

Alles im ‚grünen‘ Bereich?

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ – Möglichkeiten und Aufgaben des Waldkindergartens und seiner pädagogischen Fachkräfte

Mike Lebzelter

„Wenn ein Kind nie einen Samen gesät, die daraus entstehende Pflanze entdeckt und gehegt hat; wenn es nie einen Baum bestiegen, nie einen Bach gestaut, nie ein gefährliches und gefährdetes Feuer gemacht hat, [...] wenn es nie erlebt hat, wie Erwachsene ein Insekt retten, [...] auf die Laute der Natur horchen, einen Waldweg säubern, einen Berg besteigen und dies genießen [...] – wie soll ihm die Erhaltung der Arten, das ökologische Gleichgewicht, die ‚Natur‘, diese ungeheuerlichste Abstraktion aller Abstraktionen, am Herzen liegen.“
(von Hentig 1987: 56 f.)

1. Hinführung

Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig beschreibt im obigen Zitat plastisch die Bedeutung von Naturerfahrung und nimmt damit bereits die Erkenntnis vom engen Zusammenhang von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und frühkindlicher Bildung vorweg. 2004–2014 riefen die Vereinten Nationen (UN) eine Dekade der BNE aus mit dem Ziel, „das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung international in allen Bildungsbereichen zu verankern“ (Kohler 2015: 11). Der Elementarbereich als erste Stufe des Bildungssystems wurde ausdrücklich adressiert. Entscheidend hierfür waren die Anstrengungen der „AG Elementarpädagogik“ (vgl. Singer-Brodowski 2019: 68). Sie scheinen Früchte getragen zu haben: Der baden-württembergische Orientierungsplan¹ etwa erachtet „Umweltschutz

¹ In Baden-Württemberg wird der Bildungsplan für Kindergärten und Kindertagesstätten als Orientierungsplan bezeichnet (vgl. Amos 2011: 83).

oder Verantwortung für die natürliche Umwelt“ als relevant (Arnold, Carnap und Bormann 2016: 13; vgl. hierzu auch Wolfram 2018: 95). Dies entspricht sicherlich einem Bedürfnis: Kinder können und möchten Nachhaltigkeitsanliegen formulieren und diese in die Praxis umsetzen. Daher ist „Ziel der [BNE] in Kindertageseinrichtungen [...], über Ko-Konstruktionsprozesse die Fähigkeiten und Werte von Kindern zu stärken, die notwendig sind, den Lebensalltag verantwortungsbewusst mitgestalten zu können“ (LvVs 2020). Wie können die Bestrebungen von BNE im Kindergarten (Kiga) und in Kindertagesstätten (Kitas)² umgesetzt werden und integrierte Elemente frühkindlicher Bildung sein?³ Was sollten davon ausgehend Kigas/Kitas und ihre pädagogischen Fachkräfte (pFk)⁴ im Zusammenhang mit BNE leisten? Welche Werthaltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten vorausgesetzt werden können? Die folgenden Überlegungen gehen diesen Fragen nach.

Bei der Lektüre der umfangreichen Literatur zur BNE kommt leicht der Eindruck auf, gar nicht genau zu wissen, was BNE im Kern bedeutet und wie sie in differenten Zusammenhängen umgesetzt werden kann. Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert BNE wie folgt:

„Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. [...] BNE befähigt Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln. [...] BNE ermöglicht es allen Menschen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2020)

² Einige Autor*innen verwenden den übergeordneten Begriff Kita. Jene bietet eine Ganztagesbetreuung an, während ein Kiga dies nicht zwingend muss (vgl. Fritz 2020).

³ Der 2019 für Baden-Württemberg erschienene Leitfaden *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten* etwa stellt fundiert und verständlich theoretische wie praktische Elemente von BNE in der frühkindlichen Bildung zur Verfügung (vgl. Faas und Müller 2019).

⁴ Dieser Terminus impliziert jegliches pädagogisches Fachpersonal: Neben den Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen sowie denen, die sich in der Ausbildung dazu befinden, gehören auch die Leitungen der Kitas, Kindheits- und Sozialpädagog*innen dazu.

Diese Definition lässt erahnen, was BNE ist, manche Termini sind jedoch interpretationsbedürftig (z.B. ‚planetare Grenzen‘ oder ‚zukunftsfähig‘). Der Erziehungswissenschaftler Michael Brodowski konstatiert, dass der Begriff BNE deshalb vage sei, weil er „immer auch ‚Teil von Etwas‘“ sei (vgl. Brodowski 2017: 6). Er empfiehlt, genau dieser ‚Offenheit‘ eine Chance zu geben: „[V]ielleicht ist es gerade wichtig, das [sic!] Nachhaltigkeit eben nicht genau bestimmbar – weil so vielschichtig ist“ (ebd.: 5). Auch die Naturpädagogin Beate Kohler weist darauf hin, dass BNE und deren Gehalt sehr divers bewertbar seien (vgl. Kohler 2015: 9).

Denkt man an BNE, kommt einem sogleich die Natur und als ein wesentliches Element der Wald in den Sinn. Der Raum Wald an sich ist aber „– abseits von Randbemerkungen und einer generellen Mythisierung – ein wenig behandeltes Thema in der Pädagogik“, obwohl er Potenzial zur pädagogischen Reflexion bietet (vgl. Engelmann 2019: 170). Der Erziehungswissenschaftler Rolf Schwarz konkretisiert, dass „[d]er Wald [...] nicht erziehen [kann]. Er ist einfach da, ohne Ziele, Werte und soziale Kompetenz“ (Schwarz 2017: 67). Daraus folgt für ihn als Prämisse, dass der Wald pädagogisch erst noch erschlossen werden muss. Dies gilt auch in Bezug auf BNE:

„Eine besondere Herausforderung [...] ist es, die komplexen inhaltlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Anforderungen von [BNE] so umzusetzen, dass Wald nicht lediglich als Kulisse der Bildungsveranstaltung fungiert. Vielmehr gilt es, Wald als erfahrbare zu entdeckende Natur, als Lebensraum für eine Vielzahl von Arten, als Lebensgrundlage für Mensch und Tier sowie als Ressource zu berücksichtigen, die es weltweit über Generationen hinweg zu erhalten gilt.“ (Kohler und Schulte Ostermann 2015: 17)

Hierfür sind besondere berufliche Handlungskompetenzen der pFk von Nöten, deren stetige Entwicklung unerlässlich ist. Berufliche Handlungskompetenz lässt sich gemäß der Psychologen Karlheinz Sonntag und Ulrich Schäfer-Rausser in vier Teilbereiche gliedern. Dazu gehören Fach- und Methodenkompetenz, wozu, bezogen auf BNE, spezifisches Wissen zum

Wald zählt. Auch die professionelle Auswahl, Planung und Umsetzung von BNE-Angeboten sind Teil davon. Die zwei weiteren Bereiche sind die soziale wie personale Kompetenz. Dies meint ein authentisches Auftreten, Flexibilität, Aufgeschlossenheit, selbstreflektierendes Verhalten, Empathie- und Motivationsfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft (vgl. Sonntag und Schäfer-Rauser 1993: 163–171). All dies ist selbstverständlich auch entscheidend für BNE. Auf die Teilkompetenzen wird im Verlauf des Beitrags immer wieder verwiesen. Wenn von diesen Kompetenzen die Rede ist, werden sie stets im Sinne Sonntags und Schäfer-Rausers verstanden.

Der Wald, insofern er pädagogisch erschlossen wird, kann ein wichtiger Erfahrungsraum sein, denn in ihm und von ihm „ausgehend bieten sich vielversprechende Möglichkeiten für eine kindgerechte [BNE]“ (Kohler und Schulte Ostermann 2015: 15). Dies bedenkend scheint die angemessenste Betreuungsinstitution der Waldkindergärten (Waldkiga) zu sein, welcher daher im Fokus der Überlegungen steht. Im Unterschied zu anderen Kindergartenformen sind im Waldkiga permanent primäre Naturerfahrungen möglich. Die Kinder sind die ganze Kiga-Zeit über in der Natur, d.h. auch zu jeder Jahreszeit, bei jeder Witterung. Das Spezifische der Waldkigas ist außerdem, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit ohne vorgefertigte Räume auskommen und den Wald multiperspektivisch nutzen: „Es geht [...] nicht nur um eine Erziehung für den Wald, sondern auch um eine Erziehung durch und im Wald“ (Schwarz 2017: 6). Dies ermöglicht eine andere Wald- und Persönlichkeitserfahrung als jene in anderen Kindergartenformen. Die Kinder erlernen einen (un-)bewussten Umgang mit sich, mit anderen Menschen, aber auch mit der Natur als solcher.

Zunächst war das Konzept des Waldkindergartens vorurteilsbehaftet, weil man dahinter lediglich „Aussteiger und Ökofreaks“ vermutete und ihm pädagogische Belanglosigkeit unterstellte. Heutzutage jedoch „scheinen Waldki[gas] [...] in der Mitte der Gesellschaft angekommen zu sein“, wozu v.a. die Nachhaltigkeitsdiskussion beigetragen hat (vgl. Wolfram 2014: 28). Sie werden außerdem immer beliebter: 2016 gab es deutschlandweit 734, 2020 bereits 1.500 Natur- und Waldkigas⁵ (vgl. Schwarz 2017: 13;

⁵ Der Waldkiga ist eine spezifische Form des Naturkiga (vgl. Miklitz 2019: 16).

BvNW 2020). Nachhaltigkeit ist inzwischen ein derart großer Faktor in der frühkindlichen Bildung, dass Waldkigas sogar als Modell für Hauskindergärten (Hauskigas)⁶ dienen. Mittlerweile sind pädagogische Angebote in der Natur fest in allen Kigakonzeptionen verankert (vgl. Wolfram 2014: 29; 2018: 14; Miklitz 2019: 8). Dennoch ist ein Unterschied zwischen solchen punktuellen Angeboten in regulären Kindergärten und ganzheitlichen Waldkiga-Konzepten bzgl. der Intensität und Breite der Naturerfahrung unumstritten.

Auch wenn ein verbindlicher pädagogischer Ansatz für Waldkigas nicht existiert und es ‚den‘ Waldkiga an sich nicht gibt (vgl. Häfner 2008: 38, 44–47; Schwarz 2017: 12), darf im Folgenden dennoch von ‚dem‘ Waldkiga als Sammelbegriff gesprochen werden, da alle Konzeptionen dieselben oder zumindest ähnliche pädagogische Grundüberzeugungen teilen. Gemeinsames Fundament ist die ‚Naturraumpädagogik‘ (vgl. Wolfram 2018: 16). Eingeführt wurde der Begriff von der Sozialwissenschaftlerin Ingrid Miklitz:

„Naturraumpädagogik ermöglicht, unterstützt und begleitet originäre Begegnungen des Menschen mit der Natur in all ihren Facetten. Sie bevorzugt dabei Naturräume, die sich durch eine natürliche, an nachhaltigen Gesichtspunkten orientierte Pflege/Bewirtschaftung auszeichnen und in der Folge eine weitgehend autonome Strukturierung aufweisen.“ (Miklitz 2019: 24)⁷

Diese Pädagogik fußt also auf „Grundgedanken der [BNE] [...]. Alle pädagogischen Überlegungen und Handlungen bauen darauf auf. Das gesamte Bildungsgeschehen wird an nachhaltigen Aspekten reflektiert“ (Wolfram 2018: 16).

Der Erziehungswissenschaftler Roland Gorges vergleicht 40 Waldkigakonzeptionen sowie waldpädagogische Fachliteratur und zeichnet sechs

⁶ Mit Hauskigas sind reguläre Kindergärten gemeint, die ihre Betreuung primär in geschlossenen Räumen anbieten.

⁷ Die zehn Anforderungen bzw. Standards der Wälder, die in Bezug auf die Naturraumpädagogik erfüllt sein sollten, sind dargestellt in Miklitz 2019: 24.

Hauptbegründungen für diesen Kigatyp nach. Eine davon ist das ökopädagogische Argument, das mit den Zielen der BNE einhergeht: Es besagt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen gesunder kindlicher Entwicklung und Naturschutz bzw. genereller Naturerfahrung besteht (vgl. Schwarz 2017: 19). Internationale Befunde

„belegen, dass Naturerfahrung positiv auf die psychische, kognitive, soziale und körperliche Entwicklung von Kindern wirkt. [...] Darüber hinaus geben einige Studien Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Naturerfahrung in der frühen Kindheit und einer verstärkten Tendenz für umweltfreundliches Verhalten im späteren Leben.“ (Glettler 2019: 233)

Anliegen der Waldkigas ist es, Kinder wieder vermehrt in die Natur bzw. den Wald zu lenken, was nötig scheint, da ein Großteil der Kindheit heutzutage immer öfter in geschlossenen Räumen verbracht wird. Einige Kinder kennen viele Tier- und Pflanzenarten nur noch aus den Medien. Dies kann zu einer Entfremdung von der Natur führen (vgl. Häfner 2008: 40f.; Braun und Dieckerhoff 2009: 38). Zudem wachsen sie vermehrt mit Sekundärerfahrungen auf und „werden immer mehr zu passiven Konsument[*inn]en“ (Miklitz 2019: 32).

Unter Berücksichtigung aktueller Forschungsbefunde wird in diesem Beitrag versucht, BNE mit den pädagogischen Ansätzen, Möglichkeiten und Grundhaltungen des Waldkigas in Beziehung zu setzen. Dabei werden drei Perspektiven zusammengeführt: Der Blick auf den Waldkiga als Institution, seine pädagogischen Fachkräfte (pFk) sowie deren (angehende) Lehrerinnen und Lehrer (LuL) an beruflichen Schulen. Als Beispiel für den zuletzt genannten Aspekt dient der 2009 etablierte Studiengang „Sozialpädagogik/Pädagogik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen“, der in Baden-Württemberg nur an der Eberhard Karls Universität Tübingen angeboten wird.

Ausgangspunkt der Überlegungen bilden aktuelle Studienergebnisse zu Merkmalen der BNE im Elementarbereich der Erziehungswissenschaftlerin Mandy Singer-Brodowski (2019). Sie beschäftigt sich ausführlich mit

dem Ineinandergreifen von BNE und frühkindlicher Bildung. Die Studie basiert auf acht Expert*inneninterviews, deren Aussagen vollständig transkribiert wurden. Singer-Brodowski generiert aus den gewonnenen Datensätzen der Studienteilnehmenden entscheidende Merkmale der BNE sowie stärkende und schwächende Faktoren für sie in der frühkindlichen Bildung. Im Folgenden werden diese Merkmale und Faktoren, die auf alle Kigaformen beziehbar sind, konkret auf das Konzept der Waldkigas appliziert und mit Aspekten der Waldkigaarbeit synthetisiert, außerdem mögliche, daraus resultierende Herausforderungen skizziert.⁸ Um die Überlegungen zu illustrieren, werden sie am Beispiel des Baus eines Insektenhotels⁹ durchgespielt. Dieser Praxisbezug soll die wissenschaftlich-theoretische Ebene komplettieren.

2. Einflussreiche Merkmale und Faktoren von BNE in Bezug auf den Waldkindergarten

In den folgenden Abschnitten werden Merkmale sowie Faktoren von BNE aufgezeigt, die für den Waldkiga von Bedeutung sind und einen Einfluss auf ihn haben. Zunächst geht es um die grundlegenden Bedingungen für die strukturelle Rahmung von BNE in der Elementarpädagogik, woraufhin u.a. die Aspekte der Naturerfahrung, der Werteorientierung im Kontext der menschlichen und nicht-menschlichen Umwelt sowie des Ideologieverdachts zur Sprache kommen. Nicht nur die förderlichen Aspekte, sondern auch die Herausforderungen der Implementierung von BNE sollen in den Blick genommen werden.

⁸ Nur die für diese Untersuchung relevantesten Aspekte können berücksichtigt werden. Singer-Brodowski nennt neben den behandelten Merkmalen auch: Gerechtigkeit, soziale Aspekte, der Whole Institution Approach, Dilemmata und die Verortung von BNE zu anderen Themen und Bildungskonzepten (vgl. Singer-Brodowski 2019: 75–78).

⁹ Ein Insektenhotel ist „eine vom Menschen geschaffene Nist- und Überwinterungshilfe“, oft aus Holz. „Ein Dach über dem Kasten schützt [es] vor Wind und Regen“ (Huth 2015).

2.1 Grundlegende Bedingungen für die strukturelle Rahmung von BNE in der Elementarpädagogik

Grundlegende Bedingungen für die strukturelle Rahmung von BNE in der Elementarpädagogik, die alle im Folgenden vorgestellten Merkmale betreffen, sind Modellprojekte, internationale Vernetzung und Veranstaltungen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 90). Mit Modellprojekten sind von unterschiedlichen Trägern initiierte Programme zur Förderung von BNE im Elementarbereich gemeint, etwa Modellkitas¹⁰ oder Fort- und Weiterbildungsangebote (z.B. „Leuchtpol“¹¹) (vgl. Singer-Brodowski 2019: 71). Insbesondere diese trugen durch das erhöhte Fortbildungsangebot zur größeren Bekanntheit von BNE im Elementarbereich sowie zur Integration des Themas in die Diskussion um Qualitätsentwicklung und -sicherung bei (vgl. ebd.: 90).

Die Kitas können von den Modellkitas profitieren, indem sie Strategien und einzelne Elemente in ihre jeweilige Konzeption übernehmen. Dadurch lernen die einzelnen Kitas voneinander, was zu einem reziproken Austausch in BNE-Fragen führen kann.

Hierbei wird deutlich, dass eine gezieltere Aufnahme des Themenkomplexes in die Bildungspläne der Berufsausbildungen fruchtbar wäre, damit hier zumindest die Grundlagen von BNE vermittelt werden (könnten). Auf diesem Fundament könnten dann entsprechende Fort- und Weiterbildungen aufbauen.

Die Erziehungswissenschaftlerin Janette M. Alisch weist in ihren Untersuchungen darauf hin, dass die pFk in Bezug auf ihre affekt- und verhaltensbasierten Einstellungen „über einen langen Zeitraum“ sehr motiviert seien, BNE in den Kindergartenalltag zu integrieren und zu fördern (vgl. Singer-Brodowski 2018: 57). Kita-Träger kommen diesem wichtigen

¹⁰ Als Modellkiga kann der Waldkiga „Waldwichtel“ in Hürth genannt werden. Er wurde von der deutschen UNESCO-Kommission für fünf Nachhaltigkeitsprojekte und die feste Verankerung von BNE als ‚Lernort für BNE‘ ausgezeichnet. Siehe hierzu: Waldkindergarten Waldwichtel 2020.

¹¹ Über 4000 Erzieher*innen haben von 2009 bis 2012 bundesweit an diesen mehrtägigen kostenlosen Fortbildungen teilgenommen. Siehe hierzu: AgNUb 2020.

Bildungsauftrag vermehrt nach. Ergänzend dazu sollten auch „bildungspolitisch Verantwortliche“ aktiv in die Etablierung von BNE im elementarpädagogischen Bereich eingebunden werden (vgl. ebd.).

2.2 Naturerfahrung

Als zentraler Faktor für BNE werden unmittelbare Erfahrungen mit der Natur erachtet (vgl. Singer-Brodowski 2019: 75). Kinder in einem Hauskiga können oftmals nur im Freispiel und/oder in der Gartenzeit auf dem Außengelände sein. Die Kinder in einem Waldkiga hingegen können sich nahezu immer im Freien aufhalten und ihre Umgebung selbständig erkunden. Auch das Platzangebot im Garten bzw. auf dem Außengelände eines Hauskigas ist oftmals deutlich kleiner als das der Waldkigas (vgl. Miklitz 2019: 44).

Der Waldkiga bietet Kindern somit

„Gelegenheit, jene Naturerfahrungen zu machen, die für ihre Entwicklung von großer Bedeutung sind. Hier können sie sich als Teil eines natürlichen Systems erleben, dessen Regeln sie unterworfen sind und in das sie sich einfügen müssen, ohne es zu zerstören oder grundsätzlich zu verändern.“ (Knauf, Dux und Schlüter 2007: 180)

Primäre Erfahrungen mit einem Gegenstand sind wichtig, um zu einer Norm- und Wertevermittlung anregen zu können (vgl. Miklitz 2019: 32f.). Kinder können sich „als Naturwesen begreifen, der Natur zugehörig verstehen lern[en] und in ihr sich geborgen fühl[en]“ (Göpfert 1994: 11, zit. n. Knauf, Dux und Schlüter 2007: 180). Kindern und pFk wird durch Primärerfahrungen im Wald außerdem die Chance eröffnet, im Kollektiv „Hypothesen zu bilden und diese durch eigenes Forschen und Entdecken zu überprüfen“ (vgl. Kohler und Schulte Ostermann 2015: 17). Dies entspricht zugleich dem Explorationsverhalten der Kinder, sind sie doch „Jäger[*innen], Sammler[*innen] und Hüttenbauer[*innen]“ (Miklitz 2019: 29f.). Der Waldkiga ist in besonderer Weise hierfür geeignet, denn „[e]in Platz, an dem man ungestört einer Beschäftigung nachgehen oder etwas

beobachten kann, findet sich in der Natur eher als in einem Hauski[ga]“ (ebd.: 44).

Naturerfahrung ermöglicht auch das gewählte Beispiel des Insektenhotels. Kinder beobachten, wie Insekten dadurch angelockt werden, wie sie sich verhalten, welche Tageszeiten im Hotel hochfrequentiert sind usw. Die Nutzung des Hotels führt bei den Kindern dazu, ihr Projekt als sinnhaft wahrzunehmen. Dies kann ein ‚Aha-Erlebnis‘ sowie ein daraus resultierendes Zugehörigkeitsgefühl bei ihnen auslösen, da sie sich, repräsentiert durch ihr Werk, als Teil der Natur wahrnehmen. Solch eine Naturerfahrung führt „zu einer tieferen Naturverbundenheit und einem verbesserten Naturwissen“, was „sich positiv auf Umwelteinstellungen und Umwelthandeln auswirken“ kann (Kohler und Schulte Ostermann 2015: 16).

2.3 Werteorientierung im Kontext der menschlichen und nicht-menschlichen Umwelt

Kern dieses Merkmals ist die Einsicht, dass nicht nur der Mensch im Zentrum der Bildung, Erziehung und des Lernens steht, sondern auch das Nichtmenschliche, also Pflanzen, Tiere, Gewässer usw. Dies gehe u.a. einher mit „Wertschätzung [...], Fürsorge, Verantwortung und eine[r] ethische[n] Grundorientierung“ (Singer-Brodowski 2019, 75; vgl. hierzu auch Häfner 2008: 35; Wolfram 2018: 115f.).

„[P]olitische[] Strukturen und Diskussionen“ (Singer-Brodowski 2019: 72) können bei der Verwirklichung dieser Wertvorstellungen positiv auf eine erhöhte gesellschaftliche Wahrnehmung von Waldkigas als zukunftsrelevanten Bildungseinrichtungen und deren besserer Verankerung im Gesamtspektrum elementarpädagogischer Institutionen einwirken. Dadurch stärken sie die von den Waldkigas geforderte und geförderte Werteorientierung.

2.4 Reflexion der grundlegenden Mensch-Natur-Verhältnisse

Als wichtigstes Merkmal wird in der Studie Singer-Brodowskis die Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses genannt; sie ist Bestandteil der Wertorientierung und sollte mit ihr zusammen betrachtet werden. Das Fundament hierfür kann bereits in der Kita gelegt werden, da Kinder mit den pFk die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur erfahren können (vgl. Kohler und Schulte Ostermann 2015: 16). Ziel ist es, durch kollektives Reflektieren zu Perspektivwechseln bei Kindern anzuregen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 76). Dadurch bleibt BNE nicht nur ein abstraktes Konzept, sondern kann sich zu einer erfahrbaren Grundhaltung entwickeln, die sich im günstigsten Falle über die gesamte Lebensspanne erstreckt.

Dieses Reflexionsvermögen muss auch bei pFk vorhanden sein und gefördert werden. Sie sollen „die Natur nicht nur [...] kennen, sondern sie [...] achten [...]“ (Schwarz 2017: 58), wofür „die emotionale Offenheit der [pFk] für Vorgänge in [ihr]“ (ebd.) essenziell scheint. Dadurch sind pFk positiv-erlebbar Modelle und „unterstützen die Hoffnung der Kinder, in dieser Welt etwas bewirken, Einfluss nehmen zu können, sich für etwas Erhaltens-/Schützenswertes im Natur-/Sozialraum einsetzen zu können“ – gemäß Miklitz wichtige Werthaltungen für pFk (vgl. Miklitz 2019: 46). Diese Anforderung unterstützt wiederum das Ineinandergreifen von BNE und frühkindlicher Bildung.

Entwicklung von Empathie und Anregung zum Perspektivenwechsel sind Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung, die in ihrer Gesamtheit ein Schwerpunkt auch der Waldkigas ist. „Das Selbstbild des Kindes entsteht über die Erfahrung, dass es selbst in der Lage ist, durch Bewegung und Aktivität seine Umwelt verändern bzw. gestalten zu können“ (Knauf, Dux und Schlüter 2007: 183; siehe auch Miklitz 2019: 30f.). Diese Erfahrungen werden beim Bau eines Insektenhotels ebenfalls ermöglicht: Die Kinder lernen die Vielfalt der Nutzung natürlicher Rohstoffe, außerdem einen verantwortungsvollen und nachhaltigen Umgang mit ihnen.

2.5 Partizipation

Die Ziele von BNE können nur umgesetzt werden, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie eigene Rechte haben (vgl. Singer-Brodowski 2019: 77). „Frühkindliche BNE wird in vielen Veröffentlichungen im Kontext von Kinderrechten diskutiert und mit dem grundsätzlichen Anspruch verbunden, dass Kinder eine Stimme in der Gestaltung von Nachhaltigkeitsfragen haben sollten“ (ebd.: 94). Dieser Anspruch der Partizipation sollte bei der Transition in die Grundschule in jedem Falle von Lehrer*innen (LuL) weiter ausgebaut und spezifiziert werden.

Allgemein kann sicherlich mit Wolfram davon ausgegangen werden, dass „[i]n naturraumpädagogischen Einrichtungen [...] Kinder an allen Aufgaben, die sich aus dem Zusammenleben in der Gruppe ergeben, beteiligt“ (Wolfram 2018: 61) werden. Dies entspricht ihrem Bedürfnis, an Tätigkeiten aller Art mitzuwirken. „Kinder wollen sich nützlich machen“ (Miklitz 2019: 37f.), meint Miklitz zurecht. Auch diesbezüglich kann der Bau eines Insektenhotels als Beispiel herangezogen werden. Stets gilt die Prämisse: Die Kinder sind in alle Arbeitsbereiche und -schritte involviert. Sie können selbständig arbeiten, sich kreativ entfalten, ihrem schöpferischen Tatendrang freien Lauf lassen und über das eigene Erschaffene staunen. Sie übernehmen zugleich Verantwortung für sich, das Kollektiv sowie die Natur. Das Projekt könnte außerdem in regelmäßig stattfindenden Kinderkonferenzen partizipativ evaluiert werden. Auf diese Weise erleben die Kinder nachhaltiges Denken und Handeln intrinsisch motiviert, wodurch es nicht nur im eigenen Bewusstsein, sondern womöglich auch bei ihren Familienmitgliedern und Freund*innen tiefer und *nachhaltiger* verankert wird. Zudem können fruchtbare Kooperationen entstehen, in Bezug auf das Insektenhotel etwa mit Imker*innen.

Bei der Umsetzung all dessen ist die personale Kompetenz der pFk eine bedeutende Variable: Die pFk sollte in der Lage sein, Partizipation zu ermöglichen und sich in gewissen Momenten zurücknehmen zu können, um so den Kindern Verhaltens- und Erlebensspielräume zu gewähren sowie ihr Potenzial nicht auszubremsen (vgl. Arnold, Carnap und Bormann 2016: 13).

Ein von Singer-Brodowski genannter begünstigender Faktor für BNE, der mit dem Aspekt der Partizipation in Zusammenhang steht, ist zivilgesellschaftliches Engagement. Was damit genau gemeint ist, bleibt unklar. Es scheint aber so, dass hierbei an die von ihr erwähnten Nichtregierungsorganisationen sowie generelles bürgerliches Engagement (also Elterninitiativen etc.) gedacht ist (vgl. Singer-Brodowski 2019: 71, 91). Waldkigas können zu diesem Engagement bzw. zu diesen Organisationen hinzugechnet werden, da sie sich durch ihre pädagogische Haltung und praktische Tätigkeit bewusst für Belange der BNE einsetzen.

2.6 Orientierungen und Kompetenzen

Singer-Brodowski analysiert vier grundlegende Orientierungen, welche die BNE auszeichnen: Lebenswelt-, Handlungs-, Erfahrungs- und Kompetenzorientierung (vgl. Singer-Brodowski 2019: 77). Erstere meint, dass an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft und diese in die Erziehungs- wie Bildungsprozesse integriert wird (vgl. ebd.). Dadurch werden Kinder angeregt, sich bewusst auf die Inhalte der BNE einzulassen und selbst explorativ nach Anknüpfungspunkten zu suchen. Wenn Kindern plausibel gemacht wird, dass nicht nur Tiere, sondern auch sie selbst sich an achtlos im Wald entsorgten Müllresten wie etwa Glassplittern verletzen können, fördert dies die intrinsische Motivation, den Wald als Bereich, in dem sie sich gerne aufhalten, vor Verschmutzung zu schützen. Insbesondere der Waldkiga ist hierfür ein geeigneter Lernort, da in ihm konkret erfahren werden kann, was der Lebensraum Wald für das eigene Leben bedeutet. Schon die Tatsache, dass die Kinder sich nicht im Wald aufhalten und in ihm spielen könnten, wenn es ihn nicht gäbe, kann ihnen als lebensrelevanter Aspekt vermittelt werden. Auch bzgl. des Insektenhotels kann eine Brücke zur Lebenswelt gebaut werden, die den Kindern den Sinn eines solchen Projekts verdeutlicht: Wie Menschen ein Zuhause benötigen, um sich geborgen zu fühlen, brauchen auch Insekten eine Behausung als Rückzugsort.

Handlungsorientierung bedeutet, dass Kinder Herausforderungen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten auch bewältigen können

(vgl. ebd.). Dies entspricht dem kindlichen Tatendrang, denn „Kinder suchen und finden Herausforderungen“ (Miklitz 2019: 33–36). Hierfür bietet der Waldkiga einen optimalen Ort, da er sich in einer herausfordernden Umgebung befindet. Ein Beispiel ist der Jahreszyklus, der ständige Anpassungsprozesse erfordert. Handwerkliche Projekte können ebenfalls solche Herausforderungen darstellen. Als Beispiel kann erneut das Insektenhotel angeführt werden, das eine gewisse Komplexität bzgl. der Planung und Umsetzung aufweist.

Mit der Handlungsorientierung geht eine „starke Erfahrungsorientierung“ (Singer-Brodowski 2019: 77) einher, die bei Singer-Brodowski nicht weiter erläutert wird. Gemeint ist wohl die Wichtigkeit von Erfahrungen jeglicher Art, also auch solche, die nicht nur durch Handeln generiert werden. Zu denken ist etwa an Umwelteinflüsse, darunter auch potenzielle Gefahren. Hierzu zählt Peter Häfner die sog. ‚Gefahren des Waldes‘, u.a. „Unwetter und Windbruch“, „Insektenstiche“, „[g]iftige Pflanzen und Beeren“ oder „Tollwutgefahr“ (Häfner 2008: 50–56). Demgemäß ist der Waldkiga ein wertvoller Lernraum, der Wissen über solche Gefahren ermöglicht und dadurch Handlungssicherheit erzeugt. Entscheidend diesbezüglich ist, dass die pFk solche Räume ermöglicht und außerdem auf Gefahren hinweist. Beim Bau eines Insektenhotels kann es durchaus zu Verletzungen kommen oder nach seiner Fertigstellung zu Insektenstichen. Diese Erfahrungen müssen mit den Kindern durch die pFk reflektiert werden. Hierfür benötigt sie ein hohes Maß an Fachkompetenz.

Das vierte Element ist die Kompetenzorientierung. Kinder sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um selbst aktiv zu werden und komplexe Zusammenhänge verstehen zu lernen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 77). Insbesondere in Bezug auf BNE bietet hier der Waldkiga viele Chancen. Kinder können etwas über die Reinhaltung der Luft und Wälder oder das Leben in und mit der Natur erlernen, ohne die kein Leben möglich ist.

Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung steht ein letztes Merkmal, das Singer-Brodowski analysiert hat und zugleich als hemmendes Element für die Förderung von BNE identifiziert: die Komplexität von BNE im Vergleich zur MINT-Bildung (vgl. ebd.: 74, 78). Die Studienteilnehmenden sehen einen klaren Vorteil in der MINT-Bildung, da sie primär

auf das Forschen und Experimentieren ausgerichtet sei (vgl. ebd.: 78). Des Weiteren berichten sie, „dass MINT-Bildung und BNE zwei unterschiedliche Bildungskonzepte mit jeweils eigenen Grundannahmen und Implikationen [sind]“ (ebd.: 93). Dennoch werden „[b]eide Bildungskonzepte [...] als komplementär und mit möglichen gemeinsamen Schnittstellen betrachtet“ (ebd.). Dass BNE und MINT-Bildung gut verzahnt werden können, sieht man am Beispiel des Insektenhotels. V.a. Bienen sind „[w]egen ihrer faszinierenden Lebensweisen, der unersetzlichen ökologischen Bedeutung [und] ihrer großen Artenvielfalt“ schützenswert. Wegen „der menschengemachten Gefährdung von Wild- und Honigbienen lassen sich einige der wesentlichen Aspekte biologischer Vielfalt anschaulich vermitteln“ (SMU 2020). Folgende MINT-Merkmale werden im Kontext der Erbauung eines Insektenhotels berücksichtigt: Die Kinder erlernen den Umgang mit Werkzeug, was zur Ausbildung handwerklicher Grundfähigkeiten beiträgt. Zudem konstruieren und erbauen sie im Kollektiv, also partizipativ das Insektenhotel. Durch den Umgang mit lebenden Tieren und deren Pflege wird ein Phänomen der belebten Natur analysiert und erfahrbar gemacht. So kann auch ein Beitrag zur Erhaltung des Ökosystems geleistet werden.

MINT-Bildung und Nachhaltigkeit können Hand in Hand gehen. Für diesen Schritt ist es wichtig über Methodenkompetenz zu verfügen. Wenn sich die pFk nicht möglicher Schnittstellen bewusst ist, kann sie auch kein passendes Angebot planen und umsetzen.

Die Reflexion über das Verhältnis von BNE und MINT-Bildung führt hinein in Überlegungen zum Verhältnis von BNE und anderen Themen im Allgemeinen. In den Augen der Studienteilnehmenden bei Singer-Brodowski ist ein schwächendes Element für die Förderung von BNE ihr Konkurrenzverhältnis zu anderen Inhalten. Hier nennen sie „Sprachförderung, Inklusion [und] Gesundheitsförderung“ als Bereiche, die eine Auseinandersetzung mit BNE hemmen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 74, 93). Kritisch muss angemerkt werden, dass Singer-Brodowski bei der Interpretation der Ergebnisse nicht erwähnt, dass es fruchtbare Synergieeffekte zwischen BNE und anderen Bereichen durchaus geben kann. Als Beispiel für die gelingende Synthese von frühkindlicher Sprachförderung und BNE kann

das „Naturschutzzentrum Bruchhausen“ angeführt werden. In Kooperation mit dem Förderprojekt „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ ermöglicht es bereits Kita-Kindern „die deutsche Sprache in verschiedenen naturnahen Programmen zu erfahren“ (NszBh 2020).

Kompetenzen, die von den Kinder gefordert und gefördert werden, müssen konsequenterweise bereits von pFk beherrscht und stetig ausgebaut werden (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 39). Der Wald als Lern- und Bildungsraum stellt teilweise andere Anforderungen an die pFk, als es Hauskigas tun. PFK „brauchen neben den gängigen Kompetenzen frühkindlicher Pädagogik spezielle Fertigkeiten, die ihnen oft in der Ausbildung an Fachschulen, Berufskollegs oder auch an Pädagogischen Hochschulen nicht mitgegeben werden“ (Schwarz 2017: 57). Dies ist ein Defizit in der Ausbildung, da „Fachqualifikationen auf Basis einer breiten frühkindlichen Kompetenz“ (ebd.) nachträglich erworben werden müssen. Schwarz und Miklitz nennen Anforderungen, Kenntnisse sowie Fähigkeiten der pFk, die im Wald und in Bezug auf BNE unerlässlich seien. Von Bedeutung seien sowohl Wissen über heimische Tiere sowie Pflanzen (vgl. Schwarz 2017: 58) und deren Nutzungsmöglichkeiten (sachgerechte Ernte, Weiterverarbeitung u.Ä.) (vgl. Miklitz 2019: 48) als auch „Wissen um die Bedeutung des Waldes als Ökosystem“ (ebd.: 47). Fundiertes Fachwissen bzgl. des Waldes und der BNE ist also entscheidend. Dies kann Kindern anschaulich, spannend und praktisch vermittelt werden, bspw. auch durch den Insektenhotelbau.

2.7 Ideologieverdacht

Laut den Studienteilnehmenden unterliege BNE einem „permanenten Ideologieverdacht“. Dieser resultiere daraus, dass manche BNE-Befürworter*innen v.a. „auf [der] Ebene von Handlungsanregungen in der Veränderung von Konsum und Lebensstilen“ bewusst und fordernd in die Lebens- und Denkwelt der Kinder eingriffen (vgl. Singer-Brodowski 2019: 76).

Jegliche Ideologisierungsversuche sind möglichst zu vermeiden. Stattdessen sollten Angebote konstruiert werden, die intrinsisch motiviertes Verhalten und Selbstwirksamkeitserfahrungen anregen und ermöglichen.

Beim Thema Plastikgebrauch etwa scheint es ratsam, Kinder und deren Eltern nicht als „Umweltsünder*innen“ zu adressieren, sondern durch Ideen dazu anzuregen, Plastik bspw. wiederzuverwenden, um dadurch die Verschwendung zu reduzieren. Dieses Vorgehen führt eher zu einer Sensibilisierung für nachhaltige Plastiknutzung und vermeidet zugleich die Demonstration moralischer Überlegenheit. Schließlich ist es nicht zielführend, „Kinder mit von Erwachsenen zu verantwortenden komplexen Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklung zu überfrachten“ (Kohler und Schulter Ostermann 2015: 15).

Nach der Erziehungswissenschaftlerin Karin Amos gelten Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Fundament elementarpädagogischer Arbeit in Kitas. Entsprechende Formen der Kooperation von pFk und Eltern stellen die zentrale Brücke zwischen öffentlicher (Kita) und privater (Familie) Erziehung dar (vgl. Amos 2011: 77). „Eltern von Ki[ta]kindern sollen über die Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihrer Kinder informiert werden und diese nach besten Möglichkeiten aktiv unterstützen“ (ebd.: 84). Was Amos allgemein formuliert, kann auch auf die BNE bezogen werden: Die Nachhaltigkeitskompetenzen können sich nur dann stabilisieren und ganzheitlich erweitern, wenn die Eltern diese in ihrem Erziehungsverhalten auch fördern und fordern.

3. Aus-, Fort- und Weiterbildung als bedeutende Faktoren für die Etablierung von BNE in der frühkindlichen Bildung

Singer-Brodowski nennt Aus-, Fort- und Weiterbildung zwar nicht als Merkmal von BNE, erwähnt sie aber mehrmals in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Singer-Brodowski 2019: 72, 83f., 91f.). Da es sich hierbei also um einen zentralen Komplex handelt, wird er an dieser Stelle eigens behandelt.

Sie vergleicht „die Lehrpläne und Ausbildungsordnungen aller 16 Bundesländer für die Ausbildung zu Erzieher[*i]nnen, Sozialassistent[*i]nnen

[und] Kinderpfleger[*i]nnen“ (Singer-Brodowski 2018: 58)¹². Dabei steht die Frage im Zentrum, wie BNE im Bildungsplan und in den Ausbildungsordnungen realisiert und inwiefern es mit anderen Themen in Relation gesetzt wird, mit dem Ergebnis, dass „[d]ie Verankerung von (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Lehrplänen für unterschiedliche Phasen der Erzieher[*i]nnen-Ausbildung“ stark variiert (vgl. ebd.: 59). Ein erstaunliches Ergebnis ihrer Analyse ist, dass sich in Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen weitaus mehr Bezüge zu BNE in der Ausbildung der Kinderpfleger*innen als in jener der Erzieher*innen herstellen lassen, obwohl letztere eine differenziertere und höher qualifizierende ist (vgl. ebd.: 61). Singer-Brodowski führt zudem eine Passage aus dem übergreifenden Lehrplan der Kultusministerkonferenz (KMK) aller Länder an: Die angehenden pFk „stellen sich dem Anspruch der Nachhaltigkeit als Prinzip globalen Lernens, das eine Vielfalt von sozialen, ökologischen, kulturellen sowie ethischen Fragen berührt“ (ebd.). Sie resümiert, dass durch die stärkere Ausrichtung „am Lehrplan der KMK“ der BNE-Anteil in den Lehrplänen und Ausbildungsordnungen schwand, und merkt zudem an, dass auch „eine hohe Anzahl von Fundstellen [an BNE-Termini] nur bedingt Aussagen über die Tiefe der Verankerung zulassen [kann]“ (ebd.). Ergänzend dazu soll nicht unerwähnt bleiben, dass in dem „[g]emeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der KMK, auf den Singer-Brodowski Bezug nimmt, „Natur und kulturelle[] Umwelten“ genannt werden (vgl. KMK 2004: 5). Unter diesem Unterpunkt werden Zielrichtungen und der gemeinsame inhaltliche Konsens in Bezug auf BNE landesweit zusammengefasst.

Fort- und Weiterbildungen nennt Singer-Brodowski als unterstützenden Faktor, um BNE im Elementarbereich zu fördern. 2018 analysiert sie bereits Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten betreffend BNE. Sie fokussiert sich auf „die Evaluationen der groß angelegten Weiterbildungsprojekte ‚Leuchtpol‘ und ‚Kita21‘“, da „[i]n der Literatur [...] bisher keine Studien gefunden werden [konnten], die BNE in der Fort- und

¹² In manchen Bundesländern existiert der Ausbildungsberuf ‚Sozialassistent*in‘. Dieser ist mit den Anforderungen der Kinderpfleger*inausbildung in Baden-Württemberg vergleichbar (vgl. Brongers 2020).

Weiterbildungslandschaft anteilig an der Grundgesamtheit aller Fort- und Weiterbildungsanbieter untersuchen“ (Singer-Brodowski 2018: 54). Zudem wurden eine baden-württembergische Studie zu BNE in Kitas von Alisch „sowie eine Dokumentenanalyse von 96 bundesweiten Fortbildungsanbietern [...]“ hinzugezogen (vgl. ebd.). Singer-Brodowski weist auf wichtige Voraussetzungen hin, die erfüllt sein sollten, damit sich BNE durch Fort- und Weiterbildungen noch besser in den Kitas etablieren kann. Dazu gehören eine „längere Dauer der Fortbildung, das Darbieten wesentlicher theoretischer Grundlagen von BNE, die Verknüpfung mit einem Praxisprojekt in der Einrichtung oder ein allgemeiner partizipativer Ansatz“ (ebd.: 57). All dies wird eingeschränkt durch die „unzureichenden Ressourcen“ (ebd.: 73). Die Studienteilnehmenden beklagen u.a. die „gestiegenen Anforderungen an die [pFk]“ (ebd.). Auch die Transition von der Kita in die Schule wird als besonders arbeitsintensiv empfunden (vgl. ebd.: 74). Diese erhöhte Arbeitsbelastung geht einher mit dem unbefriedigenden Personalschlüssel. Doch „[e]rst durch eine gute Personalausstattung, die auch die entsprechenden Fachkraft-Kind-Relationen berücksichtigt, kann eine Professionalisierung und Weiterentwicklung in Richtung BNE gewährleistet werden“ (ebd.: 74).

Als weiteres hemmendes Element wird die „geringere Reichweite“ von BNE-Fortbildungen genannt (vgl. Singer-Brodowski 2019: 74). Dies ist der Fall, wenn nur vereinzelt pFk an einer BNE-Fortbildung teilnehmen und die Thematik nicht vom gesamten Team bearbeitet wird, denn dann ist das Wissen und mögliche Umsetzungen dessen für die eigene Einrichtung nur bei Wenigen vorhanden. Zu empfehlen wären Angebote für das gesamte Team, z.B. ein pädagogischer Tag mit BNE-Expert*innen, bei dem alle Akteur*innen – von Praktikant*innen über die Elternvertretung bis hin zur Leitung – teilnehmen, über Umsetzungsmöglichkeiten diskutieren und diese partizipativ reflektieren (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 60f.).

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass pFk bei der BNE-Umsetzung eine „herausragende Rolle“ für die Kinder einnehmen. Auf der einen Seite können sie durch ihren „Wissens- und Erfahrungsvorsprung“ den Kindern eine wertvolle Lernbegleitung sein. Zum anderen sind sie in der Lage, BNE in übergeordnete Themen zu integrieren, sodass

eine kontinuierliche Beschäftigung damit ermöglicht werden kann (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 21, 39). Diese wichtigen Kompetenzen einer jeden pFk sollten sowohl in den schulischen als auch in den praktischen Ausbildungsanteilen erworben und gefestigt werden. Dadurch würde auch die übergeordnete berufliche Handlungskompetenz der pFk stetig weiterentwickelt und reflektiert.

Im Nachfolgenden stellt sich deshalb die Frage nach der universitären Ausbildung von LuL an beruflichen Schulen im Fach Pädagogik/Psychologie. Postuliert wird, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts mit Fachrichtung Sozialpädagogik/Pädagogik¹³ an der Universität die Möglichkeit erhalten sollen, BNE-Kompetenzen auszubauen. Es stellt sich durchaus folgende Frage: Wenn die LuL – als Expert*innen für Pädagogik und Psychologie – wenig bis kein Wissen über BNE besitzen, wie soll dann eine – immer mehr geforderte¹⁴ – produktive und konstruktive Auseinandersetzung mit BNE im frühkindlichen Bereich vorangetrieben werden?

Eine eigene exemplarische Analyse des Modulhandbuches der Universität Tübingen im Fach „Sozialpädagogik/Pädagogik“ hat ergeben, dass weder im Bachelor- noch im konsekutiven Masterstudiengang BNE im Kontext frühkindlicher Bildung als Thema explizit genannt wird. Dennoch lassen sich Anknüpfungspunkte in einzelnen Modulen fruchtbar umsetzen, etwa im Bachelorstudiengang in Modul 4 mit dem Titel „Bildung und Erziehung: Theorien und Kontexte“. Hier sollen die Studierenden u.a. „Bildungs- und Erziehungsverhältnisse[]“ erforschen und diese auf den Bereich der frühen Kindheit beziehen können (vgl. MhbSpP 2020: 15). Im Modul 6 mit dem Titel „Entwicklung, Kasuistik und Förderung im Kindesalter“ werden u.a. die „Grundlagen frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse“ gelegt (vgl. ebd.: 18). Hier ergeben sich folglich ebenfalls Anschlussmöglichkeiten für die Thematisierung von BNE, auch in Bezug auf den Vergleich von Haus- und Natur-/Waldkigas. Im Modul 9, welches unter der Bezeichnung „Fachpraktikum Kindheitspädagogik“

¹³ Auch wenn in Tübingen die berufliche Fachrichtung „Sozialpädagogik/Pädagogik“ studiert wird, erhält man nach dem zweiten Staatsexamen (Referendariat) die Lehrbefähigung für „Pädagogik und Psychologie an sozialpädagogischen Schulen“ (vgl. SAFLS 2020).

¹⁴ U.a. von Maria Alisch, Mandy Singer-Brodowski und Gerhard de Haan.

(ebd.: 21) firmiert, könnten die Studierenden dazu angeregt werden, BNE-Fragestellungen sowohl theoretisch als auch praktisch in ihrer sechsmonatigen Praktikumszeit in einer Kita nachzugehen.

4. Fazit und Ausblick

Abschließend werden nicht nochmals alle Ergebnisse zusammengefasst, sondern die wesentlichen Aspekte in Bezug auf die drei Perspektiven Waldkiga – pFk – LuL verdeutlicht, einige mögliche daraus resultierende Handlungsempfehlungen formuliert sowie weiterführende Gedanken gesponnen. Soll BNE erfolgreich und breitenwirksam im Waldkiga sowie allen elementarpädagogischen Einrichtungen rezipiert werden, sind kooperative Vernetzung und Kommunikation in allen denkbaren Dimensionen bzw. Konstellationen unerlässlich. Es wäre wünschenswert, wenn im Waldkiga entstandene sowie erfolgreich erprobte Konzepte und Projektideen in Bezug auf BNE einer möglichst großen Zahl von Kitas zur Verfügung stehen (vgl. hierzu auch: Singer-Brodowski 2019: 73). Das Konzept des Waldkiga an sich ist ein nachahmenswertes BNE-Konzept; dies sollte breitenwirksam vermittelt werden.

Um die Relevanz der BNE für das gesamte Leben vermitteln zu können, sollte die Anschlussfähigkeit der Erfahrungen im Wald aufgezeigt werden, sodass eine Übertragbarkeit in andere Lebensbereiche gewährleistet ist. Dass sich Kinder andere Räume nachhaltig durch den Raum Wald erschließen können, ist erstrebenswert. Hier kommen auch die pFk mit ihren beruflichen Kompetenzen ins Spiel.

Die Studienergebnisse von Singer-Brodowski haben gezeigt, dass die Verankerung von BNE in den Bildungs- und Orientierungsplänen heterogen ist. Mit einer obligatorischen BNE-Thematisierung in der Berufsausbildung könnte diesem Problem entgegengewirkt werden (vgl. ähnlich Singer-Brodowski 2019: 91). Zugleich würde dadurch das Wissensdefizit der pFk bzgl. BNE ausgeglichen werden. Es wäre also ratsam, in der KMK – neben der bereits bestehenden allgemeinen Beschreibung von BNE – einen gemeinsamen Katalog für alle Bundesländer zu erarbeiten, in welchem *konkretere* zu unterrichtende Ober- und Unterkategorien von BNE genannt

werden. Diese Modifikation könnte zu mehr Handlungssicherheit bei allen Akteur*innen führen.

Es darf unterstellt werden, dass auch die Vermittlung von Wissen über BNE in der beruflichen Schule für pFk dazu beitragen kann, sich mit dem Themenkomplex motiviert auseinandersetzen zu wollen. Attraktive Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einrichtungen könnten dies ergänzend unterstützen.

Die LuL an der beruflichen Schule können bei der Ausbildung der pFk eine zentrale Rolle einnehmen – auch bei der Vermittlung von BNE. Dafür benötigen sie allerdings selbst Nachhaltigkeitskompetenzen, die nicht Bestandteil ihrer universitären Ausbildung sind.¹⁵ Dies ist ein blinder Fleck im Kompetenzerwerb der Berufsschul-LuL. Es konnte gezeigt werden, dass sich v.a. fruchtbare Schnittstellen im Bachelorstudiengang ergeben können. Jedoch nicht nur Berufsschul-Lehrkräfte, vielmehr LuL aller Schularten sollten Grundlagen der BNE kennen, um diese den Schüler*innen kompetent vermitteln zu können. Hierzu bedarf es einer modifizierten LuL-Bildung, die BNE vermehrt mitberücksichtigt. Mit jener haben sich der Hochschuldidaktiker Marco Rieckmann und die Vorsitzende der Kommission BNE der DGfE Verena Holz beschäftigt¹⁶. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „es kaum strukturelle Veränderungen in der LB sowie Fort- und -weiterbildung [sic!] [gibt], und auch in den Schulstrukturen und curricularen Vorgaben besteht Entwicklungsbedarf, um dem BNE-Konzept Raum zu geben“ (Rieckmann und Holz 2017: 4).

In allen Fort- und Weiterbildungsbereichen, nicht nur im Elementarbereich, sollte stringenterweise darauf hingewiesen werden, dass die Thematisierung von BNE bereits Kitakinder begeistern kann. Dies eröffnet fruchtbare Kooperationen mit Unternehmen und Organisationen, wovon reziprok profitiert werden könnte, um damit eine „Nachhaltige Bildungslandschaft“ zu kreieren (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 9).

¹⁵ Positiv sollte betont werden, dass – neben anderen Universitäten – die Universität Tübingen das Zertifikat „Studium Oecologicum“ für Studierende aller Fachrichtungen anbietet. „Das Zertifikat bescheinigt den Erwerb fundierter Grundkenntnisse und interdisziplinärer Schlüsselkompetenzen zu Fragestellungen einer nachhaltigen Entwicklung“ (Eberhard Karls Universität Tübingen 2020).

¹⁶ Dabei wurde das Lehramt für sozialpädagogische (berufliche) Schulen nicht mitbedacht.

BNE sollte von allen Akteur*innen nicht als Konkurrenz-, sondern als fruchtbares Querschnittsthema und deren Planung, Durchführung sowie Reflexion als interdisziplinäre Aufgabe gesehen werden (vgl. Alisch, Bühr und Holzbaur 2015: 50). Singer-Brodowski etwa äußert sich nicht zu möglichen Synergieeffekten von BNE und frühkindlicher Sprachförderung bzw. Inklusion, sondern lässt unkommentiert, dass die Studienteilnehmenden diese Bereiche als Konkurrenz bezeichnen. Spätestens bei der Interpretation der Ergebnisse hätte sie darauf verweisen können. Dennoch schmälert dies ihre äußerst bedeutsamen und ausführlich dargestellten Ergebnisse nicht.

Abschließend sei mit Schwarz festgehalten: „Der Wald ist, was er ist: eine pädagogische Möglichkeit, in besonderer Umgebung besondere Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder zu schaffen“ (Schwarz 2017: 67). Der Schlüssel zum Erfolg liegt v.a. in der Fähigkeit der Akteur*innen, das Reich der frühen Kindheit als ‚grünen‘ Erfahrungs- und Faszinationsraum mitzugestalten, sodass auf spielerische und explorative Weise Selbstwirksamkeitsprozesse in Bezug auf BNE in Gang gesetzt werden können. Wenn dies gelingt, dann ist alles ‚im grünen Bereich‘.

Literatur

- Alisch, Jeanette M., Monika Bühr und Ulrich Holzbaur (2015). *Nachhaltigkeit im Kinder-„Garten“: Raum- und Erlebnisorientierte Konzepte in der frühkindlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Aachen: Shaker Verlag.
- Amos, S. Karin (2011). ‚Elternpartnerschaften als Instrument von Educational Governance‘. *Femina Politica*, 20(2), 77–89. Abzurufen unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/feminapolitica/article/download/11776/10243> (8.9.20)
- AgNUb, Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (2020). *Leuchtpol – BNE im Kindergarten*. Abzurufen unter: <https://www.umweltbildung.de/8166.html> (1.9.20)
- Arnold, Marie-Therese, Anna Carnap und Inka Bormann (2016). *Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs-*

- und Lehrplänen*. Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.). Abzurufen unter: https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Abgeschlossene_Studien/170301_BNE_Expertise.pdf (9.9.20)
- BkS, Berufskolleg Stadtmitte der Stadt Mühlheim an der Ruhr (2018). *Wir machen mit: „Schule der Zukunft“*. Abzurufen unter: <http://www.bkmh.de/wir-machen-mit-schule-der-zukunft/> (1.9.20)
- Braun, Daniela und Katy Dieckerhoff (2009). ‚Natur als Bildungsansatz‘, in dies. (Hrsg.), *Natur pur. Naturpädagogik im Kindergarten*. Berlin und Düsseldorf: Cornelsen, 37–61.
- Brodowski, Michael (2017). ‚Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Kindheitspädagogik/eine Einleitung‘, in ders. und Heinz Stapf-Finé (Hrsg.), *BNE: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Logos Verlag, 5–13.
- Brongers, Jimi (2020). *Sozialassistent vs. Kinderpflegerin*. Abzurufen unter: <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/ausbildung-studium/sozialassistent-vs-kinderpflegerin> (2.9.20)
- BmUNnS, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2020). *Ursachen für die Bedrohung der Tier- und Pflanzenarten*. Abzurufen unter: <https://www.bmu.de/themen/natur-biologische-vielfalt-arten/artenschutz/nationaler-artenschutz/ursachen-der-bedrohung/> (2.9.20)
- BvNW, Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten e.V. (2020). *BvNW News*. Abzurufen unter: <https://bvnw.de/> (1.9.20)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2020). *Was ist BNE?* Abzurufen unter: <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne> (11.9.20)
- Eberhard Karls Universität Tübingen (2020). *Zertifikat Studium Oecologicum*. Abzurufen unter: <https://uni-tuebingen.de/de/52324> (4.9.20)
- Engelmann, Sebastian (2019). ‚Forest Bathing – Eine Pädagogische Wanderung durch den Wald‘, in Clemens Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, 171–192.
- Faas, Stefan und Gabriele Müller (2019). *Leitfaden. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten*. Abzurufen unter:

https://uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=80356&u=0&g=0&t=1599820460&hash=548dbda1b9dfdc83c65ecb990dbb1727f0b5c710&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Sozialp%C3%A4dagogik/KM_Leitfaden-fuer-Kindertageseinrichtungen_WEB.pdf (10.9.20)

Fritz, Dana (2020). *Informationen, Unterschiede und Hinweise zur Kindertagesstätte*. Abzurufen unter: <https://www.kita.de/wissen/kita-kindertagesstaette/> (6.9.20)

Glettler, Christiana (2019). ‚Natur erfahren – Nachhaltigkeit fördern. Experiencing Nature – Fostering Sustainability‘. *transfer Forschung ↔ Schule*, 5(5): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 233–235.

Häfner, Peter (2008). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland. Eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung?* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Hentig, Hartmut von (1987). *„Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

HkF, Haus der kleinen Forscher (2020). *BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kita, Hort und Grundschule*. Abzurufen unter: <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/ueberuns/projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (2.9.20)

Huth, Alexandra (2015). *Was ist ein Insektenhotel?* Abzurufen unter: <https://www.vogelundnatur.de/insektenhotel/> (3.9.20)

Knauf, Tassilo, Gislinde Dux und Daniela Schlüter (2007). *Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf und Mannheim: Cornelsen.

Kohler, Beate (2015). ‚Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, in dies. und Ute Schulte Ostermann (Hrsg.), *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*. Weinheim und Basel: Beltz, 9–14.

Kohler, Beate und Ute Schulte Ostermann (2015). ‚Die Welt im Wald entdecken – NaturBildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita‘, in dies. (Hrsg.), *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*. Weinheim und Basel: Beltz, 15–19.

- KMK, Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Abzurufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (7.9.20)
- LvVs, Landesbund für Vogelschutz in Bayern e.V. (2020). *ÖkoKids. Engagierte Kindertageseinrichtungen in Bayern*. Abzurufen unter: <https://www.lbv.de/umweltbildung/fuer-kindertageseinrichtungen/oekokids/> (1.9.20)
- Miklitz, Ingrid (2019). *Naturraum-Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- MhbSpP, *Modulhandbuch Sozialpädagogik/Pädagogik – höheres Lehramt an beruflichen Schulen Bachelor of Education* (2020). Abzurufen unter: https://uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=73747&u=0&g=0&t=1599142881&hash=e0572e798dee05efe6f9938a22af50249f8f0616&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Berufliches_Lehramt/Modulhandbuch_Sozialp%C3%A4dagogik_P%C3%A4dagogik__h%C3%B6heres_Lehramt_an_beruflichen_Schulen__Bachelor_of_Education_ab_WS_2018-2019__Stand_Juli_2020_.pdf (2.9.20)
- NszBh, Naturschutzzentrum Bruchhausen (2020). *Sprachförderung*. Abzurufen unter: <https://www.naturschutzzentrum-bruchhausen.de/umweltbildung-bne/sprachfoerderung/> (1.9.20)
- Rieckmann, Marco und Verena Holz (2017). ‚Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland.‘ *ZEP*, 40(3), 4–10.
- Schmechel, Dirk (2018). ‚Vorwort‘, in Anke Wolfram, *Naturraumpädagogik in Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder, 8.
- Schwarz, Rolf (2017). *Waldkindergarten*. Berlin: Cornelsen.
- SAFLS, Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) (2020). *Pädagogik und Psychologie an sozialpädagogischen Schulen*. Abzurufen unter: <http://seminare-bw.de/Lde/816313> (7.9.20)