elliot, a.a.O., S. 63

³⁰ L. Malaguzzi, "History, ideas and basic philosophy: an interview with Leila Gandini." In: C. Edwards, L. Gandini und G. Forman (Hrsg.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach - Advanced reflections*, Westport 1998, S. 49 - 98; A. Pairman und L. Terreni, *If the environment is the third teacher, what language does she speak?*, Wellington 2001, Early Childhood Development - Ngā Kaitiaki Kōhungahunga

³¹ P. E. Bailie, "From the one-hour field trip to a nature pre-school." In: *Young Children*, 7 (2010), S. 76 - 82.

³² T. Tal, und O. Morag, "Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden." In: *Journal of Science Teacher Education*, 20, (2009), S. 245 - 262

³³ Zitiert nach: Comisiwn Coedwigaeth/Wales Forestry Commission, *A guide to Forest Schools in Wales*. Wales 2009, Welsh Assembly Government, S. 8

Commission, 2009; Comisiwn Coedwigaeth Cymru/Forestry Commission Wales, (o.D.); Haesaerts, 2002; Knight, 2009; O'Brien und Murray, 2007),³⁴ Australian Forest Adventures (Gambino, Davis und Rowntree, 2009)³⁵ und American Nature Preschools (Baillie, 2010).³⁶ Vielerorts setzen sich lokale Gruppen oder Regionen, in Wales sogar ganze Kulturlandschaften und Nationalitäten für die Grundlagen der naturorientierten Pädagogik ein und unterstützen die Lehrer dabei, Programme zu entwickeln, die das Engagement in der Natur und in erhaltenswerten Natur- und Kulturlandschaften fördern. Auf den ersten Blick sind diese Lernziele und Programme weniger dazu da, den Planeten zu retten oder ein bestimmtes Wissen zu erlangen, als dazu, durch das aktive Lernen in der Natur in einem elementaren Sinne eine Aufmerksamkeit und Achtsamkeit zu entwickeln,³⁷ und zugleich das eigene Leben zu bereichern. Gambino et. al., sehen die Ergebnisse und Ziele dieses Lernens aber durchaus im Zusammenhang mit Veränderungen „des kindlichen Wissens, der kindlichen Einstellungen und Haltungen (attitudes) und der kindlichen Aktivitäten, auch als Fürsprecher der Natur.“³⁸ Durch den persönlichen Kontakt der Kinder mit der Natur in ihrer unmittelbaren Umgebung und den Erfahrungen, die sich dadurch einstellen, wächst ihnen ein persönlicher, sozialer und auch übergreifender ökologischer Lerngewinn zu.

Plotkin setzt sich für einen praktischen Ansatz des Naturlernens ein, der die Bedeutung des Nachahmens oder Anverwandeln (mimicry) bei Kleinkindern betont, denn dies „ermöglicht es dem Kind für die eigene Selbstgestaltung aus dem weitesten und tiefsten Ressourcenfundus zu schöpfen.“³⁹ Solch ein tiefes Engagement ist Plotkin zufolge für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung, für körperliche Kraft (prowess) und psychologisches Wohlbefinden unabdingbar. Sacks neurologische Perspektive unterstützt diese Sichtweise;⁴⁰ aus neuropsychologischer Sicht wird darauf hingewiesen, dass der Mangel an körperlicher Selbsterkundung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sich auf die kindliche Fähigkeit der Körpererinnerung ebenso auswirkt wie auf die grundsätzliche erkenntnisbezogene Fähigkeit, die Welt zu begreifen (making sense of the world). Louv

³⁴ J. Haesaerts, "Is this child a) in a puddle b) in a maths class c) in trouble?" In: *Junior Magazine: Special: Freedom*, (2002), S. 23 - 25; S. Knight, *Forest schools and outdoor learning in the early years*, London 2009; L. O'Brien und R. Murray, "Forest school and its impacts on young children: case studies in Britain." In: *Urban Forestry & Urban Greening*, 6 (2007), S. 249 - 265

³⁵ A. Gambino, J. Davis und N. Rowntree, "Young children learning for the environment: researching a forest adventure" In: *Australian Journal of Environmental Education*, 25, (2009), S. 83 - 94

³⁶ Baillie, a.a.O.

³⁷ Vergl. hierzu Ryder, a.a.O.

³⁸ Gambino, a.a.O. S. 91

³⁹ Bill Plotkin, *Nature and the human soul: Cultivating wholeness and community in a fragmented world*. Novato 2008, S. 122

⁴⁰ O. Sacks, "To see or not see", *The New Yorker*, 10. Mai 1993. http://www.wfu.edu/art/art111/files/12_tosee.pdf (14/9/2011)

argumentiert, dass eine Generation von Kindern, die der Möglichkeit des naturnahen Lernens beraubt wird, in Gefahr ist, eine „Naturentzugsstörung“ („nature deficit disorder“) zu entwickeln, die durch Probleme oder Krankheiten physischer und emotionaler Art gekennzeichnet ist, zu der auch Aufmerksamkeits- und Konzentrationsdefizite und eingeschränkte sensorische Fähigkeiten gehören können.⁴¹ Hung und Stables weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Mangel an Naturerfahrung sich auch negativ auf die Fähigkeit auswirkt, die (Natur-) Dinge zu benennen und damit Bedeutung zu erkennen und zu verleihen, und das heißt auch, Orientierung und Ortskenntnisse im Kontext lebendiger Erfahrung zu erlangen (dieses Argument wird auch von Wattchow und Brown, 2011, betont).⁴² Das Einfordern der Erlebnis- und Erkenntnisdimensionen des Naturlernens ist vor dem Hintergrund der zunehmenden kindlichen Naturentfremdung von größter Wichtigkeit.

Etliche Teilnehmer unserer Lehrergruppe teilen diese Einstellungen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Erfahrung; sie bestätigten wiederholt den Gewinn und Nutzen des tätigen Naturlernens. Annette, ein Mitglied der Lehrer-Arbeitsgruppe unterstreicht: „Gesundheit und Beweglichkeit („mobility“) der Kinder, und – ich denke, wir Lehrer bemerken und wissen dies: – das gesamte Lernverhalten der Kinder wird ganz stark verbessert“. Das Bestreben, diese Vorteile des tätigen Naturlernens aufzuzeigen, und ihr Bedürfnis, das Potential des holistischen Lernens für Kinder zu demonstrieren, ist einer der wichtigsten Faktoren, warum viele Lehrer und Lehrerinnen an unserem Forschungsprojekt teilnehmen (ein Punkt, auf den wir später noch zurückkommen wollen). Wie bereits bemerkt, gibt es eine ganze Reihe von nationaler und internationaler Forschungsliteratur, die von NFE-Philosophien gestützt wird und auf den Lehrer-Beschreibungen von kindlichen Aktivitäten basiert, aber es gibt kaum Ansätze, das subjektive Erleben der Kinder selbst einzubeziehen. Wir meinen, dass hier ein wichtiges Feld der Naturlernforschung brachliegt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Arbeitsgruppe arbeiten daran, sich dieses Felds methodisch und praktisch anzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich über unsere Forschungsliteratur feststellen, dass viele der vorgestellten philosophischen Orientierungen darin übereinkommen, dass das wichtigste

⁴¹ Richard Louv, *The last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*, London 2005

⁴² Hung und Stables, a.a.O.; Wattchow und Brown, a.a.O.

Ziel des tätigen Naturlernens darin besteht, die Kinder dabei zu unterstützen, eine lebenslange emotionale und praktische Natur-Beziehung zu entwickeln. Eine Liebesbeziehung („lifelong love affair“) sogar, die Wilson auch als „biophilia“ beschreibt (ein Begriff, den viele Lehrer unserer Arbeitsgruppe im Gespräch immer wieder aufgenommen haben).⁴³ Elliot führt zu dieser Theorie und Begrifflichkeit aus, dass eine „innige Beziehung mit der Natur die primäre Grundlage unserer Existenz ist und die menschliche Entwicklung in der natürlichen Umwelt durch Jahrtausende begleitet und unterstützt hat. Diese uralte biologische Beziehung zu ignorieren, heißt, das Überleben der Menschheit zu gefährden.“⁴⁴ Diese Ansätze beziehen sich nicht zufällig auf Ideen, welche die Wechselbezüglichkeit, die Leiblichkeit und die Dimension des Ortsbezuges beim Lernen hervorheben und schon in den Werken Froebels und Pestalozzis eine Rolle spielen (s. dazu Knight, 2009)⁴⁵ und die auch in Neuseelands Curriculum der frühkindlichen Erziehung, *Te Whāriki* (Ministry of Education, 1996) eine Rolle spielen. Gerade die Wechselbezüglichkeit erfordert von dem Lehrer oder der Lehrerin eine Vorbildfunktion. Greenfield⁴⁶ schreibt z.B., dass Lehrer, die ihre Wertschätzung und Faszination für die Natur zeigen und die Fähigkeit haben, Kindern dabei zu helfen, ähnliche Gefühle zu erfahren und auszudrücken, viel eher in der Lage sind, den Lernern den Reichtum der Natur näherzubringen. Plotkin empfiehlt dabei den Erwachsenen, nicht unbedingt pädagogische Fragen in diese Richtung zu stellen, sondern stattdessen dem Kind gegenüber so auf die Natur einzugehen, dass das „eigene Verhalten weiteres Staunen und weitere Ehrfurcht („wonder“) hervorbringt.“⁴⁷ Einige der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an unserem Forschungsprojekt bezogen sich auf ganz ähnliche Formen der Mit-Teilung gegenüber den Kindern, und benutzten dabei Begriffe wie „Verbundenheit und Kommunizieren mit der Natur“ („communing with nature“), „Einssein mit der Natur“ („being at one with nature“) und „die Stille wertschätzen“ („valuing silence“), die zentrale Lernerfahrungen beschreiben, bei denen auf aufdringliche pädagogische Anleitungen verzichtet werden kann.

⁴³ Ruth A. Wilson, *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*, New York, London 2008

⁴⁴ S. Elliott, „Children in the natural world.“ In: J. M. Davis (Hrsg.), *Young children and the environment. Early education for sustainability*. Port Melbourne 2010, S. 43 - 75, hier S. 50

⁴⁵ Knight, a.a.O.

⁴⁶ S. Greenfield, „Why go outside? Review of New Zealand research on outdoor play in early childhood education.“ In: *Early Education*, 41 (2007), S. 24 - 29; A. Stephenson, *Opening up the outdoors: A reappraisal of young children's outdoors experiences*. Qualitative Masters of Education Thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand. (1998)

⁴⁷ Plotkin, a.a.O., S. 125

In diesem Licht gesehen wird die tiefe emotionale Beziehung mit der Natur in den frühen Lebensjahren eher übertragen („caught“) als gelehrt („taught“). Eine Lehrerin, Lynley, beschreibt ihre „Ngahere“ Erfahrungen mit den Kindern in dieser Weise: „Was wir häufig beobachten, wenn die Kinder sich dem Wald nähern, ist, dass sie innehalten, ihren Schritt verlangsamen, dass sie die Eindrücke genießen, dass sie still werden. Es ist beinahe ein spirituelles Erlebnis.“ Lynleys Beobachtung ist gleichsam ein in der Naturlernpraxis erlebter Widerhall von dem was Bone in Bezug auf die Wichtigkeit der Alltagspiritualität („everyday spirituality“) beim Lernen betont,⁴⁸ die sich auf alle Dinge im Leben, einschließlich der Natur, der Menschen und des gesamten Universums beziehen kann. Chawla ist überzeugt, dass Kinder, die in diesem Sinne lernen, von ganz allein auf nachhaltige Praktiken gewiesen und diese entwickeln werden, weil sie eine natürliche Fortsetzung dieser (spirituellen) Beziehungen darstellen.⁴⁹ Unter Einbezug einer Reihe von Studien zu diesem Thema zeigt Chawla, dass das kindliche Lernen in der natürlichen Umwelt eine ganze Reihe von Vermittlungs- und Fürsprechererfahrungen ermöglicht, die auf den Beziehungen zu natürlichen Wesen, wie etwa den Bäumen, beruhen können. Genau dieses Erkenntnis findet ein Echo in den Beiträgen unserer Forschungsteilnehmer, die hier die Chance sahen, ein erkenntnismäßig (und zeitlich) gestuftes Kontinuum von direkten Erfahrungen, Reflektionen und von sozialem Engagement zu entwickeln. Unsere Kollegin Amy drückt dies so aus: „Kinder, die mit Respekt mit ihrer Umwelt umgehen, werden dies fortsetzen und werden sich zu Anwälten machen, zu Anwälten ihrer natürlichen Mitwelt.“ Dass Kinder in die Lage versetzt werden, eine Fürsprecher- und Anwalt-Rolle für die Natur zu übernehmen, war ein zentrales Anliegen vieler an unserem Projekt beteiligter Pädagogen. Die Gedanken des tätigen Verständnisses und des Fürsprechertums der Natur nehmen alte romantische Vorstellungen auf und setzen sie als einen Imperativ für die Zukunft der Kinder fort.

Viele unserer Lehrer haben mit einiger Sehnsucht über ihre eigenen Kindheitserlebnisse in der Natur gesprochen und damit verbunden, über ihren Wunsch, die überwiegend positiven Naturerfahrungen an die heutigen Kinder weiterzugeben. Sie beschreiben Naturerfahrungen als „integralen Bestandteil der Kindheit“, auf den sie in ihrer eigenen pädagogischen Praxis immer wieder gern zurückkommen. Diese Erkenntnisse stimmen mit

⁴⁸ Bone, a.a.O.

⁴⁹ Chawla, a.a.O., S. 57 - 78

einem grundsätzlichen Ansatz der Naturerziehung überein, wie ihn Ryder entworfen hat.⁵⁰ Aus dieser Perspektive drückten die Lehrerinnen und Lehrer ihr Unbehagen über eine Praxis aus, in der die Kinder oftmals für unendlich lange Zeit in den Zentren der frühkindlichen Erziehung de facto eingeschlossen werden: „Ich denke“, so meint Lex aus unserer Arbeitsgruppe, „dass, wenn wir die Kinder tatsächlich manchmal beinahe einsperren, wir wirklich nicht so handeln, wie wir denken und theoretisieren.“ In mancher Hinsicht zusätzlich eingeengt durch die gegenwärtigen juristischen Barrieren hinsichtlich des frühkindlichen Lernens im Freien sind die Lehrer unseres Projektes dennoch entschlossen, den Kindern einen weiten Erfahrungsraum zu ermöglichen, der ihre eigenen Reflektionen und Erkenntnisse berücksichtigt und der philosophische Leitbilder in praktische Erlebnisse verwandelt.

In diese Leitbilder integriert sahen die Teilnehmer unseres Projekts das kindliche „Recht“ auf freien Zugang zur natürlichen Mitwelt:

Die Schnecken zu finden, sie zu unterscheiden, zu lernen, wie man die Umwelt schützt - ich meine, all dies sollte doch innerhalb unserer Kindergarten- und Schulgelände möglich sein. Und ich möchte mehr von diesen Lernmöglichkeiten an genau den Orten sehen, wo wir zusammenkommen, und zwar überall im Land. Ich glaube, es ist das Recht der Kinder, zu all diesen Naturdingen Zugang zu haben. Ja, die Kinder haben ein Recht auf diese Orte. [Kathryn, Projektgruppe].

Unsere Gruppenteilnehmer bezogen sich bei ihren Überlegungen auch auf dringliche Mahnungen der UNESCO.⁵¹ Ritchie sieht diese Rechte der Kinder auch in dem neuseeländischen Curriculum für die frühkindliche Erziehung *Te Whāriki* verankert.⁵² Am besten verwirklicht werden können sie in Frühlernzentren mit „Umgebungen, welche die Möglichkeit zu transformativer Bildung bieten“.⁵³ Für unsere Lehrer schafft das Naturlernen Freiräume, welche die schädlichen Wirkungen der langen Stunden rein kognitiver und immobiler Kindergarten- und Schulpädagogik ausgleichen können, auch

⁵⁰ Ryder, a.a.O.

⁵¹ Vergl. I. Pramling Samulesson und Y. Kaga, *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, Paris 2008 (UNESCO)

⁵² Ritchie, a.a.O.

⁵³ Ritchie, a.a.O.

wenn der Naturunterricht nicht immer einfach zu organisieren ist. In diesem Zusammenhang wurde der Unterricht im Freien oft als weit mehr als ein Rettungsversuch angesehen, die gegenwärtigen negativen Erfahrungen im Kindergarten- und Schulraum zu überwinden. Die Vorstellung, dass Kinder im Sinne reflektierter Akteure und Fürsprecher der Natur auftreten können (*agentic sense*), trat demgegenüber erst einmal zurück. Dies ist die Dringlichkeit, von der die Lehrer in Bezug auf die Lernumgebung sprechen:

Wir sehen Kinder, die 30, 40 und sogar 50 Stunden in der Woche in winzigen, mit Kunststoffböden ausgelegten Spielflächen (*astro-turfed areas*) zubringen... und ja, wir wollen daran etwas ändern. Wir haben die soziale und moralische Verpflichtung als Neuseeländer, als Unterzeichner der Rechte der Kinder und als Pädagogen, das zu würdigen und umzusetzen, was wir unterschrieben haben... Ist das [die Eingrenzung in künstliche Areale] rechtens für unsere Kinder hier in Neuseeland? Das glaube ich nicht. [Kathryn, Projektgruppe].

Als Versuche, die Rechte der Kinder umzusetzen, beschrieben die Lehrer u.a. Veränderungen, die sie an den Räumen für frühkindliches Lernen vorgenommen haben - so haben sie z.B. knallbunte Kunststoffe durch Naturhölzer ersetzt, Recycling Materialien zum Spielen genutzt, Garten- und Kompostprojekte organisiert. Solche Praktiken lehnen sich an Pläne von neuseeländischen Pädagogen und ihren Schülern an, die z.B. Ritchie et al. (2010) beschrieben haben, Projekte, welche die weitere soziale Umgebung der Kinder mit einbeziehen, um das zu erreichen, was in *te reo Māori* (der māorischen Sprache) *kaitiakitanga* heißt, was soviel wie Hüter- oder Wächterschaft bedeutet. Eine Reihe von Projektteilnehmerinnen sprach von der Notwendigkeit, Regierungsvorgaben zu verbessern und mit Bildungspolitikern kreativ zusammenzuarbeiten, um ganzheitliche und naturnahe Lernerfahrungen auch außerhalb der Kindergarten- und Schultore zu ermöglichen. Vielleicht scheint dies unrealistisch, aber unsere Lehrerinnen und Lehrer zeigten sich überzeugt, dass die regulativen Vorschriften durch das Schaffen eines neuen Bewusstseins gemildert werden können, und dass man über alternative Formen des pädagogischen Arbeitens in der Natur nachdenken sollte, die keiner permanenten „Einverständniserklärungen“ bedürfen. Eine unserer Lehrerinnen, Amy, meinte dazu folgendes: "Wir haben Lehrer in unserem Team gehabt, die es von sich aus anstrengend fanden, mit den Kindern in die Natur zu gehen und nicht permanent Händchen zu halten

und die Kinder frei herumstromern zu lassen. Wie weit kann man die Kinder selbstständig ziehen lassen?“ Die Diskussion um die grundsätzliche Erweiterung der kindlichen Spielräume des Naturlernens sowie um die voreilige, aber auch berechnete Vorsicht der Betreuer wurde als Grundvoraussetzung der NFE-Praxis angesehen – ein Punkt, auf den wir noch zurückkommen wollen.

Der Gewinn, der durch sinnvolle pädagogische Veränderungen hinsichtlich des frühkindlichen Naturlernens entsteht, hat Implikationen auch für die soziale Umgebung der Kinder, wie unsere Gruppenteilnehmer nicht müde wurden zu betonen. Ein Kindergartenleiter erinnert z.B. dieses Gespräch mit einem Vater, der sein Kind aus dem Kindergarten abholte: „Der Vater: 'Oh, dieser schöne Garten da drüben, wer kümmert sich eigentlich um den?' Und ich antwortete: ‚Tja, das machen die Kinder selber.‘ Ihr hättet sein erstauntes Gesicht sehen sollen.“ [Arbeitsgruppe, Peter]. Ein anderes Mitglied unserer Projektgruppe, eine Lehrerin, erläuterte den Eindruck, den die Besuche im neuseeländischen Urwald (bush) auch auf die Familienmitglieder macht. Sie berichtete, dass die Kinder ihre Familienmitglieder baten, auch am Wochenende in diese Naturgebiete zu fahren und dort die Freizeit zu verbringen: „Wir zeigen den Kindern also, dass es ganz, ganz spannend sein kann, die Naturlandschaften zu erkunden, spannender als in einen Park zu gehen oder zu Mc Donald's. So dass sie dann auch später diese Naturorte wieder aufsuchen, in ihrer Freizeit und zur Entspannung...“ [Lynley, Arbeitsgruppe]. Obwohl die Lehrer und Lehrerinnen es bei unseren Zusammenkünften nicht ausdrücklich erwähnten, zeigten ihre Diskussionen eine erstaunliche Ähnlichkeit zu dem, was Ballantyne und Packer als „fünfte Pädagogik“, als vielfach vermittelte und über ihren Ursprungsbereich hinauswirkende Pädagogik bezeichnen.⁵⁴ Das bedeutet hier auch, dass durch die Begegnung mit der natürlichen Mitwelt, ein anderer, potentiell sehr weitreichender Weg des Unterrichtens und Lernens einschlagen wird, der sich von dem häufig begrenzteren im Klassenraum unterscheidet.

3 AKTUELLE EINFLÜSSE / DRINGLICHKEIT

Neben tiefempfundenen romantischen und indigenen Idealen machen sich in den Erzählungen der Pädagogen doch auch immer wieder ganz triviale ökonomische und

⁵⁴ In: Gambino und Rowntree, a.a.O., S. 93

politische Einflüsse und Realitäten bemerkbar. Von einem alltagspragmatischen Standpunkt aus wurde die Dringlichkeit nachhaltiger Lern- und Lebenspraktiken betont und den teilweise umständlichen und teuren ideologischen Bekenntnissen zu professioneller Ausbildung, ausgedehnten Spielanlagen und der Ästhetisierung durch Naturmaterialien und -ressourcen gegenübergestellt. Verwaltungspraktiker äußerten ihre Sorge, dass eine „neo-liberale Ideologie“, die sie auch im frühkindlichen Erziehungssektor als immer dominierender ansehen, zusammen mit einer stets weiter um sich greifenden Kommerzialisierung der Bildung, die Verwirklichung von nachhaltigen Leitbildern und Praktiken in den frühkindlichen Erziehungseinrichtungen in Neuseeland praktisch oft unmöglich mache. Einige Mitglieder unserer Arbeitsgruppe beschrieben ihr Engagement für Nachhaltigkeit in der frühkindlichen Erziehungspraxis als eine Form des politischen Widerstandes und der Entgegnung auf das, was sie als „soziales Ingenieurwesen“ (social engineering) beschrieben. Dieser Widerstand diene dem bewussten und strategisch zu verwirklichenden Umlenken (bring about change). Eine Verwaltungsleiterin erklärte dies so:

Wir wollen ein Zeichen setzen [gegen kürzeste Amortisierungsfristen von Bildungsmitteln, die als Ausgaben, nicht als Investitionen angesehen werden]. Und wir sagen, [das Nachhaltigkeitsengagement] ist ein wirklich entscheidender Bereich für künftige Generationen. Und so ist [unser Engagement] ein Hervorbringen und Steuern von Erziehung und der Entstehung von Erziehungsbewusstsein und der Art und Weise, wie dies geschieht. [Marion, Projektgruppe]

Politisches Verantwortungsbewusstsein (bzw. dessen Abwesenheit) hat zu dem geführt, was Dryzek als die zwei zentralen, teilweise aufeinander bezogenen, Positionen der gegenwärtigen Nachhaltigkeitsdiskussion beschreibt. Die erste, die er als „Überlebensideologie“ („survivalism“)⁵⁵ bezeichnet, geht, wie auch bei Suzuki,⁵⁶ von der Sorge aus, dass die Welt bald nicht mehr genügend Ressourcen für alle hat. Dieses Denken findet in einem großen Teil der ökologischen und ökonomischen Katastrophenliteratur ein Echo. Die zweite Position wäre „ökologischer Radikalismus“ („green radicalism“)⁵⁷ - diese

⁵⁵ J. S. Dryzek, *The politics of the earth: environmental discourses*, Oxford, New York 2005, S. 14

⁵⁶ Suzuki, a.a.O.

⁵⁷ ebenda, S. 16

geht von ähnlichen Grundannahmen aus, aber es kommt die Überzeugung hinzu, dass entschlossenes Handeln den Verlauf der Ereignisse wesentlich verändern kann. Das Aufrüttelnde beider Ansätze kann man heutzutage in pädagogischen Zirkeln hautnah miterleben; es kann mit Kinsella dazu beitragen, die Dringlichkeit zu sehen „mit Kindern zusammenzuarbeiten, um ihnen dazu zu verhelfen, sich als Bürger des einen Planeten (global citizens') zu begreifen und eine Verantwortung für die Mitwelt und die Mitmenschen zu entwickeln.“⁵⁸ Unsere Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer stimmten mit der Grundeinschätzung, dass die Zeit drängt, voll überein und sahen das Forschungsprojekt als einen Schlüsselmechanismus, auf die dringlichen Probleme zu reagieren. Wie eine Teilnehmerin feststellte, betrifft dies nicht nur die Ebene der frühkindlichen Pädagogik, sondern ebenso die Ebene der Politik. Mit Blick auf die in der Regierungsverantwortung stehenden Politiker sagt sie:

Wir haben eine gemeinsame Leidenschaftlichkeit ('corporate passion') entwickelt und wir wünschen, dass alle anderen [z.B. Politiker] dies anerkennen.

Ohne Forschung kann man [die Veränderungen] in dieser [heutigen] Welt der Erziehung nicht begründen und verwirklichen. Es geht um auf Erfahrung gestützte Forschung (evidence-based research'), praktische Empfehlungen oder optimale Praxis (best practice'), wie auch immer man dies nennen mag.

Im Kern, um etwas, das uns ein Herzensanliegen ist. Ja, und wir werden das beweisen. Wir werden das auch durch unsere Forschung beweisen. [Cathie, Projektgruppe]

„Ökologischer Radikalismus“ kann mit Wilson⁵⁹ auch im Zusammenhang mit den historischen Werken Darwins gesehen werden, dessen frühen wissenschaftlichen Beobachtungen von einer Lebensbalance (balance of life') ausgehen, von sich mit der Zeit verändernden und anpassenden ökologischen Systemen. Darwins Forschungsreisen zu unterschiedlichen und bis dahin unbekanntenen Regionen versetzten seine frühen Rezipienten in die Lage, neue Möglichkeiten und Sichtweisen (potentialities) in seinen sorgfältigen Beschreibungen des Tier- und Pflanzenlebens zu sehen. In unserer heutigen Gesellschaft führt dies vielfach zu einer Betonung der Investitionen, die notwendig sind,

⁵⁸ Rachael Kinsella, *Greening services: Practical sustainability*, Watson, ACT 2007 (Early Childhood Australia Inc., Research in Practice Series), S. 24

⁵⁹ Wilson a.a.O.

ein nachhaltiges Wachstum und die Möglichkeit zur fortgesetzten Entwicklung und Anpassung der Arten und Artengemeinschaften zu garantieren - und damit die Hoffnung auf den Erhalt von Zukunftsmöglichkeiten. Littleddyke, Taylor and Eames beschreiben daher im zeitgenössischen Kontext zukunftsrelevanter Evolution "drei Säulen der Nachhaltigkeit - die Umwelt, die Wirtschaft und die Gesellschaft",⁶⁰ welche gemeinsam einen Weg zur nachhaltigen Zukunft weisen müssen. Es gibt eine Reihe von zwingenden sachlichen und emotionalen Argumenten in dieser Hinsicht. Aus unserer kollektiven pädagogischen Sicht wurden holistische, zukunftsorientierte Argumente, die alle drei Sphären berücksichtigen, entwickelt, und zwar auf der Grundlage sowohl romantischer als auch indigener Weltanschauungen und immer wieder auch im Dialog mit traditioneller Vernunftphilosophie. Aber der Impetus, sich einzusetzen, wurde doch zumeist weniger von den Sachargumenten her als vielmehr in einer Mischung aus befreiender und verkündender „Botschaft“ entwickelt und vorgetragen; Cathie etwa meinte: „dass dies [zukunftsorientierte Nachhaltigkeitspädagogik] das Richtige ist, wissen wir aus der Tiefe unseres Herzens.“ Aus dieser tiefen Grundüberzeugung sollte nach Meinung vieler unserer Projektteilnehmer auch die Praxis verändert werden.

Dryzek gibt zu bedenken, dass das Thema Nachhaltigkeit, so wie wir es gegenwärtig verstehen, erst seit vierzig Jahren im Gespräch ist, und zwar vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion, um die drohende Ressourcenverknappung.⁶¹ Wie Suzuki andererseits meint,⁶² ist diese Verknappung jedoch nicht einfach nur ein aktuelles Phänomen. Er beschreibt vielmehr die kumulativen Effekte einer „Exponentialfunktion“ des Bevölkerungswachstums, das zu einer überwältigenden Belastung der Ressourcen geführt hat. Die zeitgenössischen Technologie- und Wirtschaftspraktiken lassen sich unter diesen Bedingungen nicht fortsetzen, wenn die Weltbevölkerung überleben will. Von dieser Grundannahme ausgehend hat Davis argumentiert,⁶³ dass die Rolle von Klein- und Schulkindern in den Szenarien nachhaltigen Wirtschaftens bisher gröblich vernachlässigt wurde. Ihre Argumentation läuft darauf hinaus, dass die Investition in das Naturlernen jüngerer Kinder langfristige Auswirkungen auf die Nachhaltigkeitspraktiken gegenüber

⁶⁰ R. Littleddyke und N. McCrea, "Starting sustainability early: young children exploring people and places." In: M. Littleddyke, N. Taylor und C. Eames (Hrsg.), *Education for sustainability in the primary curriculum: A guide for teachers*. South Yarra 2009, S. 39 - 56

⁶¹ Dryzek, a.a.O.

⁶² Suzuki, a.a.O.

⁶³ J. Davis, "Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature." In: *Environmental Education Research*, 15, 2 (2009). S. 227 - 241

der Umwelt hat. Eine politische Schwerpunktsetzung im Bereich Umwelterziehung, so Davis, könnte die Entfremdung der Kinder von der Natur aufheben und langfristige Bewusstseins- und Verhaltensveränderungen hervorbringen. Diese Meinung teilen auch Johannesson, Norodahl, Oskarsdottir, Palsdottir und Petursdottir, die von der Nachhaltigkeitserziehung ein "neues Grundmuster für das Zukunftsdenken" erwarten, in welchem „ökologische, soziale und ökonomische Überlegungen in ein Gleichgewicht gesetzt werden.“⁶⁴ Unterstützt wird dieser Gedanke auch von den Gruppenteilnehmerinnen unserer Arbeitsgruppe; Annette z.B. meint dazu im Hinblick auf den frühkindlichen Konsumismus:

Wir haben plötzlich überall Hochglanzmagazine mit all diesen Gizmos und einem ganzen Haufen von anderen Hochglanzdingen, die wir für unsere Kinder bekommen können und ich glaube, wir haben damit häufig unsere Kinderzentren zugemüllt. Und indem wir dies machten, haben wir zugleich unsere Gehirne zugemüllt.

Davis ist überzeugt, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, die Zukunft des Planeten durch sinnvollen pädagogischen Einsatz in die Altersgruppe der Kinder zu sichern, denn diese müssten als wichtigste Zielgruppe dafür betrachtet werden, den auf Quantität, Äußerlichkeiten und Dauerverbrauch gerichteten Konsumrausch zugunsten von Qualitäts- und Nachhaltigkeitsdenken zu überwinden. Dieses Denken spiegelt sich auch in dem Kommentar einer unserer Gruppenteilnehmerinnen: "Unser Planet erkennt die negativen Auswirkungen der [Ressourcen-] Krise, was können wir also tun? Als Pädagogen müssen wir uns sagen, dass Lernen und Bildung die wichtigsten Möglichkeiten darstellen, hier anzusetzen." [Marion, Projektgruppe]. Die damit unmittelbar verbundene Frage ist indessen "Wie?" In unserem nächsten Kapitel wollen wir Antwortmöglichkeiten auf diese Frage erörtern.

⁶⁴ I. A. Johannesson et. al., "Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland." In: *Education Research*, 17, 3 (2011), S. 376

GRUNDSÄTZLICHES UMDENKEN HINSICHTLICH DER ZUKUNFT: PÄDAGOGISCHER WANDEL IN DER FRÜHKINDLICHEN ERZIEHUNG?

Wenn man all die oben genannten Faktoren zusammensieht und sich als ein aus vielen verschiedenen philosophischen Ansätzen zusammengesetztes Problemgeflecht vorstellt, was sehen die Lehrer als die wichtigsten (konkreten) Schritte zum Wandel an? *Enviroschools* („Umweltschulen“) sind ein Beispiel für eine Organisation, die sich der Ideale der Nachhaltigkeit und Zukunftsverantwortung in Neuseeland und auch in Übersee annimmt und sich in der konkreten Umsetzung engagiert.⁶⁵ Einer ihrer Indikatoren für eine gute Umsetzung der Schulziele für den Umweltschutz ist, dass die Lehrer “die Natur in der Umgebung mit den Schülern besuchen, z.B. den neuseeländischen Urwald, Natur- und Landschaftsschutzgebiete, Bach- und Flusstäler, Küstenlandschaften, etc., um dort unmittelbare Lernerfahrungen zu ermöglichen.”⁶⁶ Auf Dryzeks Sicht der ökologischen Dringlichkeit basierend sehen die *Enviroschools* die Notwendigkeit, Kindern eine aktive Rolle bei der Erhaltung der Mitwelt einzuräumen. Die Forderung nach einer solchen aktiven Rolle überträgt sich auch auf die pädagogische Praxis. Die Lehrer greifen in das Lernen ein, indem sie das Alltagsdenken der Kinder gegenüber der Natur konsequent infrage stellen und herausfordern („challenge“), um so psychologische Prozesse zu ermöglichen, die für ein besseres ökologisches und wissenschaftliches Engagement in der Umwelt notwendig sind (eine Position, die auch von div. ökologischen Unterrichtstexten eingenommen wird, s. beispielsweise Littlelyde, Taylor und Eames, 2009).⁶⁷ Einige frühkindliche Erziehungszentren, die an unserem Projekt teilnahmen, waren regionale Mitglieder von *Enviroschools* und haben ihre Ideen und Projekte aktiv zur Diskussion gestellt, indem sie z.B. Workshops organisiert haben. Hier konnten ebenso Details über die konkrete Nachhaltigkeitspraxis in den Bevölkerungszentren wie etwa über die Organisation regelmäßiger Wald- oder Farmbesuche ausgetauscht werden.

Interessanterweise wird hier Hegels Vorstellung des Dinggebrauchs und der Aneignung wieder relevant, denn die praktischen Lernerfahrungen ermöglichen es den Lernern, sich die natürliche Umwelt durch eine reflektierte Beziehung zu den Naturdingen anzueignen („appropriate“), um sie zu hegen und zu erhalten. Hegel zeigte bereits theoretisch, dass es

⁶⁵ S. dazu z.B. Johannesson et. al., a.a.O.

⁶⁶ Environment Bay of Plenty, 2008, *Enviroschools Kit*, The Tool Kit, S. 32

⁶⁷ Littlelyde et.al., a.a.O.

dem Individuum nur in einer komplexen dialektischen und auch langfristig fürsorglichen Beziehung gelingen kann, die eigene Rolle als Bewahrer und Heger der Dinge zu begreifen. Dies setzt ein kognitives Verständnis dieser Beziehung voraus; bewährt sich aber im Konkreten. Eine Form, den theoretischen Aspekt dieser Beziehung bei Kindern zu fördern, ist etwa, ihn in Kinderbüchern zu thematisieren, wie es die neuseeländische *Hangarua* Serie unternimmt.⁶⁸ *Hangarua* ist damit Teil einer relativ neuen Landschaft pädagogischer Lehr- und Lernmittel, die eine spezifisch ökologische Agenda verfolgt, welche die nachhaltige Theorie und Praxis unterstützt.

In der Lern- und Vermittlungspraxis werden Lehrer und Kindergärtner auch zunehmend ermutigt, bestimmte pädagogische Strategien und Techniken („skills“) zu erproben,⁶⁹ die ein praktisches partnerschaftliches Verhältnis im Bezug auf die „Aneignung“ der Natur und des Naturwissens ermöglichen. Hierzu wird auch das māorische Bildungsverständnis, etwa das Konzept von *ako* (mit ‚lernen‘ vereinfacht übersetzbar, aber mit einer Fülle von Nebenbedeutungen und Konnotationen)⁷⁰ aufgenommen und aktualisiert, u.a. „der Begriff der wechselseitigen ‚Rekonstruktion‘; Lehrer als Lerner und Lerner als Lehrer“⁷¹ Dieser Ansatz, der tief in der neuseeländischen Pädagogik verankert ist, bedeutet, dass Lehrer und Lerner gemeinsam als Forschungsteam („co-researcher“), als Aufzeichnende und Theoriebilder arbeiten, so dass die Kinder auf der Basis eines sozialen Konstruktivismus ermutigt werden, aktiv und kollaborativ zu forschen.⁷² Zusammengefasst wird diese Sicht bei Davies, Engdahl, Otieno, Pramling Samuelsson, Siraj-Blatchford und Vallah als ein bewusster Versuch „sich von einer idealistischen Vorstellung der Kindheit loszumachen, die von der irrigen Annahme einer unschuldigen kindlichen Spielwelt ausgeht, in der die Kinder ausschließlich behütete, sichere und glückliche Leben führen, die von den wirklichen Ereignissen um sie herum völlig unberührt sind,“⁷³ um Kindern stattdessen „eine aktive Rolle in ihrem wirklichen Leben“ zu ermöglichen. Der Wandel zu dieser realistischen, mit der konkreten kindlichen Wirklichkeit vermittelten Sicht wird im großen

⁶⁸ Ngā Kete Kōrero, 1998; s. auch Drewery, White und Uatuku, 2007

⁶⁹ S. z.B. J. Ritchie, I. Duhn, C. Rau, C. J. Craw, *Tiroti Whakamua, Hoki Whakamua. We are the future, the present and the past: Caring for self, others and the environment in early years' teaching and learning. Final report for the Teaching and Learning Research Initiative*. Wellington 2010. Teaching and Learning Research Initiative / New Zealand Council of Educational Research

⁷⁰ *Ako* bedeutet u.a. 1) lernen, lehren, unterrichten, raten, 2) (ur-) teilen, unterscheiden, spalten, ordnen oder die Tendenz dazu, 3) räumlich und psychisch bewegen, rühren. S. hierzu auch M. Thrupp und C. Mika "The Politics of Teacher Development for an Indigenous People: Colonising Assumptions within Maori Education in Aotearoa, New Zealand" In: *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, Hrsg. v. Christopher Day, London, 2011

⁷¹ J. Ritchie, I. Duhn, C. Rau, J. Craw, a.a.O., S. 13

⁷² Hierzu auch Littledeyke und Mc Crea, a.a.O.

⁷³ J. Davis, I. Engdahl, L. Otieno, I. Pramling-Samuelsen, J. Siraj-Blatchford, P. Vallabh, "Early childhood education for sustainability: recommendations for development." In: *International Journal of Early Childhood*, 41, 2, (2009), S. 113

Zusammenhang der Naturbedrohung z.B. auch in einem internationalen Zusammenhang reflektiert. Von diesem radikalen Ansatz her scheint es keinen Raum für die tief empfundenen romantischen und indigenen Sichtweisen der Lehrer zu geben, trotz der tiefen Überzeugungen vieler unserer Pädagogen.

Einige Teilnehmer unseres Projekts fühlten sich dieser realistischen Agenda allerdings stärker verbunden als andere und sahen sie auch in der aktuellen Literatur über Wald-Schulen („Forest Schools“) ausgedrückt. In einer kürzlich erarbeiteten Studie der Glasgow und Clyde Country Gemeinden wird z.B. als wichtigstes Ziel des Naturlernens angegeben, Lernmöglichkeiten („learning opportunities“) zu schaffen *statt zu spielen*, was als erheblich unwichtiger bewertet wurde (Robertson, Martin, Borradaile und Alker, 2009).⁷⁴ Im Gegensatz dazu wurde bei den Diskussionen über Natur-orientierte Erziehung in unserer Arbeitsgruppe der Schwerpunkt von der Mehrheit der Gesprächsteilnehmer jedoch auf ein *Engagement* in und mit der Natur *durch Spielen* gesetzt. Hier handelt es sich um eine deutlich andere Schwerpunktsetzung, die u.U. auch auf aktives Lehren zum Zweck eines kindlichen Agentenstatus setzt, aber insgesamt weniger zweckgerichtet erscheint. Unsere Lehrer waren mehrheitlich mehr an Vorhaben interessiert, die auf die vorgefundene Wirklichkeit und die physischen Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder eingehen; wie etwa Annette sagt: “[wichtig ist,] die Sachen zu vereinfachen und den Kindern zu zeigen, dass es cool ist, mit Stöckern und Steinen zu spielen. Sie brauchen das ganze [Hochglanz-] Zeug nicht.” Wie oben bereits angedeutet, sieht Annette “das ganze Zeug” nicht nur als Materialien, sondern in Analogie zum Denken und zu bestimmten Ideologien. Für unsere Lehrenden ging es in Anbetracht der institutionell eher eingeschränkten Möglichkeiten der frühkindlichen Erziehung verstärkt darum, sich vor allem für mehr praktische Naturerfahrung einzusetzen, als eine bestimmte ideologische Lernagenda umzusetzen. Für sie ist es entscheidend, wie Lehrerinnen und Lehrer dazu beitragen können, “dass die Freude, die Ehrfurcht und das Wunder in den kindlichen Gesichtern sichtbar wird” [Marion, Arbeitsgruppe], die für sie deutliche Zeichen sind, dass die Kinder eine sinn- und bedeutungsvolle („meaningful“) Beziehung mit ihrer natürlichen Mitwelt aufgebaut haben.

⁷⁴ J. Robertson, P. Martin, L. Borradaile und S. Alker, *Glasgow and the Clyde Valley forest kindergarten feasibility study*. Glasgow 2009, Forestry Commission Scotland

Es war diese Art von Beziehung, welche die Lehrer und Administratoren unserer Arbeitsgruppe als Ursprung eines gelungenen Nachhaltigkeitsbewusstseins ansahen und nicht sosehr die spezifischere Herausforderung zu einem "Lernen, um zu verändern (learning for change)", das von Davis und ihren Kollegen (2011) favorisiert wird und sich in unterschiedlichen internationalen Initiativen durchgesetzt hat. Für unsere neuseeländischen Lehrenden lag der unmittelbare Arbeitsschwerpunkt auf ihren eigenen Vorstellungen und Praktiken (und damit verbunden administrativen Regeln, einschließlich der Curricula), die die Kinder in die Lage versetzen sollen, ihre eigenen Naturerfahrungen auf einer alltäglichen Basis zu machen. Für diese Lehrer muss der Wandel eingelassen sein in ein gemeinsam getragenes und sich entwickelndes Engagement (shared commitment). Wie einer unserer Lehrer erläutert: "Zwei Leute mit einem leidenschaftlichen Interesse an der Natur reichen schon aus, das Naturlernen in einem Zentrum für Kinder wachsen zu lassen." [Henare, Arbeitsgruppe] Diese Einstellung kann mit Plotkins Idee in Beziehung gesetzt werden, nach der Nachhaltigkeit eine globale Angelegenheit ist, bei der der gesamte Planet eine Rolle spielt, um die Gesundheit jedes einzelnen Individuums sicherzustellen - und umgekehrt. Dies stimmt auch mit Chawlas Forderung überein, dass die authentische kindliche Erfahrung der Natur mit der Qualität jener Beziehung steht und fällt, mit der Erwachsene ihre eigenen Naturerlebnisse vermitteln und mit den Kindern teilen. Und so kommen wir mit Chawla wieder auf die wechselseitige Verbundenheit (relationality) zurück, die ein Grundstein unserer Arbeit ist:

Wenn Eltern oder Großeltern Kinder an einen Ort mitnehmen, an dem sie selber Faszination oder Freude erlebt haben, und an dem sie mitteilen können, wie sie zu ihrem Engagement gekommen sind, zeigt dies nicht nur eine Fürsorge für die natürliche Mitwelt, sondern gleichermaßen und besonders für die Kinder.⁷⁵

Diese zusammengehörige Position der Nachhaltigkeits-Bildung - gleichermaßen als begriffliche Gestaltung des Wandels und als körperlich und sozial erlebte (embodied) Erfahrung des Engagements - erzeugt eine pädagogische Spannweite für die Lehrer in der neuseeländischen frühkindlichen Erziehung, die von der NFE-Literatur noch gar nicht voll ausgelotet worden ist. Unsere Gruppenteilnehmer haben ihre diesbezüglichen pädagogischen Grundsätze von beiden Polen dieses Spannungsgefüges formuliert.

⁷⁵ Chawla, a.a.O., S. 74

Während einige unserer Teilnehmerinnen davon ausgingen, dass das reflektierte Bewusstsein und Wissen in Lernorientierungen umgesetzt wird:

... für unseren Naturbereich müssen wir unsere Kinder mit Fähigkeiten („skills“) ausstatten, die sie darin unterstützen, zu sagen „Oh, das möchte ich mir ansehen und untersuchen“ und deshalb müssen wir vorbereitet sein, so dass wir antworten können „OK, kein Problem, wo fangen wir an?“ – dass wir also diese nie ganz abgeschlossene Reihe von Fragen stellen können, die aber darauf basiert, dass wir selbst [als Pädagogen] über Wissens- und Bewusstseinsgrundlagen verfügen. [Lynley, Projektgruppe]

nahmen andere einen diesen Ansatz ergänzenden, jedoch eher existenziellen und spirituellen Position ein:

... [es wäre gut, wenn] die Lehrerin im Hintergrund da ist und für Interaktion zur Verfügung steht. Aber eher für Interaktionsmöglichkeiten und nicht für eine Dauerinteraktion, die sich permanent [mit Wissens- und Reflektionsaspekten] einmischt und die Kinder befragt und wahrscheinlich manchmal zu viel befragt. Wo ziehen wir die Linie zwischen einer frage- und gesprächsbereiten Zurückhaltung und einer Einmischung, die die Dinge weiterbringen soll? [Debbie, Projektgruppe]

Die Spannung, die sich hier ausspricht, erinnert an die in der internationalen pädagogischen Diskussion aufgeworfene Frage, inwieweit pädagogisches Engagement oder Nicht-Engagement in Bezug auf das kindliche Spiel sinnvoll ist.⁷⁶ Stover, White, Rockel und Toso meinen, dass der Einsatz der Lehrer und Betreuer beim Spiel nicht einfach eine Frage des Einmischens oder Nicht-Einmischens („hands-on or hands-off“) darstellt, sondern eine Fülle pädagogischer Möglichkeiten eröffnet, die u.a. von dem komplexen Zusammenspiel von Umwelt, Personen und Spielzwecken abhängen.⁷⁷

⁷⁶ Exemplarisch bei N. Bennett, L. Wood und S. Rogers, *Teaching through play: Teacher's thinking and classroom practice*, Buckingham, Philadelphia 1997 sowie E. J. White, *Assessment in New Zealand Early Childhood Education: A Bakhtinian analysis of toddler metaphoricity*, Doktorarbeit, Monash University, Melbourne 2009

⁷⁷ S. Stover, J. White, J. Rockel, M. Toso, „Hunting the snark. The elusive nature of play“ In: *The First Years: Ngā Tau Tuatahi. New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 12, 2 (2010), S. 10 - 14

In Neuseeland wird dies auch im Curriculum für frühkindliche Erziehung *Te Whāriki* (Ministry of Education, 1996) berücksichtigt, einem bi-kulturellen Dokument, das holistische Entwicklung prinzipiell gutheißt und fördert. Aus einer Natur-orientierten Perspektive gibt es jedoch noch einige zusätzliche Hürden. Plotkin etwa warnt vor dem Risiko, jüngere Kinder mit dem Problem der Ressourcenknappheit zu konfrontieren, "bevor sie eine erfahrungsmäßige Bindung an die Natur in ihrem eigenen Garten oder ihrer Nachbarschaft haben."⁷⁸ Umgekehrt regt er dazu an, erst einmal das freie Spiel in der Natur zu fördern, das durch Entdeckung, Einbildungskraft und gefühlsmäßigen Einsatz gekennzeichnet ist - eine Haltung, die ebenfalls für viele von unserer Erziehern charakteristisch ist, die konkrete Erfahrungen mit Walderkundungen durch Kindergruppen haben. Vielleicht ist die Haltung unserer frühkindlichen Pädagogen daher insgesamt weniger darauf gerichtet, Kinder zu verändern oder zu radikalieren, als vielmehr sich selbst als Begleiter und engagierte Fürsorger in der Beziehung zu den Kindern und zur Natur. Sowohl das Gefühl als auch die reflektierenden Gedanken haben einen Platz in Neuseelands Curriculum und die seit vielen Jahren darauf bezogene Praxis. Die deutlich artikulierte Skepsis eines übertrieben theoretischen Ansatzes verdankt sich also nicht zuletzt dem authentischen Umgang mit naturnahen Lernräumen, auch wenn „Authentizität“ nicht immer eindeutig zu bestimmen ist. Es bestätigt sich jedenfalls das, was Wattchow und Brown sagen: "den kindlichen Sinn für gute Orte zu entwickeln, ist eine der größten Aufgaben (challenges), den wir uns als Erzieher stellen müssen."⁷⁹

Viele der von uns interviewten Lehrer der Arbeitsgruppe kamen auf diese Themen in ihrer Diskussion über die Notwendigkeit von Veränderungen zurück. Die Themen fanden auch Eingang in die Diskussion über die Grundfrage, wieviel Wandel (change) die Lehrer, ausgehend von einem durch ein reiches philosophisches Erbe geprägten Curriculum, anstoßen und verwirklichen sollten und ob ein Paradigmenwechsel in der frühkindlichen NFE notwendig ist:

Peter: Für mich bedeutet ein Paradigmenwechsel eine komplette Veränderung der Strukturen und des Denkens, während ich dies [die notwendigen Veränderungen] mehr als einen Kontextwandel ansehe, weil wir doch auf der

⁷⁸ Plotkin, a.a.O., S. 129

⁷⁹ Watchow und Brown a.a.O., S. 199

Grundlage von *Te Whāriki* arbeiten. Wir arbeiten allerdings auch mit allerhand Regelwerk im Bereich der frühkindlichen Erziehung und anderem ähnlichen Zeugs (stuff) – Ich bin mir nicht sicher, aber es ist doch wohl eher Kontext und wahrscheinlich manche praktische Veränderung, über die wir hier sprechen.

Amy: Aber glaubst Du, dass dies an einem bestimmten Punkt zu einem Paradigmenwechsel führt?

Jayne: Denkst Du, dass dieser Prozess sogar zu einer vertieften (Wieder-) Aneignung (*re-claiming*) von *Te Whāriki* führen könnte?

Amy: Ja, das frage ich mich auch schon lange: Könnte es auf eine Neubewertung und Neubestimmung (*reconceptualisation*) des Curriculums hinauslaufen?

Debbie: Meiner Meinung nach wäre das dann sogar eine Neubewertung und Neubestimmung von Kindheit.

Julie: Ich denke, wir gehen damit sogar eigentlich zu dem zurück, was wir einmal besonders wertschätzten.

Debbie: Sich einiger Dinge wiederzuerinnern (*remembering*), das ist's doch. Weil es für mich darum geht, in den Lernzentren das, was es immer schon wert gewesen ist, wieder ins Zentrum zu stellen. Also, ihr wisst, von: Schickt sie in die Vorschule, damit sie die Grundlagen des Frühlesens und -schreibens lernen, zu: Nehmt sie mit ins Freie, in die Natur, damit sie die Zusammengehörigkeit (*connectedness*) mit allen Dingen erleben.

Peter: Hat die ganze Pädagogik der Zusammenarbeit (*co-construction*), sozio-kultureller Theorien und ähnlicher Dinge, weiterhin Gültigkeit? Wenn es so einen Paradigmenwechsel gebe?

Annette: Wenn wir weiterhin solche [sozio-kulturellen] Erfahrungen und Sichtweisen (*understandings*) haben, bestimmt.

Peter: Im Falle eines Paradigmenwechsels würde man das alles doch nicht über Bord werfen? Also handelt es sich vielleicht mehr um eine Evolution als eine Revolution.

Debbie: Aber es handelt sich auch um einen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel, nicht lediglich einen Paradigmenwechsel der Pädagogen.

Donja: Höchstwahrscheinlich beides, und vermittelt. Das könnte es sein.

Die Vorstellung eines Paradigmenwechsels ist bereits stark in Deweys (1915) Konzept eines reflektierten Pragmatismus verwurzelt, der ihn bis in die Antike zurückverfolgt. Wattchow and Brown raten dem Verständnis eines vornehmlich Bewusstseins-gesteuerten Paradigmenwechsels gegenüber hingegen zur Vorsicht, da seine Kartesischen Grundlagen die Tendenz haben, die individuellen kognitiven Fähigkeiten zuungunsten leiblicher und kultureller Veränderungserfahrungen zu stark zu privilegieren. Wattchow und Brown sehen beide Bereiche gleichermaßen als effektive Faktoren des Naturwissens und der Veränderungsmöglichkeiten an. Ihr Gegenvorschlag ermuntert die Lehrer, die kollektiven und persönlichen Weltbilder und Glaubens- und Wahrnehmungssysteme („belief systems“) hinsichtlich der Natur, die an ihrem jeweiligen Ort vorhanden sind und sich auf die Beziehung zur Natur auswirken, kritisch zu erkunden und in die Diskussion um einen Paradigmenwechsel einzubringen. Tal and Morag⁸⁰ verfügen über eindrucksvolle Nachweise dafür, wie gemeinschaftliche Praxisarbeit („communities of practice“) individuellen Ansätzen überlegen sein kann; sie beziehen sich dabei auf Lernerfahrungen im Freien, die zu Formen der professionellen Entwicklung und Unterstützung („professional development and support“) genutzt wurden. Die Dialoge unserer Forschungsgruppenteilnehmer legen ihrerseits ein deutliches Zeugnis für die konstruktive Natur einer solchen reflektiven Gemeinschaft („reflective community“) ab. Die Teilnehmenden sprachen von ihrem Wunsch, diese dialogische Gemeinschaft auf verwandte Themenbereich der Gegenwartspädagogik, wie etwa die Informations- und Kommunikationstechnologie (Englisch oft einfach 'ICT') und ihre Auswirkungen auf das

⁸⁰ Tal und Morag, a.a.O.; L. O'Brien, R. Murray, "Forest school and its impacts on young children: case studies in Britain" In: *Urban Forestry & Urban Greening* 6, (2007), S. 249 – 265

Umweltdenken auszuweiten. Auch bezüglich der ICT geht es etwa um die Abwägung von Fragen der Sicherheit und der Risiken in einem potentiell überregulierten Umfeld, und, als zentrales Anliegen, um die pädagogischen Strategien, die auch im Rahmen der *Ngahere* Erfahrungen in Aotearoa/New Zealand durch Mitglieder von Lehr- und Lernergemeinschaften in einem kommunalen Kontext umgesetzt werden sollten. Die Tatsache, dass die an unserem Gruppenprojekt Teilnehmenden nichts dagegen haben, ihre Reflektionen aufzuzeichnen und sie in ihren übergeordneten Zusammenhängen („wider community“) zur Diskussion zu stellen, ist ein weiteres deutliches Anzeichen, dass sie der reflektierten Gruppenarbeit besonderen Wert beimessen.

Bei der Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis innerhalb eines übergeordneten Forschungsprojekts haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich einer ganzen Reihe von philosophischen und institutionellen Herausforderungen und Spannungen stellen müssen. Dies geschah auf der Basis gemeinsamer Grundüberzeugungen, einem tiefempfundenen Sinn von der Bedeutung ihres Tuns. Und, für manche Gruppenteilnehmer, in Zusammenarbeit mit anderen Programmen und Initiativen (wie den *Enviroschools* oder auch Besuchen von Wald-Kindergärten in Europa). Die erarbeiteten Ergebnisse werfen ein Licht auf die unterschiedlichen Ansätze beim Ausfüllen der Nachhaltigkeitslücke in der frühkindlichen Erziehung in Neuseeland. Einige gingen verstärkt von theoretisch-kognitiven Grundlagen aus: der Untersuchung von „Arbeitshypothesen und -theorien“ bezüglich des kindlichen Naturlernens, während andere auf ihren Eigenbeobachtungen beim Lernen und Spielen mit Kindern im Freien aufbauten. Ein Lehrer unserer Forschungsgruppe sieht diese Zugänge als verbunden an und sagt:

...du musst das notwendige Wissen erlangen und die eigenen Werte entwickeln und reflektieren, dann erlangst du Respekt und Sicherheit in Bezug auf das, mit dem du dich beschäftigst. Und mit diesen Aspekten gelingt es dir dann, den Kindern, mit denen Du arbeitest, Biophilia, die Liebe zum Leben, mitzuteilen. Nachdem du ihnen diese Liebe zum Leben mitgeteilt und sie in ihnen geweckt hast, kannst du dich den Problemen der Umwelt zuwenden und dem Problem, wie man die Umwelt schützen kann. [Tim, Projektgruppe]

Andere Gruppenmitglieder schließlich haben den Weg eingeschlagen, die Kinder im Zusammenhang mit ihren Naturerkundungen (z.B. bei Waldbesuchen) zu befragen und die Befragungsergebnisse dann in Beziehung zu den Rahmenbedingungen des Curriculums zu setzen. Eine Lehrerin sagte in diesem Zusammenhang: "wenn ich daran denke, Kinder mit in die Natur zu nehmen und die Umwelt, einschließlich der Familien der Kinder und ihrer *whanaus*⁸¹, die dann die Lehrenden sind, dann ist das etwas ganz Einmaliges." [Cathie, Forschungsgruppe]. Für Lehrer wie Cathie stellt der Naturunterricht mehr eine Reklamation und Ausgestaltung des Curriculums als eine radikale Veränderung dar.

Die detaillierten Ergebnisse der individuellen Lehrerprojekte und ihrer individuellen Forschungskomponenten können hier nicht ausführlich vorgestellt werden (sie sollen später separat publiziert werden), doch es sollte deutlich geworden sein, dass die auf Naturlernen bezogene frühkindliche Pädagogik eine fortgesetzte, sich facettenreich entfaltende Erzählung („unfolding story“) bildet. Hier kommt Duhn zum Zuge, die zu bedenken gibt, dass es sinnlos ist, "eine ‚Großerzählung‘ (‚grand narrative‘) zu produzieren, welche die örtlichen und zeitlichen Ausdifferenzierungen vernachlässigt."⁸² Wenn wir ihr hier im Prinzip beipflichten, dann stellen sich die weiteren Fragen: Welches sind die adäquaten Geschichten und Ergebnisse, die die Lehrenden uns mitteilen können? Und warum? Die Antworten, ebenso wie die angemessenen Fragen, so sind wir überzeugt, können nur gefunden werden, wenn wir die Kinder selbst noch stärker in unsere Untersuchungen einbeziehen. Z. Zt. ist dies immer noch die gewichtigste Lücke im Bereich der NFE.

5 NEUANSÄTZE UNSERER (FORSCHUNGS-) GESCHICHTE

Hier stoßen wir also auf einige Neuansätze unserer (Forschungs-) Geschichte. Dies bedeutet nun sicherlich nicht, dass wir als Forscher wieder bei Null anfangen müssen; wir sollten uns darüber im Klaren bleiben, dass Nachhaltigkeit weder ein Gegenwartsphänomen ist, noch eines, das in einer Wissenschaft oder Technik aufgeht, die man Kindern einfach lehren kann und deren Lehre man umstandslos in einer bestimmten Organisationsform institutionalisiert. Stattdessen kommen wir zu der Erkenntnis, dass

⁸¹ In der (traditionellen) Māori-Kultur sind *whanaus* Großfamilien, in denen auch die Großeltern und (entfernten) Verwandten Verantwortung für das Wohlergehen und die Erziehung der Kinder übernehmen.

⁸² I. Duhn mit M. Bachmann und K. Harris, "Becoming ecologically sustainable in early childhood education." In: *Early Childhood Folio*, 14, 1 (2010), S. 2 - 6. Hier S. 3

eine ganzheitliche Betrachtung der Problematik des frühkindlichen Nachhaltigkeitslernens uns zu einem einfühlsameren (more subtle) Engagement leitet, dass ein tiefes philosophisches Verständnis der lokalen pädagogischen Praktiken und der ihnen zugrundeliegenden historischen und kulturellen Werte berücksichtigt. Es geht um mehr als eine Umsetzung der gerade vorherrschenden Trends in der NFE.

Die Erfahrung der Wechselbezüglichkeit beim Lernen in der Natur sollten wir mit Plotkin besonders beachten:

Im Freien lernen wir auch, für das ‚andere‘ zu sorgen, anderes, als das vom Menschen gemachte oder organisierte, für Geschöpfe und Orte - den Schmetterling, die Birke und den Strand. Die natürliche Mitwelt, so reich belebt mit Wesen aus dem Pflanzen-, Tier- und Mineralreich, bietet den Kindern die besten Möglichkeiten, ihren Respekt vor dem Leben zu erweitern und zu vertiefen und ein Verständnis für Unterschiede und Vielfalt zu entwickeln.⁸³

Wie jedoch soll dies verwirklicht werden? Genügt es, die Kinder mit in Naturlandschaften und Wälder zu nehmen, wie es viele internationale Beispiele nahelegen und es eine ganze Reihe unserer neuseeländischen Lehrer in ihrer eigenen Praxis erprobt? Oder brauchen wir doch tiefgreifendere pädagogisch-weltanschauliche Veränderungen, welche auf dieser praktischen Arbeit aufbauen und welche die gegenwärtige soziale und pädagogische Praxis grundsätzlicher infrage stellen? Hardy legt nahe, dass die Lösung weniger darin liegt, bestimmte Mittel anzuwenden, als darin, unablässig zu erkunden, welches Wissen um unsere Mitwelt wie, von wem und für wen bereitgestellt und konstruiert wird:

Beim Untersuchen dieser gedanklichen und gesellschaftlichen Gebilde sollten wir lernen, eine Wachsamkeit zu entwickeln, welche die blinden Punkte und scheinbaren Selbstverständlichkeiten aufspürt, auf denen solche Konstruktionen häufig aufbauen. Zugleich sollten wir für die Zwiespältigkeiten und Überbestimmungen aufmerksam werden, deren Analyse es oftmals erlaubt, neue schöpferische Räume zu erschließen, in denen neue Erkenntnisse und Bezeichnungen möglich werden, welche die vorherrschenden

⁸³ Plotkin, a.a.O., S. 129

Umweltvorstellungen problematisieren und diese Probleme, aber auch Lösungsvorschläge, namhaft machen.⁸⁴

Wenn wir Hardys Bemerkungen ernst nehmen, was bedeuten sie für den pädagogischen Wandel und auf wen oder was wären sie zu beziehen? Was wird in den aktuellen NFE-Diskussionen und Umsetzungen verdrängt oder verschwiegen und wie können unsere neuseeländischen Lehrer ihre eigenen *Ngahere* Räume pflegen und zur Sprache bringen, so dass ihre eigenen philosophischen Orientierungen und Wirklichkeiten reflektiert und sichtbar sind? Es ist schön und gut, die philosophischen Grundlagen gegenwärtiger Ansätze zu untersuchen, aber was nützt dies den Lehrern, wenn sie kein Gehör finden und ihre Erkenntnisse nicht in die Praxis umsetzen können.

Die Verortung der Nachhaltigkeit in der gegenwärtigen frühkindlichen pädagogischen Praxis ist nicht an einen bestimmten Standpunkt gebunden, sie ist: "nicht lediglich ökonomisch oder politisch, sondern auch psychologisch, kulturell und spirituell zu bestimmen"⁸⁵ Wir möchten hinzufügen, dass die Perspektiven auf die philosophischen Orte der Nachhaltigkeit erheblich bereichert werden, wenn man zugleich ihre lokalen, historischen und kulturellen Tiefendimensionen freilegt und sich (wieder) aneignet. Eine unserer Gruppenteilnehmerinnen formuliert dies im Hinblick auf Vielfalt und grundlegende Gemeinsamkeiten so: "... [die Ortsbestimmung] hat viele Facetten und zeigt sich in verschiedenen Schichten und Hauptlinien (‘strands’), die zusammenkommen können, aber der gemeinsame Grund bleibt doch derselbe." [Marion, Gruppenteilnehmerin] Diese Überzeugung ist in den Dialogen unserer Lehrenden deutlich, jede(r) von ihnen bringt seine oder ihre philosophische und praktische Erfahrung mit ein, die den jeweiligen Beschreibungs- und Reflektionsansatz grundiert, auch wenn immer noch einige ungelöste Probleme und Spannungen bleiben. Gerade in Bezug auf den gemeinsamen Grund und das gemeinsame Ziel (‘purpose’) der Nachhaltigkeitsdebatte wollen wir diesen Essay ausklingen lassen, indem wir darauf hinweisen, dass unserer Meinung nach ein Weg in eine gelungene Zukunft vor allem in natur-orientierten Begegnungen in lokalen Gruppen (‘local communities’) stattfinden sollte. Die ist ein ganzheitliches Verfahren, dem viele von uns mehr zutrauen, als einem konstruktivistischen Ansatz, der auf das

⁸⁴ J. Hardy, "In the Neighborhood of": dialogic uncertainties and the rise of new subject positions in environmental education." In: *Mind, Culture and Activity*, 13, 3, (2006) S. 260 - 277. Hier S. 272

⁸⁵ Plotkin, a.a.O., S. 103

wissenschaftspropädeutische Lernen der Kinder in der Schule oder sogar im Kindergarten abhebt. Auf diese Weise können die Lehrenden die pädagogischen Praktiken, die ihnen wichtig und lieb sind, die philosophischen Ursprünge ihrer Praktiken und ihre zeitgenössische Umsetzung im Zusammenhang von Erneuerung und Wandel einbringen. Solche Praktiken beinhalten möglicherweise Neuorientierungen in der großen Rahmenerzählung der Nachhaltigkeit, aber solche überarbeiteten Teilerzählungen werden zweifellos von geschichtlichen Traditionen erfüllt und auf die Zukunft ausgerichtet sein. Der Beginn einer solchen Neuformierung der Nachhaltigkeitserzählung wird von einer unserer engagierten Lehrerinnen, die in diesem Essays das letzte Wort haben soll, so erlebt:

Lernen in der Natur verbindet sich wunderschön mit unserer Umwelt und der Nachhaltigkeitsidee. Es kann eine Belastung für ganz junge Kinder sein, wenn sie für die Umwelt einstehen sollen in einer Umgebung, in der viele Menschen, manchmal sogar in ihrer eigenen Familie, es nicht tun. Wie gelingt es uns also, dass diese Kinder sich nicht schuldig fühlen und überfordert werden? Ich glaube, das Beste ist, sie ins Freie mitzunehmen, in natürliche Umgebungen, wo sie Wesen und Dinge sehen, die sie mit Ehrfurcht erfüllen und die sie lieben. Sie werden dann in eine Haltung hineinwachsen, die ihnen dabei hilft zu verstehen, wie wichtig der Schutz dieser Wesen und Dinge ist, und dann, in der Zukunft, werden sie sich zu aktiven Schützern ihrer Mitwelt machen. [Cathie, Projektgruppe]