

Tobias Reeh, Gerhard Ströhlein (Hg.)

Freizeit und Tourismus im Wandel

Der Beitrag geographischer Studien
zu ausgewählten Fragestellungen

ZELTForum – Göttinger Schriften zu
Landschaftsinterpretation und Tourismus – Band 8



Universitätsdrucke Göttingen



Tobias Reeh, Gerhard Ströhlein (Hg.)
Freizeit und Tourismus im Wandel

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen in der Reihe der Universitätsdrucke
im Universitätsverlag Göttingen 2016

Tobias Reeh,
Gerhard Ströhlein (Hg.)

Freizeit und Tourismus im Wandel

Der Beitrag geographischer Studien
zu ausgewählten Fragestellungen

ZELTForum - Göttinger Schriften
zu Landschaftsinterpretation und
Tourismus - Band 8



Universitätsverlag Göttingen
2016

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zentrum für Landschaftsinterpretation und Tourismus (ZELT) e. V.



In Kooperation mit dem Geographischen Institut der
Georg-August-Universität Göttingen
Abteilung Humangeographie
Goldschmidtstr. 5
37077 Göttingen
Internet : www.zelt-goettingen.de



Der Druck des Bandes wurde von der Sparkasse Göttingen und dem
Zweckverband Verkehrsverbund Süd-Niedersachsen unterstützt.



**Sparkasse
Göttingen**

SEIT 1801



ZVSN Zweckverband
Verkehrsverbund Süd-Niedersachsen

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Redaktion: Maria Hartleb

Umschlagbild: Wilhelm-Busch-Mühle (Ebergötzen), Sparkasse Göttingen 1998

Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen und Autoren.

© 2016 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-284-6

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort <i>Tobias Reeb & Gerhard Ströblein</i> | 7 |
| Entwicklung einer Themenpfad-Applikation für das Marktsegment Wasserwandern <i>Tobias Reeb & Christian Witkowski</i> | 11 |
| Jugendtourismus – Chancen und Potenziale <i>Bettina Kreisel & Werner Kreisel</i> | 27 |
| Der Einfluss sicherheitspolitischer Risiken auf den Tourismus – Die Fallbeispiele Türkei und Ägypten <i>Maria Hartleb</i> | 59 |
| „Über den Tellerrand schauen“ statt polarisieren – Zur öffentlich- medialen Kritik an der Freiwilligenarbeit <i>Tobias Michaelis</i> | 81 |
| Volunteer Tourism auf dem deutschen Tourismusmarkt: Eine Anbieteranalyse <i>Corinna Nolte</i> | 107 |
| Die französische Atlantikküste in der Region Médoc: Folgen der Stranderosion für den Tourismus <i>Ann-Kathrin Stoppok</i> | 131 |
| Entwicklung eines Besucher-Portals im Kontext der Tourismusförderung am Beispiel der Rohstoffwelt Kyffhäuser <i>Marie Schubart</i> | 153 |
| Chancen und Hemmnisse für nachhaltigen Freizeitverkehr im urbanen Raum: Eine sozioempirische Analyse des multifunktionalen Erlebnisbads „Badeparadies Eiswiese“ in Göttingen <i>Tobias Behnen</i> | 181 |
| Mühlen im Untereichsfeld und die Niedersächsische Mühlenstraße <i>Gerhard Ströblein</i> | 197 |
| Die alte Schmiede in Bremke <i>Rolf Bergmann</i> | 221 |
| Bergehalten des ehemaligen Wealdensteinkohlebergbaus im Schaumburger Land als schutzwürdige Landschaftselemente <i>Karl-Heinz Pörtge</i> | 227 |
| Stärkung einer Naturverbindung von Kindern und Jugendlichen mittels wald- und wildnispädagogischer Ansätze – Ein Erfahrungsbericht aus Göttingen <i>Eva Maria Densing, Michael Fink, Andreas Hubn, Moritz Krämer, Sophie Langner & Niclas Wiechmann</i> | 241 |

**Stärkung einer Naturverbindung von
Kindern und Jugendlichen mittels
wald- und wildnispädagogischer Ansätze –
Ein Erfahrungsbericht aus Göttingen**

Eva Maria Densing, Michael Fink, Andreas Huhn, Moritz Krämer,
Sophie Langner & Niclas Wiechmann

Abstract

Spending time outdoors and establishing a connection with natural surroundings is essential for the wellbeing and healthy development of children. The present study evaluates the manifold reasons for this phenomenon, concerning the positive effect of nature contact and free play on attention, physical health and psychological wellbeing, including children's creative and spiritual development. Furthermore, methods of enhancing children's awareness of and connection with nature in a guided context are presented in association with different approaches to nature mentoring, such as *Wald-* and *Wildnispädagogik*. Whereas the focus of *Waldpädagogik* lies in mediating knowledge about ecological aspects of forests, *Wildnispädagogik* focuses on strengthening the individual connection of participants with their natural surroundings. Presented methods used in these nature mentoring practices include Joseph Cornell's Flow Learning and Jon Young's Coyote Teaching concepts. Furthermore, a case study of a student-based initiative is included in the present study, giving insights into practical experiences, challenges as well as concrete results of working with children in the outdoors.

Einleitung

Nahezu überall auf der Welt häufen sich gesellschaftliche Herausforderungen, welche als „ökologische Probleme“ deklariert werden. Ob Bodendegradation, Umwelt-, Luft- und Wasserverschmutzung, Verlust an Biodiversität, Intensivierung von Naturgefahren oder klimatische Verschlechterungen – die Menschen nehmen einen ökologischen Wandel zu ihren Ungunsten wahr und sind sich zugleich weitestgehend der Tatsache bewusst, dass sie diesen selbst verursachen. Eine Erklärung für diese Folgen menschlichen Handelns ist ein schwindender Naturbezug bzw. eine zunehmende Entfremdung von der Natur. Insbesondere in städtischen, westlichen Gesellschaften begreifen Menschen ihr Handeln oftmals als losgelöst von der Natur, sodass die ökologischen Auswirkungen eigener individueller Handlungen unberücksichtigt bleiben.

Das (Wieder-)Erstarken einer Naturverbindung – so das Postulat dieses Artikels – stellt eine entscheidende Möglichkeit dar, Umweltproblemen entgegenzuwirken. Vergleichsweise einfach und gesellschaftlich vielversprechend ist es, wenn Kinder und Jugendliche persönliche Beziehungen zur Natur herstellen. Weiterhin – und hier liegt der Fokus dieses Artikels – hat eine Naturverbundenheit nicht nur positive Auswirkungen auf die Natur bzw. den Umgang mit ihr, sondern auch auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen.

Der erste Abschnitt dieses Artikels widmet sich daher mittels einer Literaturdiskussion positiven Auswirkungen von Naturerfahrungen auf die Gesundheit und Lern- bzw. Aufmerksamkeitsfähigkeit von Kindern. Sie kommt dabei zu der Erkenntnis, dass diese physischen wie psychischen Effekte auf Kinder beim freien Spiel in der Natur besonders vorteilhaft gefördert werden. Im

zweiten Abschnitt wird sich damit auseinandergesetzt, mit welchen pädagogischen Konzepten Kindern Naturerfahrungen besonders vielversprechend vermittelt werden können. Hierbei werden insbesondere wald- und wildnispädagogische Konzepte gegenüber gestellt. Im dritten Abschnitt werden die Konzepte in ihrer praktischen Handhabung getestet. Als Erfahrungsbericht einer Göttinger Initiative beleuchten die Autoren¹ die Stärken und Limitationen der pädagogischen Konzepte bei der praktischen Umsetzung. Dabei wird nicht nur überprüft, wie hilfreich die Wald- und Wildnispädagogik zur Stärkung einer Naturverbindung sind, sondern auch, ob sich Naturerfahrungen auf das Wohlergehen der Kinder auswirken.

Bedeutung von Naturerfahrung im Kindesalter

Der Aufenthalt in der Natur, und grundsätzlich in natürlichen Umgebungen, hat zahlreiche positive Einflüsse auf die gesunde Entwicklung und das Wohlergehen von Kindern (vgl. Kaplan 1995; Hattie et al. 1997; Faber Taylor et al. 2001 & 2002; Kuo & Faber Taylor 2004; Burdette & Whitaker 2005; Azlina & Zulkiflee 2012; Collado et al. 2013; Ergler et al. 2013; Swank et al. 2014; Chawla 2015). Dennoch häufen sich Studien, die eine zunehmende Entfremdung von der Natur im Kindesalter (vgl. Valentine & McKendrick 1997; Burdette & Whitaker 2005; Vandenwater et al. 2007; Gebhard 2013; Tremblay et al. 2015), beziehungsweise einen negativen Effekt von „Naturentzug“ im Kindesalter feststellen (vgl. Hartig et al. 2003; Kimbro et al. 2011; Gebhard 2013). Im vorliegenden Artikel soll auf die Ursachen für Letzteres nur indirekt eingegangen werden. Vor allem soll zunächst festgestellt werden, was die Folgen eben dieser Naturentfremdung sein können und wie der Kontakt zur Natur im Umkehrschluss Kinder in ihrer Entwicklung und ihrem Wohlergehen nicht nur fördert, sondern für sie gar essentiell ist.

Naturbezug, Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit

Um den positiven Effekt des Aufenthalts in natürlichen Umgebungen für die Aufmerksamkeit im Kindesalter erläutern zu können, sollte zunächst der Begriff „Aufmerksamkeit“ genauer differenziert werden. William James prägte bereits 1890 die Unterscheidung zwischen zweierlei Arten von Aufmerksamkeit (vgl. Louv 2011): Zum einen die sogenannte zielgerichtete Aufmerksamkeit und zum anderen die unwillkürliche Aufmerksamkeit oder auch Faszination (vgl. Louv 2011). Die zielgerichtete Aufmerksamkeit kann als Fähigkeit verstanden werden, sich auf eine einzelne, konkrete Aufgabe fokussieren zu können, ohne dabei durch

¹ Sofern Informationen über das Geschlecht einer Person keinen Mehrwert für die Forschungsergebnisse zu beinhalten scheinen, wird in dieser Arbeit auf die Kenntlichmachung verzichtet und das generische Maskulinum verwendet.

äußere Stimuli abgelenkt zu werden. Dem gegenüber wird die unwillkürliche Aufmerksamkeit als Fokus auf zwei oder mehr Stimuli gleichzeitig beschrieben (vgl. Sharma et al. 1991). Kaplan et al. (1995) beschrieben auf James' Unterscheidung beruhend die *direct-attention fatigue*: Ermüdungserscheinungen, einhergehend mit Impulsivität, Gereiztheit und Konzentrationsschwäche, als Folge langanhaltender, zielgerichteter Aufmerksamkeit.

Diese Symptome gleichen in quasi identischer Weise denen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), mit dem Unterschied, dass sie bei unter ADHS leidenden Kindern chronisch auftreten (vgl. Kuo & Faber Taylor 2004). Nachweise häufen sich darüber, dass sowohl für Kinder, bei denen ADHS diagnostiziert wurde, als auch für solche ohne ein derartiges Krankheitsbild naturnahe Umgebungen maßgeblich zur Erholung der zielgerichteten Aufmerksamkeit führen (vgl. Kaplan 1995; Faber Taylor et al. 2001; Kuo & Faber Taylor 2004; Louv 2011; Chawla 2015). Für Erwachsene ist dieser Zusammenhang bereits länger bekannt (vgl. Faber Taylor et al. 2005).

Der positive Einfluss von Naturaufenthalten auf die Erholung der zielgerichteten Aufmerksamkeit wird vor allem dadurch erklärt, dass die Natur auf unnachahmbare Weise die unwillkürliche Aufmerksamkeit anspricht. Somit können sich die an der zielgerichteten Aufmerksamkeit beteiligten Gehirnareale, namentlich der rechte präfrontale Cortex, erholen (vgl. Kaplan 1995; Kuo & Faber Taylor 2004).

Der Einfluss von Naturkontakt auf die körperliche Gesundheit

Chawla (2015) trug eine Reihe verschiedener Studien zusammen, die auf die positive Auswirkung naturnahen Wohnens, naturnaher Pausenhöfe der Schule und/oder regelmäßiger Aufenthalte in der Natur auf Kinder eingehen. So konnte ein Zusammenhang zwischen Naturkontakt und signifikant niedrigerem Blutdruck, längerem Schlaf, einer gesteigerten Immunabwehr und einer teilweise geringeren Wahrscheinlichkeit, an Asthma oder Allergien zu erkranken, festgestellt werden. Eine hohe Anzahl an Studien findet eine positive Korrelation zwischen der Nähe zu Grünflächen oder Wäldern des Wohngebietes eines Kindes und dessen physischer Aktivität (vgl. Chawla 2015).

Unter dem Begriff „Gesundheit“ können viele verschiedene Facetten zusammengefasst werden, die sich nicht ausschließlich auf die körperliche Ebene beschränken. Zu den oben genannten, quantifizierbaren Vorteilen von Naturkontakt für die körperliche Gesundheit von Kindern kommen außerdem weniger offensichtlich messbare, jedoch mindestens genau so wichtige Aspekte einer gesunden Kindesentwicklung hinzu. In diesem Zusammenhang nennen Burdette & Whitaker (2005) die Notwendigkeit, die Gesundheit eines Kindes ganzheitlicher zu betrachten, und – über den reinen Body Mass Index oder Blutdruck hinaus – auf Aspekte des Wohlergehens einzugehen. Dies beinhaltet vor allem, ob ein Kind

glücklich, ruhig und neugierig sei, gut schlafen/einschlafen könne und mit anderen Kindern spiele.

Freies Spiel in der Natur

Nicht allein der Einfluss der Natur, sondern auch der Rahmen, in dem dieser stattfindet, scheinen von Bedeutung zu sein. Unstrukturierte Freizeit und kreatives, freies Spiel sind aus zahlreichen Gründen essentiell für eine optimale und gesunde Kindesentwicklung (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Ginsburg et al. 2007; Fadzila Aziz & Said 2012; Gebhard 2013; Chawla 2015) und sind als besonders wertvoll einzustufen, wenn diese in der Natur stattfinden (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Fadzila Aziz & Said 2012; Gebhard 2013; Chawla 2015). Wie kann dies erklärt werden?

Zunächst bietet die Natur eine Fülle an unstrukturierten, heterogenen und komplexen Umgebungen, die ständig im Wandel begriffen sind (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Gebhard 2013). Dies stellt eine besonders wertvolle Lernumgebung für jemanden dar, dessen Gehirn sich noch im Wachstum befindet (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Fadzila Aziz & Said 2012; Gebhard 2013; Chawla 2015). Dadurch, dass es in naturnahen Umgebungen kaum äußerliche Vorgaben gibt, können Kinder hier im freien, selbstgestalteten Spiel vor allem kreatives Denken üben und ihre Fantasie einsetzen; eine essentielle Voraussetzung für die Selbsterfahrung (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Gebhard 2013; Chawla 2015). So können letztendlich die eigenen Interessensgebiete und Passionen entdeckt und ausgelebt werden (vgl. Ginsburg 2007).

Im gemeinsamen Spiel mit anderen können Kinder auf sehr effektive Weise außerdem ihre Empathie, Flexibilität, Selbstregulierung und Kompromissfähigkeit bzw. Kooperationsfähigkeit schulen, was auch unter dem Begriff „emotionale Intelligenz“ zusammengefasst werden kann (vgl. Burdette & Whitaker 2005). Neben einer gesteigerten Fähigkeit zu Selbstwahrnehmung und emotionaler Intelligenz sind es auch exekutive Kompetenzen wie Führungsqualitäten und das Vermögen zur Problemlösung und Entscheidungsfindung, die im selbstgestalteten Spiel erprobt werden (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Ginsburg 2007).

Die Tatsache, dass im selbstgestalteten, freien Spiel Herausforderungen selbstständig zu der Zeit und in dem Interessensgebiet aktiv gesucht werden, zu der sie gerade anstehen, führt dazu, dass Lernen in der Geschwindigkeit geschieht, wie es für das sich entwickelnde Gehirn optimal ist (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Ginsburg 2007; Chawla 2015). Dieses „Lernen im eigenen Tempo“ und von selbst ausgesuchten Inhalten führt zu einem unvergleichlich maximierten und nachhaltigen Lernerfolg (vgl. Ginsburg 2007; Chawla 2015), ohne dabei die zielgerichtete Aufmerksamkeit zu erschöpfen. Doch können auch organisierte bzw. angeleitete Aktivitäten definitiv entwicklungsfördernd sein (vgl. Burdette & Whitaker 2005). Es scheint jedoch besonders wichtig, angeleitete Aktivitäten so zu gestalten, dass Kindern der Rahmen zum freien Entfalten nicht genommen wird.

Dies ergibt sich vor allem vor dem Hintergrund, dass bereits zwischen 1981 und 1997 ein Rückgang von schätzungsweise 25% der Zeit zu verzeichnen war, die Kinder mit selbst gestaltetem Spiel zubringen (vgl. Burdette & Whitaker 2005). Dies tritt gepaart mit dem Phänomen auf, dass insgesamt weniger Zeit in der Natur verbracht wird (vgl. Burdette & Whitaker 2005).

Psychisches Wohlergehen und Naturkontakt: Die seelische und spirituelle Entwicklung

Gebhard (2013) zufolge sind ausgedehnte Naturkontakte außerordentlich wichtig für die gesunde seelische Entwicklung eines jeden Kindes und gehören gar zu den menschlichen Grundbedürfnissen. Als eine eindeutige Messgröße kann in diesem Zusammenhang zunächst die Wahrscheinlichkeit an Depression zu erkranken herangezogen werden. Es lässt sich feststellen, dass diese geringer ausfällt je mehr Naturkontakt vorhanden ist (vgl. Chawla 2015). Eine kurzfristige, unmittelbar stressmildernde Wirkung von natürlicher Umgebung ist ebenfalls festgestellt worden (vgl. Gebhard 2013). Einer Studie folgend, die in New York durchgeführt wurde, zeigten Kinder mit mehr Naturkontakt deutlich reduzierte Stressmarker und ein größeres Selbstwertgefühl (vgl. Chawla 2015). Neben größerer Ruhe und Entspannung sowie Selbstbewusstsein stellen weitere Studien ein höheres Maß an Energie, Glück und eine Abnahme von Wut- und Ärgergefühlen bei Kindern nach ausgedehnten Naturkontakten fest (vgl. Chawla 2015). Kinder zwischen 9 und 14 Jahren gaben in Selbsteinschätzung der Wirkung von Naturerfahrungen in einer in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie an, dass Spaß, Wohlfühlen und Entspannung an oberster Stelle stehen. Außerdem gaben 70% dieser an, in der Natur so sein zu können wie sie sind (vgl. Gebhard 2013).

Es scheint zahllose Erklärungsansätze für diese Trends zu geben, von denen allerdings im Folgenden lediglich auf einen eingegangen werden soll. Im Englischen mit *affiliation* (Verbindung im weitesten Sinne) beschrieben (vgl. Chawla 2015), scheinen Kinder mehr noch als Erwachsene die Fähigkeit zu haben, durch ein ausgeprägtes anthropomorphes und animistisches Denken die sie umgebende natürliche Umwelt als beseelt wahrzunehmen und – durch ihre Kreativität gefördert – eine tiefe emotionale Bindung zu ihr aufbauen zu können (vgl. Gebhard 2013). Dies führe dazu, dass sowohl in konkreten Stresssituationen wie auch im alltäglichen Leben natürliche Orte als haltgebende Rückzugsmöglichkeit wahrgenommen werden, in der sich ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu Pflanzen, Tieren und „nicht belebten“ Objekten aufbauen kann und emotionalen Halt gibt (vgl. Gebhard 2013; Chawla 2015). Auf Basis dieser *Verbundenheit* entsteht ein Sicherheitsgefühl, von dem aus in gesundem Maße Neugierde ungehemmt ausgelebt und neue Herausforderungen gesucht werden können (vgl. Gebhard 2013). Die beschriebene Verbundenheit ist somit eine wichtige Voraussetzung einer gesunden Entwicklung und letztendlich des Glücklich-Seins.

Vermittlung von Naturverbindungen mittels wald- und wildnispädagogischer Konzepte

Die vorangegangene Literaturdiskussion hat ergeben, dass mit der Natur in Kontakt zu treten eine unabdingbare Voraussetzung für jedes Kind ist, um sich gesund und glücklich entwickeln zu können. Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit mittels pädagogischer Konzepte ein Rahmen zu schaffen ist, in dem Kinder wieder mehr Zugang zur Natur erleben können und „wahres Lernen“ sich entfalten kann.

Inhalte der Waldpädagogik

Die Waldpädagogik wird im Auftrag der Landesforsten ausgeführt und hat sich zum Ziel gesetzt, nachhaltiges Handeln und Denken, das Interesse am Wald und seiner ökologischen Funktionen zu fördern, sowie die Öffentlichkeit über das Lebensumfeld Wald zu informieren. Dadurch erhoffen sich die Landesforsten ein höheres Maß an Verantwortungsbewusstsein für unsere natürliche Lebensgrundlage, besonders bei den jüngeren Mitmenschen, zu schaffen (vgl. Landesforst Mecklenburg-Vorpommern 2009; Niedersächsische Landesforsten 2015).

Der Wald wird hierbei nicht nur als nachhaltige Ressource betrachtet, sondern auch als Bildungsgut. Um die Ziele zu verwirklichen, werden ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Aspekte mit einbezogen. Ebenso soll der Wald als Arbeitsplatz vorgestellt werden (vgl. Landesforst Mecklenburg-Vorpommern 2009; Niedersächsische Landesforsten 2015).

Die Waldpädagogikzentren arbeiten mit Schulen, Kindergärten und Unternehmen zusammen, um Menschen unterschiedlichen Alters und verschiedener Herkunft einen Waldbesuch zu ermöglichen. Ein ständiger Austausch zwischen Praktikern der Forstwirtschaft und Pädagogen ist ein wichtiger Punkt für den Erfolg der waldpädagogischen Arbeit (vgl. Landesforst Mecklenburg-Vorpommern 2009; Niedersächsische Landesforsten 2015).

Für die Tätigkeit als Waldpädagoge sind forstliche und pädagogische Fachkompetenzen essentiell. Diese werden während der Teilnahme am Kurs für das Waldpädagogik Zertifikat erworben. Zu den inhaltlichen Kompetenzen gehören unter anderem das Beherrschen der Wissensvermittlung von ökologischen Kreisläufen, Basiswissen über forstliche Arbeit und die Bewirtschaftung des Waldes sowie das Verständnis von der Beziehung zwischen Mensch und Natur. Des Weiteren sollen geläufige schulpädagogische Konzepte angewendet werden können (vgl. Deutsche Forstchefkonferenz 2013).

In der Konzeption für die Waldpädagogik des Landesforst Mecklenburg-Vorpommern wird unter Methoden folgendes aufgeführt: Das Gespräch mit den Teilnehmern soll gesucht werden und diese sollen erkunden und erforschen. Weiter werden Lernausstellungen, Lernwerkstätten, Lernprojekte und Vorträge angeboten. Zu den verwendeten didaktischen Mitteln zählen unter anderem die

Schulung der fünf Sinne, lernen durch Spaß, Abenteuer, Erlebnisse und praktische Arbeiten im Wald, die von Basteln bis hin zu forstlichen Tätigkeiten reichen (vgl. Landesforst Mecklenburg-Vorpommern 2009). Auch orientiert sich die Waldpädagogik an den Ideen Johann Heinrich Pestalozzis (vgl. Deutsche Forstchefkonferenz 2013). Demnach ist Bildung nicht das Anhäufen von Information, sondern vielmehr das Entfachen von Potenzialen und Fähigkeiten. Bildung zielt in dem Sinne darauf ab Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, selbstständig jede Situation bewältigen zu können (vgl. Brühlmeier 2015).

Das Prinzip des Flow Learning von Joseph Cornell findet große Beachtung in der Waldpädagogik. Dieses basiert auf vier Ebenen, nach denen begleitete Stunden im Wald aufgebaut werden sollen. Auf der ersten Ebene geht es darum, die Begeisterung der Teilnehmer zu wecken und das Interesse am Thema zu steigern. Als nächstes werden die Sinne durch konzentriertes Wahrnehmen geschärft. Die dritte Ebene beschreibt das unmittelbare Erfahren der Umgebung. Ökologische und ökonomische Zusammenhänge sollen verdeutlicht und die persönliche Verantwortung gegenüber der Natur verstärkt werden. Auf der vierten Ebene werden Anregungen geteilt und reflektiert. Dies führt zu einer Vertiefung der Inhalte und einem gestärktem Miteinander (vgl. Cornell 2006).

Diese Perspektiven werden nach Ruth C. Cohn (2000) um gruppenspezifische Lernprozesse ergänzt. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildes vom Menschen als interagierendes, soziales Wesen werden gruppenspezifische Prozesse gezielt herbeigeführt. Hierbei soll sich das Individuum seiner Selbst und seinen individuellen Bedürfnissen bewusst werden, gleichzeitig jedoch auch seiner äußeren Umgebung als Teil einer Gruppe. Demnach sind Wissenserwerb und Zwischenmenschlichkeit gleichbedeutend.

Konzepte und Philosophien der Wildnispädagogik

Die Wildnispädagogik stammt ursprünglich aus Nordamerika und wurde durch die Lebensweise der indigenen Völker inspiriert. Ihr Ziel ist es, die Achtsamkeit und Verbundenheit mit der Natur, wie sie die Menschen seit Tausenden von Jahren lebten, wieder zu beleben und zu fördern. Durch ein ganzheitliches, nicht-separatistisches Bild von Mensch und Natur wird eine Rückkopplung zum eigenen Selbst, welches Intuition, Bedürfnisse, Gefühle und Instinkte beinhaltet, gefördert (vgl. Young et al. 2010).

Kindern soll in einer urbanisierten Welt die Möglichkeit gegeben werden, sich in der natürlichen Umwelt zu Recht zu finden und sie wirklich wahrzunehmen. Bei einem stark strukturierten Alltag aus Schule und angeleiteten Freizeitprogrammen – welche für sich genommen zwar einen hohen Stellenwert genießen – wird die Gefahr gesehen, dass den Heranwachenden zu wenig Zeit bleibt, die sie in der Natur verbringen und eigenständig gestalten könnten. Richard Louv beschreibt diese Aspekte unter dem Begriff „Nature Deficit Disorder“,

welches die Wildnispädagogik versucht zu minimieren (vgl. Young et al. 2010; Louv 2011).

In der Wildnispädagogik wird die Natur zu einer Lehrerin, die die Neugier fördert und das Wahrnehmen intensiviert. Wildnisthemen und Programme werden angeboten und unter Anleitung umgesetzt. Übungen und Spiele sollen dabei vor allem Aufmerksamkeit und einen offenen Geist fördern. Als genauso wichtig wird das selbstständige Erfahren der Natur erachtet (vgl. Cornell 2006). Dazu wird auf eine Lehrmethode der Naturvölker zurückgegriffen, welche nach Jon Young et al. (2010) *Coyote Teaching* genannt wird. Richtung und Rhythmus der Lernsituation richten sich nach den intrinsischen Interessen des Lernenden und den aktuellen Notwendigkeiten des Lebensalltags. Der Prozessbegleiter regt durch Fragen und Hinweise die Neugier und Lernbereitschaft des Erfahrungssuchenden an, hilft neue Lösungsansätze zu finden, über die eigenen Grenzen hinaus zu gehen und lässt ihn seine Stärken und Schwächen kennenlernen. Jon Young et al. (2010) entwickelten aus dieser alten Tradition sowie den Lehrmethoden von anderen Naturvölkern und modernen pädagogischen Konzepten das gruppenorientierte Naturmentoring. So können Prozessbegleiter die Ideale des *Coyote Teaching* besser auf die heutigen Lebensumstände und in Lerngruppen anwenden.

Kreativität und Intuition durch gezielte Fragen zu fördern ist essentiell in der Wildnispädagogik. Auch werden die Fragen von Kindern dazu verwendet, die natürliche Neugierde zielgerichtet zu lenken und die Aufnahmebereitschaft beizubehalten (vgl. Cornell 2006; Young et al. 2010). Dabei gibt es drei verschiedene Typen von Fragen mit unterschiedlichen Zielen. Der erste Typus sind Wohlfühlfragen. Diese sind leicht zu beantworten, stärken das Selbstbewusstsein und die Selbstsicherheit der Kinder. Dadurch gehen sie mehr Risiken ein und können Misserfolge leichter verarbeiten. Dieser Teil der Fragen sollte mit Abstand den größten Raum einnehmen. Der zweite Typus beinhaltet die Grenzfragen, welche den zweitgrößten Teil einnehmen. Dabei werden die gegebenen Antworten hinterfragt und mehr Details verlangt. Durch Tipps und Hinweise auf bestimmte Begebenheiten werden die Kinder zu der richtigen Antwort geleitet. Die Prozessbegleiter sollen dabei erstaunt oder verwundert über die noch unklaren Faktoren wirken und das Interesse der Kinder so steigern. Der letzte Typus beschreibt Fragen, die die Möglichkeiten der Kinder übersteigen und sie verblüffen. Es geht nicht darum eine Antwort zu erhalten, sondern vielmehr darum ihnen ungeklärte Rätsel mit auf den Weg zu geben, durch die sie die Vielfalt und Komplexität der Erde verstehen. Diese Fragen sollen ihnen aufzeigen, dass es immer Neues zu entdecken gibt (vgl. Young et al. 2010).

Eine andere Methode, die in der Wildnispädagogik Anwendung findet, ist das Erzählen von Geschichten, wie es bei vielen Naturvölkern Tradition ist. Kinder können sich Geschichten leichter merken als Sachinformationen und sie bieten mehr Spielraum für Interpretationen, sodass individuell lehrreiche Schlüsse aus ihnen gezogen werden können. Sie fördern die Vorstellungskraft und helfen ihnen dabei sich auf eine Sache zu fokussieren (vgl. Young et al. 2010).

Um seine Umgebung wirklich beobachten zu können und Veränderungen wahrzunehmen, wird dazu geraten, sich einen „Sitzplatz“ zu suchen, an dem regelmäßig verweilt wird. Achtsamkeit und Wahrnehmung entwickeln sich weiter und natürliche Prozesse werden besser verstanden. Die zeitintensive Methode erleichtert Veränderungen, unter anderem durch die Jahreszeiten bedingt, zu erkennen und die Tiere können sich an den Beobachter gewöhnen. Dies hat zur Folge, dass sie sich eher zeigen und ihre Scheu geringer wird. In organisierten Gruppenveranstaltungen ist es eine Herausforderung den „Sitzplatz“ als Übung anzuwenden; dieser kann jedoch, ggfs. in abgewandelter Form, erfolgreich in ein Programm eingebettet werden (vgl. Cornell 2006; Young et al. 2010).

Genutzte pädagogische Konzepte und psychologische Erkenntnisse sind unter anderem das Flow Learning von Joseph Cornell und seine Philosophien, die Themenzentrierte Interaktion von Ruth C. Cohn (2000) oder die Gedanken von Johann Heinrich Pestalozzi, der das Lernen mit „Hand, Herz und Kopf“ befürwortet (vgl. Brühlmeier 2015). Auch Ernst von Glasersfeld, der in seinem Werk „Radikaler Konstruktivismus“ (1996) beschreibt, wie der Mensch Wissen konstruiert, hat Einfluss auf die Wildnispädagogik. Demnach werden Sinnesindrücke interpretiert, welche dann mit dem bereits gelernten Vorwissen und gesammelten Erfahrungen verknüpft und schließlich zu neuem Wissen verarbeitet werden. Bei den Naturvölkern Nordamerikas heißt es, dass jeder Mensch seine eigene Wahrheit und jede denselben Anspruch auf Realität habe. Wobei bedacht werden sollte, dass sich dies mehr auf die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle bezieht, als auf wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. von Glasersfeld 1996; Cohn 2000; Cornell 2006; Young et al. 2010; Brühlmeier 2015).

Eine Gegenüberstellung von Wildnis- und Waldpädagogik

Hinsichtlich ihrer Vorgehensweise und den zu vermittelnden Inhalten weisen die Wald- und Wildnispädagogik Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf, welche im Folgenden veranschaulicht werden. Die Wald- sowie die Wildnispädagogik haben sich beide zum Ziel gesetzt, ein intensiveres Verhältnis von Mensch und Natur zu fördern. Dies beinhaltet Kenntnisse über die Funktionsweise von Ökosystemen und welche Bedeutung das Handeln des Menschen, als untrennbares Mitglied, in diesen einnimmt. Ein besseres Verständnis von der großen Relevanz von Diversität soll vermittelt und zu einem Umdenken im Naturverständnis angeregt werden. Die formulierten Ziele und Aufgaben der beiden Konzepte ähneln sich stark, jedoch werden sie in den genannten Punkten unterschiedlich interpretiert und in der Umsetzung lassen sich entsprechende Unterschiede erkennen.

In der Wildnispädagogik wird dabei vermehrt auf ein emotionales Erfahren und Erleben der natürlichen Prozesse hingearbeitet, während die Waldpädagogik fachlicher Wissensvermittlung die höchste Priorität zuschreibt. Dies geht unter anderem aus der Untersuchung „Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen

Einrichtungen Deutschlands“ (Katz & Mayer 2007) hervor. Sie zeigt, dass es eine relativ große Diskrepanz zwischen den Zielen gibt, welche von den Landesverwaltungen bzw. auf der ministeriellen Ebene formuliert wurden, und jenen, denen die ausführenden Angestellten nachgehen. Während in den übergeordneten Zielsetzungen dem sinnlichen Wahrnehmen neben der Wissensvermittlung eine hohe Relevanz zugeschrieben wird, genießt sie in der praktischen Ausführung zumeist keinen gesonderten Stellenwert. Genau dies stellt auch den größten Unterschied zur Wildnispädagogik dar. In dieser wollen die Prozessbegleiter ein eher intuitives Gefühl für die ökologischen Zusammenhänge schaffen, auf dessen Basis anschließend wissenschaftliche Definitionen mit einbezogen werden können.

Aufgrund der verbreiteten Diskrepanz zwischen waldpädagogischen Idealen und ihrer praktischen Umsetzung, die es in der Wildnispädagogik so nicht gibt, erwarten viele Waldpädagogen von ihren Schülern lediglich, dass diese die zuvor dargelegten Inhalte korrekt wiedergeben können. Die Förderung der Problemlösungsfähigkeit und des selbstständigen Denkens, stellt für wildnispädagogische Prozessbegleiter die Aufgabe von Lehre dar. Dies veranschaulicht ebenfalls, wie verschieden die Rolle des Waldes von den beiden Konzepten interpretiert wird. Die Wildnispädagogik lässt den Wald als Lehrer wirken, der die Herausforderungen stellt und die Fähigkeiten der Schüler testet, wohingegen die Waldpädagogik den Wald als erweitertes Klassenzimmer nutzt.

Erfahrungsbericht – Praktische Vermittlung von Naturerfahrungen für Kinder

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Naturerfahrungen kommt die Analyse der pädagogischen Konzepte zu dem Schluss, dass in der Lehre Freiheiten für Kinder berücksichtigt werden müssen, im unstrukturierten Spiel selbstständig Kompetenzen zu erlernen und sich emotional auf die natürliche Umgebung einlassen zu können. Dieser Abschnitt legt nun dar, wie eine Initiative dies praktisch umzusetzen versucht. Sie priorisiert dabei die freie Naturerfahrung vor der Wissensvermittlung, sodass sie sich der Wildnispädagogik verbundener fühlt als der Waldpädagogik.

Die Angebote der Initiative „Wälderwärts“

Ende 2014 gründete sich in Göttingen die Initiative „Wälderwärts“ (ursprünglich unter dem Namen „Wilde Menschen“), zu der auch die Autoren gehören. „Wälderwärts“ ist ein Netzwerk aus sowohl ehrenamtlich als auch freiberuflich agierenden Naturmentoren, die mit ihrer Arbeit Kindern und Jugendlichen einen besseren Zugang zu Naturerfahrungen ermöglichen wollen. Die Mitglieder möchten dabei eigene pädagogische Fähigkeiten aus- und weiterbilden sowie ihren eigenen tief empfundenen Verbindungen zur Natur nachgehen. Durch

akademische Hintergründe in den Fächern Agrar- und Forstwissenschaften, Geographie sowie Biologische Diversität und Ökologie verfügt die Gruppe über facettenreiche Zugänge und Blickwinkel in umweltwissenschaftlichen Bereichen. Überdies bestehen vielfältige praktische schulische und außerschulische pädagogische Erfahrungen, die sich u. a. in der Teilnahme an Weiterbildungen im Bereich der Wald- und Wildnispädagogik widerspiegeln.

Zunächst bot die Gruppe unregelmäßig Nachmittagsausflüge für Kinder im Grundschulalter aus sozial schwachen Verhältnissen an, die in einem Hochhauskomplex wohnen und kooperierte dabei mit einem lokalen Jugendhilfeträger. Inzwischen existiert eine Kooperation mit einer Integrierten Gesamtschule. Im Wahlbereich der Jahrgänge 5 und 6 wird wöchentlich ein 90minütiger „Waldläufer Club“ angeboten, dem sich eine feste Kinderanzahl halbjährlich verpflichtet. Für das erste Halbjahr 2015/16 haben acht Kinder das Angebot gewählt, die sich mit zumeist drei Betreuern am Waldrand treffen. Neben diesen längerfristigen Projekten bietet die Gruppe zudem in Zusammenarbeit mit einem örtlichen Waldpädagogikzentrum Waldkindergeburtstage als Einzelaktionen an.

Die Umsetzung als Balance zwischen freien und angeleiteten Aktivitäten

Auf dem Kontinuum pädagogischer Ansätze zwischen strukturierter Wissensvermittlung und freiem, kreativem Spiel versucht „Wälderwärts“ sich letzterem zugewandt zu positionieren. Jedoch haben sämtliche Betreuer eine klassische institutionelle Bildung in Deutschland durchlebt. Aufgrund der verantwortlichen Position als Betreuer bestand anfänglich große Versuchung, in erlernte, vorgelebte Rollenmuster zu verfallen, die Aktionen stark anzuleiten und mit klaren Zielsetzungen, was jeweils erlernt werden sollte, zu konzipieren. Dies steht jedoch im Widerspruch zu den Vorteilen einer freien, kreativen und eigenständigen Erfahrungssammlung. Die unterschiedlichen Hintergründe, Vorerfahrungen im Wald und Erwartungshaltungen an die Betreuer seitens der Kinder erschweren es zusätzlich, den individuellen Bedürfnissen zwischen festen Regeln und freien Gestaltungsräumen gerecht zu werden. Einzelne Kinder scheinen derart entfremdet, dass sie einen Zugang zu Naturerfahrungen erst im Wald als Spiel- und Erlebnisraum vermittelt bekommen müssen. Der Umgang mit diesem Zwiespalt benötigt eine kritische und zeitintensive (Selbst-)Reflexion sämtlicher Betreuer. Über eine Kommunikation im Kreis gelingt der Gruppe ein ausgewogener, hierarchiefreier interner Austausch.

Unter Achtung der beschriebenen pädagogischen Ideale und als Ergebnis der Reflektionen in der Gruppe misst sie einer Berücksichtigung der aktuellen Bedürfnisse der Kinder stets eine hohe Bedeutung bei. Bei einmaligen Aktionen wie der Organisation von Waldgeburtstagen werden nach Möglichkeit die Eltern im Vorfeld sowie die Kinder vor Ort in die Programmkonzeption eingebunden. Sofern ein Wunsch nach einem angeleiteten Programm besteht, wird ein Rahmen vorkonzipiert (beispielsweise eine Schnitzeljagd oder ein Lagerfeuer), der jedoch

Freiräume für spontane Veränderungen lässt. Im regelmäßig stattfindenden „Waldläufer Club“ wurden anfänglich verstärkt Spiele und Aktionen seitens der Betreuer vorgegeben. Diese dienten als Basis, Möglichkeiten aufzuzeigen, was man im Wald an Naturerfahrungen machen könnte und sollten zugleich das Gruppengefühl stärken. Im Verlauf wurden in Absprache mit den Kindern die Freiräume zu kreativerer Natur- und Selbsterfahrung sukzessive erweitert.

Verwirklichung am konkreten Fallbeispiel

Am Beispiel eines Nachmittagsausflugs im Mai 2015 mit Kindern des Hochhauskomplexes wollen wir² nun anhand einer Vorkonzeption und ihrer praktischen Umsetzung die pädagogischen Intentionen am konkreten Einzelfall erläutern.

Als Rahmenbedingungen waren ein Zeitfenster von dreieinhalb Stunden, Kinder im Grundschulalter und das Hochhaus als Start- und Zielpunkt vorgegeben. Da dies erst unser zweiter Ausflug war, wollten wir aus zeitlichen und finanziellen Beweggründen sowie unserer zu diesem Zeitpunkt geringen Erfahrung mit der Gruppe auf die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel noch verzichten. Umliegende Wälder schieden daher als Ziel aus. Wir entscheiden uns zu einem Ausflug zum nächstgelegenen Fluss „Leine“, dessen Ufer naturnah gestaltet sind. Am Vortag gingen wir die geplante Strecke ab und konzipierten das Programm in Anlehnung an den „Coyote's Guide“ (Young et al. 2010) vor.

Die Teilnahme am Ausflug wurde vom Jugendhilfeträger beworben und sollte für Kinder und Eltern möglichst geringe Hürden beinhalten, sodass auf verbindliche Anmeldungen verzichtet wurde. Wir waren zwei Betreuende und rechneten mit null bis zehn Kindern. Letztlich waren wir mit vier Kindern unterwegs, die kaum Bezüge zu ihrer natürlichen Umgebung hatten. So war die „Leine“ für sie kein Begriff und es fehlte an Verständnis für geeignete Kleidung.

Um den etwa 20minütigen Weg zur Leine bereits effektiv zu nutzen, wurde ein Aufmerksamkeits-Spiel initiiert. Wir hielten an einem imposanten Baum an und ließen die Kinder diesen beschreiben. Anschließend fragten wir, ob sie diese Art wiedererkennen würden bzw. woran sie dies festmachen würden. Daraufhin sollten die Kinder versuchen, ob sie die Baumart unterwegs nochmals entdecken und machten sich so mit ihrer Umwelt unwillkürlich vertraut. Erst auf Nachfrage der Kinder betrieben wir eine Wissensvermittlung im engeren Sinne und benannten ihn als Ahornbaum.

An einer Wiesenfläche kurz vor dem Flussufer angekommen, legten wir eine Pause ein, machten einen Sitzkreis und führten die Praxis des Redesteins ein. Der Stein wandert reihum und nur die Person, die ihn trägt, darf reden. Dies schafft möglichst hierarchiefreie Strukturen und jede Person bekommt individuelle Aufmerksamkeit um ihr Selbstwertgefühl zu stärken. In der ersten Runde wurden zum Kennenlernen, Einbinden der Kinder und der Schaffung einer Vertrauens-

² Als Erfahrungsbericht enthält dieser Abschnitt eine persönliche Note, die über die Verwendung der „wir“-Perspektive unterstrichen werden soll.

basis zuerst die Namen genannt und gleichzeitig über Wohlfühlfragen Erwartungen an den Ausflug geäußert. In einer zweiten Runde sollte über das Ahorn-Suchspiel reflektiert werden. Der Sitzkreis wurde bewusst kurz gehalten, um die Geduld und gegenseitige Rücksichtnahme nicht zu überreizen, sodass die mit dem Kreis verbundenen Intentionen gewahrt blieben.

Als nächster Programmpunkt war ein Lauf- und Fangspiel zur körperlichen Verausgabung vorgesehen. Aufgrund der Gruppengröße entschieden wir uns für eine „Capture-the-Flag“-Variante, bei der wir selbst mitspielten. Neben körperlichen Erfahrungen wird hierbei die Teamfähigkeit geschult.

Anschließend ging es an das Leineufer. Die Kinder waren vom Fluss fasziniert und wollten ihre Füße ins Wasser halten, was aufgrund eines besonders warmen Frühlingstages auch möglich war. Also gingen wir zu einer vorinspizierten Uferstelle, wo der Fluss sehr seicht ist und man gefahrlos hineingehen kann. Dort spielten die Kinder vergnügt im Wasser, entwickelten Mutproben, wie weit man in matschige Stellen vordringen wollte und entdeckten die örtliche Flora und Fauna. Sie meisterten so selbstgesteckte Herausforderungen im eigenen Tempo. Wir unterbrachen das Treiben nur für eine Picknickpause und Befindlichkeitsrunde bezüglich der Kälte des Wassers.

Als weitere mögliche Programmpunkte hatten wir noch ein Versteckspiel zur Sinneswahrnehmung und Achtsamkeits-Schulung vorbereitet sowie ein Tastspiel zur Vertiefung einer Naturverbindung. Diese wurden jedoch ausgelassen, um das unstrukturierte, freie Spiel am Wasser nicht zu unterbinden. Zeitlich brachen wir so direkt vom Ufer aus zum Rückweg auf, wo wir spontan Lieder anstimmten, in die die Kinder begeistert einstimmten. Zurück am Hochhauskomplex wollten wir noch eine Abschlussrunde im Kreis gestalten und das Erlebte reflektieren. Enthusiastisch vom Singen ließen die Kinder sich jedoch kaum auf eine besinnliche Runde mehr ein. Die nötige Ruhe und Konzentration für den Abschlusskreis ließ sich nicht herstellen, sodass wir den Kreis alsbald auflösten und keine gemeinsame Ideensammlung für weitere Ausflüge erstellen konnten.

Im Spannungsfeld zwischen angeleiteten Aktionen und freiem Spiel bedurfte es im beschriebenen Ausflug aufgrund der fortgeschrittenen Naturentfremdung der Kinder einer starken Lenkung. Generell bedarf die Ausführung eines Ausflugs auf Basis der anvisierten Ideale eine hohe Flexibilität und eines Einfühlungsvermögens seitens der Naturmentoren. Dies lässt sich mittels wildnispädagogischer Konzepte sowie über weitreichende Erfahrung im Umgang mit Kindern allgemein, in der Prozessbegleitung von Naturerfahrungen im speziellen und großen Betreuungsschlüsseln ausgezeichnet umsetzen. So berichtet der Jugendhilfeträger, dass die teilnehmenden Kinder sich auch ein halbes Jahr später noch positiv an das Erlebte zurückerinnern.

Bedeutung von Kontinuität

„Wälderwärts“ bietet sowohl einmalige Tages- oder Halbtagesaktionen als auch regelmäßig wiederkehrende Angebote an. Nur in den langfristigen Angeboten findet sich eine Kontinuität der Teilnehmer. Diese ist als großer Vorteil sowohl für die Kinder, als auch für die Betreuer anzusehen, da hierdurch Naturbeobachtungen über längere Zeiträume möglich werden und sich Naturerfahrungen verstetigen. Die positiven Auswirkungen von Naturkontakten auf das physische und psychische Wohlergehen korrelieren mit ihrer Zeitintensität. Inwiefern einmalige Einzelaktionen nachhaltige positive Effekte generieren, bleibt fraglich. Ebenso stabilisiert sich das Gruppengefüge erst über die Zeit, sodass die emotionale Intelligenz besser geschult wird.

So entfalten sich insbesondere jene Kinder des „Waldläufer Clubs“, die zuvor wenig Bezug zur Natur aufwiesen und gleichzeitig entwickeln sich Vertrauensverhältnisse aus der Gruppendynamik. Zur praktischen Umsetzung bietet eine Schulkooperation daher einige Vorteile. In der Alltagswelt von Schulkindern nehmen Freiräume zur unstrukturierten Freizeitgestaltung ab (vgl. Burdette & Whitaker 2005; Fadzila Aziz & Said 2012; Ergler et al. 2013). Eine Einbindung der Naturerfahrung in den schulischen Kontext ist dementsprechend eine sinnige Methode, dem Naturentzug und seinen negativen Folgen entgegen zu wirken. Weitere Vorteile für die praktische Umsetzung bestehen in einer Reduktion des Organisationsaufwandes. Konkret drückt sich dies in einer weitestgehend garantierten Vertrauensgrundlage seitens der Eltern aus und einer vergleichsweise einfachen Klärung rechtlicher Fragen.

Schwierigkeiten, die mit einer Schulkooperation einhergehen, liegen vor allem in der zeitlichen Positionierung begründet. Im direkten Anschluss an den Schulunterricht sind die Kinder zumeist ruhelos, gereizt und unausgeglichen. Die zielgerichtete Aufmerksamkeit und Aufnahmebereitschaft ist deutlich herabgesetzt. Zugleich sind die Kinder jedoch sehr erschöpft, was Äußerungen der Kinder wie „Ich will einfach nur durch den Wald laufen!“ oder „Es war total schön, einfach so im Wald zu liegen.“ belegen. Aus der Kombination aus angestauter Energie und gleichzeitiger Erschöpfung ist eine deutliche Überforderung der Kinder ablesbar. Dies zeugt vom Bedarf nach Naturerfahrung als Weg zum „Lernen im eigenen Tempo“. Der „Waldläufer Club“ schafft damit eine Plattform zum aktiven, selbstgestalteten Herausuchen und Meistern von auf den individuellen Bedarf angepassten Herausforderungen. Die schulzeitliche Einschränkung auf 90minütige Einheiten behindert jedoch deutlich die Generierung positiver Natur- bzw. Lernerfahrungen.

Stärken und Limitationen in der praktischen Kräftigung von Naturerfahrungen von Kindern

Naturerfahrung mittels freiem, kreativem Spielen und Lernen wirkt sich positiv auf das psychische wie physische Wohlbefinden aus. Naturnahe Flächen und Wälder bilden hierfür optimale Erfahrungsräume.

In der praktischen Umsetzung mit Kindern aus städtischen Milieus ist freies, kreatives Spielen jedoch häufig weniger als Mittel denn als anzustrebendes Ziel zu verstehen. Bei fortgeschrittener Naturentfremdung erscheint es notwendig, Kinder zuerst spürbar angeleitet an ihre natürliche Umgebung heranzuführen. Die Konzepte der Wildnispädagogik sehen die Autoren dabei als äußerst geeignet an.

Je nach Vorerfahrung bedarf es zunächst Einweisungen, bevor bei den Kindern innige Verbundenheitsgefühle entstehen können. Zu große Offenheit kann die Heranwachsenden überfordern, sodass vorkonzipierte, angeleitete Aktionen einen schützenden Rahmen und Halt geben. Seitens der Betreuer erfordert dies ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in die individuellen Bedürfnisse der Kinder. Um den Prozess, Kinder an die Natur heranzuführen, optimal zu begleiten, bedarf es eines Erfahrungsschatzes im Umgang mit Kindern und eines hohen Betreuungsschlüssels. Die Kinder müssen umgekehrt ein starkes Vertrauen in die Betreuer aufbauen. Dies benötigt Zeit.

In Anbetracht der limitierenden Rahmenbedingungen des vorgestellten Projektes ist es beachtlich, wie erfolgreich das Projekt zu diesem frühen Zeitpunkt bereits ist. Wie schnell Berührungängste und Zwänge überwunden werden können und wie vergnügt Kinder beispielsweise barfuß im Matsch spielen oder sich in Laubhaufen verstecken, zeugt von der tiefen inneren Sehnsucht der Kinder nach einer Nähe zur Natur. Pädagogische Projekte, die zu einer Verbindung zur Natur von Kindern beitragen, befriedigen Bedürfnisse, die im Alltag oftmals zu kurz kommen.

Bereits Einzelaktionen können einen Funken entfachen. Eine Förderung und Wertschätzung von Naturverbundenheit müsste jedoch deutlicher im Alltag hervorgehoben und integriert werden, damit der Funke im sonstigen Alltag nicht wieder erlischt. Obwohl die langfristig angelegten Projekte zum jetzigen Zeitpunkt gerade erst angelaufen sind, können bereits abseits kurzfristiger Glücksmomente dauerhafte Fortschritte bei einzelnen Kindern festgestellt werden. Auch wenn man mit der praktischen Umsetzung der hier präsentierten Konzepte bereits in kurzer Frist beachtliche Erfolge erzielen kann, können gegenläufige gesellschaftliche Entwicklungen zur Entfremdung von der Natur nicht ohne weiteres kompensiert werden. Hierzu benötigt es ganzheitlicherer (Rück-) Besinnungsprozesse zur Integration eines Umweltbewusstseins in den gesellschaftlichen Alltag.

Literatur und Quellen

- Azlina, W. & A.S. Zulkiflee (2012): A Pilot Study: The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 38, S. 275–283.
- Brühlmeier, A. (2015): Erziehung/Bildung. In: Kuhlemann, G. (Hrsg.): *Pestalozzi – Die Umfassende Dokumentation*, <http://www.heinrich-pestalozzi.de/?id=276> (abgerufen am 13.01.2016).
- Burdette, H.L. & R.C. Whitaker (2005): Resurrecting Free Play in Young Children. Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation and Affect. In: *Arch Pediatr Adolesc Med.* 159, 1, S. 46–50.
- Chawla, L. (2015): Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature* 30, 4, S. 433–452.
- Cohn, R. C. (2000): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Collado, S., Staats, H. & J.A. Corraliza (2013): Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. In: *Journal of Environmental Psychology* 33, S. 37–44.
- Cornell, J. (2006): Mit Cornell die Natur erleben: Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Mülheim an der Ruhr.
- Deutsche Forstchefkonferenz (2013): Gemeinsame Rahmenregelungen und Mindest-Standards des bundesländerübergreifend von den Forstverwaltungen getragenen „Zertifikat Waldpädagogik“ (ZWP). Beschluss der Forstchefkonferenz vom 10. und 11. Oktober 2013. http://www.xn--waldpdagogik-kcb.de/pdf/produkte/wissenschaftsboerse/zertifikat_wp_rahmenregelungen.pdf (abgerufen am 13.01.2016).
- Ergler, C.R., Kearns, R.A. & K. Witten (2013): Seasonal and locational variations in children's play: Implications for wellbeing. In: *Social Science & Medicine* 91, S. 178–185.
- Faber Taylor, A., Kuo, F.E. & W.C. Sullivan (2001): Coping with ADD. The Surprising Connection to Green Play Settings. In: *Environment and Behaviour* 33, 1, S. 54–77.
- Faber Taylor, A., Kuo, F.E. & W.C. Sullivan (2002): Views of Nature And Self-Discipline: Evidence From inner City Children. In: *Journal of Environmental Psychology* 22, 1/2, S. 49–63.
- Fadzila Aziz, N. & I. Said (2012): The Trends and Influential Factors of Children's Use of Outdoor Environments: A Review. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 38, S. 204–212.

- Gebhard, U. (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden.
- Ginsburg, K.R. (2007): The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. In: *American Academy of Pediatrics* 119, 1, S. 182–191.
- Hartig, T., Evans, G.W., Jamner, L.D., Davis, D.S. & T. Gärling (2003): Tracking restoration in natural and urban field settings. In: *Journal of Environmental Psychology* 23, 2, S. 109–123.
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T. & G.E. Richards (1997): Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. In: *Review of Educational Research* 67, 1, S. 43–87.
- Kaplan, S. (1995): The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. In: *Journal of Environmental Psychology* 15, 3, S. 169–182.
- Katz, C. & M. Mayer (2007): Zum Stand der Waldpädagogik in forstlichen Einrichtungen Deutschlands. Lüneburg.
- Kimbro, R.T., Brooks-Gunn, J. & S. McLanahan (2011): Young children in urban areas: Link among neighbourhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. In: *Social Science & Medicine* 72, 5, S. 668–676.
- Kuo, F.E. & A. Faber Taylor (2004): A Potential Natural Treatment For Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. In: *American Journal of Public Health* 94, 9, S. 1580–1586.
- Landesforst Mecklenburg-Vorpommern (2009): Waldpädagogik als Aufgabe der Landesforst M-V: Konzeption. Malchin. http://www.sdw-brandenburg.de/Waldpdagogikkonzept_LFoA_Oktober09.pdf (abgerufen am 13.01.2016).
- Louv, R. (2011): Das letzte Kind im Wald – Geben wir unseren Kindern den Wald zurück! Weinheim und Basel.
- Niedersächsische Landesforsten (2015): Waldpädagogikzentren – Wald hautnah! Lernen – Erleben – Erfahren. <http://www.landesforsten.de/Unsere-Waldpaedagogik.1891.0.html> (abgerufen am 13.01.2016).
- Sharma, V., Halperin, J.H., Newcorn, J.N. & L.E. Wolf (1991): The dimension of focussed attention: relationship to behavior and cognitive functioning in children. In: *Perceptual and Motor Skills* 72, 3, S. 787–793.
- Swank, J.M., Min Shin, S., Cabrita, C., Cheung, C. & B. Rivers (2014): Initial Investigation of Nature-Based, Child-Centered Play Therapy: A Single-Case Design. In: *Journal of Counseling & Development* 2015 93, 4, S. 440–450.

- Tremblay, M.S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C.C., Carr, D., Chabot, G., Choquette, L., Chorney, D., Collyer, C., Herrington, S., Janson, K., Janssen, I., Larouche, R., Pickett, W., Power, M., Hansen Sandseter, E.B., Simon, B. & M. Brussoni (2015): Position Statement on Active Outdoor Play. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 12, 6, S. 6475–6505.
- Valentine, G. & J. McKendrick (1997): Children's Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children's Safety and the Changing Nature of Childhood. In: *Geoforum* 28, 2, S. 219–235.
- Vandewater, E.A., Rideout, V.J., Wartella, E.A., Huang, X., Lee J.H. & M. Shim (2007): Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers and Preschoolers. In: *American Academy of Pediatrics* 119, 5, S. e1006–e1015.
- von Glasersfeld, E. (1996): *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main.
- Young, J., E. Haas, & E. McGown (2010): *Coyote's guide to connecting with nature*. Washington.

Vierorts zählt die „Freizeit- und Tourismusbranche“ gegenwärtig zu den wachstumsstärksten Wirtschaftsbereichen. Mit dieser Dynamik geht eine galoppierende Ausdifferenzierung des Angebotes und der Nachfrage einher, deren freizeit- und tourismuswissenschaftliche Aufarbeitung eine große Herausforderung darstellt. So ermangelt es für zahlreiche Marktsegmente noch einer eingehenden Betrachtung. Vor diesem Hintergrund sind im vorliegenden Band der Schriftenreihe „ZELTForum – Göttinger Schriften zu Landschaftsinterpretation und Tourismus“ ausgewählte Beiträge zusammengetragen, die unterschiedliche Themenfelder und Räume beleuchten, in denen touristische und freizeitbezogene Aktivitäten zu tiefgreifenden Transformationsprozessen führen.



ISBN: 978-3-86395-284-6

Universitätsdrucke Göttingen