

NATUR UND LANDSCHAFT

Zeitschrift für Naturschutz und Landschaftspflege

97. Jahrgang 2022 Heft

Seiten

DOI:

Naturnähe und Umweltgerechtigkeit

Naturerfahrung von und mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen

Nearness to nature and environmental justice

Nature experience by and with “educationally disadvantaged” children and adolescents

Ulrich Gebhard, Yasmin Goudarzi und Torsten Hoke

Zusammenfassung

Die Natur ist für den Menschen Erfahrungsraum und Sinninstanz zugleich. Allerdings ist der tatsächliche und v. a. mentale Zugang zur Natur nicht allen Menschen gleichermaßen möglich. In dieser Hinsicht existiert in Deutschland eine Umweltungerechtigkeit, die mit sozialer Ungleichheit einhergeht. Vor diesem Hintergrund geht es um die Entwicklung einer Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche. Durch einen genussvollen Umgang mit Natur als Lebensbereicherung, darauf bezogene Reflexivität von Selbst- und Weltverhältnissen und die Teilhabe an partizipativen Prozessen sollen Kindern und Jugendlichen Naturerfahrungen eröffnet und zugleich ihre Handlungsfähigkeit erweitert werden. Die Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung bezieht sich auf die Erlebnispädagogik, das Erfahrungslernen, den Ansatz der Alltagsphantasien und die Demokratiebildung. Die Angebote wurden evaluiert und hinsichtlich der Wirkzusammenhänge untersucht. Dazu wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden (Gruppendiskussion, Fragebögen, Beobachtungsprotokolle) eingesetzt. Die Ergebnisse dokumentieren sowohl eine gewachsene Naturbeziehung als auch Impulse zur Persönlichkeitsentwicklung.

Naturerfahrung – Bildungsbenachteiligung – Umweltgerechtigkeit – Partizipation – Naturverbundenheit – Gutes Leben – Reflexion – Natursymbole

Abstract

For humans, nature is both a space of experience and an instance of meaning. However, actual – and especially mental – experience of nature is not something that is equally accessible to all people. In this respect, there is environmental injustice in Germany, which mirrors social inequality. Against this backdrop, the project aims to develop an approach by which to initiate nature experience for “educationally disadvantaged” children and adolescents. Through an enjoyable contact with nature as an enrichment of life, and a related reflexivity of self and world relations and participation in participatory processes, children and adolescents are to gain access to nature experiences and expand their ability to act. Nature experiences were suggested in the project which refer to experiential education, experiential learning, everyday fantasies and democracy building. The approaches were evaluated and examined with regard to interrelationships of causes and effects. A variety of survey methods (group discussion, questionnaires, observation protocols) was used. The results document both enhanced relationships to nature and impulses towards personality development.

Nature experience – Educational disadvantage – Environmental justice – Participation – Nature connection – Good living – Reflection – Nature symbols

Manuskripteinreichung: 2.6.2021, Annahme: 12.1.2022

DOI: 10.19217/NuL2022-04-02

1 Einleitung

Die Natur ist für den Menschen Erfahrungsraum und Sinninstanz zugleich (Gebhard 2014). Allerdings ist der tatsächliche und v. a. mentale Zugang zur Natur nicht allen Menschen gleichermaßen möglich. Naturräume sind unterschiedlich verteilt oder werden auf Grund einer spezifischen Sozialisation nicht immer als Ressource wahrgenommen (Melles 2005; Köckler 2008; Ciliers 2010; BMUB, BfN 2016; BMU, BfN 2021). So haben die Naturbewusstseinsstudien des Bundesamtes für Naturschutz (BfN) gezeigt, dass „Bildungsbenachteiligte“ nicht nur das am wenigsten ausgeprägte Natur- und Umweltbewusstsein, sondern auch den geringsten Zugang zu erholsamen Naturerfahrungen haben, was v. a. an einem fehlenden mentalen bzw. emotionalen Zugang zur Natur liegt. So bleibt einem Teil der Bevölkerung ein Stück Glücks- und Erholungsmöglichkeit verwehrt. Diese sog. Umweltungerechtigkeit, die

stark mit sozialer Ungleichheit einhergeht (Jumpertz 2012; BMU, BfN 2018), war Anlass und Ausgangspunkt des im Folgenden dargestellten Projekts. Dabei wurde eine Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrungen für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren entwickelt und empirisch überprüft. Ziel war es, den als naturfern geltenden und von Umweltungerechtigkeit betroffenen Kindern und Jugendlichen positive Naturerfahrungen zu ermöglichen und ihnen so Naturräume als Erlebnis- und Entwicklungsräume zu eröffnen, sie an partizipativen Prozessen teilhaben zu lassen und sie für umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Themen zu sensibilisieren. Die Entwicklung der naturpädagogischen Konzeption geschah vor dem Hintergrund der Naturerfahrungspädagogik, der Erlebnispädagogik, der Demokratiebildung (Sturzenhecker 2013), des Ansatzes des Erfahrungslernens (Dewey, Oelkers 1916/2011; Combe, Gebhard 2007), des transformatorischen Bildungskonzepts (Koller 2018), des

Ansatzes der Alltagsphantasien (Gebhard 2015) und symboltheoretischer Überlegungen (Gebhard 2016).

2 Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung

Die Zielgruppe des Projekts sind „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche, die nach den Befunden der Naturbewusstseinsstudien am wenigsten von positiven Wirkungen der Natur profitieren (BMUB, BfN 2016; BMU, BfN 2021) und auch bei umweltpolitischen Fragen eher ausgeschlossen werden (vgl. Laurent 2011). Eine Betrachtung von Menschen unter dem Aspekt der Bildungsbenachteiligung ist immer auch mit einer Zuschreibung verbunden, die stigmatisierend wirken kann. Daher muss die Verwendung des Begriffs sensibel erfolgen. In diesem Text werden deshalb immer dann Anführungszeichen verwendet, wenn Bildungsbenachteiligung als beschreibendes Merkmal genutzt wird.

Bildung hat einen Einfluss auf Lebensstil, Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Familiensituation und soziale Partizipation (Erler 2012). Durch die Charakterisierung einer Gruppe als „bildungsbenachteiligt“ besteht die Gefahr, dass Defizite zusätzlich verstärkt werden. „Bildungsbenachteiligte“ sind nach dieser Auffassung Menschen, die auf Grund bestimmter Eigenschaften (Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, regionale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen (Kastner 2008: 90). Die damit verbundene Diskriminierung ist nicht immer manifest, sondern wirkt sich auch – meist subtil und latent – strukturell aus (Erler 2012). Laut dem nationalen Bildungsbericht 2020 (BMBF 2020) wächst mehr als jede/jeder dritte Minderjährige in Risikolagen auf, die zu Bildungsbenachteiligung führen können.

Bildungsbenachteiligung ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung und kein Mangel Einzelner. Versuche einer Veränderung sollten daher zunächst auf struktureller Ebene erfolgen. Ansätze, die das Individuum in den Blick nehmen, sollten deshalb auf Ressourcenstärkung fokussieren. Das primäre Ziel unserer Konzeption ist daher nicht, die als naturfern geltenden „bildungsbenachteiligten“ Kinder und Jugendlichen zu verbessern, um sie umweltbewusster bzw. handlungsbereiter zu machen. Vielmehr sollen sie die Möglichkeit erhalten, Spaß und Genuss an der Natur zu haben. Dieser Aspekt hat auch einen Einfluss auf das Untersuchungsdesign, weil eine Bildungsbenachteiligung der befragten Kinder und Jugendlichen diese zwar für das Projekt qualifiziert, aber auf Grund der nicht erfolgten Stichprobentrennung (Bildungsbenachteiligung ja/nein) immer die gesamte Stichprobe in den Blick genommen wird. Somit war die Teilnahme am Projekt für alle offen, was dem Ziel, Diskriminierung und Stigmatisierung nicht zu verstärken, entgegenkommt.

3 Naturpädagogische Konzeption

Die naturpädagogische Konzeption ist das Kernstück des Projekts. Sie folgt der Erkenntnis, dass sich sinnvolle und beglückende Naturerfahrungen nicht verordnen lassen, dass Bildungs- und Erfahrungsprozesse letztlich unverfügbar sind. „Bildungsprozesse und Naturerfahrungen ist gemeinsam, dass es sich um Prozesse handelt, die in der Bildungsarbeit gefördert und auch beeinflusst werden können, aber ihr Verlauf oder ihr Beginn können nicht durch pädagogisch-didaktische Maßnahmen herbeigeführt werden“ (Dittmer, Gebhard 2021: 1). Insofern geht es um die Ausformulierung und Begründung naturpädagogischer Grundhaltungen (Prinzipien) und nicht oder zumindest weniger um die Benennung Erfolg versprechender Interventionen bzw. Methoden. Die Konzeption ist also nicht als Handlungsleitfaden zu verstehen, sondern als eine bildungs- und erfahrungstheoretisch fundierte Grundlegung, aus deren Geiste die naturpädagogische Praxis gestaltet werden soll. Die naturpädagogische Konzeption beruht insgesamt auf vier

Prinzipien, die im Zusatzmaterial zu diesem Beitrag unter https://online.natur-und-landschaft.de/zusatz/4_2022_A_Gebhard mit ihren theoretischen Bezügen dargestellt werden. Sie bilden die Grundlage der naturpädagogischen Konzeption.



Konkret bedeutet dies, dass entsprechend der besagten Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen auf jegliche Form von Moralisierung bzw. natur- und umweltethische Wertevermittlung verzichtet wird. Aus umweltpsychologischen Forschungen ist bekannt, dass moralisierende Belehrungen Reaktanz auslösen können, weil fremdinitiierte Auslöser von Veränderungsprozessen teilweise die Selbstwirksamkeit untergraben (Hellbrück, Fischer 1999). Naturerfahrungen sollen v.a. Spaß machen. Genuss, Freizügigkeit und die Wahrnehmung der Natur sollen den Kindern und Jugendlichen als Ressource für Wohlbefinden und Glücksmomente eröffnet werden (Prinzip 1: Genuss, Glück und gutes Leben). Dabei spielen auch die symbolischen Dimensionen von Naturerfahrungen eine bedeutende Rolle (Prinzip 4: Natur als Symbolvorrat). Positive Wirkungen auf Umweltbewusstsein und -verhalten sind möglich und natürlich auch willkommen, sollen aber nicht im Vordergrund stehen (Gebhard, Scheerso 2020). Zusätzlich sollen die Naturerlebnisse auch zum Gegenstand expliziter Reflexion gemacht werden. Durch regelmäßige reflexive Prozesse denken die Kinder und Jugendlichen nicht nur über Natur nach, sondern auch über sich selbst (Prinzip 2: Naturerfahrung und Naturreflexion). Damit verbunden ist eine Teilhabe an partizipativen Prozessen (Prinzip 3: Partizipation). Die bildungstheoretischen, demokratiepädagogischen, psychologischen und philosophischen Hintergrundtheorien sind ausführlich in einem BfN-Skript nachzulesen (Gebhard et al. 2022).

Konkrete Handlungsweisungen für die Praxis werden – wie gesagt – nicht gegeben, da diese immer an die jeweilige Situation angepasst werden müssen. Um dennoch praxisrelevante Aspekte der Prinzipien hervorzuheben, werden ausgewählte Konkretisierungen in die Konzeption einbezogen (Abb. 1). Eine ausführlichere Beschreibung der praktischen Umsetzung im Projekt findet sich bei Goudarzi et al. (2021). Innerhalb der Konzeption besteht keine hierarchische Ordnung. Vielmehr bilden die Prinzipien in ihrer Gesamtheit eine Basis für die praktische Umsetzung und treten im Sinne der partizipativen Umsetzung mal stärker und mal weniger stark in Erscheinung.

4 Projektverlauf

Im Schuljahr 2017/2018 führten zwei naturpädagogische Fachkräfte der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Hamburg (SDW Hamburg) ein Jahr lang mit sieben Schulklassen regelmäßige naturpädagogische Angebote gemäß der hier dargestellten Konzeption durch. Insgesamt nahmen ca. 150 Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 18 Jahren aus Hamburg teil. Die vier Prinzipien (Abb. 1) bildeten den Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung der einzelnen Angebote. Sie fungierten dabei als pädagogische Grundhaltungen, die ein Zustandekommen der jeweiligen Konkretisierungen möglich machten. Jede Projektzeit mit jeder Gruppe gestaltete sich dementsprechend unterschiedlich. So konnte bspw. durch den Anspruch, die naturpädagogischen Angebote partizipativ und an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert zu gestalten, ein freiheitlicher Rahmen entstehen, in dem die Teilnehmenden ihre Naturbegegnung eigenständig gestalten konnten. Manche Gruppen nutzten die Zeit zur Erholung, manche zum Spielen, manche zum Entdecken und manche als ungestörte Zeit mit ihren Freunden. Aber auch kleine, spezifische Impulse, z. B. in Form von Wahrnehmungsübungen oder offenen Reflexionsgesprächen, haben Aspekte der vier Prinzipien angeregt. Die Angebote fanden zwar während der Schulzeit statt, waren aber nicht an schulische Inhalte oder bestimmte Fächer gebunden.

Die während der Projektzeit aufgesuchten Naturräume waren meist in unmittelbarer Nähe zum Wohnort der Kinder und Jugendlichen. Es handelte sich also größtenteils um Stadtnatur wie

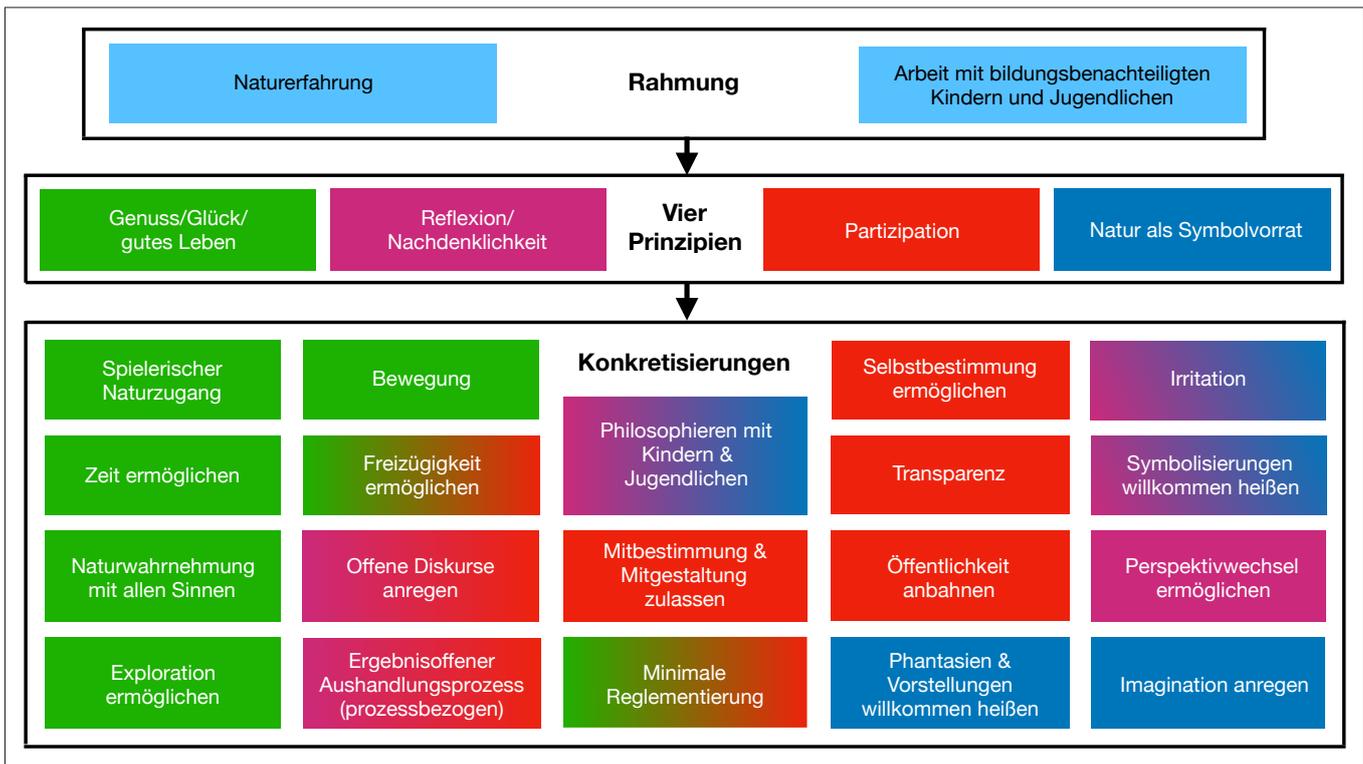


Abb. 1: Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrungen (die vier Prinzipien werden durch die vier im mittleren Kasten gezeigten Farben symbolisiert).

Fig. 1: Concept for the initiation of nature experiences (the four principles are symbolised by the four colours shown in the middle box).

Parks oder Grünanlagen. Es fanden jedoch auch gezielte Ausflüge in Wälder oder Naturschutzgebiete statt.

die diesbezüglichen Erfahrungen festzuhalten. Für die Entwicklung der Konzeption ist die Wahrnehmung der Durchführenden bezüglich der Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis von besonderer Bedeutung.

5 Fragestellungen und Forschungsmethoden

Die Wirkungen und Prozesse des einjährigen Projekts wurden mit qualitativen und quantitativen Methoden erfasst. Dadurch lassen sich Aussagen darüber treffen, ob den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen durch Umsetzung der naturpädagogischen Konzeption positive Naturerfahrungen ermöglicht wurden und Ressourcen im Sinne eines guten Lebens gestärkt werden konnten. Der Aspekt der Bildungsbenachteiligung gilt dabei als Rahmenbedingung für das gesamte Projekt – deshalb gab es auch keine Kontrollgruppe. Der Fokus liegt zum einen auf der Dokumentation der naturpädagogischen Angebote und dabei auf den in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen (a und b) und zum anderen auf den entsprechenden Wirkungen (c, d und e, S. 172):

a) Spezifische Realisierungen und Ausprägungen der naturpädagogischen Grundprinzipien

Da die Grundlage des hier vorgestellten Ansatzes die vier Prinzipien (Glück, Genuss und gutes Leben, Reflexion, Partizipation, Symbolisierung) sind, besteht das Erkenntnisinteresse zunächst darin zu rekonstruieren, wie sich die verschiedenen Realisierungen und Ausprägungen der Prinzipien in der Praxis zeigen.

b) Erfahrungen und Erleben der naturpädagogischen Fachkräfte

Die beiden naturpädagogischen Fachkräfte haben die vier Prinzipien in die Praxis umgesetzt. Daher war es von besonderem Interesse,

c) Vielfalt und Tiefe von Naturbeziehungen

Eines der Hauptziele des Projekts bestand darin, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Naturbeziehungen aufzubauen bzw. ihre vorhandenen zu vertiefen. Der Aspekt der Ermöglichung ist dabei besonders zu betonen, da das Ziel nicht war, dass alle Kinder und Jugendlichen nach dem Projekt Natur als gut und positiv bewerten sollten. Vielmehr sollten ihnen Gelegenheiten geboten werden, Natur und die damit verbundenen Ressourcen kennenzulernen und anschließend selbst zu entscheiden, was sie wie in ihren Alltag übernehmen möchten. In diesem Zusammenhang sollen die Vielfalt und Tiefe der Naturbeziehungen der Kinder und Jugendlichen nachgezeichnet werden. Damit können zugleich auch Aussagen darüber getroffen werden, welche Bedeutung Natur für sie hat und ob sich diese Bedeutung durch die naturpädagogischen Angebote verändert hat.

d) Auf Natur und Umwelt bezogene Einstellungs- und Verhaltensaspekte

Auch wenn es kein explizites Ziel des Projekts war, das Umweltbewusstsein zu verändern, gab es doch die Vermutung, dass Veränderungen diesbezüglich möglich sind. Dies ist insofern von Interesse, als ein Zusammenhang von Beiläufigkeit und Nichtmoralisierung auf der einen Seite und stärkerem umweltschützendem Verhalten auf der anderen Seite dem umweltpädagogischen Diskurs eine neue Richtung geben könnte.

Tab. 1: Übersicht über die quantitativen Verfahren im Prä-Post-Vergleich.

Table 1: Overview of quantitative methods, pre-post comparison.

Erhebungsverfahren	Mittelwert Projektbeginn N = 150	SD	Mittelwert Projektende N = 112	SD	Signifikanz	Effektstärke d_{Cohen}
CNS (Naturverbundenheit) (Mayer, Frantz 2004)	$M_{\text{prä}} = 2,95$	0,536	$M_{\text{post}} = 3,21$	0,411	$p = 0,000$	$d = -0,50$
INS (Naturverbundenheit) (Schultz 2002)	$M_{\text{prä}} = 3,10$	1,231	$M_{\text{post}} = 3,89$	1,111	$p = 0,000$	$d = -0,64$
DCN (Naturverbundenheit und Verhaltensbereitschaft) (Brügger et al. 2011)	$M_{\text{prä}} = 45,30$	14,177	$M_{\text{post}} = 55,17$	12,565	$p = 0,000$	$d = -0,69$
SWE (Selbstwirksamkeitserwartung) (Jerusalem, Schwarzer 1999)	$M_{\text{prä}} = 2,69$	0,463	$M_{\text{post}} = 2,94$	0,431	$p = 0,000$	$d = -0,55$
WIRKSOZ (Selbstwirksamkeitserwartung) (Satow, Mittag 1999)	$M_{\text{prä}} = 2,79$	0,521	$M_{\text{post}} = 2,99$	0,437	$p = 0,001$	$d = -0,42$
SPF (Empathie) (Paulus 2009)	$M_{\text{prä}} = 2,97$	0,501	$M_{\text{post}} = 3,16$	0,492	$p = 0,003$	$d = -0,39$

CNS = Connectedness to Nature Scale, DCN = Disposition to Connect with Nature, INS = Inclusion of Nature in Self, SD = Standardabweichung, SPF = Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie, SWE = Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, WIRKSOZ = Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen

e) Persönlichkeitseigenschaften

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

Methodische Zugänge

Ein grundlegender Bestandteil der qualitativen Erhebungen waren regelmäßige Gruppendiskussionen, die einen Einblick in die Erfahrungen, Wissensbestände, Einstellungen und Werthaltungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Dadurch können Aussagen über die Aufnahme der vier Prinzipien (a, S. 171) wie auch über die Naturbeziehungen der Kinder und Jugendlichen (c, S. 171) getroffen werden. Die Gruppendiskussionen wurden von den pädagogischen Fachkräften und zusätzlich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität geführt.

Mit Reflexions- und Beobachtungsbögen wurde die praktische Umsetzung der Konzeption erfasst und dokumentiert, wodurch u. a. die Erfahrungen der naturpädagogischen Fachkräfte festgehalten wurden (b, S. 171). Die Reflexionsbögen hatten das Ziel, die subjektiven Erfahrungen der naturpädagogischen Fachkräfte zu dokumentieren. In einer vergleichbaren Struktur gab es Beobachtungsbögen für die wissenschaftliche Begleitung.

Zusätzlich wurden umweltsychologische Messinstrumente zur Erfassung der Naturbeziehung und -verbindung (c, d, S. 171) eingesetzt: Connectedness to Nature Scale (CNS – emotionale Verbundenheit eines Menschen mit der Natur), Inclusion of Nature in Self (INS – intuitiver Grad der Integration der Natur in die eigene Person), Disposition to Connect with Nature (DCN – selbstberichtetes Verhalten als Indikator für eine Verbundenheit zur Natur). Eine Intention war dabei, Veränderungen der naturbezogenen Einstellungen und Verhaltensbereitschaften zu dokumentieren.

Darüber hinaus wurden persönlichkeitspsychologische Erhebungsverfahren (e) eingesetzt: Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie (SPF), Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ). Diese Instrumente erfassen Veränderungsaspekte hinsichtlich persönlicher Entwicklungsprozesse mit Relevanz für eine gesellschaftliche Teilhabe. Des Weiteren wurden Assoziationen zum Naturbegriff erhoben und Freizeitaktivitäten abgefragt. Der gesamte Fragebogen wurde im Rahmen eines Prä-Post-Designs eingesetzt ($N_{\text{prä}} = 150/N_{\text{post}} = 112$; die Differenz der Teilnehmenden zwischen Prä- und Posterhebung ergibt sich aus der Freiwilligkeit, an der Befragung teilzunehmen,

aus der Anzahl der insgesamt gültigen Fragebögen und aus der veränderten Schullaufbahn einiger Kinder und Jugendlicher innerhalb der Projektzeit).

Eine explizite Zuweisung zu einer Gruppe „Kinder und Jugendliche mit Bildungsbenachteiligung“ wurde post hoc über einen weiteren Fragebogen versucht. Dieser zeigte sich jedoch auf Grund des Antwortverhaltens der Teilnehmenden als nicht aussagekräftig und wurde deshalb nicht in die Analyse einbezogen. Somit erfolgte die Erfassung der Zielgruppe über den Hamburger Sozialindex (Schulte et al. 2014). Damit konnten Schulen mit sehr schwierigen sozialen Rahmenbedingungen ermittelt werden, so dass auf eine Schülerschaft mit hoher Bildungsbenachteiligung geschlossen werden kann. Dieser Umstand führte dazu, dass eine Betrachtung der Ergebnisse im Prä-Post-Vergleich möglich war.

6 Ergebnisse

Naturbeziehungen vertiefen sich

Henrik (14 Jahre): „Also, ich fand gut, dass es mal was Anderes, was Neues war, und das war auch richtig cool, also, hat Spaß gemacht.“ [Alle Namen sind anonymisiert.]

Die Kinder und Jugendlichen konnten im Projekt ihre Naturbeziehungen intensivieren. So erzählen sie, dass sie Natur als Ort für Freiheit, Ruhe und Entspannung erlebt haben, und sprechen dem Naturraum insgesamt Eigenschaften zu, die zu positiven Gefühlen und Erholung führen. Zudem haben sie Naturbegegnungen als etwas Außergewöhnliches empfunden.

Es zeigt sich dazu passend eine Steigerung der Naturverbundenheit. Auch wenn diese bereits zu Beginn relativ ausgeprägt war, konnte eine hochsignifikante Veränderung gezeigt werden. Bei der CNS (emotionale Verbundenheit eines Menschen mit der Natur) wurde ein hochsignifikanter Mittelwertunterschied gefunden: $M_{\text{prä}} = 2,95/M_{\text{post}} = 3,21$, $t(260) = -4,228$, $p = 0,000$. Eine sich vertiefende Naturbeziehung wird auch deutlich durch die hochsignifikante Steigerung in der INS (Integration der Natur in die eigene Person): $M_{\text{prä}} = 3,10/M_{\text{post}} = 3,89$, $t(260) = -5,379$, $p = 0,000$.

Auch die Verhaltensbereitschaften haben sich verändert. Vor allem die DCN, die durch selbstberichtetes Verhalten als Indikator für eine Verbundenheit mit der Natur dient, hat im Prä-Post-Vergleich einen hochsignifikanten Mittelwertunterschied: $M_{\text{prä}} = 45,30/M_{\text{post}} = 55,17$, $t(260) = -5,849$, $p = 0,000$. In allen Verfahren zeigen sich mittlere bis starke Effektstärken (vgl. Tab. 1).

Auch die Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen zeigt, dass ein kontinuierlich intensiver werdender Naturkontakt stattgefunden hat. Vor allem durch Freizügigkeit und Selbstbestimmtheit konnte der Naturraum explorativ erkundet werden.

Bisweilen ist der Aufenthalt in der Natur auch als etwas Fremdes empfunden worden. Dies äußerte sich gemäß den Beobachtungsbögen in häufigen Irritationen. Durch eine aktive Auseinandersetzung damit resultierte jedoch bei einigen gerade daraus eine wertvolle Erfahrung (s. u.).

Neben wohltuenden Naturerfahrungen konnten Prozesse in Richtung einer veränderten Naturbeziehung angestoßen werden. So haben einige Kinder und Jugendliche Naturaufenthalte als positive Ergänzung zu ihrem Alltagsleben interpretiert.

Eröffnung neuer Horizonte

Noe (17 Jahre): „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.“

Anfängliche Fremdheitsgefühle haben sich oft geradezu ins Gegenteil gewandelt. Die Gruppendiskussionen zeigen zahlreiche Irritationsmomente, die als wichtiges initiales Moment eines Erfahrungsprozesses zu werten sind. Auch die Reflexionsanlässe haben zu Nachdenkprozessen geführt, die Veränderungspotenzial hatten. Viele haben es als subjektiven Gewinn empfunden, über verschiedene (neue) Themen nachzudenken. Es wurde v. a. über naturphilosophische und -ethische Themen reflektiert. Dabei wurden abweichende Einstellungen akzeptiert und es konnte gelernt werden, die eigene Meinung zu vertreten oder im Sinne eines Perspektivwechsels andere Meinungen nachzuvollziehen. Auffällig ist bei diesen Prozessen der Aushandlung das hohe Maß an Diskursivität.

Hinsichtlich der Empathie (SPF) wurde ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte gefunden: $M_{\text{prä}} = 2,97/M_{\text{post}} = 3,16$, $t(260) = -3,049$, $p = 0,003$ (vgl. Tab. 1). Das zeigt die gewachsene Fähigkeit, Emotionen, Gedanken und Empfindungen anderer zu erkennen. Im Kontext der gemeinsamen Naturerfahrung könnte sich dies sowohl auf die Beziehung zu Menschen als auch auf die Beziehung zur Natur beziehen.

Selbstwirksamkeit und partizipative Fähigkeiten entwickeln sich

Emine (12 Jahre): „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 (12 Jahre): „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.“

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag von Entscheidungsträgern oft nicht ernst genommen fühlen. Als Gründe nennen sie neben ihrem Alter auch explizit ihre Herkunft oder ihr Aussehen (Hautfarbe, Tragen eines Hijabs). Partizipation verstehen sie nur wenig als demokratische Umgangsform im Alltag und kommen oft zu dem resignativen Schluss, dass diese kein wirksames Mittel ist, um ein Anliegen zu verwirklichen.

Die Partizipationsmöglichkeiten konnten im Projekt erst nach einigen Monaten genutzt werden, so dass die ersten Treffen noch von den naturpädagogischen Fachkräften vorstrukturiert wurden. Erst nach dem Aufbau einer Vertrauensbasis wurden die Angebote immer mehr von den Kindern und Jugendlichen selbst gestaltet. Die dafür notwendige Geduld und Konzentration sowie die Verbindlichkeit von Gruppenentscheidungen stellten für einige dabei immer wieder eine Herausforderung dar.

Ein wichtiges Element von Partizipationsfähigkeit ist die Selbstwirksamkeit im intra- und im interpersonalen Erleben. In der SWE, die allgemeine optimistische Selbstüberzeugungen und Kompetenzerwartungen erfasst, wurde ein hochsignifikanter Unterschied im Mittelwert gefunden: $M_{\text{prä}} = 2,69/M_{\text{post}} = 2,94$, $t(260) = -4,556$, $p = 0,000$. Ein ähnliches Bild zeigte die WIRKSOZ, die die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen untersucht und ebenfalls einen signifikanten Mittelwertunterschied aufwies: $M_{\text{prä}} = 2,79/M_{\text{post}} = 2,99$, $t(260) = -3,390$, $p = 0,001$. Es zeigt sich also im Verlauf des Projekts eine persönlichkeitsfördernde Tendenz, die sich direkt auf partizipative Prozesse auswirken kann (vgl. Tab. 1).

Da die Selbstwirksamkeitserwartung ein verlässlicher Prädiktor für Verhaltensänderungen ist und Persönlichkeitsvariablen in der Regel sehr stabil sind, können optimistische Annahmen hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Veränderungen getroffen werden. Auch in den Beobachtungsbögen konnten Elemente der Partizipation erfasst werden, die sich in einer sich allmählich entwickelnden Selbst- und Mitbestimmung äußerten.

Glücksmomente werden eröffnet

Samira (16 Jahre): „Das hat auch einen andern 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.“

Besonders bei den Reflexions- und Beobachtungsbögen konnten Glücksmomente in der Natur bei den Kindern und Jugendlichen dokumentiert werden. Es fanden intensive und genussvolle Auseinandersetzungen mit der Natur statt, die auch in den Gruppendiskussionen beschrieben werden. Eine minimale Reglementierung, hohe Selbstbestimmtheit und das Ermöglichen von Freizügigkeit waren wichtig für diese positiven Gefühle. Je größer die Selbstbestimmtheit war – in Bezug auf den Ort wie auch auf die Inhalte –, desto mehr ließ sich Glücks- und Genuss erleben feststellen. Auch das Explorationsverhalten stieg in solchen Fällen an.

Die quantitativen Daten bestätigen dies. Zum Erleben von Glücks- und Genussmomenten gehören v. a. Zeit, Explorationsmöglichkeiten und ein spielerischer Naturzugang. Diese Aspekte zeigten sich deutlich in der Auswertung der Reflexions- und Beobachtungsbögen. So liegt der gewährende Umgang mit Zeit bei 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 zeigt sich ein vergleichbares Muster (Zeit: $M = 5,86$; Exploration: $M = 7,00$; spielerischer Naturzugang: $M = 5,86$). Ein nichtmoralisierendes und von Freizügigkeit geprägtes Setting ermöglichte Gefühle von Glück und Genuss, die auch zu einer vertieften Naturbeziehung führten.

7 Fazit

Durch den spezifischen Förderauftrag durch das BfN stehen bei dem Modellprojekt „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche zwar im Mittelpunkt, wir gehen jedoch davon aus, dass die Kombination von Naturerfahrung, Reflexion, Partizipation und Gewahrwerden symbolischer intuitiver Anteile von Naturerfahrungen für alle Menschen gut ist. Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Naturverbundenheit „bildungsbenachteiligter“ Kinder und Jugendlicher initial nicht so defizitär ist, wie oft angenommen – und trotzdem noch gesteigert werden konnte. Die Bildungsbenachteiligung wird dabei auf Grundlage des Hamburger Sozialindex angenommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass naturpädagogische Angebote, die entsprechend der hier vorgestellten Konzeption gestaltet sind, zu einer Intensivierung der Naturbeziehung auch bei dieser speziellen Zielgruppe führen können. Die Intensivierung geht so weit,

dass die Kinder und Jugendlichen von sich aus Potenziale von Natur erfahren (als Ort der Freiheit, Ruhe und Entspannung) und Naturaufenthalte über das pädagogische Angebot hinaus vermehrt in den Alltag integrieren. Das entspricht dem Ziel des Projekts, die mentalen Barrieren der Kinder und Jugendlichen bezüglich Natur abzubauen. Bei der konkreten Umsetzung hat gerade der von Freiheit und Selbstbestimmtheit geprägte Zugang Anklang gefunden; diese Aspekte wurden in den Gruppendiskussionen immer wieder betont. Spaß und Erholung scheinen zentral zu sein und bei einigen so nachzuwirken, dass das Erlebte auch Einfluss auf den weiteren Umgang mit Natur hat. Für die pädagogische Praxis ist dies insofern bedeutsam, als deutlich wird, dass dies statt der Vermittlung von Wissen und v. a. Moral mehr in den Fokus gerückt werden müsste.

Die Ergebnisse zeigen, dass die spezifische Art des In-die-Natur-Gehens eine positive Auseinandersetzung mit Natur fördern kann. Unreglementierte Draußenzeit und zurückhaltende Impulse können offenbar Veränderungsprozesse begünstigen. Auch die regelmäßige Reflexion der Naturerlebnisse hat dazu beigetragen. Durch die explizite Reflexion konnten die Irritationspotenziale der Naturerlebnisse fruchtbar genutzt und Erfahrungsprozesse begünstigt werden. Die damit verbundenen Auseinandersetzungen mit eigenen und fremden Selbst-, Welt- und Menschenbildern können als persönlichkeitswirksame Bildungsprozesse interpretiert werden.

Die positiven Partizipationserfahrungen im Rahmen des Projekts bergen das Potenzial, die Selbstwirksamkeitserwartung bei den Kindern und Jugendlichen zu stärken. Dies ist im Hinblick auf gesellschaftliche Anschlussfähigkeit bedeutsam, beispielsweise für die Beteiligung an umweltpolitischen Prozessen. Es ist wichtig, Naturerfahrungen nicht zu verordnen, sondern mit Zeit und Muße reifen zu lassen. Die vier Prinzipien (Glücksmomente/Genuss/gutes Leben, Reflexion/Nachdenklichkeit, Partizipation, Natur als Symbolvorrat) 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.

Die vier Prinzipien sind v. a. als Prinzipien zu verstehen, die die pädagogische Grundhaltung charakterisieren. Änderungen in unseren Naturverhältnissen geschehen nicht als Ergebnis eines rezeptartigen Leitfadens, sondern – wenn überhaupt – freiwillig und gewissermaßen beiläufig.

8 Literatur

- BMFB/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Nationaler Bildungsbericht. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv Publikation. Bielefeld: 338 S.
- BMU, BfN/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, Bundesamt für Naturschutz (2018): Naturbewusstsein 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. BMU, BfN. Berlin, Bonn: 72 S.
- BMU, BfN/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, Bundesamt für Naturschutz (2021): Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. BMU, BfN. Berlin, Bonn: 103 S.
- BMUB, BfN/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, Bundesamt für Naturschutz (2016): Naturbewusstsein 2015. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. BMUB, BfN. Berlin, Bonn: 103 S.
- 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. DOI: 10.1027/1016-9040/a000032

- Cilliers S. (2010): Social aspects of urban biodiversity – An overview. In: Müller N., Werner P., Kelcey J.G. (Hrsg.): *Urban Biodiversity and Design*. Wiley-Blackwell. Oxford: 81–100.
- Combe A., Gebhard U. (2007): *Sinn und Erfahrung*. Budrich. Opladen: 128 S.
- Dewey J., Oelkers J. (Hrsg.) (1916/2011): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz. Weinheim: 517 S.
- Dittmer A., Gebhard U. (2021): Zur Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen am Beispiel Natur. In: Gebhard U., Lude A. et al. (Hrsg.): *Naturerfahrung und Bildung*. Springer VS. Wiesbaden: 1–18.
- Erler I. (2012): Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *Magazin Erwachsenenbildung*. Das Fachmedium für Forschung Praxis und Diskurs 10: 210.
- 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*. Alber. Freiburg i. Br.: 249–274.
- Gebhard U. (2015): 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. De Gruyter. Berlin: 269–296.
- Gebhard U. (2016): Natur und Landschaft als Symbolisierungsanlass. In: Gebhard U., Kistemann T. (Hrsg.): *Landschaft – Identität – Gesundheit*. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften. Springer-VS. Wiesbaden: 151–167.
- Gebhard U., Goudarzi Y., Hoke T. (2022): *Naturnähe und Umweltgerechtigkeit*. Naturerfahrung von und mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. BfN-Skripten: in Vorbereitung.
- Gebhard U., Scheersoi A. (2020): Ökologie- und Naturbezüge in der Umweltbildung. *Natur und Landschaft* 95(9/10): 433–441.
- Goudarzi Y., Hoke T., Gebhard U. (2021): Natur für alle. Naturerfahrungen mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift Umweltpsychologie* 2(2): 74–96.
- Hellbrück J., Fischer M. (1999): *Umweltpsychologie: Ein Lehrbuch*. Hogrefe. Göttingen: 678 S.
- Jerusalem M., Schwarzer R. (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: 101 S.
- Jumpertz E. (2012): Zusammenhänge zwischen Partizipation, Umweltgerechtigkeit und Umweltbildung. In: *Deutsche Umwelthilfe (DUH) (Hrsg.): Umweltgerechtigkeit & Biologische Vielfalt*. Stadtnatur und ihre soziale Dimension in Umweltbildung und Stadtentwicklung. DUH. Hannover: 22–24.
- Kastner M. (2008): Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In: *Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB) (Red.): Handbuch Lernende Regionen*. Bd. 3. Bundesweite Instrumente. ÖIEB. Wien: 89–97.
- Köckler H., Katzschner L. et al. (2008): *Umweltbezogene Gerechtigkeit und Immissionsbelastungen am Beispiel der Stadt Kassel*. Universität Kassel. Kassel: 49 S. + Anhang.
- Koller H.-C. (2018): *Bildung anders denken*. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer. Stuttgart: 194 S.
- Laurent É. (2011): *Demokratisch Gerecht Nachhaltig*. Die Perspektive der Sozial-Ökologie. Flammarion. Paris: 232 S.
- 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.
- Melles S. (2005): Urban bird diversity as an indicator of human social diversity and economic inequality in Vancouver, British Columbia. *Urban Habitats* 3(1): 25–48.

Paulus C. (2009): Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index. <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363> (aufgerufen am 12.1.2022).

Satow L., Mittag W. (1999): Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ). In: **Schwarzer R., Jerusalem M. (Hrsg.):** Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: 17 – 18.

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). Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13. Waxmann. Münster: 67 – 80.

Schultz P.W. (2002): Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In: Schmuck P., Schultz W.P. (Hrsg.): Psychology of sustainable development. Springer US. Boston: 61 – 78.

Sturzenhecker B. (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet U., Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. Springer VS. Wiesbaden: 325 – 337.

Förderung

Das BfN-geförderte Projekt „Entwicklung eines übertragbaren Modells zur angeleiteten und reflektierten Naturerfahrung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten und naturfernen Schichten“ (FKZ 35 16 16 01 00) lief von Dezember 2016 bis März 2020 in Kooperation mit der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW) im Wälderhaus Hamburg.

Prof. Dr. Ulrich Gebhard
Korrespondierender Autor
Universität Hamburg (i. R.)
und
Universität Bielefeld (Seniorprofessor
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft)
E-Mail: ulrich.gebhard@uni-bielefeld.de



Studium der Biologie, Germanistik, Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. Arbeitsschwerpunkte: Bedeutung von Natur für die psychische Entwicklung; Natur und Gesundheit; Deutungsmuster sowie Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur; Sinndimension schulischer Lern- und Bildungsprozesse; intuitive Vorstellungen („Alltagsphantasien“) bei Bildungsprozessen im Allgemeinen und der Genese umwelt- und naturrelevanter Einstellungen und Verhaltensweisen im Besonderen; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Natur in der Schule.

Yasmin Goudarzi, M. A.
Schutzgemeinschaft Deutscher Wald
Landesverband Hamburg e. V.
Am Inseipark 19
21109 Hamburg
E-Mail: goudarzi@wald.de

Torsten Hoke, M. Sc., Psychologe
Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen
Fakultät Umwelt Gestaltung Therapie
Professurvertretung für Kunsttherapie
Sigmaringer Straße 15/2
72622 Nürtingen
E-Mail: sytohoke@t-online.de

Anzeige

Stadtkinder brauchen Natur



Informieren Sie sich gerne bei uns, wie und wo Sie Stadtkinder in und um Hamburg unterstützen können.

Ihre Spende hilft!

Unser Spendenkonto:
 IBAN
 DE37 2005 0550 1280 2292 28



LOKI
SCHMIDT
STIFTUNG

Naturschutz mit Hand und Herz.

www.loki-schmidt-stiftung.de

Zusatzmaterial zu:

Naturnähe und Umweltgerechtigkeit

Naturerfahrung von und mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen

Supplement to:
Nearness to nature and environmental justice
Nature experience by and with “educationally disadvantaged” children and adolescents

Ulrich Gebhard, Yasmin Goudarzi und Torsten Hoke

Natur und Landschaft – 97. Jahrgang (2022) – Ausgabe 4: 169 – 175

Zusammenfassung

Die Natur ist für den Menschen Erfahrungsraum und Sinninstanz zugleich. Allerdings ist der tatsächliche und v. a. mentale Zugang zur Natur nicht allen Menschen gleichermaßen möglich. In dieser Hinsicht existiert in Deutschland eine Umweltungerechtigkeit, die mit sozialer Ungleichheit einhergeht. Vor diesem Hintergrund geht es um die Entwicklung einer Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung für „bildungsbenachteiligte“ Kinder und Jugendliche. Durch einen genussvollen Umgang mit Natur als Lebensbereicherung, darauf bezogene Reflexivität von Selbst- und Weltverhältnissen und die Teilhabe an partizipativen Prozessen sollen Kindern und Jugendlichen Naturerfahrungen eröffnet und zugleich ihre Handlungsfähigkeit erweitert werden. Die Konzeption zur Anbahnung von Naturerfahrung bezieht sich auf die Erlebnispädagogik, das Erfahrungslernen, den Ansatz der Alltagsphantasien und die Demokratiebildung. Die Angebote wurden evaluiert und hinsichtlich der Wirkzusammenhänge untersucht. Dazu wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden (Gruppendiskussion, Fragebögen, Beobachtungsprotokolle) eingesetzt. Die Ergebnisse dokumentieren sowohl eine gewachsene Naturbeziehung als auch Impulse zur Persönlichkeitsentwicklung.

Naturerfahrung – Bildungsbenachteiligung – Umweltgerechtigkeit – Partizipation – Naturverbundenheit – Gutes Leben – Reflexion – Natursymbole

Abstract

For humans, nature is both a space of experience and an instance of meaning. However, actual – and especially mental – experience of nature is not something that is equally accessible to all people. In this respect, there is environmental injustice in Germany, which mirrors social inequality. Against this backdrop, the project aims to develop an approach by which to initiate nature experience for “educationally disadvantaged” children and adolescents. Through an enjoyable contact with nature as an enrichment of life, and a related reflexivity of self and world relations and participation in participatory processes, children and adolescents are to gain access to nature experiences and expand their ability to act. Nature experiences were suggested in the project which refer to experiential education, experiential learning, everyday fantasies and democracy building. The approaches were evaluated and examined with regard to interrelationships of causes and effects. A variety of survey methods (group discussion, questionnaires, observation protocols) was used. The results document both enhanced relationships to nature and impulses towards personality development.

Nature experience – Educational disadvantage – Environmental justice – Participation – Nature connection – Good living – Reflection – Nature symbols

Manuskripteinreichung: 2.6.2021, Annahme: 12.1.2022

DOI: 10.19217/NuL2022-04-02

1 Die vier Prinzipien der naturpädagogischen Konzeption

Prinzip 1: Genuss, Glück und gutes Leben

Naturverhältnisse haben etwas mit einem guten Leben zu tun. Landschaft und Natur sind wesentliche Rahmenbedingungen für ein gelingendes menschliches Leben. Das südamerikanische Konzept

des „buen vivir“ akzentuiert den damit verbundenen politischen Aspekt noch stärker. Unter Rückgriff auf die Philosophie indigener Völker Südamerikas werden ein Gleichgewicht mit der Natur und ein Abbau sozialer Ungleichheit angestrebt (Fatheuer 2011).

Es gibt gewissermaßen „gute Orte“, an denen wir in einer Art von Resonanz gleichsam „aufblühen“, eben gut leben können (vgl. Gebhard, Kistemann 2016). In den seit 2009 zweijährig durchgeführten Naturbewusstseinsstudien zeigte das Bundesamt für Naturschutz (BfN), dass für über 90 % der Deutschen „die Natur

zu einem guten Leben dazu gehört“ (BMU, BfN 2018). Auch in der aktuellen Jugend-Naturbewusstseinsstudie 2020 äußern sich 92 % der Jugendlichen entsprechend (BMU, BfN 2021). Natürlich soll mit dem damit implizierten positiven Naturbegriff nicht unterschlagen werden, dass „Natur“ nicht nur „gut“ ist, sondern auch mit Gefahren, Krankheiten oder Naturkatastrophen verbunden sein kann. Die Stilisierung bzw. Interpretation der Natur als eine „gute“ ist ein kulturelles Erzeugnis und kein anthropologisches Faktum (Kirchhoff 2018). Eine wesentliche Bedingung für die empirisch vielfältig belegbaren positiven Effekte von Naturerfahrungen ist sicherlich, dass man keine Angst mehr vor ihr hat. Die gesuchte Nähe zur Natur setzt die Distanz zu ihr voraus, die erst durch Technik und Naturwissenschaft gewährleistet ist. Vor allem die gezähmte Natur ist schön. So kann es durchaus als Privileg bezeichnet werden, dass der verstädterte Mensch der Moderne Natur unter dem Aspekt des guten Lebens gleichsam zweckfrei genießen kann.

Unsere Konzeption zielt auf die Ermöglichung positiver, beglückender Naturerfahrungen (Gebhard 2015a). Dabei ist der individuelle, subjektiv empfundene Genuss zentral. Damit verbunden ist eine nichtmoralisierende Haltung. Natur ist etwas, was dem Menschen in einem sehr komplexen und tiefen Sinn guttut (Gebhard 2014). Für die wohltuende Wirkung gibt es eine Reihe empirischer Hinweise (Gebhard 2020). Zusätzlich gibt es Belege für die gesundheitsfördernde Wirkung von Natur (Maller 2009; Stopka, Rank 2013; Raith, Lude 2014; Späker 2017; Claßen, Bunz 2018; Gebhard 2018).

Ein wichtiges Element dieses Prinzips ist der Grundsatz der Freizügigkeit: Erst relative Freizügigkeit ermöglicht es, sich die Natur wahrhaft anzueignen. Die Wirkung von Natur ereignet sich nämlich nebenbei. Als bedeutsam wird ein Naturraum erlebt, in dem man eigene Bedürfnisse erfüllen sowie eigene Phantasien und Träume schweifen lassen kann und der auf diese Weise eine persönliche Bedeutung bekommt.

Prinzip 2: Naturerfahrung und Naturreflexion

Die Wirkungen von Natur sind nicht unabhängig von kulturellen Prägungen, wie unter Prinzip 1 gerade angedeutet wurde. Deshalb sind bei den zu initiierten Naturerlebnissen auch Naturinterpretationen nötig. Diese Reflexionen werden durch die Methode des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen angebahnt (de Boer, Michalik 2018).

Zentral ist dabei der Ansatz des Erfahrungslernens (Combe, Gebhard 2007, 2012). Danach wird erst ein Erlebnis, das zum Gegenstand von Reflexion gemacht wurde, zu einer wirklichen, die Person berührenden Erfahrung (Dewey, Oelkers 1916/2011).

Ein solch persönlich wirksamer Erfahrungsprozess beginnt mit einer Krise bzw. Irritation (Combe, Gebhard 2009). Die Krisenhaftigkeit drückt sich dadurch aus, dass eingespielte Routinen versagen und ein Moment des „Widerfahrnisses“ enthalten ist (Waldenfels 2002). Natürlich müssen solche Krisen nicht notwendig grundlegender Natur sein – bereits kleine Irritationen und Änderungen des Gewohnten können hier wirksam sein. Begegnungen mit Natur sind dafür auf Grund der Unkontrollierbarkeit besonders geeignet. Für die entsprechende pädagogische Haltung ist es deshalb wichtig, Irritationen nicht wegzuzensurieren, sondern im Gegenteil im Bewusstsein ihrer Produktivität willkommen zu heißen.

Gemäß Dewey, Oelkers (1916/2011) ist dafür die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraums ein wichtiger Schritt. Mittels Phantasie und entsprechender symbolischer Bilder können intensive Austauschbewegungen und entsprechende Lösungen der irritierenden Situation stattfinden.

Schließlich geht es auch um die Suche nach einer Sprache, in der Erlebnisse, Wünsche, Phantasien und Emotionen artikuliert werden können. Erst durch die Reflexion wird das Erlebnis zur Erfahrung.

Prinzip 3: Partizipation

Partizipation ist die Teilnahme und Teilhabe an Entscheidungsprozessen, Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, auch um die eigenen Lebensbedingungen zu verbessern (Beck 2013). Zu diesen gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Gütern zählen Naturräume und der Umgang mit ihnen. Wird dieser Umgang durch physische und auch mentale Barrieren erschwert, kann es zu der im Aufsatz erwähnten Umweltungerechtigkeit kommen. Partizipation ist die Basis einer funktionierenden Demokratie, und im Sinne der Demokratiebildung (Dewey, Oelkers 1916/2011; Sturzenhecker 2013) ist es günstig, dass Kinder und Jugendliche so früh und so oft wie möglich Demokratie- und Partizipationserfahrungen machen. Im Kontext von Naturerfahrungen bedeutet dies konkret, dass Kinder und Jugendliche ihre Naturbegegnungen selbst gestalten können, so dass ihre eigenen, individuell bedeutsamen Aspekte im Naturerleben eine Chance erhalten. Nicht die Relevanzsetzungen der Pädagoginnen und Pädagogen stehen im Mittelpunkt, sondern die Interessen, Wünsche und Anliegen der Kinder und Jugendlichen. Dies ermöglicht ein Kennenlernen der Natur auf individuelle und selbst gewählte Art und Weise. Zudem kann Natur als öffentlicher Erlebnis- und Erholungsraum entdeckt werden, in dem eigene Bedürfnisse ausgelebt werden können und bei dem alle Mitnutzungs-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte haben.

Prinzip 4: Natur als Symbolvorrat

Naturerfahrungen sind immer auch Selbsterfahrungen. „Natur“ ist insofern auch ein Symbol von Aspekten des eigenen Selbst oder – wie Caspar David Friedrich es sagt – eine „Membran subjektiver Erfahrungen und Leiden“. Diese Verbindung von Natur-Erfahrung und Selbst-Erfahrung ist symbolisch zu verstehen (Gebhard 2016). Naturräume transportieren einen Symbolvorrat, der dem Menschen für Selbst- und Weltdeutungen zur Verfügung steht. Beim Entwickeln von Naturbeziehungen kommt es daher ebenso auf die symbolische subjektive Bedeutung von Natur wie auf deren „objektive“ Attribute an. Es ist gerade der symbolische Weltzugang, der es uns gestattet, unser Leben als ein sinnvolles zu interpretieren (Gebhard 2005). Erfahrung von Natur ist verbunden mit oft impliziten Welt- und Menschenbildern („Alltagsphantasien“, Gebhard 2015b), die Ideen davon transportieren, wie sich die Menschen ihr Leben und überhaupt die Welt, in der sie leben wollen, vorstellen. Es gilt also, über diese Vorstellungen und Bilder ins Gespräch zu kommen, wobei es nicht nur um explizite intellektualistische Vorstellungen oder gar Kenntnisse über Natur geht, sondern um die impliziten Vorstellungen und Phantasien.

2 Literatur

BMU, BfN/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, Bundesamt für Naturschutz (2018): Naturbewusstsein 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. BMU, BfN. Berlin, Bonn: 72 S.

BMU, BfN/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, Bundesamt für Naturschutz (2021): Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. BMU, BfN. Berlin, Bonn: 103 S.

Beck I. (2013): Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. Teilhabe 52(1): 4 – 11.

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. Budrich. Opladen: 128 S.

- Combe A., Gebhard U. (2009): Irritation und Phantasie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12(3): 549 – 571.
- Combe A., Gebhard U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Springer-VS. Wiesbaden: 130 S.
- De Boer H., Michalik K. (Hrsg.) (2018): Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven. Budrich. Opladen: 189 S.
- Dewey J., Oelkers J. (Hrsg.) (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz. Weinheim: 517 S.
- Fatheuer T. (2011): Buen Vivir. Eine kurze Einführung in Lateinamerikas neue Konzepte zum guten Leben und zu den Rechten der Natur. Bd. 17 der Schriftenreihe Ökologie. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin: 36 S.
- 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. Alber. Freiburg i. Br.: 249 – 274.
- Gebhard U. (2015a): Glücksmomente in der Natur? In: Eser U., Wegerer R. et al. (Hrsg.): Klugheit, Glück, Gerechtigkeit. Warum Ethik für die konkrete Naturschutzarbeit wichtig ist. BfN-Skripten 414: 154 – 163.
- Gebhard U. (2015b): 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. De Gruyter. Berlin: 269 – 296.
- Gebhard U. (2016): Natur und Landschaft als Symbolisierungsanlass. In: Gebhard U., Kistemann T. (Hrsg.): Landschaft – Identität – Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften. Springer-VS. Wiesbaden: 151 – 167.
- Gebhard U. (2018): Naturerfahrung und seelische Gesundheit. E & L (erleben und lernen) 3/4: 10 – 14.
- Gebhard U. (2020): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 5. Aufl. Springer-VS. Wiesbaden: 416 S.
- 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. Springer-VS. Wiesbaden: 1 – 17.
- Kirchhoff T. (2018): „Kulturelle Ökosystemdienstleistungen“. Eine begriffliche und methodische Kritik. Herder. Freiburg i. Br.: 192 S.
- Maller C. (2009): Healthy parks, healthy people: The health benefits of contact with nature in a park context. George Wright Forum 26(2): 51 – 83.
- Raith A., Lude A. (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. oekom. München: 228 S.
- Späker T. (2017): Natur – Entwicklung und Gesundheit. Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern. Schneider. Baltmannsweiler: 352 S.
- Stopka I., Rank S. (2013): Naturerfahrungsräume in Großstädten. Wege zur Etablierung im öffentlichen Freiraum. Abschlussbericht zur Voruntersuchung für das Erprobungs- und Entwicklungsvorhaben „Naturerfahrungsräume in Großstädten am Beispiel Berlin“. BfN-Skripten 345: 242 S.
- Sturzenhecker B. (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet U., Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. Springer VS. Wiesbaden: 325 – 337.
- Waldenfels B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse und Phänomenotechnik. Suhrkamp. Frankfurt/Main: 480 S.

Prof. Dr. Ulrich Gebhard
Korrespondierender Autor
Universität Hamburg (i. R.)
und
Universität Bielefeld (Seniorprofessor
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft)
E-Mail: ulrich.gebhard@uni-bielefeld.de



Studium der Biologie, Germanistik, Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. Arbeitsschwerpunkte: Bedeutung von Natur für die psychische Entwicklung; Natur und Gesundheit; Deutungsmuster sowie Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur; Sinndimension schulischer Lern- und Bildungsprozesse; intuitive Vorstellungen („Alltagsphantasien“) bei Bildungsprozessen im Allgemeinen und der Genese umwelt- und naturrelevanter Einstellungen und Verhaltensweisen im Besonderen; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Natur in der Schule.

Yasmin Goudarzi, M. A.
Schutzgemeinschaft Deutscher Wald
Landesverband Hamburg e. V.
Am Insepark 19
21109 Hamburg
E-Mail: goudarzi@wald.de

Torsten Hoke, M. Sc., Psychologe
Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen
Fakultät Umwelt Gestaltung Therapie
Professurvertretung für Kunsttherapie
Sigmaringer Straße 15/2
72622 Nürtingen
E-Mail: sytohoke@t-online.de