

Richard Wagner

Kinder brauchen Wege in die Natur

Werkstatt naturästhetisches Lernen

Impressum:

Wagner, Richard

Kinder brauchen Wege in die Natur

Werkstatt naturästhetisches Lernen

1. Auflage 2020

© 2020 BookOnDemand - vabaduse

ein Imprint der Westarp Verlagsservicegesellschaft mbH

Kirchstr. 5

39326 Hohenwarsleben

www.westarp.de

ISBN: 978-3-96004-056-9

Umschlagfoto: Richard Wagner

Umschlaglayout: Lina Wangerin, Druckerei Kühne & Partner GmbH & Co. KG

Fotos Innenteil: 1–58: Richard Wagner; 59–74: Silvia Neumann, Tiefenort

Korrektur: Anett Pättsch

Satz & Layout: Stefanie Oeft, Druckerei Kühne & Partner GmbH & Co. KG

Druck und Bindung: Druckerei Kühne & Partner GmbH & Co. KG

www.unidruck7-24.de

Printed in Germany.

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die der
fotomechanischen Vervielfältigung oder Übernahme
in elektronische Medien, auch auszugsweise

Inhalt

Einleitung	7	10. Vom Hantieren zum Gestalten	45
1. Mit Steinen sprechen	12	10.1. Die Gipswerkstatt	45
2. Die Beziehung Kind und Natur als pädagogische Frage	14	10.2. Die Mosaikwerkstatt	47
3. Naturerfahrung als Selbsterfahrung	16	10.3. Die Betonwerkstatt	48
4. Naturästhetisches Lernen als Identitätslernen	18	10.4. Steinwerkstatt	52
5. Naturästhetisches Lernen als schöpferische Erderkundung ..	20	10.5. Die Blüten-//Früchte-Farbenwerkstatt	53
5.1. Das Erdloch	20	11. Die didaktischen Grundannahmen der Werkstatt naturästhetisches Lernen	57
5.2. Das Erdrelief	22	12. Von draußen nach drinnen ...	62
5.3. Die Erdfarben	23	13. Leitfragen der Werkstatt naturästhetisches Lernen	65
6. Naturästhetisches Lernen als Erdarbeit	26	14. Mit Kindern nach draußen gehen	69
7. Was soll das Matschen?	29	15. Mit Kindern staunen lernen...	71
8. Die Natur-/Bauwerkstatt	34	16. Wege zum Holunder	74
8.1. Der Ansatz der Natur-/Bauwerkstatt.....	34	17. Mit dem Feuer spielen.....	80
8.2. Der Aufbau der Natur-/Bauwerkstatt.....	35	18. Mit der Brennnessel in die Welt gehen	87
9. Naturästhetisches Lernen als Hüttenbauen mit Pflanzen	41	Literaturverzeichnis	92

Einleitung

Der Entstehungszusammenhang der „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ ist die Fortbildungs-, Beratungs- und Projektpraxis, die der Autor seit Beginn der 1980er-Jahre entwickelt hat. Die Wahrnehmung (griechisch: *aisthesis*) der Natur, bildet den Kern aller Lerninitiativen, Lernformen und Lernprojekte, die der Autor seit Jahrzehnten realisiert.

In einer ersten Phase begleitete er Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Zeltlagern, Freilandlabors, Naturwerkstätten und lokalen Öko-Projekten, in denen unter dem Motto „Anders leben lernen“ Wege zu einer ökologischen und weltweit solidarischen Lebensweise erprobt und kommuniziert wurden (vgl. Wagner 1994, S. 66 ff). In diesen Suchbewegungen, im gemeinsamen Leben „in der Natur“ und in lebenspraktischen Initiativen lernte der Autor, nicht länger von Bedrohungsszenarien (Waldsterben, atomare Bedrohung, Artensterben) auszugehen, sondern in allen Arbeitsansätzen sozial-ökologische Aufgaben mit naturästhetischen Lernebenen zu verknüpfen.

Die in dieser Arbeitsphase entwickelten gestalterischen und naturpädagogischen Ansätze führten in den 1990er-Jahren zu einer partizipativen naturnahen Spielraumgestaltung, die öffentliche Spielplätze, Kita-Außengelände und Schulhöfe als „Naturspielräu-

me“ (vgl. Wagner 1994, S. 94 ff) kindgerecht und naturnah umgestaltete. Alle Spielraumprojekte wurden partizipativ geplant und realisiert.

Einen besonderen Schwerpunkt bildeten die Gestaltungsprojekte in Kindergärten und Kindertagesstätten (vgl. NUA 1998, S. 23 ff). Umweltbewegte und ökologisch engagierte Erzieherinnen lernten in Fortbildungen, in Projekten von Umweltzentren und Umweltämtern den naturnahen Gestaltungsansatz kennen und luden den Autor zu Beratungen, Fortbildungen und Projekten im Kita-Außengelände ein. Von Anfang an ging es in den Beratungen um die Frage: Welche Lebens- und Spielwelt brauchen Jungen und Mädchen in ihren ersten zehn Lebensjahren, um ihre mit der Geburt gegebenen Potenziale und ihre Lebenskompetenz entwickeln zu können? In Teamfortbildungen wurden die entwicklungspsychologischen Begründungen für die sensorisch-motorischen und haptischen Spielgelegenheiten im naturnahen Außengelände entwickelt und konzeptionell verankert. Die Erzieherinnen, die Kinder sowie Mütter und Väter begegneten und engagierten sich „auf Augenhöhe“ in den Gestaltungsprojekten und in der Pflege der Spielbiotope.

Die zu Beginn der 2000er-Jahre entfachte PISA-Debatte verschluckte gleich einem schwarzen Loch alle in

den Gestaltungsprojekten kommunizierten naturästhetischen, spielpädagogischen und entwicklungspsychologischen Begründungs- und Praxisfäden. Die Kita geriet in den Sturm der öffentlich entfachten Bildungs-panik. Unter dem Motto der „frühen Chancen“ stand sie fortan im „Schatten“ der exklusiven Grundschulbildung. Die seit Jahrzehnten in allen bildungssoziologischen Studien dokumentierte soziale Schlagseite des Schulsystems – der Bildungserfolg der Jungen und Mädchen hängt signifikant vom sozialen Status der Herkunftsfamilie ab – sollte bereits im Kindergarten durch neue Bildungsstrategien und Kompetenzmodule abgefangen und korrigiert werden. Die bildungspolitischen Debatten zum Bildungsauftrag der Kita transportieren Mütter und Väter seither – spätestens im letzten Kitajahr ihres Kindes – am Elternabend als Anfrage in die Kita: „Und was macht ihr für die Schule“

Der Autor begleitet seit der Jahrtausendwende als Fortbildner, Berater und Teambegleiter Kitateams besonders in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Niedersachsen. Er sieht sich mit den Erzieherinnen vor eine doppelte Herausforderung gestellt. Es gilt, den mit der PISA-Wende von oben (Bildungspläne, Kompetenzmodelle, Partizipationsprogramme) initiierten Paradigmenwechsel von der traditionellen erzieherzentrierten Kitapädagogik zu einer kindzentrierten Bildungspraxis im gesamten Kitaalltag zu entwickeln. Das

kann nur gelingen, wenn die Erzieherinnen in einem langjährigen Prozess der Konzeptions- und Teamentwicklung befähigt werden, die theoretischen Fundamente der elementarpädagogischen Wende zum Kind aufzuarbeiten und zu verstehen. Die an der Würde und der einzigartigen Persönlichkeit des Kindes orientierte Haltung der Erzieherin kann nicht theoretisch erfasst werden, sondern entwickelt sich schrittweise in der durch vielfältige theoretische Bausteine begründeten und aufgeklärten Praxis des Kitateams. Der Auftrag, die Bildungspraxis der Kita kindzentriert und entwicklungsbezogen weiterzuentwickeln, ist eine Riesenaufgabe. Die „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ versteht sich als ein konstitutiver didaktisch-methodischer Beitrag, der vom Kind aus die Kitapaxis begründen und gestalten will. Sie stellt die Frage nach der Bedeutung des Zusammenspiels von innerer und äußerer Natur als konzeptionelle elementarpädagogische Frage. Danach erscheint das naturästhetische Lernen nicht als additive Ergänzung der Elementarpädagogik, sondern als ein Kernbereich der elementaren Bildungspraxis.

Die Kapitel 2–4 thematisieren pädagogische, entwicklungspsychologische und anthropologische Begründungsstränge des naturästhetischen Lernens. Sie lenken den Blick auf die evolutiven Vorgaben der kindlichen Wahrnehmungsentwicklung und sensibilisieren für die Leib-Sinnlichkeit der kindlichen Selbst- und Weltbildung. Der anthro-

pologische Begriff „Leib“ ist für unser Bild vom Kind konstitutiv. Danach haben Kinder (Menschen) keinen physikalischen Körper, sondern sie sind sinnlich, emotional, sozial, kognitiv, seelisch und geistig gestaltete Personen. Die Leiblichkeit des Menschen ist die Grundform, in der wir uns und die Welt erleben. Der Philosoph Gernot Böhme fordert eine „Überwindung des neuzeitlichen Selbstverständnisses des Menschen“ (Böhme 1989, S. 33), das den Intellekt, die Sprache und das kulturelle Schaffen des Menschen als die menschlichen Fähigkeiten bestimmt. In dieser Sicht des Menschen als eines Vernunftwesens erscheint der Leib des Menschen als etwas Äußerliches, das er durch Kultur und Moral zivilisieren soll. Die Wiedergewinnung der menschlichen leiblichen Natur erfordert einen radikalen anthropologischen Perspektivenwechsel. Unter Leib ist danach nicht mehr als ein Gegenstand medizinischer Untersuchung oder wissenschaftlicher Analyse zu verstehen. „Unter Leib ist vielmehr die primäre Weise des In-der-Welt-Seins gemeint und das Fundament des Selbstbewusstseins im Sichspüren.“ (ebd.).

Für das kindliche Spiel „in der Natur“ heißt das: Kinder erleben sich selbst leiblich, d. h. sinnlich in der Naturwahrnehmung und -erfahrung“ und entwickeln so leib-sinnlich grundierte Selbst- und Naturbilder (s. Kap. 3).

Die elementarpädagogische Selbstvergewisserung wird im Kapitel 7 „Was soll

das Matschen?“ zunächst kritisch in einer Abgrenzung zum schulischen (kognitiv-abstrahierenden) Lernen weiter entfaltet. Das naturästhetische Lernen entfaltet sich als ein ökologisches Beziehungslernen, das das Selbst, die Lebenskompetenz und die Biophilie (Liebe zum Leben) des Kindes wachsen lässt und stärkt. Damit erweitert die „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ die Ressourcen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung um die sozial-ökologische Ebene. Die Naturbeziehung und Naturliebe treten neben die familiäre Beziehungsebene, in der das Kind eine sichere Bindung zu Mutter und Vater und so ein sicheres Selbstgefühl entwickeln kann.

Während das primäre Bindungsverhalten zur Mutter angeboren ist, wird die Beziehung zur Natur nicht mit der Geburt erworben. Sie ist vielmehr kulturell geprägt und wird in sozialen Kontexten vermittelt. Mit dieser Einsicht kann die Rolle der Erzieherin als Co-Konstrukteurin, Entwicklungsbegleiterin und Modell neu bestimmt werden. Entscheidend sind nicht ihr Biologiewissen oder ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen. Vom Ansatz einer subjektiven Didaktik ist die Erzieherin herausgefordert, ihre erworbenen Natur- und Selbstbilder zu hinterfragen und eine persönliche, verantwortete Natur-Beziehung zu entwickeln, die sich vom Staunen der Kinder anstecken lässt und eigensinnige Naturwahrnehmungen wagt. In diesem Lernprozess geht sie in Augenhöhe mit den Kindern

und reflektiert im Team ihre naturästhetischen Erfahrungen.

Der didaktische Ansatz der „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ in Kapitel 11 bestimmt das Wahrnehmungslernen als Entwicklungsaufgabe – Wahrnehmen und Sich-konzentrieren-Können sind nicht angeboren – und Grundform der kindlichen Welterkundung und -aneignung. Das Natur- und Weltwissen entsteht in einem ersten Gang im Sammeln, Hantieren, Bauen und kreativen Gestalten. Die Erzieherinnen setzen Impulse, geben Resonanz und helfen, Erlebtes miteinander zu kommunizieren und zu deuten.

Die Praxisteile des Buches spiegeln einen weitgefassten Naturbegriff. Der Autor definiert Natur als sozial gestaltete Natur, d. h. er sieht immer auch die geschichtliche und aktuelle individuelle und gesellschaftliche Einwirkung auf die Natur. In dieser Perspektive ist das Außengelände ein öffentlicher, sozial gestalteter Naturraum, in dem das Kind auch sein Naturbild und seine Naturbeziehung entwickelt (vgl. Wagner 1992, S. 15f). Die Gestaltung des Außengeländes entscheidet über die nachhaltige Bildung „der Werkstatt naturästhetisches Lernen“; sie eröffnet oder blockiert Naturzugänge und -wahrnehmungen.

Das Konzept der Natur-/Bauwerkstatt möchte die Erzieherinnen vor Ort inspirieren, mit kleinen naturästhetischen Projekten im Außengelände zu begin-

nen. Ein alter Tisch, eine Arbeitsplatte – mit Schraubzwingen auf zwei Holzböcken befestigt – können die Kinder zum Hantieren mit Naturstücken und -materialien einladen. Die in den Kapiteln 8, 9, 10 vorgestellten Material- und Bauwerkstätten können spontan eröffnet werden. Die im Buch dargestellte weitere Ausgestaltung der Natur-/Bauwerkstatt eröffnet für das Spiel der Kinder und die begleitete Bildungspraxis nachhaltige Ansätze und qualitative Weiterentwicklungen des naturästhetischen Lernens vor Ort.

Die Kapitel 12–15 „Leitfragen der Werkstatt naturästhetisches Lernen“ (12), „Mit Kindern nach draußen gehen“ (13), „Mit Kindern staunen lernen“ (14), „Wege zum Holunder“ (15) wollen die Erzieherin für den ökologischen Nahbereich der Kita sensibilisieren. Das naturästhetische „Glück“ liegt nicht auf der Straße, doch es kann bereits am Wegrand erscheinen. Die phänomenale Wahrnehmung der Naturelemente und -gestalten ist das Herzstück des naturästhetischen Lernens. Die Banalität der naturästhetischen Lernschritte widerspiegeln die in Kapitel 5 exemplarisch entfaltenen Schritte der schöpferischen Erderkundung. Die Erde ist der Grund unseres Lebens, auch wenn wir täglich unbedacht auf ihr herumlaufen.

Die Praxiskapitel leitet die Maxime, allen Kindern – auch den psycho-emotional belasteten oder entwicklungsverzögerten Jungen und Mädchen – Zugänge zur äußeren Natur zu ermöglichen, sie

zu unterstützen, in vielfältigen Aktivitäten ihre Naturbeziehung zu entwickeln und Selbstwirksamkeit zu erleben und zu verinnerlichen. Die Impulse, Initiativen und Angebote enthalten immer die Chance der Triangulierung, in der die Kinder in der Anleitung und Resonanz der Erzieherin ihre natürliche Mitwelt aufnehmen und lieben lernen.

Das Schlusskapitel „Mit Brennnesseln in die Welt gehen“ weitet das natur-ästhetische Lernen zum exemplarischen Lernen, in dem die Kinder ökologische Fantasie und soziale Kreativität entwickeln.

Das Buch richtet sich als Fachbuch an alle interessierten Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In seinen Praxisfeldern will es auch Mütter und Väter zu naturästhetischen Lernwegen anregen. Die Leserin/der Leser muss nicht dem Buchaufbau folgen. Sie/er kann auch mit den Praxiskapiteln beginnen und dann in die Begründungs- und Reflexionskapitel einsteigen. Mit der im Text verwendeten weiblichen Berufsbezeichnung „Erzieherinnen“ erkennt der Autor an, dass über neunzig Prozent der beruflich im Elementarbereich engagierten Personen Frauen sind. Die Erzieher sind immer auch angesprochen.

Der Buchtitel „Kinder brauchen Wege in die Natur“ könnte angesichts der dramatischen Beschleunigung der ökologischen Krise als naiver Appell erscheinen. Die pädagogischen Reaktionen auf die ökologischen Krisenbefunde und

Lösungsszenarien haben die Schussfahrt auf die Kippunkte der globalen Klimakrise nicht verlangsamen können.

Die Impulse und Initiativen der „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ blenden die Widersprüche und Sackgassen der herrschenden Ökonomie und tradierten Kultur nicht aus. Sie fordern das Recht aller Kinder auf eigensinnige und vitale Zugänge zur äußeren Natur ein und gründen in der Einsicht, dass ihre persönliche Freude am Leben und ihre Liebe zu allem Leben sich im Einleben in den ganzen Haushalt der Erde – die sozialen und die ökologischen Lebenswelten – entzünden können.

5. Naturästhetisches Lernen als schöpferische Erderkundung

5.1. Das Erdloch

Kinder graben Löcher, wo immer sie stehen und gehen. Oft blockieren Erwachsene die tiefere Erdberührung der Kinder und stoppen die Grabungen am Hügel, im Gartenbeet, am Rand des Verbundpflasters und anderen ausgewählten Grabstellen.

In einem ersten Gang eröffnen wir auf einem Stück Brachland im Nahbereich der Kita oder in einem Abschnitt des Kita-Außengeländes einen Grabe- und Buddelbereich. Je nach Erdmaterial (Sand, Lehm, Schluff, Muttererde) und Verdichtungsgrad helfen die Erzieherinnen den Grabeteams (2–3 Kinder), eine ca. einen qm große Fläche mit Hacke, Spaten, Schaufel zu lockern bzw. aufzugraben. Sollen mehrere Kinder mitmachen, kann die Fläche erweitert werden. Die Kinder „baggern“ nun das ca. 10 cm tief gelockerte Erdmaterial mit bloßen Händen und Schaufeln auf einen Haufen am Rand der Grabefläche. Die Erzieherin moderiert die Erdarbeiten in dem Sinne, dass alle Kinder sich beim Graben und Baggern aktiv beteiligen können. Ist die erste Erdschicht ausgehoben, leitet die Erzieherin die Kinder zur sensorisch-motorischen Erdprüfung an, die (falls möglich) eine zweite Erzieherin schriftlich dokumentiert:

Taktil:

Die Kinder nehmen kleine Erdproben und zerreiben sie ganz leicht zwischen den Kuppen von Daumen, Zeige- und Mittelfinger. Sie beschreiben die Körnung der Erde: grob, rau, fein, weich und wie sie sich anfühlt: angenehm, unangenehm, kalt, stumpf.

Olfaktorisch:

Die Kinder schöpfen eine Hand Erde, schließen die Augen, schnuppern intensiv den Erdduft, öffnen die Augen und versuchen, den Erdgeruch zu beschreiben: Die Erde riecht wie ...

Haptisch:

Die Kinder pressen die Erde in ihrer Hand so fest, wie sie können. Sie spüren ihre eigene Kraft und schauen, wie ihre Hand die lockere Erdmasse geformt hat. Sie legen die „Erdgestalt“ vorsichtig auf einen Karton (sehr trockene Erde leicht anfeuchten).

Visuell:

Die Kinder streuen eine ca. einen cm dicke Erdschicht auf einen Karton und beschreiben den Farbton: braun, hellbraun, braun wie ..., schwarz, grau. Je nach der Beschaffenheit der Erde buddeln die Kinder nun Schicht um Schicht tiefer in die Erde. Jede Schicht wird jeweils auf einen Haufen „gebaggert“.

Die sensorisch-motorische Erdprüfung wird an jedem Erdhaufen durchgeführt (die Erdhaufen werden der Reihe nach nummeriert: und stehen für die jeweils ca. 10 cm dicken „Erdschichten“). Nach dem grobmotorischen Ausheben der Erde können nun die Haufen/Schichten vom ersten bis zum letzten Aushub nach Impulsen der Erzieherin sinnlich erkundet und angeeignet werden.



Visuell:

Die Kinder betrachten die Erdwände und beschreiben, wie sich die Erd-Farbtöne von oben nach unten verändern. Die Erzieherin notiert die Analysen der Kinder.

Taktil:

Die Kinder legen sich an den Lochrand auf die Erde, schließen die Augen und betasten die Erdwände von oben nach unten. Sie beschreiben, wie sie die Erde ertasten: grob, fein, glatt, körnig.

Olfaktorisch:

Die Kinder beugen sich so weit wie möglich kopfüber in das Loch, möglicherweise können sie sich mit ihren Händen auf dem Lochgrund abstützen (die Erzieherin hält sie an der Hüfte oder den Beinen fest), sie schließen die Augen und schnüffeln ausgiebig den Erdduft und beschreiben den Erdlochduft: Hier riecht es wie ...

Kinästhetisch:

Die Kinder springen in die Grube, verstecken sich in der Grube, tauchen kopfüber in die Grube (die Erzieherin gibt Hilfestellung: hält die Kinder an den Knien oder an der Hüfte, wenn sie kopfüber in das Loch tauchen).



In einer Abschlussrunde kommunizieren die Kinder (Erzählstein) ihre Erdwahrnehmungen.

5.2. Das Erdrelief

Die Kunstpädagogin Petra Kathke eröffnet in ihrem Buch „Sinn und Eigensinn des Materials“ (Kathke 2001) schöpferische Zugänge zum Sinnesmaterial Erde. Dabei geht sie von dem ursprünglichen Wortsinn des Schöpfens mit der leeren Hand aus und setzt auf die Sinnqualitäten des Erdmaterials, die sich den Kindern im Hantieren und schöpferischen Gestalten erschließen. Dieser Ansatz der materialorientierten naturästhetischen Bildungsarbeit stellt das didaktische Kernstück der schöpferischen Erderkundung dar. Die Erzieherin hat dabei vor allem die Aufgabe, den Kindern durch Impulse zu helfen, intensive Erdwahrnehmungen zu ge-



winnen und zunehmend komplexere Erdbilder und Erderfahrungen zu entwickeln.

Die folgende Erdübung verknüpft die hantierende Erderkundung mit einer ersten schöpferischen Erdmodellierung. Jeweils zwei Kinder rahmen mit kleinen Ästen/Stöcken ein ca. 80 cm × 80 cm großes Erdfeld. Mit Stöckchen (ist die Erde sehr hart können sie auch Löffel, Gabeln oder Messer verwenden) ritzen sie nun Rillen in die Erdoberfläche und modellieren mit den Händen die Vertiefungen und aufgeworfenen Ränder, sodass die Vertiefungen und Erhöhungen das Feld strukturieren und die Erdoberfläche formen. Die Erzieherin assistiert und bestärkt die Kinder darin, die kleinen Wälle und Gräben zu formen.

An die handgreifliche Modellierung schließt vor Ort die Präsentation des Erdreliefs an. Die Präsentation gibt den Kindern die Chance, die sensomotorisch gewonnenen Eindrücke sprachlich auszudrücken und zu kommunizieren. Die Erzieherin regt die Kinder an,



das modellierte Erdrelief zu beschreiben: Ich sehe ..., ich habe ... geformt, das kann ich vergleichen mit ..., mein Erdrelief sieht aus wie das von ... Die Erzieherin dokumentiert die Kommentare schriftlich/per Diktiergerät und fotografiert die einzelnen Reliefs.

Abschließend können die Kinder die kleinen Gräben mit Wasser füllen. Sie heben sich jetzt noch stärker vom Boden ab und sind augenfällig dreidimensional zu erkennen.

5.3. Die Erdfarben

Die Erde unter unseren Füßen ist bunt. Wir können die Erdfarben draußen im Außengelände, auf dem Feld, in der Wiese, am Graben, am Bachufer und an vielen anderen Orten finden. Jeder Erdfund wird jeweils in einen transparenten Behälter gefüllt, sodass die unterschiedlichen Erdfarbtöne wahrgenommen, verglichen und unterschieden werden können. Wird der Fundort der Erdfarbe notiert, dann können später die einzelnen Farbtöne bestimmten Bereichen im Außengelände, im nahen Umfeld bzw. fernen Orten zugeordnet werden.

In der „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ eröffnen die Erdfarben schöpferische Annäherungen an das Phänomen Farbe und erste künstlerische Projekte.

In einem ersten Gang rühren die Kinder die einzelnen Erdfarben in transparen-

ten Bechern bzw. Gläsern an. Sie malen mit Fingern, Pinseln, Schwämmchen die Wasser-Erdfarben auf Papier oder Pappe und beobachten, wie die Farben langsam trocknen. Sind die Erdfarben getrocknet, werden die Kinder feststellen, dass die Wasser-Erdfarbe nicht hält: Die erdigen Farbpigmente bröckeln. Die Kinder erkennen, dass der „Klebstoff“ in den Wasser-Erdfarben fehlt und mit der Erzieherin suchen sie nach „Klebstoffen“, die sie der Erdfarbe zufügen können. Sie schlagen Uhu, Leim, Kleister und andere Stoffe vor.



Die Erzieherin hat Kleisterpulver mitgebracht und mischt mit den Kindern gemeinsam eine erste Erdfarbe, die auch kleben soll, an: Sie füllt 10 gehäufte Esslöffel fein ausgesiebter Erde in einen Becher und gibt einen gehäuften Esslöffel Kleisterpulver dazu. Sie verrührt

mit einem Löffel die trockene Erde und das Kleisterpulver und gibt dann so viel Wasser zu der Trockenmischung, dass sie einen Farbbrei anrühren kann. Das Kleisterpulver quillt kräftig, sodass Wasser nachgefüllt werden muss, soll die Erdfarbe mit Fingern, Spachtel oder Pinsel verarbeitet werden. Je mehr Wasser zugegeben wird, desto leichter lässt sich die Erdfarbe vermahlen.

Das Malen mit den Erdfarben wird in der Werkstatt naturästhetisches Lernen schrittweise inszeniert. In einem ersten Durchgang rühren die Kinder mit einem Erdfarbton einen steifen Farbbrei an. Sie tragen mit einem Löffel oder einer kleinen Spachtel auf den Rändern eines ca. DIN A4 großen rauen Kartons (keine imprägnierte Oberfläche) einen ein cm breiten Farbbreiwulst auf. In diesen Wulst drücken sie nun dünne Ästchen ein, sodass sie einen Bildrahmen auf dem Karton gestalten. Nun „malen“ sie mit Löffel, Spachtel und Pinsel ihren Erdfarbton auf die ganze eingerahmte Bildfläche. Die Erdfarben leuchten, wenn dem Farbbrei (auf 0,2 l etwa ein Esslöffel) Sonnenblumenöl beigemischt wird.

Eine sehr dichte und spannende Erdfarbensammlung ermöglicht das oben beschriebene Erdlochgraben. Hier können die Kinder – abhängig von der landschaftlich gegebenen Bodenart – eine Farbpalette gestalten, indem sie beobachten, wie sich der Erdfarbton bei zunehmender Tiefe der Grabung verändert. Sie können die einzelnen „Erdfarb-Schichten“ getrennt sammeln und

dann die Farbtöne wie beschrieben auf dem gerahmten Karton schichtweise aufmalen. Das so entstandene Erdfarben-Schichtenbild ist ein Bodenprofil, das die Struktur und Farbe des Bodens visuell und haptisch vermittelt.

Sind die Erdbilder getrocknet, können sie präsentiert und von den Künstlerinnen kommentiert werden. Wie die Maus Frederick (Leo Lionni) sammeln die Kinder mit jedem neuen Farbtonbild Erdfarben und speichern sie so in ihrem Farbgedächtnis. Dieses sinnlich-motorische Farbensammeln bildet den Grundstock für das expressive Malen mit Farben. Nur die im konzentrierten Wahrnehmen (Hantieren, Schöpfen, Betrachten, Schauen) gewonnenen Farbbilder und die im Graben haptisch und taktil erschlossenen Erdschichten werden im Malen zu Erdfarben. Die Kinder schöpfen mit der hohlen Hand von Anfang an. Sie sind „Magier“ und verwandeln das „Grobe“ in das „Feine“, das „Schwere“ in das „Leichte“, das „Handgreifliche“ in das „Augenfällige“. Sie sammeln Farben wie Leo Lionnis „Frederick“.

Über die Schritte Erdloch graben, Erdrelief modellieren, Erdfarbtonbild malen haben die Kinder innere Erdbilder gewonnen, die ihr Selbstbild, ihr Weltbild und Naturbild formen und ihnen emotional bedeutsame Erdbeziehungen eröffnen. Das in diesen körperlichen Erdbildern und Erdbeziehungsgeschichten zunächst unbewusst gewonnene Selbst- und Naturbild wird in den dia-logischen Vergewisserungen, die die Er-



zieherin anregt und moderiert, sprachlich kommuniziert, d.h. die Kinder lernen, von ihren Erd- und Farberlebnissen und schöpferischem Tun zu erzählen. Dieses narrative Naturwissen bildet die theoretische Folie für das später einsetzende analytische Naturerkunden.



In einem fünften Gang schöpfen die Kinder ihre subjektiven Erdbilder aus den bisher gewonnenen motorischen Annäherungen an die Erdfarben. Sie sind frei in der Anordnung der Erdschichten, können diese zerfurchen, zerklüften, mit Wurzeln durchziehen, Erdadern formen, Gegenstände einbuddeln, Wasser eindringen lassen, Vegetation einarbeiten. Die Erzieherin begleitet die Schöpfung der Erdbilder und ermutigt zum größeren Hantieren bzw. feineren Modellieren. Die Erdbilder können sich dem Erdrelief annähern und so die dritte Dimension in das Gestalten einbeziehen. Das Format der Erdbilder sollte mindestens DIN A4 betragen. Der Untergrund sollte starker Karton sein (z.B. kleiner Obstkarton) oder dünnes Sperrholz. Schrankrückwände oder Schubladenböden können zugeschnitten werden und eignen sich hervorragend als „Leinwand“.



In den einzelnen Stationen der Werkstatt naturästhetisches Lernen bilden die sinnlich-motorischen Lernschritte und die Kommunikation der Lernerfahrungen eine dialektische Einheit. Neue Wahrnehmungen führen zu neuen Fragen, neue Fragen eröffnen neue Seh- und Denkweisen. Es liegt im Er-

messen und in der persönlichen Einstellung der Erzieherin, wie sie auf die Fragen der Kinder eingeht, die immer wieder auch Sinnfragen berühren: Was

ist der Boden? Wo kommt die Erde her? Wer hat die Farben gemacht? Warum ist die Muttererde schwarz? Warum gibt es keine Vatererde?

6. Naturästhetisches Lernen als Erdarbeit

Die naturästhetische Erkundung der Erde führte zu der Frage: Warum sind die Erdschichten unterschiedlich gefärbt? Die oberen Schichten sind oftmals viel dunkler (von grau bis schwarz) als die unteren Schichten (von braun über gelb bis weiß). Die Kinder stellen Hypothesen auf, die den farblichen Unterschied erklären sollen. Die Erzieherin führt die Kinder zum Komposthaufen (soweit vorhanden) und lässt sie mit bloßen Händen reifen und halbreifen Kompost einsammeln. Die Kinder rätseln und staunen darüber, dass aus grünen Pflanzen schwarze Erde werden kann. Im Wald können die Kinder mit den Händen ein Loch durch die Laubschichten bis auf den Waldboden buddeln.

In der „Werkstatt naturästhetisches Lernen“ geht es an dieser Stelle nicht um die biologisch-analytische Erklärung, wie Kleinstlebewesen und Würmer den „Ton-Humus-Komplex“ realisieren. Wir bleiben bei der leib-sinnlichen Wahrnehmung des „Phänomens (Erscheinung) Kompost“ und gewinnen im hantierenden, riechenden, visuellen Tun innere Bilder und sinnlich gesättigtes Wissen von der Muttererde. Dieses

„phänomenale Lernen“ initiieren wir in der Lernwerkstatt naturästhetisches Lernen und eröffnen damit den Kindern persönlich bedeutsame, affektiv gefärbte Naturbilder, d. h. Lernwege zu einer subjektiven Erdbeziehung.

Die Erzieherin als Entwicklungsbegleiterin und Co-Konstrukteurin weiß in Ansätzen um die biologisch-chemischen Abläufe der Kompostierung (oder sie liest/googelt sich kundig) und schlägt den Kindern ein Bodenprojekt vor, um mit ihnen (über einen einjährigen Zeitraum) beobachten zu können, wie sich der Gestaltwandel von holzigen und grünen biologischen Phänomenen (Pflanzen) zu duftender dunkelbraun-schwarzer Muttererde vollzieht.

Um das Bodenprojekt fachlich kompetent anzugehen, sollte die Erzieherin sich in einem Gartenbuch über die Anlage eines Hügelbeets/Hochbeets informieren. Das Bodenprojekt verantwortet die Erzieherin: Sie will den Kindern helfen, ihr Bodenwissen/Naturwissen zu erweitern, Einblicke in biologische Grundlagen ihres eigenen Lebens (Landwirtschaft, Gartenbau, Ernäh-