

Naturerfahrung mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen

Eine naturpädagogische Konzeption

Ulrich Gebhard, Yasmin Goudarzi und Torsten Hoke

BfN-Schriften

657

2023





Bundesamt für
Naturschutz

Naturerfahrung mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen

Eine naturpädagogische Konzeption

Ulrich Gebhard
Yasmin Goudarzi
Torsten Hoke

Impressum

Titelbild: Naturerfahrung (Brigitte Schuster)

Adressen der Autorin und der Autoren:

Prof. Dr. Ulrich Gebhard	Universität Bielefeld, Konsequenz 41 a, 33615 Bielefeld E-Mail: ulrich.gebhard@uni-bielefeld.de
Yasmin Goudarzi	SDW Hamburg e.V., Am Inselpark 19, 21109 Hamburg E-Mail: goudarzi@wald.de
Prof. Dr. phil. des. Torsten Hoke	HfWU Nürtingen-Geislingen, Sigmaringer Str. 15/2, 72622 Nürtingen E-Mail: torsten.hoke@lb.hfwu.de

Fachbetreuung im BfN:

Dr. Andreas Wilhelm Mues	Fachgebiet I 2.2, „Naturschutz, Gesellschaft und soziale Fragen“
Lena-Katharina Peter	
Beate Job-Hoben	

Förderhinweis:

Gefördert durch das Bundesamt für Naturschutz (BfN) mit Mitteln des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (FKZ: 3516 16 0100).

Diese Veröffentlichung wird aufgenommen in die Literaturdatenbank „DNL-online“ (www.dnl-online.de).

BfN-Skripten sind nicht im Buchhandel erhältlich. Eine pdf-Version dieser Ausgabe kann unter www.bfn.de/publikationen heruntergeladen werden.

Institutioneller Herausgeber: Bundesamt für Naturschutz
Konstantinstr. 110
53179 Bonn
URL: www.bfn.de

Der institutionelle Herausgeber übernimmt keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und Vollständigkeit der Angaben sowie für die Beachtung privater Rechte Dritter. Die in den Beiträgen geäußerten Ansichten und Meinungen müssen nicht mit denen des institutionellen Herausgebers übereinstimmen.



Diese Schriftenreihe wird unter den Bedingungen der Creative Commons Lizenz Namensnennung – keine Bearbeitung 4.0 International (CC BY - ND 4.0) zur Verfügung gestellt (creativecommons.org/licenses).

Druck: Druckerei des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV)

Gedruckt auf 100% Altpapier

ISBN 978-3-89624-418-5

DOI 10.19217/skr657

Bonn 2023

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis.....	7
Zusammenfassung	8
Abstract	9
1 Einleitung: Naturnähe und Umweltgerechtigkeit.....	10
2 Zur Anlage des Modellprojekts.....	12
3 Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung	15
4 Naturpädagogische Konzeption.....	17
5 Theoretische Orientierungen	25
5.1 Umweltgerechtigkeit.....	25
5.2 Demokratiebildung	29
5.3 Zum Bildungsbegriff	33
5.4 Erlebnispädagogik	36
5.5 Erfahrungslernen.....	37
5.6 Zweisprachigkeit: Der pädagogisch-didaktische Ansatz der Alltagsphantasien	39
5.7 Der sozialintuitionistische Ansatz der Moralphysikologie	43
5.8 Natur als Symbolvorrat	43
6 Gestaltung des Forschungsprozesses.....	48
6.1 Erkenntnisinteresse.....	48
6.2 Kooperationspartner SDW Hamburg	49
6.3 Identifikation der Zielgruppe („bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche) und Auswahl der Teilnehmenden	49
6.4 Erhebungsverfahren.....	50
6.5 Auswertungsverfahren.....	57
7 Ergebnisse	60
7.1 Naturbeziehungen vertiefen sich.....	60
7.2 Eröffnung neuer Horizonte	63
7.3 Selbstwirksamkeit und partizipative Fähigkeiten entwickeln sich	66
7.4 Glücksmomente werden eröffnet.....	69
8 Exkurs: Erfahrungen aus der Praxis.....	72
9 Fazit	75
Literaturverzeichnis	76

Anhang	84
A.1 Fragebögen.....	84
A.2 Beispiel für ein Reflexionsgespräch	89
A.3 Kategoriensystem.....	93
A.4 Naturassoziationen	95

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung (Eigene Darstellung).....	17
Abb. 2: Die Grundkonstellation der Sinnkonstitution zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Subjektivierung und Objektivierung (Gebhard, 2007)	40
Abb. 3: Zwei Arten des Denkens (nach Haidt, 2001).....	41
Abb. 4: Übersicht der Mittelwerte der quantitativen Erhebungsverfahren im Prä-Post- Vergleich (Eigene Darstellung)	71

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kategoriensystem (Eigene Darstellung).....	93
Tab. 2: Naturassoziationen (Eigene Darstellung).....	95

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erklärung
BfN	Bundesamt für Naturschutz
BMUV	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
CNS	Connectedness to Nature Scale (Testverfahren)
DCN	Disposition to connect with nature (Testverfahren)
INS	Inclusion of Nature in one's Self (Testverfahren)
KESS-Index	Hamburger Sozialindex
PAG	Projektbegleitende Arbeitsgruppe
SDW	Schutzgemeinschaft Deutscher Wald
SPF	Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie (Testverfahren)
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung (Testverfahren)
WIRKSOZ	Selbstwirksamkeitserwartung bei sozialen Anforderungen (Testverfahren)

Zusammenfassung

Naturerlebnisse als Ausgangspunkt für Naturerfahrungen sind nicht allen Menschen gleichermaßen möglich. Naturräume sind erstens unterschiedlich verteilt und werden zweitens aufgrund einer spezifischen Sozialisation nicht immer als Ressource wahrgenommen. Die insgesamt sehr gut belegten Effekte von Naturerfahrungen auf Wohlbefinden, Gesundheit und das gute Leben erweisen sich als abhängig vom soziokulturellen Status und auch vom Bildungsniveau. Dies führt dazu, dass einem Teil der Bevölkerung – Jugendlichen wie Erwachsenen – ein Stück Glücks- und Erfahrungsmöglichkeit verwehrt bleibt, was zur sogenannten Umweltungerechtigkeit beiträgt.

Dieser Ungerechtigkeit kann prinzipiell auf zwei Wegen begegnet werden. Zunächst geht es um die Erschließung und Schaffung von ganz konkreten Naturerfahrungsmöglichkeiten – und zwar nicht nur in den gehobenen Wohnquartieren, sondern auch und vor allem in städtischen Problembezirken. Daneben spielt allerdings auch der mentale Zugang zur Natur eine wichtige Rolle, der durch Bildungsanregungen zu fördern ist. Vor diesem Hintergrund geht es in dem hier vorgestellten Projekt um die mentale Erschließung und Anbahnung von genussvollen und beglückenden Naturerfahrungen für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren. Die mentale Erschließung wird dabei als eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe verstanden, für die die folgenden vier Prinzipien entwickelt und in Kooperation mit dem Wälderhaus Hamburg empirisch erprobt worden sind: (1) Glück, Genuss und Gutes Leben, (2) Reflexion/Nachdenklichkeit, (3) Partizipation und (4) Natur als Symbolvorrat. Diese vier Prinzipien sind weniger konkrete Handlungsanleitungen oder gar -anweisungen, sondern bildungstheoretisch fundierte pädagogisch-didaktische Haltungen und bilden in Form einer naturpädagogischen Konzeption den Kern des Projektes.

Insgesamt hat sich im Projekt gezeigt, dass die Naturverbundenheit der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen nicht so defizitär ist, wie oft angenommen – und trotzdem noch gesteigert werden konnte. Naturerlebnisse und überhaupt Natur werden positiver konnotiert als zu Beginn des Projekts, vor allem im Hinblick auf Freiheit, Erholung und Wohlbefinden. Aber auch die Besonderheit der Naturerfahrung als Abgrenzung zum Alltag war für viele Kinder und Jugendliche in ihrem Erleben wesentlich. Die Reflexionsanlässe haben zu naturphilosophischen und naturethischen Diskussionen angeregt. Durch den partizipativen Ansatz konnte nicht nur eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Natur stattfinden, sondern auch ein Erlernen und Üben von demokratischen Kompetenzen. Letztendlich haben sich den Kindern und Jugendlichen durch die naturpädagogische Konzeption Glücksmomente in der Natur eröffnet, die sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene bereichernd wirken können.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass es bei entsprechenden naturpädagogischen Angeboten sehr wichtig ist, die Naturerfahrungen nicht zu verordnen, sondern mit Zeit und Muße reifen zu lassen. Dabei spielen Freiheit und Selbstbestimmtheit eine sehr wichtige Rolle. Die vier Prinzipien der naturpädagogischen Konzeption haben sich bewährt und führten sowohl zu einer Vertiefung des konkreten alltäglichen Naturzugangs als auch zu einer Entwicklung demokratischer Fähigkeiten und zusätzlich zu einer Zunahme von Naturverbundenheit und Umweltbewusstsein.

Abstract

Experiencing nature is not equally possible for all people. Natural spaces are firstly distributed differently and secondly are not always perceived as a resource due to specific socialization. The overall well-documented effects of nature experiences on well-being, health and the good life prove to be dependent on socio-cultural status and also on the level of education. As a result, a part of the population - young people as well as adults - is denied a piece of happiness and experience, which contributes to the so-called environmental inequality.

In principle, this inequality can be addressed in two ways. First, it is a matter of opening up and creating very concrete opportunities to experience nature - not only in upscale residential neighborhoods, but also and above all in urban problem districts. In addition, however, mental access to nature also plays an important role, which must be promoted through educational stimuli. Against this background, the project presented here is concerned with the mental development and initiation of pleasurable and gratifying experiences of nature for "educationally disadvantaged" children and young people between the ages of 10 and 18. The mental development is understood as a challenging educational task, for which the following four principles have been developed and empirically tested in cooperation with the Wälderhaus Hamburg: (1) happiness, enjoyment and good living, (2) reflection/thoughtfulness, (3) participation and (4) nature as a stock of symbols. These four principles are not so much concrete instructions for action, but rather pedagogical-didactic attitudes based on educational theory, and they form the core of the project as a nature education concept.

Overall, the project has shown that the "educationally disadvantaged" children's and young people's connection to nature is not as deficient as often assumed - and could still be increased. The nature experiences have led to positive connotations regarding nature, such as freedom, recreation and well-being. But also the particular nature experience as a distinction from everyday life was essential for many children and adolescents in their experience. The reflection events stimulated discussions on nature philosophy and nature ethics. Through the participatory approach, not only a self-determined confrontation with nature could take place, but also learning and practicing of democratic competences. Ultimately, the nature education concept has opened up moments of happiness in nature for the children and young people, which can have an enriching effect on both a personal and a social level.

A central result is that it is very important in appropriate nature education programs not to impose nature experiences, but to allow them to mature with time and leisure. Freedom and self-determination play a very important role. The four principles of the nature education concept have proven themselves and lead to a deepening of the concrete everyday access to nature as well as to a development of democratic skills and additionally to an increase of nature connection and environmental awareness.

1 Einleitung: Naturnähe und Umweltgerechtigkeit

Natur ist für den Menschen eine Ressource des Wohlbefindens und der Erholung. In diesem Zusammenhang können Naturerlebnisse als Ausgangspunkt für Naturerfahrungen im Sinne des Erfahrungslernens zusätzlich eine bildungsrelevante Wirkung haben. Allerdings ist der tatsächliche und vor allem mentale Zugang zur Natur nicht allen Menschen gleichermaßen möglich. Naturräume sind erstens unterschiedlich verteilt oder werden zweitens aufgrund einer spezifischen Sozialisation nicht immer als Ressource wahrgenommen. Für die hier vorgestellte naturpädagogische Konzeption ist vor allem der zweite Aspekt bedeutsam.

Naturerfahrungen wirken nicht naturwüchsig bzw. gleichsam automatisch, wenn eine ansprechende Naturumgebung vorhanden bzw. zugänglich ist. Der Genuss an beispielsweise Wäldern, Wiesen und naturnahen Grünräumen in der Stadt bedarf nämlich eines je individuellen mentalen Zugangs bzw. auch einer je individuellen Interpretation, soll er wirksam werden. Die insgesamt sehr gut belegten Effekte von Naturerfahrungen auf Wohlbefinden, Gesundheit und das gute Leben erweisen sich als abhängig vom soziokulturellen Status und auch vom Bildungsniveau. Das zeigen alle bisher durchgeführten Naturbewusstseinsstudien des Bundesamts für Naturschutz sehr deutlich (BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020), auch bei Jugendlichen (BMUV & BfN, 2021). Dies führt dazu, dass einem Teil der Bevölkerung – Jugendlichen wie Erwachsenen – ein Stück Glücks- und Erfahrungsmöglichkeit verwehrt bleibt. Dieser Umstand trägt zur sogenannten Umweltungerechtigkeit (Jumpertz, 2012) bei, die stark mit sozialer Ungleichheit einhergeht (vgl. Frohn et al., 2020).

Dieser Ungerechtigkeit kann prinzipiell auf zwei Wegen begegnet werden. Zunächst geht es um die Erschließung und Schaffung von ganz konkreten Naturerfahrungsmöglichkeiten – und zwar nicht nur in den gehobenen Wohnquartieren, sondern auch und vor allem in städtischen Problembezirken. Damit ist es jedoch nicht getan, weil Naturerfahrungen eben auch etwas mit einem mentalen Zugang zu tun haben, der durch Bildungsanregungen zu fördern ist. Vor diesem Hintergrund geht es in unserem Projekt um die mentale Erschließung und Anbahnung von genussvollen und beglückenden Naturerfahrungen für „bildungsbenachteiligte“¹ Kinder und Jugendliche. Diese mentale Erschließung verstehen wir als eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe, für die wir die folgenden vier Prinzipien entwickelt und erprobt haben: (1) Glück, Genuss und gutes Leben, (2) Reflexion/Nachdenklichkeit, (3) Partizipation und (4) Natur als Symbolvorrat. Diese vier Prinzipien sind weniger konkrete Handlungsanleitungen oder gar -anweisungen, sondern bildungstheoretisch fundierte pädagogisch-didaktische Haltungen.

Unser zentrales Anliegen dabei ist, dass Naturerfahrungen Kindern und Jugendlichen Spaß machen. Genussvolle, positive und möglichst freie Naturerlebnisse sollen als Ressource für Wohlbefinden und Glücksmomente eröffnet werden. Damit verbunden ist ein Verzicht auf jegliche Form von Moralisierung. Obwohl nicht das primäre Ziel, so ist eine positive Wirkung auf Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der Kinder und Jugendlichen möglich und auch willkommen, soll aber nicht auf moralisierende Weise im Vordergrund stehen oder gar verordnet werden (Gebhard & Scheersoi, 2020).

¹ Um potenzielle Diskriminierungen zu vermeiden, setzen wir den Begriff „bildungsbenachteiligt“ dann in Anführungszeichen, wenn er als beschreibendes Merkmal verwendet wird. Eine genauere Begründung findet sich in Kapitel 3.

Zugleich gilt es, Naturerlebnisse auch zum Gegenstand von expliziter Reflexion zu machen. Denn durch regelmäßige reflexive Prozesse denken die Kinder und Jugendlichen nicht nur über die Natur nach, sondern auch über sich selbst. Damit verbundene Bildungsprozesse – verstanden als eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Koller, 2018) – können eine persönlichkeitswirksame Dimension entfalten.

Das impliziert zudem eine Teilhabe an partizipativen Gruppen- und Gesellschaftsprozessen. Durch die bewusste Einbeziehung demokratiebildnerischer Aspekte können die Kinder und Jugendlichen ihre Naturerlebnisse mitgestalten und Fähigkeiten und Kompetenzen stärken, die zur Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit beitragen.

Mit dem vom Bundesamt für Naturschutz geförderten Projekt haben wir uns in Kooperation mit der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Hamburg e.V. (SDW Hamburg) das Ziel gesetzt, diese Anliegen in einer Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrungen für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren zu konkretisieren und im Wälderhaus Hamburg² empirisch zu überprüfen. Unser Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei auf die spezifische Realisierung und Ausprägung der naturpädagogischen Prinzipien und die Erfahrungen und das Erleben der naturpädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung der Konzeption. Auch die Vielfalt und Tiefe der Naturbeziehungen der Kinder und Jugendlichen und ihre auf Natur und Umwelt bezogenen Verhaltensbereitschaften wurden untersucht. Außerdem sind Wirkungen auf Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit und Empathie von Interesse.

Die naturpädagogische Konzeption zur Naturerfahrung mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen integriert die Naturerfahrungspädagogik, die Erlebnispädagogik, die Demokratiebildung, das Erfahrungslernen, die transformatorische Bildungstheorie, den Ansatz der Alltagsphantasien und symboltheoretische Überlegungen (siehe ausführlich Kapitel 5). Für die empirische Überprüfung der Konzeption wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden eingesetzt: Gruppendiskussionen, Fragebögen, Reflexions- und Beobachtungsprotokolle.

Durch den spezifischen Förderauftrag des Bundesamts für Naturschutz stehen bei dem Modellprojekt „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche zwar im Mittelpunkt, wir gehen jedoch davon aus, dass die Kombination von Naturerfahrung, Reflexion und Partizipation für alle Menschen bedeutsam ist. Der Fokus auf Bildungsbenachteiligung ist lediglich in dem Sinne gemeint, dass die spezifischen Bedingungen des Naturzugangs einer benachteiligten Bevölkerungsgruppe genauer in den Blick genommen werden sollen. Die damit verbundene Gefahr einer zusätzlichen Diskriminierung war allen Projektbeteiligten während des gesamten Verlaufs sehr bewusst.

² Das Wälderhaus Hamburg ist einer von zwei Standorten der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Landesverband Hamburg e.V.

2 Zur Anlage des Modellprojekts

Die enge Zusammenarbeit der Universität Hamburg und dem Wälderhaus der SDW Hamburg wurde durch das BfN über eine Doppelfinanzierung ermöglicht. Der Kooperationspartner SDW Hamburg (siehe Kapitel 6.2) erhielt eine Förderung, um eine Pädagogin und einen Pädagogen für ein Jahr zur Schaffung eines naturpädagogischen Angebots bereitzustellen. Die Universität Hamburg erhielt finanzielle Mittel, um dieses pädagogische Angebot theoretisch vorzubereiten, zu begleiten und hinsichtlich der Bedingungen der Ermöglichung von Naturerfahrungen bei „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen empirisch zu untersuchen. So entwickelte sich eine enge Zusammenarbeit, die es ermöglichte, theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen zu kombinieren. Das Projekt fand von Februar 2017 bis Dezember 2019 statt.

Aufgrund des Modellcharakters des Projektes ist eine Darstellung der Prozessstrukturen sinnvoll, da so die verschiedenen Entwicklungen, Potenziale und Hindernisse deutlich werden. Daher erfolgt nun eine Beschreibung der einzelnen Phasen.

Im ersten halben Jahr standen drei Aspekte im Vordergrund: Die Entwicklung der naturpädagogischen Konzeption verbunden mit einer Pilotphase, der Austausch und die Schulung der naturpädagogischen Fachkräfte und die Vereinbarung von weiteren Kooperationen.

Entwicklung der naturpädagogischen Konzeption

Die zentralen Projektideen haben wir in Form von vier Grundannahmen verdichtet, denen alle weiteren Überlegungen zuzuordnen sind. Zugrunde gelegt sind somit vier naturpädagogische Prinzipien: Glück, Genuss und Gutes Leben; Reflexion/Nachdenklichkeit; Partizipation; Natur als Symbolvorrat. Diesen Prinzipien können bestimmte Konkretisierungen zugeordnet werden, die für die pädagogischen Handlungen relevant sind (siehe Kapitel 4).

Gleichzeitig wurden für die wissenschaftliche Untersuchung unterschiedliche Erhebungsinstrumente ausgewählt, entwickelt und getestet. In Zusammenführung verschiedener Instrumente wurde ein dem Projekt angepasster Fragebogen erstellt (s. Anhang) und Anfangsstimuli für die geplanten Gruppendiskussionen formuliert (siehe Kapitel 6.4). Anschließend wurden die Erhebungsmethoden bei einer Pilotgruppe getestet und den Erfahrungen und Rückmeldungen entsprechend angepasst.

Austausch mit und Schulung der naturpädagogischen Fachkräfte

Während dieser Arbeitsphase fanden regelmäßige Treffen mit dem SDW Wälderhaus Hamburg statt. Diese dienten dazu, alle Beteiligten in die konzeptionellen Gedankengänge zu involvieren und mit den theoretischen Grundlagen vertraut zu machen. Dieser Schritt war sehr wertvoll, da es viel Diskussionsbedarf gab, um die theoretischen Überlegungen auch in die pädagogische Praxis transferieren zu können. Die vier Prinzipien sind als pädagogische Grundhaltungen zu verstehen und nicht als Methodenkoffer für die Praxis. Für die Entwicklung dieser pädagogischen Haltung braucht es nämlich eine längere reflexive Phase, um den Aufbau besagter Haltung im Dialog anzubahnen. Des Weiteren wurden die regelmäßigen Treffen genutzt, um den naturpädagogischen Fachkräften die Erhebungsinstrumente nahe zu bringen. Besonders bezüglich der Gruppendiskussionen wurde dies als sehr wichtig erachtet, da diese zusätzlich einen Bestandteil des naturpädagogischen Angebots darstellten und somit auch von den naturpädagogischen Fachkräften selbst durchgeführt wurden.

Neue Kooperationen

Das erste halbe Jahr wurde genutzt, um Kooperationen für das Projekt zu gewinnen. So wurde sowohl zu Schulen als auch zu außerschulischen Kinder- und Jugendeinrichtungen der Kontakt gesucht. Bezüglich der Schulen konnten seitens des SDW Wälderhaus Hamburg bestehende Kontakte genutzt werden, aber auch neue Verbindungen kamen hinzu. Es fanden Treffen mit einzelnen interessierten Lehrkräften, didaktischen Leitungen oder Schulleitungen statt. Es zeigte sich, dass das Interesse im Prinzip groß war, auch wenn einige strukturelle Gegebenheiten angepasst werden mussten. So spielte beispielsweise der Zeitfaktor eine wichtige Rolle. Für das Projekt war es bedeutsam, dass die Naturerfahrungsangebote kontinuierlich und in regelmäßigen Abständen stattfanden. Für die Lehrkräfte bedeutete dies ein Verlust von Unterrichtszeit, den sie vor Eltern oder Schulleitung rechtfertigen mussten. Zudem hatten die höheren Klassen im Vergleich zur Grundschule einen viel engeren Zeitplan und zusätzlich Prüfungsdruck, so dass weniger Flexibilität bestand. Die Umsetzung des Projektes war insofern auch von dem Engagement einzelner Lehrkräfte und dem Rückhalt der Schulleitung abhängig. Insgesamt konnten drei Stadtteilschulen mit sieben Klassen gewonnen werden.

Das Einbeziehen von außerschulischen Kooperationspartnern gestaltete sich als herausfordernd. Das Projekt wurde in mehreren außerschulischen Jugendeinrichtungen sowie bei zwei Treffen eines etablierten Zusammenschlusses von pädagogisch Tätigen im jeweiligen Stadtteil vorgestellt. Es wurde zwar Interesse bekundet, jedoch keine Möglichkeit der Umsetzung gesehen. Dies hatte verschiedene Ursachen. Zum einen wurde das Interesse der Zielgruppe angezweifelt. Da die Beteiligung an außerschulischen Angeboten freiwillig ist, wurde keine Möglichkeit gesehen, Kinder und Jugendliche zur Teilnahme am Projekt zu motivieren. Zum anderen wurde uns vermittelt, dass sowohl ein außerschulisches Überangebot im Stadtteil herrsche als auch durch die Ganztagschulen kaum Zeitressourcen bei Kindern und Jugendlichen vorhanden wären. Letztendlich fand keine aktive Unterstützung beim Kontaktaufbau mit der Zielgruppe statt und es konnte keine entsprechende Gruppe gebildet werden.

Hauptphase

Nach den Sommerferien 2017 startete die Hauptphase der naturpädagogischen Angebote und der wissenschaftlichen Erhebungen. Nach den ersten Wochen kristallisierte sich eine Schwierigkeit heraus. Die Zusammenarbeit mit einigen Lehrkräften gestaltete sich stellenweise als problematisch. Der Verzicht auf Kontrolle war teilweise eine große Hürde, so dass die naturpädagogischen Fachkräfte es anfangs nicht leicht hatten, die vier Prinzipien umzusetzen. Ein Teil der involvierten Lehrkräfte wollte nur ungern von ihrem Lernplan abweichen und stellte sich die Projektzeit als eine Verlagerung von Unterricht nach draußen vor. Zudem war es nicht leicht zu vermitteln, dass gerade im Naturraum Zeit ohne konkrete Arbeitsaufträge oder didaktische Aufbereitung sehr wertvoll sein kann bzw. gerade dann wertvoll ist (Bosse et al., 2020). Eine im Voraus deutlichere Kommunikation und mehr Raum für Diskussionen hätte hier regulierend wirken und die Rolle der naturpädagogischen Fachkräfte stärken können. Durch die regelmäßigen Treffen mit dem SDW Wälderhaus Hamburg wurde diese Problematik jedoch schnell erkannt, so dass seitens der Universität Hamburg die naturpädagogischen Angebote intensiver begleitet und bewusst Gespräche mit den Lehrkräften geführt werden konnten. Zudem wurde weiterhin über die Umsetzung der Prinzipien in die Praxis diskutiert. Dieser Erfahrungsaustausch, der während der gesamten Praxisphase stattfand, war für beide Seiten ergiebig und bedeutsam. Es wurde dadurch besonders deutlich, dass der Transfer theoretischer Einsichten in die Praxis gemeinsam und in einem stetigen Austausch geleistet werden

muss. Zudem führten die Gespräche über konkrete Beispiele auch zu einem tieferen Verständnis der Projektideen, wodurch diese auch zunehmend fundierter und selbstbewusster gegenüber den Lehrkräften vertreten werden konnten.

Die regelmäßigen Datenerhebungen verliefen sehr unterschiedlich. Die Fragebögen sorgten für viel Diskussionsbedarf. Das Beantworten der Fragen stellte einen Teil der Schülerschaft vor eine große Herausforderung, was zu einer tendenziellen Abwehrhaltung gegenüber den Fragebögen geführt hat. Es wurden viele Gespräche geführt, bei denen seitens der Universität Hamburg die Komplexität und die Notwendigkeit der Fragebögen erläutert wurde. Die Auswertung der Fragebögen zeigt demgegenüber allerdings, dass die Fragebögen sorgfältig und überwiegend vollständig ausgefüllt wurden. Die Gruppendiskussionen verliefen unproblematisch. Auch wenn bei einigen Gruppen eine unruhige Atmosphäre herrschte, verliefen die meisten Diskussionen engagiert. Dies zeigen sowohl die Ergebnisse der Auswertung (siehe Kapitel 7) als auch die Rückmeldungen der naturpädagogischen Fachkräfte. Zusätzlich fanden regelmäßige Begleitungen und Beobachtungen statt. Diese waren nicht nur für die Datenerhebung relevant, sondern auch für eine Vermittlung von Theorie und Praxis. Dadurch, dass sich aus beiden Blickwinkeln ein Bild von dem jeweiligen naturpädagogischen Angebot gemacht wurde, konnten diese Tage besonders intensiv reflektiert werden. Daraus resultierte gegen Ende der Praxisphase auch die Entscheidung, Tandems (jeweils eine Vertretung des Wälderhauses und der Universität Hamburg) zu bilden und exemplarisch einige Naturerfahrungsangebote, die Wirkung der vier Prinzipien und die Gedanken diesbezüglich auszuformulieren (s. Anhang).

Insgesamt zeigte sich in der Hauptphase, dass mit fortschreitendem Verlauf alle Beteiligten die vier Prinzipien zunehmend in ihr pädagogisches Selbstverständnis integrieren konnten und diese somit auch in der Praxis immer mehr zum Tragen kamen.

Auswertungsphase

Schon während der Praxisphase wurde mit der Auswertung der Gruppendiskussionen begonnen. Dies war für den Forschungsprozess sehr wichtig, da die ersten Erkenntnisse in die späteren Gruppendiskussionen einfließen konnten. Die intensive Auseinandersetzung mit den Daten fand jedoch nach Abschluss des praktischen Teils statt (siehe Kapitel 6). Dazu wurden die qualitativen und quantitativen Daten zunächst getrennt betrachtet und im zweiten Schritt aufeinander bezogen. Eine projektbegleitende Arbeitsgruppe (PAG) Ende Juni 2019 im BfN und die damit verbundenen Diskussionen mit verschiedenen Expertinnen und Experten waren zudem sehr hilfreich für die abschließende Interpretation der Daten. So konnte bei der Abschlussstagung im März 2020 eine umfangreiche Ergebnisdarstellung stattfinden.

Der Projektverlauf hat unterschiedliche Aspekte deutlich werden lassen, die für das Gelingen eines solchen Vorhabens von Bedeutung sind. Zunächst bedarf es einer Vorbereitungszeit auf verschiedenen Ebenen. Sowohl die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen als auch die Kinder und Jugendlichen brauchen Zeit, um sich auf die vom Gewohnten abweichenden Strukturen einzustellen. Des Weiteren ist eine klare Kommunikation wichtig. Zwischen den Lehrkräften und den naturpädagogischen Fachkräften ist die Rollenverteilung im Voraus klar abzusprechen. Schlussendlich hat sich immer wieder und an verschiedenen Stellen gezeigt, wie wichtig es ist, dass die vier Prinzipien als pädagogische Grundhaltung und nicht als ein Leitfaden für naturpädagogische Interventionen zu verstehen sind. Die Etablierung einer solchen gleichermaßen theoretisch wie durch konkrete praktische Erfahrung fundierten Haltung braucht Zeit und eine stetige Reflexion, da nur so der Transfer von Theorie in die Praxis gelingen kann.

3 Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung

Die Bezeichnung „bildungsbenachteiligt“ reiht sich in eine ganze Gruppe von Beschreibungen benachteiligter Menschen ein. So wird im Zusammenhang von Benachteiligung beispielsweise der sozioökonomische Status, Behinderung, Migrationshintergrund oder eben der Bildungsstand fokussiert. All diese Zuschreibungen sind dabei Faktoren, die zu Bildungsbenachteiligung führen oder diese verstärken können. Wie bei allen diesen Beschreibungen von Benachteiligung kann auch der Begriff der Bildungsbenachteiligung stigmatisierend wirken und muss deshalb sensibel gehandhabt werden, weil damit ein Mangel akzentuiert wird.

Bildung hat einen positiven Einfluss auf viele Gegebenheiten, die im gesellschaftlichen Leben eine wichtige Rolle spielen: Lebensstil, Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Familiensituation, soziale Partizipation (Erler, 2012). Durch die Definition einer Gruppe als „bildungsbenachteiligt“ wird der Fokus daraufgelegt, dass diese in all diesen Bereichen Defizite aufweisen könnte. Dieser defizitorientierte Blick auf Menschen bedarf einer sehr bewussten Nutzung des Begriffes, da eine solche Zuschreibung Auswirkungen auf die damit bezeichneten Menschen haben kann. Aus diesem Grund setzen wir den Begriff immer dann in Anführungszeichen, wenn er als Merkmalsbeschreibung von Menschen eingesetzt wird. Dadurch soll ein stigmatisierender Effekt verringert und eine Sensibilisierung bezüglich der Stigmatisierung erreicht werden.

Bei der Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligung gibt es unterschiedliche Akzentsetzungen, die entsprechend zu unterschiedlichen Begrifflichkeiten führen. So wird Bildungsbenachteiligung oft synonym mit „Bildungsferne“ oder „Bildungsarmut“ verwendet. Jeder dieser Begriffe hebt jedoch etwas anderes hervor. Gemein ist allen Begriffen, dass die so bezeichneten Menschen meist über ihren Grad an formaler Bildung, der Zugehörigkeit zu bestimmten soziodemographischen Gruppen oder dem Fehlen von besonderen Fähigkeiten definiert werden. Der Schulabschluss wird häufig als Definitionskriterium verwendet. Besonders der Begriff „Bildungsarmut“ fokussiert sehr stark den Output von formalen Bildungsprozessen. Demnach ist jemand sehr bildungsarm, der keine Bildungszertifikate besitzt (vgl. Allmendinger & Leibfried, 2003). Durch den Begriff „Bildungsferne“ wiederum wird suggeriert, dass diese Menschen nicht lernen oder sich weiterbilden wollen. Die Betonung liegt hier also auf dem Individuum, welches als verweigernd oder desinteressiert deklariert wird. Dies ist eine sehr verkürzte Sicht, da Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem nicht ausschließlich auf die Bemühungen des Individuums reduziert werden können. Bildung und soziale Ungleichheit hängen zusammen und in Deutschland wird seit Jahrzehnten die Reproduktion sozialer Lagen durch Selektivität im Bildungssystem kritisiert (Bos, Stubbe & Buddeberg, 2010, S. 165).

Für den Begriff Bildungsbenachteiligung spricht, dass dadurch die soziale Lage und verschiedene Ungleichheitsdimensionen in den Fokus gerückt werden. „Bildungsbenachteiligte“ sind demnach Menschen, die aufgrund bestimmter Eigenschaften (Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, regionale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen (Kastner, 2008). Damit im Zusammenhang stehende Diskriminierungen sind nicht notwendig manifest, sondern äußern sich durch strukturelle Merkmale, die meist subtil und latent wirken (Erler, 2012). Bei dieser Definition wird also nicht ein Unvermögen oder ein Mangel von Menschen betont, sondern es werden gesellschaftliche Ungleichheiten aufgegriffen und zugleich kritisiert.

Bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spielt der Umstand der Bildungsbenachteiligung eine wichtige Rolle. Laut des nationalen Bildungsberichts von 2020 wächst mehr als jede bzw.

jeder dritte Minderjährige in Risikolagen auf (formal gering qualifizierte Eltern, soziale und finanzielle Risikolage), die zur Bildungsbenachteiligung führen können (BMBF, 2020). Sowohl in Schulen als auch in der Kinder- und Jugendarbeit wird vielerorts versucht, diesen Aspekten von Benachteiligung zu begegnen und Kinder und Jugendliche bei der Lebensbewältigung, Zukunftsausrichtung und gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen. Dabei gibt es verschiedenste Ansätze, wie beispielsweise interkulturelle und antirassistische Arbeit, Medien- und Kulturarbeit, subjektorientierte Arbeit und demokratiebildnerische Arbeit. Es ist zu betonen, dass sich diese Ansätze nicht auf die Arbeit mit „Bildungsbenachteiligten“ beschränken, sondern für alle Kinder und Jugendlichen als förderlich angesehen werden. Jedoch werden dabei Aspekte angesprochen, die bei Kindern und Jugendlichen mit speziellen Risikolagen besonders unterstützend wirken können. Es wird angestrebt, ohne Defizitorientierung mit der jeweiligen Gruppe zu arbeiten. Das Ziel ist nicht die An- oder Einpassung in die ihnen vorgegebenen Lebensbedingungen, sondern das Herausbilden mündiger und selbstbestimmter Subjekte. Das Ziel ist die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe. Insgesamt ist zu betonen, dass Bildungsbenachteiligung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und nicht als Mangel einzelner Personen angesehen wird, die „verbessert“ werden müssten.

Vor dem Hintergrund der Umweltgerechtigkeitsdebatte und den diesbezüglichen Befunden der Naturbewusstseinsstudien liegt der Fokus des Projekts auf eben diesen „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. Menschen, die bezüglich der Bildung und des sozioökonomischen Status benachteiligt sind, bleibt der Erfahrungsraum Natur oft fremd und verschlossen (BMUV & BfN, 2018, S. 9). Darüber hinaus schätzen formal niedrig gebildete Menschen ihre kollektiven und persönlichen Einflussmöglichkeiten im Hinblick auf den Natur- und Umweltschutz eher als gering ein (ebd., S. 41): Es ist davon auszugehen, dass sie in geringerem Maße ihre Interessen dahingehend formulieren und sich auch weniger für die Natur einsetzen. Angehörige der sogenannten gehobenen Milieus haben nach wie vor ein ausgeprägteres Naturbewusstsein (BMUV & BfN, 2020, S. 9 u. 69). Auch die Jugend-Naturbewusstseinsstudie zeigt, dass „das Naturbild und die Naturerfahrungen von Jugendlichen [...] durch ihre soziale und geographische Lage (Stadt/Land), durch die naturbezogenen Einstellungen und Praktiken von Elternhaus und Peer-Group, durch schulische wie außerschulische Bildungsangebote sowie durch Mediennutzung und verfügbare Zeitbudgets beeinflusst [werden]“ (BMUV & BfN, 2021, S. 27). Jugendliche mit niedriger Formalbildung sind beispielsweise den Anliegen des Naturschutzes weniger zugeneigt und weniger bereit, sich entsprechend zu engagieren (ebd.).

Wichtig ist abschließend der Hinweis, dass es nicht unser primäres Ziel ist, die als naturfern geltenden „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen zu aktivem Naturschutz hinzu- leiten, auch wenn dies als Möglichkeit natürlich nicht ausgeschlossen ist. Das Ziel ist vor allem, einen Beitrag zur Umweltgerechtigkeit zu leisten. Die Kinder und Jugendlichen sollen die Möglichkeit erhalten, Spaß und Genuss an der Natur zu haben, um bei sich Ressourcen zu stärken, die zu einem guten Leben beitragen können.

4 Naturpädagogische Konzeption

Das Kernstück des Projektes besteht aus der im Folgenden dargestellten Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrungen. Diese Konzeption bezieht sich auf die dann in Kapitel 5 vertieft ausgebreiteten theoretischen Orientierungen. Diese werden bei der in diesem Kapitel dargestellten Konzeption bereits in aller Kürze skizziert, sodass die naturpädagogische Konzeption auch ohne die Lektüre von Kapitel 5 im Prinzip möglich ist. Da es sich bei der Konzeption allerdings in erster Linie um eine theoretisch fundierte Haltung handelt, sei die Beschäftigung mit den theoretischen Bezugspunkten natürlich empfohlen.

Die Konzeption ist Ausgangspunkt und Ergebnis des Projekts zugleich. Auch wenn bereits während der Anfangsphase auf Grund der theoretischen Grundannahmen ein „Prototyp“ der Konzeption vorlag, wurde sie durch die Erfahrungen und die empirischen Ergebnisse des Projekts kontinuierlich verändert und weiterentwickelt.

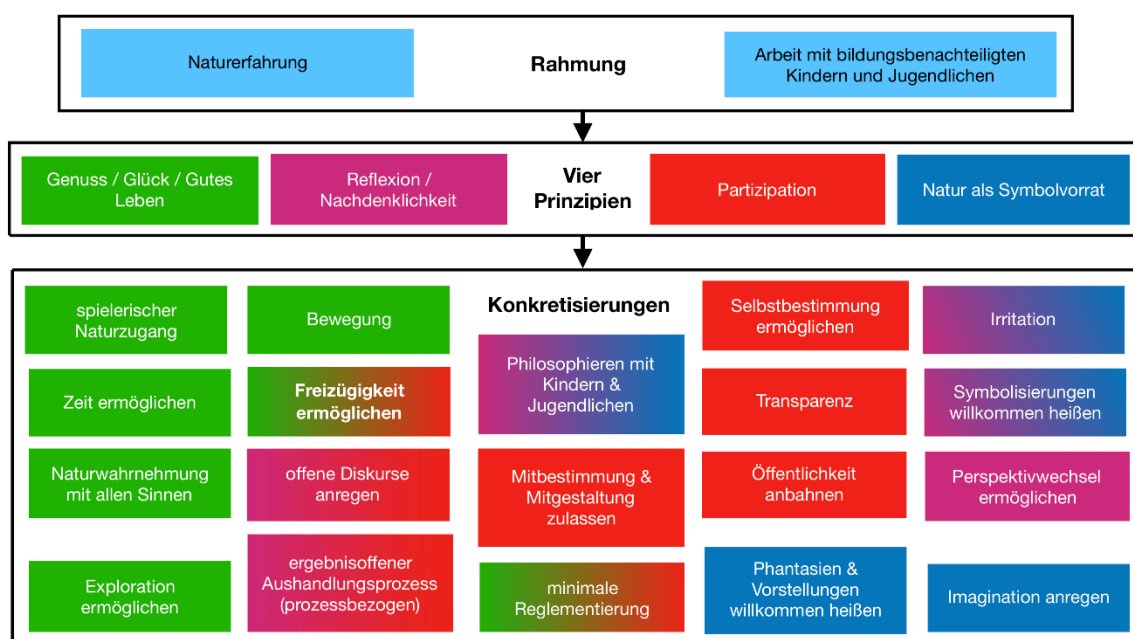


Abb. 1: Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung (Eigene Darstellung)

Es gibt drei Ebenen: Die erste Ebene stellt die Rahmung dar: Es geht um das Ermöglichen von Naturerfahrungen für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche. Die zweite Ebene setzt sich aus den vier Prinzipien Glück, Genuss und Gutes Leben (1), Reflexion/Nachdenklichkeit (2), Partizipation (3) und Natur als Symbolvorrat (4) zusammen. Sie repräsentieren die (natur-)pädagogischen Grundhaltungen. Die dritte Ebene beschreibt mögliche Konkretisierungen der vier Prinzipien. Diese Konkretisierungen bilden Aspekte ab, durch die während der naturpädagogischen Arbeit die vier Prinzipien zum Tragen kommen können. Eine Zuordnung zu den jeweiligen Prinzipien ist durch die unterschiedlichen Farbakzente erfolgt.

Prinzip 1: Glück, Genuss und Gutes Leben

Wir setzen bei unserer Konzeption zentral auf die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen. Dabei ist uns bewusst, dass diese positiven Wirkungen auf subjektives Wohlbefinden, Lebensqualität und Gesundheit nicht allen Menschen gleichermaßen möglich sind. Der Grund dafür

ist nicht nur, dass der ganz konkrete Zugang zu naturnahen Freiräumen durchaus unterschiedlich verteilt ist. Zusätzlich muss betrachtet werden, dass Naturerlebnisse viel mit Naturinterpretationen zu tun haben und diese wiederum mit Sozialisation und Bildung. Die Naturbewusstseinsstudien des Bundesamts für Naturschutz zeigen sehr eindeutig, dass „bildungsbenachteiligte“ Menschen am wenigsten mit Naturerfahrungen anfangen können. Es handelt sich hier um eine besondere Form der Umweltungerechtigkeit, weil den betreffenden Menschen ein Stück Glücksmöglichkeit vorenthalten wird.

Eben hier setzt das Prinzip 1 an: Den Kindern und Jugendlichen sollen eigene Wege eröffnet werden, positive Erfahrungen, die in und mit der Natur möglich sind, für sich zu gewinnen und zu kultivieren.

Es geht also um das Ermöglichen von guten Erfahrungen in der Natur, die auch Momente von Glück beinhalten können (Gebhard, 2015b). Damit verbunden ist eine nicht moralisierende Sichtweise auf die Natur und deren Wirkung; vielmehr geht es um einen individuellen, subjektiv empfundenen Genuss bei Erfahrungen in der Natur. Die Natur steht dabei als Symbol für ein gutes und erfülltes Leben. Dabei haben gleichermaßen emotionale, kognitive und auch ästhetische Aspekte eine Bedeutung. Das Erleben und Nachdenken über diese Bedeutung von Natur kann neue Erfahrungen für Kinder und Jugendliche eröffnen und gleichzeitig einen Transfer in das Alltagsleben anbahnen. Der Fokus liegt somit auf der Aktualisierung von Ressourcen statt auf einer Defizitorientierung, mit der „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche oft konfrontiert ist.

Auch eine positive Wirkung auf das Naturbewusstsein und ein entsprechendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen ist möglich und auch erwünscht, soll aber weder auf moralisierende Weise im Vordergrund stehen noch soll Umwelt- und Naturbewusstsein nahegelegt oder gar verordnet werden, obwohl sich dies allerdings auch beiläufig und ungeplant einstellen kann (vgl. Kapitel 5.3, 5.7).

Der zentrale Gedanke bei diesem Prinzip ist, dass unsere Naturverhältnisse etwas mit dem Guten Leben zu tun haben. Es ist für unser Wohlbefinden nicht gleichgültig, in welchem Verhältnis wir zu unserer Umgebung stehen. Landschaft und Natur, Orte, in denen wir uns aufhalten, sind wesentliche Rahmenbedingungen für ein gelingendes menschliches Leben. Es gibt nicht nur gute Werte, Beziehungen, Lebensstile, Konsumhaltungen und vieles mehr – es gibt gewissermaßen auch „gute Orte“ (Gebhard & Kistemann, 2016), in denen wir in einer Art von Resonanz gleichsam „aufblühen“, eben gut leben können. Natur ist etwas, was dem Menschen in einem sehr komplexen und tiefen Sinne guttut, und zwar indem es Wahrnehmungsraum und Sinninstanz zugleich ist (Gebhard, 2014).

Das Gute Leben ist also auch eine Funktion der Qualität der Umwelt, in der wir leben. Für viele Menschen gehört dazu auch die Natur. Die besagten Naturbewusstseinsstudien des BfN zeigen sehr eindeutig, dass für die meisten Deutschen (über 90%) „die Natur zu einem guten Leben dazu gehört“ (BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020). Auch die Jugend-Naturbewusstseinsstudie zeigt, dass für 92% der Jugendlichen Natur zu einem guten Leben dazu gehört (BMUV & BfN, 2021). Offenbar gibt es eine Sehnsucht nach Landschaft und Natur, die es auch bei „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen zu erschließen gilt.

Für die wohltuende Wirkung und damit für den Glücks- und Genussaspekt gibt es eine Reihe von empirischen Hinweisen (Zusammenfassung in Gebhard, 2020). Die Natur verändert sich ständig und bietet zugleich Kontinuität. Sie ist immer wieder neu (z. B. im Wechsel der Jahres-

zeiten) und doch bietet sie die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit. Der Baum im Garten überdauert die Zeitläufe der Kindheit und steht so für Kontinuität. Die Vielfalt der Formen, Materialien und Farben regt die Phantasie an, sich mit der Welt und auch mit sich selbst zu befassen. Das Herumstreunen in Wiesen und Wäldern, in sonst ungenutzten Freiräumen kann Sehnsüchte nach "Wildnis" und Abenteuer befriedigen. Auch in der Anthropologie geht man davon aus, dass es beim Menschen sowohl einen grundlegenden Wunsch nach Bindung und Vertrautheit als auch ein ebenso grundlegendes Neugierverhalten gibt.

Zusätzlich gibt es Belege zur gesundheitsfördernden Wirkung von Natur (Späker, 2017; Claßen, 2018). Naturräume mit Wiesen, Feldern, Bäumen und Wäldern haben eine belebende Wirkung bzw. bewirken eine Erholung von geistiger Müdigkeit und Stress. Der Zusammenhang von Naturerfahrungen und Gesundheit wird häufig mit evolutionären Annahmen in Verbindung gebracht, wonach eine Bevorzugung von naturnahen Umwelten und vor allem entsprechende Wirkungen von Natur mit biologisch fundierten Dispositionen zusammenhängen („Biophilie“). Außerdem sind Naturräume deshalb wohltuend, weil sie eine Erholung verbrauchter Aufmerksamkeitskapazität bewirken.

In Naturerfahrungsräumen spielen Kinder länger, lieber und weniger allein. Das Kinderspiel ist komplexer, kreativer und selbstbestimmter (Reidl, Schemel & Blinkert, 2005). Erst relative Freizügigkeit ermöglicht es, sich die Natur wahrhaft anzueignen. Es ereignet sich die Wirkung von Natur nämlich nebenbei. Der Naturraum wird als bedeutsam erlebt, in dem man eigene Bedürfnisse erfüllen, in dem man eigene Phantasien und Träume schweifen lassen kann und der auf diese Weise eine persönliche Bedeutung bekommt. In dieser Hinsicht kann Naturerfahrung auch sinn- und identitätsstiftend sein. Die persönliche, subjektivierende Bedeutung von Natur hat dann etwas mit Wohlbefinden, Glück und sinnhaftem Leben zu tun. Dabei haben die symbolischen Bedeutungen von Natur, in denen Erlebnisse in und mit der Natur und deren sinnstiftende Valenz zusammenfließen, eine wichtige Bedeutung (siehe Prinzip 4).

Die Wirkungen von Natur und Landschaft lassen sich nicht ohne ihre kulturelle Prägung und symbolische Aufladung verstehen. Deshalb sind bei den zu initiierenden Naturerlebnissen auch Naturinterpretationen nötig. In unserem Projekt werden diese Reflexionen durch die Methode des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen angebahnt (Prinzip 2).

Prinzip 2: Reflexion und Nachdenklichkeit

Das Prinzip der Reflexion bzw. Nachdenklichkeit ist für eine nachhaltige Wirksamkeit von (Natur-) Erlebnissen grundlegend. Mit unserer Konzeption streben wir an, dass die Kinder und Jugendlichen nicht einfach nur Erlebnisse in der Natur haben, sondern dass diese Erlebnisse persönlich bedeutsam werden. Die Erlebnisse sollen für sie zu Erfahrungen werden, die auf ihr Denken und ihr Handeln wirken, so dass sie auch nach dem Projekt aus den Naturerfahrungen schöpfen können. Dazu bedarf es der Reflexion.

Dieses Prinzip bezieht sich auf den Ansatz des Erfahrungslernens (Combe & Gebhard, 2007; 2012; siehe ausführlich in Kapitel 5.5). Nach John Dewey (1916/2011) wird erst ein Erlebnis, das zum Gegenstand von Reflexion gemacht wurde, zu einer wirklichen, die Person berührenden Erfahrung. Zusätzlich ist beim Ansatz des Erfahrungslernens die Annahme zentral, dass persönlichkeitswirksame Erfahrungen oft in einer Konstellation der Krise gemacht werden. Im Folgenden werden die vier Phasen des Erfahrungsprozesses mit unserem Projekt in Beziehung gebracht.

Krise als Beginn des Erfahrungsprozesses

Dewey (1988, S. 80ff.) beschreibt den Beginn des Erfahrungsprozesses als ein Geschehen, das aus der Zeit und Kontinuität herausrückt. Um in unserem Projekt Erfahrungsprozesse zu initiieren, bedarf es also zunächst krisenhafter oder irritierender Erlebnisse. Dieses Empfinden ist sehr individuell. Nicht jede Situation wird von allen Beteiligten als krisenhaft oder irritierend wahrgenommen. Es können also lediglich Situationen geschaffen werden, die ein solches Empfinden wahrscheinlicher machen. Naturaufenthalte eignen sich dafür sehr gut.

So sind viele Ereignisse in der Natur nicht kontrollierbar. Witterungsbedingungen oder Tierbegegnungen können jederzeit unvorhersehbare Situationen schaffen, die als krisenhaft oder irritierend wahrgenommen werden. Außerdem bietet die Natur gerade für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche angesichts der häufig unterstellten Naturferne hohe Irritationspotenziale. Die Natur wird von ihnen möglicherweise weniger als Erlebnis- und Erfahrungsraum angesehen oder genutzt. Viele Situationen sind vermutlich mit etwas Neuartigem verbunden. Dies wiederum erhöht die Chance auf ein krisenhaftes oder irritierendes Erlebnis.

Emotionale Involviertheit und Widerstand

Erstens können die Erlebnisse in der Natur, die vermutlich für viele Kinder und Jugendliche aus unserem Projekt etwas Neuartiges bzw. Außergewöhnliches darstellen, stark mit Emotionen verbunden sein. So kann beispielsweise die Begegnung mit einem Käfer sowohl negative Emotionen (Ekel, Angst) als auch positive Emotionen (Staunen, Faszination) hervorbringen. Zweitens eröffnet der partizipatorische Ansatz (siehe Prinzip 3) einen an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientierten Zugang zur Natur. Dies fördert intrinsisch motiviertes Handeln.

Die irritierende Situation kann natürlich auch Unbehagen hervorrufen und sich zudem auch als kränkend erweisen. Dies kann dazu führen, dass solche Situationen gemieden werden. Auch damit ist sehr sensibel und anerkennend umzugehen.

Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes

Die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes ist ein wichtiger Schritt für die Produktivität der Erfahrung. Mittels der Phantasie und entsprechenden inneren Bildern findet eine intensive Austauschbewegung zwischen Ich und Welt statt.

Im Projekt bieten sich die Naturräume durch die Vielzahl an Formen, Materialien und Farben besonders dafür an, einen Vorstellungs- und Phantasieraum zu öffnen. Auch die Symbolhaftigkeit von Natur unterstützt diesen Prozess. Der große Symbolvorrat, der mit Natur bzw. Naturerfahrungen verbunden ist, steht den Kindern und Jugendlichen für Selbst- und Weltdeutungen zur Verfügung. Auch partizipative Prozesse können Vorstellungen und Phantasien befördern. Sie stehen nämlich eng in Verbindung mit Entscheidungssituationen und letztendlich auch Lösungen. Dazu bedarf es oft kreativer und anfangs auch utopischer Denkmuster.

Reflexion und Versprachlichung

Erst durch die Reflexion wird das Erlebnis zur Erfahrung. Reflexion kann auch im Inneren, also ohne Versprachlichung, stattfinden. Gerade für Kinder und Jugendliche, die zumindest nicht immer Reflexionsanlässe wahrnehmen bzw. sie angeboten bekommen, ist dies von großer Bedeutung. Wir sprechen durch unser Verständnis niemandem eine innere Reflexivität oder Nachdenklichkeit ab, sondern plädieren zusätzlich für eine explizite Reflexion durch Gespräche mit anderen.

Die Möglichkeit zur Reflexion ist im Projekt latent immer vorhanden, indem freie Einfälle und Phantasien aufgegriffen und willkommen geheißen werden. Methodisch gezielt umgesetzt wird die Reflexion durch die Methode des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Gruppendiskussionen. Im Projekt wird noch eine weitere methodische Variante von Reflexivität eingesetzt: In der bildnerisch-künstlerischen Gestaltung kann die sprachliche Auseinandersetzung durch eine nicht-diskursive Reflexionsart ergänzt werden.

Bei der Ebene der Versprachlichung ist die Symbolhaftigkeit der Natur von Bedeutung. Innere Vorstellungen und Phantasien werden in Worte gefasst. So können beispielsweise eigene Emotionen durch einen Vergleich mit einem Tier oder einer Pflanze leichter beschrieben und ausgedrückt werden. Auch die im Projekt angestrebten Partizipationserfahrungen können hier unterstützend wirken. Beim Partizipieren finden stets Aushandlungsprozesse mit anderen statt. Diese Diskursivität übt die Kommunikation, sprachliche Ausdrucksformen und den Perspektivwechsel.

Prinzip 3: Partizipation

Partizipation ist in unserem Ansatz individuell und – damit verbunden – gesellschaftlich relevant. Sie ist ein Bindeglied zwischen der angenommenen Naturferne der Kinder und Jugendlichen und dem Projektziel der Ermöglichung von Naturbeziehungen und hat zudem emanzipatorisches Potenzial. Konkrete Mitentscheidung und Mitgestaltung von Prozessen ermöglicht einen selbst gewählten Zugang zur Natur. Die damit verbundene individuelle Aneignung unterstützt, dass die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden, ob und auf welche Art und Weise sie sich in der Natur aufhalten, wie sie diese nutzen und welche konkrete Rolle sie in ihrem Erleben spielt.

Wir sehen Partizipation dabei sowohl als methodisches Prinzip als auch als normatives Ziel an und verstehen sie als die „Teilnahme an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen, sowie die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidungen – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind“ (Beck, 2013, S. 7). In diesem Sinne wird die individuelle Motivation, die eigenen Lebensbedingungen zu verbessern, als zentraler Ausgangspunkt zum Partizipieren angesehen.

Im Zusammenspiel von Bildungsbenachteiligung und Naturerfahrung spielen Partizipationsmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Denn Naturräume und der Umgang mit ihnen gehören zu den erwähnten gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Gütern; insofern ist auch die Möglichkeit zum Partizipieren an ihnen von Relevanz. Das betrifft sowohl die Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse als auch das Nutzen von Naturräumen als Erholungs- und Erlebnisraum. Beides ist eine Form von Partizipation. Und beides kann Einfluss auf die Lebensführung haben. Entscheidungen in der Umweltpolitik können sich ebenso auf die Lebensqualität auswirken wie physische oder mentale Barrieren bezüglich des Naturzugangs.

Eine wichtige Bedingung für die Überwindung von Umweltungerechtigkeit sind Partizipationsmöglichkeiten: Partizipation ist Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie, sowohl auf Ebene des politischen Systems als auch auf Ebene der Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Himmelmann, 2007). Gemäß Ansätzen der Demokratiebildung (Dewey, 1916/2011; Sturzenhecker, 2013) ist es günstig, dass Kinder und Jugendliche so früh wie möglich und so oft wie möglich Demokratieerfahrungen – und somit auch Partizipationserfahrungen – machen, um sich darin zu üben und die Fähigkeit und das Selbstverständnis auszubilden, dies auch als Er-

wachsene zu tun. So können vom Kindesalter an gemachte (positive) Partizipationserfahrungen in Kleingruppen (z. B. Klassenverband) auf die Gesellschaft übertragen werden, so dass Kinder und Jugendliche sich selbst als bedeutende und aktive Mitglieder der Gesellschaft erleben, danach handeln und an wichtigen Themen und Bereichen teilhaben. Mit diesen Voraussetzungen hätten auch Menschen in bildungsbenachteiligenden Kontexten Ressourcen, die sie in ihrer Demokratiefähigkeit und ihrer Teilhabe und Teilnahme an Naturräumen stärken.

Darüber hinaus hat Partizipation auch positive Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche selbst. Es werden dabei sowohl soziale Kompetenzen wie Verantwortungsübernahme, Teamfähigkeit, Kontaktfreudigkeit, Konfliktlösefähigkeiten und Eigeninitiative gefördert als auch Aspekte von Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, das eigene Handeln realistisch einzuschätzen, gestärkt (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., 2012).

Bei der hier vorgestellten Konzeption wird versucht, Kindern und Jugendlichen bei Naturbegegnungen konkrete Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Naturbegegnungen sollen von den Kindern und Jugendlichen mit- und selbstgestaltet werden, sodass sie eigene, individuell bedeutsame Aspekte im Naturerleben realisieren können. Nicht die Prioritäten der Pädagoginnen und Pädagogen stehen im Mittelpunkt, sondern die Interessen, Wünsche und Anliegen der Kinder und Jugendlichen. So wünschen wir uns für die Kinder und Jugendlichen, dass sie

- lernen und sich trauen, ihre Meinung zu äußern und dabei zu erfahren, ernst genommen zu werden,
- mit anderen über ein Anliegen diskutieren und so Gemeinsamkeiten finden oder Unterschiede akzeptieren,
- in der Gruppe Entscheidungen treffen und diese Entscheidungen mittragen,
- ein positives Gefühl erhalten, etwas für sich selbst (und für andere) bewirkt zu haben,
- eigene Erfahrungen in der Natur machen können.

Dadurch kann ihnen die Natur als ein öffentlicher Erlebnis- und Erholungsraum nahegebracht werden, in dem sie eigene Bedürfnisse ausleben können. Spezifische Reflexionsgespräche können für die gesellschaftliche Ebene sensibilisieren. Indem Natur als Raum diskutiert wird, in dem alle Mitnutzungs-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte haben, geraten entsprechende Entscheidungsprozesse in den Fokus der Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen. Wird zusätzlich davon ausgegangen, dass die Fähigkeit und Motivation zur Partizipation der Schlüssel zum politisch motivierten Handeln im Sinne von Nachhaltigkeit ist, bekommt auch in dieser Hinsicht Partizipation eine besondere Bedeutung.

Prinzip 4: Natur als Symbolvorrat

„Natur“ fungiert neben der wichtigen Funktion als Erfahrungsraum auch als eine Art von „Sinninstanz“, als ein Symbol für ein „gutes Leben“, Gerechtigkeit und Glück (siehe Prinzip 1). Damit verbundene Vorstellungen von Natur, die oft bilderreich, metaphorisch und intuitiv sind, werden bei diesem Prinzip in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt (siehe ausführlich Kapitel 5.8).

Im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur wird stets auch sein Verhältnis zu sich selbst aktualisiert, weil Naturphänomene Anlässe sind, sich auf sich selbst zu beziehen. Diese Verbindung von Natur-Erfahrung und Selbst-Erfahrung ist symbolisch vermittelt (Gebhard, 2016a).

Wie bereits bei Prinzip 1 erwähnt, haben die Naturbewusstseinsstudien des BfN gezeigt, dass „Natur“ neben der wichtigen Funktion als Erfahrungsraum (zum Beispiel Erlebnisse in Natur und Landschaft zur Erholung, Freude und Gesundheit) als eine Art „Sinninstanz“ fungiert, nämlich als eine Metapher für ein „gutes Leben“, Gerechtigkeit und Glück. „Natur“ wird mit schönen Gefühlen verbunden, und die dadurch ausgelösten inneren Naturbilder sind „angenehm“, „ruhig“, „ausgleichend“ und „fröhlich“. Die Rede oder das Denken über „Natur“ ist offenbar verbunden mit mehr oder weniger expliziten Mensch- und Weltbildern, die Ideen davon transportieren, wie sich die Menschen ihr Leben und überhaupt die Welt, in der sie leben wollen, vorstellen. Wichtig ist der Hinweis, dass derartige Welt- und Menschenbilder oft nicht bewusst, also implizit sind. Allerdings können sie trotzdem wirksam und auch handlungsleitend sein.

Über die mit Symbolisierungen verbundenen impliziten Welt- und Menschenbilder ins Gespräch zu kommen, ist die zentrale Idee dieses Prinzips. Es geht ausdrücklich nicht um explizite intellektualistische Vorstellungen oder gar Kenntnisse über Natur, vielmehr geht es um implizite Vorstellungen und Phantasien.

Wichtig bei diesem Prinzip ist die Unterscheidung von Objektivierung und Subjektivierung (siehe Kapitel 5.6). Unter Objektivierung ist in Anlehnung an Boesch (1980) die „objektive“ Beschreibung und Erklärung der Realität zu verstehen. Bei der Subjektivierung dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge. Neben der „tatsächlichen“ Bedeutung der Umwelt bzw. der Natur hat sie zusätzlich noch eine symbolische Bedeutung. So heften sich an besondere Ausschnitte der Umwelt bedeutungsvolle Bilder und Phantasien. Wenn subjektivierenden und objektivierenden Deutungsmustern gleichermaßen Raum gegeben wird, kann das als sinnhaft erlebt werden. Diese Möglichkeit soll mit diesem Prinzip eröffnet werden.

In diesem Kontext ist auch der Ansatz der Alltagsphantasien bedeutsam (Kapitel 5.6): Denn „Natursehnsüchte“, „Biodiversität“, „Nachhaltigkeit“ aktivieren und formen ein reichhaltiges Spektrum an Vorstellungen, Bildern, Phantasien, Hoffnungen und Ängsten. Diese Konstruktionen sind oft nicht manifest, sondern treten bei den verschiedensten Anlässen aus ihrer Latenz heraus und offenbaren sich auch im Handeln. Sie sind jedoch wirksam, auch und gerade, wenn sie nicht bewusst sind. Latente, intuitive, unbewusste Sinnstrukturen beeinflussen auch unsere Naturbeziehungen.

Die Verflechtung von rationalen und irrationalen Prozessen soll auch im Hinblick auf das Nachdenken über Natur berücksichtigt werden. Phantasien, Bilder, Metaphern erhalten fast täglich neues Anregungspotential aus der Realität. Allerdings haben wir kein intuitiv sicheres Wissen vom „Wert der Natur“, vom „Wert des Lebens“, sondern müssen unsere Deutungsmuster reflektieren, auch und gerade, wenn sie sich aus latenten Quellen speisen (siehe Prinzip 2).

Die zentrale Annahme des Konzepts der Alltagsphantasien ist, dass die explizite Reflexion von Symbolen und intuitiven Vorstellungen die Beschäftigung mit (Lern-)Gegenständen vertieft und auch zu einer Intensivierung von Naturerlebnissen führen kann. Alltagsphantasien ermöglichen ein breites Spektrum von Andockpunkten und transportieren Figuren des Selbst-, Menschen- und Weltbildes. Angesichts der viel beklagten Diskrepanz zwischen Einstellung und tatsächlichem „nachhaltigen“ Verhalten geht es um den Gedanken, dass ein Wandel des Naturbewusstseins dann eine Chance hat, wenn unsere intuitiven Bilder und Phantasien zu Natur einerseits und die ökologischen, politischen und kulturellen Argumente im Hinblick auf Natur andererseits miteinander in Beziehung gebracht werden.

Die primäre Wirkung der Alltagsphantasien ist oft irritierend. Die Phantasien nehmen – weil sie als Abkömmlinge des Unbewussten oft unlogisch, assoziativ und widersprüchlich erscheinen – nicht nur die objektivierende Version in den Blick, sondern eben noch ganz andere Dimensionen, von denen sich die Schulweisheit oft nichts träumen lässt. Die damit verbundene irritierende Tiefe schafft eine wertvolle Erweiterung: Wenn die Phantasien willkommen sind, wenn sie immer wieder zum Gegenstand expliziter Reflexion gemacht werden, werden Bildungsprozesse sinnhafter erlebt, unterstützen die Motivation und sind auch im Hinblick auf die kognitive Beschäftigung mit einem Gegenstand – langfristig, meist schon mittelfristig – wirkungsvoller (Gebhard & Oschatz, 2019). Das gilt auch für unsere Naturbilder und die Beschäftigung mit Natur und Umwelt. Die Phantasien irritieren auch deshalb, weil sie unsere kulturell erzeugten Welt- und Menschenbilder transportieren und uns damit auch in unserer Existenz berühren können. Das ist eine sensible Angelegenheit. Die Authentizität und Intensität solcher tiefgreifenden Reflexionsprozesse lassen sich nicht belehrend zielorientiert induzieren. Sie können sich allerdings in geeigneten Rahmenbedingungen, bei denen die subjektivierenden Sinnentwürfe willkommen geheißen werden, freiwillig, geradezu beiläufig ereignen.

5 Theoretische Orientierungen

Die vier Prinzipien der naturpädagogischen Konzeption sind vor dem Hintergrund theoretischer Orientierungen zu verstehen, die nun in diesem Kapitel ausführlich dargestellt werden. Diese Prinzipien sind theoretisch unterfütterte pädagogische Haltungen, die gewissermaßen den normativen Rahmen unserer Konzeption repräsentieren. Diese theoretische Unterfütterung wird im Folgenden vorgenommen. Damit werden die pädagogischen, psychologischen, philosophischen und auch politischen Quellen besagter naturpädagogischer Haltung expliziert.

Wie bereits erwähnt, unterstreicht der Begriff der „Haltung“, dass es sich bei unserer Konzeption nicht um einen rezeptartigen Leitfaden handelt, sondern um eine auf Bildung, Emanzipation und Teilhabe gerichtete pädagogische Rahmung. Diese Haltung lässt sich demzufolge auch nicht einfach „anwenden“, sondern muss praktisch und theoretisch durchdrungen werden. Da bei der Skizzierung der naturpädagogischen Konzeption in Kapitel 4 an geeigneten Stellen bereits diese theoretischen Bezugspunkte erwähnt wurden, lassen sich Dopplungen bzw. Wiederholungen nicht vermeiden, die aber bewusst in Kauf genommen werden.

5.1 Umweltgerechtigkeit

„Um zum Gleichgewicht mit der Natur zu kommen, muss man erst einmal Gerechtigkeit unter den Menschen schaffen“ (Erklärung von Cochbamba, 2010 zit. nach Laurent, 2011). Diese Erklärung unterstreicht, dass menschliche Naturbeziehungen und der Zustand der Natur mit sozialer Gerechtigkeit einhergehen. Mit dem Begriff „Umweltgerechtigkeit“ wird genau dies thematisiert und als Schnittstelle von Umwelt-, Gesundheits- und Sozialpolitik verstanden. Demzufolge werden bei der Debatte um Umweltgerechtigkeit soziale Gerechtigkeits- und Umweltaspekte miteinander verbunden. Dabei lassen sich drei Modi von Umweltgerechtigkeit unterscheiden (vgl. Laurent, 2011; Grafe, 2020):

- **Verteilungsgerechtigkeit:** Hierbei geht es um die Verteilung von Umweltbelastungen (z. B. Verschmutzung) und Umweltressourcen (z. B. Zugang zu Grünanlagen) auf einzelne Gruppen.
- **Verfahrensgerechtigkeit:** Hier wird in den Blick genommen, wie gerecht es bei der Teilhabe an Entscheidungsprozessen in Bezug auf Umweltpolitik zugeht.
- **Ergebnisgerechtigkeit:** Der Fokus liegt hier auf den Folgen von umweltpolitischen Entscheidungen. Es geht um die Frage, welche Folgen es gibt und wie sich diese auf einzelne soziale Gruppen auswirken.

Im Kontext von Umweltgerechtigkeit werden dabei nicht nur verschiedene Dimensionen und Wirkungen von Umweltpolitik auf soziale Gerechtigkeit betrachtet. Auch der umgekehrte Blick ist wichtig, also die Folgen von sozialer Ungleichheit auf den Zustand der Natur und Umwelt. So deckt Éloi Laurent in seiner Abhandlung über Sozial-Ökologie (2011) den Trugschluss auf, dass die Befreiung von Menschen aus Armut ein Hindernis für Nachhaltigkeit sei (im Sinne von mehr Wohlstand = mehr Umweltbelastung) und für die Verringerung von Armut Pflanzen- und Tierarten vernichtet werden müssten. Seiner Ansicht nach würden vielmehr Teile der armen Bevölkerung aufgrund ihrer Lebenssituation gezwungenermaßen Naturressourcen auf nicht nachhaltige Weise ausbeuten und dabei am Ende selbst Opfer der Folgen dieser Handlungen werden (Laurent, 2011, S. 58-62). Darüber hinaus würden sich die Umweltschäden schnell

verringern, wenn wohlhabende Menschen bzw. wohlhabende Länder alle Folgen ihres Handelns selbst tragen müssten (Laurent, 2011, S. 82). Soziale Ungleichheit kann also nicht nur zu umweltschädlichem Handeln infolge von Abhängigkeiten und Notlagen führen, sondern auch einen hindernden Effekt bezüglich erfolgreicher Umweltpolitik haben. Letztendlich folgt daraus eine Art Teufelskreis, der nur durch die Berücksichtigung beider Problemlagen – Umweltkrise und soziale Ungerechtigkeit – durchbrochen werden kann: „Soziale Ungleichheiten sind die Triebkraft unserer Umweltkrisen. Solche Umweltkrisen werden ihrerseits die Ungleichheiten weiter verschärfen, wenn nichts getan wird, um ihren Folgen entgegenzuwirken“ (Laurent, 2011, S. 187).

Eine Herausforderung bei der Auseinandersetzung mit Umweltgerechtigkeit ist die Idee der Gerechtigkeit selbst. Gerechtigkeit ist nicht mit Recht gleichzusetzen und hat stets eine emotionale und ethische Komponente. Mit Gerechtigkeit ist die Aufforderung verbunden, Verantwortung zu übernehmen und ungerechte in gerechte Zustände zu wandeln (Grafe, 2020, S. 2f). Die Frage nach Gerechtigkeit spielt bereits seit Beginn der Diskussion über die Umweltproblematik eine große Rolle und lässt sich nicht von der Nachhaltigkeitsdebatte trennen. Insgesamt ist von drei verschiedenen Entwürfen von Gerechtigkeit in diesem Kontext die Rede (vgl. Laurent, 2011):

- Die Gerechtigkeit zwischen den Menschen der Gegenwart (synchroner Zusammenhang): Der Umstand, dass Folgen von umweltschädlichem Handeln nicht nur die Verursacher selbst treffen, sondern auch von anderen Menschen getragen werden müssen, ist für diesen Aspekt zentral. Besonders ausschlaggebend dabei ist, dass soziale Ungerechtigkeit diesen Zusammenhang verschärft, da in Armut lebende Menschen diesen Folgen ungeschützt oder sogar häufiger ausgesetzt sind. Dieser Konflikt zeigt sich auch auf globaler Ebene, da die Spannungen hier meist zwischen den Industrieländern (als Verursacher) und den Entwicklungsländern (als Leidtragende) liegen.
- Die Gerechtigkeit zwischen den Menschen und der restlichen Natur (Zusammenhalt zwischen natürlichen Lebewesen): Bei der Diskussion um die Umweltproblematiken wird immer wieder die Debatte darüber geführt, inwiefern die Spezies Mensch eine Verantwortung gegenüber allen Lebewesen hat und welches Recht auf Leben alle anderen Lebewesen haben bzw. welches Recht die Menschheit hat, darüber zu verfügen.
- Die Gerechtigkeit zwischen den Menschen der Gegenwart und den Menschen der Zukunft (diachroner Zusammenhang): Die Tatsache, dass diejenigen Generationen, die Hauptverursacher der Klimakrise sind, nicht in dem Maße mit den Folgen leben müssen wie die folgenden Generationen, ist maßgeblich eine Gerechtigkeitsfrage. Es geht also darum, ob und inwiefern unser jetziger Wohlstand mehr wert ist als der Wohlstand der folgenden Generationen.

Der Ursprung der Umweltgerechtigkeitsbewegung liegt Ende der 1970er Jahren in den USA. In Folge von Umweltskandalen in Verbindung mit der Benachteiligung ethnischer Bevölkerungsgruppen bei Fragen des Schutzes vor Umweltbelastungen entstand in den 1960er Jahren eine vorwiegend Schwarze Bürgerrechtsbewegung (Grafe, 2020). Es wurde darauf aufmerksam gemacht, dass BIPOCs (Black, Indigenous, People of Color) sowohl eine Ungleichheit in der Gefährdung durch Umweltkrisen erfahren als auch bei der Konzeption und Umsetzung von Umweltpolitik systematisch ausgegrenzt werden. Damit verbunden war demnach auch ein Rassismusvorwurf. Die Definition von Umweltgerechtigkeit der EPA (Environmental Pro-

tection Agency) beinhaltet einen entsprechenden Gleichberechtigungsgedanken: „Umweltgerechtigkeit ist die gerechte Behandlung und wirkliche Mitsprache aller Menschen, unabhängig von Rasse³, Hautfarbe, Nationalität oder Einkommen in Sachen Entwicklung, Umsetzung und Durchsetzung von umweltpolitischen Gesetzen, Verordnungen und Maßnahmen“ (U.S. Department of Labor, 2012, S. 4).

In Deutschland und im europäischen Raum fokussiert in diesem Zusammenhang die Diskussion sozial- und „bildungsbenachteiligte“ Menschen, da diese im Vergleich häufiger umweltbezogenen Belastungen (Schadstoffe in der Luft, Lärm, schlechtes Wohnumfeld, geringe Bildungsteilhabe, Einkommensschwäche usw.) ausgesetzt sind (Grafe, 2020). Neben dieser Ungleichverteilung der Umweltqualität haben die verschiedenen sozialen Gruppen ebenso auf ungerechte Art und Weise die Folgen von Umweltpolitik zu tragen. So müssten benachteiligte Menschen beispielsweise im Zuge der Kohlendioxid-Steuer ohne eine politische Regulierung mehr zahlen, da sie meist in schlecht isoliertem Wohnraum leben und so grundsätzlich mehr heizen müssen. Schon jetzt ist besonders in Großbritannien von der sogenannten „fuel poverty“, einer Kraftstoffarmut, die Rede. Damit ist gemeint, dass sozioökonomisch schwache Haushalte aufgrund ihrer Wohnlage Schwierigkeiten haben, ihren Wohnraum angemessen zu heizen, da sie dafür einen großen Teil ihres Einkommens aufwenden müssten. Aber auch die Ungleichheit bei der Einflussnahme auf die Umwelt und Ungleichheiten bei der Partizipation an öffentlicher Politik spielen bei der Frage nach Umweltgerechtigkeit eine wichtige Rolle.

Aspekte von Umweltgerechtigkeit kommen besonders in urbanen Räumen zum Tragen. Die soziale Polarisierung auch in deutschen Städten, führt dazu, dass sich Quartiere bilden, die marginalisiert sind und eine hohe Konzentration von Armutslagen aufweisen. Diese Segregation hat mehr als nur soziale Problemlagen zur Folge. Das Leben in solchen Stadtteilen ist durch eine geringere Lebensqualität gekennzeichnet. Defizitäre Infrastrukturen und mangelnde Sanierung von Häusern und Wohnungen sind dabei ebenso zu nennen wie die eben genannten kritischen Umweltbedingungen. Schadstoffbelastungen durch Industrieanlagen oder Hauptverkehrsstraßen sind Beispiele, durch die die Ungerechtigkeit besonders deutlich wird. Die betroffenen Menschen leiden unter Lärm und schlechter Luft, obwohl sie selbst nicht die Hauptverursacher davon sind. Dabei wird nicht nur ihre Lebensqualität verringert, sondern auch ihre Gesundheit gefährdet (Zimmer-Hegmann, 2012). So führt die Benachteiligung zusammen mit schlechten Umweltbedingungen auch zu einer gesundheitlichen Ungleichheit:

„Noch nie in der Geschichte waren die Menschen in der Bundesrepublik so gesund und durften sich über eine so hohe Lebenserwartung freuen. Ungeachtet der positiven gesamtgesellschaftlichen Entwicklung weist dieser Trend aber eine gravierend sozial ungleiche Verteilung auf, die sich als sehr hartnäckig erweist. Während sich die Gesundheit der Bevölkerung als Ganzes positiv verändert, verbessert sich die gesundheitliche Situation sozial schlechter gestellter Personen langsamer als in der restlichen Bevölkerung“ (Richter & Hurrelmann, 2009, S. 13).

Bereits 1998 stellte das Statistische Bundesamt fest, dass benachteiligte Gruppen häufiger in Stadtteilen leben, die weniger Grünflächen aufweisen (Statistisches Bundesamt, 1998). Auch weitere Studien weisen darauf hin, dass es Zusammenhänge von Benachteiligung und dem

³ Wir sind uns dessen bewusst, dass es keine verschiedenen menschlichen Rassen gibt und in diesem Zitat verschiedene ethnische Gruppen gemeint sind.

Zugang zu Stadtgrün gibt (Melles, 2005; Köckler, 2008; Ciliers, 2010). Über die höheren Umweltbelastungen – und somit auch Gesundheitsbelastungen – hinaus ist diesen Menschen demnach auch der tatsächliche Zugang zu Naturräumen erschwert. Bedenkt man die Bedeutung von einem Zugang zur Natur für das menschliche Wohlbefinden und die Gesundheit (Maller et al., 2009; Aspinwall, 2013; Gebhard, 2020), werden die Folgen dieser Verteilungsungerechtigkeit deutlich. In Anbetracht der Tatsache, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen vermehrt in Stadtteilen mit einer hohen Umweltbelastung leben, stellt Laurent die Frage, ob beispielsweise umweltbelastende Industrieanlagen vermehrt in Regionen mit ärmeren Bevölkerungsschichten gebaut werden oder ob die Entwicklung der Grundstücks- und Mietpreise in umweltbelasteten Gebieten den Wegzug bevorteilter und den Zuzug benachteiligter Bevölkerungsgruppen begünstigt (Laurent, 2011, S. 167). Die Antwort darauf ist ungeklärt, doch unabhängig davon führen beide Szenarien zu schlechteren Lebensbedingungen von benachteiligten Menschen.

Aber auch der mentale Naturzugang, also die Fähigkeit Natur so zu nutzen oder zu interpretieren, dass sie als Lebensbereicherung wirkt, muss bei der Frage nach Umweltgerechtigkeit gestellt werden (siehe oben). Die Naturbewusstseinsstudien des BfN zeigen, dass Natur mit Freizeit und Erholung assoziiert wird und für viele Menschen zu einem guten Leben dazu gehört. Natur steht dabei für Lebensqualität und Gesundheit und gilt als Gegenpol zum stressigen Alltag (BMUV & BfN, 2016; 2018; 2020). Dies gilt ebenso für Jugendliche (BMUV & BfN, 2021). Diese Assoziationen hängen gemäß den Naturbewusstseinsstudien und der Jugend-Naturbewusstseinsstudie mit dem sozioökonomischen Status zusammen. Bevölkerungsgruppen mit niedrigem Einkommen (ein Faktor von Bildungsbenachteiligung) haben auch ein geringer ausgeprägtes Naturbewusstsein. So ist beispielsweise beim sogenannten prekären Milieu die mentale Distanz zur Natur am größten und die Aufgeschlossenheit für Anliegen des Naturschutzes am geringsten (BMUV & BfN, 2016). Jugendliche mit hoher Formalbildung äußern ihre Verärgerung über den sorglosen Umgang mit der Natur mit mehr Nachdruck als Jugendliche mit niedriger Formalbildung und betonen die Notwendigkeit des Naturschutzes häufiger als der Durchschnitt (BMUV & BfN, 2021). Außerdem schätzen Menschen mit niedriger formaler Bildung die persönliche Bedeutung von Natur weniger hoch ein als solche mit mittleren oder hohen Bildungsabschlüssen (BMUV & BfN, 2016). Diese Naturferne bestimmter Bevölkerungsgruppen kann dazu führen, dass ihnen auch aufgrund von mentalen Barrieren die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen verwehrt sind, welche durch vielfältige Studien belegt sind (vgl. Raith & Lude, 2014). So hat der Naturaufenthalt beispielsweise einen vitalisierenden Effekt (Späker, 2018), wirkt positiv auf Blutdruck und Schmerzen (Park et al., 2010) und hat besonders bei Kindern einen indirekten Einfluss auf die körperliche Gesundheit (Bell, Wilson & Liu, 2008). Besonders der letzte Aspekt ist bedeutend, da Kinder und Jugendliche ebenso von Umweltungerechtigkeit betroffen sind. Die Benachteiligung und somit auch die Naturferne werden oftmals „vererbt“, da das Verhältnis zur Natur über die Erziehung an die Kinder weitergegeben wird (Kleinhückelkotten, 2012).

Wie ihren Eltern bleibt ihnen somit ein wichtiger Erlebnis- und Erfahrungsraum verschlossen. Dies führt wie bei den Erwachsenen nicht nur zu einer weiteren Form der Benachteiligung, sondern erschwert ihnen auch in diesem Bereich gesellschaftliche Teilhabe und fördert die Verfahrensungerechtigkeit, also die Fähigkeit, an Entscheidungsprozessen in Bezug auf die Umweltpolitik teilzuhaben. Die Möglichkeiten von Teilhabe und somit auch Teilnahme an Gesellschaft werden durch einen erschwerten Naturzugang (physisch und mental) verringert, so

dass Natur weniger als öffentliches Gut genutzt werden und von den entsprechenden Entwicklungs- und Bildungspotenzialen profitiert werden kann (vgl. Gebhard, 2020; Goudarzi, Gebhard & Hoke, 2021).

Die Frage nach Umweltgerechtigkeit muss in Deutschland weiter diskutiert werden. Die Benachteiligung einiger Bevölkerungsgruppen hinsichtlich des Zugangs zur Natur (sowohl physisch als auch psychisch) führt zu einem gesellschaftlichen Missstand, der auch Kinder und Jugendliche betrifft. Dies hat sowohl Auswirkungen auf ihre individuelle Lebenslage als auch auf die Gesellschaft insgesamt. Dabei spielt nicht nur die Frage nach Gerechtigkeit eine Rolle, sondern auch die Notwendigkeit und das Ziel, alle Menschen für die Umweltproblematiken unserer Zeit zu sensibilisieren und im besten Falle Handlungsbereitschaft diesbezüglich zu fördern. Soziale Ungleichheit ist dabei eine wichtige Einflussgröße. So hängen beispielsweise postmaterialistische, ökologische Wertvorstellungen vom Einkommens- und Bildungsniveau ab (Inglehart, 1995) und eine zunehmende Demokratisierung der Gesellschaft führt zu einer Verbesserung der Umweltqualität (Barret & Graddy, 2000).

Das Anliegen des Projektes, Naturerfahrungen für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche zu ermöglichen, die von eben dieser Umweltungerechtigkeit betroffen sind, birgt das Potenzial, zumindest an den mentalen Barrieren der benachteiligten Menschen zu rütteln und ihnen so mehr Teilhabe zu ermöglichen.

5.2 Demokratiebildung

„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt, 2010, S. 174). Dieses bekannte Diktum von Oskar Negt unterstreicht, dass Demokratie in den Menschen verankert und von ihnen im Alltag gelebt werden muss. Verfassung, Parlamente oder Gerichte allein machen einen demokratischen Staat noch nicht aus. Nach John Dewey ist „die Demokratie (...) mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 1916/2011, S. 121). Dieses Verständnis zeigt sich auch in modernen Demokratietheorien, bei denen Demokratie sich nicht nur auf die Herrschaftsform bezieht, sondern alle Teile der Gesellschaft – und somit auch den einzelnen Menschen – berührt. Im Sinne eines demzufolge partizipatorischen Demokratieverständnisses wird das Ziel von Demokratie in der „politische(n) Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles, und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal des Gemeinwesens“ gesehen (Schmidt, 2008, S. 236). Das damit verknüpfte Staatsbürgerbild impliziert, dass alle Menschen zu Beteiligung befähigt sind oder befähigt werden können. Er oder sie ist dann in der Lage, sozial zu interagieren, sich zu artikulieren und das „Wir-Denken“ vom „Ich-Denken“ zu unterscheiden (Schmidt, 2008, S. 241).

Dies macht kontinuierliche Lern- und Bildungsprozesse erforderlich und genau dies ist die Aufgabe und der Ansatzpunkt der Demokratiebildung. Sie hat zum Ziel, die Demokratiefähigkeit des einzelnen Bürgers zu stärken und zu festigen. Demokratiefähigkeit zeichnet sich durch bestimmte Werte, Wissensstände, Einstellungen und Fähigkeiten aus, die eine Gesellschaft für den eigenen Fortbestand als wichtig erachtet. Dazu zählen Sachkompetenzen, wie z. B. ein Verständnis vom politischen System, Methodenkompetenzen, also der Fähigkeit, erworbenes Wissen zielführend einzusetzen, und auch Sozial- und Selbstkompetenzen, welche das zwischenmenschliche Miteinander und das eigene Selbstbild betreffen. Ein besonderes Augenmerk der Demokratiebildung liegt auf der Befähigung von Kindern und Jugendlichen als der zukünftigen Generation.

Die in unserer Konzeption aufgenommenen Aspekte wie Partizipation, Identitätsbildung und Selbstwirksamkeit verfolgen genau diese Ziele von Demokratiefähigkeit. Sie sollen die Naturpädagogik um eine personenspezifische und gesellschaftspolitische Dimension erweitern, Demokratie als Lebensform erfahrbar und zugänglich machen sowie Kompetenzen im Hinblick auf Demokratiefähigkeit fördern.

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, sich die Vielschichtigkeit von Demokratiebildung zu vergegenwärtigen. Als Grundlage bietet sich dazu das Drei-Ebenen-Modell von Himmelmann (vgl. 2007) an, in dem Demokratie in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform unterteilt wird.

- Die Ebene der **Herrschaftsform** stellt die institutionelle Ebene der Demokratie dar und ist eher alltagsfern. Aufgaben sind unter anderem die Verhinderung von Willkür und Machtmissbrauch, die Sicherung der Menschenrechte, die Kontrolle der Herrschaft durch die Öffentlichkeit oder die Berücksichtigung möglichst vielfältiger Werte und Interessen. Die Herrschaftsform gibt somit die Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer Demokratie stattfinden kann.
- Die Demokratie als **Gesellschaftsform** definiert sich über die Teilbereiche der Gesellschaft (Familie und Erziehung; Kunst, Kultur, Wissenschaft und Religion; Freizeit und Erholung; Berufs- und Arbeitswelt; Wirtschaft, Produktion und Verteilung; Sozialordnung; technisches System, also technische Produkte). Die Gesellschaftsform ist durch Werte, Traditionen, gemeinsame historische Erfahrungen und spezifische, kulturell verankerte Lebensstile gekennzeichnet. Sie ist das Bindeglied zwischen Herrschafts- und Lebensform.
- Die **Lebensform** ist die Basis, ohne die die anderen Ebenen nicht funktionieren könnten. Auf der Ebene der Lebensform wird der Mensch als Individuum und zugleich als gesellschaftsbezogenes Wesen aufgefasst. Hier manifestiert sich Demokratie im Lebensalltag durch Prinzipien wie Individualität, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung und Engagement für gemeinschaftliche Zwecke. Außerdem geht es bei dieser Ebene um demokratische Tugenden wie Diskursbereitschaft und Gewaltverzicht, Toleranz und Konfliktfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Sinn für Maß und Selbstdisziplin, Bereitschaft zur Verantwortung und Anerkennung der demokratischen Regeln. Diese Elemente sollten bei allen Menschen verankert und gleichsam „geübt“ werden. Diese Aufgabe stellt sich für jede Generation neu und ist ein Auftrag, den die Demokratiebildung zu erfüllen versucht.

Durch dieses Drei-Ebenen-Modell wird deutlich, dass Demokratie zunächst auf der Ebene der Lebensform funktionieren muss, damit sie auf den Ebenen der Gesellschafts- und Herrschaftsform gelingen kann: „Demokratie muss [...] als ‚Lebensform‘ erfahren, gelernt und gelebt, als ‚Gesellschaftsform‘ erkannt und akzeptiert und als ‚Herrschaftsform‘ in ihrer Wertigkeit angemessen verstanden werden, um Anerkennungsdefizite zu vermeiden und langfristig ihre zweifellos vorhandene Legitimation erhalten und täglich erneuern zu können“ (Himmelmann, 2007, S.125).

Demokratiebildung setzt an der Ebene der Lebensform an und will Demokratie erfahrbar machen, in den Alltag von Kindern und Jugendlichen integrieren und dafür bedeutsame Fähigkeiten und Kompetenzen im Sinne der Demokratiefähigkeit bei den Einzelnen fördern und stärken. So kann der Klassenverband, der Jugendverein oder die Nachmittags-AG im besten Fall zu einer Gesellschaft im Kleinen werden, welche als Erfahrungsfeld demokratischer Mitentscheidung fungiert (Sturzenhecker, 2016). Bei der gemeinsamen Nutzung des Schulgeländes

beispielsweise müssen die Nutzungsformen ausgehandelt werden. Schülerinnen und Schüler müssen gegenseitig ihre Interessen artikulieren, diese aushandeln und mit gemeinsam getroffenen Entscheidungen umgehen können. Aber auch Demokratieerfahrungen über die Ebene der Lebensform hinaus sind wichtig und im Rahmen von Demokratiebildung erwünscht. Die Nutzungsfrage von Räumen könnten sich Kinder und Jugendliche beispielsweise auch auf gesellschaftlicher Ebene stellen und bezüglich der Nutzbarkeit von öffentlichen Räumen für die eigene Altersgruppe aktiv werden und sich an (Um-)Gestaltungen beteiligen. Dazu ist Kontakt mit anderen Menschen, die die öffentlichen Räume ebenfalls nutzen, notwendig. Es bedarf gleichermaßen Diskursfähigkeit wie Kooperations- und Kompromissbereitschaft. Aber auch Sachkompetenzen (politische Bildung) sind dafür wichtig.

Die Bedeutung von Demokratiebildung und der Demokratiefähigkeit besonders von Kindern und Jugendlichen spiegelt sich auch in der Gesetzgebung wider. So ist im §11 SGBVII Folgendes festgehalten:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (Jugendrecht, 2012, S. 20).

Der gesetzliche Auftrag von Jugendarbeit ist ganz deutlich an Demokratiebildung orientiert. Sturzenhecker sieht darin den Entwurf eines mündigen Individuums, das sich in einer zivilgesellschaftlichen Demokratie aktiv einbringt (Sturzenhecker, 2013). Demnach geht es nicht um die Teilnahme an Demokratie ausschließlich auf der Ebene der Herrschaftsform, sondern auch um eine Teilnahme an Demokratie auf der Ebene Gesellschaftsform und um die Gestaltung der Alltagsverhältnisse im Sinne einer Demokratie als Lebensform (ebd.). In diesem Zusammenhang trifft Sturzenhecker eine pädagogisch bedeutsame Unterscheidung zwischen „Demokratie“ und „Partizipation“, die auch für unser Projekt relevant ist: In einer Demokratie ist Mitbestimmung als Recht kodifiziert und wird durch direkte oder repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet. Partizipation dagegen ist eine Gewährung von begrenzten Möglichkeiten der Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung durch Erwachsene, Fachkräfte und Organisationen gegenüber Kindern und Jugendlichen. Partizipation ist somit als wichtige Vorstufe von Demokratie anzusehen (Sturzenhecker, 2013, S. 327f.) und wird im Rahmen unserer Konzeption auch als solche verstanden. Durch die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten und den damit verbundenen Partizipationserfahrungen soll nicht nur ein selbst gewählter und selbst gestalteter Naturzugang ermöglicht werden, sondern auch eine Stärkung von Kompetenzen im Sinne von Demokratiefähigkeit erfolgen.

Bei demokratiebildnerischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gibt es verschiedene Aspekte zu beachten. In diesem Zusammenhang ist erneut Bezug auf Dewey zu nehmen, der auch im Rahmen von Demokratiebildung für das Erfahrungslernen (s. u.) plädiert, da Erziehungs- und Bildungsprozesse immer auch Erfahrungen sind (Dewey, 1916/2011). Die Komponente des Denkens, also der Reflexion, spielt dabei eine ganze bedeutende Rolle, was in Kapitel 4.2 und 5.5 genauer ausgeführt wird. Demokratie muss also anhand von (Demokratie-)Erfahrungen gelernt werden. Ein bloßes Nachdenken darüber reicht nicht aus, da nur bei einem Erlernen von demokratischen Prozessen auf der Ebene der Lebensform auch eine Mitgestaltung und somit eine aktive Teilnahme auf den Ebenen der Gesellschafts- und Herrschaftsform stattfinden kann.

Koopmann zählt folgende Eckpfeiler auf, die bei demokratiebildnerischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beachtet werden sollen:

- „Subjektbezug: Die Lernenden steuern ihre Handlungsprozesse selbst und machen dabei ihre eigenen Erfahrungen.
- Handlungsbezug: Die Lernenden lösen die von ihnen identifizierten Probleme durch aktives, geplantes, mithin reflexives, sowie durchweg kooperatives Handeln. Sie machen Erfahrungen und lernen durch Handeln.
- Problembezug: Die Lernenden arbeiten an der Analyse und Lösung von Problemen. Probleme gelten als besonders handlungsauffordernd und mithin lernwirksam.
- Authentizität: Die zu bearbeitenden Probleme sind nicht fiktiver oder simulativer Art. Sie entstammen der realen Lebenswelt der Lernenden und sind noch nicht gelöst, sondern gestaltungsoffen. Authentische Probleme werden von den betreffenden Lernenden ernst genommen, als für sie bedeutsam verstanden und erhöhen intrinsische Motivationspotenziale. Die Bearbeitung authentischer Probleme eröffnet zudem verstärkt die Möglichkeit des Verantwortungslernen.
- Politikbezug: Die Lernenden bearbeiten keine privaten, sondern öffentliche Probleme, die mit politischen Mitteln gelöst werden müssen. Sie lernen Politik in der Demokratie“ (Koopmann, 2005, S. 158).

Demokratiebildung als theoretische Orientierung birgt besondere Potenziale für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche. Durch erschwerte Lebensumstände und Bedingungen sind Motivation und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe begrenzt (u. a. Meinhold-Henschel & Schneider, 2007; Fatke & Schneider, 2007; Gasier & de Rijke, 2010), was oft Resignation zur Folge hat. Bourdieu (1982) führt in diesem Zusammenhang den Begriff des Habitus ein: Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Subjekten werden danach klassenspezifisch unterschiedlich erworben. Lebensbedingungen einer sozialen Klasse innerhalb einer Gesellschaft bilden den Rahmen, in dem sich die Akteure die für ihre Klasse typischen Handlungsmuster aneignen. Der Habitus zeichnet sich also dadurch aus, dass er durch die prägenden Erfahrungen in einer Klasse strukturiert wird. Gleichzeitig sind die Akteure durch den Habitus in der Lage, ihr Handeln zu strukturieren. Der Habitus ist in den Körpern und Köpfen verankert und sorgt für die Unterscheidung zwischen Klassen und sozialen Milieus, was wiederum Ein- und Ausschließung mit sich führen kann. Die Akteure – dieser Annahme folgend auch „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche – nehmen diese gesellschaftlichen Grenzen durch ihr habituelles Handeln selbst schon vorweg und betreiben so ihre eigene Ausschließung (Sturzenhecker, 2015). Sturzenhecker erkennt darin einen sich gegenseitig verstärkenden Prozess und diese Umstände schwächen „das Selbstbewusstsein der Benachteiligten, und die Institutionen (besonders die Schule) spiegeln ihnen das wider und verstärken diese Haltung noch“ (Sturzenhecker, 2015, S. 52).

Obwohl der Habitus Bourdieu zufolge einen gewissen Trägheitscharakter hat, ist eine Veränderbarkeit nicht völlig ausgeschlossen. Besonders in gesellschaftlichen und biografischen Krisen, wenn das habitualisierte Handlungsmuster nicht mehr angemessen oder wirkungsvoll ist und deshalb erkannt und verändert werden kann, ist eine Entwicklung möglich (Sturzenhecker, 2015). Hier knüpft das transformatorische Bildungskonzept (siehe Kapitel 5.3) an, nach dem vor allem Erfahrungen, zu deren Bewältigung bisherige Handlungsmuster nicht ausrei-

chen, bildungswirksam werden können. Naturerfahrungen in Kombination mit demokratiebildnerischen Aspekten können für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche solche Erfahrungen sein. Die Natur bietet einen Raum, der Krisenmomente möglich macht, und die demokratiebildnerischen Elemente in der naturpädagogischen Konzeption durch das Prinzip „Partizipation“ (siehe Kapitel 4.3) eröffnen die Freiheit, diese Krisenmomente selbstbestimmt zu durchleben und daran zu wachsen. Die theoretische Rahmensetzung von Demokratiebildung im Projekt verankert demnach emanzipatorische Ziele, die für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen gewünscht und bedeutsam sind, und eröffnet ihnen Wege zur gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit und Zukunftsgestaltung – also letztendlich zur Demokratiefähigkeit.

5.3 Zum Bildungsbegriff⁴

Bildung ist treffend beschreibbar durch die Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“. Das Bild von der Lesbarkeit der Welt verdichtet das menschliche Verlangen, die Welt als eine sinnvolle zu interpretieren, und das gilt auch für unsere Naturbeziehungen. Natur wird dabei sowohl als ein wichtiger Erfahrungsraum als auch als eine Sinninstanz verstanden (Gebhard, 2014). Die „Lesbarkeit der Welt“ ist eine Metapher für das Verlangen, „die Welt möge sich in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: im Aggregatzustand der 'Lesbarkeit' als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte sinnspendend sich erschließen“ (Blumenberg, 1981, S. 10). Basierend auf diesem Verständnis sollen Naturerfahrungen im Kontext unserer Konzeption dazu beitragen, die soziale wie natürliche Umwelt „lesen“ zu lernen.

Thema der Bildungstheorie seit Humboldt ist die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (1903, S. 283). Eine umfassende und zugleich möglichst ausgewogene Bildung ist nicht im ständigen Kreisen um sich selbst zu haben, sondern hat einen äußeren Gegenstand zur Bedingung, an dem das Subjekt sich abarbeiten kann.

Ohne einen Gegenstand in der Welt ist Bildung nicht zu haben – und das können auch „Natur“ bzw. Naturerfahrungen sein. Auch das bis heute aktuelle Motiv der Freiheit und der Notwendigkeit der Selbstbildung ist bei Humboldt bereits angelegt. Die Beziehung zur Welt soll nämlich in der „regesten und freiesten Wechselwirkung“ stattfinden. Dies ist ein wichtiger Aspekt unserer naturpädagogischen Konzeption. Zentral und ebenfalls wichtig für die Naturerfahrungspädagogik ist zudem der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung.

Humboldt hat mit seiner Bildungsutopie viel angestoßen und viele Bildungsentwürfe nehmen zu Recht auch immer noch Bezug auf ihn: „Humboldt hat noch immer Recht“, steht so pointiert in der Einleitung der nordrhein-westfälischen Bildungspläne. Das gilt sicherlich für den grundlegenden Aspekt der Freiheit (Bildung ist Selbstbildung) und für die radikale Subjektperspektive. Sehr zukunftsweisend war auch die Position, dass Bildung nicht nur etwas für die gehobenen Stände sein soll: Bildung für alle.

Was den Humboldtschen¹ Ansatz jedoch ergänzungsbedürftig macht, ist zum einen der fehlende gesellschaftliche Bezug und zum anderen die Vorstellung, Bildung komme gleichsam von innen heraus als Entfaltung von Kräften.

⁴ Dieses Kapitel ist teilweise entnommen aus Gebhard 2016c und Combe & Gebhard 2012.

„Wir haben uns angewöhnt“, so Helmut Peukert, „zwei Weisen des Lernens zu unterscheiden. Die eine Art ist eher ein additives Lernen, d. h. im Rahmen eines gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen. Daneben gibt es auch Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit der Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen, die unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses“ (2003, S. 10).

Hier spielt nun die Unterscheidung zwischen Lernprozessen höherer Ordnung („Bildung“) und (einfachen) Lernprozessen („Lernen“) eine Rolle. Lernprozesse wären demnach als die Aufnahme neuer Informationen zu verstehen, während Bildungsprozesse zusätzlich den Modus der Informationsverarbeitung ändern würden (vgl. Marotzki, 1990, S. 33ff.). Man wird durch Bildung nicht nur kompetent, sondern gewissermaßen ein anderer Mensch.

Das Wichtige in unserem Zusammenhang an diesem transformatorischen Bildungskonzept ist die Betonung der Krise als Ausgangssituation von Bildungsprozessen. Dieses krisenhafte Moment ist im Kontext unseres Erfahrungskonzepts (Kapitel 5.5) zentral. Damit wird der potentiell konflikthafte Charakter von Bildungsprozessen etwa im Verhältnis zum Harmonisch-Ausgleichshaften bei Humboldt deutlicher in den Blick genommen. Bildungswirksam kann die Krise insofern werden, als sie als eine Situation verstanden wird, „in die ein Mensch gerät, wenn er Erfahrungen macht, für deren Bewältigung seine bisherigen Orientierungen nicht ausreichen“ (Koller, 2007, S. 56). Bildung wäre dann die Transformation „grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (Koller, 2018, S.17).

Die Kategorie der Bildung war und ist zudem eingebunden in die Diskussion um Autonomie, Selbstbestimmung und die Möglichkeit der Selbst-Bildung (vgl. z. B. Meyer-Drawe, 2005). Allerdings muss heute die Geschlossenheit des Identitätsbegriffs, in der eine Synthese der verschiedenen Lebensbereiche vorausgesetzt wird, in Frage gestellt werden.

Trotzdem geht es auch darum „als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz und Widerspruchserfahrungen nicht in sich selbst zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (Peukert, 1992, S. 122). Für eine sensible Pädagogik und auch Natur-Pädagogik bedeutet dies, „eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und in verletzbaren kommunikativen Strukturen Mensch zu werden“ (Peukert, a.a.O.).

Ins Zentrum rückt damit auch die Kontingenz der (post-)modernen Biographie: Tradierte Muster tragfähiger Identitäts- und Lebensentwürfe büßen hier ihre Orientierungsverbindlichkeit ein (Marotzki, 1990, S. 24). Wenn schließlich das Subjekt der Bildung nicht mehr schlicht als ein mit sich Identisches zu denken ist, rückt das Prozesshafte von Bildung in den Vordergrund, nämlich „die Veränderung in der Zeit und in der situativen Rahmung“ (Kokemohr, 2007, S. 35).

Koller (2018) betont, dass Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen relativ stabil seien, u. a. im Anschluss an Bourdieu (1987, S. 117): „Tendenz zum Verharren im Sosein“. Eine Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse erscheint also eher unwahrscheinlich. Deshalb be-

darf eine solche Transformation besonderer Anlässe im Sinne einer Destabilisierung von Verharrungskräften. Unsere naturpädagogische Konzeption zielt deshalb mit der Berücksichtigung von Irritation und Krisen (Prinzip 2) auf die Konfrontation mit eben solchen „...neuen Problemlagen..., für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller, 2018, S. 17) und die deshalb bildungswirksam werden können.

Zentral wichtig für die damit verbundene Akzeptanz von Fremdheit und die Bewältigung von Krisen ist, dass man dafür Zeit hat. Insofern ist eine wichtige Bedingung für Bildungsprozesse die Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass das griechische Wort für Schule „*scholae*“ in der wörtlichen Bedeutung „Muße“ heißt.

Klafki verbindet in seinem Allgemeinbildungskonzept die soeben diskutierte Subjektorientierung mit kultureller Teilhabe und reagiert sehr explizit auf die Kritik am klassischen Bildungsbegriff, nämlich dass er die Anforderungen moderner Gesellschaften vernachlässige und im Gegenteil nur als Selektionsinstrument diene. Ähnlich wie beim transformatorischen Bildungskonzept braucht es für Bildung gleichsam einen Motor. Bei Klafki sind es nicht individuelle, sondern gesellschaftliche Problemlagen.

In diesem Kontext ist Bildung notwendig „auf die politische Existenz des Menschen bezogen“ (Klafki, 1970, S. 94) und soll „Modell einer demokratischen mobilen Gesellschaft der sozial Gleichwertigen werden (Klafki, 1970, S. 94). Die Bezogenheit auf die politische Existenz bedeutet die Notwendigkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und auch dazu soll im Kontext unseres Naturerfahrungskonzepts befähigt werden (Prinzip 3).

Wesentlich hierfür ist der „Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“: die „Fähigkeiten der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und zur Solidarität“ (Klafki, 1994, S. 52). Angesichts des zentralen Bildungsziels der Mündigkeit ist es v. a. die Selbstbestimmung, die für Bildungsprozesse essentiell ist, sollen sich entsprechende Bildungsbemühungen nicht in ihr Gegenteil verkehren. „Allgemeinbildung bedeutet ... ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki, 1994, S. 56).

Wichtig sind in diesem Zusammenhang die sogenannten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1994), die eine gute Rahmung auch für unser naturpädagogisches Konzept bieten. Denn mindestens drei der folgenden Schlüsselprobleme werden auch bei Naturerfahrungen aktualisiert (jeweils in Klammern):

- die Friedensfrage
- die Umweltfrage (Naturbezug, BNE)
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (Akzent auf „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche)
- die Informations- und Kommunikationsmedien (Naturerfahrung versus digitale Medien)
- die Liebe

Bezüglich der sozialen und emanzipatorischen Dimension von Bildung unterscheidet Klafki (1994) vier Einstellungsbereiche, die für unseren demokratiebildnerischen Ansatz von besonderer Bedeutung sind:

- Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit
- Argumentationsbereitschaft und Argumentationsfähigkeit
- Empathie
- Vernetztes Denken

5.4 Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogische Ansätze (vgl. u. a. Heckmair & Michl, 2012; Michl, 2009; Schödlbauer, 2000) haben vor diesem bildungstheoretischen Hintergrund das Ziel, Lehr- und Lernprozesse zu fördern, in deren Zentrum (pädagogisch) inszenierte Erlebnisse stehen, wobei unter Erlebnis ein „besonderes Ereignis“ (Heckmair & Michl, 2012, S. 14) verstanden wird, z. B. auch die Naturbegegnung. Das Subjekt soll hierbei bewusst an seine Grenzen geführt werden: Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen. So lässt sich Erlebnispädagogik als „ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept [bezeichnen]“ (Paffrath, 2013).

Zentraler Gedanke der Erlebnispädagogik ist, eine Verbindung zwischen dem zu lernenden Wissen und persönlichen Zielen zu schaffen, und dabei den gesellschaftlichen und lebensweltlichen Bezug zu beachten (Heckmair & Michl, 2012, S. 62). Dabei akzentuiert Kurt Hahn, der Begründer der Erlebnispädagogik, in diesem Rahmen besonders eine „Werteerziehung“, regelrecht eine „Charaktererziehung“ (Michl, 2009, S. 7), die Verantwortungsübernahme im gesellschaftlichen Kontext nicht nur einbezieht, sondern geradezu fordert. Dabei kann zwischen persönlichkeitsbildenden und gesellschaftsintegrativen Zielen differenziert werden. Persönlichkeitswirksame Ziele zielen darauf ab, Menschen u. a. durch soziales Lernen, „in ihrer Persönlichkeitsentfaltung [zu] unterstützen und zur verantwortlichen gesellschaftlichen Mitwirkung [zu] ermutigen“ (Paffrath, 2013, S. 21). Gesellschaftsintegrative Ziele zielen z. B. auf die Förderung eines ökologischen Bewusstseins. Damit verbundene umweltpädagogische Intentionen werden zunehmend zentral für die Erlebnispädagogik (Ziegenspeck, o. J., S. 2).

Kritiker der Erlebnispädagogik weisen auf die Gefahr hin, dass Erlebnispädagogik auf eine „reine Abenteuerpädagogik“ mit „Erlebnismoment“ reduziert werden könnte, die „nur aus Freizeit, Action, Thrill und Spaß“ bestünde (vgl. hierzu Michl, 2009, S. 13). Allerdings greift diese Kritik zu kurz, wenn sie ausschließlich auf die sichtbaren Erlebnismomente fokussiert, obwohl diese ja nur Mittel zum Zweck sind: „Die [erlebnispädagogische] Aktion ist nur das sichtbare, spektakuläre Moment“ (Michl, 2009, S. 13). Eine besondere Rolle in der Erlebnispädagogik spielen nämlich das subjektive Empfinden und die Reflexion. Dies ist eng verbunden mit dem in Kapitel 5.5 entfalteten Erfahrungsbegriff von Dewey (1916/2011).

Viele der vorhandenen Studien zur Wirkung der Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum sind vielversprechend. Reuter (2008) zeigt in ihrer Analyse von empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit erlebnispädagogischer Ansätze, dass sich positive Auswirkungen u. a. im Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen und die Veränderung von Selbstkonzepten nachweisen lassen (vgl. Bieligk, 2005, S. 112). Lude (2001) untersuchte den Zusammen-

hang zwischen Naturerfahrung und Aspekten eines verantwortlichen Handelns (Naturschutzhandeln, naturschutzpolitische Einstellungen und umweltfreundliches Verkehrsverhalten) (Lude, 2001, S. 160 f.). In den Ergebnissen weist der konstruierte Typ des „Handlers“, der im Hinblick auf seine Naturkontakte „aktiv“ ist (z. B. sozialen Kontakt zu einem Tier pflegen, erholungsbezogene Aufenthalte in der Natur, sich medial mit Natur beschäftigen, das Erkunden von Naturphänomenen etc.) ein verantwortliches (Umwelt-)Handeln am stärksten auf. Umgekehrt liegen bei den „Nicht-Handlern“ die wenigsten Naturerfahrungen vor (Lude, 2005, S. 74). Erlebnispädagogische Ansätze werden in der vorliegenden Konzeption kombiniert mit dem an Dewey angelehnten Konzept des „Erfahrungslernens“ (Combe & Gebhard, 2007; 2012).

5.5 Erfahrungslernen⁵

In der Geschichte des Erfahrungskonzeptes lassen sich unterschiedliche Linien herausarbeiten. Dabei geht es um die Vielschichtigkeit, mit der wir im Falle eines Erfahrungsprozesses in einen Sachverhalt verwickelt sein können. Dies reicht vom leibnahen, affektiv-unmittelbaren Einbezogenensein über die Dynamik von Phantasieprozessen bis zu Gestaltgebungsversuchen im Bereich der Sprache. Erfahrungen fordern zur Selbstreflexion heraus. Mit ihnen geht aber auch einher, dass der oder die Einzelne auf der Ebene der leiblich-sinnlichen Positionalität seiner Praxis auch als körperlich engagiertes Individuum involviert ist (Meyer-Drawe, 2005, S. 512). Diese Dimension berührt neben der sprachlich-reflexiven ausdrücklich auch die Ebene der Intuition – ein Umstand, der im Ansatz der Alltagsphantasien in Kapitel 5.6 aufgenommen wird. Für unsere naturpädagogische Konzeption ist diese erfahrungstheoretische Grundlegung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: erstens im Hinblick auf das Prinzip der Reflexion, zweitens im Hinblick auf das Willkommenheißen von Phantasien und Symbolisierungen und drittens auch im Hinblick auf die Irritationsfreundlichkeit der pädagogischen Grundhaltung.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Strukturelemente des Erfahrungsprozesses in ihrem Bedeutungszusammenhang so herausgearbeitet, dass die Besonderheit und Wirksamkeit von Erfahrung deutlich wird (vgl. Benner, 2005; Combe & Gebhard, 2007).

Irritation als Beginn des Erfahrungsprozesses

Dewey (1988, S. 80ff.) beschreibt den Beginn des Erfahrungsprozesses als ein Geschehen, das aus der Zeit und Kontinuität herausrückt. Die erste Stufe des Erfahrungsprozesses bezeichnet Dewey als Irritation. Die Krisenhaftigkeit dieser Situation drückt sich dadurch aus, dass eingespielte Erwartungen und Routinen versagen. Weiterzumachen wie bisher, ist angesichts dieser Störerfahrung nicht leicht möglich. Die Situation enthält eine „Fremdheitszumutung“.

Der Anfang des Erfahrungsprozesses enthält dabei einen Moment des „Widerfahrnisses“ (vgl. hierzu Bollnow, 1968; Waldenfels, 2002), also einen Zug eines passiven Erleidens. In einer etwas anderen Akzentuierung verweist der Beginn von Erfahrung auf einen aktiven Zug des Sich-Aussetzens an das Neue und Fremde. Hierin steckt die Idee, ja Sehnsucht nach einer Grenzerfahrung, „die das Subjekt von sich selbst losreißt“ (Foucault, 1996, S. 46).

Emotionale Involviertheit und Widerstand

Eine wesentliche Bedingung für besagte krisenhafte Erscheinungen ist, dass wir von einem Phänomen überhaupt emotional berührt werden. Diese emotionale Berührtheit kann sowohl positiv (im Falle von Naturerlebnissen nicht selten) als auch negativ sein. Charakteristisch für

⁵ Dieses Kapitel ist teilweise entnommen aus Combe & Gebhard 2007; 2012.

das Erfahrungslernen ist, dass die bisweilen auch widersprüchlichen, ambivalenten Gefühle willkommen geheißen werden. Sie können Lern- und Bildungsprozesse befördern.

Außerdem geht es um die Frage, ob und unter welchen Bedingungen man sich der irritierenden Situation überhaupt aussetzen will. Die irritierende Situation kann Unlust hervorrufen und sich zudem auch als kränkend erweisen. Dies kann dazu führen, dass solche Situationen gemieden werden oder – was weitaus häufiger der Fall sein wird – die bewusstseinsmäßige mentale Beschäftigung damit gewissermaßen zurückgewiesen wird. Vermieden wird also nicht die Irritation (das geht in der Regel nämlich nicht), sondern die Beschäftigung damit. Eben dies wäre jedoch eine Bedingung dafür, dass das Potenzial der Krise, der Irritation in fruchtbare Momente transformiert werden kann.

Auch Formen des schnellen sprachlichen Einordnens und Bescheidwissens können hier – auf Distanzierung bedacht – eingesetzt werden. Hier taucht also schon in der Impulszone des Erfahrungsprozesses das Problem auf, ob man bereit ist, sich überhaupt einer irritierenden Situation zu öffnen, einer krisenhaften Situation, die nur fruchtbar werden kann, indem bewährte Vorstellungen überschritten und transformiert werden.

Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes

Die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes ist der entscheidende Schritt für die Produktivität der Erfahrungsbewegung zwischen Ich und Gegenstand. Dieser Schritt führt über die Irritation und einen möglichen Widerstand hinaus und macht verstehbar, warum man den Anspruch geistiger Krisen auf sich nimmt.

Innere Bilder, Vorstellungen und ihre kreative Version, nämlich Phantasien, sind auf abwesende Objekte gerichtet, während die Wahrnehmung sich auf die “phänomenale Repräsentanz” (Prinz, 1983, S. 379) anwesender Gegenstände bezieht, mit denen man im handelnden Umgang Kontakt hat. Zur sinnlichen Wahrnehmung gehört die Anwesenheit der Objekte, zur sinnlichen Vorstellung jedoch nicht.

Oevermann (1991, S. 267ff.) hat im Anschluss an George Herbert Mead herausgearbeitet, inwiefern Phantasien und innere Bilder als Medium einer gedankenexperimentellen Abarbeitung von Problemkonstellationen und Problemlösungen fungieren. Mittels der Phantasie und korrespondierenden inneren Bildern findet eine intensive Austauschbewegung zwischen Ich und Sache statt, es kommt zu Konstruktions- und Rekonstruktionsbewegungen, bei denen die inneren Bilder gleichsam als „Text“ anzusprechen sind. Diese Konstruktionen und Rekonstruktionen von Bedeutungskonfigurationen sind das Werk der Arbeit mit inneren Bildern und Phantasien.

Diese Phantasieszenarien sind Ideenkeime einer möglichen Problemlösung.

Versprachlichung

Kennzeichen dieser sprachlichen Artikulationsebene von Erfahrungen ist die Suche nach einer Sprache, in der Erfahrungen, Wünsche, Phantasien und Emotionen artikuliert werden können, die bislang keinen (sprachlichen) Ausdruck finden konnten und die zudem Bezug nimmt nicht nur zur inneren Phantasieebene, sondern auch zur äußeren Realität. Früchtnicht (2022) zeigt vor dem Hintergrund empirischer Forschungen, dass dies hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Naturerfahrungen eine Rolle spielt (Zsf. in Früchtnicht & Gebhard, 2021). Auch bei Naturerfahrungen ist sprachliche Reflexion ein wichtiges Moment (Dittmer & Gebhard, 2020).

Für den Erfahrungsprozess und dessen produktiver Transformation bedeutet dies, dem Neuen Begriffe zu geben. Die Bedeutung der Sprachlichkeit hervorzuheben, heißt allerdings nicht, dass Prozesse der Erfungsverarbeitung stets in Eindeutigkeit und definitivem Abschluss enden.

5.6 Zweisprachigkeit: Der pädagogisch-didaktische Ansatz der Alltagsphantasien⁶

Der pädagogisch-didaktische Ansatz der Alltagsphantasien (Gebhard, 2007; 2015a) akzentuiert die Bedeutung der symbolischen, intuitiven, vorbewussten Vorstellungswelten und deren Reflexion. Die zentrale Annahme dabei ist, dass die explizite Reflexion assoziativer und intuitiver Vorstellungen die Beschäftigung mit (Lern-)Gegenständen vertieft und damit subjektiv bedeutsames, persönlichkeitswirksames Lernen ermöglicht. Das gilt auch für Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Naturerfahrungen.

„Alltagsphantasien“ gehen zum Teil weit über die jeweils thematisierte fachliche Dimension hinaus, ermöglichen ein breites Spektrum von Andockpunkten und transportieren Figuren des Selbst-, Menschen- und Weltbildes. Der entscheidende Akzent dabei ist nicht nur, dass diese intuitiven Vorstellungen die Beschäftigung mit Lerngegenständen begleiten, sondern dass deren ausdrückliche Berücksichtigung die Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen vertieft und dem Lernen eine neue, eine sinnkonstituierende Dimension und die Gestalt eines Erfahrungsprozesses gibt (Combe & Gebhard, 2007). Eine wesentliche Intention des Ansatzes „Alltagsphantasien“ ist nicht nur eine Sensibilisierung für intuitive und unbewusste Vorstellungen, die aufgrund ihres vermeintlich irrationalen oder abschweifenden Charakters oft nicht berücksichtigt werden, sondern auch und vor allem die Fähigkeit der „Zweisprachigkeit“: Es geht darum, gleichermaßen objektivierende wie subjektivierende Vorstellungen zu berücksichtigen (siehe Abb. 2) und sie auf einander zu beziehen.

Das Konzept der „Alltagsphantasien“ beschreibt die Inhalte und Wirkungen von Vorstellungen, die grundlegende und internalisierte Menschen- und Weltbilder darstellen. Diese Vorstellungen sind durch die Sozialisation und durch verinnerlichte kulturelle Bilder und Konzepte beeinflusst, die aufgrund ihrer Internalisierung weitgehend intuitiv wirken. Diese Konstruktionen sind in der Regel nicht manifest, sondern treten bei den verschiedensten für die Subjekte bedeutsamen Anlässen aus ihrer Latenz heraus oder offenbaren sich im Handeln. Sie sind jedoch wirksam und bedeutsam, auch und gerade, wenn sie nicht bewusst sind. Latente, intuitive, unbewusste Sinnstrukturen beeinflussen unsere Naturbeziehungen und auch den Naturdiskurs.

⁶ Dieses Kapitel ist teilweise entnommen aus Gebhard 2015a.

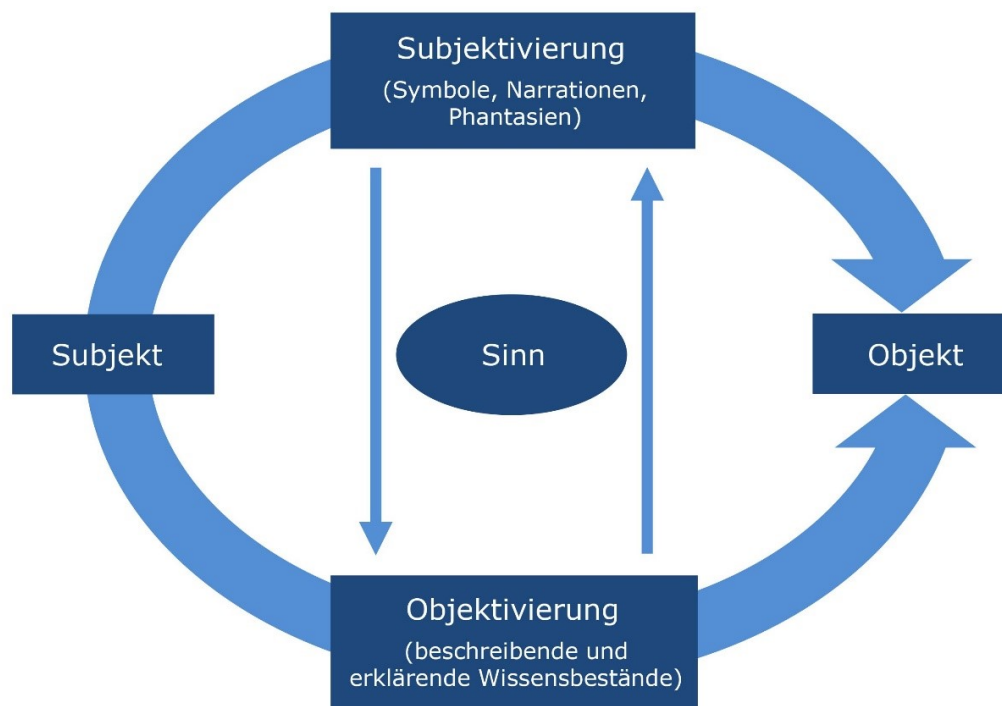


Abb. 2: Die Grundkonstellation der Sinnkonstitution zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Subjektivierung und Objektivierung (Gebhard, 2007)

Die pädagogische Annahme ist, dass Lern- und Bildungsprozesse dann erfolgreicher und sinnvoller sind, wenn der alltägliche, subjektivierende, intuitive und eben phantasiereiche Zugang zu den Phänomenen nicht nur geduldet, sondern zum Gegenstand expliziter Reflexion und des sozialen Austausches gemacht wird.

Im Falle der Natur- und Nachhaltigkeitsdebatte (Holfelder, 2018) geht es beim Ansatz der Alltagsphantasien um das Verhältnis von rationalen Argumenten einerseits und irrationalen, intuitiven, erlebnisbezogenen Elementen des Naturbewusstseins andererseits. So konnte beispielsweise empirisch gezeigt werden, welche Bedeutung animistisch-anthropomorphe Vorstellungen bei der moralisch-ethischen Bewertung von Bäumen spielen können (Gebhard et al., 2003).

Im Ansatz der Alltagsphantasien wird versucht, das Spannungsverhältnis von Reflexion und Intuition konstruktiv zu wenden und fruchtbar zu machen und dies auch deshalb, weil die Diskrepanz zwischen Einsicht beziehungsweise Bewusstsein und „nachhaltigem“ Verhalten dermaßen eklatant ist (Rost, 2002), dass sowohl Politik als auch Bildungsinstitutionen nachdenklich werden müssen. Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist dabei die zentrale Annahme, dass ein Wandel des Naturbewusstseins und auch Bildung für nachhaltige Entwicklung dann eine Chance haben, wenn unsere intuitiven, z. T. unbewussten Bilder und Phantasien zu Natur einerseits und die ökologisch, politisch, kulturellen Argumente im Hinblick auf Natur und Nachhaltigkeit andererseits „zweisprachig“ miteinander in Beziehung gebracht werden.

Diese Argumentation folgt keinem antirationalen, naturschwärmerischen Duktus, sondern der Überzeugung, dass es rational ist, unsere irrationalen Anteile zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Diese Zweisprachigkeit wird in unserem Konzept zentral durch das Prinzip der Reflexion realisiert.

Mit diesen Überlegungen wird die zentrale Annahme der Psychoanalyse, nämlich die Bedeutung des Unbewussten, aufgegriffen und für ein Verständnis nicht nur der subjektiven Persönlichkeit, sondern auch öffentlicher Diskurse genutzt. Das ist weder als kritische Anmerkung zur begrenzten Reichweite rationaler Argumentation noch als eine Diffamierung latenter Sinnstrukturen zu verstehen. Im Gegenteil: Freud zufolge gehört gerade die unauflösliche, gegenseitige Verzahnung beider Bereiche zu den Grundbedingungen des menschlichen Seelenlebens: „Das Unbewußte muß [...] als allgemeine Basis des psychischen Lebens angenommen werden. Das Unbewußte ist der größere Kreis, der den kleineren des Bewußten in sich einschließt“ (Freud, 1900, S. 617).

Die Annahme eines Unbewussten korrigiert eine der Grundannahmen abendländischen Denkens, nämlich dass sich menschliche Existenz zuerst und vor allem in bewusster Reflexion beziehungsweise Selbstreflexion erfährt und auslegt. Die Annahme über die Existenz und die bestimmende Funktion des Unbewussten wird inzwischen sowohl von neurobiologischen als auch von kognitionspsychologischen Denkrichtungen geteilt (zum Verhältnis des psychoanalytischen und des kognitionspsychologischen Begriffs des Unbewussten siehe Combe & Gebhard, 2012, S. 33 ff.). Analog zur Unterscheidung in bewusste und unbewusste Prozesse werden in der Kognitions- und Sozialpsychologie (Evans, 2007; Strack & Deutsch, 2004) zwei Verarbeitungsmodi des kognitiven Systems unterschieden (Abbildung 3).

Das reflektierende System	Das intuitive System
langsam und anstrengend	schnell und mühelos
beabsichtigt und kontrollierbar	unbeabsichtigt und automatisiert
bewusst zugänglich (und bezüglich seiner Logik) überprüfbar	nicht zugänglich; nur die Ergebnisse gelangen ins Bewusstsein
benötigt Aufmerksamkeitskapazitäten, welche begrenzt sind	benötigt keine Aufmerksamkeitskapazitäten
serielle Verarbeitung	parallel verteilte Verarbeitung
Verarbeitung von Symbolen; Denken ist wahrheitssuchend und analytisch	Vergleich von Mustern; Denken ist metaphorisch und holistisch

Abb. 3: Zwei Arten des Denkens (nach Haidt, 2001)

Dieses Implikationsverhältnis von Bewusstem und Unbewusstem, von rationalen und irrationalen Prozessen, von äußeren Gegebenheiten und inneren Phantasien ist im Hinblick auf das Nachdenken über Natur zu berücksichtigen. Nachhaltigkeit, Energiewende, Natursehnsüchte, Wildnis sind dafür nur exemplarische Stichworte. Phantasien, Bilder, Metaphern, Mythen erhalten insofern fast täglich neues Anregungspotential aus der Realität. Um die Rekonstruktion und Interpretation dieser Vorstellungen und Bilder geht es beim Ansatz der Alltagsphantasien.

Zugleich ist natürlich zu sehen, dass die angesprochene Ebene der Bilder und Phantasien zwar eine ausgesprochen wirksame, aber dennoch nicht die allein gültige ist. Wir haben nämlich kein intuitiv sicheres Wissen vom „Wert der Natur“, vom „Wert des Lebens“, von „Gut und Böse“ oder vom „Wesen des Menschen“, sondern müssen unsere Deutungsmuster prüfen, auch und gerade, wenn sie sich aus latenten Quellen speisen. Insofern ist die Aufforderung zur Reflexion ein Kernelement des Ansatzes der Alltagsphantasien.

Ein zentraler Gedanke dabei ist, dass sich die „Rationalität des Alltags“, die hier mit dem Begriff der „Alltagsphantasien“ belegt wird, zumindest nur teilweise mit aufgeklärter, wissenschaftlicher Rationalität deckt, ja geradezu als eine komplementäre Rationalität gedacht werden muss. Der Geist, der sich in Alltagsphantasien verdichtet, ist routiniert, automatisch (Moscovici, 1982), speist sich aus latenten und vorrationalen Quellen, entspricht dem, was Levi-Strauss (1968) „wildes Denken“ genannt hat. Der Geist dagegen, der im Ideal wissenschaftlicher Rationalität zum Ausdruck kommt, ist logisch, kritisch, kontrolliert, formal. Im Anschluss an Konzeptionen der Kulturpsychologie (Boesch, 1980) und Kulturanthropologie (Levi-Strauss, 1968) ist davon auszugehen, dass beide Formen des Denkens nicht gegensätzlich, sondern als gleichberechtigte Wirklichkeitszugänge zu denken sind. Sie repräsentieren nicht etwa die primitive oder archaische Form des Denkens gegenüber der entwickelten Form; die eine ist nicht die Vorform der anderen, sondern es handelt sich um zwei komplementäre Möglichkeiten des menschlichen Geistes.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Gedanke, dass das Aufeinanderprallen dieser unterschiedlichen Rationalitäten in öffentlichen Diskursen als ein wesentlicher Grund für die Heftigkeit mancher Auseinandersetzungen angesehen werden kann, die nicht selten in schier unauflöslich scheinende Aporien führen kann. Der Naturdiskurs ist dafür ein gutes Beispiel, aber auch die Debatte um Stammzellen, Atomenergie, Klimaveränderung, Nachhaltigkeit oder Biodiversität. Diese Aporien können auch nicht verstanden oder gar aufgelöst werden, beschränkt man sich bei der Analyse lediglich auf die Ebene der rational-logischen Argumente und Sachverhalte. „Es genügt nicht, die argumentative Struktur von Diskursen zu analysieren, solange in qualitativen Studien die kulturellen Bilder und Metaphern nicht berücksichtigt werden, die wie ein Gerüst von Stützbalken das im Diskurs konstruierte Objekt tragen“ (Grize, 1989, zitiert nach Wagner, 1994, S. 159). Diese Stützbalken sind deshalb besonders wichtig, weil sie die kulturellen und sozialen Konzepte, unsere impliziten Welt- und Menschenbilder transportieren.

In zwei schulischen Interventionsstudien (Born, 2007; Monetha, 2009) konnte gezeigt werden, dass schulischer Unterricht, der die Alltagsphantasien der Schülerinnen und Schüler explizit zum Thema macht und immer wieder darauf zurückkommt, sinnhafter interpretiert wird, motivierender ist und darüber hinaus auch zu einem nachhaltigeren Lernerfolg führt. In einer laborexperimentellen Studie (Oschatz, 2011) wurde zusätzlich deutlich, dass die primäre Wirkung der Alltagsphantasien als eine Irritation beschrieben werden kann, die zunächst von der routinierten und effizienten Beschäftigung mit einer Thematik ablenkt (vgl. auch Lübke, 2021). Die Irritation kann allerdings bereits mittelfristig in vertiefte und nachhaltige Lernprozesse transformiert werden, und zwar wesentlich unter den Bedingungen des sozialen Austausches und Muße (vgl. Gebhard, 2015).

Insgesamt lassen sich diese empirischen Befunde als Hinweise für die Wirksamkeit der Konzeption der Alltagsphantasien interpretieren: Die explizite Berücksichtigung der subjektivierenden, symbolisierenden Deutungsmuster einerseits und das Nachdenken über die kulturelle Note wissenschaftlicher Inhalte (Mensch- und Weltbilder) andererseits führt zu einer Vertiefung von Bildungsprozessen.

5.7 Der sozialintuitionistische Ansatz der Moralpsychologie⁷

Auch wenn unsere naturpädagogische Konzeption sich durch einen Verzicht auf Moralisierung auszeichnet, beeinflussen natürlich die initiierten Naturerfahrungen auch moralische Urteile. Das wird angesichts des naturerfahrungspädagogischen Settings auch das Natur- und Umweltbewusstsein betreffen. Deshalb wird diese Dimension ja auch am Beispiel der Naturverbundenheit empirisch erhoben.

Der Einfluss der oft intuitiv wirksamen Naturerlebnisse auf moralische Urteile wird verständlich durch das sozialintuitionistische Modell von Haidt (2001): Bisherige eher rationalistische Ansätze in der Moralpsychologie gehen mit Piaget und Kohlberg davon aus, dass der Mensch zu moralischem Wissen und moralischen Urteilen primär durch einen Prozess des rationalen Denkens gelangt. In neueren intuitionistischen Ansätzen der Moralpsychologie wird dagegen angenommen, dass zunächst eine moralische Intuition vorhanden ist und diese direkt das moralische Urteil verursacht. Das rationale Denken findet überwiegend nach dem intuitiven Urteil, also als post hoc Rechtfertigung statt, das heißt, es wird in der Regel überwiegend nach Pro-Argumenten für das intuitiv bereits gefällte Urteil gesucht. Somit bleibt das am Anfang intuitiv gefällte moralische Urteil auch nach dem rationalen Denken unverändert (Haidt, 2001).

Nach Haidt (2001) geht es vor allem darum, die mit der Wahrnehmung generierten Schlussfolgerungen post hoc zu legitimieren und rational zu begründen. Nachdenken generiert nachträgliche Rechtfertigungen der intuitiven Bewertungen, und es scheint ein engerer Zusammenhang zwischen Bewertungen und intuitiven Bildern beziehungsweise Phantasien als zwischen Bewertungen und bewusster Argumentation zu bestehen. Das moralische Argumentieren gleicht dann eher dem Plädoyer eines Anwalts vor Gericht, bei dem das Urteil ja bereits feststeht, als dem Argumentieren im Kontext der Wissenschaft, bei dem die Lösung ja noch gefunden werden muss. Natürlich sind Intuitionen nicht die besseren Urteile. Aber – weil sie maßgeblich auf Denken und Handeln Einfluss nehmen – müssen sie in Reflexionsprozessen berücksichtigt werden. Eben dies ist das Kernelement des Ansatzes der Alltagsphantasien.

5.8 Natur als Symbolvorrat⁸

Im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur wird stets auch sein Verhältnis zu sich selbst sichtbar. Das gilt historisch insofern, als dass die jeweilige Auffassung von Natur als ein Ausdruck des Selbstverständnisses des Menschen interpretiert werden kann (Schäfer, 1993). Und das gilt ebenso für die einzelnen Subjekte: Die Erfahrungen, die wir in und mit der Natur machen, sind auch Erfahrungen mit uns selbst – nicht nur, weil wir es sind, die diese Erfahrungen machen – sondern weil Naturphänomene Anlässe sind, uns auf uns selbst zu beziehen.

⁷ Dieses Kapitel ist teilweise entnommen aus Gebhard 2016b.

⁸ Dieses Kapitel ist teilweise entnommen aus Gebhard 2016a und 2018.

„Natur“ wird auf diese Weise zu einem Merkzeichen, zum Symbol von Aspekten des eigenen Selbst oder – wie Caspar David Friedrich es sagt – zur „Membran subjektiver Erfahrungen und Leiden“ (zit. nach Altner, 1991, S. 9).

Natur beziehungsweise Natursymbole haben etwas mit unserer Subjektivität zu tun – nicht, weil sich in der Natur gewissermaßen subjektive Wahrheiten finden lassen, sondern weil Natur ein Metaphernvorrat für Selbstdeutungen ist. Auf diese Weise kommen innere und äußere Natur zusammen (Gebhard, 2018b).

Es geht also um die Verbindung von Natur-Erfahrung und Selbst-Erfahrung. Ein äußeres Phänomen (z. B. die Natur, aber auch die Kunst oder Musik) wird zu einem besonderen, subjektiv bedeutsamen inneren Erlebnis. Ein Erlebnis kommt oder kommt nicht, es ist ein zugefallenes Geschenk, es ist mehr eine Sache der Atmosphäre als eine Sache der zielgerichteten Entscheidung. In der Naturerfahrungspädagogik wird eben dieser atmosphärische Akzent des Erlebnisses, in dem Selbst und Welt irgendwie atmosphärisch korrespondieren, in besonderer Weise betont. Wir können oft gar nicht mehr genau bestimmen, ob es nun eine Erfahrung von Natur oder eine Erfahrung von uns selbst ist. Auf diese Verbindung von Innen und Außen, von Subjekt und Objekt, von Selbst und Welt setzt die Naturerfahrungspädagogik auch insofern, als durch die Naturerlebnisse eine Änderung der Subjekte im Hinblick auf den Umgang mit Natur erhofft wird.

Die symbolische Dimension unserer Natur- und Landschaftsbeziehungen ist für den Menschen als „animal symbolicum“ (Cassirer, 1969) nicht unbedeutend, ist es doch gerade der symbolische Weltzugang, der es uns gestattet, unser Leben als ein sinnvolles zu interpretieren (Gebhard, 2005). So zielt der Begriff der Therapeutischen Landschaften (Gebhard & Kistemann, 2016) nicht nur auf die physischen Attribute von Natur und Landschaft, sondern vor allem auf deren symbolische und kulturelle Bedeutung. Landschaften sind nicht nur „wirkliche“ Gebilde in der äußeren Welt, sondern „landscapes of the mind“ (Williams, 1998). Entscheidend bei diesen Landschaften des Geistes ist die symbolische Aufladung von äußeren Landschaften. Landschaft und Natur sind also nicht nur ein abstrakter „Raum, vielmehr sind sie ein „Amalgam von Maßeinheit und Gestimmtheit“ (Ipsen, 2006, S. 17). Ebenso konzeptualisiert auch Gesler (1992) das Konzept der Therapeutischen Landschaften, indem er den Akzent seines Konzepts auf die Interpretation kultureller Landschaften durch den menschlichen Geist legt.

Die Atmosphäre (Böhme, 1995), die zwischen Subjekt und Landschaft bzw. Natur aufgespannt ist, ist gewissermaßen der Resonanzraum, in dem und durch den die psychischen und mentalen Wirkungen „in Schwingung“ geraten. Es kommt also eher auf die symbolisierende subjektive Bedeutung („inner meaning“, Gesler, 1992) von Natur und Landschaft an, als auf deren gleichsam objektive Attribute. Es geht um die dialektische Beziehung zwischen realer physischer Umwelt (äußere Natur) und deren symbolischer und sozialer Konstruktion (innere Natur).

Beim „animal symbolicum“ im Sinne von Cassirer (1969) sind alle Formen menschlicher Weltwahrnehmung Akte symbolischer Sinngebungen. Der zentrale Begriff der Cassirerschen Semiotik ist der der „symbolischen Form“. Darunter „soll jene Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer, 1969, S. 175). Cassirer bezieht sich auf den Umweltbegriff von Uexküll. Danach sind Tiere perfekt über den „Funktionskreis“ von „Merknetz“ und „Wirknetz“ in ihre jeweilige Umwelt eingepasst. Beim Menschen allerdings erhält die Umwelt eine neue Dimension: „Der Mensch hat gleichsam eine neue Methode

entdeckt, sich an seine Umgebung anzupassen. Zwischen dem Merknetz und dem Wirknetz, die uns bei allen Tierarten begegnen, finden wir beim Menschen ein drittes Verbindungsglied, das wir als ‚Symbolnetz‘ oder Symbolsystem bezeichnen können. Diese eigentümliche Leistung verwandelt sein gesamtes Dasein. ... Es gibt indessen kein Mittel gegen diese Umkehrung der natürlichen Ordnung. Der Mensch entkommt dieser seiner Erfindung nicht. ... Er lebt nicht mehr in einem bloß physikalischen, sondern in einem symbolischen Universum“ (Cassirer, 1996, S. 49f.).

Für den Bezug des Menschen zu den äußeren Dingen ist das ein folgenschwerer Gedanke: Zwischen Ich und Welt, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Innen und Außen gibt es einen dritten Bereich, der vermittelnd den Kontakt herstellt. Damit wird sowohl Subjektivität als auch Objektivität konstituiert. Dies wird grundlegend auch die Beziehung des Menschen zur Natur beeinflussen. Die nichtmenschliche Umwelt, Landschaft und Natur, sind nie nur äußere Phänomene, sondern immer auch ein mit (subjektiver) Bedeutung aufgeladenes Symbolsystem.

Genauso, wie das Verständnis der äußeren Welt ein symbolisches ist und damit die Möglichkeit von Erkenntnis begrenzt und relativiert, ist auch das Verständnis des eigenen Selbst notwendig symbolisch. So kann die äußere Welt als der bereits erwähnte Metaphernvorrat wirken, der in Symbolisierungsprozessen ein Selbstverständnis des Menschen ermöglicht und begleitet. So ist es nicht gleichgültig, in welcher Umwelt wir leben. Auch die nicht-menschliche Umwelt, Landschaften, Natur, Dinge haben über Symbolisierungsprozesse eine psychodynamische Bedeutung, ein Gedanke, der für die Wahrnehmung und Wirkung von Natur und Landschaft bedeutsam sein dürfte. Psychische Entwicklung geschieht nicht nur innerhalb der Beziehung zwischen Menschen (Gebhard, 2018c). Auch die Art und Qualität der Dinge unserer Umwelt sind bedeutsam.

Da die Symbolschicht als ein dritter Bereich zu denken ist, als ein Zwischenbereich des Übergangs zwischen Ich und Welt, ist es auch folgerichtig, dass Symbolisierungsprozesse ihr Material sowohl aus der äußeren Natur (physiomorphe Symbole) als auch aus dem Ich (anthropomorphe Symbole) entnehmen. Selbstverständlich bedingen sich die physiomorphen und anthropomorphen Symbole und Deutungsmuster gegenseitig. Das, was wir als Natursymbole im Kontext physiomorpher Deutungsmuster als Grundlage unseres Selbstverständnisses nehmen, entspringt natürlich zugleich anthropomorphen Projektionen und umgekehrt. Keil (1993) spricht in diesem Zusammenhang von einem anthropomorph-physiomorphen Paradox.

Metaphern organisieren auf diese Weise als Deutungsmuster die Aneignung von Welt. So kann die Welt vertraut werden, nicht zuletzt, weil wir uns in ihr wiederfinden können. Durch Metaphern finden wir einerseits einen Zugang zu den Dingen der Welt, andererseits bedeutet der metaphorische Charakter unseres Weltbezugs auch, dass wir keinen unmittelbaren Zugang zu den Dingen haben. Mit Cassirer ist also davon auszugehen, „daß 'Ich' und 'Du' nicht fertige Gegebenheiten sind, die durch die Wirkung, die sie aufeinander ausüben, die Formen der Kultur erschaffen. Es zeigt sich vielmehr, daß in diesen (symbolischen) Formen und kraft ihrer die beiden Sphären, die Welt des 'Ich' und die des 'Du', sich erst konstituieren. Es gibt nicht ein festes, in sich geschlossenes Ich, das sich mit einem ebensolchen Du in Verbindung setzt und gleichsam von außen in seine Sphäre einzudringen sucht“ (Cassirer, 1961, S. 50f.).

Angesichts des symbolisch zu interpretierenden Zusammenhangs der Verbindung von Mensch und Natur ist nun abschließend der „Mittelpunkt jenes Wechselverkehrs“ (Cassirer, 1961) zwischen Ich und Du, Innen und Außen, Subjekt und Objekt in den Blick zu nehmen. Cassirers symboltheoretische Position, wonach es „nicht ein festes, in sich geschlossenes Ich“ gibt, das sich mit einem ebensolchen Du in Verbindung setzen könne (vgl. Cassirer, 1961, S. 50f.), findet sich in der Psychoanalyse in Winnicotts Theorie der Übergangsphänomene wieder. Wichtig ist dabei der Umstand, dass diese Verbindung zwischen dem Selbst und der Welt der Objekte nicht nur eine entwicklungspsychologisch frühe Stufe ist, sondern dass dieser Übergangsraum — wenn auch in der frühen Kindheit gleichsam „erfunden“ — prinzipiell zu den Bedingungen menschlicher Existenz gehört.

Die Übergangsobjekte haben Winnicott (1951) zufolge eine Mittlerrolle zwischen Objekt- und Subjektwelt. Dabei ist bedeutsam, dass die Übergangsobjekte nichtmenschliche Objekte sind. Insofern ist die Theorie der Übergangsobjekte auch ein wichtiger kategorialer Rahmen zum Verständnis des Verhältnisses zur nichtmenschlichen Umwelt, auch des Verhältnisses zur Natur. Zur Reflexion der grundlegenden Frage, auf welche Weise der Mensch die gleichzeitige Existenz einer innerseelischen und einer äußeren, materiellen Realität der ihn umgebenden Welt miteinander vereinbart, schlägt Winnicott den Begriff des „Übergangsraums“ oder „potentiellen Raums“ vor: „Meines Erachtens ist noch ein dritter Aspekt notwendig, sobald man diese beiden Arten der Darstellung für erforderlich hält: Dieser dritte Bereich des menschlichen Lebens, den wir nicht außer Acht lassen dürfen, ist ein intermediärer Bereich von Erfahrungen, in den in gleicher Weise innere Realität und äußeres Leben einfließen. Es ist ein Bereich (...), in dem das Individuum ausruhen darf von der lebenslänglichen menschlichen Aufgabe, innere und äußere Realität voneinander getrennt und doch in wechselseitiger Verbindung zu halten“ (Winnicott, 1951, S. 11f.). In diesem potentiellen Raum können Spiel, Illusion und Symbolisierungsprozesse stattfinden.

Symbole sind in diesem dritten Raum zu konzeptualisieren, ein Raum des Übergangs zwischen Ich und Welt. Symbolisierungsprozesse nehmen demzufolge notwendig ihr Material sowohl aus der Welt, aus der Natur (physiomorphe Symbole), als auch aus dem Ich (anthropomorphe Symbole). Der potentielle Raum der Übergangsphänomene und der Symbole stellt jenen Schutz zwischen Ich und Welt dar, den Cassirer als notwendig für das *animal symbolicum* angenommen hat. Übergangsphänomene sind also – und das ist ihre nicht aufzulösende Paradoxie – sowohl innen als auch außen. In diesem Sinne ist der Übergangsraum der psychische Ort, an dem äußere und innere Natur zusammenkommen.

So ist die nichtmenschliche Umwelt — und dazu gehören Landschaften, Tiere, Pflanzen, unbelebte Gegenstände — der Kontext, der Hintergrund, der Rahmen, in dem die Selbstentwicklung und auch die Entwicklung der Beziehung zu Menschen sich vollzieht.

Auch Natur und Landschaft können eine selbst- und identitätskonstituierende Funktion haben. Vor diesem Hintergrund sind die bereits oben erwähnten „Therapeutischen Landschaften“ weniger als tatsächliche Landschaften, die im Sinne von materiellen Wirkursachen Identität, Gesundheit, Wohlbefinden u. ä. bewirken können, zu interpretieren, sondern sie sind als kulturelle und mentale Erzeugnisse konzipiert. Natur und Landschaft sind aber natürlich trotzdem in ihrer phänomenalen Tatsächlichkeit ein konkreter Lebensraum für den Menschen. Landschaftsformationen, Pflanzen, Tiere, Wälder, Wiesen etc. spielen eine nicht unerhebliche Rolle für die Lebensqualität, das Wohlbefinden, die Gesundheit (siehe Gebhard, 2018a). Zusätzlich und durchaus damit im Zusammenhang stellt die Natur aber einen Symbolvorrat dar, der dem Menschen für Selbst- und Weltdeutungen zur Verfügung steht. Natur hat insofern

auch eine psychodynamische Dimension. Die psychische Wirksamkeit von nichtmenschlichen Umweltelementen wird dabei wesentlich ermöglicht durch die symbolische Repräsentanz unserer Welterfahrung oder besser: Weltbeziehung. Auf diese Weise kann Natur zu einem Resonanzraum und damit in gewisser Weise auch zu einer Sinninstanz werden (vgl. Gebhard, 2014).

6 Gestaltung des Forschungsprozesses

6.1 Erkenntnisinteresse

Da das Ziel die Entwicklung und Evaluation einer naturpädagogischen Konzeption ist, die dabei unterstützt, „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen Naturerfahrungen zu ermöglichen bzw. sie an Natur heranzuführen, ist das Erkenntnisinteresse immer mit Bildungsbenachteiligung und Naturerfahrung verbunden und zielt auf folgende Aspekte.

I Die spezifischen Realisierungen und Ausprägungen der naturpädagogischen Grundprinzipien

Da der Kern der Konzeption die vier Prinzipien (Glück, Genuss und Gutes Leben, Reflexion, Partizipation, Symbolisierung) bilden, besteht das Erkenntnisinteresse zunächst darin zu rekonstruieren, wie sich die verschiedenen Realisierungen und Ausprägungen der Prinzipien in der Praxis zeigen. Es geht darum, ob und inwiefern die Prinzipien zum Tragen kommen und welche Umstände dies begünstigen oder erschweren.

II Die Vielfalt und Tiefe von Naturbeziehungen

Eines der Hauptziele des Projektes besteht darin, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Naturbeziehungen zu entwickeln bzw. ihre vorhandenen Naturbeziehungen zu vertiefen. In diesem Zusammenhang geht es darum, die Vielfalt und Tiefe der Naturbeziehungen der Kinder und Jugendlichen nachzuzeichnen und zu verstehen, welche Bedeutung Natur für sie hat und ob sich diese Bedeutung durch die naturpädagogischen Angebote verändert hat.

III Auf Natur und Umwelt bezogene Einstellungs- und Verhaltensaspekte (Natur- und Umweltbewusstsein)

Auch wenn eine diesbezügliche Veränderung kein vorrangiges Ziel des Projektes ist, ist es natürlich möglich, dass sich gleichsam beiläufig auch Veränderungen von Einstellungs- und Verhaltensaspekten im Hinblick auf Natur und Umwelt ergeben. Dies ist insofern von Interesse, als dass der mögliche Zusammenhang von Beiläufigkeit und Nicht-Moralisierung auf der einen Seite und stärkerem umweltschützendem Verhalten auf der anderen Seite dem Diskurs darüber eine neue Richtung geben könnte. Aus diesem Grund werden entsprechende Daten erhoben.

IV Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeitserwartungen und Empathie

Persönlichkeitseigenschaften wie die Selbstwirksamkeitserwartung oder Empathie könnten durch unser Setting verändert bzw. gestärkt werden. Die Kinder und Jugendlichen können durch die naturpädagogischen Angebote individuelle und persönlichkeitswirksame Aspekte und damit Fähigkeiten ausbauen, die ihrer „Bildungsbenachteiligung“ positiv entgegenwirken. Durch entsprechende persönlichkeitspsychologische Testinstrumente werden diese Aspekte erhoben.

V Die Erfahrungen und das Erleben der naturpädagogischen Fachkräfte

Die beiden naturpädagogischen Fachkräfte haben durch ihre Arbeit dafür gesorgt, dass die naturpädagogischen Angebote nach den vier Prinzipien ausgerichtet sind. Daher ist es von Interesse, deren Erfahrungen diesbezüglich festzuhalten.

6.2 Kooperationspartner SDW Hamburg

Die Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Landesverband Hamburg e.V. (SDW Hamburg) hat als wichtige wald- und umweltpädagogische Akteurin verschiedene Angebote, um Kinder und Jugendliche für den Naturschutz zu begeistern und ihnen das Thema Nachhaltigkeit näher zu bringen. Die SDW Hamburg ist mit den Standorten Wälderhaus Wilhelmsburg und der Wald-Schule Niendorf nun-zertifiziertes Bildungszentrum für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). „nun“ steht für „norddeutsch und nachhaltig“ und ist ein freiwilliges Verfahren zur Qualitätsentwicklung im Hinblick auf die Umsetzung der BNE-Arbeit. Die umwelt- und naturpädagogischen Angebote umfassen z. B. individuelle Module für Schulklassen und Kindergärten, die WaldSpiele – eine Rallye durch den Wald – das Science Center Wald im Wälderhaus mit einer umfangreichen Ausstellung, außerdem Projekte wie ‚Steppenwolf‘, ‚Wald verstehen‘ oder ‚Stell dir vor‘. Seit November 2016 ist die SDW Hamburg Konsortialführerin der Regionalen Netzstelle Nachhaltigkeit (RENN.Nord). Im Zusammenhang mit der Arbeit der RENN organisiert die SDW Hamburg eigene Veranstaltungen wie Podiumsdiskussionen (z. B. den Austausch zwischen NGOs und Politik), unterstützt NGOs bei der Durchführung eigener Veranstaltungen und gestaltet Ausstellungen zu Nachhaltigkeitsthemen, zum Beispiel mit Kunstwerken oder Designobjekten, die aus dem Abfall des Meeres entstanden sind.

Als Kooperationspartner für das Modellprojekt ist das Wälderhaus Hamburg aus mehreren Gründen besonders geeignet. Zum einen bietet der für einen Naturschutzverein doch unübliche Standort im Stadtteil Hamburg-Wilhelmsburg, der eher als Problemviertel als für besondere Naturflächen bekannt ist, eine gute Möglichkeit, naher und niedrigschwelliger Anlaufpunkt für Kinder und Jugendliche zu sein. Durch die Verortung im Stadtteil stellen das Wälderhaus und der angrenzende Inselpark für viele Gruppen den Ort dar, an dem naturpädagogische Angebote stattfinden können.

6.3 Identifikation der Zielgruppe („bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche) und Auswahl der Teilnehmenden

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die Teilnehmenden im Forschungsprojekt zusammengesetzt haben und inwiefern die Fokussierung auf Bildungsbenachteiligung berücksichtigt wurde. Um Diskriminierungen zu vermeiden, konnten am Projekt nicht nur „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche teilnehmen, sondern das pädagogische Angebot war für alle offen. Allerdings wurden bestimmte Schulen in Stadtteilen ausgesucht, bei denen die Wahrscheinlichkeit für Bildungsbenachteiligung bedingende Faktoren hoch war. Den Maßstab stellte dabei der Hamburger Sozialindex (auch KESS-Index genannt) dar (Schulte et al., 2014). Dieser beschreibt die sozialen Rahmenbedingungen auf einer Skala von 1 bis 6, wobei eine 1 für Schulen mit sehr schwierigen Rahmenbedingungen steht. Der Index wird auf Basis von soziodemographischen Daten berechnet (Erwerbslosenquote, Anteil von Sozialhilfeberechtigten, Anzahl von Gymnasiasten, Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund). Die Schulen, die in das Projekt einbezogen wurden, weisen einen Indexfaktor von 1 bis 2 auf, was auf eine sehr bis eher stark belastete soziale Lage der Schülerschaft und ein hohes Maß an Bildungsbenachteiligung schließen lässt.

Der Stadtteil Hamburg-Wilhelmsburg, in dem sich ein Großteil der teilnehmenden Schulklassen befand⁹, fällt durch eine hohe statistische Abweichung im Vergleich zum Hamburger Durchschnitt auf.

Für die abschließende quantitative Erhebung wurde zusätzlich ein Personenfragebogen zur Feststellung von eventueller Bildungsbenachteiligung entwickelt. Damit sollte sich nicht allein auf die standortspezifischen Werte gestützt, sondern eine feinere Ausdifferenzierung innerhalb der Stichprobe erreicht werden. Maßgaben der Fragebogenkonstruktion waren dabei, dass die Erhebung nur innerhalb der Kinder und Jugendlichen erfolgt (anonymisiert), dass die Klassenstufe 5 bis 12 vor dem Hintergrund von Vergleichbarkeit einen identischen Fragebogen erhält, dass er nicht zu lang sein darf und keine stigmatisierenden Fragen enthält. Eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung des Fragebogens waren die Fragen der Shell-Jugendstudie, die sich mit den politischen und sozialen Bedingungen junger Menschen in Deutschland beschäftigt. Ziel war es, über die Ermittlung der Durchschnittswerte, dem Range, der Verteilungskurve und der Varianz einen Grenzwert zu ermitteln, der die Stichprobe teilt. Im Ergebnis sollten alle Summenscores, die größer/gleich des Grenzwertes sind, eine durch die soziodemografischen Daten des Stadtteils angenommene Bildungsbenachteiligung in dieser Studie ausschließen und alle Summenscores, die kleiner als der Grenzwert sind, die angenommene Bildungsbenachteiligung stützen. Leider war das Antwortverhalten hinsichtlich der Auskunftsbereitschaft sehr heterogen¹⁰, was zu vielen fehlenden Werten führte, die zudem in verschiedenen Kategorien auftraten. Dies führte zu der Entscheidung, den Fragebogen als Instrument zur Ausdifferenzierung der Stichprobe auszuschließen. Somit wurde sich letztendlich doch zur Identifizierung der Bildungsbenachteiligung auf soziodemografische Daten und dem Hamburger KESS-Index gestützt.

Die Auswahl darüber, welche Schulen und Klassen am Projekt teilnehmen konnten und welche nicht, orientierte sich im ersten Schritt nach den beschriebenen Bedingungen, um die richtige Zielgruppe zu erreichen. Im zweiten Schritt erfolgte das Sampling danach, welche Schulklassen das Interesse und die Kapazität hatten, regelmäßig die angebotenen naturpädagogischen Angebote wahrzunehmen.

6.4 Erhebungsverfahren

I Gruppendiskussionen

Als Rahmen für und als Anregung zur Reflexion wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Projektes immer wieder Gruppendiskussionen¹¹ im Stile des Philosophierens mit Kindern durchgeführt, einerseits als pädagogische Methode im Rahmen des Projekts und andererseits als Erhebungsmethode im Bereich der qualitativen Forschung bzw. Evaluation des Projekts.

Die Gruppendiskussion ist ein Verfahren zur Datenerhebung im Rahmen der qualitativen empirischen Forschung. Damit ist es möglich, empirisch begründete theoretische Aussagen zu generieren (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Ausgehend von einer theoretischen Sensibilisierung für das untersuchte Themenfeld werden zunächst erste Fälle im Feld erhoben und einzeln so-

⁹ Neben den Schulen in Hamburg-Wilhelmsburg hat je eine Schule aus Neu-Allermöhe und Hamburg-Fischbek teilgenommen.

¹⁰ Positiv betrachtet deutet das Antwortverhalten darauf hin, dass die Möglichkeit, sich intimen und stigmatisierenden Fragen zu entziehen, wahrgenommen wurde.

¹¹ Dieses Kapitel ist teilweise entnommen aus Billmann-Mahecha & Gebhard 2014.

wie vergleichend ausgewertet, bevor weitere Entscheidungen zur Stichprobe getroffen werden. Das heißt, die Auswahl der Stichprobe erfolgt nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern sukzessive nach theoretischen Gesichtspunkten („theoretisches Sampling“). Die Erhebung ist abgeschlossen, wenn weitere Fälle keine neuen, theoretisch relevanten Kategorien mehr erbringen („empirische Sättigung“).

Die Methode der Gruppendiskussion wurzelt in unterschiedlichen Theorietraditionen und kommt in verschiedenen Bereichen der qualitativen Forschung zum Einsatz (vgl. Przyborski & Riegler, 2010). Charakterisiert werden kann die Gruppendiskussion als ein Verfahren, „in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 13). Gruppendiskussionen ermöglichen Einblicke in die Erfahrungen, Wissensbestände, Einstellungen und Werthaltungen von Kindern und Jugendlichen zu einem bestimmten Themenbereich. Das können Einzelinterviews im Prinzip zwar auch leisten, aber bei Einzelinterviews besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche sich in ihren Antworten stärker an den vermuteten Erwartungen der Gesprächsleitung orientieren (Problem der sozialen Erwünschtheit). Gerade Kinder können sehr zurückhaltend in ihren Aussagen Erwachsenen gegenüber sein.

Da Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen in sozialen Kontexten erfahren, ausgebildet und ausgehandelt werden – im Elternhaus, in der Schule, aber auch im Freundeskreis – liegt ein Vorteil der Gruppendiskussion zusätzlich darin, dass sie auch Einblicke in die Mikroprozesse sozialer Aushandlungen gewährt. Bei dieser Erhebungsform beziehen sich die Diskussionsteilnehmenden in ihren Beiträgen nämlich vorwiegend aufeinander und orientieren sich weniger an der Gesprächsleitung als bei Einzelinterviews. Voraussetzungen für diese „Selbstläufigkeit“ von Gruppendiskussionen sind

- a) ein Gesprächsanreiz, der an die Alltagserfahrungen der Diskutanten anknüpft, und
- b) eine non-direktive Gesprächshaltung, die es ihnen ermöglicht, gemäß dem Prinzip der Offenheit ihre eigenen Relevanzsetzungen zur Geltung zu bringen.

Für die praktische Durchführung von Gruppendiskussionen sind in Anlehnung an Loos & Schäffer (2001, S. 48ff.) folgende Aspekte zu beachten: Gruppendiskussionen sollen in ungestörter Umgebung an einem Ort stattfinden, der den Teilnehmenden vertraut ist. Das Funktionieren der elektronischen Aufnahmegeräte muss vorher überprüft sein und es müssen die Einverständnisse zur Ton- und/oder Videoaufnahme vorliegen. Der Gesprächsbeginn soll möglichst locker und informell erfolgen. Man kann den Gesprächsteilnehmenden z. B. sagen, dass sie sich möglichst so miteinander unterhalten sollen, wie sie das sonst auch tun. Der eigentliche Gesprächsanreiz schließlich soll die Forschungsfrage in geeigneter Weise zum Thema machen und die Diskussionsteilnehmenden dazu anregen, sich zu positionieren und schnell miteinander ins Gespräch zu kommen. Hierfür eignen sich insbesondere Dilemmageschichten, aber auch Filmszenen, Zeitungsausschnitte, Fotos etc. Dilemmageschichten können alltagsnahe, szenische Darstellungen sein, in denen kontroverse Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsorientierungen zum Ausdruck gebracht werden.

Eine non-direktive Gesprächsleitung bedeutet, dass man sich nach der Darbietung des Gesprächsanreizes mit eigenen inhaltlichen Beiträgen zurückhält und über aktives Zuhören Interesse an den Beiträgen der Diskutierenden bekundet. Eventuell notwendige Interventionen sollten betont vage bleiben und nur dazu dienen, das Gespräch in Gang zu halten. Wenn die Diskutierenden sehr schnell über einen Aspekt hinweggehen bzw. einen wichtigen Aspekt

zwar nennen, aber nicht weiter ausführen, kann man an geeigneter Stelle nachfragen, soll aber nur aufgreifen, was die Gruppe bereits von sich aus eingebracht hat. Das heißt, wenn inhaltliche Interventionen seitens der Gesprächsleitung erforderlich erscheinen, sollen sie sich möglichst nur auf Redebeiträge der Diskutierenden beziehen. Dies gilt auch für Widersprüche, die sich während der Diskussion gezeigt und die die Teilnehmenden nicht selbst aufgelöst haben. In solchen Fällen kann die Diskussionsleitung am Ende der Diskussion noch einmal – die Beiträge aufgreifend – nachfragen. Abschließend sollte die Diskussionsleitung auf jeden Fall fragen, ob aus Sicht der Teilnehmenden noch etwas offengeblieben ist.

Da es bei der Methode der Gruppendiskussion vor allem um die Relevanzsetzungen der Teilnehmenden geht, wird in der Regel auf einen Leitfaden verzichtet. Ein Leitfaden verführt zu stark dazu, die Gruppendiskussion im Sinne der eigenen Prioritäten zu lenken und die non-direktive Gesprächsführung zu verlassen.

Die Anknüpfung an die Alltagspraxis sozialer Interaktion und Kommunikation wird vor allem dann gelingen, wenn sogenannte Realgruppen untersucht werden, also Gruppen, die zumindest partiell einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben, wie z. B. Freundschafts- und Freizeitgruppen oder Gruppen innerhalb einer Klassengemeinschaft. Die ökologische Validität bei der Untersuchung von Realgruppen kann aber nur dann gelingen, wenn die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion den thematisch gesetzten Anreiz als für sich selbst relevant annehmen und sich entsprechend engagieren. Die gegenseitige soziale Beeinflussung ist in einem solchen Fall kein Produkt der spezifisch arrangierten Untersuchungssituation und auch kein zufällig erzielt, quasi beliebiges Ergebnis, sondern Ausdruck jener Mikroprozesse der sozialen Meinungsbildung, die auch im Alltag der untersuchten Gruppen wirksam sind.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden für die Gruppendiskussionen vier verschiedene Gesprächsanreize¹² genutzt. So haben bei den ersten Gesprächen die älteren Teilnehmenden eine offene Fragestellung als Anreiz erhalten. Die jüngeren Kinder wurden dagegen durch eine Dilemmageschichte zum Diskutieren bewegt. Nach der ersten Auswertung zeigte sich dann, dass auch bei den jüngeren Kindern eine offene Fragestellung für das Forschungsinteresse fruchtbar sein könnte und wurde dementsprechend bei den nachfolgenden Gruppendiskussionen eingesetzt. Hinzu kamen eine weitere Dilemmageschichte, die speziell die Thematik der Partizipation anregen sollte, und ein kreativ-gestalterischer Stimulus, bei dem die Kinder und Jugendlichen ihre Gedanken in Form eines Bildes ausdrücken konnten.

Dilemmageschichte Baumhaus

Peter und Sonja planen den Bau eines Baumhauses. Es soll ein besonders tolles Haus werden, in dem mehrere Kinder schlafen und essen können. Jedes Kind soll eine eigene Ecke bekommen, wo es Hefte und Bonbons unterbringen kann. Für den Bau haben sie eine große, alte Weide auf einem unbebauten Grundstück ausgesucht. Eigentlich ist es der einzige Baum, der dafür in Frage kommt. Die anderen in der Umgebung wachsen in privaten Gärten oder Parks. Außerdem sind sie zu klein. Begeistert erklärt Sonja ihren Plan: „Zuerst

¹² Die verschiedenen Gesprächsanreize wurden unterschiedlich oft eingesetzt. Die Baumhausgeschichte war Anreiz bei 11 Diskussionen, das Gespräch über „Die Wiese“ fand 9 Mal statt, 21 Diskussionen wurden mit einer offenen Frage begonnen und 3 Reflexionsanlässe fanden gestalterisch statt.

muss ein Weg bis zum Baum durchgeschlagen werden. Dazu müssen wir das Brombeergestrüpp weghacken und Steine hinlegen. Auch der Boden um den Stamm muss freigelegt werden. Dann müssen wir eine Leiter befestigen und zwei größere Äste absägen, damit wir Zwischenböden einbauen können. Überall müssen Geländer mit Nägeln befestigt werden.“ Beim Zuhören wird Peter zunehmend ernst. Er kennt das Grundstück und den Baum sehr gut, weil er sich dort öfters ganz still aufgehalten hat. Er weiß zum Beispiel, dass Vögel jedes Jahr im Gestrüpp und im Baum brüten. Er kennt auch alle Pflanzen, die um den Baum herum wachsen. Zu Sonja sagt er: „Ich habe mir das anders überlegt. Ich will kein Baumhaus bauen, und ich will auch nicht, dass andere Kinder dort bauen. Ich finde, wir sollten die Natur in Ruhe lassen.“ Sonja hat dafür kein Verständnis. Verärgert antwortet sie: „Das sehe ich überhaupt nicht ein. Erstens ist das keine ‚Natur‘, sondern ein altes, vergammeltes Grundstück mitten in der Stadt. Den Besitzer habe ich nie gesehen. Außerdem haben Kinder ein Recht, spielen zu dürfen.“

Welcher Meinung seid ihr und was hättet ihr getan?

Dilemmageschichte Wiese

Julia ist 14 Jahre alt und besucht die 8. Klasse einer Stadtteilschule. Nach Schulschluss trifft sich Julia gern gemeinsam mit Freunden auf einer großen, grünen Wiese direkt hinter dem Schulgelände. Dort haben sie ihre Ruhe, können unter sich sein und dem Alltag entfliehen. Sie treffen sich an einer alten Parkbank, die gut versteckt hinter ein paar Sträuchern steht. Wenn sie dort sind, sehen sie, wie Kaninchen über die Wiese hoppeln und in ihren unterirdischen Bauten verschwinden. Neben den Kaninchen gibt es auch viele verschiedene Vögel. In der Baumkrone eines nahegelegenen Baumes ist ein Vogelnest mit sechs kleinen Vogeljungten. Julia sind auch die bunten Blumen aufgefallen, die dort wachsen. Sie scheinen ganz besonders zu sein, zumindest hat Julia sie bisher in keinem gewöhnlichen Blumenladen gesehen. Eines Tages erfährt Julia, dass auf der Wiese ein großes Einkaufszentrum gebaut werden soll. Sie ist wütend und fängt sofort an zu fluchen: „Aber das können die doch nicht machen! Das ist unser Versteck und was ist mit den ganzen Tieren und Pflanzen, die dort leben? Sie werden ihren Lebensraum zerstören!“. Ihr Freund Marlon, mit dem sie sich häufig dort trifft, versucht sie zu beruhigen. „Ach Julia, das ist zwar traurig, aber wir können an dieser Entscheidung sowieso nichts ändern. Wenn die Politiker einmal etwas festlegen, dann können wir sie nicht umstimmen.“ Julia ist empört über Marlons gleichgültige Meinung. „Es ist dir also egal, wenn unser schönes Versteck vernichtet wird und die Tiere vertrieben werden?“ Marlon antwortet zögernd: „Naja, nicht egal, aber das passiert ständig überall und da kann man halt nichts machen. Außerdem ist mir das alles viel zu anstrengend und bringt am Ende sowieso nichts, ich halte mich da lieber raus.“ Julia kocht vor Wut. „Mir ist das alles überhaupt nicht egal! Es geht hier eben nicht um irgendeine Wiese oder irgendwelche Tiere! Es ist unser Platz und wir wissen auch, wieviel Leben auf der Wiese ist; deshalb sind wir auch verantwortlich dafür, dass sie geschützt wird. Wir müssen sofort eine Liste mit Unterschriften gegen das Einkaufszentrum sammeln und den Bürgermeister anschreiben – vielleicht kann der uns helfen.“

Wie hättet ihr in der Situation gehandelt?

Offene Fragen

Bei den offenen Fragen werden anstatt einer Dilemmageschichte Fragen als Gesprächsanreiz genutzt, die zwar inhaltlich fokussiert sind, jedoch großen Spielraum für die Diskussion lassen. Die Kinder und Jugendlichen können dann über ihre Erlebnisse im Rahmen des Projektes frei erzählen. So können für die Kinder und Jugendlichen fruchtbare Reflexionsanlässe über ihr Erlebtes geschaffen werden. Zusätzlich werden so Einstellungen und Veränderungs- und Nachdenkprozesse sichtbar. Die Gesprächsleitung kann an passenden Stellen unterstützende und anregende Fragen stellen.

Anfangsfragen

Nun seid ihr seit über einem halben Jahr im Projekt und seid regelmäßig rausgegangen oder habt euch mit dem Thema Natur beschäftigt. Was habt ihr dabei alles erlebt?

Welche Erlebnisse sind euch besonders im Gedächtnis geblieben? Weshalb?

Was fandet ihr besonders gut, was hat euch besonders Spaß gemacht, was nicht? Weshalb?

Vertiefende Fragen

Könntet ihr euch vorstellen, dass das, was ihr im Projekt gemacht habt, zum Schulalltag gehört und nicht nur für eine begrenzte Zeit stattfindet? Wenn ja, warum?

Seid ihr durch die Aktivitäten im Projekt ins Nachdenken gekommen? Über euch, euer Leben, die Natur oder Anderes? Wenn ja, über was habt ihr nachgedacht?

Hat das regelmäßige Rausgehen mit euch etwas gemacht oder euch oder euer Denken verändert?

Am Ende jeder Diskussion

Wie findet ihr solche Art von Gesprächen? Langweilt es euch oder bringt es euch etwas?

Wünscht ihr euch so etwas auch im Schulalltag?

II Fragebögen

Es handelt sich um ein Prä-Post-Design: Der erste Befragungszeitraum war innerhalb der ersten vier Wochen (September 2017) und der zweite innerhalb des letzten Monats (Juni 2018) im Projekt. Die Befragung erfolgte anonym. Zur Identifikation der Daten wurde ein den Standards der Schulbehörde Hamburg entsprechender Code benutzt. Für die Konstruktion eines Gesamtfragebogens (siehe Anhang) wurden valide Instrumente aus der Umweltpsychologie, Sozialpsychologie und Persönlichkeitspsychologie vollständig verwendet. Ergänzt wurden diese durch einige dem Projekt angepasste Items, in denen es um Assoziationen zum Thema Natur und um Freizeitverhalten ging. Außerdem wurde das Geschlecht abgefragt. Insgesamt umfasste der Fragebogen der ersten Befragung 95 Items, für die man ca. 30 Minuten Bearbeitungszeit benötigte und der Fragebogen der zweiten Befragung 113 Items mit einer Bearbeitungszeit von ca. 40 Minuten. Über den kontrollierten Rücklauf und die Markierung der Fragebögen konnte die Klassenstufe ermittelt werden.

Die folgenden Instrumente wurden verwendet:

- Connectedness to Nature Scale (CNS) (Mayer, Stephan & McPherson, 2004): In dieser Skala wird die emotionale Verbundenheit eines Menschen mit der Natur erfasst. Diese recht kurze und einfache Skala verfügt über eine hohe Testgüte ($r = .774$; $p < 0.001$; $t(54) = 0.2160$; $p = 0.830$) und findet in der umweltpsychologischen Forschung häufig Verwendung. In der Beantwortung der Fragen wird immer eine persönliche Perspektive auf den Gegenstandsbereich eingenommen. Beantwortet werden die aufgeführten Aspekte auf einer 5-stufigen Likertskala. Eine Nichtbeantwortung wurde nicht eingeräumt.
- Inclusion of Nature in one's Self (INS) (Schultz, 2002): Die Skala misst den Grad der Integration der Natur in das Selbst. Sie besteht lediglich aus einem grafischen Item, das sieben Abbildungen von zwei jeweils verschieden stark überlappenden Kreisen zeigt. Ein Kreis steht dabei für die Natur, der andere für das Ich. Dieser Test weist bei seiner einfachen Konstruktion eine hohe Testgüte ($r = .84$) auf und es ist davon auszugehen, dass das grafische Angebot ein schnelles und intuitives Entscheiden erleichtert. Dieser Test korreliert hoch mit komplizierteren und differenzierteren Instrumenten zur Erfassung der Naturverbundenheit.
- Disposition to connect with nature (DCN) (Brügger, Roczen & Kaiser, 2011): In diesem Fragebogen dient das selbstberichtete Verhalten als Indikator für die Verbundenheit mit der Natur. Die Antworten weisen implizit auf die Stärke der Naturverbundenheit hin. Auch dieser Test weist hohe Korrelationen mit anderen Messinstrumenten zur Erfassung von Naturverbundenheit und umweltgerechter Verhaltensbereitschaft auf. Auch die Testgüte weist sehr gute Werte auf (Reliabilität: (rel. = .90 und Cronbachs alpha: $\alpha = .89$).

Da in diesem Projekt auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden ein Anliegen war, wurden verschiedene Fragebögen zu Persönlichkeitsvariablen (Empathie, Selbstwirksamkeit) eingesetzt.

- Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie (SPF) (Paulus, 2009): Es handelt sich dabei um die deutsche Fassung des Interpersonal Reactivity Index (IRI), einem am häufigsten in der Praxis eingesetzten Fragebogen zur Messung von Empathie. In diesem Fragebogen werden Aussagen getroffen, die jeweils bestimmte menschliche Eigenschaften oder Reaktionen beschreiben, welche alle etwas mit Gefühlen zu tun haben. Auf einer 5-stufigen Likertskala wird der jeweilige Grad der Zustimmung abgetragen. Das Instrument verfügt insgesamt über 16 Items. Die Gütekriterien sind gut. Fast alle Items weisen eine gute Trennschärfe auf. Die Cronbachs alpha Werte der Einzelitems liegen zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .77$.
- SWE (Selbstwirksamkeitserwartung) (Jerusalem & Schwarzer, 1999): Bei diesem Fragebogen handelt es sich um ein Selbstbeurteilungsverfahren mit 10 Items zur Erfassung von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen. Dabei wird die optimistische Kompetenzerwartung hinsichtlich der Bewältigung einer schwierigen Lage erhoben. Der Erfolg bei der Bewältigung von Aufgaben wird der eigenen Kompetenz zugeschrieben. Die Skala erhebt eine subjektive Überzeugung hinsichtlich kritischer Anforderungssituationen und der Erwartung, ob diese aus eigener Kraft erfolgreich bewältigt werden können. Dabei ist vor allem an neue oder schwierige Situationen aus unterschiedlichen Lebensbereichen gedacht, die es zu überwinden gilt. Die Konzeption beruht auf der Grundlage des Selbstwirksamkeitskonzepts (perceived self-efficacy) von Bandura (1997).

Auch dieser Fragebogen verfügt über eine hohe Testgüte (Cronbachs alpha: $\alpha = .80$ bis $.90$ in deutschen Stichproben).

- WIRKSOZ (Selbstwirksamkeitserwartung bei sozialen Anforderungen) (Satow & Mittag, 1999): Ergänzend zum SWE - Fragebogen wurde diese Erhebung durchgeführt, die mit nur 6 Items der Messung der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten dient. Ein hoher Wert in dieser Skala drückt eine hohe angenommene Handlungskompetenz in sozialen Situationen aus (z. B. das Finden neuer Freunde oder Konfliktlösung ohne Gewaltanwendung). Dieser Fragebogen verfügt über eine mittlere Güte (Cronbachs alpha: $\alpha = .60$).

III Reflexions- und Beobachtungsbögen

Um die verschiedenen Perspektiven bezüglich der Ausgestaltung und Wirkung der vier Prinzipien in die pädagogische Praxis abzubilden, wurden Reflexions- und Beobachtungsbögen eingesetzt. Die Reflexionsbögen richteten sich an die naturpädagogischen Fachkräfte, die Beobachtungsbögen an die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Die Reflexionsbögen wurden nach dem jeweiligen naturpädagogischen Angebot ausgefüllt. Im ersten Teil der Reflexionsbögen geht es darum, die vier Prinzipien in ihrem konkreten Auftreten zu beschreiben. Dafür ist jedem Prinzip ein Freitextfeld zugeordnet, um darin eine Beschreibung auf der Phänomenebene niederzuschreiben. Darüber hinaus gibt es Gelegenheit, allgemeine Wahrnehmungen und Erfahrungen zu vermerken. Basierend auf ausgewählten Konkretisierungen der naturpädagogischen Konzeption werden in einem zweiten Teil grafische Ratingskalen verwendet, die weder einen grafischen Mittelpunkt noch eine verbale Ausprägung aufweisen. Ziel ist es, die naturpädagogischen Fachkräfte intuitiv zu einer (Rating-) Entscheidung anzuregen. Zusätzlich wurde die Einschätzung der Gesamtstimmung geratet.

Die Beobachtungsbögen werden von der wissenschaftlichen Begleitung während und nach der Feldbeobachtung ausgefüllt. Im ersten Teil der Beobachtungsbögen geht es (analog der Reflexionsbögen) darum, die vier Prinzipien in ihrem konkreten Auftreten zu beschreiben. Dafür wird auch hier jedem Prinzip ein Freitextfeld zugeordnet. Darüber hinaus gibt es auch hier Gelegenheit, allgemeine Wahrnehmungen und Erfahrungen zu vermerken. Basierend auf ausgewählten Konkretisierungen der naturpädagogischen Konzeption werden in einem zweiten Teil der Beobachtungsbögen grafische Ratingskalen (analog der Reflexionsbögen) verwendet, die weder einen grafischen Mittelpunkt noch eine verbale Ausprägung aufweisen.

Die Reflexions- und Beobachtungsbögen weisen beabsichtigt eine vergleichbare Struktur auf, um eine Untersuchung der Prinzipien mit ihren Konkretisierungen aus zwei Perspektiven zu ermöglichen.

IV Reflexionsgespräche

Im Rahmen des Projekts war eine enge Zusammenarbeit zwischen der Universität Hamburg und dem Wälderhaus der SDW Hamburg wichtig. In diesem Kontext fanden gemeinsame Reflexionsgespräche statt. Die Voraussetzung dafür war, dass beide die eigenen Beobachtungen zuvor schriftlich festgehalten haben. Im ersten Schritt wurden der Ablauf und alle Ereignisse sehr präzise aufgezeichnet. Bereits hier zeigte sich die doppelte Perspektive als sehr fruchtbar, da mehr und vor allem auch unterschiedliche Details festgehalten wurden. Anschließend widmeten sich beide Parteien gemeinsam Abschnitt für Abschnitt dem jeweiligen naturpädagogischen Angebot und befassten sich damit, inwiefern welches Prinzip in welcher Form zum Tra-

gen gekommen ist und was es noch für weitere Auffälligkeiten gab. Auch dies wurde verschriftlicht und den jeweiligen Passagen zugeordnet. Das Ergebnis sind Texte, die nicht nur den Verlauf einer naturpädagogischen Aktion im Rahmen des Projekts sehr genau wiedergeben, sondern auch deutlich machen, an welchen Stellen die theoretischen Vorüberlegungen relevant waren. Ein Beispiel ist im Anhang aufgeführt.

V Künstlerisch-bildnerische Gestaltung

Als weitere Form der reflexiven Auseinandersetzung mit den Erlebnissen in der Natur wurde ein künstlerisch-bildnerischer Gestaltungsprozess angeboten. Dabei wurde als Stimulus die freie bildnerische Auseinandersetzung mit dem Thema Natur bzw. den Naturerlebnissen verwendet. Der Prozess des künstlerischen Arbeitens wurde durch unterschiedliche Materialien (Wasserfarben, Stifte und Collagen) ermöglicht.

6.5 Auswertungsverfahren

I Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden 43 Gruppendiskussionen geführt, die mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) ausgewertet wurden. Dazu wurden die Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen audiographiert und anschließend wörtlich transkribiert. Die transkribierten Aussagen wurden dann für ein erstes Gesamtverständnis gründlich gelesen und zentrale Begriffe und Themen markiert, um darauf aufbauend thematische Kategorien zu bilden und diese auf Grundlage der theoretischen Annahmen zu interpretieren. Ziel der Datenauswertung war es, empirisch begründete und theoretisch gehaltvolle Aussagen zu Vorstellungen, Einstellungen und Phantasien zum Gegenstandsbereich des Naturerlebens zu formulieren.

Die thematische Kategorisierung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ist gewählt worden, da dadurch sehr gut mit größeren qualitativen Datenmengen umgegangen werden kann. Der Vorteil besteht darin, dass „das Material so reduzier[t] [wird], dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und] durch Abstraktion ein überschaubares Korpus [geschaffen wird], das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2002, S. 115). Somit konnten die von den Kindern und Jugendlichen eingebrachten Gedanken erfasst und systematisch in Kategorien geordnet werden.

Für die Kategorienbildung wurde eine deduktiv-induktive Kategorienbildung gewählt, welche im Rahmen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 97) eingesetzt worden ist. Dafür sind bereits vor dem Kodiervorgang thematische Hauptkategorien entwickelt worden. Diese orientierten sich an den Fragestellungen, so dass zum Beispiel die vier Prinzipien jeweils eine Hauptkategorie darstellten. Diese Hauptkategorien wurden dann als Orientierungsrahmen genutzt, um einen Teil der ersten Gruppendiskussionen inhaltlich zu strukturieren. Dabei wurde das Transkript Zeile für Zeile durchgegangen und entsprechende Textabschnitte den jeweiligen Kategorien zugewiesen. Alle Textsequenzen, die nicht in den Orientierungsrahmen passten, aber trotzdem inhaltlich relevant waren, wurden markiert und in Interpretationsgruppen diskutiert. So konnten dann induktiv, also aus dem Material heraus, Kategorien angepasst und neue Kategorien gebildet werden. Dieses Vorgehen ermöglichte es, Inhalte festzuhalten, die vorab nicht erwartet wurden.

Aus diesem Prozess entstand ein vorläufiges Kategoriensystem. Außerdem ist dabei deutlich geworden, dass bei der weiteren Erhebung die Anfangsstimuli zum Teil anders eingesetzt wer-

den müssen. So wurde anschließend über alle Altersgruppen hinweg anhand der offenen Fragestellung diskutiert und nicht mehr ausschließlich mit höheren Jahrgangsstufen wie zuvor. Nach der zweiten Erhebung wurde das vorläufige Kategoriensystem als eine Art Auswertungsraster eingesetzt und erneut vor dem Hintergrund weiterer Diskussionen im Forschungsteam angepasst, so dass am Ende das endgültige Kategoriensystem feststand, mit dem dann alle Gruppendiskussionen, auch die aus der ersten Erhebungsrunde, ausgewertet worden sind.

Das Ergebnis stellt ein Kategoriensystem dar, das eine übersichtliche Zusammenfassung der Aussagen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht und zugleich auf den Originalaussagen basiert. Durch die genaue Dokumentation wird der Abstraktionsprozess zudem nachvollziehbar. Es wird ersichtlich, welche Originalaussagen zu welchen Zusammenfassungen geführt haben (Kuckartz, 2018, S.117). Das Kategoriensystem mit Ankerbeispielen befindet sich im Anhang.

II Fragebögen

Alle Fragebögen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 22.0 für MAC ausgewertet. Überwiegend wurden für die Auswertung der Fragebögen Mittelwert-Unterschiede aus der Prä-Post-Erhebung (Zeitpunkte: T1 und T2) berechnet. Dafür wurde ein t-Test durchgeführt. Um die Voraussetzungen für diesen Test zu prüfen, wurde zunächst die Normalverteilung der Stichprobe mit einem K-S-Test ermittelt. Die Gleichheit der Varianzen (Varianzhomogenität) wurde im Rahmen eines Levene-Tests festgestellt. Der Unterschied der verglichenen Mittelwerte wurde hinsichtlich des jeweiligen Signifikanzniveaus überprüft. Zusätzlich wurden noch die Effektstärken für die einzelnen Skalen ermittelt.

III Reflexions- und Beobachtungsbögen

Die Reflexions- und Beobachtungsbögen wurden unabhängig voneinander sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet. Grundlage der qualitativen Auswertung stellten die Textfelder zu den vier Prinzipien und die Freitextfelder dar. Im ersten Schritt wurden für jeden Reflexions- und Beobachtungsbogen die wichtigsten Punkte stichpunktartig herausgesucht und übersichtlich festgehalten. Darin wurden auch äußere Faktoren wie das Wetter, die Klassenstufe oder die Gruppengröße notiert. Anschließend wurde in dieser Übersicht nach auffälligen Gemeinsamkeiten oder Unterschieden gesucht, um übergeordnete Strukturen und Phänomene aufzudecken. Dadurch konnten Zusammenhänge sichtbar werden.

Zur Differenzierung und Überführung der Ratingwerte in eine SPSS Matrix wurde eine Schablone mit einer 10-stufigen Likertskala über die Grafik gelegt und so ein Zahlenwert ermittelt. Ziel war es, einen Eindruck hinsichtlich der Wahrnehmung und quantitativen Repräsentanz in Bezug auf die Konkretisierungen zu bekommen.

Nach den einzelnen unabhängigen Auswertungen, wurden die Ergebnisse verglichen und aufeinander bezogen. So wurde ersichtlich, ob übergeordnete Strukturen oder sonstige Auffälligkeiten sowohl qualitativ als auch quantitativ erkennbar waren. Die Aussagekraft der Ergebnisse sollte so erhöht werden, da es sowohl einen Vergleich zwischen den Perspektiven (Praxis und Wissenschaft) als auch einen Vergleich zwischen den methodischen Zugängen (qualitativ und quantitativ) gab.

IV Künstlerisch-bildnerische Gestaltung

Bei der künstlerisch-bildnerischen Gestaltung ging es neben der Sichtbarwerdung von Erlebnissen in der äußeren expliziten Formgestalt der Bilder vor allem um die Rekonstruktion impliziter Gestaltungsanteile mit dem Ziel, das thematische und einer Reflexion zur Verfügung stehende Potenzial der Bilder einzubeziehen.

7 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse inhaltsbezogen dargestellt; dabei werden die qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden bzw. Befunde aufeinander bezogen. Insgesamt werden vier thematische Aspekte in den Blick genommen: Naturbeziehungen vertiefen sich (7.1), Eröffnung neuer Horizonte - Einstellungs- und Verhaltensänderungen (7.2), Selbstwirksamkeit und partizipative Fähigkeiten entwickeln sich (7.3) und Glücksmomente werden eröffnet (7.4). Mit quantitativen Ergebnissen sind die Fragebögen und die Ratingskalen der Reflexions- und Beobachtungsbögen gemeint. Ist die Rede von qualitativen Ergebnissen, bezieht sich dies auf die Auswertung der Gruppendiskussionen und die qualitative Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen.

7.1 Naturbeziehungen vertiefen sich

Selma: „Also ich hab’ mich eigentlich gut gefühlt, weil man braucht ja auch manchmal Ruhe und ich finde, sowas kann man im Wald finden.“

Die qualitativen Daten zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen im Projekt ihre Naturbeziehungen intensivieren konnten. So wird in den Gruppendiskussionen deutlich, dass sie den Naturraum als einen Ort erlebt haben, den sie mit positiven Gefühlen verbinden:

Maryam: „Doch ich hab’ was Gutes erlebt. Meiner Meinung nach war das so eine Entspannungsrunde, wo wir wirklich so, also ich sag ja nicht, ich will jetzt nicht sagen, dass ich irgendwie den größten Stress der Welt hab’, aber man konnte wirklich so Stress abbauen, das war wirklich so entspannt locker und ja, die Natur hat einem eigentlich gutgetan, vor allem die Geräusche, die dort waren, die tun einem einfach gut.“

Die Naturaufenthalte haben also während des Projekts zu Stressabbau und Entspannung geführt. In diesem Fall nennt Maryam auch konkret den Grund: Naturgeräusche. Auch Filiz und Aleyna erfahren Entspannung im Naturraum:

Filiz: „Ich find’s auch entspannt. Es ist so, wie so eine Kur. Du baust in einem Moment den ganzen Stress ab, vergisst alles. Es ist am meisten schön, wenn Sonnenuntergang ist.“

Aleyna: „Also durch die Ruhe hatte ich so ’ne Entspannung, so ein Gefühl von Entspannung und ähm ja und es war richtig entspannt und richtig gut. Hat auch gutgetan.“

Aleyna bringt einen Punkt ein, der auch von anderen Teilnehmenden mehrfach genannt wird. Die Ruhe bzw. die Abwesenheit von Stadtgeräuschen führt bei vielen zu Entspannungsgefühlen.

Zudem wird Wohlbefinden mit Naturaufenthalten in Verbindung gebracht:

Mara: „Für mich [bedeutet Natur] ja die Bäume und Natur ist für mich, fühlt sich schön an. Ich fühle mich wohl, wenn ich Natur bei mir habe.“

Auch Gefühle von Freiheit assoziieren die Kinder und Jugendlichen mit Naturaufenthalten:

Roman: „Mhm, Freiheit und ja Freiheit. Da kann man so richtig nachdenken, so Luft einatmen.“

Insgesamt zeigen diese Äußerungen, dass Natur von den Kindern und Jugendlichen als ein Ort für Entspannung, Wohlbefinden und Freiheit wahrgenommen wurde. Wichtig ist im Kontext

des Projektziels, dass der überwiegende Teil dieser Momente während der Projektzeit stattfand. Solche positiven Erlebnisse in der Natur sind deutliche Hinweise dafür, dass eine Naturbeziehung aufgebaut bzw. eine vorhandene Naturbeziehung vertieft wurde.

Ein weiterer Aspekt, an dem festzumachen ist, dass die Kinder und Jugendlichen durch die naturpädagogischen Angebote im Projekt ihre Naturbeziehungen intensivieren konnten, besteht darin, dass die Naturbegegnungen als etwas Außergewöhnliches empfunden wurden. Die Kinder und Jugendlichen konnten Natur auf eine Art und Weise erleben, wie sie es sonst wenig oder gar nicht tun. So erzählt Feli beispielsweise:

Feli: „Die Atmosphäre war mal 'was Besonderes, die Geräusche, das waren nicht mehr diese Autos oder Musik, einfach so Natur, was man erlebt, aber selten halt. Landschaft.“

Feli grenzt in ihrer Aussage ganz deutlich die Atmosphäre, die sie als etwas Besonderes beschreibt, von ihrer alltäglichen Umgebung, die sie mit Autos und Musik verbindet, ab. Dieses Nicht-Alltägliche assoziiert sie mit Natur und Landschaft und bemerkt gleichzeitig, dass ein derartiges Erleben für sie Seltenheitswert hat. Damit ist sie nicht allein:

Henrik: „Also, ich fand gut, dass es mal was anderes, was Neues war und das war auch richtig cool, also, hat Spaß gemacht.“

Isa: „Ich fand das auch cool, dass wir was Besonderes erlebt haben, das war nicht alltäglich. Das war schon was Besonderes.“

Auch Henrik und Isa empfinden das Erlebte im Rahmen des Projektes als etwas „anderes“, „Neues“ und „Besonderes“ und bewerten es gleichzeitig mit „cool“, „richtig cool“ und „Spaß“.

Einerseits können die Aussagen darauf hinweisen, dass vorher eine Naturferne vorhanden war, der durch das Projekt positiv begegnet werden konnte. Andererseits können die Aussagen auf bereits bestehende Naturbeziehungen verweisen, die jedoch nicht auf diese Art und Weise ausgelebt wurden oder ausgelebt werden konnten. Beide Interpretationsrichtungen laufen jedoch auf ein positives Ergebnis für die Kinder und Jugendlichen hinaus und entsprechen den Projektzielen, positive Naturerfahrungen zu ermöglichen.

Auch in den von den Kindern und Jugendlichen gestalteten Bildern konnte eine Vertiefung der Naturbeziehungen rekonstruiert werden. Deutlich wurde das in den Bildern vor allem an Gestaltungen des „Naturschönen“ oder von Naturatmosphären, aber auch durch die Thematisierung des Schutzes der Natur. Auf den Bildern sieht man beispielsweise, dass ein Baum umarmt wird, oder es wird ein detailreicher ästhetischer Naturraum gestaltet. Es zeigt sich vielfach der Stellenwert einer intakten Natur. Darüber hinaus wurde eine Diversität in natürlich gewachsenen Strukturen deutlich, worin sich die Bedeutung von natürlicher Vielfalt ausdrücken könnte.

Auch in den quantitativen Daten (Übersicht Abb. 4) ist eine Intensivierung der Naturbeziehungen zu erkennen. Ein bedeutsamer Aspekt der vertieften Naturbeziehungen drückt sich in der gesteigerten Naturverbundenheit aus, auch wenn die Naturverbundenheit bereits zu Beginn relativ ausgeprägt war. Trotzdem konnte eine zusätzliche signifikante Veränderung in verschiedenen Skalen (INS, CNS) aufgezeigt werden. Bei der CNS (emotionale Verbundenheit eines Menschen mit der Natur) wurde im Projektverlauf ein hoch signifikanter Mittelwertunterschied gefunden ($M_{prä} = 2,95$ / $M_{post} = 3,21$, $t(260) = -4,228$, $p = .000$). Eine sich vertiefende Naturbeziehung wird auch deutlich durch die signifikante Steigerung im INS ($M_{prä} = 3,10$ /

Mpost = 3,89, $t(260) = -5.379$, $p = .000$), der die Integration der Natur in die eigene Person abbildet.

Darüber hinaus zeigen sich auch Veränderungen im konkreten Verhalten bzw. in den Verhaltensbereitschaften. Diese Veränderungen haben wahrscheinlich den größten Einfluss auf ein verändertes Alltagserleben. Beispielweise zeigen folgende Items signifikante positive Veränderungen: „Ich gehe in einen Park.“ „Ich verspüre das Bedürfnis, draußen in der Natur zu sein.“ Oder: „Ein Waldspaziergang lässt mich meine Alltagssorgen vergessen.“ Vor allem der DCN, welcher durch selbstberichtetes Verhalten als Indikator für eine Verbundenheit mit der Natur dient, zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied ($M_{\text{prä}} = 45,30$ / $M_{\text{post}} = 55,17$, $t(260) = -5,849$, $p = .000$) im Prä-Post-Vergleich. In allen Verfahren gibt es zudem mittlere bis starke Effektstärken.

Auch die Reflexions- und Beobachtungsbögen dokumentieren einen stetig intensiver werdenden Naturkontakt. Die Kinder und Jugendlichen konnten vor allem durch Freiheit und Selbstbestimmtheit den Naturraum explorativ erkunden. Dies wiederum hat zu einer zunehmend selbstständigen, spielerischen Auseinandersetzung geführt. Dieses Phänomen wurde sowohl in den Reflexions- als auch in den Beobachtungsbögen hoch bewertet.

Neben diesen positiven Effekten sind im Rahmen des Projektes durch die Naturaufenthalte auch negative Gefühle und teilweise Angst aufgekommen. Der Aufenthalt in der Natur wurde von einigen Kindern und Jugendlichen entweder als etwas Fremdes, was oft mit Angst oder Ekel verbunden war, oder als etwas Uninteressantes empfunden. Dies wurde sowohl in den Gruppendiskussionen als auch aus der Beobachtungsperspektive deutlich. So beschreibt Jonas:

„Es war für mich wie 'ne Qual. Ich versteh' nicht, wieso mich die jetzt aus meiner Welt nehmen.“

Die Aussage macht deutlich, dass die Naturaufenthalte im Rahmen des Projektes für Jonas derart gegensätzlich zu seiner alltäglichen Welt sind, dass er das Ganze für sich als Belastung empfunden hat.

Auch in den Bildern gibt es Momente der Fremdheit, Irritation und vor allem Bedrohung durch und auch von Natur. Insofern zeigt sich in den Bildern auch ein Bewusstsein der ökologischen Krise. Bemerkenswert ist dabei, dass sich gerade in den Bedrohungsszenarien ein großes Identifikationspotenzial offenbart. Interessant ist die Abwesenheit von Menschen in fast allen Bildern, obwohl der Einfluss des Menschen häufig sichtbar wird. Das könnte einerseits so interpretiert werden, dass sich die Kinder und Jugendlichen implizit in den Bildern wiederfinden. Andererseits ist auch die Interpretation möglich, dass der Mensch gewissermaßen aus der Natur exkommuniziert wird.

Die Gestaltung des alltäglichen Lebens scheint bei einigen Jugendlichen ausschlaggebend für ihre Naturbeziehung zu sein. Auf die Frage, ob die Ausflüge im Rahmen der naturpädagogischen Angebote etwas verändert hätten, antwortet Yannick:

„Nicht so. Aber ich kann jetzt auch nicht meine Freizeit dafür opfern, weil ich hab' dienstags, donnerstags und freitags Fußball-Training. Und montags und mittwochs komme ich halt spät von der Schule.“

Es wird deutlich, dass Yannicks Alltag zum einen von Zeitmangel geprägt ist, so dass selbst bei Interesse das Aufsuchen von Naturräumen organisatorische Herausforderungen mit sich bringen würde. Zum anderen scheint auch eine Priorisierung, hier in Form von Fußballtraining,

vorgenommen worden zu sein¹³. Auch für Elias und Merve scheint der Naturraum nicht attraktiv genug zu sein, um dort Freizeit zu verbringen:

Elias: „Geht so. [...] Weil ich lieber vor der Playstation sitze.“

Merve: „Langweilig. [...] Weil man da fast nichts machen kann.“

Neben Fremdheitsgefühlen und Desinteresse gab es auch Gefühle von Angst bei den Kindern und Jugendlichen:

Helen: „Ja dieses Rascheln von dem Wind, das gibt einem das Gefühl, verfolgt zu werden.“

In diesem Fall beschreibt Helen, wie konkrete Naturgeräusche bei ihr unmittelbar Gefühle ausgelöst haben, die mit Angst verbunden sind. Es finden sich weitere und ähnliche Aussagen in den Gruppendiskussionen. Dabei wird deutlich, dass bei einigen Kindern und Jugendlichen durch eine aktive Auseinandersetzung mit diesen negativen Emotionen auch eine wertvolle Erfahrung erwachsen konnte. Sie beschreiben, wie sie z. B. durch die Überwindung von Ekel schließlich schöne, positive Erlebnisse in der Natur hatten, die sie anfangs selbst nicht erwartet hätten. Es fanden demnach auch kriseninduzierte Erfahrungsprozesse statt, wie sie in Kapitel 5.5 theoretisch beschrieben sind. Diese von Veränderungen bezüglich der Haltung gegenüber Natur geprägten Prozesse führen häufig zu einer intensivierten Naturbeziehung (siehe auch Kapitel 7.2).

Trotz der zuletzt genannten auch negativen Aspekte der Naturerlebnisse lässt sich insgesamt sagen, dass sich die Naturbeziehungen der Kinder und Jugendlichen vertieft haben. Es konnten durch die naturpädagogischen Angebote im Rahmen des Projektes Naturerlebnisse ermöglicht werden, die vielen im jeweils konkreten Augenblick guttaten. Zudem wurden Prozesse angestoßen, die auf eine dauerhaft veränderte Naturbeziehung hinweisen: Das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen hat sich im Prä-Post-Vergleich zu Gunsten von naturgeprägten bzw. naturnahen Aktivitäten signifikant geändert (offene Frage zu Freizeitverhalten). Außerdem konnte eine stärkere Naturverbundenheit und als Folge davon auch ein potenziell höheres naturverbundenes Verhalten konstatiert werden. Auch negative Empfindungen wurden bei einigen durch die Naturbegegnung ausgelöst, die jedoch zumindest teilweise in eine bereichernde Erfahrung transformiert werden konnten, so dass dadurch neue Horizonte eröffnet werden konnten. Dies wird nun in 7.2 genauer dargestellt.

7.2 Eröffnung neuer Horizonte

Zara: „Woran ich mich noch erinnern kann, dass wir uns am Anfang so ganz fremd gefühlt haben da. Wir wollten so gar nicht die Bäume anfassen, wir wollten nicht, dass unsere Schuhe so schmutzig werden. Aber nach einiger Zeit, wo wir da waren, war uns das eigentlich egal. Also wir haben nicht mehr so darauf geachtet, ob wir jetzt schmutzig werden oder nicht, wir hatten einfach Spaß und wollten dort die Atmosphäre so

¹³ An dieser Stelle ist zu betonen, dass diese Priorisierung natürlich eine legitime Entscheidung der Kinder und Jugendlichen ist. Durch das Projekt haben sie die Möglichkeit erhalten, Zeit in der Natur zu verbringen und anschließend selbst für sich zu entscheiden, ob sie diese Praktik für ihren Alltag übernehmen möchten oder nicht. Allein diese Ermöglichung, eine Entscheidung aufgrund eigener Erfahrungen zu treffen, entspricht dem partizipativen Gedanken des Projekts.

genießen. So dass wir am Ende auch auf diese Holzstücke uns hingeworfen haben, also das hat uns gezeigt, dass wir uns mit der Zeit immer wohler gefühlt haben dort.“

Bei einigen Kindern und Jugendlichen haben Veränderungsprozesse in Bezug auf ihre Naturbeziehung und auch auf ihr Naturbild stattgefunden. Dies wurde besonders in den Gruppendiskussionen deutlich. So konnten immer wieder anfängliche Fremdheitsgefühle oder Desinteresse in positive Naturzugänge gewandelt werden. Wie an Zaras Aussage deutlich wird, waren die Fremdheitsgefühle oft mit Ekel verbunden. Diese Fremdheit konnte sich jedoch durch die Überwindung in eine Atmosphäre von Spaß, Genuss und Wohlfühl verändern.

Noe: „Ich zum Beispiel mag es nicht, so etwas [Äste] anzufassen. Erst recht, wenn das dann noch so nass ist und alles. Ich finde das voll eklig. Aber ich weiß nicht, irgendwie konnte ich das dann anfassen.“

Auch Noes Naturerlebnis war anfangs von Ekel geprägt. Sie beschreibt in ihrer Aussage dessen Überwindung. Dabei sagt sie nicht, wie es dazu gekommen ist. Doch die Tatsache der Überwindung an sich kann als etwas Positives interpretiert werden.

Andere Kinder und Jugendliche konnten durch die Naturbegegnungen im Projekt ihren Erfahrungshorizont erweitern:

Edda: „Was ich auch gemerkt hab’, dieses, ich würde niemals, Gott vergib, ich würde niemals in den Wald reingehen und einen Gegenstand suchen, was mir auffällt, weißt du. Dieses, ich würde sagen und ich würde es noch nicht mal laut sagen. Ich würde es mir denken. Und ich hab’ gemerkt, dieses Blatt war echt schon heftig eigentlich, ich würde es sogar einrahmen so. Der Wald hat mich schon an dem Tag verändert, muss ich ganz ehrlich sagen.“¹⁴

Eddas Aussage zeigt, dass der Aufenthalt in der Natur, in dem Fall in einem Wald, nicht zum Alltäglichen gehört und sich auch nicht in die potenzielle Freizeitgestaltung einreicht. Durch die Chance, Natur zu erleben, konnten sich jedoch neue Möglichkeiten eröffnen, die Welt neu oder anders wahrzunehmen und letztendlich verändert aus der Situation herauszugehen.

Alma: „Wir haben richtig viel mitgenommen! Ich muss ganz ehrlich sagen, ich finde es sogar gut [den Ausflug in den Wald], weil jetzt hab’ ich auch ein bisschen Respekt vor dem Wald. Aber als die meinten: ‚Wir gehen zum Wald‘. Ich, oh mein Gott, ich war so unmotiviert, ich dachte so: ‚Oh mein Gott, ich hab’ gar kein Bock, da rein zu gehen!‘ Weißt du, ich hab’ noch nicht mal ‘ne Ausrüstung und so. Du willst mich in den Wald stecken? Aber es war gut, dass man wenigstens einmal hingegangen ist.“

Auch für Alma stellte der Ausflug in den Wald etwas Fremdes dar und war zudem für sie mit speziellen Hürden verbunden. Sowohl fehlende Motivation als auch das Gefühl, besonders ausgerüstet sein zu müssen, hinderten sie an einem Waldbesuch. Letztendlich kommt sie jedoch zu dem Schluss, dass das Erlebnis gut war.

Ida: „Also am Anfang fanden wir es, also ich persönlich fand es am Anfang sehr langweilig. Aber danach, als wir das Ganze zusammen gemacht haben, fand’ ich das Ganze sehr schön.“

¹⁴ Die Kinder und Jugendlichen haben bei einem Ausflug in einen Wald den Anreiz bekommen, Dinge zu sammeln, die ihnen in irgendeiner Art und Weise auffallen. Dadurch hat Edda ein Blatt gefunden, von dem sie hier erzählt.

Bei Idas Aussage ist ebenfalls ein Veränderungsprozess sichtbar. Die anfängliche Langeweile wandelt sich in etwas, was „sehr schön“ ist. Dabei nennt Ida noch eine weitere Facette, die für diese Veränderung bedeutsam war, nämlich das gemeinsame Erleben, das Erleben in der Gruppe.

Neben diesen offensichtlichen Veränderungsprozessen fanden in den Projektzeiten zahlreiche Irritationsmomente statt, die sowohl in den Reflexions- und Beobachtungsbögen als auch in den Gruppendiskussionen offenbar wurden. Irritationen sind als wichtiges initiales Moment eines Erfahrungsprozesses, wie er in Kapitel 5.5 beschrieben ist, zu interpretieren. Die Formen der Irritation waren dabei sehr unterschiedlich. Neben den bereits dargelegten Emotionen von Ekel und Erstaunen spielten auch Ängste eine Rolle:

Pia: „Also ich muss ehrlich sein, weil ich war ganz alleine, in meiner Umgebung war echt niemand mehr da und man ist dann in dem Moment eher nachdenklich, man denkt über alles nach und man bekommt halt auch ‘nen bisschen Angst, man weiß nicht, was jetzt passieren wird oder ob jetzt jemand kommen wird oder so, wie Horrorfilm so mit dem Nerd da.“

Pia beschreibt hier, dass das Alleinsein in der Natur sie sowohl hat nachdenklich als auch ängstlich werden lassen. Das Ganze ist bei ihr mit Unsicherheit verbunden, was auf eine Irritation im Sinne eines Erfahrungsprozesses hindeutet. Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Reflexionsanlässe, also die Gruppendiskussionen, damit eben dies zur Sprache kommen und in einen Nachdenkprozess mit Veränderungspotenzial münden kann.

Die Gruppendiskussionen wurden als gute Möglichkeit angesehen, über verschiedene Themen nachzudenken. Viele Kinder und Jugendliche haben dies als einen bedeutsamen Gewinn charakterisiert:

Silas: „Interessant, also es sind ja so Themen, die man, was man sich eigentlich in der Freizeit gar nicht beschäftigt. Und wenn man dann halt mal darüber redet, denkt man auch endlich drüber nach und achtet mehr darauf.“

Die Inhalte der Gespräche zeigen zudem, dass die Kinder und Jugendlichen über sehr verschiedene Themen nachdenken. So teilt Adam beispielsweise seine Gedanken dazu mit, ob es rechtens ist, einen Baum zu fällen oder nicht:

Adam: „Und der Baum kann auch atmen. Also wir sollten den Baum einfach in Ruhe lassen, dass er weiter atmen kann. Auch wenn er langsam schimmelt, hat er trotzdem noch ein Leben und wenn wir ihn, das ist so wie als ob man, wenn man dem Baum die Äste abschneidet, ist das so, als ob jemand dir die Arme abschneidet. Also das willst du auch nicht und der Baum halt eben auch nicht. Auch wenn er verschimmelt wäre.“

Durch das Nachdenken und den Austausch über naturethische Themen haben sich die Kinder und Jugendlichen mit teilweise abweichenden Einstellungen Gleichaltriger auseinandergesetzt und konnten lernen, für die eigene Meinung zu argumentieren oder auch andere Meinungen im Sinne eines Perspektivwechsels nachzuvollziehen. So konnten Selbst-, Menschen- und Weltbilder diskutiert, hinterfragt, verglichen und aktualisiert werden.

Die mit einem Perspektivwechsel im Zusammenhang stehende Fähigkeit zur Empathie wurde in einem Prä-Post-Vergleich mit dem SPF erhoben. Gefunden wurde dabei ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte ($M_{\text{prä}} = 2,97$ / $M_{\text{post}} = 3,16$, $t(260) = -3,049$, $p = .003$). Diese Veränderung zeigt die gewachsene Fähigkeit, Emotionen, Gedanken und Empfindungen anderer zu erkennen bzw. deren Perspektive zumindest probeweise einzunehmen. Im Kontext

der gemeinsamen Naturerfahrung könnten sich diese Attribute sowohl auf die soziale Interaktion mit anderen Menschen als auch auf die natürliche Umwelt beziehen. Ob die Zunahme empathischer Fähigkeiten auch als ein Effekt der vertieften Naturbeziehungen interpretiert werden kann, ist vor dem Hintergrund der theoretischen Annahme, dass Naturerfahrungen immer auch Selbsterfahrungen sind (Gebhard, 2005), nicht unwahrscheinlich, bedarf aber weiterer Untersuchungen. Auf jeden Fall hat die Zunahme der empathischen Fähigkeiten etwas mit dem sozialen Klima während der Naturerfahrungen zu tun.

Auch in den Bildern finden sich Aspekte, die auf Empathiemomente hinweisen. Es zeigen sich immer wieder sogenannte Vermittlungsräume zwischen zwei zentralen Bildelementen, die für eine implizite emphatische Verknüpfung wesentlicher Aspekte sprechen. Dabei geht es zum einen um den Schutz anderer Menschen und zum Teil auch der Natur und zum anderen um Bedrohung und Zerstörung. Auch bildhaft in Szene gesetzte Emotionen zeigen vor allem durch mimische und gestische Äußerungen von Personen oder Tieren ein empathisches und interaktionsorientiertes Verhalten.

In den Bildern zeigt sich im Sinne des Wortes eine tatsächliche „Horizontenerweiterung“, die sowohl die Tiefe als auch die Weite der Bilder betrifft. Bisweilen wurde sowohl die Schönheit der Natur als auch deren Zerstörung gegeneinander aufgewogen, und zwar durch die gestalterische Inszenierung von zwei Bildhälften. Damit wurden Kontraste geschaffen, die einen stetigen Perspektivwechsel im Bild einfordern.

Im Fragebogen gab es die Aufforderung zu verbalen Naturassoziationen (Ergebnisse im Anhang). Diese Naturassoziationen wurden mit dem Gestaltungsanteil in den Bildern verglichen. So wurde beispielsweise der Himmel in allen Bildern gestaltet, tauchte jedoch nur dreimal in 150 ausgewerteten Assoziationen auf. Ähnliches betrifft auch Begriffe wie „Sonne“ und „Vogel“. Das spricht nicht nur für die gestalterische Methode als sinnvolle Ergänzung zur verbalen Reflexion, sondern auch für eine damit verbundene Erweiterung eines potenziell verfügbaren Spektrums an symbolisch bedeutungsvollen Objekten.

Insgesamt zeigen die Daten, dass sich den Kindern und Jugendlichen neue Horizonte auf verschiedenen Ebenen eröffnet haben. Einige konnten neue Erfahrungswelten für sich entdecken, die sie als positiv für sich gewertet haben. Viele waren im Naturerleben auch Irritationen ausgesetzt, die sich durch damit verbundene Reflexionen als ein gutes Potenzial für Erfahrungsprozesse erwiesen haben. Andere haben die Reflexionsanlässe an sich geschätzt und sich dort zum Beispiel mit naturphilosophischen Themen auseinandergesetzt. Damit wurden vermutlich nicht nur inhaltliche Bildungsprozesse angeregt, sondern auch die Stärkung persönlicher Fähigkeiten ermöglicht.

7.3 Selbstwirksamkeit und partizipative Fähigkeiten entwickeln sich

Emine: „Ich hab’ das Gefühl, die Kinder werden nicht ernst genommen. Die werden halt immer denken, äh ja, die haben eh keine besseren Sachen zu tun, als nur uns Ärger zu machen blablabla. Ich hab’ das Gefühl, wir werden nicht ernst genommen so wie die Erwachsenen.“

Dila: „Weil wir klein sind, ne?“

Emine: „Ja und deswegen können wir nix machen. Auch hier in der Schule – die Lehrer nehmen uns auch nicht ernst.“

Partizipation als eines der vier Grundprinzipien der naturpädagogischen Konzeption (siehe Kapitel 4.3) war explizites Thema bei den Gruppendiskussionen. In einigen Gruppen wurden die Kinder und Jugendlichen durch eine spezifische Dilemmageschichte (siehe Kapitel 6.4) ange-regt, über ihre Ansichten in Bezug auf Partizipation zu sprechen. Bevor die Veränderungen von Selbstwirksamkeit und partizipativen Fähigkeiten betrachtet werden, lohnt es sich, diese An-sichten in den Blick zu nehmen (vgl. Goudarzi, 2023).

Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich im Alltag von Entscheidungsträgern oft nicht ernst genommen. Neben dem Alter, wie im obigen Zitat, nennen sie auch explizit ihre Herkunft oder ihr Aussehen. Dies weist darauf hin, dass sie eine gesellschaftliche Stigmatisierung spüren. Sie gehen sogar soweit, dass sie die politischen Rechte, die eigentlich für alle gelten, bei sich selbst in Frage stellen. Das zeigt sich beispielsweise in Äußerungen, wo die eigene Stimmabgabe als weniger einflussreich gilt im Gegensatz zu anderen. Diese Ohnmachtsgefühle werden nicht nur als solche empfunden, sondern basieren auch auf ganz konkreten Erfahrungen in Schule oder Kommune.

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen Partizipation nur we-nig als demokratische Umgangsform auffassen. Sie wissen zwar um bestimmte Entscheidungs-abläufe, schreiben diesen jedoch nur eine geringe Wirksamkeit zu. Überdies sehen sie sich eher selten als die Akteure und Akteurinnen, die selbst partizipative Prozesse anstoßen.¹⁵

Lina: „...aber ich glaub', ich wäre selber nicht diejenige, die jetzt sagen würde: ‚Ey komm, wir sammeln jetzt Unterschriften‘.¹⁶ Aber ich mein', es sind kleine Unterschrif-ten und fertig. Ich weiß zwar nicht, warum man so was nicht fälscht, und ich weiß auch nicht, wie das wirklich geht, aber ich würde das schon unterschreiben...“

Lina beschreibt hier, dass sie zwar partizipativ handeln würde, indem sie sich z. B. an einer Petition beteiligt. Sie schätzt sich jedoch nicht so ein, dass sie einen derartigen Prozess in die Wege leiten würde. Es gibt viele vergleichbare Aussagen. Engagement wird grundsätzlich gut-geheißen, ist aber kaum eine Option für das eigene Handeln. Trotzdem wird häufig abgewo-gen, wie wirksam Partizipation ist, um ein Anliegen zu verwirklichen. Der Schluss, der dabei gezogen wird, ist meist eher resignativ. Erwachsene, Politikerinnen und Politiker oder generell ‚die Anderen‘ werden als zu übermächtig angesehen und die Kinder und Jugendlichen fühlen sich Situationen und Umständen oft ausgeliefert:

Ronja: „Wir können einfach nichts bewirken.“

Luca: „Es gibt immer welche, die einfach die Entscheidungen fällen, also egal, was man macht.“

Im Rahmen des Projektes haben die Kinder und Jugendlichen ihre Partizipationsmöglichkeiten allerdings positiv gewertet. Dies haben sie sowohl durch direktes mündliches Feedback als auch durch Aussagen in den Gruppendiskussionen erkennen lassen:

Iva: „Sie [die Naturpädagogin] fragt uns eigentlich immer, was wir wollen und sie ver-ändert auch Sachen, wenn wir es wollen. Also sie akzeptiert unsere Meinung und setzt das auch so um. Find' ich gut, dass sie es macht.“

¹⁵ Dieser Umstand sollte nicht vorschnell als ein generelles Desinteresse oder eine Lustlosigkeit interpretiert werden. Vielmehr weisen die Aussagen darauf hin, dass die empfundenen Ohnmachtsgefühle aktuell zu einer Frustration führen, die in Motivationslosigkeit enden kann.

¹⁶ Die Jugendliche verweist hier auf die Dilemmageschichte „Die Wiese“.

Levent: „Also ich finde, dass sie [die Naturpädagogin] sich also, dass sie uns anhört und wenn wir irgendwas vorschlagen oder so, dass sie darauf eingeht und nicht immer das macht, was sie möchte zum Beispiel.“

Die Reflexions- und Beobachtungsbögen lassen ebenfalls Rückschlüsse auf die Resonanz der Partizipationsangebote im Rahmen des Projektes zu, was in der Auswertung durch Veränderungen im zeitlichen Verlauf sichtbar wurde. Zu Beginn wurden die angebotenen Partizipationsmöglichkeiten nur wenig von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und genutzt. Dies äußerte sich zum Beispiel darin, dass auf Fragen bezüglich der Gestaltungswünsche kaum Reaktionen erfolgten. Erst nach einigen Monaten fand ein Wandel statt. Offenbar musste erst eine Vertrauensbasis geschaffen werden, aufgrund derer sich dann die Kinder und Jugendlichen zu ihren Wünschen und Vorstellungen äußerten. Vergleicht man dies mit den Aussagen in den Gruppendiskussionen, scheinen das Misstrauen in Obrigkeiten und schlechte Vorerfahrungen der Grund dafür gewesen zu sein. Nachdem dieses Misstrauen jedoch überwunden werden konnte, haben die Kinder und Jugendlichen zahlreiche Partizipationsprozesse durchlebt. Das verlief nicht immer reibungslos. Das Aushandeln von Interessen in einer größeren Gruppe war für viele ungewohnt und anstrengend. Die notwendige Geduld und Konzentration sowie die Verbindlichkeit von Gruppenentscheidungen stellten teilweise eine Herausforderung dar. Außerdem war es manchmal schwierig, die Verbindlichkeit von Gruppenentscheidungen zu akzeptieren, wie beispielsweise einen Mehrheitsentscheid, der nicht der eigenen Meinung entspricht. Auch hier finden sich in den Gruppendiskussionen Anknüpfungspunkte: Danach sehen sich die Kinder und Jugendlichen zwar in der Lage, sich für etwas zu entscheiden bzw. eine Haltung zu etwas einzunehmen, indem sie eine Unterschrift geben oder wählen gehen. Jedoch beschreiben sie kaum die Prozesse, die davor und danach stattfinden, und schreiben sich selbst darin selten eine aktive Rolle zu. Im Projekt wurde aber gerade darauf Wert gelegt. Es ging also nicht nur darum, Entscheidungen zu treffen, sondern sowohl den Weg gemeinsam zu gehen, der zu verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten führt, als auch das Endergebnis, auch wenn es sich nicht hundertprozentig mit den eigenen Bedürfnissen deckt, auszuhalten. Diese Fokussierung hat zu einem Übungseffekt hinsichtlich demokratischer und partizipativer Kompetenzen geführt.

Auch in den Beobachtungsbögen konnten Elemente der Partizipation erfasst werden, die sich in einer sich allmählich entwickelnden Selbst- und Mitbestimmung äußerten.

Hinsichtlich der Persönlichkeitseigenschaften lassen sich ebenfalls Veränderungstendenzen feststellen. So hat sich der Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung im direkten Vergleich von Projektstart ($M_{prä}=2,69$) und Projektende ($M_{post}=2,94$) hochsignifikant erhöht ($t(260) = -4,556$, $p=.000$). Da die Selbstwirksamkeitserwartung ein verlässlicher Prädiktor für Verhaltensänderungen ist und Persönlichkeitsvariablen in der Regel eine hohe Stabilität aufweisen, können durchaus optimistische Annahmen hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Veränderungsprozesse getroffen werden.

Die bereits erwähnte Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung kann als Motivation und Voraussetzung für partizipatives Handeln gewertet werden. Darüber hinaus wurde deutlich, dass zahlreiche Partizipationsprozesse stattgefunden haben, die sich durch Hürden, aber eben auch durch deren Überwindung auszeichnen. Dadurch kann angenommen werden, dass sich die Kinder und Jugendlichen im Partizipieren geübt haben und dementsprechende Fähigkeiten entwickeln oder weiterentwickeln konnten. Darüber hinaus zeigen die Aussagen in den Gruppendiskussionen, dass die Partizipationsprozesse im Rahmen des Projektes wahrgenommen und positiv bewertet wurden.

7.4 Glücksmomente werden eröffnet

Samira: „Das hat auch einen anderen Einfluss auf uns. Zum Beispiel da haben wir, ich weiß nicht, ob man bei Wasserfällen ein entspanntes Gefühl hat. [...] Das ist auch ein Gefühl von Glück.“

Ein wichtiges Projektziel bestand darin, nach Wegen zu suchen, ob und wie „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen Glücks- und Genussmomente in der Natur ermöglicht werden können. Besonders die qualitative Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen hat ergeben, dass diese oft stattfanden. Es gab viele intensive und genussvolle Auseinandersetzungen in und mit der Natur, die aus der Beobachterperspektive wahrgenommen wurden. Aber auch die Kinder und Jugendlichen selbst beschreiben solche Augenblicke. In Kapitel 7.1 „Naturbeziehungen vertiefen sich“ wurden bereits Aussagen aus den Gruppendiskussionen zitiert, die eine positive oder intensive Naturbeziehung illustrieren. Viele dieser Aussagen offenbaren auch Momente von Genuss und Glück. Es finden sich jedoch auch darüber hinaus Äußerungen, die explizit das Schöne oder, wie im obigen Zitat von Samira, auch Glück mit Naturerlebnissen in Verbindung bringen:

Devin: „Als ich zum Beispiel da – weiß ich nicht, ob man sagen kann – da reingegangen bin in den Wald, weiß nicht, auf jeden Fall hat man schon echt einige Aussichten gesehen, also richtig schöne, wie sagt man das?“

Laura: „Wiesenflächen?“

Devin: „Ja, so etwas. Das war richtig schön. Also so was findet man dann immer nur im Internet so auf Bildern, wenn man googelt, aber das war echt schön, so etwas zu erleben.“

Die Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen zeigt, welche Konkretisierungen der naturpädagogischen Konzeption (Kapitel 4) dafür förderlich waren:

- Minimale Reglementierung
- Hohe Selbstbestimmtheit
- Ermöglichen von Freizügigkeit

Das Glücks- und Genussempfinden der Kinder und Jugendlichen ist dann am größten, wenn Selbstbestimmtheit und Freizügigkeit ermöglicht werden. In solchen Momenten wurden in den Reflexions- und Beobachtungsbögen am ehesten „lachende Gesichter“, „eine interessierte Auseinandersetzung mit der Umgebung“ oder „Ausrufe von Spaß“ festgehalten. Zudem zeigt sich, dass unter diesen Bedingungen auch das Explorationsverhalten ausgeprägter wird. Je weniger reglementiert wird, desto mehr haben die Kinder und Jugendlichen die Umgebung in Kleingruppen erkundet oder sich eigenständig beschäftigt.

Auch die Bilder sprechen für das Erleben von Glücksmomenten. Diese drücken sich einerseits durch eine vielfältige und differenzierte Farbgebung aus und zeigen sich andererseits durch gestaltete Momente von Leichtigkeit und Ästhetik. Das Naturschöne, das Blühen der Blumen, die Früchte am Baum, tanzende Schmetterlinge und gestaltete Zuneigung z. B. in der Umarmung eines Baumes zeigen solche Augenblicke des Glücks.

Die quantitative Auswertung bestätigt dies. Gemäß der zugrundeliegenden naturpädagogischen Konzeption (s. Abb. 1) gehören zum Erleben von Glücks- und Genussmomenten vor allem Zeit, Explorationsmöglichkeiten und ein spielerischer Naturzugang. Diese Aspekte zeigten

sich in der Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen hoch bewertet, was einerseits den pädagogischen Grundsatz des Willkommenheißen zeigt und andererseits eine entsprechende Resonanz bei den Kindern und Jugendlichen unterstreicht. So liegt bei der Auswertung der Reflexionsbögen der gewährende Umgang mit Zeit mit einem Mittelwert von $M=7,58$ im oberen Bereich. Aber auch die Exploration ($M=6,15$) und der spielerische Naturzugang ($M=5,22$) zeigen recht hohe Werte. Bei den Beobachtungsbögen gibt es ein vergleichbares Muster (Zeit: $M=5,86$; Exploration: $M=7,00$; spielerischer Naturzugang: $M=5,86$).

Insgesamt zeigt sich, dass sich durch ein nicht-moralisierendes und von Freizügigkeit geprägtes Setting den Kindern und Jugendlichen Momente von Glück und Genuss eröffnet haben, die auch zu einer veränderten Naturbeziehung geführt haben. So lässt sich vermuten, dass einige Kinder und Jugendliche Naturaufenthalte als Erweiterung ihres Alltags im Sinne eines guten Lebens integrieren konnten.

Erhebungsverfahren	Mittelwert Projektbeginn N = 150	SD	Mittelwert Projektende N = 112	SD	Signifikanz	Effektstärke d_{Cohen}
CNS (Naturverbundenheit) (Mayer & Frantz, 2004)	$M_{\text{prä}} = 2.95$	.536	$M_{\text{post}} = 3.21$	.411	$p = .000$	$d = -0.50$
INS (Naturverbundenheit) (Schultz, 2002)	$M_{\text{prä}} = 3.10$	1.231	$M_{\text{post}} = 3.89$	1.111	$p = .000$	$d = -0.64$
DCN (Naturverbundenheit & Verhaltensbereitschaft) (Brügger, Roczen & Kaiser, 2011)	$M_{\text{prä}} = 45.30$	14.177	$M_{\text{post}} = 55.17$	12.565	$p = .000$	$d = -0.69$
SWE (Selbstwirksamkeitserwartung) (Jerusalem & Schwarzer, 1999)	$M_{\text{prä}} = 2.69$	.463	$M_{\text{post}} = 2.94$	.431	$p = .000$	$d = -0.55$
WIRKSOZ (Selbstwirksamkeitserwartung) (Satow & Miltig, 1999)	$M_{\text{prä}} = 2.79$	.521	$M_{\text{post}} = 2.99$	.437	$p = .001$	$d = -0.42$
SPF (Empathie) (Paulus, 2009)	$M_{\text{prä}} = 2.97$	.501	$M_{\text{post}} = 3.16$	.492	$p = .003$	$d = -0.39$

Abb. 4: Übersicht der Mittelwerte der quantitativen Erhebungsverfahren im Prä-Post-Vergleich (Eigene Darstellung)

8 Exkurs: Erfahrungen aus der Praxis

Bettina Bartlick-Kustak und Michael Rademann (Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Landesverband Hamburg e. V.)

Unsere Aufgabe im Projekt war es, den praktischen und pädagogischen Rahmen für das Forschungsprojekt zu bieten und in enger Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg die naturpädagogischen Angebote mit den teilnehmenden Schulklassen durchzuführen.

Wir verfügten bereits über langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen aufgrund vorhergegangener Projekte der SDW Hamburg, wie z. B. „Wald Verstehen“. Darüber hinaus haben wir natürlich auch durch unsere allgemeine Umweltbildungsarbeit im Wälderhaus in Hamburg mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen viel Erfahrung sammeln können.

Die naturpädagogischen Angebote wurden von uns in regelmäßiger Zusammenarbeit mit festen Gruppen durchgeführt. Die Inhalte wurden dabei möglichst an die jeweiligen Interessen der Kinder und Jugendlichen angepasst. So ergaben sich vielfältige Programme und Ausflüge. Dabei haben die Kinder und Jugendlichen sehr unterschiedliche Naturerlebnisse sammeln können. So haben sie beispielsweise ihre Schulhöfe, ihre Stadtteile und deren Parks, Wälder und Naturschutzgebiete besucht und erkundet. Über ein Schuljahr hinweg wollten wir den Kindern und Jugendlichen eine Reihe von Naturerlebnissen ermöglichen, welche mehrfach in kleinen Gruppen diskutiert und reflektiert worden sind. Die Idee der Universität Hamburg dahinter war, dass im Rahmen der Reflexion ein Transformationsprozess vom Naturerlebnis hin zur Naturerfahrung angeregt wurde. Die im Projekt gesetzten Schwerpunkte Glück, Genuss und gutes Leben, Reflexion, Partizipation und Symbolisierung sollten eine auf Nachhaltigkeit bezogene Reflexion von der eigenen Person und dem eigenen Verhältnis zur Welt ermöglichen. Wir wollten den Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Natur im Sinne einer Lebensbereicherung eröffnen. Die Teilhabe an partizipativen Gruppen- und Gesellschaftsprozessen sollte verstärkt werden.

In unserer bisherigen Arbeit führten wir mit Kinder- und Jugendgruppen sowie Schulklassen einmalige und weitestgehend vorstrukturierte umweltpädagogische Programme durch. Manchmal gab es noch nachfolgend einen Ausflug in den Wald oder in ein Naturschutzgebiet. In diesem Projekt haben wir im Gegensatz zu den bisherigen Programmen jedoch kontinuierlich über ein Schuljahr hinweg mit festen Gruppen zusammengearbeitet. Normalerweise gestaltete sich die Praxis mit den Gruppen sehr themenspezifisch. Hier dagegen waren die Angebote an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen angepasst. Die Rahmung bildeten dabei die uns zur Verfügung gestellte Zeit und der jeweilige Ort der Angebote. So konnten die klaren Strukturen der sonstigen umweltpädagogischen Programme über die Zeit fortschreitend zugunsten einer verstärkten Partizipation der Kinder und Jugendlichen aufgelöst werden. Für uns war es weitgehend ungewohnt, keine Vorgaben zu machen, Programme nicht vorzustrukturieren und dadurch Partizipation zu ermöglichen. Daher war es zunächst für uns wichtig und notwendig, uns mit dieser völlig neuen Herausforderung zu beschäftigen und den Hintergrund des Projektes zu verstehen. Nur so konnten die theoretischen Vorüberlegungen in der Praxis umgesetzt werden. Mit dieser Art des Vorgehens hatten wir in unserer praktischen Arbeit bisher kaum Berührungspunkte. Sehr hilfreich zum Verständnis war dabei die Unterstützung in Form von diversen Workshops und Arbeitsgruppentreffen durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Hamburg. Es entwickelte sich ein sehr positiver, konstruktiver und kontinuierlicher Austausch zwischen der Universität Hamburg und uns.

Auch für die Lehrerinnen und Lehrer stellte es eine große Herausforderung dar, von ihrem konzeptionellen Unterricht hin zu einer ergebnisoffenen Situation zu kommen, in welcher die Schülerinnen und Schüler gemäß der vier Prinzipien ihre Naturerlebnisse machen konnten. Uns ist deutlich geworden, dass dieser neue Ansatz und seine Umsetzung Zeit, Raum und Muße für alle bedurfte. Das Ergebnis war mehr Freizügigkeit und eine minimale Reglementierung. Wir haben während der naturpädagogischen Angebote die Erfahrung gemacht, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich dieser Haltung genähert und diese Entwicklung als bereichernd, überraschend und neu empfunden haben. Auch für die Kinder und Jugendlichen war es anfangs schwierig, sich auf diese neue Situation einzustellen. Für sie war die aktive Mitgestaltung und inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Angebote völlig ungewohnt und neu. Im Laufe der Zeit konnten wir jedoch beobachten, dass auch bei den Schülerinnen und Schülern ein Prozess der Annäherung an die vier Prinzipien des Forschungsprojekts stattgefunden hat.

Zur Veranschaulichung nennen wir hier ein paar Beispiele.

Bei einem Ausflug in einen Wildpark äußerte ein Schüler gleich zu Beginn, dass er die Angebote des Parks nicht wahrnehmen und stattdessen „gar nichts“ machen werde. Er wurde gemäß der Projektidee zu nichts gezwungen, so dass es keine Aufforderung gab, sich irgendwo zu beteiligen. Überraschenderweise trafen wir im späteren Verlauf auf diesen Schüler und sahen, wie dieser aus freien Stücken den Wildpark erkundete und für sich entdeckte. Trotz seiner Höhenangst entschloss er sich freiwillig, einen 45 Meter hohen Aussichtsturm mit 288 Stufen zu erklimmen. Voller Stolz fragte er die Lehrerin und uns, ob wir ihn dabei beobachtet hätten. Die Lehrerin, die von seiner Höhenangst Kenntnis hatte, war sehr erstaunt, dass der Schüler seinen ganzen Mut gesammelt hat und dieses Wagnis eingegangen ist. In diesem Moment wurde uns klar, welche Möglichkeiten der Selbstbegegnung das Projekt bietet.

Die Überwindung von Angst eines Schülers vor freilaufenden größeren Tieren wurde bei einem Besuch eines Damhirsch-Freigeheges durch uns miterlebt. Der Schüler hatte sich nicht getraut, einen Damhirsch zu füttern, obwohl er es eigentlich wollte. Mit Unterstützung der Naturpädagogin Bettina Bartlick-Kustak traute er sich schließlich nach mehreren Anläufen doch noch, das Tier aus seiner Hand fressen zu lassen. Dieses Erlebnis, welches den Schüler glücklich machte, zeigte uns, welche Möglichkeiten der Naturerlebnisse das Projekt durch seine Freizügigkeit geboten hat.

Auf der Busfahrt zu einem Ausflug in einen Wald im Hamburger Stadtgebiet haben einige Mädchen beklagt, dass sie keine Lust hätten, in den Wald zu gehen. Während der Busfahrt waren viele dieser Mädchen damit beschäftigt, sich die Fingernägel zu lackieren. Im Wald haben wir später dann für unser Waldpicknick an einem angrenzenden etwas höheren Hang eine geeignete Stelle gefunden. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler haben sofort diesen kleinen „Berg“ für sich entdeckt und begannen nach kurzer Zeit, diesen Hang zu erklimmen. Schließlich fingen die „gestylten“ Mädchen auch an mitzumachen. Plötzlich war ihnen ihr Äußerliches völlig egal und sie machten sich mit Freude genauso dreckig wie die anderen. Hier zeigt sich, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Natur sich allein dadurch veränderte, dass ihnen die Möglichkeit geboten wird, sich ungezwungen in der Natur aufzuhalten. Sie haben im Projekt einen eigenständigen Zugang zur Natur entwickelt. Die Freiheit in der Natur haben die Schülerinnen und Schüler sichtlich genossen. Das haben wir grundsätzlich immer wieder in diesem Projekt erfahren.

Ein wesentliches Instrument im Projekt waren die Gruppendiskussionen in Kleingruppen. Diese erfolgten nach dem Prinzip des Philosophierens mit Kindern. Auch hier konnten wir feststellen, dass diese freie Gesprächsführung für die Schülerinnen und Schüler anfänglich irritierend war. Etwas hemmend war auch die technische Aufnahme der Gespräche für die qualitative Erhebung. Manche Schülerinnen und Schüler konnten keinen Zugang zu dieser freien Gesprächsführung finden. Der großen Mehrheit dagegen hat es sehr gefallen, frei ihren Gedanken ihren Lauf zu lassen. Diese Gespräche waren für sie eine gute Gelegenheit, ihren Gedanken nachzugehen, sich mit anderen auszutauschen, Erlebtes zu reflektieren und ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Sie teilten uns ihre Begeisterung für die Waldausflüge mit. So sprachen sie unter anderem über die schöne Luft im Wald, die Stille und die Naturgeräusche. Wir wurden auch immer wieder gefragt, wann wir wieder eine Gruppendiskussion machen. Uns wurde in diesen Gruppengesprächen deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine große Verbundenheit zur Natur der Herkunftsländer ihrer Eltern haben. Auch haben wir in den Diskussionen erfahren, dass einige Schülerinnen und Schüler, obwohl ihnen Naturferne nachgesagt wird, doch ihre „Geheimplätze“ in der Natur ihres Wohnortes haben.

Unser Fazit:

- Wir glauben, dass wir mit den Schülerinnen und Schülern im Projekt die Natur mit Spaß und Genuss erlebten. Einfach in die Natur gehen ohne Lernzwänge.
- Egal, wie das Wetter war, ob kalt, Schnee, nass oder heiß – wir sind mit den Schülerinnen und Schülern immer draußen in der Natur gewesen.
- Intuitiv ermöglichten wir den Teilnehmenden auch bei unseren strukturierten Programmen in der Natur immer wieder schon vor dem Forschungsprojekt freie Zeiten in der Natur. Wir wollten das eigene Erleben so in den Vordergrund stellen. So konnten sie ihr persönliches Verhältnis zur Natur entwickeln. Durch das Forschungsprojekt bauen wir jetzt diese Aspekte in unsere Methoden viel bewusster als vorher ein. Auch die vier Prinzipien Glück, Genuss und gutes Leben, Reflexion, Partizipation und Symbolisierung finden bei unserem jetzigen Vorgehen Anwendung. Für uns stellt der wissenschaftliche Hintergrund eine Bereicherung zur Reflexion und Herangehensweise in unserer Arbeit dar.
- Wir fänden es wichtig, dass zukünftig der Zugang zur Natur in den Lehrplänen der Schulen mehr Berücksichtigung findet. Unsere Lehrerinnen und Lehrer im Projekt haben dieses Defizit in den Lehrplänen immer wieder uns gegenüber bemängelt.

Ein Zitat als Schlusswort:

Zum Abschluss der Projektzeit hat eine Lehrerin nach dem letzten naturpädagogischen Angebot etwas provokant eine Schülerin aus der 10. Klasse einer Stadtteilschule gefragt: „Wie hast du das Projekt gefunden? Wir haben ja nur gechillt!“ Die Schülerin hat darauf geantwortet: „Nein. Ich erlebe die Natur jetzt ganz anders und habe einen anderen Zugang. Ich gehe anders in die Natur rein.“

9 Fazit

Das dem Projekt zu Grunde liegende Erfahrungsverständnis und die darauf aufbauende naturpädagogische Konzeption sind der Kern und der spezifische Fokus dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts. Auch wenn wir davon ausgehen, dass die vier Prinzipien der Konzeption (Glücksmomente/Genuss/Gutes Leben, Reflexion/Nachdenklichkeit, Partizipation, Natur als Symbolvorrat) für alle Menschen gut sind, stellen sie eine flexible und niedrigschwellige Möglichkeit für die Zielgruppe der „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen dar, Natur als Erlebnis- und Erfahrungsraum wahrzunehmen und für sich zu erschließen. Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Naturverbundenheit dieser Gruppe nicht so defizitär ist, wie oft angenommen – und trotzdem noch gesteigert werden konnte. Die Naturerlebnisse haben zu positiven Konnotationen bezüglich Natur geführt, wie Freiheit, Erholung und Wohlbefinden. Aber auch die Besonderheit der Naturerfahrung als Abgrenzung zum Alltag war für viele Kinder und Jugendliche in ihrem Erleben wesentlich. Bei einigen konnten konkrete Veränderungsprozesse hinsichtlich ihrer Naturbeziehung nachgezeichnet werden. Anfängliche Gefühle von Ekel oder Angst konnten zu Faszination und positiven Emotionen gegenüber Naturbegegnungen transformiert werden. Die Reflexionsanlässe haben zu naturphilosophischen und naturethischen Diskussionen angeregt. Durch den partizipativen Ansatz konnte nicht nur eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Natur stattfinden, sondern auch ein Erlernen und Üben von demokratischen Kompetenzen. Letztendlich haben sich den Kindern und Jugendlichen durch die naturpädagogische Konzeption Glücksmomente in der Natur eröffnet, die sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene bereichernd wirken können.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass es bei entsprechenden naturpädagogischen Angeboten sehr wichtig ist, die Naturerfahrungen nicht zu verordnen, sondern mit Zeit und Muße reifen zu lassen. Dabei spielen die Aspekte von Freiheit und Selbstbestimmtheit eine sehr wichtige Rolle. Die vier Prinzipien der naturpädagogischen Konzeption haben sich bewährt und führten sowohl zu einer Vertiefung des konkreten alltäglichen Naturzugangs als auch zu einer Entwicklung demokratischer Fähigkeiten und zusätzlich zu einer Zunahme von Naturverbundenheit und Umweltbewusstsein. Damit im Zusammenhang ist noch einmal der Hinweis bedeutsam, dass die vier Prinzipien vor allem eben als Prinzipien gedacht sind, die die naturpädagogische Grundhaltung charakterisieren. Änderungen in unseren Naturverhältnissen geschehen nicht als Ergebnis eines rezeptartigen Leitfadens, sondern – wenn überhaupt – freiwillig und gewissermaßen beiläufig.

Solche oder vergleichbare Angebote sollten zu einem festen Bestandteil des schulischen und privaten Lebens werden, da sich Transformationsprozesse erst durch eine permanente Aktualisierung positiver Einflüsse langfristig stabil etablieren können.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J., Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22, 12-18.
- Altner, G. (1991): Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik. Darmstadt: WBG.
- Aspinwall, P., Mavros, P., Coyne, R., Roe, J. (2013). The urban brain: Analyzing outdoor physical activity with mobile EED. British Journal of Sports Medicine, 1-6.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Barett, S., Graddy, K. (2000). Freedom, growth, and the environment. Environment and Development Economics, 3, 433-456.
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. Teilhabe, 52 (1), 4-11.
- Bell, J. F., Wilson, J. S., Liu, G. C. (2008). Neighborhood Greenness and 2-Year Changes in Body Mass Index of Children and Youth. American Journal of Preventive Medicine, 35 (6), 547-553.
- Benner, D. (2005). Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. Zeitschrift für Pädagogik, 51, Beiheft 49, 7-23.
- Bieligk, M. (2005). Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse sozialer Lernprozesse. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Billmann-Mahecha, E., Gebhard, U. (2014). Die Methode der Gruppendiskussion zur Erfassung von Schülerperspektiven. In: D. Krüger, I., Parchmann, H. Schecker (Hrsg.), Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung (S. 147-158). Berlin: Springer Spektrum.
- Blumenberg, H. (1981). Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BMBF (2020). Nationaler Bildungsbericht. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- BMUV & BfN (2016). Naturbewusstsein 2015. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin/Bonn: <https://www.bfn.de/publikationen/broschuere/naturbewusstseinsstudie-2015> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- BMUV & BfN (2018). Naturbewusstsein 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin/Bonn: <https://www.bfn.de/publikationen/broschuere/naturbewusstseinsstudie-2017> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- BMUV & BfN (2020). Naturbewusstsein 2019. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin/Bonn: <https://www.bfn.de/publikationen/broschuere/naturbewusstseinsstudie-2019> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- BMUV & BfN (2021). Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin/Bonn: <https://www.bfn.de/publikationen/broschuere/jugend-naturbewusstseinsstudie-2020> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- Böhme, G. (1995). Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boesch, E. E. (1980). Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Bollnow, O. F. (1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 14 (3), 221-251.
- Born, B. (2007). Lernen mit Alltagsphantasien. Wiesbaden: VS.

- Bos, W., Stubbe, T. C., Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165-208). Waxmann Verlag: Münster.
- Bosse, U., Devantié, R., Gebhard, U., Goudarzi, Y., Hoke, T., Quartier, U., Rehr, J., Voß, I. (2020). Natur in der Schule. Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven, 151, 63-90.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brügger, A., Kaiser, F. G., Roczen, N. (2011). One for All? Connectedness to Nature, Inclusion of Nature, Environmental Identity, and Implicit Association with Nature. *European Psychologist*, 16 (4), 324-333.
- Cassirer, E. (1961). *Zur Logik der Kulturwissenschaften*. Darmstadt: WBG.
- Cassirer, E. (1969). *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: WBG.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner.
- Ciliers, S. (2010). Social aspects of urban biodiversity – An overview. In: N. Müller, P. Werner, J. G. Kelcey (Eds.), *Urban biodiversity and design* (S. 81-100). Wiley-Blackwell: Blackwell Publishing Ltd.
- Claßen, T., Bunz, M. (2018). Einfluss von Naturräumen auf die Gesundheit – Evidenzlage und Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis. *Bundesgesundheitsblatt* 61, 720-728.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung*. Opladen: Budrich.
- Combe, A., Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer-VS.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2012). *Umfrage zum politischen Engagement von Jugendlichen*: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.6_Umfrage_politisches_Engagement/Ergebnisse_Engagement_von_Jugendlichen_DKHW_2013.pdf (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- Dewey, J. (1988). *The later works of John Dewey*. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale [u. a.]: Southern Illinois UP.
- Dewey, J., Oelkers, J. (Hrsg.) (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz. (Originalausgabe: 1916).
- Dittmer, A., Gebhard, U. (2020). In der Sprache zeigen sich unsere Beziehungen zur Natur – Eine naturpädagogische Perspektive. In: K. Feldmann, G. Hartung & N. Höppner (Hrsg.), *Wie über Natur reden? (Inter-)Disziplinäre Zugänge zum Naturverständnis im 21. Jahrhundert* (S. 127-144). Freiburg: Alber.
- Erler, I. (2012). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung Praxis und Diskurs*, 10, 210.
- Evans, J., St. B. T. (2007). Dual-Processing Accounts of Reasoning Judgement, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Fatke, R., Schneider, H. (2005). *Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 59-84). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Foucault, M. (1996). Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freud, S. (1900). Die Traumdeutung. GW Band II und III. Freud, A., Bonaparte, M., Bibring, E., Hoffer, W., Kris, E., Osakower, O. (Hrsg.) Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Frohn, H.-W., Birkenstein, G., Brennecke, J., Diemer, S., Koch, E., Ziemek, H.-P. (2020). Perspektivwechsel: Naturpraktiken und Naturbedürfnisse sozialökonomisch benachteiligter Menschen. Eine qualitative Pionierstudie. BfN-Skripten 559.
- Früchtnicht, K. (2022). Naturerleben und Reflexion. Eine qualitative Untersuchung zur Erforschung von Naturerfahrungen Jugendlicher im schulischen Kontext. Wiesbaden; Springer VS
- Früchtnicht, K., Gebhard, U. (2021). Vom Erlebnis zur Erfahrung. Zur Bedeutung der Reflexion bei Naturerfahrungen. In: U. Gebhard, A. Lude, A. Möller, A. Moormann (Hrsg.), Naturerfahrung und Bildung (S. 169-186). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaiser, W., de Rijke, J. (2010). Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In: T. Betz, W. Gaiser, L. Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten (S. 35-56). Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag.
- Gebhard, U., Nevers, P., Billmann-Mahecha, E. (2003). Moralizing trees: anthropomorphism and identity in children's relationship to nature. In Clayton, S., Opatow, S. (Eds.), Identity and the Natural Environment. The Psychological Significance of Nature (S. 91-112). Cambridge: MIT-Press.
- Gebhard, U. (2005). Naturverhältnis und Selbstverhältnis. Scheidewege, 35, 243-267.
- Gebhard, U. (2014). Wie viel ‚Natur‘ braucht der Mensch? ‚Natur‘ als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In: Hartung, G., Kirchhoff, T. (Hrsg.), Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts (S. 249-274). Freiburg: Alber.
- Gebhard, U. (2015a): Symbole geben zu denken. Zur Bedeutung der expliziten Reflexion von Metaphern und Phantasien in Lernprozessen. In: Spieß, C., Köpcke, K.-M. (Hrsg.), Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge (S. 269-296). Berlin: De Gruyter.
- Gebhard, U. (2015b). Glücksmomente in der Natur? In: U. Eser, R. Wegener, H. Seyfang, A. Müller (Hrsg.), Klugheit, Glück, Gerechtigkeit. Warum Ethik für die konkrete Naturschutzarbeit wichtig ist (S. 154-163). BfN-Skripten 414.
- Gebhard, U. (2016a). Natur und Landschaft als Symbolisierungsanlass. In: U. Gebhard, T. Kistemann (Hrsg.), Landschaft – Identität – Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften (S. 151-167). Wiesbaden: Springer-VS.
- Gebhard, U. (2016b): Intuition und Reflexion. Der Ansatz Alltagsphantasien. In Eser, U. (Hrsg.), Jenseits von Belehrung und Bekehrung: Wie kann Kommunikation über Ethik im Naturschutz gelingen? (S. 84-97). BfN-Skripten.
- Gebhard, U. (2016c). Bildung und Biologieunterricht. In Gebhard, U. & Hammann, M. (Hrsg.), Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik, Band 7 Bildung durch Biologieunterricht (S. 13-22). Innsbruck: Studienverlag.
- Gebhard, U., Kistemann, T. (2016). Therapeutische Landschaften. Gesundheit, Nachhaltigkeit, „gutes Leben“. In: Gebhard, U., Kistemann, T. (Hrsg.), Landschaft-Identität-Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften (S. 1-17). Wiesbaden: Springer-VS.
- Gebhard, U. (2018a). Naturerfahrung und seelische Gesundheit. E & L 3/4, 10-14.
- Gebhard, U. (2018b). Äußere Landschaften und innere Landschaften: zur Bedeutung von Naturerfahrungen für die seelische Entwicklung. In: Stark, H., Pfisterer, C. (Hrsg.), Naturbewusstsein und Identität. Die Rolle von Selbstkonzepten und sozialen Identitäten und ihre Entwicklungspotenziale für Natur- und Umweltschutz (S. 41-58). BfN-Skripten 508.

- Gebhard, U. (2018c). Zur psychodynamischen Bedeutung der nicht-menschlichen Umwelt im Allgemeinen und der Natur im Besonderen. In: Pfeifer, E. & Decker-Voigt, H.-H. (Hrsg.), *Natur in Psychotherapie und Künstlerischer Therapie. Theoretische, methodische und praktische Grundlagen*. Band 1 (S. 355-370). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gebhard, U., Oschatz, K. (2019). Bildung im Biologieunterricht. Intuition als Chance zur Transformation von Selbst-, Welt- und Menschenbildern. In: Groß, J., Hammann, M., Schmiemann, Ph., Zabel, J. (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung. Erträge für die Praxis* (S. 21-36). Berlin: Springer.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer-VS.
- Gebhard, U., Scheersoi, A. (2020). Ökologie- und Naturbezüge in der Umweltbildung. *Natur und Landschaft* 95, H. 9 und 10, S. 433-441.
- Gesler, W.M. (1992). Therapeutic landscapes: Medical issues in light of new cultural geography. *Social Science and Medicine*, 34 (7), 735-746.
- Goudarzi, Y., Hoke, T., Gebhard, U. (2021). Naturerfahrung, Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit. Potenziale und Chancen für Kinder und Jugendliche. In Gebhard, U., Lude, A., Möller, A. & Moormann, A. (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 205-226). Wiesbaden: Springer VS.
- Goudarzi, Y. (2023). *Natur und Partizipation im Kontext von Bildungsbenachteiligung*. Dissertation Universität Hamburg.
- Grafe, R. (2020). *Umweltgerechtigkeit, Aktualität und Zukunftsvision*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and its Rational Tail. A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108 (4), 814-834.
- Heckmair, B., Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München, Basel: Reinhardt.
- Himmelmann, G. (2007). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3. Auflage, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Holfelder, A.-K. (2018). Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer VS.
- Humboldt, W. von (1903). Theorie der Bildung des Menschen. In Leitzmann, A. (Hrsg.), *Werke*. Bd.1. (S. 282-287). Berlin.
- Inglehart, R. (1995). Public support for environmental protection: objective problems and subjective values in 43 societies. *Politics and Society*, 28 (1), 57-7.
- Ipsen, D. (2006). *Ort und Landschaft*. Wiesbaden: VS.
- Jerusalem, M., Schwarzer, R. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. In Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin (Vol. 144).
- Jugendrecht SGB VIII (2012). *Kinder- und Jugendhilfe, JugendschutzG, Jugendmedienschutz- Staatsvertrag, JugendarbeitsschutzG, BAföG, BerufsbildungG (Auszug)*. 33. Auflage. München, Nördlingen: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Jumpertz, E. (2012). Zusammenhänge zwischen Partizipation, Umweltgerechtigkeit und Umweltbildung. In Deutsche Umwelthilfe (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit & Biologische Vielfalt. Stadtnatur und ihre soziale Dimension in Umweltbildung und Stadtentwicklung* (S. 22-24). http://deutscheumwelthilfe.de/uploads/tx_duhdownloads/Umweltgerechtigkeit_Stadtnatur.pdf (Letzter Zugriff am 07.02.2023).

- Kastner, M. (2008). Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In ÖIEB (Hrsg.), Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente. 3. Aufl. (S. 89-97). Wien: BML-FUW.
- Keil, G. (1993). Kritik des Naturalismus. Berlin: de Gruyter.
- Kistemann, T. (2016). Das Konzept der Therapeutischen Landschaften. In Gebhard, U., Kistemann, T. (Hrsg.), Landschaft – Identität – Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften (S. 123-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, W. (1970). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 19. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994). Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In Klafki, W. (Hrsg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (S. 267-279). Weinheim: Beltz.
- Kleinhüchelkotten, S. (2012). Das Naturbewusstsein der Deutschen. In Deutsche Umwelthilfe (Hrsg.), Umweltgerechtigkeit & Biologische Vielfalt. Stadtnatur und ihre soziale Dimension in Umweltbildung und Stadtentwicklung (S. 24–26). http://deutscheumwelthilfe.de/uploads/tx_duhtmlloads/Umweltgerechtigkeit_Stadtnatur.pdf (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- Köckler, H. (2008). Umweltbezogene Gerechtigkeit und Immissionsbelastungen am Beispiel der Stadt Kassel. Kassel: Unidruckerei Universität Kassel.
- Kölbl, C., Billmann-Mahecha, E. (2005). Die Gruppendiskussion. Schattendasein einer Methode und Plädoyer für ihre Entdeckung in der Entwicklungspsychologie. In Mey, G. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie (S. 321-350). Köln: Kölner Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C., Marotzki, W., Sanders, O. (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (S. 13-68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, H., R., Stravoradis, W. (Hrsg.), Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft (S. 49-66). Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koopmann, K. (2005). Sich demokratisch durchsetzen lernen mit Projekt: aktive Bürger. In: Himmelmann, G., Lange, D. (Hrsg.), Demokratiekompetenz – Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung (S. 153-164). Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.
- Laurent, É. (2011). Demokratisch, Gerecht, Nachhaltig. Die Perspektive der Sozial-Ökologie. Zürich: Rotpunktverlag.
- Levi-Strauss, C. (1968). Wildes Denken. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Loos, P., Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5). Opladen: Leske + Budrich.
- Lübke, B. (2021). Biologieunterricht zwischen Gewissheit und Ungewissheit. Eine Grounded-Theory-Studie zur Fachkultur. Wiesbaden: Springer-VS.
- Lude, A. (2001). Naturerfahrung & Naturschutzbewusstsein. [eine empirische Studie] (Forschungen zur Fachdidaktik, Bd. 2). Zugl.: Kiel, Univ., Diss., 2000 u.d.T.: Lude, Armin: Einfluss von Naturerfahrung auf Naturschutzbegründungen und Naturschutzbewusstsein im Jugendalter. Innsbruck u. a.: Studien-Verl.

- Lude, A. (2005). Naturerfahrung und Umwelthandeln. Neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In: Unterbruner, U., FORUM Umweltbildung (Hrsg.), Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung (S. 65-84). Innsbruck: Studien-Verl.
- Maller, C. (2009). Healthy parks, healthy people: The health benefits of contact with nature in a park context. *George Wrieth Forum*, 51-83.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayer, F. S., Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*, 24 (4), 503-515.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Überarb. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz.
- Meinhold-Henschel, S., Schneider, H. (2007). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – Königsweg zur sozialen Integration? In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland 2007: Daten, Fakten, Hintergründe (S. 205-220). Freiburg, Breisgau: Velber.
- Melles, S. (2005). Urban bird diversity as an indicator of human social diversity and economic inequality in vancouver, british columbia. *Urban habitats*, 25-48.
- Meyer-Drawe, K. (2005). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 505-514.
- Michl, W. (2009). Erlebnispädagogik. München: UTB.
- Monetha, S. (2009). Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung. Opladen: Budrich.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. In: Codol, J. P., Leyens, J. P. (Eds.), *Cognitive approaches to social behaviour*. Neijhoff: The Hague.
- Negt, O. (2010). Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Entstehung des Neuen. In Müller-Dohm, S. (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267-338). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oschatz, K. (2011). Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien (1. Aufl.). Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2011.
- Paffrath, F. H. (2013). Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg: Zielverlag.
- Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kasetani, T., Kagawa, T., Miyazaki, Y. (2010). The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Journal of Environmental Health and Preventive Medicine*, 1, 18-26.
- Paulus, C. (2009). Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- Peukert, H. (1992). Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik* 29, Beiheft.
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In Peukert, H., Arens, E., Mittelstraß, J. & Ries, M. (Hrsg.), *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung* (S. 9-30). Luzern: Edition Exodus.
- Prinz, W. (1983). Wahrnehmung und Tätigkeitssteuerung. Berlin: Springer.
- Przyborski, A., Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS.

- Raith, A., Lude, A. (2014). Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München: Oekom.
- Reidl, K., Schemel, H.-J., Blinkert (2005). Naturerfahrungsräume im besiedelten Bereich. Nürtingen: Nürtinger Hochschulschriften 24.
- Reuker, S. (2008). Chancen schulischer Sport und Bewegungsangebote. Verändern erlebnispädagogische Schulfahrten die soziale Handlungsbereitschaft? Berlin: Logos.
- Richter, M., Hurrelmann, K. (2009). Gesundheitliche Ungleichheit: Ausgangsfragen und Herausforderungen. In: Richter, M., Hurrelmann, K. (Hrsg.), Gesundheitliche Ungleichheit (S.13-33). Wiesbaden: VS.
- Rost, J. J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25, 7-12.
- Satow, L., & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ)[Self-efficacy when facing social demands]. Schwarzer, R. and Jerusalem, M.(Eds), Skalen J.; Zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen, Berlin: Free University of Berlin and Humboldt University of Berlin. (S. 17-18).
- Schäfer, L. (1993). Das Bacon-Projekt. Von der Erkenntnis, Nutzung und Schonung der Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schmidt, M. G. (2008): Demokratietheorien. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schödlbauer, C. (2000). Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien. Eine Untersuchung über handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse. Hamburg: Kovac.
- Schulte, K., Hartig, J., Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In Fickermann, D., Maritzen, N. (Hrsg.), Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (S. 67-80). Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Münster: Waxmann.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. Psychology of sustainable development, 61-78.
- Späker, T. (2017). Natur – Entwicklung und Gesundheit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Statistisches Bundesamt (1998). Gesundheitsberichterstattung für Deutschland. <https://www.gbe-bund.de/pdf/gbfd98kd.pdf> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- Strack, F., Deutsch, R. (2004). Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. Personality and Social Psychology Review, 8, 220-247.
- Strauss, A. L., Corbin, J. M. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Sturzenhecker, B. (2013). Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U., Sturzenhecker, B. (Hrsg.), Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 325-337). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzenhecker, B. (2015). Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, B. (2016). Demokratiescouts. Ein Vorschlag zur Stärkung jugendlicher Partizipation an demokratischen Öffentlichkeiten und Entscheidungen in der Kommune. In: Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern (S. 31-46). Weinheim / Basel: Neltz Juventa.
- U.S. Department of labor (2012). Environmental justice strategy, Washington, D.C.: <https://www.dol.gov/sites/dolgov/files/OASP/ej/ej-strategy.pdf> (Letzter Zugriff am 07.02.2023).

- Wagner, W. (1994). Alltagsdiskurs. Die Theorie Sozialer Repräsentation. Göttingen: Hogrefe.
- Waldenfels, B. (2002). Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Williams, A. (1998). Therapeutic landscapes in holistic medicine. *Social Science & Medicine*, 46 (9), 1193-1203.
- Winnicott, D.W. (1951). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Winnicott, D. W. (1995), Vom Spiel zur Kreativität (S. 10-36). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ziegenspeck, J. (o. J.). Erlebnispädagogik. Grundsätzliche Anmerkungen zu einer wissenschaftlichen Praxis und praktischen Wissenschaft. Institut für Erlebnispädagogik: Erlebnispädagogik - Grundsätzliche Anmerkungen. http://www.institut-fuer-erlebnispaedagogik.de/index_de.html (Letzter Zugriff am 07.02.2023).
- Zimmer-Hegmann, R. (2012). Urbane Realitäten in sozial benachteiligten Quartieren. In Deutsche Umwelthilfe (Hrsg.), Umweltgerechtigkeit & Biologische Vielfalt. Stadtnatur und ihre soziale Dimension in Umweltbildung und Stadtentwicklung (S. 14-15). http://deutscheumwelthilfe.de/uploads/tx_duhdownloads/Umweltgerechtigkeit_Stadtnatur.pdf (Letzter Zugriff am 07.02.2023).

Anhang

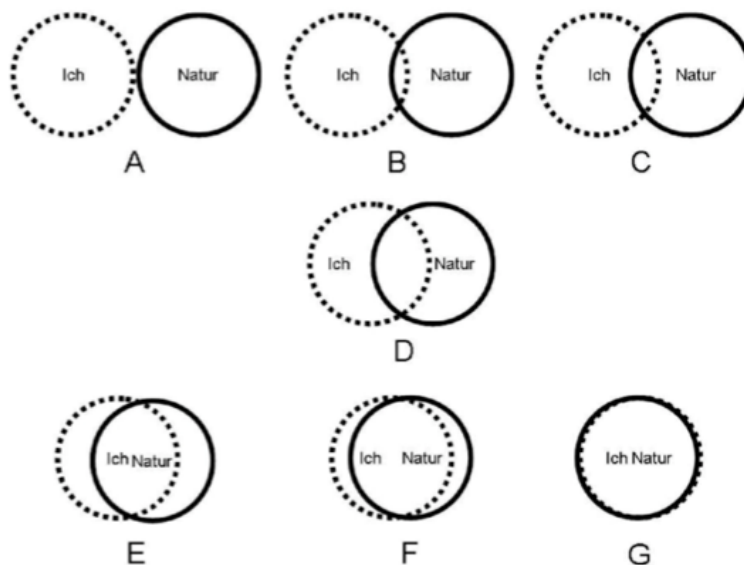
A.1 Fragebögen¹⁷

 Universität Hamburg DER FORSCHUNG DER LEHRE DER BILDUNG	Naturfragebogen I				
Dein persönlicher Code ist der zweite Buchstabe deines Vornamens und der erste Buchstabe deines Geburtsortes und der erste Buchstabe des Vornamens deiner Mutter und der Monat an dem du geboren bist als Zahl (z.B. Mai = 05 oder Oktober = 10)					
WICHTIG für DICH! Du sollst wissen, dass alle Antworten anonym behandelt werden. Das bedeutet, dass keiner erfahren wird, wo du deine Kreuze gesetzt hast. Deinen Namen brauchst du nicht aufzuschreiben (dafür gibt es den Code). <u>Alles streng vertraulich! Versprochen!</u>					
Bist Du ein Mädchen oder ein Junge ?	☐ ☐				
Wenn Du zunächst erst einmal an NATUR denkst, welche Worte fallen Dir dazu spontan ein? Schreibe alle deine Einfälle in die freien Spalten hinein.					
Bist du in deiner Freizeit viel zu Hause?	☐	...oder viel draußen?	☐		
Bei den folgenden Aussagen geht es um Deine Beziehung zur Natur. Bitte kreuze an, wie sehr diese Aussagen für Dich zutreffen oder auch nicht zutreffen.					
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	weder/ noch	trifft eher zu	trifft zu
Ich fühle mich häufig eins mit der mich umgebenden Natur.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erlebe die Natur als eine Gemeinschaft, zu der ich auch gehöre.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mag die Vollkommenheit anderer Lebewesen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich oft von der Natur entfernt.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich über mein Leben nachdenke, erlebe ich mich als Teil eines großen natürlichen Lebenskreislaufes.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle häufig eine Verwandtschaft mit Tieren und Pflanzen.	☐	☐	☐	☐	☐

¹⁷ Da die Prä- und Postfragebögen identisch waren, ist hier nur der Präfragebogen (Naturfragebogen I) dargestellt.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	weder/ noch	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe das Gefühl, ich gehöre ebenso gleichwertig zur Erde, wie die Erde zu mir gehört.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe ein tiefes Verständnis dafür, wie meine Handlungen die Natur beeinflussen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich oft als Teil der Natur.	☐	☐	☐	☐	☐
Alle Lebewesen der Erde teilen eine gemeinsame Lebenskraft.	☐	☐	☐	☐	☐
Vergleichbar einem Baum als Teil eines Waldes, fühle ich mich in einem großen natürlichen Ganzen eingebettet.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe den Eindruck, nur ein kleiner Teil der Natur zu sein und dass ich nicht wichtiger bin als das Gras auf der Wiese oder die Vögel in den Bäumen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Wohlbefinden ist unabhängig vom Zustand der Natur.	☐	☐	☐	☐	☐

Betrachte nun bitte die folgenden Kreise! Je stärker Du dich mit der Natur verbunden fühlst, desto mehr liegen die beiden Kreise übereinander. Setze bitte ein Kreuz unter den Buchstaben der für Dich am meisten zutrifft.



A	B	C	D	E	F	G
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Im nun folgenden Abschnitt geht es wieder um die Natur. Bei den Aussagen sollst Du einschätzen wie sehr sie für dich stimmen oder bei manchen einfach JA oder NEIN ankreuzen!					
Zunächst einige Aussagen bei denen du bitte das Kreuz dahin setzt wo es am meisten für dich zutrifft.	stimmt nicht	stimmt kaum	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Ich imitiere das Verhalten von Tieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich stehe früh auf, um den Sonnenaufgang zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sammle Pilze oder Beeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich imitiere Geräusche von Tieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe barfuß über Wiesen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich spreche mit Pflanzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich helfe Schnecken die Straße zu überqueren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sehe mir Fernsehsendungen an, deren Hauptdarsteller Tiere sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nehme mir Zeit, den Wolken beim Vorbeiziehen zuzusehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nehme mir Zeit, um bewusst an Blumen zu riechen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich beobachte oder höre bewusst Vögeln zu.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe in einen Park.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sammle Dinge aus der Natur, wie zum Beispiel Steine, Schmetterlinge oder Käfer.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nehme mir bewusst Zeit, die Sterne zu beobachten.	☐	☐	☐	☐	☐
Auch wenn es sehr kalt ist oder wenn es regnet unternehme ich Spaziergänge in der Natur.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wandere oder jogge in nahe gelegenen Naturschutzgebieten oder Wäldern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich spreche mit Tieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verspüre ein Bedürfnis, draußen in der Natur zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Nun ein paar Aussagen, bei denen es um Deine Zustimmung oder Ablehnung geht.	stimme ich zu	lehne ich ab			
Zimmerpflanzen sind Teil der Familie.	☐	☐			
Ich verbringe lieber Zeit mit Freunden als allein in der Natur.	☐	☐			
Einem Baum in die Rinde zu ritzen, fühlt sich an, wie sich selbst zu schneiden.	☐	☐			
Das Quaken von Fröschen ist beruhigend.	☐	☐			
Ich arbeite gern im Garten.	☐	☐			
Ich lebe lieber in der Stadt als auf dem Land.	☐	☐			
Ein Waldspaziergang lässt mich meine Alltagssorgen vergessen.	☐	☐			

	stimme Ich zu	lehne Ich ab
Der Lärm von Insekten geht mir auf die Nerven.	☐	☐
Ich treibe Sport lieber draußen als drinnen.	☐	☐
Es entspannt mich, Naturgeräuschen zuzuhören.	☐	☐
Ich spaziere lieber im Wald als in der Stadt.	☐	☐
Haustiere sind Teil der Familie.	☐	☐
Ich finde es spannend, Tiere zu beobachten.	☐	☐
Die kommenden Aussagen kannst du bitte mit JA oder NEIN beantworten!	JA	NEIN
Ich besitze eine CD / eine Kassette mit Naturgeräuschen.	☐	☐
Wenn mir eine Pflanze eingeht, mache ich mir Vorwürfe.	☐	☐
Insekten, z.B. Fliegen, versuche ich zu fangen und nach draußen zu setzen statt sie zu töten.	☐	☐
Mein Lieblingsplatz ist ein Fleck im Grünen.	☐	☐
Als Kind verbrachte ich viel Zeit im Wald.	☐	☐
Ich besitze und versorge Pflanzen.	☐	☐
Beim Anblick eines kahlgeschlagenen Waldes fühle ich mich sehr schlecht.	☐	☐
Der Tod eines Haustiers lässt mich trauern.	☐	☐
Überfahrene Igel machen mich traurig.	☐	☐
Was machst Du üblicherweise in Deiner Freizeit? Bitte kreuze 7 Freizeitaktivitäten an, die Du am liebsten und am häufigsten machst.		
Fernsehen	☐	
Musik hören	☐	
im Park spielen	☐	
im Internet surfen	☐	
nichts tun, »einfach nur rumhängen«	☐	
Bücher, Zeitschriften oder Magazine lesen	☐	
im Haushalt helfen	☐	
Angeln oder an einem See spielen	☐	
in einen Club, zu Partys oder zu Festen gehen	☐	
Rad fahren, Skaten, Kicken, Schwimmen usw.	☐	
Playstation, Nintendo spielen, Computerspiele	☐	
im Wald spielen	☐	
Jugendfreizeittreff, Jugendzentrum besuchen	☐	
Training oder aktiv Sport treiben	☐	
mich mit Freunden treffen	☐	
mich in einem Verein engagieren	☐	
im Garten meiner Familie sein	☐	
shoppen, sich tolle Sachen kaufen	☐	
etwas Kreatives, Künstlerisches oder Musik machen	☐	
auf einem Spielplatz spielen	☐	
Vielen Dank, dass Du Dir Zeit genommen hast, die vielen Fragen zu beantworten!		

 Universität Hamb DER FORSCHUNG DER LEHRE DER BILD	Fragebogen I				
Dein persönlicher Code ist der zweite Buchstabe deines Vornamens und der erste Buchstabe deines Geburtsortes und der erste Buchstabe des Vornamens deiner Mutter und der Monat an dem du geboren bist als Zahl(z.B. Mai = 05, Oktober = 10)					
WICHTIG für DICH! Du wirst nun eine Reihe von Aussagen lesen, die jeweils bestimmte menschliche Eigenschaften oder Reaktionen beschreiben. Alle haben irgendetwas mit Gefühlen zu tun. Bitte kreuze auf der 5-Punkte-Skala an, inwieweit diese Aussage auf Sie zutrifft. Je höher die Zahl, desto mehr trifft es für dich zu. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten sondern nur deine persönliche Erfahrung.					
	nie = 1	selten = 2	manchmal = 3	oft = 4	immer = 5
Ich empfinde Mitgefühl für Menschen, denen es weniger gut geht als mir.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Gefühle einer Person in einem Buch kann ich mir sehr gut vorstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
In Notfallsituationen fühle ich mich ängstlich und unbehaglich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich sehe, wie jemand ausgenutzt wird, glaube ich, ihn schützen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich hilflos, wenn ich inmitten einer sehr emotionsgeladenen Situation bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Nachdem ich einen Film gesehen habe, fühle ich mich so, als ob ich eine der Personen aus diesem Film sei.	☐	☐	☐	☐	☐
In einer angespannten emotionalen Situation zu sein, macht mir Angst.	☐	☐	☐	☐	☐
Mich berühren Dinge sehr, auch wenn ich sie nur beobachte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, jedes Problem hat zwei Seiten und versuche deshalb beide zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde mich selbst als eine ziemlich weichherzige Person bezeichnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich einen guten Film sehe, kann ich mich sehr leicht in die Hauptperson hineinversetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
In heiklen Situationen neige ich dazu, die Kontrolle über mich zu verlieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn mir das Verhalten eines anderen komisch vorkommt, versuche ich mich für eine Weile in seine Lage zu versetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich eine interessante Geschichte oder ein gutes Buch lese, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich fühlen würde, wenn mir die Ereignisse passieren würden.	☐	☐	☐	☐	☐
Bevor ich jemanden kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie die Sache aus seiner Sicht aussieht.	☐	☐	☐	☐	☐
Vielen Dank, dass Du Dir Zeit genommen hast, diese Fragen zu beantworten!					

A.2 Beispiel für ein Reflexionsgespräch

Für das Gelingen des in diesem Aufsatz vorgestellten Modellprojekts war eine enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis wichtig. Die theoretischen Überlegungen konnten durch die Erfahrungen der Naturpädagogik fruchtbar in die Praxis integriert werden. Darüber hinaus hat der intensive Austausch während der Praxisphase zu einer wertvollen Weiterentwicklung des Modells zur Anbahnung von Naturerfahrung und den damit verbundenen Überlegungen geführt. Als besonders ergiebig für diese Ergebnisse stellten sich die Reflexionsgespräche heraus. Dafür haben sich jeweils eine oder einer aus der Wissenschaft mit einer oder einem aus der Praxis zusammengesetzt und einzelne Tage, an denen ein naturpädagogisches Angebot stattfand, reflektiert. Im ersten Schritt wurden der Ablauf und alle Ereignisse sehr präzise aufgeschrieben. Bereits hier zeigte sich die doppelte Perspektive als hilfreich, da mehr und vor allem auch unterschiedliche Details festgehalten werden konnten. Anschließend widmeten sich beide Parteien gemeinsam Abschnitt für Abschnitt und befassten sich damit, inwiefern welches Prinzip in welcher Form zum Tragen gekommen ist und was es noch für weitere Auffälligkeiten gab. Auch dies wurde verschriftlicht und den jeweiligen Passagen zugeordnet. Das Ergebnis sind Texte, die nicht nur den Verlauf einer naturpädagogischen Aktion im Rahmen des Projekts sehr genau wiedergeben, sondern auch deutlich machen, an welchen Stellen der theoretische Hintergrund des Projekts fruchtbar werden kann.

Aufgrund der Präzision bei der schriftlichen Ausarbeitung der Reflexionsgespräche sind sehr ausführliche Texte entstanden. Im Folgenden ist daher eine gekürzte Version eines solchen Gespräches abgebildet. Die eingerückten Absätze markieren die reflexiven Teile. Das Reflexionsgespräch und der Text wurden gemeinsam von Bettina Bartlick-Kustak (i.F. Naturpädagogin) und Yasmin Goudarzi geführt und erarbeitet. Die naturpädagogische Aktion fand im Februar 2018 mit einer 8. Klasse einer Hamburger Stadtteilschule statt, die alle zwei Wochen an einem Nachmittag Projektzeit hatte.

Die Klasse ist wie abgesprochen zum Wälderhaus gekommen. Es war klares, sonniges, aber frostiges Winterwetter. Die Naturpädagogin hat sich davon gelöst, zu Beginn mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen, was sie machen möchten. Die offene Frage nach Gestaltungswünschen führte zuvor zu keinen oder wenig konkreten Aussagen und chaotischen Diskussionen, was auf eine Überforderung der Jugendlichen schließen lässt. Stattdessen hat sie nach der Begrüßung Impulsfragen gestellt, um zum Erkunden des anliegenden Parks im Winter zu motivieren und zu sensibilisieren: Wie empfindet ihr das Wetter? Wie geht es euch damit? Die Jugendlichen haben geantwortet, dass sie es kalt fänden, sie zum Teil die Sonne genießen würden und Lust hätten, in der Sonne zu sein. Danach hat die Naturpädagogin bewusst eine Wahrnehmungsaufgabe gestellt. Dies geschah aus der Erfahrung heraus, dass ein wenig Strukturierung den Jugendlichen aus der Orientierungslosigkeit helfen könnte. Die Aufgabe war: Woran erkennt ihr den Winter im Park?

In dieser Situation wird zunächst durch das Nachfragen zum eigenen Körperempfinden, zum Wetter und zur Umgebung Nachdenklichkeit angeregt. Auch wenn dies im ersten Moment trivial erscheint, hat die Naturpädagogin die Beobachtung gemacht, dass ein solches Nachdenken darüber und das Antwortgeben keine Selbstverständlichkeit für die Jugendlichen darstellt. Es bedurfte also einiger Vorbereitung, dem Aufbau von Vertrauen und einer entwickelten Gesprächskultur, um solch ein minimales Nachdenken/Reflektieren über die momentane Situation möglich zu machen. Zudem ist zu betonen, dass die gestellte Wahrnehmungsaufgabe als eine Art Sensibilisierung

im Hinblick auf die Prinzipien zu verstehen ist. Die Erfahrung hatte gezeigt, dass zu viel Freizügigkeit und zu viele Optionen und Wahlmöglichkeiten am Anfang so viel Irritation hervorrufen, dass eine Überforderung stattfindet. Durch die meist strikten Schulstrukturen sind die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit solch offenen und partizipativen Situationen nicht gewohnt. Den Jugendlichen wird daher durch kleine Aufgabenstellungen Orientierungshilfe geboten. Die Umsetzung der Aufgabe steht dabei gar nicht im Mittelpunkt. Es geht vielmehr darum, den Jugendlichen ein wenig Halt zu geben und sie bei der Überwindung der Irritation, dass plötzlich ihre Meinung gefragt ist und sie Schulzeit gestalten können, zu unterstützen.

Die Gruppe startete ohne konkretes Ziel, nur mit der Wahrnehmungsaufgabe im Hintergrund in den Park. Durch die Ortskenntnisse eines Mädchens aus der Klasse wurde letztendlich ein kleiner Flusslauf angesteuert. Aufgrund der Witterung waren die Gewässer im Park gefroren. Die Mädchen, die ansonsten von der Lehrerin und der Naturpädagogin eher als zurückhaltend beschrieben wurden, was direkten Naturkontakt angeht, haben sofort begonnen, mit und auf den Eisflächen zu experimentieren. Sie hatten große Lust auszuprobieren, was mit dem Eis und der Fläche alles möglich war. Die Naturpädagogin hat dabei kleine Vorschläge und Tipps gegeben, wie sie ihre jeweiligen Vorhaben besser umsetzen können. Die Jungen der Klasse hatten sich einen Holzsteg, der ein kleines Stück weiter lag, ausgesucht und schauten sich um. Nach kurzer Zeit begannen auch sie, das Eis auszuprobieren. Insgesamt haben fast alle Schülerinnen und Schüler mit den Eisflächen zu tun gehabt. Sie haben probiert, ob das Eis hält, wie es sich anfühlt und wie nachgiebig es ist. Es gab mehrere nasse Füße und es war immer noch kalt. Dies tat dem weiteren Tun jedoch keinen Abbruch. Die Atmosphäre war gelöst und alle hatten sichtlich Spaß. Die Gruppe wirkte sehr lebendig und stolz auf ihren Mut und ihren Tatendrang. Als nächstes entdeckten die Jungen eine Ansammlung von Steinen verschiedener Größe. Sie nutzen die Steine, um auszuprobieren, wann das Eis zerbricht. Sie hatten sichtlich Spaß daran, die Steine auf das Eis zu schleudern und zu sehen, was passiert. Es wirkte wie ein Austesten der körperlichen Kräfte. So verging etwa eine Stunde. Die Gruppe wirkte währenddessen sehr lebendig. Keiner hatte Langeweile. Alle waren mehr oder weniger in Bewegung und es wurde viel gelacht. Die Erwachsenen hatten das Gefühl, dass alle sich wohl fühlten. Mädchen und Jungen agierten getrennt. Wichtig für diese Zeit war auch, dass alle das tun konnten, was sie wollten. Es gab keine Reglementierung oder Aufgabenstellungen. Alle waren frei, sich innerhalb des Ortes zu bewegen, wie sie wollten. Die Naturpädagogin und die Lehrerin fanden es bemerkenswert, dass Reglementierungen oder Grenzen nicht notwendig waren. Die Klasse hat ansonsten einen negativen Ruf als „Problemklasse“. In dieser Situation gab es dagegen kein aggressives oder zerstörerisches Verhalten, welchem man hätte Einhalt gebieten müssen.

In dieser Situation wird viel von den Prinzipien aus dem Projekt deutlich. Am offensichtlichsten ist dabei das Prinzip „Genuss, Glück und gutes Leben“. Durch die Freizügigkeit in dieser Situation hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, selbstständig zu erkunden und auszuprobieren. So entstand ein hohes Maß an explorativem Verhalten. Sie haben eigenständig die Umgebung erkundet und sich mit den Gegebenheiten und den Materialien auseinandergesetzt. Die Naturpädagogin hat als Impulsgeberin unterstützt, jedoch nicht eingegriffen oder reglementiert. Diese Umstände haben dazu geführt, dass die Konkretisierungen „Natur genießen“, „Naturwahrnehmung mit allen Sinnen“ und „ein spielerischer Naturzugang“ besonders zum Tragen gekommen sind.

Das Naturgenießen haben wir durch das Verhalten und die Äußerungen der Jugendlichen wahrgenommen. Sie haben gelacht und waren freudig, während sie sich mit dem Eis beschäftigt haben. Die Naturwahrnehmung mit allen Sinnen kam besonders durch die Auseinandersetzung mit dem gefrorenen Eis zum Tragen. Die Herausforderung für Körper und Gleichgewicht, sich auf einer Eisfläche zu bewegen, und die Kälte, die mit dem Ganzen verbunden ist, berühren stark die menschlichen Sinne. Den spielerischen Naturzugang haben die Jugendlichen in diesem Fall selbst gewählt und sie hatten sichtlich Spaß daran. Das Rumlalbern und Ausprobieren miteinander und mit dem Eis ist von selbst und aus der Gruppe heraus entstanden und war dadurch auch ein authentischer Naturzugang. Die Beobachtungen der Lehrerin und der Naturpädagogin in Bezug auf das Verhalten der Klasse sind besonders bemerkenswert. Ihr Erstaunen über das konfliktfreie und problemlose Miteinander spricht sehr für die positive Wirkung des Projekts. Die Jugendlichen haben nämlich oft eher Schwierigkeiten, sich in die klassischen Schulstrukturen einzufügen. Private Problemlagen und geringe Unterstützungsmöglichkeiten sorgen für Hürden bei der Bewältigung des Schulalltags. Die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen im Projekt waren offenbar so, dass sich die Jugendlichen darin frei und ihren Vorstellungen entsprechend bewegen konnten, so dass es aus Sicht der Erwachsenen zu keinen „Störungen“ gekommen ist.

Besonders auffällig in dieser Situation war das Auftauchen von Irritationsmomenten als möglicher Ausgangspunkt für Erfahrungsprozesse. Durch die geringe Reglementierung und die hohe Freizügigkeit konnten sich die Schülerinnen und Schüler sehr frei auf dem Eis bewegen. Dazu ist zu sagen, dass es für alle anwesenden Erwachsenen nicht immer leicht war, diese Freizügigkeit auszuhalten.

Beispiele für Irritationen: Auf einer Eisfläche zu stehen, bei der man nicht weiß, ob sie hält oder nicht, erzeugt Spannung und Aufregung. Mit dem Fuß oder dem halben Bein ins Eis einzubrechen und nass zu sein, führt zu Überraschung und Schreck. Diese Momente der Irritation waren mit starken Emotionen verbunden und sind, wenn man sich an dem Erfahrungsbegriff von John Dewey orientiert, ein idealer Ausgangspunkt für einen Erfahrungsprozess.

Es ist anzumerken, dass das Verhalten der Jugendlichen in dieser Situation nicht dem Klischee entsprechend war. Die sonst als eher naturfern deklarierten bildungsbenachteiligten Jugendlichen traten ohne Zwang in intensive Auseinandersetzungen mit der Natur und hatten sichtlich Freude daran. Dies spricht sowohl dafür, dass die Naturferne dieser Zielgruppe überschätzt wird, als auch für die Fruchtbarkeit des spezifischen Umgangs mit den Jugendlichen während des Projektes.

Nach einer Unterbrechung durch andere Parkbesucher und einem Ortswechsel kam von den Schülerinnen und Schülern die Frage auf, was denn nun als Nächstes passieren solle bzw. wo es als Nächstes hingehe. Einige wünschten sich, zurück zum Wälderhaus zu gehen und den Rest der Zeit drinnen zu verbringen. Ein paar Wenige wollten jedoch im Park bleiben, entweder um sich auf dem Spielplatz aufzuhalten oder im Park spazieren zu gehen. Daraufhin erfolgte eine etwas chaotische Diskussion zwischen den Jugendlichen. Die Naturpädagogin und die Lehrerin haben dabei unterstützt, den Aushandlungsprozess zu koordinieren. Nach kurzer Zeit hatten sich fast alle geeinigt, in das Wälderhaus zurück zu gehen. Nur ein Mädchen beharrte darauf, zum großen Spielplatz zu gehen. Daraufhin erklärten ihre Freundinnen ihr jedoch, dass sie ja überstimmt wurde und sich nun fügen müsse. Das Mädchen gab daraufhin nochmals ihren Wunsch kund, akzeptierte schlussendlich aber die Gruppenentscheidung.

Diese Situation ist sehr von dem Prinzip der Partizipation geprägt. Hier kommen fast alle diesbezüglichen Konkretisierungen zum Tragen. Die Schülerinnen und Schüler haben sich in einen offenen Aushandlungsprozess begeben. Die Pädagoginnen haben dafür die Zeit zur Verfügung gestellt, ohne Druck zu machen. Es wurde seitens der Erwachsenen transparent dargelegt, welche Zeit zur Verfügung steht und welche Möglichkeiten es gibt. Die Schülerinnen und Schüler haben eigene Vorschläge eingebracht (Spielplatz, Wälderhaus, Spaziergehen), die ernsthaft diskutiert wurden. Somit hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, den weiteren Verlauf des Tages zu gestalten. Die Pädagoginnen haben sich zurückgehalten und haben lediglich bei der Koordination der Diskussion und der Abstimmung unterstützt. Beispielhaft in dieser Situation ist zudem der Umgang mit demokratischen Entscheidungen. Ein Mädchen hatte einen ganz bestimmten Wunsch (Spielplatz), den sie auch mit Nachdruck geäußert hat. Die Gruppe hatte jedoch andere Vorstellungen und trotz Argumenten wurde sie überstimmt. Das Mittragen einer Mehrheitsentscheidung, die nicht dem eigenen Wunsch entspricht, ist ein hochgradig demokratischer Akt, der nicht immer leicht ist. Auch die Reaktion ihrer Freundinnen auf ihren hartnäckigen Wunsch und ihre darauffolgende Enttäuschung entspricht demokratischen Grundprinzipien. Demokratie bedeutet nämlich auch, sich innerhalb einer Gemeinschaft zu bewegen und mit unterschiedlichen Interessenlagen, Meinungen und Gefühlen umzugehen. Auch wenn das Mädchen in dem Moment überstimmt wurde, zeugt es von hoher Empathie und Gemeinschaftsgefühl seitens ihrer Freundinnen, sich darum zu bemühen, dass am Ende alle eine Entscheidung mit einem guten Gefühl tragen können.

Auf dem Rückweg zum Wälderhaus kam die Gruppe an einem größeren Teich vorbei, der mit dünnem Eis bedeckt war. Hier gab es einen Holzsteg, der ins Wasser ragte. Die ganze Szenerie war so verlockend für die Gruppe, dass die Schülerinnen und Schüler noch einmal haltmachen wollten, um den Teich und das Eis zu erkunden. Angesichts der Dünne der Eisschicht konnten die Jugendlichen vom Steg aus große Eisplatten herausziehen. Dies war gar nicht so einfach und erforderte Balance und die Bereitschaft zu kalten und nassen Händen. Trotzdem haben es alle ausprobiert. Die Gruppe hatte sichtlich Spaß daran, möglichst große Eisplatten herauszufischen. Sie waren sehr interessiert, wie diese aussehen, wie sich das Licht darin spiegelt und wie sie sich anfühlen. Viele ließen sich damit fotografieren, da sie stolz auf ihre selbst gefischten Eisplatten waren. Anschließend zerschmetterten viele mit großer Freude die Platten auf der gefrorenen Teichfläche oder sie versuchten sie so zu werfen, dass sie möglichst weit schlitterten. Auch hier unterstützten die Naturpädagogin und die Lehrerin mit kleineren Anregungen und Tipps. Die Gruppe wirkte auch hier wieder gelöst, freudig, erkundend und erforschend. Trotz Kälte und Nässe hat sich niemand beschwert. Selbst die sonst zurückhaltenden Mädchen machten sich die Hände schmutzig und nass und hatten Spaß daran. Die ganze Situation wirkte sehr positiv. Die Gruppe war fröhlich, naturbegeistert und lebendig. Der Umgang miteinander war sehr fair und hilfsbereit und die körperliche Bewegung schien allen gut zu tun.

In dieser Situation am Ende kommt noch einmal ganz stark das Prinzip „Glück, Genuss und gutes Leben“ zum Tragen. Die Schülerinnen und Schüler haben von ihrer vorherigen Entscheidung, ins Wälderhaus zu gehen, abgelassen – die Pädagoginnen haben dies im Sinne des Prinzips Partizipation sofort zugelassen – und sich von ihrer Neugierde und ihrem Interesse an dem Eis und dem Teich leiten lassen. Sie haben explorativ und eigenständig den Teich erkundet. So gab es auch hier wieder einen spielerischen Umgang mit der Natur. Durch die Temperaturen und das Material wurden die Sinne sehr stark angesprochen. Auch das eigene Körperempfinden hat eine Rolle gespielt, da es auch hier wieder um Balance und den Umgang mit

kalten und nassen Händen ging. Der Aspekt der Bewegung war sehr wichtig. Durch lautes Lachen, freudige Gesichter und stolze Fotopositionen zeigen die Jugendlichen, dass sie die Natur in dem Moment genossen haben und glücklich waren. Die minimale Reglementierung bzw. Einmischung seitens der Erwachsenen hat offenbar eine Freizügigkeit ermöglicht, die dem Spaß an dem Ganzen sehr zu Gute gekommen ist.

A.3 Kategoriensystem

Tab. 1: Kategoriensystem (Eigene Darstellung)

Ober-kategorie	Unter-kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Glück, Genuss und gutes Leben	Natur als Ort für Freiheit, Ruhe und Entspannung	Die SuS beschreiben oder assoziieren Momente und Gefühle von Freiheit, Ruhe und Entspannung beim Aufenthalt in der Natur	„Also durch die Ruhe hatte ich so 'ne Entspannung, so ein Gefühl von Entspannung und ja es war richtig entspannt und richtig gut. Hat auch gutgetan.“
	Natur als das Besondere und Schöne	Die SuS beschreiben Erlebnisse und Ereignisse in der Natur, die sie deutlich vom Alltäglichen abgrenzen und positiv aufwerten	„Die Atmosphäre war mal 'was Besonderes, die Geräusche. Da waren nicht mehr diese Autos oder Musik. Einfach so Natur, was man erlebt, aber selten halt. Landschaft.“
	Veränderungsprozesse	Die SuS beschreiben eine Veränderung bezüglich ihrer Einstellungen und Emotionen zur Natur	„Woran ich mich noch erinnern kann, dass wir uns am Anfang so ganz fremd gefühlt haben da. Wir wollten so gar nicht die Bäume anfassen. Wir wollten nicht, dass unsere Schuhe so schmutzig werden. Aber nach einiger Zeit, wo wir da waren, war uns das eigentlich egal. Also wir haben nicht mehr so darauf geachtet, ob wir jetzt schmutzig werden oder nicht, wir hatten einfach Spaß und wollten dort die Atmosphäre so genießen, so dass wir am Ende auch auf diese Holzstücke uns hingeworfen haben. Also das hat uns gezeigt, dass wir uns mit der Zeit immer wohler gefühlt haben dort.“
Natur als das Fremde, Negativegefühle, Desinteresse		Die SuS beschreiben negative Erfahrungen und Emotionen bezüglich Natur	„Es war für mich wie 'ne Qual. Ich verstehe nicht, wieso mich die jetzt aus meiner Welt nehmen.“

Ober-kategorie	Unter-kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Partizipation	Priorisierung aufgrund von Empathie	Die SuS werten Engagement für Menschen oder bestimmte Tiere als wichtiger, da sie empathische Gefühle für diese Gruppen aufbringen (im Gegensatz zur Natur allgemein oder Landschaften)	"Ja ein Einkaufszentrum wäre, dann wäre das irgendwann so: Ok, braucht man das? Aber an sich gibt es viele Themen, die mir wichtiger sind. Zum Beispiel, du hast ja eben das Beispiel wieder mit dem Abschieben gesagt, da ist 'ne Familie, die soll abgeschoben werden. Da würde ich mich viel lieber für die engagieren, als für dieses Einkaufszentrum. Einfach so aus, ich weiß nicht <Carla: Menschlichkeit> Ja genau bei solchen Themen eher."
	Stigmatisierung und Reduzierung	Die SuS beschreiben Ohnmachtsgefühle und Machtlosigkeit im Zusammenhang mit bestimmten Stigmata	„...wenn wir jetzt kommen würden und sagen würden: Nein wir wollen diese Wiese behalten! Dann würde sagen wir ihr müsstet nur 12.000 Stimmen suchen, wir müssten fast 75 Millionen Stimmen suchen, weil bei uns gilt ja: Die haben eh kein Recht, nerv mal nicht, geh mal in eurer Land zurück. Aber deswegen das ist immer noch so, mit Hautfarbe und so, ist noch viel zu viel im Kopf der Menschen.“
	Negative Vorerfahrung	Die SuS beschreiben negative Partizipationserfahrungen in Familie, Schule oder Gemeinde	„Ich habe das Gefühl, die Kinder werden nicht ernst genommen. Die werden halt immer denken: Ja die haben eh keine besseren Sachen zu tun, als nur uns Ärger zu machen blablabla. Ich habe das Gefühl, wir werden nicht ernst genommen so wie die Erwachsenen <Hannah: Weil wir klein sind ne?> Ja und deswegen können wir nichts machen. Auch hier in der Schule, die Lehrer nehmen uns auch nicht ernst.“
Reflexion	Äußerungen zu den Reflexionsanlässen	Die SuS äußern sich konkret zu den Reflexionsanlässen	„Interessant also es sind ja so Themen, die man eigentlich in der Freizeit gar nicht beschäftigt und wenn man dann halt mal darüber redet, denkt man auch endlich darüber nach und achtet mehr darauf.“
	Nachdenkprozesse	Anhand von Äußerungen der SuS ist ein Nachdenkprozess (z. B. Einsicht, Aha-Moment, Meinungsänderung) oder der Beginn eines Nachdenkprozesses (Meinung kundtun und mit anderen diskutieren) nachzuvollziehen	„Menschen sind schon gut egoistisch. Das ist so: Tiere untereinander sind nicht mal so egoistisch. Die helfen sich so gegeneinander oder so zum Beispiel bei Vögeln. Ich habe sogar letztens gelesen, dass ein Vogel, wenn Gefahr kommt, der schlägt so richtig schnell mit seinen Federn und dann hat er alle gewarnt und alle fliehen erst einmal um ihr Leben. Aber bei uns ist so, wenn Gefahr ist: Wir packen unsere vier Sachen, wir holen unsere Familie und dann sind wir weg. Ob ihr alle hier bleibt und ich weiß nicht, das ist egal.“

A.4 Naturassoziationen

Tab. 2: Naturassoziationen (Eigene Darstellung)

Wort	Anzahl	Wort	Anzahl	Wort	Anzahl
Baum/Bäume	103	Tiere	93	Wald	53
Pflanzen	49	Laub/Blätter	46	Gras/Wiese	42
Grünes	25	Erde	17	Wasser	17
Blumen	16	Essen/Lebensmittel	14	(frische) Luft	12
Zweig/Äste	11	Berge	10	Büsche/Strauch	10
Fluss	10	Insekten	9	Vogel	8
Holz	7	Wetter	7	Zecken	7
Landschaften	6	See	6	Wolken	6
Lebewesen	5	Regen	5	Ruhe	5
Sonne	5	Wind/Sturm	5	Bär	4
Bio	4	Campen/Zelt	4	Dschungel/Regenwald	4
Hügel	4	Wildnis	4	Abholzung/Rodung	3
Eichhörnchen	3	Grille	3	Himmel	3
Käfer	3	Pilze	3	Regenwald	3
Spinne	3	Umwelt	3	(Tier-)Geräusche	2
Amazonas	2	Ameisen	2	Bienen	2
Braun	2	Einhörner	2	Entspannung	2
Erschaffung Gottes	2	Freiheit	2	Frische	2
Frösche	2	Fuchs	2	Hase	2
Kein Müll	2	Menschen	2	Mond	2
Nacktschnecken	2	Ökosystem	2	Papier	2
Schön	2	Schönheit	2	Steine	2
Sterne	2	Trinken	2	Tropische Pflanzen	2
Wärme	2	Affe	1	Allergie	1
Angst im Dunkeln	1	Atem	1	Atmosphäre	1
Ausflüge	1	Baumrinde	1	Befreien	1
Berge	1	Biologie	1	Birke	1
Brasilien (?)	1	Donner	1	Draußen	1
Eltern	1	Erleichterung	1	Fairtrade	1

Wort	Anzahl	Wort	Anzahl	Wort	Anzahl
Familie	1	Felder	1	Fleischfressende Pflanzen	1
Förster	1	Früchte	1	Frühling	1
Gase	1	Gebirge	1	Geburtstage	1
Gemüse	1	Geschwister	1	Gorilla	1
Harry Potter	1	Heilung	1	Hilfe	1
Höhle	1	Höhlen	1	Im Freien	1
Käfer	1	Kaninchen	1	Kastanien	1
Klima	1	Klippen	1	Kunst	1
Landwirtschaft	1	Laubbäume	1	Leben	1
Lebensraum	1	Lianen	1	Lichtungen	1
Löwe	1	Matsch	1	Meer	1
Möbel	1	Moos	1	Mülltonne	1
Nadelbäume	1	Nass	1	Naturkatastrophe	1
Naturwissenschaft	1	Nicht laut sein	1	Ökologie	1
P (?)	1	Regenbogen	1	Regenwurm	1
Ressourcen	1	Rudel	1	Salat	1
Sand	1	Sanft	1	Säugetiere	1
Schlange	1	Spannende Sache	1	Spazieren	1
Spielen	1	Sterne	1	Stille	1
T (?)	1	Tausendfüßler	1	Tierkacke	1
Umgebung	1	Unser Leben	1	Unsere Welt	1
Unwissen (?)	1	Ureinwohner	1	Verschmutzung	1
Vogelgezwitscher	1	Waldbrand	1	Wandern	1
Weidetiere	1	Welt	1	Wichtig	1
Wild	1	Wildschwein	1	Wildschweine	1
Wirbeltiere	1	Schmetterling	0		

Die „BfN-Schriften“ sind eine seit 1998 unperiodisch erscheinende Schriftenreihe in der institutionellen Herausgeberschaft des Bundesamtes für Naturschutz (BfN) in Bonn. Sie sind kurzfristig erstellbar und enthalten u.a. Abschlussberichte von Forschungsvorhaben, Workshop- und Tagungsberichte, Arbeitspapiere oder Bibliographien. Viele der BfN-Schriften sind digital verfügbar. Printausgaben sind auch in kleiner Auflage möglich.

DOI 10.19217/skr657