



## **Danksagung**

In der Wildnispädagogik ist die Danksagung sehr zentral und auch deshalb soll sie in dieser Arbeit vor allen anderen Worten stehen.

Ein großer Dank geht an meine Prof. Dr. Susanne Vaudt, die mir ermöglicht hat, über dieses Herzensthema zu schreiben.

Überhaupt danke ich allen Menschen, die mich während des Schreibens dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben.

Meinem Partner Dennis Haseloh danke ich zutiefst für sein offenes Ohr, den Austausch und seine Geduld. Meiner Freundin Johanna Steffen danke ich von Herzen für die vielen Gespräche über die Arbeit, welche mir jedes Mal so sehr geholfen haben und für Klarheit sorgten. Den Eltern meines Partners Anita Haseloh und Volker Ziegler danke ich sehr für den Arbeitsplatz in ihrem Haus und für die Unterstützung überhaupt. Auch meinen Eltern Susanne Dwilling und Hans-Joachim Dwilling danke ich fürs da sein, für die Nutzung ihres Autos in der Zeit und für das naturverbundene Aufwachsen als Kind mit dem Selbstversorgergarten.

Ich danke den Menschen, die mich beim Korrekturlesen unterstützten: Johanna Steffen, Dennis Haseloh, Anita Haseloh und Samira Dwilling.

Ein großer Dank geht auch an all die Menschen, durch die ich mit der Wildnispädagogik in Kontakt kam, die Menschen, die ihr Wissen bewahrten und weitergaben und die die es noch immer weitergeben, sodass es erhalten bleibt.

Ebenso danke ich den Kindern für ihr Lächeln, ihre Wertschätzung und ihre Begeisterungsfähigkeit, welche mir immer wieder ins Bewusstsein rufen, wie wichtig dieser Weg ist. Ihr seid unsere Zukunft.

Außerdem möchte ich der Erde, auf der wir leben, danken, die uns allen ein Zuhause schenkt. Die Erde mit all ihren wunderbaren Wesen, die mich auf meinem Lebensweg immer begleiten. Ich danke den Pflanzen, den Bäumen, der Luft, den Tieren, dem Wasser, dem Feuer und der Sonne, sowie dem Mond und den Sternen.

Da es mir nicht möglich ist allen zu danken, danke ich auch denen, die ich hier nicht nennen konnte und die ebenso in meinem Herzen sind.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	
Inhaltsverzeichnis .....	
1. Einleitung .....	1
2. Positive Beziehung von Kindern zur Natur .....	3
2.1 Begriffsdefinitionen von Natur .....	3
2.1.1 Der Naturbegriff .....	3
2.1.2 Der Naturbegriff von Kindern .....	4
2.2 Aktuelle Beziehung von Kindern zur Natur .....	6
2.3 Relevanz einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur .....	9
2.3.1 Auswirkung auf die mentale Entwicklung .....	9
2.3.2 Auswirkung auf die soziale Entwicklung .....	15
2.3.3 Auswirkung auf die physische Entwicklung .....	16
2.3.4 Auswirkung auf die Entwicklung des Umweltbewusstseins .....	18
3. Wildnispädagogik – Potential für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur .....	20
3.1 Zentrale Begriffe Wildnis und Wildnispädagogik .....	20
3.1.1 Wildnis .....	20
3.1.2 Wildnispädagogik .....	22
3.2 Einordnung von Wildnispädagogik in die Umweltbildung .....	26
3.2.1 Begriffsbestimmung Umweltbildung .....	26
3.2.2 Wirkung von Umweltbildung .....	26
3.2.3 Naturbezogene Pädagogik .....	28
3.2.4 Abgrenzung zur Natur- und Erlebnispädagogik .....	29
3.3 Ziele der Wildnispädagogik – Anzeiger für Achtsamkeit .....	30
3.4 Inhalte der Wildnispädagogik – Buch der Natur .....	33
3.5 Didaktisches Vorgehen in der Wildnispädagogik .....	37
3.5.1 Naturverbindung durch das Coyote Teaching und Coyote Mentoring .....	37

3.5.2 Kernroutinen – Routinen verändern für eine Naturverbindung .....	39
3.5.3 Kindliche Vorlieben – Werkzeuge für eine Naturverbindung .....	43
3.6 Herausforderungen in der Wildnispädagogik .....	48
4 Zusammenfassung und Ausblick .....	51
Literaturverzeichnis.....	53
Eidesstattliche Erklärung.....	62

# 1. Einleitung

„Der Schutz der Natur hängt keineswegs nur von der politischen Kraft der Umweltorganisationen, sondern mindestens ebenso von der Qualität der Beziehung zwischen jungen Menschen und der Natur ab, davon, wie und ob junge Menschen eine Bindung zur Natur entwickeln.“ (Louv 2011, S. 173)

Nicht zuletzt aufgrund dieser Tatsache ist die Beziehung des Kindes zur Natur Gegenstand dieser Bachelorthesis. Die Forderung nach ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit war nie zuvor größer. Zu erklären ist dies durch neue naturwissenschaftliche Erkenntnisse und die Debatte von voranschreitender Umweltzerstörung mit weitreichenden Folgen und der damit einhergehenden erhöhten und stetig ‚wieder‘ wachsenden Umweltsensibilisierung (vgl. Lützenkirchen et al. 2013, S. 9). Denn in der heutigen Zeit ist eine positive Bindung von Kindern zur Natur nicht mehr die Regel. Nach Renz-Polster und Hüther (2019) haben wir die Wirklichkeit – und mit ihr die Natur dort draußen – komplett umgebaut (ebd., S. 39). Aus soziologischer Perspektive wird hier von der Problematik der wachsenden Verstädterung, der Technisierung und Industrialisierung gesprochen, die nach Jürgen Habermas zu einer Entfremdung des Menschen von der Natur führe (vgl. Lützenkirchen et al. 2013, S. 9). Dabei spielt die Natur für die Entwicklung von Kindern eine entscheidende Rolle. Dementsprechend liegt ein besonderer Fokus dieser Arbeit auf der Relevanz der Naturerfahrung für die Kindesentwicklung:

„Um es in einem Satz zu sagen: Natur stellt für Kinder einen maßgeschneiderten Entwicklungsraum dar. [...] In der Natur können sie wirksam sein. Hier können sie sich auf Augenhöhe selbst organisieren. Hier können sie an ihrem Fundament bauen. Zeit in der Natur ist Entwicklungszeit.“ (Renz-Polster und Hüther 2019, S. 35).

Dieses ‚Naturdefizit‘, von Louv (2011, S. 55 f.) als ‚Naturdefizit-Störung‘ bezeichnet, auszugleichen, ist heute auch eine Aufgabe Sozialer Arbeit geworden (vgl. Lützenkirchen et al. 2013, S. 9). Der wildnispädagogische Ansatz wird in der Sozialen Arbeit als ein Verfahren der Sozialen Gruppenarbeit zugeordnet (vgl. Wendt 2021, S. 8 und S. 264 ff.). Auch aufgrund meiner eigenen beruflichen Ausrichtung in der Sozialen Arbeit als ausgebildete Wildnispädagogin lautet daher die Fragestellung dieser Arbeit: *Welches Potential hat die Wildnispädagogik für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur?* Denn die Wildnispädagogik hat sich das Ziel gesetzt, dass Menschen sich wieder in der Natur zuhause fühlen, dass sie „ihre Liebe zur Schöpfung zurückgewinnen, um die kostbaren Ressourcen der Natur besser für die zukünftige Generation zu erhalten. Aber um dorthin zu gelangen, benötigen wir alle die ganz grundlegenden Elemente der Naturverbindung“ (Young et al. 2014, S. 36).

Die Fragestellung wird literaturgestützt untersucht. Jedoch weist die Wildnispädagogik durch ihre recht junge Entwicklung insbesondere in Deutschland in ihrer theoretischen Aufarbeitung und Reflexion noch erhebliche Defizite auf. So ist in der deutschen Fachliteratur wenig über sie zu finden. Besonders zur Wildnispädagogik an freien Wildnisschulen, auf die sich in der Arbeit bezogen wird, existieren hauptsächlich Abschlussarbeiten, von denen einige herausragende Arbeiten auch als Quellen genutzt werden. Eine der zentralen Quellen für diese Arbeit ist das Buch „Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 – Handbuch für Mentoren“ (Young et al. 2014), das einen guten Einblick in die Methoden bietet.

Nach einer Einleitung in die Thematik im ersten Hauptteil wird die positive Beziehung zur Natur bei Kindern näher erläutert. Zu Beginn erfolgt eine kurze Begriffsdefinition bezüglich des Begriffs Natur. Darauf folgt eine Beschreibung der aktuellen Kind-Natur-Beziehung, um die in der Einleitung skizzierte Problematik zu vertiefen. Daraus leitet sich im folgenden Kapitel die Relevanz einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur ab und es wird auf die Auswirkung von Natur auf die Entwicklung des Kindes eingegangen.

Der darauffolgende zweite Hauptteil zeigt den Ansatz der Wildnispädagogik und ihr Potential auf, eine positive Beziehung von Kindern zur Natur wieder herzustellen. Hierbei werden – aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Abschlussarbeit – ausschließlich Aspekte der Wildnispädagogik aufgegriffen, die für die Klärung der Fragestellung notwendig erscheinen. Es beginnt mit der begrifflichen Einordnung der fachspezifischen Begriffe Wildnis und Wildnispädagogik. Nachfolgend findet eine Einordnung der Wildnispädagogik als Teil des Arbeitsfeldes der Umweltbildung statt, die eine kritische Auseinandersetzung mit ihren Wirkfaktoren beinhaltet und mit einer Abgrenzung von Wildnispädagogik zu ähnlichen umweltpädagogischen Richtungen abschließt. Im Anschluss daran werden die wesentlichen Ziele und Inhalte der Wildnispädagogik aufgezeigt. Ein großer Fokus wird danach auf das didaktische Vorgehen bzw. auf die angewandten Methoden der Wildnispädagogik gelegt und inwiefern sie zu einer Naturverbindung beitragen. Zuletzt erfolgt noch eine kritische Betrachtung, welche Herausforderungen der wildnispädagogische Ansatz zur Erreichung einer Naturverbindung von Kindern mit sich bringt.

Eine Zusammenfassung und ein Ausblick des wildnispädagogischen Ansatzes runden die Arbeit ab, indem noch einmal die Fragestellung in den Blick genommen wird.

## **2. Positive Beziehung von Kindern zur Natur**

In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der positiven Beziehung von Kindern zur Natur. Zunächst wird auf die Bedeutung und das Verständnis des Naturbegriffs im Allgemeinen und danach auf das kindliche Naturverständnis eingegangen. Darauf aufbauend folgt ein Einblick in die aktuelle Beziehung von Kindern zur Natur, was hinsichtlich Fragestellung und zuvor beschriebener Problematik unabdingbar erscheint. Daraus resultierend wird der Fokus auf die Relevanz einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur hinsichtlich der mentalen, sozialen, physischen und der Entwicklung des Umweltbewusstseins gelegt.

### **2.1 Begriffsdefinitionen von Natur**

Die Fragestellung der Bachelorarbeit, inwiefern Wildnispädagogik Potential für eine positive Beziehung zur Natur bei Kindern hat, macht es notwendig, das Naturverständnis näher in den Blick zu nehmen. Da der Begriff aufgrund seiner elementaren Bedeutung für die Menschheit aus verschiedenen interdisziplinären Perspektiven beleuchtet werden kann, wird hier versucht, den Naturbegriff hinsichtlich der eben aufgeführten Fragestellung zu erläutern.

#### **2.1.1 Der Naturbegriff**

In dem Buch „Kind und Natur“ von Gebhard (2020) werden die verschiedensten Begriffsvorstellungen von dem Begriff *Natur* aufgeführt. Einerseits führt der Autor auf: „Heraklit zufolge ist die Natur ewig und damit auch unentstanden“ (ebd., S. 40). Andererseits wird in dem lateinischen Wort *natura* das Geboren werden stark betont (*nasci*=geboren werden) (vgl. ebd.; vgl. Trommer 1993, S. 25). „Natur wäre danach etwas, das aus sich heraus – gleichsam ohne ‚technische‘ Hilfe – existiert beziehungsweise entsteht.“ (Gebhard 2020, S. 40). Auch Louv (2011) führt in seinem Buch den Wortursprung aus dem Lateinischen an und betont, dass die Natur im weitesten Sinne die materielle Welt und all ihre Gegenstände und Phänomene umfasst. Nach dieser Definition wäre alles Natur. Ebenso eine Maschine und Giftmüll (vgl. Snyder 2004, S. 8; zit. n. Louv 2011, S. 23).

Nach Lützenkirchen (2013) entzieht sich der Begriff Natur einer eindeutigen Definition „da Natur immer Spiegel von Geschichte und Kultur ist. Natur wurde vor allem als ‚das Andere‘, als die ‚Gegenwelt‘ verstanden, als etwas, das dem Menschen gegenübertritt“ (ebd., S. 13). Beispiele dafür sind Technik und Natur, Mensch und Natur, Kunst und Natur, so wie Kultur und Natur. Hier wird der Mensch nicht als Teil der Natur betrachtet, sondern viel mehr als Gegenpol. Somit erscheint Natur als Gegenstand der Wissenschaften oder wird als

Bedürfnisbefriedigung des Menschen betrachtet (vgl. Lützenkirchen et al. 2013, S. 13). Doch diese Ansicht wird im gegenwärtigen Diskurs kritisch hinterfragt und es wird gefordert, „Natur nicht (mehr) als Gegenwelt des Menschen aufzufassen [und dass] das menschliche Verhältnis zur Natur zu mehr Verbundenheit beider entwickelt werden“ (Wollmeiner 2002, zit. nach ebd.).

Gebhard (2020) äußert sich diesbezüglich wie folgt: „Jede Trennung von Mensch und Natur unterschlägt, dass der Mensch auch Natur ist“ (ebd., S. 38). Der Begriff Natur kann somit schwer aus Sicht der Menschen objektiv definiert werden, da es sich um von Menschen angeeignete und reflektierte Natur handelt (vgl. ebd.). Die Betrachtung der psychischen Bedeutung von Natur weist somit kulturwissenschaftlichen bzw. kulturpsychologischen Charakter auf (vgl. Sichler 1992, 110 ff.). Auch Hunziker (2010, S. 33 ff.) ist der Ansicht, dass die Bedeutung von Natur für den Menschen nicht aus den Eigenschaften der Natur entstehe, sondern lediglich aus der Interpretation dieser. Böhme (1992) schlägt sogar vor, „den Begriff der Natur aus den Naturwissenschaften überhaupt zu streichen“ (ebd., S. 35). Der Begriff ist somit immer durch kulturelle Einflüsse bestimmt, wodurch Natur, Naturbeziehung und -wahrnehmung Naturinterpretation voraussetzt (vgl. Gebhard 2020, S. 39).

Trommer (1993) führte im Jahr 1990 eine Studie durch, in der er 98 Erwachsene nach ihren Assoziationen zum Naturbegriff befragte. Am häufigsten wurden nichtmenschliche Naturphänomene genannt (Bäume, Wiesen, Wald, Tiere, Vögel, Blumen), gefolgt von ästhetischen Kategorien (Schönheit, Weite, Harmonie), erholungsbezogenen Kategorien (Wandern, Spaziergehen, Ruhe, Erholung) und Aspekten der Umweltzerstörung. Das Ergebnis der Studie zeigt, dass die Natur überwiegend als außermenschlich verstanden wird und gefühlsbetont positive Aspekte mit ihr assoziiert werden (vgl. ebd., S. 23 f.).

Für den Rahmen dieser Arbeit bietet sich ein Naturverständnis nach Gebhard (2020) an, welcher den Menschen als Teil der Natur sieht (vgl. ebd., S. 38). Außerdem umfassen Naturerfahrungen alle Erfahrungen, welche außerhalb von geschlossenen Räumen, somit unmittelbar, gesammelt werden können, ob auf dem Land, in einem Wald oder in einem Park in der Stadt. Diese Definition scheint kompatibel mit der Natureinstellung der Wildnispädagogik (siehe Kapitel 3.1.1 Wildnis).

### **2.1.2 Der Naturbegriff von Kindern**

Im Rahmen einer Studie von Pohl und Schrenk (2002) wurde 1996 ein Assoziationsprofil aus 1243 Begriffen von 124 Schüler\*innen erstellt. Dabei wurde erfasst, was Kinder im Grundschulalter dem Naturbegriff zuordnen. Demnach assoziieren auch Kinder in der dritten

und vierten Grundschulklasse die Natur als außermenschlich (vgl. Pohl und Schrenk 2002, S. 139 ff.). Ebenso stimmen die Kategorien der spontan geäußerten Begriffe, was mit Natur assoziiert wird, mit denen überein, die Trommer (1993) in seiner Studie mit Erwachsenen erhielt. Darüber hinaus wurden in der Studie von Pohl und Schrenk (2002) 1996 bis 2001 Bilder von den Kindern über die Natur gemalt. Ganz selten waren auf den Bildern Menschen zu erkennen. Meist spiegelte sich in den Bildern ein „harmonisches, idealisiertes Bild von Natur [...] (blühende Wiesen, blauer Himmel, Sonnenschein, Vögel...)“ (ebd., S. 141) wieder. Spannenderweise war jedoch wiederholt zu erkennen, dass die Kinder, nachdem sie im Rahmen von ein- bis zweiwöchigen projektähnlichen Unterrichtsvorhaben Orte wie Bach, Wald und Teich thematisierten, ein anderes Bild von Natur zeichneten als zuvor. Viele Kinder zeichneten nach dem Aufenthalt und der Auseinandersetzung mit den Lebensräumen Menschen auf das Bild und ebenso enthielten die Bilder zum Thema Natur nun viel mehr Details und einzelne Arten als vorher (vgl. ebd.). Das untermauert die Aussage von Gebhard (2020, S. 43), dass im Naturbegriff der Kinder mehr ihre konkreten Naturerfahrungen als ihre projizierten Sehnsüchte verdichtet seien.

In einer etwas aktuelleren Studie, der Dissertation „Natur ist für mich die Welt“, untersuchte Meske (2011) ebenso Naturbilder von Kindern im Grundschulalter. Im Zeitraum von April 2007 bis Dezember 2008 wurde eine methodologische Triangulation aus folgenden Methoden angewandt: Bewegungslandkarte, Leitfadeninterviews, eine Fragebogenbefragung und verschiedene Formen der Beobachtung. Zielgruppe waren Kinder der ersten sowie der dritten Klasse (insgesamt acht Klassen) aus einer ländlich gelegenen sowie einer städtischen Grundschule im Bundesland Hessen. Meske stellte dabei fest, dass es Kindern schwer fällt, ihre doch recht detaillierte Vorstellung von Natur in Worte zu fassen. Pflanzen, vor allem Bäume, scheinen die Hauptcharakteristika zu sein. Tiere gehören für die meisten Kinder auch zur Natur, jedoch zählen Tiere, die bei Menschen leben, in der Regel nicht dazu. Mit Natur wird ‚draußen‘ verbunden und sie steht oft im Kontrast zu Technik und maschinell Hergestelltem. Die Natur ist positiv besetzt und der Mensch wird meist nicht als ein Teil von ihr gesehen, mit der Ausnahme von zivilisationsbezogenen Elementen, wie beispielsweise Wege. Assoziiert wird die Natur partiell mit ästhetisch-erholungsbezogenen Aspekten (vgl. ebd., S. 268).

Der Grund, warum Kinder den Menschen häufig nicht zur Natur zählen, liegt an der umweltschädlichen Lebensweise. Für fast alle befragten Kinder ist die Natur schützenswert. Allerdings bestehen auch teilweise Ängste vor bestimmten Tierarten und Naturorten, was Naturerfahrungen reduziert. Das Wissen der Kinder über Natur- und Umweltschutzthemen ist sehr unterschiedlich und hat eine Auswirkung darauf, ob der Mensch als Beschützer\*in oder

Zerstörer\*in der Natur gesehen wird. Nur die Hälfte der Kinder sieht die Natur als wirklich bedroht an und sie wird als eher strapazierfähig eingeschätzt (vgl. Meske 2011, S. 268).

Bei Land- und Stadtkindern unterscheidet sich das Naturbild kaum, ebenso wenig wie das von Mädchen und Jungen. Mädchen definieren die Natur tendenziell differenzierter, sie berichten über ihre Empfindungen in der Natur ausgiebiger, der Mensch wird häufiger als Teil der Natur gesehen und der Naturschutz wird eher empathisch und biozentrisch begründet (vgl. ebd., S. 268 f.). Dorf Kinder kennen sich in der Natur meist besser aus und sie wissen mehr über Wild- und Nutztiere und die Gefahren, wie z.B. Zeckenbefall, die von den Tieren ausgehen, oder die diese bedrohen. Sie scheinen somit ein eher realistisches Naturbild zu haben (vgl. ebd., S. 269).

Letztlich wird davon ausgegangen, dass sich der Naturbegriff und die Naturvorstellungen von Grundschulkindern in den ersten Schuljahren verfestigen und erst dann ein komplexes Naturbild entsteht. Viertklässler\*innen können durch ihre bessere sprachliche Ausdrucksfähigkeit ihre Meinung besser kundtun und sie verfügen über mehr Wissen als Zweitklässler\*innen. Oft werden Kinder in der zweiten Klasse sogar das erste Mal mit Naturthemen konfrontiert, weshalb sie bis dahin noch kein Bild von der Natur haben. Dadurch lässt sich erschließen, dass es von den Menschen, die die Freizeit der Kinder gestalten, abhängt, wann Kinder ein Naturbild entwickeln. Die Familie, Peers und auch Pädagog\*innen haben somit einen starken Einfluss auf die Entstehung des Naturbildes bei Kindern (vgl. ebd.).

Bezüglich der Fragestellung dieser Arbeit kann dadurch vermutet werden, dass Wildnispädagog\*innen zusätzlich zur Entstehung des Naturbildes auch einen Einfluss auf die Beziehung von Kindern zur Natur haben. Dies ist hinsichtlich der aktuellen Beziehung von Kindern zur Natur, welche im Folgenden beschrieben wird, von enormer Bedeutung.

## **2.2 Aktuelle Beziehung von Kindern zur Natur**

Die Beziehung zur Natur von Kindern und überhaupt von Menschen hat sich stark verändert. Viele Menschen scheinen von der natürlichen Umgebung ‚wie abgekoppelt‘ zu leben. Natur wird als etwas Bedrohtes, das geschont werden sollte, erlebt und nicht mehr als natürliches Umfeld (vgl. Pohl 2014, S. 125; vgl. Mohr 2013, S. 122). Auch Richard Louv (2011) ist der Annahme, dass sich die Polarität der Beziehung umgekehrt habe: „Heute sind sich Kinder der globalen Bedrohungen für unsere Umwelt bewusst – aber ihre körperliche Erfahrung, ihre Vertrautheit mit Natur sind im Schwinden begriffen“ (ebd., S. 15–16).

Der Aktionsradius der gegenwärtigen Kindergeneration verlagert sich zunehmend auf das Hausinnere. In den letzten dreißig Jahren hat sich das Gebiet, in dem sie auf eigene Faust umherstreifen dürfen, drastisch verkleinert, wodurch Kinder immer seltener in Kontakt mit der Natur kommen (vgl. Weber 2010, S. 93). Meistens ist die Angst der Grund, warum Eltern ihren Kindern weniger Freiraum beim Explorieren ihrer natürlichen Umgebung lassen: Angst vor Verletzungen beim Toben, Angst vor Entführungen und vor allem Angst vor den Gefahren im Straßenverkehr, dem die Kinder ausgesetzt sind (vgl. ebd., S. 96).

Louv (2011), der als einer der ersten mit seinem Buch „Das letzte Kind im Wald?“ den Naturmangel von Kindern einer großen Masse an Menschen ins Bewusstsein rief, führte in den 1980er-Jahren Interviews für ein Buch durch. Dieses setzte sich mit „den neuen Realitäten des Familienlebens“ (ebd., S. 26) auseinander. Er interviewte fast dreitausend Kinder und Eltern aus den USA, welche in ländlichen Wohngebieten, Vorstädten und Städten lebten. Zusätzlich zur Angst der Eltern bezüglich der Beziehung von Kindern zur Natur hörte Louv bei Gesprächen mit Kindern oft solche Aussagen: „Ich spiele lieber drinnen, weil da die ganzen Steckdosen sind“ (ebd.). Dadurch, dass Eltern im Unberechenbaren der Natur und des selbstbestimmten Kinderspiels Gefahren wittern, findet diese Bequemlichkeit eine unbewusste Unterstützung. Die Angst vor herabfallenden Ästen und Zecken überträgt sich auf die zunächst angstfreie Generation. Außerdem können sich mittlerweile fast alle Menschen elektronische Geräte, wie Spielkonsolen und Smartphones leisten (vgl. Weber 2010, S. 96).

Andreas Weber (2012) führt hierzu auf, dass zusätzlich zu der steigenden Medienpräsenz viele Eltern die Zeit ihrer Kinder mit besten Vorsätzen verplanen. Aktivitäten wie Nachhilfe, ein Judokurs, Cellostunden oder Fechten werden von Eltern finanziert (vgl. ebd., S. 14 und S. 38 f.). Das Ziel der Eltern, für ihren Nachwuchs „einen Platz im ersten Rang der Welt-Wettbewerbsgesellschaft“ (ebd., S. 39) zu garantieren, kollidiert mit „zu viel Kontakt mit der Wirklichkeit“ (ebd.), der unberechenbaren Natur, in der auch Schmerz und Scheitern dazugehören kann. Das zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit, zur Autonomie, neue Situationen zu bewältigen dazugehört, wird hierbei völlig außer Acht gelassen. Um das durchorganisierte Leben nicht zu ‚gefährden‘, werden Erfahrungen mit Wildheit und Wildnis einfach vermieden und so klassische und wichtige kindliche Erfahrungsräume blockiert (vgl. ebd.).

In einer unabhängigen durch das Meinungsforschungsinstitut Ipsos (2018) durchgeführten Umfrage wurde im Jahr 2018 das Spielverhalten von Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren global untersucht. An der Studie nahmen Deutschland, Kanada, die USA und Norwegen teil.

In Deutschland wurden dazu 750 Frauen ab 24 Jahren und ihre Kinder befragt. Während 58 Prozent der befragten Mütter angaben, in ihrer Kindheit jeden Tag draußen gespielt zu haben, traf dies auf gerade mal 33 Prozent ihrer Kinder zu (vgl. Ipsos 2018, o. S.).<sup>1</sup> Außerdem gaben in Großbritannien in einer 2008 durch das ICM durchgeführten Telefonumfrage von 1000 Kindern im Alter von sieben bis zwölf Jahren 51 Prozent an, dass es ihnen verboten sei, ohne erwachsene Aufsichtsperson auf einen Baum zu klettern. 44 Prozent war es zudem untersagt im nahegelegenen Park ohne erwachsene Aufsichtsperson zu spielen (vgl. Coster und Gleeve 2008, o. S.).

Diese voranschreitende Naturentfremdung und deren Auswirkungen auf die Kinder und die Kindheit der heutigen Zeit wird auch als ‚Naturdefizit-Störung‘ bezeichnet. Hierbei handelt es sich um keine anerkannte medizinische Diagnose. Der Begriff beschreibt jedoch sehr deutlich „die menschlichen Kosten der Entfremdung von der Natur“ (Louv 2011, S. 55), hierzu gehören: Aufmerksamkeitsprobleme, verringerte Sinneserfahrungen und ein höheres Maß an emotionalen und körperlichen Erkrankungen (vgl. ebd., S. 55 f.). Diese Annahme wird mit vielen wissenschaftlichen Fakten aus den Vereinigten Staaten von Amerika und Europa, sowie auch aus Deutschland, untermauert (siehe hier Kapitel 2.3 Relevanz einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur). So glauben immer mehr Forschende dass die Abkopplung von der Natur gewaltige Implikationen für die Entwicklung von Kindern und überhaupt für die menschliche Gesundheit hat. Es werden Zusammenhänge zur Lebensumwelt, Ernährung, Medienkonsum, körperliche Aktivität und anderen Lebensbereichen gezogen (vgl. ebd., S. 63 ff.). Eine Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Köln spricht von einem starken Anstieg bei der Verschreibung neuartiger Neuroleptika, auch Antipsychotika genannt, bei Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 72). Außerdem werden immer mehr Kinder in Deutschland mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) diagnostiziert. Fraglich bleibt jedoch, ob diese Diagnose immer richtig diagnostiziert wird. Medikamente bekommen sie aber häufig trotzdem, obwohl Untersuchungen daraufhin deuten, dass Naturerfahrungen einen positiven Einfluss auf Kinder mit ADHS haben (vgl. ebd., 130 f.). Studien hierzu und viele weitere, welche positive Auswirkungen von Naturerfahrungen auf Kinder nachweisen, werden im folgenden Kapitel 2.3 aufgeführt.

---

<sup>1</sup> Jedoch wurde die Primärquelle und die zugrundeliegenden Forschungsmethoden nicht veröffentlicht, sodass die Repräsentativität der Stichprobenauswahl nicht überprüfbar ist.

## **2.3 Relevanz einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur**

Da die Fragestellung dieser Arbeit das Potential der Wildnispädagogik für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur untersucht, soll zuvor geklärt werden, welche Relevanz die Natur für Kinder überhaupt hat. Da sich Kinder noch mitten in ihrer Entwicklung befinden und Naturerfahrungen diese beeinflussen, wird auf die Frage eingegangen, was für Auswirkungen Natur auf die Entwicklung von Kindern hat. Hierbei wird die Wirkung von Natur auf die mentale, die soziale und die physische Entwicklung, sowie auf das Umweltbewusstsein von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren durch einschlägige empirische Studien dargelegt. Viele der aufgeführten Studien wurden durch das Buch „Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert“ (Raith und Lude 2014) entdeckt, das gut aufbereitete und zusammengetragene Studien über den Einfluss von Natur auf die kindliche Entwicklung enthält (vgl. ebd., S. 7). Insbesondere die mentale Entwicklung ist im Hinblick auf die Fragestellung relevant, da die Wildnispädagogik einen großen Fokus auf mentale Lernerfahrungen legt (siehe Kapitel 3.3, 3.4 und 3.5). Wie bereits zuvor angeführt, scheinen Entwicklungen auf der mentalen Ebene einen besonders großen Einfluss auf das Naturverständnis zu haben (siehe Kapitel 2.1.2). Zudem sind die zitierten Studien meist nicht trennscharf einer Kategorie zuzuordnen, da Naturerfahrungen einen multisensorischen Charakter aufweisen und so auf verschiedenen Ebenen das Entwicklungspotential von Kindern steigern.

### **2.3.1 Auswirkung auf die mentale Entwicklung**

Als Entwicklung lassen sich kontinuierliche Veränderungen im Erleben und Verhalten bezeichnen, die im Verlauf eines menschlichen Lebens passieren (vgl. Lohaus et al. 2010, S. 2 f.). Eine Vielfalt an Themen wurde hier unter der *mental*en Entwicklung zusammengefasst. Es wird auf den Einfluss von Natur bezüglich des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern, ihrer Selbstwahrnehmung und ihrer verschiedenen Kompetenzbereiche eingegangen. Gebhard (2020) führt hierzu auf: „Schon die Frage, [...] welche Bedeutung ‚Natur‘ in der psychischen Entwicklung hat, ist historisch. Naturvölker würden kaum auf diese Idee kommen [...]“ (ebd., S. 39), da für sie das Leben in und mit der Natur selbstverständlich ist. Auf die Lebensweise der Naturvölker wird in den Kapiteln 3.1.1 „Wildnis“ und 3.1.2 „Wildnispädagogik“ näher eingegangen.

#### **Wohlbefinden**

Viele Studien zeigen, dass Naturerfahrungen das Wohlbefinden von Kindern fördern. Beispielsweise zeigt eine Studie von Wells und Evans (2003), dass Kinder mit mehr Natur in ihrer Umgebung weniger psychisch belastet sind. Die Umweltpsychologen untersuchten 2003

in ihrer Studie „Nearby Nature: A Buffer Of Life Stress Among Rural Children“ den Puffereffekt von Naturumgebungen auf psychisch belastete Kinder aus der Nähe von New York. Die Forschenden entwickelten psychologische Messskalen, um die Naturnähe (z.B. anhand der Bodenbeschaffenheit des Außenhofs) und die psychische Belastung (z.B. anhand von Selbsteinschätzung der Kinder zu ihrem Selbstwert und Eltern-Befragungen zum psychischen Stress der Kinder) zu ermitteln. Die Datenerhebung der 337 befragten Kinder im Durchschnittsalter von 9.2 Jahren und Auswertung anhand der Skalen zeigt, dass Kinder mit mehr Naturnähe geringere Belastungswerte und einen höheren Selbstwert aufweisen. Dies dient als ein Beleg für die entlastende und abpuffernde Wirkung von Naturumgebungen auf das psychische Wohlbefinden von Kindern. Bei den Kindern mit der höchsten Belastung ist der puffernde Effekt der Natur sogar am stärksten (vgl. Wells und Evans 2003, S. 311 ff.). Auch Louv führt in seinem Buch auf, „was für ein nützliches Gegenmittel für emotionalen und körperlichen Stress Natur sein kann. Insbesondere heute“ (Louv 2011, S. 71).

Vergleichbare Ergebnisse sind auch im Kontakt mit Tieren bekannt. Die Anwesenheit von Tieren kann das Stresserleben von Kindern stark dämpfen. Demzufolge gibt es auch verschiedene Ansätze in der Arbeit mit Tieren und Kindern, die unter dem Begriff tiergestützte Therapie einzuordnen sind (vgl. Hansen et al. 1999, S. 142 ff.). Die Ausführung dessen würde jedoch den gesetzten Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Ebenso ist die Auswirkung von Natur auf Kinder mit ADHS nicht zu unterschätzen. In einer Studie von 2010 eruierten die niederländischen Forschenden A. E. und C. G. Van den Berg (2011) die emotionalen und kognitiven Auswirkungen von Natur auf Kinder mit ADHS. In der Studie „A comparison of children with ADHD in a natural and built setting“ wurden zwei Gruppen mit je sechs Kindern in der Altersspanne von neun und 17 Jahren systematisch beobachtet, befragt und getestet hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit und Stimmung. Die Gruppen erprobten sich in der Lernumgebung Wald und Stadt. Die Auswertung zeigte, dass sich die Kinder im Wald besser konzentrieren konnten, weniger Symptome wie impulsives Verhalten zeigten und den Wald als Lernumgebung wertschätzten. Zudem entstanden im Wald bei vielen Kindern positive Gefühle wie Sorglosigkeit, Selbstsicherheit und Freude und sie nahmen den Aufenthalt in diesem als erholsam war (vgl. ebd., S. 430 ff.).

### **Selbstwahrnehmung**

Wenn Natur bei Kindern das Wohlbefinden fördert, ist davon auszugehen, dass dies auch einen positiven Einfluss auf ihre Selbstwahrnehmung hat. Das bedeutet, dass sie sich selbstsicher

fühlen und ihr Selbstwertgefühl<sup>2</sup> gestärkt wird. Diesen Zusammenhang äußern auch Mitarbeitende von Umweltbildungsorganisationen und Schulleitende von Grundschulen. Ein besseres Selbstwertgefühl haben Kinder mit mehr Natur in ihrem Umfeld (vgl. Maller 2009, S. 522 ff.). Dies bestätigt die bereits beschriebene Studie von Wels und Evans (2003). Bei mehr Naturnähe waren die Kinder nicht nur psychisch weniger belastet, sondern sie hatten auch ein besseres Selbstwertgefühl. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass sie zufriedener mit sich selbst waren und der Wunsch jemand anderes zu sein kaum vorhanden war (vgl. ebd., S. 311 ff.).

Genauso durchlaufen Kinder bezüglich ihres Selbstbewusstseins und ihres Selbstvertrauens eine positive Entwicklung, wenn sie regelmäßig Kontakt zur Natur haben. Eine Studie zu Waldschulen in England belegt dies. In einem Forschungsprojekt unter der Leitung von O'Brien und Murray (2005) wurden positive Effekte von Waldschulen in England zwischen 2002 und 2003 evaluiert. In zwei Forschungsphasen wurden an mehreren Waldschulen die Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern umfangreich befragt, sowie eine Stichprobe von 25 Kindern aus drei verschiedenen Waldschulen über mindestens acht Monate hinsichtlich positiver Lerneffekte untersucht (vgl. ebd., S. 4). Das Forschungsteam identifizierte mitunter folgende Veränderungen im Untersuchungszeitraum: Die Kinder in der Waldschule verhielten sich motivierter und über einen längeren Zeitraum fokussiert und trugen ihre Begeisterung sogar mit nach Hause. Sie konnten bessere Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen pflegen und traten im Allgemeinen entspannter auf. Ebenso zeigten die Kinder Selbstbewusstsein und Unabhängigkeit, indem sie z.B. Spiele und Lernprozesse selbst initiierten. Außerdem erhöhte sich das Naturverständnis, und damit auch der respektvolle Umgang mit der Natur und die Identifizierung mit der Flora und Fauna (vgl. ebd., S. 6). Als mögliche Erklärung für diese Effekte kann das veränderte Spielverhalten gesehen werden, das freier und selbstständiger ist als im kontrollierten ‚regulären‘ Spielfeld. Die Natur bietet die Möglichkeit, Risiken einzugehen und zu bewältigen und fördert dadurch das Gefühl der Selbstwirksamkeit<sup>3</sup>. Die britische Forschungsgruppe kam deshalb zu der Schlussfolgerung, dass Waldschulen ein geeignetes Lernsetting seien, gerade um die Motivation und das eigenständige Lernen bei Kindern zu fördern. Sie empfehlen das Potential von Waldschulen und ‚Outdoor-Lernerfahrungen‘ umfangreicher zu nutzen (vgl. O'Brien und Murray 2005, S.

---

<sup>2</sup> Selbstwertgefühl bedeutet, dass „der Mensch sich als Träger eines Wertes erlebt. Seine Verneinung ist das Minderwertigkeitsgefühl“ (Wirtz 2013, S. 1404 f.).

<sup>3</sup> Selbstwirksamkeit „ist die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen [...] bewältigen zu können“ (Wirtz 2013, S. 1406).

7). Im Kapitel 2.3.2 wird auf die Wirkung von Natur auf das Spielverhalten der Kinder näher eingegangen.

Zudem führen nach Liedtke (2005) intensive und anstrengende Naturerfahrungen zu einer ‚lebendigen Selbstbegegnung‘ und beispielsweise beim Wandern, Klettern sowie bei wildnispädagogischen Angeboten werden solche Naturerfahrungen explizit angestrebt (vgl. ebd., S. 177) (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.4 Abgrenzung zur Natur- und Erlebnispädagogik und Kapitel 3.4 Inhalte der Wildnispädagogik – Buch der Natur). Nach Gebhard (2020) werden hierbei insbesondere Grenzerfahrungen des Selbst gemacht (vgl. ebd., S. 135). Begründet wird dies damit, „dass bei der Begegnung mit Natur stets auch ‚Prinzipien wie Hervorbringen, Wachstum, Veränderung, Einzigartigkeit, Bewegung und Konstanz‘ mitschwingen“ (Späker 2010, S. 110, zit. nach ebd.). In Kapitel 3.3 „Ziele der Wildnispädagogik – Anzeiger für Achtsamkeit“ wird auf das Ziel der Wildnispädagogik, eine Verbindung zu sich selbst zu schaffen, noch ausführlicher eingegangen.

### **Selbstkompetenzen**

Zusätzlich zur Selbstwahrnehmung und zum Wohlbefinden wirken sich Naturerfahrungen auch auf die Selbstkompetenzen bei Kindern aus. Selbstkompetenz bezeichnet Kompetenzen und Fähigkeiten, die auf den Menschen selbst ausgerichtet sind, wie zum Beispiel Motivation, Selbstdisziplin, Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Sprachkompetenz und Kreativität (vgl. Raith und Lude 2014, S. 21 ff.).

Die zuvor aufgeführte Studie von O’Brien und Murray (2005) belegt ebenso, dass der Aufenthalt in der Natur einen positiven Einfluss auf die Motivation, also etwas zu entdecken und zu lernen, hat. Der Besuch von Waldschulen wirkt hier positiv. In diesen Lernumgebungen zeigen sich Kinder begeistert, auch unbekannte Gegenden zu entdecken und eigenständige Spielaktivitäten und Lernprozesse zu initiieren (vgl. ebd., S. 6).

Ebenso zeigt eine Studie<sup>4</sup> aus der Schweiz, in der Kinder aus Regelkindergärten und Waldkindergärten an Motorik- und Kreativitätstests teilnahmen, dass die Kinder aus den Waldkindergärten deutlich höhere Kreativitätswerte haben. Folglich fördert der Kontakt mit der Natur auch die Kreativität der Kinder und das umso stärker, je mehr Zeit die Kinder in der Natur verbringen (vgl. Kiener 2003).

---

<sup>4</sup> Siehe ausführlichere Beschreibung in Kapitel 2.3.3 „Auswirkung auf die physische Entwicklung“

Zusätzlich fördert das Spiel in der Natur die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder. Bei einer Befragung<sup>5</sup> von Eltern einer Naturspielgruppe in der Schweiz gaben mehr als 60 Prozent der Eltern an, dass ihre Kinder ein verbessertes Selbstvertrauen und eine verbesserte Selbstständigkeit entwickelten (vgl. Kiener und Stucki 2001, S. 15).

Außerdem wird auch die Konzentrationsfähigkeit von Kindern durch Natur gefördert. Das ist vor allem interessant im Zusammenhang mit der steigenden Zahl an ADHS-Diagnosen bei Kindern (siehe hierzu Kapitel 2.2. Aktuelle Beziehung von Kindern zur Natur). Untersuchungen haben ergeben, dass sich Kinder mit ADHS nach einer halbtägigen Aktion im Wald besser konzentrieren können als nach einer halbtägigen Aktion in einem Wohngebiet oder in einem Gebäude (vgl. van den Berg und van den Berg 2011, S. 430 ff.).

Auf der Ebene der mentalen Entwicklung ist außerdem die Sprachkompetenz hervorzuheben: Natur regt durch neue und unvorhersehbare Situationen zum Sprechen an und bietet somit eine Vielzahl von Sprachanlässen. Dadurch wird bei Aufenthalten in der Natur die Sprachkompetenz fast automatisch gefördert (vgl. O'Brien und Murray 2005, S. 6).

### **Kognitive Kompetenzen**

Die Förderung der Selbstkompetenz wie Kreativität, Konzentrationsfähigkeit und Motivation durch die Natur wirken sich auch positiv auf die kognitiven Lernprozesse der Kinder aus. Durch die Vielfalt der Umgebung in der Natur, insbesondere durch lose Elemente wie Beeren und Steine, werden Kinder stark stimuliert. Diese Stimulation führt dazu, dass bei den Kindern Fragen entstehen, die Lehrkräfte und im Allgemein pädagogisch Lehrende optimal aufgreifen können (vgl. Waters und Maynard 2010, S. 473 ff.).

Auch im Ansatz der Wildnispädagogik, der im zweiten Teil dieser Arbeit erläutert wird, greifen die pädagogischen Fachkräfte die entstehenden Fragen auf und lassen durch einen Interesse weckenden Umgang mit diesen eine intensive Naturverbindung entstehen (siehe hierzu Kapitel 3.5.3 Kindliche Vorlieben – Werkzeuge für eine Naturverbindung).

Die kanadische Forschungsgruppe um J. E. Dymont (2005) erforschte das Potential von ‚grünen‘ Schulhöfen durch die Befragung von 149 Schulleitenden, Lehrkräften und Eltern an 45 Schulen in Toronto. Die Beteiligten beobachteten, dass die Kinder beim Lernen in naturnaher Umgebung vielfältiger spielten, motivierter waren, mehr positives soziales

---

<sup>5</sup> Siehe ausführlichere Beschreibung in Kapitel 2.3.4 „Auswirkung auf das Umweltbewusstsein“

Verhalten zeigten und sich Inhalte besser merken konnten (vgl. Dymont 2005, S. 4). Dymont hebt das Potential von ‚Outdoor-Lernerfahrungen‘ hervor: „Hands-on, outdoor learning opportunities enrich the curriculum and accommodate a variety of learning styles.“ (ebd., S. 5). Somit werden durch den Aufenthalt in der Natur auch die kognitiven Kompetenzen der Kinder gefördert.

Zudem wurden in der vom American Institute for Research (AIR) durchgeführten Studie aus dem Jahr 2005 die Effekte von wöchentlichen Outdoor Education-Programmen auf sozial benachteiligte Schüler\*innen untersucht. Insgesamt 255 Schüler\*innen der 6. Klassen von vier verschiedenen Grundschulen nahmen an drei jeweils einwöchigen Outdoor-Education-Programmen teil, wobei die Hälfte der Schüler\*innen zu einem späteren Zeitpunkt teilnahm und so als Kontrollgruppe diente (vgl. Philipps 2005, S. 3). Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten (vor der Teilnahme am Programm, unmittelbar nach der Teilnahme und sechs bis zehn Wochen nach der Teilnahme) mithilfe von Fragebögen zu sozial-emotionalen, ökologischen und wissenschaftlichen Aspekten befragt (vgl. ebd., S. 4). Die Auswertung ergab, dass durch die Teilnahme an den Outdoor-Education-Programmen das Konfliktlösungs- und Kooperationsverhalten der Schüler\*innen verbessert sowie die Lernmotivation und das Selbstwertgefühl gesteigert werden konnte. Laut den Eltern verhielten sich die teilnehmenden Schüler\*innen zuhause umweltbewusster (vgl. ebd., S. 37). Zudem zeigte sich eine Verbesserung ihres Verständnisses für naturwissenschaftliche Konzepte um 27 Prozent. Ein so großer Anstieg ist von einem regulären Schulalltag in der Regel nicht zu erwarten. Naturerfahrungen, die die Kinder in dem Camp sammelten, wurden während der Woche in Unterrichtseinheiten reflektiert. Es ist zu vermuten, dass dies auch einen großen Einfluss auf den Lernprozess hatte (vgl. ebd., S. 38).

In der Wildnispädagogik wird ebenso ein großer Fokus auf die Reflexion von Naturerfahrungen gelegt (siehe hierzu 3.5.2 Kernroutinen – Routinen verändern für eine Naturverbindung).

In diesem Unterkapitel wird deutlich, dass Naturerfahrungen einen umfassenden Einfluss auf die mentale Entwicklung, insbesondere auf das Wohlbefinden, auf die Selbstwahrnehmung und auf die kognitiven Kompetenzen und Selbstkompetenzen der Kinder nehmen. Das untermauert die Relevanz der Fragestellung, inwiefern Wildnispädagogik Potential für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur besitzt.

### **2.3.2 Auswirkung auf die soziale Entwicklung**

Im Allgemeinen meint *soziale Entwicklung* im Laufe des Lebens alle Veränderungen in den Beziehungen zu anderen Menschen oder Gruppen von Menschen bzw. zur sozialen Umwelt (vgl. Stamm und Edelman 2013, S. 633). Im Folgenden wird die Wirkung von Natur auf die soziale Entwicklung in den Bereichen der Sozialkompetenz und dem Spielverhalten näher betrachtet.

#### **Sozialkompetenz**

Untersuchungen belegen, dass sich beim Aufenthalt in der Natur Selbstkompetenzen wie Sozialverhalten, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit verbessern. Das Verhaltensmuster von Kindern wird allein durch den Aufenthalt in der Natur positiv beeinflusst. So untersucht die niederländische Studie, die zuvor erläutert wurde, die Wirkung von Waldaufenthalten auf das Verhalten von Kindern mit diagnostiziertem ADHS und kam zu dem Ergebnis, dass die Hälfte der Kinder positiveres Sozialverhalten zeigten als in der Stadt (vgl. van den Berg und van den Berg 2011, S. 430 ff.). Auch ist zu erwähnen, dass das sozialere Verhalten über längere Zeit bestehen bleibt, was ein eindeutiger Hinweis darauf ist, dass die Kinder sich nicht nur in der Natur wohlfühlen und sich deswegen entspannt verhalten. Vielmehr kann vermutet werden, dass sie einerseits nach dem Aufenthalt in der Natur noch länger entspannt bleiben oder bereits generell an Sozialkompetenz gewinnen. Denn auch in Dyments (2005) Studie (siehe Kapitel 2.3.1) beobachteten pädagogische Fachkräfte und Eltern auf natürlich gestalteten Schulhöfen, dass Kinder kooperativer und höflicher waren und bessere Kommunikationsfähigkeiten zeigten (vgl. ebd., S. 4).

Auch O'Brien und Murray (2005) kommen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass Schulen mit regelmäßiger Naturerfahrung, wie Waldschulen, längerfristig zu einem besseren Sozialverhalten und einem höheren moralischen Urteilsvermögen beitragen (vgl. ebd., S. 6). Bereits eine einwöchige Klassenfahrt in der Natur hatte nach der Studie von Philipps (2005) den Effekt, dass die Schüler\*innen über eine verbesserte Konfliktlösungskompetenz verfügen. Das Sozialverhalten wurde von den Lehrkräften besser beurteilt als von der Kontrollgruppe, die nicht an dem Camp teilnahm (vgl. ebd., S. 37).

#### **Spielverhalten**

Das kindliche Spielen wirkt sich enorm auf die kognitive, soziale und motorische Entwicklung sowie auf die Bewältigung von spezifischen Problemen aus und erscheint somit bedeutsam für die kindliche Entwicklung (vgl. Oerter 2006, S. 221). Auch deshalb wurde bereits im Kapitel

3.2.1 „Auswirkung auf die mentale Entwicklung“ in der Studie von O’Brien und Murray (2005), sowie in der Studie von Dymont (2005) auf die Wirkung von Natur auf das Spielverhalten von Kindern eingegangen.

Eindeutig ist, dass das Spielen in der Natur intensiver, kreativer und vielfältiger wird, was ebenfalls die Studie von Blinkert et al. (2008) belegt: Um die Bedeutung der urbanen Naturerfahrungsräume für Kinder und Jugendliche zu beurteilen, wurden an 96 Tagen zwischen April und November 2003 in Freiburg und Nürtingen die Spielaktivitäten von 823 Kindern auf Naturerfahrungsräumen und konventionellen Spielplätzen registriert, sowie 174 Interviews mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren geführt. Die beobachteten Kinder in Naturerfahrungsräumen spielten komplexere Spiele, verhielten sich ausdauernder, berichteten begeisterter von ihren Erlebnissen und handelten kreativer und planvoller. Ihre Berichte bezogen sich auf alles, was sie am Tag erlebten, ob die Beobachtung von Tieren, das Herstellen eines Blättersalates oder ein Spiel über Zauberei mit Stöckern. Kinder auf konventionellen Spielplätzen gaben im Vergleich dazu nur kurze Auskünfte über ihre Erlebnisse (vgl. ebd., S. 128). Die Ergebnisse belegen die fördernde Wirkung von Aufhalten in Naturerfahrungsräumen auf Kreativität, Konzentrationsvermögen, Sozialkompetenz und verdeutlichen die außerordentliche Bedeutung solcher natürlichen Flächen für die kindliche Entwicklung von Umweltwahrnehmung und Interaktionspotentialen (vgl. ebd., S. 128 f.).

Im Kapitel 3.5.3 „Kindliche Vorlieben – Werkzeuge für eine Naturverbindung“ wird auf die Wirkung vom Spiele spielen in der Natur bezüglich der Wildnispädagogik näher eingegangen. Denn auch die Wildnispädagogik trägt mit ihrem spielerischen Ansatz in der Natur ihren Beitrag zu einer positiven Entwicklung des Kindes bei.

### **2.3.3 Auswirkung auf die physische Entwicklung**

Zusätzlich zum eben beschriebenen Einfluss von Natur auf das Sozialverhalten gibt es auch einen Zusammenhang von Naturerfahrung und deren Auswirkung auf die *physische Entwicklung*, der im Folgenden beschrieben wird.

So ergaben beispielsweise Studien, dass der Aufenthalt von Kindern in der Natur einen positiven Einfluss auf die Bewegung hat. In einer Studie von Mygind (2007) wurden in den Jahren 2000 bis 2003 die Aktivität von 19 Schüler\*innen einer dänischen Grundschule mithilfe von Beschleunigungssensoren gemessen. Verglichen wurden die Aktivitätslevel der Schüler\*innen während der wöchentlichen Draußenlern-Tage im Wald mit denen während normaler Schultage im Klassenraum sowie mit den Aktivitätslevels an normalen Schultagen

mit Sportunterricht. Die Aktivitätslevel während der Draußenlern-Tage im Wald waren 106 Prozent (Winter 2000) bis 113 Prozent (Sommer 2001) höher als während normaler Schultage, während sie den Aktivitätslevels von Schultagen mit zwei Sportunterrichtseinheiten glichen. Durch die Kombination von ‚Indoor- und Outdoor-Lernkontexten‘ könnte somit die körperliche Aktivität gesteigert und ein Beitrag zur körperlichen Gesundheit der Kinder geleistet werden (vgl. Mygind 2007, S. 161).

Ebenso testeten und verglichen Kiener (2003) und ihr Forschungsteam die motorische und kreative Entwicklung von Kindern in Schweizer Waldkindergärten, Kindergärten mit einem Waldtag pro Woche und Regelkindergärten. Die 181 Kindern wurden einer Testbatterie im Bereich Motorik und Kreativität unterzogen, bei der mit praktischen Übungen u.a. die Koordination, Geschicklichkeit und motorisch-handelnde Problemlösekompetenz geprüft wurden (vgl. ebd., S. 3 f.). Die Auswertung ergab, dass die Kinder aus dem Waldkindergarten im Vergleich zu den anderen Kindergartenkindern bessere Ergebnisse in der Kreativität und Grobmotorik aufwiesen. Darüber hinaus „scheinen durch das Spielen in einer natürlichen Umgebung auch die Ausdauer, Selbsttätigkeit und Problemlösefähigkeit gefördert zu werden“ (ebd., S. 10).

Auch ergaben Studien, dass Kinder, die sich viel in der Natur aufhalten, weniger krank sind. So stellten die Hälfte von 129 Eltern einer Naturspielgruppe von Kindern in der Schweiz fest, dass sich die Länge, die Häufigkeit und die Art der Krankheiten ihrer Kinder verbesserte. Die Kinder verbrachten einmal die Woche einen Nachmittag in der Natur (vgl. Kiener und Stucki 2001, S. 15 f.).<sup>6</sup> Ebenso bestätigten die Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter\*innen von Schulen mit Schulhöfen, die naturnah umgestaltet wurden, eine Förderung der Gesundheit ihrer Kinder. Als Begründung nannten sie weniger Übergriffe durch andere Kinder, weniger Unfälle im Allgemeinen und dass die grünen Höfe mehr Schatten bieten (vgl. Dymont 2005, S. 4).

In diesem Unterkapitel wird deutlich, wie wichtig Natur für die physische Gesundheit von Kindern ist. Jedoch ist durch die voranschreitende Umweltzerstörung die Vielfalt der Natur bedroht, weshalb im Folgenden die Auswirkung von Naturerfahrungen auf die Entwicklung des Umweltbewusstseins näher erläutert wird.

---

<sup>6</sup> Siehe ausführlichere Beschreibung in Kapitel 2.3.4

### 2.3.4 Auswirkung auf die Entwicklung des Umweltbewusstseins

Oft wird davon ausgegangen, dass Menschen durch das rationale Verstehen lernen. Hiermit ist auch das Erwerben von Handlungsmustern und Einstellungen gemeint. Konkret meint dies, eine Wissensvermittlung führe zu einer Einstellung und eine Einstellung zu einem Handeln. Jedoch zeigen einige Studien, dass viel eher direkte Naturerfahrungen einen großen Einfluss auf das *Umweltbewusstsein*<sup>7</sup> von Kindern haben, weshalb im Folgenden die Wirkung dessen näher erläutert wird.

Stern, Powell und Ardoin (2008) untersuchten die Effekte von drei- sowie fünftägigen umweltpädagogischen Programmen des Geart Smoky Mountain Institut in Tremont auf Schüler\*innen der vierten bis siebten Klassen. 183 Schüler\*innen, die zwischen 2006 und 2007 an den Programmen teilnahmen, wurden vor, direkt nach und drei Monate nach der Teilnahme befragt. Die Teilnahme hatte kurzfristig signifikant positiven Einfluss auf die Naturverbindung, das Umweltschutzbewusstsein, das Lern- und Entdeckungsinteresse sowie das Bewusstsein über den Nationalpark und seine Biodiversität. Längerfristig wurde die Aufrechterhaltung des Bewusstseins für Umweltschutz registriert, wohingegen sich Steigerungen in den anderen Kategorien wieder verringerten. Längere Aufenthaltszeiträume sowie die Teilnahme der Lehrkräfte wirkten sich vorteilhaft aus, was insbesondere bei wildnispädagogischen Angeboten<sup>8</sup> angestrebt wird (vgl. ebd., S. 31).

Im Vergleich dazu zeigte eine Studie über jüngere Kinder, die sich regelmäßig und längerfristig in der Natur aufhielten, eine etwas andere Wirkung. In der im April 2001 durchgeführten Evaluation einer Naturspielgruppe von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren werteten Kiener und Stucki (2001) die an die Eltern gesendeten Fragebögen von 89 Kindern aus, die mindestens seit sechs Monaten an der Gruppe teilnahmen. Über 80 Prozent der Eltern registrierten positive Veränderungen bezüglich der Beziehung ihres Kindes zur Natur, die sich durch respektvolleren Umgang mit der Natur, gesteigertem Wissen über Tiere und Pflanzen und bewussterer und aufmerksamerer Naturbeobachtung zeigten (vgl. ebd., S. 14).

Aus den beiden Studien kann geschlossen werden, dass der regelmäßige und längerfristige Aufenthalt in der Natur bei Kindern eine ganzheitlichere Wirkung hat. Es führte nicht nur zu

---

<sup>7</sup> Durch den Sachverständigenrat für Umweltfragen und im Psychologischen Wörterbuch wird Umweltbewusstsein als „Einsicht in die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen durch diese selbst, verbunden mit der Bereitschaft zur Abhilfe“ (RAT VON SACHVERSTÄNDIGEN FÜR UMWELTFRAGEN 1978, S. 445; Häcker 2004, S. 983) definiert.

<sup>8</sup> Siehe hierzu Kapitel 3.1.2 „Wildnispädagogik“

einem verbesserten Umweltbewusstsein, sondern auch zu mehr Wissen über naturwissenschaftliche Aspekte und im Allgemeinen zu einer positiveren Beziehung zur Natur.

Diese Annahme wird auch durch die Forschenden O'Brien und Murray (2005) bestätigt. Eine positive Veränderung des Umweltbewusstseins, ein gestärktes Naturverständnis und mehr Wissen über Flora und Fauna durch den regelmäßigen Aufenthalt in der Natur wurde auch in ihrer zuvor beschriebenen Studie bestätigt. Das entstehende Verantwortungsbewusstsein von den Schüler\*innen für die Natur führten sie auf die entwickelte Vertrautheit und die entstandene Beziehung zum Wald zurück, die durch den langfristigen Kontakt entstand (vgl. ebd., S. 6). So unterstützt diese Studie die zuvor einleitende Annahme, dass nicht die Wissensvermittlung zu dem gesteigerten Umweltbewusstsein führt, sondern die entstandene Verbindung zur Natur durch den regelmäßigen Aufenthalt in dieser.

Auch Erxleben (2008) vertritt die Ansicht, dass intensives Naturerleben, eine Naturverbindung, einen nachhaltigen Lebensstil fördert: „Wenn jemand wirklich tief mit der Natur vertraut ist, lebt er auch in Einklang mit ihr. Und Einklang bedeutet das Bedenken von Nachhaltigkeit und das Bewusstsein für folgende Generationen.“ (ebd., S. 91).

So scheint im Hinblick auf die fortschreitende zu Beginn dieser Arbeit beschriebene Umweltzerstörung das Stärken einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur von ausgesprochener Wichtigkeit. Je intensiver die Naturbeziehung, desto größer ist die Bereitschaft, die Umwelt zu schützen. Ebenso gleichermaßen bedeutsam ist der zuvor beschriebene positive Einfluss von Natur auf die mentale, soziale und physische Entwicklung der Kinder. Da insbesondere die Wildnispädagogik sich das Ziel gesetzt hat, wieder eine tiefere Verbindung zur Natur bei Menschen entstehen zu lassen (siehe Kapitel 3.3), soll im Folgenden die Wildnispädagogik und ihr Potential für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur beleuchtet werden.

### **3. Wildnispädagogik – Potential für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur**

Im Folgenden wird die Wildnispädagogik hinsichtlich ihres Potentials für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur beleuchtet. Zu Beginn erfolgt eine Begriffsdefinition der zentralen Begriffe Wildnis und Wildnispädagogik. Danach findet eine Einordnung der Wildnispädagogik in die Umweltbildung statt, die eine Beleuchtung der Wirkfaktoren dieser und eine Abgrenzung zu anderen umweltpädagogischen Richtungen wie Natur- und Erlebnispädagogik einschließt. Anschließend wird näher auf die Ziele und die Inhalte bzw. die Themenbereiche der Wildnispädagogik eingegangen und aufgezeigt, inwiefern sich diese für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur eignen. Ein großer Fokus liegt danach auf dem didaktischen Vorgehen bzw. den Methoden, die in der Wildnispädagogik für eine Naturverbindung bei Kindern genutzt werden. Das didaktische Vorgehen, sowie die Ziele und Inhalte der Wildnispädagogik werden insbesondere anhand des Coyote Guides (Young et al. 2014) beschrieben. Abschließend werden eventuelle Herausforderungen des wildnispädagogischen Ansatzes bezüglich des Erreichens einer positiven Beziehung zur Natur in den Blick genommen und kritisch hinterfragt.

#### **3.1 Zentrale Begriffe Wildnis und Wildnispädagogik**

Der Begriff Wildnis erscheint fundamental für die Wildnispädagogik. Er grenzt sie gegenüber anderen natur- und umweltpädagogischen Strömungen ab, charakterisiert sie und hat damit Alleinstellungsmerkmal. Für diese Arbeit erscheint es deshalb schlüssig, trotz der Überschneidung zum zuvor beschriebenen Naturbegriff, auch das Wildnisverständnis näher zu betrachten. Im Kapitel 3.1.2 wird auf die Entstehungsgeschichte des Begriffs Wildnispädagogik eingegangen und die wildnispädagogischen Ansätze an freien Wildnisschulen, sowie die Abgrenzung zur Wildnispädagogik in Nationalparks erläutert.

##### **3.1.1 Wildnis**

In seiner Bedeutung war und ist der Begriff *Wildnis* der Gegensatz zur Zivilisation, ähnlich wie bei dem Naturbegriff (siehe Kapitel 2.1), weshalb er im Sprachgebrauch von Menschen mit sehr naturnaher Lebensweise oft nicht vorhanden ist. Die Unterscheidung ist nicht nötig, da die Wildnis ihren ‚normalen‘ Lebensraum darstellt. Vor 8000 bis 12000 Jahren war auch in Europa die Wildnis noch Lebensraum der Menschen. Der Wildnisbegriff wurde also erst durch die Zivilisation notwendig als Abgrenzung zur Nicht-Zivilisation (vgl. Bundesamt für Naturschutz

2022, o. S.; vgl. Au und Gade 2016, S. 241; vgl. BUND 2002, S. 6; vgl. Peham 2002, S. 14). Dadurch ist der Begriff Wildnis, so wie der Naturbegriff, objektiv nicht fassbar und muss immer im Kontext der Zivilisation betrachtet werden, weil eben die Wildnis definiert: „Civilization created wilderness“ (Nash 1982; zit. n. BUND 2002, S. 6). In Deutschland beschloss zwar die Bundesregierung 2007 in der „Nationalen Strategie zur Biologischen Vielfalt“, bis 2020 zwei Prozent der Landesfläche wieder in Wildnisgebiete zu verwandeln, jedoch verfehlte sie ihre Ziele. Die Natur kann sich derzeit lediglich auf 0,6 Prozent der Fläche in Deutschland frei entfalten (vgl. GEO SCHAFFT WILDNIS e.V. 2022, o. S.; vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz 2020, o. S.). Dabei ist die Notwendigkeit von Wildnis für uns Menschen unumstritten, wie zuvor in Kapitel 2.3 bezüglich der Kindesentwicklung beschrieben wurde.

Um die Prägung des Begriffs Wildnis durch die verschiedenen Zeitepochen und Kulturen zu verdeutlichen, wird zunächst die Geschichte des Begriffs Wildnis in Deutschland und des Begriffs wilderness in den USA zusammengefasst.

In Deutschland hatte das Wort Wildnis über Jahrhunderte keine positive Bedeutung. Viel mehr gingen damit schlechte Erfahrungen einher. Wildnis kennzeichnet einen Ort, welcher von Menschen unbewohnt und unerschlossen ist. Dieser galt als primitiv und unentwickelt und müsse erobert und zivilisiert werden (vgl. Trommer 2022, S. 129 ff., 1992, S. 29 f.; vgl. Suchanek 2001, S. 10 f.). Erstmals in der Epoche der Romantik versuchten Philosophen die Trennung zwischen Natur und Mensch aufzulösen und das bis dahin rein negative Bild von Wildnis veränderte sich. Positive Assoziationen entstanden durch die ästhetische Betrachtung des Naturbegriffs. Wildnis galt dadurch einerseits als ein Ort wilder und erhabener Schönheit, war aber auch weiterhin ein Ort voller Schrecken (vgl. Trommer 1992, S. 35).

Während der Epoche der Romantik entstand in den USA die Bewegung der Transzendentalisten. Ihr Ziel war „in der Auseinandersetzung mit der Natur zu geistigen Idealen des Guten, Wahren und Schönen vorzudringen“ (ebd., S. 35). Ralph Waldo Emerson (1803–1882) und Henry David Thoreau (1817–1862) sind bekannte Vertreter dieser Bewegung. Für Thoreau war die Wildnis der Inbegriff von Freiheit, mentaler Erholung und Inspiration. Wildnis hat nach seiner Auffassung im Vergleich zur Zivilisation einen so wohltuenderen Einfluss auf die menschlichen Gedanken (vgl. ebd., S. 37 f.). Die Naturwahrnehmung, so wie der Begriff wilderness, wurde in den USA durch die Einstellung der Transzendentalisten stark beeinflusst. Der angloamerikanische Begriff *wilderness* hat seinen Ursprung im germanischen *wildeorness* (*deor* = *deer* = Tier) was übersetzt so viel wie ‚Wildtiernis‘ bedeutet. Damit wird der von

Menschen unberührte Lebensraum wilder Tiere gemeint. Wilderness meint somit eher großflächige Gebiete unberührter Natur, wohingegen der deutsche Begriff Wildnis auch kleinräumige Gebiete bezeichnet (vgl. Trommer et al. 1997, S. 36 f.; vgl. Trommer 2022, S. 130; vgl. Hottenroth et al. 2017, S. 69 f.).

Durch den historischen Exkurs wird deutlich, dass der Begriff Wildnis immer kulturell und auch weltweit unterschiedlich geprägt ist. Zusätzlich wird auch subjektiv von jedem Menschen die Wildnis anders wahrgenommen. Auch Bibelriether (2017) ist der Annahme, dass Wildnis objektiv nicht zu definieren ist. Er verwendet die Definition „Natur Natur sein lassen“ (ebd., S. 3). Peham (2008), Gründer einer der ersten Wildnisschulen in Deutschland, beschreibt die Wildnis als „die natürliche Ordnung der Welt“ (ebd., S. 34). Für Fischer-Rizzi (2007) kann Wildnis auch in einem kleinen Löwenzahn gesehen werden, welcher wild durch den Asphalt wächst (vgl. ebd., S. 13). Dies untermauert das Verständnis von Nash (1982), das Wildnis immer das ist, was Menschen als Wildnis betrachten und erleben (vgl. Bauer 2005, S. 16).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die Entstehung von Zivilisation und somit des Begriffs Wildnis sich der Mensch immer weiter von der Natur entfremdet und den Bezug sowie ein positives Verhältnis verloren hat. Vielen Menschen ist heute nicht mehr bewusst, dass sie Teil der Natur sind und dass die Natur ihre Lebensgrundlage darstellt (vgl. Peham 2008, S. 34). Siehe hierzu auch Kapitel 2.1.1 „Naturbegriff“ und 2.2 „Aktuelle Beziehung von Kindern zur Natur“.

„Wildnis ist eine Art des Sehens – der Wiederentdeckung dessen, was wir schon haben, was sich aber irgendwie unserer Wahrnehmung und unserer Würdigung entzieht. Es ist keine weitere Erörterung dessen, was wir verloren haben, sondern eine Erkundung, was wir noch finden können“ (Shama 1996 in BUND 2002, S. 6)

Dadurch wäre es eigentlich nicht richtig zu sagen, ich gehe raus in die Natur, in die Wildnis, sondern viel eher kehre ich zu ihr zurück (vgl. Peham 2002, S. 14).

Da die Wildnispädagogik genau das Ziel verfolgt, dass Menschen die Wildnis, die Natur wieder wahrnehmen, unmittelbar erfahren und sich dadurch wieder in ihr zuhause fühlen, wird im Folgenden die Wildnispädagogik näher beleuchtet.

### **3.1.2 Wildnispädagogik**

#### **Wildnispädagogik in freien Wildnisschulen versus in Nationalparks**

Erstmals wurde der Begriff *Wildnispädagogik* in Deutschland Anfang der 1990er von Trommer (1992) in seinem Buch „Wildnis. Die pädagogische Herausforderung“ verwendet.

Wildnispädagogik ist für Trommer „eine auf Umwelt und Natur bezogene Pädagogik“ (Trommer 1992, S. 139), die das Naturerleben in den Mittelpunkt stellt. Sie sucht zwischen der Verwilderung des Menschen, also einer Auseinandersetzung mit menschlicher und außermenschlicher Natur, und der ökologischen Verantwortung, die uns über Jahrhunderte überliefert ist (siehe Kapitel 3.1.1 Wildnis), die Balance (vgl. ebd., S. 129–131 und 139). Jedoch waren Trommers theoretische Ansätze im Wesentlichen unter dem Begriff der Wildnisbildung in den Kontext der Bildungsarbeit von Nationalparks und Naturparks eingebunden. Parallel dazu kam die Wildnispädagogik der freien Wildnisschulen aus den USA nach Deutschland. Inhaltlich unterscheiden sich die zwei Formen der Wildnispädagogik, bzw. der Wildnisbildung der Nationalparks und der Wildnispädagogik der Wildnisschulen, maßgeblich voneinander (vgl. Schreiber 2010, S. 32; vgl. Stöcker 2010, S. 24; vgl. Bruns 2014, S. 10).

Die Wildnisbildung ist eine „Vermittlungsarbeit in den deutschen Nationalparks“ und meint damit ein „etabliertes und pädagogisch eher traditionelles Konzept der Umwelterziehung“ (Stöcker 2010, S. 24)<sup>9</sup>, das über das Verhältnis von Menschen, Natur und Kultur zum Nachdenken anregen soll. Ranger\*innen haben hier nicht nur den Auftrag, die Nationalparks zu überwachen und auf das Einhalten der Regeln zu achten, sondern ebenso Bildungsangebote durchzuführen. Mit dieser naturparkspezifischen Wildnispädagogik werden direkte Naturerfahrungen vermittelt und Verständnis für die Ziele der Nationalparks geschaffen (vgl. Trommer et al. 1997, S. 55).

Die Wildnispädagogik der freien Wildnisschulen entwickelte sich wie zuvor erwähnt in den USA. Tom Brown Junior (Jr.) und sein Schüler Jon Young gelten als ihre Begründer. Ab dem Alter von zwölf Jahren wurde Tom Brown Jr. von Stalking Wolf, einem Apache-Älteren, nach Tradition der Naturvölker unterrichtet. Er lernte von Stalking Wolf alles Wissen und alle Fähigkeiten, die zum Leben in der Natur notwendig sind. Jon Young war sein erster Schüler und wurde in der gleichen Tradition wie Tom Brown Jr. von Stalking Wolf unterrichtet. Aus dem Wunsch heraus, das Wissen an viele Menschen weiterzugeben, gründete Tom Brown Jr. 1978 die erste Wildnisschule in den USA „Tracking, Nature and Wilderness Survival School“<sup>10</sup> (vgl. Bruns 2014, S. 4 f.; vgl. Erxleben 2008, S. 40). Das Ziel ist hierbei das Schaffen einer Harmonie zwischen Menschen und Natur. Die Menschen sollen sich dadurch wieder „in der Wildnis zu Hause fühlen“ (Brown 1994, S. 14). Ebenso lernte Jon Young et al. (2014) u.a. auch

---

<sup>9</sup> Siehe hierzu Kapitel 3.2.3, in welchem Umwelterziehung der Umweltbildung zugeordnet wird.

<sup>10</sup> Online zu finden unter [www.trackerschool.com](http://www.trackerschool.com), zuletzt geprüft am 19.11.2022

bei indigenen Völkern Afrikas und gründete 1984 selbst eine Wildnisschule mit dem Namen „Wilderness Awareness School“<sup>11</sup> (vgl. Young et al. 2014, S. 40).

Die Menschen, die später in Deutschland und Österreich Wildnisschulen gründeten, nahmen in den 1990er an Kursen der beiden Schulen teil, wodurch die dort erlernten Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden nach Mitteleuropa kamen. Dadurch stehen die meisten in Deutschland gegründeten Wildnisschulen ebenso in der Tradition der indigenen Völker Amerikas. In Deutschland existierten 1998 sieben Wildnisschulen, die im Jahr 2002 das „Wildnisschulen Netzwerk Deutschland“ (W.I.N.D.) gründeten (vgl. Erxleben 2008, S. 41 f.; vgl. W.I.N.D. Wildnisschulen Netzwerk 2022, o. S.). Heute gibt es über einhundert Wildnisschulen in Deutschland<sup>12</sup>. Mittlerweile fließen jedoch auch Traditionen aus anderen indigenen Völkern, wie beispielsweise von Völkern aus Afrika, mit ein. Auch andere Einflüsse wie Prinzipien der Permakultur und die Formen gewaltfreier Kommunikation von Rosenberg prägen die Wildnisschulen. Die Wildnispädagogik ist also im Wandel und es gibt noch kein einheitlich festgelegtes und schriftlich ausgearbeitetes Konzept für Wildnisschulen in Deutschland (vgl. Stöcker 2010, S. 25 f.). Grolms und Peham (2023)<sup>13</sup> bezeichnen das als ein Kernelement der Wildnispädagogik und weisen auf die persönlichen Stärken und Qualitäten der Wildnispädagog\*innen hin, je nachdem wo und von welchen Menschen gelernt wird oder wurde, die durch eine Standardisierung zum Teil verloren gehen würden. Bei einem Treffen einigten sich die Teilnehmenden von W.I.N.D. bezüglich der Wildnispädagogikausbildung zwar auf einen roten Faden und gewisse Grundlagen, doch darüber hinaus soll die Ausbildung zum\*zur Wildnispädagog\*in und auch andere Programme der Wildnisschulen nicht standardisiert werden, eben weil die persönlichen Stärken so entscheidend sind (vgl. ebd.). Auf die Ausbildung zum\*zur Wildnispädagog\*in wird im folgenden Abschnitt „Arbeit in freien Wildnisschulen“ noch konkreter eingegangen.

Die weiteren Ausführungen über die Wildnispädagogik beziehen sich in dieser Arbeit auf die Ansätze der Wildnispädagogik an den freien Wildnisschulen.

### **Arbeit in freien Wildnisschulen**

Fast alle Wildnisschulen bieten Programme für Menschen aller Altersklassen an. Angeboten werden Programme zu bestimmten Themen für einen Tag, mehrere Tage, für Wochen oder auf

---

<sup>11</sup> Online zu finden unter [www.wildernessawareness.org](http://www.wildernessawareness.org), zuletzt geprüft am 19.11.2022

<sup>12</sup> Einen Überblick über die Wildnisschulen in Europa findet sich online unter [www.wildnisschulenportal-europa.de](http://www.wildnisschulenportal-europa.de), zuletzt geprüft am 19.11.2022.

<sup>13</sup> Siehe „Wildnispädagogik Symposium 2023“ (Online-Veranstaltung), „Was ist Wildnispädagogik?“, Min. 2-5

Jahre verteilt. Kinder und Jugendliche werden oft in Form von Klassenfahrten, Feriencamps oder auch durch Familiencamps mit einem mehrtägigen Programm an die Natur herangeführt. Diese sogenannten Wildniscamps finden in der Regel draußen statt (vgl. Wendt 2021, S. 265). Jedoch besteht hier nicht die Notwendigkeit von abgelegenen Wildnisgebieten, obwohl das Wort Wildnis dies vermuten lässt, sondern die Angebote finden ebenso in den natürlichen Umgebungen der Teilnehmenden statt. Es kommt in der Wildnispädagogik nicht auf die Qualität der Wildnis an, um unmittelbare Naturerfahrungen zu sammeln und eine Naturverbindung zu intensivieren, wie in Kapitel 3.1.1 schon angedeutet wurde, sondern darauf, wie Wildnis wahrgenommen wird (vgl. Peham 2008, S. 34).

Konkret werden in freien Wildnisschulen Überlebenstechniken erlernt, biologische und ökologische Kenntnisse über die Natur vermittelt und die Wahrnehmung geschult (siehe Kapitel 3.4 „Inhalte der Wildnispädagogik – Buch der Natur“ und 3.5 „Didaktisches Vorgehen in der Wildnispädagogik“). Hier tragen die Fähigkeiten und das Wissen der indigenen Völker dazu bei, dass sich naturentfremdete Menschen wieder in ihr wohlfühlen, dass sie in und mit der Natur leben können und sich als ein Teil von ihr erleben. Hierzu verwendet die Wildnispädagogik Lehrmethoden, welche ebenso aus den Traditionen indigener Völker stammen. Eine elementare Lehrweise ist das *Coyote Teaching*. Diese Methode regt dazu an, aus eigener Neugier die Natur zu erfahren. Anstatt mit direkter Wissensvermittlung wird mit Geschichten und Fragen unterstützt (vgl. WWF Deutschland 2014, S. 6; vgl. Langenhorst 2016, S. 29 ff.). In Kapitel 3.5 „Didaktisches Vorgehen in der Wildnispädagogik“ wird näher auf die Methoden der Wildnispädagogik eingegangen.

Größere Wildnisschulen bieten auch berufsbegleitende Weiterbildungen zum\*zur Wildnispädagog\*in an. Der Zeitraum der Ausbildung erstreckt sich von einem Jahr, in dem Grundlagen vermittelt werden, bis zu vier Jahren, in denen das Wissen weiter vertieft und angewendet wird. Die angehenden Wildnispädagog\*innen besuchen in diesen Jahren Mehrtagesseminare und bekommen nach jedem Seminar Aufgaben, die zuhause in einer Art Fernstudium in einer bestimmten Zeit erledigt werden müssen. In der Ausbildung geht es darum, dass die Auszubildenden einerseits selbst wieder eine Verbindung zur Natur aufbauen bzw. diese vertiefen und dass sie Methoden kennenlernen, wie sie Menschen bei dem Aufbau zu einer tieferen Verbindung zur Natur begleiten und unterstützen können (vgl. Wildniswissen 2023c, o. S.).

## **3.2 Einordnung von Wildnispädagogik in die Umweltbildung**

Im Folgenden wird der Begriff Umweltbildung und deren Adressat\*innen näher erläutert. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf Wirkfaktoren von umweltbildenden Interventionen mit Bezug auf die Wildnispädagogik. Es folgt das Einteilen von Umweltbildung in vier Hauptströmungen, jedoch wird nur die naturbezogene Pädagogik, in die auch die Wildnispädagogik einzuordnen ist, beschrieben. Am Ende wird Wildnispädagogik noch der Natur- und Erlebnispädagogik gegenübergestellt.

### **3.2.1 Begriffsbestimmung Umweltbildung**

Vorweg muss erwähnt werden, dass es in der Fachliteratur und in der Praxis viele verschiedene Synonyme für den Begriff *Umweltbildung* gibt. Es wird beispielsweise von Umwelterziehung, -pädagogik, Ökologischem Lernen, Naturpädagogik, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, oder auch von Ökologischer Bildung gesprochen. Auch wenn es kaum Versuche gibt, die Begriffe zu systematisieren, hat sich als übergeordneter Begriff im umwelt- bzw. ökologischen Bereich die Umweltbildung etabliert, obwohl hier hinzuzufügen ist, dass in der letzten Zeit immer mehr die Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Fokus gerät. In dieser Arbeit würde zu dem Ansatz der Wildnispädagogik in erster Linie die ökologische Bildung passen, da für die Wildnispädagogik die Beziehung von Mensch und Natur eine große Bedeutung hat. Sie schließt den Menschen in ihrem Verständnis von Natur mit ein (siehe Kapitel 3.1.2 Wildnispädagogik), was bei der Umweltbildung nicht der Fall ist. ‚Umwelt‘ umfasst nur die Welt, die den Menschen umgibt. Doch da der Begriff der Umweltbildung häufiger Verwendung findet, wird dieser auch in der vorliegenden Arbeit verwendet (vgl. Mohr 2013, S. 124; vgl. Bölts 2014, S. 13 ff.; vgl. Kandeler 2005, S. 13 ff.; vgl. Waldmann 1992, S. 93 ff.).

Die Adressat\*innen der Umweltbildung sind nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Eltern, pädagogische Fachkräfte und ebenso öffentliche Institutionen, Parteien oder Vereine. Damit unsere Lebensgrundlage auch in Zukunft erhalten bleibt, ist das Ziel der Umweltbildung eine nachhaltige Verhaltensänderung. Fundamental ist dabei das eigene Weltbild, da dieses große Auswirkungen auf das Verhalten hat (vgl. Mohr 2013, S. 125).

### **3.2.2 Wirkung von Umweltbildung**

Durch die vorgestellten Studien in Kapitel 2.3 sowie insbesondere in Kapitel 2.3.4 und in Hinblick auf die Fragestellung kommt die Frage auf, wie genau die Umweltbildung einen Beitrag zu einer positiven Beziehung zwischen Kindern und der Natur leisten kann und derzeit

leistet. Laut Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung beschäftigt sich die Umweltbildung „mit der Beziehung Mensch und Umwelt“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2023, o. S.). Hierbei liegt der Fokus konkret auf der „Förderung der Handlungsbereitschaft und die Befähigung des Menschen zum respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen“ (ebd.). Da in Kapitel 2.3.4 Studien gezeigt haben, dass unmittelbare Naturerfahrungen und die daraus entstehende Verbindung zur Natur das Umweltbewusstsein von Kindern stärkt, sollte in der Umweltbildung der Bereich des Naturerlebens von großer Relevanz sein: „Wer Kindern Naturerleben ermöglicht, unterstützt diese nicht nur in ihrer Entwicklung, sondern schafft gleichzeitig Grundlagen für eine gelungene und ganzheitliche Umweltbildung.“ (Mohr 2013, S. 124).

Jedoch steht nach der Analyse von Jahnke (2011) oft die Wissensvermittlung in der Umweltbildung im Fokus, welche deshalb auch am meisten Zuwachs verzeichnet. Danach folgt die Umwelteinstellung und am wenigsten wird das Umwelthandeln gestärkt, obwohl die Umweltbildung mit den umweltbildenden Maßnahmen, wie bereits erwähnt, eigentlich verantwortungs- und umweltbewusstes Handeln erreichen will (vgl. ebd., S. 163 ff.).

Da daraus abzuleiten ist, dass der Erfolg von Umweltbildungsmaßnahmen demnach häufig nicht dafür ausreicht oder im Allgemeinen nicht lange genug anhält, soll eine Studie von James und Bixler (2008) noch einmal die konkret beeinflussenden Faktoren für umweltpädagogische Lernerfahrungen aufzeigen. Hierfür führten sie 2008 in den USA Befragungen bei 20 Kindern der vierten und fünften Klassen durch. Die Befragungen fanden vor, während und nach der Teilnahme an dreitägigen umweltpädagogischen Programmen in einer Küstenregion statt. Sinnliche Wahrnehmungen in der Natur wirkten sich positiv auf die Lernerfahrungen aus (vgl. ebd., S. 44). Die empfundene Partizipation und persönliche Beziehungen verbesserten die Lernerfahrungen ebenfalls. Die Einbeziehung sozialer Interaktionen, freie Zeit für unstrukturiertes und selbstbestimmtes Spielen und insbesondere die Erfahrung von sinnlicher Wahrnehmung besitzen demnach Potential, die Bedeutsamkeit von umweltpädagogischen Angeboten zu steigern (vgl. ebd.). Hinzuzufügen ist hier die positive Auswirkung von längeren Aufenthaltszeiträumen, wie in der Studie von Stern et al. (2008, S. 31) (siehe Kapitel 2.3.4) und der Analyse von Jahnke (2011, S. 179 f.) herausgefunden wurde.

Alle hier genannten Faktoren, die einen positiven Einfluss auf umweltpädagogische Programme haben, sind im Ansatz der Wildnispädagogik wiederzufinden. Die Partizipation nimmt z.B.

durch die Ausrichtung an den Kindlichen Vorlieben<sup>14</sup> in der Wildnispädagogik einen großen Raum ein. Insbesondere beim Spielen und Entdecken in der Natur wird darauf geachtet, die Kinder miteinzubeziehen und den Fokus darauf zu setzen, was die Kinder begeistert oder was die Kinder aus ihrer Kultur und ihrem Alltag mitbringen (siehe hierzu Kapitel 3.5.3 Kindliche Vorlieben – Werkzeug für eine Naturverbindung). Ebenso ist auch die sinnliche Wahrnehmung in der Natur sehr zentral und ein Ziel der Wildnispädagogik, was sich beispielsweise in der Durchführung der Kernroutinen des Sitzplatzes oder beim Entdecken und Verfolgen von Tierspuren zeigt (siehe hierzu Kapitel 3.4 und 3.5). Der in der Studie positiv genannte Faktor, persönliche Beziehungen zu führen, ist zudem eine der wichtigsten Herangehensweisen in der Wildnispädagogik, was in Kapitel 3.3 und insbesondere in Kapitel 3.5.1 „Naturverbindung durch das Coyote Teaching und Coyote Mentoring“ näher erläutert wird. Letztlich ist auch das Durchführen von längerfristigen Angeboten in Form von mehrtägigen Wildniscamps, wie zuvor in Kapitel 3.1.2 erwähnt wurde, ein Hauptanliegen der Wildnispädagogik.

Jedoch ist die Wildnispädagogik und auch das soeben erwähnte umweltpädagogische Programm der naturbezogenen Pädagogik zuzuordnen. Diese ist nur eine von vier Hauptströmungen der Umweltbildung, welche im Vergleich zu den anderen Strömungen einen großen Fokus auf direkte Naturerfahrungen legt. Im Folgenden wird die naturbezogene Pädagogik näher erläutert.

### **3.2.3 Naturbezogene Pädagogik**

Der Umweltbildungsbereich lässt sich in vier Hauptströmungen einteilen. Diese sind die Umwelterziehung, die Ökopädagogik, das ökologische Lernen und die *naturbezogene Pädagogik* (vgl. Mohr 2013, S. 124 f.). Da für die Erreichung einer positiven Beziehung zur Natur in der Wildnispädagogik nur der Bereich der naturbezogenen Pädagogik relevant ist, wird auf die anderen Strömungen nicht näher eingegangen.

Die Kerngedanken der naturbezogenen Pädagogik wurden von Göpfert (1988) beschrieben. Nach Göpfert wird bei dieser Pädagogik versucht, einen interessierten und ästhetischen Zugang zur Natur für junge Menschen zu schaffen, wodurch diese in die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendliche hineinrückt. Es wird von einer ganzheitlichen Begegnung mit der Natur ‚Draußen‘ gesprochen (vgl. ebd., S. 8 ff.). Die sinnliche Erfahrung der Natur und diese zu entdecken und zu verstehen, steht hierbei im Mittelpunkt, damit sich die jungen Menschen als Naturwesen

---

<sup>14</sup> Kindliche Vorlieben ist ein Fachbegriff in der Wildnispädagogik und wird deshalb in dieser Arbeit großgeschrieben.

begreifen. Hierbei sind Faszination, Charme, Anmut, Schönheit, Pfliffigkeit, Witz und Klugheit des Lebendigen Orientierungspunkte für Naturkontakte. Ziel ist es, dass der Mensch viel Liebe für die Natur empfindet, sich mit der Artenvielfalt identifiziert, dass er leidet, wenn diese zerstört wird. Meistens findet die klassische Naturpädagogik nicht im schulischen Kontext oder in Kindergärten statt, sondern eher in Umweltbildungszentren oder auf Freizeiten (vgl. Göpfert 1988, S. 8 ff.; vgl. Mohr 2013, S. 124 f.; vgl. Schreiber 2010, S. 8 f.).

Insbesondere die Natur- und die Wildnispädagogik wird der naturbezogenen Pädagogik zugeordnet (vgl. Schreiber 2010, S. 9). Jedoch gibt es hierbei unterschiedliche Herangehensweisen und Methoden, welche im Folgendem näher erläutert werden.

### **3.2.4 Abgrenzung zur Natur- und Erlebnispädagogik**

Es gibt zwar einige Parallelen, jedoch auch wesentliche Unterschiede in den Methoden der Wildnis-, Natur-, und Erlebnispädagogik, die im Folgenden herausgearbeitet werden.

Insbesondere die Naturpädagogik hat ähnliche Ansätze zur Wahrnehmungsschulung und zur Vermittlung von Naturerfahrungen. Im Vordergrund stehen in der Naturpädagogik Erleben und Begreifen, Erfahren und Sinnlichkeit durch Naturerfahrungsspiele. Sich selbst als Teil der Natur begreifen sollen Menschen wieder lernen (vgl. Mohr 2013, S. 125; vgl. Niebergall 2015, S. 351). Jedoch steht dies nicht im Kontext mit einem Leben in der Natur, in der Wildnis. In der Wildnispädagogik ist jedoch der Aufenthalt in dieser ohne zivilisatorische Hilfsmittel ein zentraler Punkt. Die Wildnispädagogik greift hierbei weitestgehend auf Überlebenstechniken indigener Völker zurück, was in der Naturpädagogik nur teilweise der Fall ist. Ebenso wenig entlehnt sie ihre Methoden aus der Lebensweise indigener Völker; dies stellt jedoch einen Kernpunkt in der Wildnispädagogik dar, wie zuvor in Kapitel 3.1.2 näher ausgeführt.

Im Vergleich dazu teilt sich die Wildnispädagogik mit der Erlebnispädagogik ein pädagogisch verwendbares Aktivitätenspektrum. Jedoch nicht alle Aktivitäten sind in beiden pädagogischen Ansätzen wiederzufinden. Aktivitäten wie Bergwandern, Klettern und Abseilen, Kajakfahren, Kuttersegeln oder Radtouren sind beispielsweise klassische erlebnispädagogische Angebote (vgl. Heckmair und Michl 2018, S. 179 ff.). In der Wildnispädagogik sind diese Art von Erlebnissen allerdings weniger zu finden. So werden gewisse Überlebenstechniken zwar als Methode eingesetzt, doch fehlt auch hier meist der Bezug zu der Lebensweise indigener Völker in und mit der Natur. Eine eindeutige Unterscheidung liegt außerdem in den Zielen von Wildnis- und Erlebnispädagogik. Die wesentlichen Ziele in der Erlebnispädagogik sind

einerseits die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zur Befähigung einer verantwortlichen Gestaltung der Lebenswelt sowie die Förderung des Sozialverhaltens und somit die Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls. Hierbei fungiert die Natur oft nur als Bühne für das jeweilige Erlebnis (vgl. Heckmair und Michl 2018, S. 108 f.). Das übergreifende Ziel der Wildnispädagogik ist die Herausbildung einer positiven Naturverbindung (siehe auch Kapitel 3.3 Ziele der Wildnispädagogik). Somit fördert sie zwar auch das Sozialverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung, doch liegt dies nicht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

In diesem Abschnitt wird also deutlich, dass sich die Wildnispädagogik insbesondere durch die Anwendung indigenen Wissens und dem Fokus auf Selbsterfahrung als Teil der Natur deutlich von Erlebnis- und Naturpädagogik hervorhebt. Die Wildnispädagogik stellt eine eigene Disziplin innerhalb der naturbezogenen Pädagogik da, wenngleich sie genauso wie die Erlebnis- und Naturpädagogik das ‚Draußen‘ als pädagogisches Setting nutzt.

### **3.3 Ziele der Wildnispädagogik – Anzeiger für Achtsamkeit**

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, ist es ein Hauptanliegen der Wildnispädagogik, den Zugang zur Natur wieder herzustellen. Das Ziel ist hierbei, dass sich Menschen wieder in der Natur heimisch bzw. zuhause fühlen. Nach Erleben wird ursprüngliches Leben „mit einer tiefen Beziehung zu Natur und einem Leben im Einklang verbunden“ (Erleben 2008, S. 81). Für die Wildnispädagogik bedeutet dies, über Wissen bezüglich des Landes und seiner Ressourcen zu verfügen, sich auszukennen und einen verantwortungsbewussten Umgang mit diesen zu pflegen. Entstehen soll eine neue Achtsamkeit gegenüber der Natur, weshalb auch die Ziele im Coyote Guide als *Anzeiger für Achtsamkeit* aufgeführt werden, sowie ein Verständnis für die Zusammenhänge und die komplexen Abläufe im Ökosystem. Eine emotionale Verbundenheit zwischen Mensch und Natur sowie zwischen Mensch und Mensch wird auf diese Weise entwickelt (vgl. Young et al. 2014, S. 338; vgl. Stöcker 2010, S. 36; vgl. Lies 2005, S. 24; vgl. Peham 2002, S. 14; vgl. Erleben 2008, S. 81).

In einer Studie von Bruns<sup>15</sup> (2014) über die Ziele von Wildnispädagoginnen und Wildnispädagogen an freien Wildnisschulen kristallisierten sich ähnliche Zielvorstellungen für die Wildnispädagogik heraus. Die Ziele können in vier Hauptziele gegliedert werden. Das auch bei ihr als vorrangig genannte Ziel ist die Stärkung der Verbindung der Menschen zu der Natur

---

<sup>15</sup> Bruns reiste 2014 für ihre Masterarbeit durch Deutschland und Österreich und führte 25 Interviews mit Wildnispädagog\*innen, um ihre heutige Sichtweise mit einzubeziehen.

(vgl. Bruns 2014, S. 33 f.). Das zweitwichtigste Ziel liegt darin, eine Verbindung zu sich selbst zu schaffen. „Denn wenn der Mensch erkennt, dass er selber Teil der Natur ist, dann gehört der Mensch auch mit zu den Dingen, zu denen die Verbindungen gestärkt werden.“ (ebd., S. 35). Ein weiteres Ziel ist die Verbindung zu anderen Menschen, also die Gemeinschaft, da die Wildnispädagogik Einfluss auf die Beziehungsfähigkeit der Menschen, also den Umgang miteinander hat (vgl. ebd., S. 37 f.). Dass persönliche Beziehungen unmittelbare Lernerfahrungen in der Natur verbessern und dadurch eine tiefere Bindung zur Natur entsteht, wurde bereits im Kapitel 3.2.2 näher ausgeführt. Zusätzlich wurde noch der Erhalt des Wissens und der Fähigkeiten von den Naturvölkern als Ziel genannt (vgl. ebd., S. 38), wobei hier nicht von einer direkten Wissensweitergabe gesprochen wird. Im Kapitel 3.5 „Didaktisches Vorgehen in der Wildnispädagogik“ wird darauf näher eingegangen.

Auch die Zielsetzungen der „nature schools“ in den USA sind denen in Deutschland und Österreich fast gleichzusetzen. Für Tom Brown Jr., den Gründer der ersten Wildnisschule in den USA, ist die Wildnispädagogik nach indianisch geprägter Ansicht „[a] doorway to the philosophy of living as one with the earth“ (Brown und Brown 1989, S. 100), also ein Zugang zu einer Lebensweise im Einklang mit der Natur. Es wird von einer Philosophie gesprochen, in der die Erde als Mutter und alle Lebewesen auf ihr als Schwestern und Brüder verstanden werden. Daraus soll die Einsicht entstehen, dass der Schutz der Natur zum Einen ihrer selbst willen notwendig ist als auch im Eigeninteresse der Menschen als Erhalt ihrer Lebensgrundlage (vgl. ebd.). In einem seiner Bücher „NATURE and SURVIVAL for CHILDREN“ bezieht sich Tom Brown Jr. insbesondere auf die Kinder und vertritt die Ansicht: “We must lead them back to the earth, back to pure awareness, to adventure, and to the awesome rapture of living.” (ebd., S. 9). Denn nur so erfahren sie sich als Teil der Natur, als Teil des Ganzen und nur so entsteht eine positive Beziehung zur Natur, zu sich selbst, zum Leben (vgl. ebd., S. IX–XI).

In dem Buch „Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote-Guide zu einer tiefen Verbindung zur Natur“ von Jon Young et. al (2014) findet sich die Naturverbundenheit auch als zentrales Leitziel wieder. Für Young ist die Wildnispädagogik ein Weg „die gesunde Verbindung zwischen den Menschen und dem Rest der Natur zu erneuern“ (ebd., S. 338). Hierbei ist das primäre Ziel der Wildnispädagogik, die Kernroutinen (siehe Kapitel 3.5.2) in den Alltag zu integrieren und Aspekte aus dem Buch der Natur (siehe Kapitel 3.4) Menschen näher zu bringen. Dadurch soll die Sinneswahrnehmung geweckt, eine tiefgreifende Ortskenntnis kultiviert und das Band zwischen Mensch und Natur erneuert werden (vgl. ebd.).

Young führt im Coyote Guide die acht sogenannten *Anzeiger für Achtsamkeit* als Teilziele zu einer tieferen Verbindung zur Natur auf. Diese lauten zusammengefasst (vgl. Young et al. 2014, S. 343–364):

#### Gesunder Menschenverstand

Hiermit ist ein logisches und sinnvolles Verhalten im Kontakt mit der Natur, gegenüber der Gemeinschaft und sich selbst gemeint.

#### Lebendigkeit und Geschicklichkeit

Die Entstehung von Begeisterung und Motivation für die Natur und das Leben, welches jeden Menschen umgibt.

#### Wissbegierige Konzentration

Das Ziel ist das Aufflammen von Neugierde der Welt gegenüber, welche sich zur wissbegierigen Konzentration entwickelt.

#### Umsorgen und Behüten

Gemeint ist ein umsorgender Hüter für sich selbst, andere Menschen und für die natürliche Welt zu sein.

#### Dienst für die Gemeinschaft

Helfen, wo immer es nötig ist, selbst sehen, was zu tun ist und Aufgaben für die Gemeinschaft übernehmen, auch wenn gerade niemand hinsieht.

#### Ehrfurcht und Wertschätzung

Ehrfurcht und Wertschätzung vor der Natur, vor dem Leben, den Ältesten und die daraus entstehende Akzeptanz der Verantwortung für die kommenden Generationen.

#### Selbstständigkeit

In allen Bereichen des Lebens selbstständiger und selbstbewusster werden, Situationen annehmen, improvisieren zu können und dadurch Probleme zu lösen.

#### Innere Ruhe

Eine Fähigkeit, still und friedvoll zu sein sowie präsent im gegenwärtigen Moment.

Die eben genannten Anzeiger für Achtsamkeit sind sowohl Lernziele als auch Ergebnisse erfolgreichen Lernens in der Wildnispädagogik. Daraus lässt sich ableiten, dass auf der Zielebene in der Wildnispädagogik genau die in Kapitel 2.2 problematisierte Kind-Natur-Beziehung vertieft und ‚erneuert‘ werden soll. Wie die Wildnispädagogik dieses ambitionierte Ziel umzusetzen versucht, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit durch die im Anschluss

erläuterten inhaltlichen Aspekte und darauffolgend in Kapitel 3.5 durch das didaktische Vorgehen dargestellt werden.

### **3.4 Inhalte der Wildnispädagogik – Buch der Natur**

Im Folgenden soll ein Überblick über die Inhalte der Wildnispädagogik, im Coyote Guide auch *Buch der Natur* genannt, gegeben werden (vgl. Young et al. 2014, S. 157). Zu diesen Inhalten werden in der Wildnispädagogik Übungen und Aktivitäten, die in Kapitel 3.5 beschrieben werden, durchgeführt. Da eine ausführliche Beschreibung bezüglich dieser Arbeit den Rahmen sprengen würde, werden die acht Bereiche jeweils nur kurz, hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit, erläutert. Für die Entstehung einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur sind die Inhalte der Wildnispädagogik von enormer Bedeutung. Denn alle Bereiche beinhalten den unmittelbaren Kontakt mit der Natur, wie z.B. das Erklettern von Bäumen oder das in Kontakt kommen mit Tieren, der wie zuvor in Kapitel 2.3.4 durch Studien belegt zu einer positiven Naturverbindung führt.

#### **Gefahren**

Der erste Themenbereich im Buch der Natur sind die Gefahren, denen Menschen in der Wildnis begegnen. Im Kapitel 2.2 wurden diese als Grund aufgeführt, weshalb Kinder eine entfremdete Beziehung zur Natur haben. Die Wildnispädagogik unterstützt auch deshalb den Ansatz, die subjektiv empfundenen Gefahren näher zu erforschen und zu ihnen Vertrauen aufzubauen. „Meist ist Angst auch eine Tür, die eine engere Beziehung zur Natur ermöglichen kann.“ (WWF Deutschland 2014, S. 43). Natürlich gibt es auch wirkliche Gefahren, die den Kindern und Eltern bewusst sein müssen und die Wildnispädagog\*innen ebenso als Werkzeug für eine Naturverbindung nutzen können. So besteht eine Notwendigkeit, wachsam und aufmerksam in der Natur zu sein und sich genauer zu informieren, beispielsweise über Zecken. Dadurch können Gefahren zum Lernen und zur einer Naturverbindung beitragen (vgl. ebd.; vgl. Young et al. 2014, S. 165).

#### **Motivierende Arten**

Der zweite Themenbereich heißt Motivierende Arten, wie beispielsweise Tiere und Pflanzen. Es geht um Dinge, die gegessen, gefangen, gehegt und erklettert werden können. Wenn Kinder z.B. einen Frosch entdecken, springen sie hinter diesem her, wollen ihn fangen, bis er davon hüpf. Dadurch fokussieren Kinder in einer sehr kurzen Zeit ihre Aufmerksamkeit, die Instinkte werden aktiviert und ein Suchbild entsteht, was nicht mehr vergessen wird. Auf die Vielfalt der

Umgebung in der Natur, insbesondere lose Elemente, und die damit einhergehende starke Stimulierung der Kinder, sowie die darauffolgende positive Auswirkung auf kognitive Kompetenzen wurde bereits in Kapitel 2.3.1 eingegangen. Die Wildnispädagogik vertritt hier die pädagogische Position, dass die heutige ‚Finger weg‘-Haltung, bezogen auf die Natur, einen großen Einfluss auf das im Kapitel 2.2 erwähnte Phänomen des Naturdefizitsyndroms hat. So haben die Wildnispädagog\*innen mit den ‚berührbaren‘ Elementen der Natur einen Einfluss darauf, diesem Trend entgegenzuwirken und dadurch dem früheren Jäger-Sammler-Instinkt wieder näher zu kommen (vgl. Young et al. 2014, S. 173). Auch Erxleben (2008) vertritt hier die Ansicht, dass sich durch die Lebenserfahrungen der Jäger- und Sammlerkulturen ein Wandel der Beziehung zur Natur vollziehen kann (vgl. ebd., S. 85 ff.).

### **Säugetiere und mehr**

Säugetiere und mehr ist der dritte Bereich im Buch der Natur. Hier dreht es sich um Tiere, die nicht oft gesehen werden, deren Spuren jedoch entdeckt und gefolgt werden können. Es ist die wildnispädagogische Annahme, dass Säugetiere Menschen faszinieren, auch da Menschen selbst Säugetiere sind. Jedoch halten sich viele dieser Tiere im Verborgenen auf und wirken gar unsichtbar. Das Spurenlesen kann hier einen Zugang ermöglichen, um eine echte Beziehung zu ihnen aufzubauen. Eine intensive und wertfreie Wahrnehmung ist hierbei unabdingbar, um Hinweise in den Spuren zu entdecken, sie wieder zu verwerfen und neue Optionen, z.B. welches Tier es sein kann, aufzustellen. Zum einen bereitet diese Neugierde und das Erforschen Kindern und auch Erwachsenen oft viel Freude und zum anderen werden hierdurch die Kernroutinen Fragenstellen und Spurenlesen (siehe Kapitel 3.5.2) ausgeübt. Auch führt die gebündelte Aufmerksamkeit dazu, dass die Teilnehmenden die Details auch bei anderen Bestimmungsaufgaben, wie beispielsweise bei Bäumen und Pflanzen, besser erkennen. So schärft sich oft das Kombinationsvermögen der Menschen und die Verbindung zur Natur wird weiter vertieft (vgl. Young et al. 2014, S. 181 f.; vgl. WWF Deutschland 2014, S. 27).

### **Pflanzen**

Das vierte Thema im Buch der Natur sind die Pflanzen. Als Anreiz dazu dient die Verwendung von Pflanzen als Medizin, Nahrung und als Gebrauchsgegenstände. Früher gehörte das Wissen darüber zur Allgemeinbildung, da das eigene Überleben davon abhing. Aber auch heute führt das Wissen über essbare und heilsame Pflanzen zu einem Vertrauen gegenüber sich selbst und der Erde. So haben Menschen mit mehr Wissen über Pflanzen beispielsweise weniger Angst

davor, sich zu verlaufen, weil sie wissen, wo sie Nahrung finden können. Kindern wird in wildnispädagogischen Angeboten durch Übungen und Spielen im direkten Kontakt mit Pflanzen deren Potential und Bedeutsamkeit vermittelt (vgl. WWF Deutschland 2014, S. 33; vgl. Young et al. 2014, S. 193 f.). So „wächst in jedem das Wissen darüber, dass die Natur und die Erde, auf der wir Menschen wandeln, unser Essen und alle Mittel für unsere Gesundheit und Heilung bereitstellen“ (Young et al. 2014, S. 194).

### **Ökologische Indikatoren**

Der fünfte Bereich beinhaltet die ökologischen Indikatoren. Hier geht es darum, wie sich in der Natur alles untereinander beeinflusst. Damit ist der Mensch selbst auch gemeint, da auch er ein Teil der Natur ist, was in Kapitel 2.1.1 näher ausgeführt wurde. Insbesondere Kinder denken von Natur aus über das ‚Warum‘ nach, was automatisch zu einer Auseinandersetzung mit allem Lebendigen führt. So liegt der Fokus nicht auf einem bestimmten Thema, sondern es wird eher eine Art Vogelperspektive bezüglich der Landschaft eingenommen. Fragen, die hier auftreten, sind zum Beispiel: „Warum steht der Baum hier und wer sind seine Nachbarn? Welche Pflanzen wachsen um ihn herum [...] und welche Tiere profitieren in welcher Form von seiner Anwesenheit?“ (WWF Deutschland 2014, S. 39). Den Kindern wird dadurch bewusst, dass auch sie einen positiven Einfluss auf ihre Umwelt haben können (vgl. Young et al. 2014, S. 206 f.; vgl. WWF Deutschland 2014, S. 39). Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.4. Im Kapitel 3.5.3 wird auf die positive Wirkung vom Fragenstellen bezüglich der Naturverbindung näher eingegangen.

### **Arten der Vorfahren**

Arten der Vorfahren ist der sechste Bereich im Buch der Natur. Mit Arten sind die Lektionen und Lehren, die Weisheit der Ahnen, der naturverbundenen Kulturen gemeint. Die Wildnispädagogik versucht durch das Denken und Danken an die Ahnen, an ihre intensive Verbindung mit der Natur zu erinnern und so ihr Wissen, wie beispielsweise über Pflanzen, die essbar, heilend und auch giftig sind, zu erhalten und an die kommenden Generationen, die Kinder, weiterzugeben. Dadurch wird das angeborenen Wildnissbewusstsein aufgeweckt, verfeinert und es entsteht wieder eine intensivere Verbindung zur Natur (vgl. Young et al. 2014, S. 218 f.; vgl. WWF Deutschland 2014, S. 45 f.). „Denn zu 99% der menschlichen Geschichte lebten wir Menschen ja in der Natur im klassischen Sinne, also in einer nicht vom Menschen gestalteten Umwelt. [...] Da war die Natur Teil des alltäglichen Programms“ (Renz-Polster und Hüther 2019, S. 36).

## **Bäume**

Der vorletzte Bereich im Buch der Natur sind die Bäume, welche auch als „Rüstzeug des menschlichen Überlebens“ (Young et al. 2014, S. 230) bezeichnet werden. Fast alle Kinder sind begeistert von Bäumen und nutzen sie gern zum Klettern, zum Verstecken oder ihre Äste zum ‚Buden‘ bauen. Insbesondere wenn in den Wildniscamps im Wald gelebt wird, schafft dies ein Bewusstsein dafür, z.B. durch das wärmende Feuer, auf dem warmes Essen gekocht und Wasser gereinigt wird, durch eine selbstgebaute, wetterfeste Hütte oder Werkzeuge, die aus Holz angefertigt werden. Es wird ein direkter Naturbezug für die Teilnehmenden geschaffen und lässt sie spüren, wie abhängig sie von der Natur sind. Ebenso entsteht durch die gemeinsame Befriedigung der Grundbedürfnisse der Gemeinschaft, wie z.B. selbst Feuer machen und dieses hüten, bei den Kindern ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Diese nachhaltigen Lernerfahrungen unterstützen so eine positive Naturverbindung und definitiv auch das Umweltbewusstsein und das Gefühl der Dankbarkeit gegenüber der Natur (vgl. ebd., S. 230 f.; vgl. WWF Deutschland 2014, S. 18; vgl. Grünberg, S. 44).

## **Vögel**

Die Vögel und deren Sprache sind der letzte Bereich im Buch der Natur. Vielen Menschen ist nicht bewusst, welche Botschaften sich hinter den Rufen und dem Verhalten der Vögel verstecken. So informieren sich diese z.B. ständig untereinander über mögliche Gefahren oder markieren ihr Revier. Für unsere Vorfahren war das Wissen von enormer Wichtigkeit, da Vögel mit einem Alarmruf eine erfolgreiche Jagd verhindern können, weshalb große Aufmerksamkeit erforderlich war. Auch heute werden in der Wildnispädagogik durch die Auseinandersetzung mit der Vogelsprache die Aufmerksamkeit und alle Sinne geschult. Oft sind Menschen so erstaunt von dieser geheimen Sprache, dass sie sich automatisch intensiver damit beschäftigen und sich somit intensiver mit der Natur verbinden (vgl. WWF Deutschland 2014, S. 24; vgl. Young et al. 2014, S. 240 ff.).

Wie genau Wildnispädagog\*innen Menschen und insbesondere Kinder zu einer Auseinandersetzung mit dem Buch der Natur motivieren, wird im kommenden Kapitel intensiv beleuchtet.

### **3.5 Didaktisches Vorgehen in der Wildnispädagogik**

In diesem Kapitel soll das didaktische Vorgehen der Wildnispädagogik, hinsichtlich des Potentials für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur erläutert werden. Die Notwendigkeit einer positiven Naturverbindung von Kindern wurde bereits im ersten Teil dieser Arbeit aufgezeigt. Doch welche Herangehensweise und welche genauen Methoden der wildnispädagogische Ansatz nutzt, um eine intensive Naturverbindung aufzubauen, wird im Folgenden untersucht. Zunächst soll die zentrale Lehrmethode der Wildnispädagogik Coyote Teaching und Coyote Mentoring näher beleuchtet werden, welche eine starke Auswirkung auf die Entstehung der Kind-Natur-Beziehung hat. Danach wird auf die Bedeutung von Kernroutinen und deren naturverbindende Wirkung auf Kinder, wenn sie diese praktizieren, eingegangen. Zuletzt werden die didaktischen Werkzeuge der Wildnispädagogik beschrieben, welche auf den kindlichen Vorlieben aufbauen und zu einer Durchführung von Kernroutinen und somit der Auseinandersetzung mit dem Buch der Natur führen sollen.

#### **3.5.1 Naturverbindung durch das Coyote Teaching und Coyote Mentoring**

Das *Coyote Teaching* und *Coyote Mentoring* sind uralte Wege von Naturvölkern Nordamerikas, „auf denen das Wissen über und die Verbindung mit der Natur von Generationen zu Generation weitergegeben wurden“ (Young et al. 2014, S. 35). Tom Brown Jr. und Jon Young haben diese für ihre Wildnisschulen übernommen und dadurch die Gültigkeit der Methode auch heute noch bestätigt. Für die Wildnispädagogik ist Coyote Teaching die zentrale Lehrmethode.

Bei den Ureinwohnern Nordamerikas ist der Coyote für seine Schlauheit, Raffiniertheit und seine geschickte Anpassungsfähigkeit bekannt. Er besitzt die Fähigkeit, überall überleben zu können und in den Geschichten meistert er oft ausweglose Situationen und rettet dabei Menschen aus der Not. Der Coyote ist auch als ‚Trickser‘ bekannt. Er lockt vom ausgetretenen Pfad herunter, hilft den Menschen aus ihren Wahrnehmungsangewohnheiten auszubrechen, hin zu ihren natürlichen Wurzeln (siehe hierzu auch Kapitel 3.5.2). Überall auf der Welt taucht dieser ‚Trickser‘ als ein anderes Tier auf. In Deutschland kommt der Coyote mit dem eben beschriebenen Verhalten dem Fuchs am nächsten (vgl. ebd., S. 3 ff.; vgl. Hottenroth et al. 2017, S. 69).

In der Wildnispädagogik nimmt der Coyote eine gewisse Vorbildfunktion ein. Auf spielerische Art und Weise soll das zu erlernende Wissen vermittelt werden, wodurch Lernprozesse viel mehr als Freizeitaktivität bzw. als Spiel wahrgenommen werden. Hierbei stehen die Neugierde, die Herausforderung, so wie das Machen von eigenen Erfahrungen mit allen Sinnen im Fokus, um sich mit der natürlichen Welt und seinem natürlichen Selbst verbinden zu können (vgl.

Young et al. 2014, S. 12 f.; vgl. Hottenroth et al. 2017, S. 69). Vor allem durch die *Kunst des Fragens* wird Neugierde geschaffen und erhalten, was ein entscheidendes Werkzeug beim Coyote Teaching und Coyote Mentoring ist. Durch Aufmerksamkeit weckende Fragen wird der Fokus der Lernenden auf ein bestimmtes Thema gelenkt und so die Neugierde entfacht. Jedoch bekommen die Teilnehmenden auf ihre Fragen keine direkten Antworten, sondern es werden Gegenfragen gestellt: Gegenfragen, die auf den richtigen Weg führen und motivieren, weiter zu forschen, bis sie selbstständig zu einem Ergebnis kommen und wodurch ihre Aufmerksamkeitsspanne gedehnt wird (vgl. Young et al. 2014, S. 115 ff.; vgl. Au und Gade 2016, S. 204 f.; vgl. Langenhorst 2016, S. 29 ff.). Im Kapitel 3.5.3 wird näher auf die Kunst des Fragens eingegangen.

Coyote Teaching wird zwar oftmals als Synonym für Coyote Mentoring verwendet, was jedoch nach Bruns differenzierter betrachtet werden muss. Bruns grenzt die Begriffe insofern voneinander ab, dass Coyote Mentoring das Begleiten eines Mentees von einem\*einer Mentor\*in über einen längeren Zeitraum bedeutet und somit das Aufbauen einer tieferen Beziehung beinhaltet. Beim Coyote Teaching geht es primär um eine Art zu lehren, weshalb diese auch einmalig in einem wildnispädagogischen Angebot angewandt werden kann. Jedoch sind die Übergänge hier fließend, weshalb eine völlige Trennung der Begriffe nicht möglich ist (vgl. Bruns 2014, S. 50 ff.). Auf den positiven Faktor von persönlichen Beziehungen in umweltpädagogischen Programmen, die in beiden Fällen während des Programms geführt werden, wurde bereits in Kapitel 3.2.2 hingewiesen.

Beim Coyote Mentoring in der Wildnispädagogik, z.B. wenn über längere Zeit Kindergruppen betreut werden, müssen die Mentor\*innen ihre Mentees intensiv kennenlernen. Das Ziel ist, dass die Mentees ihren persönlichen Lernweg gehen können, weshalb der\*die Wildnispädagog\*in sorgfältig beobachtet, „was ihre Neugier entfacht, ihre natürlichen Talente anspricht und sie auf eine solche Weise fordert“ (Young et al. 2014, S. 14). Dazu gehört das Herausfinden ihrer Grenzen, die Grenzen ihrer Aufmerksamkeit, ihrer Komfortzone, ihres Wissens und die Grenzen ihrer Erfahrung. Sobald das den Mentor\*innen bewusst ist, können sie diese Grenzen ausdehnen, immer weiter und weiter hin zu einer tiefen Verbindung, einer positiven Beziehung zur Natur (vgl. ebd.). Der Vorteil von Naturaufenthalten, die regelmäßig und längerfristig stattfinden, für eine positive Beziehung von Kindern zur Natur, wurde bereits in Kapitel 2.3.4 durch Studien belegt.

Das Coyote Mentoring erfordert von Seiten der Mentor\*innen und von Seiten der Mentees Offenheit und das Einlassen auf die neue, meist erstmal ungewöhnliche Lernmethode. Auf

Spontaneität und Improvisation ist das Coyote Mentoring angewiesen und bei den Mentor\*innen muss die Begeisterung und Neugierde am Entdecken ebenso zu spüren sein. Auch sollten die Mentor\*innen natürlich mehr Erfahrungen und Wissen über und mit der Natur und den Überlebentechniken besitzen, um diese auch übermitteln zu können (vgl. Young et al. 2014, S. XXXVI f.).

### 3.5.2 Kernroutinen – Routinen verändern für eine Naturverbindung

Um beim Ausbrechen aus alten Wahrnehmungsgewohnheiten zu unterstützen, lockt der Kojote die Menschen, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, von ihren ausgetretenen Pfaden herunter. So wird davon ausgegangen, dass Kinder für eine tiefere Naturverbindung und zu mehr psychischer und physischer Gesundheit (siehe Kapitel 2.3) ihre alltäglichen Routinen verändern müssen. Im Coyote Guide werden sie als „Kernroutinen für Naturverbindung [oder auch] Kernroutinen des Naturbewusstseins“ (vgl. Young et al. 2014, S. 32) bezeichnet. Dass Natur wichtig für Kinder ist, wurde bereits in vorherigen Kapiteln ausführlich erläutert. So ist es auch die Aufgabe der Mentor\*innen, die *Kernroutinen*, die im Folgenden noch erläutert werden, mit den Mentees zu praktizieren (vgl. ebd., S. 25 f.).

Um die Wirkung von Kernroutinen auf Menschen nachvollziehen zu können, wird in der Abbildung 1 zunächst der Kreislauf für die sogenannte ‚Formung‘ der Gehirnmuster veranschaulicht:



Abbildung 1 (ebd., S. 29)

Denn: „Alles, was wir mit unseren Sinnen aufnehmen in Verbindung mit dem, dem wir Aufmerksamkeit schenken, führt zur Ausbildung von Gehirnmustern. Diese wiederum bestimmen, was man wahrnimmt, wie man die Welt sieht.“ (ebd.). Jedoch existiert heutzutage

bei vielen Kindern die Natur in der Wahrnehmung, in ihrem Blickfeld, kaum noch (siehe Kapitel 2.2 „Aktuelle Beziehung von Kindern zur Natur“). Deshalb ist der Gedanke der Wildnispädagogik, durch das Praktizieren von Kernroutinen, also das Verändern der Verhaltensweise, andere Sinneseindrücke zu erfahren. Dadurch ändern sich auch die Gehirnmuster, was wir wahrnehmen sowie die Sicht auf die Welt. So ist es fast der gleiche Kreislauf in Abbildung 2, nur die Verhaltensweisen und das Handeln wird durch die Kernroutinen ersetzt:



Abbildung 2 (Young et al. 2014, S. 32)

Hierdurch kann also eine Veränderung der Wahrnehmung stattfinden. Allein durch das bewusste Sitzen in Stille an einem bestimmten Ort, selbst wenn es nur der Balkon eines Hochhauses ist, kann eine Verbindungen mit Krähen, mit Stimmungen von Wind und Wetter oder den Bewegungen von Sonne, Mond und Sterne aufgebaut werden. Eine auf Natur fokussierte Wahrnehmung wieder zur Gewohnheit werden zu lassen, ist also das Ziel der Durchführung von Kernroutinen (vgl. ebd.). Im Coyote Guide wird von multisensorischer, dynamischer Bildung gesprochen. Das bedeutet, es geht nicht ums Auswendiglernen von Wörtern, wie z.B. die verschiedenen Pflanzenartennamen, sondern um Bilder, Gerüche und Geschmackseindrücke der Welt. Die Sinne und der ganze Körper sollen genutzt werden, eine wirkliche Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt soll geschehen. Erst dann entsteht ein Gerüst, das Informationen wie beispielsweise Wissen über wissenschaftliche Namen und bestimmte Fertigkeiten, halten kann (vgl. ebd., S. 35 ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Mentor\*innen ihre Mentees erst dabei unterstützen, ein persönliches Band, eine Verbindung zu einem Teil der Natur zu knüpfen, bevor sie ihnen kleine Wissensinformationen zukommen lassen. Unmittelbare Naturerfahrungen stehen hier im Vordergrund und die Wirkung von diesen auf eine positive

Naturverbindung und einen besseren Lerneffekt wurden bereits in Kapitel 2.3 und 3.2.2 erläutert. Das Ziel bezieht also Wissens- und Fertigkeitenvermittlung mit ein, „aber letztendlich sind es die Beziehungen, die das Band zur Natur wiederherstellen“ (Young et al. 2014, S. 37).

Im Coyote Guide werden dreizehn Kernroutinen aufgeführt, was nicht bedeutet, dass diese dreizehn die einzigen sind, jedoch erscheinen sie den Autor\*innen als die hilfreichsten für eine Verbindung mit der Natur. Kernroutinen sind Aktivitäten, die Menschen durchführen, um von der natürlichen Welt zu lernen. Darunter darf keine Vermittlung von Kenntnissen oder gar Unterrichtsstunden verstanden werden, es sind einfach Lerngewohnheiten, was Wildnispädagogik von anderen pädagogischen Herangehensweisen zum Lernen, wie zuvor in Kapitel 3.2 schon kurz erläutert, unterscheidet (vgl. ebd., S. 41 f.). Darunter befinden sich beispielsweise der Sitzplatz, die Geschichte des Tages, das Fragen stellen und Spuren lesen, die Tierformen, die Vogelsprache, die Sinne erweitern und das Danksagen. Hierbei ist es wichtig, dass die Kernroutinen kontinuierlich wiederholt werden. Um eine Vorstellung von Kernroutinen zu bekommen und trotzdem nicht den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen, werden zwei dieser Routinen kurz erläutert.

### **Routine des Sitzplatzes**

Der *Sitzplatz* ist eine der wichtigsten Kernroutinen. Die Idee ist es, dass Menschen einen Platz in der Natur finden, an dem sie sich wohlfühlen und den sie immer wieder aufsuchen, um dort still und bewegungslos zu sitzen. Der Platz wird auf diese Art und Weise intensiv kennengelernt und so zu einem persönlichen Ort, der sich vertraut anfühlt. Bei Tages- und Nachtzeiten werden Tiere, Pflanzen, die unterschiedlichen Jahreszeiten und somit auch Wetterverhältnisse beobachtet und wahrgenommen, wodurch eine tiefe Verbindung mit dem Platz und der Natur eingegangen wird. Insbesondere Geschichten (eine weitere Routine, auf die im Anschluss eingegangen wird) sind hilfreich für Kinder, aber auch für Erwachsene, um sie für die Routine des Sitzplatzes zu motivieren. Mentor\*innen können zum Beispiel mit eigenen Geschichten, wie Erzählungen von Tierbegegnungen oder von ihrem Sitzplatz, ihre Mentees inspirieren. Ebenso können Spiele, im Sinne des Kojoten, Kinder auf einen indirekten und unbewussten Weg in eine Sitzplatzroutine führen. Insbesondere Versteck- und Anschleichspiele sind dafür geeignet, da Kinder bei diesen über einen längeren Zeitraum still und regungslos- z.B. auf dem Waldboden - ausharren und so ihre Komfortzone ausgedehnt wird. Wenn Mentor\*innen es schaffen, dass ihre Mentees den Sitzplatz regelmäßig aufsuchen, beginnt ein automatischer Lernprozess. Wichtig ist es dann, den Geschichten der Mentees zu lauschen und Fragen zu

stellen, um beim selbstständigen Lernen zu unterstützen, zu motivieren und dieses weiter zu vertiefen (vgl. Young et al. 2014, S. 43 ff.).

### **Routine der Geschichte des Tages**

Ergänzend zu der Sitzplatzroutine und deswegen ebenso wichtig ist die Routine *Geschichte des Tages*. Diese baut auf den Sitzplatz auf und bedeutet, dass Menschen die ihre Zeit in der Natur verbracht haben, ihre Geschichte des Tages teilen. Diese kann in mündlicher Form mit anderen Menschen oder in schriftlicher Form mit dem Tagebuch sein. Bei jüngeren Kindern kann das auch durch das Malen geschehen oder sie diktieren es den Erwachsenen. Für die Entwicklung der Sinneswahrnehmung und der Ortskenntnis ist diese Routine genauso wichtig. Fast alle Menschen sind mit Geschichten erzählen vertraut. Nur liegt bei dieser Routine der Schwerpunkt auf Erlebnissen sowie Geschichten in und mit der Natur. Bei indigenen Völkern gehört Geschichten erzählen zum Alltag dazu. Diese Art Austausch hält die Gemeinschaft zusammen und die Geschichten enthalten wichtige Informationen über die Strukturen der Landschaft, wie beispielsweise über deren Nahrungsquellen (vgl. ebd., S.48 f.).

Die Geschichte des Tages kann Gefühle hervorholen und unterhaltsam und lehrreich für alle sein. Kinder können dadurch lernen, in Gruppen zuzuhören, geduldig zu sein, sich trauen zu sprechen oder schaffen sich zurückzuhalten. Zudem steigert das persönliche Teilen von Geschichten die Inspiration. Die Zuhörenden erfahren, dass diese Erfahrungen für jeden zugänglich sind und oft wirkt die „Neugier, des Menschen größte Lernquelle“ (ebd., S. 51), ansteckend. Im Kapitel 2.3.1 wurde ebenso ein großer Einfluss des Reflektierens der Naturerfahrungen auf den Lerneffekt der Kinder vermutet. Außerdem ist das Teilen von Geschichten der Kinder für die Coyote-Mentor\*innen eine gute Rückmeldung, weil sie dadurch einen Überblick über den Wissensstand und die Interessen der Mentees bekommen. Auch kann festgehalten werden, dass die Routine das Selbstvertrauen und die Selbstverwirklichung stärkt, da sie Menschen darin ermutigt, dass ihre eigenen Erfahrungen Gültigkeit und Bedeutung besitzen. Zusätzlich kann auch bei dieser Routine durch passende Fragen der Mentor\*innen inspiriert werden. Das aktive Zuhören<sup>16</sup> ist hierbei unverzichtbar (vgl. ebd., S. 50 ff.).

---

<sup>16</sup> Im Buch „Leitfaden Kommunikation im therapeutischen Alltag“ wird Aktives Zuhören wie folgt definiert: „Durch spezielle Techniken soll die erzählende Person angeregt werden, mehr zu berichten. Dies geschieht zum einen dadurch, dass der Zuhörende Interesse und Wertschätzung vermittelt, zum anderen, dass durch [...] unterstützende Äußerungen und Fragen dafür gesorgt wird, dass sich die erzählende Person innerhalb der Kommunikationssituation möglichst wohlfühlt.“ (Lippka 2015, S. 22).

Die eben aufgeführten Routinen verstärken sich gegenseitig und die weiteren elf Kernroutinen können als gewisse Techniken in diesen vorhanden sein, um den Aufenthalt in der Natur und die regelmäßige Reflexion dessen noch zu verbessern. So erscheint das Erreichen einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur durch die Wildnispädagogik allenfalls einfacher als erwartet. Denn die Wildnispädagogik meint, dass „das Gegenmittel für das Naturdefizitsyndrom [...] vielleicht ganz einfach [ist]: Bringen Sie Menschen dazu, Zeit in der Natur zu verbringen, empfangen Sie sie bei der Rückkehr mit guten Fragen und fangen Sie die Geschichten ein“ (Young et al. 2014).

### **3.5.3 Kindliche Vorlieben – Werkzeuge für eine Naturverbindung**

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie genau es Wildnispädagog\*innen schaffen, zur Umsetzung von Kernroutinen zu motivieren. Dafür werden in der Wildnispädagogik didaktische ‚Werkzeuge‘ eingesetzt und sich an den *Kindlichen Vorlieben* orientiert.

Auch hier wird den Lernenden im Sinne des Kojoten immer an ihrer Grenze begegnet, wodurch das Lernen mehr oder weniger unsichtbar wird und es für die Kinder nach viel Spaß aussieht. Hierbei steht die Freude von Kindern an Spielen im Fokus, die unmittelbar zum Lernen beiträgt. Weiterhin gehören auch Fragen und Antworten, die die Neugier wecken, Geschichten erzählen, wodurch die Vorstellungskraft angeregt wird und das Musikmachen, was die Gemeinschaft zusammenbringt, zu den Kindlichen Vorlieben. Da die Kindliche Vorliebe des Musikmachens für die Fragestellung dieser Arbeit nicht als notwendig erscheint, wird auf diese nicht weiter eingegangen. Die Kindlichen Vorlieben setzen an der Begeisterungsfähigkeit von Kindern an und sind anpassbar. Es können immer kleine Unterschiede je nach Alter, Geschlecht, Kultur oder auch Persönlichkeit bei den Vorlieben auftauchen. Natürlich können auch Erwachsene durch Kindliche Vorlieben erreicht werden, da intensive Erinnerungen aus der Kindheit in ihnen verankert sind (Young et al. 2014, S. 97 ff.).

#### **Spiele spielen**

Bezüglich der Kindlichen Vorliebe des *Spiele Spielens* sagt die Gehirnforschung aus, „dass Sinneseindrücke plus gezielte Aufmerksamkeit tief eingeprägte Lernmuster schaffen, wenn die Erfahrung in einem ‚adrenalisierten Zustand‘ erlebt wird“ (ebd., S. 104). Dass Kinder bei aufregenden Spielen in der Natur, insbesondere bei Versteck-, Schleich- und Suchspielen, die in der Wildnispädagogik gespielt werden, meist viel Adrenalin ausschütten, ist leicht zu erahnen. In diesem freieren und selbstständigen Spielen müssen Kinder Risiken eingehen und

diese bewältigen. Sie können ihrer Neugier auf den Grund gehen, entdecken und so voller Begeisterung und unbewusst lernen (vgl. WWF Deutschland 2014, S. 14). Bereits in Kapitel 2.3.1 wurde auf Forschenden verwiesen, die auch deshalb das Potential von ‚Outdoor-Lernerfahrungen‘ als ein geeignetes Lernsetting hervorheben. Jedoch sollte der Umgang mit Spannung und Aufregung in Spielen immer behutsam vonstattengehen und angemessen und individuell an die Kinder angepasst werden (vgl. Young et al. 2014, S. 104 f.). Einen großen Einfluss haben solche Spiele auch auf die zuvor erwähnten Kernroutinen (siehe Kapitel 3.5.2). So wurde durch die Studie von Blinkert et al. (2008) schon in Kapitel 2.3.2 herausgefunden, dass Kinder, die in der Natur spielen, begeistert von ihren Erlebnissen berichten, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Kernroutine Geschichte des Tages von den Kindern problemlos durchgeführt wird. Das sich bei den Versteckspielen durch das Sitzen in Stille ihre kurze Aufmerksamkeitsspanne bezüglich der Kernroutine Sitzplatz erweitert, wurde schon in Kapitel 3.5.2 näher erläutert. Zudem schärft das Suchen beim Verstecken Spielen ebenso die Sinne und nimmt dadurch auch Einfluss auf die Kernroutine Erweiterung der Sinne. Auch sind die Kinder der Kernroutine des Spuren Lesens sehr nah, weil sie nach ausgetretenen Pfaden Ausschau halten, die sie zu einem Versteck führen könnten. Zu guter Letzt kann auch die Kernroutine, der Vogelsprache zu lauschen, immer mehr Wichtigkeit für die Kinder einnehmen, da sie durch den Alarmruf eines Vogels wissen, dass sich ein anderes Kind ihrem Versteck nähert (vgl. Young et al. 2014, S. 106 f.; vgl. Grünberg, S. 41 f.).

Ein weiterer spannender Aspekt bei der Orientierung an Kindlichen Vorlieben bezüglich des Spiele Spielens ist der Bezug zum Alltag oder der Kultur der Mentees. Wenn beispielsweise ein imaginärer Charakter aus Filmen oder Büchern von den Kindern bei einem Wildniscamp miteingebracht wird, kann das aufgegriffen werden. Harry Potter kann sich z.B. mit seinem Tarnumhang unsichtbar machen und Kinder in der Natur mit Hilfe eines großen Farnblattes. Mentor\*innen sollten sich also mit der Welt ihrer Mentees auseinandersetzen, damit sie die Themen, die sie begeistern, in bedeutungsvolle Naturverbindung integrieren können sowie in die Spiele, die gespielt werden. Das dieser partizipative und lebensweltorientierte Ansatz zu einer Verbesserung der Lernerfahrung in und über die Natur und somit auch zu einer stärkeren Naturverbindung beiträgt, wurde bereits in Kapitel 3.2.2 aufgeführt. Zu guter Letzt ist es von enormer Wichtigkeit zu wissen, dass die Kinder ihre Mentor\*innen oft als Vorbilder ansehen. Das bedeutet, dass Wildnispädagog\*innen auch diese Vorbildfunktion erfüllen sollten, indem sie selbst lebendig sind, voller Begeisterung mitspielen, selber die Kernroutinen durchführen und sich auch immer tiefer mit der Natur verbinden (vgl. Young et al. 2014, S. 111 ff.).

## **Fragen und Antworten**

Auf die Kindlichen Vorlieben von *Fragen und Antworten*, bzw. die *Kunst des Fragens*, wurde bereits im Kapitel 3.5.1 kurz eingegangen. Kinder stellen leidenschaftlich gern Fragen und warten die Antwort meistens gar nicht ab, bevor sie ihre nächste Frage stellen. Der Zweck der Fragen dient nämlich oft nicht der Informationsgewinnung, sondern es ist die Neugier auf die Welt bezogen. So ist es die Herausforderung der Mentor\*innen, diese Neugier zu nutzen und so maximal auszudehnen. Das bedeutet beispielsweise mit Gegenfragen auf Fragen zu antworten, sodass die Mentees selbst motiviert sind, die Antwort zu finden und dadurch ein wieder ebenso motivierendes Erfolgserlebnis haben. Die Wildnispädagog\*innen lenken während des Prozesses so viel wie nötig und unterstützen so den Prozess des Antwortfindens. Sicherlich können währenddessen auch Antworten gegeben werden, allerdings nur so viele, um das Interesse am Thema und die Neugierde konstant zu halten. Die Antwort sollte im besten Fall so lange hinausgezögert werden, bis die Mentees wirklich bereit fürs Annehmen der Antworten sind. Auf der Grundlage der gefundenen Antwort können dann wieder weiterführende Fragen von den Mentor\*innen gestellt werden (vgl. Young et al. 2014, S. 115 f.; vgl. Au und Gade 2016, S. 240 f.; vgl. Langenhorst 2016, S. 29 ff.).

Im Coyote Guide werden drei Ebenen des Fragens aufgeführt, welche den Mentor\*innen den Umgang mit der Methode erleichtern sollen (vgl. Young et al. 2014, S. 118 ff.):

### ***Erste Ebene: Fragen, die Vertrauen aufbauen***

In der ersten Ebene begegnen Wildnispädagog\*innen den Teilnehmenden des Kurses in ihrer Komfortzone. Das bedeutet, es werden einfache Fragen gestellt (manchmal mehrere hintereinander), welche den Menschen Erfolgserlebnisse bescheren, die das Vertrauen zwischen Mentor\*in und Mentee stärken und die Neugierde wecken. Die meiste Zeit wird in Fragen der ersten Ebene investiert, damit sich die Mentees irgendwann sicher fühlen, in die Auseinandersetzung mit neuen Themen zu gehen. Insbesondere wenn mit Anfänger\*innen oder kleineren Kindern gearbeitet wird, sollte der ersten Ebene am meisten Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. ebd., S. 118).

### ***Zweite Ebene: Fragen die an die Grenze gehen***

Sobald die Kursleitenden merken, dass sich die Teilnehmenden sicher fühlen, kann nach den Grenzen ihres Wissens gesucht werden. Sie sollen dazu ermuntert werden, über ihre Wissensgrenze hinauszugehen und durch Nachdenken oder bewusste Sinneswahrnehmung zur Antwort gelangen. Beispielsweise wird die Aufmerksamkeit auf einen Wurm an der Erde

gelenkt. Durch Fragen, in welche Richtung der Wurm sich bewegt und dass der\*die Mentee daraufhin nachdenkt, wird die Wissensgrenze des Mentees entdeckt. Nun kann mit der Begeisterung und Neugier der\*die Mentor\*in auf die winzige Linie im Schlamm hinweisen und somit vom Mentee diese als Wurmspur identifizieren lassen, wodurch die Grenze überwunden werden kann (vgl. Young et al. 2014, S. 118 f.).

Sollte bemerkt werden, dass ein\*eine der Mentees kaum den Gesang der Vögel wahrnimmt, kann mit der Frage, was er\*sie in diesem Moment hört, auf diesen gelenkt werden. Sollten erfahrenere Kinder betreut werden und das Vertrauen bereits vorhanden sein, wird diese Ebene am meisten Raum einnehmen (vgl. ebd., S. 119).

### ***Dritte Ebene: Fragen, die über die Grenze hinausgehen***

In der dritten Ebene werden Fragen gestellt, auf die die Mentees und gegebenenfalls sogar die Mentor\*innen nur schwer eine Antwort finden können. Die Menschen beginnen sich Fragen zu stellen, von denen sie nicht gedacht hätten, dass darüber Wissen erlangt werden kann. Betrachten wir hier erneut die Situation mit dem Wurm, kann als Mentor\*in gefragt werden: „Ich frage mich ja, wie dieses Ding überhaupt sieht, wohin es geht?“ (ebd., S. 119 f.) Fragen, die jenseits der Wissensgrenze liegen, sollten nur gestellt werden, wenn die Mentees dafür bereit sind, da diese auch einschüchternd wirken können. Sollte dies der Fall sein, lösen sie bestenfalls tiefe Neugier aus und eine Auseinandersetzung mit Themen, die die Mentees vielleicht ihr Leben lang begleiten (vgl. ebd.).

Mit allen drei Ebenen des Fragens kann eine tiefere Verbindung zur Natur geschaffen werden, da die entstehende Neugier durch die gestellten Fragen der Mentor\*innen eine intensive Auseinandersetzung mit der natürlichen Welt bewirken.

### **Geschichten erzählen**

Im vorherigen Kapitel wurde schon die Kernroutine Geschichte des Tages beschrieben. In der Kindlichen Vorliebe des *Geschichtenerzählens* geht es jedoch darum, dass die Wildnispädagog\*innen, die Mentor\*innen, Geschichten erzählen. Ob zu Anfang, wenn alle sich in einem Kreis zusammenfinden oder zwischen zwei Aktionen, Kinder und auch Erwachsene lieben es Geschichten zu hören. Natürlich ist die Wirkung der Geschichten umso größer, je mehr die Pädagog\*innen mit dem Gefühl dabei sind: je mehr Aufmerksamkeit die Mentees ihren Mentor\*innen schenken, desto besser werden Informationen und Instruktionen vermittelt oder wird zum Spielen motiviert. Das Ziel ist es, „durch die Geschichten Verbindungen mit der

Natur zu schaffen“ (Young et al. 2014, 133). Wenn beispielsweise die Thematik essbare Pflanzen angegangen werden soll, kann von einem Erlebnis erzählt werden, wo sich Menschen verlaufen haben, mit dem Hunger kämpften und schließlich ein ‚superleckerer Essen‘ aus essbaren Pflanzen zusammenstellten. So sind die Teilnehmenden durch die Geschichte für die folgende Aktion vorbereitet und motiviert (vgl. ebd., S. 131 ff.).

Wichtig ist dabei, auch hier die drei Ebenen aus dem Abschnitt „Fragen und Antworten“ im Blick zu haben. So sind Geschichten wichtig, die sich die Kinder gut vorstellen können, die Sicherheit geben und bei denen Kinder ausrufen, dass sie das auch schon gemacht hätten und es z.B. großartig ist, sich mit Schlamm zu bedecken (Ebene eins). Aber ebenso sollten auch Geschichten dabei sein, die sich an den Grenzen der Menschen befinden, sodass sich ihre Vorstellungskraft vergrößert. Bezüglich der Thematik mit Schlamm bedeckt zu sein, kann darauf hingewiesen werden, dass dies eine gute Tarnung ist und wie man selbst es dadurch geschafft hat, vor Menschen in Gebüschens unsichtbar zu werden (Ebene zwei). Eine Geschichte in der dritten Ebene würde dann über die Grenze der Mentees hinausgehen. Um beim Thema Tarnung zu bleiben, kann hier eine Geschichte erzählt werden, wo jemand es schaffte, durch das Tarnen und Warten neben eines Rehpfadens, ein Reh zu berühren, ohne dass es das Reh bemerkte. So führen die drei Ebenen dazu, dass zum einen alle selbst eine Geschichte zu erzählen haben und zum anderen die Teilnehmenden selbst motiviert sind, ihre Grenzen zu erweitern (vgl. ebd., S. 133 f.).

Zusammenfassend kann Folgendes zu den Kindlichen Vorlieben gesagt werden:

„Wenn man auf subtile und unsichtbare Weise die ‚Kindlichen Vorlieben‘ so einsetzt, dass die Leute die ‚Kernroutinen‘ üben und dadurch das ‚Buch der Natur‘ lesen, bringt man sie zum Lernen, ohne dass sich dessen jemals bewusst werden.“ (ebd., S. 19).

So wird also in der Wildnispädagogik durch das Coyote Teaching und Coyote Mentoring eine intensive Naturverbindung geschaffen, ohne dass die Kinder es bewusst mitbekommen. So kann es sein, dass Eltern zu Beginn des wildnispädagogischen Angebotes denken, dass ihre Kinder in den Camps ‚nur‘ Spaß haben und nichts lernen. Doch wenn sie sich nach einiger Zeit mit ihren Kindern in der Natur aufhalten und mitbekommen, wie viel Wissen die Kinder über Pflanzen, Vögel oder Säugetiere verinnerlicht haben und nun begeistert mit ihren Eltern teilen, wird auch den Eltern bewusst, welches Potential die Wildnispädagogik für eine positive Beziehung zur Natur darstellt.

### 3.6 Herausforderungen in der Wildnispädagogik

Im Folgenden sollen die Herausforderungen wildnispädagogischer Angebote aufgeführt werden. Der Fokus liegt hierbei insbesondere auf dem Potential des Erreichens einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur.

Wenn die vorherigen Kapitel betrachtet werden, haben wildnispädagogische Angebote definitiv Potential, wieder eine intensivere Naturverbindung bei Kindern entstehen zu lassen. So trägt sicherlich jedes einzelne Wildniscamp, ob Klassenfahrt oder Sommerlager, zu einer positiven Beziehung zur Natur bei. Jedoch erfüllen einige der in der Wildnispädagogik angewandten Methoden eine intensivere Wirkung, ihr volles Potential, wenn sie über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden.<sup>17</sup> Insbesondere die Mentoringbeziehung hat eine weitaus effektivere Wirkung auf die Kinder und deren Naturverbindung, wenn sie langsam wachsen und sich über einen längeren Zeitraum entwickeln kann (vgl. Young et al. 2014, S. 37 f.). Die Umsetzung von Langzeitangeboten für Kinder ist allerdings durch Wildnisschulen derzeit nur in begrenztem Umfang umsetzbar, auch wenn es bereits, beispielsweise bei der Wildnisschule Wildniswissen, Angebote gibt, die Schulklassen über ein Jahr hinweg begleiten (vgl. Wildniswissen 2023a, o. S.).

Hinzu kommt jedoch auch das Thema der Finanzierung. Da wildnispädagogische Angebote der freien Schulen von den Eltern selbst finanziert werden müssen, haben insbesondere Kinder aus finanziell schlechteren Verhältnissen weniger Chancen an diesen teilzunehmen (vgl. Wildniswissen 2023b, o. S.).

Diesen beiden Herausforderungen wirkt jedoch entgegen, dass es unterschiedliche, schulpädagogische Konzepte gibt, in denen Draußen ‚unterrichtet‘ wird. Au und Gade (2016) führen in ihrem Buch „„Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Education als Unterrichtskonzept“ eine Vielfalt an Projektbeispielen auf. Die sogenannten Draußenschulen<sup>18</sup> werden oft von Stiftungen und den jeweiligen Schulen finanziert und sind somit für alle Kinder kostenlos (vgl. Plotzki 2022, S. 36 f.). Die Schulklassen halten sich einmal pro Woche für zwei Stunden draußen auf und es liegt im Ermessen der umweltpädagogischen Fachkraft, mit welchem Inhalt die Zeit gefüllt wird (vgl. ebd., S. 12 f.). Da durch die stetig wachsende Anzahl von freien Wildnisschulen immer mehr Wildnispädagog\*innen ausgebildet werden, werden in vielen Bereichen auch immer mehr wildnispädagogische Herangehensweisen von eingestellten

---

<sup>17</sup> Dies belegen auch einige zuvor aufgeführte Studien aus Kapitel 2.3.4.

<sup>18</sup> Siehe hierzu als Beispiel

<https://www.landschaftsabenteuer.de/drau%C3%9Fenschule/>, zuletzt geprüft am 21.01.2023

Wildnispädagog\*innen angewendet (vgl. Quartier 2016, S. 239).<sup>19</sup> Hierbei soll auch auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) in der Sozialen Arbeit verwiesen werden, in der ebenfalls über einen längeren Zeitraum, oft viele Jahre, Kinder und Jugendliche (ebenso kostenfrei) begleitet werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022, o. S.). Auf Jugendfarmen und Aktivspielplätzen, welche zur OKJA gehören, können die Kinder die Natur erleben. Sozialarbeitende oder Erzieher\*innen, die eine Ausbildung zum\*zur Wildnispädagog\*in gemacht haben, können in diesem Rahmen die Mentoringbeziehung so über viele Jahre hinweg praktizieren (vgl. Tietjen 2019, S. 24-25; vgl. Stettner 2019, S. 3 ff.). Hinsichtlich der Finanzierung von Angeboten der freien Wildnisschulen für Kinder gibt es definitiv noch Optimierungspotential. Denn alle Kinder aus allen sozialen Schichten sollten eine Chance zu einer intensiveren Naturverbindung und den positiven Einfluss auf ihre Entwicklung (siehe Kapitel 2.3) erhalten. Letztlich kommen Naturverbundenheit und Umweltbewusstsein längerfristig gesehen der Lebensgrundlage aller zugute (siehe hierzu Kapitel 2.3.4 und Kapitel 3.2).

Eine weitere Herausforderung für die Entwicklung einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur ist die teilweise nicht vorhandene Barrierefreiheit in den Wildniscamps. Denn wie in den vorherigen Kapiteln erläutert, finden diese in der Regel draußen in der Natur statt. Auch wenn teilweise versucht wird, Menschen mit Beeinträchtigungen eine Teilnahme an den wildnispädagogischen Angeboten zu ermöglichen, jedoch eher in National- und Naturparks und noch kaum in freien Wildnisschulen, ist hier noch viel Verbesserungspotential vorhanden (vgl. Natur- und Geopark TERRA.vita 2023, o. S.). So hat der Kreisjugendring Rems Murr ein Methodenheft „Inklusive Methoden für draußen von und für Outdoorfans“ veröffentlicht. In diesem werden verschiedene Fachbereiche und deren Methoden, unter anderem auch die Wildnispädagogik, und was bei diesen für Menschen mit Behinderung zu beachten ist, vorgestellt (vgl. Fälchle et al. 2021, S. 12 ff.).

Letztlich kann auch die Freiwilligkeit bezüglich der Wahrnehmung der Angebote in der Wildnispädagogik eine große Herausforderung sein, Kindern wieder zu einer positiven Beziehung zur Natur zu verhelfen. Denn in fast allen Rahmen (die Draußenschulen können hier beispielsweise außenvor gelassen werden), in denen Wildnispädagogik durchgeführt wird, können Kinder und ihre Eltern von sich aus entscheiden, ob sie daran teilnehmen möchten. Es ist also keine Pflichtveranstaltung, wie beispielsweise die Schule. Hier kommt also die Frage

---

<sup>19</sup> Siehe hierzu den Beitrag von Quartier (2016) „Wildnispädagogik im Unterricht - Eine Brücke im Spannungsfeld der sich wandelnden Ansprüche“ in Au und Gade (2016).

auf, ob wirklich alle Kinder erreicht werden können, auch wenn sie keine intrinsische Motivation, neben Schule und anderen Freizeitangeboten, an der Teilnahme haben. Zusätzlich dazu müssen auch die ‚besorgten Eltern‘ überzeugt werden, die beispielsweise Angst vor Verletzungen oder anderen Gefahren in der Natur haben, wie in Kapitel 2.2 näher erläutert wurde.

Allerdings kann dies auch als Chance gesehen werden. Denn hierdurch müssen die Wildnispädagog\*innen einerseits die Kinder überzeugen, indem sie ihre Begeisterung wecken, sodass sie wiederkommen wollen und andererseits die Eltern durch den sichtbaren Lerneffekt. Insbesondere für Kinder ist deshalb das unterbewusste Lernen, die unsichtbare Schule, mit Fokus auf die Kindlichen Vorlieben und dass alles nach ganz viel Spaß aussieht, besonders wichtig (siehe hierzu Kapitel 3.5.3). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Notwendigkeit, auf dem Markt bestehen zu bleiben, einen positiven Einfluss auf die Qualität der umweltpädagogischen Arbeit hat.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

In der Ausarbeitung wird deutlich, dass die *Wildnispädagogik ein großes Potential für das Erreichen einer positiven Beziehung von Kindern zur Natur* hat. So setzt sich die Wildnispädagogik selbst das ambitionierte Ziel, eine tiefere Verbindung zur Natur bei den Teilnehmenden wieder herzustellen.

Dies schafft sie durch das Einsetzen von didaktischen Werkzeugen, die sich an den kindlichen Vorlieben orientieren und zur unmittelbaren Naturerfahrungen führen. Diese sind z.B. das Spielen, das Stellen von Fragen und das Geschichten erzählen, welche die Neugier der Kinder entfachen und zu Naturerfahrungen und so zu einem unbewussten Lernen über die Natur führt. Hierdurch kommt es automatisch zur Durchführung von Kernroutinen und einer Auseinandersetzung mit dem Buch der Natur, also einer Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt. Als Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen umweltpädagogischen Richtungen wird somit durch das Coyote Teaching, einer Lehrmethode der Naturvölker, die Begeisterung am Lernen und Entdecken entfacht und erhalten. Im Fokus stehen dabei die Herausforderung und das Sammeln von eigenen Erfahrungen mit allen Sinnen, um so eine intensive Naturverbindung aufzubauen.

Dass der wildnispädagogische Ansatz Potential für eine positive Beziehung zur Natur bei Kindern hat, wurde außerdem durch Studien belegt. Die aufgeführten Studien zeigen, dass unmittelbare Naturerfahrungen, insbesondere regelmäßig und über einen längeren Zeitraum, zu einer positiven Beziehung zur Natur führen. Überdies wurde im ersten Teil der Arbeit auch die eindeutige Notwendigkeit einer Naturbeziehung deutlich: einerseits durch die zu Beginn erwähnte voranschreitende Umweltzerstörung und das Potential, welches Naturerfahrungen für die Entstehung des Umweltbewusstseins von Kindern haben und andererseits durch den positiven Einfluss von Natur auf die mentale, soziale und physische Entwicklung von Kindern. Obendrein ist durch die Untersuchung der aktuellen Beziehung von Kindern zur Natur die Relevanz, eine Naturverbindung herzustellen, nie größer gewesen.

Durch die zuletzt vorgenommene kritische Betrachtung des wildnispädagogischen Ansatzes bleibt jedoch offen, ob die Wildnispädagogik von freien Schulen in der Zukunft das Angebot von Langzeitprogrammen, welche ein größeres Potential für eine positive Beziehung zur Natur besitzen, verstärken, bzw. noch weiterentwickeln können und werden. Überhaupt ist die Umsetzung von wildnispädagogischen Herangehensweisen derzeit noch weitestgehend im Bereich der Freizeit von Kindern und als Nischenthema in der Sozialen Arbeit einzuordnen, obwohl ihr Potential als Gegenpol zur derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklung enorm

erscheint. In den Wildniscamps können Kinder im Vergleich zur derzeitigen Wachstumsgesellschaft erfahren, was es bedeutet, in Gemeinschaft die wirklichen Grundbedürfnisse aller, wie z.B. Wärme und gekochtes Essen durch das Feuer, zu befriedigen. So verstehen sich die Kinder nicht als Konsument\*innen, sondern werden für ihren Beitrag für die Gemeinschaft wertgeschätzt und erfahren sich selbst als wirksam. Sie spüren die unmittelbare Abhängigkeit von der Natur, wodurch sich die Verbindung zu der Natur intensiviert.

Allerdings gibt es, wie bereits zu Beginn der Arbeit kurz aufgeführt, kaum empirische Studien über die konkrete Wirksamkeit des wildnispädagogischen Ansatzes und der Umsetzung in Wildnisschulen, weshalb hierzu definitiv Forschungsbedarf besteht. Die intensivere Zuwendung der Sozialforschung, der Sozialen Arbeit und im Allgemeinen die der pädagogischen Bereiche hinsichtlich der Wildnispädagogik ist daher wesentlich. Jedoch ist davon auszugehen, dass durch die derzeit stetig wachsende Anzahl an Wildnisschulen und den damit einhergehenden Konkurrenzdruck eine kritische Auseinandersetzung der Wirksamkeit und der Qualität zeitnah erfolgen wird. Auf die Finanzierung und die stärkere Eingliederung in die Soziale Arbeit von wildnispädagogischen Programmen könnte sich das ebenso positiv auswirken.

Letztlich sehe ich als ausgebildete Wildnispädagogin und angehende Sozialarbeiterin die zukünftige Entwicklung von Wildnispädagogik und ihr Potential für eine intensivere Naturverbindung positiv. Durch ihren besonderen Fokus auf Selbsterfahrung in der Natur und das Entfachen von Neugier, schafft sie es, die Natur für Kinder wieder attraktiver und nahbarer zu machen, sodass sich Menschen wieder zuhause in ihr fühlen. Genau deswegen ist die Wildnispädagogik „eine an den Wurzeln ansetzende Umweltbildung, die das ursprüngliche Band zwischen dem Menschen und dem Rest der Natur wieder herstellt. Wir haben sie niemals dringender gebraucht als jetzt.“ (Young et al. 2014, S. 24).

## Literaturverzeichnis

Au, Jakob von; Gade, Uta (Hg.) (2016): "Raus aus dem Klassenzimmer". Outdoor Education als Unterrichtskonzept. [1. Aufl.]. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bauer, Nicole (2005): Für und wider Wildnis. Soziale Dimensionen einer aktuellen gesellschaftlichen Debatte. 1st ed. Bern: Haupt (Bristol-Schriftenreihe, 15).

Bibelriether, Hans (2017): Natur Natur sein lassen. Die Entstehung des ersten Nationalparks Deutschlands: der Nationalpark Bayerischer Wald. 1. Auflage. Freyung: edition Lichtland.

Blinkert, Baldo; Reidl, Konrad; Schemel, Hans-Joachim (2008): Naturerfahrungsräume im besiedelten Bereich: Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Hans-Joachim Schemel und Torsten Wilke (Hg.): Kinder und Natur in der Stadt. Spielraum Natur: Ein Handbuch für Kommunalpolitik und Planung sowie Eltern und Agenda-21-Initiativen, Bd. 230. Bonn: Bundesamt für Naturschutz, S. 119–136. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-389217>, zuletzt geprüft am 14.01.2023.

Böhme, Gernot (1992): Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1680 = N.F., 680).

Bölts, Hartmut (2014): Umweltbildung. Eine kritische Bilanz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [Abt. Verl.].

Brown, Tom (1994): "Grossvater", ein Leben für die Wildnis. Lehr- und Wanderjahre eines indianischen Schamanenheilers und Kriegers; die Lebensgeschichte des Stalking Wolf. Interlaken, Schweiz: Ansata-Verl.

Brown, Tom; Brown, Judy A. (1989): Tom Brown's Field guide to nature and survival for children. Berkley trade pbk. ed. New York: Berkley Books.

Bruns, Svenja (2014): Wildnispädagogik. Historische und aktuelle Entwicklungen. Masterarbeit. Alanus Hochschule, Alfter. Online verfügbar unter [https://www.elementarerfahrungen.de/fileadmin/user\\_upload/files/PDF-Sammlung/Wildnisoeaedagogik-wie\\_andere\\_sie\\_sehen/Masterarbeit\\_Svenja\\_Bruns\\_Wildnispaedagogik.\\_Historische\\_und\\_aktuelle\\_Entwicklungen.pdf](https://www.elementarerfahrungen.de/fileadmin/user_upload/files/PDF-Sammlung/Wildnisoeaedagogik-wie_andere_sie_sehen/Masterarbeit_Svenja_Bruns_Wildnispaedagogik._Historische_und_aktuelle_Entwicklungen.pdf), zuletzt geprüft am 12.11.2022.

BUND (2002): Wildnisbildung. ein Beitrag zur Bildungsarbeit. Altenau-Torfhaus, 2002. Online verfügbar unter <https://www.gfn-harz.de/sites/wildnisbildung.pdf>, zuletzt geprüft am 25.10.2022.

Bundesamt für Naturschutz (2022): Wildnis. Wildnisbegriff. Online verfügbar unter <https://www.bfn.de/wildnisgebiete>, zuletzt geprüft am 26.10.2022.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Was ist Umweltbildung. Online verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>, zuletzt geprüft am 15.01.2023.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Kinder- und Jugendarbeit. Offene Kinder- und Jugendarbeit. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/jugendbildung/kinder-und-jugendarbeit-86236>, zuletzt geprüft am 11.01.2023.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (2020): Wildnis, 2020. Online verfügbar unter <https://www.bmu.de/themen/naturschutz-artenvielfalt/naturschutz-biologische-vielfalt/wildnis>, zuletzt geprüft am 11.11.2022.

Coster, Denise; Gleeve, Josie (2008): Give us a go! children and young people's views on play and risk-taking. Hg. v. National Children's Bureau. London. Online verfügbar unter <http://playday.gn.apc.org/resources/research/2008-research/>, zuletzt geprüft am 07.01.2023.

Dyment, Janet E. (2005): Gaining ground: The power and potential of school ground greening in the Toronto district school board. Online verfügbar unter <https://www.evergreen.ca/downloads/pdfs/Gaining-Ground.pdf>, zuletzt geprüft am 17.10.2022.

Erleben, Anja (2008): Einheimisch werden in der Natur – Untersuchung zur Wirkung ursprünglichen, ganzheitlichen Lernens in Wildnischulen als Beitrag zur Umweltbildung. Diplomarbeit. Fachhochschule Eberswalde, Eberswalde. Online verfügbar unter [https://www.wildniswissen.de/images/fab\\_media/Diplomarbeit\\_Wildnis.pdf](https://www.wildniswissen.de/images/fab_media/Diplomarbeit_Wildnis.pdf), zuletzt geprüft am 25.10.2022.

Fälchle, Fabian; Gehr, Danielle; Gehr, Katharina; Geiger, Luise; Genther, Micahela; Klinger, Petra et al. (2021): Inklusive Methoden für draußen von und für Outdoorfans. Hg. v. KJR Rems Murr. Online verfügbar unter [https://www.jugendarbeit-rm.de/relaunch2009/wp-content/uploads/2021/03/kjr-rmk\\_outdoor\\_methodenheft\\_2021\\_WEB.pdf](https://www.jugendarbeit-rm.de/relaunch2009/wp-content/uploads/2021/03/kjr-rmk_outdoor_methodenheft_2021_WEB.pdf), zuletzt geprüft am 11.01.2023.

Fischer-Rizzi, Susanne; Allgaier, Richard W. (2007): Mit der Wildnis verbunden. Kraft schöpfen, Heilung finden. Stuttgart: Kosmos.



James, J. Joy; Bixler, Robert D. (2008): Children's Role in Meaning Making Through Their Participation in an Environmental Education Program. In: *The Journal of Environmental Education* 39 (4), S. 44–59. DOI: 10.3200/JOEE.39.4.44-59.

Kandeler, Jiri (2005): Kinder lernen Umwelt schützen. Handbuch für Umweltpädagogik in Kindergarten und Grundschule. 1. Auflage. Berlin: Natur-und-Umwelt-Verl.-GmbH; Bundjugend.

Kiener, Sarah (2003): Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Online verfügbar unter <http://www.waldkindergarten.ch/downloads/lizenziatsarbeitkindergaertenindernatur.pdf>, zuletzt geprüft am 14.10.2022.

Kiener, Sarah; Stucki, Stephanie (2001): Evaluation Naturspielgruppe Dusse Verusse. Zusammenfassung Elternbefragung. Online verfügbar unter [https://www.dusse-verusse.ch/fileadmin/dv/templates/Bilder/Downloads\\_allgemein/Feuervogel-DusseVerusse-Zusammenfassung\\_Elternbefragung-2001.pdf](https://www.dusse-verusse.ch/fileadmin/dv/templates/Bilder/Downloads_allgemein/Feuervogel-DusseVerusse-Zusammenfassung_Elternbefragung-2001.pdf), zuletzt geprüft am 14.10.2022.

Langenhorst, Berthold (2016): Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Theorie, Praxis und Evaluation am Beispiel des Projektes "Waldscout – Wildnisexpedition". Dissertation. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (Schriftenreihe Bildung für nachhaltige Entwicklung, Band 8).

Liedtke, Gunnar (2005): Die Bedeutung von Natur im Bereich Outdooraktivitäten. Köln (Schriftenreihe Natursport und Ökologie, Band 18).

Lies, Jörn (2005): Wildheit als Weg. Über die Unerledigtheit von Wildnis. Diplomarbeit. HGB, Leipzig. Online verfügbar unter [https://www.wildniswissen.de/images/fab\\_media/Joern\\_Lies.pdf](https://www.wildniswissen.de/images/fab_media/Joern_Lies.pdf), zuletzt geprüft am 21.11.2022.

Lippka, Michael-M. (2015): Leitfaden Kommunikation im therapeutischen Alltag. Physiotherapie, Ergotherapie, Sprachtherapie : von A wie "Aktives Zuhören" bis Z wie "Zeitdruck". 1. Auflage. München: Urban & Fischer.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc; Maass, Asja (2010): Grundbegriffe der Entwicklungspsychologie. In: Arnold Lohaus, Marc Vierhaus und Asja Maass (Hg.): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 2–9.

- Louv, Richard (2011): *Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!* 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lützenkirchen, Anne; Herrmann, Mirella; Posch, Gisela; Schmahl, Roman (2013): *Natur, Gärten und soziale Arbeit. Theorie und Praxis naturgestützter Intervention.* Lage: Jacobs.
- Maller, Cecily Jane (2009): Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. In: *Health Education* 109 (6), S. 522–543.
- Meske, Mara (2011): "Natur ist für mich die Welt". Lebensweltlich geprägte Naturbilder von Kindern. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mohr, Claudia (2013): Ein Atelier im Wald. Umwelt- und Naturpädagogik mit Kindern. Claudia Mohr. In: *Deutsche Jugend : Zeitschrift für die Jugendarbeit* (3), S. 122–130.
- Mygind, Erik (2007): A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 7 (2), S. 161–176. DOI: 10.1080/14729670701717580.
- Nash, Roderick (1982): *Wilderness and the american mind.* 3. Aufl. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Natur- und Geopark TERRA.vita (2023): *Ins Freie – Natur und Wildnispädagogik.* Online verfügbar unter [https://www.geopark-terravita.de/de/standort\\_1465284256/ins-freie-natur-und-wildnispaumldagogik](https://www.geopark-terravita.de/de/standort_1465284256/ins-freie-natur-und-wildnispaumldagogik), zuletzt geprüft am 11.01.2023.
- Niebergall, Tobias (2015): Naturpädagogik. In: Michaela Reißmann (Hg.): *Lexikon der Kindheitspädagogik.* 1. Aufl. Köln, Kronach: Link (Kita-Pädagogik), S. 351–352.
- O'Brien, Liz; Murray, Richard (2005): 'Such enthusiasm – a joy to see'. An evaluation of Forest School in England. Online verfügbar unter <https://cdn.forestresearch.gov.uk/2022/02/forestschoolenglandreport.pdf>, zuletzt geprüft am 11.10.2022.
- Oerter, Rolf (Hg.) (2006): *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch.* 5., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz, PVU (Lehrbuch).
- Peham, Wolfgang (2002): Das Wissen der Wildnis. In: *Natur Erleben* (4), S. 14–15. Online verfügbar unter [https://www.wildniswissen.de/images/fab\\_media/wildniswissen.pdf](https://www.wildniswissen.de/images/fab_media/wildniswissen.pdf), zuletzt geprüft am 25.10.2022.
- Peham, Wolfgang (2008): Verbunden sein. In: Markus Hirschmann und Elisabeth Marie Mars (Hg.): *Der Wald in uns. Nachhaltigkeit kommunizieren.* München: Oekom-Verl., S. 30–37.

Philipps, Gabriele (2005): Effects of outdoor education programs for children in California. Online verfügbar unter <http://www.seer.org/pages/research/AIROutdoorSchool2005.pdf>, zuletzt geprüft am 18.10.2022.

Plotzki, Johannes (2022): Draußensein macht Schule! Outdoor Education: Praxishilfen für regelmäßigen Unterricht im Freien. 1. Auflage. Hamburg: Persen Verlag in der AAP Lehrerwelt GmbH (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag).

Pohl, Dietmar; Schrenk, Marcus (2002): Schülervorstellungen zur Natur von Kindern im Grundschulalter. In: Hansjörg Seybold (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Methodologische und konzeptionelle Ansätze. Schwäbisch Gmünd: Pädag. Hochsch (Gmünder Hochschulreihe, Bd. 22), S. 139–144.

Pohl, Gabriele (2014): Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. 4., Aufl. Berlin: Springer Spektrum.

Quartier, Ulrike (2016): Wildnispädagogik im Unterricht. Eine Brücke im Spannungsfeld der sich wandelnden Ansprüche. In: Jakob von Au und Uta Gade (Hg.): "Raus aus dem Klassenzimmer". Outdoor Education als Unterrichtskonzept. [1. Aufl.]. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 236-245.

Raith, Andreas; Lude, Armin (Hg.) (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Forum Bildung Natur gGmbH. München: Oekom.

RAT VON SACHVERSTÄNDIGEN FÜR UMWELTFRAGEN (1978): Umweltgutachten 1978, vom Deutscher Bundestag. Fundstelle: Drucksache 8 / 1938.

Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald (2019): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Schreiber, Jara (2010): Wildniscamps als Mittel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und touristisches Angebot. Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für die Konzeption eines Wildniscamps am Besucherzentrum Glauer Tal, Naturpark Nuthe-Nieplitz.

Masterarbeit. Hochschule für Nachhaltige Entwicklung, Eberswalde. Online verfügbar unter [http://wildnisschulen-netzwerk.de/wp-content/uploads/2022/02/Masterarbeit\\_Jara20Schreiber.pdf](http://wildnisschulen-netzwerk.de/wp-content/uploads/2022/02/Masterarbeit_Jara20Schreiber.pdf), zuletzt geprüft am 12.11.2022.

Sichler, R. (1992): Naturerfahrung im Zeichen der ökologischen Krise. In: Christian G. Allesch, Elfriede Billmann-Mahecha und Alfred Lang (Hg.): Psychologische Aspekte des

kulturellen Wandels. Wien: Verlag der Vererband wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs, S. 106–115.

Snyder, Gary (2004): *The practice of the wild. Essays.* 1st ed. Washington, DC: Shoemaker & Hoard.

Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (2013): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Unter Mitarbeit von Doris Edelmann. 1st ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.

Stern, Marc J.; Powell, Robert B.; Ardoin, Nicole M. (2008): What Difference Does It Make? Assessing Outcomes From Participation in a Residential Environmental Education Program. In: *The Journal of Environmental Education* 39 (4), S. 31–43. DOI: 10.3200/JOEE.39.4.31-43.

Stettner, Anna-Lena (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung auf Jugendfarmen und Aktivspielplätzen. In: *Offene Spielräume. Jugendfarmen und Aktivspielplätze. Eine Zeitschrift für die Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (4), S. 3–10.

Stöcker, Paul (2010): *Wildnispädagogik im bildungstheoretischen Kontext.* Masterarbeit. Hochschule für Nachhaltige Entwicklung, Eberswalde.

Suchanek, Norbert (2001): *Mythos Wildnis.* 1. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.

Tietjen, Ina (2019): Wunder am Wegesrand. Naturerlebnisraum im Geschichtserlebnisraum Roter Hahn in Lübeck. In: *Offene Spielräume. Jugendfarmen und Aktivspielplätze. Eine Zeitschrift für die Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (4), S. 24–25.

Trommer, Gerhard (1992): *Wildnis. Die pädagogische Herausforderung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Trommer, Gerhard (1993): *Natur im Kopf. Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten.* Zugl.: Hannover, Univ., Habil.-Schr., 1990. 2., überarbeitete und erw. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Trommer, Gerhard (2022): *Wildnis/Wildness/Wilderness – Erfahrung und Bildung.* In: Ulrich Gebhard, Armin Lude, Andrea Möller und Alexandra Moormann (Hg.): *Naturerfahrung und Bildung.* 1st ed. 2021. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Springer eBook Collection), S. 129–147.

Trommer, Gerhard; Noack, Reimund; Glagla-Dietz, Stephanie (1997): Die Natur in der Umweltbildung. Perspektiven für Großschutzgebiete. Dr. nach Typoskript (DTP). Weinheim: Deutscher Studien Verl.

van den Berg, A. E.; van den Berg, C. G. (2011): A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. In: *Child: care, health and development* 37 (3), S. 430–439.

Waldmann, Klaus (Hg.) (1992): Umweltbewußtsein und ökologische Bildung. Eine explorative Studie zum Umweltbewußtsein Jugendlicher und Beiträge zu Konzeption und Praxis ökologischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Waters, Jane; Maynard, Trisha (2010): What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (4), S. 473–483.

Weber, Andreas (2010): Lasst sie raus! Das Kinderrecht auf Freiheit. In: *GEO DIE WELT MIT ANDEREN AUGEN SEHEN*, S. 91–108.

Weber, Andreas (2012): Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur. 2. Auflage. Berlin: Ullstein.

Wells, Nancy M.; Evans, Gary W. (2003): Nearby Nature. A buffer of life stress among rural children. In: *Environment and Behavior* 35 (3), S. 311–330.

Wendt, Peter-Ulrich (2021): Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studienmodule soziale Arbeit).

WI.N.D. Wildnisschulen Netzwerk (2022): Über uns. WI.N.D. – wie alles begann: Online verfügbar unter <https://wildnisschulen-netzwerk.de/>, zuletzt geprüft am 23.11.2022.

Wildniswissen (2023a): Jahresbegleitung. Online verfügbar unter <https://klassenfahrt.wildniswissen.de/jahresbegleitung>, zuletzt geprüft am 10.01.2023.

Wildniswissen (2023b): Stadtfüchse. Online verfügbar unter <https://www.wildniswissen.de/angebote/jugendliche-und-familien/stadtfuechse>, zuletzt geprüft am 11.01.2023.

Wildniswissen (2023c): Wildnispädagogik. Berufsbegleitende Weiterbildung. Online verfügbar unter <https://www.wildniswissen.de/wildniswissen/wildnispaedagogik>, zuletzt aktualisiert am 18.02.2023.

Wirtz, Markus Antonius (Hg.) (2013): Dorsch Lexikon der Psychologie. 16., vollständig überarb. Aufl. Bern: Huber.

WWF Deutschland (Hg.) (2014): Natur verbindet! WWF-Handbuch zum Lernen in und mit der Natur. Berlin: WWF Deutschland.

Young, Jon; Haas, Ellen; McGown, Evan (2014): Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Grundlagen der Wildnispädagogik. Extertal: Biber-Verlag.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 08.03.2023

---

Name (Unterschrift)