

**Zur Bedeutung des Erfahrungsraums Natur für eine
psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und
Gesundheitsförderung**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Seewald

Zweitgutachter: Prof. Dr. Anke Abraham

vorgelegt von:

Thorsten Späker
Am Knechtacker 37
35041 Marburg

Marburg an der Lahn, Juli 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Befragung: Naturerfahrungen in der Psychomotorik.	9
3	Mensch und Natur	19
3.1	Was ist Natur?	19
3.2	Naturverständnis im Wandel der Zeit	24
3.3	Natur aus gesellschaftlicher Perspektive	37
3.4	Individuelle Naturkonzepte	51
3.5	Körper, Leib und Natur	59
3.6	Mensch und (Natur-)Raum.....	67
4	Natur - Entwicklung und Gesundheit	77
4.1	Öko-Entwicklungspsychologische Grundlagen	79
4.2	Die Bedeutung von Naturräumen in der Lebensspanne	83
4.2.1	Der Einfluss von Naturräumen im Kindesalter.....	84
4.2.2	Der Einfluss von Naturräumen im Jugendalter.....	101
4.2.3	Der Einfluss von Naturräumen im Erwachsenenalter.....	106
4.2.4	Der Einfluss von Naturräumen im Seniorenalter.....	113
4.2.5	Zusammenfassung Einfluss von Naturräumen in der Lebensspanne	115
5	Natur in Pädagogik und Therapie	117
5.1	Natursportpädagogik	117
5.2	Erlebnis- und Abenteuerpädagogik	123
5.3	Natur- und Umweltpädagogik.....	141
5.4	Wildnispädagogik.....	153
5.5	Gartentherapie	163
5.6	Naturtherapie.....	170

5.7	Tiergestützte Interventionen.....	181
5.8	Zusammenfassung Natur in Pädagogik und Therapie.....	193
5.8.1	Entwicklungslinien der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen	194
5.8.2	Unterschiede in den Ausrichtungen der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen	196
6	Natur-Erfahrungsfelder: Für eine Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung relevante Naturqualitäten und -wirkungsbereiche	198
6.1	Erfahrungsfeld 1: Natur als Raum der körperlichen Vitalität	201
6.2	Erfahrungsfeld 2: Natur als Raum der psychischen Entspannung	210
6.3	Erfahrungsfeld 3: Natur als Raum der Rhythmisierung.....	217
6.4	Erfahrungsfeld 4: Natur als Raum für Wahrnehmungserfahrungen	227
6.5	Erfahrungsfeld 5: Natur als Raum für Bewegungserfahrungen	236
6.6	Erfahrungsfeld 6: Natur als Raum für Handlungserfahrungen	241
6.7	Erfahrungsfeld 7: Natur als Raum für erkundende Lernerfahrungen	246
6.8	Erfahrungsfeld 8: Natur als Raum für Kulturdifferenzerfahrungen.....	251
6.9	Erfahrungsfeld 9: Natur als Raum für entwicklungsthematische Selbsterfahrungen	255
6.10	Erfahrungsfeld 10: Natur als Raum für spirituelle Erfahrungen	265
6.11	Zusammenfassung der Naturerfahrungsfelder.....	278
6.11.1	Die Erfahrungsfelder in der Übersicht.....	278
6.11.2	Die Erfahrungsfelder und ihre Praxisformen.....	284
6.11.3	Die Erfahrungsfelder in den pädagogisch-therapeutischen Fachdisziplinen in der Natur.....	289
7	Natur als Erfahrungsraum in der Psychomotorik und Motologie	291
7.1	Grundlagen der Psychomotorik und Motologie.....	291
7.2	Systematik einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur	306
7.2.1	Ansatzspezifische Betrachtung	308
7.2.2	Das Mensch-Naturverständnis aus psychomotorisch-motologischer Perspektive	312

7.2.3	Ergänzende Theoriebezüge.....	314
7.2.4	Abgrenzung einer psychomotorisch-motologischen Herangehensweise im Erfahrungsraum Natur zu anderen Fachdisziplinen.....	318
7.2.5	Handlungsfelder und Institutionen.....	321
7.3	Praxeologie einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur	328
7.3.1	Eigener Zugang zur Natur.....	328
7.3.2	Diagnostik im Erfahrungsraum Natur.....	329
7.3.3	Nutzung von Räumen für Naturerfahrungen	333
7.3.4	Bedeutung des Safe Place in der Natur.....	339
7.3.5	Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden.....	343
7.3.6	Grenzen im Einsatz von Naturerfahrungen.....	346
8	Zusammenfassung und Ausblick	350
9	Literaturverzeichnis	353
10	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	403
11	Anhang.....	405

Danksagung

Auch wenn die Verantwortung für die vorliegende Arbeit in meiner Hand liegt, benötigte sie doch einen Rahmen, ohne den sie nicht zu realisieren gewesen wäre. Wie ein Baum nur wachsen kann, wenn er begünstigende Voraussetzungen vorfindet, so möchte ich all denen danken, welche mein Wachstum mit dieser Arbeit gefördert haben. Mein aller erster Dank gilt daher dem Sonnenschein, meiner lieben Lebenspartnerin Sandra, die mich durch alle Wetterlagen begleitet und unterstützt und mir den Freiraum zur Entfaltung gegeben hat. Auch danke ich unseren drei liebenswerten Kindern Lilli, Emma und Finja, die so manches Mal ihren Papa vermisst haben und nun sehr froh sind, dass diese zeitintensive Arbeit endlich vorbei ist. Den Nährboden hat sicherlich mein treuer Gefährte Sam geschaffen, der mich in allen Lebens- und Wetterlagen der Natur erst wieder so richtig nah und das Thema zum Keimen brachte. Danke dafür! So wie Bäume unter dem Schutz des Blätterdaches ihrer Eltern heranwachsen, ist auch mein Werdegang erst durch die liebevolle Begleitung und das Vertrauen meiner Eltern Hanni und Bernd ermöglicht worden. Vielen Dank, dass ihr den Grundstock meines Wachstums gelegt habt. Danken möchte ich auch meinem Erstbetreuer Prof. Dr. Jürgen Seewald, für die Möglichkeit und Freiheit die Arbeit `gedeihen` zu lassen und mein Lieblingsthema in aller Ruhe und Ausführlichkeit zu bearbeiten. Dank auch an meine Zweitbetreuerin Prof. Dr. Anke Abraham, die so unkompliziert und bereitwillig das Zweitgutachten übernommen hat. Auch bedanke ich mich bei den `Dünger-Gebenden`, die sich die Zeit genommen haben, um ihre Praxiserfahrungen wohlwollend mit mir zu teilen: Joachim Bahr, Tanja Greiß, Axel Heisel, Inken Kohl, Heike Mohr, Simone Naber, Dr. Werner P. Sachon, Eva Maria Schrader, Anja Schrammel, Alexandra Schwarzer und Ilona Völlinger. Vielen herzlichen Dank auch an Claudia Wesche, die sich die Zeit genommen hat, die Arbeit Korrektur zu lesen und mir wichtige und sehr wertvolle Rückmeldungen zu geben. Zuletzt gilt mein Dank dem Verein zur Bewegungsförderung und Psychomotorik e.V. Marburg sowie den Eltern und Kindern, die mir die Möglichkeit gegeben haben, mit meinen `Psychomotorik in der Natur`-Gruppen wertvolle Praxiserfahrungen zu sammeln.

1 Einleitung

Psychomotorisch-motologische¹ Interventionen werden in Deutschland noch überwiegend in geschlossenen Räumen und Hallen durchgeführt, jedoch zeigen sich einige Tendenzen, dass auch der Naturraum vermehrt an Bedeutung gewinnt. So nutzen mittlerweile einige etablierte Psychomotorik-Vereine Naturangebote als Ergänzung zu ihrem allgemeinen Programm, z.B. der Verein für Bewegungsförderung und Psychomotorik e.V. Landau, der Movere-Verein für Psychomotorische Entwicklungsförderung e.V. Hamm, der Verein für Mototherapie und Psychomotorische Entwicklungsförderung e.V. Münster oder der Verein Beweggründe e.V. Sendenhorst usw. Die Deutsche Akademie für Psychomotorik bietet seit geraumer Zeit eine eigene Fachqualifikation `Psychomotorik im Er-Lebensraum Natur` mit 60 Unterrichtseinheiten an und es gibt einige Veröffentlichungen, überwiegend zum praktischen Vorgehen in der Natur (z.B. Salz 2003, Quante 2004, Stumpfen 2007, Schwarzer/ Renner 2008, Birk 2012, Schwarzer 2012, etc.). Eine theoretisch fundierte psychomotorisch-motologische Betrachtung des Erfahrungsfeldes Natur, im Sinne eines ausgearbeiteten und entsprechend im Fachdiskurs veröffentlichten medienspezifischen Konzeptes, gibt es bisher noch nicht. Um diese Lücke zu schließen, sollen in dieser Arbeit wichtige Ansatzpunkte einer theoretischen Fundierung dargestellt werden, die aufgrund der Vielfalt an Forschungsblickwinkeln zum Phänomen `Natur` und dem ganzheitlichen Blick auf Naturerfahrungen aus psychomotorisch-motologischer Sicht, aus geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Perspektiven zusammengeführt werden. Notwendig hierfür ist zunächst die grundsätzliche Betrachtung der Beziehung zwischen Mensch und Natur, die komplex, vielschichtig, tiefgehend, ambivalent und in ständiger Veränderung begriffen ist. Der Naturraum ist für den Menschen u.a. Biosphäre, Rohstoffressource, Nutzfläche oder Erholungsgebiet und mit vielfältigen Empfindungen verknüpft, wie z.B. Entspannung, Erstaunen, Faszination, Neugierde, Angst, Sorge etc. Der Hintergrund dieser Analyse basiert überwiegend, auf den in Deutschland vorliegenden gesellschaftlichen Bedingungen, welche gekennzeichnet sind durch zunehmende Naturbeherrschung bei gleichzeitiger Naturentfremdung, eine Verstädterung und Medialisierung sowie den damit verbundenen Phänomenen, wie z.B. Bewegungsdefizit,

¹ Die deutsche `Psychomotorik` ist aus der Praxis entstanden und zeichnet sich durch eine Vielzahl von körper- und bewegungsorientierten Herangehensweisen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern aus. Die `Motologie` versteht sich indes als theoretischen Reflexionsrahmen der bunten Praxis. Als Wissenschaftsgebiet der Psychomotorik mit eigener Fachsystematik, versucht sie theoretische Zusammenhänge und Hintergründe zu systematisieren und sie als Ordnungsvorschläge für die Praxis aufzuarbeiten (vgl. Seewald 2006, 282). In der hier verwendeten Wortverknüpfung `psychomotorisch-motologisch`, ist demnach die praxisorientierte Sichtweise als auch die theoretische Strukturierung in einer verflochtenen Wechselbeziehung eingeschlossen.

Reizüberflutung und Erfahrungsmangel. Der Naturraum kann dabei auf unterschiedlichste Weise entwicklungsbegleitende Erfahrungen ermöglichen, im Sinne von Erlebnissen des Betroffen-Seins, die auf vielfältige Weise Spuren beim Subjekt hinterlassen. Dieses Feld der entwicklungsunterstützenden Naturerfahrungsbereiche soll näher beleuchtet und systematisiert werden. Primärerfahrungen im Allgemeinen - wie auch das hier fokussierte direkte persönliche Erleben im Kontakt mit der Natur - sind dabei die Grundvoraussetzungen für die menschliche Entwicklung. Diese Erfahrungen müssen `am eigenen Leib` gemacht werden, um persönlichkeitsfördernd wirksam zu werden und sollten immer ganzheitlich gedacht werden, d.h. sie gehen einher mit körperlichen, psychischen und emotionalen Prozessen. Wenn sie über den vertrauten Rahmen und das Gewohnte hinaus reichen, können anregende Anreize und Kontraste geschaffen werden. Es ergeben sich neue Erkenntnisse, Lern- und Wissensbestände, der Zugang zu bedeutenden Themen und alternativen Perspektiven wird eröffnet, was positive Auswirkungen auf das Handeln, Denken und Fühlen der Persönlichkeit haben kann (vgl. Bollnow 1968, 226 ff). Es gibt dabei zahlreiche andere Fachdisziplinen, die es zu beleuchten gilt, weil sie ebenfalls Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern nutzen. Die hier in Abgrenzung zu den vielfältigen Herangehensweisen untersuchten Naturerfahrungen im Rahmen der psychomotorisch-motologischen Begleitung, können eine ressourcenfördernde Bereicherung für entwicklungs- und gesundheitsrelevante Zielsetzungen sein. Um einen unterstützenden professionellen Rahmen zu bieten, bedarf es eines systematisch-strukturierten theoretischen Hintergrundes, der im Folgenden geschaffen werden soll. Die übergeordnete Frage, welche Bedeutung der Erfahrungsraums Natur für eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsbegleitung hat, differenziert sich daher in folgende Teilfragestellungen:

Fragestellung 1: Status Quo: In welchem Umfang und welcher Art wird der Erfahrungsraum Natur in der psychomotorisch-motologischen Praxis in Deutschland genutzt?

Ausgangspunkt der ersten Teilfragestellung ist die bestehende Praxis. In einer Studie zu den Rahmenbedingungen der Bewegungstherapie in den Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland, gaben über 70% der TherapeutInnen an, auch das Außengelände in die Therapie miteinzubeziehen (vgl. Welsche et al. 2009). Dies ist insofern interessant, weil der Natur- und Außenraum offensichtlich eine gewisse Bedeutung hat, die aber in ihrer pädagogisch-therapeutischen Zielrichtung nicht weiter ausgeführt wurde. In welcher Art Naturräume in den weitreichenden Handlungsfeldern der Psychomotorik und Motologie

genutzt werden, was inhaltlich gemacht wird, wie oft der Außenraum genutzt wird, welche Vorteile davon erwartet werden, welche Naturräume im Speziellen aufgesucht werden, sind ausgewählte Fragen, die bisher noch nicht verfolgt wurden. Um ein erstes differenzierteres Bild über den momentan bestehenden Einbezug von Naturaufenthalten in psychomotorisch-motologischen Handlungsfeldern zu gewinnen, wurde daher ein empirischer Zugang zum Feld gewählt. Der Nutzen dieser quantitativen Herangehensweise liegt darin, einen aktuellen, repräsentativen Eindruck von der bestehenden Praxis und ihren Problemfeldern zu erhalten sowie die Bedürfnisse und Meinungen der handelnden Pädagogen und Therapeuten² kennenzulernen (vgl. Kuckartz et al. 2013, 10). In einer deutschlandweiten Befragung von über 220 psychomotorisch-motologisch Tätigen, konnten dabei einige interessante Erkenntnisse über die Nutzung von Naturerfahrungsräumen gewonnen werden. Die Einsichten aus der Praxis bilden eine erste Ausgangslage für die weitere Analyse in den folgenden Kapiteln, sollen hier doch Ordnungsversuche vorgenommen werden, der Vielfalt des Feldes, theoretische Ordnungsvorschläge und Strukturierungshilfen an die Hand zu geben.

Fragestellung 2: Welche grundlegenden Strukturen bestimmen das Zusammenwirken von Mensch und Natur?

Das Fundament des Erkenntnisprozesses für den Einbezug des Naturraumes in die Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung, ist eine überwiegend hermeneutisch-phenomenologische Auseinandersetzung mit der grundlegenden Beziehung zwischen Mensch und Natur. Dabei ist eine nähere Betrachtung des Begriffs `Natur` sehr aufschlussreich, zeigt sich doch, dass je intensiver man sich mit `der Natur` beschäftigt, desto vielschichtiger wird das Bild, welches man von diesem Phänomen erhält. Letztendlich sind der Umgang mit und alle Vorstellungen über die Natur geschichtlich gewachsen, gesellschaftlich geprägt und mit einem individuellen Welt- und Menschenbild verknüpft. So drängt sich einem z.B. die Problematik auf, dass der Mensch, zumindest in seinem geschichtlich gewachsenen Naturverhältnis, gleichzeitig Teil und Gegenüber der Natur ist. Gegenüber in seinen Handlungen, in seinem Streben, Natur zu erforschen, zu kontrollieren, zu nutzen und zu bearbeiten. Gleichzeitig aber Teil der Natur, notwendig eingebunden durch Austausch- und Symbioseprozesse der Atmung oder der Verdauung in seiner Existenz als Organismus sowie in Prinzipien des Hervorbringens, der Bewegung und der Lebendigkeit - Teil also in seinem Dasein als Körper und Leib. Wie kann der Mensch aber mit diesem Widerspruch umgehen,

² Alle Personenbezeichnungen werden im Folgenden zur vereinfachten Lesbarkeit i.d.R. in männlicher Schreibweise verwendet, beziehen aber selbstverständlich beide Geschlechter mit ein.

wenn seine selbst konstruierte Grenze zwischen Natur und Nicht-Natur (Kultur, Technik, Kunst, Zivilisation etc.) mitten durch ihn hindurch geht? Es verwundert daher nicht, dass sich Besonders am Umgang mit unserem Körper und Leib, „*die Natur, die wir selbst sind*“ (Böhme 2011, 557), die oben genannten, der Natur gegenüberstehenden Tendenzen zeigen, ihn mehr und mehr zu erforschen, zu kontrollieren, zu nutzen und zu bearbeiten - zu entfremden. Gleichzeitig findet in wachsendem Maße eine Entfremdung von der äußeren Natur statt (vgl. Brämer 2006, 17ff., Sichler 1992, 106ff.) mit einer gleichzeitigen Sehnsucht nach Natürlichem. Wie sonst ließe sich der stetig steigende Konsum von Natursportarten, Natururlauben, Bio- und Naturprodukten etc. erklären? Nach der Diskussion dieser grundlegenden Fragestellungen zum Mensch-Naturverhältnis, soll der Blick konkreter auf den `Erfahrungsraum Natur` und seinen räumlichen Bedingungen gerichtet werden, assoziiert diese Bezeichnung doch deutlicher die angestrebte praxeologische Zielsetzung, konkrete persönliche Erfahrungen im Naturraum pädagogisch oder therapeutisch zu nutzen. Dabei ist es sehr interessant, sich mit einigen grundsätzlichen Phänomenen und Ideen zu beschäftigen, die das Zusammenwirken und die gegenseitige Beeinflussung von Räumen und Menschen beleuchten. Was passiert eigentlich, wenn wir uns in einem vorbestimmten Raum bewegen, wie interagieren (Natur-)Räume und Individuen? Die genauere Darlegung all dieser Umstände ist sehr gewinnbringend für das grundsätzliche Verständnis der Arbeit, die weitere Betrachtung der folgenden Fragestellungen und die sich letztlich daraus ergebenden praxeologischen Konsequenzen.

Fragestellung 3: Welche Bedeutung hat der Erfahrungsraum Natur für die menschliche Entwicklung und Gesundheit?

Der überwiegende Anteil entwicklungstheoretischer Theorien beschäftigt sich mit der Entstehung, dem Verlauf und der Reifung persönlichkeitsrelevanter Teilaspekte, im Austausch mit der sozialräumlichen Umwelt. Der nicht-menschliche Lebensraum findet dabei vergleichsweise wenig Beachtung. Ist nicht aber der Lebensraum im Allgemeinen, als strukturierender Rahmen sehr wohl für die Entwicklung und Gesundheit des Menschen bedeutsam? Und hat im Speziellen gerade der Naturraum - hier verstanden als konkrete Erfahrungen, z.B. mit Wald, Wiesen, Flüssen, Landschaften, Tieren und Pflanzen - als spezifisches Erfahrungsfeld mit besonderen Qualitäten und Wirkungen, Einflüsse auf die menschliche Entwicklung und Gesundheit? Stellen wir uns hierfür zwei Menschen vor: Der eine umgeben von weitläufigen und vielfältig strukturierten Naturerfahrungsräumen, in denen er sich täglich im natürlichen Tages- und Jahresrhythmus in der Konfrontation mit Tieren, Pflanzen, Landschaften etc. bewegt. Der andere täglich umgeben von Zivilisation in Form von

Häusern, Straßen, Verkehrsmitteln, Terminplan, technischen Medien, künstlichem Licht etc. Sind bei prinzipiell gleichen Lebenskrisen und Entwicklungsthemen sowie gesundheitlichen Umständen und sonstigen Voraussetzungen, wie z.B. Familienstruktur, gesellschaftlichem Kontext etc., gleiche Entwicklungs- und Gesundheitsbedingungen gegeben? Wie viel Naturerfahrungen braucht der Mensch aus psychomotorisch-motologischer Perspektive, um sich gesund entwickeln zu können? Um diese Fragen zu beantworten, werden einige grundlegende öko-entwicklungspsychologische Gedanken vorgestellt und diskutiert, um in einem anschließenden zweiten Schritt empirische Untersuchungen zur Bedeutung und zu Effekten von Naturaufenthalten für verschiedene Bereiche der menschlichen Entwicklung und Gesundheit hinzuzuziehen.

Fragestellung 4: Welche pädagogisch-therapeutischen Fachdisziplinen nutzen den Erfahrungsraum Natur und was sind die spezifischen Grundprinzipien ihrer Herangehensweise?

Die vielfältige Praxis der naturnahen Tätigkeitsbereiche in Pädagogik und Therapie erfreut sich in Deutschland eines großen Anklanges. Die Nachfrage und der Markt steigen mit dem wachsenden Wunsch nach Naturnähe und der zunehmend positiven Konnotation von Natur. Bei einer überwiegend gut funktionierenden und angenommenen Praxis, wird viel Unterschiedliches angeboten, es wird vieles vermischt und verändert, selbstgestrickte Konzepte sind die Regel. Dennoch gibt es in den Fachdiskursen - wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung - Veröffentlichungen zu theoriebasierten Konzeptionen, übergeordneten Strukturierungsvorschlägen oder Wirksamkeitsstudien. Die vierte Fragestellung zielt daher auf die Sichtung und theoretische Überprüfung des Feldes bestehender naturbezogener pädagogisch-therapeutischer Interventionsformen, wie z.B. der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, der Natur- und Umweltpädagogik oder der Naturtherapie. Wie sind diese Fachdisziplinen entstanden? Welche pädagogisch-therapeutischen Ziele, Inhalte und Methoden verfolgen sie? Welche Bedeutung haben der Körper und die Bewegung innerhalb des Herangehens? Wie wird das Mensch-Naturverständnis gesehen und welche Wirksamkeit wurde nachgewiesen? Eine nebeneinander gestellte Differenzierung und zusammenfassende Konzeptanalyse der wichtigsten unterschiedlichen, die Natur nutzenden Fachdisziplinen, ist bisher im deutschsprachigen Raum noch nicht erfolgt. Daher wird ein aufschlussreicher erstmaliger Gesamtüberblick über die wichtigsten naturpädagogischen und naturtherapeutischen Fachrichtungen gegeben. Dies dient nicht zuletzt auch als Grundlage zur späteren Abgrenzung einer spezifischen psychomotorisch-motologischen Herangehensweise.

Fragestellung 5: Welche Qualitäten bietet der Erfahrungsraum Natur, die für eine pädagogisch-therapeutische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung relevant sein können?

„*Natur tut gut!*“ Diese häufig erwähnte pauschale Aussage ist sicherlich nur vor dem Hintergrund einer `gezähmten` Natur und dosierten Erfahrungen aus einem ausreichend zivilisatorischem Abstand möglich. Dennoch zeigen sich gerade in unserer zunehmend naturdistanzierten Gesellschaft vielfältige positive Effekte von Naturkontakten, die auf unterschiedlichen Ebenen deutlich werden. Wie können aber diese Ebenen strukturiert werden? Welche Wirkungsbereiche und Erfahrungsfelder sind zu unterscheiden, damit sie gezielt in pädagogischen und therapeutischen Arbeitsbereichen für Gesundheit, Entwicklung und Heilung genutzt werden können? Was sind charakteristische Erfahrungssituationen und Praxisformen der einzelnen Bereiche? Wie kann mit Hilfe von klassifizierten Erfahrungsfeldern eine Zuordnung der Herangehensweise bei den zuvor dargestellten naturpädagogischen und naturtherapeutischen Tätigkeitsbereichen vorgenommen werden? Auch wenn Naturerfahrungen prinzipiell immer ganzheitlich zu betrachten sind, wird hier ein erster anschaulicher Ordnungsversuch unternommen, um mögliche einzelne Erfahrungsfelder für spezifische Wirkungsgebiete zu extrahieren und im Sinne einer Komplexitätsreduktion künstlich zu trennen. Diese Trennung erhebt keinen Anspruch auf eine allumfassende Allgemeingültigkeit. Vielmehr sollen strukturierte Ordnungskriterien und Argumentationshilfen für eine professionelle theoriegeleitete Praxis angeboten werden, die Orientierung bieten können, um zielgerichtete entwicklungs- und gesundheitsbegleitende Interventionen im Erfahrungsraum Natur durchzuführen.

Fragestellung 6: Wie lässt sich eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur systematisieren und praxeologisch konkretisieren?

Die letzte Teilfragestellung beschäftigt sich mit der Konkretisierung der zuvor ausgearbeiteten Grundlagen auf die Fachspezifik der Motologie und Psychomotorik, gleichwohl natürlich auch im Vorangegangenen ein fachlich selektierter Blick leitend ist. Um die spezifisch psychomotorisch-motologische Herangehensweise zu verdeutlichen, müssen zuerst einige Grundlagen zum Fachdiskurs vorangestellt werden, um darauf aufbauend eine Systematik zu entwickeln, welche ein theoriebasiertes professionelles Arbeiten sortieren kann. Hierin eingefasst sind die Eigentümlichkeiten einer ansatzspezifischen Sichtweise, eines Mensch-Naturverständnisses, weiterführender Bezugstheorien und konkreter Handlungsfelder sowie die

inhaltliche und methodische Abgrenzung zu anderen Fachdisziplinen, die den Erfahrungsraum Natur nutzen. Wie kann daran anschließend eine Theorie-Praxis Brücke zum konkreten Handeln geschaffen werden? Welche notwendigen erweiterten Rahmenbedingungen und Prinzipien der psychomotorisch-motologischen Herangehensweise in der Natur sind erforderlich und wo liegen die Grenzen im Einsatz von Naturerfahrungen? Die Beantwortung dieser Fragen soll im Abschluss eine erste praxeologische Orientierungshilfe bieten, die es ermöglicht, den Naturraum für die psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung theoriegestützt und fachbezogen einzusetzen.

Das Themengebiet der entwicklungsbegleitenden und gesundheitsfördernden Funktion und Anwendung von Natur ist derart vielseitig, dass eine umfangreiche Literaturrecherche in vielen angrenzenden Fachgebieten notwendig ist. Daher werden Einsichten aus naturwissenschaftlichen als auch sozial- und geisteswissenschaftlichen Gebieten herangezogen, um die oben genannten Fragen zu beantworten, wie z.B. Erkenntnisse aus der Medizin, Psychologie, Biometeorologie, Chronobiologie, Philosophie, Leibphänomenologie, Pädagogik, Soziologie etc. Wo eine Zeugenfähigkeit gegeben ist, werden empirische Daten einbezogen, wohlwissend, dass auch sie im Erkenntnisprozess subjektiv interpretierte Abläufe beinhalten. Die Mensch-Natur Beziehung ist jedoch eine nicht nur empirisch nachzuweisende Interaktion, sondern birgt vielmehr weitreichende subjektiv bedeutungsvolle Aspekte, die experimentell nicht nachzuweisen sind. Ein interpretativer Zugang zu Einsichten über nicht zeugenfähige Zusammenhänge spielt daher eine ebenso große Bedeutung. Im klassischen Sinne einer Hermeneutik als *‘Kunst der Auslegung’* (Danner 1998, 31) werden alle Erkenntnisse systematisch auf ihre Relevanz für die Fragestellungen gesichtet, beurteilt, geordnet und ausgewählt. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit in der theoretischen Grundlegung einer angewandten pädagogisch-therapeutischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in der Natur liegt, finden immer auch konkrete Fragen, Erfahrungen, beobachtete Phänomene und subjektive Einsichten der Praxis Berücksichtigung. Viele persönliche Gespräche mit Experten, die mit unterschiedlichen Zielgruppen in der Natur arbeiten, als auch persönliche Beobachtungen im Rahmen eigener Gruppen und Aktivitäten, fließen daher unweigerlich in den Erkenntnisprozess mit ein. Die Arbeit ist geprägt durch die persönliche Beziehung und das daraus geprägte Verständnis des Autors zur Natur. Dieser individuelle, sehr positive Blickwinkel auf Natur, wird stets mit reflektiert, so dass z.B. auch die negativen Aspekte nicht aus den Augen verloren werden.

Die Struktur der Arbeit folgt dabei einer an den Fragestellungen orientierten Logik, die bei der Ausgangslage des Feldes beginnt (Kapitel 2), eine Grundlegung des Mensch-Naturverhältnisses erörtert (Kapitel 3), eine Konkretisierung auf das Kernthema Entwicklung und Gesundheit vornimmt (Kapitel 4), die angrenzenden Fachdiskurse analysiert (Kapitel 5), ein Extrakt an Nutzungsmöglichkeiten und Erfahrungsfeldern ausarbeitet (Kapitel 6) und schließlich im spezifischen Einbezug des Erfahrungsraums Natur in Psychomotorik und Motologie mündet (Kapitel 7). Zur vereinfachten Lesbarkeit werden abstrakte Begriffe nach Möglichkeit durch verständliche Umschreibungen ersetzt. Zudem werden zum besseren Verständnis anschauliche Beispiele sowie zusammenfassende Aufzählungen, Abbildungen und Tabellen genutzt.

2 Befragung: Naturerfahrungen in der Psychomotorik.

Um einen Überblick zum Einsatz und zur Bedeutung von Naturerfahrungen in der psychomotorischen Landschaft in Deutschland zu gewinnen, wurde vom 01.03.2012 bis 31.05.2012 mit der Hilfe der entsprechenden Berufsverbände, Dachorganisationen und Fortbildungsinstitutionen eine Online-Befragung unter PsychomotorikerInnen mit Zusatzqualifikation (180-200 UE), MotopädInnen und MotologInnen durchgeführt. Es konnten 222 Fragebögen ausgewertet werden, beantwortet von 100 MotopädInnen, 66 PsychomotorikerInnen mit Zusatzqualifikation, 51 MotologInnen und 5 Personen mit anderen einschlägigen psychomotorischen Ausbildungen.

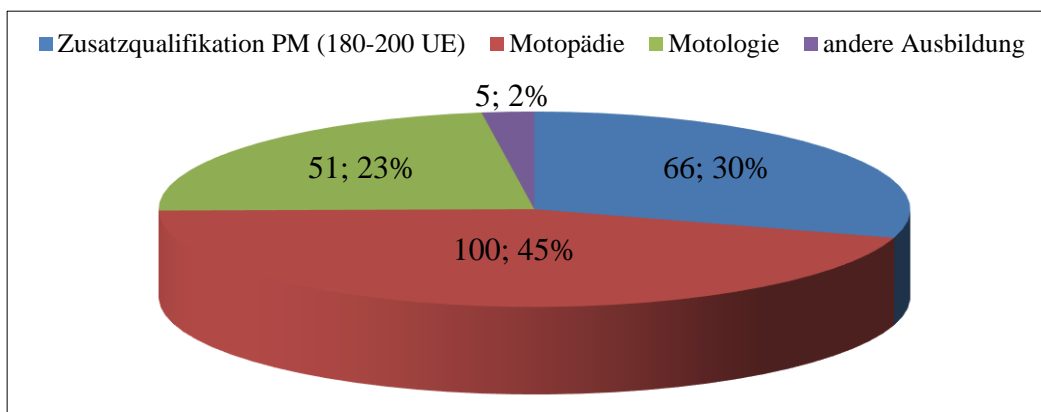


Abb.1: Psychomotorische Weiterbildungen der BefragungsteilnehmerInnen

Es nahmen 196 Frauen (88%) und 26 Männer (12%) teil, wovon 33% zwischen 21 und 30 Jahren, 24% zwischen 31 und 40 Jahren, 27% zwischen 41 und 50 Jahren, 15% zwischen 51 und 60 Jahren und 1% zwischen 61 und 70 Jahren alt waren. 204 Personen arbeiteten hierbei mit Kindern und Jugendlichen (vorrangig in Kindertagesstätten, Schule oder Verein), 34 mit Erwachsenen (überwiegend sonderpädagogische Einrichtungen und Kliniken) und 20 mit SeniorInnen (meist Seniorenheim und Verein) (Mehrfachnennung war möglich, daher erhöhte TN-Zahl).

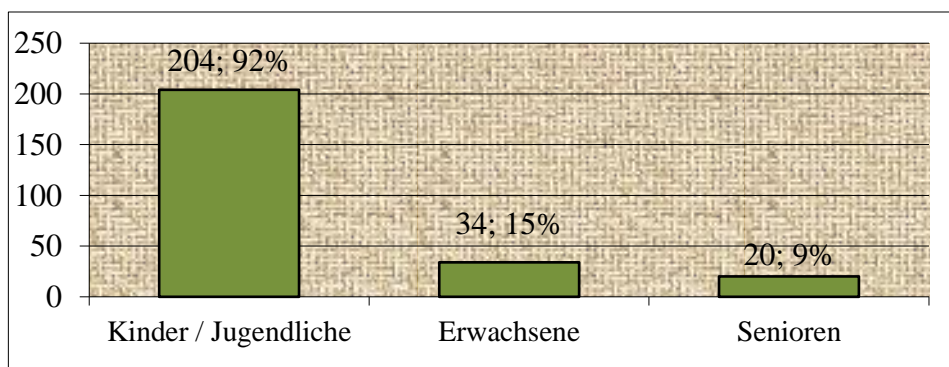


Abb.2: Aufteilung der BefragungsteilnehmerInnen nach Arbeitsfeldern

Um kein ausgewähltes Befragungsklientel anzusprechen, wurden die Fragen zum Einsatz von Natur in der psychomotorischen Praxis, bewusst an einen Fragenkatalog zur Gesundheit im Berufsalltag gekoppelt, um ggf. auch die Naturfragen außer Acht lassen zu können, falls Naturräume in der eigenen Tätigkeit keine Rolle spielen. Der Fragenkatalog zum Themenbereich `Gesundheit` wurde gesondert ausgewertet und in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Der Fragebogen enthielt, neben den geschlossenen Fragen, drei offene bzw. teiloffene Fragestellungen (Inhalte psychomotorischer Interventionen Abb.6, Einschätzung von Vorzügen einer Psychomotorik in der Natur Abb.7 und theoretisch zu begründende Themen, Fragen und Probleme für die praktische psychomotorische Arbeit in der Natur Abb.9 s.u.). Diese offenen Fragestellungen ermöglichen einen umfassenderen Einblick in die tatsächlichen Inhalte der Praxis, die vorherrschenden Motive und die offenen Probleme, womit sie einen größeren Spielraum für neue Erkenntnisse eröffnen, ohne mögliche Antworten vorwegzunehmen. Zur Reduktion und Abstraktion der umfangreich erhaltenen Antworten wurden das Grundmaterial durch Kategorienbildung qualitativ inhaltsanalytisch zusammengefasst (vgl. Mayring 2002, 115ff).

In der Befragung ging es zunächst um die fachliche Expertise im Thema Natur. Hierzu gaben 19%, d.h. nur ca. jede/r fünfte der befragten PsychomotorikerInnen³ an, eine zusätzliche Fortbildung zum Thema `Natur` absolviert zu haben. Diese lagen im Bereich der Abenteuer- und Erlebnispädagogik, in der psychomotorisch fachspezifischen Qualifikation zum `Erfahrungsraum Natur` der Deutschen Akademie für Psychomotorik sowie im Klettern, der Umweltbildung und in einzelnen spezifischen Fortbildungen, wie z.B. der tiergestützten Therapie oder der Anwendung nach `Kneipp`. Es zeigte sich, dass die Personen mit `Naturfortbildung`, die Natur auch häufiger zur Stressentlastung nutzen ($t[190] = 2,515, p < 0.05$), was naheliegend ist, da hier sicherlich ein besonderer persönlicher Bezug zur Natur vorhanden ist und sie entsprechend auch vermehrt als Erholungsraum genutzt wird. Zudem schätze diese Personengruppe ihre Zufriedenheit am Arbeitsplatz höher ein ($t[193] = 1,997, p < 0.05$). Die Frage, ob hier ein kausaler Zusammenhang vorhanden ist, und die persönliche und fachlich-berufliche Auseinandersetzung mit und in der Natur die Zufriedenheit am Arbeitsplatz steigert, muss hier allerdings offen bleiben. Möglich erscheint, dass die allgemein vermehrte

³ Da es bis auf eine Ausnahme (Häufigkeit Naturaufenthalte mit Klienten) keine statistisch relevanten Geschlechts- und Berufsgruppenunterschiede gab, werden im Folgenden die MotologInnen, MotopädInnen und PsychomotorikerInnen mit Zusatzqualifikation als `PsychomotorikerInnen` und ihre Tätigkeiten als `Psychomotorik` bezeichnet.

Erholungssuche in der Natur eine größere stressreduzierende Wirkung auch auf den Arbeitsplatz hat, was die Zufriedenheit steigen lässt.

Um einen ersten Überblick zu erhalten, inwieweit die psychomotorischen Räumlichkeiten überhaupt verlassen werden, wurde nach der Häufigkeit von Aufenthalten außerhalb geschlossener Räume gefragt. Hier wurde deutlich, dass nur 11% der Befragten die Gebäude gar nicht verlassen, 17% dies selten tun, 24% hin und wieder und immerhin ca. jede/r zweite (48%) PsychomotorikerIn regelmäßig bzw. sehr oft mit den KlientInnen nach draußen geht. Das Verlassen der wohl meist genutzten Bewegungsräume, scheint somit überwiegend zum Standardprogramm psychomotorischer Interventionen zu gehören. Hier zeigte sich zudem der einzige ausbildungsspezifische Unterschied, da MotologInnen signifikant weniger nach draußen gehen als MotopädInnen und PsychomotorikerInnen mit Zusatzqualifikation ($F[3, 217] = 6,173, p < 0.01$). Ein möglicher Grund hierfür könnte darin liegen, dass die zuletzt genannten Ausbildungsgruppen vermehrt in Kindertagesstätten arbeiten und damit der Zugang zum meist genutzten Außengelände der Einrichtung (s.u.) einfacher und selbstverständlicher ist.

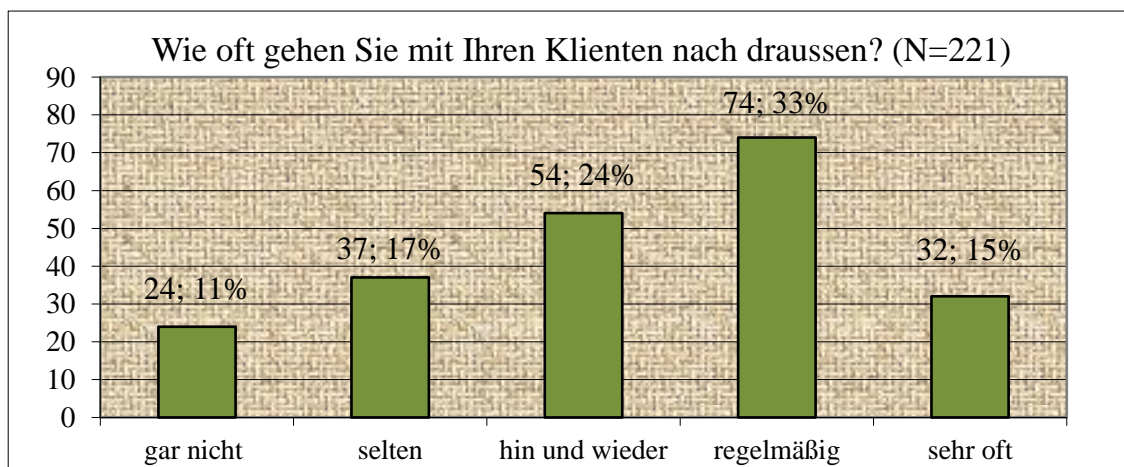


Abb.3: Häufigkeit von psychomotorischen Interventionen außerhalb der Einrichtung

Die Anschlussfrage bezog sich auf das Gelände, welches überwiegend aufgesucht wird. Um die Realität abzubilden, in der häufig verschiedene Örtlichkeiten genutzt werden, waren bei dieser Frage Mehrfachnennungen möglich. Von den noch übriggebliebenen 196 Befragten, nutzen demnach 80% das Außengelände ihrer Einrichtung, 62% gehen mit ihren KlientInnen in den Wald, 37% auf eine Wiese, 24% in den Park, 22% ans Wasser, 12% auf den Spielplatz und 9% suchen andere Örtlichkeiten auf, wie z.B. den Reitplatz, einen Bauernhof oder den Hochseilgarten. Festzuhalten bleibt, dass das Außengelände der Institutionen und der Wald die

beliebtesten Plätze sind, wenn es darum geht psychomotorische Interventionen außerhalb geschlossener Räume durchzuführen.

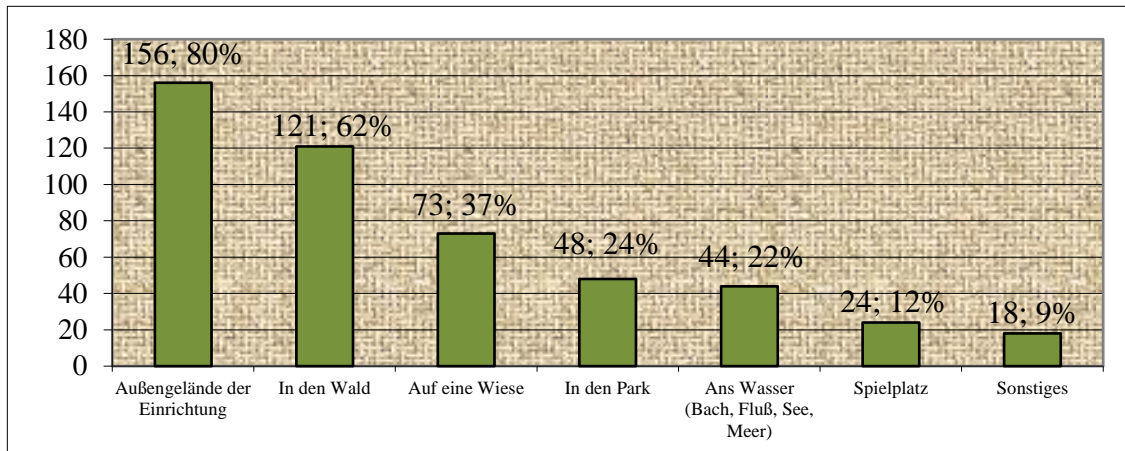


Abb.4: Aufgesuchtes Gelände für psychomotorische Interventionen

Weiterhin war interessant, sich mit den Zeitpunkten zu beschäftigen, wann nach draußen gegangen wird (ebenfalls in Mehrfachnennung). 70% gehen dabei ganzjährig raus, 33% auch bei jedem, 24% nur bei schönem Wetter. Frühling, Sommer und Herbst sind dabei insgesamt beliebter (18%, 26%, 13%), während nur von 1% der Befragten angegeben wird, `überwiegend` im Winter rauszugehen. Die psychomotorischen Tätigkeiten werden somit mehrheitlich ganzjährig nach draußen verlagert, schönes und warmes Wetter sind dabei aber sicherlich von Vorteil.

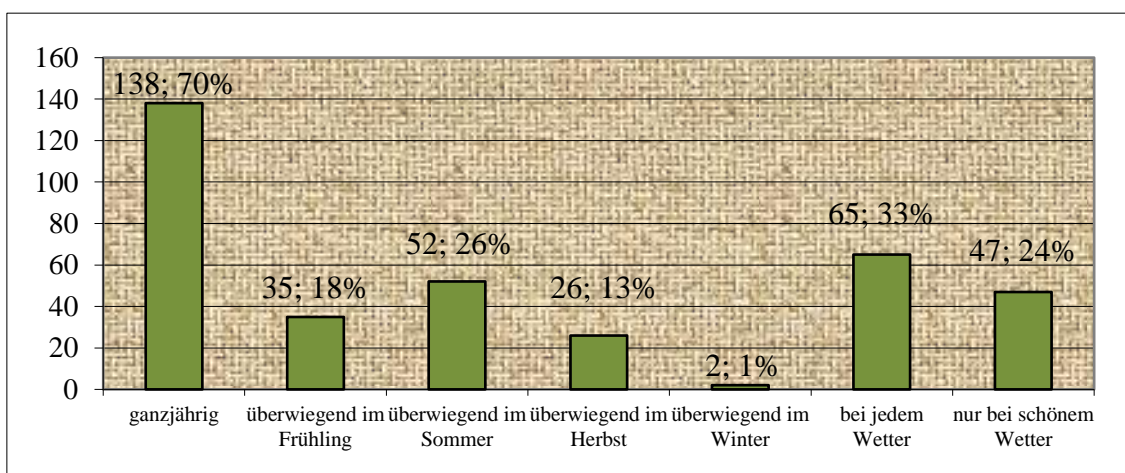


Abb.5: Draußen-Aufenthalte über Jahreszeiten- und Wetterabhängigkeit

Befragt nach den Inhalten der psychomotorischen Angebote außerhalb geschlossener Räume (in Mehrfachnennung), wurde von einer deutlichen Mehrzahl der Teilnehmenden (87%) angegeben, dass das `Freie Spiel und Bewegen` zentral ist. Zudem bietet fast jede zweite Person

„Angeleitete Naturerfahrungsübungen“ an (45%), während 41% auch das „Wandern und Unterwegssein“ integrieren und sich bei ca. jeder dritten PsychomotorikerIn klassische Hallenthemen, wie das „Bauen und Werken“ und bei ca. jeder vierten „Rollen- und Symbolspiele“ in ihren Stunden wiederfinden.

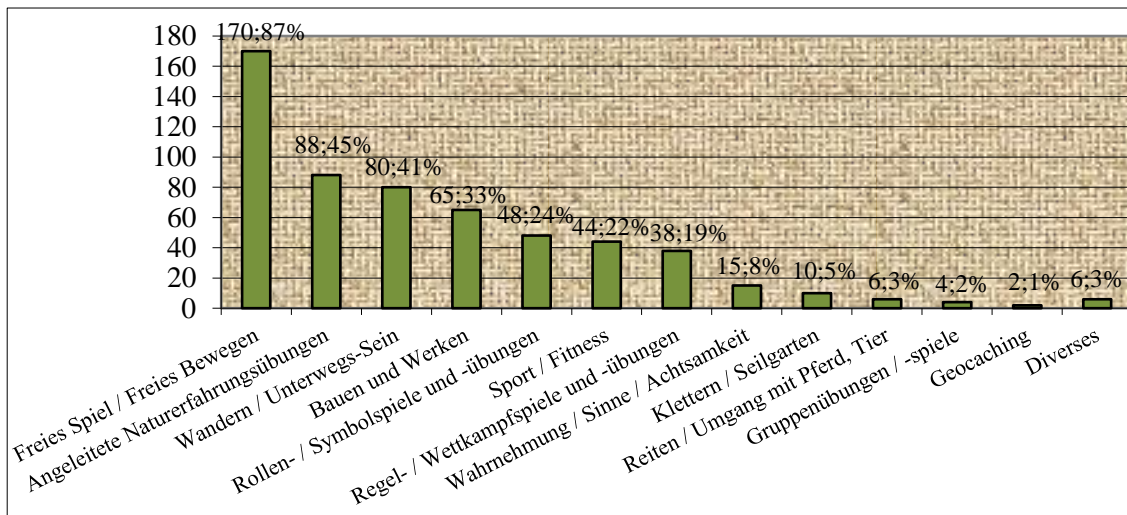


Abb.6: Inhalte psychomotorischer Interventionen außerhalb geschlossener Räume

Auf die offene Frage: „*Worin liegt für Sie der Gewinn, mit Ihren Klienten nach draußen zu gehen?*“, antworteten 38% der BefragungsteilnehmerInnen (N=160) dass die KlientInnen dort neue Erfahrungen sammeln können und 36% sahen den Hauptvorteil darin, sich aus den Räumen herauszubewegen, weil dort ein Gefühl der Freiheit erlebt werden kann. Bei 29% der Befragten wird zudem der Aufenthalt draußen mit Begriffen wie „Ausgeglichenheit“, „Erholung“ und „Gesundheit“ assoziiert. Ca. jeder vierte gab zudem an, außerhalb geschlossener Räume insbesondere die Sinne und die Wahrnehmung, wie auch die Motorik und die Bewegung anregen zu können.

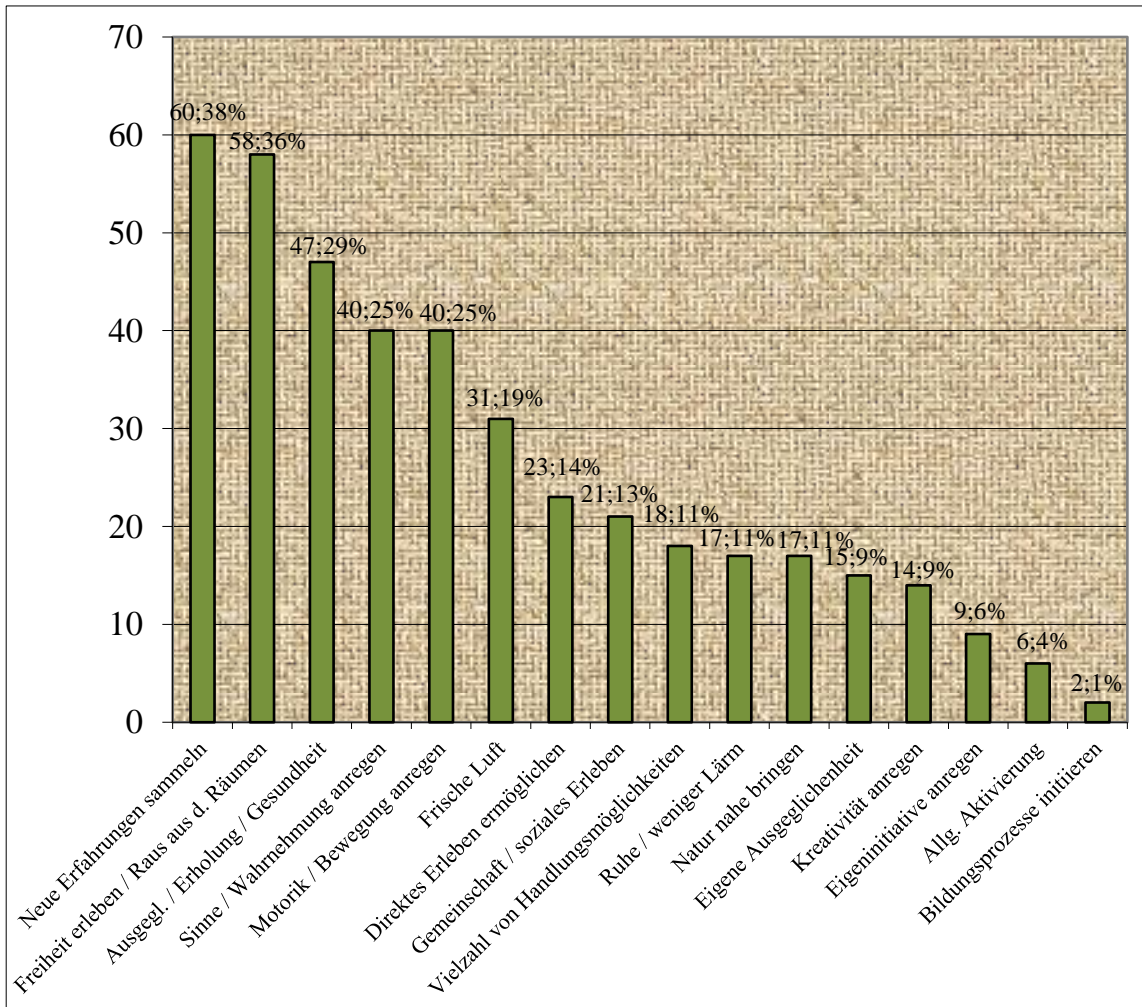


Abb.7: Einschätzung von Vorzügen einer Psychomotorik in der Natur

Eine dazu ergänzende Fragestellung beschäftigte sich mit der Natur als Erholungsraum für PsychomotorikerInnen (N=219). Hier zeigte sich, dass es für ca. $\frac{2}{3}$ der BefragungsteilnehmerInnen (64%) voll bzw. überwiegend zutrifft, Naturaufenthalte als Maßnahme zur persönlichen Stressentlastung zu nutzen. Die potentielle Wirkung einer psychophysischen Entspannung wird im psychomotorischen Setting somit auch zur Verbesserung der eigenen Befindlichkeit und als Ressource zur Selbstsorge am Arbeitsplatz genutzt.

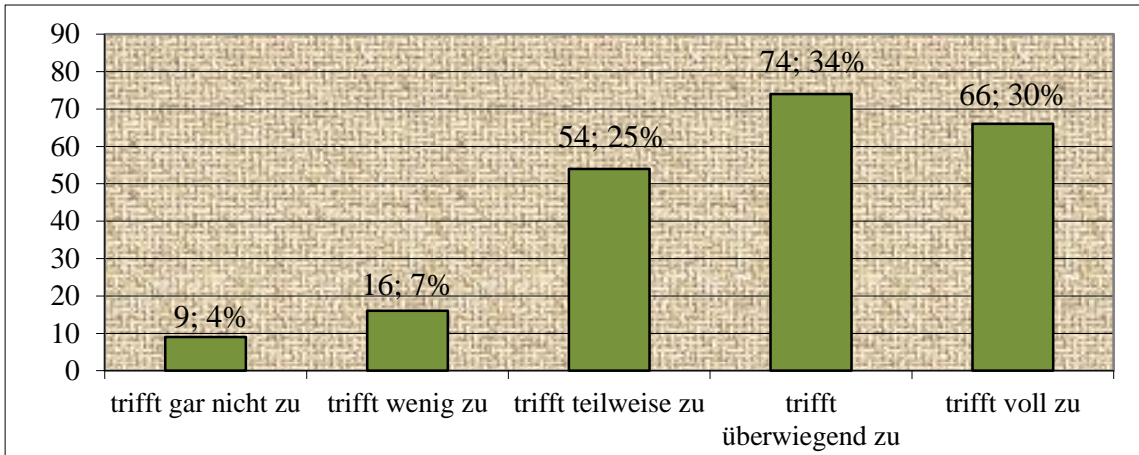


Abb.8: Naturaufenthalte als Maßnahme zur Stressentlastung von PsychomotorikerInnen

Um die Bedürfnisse der PraktikerInnen zu erfassen, wurde abschließend danach gefragt, welche Themen, Fragen, Probleme für die praktische psychomotorische Arbeit in der Natur, aus der Sicht der PsychomotorikerInnen noch theoretisch bearbeitet, begründet oder erforscht werden müssten (N=89). Die meist genannten Aspekte bezogen sich hierbei auf organisatorische Aspekte, wie z.B. Sicherheit und Rechte und auf Vorschläge für eine konkrete Praxis mit bestimmten Klientengruppen. Zudem wären Effektstudien, Begründungen zu den Wirkfaktoren in der Natur und theoretisch fundierte Argumentationshilfen für Naturaufenthalte hilfreich.

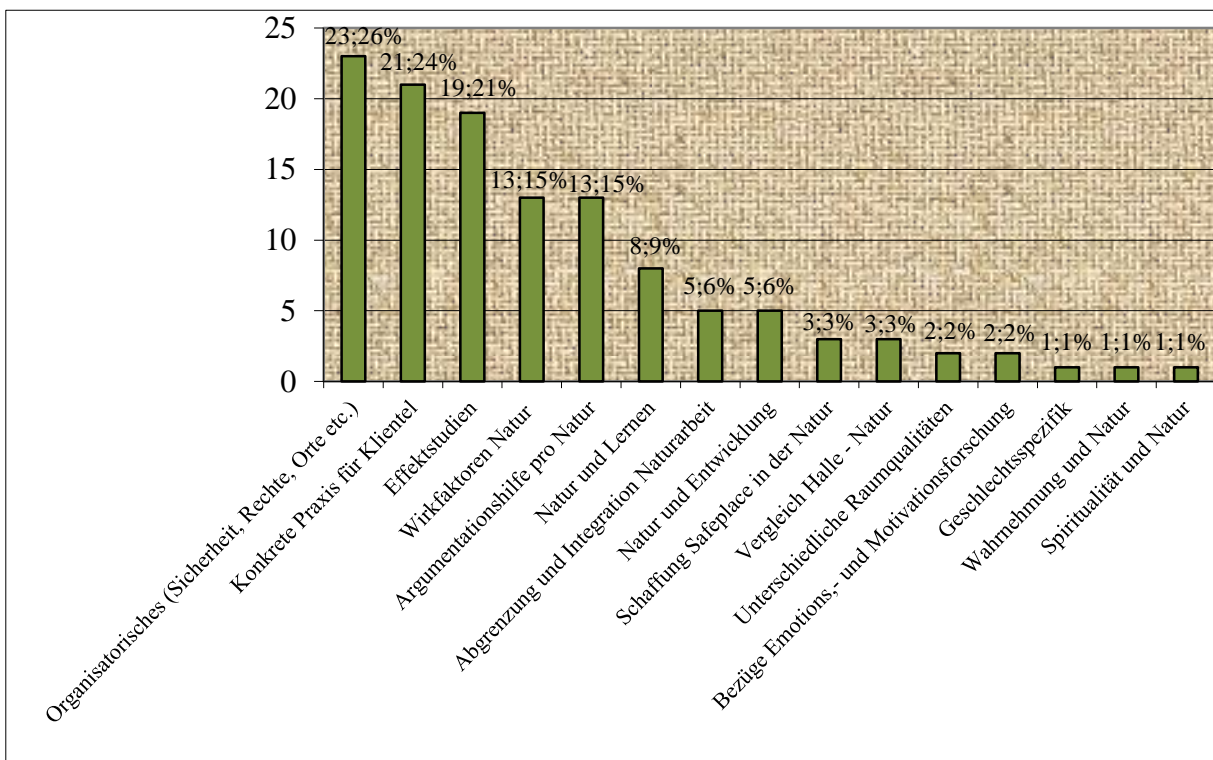


Abb.9: Theoretisch zu begründende Themen, Fragen und Probleme für die praktische psychomotorische Arbeit in der Natur

Jede theoretisch fundierte Konzeptentwicklung muss sich immer am Grad ihrer Praxisrelevanz messen lassen. Die zuletzt genannte Frage des Fragebogens wird daher auch genutzt, um die in dieser Arbeit im weiteren Verlauf vorgenommene Forschungsrichtung zu begründen und ihre praxeologische Relevanz zu verdeutlichen. Hierzu werden drei exemplarische Zitate aus den Antworten reflektiert:

Zitat 1: *"Sinnvoll wäre eine ganz praktische Ideensammlung, ein fertiges Kursmanual. Die meisten Ideen hat man, aber im Alltag ist man dankbar um jede Vereinfachung, möchte einfach nur nachschauen und loslegen...denn das entstresst den Tag, schafft Freiräume zum Genießen der Natur!"*

=> Ein fertiges Kursmanual ist ein verständlicher Wunsch, angesichts der immer komplexer werdenden Psychomotorik-Landschaft und ihrer ausdifferenzierten Ansätze und Praxeologien. Allerdings liegt diese Komplexität gerade in der weitgefassten Sichtweise der Psychomotorik, mit ihrer Perspektive auf Bewegung, Wahrnehmung, Körper und Leib im Zusammenhang mit der menschlichen Psyche und dem Ziel einer ganzheitlichen Identitäts- und Persönlichkeitsförderung im Rahmen einer dialogisch ausgerichteten Beziehungsgestaltung. Damit ist sie in ihrer Grundanlage der Komplexität verpflichtet und in ihrer Praxis zu offen und individuell, um konkrete, allgemein gültige Vorgaben im Sinne eines Kursmanuals machen zu können. Praktisch anwendbare Hinweise werden in dieser Arbeit daher eher als Praxeologie verstanden, im Sinne eines konzeptionell übergreifenden Prinzipien-Korridors, in dessen Rahmen sich die Praxis verorten kann.

Zitat 2: *"Vielleicht doch erst die Effekte der psychomotorischen Arbeit bzw. deren Wirkung überhaupt klären, bevor man neue Felder öffnet. Außerdem verwischen bei der psychomotorischen Arbeit in der Natur die Kennzeichen der Psychomotorik mehr noch als sonst sowie so schon. Wenn man draußen mit Kindern spielt, ist es Naturerfahrung, draußen sein, Abenteuer erleben. Was ist dabei noch speziell `psychomotorisch` und was nicht? Und brauchen wir überhaupt dann noch eine Grenze? Denn Naturerfahrung ist so oder so wirkungsvoll, auch wenn sie nicht psychomotorisch ist bzw. genannt wird."*

=> Die Weiterentwicklung der Psychomotorik liegt m.E. gerade darin, sich neuen Perspektiven zu widmen und neue Felder zu erschließen, die aus psychomotorischer Sicht beleuchtet werden. So sollen im Rahmen dieser Arbeit Denkanstöße erarbeitet werden, die sich insbesondere mit dem Thema Mensch und Naturraum befassen. Dies betrifft Fragen, wie z.B. Wie wirkt sich der Naturraum auf den Menschen aus? Wie wirkungsvoll ist er auch wissenschaftlich nachgewiesen? Wie kann eine `Psychomotorik in der Natur` diesen Möglichkeitsraum nutzen, nicht zuletzt auch in Abgrenzung zu den üblicherweise genutzten Hallen- und

Bewegungsräumen? Was ist hierbei das typisch Psychomotorische in der Natur, die spezifische Sichtweise, auch in Abgrenzung zu anderen Fachdisziplinen? Welche eigene Perspektive haben zudem die verschiedenen Ansätze innerhalb der Psychomotorik und wie lassen sie sich zu einem übergreifenden Konzept einer `Psychomotorik in der Natur` verbinden? Die Beantwortung dieser Fragen schärft nicht nur das allgemeine Verständnis der Psychomotorik und ihrer Wirkungsweise, sondern eröffnet darüber hinaus einen erweiterten Blickwinkel mit neuen Möglichkeiten psychomotorischen Handelns. Auch wenn die Praxis in vielen Dingen ihre eigene Logik hat und in ihr die Überschneidungen und Vermischungen theoretischer Konzepte und Ideen unvermeidbar sind, so ist der wissenschaftliche Anspruch dieser Arbeit dennoch Ordnungsvorschläge zu machen, welche die `bunte Praxis` als Strukturierungshilfe nutzen kann.

Zitat 3 (Zusammengestellt aus mehreren Antworten): „*Mir fehlt der pädagogisch fachliche Hintergrund, um das Thema Eltern und Kollegen näher zu bringen, hat das `in der Natur sein` per se eine pädagogisch-therapeutische Wirkung? Was sind die Wirkfaktoren psychomotorischer Entwicklungsförderung in Naturräumen? Welche Bedeutung hat die Naturerfahrung für die menschliche Entwicklung bzw. ist der Verlust elementarer Naturerfahrungen ein Risikofaktor für die Entwicklung von Kindern? Gibt die Natur dem Menschen mehr Lebensqualität? Warum tut die Natur so gut, welche Erklärungsansätze gibt's da? Wie ist der Einfluss von Naturerlebnissen auf die Befindlichkeit (Entspannung, Ruhe), auf Psyche u. soziale Interaktion?*“

=> Wie wirkt Natur? Dies ist eine zentrale Fragestellung der Arbeit, nicht zuletzt, um Argumentationshilfen für oder gegen die praktische psychomotorisch-motologische Arbeit in der Natur anbieten zu können. Eine entwicklungs- und gesundheitstheoretisch fundierte Psychomotorik und Motologie muss sich darüber hinaus fragen, welche ganz allgemeine Bedeutung Naturerfahrungen für die menschliche Entwicklung und Gesundheit haben, z.B. in Bezug auf Motorik, Sozialverhalten, emotionales Wohlbefinden etc.? Möglicherweise muss der Einfluss der naturbezogenen Umweltbedingungen auch entwicklungs- und gesundheitstheoretisch vermehrt mitgedacht werden.

Zusammenfassung

Die hier vorgestellte Befragung beschäftigte sich erstmals mit dem Einsatz von Naturerfahrungsräumen in der deutschen Psychomotorik-Landschaft. Es zeigte sich, dass nur ein geringer Teil der PsychomotorikerInnen eine Fortbildung zum Thema Natur absolviert hat. Weiterhin gaben nur sehr wenige Personen an, ihre Innenräumlichkeiten gar nicht zu verlassen und jede/r zweite nutzt den Naturaußenraum sogar regelmäßig für die psychomotorischen

Angebote. Überwiegend werden hierbei das Außengelände der Einrichtung und der Wald aufgesucht aber auch Wiesen und Parks sind beliebte Orte. Meist finden die Angebote ganzjährig statt, schönes Wetter wird bevorzugt. Inhaltlich steht das freie Spiel und Bewegen im Mittelpunkt der psychomotorischen Intervention außerhalb geschlossener Räume aber auch angeleitete Naturerfahrungsübungen, das Unterwegssein, Bauen und Werken sowie Rollen- und Symbolspiele finden sich wieder. Der Gewinn, geschlossene Räumlichkeiten zu verlassen, wird in den Möglichkeiten gesehen, neue Erfahrungen zu machen und Freiheit zu erleben. Zudem ist für die Befragten der Nutzen für die Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung, als auch für die Gesundheit und Erholung von Bedeutung. So wird die Natur von der deutlichen Mehrzahl der BefragungsteilnehmerInnen regelmäßig zur persönlichen Stressentlastung genutzt. Befragt nach den theoriebezogenen Bedürfnissen der Praxis einer Psychomotorik in der Natur, waren organisatorische Aspekte bedeutsam aber auch eine klientenspezifische Vorgehensweise sowie eine Ausarbeitung von naturbezogenen Effektstudien und Wirkfaktoren wurden als Argumentationshilfen gewünscht. Die Befragung gibt also insgesamt nicht nur einen ersten Überblick über den Einsatz von Naturräumen in der Psychomotorik in Deutschland, sie zeigt auch, dass die Natur ein wichtiger aber noch wenig theoriefundierter Bestandteil psychomotorischer Praxis ist. Daher ist es ein Hauptanliegen der folgenden Kapitel, diese Lücke zu füllen und den vielfältigen psychomotorischen Angeboten außerhalb geschlossener Räume ein theoretisches Fundament anzubieten.

3 Mensch und Natur

Der Mensch wird im Rahmen dieser Arbeit als ein bio-psycho-soziales ganzheitliches Wesen betrachtet, welches durch Wahrnehmung, Bewegung und Handlung nicht nur mit der sozialen, sondern auch mit der räumlichen Umgebung interagiert und in Beziehung tritt. Körperliche, psychische und soziale Aspekte stehen daher immer in Wechselwirkung miteinander und werden durch den Raum beeinflusst. In diesem Kapitel geht es um das spezifische Zusammenwirken von Mensch und Naturraum, als begriffliche und inhaltliche Grundlage für die folgenden Ausführungen. Hierfür soll zunächst der Begriff `Natur` näher erläutert werden, zeigt sich doch, dass er bei genauerer Betrachtung an Komplexität und Widersprüchen zunimmt. Daraufhin wird das Mensch-Naturverhältnis geschichtlich aufgearbeitet, um nachvollziehen zu können, wie die Epochen der Menschheitsgeschichte das Naturverständnis bis heute geprägt haben. Anschließend wird ein aktueller gesellschaftlicher Blick auf Natur geworfen, um Naturbezüge aus der sozialen Perspektive nachzuvollziehen. Anknüpfend wird demgegenüber aus einer übergeordneten individuellen Sichtweise vorgestellt, welche Naturkonzepte für einen klientenspezifischen Zugang relevant sein können. Daran schließt sich eine notwendige Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Körper, Leib und Natur an, weil gerade in diesem Spannungsfeld der Mensch-Natur-Bezug konkretisiert wird. Abschließend wird noch das prinzipielle Zusammenwirken von Mensch und (Natur-)Raum diskutiert, da dies Wesentlich erscheint, wenn es um eine Fundierung naturbezogener pädagogischer und therapeutischer Interventionen geht, die überwiegend außerhalb geschlossener Räume stattfinden.

3.1 Was ist Natur?

Der Begriff `Natur` wird im allgemeinen Sprachgebrauch sehr unterschiedlich verwendet, weshalb es sich lohnt, einige Aspekte des Naturverständnisses differenzierter anzusehen. Je genauer man jedoch hinsieht, desto unschärfer wird der Begriff. Letztendlich wird eben jegliche begriffliche Definition vom Menschen vorgenommen, woraus sich im Verhältnis zur Natur zwangsläufig einige Widersprüche ergeben. Dennoch wird eine erste hilfreiche Unterscheidung, die auf Kant zurückgeht, von Gloy (1995, 23ff) näher spezifiziert. Demnach kann der Begriff `Natur` in `formaler` oder in `materieller` Bedeutung aufgefasst werden. Die *formale Natur* meint das Wesen oder Naturhafte der Dinge, welches sich auf das Charakteristische einer Sache mit den typischen zugehörigen Eigenschaften bezieht. Zugehörige Formulierungen könnten z.B. sein, `das liegt in der Natur der Sache` oder das ist die `Natur des Menschen` (z.B. reizbar, aggressiv, friedvoll oder sanftmütig etc.). Die *materielle Natur* bezieht sich demgegenüber auf die Naturdinge selbst, also

die Gesamtheit aller erfahrbaren und sinnlich wahrnehmbaren natürlichen Gegenstände und Erscheinungen, man könnte hier auch von `Welt` oder `Kosmos` reden. Dabei bleibt allerdings wiederum offen, was `natürliche Gegenstände` sind. Hier rückt dann der Bezug zum Menschen in den Mittelpunkt, in dem das `Andere`, von ihm `zu Unterscheidende` ausschlaggebend ist. Kultur, Zivilisation, Gesellschaft, Geist, Vernunft, Kunst oder Technik sind Begriffe, die sich als Gegenüber von Natur eignen. Aristoteles hat hier unterschieden zwischen `natura naturata`, mit dem die künstlich erzeugten Dinge umschrieben werden und `natura naturans`, mit dem die Dinge gemeint sind, die sich selbst erzeugen und ohne menschliche Einflüsse von sich aus existieren. Die natürlichen Dinge haben das Prinzip der Bewegung, verstanden als Wachstum, Veränderung, Vergehen etc. in sich selbst verankert. Ein einfaches Beispiel hierzu ist der Baum, welcher prinzipiell eigenständig und aus sich heraus wächst, gedeiht und vergeht, auch wenn dies unter dem Einfluss der Umgebung geschieht. Ein Stuhl würde dagegen aber nicht aus sich selbst heraus entstehen, das Entstehungsprinzip geht aus dem Erbauer hervor, weshalb er als `künstlich` beschrieben wird (vgl. Oldemeyer 1983, 16ff und Gloy 1995, 23ff). Eine weitere gängige Unterscheidung der natürlichen Dinge ist die in belebte und unbelebte Objekte. Die *belebte Natur* umfasst alle Lebewesen, wie z.B. Bakterien, Einzeller, Pilze, Tiere und Menschen und die *unbelebte Natur* alles, was nicht vom Menschen geschaffen wurde und (vermeintlich) nicht lebendig ist, also z.B. Steine, Metalle, Wasser, Luft, Atmosphäre, Planeten etc. Hinzu genommen werden müssten noch die natürlichen Erscheinungen des Planeten, wie Wind, Wetter, Erdbeben, Tornados, Überschwemmungen etc. Hierbei stellt sich zum einen die Frage, ab wann eine Sache, ein Ding oder Subjekt `belebt` ist und was unter dem Begriff `Leben` verstanden wird, der dem Naturbegriff sehr nahe steht. Zum Zweiten verändert der Mensch durch seinen Einfluss nachgewiesenermaßen die Bedingungen des Planeten (z.B. Klima, Wetter etc.), so dass es streng genommen keine Bereiche mehr auf der Erde gibt, die nicht unter menschlicher Einwirkung stehen und somit auch nicht mehr als `Natur` bezeichnet werden könnten. In seiner ästhetischen Betrachtung der Natur setzt Seel (1991, 20ff) dem entgegen, dass Wetter und Klima zwar der menschlichen Beeinflussung unterworfen ist, aber (noch) nicht gezielt hergestellt werden können. Die Dynamik der Selbstproduktivität bleibt bestehen. Er bezeichnet diesen Aspekt seiner Naturdefinition als `dynamische Eigenmächtigkeit`, die z.B. insbesondere in Naturkatastrophen offenbart wird. Duhr (2006) bezeichnet in diesem Zusammenhang den Kern von Natur als hervorbringendes, dem Menschen verborgenes Wirkungsprinzip, welches sich in unterschiedlichen Erscheinungsformen entbirgt: „*Das Entstehen ist dabei ein Ans-Licht-Treten und Erscheinen des Wirkungsprinzips `Natur` im Seienden.*“ (ebd., 49). Natur wird also nicht als ein beschreib- und abgrenzbarer Raum betrachtet, sondern als eine Form des `Seins`, welche sich

in spezifischen Erscheinungsformen offenbart. Das Wirkungsprinzip der Natur selbst ist nach dieser Auffassung nicht unmittelbar erfahrbar, sondern kann nur indirekt wahrgenommen werden. Die Art der Wahrnehmung dieser sichtbaren Ausdrucksformen der Natur hängt wiederum stark mit den sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie den persönlichen Erfahrungen zusammen (vgl. ebd., 51). In `Hightech-Gesellschaften` wird die Natur sicher anders verstanden als bei `Naturvölkern`, wobei sich zu diesem Ausdruck die Frage stellen lässt, was denn ein `Naturvolk` ausmacht, bzw. wann ein `Naturvolk` zum `Kulturvolk` wird oder umgekehrt. Dies führt wiederum zur der Frage, was die Bezeichnung `Kultur` ausdrückt. Auch dieser Begriff wird sehr vielseitig verwandt, bezieht sich in seinem lateinischen Ursprung aber auf `die Bearbeitung`, `die Pflege` oder `den Ackerbau`, also allgemein auf die Gestaltung durch den Menschen, was sich in `Kulturgütern`, wie Technik, Kunst, Religion o.ä. ausdrücken kann. Damit ist der Naturbegriff als sprachlicher Ausdruck in sich selbst auch schon Kulturgut, d.h. jegliche Natur-Definition ist menschlich gemacht und von seiner Denkweise abhängig. Der Mensch ist nach Oldemeyer (1983, 36) aber prinzipiell auch ein Element des `Systems Natur`. Er kann daher keinen `objektiven` Standpunkt einnehmen, sondern das System nur aus seiner eingeschlossenen Beobachterperspektive wahrnehmen. Für ein ganzheitliches Naturverständnis ist es für ihn daher bedeutsam, die Natur als selbstregulatives und selbstorganisiertes System zu betrachten, in das auch die Produktionen der menschlichen Kultur einbezogen sind. So geht Gusovius (2008) sogar soweit, die Zivilisation lediglich als eine Steigerungsform der Natur im gleichen System auszulegen, welche nach den gleichen Mechanismen funktioniert und damit nicht getrennt von der Natur betrachtet werden kann (vgl. ebd. 9). Jegliche Kultur wäre damit als Weiterentwicklung der Evolution zu verstehen, die Zivilisation wäre ein Teil dieses natürlichen Vorganges, wodurch das allumfassende `Wirkungsprinzip Natur` wieder in den Fokus rückt. Für eine hier nutzbare Definition bleibt jedoch die entscheidende Frage, ob der Mensch selber zur Natur gerechnet wird oder nicht. Spontan würde man dieser Annahme sicherlich zustimmen, da er sich selbst ja als biologisches Wesen hervorbringt, wächst, vergeht und insbesondere der menschliche Körper seine dynamische Eigenmächtigkeit offenbart (siehe Kapitel 3.5). Als nicht natürlich werden aber meist seine Handlungen und die Dinge, die er herstellt bezeichnet. Und selbst bei den hergestellten Dingen bleibt offen, wo Natur aufhört und wo Kultur anfängt. Schaut man sich z.B. ein Handy als Produkt einer modernen Gesellschaft an, würde man wohl eher dazu tendieren, dieses alltägliche Utensil als Kulturgegenstand zu bezeichnen und weniger als Naturprodukt. Vergegenwärtigt man sich aber, dass jedes der Einzelteile irgendwann mal aus einem natürlichem Rohstoff gewonnen wurde, bleibt offen, wo genau im Produktionsverlauf und in der menschlichen Verarbeitungskette die Einzelteile aufgehört haben, Natur zu sein, z.B. schon

bei der Entnahme der Rohstoffe oder erst beim Schmelzen, Erhitzen, Lackieren oder Zusammenbauen? Diese Verwirrungen zeigen sich daher auch in einem diffusen alltäglichen Bild von Natur: In einer Untersuchung von Pohl (2006) konnten Grundschüler frei aufmalen, was ihnen zur Natur einfällt. Es zeigte sich, dass Natur meist als belebte Natur (Tiere, Pflanzen) dargestellt wird, oder aber als unbelebte Natur (Sonne, Himmel, Wolken, Wetterelemente etc.) und als Landschaftselemente (Wiese, Berge, Gewässer etc.). Auffällig ist, dass der Mensch eher nicht vorkommt und die Natur durchweg als positiv und gut dargestellt wird (vgl. ebd., 141). Fragt man Erwachsene nach ihren konkreten Assoziationen zum Naturbegriff, können nach Brämer (2006) vier Hauptkategorien zur thematischen Verteilung von spontanen Natureinfällen festgelegt werden: `Pflanzen und Tiere`, `Landschaft und Wetter`, `Körper-Geist-Psyche` und `Umwelt und Wirtschaft` (vgl. ebd., 69ff.). Auch die meisten Erwachsenen verbinden Natur im Alltagsgebrauch mit den ersten beiden Kategorien: Pflanzen, Tiere, Landschaft und Wetter. Der Mensch wird auch hier kaum spontan mit Natur in Verbindung gebracht, worin sich die erwähnte Unsicherheit der Zuordnung von Mensch und Natur spiegelt. Auch wenn er sich zwar sachlich als biologisches System der Natur versteht, wird Natur aber nur dort als ursprünglich betrachtet, wo der Mensch keinen `denaturierenden` Einfluss ausgeübt hat. Auf der einen Seite ist der Mensch sich also häufig seiner Naturhaftigkeit bewusst, während er sich auf der anderen Seite subjektiv als Gegenüber fühlt. Darin offenbart sich sein strukturell paradoxes Naturverständnis und -verhältnis (vgl. ebd., 76). Der Begriff Natur wird also immer dann ungenau, wenn es um die Beziehung zum Menschen geht, die Unterscheidung Natur und Nicht-Natur (Kultur) geht mitten durch ihn durch, er ist gleichzeitig Teil und Gegenüber der Natur.

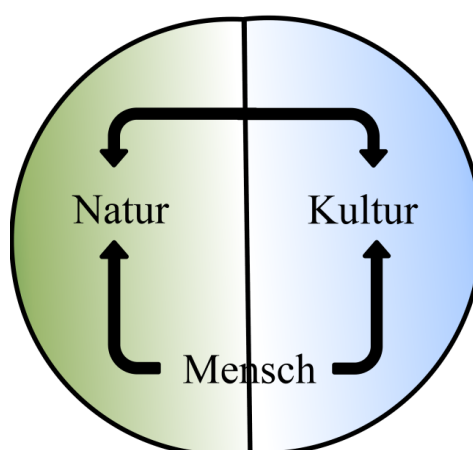


Abb.10: Der Mensch als Naturding und Kulturwesen

Von dieser grundlegenden Diskrepanz im Naturbegriff abgesehen, gibt es aber eben doch einen mehr oder weniger großen Konsens, wovon die Rede ist, wenn man hierzulande von Natur redet.

Alltagsrelevant könnte man sich die weltliche Phänomene auf einem Kontinuum vorstellen, welches eine grobe Einordnung zwischen den Polen Natur und Kultur erlaubt. Dies eröffnet die Möglichkeit, Natur nicht ausschließlich aufzufassen, sondern als Spektrum von verschiedenem Ausmaß zu denken. Einige Beispiele sind in der folgenden Abbildung aufgeführt:

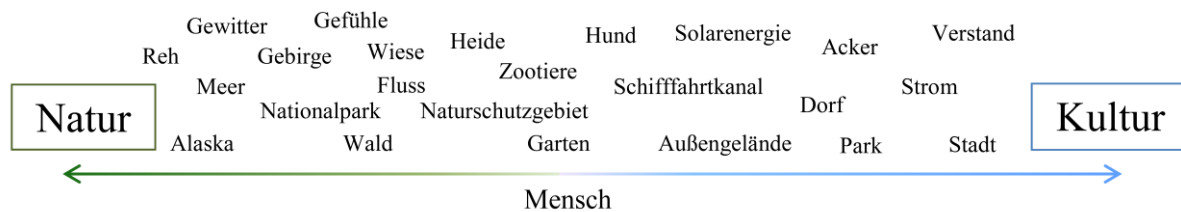


Abb.11: Natur und Kultur als Kontinuum

Da jede Naturdefinition subjektiv durch Gefühle und Erfahrungen geprägt wird, ist in Bezug auf eine pädagogisch-therapeutische praktische Anwendung zunächst immer relevant, welche persönliche Naturdefinition man selbst als Begleiter hat und welche Naturauffassung für die Klienten bedeutend ist. Natur kann sich hier als inneres Wirkungsprinzip äußern, z.B. indem ein Gefühl des Eingebunden-Seins in ein größeres Ganzes vorhanden ist und man sich selbst als Teil dieses natürlichen Ganzes erfährt. Natur kann aber auch als Gegenüber erfahren werden, z.B. als konkreter Handlungsraum, der als Kontrast zur Kultur erlebt wird. In Anlehnung an Seel (1991) ist daher für den späteren Verlauf dieser Arbeit vor allem die sinnliche Wahrnehmbarkeit ein wesentliches anwendungsbezogenes Kriterium einer Naturdefinition. Hiermit sind konkret erfassbare natürliche Formen gemeint, die wir vom nicht-naturhaften unterscheiden, z.B. Bäume und Steine, Tiere und Pflanzen, Wälder und Gärten, Gebirge und Wüsten, Himmel und Erde etc. Damit verknüpft ist die Bedeutung der lebensweltlichen Anwesenheit der Natur, da für die pädagogisch-therapeutische Anwendung vor allem die konkret-praktische Präsenz von Naturphänomenen interessant ist (vgl. ebd., 20ff). Hier können drei pragmatische Naturbereiche unterschieden werden:

1. Private Naturräume: Garten, Naturnischen zwischen Häusern, ungenutzte Brachflächen, Pflanzen oder Tiere zu Hause, Blick ins Grüne
2. Institutionelle Naturräume: Pflanzen oder Tiere in der Einrichtung, Außenraum der Einrichtung, gemietetes Naturgelände
3. Öffentliche Naturräume: Wald, Wiesen, Parks, Naturspielplätze, Flüsse, Seen, Meer, Gebirge, Wüste etc.

In den folgenden theoretischen Bezügen, wird dabei eine ganzheitliche Sicht von Natur im Bezug zum Menschen genutzt. Dies bedeutet, Naturphänomene werden z.B. aus naturwissenschaftlichem Standpunkt im biologisch-funktionalen Austausch mit dem Menschen betrachtet. Gleichzeitig sollen sozialwissenschaftliche Aspekte einfließen, insbesondere aus entwicklungs- und gesundheitspsychologischer und -pädagogischer Perspektive auf Natur als Bedeutungsträger für die menschliche Biographie, aber auch aus gesellschaftlich-kulturellem Blickwinkel auf die Mensch-Natur Beziehungen. Zuletzt fließen auch geisteswissenschaftliche Positionen ein, insbesondere phänomenologische Sichtweisen auf die beobachtbare Mensch-Natur-Beziehung.

Dieser ersten groben Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff wird im Weiteren nochmals differenzierter nachgegangen. Jede Naturdefinition sagt etwas über die Mensch-Natur-Beziehung aus, die immer auch geschichtlich gewachsen ist. Daher lohnt es sich, den Hintergrund und das Geworden-Sein heutiger Naturverständnisse nochmals genauer zu betrachten.

3.2 Naturverständnis im Wandel der Zeit

„Das Verhältnis des Menschen zur Natur ist in der Geschichte vielen Wandlungen unterworfen gewesen. Dieses Verhältnis ist immer auch ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu seinem Körper, seiner geistigen Wirklichkeit und seiner sozialen Umwelt.“

(Von Engelhardt 1981, 96).

Das menschliche Verhältnis zur Natur war schon immer von gesellschaftlichen Leitvorstellungen abhängig und mit einem sich stetig ändernden Welt- und Menschenbild verknüpft. Aus konstruktivistischer Perspektive beschreibt Siebert (2000) die Natur als nicht objektiv vorhanden, sondern als konstruiertes Bild einer jeweiligen Epoche, Kultur, Berufsgruppe, Generation etc. (vgl. ebd., 21). Naturverständnisse überlagern sich dabei nicht nur in den verschiedenen Epochen, sie existieren auch heute noch nebeneinander in Gesellschaften. Zudem können sich auch beim individuellen Menschen unterschiedliche Verständnisse von Natur überlagern und in verschiedenen Schichten und Anteilen vertreten sein. Geschichtlich lassen sich daher lediglich vorherrschende Naturverständnisse zu Orientierungszwecken rekonstruieren (vgl. Oldemeyer 1983, 17). Aus zwei Gründen ist es wichtig, sich die gesellschaftlichen Leitbilder zu verdeutlichen und ihre Geschichte von Naturverhältnissen nachzuvollziehen. Erstens bilden die bis heute gewachsenen Naturverständnisse die Grundlage dieser Arbeit und der zugehörigen theoretischen

Überlegungen, d.h. alle hier formulierten Vorstellungen sind ein Wiederhall der Leitbilder einer gegenwärtigen Denkweise. So ist z.B. der Einbezug von Natur in pädagogisch-therapeutische Maßnahmen ein Phänomen unserer Zeit, in der Natur weitgehend keine alltägliche Bedrohung mehr darstellt, eine fortschreitende Naturentfremdung festzustellen ist und Natur und Natürlichkeit tendenziell eher positiv aufgeladene Begriffe sind. Zweitens ist das geschichtlich geprägte Naturverständnis die Grundlage und der Rahmen aller individuellen Naturkonzepte der Pädagogen, Therapeuten und Klienten (siehe Kap. 3.4). Diese zu kennen ist bedeutsam für die Reflexion der individuellen Art des Zugangs zur Natur und um daran anknüpfend, passende Naturerfahrungsangebote machen zu können.

Das Verhältnis von Mensch und Natur führt zu den Wurzeln der Menschheitsgeschichte. Eine sehr hilfreiche Übersicht zur menschlichen Entwicklung wird von Harari (2014) beschrieben: Die Homo Sapiens, wohlgermt nur ein Menschheitstyp unter anderen (z.B. Homo neanderthalensis oder Homo floresiensis), leben nach belegten Funden seit ca. 200.000 Jahren auf der Erde. Den längsten Teil unserer Geschichte lebten wir als Wildbeuter, das Leben als Bauern und Hirten ist ca. erst seit ca. 10.000 Jahren nachgewiesen. In den ersten Jäger- und Sammlerkulturen war der Mensch zunächst noch ein unauffälliges Säugetier unter vielen, welches völlig abhängig und angewiesen auf das direkte natürliche Umfeld war. Abhängig vom Essensangebot einer Region, vom vorherrschenden Klima und dem Rhythmus der Jahreszeiten, war das Nomadentum die einzige Möglichkeit zu überleben. Der Besitz von Gegenständen reduzierte sich auf das Minimum zu tragende, es musste gegessen werden, wenn etwas zur Verfügung stand, die Wanderungen wurden durch die Migration von Tieren oder den Wachstumszyklen der Pflanzen bestimmt. Eine detaillierte Kenntnis von der Umgebung, mit seinen Pflanzen, Tieren und dem Wetter war zum Überleben notwendig (vgl. ebd., 66 ff). Es liegt nahe, dass der menschliche Körper auf diese Lebensweise eingestellt war, d.h. er musste darauf ausgelegt sein, sich ausdauernd und geschickt zu bewegen, sowie seine Sinne zum Erkennen von Gefahren oder auf der Suche nach Nahrung, Wasser oder Schutz einzusetzen. Daraus ergibt sich die interessante Fragestellung, in wie weit wir evolutionsbiologisch und -psychologisch von dieser langen Phase des Wildbeutertums auch heute noch geprägt sind und die moderne Lebensweise diese körperliche Grundausstattung möglicherweise missachtet. Dies findet sich immer wieder als Argument, wenn es darum geht, die Bedeutung von Natur- und Bewegungserfahrungen in der modernen Zivilisation zu begründen.

Harari (2014) beschreibt den ersten entscheidenden Schritt der Menschheitsgeschichte als *'kognitive Revolution'*. Hiermit ist gemeint, dass zum einen die verfeinerten handwerklichen

Fähigkeiten, z.B. mit der Kontrolle des Feuers, zu einer Veränderung der Lebensqualität führten. Daran geknüpft, war aber besonders die Fähigkeit, sich in großen Gruppen zu organisieren und zusammenzuarbeiten sowie über Sprache zu kommunizieren, eine entscheidende Wendung für die Homo Sapiens (vgl. ebd., 54ff). Die Menschen konnten dadurch schon früh anfangen, ihre Umwelt massiv zu verändern, wie z.B. durch die Jagd auf andere Säugetiere. So zeigte sich, dass z.B. mit der Besiedlung Australiens vor ca. 45.000 Jahren, von 24 australischen Tierarten über 50 Kilogramm (wie z.B. Zwergnilpferd, Diprotodon etc.), innerhalb von einigen Jahrtausenden 23 Arten ausstarben und nur das Känguru bis heute übrig blieb. Auch die Ureinwohner Amerikas, die vor ca. 14.000 Jahren den Kontinent besetzten, hatten sehr wahrscheinlich einen großen Anteil am Aussterben, der bis dato noch wesentlich reicheren Fauna, mit Tieren, wie z.B. Säbelzahn tiger, Mammut, Riesenfaultier etc. So gibt es viele weitere Beispiele von Inselgruppen oder abgelegenen Regionen, die durch die Besiedlung der ersten Menschen, eine völlige Umwandlung vor allem der Megafauna, aber daran angeschlossen natürlich auch der symbiotischen Pflanzenwelt erlebten (vgl. ebd., 86ff). Von daher kann einem romantischen Verständnis, dass die moderne Zivilisation die Natur zerstört, während die Ureinwohner und Naturvölker in Einklang mit ihr lebten, zumindest der Einsicht weichen, dass die Anwesenheit des Menschen, durch seine spezifischen Möglichkeiten des Einsatzes von Werkzeugen und kooperativer Handlungen, immer schon eine potentielle Bedrohung für seine Umwelt war. Oldemeyer (1983, 16ff) beschreibt hierzu vier Typen in der Entwicklung und Ausformung vom menschlichen Naturverhältnis. Zu dieser ersten Phase der Menschheitsgeschichte gehört der Typus des *magisch-mythischen* Verhältnisses zur Natur. Der Bezug zeichnet sich dadurch aus, dass es keine subjektive Vorstellung von Natur gibt, vielmehr steht eine Einbindung in die allgegenwärtigen guten und schlechten natürlichen Kräfte im Mittelpunkt. In dieser langen Phase waren die Menschen durch animistische Naturvorstellung geprägt, d.h. Tiere, Pflanzen, Steine, Wasser, Orte, Himmelskörper etc. sind die belebten Ausdruckswesen der vorherrschenden Mächte, sie sind beseelt und können miteinander kommunizieren. Es gibt keine festen Grenzen zwischen Menschen und anderen Lebewesen und Naturerscheinungen, auch keine Hierarchie, da alle Wesen miteinander verbunden sind. Eine rituelle Kommunikation mit Naturphänomenen ist durch symbolische Sprache in Träumen, Visionen und Intuitionen möglich. Dieser Austausch beruht auf einem Verständnis gegenseitiger Rechte und Pflichten, welches einen Ausgleich von Geben und Nehmen vorsieht. Dass sich dieses Naturverständnis bis heute parallel entwickelt, zeigt sich durch zwei Tatsachen: Erstens herrscht bei einigen Naturvölkern, z.B. den Indios im Amazonasgebiet oder den Buschmännern in Zentralafrika, auch heute noch ein magisch-mythisches Naturbild vor, welches von den zugehörigen schamanischen und rituellen Praktiken begleitet wird. Naturpädagogische

Strömungen in Deutschland, die sich auf die Lehren indigener Völker zurückführen, wie beispielsweise die Wildnispädagogik (siehe Kap. 5.4), nehmen daher direkten Bezug auf diese Naturvorstellungen. Zweitens zeigen sich im modernen Alltag immer noch rudimentäre Naturvorstellungen magisch-mythischen Ursprungs im sogenannten `Aberglauben`, z.B. im Tragen eines Talismans, in den Geschichten von Trollen, Geistern und Hexen, beim Vorbeilaufen einer schwarzen Katze, im Vertreiben der bösen Mächte im Karneval oder auch in der Astrologie (vgl. Gloy 1995, 30ff).

Datiert vor ca. 10.000 Jahren, beschreibt Harari (2014, 102ff) den nächsten bedeutsamen Entwicklungsschritt der Menschheit als `landwirtschaftliche Revolution`. Die dahinter stehende drastische Veränderung für die Menschheit ging in einer schleichenden Entwicklung vor sich. Einzelne Gruppen von Menschen fingen an, sich niederzulassen, sesshaft zu werden, die Natur zu beeinflussen und nutzbar zu machen. Pflanzen, wie Weizen, Reis, Mais oder Kartoffeln und Tiere, wie Ziegen, Schafe, Schweine, Kühe und Hühner wurden domestiziert. Die Kehrseite dieser Entwicklung lag darin, mehr und härtere Arbeit ausführen zu müssen, sich einseitiger zu ernähren und mehr Krankheiten und Epidemien ausgeliefert zu sein. Durch die Landwirtschaft konnten aber mehr Menschen versorgt werden, wenn auch ernährungsphysiologisch schlechter als noch bei den Jägern und Sammlern. Dieser Werdegang sorgte dafür, dass die Menschen sich exponentiell vermehren konnten: Vor ca. 10.000 Jahren zu Beginn der Landwirtschaft, lebten schätzungsweise ca. 5-10 Millionen Menschen, was in etwa der heutigen Bevölkerungszahl von Niedersachsen entspricht, die Menschen sich damals allerdings auf dem ganzen Planeten verteilten. Vor 2000 Jahren stieg die Anzahl der Menschen dann auf ca. 300 Millionen, vor 500 Jahren waren es ca. 500 Millionen, vor 200 Jahren ca. 1 Milliarde und 2015 bestand die Erdbevölkerung aus ca. 7,3 Milliarden Menschen. Die UNO rechnet zurzeit mit einem Bevölkerungswachstum von rund 83 Millionen Menschen pro Jahr, d.h. im Zeitraum bis 2050 leben schätzungsweise 9,7 Milliarden Menschen auf der Erde (vgl. UNO 2015, 1). Ein Zurück zum Jäger- und Sammlertum war durch den lang andauernden Prozess der landwirtschaftlichen Revolution und das exponentielle Wachstum der Gemeinschaften nicht mehr möglich. Dies führte zu massiven Veränderungen im Umgang mit der natürlichen Umwelt, haben sich vor 10.000 Jahren die Menschen noch auf riesige Gebiete verteilt, gibt es heute nur noch wenige Orte ohne menschliche Besiedlung, Tiere und Pflanzen wurden zu gezüchteten Nahrungsquellen der Menschen. Damit einhergehend wurden theistische Vorstellungen bedeutender, d.h. dass die kosmische Ordnung durch höher gestellte Götter sowie irdische Menschen geregelt wird und Tiere und Pflanzen in der Hierarchie herabgesetzt sind (vgl. Harari, 127ff). Die Umwelt wurde vermehrt manipuliert, Felder wurden bestellt, Bäume gepflanzt, Tiere eingezäunt und Häuser und Siedlungen gebaut, so dass es zum

ersten Mal eine `Wildnis`, außerhalb der vom Menschen geprägten Fläche gab. Man könnte auch sagen, dass dies der Beginn der menschlichen Naturentfremdung war. In dieser Phase entstehen nach Oldemeyer (1983) zwei Typen des menschlichen Naturverhältnisses. Durch die geschützten Wohnbezirke, mit Kulturgütern, die bewahrt werden sollten, wurden die Themen `Wandel und Beständigkeit` und `Werden und Vergehen` bedeutender, was zunächst zu einem `biomorph-ganzheitlichen` Denken geführt hat. Ein Teil der antiken Philosophen vor ca. 2500 Jahren verstehen den Begriff `Physis` dabei als Hauptwesenszug des Seienden, in dem organismische Prozessstrukturen wie Hervorgehen, Wachsen, Zeugen etc. verallgemeinert in einer kosmischen Ordnung des Entgegengesetzten, `Leben und Tod`, `Anfang und Ende`, `Eins und Alles` etc., eine harmonische Verbindung finden. Hier wird Natur nicht mehr als Beziehungskonstrukt gedacht, welches mit der eigenen Lebenswirklichkeit verknüpft ist, sondern als von den Kräften des natürlichen Existierens gestaltetes Lebensprinzip, welches sich selbst organisiert, z.B. im Zyklus des Pflanzens, Wachsens, Blühens und Verwelkens. Der Mensch ist in diesem Verständnis dazu angehalten, sich in dieser Struktur einzufügen und den innewohnenden Gesetzen zu folgen, da die Gesetze des Makrokosmos auch für den Mikrokosmos des Menschen gelten. Solche Vorstellungen finden sich heute z.B. auch in vielen östlichen Denktraditionen, wie dem Taoismus wieder, dessen Beginn sich ebenfalls vor ca. 2500 Jahren datieren lässt. Parallel dazu findet sich ca. 500 v.Chr. auch der Ursprung des dritten Naturverständnis-Typs, indem die Natur als `Gegenstand und Gegenbegriff` verstanden wird. Hier findet also eine zweifache Reduktion statt: Erstens wird Natur zu einer Sache und einem Gegenstand, der Mensch wird als konträres Prinzip zur Natur betrachtet, als Subjekt, welches aus der Verbindung mit der Natur abgehoben ist. Zweitens wird die Natur zum Gegenbegriff, d.h. sie ist nicht mehr allumfassend gedacht, sondern als eine Struktur unter mehreren und kann damit erstmalig detaillierter beschrieben werden. Die Natur ist nicht mehr mit dem allumfassenden Kosmos und seinen Kräften gleichgesetzt, sondern etwas, was im Gegensatz zu etwas Anderem gedacht wird, insbesondere zum Menschen und seiner begreifenden und bewusst verändernden Kultur. So ordnete schon Aristoteles (384-322 v. Chr.) drei hierarchische Seins-Arten. Als erstes wurde die `göttliche Vernunft` betrachtet, welche übergeordnet alles Seiende anregt. Zweitens wurde die `Physis` als Natur unterschieden, die nur eine Form des Seienden darstellte und das Wesen der Dinge meint, die den Ursprung der Bewegung in sich tragen (natura naturans). Die Physis bringt nach Aristoteles die Pflanzen um der Tiere willen und die Tiere um der Menschen willen hervor, worin sich eine erste ethisch-wertende Hierarchisierung abzeichnet, auch wenn er das moralische Prinzip der Mäßigung und des ausgewogenen Maßes an Zuviel und Zuwenig betont. Die dritte Seins-Art wird mit `Techné`, als das Technisch-Seiende beschrieben, welches die aus dem menschlichem Können und Wissen

entstehenden Kunsterzeugnisse meint, die den Ursprung der Bewegung nicht in sich, sondern im Techniker haben (*natura naturata*). Dieses Naturverständnis wurde durch den bedeutenden Einfluss der jüdisch-christlichen Denktradition weiter geprägt (vgl. ebd., 24ff). Die vorher naturmagisch geprägte Religiosität mit verschiedenen Göttergestalten, sollten missionarisch durch monotheistische Vorstellungen abgelöst werden. Das heißt, der eine göttliche Schöpfer steht im Mittelpunkt, alle Naturphänomene sind durch ihn geschaffen, so dass z.B. Naturkatastrophen als Strafe für Sündentaten interpretiert werden können. Ein eigenmächtiges Wirken der Natur gibt es in dieser Vorstellung nicht, sondern alles Wahrnehmbare in der Natur verweist auf den einen Gott und seine Allmächtigkeit. Der Mensch als Abbild Gottes auf Erden hat einen Herrschafts- und Bewahrungsauftrag über die Schöpfung mit seinen Tieren und Pflanzen (Genesis: `Machet euch die Erde untertan`). Neben einem Gott, wurde dabei massenwirksam auch die menschliche Seele `übernatürlich` ausgesondert, so dass der irdische menschliche Körper zwar noch Teil der Natur bleibt, die Seele aber darüber hinaus geht und damit der Natur ein Gegenüber ist (vgl. Sprandel 1983, 244ff). Hieraus entwickelte sich im folgenden Zeitalter eine Tendenz zur naturwissenschaftlichen und technischen Beherrschung der Natur, die dem Menschen eine Sonderstellung gab. Harari (2014, 423ff) bezeichnet diese weitere entscheidende Menschheitsentwicklung in den letzten ca. 500 Jahren als `Wissenschaftliche Revolution`. Das neuzeitliche Naturverständnis zeichnet sich durch eine mechanistisch-technische und mathematisch-physikalische Einstellung zur Natur aus. So sprach sich z.B. Descartes (1596-1650) für die Befreiung aus der Naturabhängigkeit mit Hilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus. In der dualistischen cartesianischen Ansicht wurde der denkende Geist (*res cogitans*) als Träger des menschlichen Bewusstseins, der Materie (*res extensa*) gegenübergestellt. Die Materie stand für alles Seiende, welches unabhängig vom menschlichen Bewusstsein existiert und daher mechanischen Gesetzen folgt. Diese Trennung spiegelt sich auch in der schon angesprochenen Körper-Thematik an, in der die Trennung von Natur (Körper) und Nicht-Natur (Verstand/Geist/Seele) mitten durch den Menschen, als Teil und Gegenüber der Natur hindurch geht. Natur wird hier als Gegenbegriff zum subjektiven Geist und zum Denken formuliert und gleichzeitig wird die Natur der wichtigste Gegenstand dieses Denkens im Rahmen der erfahrungsbasierten Forschung (vgl. Gloy, 163ff). Häufig wird in diesem Zusammenhang auf Bacon (1561-1626) verwiesen, als Vertreter einer neuen wissenschaftlichen Denk- und Vorgehensweise. Er stellte den Empirismus, d.h. die Erkenntnisgewinnung durch direkte Erfahrung, Beobachtung und Experiment in den Mittelpunkt. Gleichzeitig gewann der Utilitarismus im Umgang mit der Natur an Bedeutung, d.h. es wurde über sie verfügt, sie sollte analysiert und zum Gebrauch präpariert werden (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 15). Bacon ist aber nur ein Vertreter der neuen

Denkrichtung dieser Zeit unter vielen anderen, wie da Vinci (1452-1519), Kopernikus (1473-1543), Galilei (1564-1642), Kepler (1571-1630) oder Newton (1642-1726), welche die Erde aus dem Mittelpunkt des Universums rückten und ein neues physikalisches Weltbild formten. In diese Zeit legte Vesalius (1514-1564), durch seine zu Studienzwecken öffentlich durchgeführten menschlichen Sezierungen auch den Grundstein für die moderne Anatomie. Hier wird deutlich, dass das christliche Tabu der Öffnung des menschlichen Körpers als Frevel der Schöpfung, sinnbildlich durch die menschliche Erfahrungsbildung abgelöst wird (vgl. Gloy, 163ff). Die Natur und der Mensch werden gemessen, sezirt und mathematisiert, um ihren objektiven Kern darzulegen und zu nutzen. Dies ist die Geburtsstunde der entzaubernden Naturwissenschaft und ihrer Naturgesetze in Loslösung von den christlich-jüdischen Werten, d.h. der Weg wurde frei für die technische Ausnutzung der Natur zu menschlichen Zwecken im Rahmen eines uneingeschränkten Fortschrittes. Parallel zeigt sich diese veränderte Sichtweise im philosophischen Diskurs, z.B. in der Aufklärung, wo die Vorstellung des `Erhabenen` der Natur, als ästhetische Kategorie u.a. durch Kant (1784-1804) geprägt wurde (vgl. Böhme 1989, 121ff). Interessant ist hierbei, dass bei Kant nicht die Natur selbst, sondern die Wirkung beim menschlichen Subjekt, welche durch die große und mächtige Natur ausgelöst wird, als Erhaben gilt. Damit wird das Selbstbewusstsein des aufgeklärten Individuums hervorgehoben, Erhabenes nicht mehr als persönliche Grenze mit den Gefühlen des Ausgeliefertsein und der Angst zu erleben, sondern das Erhabene als Resonanz auf die Naturphänomene im Subjekt zu verorten. Diese emanzipierte Sichtweise richtete sich gegen alle untertänigen Formen, wie z.B. im Rahmen der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse oder auch im Glauben. Hier wird deutlich, wie eng das Naturverständnis mit den vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen zusammenhängt. Zuvor war das Erhabene in Gott liegend, das sich in der Schönheit der Natur zeigt. Teile der Natur konnten nicht beherrscht werden und waren dadurch eher angstbesetzt. Damit einher ging ein Gefühl der Schutzlosigkeit vor Naturgewalten, was sich z.B. im Hochgebirge, bei Vulkanausbrüchen, Erdbeben, Unwetter etc. offenbarte. Positiv und ästhetisch ansprechend wird nur die ungefährliche, kleine und damit beherrschte Natur wahrgenommen. Wenn das Gefühl des Erhabenen - wie bei Kant - in den Menschen verlagert wird, wendet sich diese Vorstellung gegen die Hilflosigkeit und Angst des Menschen vor der Natur und rückt seine Überlegenheit und Souveränität, sogar über das Unbeeinflussbare, Unendliche und Mächtige in den Mittelpunkt. Interessanterweise haben die von Kant benannten Naturgewalten alle einen direkten Bezug zu den aktuellen Fronten der Naturbeherrschung des 18 Jh: Das Hochgebirge war eine der letzten unzugänglichen ländlichen Regionen, das vulkanisch gedachte Erdbeben von Lissabon 1755 verunsicherte die europäische Sicherheit zutiefst und die Erfindung des Blitzableiters machte als

Symbol der Naturbeherrschung eine Distanz zur Unberechenbarkeit der tradierten Vorstellung der Allmacht der Götter über Blitz und Donner möglich. Kants Überlegungen zum Erhabenen sind somit gewissermaßen der Bewältigung einer zeitgenössischen archaischen Angst vor den Gewalten der Natur geschuldet und der Boden für die darauf folgende industrielle Naturunterwerfung. Böhme (1989) führt das Beispiel des Hochgebirges auf, welches im 18.Jh. noch als Erhaben galt, weil die Felsmassen, Gletscher und tosenden Wasserfälle mit Ehrfurcht, einem Schauer mit Unwissenheit bei der Überquerung und höchstem Respekt bei der Besteigung verbunden waren. Beispielsweise erschlossen sich die vorher als ungemütliche Wildnis definierten Alpen, den Menschen erst im 19. und 20 Jahrhundert. Die zunehmende Erschließung der Berglandschaft mit einer verbesserten technischen Ausstattung, ermöglichte den Zugang über Reiseberichte, Literatur und Kunst, so dass das Hochgebirge zunächst lediglich positiv besetzt wurde, im Verlaufe der Zeit aber sogar vom Naturidyll bis zum Sinnbild reiner und unberührter Natur wurde. Der Mensch musste hierfür den Raum erst kontrollieren und zivilisieren, mit dem typischen Epos des Bergsteigers, der den Berg besiegt und mit dem Symbol des Gipfelkreuzes dem Göttlichen nahe kommt (vgl. ebd., 129ff). Die aus der wissenschaftlichen Revolution hervorgehende enorme industrielle Entwicklung, mit ihrem Beginn vor ca. 250 Jahren, machte die immense Warenproduktion, die globale Weltwirtschaft und die weitgehende Unabhängigkeit von der direkten natürlichen Umwelt möglich (z.B. Rhythmus der Jahreszeiten), auch wenn der ökologische Lebensraum darunter insgesamt unbestreitbar gelitten hat, Pflanzen und Tiere weiter aussterben. Bedenkt man bei dieser rasanten technischen Entwicklung, dass die erste Dampflokomotive erst vor ca. 200 Jahren, das erste Auto vor ca. 130 Jahren fuhr, es Strom seit ca. 185 Jahren gibt, der Fernseher seit ca. 90 Jahren, der Computer seit ca. 75 Jahren und das Internet gerade mal seit ca. 25 Jahren existiert, wird schnell deutlich, dass der Fortschritt nicht nur exponentiell verläuft, sondern auch erhebliche Auswirkungen auf das tägliche menschliche Leben und die umgebende Umwelt hat. Harari (2014) sieht dabei die Problematik, dass mit der wissenschaftlichen Revolution der Wachstumsglaube stetig vorangeschritten ist. Der Mensch setzt sich selbst keine Grenzen und kann fast alles beeinflussen. Wenn er etwas nicht beeinflussen kann, handelt es sich in seiner Vorstellung lediglich um ein technisches Problem, bei dem es nur eine Frage der Zeit ist, bis es lösbar wird. Der Körper wurde von diesem Prozess nicht ausgenommen und wird als Teil der Natur ebenfalls technisch handhabbar: Gen-, Cyborg- und Biotechnik, Bioelektronik, Prothetik, Neuro-Enhancement sind nur einige Schlagworte, die den menschlichen Körper mit Technik verschmelzen lassen, mit noch ungeahnten Auswirkungen und Möglichkeiten in der Zukunft. Nicht unwahrscheinlich, dass der Mensch in einigen hundert Jahren sogar den Tod in der Art beeinflussen kann, dass niemand mehr eines natürlichen Todes sterben

muss, wenn Zellen jederzeit mit technischer Hilfe erneuert werden können (vgl. ebd., 325ff und 423ff).

Das Naturverständnis der durch Technik beherrschten Umwelt, ist aber nur eine Sichtweise der Neuzeit. Es gibt dahingehend auch noch bedeutende gegenläufige Einflüsse der Romantik, gewissermaßen als Kehrseite der Medaille. Als Kompensation zur technisch-wissenschaftlichen Nutzbarmachung auf der einen Seite, wurde die Natur ca. seit dem Ende des 18.Jh. ästhetisch-positiv aufgeladen. Namenhafte Vertreter der Kunst und Literatur der kulturgeschichtlichen Epoche der Romantik waren z.B. Goethe (1749-1832), Schiller (1759-1805) oder Caspar David Friedrichs (1774-1840), die in ihren Werken die Schönheit der Natur herausstellten. Für diese positive Wendung zum Naturidyll waren allerdings zwei wesentliche Voraussetzungen von Bedeutung: Durch die voranschreitende Industrialisierung, Technisierung und Verstädterung und einem überwiegend kognitivem Zugang zu Natur, wurde zum einen eine zunehmende Naturentfremdung wahrgenommen, die sich in einem Gefühl des Getrennt-Seins widerspiegelt. Zum anderen konnte die Natur nur positiv ästhetisch betrachtet werden, da sie keine Bedrohung und Gefahr mehr darstellte, sie im Grunde bezwungen und in weiten Teilen beherrscht und kontrolliert wurde, wodurch die direkte menschliche Abhängigkeit von ihr abnahm (vgl. Heiland 1992, 58ff). Die Natur wurde also aus der Distanz wieder anziehend. In diesem Verständnis werden daher Natur und Kultur nach wie vor unvereinbar getrennt voneinander betrachtet, allerdings dreht sich die Werthaltung um: Die Natur und das Natürliche werden zum erstrebenswerten Maß der Dinge, die Kultur gilt als naturwidrig und entartet. Gebauer (1983) verdeutlicht die Entwicklung der romantischen Gegenbewegung am Beispiel des Gartens. Die vornehmen Barockgärten, auch französische Gärten genannt, waren in ihrer Hochphase im 17. und Anfang des 18.Jh. durch technische Genauigkeit und exakte Anordnung geprägt. Sie zeichneten sich durch eine hohe Künstlichkeit aus und standen sinnbildlich für die Naturbeherrschung, die Pflanzen wurden akkurat beschnitten, die Erde mit Kies verdeckt und die Gartenstruktur folgte einer geometrischen Ordnung. Demgegenüber entwickelte sich der englische Landschaftsgarten ab Mitte des 18.Jh. passend zu den Vorstellungen der Romantik, hin zu Ursprünglichkeit und Freiheit. Im Garten sollte kein menschlicher Einfluss und Plan mehr zu sehen sein, er sollte sich im Verborgenen halten. Durch verschlungene Bachläufe, eine (scheinbar) frei wachsende Vegetation ohne Gärtnerinfluss, durch überwachsene Pfade und kleine Seen mit unzugänglichen Ufern, sollte die befreite Entfaltung und Verwirklichung der Natur in ihrer Unregelmäßigkeit betont werden. Die Ästhetik lag in der Betrachtung dieser abwechslungsreichen `natürlichen` Landschaft, die an ein Gemälde erinnern sollte. Hier wurden nicht geometrische, aber doch biologische Kenntnisse genutzt, um den Garten künstlich und damit letztendlich auch

rational anzulegen (vgl. ebd., 101f). Es wird deutlich, dass dem Naturentfremdungsgefühl und dem wissenschaftlich-technischen Umgang mit der Natur etwas entgegengestellt werden sollte. Dies betraf aber nicht zwingend den *Umgang* mit der Natur, sondern wurde ästhetisch in die *Betrachtung* einer `gezähmten` Natur ausgelagert. Die Schönheit der gezähmten Natur und die vermeintlich verlorene Einheit des Menschen mit ihr wurden gesucht. Ein Trend, der bis heute in unterschiedlicher Ausprägung besteht und letztendlich auch die Voraussetzung darstellt, Natur in pädagogischen und therapeutischen Zusammenhängen nutzen zu wollen und zu können. Für einen romantisch-positiv aufgeladenen Blick von Natur in reformpädagogischer Tradition sind nach Gebauer (1983) dabei drei Auffassungen grundlegend bedeutsam: Der Gedanke einer freien Ursprungsnatur, die Verlustgeschichte von Natur und die Konzeption der menschlichen Bestimmung, als Verwirklichung seiner Natur. Dieses Gedankengut gehe in seinen Ursprüngen auf Rousseau (1712-1778) zurück (vgl. ebd., 104ff). In Rousseaus pädagogischen Vorstellungen wurde `Natur` und `Natürlichkeit` zur maßgebenden Vorgabe und zum methodischen Handlungsprinzip der Erzieher. Die `Natur des Menschen` diene als Zielvorgabe für den Prozess der Bildungsarbeit, die `äußere Natur` aber auch als Medium der Erziehung und Lernwelt von besonderer Art. Gleichzeitig diene die `Natürlichkeit` als Kritikbegriff gegen die Zivilisation, die Industrialisierung und die verderbenden Einflüsse der `künstlichen` Gesellschaft. In diesen reformpädagogischen Leitlinien geht es also im Kern darum, einer inneren wie äußeren ursprünglichen `Natürlichkeit` wieder näher zu kommen. Damit einher sollen positive Wirkungen auf Mensch, Welt, Moral und Wohlbefinden erfolgen. In die konkrete Lebensweise umgesetzt, betrifft dies z.B. die `Natürlichkeit` der Ernährung, der Kleidung, des Lebensumfeldes, des Zusammenlebens oder auch das Zurückfinden zur Natürlichkeit der Bewegung und des Körpers (vgl. Tenorth 2013, 425). Nach Von Engelhardt (1981) hat die Epoche der Romantik in der Mensch-Natur-Geschichte also insofern eine besondere Bedeutung, dass der Mensch - entgegen einer Ausbeutung und Entfremdung - seine eigene Natürlichkeit und seine Verantwortung für die Natur anerkennen sollte. Damals hat die Vorstellung dominiert, durch die Annäherung von Mensch und Natur, in der Form einen Fortschritt zu erreichen, dass die Natur im und durch den Menschen eine Steigerung erfährt und der Mensch gleichsam durch die Zuwendung zur Natur zu einer gehobenen Naturhaftigkeit aufsteigen wird. Diese Sichtweise hat sich in den folgenden Jahrhunderten allerdings nicht durchsetzen können, eine gesteigerte Entfremdung zeigte sich in der Naturausbeutung durch die fortschreitende Industrialisierung und den bis heute wirkmächtigeren marktwirtschaftlichen Interessen.

Mit größer werdenden globalen Problemen und damit einher gehenden Existenzängsten, wird die Kritik an der Ausbeutung unserer natürlichen Lebensgrundlage in der Gegenwart wieder größer.

Die Notwendigkeit einer Veränderung des Mensch-Natur-Bezuges wird dringender. Daher sieht Von Engelhardt (1983) die Möglichkeit, für das heutige, immer noch entfremdete Verhältnis, die romantischen Ideen einer ganzheitlichen Verbindung von Natur und Mensch als Leitfaden für den Umgang mit Natur zu nutzen. Die Geschichte der Natur und die Geschichte der Menschheit sollen nicht getrennt voneinander, sondern als `universale Evolution` in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., 96ff). Die potentielle selbstverursachte Vernichtung des menschlichen Lebensraumes und damit der Menschheit selber, zwingt zum Umdenken und einer Veränderung des Naturverständnisses. Mensch und Natur sind als Teil eines gemeinsamen System stets zusammen und in Wechselwirkung als „*unauflösbares Ineinander*“ (vgl. Kattmann 1997, 126) zu betrachten. Das bedeutet, der Mensch hat eine ethische Verantwortung für die Natur, die er sich als Gegenüber nutzbar macht und diese Verantwortung zielt gleichermaßen auf ihn selber, da der Umgang mit der nichtmenschlichen Natur immer zugleich ein Umgang des Menschen mit sich selbst ist (vgl. ebd., 126). Oldemeyer (1983) beschreibt in diesem Naturverständnis eine Auffassung, welche die Natur als ein `offenes umfangreiches Gesamtsystem` versteht, indem der Mensch, als Teil des Systems, ebenso agiert wie die Natur. In diesem System wird die Entgegensetzung von Kultur und Natur aufgehoben (vgl. ebd., 36f.). Gedankliche Vorläufer dieser Auffassung finden sich z.B. schon in der Evolutionstheorie. Bereits 1838 entwarf Darwin seine These der Anpassung an den Lebensraum durch Variation und natürliche Selektion und erklärte so die phylogenetische Entwicklung aller Organismen und ihre Aufspaltung in verschiedene Arten. Dass der Mensch keine eigenständige Schöpfung ist, sondern ein Evolutionsprodukt wie Millionen anderer Arten, stand im Widerspruch zur christlichen Lehre sowie vielen philosophischen Schulen. Die Einsicht, dass der Mensch nicht von vornherein an der Spitze der Schöpfung steht, sondern erst durch natürliche Prozesse dahingelangt ist und damit keine Ausnahme bildet, war - und ist möglicherweise zum Teil bis heute noch - eine Kränkung menschlicher Allmachtsphantasien. Der Gewinn dieser Einsicht liegt in der Möglichkeit, dass Leben als ständige Veränderung zu begreifen, der man sich hingeben kann. In der Evolution des Lebens gibt es keinen Stillstand, kein Ende der Möglichkeiten, nur durch Veränderung kann immer wieder neuen Herausforderungen begegnet werden. Der Kern des Lebens ist also fortwährender Wandel in einer sich ständig verändernden Welt (vgl. Markl 1983, 47). Die Natur wird verstanden als ein selbstorganisierendes und selbstregulierendes System, der Mensch ist handelnder Teil dieses Systems und kann sich nur aus dieser involvierten Sicht heraus betrachten. Wir als Menschen funktionieren letztendlich nach den gleichen Mustern, wie alle anderen Naturphänomene, nur dass sich die Natur in uns, ihrer selbst bewusst werden kann. Ähnlich argumentiert Mittelstraß (1981), welcher der Aristotelischen Konzeption einer `schaffenden Natur` (ein eigenständiges System von

Produktionsvorgängen) wieder mehr Bedeutung geben möchte. Im Gegensatz zu einer `geschaffenen Natur` (Resultat eines Produktionsvorganges des Menschen), sieht er es als notwendig an, der Natur wieder mehr Selbstständigkeit zuzusprechen, um die Ordnung der Natur wieder vermehrt in ihrer Orientierungsfunktion zu nutzen. Er will auf die Vorstellung zurückgreifen, „(...) dass Gott, Welt (bzw. Natur) und Mensch in einem gemeinsamen poetischen Zusammenhang stehen (...)“ (ebd., 68). Das gemeinsame Prinzip des `Hervorbringens`, gedacht als ständiges Erschaffen, Reproduzieren, Erneuern, Verändern, welches allen Strukturen der Welt und des Kosmos innewohnt, wird hier als Anker beschrieben, sich als Mensch wieder verbundener auf gleicher Ebene und Teil dieser Weltordnung zu begreifen. Dieser allumfassende Blickwinkel konkretisierte sich nach Oldemeyer (1983) am Ende des 19 Jh. und im Laufe des 20 Jh. in der Ökologie, Kybernetik und Systemtheorie. Der modernen Auslegung dieser Perspektive liegt sicher eine ethisch-moralische Wertvorstellung zu Grunde, welche ein Naturverständnis eines ökologischen Systems impliziert, das darauf angewiesen ist, dass der Mensch sich diesem anpasst, um es nicht zu zerstören. Die normative Folgerung daraus ist, dass bei allen gesellschaftlichen Entscheidungen humanethische und naturethische Gesichtspunkte nicht mehr getrennt voneinander gesehen werden können (vgl. ebd., 36f.). Die Biosphäre mit allen vernetzten Lebensformen ist die Voraussetzung für jede menschliche kulturelle Entwicklung, kann also in dieser Auslegung nicht isoliert betrachtet werden. Hier eröffnet sich ein neuer Gedanke einer weltübergreifenden ethischen Verantwortung für zukünftiges Leben auf der Erde. Nicht alles was technisch möglich ist, sollte auch gemacht werden. Dieses Naturverständnis entwickelt sich vom individuellen menschbezogenen Denken weg, hin zu global-lebensorientierten Denken und Handeln, welches alle Lebensformen und Umweltphänomene miteinbezieht.

Die folgende Abbildung gibt nochmals einen zusammenfassenden Überblick über die aufgeführten Naturverständnisse. Diese Darstellung ist sicher vereinfacht und es könnten noch vielfältige weitere Unterkategorien und Strömungen differenziert werden. Für eine ausführlichere Analyse wird auf die Arbeit von Gloy (1995) verwiesen. Dennoch zeigt sich sehr eindrücklich, dass es verschiedene Schwerpunkte naturbezogener Sichtweisen gibt, die sich in den kulturhistorischen Epochen entwickelt und überlagert haben.

Das Naturverständnis im Wandel der Zeit

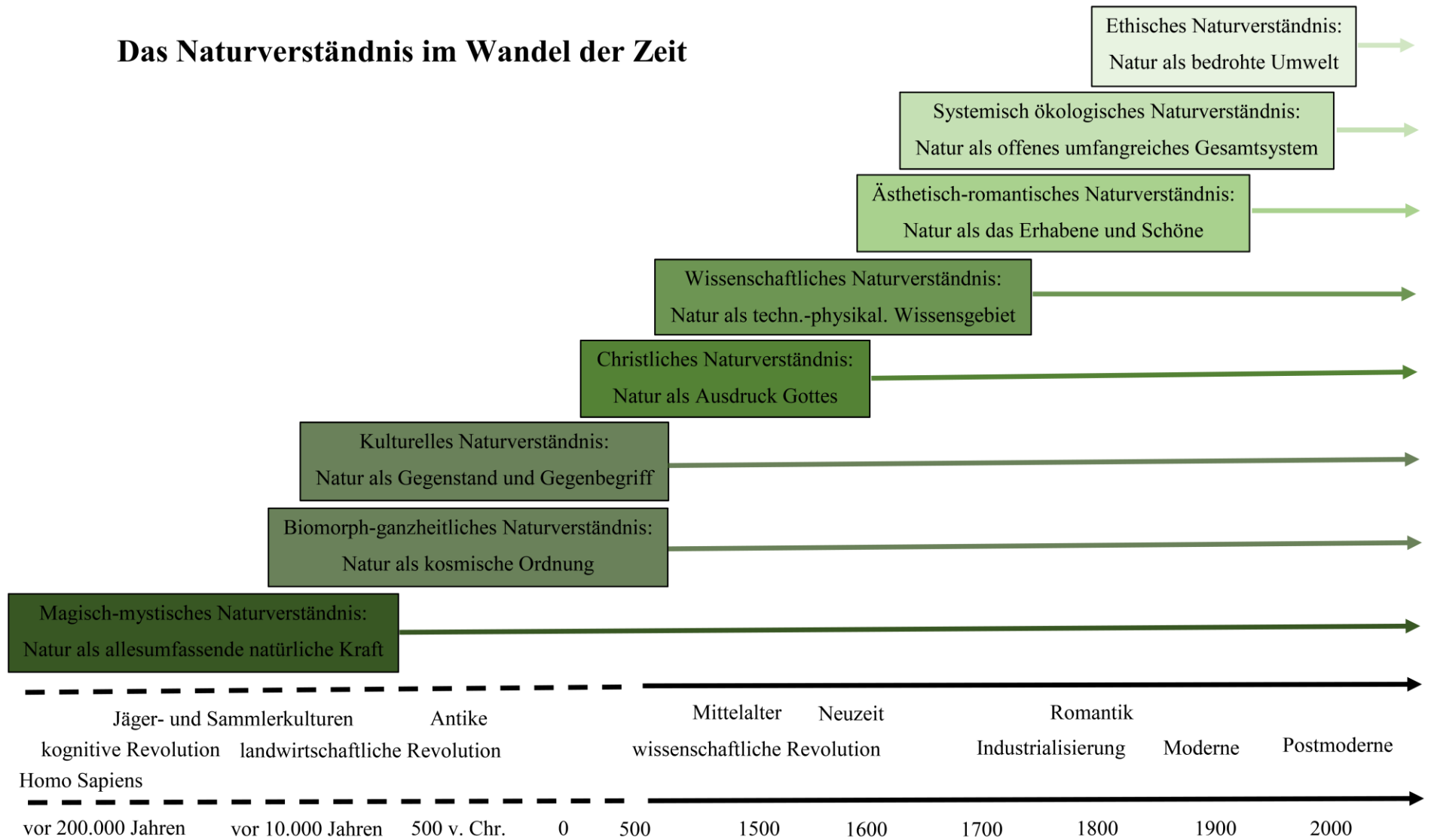


Abb.12: Das Naturverständnis im Wandel der Zeit

3.3 Natur aus gesellschaftlicher Perspektive

Finden pädagogische oder therapeutische Angebote in der Natur statt, wird unweigerlich auch eine Auseinandersetzung mit dem Umweltschutz erfolgen müssen, weil dieser momentan das gesellschaftlich vorherrschende Thema im Zusammenhang mit Natur ist. Die massiv gestiegenen Umweltproblematiken der modernen Industriegesellschaft (z.B. saurer Regen, Flussverschmutzung, Waldsterben etc.) sorgten dafür, dass sich im deutschsprachigen Raum ab ca. 1970 ein verstärktes Interesse am Naturschutz verbreitete. In diesen Zeitraum fallen daher z.B. auch die Gründungen des Umweltbundesamtes in Berlin (1974), der Bundespartei `Die Grünen` (1979), des Bundes für Umwelt und Naturschutz (BUND) (1975) und der aus ihr 1984 entsprungenen BUNDjugend sowie der Umweltschutzorganisation Greenpeace (1980) (vgl. Meske 2011, 31). Natürlich gab es auch schon vorher weitere bedeutende Naturschutzverbände in Deutschland. Zu nennen sind hier der 1899 gegründete Naturschutzbund Deutschland (NABU), mit seiner 1982 ins Leben gerufenen Naturschutzjugend (NAJU), die 1947 gegründete Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW), mit der 1957 aus ihr hervorgegangenen Jugendorganisation der Deutschen Waldjugend (DWJ) sowie die Naturfreunde International (NFI), aus der Arbeiterbewegung am Ende des 19.Jh. entstanden und bekannt durch ihr Netz von Naturfreundehäusern. Allen Organisationen ist gemeinsam, dass sie sich mit global-gesellschaftlichen Umweltfragen auseinandersetzen. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Begrenzung der Klimaerwärmung, die Umrüstung auf CO²-neutrale und erneuerbare Energieressourcen, die Verschmutzung von Wasser, Luft und Boden, die zukünftige Verfügbarkeit von Trinkwasser, das Aussterben von Tier- und Pflanzenarten und den damit verknüpften Biodiversitätsverlust u.ä. Diese Probleme ergeben sich zwangsläufig aus der schlichten Tatsache, dass es immer mehr Menschen auf der Erde gibt. Bei einer momentanen Erdbevölkerung von ca. 7,3 Milliarden Menschen und einem Wachstum von rund 83 Millionen Menschen pro Jahr, wäre in ca. 40 Jahren die 10 Milliarden-Grenze überschritten (vgl. UNO 2015, 1). Aus biologischer Sicht, ist dies ein völlig normales Phänomen, dass sich jede Population exponentiell vermehrt, wenn sie die Möglichkeit dazu hat. Die natürliche Kontrolle des Populationswachstums liegt in der begrenzten Tragekapazität des Lebensraumes, d.h. in der begrenzten Menge an lebensnotwendigen Ressourcen, in der Konkurrenz um Lebensräume und in der begrenzenden Abhängigkeit als eigene `Nahrungsressource` für Fressfeinde, Parasiten und Krankheitserreger. Will der Mensch also eine längerfristige existierende Spezies bleiben, kann er seine Population verringern, seinen Lebensraum erweitern oder neue Ressourcen erschließen. Um ein ökologisches Gleichgewicht zu garantieren, muss es also eine dynamische Stabilität von Sterben und Vermehren geben. Ein intaktes Ökosystem

zeichnet sich dann durch einen mittelfristig gleichbleibenden Arten- und Individuenbestand, eine gewisse Widerstandsfähigkeit gegen Störungen und durch die Fähigkeit sich nach Schädigungen wieder zu erholen aus (vgl. Markl 1983, 71ff). Gadamer (1989) stellt daher die Forderung, dass der Mensch als Kulturträger ein neues Verantwortungsbewusstsein für die Natur und Umwelt entwickeln muss, weil er erstmals in der Geschichte der Menschheit die Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten hat, seinen Lebensraum zu zerstören. Durch seine speziellen Fähigkeiten des Denkens, der Kommunikation und der Gerichtetheit in die Zukunft, hat er einen besonderen Weg in der Evolution beschritten. Diese Fähigkeiten verlangen es, sich selbst ein Maß zu setzen, die erreichte Macht nicht zu missbrauchen und eine Wahl zu treffen, die es erlaubt, in komplexen Netzwerken zu denken, seine Art zu erhalten und neuen Generationen das Leben zu ermöglichen, indem der Mensch mit seiner Umwelt im Gleichgewicht lebt (vgl. ebd., 19ff). Als ein Ausdruck des wachsenden Verantwortungsbewusstseins kann der 1994 ins deutsche Grundgesetz aufgenommene Artikel 20a gelten. Hieraus geht das Staatsziel hervor, die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere für die künftigen Generationen im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung zu schützen (vgl. BMJV 2014, 7). Darauf basierend wird der Eigenwert von Natur durch das neue Bundesnaturschutzgesetz von 2010 gestützt. Dieses betont ausdrücklich den Schutz der biologischen Vielfalt, der Leistungs- und Funktionsfähigkeit des Naturhaushaltes sowie der Vielfalt, Eigenart, Schönheit und des Erholungswertes von Natur und Landschaft (vgl. BMU 2010, 8). Der letzte Punkt bezieht sich dabei konkret auf den Schutz der Natur als dauerhafte Grundlage für Leben und Gesundheit des Menschen. Der Natur dabei gleichberechtigte Rechte einzuräumen, ist durch die immer noch vorherrschende hierarchische Sichtweise erschwert, der Mensch steht eben immer noch über den Tieren und Pflanzen. Auch wenn die Rechte der Tiere zumindest hierzulande vermehrt berücksichtigt werden, trennen uns doch noch gedankliche Blockaden von einem ethischen Umgang auch mit Pflanzen. Die menschliche Vorstellung von Intelligenz und Leidensfähigkeit schafft bisher noch eine zu große Hürde, ein einführendes Verständnis für andere Lebensformen zu entwickeln. Mittlerweile belegen aber eine zunehmende Anzahl von Studien die erstaunlichen Fähigkeiten und Strategien der Wahrnehmung, Kommunikation, Erinnerung, Anpassung, Vermehrung und Verteidigung von Pflanzen. Dies führt möglicherweise zu einer sich langsam verändernden Vorstellung eines artgerechten pflanzlichen Lebens (vgl. Chamovitz 2013, Wohlleben 2015). Es zeigt sich also, dass der Schutz von Pflanzen, Tieren und einem übergeordneten Ökosystem aus zwei Gründen erfolgen kann: Erstens erhält die Natur als Eigenwert und damit für sich einen schützenswerten Status (biozentrische Sichtweise) oder zweitens wird Natur als

Lebensgrundlage für den Menschen geschützt (anthropozentrische Sichtweise) (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 35). Zum Dreieck einer nachhaltigen Entwicklung, die in vielfältigen gesellschaftlichen Feldern diskutiert wird, gehören neben dieser ökologischen Dimension, auch noch ein sozial-kultureller und ein ökonomischer Zielbereich. In sozial-kultureller Hinsicht geht es um die langfristige Stabilität umweltverträglicher Lebensstile in einer global gerechten Aufteilung und in Zukunftsverantwortung für folgende Generationen. Der ökonomische Blickwinkel richtet sich auf den Einsatz neuer Technologien und effizienterer Produktionsverfahren, die sozial-ökologisch verträglich sind. Hierbei gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder wird dem ökonomischen Prinzip des Wachstums nachgegangen und die Folgen werden durch Effizienzstrategien abgemildert oder das ökonomische Vorgehen verändert sich in der Form, das Wachstum bewusst zu stoppen. In diesem Zusammenhang werden drei Strategien zur Umsetzung einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung unterschieden:

1. *Effizienzstrategie*: Optimierung - Die Nutzung der Ressourcen wird durch bessere Technik optimiert (z.B. geringerer Benzinverbrauch, energiesparende Haushaltsgeräte, erneuerbare Energiequellen etc.).
2. *Konsistenzstrategie*: Recycling - Das Management zur Wiederverwertung und Langlebigkeit von Produkten wird verbessert (z.B. Pfandsysteme, Mülltrennung etc.).
3. *Suffizienzstrategie*: Selbstbegrenzung - Betrifft die freiwillige Veränderung des persönlichen Lebensstils (z.B. Konsum beschränken und/oder umweltbewusst ausrichten, weniger Ressourcen verbrauchen (z.B. Auto, Heizung, Strom etc.), mit weniger Gütern auskommen etc.) (vgl. ebd., 36ff).

Betreffen die ersten beiden Strategien überwiegend politische Handlungsfelder, zielt die Letztgenannte auf das persönliche Engagement des Einzelnen. Die Motivation für ein solches selbstverantwortliches, umweltfreundliches Handeln, hängt stark vom *Umweltbewusstsein* ab. Dieses differenziert sich nach Meske (2011) wiederum in drei Hauptkategorien. Erstens beinhaltet das *Umweltwissen* die Kenntnis und den Informationsstand über Natur, Umwelt und Ökologie. Zweitens ist mit der *Umwelteinstellung* die persönliche Meinung, Überzeugung oder Grundhaltung gegenüber dem Umweltschutz gemeint, dazu gehört auch die emotionale Anteilnahme an der Umweltzerstörung, z.B. in Form von Mitgefühl, Ängsten, Wut etc. Die Umwelteinstellung ist eng mit dem eigenen Normen- und Wertesystem verknüpft. Drittens umschreibt das *Umweltverhalten* die konkrete Umsetzung des Wissens und der Einstellung im

Alltag, z.B. beim Energiesparen oder bewussten Konsum, bei der Müllentsorgung, einem suffizienten Lebensstil o.ä. (vgl. ebd., 40).

Wie sehen aber jetzt konkret der Naturzugang und das damit verknüpfte Umweltbewusstsein der deutschen Bevölkerung aus? Angefangen bei den Kindern und Jugendlichen, zeigt sich bei Brämer (2010), dass die Natur zusehends aus dem alltäglichen Erfahrungs- und Interessenshorizont vieler Kinder und Jugendliche verschwindet. Er zeigt in umfangreichen Vergleichsstudien der Jahre 1997, 2003, 2005 und 2010 mit Sechst- und Neuntklässlern einen zunehmenden Naturentfremdungsprozess auf, der in immer jüngeren Jahren einsetzt und mit immer weniger Verständnis für die grundlegende Abhängigkeit des Menschen von natürlichen Gegebenheiten einhergeht. Hierbei nimmt zum einen das konkrete Alltagswissen ab, z.B. wissen ca. 40% nicht, wo die Sonne aufgeht oder ca. 60% kennen die Dauer des Mondzyklus nicht. Zum anderen wird vor allem die Naturnutzung ausgeblendet, z.B. wird das Fällen von Bäumen im Rahmen der Holzwirtschaft als negativ bewertet oder die Nutzung von Rohstoffen zur Herstellung von technischen Geräten wird ausgeblendet. Der Begriff Nachhaltigkeit - ein zugegeben sperriges Wort für die Jugend - wird indes überwiegend damit verbunden, Müll zu vermeiden, Tiere in Ruhe zu lassen oder Pflanzen nicht zu beschädigen, also die typischen Verhaltensregeln der Ruhe und Ordnung in der Natur einzuhalten. Dazu waren lediglich 5% der befragten Kinder und Jugendlichen in einer Naturschutzgruppe oder Umwelt-Initiative aktiv (vgl. ebd., 112ff). Repräsentativ zeigt sich in einer landesweiten Befragung von ca. 2000 Kindern der 4. bis 7.Klasse in Hessen, dass ca. zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen es ziemlich oder sehr wichtig finden, selbst aktiv etwas zum Schutz des Weltklimas zu unternehmen, mit einer abnehmenden Tendenz mit zunehmendem Alter. Die von den Befragten überwiegend genannten Maßnahmen beziehen sich dabei auf die Wahl des Verkehrsmittels, das Sparen von Wasser und den Umgang mit Müll. Für viele Kinder ist es dabei nicht nachzuvollziehen, worum es bei der komplexen Klimadiskussion genau geht, dieser Trend steigt mit niedrigerem Abschlussniveau der Schule. Befragt zu den Emotionen zum Klimawandel, benennt ca. ein Drittel der Teilnehmer, dass sie ein schlechtes Gewissen haben, 13% verspüren Angst und 8% Traurigkeit (vgl. Hessenstiftung 2008, 97ff). Dies ist insofern interessant, weil das gesellschaftliche Thema der Umweltzerstörung in Medien, Bildung und Alltag so präsent ist, dass dies bei Kindern, ebenso wie bei Jugendlichen und Erwachsenen auch zu psychischen Folgen führen kann. So argumentiert Gebhard (2009), dass die allzeit wahrgenommene ökologische Bedrohung, bewusste oder unterbewusste Ängste hervorruft, die psychodynamisch verdrängt und abgewehrt werden müssen, um handlungsfähig zu bleiben, da die Einwirkungsmöglichkeiten als zu gering erlebt werden. In seinem Persönlichkeitsmodell

hat die natürliche Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf die seelische Entwicklung von Kindern (vgl. Kapitel 4.1). Da diese äußere Umwelt permanent bedroht und zum Teil unwiderruflich zerstört ist, muss dies aus seiner Sicht Konsequenzen für die symbolisch korrespondierende psychische Innenwelt haben. Die abgewehrten unterbewussten Ängste vor der Umweltzerstörung und die aus der bedrohten Natur gespiegelten bedrohten Selbstanteile, sieht er als möglichen Faktor für die steigende Anzahl unterschiedlichster psycho-somatischer Persönlichkeitsleiden in unserer Gesellschaft (vgl. ebd., 246ff). Um sich nicht hilflos und ausgeliefert zu fühlen, bleibt die Möglichkeit, sich für die Umwelt einzusetzen. Eindeutig zeigt sich hier, dass Kinder und Jugendliche, die mehr Zeit in der Natur verbringen, auch den Naturschutz wichtiger finden und sich eher aktiv für den Umweltschutz einsetzen (vgl. Hessenstiftung 2008, 90). Dass Naturerfahrungen ein umweltfreundliches Handeln bei Kindern und Jugendlichen im Alltag unterstützen, hat auch Bögeholz (2000) nachgewiesen. Besonders wirksam sind in diesem Zusammenhang das Erforschen von Tieren und Pflanzen (erkundende Naturerfahrungen), längerfristig verantwortliche naturschützerische Aktivitäten (ökologische Naturerfahrung) und die intensive Erfahrung von Schönheit und Eigenart der Natur mit allen Sinnen (ästhetische Naturerfahrung). Hierbei sind individuell ausgerichtete Naturerfahrungen um ein vielfaches effektiver als die alleinige Vermittlung von Umweltwissen (vgl. ebd., 17). Kals et al. (1998) haben diesbezüglich auch bei Erwachsenen empirisch überprüft, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen emotionaler Naturerfahrung und -verbundenheit einerseits und naturbezogenen Entscheidungen andererseits gibt. Sie schließen daraus, dass in der Begegnung von Mensch und Natur Erfahrungen stattfinden sollen, die intensive positive Gefühlseindrücke hervorrufen (vgl. ebd., 5ff). Für die Praxis würde dies bedeuten, dass emotionale erlebnisorientierte Aspekte für eine Bindung an die Natur berücksichtigt werden müssen, um grundlegende Voraussetzungen für den Aufbau eines ökologischen Bewusstseins zum Schutz der Natur zu schaffen. Schaar (1995) warnt aber davor, davon auszugehen, dass intensives Naturerleben immer automatisch mit einer erhöhten ökologischen Verantwortung einhergeht. Besonders bei der Arbeit mit Kindern sieht sie es als bedeutsam an, nicht zwangsweise eine normierte positive Einstellung zur Natur initialisieren zu wollen. Vielmehr können Differenzen in der individuellen Naturerfahrung herausgestellt werden, die nicht alle positiv sein müssen, woran deutlich werden kann, wie unterschiedlich das Mensch-Natur-Verhältnis bestimmt ist. Diese Differenzerfahrungen führen dann nach Schaar zu einer wirklichen Auseinandersetzung und einem reflektierten Umgang mit der Natur (vgl. ebd., 514). Schaut man sich das gesellschaftliche Umweltbewusstsein Erwachsener genauer an, zeigt sich in einer repräsentativen Befragung der deutschen Bevölkerung, dass der Umweltschutz als eines

der wichtigsten gemeinschaftlichen Problemfelder wahrgenommen wird (vgl. Kuckartz et. al 2006). Dies lässt sich wie bei den Kindern und Jugendlichen darauf zurückführen, dass der globale Klimawandel und der Verlust der biologischen Vielfalt vermehrt ins öffentliche Bewusstsein vorgedrungen sind. Über 90% der Bundesbürger sehen daher auch den Umstieg auf erneuerbare Energien (Solar-, Wind-, Biomasseenergie) und den Erhalt der Biodiversität als wesentliche umweltpolitische Aufgabe an. Wird der deutschen Umweltqualität zumindest von ca. zwei Drittel der Befragten eine `sehr gute` oder `recht gute` Beschaffenheit bestätigt, sehen doch über 90% der Deutschen die globalen Verhältnisse als `eher schlecht` oder `sehr schlecht` an. Ca. jeder Vierte nimmt dabei eine persönliche gesundheitliche Belastung durch die Umweltprobleme wahr. Als Risikofaktoren werden insbesondere die Feinstaubbelastung, Chemikalien in Alltagsprodukten und die Schadstoffe in Lebensmitteln ausgemacht. Festzustellen ist ein Trend zu mehr Interesse am ehrenamtlichen Umwelt- und Naturschutz, als auch ein Umdenken im Konsumverhalten hin zu Bio-Lebensmitteln und regionalen Produkten (vgl. ebd., 10ff). Ergänzend dazu, ist ein Blick auf das milieuspezifische ökologische Bewusstsein sehr aufschlussreich. Die SINUS Markt- und Sozialforschung aus Heidelberg hat in umfangreichen Analysen von Lebenswelten unserer Gesellschaft verschiedene Milieus ausgemacht, die sich in ihrer grundlegenden Wertorientierung und der Alltagseinstellung zu Arbeit, Familie, Freizeit und Konsum unterscheiden (vgl. BMU 2014, 16ff). Die gesellschaftlichen Milieus und ihr Bezug zur Natur werden hier etwas ausführlicher dargestellt, weil bei pädagogischen und therapeutischen Interventionen die milieuspezifisch-unterschiedlichen Zugangsweisen eine wichtige Differenzierungshilfe sein können, um passende Zugänge zur Naturerfahrung schaffen zu können. Die Milieus ordnen sich prinzipiell anhand von zwei Achsen, der sozialen Lage, welche sich in drei soziale Schichten unterteilt und der soziokulturellen Grundorientierung, nochmals unterschieden in drei Felder, die sich geschichtlich ableiten lassen (siehe Abb.13). So wird der Generation der 1950er Jahre eine Wertestruktur zugeschrieben, die sich aus traditionellen, pflicht- und ordnungsbasierten Grundsätzen zusammensetzt (Feld 1: Tradition). In den 1960er- Jahren ging der gesellschaftliche Trend dann zu mehr Lebensstandard, Status und Besitz über, während in den 1970er-Jahren Leitbilder wie Selbstverwirklichung, Emanzipation und Authentizität bedeutender wurden (Feld 2: Modernisierung und Individualisierung). Für die 1980er- und 1990er-Jahre beschreiben Schlagworte wie `Genuss`, `Entscheidungsvielfalt`, `Beschleunigung` und `Pragmatismus` die soziokulturelle Wertausrichtung. Durch neue Herausforderungen seit der Jahrtausendwende, die sich durch zunehmende Komplexitäten und Unsicherheiten auszeichnen, z.B. im Rahmen der Digitalisierung oder Globalisierung, sind

Handlungswerte, wie Exploration, Refokussierung oder die Bildung neuer Synthesen in den Mittelpunkt gerückt (Feld 3: Neuorientierung). In diesem Koordinatensystem werden zehn verschiedene Milieus ausgemacht, die - mit fließenden Übergängen - eine sozio-kulturelle Unterteilung der Gesellschaft ermöglichen:

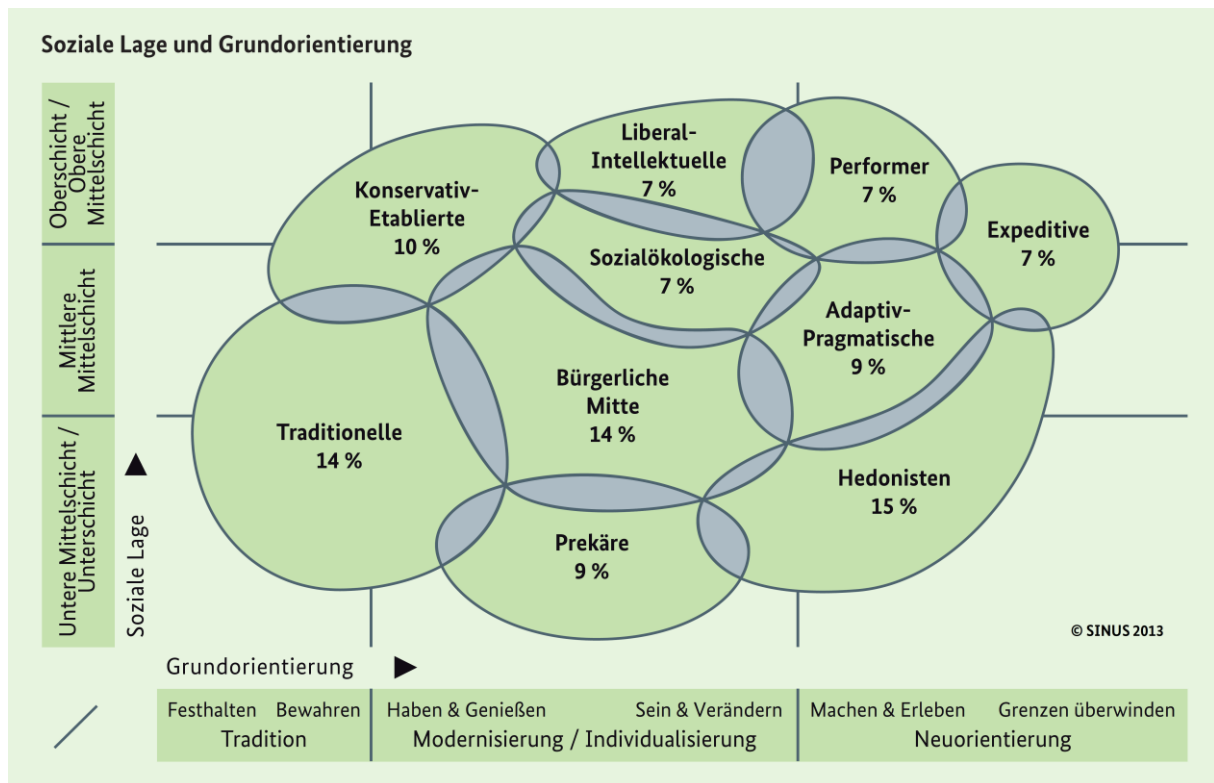


Abb.13: Die Sinus-Milieus in Deutschland 2013 (aus BMU 2014, 16)

Das *Konservativ-Etablierte Milieu* versteht sich als meinungsführend und definiert sich durch ausgeprägte Qualitäts- und Exklusivitätsansprüche. Entgegen postmoderner Beliebigkeit und hedonistischer Erlebnisorientierung, wird ein verantwortungsvolles und umsichtiges Handeln bevorzugt. Diese Gruppe setzt sich aus Personen mittleren bis höheren Alters mit mittleren bis höheren Bildungsabschlüssen zusammen. Sie sind häufig verheiratet, leben mit Kindern im Haushalt und sind mit einem gehobenen Einkommen als leitende und qualifizierte Angestellte oder gehobene Beamte eher wohlhabend. Personen des Konservativ-Etablierten Milieus achten vermehrt auf ein naturverträgliches Konsumverhalten und sind eher Befürworter der Energiewende (vgl. BMU 2014, 13ff). Waldbesuche sind ihnen wichtig, wenn die Zeit dafür da ist, wird er bewusst zum Ausgleich aufgesucht. Dabei wird ein vielfältiger und naturbelassener Wald bevorzugt, störende Einflüsse, z.B. durch Lärm, Müll oder Mountainbiker sind eher unerwünscht. Korrektes Verhalten in der Natur, wie keinen Dreck hinterlassen, auf den Wegen bleiben oder nichts Abreißen, sind Teil des Verantwortungsgefühls für das Kulturgut `Wald`.

Er spielt als Symbol für die Natur eine große Rolle in der persönlichen Identität und wird als Kulturgut und Gegenpol zu einer sich ständig verändernden Welt betrachtet. Zum selbstverständlichen Nutzungsanspruch, werden - bei großer Kenntnis über Tiere und Pflanzen - regelmäßig Spaziergänge und Wanderungen zur Erholung und Entspannung im Wald unternommen. Die Nutzung der Natur wird von den Konservativ-Etablierten bejaht, wenn sie in einem verantwortungsbewussten Maß stattfindet (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 117ff).

Das *Liberal-Intellektuelle Milieu* umschreibt die weltoffene, postmaterialistische und vermögende Bildungselite. Familiären und beruflichen Herausforderungen wird mit Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft und einem selbstbewussten Wissen um das eigene Können souverän begegnet. Auch wenn keine klassische Karriereorientierung vorliegt, ist ein materieller Erfolg bedeutsam, um den eigenen Lebensentwurf verwirklichen zu können. Bei einem charakteristischen Individualismus und dem Wunsch nach Authentizität, versuchen sich Liberal-Intellektuelle Freiräume für Genuss, Bildung, Ästhetik und Kultur zu schaffen. Typische Personen dieses Milieus gehören einer mittleren Altersgruppe an, welche im Vergleich die meisten akademischen Bildungsabschlüsse aufweist. Sie sind häufig verheiratet, leben mit Kindern im Haushalt und arbeiten überproportional häufig in Voll- oder Teilzeit als Selbständige oder qualifizierte und leitende Angestellte mit hohem Haushaltsnettoeinkommen (vgl. BMU 2014, 17). Die Liberal-Intellektuellen stehen der Natur besonders nahe, daher wird auch besonders auf ein naturverträgliches Konsumverhalten geachtet und es wird sich für den Wechsel auf erneuerbare Energien ausgesprochen. Die Bindung an die Natur ist auch der Grund für häufige Waldbesuche. Dabei wird die Natur eher als komplexes Ökosystem betrachtet, für das der Mensch Mitverantwortung trägt. Der Respekt und die Achtung vor der Natur sind wichtige Werte, als Ort der Inspiration und der sinnlichen Anregung, wird sie häufig aufgesucht, um mit ihr in Kontakt zu kommen und sich persönlich dabei `aufzutanken` (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 123f).

Das *Milieu der Performer* ist leistungs- und effizienzorientiert bei gleichzeitigem global-ökonomischem Denken. Die Performer streben ein intensives Leben mit materiellem Erfolg an und werden als multi-optionale Leistungselite mit hoher IT- und Multimedia-Kompetenz definiert. Als wettbewerbsorientierte Globalisierungsfreunde versuchen sie strategisch das Beste für sich rauszuholen. In Stil und Lebensart sehen sich Performer als Vorreiter und versuchen sich in exklusiven Kreisen zu bewegen. Sie haben ihren Altersschwerpunkt zwischen

30 und 50 Jahren und sind öfter ledig oder leben als Paar ohne oder mit kleineren Kindern. Außerdem haben Performer häufig höhere Bildungsabschlüsse mit Studium und weisen den höchsten Anteil Voll-Berufstätiger in qualifizierten und leitenden Positionen oder als Selbständige mit hohem Haushaltsnettoeinkommen auf. Männer sind in diesem Milieu leicht überrepräsentiert (vgl. BMU 2014, 17f). Die Performer achten als Milieu in einer gehobenen sozialen Lage deutlich häufiger auf einen naturverträglichen Konsum und sind ebenfalls Befürworter der Energiewende. Allerdings sind sie weniger häufig in der Natur, Waldbesuche finden eher spontan statt. Das Motiv für Naturzugänge ist eher eine Ich-bezogene Erlebnisorientierung, d.h. in der Freizeitkulisse Natur stehen Aktion und Abenteuer (z.B. Mountainbike, Rafting, Klettern etc.) als Gegenwartserfahrung im Mittelpunkt. Da der Mensch als berechtigter Nutzer von Naturressourcen gesehen wird, entsteht ein ambivalentes Verhältnis: Auf der einen Seite soll die Natur effektiv genutzt werden, aber auf der anderen Seite sollte nicht zu viel eingegriffen werden, um die Vielfalt der Natur mit ihrem hohem Freizeitwert zu erhalten (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 124f).

Das *Expeditive Milieu* umreist die jungen, postmodernen Trendsetter, die zwar ein ausgeprägtes Leistungsstreben aufweisen, aber andererseits eine unkonventionelle Lebensweise bevorzugen. Die Personen dieses Milieus sind sehr offen gegenüber Neuem und Fremdem und zeichnen sich durch eine hohe Flexibilität und Mobilität aus. Die Expeditiven suchen Grenzerfahrungen und haben ein umfangreiches (digitales) Netzwerk. Sie sind erfolgsorientiert, was sie aber nach eigenen Maßstäben bewerten. In dieser Gruppe sind zwei Drittel unter 30 Jahren und dementsprechend häufig ledig, ohne Kinder oder noch im Haushalt der Eltern lebend. Überdurchschnittlich viele Expeditive sind Schüler, Studierende oder Auszubildende aus wohlhabenderen Elternhäusern (vgl. BMU 2014, 18). Die `jungen-hippen` Expeditiven sind zwar emotional relativ naturverbunden, konkret suchen sie aber den Wald eher seltener auf, da sie in der Stadt zu Hause sind. Wenn sie sich in Natursettings begeben, dann eher als Freizeitkulisse für Individualismus, Freiheit und ein Sich-Ausprobieren, z.B. beim Survival im Wald o.ä. Die wirtschaftliche Nutzung der Natur wird eher abgelehnt, da sie als Freizeitressource erhalten werden soll (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 124f).

Das *Sozialökologische Milieu* zeigt ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber Wachstums- und Globalisierungstendenzen. Das Streben nach materiellen Gütern ist in diesem Milieu von geringerem Interesse. Die Sozialökologen handeln politisch korrekt, sind offen für fremde Kulturen sowie gesellschaftliche Vielfalt und fordern ein konsequentes Umdenken für die

anstehenden globalen Herausforderungen. Mit einem ausgeprägten ökologischen und sozialen Verantwortungsbewusstsein, streben sie einen nachhaltigen Lebensstil an, achten auf ein naturfreundliches Konsumverhalten und setzen sich für erneuerbare Energien ein. Marktwirtschaftlicher Wettbewerb und eine zunehmende Technologisierung des Alltags werden dabei aber eher abgelehnt. Personen dieses Milieus sind in einer breiten Altersspanne zwischen 30 und 60 Jahren zu finden und weisen den höchsten Anteil an Teilzeit-Beschäftigten aus. Sie arbeiten mit einem eher hohen Bildungsabschluss als qualifizierte Angestellte, höhere Beamte oder auch als kleine Selbständige und Freiberufler mit mittlerem Einkommen (vgl. BMU 2014, 19). Da die Sozialökologen die rational und emotional stärkste Bindung an die Natur haben, wird sie auch sehr häufig aufgesucht. In einem ganzheitlichen Naturverständnis, wird der große Zusammenhang gesehen, in dem der Mensch ein Teil des Systems ist. Dementsprechend sind der Respekt und die Achtung vor der Natur sehr wichtige persönliche Werte. Als Ort der Inspiration und der sinnlichen Anregung wird die Natur z.B. genutzt, um beim Sporttreiben mit sich in Kontakt zu kommen oder bei einem Spaziergang wichtige Gespräche mit Partner oder Freunden zu führen (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 123f).

Das *Traditionelle Milieu* weist als Kriegs- beziehungsweise Nachkriegsgeneration die meisten älteren Personen über 60 Jahren auf. Traditionelle bevorzugen eine geordnete, sichere Welt und finden sich daher häufig im Kleinbürgertum und in der traditionellen Arbeiterkultur wieder. Moderne gesellschaftliche Entwicklungen werden eher distanziert betrachtet. Dem hohen Alter geschuldet, zeichnet sich das Milieu durch einen hohen Anteil (verwitweter) Frauen und Rentner aus. Oft liegen eine niedriger Bildungsabschluss und ein kleines bis mittleres Einkommen vor (vgl. BMU 2014, 19). Als Milieu einer einfachen bis mittleren sozialen Lage, wird bei den Traditionellen weniger häufig auf ein naturverträgliches Konsumverhalten geachtet und es bestehen größere Vorbehalte gegen eine Energiewende. Der Wald als Symbol für die Natur spielt aber eine große Rolle in der persönlichen Identität. Oft ist noch vielfältiges Wissen über Tiere und Pflanzen vorhanden. Der Wald wird häufig zum Spazieren oder für Wanderungen aufgesucht, um sich zu entspannen. Die Natur soll dabei eher ordentlich und übersichtlich sein, wofür der Förster zuständig ist. Nachhaltigkeit wird dann zum Thema, wenn man selbst betroffen ist (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 117ff).

Das *Milieu der Bürgerlichen Mitte* wird als bodenständiger Mainstream der Gesellschaft beschrieben. Werte wie Harmonie, gesicherte Lebensumstände, solider Beruf oder geordnete Verhältnisse ist der bürgerlichen Mitte wichtig, daher orientiert sie sich an gängigen

Konventionen und gesellschaftlichen Normen. Berufliche wie familiäre Balance und Harmonie werden als ausschlaggebend für ein glückliches Leben betrachtet. Die Personen dieser Gruppe sind daher öfter verheiratet, und weisen häufig ein mittleres oder älteres Alter auf. Mit qualifizierten mittleren Bildungsabschlüssen, sind Sie als einfache oder mittlere Angestellte oder Facharbeiter mit mittlerem Einkommen berufstätig oder bereits im Ruhestand (vgl. BMU 2014, 18). Der Wald hat in der bürgerlichen Mitte einen hohen Stellenwert und ist mit Begriffen wie `Vielfalt`, `Leben`, `Gesundheit` oder `Harmonie` durchweg positiv besetzt. Die Natur wird dabei überwiegend als Gegenwelt zum hektischen Alltag wahrgenommen. Der Klimawandel und ein naturverträgliches Konsumverhalten spielen aber tendenziell eine untergeordnete Rolle. Der Wald wird genutzt zum Sporttreiben, zum Entspannen und um den Kindern spielerisch - auch mal abseits des Weges - die Natur näher zu bringen (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 122f).

Das *Adaptiv-pragmatische Milieu* wird als junge Mitte der Gesellschaft dargestellt. Die Personen aus diesem Milieu streben, wie die bürgerliche Mitte, ebenfalls Sicherheit, Verankerung und Zugehörigkeit an. Allerdings ist ihr Wunsch nach Erfolg und beruflicher Etablierung und Absicherung höher. Sie identifizieren sich mit der Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft und passen sich den Anforderungen der Arbeitswelt an. Auf der anderen Seite versuchen sie das Leben zu genießen und interessieren sich für eine vielfältige Jugendkultur. Der Altersschwerpunkt dieser Gruppe liegt unter 50 Jahren und häufig leben noch keine oder kleine Kinder im Haushalt. Die Bildungsabschlüsse liegen im mittleren bis gehobenen Bereich und die Berufstätigkeit wird als mittlerer und qualifizierter Angestellter sowie Facharbeiter ausgeführt. Häufig finden sich Doppelverdiener in entsprechenden mittleren bis gehobenen Einkommensklassen (vgl. BMU 2014, 18). Entsprechend der bürgerlichen Mitte ist die Natur eher positiv besetzt und wird als Ruhe und Erholungsort für die Familie oder als Entlastung zum Alltagsstress genutzt (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 122f).

Das *Hedonistische Milieu* ist vorrangig spaß- und erlebnisorientiert. Werte wie Freiheit und Unabhängigkeit mit einer Abkehr von der Leistungsgesellschaft dominieren das Lebensgefühl. Um aus der bürgerlichen Mitte auszubrechen, werden konventionelle Lebensweisen abgelehnt. Die Hedonisten suchen häufig die Extreme und leben ihre starke Gegenwartsorientierung mit spontanem Konsum, Action und Entertainment. Sie gehören der jüngeren Altersgruppe bis 40 Jahren (vermehrt Schülern und Schülerinnen, Studierenden und Auszubildende) an und sind häufig ledig und ohne Kinder. Alle Bildungsabschlüsse und damit auch Einkommensniveaus

sind vorhanden, es werden aber häufiger Berufe als einfacher und mittlerer Angestellter oder (Fach-)Arbeiter ausgeführt und diese Gruppe weist eine leicht überdurchschnittliche Arbeitslosenquote auf (vgl. BMU 2014, 19). Die Hedonisten sind weniger naturverbunden, achten seltener auf einen naturverträglichen Konsum und haben größeren Zweifel an der Energiewende. Da die Natur emotional weniger eine Rolle spielt - auch wenn sie als (erwünscht) wichtig beschrieben wird - suchen die Personen dieses Milieus seltener den Wald auf. Dem Wunsch nach Spaß und Erlebnis, wird im `langweiligen` Wald eher nicht entsprochen. Wenn, dann wird er eher aufgesucht, um der sozialen Kontrolle zu entgehen, z.B. beim Feiern einer Party oder wenn der Grillplatz genutzt wird, um es sich `gut gehen zu lassen`. Die Eigenverantwortung für den Naturschutz wird bei den Hedonisten eher abgelehnt (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 125ff).

Das *Prekäre Milieu* repräsentiert die soziale Unterschicht. Die Lebensverhältnisse sind oftmals durch Arbeitslosigkeit, Ausbildungsplatzsuche, schwierige Familienverhältnisse oder gesundheitliche Probleme geprägt. Ohne Perspektive wird die Lebenslage als sozial benachteiligt, ausgeschlossen und damit insgesamt als unbefriedigend wahrgenommen. Bei häufig geringem Antrieb zu Protest und Veränderung herrscht trotzdem ein starker Wunsch nach Problemfreiheit, Identität und Zugehörigkeit. Die Prekären gehören zu der mittleren Altersgruppe und den Älteren. Sie sind überdurchschnittlich alleinlebend, verwitwet sowie geschieden und haben einen niedrigen Bildungsabschluss. Der überwiegende Anteil ist nicht erwerbstätig (Rentner und Arbeitslose), ansonsten werden bei niedrigem Haushaltsnettoeinkommen Tätigkeiten als (Fach-)Arbeiter ausgeführt (vgl. BMU 2014, 19). Die Prekären sind emotional am wenigsten mit der Natur verbunden, auch wenn sie die Natur als Projektionsfläche von Wunschbildern einer heilen Welt mit Schutz und Sicherheit, z.B. für ihre Kinder sehen. Mit wenig Wissen zum Ökosystem bedeutet dies im Nachhaltigkeitsverständnis, dass die Tiere und Pflanzen vor dem Menschen geschützt werden müssen, in der Natur nichts kaputt gemacht werden darf und die Natur frei wachsen dürfen sollte. Die Prekären achten weniger auf einen naturverträglichen Konsum und können mit erneuerbaren Energien wenig anfangen. Der Wald wird selten aufgesucht, weil er wenig attraktive Reize bietet. Weil sie höheren Unterhaltungswert besitzen und auch Konsum ermöglichen, werden lieber Tier- oder Märchenparks aufgesucht (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 125ff).

Für eine auf natur-ökologische Werte zielende Kommunikation, wird von der SINUS Markt- und Sozialforschung empfohlen, milieuspezifisch zu argumentieren. Die Milieus der höheren sozialen Lage (Konservativ-etabliertes Milieu, Liberal-intellektuelles Milieu, Milieu der Performer, Expeditives Milieu) können mit den persönlichen und gesellschaftlichen Vorteilen eines ökologischen Handelns gewonnen werden, wie z.B. einer höheren Lebensqualität, einer besseren Gesundheit oder einem größeren Verantwortungsbewusstsein. Die einfacheren sozialen Milieus (Traditionelles Milieu, Hedonistisches Milieu, Prekäres Milieu) können eher mit Argumenten für Entlastungen (z.B. langfristig weniger Kosten) erreicht werden. Zudem ist es hilfreich die Bildungseinrichtungen miteinzubeziehen, damit auch Kinder und Jugendliche der unteren Schicht an Naturbildung teilhaben können. Traditionelle Milieus (Konservativ-etabliertes Milieu und Traditionelles Milieu) sind entsprechend ihrer Anlage auch mit Bezügen zu `Heimat`, `Schützen` und `Bewahren` für ökologische Werte zu gewinnen. Um die postmodernen Milieus (Expeditives Milieu, Adaptiv-pragmatisches Milieu, Hedonistisches Milieu) zu erreichen, wären ferner Themenbereiche, wie z.B. Abenteuer, Erlebnis und Erneuerung über moderne Medien (z.B. Apps, YouTube, Facebook etc.) zu kommunizieren (vgl. BMU 2014, 13).

Die Unterteilung der Milieus darf natürlich nicht überbewertet werden, da sich unsere komplexe Gesellschaft nur schwerlich in zehn verschiedene, klar abzugrenzende Gruppierungen unterteilen lässt, dem Einzelfall wird dies meist nicht vollkommen gerecht. Dennoch hilft die Sichtweise der Milieus sehr anschaulich, pauschale Aussagen über gesellschaftliche Trends zu differenzieren. Wird z.B. von einer aktuellen zunehmenden Naturentfremdung unserer Jugend oder gar der ganzen Gesellschaft gesprochen, können mit Hilfe der SINUS-Milieus genauere Angaben gemacht werden. Auffällig ist natürlich, dass das Verständnis für die komplexe gegenseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur gerade im Jugendalter immer weniger vorhanden ist, auch wenn die Umweltproblematiken sehr wohl im Bewusstsein sind. Dies liegt zum einen sicherlich an der hohen Komplexität des Nachhaltigkeitsthemas, aber auch an der Verschiebung von relevanten Lebensthemen im Jugendalter, die durch Identitätsfindungsprozesse geprägt sind. Ob die Natur eine Rolle im Alltag und im Wertesystem der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen spielt, kann aber zudem auch von den oben aufgezeigten milieuspezifischen Faktoren abhängen. Dabei zeigt sich prinzipiell, dass mit steigendem Bildungs- und Einkommensgrad auch die Verbundenheit mit der Natur zunimmt, sie entsprechend häufiger aufgesucht wird und nachhaltiges Verhalten eine größere Bedeutung hat (vgl. Wippermann/ Wippermann 2010, 44). Das Kernmotiv für Naturaufenthalte - zumindest im Erwachsenenalter - ist der Abstand zum Alltag sowie der damit verbundene

Erholungseffekt. Dies lässt sich in der heimischen Natur, insbesondere im Wald sehr gut umsetzen. Hier wird deutlich, dass die in Deutschland aufgefundene Natur so gezähmt ist, dass sie hohen Entspannungswert hat und als etwas Schützenswertes wahrgenommen werden kann, weil sie weder bedrohlich ist, noch dem Wohlergehen des Alltags entgegensteht. Natur als `Marke` ist überwiegend positiv konnotiert und findet allgegenwärtig gesellschaftlichen Anklang, erkennbar am immer noch immensen Absatz des Outdoor-Marktes, an der wachsenden Anzahl von Abenteuer-Reiseveranstaltern, an den vielfältigen und beliebten Reise- und Abenteuerberichten in Büchern, Filmen und Dia-Vorträgen von Messner, Nehberg, Vanier u.a., an den großen Besucherzahlen der National- und Wildparke, an der stetigen Beliebtheit von Naturdokumentationen oder an vermehrten TV-Formaten, wie `Dschungelcamp`, `Wild Island` oder `Abenteuer Survival`. Diese allgemeine Beliebtheit, lässt sich daher auch für Naturerfahrungen im direkten Kontakt und in der konkreten Auseinandersetzung mit Ökosystemen, Landschaft, Witterung, Tieren etc. in Pädagogik und Therapie nutzen, wenn die richtigen milieuspezifischen Zugangswege gefunden werden. Vielseitige pädagogische oder therapeutische Naturerfahrungen werden wiederum nebensächlich ein umweltfreundliches Handeln unterstützen. Wenn das primäre Ziel eines Naturangebotes auch nicht umwelt-ökologisch oder ethisch-moralisch gerichtet ist, muss trotzdem eine persönliche Auseinandersetzung und Umweltwerte-Reflexion seitens der anbietenden PädagogInnen und TherapeutInnen stattfinden. Naturethische Fragen zu den Rechten der genutzten Natur und der vorgefundenen Lebensgemeinschaften sollten geklärt sein. Dies begründet sich zum einen durch die möglichen, bereits erwähnten unterbewusst wirkenden Folgen der Umweltproblematiken auf die Psyche der Klienten. Zum anderen ist es wahrscheinlich, dass die Anbieter von Naturerfahrungen biographisch bedingt, eine umwelt- und naturfreundliche Haltung bevorzugen, die reflektiert werden sollte. Wer pädagogisch oder therapeutisch die Natur nutzt, hat in der Regel selber eine naturnahe Kindheit und Jugend verbracht und ein entsprechend größeres Wissen über, ein vielseitigeres Engagement für und eine höhere emotionale Bindung an Natur.

Die aus den geschichtlichen Epochen hergeleiteten Naturverständnisse im vorangegangenen Kapitel und die aktuelle gesellschaftliche Perspektive können als rahmender Korridor betrachtet werden, indem sich individuell-lebensweltliche Naturkonzepte entfalten können. Vom Individuum aus betrachtet und erforscht, ergeben sich daher nochmals einige differenzierte Naturverständnisse, die für den Einzelfall relevant sein können und daher im Folgenden näher betrachtet werden.

3.4 Individuelle Naturkonzepte

Möchte man die Natur in der psychomotorisch-motologischen Arbeit mit KlientInnen nutzen, ist es hilfreich, sich mit individuellen Naturkonzepten und Naturzugängen zu beschäftigen. Wenn die hier dargestellte Zusammenfassung auch immer noch verallgemeinert ist, gibt sie dennoch einige ergänzende Informationen und Ordnungshilfen zu den schon dargestellten Naturverständnissen. Die individuellen Naturkonzepte können als allgemeine ergänzende Anknüpfungspunkte betrachtet werden, welche die Ausgangsbasis für konkrete Maßnahmen in der Natur sind, da sie aufzeigen, welche Grundmuster der Naturbeziehung der Einzelne haben kann und welche persönlichen Naturbilder und -vorstellungen überwiegen. Dies eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit, bisher noch nicht bedeutsame Naturzugänge für den Klienten anzubieten, um das Erfahrungsspektrum im Sinne eines größeren Weltzuganges zu erweitern. Meist beziehen sich die Studien zu den individuellen Naturkonzepten und Naturbildern dabei insbesondere auf das Ziel des Umweltschutzes, welches hier nicht vorrangig angestrebt wird. Das hier maßgebliche Ziel ist es, Anknüpfungspunkte für die pädagogisch-therapeutische Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung zu schaffen. Demgemäß wurden passende Untersuchungen ausgewählt, welche eine handhabbare und übersichtliche Aufteilung von Naturtypen erlauben.

Jeder Mensch hat sein eigenes, individuell entstandenes alltagsweltliches Bild von Natur. Dies ist nach Meske (2011) eine Mischung aus dem gesellschaftlichen Rahmen, der individuellen Sozialisation (Familie, Schule, Vorbilder, Freunde, Medien etc.) und den persönlichen Naturerfahrungen (in Abhängigkeit von Naturzugängen im Lebensraum) (vgl. ebd., 113). Innerhalb dieses komplexen Gefüges entstehen gewisse persönliche Verständnisse, emotionale Verbindungen, Verhaltens- und Zugangsweisen zur Natur, die hier als individuelles Naturkonzept zusammengefasst werden. Zur Entstehung von Naturkonzepten führt Gebauer (2005) auf, dass sie ihren Ursprung schon sehr früh in der Kindheit haben. Über die Wahrnehmung von Natur, in Form von Jahreszeiten, Landschaften, Tiere, Pflanzen etc., erfolgt eine erste leiblich-sinnliche und emotionale Bindung an die Natur, die positiv oder negativ ausgeprägt sein kann und sich vorrangig präreflexiv und unbewusst ausbildet (vgl. ebd., 104ff). Ciompi (2005) geht davon aus, dass sich diese Grunderfahrungen zu `operationalen Einheiten` von Fühl-, Denk- und Verhaltensprogrammen in Bezug zur Natur verknüpfen. Diese Einheiten können als Muster verstanden werden, in die alle darauf folgenden Naturerfahrungen einsortiert werden. Wird die Natur z.B. sehr früh mit positiven Gefühlen verknüpft, werden darauf folgende Naturerfahrungen aus dieser vorgeprägten Sichtweise wahrgenommen und einsortiert. Mit neuen Erfahrungen kann sich das individuelle Naturkonzept aber auch

verändern und anpassen (vgl. ebd., 40ff). Hier wird nicht nur deutlich, wie bedeutsam frühe Naturerfahrungen für die gesamte Biographie sein können, auch zeigt sich, dass entstandene Muster der Naturwahrnehmung erkannt und ggf. erweitert werden können. Wie aber können diese Muster erfasst und unterschieden werden? Einen sehr nützlichen ordnenden Überblick zu verschiedenen Naturkonzepten geben Kellert/ Wilson (1993, 59), indem sie neun Dimensionen menschlicher Naturbezogenheit erfassen (Utilitarismus, Erkenntnis, Ästhetisierung, Humanismus, Naturalismus, Symbolisierung, Moralismus, Dominierung, Negativismus). Gebauer (2005) hat diese Grundmuster der Naturbeziehung von Kellert und Wilson genutzt, um sie in einer Studie mit Grundschulern der 3. und 4.Klasse in einer Befragung (n=364) und in Interviews (n=30) zu bestätigen. Er konnte fünf der neun Dimensionen nachweisen und fasst sie als verinnerlichte Arbeitsmodelle wie folgt zusammen:

1. Das Konzept Erkenntnis (ökologisch-wissenschaftliche Perspektive)

Im Konzept Erkenntnis steht die Natur als Studien- und Forschungsobjekt im Vordergrund. Der Zugang ist durch das Streben nach Wissenserwerb und das analytische und systematische kognitive Erfassen der Natur geprägt. Dem zugrunde liegt ein erklärendes und kontrollierendes Denkmodell. Die Gesetzmäßigkeiten der Natur sollen durch Erforschen (Beobachten, Experimente, Ordnen, Sammeln) entschlüsselt werden. Die emotionale Verbindung kann neutral, positiv oder negativ sein. Die Kinder dieses Typs haben meist ein anregungsreiches Lebensumfeld, zeichnen sich aber auch durch meist selbst gesteuerte Aktivitäten in der Natur aus.

2. Das Konzept Humanismus

Im Konzept Humanismus steht die Liebe zur Natur als einzigartiges Gegenüber, die Fürsorge für Lebewesen und das Sich-Kümmern für den Erhalt von Lebensräumen im Mittelpunkt. Es zeigt sich eine ausgeprägte emotionale Bindung insbesondere an Tiere. Hier findet sich daher auch der klassische Naturschutztyp wieder, mit dem Leitsatz, Lebensräume, Tiere und Pflanzen zu schützen. Da die Beziehung zur Natur zentral ist, zeigt dieser Typ auch überwiegend positive Gefühle der Natur gegenüber, allerdings kann Natur auch unheimlich und angstausslösend sein.

3. Das Konzept Naturalismus

Im Konzept Naturalismus ist die Natur als Mitwelt zentral, d.h. ein ganzheitliches ökologisch-systemisches Verständnis von Natur und das Gefühl, mit allem verbunden und mit der Natur eins zu sein, steht im Vordergrund. Die Begeisterung für die Vielfalt und Komplexität der Natur äußert sich in einem Staunen über, einer Ehrfurcht vor und einem feinsinniger Genuss von Natur sowie einer großen Neugierde, die auch zu einem vielfältigen naturbezogenen Wissen

führt. Die durchgehend positiven Gefühle zur Natur sind z.B. Liebe, Geborgenheit, Freude, Mitleid etc. Die Kinder dieses Typs weisen sehr reichhaltige Naturerfahrungen mit ihren Eltern oder Großeltern auf und haben die größte Motivation für einen aktiven Umweltschutz.

4. Das Konzept Dominanz

Im Konzept Dominanz geht es in der Beziehung zur Natur vordergründig um Kontrolle, Beherrschung und Ausbeutung. Der Mensch, als Krone der Schöpfung, kann Macht über andere Lebensformen ausüben und die Natur beliebig als verfügbares Objekt nutzen, z.B. auch für Spiel und Freizeit. Die emotionale Verbindung zur Natur ist gespalten: Positive Gefühle sind mit einer sauberen und idyllischen Natur verbunden, aber Angst und Ekel treten auf, wenn die Naturharmonie gestört wird, z.B. durch den Fund eines toten Tieres. Dieser Typ zeigt eine deutliche Distanz gegenüber körperlich-sinnlicher Naturerfahrung und spiegelt oft die Einstellung der Eltern wieder.

5. Das Konzept Negativismus

Im Konzept Negativismus zeigt sich ein überwiegendes Naturkonzept, in dem die Natur mit Empfindungen wie Langeweile, Angst oder Ekel verknüpft wird. Da sie als Bedrohung wahrgenommen wird und die Ursache von Ängsten ist, besteht eine deutliche Abneigung gegen die Natur. Die negativen Gefühle und das Desinteresse gegenüber der Natur, führen zur Vermeidung körperlich-sinnlicher Naturerfahrung. Die Kinder dieses Typs leben vermehrt in einem anregungsarmen Lebensumfeld, wenn die Natur aufgesucht wird, dann als unbelebter Freizeit- und Erlebnisraum für lustbetonte spielerische Aktivitäten.

(vgl. Gebauer 2005, 114ff und Gebauer/ Harada 2005, 49ff)

Gebauer (2005) betont, dass sich diese Konzepte bei den untersuchten Kindern immer in Mischformen zeigen, in denen ein Typ tendenziell hervorsticht. Daher kann diese Typisierung lediglich als Orientierungshilfe dienen, die dem Einzelfall nicht passgenau entsprechen muss (vgl. ebd., 130). Die Beziehungsmuster zur Natur und die damit verknüpften Naturzugänge bilden sich - wie schon erwähnt - sehr früh aus und sind die Basis der Naturkonzepte im Erwachsenenalter. Daher werden in Ergänzung noch die vier fehlenden Typen von Natureinstellungen für das Erwachsenenalter von Kellert und Wilson (1993, 59) in Anlehnung an Gebauer (2005) vorgestellt:

6. Das Konzept Utilitarismus

Im Konzept Utilitarismus wird die Natur überwiegend in ihrer Nützlichkeit und als verfügbare Ressource für den Menschen betrachtet. Landschaft, Tiere, Pflanzen etc. können für den Erhalt oder die Verbesserung der eigenen Existenz und die menschlichen Bedürfnisse genutzt werden.

7. Das Konzept Ästhetisierung

Im Konzept Ästhetisierung steht die Schönheit und Harmonie der Natur im Vordergrund. Im Rahmen dieses Zugangs wird Natur als ästhetisch ansprechend und Vollkommen erlebt, z.B. in der Bewegung von Tieren oder in der Anordnung von Farben etc.

8. Das Konzept Symbolisierung

Im Konzept Symbolisierung ist die Natur vorrangig ein Ort der Symbole, Gleichnisse und Metaphern. Die Natur dient als Projektionsfläche innerer Bedeutsamkeiten, z.B. wird der Baum als Symbol der Standhaftigkeit, der Sonnenaufgang als Neubeginn oder der Herbst als Zeit des Abschiedes ausgelegt.

9. Das Konzept Moralismus

Im Konzept Moralismus wird die ethisch-moralische Verantwortung für die Natur betont. Zudem spielt die religiös-spirituelle Verehrung der Natur eine große Rolle.

(vgl. Gebauer 2005, 115f)

Diese insgesamt neun Naturkonzepte sind als Grundmuster von Naturbeziehungen zu verstehen. Sie prägen dadurch die Art und Weise, wie Naturerfahrungen stattfinden und integrieren die verschiedenen Naturzugänge des Einzelnen. Wie diese Naturzugänge bei Jugendlichen konkret aussehen, also welche überwiegende Form der Motivation für Naturerfahrungen vorliegt, hat Lude (2005) bei 887 Schülern der Jahrgangsstufen 7-13 untersucht. Er konnte in Anlehnung an Mayer (1996) und Bögeholz (1999) acht Dimensionen von Naturzugängen herausstellen:

1. Ästhetische Dimension

Kernzugang: Erfahrungen von Schönheit in der Natur in der Ästhetik von Bewegungen, Formen, Farben, Gerüchen, Geräuschen u.a., z.B. schöne Ausblicke genießen, dem Gesang von Vögeln lauschen, an Blüten riechen, Barfuß gehen etc.

2. Erkundende Dimension

Kernzugang: Untersuchen und Erforschen von Tieren, Pflanzen und anderen Naturerscheinungen und eine fragende Grundhaltung, die nicht am Nutzen orientiert ist, z.B. Tiere und Pflanzen beobachten und bestimmen, Veränderungen in der Natur beobachten etc.

3. Instrumentelle Dimension

Kernzugang: Versorgen und Verwerten von Tieren und Pflanzen für den Menschen. Trotz intensiven Kontaktes, besteht keine enge soziale Bindung an Lebewesen, z.B. Früchte sammeln, Gemüse anbauen, Reitpferde versorgen etc.

4. Naturschutzbezogene Dimension

Kernzugang: Aktivitäten des Arten- und Biotopschutzes o.ä., in denen Lebensräume erhalten bleiben sollen, z.B. Krötenzäune betreuen, Teiche anlegen, Nisthilfen aufhängen, Wildecken im Garten anlegen etc.

5. Soziale Dimension

Kernzugang: Im Erleben von Geselligkeit, Partnerschaft und Zuneigung, wird eine enge soziale Beziehung zu Tieren gepflegt, z.B. mit Haustier spielen, mit ihm reden, es versorgen etc.

6. Erholungsbezogene Dimension

Kernzugang: Naturaufenthalte dienen vorrangig der Erholung in Freizeit und Urlaub, z.B. im Wald Joggen, Wandern und Spazieren gehen, im Fluss oder See baden, Sonnen etc.

7. Ernährungsbezogene Dimension

Kernzugang: Der Erwerb und Verzehr von umweltschonender und gesunder Nahrung wird bevorzugt. Es besteht ein enger Kontakt zu und Genuss von verzehrbaren Pflanzen und Tieren, z.B. Nahrungsmittel aus Bioladen essen, vegetarisch ernähren, regionale Produkte kaufen etc.

8. Mediale Dimension

Kernzugang: Die Naturerfahrungen werden nicht direkt, sondern indirekt mit Hilfe von Medien vollzogen, z.B. durch Filme, Bücher, Dia-Vorträge, Zeitschriften etc.

(vgl. Lude 2005, 68ff)

Für eine jüngere Stichprobe ergänzend, befragte Pohl (2006) zusätzlich 723 Grundschul Kinder schriftlich und 55 Kinder davon in einem Interview. Mit Hilfe von vorgegebenen Bildern wurden die Vorlieben für Aktivitäten und Landschaften sowie spezifische Naturwahrnehmungsmuster erfragt. Für das Grundschulalter zeigte sich, dass die instrumentelle Dimension von Naturzugängen differenziert werden konnte, zum einen in einen Zugang für sportliche Tätigkeiten in der Natur (z.B. Fußball spielen auf der Wiese) und zum anderen in einen Zugang auf Objekte bezogen (z.B. Sammeln, Pflücken von Naturmaterial etc.). Außerdem fand er drei neue Naturzugänge für das jüngere Alter, und zwar den spielerisch-erlebnisorientierten Zugang (z.B. Klettern und Balancieren), den kontemplativen (betrachtenden) Zugang (z.B. Beobachtung im Vordergrund) und den gestaltenden Zugang (z.B. Staudamm bauen). Zu betonen ist auch hier, dass sich bei allen Kindern immer mehrere Zugangsweisen parallel zeigten, es also kein ausschließliches Naturkonzept gibt (vgl. ebd. 123ff).

Zusammenführend lassen sich den Naturkonzepten von Kellert/ Wilson (1993) bzw. Gebauer (2005), die dargestellten geschichtlich geprägten und gesellschaftlich bedingten Naturverständnisse sowie die von Lude (2005) und Pohl (2006) empirisch gefundenen Naturzugänge zuordnen, was im Folgenden in Übersichtsform geschehen soll.

Zusammenfassung

Die Aufführung der individuellen Naturkonzepte dient als Vorlage und Orientierung für den Einsatz von Naturerfahrungen im pädagogisch-therapeutischen Setting. Sie sind Ausgangspunkt für eine individuelle Diagnostik, die es erlaubt, an der Ausgangslage und der spezifischen Naturbeziehungen des Klienten anzusetzen (siehe auch Kap. 7.3.2). Wie hängen aber jetzt Naturverständnisse im Wandel der Zeit, gesellschaftliche Naturzugänge nach Milieus und die individuellen Naturkonzepte zusammen? Es handelt sich bei allen Unterscheidungen um Ordnungsversuche, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen. So gibt es menschengeschichtlich entstandene und damit vorangestellte Naturverständnisse, die einen allgemeinen Rahmen bieten. Innerhalb dieses Rahmens lassen sich in Deutschlands auf einer konkreteren Ebene verschiedene gesellschaftliche Naturzugänge nach Milieus aufteilen. Zudem zeigt die Forschung zu den individuellen Naturbezügen, dass es unterschiedliche Naturkonzepte gibt, welche die Grundlage für konkrete Naturerfahrungen sind. Fragen, die sich daraus für die Praxis ergeben sind z.B.: Welches Grundverständnis von Natur und Mensch liegt beim Klienten vor? Wie wird Natur subjektiv definiert? Welche emotionale Verbindung zur Natur gibt es? Was ist das individuelle Grundmuster der Wahrnehmung von Natur? Welche Naturzugänge werden bevorzugt? In der folgenden Tabelle soll daher eine erstmalige Zusammenführung der vorherigen Aufzählung von Naturverständnissen (Kap. 3.2), gesellschaftlichen Naturzugängen (Kap. 3.4) und den hier vorgestellten individuellen Naturkonzepten, -beziehungen und -zugängen erfolgen. Die Zuordnungen in der Tabelle sind lediglich theoretisch erschlossen und bedürfen noch einer empirischen Überprüfung. Der integrierende Ausgangspunkt sind dabei die individuellen Naturkonzepte, da diese für die professionelle Arbeit mit KlientInnen ausschlaggebend sind:

Naturkonzept	Naturbeziehung	Naturverständnis	Milieu	Naturzugang
Utilitarismus	Die Natur als nützliche und verfügbare Ressource für die Bedürfnisse den Menschen	Kulturelles Naturverständnis (Gegenstand und Gegenbegriff)	Konservativ-Etabliertes Milieu Milieu der Performer Expeditives Milieu Traditionelles Milieu Milieu der Bürgerlichen Mitte Adaptiv-pragmatisches Milieu Hedonistisches Milieu	Instrumentelle Dimension - <i>Objekte</i> : z.B. Früchte sammeln, Gemüse anbauen, Reitpferde versorgen etc. - <i>Sportliche Tätigkeiten</i> : z.B. Fußball spielen, Kanu, Mountainbike etc. Spielerisch-erlebnisorientierte Dimension z.B. Klettern und Balancieren Erholungsbezogene Dimension z.B. Wandern, im Fluss oder See baden, Sonnen etc. Gestaltende Dimension z.B. Staudamm oder Hütten bauen, Naturkunst etc. Ernährungsbezogene Dimension z.B. Nahrungsmittel aus Bioladen essen, vegetarisch ernähren, regionale Produkte kaufen etc.
Erkenntnis	Die Natur als Studien- und Forschungsobjekt	Wissenschaftliches Naturverständnis	Liberal-Intellektuelles Milieu Milieu der Bürgerlichen Mitte Adaptiv-pragmatisch. Milieu	Erkundende Dimension z.B. Tiere und Pflanzen beobachten und bestimmen, Entdecken und Experimentieren
Ästhetisierung	Die Natur als das Schöne, Harmonische, Vollkommene und ästhetisch Ansprechende	Ästhetisch-romantisches Naturverständnis	Liberal-Intellektuelles Milieu Traditionelles Milieu Milieu der Bürgerlichen Mitte	Ästhetische Dimension z.B. schöne Ausblicke genießen, dem Gesang von Vögeln lauschen, an Blüten riechen, Barfuß gehen etc. Kontemplative Dimension z.B. Betrachtung von Landschaften, Naturschauspielen etc. Erholungsbezogene Dimension s.o.

Naturkonzept	Naturbeziehung	Naturverständnis	Milieu	Naturzugang
Humanismus	Die Natur als einzigartiges Gegenüber, um welches man sich fürsorglich kümmert	Ethisches Naturverständnis Biomorph-ganzheitliches Naturverständnis	Liberal-Intellektuelles Milieu Traditionelles Milieu Milieu der Bürgerlichen Mitte	Soziale Dimension z.B. Tieren versorgen, mit ihnen spielen etc. Naturschutzbezogene Dimension z.B. Krötenzäune betreuen, Teiche anlegen, Nisthilfen aufhängen etc.
Naturalismus	Die Natur als allumfassend verbundene ökologisch-systemische Mitwelt (Eins-Sein)	Systemisch ökologisches Naturverständnis	Sozialökologisches Milieu	Vielseitiger Zugang: Spielerisch-erlebnisorientierte, Erholungsbezogene, Gestaltende, Ernährungsbezogene, Erkundende, Ästhetische, Kontemplative, Soziale, Naturschutzbezogene und Mediale Dimension
Symbolisierung	Natur als Projektionsfläche innerer Bedeutsamkeiten und Ort der Symbole, Gleichnisse und Metaphern	Magisch-mystisches Naturverständnis	Liberal-Intellektuelles Milieu Sozialökologisches Milieu	Ästhetische Dimension s.o. Kontemplative Dimension s.o.
Moralismus	Natur als Objekt der ethisch-moralischen Verantwortung und religiös-spirituelle Verehrung	Ethisches Naturverständnis Christliches Naturverständnis	Konservativ-Etabliertes Milieu Traditionelles Milieu	Soziale Dimension s.o. Naturschutzbezogene Dimension s.o.
Dominanz	Natur als zu kontrollierendes, beherrschendes, auszubeutendes und beliebig verfügbares Gegenüber	Kulturelles Naturverständnis (Gegenstand und Gegenbegriff)	Konservativ-Etabliertes Milieu Milieu der Performer Adaptiv-pragmatisch. Milieu	Distanz gegenüber körperlich-sinnlicher Naturerfahrung Mediale Dimension z.B. durch Filme, Bücher, Dia-Vorträge, Zeitschriften etc.
Negativismus	Natur als unangenehmer Ort der Bedrohung und als Ursache von Ängsten, Ekel und Langeweile	Kulturelles Naturverständnis (Gegenstand und Gegenbegriff)	Expeditives Milieu Hedonistisches Milieu Prekäres Milieu	Vermeidung körperlich-sinnlicher Naturerfahrung Mediale Dimension s.o.

Tab.1: Typisierung von Naturkonzepten

3.5 Körper, Leib und Natur

Das Thema Körper, Leib und Natur wird an dieser Stelle als eigenes Kapitel aufgenommen, weil der Körper und der Leib die menschliche Schnittstelle zur Natur sind. Im Körper und Leib offenbart sich die persönliche Betroffenheit von Natur. Der *Körper* ist hier im alltäglichen Verständnis gemeint, er befindet sich relativ zu den anderen Gegenständen als Materie im Raum und kann objektiv erfasst und gemessen werden (z.B. Größe, Gewicht etc.). Der *Leib* hingegen geht über die Körpergrenzen hinaus, bzw. er wird subjektiv gespürt und erlebt und lässt sich nicht objektiv messen (z.B. leibliches Erfassen von Atmosphären und Stimmungen im Raum). Schmitz (2011) definiert das Phänomen des Leibes folgendermaßen:

Leiblich ist, was jemand in der Gegend (keineswegs, wie z.B. am Blick deutlich wird, immer in den Grenzen) seines materiellen Körpers von sich selber (als zu sich selber, der hier und jetzt ist, gehörig) spüren kann, ohne sich der fünf Sinne (Sehen, Tasten, Hören, Riechen, Schmecken) und des aus ihrem Zeugnis abgeleiteten perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung vom eigenen Körper) zu bedienen. Als Leib kann dann das Ganze der leiblichen Regungen mit seiner (...) räumlichen und dynamischen Beschaffenheit verstanden werden.
(vgl. Schmitz 2011, 5)

Für den Zusammenhang von Körper, Leib und Natur lässt sich dabei zunächst festhalten, dass der Körper als objektive Natur und der Leib als subjektive Natur bedeutsam werden. Die hier verfolgte Annahme lautet, dass sich zumindest in unserer Kultur einige Entfremdungsprozesse im Zusammenhang mit dem eigenen natürlichen Körper zeigen. Demgegenüber steht ein leiblicher Zugang, der eine tieferliegende Form von Naturerfahrungen ermöglicht:

Insbesondere in der Betrachtung des Körpers als biologisches System im Austausch und in der Symbiose mit seiner Umwelt, wird die Zugehörigkeit des Menschen zur Natur deutlich. Atmung, Blutkreislauf, Ernährung, Schlaf-Wachrhythmus, Zellabbau, Mikrobiom etc. sind einige körperliche Verbindungselemente, in denen sich die Natürlichkeit des Menschen widerspiegelt. Eine interessante Randnotiz zum Mikrobiom (Gesamtheit aller Mikroorganismen, die den Menschen besiedeln) ist hierzu, dass es sich bei Ihnen um eine Anzahl 10^{14} `fremder` Organismen mit einem Gesamtgewicht von ca. 2 kg handelt. Dies sind etwa 10x so viele Zellen, wie Menschen eigene Körperzellen haben (vgl. Cotter 2001). Interessant ist dies deshalb, da sich hieraus eine ganz andere Vorstellung vom Menschen als symbiotisches Wesen mit Mikroorganismen ableiten ließe. Weiterführende Fragen, die sich daraus ergeben, sind z.B. ob diese 10x so vielen Zellen einen Teil unseres Selbst ausmachen oder Menschen gar nicht mehr als Individuen, sondern als symbiotisches Kollektiv von Organismen strukturiert sind. Ohne darauf Antworten geben zu können, zeigt sich doch die

tiefe Verbundenheit mit der natürlichen Umwelt und die stammesgeschichtliche Verankerung des Menschen in der Welt. Festzuhalten bleibt die enorme Wirkung der `Fremdzellen` auf den menschlichen Organismus, z.B. in der Infektabwehr, der Verdauung, etc. Nicht verwunderlich daher, dass wir insbesondere bei Krankheiten die `Naturhaftigkeit` des eigenen Körpers zu spüren bekommen, wenn er nicht mehr so `funktioniert`, wie es vielleicht für den gelungenen Alltag notwendig wäre. Der Wunsch einer schnellen Genesung, verlockt schnell zu einem medizinischen Eingriff, um den Heilungsprozess zu beschleunigen. Hier ist es vor allem dem ständigen Fortschritt der Medizin zu verdanken, ein reiches Repertoire an Hilfsmitteln (Schmerztabletten, Antibiotika, Psychopharmaka, Antiallergika etc.) zur Verfügung stehen zu haben. Ohne diese Errungenschaften und ihren Nutzen in Frage stellen zu wollen, zeigt sich doch geschichtlich, dass erst mit den Entwicklungen der Medizin in den letzten 500 Jahren, der Körper zum naturwissenschaftlichen Studien- und Forschungsobjekt werden konnte (siehe Kapitel 3.2). Hier wird deutlich, dass die naturwissenschaftlich und technologisch vorangetriebene Entfremdung zur äußeren Natur als Umwelt, mit einer Entfremdung zur inneren Natur des Körpers einherging. Hierauf Bezug nehmend, sollen einige Beispiele aufgeführt werden: In unserer heutigen, auf Leistung, Erfolg und Jugendlichkeit ausgerichteten Gesellschaft ist eine deutliche Tendenz zu erkennen, den Körper als nützliche und verfügbare Ressource, als zu kontrollierenden, beherrschenden, auszubeutenden und beliebig verfügbaren Gegenstand wahrzunehmen. Das instrumentalisierte, naturwissenschaftliche Verhältnis zum Körper, im Sinne einer Machbarkeit als Optimierung und Leistungssteigerung des `natürlich` Gegebenen, zeigt sich z.B. in der `Quantified-Self Bewegung`. Kernmerkmal dieses Trends ist es, durchgehend persönliche, körperbezogene Daten zu messen, um die Lebensqualität, Produktivität und Bildung effektiv zu verbessern. Das als `Self-Tracking` umschriebene Speichern und Auswerten von Messzahlen betrifft z.B. das Gewicht, die tägliche Schrittzahl, die Schlafzeit, den Blutdruck o.ä. Die dazu passenden `Wearable Technologies` bestehen aus leicht mitzuführenden Messgeräten, die mittels geeigneter Software, Optimierungsanalysen für das tägliche Verhalten durchführen können (vgl. Schumacher 2014, 227ff). Ein anderes Beispiel findet sich im zunehmenden Trend des `Human Enhancement`, damit sind gemeint:

„Medizinische oder biotechnologische Interventionen, deren Zielsetzung nicht primär therapeutischer oder präventiver Art ist und die darauf abzielen, Menschen in ihren Fähigkeiten oder in ihrer Gestalt in einer Weise zu verändern, die in den jeweiligen soziokulturellen Kontexten als Verbesserung wahrgenommen wird.“
(Biller-Andorno/ Salathé 2013, 170)

Die Tendenz, Substanzen oder andere Hilfsmittel zur Leistungssteigerung zu verwenden, findet sich als `Doping` schon länger im Sport, der als institutionalisierter Spiegel der Gesellschaft

verstanden werden kann. Medienwirksame Beispiele finden sich bei den seit Jahren immer wieder auftretenden Fällen im Radrennen oder in der Leichtathletik. Relativ neu ist dagegen die Diskussion um leistungssteigernde medizinische Eingriffe bei gesunden Sportlern, wie z.B. die Laser-Operation am Auge für eine gesteigerte Sehschärfe bei Profi-Golfern, Biathleten oder Tennis-Spielern. Ethische Fragen zur Mensch-Körper-Technik Verknüpfung wurden in letzter Zeit aber auch bedeutender, wenn z.B. mit Fußprothesen an allgemeinen nationalen und internationalen Leichtathletik-Meisterschaften Erfolge erzielt werden, welche den Sportlern ohne künstliche Hilfen die Wettbewerbsfähigkeit entziehen. Was für den Sport im Besonderen gilt, ist natürlich auch für andere Ebenen der Gesellschaft zu diskutieren, wenn z.B. konzentrationsleistungssteigernde Medikamente für Prüfungen oder schwierige Arbeitsbelastungen eingenommen werden oder durch eine verbesserte Schwangerschaftsdiagnostik, genetische Veränderungen frühzeitig und unproblematisch erkannt werden können, um leistungsbeeinträchtigte Kinder zu vermeiden. Die Schwierigkeit, die in der Auseinandersetzung mit dem Thema Enhancement besteht, ist die Abgrenzung zu medizinisch vertretbaren und gesellschaftlich anerkannten Formen der körperlichen Leistungssteigerung über das `natürliche` Maß hinaus. (Medizinisch-)Technische Hilfsmittel, wie z.B. Vitaminpillen, Brille, Herzschrittmacher, Hörgeräte, künstliche Gelenke, plastische und ästhetische Chirurgie, Prothesen, genetische Eingriffe, Neurochips etc. sind gebräuchlich. Weiterführende Beispiele, die daran anschließen, zur Zeit erprobt werden und in nicht allzu ferner Zukunft umgesetzt werden können, sind die menschliche Zellerneuerung zur Langlebigkeit, gentechnisch manipulierte Charakterzüge, mit Technik verknüpfte Gehirne für eine erweiterte Datenverarbeitung u.ä. Nach Vaaßen (2012), wird der Mensch durch die voranschreitende Biotechnologie zukünftig in der Lage sein, seine evolutionäre Weiterentwicklung in Bezug auf biologischer Ausstattung und Bewusstseinszustände maßgeblich mitzubestimmen. Dies erfordert eine ethische Auseinandersetzung damit, was er von den zukünftigen Möglichkeiten nutzen sollte (vgl. ebd., 13f). Es geht also nicht mehr nur noch um die Diskussion, welche Eingriffe in die *äußere Natur* und Umwelt ethisch zu vertreten sind, sondern auch, in wie weit die menschlich-körperliche *innere Natur* technisch manipuliert und verändert werden sollte. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang auch, in wie weit eine Technik-Verknüpfung die eigene Identität beeinflusst. Schmidt (2010, 64ff) interviewte hierzu Menschen mit Beinprothesen und konnte aufzeigen, dass die künstlichen Gliedmaßen kein Bestandteil des Selbst werden und etwas Fremdartiges außerhalb des Eigenen behalten. In diesem Fall gab es also (noch) eine körperliche Grenze des Eigenen, weil die aktuell verfügbaren Prothesen an den Schnittstellen zum eigenen Körper mitunter schmerzlich in

Erscheinung treten. In wie weit andere Technik-Verknüpfungen, wie Implantate (z.B. Herzschrittmacher) oder Transplantate (z.B. Spenderniere) als Teil des Eigenen erlebt werden können oder die erlebte Identität verändern, wäre ein spannendes weiterführendes Forschungsfeld.

Neben der aufgeführten Entwicklung zur Optimierung des Körpers über seine natürlichen Grenzen hinaus, zeigen sich aber noch weitere gesellschaftliche Tendenzen zu einer körperlichen Naturentfremdung, die hier in drei Bereiche unterteilt werden sollen. Diesbezüglich wäre zunächst die *Entfremdung der `natürlichen` Lebensweise* zu nennen. Sie zeigt sich beispielsweise im massiven Ausmaß von Übergewicht und Haltungsschäden. Nach der Gesundheitsberichterstattung des Bundes 2015, waren in Deutschland insgesamt 15% der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3-17 Jahren übergewichtig (BMI > 25), darin eingeschlossen waren 6,3% adipös (BMI > 30). Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der übergewichtigen und adipösen Kinder und Jugendlichen, im Erwachsenenalter sind dann im Altersdurchschnitt 2/3 aller Männer und ca. die Hälfte aller Frauen in Deutschland übergewichtig, davon ca. 1/3 adipös, wobei auch hier der Anteil der Personen mit Übergewicht und Adipositas im Altersgang zunimmt (vgl. Robert Koch-Institut 2015, 203). Die Gründe hierfür sind vielfältig: Neben der genetischen Disposition, einem emotionalen Spannungsabbau und psychodynamischen oder erzieherischen Ursachen, gehört sicher auch eine veränderte Lebensweise, einhergehend mit einem Überangebot an Nahrung und ein fortschreitendes Bewegungsdefizit in den Verhältnissen der modernen Gesellschaft zu den Wirkfaktoren. Mit Übergewicht und Bewegungsmangel einhergehend, zählen Rückenschmerzen zu den häufigsten Beschwerden in der deutschen Bevölkerung. Das Ursachenbündel reicht auch hier über psychodynamische Faktoren zu nicht `artgerechten` Fehl- und Überbelastungen, insbesondere am schulischen oder beruflichen Arbeitsplatz, z.B. beim Tragen, Heben, Stehen oder wenn ungünstige Körperhaltungen über einen längeren Zeitraum eingenommen werden (vgl. Robert Koch-Institut 2015, 69f). Als ein weiterer Aspekt der körperlichen Naturentfremdung kann die *Entfremdung von der `natürlichen` Umwelt* genannt werden, was am Beispiel der Allergien verdeutlicht werden soll. Allergien sind chronische Entzündungen an den Grenzflächen des menschlichen Organismus zur Umwelt, betroffen sind vor allem Haut, Atemwege und Darm. Die häufigsten Erkrankungen sind Heuschnupfen, Neurodermitis, Nahrungsmittelallergien und Asthma bronchiale. Bei allergischen Reaktionen reagiert das Immunsystem überschießend gegen ansonsten harmlose Umweltstoffe (Allergene), insbesondere gegen Blüten- und Gräserpollen, Hausstaubmilben, Tierhaare und Nahrungsmittel. Seit Mitte des letzten Jahrhunderts nehmen vor allem in den westlichen

Ländern die Neuerkrankungen und daran gekoppelt auch die Anzahl der Allergiker stark zu (vgl. Renz/ Kaminski/ Pfefferle 2008, 8 ff). In Deutschland wird zurzeit bei 26% der Kinder und Jugendlichen Asthma bronchiale, Heuschnupfen oder Neurodermitis festgestellt. Zudem wird bei etwa 36% der Frauen und 24% der Männer im Laufe des Lebens eine allergische Erkrankung diagnostiziert. Die Tatsache, dass Menschen, die in einer Großstadt leben, häufiger betroffen sind wird durch die `Hygiene-Hypothese` begründet, welche aussagt, dass eine ausgeprägte Hygiene und eine geringe Konfrontation mit Keimen in der Kindheit, die Entstehung von Allergien begünstigt (vgl. Robert Koch-Institut 2015, 77ff). Unabhängig davon, ob die abstoßenden Vorgänge in der Anlage des psycho-physisch gedachten Körpers liegen oder in einer Zunahme an Allergenen und Umweltschadstoffen, bleibt es doch dabei, dass zumindest in unserer Kultur vermehrte Passungsschwierigkeiten zwischen Körper und Umwelt zu verzeichnen sind. Das dritte Anzeichen der körperlichen Naturentfremdung betrifft die *Entfremdung von natürlichen Prozessen*. Als Beispiel sei hier die Reproduktion der menschlichen Spezies aufgenommen. Neben der Häufung von künstlichen Befruchtungen und Leihmutterchaften, zeigt sich ein Trend weg von natürlichen Vorgängen auch bei der Geburt, bei der sich der Anteil der Kaiserschnittraten in Deutschland seit 1994 fast verdoppelt hat. Im Jahre 2013 fanden ca. 62% der Geburten auf `natürlichem` Weg statt (spontan vaginal). Das bedeutet, mittlerweile wird etwa jede dritte Geburt technisch unterstützt, in Form von Geburtszange oder Saugglocke (ca. 6%) oder vor allem durch einen Kaiserschnitt (ca. 32%). Bedeutsam ist dabei, dass bei ca. 90% aller Kaiserschnitte eine `relative` Indikation vorlag, was bedeutet, dass das Risiko abgewägt und vorrangig aus Sicherheitsbedürfnissen eine Operation durchgeführt wurde (vgl. Robert Koch-Institut 2015, 106ff). Böhme (2005a) setzt dem entgegen, dass sich bei den vielen modernen technischen Möglichkeiten nur dann eine natürliche Geburt entfalten und von selbst vollziehen kann, wenn der `Natürlichkeit` ihren Lauf gelassen wird, d.h. es muss dem ein Raum gegeben werden, was von selbst geschehen will. Dazu muss die Frau bereit sein, d.h. durch Übungen und Aufklärung vorbereitet werden und ein entsprechendes Umfeld vorfinden, was diesen natürlichen Prozess begleitet (vgl. ebd., 15). Dies führt zurück zum Ausgangspunkt, dass den genannten körperlichen Naturentfremdungsprozessen ein leiblicher Zugang zur Natur gegenübersteht, der eine tieferliegende Form von Naturerfahrungen möglich macht. Böhme (2005a/ 2011) sieht das leibliche Spüren der eigenen Naturhaftigkeit als eine Selbsterfahrung, in der sich in uns etwas mitteilt, wessen wir nicht Herr sind und was wir nur bedingt kontrollieren können. Der Leib als Natur meldet sich selbsttätig und spontan als das `Fremde` in uns, welches nicht einem `Ich` folgt. Dieses Fremde wird vorgefunden, weil es mir durch meinen Leib gegeben ist, somit ist

es genauer gesagt `mein Fremdes`. Die Naturerfahrung liegt darin, diese eigene Naturhaftigkeit zu spüren und sich dem natürlichen Prozess, dem Sich-Selbst-Entwickelnden, dem Unwillkürlichen und dem Intuitiven hinzugeben. Dies kann z.B. erfolgen, wenn der Leib sich in Form von Hunger, Müdigkeit, Schmerz etc. meldet. Böhme führt das Beispiel der Atmung auf, indem es nicht `ich atme` heißen dürfte, sondern `es atmet mich`. Es gibt also kein `Ich`, welches atmet, sondern die Atmung ist mir von Natur und Anfang an gegeben. Die eigene Natürlichkeit wird einem besonders deutlich, wenn der Atem schwer fällt (z.B. im Feuerrauch) und einem bewusst wird, wie sehr man von der Luft um einen herum abhängig ist. Die natürliche Leiblichkeit zu leben und `Leib zu sein`, zeigt sich z.B. auch in der Sexualität, bei dem schon erwähnten Beispiel der Geburt oder dem Einschlafen. Das `Ich` kann seine Kontrolle abgeben, um dem, was darunter liegt und aus sich heraus kommen will, einen Raum zu geben. Nach Böhme muss das `Selbst-Natur-Sein` in unserer Kultur noch gelernt werden, da die eigene Natur, als Natur des Leibes in der modernen Zivilisation noch sehr häufig unterdrückt und als verfügbarer Körper instrumentell beherrscht wird (vgl. ebd., 2005a, 16ff und 2011, 557ff). Schönheitschirurgie, Viagra, Schlaftabletten, Grippeimpfung, Antibiotika sind Beispiele, in dessen Gebrauch sich der Versuch der Kontrolle und Beherrschbarkeit des eigenen Körpers zeigen. Selbst-Natur-Sein hieße, sich den Prozessen z.B. von Altern und Krankheit hinzugeben und die Dinge von selbst geschehen zu lassen. Dieses passive Geschehen-Lassen passt oft nicht zu unserem modernen Lebensleitbild, für eine gelungene Lebensführung, stetig zu handeln (vgl. Böhme 2005b, 66ff). Ein Vorteil, der sich aus dieser passiveren Haltung ergibt, ist die konstantere Zuverlässigkeit der Vorgänge, da natürliche Prozesse sich menschengeschichtlich in einer langen Phase langsam entwickelt und angepasst haben. Vorschnelle Eingriffe in einen natürlichen Prozess bergen hingegen immer die Gefahr, negative Folgen nach sich zu ziehen, die mitunter nur schwer absehbar und einzuschätzen sind. Die leibliche Natürlichkeit zu spüren, kann aber auch helfen, identitätsstiftende Erfahrungen zu machen. Das was natürlich aus mir herauskommt und zu mir gehört, aber durch Kontrollmechanismen nicht ans Tageslicht hervordringt, kann zu einer neuen Erfahrung des Ur-Eigenen werden. Wie lässt sich aber durch einen körper-, leib- und bewegungsorientierten Zugang im Erfahrungsraum der `äußeren` Natur, ein Zugang zur eigenen Natur, zum eigenen Erleben und zum Natur-Selbst ermöglichen? Shamy (2003) erzählt in Ihrem Buch zur spirituellen Dimension der Pflege von Menschen mit Demenz, folgende kleine Geschichte dazu: Zwei ihrer Schüler brachten ein Einmachglas mit zwei Fröschen als Geschenk für ihre demenzerkrankte Mutter mit, damit sie ihr Gedächtnis wiederfindet. Am gleichen Tag ...

„... betrat ich den Aufenthaltsbereich des Pflegeheims und war mir ein weiteres Mal dieses Raums voller trauriger, schweigender, dasitzender Frauen bewusst. Es erschien mir immer so, als hätten sie sich selbst und einander verloren ... Ich ging rasch zum Sessel meiner Mutter, kniete mich vor sie hin und entfernte den Plastikdeckel von dem Glas. Sofort hüpfte einer der Frösche in einem schnellen grünen Bogen auf ihre Hand und blieb dort ganz ruhig sitzen. Meine Mutter richtete sich sehr aufrecht in ihrem Sessel auf und quiekte vor Freude `Das ist ja ein kleiner Frosch!` Und dann sagte sie noch einmal voll ruhigen Staunens: `Ein kleiner Frosch.` Als ihre Augen den meinen begegneten, sagte sie mit weicher Stimme `Ich hatte einmal einen Frosch in einem Glas` (...) so kam nun Leben in das Zimmer und verwandelte die Frauen, so dass jeder von ihnen aufrecht dasaß, die Augen hell und strahlend, hin und her blickend und den Fröschen nachschauend, wie sie in weiten, raschen Sätzen durch das Zimmer vom Schoß einer Frau zur nächsten hüpfen. Bald war der Raum von einem wundervollen Tumult aus freudigem Gelächter, aufgeregten Ausrufen, einer wunderbaren Beziehung und zwei winzigen blitzschnellen grünen Fröschen erfüllt.

(zit. nach Chalfont 2010, 194)

In dieser kleinen Anekdote wird sehr eindrücklich deutlich, wie ein kleiner Kontakt mit zwei lebhaften Fröschen die eigene Lebendigkeit anspricht. Weber (2008) sieht hierbei in allem Lebendigen einen Spiegel für unsere eigene Lebendigkeit. Wir brauchen also ein lebendiges fremdes Gegenüber in Form von Pflanzen und Tieren, um unsere eigene Identität als Mensch und lebendes Wesen erkennen zu können. Wir erfassen uns selbst in den anderen Lebewesen, weil sie so wie wir sind, den gleichen Grundsätzen folgen, also auch Natur sind (vgl. ebd, 35). Zu diesem Punkt stellt Weinberg (2001) in seinem Konzept der Lebendigkeit, insbesondere die Bewegung und die Beweglichkeit, als die allem Lebendigem innewohnende universelle Existenzgrundlage in den Mittelpunkt. Das Grundprinzip der Pulsation, sich zeigend in Expansion und Kontraktion wird hierbei als wesentliches Kennzeichen der Beweglichkeit vorgestellt. Diese zeigt sich z.B. bei Zellorganen ebenso wie in der Arbeit des Herzens, der Nahrungsaufnahme und -verarbeitung aber auch im pflanzlichen Blühen im Sommer und dem entgegenstehenden Rückzug im Winter (vgl. ebd, 267ff). Diesem Gedanken folgend, gibt es also mit der äußeren Natur eine gemeinsame stoffliche Grundebene, die sich in Prinzipien zeigt. Thomas (1996) sieht im Kontakt mit der Natur daher die Möglichkeit der Erfahrung des leiblichen Nachvollzugs, insofern das natürliche Ich z.B. das `Wiegen von Blättern im Wind`, das `Getriebensein` von Vögeln, die `Anspannung vorm Sprung` einer Katze, das `Vertrocknen` einer Pflanze oder wie im obigen Beispiel die `Lebhaftigkeit der Frösche` analog nachvollziehen kann (vgl. ebd. 186ff). Neben diesem *leiblichen Nachvollzug* identifiziert er zudem einen *identifizierenden Nachvollzug*, welcher sich z.B. im Mitfühlen der Bedrohung eines fliehenden Tieres zeigt. Außerdem beschreibt er noch den *existenziellen Nachvollzug*, sich präsentierend z.B. im Bewusstsein für die Bedingungen und das Erkennen der `lebenswidrigen

Umstände` einer Kiefer an der Baumgrenze oder im `Aufbruch` eines Keimlings aus der Samenschale. Diese Art der Naturerfahrung wird verstanden als „... *Nachvollzug von nichteigener Natur mittels des leiblich-natürlichen Ichs und der natürlichen Existenz*“ (Thomas 1996, 199). Das Gemeinsame mit z.B. Tieren, Pflanzen oder Landschaftselementen wird also nicht objektiv erkannt, sondern subjektiv nachempfunden als Spiegel der eigenen Lebendigkeit, was Themen wie `Werden und Vergehen`, `Schönheit und Grausamkeit`, `Bedrohtheit und Lebenwollen` etc. anstoßen kann (vgl. ebd., 165ff). Diese Art der Naturerfahrung findet in erster Linie vorreflexiv statt, d.h. es wird etwas unterhalb meiner bewussten Ich-Strukturen angesprochen, was sich nach oben drängt. Die Regungen, die sich aufdrängen, gilt es zunächst nur wahrzunehmen und ggf. auszuleben. Erst danach kann versucht werden, sie in Worte zu fassen und der Reflexion zugänglich zu machen. Dieses Vorgehen findet sich auch im Konzept der `reflexiven Leiblichkeit` nach Seewald (2007). Durch ein absichtsvolles absichtsloses `Hineinspüren` in Situationen, Menschen oder Umgebungen, können sensible leibliche Befindlichkeiten wahrgenommen und zielgerichtet genutzt werden (vgl. ebd. 95f). Im Rahmen einer psychomotorisch-motologischen Herangehensweise, kann das leibliche Erspüren von Erfahrungsräumen und -situationen in der Natur dazu genutzt werden, identitätsbildende Themen erfahrbar und erlebbar zu machen. Hier kann über leibliche Naturerfahrungen ein Zugang zu sich selbst geschaffen werden, bzw. - legt man eine ganzheitliche Vorstellung von Mensch und Natur zugrunde - wird gleichermaßen innere und äußere Natur als Gesamt leiblich erspürt. Oder wie Thomas (1996) es zusammenfassend sehr treffend formuliert:

Die identifizierende, leiblich nachzuvollziehende Weise, Natur zu erfahren, verweist auf die Hineingehörigkeit des Menschen (qua Natur) in Natur. Das Gefühl der Einheit mit Natur, der Einheit mit dem Großen, Ganzen der lebendigen, hervorbringenden Natur, das jeden schon befallen hat, der im Wald, am Meer, an einem See, an einem Feld, auf einer Wiese, unter einem weiten Himmel innegehalten hat und ohne zu begreifen, ohne zu benennen, ohne zu analysieren, in der `Bewegung` der Natur ganz aufgegangen ist, dieses Gefühl läßt sich meines Erachtens als Mit- und Nachvollzug der Natur durch das eigene Natursein beschreiben.

(ebd., 173)

Wie vorgestellt, sind Körper und Leib die Medien oder Mittler zwischen innerer und äußerer Natur. Diesbezüglich gibt es noch ein weiteres Bezugsfeld, in welchem diese Vermittlung stattfindet: Der Raum. Im Raum begegnen sich Mensch und Natur. Was aber genau geschieht in der Konfrontation von Menschen und Räumen und welche grundlegenden Beziehungen prägen unsere körperlich-leibliche Naturraumwahrnehmung? Um diese Fragen wird es u.a. im nächsten Kapitel gehen.

3.6 Mensch und (Natur-)Raum

Unsere menschliche Existenz ist grundlegend an Zeit und Raum gebunden. Ähnlich wie beim Phänomen `Zeit`, ist auch die Erscheinung des `Raumes` komplex und nicht einfach wiederzugeben. Im Zusammenhang mit der Fragestellung, welche grundlegenden Strukturen das Zusammenwirken von Mensch und Natur als Raum bestimmen, sollen hier einige wichtige Aspekte der gegenseitigen Wechselbeziehung aufgearbeitet werden. Das Phänomen `Raum` wird hier vorrangig aus phänomenologischer und sozial-psychologischer Perspektive betrachtet, um das Wesentliche des praktischen Nutzens für die pädagogisch-therapeutische Begleitung herauszustellen. Selbstredend veränderte sich die Beziehung zwischen Mensch und Raum im Laufe der Geschichte. Vergleichsweise neue mediale Raumphänomene, wie sie z.B. in der Bildung von `virtuellen Cyber-Space Chat-Rooms` zu beobachten sind, werden nicht behandelt, können aber als gesellschaftlicher Gegentrend zu dem hier fokussierten leiblichen `Erfahrungsraum` aufgefasst werden.

Der `Raum` wird im Alltagsverständnis meist als etwas externes, außerhalb des Menschen liegenden beschrieben und verstanden: Ich betrete einen Raum, ich befinde mich in einem Raum, ich wohne und lebe in einem bestimmten Raum etc. Diese Vorstellung eines `Behälterraumes` ist insofern bedeutsam, als dass sie das alltägliche Leben vereinfacht und darauf hindeutet, dass der Raum ursprünglich in Bezug auf menschbezogene mögliche Tätigkeiten definiert ist, z.B. als Raum zum Leben oder zur Bewegung. Der mathematisch verstandene Raum zeichnet sich durch seine Homogenität, Berechenbarkeit, klare Strukturierung und eindeutige Bestimmbarkeit aus, jeder Punkt hat eine spezifische Koordinate im System. Als alternative Begriffe für diese Vorstellung könnten demnach auch `Ort`, `Platz`, `Stelle` oder `Gebiet` benutzt werden. Das Verhältnis von Mensch und Raum kann aber insofern auch weiterführend betrachtet werden, als dass es nur bedingt einseitig strukturiert ist. Räume weisen immer auch Komponenten des subjektiven Erlebens auf. In seiner phänomenologischen Betrachtung zum `erlebten Raum` verwies insbesondere Bollnow (1960, 397ff) als einer der ersten auf die subjektive Eigenheit von Räumen: Bezugspunkt ist der einzelne Mensch mit seinem Körper und seiner Bewegung in dem von ihm wahrgenommenen Raum. Sein Lebensraum befindet sich auf der Erdoberfläche, also an der Grenze zwischen Erdraum und Luftraum und ist durch die Erdanziehungskraft in oben und unten vorstrukturiert. Innerhalb dieser Einschränkungen kann er sich jedoch weitgehend frei bewegen. Der Mensch ist also in seinem Dasein durch den Bezug zum Raum grundlegend bestimmt und untrennbar verbunden, man könnte auch sagen, er ist ein `räumliches Wesen`. Die Annahme, er befindet sich in einem Raum, wie sich ein Ding in einem Behälter befindet, wird von Bollnow insofern

hinterfragt, als dass der Mensch sich zum Raum verhält und auf die Dinge im Raum zielgerichtet bezogen ist. Mit der Wahrnehmung des Raumes und den damit verknüpften Erfahrungen fangen Räume an, Bedeutung zu erhalten und sich zu verändern:

Unter dem konkreten, erlebten oder gelebten Raum verstehen wir im Unterschied zum abstrakten mathematischen Raum, wie er uns von der Schule her zunächst vorschwebt, jenen andern Raum, in dem wir täglich leben, in dem wir uns bewegen und den wir brauchen, um unser Leben zu entfalten. Im Unterschied zur Homogenität des mathematischen Raums weist dieser erlebte Raum eine reiche innere Gliederung auf. Er weist bestimmte bevorzugte Richtungen und bestimmte bevorzugte Orte auf, und jede Stelle in ihm ist durch bestimmte Qualitäten, durch eigene Bedeutsamkeiten, durch menschliche Charaktere gekennzeichnet.
(Bollnow 1963, 499)

Der `erlebte Raum` ist also geprägt von persönlichen Interessen, Erfahrungen, Vorlieben, Stimmungen etc. Die von Bollnow genutzten Begriffe `Raumbewusstheit` oder `Raumgefühl` werden dabei definiert als „... *Gestimmtheiten, die das Verhältnis zum Raum im Ganzen durchziehen und die als solche von den gefühlsmäßigen Beziehungen zu den einzelnen Dingen im Raum verschieden sind*“ (vgl. Bollnow 1963, 500). So wirkt beispielsweise das Raumphänomen `Wald` als Zusammenschluss anders, als die darin befindlichen einzelnen Bäume, Pflanzen oder Tiere, die im Wald leben. `Der Wald` transportiert als Gesamtverbund eine Stimmung, welche beim Menschen als Empfänger auf unterschiedliche Resonanz stößt und damit individuelle emotionale, gedankliche oder verhaltensbezogene Reaktionen auslöst. Man könnte auch sagen, er wird als `gestimmter Raum` erst in der Wahrnehmung des Einzelnen gebildet. Das entstandene Raumgefühl ist indes eng mit dem gesamten Lebensgefühl eines Menschen verbunden, es ist biographisch verflochten und geprägt. Der Mensch entwickelt sich als Person in der Einheit mit dem, ihn umgebenden Raum, dies aber überwiegend unbewusst. So ergibt sich z.B. mit lang andauernden Lebensräumen ein Gefühl der Verbundenheit, welches im Allgemeinen als `zu Hause` bezeichnet wird. In der Kindheit ist dies meist der Ausgangspunkt, von dem sich das Kind die Welt und den Raum aneignet (siehe Kapitel 4.2.1). Der Wohnsitz als `gefühlte Mitte` oder `zu Hause` bekommt den Charakter eines privaten, besonderen Raumes, gleichsam eines erweiterten (Leib-)Innenraums. Das Verschmelzen von Privatraum und Person wird insbesondere dann deutlich, wenn fremde Personen in diesen privaten Raum ungefragt oder unangemessen eindringen, wie beispielsweise beim Einbruch oder unbefugten Betreten des eigenen Grundstückes, welches als Eindringen in die `Privat-Sphäre` meist ein deutliches Unwohlgefühl auslöst. Bollnow (1960, 399ff) sieht dabei den häuslichen Innenraum als einen Platz der Sicherheit, der Geborgenheit und des Rückzuges. Der Außenraum hingegen ist prinzipiell ein Ort der Gefahren, des Uneinschätzbaren, des

Ungewissen aber auch der Herausforderung und der Neugierde, was ebenfalls zum Menschsein dazu gehört und notwendiges Gegenstück zum Haus-Innenraum ist. Hier unterscheidet er zwischen drei wesentlichen Bereichen außerhalb der geschützten Grenzen des Hauses: Die `Weite` beinhaltet den Spielraum möglicher Bewegungen und geht einher mit einer Erhabenheit des Großen, Mächtigen und Ausgedehnten. Die `Fremde` ist dadurch gekennzeichnet, dass man sich nicht mehr auskennt, sich möglicherweise hilflos fühlt aber auch die Andersartigkeit erleben kann. Die `Ferne` spricht zuletzt die Sehnsucht nach und die Neugierde auf das lockende, anziehende und zu erforschende Neue an. Sehr früh verweist Bollnow also auf die Besonderheit des Kontrastes zwischen einem begrenzten und damit sicherheitsgebenden aber auch beschränkenden Innenraum und demgegenüber stehend, einem eher unbegrenzten, freieren, zu entdeckenden, aber auch unsicheren Außenraum. Gemeinsam prägen die, an den Innen- wie Außenraum gebundenen persönlichen Lebenserfahrungen die menschliche Entwicklung. Die Nutzung von und die Bindung an Räume schafft Identität. Die subjektive Bedeutung von Orten, Wegen, Gebieten und Landschaften, die Gefühle, Beziehungen, Erfahrungen, die mit dem Raum verbunden werden, die wandelbare Wahrnehmung des Raumes bei unterschiedlichen inneren Stimmungen aber auch veränderten äußeren Bedingungen, all dies beschreibt die Struktur des `gestimmten Raumes` als erlebte Schnittmenge von Mensch und Raum (vgl. ebd., 404ff). Für eine weitere Differenzierung dieses Raumverständnisses lässt sich die Unterscheidung des `Atmosphärischen` von der `Atmosphäre` nach Böhme (2001) nutzen. Im Rahmen der Darstellung der Aisthetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, bezeichnet er das `Atmosphärische` als die eher objektive Gegebenheit von Wahrnehmungsphänomenen, die deutlicher vom wahrnehmenden Ich getrennt sind. Atmosphärisches begegnet einem als etwas Gegenständliches in einem zunächst sachlichen Status, wie z.B. der Herbst, die Nacht, der Wind, das Wetter oder die Kälte. Naturvorgänge finden also zunächst als Atmosphärisches statt, die zwar von einer Person wahrgenommen werden, die sich aber nicht zwingend davon anrühren lässt. Der Übergang vom `Atmosphärischen` zur `Atmosphäre` liegt dann in der subjektiv-emotionalen Betroffenheit und Veränderung der persönlichen Befindlichkeit, also z.B. von `es ist Herbst` zu `der Herbst ist trübselig` oder von `der Wind weht` zu `es weht ein erfrischender Wind`. So zeichnet sich die `Dämmerung` als Atmosphärisches in der Natur vornehmlich durch die Reduktion von Licht und Geräuschen aus. Als Atmosphäre kann sie mit Eigenschaften wie ungewiss, bedrückend, beruhigend oder unheimlich wahrgenommen werden. Die `Atmosphäre` stellt also wie der `gestimmte Raum` die Beziehungen zwischen Umgebungsqualitäten und den Befindlichkeiten des Subjektes in den Mittelpunkt. Die leiblich wahrgenommenen Dinge und die wahrnehmende

Person bilden im Zusammenschluss eine gemeinsame Wirklichkeit, mit der die Stimmungen im Raum gewissermaßen getragen werden. Dabei können Atmosphären ganz unterschiedlich erfahren werden. Man kann in sie hinein geraten, wie z.B. mit Betreten eines bestimmten - nicht rein örtlich - gedachten Raumes, in dem eine fröhliche oder bedrückte Atmosphäre und Stimmung herrscht. Hier wird die Atmosphäre als etwas deutlich von mir Getrenntes wahrgenommen, die mir zunächst relativ neutral begegnet. Man kann sie aber auch in der Art wahrnehmen, dass sie gerade nicht zur eigenen Stimmung passt und als Kontrast erlebt wird, z.B. wenn sich mir in einer ruhigen und entspannten Stimmung eine hektische und angespannte Atmosphäre gegenüberstellt. Hier wird deutlich, dass die Atmosphäre und die eigene Stimmung zunächst voneinander getrennt wahrgenommen werden, also noch keine Verschmelzung stattgefunden hat. Dennoch ist die Wahrnehmung des emotionalen Charakters von Situationen und Räumen bei Atmosphären zentral. Die besondere Art und Weise, wie sie uns anmutet, z.B. als heiter, gedrückt, sommerlich etc., ist immer nur in emotionaler Betroffenheit bestimmbar (vgl. ebd., 59ff). Die Bedeutung von `räumlichen Atmosphären` oder `gestimmten Räumen` für die einzelne Person hängt wiederum mit ihrer Wahrnehmungsfähigkeit, ihren Erfahrungen und Erwartungen, ihrer Bereitschaft zur Aufnahme und ihrer momentanen psycho-physischen, bzw. leiblichen Verfassung und Stimmung ab. Ändern sich die Bedingungen des Raumes oder der Person, ändert sich auch die Atmosphäre des gestimmten Raums. Wird z.B. ein sonniger Frühlingmorgen auf einer Wiese als Atmosphäre des gestimmten Raums erfasst, zählen hierzu die Menge der blühenden Pflanzen, das Summen von Insekten, die Erscheinungen von Licht und Schatten aber auch die Wahrnehmung der Temperatur auf der Haut, die Aufnahme der Frühlingdüfte, die möglicherweise fröhliche Stimmung des Neubeginns, verflochten mit dem ersehnten Ende des dunklen Winters oder ggf. das vitale Erleben nach vorangegangener Krankheit. Weitaus anders wird die Atmosphäre des gestimmten Raumes gestaltet sein, wenn am gleichen Ort Regenwolken auftauchen, allergische Reaktionen auf die frischen Pollen auftreten, Musik über Kopfhörer gehört wird, Insekten als störend empfunden werden, ein Kälteempfinden bestimmend wird oder die stressgefüllten Themen des Alltags dominant sind. Der zentrale Gedanke dieser Sichtweise liegt darin, keine Einbahnstraßen im Mensch-Raum Verhältnis anzunehmen, es kommt eine Seins-Qualität aus dem Raum, die auf eine emotionale Resonanz beim Menschen stößt. Atmosphären des gestimmten Raumes sind also nicht lediglich einseitige emotionale Projektionen des Ichs auf das Umfeld, genauso wenig, wie sie nur durch den Raum bestimmte und auf den Menschen übertragene Stimmungen sind. Dieser zweite interessante Gedanke geht auf Schmitz (2014) zurück, der sich kritisch mit der `Introjektion` der Gefühle in die Innenwelt des Menschen befasst. Das Gefühle rein subjektiv gesehen

werden, als der Seele eines Menschen zugehörige Befindlichkeiten, hat ihm zufolge in der griechischen Philosophie um Platon und Aristoteles mit der Trennung von Körper und Seele seinen Ursprung. Zuvor wurden Gefühle außerhalb der Person liegend verstanden, die dem Menschen mehr oder weniger von außen durch den Raum und Kosmos widerfahren sind. Die Verknüpfung der damaligen und heutigen Sicht liegt nach Schmitz darin, dass auch Gefühle ausgedrückte gestimmte Atmosphären des Zusammenspiels der Person und seiner Umgebung sind, die durch den `Leib` - als Mittler zur Welt und untrennbarer Verbund von Körper und Seele - wahrnehmbar werden (vgl. ebd., 21). Löst man die Gefühlswelt aber vom rein Inneren ab und betont die Wechselwirkung mit dem umgebenden Raum, eröffnet dies drei Möglichkeiten zur Selbstbemächtigung von KlientInnen in der pädagogisch-therapeutischen Begleitung:

Erstens kann beobachtet werden, welche Gefühle und Stimmungen ein Raum beim Klienten auslöst, also wie und als was er wahrgenommen wird und welche Projektionen von eigenen Themen im Zusammenspiel möglich werden. Die `gestimmte Atmosphäre` wird damit gewinnbringend als diagnostische Größe in die Begleitung eingebracht.

Zweitens können Emotionen aus einem inneren Abstand heraus, gewissermaßen neutraler ohne Wertung beobachtet werden. Ich `bin` also nicht nur meine Emotionen, sondern ich kann sie auch `haben`. So ist z.B. nach Schwiersch (2001, 31ff) die `Angst vor dem Abgrund` nicht nur in uns angelegt, sondern sie gehört als eine Art `Atmosphäre der Angst` zur Qualität des Ortes, in den wir in Resonanz eintreten. Schwiersch folgert daraus, dass ein Entwicklungspotential dieser Sichtweise darin liegt, die Angst nicht mehr primär überwinden zu müssen, sondern sie zunächst `nur` zu empfinden.

Drittens wäre es denkbar, durch die Veränderung der Raumstruktur, eine veränderte gestimmte Atmosphäre zu schaffen, die es mit sich bringt, dass auch die wahrgenommene Gefühlswelt verändert wird. Neben der gezielten Nutzung von Wesensarten in bestimmten Jahres- oder Tageszeiten (siehe Kapitel 6.3), kann dies in der Natur auch durch das Aufsuchen spezieller Orte (Waldlichtungen, Seen, Flüsse, Felsformationen, Berggipfel usw.) nutzbar gemacht werden, die bestimmte `Seins-Qualitäten` in sich tragen, wie z.B. Lebendigkeit, Staunen, Freude, Kraft, Standhaftigkeit, Weite etc. Jeder Raum hat eine eigene Potentialität, die Gefühle beeinflussen kann. Die Atmosphäre wird aber persönlich erst bedeutsam, wenn sie wahrgenommen und ihre emotionale Bedeutung individuell transformiert wird.

Der bisher aufgeführten, eher phänomenologisch-subjektiven Betrachtung, soll an dieser Stelle ergänzend noch eine weitere, eher handlungs- und sozialräumlich orientierte Sichtweise hinzugefügt werden, die für die Überlegungen zum Zusammenhang von Mensch und

Naturraum relevant erscheint. Der Brückenschlag liegt darin, dass Atmosphären gewissermaßen einen emotionalen Rahmen bieten, jedoch noch keinen Handlungsbezug aufweisen. Atmosphären definieren die Stimmungen des Raumes, Räume fordern ihrerseits zu Handlungen auf. Die Stimmungen beeinflussen die in den Räumen vollzogenen Handlungen, durch die Handlungen im Raum verändert sich die Atmosphäre. Ein Beispiel: Angenommen, bei einer nächtlichen Wanderung zu zweit im Wald, dominiert eine gestimmte Atmosphäre des Ungewissens, der Unsicherheit und der finsternen Bedrohung. Die leibliche Anspannung zeigt sich im gemeinsamen Schweigen, in langsam gesetzten Schritten, angezogenen Schultern bei eingezogenem Kopf, einem erhöhtem Puls, einer extremen Fluchtbereitschaft bei nervöser Aufmerksamkeit sowie gelegentlichem Stehenbleiben, um sich umzuschauen und zu lauschen. Um die Stimmung zu verändern, wird beschlossen, eine Schutzhütte aufzusuchen, ein kleines Feuer zu entfachen und sich über die unbestimmten Ängste und Erfahrungen mit Dunkelheit auszutauschen. Die Atmosphäre wird behaglich, es entsteht eine harmonische Stimmung des vertrauten Miteinanders in der friedlichen nächtlichen Stille, die Dunkelheit verliert ihren Schrecken. Durch Bewegung, Wahrnehmung und Handlung erschließen wir uns den Raum, können ihn aber auch gestalten und neu erschaffen. In seiner Analyse der Aneignung von sozialen Räumen, weist Deinet (2009) darauf hin, dass Lebenswelten zwar auf der einen Seite passiv erkundet, aber auf der anderen Seite auch immer wieder neu von den beteiligten Menschen entworfen werden (vgl. ebd., 27ff). Deinet bezieht sich dabei auf das raumsoziologische Konzept von Löw (2012), welches im Wesentlichen aussagt, dass der Raum als `relationales` Gebilde zu verstehen ist, was bedeutet, dass Räume durch das Handeln von Personen erst zu persönlich bedeutsamen Räumen werden, der gleiche Ort (als Behälter gedacht) kann also für unterschiedliche Personen je nach Bedeutung sehr unterschiedlich wahrgenommen werden, je nachdem welche Handlungsvollzüge in ihm entfaltet werden (vgl. ebd., 24ff). Je mehr aus der Erfahrung rekrutierte Handlungsalternativen dabei zur Verfügung stehen, desto differenzierter wird die Erfahrung des Raumes (vgl. Dietrich 1992, 17ff). Es macht also einen Unterschied, ob ich als Waldarbeiter, Jogger, Jäger, Wanderer oder Erlebnispädagoge in den Wald gehe. Räume stellen Möglichkeiten für verschiedene Aktivitäten und Wahrnehmungen zur Verfügung und werden u.a. durch Handlungen erzeugt. Ein Park z.B. zeichnet sich dadurch aus, dass er angelegt wurde, um darin spazieren zu gehen, sich zu erholen oder Freizeitaktivitäten nachzukommen. Dieser besondere Raum wurde also erst geschaffen und wird als `Park` erkenntlich, weil er sich in einem urbanen Umfeld befindet und angelegte Wiesen, Bäume oder Wege beinhaltet, die regelmäßig gepflegt werden. Es handelt sich also um eine menschliche Absprache, was einen Raum als `Park` definiert. Das Raumerleben des Parks

wiederum wird dadurch geprägt, wie wir ihn wahrnehmen. So kann er z.B. als ein großflächiger Raum zum Fußballspielen aufgenommen werden, er kann ein lästiger Durchgangsweg zur Arbeit sein, ein beglückender Ort der Erholung oder auch ein Platz für Kontakte mit Tieren, wie z.B. Enten oder Hunden. Aus bewegungs- und körperorientierter Sicht kann hierzu noch eine konkretere Handlungsperspektive auf den Naturraum herausgehoben werden. Gebunden an die Körper- und Leiblichkeit des Menschen, werden Räume ganzheitlich mit allen Sinnen wahrgenommen (Sehen, Hören, Riechen, Fühlen, Erspüren, Gewähr-Werden etc.). Die Dinge im Raum beeinflussen die Wahrnehmung, gleichzeitig ist die Wahrnehmung ein höchst subjektiver und selektiver Prozess, der durch die Erfahrungen des Individuums geprägt ist (vgl. Löw 2012, 195ff). Was uns anspricht, ins Tun zu kommen, hängt aus handlungstheoretischer Sicht von den Möglichkeiten und Anforderungen des Raumes ab. Diesbezüglich bezeichnet Gibson (1982) in seiner Wahrnehmungstheorie die Handlungsmöglichkeiten, die dem beobachtenden Individuum durch die Struktur der Sache angeboten werden, als `Affordanzen` der Umwelt. So beschreibt er z.B. die Affordanz einer horizontalen, ebenen, ausgedehnten und starren Fläche, die sich kniehoch über den Boden befindet als Sitzangebot. Dies trifft gleichermaßen auf die natürliche Oberfläche eines Felsvorsprungs als auch auf einen extra dafür produzierten Stuhl zu. Die Eigenschaften der Dinge müssen allerdings relativ zu den Lebewesen betrachtet werden, da z.B. der kulturelle Hintergrund (auf dem Boden sitzen) oder die individuelle Konstitution (Kind ist zu klein für die Sitzgelegenheit) die Handlungsaufforderungen beeinflussen. Die Objekte der Umwelt haben also verschiedene Angebote des Umgangs und Hantierens mit ihnen, die je nach subjektiver Wahrnehmung und Verhaltensmöglichkeiten genutzt werden können (vgl. ebd., 137ff). Bollnow (1969) kritisiert dabei schon in den 1960er Jahren die zweckmäßige Durchgestaltung des Raumes in der modernen Zivilisation, in der alles einer vom Menschen organisierten Bestimmung entspricht (vgl. ebd., 408). In Gibsons Sprache könnte man auch sagen, die kulturelle Umwelt ist geprägt von vorgedachten Affordanzen des Raumes, in der jedem Ding ein vorgesehener Platz zugewiesen wird und bestimmte Tätigkeiten festgelegt sind: Schlafräum, Wohnraum, Küche, Straße, Bürgersteig, Spielraum, Bewegungsraum etc. Für diese Arbeit ist demgegenüber insbesondere interessant, welche Affordanzen Naturräume bieten, im Sinne eines allgemeinen Aufforderungscharakters zu Bewegung, Spiel und Handlung. Dabei lässt sich zunächst festhalten, dass natürliche Materialien (Zapfen, Steine, Stöcke etc.) weniger spezifische und zweckgebundene Affordanzen als gefertigtes Material (Schere, Stifte, Bälle etc.) in sich tragen. Dadurch bieten sie insgesamt mehr Handlungsoffenheit. Beispielsweise hat ein Apfel u.a. die Qualitäten `rund`, `schwer`, `greifbar` oder `essbar`. Aus diesen Eigenschaften ergeben sich als

Handlungsangebote die Affordanzen des Apfels, nämlich z.B. Rollen, Werfen, Schießen oder Essen (Was kann man damit machen?). Denkbar sind aber auch subjektiv symbolische Affordanzen, je nach Bedeutungen für das Individuum und thematischer Relevanz, z.B. als Schatz, Kanonenkugel, Meditationsobjekt etc. (Was kann es im Rahmen meiner Handlung sein?). Aus der Praxis mit Kindern hat sich gezeigt, dass es im Spiel in der Natur manchmal einen größeren `symbolischen Sprung` braucht, wenn z.B. aus einem Stock ein Fahrzeug werden soll. Gleiches ist innerräumlich z.B. bei einem Rollbrett sehr viel schneller verknüpft. Die symbolische Verwendung des eher offenen Angebots von Naturmaterialien hängt also maßgeblich von der kreativ-phantasievollen Symbolisierungsfähigkeit der Klienten ab. Auch geländebezogene Affordanzen von Naturräumen können - neben oder aufgrund ihrer verschiedenen Atmosphären - einen sehr unterschiedlichen Aufforderungscharakter haben. Wiese, Wald, Wasser u.ä. bieten vielfältige differenzierte Handlungsspielräume, die je nach Situation und Bedürfnis der handelnden Person genutzt werden können. Ein Hang lädt möglicherweise zum Hinaufsteigen und runter rutschen ein, offene Flächen erlauben viel freie Bewegung, Wasser will gestaut, als Transportmedium genutzt oder überbrückt werden, Bäume haben die Affordanz zum Klettern, Meditieren, Umrunden, Ertasten, Anlehen, Orientieren etc. Speziell in den hiesigen Naturräumen kommt hinzu, dass Jahreszeiten und Witterung nicht nur die Atmosphäre, sondern auch die Handlungsmöglichkeiten beeinflussen. So haben z.B. Blumen im Frühling, Wasser im Sommer, Blätter im Herbst oder der Schnee im Winter zugehörige Apelle, bei Kälte ist das Bewegungsbedürfnis größer oder Regen erlaubt besondere Matscherlebnisse. In der Natur würde es demnach zusammenfassend auch darum gehen, handlungsanregende Räume aufzusuchen, die auf die Möglichkeiten der KlientInnen abgestimmt sind. Im Rahmen einer `Affordanzanalyse` wäre auf der einen Seite zu hinterfragen, was den Klienten in der Natur anspricht, welche Handlungsbedürfnisse vorhanden sind, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mitgebracht werden aber auch, welche persönlichen Themen besonders bedeutsam sind. Auf der anderen Seite kann der Naturraum nach Besonderheiten, Bewegungsmöglichkeiten und Handlungsanforderungen beurteilt werden, um als Schnittmenge einen gezielten `individuellen Entwicklungsraum` anbieten zu können.

Übergeordnet muss an dieser Stelle der gesellschaftliche Rahmen mitgedacht werden, hat er doch immer bestimmende Auswirkungen auf die Art der Wahrnehmung von Räumen als auch auf die Bedingungen der zur Verfügung stehenden Räume: Kultur, Ökonomie, Sozialisation, Milieu, Geschlecht, Ethnizität etc. prägen nicht nur die Sichtweise auf Natur, sondern damit verknüpft auch die individuellen Zugangsmöglichkeiten zu Naturräumen. Steht z.B. ein eigener Garten zur Verfügung? Gibt es Grünflächen in der Nähe? Wird Natur positiv konnotiert und als

schützenswert betrachtet? Gibt es Gesetze und Bestimmungen, welche den Zugang zu Natur verhindern (z.B. Betreten von Naturschutzgebieten, Übernachten im Wald, Spielreglementierung im Park etc.)? Diese und ähnliche Voraussetzungen sind grundsätzlich mitzudenken, zeigen sie doch, dass Mensch und Raum nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext existieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Mensch als handelndes Wesen und der mit ihm korrespondierende Raum in einem gesellschaftlichen Rahmen interaktiv über den Körper, den Leib und die Bewegung in Beziehung stehen. Eine einseitige Sicht auf den Raum als Behälter ist im Alltagsverständnis hilfreich, für die professionelle Begleitung von KlientInnen stehen zudem die Verbindungen zum Menschen im Mittelpunkt einer `Atmosphäre des gestimmten Handlungsraums`.

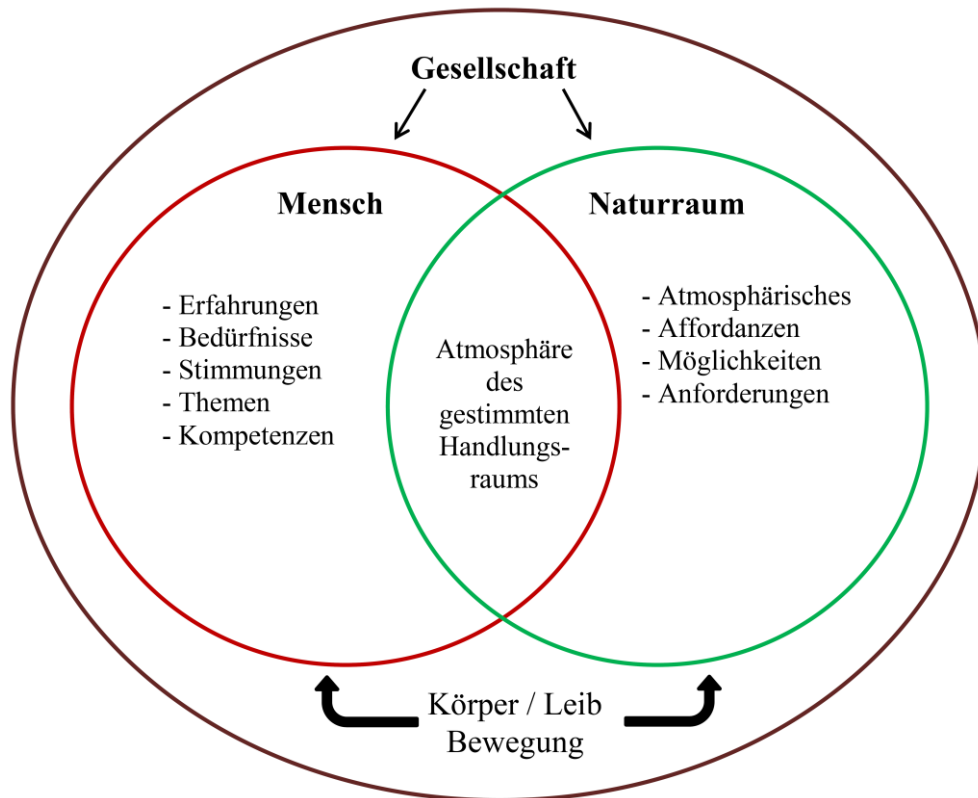


Abb.14: Die Atmosphäre des gestimmten Handlungsraums in der Begegnung von Mensch und Natur

Bei der spezifischen Auseinandersetzung mit Naturräumen in der entwicklungs- und gesundheitsfördernden Begleitung von Menschen, sind noch zwei weitere Aspekte in der Entstehung von Atmosphären zu beachten, die hier nur angedeutet werden. Erstens gehen in

das Erleben von Atmosphären auch die nicht bewussten psycho-physischen Wirkungen der Natur ein. Dazu gehören physiologische Wirkungen, wie z.B. die Anregung der Vitamin-D Produktion durch das UV-Sonnenlicht, die Wirkung ätherischer Öle von Pflanzen, der rhythmisierende und entschleunigende Effekt von Naturräumen oder die psychische Entspannung durch die draußen angetriebene Aufmerksamkeitserholung (siehe detailliert in Kapitel 6.1 bis 6.3). Zweitens hat neben dem Naturraum und dem Klienten, insbesondere die begleitende pädagogisch-therapeutische Fachkraft eine besondere Stellung in der Gesamterzeugung der Atmosphäre. In die `Ausstrahlung` des Begleiters gehen Faktoren, wie z.B. Erfahrung, Feingefühl, Einfühlungsvermögen, eigene Reflexion, Gemütslage, fachliche Kompetenz, kommunikative Fähigkeiten, Sicherheitswissen u.a. ein. Aus der Sicht der Fachkraft sollte es ein übergeordnetes Ziel sein, eine vertrauensvolle und geschützte Atmosphäre des Aufgehoben-Seins zu schaffen, einen sicheren `Beziehungs-Raum`, der es dem Klienten ermöglicht, seinen Erfahrungshorizont zu erweitern und die für sich anstehenden Entwicklungsschritte angehen zu können (siehe auch Kapitel 7.3.4 zum `Safe Place`).

In diesem Kapitel 3 wurde eine begriffliche und inhaltliche Grundlage des Zusammenwirkens von Mensch und Naturraum gelegt. Neben einer Eingrenzung des Naturbegriffes, erfolgte eine Aufstellung der geschichtlich entstandenen und bis heute wirkenden Naturverständnisse. Dem folgend wurde ein gesellschaftlicher Blick auf Naturbezüge geworfen, um zusammenfassend individuelle Naturkonzepte als Rahmen für einen klientenspezifischen Zugang herauszustellen. Zudem wurden einige grundlegende Aspekte des Verhältnisses von Körper, Leib und Naturraum konkretisiert. Dieses Grundgerüst dient als Fundierung und Orientierung für die Inhalte der weiteren Kapitel. Im Folgenden soll nun in der Form eine Konkretisierung vorgenommen werden, als dass die Bedeutung des Naturraumes für die menschliche Entwicklung und Gesundheit differenzierter dargestellt wird.

4 Natur - Entwicklung und Gesundheit

„Fragt mich aber jemand nach meinen Kindheitserinnerungen, dann gilt mein erster Gedanke trotz allem nicht den Menschen, sondern der Natur. Sie umschloss all meine Tage und erfüllte sie so intensiv, dass man es als Erwachsener gar nicht mehr fassen kann. Der Steinhaufen, wo die Walderdbeeren wuchsen, die Leberblümchenstellen, die Schlüsselblumenwiesen, die Blaubeerplätze, der Wald mit den rosa Erdglöckchen im Moos, das Gehölz rings um Näs, wo wir jeden Pfad und jeden Stein kannten, der Fluss mit den Seerosen, die Gräben, die Bäche und Bäume, an all das erinnere ich mich besser als an die Menschen. Steine und Bäume, sie standen uns nahe, fast wie lebende Wesen, und die Natur war es auch, die unsere Spiele und Träume hegte und nährte. In der Natur ringsum war auch all das angesiedelt, was unsere Fantasie zu erfinden vermochte. Alle Sagen und Märchen, alle Abenteuer, die wir uns ausgedacht oder gelesen oder gehört hatten, spielten sich nur dort ab, ja sogar unsere Lieder und Gebete hatten dort ihren angestammten Platz.“

(Lindgren, A. 2009, 64)

Astrid Lindgrens Kindheitserinnerungen beschreiben den Kontakt mit der Natur als intensives Andenken. Die nachdrücklichen Erinnerungen sind deshalb so stark, weil sie prägend waren und mit vielfältigen, in diesem Fall sehr positiven Emotionen verknüpft sind. Natur als Raum und Rahmen für eine positive Entwicklung wird auch in der Geschichte über das Waisenmädchen `Heidi` von Johanna Spyri aus dem Jahr 1880 thematisiert (vgl. Spyri 1978). Nicht nur, dass Heidi auf der idyllischen Alm bei ihrem Großvater eine kindgerechte und `natürliche` Erziehung mit vielen Freiheiten erfährt, ihre kranke Freundin Klara wird nach der Umsiedlung aus der Großstadt in die Berge sogar wieder gesund und lernt das Laufen. Die Tatsache, dass Heidi ein Welterfolg geworden und in über 50 Sprachen übersetzt wurde, spricht für den großen Anklang dieser Geschichte. In der Erzählung wird vor allem das Spannungsverhältnis von Natur und Zivilisation für die Entwicklung und Gesundheit der Kinder gegenübergestellt und zum thematischen Schwerpunkt gemacht. Dieses literarisch leicht zu nutzende Spannungsverhältnis gilt im Weiteren etwas differenzierter zu betrachten. Wenn hier von Entwicklung und Gesundheit im Rahmen von Naturerfahrungen gesprochen wird, ist es notwendig, diese beiden Begriffe und ihren Zusammenhang genauer anzuschauen. Die individuelle *Entwicklung* eines Menschen betrifft im Wesentlichen seine motorischen, sozialen, psychisch-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, die in einer engen wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Entwicklung findet dabei phasenweise und lebenslang statt, wird durch innere und äußere Bedingungen angetrieben, sie kann vorwärts oder rückwärts gerichtet sein und muss immer in ihren gesellschaftlichen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden (vgl. Flammer 2009, 18ff). *Gesundheit* bezieht ebenfalls den Körper, die Psyche und das soziale Umfeld mit ein, die wiederum eng miteinander

verknüpft sind. Eine hilfreiche Definition wird von Hurrelmann (1990) formuliert. Er beschreibt Gesundheit als ...

„Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet.“

(ebd., 62)

In dieser Definition wird deutlich, dass es in Fragen der Gesundheit eher um ein Gleichgewicht von persönlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Anforderungen geht. Der weit verbreitete Ansatz der `Salutogenese` von Antonovsky (1997) stellt dabei die Widerstandressourcen in den Mittelpunkt, die ein Wohlbefinden ermöglichen, auch wenn bestimmte Risikofaktoren die Gesundheit bedrohen. Das Ausbalancieren des Gleichgewichts zwischen den Extremen von Gesundheit und Krankheit bleibt im Lebensverlauf eine immer begleitende Aufgabe. In der Gesundheits-Definition von Hurrelmann wird daher zusammenführend deutlich, dass Gesundheit und Entwicklung nicht dasselbe sind, aber eine enge Verknüpfung aufweisen. Die Gesundheitsbalance kann daher auch quer zu den Entwicklungsschritten, -themen oder -aufgaben verstanden werden. Das Beispiel eines Menschen, der mit einer Stange in der Hand auf einem Seil balanciert, kann dies verdeutlichen: Aus der Sicht der Entwicklung geht es eher um die nächsten Schritte auf dem Seil, also einer nach vorne gerichteten vertikalen Perspektive. Die Gesundheit beschäftigt sich demgegenüber eher mit dem jeweiligen Ausbalancieren auf dem Seil, also der horizontal gerichteten Perspektive, symbolisch im Ausgleichen der Stange. So verändert sich bei jedem Schritt das Gleichgewicht und Veränderungen in der Balance haben wiederum Auswirkungen auf den nächsten Schritt. Aus gesundheitsorientierter Sicht geht es also eher um ein situationsgebundenes Ausbalancieren von Symptomen, den Bedürfnissen der Klienten und den Anforderungen des Lebensumfeldes. Die entwicklungsorientierte Sicht konzentriert sich eher auf die Bewältigung der nächsten Lebensschritte trotz möglicherweise problematischer Bedingungen. Deutlich wird, dass Gesundheit und Entwicklung so eng miteinander in Beziehung stehen, dass sich nicht eindeutig voneinander trennen lassen. Wenn es hier um die Bedeutung des Naturraums für die Entwicklung und Gesundheit geht, ergänzen sich daher auch die Einflüsse und Wirkfaktoren beider Aspekte. Neben persönlichen Voraussetzungen, sozialen Beziehungen und gesellschaftlicher Einbettung, umrahmt der (Natur-)Raum als Lebensumfeld gewissermaßen die Bedingungen von Entwicklung und Gesundheit des Einzelnen. Naturerfahrungen im Speziellen können dabei spezifische Wirkungen als Gesundheitsressource oder Entwicklungsunterstützung erzeugen. In Bezug auf

die Lebensspanne wird sich zeigen, dass im Kinder- und Jugendbereich die Forschungen zu Naturerfahrungen von der Tendenz eher entwicklungsbezogen ausgerichtet sind. Dahingegen werden Naturerfahrungen im Erwachsenen- und Seniorenalter zunehmend gesundheitsbezogen thematisiert. In diesem Kapitel geht es daher zunächst darum, einen theoretischen Ausgangspunkt für die Wirkung von Naturerfahrungen auszumachen, um daran anschließend die erforschten Folgen über die Lebensspanne zu strukturieren. Der Schwerpunkt in Kapitel 4.1 wird daher auf die Frage gelegt, welche entwicklungspsychologischen Grundlagen der Mensch-Natur-Beziehung für eine pädagogisch-therapeutische Begleitung von Bedeutung sind. Kapitel 4.2 beschäftigt sich dann mit der konkretisierenden Frage, welche Effekte von Naturerfahrungen sich auf die Entwicklung und Gesundheit über die Lebensspanne abbilden lassen.

4.1 Öko-Entwicklungspsychologische Grundlagen

Mit seinem 1911 erstmalig veröffentlichten Buch *Die geopsychischen Erscheinungen. Die Menschenseele unter dem Einfluß von Wetter und Klima, Boden und Landschaft* gilt Willy Hugo Hellpach als der Hauptbegründer der Umweltpsychologie. Die Umweltpsychologie, oder auch *ökologische Psychologie*, bzw. *Ökopsychologie* genannt, beschäftigt sich allgemein mit der Wechselwirkung von Mensch und Umwelt. Hellpach (1911) unterscheidet hierzu drei Umwelten des Menschen: Die Mitmenschen, die Kultur und die Natur, die gleichermaßen auf die seelische Entwicklung einwirken. Durch die Erweiterung des Entwicklungsbegriffs um die ökologisch-systemische Perspektive, wird der Blick auf den Menschen - über eine eher individuumszentrierte Sichtweise hinaus - auf die Bedeutung der sozialräumlichen Lebenskontexte gelenkt. So ist Entwicklung nicht nur an die Zeit gebunden, sondern auch an den Raum, indem der Mensch handelt und (er-)lebt. Jeder Entwicklungsschritt findet im Raum statt und ist gebunden an die materielle Umgebung. Egal ob kognitive, körperliche oder sozial-emotionale Entwicklungsbereiche betrachtet werden, es gibt immer einen Lebensraumkontext mit Umweltfaktoren, in dem die Entfaltung der Persönlichkeit eingebettet ist (vgl. Baacke 1999, 229). In der Kritik, dass in der entwicklungspsychologischen Forschung das räumliche Umfeld zu wenig berücksichtigt wird, stellen Proshansky et al. (1983) ihr Konzept der *Orts-Identität* (Place identity) vor. Die Orts-Identität beschreibt einen Teil des Selbst, bzw. einen Teil der Gesamtidentität, die sich durch das tägliche Leben in einem bestimmten Raum über einen längeren Zeitraum entwickelt. Der Ort wird mit persönlichen Erinnerungen, Vorstellungen, Gefühlen, Einstellungen, Werten, Vorlieben und Bedeutungen verknüpft und wird damit ein Teil der eigenen Identität (vgl. ebd., 59). Dies berücksichtigend, ist es biographisch sehr wohl

bedeutsam, wie der Lebensraum beschaffen ist, der uns umgibt. Ein erweitertes Verständnis vom `Lebensraum` bezieht nicht nur die menschlich-soziale, sondern auch die nicht-menschliche Umwelt, also z.B. Landschaft, Tiere und Pflanzen etc. mit ein. Hervorgehoben werden soll hier der Einfluss der direkten naturnahen Umgebung auf die menschliche Entwicklung, wie z.B. im Rahmen der Wohnbedingungen, im Zugang zu Tieren, Grünflächen, Wald, natürliche Spielmöglichkeiten etc. Das bedeutet nicht, dass endogene Entwicklungsfaktoren, also gegebene innere Persönlichkeitsmerkmale und Voraussetzungen, keine Bedeutung haben. Auch exogene zwischenmenschliche Einflüsse, wie die Wichtigkeit der Elternbeziehung etc. sollen nicht abgewertet werden. Vielmehr soll der Blick auf ein ganzheitliches Entwicklungsverständnis gelenkt werden, indem innere und äußere Faktoren einander ergänzen und beeinflussen, im Speziellen aber die Geltung von aktiven oder passiven Naturerfahrungen im individuellen menschlichen Entwicklungsverlauf begleitend berücksichtigt werden. Eine erweiterte Beschreibung von Entwicklung, die für den hier fokussierten Ansatz sehr passend erscheint, wird von Bronfenbrenner/ Morris (2006) vorgestellt:

„Vor allem in seinen frühen Phasen, aber auch während des ganzen Lebens, findet Entwicklung in Prozessen der zunehmend komplexeren reziproken Interaktion zwischen einem aktiven biopsychologischen menschlichen Organismus und den Personen, Gegenständen und Symbolen seiner unmittelbaren externen Umgebung statt. Um nachhaltig zu sein, muss diese Interaktion regelmäßig und über eine gewisse Zeit hinweg stattfinden.“

(Bronfenbrenner/ Morris 2006, 797 übersetzt in Flammer 2009, 257)

Wie können aber Naturerfahrungen grundsätzlich auf die Entwicklung des Menschen wirken? In der Bedeutung von Naturerfahrungen für die psychische Entwicklung des Kindes stellt Gebhard (2009) zu dieser Frage ein dreidimensionales Persönlichkeitsmodell vor. Hier wird neben der Beziehung zu sich selbst und der Beziehung zu anderen Menschen, als dritte Dimension die Beziehung zur dinglichen und räumlichen Umwelt als Entwicklungskomponente hervorgehoben (vgl. ebd., 14f). Zu bedenken ist hier, dass es sich um eine analytische Trennung handelt, da sich die drei Beziehungsbereiche natürlich gegenseitig beeinflussen. Naturbeziehungen sind also immer auch von den umgebenden sozialen Beziehungsqualitäten geprägt und umgekehrt. Denkt man z.B. an die Kindheitserinnerungen von Astrid Lindgren oder die Geschichte von `Heidi` zurück, wird deutlich, dass die Naturerfahrungen in soziale Kontexte, dem Freundeskreis oder die Beziehung zum Großvater eingebettet sind. Dennoch ist es hilfreich, sich die Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt für die psychische Entwicklung gesondert anzuschauen. Aus psychoanalytischer Perspektive

argumentiert Gebhard (2009) dahingehend mit der Theorie von H.F. Searles (1960), nach welcher im Anschluss an Piaget, die ursprüngliche Verbundenheit im subjektiven Erleben des Kindes nicht nur die primären Bezugspersonen betrifft, sondern auch die Objekte der nichtmenschlichen Umwelt. Die Erfahrungen mit diesen primären Objekten, zu denen auch natürliche Elemente wie Pflanzen, Tiere, Landschaften, Steine etc. gehören, beeinflussen demnach, analog zu den menschlichen Beziehungen, auch grundlegend die spätere Persönlichkeit, das Lebensgefühl, das Urvertrauen etc. (vgl. ebd., 18f). Ein entscheidender identitätsbildender Entwicklungsschritt ist dann auch hier die Lösung der symbiotischen Beziehung zur nichtmenschlichen Umwelt, ähnlich dem Lösungsprozess aus der als Verbundenheit erlebten Mutterbeziehung. Das Selbst entwickelt sich hierbei aus der ursprünglichen Konfusion mit dem Nicht-Selbst, d.h. auch in Abgrenzung zu Objekten der Natur. Dies betont die Wichtigkeit der Gestaltung der nichtmenschlichen Umwelt, insbesondere auch der Naturobjekte, für die frühe Entwicklung des Kindes. Deutlich wird die starke Verbindung zwischen Kindern und der Natur in ihren animistischen (beseelenden) und anthropomorphen (vermenschlichten) Aufladung von Naturphänomenen, wenn etwa ein Baum Schmerzen fühlt, der Wind mit Absicht die Mütze vom Kopf wehrt oder die Sonne scheint, weil sie lieb ist. Diese Beseelung ist insofern bedeutsam, als dass ein affektives Band zwischen dem Kind und seiner Umwelt die Basis für einen gefestigten Weltbezug darstellt. Auch wenn es wichtig ist, dass die Außenwelt im Verlaufe des Lebens vermehrt objektiviert wird, sollte die emotionale Beziehung trotzdem als subjektive Stütze dialektisch erhalten werden (vgl. ebd., 50ff). So zeigen sich nach Gebhard auch im Erwachsenenalter oft noch Teile dieser affektiven Verbindung mit der nichtmenschlichen Umwelt. Er nennt das Beispiel der `Rückfälle` in den Zustand des Verbundenseins mit der Natur, welche Freud als `ozeanisches Gefühl` bezeichnet hat. Dieses intensive Verbundenheitsgefühl mit der Natur spielt im Erwachsenenalter vor allen bei der spirituellen Naturerfahrung eine große Rolle (siehe Kap. 6.10). Hinweise auf die auflösbaren Grenzen zwischen Menschen und Natur finden sich aber auch in vielen Märchen und Geschichten, in denen Menschen sich in Tiere verwandeln und umgekehrt, Gegenstände lebendig werden oder Bäume und Pflanzen sprechen können. Zudem weist das häufige Auftauchen von Landschaften, Tieren und Pflanzen etc. in Träumen, auf die (unbewusste) psychische Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt hin. Hier spiegelt sich auch eine psychoanalytisch begründete dialektische Doppelstellung des Menschen als Teil (emotionale Verbundenheit) und Gegenüber (losgelöste Objektivierung) der Natur wider (vgl. ebd., 22ff.). Für Gebhard ist die symbolisch-emotionale Beziehung zwischen Mensch und Natur die Gelenkstelle für den Natur-Selbstbezug. Er beschreibt den Menschen in Anlehnung an Ernst

Cassirer als `animal symbolicum`, wonach alle Formen der menschlichen Weltwahrnehmung, Prozesse symbolischer Sinngebung sind. Hiernach ist die nichtmenschliche Umwelt, die Natur, nicht nur ein äußeres Phänomen, sondern auch ein mit subjektiver Bedeutung aufgeladenes Symbolsystem mit psychodynamischem Gewicht.

„Durch den sinnlichen Wahrnehmungsakt werden äußere Objekte gleichsam zu inneren Objekten. Diese Überführung von Außen nach Innen ist natürlich eine symbolische. Die seelischen Objektrepräsentanzen enthalten nicht lediglich das getreue Spiegelbild der äußeren Welt, sondern sind mit symbolischer Bedeutung, in der der besagte Beziehungsaspekt zu den Objekten verdichtet ist, gleichsam aufgeladen und - das ist besonders wichtig - beeinflussen auf diesen Wege auch das eigene Selbst, sind mithin identitätsbildend.“
(ebd., 17)

Hier wird die Brücke zu Winnicotts Theorie der Übergangsphänomene und -objekte, als Vermittler zwischen Objekt- und Subjektwelt, hergestellt. Phänomene der Naturnähe, wie das Halten von Haustieren, das Umherziehen in wilder Natur oder die Vorliebe für Pflanzen, können hiernach auch mit der Theorie der Übergangsobjekte verstanden werden, da sie ähnliche haltende Funktionen haben, wie sie von Winnicott beschrieben werden. Kinder nutzen also auf diese symbolische Weise Elemente der nichtmenschlichen Umwelt, um sich zum einen von der Komplexität der menschlichen Beziehungen zu entlasten und zum anderen eben diese menschlichen Beziehungen zu strukturieren (vgl. ebd., 33ff.):

„So ist die nichtmenschliche Umwelt - und dazu gehören Tiere, Pflanzen, unbelebte Gegenstände - der unerlässliche Kontext, der Hintergrund, der Rahmen, in dem die Ich-Entwicklung, die Entwicklung der Beziehung zu Menschen sich vollzieht. Aus diesem Rahmen können dann - individuell und nach Bedarf - Übergangsobjekte oder Symbole entnommen beziehungsweise gebildet werden.“
(ebd., 36)

Gebhard stellt somit aus psychologischer Perspektive eine wichtige Brücke zur Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung des Menschen dar und zeigt auf, dass es keine klare Trennung von Innen und Außen gibt, da die Natur einerseits ein Teil des Selbst und andererseits das Selbst ein Teil der Natur ist. Durch die symbolische Aufladung von Natur können Naturerfahrungen somit zu sinnstiftenden Selbsterfahrungen werden. Die Natur bietet dabei neue, wandelnde, spannende, nicht-alltägliche, vielleicht auch beängstigende und zugleich vertraute, verlässliche, beschützende, zweckungebundene und freie Erlebnisqualitäten, welche - wenn sie in einem individuell optimalen Spannungsverhältnis stehen - einen hohen Aufforderungscharakter besitzen. In diesem ambivalenten Doppelcharakter liegt nach Gebhard (2010) auch ein psychischer Wert von Natur, der dem grundlegenden Wunsch des Menschen

nach Vertrautheit und dem ebenso grundlegenden Neugierverhalten entspricht (vgl. ebd., 108). Hier findet sich ein wesentliches Raumprinzip von Natur, welches sich als Antriebsmotor von Entwicklung, im Spannungsfeld von Kontinuität und Sicherheit auf der einen sowie Veränderung und Unsicherheit auf der anderen Seite zeigt:

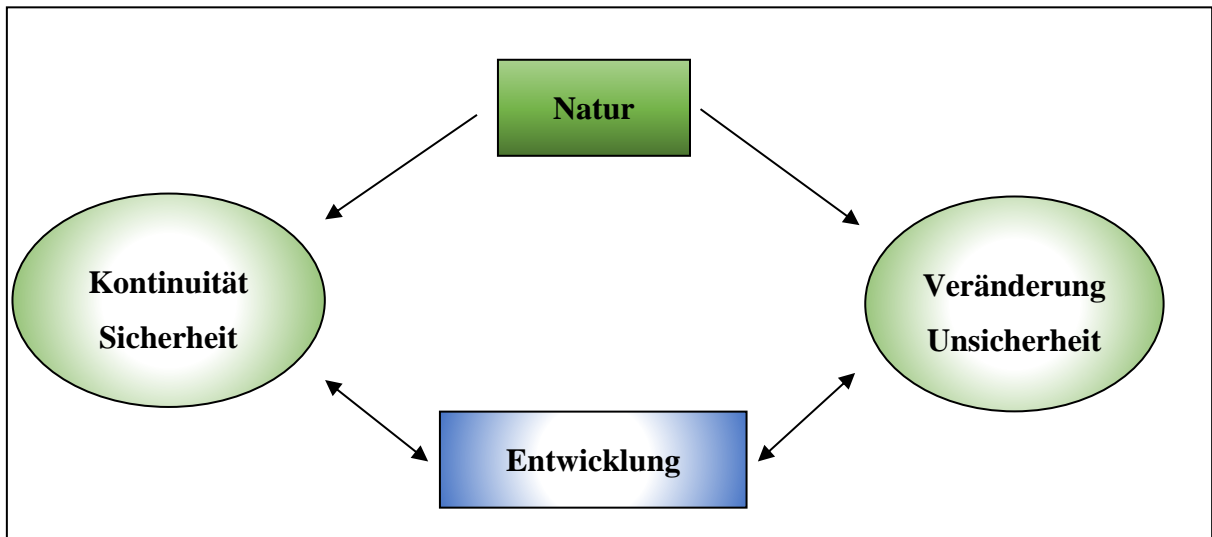


Abb.15: Das Natur-Raumprinzip `Kontinuität und Veränderung` als Entwicklungsmotor

Wurde im Vorangegangenen ein eher tiefenpsychologisches Basis-Wirkmodell vorgestellt, werden im Folgenden insbesondere auch konkret handlungsbezogene Zusammenhänge einbezogen.

4.2 Die Bedeutung von Naturräumen in der Lebensspanne

Der an der Tätigkeitstheorie von Alexei Leontjew angelehnte Begriff der `Aneignung` betont die aktive Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt. Durch Tätigkeit, d.h. einem handelnden Erschließen des Raumes, entstehen Erfahrungen, die es einer Person ermöglichen, sich in diesem Raum zurechtzufinden und handlungsfähig zu werden. Das Gelingen von Aneignungsprozessen hängt von den personalen Fähigkeiten des Menschen (z.B. Bewegungsvermögen, kognitive Ressourcen, Motivation etc.), vom sozio-kulturellem Hintergrund (siehe Kap. 3.3) und von der Besonderheit des Raumes ab (siehe Kap. 3.6). Zudem sind Raumerfahrungen immer an die momentan vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen, also an die Wirtschafts- und Sozialstrukturen, Norm- und Wertesysteme gebunden (siehe Kap. 3.2). Dieser Konstellation entsprechend, werden Räume also individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen, genutzt, bewertet und damit auch angeeignet (siehe Kap.

3.4). Überdies verändert sich die Bedeutung von Räumen auch im individuellen Lebenslauf und ihnen kann eine stabilisierende Wirkung zukommen, wenn sie Konstanz, Verlässlichkeit und Vertrautheit vermitteln. So können sich angeeignete Räume mit subjektiven Bedeutsamkeiten zu einer räumlichen Identität verbinden, die z.B. bei langfristiger Prägung mit einem Gefühl der `Heimat` einhergehen (vgl. Herlyn 1990, 13ff). Wenn es also um die Frage nach der entwicklungsbezogenen Bedeutung von Naturräumen in der Lebensspanne geht, ist zum einen die Frage interessant, welche unterschiedlichen Zugangs- und Aneignungsarten es in den verschiedenen Altersphasen von Kindheit, Jugend, Erwachsen- und Seniorenalter gibt. Zudem stellt sich die Frage, welche nachweisbaren Effekte der Naturraum auf die Entwicklung und Gesundheit in den verschiedenen Lebensabschnitten haben kann. Diesen Fragen wird im Folgenden überblicksartig für den Lebensverlauf nachgegangen. Dabei werden die Ursachenzusammenhänge für die Effekte von Naturerfahrungen z.T. nur angedeutet, weil sie im späteren Verlauf in der Aufführung der Erfahrungsfelder detaillierter aufgegriffen werden. Es geht also zunächst im Wesentlichen nur darum, neben der Art des Naturraumzugangs, beispielhaft empirische Befunde in der Altersspanne offen zu legen und zu systematisieren, um einen Überblick über die vielfältige Forschungslage zu diesem Themengebiet zu geben. Der frühe Zugang zum Raum prägt maßgeblich die weitere Entwicklung der Verbindung mit der umgebenden Umwelt in den folgenden Lebensabschnitten. Daher wird der Einfluss von Naturräumen im Kindesalter ausführlicher dargestellt, lassen sich doch Prinzipien der räumlichen Einnahme und Effekte von Naturräumen auch auf andere Altersphasen übertragen. Dennoch zeigen sich auch altersspezifisch charakteristische Bedeutungen von Natur in der Lebensspanne, die im Folgenden aufgeführt werden.

4.2.1 Der Einfluss von Naturräumen im Kindesalter

Baacke (1999) schlägt für eine Gliederung der kindlichen Umweltaneignung vier sozialökologische Zonen vor, die sich auf Bronfenbrenners Systemdifferenzierung (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) beziehen. Er geht davon aus, dass sich Kinder ihren Raum von einem Mittelpunkt aus in konzentrischen Ringen erschließen, so dass der Lebensraum sich langsam in der Ausdehnung von Kontexten und Handlungskreisen vergrößert. Das *sozialökologische Zentrum* ist der private Wohnbereich mit den darin lebenden Personen, insbesondere den Familienmitgliedern. Dieser Ort wird als unmittelbares `zu Hause` betrachtet, welcher von der Außenwelt deutlich abgegrenzt ist, in dem die persönlichen Besitztümer - Mobiliar, Kleidung, Spielmaterial etc. - aufbewahrt werden und sich der Schlafbereich befindet. Der *sozialökologische Nahraum* beinhaltet das direkte Umfeld des `zu Hauses`, also

Nachbarschaft, Wohngegend und einzelne Kontakte zu bestimmten Funktionsräumen, wie Spielplatz, Einkaufsorte oder Naherholungsgebieten in unmittelbarer Umgebung. Die *sozialökologischen Ausschnitte* sind `Behavior Settings` mit festgelegten Funktionen. Dies bedeutet, dass die Orte bestimmte Angebote sowie festgelegte oder informelle Regeln und Normen haben, die das darin mögliche Verhalten rahmen, wie z.B. der Kindergarten, die Schule, das Schwimmbad, der Sportverein o.ä. Die *sozialökologische Peripherie* zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass besondere Räume vereinzelt und gezielt aufgesucht werden, wie z.B. beim Besuch der Verwandtschaft, im Urlaub, speziellen kulturellen Veranstaltungen etc. oder das außergewöhnliche Räume ungeplant betreten und entdeckt werden, z.B. beim Umherschweifen in der Nachbarschaft, in der Begleitung neuer Freunde etc. (vgl. ebd., 236ff).

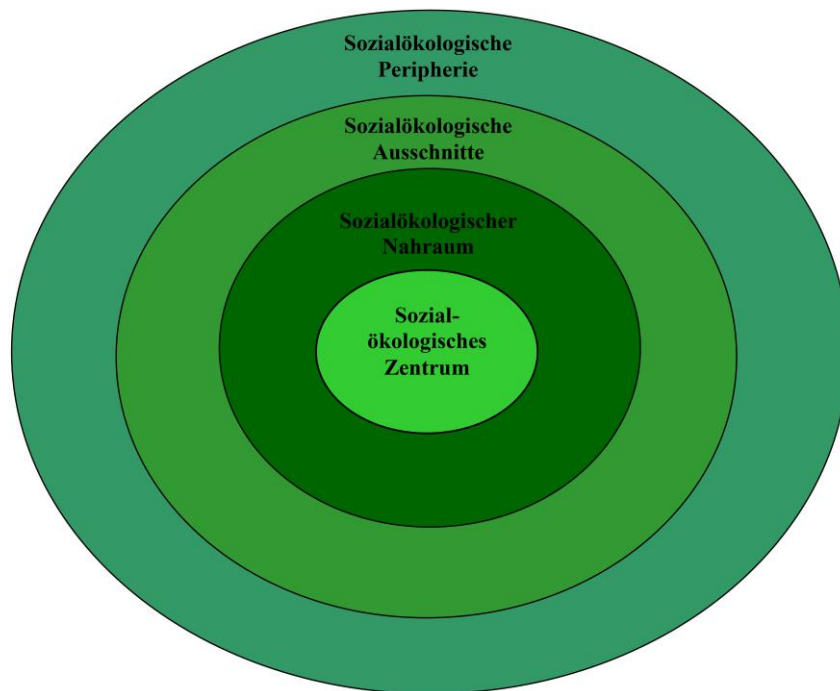


Abb.16: Sozialökologische Zonen nach Baacke (1999)

Zeiger (1990) stellt dem entgegen, dass es für Kinder insgesamt immer weniger Möglichkeiten der selbstständigen Aneignung von Räumen gibt und diese nicht mehr von einem Mittelpunkt aus erwachsen, sondern verinselt stattfinden. Sie beschreibt den Wandel der räumlichen Lebensbedingungen von Kindern in vier Punkten: Erstens findet eine Institutionalisierung der Kindheit in Ganztagskitas und -schulen, Vereinen etc. statt. Diese Einrichtungen sind nicht nur speziell ausgestattet, sie sind auch meist umzäunt abgegrenzt und beinhalten vermehrt räumlich-materielle sowie strukturelle (Zeit, Programme, Beaufsichtigung etc.)

Handlungsvorgaben (`Spezialorte`). Zweitens ist der private Raum kindspezifischer geworden, d.h. es gibt heute prinzipiell mehr Spielräume als früher, was sich z.B. auch im eigenen Kinderzimmer und einem größerem Angebot an Spielmaterial widerspiegelt. Gleichzeitig werden Kinder stärker von anderen Tätigkeitsorten abgeschnitten und es stehen weniger Erkundungsräume zur Verfügung, da die `Zwischenzonen` (zwischen Wohnung und Institutionen) vermehrt mit dem Auto oder anderen Verkehrsmitteln überbrückt werden. Drittens führt sie eine Tendenz zu getrennten Welten auf, was meint, dass die privaten und die institutionalisierten Räume immer kindgerechter und -spezifischer werden, parallel dazu aber das Restlebensumfeld immer kinderfeindlicher wird, da es meist auf die Bedürfnisse Erwachsener abgestimmt ist, wie z.B. in Treppenhäusern, Gärten, Höfen, Parks, Straßen etc. Als vierter Aspekt wird aufgeführt, dass der Verdichtung der räumlichen und zeitlichen Strukturen und den damit einher gehenden Handlungsbeschränkung, ein nachgiebigerer Umgang mit Kindern gegenüber steht, d.h. Eltern verbringen im Vergleich zu früher mehr Spielzeit mit ihren Kindern, die Beziehung zu ErzieherInnen, LehrerInnen und anderen Betreuungspersonen ist gleichberechtigter und die Inhalte pädagogischer Bemühungen werden kindgerechter (vgl. ebd., 36ff). Dem Zonenmodell von Baacke setzt Zeiher also eine Verinselung der Tätigkeiten gegenüber. Sie stellt fest, dass es kein allmähliches Ausweiten des Lebensraumes mehr gibt, sondern dass viele unabhängig voneinander existierende Orte aufgesucht werden und damit die Vorstellung für den Raumzusammenhang verloren geht. Dies ist zudem stark abhängig von den Eltern und deren Erziehungsvorstellungen. Mit den `sozialkontakt-engagierten` Eltern werden zunächst gemeinsam mit den Kindern aktiv bestimmte Orte aufgesucht (z.B. Spielplatz, Verein, Kurse, Freunde zu Hause etc.), im späteren Verlauf verabreden sich die Kinder im Schulalter dann vermehrt selber in eingegrenzten Bereichen (z.B. Hof, Spielplatz, Schwimmbad etc.) und erst mit eigener Mobilität im Jugendalter steigt der Expansionsradius wieder an. Wenn die Eltern dies nicht unterstützen, bleiben die Kinder zunächst im direkten Umfeld der Eltern, folgen den verinselten Räumen als passive Begleiter der Eltern (Einkaufen, Besuch etc.), knüpfen weniger eigene Kontakte, verabreden sich weniger und bleiben tendenziell passiv in ihren Raumerkundungen. Ihre Erkundungstätigkeiten reduzieren sich dementsprechend auf die besuchten Institutionen, mit ihren klaren Grundstücks- und Übertretungsgrenzen, z.B. in der Ganztagschule, im Hort o.ä. Konnten Wohnumgebungen früher oft multifunktional genutzt werden, gibt es nach Zeiher (1990) heute Spezialräume und -einrichtungen, wie Abenteuerspielplätze, Kinderbauernhöfe, offene Treffs etc., die pädagogisiert sind und wo, entgegen den sonstigen öffentlichen Räumen, Bauen, Gestalten, Veränderung der Umgebung, Toben, Bewegen, Wild sein, Umgang mit

Tieren etc. noch möglich ist (vgl. ebd., 41ff). Es liegt natürlich nahe, dass mit der Zunahme der Besiedlungsdichte einer Fläche (Beispiel Stadt), auch mehr Disziplin, Regelungen, Organisation und Kontrolle erforderlich ist. Gerade Kindern werden dabei verstärkt spezielle Bereiche (‘Kinderzonen’, z.B. Kindergarten, Spielplatz etc.) zugeordnet, die auf sie zugeschnitten sind und in denen sie sich gefahrlos aufhalten können, da zunehmende Siedlungs-, Verkehrs- und Gewerbeflächen die freien Bewegungsmöglichkeiten einschränken. Diese Zonen sind meist von Erwachsenen vorstrukturiert und bestimmt. Daher kritisiert auch Deinet (2009) zurecht, dass im öffentlichen Raum immer weniger freie, abwechslungsreiche und anregende Flächen zur Verfügung stehen, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass Kinder auf z.B. mediale oder häusliche Räume ausweichen (vgl. ebd., 51). Der grundlegende kindliche Zugang zum Raum kann zusammenfassend als Modus des ‘Raum erschließen’ beschrieben werden. Diese Form des Raumerlebens ist auf der einen Seite durch Exploration, Neugierde und Aneignung, auf der anderen Seite aber auch durch Vertrauen, Sicherheit und Konstanz gekennzeichnet und gerade in den ersten Jahren des Lebens mitunter prägend für die Persönlichkeit und den weiteren biographischen Raumzugang. Der Erfahrungsraum Natur kommt diesem kindlichen Raumzugang entgegen, da er - wie schon im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde - sowohl die Bedürfnisse nach Konstanz als auch speziell die Möglichkeiten der Erkundung, Veränderung und Eigentätigkeit ermöglicht. Kinder bewerten die Qualität von Räumen dabei vorwiegend im Bezug zu ihrer anregenden Bespielbarkeit und den Bewegungsmöglichkeiten, also oftmals nach praktischen und zweckgebundenen Kriterien. So ist der Baum eine Gelegenheit zum Klettern, mit Sand kann gebaut werden oder Kastanien kann man werfen. Fischerlehner (1993) bestätigt dies. Sie wertete 136 Schulaufsätze von 9-13 jährigen Schülern zum Thema ‘Was ich in der Natur erleben kann!’ inhaltsanalytisch aus. Die Kinder gaben an, dass sie in der Natur Möglichkeiten zum Rückzug, zur Ruhe und Entspannung einerseits, aber auch zu Spannung und Abenteuer andererseits vorfinden. Der Naturraum wird als geeigneter Spiel- und Sportplatz beschrieben und Naturmaterialien haben als Spielobjekte eine wichtige Bedeutung. In seiner Zeitbudgetstudie zum Bewegungsalltag von ca. 400 Kindern in Deutschland im Alter von 5 bis 13 Jahren, konnte Kleine (2003) weiterführend nachweisen, dass es allen voran die ‘Bewegung’ ist, welche die Kinder nach draußen führt und dies insbesondere in naturnahe unbestimmte Gelände, noch vor institutionalisierten außenliegenden Tätigkeitsräumen, wie z.B. einem Sportplatz o.ä. Die Gründe und Motivationen, Außenräume aufzusuchen, in denen ‘Bewegung’ immer integriert ist, liegen nach dieser Studie vor allen darin, sich in Gemeinschaft zu treffen und unreglementierten eigenständigen Aktivitäten, wie Umherstreifen oder (Bewegungs-)Abenteuern nachgehen zu können (vgl. ebd., 73ff). Neben

dieser Aneignung als Handlungsraum, zeigten die Aufsätze der Kinder nach Fischerlehner (1993) aber auch, dass das Erleben von Natur eine Hilfe für das Erkennen eines eigenen Standpunktes im System der Welt sein kann. Hiermit ist die Auseinandersetzung mit Wachstums-, Entwicklungs-, und Reifungsprozessen, als auch mit existentiellen Themen, wie z.B. Konkurrenz, Überlebenskampf, Tod oder dem Nebeneinander-Leben-Können mehrerer Systeme gemeint. Es wurde aber auch deutlich, dass sich Ängste entwickeln, wenn Natur ein unbekannter Faktor bleibt (vgl. ebd., 151ff). Folgt man der Befragung des LBS Kinderbarometers 2011 von über 10.000 Kindern im Alter von 9 bis 14 Jahren, geben fast ein Drittel der Kinder aus Deutschland an, sie würde gerne häufiger in der Natur sein (vgl. Beisenkamp et al. 2011, 101). Wie und wo können aber diese Naturerfahrungen im Kindesalter ermöglicht werden und welche Effekte zeigen sich dadurch? Um diese Frage zu beantworten wird auf das oben beschriebene Modell von Baacke (1999) zurückgegriffen, weil es eine hilfreiche räumliche Strukturierung vorgibt. Im Hinterkopf bleibt natürlich festzuhalten, dass sich die Aneignung von Räumen, wie von Zeiher (1990) beschrieben, strukturell verändert und die Zugänglichkeit von Räumen maßgeblich z.B. durch die Eltern und deren Zugang zu Natur geprägt ist. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher nicht nur auf die Art der Aneignung von Naturräumen bei Kindern, sondern vorrangig auch auf die Möglichkeiten und Wirkungen von Naturerfahrungen im sozialökologischen Zentrum, im sozialökologischen Nahraum, in den sozialökologischen Ausschnitten und der sozialökologischen Peripherie:

Naturerfahrung im sozialökologischen Zentrum

Aus dem nationalen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey 2008 (KiGGS) geht hervor, dass die repräsentativ befragten ca. 1800 Kinder im Alter von 3-14 Jahren aus 150 Orten Deutschlands, zu ca. zwei Dritteln in Ein- bis Zweifamilienhäusern mit Garten wohnen. In fast allen Fällen befinden sich Grünflächen oder Gärten direkt am Haus. Kinder, die in diesem Umfeld leben, werden von ihren Eltern subjektiv als gesünder eingeschätzt. Anders hingegen bei den 7% der Kinder, welche in einer zusammenhängenden Blockbebauung ohne Grünfläche am Haus wohnen. Sie stammen insbesondere aus Familien mit niedrigerem Sozialstatus, sind deutlich häufiger einer stärkeren Verkehrsbelastung ausgesetzt, haben öfter einen Migrationshintergrund und werden im Vergleich zu den anderen Bebauungsarten und Haustypen von ihren Eltern subjektiv als weniger gesund beurteilt (vgl. Robert Koch Institut 2008, 26ff). Daran anknüpfend, wurden exemplarisch im LBS-Kinderbarometer NRW ca. 4700 Kinder im Alter von 9-14 Jahren zu ihrer Wohnsituation befragt. Die Kinder, welche berichteten, dass sie die Aussicht aus ihrem Kinderzimmer gar nicht schön finden, fühlen sich

auch in ihrer Wohnung, in ihrem Stadtteil und in ihrer Gesamtstadt signifikant schlechter als die Kinder, die ihre Aussicht wenigstens ein wenig schön finden. Dabei ist interessant, dass eine schöne Aussicht vor allem mit einem Ausblick in die Natur, bzw. daran geknüpft, mit einer Fernsicht verbunden wurde. Ca. 25% der befragten Kinder sehen aus ihrem Kinderzimmerfenster viel Natur, bei 19% stimmt das ziemlich, bei 23% nur zum Teil und ca. jedes dritte Kind (34%) sieht keine oder nur sehr wenig Natur (vgl. LBS-Initiative Junge Familie 2007, 68). Dies ist auch insofern bedeutsam, dass zumindest bei Erwachsenen der Blick ins Grüne erwiesenermaßen mit Stressabbau, Entspannung, Erholung und besseren Aufmerksamkeitswerten verbunden ist (vgl. Ulrich 1984 und Tennessen/ Cimprich 1995). Eine ebenso überprüfte positive Wirkung auf die Stimmung haben Haustiere. Insgesamt leben ca. 45% der Kinder und Jugendlichen in einer Wohnung, in der mindestens ein Haustier gehalten wird, vorrangig Hunde und Katzen (vgl. Robert Koch Institut 2008, 33ff). Empirisch nachgewiesen erzeugen Tiere eine stressreduzierende Wirkung, sie regen das Sozialverhalten an und sorgen für mehr innere Ausgeglichenheit (vgl. Prothmann 2007 und Beetz et al. 2012). Neben den Tieren, finden sich innerhäusliche direkte Naturerfahrungen auch im Kontakt mit Pflanzen. In Deutschland lagen die Ausgaben für Pflanzen im Jahr 2014 durchschnittlich bei 107,-€ pro Einwohner. Davon wurden u.a. 37,-€ für Schnittblumen, 22,-€ für Beet- und Balkonpflanzen sowie 19,-€ für Zimmerpflanzen ausgegeben (vgl. Zentralverband Gartenbau e.V. 2015, 18). Die positiven Effekte von Pflanzen im Innenraum liegen in einer besseren Raumluftqualität, einem größeren Wohlbefinden und einer erhöhten Konzentrationsfähigkeit (vgl. Fjeld 2002, Han 2009 und van Duijn 2011, s.u. sozialökologische Ausschnitte). Naturerfahrungen und mögliche positive Wirkungen auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern fangen im sozialökologischen Zentrum also schon innerhäuslich mit dem Blick auf das Umfeld, als auch mit dem Kontakt zu Tieren und Pflanzen an.

Naturerfahrung im sozialökologischen Nahraum

„Am Rand der kleinen, kleinen Stadt, lag ein alter verwahrloster Garten. In dem Garten stand ein altes Haus, und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf. Sie war neun Jahre alt, und sie wohnte ganz allein dort. Sie hatte keine Mama und keinen Papa, und eigentlich war das sehr schön, denn so gab es niemanden, der ihr sagen konnte, dass sie schlafen gehen sollte, wenn sie gerade mitten im schönsten Spiel war, und niemanden, der sie zwingen konnte, Lebertran zu nehmen, wenn sie lieber Bonbons essen wollte.“

(Lindgren 1987, 9)

Am Anfang der Geschichte von Pippi Langstrumpf wird gleich in den ersten Sätzen der (Spiel-) Raum definiert, der Pippi, ihren tierischen Gefährten, dem Affen Herr Nilsson und dem Pferd

Kleiner Onkel, als auch den Nachbarskindern Tommy und Anika zur Verfügung steht. Ein beschaulicher ländlicher Ort, an dessen Randlage im Übergang zur freien Natur, ein verwilderter, sich selbst überlassener Garten erwähnt wird, indem moosbewachsene Bäume zum Klettern und Verstecken einladen. Inmitten des Gartens befindet sich das Haus als Schutzraum, ähnlich wie der Garten aber durch ein scheinbares Chaos gekennzeichnet, indem Pippi tun und lassen kann, was sie will. Auch wenn die literarische Erzählung von Astrid Lindgren eine romantisch-kindliche Idylle in der Welt von Pippi Langstrumpf entstehen lässt, so finden sich aber nach Liebau (1997) doch einige allgemeine Kriterien für gelungene Spielräume darin wieder. So sollten sie z.B. eine freie Gestaltbarkeit nach eigener Ordnung zulassen und einen großen Anreicherungsreichtum an einem, als sicher erlebten Ort zur Verfügung stellen, der gleichsam Lebens-, Lern- und Entwicklungsraum ist (vgl. ebd., 55f). In welcher naturbezogenen Art gibt es diese Orte im sozialökologischen Nahraum noch und wenn es sie gibt, werden sie überhaupt noch aufgesucht? Als eine erste Antwort auf die zweite Frage zeigte sich im Rahmen der mini-Kim-Studie in der Befragung von über 600 Haupterziehern von 2-5 jährigen Kindern, dass in diesem Alter noch an jedem Tag in der Woche, das `Drinne spielen` (85%) und `Draußen spielen` (63%) überwiegt, das `Fernsehen` jedoch auch schon Bedeutung bekommt (44%) (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015b, 7ff). Bei der Befragung zu den älteren Kindern der Kim-Studie 2014 mit über 1200 Kindern im Alter von 6-13 Jahren wurde ebenfalls die Freizeitaktivität erfasst. Es wurde deutlich, dass die vier häufigsten Tätigkeiten, die jeden oder fast jeden Tag durchgeführt wurden, das `Fernsehen` (79%), die `Hausaufgaben` (70%), das `Drinne spielen` (50%) und das `Draußen spielen` (46%) waren. Auf die Frage, was denn von diesen Freizeitaktivitäten am liebsten gemacht werde, wurden `Freunde treffen` (53%), `Draußen spielen` (39%) und `Fernsehen` (36%) genannt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015a, 10ff). Die Ergebnisse der nationalen Kinder- und Jugendgesundheitsstudie (KiGGS) bestätigen die hohe Bedeutung der elektronischen Medien. Hiernach sitzen ca. 45% der 3 bis 6-jährigen und ca. 60% der 7-10-jährigen Kinder mindestens eine Stunde pro Tag vor dem Fernseher, mit steigender Tendenz am Wochenende und an Feiertagen (vgl. Robert Koch Institut 2008, 59ff). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Kindheit sich natürlich medienorientiert verändert und das Zeitbudget anders aufgeteilt wird, wenn Fernseher, Computer und Handy ein selbstverständlicher Teil des Alltags werden. Andererseits ist aber das Spielen auch unter freiem Himmel nicht völlig aus der Realität des Kinderdaseins verschwunden und findet einen Platz in den bevorzugten Tätigkeiten. Dies führt zu der Frage der Verfügbarkeit von Naturräumen im Nahraum des Wohnbereichs. Das LBS-Kinderbarometer erfasste in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 2005 und 2006

repräsentativ u.a. das Wohnumfeld von ca. 4.700 Kindern im Alter von 9-14 Jahren. Dabei gaben 83% aller befragten Kinder an, dass sie einen Garten haben, in dem sie spielen können. In Abhängigkeit vom Bebauungstyp, haben die Kinder aus Einfamilienhäusern entsprechend häufiger einen Garten, als die Kinder aus Mehrfamilien- oder Hochhäusern (vgl. LBS-Initiative Junge Familie 2007, 90f). Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass wenn die Häuser im Stadtteil Gärten haben, auch das Wohlbefinden im Stadtteil höher ist, wobei in geringerem Ausmaß auch Schrebergärten diesen Effekt erzielen können. Auf die Frage, wie viel Natur im Wohnumfeld vorkommt, gab jedes vierte Kind an, dass es im Ort, bzw. Stadtteil keine oder zu wenig Natur gibt. Wenn die Kinder angeben, dass es genug Natur gibt, hängt dies mit dem Vorhandensein von Gärten, Schrebergärten, Parks, Wegrandbegrünungen, Blumenrabatten oder Feldern im Umland zusammen. Grün auf Spielplätzen und Brachflächen werden eher nicht zu Natur gezählt (vgl. ebd., 203f). Bei der Befragung nach den `Lieblingsplätzen` der Kinder im Wohngebiet ist interessant, dass naturnahe Örtlichkeiten nur bedingt dazu gehören. Bedeutender sind Orte, die ein hohes sportliches oder kommunikatives Aktivitätspotenzial bieten, wie z.B. Bolzplatz oder Freibad. Eine Ausnahme stellt der Park dar, der sowohl freiflächige Bewegung, als auch ästhetische Natur bereitstellt (vgl. ebd., 141). Eine bewegungsmotivierende grüne Umgebung im Wohnumfeld kann also dazu führen, dass die Kinder mehr draußen spielen. In diesem Zusammenhang könnte dies auch ein Grund sein, warum in einer Studie von Lovasi et al. (2008) die Häufigkeit von Asthma-Erkrankungen signifikant weniger wird, wenn die Straßenbaumdichte im Stadtteil steigt. Neben der größeren Motivation zum Spiel in grüner Umgebung, könnten aber auch die reinigende Wirkung der Bäume auf die lokale Luftqualität oder die Stärkung der Immunabwehr durch die Pollen der Pflanzen beeinflussende Faktoren sein. Eine weitere Wirkung des größeren Spiel- und Bewegungsanreizes im Freien, liegt nach einer Studie von Bell et al. (2008) darin, dass Kinder und Jugendliche, die in grüneren Stadtteilen leben, ein signifikant niedrigeres Körpergewicht haben und damit einen geringeren BMI-Wert aufweisen. Grünflächen in der Wohnumgebung wirken sich aber auch noch auf andere Bereiche aus. In einer vergleichenden Studie von Luchs und Fikus (2011) wurden 5-6 jährige Kinder auf konventionellen Spielplätzen und auf einem naturnahen Spielplatz hinsichtlich der Unterschiede in der Art ihres Spiels beobachtet. Die Kinder auf dem Naturspielplatz spielten hochsignifikant in längeren Episoden, d.h. sie blieben länger bei einem angefangenen Spiel. In der begleitenden Befragung der ErzieherInnen wurden die Spiele als engagierter, kreativer, raumgreifender und komplexer bezeichnet. Es traten weniger Konflikte auf, die selbstständiger von den Kindern gelöst wurden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Schemel et al. (2005), die sich in einer sehr umfangreichen Studie in vier

Großstädten mit der Wirkung, Akzeptanz und Planung von `städtischen Naturerfahrungsräumen` (ehemalige Gewerbeflächen, Brachfläche etc.) im Wohnumfeld beschäftigt haben. Diese neue Flächenkategorie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. So ist erstens die Naturnähe von Bedeutung, d.h. auf der Hälfte der Fläche kann sich die Pflanzen- und Tierwelt frei entwickeln. Zweitens wird die freie Erlebbar- und Gestaltbarkeit hervorgehoben, was einen Verzicht auf vorgeplante Ausstattungselemente beinhaltet. Der dritte Eckpfeiler ist die eigenständige Naturerfahrung, womit die Freiheit von Belehrungen oder Anleitungen durch Erwachsene gemeint ist (vgl. ebd., 32ff). Hierdurch soll eine Vielfalt an Spielgelegenheiten angeregt werden, die Kreativität und Entdeckungsdrang anregen. Ein Naturerfahrungsraum sollte im Rahmen der kommunalen Bauleitplanung ausgewiesen werden, nahe an Wohngebieten liegen und möglichst zwei, mindestens ein Hektar groß sein. Stehen nicht so große Flächen zur Verfügung, kann auch als kleine Variante ein `Naturspielberg` geplant, bzw. genutzt werden (vgl. Schemel 2008, 150f). Im Vergleich von herkömmlichen Spielplätzen und Naturerfahrungsräumen, führten Schemel et al. (2005) an 96 Tagen Beobachtungen und Befragungen von Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren durch. Zudem wurden die Spielaktivitäten von 823 Kindern protokolliert und eine Befragung von Eltern in 107 Haushalten durchgeführt. Kinder, die Naturerfahrungsräume nutzen, spielen dort häufiger, ausdauernder und lieber als die Vergleichsgruppe auf den herkömmlichen Spielplätzen, weshalb sie die Flächen auch insgesamt positiver bewerten. Sie halten sich dort zudem vermehrt aus eigenem Antrieb ohne Begleitung Erwachsener auf und finden mehr unbeobachtete Freiräume zum Spielen. Außerdem spielen Kindern in den Naturerfahrungsräumen erheblich häufiger mit anderen Kindern und in großen Gruppen. Überdies sind die gespielten Spiele im Naturerfahrungsraum sehr viel komplexer, planvoller, gezielter und kreativer im Vergleich zu den eher monotonen und einfachen Spielverläufen auf den Regelspielplätzen. Daneben zeigte sich, dass die Naturerfahrungsräume Spielmöglichkeiten für alle Altersstufen bieten. Kinder in Naturerfahrungsräumen haben mehr Wissen über und mehr Interesse an Tieren und Pflanzen, sie gestalten ihre Umgebung vermehrt nach eigenen Vorstellungen und sie berichten ausführlicher, begeisterter und interessierter von ihren Spielen und Erlebnissen, im Vergleich zu den Kindern der Vergleichsgruppe auf den gewöhnlichen Spielplätzen (vgl. ebd., 35). Die Autoren fassen dies wie folgt zusammen:

„Die Beobachtung der Kinder und die Interviews haben deutlich gemacht, dass für Kinder geeignete Naturflächen im Wohnumfeld von großer Bedeutung für die Ausbildung ihrer Umweltwahrnehmung, von Interaktionspotentialen - also positivem Sozialverhalten - und damit für ihre gesamte Entwicklung sind.“
(*ibd.*, 36)

In der Planung von Siedlungsflächen, macht es aus einer entwicklungsfördernden Sicht auf die Kinder also durchaus Sinn, interessante, variantenreiche Gemeinschaftsräume und veränderbare, handlungsoffene, bewegungsfreundliche sowie unreglementierte Naturspielräume im sozialökologischen Nahraum zu berücksichtigen. Auf den naturnahen Flächen können selbstständige, vielfältige und nicht nur institutionell eingeschränkte oder DIN-genormte Tätigkeiten umgesetzt werden, die sich positiv auf die körperliche, soziale, kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder auswirken können.

Naturerfahrung in den sozialökologischen Ausschnitten

Als Beispiele für die sozialökologischen Ausschnitte, sollen die Institutionen Kindergarten und Schule verdeutlichen, welchen Einfluss Naturerfahrungen auf die kindliche Entwicklung haben können. In Deutschland gibt es ca. 52.000 Kindertageseinrichtungen, wovon ca. ein Drittel von öffentlichen Trägern betrieben wird und der überwiegende Anteil von 67% in freier Trägerschaft liegt, insbesondere von kirchlichen-konfessionellen Anbietern (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, 19). Ein kleiner Anteil der freien Träger zeigt hierbei einen wachsenden Trend, Naturerfahrungen in den Mittelpunkt ihres Konzeptes zu stellen, da insbesondere als Elterninitiative entstehende Waldkindergärten verstärkt nachgefragt werden. Nach Schätzungen des Bundesverbandes der Natur- und Waldkindergärten gibt es derzeit ca. 1000 Einrichtungen, die ihren pädagogischen Alltag überwiegend in freier Natur ausführen (vgl. BvNW 2016). Eine interessante Fragestellung ist hierzu, in wie weit die unterschiedlichen institutionellen Bildungsbedingungen im Regel- bzw. `Hauskindergarten` im Vergleich zum `Waldkindergarten` das Heranwachsen der Kinder beeinflussen. Einer der ersten vergleichenden Untersuchungen wurde von Grahn et al. (1997) in Schweden durchgeführt. Über einen Zeitraum von einem Jahr konnte festgestellt werden, dass die Waldkindergartenkinder nur 2,8% der Jahresöffnungszeit krankheitsbedingt fehlten, bei den Regelkindergartenkindern waren es im Durchschnitt 8%. Außerdem wurden in regelmäßigen Abständen Motorik- und Konzentrationstests durchgeführt, in denen die Kinder aus dem Waldkindergarten ebenfalls signifikant besser abschnitten. Aus Beobachtungen wurde festgehalten, dass das Spielverhalten in naturnaher Umgebung zudem abwechslungsreicher und einfallreicher war. Häfner (2002) untersuchte vergleichend die Kompetenzen von Erstklässler aus acht Bundesländern, die zuvor einen Waldkindergarten besucht hatten mit denen, die vorher im Regelkindergarten waren. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden die Kinder von ihren Lehrern bewertet. Die Kinder aus den Waldkindergärten hatten signifikant bessere Ergebnisse in den Bereichen `Mitarbeit im Unterricht`, `Sozialverhalten` und `Motivation und Konzentration`.

Statistisch zwar nicht signifikant, aber in der Tendenz zugunsten der Kinder aus den Waldkindergärten, unterschieden sich auch die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen in den Faktoren `Musischer Bereich`, `Kognitiver Bereich` und `Körperlicher Bereich`. Bei den einzelnen Items `Finger- und Handgeschicklichkeit` sowie `Unterscheidung von Farben, Formen und Größen`, wurden die `Waldkinder`, statistisch ebenfalls nicht signifikant, aber in der Tendenz dennoch leicht schlechter bewertet (vgl. ebd., 114ff.). Zu einem ähnlichen Ergebnis, kam Gorges (2002) in einer Fragebogenstudie mit Lehrern zu 37 Kindern im 1. Schuljahr aus 11 Waldkindergärten in drei Bundesländern. Die Kinder aus den Waldkindergärten schnitten im Mittel in allen abgefragten Lern- und Verhaltensbereichen besser als der Durchschnitt der Klasse ab, besonders im Sachunterricht. Sie zeigten überwiegend positiveres Sozialverhalten, eine höhere Lernmotivation, ein größeres Konzentrationsvermögen und waren motorisch etwas geschickter. Kiener (2004) untersuchte mit einer Motoriktestbatterie, einem Kreativitätstest und einem Eltern-Fragebogen ebenfalls die Effekte von Wald- im Vergleich zu Regelkindergärten. Ihre Studie ergab, dass die Kinder im Waldkindergarten bessere grobmotorische Fähigkeiten besaßen und höhere Werte in den Kreativitätstests erzielten. Bezüglich der Feinmotorik (Finger- und Handgeschicklichkeit) ergaben sich keine relevanten Unterschiede. In einer Untersuchung von Scholz/ Krombholz (2007) wurde gleichermaßen die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten mit der von Kindern aus Regelkindergärten (Stadt und Land) verglichen. Hierbei zeigte sich bei den Waldkindergartenkindern, insbesondere im Vergleich mit den Stadtkindern, eine bessere motorische Leistung und körperliche Fitness in fast allen Bereichen (Balancieren, Halten an der Reckstange, seitliches Hin- und Herspringen, Pendellauf, Vorwärts Hüpfen links). Da es sich bei allen Studien überwiegend um Querschnittsuntersuchung handelt, müsste hier in weiteren Längsschnittstudien erforscht werden, in welchem Ausmaß die Effekte auf den Aufenthalt in der freien Natur zurückzuführen sind oder ob schon bei Eintritt in den Kindergarten - möglicherweise bedingt durch ein besonderes sozio-ökonomisches Klientel im Waldkindergarten - Unterschiede in der Entwicklung vorhanden sind. Neben diesen wichtigen quantifizierbaren Befunden ist aber zudem interessant, ob die Qualität des Spiels - als ein Grundbaustein kindlicher Entwicklung - sich im Hauskindergarten vom Waldkindergarten unterscheidet. In einer Befragung von Späker/ Ulrich (2015, 129ff) wurden hierzu die institutionell bezogenen Unterschiede in den äußeren Bedingungen und den Themen des Spielverhaltens im Vergleich von Vorschulkindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten erhoben. Ein wesentlicher beeinflussender Faktor für die Spielaktivitäten ist in beiden Einrichtungsformen die Gruppenzusammensetzung und das Spielmaterial.

Letztgenanntes unterscheidet sich deutlich in den beiden Institutionsausrichtungen. Während sich in den Regelkitas das Material eher durch festgelegte Zuschreibungen und Funktionen auszeichnet, fordert das überwiegende Naturmaterial in den Waldkitas die Phantasie und Kreativität der Kinder mehr heraus. Die liegt daran, dass es funktional nicht vorbestimmt ist, d.h. die Materialien können flexibler und situationsabhängig für das Spiel passend gedeutet und symbolisiert werden, die Zuschreibung sehr unterschiedlicher Bedeutungen für denselben Gegenstand ist möglich. Dies könnte mit ein Grund für die im Vergleich festgestellten höheren Kreativitätsleistungen der Waldkindergartenkinder sein (vgl. Kiener 2004). An das Material geknüpft, ist die Örtlichkeit ein weiterer bestimmender Faktor des Kinderspiels. Wie oben schon erwähnt, wirken Spielräume motivierend auf Kinder, wenn sie auf der einen Seite Sicherheit bieten aber auf der anderen Seite auch Abenteuerlust und Neugierde der Kinder aktivieren. Zur Sicherheit gehören z.B. Rückzugsräume, Höhlen, Verstecke, Nischen etc. und zu den anregenden Komponenten gehören unübersichtliche und ungeordnete Bereiche, veränderliche und gestaltbare Elemente, bewegungsmotivierende und risikobehaftete Dinge (vgl. Mogel 2008, 117ff). Wenn die Sicherheitsbedürfnisse der Kinder nicht vernachlässigt werden, findet man insbesondere im Waldkindergarten die spannungsgeladenen und motivationsgefüllten Spielraumbedingungen. So laden verzweigte Bäume mit dicken Ästen zum Klettern ein, an einem Bachlauf steht das Element Wasser mit Themen wie Brücken bauen, Stauen, Boot bauen etc. im Mittelpunkt, während an einem Hang z.B. die Themen Aufsteigen, Rutschen oder Abseilen bedeutender sind. Eine interessante Bemerkung in der Befragung von Späker/ Ulrich (2015) war, dass bestimmte Spielorte in der Natur die zugehörigen Spielthemen `speichern` können, also je nach Platz mitunter auch nach längerer Zeit, ähnliches Spielverhalten und gleiche Spielinhalte gezeigt werden. In den Hauseinrichtungen ist dagegen die Größe, Ausstattung und Beschaffenheit des Innenraumes ausschlaggebend, im Wald die natürlichen Begebenheiten, mit ihren landschaftlichen Möglichkeiten. Was gespielt wird, wird also entscheidend davon geprägt, mit wem, mit welchem Material und wo gespielt wird. In Bezug auf die Spielthemen wurde bei beiden Kindergartenformen zudem altersübergreifend deutlich, dass sich die Kinder in ihrer Freispielzeit überwiegend in Rollenspielen betätigen. Unabhängig von den räumlichen Bedingungen setzt sich diese Form der Spieltätigkeit also in allen Altersphasen durch. Insbesondere die Vater-Mutter-Kind Spiele sind sehr beliebt, im Waldkindergarten zeigt sich zudem eine Tendenz auch zu tierbezogenen Rollenspielen (Hase, Eichhörnchen, Hirsch, Fuchs, Vogelkinder etc.) und zu gespielten Fabelwesen (Waldgnome, Zwerge, Drache, Einhorn etc.). Während viele gemeinsame Themen, wie z.B. Kaufladen, Krankenhaus, Film- und Buchfiguren, Zoo u.ä. gespielt wurden, gab es nach Angaben der

ErzieherInnen in beiden Institutionsformen auch deutliche Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Themen. Während die Mädchen eher Eiskönigin, Prinzessin, Pferde, Familie etc. spielten, waren bei den Jungs tendenziell vermehrt Themen wie Ritter, Räuber, Indianer, Polizei, Feuerwehr, Pirat, Star Wars etc. bedeutsam. Hier zeigt sich deutlich, dass in allen Einrichtungen die übergeordneten zentralen Entwicklungsthemen im Vorschulalter in den Rollenspielsituationen symbolisch ausagiert und bearbeitet werden (vgl. ebd., 132ff). Seewald (2007, 68) fasst diese zusammen als `Kampf-, Eroberungs- und Überwindungsspiele`, `Spiele zur Geschlechtsrollenfindung` und `Spiele zum sozialen Regelbewusstsein`. Nach Späker/ Ulrich (2015) wurde auch das in der Altersphase der Vorschulkinder typische `Bauen und Konstruieren` gleichermaßen gezeigt, wobei die Aufbauten durch die unterschiedlichen Materialien und Bauplätze sehr unterschiedlich ausfallen. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich, dass im Waldkindergarten die größeren Aufbauten von Hütten, Höhlen, Schiffen, Wasser- oder Murelbahnen, Staudämmen, Zwergensiedlungen etc. zentral sind, die in komplexe Rollenspiele eingebunden sind. Im Regelkindergarten wird hingegen nach Aussagen der ErzieherInnen überwiegend mit vorstrukturierten Kleinmaterialien, wie Lego, Bauklötzen, Magneten etc. konstruiert, u.a. auch bei Miniaturlandschaften, Häusern, einem Zoo, Bauernhof o.ä. Für alle Kinder relevant ist zudem das freie Klettern, Balancieren, Rennen, Schaukeln, Fangen, Laufen, Ballspielen etc. (vgl. ebd., 133f). Der natürliche Bewegungsdrang der Kinder zeigt sich also in allen Institutionen, fraglich bleibt dabei, ob durch die räumlichen Bedingungen im Wald, die freie Bewegungsexploration einfacher und umfangreicher umsetzbar ist, als in den engeren Innenräumen. So fand Schwarz (2013) in seiner BeBi-Studie in Baden Württemberg heraus, dass im Regelkindergarten (inkl. Bewegungskindergärten) innerhalb des Gebäudes im Durchschnitt 7,1 m² Fläche pro Kind zur Verfügung stehen, bei 29,8 m² im Außengelände. Die Waldkindergärten hatten im Vergleich pro Kind 3,2 m² in der Schutzhütte bzw. im Bauwagen und 109,2 m² im Außenwaldgelände zur Verfügung. Da die Waldkinder ganzjährig draußen sind, ergibt sich dadurch je nach Jahreszeit und Nutzung des Außengeländes der Hauseinrichtungen, ein bis zu ca. 10x größerer Bewegungsraum im Waldkindergarten. Zwangsläufig zeigte sich daher auch bei Späker/ Ulrich (2015), dass im Hauskindergarten erwartungsgemäß mehr an Tischen gespielt wird, d.h. kreative Spiele, wie Malen, Zeichnen, Basteln, Sandspiele, Kneten etc. und mit ansteigendem Alter auch Regeltischspiele, wie z.B. `Mensch ärgere dich nicht` oder didaktische zweckgerichtete Spiele zum Erlernen von Buchstaben, Rechnen etc. sind von Interesse (vgl. ebd., 133). Dies kann auch die tendenziell besseren Ergebnisse in der Feinmotorik und der Fingergeschicklichkeit der Kinder aus den Regelkindergärten erklären (vgl. Häfner 2002). Darüber hinaus sind nach Späker/ Ulrich (2015)

das `Fahren mit Fahrzeugen`, das `Bücher anschauen` und das `Puppenspiel` noch unter den häufigsten Freispieltätigkeiten im Regelkindergarten. Wohingegen sich die Kinder aus dem Waldkindergarten im Freispiel eher mit `Sägen, Schnitzen, Hämmern`, mit dem Thema `Kochen / Backen / Essen` (mit zunehmenden Alter abnehmend), mit dem `Experimentieren und Forschen` sowie mit `basalen Sinnes- und Funktionsspielen` (Matschen, Wasserspiele, Stöcke knacken, Sand formen etc.) und dem `Graben und Buddeln` beschäftigen. Die beiden letztgenannten Aspekte lassen darauf schließen, dass die Kinder im Freien eher die Möglichkeit haben, auch frühere Spiel- und Entwicklungsthemen wieder aufzugreifen (vgl. ebd., 133). Bei allen Vergleichsstudien ist natürlich zu beachten, dass ein Großteil der Regelkindergärten mittlerweile auch Waldtage oder Waldwochen anbietet. Ferner ermöglicht natürlich auch die Nutzung des Außengeländes von Regeleinrichtungen in vielerlei Hinsicht Naturerfahrungen. Dennoch zeigen sich einige interessante Unterschiede in den Spielbedingungen der Kindergartenformen, die verdeutlichen, wie sich (natur-)räumliche Entwicklungsbedingungen auf das Spielverhalten auswirken können. Dies führt sich fort, wenn die Kinder in die Schule kommen. Mit einem Blick zunächst ins Innere der Gebäude, gibt es mittlerweile einige Vergleichsstudien, die belegen, dass Pflanzen im Klassenzimmer diverse positive Wirkungen entfalten. Im Vergleich zu den Klassenzimmern ohne Pflanzen, zeigte sich bei Fjeld (2002) ein höheres Wohlbefinden, einhergehend mit weniger Müdigkeit, weniger Augenproblemen, weniger Hustenreizen und insgesamt weniger Krankheitstagen bei den Kindern. Auch wurde die Raumluftqualität als besser wahrgenommen und die gemessene Konzentrationsfähigkeit war höher. In einer Studie von Han (2009) verringerten sich die Krankheitszeiten der Kinder mit den Pflanzen im Raum, obendrein mussten weniger Ermahnungen für Fehlverhalten ausgesprochen werden. Diese Ergebnisse konnten auch van Duijn et al. (2011) in einer Untersuchung an Grundschulen bestätigen. Sie stellten luftreinigende Pflanzen in acht Klassenräumen auf und verglichen die Effekte mit vier Klassenzimmern, in denen keine Pflanzen aufgestellt wurden. Im Vergleich zu vorher, wurden eine bessere Luftqualität (CO²-Gehalt), weniger gesundheitliche Beeinträchtigungen und bessere Werte in den Konzentrations- und Lernleistungen nachgewiesen. Neben dem Schulgebäude ist aber auch das Außengelände für Naturerfahrungen von Interesse. Boldermann et al. (2006) untersuchten hierzu ca. 200 Grundschul Kinder aus 11 verschiedenen Schulen in Schweden. Sie fanden heraus, dass auf den Schulhöfen mit Bäumen, Sträuchern und offenen Bodenflächen, die mittlere Schrittzahl bei 21,5 pro Minute lag. Auf den Schulhöfen mit weniger Vegetation, bewegten sich die Kinder signifikant weniger, mit durchschnittlich 17,7 Schritten pro Minute. Die Autoren schließen daraus, dass ein vegetationsreiches naturnahes Außengelände zu einer

größeren Bewegungsaktivität führt. Weiterführend untersuchte Dymont (2005) 45 Schulen in Toronto, welche ihr Außengelände naturnah umgestalteten. In Interviews und Befragungen mit Eltern und Lehrern wurde berichtet, dass das Lehren und Lernen auf dem Schulhof nach der naturnahen Umgestaltung sowohl für die Lehrer, als auch für die Schüler angenehmer und leichter wurde. Die Motivation, die Konzentrationsfähigkeit und die Kreativität stiegen an. Außerdem wurde festgestellt, dass sich das Sozialverhalten verbesserte, d.h. es wurde mehr kommuniziert und interagiert, das Spiel wurde vielfältiger, es traten weniger Konflikte auf und die Unfallhäufigkeit nahm ab. Hervorzuheben ist hierbei der Inklusionswert dieser Spiel- und Verhaltensänderung, da berichtet wurde, dass die soziale Eingliederung im Spiel, unabhängig von Geschlecht, nationaler Herkunft, sozialökonomischem Hintergrund oder intellektuellen Fähigkeiten erfolgte (vgl. ebd., 12ff). Derecik (2011) setzte sich zudem mit der konkreten Nutzung von naturnahen Nischen auf dem Schulhofgelände in Deutschland auseinander. Er stellte im Einzelnen fest, dass besonders die jüngeren Kinder die Bäume als Bewegungsräume nutzen. Nach individuellem Könnensstand, geben sie einen Anreiz zur Erweiterung der motorischen Fähigkeiten beim Klettern und Schwingen. Die Voraussetzung dafür ist natürlich, dass geeignete Bäume vorhanden sind und das Beklettern erlaubt wird. Die Bäume dienen aber auch als `private` Rückzugsräume für Ruhe und Kommunikation. Die Büsche des Außengeländes werden von den Kindern zum einen zum Verstecken genutzt, dienen also u.a. dem Thema der Selbstvergewisserung im Gesucht- und Gefunden-Werden. Zum anderen haben auch sie eine Funktion als Ruhe- und Kommunikationsräume, in denen Schutz gesucht wird und Platz für Geheimnisse und das Private ist. Darüber hinaus werden mobile Naturmaterialien (Baumstämme, Äste, Baumstümpfe) im Sinne einer Bewegungsbaustelle für Konstruktionen mit selbst gestellten Bewegungsaufgaben, wie Balancieren, Springen o.ä. eingesetzt. Diese Handlungen und Tätigkeiten werden häufig in Spielgeschichten eingebettet, wie Fluss überqueren o.ä. Außerdem werden in den naturnahen Nischenflächen nach individuellen Ideen, Bewegungsspiele mit Eicheln, Kastanien, Zapfen oder Laub gespielt. Die genannten Materialien beinhalten die überwiegende Aufforderung zum Sammeln, Werfen und Schießen. Überdies werden Rollenspiele wie `Kaufmannsladen` oder `Kuscheltierfamilie` bei den Mädchen bzw. `Bandenkämpfe` bei den Jungen durchgeführt. Es zeigen sich also Entwicklungsthemen, wie z.B. die Aneignung der Erwachsenenwelt, das Erproben von Rollen oder der Vergleich mit anderen. Insgesamt werden die naturnahen Nischen mit ihren mobilen Naturmaterialien auch in dieser Untersuchung als Bewegungsräume, Ruhe und Kommunikationsräume, Spielräume und selbsttätig erweiterte Handlungsräume angeeignet. Die Spiele in den naturnahen Räumen sind auch hier komplexer und dauern länger als die Spiele

mit und auf fest installierten Spielgeräten (vgl. ebd., 226ff). Die Betrachtung von Naturerfahrungen in den sozialökologischen Ausschnitten - hier am Beispiel der Institutionen Kindergarten und Schule - zeigen deutlich, dass sie eine entwicklungsunterstützende Funktion haben können. Dies sollte von den Einrichtungen nicht unterschätzt werden, im Gegenteil bietet sich hier die Möglichkeit, allein über die Bereitstellung von Naturräumen, `nebenbei` positive Einflüsse auf die Entwicklung zu nehmen.

Naturerfahrung in der sozialökologischen Peripherie

Naturerfahrungen im Bereich der sozialökologischen Peripherie betreffen vor allen Dingen vereinzelt aufgesuchte Räume, wie z.B. im Rahmen von Ausflügen, Urlauben, Kuren o.ä. am Meer, in der Bergen, an Seen oder Flüssen etc. Beschränkt man sich auf Deutschland, gibt es hier zahlreiche Möglichkeiten und Angebote, Natur zu erleben. In der Flächennutzung werden in der Bundesrepublik ca. 13% für Siedlungs- und Verkehrsflächen genutzt, 52% sind Landwirtschaftsfläche und die Waldfläche hat immerhin hat einen Anteil von ca. 30% der gesamtdeutschen Bodenfläche (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Schaut man sich die Naturschutzflächen an, ist Deutschland breitgefächert aufgestellt. Es finden sich z.B. 8676 Naturschutzgebiete, 8.531 Landschaftsschutzgebiete, 16 Nationalparke und 16 von der UNESCO anerkannte Biosphärenreservate. Viele der Gebiete überschneiden sich flächenmäßig, eine übergeordnete Kategorie bilden daher auch die derzeit 104 Naturparke in Deutschland, mit einer Gesamtfläche von über 9,8 Mio. ha (ca. 27% der Gesamtfläche). Diese Naturparke zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich besonders für die Erholung eignen und eine umweltgerechte Landnutzung mit einem nachhaltigen Tourismus vorsehen (vgl. Bundesamt für Naturschutz 2016). Naturerfahrungen sind in Deutschland daher prinzipiell fast flächendeckend und sehr vielfältig zu praktizieren. Studien zur Bedeutung von gesundheits- und entwicklungsrelevanten Naturwirkungen von einzelnen Ausflügen, Urlauben, Kuren o.ä. in der sozialökologischen naturnahen Peripherie, sind kaum auffindbar. Um den bisher dargestellten überwiegend positiven Effekten auch ein zweites realistisches Bild gegenüberzustellen, soll daher nur kurz auf ein negatives Beispiel eingegangen werden: Gewissermaßen eine Weiterführung der am Anfang vorgestellten Idee von `Heidis` glücklicher Kindheit in den Bergen, findet sich im Alm-Projekt `Via Nova`, dass im Jahr 2009 von der Sinn-Stiftung initiiert wurde und medienwirksam hohen Anklang fand. Unter der wissenschaftlichen Leitung des Neurobiologen Gerald Hüther, haben 11 Jungen mit ADHS-Diagnose im Alter von 8-14 Jahren, zwei Monate mit pädagogischer Begleitung auf einer Südtiroler Alm verbracht. Während dieser Zeit wurden die Medikamente abgesetzt und die Kinder versorgten sich

weitgehend selbst, kümmerten sich um einige Tiere und halfen den umliegenden Bauern bei der Arbeit. Die Idee war, durch weitgehende Selbstverantwortung in der Gruppe, Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Abgeschlossenheit der Natur machen zu können. Das damit verbundene positive emotionale Erleben, sollte neue Nervenzellverbindungen festigen, welche mit einem steigenden Selbstwertgefühl einhergehen und die ADHS-Problematiken abklingen lassen (vgl. Hauser 2009). Abgesehen von massiven Grenzüberschreitungen eines Pädagogen während der Almzeit, zeigten sich im Anschluss an das Projekt auch weiterhin viele ADHS-Problematiken im Alltag. Bei einem Teil der Kinder musste wieder auf die Medikamente zurückgegriffen werden, einige mussten sogar die Schule wechseln (vgl. ADHS Deutschland e.V. 2015). Auch wenn sich bei ADHS-Kindern nach Naturaufenthalten nachgewiesenermaßen die Symptome verringern und die Konzentrationsleistung in naturnaher Umgebung steigt (vgl. Taylor/ Kuo 2004, 2009, 2011 und van den Berg/ van den Berg 2010), sind kurzfristige Naturerfahrungen sicher keine Allheilmittel und nicht allein entscheidend für eine gelungene kindliche Entwicklung und Gesundheit.

Zusammenfassung

Eine sehr nützliche aktuelle Übersicht über die vielfältigen Studien zur Bedeutung von Naturerfahrungen für die kindliche Entwicklung findet sich auch bei Raith/ Lude (2014). Sie gliedern die Ergebnisse der Untersuchungen in vier Wirkbereiche: Der mentalen Entwicklung (Wohlbefinden, Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, Sachkompetenz), der sozialen Entwicklung (Sozialkompetenz, Spielverhalten), der physischen Entwicklung (Gesundheit, Bewegung) sowie der Ausbildung des Umweltbewusstseins (Naturverbundenheit, Umweltwissen, Umwelteinstellung und -handeln) (vgl. ebd., 16ff). Diese Einteilung berücksichtigend, wird hier eine abgeänderte inhaltliche Strukturierung vorgenommen, welche die psychomotorisch-motologisch relevanten Effekt-Kategorien von Naturerfahrungen herausstellt:

1. Körper / Bewegung

- Förderung der Bewegungsmotivation und -aktivität (niedrigeres Körpergewicht)
- Unterstützung motorischer Leistung und körperlicher Fitness (weniger Unfallgefährdung)
- Stärkung der Immunabwehr (weniger Krankheitstage, weniger Allergien und Asthma-Erkrankungen)

2. Psyche / Emotionen

- Abbau von Stress und Förderung von Entspannung und Erholung

- Begünstigung der inneren Ausgeglichenheit und Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens

- Förderung der Selbstwirksamkeit

3. Spielverhalten / Kreativität

- Förderung der Spielmotivation und Anregung von ausdauerndem, komplexem und gezieltem Spiel
- Motivation zur Selbstständigkeit und zum selbstgestaltetem Spiel
- Förderung der Kreativität und Phantasie (Ideenflüssigkeit, Ideenflexibilität)

4. Sozialverhalten / Empathie

- Anregung zu Kooperation, Kommunikation und Interaktion (Förderung Sprachfähigkeit)
- Verringerung von Konflikten und problematischem Verhalten bei vermehrten Lösungskompetenzen
- Förderung der sozialen Eingliederung im altersübergreifenden gemeinsamen Handeln

5. Kognition / Konzentration

- Förderung von Interesse und Wissen über Tiere und Pflanzen
- Verbesserung der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit
- Anregung der Lernmotivation

4.2.2 Der Einfluss von Naturräumen im Jugendalter

Das Jugendalter ist eine Phase des Übergangs. In vielerlei Hinsicht zwar noch abhängig von den Bezugspersonen, steht doch die Loslösung vom Elternhaus und die Entwicklung einer eigenen Identität im Mittelpunkt. Man könnte also auch sagen, das Jugendalter ist geprägt durch eine intensiviertere Suchbewegung des Eigenen. Was aber bedeutet dies für den Einfluss von und den Zugang zur Natur? Schaut man sich das *sozialökologische Zentrum* an, ergeben sich sicherlich keine gravierenden Unterschiede zu den Wirkungen von Tieren und Pflanzen im häuslichen Umfeld von Kindern. Beispielsweise sei hier eine Studie von Hoff (2012) aufgeführt: Ist ein Hund als Heimtier vorhanden und besteht eine qualitativ bedeutsame und länger anhaltende Kind-Tier-Beziehung, zeigt sich bei Jugendlichen eine signifikant bessere Lebensgrundstimmung, eine größere psychische Stabilität, eine bessere Bewältigung von Krisen, eine bessere Schulleistung und eine größere soziale Kompetenz (vgl. Hoff 2012, 16ff). Der vor allem stressmildernde Effekt von Pflanzen in der Wohnung und einer `grünen` Aussicht aus dem Fenster, entfaltet sich auch im Jugendalter. Ohne im Einzelnen nochmal auf den

sozialökologischen Nahraum, die *sozialökologischen Ausschnitte* und die *sozialökologische Peripherie* einzugehen, ist ein zusammenfassender Blick auf die konkrete Häufigkeit von Naturkontakten und den Bezug zur Natur von Jugendlichen aussagekräftiger. Weitverbreitet ist die Vorstellung einer voranschreitenden Naturentfremdung gerade im Jugendalter. Der amerikanische Journalist Richard Louv (2011) nutzt hier in seinem Bestseller `Das Letzte Kind im Wald` (orig. Last child in the woods) sogar den Begriff Naturdefizit-Störung (Nature deficit disorder). Er stellt die Hypothese auf, dass viele moderne Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, wie z.B. die begrifflich als Vorbild dienende Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), letztendlich ein Effekt mangelnder Naturkontakte sind. Diese schwer nachzuprüfende Hypothese wird von ihm durch vielfältig gesammelte Berichte und Studien zu einer voranschreitenden Naturentfremdung auf der einen und den positiven Wirkungen von Naturkontakten auf der anderen Seite gestützt (vgl. ebd., 55ff). Populistisch sehr wirksam, werden hier die `guten` Naturerfahrungen, den `schlechten` Medienkontakten und vermehrt innerräumlichen Erfahrungen gegenüber gestellt. Durch die komplexen Veränderungen unserer modernen Gesellschaft in den letzten Jahren, treten sicherlich vielfältige Probleme und Anpassungsschwierigkeiten auf. Den problematischen Aspekten dieser Entwicklung steht aber immer auch ein Gewinn gegenüber, wie z.B. die vereinfachte Kommunikation oder der höhere Informationsaustausch durch die modernen Medien. Eine gute Balance zu finden ist da sicherlich ratsam. Gerade für die überflutende Medialisierung der letzten Jahre, ist daher eine Rückbesinnung auf das `Gute` in der Natur möglicherweise auch ein Wunsch nach einem Gegengewicht, welches eine ausgleichende Wirkung haben kann. Dabei darf natürlich auch nicht vergessen werden, dass die grundlegenden Ursprünge einer Naturentfremdung immer schon mit der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft einhergingen (siehe Kap. 3.2). Das bedeutet, jede hervorgehobene Entfremdungstendenz kann immer nur als aktuelle Ausgestaltung einer Naturdistanz bewertet werden. Vor diesem Hintergrund kann die Naturbeziehung von Jugendlichen in Deutschland genauer betrachtet werden. Hier seien zunächst die Studien von Brämer (2006, 2010) erwähnt. In regelmäßigen Abständen wurden in seinem `Jugendreport Natur` bisher insgesamt knapp 12.000 Jugendliche aus der sechsten und neunten Klassen befragt (ca. 11-14 Jahre). Für das Jahr 2010 stellte er fest, dass ca. 70% der Sechst- und Neuntklässler einen eigenen Fernseher haben und ca. 80% über eigene Spielkonsolen, PCs und Internetzugänge verfügen (vgl. Brämer 2010, 112). Ein hoher Medienkonsum wird auch durch die nationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie (KiGGS) bestätigt, nach der ca. 96% der 11 bis 17-jährigen in Deutschland täglich Fernsehen oder Video schauen (vgl. Robert Koch Institut 2008, 59ff). Bei der Frage nach dem zeitlichen Umfang

gaben die Jugendlichen an, dass Fernsehen, Internet und PC-Spiele im Schnitt ca. drei Std. pro Tag vor dem Bildschirm einnehmen. Demgegenüber wird aber täglich auch dem Treffen von Freunden ebenso viel Zeit eingeräumt (vgl. Brämer 2006, 20). Die Jugendlichen, die mehr vor dem Fernseher oder PC sitzen, haben dabei entsprechend weniger Kontakt mit Wald, Gärten, Wiesen und Gewässern, woraus deutlich wird, dass zumindest ein mehr an Bildschirmzeit nicht zwangsläufig mit einem mehr an kompensatorischer Naturzeit einhergeht (vgl. ebd., 54). Bei aller Medienpräsenz, verbringen die Befragten nach eigenen Angaben ihre Freizeit aber immer noch am liebsten draußen im Grünen, mehr noch als in der Stadt oder im eigenen Zimmer. Dabei liegt der Reiz des Naturraumes für sie im erlebnisreichen Entdecken, in der freien Bewegungsmöglichkeit, im Beobachten, im Suchen von Abenteuern und im hohen Freizeit- und Erholungswert. Gerne wird die Natur daher mit Freunden aufgesucht, auch zum Feiern oder Sport treiben (vgl. Brämer 2010, 115ff). Auch aus dem hessischen LBS-Kinderbarometer, in dem im Jahr 2008 ca. 2000 Kinder und Jugendliche im Alter von 9-14 Jahren befragt wurden, geht hervor, dass 71% angeben, `oft` oder `sehr oft` in der Natur zu sein und immerhin 92% der Befragten geben an, schon mal auf einen Baum geklettert zu sein. Demgegenüber sagen 6%, `selten` oder `nie` Zeit in der Natur zu verbringen und ca. ein viertel äußert den Wunsch, gerne mehr Naturerlebnisse haben zu wollen. Die Häufigkeit des Naturerlebens nimmt dabei mit dem Alter ab (vgl. Hessenstiftung 2008, 90ff). Im LBS-Kinderbarometer NRW sind passende Zahlen zu finden. Hiernach gibt ca. jeder zweite Befragte der 9-14 Jährigen an, normalerweise jeden Tag in der Natur zu verbringen, 31% tun dies zumindest noch ein- bis dreimal pro Woche, während 7% selten und 2% gar nicht in der Natur sind (vgl. LBS-Initiative Junge Familie 2005, 101ff). Naturkontakte sind also prinzipiell vorhanden, eine genauere Auflistung welche Orte in welcher Häufigkeit besucht werden, zeigt die Tab.2 von Brämer (2006):

Jugendlicher Naturkontakt					
Angaben in Prozent					
Naturraum	täglich	mehrmals pro			praktisch nie
		Woche	Monat	Jahr	
Garten	44	24	15	7	10
Wiesen, Felder	21	26	26	15	12
Wald	7	21	29	23	20
Park	7	17	28	21	27
Fluss, Bach	8	16	25	25	26
See	6	11	27	31	25
Gebirge	1	2	37	28	32
Steinbruch	1	2	10	21	66
Höhlen, Felsen	1	2	9	20	68

Tab.2: Jugendlicher Naturkontakt (aus Jugendreport Natur: Brämer 2006, 52)

Betrachtet man die letzten Spalte der Tabelle, fällt die vergleichsweise hohe Anzahl der gänzlich naturfernen Jugendlichen auf. In Bezug auf die in Kap. 3.3 vorgestellten milieuspezifischen Naturzugänge, stellt sich daher die Frage, ob sich diese auch bei den Jugendlichen festmachen lassen. Wippermann/ Wippermann (2010) zeichnen dazu einen weiterführenden Naturzugang bei Jugendlichen ab, indem sie nach Lebenswelten der Jugendlichen differenzieren. So weisen beispielsweise die Jugendlichen des sozialökologischen Milieus sehr viele Naturkontakte auf. Hier finden sich z.B. die ehemaligen Waldkindergartenkinder wieder, welche ein umfangreiches ökologisches Wissen haben und einen achtsamen Umgang mit der Natur pflegen. Nicht wenige sind z.B. als Pfadfinder, in der Naturschutzjugend, im Zeltlager oder im Natursport sehr aktiv. Im Gegensatz dazu stehen die Jugendlichen aus dem prekären Milieu, welche sich durch sehr wenig Naturerfahrungen, wenig Wissen über ökologische Zusammenhänge, ein naturfernes Leben, eine Naturentfremdung und einen wenig emotionalen Bezug zur Natur auszeichnen. Dazwischen gibt es viele, denen die Natur nicht egal ist, die sich aber auch nicht besonders für sie einsetzen. Diese große Gruppe weiß durchschnittlich viel über die Natur und hat mittelmäßig viel mit ihr zu tun. Der Naturbezug von Jugendlichen hängt also wie zu erwarten, ganz wesentlich auch von der Prägung des Elternhauses und der Milieuspezifität ab. Es wird also deutlich, dass es `die jugendlichen Naturkontakte` und damit auch `die jugendliche Naturentfremdung` nicht gibt, sondern gesellschaftlich differenzierter aufgeschlüsselt werden muss. Ein niedrigeres Bildungsniveau geht mit weniger Naturkontakten und mehr Gleichgültigkeit einher, ein höheres Bildungsniveau entsprechend mit einem aktiveren und zugewandteren Bezug zur Natur. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass in der Lebensphase Jugend andere Themen, wie Peergroup, Identitätsfindung, Ablösung vom Elternhaus etc. möglicherweise so zentral werden, dass der allgemeine Naturbezug im Jugendalter übergangsweise eher abnimmt, um dann erst mit dem Erwachsenenalter wieder bedeutender zu werden (vgl. ebd., 133ff). Dies bestätigt auch eine Studie von Karlegger (2010), die Jugendliche im Alter von 15-19 Jahren (n=178) und ihre Eltern (n=108), mit einem Fragebogen zur Naturverbundenheit (von Mayer/ McPherson Frantz 2004) befragte. In der Studie wurde deutlich, dass die Jugendlichen sowohl in ihrer Naturverbundenheit, in der Häufigkeit ihrer Naturkontakte, als auch in ihrer Umweltidentität und in ihrem Umweltverhalten geringere Werte als ihre Eltern aufwiesen. Die Ergebnisse könnten natürlich auch dafür sprechen, dass die Naturverbundenheit in der nächsten Generation abnimmt und im Erwachsenenalter auch nicht wiederkehrt. Was dagegen spricht, ist eine Studie von Ward Thompson et al. (2008). Sie untersuchten mit Fragebögen ca. 800 erwachsene Personen aus Schottland und England. Die Daten legten offen, dass häufige Naturbesuche als

Kind, zu einer starken Beziehung zur Natur im Erwachsenenalter führen, so dass die Bereitschaft, Wälder oder Grünflächen auch als Erwachsener aufzusuchen größer ist. Die positive Wahrnehmung von Natur und der physische und psychische Nutzen von Naturaufenthalt im Erwachsenenalter, gehen also auf vielfältige Erfahrungen in der Kindheit zurück. Die Art und Häufigkeit von Naturerfahrungen in der Kindheit können also den Naturzugang für den Rest des Lebens prägen. Der dazwischen liegende Raum der Jugend ist also auch in der Naturbeziehung ein Übergangsraum, in dem die Naturverbundenheit möglicherweise auch milieunabhängig von der Tendenz abnimmt, weil andere Themen vorübergehend wichtiger sind. Kinder haben im Naturzugang also meist noch mehr eigenen Spielantrieb und einen kindlichen Forscher- und Bewegungsdrang. Bei Jugendlichen nimmt die Motivation für Naturerfahrungen tendenziell ab, bzw. muss mit anderen relevanten Entwicklungsthemen vereinbar bzw. verknüpft sein, z.B. mit Themen, wie `Sich-Bewähren`, `das Eigene machen`, `intensive Körpererfahrungen`, `Gruppenstärkung`, `Ruhe und Kommunikation` o.ä. (siehe Kap. 6.9). Sollen pädagogisch-therapeutische Naturerfahrungen für Jugendliche angeboten werden, gilt es die möglicherweise gesunkene Motivation zu berücksichtigen, als auch an den genannten jugendlichen Bedürfnissen und Themen anzuknüpfen. Noack (1990) nennt dazu einige förderliche Umweltfaktoren eines optimalen Entwicklungsraums für Jugendliche. Hierzu gehören die freie Zugänglichkeit, die Möglichkeit, kreativ zu werden und die Umgebung selbst (um)gestalten zu können, als auch die freie Wählbarkeit der Aktivitäten (vgl. ebd., 18ff). Wie oben schon aufgeführt, bedient gerade der Naturraum diese Bedürfnisse. Ein festzustellender Trend scheint dabei in einer Verbindung von Technik und Naturerfahrung zu liegen, z.B. beim GPS nutzenden Geocaching oder Handy-gestützten Real-Life Spielformaten im Gelände. Bei den zweitgenannten ortsbasierten Spielen, wird die reale Umgebung auf dem Kamerabildschirm des Handys abgebildet und mit Hilfe von Geodaten durch spielrelevante Figuren, Gegenstände, Markierungen etc. erweitert. Entscheidend für den Erfolg solcher technikbasierten Naturerfahrungen ist die Befriedigung persönlichkeitsrelevanter Bedürfnisse, wie das Erleben von Anerkennung und Erfolgserlebnissen, der soziale Austausch mit anderen, die Entdeckung von Neuem oder das Bewähren an Herausforderungen und das Bestehen von Abenteuern. Die dahinterstehende Raumeignung ist geprägt durch den selbstbestimmten, identitätsfördernden Zugang, der nicht festgelegt ist. Das jugendliche Raumerleben ist also weniger stetig, als eher fließend mit ändernden Motiven, wie Bewährung/Grenzerfahrung, Gruppenerleben/Geselligkeit, Aktivität/Tatendrang, Entspannung/Rückzug etc. Jugendliche haben also gewissermaßen den Modus eines `schweifenden Raumbewusstseins` (vgl. Herlyn 1990, 18ff), was man auch als

„die Suche nach einem passenden Ort“ beschreiben könnte. Dabei zeigt eine Studie von Schwiersch (2009), dass Naturerfahrungen aber gerade im Jugendalter das Gefühl der Selbstwirksamkeit (Erwartung, dass die eigenen Fähigkeiten ausreichen, selbstgesetzte Ziele auch bei Widerstand zu erreichen) stärken können. Er untersuchte 268 Personen im Alter von 8 bis über 30 Jahren mit Fragebögen zur Selbstwirksamkeit und zu Naturkontakten und -erfahrungen. Es wurde deutlich, dass vor allem in der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen ein starker Zusammenhang zwischen Naturerfahrungen und der Selbstwirksamkeitserwartung besteht. Auch wenn die Richtung des Zusammenhangs nicht eindeutig belegbar ist (haben selbstwirksame Kinder mehr Naturerfahrungen?), schließt der Autor aus dem auffällig herausragenden Zeitfenster, dass Naturerfahrungen speziell bei Jugendlichen für die eigene Wirksamkeitserwartung dienlich sind, insbesondere dann, wenn die Elemente der Eigenständigkeit und der selbstständigen Problemlösung im Fokus stehen.

4.2.3 Der Einfluss von Naturräumen im Erwachsenenalter

Wie oben schon angeklungen ist, wirken Naturerfahrungen aus der Kindheit prägend bis ins Erwachsenenalter (vgl. Ward Thompson et al. 2008.) Junge Erwachsene, die sich als Kinder viel in der Natur aufgehalten haben, sind im Verlauf ihres Lebens aufmerksamer gegenüber der natürlichen Umwelt, verbinden diese eher mit Entspannung und können sich eher einen naturnahen Arbeitsplatz und Wohnort vorstellen (vgl. Bixler et al. 2002). Auch hier ist grundsätzlich der milieuspezifische Zugang (siehe Kap. 3.3) als Grundlage für den Einfluss von Naturräumen im Erwachsenenalter zu berücksichtigen, welcher in Kombination mit persönlichen Identitätsprozessen im Jugendalter, zu einem individuellen Naturkonzept führt (siehe Kap. 3.4). Gleichzeitig übernehmen Erwachsene die Verantwortung für und die Kontrolle über die Räume von Kindern und Jugendlichen. Wald, Wiesen, Parks und Gärten werden in Deutschland von Erwachsenen, d.h. z.B. Förstern, Jägern, Bauern, Waldbesitzern, Naturschutzbehörden, Ordnungsamt, Grundeigentümern oder Eltern kontrolliert: Als „Türwächter“ bestimmen und reglementieren sie die Zugänglichkeit dieser natürlichen Räumlichkeiten. Im Erwachsenenalter hat man aber zumindest prinzipiell die weitgehend freie Wahl, welche Räume aufgesucht werden (abgesehen z.B. von Sozialstatus und gesellschaftlichem Rahmen). Daher kann der Raumzugang in dieser Lebensphase auch als Modus der „Raumsouveränität“ (vgl. Herlyn 1990, 20) bezeichnet werden, was eine kompetente und autonome Raumfreiheit beinhaltet. Was in postmodernen Gesellschaften sicherlich ein zusätzliches Spannungsfeld der Raumaneignung darstellt, ist die Frage der räumlichen Flexibilität. Die vielfältige Ausbildungs- und Arbeitsplatzwahl, kombiniert mit einer

zunehmend erforderlichen Standortmobilität innerhalb der Ausbildung und des Berufs, führt dazu, dass dem Erleben eines dauerhaften Raumes, die Erfahrung eines fluktuierenden Umraums gegenübersteht. Man könnte auch sagen, einer traditionellen Sesshaftigkeit, stehen postmoderne Wanderjahre gegenüber. Im Bezug zum umgebenden Naturraum bedeutet dies, dass sich auch dieser im Lebenslauf sehr verändern kann, bzw. sehr unterschiedlich zur Verfügung steht. Welche spezifische und konkrete Rolle haben aber Naturerfahrungen im Erwachsenenalter? Hierzu gibt es eine Vielzahl von Studien, die sich vor allen Dingen mit den gesundheitsförderlichen Effekten von Naturkontakten beschäftigen. Die Wirkungen reichen von einer schnelleren Regeneration während eines Krankenhausaufenthaltes bei einem Blick ins Grüne (vgl. Ulrich 1984), über gesteigerte Aufmerksamkeitswerte und geringerer Aggression durch eine naturnahe Umgebung (vgl. Tennessen/ Cimprich 1995 und Kuo/ Sullivan 2001a/b), bis hin zu einer positiven Beeinflussung des Immunsystems (höhere Killerzellen-Aktivität, niedrigere Cortisol-Konzentrationen, niedrigerer Blutdruck und Puls) durch Waldspaziergänge (vgl. Li et al. 2007, Park et al. 2010, Hartig et al. 2003) (siehe auch Kap. 6.2). Für die Stadtplanung interessant, erfassten Sullivan et al. (2004) in einem Bezirk von Chicago darüber hinaus die Bedeutung einer grüner Ausgestaltung von Innenhöfen. Es wurden 758 Beobachtungen auf 59 Arealen vorgenommen, 27 davon waren eher grün, d.h. Bäume und Gras waren vorhanden, während die restlichen 32 kaum Pflanzen aufzuweisen hatten. Im Vergleich wurde festgestellt, dass sich auf den `grünen` Innenhöfen, trotz gleicher Anwohnerdichte, durchschnittlich fast doppelt so viele Menschen aufhielten und dass die soziale Aktivität wesentlich größer war, also z.B. öfter in größeren Gruppen gesprochen und gegessen wurde etc. Die Autoren schließen daraus, dass naturnahe Außenräume in städtischen Siedlungen die sozialen Kontakte der Bewohner und damit eine vitalere Nachbarschaft fördern können. Bezogen auf den Arbeitsplatz wurde in einer Fragebogenstudie von Berth (1994, zit. nach Füglistaller 2002, 293), ca. 120 Geschäftseinheiten und deren Beschäftigte von kleinen und mittleren Unternehmen im Ingenieurbereich befragt, an welchen Orten ihre Ideen entstehen. In Relation zu den anderen Orten, werden innovativen Gedanken mit Abstand am häufigsten in der Natur (28%), z.B. beim Wandern o.ä. generiert, gefolgt von zu Hause (14%) und Ferien/Reisen (13 %). Auch zu der Wirkung von Pflanzen am Arbeitsplatz gibt es eine Reihe von Studien. Beispielsweise führte Fjeld (2002) eine Untersuchung in 51 Einzelbüros durch, die drei Monate ohne und im Anschluss daran, drei Monate mit Pflanzen versehen waren. In regelmäßigen Abständen wurde die Befindlichkeit überprüft, mit Pflanzen treten wesentlich weniger Symptome, wie z.B. Müdigkeit, Husten, Kopfschmerzen oder Konzentrationsprobleme auf. Nieuwenhuis et al. (2014) bestätigten, dass eine grüne

Arbeitsumgebung sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit, die Konzentrationsfähigkeit die wahrgenommen Raumlufqualität und die Produktivität der Mitarbeiter auswirkt. Die gefundenen Ergebnisse beziehen sich also zusammenfassend auf die gesundheitsförderliche Wirkung von Naturerfahrungen auf das Befinden, die Stressreduktion, die Erholung, die Genesung, die Konzentration und das soziale und allgemeine Wohlbefinden. Natur entfaltet hier zunächst also vor allen Dingen seine Wirkung als salutogenetischer Schutzfaktor für die Gesundheit (vgl. Gebhard 2010, 110). Um herauszufinden, welche Wirkungen Natur hervorruft, ist eine andere Herangehensweise, die Erwachsenen direkt zu befragen, warum sie die Naturräume aufsuchen. So befragte Brämer (2007) Wanderer nach ihren Motiven, sich in der freien Natur zu bewegen. Als wichtigste Wandermotive wurden `Natur- und Landschaft genießen` (86%), `Etwas für die Gesundheit tun` (69%), `Natürliche Stille genießen` (63%) und `Entlastung vom Alltagsstress` (49%) genannt (vgl. ebd., 10ff.). Gefragt nach den kurzfristigen Gefühlen nach einer Tour gaben 76% der Wanderer an, körperlich entspannt zu sein und 65% fühlten sich seelisch ausgeglichener. Bei genauerem Nachfragen, stellten die befragten Wanderer als gesundheitliche Auswirkungen der Bewegungsaktivitäten in der Natur, neben den körperlichen insbesondere die psychische Effekte heraus, wie Stimmungsverbesserung, Stressentlastung und Aggressionsabbau, was die oben gefunden Effekte auch subjektiv bestätigt (vgl. ebd., 14ff.). Etwas spezifischer untersuchte Liedke (2005) die Dimensionen des Erlebens bei Outdooraktivitäten. Mit qualitativen Interviews und einer hermeneutischen Analyse konnte er sieben Kategorien ausmachen, die Erwachsene motivieren, bewegungsorientierte Aktivitäten in der Natur auszuführen. Der erste Aspekt wird mit `Körper und Bewegung` betitelt, was das Motiv beinhaltet, den sich bewegenden Körper zu erleben. Dabei kann die Aufmerksamkeit auf die Verbesserung der motorische Fertigkeiten gelegt werden, auf die Wahrnehmung der Belastung des Körpers (Muskulatur, Herz-Kreislauf), auf das Erleben von Rhythmus im Bewegungsfluss, auf das Bewegungs-Können oder das Erfahren von Leichtigkeit im Sinne einer emotionalen Mühelosigkeit und Unbeschwertheit in der Bewegung. Zentral ist das intensive Fühlen der eigenen Körperlichkeit in Atmung, Erschöpfung, Hunger, Durst, Schwitzen, Wärme, Kälte etc. Wenn die Bewegung automatisiert ist, kann die Aufmerksamkeit zudem auf andere Dinge gelenkt werden. Erst durch das Abschweifen der Gedanken und der Aufmerksamkeit wird die Bewegung in der Natur zur Erlebnisvielfalt. Den zweiten Punkt benennt Liedke mit `Sozialität und Verbundenheit`. Das meint, dass es auf der einen Seite anregend ist, gemeinsam in der Gruppe aktiv zu sein, auf der anderen Seite aber auch das Alleine-Sein ohne andere Menschen seinen Reiz hat. In der Gruppe zu kooperieren oder gegeneinander anzutreten, können hierbei gleichfalls Aspekte der Verbundenheit darstellen.

Dabei zeigen sich die Menschen unter den oft nicht alltäglichen, einfachen Bedingungen in naturnahen Settings, auch auf eine andere, eben nicht alltägliche Art und Weise. In der Reflexion der eigenen Person wird hierdurch ein Selbsterleben gefördert, in der eine Auseinandersetzung mit persönlichen Charaktereigenschaften und dem Erleben von z.B. `Können - Nicht-Können`, `Vorlieben - Abneigungen` o.ä. erfolgt. Das dritte Motiv für Outdooraktivitäten bildet die Perspektive `Leistung`. Hierunter wird die persönliche Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit subsumiert, in der es darum geht, etwas zu schaffen, z.B. sich in unbekanntem Gelände zu orientieren, Wetterveränderungen wahrzunehmen, sich bei schwierigem Gelände zu konzentrieren, einen Gipfel zu erreichen etc. Das Bewältigen von schwierigen und ungeplanten Situationen, die Erfahrung von Widerständen und Grenzen, das Gefühl etwas geschafft oder durchgehalten zu haben (Steigung, Gegenwind, Strömung, Kälte etc.), geht mit einem positiven Selbsterleben einher, was zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung führt. Hieran anknüpfend bezieht sich der vierte Faktor auf das Erleben von `Spannung`, in dem das Gefühl von innerer An- und Aufregung in Wechselbeziehung mit dem Empfinden von Entspannung zentral ist. Wenn das eigene Können gefordert wird und die eigenen Fähigkeiten gerade ausreichen, die von außen gestellten Anforderungen zu bewältigen und zu kontrollieren, wird ein optimales Spannungsverhältnis erreicht. Als Kernmerkmal des Abenteurers, entsteht Spannung vor allem dann, wenn der Ausgang einer Situation ungewiss ist und ein, mit entsprechenden Konsequenzen verbundenes Scheitern möglich wird. Naturaktivitäten bieten durch ihre Vielfalt an unvorhersehbaren Elementen gerade hier ein breites Erfahrungsfeld (siehe Kap. 6.6). Demgegenüber kann sich im Naturraum in zweifacher Hinsicht ein Gefühl der Entspannung einstellen. Zum einen, wenn eine Widrigkeit überwunden und eine Leistung vollbracht ist oder auf der andere Seite, wenn allein schon der Abstand vom zivilisatorischen Alltag einen freien Gedankenfluss erlaubt. Das fünfte Motiv `Zeit und Raum` betrifft zunächst das besondere Erleben von Zeitstrukturen, z.B. beim Betrachten von alten Felsen oder Bäumen, bei der Erfahrung von Zeitlosigkeit im Bewegungsfluss, bzw. im Schweifen der Gedanken in den Weiten einer Landschaft oder im Erleben von Geschwindigkeit, z.B. verlangsamt beim Wandern oder beschleunigt beim Skifahren. Naturräume sind insbesondere reizvoll, wenn sie vielfältig (reichhaltige Landschaftselemente), ausgedehnt (Weite von Himmel, Horizont, Weltall) und menschenunberührt (wenig Kultureinfluss) sind. Der sechste Punkt fokussiert das Erleben von `Natürlichkeit und Natur`. Hiermit ist die Wahrnehmung alltäglicher verstandener Natur, wie z.B. Felsen, Pflanzen, Tiere, Wasserflächen, Landschaften etc. gemeint. Dies betrifft natürlich auch die Wahrnehmung der Natur durch andere Sinneskanäle als dem Visuellen, wie z.B. in

Form von Gerüchen organischen Materials, der Hautberührungen mit Untergrund, Wasser, Felsen o.ä. oder der Wahrnehmung von Geräuschen, wie z.B. Vogelgezwitscher, Wasserplätschern, Knirschgeräusche im Schnee, bzw. dem entgegenstehenden Empfinden einer Natur-Ruhe im Kontrast zu einer zivilisatorischen Dauerakustik. Zum Motiv `Natürlichkeit und Natur` gehört aber auch die Erfahrung von Naturkräften und atmosphärischer Natur, z.B. im Erleben von Naturgewalten der Wasser-, Gravitations- oder Windkraft in Strömung, Brandung, Steigungen, Gewitter etc. oder in der Wahrnehmung von besonderen Lichtverhältnissen im Morgen- oder Abendrot (vgl. ebd., 67ff). In Anbetracht einer Übertragung dieser möglichen entwicklungsanregenden Erlebnisdimensionen auf ein pädagogisch-therapeutisches Klientel, ist zu bedenken, dass die hier positiv motivierenden Dimensionen in einem von außen vorgegebenen Rahmen natürlich auch genauso gut eine demotivierende Wirkung haben können. Dies betrifft z.B. Klienten, die ihren Körper nicht spüren wollen, Gruppensituationen eher vermeiden, keine Lust haben, etwas zu leisten, sich Herausforderungen nicht gewachsen fühlen, Zeitlosigkeit oder Naturräume als erdrückend oder unbegrenzt empfinden oder Naturgewalten beängstigend finden. Als siebte, letzte und besonders bedeutende Erlebnisdimension bei Naturraumaktivitäten, stellt Liedtke (2005) den Faktor `Kontext` heraus. Damit meint er ein grundlegendes und hintergründiges Erleben von Zusammenhängen zwischen der eigenen Person und der umgebenden Welt, welches auf einer tieferen Bedeutungsebene, grundlegende Persönlichkeitsschichten und -empfindungen berührt. Dies betrifft z.B. ein vertrautes Gefühl der Eingebundenheit in ein größeres Ganzes oder das Gefühl von Freiheit, als Abstand zu alltäglichen fremdbestimmten Abläufen. Gerade durch den Abstand zu Problemen und Fragen des Alltags, können Gedanken sortiert werden, wodurch sich eine innere Klarheit und Orientiertheit als passiver Geschehensprozess einstellen kann. Zudem zeigt sich eine gesteigerte Intensität von Erlebnissen bei Outdooraktivitäten, die sich durch die besonders starken Eindrücke und dem außergewöhnlichem Charakter von Naturerfahrung begründen. Auch Gefühle von Ehrfurcht, Größe und Erhabenheit in der Konfrontation mit Natur und das ästhetische Erleben von Schönem oder von Atmosphären beeindruckender Naturschauspiele, können persönlich gewichtige Fragen und Themen berühren. Zusammenführend bezeichnet Liedtke dieses besondere Erleben von Natur bei Outdorraktivitäten als `lebendige Selbstbegegnung`:

„In der Perspektive einer lebendigen Selbstbegegnung konnte Natur als ein hervorragender Anlass identifiziert werden, sich selbst in verschiedenen Weisen zu erleben. Die Wahrnehmung von Gegenständen, Räumen, Phänomenen und bevorzugt auch von Natur erweist sich in der Perspektive einer lebendigen Selbstbegegnung weniger interessant, weil die Objekte der Wahrnehmung besondere Eigenschaften oder Qualitäten haben, sondern sie erweist sich deshalb

als interessant, weil die Objekte der Wahrnehmung einen Zugang zu bestimmten Aspekten innere Bedeutsamkeit offen legen oder ermöglichen.“
(ebd., 177)

In diesem Zusammenhang bezieht sich Schörghuber (1996) auf die klassische Psychoanalyse und sieht den Erfahrungsraum Natur als potentielle Projektionsfläche für abgespaltene und verdrängte psychische Pole. Nach seiner Auffassung ist es dann die pädagogische oder therapeutische Aufgabe, „*die spezifischen, unbewussten `Bedeutungshöfe` der Szenen in und mit der Natur für die individuelle Lebensgeschichte nutzbar zu machen*“ (vgl. ebd., 151). So können aus psychoanalytischer Betrachtung, z.B. außergewöhnliche Gefühle als Ich-Anteile auf die nicht-menschliche äußere Welt, also auch auf Tiere und Pflanzen projiziert werden. So kann z.B. ein Baum als psychischer Projektionsträger mit seiner übertragenen Bedeutung für Standhaftigkeit, Wachstum, Verwurzelung etc. als Symbol und Metapher innerer Prozesse erfahren werden. Voraussetzung dafür ist eine gewisse Symbolaffinität des Symbolträgers, da z.B. die Projektion von Getriebenheit, Hektik oder Sprunghaftigkeit auf einen Baum eher weniger naheliegend ist. Darin zeigt sich, dass es sich nicht um eine Einbahnstraße der Projektion menschlicher Themen auf Naturphänomene handelt. Vielmehr bringen die Naturphänomene auch Eigenes mit, wie es für die Wahrnehmung einer `Atmosphäre` typisch ist, wenn sich persönliche Anteile und Anteile des Naturraumes vermischen (siehe Kap. 3.6). Als unerschöpflicher Symbolvorrat eigener Bedeutsamkeiten kann der Naturraum damit Lebensthemen, wie z.B. Werden und Vergehen, Leben und Tod, Kontinuität und Veränderung oder Flexibilität und Standhaftigkeit anstoßen. Dieser Anstoß ist eben nur möglich, weil Mensch und Natur sich subjektiv gegenüberstehen (Natur als das, was ich nicht bin) und gleichzeitig den identischen Prinzipien des Lebens folgen (ich als Teil der Natur). Der Naturraum bietet uns darin ein Gegenüber und spiegelt uns gleichzeitig Facetten unseres Eigenen, er zeigt sich als korrespondierenden Ort, in dem wir uns selbst reflexiv begegnen können. Hier fließen Naturaspekte und Selbstanteile in einem interagierenden Dialograum zusammen, welcher zwischen der inneren und der äußeren Welt vermittelt. Eine lebendige Selbstbegegnung kann also schlicht dadurch angesprochen werden, dass der Kontakt zur Natur, zu Landschaft, zu Pflanzen und Tieren prinzipiell ermöglicht wird. Abenteueraktivitäten in der Wildnis, Spaziergänge im Grünen zählen also genauso dazu, wie Gartenarbeiten, das Aufstellen von Zimmerpflanzen oder die Anwesenheit von Tieren. Hierzu noch ein kleines Beispiel:

Die Kraniche

An einem sonnigen Oktobertag ließ sich folgendes Schauspiel beobachten: An einem einzigen Tag, zogen - meist in typischer Keilformation - über 80.000 Kraniche über das Land Hessen,

die sich durch ihr typisches lautes Rufen ankündigten. Dieses Ereignis ließ fast alle Blicke nach oben wandern. In den Straßen, aus den Fenstern, durch den Ruf der Vögel angelockt, sogar aus den Häusern herausströmend, schauten die Menschen den Vögeln hinterher und staunten. Man sah einen kurzen Moment der Stille, der Faszination, des Berührt-Seins in den Gesichtern der Beobachter.

Wieso begeistert dieses Naturereignis so sehr und was spricht den Menschen in diesem kurzen, fast magischen und unbestreitlich sehr besonderen Moment an? Dieses übergreifende Phänomen hat offensichtlich mit einer Begegnung zu tun, die Kraniche haben in ihren beseelten Zuschauern etwas angerührt, eine Korrespondenz hervorgerufen und Resonanz erzeugt. Wie auch immer diese individuell besetzt ist, lag doch als übergeordnete Atmosphäre die Herbststimmung mit ihrem dominanten Thema des Abschieds und Loslassens in der Luft. Kraniche sind kulturell überliefert als altchinesisches Symboltier, Sinnbilder für langes Leben und Weisheit. In unserer Kultur treten sie zudem meist positiv besetzt in Märchen und Geschichten als Verkünder von besonderen Ereignissen, wie Geburten, Hochzeiten, Tod o.ä. auf, nicht zuletzt in den vielfältig in Hessen gesammelten Märchen der Gebrüder Grimm. Das sich jedes Jahr wiederholende Naturschauspiel hat also sogar Einklang gefunden in das kulturelle Erbe der Region und möglicherweise damit auch in ein kollektives Unterbewusstsein. Die Kraniche spiegeln uns also möglicherweise eigene Lebensthemen des `Kommen und Gehens`, des `Abschied-Nehmens und Loslassens`, des `Frei- und Lebendig-Seins`. Einige dahingehend weiterführende, allgemeine naturnahe Entwicklungsthemen, die besonders für Erwachsene metaphorisch-symbolisch von Bedeutung sein können, sind als Polaritäten in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Naturnahe Entwicklungsthemen des Erwachsenenalters	
<ul style="list-style-type: none"> • Entbergen vs. Verbergen • Werden vs. Vergehen • Beständigkeit vs. Vergänglichkeit • Leben vs. Tod • Aufbau vs. Zerstörung • Kontinuität vs. Veränderung • Gleichgewicht vs. Ungleichgewicht • Sicherheit/Geborgenheit vs. Gefahr • Freiheit vs. Abhängigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich Behaupten vs. Nachgeben • Flexibilität vs. Einseitigkeit • Vorhersehbarkeit vs. Unvorhersehbarkeit • Chaos vs. Ordnung • Kraftgeben vs. Kraftnehmen • Anforderung stellen vs. Hilfe geben • Menschbedürfnisse vs. Naturbedürfnisse • Eigenes vs. Fremdes • Natur vs. Kultur

Tab.3: Naturnahe Entwicklungsthemen des Erwachsenenalters

Betrachtet man also zusammenfassend den Einfluss von Naturräumen im Erwachsenenalter, ist zunächst das biographische Fundament der Naturerfahrungen aus der Kindheit, gekoppelt an milieuspezifische Zugänge und dem individuellen Naturkonzept zu beachten. Als eine erste Säule der Bedeutung von Naturräumen kann anknüpfend die gesundheitsförderliche Wirkung auf das Befinden, die Stressreduktion, die Erholung, die Genesung, die Konzentration und das allgemeine Wohlbefinden gesetzt werden. Naturräume erhalten damit einen wesentlichen Schwerpunkt in ihrer Wirkung als salutogenetischer Schutzfaktor für die Gesundheit. In einer weitgehend selbstbestimmten Raumsouveränität im Erwachsenenalter werden Natursettings dementsprechend auch zur Entlastung vom Alltagsstress ausgesucht. Andere Bedeutungen liegen aber auch im besonderen Erleben der eigenen Körperlichkeit, den spezifischen Wahrnehmungs- und Bewegungsqualitäten im zivilisatorischen Kontrast, den typischen unvorhersehbaren Handlungsanforderungen und dem Entgegenreten von Widrigkeiten zur Entfaltung eigener Fähigkeiten. Dabei bietet der Naturraum besondere Zeit- und Raumstrukturen, die das Erleben, z.B. von Rhythmusstrukturen oder Atmosphären ermöglicht. Übergeordnet beinhaltet die zweite Säule also die Bedeutung des Naturraums als anregungsreiches Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungssetting. Die dritte Säule betrifft die Möglichkeit der lebendigen Selbstbegegnung in der Natur. Eingeschlossen sind dabei alle Naturerfahrungen, die den Anstoß für eine innere Bedeutsamkeit und persönliche Betroffenheit geben.

4.2.4 Der Einfluss von Naturräumen im Seniorenalter

Im fortgeschrittenen Seniorenalter zeichnet sich durch einen abnehmenden Bewegungsradius und dem Rückgang von sozialen Kontakten, eine Reduzierung des Erfahrungsraums ab. Daher kann der Modus des Raumzuges auch als `schwindender Aktionsraum` (vgl. Herlyn 1990, 22) bezeichnet werden, wodurch die vorangegangene biographische Bedeutung von Lebensräumen bedeutender wird. Mit abnehmender Mobilität und im Besonderen mit dem Einzug in ein Alten- und Pflegeheim, werden Naturerfahrungen im Alter oftmals immer seltener. Die vielfältigen möglichen positiven Effekte von Naturkontakten auf den Menschen, wie sie für das Erwachsenenalter vorgestellt wurden, können eigenständig nicht mehr in dem Maße genutzt werden, wie sie möglicherweise sinnvoll wären. Im Rahmen dieser Einschränkungen des Erfahrungsraumes ist es daher in der pädagogischen oder therapeutischen Begleitung besonders wichtig, dass Recht älterer Menschen auf Kontakt mit der Natur zu berücksichtigen und die möglichen Naturerfahrungswirkungen, wie z.B. im Kontakt mit Pflanzen und Tieren, zu kennen und zu nutzen. Zudem ist eine biographische Anbindung

erforderlich, in welcher der individuelle Naturbezug Berücksichtigung findet. So stellt z.B. Lehmann (1996) die biographische Bedeutung der Landschaft, des Naturerlebnisses und des Naturbewusstseins heraus. Er sieht entsprechende Erinnerungsbilder und -muster als wesentlich für eine Orientierung in der eigenen Lebensgeschichte an, da Ereignisse sowie Lebensabschnitte und damit verbundene Stimmungen an Landschafts- und Naturerfahrungen geknüpft sind. Am Beispiel der lebensgeschichtlichen Bedeutung des Waldes zeigt er auf, dass Kindheitserinnerungen an Familie und Lebensumfeld (Familienwanderungen, Pilze suchen, Heizmaterial etc.) mit dem Lebensstichwort `Wald` verknüpft sind und dass der Stellenwert von Natur und Wald in der Kindheit und Jugend den Umgang mit Natur lebenslang auch bis ins Seniorenalter prägen kann (vgl. ebd., 143ff). Es ist daher bedeutsam, für jeden Menschen individuell zu ermitteln, was ihn in seinem Leben in Verbindung mit der Natur beschäftigt hat, um seine Ressourcen anzuregen und Anknüpfungspunkte für die persönliche Förderung zu finden, dies kann z.B. das Wandern, das Halten von Haustieren, das Wissen über Heilpflanzen oder die Arbeit im Garten sein. So kann z.B. der Zugang zu altbekannten Tätigkeiten, Gerüchen oder Pflanzen ein vertrautes Gefühl und damit emotionale Sicherheit bieten, um die Basis für einen Austausch persönlicher Naturerlebnisse zu schaffen. So fanden z.B. Rappe/ Kivelä (2005) heraus, dass für die meisten Bewohner eines Altenheims die Stimmung, das Konzentrationsvermögen und die Schlafqualität durch Aufenthalte im Garten steigen. Zudem werden Gefühle der Erholung und des Wohlbefindens angesprochen, insbesondere bei Bewohnern mit Depressionssymptomen. Neben den im Erwachsenenalter schon erwähnten positiven Wirkungen von Pflanzen im Innenbereich und als grüner Blick aus dem Fenster, wurde in einer Studie von Whall et al. (1997) deutlich, dass bei Demenzpatienten im spätem Stadium durch Vogelgesang, Bachrauschen und das Zeigen von Vogelbildern, ein aggressives und unruhiges Verhalten beim Essen oder im Dusch- und Waschvorgang deutlich verringert werden konnte. Eine weitere Wirkungsweise zeigt sich, wenn natürliche beruhigende oder anregende Düfte ins Haus geholt werden. So zeigten Studien, dass in Pflegeeinrichtungen für Menschen mit Demenz, z.B. der Einsatz von Zitronenmelissen- (vgl. Ballard 2002) oder Lavendelöl (Holmes et al. 2002) einen Entspannungseffekt haben kann und agitiertes und unruhiges Verhalten reduziert. Zudem fanden Schillmann und Siebert (1991) heraus, dass Aromen von Früchten und Blumen in Altenheimen Depressionssymptome bei den Bewohnern verringern können. Bei bettlägerigen Bewohnern im Altenheim sollte daher darauf geachtet werden, Blumen oder Kräuter etc. ans Bett zu reichen, ein Fenster zum Garten regelmäßig zu öffnen oder das Bett so zu stellen, dass ein Blick aus dem Fenster oder auf Pflanzen im Raum ermöglicht wird. Nicht zuletzt zeigen auch Tierkontakte Altenpflegebereich positive

Wirkungen. McCabe et al. (2002) wiesen nach, dass in einem Pflegeheim für Menschen mit Demenz, durch einen langfristigen Aufenthalt eines Hundes während der Tagesschicht, signifikant weniger `problematisches` Verhalten bei den Bewohnern beobachtet werden konnte. Insgesamt geht es also im Seniorenalter darum, die positiven Effekte von Naturerfahrungen im innerhäuslichen oder nahliegenden Raum zu ermöglichen und einen biographischen Naturbezug (wieder) herzustellen.

4.2.5 Zusammenfassung Einfluss von Naturräumen in der Lebensspanne

In der folgenden Tabelle soll noch einmal zusammenfassend der Einfluss von Naturräumen über die Lebensspanne dargestellt werden:

Kindesalter
Modus der Raumeignung: Raum erschließen
Wirkbereiche in Bezug auf Entwicklung und Gesundheit:
1. Körper / Bewegung
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Bewegungsmotivation und -aktivität (niedrigeres Körpergewicht) • Unterstützung motorischer Leistung und körperlicher Fitness (weniger Unfallgefährdung) • Stärkung der Immunabwehr (weniger Krankheitstage, weniger Allergien und Asthma-Erkrankungen)
2. Psyche / Emotionen
<ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Stress und Förderung von Entspannung und Erholung • Begünstigung der inneren Ausgeglichenheit und Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens • Förderung der Selbstwirksamkeit
3. Spielverhalten / Kreativität
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Spielmotivation und Anregung von ausdauerndem, komplexem und gezieltem Spiel • Motivation zur Selbstständigkeit und zum selbstgestalteten Spiel • Förderung der Kreativität und Phantasie (Ideenflüssigkeit, Ideenflexibilität)
4. Sozialverhalten / Empathie
<ul style="list-style-type: none"> • Anregung zu Kooperation, Kommunikation und Interaktion (Förderung Sprachfähigkeit) • Verringerung von Konflikten und problematischem Verhalten bei vermehrten Lösungskompetenzen • Förderung der sozialen Eingliederung im altersübergreifenden gemeinsamen Handeln
5. Kognition / Konzentration
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Interesse und Wissen über Tiere und Pflanzen • Verbesserung der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit • Anregung der Lernmotivation

Jugendalter Modus der Raumeignung: Schweifendes Raumbewusstsein
<p style="text-align: center;">Wirkbereiche in Bezug auf Entwicklung und Gesundheit: siehe Kindesalter, in Ergänzung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anstoß zu altersrelevanten Identitätsthemen (‘das Eigene machen’, ‘intensive Körpererfahrungen’, ‘Gruppenstärkung’ etc.) • Anregung zum Erleben von Abenteuern und zur Förderung der Selbstwirksamkeit • Nutzung von freien Rückzugs-, Erholungs- und Bewegungsmöglichkeiten
Erwachsenenalter Modus der Raumeignung: Raumsouveränität
<p style="text-align: center;">Wirkbereiche in Bezug auf Entwicklung und Gesundheit:</p> <p style="text-align: center;">1. Gesundheitsförderliche Funktion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Aggression und Stress • Begünstigung von Erholung und Genesung, Steigerung der Immunabwehr und des allgemeinen und sozialen Wohlbefindens • Förderung der Konzentration und Produktivität <p style="text-align: center;">2. Anregungsreicher Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsraum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intensives Spüren der eigenen Körperlichkeit und reichhaltiges Angebot für sinnliche Wahrnehmung • Erleben von Verbundenheit allein oder in der Gruppe • Erfahren der eigenen Leistungsfähigkeit zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung • Auseinandersetzung mit besonderen Zeit- und Raumstrukturen <p style="text-align: center;">3. Lebendige Selbstbegegnung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Symbolvorrat als Anstoß für innere Bedeutsamkeit und persönliche Betroffenheit
Seniorenalter Modus der Raumeignung: Schwindender Aktionsraum
<p style="text-align: center;">Wirkbereiche in Bezug auf Entwicklung und Gesundheit: siehe Erwachsenenalter, in Ergänzung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit biographischen Lebensbezügen • Förderung der Stimmung, des Konzentrationsvermögens und der Schlafqualität • Abbau von aggressivem und unruhigem Verhalten • Steigerung der Stimmung und Verringerung von Depressionssymptomen

Tab.4: Der Einfluss von Naturräumen über die Lebensspanne

5 Natur in Pädagogik und Therapie

Haben sich die vorhergehenden Kapitel mit den Grundlagen der Mensch-Natur Beziehung und mit der allgemeinen Bedeutung von Naturerfahrungen für die menschliche Entwicklung und Gesundheit beschäftigt, soll es im Folgenden um einen geänderten Blickwinkel aus schon bestehenden naturnutzenden Konzepten gehen. Die folgende Auswahl der mit Natur arbeitenden Fachdisziplinen erfolgte nach zwei Kriterien: Erstens liegt eine pädagogisch-therapeutische Ausrichtung vor und zweitens gibt es einen konzeptionellen Hintergrund in Form von Veröffentlichungen und Fachdiskursen. Angemerkt werden muss, dass die aufgeführten Bereiche dabei eine sehr unterschiedliche Verbreitung und theoretische Fundierung aufweisen. Vorgestellt werden im Einzelnen die Fachrichtungen `Natursportpädagogik`, `Erlebnis- und Abenteuerpädagogik`, `Natur- und Umweltpädagogik` (einschließlich Waldpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE), `Wildnispädagogik`, `Gartentherapie`, `Naturtherapie` und `Tiergestützte Interventionen`. Sofern es angebracht ist, werden in den jeweiligen Kapiteln Informationen zur Entstehung und Verbreitung, zu den pädagogisch-therapeutischen Zielen, Inhalten und Methoden, zur Bedeutung von Bewegung und Körper, zum Mensch-Naturverständnis und zu ausgesuchten Wirksamkeitsstudien vorgestellt. Damit wird ein grundlegendes Verständnis für die bestehenden Anwendungsmöglichkeiten der Praxis geschaffen und aufgezeigt, wie die einzelnen Fachrichtungen sich theoretisch verorten und begründen. Es wird also ein geordneter Überblick über die reichhaltige Praxis gegeben und gleichzeitig eine Unterscheidung in den Schwerpunkten der einzelnen Fachdisziplinen möglich. Dies ist auch die Grundlage für eine Abgrenzung einer psychomotorisch-motologischen Herangehensweise an Naturerfahrungen.

5.1 Natursportpädagogik

Entstehung und Verbreitung

Rühl (2009) definiert Natursport als jede Form von Bewegung, die in der freien Natur stattfindet und nicht zwingend an Sportanlagen oder technische Hilfsmittel (z.B. Motorisierung) gebunden ist. Beispiele von Natursportarten sind Felsklettern, Mountainbike, Kanu, Ski oder Snowboard, Orientierungslauf, Wandern, Nordic-Walking, Segeln, Surfen o.ä. (vgl. ebd., 9f). Kleinhans (2001) ergänzt, dass für die Ausführung von Natursportarten in der Regel ein Training und eine Vorbereitung notwendig sind, was die körperliche und mentale Fitness sowie die technische Beherrschung von Sportgeräten betrifft (vgl. ebd., 10ff). Die Entstehungsgeschichten der unterschiedlichen Natursportarten lassen sich nicht einheitlich wiedergeben. Ihnen ist jedoch

gemeinsam, dass es sich um Fortbewegungsarten handelt, die einen alltagspraktischen Hintergrund haben. Beispielsweise ist das Phänomen Wandern so alt wie die Menschheit, Kanus wurden schon von Ureinwohnern Nordamerikas genutzt und die Vorläufer der modernen Ski fanden schon vor einigen Tausend Jahren in skandinavischen Ländern ihre Anwendung. Abgesehen davon sind natürlich modernere abgewandelte Formen von Trend-Outdoorsportarten auszumachen, wie z.B. das Snowboardfahren, das Mountainbiken oder das Surfen. Verknüpft mit dem Begriff des `Sports` ist allen Aktivitäten gemeinsam, dass sie sich von alltäglichen Fortbewegungsarten insbesondere im Verlauf des 20.Jh. zu gesellschaftlichen Freizeitaktivitäten entwickelt haben. Als Breitensportangebote erfreuen sich die Natursportarten einer allgemeinen Beliebtheit mit großer Nachfrage, die entweder privat, im Rahmen des organisierten Sports in Vereinen und Fachverbänden, in Schulen und Universitäten oder innerhalb kommerzieller Angebote von Natursportanbietern, Reisegesellschaften etc. ausgeführt und gelehrt werden. Durch die steigende Anzahl von Menschen, die sportliche Aktivitäten in der Natur ausführen, ist die Belastung der dafür vorgesehen Naturflächen entsprechend gestiegen. Dies führte zu vermehrten Naturschutz-Diskussionen über die Folgen für Boden, Luft, Gewässer sowie die betroffene Tier- und Pflanzenwelt. Kritische Fragen, die sich aus der sportbezogenen Nutzung von Naturräumen ergeben, sind z.B., ob der Erholungswert für den Menschen höher als der Naturschutz gestellt wird, was genau wie und warum geschützt werden soll oder welche wirtschaftlichen Auswirkungen Verbote und Reglementierungen von Natursport auf eine Region haben (vgl. Kleinhans 2001, 7ff). Hierzu merken Klages und Pütsch (2014) an, dass gerade die Sportvereine mit ihrem weitreichenden Zugang zu unterschiedlichen Bevölkerungsschichten einen wichtigen Beitrag leisten können, den Naturschutzgedanken in der deutschen Bevölkerung zu stärken und weiter zu verbreiten. So kann durch eine Kombination von Natursportpraxis, Naturerfahrung und Ökologie eine Sensibilität für besondere Lebensräume geschaffen werden. Durch den Natursport könnten so insbesondere Jugendliche konkrete Naturerfahrungen machen, die ihnen sonst nicht ermöglicht wären (vgl. ebd., 132). Natursportaktivitäten haben also eine lange Tradition und werden zurzeit u.a. im Zusammenhang mit dem Thema Naturschutz diskutiert. Durch die weite Verbreitung und Beliebtheit bei allgemeiner Zugänglichkeit, ist der Natursport in Deutschland mittlerweile ein gesellschaftlich fest integrierter Bestandteil der Freizeitaktivitäten. Im Folgenden soll daher weiter ausgeführt werden, welche pädagogischen Ausrichtungen sich im Rahmen der Natursportarten ausmachen lassen.

Pädagogische Ziele, Inhalte und Methoden

Ganz allgemein gesprochen, werden bei den Natursportaktivitäten die besonderen Bewegungsmöglichkeiten und -bedingungen außerhalb geschlossener Räume genutzt. Die pädagogisch-differenzierten Ziele lassen sich dabei aber in zwei unterschiedliche Formen aufteilen. Auf der einen Seite gibt es den *sportmotorisch-sportartbezogenen* Zugang, der als `materiale` Bildung (vgl. Klafki 2013, 61ff) den trainings- und bewegungswissenschaftlichen Wissens- und Kompetenzerwerb der Sportausübung in den Mittelpunkt stellt. Auf der anderen Seite gibt es den *persönlichkeitsbildenden* Zugang, der im Sinne einer `formalen` Bildung` (vgl. Klafki 2013, 61ff), die Reifung von allgemeinen individuellen Charaktereigenschaften fokussiert.

Im sportmotorisch-sportartbezogenen Zugang zu natursportlichen Aktivitäten steht das Erlernen von Bewegungsabläufen im Mittelpunkt. Schmoll (2010) systematisiert die Natursportarten nach Raumkategorien in Schneesportarten (Ski alpin, Ski-Langlauf, Snowboard etc.), Wassersportarten (Kanusport, Segeln, Windsurfen etc.), Luftsport (Paragliding, Drachenfliegen, Base-Jumping etc.), Bergsport (Klettern, Wandern/ Trekking, Mountain-Bike etc.) und wegorientierte Sportarten (Laufen/ Joggen, Nordic-Walking, Inline-Skating etc.) (vgl. ebd., 10ff). Im Rahmen dieser Unterscheidung wird sehr deutlich, dass die Notwendigkeit und die Art des Aufwandes für ein vorbereitendes Training sehr unterschiedlich sein kann, so dass z.B. beim Wandern eher Ausdauer-Voraussetzungen geschaffen werden müssen, während beim Kitesurfen eher Kraft und Geschicklichkeit notwendig sind. Jede Sportart hat also ein unterschiedliches Anforderungsprofil. Unterschieden werden kann z.B. zwischen taktischen Anforderungen auf der Ebene der Handlungsregulation im Wahrnehmen und Denken, koordinativ-technischen Anforderungen auf der Ebene der Bewegungsregulation in der sensomotorischen Steuerung, konditionellen Anforderungen (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit) auf der Ebene der Energiebereitstellung im Energiestoffwechsel und konstitutionellen Anforderungen auf der Ebene der körperlichen Mechanik bei der Energieübertragung des Bewegungsapparates (vgl. Hohmann et al., 41ff). Um die Natursportarten auszuführen zu können, ist also ggf. ein sehr spezifisches Training erforderlich, welches sich entsprechender trainingswissenschaftlicher Methoden bedient, wie z.B. Technik- und Koordinationsvariationen, Steigerung von Übungsumfang und -intensität etc. Dazu werden systematische Lehrmethoden angewandt, welche ein motorisches Lernen begünstigen, wie z.B. methodische Reihen, Feedback, Geländehilfen, Instruktion, genetisches problemorientiertes Lernen etc. (vgl. Wiemeyer 2003, 408ff). Geht es also um die Vermittlung grundlegender natursportartspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, ist die erlernte

Bewegungsausführung das Ziel. Der Naturraum erhält seine Bedeutung als veränderlicher Parameter, an den die Bewegungsausführungen variabel an die gegebenen Bedingungen des Geländes oder der Witterung anzupassen sind.

Neben der sportmotorisch-sportartbezogenen Zielrichtung, gibt es im Fachdiskurs aber auch noch persönlichkeitsbildende Zugänge von Bewegungsanlässen in der Natur. So hat Scherler (1979) schon Ende der 1970er Jahre gefordert, das außerschulische Gelände als situativen und informellen Spiel- und Bewegungsraum vermehrt im Schulsport zu nutzen, um sich allgemeine geländespezifisch-lebensräumliche Bewegungsanlässe, wie Springen, Balancieren, Laufen, Klettern etc. zu erschließen. Grünanlagen, Wälder, Baggersee etc. sollten den Schülern als potentielle Bewegungsräume näher gebracht werden, um ein umfangreiches Spektrum an Bewegungserfahrungen zu ermöglichen (vgl. ebd., 21). Beispielhaft stellen Breuer/ Pistorius (2000) einige Inhalte aus der `Waldschule` im Primarbereich dar, wo es neben sportlichen Bewegungsformen auch um spielerische Wahrnehmung über alle Sinne geht. `Klassische` pädagogische Angebote der Naturerfahrung, wie Barfuss gehen, die Natur riechen, erfühlen, hören und sehen werden hier im Rahmen eines `ausgelagerten` Sportunterrichts vorgestellt (vgl. ebd., 10ff). Hier wird deutlich, dass der Blick über die technische Ausübung von Natursportarten hinaus geht und der Körper mit seinen weitreichenden Erfahrungsmöglichkeiten in der naturnahen Bewegung und Wahrnehmung angesprochen wird. Für den Schulsport merkt Schmoll (2010) daher folgerichtig an, dass im Sinne des pädagogischen Doppelauftrages der Richtlinien und Lehrpläne nicht nur die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, sondern gleichfalls eine Entwicklungsförderung durch Sport und Bewegung angestrebt werden. So gehört z.B. die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die Einschätzung der eigenen Grenzen, die Übernahme von Verantwortung und eigens auch die Auseinandersetzung mit umweltthematischen Aspekten zu den weitergeführten Zielen im Erlernen von Bewegungsangeboten in der Natur (vgl. ebd., 13ff). In Abgrenzung zu solch einer Zielstellung der Umwelterziehung im Natursport, beschreiben Kronbichler/ Kuhn (2000) die Beziehung zwischen Mensch und Natur aus der Sicht der Bewegungspädagogik in der Form, dass die Bewegung als Naturbegegnung eine vermittelnde Funktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt übernimmt. Im Zentrum steht dabei aber das pädagogische Interesse am Kind und nicht eine ökologische Zielstellung. Bewegungsanlässe im Freien werden als bedeutendes Element der Naturerfahrung beschrieben, welche sich wiederum günstig auf die Entwicklung des Kindes auswirkt. So wird eine Bewegungserziehung angestrebt, die sich als ökoästhetische Selbstbildung versteht, d.h. es werden Prozesse angeregt, welche eine innere und äußere Natur in der Interaktion von Körper-, Natur- und Sozialerfahrung verbinden. Als

vordergründig und zentral wird die ästhetische Wahrnehmung des Naturschönen im Bewegen über alle Sinneskanäle betont, die es ermöglichen, sich als ein Teil des Ganzen zu erleben. Dadurch soll ein Bewusstsein für sich und die Welt entwickelt werden (vgl. ebd., 3ff). Zur Verdeutlichung ihrer Idee der Naturbegegnung, also der Verschmelzung von innerer und äußerer Natur, von Körpererfahrung und Naturerfahrung im Bewegungshandeln, wird ein Erfahrungsbericht von Aufmuth (1989) aufgeführt:

„Mein Glück auf Skiern ist eine Rhythmus-Erfahrung von der reinsten und vollkommensten Form. So stehe ich also über einem hohen und weißen Hang. Ich fahre nicht sogleich mit voller Schnelligkeit in den Hang hinein. Ich mache zuerst vorsichtige Schwünge. Das ist wie ein sanftes Fragen. Dann mit einem Mal kommt die Antwort: der Rhythmus setzt ein. Ein herrlicher Moment. Der Hang nimmt mich an ... Ich bin im Takt. Ich bin eins mit dem Schnee und ich bin eins mit mir selbst. Federnd wirft mich der Schnee hin und her. Die starke Bewegung geschieht ganz aus sich selbst ... Ich glaube, es ist vor allem jenes Ineinander von Freisein und von klarem Gehaltensein, dass mich im weiten Schneehang so glücklich macht. Jedes Ausschwingen mit den Ski ist wie ein Schweben. Ich schwebe weit in den Raum hinaus. Dann wieder, beim Abbremsen vor dem nächsten Schwung, habe ich das Gefühl, von festem Getragensein. Der Schnee gibt mir klaren Halt. Und sogleich gibt er mich wieder frei zum nächsten Schwung. Er unterstützt mich sogar beim Wegschnellen mit seiner Federkraft. Und willig nimmt er mich wieder an beim nächsten Abbremsen. So spielt das fröhlich ineinander, das Schweben und Getragensein.“

(vgl. ebd., 133)

In ihrem bildungstheoretischen Selbstverständnis, stellen Kronbichler/ Kuhn (2010) das eigenständige Handeln, die Selbsttätigkeit und die subjektive Gestaltung von Lernprozessen in den Mittelpunkt, womit Bewegungsprobleme zur eigenen Sache erklärt werden. In der didaktisch-methodischen Umsetzung lassen sich so einige Prinzipien formulieren, welche diese Zielstellung unterstützen. Es werden ganzheitliche Bewegungsaufgaben gestellt, die gleichermaßen die Wahrnehmung, die Bewegung und das Erleben ansprechen und in deren Zentrum der Dialog zwischen Mensch und Natur steht. Spielerische und erkundende Begegnungen mit der Natur werden gefördert und offene Situation regen zu einer selbstständigen Lösung von Bewegungsproblemen an. Gleichzeitig können Naturerfahrungsübungen als bewusster Kontrast zu einem natursportorientierten Zugang angeboten werden, so dass die vielfältigen Inhalte der Erlebnis-, Wald-, Naturpädagogik etc. auch in der Bewegungserziehung von Bedeutung sind. Insgesamt wird dadurch auch die bewusst gestaltete Verarbeitung, Selbstbesinnung und Reflexion des Erlebten bedeutsamer (vgl. ebd., 2010, 117ff). Hier zeigen sich also inhaltliche Überschneidungen nicht nur mit der Naturpädagogik, sondern gerade in den konkreten Natursportarten auch mit der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Während die Naturpädagogik sich allerdings im Schwerpunkt eher in der

Umwelt(schutz)bildung verortet und die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik handlungsorientierte Theoriehintergründe nutzt, steht in dem hier vorgestellten Ansatz von Kronbichler und Kuhn vor allem die ästhetische Selbstbildung im bewegungsorientierten Kontakt mit der Natur im Zentrum. Wendet sich der Blick von der Kindheit und Jugend zur Natursportausführung im Erwachsenenalter, kann indes ein gesundheitsbildender Schwerpunkt in der Verbindung von Natur und Sport festgestellt werden. Durch die positiven Wirkungen des Sports auf der einen und des Naturerlebens auf der anderen Seite ergänzen sich die Effekte z.B. auf Wohlbefinden und Stressabbau (vgl. Klages/ Pütsch 2014, 133f). Dennoch haben eigenständig Natursportbetreibende auch noch andere Motive, sich außerhalb geschlossener Räume zu bewegen. Beier (2002) hat hierzu 244 Personen der Sportarten Klettern, Mountainbiking, Rennradfahren, Skifahren, Snowboardfahren und Skitourengehen zu ihren persönlichen Anreizen für die Ausübung ihrer sportlichen Aktivitäten befragt. Der Schwerpunkt wurde auf die zu erfahrenen Erlebnisqualitäten gesetzt, wodurch acht Anreizdimensionen ermittelt werden konnten, die übergreifenden für alle untersuchten Sportarten in folgender Reihenfolge bedeutsam waren:

1. Naturerleben (Sensorische und ästhetische Empfindungen)
2. Kompetenzerleben/ Leistungsverbesserung (Vergleich mit individuellen und sozialen Normen, Körpererfahrung bei sportlicher Leistung)
3. Soziales Wohlbefinden (Geselligkeit, Kontakte knüpfen und pflegen)
4. Psychisches Wohlbefinden (Abschalten, Alleinsein, Aggressionen abbauen)
5. Bewegungserleben (Ungewöhnliche Bewegungen und Körperlagen, Bewegungsästhetik, Einheit von Handeln und Bewusstsein erleben)
6. Gesundheit und Fitness (Rehabilitation, Prävention, Fitness, Gewicht und Figur verbessern)
7. Erregung bzw. Anregung erleben (Durchhalten, Neues, Herausforderung, Spannung, Überwindung eigener Grenzen erleben)
8. Leistungspräsentation (Identifikation und Selbstdefinition über sportliche Aktivität)

Wie zu erwarten, gibt es aber nicht `den Outdoorsportler`, vielmehr lassen sich die Personen in vier verschiedene Typen unterscheiden, die eher ausführungsorientierten, die leistungs- und fitnessorientierten, die erlebnisorientierten und die erholungsorientierten Natursportler. Interessant ist auch die unterschiedliche Gewichtung der Anreizdimensionen nach den verschiedenen Sportarten, so dass z.B. bei den Snowboardfahrern das Bewegungs- und Kompetenzerleben, bei den Mountainbikern die Gesundheit und Fitness, bei den Kletterern das

Erregung erleben und das soziale Wohlbefinden oder bei den Skitourengehern das psychische Wohlbefinden und das Naturerleben zentraler sind (vgl. ebd., 81ff). Die individuellen Zielstellungen und Motivationsanregungen eigenständiger Natursportaktivität erweisen sich damit als sehr vielschichtig, dennoch ist das Naturerleben im Mittel das bedeutendste Argument für die sportlichen Outdoor-Aktivitäten. Eine differenziertere Betrachtung dieser Erlebnisdimension wurde von Liedtke (2005) ausgearbeitet, der im Naturerleben speziell die Bedeutung der `lebendigen Selbstbegegnung` ausmachen konnte. Der Kern dieser Kategorie liegt darin, dass bei der Sportausführung im Kontakt mit Natur ein Zugang zu inneren Bedeutsamkeiten angeregt wird, der eine Auseinandersetzung mit individuell wesentlichen Fragestellungen ermöglicht (vgl. Kap. 4.2.3). Sowohl in der erzieherisch-pädagogischen Zielrichtung im Kindes- und Jugendalter als auch in der selbstbestimmten Natursportausführung von Erwachsenen, lässt sich also ein Schwerpunkt in einem persönlichkeitsbildenden Zugang festhalten. Bewegungs- und Körpererfahrungen in der Natur werden als Möglichkeit des Zugangs zu selbstbildenden Anlässen aufgefasst. Der Naturraum bietet dabei nicht nur vielfältige besondere Bewegungsmöglichkeiten, sondern darüber hinaus auch die Gelegenheit, sich im ästhetischen Kontakt - als Teil und Gegenüber der Natur - selbst zu reflektieren. Natursportliche Aktivitäten sind auch einen Teil der erlebnis- und abenteuerpädagogischen Inhalte. Wie diese aber dort pädagogisch begründet und eingebettet sind, wird im folgenden Kapitel deutlich.

5.2 Erlebnis- und Abenteuerpädagogik

Um dem Umstand gerecht zu werden, dass die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in Deutschland ein lange Tradition hat, sie auch international in der Praxis und Weiterbildung sehr weit verbreitet ist und auch die Publikationslage sowie die wissenschaftliche Auseinandersetzung sehr differenziert in Erscheinung tritt, wird diesem Kapitel ein etwas größerer Raum gegeben.

Entstehung und Verbreitung

In der historischen Entwicklung der deutschsprachigen Erlebnispädagogik werden u.a. die Ideen von Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey und Henry David Thoreau aufgenommen, welche als Kulturkritiker und Vorläufer der Reformpädagogik insbesondere auch das Handeln von Kurt Hahn beeinflusst haben. Diesen Traditionslinien ist gemeinsam, dass sie darauf abzielen, ein Lernen durch Handlung und Erfahrung zu

ermöglichen, um eine umfassende und nachhaltige Persönlichkeitsförderung zu bewirken. Im Mittelpunkt der erzieherischen Ideen von Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) steht dabei das Vorhaben, das Kind durch selbstständige Erfahrungen mit und in der Natur sowie den umgebenden Dingen, weitgehend unabhängig von menschlichen Einflüssen, aus sich heraus zur Reifung zu verhelfen. Der Mensch und die Gesellschaft wirken somit lediglich im Hintergrund und schaffen die Rahmenbedingungen, in denen das Kind - als junges Wildes - seiner `natürlichen` Entwicklung folgen kann (`Erziehung vom Kinde aus`). Das Heraustreten der Natürlichkeit und Ursprünglichkeit des Kindes soll in der Einfachheit der Natur gefördert werden, hierzu werden direkte Sinnes- und Bewegungserfahrungen genutzt, um Selbstständigkeit zu erwerben, eine Sensibilität für die eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse zu entwickeln und das Lebendige im Menschen zu fördern (vgl. Heckmair/ Michl 2012, 16ff). In Ergänzung dessen prägte Heinrich Pestalozzi (1746-1827) den bis heute in der Erlebnispädagogik weit verbreiteten Ausspruch, ganzheitliche Lernerfahrungen mit `Kopf, Herz und Hand` zu ermöglichen. Erziehung und Bildung findet hierbei durch echte und lebendige Erfahrungen statt, die zu erlebten Erkenntnissen führen. Gleichzeitig nutzte Pestalozzi das Konzept der `pädagogischen Provinz` als hilfreiches erzieherisches Setting. Durch die Aussonderung der Schüler aus dem gesellschaftlichen Kontext in ländlich gelegenen Erziehungsheimen, sollten Fremdeinflüsse minimiert werden, was später von Kurt Hahn im Konzept der Outward-Bound-Schulen aufgenommen wurde (vgl. Witte 2002, 25ff). Weiterhin zählt John Dewey (1859-1952) zu den Wegbereitern der Erlebnispädagogik, da in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion, auch frühere pädagogische Einflüsse aus den USA miteinfließen. Dewey prägte den pragmatischen Ansatz des `Learning by doing`, indem ebenfalls das handlungsorientierte Lernen im Mittelpunkt steht. Seine Annahme ist es, das Handeln die primäre Form ist, um Erfahrung zu machen, welche wiederum das folgende Handeln beeinflussen. Hierdurch werden nicht nur die Reflexion der Erfahrungen und die Prozesshaftigkeit der pädagogischen Tätigkeiten bedeutsam, sondern es wird auch betont, dass jegliches Wissen durch Handeln generiert wird, als ursprünglichste Form des Lernens. In diesem Denken sind die Begriffe `Handlung`, `Erleben` und `Erfahren` zentral, das `Erlebnis` wird weniger fokussiert. Diese Betrachtung ist insofern hilfreich, da der Begriff `Erlebnis` bildungstheoretisch nicht unproblematisch ist (siehe Anmerkung unten zur Abgrenzung der Abenteuerpädagogik) (vgl. Baig-Schneider 2012, 43ff). Zur geschichtlichen Hinführung der Erlebnispädagogik, werden die Ideen von Henry David Thoreau (1817-1862) ebenfalls gerne hinzugezogen: Seine Bewunderung für die Natur und die Auseinandersetzung mit ihr, um sich selbst zu erkennen sowie das Leben in Einfachheit und Einsamkeit, um sich auf das Wesentliche

zu konzentrieren und dem wirklichen Leben näher zu kommen, sind hier Argumente, die der erlebnispädagogischen Idee Nahe stehen. Insbesondere bei Thoreau sind hiermit auch gesellschaftskritische Gedanken gegen Luxus, Industrialisierung und Naturzerstörung verbunden, die er in seinen Hauptwerken `Walden oder Leben in den Wäldern` und `Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat` verfasste (Heckmair/ Michl 2012, 22ff, Thoreau 2004 u. 2007). Diese Grundideen finden sich im Kern auch in einigen reformpädagogischen Bewegungen Ende des 19.Jh. und Anfang des 20.Jh. in Deutschland wieder. Beispielhaft sei hier die Jugendbewegung genannt, bestehend aus einer Mischung von Pfadfindern (s.u.), Studentenbünden, Naturfreunden u.a., in dessen Rahmen insbesondere die Wandervogelbewegung bedeutend ist. Zudem werden die Bewegung der Landerziehungsheime, als auch die Arbeitsschulbewegung und die Kunsterziehungsbewegung genannt (vgl. Witte 2002, 27ff). Allen gemeinsam ist die Ablehnung der vorherrschenden Bildungs- und Erziehungskultur, die im Rahmen einer umfassenden Gesellschaftskritik bestrebt ist, der Jugend ein selbstverantwortliches und verantwortungsvolles Handeln zu ermöglichen. Dies sollte nicht zuletzt geschehen, um die gesellschaftlichen Strukturen von `Innen`, also über die zukünftige Generation zu reformieren.

Darauf aufbauend wird einvernehmlich Kurt Hahn (1886-1974) als Begründer der institutionalisierten Erlebnispädagogik in Deutschland benannt (vgl. Witte 2002, 29ff, Fischer/ Ziegenspeck 2008, 221ff, Heckmair/ Michl 2012, 31ff, Baig-Schneider 2012, 69ff, Paffrath 2013, 43ff). Nach dem 1. Weltkrieg gründete er 1920 das Landerziehungsheim Schloss Salem, da er gesellschaftliche Verfallserscheinungen kritisierte, die sich in Form eines Mangels an menschlicher Anteilnahme, Sorgsamkeit und Initiative sowie eines Verfalls der körperlichen Tauglichkeit zeigte. Dagegen stellte er die Idee einer `Erlebnistherapie` überwiegend für Jugendliche, um diesen Mangelerscheinungen entgegenzuwirken. Zentrale Inhalte waren daher das `körperliche Training` inklusive Natursportarten, wie Bergsteigen, Klettern, Segeln etc., die `Expedition` als Unterwegssein in der Gruppe mit alltagspraktischen Aufgaben, das `Projekt`, indem selbstgewählte handwerklich-technische oder künstlerische Herausforderung im Vordergrund standen sowie der `Dienst`, in Form von Rettungshilfen bei Bergwacht, Feuerwehr, Küstenwache o.ä. Seine im 2. Weltkrieg im Exil in Großbritannien gegründete Idee der Outward Bound-Kurzschulen findet mittlerweile weltweite Verbreitung, seit den 1950er Jahren auch wieder im Nachkriegsdeutschland (vgl. Witte 2002, 29ff). Nach Paffrath (2013) hat die Erlebnispädagogik seit Mitte der 1980er Jahre dann nochmal einen erheblichen Verbreitungszuwachs und damit einhergehend, eine breitgefächerte Differenzierung und Pluralisierung erfahren, so dass sie inzwischen über die Lebensspanne besonders in (Sozial-)

pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, aber auch im Teamentwicklungssektor oder im Freizeitbereich ihre praktische Anwendung findet (vgl. ebd. 48). Neben ihrem Einsatz als Methode, finden zunehmend auch Professionalisierungsbemühungen statt, die Erlebnispädagogik wissenschaftlich zu fundieren und als eigene Fachdisziplin zu legitimieren. So gibt es u.a. eine eigene Fachzeitschrift für handlungsorientiertes Lernen `Erleben und Lernen`, welche sich seit dem Jahr 2010 mit der Zeitschrift für Erlebnispädagogik vereinigt hat, sowie zahlreiche wissenschaftliche Publikationen zum Thema Erlebnispädagogik (vgl. Fischer/ Ziegenspeck 2008, 288ff). Zudem entwickelt der `Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V.` einheitliche Qualitätsstandards für erlebnispädagogische Programme bzw. Anbieter und setzt sich auf Landes- und Bundesebene für die Verbreitung und die Interessen eines ganzheitlichen und handlungsorientierten Ansatzes sowie für die Abgrenzung eines eigenen Berufsbildes ein (vgl. Seidel 2014, 25ff und Seidel 2015, 62f).

Des Weiteren finden sich mittlerweile - neben der Vielzahl privater Ausbildungsinstitute mit sehr unterschiedlicher Ausrichtung - auch einige Hochschulstandorte, die erlebnispädagogische Weiterbildungen oftmals im Rahmen der LehrerInnen- oder (Sozial-) PädagogInnenausbildung anbieten, wie z.B. an der Technischen Hochschule Nürnberg, der Ostfalia Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, der Universität Augsburg, der Universität Lüneburg, der Universität Konstanz oder der Universität Marburg (vgl. Fischer 2006 u. Liedke/ Wagner 2008).

Pädagogisch/ Therapeutische Ziele, Inhalte und Methoden

Um die Vielfalt der (post)modernen Erlebnispädagogik abzubilden, hat Baig-Schneider (2012, 220) einen hilfreichen ersten Vorschlag für eine Fachsystematik der Erlebnispädagogik erstellt:

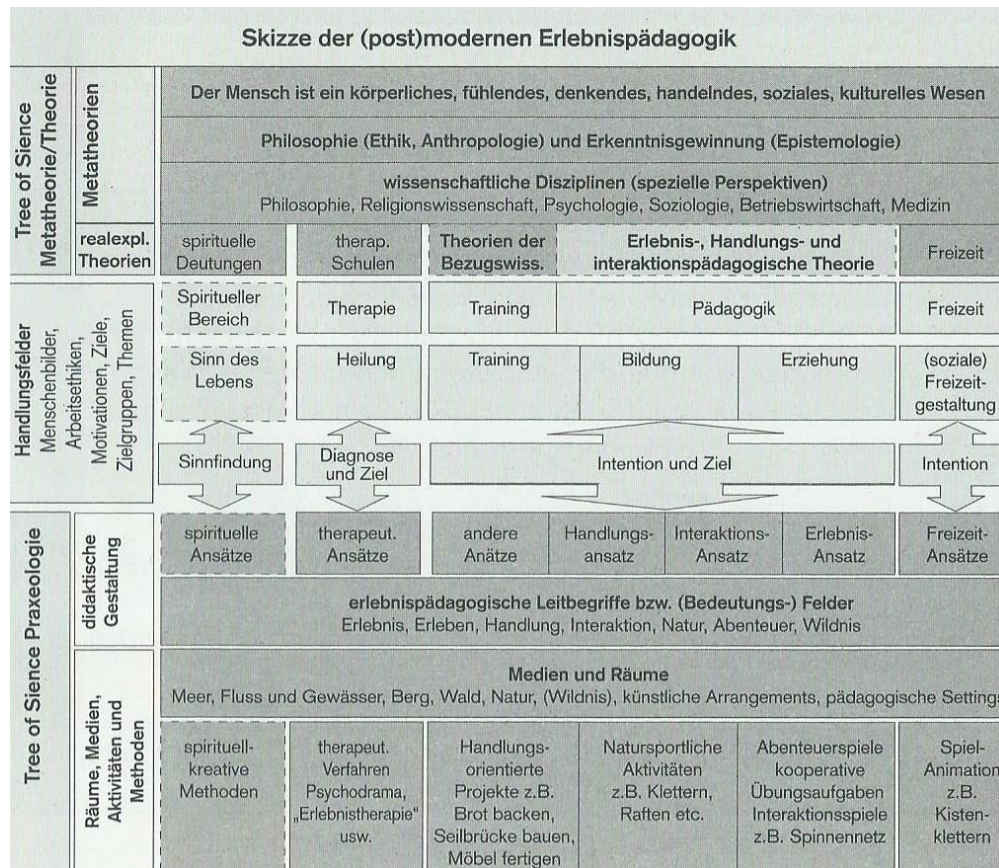


Abb.17: Systematik der Erlebnispädagogik nach Baig-Schneider (2012, 220)

In diesem Schaubild in der Dreiteilung Metatheorie, Handlungsfelder und Praxeologie, zeigen sich weitergefasste unterschiedliche Ausrichtungen und Grundsatzideen, die unter dem Dach der Erlebnispädagogik subsumiert werden. Hier finden sich zunächst die auch von Heckmair/ Michl (2012, 117) zitierten vier erlebnispädagogische Programmtypen nach Simon Priest: `Therapie` mit dem Fokus auf therapeutische Ziele („*change the way people misbehave*“), `Training` mit der Betonung auf verhaltensbezogene Ziele („*change the way people behave*“), `Bildung` (Erziehung) mit dem Schwerpunkt auf kognitive Ziele („*change the way people think*“) und `Freizeit und Erholung` mit vornehmlich affektiven Zielen („*change the way people feel*“). Hinzu kommt noch ein *spiritueller Bereich*, der mit dem Ziel der Lebenssinnfindung entsprechende Angebote, z.B. Visionssuchen oder andere Solo-Aufenthalte in der Natur beinhaltet und sich spirituell-kreativer Methoden, Rituale u.ä. bedient (siehe Kap. 5.6). Muff/ Engelhardt (2013) formulieren hierzu einige weiterführende Anregungen: Ausgehend von Natur- und Selbsterfahrungen sowie einem Erleben von Zusammenhalt und

Gemeinschaft, sollen sinnstiftende Erfahrungen ermöglicht werden, z.B. eine Aufgabe zu haben, für andere da zu sein, die Schöpfung zu bewahren, Frieden zu stiften etc. Um eine eigene spirituelle Identität zu entwickeln, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Normen und Werten, aus der ein Verantwortungsbewusstsein für das eigene Handeln entstehen kann, insbesondere in Bezug auf die Konsequenzen für die Mitmenschen und die Gegenwart und Zukunft unserer Welt. Methodisch eingebettet in einer Atmosphäre von Toleranz und Freiheit, einer guten Ortswahl und ausreichend Ruhe und Zeit, wird ein Raum für spirituelle Erfahrungen eröffnet, wohlwissend, dass spirituelles Erleben sich immer nur bedingt planen lässt. Im Rahmen der Erlebnispädagogik soll daher neben dem persönlichen und sozialen Lernen in den gängigen praktischen Settings und Aufgabengebieten, auch ein Raum für spirituelle Erlebnisse sein (vgl. ebd., 12ff). Als Beispiel können so bei einer Flusswanderung metaphorische Themen zum eigenen Lebenslauf, z.B. in Form von `Strömungen`, `Hindernissen`, `Kraftquellen`, `Prägen der Landschaft` etc. reflektiert werden (vgl. ebd., 28ff). Das Handlungsfeld *Therapie* ist in dieser Aufführung der einzige Kontext, indem die pädagogischen Ziele an eine diagnostische Erfassung geknüpft sind. Dies bedeutet, dass hier im Gegensatz zu den anderen Bereichen auch individuelle, gemeinsam mit dem Klienten formulierte Ziele für die Einzelperson erfassbar sind, während sie sonst eher gruppenübergreifend oder allgemeiner formuliert werden müssen, z.B. als allgemeine Förderung des Gruppenzusammenhaltes, der Arbeitsabläufe, des Verantwortungsbewusstseins, des Durchhaltevermögens, der Entspannung o.ä. So entwickelte beispielsweise Gilsdorf (2004), sein integratives erlebnistherapeutisches Konzept der `Experiential Adventure Therapy`, angelehnt an die Ideen und Konzepte der Adventure Therapy (Wilderness Therapy, Adventure-Based Therapy), der Experiential Therapy (non-direktive Therapie, Gestalttherapie), der systemischen Therapie (kybernetischer und narrativer Ansatz) sowie der Gruppentherapie (Gruppendynamik, Psychodrama). Das Ziel ist es hier, chronifizierte und blockierende Muster, Gewohnheiten, Bilder und emotionale Schemata, die sich verselbständigt haben, zu erkennen und ggf. zu verändern. Heilsame Verstörung und Dekonstruktionen sollen mit Hilfe von Grenzerfahrungen helfen, sich aus der festgefahrenen `Komfortzone` herauszubewegen (vgl. ebd., 379ff). Rahmenbedingungen hierfür sind ein begleiteter Gruppenprozess, das Angebot von Handlungsgelegenheiten in einem vorstrukturiertem therapeutischen Setting und eine adäquate therapeutische Begleitung, die sich u.a. durch Präsenz, Reflexivität, Offenheit und Prozessorientierung auszeichnet (vgl. ebd., 499ff). Hier zeigt sich eine deutliche Strukturnähe zu den pädagogischen Handlungsfeldern (s.u.), die Grenzen sind fließend, ein eher therapeutisches Setting ergibt sich aber vor allen Dingen durch den vom Begleiter eröffneten

und gehaltenen Raum, als auch durch die Tiefe der Reflexionen, anknüpfend an persönlichen Themen. Das Handlungsfeld des erlebnispädagogischen *Trainings* umfasst alle Maßnahmen, die gezielt auf Unternehmens-, bzw. Organisationsbedürfnisse abgestimmt werden können. Ob in der Ausbildung, in der Teamentwicklung oder der Schulung von Führungskompetenzen, werden, bestenfalls nach intensiver Auseinandersetzung mit der Unternehmenskultur und -struktur, passfähige Angebote konstruiert, die eine Übertragung auf den beruflichen Alltag erlauben und letztendlich die Produktivität oder das Arbeitsklima der Einrichtungen steigern sollen. Inhaltlich kommen dabei natursportliche Aktivitäten, Seilgärten, Trekking-Touren, Indoor-Lernarrangements oder auch städtische Lernfelderfahrungen mit Interaktions-, Kommunikations- und Kooperationsaufgaben zum Einsatz (vgl. Heckmair/ Michl 2012, 165ff). Nach Sonntag (2010) folgen alle Übungsformen überwiegend einem einheitlichen Muster: Es gibt eine Aufgabenstellung (z.B. die Gruppe muss von A nach B, ein Hindernis überqueren, etwas bergen, transportieren, konstruieren, einsammeln etc.), dazu werden ggf. Einschränkungen oder Handicaps sowie die Konsequenzen bei Regelverstößen formuliert und benötigte Hilfsmittel zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., 52ff). Bei der anschließenden Reflexion wird dann in vier Phasen vorgegangen: Erstens werden die beobachteten `Fakten`, also die Geschehnisse während der Aufgabe aufgeführt. Zweitens können die subjektiven Wahrnehmungen und Empfindungen im Verlauf der Übung geäußert werden. Drittens werden die Zusammenhänge von Ablauf, Aufgabenverteilung, Vorgehen, Stimmungen, Ergebnis usw. analysiert. Viertens werden die daraus gewonnenen Erkenntnisse in den Alltag übertragen (vgl. ebd., 144ff). Die erlebnispädagogischen *Freizeitangebote* erstrecken sich von Aktionsangeboten (z.B. Canyoning, Rafting, Gleitschirmfliegen etc.), über Reise- und Urlaubsmöglichkeiten mit besonderen Herausforderungen (Wüstendurchquerung, Gipfelbesteigung etc.) bis hin zu allgemein zugänglichen niedrighwelligen Bewegungsaktivitäten (z.B. Kistenklettern, Klettergarten etc.). Diese oftmals kommerziellen Angebote haben in der Regel keinen pädagogischen Anspruch, bis auf einen allgemein freudvollen Genuss des Erlebnisses zu Erholungs- und Bespaßungszwecken. Daher findet in diesem Feld, der soziologisch-gesellschaftskritische Vorbehalt, der Erlebnisgesellschaft weitere auf Nervenkitzel, Kick und Konsum ausgelegte unreflektierte Erlebnisse zu liefern, einen klaren Anknüpfungspunkt (vgl. Witte 2002, 13ff). Hier zeigt sich eine Problematik der Erlebnispädagogik besonders deutlich, die sich auch in der oben dargestellten Fachsystematik spiegelt: Unter dem Oberbegriff der Erlebnispädagogik etablieren sich mittlerweile in der Praxis auch nicht-pädagogische Ansätze, die das Feld zum Teil unübersichtlich und ausufernd erscheinen lassen (vgl. Seidel 2014, 25ff).

Der ursprüngliche und traditionelle Kern der Erlebnispädagogik zeigt sich daher im Handlungsfeld *Pädagogik*, mit seinen Bildungs- und Erziehungszielen und den zwei Hauptinhaltsbereichen: Dies sind auf der einen Seite die klassischen natursportlichen Outdoor-Aktivitäten, wie Bergwandern, Klettern und Abseilen, Schneeschuh- und Skitouren, Höhlenbegehung, Kajakfahren, Schlauchbootfahren/Rafting, Fahrradtouren, Kuttersegeln, Solo und Seilgärten etc. sowie auf der anderen Seite die mittlerweile etablierten Kooperations- und Interaktionsübungen sowie konstruktiven Problemlöseaufgaben für drinnen und draußen (vgl. Heckmair/ Michl 2012, 191ff und Paffrath 2013,42). Gilsdorf (2004) formuliert als wesentliche Ziele der Erlebnispädagogik u.a. die Persönlichkeitsentwicklung, im Sinne der Entfaltung von persönlichen Ressourcen und ein Lernen im Sinne von Wissens-, Kompetenz- und Werteerwerb. Als Medien und Methoden werden von ihm physische, psychische und soziale Herausforderungen und Risiken als exemplarisches Lernen sowie die Natur als Handlungsraum, das Erlebnis und die Gemeinschaft aufgeführt, gefasst in einer Arbeitsweise, in der die Lernenden mit ihren Erfahrungen im Mittelpunkt stehen und der Lehrende sich eher begleitend und strukturierend zurückhält (vgl. ebd., 15). Der Kern ist hier, dass aus Erlebnissen Erfahrungen werden sollen, die eine persönliche Bedeutung bekommen und damit pädagogisch nützlich sind. Es sollen Anlässe bereitgestellt werden, die einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und nur mit eigenen Lösungswegen bewältigt werden können. Diese Situationen müssen von ihrer Struktur her von den Teilnehmenden in den Alltag übertragbar sein, d.h. sie müssen metaphorisch genutzt werden können. Sie werden von der pädagogischen Fachkraft initiiert und prozessorientiert begleitet und reflektiert. Witte (2002) führt hierzu in Anlehnung an Fürst (1992, 21ff) fünf Grundbedingungen von erlebnispädagogischen Settings auf:

1. Die *unfertige Situation*, d.h. die Wege zur Lösung einer Aufgabe sind prinzipiell offen und flexibel, so dass sich die Teilnehmenden für eine eigene Strategie entscheiden müssen (z.B. mit der gesamten Gruppe über ein gespanntes Seil gelangen, ohne es zu berühren).
2. Die *Ernsthaftigkeit/ Unausweichlichkeit*, d.h. die Realsituation erfordert konkrete Maßnahmen, derer man sich nicht entziehen kann (z.B. Schutzsuchen bei Gewitter).
3. Die *Körperlichkeit*, d.h. Belastungen und Grenzen aber auch positive Aspekte wie Sinnlichkeit oder Freude an der Bewegung, wirken der Entfremdung des Körpers entgegen (z.B. beim Wandern oder Kanufahren).
4. Die *Überschaubarkeit*, d.h. die Konsequenzen von Handlungen sind direkt erlebbar und kleine erreichbare Ziele und Erfolge erhöhen die Motivation der Teilnehmenden (z.B. einen Berg erklimmen).

5. Die *Unmittelbarkeit des Erlebens*, d.h. es können authentische Erfahrungen gemacht werden, die sich direkt an der eigenen Person in physischer oder psychischer Form verdeutlichen (z.B. Müdigkeit, Energieschub, Ärger, Erfolgsfreude etc.)
(vgl. Witte 2002, 48f)

Ein dies ergänzendes, weit verbreitetes und hilfreiches Modell handlungsorientierter Lernformen findet sich bei Michl (2009). In Anlehnung an Luckner/ Nadler (1997) unterscheiden sich hier die *Komfortzone*, als Bereich der Sicherheit und des Vertrauten, die *Wachstumszone* als Bereich, in der durch Grenzerfahrungen neue Handlungsalternativen erprobt und erlernt werden können und die *Panikzone*, in der die Herausforderungen die persönlichen Kompetenzen deutlich überschreiten. Ziel erlebnispädagogischer Angebote ist es nun, die Komfortzone und dadurch die Handlungsoptionen durch angemessene Überforderung zu erweitern.

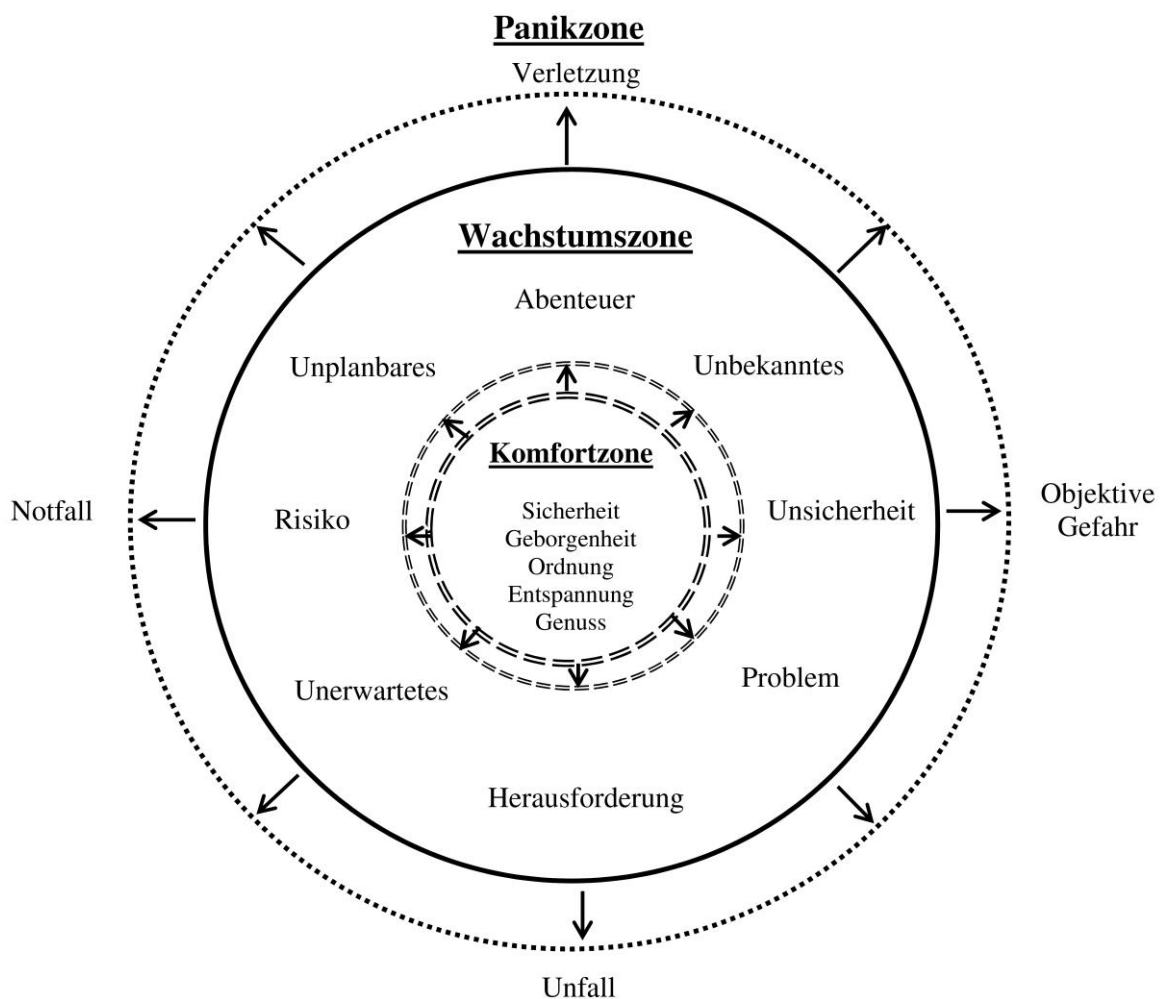


Abb.18: Lernen zwischen Komfort- und Panikzone. Aus Michl (2009, 40) in Anlehnung an Luckner/ Nadler (1997, 29)

Um die Komfortzone zu erweitern, lassen sich die ebenfalls von Michl (2009) formulierten wesentlichen Eigenschaften der Erlebnispädagogik als methodisch-inhaltlicher Kern hinzufügen:

- Sie findet in der Regel unter freiem Himmel statt.
- Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld.
- Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente.
- Sie setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten.
- Sie arbeitet mit Herausforderungen und subjektiven Grenzerfahrungen.
- Sie benutzt als Medien eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlöseaufgaben.
- Die Gruppe ist ein wichtiger Katalysator der Veränderung.
- Das Erlebte wird reflektiert: Was wurde gelernt und wie wirkt es sich auf den persönlichen und beruflichen Alltag aus? Auf die Reflexion folgt der Transfer in den persönlichen und/ oder schulischen und/oder beruflichen Alltag.

(vgl. ebd., 11f)

Um die sich zum Teil überschneidenden Ziele, Inhalte und Methoden der verschiedenen genannten Autoren zusammenzufassen, soll abschließend noch der Versuch einer aktuellen Kurzdefinition von Erlebnispädagogik von Paffrath (2013) vorgestellt werden, unter der von ihm genannten Einschränkung, nicht alle Aspekte dieses Handlungsfeldes einschließen zu können:

Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.

(vgl. ebd., 21)

Im letzten Satz steckt hier noch ein bisher nicht genannter zusätzlicher und übergeordneter Aspekt, der über die individuellen Ziele hinausgeht, nämlich die pflichtbewusste Teilhabe und Verantwortung in der Gesellschaft. Damit zeigt sich die immer noch aktuelle Position, auch gesellschaftsrelevante Erziehungsziele mitzudenken, wie sie auch schon von Kurt Hahn eingeführt wurden. Paffrath (2013) unterscheidet diese in integrative Ziele, also z.B. seine Rolle zu finden oder eine Arbeits-, Sozial und Gesellschaftsfähigkeit zu erlangen und die

emanzipatorische Ziele, z.B. seine eigenen Interessen zu vertreten, Zukunftsoptionen zu entwickeln oder Initiative zu zeigen (vgl. ebd., 82).

Das Feld der Erlebnispädagogik ist breit gefächert und vielschichtig, die Theoriebildung erweitert sich zunehmend, neue Praxisfelder werden fortlaufend erschlossen. Daher darf die vorangegangene Zusammenfassung nur als überblicksartig verstanden werden und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Da die Erlebnispädagogik aber häufig mit dem `Abenteuer` und der `Handlungsorientierung in der Natur` verbunden wird, sollen hier noch zwei Seitenblicke vorgenommen werden. Zum einen wird auf eine interessante Differenzierung zwischen der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik hingewiesen, zum anderen wird kurz vorgestellt, in welchem Zusammenhang das Pfadfindertum zur Erlebnispädagogik steht.

Exkurs I Abenteuerpädagogik

In Abgrenzung zum Erlebnisbegriff wird der Schwerpunkt von Becker et al. (2008) auf die speziellen Bildungsaspekte des `Abenteuers` gelegt, im überraschenden Wechsel von Routine und Krise:

„In Auseinandersetzung mit erhabenen Natursituationen entstehen Anforderungsräume, die durch widerständige Unbestimmtheit und Offenheit gekennzeichnet sind und die durch Entscheidungen in Bestimmtheit überführt werden müssen. Dabei wird zwingend eine Habitusformation erfahrbar, die die Offenheit von Zukunft bzw. den plötzlichen Einbruch der Außenwelt in die auf den Routinen ruhenden Erwartungen nicht als Bedrohung begreifen darf, sondern als Herausforderung, die zudem die Aktivierung aller kognitiven und leib-sinnlichen Ressourcen bewirkt, die zur Beseitigung des die Zukunft öffnenden Widerstandes notwendig sind.“

(ebd., 31)

Die Kritik am Begriff `Erlebnis` wird dabei wie folgt begründet: Im Rahmen einer reflektierten Pädagogik soll einer eher reflexionsarmen und oberflächlich anmutenden Praxis entgegengewirkt werden, die einer auf `Fun` und `Action` ausgerichteten Freizeit-, Erlebnis- und Konsumgesellschaft nicht zuarbeitet, sondern eine gesellschaftskritische Distanzierung vornimmt. Erlebnisse nutzen sich dabei insofern ab, als dass sie als ein fortführendes pädagogisches Werkzeug an Intensität ständig zunehmen müssen, also einer am `Kick` orientierten Steigerungslogik ausgesetzt sind. Des Weiteren lassen sich Erlebnisse nicht pädagogisieren, weil sie nicht herstellbar und planbar sind, sie sind eher Widerfahrnisse, bzw. Nebenprodukte von Handlungen und eignen sich daher nicht als Grundlage von Bildungsprozessen, in der es um eine Auseinandersetzung mit einer Sache geht. Erlebnisse haben zudem immer einen extremen Gegenwartsbezug, d.h. vergangene Erfahrungen und eine

Haltung für die Zukunft werden kategorisch vernachlässigt. Dadurch wird das Erlebnis biographisch nicht zwingend relevant, womit eine Auseinandersetzungsgrundlage für Veränderungen im Alltag fehlt, also ebenfalls keine Bildungsprozesse begründet werden können (vgl. Becker 2001, 7ff und Paffrath 2013, 24ff). Um demgegenüber die Aktivitäten der Abenteuerpädagogik bildungstheoretisch begründen zu können, wird der Schwerpunkt auf die Inszenierung von Aktivitäten gelegt, die Bildungsprozessen strukturell ähnlich sind: Durch die Auseinandersetzung mit fremdem, nicht alltäglichen Situationen und kalkulierbaren risikobehafteten Herausforderungen beim Unterwegssein, die nicht mit dem alltäglichen routiniertem Handlungsrepertoire bewältigt werden können, müssen neue Wege gefunden und gewagt werden. Alte Lösungsmuster werden hinterfragt und angepasst, wodurch sich das Handlungs- und Erfahrungsspektrum erweitert und damit Bildung stattfindet. Hierzu werden traditionell überwiegend Naturaktivitäten genutzt, da sie am ehesten entsprechende Erfahrungen des Wagnisses in unbeeinflussbaren Situationen mit überraschenden krisenhaften Aufgaben ermöglichen. Die Natur bietet als Raum mit vielfältigen Möglichkeiten von Widerständen, ein geeignetes Setting für nachhaltig wirkende Bewährungssituationen. Hierbei ist das Unterwegssein zwischen Krise und Routine im Sozialisationsprozess zwar ein lebenslanges Thema, aber insbesondere in der Phase der explorativen Neugier bei Kindern und der Identitätssuche in der Jugend bedeutsam. Diese begründet sich dadurch, dass es in dieser Altersstufe entwicklungspsychologisch darum geht, die alte `Heimat` zu verlassen, Neues zu erforschen und sich mit unbekanntem Situationen und Gegebenheiten auseinanderzusetzen. Es müssen eigene Wege gegangen werden, auf denen man sich bewähren muss, um als Belohnung eine neue Heimat in einer höheren Stufe des Erfahrungshorizonts und der Persönlichkeitsentwicklung zu erlangen (vgl. Becker 2005, 235). Hierbei kann eine Haltung entstehen, die sich durch eine prinzipielle Kontrollüberzeugung bzw. einen `strukturellen Optimismus` auszeichnet und Fremdes, Unvertrautes und Ungewisses nicht als Bedrohung, sondern als Chance annimmt. Das Abenteuer als Form des Unterwegsseins ist dabei durch eine längere Zeitdauer bestimmt, welche formal durch die Strukturelemente `Aufbruch`, `Zwischenzeit` und `Rückkehr` charakterisiert ist (ebd. 242). Im pädagogischen Zentrum stehen eine Kette von bewusst herbeigeführten Entscheidungskrisen und Entscheidungen im Umgang mit den sich ergebenden Widrigkeiten des natürlichen Handlungsraumes, z.B. Orientierung, Hindernisse bewältigen, Störungen durch Witterung, Müdigkeit, Gruppenprozesse usw. beim Kanufahren, Mountainbiking, Wandern etc. (vgl. Becker 2003, 136).

Exkurs II Pfadfindertum

1907 gründete Robert Baden-Powell das erste Pfadfinderlager in England. Als außerschulische Pädagogik angelegt, setzte Powell vor allem darauf, Jugendliche mit Hilfe von praktischen Erfahrungen zur Selbstständigkeit und damit zu verantwortungsbewussten Erwachsenen zu erziehen (vgl. Markmiller 2007b, 7). Dabei waren und sind bis heute drei Grundprinzipien entscheidend: Die Verantwortung für sich selbst, die Verantwortung für die Anderen und die Achtung vor Gott. Aus dem zuletzt genannten Prinzip wird deutlich, dass es von Beginn an auch einen Bezug zum Glauben gegeben hat, was den weitverbreiteten strukturellen Anschluss an kirchliche Träger erklärt. In ihrem politischen Selbstverständnis verstehen sich die Pfadfinder als geschlechter- und klassenübergreifend. Methodisch zeichnet die Pfadfinderbewegung aus, dass sie in Untergruppen, den sogenannten `Clans` organisiert sind, alles Lernen aus der Erfahrung gewonnen wird, die Übernahme von Verantwortung im Clan und in der Gruppe zentral ist und eine hohe Selbstbestimmung und Selbstverantwortung unabhängig von Erwachsenen erlernt wird. Die Pfadfinder sind mittlerweile zur größten selbstbestimmten internationalen Jugendorganisation geworden und umfassen weltweit mehr als 30 Millionen Mitglieder. In Deutschland gründete sich 1914 der erste deutsche Pfadfinderbund, der sich nach der Zersplitterung durch zwei Weltkriege ab 1945 in katholische, evangelische und interkonfessionelle Verbände aufteilte. Mittlerweile sind im übergeordneten Ring deutscher Pfadfinderverbände insgesamt ca. 250.000 Mitglieder organisiert. Für das deutsche Pfadfindertum können vier Prinzipien als Handlungsleitfaden genannt werden: Als erstes ist die Orientierung an der Abenteuerpädagogik bedeutsam, insofern, dass es um das Einlassen und Behaupten in ungewohnten Situationen in der Natur, in der Stadt und generell in der Begegnung mit dem Fremden geht, um persönlich zu reifen. Dazu kommt zweitens das soziale Engagement, als ethische Grundhaltung für ein zivilisiertes Zusammenleben, was sich konkret in der Hilfe und Solidarität für Notleidende und im öffentlichen Eintreten für die Rechte unterdrückter und benachteiligter Menschen äußert. Drittens ist das politische Lernen zentral, durch die Übernahme von Verantwortung in Familie, Gruppe und Gesellschaft und dem Leben nach demokratischen Prinzipien. Zu guter Letzt, wird als viertes die Internationalität genannt, da die Pfadfinder eine völker- und religionsübergreifende Organisation sind. Die Pfadfinder sind weltweit an ihrer traditionellen Bekleidung mit Halstuch, Hemden, Kluft oder Tracht zu erkennen. Zum inhaltlichen Angebot der Pfadfindergruppen gehören z.B. kreative, musische oder soziale Projekte, Wanderungen oder Zeltlager (vgl. Markmiller 2007a, 4ff). Durch die handlungsorientierte pädagogische Herangehensweise zeigen sich dadurch viele Ähnlichkeiten zur Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Der Hauptunterschied liegt also weniger in der

pädagogischen Ausrichtung, als vielmehr in der Organisationsform. Die Pfadfinder sind aus einer Erziehungsbewegung als eigenständiger und staatlich unabhängiger Verband hervorgegangen, mit einem selbst gegeben Erziehungsauftrag nach eigenen Normen und Werten. Die Verbände orientieren sich an den Grundsätzen von Baden-Powell, setzen auf ein gesellschaftliches und politisches Engagement und sind im konkreten oftmals kirchlich, also spirituell verbunden. Die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik versteht sich dagegen eher als professionelle Methode zur Persönlichkeitsbildung, mit einem eigenem Fachdiskurs, der sich theoretisch fundiert und reflektiert (vgl. Schönert 2007, 13ff).

Bedeutung von Bewegung & Körper

Als ein Begründungargument für die Erlebnispädagogik, beschreibt Witte (2002) die `Entkörperlichung` in der modernen Gesellschaft. Der Körper wird aus den Handlungs- und Kommunikationsprozessen zunehmend verdrängt, seine Fähigkeiten in Kraft, Ausdauer und Geschicklichkeit verlieren zusehends an Bedeutung (vgl. ebd., 37). Hingegen strebt die Erlebnispädagogik eine Vermittlung von Körperbewusstsein durch Herausforderungen und Bewegung in der Natur an. Durch das Spüren von Belastungsgrenzen, Energiereserven oder anderen Körperreaktionen bei Anforderungen, soll eine positive Beziehung zum eigenen Körper aufgebaut werden. Kern ist hier vor allem das Erfahren und Reflektieren von körperlichen Grenzen, um einen verantwortungsbewussten Umgang mit diesen zu erreichen (vgl. ebd., 49). Nach Heckmaier/ Michl (2012) kann gerade in der oftmals angestrebten Zielgruppe der Jugendlichen, eine `neue` sportlich-erlebnispädagogische Bewegungskultur eine interessante Alternative zum Sportverein sein und damit ein alternativer Zugang zu Bewegungsaktivitäten eröffnet werden. Letztendlich findet auch hier ein körperliches Training statt, Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit und Geschicklichkeit werden verbessert. Die Autoren sehen dabei zwei Seiten des körperorientierten Zugangs: Auf der einen Seite stehen die an frühere Initiationsriten erinnernden Mut- und Kraftproben in Kombination mit dem Beweis der körperlichen Geschicklichkeit. Hier kann der Körper zwar intensiv wahrgenommen werden, allerdings sollte die damit verbundene Orientierung an eher männlich konnotierten Werte kritisch hinterfragt werden. Auf der anderen Seite gewinnt die innerpsychische Erlebnisverarbeitung und die damit verknüpfte feinfühligere Sensibilisierung der körperlich-sinnlichen Erfahrung in der Erlebnispädagogik an Bedeutung (vgl. ebd., 302ff). Ein weiterer kritischer Aspekt körperbezogener erlebnispädagogischer Maßnahmen wird von Paffrath (2013) angeführt: Er weist darauf hin, dass gerade in den gruppenintensiven Interaktionsübungen viel Körpereinsatz aber vor allem auch Körperkontakt gefordert und

gefördert wird. Im Rahmen der Angebote sollte daher das Thema `Berührung` vermehrt im Zusammenhang mit Zwischengeschlechtlichkeit, kulturellem Hintergrund und der persönlichen Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz reflektiert werden (vgl. ebd., 72f). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Körper und die Bewegung in der Erlebnispädagogik als elementare Voraussetzungen und Medium für ein handlungsorientiertes Lernen ihre Geltung haben, jedoch wenig im Mittelpunkt diskutiert werden. Randargumente betonen zum einen, der Körperlosigkeit in der Gesellschaft entgegenzuwirken, zum anderen den Körper in Grenzerfahrungen wieder spürbarer zu machen.

Mensch-Naturverständnis

Nach Maassen (1995) finden die meisten erlebnispädagogischen Aktivitäten zwar in der Natur als Objekt statt, diese ist jedoch hauptsächlich das Medium, durch welches Fähigkeiten des Subjektes entwickelt werden sollen: „*Es geht um Selbsterkenntnis und -stärkung und nicht um Naturerkenntnis und -verstehen.*“ (ebd., 183). Auch Paffrath (2013, 126) betont, dass die Erlebnispädagogik durch Aktivitäten wie Wanderungen, Biwakieren, Segeln etc. eine Nähe zur Natur schafft, sie allerdings meist als Rahmen oder Bühne fungiert. So wundert es auch nicht, dass das City Bound (in Anlehnung an Outward Bound) mittlerweile ein eigenständiger Bereich innerhalb der Erlebnispädagogik ist (vgl. ebd., 130ff). Beim City Bound geht es darum, im städtischen Umfeld neue Handlungserfahrungen durch herausfordernde Aufgaben zu ermöglichen, z.B. ein Spiegelei zu kochen, ein Foto mit Verkleidung in einem örtlichen Schaufenster zu machen oder fiktive Kriminalfälle zu lösen. Dennoch lässt sich nicht bestreiten, dass die Erlebnispädagogik eine lange Praxistradition in der Natur aufzuweisen hat. Die benannten kulturhistorischen Vorläufer, wie Rousseau oder Thoreau nutzten die romantisch gepriesene und als heilsam erklärte Natur als Argument für ihre gesellschaftskritischen Ideale. Kurt Hahn nutze sie in seinen `pädagogischen Provinzen`, in dem er seine Schulen fern ab der Zivilisation ins Grüne verlegte. Baig-Schneider (2012) betont zudem die Funktion der Natur als unmittelbares Lernfeld, indem die Natur echt, neutral und gerecht erscheint, d.h. z.B. eine Flussüberquerung kann eine ernsthafte und unumgängliche Aufgabe sein, wenn es dabei regnet, betrifft es alle, die Natur kann nicht als Verantwortliche beschuldigt werden (vgl. ebd., 109). Diese Unmittelbarkeit, die eben besonders außerhalb geschlossener Räume zu finden ist, stellt auch das Kernargument von Becker et al. (2008) dar, in dem die Natur sich durch Attribute der Herausforderung, Widerständigkeit und Beunruhigung, z.B. im Umgang mit Wetter, Strömungen, Erschöpfung etc. sowie mit Erhabenen und Schönen auszeichnet, z.B. bei klarem Sternenhimmel, imposanter Landschaft oder beeindruckenden Kräfte etc. Das Erhabene, indem

sich Faszinierendes, Aufregendes, Beeindruckendes, Unberechenbares, Ehrfürchtiges, Übermächtiges, Unendliches, Überwältigendes, Unerreichbares, Staunendes und mitunter auch Beängstigendes wiederfindet, wird dabei im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Naturatmosphären, ästhetischer Naturwahrnehmung und ökologischer Störungsproblematik thematisiert (vgl. ebd., 33). Der `wilde` und `ungefüge` Teil der Natur betont die primär bildungsrelevante Seite: Unvorhergesehenen Hindernisse, plötzliche Veränderungen der Umgebungsbedingungen oder unerwartete Bedrohungen, welche die angestrebte `Krise` zur Gewinnung neuer Erfahrungen auslösen können, stellen demnach einen idealen Handlungsrahmen für Abenteuer- und damit Bildungssituationen dar (vgl. Becker 2005, 236, 242). Kritisch anzumerken ist hier, dass die Situationen im Naturraum fremd und außeralltäglich sein müssen, damit sie bildungswirksam werden. Eine Naturentfremdung ist also gewissermaßen eine Voraussetzung in dieser Argumentation. Würden abenteuerpädagogische Angebote für `Naturvölker` angeboten, müsste ein städtisches Lernumfeld aufgesucht werden, um bildend im Fremden zu agieren.

Zusammenfassend nutzt die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik traditionell Naturräume, auch wenn sie nicht zwingend erforderlich sind und das Angebotsspektrum sich mittlerweile um Stadt- und Innenräume erweitert hat. Im Mittelpunkt steht daher auch nicht die Annäherung von Mensch und Natur, bzw. ihr generelles Verhältnis zueinander, sondern die Naturspezifik, die in Form ihrer Unmittelbarkeit und ihrer vielfältigen Handlungsaufforderungen für pädagogische Zwecke genutzt wird.

Wirksamkeitsstudien

Betrachtet man neben den deutschsprachigen auch die englischen Publikationen zu Wirksamkeitsstudien erlebnispädagogischer Programme, zeigt sich eine beträchtliche Anzahl und Differenzierung (siehe Überblick Rehm 1999, 153ff/ Fischer 1999, 479ff/ Witte 2002, 94ff/ Michl 2009, 55ff/ Paffrath 2013, 198ff). Bevor jedoch einige Studien vorgestellt werden, soll nochmal ein kurzer Blick auf die generellen Problematiken der Evaluation in der Erlebnispädagogik geworfen werden, da dies im deutschsprachigen Raum grundsätzlich diskutiert wird. So lassen sich spezifische Erziehungs- und Handlungsziele in der Erlebnispädagogik nach Heckmair/Michl (2012) durch die Einmaligkeit der Erlebnisse nur bedingt kontrollieren. Somit sind Lernziele wie Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, soziale Kompetenz, Mündigkeit etc. zwar im Handlungsvollzug angestrebt, aber selten klar erreichbar (vgl. ebd., 59). Witte (2002) verweist jedoch darauf, dass sich die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Szenarien nicht durch das alleinstehende Erlebnis entfaltet:

„Den Anspruch eine Pädagogik zu sein, versucht die Erlebnispädagogik durch eine zielgerichtete methodische und didaktische Gestaltung der situativen Komponenten zu erreichen und nicht durch eine Pädagogisierung des Erlebnisses an sich. Es werden Situationen arrangiert, um Erlebnisse zu ermöglichen und deren Weiterverarbeitung zu begleiten. Die Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht aus der abenteuerlichen Situation selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie präsentiert, kombiniert und genutzt werden.“

(ebd., 21)

Dabei lässt sich die Zweckmäßigkeit einer Pädagogik aufgrund fehlender Kriterien allgemein schwer bestimmen und operationalisieren. Dennoch muss versucht werden, den Nutzen einer erlebnispädagogischen Maßnahme im Transfer nachhaltiger Veränderungen im anschließenden Alltag nachzuweisen. Das professionelle Vorgehen sollte dabei derart gestaltet sein, dass am Anfang eine gemeinsame Zielabsprache erfolgt, welche im Sinne einer Auftragsklärung zu passgenau geplanten Inhalten führt. Für eine Wirkung über die Maßnahme hinaus, ist dann die Reflexion der Erlebnisse entscheidend, um sie in bewusste Erfahrungen umzuwandeln. Hier werden prinzipiell drei Reflexionsmodelle im Fachdiskurs erörtert. Diese sind die Methode `The mountains speak for themselves`, d.h. das Naturerlebnis wirkt für sich selbst, ohne verbalen Austausch, das `Outward-Bound-Plus`-Modell, d.h. dem Erlebnis folgt eine strukturierte Reflexion zur Übertragbarkeit in den Alltag und das `metaphorische Modell`, d.h. isomorphe, also strukturähnliche Situationen zum Alltag werden gezielt mit metaphorisch nutzbaren Inhalten angeboten, z.B. Klettersicherung, wenn das festgestellte Thema `Verantwortungsübernahme` ist (vgl. ebd., 68ff). Um den Transfer über die Reflexion hinaus zu sichern, ist es anschließend angebracht, eine Nachbereitung in Form von Auffrischungsveranstaltungen durchzuführen, da dies den Lernerfolg empirisch nachgewiesen deutlich signifikant verstärkt (vgl. ebd., 91f). Rehm (2014, 76ff) weist ergänzend darauf hin, dass wenn von Wirkungen in erlebnispädagogischen Maßnahmen gesprochen wird, prinzipiell die Komplexität des Handlungsfeldes berücksichtigt werden muss. Dies bedeutet, dass neben den Fragen, ob etwas und wenn ja, was bewirkt wird, auch die Frage danach gestellt werden muss, welche Erlebnisfaktoren aufgrund welcher psychologischen Prozesse bei den Teilnehmenden für die Resultate verantwortlich sind. So stehen die Wirkfaktoren Gruppe, Natur, Teamer, ausgewählte Aktivitäten in Kombination mit den spezifischen Voraussetzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden in einem engen Zusammenhang, den es zu ergründen gilt. Diese grundsätzlichen Aspekte berücksichtigend sollen an dieser Stelle noch einige ausgewählte Studien erlebnispädagogischer Maßnahmen vorgestellt werden, um das wissenschaftliche Profil dieser Fachdisziplin zu komplettieren. Der Beginn der Evaluationsforschung in Deutschland wird dabei mit einer Studie von Jagenlauf (1992) über

die Wirkung des Outward Bound Programmes beschrieben. Ca. 2300 Teilnehmer füllten vor, während und nach der Maßnahme Fragebögen aus und es wurden ehemalige Teilnehmer rückblickend befragt. Zudem fanden teilnehmende Beobachtungen und Interviews mit den Teilnehmern statt, Tagebücher wurden ausgewertet und die professionellen Mitarbeiter wurden befragt. Es zeigte sich, dass in den Programmen intensive gruppendynamische Prozesse ausgelöst wurden und gleichzeitig die Selbstsicherheit, die Zufriedenheit mit der körperlichen Leistung und der sorgfältige Umgang mit der Natur gesteigert wurden. Auch nachhaltige Veränderungen wurden von ehemaligen Teilnehmenden in den Bereichen Teamfähigkeit, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Hilfe anfragen etc. bestätigt. Trotz einiger Kritik, z.B. die fehlende Unabhängigkeit des Untersuchers, die nicht vorhandene Kontrollgruppe oder den Einbezug sehr unterschiedlicher Inhalte (Segeln, Skifahren etc.) betreffend, konnte die hohe Bedeutung bestimmter Programminhalte, z.B. die Gruppengespräche, ein Hüttenaufenthalt oder das Biwakieren herausgestellt werden (vgl. Witte 2002, 97ff). Eine Untersuchung die zu weitreichender Diskussion geführt hat, war die von Sommerfeld (1993): Bei der Analyse zweier Langzeit-Segelprojekte mit straffälligen und verhaltensauffälligen Jugendlichen, wurde deutlich, dass das soziale Gefüge auf dem Schiff deutlich von Macht und klarer Hierarchie geprägt war, also kooperierende Aspekte und positiv gesetzte Erziehungsziele völlig in den Hintergrund traten. Hier zeigt sich, dass die theoretisch gesetzten Ziele in der Praxis durchaus ihre Fallstricke aufweisen können. Eine neuere Studie von Boeger (2005) beschäftigte sich mit den Wirkungen eines erlebnispädagogischen `project adventure` Langzeit-Programms, welches für Jugendliche präventiv an Schulen durchgeführt wird und sich im Wesentlichen aus regelmäßig durchgeführten vertrauensbildenden Maßnahmen, Problemlösungsaufgaben in der Gruppe, kooperativen Abenteuerspielen, Hochseilgartenübungen, Wanderungen o.ä. zusammensetzt. Die Ergebnisse, der an drei Zeitpunkten gemessenen Fragebogenuntersuchung lassen sich damit zusammenfassen, dass die Versuchsgruppe (65 SchülerInnen der 7.Gesamtschulklasse) im Vergleich zur Kontrollgruppe (57 SchülerInnen) eine größere Standfestigkeit, im Sinne eines gehobenen Selbstwertgefühls aufwies, ihre Kooperationsfähigkeit stieg und sich ihre Kontakt- und Umgangsfähigkeit verbesserte. Auch Fengler (2007/ 2014, 93ff) konnte bei 917 untersuchten SchülerInnen aufzeigen, dass erlebnispädagogische Klassenfahrtinterventionen einen positiven Effekt auf das Selbstkonzept haben. Interessant in dieser Untersuchung ist, dass bei multivariater Betrachtung differenzierte Ergebnisse gezeigt werden können, beispielsweise, dass weibliche Teilnehmerinnen bezogen auf die allgemeine Selbstwertschätzung eher in der Altersstufe jünger als 14 oder älter als 18 profitieren oder dass Berufsschüler ihre Verhaltens- und Entscheidungssicherheit signifikant

vermehrt erweitern, wenn die Programme länger sind. Zum Abschluss sei noch eine Studie von Mehl (2006, 85ff) aus dem therapeutischen Bereich erwähnt: Es wurden die Effekte von Aktivitäten in einem klinikeigenen Hochseilgarten bei 247 psychosomatisch, internistisch, neurologisch oder psychiatrisch erkrankten PatientInnen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe gemessen. Die positiven Handlungserfahrungen im Hochseilgarten führten zu verbesserten Werten in den Bereichen Depressivität, Angst, Selbstwirksamkeit und Externalität (sich nicht nur selbst verantwortlich machen).

Insgesamt wird erkennbar, dass die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik stark an der Praxis orientiert ist, aber auch einen eigenen fruchtbaren wissenschaftlichen Diskurs hervorgebracht hat. Die bunte Praxis weitet sich stark aus und erfreut sich nach wie vor einer großen Beliebtheit. Dennoch sollte der übergeordnete Blick auf das Verbindende und Wesentliche der Fachdisziplin nicht verloren gehen, um professionell hilfreiche Strukturgrenzen zu anderen naturpädagogischen Herangehensweisen klarer festlegen zu können, wie z.B. der Natur- und Umweltpädagogik.

5.3 Natur- und Umweltpädagogik

Entstehung und Verbreitung

Die Natur- und Umweltpädagogik ist nicht nur eine weit verbreitete Fachdisziplin, sie hat auch eine große innere Differenzierung, weshalb zunächst ein Überblick geschaffen werden soll, was unter dem Sammelbegriff der `Natur- und Umweltpädagogik` alles zusammengefasst werden kann. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie Natur als begrenzte Ressource und als schützenswertes Gegenüber sehen, vor allen Dingen zur Erhaltung der menschlichen Lebensgrundlage. Dies hat in Deutschland seinen Ursprung in den 1970er Jahren, in denen die zahlreichen negativen Umweltbelastungen in das öffentliche Interesse gerieten. Dies führte zu einer intensivierten Auseinandersetzung mit Umweltproblemen auf gesellschaftlicher Ebene und dadurch zu einer politischen Forderung nach einer Umwelterziehung. In den Schulen wurde es zu allgemeinen Bildungszielen, ein Bewusstsein für Umweltfragen zu schaffen und umweltbewusstes Verhalten zu fördern, was auch in den Bildungsplänen der Länder verankert wurde. Der Wandel vom Begriff der *Umwelterziehung* zur *Umweltbildung* in den 1980er Jahren betont hierbei zum einen, dass der Themenschwerpunkt `Umwelt` auch ein Teil der außerschulischen Allgemeinbildung geworden ist und zum anderen, dass es um Aufklärungsprozesse und eine

kritische Auseinandersetzung, wie auch die Herstellung einer mündigen Kritikfähigkeit geht (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 30ff). Die so verstandene Umweltbildung hat im Kern also immer noch die Mensch-Natur-Beziehung im Fokus. Ab den 1990er Jahren wurde die Umweltbildung dann durch die politische Forderung nach einer weltweit nachhaltigen Gesellschaftsentwicklung, ein maßgeblicher Teil einer `Bildung für nachhaltige Entwicklung` (BNE). Dieser Ansatz ist insofern komplexer, da er eine ganzheitliche globale Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Natur, Wirtschaft und Sozialem beinhaltet (vgl. Meske 2011, 87). Auch wenn sich die wissenschaftliche Diskussion in den geschilderten Schritten von der *Umwelterziehung* zur *Umweltbildung* zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* vollzogen hat, zeigt sich in Anlehnung an Hauenschild/ Bolscho (2009), dass in der natur- und umweltpädagogischen Szene schon Ende der 1980er Jahre z.T. unterschiedliche Ansätze zu Grunde lagen. Zur besseren Orientierung werden im Folgenden daher drei Schwerpunkte herausgestellt, welche zwar deutliche Überschneidungen aufweisen, aber zurzeit die wesentlichen Konzepte im vielfältigen Fachdiskurs der Natur- und Umweltpädagogik darstellen. Im Einzelnen handelt es sich um die Bereiche:

1. Naturbezogene Pädagogik (Naturpädagogik)
 2. Ökopädagogik (Tiefenökologie)
 3. Problem- und handlungsorientierte Umweltpädagogik (BNE)
- (vgl. ebd., 24ff)

Pädagogische Ziele, Inhalte und Methoden

1. Naturbezogene Pädagogik (Naturpädagogik)

Die naturbezogene Pädagogik setzt ihren Schwerpunkt auf eine ganzheitlich Naturbegegnung, im bewussten Kontrast zu einem analytischen Vorgehen. Es werden sinnenhafte, subjektiv-ästhetische Naturerfahrungen für ein ganzheitliches Naturverständnis angeregt, was die Grundlage für den Naturschutz bildet. Nach dem Motto, `was man liebt, das schützt man`, steht der emotionale Zugang zur Natur im Vordergrund (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 29). Gebhard (2009) führt dazu einige Studien auf, die zusammenfassend aufzeigen, dass Naturerfahrungen das Umweltbewusstsein und zum Teil auch das Umwelthandeln im Alltag positiv beeinflussen. Allerdings trifft dies vor allen Dingen für frei gewählte, gelungene Naturerfahrungen zu und nur bedingt für kurzfristige Maßnahmen mit umweltpädagogischen Zielen. Wird der Schwerpunkt eines Angebotes auf die Ermöglichung von positiven emotional-intuitiven Kontakten zur Natur gelegt, wird quasi als Nebeneffekt eine gesteigerte

Wertschätzung von Natur erreicht (vgl. ebd., 115ff). Dabei richtete sich der Ansatz der Naturpädagogik in den Anfängen vor allem gegen eine schuld- und angstbezogene `Katastrophenpädagogik`, welche sich vorrangig auf die verheerenden Auswirkungen des menschlichen Einflusses auf die Natur konzentriert. Die Ausrichtung auf einen vorrangig positiven Naturbezug führte allerdings auch zu der Kritik, dass gesellschaftliche Faktoren, wie Marktwirtschaft, Technikentwicklung, Wohlstand etc. nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 30). Ein Pionier der Naturpädagogik ist der US-Amerikaner Joseph Cornell (2006), der eine umfangreiche Sammlung an Naturerfahrungsspielen in seinem Flow-Learning-Konzept systematisiert hat. Das grundsätzliche Ziel seiner Naturpädagogik ist es, den Bezug zur Natur von Menschen jeden Alters zu steigern. Das Konzept sieht vier Stufen vor, in denen die Qualität von direkten Naturerfahrungsprozessen aufgrund von jahrelangen Erfahrungen von Cornell optimiert wurde. In der ersten Stufe soll Begeisterung geweckt werden, hier stehen energiegeladene spielerische Aktivitäten im Vordergrund. In der zweiten Stufe wird durch gezielte Wahrnehmungsaufgaben die Konzentration aktiv gebündelt, um die Beobachtungs- und Aufnahmefähigkeit zu erhöhen. Dies dient der Vorbereitung für die dritte und entscheidende Stufe, dem unmittelbaren Erleben, in der ruhige, intensive und vertiefte Naturerfahrungen angeboten werden. In der vierten und letzten Stufe geht es darum, durch Geschichten oder Reflexionsangebote, die gemachten Erfahrungen zu bündeln und zu integrieren, um eine tiefere Verbindung zur Natur aufzubauen (vgl. ebd., 41ff). Cornell stellt fünf Grundsätze heraus, die eine anleitende Person berücksichtigen muss, um bei den Kindern und Jugendlichen Begeisterung für die Natur zu wecken. Diese sind `Lehre weniger und teile mehr von Deinen Gefühlen mit`, `Sei aufnahmefähig`, `Sorge gleich zu Anfang für Konzentration`, `Erst schauen und erfahren - dann sprechen` und `Das ganze Erlebnis soll von Freude erfüllt sein` (vgl. ebd., 35ff.). Ein bekannter Vorreiter aus Deutschland, der im Rahmen der Biologiedidaktik naturpädagogische Angebote seit Ende des letzten Jahrhunderts konzipiert hat, ist Gerhard Trommer. In dem, in den 1990er Jahren von ihm entwickelten Konzept der `Rucksackschule`, sollen Natur und Umwelt ganzheitlich erlebbar gemacht werden, um eine emotionale Beziehung zwischen Mensch und Natur herzustellen. Über die Wissensvermittlung hinaus, werden Naturerscheinungen kreativ ausgelegt und der Austausch in der Gruppe über Analogien und subjektive Empfindungen angeregt. Trommer benutzt hier den Begriff der `Naturinterpretation`, als „(...) *pädagogische Symbiose des individuell vielfältigen Naturerlebens mit dem Naturverstehen, wie es die Wissenschaft Ökologie definiert.*“ (vgl. ebd., 15). Trommer unterscheidet in vier Erfahrungsebenen der Rucksackschule, dem Naturerleben mit allen Sinnen, der praktischen Selbsterkundung und

Beobachtung der Natur, der Mitteilung über die Art, wie Naturerfahren erlebt wurde und den Handlungsanreizen zum schonend-pflegenden Umgang mit der Natur (vgl. ebd., 20ff). In diesem Zusammenhang nimmt sich Maassen (1995) des Begriffs `Naturerleben` genauer an und definiert ihn als „(...) *pädagogisch vermittelte Begegnung von Mensch und Natur in der Absicht, intensive Gefühlseindrücke hervorzurufen*“ (ebd., 181). Im Rahmen des Naturerlebens sollen Atmosphären, Stimmungen, Schönheit und Werte gezielt in der Natur aufgesucht und erfahren werden, erst in zweiter Instanz steht das Ziel, verantwortliches Verhalten im Umgang mit der Natur zu fördern. Auch Janßen (1988) sieht im Naturerleben den emotionalen Kern und Ausgangspunkt jeglichen Naturverständnisses. Darauf aufbauend schließen sich bei ihm die Sachebenen `Natur beschreiben`, `Natur erklären` und `Natur verstehen` an. `Natur beschreiben` meint demnach eine strukturierte Auseinandersetzung mit der Klassifikation von Natur, an die sich eine logisch-konkrete Wissensaneignung und ein verallgemeinerndes Denken im `Natur erklären` anschließt. Beim `Natur verstehen` geht es dann um einen tieferen Zugang über das `Erklären` hinaus, also darum, Lebensvorgänge in ihrem Kern nachzuvollziehen. Entscheidend ist hier die Bedeutung der Wechselwirkung, in der sich die emotionalen Naturerlebnisse auf die rationalen Aspekte des Umweltbewusstseins und des umweltbezogenen Handelns auswirken und umgekehrt. Für Janßen ist daher das offene Naturerleben der entscheidende Anknüpfungspunkt zum Verstehen der Naturscheinungen (vgl. ebd., 6ff). Zur staatlichen Weiterbildung in der Naturpädagogik gibt es im deutschsprachigen Raum z.T. einzelne Module in der Erzieher-, bzw. Lehrerausbildung, eigene Hochschulstudiengänge gibt es nicht. Dazu bieten aber zahlreiche private Anbieter Fortbildungsangebote an. Beispielhaft wird schon seit den 1980er Jahre eine Weiterbildung zum Naturpädagogen an der Naturschule Freiburg e.V. angeboten, in der Basiskurse (200 UE) und Aufbaukurse (140 UE) an verschiedenen Standorten in Deutschland gebucht werden können. Inhaltlich werden Themen, wie z.B. Naturwahrnehmung, Naturkunde, Leben in der Natur, Naturkunst, Gruppen leiten oder Projektplanung behandelt (vgl. Naturschule Freiburg 2016). Durch die spezifische Ausrichtung auf einen intensiven Kontakt zwischen Mensch und Natur, spielen der Körper und die Bewegung im Konzept der Naturpädagogik eine besondere Rolle, im Unterschied zu den noch folgenden Ansätzen der Ökopädagogik und der problem- und handlungsorientierten Umweltpädagogik. Wie oben dargestellt werden ausdrücklich vielfältige Spielanlässe und Wahrnehmungsübungen genutzt, um einen leiblich-emotionalen Zugang zur Natur zu eröffnen. Diese gefühlsbetonte und körperbezogene Betroffenheit macht auch die Beliebtheit der abwechslungsreichen naturpädagogischen Spiele und Wahrnehmungsübungen aus, welche in

der vielfachen Praxisliteratur zu finden ist (vgl. z.B. Saudhof/ Stumpf 1998, Joller 2008, Bestle-Körper et. al. 2011, Hemming 2011).

2. Ökopädagogik (Tiefenökologie)

Bei der Ökopädagogik handelt es sich um einen gesellschaftskritischen Ansatz, der aus der Ökologie hervorgegangen ist. Eine klassische Umwelterziehung, in welcher es darum geht, vorhandene gesellschaftliche Probleme durch eine Pädagogik zu lösen, wird stark kritisiert. Im Gegensatz dazu, wird auf eine allgemeine Aufklärung gesetzt, die einhergeht mit einer Selbstkritik und einer Kritik von Wissenschaft, Technik, Wachstum etc. (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 28f). Exemplarisch kann der Wertehintergrund der Tiefenökologie (deep ecology) genannt werden. Mit der Tiefenökologie ist eine auf den norwegischen Philosophen Arne Naess zurückgehende Bewegung verbunden, welche sich im Kern mit einer ethisch-werteorientierten Auseinandersetzung von Mensch und Umwelt befasst. Dabei wird der weitgehend zerstörerische Einfluss der Menschen auf das gesamte Ökosystem des Planeten kritisiert und zu einem tiefgehenden Umdenken angeregt, verknüpft mit einer umfassenden emotionalen Verbindung des Menschen mit seiner Umwelt. Die zugrundeliegenden Normen und Werte der Tiefenökologie sind z.B. `Achtung der Lebensprozesse`, `Respekt vor der Vielfalt des Lebens`, die `globale Verantwortung` oder das `Generationenbewusstsein`. Diese ziehen weitreichende politische, gesellschaftliche und persönliche Konsequenzen mit sich, wie z.B. eine notwendige Verringerung der Weltbevölkerung, die Schaffung von lokalen autonomen Wirtschaftsgemeinschaften, eine Veränderung der konsumorientierten Weltanschauung, bis hin zur Akzeptanz von weniger Lebensstandard (Suffizienz) und einem Umdenken zum konsequent nachhaltigen Handeln im Alltag, wozu Gewohnheiten, Denkweisen und Einstellung des Einzelnen grundlegend hinterfragt werden müssen (vgl. Gottwald 1995, 17ff). Konkretes Ziel für den einzelnen Menschen ist dabei die Hinführung und Ausbildung eines `Ökologischen-Selbst` in Form einer Identifikation und Verbundenheit mit allem Lebendigen und als integrierter Teil und damit Schützer des Ökosystems. Hierfür soll das Mitgefühl und der persönliche Bezug zu allem Lebendigen erweitert und gesteigert werden (vgl. Naess 1995, 137). Die Betonung auf die emotionalen Aspekte des Umweltbezuges erfolgt von Vertretern der Tiefenökologie vor allem in Abgrenzung zu den eher kognitiv angelasteten Angeboten der Umweltbildung (vgl. Wolter/ Jung 2005, 5ff). Zur Entfaltung des ökologischen Selbst werden daher in der Praxis vier Bereiche gleichwertig angesprochen: Neben den kognitiven Erkenntnissen, z.B. zu ökologischen Prinzipien (Einsicht), wird das Gefühlsleben in der Trauer um die Zerstörung der Umwelt, aber auch im Vertrauen auf eine zukünftige

emotionale Naturverbundenheit thematisiert (Mitgefühl). Zudem wird auf eine spirituelle geistige Praxis Wert gelegt, z.B. durch achtsame und meditative Naturerfahrungen (Gewahrsein). Der letzte Bereich beschäftigt sich mit der praktisch-strategischen Umsetzung zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, in Form von Teilhabe an politisch-ökologischen Projekten, vernetztem Handeln, einem ökologischen Leben im Alltag etc. (Praxis) (vgl. Gottwald/ Klepsch 1995, 13). In Deutschland finden sich Entwicklungen dieser wachsenden Bewegung z.B. in der Zunahme von Veganismus, solidarischer Landwirtschaft, Transition-Initiativen, Suffizienz-Projekten etc. Die Ökopädagogik zeigt sich daher eher als übergeordneter ganzheitlicher Ansatz oder Reflexionsrahmen einer möglichen ökologischen Wende, bzw. als politisch-gesellschaftliche Bewegung, die auf die Veränderung von Werten und Ethik und auf ein allgemeines Umdenken und Reflektieren des Mensch-Natur-(Welt-)Bezuges zielt. Die Leitgedanken der Tiefenökologie und die praktische Ausgestaltung der Prinzipien `Einsicht`, `Mitgefühl`, `Gewahrsein` und `Praxis` finden sich - mehr oder weniger reflektiert - daher auch in vielen natur- und umweltpädagogischen Angeboten wieder.

3. Problem- und handlungsorientierte Umweltpädagogik (BNE)

Die in den 1990er Jahren aus der Umwelterziehung hervorgegangene *Umweltbildung* wird bis heute noch im schulischen und außerschulischen Bereich umgesetzt. Sie setzt an einem mündigen Bildungsverständnis an, die vom sich selbst bildenden Subjekt ausgeht und die Erfahrung in den Mittelpunkt pädagogischer Interessen stellt. Die Fachkonferenz Umweltbildung Schweiz (2010) formuliert eine dazu passende Definition von Umweltbildung:

Umweltbildung beschäftigt sich mit der Beziehung Mensch und Umwelt. Im Zentrum stehen die Förderung der Handlungsbereitschaft und die Befähigung des Menschen zum respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökonomischen und ökologischen Interessen. Dazu braucht es eine Umweltbildung, die eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen ermöglicht und die Fähigkeit fördert, mit widersprüchlichen Situationen umzugehen. Zentraler Baustein von Umweltbildung ist das ganzheitliche, situierte und authentische Erfahrungslernen. Eine wichtige Basis bilden Erlebnisse in und mit der Natur. Der Erwerb von Wissen und von Handlungsstrategien gehört genauso dazu, wie die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Lebensraum aktiv mitzugestalten.

(vgl. ebd., 5)

Im Kern geht es also bei der Umweltbildung immer noch um einen nachhaltigen Umgang mit unserem ökologischen Lebensraum. Es wird aber auch deutlich, dass dieses Problemfeld nicht unabhängig von anderen Gesellschaftsfragen thematisiert werden kann, da in unserer vernetzten Welt, die Zusammenhänge mit wirtschaftlichen Interessen und sozialen Fragestellungen

offenkundig sind. Auf der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro im Jahr 1992, wurde daher von 172 Staaten das entwicklungs- und umweltpolitische Aktionsprogramm für das 21. Jh (Agenda 21) als ein Leitpapier zur nachhaltigen Entwicklung beschlossen. Zusammenfassend beinhaltet die Agenda den regulierenden Grundgedanken, dass weltweite ökologische, ökonomische und soziale Ziele in der Art verbunden werden müssen, dass eine gerechte Aufteilung der Erdressourcen angestrebt und gleichzeitig auch die Existenz zukünftiger Generationen gewährleistet wird. Die soziale Gerechtigkeit, der wirtschaftliche Fortschritt und der Erhalt der natürlichen Umwelt sollen damit zukunftsorientiert zusammengeführt werden (vgl. Kohler/ Lude 2010, 10ff). Dies führte dazu, dass die Umweltbildungsideen in eine neue Zielrichtung überführt wurden, der `Bildung für nachhaltige Entwicklung` (BNE). Mit der im Jahre 2005 gestarteten UN-Dekade `Bildung für nachhaltige Entwicklung` haben sich die UN-Staaten verpflichtet, in den staatlichen Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule, berufliche Ausbildung, Universität), den außerschulischen Weiterbildungseinrichtungen und den informellen Lernsettings außerhalb pädagogischer Institutionen, das Prinzip Nachhaltigkeit zu vermitteln. Viele der klassischen Umweltbildungsangebote ordnen sich daher heute diesem umfassenderen Ansatz unter und verstehen sich als ein Teilgebiet einer BNE. Für eine ganzheitliche BNE, muss gemäß Hauenschild/ Bolscho (2009) über die Umweltbildung hinaus gedacht werden. In Ergänzung zu den bewährten ökologisch-orientierten Inhalten, müssen auch ökonomische und gesellschaftlich-soziale Inhalte interdisziplinär berücksichtigt werden (vgl. ebd., 44). Die Grenzen der traditionellen Umweltbildung fasst Rost (2002) in sechs ungelöste Probleme zusammen. Demnach liegt das erste Problem darin, dass die traditionelle Umweltbildung zwar das Umweltbewusstsein steigern kann, was durch etliche Studien belegt ist, aber keine nachweisbaren Auswirkungen auf das Umweltverhalten zeigt. Ferner liegen keine didaktischen Konzepte vor, welche die Komplexität von Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie vermitteln können. Darüber hinaus werden keine überzeugenden Ansätze einer bildenden Auseinandersetzung mit Werten aufgezeigt. Auch gibt es keine Modelle für den Umgang mit abzuwägenden Entscheidungssituationen im Zusammenhang mit einander widerstreitenden Wertvorstellungen. Zudem fehlt es der Umweltbildung an positiven Zielkriterien jenseits der rückwärtsgewandten Erhaltung oder Wiederherstellung einer intakten Umwelt. Zuletzt wird kritisiert dass die klassische Umweltbildung zu sehr auf die Wissensvermittlung zielt und zu wenig die Kompetenzerweiterung der Lernenden in den Fokus nimmt (vgl. ebd., 7ff). Das hervorgehobene Leitziel einer BNE ist es dagegen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu

befähigen, eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung selbst aktiv mitzugestalten. Künzli David/ Kaufmann-Hayoz (2008) formulieren dies folgendermaßen:

Die Schüler und Schülerinnen haben die Bereitschaft und Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller, in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken.
(vgl. ebd., 14)

Dazu werden sowohl Wissensinhalte vermittelt, als auch Kompetenzen gefördert, die es dem Einzelnen ermöglicht, die Folgen der eigenen Lebensweise global und im Hinblick auf die folgenden Generationen einzuschätzen. Um dem inflationären Sprachgebrauch einer `Bildung für nachhaltige Entwicklung` entgegenzuwirken, formuliert de Haan (2002) konkret zu fördernde Gestaltungskompetenzen und Kernthemen, die den Rahmen der BNE klarer umreißen. Dazu gehören z.B. die Kompetenzen, vorausschauend zu denken, interdisziplinär zu arbeiten, an Entscheidungsprozessen teilhaben zu können, sich und andere motivieren zu können oder die Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität. Die Kernthemen liegen in der ökologischen (z.B. globaler Wandel von Ökosystemen), in der ökonomischen (z.B. traditionelle ökonomische Logiken und nachhaltiges Wirtschaften) und in der sozialen Seite der Nachhaltigkeit (z.B. suffiziente Lebensformen) (vgl. ebd., 13ff). Als Kriterien zur Auswahl von BNE-Inhalten schlagen Künzli David/ Kaufmann-Hayoz (2008) vor, dass sie die Zusammenhänge zwischen lokalen und globalem Geschehen aufzeigen müssen, die Veränderungen über längere Zeiträume (Vergangenheit-Gegenwart- Zukunft) thematisieren, die Vernetzungen zwischen der soziokulturellen, ökologischen und ökonomischen Dimension verdeutlichen und die Interessenlagen und Wertvorstellungen verschiedener Akteure sowie gesamtgesellschaftlicher Interessen erkennbar machen (vgl. ebd., 21). Damit werden interdisziplinäre Themenfelder aus den Bereichen Klimawandel, Ökologie, Globalisierung, Wirtschaftswachstum und soziale Gerechtigkeit in komplexen Zusammenhängen behandelt, um eine eigene Meinungs-, Entscheidungs- und Handlungsgrundlage zu schaffen. Als sehr bedeutend wird der Bezug zum Alltag herausgestellt, da alle behandelten Themen nur im sinnvollen Zusammenhang mit dem eigenen Lebensstil, den persönlichen Bedürfnissen und den Folgen des eigenen Handelns in ökologischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht reflektiert und umgesetzt werden können (vgl. Kohler/ Lude 2010, 11ff). Hauenschild/ Bolscho (2009) betonen dazu passend, dass die selbstgestalteten Lerninhalte mit dem Lebensumfeld der Lernenden verbunden werden sollen, so dass z.B. eine konkret-praktische Umsetzung im

Rahmen von lokalen, regionalen oder internationalen Kampagnen, Programmen und Projekten stattfindet (vgl. ebd., 48). Sie nennen Unterrichtsprojekte aus der Schule, die sich mit Themen, wie `Marketing-Konzept für fair gehandelten Kaffee`, `alternative Massentourismus-Konzepte`, `wirtschaftliche und soziale Folgen der Süßwasserbegrenzung` aber auch `naturnähere` Umweltbildungs-Themen, wie `Flussrenaturierung`, `Anlegen eines Auenwaldes` oder `artgerechte Tierhaltung` auseinandersetzen (vgl. ebd., 79ff). Ebenfalls von konkreten ökologischen Fragestellungen ausgehend, stellen Kohler/ Lude 2010 erprobte Projekte vor, in denen Zielvorstellungen einer BNE umgesetzt wurden, z.B. zum Thema `Wolf`, `Holzenergie`, `Waldboden und Wasser`, `Jagd`, `Steinzeitcamp` usw. Die dabei angewandten Methoden sind z.B. Experimente, Stationslernen, Fallstudien, Planspiele, Rollenspiele, Theater, Brainstorming etc. (vgl. ebd., 18ff). Ein sehr anschauliches Beispiel, wie die Umsetzung dieser sehr komplexen Idee einer vernetzten Bildung für nachhaltige Entwicklung konkret im Schulunterricht aussehen kann, wird von Künzli David/ Kaufmann-Hayoz (2008) zum Thema `Spielzeug` vorgestellt:

Die Unterrichtsreihe orientierte sich deutlich an den für das Thema relevanten Akteuren - diese bildeten den roten Faden während des Unterrichts. Die Kinder setzten sich mit der Rolle verschiedener Akteure im Themenfeld (z.B. die eigene Rolle als Konsumierende, Warenhaus/Verkaufsleiterin, Spielzeugproduzierende in China, Erwachsene [Eltern, Großeltern, Verwandte], Leiter einer Spielzeugreparaturwerkstatt usw.) sowie deren Interessen auseinander und lernten, sich in diese Akteure hineinzusetzen und aus deren Perspektive heraus zu argumentieren. Um den Kindern die Veränderungen und die Veränderbarkeit des Bereichs `Spielwaren` deutlich zu machen, mussten die Kinder ein Interview mit ihren Großeltern (oder anderen älteren Personen) zu deren `Spielsituation` als Kinder durchführen. Die Beschäftigung mit den verschiedenen Akteuren und die Erforschung deren Interessen fanden zum einen während originalen Begegnungen, aber auch im Schulzimmer anhand von Unterrichtsmaterialien und Lehrgesprächen statt. Aufgrund der zahlreichen (durch die Kinder selbst vorbereiteten) Kontakte mit verschiedenen Akteuren und der vielfältigen Auseinandersetzung mit diesen im Schulzimmer (durch Rollenspiele, Gruppenarbeiten zu Auswirkungen usw.), wurde den Kindern diese Perspektivübernahme erleichtert. Die verschiedenen erarbeiteten Teilthemen (z.B. auch Herstellung von Kunststoff) wurden während der Unterrichtsreihe laufend zueinander in eine Beziehung gesetzt, so dass das erworbene Wissen immer wieder benötigt wurde, um Entscheidungen zu begründen und damit laufend mit neuen Wissensbeständen in Verbindung gebracht wurde. Auch mittels verschiedener Kreativitätstechniken (z.B. `Was-wäre-wenn-Übungen`) wurden bestehende Rahmenbedingungen hinterfragt und mögliche Konsequenzen auf verschiedene Akteure besprochen (Visionsorientierung). Mittels eines an der Wandtafel während der Unterrichtsreihe entstandenen Vernetzungsplakates wurde den Kindern das Wissensgeflecht vor Augen geführt. Gegen Ende der Unterrichtreihe wurde ein Pro-Contra-Rollenspiel durchgeführt, zu dem die Eltern eingeladen wurden. In diesem Rollenspiel wurden die unterschiedlichen Auswirkungen bestimmter Situationen (z.B. Verzicht auf Kunststoffspielsachen) auf die verschiedenen Akteure

vertieft. Im Anschluss an das Rollenspiel mussten die Kinder aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse ihre eigenen Kaufkriterien begründen.
(vgl. ebd., 23f)

Es wird sehr deutlich, dass die persönliche Naturerfahrung in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eine geringere Bedeutung hat und die Vermittlung eines vernetzten Verständnisses von sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Zusammenhängen vordergründiger ist. Dazu gibt es mittlerweile eine unüberschaubare Anzahl an privaten Weiterbildungsmöglichkeiten und staatlichen Ausbildungs- und Studiengängen, die sich sowohl einer Umweltbildung, als auch einer BNE zuordnen lassen. Die außerschulischen Umweltbildungszentren vereint der Bundesverband der `Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V.` , bei dem z.B. die Fortbildungen der Landes-Naturschutzakademien, Jugendwaldheime, Naturschutzverbände etc. zu finden sind (vgl. ANU 2016). Universitäre Ausbildungen sind in Studiengängen, wie `Umweltbildung` an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, `Bildung für nachhaltige Entwicklung` an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt oder `Naturschutz und Landschaftsökologie` an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn zu verzeichnen.

Exkurs Waldpädagogik

Der Ansatz der Nachhaltigkeit ist stark an das Grundprinzip forstlichen Denkens angelehnt, weshalb der Wald als Gegenstand immer wieder als Inbegriff für eine nachhaltige Bildung genutzt wird. Dies geht auf Hans Carl von Carlowitz (1713) zurück, der die Idee einer `nachhaltigen` Holz- und Forstwirtschaft für den langfristigen Forstbestand des sächsischen Bergbaus aufbrachte. Schon damals zielte die Forderung aber nicht nur auf die wirtschaftlichen Interessen der Region, sondern auch auf das soziale Existenzinteresse der Bevölkerung und die Zerstörung der Landschaft (vgl. Hauenschild/ Bolscho 2009, 31f). Durch den engen Bezug zum Forst ist so auch nachzuvollziehen, wie es unter dem Dach der Umweltbildung zu einer eigenen Entwicklung der `Waldpädagogik` kommen konnte. Der Begriff Waldpädagogik ist Mitte der 1980er Jahre entstanden und umfasst unterschiedliche Bildungsaktivitäten im Wald, bzw. zum Thema Wald. Der Schwerpunkt der Waldpädagogik liegt dabei in einer Mischung aus Naturerfahrung, der Vermittlung von Wissen zum Wald und dem prototypischen Verständnis einer nachhaltigen wirtschaftlichen Nutzung von Natur. Wenn sich die Waldpädagogik allerdings als eine `waldbezogene Bildung für nachhaltige Entwicklung` verstehen will, so muss sie nach Kohler und Lude (2010) auch die umfassenderen Ziele der pädagogisch festgelegten Gestaltungskompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einbeziehen

(Vermittlung interdisziplinärer Erkenntnisse, Partizipation an Entscheidungsprozessen, Reflexion von Zielkonflikten, selbstständiges Planen und Handeln, Empathie und Solidarität entwickeln etc.) (vgl. Kohler/ Lude 2010, 12ff). Zu den Einrichtungen, welche Waldpädagogik durchführen, gehören z.B. Häuser des Waldes, Jugendwaldheime, Walderlebniszentren, Waldschulheime, Waldschulen, Waldlehrpfade, Waldmobile, Forstmuseen etc. Die pädagogischen Aktivitäten, die im Wald durchgeführt werden, reichen von Waldprojekttagen und Waldwochen in Kindergarten und Schule über die Bewirtschaftung von Schulwäldern sowie Waldjugendspielen und Waldrallys bis hin zu Waldführungen, Walderlebnistagen und Waldferien (vgl. Stoltenberg 2009, 108ff). Maßgeblich beteiligt an der waldbezogenen Bildungsarbeit in Deutschland sind die Initiativen der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW), die Aktivitäten der Großschutzgebiete (z.B. Nationalparke) und die waldpädagogisch ausgerichteten Tätigkeiten der Forstbehörden. Eine spezifische Weiterbildung zum Waldpädagogen, bieten daher auch die Forstverwaltung verschiedener Bundesländer im Umfang von 18 Seminartagen und einem 40-stündigen Praktikum an, in dem ökologische, forstliche und pädagogische Grundlagen vermittelt werden (vgl. Hessen Forst 2016). Thematische Inhaltsbereiche der Waldpädagogik sind z.B. `Boden`, `Wasser`, `Wald und Klima`, `Nachhaltige Nutzung`, `Artenschutz`, `Arbeitsplatz Wald`, `Jagd`, `Wald weltweit` etc. Methodisch findet sich, in Anlehnung an eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, ein breites Spektrum wieder, z.B. in Form von Experimentieren, Fotos und Film gestalten, Stationslernen, Theater, Naturkunst, Geschichten erzählen, Musizieren etc. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten 2010). Im praxisorientierten Handbuch der Waldpädagogik von Bolay/ Reichle (2012) finden sich dazu ergänzend eine Vielzahl von Wahrnehmungs- und Sinnesübungen, Bestimmungsaufgaben, Bewegungsaktivitäten, Spielformen und Informationsteilen wieder, die waldbezogene ökologische und ökonomische Zusammenhänge handlungsorientiert verdeutlichen und eine positive Beziehung zum Wald aufbauen sollen (vgl. ebd., 190ff). Die Waldpädagogik hat also insgesamt einen besonderen Status, da sie institutionell an den staatlichen Forst gekoppelt ist und damit eine ortsspezifische Umweltbildung betreibt. In der Praxis werden vielfältige natur- und umweltpädagogische Spiele und Übungsformen eingesetzt, wobei eine stärkere Orientierung hin zu den weiterführenden Zielen, Inhalten und Methoden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angestrebt wird (vgl. ebd., 30ff).

Wirksamkeitsstudien zur Natur- und Umweltpädagogik

Als exemplarische Beispiele zur Wirksamkeit von Natur- und Umweltpädagogischen Maßnahmen in Deutschland, werden drei Studien aufgeführt. Die erste Studie führte Bogner (1998) im Bayerischen Wald durch. Dort wurden Naturbildungsprogramme mit 700 Schülern im Alter von 11-13 Jahren durchgeführt. Inhaltlich ging es um eine Mischung aus Naturwahrnehmungsübungen, Experimenten, Beobachtungsaufgaben, Bestimmungen, Simulationsspiele und Führungs-, bzw. Informationsteilen. Mit Fragebogen untersucht, konnte ein positiver Einfluss auf die Umwelteinstellung und das Umweltverhalten erzielt werden, allerdings nur, wenn das Programm fünf Tage dauerte. Die Veranstaltungen mit nur einem Tag Dauer, brachten keine Veränderung mit sich (vgl. ebd., 17ff). Lude (2005) ergänzte diese Untersuchung mit zehn Schulklassen im Vorher-Nachher Design mittels Fragebogen, ebenfalls zu einem fünftägigen Aufenthalt im Nationalpark Bayerischer Wald. Hier wurde detaillierter deutlich, dass die Naturschutz-Einstellung erhöht und die Naturnutzung-Einstellung verringert werden konnte. Die Umweltbildungsmaßnahmen wirkten sich also ausdrücklich zugunsten einer positiveren Einstellung zur Natur aus (vgl. ebd., 75ff). Jahnke (2011) führte eine Untersuchung zur Wirkung von Umweltmobilen durch, welche Schulklassen auf Anfrage vor Ort besuchen und 90-180-minütige Veranstaltungen zu verschiedenen Umweltthemen durchführen. Im Vergleich zur Erhebung vor der Maßnahme, zeigte sich vier Wochen später, dass bei den ca. 160 teilnehmenden Schülern, im Unterschied zur Kontrollgruppe, das Umweltwissen verbessert wurde und sich das Interesse an Natur und die Bereitschaft Natur aufzusuchen erhöhte. Die Umwelteinstellung und das Umweltverhalten änderten sich nicht. Raith/ Lude (2014) führen weitere internationale Studien auf und fassen zusammen, dass häufige Naturaufenthalte - auch ohne pädagogische Programme - das Umweltbewusstsein prinzipiell fördern. Dabei ist das tatsächliche Umwelthandeln schwerer zu beeinflussen, als die prinzipielle Einstellung oder das Wissen zum Naturschutz. Umweltbildungsmaßnahmen sind dann erfolgreich, wenn sie in jungen Jahren stattfindet, bei Kindern die Familie und Gleichaltrige einbezogen sind und vor allem, wenn sie längerfristige direkte sinnliche Erlebnisse und Erfahrungen im Naturraum ermöglichen (vgl. ebd., 45ff). Um sich den Effekten der komplexeren Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nähern, bedarf es über Fragebogenstudien hinaus, weitere Ansätze der Forschung. Ein interessantes Vorgehen wählte hierzu Bertschy (2008), die sich mit den Auswirkungen einer komplexen BNE-Unterrichtsreihe auf das vernetzte Denken bei 124 Grundschulern beschäftigte. Die ca. 50 Unterrichtseinheiten zu den Themen Apfel oder Schokolade, dauerten ca. 10-12 Wochen und beinhalteten u.a. Übungen, Exkursionen zu Akteuren, Rollenspiele, Visualisierungshilfen etc. Sie untersuchte

die drei Vernetzungsbereiche 'lokal-global', 'Gegenwart-Zukunft', 'Soziokulturelles-Wirtschaft-Umwelt' und die drei Komponenten 'Perspektivenidentifikation und -differenzierung', 'Folgenbetrachtung' und 'Perspektivenzusammenführung'. Als Messinstrument wurde mit den Kindern ein spielbasiertes, halbstrukturiertes Interview, z.B. zur ländlichen Produktion von Äpfeln durchgeführt. Dieses Interview wurde begleitet durch ein Spielbrett mit Holzfiguren, z.B. Apfelbäuerin, Chef eines Großverteilers, Apfelbauer aus Südafrika, Tierfiguren etc. Die Spielfiguren konnten entsprechend der Fragestellungen der Akteure, z.B. zu den Wünschen, Veränderungen und ihren Folgen sowie möglichen Lösungsideen bewegt werden. Die Ergebnisse zeigten, dass sich bei der Untersuchungsgruppe die 'Perspektivenzusammenführung' durch den Unterricht signifikant verbesserte. Vom Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt zwei, steigerte sich die 'Perspektivenidentifikation' und die 'Folgenbetrachtung' sowohl bei der Untersuchungsgruppe, als auch bei der Kontrollgruppe ohne spezifischen Unterricht. Interessant ist, dass die qualitative Analyse ergab, dass die Kinder der Untersuchungsgruppe aufgrund des Unterrichts differenzierter und inhaltlich umfangreicher argumentieren konnten (vgl. ebd., 71ff). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass natur- und umweltpädagogische Maßnahmen bestimmte Kriterien berücksichtigen müssen (z.B. Dauer, Alter der Zielgruppe, Erlebnisbezug etc.), um sich effektiv auf das Umweltbewusstsein und -verhalten auszuwirken. Auch wenn keine Umweltbildungsinteressen bestehen, ändert sich die Einstellung zum Naturschutz allein schon durch den erfahrungsbasierten Aufenthalt im Naturraum. Zudem spielt in der Bildung für nachhaltige Entwicklung das komplexere und vernetzte Denken in Systemen vermehrt eine Rolle, so dass das Thema Umwelt- und Naturschutz nur noch bedingt alleine betrachtet werden kann und neue Formen der Effektmessung benötigt werden.

5.4 Wildnispädagogik

Wildnis

Zunächst soll an dieser Stelle der Begriff 'Wildnis' differenzierter betrachtet werden, um zu verstehen, welcher pädagogische Schwerpunkt im Erfahrungsraum Natur hier fokussiert wird. Jäger- und Sammlerkulturen unterscheiden dabei interessanterweise nicht zwischen der Natur als Lebensraum und einer davon getrennten Wildnis, da sie zum Überleben darauf angewiesen sind, sich ihrer alltäglichen Umgebung als selbstverständlichen Teil ihrer Existenzgrundlage anzupassen. Der Begriffsursprung entspringt also einer ersten Entfremdung von Natur als

ursprünglichem Lebensraum und ist an den kulturbedingten Hintergrund des Menschen geknüpft. Er beschreibt zum einen den Ort, wo das `Wild(e)` lebt, d.h. eine räumlich-örtliche Abgrenzung zu den Gebieten, die von Menschen besiedelt werden, also weitgehend außerhalb dörflicher oder städtischer Bereiche. Auf einem Kontinuum von Natur würde sich `die Wildnis` eher im Extrem der Unberührtheit wiederfinden. Dies ist insofern problematisch, wenn man bedenkt, dass es im Prinzip weltweit keine Flächen mehr gibt, die nicht in irgendeiner Form vom Menschen beeinflusst sind, sei es durch Rodung, Besiedlung, Schadstoffe oder dem allgemeinen Klimawandel. Gerade in Deutschland gibt es keine Naturräume mehr, die einer solchen ausschließenden Definition vollkommen gerecht werden würden (vgl. Bruns 2014, 13ff). Dementgegen stehen Bestrebungen, `die Natur, Natur sein zu lassen`, was sich als konzeptionelle Grundidee in größeren Maßstäben besonders in den Nationalparks wiederfindet. Dieser Leitgedanke wurde in Deutschland maßgeblich durch Hans Bibelriether in den 1990er Jahren im Bayerischen Wald vorangetrieben (vgl. Bibelriether 1992). Neben der räumlichen Kategorie, ist nach Trommer (2012) die besondere Qualität von Natur, die sich durch ein dynamisch-unberechenbares Prozesswirken ausdrückt und von menschlicher Kontrolle und vom menschlichen Eingreifen, also von Kultur und Zivilisation unabhängig ist, ein weiteres Kennzeichen von Wildnis (vgl. ebd., 73ff). Wildnis kann somit am ehesten in Gegensatz zur modernen Zivilisation definiert werden, als Orte, Prozesse und Erscheinungen, die vom Menschen weitgehend unbeeinflusst sind und subjektive Erfahrungsmöglichkeiten eines Kontrastes zum kulturellen Bezugsrahmen bieten. Wildniserfahrungen können also in der Einsamkeit Alaskas, in der Konfrontation mit einem unerwarteten Gewitter, in der Überwucherung von Brachflächen oder in der Begegnung mit frei lebenden Tieren stattfinden. Der pädagogische Nutzen von Wildniserfahrungen in naturbelassenen Gebieten, liegt laut Trommer (2012) in eben dieser Kontrasterfahrung zur Hochzivilisation, die ein kritisches Nachdenken über das eigene kulturelle Handeln und Leben eröffnet. Sie geht oft einher mit Erlebnissen der Freiheit, Einsamkeit, Entschleunigung und Einfachheit, was einem Alltag von Geschäftigkeit, Luxus, Konsum und Reglementierung entgegensteht (vgl. ebd. 73ff). Nach Peham (2002) hat eine wildnisbezogene Pädagogik aber nicht die Absicht, die Wildnis im Sinne eines `Über`-lebens zu bezwingen und ihr zu trotzen. Vielmehr sollen die praktischen Fähigkeiten, das Wissen und die innere Einstellung erworben werden, die es ermöglichen, trotz aller vermeintlich unbequemer Rahmenbedingungen, in Einklang und Harmonie in der Natur zu sein (vgl. ebd., 14f).

Entstehung und Verbreitung

In Deutschland gibt es zwei Hauptströmungen, die den Aspekt der Wildnis pädagogisch fokussieren und sich in der Praxis zum Teil personenbezogen überschneiden. Zum einen ist dies die pädagogische Arbeit in den Nationalparks, die im Folgenden Wildnisbildung genannt wird. Zum anderen gibt es die Wildnispädagogik, die sich unabhängig von den Nationalparks an den Lehren indigener Völker orientiert und an einer wachsenden Anzahl privater Wildnisschulen unterrichtet wird.

Exkurs Wildnisbildung

Per Definition haben Nationalparks die Aufgabe, eingegrenzte Naturgebiete zu erhalten und sich selbst zu überlassen, d.h. jegliche Eingriffe durch den Menschen zu vermeiden. Die so entstehende dynamische Biodiversität birgt somit einzigartige Einblicke in naturtypische Abläufe. In der nationalparkspezifischen Bildungsarbeit geht es nunmehr darum, genau diese menschenabhängige Naturentwicklungen für die Besucher erlebbar zu machen. In diesem Sinne steht in der Wildnisbildung - in Abgrenzung zur allgemeinen Umweltbildung - die Erfahrung unangetasteter natürlicher Prozesse im Zentrum, welche die Achtung und Wertschätzung für ein nachhaltiges Mensch-Natur-Verhältnis vermitteln soll. Dies wird vom Nationalpark Harz wie folgt formuliert:

„Nicht der Standpunkt des Menschen und die damit verbundenen, oftmals ökonomisch ausgerichteten Werte geben die Entwicklungsrichtung an, sondern die evolutive, dynamische Natur, die immer neue Varianten und Überraschungen erzeugt. (...) Wildnisbildung soll das Ursprüngliche vermitteln, die dynamischen Prozesse der Evolution verständlich machen, um vor allem die Lebensansprüche nicht-menschlicher Lebewesen anzuerkennen, verstehen und respektieren zu lernen und letztendlich auch die Überlebenschancen der Menschheit zu erhöhen.(...) Wildnis ist nicht nur ein spezieller Ort im topographischen Sinne, sondern auch eine gesellschaftliche und politische Aufforderung zum `Sein-Lassen` und Nicht-Eingreifen in die dynamischen Prozesse ungestörter Evolution.“
(BUND 2002, 8/9)

Die Wildnisbildung versteht sich also als neues Bildungskonzept für Wildnisgebiete in Nationalparks, Biosphärenreservaten und anderen Großschutzgebieten. Über direkte und eigene Erlebnisse mit `verwildernder` Natur, soll das Mensch-Natur-Verhältnis hinterfragt werden, insbesondere mit dem Anliegen, der Natur und den natürlichen Prozessen einen größeren Stellenwert einzuräumen und ein menschenzentriertes Denken und Handeln kritisch zu reflektieren (vgl. Langenhorst 2016). Nach Trommer (2001) hat sich für die angesprochenen Kontrasterfahrungen ein einfaches Unterwegssein zu eingeschränkten Zeiten in ausgesuchten Bereichen der Nationalparks bewährt (vgl. ebd. 10f). Dies wird z.B. für Schulklassen im Projekt

„Waldscout - Expedition in die Wildnis“ im Nationalpark Kellerwald Edersee in Form von einfachen vor- und nachbereiteten Biwakcamps durchgeführt (vgl. NAJU 2016, Erxleben/Weigand 2013). Nach der Vorbereitungsphase von 1-2 Tagen, die in der Regel in und um eine Jugendherberge stattfindet, gehen die Teilnehmer mit begleitenden Teamern und nur mit einem selbstgepackten Rucksack für 24 Stunden in den Nationalpark. Mit Plane, Schlafsack und Isomatte, Spirituskochern, Wasser und Nahrung sowie bei Bedarf einem Pappklo, werden in kleinen Gruppen bis zu 16 Schülern ausgewählte Plätze aufgesucht, an denen weitgehend selbstorganisiert eine „zivilisationsferne“ und medienfreie Zeit ohne jegliche Infrastruktur erfahren werden kann. Aus dem Packen des Rucksackes, der Entscheidung, was mitgenommen wird oder wie es gelingt, nichts zu hinterlassen und die ausgesuchten Naturräume möglichst wenig zu beeinflussen, ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte zur Thematisierung von Nachhaltigkeit und zur Reflexion des eigenen Lebensstils. Nach der 24-stündigen „Wildnisexpedition“ werden die gemachten Erfahrungen an weiteren 1-2 Tagen reflektiert (ausführlicher Bericht in Erxleben/Weigand 2014, 157ff). Langenhorst (2014) sieht für diese Art von handlungsorientierter Wildnisbildung das Erleben von und die sinnliche Begegnung mit verwilderter Natur als zentral an. Das Durchleben von Dämmerung und Nacht ohne Komfort im Wald hat dabei durch seinen außergewöhnlichen Charakter einen besonders hohen Bildungswert. Das bildungswirksame Naturerleben wird insbesondere dann verstärkt, wenn es mit einem ökologischen Lernen und der Reflexion des Verhältnisses von Mensch und Natur kombiniert wird. Es werden dahingehend einige Zieleaspekte einer Wildnisbildung genannt, die an einer Bildung für nachhaltige Entwicklung orientiert sind: In der Konfrontation mit der Eigendynamik von Natur, kann zunächst ein realistisches Naturbild angeregt werden, entgegen einer romantisch verklärten Vorstellung einer ausschließlich „guten Natur“. Weiterhin wird durch das Zurechtfinden mit wenig zivilisatorischen Hilfsmitteln, eine Stärkung der eigenen leiblichen „Natürlichkeit“ als „Bewilderung“ des Menschen angestrebt. Dazu sind im Nationalpark ökologische Wechselwirkungen deutlicher zu erfahren als im gewöhnlichen „aufgeräumten“ Nutz-Wald, z.B. im Werden und Vergehen oder im Tod als Voraussetzung für neues Leben etc. Indem an einem kontrastierend einfachen und situationsangepassten Unterwegs- und Dasein teilgenommen wird, kann auch ein konsumorientierter Lebensstil hinterfragt werden. Es soll vermittelt werden, dass ein suffizienzorientierter Lebensstil mit Lebensqualität und Lebensfreude einhergehen kann. Ergänzend wird eine biologische Vielfalt entdeckt, die ohne menschliche Einflüsse entsteht, was den Einfluss des Menschen auf die Biodiversität hinterfragen lässt. Zuletzt kann in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Begriffs „Wildnis“, die Akzeptanz von Nationalparks, wie auch das bewusste Unterlassen und

Nicht-Eingreifen durch den Menschen reflektiert werden. Insgesamt kann die `Wildnis` damit auch in Deutschland als eine mit dem Wert der Freiheit verknüpfte Gegenwelt zu einem als sehr reglementierten und durchorganisierten zivilisatorischen Alltag erlebt werden (vgl. ebd., 80ff). Übergeordnete Ausbildungsstandards für Wildnisbildner, welche derartige Projekte begleiten, sollen erarbeitet werden, eine spezifische Weiterbildung für eine Wildnisbildung in Großschutzgebieten gibt es aber bislang noch nicht.

Wildnispädagogik

Die von den Nationalparks unabhängige Wildnispädagogik hat eine noch sehr kurze Geschichte in Deutschland, gewinnt aber zusehends an Bedeutung. Erst mit Beginn dieses Jahrhunderts gibt es Ausbildungen zum Wildnispädagogen, Wildnismotor oder Wildnislehrer an verschiedenen privaten Natur- und Wildnisschulen mit wachsender Anzahl. Das Wildnisschulen Netzwerk Deutschland (W.I.N.D) legt dabei Ausbildungsstandards fest, die sich an der, aus den USA stammenden `wilderness education` orientiert. Die Grundlagenweiterbildung zum Wildnispädagogen umfasst dabei ca. 230 Unterrichtseinheiten, die in der Regel auf sechs Blöcke über den Jahresverlauf verteilt sind. Zudem gibt es aufbauende und Einzelfortbildungen zu unterschiedlichsten weiterführenden wildnispädagogischen Themengebieten. Mittlerweile gibt es in Deutschland ca. 90 Wildnisschulen mit unterschiedlicher Größe und Schwerpunktsetzung (vgl. Young et al. 2014, 389ff). Diese Form der Wildnispädagogik wurde in den Anfängen als Meisterlehre vor allem durch Tom Brown und seinem Schüler Jon Young verbreitet, basierend auf dem Wissen und Lehren von Stalking Wolf, einem Lipan Apachen und anderen indigenen Naturvölkern. Langenhorst (2014) kritisiert zurecht, dass speziell durch die Meisterlehre von Tom Brown, ein zivilisatorisches Endzeitszenario entworfen wird, welches einem heilbringenden Paradies der Wildnis als Lebensheimat gegenübersteht. Dazu sei der sehr spirituell-geistige Zugang möglicherweise esoterisch abschreckend und damit nicht naturverbundenheitsfördernd, wenn Überwältigungstendenzen mit festgelegten Räucherritualen oder verpflichtenden Danksagungen festzustellen sind (vgl. ebd., 70f). Dem ist entgegenzuhalten, dass sich die Meisterlehre durch die didaktische Weiterführung durch Jon Young und die eigenen Schwerpunkte der in Deutschland agierenden Wildnisschulen zunehmend auflöst, geprägt auch durch andere indigene Lehrer und Naturkundige. Dabei werden die Kernideen adressatengerecht angepasst, nämlich eine dankbare Haltung, entgegen eines unreflektierten selbstverständlichen Konsums von Naturressourcen zu vermitteln oder den Kern von Spiritualität in einem Gefühl von Verbundenheit mit dem Umgebenden zu fördern (siehe Kap.

6.10). In einer ersten Annäherung wird daher von Bruns (2014) folgende Definition von Wildnispädagogik vorgeschlagen. Sie versteht darunter ... „*Das Leben und Lernen in Verbindung mit der Natur auf Grundlage des Wissens von naturnah lebenden Völkern und das Weitergeben und damit Erhalten dieses Wissens und der Tradition, angewendet auf die heutige Zeit*“ (ebd., 40).

Pädagogische Ziele, Inhalte und Methoden

Das übergeordnete Ziel der Wildnispädagogik ist es, eine Beziehung des `zu Hauses` in der heimischen Natur aufzubauen und ein Verständnis für die natürlichen Vorgänge, im Sinne einer tiefgreifenden Ortskenntnis zu entwickeln, so dass die Beziehung zwischen Mensch und Natur gestärkt wird. Dies ist insofern nicht so leicht, weil ein `zu Hause` vor allem die Funktion des Schutzes erfüllt und die Empfindung des `Schutzes` in der freien Natur erst hervorgeholt und erlebt werden muss, entgegen einem Gefühl von Ausgeliefertsein, Unberechenbarkeit und Gefahrenpotential. Die Entfaltung dieser Verbindung zwischen Mensch und Natur ist stark mit der Entwicklung eigener praktischer und geistiger Fähigkeiten verknüpft und wird immer im Rahmen eines zentralen Gemeinschaftsgedankens eingebunden. Allen Bildungs- und Wissenspotentialen der Wildnispädagogik liegen hierbei die unmittelbare Erfahrung und das eigen Tun zugrunde. Der Fokus wird auf ein intensives Kennenlernen von allem umgebenden Lebendigen gelegt, so dass eine Verbundenheit entstehen kann, die ein Gefühl des Einheimisch-Seins in der Natur schafft. Erkennbar wird diese Verbindung z.B. dadurch, dass die Gewohnheiten und Eigenschaften der Tiere um einen herum bekannt sind oder die Rhythmen und Kreisläufe der Pflanzenwelt verinnerlicht werden. Über das Kennenlernen des natürlichen Umfeldes und die Auseinandersetzung mit den Lebensformen, ihren Überlebensstrategien, Eigenarten, Netzwerken etc., erfährt der Mensch gleichzeitig mehr über sein eigenes Dasein und Handeln, welches eingebunden ist in ein größeres ökologisches Gesamtbild (vgl. Wever 2003, 78f und Peham 2008, 31ff). Young (2014) nennt hierbei einige Anzeiger für gelungene Bildungsprozesse in wildnispädagogischen Zusammenhängen. So ist es bedeutsam, aus Erfahrungen zu lernen und reflektiert zu handeln, um z.B. in Gefahrensituationen die Übersicht zu bewahren. Zudem wird angestrebt, eine lebendige Spontanität auszubilden, die sich durch eine achtsame Haltung im `Hier und Jetzt` auszeichnet, verbunden mit einer vollen Präsenz für anstehende Aufgaben, was sich z.B. im Umgang mit handwerklichen Herausforderungen oder Bewegungsaufgaben an einer erhöhten Geschicklichkeit festmachen lässt. Ein weiterer Fokus wird auf eine Steigerung der Wissbegierde gelegt, die sich in einer ausdauernden und konzentrierten Beschäftigung mit Problemstellungen, z.B. beim Spurenlesen ausdrückt, in der

es darum geht, immer wieder Fragen zu stellen, deren Antworten wiederum neue Fragen aufwerfen. Zudem sollen Qualitäten des `Umsorgen und Behüten` entwickelt werden, was zum einen die Selbstsorge meint, also die eigenen Bedürfnisse besser wahrzunehmen und zu beachten und darauf aufbauend auch das menschliche sowie das natürliche Umfeld der Tiere und Pflanzen einbezieht. Ein weiteres Ziel ist es, die eigenen Stärken zu entdecken und zu entwickeln und sie im Dienste der Gemeinschaft und der Natur einzusetzen. Wichtig ist dabei eine Zurücknahme des Egos, das bedeutet, eine Kultur der Bescheidenheit und Demut zu entwickeln, die es erlaubt, in nachhaltigen Kategorien zu denken und zukünftige Generationen in das eigene Handeln einzubeziehen. Die vorangegangenen Ziele bündeln sich in einer angestrebten Selbstständigkeit der Lernenden, die durch ein gelassenes Prozessvertrauen sichtbar wird, z.B. in der Konfrontation mit Herausforderungen von Survival-situationen. Damit einher geht eine innere Ruhe in hoher Aufmerksamkeit, als stilles und friedvolles `Bei sich sein`, die auch als `Heilige Stille` bezeichnet wird (vgl. ebd., 337ff).

Die konkret vermittelten Inhalte umreißen Themen, wie z.B. Pflanzen- und Tierwissen, Spurensuche, Vogelsprache, Ökologie, Survival, Wahrnehmung, Naturhandwerk, Schattenläufer oder Spirituelles Denken und Handeln einheimischer Völker. Diese werden mit der besonderen Lehrmethode des `Coyote Teaching` vermittelt. Hierunter versteht man die Begleitung von Schülern zu selbstangeführtem Lernen, d.h. es werden wenig Lösungen oder Wissensinhalte vorgegeben, sondern es wird versucht, über Fragen, Rätsel, Geschichten, Spiele und eigene Erfahrungssituationen eine Neugierde zu erzeugen, welche eigenständig befriedigt werden muss, wodurch sich die Wissensbestände und das eigene Handlungsspektrum der Lernenden Stück für Stück erweitern. Zudem nennen Young et al. (2014, 41ff) verschiedene Kernroutinen, die zu einem tieferen Lernen anregen sollen. Diese Übungsfelder sind z.B. das regelmäßige Aufsuchen eines Sitzplatzes in der Natur, das ziellose Herumstreifen, die Recherche in Bestimmungsbüchern oder das Führen eines Naturtagebuchs. Als Rahmenkonzept zur Initiierung von Lernprozessen dient hierbei die Orientierung am natürlichen Kreislauf, was bedeutet, dass alle Lernprozesse zyklisch verstanden werden und verschiedene Stadien durchlaufen. So steht am Anfang (Osten) die Inspiration und Aufregung, gefolgt von einer ersten Orientierung und Motivation für das Themengebiet (Südosten). Danach wird mit Konzentration und Fleiß ein Lernbereich erarbeitet (Süden), um daran anschließend in eine Phase des Ausspannens und Verinnerlichens zu treten (Südosten). Folgend geht es um das Ernten und Feiern des Erlernen (Westen) und danach um das Loslassen und Reflektieren des Lernprozesses (Nordwesten). Letztlich werden die gemachten Erfahrungen und das neu

erlangte Wissen gebündelt und integriert (Norden), damit der Kreislauf abgeschlossen und ein Übergang zum nächsten Lernzyklus ermöglicht wird (Nordosten) (vgl. ebd., 259ff).

Stöcker (2010) stellt fest, dass es in der deutschsprachigen Wildnispädagogik noch weitgehend an einer begrifflichen Präzision und einer kritischen Reflexion der pädagogischen Systematik fehlt. Dennoch zeigen einige Perspektiven - insbesondere aus der Praxis abgeleitet - eine hohe Bildungsrelevanz auf. Die oben aufgeführte methodisch-didaktische Ausrichtung betreffend, schlägt er eine hilfreiche Ordnung möglicher Bildungspotentiale in der Wildnispädagogik vor: Zum einen können die Selbstentfaltungsmöglichkeiten des Individuums und zum anderen die Handlungskompetenzen im Umgang mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen unterschieden werden (vgl. ebd., 50ff). Dem ersten Bereich wären demnach die oben genannten persönlichkeitsfördernden Elemente zuzuordnen, wie reflektiertes Handeln, lebendige Spontaneität, achtsame Haltung, ausdauernde und konzentrierte Beschäftigung mit Problemstellungen, Selbstsorge, Stärkenbewusstsein, Selbstständigkeit und Prozessvertrauen. Diese individuellen Fähigkeiten entwickeln sich in der weitgehend technologielosen Auseinandersetzung mit den einfachen Rahmenbedingungen und Inhalten, z.B. wenn man trotz Regen in einer selbstgebauten Laubhütte trocken übernachtet und dabei Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden und das Selbstbewusstsein steigt. Gesellschaftliche Schlüsselprobleme werden insofern thematisiert, dass sich z.B. im Rahmen einer Gruppenschleichübung in der Nacht oder bei Redekreisen zu gruppenrelevanten Absprachen, Verständigungs- und Kommunikationskompetenzen entwickeln können. Ferner werden ökologische Zusammenhänge erfahren und ein Naturbewusstsein, verbunden mit einem nachhaltigen Verantwortungsgefühl für die Mitwelt, wird geschaffen. Des Weiteren werden Inhalte zur Entschleunigung, zur Unmittelbarkeit von Erfahrungen, zum Gemeinschaftserleben sowie zum einfachen und konsumfernen Leben angeboten, die als Kontrasterfahrungen eine kritische Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftlichen Trends ermöglichen und damit bildungsrelevant sind. Möglicherweise ist daher die fortschreitende Unzufriedenheit mit den postmodernen Lebensbedingungen ein Grund für die stetig wachsende Nachfrage nach wildnispädagogischen Angeboten.

Mensch-Naturverständnis

Wie oben schon angedeutet, geht es in dem Verständnis der Wildnispädagogik im Kern um die Beziehung zwischen Mensch und Natur in einem ökologischen Gesamtbild. Dies bedeutet, dass durch eine Annäherung und eine Verbindung mit der Natur immer auch eine Verknüpfung mit der eigenen Existenz des Menschen hergestellt wird. Einheimisch werden in der Natur bedeutet

in diesem Sinne auch ein Zurückkehren zur eigenen Lebendigkeit, die natürlichen Prinzipien im eigenen Leben zu erkennen und die Verbundenheit mit allem Umgebenden zu spüren (vgl. Wever 2003, 78f und Peham 2008, 31ff). Dabei merkt Stöcker (2010) an, dass das Naturbild der Wildnispädagogik stark von den Vorstellungen der als Vorbild fungierenden indigenen Völker geprägt ist. Hier werden die Kategorien Mensch und Natur nicht getrennt, sondern als ganzheitliche Einheit betrachtet. Innerhalb dieser Einheit gibt es viele Untergruppen und -systeme (z.B. Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine etc.), die als gleichberechtigte Elemente eines größeren Ganzen gesehen werden und daher auch in Beziehung treten, bzw. miteinander kommunizieren können. Naturphänomene werden demnach als eigengesetzliche Kräfte interpretiert, zu denen durch den direkten Umgang im Naturraum, ein innerer Kontakt aufgebaut werden kann, der demnach immer mit einem Kontakt zu sich selbst verbunden ist. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine Entfremdung von der Natur, als Entfremdung von sich selbst, von der Natur des Menschen, verstanden wird. Das Erleben eines `Getrennt-Sein` von der Natur und damit sich selbst, kann daher auch als ein Auslöser der menschlich hervorgerufenen Umweltproblematiken gesehen werden (vgl. ebd., 28ff)

Bedeutung von Bewegung & Körper

Der Körper und die Bewegung werden im Konzept der Wildnispädagogik in verschiedener Weise integriert. Zunächst wird der Sinneserweiterung eine besondere Rolle gegeben, d.h. zur Erhöhung der Aufmerksamkeit und als Fundament einer achtsamen Grundhaltung, werden alle Wahrnehmungsbereiche, Sehen, Hören, Fühlen, Riechen und Schmecken in die Lernarrangements integriert (vgl. ebd., 53ff). So beschreibt beispielsweise Wever (2002) das Auffinden eines Fährtenabdruckes als ein lehrreiches Geschenk für die Wahrnehmung: Der Geruch im Abdruck rieche streng und intensiv, das Bild von einem Fuchs sei sofort präsent. Mit dem vorsichtigen Tasten der Finger im Abdruck werden die Form von Zehen, Krallen und Fersenballen erfühlt und ein Vergleich der Bodenkonsistenz mit der unmittelbaren Abdruckumgebung gibt Hinweise auf verschiedene Wettereinflüsse seit dem Entstehen des Tritts. Farbe, Form, Größe und Lage der Erdklümpchen sowie Sandkörner in oder außerhalb des Abdrucks geben Hinweise auf Dynamik, Intensität, Höhe der Fortbewegungsgeschwindigkeit sowie Richtungs- und Geschwindigkeitsveränderungen. Die Betrachtung der nahen und weiten Umgebung des Abdrucks und die Gangart liefern wesentliche Informationen über die Zusammenhänge und die Geschichte dieser einzigartigen Fährte. Das Besondere aber ist, dass an deren anderem Ende ein Wesen existiert, welches uns mit jedem Schritt einen Hinweis auf sich selbst hinterlässt (vgl. ebd. 33). Um das Verständnis

für die Verhaltensweisen und Eigenarten von Tieren zu erweitern, werden zudem ihre Bewegungen imitiert, da davon ausgegangen wird, dass das Lernen über den Körper effektiver und tiefgreifender stattfindet (vgl. Young 2014, 61ff). Bei jüngeren Zielgruppen wird die methodisch `kindliche Vorliebe` des Spielens genutzt, um Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das heißt, natürlich entstandene und angeleitete Spielsituationen der Kinder, werden durch leichte Variationen, Impulse oder weiterführenden Aufgabenstellungen genutzt, die oben genannten Ziele zu erreichen (vgl. ebd., 102ff). Wie oben schon erwähnt, wird der Körper zuletzt noch als Anzeiger für Lebendigkeit hervorgehoben, die entsteht, wenn die Aufmerksamkeit steigt und die Lernenden ganz in ihrem Tun aufgehen. Die zeigt sich durch fließendere Bewegungen, schnelleren Reflexen und einer größeren Geschicklichkeit, z.B. beim Fangen von Tieren, beim Klettern, Rennen oder Schleichen im Wald etc. (vgl. ebd., 345ff).

Wirksamkeitsstudien

Zum Bereich der Wildnisbildung im Nationalpark konnten Langenhorst/ Lude (2014) mit Hilfe von Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und einer Fragebogenstudie nachweisen, dass bei jugendlichen Schülern im Rahmen des 5-tägigen Waldscout-Projekts mit 24 Stunden Biwak-Aufenthalt im Nationalpark (s.o.) das Nachhaltigkeitsbewusstsein erhöht wird und im Anschluss ein größeres Interesse an weiteren abenteuerlichen und nachtbezogenen Naturerfahrungen vorhanden ist. Außerdem konnte das Bewusstsein für grundlegende Lebensbedürfnisse (Wasser, Nahrung, Wärme) gestärkt werden. Bei einigen Schülern wurde anknüpfend auch ein Nachdenken über den Wert materieller Güter und den alltagsgewohnten Konsum angeregt. Des Weiteren steigt die Motivation zu selbstorganisierten Naturerfahrungen während der Waldscout-Woche und es lassen sich Belege für die Förderung gemeinschaftlichen Denkens und Handelns innerhalb der Gruppe erkennen, z.B. in der Entwicklung zu einer gerechten Aufteilung der knappen Nahrungsressourcen. Die Beobachtungen zeigen ferner, dass den Teilnehmern die Unabhängigkeit von der Uhrzeit in Form einer Zeitvergessenheit und einem lustvollen Erleben des Augenblickes kurzfristig ermöglicht wurde. Vorangestellt werden im Rahmen der Wildnisexpedition vor allem erkundende und ästhetische Naturerfahrungen ermöglicht. Insgesamt zeigte sich, dass ein Nachdenken über den eigenen Lebensstil und die eigenen Naturerfahrungen gefördert wurde, im Vergleich auch mehr als bei Klassenfahrten in die gleiche Region, die nur einzelne Naturerfahrungsbausteine beinhalten (vgl. ebd., 213ff).

Da sich die Forschung zur wildnispädagogischen Wirksamkeit in Deutschland erst am Anfang befindet und keine weiteren methodisch eindeutigen und wissenschaftlich veröffentlichten Studien vorliegen, soll noch ein kurzer Blick auf eine amerikanische Metastudie geworfen

werden. In den USA ist die Verwendung von Wildnis - auch unabhängig von den hier beschriebenen Ansätzen - für die pädagogische oder therapeutische Begleitung von Menschen aufgrund der größeren zur Verfügung stehenden Flächen wesentlich weiter verbreitet. In einer Metastudie von Friese et al. (1995) wurden hierzu 187 Untersuchungen zu allgemeinen Wildnisprogrammen, z.B. mit Familien, Jugendlichen oder Führungskräften auf ihre Wirksamkeit für die persönliche Entwicklung im Rahmen von Therapie und Ausbildung überprüft. Trotz oft wissenschaftlicher Ungenauigkeit und methodischer Defizite zeigte sich, dass die Teilnahme an den Wildnisprogrammen mit positiven Effekten, wie z.B. einem verbesserten Selbstwertgefühl, einer gesteigerten Kontrollüberzeugung oder einem größeren Gemeinschaftssinn einhergehen (vgl. Friese et al. 1995). Die dazu ergänzende wissenschaftliche Studie des Wildnisforschungszentrums der Universität Idaho über 5 Jahre, bei dem Wildniserfahrungen aus über 350 Programmen mit Hilfe von Tagebücher, persönlichen Interviews, Umfragen und Feldbeobachtung ausgewertet wurden, wies zudem nach, dass die positiven Erfolge bei längerer Dauer des Aufenthaltes in der Wildnis, einer stärkeren Intensität der Naturerfahrung und einer nachhaltig stützenden Wiederholung oder Nachbetreuung am größten sind. Die Intensität ist u.a. davon abhängig, welche Art von Wildnis genutzt wird, so haben insbesondere die sehr einsamen, z.B. für Visionssuchen verwendeten Gebiete, große Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung und eine spirituelle Entwicklung. Zudem zielen die Interventionen am häufigsten auf Jugendliche, bei denen insbesondere die Risikogruppen mit Migrationshintergrund, sozialer Benachteiligung oder Verhaltensauffälligkeiten profitieren, so dass Sozialhilfeträger und Krankenversicherungen zunehmend die Kosten mittragen (vgl. Hendee 2000).

5.5 Gartentherapie

Entstehung und Verbreitung

Als Begründer und Vorreiter der Gartentherapie wird der US-Amerikaner Dr. Benjamin Rush benannt, der als einer der ersten am Ende des 18Jh. gärtnerische Tätigkeiten in der Psychiatrie integrierte. Die Beschäftigung in Feld und Garten diente überwiegend der körperlichen Betätigung, als ergänzende arbeitstherapeutische Maßnahme (vgl. Schneiter-Ulmann 2010b, 26ff). Der Trend, die Gartentherapie als begleitende Beschäftigungsbehandlung, neben handwerklichen und landwirtschaftlichen Tätigkeiten in psychiatrischen Anstalten durchzuführen, setzte sich ca. seit dem Ende des 19.Jh. auch in Deutschland durch. Der längeren

Tradition in den USA geschuldet, ist die Gartentherapie dort seit vielen Jahren fester Bestandteil des Gesundheitswesens. Im Jahre 1973 gründete sich daher auch die `American Horticultural Therapy Association` als Dachverband aller berufstätigen Gartentherapeuten (vgl. Unterholzer 2003, 34). Durch die Entwicklungen in den USA angeregt, bildete sich 1989 auch in Deutschland ein Arbeitskreis zur Gartentherapie, aus welchem 2001 die `Gesellschaft für Gartenbau und Therapie` hervorging. Um die deutschsprachigen Initiativen in Europa zu bündeln, setzte sich dann im Jahr 2009 die `Internationale Gesellschaft Gartentherapie` als europäischer Dachverband zusammen, mit Repräsentanten aus Österreich, der Schweiz und Deutschland (vgl. Neuberger 2011, 409ff). Eine allgemeine Definition für die Gartentherapie als salutogenetische Komplementärtherapie wird von Jäger/ Schuldt (2015) vorgeschlagen:

„Gartentherapie ist eine Therapieform, bei der die Beschäftigung mit Pflanzen und Garten gezielt zur Stärkung des sozialen, psychischen und körperlichen Wohlbefindens von Menschen eingesetzt wird.“
(ebd., 99)

Ihr Einsatzbereich ist sehr vielfältig und reicht von heilpädagogischen Kindertagesstätten über den Strafvollzug und die Psychiatrie bis hin zu Institutionen für Menschen mit Behinderung, Rehabilitationskliniken und Seniorenheimen. Durch die unterschiedlichen Anwendungsbereiche ist die Gartentherapie ein interdisziplinäres Fachgebiet geworden, welches medizinische, therapeutische und pädagogische Kenntnisse mit botanisch-gärtnerischen Fähigkeiten verbindet (vgl. Haubenhofer/ Enzenhofer 2013, 6ff). Die in der Literatur am häufigsten genannten Zielgruppen sind ältere Menschen und geriatrische Patienten, Kinder und Jugendliche, die sich in Rehabilitationskliniken befinden, Menschen mit psychischen Erkrankungen und Patienten in der Rehabilitation, z.B. nach Schlaganfällen oder körperlichen Verletzungen (vgl. ebd., 113ff). Gartentherapie ist für sich noch keine anerkannte Therapieform, aber in der medizinischen und sozialen Rehabilitation im Rahmen der Ergotherapie (Arbeitstherapie) als therapeutische Leistung abrechenbar. Meist wird sie daher eher als Bestandteil eines übergreifenden Therapiekonzeptes verstanden, welches durch viele unterschiedliche Berufsgruppen durchgeführt werden kann, z.B. Ergotherapeuten, Pfleger, Psychotherapeuten, Sozialpädagogen, Mediziner etc. Sie kann dabei als Gruppen- oder Einzeltherapie erfolgen und im Garten, im Gewächshaus oder auch mit mobilen Hochbeeten und Tischen innerhalb von Gebäuden Anwendung finden (vgl. Niepel/ Neuhauser 2010, 32ff). Ihre Professionalisierung erreicht sie dadurch, dass trotz unterschiedlicher Zielbereiche eine gartentherapeutische Ausbildung absolviert wurde und ein zielorientiertes klientenspezifisches Vorgehen erfolgt, welches eine Evaluation des Therapieprogramms möglich macht. Die von

der internationalen Gesellschaft für Gartentherapie festgelegten Ausbildungsstandards (Gartentherapeut/-in nach IGGT) sehen eine bestimmte Anzahl von Punkten vor, die durch vier Bereiche erworben werden können: Eine Vorausbildung, eine Fort- und Weiterbildung in der Gartentherapie, gartentherapeutische Praxiserfahrungen oder sonstige Nachweise, z.B. in Form von Publikationen oder Praktika. Beispielsweise sind die Weiterbildung `Integrative Gartentherapie` an der europäischen Akademie für bio-psycho-soziale Gesundheit in Hückeswagen oder der `Fachtherapeut für Gartentherapie` an der Bildungsstätte Gartenbau in Grünberg für den Fortbildungsbereich anerkannt. Zudem gibt es Weiterbildungsstudienangebote, wie z.B. die Ausbildung zum `Akademischen Experten in Gartentherapie` für Personen mit Grundberufen der Pädagogik, des Sozialen, der Psychologie, der Medizin, der Biologie sowie dem Gartenbau an der Donau-Universität Krems in Österreich oder das Weiterbildungsangebot `Gartentherapie` an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in der Schweiz. In Deutschland gibt es seit 2013 den einzigartigen zweijährigen Universitäts-Zertifikatskurs `Garten und Gesundheit - Gartentherapie` an der Universität Rostock. Auch hier wird eine Vorausbildung als Ergotherapeut, Fachkraft in der Gerontologie, Geriatrie und Rehabilitation, Sozialpädagoge, Gärtner o.ä. vorausgesetzt. Inhalte, die gelehrt werden, sind z.B. `Grundlagen der Gartentherapie`, `Botanik und Gartenbau`, `Didaktik`, `Grundlagen zum therapeutischen Handeln` oder `Kommunikation und Konfliktbewältigung` (vgl. Jäger/ Schuldt 2015, 99ff).

Therapeutische Ziele, Inhalte und Methoden

Aus dem Vorangegangenen lässt sich zusammenfassen, dass die Gartentherapie ein geplanter, zielorientierter Prozess ist, bei dem pflanzen- und gartenbezogene Aktivitäten und Erlebnisse benutzt werden, um die Gesundheit und Lebensqualität von Menschen in unterschiedlichsten Institutionen zu erhalten und zu fördern. Bei der *passiven* Gartentherapie steht das Gehen, Entspannen und Verweilen im extra angelegten `Therapiegarten` (vgl. Blume 1989, 85) im Mittelpunkt, was bedeutet, dass die positiven Wirkungen auf Körper und Psyche allein durch den Aufenthalt in Naturräumen genutzt wird. Zum *aktiven* Ansatz gehören nach Unterholzer (2003) alle zielorientierten gärtnerischen Tätigkeiten, welche die Patienten oder Klienten im Garten, im Gewächshaus, auf mobilen Gartentischen, im eigenen Zimmer, im Gemeinschaftsraum oder auf dem Balkon durchführen (vgl. ebd., 30ff). Putz (2010) nennt hierzu beispielhaft einige allgemeine ergotherapeutische Ziele für das gartentherapeutische Arbeiten mit Senioren in einem Wohn- und Pflegeheim: Übergeordnet sollen verlorene Fähigkeiten wieder erworben und praktisch erprobt werden, um die

Selbstständigkeit und damit die Lebensqualität zu erhalten. Therapieschwerpunkte können dann in folgenden Bereichen gelegt werden:

1. Physiologischer Bereich: Motorik, Koordination, Gleichgewicht, (Kraft-)Ausdauer, Anregung der Sinne etc.
 2. Kognitiver Bereich: Gedächtnistraining (z.B. Pflanzen bestimmen), Kreativität anregen, zeitliche und räumliche Orientierung (z.B. Anbau und Pflege planen) etc.
 3. Psychisch-emotionaler Bereich: Kontaktfähigkeit, Selbst- und Fremdeinschätzung, Frustrationstoleranz, Selbstvertrauen, Interesse an der Zukunft, vom Betreuten zum Betreuer werden etc.
 4. Sozialer Bereich: Garten als Anlass für Kontakt und Kommunikation (z.B. Absprachen, gemeinsam Pflanzen etc.), Identifikation mit der Gartengruppe, Pflanzen und gärtnerische Tätigkeiten als Brücke zum Therapeuten oder zu anderen Teilnehmern etc.
 5. Bereich Selbstbild: Eigene Wirksamkeit erleben, gebraucht werden, Sinnvolles tun, sich als aktiv handelnd erleben, Interessen pflegen etc.
- (vgl. ebd., 81ff)

Werden professionelle Ziele verfolgt, sollte nach Georg (2010) jeder gartentherapeutische Prozess in fünf Schritten erfolgen. Als erstes werden im `gartentherapeutischen Assessment` der Ist-Zustand und der gartentherapeutische Bedarf im Behandlungssetting beurteilt und diagnostiziert. Dazu wird u.a. eine Beziehung zum Patient/Klient aufgebaut und seine Problematik und seinen Stärken, als auch sein Bezug zum Garten und zu Pflanzen werden erfasst. Im zweiten Schritt geht es um die Vereinbarung gartentherapeutischer Ziele, die nach Priorität bestimmt werden. Hierzu werden Evaluationskriterien definiert, die festlegen, wann und womit die gesetzten Ziele erreicht sind. Im dritten Schritt geht es um die Planung des gartentherapeutischen Prozesses. Die konkreten Interventionen und Aktivitäten werden ausgewählt und im Therapieprogramm geplant, so dass nachzuvollziehen ist, was, wo, wie, wie oft, womit und von wem ausgeführt werden soll. Erst dann kommt es zur eigentlichen Durchführung des gartentherapeutischen Therapieprogrammes, in welchem jede Aktivität im Einzelnen vor- und nachbereitet sowie dokumentiert wird. Zuletzt erfolgt dann die Evaluation des Angebotes, indem überprüft wird, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden und ob ggf. neue Ziele zu setzen sind (vgl. ebd., 67ff). Inhaltlich können alle Aspekte des Gärtnerns in das Therapieprogramm aufgenommen werden, von der Anzucht über die Pflege bis zur Ernte und Verwendung, also z.B. Pflanzenaussaat, Pflanzen aufziehen aus Stecklingen, Kräuter- oder Gemüsebeete anlegen, Balkonkübel bepflanzen, Sträuße oder Kränze binden, Pflanzenpressen,

Herstellung von Salben, Saucen etc., Malen mit Pflanzenfarben o.ä. (vgl. Haubenhofen/Enzenhofer 2013, 125ff). Werden Gärten also z.B. für Altenheime und Patienten mit Demenz genutzt, kann die Grob- und Feinmotorik als auch die Auge-Hand-Koordination über gezielte Gartenarbeiten, z.B. dem Umtopfen trainiert werden. Durch den Kontakt mit der Erde und den Pflanzen wird zudem die möglicherweise abgeschwächte Sinneswahrnehmung angeregt. Ferner kommt man z.B. mit Spaziergängen im Garten dem demenztypischen Bewegungsdrang entgegen und die zeitliche und räumliche Orientierung wird durch die Arbeit mit jahreszeitlich typischen Pflanzen gestärkt. Gleichzeitig eignet sich der Garten als unkomplizierter Gesprächsanlass zu Wetter, Jahreszeit, Wachstumsfortschritte etc. Insbesondere in der Arbeit mit Menschen mit Demenz kann die Gartentherapie an biographischen Erfahrungen anknüpfen, da der Umgang mit Pflanzen und Garten häufig einen alltagsnahen Erinnerungsbezug herzustellen vermag, z.B. über die selbstgezogene Kresse im Kindesalter, Gemüse- oder Kräuteraanbau zur Selbstversorgung, Erfahrungen im Schrebergarten, Pflege des Vorgartens, Grabpflege etc. Über die handlungsbezogene Beschäftigung, die Gerüche, die haptischen Materialeigenschaften oder die visuellen Reize werden so Zugänge zu kognitiv nicht mehr zu erfassenden Lebensbezügen eröffnet (vgl. Niepel 2010, 26ff, Niepel/ Neuhauser 2010, 32ff und Jäger/ Schuldt 2015, 99ff). Wird die Gartentherapie im klinischen Bereich für Menschen mit depressiven Verstimmungen eingesetzt, kann es z.B. ein Ziel sein, dysfunktionale Gedanken in gartenarbeitsspezifische funktionale Gedanken umzuwandeln. Die körperliche Tätigkeit im Freien und sich dem Tageslicht auszusetzen helfen dabei, die Tagesstruktur wieder herzustellen, den eigenen Körper bewusster zu spüren sowie den Tag-Nacht-Rhythmus anzuregen. Darüber hinaus kann die entspannende Wirkung von Naturkontakten genutzt werden. Das unterstützt eigenverantwortliche Anlegen und Pflegen eines Beetes fördert zudem die Selbstständigkeit sowie den Umgang mit problematischen Situationen und lässt damit die eigene Kompetenz und Handlungsfähigkeiten erfahren (vgl. Jäger/ Schuldt 2015, 99ff). Wenn die Umgebung eigenständig gestaltet wird, kann ein Gefühl entstehen, etwas geschafft zu haben und Ordnung herstellen zu können (vgl. Putz 2010, 73ff). Das gestaltende Handeln ist somit ein zentrales Element, da durch die Autonomie- und Kontrollerfahrungen im Gärtnern heilsame Wirkungen erzielt werden können. Sich um Pflanzen zu kümmern und gebraucht zu werden, kann mit einer großen Sinnhaftigkeit verbunden sein und mit Empfindungen von Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit verbunden werden (vgl. Haubenhofen/ Enzenhofer 2013, 105ff). Ein weiterer Wirkungseffekt wird im symbolisch-emotionalen Bezug in begleitenden Themen der Gartenarbeit gesehen, wie `Kontakt mit dem Boden aufnehmen`, `Verwurzeln`, `Wachstum fördern`, `Früchte ernten` o.ä. Neuberger (2011) bezieht sich hierbei auf die Phytoresonanz-

Hypothese von Paul Shepard, die besagt, dass Menschen auf Pflanzen psycho-emotional reagieren können. Mit ihren Charakterzügen als Lebewesen spiegelt die Pflanze die seelische Befindlichkeit des Menschen. Dadurch kann er sich in den Eigenschaften und Verhaltensweisen der Pflanze wiedererkennen und baut eine emotionale Beziehung zu ihr auf (vgl. Kap. 4.1). Damit wird es möglich, persönliche Themen symbolisch auf die Pflanze zu übertragen und das eigene Fühlen, Denken und Handeln selbstreflexiv zu erfassen, zu hinterfragen und ggf. zu verändern (vgl. ebd., 424ff). Niepel/ Neuhauser 2010 fassen dies wie folgt zusammen:

Das meiste von dem, was in der Beschreibung des therapeutischen Potentials des Gärtnerns angeführt wird, führt indes verständlicherweise direkt zum Hauptmedium dieses Gärtnerns, nämlich zur Pflanze und damit auch zum Faktor Leben. Ob es sich um Begriffe wie Sorgfalt, Geduld, Rhythmus oder das soziale Miteinander dreht, immer ist es die Tatsache, dass das Gärtnern im Kern eine Begegnung mit dem Lebendigen bedeutet, die den Garten als geeigneten Ort der Therapie erscheinen lässt.

(ebd., 32)

Im Bezug zur Bedeutung von Bewegung und Körper in der von ihm benannten `integrativen` Gartentherapie, sieht Neuberger (2011) daher auch den `informierten Leib` als Träger aller vorangegangenen geistigen und emotionalen Prozesse, in den sich die Geschichte des einzelnen Menschen eingeschrieben hat. Dieser Leib ist dann der Vermittler aller Korrespondenz-, Kommunikations- und Resonanzprozesse zwischen Pflanze und Mensch (vgl. Neuberger 2011, 414ff). Mit dem Bezug zur Ergotherapie und der vorrangig klinisch-geriatrischen Ausrichtung, nimmt die Gartentherapie als gesamte Fachdisziplin jedoch in erster Linie eine eher handlungsorientiert-funktionale Sicht auf den Körper und die Bewegung ein. Neben der Anregung von Motorik, Koordination, Gleichgewicht etc. und der sensorischen Wahrnehmungsförderung, steht besonders der Handlungsvollzug durch Bewegung zur Erfahrung selbstwirksamer Tätigkeiten im Vordergrund. Die Natur wird damit vordergründig als zu gestaltendes Handlungsfeld genutzt.

Die Grenzen der Gartentherapie werden von Niepel/ Neuhauser (2010) benannt. Sie führen zunächst auf, dass eine zu große räumliche Entfernung des Gartens bei mangelnder Mobilität von Patienten und Klienten nachteilig sein kann. Auch die Konfrontation mit dem Wetter, z.B. bei zu starker Sonnenstrahlung oder auch in Form von Kälte, kann sich bei bestimmten Krankheitsbildern ungünstig auswirken. Zuletzt müssen auch das Infektionsrisiko und Allergien berücksichtigt werden, wenn der Kontakt mit Erde und Pflanzen vorgesehen wird (vgl. ebd., 33). Demgegenüber steht ein letzter, nicht unbedeutender Gedanke, der noch von Haubenhofner/ Enzenhofer (2013) ergänzt wird. Sie führen an, dass die Gartenarbeit und ein Therapiegarten nicht nur für die Patienten und Klienten Vorteile haben kann, sondern auch das

dort arbeitende Personal sowie die Angehörigen von der entspannenden und anregenden Wirkung profitieren können (vgl. ebd., 121ff). Zwei ausführlichere Beispiele zur Planung und Gestaltung von Therapiegärten sowie zur Umsetzung gartentherapeutischer Programme im Alterszentrum und in einer Rehaklinik sind bei Schneiter-Ulmann (2010a, 130ff) detailliert beschrieben.

Wirksamkeitsstudien

In der Gartentherapie liegen mittlerweile einige Wirksamkeitsstudien, vor allem aus dem englischsprachigen Raum vor. So untersuchten z.B. Mooney und Milstein (1994) schon in den 1990er Jahren die Effekte eines 6-monatigen Gartentherapieprogrammes mit älteren Menschen und fanden mit Hilfe von Fragebögen heraus, dass sich im Vergleich zur Kontrollgruppe die Angst- und Depressionswerte verringerten und das allgemeine Wohlbefinden erhöhte. Desweiteren verbesserte sich die räumliche und zeitliche Orientierung, die Aufmerksamkeitsspanne konnte erhöht werden und die Eigeninitiative und die sozialen Interaktionen nahmen zu. Barnicle/ Stoelzle Midden (2003) untersuchten ebenfalls die Wirkungen von gartentherapeutischen Aktivitäten (An- und Umpflanzen, Blumen versorgen, Kräuter riechen und schmecken etc.) auf Menschen im Alten-Pflegeheim. Auch hier konnte schon nach sieben Wochen nachgewiesen werden, dass die Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Angebot, ein signifikant höheres psychisches Wohlbefinden erreicht hatte. Ebenfalls bei Demenz-Patienten stellten Jarrot et al. (2002) fest, dass im Vergleich zu anderen Aktivitäten, ein Gartentherapie-Programm die Aufmerksamkeit und Ausdauer der Personen länger binden kann. Im Zusammenhang mit schweren psychischen Erkrankungen (Schizophrenie, bipolare Störungen, Depression) untersuchten Kam und Siu (2010) in einer sozial-psychiatrischen Einrichtung zehn Teilnehmer einer Untersuchungsgruppe, welche zehn Gartentherapie-Sitzungen innerhalb von zwei Wochen erhielten, während die zwölf Teilnehmer der Kontrollgruppe eine herkömmliche Begleitung erhielten. In einem Vorher-Nachher-Vergleich konnten keine Veränderungen im Arbeitsverhalten oder der Beurteilung von Lebensqualität festgestellt werden. Allerdings nahmen mit der Gartentherapie trotzdem die gemessenen Angst-, Depressions- und Stresswerte ab. Lee (2010) untersuchte indes die Wirkungen von innerräumlichen Aktivitäten mit Pflanzen in einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung. Es konnte festgestellt werden, dass das Pressen von Blumen sowie das Anpflanzen in mobilen Beeten eine stresslindernde Wirkung haben. Eine aktuelle deutschsprachige Studie aus der Schweiz, beschäftigte sich mit den Wirkungen einer 4-wöchigen Gartentherapie auf Schmerzpatienten (Fibromyalgie oder chronischen

Rückenschmerzen) in einer Rehaklinik. Die Interventionsgruppe setzte sich aus 37 Patienten zusammen, eine Kontrollgruppe mit 42 Patienten nahm lediglich am herkömmlichen Schmerzprogramm teil. Mit Fragebögen und Funktionstests gemessen, zeigte sich, dass es den Patienten in der Gartentherapiegruppe in den Bereichen `Beweglichkeit`, `psychische Gesundheit`, `Angst` und `Schmerzverhalten` besser ging als der Kontrollgruppe, beim Medikamentenbedarf gab es allerdings keine signifikanten Veränderungen. Die Autoren schließen daraus, dass die Gartentherapie sowohl die funktionelle Leistungsfähigkeit, die psychische Gesundheit als auch die Fähigkeit, Schmerzen zu bewältigen, verbessern kann. Eine interessante Ergänzung lässt sich aus einer weiteren Studie von Orr et al. (2004) entnehmen. Sie untersuchten die Faktoren, welche Patienten zwischen 32 und 89 Jahren aus einer Rehabilitationseinrichtung dazu motivieren, an einer Gartentherapie teilzunehmen. Es wurde deutlich, dass die Personen, welche sich für die gärtnerischen Tätigkeiten entschieden, einen größeren biographischen Bezug zu Pflanzen und zum Gärtnern hatten. Damit verbunden waren eine bejahende Einstellung zum Themenbereich und eine größere Erwartung, dass die Beschäftigungen im Garten eine positive Wirkung erzielen würden. Dies deutet darauf hin, dass die gärtnerischen Alltagserfahrungen von großer Bedeutung sind und sich damit verbunden, schon die erwarteten Effekte und die Einstellung zum Programm gewinnbringend auswirken können.

5.6 Naturtherapie

Entstehung und Verbreitung

Der Begriff Naturtherapie wird hier nicht im Sinne von Heilbädern, Kurorten o.ä. verstanden, also nicht als Teil einer physikalischen Therapie, welche Naturreize, wie Kälte, Wärme, Salzgehalt der Luft, bzw. allgemein das Klima nutzt, um medizinisch erwünschte körperliche Reaktionen hervorzurufen. Vielmehr geht es hier um therapeutische Ansätze der Prozessbegleitung, in denen Natur genutzt wird, psycho-emotionale Vorgänge anzustoßen. Die Tradition dieser Herangehensweise begann sich in Deutschland ca. in den 1980er Jahren zu verbreiten. Eine der ersten war hier insbesondere die Schule für existenzialpsychologische Therapie und Naturtherapie in Bad Wörishofen, gegründet und geführt von Dr. Werner P. Sachon. Neben vielfältigen Selbsterfahrungskursen bietet die Schule mittlerweile auch eine berufliche Zusatzqualifikation zum Naturtherapeuten (Exist) an. Zur Ausbildung gehören z.B. Selbsterfahrungsgruppen, Grundkurse in Naturtherapie, eine Fallarbeit mit Supervision,

Übergangs- und Heilungsrituale etc. (vgl. Sachon 2016). Ebenfalls in den 1980er Jahren begann sich das Übergangsritual der `Visionssuche` in Deutschland zu verbreiten (vier Tage alleine in der Natur, plus Vor- und Nachbereitung s.u.). Seit dem Jahr 2009 im `Netzwerk Visionssuche` organisiert, bietet mittlerweile eine Vielzahl privater Visionssuche-Leiter dieses Ritual an. Maßgeblich sind die Begleiter von Steven Foster und Meredith Little von der School of Lost Borders in Kalifornien (USA) ausgebildet, orientieren sich aber auch an anderen Traditionen indianischer Stämme (vgl. Netzwerk Visionssuche 2016). Um sich in diesem Bereich fortzubilden, ist es beispielsweise möglich, eine zweijährige berufsbegleitende Ausbildung zur initiatischen Prozess- und Visionssuche-Leitung am Eschwege Institut in Meinhard zu machen, vorrangig angedacht für Personen aus pädagogisch/therapeutischen Berufen. In den zwei Jahren gibt es insgesamt ca. 90 Ausbildungstage, welche sich zusammensetzen aus fünf Grundlagenseminaren (z.B. Praxis des Spiegelns, Basisinstrumente etc.), drei Fachthemenseminaren (z.B. Council, Coaching etc.), einem Praxisprojekt mit Nachbereitung, einer eigenen und zwei zu begleitenden Visionssuchen (vgl. Eschwege Institut 2016). Ein weiterer naturtherapeutischer Ansatz ist die `systemische Naturtherapie`, die in den 1990er Jahren in der Schweiz vorrangig durch Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus entwickelt wurde (s.u.). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an privaten Anbietern in Deutschland, die eine prozessorientierte Arbeit in der Natur anbieten, einheitliche Ausbildungsstandards für Naturtherapeuten gibt es allerdings nicht. Heiten und Heiten (2011) benennen daher drei notwendige Kompetenzbereiche für eine authentische und fundierte Begleitung von naturtherapeutischen Prozessen. Demnach brauchen die begleitenden Mentoren eine profunde theoretische, fachliche und methodische Ausbildung mit supervidierter Praxis- und Selbsterfahrung. Dazu sind eine Authentizität und ein Bewusstsein für den eigenen, begleitenden Prozesses unabdingbar. Zudem muss das eigene Menschenbild reflektiert werden und daraus folgend, eine gelebte arbeitsethische Haltung gewachsen sein (vgl. ebd., 15). Da die Praxis der Naturtherapie sehr unterschiedliche Anwendung findet und es keinen einheitlichen Fachdiskurs von Naturtherapie gibt, wird im Folgenden insbesondere auf einige - im Vergleich sehr wenige - veröffentlichte Beiträge zum Themengebiet zurückgegriffen, um zumindest einen groben Umriss und einige zentrale Leitlinien vorstellen zu können und die Prinzipien dieses Ansatzes deutlich werden zu lassen.

Therapeutische Ziele, Inhalte und Methoden

Sachon (2016) definiert seine Naturtherapie als `Erlebensorientierte therapeutische Arbeit in und mit der Natur`. Er stellt die humanistisch geprägte Entwicklungs- und

Beziehungsorientierung in den Mittelpunkt, in der keine Störungsbilder behandelt werden, sondern eine individuelle Begleitung mit Hilfe der Natur stattfindet, die zur Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsentwicklung führen kann. Typische Anwendungsfelder sind dementsprechend z.B. die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung zur Entfaltung der eigenen Potentiale, die Begleitung von Übergangsprozessen im Rahmen von anstehenden Veränderungen oder kritischen Lebensereignissen, die Stärkung der Widerstandsressourcen bei chronischen Belastungen, die Unterstützung von Entwicklungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen oder die Übung einer achtsamen Wahrnehmung zur Steigerung der Lebensqualität. Ähnlich wie die Kunst- oder Musiktherapie, kann die Naturtherapie so als begleitendes und ergänzendes Verfahren zur Heilbehandlung eingesetzt werden. Die theoretische Grundlage des Naturtherapie-Konzeptes von Sachon bildet die Existentialpsychologie, welche in Deutschland u.a. von Karlfried Graf Dürckheimin geprägt wurde. Der Kern dieses Ansatzes besteht darin, einen Zugang zur ursprünglichen Art des Daseins zu erlangen, um den persönlichen inneren Wesenskern anzusprechen, der für den Menschen die Grundlage seiner Existenz darstellt. Das Ziel der Naturtherapie ist es also, einer zunehmenden Entfremdung und Desorientierung sowie dem Fehlen eines Fundaments der menschlichen Existenz, eine eigene leibliche Natürlichkeit entgegenzusetzen (vgl. Sachon 2016). Dieser Ansatz des Selbst-Natur-Seins (vgl. Böhme 2005a, 16ff / 2011, 557ff) zielt darauf ab, das bewertende, organisierende `Ich` zurückzustellen, den natürlichen Lebensprozessen ihren Lauf zu lassen und das, was von sich aus hervortritt und was aus dem Ursprung des Kernselbst kommt, wahrzunehmen und zuzulassen. Wenn ich mich also beispielsweise von einem Naturphänomen angesprochen fühle, aber nicht genau sagen kann, warum dies so ist, dann kann dieser `Bedeutungsüberschuss` nach Sachon (1999b) zu Aspekten des Selbst führen, die unter den Strukturen des funktionierenden `Ichs` liegen. Gleichzeitig wird ein Naturerleben angestrebt, welches Interpretationen und Bewertungen vermeidet und versucht, die Präsenz im eigentlichen Erleben und Dasein zu halten. Diese Erfahrungen bleiben aber nicht für sich stehen, sondern werden in der Gruppe und in der Begleitung durch den Therapeuten in emotional bedeutsamen Beziehungen bearbeitet, was die eigentliche heilsame Wirkung hervorruft. Der Therapeut muss empathisch mitschwingen und leiblich in Resonanz gehen, um die Erfahrung zu würdigen und ihr einen Raum zu geben. Dabei geht es nicht darum, die Erlebnisse zu deuten, sondern dass die Klienten die Bedeutung für sich entdecken. Methoden, die in dieser Form der Naturtherapie eingesetzt werden, sind z.B. Achtsamkeitsübungen, kreative Naturarbeit, Übergangsrituale, der Kreis der Jahreszeiten als Entwicklungsmetapher

oder die freie Naturerfahrungen (vgl. ebd., 35ff). Die zuletzt genannte freie Naturerfahrung wird z.B. folgendermaßen angeleitet:

Geht hinaus in die Natur und lasst euch treiben. Es gibt nichts zu tun, kein spezielles Ziel und keine Aufgabe. Bleibt einfach nur wach und präsent, für das, was da ist, was euch begegnet, was euch anspricht und achtet auf die inneren Empfindungen, die seelischen Bewegungen. Vielleicht gibt es bestimmte Plätze in der Natur, die euch besonders anziehen, verweilt dort und spürt nach, welche Qualitäten da sind, euch anrühren, eurer Seele lebendig werden lassen. Wenn euch Gedanken kommen, seht sie euch an, doch lasst sie dann wieder ziehen, wie die Wolken am Himmel. Bleibt einfach wach und präsent bei dem, was im Augenblick da ist.
(vgl. Schlehofer 2003, 7)

Kirchner-Paap (2005) benennt als ein weiteres naturtherapeutisches Instrument den `Kreis des Selbst` bzw. den `Kreis der vier Schilde`, welcher in der indianischen Tradition des Medizinrades steht, von Steven Forster und Meredith Little in den USA für moderne Begleitungsprozesse aufgegriffen und von der Naturtherapie weiterentwickelt wurde. Die vier Schilde orientieren sich an den vier Himmelsrichtungen, von denen jede eine bestimmte Bedeutung mit zugeordneten Erlebensqualitäten hat. Der Süden steht beispielsweise für den Körper mit seinen Trieben und Impulsen, sowie für die Kindheit (Sommer). Der Westen beinhaltet u.a. die Seele, die dazugehörigen Gefühle und repräsentiert die Jugend (Herbst). Der Norden vertritt z.B. den Verstand sowie die Verantwortung und fokussiert das Erwachsenendasein und die Ältestenschaft (Winter). Der Osten symbolisiert schließlich u.a. die Kreativität und das schöpferische Tun, die Intuition und Erleuchtung sowie die Geburt (Frühling). Eine Übung kann es dann z.B. sein, in die verschiedenen Erlebensräume einzutauchen und mit Naturmaterial die Körperempfindungen, Gedanken und Phantasien sowie die auftauchenden Gefühle zu den Schilden und Themen der vier Himmelsrichtungen zu symbolisieren und darüber ins Gespräch zu kommen (vgl. ebd., 7ff). Folgt man Schmidtner (2003), kann der Jahreskreis als `Selbst-Entwicklungs-Instrument`, die Zyklen der Wandlung und des Wachstums in der persönlichen Entwicklung verdeutlichen. So braucht jedes Thema eine Blütezeit (Sommer) und eine Zeit des Abschieds (Herbst), dann kann es zu einer dunklen Zeit des Überganges kommen (Winter), um schließlich Neues entstehen zu lassen (Frühling). Dabei können die Phasen nicht übersprungen werden, so dass z.B. nur Neues entstehen kann, wenn Altes vorher verabschiedet wurde. Jede Qualität hat somit seine eigene Bedeutung für das Selbst und nur in der Ausgewogenheit aller Richtungen können eine ganzheitliche Gestalt und ein integriertes Selbsterleben entstehen. Bei vielen naturtherapeutischen Übungen geht man für eine bestimmte Zeit alleine in die Natur. Um in den symbolischen Raum und das rituelle Feld einzutreten, wird oft eine Schwelle, in Form eines Astes oder in Form von Steinen übertreten. Der betretene

Raum hat damit eine besondere Bedeutung, die eine spezielle Form der Achtsamkeit fördert und symbolisches und metaphorisches Erleben begünstigt, so dass z.B. die Begegnung mit einem Tier eine tiefe Gewichtigkeit für eine persönliche Fragestellung haben kann (vgl. ebd., 20ff). Als Beispiel für ein naturtherapeutisches Übergangsritual wird von Arzberger-Schmidtner/ Schmidtner (2005) eine `Höhlendurchquerung` vorgestellt. Das Vorgehen richtet sich nach den `rites de passage` von Van Gennep, bei denen die drei Teile der Trennungsphase, der Schwellenphase und der Wiederangliederungsphase unterschieden werden. Bei der Höhlendurchquerung geht es zunächst darum, sich ein Natursymbol zu suchen, welches für das Bisherige steht, was zu Ende geht und zurückgelassen wird. Nach dem gemeinsamen Gang zum Höhleneingang wird dieses Symbol dann vor dem Eintritt rituell zurückgelassen. Der Gang durch die Höhle repräsentiert die dunkle Seite des Überganges, die mögliche Orientierungslosigkeit und das mitunter schmerzhafte Loslassens. Das alleinige Durchqueren der Höhle ermöglicht immer Erfahrungen, die für einen Wandel hilfreich sind. Am Ende der Höhle erfolgt dann der gefeierte Schritt zurück ins Licht und für das neu Anstehende kann erneut ein Natursymbol gesucht werden. Die Integration erfolgt in der anschließenden gemeinsamen Reflexionsrunde am Feuer (vgl. ebd., 15ff). Das wohl verbreitetste Übergangsritual ist die `Visionssuche`, die ihren Weg aus den USA nach Deutschland gefunden hat und ebenfalls von Steven Foster und Meredith Little geprägt wurde. Sie beginnt mit einer dreitägigen gemeinsamen Vorbereitungsphase in der Gruppe. Hier geht es u.a. darum, die persönliche Absicht und Fragestellung zu klären, das Fasten vorzubereiten und einige Vorübungen in der Natur zu machen. Dann sind die Teilnehmer für vier Tage und vier Nächte alleine fastend in der Natur, wozu sie nur Wasser und das Wesentlichste für Schutz und Wärme mitnehmen, um möglichst wenig Ablenkung zu provozieren.

*Durch den Wegfall der zivilisatorischen Strukturen und Mechanismen sind wir insbesondere der gewohnten Mittel beraubt, unsere Mangelzustände im Sein zu füllen. In der Einsamkeit sind wir mit diesen Mangelzuständen unmittelbar konfrontiert - kein alltäglicher Aktionismus, keine Telefonate, keine Mahlzeiten, keine Lektüre, nichts bewahrt die Menschen jetzt davor, diese `Löcher` und die damit verbundenen Emotionen und Zustände wie Unruhe, Hektik oder Langeweile und Depression wahrzunehmen.
(vgl. Sachon 1999a, 33)*

Nach den vier Tagen stehen weitere drei Tage zur gemeinsamen Integration zur Verfügung. Hier geht es darum, die gemachten Erfahrungen zu teilen und gespiegelt zu bekommen, um sie für die mitgebrachte Fragestellung zukunftsrelevant zu bearbeiten (vgl. Sachon 1999a, 29ff und Koch-Weser/ von Lüpke 2009, 34ff). Um die in der Natur aufkommenden Themen der Klienten zu reflektieren und zu bearbeiten, nennt Schmidtner (2003) das `Spiegeln` als eine klassische

Methode der Naturtherapie. Nachdem die Klienten die Zeit alleine in der Natur verbracht haben, wird im Anschluss die `mitgebrachte` Geschichte erzählt, also alles, was sich auf dem Weg und in der Zeit ereignet hat. Der Therapeut gibt dann zum Teil die Worte des Erzählers wieder, formuliert die Erfahrungen zum Teil aber auch in eigenen Worten um. Dabei sind eine wertschätzende Haltung und ein präsenes und respektvolles Wiedergeben zentral, so dass die Erfahrungen einen erweiterten Raum der Würdigung erhalten. Durch den neuen Rahmen bekommen die erzählten Erlebnisse eine spezifische Bedeutung, wodurch dem Klienten Zusammenhänge deutlich werden können, die bisher noch unklar waren (vgl. ebd., 21ff). Klassische Fragestellungen der Visionssuche sind z.B. `Wo stehe ich in meinem Leben?`, `Was ist meine Aufgabe in der Gemeinschaft?`, `Was heißt es für mich Mann/Frau zu sein?`, `Was bedeutet für mich Liebe und wie möchte ich Beziehungen leben?`, `Wovor habe ich Angst?`, `Was macht mich stark?` `Was bedeutet für mich Tod und Leben?` (vgl. Koch-Weser/ von Lüpke 2009, 221ff). Die Grenzen der Naturtherapie liegen nach Sachon (1999b) insbesondere in der Arbeit mit strukturschwachen Menschen, bei denen die Selbstregulation stark beeinträchtigt ist, wie z.B. bei Borderline-Patienten oder Personen mit schweren Bindungsstörungen oder tiefen Depressionen. Da es in der hier vorgestellten naturtherapeutischen Ansatzweise ein bewusstes Ziel ist, behutsam die Schutz- und Abwehrmechanismen der Klienten zu unterlaufen, ist daher zu bedenken, dass dies bei schweren Regulationsstörungen z.B. zu psychotischen Dekompensationen führen kann. Hier wären strukturiertere niedrigschwellige Angebote (z.B. Naturkunst) in enger Begleitung notwendig, damit der Kompensationsapparat unangetastet bleibt (vgl. ebd., 38ff).

Als eine spezifische Ausrichtung naturtherapeutischen Arbeitens, muss die `systemische Naturtherapie` nach Kreszmeier und Hufenus benannt werden. Die systemische Naturtherapie verknüpft Naturerfahrungen mit Arbeitsweisen und Methoden der systemischen Therapie, z.B. mit szenischem Arbeiten, Kreativtechniken und rituellen Strukturen. Das Therapiesystem setzt sich zusammen aus Klient, Therapeut und Naturraum. Wenn der Naturraum aufgesucht wird, kann sich der Therapeut weitgehend zurückziehen, um die Beziehungen zwischen den Naturphänomenen und dem Klienten wirken zu lassen (vgl. Kreszmeier 2008, 111ff). Damit der Naturraum einen bedeutungsvollen Charakter bekommt, muss er gewissermaßen symbolisch aufgeladen werden, d.h. ein geographisches Gebiet wird rituell betreten und bekommt, z.B. durch den Gang über eine Schwelle, eine besondere Seins-Qualität, quasi eines `heiligen Raumes`, in dem die Wahrnehmung eine andere ist und alle Geschehnisse eine besondere Tiefe und ein besonderes Gewicht haben (vgl. ebd., 44f). Kreszmeier (2008) unterscheidet im Entwicklungsprozess des Klienten drei verschiedenen Stadien, welche

durchlaufen werden. In der ersten Phase werden die alten Muster wiederholt und das `Problemsystem` wird rekonstruiert, d.h. alte Verhaltensweisen, die man eigentlich ablegen wollte, treten in variantenreicher Form wieder hervor. Diese festgefahrenen Verhaltensstrukturen sind maßgeblich von den Bindungsmustern jedes einzelnen geprägt, aus systemischer Sicht sind sie jedoch angemessene und notwendige Bewältigungsstrategien. In der zweiten Phase des `Weitergehens` kann es dann zur Musterunterbrechung kommen, speziell wenn neue und ungewohnte Erfahrungen gemacht werden. Dann wird ein Erkenntnisprozess angestoßen, in dem verschiedene Perspektiven auf das `Problem` eingenommen werden können. Die eigenen Verhaltens- und Kommunikationsmuster können `verstört` werden, wenn der Rahmen geändert wird und sich neue Handlungsspielräume eröffnen. Systemisches Denken heißt in diesem Sinne, einen ressourcen- und lösungsorientierten Blick für neue Herangehensweisen zu entwickeln. In der nächsten Phase wird dann neues Verhalten erprobt und eine neue Rolle wird eingenommen, dies wird als `Wandlungspunkt` beschrieben. Diese Erfahrungen sind methodisch in einfache Natursettings eingebettet, wo `nebenbei` dadurch Effekte erzielt werden, dass ein Feuer entfacht wird, am Feuer gekocht wird, Lager- und Schlafplätze gesucht und eingerichtet werden oder von einem Ort zum anderen gezogen wird, zu Fuß, mit dem Kanu oder mit dem Fahrrad (vgl. ebd., 112ff). Zusätzlich besteht die Möglichkeit, spezifische Themen durch die Wahl des Ortes anzustoßen. Kreszmeier (2008) nennt dies die `topographische Inspiration`, in dem z.B. Berge, Wald, Meer und Küste, Quellen, Seen und Flusslandschaften oder Wüsten jeweils ihre eigenen typischen Themenbereiche aufbieten, die gezielt eingesetzt werden können (z.B. Höhen und Tiefen, Mystisches und Dunkles, Leben bringendes, Stilles oder Fließendes, Asketisches etc.) (vgl. ebd., 118ff). Auch spielen die Elemente in der systemischen Naturtherapie eine besondere Rolle. Das `Feuer` steht z.B. für Zugehörigkeit, Wärme und Schutz, die `Erde` für Nahrung, Werden und Vergehen, Heilung u.a., das `Wasser` für Neubeginn, Bewegung oder Reinigung und der `Wind` für Wetter, Lebenshauch oder Himmel und Geist (vgl. ebd., 146ff). Zum konkreteren methodischen Repertoire gehören dann beispielsweise das Aufstellen von Familienstrukturen (Eltern, Geschwister, Partner etc.) oder systemische Strukturaufstellungen (z.B. männliche und weibliche Anteile). Dies findet im Natursetting mit Menschen oder Naturmaterialien, wie z.B. Bäumen als Stellvertreter statt. Im gestellten System geht es dann darum, bestimmte Plätze und Rollen (z.B. Mutter, Vater, eigene Rolle etc.) mit ihren Gefühlsausdrücken und Bewegungsimpulsen durch stellvertretende Gruppenmitglieder oder durch die eigene Einnahme der Positionen wahrzunehmen. In Ergänzung zu den innerhäuslichen systemischen Aufstellungen kommen dadurch noch die besonderen Qualitäten des ausgesuchten Platzes und

die Naturerscheinungen, wie Wetter, Tierbegegnungen etc. dazu, welche den Bedeutungsraum erweitern (vgl. ebd., 170ff). Ferner wird das Mythen- und Märchenspiel eingesetzt, in dem Geschichten in verdichteter Form und ohne verbale Kommunikation dargestellt werden. Dies wird in langsamen Bewegungen mit improvisierten Kostümen aus Naturmaterialien und in atmosphärischen Naturräumen umgesetzt. In Mythen und Märchen werden häufig klassische Entwicklungsgeschichten oder Heldenreisen wiedergegeben (z.B. Odysseus oder Hans im Glück), die aus dem Alltag kommend zu einem Problem führen, welches einen Aufbruch und einige Prüfungen erfordert, bevor die Belohnung erfolgt und die Rückkehr in ein neues verändertes Leben möglich wird (vgl. Grote 2012, 4ff). Eine Wirkung dieser Methode liegt in der Einnahme von gespielten Rollen, die spontan und weitgehend ohne Vorgaben eingenommen werden. In einem mystisch aufgeladenen Raum, wird damit ein spielerischer Zugang zu ungewohntem Verhalten und zu außergewöhnlichen Empfindungen gestattet (vgl. Kreszmeier 2008, 197ff). Außerdem werden Kreativtechniken eingesetzt, die das reiche Angebot an Naturmaterialien für Gestaltungsarbeiten nutzen, welche Inneres bildlich nach außen bringen. Der Vorteil kreativen Arbeitens in der Natur liegt zum einen in der zunächst neutralen Bedeutungsqualität der Naturmaterialien und zum anderen in der Möglichkeit, dass der Klient auch ohne unmittelbare Begleitung des Therapeuten ungestört für sich alleine arbeiten kann, um inneren Geschichten handelnd Ausdruck zu verleihen. Konkret kann es z.B. darum gehen, `sich selbst`, sein `zu Hause`, einen `Lebenswunsch` zu gestalten oder den `eigenen Lebenslauf` auf einer Zeitachse darzustellen (vgl. ebd., 208ff). Eine ebenfalls große Bedeutung in der systemischen Naturtherapie haben rituelle Strukturen. Rituale sind in diesem Verständnis Handlungen in einem zeremoniell verdichteten Rahmen. Sie werden umso kraftvoller, je besser es gelingt, ein Anliegen oder eine Absicht in eine Handlung umzusetzen, die eine tiefe Berührung und intensive Erfahrung herstellt. Auch hier ist das Wirkungsprinzip, durch gesammelte Präsenz einen bedeutungsvollen Resonanzraum herzustellen (vgl. ebd., 216ff).

Bedeutung von Bewegung & Körper

Sachon (1999b) setzt einen Schwerpunkt auf das unmittelbare körperlich-leibliche Empfinden in der Begegnung mit Naturphänomenen, in dem sich Selbstaspekte wiederfinden. So ist z.B. eine Atmosphäre des Loslassens und Verabschiedens im Herbst nachzuempfinden, wodurch das eigene `Abschieds-Selbst` körperlich-leiblich angeregt und gespürt wird. Bedeutsam ist dabei, dieses aus dem Inneren kommende Erleben nicht direkt zu reflektieren und zu analysieren, sondern sich von der Stimmung und den Gefühlen durchströmen zu lassen, da das

reine leibliche Empfinden ohnehin nur schwer in Worte zu fassen ist (vgl. ebd., 61). Diese Grundhaltung kann durch Übungen zur Wahrnehmung und Gewahrsein (z.B. Blindübungen), durch Präsenzübungen (z.B. Zen-Meditation) und durch Übungen zur Erdung (z.B. Atemübungen aus der Bioenergetik) vorbereitet werden (vgl. ebd., 40ff). Bei längerem Aufenthalt in der Natur, wie z.B. bei der Visionssuche, geht es dann auch darum, den Körper in seiner grundlegenden Existenzbedingung wieder zu spüren. Dazu wird er relativ schutzlos der Umgebung und dem Klima ausgesetzt, es wird gefastet und jeglicher Komfort wird reduziert. Damit wird versucht, eine tiefere Ebene des Bewusstseins zu erreichen, die über die Grenzen des Körpers hinausgeht und in eine ganzheitliche umfassendere Wahrnehmung eines leib-seelischen Daseins mündet (vgl. Koch-Weser/ von Lüpke 2009, 58ff). Kreszmeier (2008) sieht es darüber hinaus als entscheidend an, dass der Körper bei längerem Aufenthalt in der Natur schlicht als lebensnotwendige Ressource `gebraucht` wird. Sie meint damit, dass er zum Tragen, zum Laufen, zum Arbeiten, zur Anpassung an Kälte, Wärme sowie den Rhythmus von Tag und Nacht oder auch zur Orientierung notwendig ist, was in der modernen Gesellschaft weniger gefordert wird. Ergänzend ist er als Resonanzorgan eine wichtige Informationsquelle, wenn es z.B. darum geht, bei persönlichen Themen und Gefühlen die körperlichen Reaktionen zu beobachten und zu nutzen (vgl. ebd., 46ff).

Mensch-Naturverständnis

Für Sachon (1999b) ist das Naturerleben für existentialpsychologisch orientierte therapeutische Prozesse deshalb besonders geeignet, da im Kontakt mit der Natur das grundlegende Existenzereignis des Seins und der Lebendigkeit angesprochen wird, animalische und primitive Impulse angeregt und dadurch die Tiefenschichten des Selbst, der `eigenen Natur` aktiviert werden. In der Natur ist zudem der Mechanismus, dass etwas aus sich selbst heraus wirkt, besonders intensiv erfahrbar. Dies kann z.B. auf selbstregulierende Heilungsvorgänge übertragen werden, in der lediglich eine Bereitschaft und Offenheit notwendig ist, natürliche Regulationen zuzulassen. Natur wird also verstanden als das grundlegende Prinzip des Lebendigen, also alles aus sich heraus Entstehende (vgl. ebd., 35ff). Koch-Weser/ von Lüpke (2009) ergänzen, dass der Mensch, sein Körper und Leib Teil der Natur sind, die zivilisatorische Distanz allerdings diese eigene Natur in den Hintergrund rücken lässt. In den Naturerfahrungen ist es dann das Ziel, die zivilisatorischen Schichten abzulegen und in Kontakt und Berührung mit dem zu kommen, was uns mit der Natur verbindet. Bei längerem Aufenthalt in freier Natur, wie beispielsweise an einem bestimmten Platz bei einer Visionssuche, entsteht dann oft ein enger Bezug zu dem umgebenden Ort und seinen Lebewesen. Dies kann soweit führen, dass

die Grenzen verschwimmen und ein Gefühl der körperlich-seelischen Verbundenheit mit allem um sich herum aufkommt, so dass die Umgebung ein Teil von einem selbst und man selbst ein Teil der umgebenden Natur wird. Die Natur wird zum `Spiegel der Seele` als Teil eines allumfassenden Ganzen (vgl. ebd., 163ff).

Wirksamkeitsstudien

Zu der hier vorgestellten Form von Naturtherapie gibt es keine klassischen wissenschaftlichen Studien, im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs mit Fragebögen, Interviews o.ä. Diese Art der Arbeit lässt sich in ihren Effekten vielmehr als Einzelfalldarstellung ermessen. Um die Art der Wirksamkeit einer Naturtherapie vorzustellen und um einen abschließenden deutlicheren Eindruck der konkreten Arbeitsweise zu erhalten, wird an dieser Stelle noch ein anschauliches Fallbeispiel aus einem Text von Heck (2003) zusammengefasst: Als Körper- und Bewegungstherapeut beschreibt er seine Arbeit in einer psychoanalytischen Klinik für Erwachsene mit starken Persönlichkeitsstörungen. In einer sehr strukturierten Form geht es am Anfang der Stunden immer darum, noch in geschlossenen Räumlichkeiten eine bodenständige Vorbereitung vorzunehmen, d.h. es werden z.B. Übungen zur Körperwahrnehmung oder zum tragenden Bodenkontakt angeleitet. Erst wenn ein sicheres Ankommen bei sich erfolgt ist, wird der bewusste Schritt ins Freie getan, z.B. in den Wald in direkter Nähe zum Klinikgelände. In diesem Zusammenhang wird aus Behandlungssequenzen mit Frau C. berichtet, einer 34-jährigen Patientin, die seit ihrem Säuglingsalter keine stabilen Bindungen aufbauen konnte und nie ein Gefühl der Erwünschtheit erlebt hat. Dementsprechend wirkt sie in ihrer Ausdrucksweise und Wortwahl sehr kindlich, sie versucht zwanghaft in allem das Positive zu sehen und hat Ängste vor ihren eigenen aggressiven Impulsen. Sie respektiert weder die eigenen Grenzen, noch die der anderen, spürt sich kaum und wird oft von ihren eigenen Gefühlen überflutet, mit denen sie nicht umgehen kann und sich aus Angst davor zurückzieht. In einer ersten Stunde im Wald fiel auf, dass sie in einer überdrehten theatralischen Form die Bäume umarmte aber keinen wirklichen Bodenkontakt hatte. Der Therapeut schlug vor, verschiedene Plätze auszuprobieren, woraufhin sie sich einen Platz unter einer Buche aussuchte und sich dort hinlegte. Sie nahm die sich bewegenden Baumwipfel wahr und fühlte sich darin gespiegelt. Dann kam eine Körpererinnerung aus einer Übung vom Anfang der Stunde in der Halle, in der sie sich im Liegen in ihrem Körper als Ganzes wahrgenommen hatte. Sie stellte daraufhin fest, dass der Baum nicht nur eine Krone hat, sondern auch mit einem Stamm und den Wurzeln verbunden ist, die den Halt geben, um `Kopfbewegungen` zu machen, was sie auf sich übertragen konnte. In einer weiteren Stunde wurde das Angebot gemacht, zuerst einen Weg zurückzulegen und

sich im Anschluss daran zurück zum Ausgangspunkt zu bewegen, allerdings abseits des Weges. Frau C. bewegte sich im Gegensatz zu ihrer sonstigen Gewohnheit zunächst sehr zögerlich und ging sehr achtsam mal auf dem Weg und mal daneben, ging schneller und langsamer und verschwand dann im Unterholz, wo der Therapeut sie wenig später weinend an einem Baum lehnend fand. In einer späteren Reflexion erzählte sie, dass sie in der Übung teilweise nicht wusste, ob sie Kind oder Erwachsene war und sich nicht entscheiden konnte, ob sie auf den Weg zurückgehen oder sich etwas Eigenes suchen sollte. Der ausgetretene Pfad stand symbolisch für das Erwachsensein, das Unterholz als kindlicher Raum des Erkundens. Diesen inneren Konflikt zwischen Kind oder Erwachsen sein, erlebte sie als eine Falle, in der sie immer das eine verlor, wenn sie das andere aufsuchte. Die Befreiung des Konfliktes erreichte sie, als sie sich an den Baum und seine Wurzeln erinnerte und es ihr nicht mehr darum ging, Kind oder Erwachsene zu sein. Sie ging los und es war egal, ob sie auf dem Weg oder daneben lief, sondern es war nur noch bedeutsam, dass sie sich im Gehen selbst spürte. Dieses Ankommen bei sich hat sie so sehr berührt, dass sie sich an den Baum lehnte und weinte. Bei einer weiteren Einheit ging es dann darum, sich 90 Minuten alleine Zeit und Raum in der Natur zu nehmen, klar strukturiert durch den Zeitrahmen, die klare Begrenzung auf ein bestimmtes Waldgebiet und die ständige Präsenz des Therapeuten am Ausgangsort. Frau C. startete nur zögerlich und benötigte erst die Hilfe durch einen vom Therapeuten ausgehändigten Stock als `Stütze`, um sich auf den Weg zu machen. Als sie zurückkam, erzählte sie von einer unglaublichen Geborgenheit, die sie durch die Erinnerung an das Gefühl, ganz in ihrem Körper zu sein aktivieren konnte. Der Stock diente anfangs noch als Hilfsmittel, sich ihre eigene Kraft bewusst zu machen, dann erlebte sie sich zunehmend als erwachsene Frau, die der Welt entgegentreten kann. Sie ging nicht weit und entdeckte eine Mulde am Rande des Waldes, die sie mit Blättern auskleidete und sich dann mit Stock in sie hineinlegte. Sie konnte es zulassen, aufgenommen zu werden und fühlte gleichzeitig ihre Kraft und eine haltende Geborgenheit, welche auch ihre zeitweise aufkommenden Ängste annehmen konnte, die sich mit dem Gefühl der Ruhe abwechselten. In der folgenden Zeit gestaltete sie diesen Raum weiter aus und machte daraus `ihren` Raum, also grenzte ihn klar ab und identifizierte sich mit ihm. Das Entscheidende war, dass dieser Ort als ein äußerer wie innerer Platz Bedeutung bekam, an dem sie nicht nur ihrer Angst ausgesetzt war, sondern gleichzeitig auch ihre Kraft spüren konnte, also sich nicht nur mit ihren negativen Gefühlen identifizierte, sondern sie auch von außen aus einer gewissen Distanz betrachten konnte. Im weiteren Verlauf suchte sie den Platz immer wieder auf, blieb aber nicht nur in der Mulde, sondern fing auch an, das umliegende Gelände zu erkunden, um bei Bedarf wieder in die Geborgenheit der Mulde zurückzukehren. Für Frau C. war dies eine

ganz neue Erfahrung, Impulsen folgen zu können, ohne Vorhandenes aufgeben zu müssen, Autonomie zu erleben und `Nestwärme` zuzulassen (vgl. ebd., 30ff). Dieses eindrückliche Beispiel macht sehr deutlich, worum es in der Naturtherapie geht und wie die Inhalte und Methoden in einem klinischen Setting umgesetzt werden können.

5.7 Tiergestützte Interventionen

Das Fachgebiet der tiergestützten Intervention ist ein Sonderfall naturbezogener Angebote. Im Mittelpunkt steht nicht das Draußen-sein - was natürlich oft ein begleitender Faktor ist - sondern die Interaktion mit einem lebendigen Tier-Gegenüber. Trotzdem wird das Thema hier aufgenommen, da der Kontakt mit Tieren auch ein Teil von Naturerfahrungen sein kann und die Erkenntnisse dieser Fachdisziplin den Gesamtblick auf die Mensch-Natur-Beziehung vervollständigt. Zudem gibt es auch im motologischen Kontext erste Überlegungen, Tiere in die psychomotorische Praxis einzubeziehen (s.u.).

Entstehung und Verbreitung

Im Jahr 2013 lebten ca. 28 Millionen Heimtiere (ohne Zierfische und Terrarientiere) in den deutschen Haushalten, davon allein 11,5 Mio. Katzen, 6,9 Mio. Hunde, 6,1 Mio. Kleintiere (Meerschweinchen, Kaninchen, Hamster etc.) und 3,4 Mio. Ziervögel. Zudem wurden ca. 2 Mio. Aquarien unterhalten. Insgesamt lebten in 38% aller Haushalte Tiere, wobei 58% aller Familien mit Kindern ein Heimtier hatten (vgl. Zentralverband Zoologischer Fachbetriebe 2013). Der Wunsch nach tierischen Begleitern ist also immens, die Gründe hierfür sind vielfältig und werden im Folgenden näher erläutert. Die Mensch-Tier-Beziehungsqualität kann tierspezifisch sehr unterschiedlich sein, allen gemeinsam sind jedoch nach Hoff (2012) folgende fünf Beziehungsdimensionen, die, für Heimtierbesitzer von Hunden, Katzen, Pferden und Fischen empirisch überprüft, übergreifend bedeutsam sind: Die Kommunikation und Zärtlichkeit, die Steigerung der Lebensfreude, die emotionale Stabilisierung (innere Ruhe, Ausgeglichenheit etc.), die Unterstützung bei der Erziehung von Kindern und das ästhetische Erleben (vgl. ebd., 20). Die enorme Verbreitung von Heimtieren und die empfundenen positiven Wirkungen sprechen zwar für sich, dennoch ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Mensch-Tier-Beziehung von besonderer Wichtigkeit, wenn Tiere im professionellen pädagogischen oder therapeutischen Kontext zum Einsatz kommen sollen. Als ein Begründer der theoretisch fundierten Beschäftigung mit der tiergestützten Therapie wird Boris Levinson genannt, der in den 1960er Jahren in den USA die positiven Wirkungen

seines Hund in den therapeutischen Sitzungen mit Kindern beobachtete und veröffentlichte (vgl. Vernooij/ Schneider 2013, 27f). Mit dem Ziel, die Mensch-Tier-Beziehung organisiert wissenschaftlich zu untersuchen, gründete sich einige Zeit später im Jahr 1977 in den USA die Stiftung `The Delta Society`. Aus ihr ging 1990 der Dachverband IAHAIO (International Association of Human-Animal-Interaction-Organisations) hervor, der bis heute regelmäßige Konferenzen zum internationalen wissenschaftlichen Austausch organisiert und alle nationalen Unterorganisationen koordiniert. Während in den Vereinigten Staaten und England die Mensch-Tier-Beziehung also schon ab Ende der 1970er Jahre intensiver theoretisch behandelt wurde und Praxisprojekte florierten, wurden tiergestützte Interventionen in Deutschland - mit Ausnahme des therapeutischen Reitens - erst ab Ende der 1980er Jahre systematisierter erforscht, so dass Tiere bis heute vermehrt auch in Kindertagesstätten, Schulen, in psychiatrischen Kliniken, Krankenhäusern, Seniorenheimen, Strafvollzug o.ä. eingesetzt werden (vgl. Greifenhagen/ Buck-Werner 2012, 14f). In Bezug auf die professionelle Akzeptanz von Tiereinsätzen in Pädagogik und Therapie liegt Deutschland im internationalen Vergleich zwar immer noch zurück, aber es spricht einiges dafür, dass sich dieser Trend langsam ändert. So zeigte sich beispielsweise in einer deutschlandweiten repräsentativen Befragung aller Kinder- und Jugendpsychiatrien von Prothmann (2007), dass ca. 2/3 aller Einrichtungen in ihrer therapeutischen Arbeit Tiere integrieren. Am häufigsten werden dabei Pferde eingesetzt, die im therapeutischen Reiten genutzt werden. Zudem ist die pflegeleichte Haltung von Fischen sehr verbreitet. Hunde sind überwiegend im Rahmen von Besuchsdiensten in der Klinik aktiv, wohingegen vereinzelt auch Nagetiere, Katzen, Vögel, Reptilien oder Nutztiere, wie Schafe, Ziegen, Esel etc. auf dem Klinikgelände gehalten werden (vgl. ebd., 90ff). Eine weitere Umfrage an ca. 300 deutschen Grund- und Förderschulen wies nach, dass insgesamt ca. jede vierte dieser Schulen eigene Tiere hält, insbesondere an den Förderschulen werden sie vermehrt zur Lernunterstützung eingesetzt. Neben diesen Einsatzbereichen gibt es zwar keine gesicherten Zahlen, aber auch in der begleitenden Arbeit mit Erwachsenen wird die Bedeutung von Tieren zunehmend größer, z.B. in der Hilfe von posttraumatischen Belastungsstörungen bei Angehörigen der Bundeswehr, Polizei und Feuerwehr oder in Form von Tierbesuchsdiensten in Krankenhäusern und Altenheimen (vgl. Initiative Zukunft Heimtier 2013).

Der zugehörige Weiterbildungsmarkt für tiergestützte Interventionen in Deutschland ist vielseitig und wenig einheitlich geregelt. Überwiegend werden an bundesweit verbreiteten einzelnen Instituten oder Hochschulen berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung in unterschiedlicher Länge angeboten. Sie richten sich an Personen mit einer pädagogischen oder

therapeutischen Erstausbildung (z.B. ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, Physio-, Ergo-, ArbeitstherapeutInnen, HeilpädagogInnen, Kranken- und AltenpflegerInnen, PsychotherapeutInnen etc.) und haben z.T. unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf die spezifischen Arbeitsfelder oder auf bestimmte Tierarten (z.B. Pferde, Hunde, Lamas etc.). Die Dachgesellschaften ISAAT (International Society for Animal Assisted Therapy, gegründet 2004) und ESAAT (European Society for Animal Assisted Therapy, gegründet 2006) haben Rahmenrichtlinien für Weiterbildungsanbieter und deren Konzepte entworfen, die Qualitätsstandards schaffen sollen, aber nicht allgemein verbindlich sind (vgl. Hoff 2012, 20). Hiernach soll die Weiterbildung zur Fachkraft für tiergestützte Therapie aus mindestens 300 Unterrichtseinheiten (UE) Pflichtlehrveranstaltung, 120 UE Praktikum und 30 UE freie Lehr- und Lernformen bestehen (vgl. ESAAT 2012).

Pädagogisch/ Therapeutische Ziele, Inhalte und Methoden

Tiergestützte Interventionen umfassen einen weiten Anwendungsbereich in der Praxis, bei dem zu unterscheiden ist, um welche Art des Einsatzes der Tiere es sich handelt. Sie werden in Fördermaßnahmen oder Therapien im pädagogischen, psycho-, ergo-, physiotherapeutischen oder medizinischen Bereich eingesetzt (vgl. Beetz, 2012b, 12). Um dieses Feld zu strukturieren wird von Vernooij & Schneider (2013, 34ff) eine systematische Unterteilung tiergestützter Interventionen vorgenommen:

Tiergestützte Aktivitäten

Die tiergestützten Aktivitäten haben das vorrangige Ziel, das Wohlbefinden und die Lebensqualität von Menschen zu steigern, es werden aber auch erzieherische, rehabilitative und soziale Prozesse unterstützt. Die Tiere sollen insbesondere dann helfen, wenn die Gestaltung von sozialen Beziehungen schwierig ist, weil entweder keine menschlichen Bezugspersonen vorhanden sind oder aber die Beziehungsfähigkeit zu Menschen eingeschränkt ist. Die Anwesenheit von oder der Kontakt mit Tieren soll die Lebensfreude erhöhen, die Kommunikationsfähigkeit zu anderen Menschen anbahnen, die Entspannung fördern und Stress reduzieren. Zu den tiergestützten Aktivitäten werden z.B. Tierbesuchsdienste in Kinder- und Altenheimen oder Krankenhäusern gezählt, ebenso wie organisierte Spaziergänge mit Tieren, ein Streichelzoo auf dem Gelände oder bewusst eingesetzte Aquarien im Gebäude. Die Umsetzung wird meist ehrenamtlich ohne spezielle Ausbildung vorgenommen und die Ausführung unterliegt keinem ausgearbeiteten oder vorstrukturiertem Konzept (vgl. Vernooij/ Schneider 2013, 34ff).

Tiergestützte Pädagogik

Die tiergestützte Pädagogik hat das Ziel, Menschen in ihrer Entwicklung und im Lernen zu unterstützen. Mit Hilfe eines konkreten Förderplans oder festgelegter Lernziele, sollen die Ressourcen der KlientInnen gefördert und insbesondere die sozialen und emotionalen Kompetenzen als Grundlage jeglicher Lernprozesse erweitert werden. Es wird ein individuell-klientenspezifisches Konzept vorausgesetzt, welches auf der Basis der positiven Emotionen zum Tier seine Anwendung findet, z.B. bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernproblemen oder niedrigem Selbstwertgefühl. Die tiergestützte Pädagogik findet ihre Anwendung in (inklusive-)pädagogischen Settings, z.B. in (Förder-)Schulen oder in Jugendhilfeeinrichtungen. Sie wird unter Einbezug eines spezifisch trainierten Tieres von pädagogisch ausgebildetem Personal (z.B. LehrerInnen, HeilpädagogInnen oder ErzieherInnen) durchgeführt (vgl. Vernooij/ Schneider 2013, 36ff).

Tiergestützte Therapie

Die tiergestützte Therapie verfolgt das allgemeine Ziel, die Lebensgestaltungskompetenz zu stärken und zu verbessern, indem eine Auseinandersetzung mit dem persönlichen Verhalten und Erleben sowie mit individuellen Konflikten angeregt wird, um z.B. Erfahrungen zu verarbeiten, emotionale Blockaden aufzulösen oder Ängste abzubauen. Unter diesem Oberbegriff subsumieren sich einige verschiedene tierbegleitete Therapieformen, so dass tiefenpsychologische, gesprächs-, gestalt- oder verhaltenstherapeutische inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Ebenso sind aber auch funktionsorientiertere Formen, wie z.B. sprachheil-, physio- oder ergotherapeutische Interventionen eingeschlossen. Übergeordnete Kriterien sind, dass eine diagnostische Abklärung der Problemlage vorgenommen wird sowie eine individuell zielgeleitete Therapieplanung und -dokumentation in Einbezug eines ausgebildeten Tieres und im Rahmen eines allgemein anerkannten Therapiekonzeptes erfolgt. Die tiergestützte Therapie wird durch einen professionellen Therapeuten durchgeführt, der entweder selber über eine tierbezogene Zusatzqualifikation verfügt oder die Unterstützung eines Tier-Trainers in Anspruch nimmt (vgl. Vernooij/ Schneider 2013, 41ff). Ein Beispiel eines ausgearbeiteten Konzeptes stellt die nondirektive tiergestützte Therapie mit dem Hund im Rahmen einer kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlung dar (vgl. Prothmann 2007, 104).

Nach Vernooij/ Schneider (2013, 150ff) gibt es hierbei in allen genannten tiergestützten Interventionen drei verschiedene Interaktionsformen: Die *freie Interaktion* findet ohne

Anweisung oder Lenkung seitens der begleitenden Person statt, das Thema ergibt sich situativ, eine intensive Beobachtung der Kontaktgestaltung zwischen KlientIn und Tier ist möglich. Bei der *gelenkten Interaktion* werden gezielte Situationen herbeigeführt, das Tier wird planvoll geführt, um z.B. gezielte Themen wie Körpersprache, Konfrontation mit Ängsten oder Nähe und Distanz zu bearbeiten. Zudem geht es in *ritualisierten Interaktionen* um immer wiederkehrende, Sicherheit gebende Formen der Begrüßung, Vorbereitung, Verabschiedung etc., z.B. beim An- oder Ablegen von Führgeschirr oder Halsband, bei der Versorgung des Tieres mit Futter, Fellpflege o.ä.

Wirksamkeitsstudien

Da die Anzahl der Studien im Kontext tiergestützter Interventionen mittlerweile sehr vielseitig ist, werden an dieser Stelle nur exemplarische Untersuchungen über die Lebensspanne vorgestellt: In einer vergleichenden Studie von Prothmann (2007, 137ff) mit 100 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11-20 Jahren, die sich in stationärer kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlung befanden, zeigte sich, dass im Unterschied zur Kontrollgruppe, die Befindlichkeit der Probanden durch eine hundegestützte nondirektive, klientenzentrierte Therapie erheblich gesteigert werden konnte. Im Einzelnen bedeutet dies, der Umgang mit dem Hund führte u.a. zu mehr Wachheit und Aufmerksamkeit, aktivierte das Bedürfnis nach Sozialkontakten und sorgte für mehr Ausgeglichenheit und das umso stärker, je schlechter es den jungen PatientInnen vor dem Kontakt mit dem Hund ging. Diese Wirkung trat in unterschiedlichem Ausmaß auf alle Diagnosegruppen zu, Essstörungen, emotionale Störungen, Depression, Persönlichkeitsstörungen, Verhaltensstörungen und Psychosen. Eine stressreduzierende Wirkung von Tieren wird nach Beetz et al. (2012, 8f) durch die Aktivierung des Hormons Oxytocin begleitet, welches u.a. den Kortisolspiegel senkt sowie die Herzfrequenz als auch den Blutdruck abnehmen lässt und darüber die Entspannungsregulation der Körperfunktionen fördert. In einer hierzu durchgeführten Studie, bei der Kinder im Alter von 7-12 Jahren mit unsicher-vermeidendem oder desorganisiertem Bindungsverhalten einen Stresstest durchliefen, konnte nachgewiesen werden, dass - im Vergleich zu einem freundlichen Menschen oder einem Stoffhund - insbesondere eine aktive Interaktion mit einem lebenden Hund eine Stressreduktion zu Folge hatte. Das unsichere Bindungsmuster, welches oft auch bei Verhaltensauffälligkeiten oder Lernproblemen zu beobachten ist, wurde also nicht auf die Tiere übertragen, so dass der Hund mehr Vertrauen schaffen konnte als ein Mensch. Dieser stressregulierende Effekt ließe sich demnach insbesondere in der pädagogisch-therapeutischen Förderung gewinnbringend nutzen (vgl. auch Beetz 2012, 12f). Auch im Erwachsenenalter

können Tiere einen präventiven Schutzfaktor für die Gesundheit darstellen. In einer Untersuchung von Friedmann et al. (1980) mit 92 HerzinfarktpatientInnen wurde deutlich, dass die Überlebensrate im ersten Jahr nach dem Infarkt deutlich höher ausfiel, wenn die Betroffenen ein Haustier hatten und das unabhängig davon, um welches Tier es sich handelte. In mehreren weiteren Studien konnte konkret nachgewiesen werden, dass allein die Anwesenheit eines Tieres im Raum den Blutdruck und die Herzfrequenz sowie die Ausschüttung von Stresshormonen senken kann. Das Streicheln von Tieren führt zudem zur Muskelentspannung. Als weitere positive Wirkungsbereiche werden ergänzend u.a. die Förderung eines positiven Selbstbildes, die Zunahme der Kontrollüberzeugung, die soziale Integration, die Animation zu Bewegung und die Projektionsmöglichkeit innerpsychischer Bedeutungsmotive genannt (vgl. Otterstedt 2003, 66ff). Eine positive Auswirkung auf die Stimmung und ein Abbau von Ängsten und Spannungen durch die Anwesenheit eines Hundes, konnte insbesondere auch bei erwachsenen Personen mit hoher Bindungsangst, Patienten mit schwerer Depression oder akuter Schizophrenie sowie Menschen mit posttraumatischen Belastungsstörungen nachgewiesen werden (Wohlfarth et al. 2013, 7ff). In der Arbeit mit SeniorInnen wurde schon in einem Forschungsprojekt in den 1980er Jahren offen gelegt, dass bei regelmäßigen Besuchen von Hunden im Alten- und Pflegeheim, der kommunikative Kontakt zwischen den Bewohnern und mit dem Personal größer wurde. Die älteren Menschen zeigten erwiesenermaßen und durch das Personal bestätigt, ein selbstständigeres und selbstsichereres Verhalten, eine Zunahme an Wachheit, häufigeres Lächeln und eine stärkere Zugewandtheit zur Umgebung (vgl. Olbrich 1989). Daran anknüpfend erwies sich im Rahmen einer aktuellen Studie zur hundgestützten Intervention bei demenzkranken Menschen in Deutschland, dass die BewohnerInnen im Beisein des Hundes signifikant aktiver und motivierter waren. Sie reagierten freudiger und mit mehr Kontakt auch zu anderen Personen im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Tierkontakte. Zudem war der Hund vermehrt Gesprächsanlass und -thema und regte Erinnerungen an eigene Tiere an (vgl. Wesenberg et al. 2012). Durch die nachgewiesenen positiven Effekte, sind fest ins Konzept integrierte Interventionen mit Tieren in Seniorenheimen mittlerweile sehr verbreitet. Mitarbeiter oder Angehörige können hierzu aufgefordert werden, ihre Tiere mitzubringen. Auch Kaninchen oder Hühner im Außenbereich sowie Katzen, Vögel bis hin zu Fischen können als Co-Therapeuten hilfreich sein. In einer Studie von Edwards und Beck (2002) zeigte sich, dass bei Alzheimer-Patienten schon durch das Aufstellen eines Aquariums mit Fischen im Essensraum, innerhalb von 4 Wochen eine deutliche Verbesserung der Nahrungsaufnahme und des Gewichtes erreicht werden kann, so dass weniger Nahrungsergänzungsmittel gegeben werden mussten. In einer Metastudie von Nimer &

Lundahl (2007) konnten evidenzbasierte Effekte zusammenfassend in vier Bereichen bestätigt werden. Demnach können Tiere medizinische Heilungsprozesse unterstützen, das Wohlbefinden fördern, bei der Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten behilflich sein und Autismus-Symptome reduzieren. Allerdings wird kritisch angemerkt, dass es konzeptionell keine klientenspezifischen Bedingungen und Maßnahmen gibt, die eindeutig bestimmen, wie und welche Interventionen mit Tieren bei spezifischen Problematiken angebracht sind. Auch Hoff (2012, 20) betont, dass die Wirkungsforschung tiergestützter Interventionen immer noch am Anfang steht und vergleichsweise wenig Wissen über die erzeugten Effekte und allgemeinen Zusammenhänge vorhanden ist. Dennoch werden aus der Studienlage folgende generelle Wirkungen zusammengefasst:

- 1) körperliche Ebene, z.B. kardiovaskuläre Verbesserungen, mehr Wachheit, Stressreduzierung
- 2) soziale Ebene, z.B. Reduktion sozialer Isolation, Verbesserung vorhandener sozialer Kontakte
- 3) kognitive Ebene, z.B. Steigerung von Aufmerksamkeit und Lernmotivation
- 4) emotionale Ebene, z.B. Verbesserung von Stimmung, Vitalität, Ausgeglichenheit
(vgl. Hoff, 2012, 20)

Bei allen positiven Beobachtungen dürfen natürlich auch die negativen Aspekte von Tierkontakten nicht außer Acht gelassen werden: Allergien und die Angst vor Tieren sind hier die problematischsten Gesichtspunkte, die eine pädagogisch-therapeutische Intervention verhindern können.

Wirkmechanismen

Um die Zusammenhänge der oben genannten Effekte von Tieren auf den Menschen zu verstehen, gibt es verschiedene Wirkhypothesen, die im Folgenden aufgezeigt werden. Da es sich um unterschiedliche Ansätze und kein integriertes Bild der Mensch-Tier-Beziehung handelt, werden die einzelnen Betrachtungsweisen, trotz teils unterschiedlicher Ausrichtung kombiniert vorgestellt, was dem aktuellen Forschungsstand entspricht. Diese Aufführungen geben einen interessanten ergänzenden Einblick in die Beziehung zwischen Mensch und Natur, im speziellen Blickwinkel der Bedeutung von Tieren, was die Konzeption einer naturbezogenen psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung erweitern kann:

Die von Edward Wilson formulierte Biophilie-Hypothese besagt, dass der Mensch eine Liebe zu allem Lebendigen empfindet und die Natur für seine Gesundheit und Sinnfindung braucht,

weil er in der Entwicklung der Menschheitsgeschichte immer schon mit ihr verbunden war und sich im Kontakt mit der Natur, die Nähe zu seinen archaischen Wurzeln ausdrückt. Tiere tragen damit dazu bei, eine evolutionär bekannte Situation zu schaffen, was sich z.B. auch darin zeigt, dass Tiere auch die gesamte Symbolwelt der Menschen durchdringen, sei es in ihrer psychoanalytischen Bedeutung in Träumen oder als die Kinderzimmer überschwemmende Projektionsfläche in Form von Kuschtieren, Büchern, Plastikspielzeug, Comic- oder TV-Figuren etc. Naturkontakte im Allgemeinen und Tierbegegnung im Speziellen stellen sozusagen die Ur-Verbindung zwischen dem Menschen und seiner ursprünglichen ökologischen Umwelt wieder her, welche in der modernen Zivilisation verloren gegangen ist. Mit diesem Erklärungskonzept ließe sich z.B. auch die beruhigende Wirkung von entspannten Tieren auf den Menschen begründen, insofern, dass sie auch früher schon Anzeiger für Harmonie und eine ungefährliche Umgebung waren (vgl. Olbrich 2003a, 68ff). Zu Beginn einer therapeutischen Beziehung, wird dem Tier von Greifenhagen/ Buck-Werner (2012) dabei oftmals eine `Eisbrecher`-Funktion zugeschrieben. Tiere wirken damit als `soziale Katalysatoren`, was meint, dass die Schwelle zum Kontakt zu Tieren deutlich niedriger ist als bei Menschen und damit über das Tier leichter eine Beziehung zum Pädagogen oder Therapeuten, bzw. zu anderen Personen im Umfeld aufgebaut werden kann. Das Tier hat somit eine Brückenfunktion im Aufbau eines sozial-emotionalen Bezuges zur helfenden Person. Dabei haben Menschen in Begleitung von Tieren einen `Sympathiebonus`, das heißt sie werden als freundlicher und zugänglicher eingeschätzt, was die erste Kontaktaufnahme in professionellen Settings erheblich erleichtert. Die Autoren ergänzen, dass Tiere durch Qualitäten, wie z.B. Bewegungen, Wärme, Geruch, Laute oder optische Reize vielfältige Handlungsanregungen bieten. Sie sind auf diese Weise häufig Ursache für Lachen und Spiel und sorgen hierdurch indirekt für ein besseres Wohlbefinden, einhergehend mit der Produktion von stressreduzierenden und stimmungsaufhellenden Hormonen im Körper. Dazu werten Tiere nicht und erlauben durch einen unvoreingenommenen Kontakt eine entlastende Entspannung von sozial erwünschten Verhaltensweisen und der Anstrengung, das persönliche, sozial aufgebaute Fremdbild aufrecht zu erhalten. Das Mensch-Tier-Verhältnis ist dadurch einfacher, klarer, akzeptierender und bedingungsloser, d.h. auch sicherer und von weniger Ängsten und Hemmungen beeinflusst. So kann durch die sinnlichen Kontakte mit Tieren im Anfassen und Streicheln auch ein Bedürfnis nach Berührung und Nähe ohne Gegenleistung befriedigt werden, was einen vereinfachten Umgang mit dem Thema Nähe und Distanz eröffnet (vgl. ebd., 38ff). Beetz (2012, 10f) schlägt hierzu vor, die Bindungstheorie von Bowlby auf die Beziehung von Mensch und Tier zu übertragen. Dementsprechend kann ein Kind sein internes Arbeitsmodell

von Bindung mit Hilfe von Tieren erweitern. Ähnlich wie bei den primären Bindungspersonen, kann also durch die zuverlässige Beziehung zum Tier, eine sichere Bindung unterstützt werden, die einhergeht mit mehr sozialen Kompetenzen sowie einer größeren Empathiefähigkeit und besseren Emotionsregulation. Wohlfahrt et al. (2013) ergänzen, dass speziell die Pflege- und Fürsorgeinteraktionen mit Tieren, beim Streicheln, Bürsten, Füttern etc. bindungsrelevante Erfahrungen darstellen, welche das Bindungsverhalten positiv beeinflussen können. Gleichzeitig kann dieser Umgang die Erfahrung eröffnen, bedeutend und wichtig für das Tier zu sein, wodurch sich der Klient selbstwirksam erleben kann (vgl. ebd., 11ff). Im Verlauf einer pädagogisch/therapeutischen Intervention dienen Tiere nach Olbrich (2003b) ferner als Kommunikationshelfer und Ansprechpartner für die Schilderung von Problemlagen, ohne dass sie bewertende Kommentare entgegensetzen. Dabei ist ein, die spezielle Kommunikation zwischen Mensch und Tier betreffender Aspekt, dass die analog-nonverbale Kommunikation im Vordergrund steht, d.h. das Tier reagiert hauptsächlich auf die Körpersprache und den gesendeten Gesamteindruck einer Person. Dies kann helfen, Kommunikationsschwierigkeiten zu vermeiden, indem eine Deckung zwischen dem verbal Gesagtem und den nonverbal-körperlich ausgedrückten Informationen angestrebt wird. Demgemäß hilft das Tier, sich authentisch zu verhalten und gleichzeitig dient es als Modell, ohne Beurteilung das Eigene auszuleben und Fremdes akzeptieren zu können. Ergänzend können so auch unbewusste Stimmungen und Gefühle verdeutlicht und reflektiert werden, da die Reaktion des Tieres als `echter` Spiegel der menschlichen Befindlichkeit fungiert (vgl. ebd., 84ff). Verhaltenstherapeutisch betrachtet, können Tiere somit auch als motivierende Verstärker für positive oder gegen negative Handlungsweisen agieren. Durch die Anwesenheit von Tieren können z.B. negativ besetzte Situationen in der Therapie, Schule oder Heim positiv umgedeutet werden, angebrachtes Verhalten wird durch das Tier mit Zuwendung belohnt oder unangebrachtes abschreckendes Handeln wird vom Tier durch Kontaktabbruch bestraft (vgl. Wohlfahrt et al. 2013, 11f). Betrachtet man tiergestützte Interventionen demgegenüber eher tiefenpsychologisch, können Übertragungs- und Projektionsprozesse auf das Tier genutzt werden. Grundlegend hierfür bezeichnet die `Du-Evidenz` das Phänomen, dass zwischen Menschen und höheren Tieren Beziehungen möglich sind, die denen von Mensch-zu-Mensch entsprechen. Das Tier wird hierbei als Partner auf einer gleichberechtigten Ebene wahrgenommen, ihm wird ein Name und damit eine eigene Identität gegeben, so dass eine direkte Ansprache und Zuwendung, ein Kontakt in Form einer intersubjektiven Begegnung möglich ist. Über das `Du` werden damit Übertragungen und Gegenübertragungen sowie heilsam wirkende Beziehungen des `Ich`s` denkbar. Dieses Konzept basiert zwar auf einer

vermenschlichten Betrachtungsweise auf die Eigenschaften von Tieren, dennoch zeigen sich in der Mensch-Tier-Kommunikation viele praktische Beispiele, die eine gemeinsame Basis der Verständigung bezeugen (vgl. Greifenhagen/ Buck-Werner 2012, 22ff). Vernooij/ Schneider (2013) stellen fest, dass der Kontakt mit einem Tier dabei ein gefahrloses Ausleben emotionaler Bedürfnisse erlaubt, was zu einer ersten Verbindung mit unbewussten emotionalen Blockaden führen kann, als Grundlage für die Lösung innerpsychischer Konflikte. Damit ist auch eine Identifikation mit Charaktermerkmalen des Tieres denkbar (z.B. Stärke, Ausdauer, Gleichmütigkeit etc.), die Projektion von Wünschen, Ängsten, Schuldgefühlen, traumatischen Erfahrungen etc. ist möglich und eigene Themen können gespiegelt werden (z.B. Ungeduld, Authentizität etc.) (vgl. ebd., 153).

Ein Fallbeispiel aus der tiergestützten kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxis von Frick-Tanner und Tanner-Frick (2003) verdeutlicht einige der hier beschriebenen Wirkmechanismen:

„Martina, ein 7-jähriges Mädchen, litt unter selektivem Mutismus. Das Mädchen lebte in einer sehr schwierigen Familiensituation der Trennung. Die Mutter stammte aus Südamerika. Sie hatte Mühe, sich in Deutsch zu verständigen und fühlte sich in der Schweiz fremd. Martina wuchs zwischen beiden kulturellen Hintergründen auf und war dadurch in ihrer Identität und ihrer Persönlichkeitsentwicklung schwer beeinträchtigt. Wie im Schulalltag verweigerte sie auch zu Beginn der psychotherapeutischen Behandlung jegliches Sprechen. Sie zeigte fast keinen emotionalen und affektiven Rapport und wirkte apathisch-traurig. Beim Spielen fielen ihre monotonen und perseverativen Abläufe auf. Zu den Tieren verhielt sie sich zurückhaltend, genoss aber deren Anwesenheit und spontane Kontaktaufnahme. Während vieler Stunden beobachtete sie die stummen Goldfische. Mit ihnen konnte sich das, wie ein Fisch stumme Mädchen identifizieren. Sie begann als erstes über die Tiere zu sprechen; während des gemeinsamen Fütterns wollte sie mehr über die Lebensgewohnheiten der Fische erfahren. Nach einigen Therapiestunden interessierte sich Martina für andere Tiere. Sie freute sich, Kaninchen und Meerschweinchen streicheln zu können. Die sinnliche Erfahrung genoss sie sichtlich. Allmählich nahm sie durch gemeinsames Zeichnen, Spielen, Malen und Modellieren einen tieferen Kontakt zu mir auf. Sie getraute sich nun, den therapeutischen Raum zu erforschen und darin zu experimentieren. Gleichzeitig freute sie sich an der Lebensfreude und Spontanität der Katze. Später erzählte sie mir, wie gut ihr die Tiere getan hätten. Die Goldfische bleiben ihre Lieblingstiere!“

(Frick-Tanner/ Tanner-Frick 2003, 137f)

Tiergestützte Interventionen in der Psychomotorik

Aus einem körper- und bewegungsorientiertem Blickwinkel sind im Ansatz tiergestützter Interventionen im Wesentlichen vier Aspekte bedeutsam: Zuerst können Tiere als Kommunikationshelfer behilflich sein, die eigene Körpersprache und den Körperausdruck zu

reflektieren, da sie primär auf einer analogen, also nicht sprachlichen Ebene reagieren. Als leiblicher Dialogpartner fördern sie damit ein achtsames Gewahrwerden der ausgedrückten Stimmung und des körperbezogenen Verhaltens. Der zweite Aspekt betrifft die potentiell psycho-physisch entspannende Wirkung von anwesenden Tieren, in Verbindung mit einer abnehmenden Herzfrequenz, einem sinkenden Blutdruck und einer Muskelentspannung. Drittens können Tiere auch aktivierend wirken und die Wachheit, Aufmerksamkeit und Motivation steigern, einhergehend mit vielfältigen Bewegungsimpulsen und Handlungsanregungen. Zuletzt bieten Tiere vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmungs- und Sinnesanregungen, z.B. durch Wärme, Geruch, Laute oder optische Reize.

Neben diesen spezifischen Bereichen, sprechen natürlich auch die anderen oben genannten Effekte und Wirkmechanismen für einen möglichen Einbezug von Tieren in eine psychomotorisch-motologische Intervention:

- Tiere als Beziehungsbrücke zum Psychomotoriker
- Verbesserung von Befindlichkeit und Vitalität
- Abbau von Ängsten und Spannungen
- Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes
- Steigerung von Aufmerksamkeit und Lernmotivation
- Verstärker positiver Verhaltenseisen
- Förderung sozialer Interaktionen
- Steigerung der Empathiefähigkeit und Emotionsregulation
- Erweiterung internaler Arbeitsmodelle von Bindung
- Tiere als Identifikations-, Übertragungs- und Projektionsobjekte

Im motologischen Fachdiskurs gibt es erste Überlegungen zu einer hundgestützten Psychomotorik, in dessen Rahmen ansatzspezifisch und praxisbezogen generelle Vorschläge zum Einbezug des Hundes in den Bewegungsraum gemacht werden (vgl. Pfitzke 2014). Zudem gibt es schon seit längerem den motopädagogischen Ansatz der Hippopädagogik von Deppisch (1997, 39 ff und 2010, 209ff), der aufgrund seiner konzeptionellen Fundierung hier zusammenfassend dargestellt wird. In der Hippopädagogik dient das Pferd als Medium für verschiedenste Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung bei Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung, Entwicklungsverzögerungen, Traumatisierungen oder Verhaltensauffälligkeiten, ebenso wie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene im erfahrungsorientierten Reitlernprozess.

Grundlegend geht es darum, Lernräume zur selbstständigen Auseinandersetzung und einem ganzheitlichem Kontakt mit dem Pferd zu schaffen, ohne ein ideales Bewegungsziel zu verfolgen. Im Vordergrund steht die Interaktion mit dem Pferd, welche Bewegungsanregungen verschafft und gleichzeitig sensorische, motorische, kognitive und sozial-emotionale Lernprozesse anregen soll. Bewegung wird hier im doppelten Sinne verstanden, neben der körperlichen Aktivität ist die Aufmerksamkeit im Besonderen auf das emotionale Bewegt-Sein im Kontakt mit dem Pferd gerichtet. Auf der einen Seite werden so beim Schrittreiten im Bewegungsdialog und gemeinsamen Schwingungsrhythmus körpereigene Bewegungsmuster geordnet. Gleichsam wird die Bewusstheit von Bewegungen - im Sinne einer Sensibilisierung für eigene Körperimpulse - erhöht. Zudem werden das Gleichgewicht, der Tastsinn und die Tiefenwahrnehmung angeregt sowie durch das sich bewegende Pferd, ständige Anpassungsleitungen der Raum- und Geschwindigkeitsorientierung vorgenommen. Auf der anderen Seite kann das Pferd im Rahmen des emotionalen Bewegt-Seins eine Symbolfunktion für Kraft, Eleganz, Stolz etc. übernehmen und Übertragungen, z.B. von Freiheitsgefühl und Lebendigkeit möglich machen. Ergänzend ist das Schaukeln und Getragen-Werden auf dem Pferd mit dem Archetypus `Mutter` und einem Nachnähen an Urvertrauen verbunden. Konzeptionell werden sechs grundlegende Prinzipien der Hippopädagogik festgelegt:

1. *Entwicklungsorientierung*, d.h. die Angebote werden der Entwicklungsphase des Klienten entsprechend ausgewählt.
2. *Situationsorientierung*, d.h. insbesondere die spontanen Reaktionen des Pferdes können jederzeit zur Neustrukturierung der Situation und zur Umgestaltung des geplanten Ablaufes führen.
3. *Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit*, d.h. es werden gezielte offene Bewegungs- und Handlungsaufgaben angeboten, welche kreatives und eigenständiges Verhalten fördern und damit das Selbstvertrauen und die Bewegungssicherheit steigern.
4. *Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung*, d.h. den Körper und die Konzentration gleichermaßen betreffend, wird das Gespür für den eigenen Spannungszustand und die eigene Befindlichkeit zur Anbahnung einer gelingenden Selbstsorge und Selbstregulation begünstigt.
5. *Individuelle Orientierung*, d.h. die Bedürfnisse und Fähigkeiten der KlientInnen werden berücksichtigt, es werden adäquate stärkenorientierte Angebote ausgesucht.
6. *Emotionsoffenheit*, d.h. die Reaktion der Pferde auf die Emotionen der KlientInnen werden einbezogen und bewusst gemacht.

Diese Prinzipien gelten übergreifend für drei Phasen in der praktischen motopädagogischen Arbeit, die je nach Klientel variabel modifizierbar sind. Die *Aufbauphase* dient zur Formung einer stabilen Vertrauens- und Beziehungsbasis, hier steht vermehrt die Ich-Kompetenz im Vordergrund, d.h. der Kontakt über die Sinne, das Erproben von Körpersignalen und grundlegende Bewegungserfahrungen werden ermöglicht. In der *Erkundungsphase* nehmen die selbstständigen Handlungsaufgaben zu, die Schaffung neuer Lernsituationen zur Materialerfahrung mit Spielmaterial, Alltagsgegenständen und Übungsgeräten wird fokussiert. Als letztes bekommt die *Gestaltungsphase* Bedeutung, hier stehen die Sozialerfahrungen vermehrt im Mittelpunkt, z.B. in der Förderung eines Emotionsverständnisses im empathischen Empfinden gegenüber dem Pferd (vgl. Deppisch 1997, 39 ff und 2010, 209ff). Liegt der Schwerpunkt des aufgeführten Konzeptes eher auf einer psychomotorisch-kompetenztheoretischen Herangehensweise, gibt es auch erste konzeptionelle Annäherungen, psychomotorisch-verstehend (vgl. Kap. 7.2) mit dem Pferd zu arbeiten. Der Zugang liegt hier in entwicklungsthematischen und beziehungsorientierten Körper-, Spiel- und Bewegungsangeboten. Es geht also nicht um den Erwerb von Fähigkeiten oder den Ausgleich von Bewegungs- und Wahrnehmungsdefiziten. Vielmehr wird versucht, dem individuellen Sinn des Ausdrucksverhaltens vom Klienten im Kontakt mit dem Pferd nachzuspüren und bedürfnisorientiert und situativ, entsprechende Erfahrungssituationen zur Selbstentwicklung zu ermöglichen (vgl. Brandt 2015, 48ff).

Diese konzeptionellen Ansätze verdeutlicht, dass es sehr wohl möglich ist, eine theoriebezogene Praxeologie einer tiergestützten Psychomotorik zu generieren. Daher ist eine weitere Verbreitung oder Ausweitung auf andere Tierarten prinzipiell denkbar, nutzen doch auch andere Professionen, wie z.B. Physiotherapie, Ergotherapie oder Logopädie - mit entsprechender Zusatzausbildung - die unterstützende Wirkung der Tiere.

5.8 Zusammenfassung Natur in Pädagogik und Therapie

Das Ziel des vorangegangenen Kapitels war es, eine Übersicht über die bedeutendsten pädagogisch-therapeutischen Fachdisziplinen zu geben, die im deutschsprachigen Raum Naturerfahrungen nutzen. Dies dient der Orientierung und Strukturierung, genauso wie der Möglichkeit, Impulse und Ideen anderer Fachbereiche für die psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsbegleitung in der Natur aufzunehmen. In der Darstellung, der in der Natur arbeitenden Disziplinen, kristallisierten sich schon einzelne Schwerpunkte genutzter Erfahrungsbereiche in Naturräumen heraus, die im Folgenden nochmals aufgegriffen

werden (siehe Kap. 6). Gleichzeitig wird durch die detaillierte Aufführung der Fachrichtungen eine Abgrenzung möglich, die es erlaubt, das Spezifische einer entwicklungs- und gesundheitsfördernden psychomotorisch-motologischen Herangehensweise herauszustellen (siehe Kap. 7). Abschließend wird daher an dieser Stelle nochmals ein zusammenfassender Überblick über die Entwicklungslinien der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Angebote im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Zu guter Letzt werden im Vergleich die Ziele, Inhalte, Methoden, die Bedeutung von Körper und Bewegung sowie das Mensch-Naturverständnis der vorgestellten Fachdiskurse tabellarisch zusammengeführt.

5.8.1 Entwicklungslinien der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen

Als ein erweiterter Ordnungsversuch wird hier vorgeschlagen, die naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen für den deutschsprachigen Raum nach thematischen Schwerpunkten in vier Hauptentwicklungslinien zu unterteilen, bzw. zusammenzufassen. Die pädagogisch-bewegungsbezogene Linie beinhaltet dabei die Natursportpädagogik. Sie unterscheidet sich insofern von den anderen Bereichen, dass sie im Kern den Bewegungsaspekt als Zielperspektive in den Mittelpunkt setzt und eng mit der Entwicklung des Sports verknüpft ist. Zur pädagogisch-gesellschaftskritischen Linie lassen sich die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, das Pfadfindertum sowie die Wildnispädagogik und die Wildnisbildung zuordnen. Sie alle vereint, dass sie sich in ihrer Gründungslinie kritisch mit vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen auseinandersetzen und dass in der pädagogischen Umsetzung zivilisationskontrastierende Inhalte genutzt werden, persönliche Reifungsprozesse anzuregen. Die pädagogisch-schutzbezogene Linie umfasst die Umweltpädagogik, die Naturpädagogik, die Waldpädagogik und die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hier liegt der Ursprung zwar ebenfalls in einer gesellschaftlichen Kritik, jedoch konzentriert sie sich eindeutig auf die menschengemachte Umweltzerstörung und zielt auf den Schutz der Natur. Zur therapeutischen Linie gehören die Naturtherapie, die Gartentherapie und die tiergestützten Interventionen. Das Kernmerkmal dieser Gruppe liegt in der überwiegend therapeutischen Ausrichtung, welche ein individuelleres Vorgehen mit einer Form von Diagnostik, persönlichen Zielvereinbarung und einer Prozessauswertung erfordert. Auch ist eine Ausbildung mit Eigenerfahrung, Supervision, Fallanalyse etc. für die professionelle Haltung und die Anwendung therapeutischer Prozesse unabdingbar. Die folgende Abbildung fasst noch einmal beispielhaft einige wesentliche Entwicklungsschritte der vier Linien und der darin enthaltenen Fachdisziplinen zusammen.

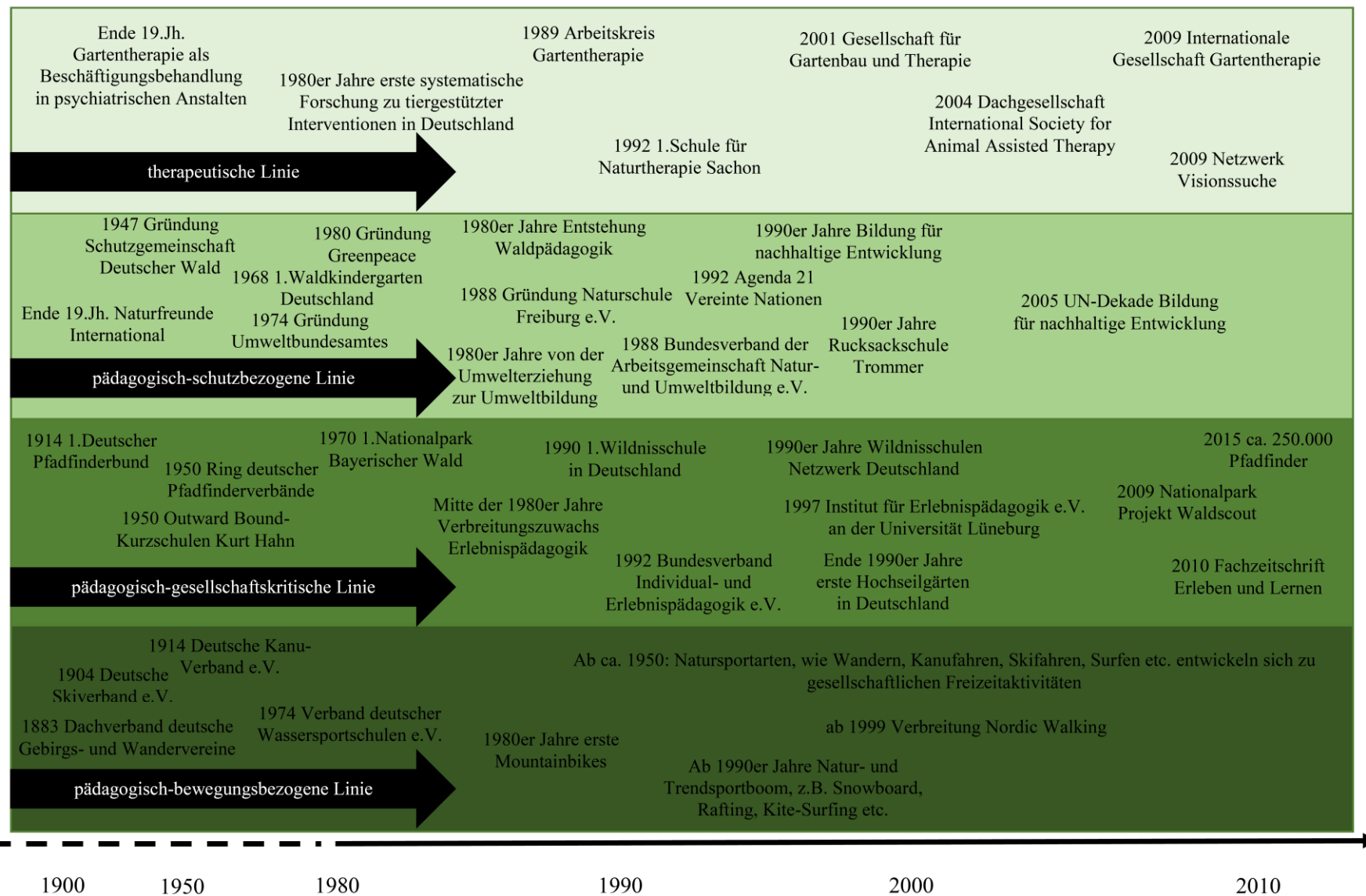


Abb.19: Entwicklungslinien der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen in Deutschland

5.8.2 Unterschiede in den Ausrichtungen der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen

Um die unterschiedlichen Ausrichtungen der vorgestellten naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen noch einmal im Überblick darzustellen, zeigt die folgende Tabelle die jeweiligen Schwerpunkte in den Zielen, Inhalten und Methoden sowie in der Bedeutung von Bewegung und Körper und dem Mensch-Naturverständnis.

Fachdisziplin	Ziele	Inhalte	Methoden	Bewegung & Körper	Mensch-Naturverständnis
Natursportpädagogik	Bewegungslernen in der Natur vs. Anregung von Wahrnehmung, Bewegung und Erleben im Dialog zwischen Mensch und Natur	Outdoorsportarten, z.B. Laufen, Mountainbike, Sportklettern, Ski, Surfen etc. vs. Spielerische und erkundende Bewegungsprobleme	Bewegungsvermittlung, Training, individuelle Sportausführung vs. Bewegungsaufgaben, eigenständiges Handeln und subjektive Gestaltung von Lernprozessen	Bewegung und Körper als Medium des Bewegungslernens vs. Bewegung und Körper als Medium von Selbst- und Naturerfahrungen	Die Natur als Raum besonderer Bewegungsbedingungen vs. Naturbegegnung als Selbstbegegnung in der Verschmelzung von innerer und äußerer Natur
Erlebnis- und Abenteuerpädagogik	Bildung von persönlichen Handlungskompetenzen (Natur nicht zwangsweise als Medium)	Problemlöseaufgaben und Aktivitäten mit hoher Handlungsaufforderung, z.B. Kooperationsaufgaben, Hochseilgarten, Canyoning etc. Unterwegssein mit Fremdheitscharakter, z.B. Bergwandern, Kanu-Touren etc.	Anleitung von Bewegungs- und Handlungsaufgaben, Reflexion, Übertragung in den Alltag	Der vernachlässigte Körper als Voraussetzung und Medium für handlungsorientiertes Lernen Der Körper als Medium von Grenzerfahrungen	Die Natur als Handlungsraum zur Förderung individueller Kompetenzen Die erhabene Natur als widerständige Herausforderung
Natur- und Umweltpädagogik/ Waldpädagogik	Annäherung an die Natur, Umwelterziehung, Bildung zur nachhaltigen Entwicklung, Vermittlung von Gestaltungskompetenzen	Spiele und Übungsformen mit Naturbezug, z.B. Baum ertasten, Erdfenster, Barfuss-Wanderung etc. Lerninhalte zu ökologischen, ökonomischen und sozialen Kernthemen	Anleitung der Spiele und Übungen, ggf. Reflexion Selbstbestimmtes Lernen mit Bezug zum Lebensumfeld, z.B. mit Planspielen, Fallstudien, Experimenten, Aktionen etc.	Bewegung und Körper als Medium sinnlicher Naturwahrnehmung	Die Natur als begrenzte Ressource und als schützenswertes Gegenüber

Wildnispädagogik / Wildnisbildung	Sich in der Natur `zu Hause` fühlen, praktische und geistige Fähigkeiten, Gemeinschaftssinn Menschunabhängige, naturtypische Abläufe erlebbar machen	Kernroutinen, Übungen und Erfahrungssituationen, z.B. Feuer machen, Spuren lesen, Vogelsprache etc. Einfaches Unterwegssein und Biwakieren	Coyote-Teaching (Fragen, Rätsel, Geschichten), Natürlicher Kreislauf Begleitung, Anleitung und Reflexion von primitiven Naturerfahrungen	Bewegung und Körper als Medium der Achtsamkeit, des tiefgreifenden Lernens und der leiblichen `Bewilderung`	Die Natur und der Mensch als ganzheitlich verbundene Einheit `Wildnis` als eigendynamische Gegenwelt des Nicht-Eingreifens
Gartentherapie	Stärkung des sozialen, psychischen und körperlichen Wohlbefindens durch Beschäftigung mit Pflanzen und Garten	Anzucht, Pflege, Ernte und Verwendung von Pflanzen, z.B. Aussaart, Kräuterbeet anlegen, Balkonkübel bepflanzen, Kränze binden etc.	Begleitung und Anleitung von gärtnerischen Tätigkeiten im Garten, Gewächshaus, auf mobilen Gartentischen etc.	Bewegung und Körper als Medium selbstwirksamer Tätigkeiten	Die Natur als zu gestaltendes Handlungsfeld
Naturtherapie	Individuelle Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung und Übergangsbegleitung mit Hilfe der Natur	Selbsterfahrungssituationen, z.B. Visionssuche, Initiationsriten, Höhlengänge Aufstellungen, Mythen- und Märchenspiele etc.	Reflexion der Erfahrungen, Spiegeln in Bezug zur erarbeiteten Problemlage Kreis der vier Schilde Kreativtechniken und rituelle Strukturen	Bewegung und Körper als Medium atmosphärischer Naturbegegnung und gewahrsamer Selbsterkenntnis Der Körper als grundlegende Existenzbedingung eines leib- seelischen Daseins	Die Natur als Metapher des Seins und der Lebendigkeit Die Natur als `Spiegel der Seele`
Tiergestützte Interventionen	Steigerung des Wohlbefindens und der Lebensqualität Unterstützung von Entwicklung und Lernen Stärkung der Lebensgestaltungskompetenz	Tierkontakte in angeleiteten Übungen oder in Form von Tierbesuchsdiensten, organisierten Spaziergängen, Versorgung, Pflege etc.	Freie, gelenkte oder ritualisierte Interaktionen Therapiespezifische Methoden, z.B. Ergotherapie, Psychotherapie etc.	Bewegung und Körper als Medium der Kommunikation und intersubjektiven Begegnung zwischen Mensch und Tier	Die Natur als lebendiges Tier- Gegenüber im Rahmen einer `Du-Evidenz`

Tab.5: Unterschiede in den Ausrichtungen der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen

6 Natur-Erfahrungsfelder: Für eine Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung relevante Naturqualitäten und -wirkungsbereiche

In der Begegnung vom Menschen mit den Qualitäten von Naturphänomenen gibt es besondere Möglichkeiten für die Gesundheit, Entwicklung und Heilung von KlientInnen, welche im Sinne einer pädagogisch-therapeutischen Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung genutzt werden können. Der Begriff `Möglichkeit` beinhaltet im Rahmen des hier verfolgten Ansatzes vorrangig die positiven Aspekte der einzelnen naturanhaftenden Qualitäten, verdeutlicht aber auch, dass es eine nicht zu unterschätzende negative Seite geben kann. Im Freien gibt es mögliche persönliche Widerstandsquellen wie Ängste, z.B. vor Tieren, Dunkelheit, Alleinsein oder Ekel, z.B. vor Matsch, Dreck, Schnecken usw. Es gibt aber auch konkrete Gefahren, die sich kontraproduktiv auf die professionelle Begleitung auswirken können, wie z.B. Wespen- oder Bienenstiche, Infektionen durch Zecken, Verletzungsrisiken durch rutschige Untergründe, Astbruch, Gewitter, giftige Pflanzen o.ä. Ein `zu viel` an Naturkontakten kann also mit einer Überforderung der Klienten einhergehen. So fördert z.B. die UV-Strahlung der Sonne die Erzeugung von Vitamin-D im Körper. Dieses Hormon ist an vielen positiven Mechanismen im menschlichen Organismus beteiligt (siehe Erfahrungsfeld `Körperliche Vitalisierung` in Kap. 6.1). Auf der anderen Seite kann zu viel UV-Strahlung aber auch zu Sonnenbrand auf der Haut, bis hin zu Hautkrebs führen. Ebenso kann eine Handlungsaufforderung zur Überquerung eines Bachlaufs ein großes Potential zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit darstellen (siehe Erfahrungsfeld `Handlungserfahrung` in Kap. 6.6), kann aber auch eine Überforderung beinhalten, mit einer entsprechend negativen Auswirkung auf die persönliche Misserfolgserwartung eines Klienten. Das entscheidende Kriterium zur positiven Wirkung von Naturpotentialen ist also die Auswahl des passenden Maßes für den individuellen Klienten und die Bereitstellung eines sicheren Rahmens.

Die als `Natur-Erfahrungsfelder` bezeichneten Wirkfaktoren werden im Folgenden als Argumentationshilfe und zum Verständnis der Wirkungsgrundlagen von Naturerfahrungen in entwicklungsbegleitenden und gesundheitsfördernden Zusammenhängen aufgeführt. Im Sinne einer theoretischen Orientierungshilfe, handelt es sich um eine analytische Trennung für die naturbezogene professionelle therapeutische oder pädagogische Arbeit mit Menschen. Dies bedeutet, dass es einige Überschneidungen und nicht klar trennscharfe Perspektiven geben wird, da die praktisch angebotene und erlebte Naturerfahrung immer ganzheitlich im

komplexen physischen, psychischen und emotionalen Zusammenwirken stattfindet, welches nicht mit kausalen Ursache-Wirkungs-Mechanismen beschrieben werden kann. Wenn es passend erscheint, werden an gegebener Stelle einige direkte Verweise auf die Zusammenhänge zwischen den Erfahrungsfeldern vorgenommen. In diesem Sinne meint der Begriff der `Erfahrung`, dass es ein unmittelbares und ganzheitliches persönliches Erleben beim Klienten gibt, welches sehr subjektiv bestimmt ist und im Kern einen Anstoß zur Veränderung in sich birgt. Die pädagogisch-therapeutisch ermöglichten und umrahmten Naturerfahrungen dienen dabei der Erweiterung oder der Verbesserung bisheriger persönlicher Zustände, im Sinne der Gesundheit, Entwicklung oder Heilung. Trotz dieser ganzheitlichen Sichtweise ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass der Fokus im professionellen Rahmen auf unterschiedliche Schwerpunkt-Naturerfahrungsbereiche liegen kann, nicht zuletzt für eine zielführende Auswahl eigener Inhalte und Methoden. Die Einteilung der folgenden zehn Erfahrungsfelder begründet sich hierbei zum einen aus einem hermeneutischen Extrakt der vielfältigen Literatur zu den verschiedenen Anwendungsbereichen der naturbezogenen pädagogischen und therapeutischen Theorie und Praxis mit ihren jeweils spezifischen Kerngedanken. Zudem fließen Erkenntnisse aus Gesprächen mit Experten und eigene Erfahrungen mit ein. Bei der Auswahl der Felder handelt es sich um einen umfassenden Ordnungsvorschlag als Grundlage für weitere Diskussionen und einen beginnenden Strukturierungsprozess für naturbezogene Interventionen.

Die im Folgenden vorgestellten Erfahrungsfelder sind im Einzelnen:

1. Körperliche Vitalität
2. Psychische Entspannung
3. Rhythmisierung
4. Wahrnehmungserfahrung
5. Bewegungserfahrung
6. Handlungserfahrung
7. Erkundende Lernerfahrung
8. Kulturdifferenzerfahrung
9. Entwicklungsthematische Selbsterfahrung
10. Spirituelle Erfahrung

Im Rahmen einer Nutzbarkeit der Erfahrungsfelder wird hier zwischen den `allgemeinen Erfahrungsfeldern` und den `pädagogisch-therapeutischen Erfahrungsfeldern` unterschieden. Die ersten drei Erfahrungsfelder `Körperliche Vitalität`, `Psychische Entspannung` und

„Rhythmisierung“ sind genereller Art. Sie beinhalten vielfältige psycho-physische Effekte und Wirkungsmechanismen, die allein durch den Aufenthalt im Freien auftreten und quasi begleitend wirken, völlig unabhängig von einer spezifisch professionellen Zielstellung. Aufgrund des überwiegend zeugenfähigen Charakters dieser Erfahrungsfelder, im Sinne einer empirischen Nachweisbarkeit, fließen hier im Folgenden vielfältige Studien zur Wirksamkeit von Naturaufenthalten ein. Die allgemeinen Erfahrungsfelder können also in der professionellen Arbeit mit Klienten durchaus bewusst eingesetzt werden, schlicht dadurch, dass Naturkontakte ermöglicht werden, sowohl innerhalb, als auch außerhalb geschlossener Räume. Alle übrigen Natur-Erfahrungsfelder sind im Gegensatz dazu Schwerpunktbereiche von Naturqualitäten, die im pädagogischen oder therapeutischen Kontext gezielt angesprochen werden können. Sie sind im Allgemeinen weniger zeugenfähig und betreffen weitergehende Erfahrungsbereiche, die aufgrund ihrer Ausprägung in natürlichen Settings - im Gegensatz zu geschlossenen Räumlichkeiten - eine besondere Spezifik erhalten, die für die Gesundheit, Entwicklung und Heilung von Menschen nutzbar eingesetzt werden kann. Konkretisierende praktische Beispiele zu den Schwerpunkten der einzelnen pädagogisch-therapeutischen Erfahrungsfelder finden sich in den zugehörigen Kapiteln.

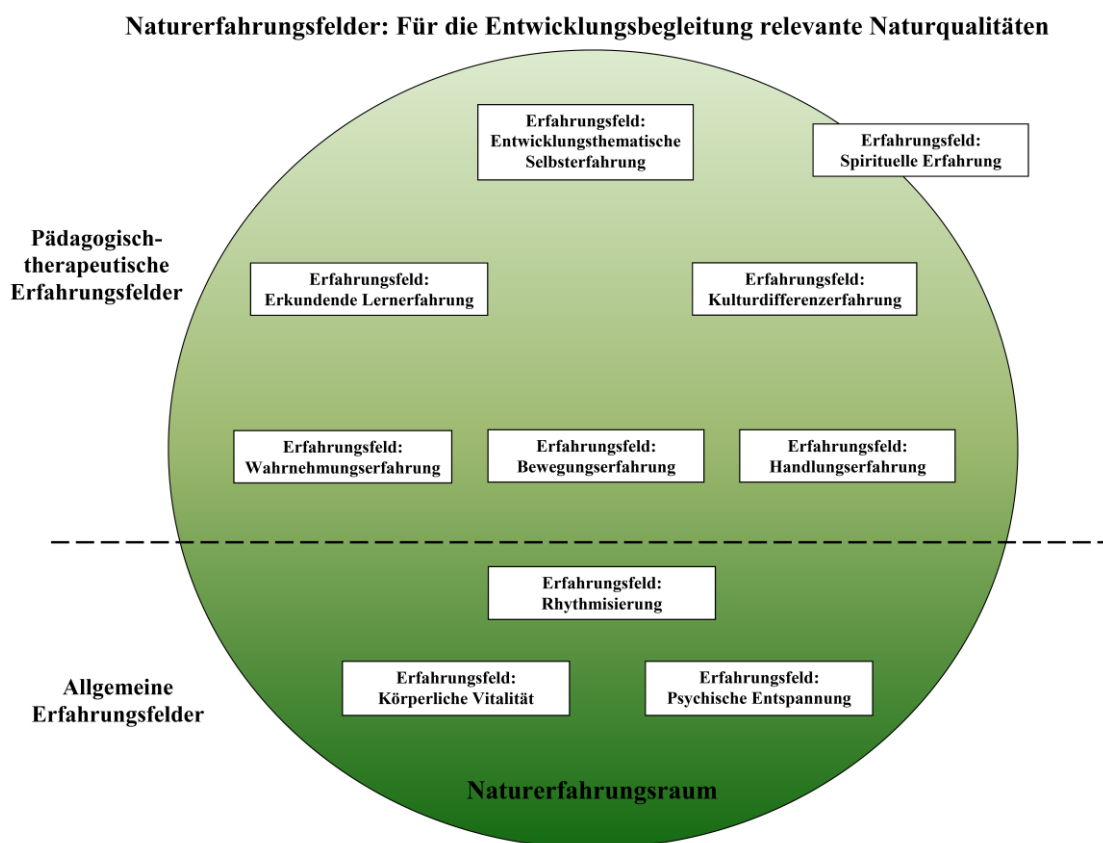


Abb.20: Die Natur-Erfahrungsfelder

6.1 Erfahrungsfeld 1: Natur als Raum der körperlichen Vitalität

Unser Körper steht im ständigen Austausch mit seiner Umwelt, ohne den er nicht überlebensfähig wäre. Bei dauerhaften Aufenthalten in einer sterilen Innenraumumgebung entgehen dem Körper wichtige Reize, was ihn langfristig krank werden lässt. Umgekehrt bieten angemessene Freiraumaktivitäten einige gesundheitliche Potentiale. Der erste Wirkungsbereich von Naturaufenthalten bezieht sich daher auf die vitalisierenden Kräfte, die durch den Austausch des Naturraumes mit unserem biologischen System entstehen. Im Wesentlichen sind fünf Faktoren von Bedeutung:

1. Mikrobiologische Biodiversität
2. UV-Sonnenstrahlung
3. Tageslicht
4. Luftqualität
5. Thermische Bedingungen

1. Mikrobiologische Biodiversität

Die `Hygienehypothese` von Davis Strachan aus den 1980er Jahren beinhaltet, dass durch den modernen sauberen und hygienebewussten Lebensstil und dem damit verbundenen Mangel an frühem Kontakt mit Mikroorganismen, Bakterien, Keimen, Krankheitserregern etc. in der Kindheit, das Immunsystem nicht ausreichend beansprucht wird. Hiernach entwickelt sich ein optimal angepasstes Immunsystem nur dann, wenn es von Beginn an ausreichende Reize von außen erhält, um eine abgestimmte Sensibilisierung für Umweltstoffe auszubilden (vgl. Renz et al. 2008, 10). Dieser Zusammenhang, auch als `mikrobiologische Biodiversitäts-Hypothese` oder als `old friends Mechanismus` bezeichnet, zeigt sich insbesondere im vermehrten Auftreten von Allergien und asthmatischen Erkrankungen aufgrund fehlender Kontakte mit den vielfältigen mikrobiologischen Reizen von Boden, Pflanzen und Tieren (vgl. Rook 2013). Empirisch unterstützt wird diese Annahme z.B. durch eine Untersuchung von Riedler et al. (2001), welche in ländlichen Regionen Österreichs, Deutschlands und der Schweiz 319 Kinder von Bauernhöfen und 493 Nicht-Bauernhof-Kinder mit Hilfe von Fragebögen und Bluttests verglichen hat. Es zeigte sich, dass ein kontinuierlicher Kontakt zu Stallungen und unpasteurisierter Milch (Mikroorganismen, z.B. Endotoxin) vor dem 5. Lebensjahr, aufgrund eines besseren Immunsystems, zu einem geringeren Risiko von Asthma, Heuschnupfen und Allergien führte. Eine Studie von Douwes et al. (2008) mit einer Stichprobe von fast 2000 Kindern aus Neuseeland bestätigt dies und zeigt auf, dass je früher der Kontakt zum Bauernhof mit Tieren, Heu, Getreide etc. besteht (ab Schwangerschaft im Mutterleib bestehen die besten

Prognosen) und je länger dieser Kontakt anhält, desto geringer ist das Risiko, Allergien, Asthma, Heuschnupfen und Hautausschläge zu entwickeln.

2. UV-Sonnenstrahlung

Die erste positive biologische Wirkung der Ultraviolettstrahlung der Sonne (insbesondere der UV-B Strahlung) auf den menschlichen Organismus, hervorgerufen durch Aufenthalte im Freien über die Haut, liegt im Anstoß der Bildung von Vitamin-D, welches vom Körper zum größten Teil (bis zu 90%) selbst produziert werden muss. Die Wirkungen dieses Prohormons zeigen sich nicht nur in der Regulierung des Kalziumstoffwechsels, welche für die Stärkung der Knochen verantwortlich ist, sondern auch in der großen Bedeutung für das Immunsystem und die Prävention und Behandlung von Krebs- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Ein hoher Vitamin-D-Gehalt im Blut geht erwiesenermaßen mit einem geringeren Risiko für Gefäß-, Stoffwechsel- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen einher: Im Rahmen einer Gesundheitsuntersuchung von ca. 10.000 Kindern (1-21 Jahre) aus den USA in den Jahren 2001-2004, wurde der Vitamin-D-Gehalt im Blut mit anderen Gesundheitsvariablen verglichen (vgl. Kumar et al. 2009). Aus der Studie ging hervor, dass 9% der Kinder einen deutlichen Vitamin-D-Mangel aufzeigten, zudem hatten 61% erniedrigte Werte. Darüber hinaus gab es einen erwiesenen Zusammenhang zwischen einem Vitamin-D Mangel und kardiovaskulären Risikofaktoren, wie z.B. einem erhöhten systolischen Blutdruck, niedrige HDL-Cholesterinwerte (gesteigerte Arteriosklerosegefahr) und einem erhöhtem Parathormon-Spiegel bei niedrigem Serum-Calcium (Abbau von Knochensubstanz, Verkalkungen der Blutgefäße). In einer Längsschnittstudie von Brøndum-Jacobsen et al. (2012) wurde der Vitamin-D-Spiegel im Blut von ca. 10.000 dänischen Frauen und Männern alle 10 Jahre gemessen und nach 29 Jahren der Gesundheitszustand überprüft. Zusätzlich fand eine Metaanalyse von 17 bzw. 18 Studien statt. Es zeigte sich, dass ein über die Jahre abnehmender Vitamin-D-Spiegel das statistische Risiko von ischämischen Herzerkrankungen um 40%, von einem Myokardinfarkt um 64% und von einem frühen Tod um 57% erhöht. Die dazugehörigen Metaanalysen bestätigten dies. Außerdem gibt es einen Zusammenhang zwischen einem Vitamin-D Mangel und depressiver Stimmung (‘Winterdepression’). In einer Forschungsarbeit von Wilkins et al. (2006) mit älteren Menschen mit und ohne Demenz konnte gezeigt werden, dass ein geringerer Wert von Vitamin-D im Blut mit einer gedrückteren Stimmung und zudem mit einer herabgesetzten kognitiven Leistungsfähigkeit verbunden ist. Eine Langzeitstudie von Littlejohns et al. (2014) ergänzt diese Ergebnisse und zeigt auf, dass ältere Menschen mit einer geringeren Vitamin-D Konzentration im Blut im weiteren Lebensverlauf signifikant mehr von

Demenz-Symptomen und Alzheimererscheinungen betroffen waren. Zudem haben Von Essen et al. (2010) bei der Untersuchung des Blutes von fünf Dialyse-Patienten herausgefunden, dass das Vitamin-D die T-Zell-Antigen-Rezeptor-Signalisierung und die Aktivierung von T-Zellen steuert. Kommen naive `schlafende` T-Zellen (weiße Blutzellen zur Immunabwehr) mit einem bedrohlichen Fremdkörper in Kontakt (z.B. Bakterien oder Viren), produzieren sie Proteine, welche in der Lage sind zu prüfen, ob Vitamin-D verfügbar ist. Ist dies der Fall, reproduziert sich die T-Zelle, ist dem nicht so, findet keine Vervielfältigung statt. Im Zusammenhang mit den oben beschriebenen Auswirkungen von Naturerfahrungen auf das Immunsystem, zeigt sich also die begleitende Funktion des Vitamin-D als ein unverzichtbarer Bestandteil für die Aktivierung der eigenen Körperabwehr. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in einer Sekundärstudie von Ginde et al. (2009) mit einer Untersuchungsgruppe von ca. 19.000 TeilnehmerInnen in den USA, die Personen mit einem geringen Vitamin-D Gehalt im Blut signifikant eher von Erkältungen und Atemwegserkrankungen betroffen waren.

Schaut man sich in Deutschland die Vitamin-D Werte aus repräsentativen Erhebungen des Robert-Koch Institutes an, fällt auf, dass 3-4% der Kinder im Alter von 3-17 Jahren und ca. 2% aller Erwachsenen im Alter von 18-79 Jahren einen schweren Vitamin-D Mangel aufweisen (<12,5 nmol/L 25-Hydroxy-Vitamin-D). Weiteren 15% der Kinder und Jugendlichen sowie 13-15% der Erwachsenen wird ein moderater Vitamin-D Mangel bescheinigt (12,5 bis < 25 nmol/L) und wiederum 43-44% bzw. ca. 41% der jeweiligen Altersgruppen zeigen eine suboptimale Vitamin-D Versorgung (<50 nmol/L). Diese Daten sind Jahresmittelwerte, was bedeutsam ist, da der Vitamin-D Gehalt im Winter generell geringer ausfällt. Dies liegt daran, dass in unserem Breitengrad aufgrund des niedrigeren Sonnenstandes in den Wintermonaten die UV-B Strahlung für die Vitamin-D Produktion nicht ausreicht und der Körper damit nur von Frühling bis Herbst in der Lage ist, mit Hilfe der Sonne Vitamin-D zu bilden und zu speichern. Für eine ausreichende Vitamin-D Aktivierung wird daher ein regelmäßiger Aufenthalt im Freien insbesondere in den sonnenreichen Monaten auch ohne Sonnenschutz empfohlen, allerdings im begrenzten Maße, um einen Sonnenbrand der Haut zu vermeiden. Die häufig zu findenden Zeitangaben von 15-20 Minuten täglich sind hierbei kritisch zu betrachten, da es bei der sonnenbedingten Vitamin-D Erzeugung viele Einflussgrößen gibt, wie Hauttyp, Wetterbedingungen, Tageszeit, Höhenlage etc. (vgl. Robert Koch Institut 2016).

Neben der Produktionsanregung von Vitamin-D, gibt es aber noch einen zweiten Effekt des UV-Sonnenlichtes. Dieser liegt in einer Verringerung des Blutdruckes durch die Beeinflussung des Stickstoffmonoxid-Gehalts in der Haut, welcher für die Weitung der Blutgefäße verantwortlich ist. In einer zugehörigen Studie wurden 24 Probanden jeweils für 20 Minuten

unter eine Bräunungslampe im Vergleich mit und ohne UV-Strahlung gesetzt (entspricht 30 Minuten Sonneneinstrahlung), so dass eine allein durch einen Naturaufenthalt entspannende psychisch-induzierte Hautreaktion ausgeschlossen werden kann. Dieses Ergebnis wird durch die jahreszeitenbedingten Schwankungen des Blutdrucks bestätigt, mit höheren Werten im Winter und niedrigeren im Sommer. Mit der Senkung des Blutdrucks durch die UV-Strahlung sinkt das Herzinfarkt- und Schlaganfallrisiko (vgl. Liu et al. 2014).

3. Tageslicht

Neben der UV-Bestrahlung hat auch die Beleuchtungsstärke im Außenraum eine wichtige vitale Bedeutung. Liegt die Lichteinstrahlung in Innenräumen selten höher als bei 500 Lux, kann sie im Tageslicht je nach Jahreszeit und Bewölkung ca. 100 000 Lux erreichen. Die auf den Körper wirkende Funktionsweise von Licht, liegt zunächst in der vorrangig über das Auge gesteuerten Synthese des Hormons Melatonin sowie des Gewebshormons und Neurotransmitters Serotonin, welche Auswirkungen auf die Befindlichkeit, die Konzentration und den Tag-Nacht-Rhythmus haben. Melatonin wird hierbei aus Serotonin gebildet, wobei die überwiegend im Gehirn stattfindende Herstellung durch Licht gehemmt und durch Dunkelheit angetrieben wird. Es wird für den Schlaf-Wach-Rhythmus verantwortlich gemacht, da bei steigendem Melatoninspiegel im Körper, die Müdigkeit zu- und der Antrieb abnimmt. Serotonin wird auch als `Glückshormon` bezeichnet, da dieser Botenstoff mit einer Antriebssteigerung und Stimmungsaufhellung einhergeht. Spindelegger et al. (2012) konnten dabei nachweisen, dass die Funktion des Serotonin 1A-Rezeptors von Nervenzellen bei Lichtmangel bedeutsam eingeschränkt und bei viel Sonnenschein signifikant gesteigert ist. Besonders deutlich wird die Wirkung des Lichtes in den Wintermonaten, wenn die Tage kürzer werden, der Melatoninspiegel auch am Tag erhöht bleibt und vermehrt Müdigkeit, gedrücktere Stimmung und ein größerer Schlafbedarf auftreten können. Dies kann bis hin zu einer Herbst-Winter-Depression führen, welche als `saisonal abhängige Depression` (SAD) als anerkanntes Krankheitsbild im ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) als besondere Form der affektiven Störung zu den rezidivierenden depressiven Störungen (F33.0 oder F33.1) gezählt wird (vgl. DIMDI 2016). Die SAD geht meist mit einem erhöhtem Bedürfnis nach Schlaf, vermehrtem Appetit, einer gesteigerten Reizbarkeit und einem körperlichem Schweregefühl einher, wobei diese Symptome typischerweise im Frühling und Sommer, bei steigender Intensität und Dauer des Tageslichtes, wieder abklingen (vgl. Konstantinidis et al. 2003). In einer hierzu passenden Untersuchung von Kent et al. (2009) wurden die Einstrahlungsdaten der Wohnregionen von ca.

14.500 Erwachsenen mit Screening-Fragebögen zur kognitiven Leistung und depressiven Symptomatik verglichen. Es konnte dabei ergänzend nachgewiesen werden, dass winterdepressive Personen, die weniger Tageslicht ausgesetzt waren, auch kognitiv weniger leistungsfähig sind, was ebenfalls auf die geringere Verfügbarkeit des Hirnbotsstoffes Serotonin zurückzuführen sei. Als anerkannte und nachgewiesene hilfreiche Behandlung bei einer SAD wirkt eine Lichttherapie mit einer Lichtstärke von 2500 bis 10.000 Lux, was einer Lichtmenge entspricht, die an einem Fenster im Frühling gemessen werden kann (vgl. Konstantinidis et al. 2003). Zudem kann aber auch ein gemäßigtes Bewegungsprogramm außerhalb geschlossener Räume therapeutisch wirken: In einer Vergleichsstudie von Wirz-Justice et al. (1996) machten Patienten mit einer akuten Herbst-Winterdepression jeweils für eine Woche entweder für 30 Minuten eine sehr niedrig dosierte Lichttherapie (2800 Lux) oder einen täglichen Morgenspaziergang von einer Stunde im Freien. Den Patienten der Lichttherapie wurde mitgeteilt, die Lichtstärke läge bei 10.000 Lux, um Placebo-Effekte zu berücksichtigen. Es zeigte sich, dass der morgendliche Spaziergang im Freien alle Depressionssymptomaten signifikant und in einer höheren Effektstärke zur Vergleichsgruppe reduzierte. Zudem verbrachte die `Spaziergang-Gruppe` weniger Zeit im Bett, stand früher auf und nahm weniger Kohlenhydrate zu sich. Dies zeigt, dass ein Winterspaziergang in gemäßigten Breiten - unabhängig vom Wetter - eine begleitende Alternative zur Lichttherapie bei saisonal abhängigen depressiven Symptomaten sein kann, da eine ausreichende Lichtstärke im Freien vorhanden ist.

Es gibt aber noch eine zweite etwas überraschende nachhaltig physiologische Wirkung des Lichtes. Einige Studien zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen vielfältigen Aufenthalten in der Natur und einem geringeren Risiko für Kurzsichtigkeit, welche geprägt ist von einem zu lang gewachsenen Augapfel und/oder einer zu großen Brechkraft des dioptrischen Apparats (Hornhaut, Linse, Glaskörper etc.). Jones et al. (2007) stellten hierzu in einer Längsschnittuntersuchung von 1989 bis 2001 mit über 514 Kindern aus den USA fest, dass Sport- und Outdooraktivitäten Schutzfaktoren gegen Kurzsichtigkeit sind. Diejenigen Kinder, die viel Zeit draußen und in Bewegung verbrachten, waren also signifikant weniger oft kurzsichtig. Rose et al. (2008a) verglichen 6- und 7-jährige Kinder chinesischer Herkunft in Singapur und Sydney und stellten differenzierter fest, dass die Kinder in Sydney wesentlich mehr Zeit mit Outdooraktivitäten verbrachten, was der signifikanteste Faktor für das weniger häufige Auftreten einer Kurzsichtigkeit war, unabhängig von den Bewegungsaktivitäten. In einer weiteren Studie von Dirani et al. (2009) mit ca. 1200 Jugendlichen aus Singapur, zeigte sich, dass die Kinder, die viel Zeit draußen waren, einen signifikant kürzeren Augapfel,

verbunden mit einer geringeren, passenden Brechkraft aufwiesen und damit ebenfalls weniger oft kurzsichtig waren. Im Übrigen wurde ebenfalls eine positive Auswirkung von sportlicher Aktivität deutlich, allerdings nur, wenn sie draußen und nicht in der Halle durchgeführt wurden. Die Gründe dafür, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Kurzsichtigkeit sinkt, wenn man als Kind und Jugendlicher viel Zeit draußen verbringt, sind nicht hinlänglich geklärt. Der vermehrte Weitblick könnte einen bedingten Einflussfaktor darstellen, allerdings muss sich das Auge nach ca. 6 Metern Blickentfernung nicht mehr derart anpassen und umgekehrt könnte dann auch bei zu vielen Aufenthalten in der Natur ein Problem mit größerer Weitsichtigkeit resultieren. Auch die Wirkungshypothese, dass die Kinder, welche weniger draußen sind, mehr Zeit mit Aktivitäten im kurzsichtigkeitsfördernden Nahsehbereich verbringen (z.B. Lesen, TV, Computer etc.) ist nur bedingt haltbar, da sich dieser Faktor in den Studien als unabhängige Variable herausstellte, die zudem wenig Einfluss auf die Häufung von Kurzsichtigkeit ausübte. Es wird jedoch angenommen, dass die Lichtintensität im Freien der Hauptwirkfaktor ist, da mit steigendem Lichtgrad vermehrt Dopamin von der Netzhaut freigesetzt wird, welches ein zu starkes Augenwachstum hemmt. Zudem verengen sich die Pupillen bei größeren Lichtintensitäten draußen, was zu einer nachhaltig größeren Tiefenschärfe führt (vgl. Rose et al. 2008b, 1284).

4. Luftqualität

Ein weiterer Aspekt anzuregender körperlicher Vitalität zeigt sich in der Frischluftzufuhr. Hier liegt der positive Effekt von Naturaufenthalten im Wesentlichen darin, sich nicht in Räumen aufzuhalten. So gilt z.B. der Kohlendioxidgehalt - als Folge der menschlichen Ausatemluft - als ein wesentlicher Anzeiger für die Raumluftqualität. Liegt er zu hoch, können Kopfschmerzen oder Müdigkeit die Folge sein. Zudem können chemische Belastungstoffe, wie z.B. Asbest, Formaldehyd oder flüchtige organische Verbindungen in Baumaterialien, Möbeln, Farben, Teppichklebern, Textilien o.ä., Kopfschmerzen, Schwindel, Reizbarkeit, Konzentrationsstörungen etc. verursachen. In Kombination mit einer erhöhten Raumtemperatur und der damit verbundenen trockeneren Luft, vermehren sich die Beschwerden (vgl. Unfallkasse Sachsen-Anhalt 2000). Das sogenannte `Sick Building Syndrom` (SBS) beschreibt diese und ähnliche Wirkungen auf den menschlichen Körper, vorrangig verursacht durch physikalische und chemische Belastungsfaktoren in Räumlichkeiten, natürlich immer begleitet durch psychosoziale Aspekte, wie Arbeitsbedingungen, Zufriedenheit am Arbeitsplatz etc. Fisk et al. (2009) haben hierzu in einer Metastudie den Zusammenhang von Krankheitssymptomen in Büroräumen (z.B. Kopfschmerzen, Atembeschwerden, Reizungen der Augen oder Haut etc.)

und der Lüftungsrate untersucht. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Menge der Frischluftzufuhr einen erheblichen Einfluss auf das Vorkommen der SBS-Symptome hat. So steigen die Krankheitsanzeichen um ca. 23%, wenn die Luftwechselrate von 10 auf 5 l/s pro Person sinkt und sie verringern sich um etwa 29% bei einer steigenden Lüftungsrate von 10 auf 25 l/s pro Person. Nicht verwunderlich, dass auch die Produktivität in den schlecht gelüfteten Räumen abnimmt. So fasste Fanger (2006) einige skandinavische Untersuchungen zusammen und stellte fest, dass bei einer Verbesserung der Raumluftqualität, die Produktivität der Arbeitnehmer, gemessen mit simulierten Arbeitsaufgaben und Konzentrationstests, um 5-10% gesteigert werden kann. Wendet man den Blick auf deutsche Untersuchungen für Schulklassen, so ist bedeutsam, dass die Raumluftqualität signifikant schlechter wird (angezeigt durch einen Anstieg des CO²-Gehaltes), wenn die Räume und das Raumvolumen kleiner werden und wenn mehr Personen in den Räumen sind. Zudem war die gemessene CO²-Konzentration in der Luft im Winter bedeutend höher als im Sommer, was an der verringerten Lüftungsrate liegt, so dass zusammenfassend festgehalten wurde, dass die Raumluftqualität in den gemessenen Schulen nicht akzeptabel war (vgl. Fromme et al. 2008, 91f). Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Arbeitsleistung der Schüler. Twardella et al. (2012) wiesen in einer Vergleichsstudie nach, dass sich in Räumen mit schlechterer Luftqualität zwar keine signifikanten Unterschiede in den Ergebnissen eines Konzentrationstests und in der Anzahl der durchgeführten Aufgaben zeigten, aber dass die Fehlerrate in den besser belüfteten Räumen deutlich niedriger war.

Festzuhalten bleibt also, dass die Raumluftqualität aufgrund der beschriebenen möglichen negativen Wirkungen auch in allen pädagogisch-therapeutischen innerräumlichen Interventionen Berücksichtigung finden sollte, gleichwohl der Vorteil von Aufenthalt in der Natur darin liegt, erst gar nicht mit belastenden Raumluftparametern konfrontiert zu werden, sondern im Gegenteil, eine bedeutend bessere Luftqualität vorzufinden ist. Es liegt nahe, dass der menschliche Körper auch unbewusst eine mangelhafte Raumluftqualität registriert, was beim Gang nach draußen häufig ein Gefühl des `Durchatmens` und der `frischen Luft` auslöst.

5. Thermische Bedingungen

Als letztes sei hier noch der positive Effekt durch kalt-warme Temperatureinflüsse bei Freiluftaktivitäten aufgeführt. Dazu beschäftigt sich das Fachgebiet der `Biometeorologie` mit den Einflüssen und Zusammenhängen von Wetter und Gesundheit. An dieser Stelle soll zunächst nicht unerwähnt bleiben, dass etwa jeder zweite Deutsche über 16 Jahren nach eigenen Angaben wetterfühllich ist. Dies geht meist damit einher, dass bei kaltem und feuchtem Wetter Beschwerden auftreten, wie z.B. Kopfschmerzen, Abgeschlagenheit, Schlafstörungen,

Müdigkeit, Gelenkschmerzen o.ä., was möglicherweise durch eine erhöhte Empfindlichkeit der Schmerzrezeptoren begründet ist. Bei dieser Wetterfühligkeit, auch als `Atmosphere Related Syndrome` (ARS) bezeichnet, sind u.a. Frauen und ältere Menschen eher betroffen (vgl. Höppe 2002, 17ff). Für den Umgang mit KlientInnen in der psychomotorisch-motologischen Begleitung bedeutet dies, den Einfluss von Wetterbedingungen auf das gesundheitliche Befinden festzustellen und zu berücksichtigen.

Nichts desto trotz soll an dieser Stelle das positive Potential thermischer Reize in den Mittelpunkt gestellt werden. Das Grundprinzip, dass sich der menschliche Organismus, einschließlich des Immunsystems, ständig an die veränderten Umweltgegebenheiten anpassen muss, findet sich schon in den Gedanken von Hippokrates (460-377 v.Chr.) (vgl. Schuh 2007, 11ff). Die bioklimatisch wichtigsten Wetterelemente sind die thermischen Bedingungen: Temperatur und Luftfeuchtigkeit. Sie beeinflussen in erster Linie das Thermoregulationssystem des menschlichen Körpers, da der Körperkern trotz wechselnder Umgebungsbedingungen konstant auf ca. 37°C gehalten werden muss. Hier setzt primär die Motorik der Hautgefäße an: Bei Wärme weiten sich die Hautgefäße (Vasodilatation), bei Kälte verengen sie sich (Vasokonstriktion). Wird der Körper häufiger einem kalt-warmen Wechsel der Umgebungstemperatur ausgesetzt, kommt es zu einem Training der Gefäße. In gemäßigter Dosierung fördert also kühle Luft, Wind oder auch eine Wasseranwendung die Leistungsfähigkeit des Thermoregulationssystem durch die Anpassungsleistung der Gefäße, was zu einer Anregung des Blutkreislaufs, des Stoffwechsels und der Entschlackung des Körpers führt. Durch wiederholte Anpassung des Körpers an Kältereize (`Abhärtung`), kommt es zudem zu einer gesteigerten Infektabwehr und damit einhergehend zu nachgewiesenen weniger Erkrankungen (vgl. Schuh 2007, 109ff).

Zusammenfassung

In Bezug auf die natürlichen Reiz-Reaktionsmuster des Naturraumes mit unserem Körper im Rahmen des Erfahrungsfeldes `körperliche Vitalisierung` führt Brämer (2008) auf, dass unsere zunehmend unnatürlichere Lebensumgebung und die damit einhergehende Entfremdung von der Natur - in der Verknüpfung mit Risikofaktoren wie Bewegungsmangel, Stress usw. - unsere biologische Anpassungsfähigkeit übersteigen, da wir organisch primär für den Umgang mit einer lebenden Biosphäre ausgestattet sind: „*Unsere überzivilisierte Lebensweise erweist sich somit aus ökologischer Sicht als nicht mehr optimal artgerecht ...*“ (vgl. ebd. 2008, 83). Positiv ausgedrückt, birgt der Aufenthalt in naturnahen Umgebungen also das Potential einer körperlichen Vitalisierung auf verschiedenen Ebenen. So kann durch den Kontakt mit **Mikroorganismen** und die damit verbundene Anregung des Immunsystems das Risiko für Allergien, Asthma, Heuschnupfen und Hautausschläge verringert werden. Die gut dosierte **UV-Sonnenstrahlung** sorgt für die Produktion von Vitamin-D, welches den Kalziumstoffwechsel reguliert und damit die Knochenstärke fördert, das Risiko für Gefäß-, Stoffwechsel-, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, depressive Stimmung und Demenzercheinungen verringert, sowie die T-Zellen Immunabwehr aktiviert. Mit der Exposition von **Tageslicht** wird über den Melatonin-Serotonin-Haushalt der Schlaf-Wach-Rhythmus reguliert, so dass u.a. zur Vorbeugung gegen eine Herbst-Winter-Depression die Müdigkeit abnimmt und der Antrieb, die Befindlichkeit sowie die Konzentrationsfähigkeit gesteigert sind. Durch das Tageslicht induziert, sinkt bei häufigen Aufenthalten im Freien in der Kindheit zudem das Risiko für Kurzsichtigkeit. Die bessere **Luftqualität** in der Natur ist ebenfalls ein positiv wirkender Faktor körperlicher Vitalität, verglichen mit möglichen physikalischen und chemischen Belastungsfaktoren in geschlossenen Räumen, wie Kohlendioxidgehalt, Formaldehyd, flüchtige organische Verbindungen etc. Diese können potentiell Kopfschmerzen, Schwindel, Reizbarkeit, Konzentrationsstörungen etc. verursachen, verbunden mit einer sinkenden Konzentration und Produktivität (`Sick Building Syndrom`). Zudem wird das Thermoregulationssystem des Körpers durch die **thermischen Bedingungen** im Außenraum trainiert, was einhergeht mit einer verbesserten Anpassungsleistung der Gefäße, einer Anregung des Blutkreislaufs, einem gesteigerten Stoffwechsel und einer verbesserten Infektabwehr.

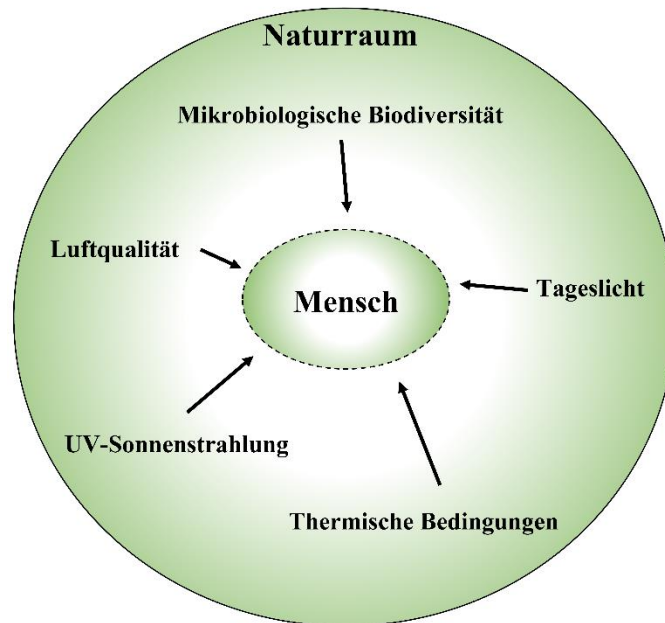


Abb.21: Natur als Raum der körperlichen Vitalität

In mehreren methodisch variierten Studien mit Hilfe von Fragebögen, Fallvignetten, Tagebuchaufzeichnungen und experimentellen Aufbau, bestätigen Ryan et al. (2012), dass Naturszenarien auch subjektiv mit mehr vitalisierenden Effekten verbunden sind. Es wurde deutlich, dass die TN der Studien von Naturaufenthalten prinzipiell mehr positive Effekte erwarteten, dass naturnahe Bilder belebend wirken, dass im Vergleich, ein Lauf an einem Fluss mit Bäumen wesentlich vitalisierender eingeschätzt wurde als in U-Bahn-Räumlichkeiten, dass schon durch die Präsenz von Natur eine Vitalisierung erfolgt und dass bei Naturaufenthalten - insbesondere verbunden mit sozialen Aspekten einer Gruppe und Bewegungsaktivitäten - die Mobilisierung von vitalisierenden Kräften wahrgenommen wurde, die sich für den Rest des Tages halten konnten. Unabhängig von objektiv gemessenen körperlichen Effekten, wird der Natur also auch in der subjektiven Einschätzung der Versuchsteilnehmer eine vitalisierende Wirkung zugesprochen. Dies ist insofern bedeutsam, weil eine subjektiv wahrgenommene Vitalität eine wichtige Komponente des Wohlbefindens und der subjektiven Gesundheit darstellt.

6.2 Erfahrungsfeld 2: Natur als Raum der psychischen Entspannung

Dieses Erfahrungsfeld bezieht sich auf die pädagogisch-therapeutische Möglichkeit, in Naturräumen allgemein entspannende Effekte zu nutzen. Die Formulierung `psychische Entspannung` beinhaltet aufgrund des hier angenommenen ganzheitlichen Menschenbildes

natürlich immer auch die damit verbundenen physischen Reaktionen einer Person. Parallel zu den psychisch-emotionalen Wirkungen entfalten sich also auch die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen körperlich-vitalisierenden Effekte von Naturräumen auf das Immunsystem, den Vitamin-D-Haushalt, die Hormonsteuerung von Melatonin und Serotonin, die temperaturabhängige Anregung des Blutkreislaufs und des Stoffwechsels, sowie die positiven Wirkungen der lichtinduzierten Verringerung des Blutdruckes und der besseren Luftqualität. Ganzheitlich gedacht, gehen also die aufgeführten körperlichen Reaktionen mit den Effekten der psycho-physischen Entspannung einher, unabhängig von einem nicht beantwortbaren Ursache-Wirkungsgefüge. Bevor aber mögliche entspannende psychisch-kognitive Wirkmechanismen von Naturräumen vorgestellt werden, sollen zunächst einige Untersuchungen darlegen, wie sich das Phänomen der Naturentspannung über die Lebensspanne abbilden lässt: So fanden Wells/ Evans (2003) in einer Befragung von ca. 340 Haushalten mit Kindern heraus, dass je mehr Vegetation im Wohnumfeld vorhanden ist, desto besser können die Kindern mit stressigen Lebensereignissen umgehen und desto größer ist ihr Selbstwertgefühl. Mehr Grünfläche in der Wohnumgebung ging nach Wells (2000) zudem mit einer von den Eltern beurteilten höheren Konzentrationsfähigkeit und kognitiven Leistungsfähigkeit der Kinder einher. Eine dritte Variable kann hier natürlich auch ein gehobener Sozialstatus sein, der mit einer `grüneren` Wohnlage einhergeht. Was u.a. dagegen spricht, ist die vielfach selbst genannte subjektive Beurteilung, dass naturnahe Außenräume beruhigend wirken. So ist auch für Jugendliche die Natur ein regenerierender Ort der Stressentspannung. Bingley/ Milligan (2004) befragten Personen im Alter von 16-21 Jahren und konnten zeigen, dass der Gang ins Freie und in die Natur zu den häufigsten Entlastungsstrategien bei Stress in der Familie oder persönlichen Problemen gehört. Korpela et al. (2001) untersuchten mit Hilfe von Studierenden den Zusammenhang von entspannenden Erfahrungen, Selbstregulation und bevorzugten Orten. Settings in der Natur (Strand, Wald, Park etc.) waren dabei die am meisten präferierten Plätze, die mit einem Gefühl der Entspannung und Erholung, einem Weg-Sein aus dem Alltag, dem Vergessen von Sorgen und einem Reflektieren von persönlichen Problemen in angenehmer Atmosphäre verbunden wurden. Auch aus einer in Deutschland durchgeführten repräsentativen Befragung der Techniker Krankenkasse (2013) zur Stresslage von 1000 Personen ab 18 Jahren ging hervor, dass für 70% der Deutschen ein Spaziergang im Freien oder die Gartenarbeit das bevorzugteste Mittel für eine Erholungspause ist, um neue Energie zu schöpfen. Eine Untersuchung von Li et al. (2007) in Japan hat sich hierzu passend mit den Auswirkungen eines Waldspaziergangs (genannt Shinrin-yoku oder Forrest Bathing) auf das Immunsystem beschäftigt: Zwölf erwachsene

männliche Probanden aus Tokio wurden für drei Tage in die Nähe eines Waldgebiets gebracht, in dem sie mehrmals für mehrere Stunden spazieren gegangen sind. Es wurde die Aktivität und Anzahl von Killerzellen (erkennen Zellen mit Krankheitserregern oder Krebszellen und lösen sie auf) im Blut untersucht und mit den Werten von einem vorhergehenden normalen Arbeitstag verglichen. Fast alle Probanden zeigten im Vergleich zu vorher eine ca. 50% höhere Killerzellen-Aktivität sowie eine erhöhte Anzahl an Killerzellen (cytotoxische T-Zellen und natürliche Killerzellen) und Antikrebs-Proteinen nach dem Naturaufenthalt. Weitere Forschungsarbeiten zeigten, dass dies auch für Frauen gilt und bei einem vergleichbaren Stadtbesuch mit ähnlichen Bedingungen keine Veränderung zu beobachten ist. Die Autoren schließen daraus, dass Waldspaziergänge eine effektive Rolle in der Krebsprävention spielen können. Als Begründung für die gefundenen Ergebnisse wird aufgeführt, dass zum einen möglicherweise die von den Bäumen freigesetzten Phytonzide (antibiotisch wirksame Substanzen aus Pflanzen, z.B. ätherische Öle) Wirkursache sind, zum anderen könnten die Ergebnisse auch auf die verminderte Produktion von Stresshormonen durch einen allgemeinen Entspannungsprozess in naturnaher Umgebung zurückzuführen sein (vgl. Li 2010). Eine ergänzende Studie von Park et al. (2010) mit 280 Studierenden stellte zudem heraus, dass im Vergleich zu Stadtspaziergängen, die Waldspaziergänge eine niedrigere Konzentrationen von Cortisol sowie einen niedrigeren Blutdruck und Puls, verbunden mit einer niedrigeren Herzfrequenzvariabilität fördern. Dies sind alles Indikatoren für eine höhere parasympathische und geringere sympathische Aktivität des Nervensystems, was einer allgemeinen Entspannung des Organismus entspricht. Der bewegte Aufenthalt in der Natur ging einher mit dazu passenden, signifikant geringeren Fragebogenwerten in den Bereichen `Spannung`, `Depression`, `Zorn`, `Müdigkeit` und `Verwirrung`. Hartig et al. (2003) stellten in ihrer empirischen Untersuchung ebenfalls fest, dass der systolische und diastolische Blutdruck - als Anzeiger von Stress - bei Wanderungen im Grünen deutlich unter dem Blutdruck bei Wanderungen im städtischen Umfeld liegt. Gleichzeitig steigerten sich die Aufmerksamkeitswerte und das emotionale Empfinden wurde positiver eingeschätzt, während die Effekte in der Stadt sich gegenteilig entwickelten. Ein weiterer interessanter Hinweis für den Alltag zeigt sich zudem in einer Studie von Tennessen/ Cimprich (1995) mit 72 Studierenden. Sowohl subjektiv berichtet, als auch objektiv gemessen, fallen die Aufmerksamkeitswerte bei Konzentrationstest besser aus, wenn der Blick vom Schreibtisch auf eine natürliche Umgebung fällt. In der wohl am häufigsten zitierten Studie zu den regenerativen Effekten von Naturumgebung, zeigen sich auch bei Ulrich (1984) erstaunliche Wirkungen im Vergleich zweier Gruppen von Patienten im Krankenhaus mit vergleichbaren Beschwerden.

Die erste Gruppe hatte auch hier einen Fensterblick ins Grüne auf eine Baumgruppe und die zweite schaute auf eine Backsteinwand. Die Patienten der Gruppe mit dem Blick auf die Bäume wurden deutlich schneller gesund, benötigten weniger Schmerzmittel, riefen seltener das Pflegepersonal und konnten eher entlassen werden. Ebenfalls im medizinischen Umfeld evaluierte Whitehouse (2001) die Wirkung und Nutzung eines Gartens, der einer Kinderklinik zugehörte. Es wurden Beobachtungen, Umfragen und Interviews mit Eltern von Kindern sowie mit MitarbeiterInnen durchgeführt, die belegen konnten, dass der Garten als Ort zum Stressabbau und der Wiederherstellung von Entspannung und Erholung fungiert. In einer weiteren Studie prüften Ulrich et al. (1991) den Einfluss von natürlichen im Vergleich zu städtischen Landschaften, die nach einem stresserzeugenden Bildmaterial, in einem Video gezeigt wurden. In der Befragung und physiologischen Messung von Erwachsenen konnte nachgewiesen werden, dass die Stresserholung bei den Betrachtungen der natürlichen Umwelt deutlich schneller und vollständiger erfolgte. Einen anderen Schwerpunkt setzten Kuo/ Sullivan (2001a) in ihren Untersuchungen. Sie verglichen die Aggressions- und Konzentrationswerte von 145 Frauen aus städtischen Sozialwohnungen mit ihrem Blick auf und Zugang zu Grünflächen in der direkten Wohnumgebung. Die Anwohnerinnen aus den Gebäuden mit weniger Grünfläche berichteten von mehr Aggression und Gewalt und zeigten eine größere psychische Ermüdung. Kuo/ Sullivan (2001b) wiesen in einem Vergleich mit den Polizeidaten zudem nach, dass je grüner das Umfeld von Wohnanlagen ist, desto weniger wurden Delikte und Gewaltverbrechen dokumentiert. Natürlich darf dieser Befund nicht überbewertet werden, weil der Faktor des Sozialstatus im Zusammenhang mit der Wohnumgebung sicherlich besonders berücksichtigt werden muss. Nichts desto trotz könnte sich hier aber auch eine wohltuende und entspannende Wirkung von Naturbegegnungen auf die Stimmung und das Aggressionspotential auswirken. Abschließend fand Rappe (2005) heraus, dass für die meisten Bewohner eines Altenheims die Stimmung, das Konzentrationsvermögen und die Schlafqualität durch Aufenthalte im Garten steigen. Zudem werden Gefühle von Erholung und von Wohlbefinden angesprochen, insbesondere bei Bewohnern mit Depressionssymptomen.

Dies sind nur einige altersspezifische, beispielhaft ausgewählte Studien aus einer Vielzahl von Untersuchungen zum Themengebiet. Wie können aber diese umfassend belegten Entspannungseffekte von naturnaher Umgebung in ihrem Wirkmechanismus erklärt werden? Ulrich (1991) führt seine gefundenen Ergebnisse in seiner `Psychoevolutionären Theorie` darauf zurück, dass beim Betrachten einer als angenehm empfundenen, nicht bedrohlich wirkenden Landschaft, die durch Stress induzierten negativen Gefühle und Gedanken durch positive Gefühle wie Interesse, Freundlichkeit und Ruhe ersetzt werden. Damit einher, gehen

physiologische Reaktionen, wie Senkung des Blutdruckes und des Pulses, verringerte Atemfrequenz etc. Hintergrund der Psychoevolutionären Theorie ist die Annahme, dass in der Menschheitsgeschichte immer schon Landschaften bevorzugt wurden und immer noch werden, welche die Grundbedürfnisse von Menschen befriedigen können und das Überleben sichern, also z.B. eine moderate Komplexität und Fülle aufweisen, Übersicht bieten, Schutz, Sicherheit, Wasser und Nahrung liefern, etc. Im Kontakt mit Landschaftsbildern wird also unmittelbar - zuerst unterbewusst - abgeschätzt und bewertet, in wie weit das Gelände positive oder negative Charaktereigenschaften für das Überleben aufweist. Nur wenn die Landschaft als nicht bedrohlich und nicht zu aufregend und spannend eingeschätzt wird, setzen die psychophysischen Erholungsreaktionen ein (vgl. ebd., 204ff). Diese Annahme ließe auch erklären, warum im Allgemeinen bestimmte Landschaftsbilder, z.B. als Kalender- oder Postkartenmotive bevorzugt werden. Allerdings beruht die Wirkungstheorie insbesondere auf den visuellen Eindruck einer Landschaft, so dass offen bleiben muss, in wie weit z.B. auch bei Blindheit positive Effekte zu beobachten wären. Hier ergänzt die `Attention Restoration Theory` von Kaplan (1995) den obigen Ansatz. Kern dieser Theorie ist die Annahme, dass unsere Aufmerksamkeit und Konzentration durch die vielfältige Reize und Aufgaben der zivilisierten Umgebung (z.B. Medienumgang, Verkehr, Lautstärkenvielfalt, beschleunigte Arbeitsprozesse in Schule, Studium, Beruf etc.) stark gefordert werden und es bei zu großer Belastung zur Erschöpfung der Reiz-Aufnahmekapazität und zu einer mentalen Ermüdung kommt. Damit einher gehen entsprechende Begleitsymptome, wie eine erhöhte Aggressivität, schlechte Stimmung, geringe Frustrationstoleranz o.ä. Demgegenüber kann der Naturraum eine anstrengungslose unbewusste Ebene der Aufmerksamkeit ansprechen, da weniger funktionale Anforderungen an unsere Wahrnehmung gestellt werden und eine Wahrnehmungsabwehr unnötig wird. Die Unkontrollierbarkeit der Natur macht es möglich, ein inneres Kontrollbedürfnis loszulassen, es kommt zu einer Kontrollentspannung, einhergehend mit einer mühelosen Aufmerksamkeit und einer Regeneration der Konzentrationskapazitäten. Im Vordergrund stehen nur noch diejenigen notwendigen Wahrnehmungsreize, welche für die daran geknüpften kontrollierbaren, direkt erforderlichen und den Umwelтанforderungen angepassten Handlungsbemühungen angepasst sind. Das Notwendige wird dadurch zeitgleich zum Gewollten, d.h. der Wahrnehmungsfokus ist zielgerichtet, z.B. um auf den Hügel zu steigen, den Bach zu überqueren oder über den Baumstamm zu balancieren. Dies hat den psychischen Effekt einer Wahrnehmungsbefreiung bewusst-gerichteter Aufmerksamkeit, womit ein Gefühl der Entspannung, Ruhe und Ausgeglichenheit einhergeht (vgl. ebd., 174ff). Diese Annahme ist insbesondere auch für das Störungsbild ADHS interessant, in der das

Hauptsymptom das Aufmerksamkeitsdefizit ist. In Fragebogenstudien von Taylor et al. (2001) und Taylor/ Kuo (2004; 2011) verringerten sich nach Angaben der Eltern diesbezüglich die ADHS-Symptome (Aufmerksamkeitsdefizit, Hyperaktivität und Impulsivität) im Anschluss an Aktivitäten im Grünen, insbesondere in relativ offener grüner Umgebung mit viel Bewegungsfreiraum. Die Aufmerksamkeitsleistung ihrer Kinder wurden signifikant höher bewertet als nach Aktivitäten auf bebautem Außengelände oder in geschlossenen Räumlichkeiten, unabhängig von der sozialen Situation (einzeln, mit FreundIn oder in der Gruppe). In einer weiteren Studie von Taylor/ Kuo (2009) spazierten 17 Kinder mit ADHS (7-12 Jahre) jeweils 20 Minuten in drei verschiedenen Settings, im Stadtzentrum, im Stadtwohngebiet und in einem Stadtpark. Anschließend wurde ein Konzentrations- und Impulskontrolltest durchgeführt. Es zeigte sich, dass der 20-minütige Stadtparkspaziergang die Konzentrationsfähigkeit bei ADHS-Kindern am meisten erhöhte. Diese Ergebnisse wurden auch von van den Berg/ van den Berg (2010) bestätigt, die zeigen konnten, dass im Rahmen einer Freizeit für Kinder mit ADHS, die Ergebnisse eines Konzentrationstests nach Aufenthalt in der Naturraum signifikant höher ausfallen, als nach einem Aufenthalt in städtischen Gebieten, was die `Attention Restoration Theory` anschaulich unterstützt. In Ergänzung zu seiner Theorie nennt Kaplan (1995) folgende vier Eigenschaften von natürlichen Landschaftsräumen, die denen einer erholsamen Umgebung in besonderem Maße entsprechen:

1. Naturräume vermitteln ein Gefühl von `Weg sein` mit einem Abstand zum täglichen Leben, die Aufmerksamkeit ist nicht, wie häufig im (Arbeits-)Alltag, funktional gerichtet.
2. Naturräume haben faszinierenden Charakter, d.h. sie sprechen ästhetisch-emotional an und können damit die Aufmerksamkeit undramatisch fesseln, so dass noch ausreichend Kapazität für freischweifende Gedanken vorhanden bleibt.
3. Naturräume bieten die Möglichkeit der Empfindung von Ausdehnung, Ausmaß und Größe, d.h. auch die Entdeckung von Neuem ist möglich, wodurch das Interesse und die Aufmerksamkeit fokussiert werden. Dieser Eindruck ist in großflächigen Gebieten besonders leicht zu erhalten, jedoch in allen Geländen möglich, die als eigenständige Funktionseinheit wahrgenommen werden (z.B. Garten, Park, Brachfläche, Wald etc.).
4. Naturräume weisen eine hohe und vereinfachte Kompatibilität mit den Aufmerksamkeitsbedürfnissen einer Person auf, d.h. sehr unterschiedliche Absichten können passend zu den Möglichkeiten realisiert werden. Zu den vielfältigen Handlungsoptionen in der Natur gehören z.B. Bewegung, Ruhe, Gestaltung, Beobachtung, Survival etc. (vgl. ebd. 173ff).

Der Naturphilosoph und Schriftsteller Thoreau (2007) beschreibt dieses Phänomen sehr treffend folgendermaßen:

„Ein köstlicher Abend, wenn der ganze Körper ein Sinn, eine Empfindung ist und mit jeder Pore Entzücken atmet! Ich bewege mich mit erstaunlicher Zwanglosigkeit in der Natur, ein Teil ihrer selbst. Wenn ich bei kühlem, bewölktem, windigem Wetter in Hemdsärmeln das steinige Seeufer entlanggehe und nichts meine besondere Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, fühle ich eine ungewöhnliche Übereinstimmung mit den Elementen, die mich umgeben.“
(ebd., 142)

Bei all den positiven Effekten darf auf der anderen Seite natürlich nicht vergessen werden, dass Naturräume sehr wohl auch Ängste, Überforderung, Unbehagen oder Ekel erzeugen können und damit einer psycho-physischen Entspannung entgegenwirken. Welche prinzipiellen Kriterien müssen Naturräume also ausweisen, damit sie entspannend wirken? Ziesnitz (2009) fasst hierzu einige Aspekte der Forschung zu bevorzugten Naturtypen zusammen. Demnach dürfen zunächst keine Erscheinungen präsent sein, welche die negativen Empfindungen hervorrufen können, wie z.B. beängstigendes Gelände oder ekeleregende Tiere. Als bedeutsam wird darüber hinaus jegliche Art von Vegetation benannt, insbesondere sind Bäume und Baumgruppen mit wenig Unterholz sowie grasbewachsene Flächen ansprechend. Zudem erhöht insbesondere das Vorhandensein von Wasser in Form von Bach, Fluss, See oder Meer die Erholbarkeit einer Landschaft. Auch werden teiloffene Flächen mit freier Sicht präferiert, welche die Tiefe einer Landschaft einschätzen lassen und eine freie Fortbewegung ermöglichen (vgl. ebd. 23ff). Hieran schließt auch das Präferenzmodell von Kaplan/ Kaplan (1989, 177ff) an, in welchem das Grundprinzip für bevorzugte Naturräume darin besteht, dass sie zum einen Sicherheit durch Überschaubarkeit und verständiger Ordnung bietet, aber zum anderen auch die Neugierde und das Interesse für Neuartiges und zu Erforschendes weckt. Die Elemente der sicherheitsstiftenden Qualitäten werden nochmal unterschieden in einer `Lesbarkeit` der Landschaft, womit die oben angesprochene bereichsweise Offenheit und die Möglichkeit der leichten Orientierung gemeint sind und in die `Kohärenz`, welche die verstehbare Struktur der Landschaft mit geschlossenen Gestalten und klaren Abgrenzungen beschreibt. Die Neugierde erzeugenden Elemente werden differenziert in einer moderaten `Komplexität`, welche die Lesbarkeit nicht überfordert, aber trotzdem Abwechslung, Vielseitigkeit und Strukturfülle bietet und etwas `Geheimnisvolles`, was zur Erkundung anregt, aber nicht mit Ängsten verbunden wird (vgl. ebd., 177ff). Im Sinne der psychischen Entspannung ist aber zu diesen allgemeinen Kriterien auch die subjektive Perspektive der einzelnen Personen nicht zu vergessen. Es hat sich empirisch gezeigt, dass das individuell wahrgenommene und erwartete

Erholungspotential, die tatsächliche Erholung beeinflusst. Werden einem Naturraum also mehr Entspannungsmöglichkeiten zugeschrieben, was aufgrund von persönlichen Erfahrungen oder gesellschaftlichen Idealbildern der Fall sein kann, erhöht sich auch die darauf folgende tatsächliche psycho-physische Entspannungsreaktion (vgl. Ziesnitz 2009, 127ff). Unabhängig von der Landschaftspräferenz müssen hierbei sicherlich noch Einflüsse der Witterung hinzugefügt werden, da Kälte, Wärme, Wind und Regen ebenso stresserzeugend wie entspannend wirken können. Festhalten lässt sich daher, dass in Kombination eines geeigneten Ortes mit den individuellen Vorlieben für Landschaft, Witterung und Jahreszeit, der Naturraum ein besonderes Potential einer psychischen Entspannung bietet, welches für pädagogisch-therapeutische Interventionen zielgerichtet genutzt werden kann.

6.3 Erfahrungsfeld 3: Natur als Raum der Rhythmisierung

Das Gewitter

Auf einer mehrtägigen Wanderung durch ein nahegelegenes Waldgebiet ist die Bahnstation nur noch ca. 3 km entfernt. Der nächste Zug Richtung Heimat geht in ca. 45 Minuten, danach wäre eine lange Wartezeit angesagt, bevor der folgende Zug fährt, die Distanz ist aber noch gut und bequem zu schaffen. Das Wetter ist unbeständig und ein Grollen in der Luft kündigt das nächste Gewitter an. Kurze Zeit später regnet es jedoch wolkenbruchartig etwas früher als erwartet, die Blitze leuchten parallel zum lautstarken Donnern inmitten des Unwetters. Im Abstand zum Stamm unter einer Fichte stehend, bleiben wir weitgehend trocken. Was ist zu tun? Stehen bleiben und warten, bis das Gewitter vorübergezogen ist, den Zug verpassen, aber dafür trocken bleiben oder weiter gehen und sich vom Gewitter nass regnen lassen, um pünktlich am Bahnhof zu sein?

Im Zusammenhang mit Erfahrungen der Rhythmisierung durch den Aufenthalt in der Natur, zeigt sich in dieser kleinen selbsterlebten Anekdote ein prinzipieller Konflikt menschlicher Zeitwahrnehmung. Auf der einen Seite findet sich die vom Menschen gemachte präzise Taktung der `Uhrenzeit` in Form der exakten Abfahrtszeit des Zuges. Auf der anderen Seite gibt es die unplanbare, einer eigenen Dynamik folgenden `Ereigniszeit`, die hauptsächlich vom Wetter, Klima und Jahreszeitenzyklus bestimmt ist. Nach Levine (2008) hat sich die *Uhrenzeit* geschichtlich vor allen Dingen durch die Erfindung des Pendels und eine voranschreitende Industrialisierung entwickeln können. War sie in unserer Kultur zu Beginn i.d.R. noch an einen Kirchturm gebunden, kam sie auch dem Körper und Leib erst durch Standuhren zu Hause, bis

hin zu Armbanduhr immer näher. Waren zunächst auch die Armbanduhren durch den Stand der Zeiger auf dem Ziffernblatt zumindest noch optisch-räumlich an einen zyklischen Tagesrhythmus gebunden, sind auf der Digitaluhr nur noch einzelne Momente erfassbar, die sich in der möglichen Darstellung Hundertstelsekunden zudem unserer eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Zeit entziehen. Die Philosophie der Uhrenzeit bestimmt in der zivilisierten Welt zum größten Teil unseren Tages-, Wochen- und Jahresablauf. Oftmals durch institutionelle Bedingungen gezwungen - insbesondere auch in pädagogischen oder therapeutischen Einrichtungen - folgen Mahlzeiten, Schlafzeiten oder Angebote der Freizeit einem straff vorgegebenen Plan. Die *Ereigniszeit* orientiert sich indes, neben den unvorhersehbaren Geschehnissen, an den vorgefundenen äußeren Rhythmusstrukturen: Tag- und Nachtrhythmus, der Wechsel der Jahreszeiten, Mondphasen, Lebenszyklen u.ä. bestimmen die Struktur von Lebensbedingungen (vgl. ebd., 122ff). Kritisch wäre jetzt anzumerken, dass eine Orientierung an natürlichen Rhythmen in unserer gegenwärtigen Zivilisation nicht mehr bedeutsam ist, da wir durch künstliches Licht, Klimaanlage, moderne Landwirtschaft etc. völlig unabhängig von Witterung, Helligkeit, Jahreszeiten usw. sind. Es gibt allerdings drei gute, sich ergänzende Argumente, die dagegen sprechen:

1. Das erste physiologisch-naturwissenschaftliche Argument hat seinen Ursprung in der Phylogenese, in diesem Zusammenhang in der umweltbezogenen Entwicklungsgeschichte des menschlichen Körpers. Demnach gibt es einen jahrtausendealten körperlichen Rhythmus, der sich an die natürlichen Bedingungen der Umwelt angepasst hat und in der Kürze der modernen Zivilisation nicht spontan verändern lässt. Im Gegenteil, wenn wir uns z.B. nicht an einen Tages- oder Jahreszeitenzyklus halten, der noch in unseren Körpern steckt und uns am Abend oder im Winter nicht die Zeit zum Rückzug und zum Energie sparen nehmen, werden wir auf Dauer krank. Das wachsende Wissenschaftsgebiet der Chronobiologie liefert hierzu einige Erkenntnisse. Die Chronobiologie beschäftigt sich u.a. mit den Rhythmusbedingungen des Körpers, die in eigenen Chronozentren im Zwischenhirn selbststrukturiert sind, aber im alltäglichen Leben immer in Abhängigkeit und im Wechselspiel mit der natürlichen Umwelt stehen. So hat der menschliche Körper eigene Rhythmen für die Atmung, den Herzschlag, aber auch für die Körpertemperatur, die Hormonausschüttung, den Stoffwechsel, die Zellerneuerung oder für Aktivitäts- und Ruhephasen (vgl. Spork 2004, 143 ff.). Hierbei werden verschiedene Arten von Rhythmen unterschieden: Dabei sind zunächst die ultradianen Rhythmen für den Menschen bedeutsam, die alle Zyklen zusammenfasst, die mehrmals täglich auftreten, wie z.B. die Hormonausschüttung oder der Ruhe-Aktivitätszyklus. Dieser liegt bei Neugeborenen etwa

bei 50 Minuten und bei erwachsenen Menschen ungefähr bei 90 Minuten, wobei der Organismus davon ca. 70 Min. arbeitsbereit und 20 Min. eher passiv ist (vgl. Spork 2004, 40ff). Der circadiane Rhythmus beschreibt einen Zyklus von ca. 24 Stunden, wozu beispielsweise der Schlaf-Wachrhythmus oder der Zellteilungsrythmus gehört. Infradiane Rhythmen wiederum sind länger anhaltende Perioden, wie z.B. Menstruation, Jahresempfängnisbereitschaft, Blutdruck o.ä. Der bedeutendste exogene Zeitgeber ist das Licht. Die überwiegend über spezielle Rezeptoren auf der Netzhaut gesteuerte Synthese des Hormons Melatonin sowie des Gewebshormons und Neurotransmitters Serotonin und ihre Bedeutung für die Befindlichkeit (bis hin zu Herbst-Winter-Depression), die Konzentration und den Tag-Nacht-Rhythmus, sowie die geringere Vitamin-D Produktion im Winter sowie die jahreszeitenbedingten Schwankungen des Blutdrucks durch das UV-Sonnenlicht, mit höheren Werten im Winter und niedrigeren im Sommer, wurden schon vorangehend erläutert (siehe Erfahrungsfeld `Körperliche Vitalität` Kap.6.1). Weicht nun unsere Lebensweise zu stark von unserer biologischen Uhr ab, bringen wir z.B. den Tag-Nachtrhythmus regelmäßig durcheinander, wie bei Schichtarbeit, Reisen über Zeitzonen (Jetlag) etc., gibt es reichlich nachgewiesene negative gesundheitliche Folgen, etwa in Form von Schlaf- und Konzentrationsstörungen, Herz-Kreislauf-Problemen, Diabetes, einem erhöhten Krebsrisiko etc. (vgl. Klasmann 2005, 72ff). Die natürliche biologische Uhr lässt hierbei im Alter nach, die Nerven der Chronozentrale (Suprachiasmatischer Nukleus im Hypothalamus) arbeiten ca. ab dem vierten Lebensjahrzehnt schlechter, so dass z.B. die Ausschüttung von Melatonin sinkt, was die häufig auftretende Schlafproblematik im Alter erklärt (vgl. Spork 2004, 173). Abgesehen davon, dass diese Erkenntnisse über die Rhythmisierung aller biologischen Vorgänge des Organismus weitreichende Auswirkungen, z.B. auf den Zeitpunkt von Medikamentengabe, die Taktung von Therapiemaßnahmen oder die zeitlichen Fenster für Lernprozesse haben, ist für das Themengebiet dieser Arbeit insbesondere interessant, dass vor allen Dingen erhöhte Aktivitäten im Außenraum bei Tageslicht eine schwächer gewordene innere Uhr wieder antreiben können. In einer Untersuchung zum Einfluss von künstlichem Licht und die damit verbundene Reduktion von natürlicher Beleuchtung auf innere Zeitstrukturen, haben Wright et al. (2013) zunächst festgestellt, dass bei den gleichen Probanden im Vergleich zu einer normalen Arbeitswoche mit gewöhnlichen Freizeitaktivitäten, die Lichtexposition in einer darauffolgenden Woche in einem Campingurlaub ohne jegliches künstliche Licht, durch die vielen Aufenthalte in freier Natur etwa 4-fach erhöht war. Zudem hatte sich nach einer Woche draußen der circadiane Melatonin-Rhythmus um zwei Stunden nach vorne verschoben, so dass die Produktion mit Sonnenuntergang stieg, in der Mitte der Nacht am größten war und sich kurz vor Sonnenaufgang reduzierte. Es zeigt sich also, dass der

menschliche Organismus sich mit den natürlichen Hell-Dunkel-Bedingungen synchronisiert, bzw. dass künstliches Licht den Melatonin-Spiegel verschiebt, wodurch es zu erhöhten Müdigkeitsphasen ca. zwei Stunden nach dem Aufstehen kommt. Dabei ist nicht nur das Licht, sondern auch die körperliche Aktivität ein bedeutender Zeitgeber, so dass durch gezielte Tätigkeit und Bewegung der innere Zeitkreislauf unterstützt wird (vgl. Zulley 2001, 50f). Deutlich wird also, dass psychomotorisch-motologische Naturerfahrungen einen Beitrag leisten können, den biologischen Rhythmus des menschlichen Körpers für eine physiologisch ausgeglichene Lebensführung zu unterstützen.

2. Das zweite philosophisch-phänomenologische Argument bezieht sich auf die von Ludwig Klages schon Anfang des letzten Jahrhunderts vorgenommene Unterscheidung eines *Rhythmus* von einem *Takt* (vgl. ebd. 1934, 31ff). Das zentrale Merkmal des Taktes ist die Wiederholung des exakt Gleichen, was in der Natur faktisch nicht vorkommt. Der Rhythmus hingegen erneuert, d.h. im Wiederkehrenden gibt es strukturell Ähnliches, aber nie Gleiches und das Element des Neuen ist vertreten, so dass das Bedürfnis nach Beständigkeit und das nach Veränderung gleichermaßen Berücksichtigung findet. Der Rhythmus ist somit eine polarisierte Stetigkeit, z.B. im Wechsel von Sommer und Winter, Wachsen und Welken, Geboren-Werden und Sterben, indem das Neue nur entstehen kann, wenn das Alte abgelöst wird. Im Rhythmus steckt also eine Geborgenheit im verlässlichen Zurückkommen in neuen Formen, was als ein Innbegriff der Lebendigkeit gesehen werden kann, da der Takt immer maschinell ist. Im Rhythmus zu leben, heißt dann nach Klages (1934, 61), Kontakt zum Lebendigen zu erfahren, mit dem Leben zu verschmelzen und am Mächtigen des ewigen Kommen und Gehens teilzuhaben. Eine harmonische Eingliederung in die Rhythmen meiner natürlichen Umwelt ermöglicht somit eine Einbindung in etwas größeres Erhabenes. Das Gegenteil wäre es, sich abgekoppelt vom Umfeld in einem hermetisch abgeriegelten Innenraum zu bewegen, in dem alle wechselnden Außenbedingungen ohne Bedeutung sind. Rhythmus und Takt bilden dabei ebenfalls Polaritäten. Rhythuserfahrungen in der Natur sind daher insbesondere bedeutend, wenn ich den lebendigen Bezug zum natürlichen Rhythmus verloren habe und mein Leben getaktet verläuft, also überwiegend von der Uhrenzeit gesteuert wird. Rhythmisch zu denken, bedeutet demnach nach Heintel (2007, 192) weniger, sich in eine unendliche Zukunft hinein zu fokussieren, sondern eine Verbindung mit der ewigen Wiederkehr des zyklischen-Seins herzustellen. Daher plädiert er für eine neue Zeitkultur, in der Eigenständigkeit, Eigenzeiten und Rhythmen des Lebens wieder Berücksichtigung finden. Die Natur ist dabei hilfreich, den `mir gemäßen` Rhythmus und die `mir gemäße` Zeit wieder zu finden, weil die Ereigniszeit in

ihr vorherrscht (vgl. ebd. 79ff). Natur hat von sich aus eine andere Zeitstruktur, eine Eigenzeit, in der das Gras nicht wächst, indem man daran zieht, auch wenn es natürlich durch menschlichen Einfluss sehr wohl schneller wachsendes genetisch verändertes Gras gibt. Tiere geben sich den gesellschaftlichen Beschleunigungstendenzen nicht hin, auch wenn sie natürlich erheblich davon betroffen sind. Alles in allem erhält die Natur sich ein Tempo, welches erheblich unter dem menschlichen liegt. Über die Erfahrungen des äußeren Rhythmus in Kombination mit dem Erleben, der inneren Ereigniszeit zu folgen (unabhängig von einem vorgegebenen Terminplan), kann so der zugehörige eigene Rhythmus wieder gefunden werden. Als Orientierungsrahmen für einen natürlichen Kreislauf lassen sich nach Young et al. (2014, 259ff) einige Qualitäten beschreiben, die sich auf einen Tages-, Jahres oder Lebenszyklus übertragen lassen und innere Bedeutsamkeit haben können. So liegen im Sonnenaufgang, im Frühling und in der Geburt die Qualitäten von Neubeginn, Aufregung, Inspiration, Wachstumskraft und Kreativität. Der Vormittag, der Frühsommer und die Kindheit repräsentieren Themen, wie Lebenskraft, Orientierung, Motivation sowie in die Aktion gehen. Im Mittag, im Sommer und in der Jugend wiederum finden sich Eigenschaften wie Schaffenskraft, Blühen, Konzentration, Fleiß, Arbeit, Geschäftigkeit und Identität. Die Motive Ausspannen, Verinnerlichen, innerer Wachstum und seinen Platz finden gehören zum Nachmittag, zum Spätsommer oder zum jungen Erwachsenenalter. Die Zeiten des Sonnenuntergangs, des Herbstes und des Erwachsenenalters haben die Ernte, das Reifen des Eigenen, die Gemeinschaft, das Entscheiden und die Generativität zum Gegenstand, während Fragen zum Loslassen, Verwelken, Reflektieren, Rückzug und Bilanz-Ziehen zur Abenddämmerung, zum Spätherbst und zum späten Erwachsenenalter gehören. In der Mitternacht, dem Winter und bei den Ältesten finden sich die gemeinsamen Themen des Bündelns, des Integrierens, der Ruhe, des Energie Sparens, der Weisheit und der Besinnung. Zu guter Letzt bildet die Phase vor der Morgendämmerung, das Frühjahr sowie der Tod und die Schwangerschaft den Übergang und beinhaltet das Ende und den Anfang, Geheimnisse, eine spirituelle Zeit, das Still werden und ein Neues-Kommen-Lassen.

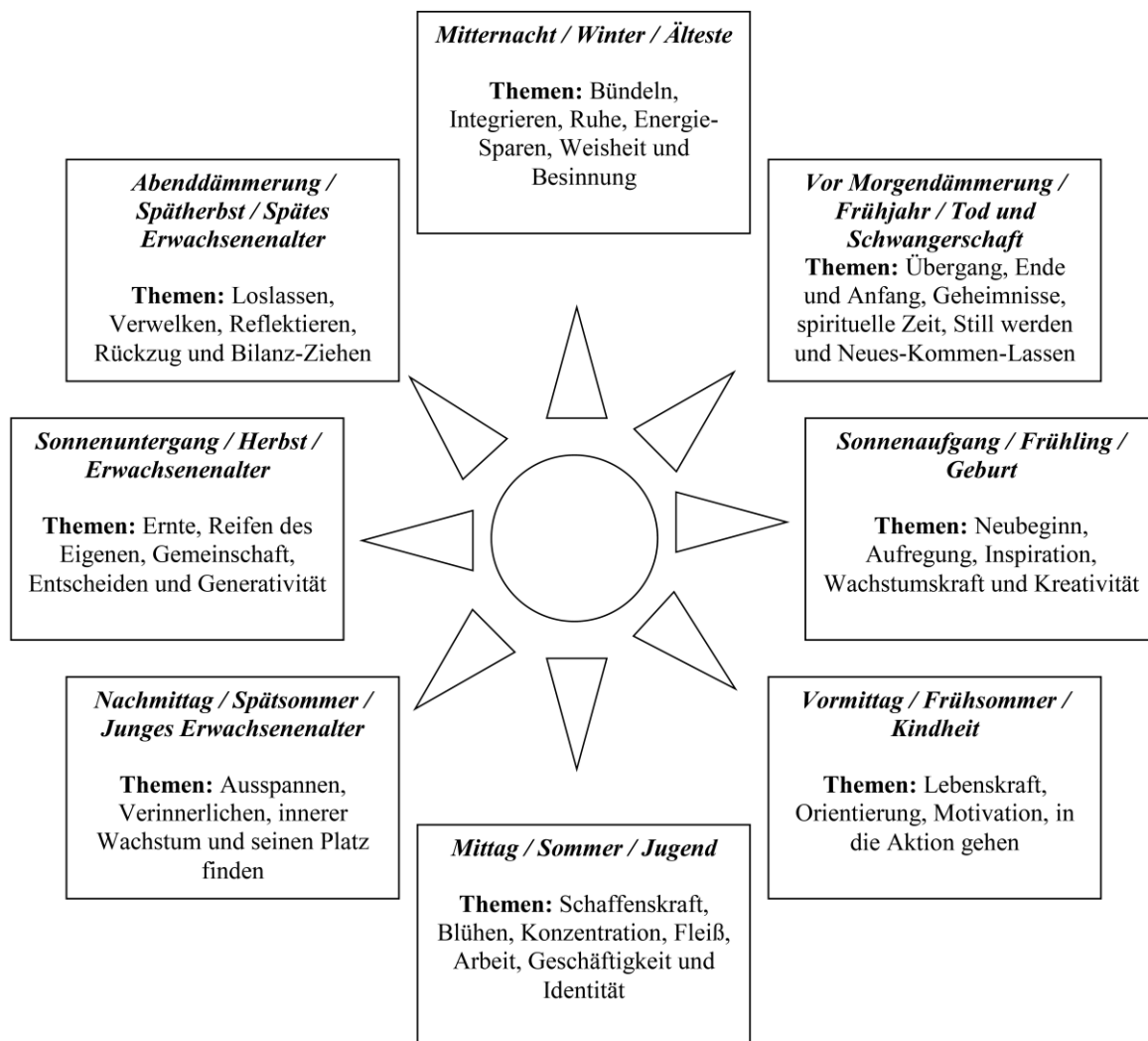


Abb.22: Orientierungsrahmen für einen natürlichen Rhythmus (in Anlehnung an Young et al. 2014)

3. Das dritte, eher soziologische Argument bezieht sich auf die immer schneller werdende alltägliche Taktung in der postmodernen Industriegesellschaft, in der die Rhythmisierung in der Natur vor allem eine entschleunigende Wirkung hat. Um sich diesem Thema differenzierter zu nähern, hilft es, sich die Systematisierung zur Veränderung der Zeitstrukturen in der Spätmodernen von Hartmut Rosa (2005) genauer anzuschauen. Er unterscheidet drei deutlich voneinander getrennte Dimensionen der sozialen Beschleunigung: Erstens die technische Beschleunigung, welche bewusst und zielgerichtet versucht, Transport-, Kommunikations- und Produktionsprozesse schneller zu machen, wie z.B. im Verkehrswesen, beim Spitzensport, bei der Lebensmittelherstellung oder in der Computertechnologie. Daneben gibt es die Beschleunigung des sozialen Wandels, womit die gesellschaftlich nicht vorsätzlich angestrebte Steigerung der sozialen Veränderungsraten im alltäglichen Leben gemeint sind, wie der

häufigere Berufs-, Partner-, Wohnortwechsel oder auch der schnellere Wandel von Trends, Wissensbeständen, Kunstrichtungen oder Familienstrukturen, die mit einer driftenden und stetig wandelnden Identitätssuche verbunden sind. Als drittes wird die Beschleunigung des Lebenstempos als Reaktion der Verknappung von Zeitressourcen unterschieden, was beinhaltet, dass die Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit steigen, also die subjektiv zur Verfügung stehende Zeit als immer geringer eingeschätzt wird und Zeit in Form von `Speed-Dating`, `Power-Nap` oder `Multitasking` gespart werden muss (vgl. ebd., 112ff). Wichtig hierbei ist, dass gerade die technische Beschleunigung eigentlich Zeit einsparen könnte, dieser Widerspruch sich aber dadurch aufhebt, dass wir immer mehr Handlungsmöglichkeiten haben und die Menge der Handlungen entsprechend zunimmt. Ein beliebtes Beispiel ist die Vereinfachung von Kommunikation durch den E-Mail Verkehr, die gleichzeitig zu einer Vervielfachung des Austausches führt. Flugzeuge und Autos erleichtern die Fortbewegung, werden aber auch wesentlich häufiger genutzt, die Arbeitszeit nimmt im Vergleich zum letzten Jahrhundert eher ab, das Angebot und die Nutzung von Freizeitaktivitäten steigt aber umso mehr, so dass auch hier ein Gefühl knapper Zeitressourcen entsteht. Je mehr daraufhin versucht wird, den Alltag zu optimieren, z.B. durch weniger Pausen, schnellere Handlungsgeschwindigkeit oder indem mehrere Dinge gleichzeitig getan werden, desto mehr können wir wiederum hineinpacken. Wir versuchen also immer mehr Zeit zu sparen, haben aber gefühlt immer weniger (vgl. Rosa 195ff). Einen empirischen Nachweis einer beschleunigten Handlungsgeschwindigkeit liefert Wiseman (2007), der in 32 Großstädten weltweit untersuchte, welche Zeit jeweils von 35 männlichen und 35 weiblichen Passanten benötigt wurde, um in einer belebten Einkaufsstraße einen Weg von 20 Meter zurückzulegen. Im Vergleich der Ergebnisse mit einem identischen Versuch von 1994, zeigte sich, dass die Fußgänger im Mittelmaß nur noch 12,49 Sekunden für die Strecke benötigten, 1994 waren es noch 13,76 Sekunden, was bedeutet, dass die durchschnittliche Geh-Geschwindigkeit in etwas mehr als 10 Jahren um 10% zugenommen hat. Auch eine Untersuchung von Garhammer (2001) zeigt auf, dass die aufgewandten Zeiten zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse (Schlaf, Körperpflege, Essen) gesunken sind. So hat sich z.B. die durchschnittliche Schlafdauer seit den 1970er Jahren allein bis zum Ende des letzten Jahrhunderts um ca. 30 Minuten verkürzt (vgl. ebd. 378f). Diese objektiven Parameter einer veränderten Zeitkultur müssen indes nicht unbedingt negativ bewertet werden, pädagogisch und therapeutisch entscheidend ist vielmehr, ob ein gestresstes Gefühl, eine krankmachende Beschleunigung oder ein innerer Zeitdruck beim Individuum als problematisch oder bedrohlich wahrgenommen wird. Dadurch öffnet die Auseinandersetzung mit einer beschleunigten Kultur den Blick für gesellschaftliche

Herausforderungen, die u.a. direkte Einflüsse auf den Körper, die Bewegung sowie die psycho-emotionale Befindlichkeit und damit auf die Gesundheit und Entwicklung der KlientInnen haben können. Und tatsächlich klagen nach Garhammer (2001, 451) 78% der berufstätigen Deutschen über Zeitnot. Da in den letzten Jahrzehnten nochmal ein deutlicher Beschleunigungsschub festzustellen war, bleibt hierbei natürlich offen, ob es möglicherweise nur noch einige Zeit dauert, bis wir uns auch an die neue Geschwindigkeit gewöhnt haben oder ob tatsächlich eine Grenze sozialer, ökologischer und menschlicher Beschleunigungsanpassung erreicht ist (vgl. Rosa 2005, 142ff). So liegt es nahe zu vermuten, dass durch die voranschreitende Ökokrise als Folge der Beschleunigung, mittelfristig die Gefahr des Entzuges unsere Lebensgrundlage steigt. Gleichzeitig lassen sich möglicherweise auch das vermehrte Auftreten von Depressionen oder ADHS-Symptomen als diagnostizierbare psycho-physische Antworten auf die gesellschaftliche Beschleunigung interpretieren, ersteres als Ausstiegsreaktion der Antriebslosigkeit und Erstarrung, zweiteres als Anpassungsleistung impulsiv wechselnder Aufmerksamkeit und ständiger Beweglichkeit.

Wie kann aber jetzt der Erfahrungsraum Natur eine Hilfe bieten, sich rhythmisierend dem Thema der Beschleunigung zu stellen? Hierfür ist noch ein kurzer differenzierter Blick auf die Ursachen der Beschleunigung zu werfen. Rosa (2005, 243ff) nennt u.a. zwei bedeutende Antriebsmotoren, die hier zusätzlich berücksichtigt werden können. Erstens die enorme Erweiterung des Möglichkeitshorizonts individueller Lebensführung in unserer Kultur, mit der Kehrseite einer ständigen Angst, etwas zu verpassen, bzw. Optionen nicht zu nutzen. Zweitens den Bedeutungsverlust von Religion, der ein beschleunigtes Leben als Antwort auf den Tod mit sich bringt, da alles Bedeutende schon zu Lebzeiten erledigt werden muss. Werden die oben genannten Aspekte integriert, haben Naturerfahrungen also folgende entschleunigende Wirkungspotentiale, welche didaktisch eingebunden werden können:

1. Natur als `Verlangsamungsraum`

- langsamere Zeiterfahrungen, Gegenwartserfahrungen, Ziellosigkeit, Innehalten und Pausieren von zivilisatorischem Stress ermöglichen
- Weniger Multitasking zulassen, Dinge bewusst und achtsam tun, sich Zeit nehmen, d.h. auch prinzipiell weniger machen, dadurch Erfahrungstiefe steigern
- Technische Geschwindigkeit rausnehmen, z.B. kein Handy, kein TV, kein Computer, keine motorisierten Fortbewegungsarten
- Synchronisation von Alltagshandlungen und Naturrhythmen bei längerem Aufenthalt

2. Natur als `Geschwindigkeitsvorbild`

- Wachstums- und Veränderungsprozesse haben ihre Eigengeschwindigkeit, Selbstbestimmung von Zeitabfolgen und Rhythmen
- `Energie sparen` als Grundprinzip der Überlebensstrategie
- Standorthaftigkeit vs. Beweglichkeit von Pflanzen und Bäumen

3. Natur als `Übergangsraum`

- Auszeit von überflutenden Handlungsmöglichkeiten: Zeit zur Auswahl und Entscheidung initiieren, Optionen ausschlagen und Richtung finden, z.B. Visionssuche, Sitzplatz o.ä.
- Natur fungiert als Anker für existentielle Fragen und Entwicklungsperspektiven

4. Natur als `Konstante`

- Natur erleben als beständige Heimat und vertraute Konstante über sozialen Wandel hinaus
- Natur erleben als fortwährendes Übergangsobjekt im Strudel der Identitätserneuerungen

5. Natur als `spiritueller Ort`

- Auseinandersetzung mit Werden und Vergehen, mit der Endlichkeit des Lebens, den Tod akzeptieren und eine spirituelle Heimat finden

6. Natur als `Nachhaltigkeitsraum`

- Verdeutlichung Generationsvertrag: Ist mein Handeln im Sinne der nächsten Generationen angebracht? Anhalten und Umschauen als gelebte Nachhaltigkeit
- Verdeutlichung der Nachhaltigkeit: Das Prinzip der Natur ist die Reproduktion und Erneuerung zum langfristigen Bestehen der Art

Um diese entschleunigenden Wirkungspotentiale ausnutzen zu können, bedarf es in der Umsetzung pädagogisch-therapeutischer Angebot in der Natur angepasste Zeitgestalten, d.h. es ist insgesamt mehr Zeit für die Maßnahmen einzuplanen. Eine 45 oder 60-Minuten-Taktung ist bei entsprechender Nähe zum Naturraum zwar auch denkbar und wertvoll, dennoch sollten die Angebote eher Projektcharakter haben, d.h. mind. 90 Minuten dauern, wirksamer zur Entschleunigung wären aber halbe oder ganze Tage, am besten sogar mehrtägige Interventionen. In diesem Zusammenhang ist das didaktische Grundprinzip der pädagogisch-therapeutischen Arbeit zentral, den KlientInnen auch die notwendige Zeit in der Natur zur Verfügung zu stellen, ihre Entwicklungs- und Gesundheitsthemen zu verfolgen und die

nächsten Schritte gehen zu können. Geduld, warten können, nicht zu viel anbieten, sich zurücknehmen, mit sich allein sein, nichts tun, Stille erleben, Pausen machen, sich Zeit nehmen, Dinge aus sich selbst kommen und entwickeln lassen, sind daher einige wesentliche Elemente der psychomotorisch-motologischen Begleitung in der Natur. Der natürliche Außenraum ist dabei für die KlientInnen, durch seine ihm innewohnenden Zyklen und eigenständigen Rhythmen, ein ideales Hilfsmedium, eigene Rhythmisierungskompetenzen zu erwerben. Gerade durch die Entschleunigung und Rhythmisierung über den Körper und die Bewegung, gibt es in der Natur intensiv nachvollziehbare Möglichkeiten, den Umgang mit Zeitfiguren zu reflektieren und einen eigenen, persönlich gemäßen Rhythmus zu finden.

Praxisformen Erfahrungsfelder 1-3:

Mit `Praxisformen` sind im Folgenden Situationen, Übungen, Spiele und Tätigkeiten gemeint, die typisch für die Naturerfahrungsfelder sind und einen exemplarischen Einblick in die konkrete Umsetzung möglicher Inhalte geben sollen.

Um die drei ersten Erfahrungsfelder, `körperliche Vitalität`, `psychische Entspannung` und `Rhythmisierung` gleichermaßen anzusprechen ist es - zunächst unabhängig von pädagogisch-therapeutischen Interventionszielen - nur allgemein erforderlich, vielfältige Naturkontakte zu ermöglichen. Dies kann innerhalb geschlossener Räume in Form der Bau- und Raumplanung eingerichtet werden, z.B. durch vielfältige grüne Ausblicke, niedrige Fenstersimse, einem einfachen Zugang zum Außenbereich, einem natürlichen Lichteinfall, Flachdachbegrünung etc. Auch medial unterstützte Naturkontakte sind denkbar, z.B. mit Web-Cam Bildern vom Außenbereich, Audionaturklängen (z.B. Vogelgesang, Bachrauschen usw.), Natur-TV etc. Eine weitere Möglichkeit ist es, die Natur in die Räume zu holen, z.B. können Pflanzen aufgestellt, Tierkontakte ermöglicht, Naturdüfte verwendet, Indoor-Beete angelegt, Jahreszeiten-Dekoration eingebunden oder Jahreszeitenfeste durchgeführt werden. Außerhalb geschlossener Räume besteht die Möglichkeit, naheliegende Wälder, den Park, Wiesen oder andere Grünflächen für Spaziergänge, Wanderungen, Sport, Spiele, spezielle Naturerfahrungsübungen oder jahreszeitbezogene Aktivitäten (z.B. Blumen pflücken, Drachensteigen, Rodeln) etc. zu nutzen. Auch das Außengelände einer Institution, Balkone oder Terrassen können als naturnahe Bewegungs- Wahrnehmungs- und Spielflächen gestaltet und genutzt werden. Überdies können (Küchen-)Gärten angelegt, Balkone oder Terrassen gestaltet oder ein Fensterbrett mit Früchten, Gemüse und Kräutern ausgestattet werden. Zu guter Letzt sind Naturkontakte über Ausflüge zu realisieren, z.B. zum Fluss oder See, zu Feldern, zum Bauernhof oder Erdbeerfeld, in den Streichelzoo oder zum Picknick auf die Wiese etc.

6.4 Erfahrungsfeld 4: Natur als Raum für Wahrnehmungserfahrungen

Vorab: Zum Zusammenhang von Wahrnehmung, Bewegung und Handlung

Wahrnehmung, Bewegung und Handlung sind als Erlebenskategorien nicht voneinander zu trennen. So ist die Wahrnehmung immer an komplexe Bewegungs- und Handlungsvollzüge gekoppelt. Man kann sich nicht bewegen, ohne wahrzunehmen, und nicht wahrnehmen, ohne dass Bewegung in irgendeiner Form stattfindet. Wahrnehmung und Bewegung beeinflussen sich gegenseitig und finden in Bezug zueinander statt. Zudem findet dieser verflochtene Prozess von Bewegung und Wahrnehmung immer in Handlungszusammenhängen statt, die für den Menschen eine sinnvolle Bedeutung haben (vgl. Fischer 2009, 62ff). Will ein Kind beispielsweise an einer Blume riechen, hat es einen Grund dafür. Dieser kann z.B. darin liegen, einen Blumenstrauß pflücken zu wollen und neugierig geworden zu sein, wie die optisch ansprechende blaue Blume riecht. Um an der Blume riechen zu können, muss sich das Kind zur Blume hinbewegen, wozu es die Wahrnehmungssignale der Umgebung nutzt, um z.B. einem Maulwurfshügel auszuweichen und die Schritte dem unwegsamen Wiesenuntergrund anzupassen. Um den Duft dann in die Nase strömen zu lassen, muss eine Einatmungsbewegung vollzogen werden. Wird der Duft als angenehm empfunden, wird die Blume mit der einen Hand gepflückt, um sie in den Strauß der anderen Hand zu geben, die ihrerseits feinsinnig den Druck anpassen muss, um die Blumen nicht zu verlieren, aber auch nicht zu zerquetschen. Ist der Blumenstrauß für die Mutter gedacht kommt auf einer weiteren Ebene noch eine Beziehungsdynamik hinzu, welche die Handlung in einen größeren zwischenmenschlichen Zusammenhang stellt. Wahrnehmung und Bewegung finden also nicht isoliert statt, sondern erhalten ihre Bedeutung erst durch die Einbettung in ein persönlich bedeutsames und sinnstiftendes Handlungsziel. Die drei folgenden Erfahrungsbereiche zur Wahrnehmung, Bewegung und Handlung werden hier aber trotzdem getrennt dargestellt. Dies geschieht, um eine differenziertere Sicht auf mögliche Potentiale von Naturerfahrungen zu eröffnen und damit Argumentationshilfen zu schaffen, die gerade für psychomotorisch-motologische Belange interessant sind. Nimmt man die praktische Perspektive unterschiedlicher, die Natur nutzender Fachdisziplinen dazu, zeigt sich obendrein, dass es durchaus Schwerpunkte gibt, ausdrücklich die Wahrnehmung anzuregen (z.B. Naturpädagogik), die Bewegung in den Fokus zu nehmen (z.B. Natursportpädagogik) oder Handlungserfahrungen zu ermöglichen (z.B. Erlebnispädagogik).

Zur Natur als Raum für Wahrnehmungserfahrungen

„Man stelle sich vor, eine lange Strecke über eine schnurgerade, ebene, hellerleuchtete, völlig hindernislose Betonbahn gehen zu müssen. Daß man nach 4 oder 5 km solcher eintöniger Lauferei ermattet sein wird, leuchtet ohne weiteres ein. Es leuchtet aber auch ein, daß es einem ganz anders erginge, wenn man die gleiche Strecke durch einen Wald gehen würde. Dort ist der Weg nicht schnurgerade, sondern gewunden. Es geht auf und ab: über Stock und Stein. Da sind schlüpfrige Stellen. Das Licht ist dämmrig. Man muß dauernd balancieren. Ist ganz Auge, ganz Ohr, ganz Lunge und Nase: vielerlei Düfte sind da, besonders vom Boden her; Vogelgesang, Blumen. Ergebnis des Waldgangs: man ist erfrischt, fühlt sich wie neugeboren. ... was uns erschöpft, ist die durch Gleichförmigkeit erzwungene Nicht-Inanspruchnahme der Vielfalt unserer körperlichen und sinnhaften Fähigkeiten und Kräfte. Was uns erfrischt und aufbaut, ist deren Inanspruchnahme.

(vgl. Kükelhaus 1990, 42f)

In diesem Zitat wird eine zivilisations- und gesellschaftskritische Haltung deutlich, welche die modernen Lebensverhältnisse und die daran geknüpfte Verkümmern der Sinne beklagt. Der Körper werde ausgegrenzt, die kopflastigen Lebensverhältnisse schöpfen unsere Fähigkeiten nicht aus und die Sinne würden instrumentalisiert, was zu einer Schädigung der menschlichen Organfunktionen führe. Dem entgegen, solle die Entfaltung des sinnlichen Vermögens wieder verstärkt angezielt werden (vgl. Kükelhaus/ Zur Lippe 1990, 173). Auch wenn die Folgen einer Vernachlässigung der Sinnestätigkeiten sich möglicherweise nicht ganz so verheerend auf die Organe auswirken, zeugen die Aussagen doch von einer weitverbreiteten Einigung darüber, dass die alltagspraktischen Tätigkeiten der modernen technisierten Gesellschaft in westlichen Kulturen, die Anlagen unseres Körpers vernachlässigen. Schon mit dem Kindesalter beginnend, sind viele Sitztätigkeiten erforderlich, relativ einseitige Belastungen, monotone Arbeiten und mediale Beschäftigungen innerhalb geschlossener Räume sind vielfach notwendig. Die Sinneskanäle werden hierbei nur einseitig beansprucht. Dies führt zum Hauptargument, warum es sinnvoll sein kann, die Sinneswahrnehmung insbesondere in der Natur anzuregen. Über die Wahrnehmung als vielfältigen Zugang zu natürlichen Phänomenen, erschließt sich ein `mehr` an Weltzugang, verstanden als gesteigertes Verständnis des Eigenen und erweiterte Erfahrung mit den Dingen der Umwelt. Mit dem Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten werden Eindrücke erzeugt, welche die Basis allen Weltverständnisses ausmachen. Es entstehen sinnliche Repräsentationen unserer Mitwelt, so wird z.B. der `Wald` als ein Ort des Auftretens von einzigartigen Lichtverhältnissen, Geräuschen, Gerüchen, kinästhetischen Beschaffenheiten des Bodens etc. und der damit verbundenen Empfindungen, Emotionen, Gedanken und leiblichen Resonanzen abgespeichert. Es geht dabei wohlgerne nicht darum, ein funktionales Sinnestraining durchzuführen, welches sich als Übungsfolge in irgendeiner Form positiv auf

den Organismus auswirken soll. Vielmehr soll sich das innere Weltspektrum durch den konkret sinnlichen Zugang zur Natur vergrößern. Zimmer (1999) drückt es so aus, dass die Wirklichkeit über die Sinne gespürt, entdeckt und nachvollzogen wird, um die Welt zu verstehen (vgl. ebd., 18). Der Naturraum fordert durch seine offene Struktur per se zu einer wachser Aufmerksamkeit und Präsenz auf. Beim Unterwegssein in Naturräumen wird so die sinnliche Nähe zu den Naturphänomenen fast automatisch hergestellt, das Sehen wird genauer, das Hören angeregt, die Gerüche drängen sich auf, der Geschmack wird bedeutsam und das Fühlen gesteigert. Differenziert sich diese Wahrnehmung weiter aus, können z.B. Wolkentönungen für die Wetterentwicklung erkannt werden, unterschiedliche Windgeräusche werden verschiedenen Bäumen zugeordnet, bestimmte Gerüche deuten auf bestimmte Wildtiere hin, der Geschmack von Luft verweist auf die Umgebung oder Luftdruckveränderungen werden leiblich gespürt. Nach Becker (2011) wird hierdurch nicht nur die eigene subjektive Wahrnehmungskapazität bereichert, auch die objektive Außenwelt kann differenzierter zum Ausdruck kommen. Dadurch kommt es zu einer Steigerungslogik, in der die differenziertere Außenwelt eine differenziertere Sinnestätigkeit fördert, wodurch der wahrgenommene Außenbereich sich wieder vergrößert usw. (vgl. ebd. 21ff). Ein gutes Beispiel hierfür ist die `Vogelsprache`, da die Lautäußerungen der Vögel gezielte Rückschlüsse zur Stimmung in der Umgebung ermöglichen. Müller (2010) unterscheidet hierbei zunächst zwischen Harmonie- und Alarmrufen. Hört man Vogelgesänge, Kontaktrufe zwischen den Vögeln, die Bettelrufe von Jungvögeln oder innerartliche Streitigkeiten ums Revier o.ä., ist keine Gefahr in der Umgebung auszumachen. Anders dagegen, wenn Vögel Alarmrufe von sich geben. Hohe helle Töne lassen sich schlecht orten, deuten also auf einen Luftfeind, einen Greifvogel hin. Kurze und abgehackte tiefere Töne sprechen für einen Bodenalarm. Die Heftigkeit der Alarmrufe gibt des weiteren Aufschluss über die Größe der Gefahr, also ggf. die Nähe des Beutegreifers und der Rhythmus und der Charakter der Töne kann Hinweise auf die Art des Tieres geben, welches von den Vögeln angezeigt wird (vgl. ebd., 168ff). Ohne sie sehen zu müssen, kann ich also über die akustischen Hinweise der Vögel, z.B. anschleichende Katzen o.ä. ausmachen. Hat man also ein Gespür und ein `offenes Ohr` für die Vogelsprache entwickelt, ergeben sich ganz neue Wahrnehmungsfelder, die einen völlig neuen Erfahrungshorizont mit Informationen zur Umgebung ermöglichen. Je sensibler unsere sinnliche Wahrnehmung ist, desto komplexer wird also unsere Beziehung zur Welt und unser Weltbild. Zugleich kann ich mich durch die eigene Wahrnehmung auch meiner selbst vergewissern, wenn z.B. die Abgrenzung der eigenen Körperwärme im Kontrast zu äußerer Kälte erlebt wird. Die Sinne sind die zentrale Verbindung zwischen Subjekt und Welt, eine vielgestaltige Interaktion mit der Umwelt über die

Sinneswahrnehmung zeigt eine aktivierende Wirkung. Die Ebenen der Erfahrungsqualitäten von Naturräumen, die hier zunächst in den Mittelpunkt gestellt werden, sind dabei die visuellen Eindrücke von Landschaft, Farben, Formen, Licht etc., die auditiven Anregungen durch Windspiel, Tiere, Wasser oder Stille etc., die taktilen Anstöße, in Form von Naturmaterial, Feuchtigkeit, Temperatur etc., die olfaktorischen Empfindungen durch Wald, Felder, Blumen etc. und die gustatorischen Genüsse bei Wildkräutern, Gemüse, Obst etc. Besonders in Veränderung mit Witterung, Tages- und Jahreszeiten, werden gerade in der Natur sehr reichhaltige, komplexe und differenzierte sinnesphysiologische Wahrnehmungsmöglichkeiten angeboten, z.B. bei Seheinschränkungen in der Nacht, beim Matschen im Frühling, bei Licht- und Schattenspielen im Sommer, beim Essen von Früchten im Herbst oder im Spiel mit kaltem Schnee im Winter. Naturräume bieten in der Regel eine große und vielfältige Reizvielfalt, die wenig funktionale Anforderungen an unsere Wahrnehmung stellt. Urban geprägte Räume, weisen hingegen meist mehr einseitige Sinnesreize auf, die zur Überforderung führen können, wie z.B. durch zu viele ähnliche grelle Lichtreize oder zu laute Geräusche. So ist auch die immer wieder geäußerte Feststellung zu erklären, dass mit dem Aufsuchen von Naturräumen, die eine gewisse Entfernung oder Abgrenzung zum städtischen Leben aufweisen, wie z.B. in einem größeren Wald, eine lautstärkeninduzierte akustische Entspannung einsetzt. Dies ist leicht nachzuvollziehen, wird doch beispielsweise der Verkehrslärm als Hauptlärmquelle und umweltbedingte Belästigung wahrgenommen. Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (1999) hat erhoben, dass sich ca. 70% der deutschen Bevölkerung durch Straßenlärm belästigt fühlen, für den Flugverkehr trifft dies für ca. 40%, für den Schienenverkehr für 21% der Menschen zu. Der subjektiv empfundene Lärm wirkt sich vor allem in Form von psychischen und körperlichen Stressreaktionen aus. Dies führt langanhaltend über hormonelle Reaktionen (z.B. durch Katecholamine und Cortisol) zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen des Herz-Kreislauf-Systems und des Stoffwechsels (vgl. ebd., 163ff). Eine entspannende oder aktivierende Wirkung geht möglicherweise aber auch von Gerüchen in Naturumgebungen aus. So können pflanzliche Duft- und Geruchstoffe über ihre ätherischen Öle einen konkreten Einfluss auf die menschliche Befindlichkeit ausüben. Moss et al. (2003) fanden beispielsweise heraus, dass der Duft von Rosmarin die Gedächtnisleitung und die Aufmerksamkeit fördert sowie die Stimmung hebt. Lavendel wird ebenfalls als angenehm empfunden, wirkt aber eher entspannend und hat eine beruhigende Wirkung. Hardy et al. (1995) zeigten ergänzend, dass sich durch eine nächtliche Raumbeduftung mit Lavendel in Krankenzimmern einer geriatrischen Abteilung bei $\frac{3}{4}$ der Patienten die Schlafqualität signifikant verbessert. Weitere Studien in Pflegeeinrichtungen für Menschen mit Demenz wiesen nach, dass auch der Einsatz

von Zitronenmelisse einen Entspannungseffekt haben kann, agitiertes und aggressives Verhalten reduziert wird und eine Zunahme von sozialen und persönlichen Aktivitäten erfolgt (vgl. Ballard 2002). Zudem können Aromen von Früchten und Blumen bei Bewohnern in Altenheimen Depressionssymptome verringern (vgl. Schillmann und Siebert 1991) (vgl. Kap. 4.2.4). Diese ausschnitthaft dargestellten Ergebnisse lassen zumindest vermuten, dass die geruchliche Stimulation von Naturräumen eine nicht zu vernachlässigende Wirkung haben könnte, allerdings ist es natürlich schwierig, diese Effekte in Außenräumen isoliert zu messen. Eindeutiger ist dagegen schon die Wirkung von optischen Naturraum-Reizen, welche Entspannungseffekte erzeugen können. Durch die unangestregte Aufmerksamkeit (Attention Restoration Theory von Kaplan 1995) und die als angenehm empfundene Naturlandschaft (Psychoevolutionären Theorie von Ulrich 1991), findet eine messbare psycho-physische Entspannung beim Betrachter statt (vgl. Kap. 6.2). Eine entspannte Aufmerksamkeit lässt wiederum Raum für eine besinnliche Wahrnehmung von Naturphänomenen, gemeint als ein ästhetisches Betrachten. Seel (1996) beschreibt die Natur daher als Raum der Kontemplation, in dem ein reines Betrachten ohne Klassifizierung, ohne Absicht und ohne ein Gefangenhalten von Eindrücken in einer interessenlosen Aufmerksamkeit erfolgen kann. Die kontemplative Wahrnehmung ist dementsprechend eine absichtslose sinnliche Begegnung mit Naturphänomenen, ohne Deutungen, Symbolisierungen, Lernmotivation, Handlungsappellen, Sinnsuche etc. Eine Ziellosigkeit der Wahrnehmung wird herausgefordert, weil die Naturphänomene in Abhängigkeit von Licht, Jahreszeit, Wetter etc. im Glänzen der Blätter nach dem Regen, in der Stimmung der Tageszeit, in den Windmelodien der Baumgipfel usw. immer anders wirken und jederzeit eine unberechenbare Veränderlichkeit der Szene erfolgen kann. Dabei ist das reine Verfolgen der Beschaffenheit und des Spiels der unterschiedlichsten Erscheinungen in der Natur zentral, d.h. die kontemplative Wahrnehmung verweilt bei den Erscheinungen, sie verweist nicht darüber hinaus (vgl. ebd., 38ff). Dies muss nicht im Widerspruch zu der genannten symbolischen Aufladung, den atmosphärischen Wirkungen oder den Handlungsappellen von Natur stehen, die mitunter auch unbewusst Anklang finden. Vielmehr geht es darum, eine bewusste Gedankenkontrolle vorzunehmen, sich von den Einflüssen nicht weitertreiben zu lassen und bei den Eindrücken der vorliegenden Naturphänomene gegenwärtig zu sein und zu bleiben. Diese Art der Wahrnehmung findet sich auch im Konzept der Achtsamkeit wieder, in der das wertfreie Erleben der Sinnlichkeit, die Brücke zum Hier und Jetzt sein kann: Aufgehen in der Kunst des Sehens, Riechens, Gehens, Tastens, Hörens etc. Kabat-Zinn (2009) definiert Achtsamkeit als „... das Bewusstsein, das entsteht, indem man der sich entfaltenden Erfahrung von einem Moment zum anderen bewusst

seine Aufmerksamkeit widmet, und zwar im gegenwärtigen Augenblick und ohne dabei ein Urteil zu fällen.“ (vgl. ebd., 107). Diese Art des achtsamen Bewusstseins hat eine jahrhundertealte Tradition in der buddhistischen Meditation mit der Absicht, eine wachsame Aufmerksamkeit zu kultivieren und auf alle Bereiche des Lebens anzuwenden. Achtsamkeit ist daher nicht nur eine Technik, sondern wird zu einer Lebenshaltung der Aufmerksamkeit. Das Üben einer achtsamen Haltung kann mit unterschiedlichen Techniken oder Methoden erfolgen, die Techniken sind aber immer nur ein Mittel, um in einen bestimmten Zustand des Bewusstseins zu kommen. Ein Üben ist aber notwendig, es braucht Zeit zur Entwicklung dieser gelebten Präsenz-Haltung, in der man zwar immer wieder auch in Gedanken und Emotionen zurückfallen kann, diese aber bewusst erkennt und annimmt. Das indirekte Ziel der Weiterentwicklung einer achtsamen Wahrnehmung ist es, das Bewusstsein zu schärfen, eine geistige Klarheit zu erlangen und dadurch ein größeres Wohlbefinden zu erzeugen (vgl. ebd., 107ff):

„Wir wachsen, wandeln uns und lernen durch die direkte Wahrnehmung der Dinge mittels unserer fünf Sinne, in der Verbindung mit der Kraft des Geistes, den die Buddhisten als ein sechstes Sinnesorgan ansehen. Wir sind fähig wahrzunehmen, dass jeder einzelne Aspekt unserer Erfahrung innerhalb eines unendlichen Netzwerkes von Wechselwirkungen existiert, die für unser unmittelbares und unser langfristiges Wohlergehen wesentlich sind.“
(Kabat-Zinn 2011, 20)

In diesem Zitat wird auch die größere Bedeutung einer Achtsamkeitshaltung in Anlehnung an den Buddhismus deutlich. Das achtsame Wahrnehmen wird als wesentlich für die Verbundenheit des Menschen mit seiner Mitwelt gesehen, als Zugang zu einem allumfassenden Netzwerk des Ganzen, welches die Grundlage unserer Existenz ist. Nach Stevens (1978) fand eine konkrete Anwendung dieser Form der Achtsamkeit in therapeutischen Zusammenhängen schon in der Gestalttherapie von Fritz Perls, Anfang der 1970er Jahre in den USA statt. Im Gegensatz zu anderen Psychotherapie-Verfahren, wird ganz bewusst am `Hier und Jetzt` des Erlebens angesetzt, um das Wahrnehmungsvermögen (`Awarenes`) des Einzelnen zu erweitern und zu vertiefen. Dies geschieht im Hinblick auf die Dinge und Geschehnisse der Umwelt, auf die inneren Vorgänge und die Kontakte mit anderen Menschen. Das therapeutische Ziel ist es, `Selbst-Bewusster` zu werden, also das Eigene besser zu erkennen und verantwortlich damit umzugehen. Die Fülle an Wahrnehmungsmöglichkeiten und -Aufgaben lässt eine erweiterte Wirklichkeit erschließen, die sensibler und aufmerksamer mit sich selbst und seiner Umwelt werden lässt (vgl. ebd., 5f). Der Wirkmechanismus zur Förderung des Wohlbefindens liegt in der Aufmerksamkeitslenkung: Die achtsame Wahrnehmung kann automatisch ablaufende

Verarbeitungsprozesse umgehen, also alte Wahrnehmungsmuster durchbrechen und dadurch Platz für neue Sichtweisen schaffen. Vorgespurte Erwartungen können abgebaut und neue Erfahrungen zugelassen werden lassen. Durch Achtsamkeit erhält man also die Wahl, welcher Wahrnehmung man sich zuwendet und ist damit seinen Mustern nicht unreflektiert ausgeliefert. Die positiven Effekte lassen sich dementsprechend auch abbilden. Nachgewiesenermaßen erhöht eine Achtsamkeitsmediation angenehme Emotionen, Optimismus, Lebenszufriedenheit und Selbstwert und verringert Missstimmungen und emotionale Labilität (vgl. Brown/ Ryan 2003). In weiteren Metastudien wurde zusammenfassend deutlich, dass das subjektive Wohlbefinden gesteigert wird, sich der Schlaf verbessert und weniger Ängste auftreten, also sich insgesamt die allgemeine psycho-emotionale Regulationsfähigkeit signifikant verbessert. Auch das körperliche Wohlbefinden steigert sich durch Achtsamkeitsübung, insbesondere bei Patienten mit körperlichen Beschwerden treten weniger Schmerzen und ein geringeres Einschränkungsempfinden auf (vgl. Grossmann et al. 2009 und Keng et al. 2011). Warum hat aber gerade der Naturraum ein besonderes Potential für eine Wahrnehmung im Sinne der Achtsamkeit? Zunächst ist die schon mehrfach angesprochene psychische Entspannung und größere Aufnahmekapazität in Naturräumen zu nennen (vgl. Kap. 6.2). Ergänzend sind aber auch die weiteren Eigenschaften von Naturräumen von Bedeutung, welche eine entspannte Grundhaltung und eine erhöhte Aufmerksamkeit zur Folge haben können. Naturräume vermitteln demnach ein Gefühl des Abstandes zum Alltag mit weniger funktionalen Wahrnehmungsanforderungen, was durch verändert wahrgenommene entschleunigende Ereigniszeitstrukturen verstärkt wird (vgl. Kap. 6.3). Sie haben einen faszinierenden und ästhetisch-emotional ansprechenden Charakter und bieten Empfindungsmöglichkeiten von Ausdehnung, Ausmaß und Größe, mit einer anziehenden Versuchung, Neues zu entdecken. Ergänzend bieten Naturräume sehr vielfältige und dadurch individuell wählbare, aber auch spontane, nicht menschlich-beeinflusste Reize, welche insgesamt die Aufmerksamkeit leichter binden können. Zuletzt ist gerade im Natursetting durch die Konfrontationen mit Größe und Erhabenheit das achtsame Gewahrwerden eines Gefühls der Verbundenheit mit etwas Allumfassenderen naheliegend (siehe Kap. 6.10). Das Themenfeld der Achtsamkeit berührt also auch die anderen Erfahrungsfelder, z.B. in der psychischen Entspannung und Rhythmisierung als Voraussetzungshilfe oder in den spirituellen Erfahrungen als Weiterführung einer achtsamen Wahrnehmung. Wohlgermerkt kann man aber auch einem stürmischen Gewitter, einem verwesendem Tier oder einer beharrten Spinne achtsam entgegentreten. Alle ausgelösten Gefühlsregungen (auch Angst, Ekel, Ablehnung, Wut etc.) werden wohlwollend im Moment angenommen, sie werden weder bewertet, noch festgehalten.

Wie kann aber jetzt eine Praxis der Achtsamkeit für den Erfahrungsraum Natur systematisiert werden? Hierfür haben Huppertz/ Schatanek (2015) eine gewinnbringende Strukturierung entwickelt. Sie unterscheiden in zweifacher Hinsicht verschiedene Dimensionen der Achtsamkeit. Zunächst werden in einem Kontinuum die *fokussierte* und die *weite* Achtsamkeit in der Natur gegenübergestellt. Bei der fokussierten Achtsamkeit richtet sich die Konzentration auf einen Kernpunkt, wie z.B. ein Gegenstand, eine Landschaft, ein Lebewesen aber auch einzelne Gedanken, Empfindungen etc. In einer weiten Achtsamkeit wird dagegen der situativ gesamte Naturraum um einen herum wahrgenommen, in denen die Einzelbereiche integriert sind. Hier gibt es keinen Fokus, das heißt, die gleichschwebende Wachheit bezieht sich auf alles umliegende, ohne an einem Punkt haften zu bleiben. Darüber hinaus werden die *innere*, die *relationale* und die *äußere* Achtsamkeit in der Natur unterschieden. Die innere Achtsamkeit bezieht sich auf die inneren Ereignisse, also die Gedanken, Bilder, Erinnerungen, Gefühle, Körperempfindungen etc., die durch die Natur in einem selbst hervorgerufen werden, betrifft also gewissenmaßen ein `Bei-sich-Sein-und-Bleiben`, in Abgrenzung zur Umwelt. Die relationale Achtsamkeit bezieht sich auf das interaktive Geschehen zwischen dem Eigenen und der Natur-Umwelt, also das Vorgehen des Kontakts und der Resonanz zwischen Innen- und Außenwelt. Die Wahrnehmung konzentriert sich hier also auf die Beziehung und den Zwischenraum von Subjekt und Natur, wie es in der Darstellung der Wahrnehmung von Atmosphären, als Träger von Stimmungen der gemeinsamen Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen schon vorgestellt wurde (siehe Kap. 3.6). Die Äußere Achtsamkeit betrifft die schwerpunktmäßige Wahrnehmung der äußeren Umwelt. Man kann sich gewissermaßen selbst vergessen, das `Ich` in den Hintergrund treten lassen und in das Geschehen und die Vielfalt des Naturraums eintauchen. Man betrachtet die Dinge um einen herum mit einer solchen Aufmerksamkeit, als würde man sie zum ersten Mal sehen (vgl. ebd., 38ff). Ein Beispiel hierzu:

„Betrachten wir eine Blume mit dem Geist eines Anfängers, so wird man sich ganz auf das Erleben der Farbe, das Riechen des Duftes oder das Ertasten der Form einlassen - und zwar unvoreingenommen und offen. Mit dem Anfängergeist kann man eine direkte sinnliche Erfahrung von der Blume machen. Mit dem Alltagsbewusstsein würde man die Blume vielleicht mit anderen Pflanzen vergleichen oder man würde die Farbe bewerten und sich fragen, ob sie einem gefällt oder nicht. Man könnte auch denken. „Oh, da habe ich aber neulich in Amsterdam schönere Blumen gesehen“. So verbindet man sich mit der Blume auf eine konzeptuelle Weise, hat aber keinen lebendigen Kontakt zur Erfahrung des Objektes.“

(vgl. Meibert et al. 2009, 162)

Mit diesen Einteilungen der Dimensionen der Achtsamkeit in der Natur, kann eine bessere Verständigung erfolgen, welche Art von Wahrnehmungsprozessen gerade bedeutsam ist. Geht es bei den `Dimensionen` um allgemeinere Arten der achtsamen Wahrnehmung, wird für das Angebot von konkreten Achtsamkeitsübungen in der Natur eine weitere Einteilung unternommen, die sechs verschiedene altersunabhängige Zugangsformen des achtsamen Naturzuganges definiert. Die *Rezeptivität* als erste Form, beschreibt die Konzentration auf das sinnliche Empfangen und Aufnehmen von Informationen aus der natürlichen Mitwelt oder der eigenen Körper- und Gefühlswelt. Hier finden sich vor allem die vielfältigen naturpädagogischen Spiel- und Übungsformen für die unterschiedlichen Sinnesbereiche, wie Hören, Riechen, Tasten etc. wieder, aber auch das bewusste Spüren des Körpers und seiner Empfindungen und Signale bei Naturaufenthalt. Die Zweite Form der achtsamen *Erkundung* umfasst das entdeckende Umherschweifen. Der eigenen Neugierde wird gefolgt und Dinge, Orte oder Räume werden ausgekundschaftet. Mit dem Zugang der *Empathie* ist gemeint, dass ein Erleben eines anderen Lebewesens (Tiere oder Pflanzen) erfasst wird. Hier kommt es zu einer Form der Kommunikation, des Ansprechen-Lassens oder der Anteilnahme an den Bedürfnissen, Empfindungen und Ausdrücken eines anderen Subjektes. Die vierte Form des achtsamen Naturzuganges wird als *Spiel* beschrieben und meint, dass ein zielloses Bewegungserleben in der Natur im Mittelpunkt steht. Dies kann beim Klettern auf einen Baum ebenso erfolgen, wie beim Joggen im Wald, vorausgesetzt, der Fokus bleibt allein in der präsenten und wertfreien Wahrnehmung der Handlungsausführung. Die *Gestaltung* indes, setzt ihren Schwerpunkt in den Prozess des Formens und Inszenierens von Naturmaterialien. Dies betrifft nicht nur die optisch ansprechende Gestaltung, sondern kann auch die Anordnung von z.B. akustischen oder haptischen Elementen beinhalten, in der es nicht um das Ergebnis, sondern um den Werdegang des Tuns geht. Zu guter Letzt wird noch die *Kontemplation* als ein spezifisch achtsamer Naturzugang benannt. Hier geht es darum, in Ruhe und ohne Absicht zu betrachten und zu schauen, hören, fühlen etc., was im Moment Gegenwärtig ist (s.o.). Dabei kann man sich von den Naturphänomenen immer wieder neu ansprechen und inspirieren lassen, ohne eine Zielrichtung zu verfolgen und ohne bei einem Thema stehen zu bleiben (vgl. ebd., 44ff).

Praxisformen Erfahrungsfeld 4: Wahrnehmungserfahrung

Will man die Natur als Raum für Wahrnehmungserfahrungen pädagogisch-therapeutisch nutzen, können also zunächst Übungen und Situationen zur allgemeinen Achtsamkeit angeregt werden, wie z.B. Fuchsgang mit Eulenblick, Meditationspfad, Umherschweifen, Orientierung,

Nachtwanderung, Körperradar, Körperscan, Tierkontakte, zielloses Bewegungserleben, Formen und Inszenieren von Naturmaterialien, besinnliche Betrachtung etc. Zudem können Wahrnehmungsübungen und -Spiele zum bewussten Einsatz der Sinne angeboten werden. Hierzu gehören Spiele und Übungen zur visuellen Wahrnehmung, z.B. Spiegelgang, Photograph und Kamera, Verstecken, Fernglas falsch herum etc., Spiele und Übungen zur akustischen Wahrnehmung, z.B. Symphonie des Augenblicks, Spechtspiel, Fledermaus und Motte, Bär bewacht Schatz, Akustische Landkarte, Blinder Trommelgang, Vogelsprache etc., Spiele und Übungen zur taktilen Wahrnehmung, z.B. Barfußpfad, Tastmemory, Spiel mit Wasser etc., Spiele und Übungen zur olfaktorischen Wahrnehmung, z.B. Waldduftmemory, Geruchslabyrinth, Kräuterraten etc. und Spiele und Übungen zur gustatorischen Wahrnehmung, z.B. Wildpflanzenbuffet, Fruchtbasar etc. Vielfältige weitere Beispiele für Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsübungen in der Natur finden sich speziell für Kinder in naturpädagogischen Spiele- und Übungssammlungen, z.B. bei Cornell (2006), speziell für Erwachsene z.B. bei Joller (2008) und altersübergreifend z.B. bei Huppertz/ Schatanek (2015).

6.5 Erfahrungsfeld 5: Natur als Raum für Bewegungserfahrungen

Die große Bedeutung der Bewegung für Gesundheit, Entwicklung und Heilung über die Lebensspanne ist unbestritten. Ist sie im Kindesalter noch selbstverständlicher Bestandteil der Entwicklung, bekommt sie im Erwachsenenalter insbesondere eine Bedeutung für die Gesundheit und das Wohlbefinden. Bewegungserfahrungen können drinnen, wie draußen gemacht werden. Schaut man sich jedoch zunächst die Lebenswelt von Kindern an, fällt auf, dass insbesondere durch die zunehmenden Verkehrsflächen, die freien Bewegungsmöglichkeiten entweder auf eingezäunte `Sonderorte`, wie z.B. einem Spielplatz oder einem Außengelände von Kindergarten oder Schule eingeschränkt werden oder dass Bewegung mehr oder weniger angeleitet, aber immer beaufsichtigt, in geschlossenen Turnhallen stattfindet. Für kleinere Kinder werden in der Halle dann nicht selten sogar Naturräume nachgestellt, z.B. in Form von Dschungel-, Wald, Flusslandschaften o.ä. Dies geht soweit, dass für ein koordinatives Training sogar Strukturböden mit Relief, zur Nachahmung von Naturböden in der Halle bei Sportartikelherstellern zu erwerben sind. Ohne die große Bedeutung und die Vorteile von Sporthallen, Außengeländen oder Spielplätzen in Abrede stellen zu wollen, kann es doch zumindest eine Alternative sein, vermehrt auch informelle `natürliche Bewegungslandschaften` mit unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten, schiefen Ebenen, Hügeln, Senken, Gräben, Kletter- und Hangelmöglichkeiten etc., zur

Bewegungsförderung bereit zu stellen. Naturräume sind `informelle Bewegungsräume` (vgl. Scherler 1979, 16ff), die außerhalb vorstrukturierter Bewegungsflächen, wie Hallen, Spiel- oder Sportplätze, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten eröffnen, wenn sie als solches erkannt und genutzt werden. Wie schon dargestellt, motiviert vor allem die `Bewegung` Kinder dazu, unbestimmte naturnahe Gelände auszusuchen, vor allem um sich mit Freunden zu treffen und selbstbestimmten Bewegungsaktivitäten und -abenteuern nachzugehen (vgl. Kleine 2003, 73ff). Bewegung und Natur sind also zwei nicht zu unterschätzende, sich gegenseitig bedingende Motivationsfaktoren und damit gut kombinierbare Zugangsmedien in pädagogischen und therapeutischen Zusammenhängen. Kinder und Jugendliche bewerten die Qualität von Naturräumen dabei vorwiegend im Bezug zu ihrer anregenden Beispielbarkeit und den Bewegungsmöglichkeiten, also oftmals nach praktischen und zweckgebundenen Kriterien. So ist der Baum eine Gelegenheit zum Klettern, mit Sand kann gebaut werden oder Kastanien kann man werfen. Das Gelände bestimmt also auch mit, welche Bewegungsthemen, Bewegungsintensitäten und Bewegungsarten bevorzugt ausgeführt werden. Wald, Wiese, Bach, Hügel, Dickicht etc. haben jeweils ihren speziellen Aufforderungscharakter zum Bewegen. Ist das Naturgelände entsprechend abwechslungsreich, liegt ein Vorteil für eine Gruppe darin, dass gleichzeitig unterschiedliche persönliche Bewegungsbedürfnisse befriedigt werden können. Im Vergleich zu Indoor-Bewegungsaktivitäten spielt aber auch das Wetter und die Kleidung eine Rolle für die mögliche Bewegungsvielfalt: Ohne Stiefel werden Pfützen gemieden, ohne Matschhose wird ein Hinsetzen und Rutschen im Nassen verhindert und ohne Handschuhe im Winter werden die Hände nur beschränkt eingesetzt.

Will man die Vorteile `natürlicher` gegenüber `künstlicher` funktionaler Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche darstellen (gleiches gilt aber im angepassten Maße auch für Erwachsene), kann man sich auf zwei wesentliche Argumente beschränken. Hilfreich hierzu ist die Einteilung von Funktionen der Bewegung nach Zimmer (2014). Ungeachtet anderer Aufgaben von Bewegung, wie z.B. der `sozialen Funktion` (gemeinsam bewegen), der `expressiven Funktion` (Empfindungen in Bewegung ausdrücken) oder der `komparativen Funktion` (sich in Bewegung vergleichen), sind vor allem die `adaptive` und die `explorative Funktion` von Bewegung in der Natur besonders anzusprechen. Mit der `adaptiven Funktion` von Bewegung ist gemeint, dass körperliche Anforderungen und Belastungen zu Trainingseffekten führen und dadurch die eigenen Bewegungsfertigkeiten gesteigert werden. Die `explorative Funktion` von Bewegung betont die Auseinandersetzung mit der dinglichen und räumlichen Umwelt, welche beinhaltet, dass die Eigenschaften von Objekten und Räumen erschlossen werden, indem man sich den Anforderungen der Umgebung anpasst oder sie für

sich passend verändert (vgl. Zimmer 2014, 21f). Diese beiden Schwerpunkte werden durch folgendes Zitat verdeutlicht:

„Die Natur bietet situative Bewegungsanlässe, die die Kinder herausfordern, die ihr Bewegungskönnen auf die Probe stellen und erweitern. Gleichzeitig lernen sie die räumliche und gegenständliche Umwelt in einer ungewohnten Art kennen, machen zum Beispiel Erfahrungen mit unterschiedlicher Bodenbeschaffenheit: Auf weichem Waldboden läuft man anders als auf hartem Asphalt oder auf Sand oder Kiesflächen, die Geräusche auf einer Wiese sind andere als die auf einer Straße. Im Wald kann man eine `Laubschlacht` veranstalten, ohne sich dabei wehzutun; in große Laubmulden kann man sich aus der Höhe fallen lassen; bei Regen kann man erleben, wie sich die Wiese in einen Sumpf verwandelt und auf der Straße Pfützen zum Überspringen einladen.“
(ebd., 226)

Im Zusammenhang mit der `adaptiven` und `explorativen` Funktion von Bewegung zeigt sich, dass Kinder, die sich viel im Wald und in naturnahen Geländen aufhalten, eine höhere Bewegungsmotivation und -aktivität aufweisen und nachgewiesenermaßen eine bessere Kontrolle über ihren Körper haben: Sie sind motorisch geschickter, körperlich fitter und weniger unfallgefährdet (siehe Kap. 4.2.1). Dies liegt daran, dass ein naturnahes Gelände als besondere `Bewegungslandschaft` und `Bewegungsbaustelle`, ein außergewöhnliches Übungsfeld für koordinative und motorische Fertigkeiten bereithält, z.B. beim Laufen, Rutschen, Klettern, Springen, Balancieren, Hangeln, Rollen, Tragen etc. oder beim Hantieren mit Ästen, Steinen, Zapfen, Erde etc. So bietet beispielsweise ein unebener Walduntergrund quasi nebenbei ein ständiges Koordinationstraining, da fortwährend motorische Anpassungsleistungen zu vollziehen sind. Besonders auffällig wird dies, wenn neue Kinder in eine Waldgruppe kommen, sich wesentlich unsicherer bewegen und häufiger hinfallen, als die schon geübten Kinder. Bei regelmäßigem Waldaufenthalt findet dann `nebenbei` ein permanentes Koordinationstraining und eine Anpassung statt, die Kinder entwickeln eine höhere Trittsicherheit und einen sicheren Gang auch bei unwegsamem Gelände mit unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten, im Dickicht, bergauf oder bergab etc. Von besonderem Belang ist dabei das automatische Üben der Gleichgewichtskontrolle, da sie eine grundlegende Bedeutung für alle zielgerichteten Bewegungen hat. Nach Neumaier (2009) wird das Gleichgewicht gemeinsam mit der Haltung und Bewegung als funktionale Einheit koordiniert. Jede Bewegung macht immer auch Regulationsprozesse der Gleichgewichtskontrolle erforderlich, d.h. die Gleichgewichtskontrolle ist immer mit der Bewegungsaufgabe, also mit der zielmotorischen Bewegungsprogrammierung verbunden (vgl. ebd., 48ff).

„Bewegungshandlungen sind deshalb nur in Abhängigkeit von und in Verbindung mit der gezielten Gleichgewichtskontrolle möglich, die ihrerseits von den jeweiligen Ausgangsbedingungen und konkreten Muskelaktivitäten innerhalb der Zielbewegungen bestimmt wird.“

(vgl. ebd., 51)

Viele wechselhafte und unstetige Untergründe fordern damit durchgehend Gleichgewichtsadjustierungen heraus, was mit der Ausbildung variabler Bewegungsmuster verknüpft ist. Zum koordinativen Lernen als Verbesserung der Bewegungsveränderbarkeit sagt Neumaier (2009) daher: *„Wir müssen lernen, unter welchen (Situations-)Bedingungen welche Handlungen zu welchen Effekten führen ... Was hinter dieser Aussage steckt, ist nichts anderes als die Forderung nach einem variablen Üben!“* (vgl. ebd., 53). Naturgelände bietet aus sich heraus ein überwiegend variables motorisches Übungsfeld. Ist die Ausstattung in Innenräumen überwiegend exakt DIN-Normiert, bietet der Naturraum immer wieder unterschiedliche Abstände, Höhen, Oberflächen etc. Bei der Sprossenwand z.B., sind die Entfernungen zwischen den Holmen i.d.R. alle gleich. Beim Kletterbaum dagegen, muss durch die veränderten Abstände und Dicken der Äste eine ständige motorische Anpassung erfolgen, d.h. ich muss meine Bewegungen permanent variieren und erlange dadurch ein größeres Spektrum an Bewegungsmustern. Dazu kommt, dass sich die Bewegungsaufforderungen mit der Tageszeit, der Jahreszeit oder dem Wetter immer wieder verändern, so dass der Kletterbaum im Sommer z.B. mit Blättern, hellem Licht, warmen Händen oder im Winter z.B. mit Eis, Schneefall, dunklerem Licht und kalten Händen zu erklettern ist. Ein flexibles und variables Bewegungslernen führt zu einem erweiterten Spektrum an Handlungsmöglichkeiten: Balancieren auf einem Baumstamm, rückwärts oder vorwärts, mit offenen oder geschlossenen Augen, auf nasser oder trockener Rinde, mit oder ohne Ästen, auf einem breiten oder schmalen Untergrund etc. führt zu einem übergeordneten Schema `Balancieren`, welches so verinnerlicht ist, dass es variabel auf alle weiteren Balanciersituationen angewendet werden kann. Der Begriff `Schema` geht dabei zurück auf die Ideen zur kognitiven Entwicklung von Jean Piaget und meint ganz allgemein eine Klasse von verallgemeinerten Erkenntnis- und Lernstrukturen. Piaget differenziert in `Verhaltens- und Handlungsschemata`, wie z.B. für das Laufen, das Klettern, das Rutschen oder eben das Balancieren sowie in `kognitive Schemata`, wie z.B. für Gegenstände, welche besondere gemeinsame Eigenschaften besitzen (Holz, Steine, Schnee etc.). Werden neue Erfahrungen gemacht, können diese in ein bestehendes Schema eingegliedert werden (Assimilation) oder das Schema muss erweitert, bzw. angepasst werden (Akkommodation) (vgl. Piaget/ Inhelder 1986, 15ff). Für Erwachsene ist dies eher eine Herausforderung bei neuen und ungewohnten sportlichen Bewegungsabläufen, z.B. wenn mit

dem Snowboard fahren, Klettern oder Kajak fahren begonnen wird. Die Konsequenz daraus ist, dass in der Natur besonders die reichhaltigen, variablen und zunächst nicht assimilierbaren Bewegungsinhalte die motorische Entwicklung fördern können. Je variabler dabei die Bewegungsmuster werden, desto flexibler kann eine Anpassung an neue Bewegungssituationen erfolgen. Damit werden Bewegungen auch zu einem Medium von Erkenntnisgewinnung, da über differenzierte Bewegungstätigkeiten, z.B. beim Schaukeln, Rutschen, Balancieren, Rollen, Klettern etc., auch eine erweiterte Vorstellung von Schwung, Gleichgewicht, Schwerkraft, Reibung etc. entwickelt wird. Nach und nach werden so komplexe Repräsentationsschemata ausdifferenziert, womit die Bewegung in der Natur - wie die Wahrnehmung im vorangegangenen Kapitel auch - wieder als ein wesentliches Medium zur Welterschließung und als fundamentale Grundlage der Mensch-Welt-Beziehung betrachtet werden kann (vgl. Fischer 2009, 57ff).

Über diesen eher handlungsorientierten Zugang hinaus, kann die Bewegung in der Natur auch noch einen besonderen Zugang zum Selbst-Erleben eröffnen. Dies wird u.a. deutlich, wenn man sich erneut die Motivationen von Erwachsenen anschaut, sich in der Natur zu bewegen (gleiches gilt aber im angepassten Maße auch für Kinder und Jugendliche). Wie in Kapitel 4.2.3 dargestellt, liegt ein wesentliches Motiv darin, den sich bewegenden Körper auf spezielle Art und Weise zu erleben. Ein intensives Bewegungserleben wird z.B. durch ungewöhnliche Bewegungen und Körperlagen beim Erlernen neuer Techniken im Windsurfen oder durch körperliche Grenzerfahrungen beim Wandern in Kälte und Sturm ermöglicht. Ausgefallene Körperlagen sind insbesondere in den naturraumgebundenen Schneesportarten (Ski alpin, Ski-Langlauf, Snowboard etc.), Wassersportarten (Kanusport, Segeln, Windsurfen etc.), im Luftsport (Paragliding, Drachenfliegen, Base-Jumping etc.) und im Bergsport (Klettern, Wandern/ Trekking, Mountain-Bike etc.) zu finden. Im Mittelpunkt der Grenzerfahrungen steht das intensive Wahrnehmen der eigenen Körperlichkeit und der Bewegung in Atmung, Erschöpfung, Hunger, Durst, Schwitzen, Wärme, Kälte etc. Können Bewegungen automatisiert rhythmisch ausgeführt werden (z.B. bei den wegorientierten Sportarten, Laufen/ Joggen, Nordic-Walking, Inline-Skating etc.), kann sich die Aufmerksamkeit zudem auf andere Aspekte richten. Durch das Ausdehnen der Gedanken und der Aufmerksamkeit kann die Bewegung in der Natur zur Erlebnisvielfalt werden und das Tor zur `lebendigen Selbstbegegnung` (siehe Kap. 4.2.3) wird eröffnet (vgl. Liedke 2005, 67ff und Beier 2002, 81ff). Für Erwachsene ist der Zugang zur Bewegung in der Natur daher auch überwiegend durch Entspannungsmotive begründet. Dabei werden ergänzend auch die allgemeinen positiven Effekte von Bewegung genutzt, z.B. das Training des Herz-Kreislaufsystems, die Stärkung des Immunsystems, der

Abbau von Spannungen, die Erhaltung der Mobilität und übergeordnet die Förderung des Wohlbefindens.

Praxisformen Erfahrungsfeld 5: Bewegungserfahrung

Die besonderen Qualitäten von Naturräumen für vielgestaltige Bewegungserfahrungen lassen sich zunächst durch ein freies Erkunden und Nutzen von Bewegungslandschaften nutzen, z.B. in Form von Hügeln, Dickicht, Wiese, Steilhängen, Bäumen, Tümpeln, Bächen usw., die zum Rutschen, Gleiten, Schaukeln, Schwingen, Springen, Wippen, Balancieren, Klettern etc. animieren. Eine besondere Bedeutung erhält das Gehen und Laufen auf unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten für die Koordinations- und Gleichgewichtsregulation, z.B. auf der Wiese, im Wald, auf Steinen, im Sand etc. Es können aber auch Bewegungsspiele angeleitet werden, z.B. Hase sitz - Hase lauf, Mäusejagd, Elfenfänger, Wimpel-Fangen, Löwenjagd, Waldolympiade etc. Zudem ist ein Angebot von Kletterkonstruktionen denkbar, z.B. mit Niedrigseilparcours, Slackline, Baumklettern etc. Formalisiertere Bewegungsformen in der Natur finden sich vor allen in den Natursportaktivitäten, wie z.B. beim Paddeln, Radfahren, Skifahren, Bogenschießen, Schwimmen, Wave-Board, Orientierungslauf, Boule etc. Aber auch allgemeine Alltagsbewegungen gehören zu den möglichen Bewegungen außerhalb geschlossener Räume, wie z.B. Gartenarbeit, Schnee schaufeln, Obst Pflücken, Füttern von Tieren, Pressen von Blumen etc. Zuletzt kann auch gezielt die Feinmotorik angesprochen werden, z.B. beim Basteln mit Naturmaterial, beim Knoten, Sortieren oder Binden eines Gestecks etc.

6.6 Erfahrungsfeld 6: Natur als Raum für Handlungserfahrungen

Handlungen sind zielgerichtete Tätigkeiten, die von Motiven geleitet werden. Der handelnde Mensch kann daher als aktiver Gestalter seiner Umwelt gesehen werden, der nicht nur passiv von seiner Umwelt beeinflusst wird, sondern im ständigen Austausch mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt agiert. Je größer das eigene Handlungsspektrum ist und je mehr persönliche Handlungserfahrungen vorhanden sind, desto größer sind die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten für ein selbstbestimmtes Leben oder anders ausgedrückt, je mehr ich weiß und kann, desto größer ist mein Handlungsspielraum. Die Persönlichkeitsentwicklung kann daher auch als Entwicklung von Handlungskompetenz verstanden werden. Für die pädagogisch-therapeutische Begleitung bedeutet dies, vielfältige eigenaktive Handlungserfahrungen zu ermöglichen. Die Eigenaktivität ist dabei lebenslang der Motor von

Entwicklung und wird immer in Interaktion mit den Personen und Dingen der Umwelt gesehen (vgl. Fischer 2009, 59ff). Der Erfahrungsraum Natur kann in besonderer Weise in der Handlung mit dem eigenen Körper, seiner Wahrnehmung und Bewegung erschlossen werden. Er bietet durch seine vielfältige Struktur ein umfassendes Handlungsspektrum mit verschiedenster Zielrichtung: Ich kann mich an einem schönen Ort zum Ausruhen hinsetzen, kann aber auch einen Fluss zum Kanufahren nutzen, eine Landschaft durchwandern, einen Baum erklettern, Tiere beobachten, ein Naturkunstwerk gestalten, mir Nahrung und eine Übernachtungsmöglichkeit suchen, auf Entdeckungsreise gehen, Pflanzen und Tiere pflegen etc. Durch ihre vielseitigen Möglichkeiten, wird die Natur ein besonderer Handlungsraum für Selbstwirksamkeitserfahrungen. In naturnahen Räumen kann man sich ausprobieren und bewähren, da sie vielgestaltige Erkundungs- und Explorationsfelder bieten. Sie stellen abwechslungsreiche, ungewöhnliche und ungewohnte Handlungsmöglichkeiten mit hohem Aufforderungscharakter zur Verfügung, z.B. beim Überqueren eines Bachlaufs, beim Orientieren im Gelände, beim Erklimmen eines Berges etc. Je nach Geländewahl kann die Herausforderung dabei oftmals nach eigenem Schwierigkeitsgrad differenziert gewählt bzw. angeboten werden, z.B. in der Breite des Bachs, in der Unübersichtlichkeit des Geländes oder in Form des Steigungswinkels am Berg:

Die Gipfelbesteigung

Im Rahmen eines psychomotorisch orientierten Freizeitangebotes wird mit einer Kleingruppe von Schulkindern ein Ausflug zu einem naheliegenden, von Eseln und Ziegen bewohnter Hügel unternommen, zu dessen Spitze ein Höhenunterschied von ca. 150 Metern zu überwinden ist. Der Hügel ist in Teilen des Geländes sehr steil mit stufenförmigen Gesteinskanten, in anderen Bereichen eher flach abfallend. Zwei Jungen setzen sich selbst die Aufgabe, zur Spitze des Hügels empor zu klimmen. Der eine drahtig, flink, sportlich und mutig, der andere eher behäbig, langsam, unsportlich und zurückhaltend. Der erste Junge sucht sich den steilsten Weg aus und klettert voran, die konzentrierten Bewegungen und die gezielte Routenwahl zeugen davon, dass sei ganzes Können gefordert wird. Der andere Junge versucht zunächst dem ersten zu folgen, merkt aber schnell, dass er der Herausforderung nicht gewachsen ist und läuft schräg zum Hang langsam auf den weniger steilen Bereich zu. Auch im mittleren Hangabschnitt ist es nach einigen Versuchen noch zu steil für ihn und er sucht sich ein noch flacheres Areal aus. Nach einigen Mühen kommt er sichtlich angestrengt etwas nach dem ersten Jungen an der Spitze des Hügels an. Beide freuen sich strahlend, reißen als Siegerpose zur Gipfelbesteigung die Arme in die Höhe und staunen gemeinsam über die gewonnene Aussicht auf die umliegende Landschaft.

In Naturerfahrungsräumen finden sich oft klar strukturierte, einfache Handlungsanforderungen, wie z.B. den Berg hochzukommen, den Baum zu erklettern, den Brennesseln auszuweichen, warm und trocken zu bleiben, eine Hütte zu bauen oder eine bestimmte Wegstrecke zurückzulegen. Die Handlungsoptionen sind eindeutig und wirklichkeitsbezogen, was Klarheit und eine entlastende Komplexitätsreduktion schafft. Schwiersch (2001) ergänzt, dass das, was ich in einer Situation tun muss, das ist, was ich tun will, weil es notwendig ist, z.B. den kürzesten und sichersten zu Weg finden, die nasse Kleidung zu trocknen, Trinkwasser zu suchen etc. Dadurch kommt es im besten Fall zu einer Einheit aus der Anforderung der Situation, der inneren Notwendigkeit und den eigenen Kompetenzen, wenn ich es schaffe, die Aufgabe mit meinen zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten zu bewältigen. Der Erfahrungsraum Natur ermöglicht dabei Handlungserfahrungen, in denen nicht die soziale Umwelt, sondern die dingliche Umwelt in einer klaren Rückmeldung unmittelbar über Erfolg oder Misserfolg meiner Bemühungen entscheidet (vgl. ebd., 37ff). Dieser Sachverhalt könnte auch als *konkrete Bezogenheit* benannt werden. Damit ist gemeint, dass speziell Naturräume Situationen anbieten, die einen konkreten Realitätsbezug mit direkt spürbaren Handlungskonsequenzen haben: Wenn ich mich nicht festhalte, falle ich vom Baum, wenn ich am Hang ausrutsche, gleite ich herunter, wenn ich nicht nach unten gucke, falle ich über Wurzeln, wenn ich mich im Winter nicht bewege, wird mir kalt, wenn ich zu tief ins Wasser gehe, bekomme ich nasse Füße, wenn mein Stöcke-Haus schlecht gebaut ist, fällt es in sich zusammen usw. Diese konkreten Erfahrungen sind in einem realen Kontext eingebettet, wodurch ihre Erkenntnistiefe größer wird. Problematische Situationen, deren Bewältigung eine Herausforderung darstellen, sind der Ursprung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Die eigenen Ressourcen können entdeckt, entwickelt und stabilisiert werden, die Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme wird gefordert, Risikokompetenzen und Problemlösefähigkeiten werden entwickelt, die eigene Handlungskompetenz und Selbstkontrolle kann erlebt werden. Werden in pädagogisch-therapeutischen Prozessen also konkrete, klar erkennbare und einfach strukturierte, individuell passfähige Herausforderungen in der Natur aufgesucht oder angeboten, unterstützt dies die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der internalen Kontrollattribution (‘Ich bin selbst verantwortlich für meinem Erfolg’), wodurch ein positives Selbstkonzept gefördert wird. Dabei muss es gar nicht um gefährliche Risikosituationen gehen. Soll z.B. eine Hütte im Wald gebaut werden, ist zunächst ein Handlungsplan erforderlich, der als vorweggenommene Idee die konkrete Umsetzung vorausdenkt. Um zu dem gewünschten Ergebnis zu kommen, muss ich mich gegebenenfalls mit entstehenden Problemen auseinandersetzen und diese lösen. Wird die

Hütte dann fertiggestellt, kann das Ergebnis mit dem vorangegangenen Plan verglichen werden. Nach Zimmer (2012) ist dann ein Produkt aus der Gedanken- und Ideenwelt entstanden, aus meinem Inneren, welches durch meine eigenen Taten äußerlich sichtbar wird. Aus mir selbst heraus erschaffe ich etwas und erlebe mich dadurch als schöpferisch und wirkungsvoll. Die eigenständige Tätigkeit steht hierbei im Vordergrund, so dass ich mich als Verursacher und Verantwortlicher einer gelungenen oder nicht gelungenen Handlungen erleben kann und damit Erfolg und Misserfolg - im Sinne der Selbstwirksamkeitsüberzeugung - auf meine eigenen Fähigkeiten zurückzuführen sind (vgl. ebd., 64ff). Dies gilt natürlich nicht nur für Einzelpersonen, sondern trifft auch für Gruppen zu. Berger (2008) untersuchte an einer Förderschule über ein Jahr ein wöchentliches 2-Stunden-Programm zur Aufnahme von neuen Schülern mit Lernschwierigkeiten. Für 11 Kinder wurden verschiedenste Naturerfahrungen angeboten, zur Evaluation fanden Interviews mit Betreuern und Kindern statt. Es wurde deutlich, dass ein wesentlicher Anregungsfaktor in der Natur die ständig neuen Herausforderungen waren, welche die Schüler dazu veranlasste, in Kommunikation zu treten und gemeinsame Handlungsstrategien zu finden (vgl. ebd., 315ff). Die Natur scheint also auch ein besonderer Handlungsraum zur Förderung von Sozialkompetenzen zu sein. Nachgewiesenermaßen zeigte sich ja schon, dass es auf Naturspielplätzen im Vergleich zu Regelspielplätzen deutlich weniger zu Konflikten unter den Kindern kommt. Wenn doch Streitigkeiten entstehen, werden diese selbstständiger und ohne die Hilfe Erwachsener geklärt. Die Kinder organisieren sich auf naturnahen Flächen häufiger selbst und spielen mehr mit anderen Kindern sowie altersübergreifend (vgl. Schemel 2010; Luchs & Fikus 2011). Wie lässt sich dieser Sachverhalt aber differenzierter erklären? Die interessantere Spielumgebung mit abwechslungsreicheren und vielfach vorhandenen Materialien, kombiniert mit den in der Natur typischen Entspannungseffekten durch eine Aufmerksamkeitserholung (vgl. Kaplan 1995, 174ff), die besondere Raumatmosphäre mit weniger Aufmerksamkeitsreizen, einer größeren Weite, mehr Bewegungsfreiheit, einer besseren Luftqualität und einer geringeren Lautstärke, sorgen im Gesamt dafür, dass ein freier und müheloser Kontakt möglich ist. Die Gruppenmitglieder können sich bei Bedarf eher aus dem Weg gehen, weil für jeden eine Nische, ein Material oder ein Ort zum Spielen, Entspannen, Agieren etc. zu finden ist, in strukturreichen Naturräumen können viele Bedürfnisse parallel ausgelebt werden. Klare gerichtete Handlungsziele (z.B. alle müssen von A nach B kommen), vereinfachen dabei die soziale Interaktion. Häufig entsteht aus der gegebenen Situation heraus eine gemeinsame Notwendigkeit, sich auszutauschen, zu kommunizieren und zu kooperieren. Im professionellen Setting kommt hinzu, dass die insgesamt entspanntere Atmosphäre natürlich nicht nur Wirkung

auf die Klienten zeigt, sondern auch die pädagogisch-therapeutischen Begleitpersonen davon profitieren. In vielen Berichten wird immer wieder deutlich, wie wohltuend und entlastend es auch für die professionell Tätigen ist, die Innenräume zu verlassen. Dies wirkt sich natürlich auch wieder positiv auf die Beziehung zu den Klienten aus.

Insgesamt können Naturräume also ein selbstwirksamkeitsförderndes Setting bieten, welches vielfältige Anreize für gemeinsame Handlungen und positive Sozialerfahrungen eröffnet. Neben den natürlich gegebenen Herausforderungen ist es im pädagogisch-therapeutischen Interesse auch möglich, Handlungsaufgaben in der Natur zu inszenieren. Dieses Vorgehen findet sich in vielfältiger Weise in den schon dargestellten erlebnis- und abenteuerpädagogischen Arbeitsfeldern wieder (vgl. Kap. 5.2). Hier werden unterschiedlichste Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsübungen, wie auch kreative Gruppenaufgaben etc. in Naturräumen angeboten. Um pädagogisch-therapeutisch wirksam zu werden, sollten die zu machenden Erfahrungen `isomorph` mit der Lebenssituation sein. Damit ist gemeint, dass ein Transfer metaphorischer Handlungserfahrungen in den Alltag des Klienten erfolgen kann, was voraussetzt, dass die Lebensthematiken bekannt sein müssen, um passende Angebote machen zu können (vgl. Witte 2002, 68ff).

Praxisformen Erfahrungsfeld 6: Handlungserfahrung

Sollen Handlungserfahrungen in Naturräumen ermöglicht werden, kann zwischen `naturegegebenen Handlungsaufgaben` und `inszenierten Handlungsaufgaben` unterschieden werden. Naturegegebene Handlungsaufgaben ergeben sich zunächst geländebezogen, z.B. beim Bach überqueren oder wenn man einen Berg hoch kommen oder einen Baumstamm überwinden will etc. Dazu kommen Anforderungen des Unterwegsseins, z.B. in der Art, dass man sich im Gelände orientieren muss, eine Wegstrecke zu Fuß, über Wasser oder in einer Höhlenwanderung zu überwinden ist. Auch das Bauen und Konstruieren mit Naturmaterial kann zu den naturbezogenen Handlungsaufgaben gezählt werden. Beispiele sind hier das Hütten bauen, eine Brücke anzufertigen, eine Outdoor-Kugelbahn herzustellen, Zwergen- und Miniaturlandschaften zu errichten oder Lehm zu formen. Zu den inszenierten Handlungsaufgaben gehören als erstes die Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsübungen, wie z.B. Floß bauen, Blinde Raupe, Säure-See, Spinnennetz, Hochseilgarten etc. Dazu kommen die kreativen Gruppenaufgaben, wie z.B. Einstudieren eines Waldtanzes oder -theaterstückes, Naturgedichte und -lieder ausdenken etc. sowie das Musizieren mit Naturmaterial, z.B. mit Klangstäben, im Gruppenkonzert mit Naturdingen, mit Holzpfeifen etc. Je nach Zielgruppe lassen sich hier aber auch die Gartenarbeit und -pflege verorten, wie z.B. das Pflanzen, Gießen, Ernten etc.

6.7 Erfahrungsfeld 7: Natur als Raum für erkundende Lernerfahrungen

Die Begriffe `Lernen` und `Bildung` haben in Deutschland eine lange Tradition und werden vielfältig diskutiert. `Lernen` kann als eine Anpassung des Individuums an die Herausforderungen seiner Umwelt verstanden werden. Es werden also Erfahrungen gemacht, welche den Horizont des Wissens, der Einstellung oder des Handelns erweitern. `Bildung` bezieht sich etwas mehr auf die Erweiterung von persönlichen Kompetenzen, die im Sinne einer ganzheitlichen Charakterformung ein größeres Weltverständnis zur Folge haben. Eine sehr hilfreiche Unterteilung eines Lern- und Bildungsverständnisses liefert Klafki (2013). Er unterscheidet zwischen einer `formalen` und einer `materialen` Bildung. Die formale Bildung stellt die Person in den Mittelpunkt des Interesses und richtet sich auf den Bildungsprozess. Es geht hier um die Ausbildung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften und die selbstständige Aneignung und Handhabung im Bildungsgeschehen. Die materiale Bildung ist hingegen eher produktorientiert und fokussiert den Bildungsgegenstand. Hier geht es darum, sich die kulturell und gesellschaftlich als wichtig erachteten Lerninhalte als Wissen anzueignen (vgl. Klafki 2013, 61ff). In der hier verfolgten Fragestellung geht es um beide Aspekte der Bildung. Naturräume bieten sowohl Anlässe zur Persönlichkeitsbildung (formale Bildung), als auch aneignungswerte Lerninhalte (materiale Bildung). In der Praxis ist dies aber oft nicht eindeutig voneinander zu trennen, wie ein schönes Beispiel für das frühe Kindesalter von Stenger (2007, 280ff) verdeutlicht. Sie beobachtete in einer Kinderkrippe 2-3 Jährige, die bei einem Ausflug zum Teil noch bewohnte Schneckenhäuser gefunden und mit in die Krippe genommen haben. Besonderes Interesse zeigten die Kinder bei den lebenden Schnecken, die sie auf die nackten Arme setzten und bei ihren langsamen Kriechbewegungen intensiv und staunend beobachteten. In ihrer Fremdheit und ihrem überraschenden Eigenleben faszinierten die Schnecken die Kinder und forderten ihre volle Aufmerksamkeit und Konzentration - ein verbundenes bildungsbedeutsames Eintauchen in den Moment der Begegnung vollzog sich. Folgende Szene zeigte sich bei Elena (20 Monate alt):

„Elena hat zuvor schon lange die Tiere im Glas beobachtet. Nun greift auch sie hinein und setzt sich, wie sie es von den anderen schon gesehen hat, eine Schnecke auf den Arm. Ihr Gesichtsausdruck ist noch abwartend. (...) Und tatsächlich streckt sie nach einer Zeit des Wartens die Fühler aus und beginnt sich zu bewegen. Doch nicht wie erwartet nach oben, sondern nach der Seite: Elenas Augen sind nun weit offen, ebenso wie ihr Mund. Erstaunen - in kaum hörbares angespanntes Ausatmen ist zu vernehmen. Doch: Wird die Schnecke seitlich herunterfallen?“
(ebd., 282)

In diesem Beispiel findet das erfahrungsbasierte Lernen, indem der ganze Körper, die Atmung, die Muskelanspannung, die Bewegungen integriert sind, völlig ohne Worte statt. Nach dieser Ausgangserfahrung, die für das Kind entsprechend tiefgreifend bedeutsam ist, entwickeln sich im Folgenden weitere Lernsituationen, die das Verhalten und das Wesen der Schnecke begreifbarer machen. So ahmen die Kinder die Bewegungen der Schnecke in Spielsituationen mit ihren eigenen Körpern nach, ein Karton wird zum Schneckenhaus, in das man sich zurückziehen kann, Bilderbücher mit Schnecken werden nachgefragt und Angebote der Erzieherin mit Fingerspielen und Gesang zur Schnecke, zum Gestalten, Malen und Formen von Schnecken mit verschiedenen Materialien nähren die Wissbegierde. Es wird hier also nicht nur das Wissen über Schnecken vergrößert (materiale Bildung), sondern die Kinder erfahren darüber hinaus auch etwas über die Welt und sich, gewissenmaßen in Form ihres `Schnecken-Ichs` (formale Bildung): Was bedeutet es, Schutz zu suchen und sich in sein Schneckenhaus zurückzuziehen? Was heißt es, sich dann wieder herauszuwagen und etwas zu riskieren, um die Welt weiter zu erkunden? Wie achtsam muss ich mit der Schnecke umgehen? Wie viel Geduld kann ich aufbringen, damit sie sich wieder hervortraut, wenn ich sie berührt habe? Welche Qualitäten stecken in der Langsamkeit, im Abwarten können, im respektvollen Umgang miteinander? Diese und andere Fragen betreffen persönliche Werte, wie auch Formen des sozialen Umgangs miteinander. Hier wird sehr schön deutlich, wie über erkundende Lernerfahrungen, Bilder von der Welt entstehen. Die Erkenntnisse im direkten spontanen und für das Kind im Moment bedeutungsvollen Vollzug mit der Schnecke, sind tiefgreifender und damit bildungswirksamer, als alle vorher theoretisch geplanten und nicht auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Lernarrangements (ebd., 284ff). Hierzu ein weiteres Beispiel aus einem Modellprojekt zur `Draußenschule`, in dessen Rahmen die regulären Schulunterrichtseinheiten regelmäßig in der Natur stattfanden und die Sicht Kinder auf diese Maßnahme erhoben wurde. In der inhaltsanalytischen Auswertung von Gruppengesprächen mit Erst- und Zweitklässlern wurde deutlich, dass die Kinder, die durch den weitläufigen Raum ermöglichten, körper- und bewegungsorientierten Lernzugänge als willkommene Abwechslung insgesamt sehr schätzen. Vielen Schülern kommt die Möglichkeit, ihren Bewegungs- und Spieldrang auszuleben zu können sehr entgegen. Was ebenfalls eine hohe Bedeutung für die Schüler hat, ist das kreative Handeln im Draußenraum, in Form von Basteln, Gestalten und Werken mit Naturmaterial und vor allem das eigenständige Erkunden und Entdecken des Naturraumes mit seinen Tieren, Pflanzen, Spielräumen, Handlungsmöglichkeiten etc. Die Kinder unterscheiden dabei sehr deutlich zwischen den eingeschränkteren angeleiteten Lernarrangements der Lehrer und der freien Zeit zur Aneignung des Raumes. Im freien

Erkunden entstehen eigenständige Lern- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit dem Naturraum, die aber häufig nicht als `richtiges` Lernen erlebt werden (vgl. Armbrüster et al. 2015, 28). Hier wird die Diskrepanz zwischen einer selbstbestimmten Bildung und einem angeleiteten Lernen vorgegebener Inhalte sehr deutlich. In der Institution Schule ist die Ausrichtung auf eine formale Bildung schwieriger zu realisieren, da festgelegte Lerninhalte zu vermitteln sind. Unabhängig von der Altersphase kann viel Wissen über die Natur angeeignet werden, Erfahrungen werden aber dann nachhaltig und persönlichkeitsbildend, wenn der Lernende zu den Lerninhalten eine innerlich bedeutsame Verbindung aufgebaut hat. Warum aber bietet gerade die Natur einen besonderen Erkundungsraum für formale und materiale Bildungs- und Lernerfahrungen? Das zentrale Argument lautet hier, dass Naturräume eine ansprechende Vielfältigkeit aufweisen, welche einen Neugierde-Sog erzeugen kann. Der Abwechslungsreichtum begründet sich durch die besondere Dynamik von Lebensprozessen in naturnahen Räumen, die sich durch ständige Veränderung und Bewegung auszeichnen. Durch den ständigen Wandel werden immer wieder neue Entdeckungsreize gesetzt. Ein Ökosystem schafft fortlaufend neue Geheimnisse, die ein Lernen in lebendigen Zusammenhängen interessant macht, die Neugierde und der Wissensdurst werden angetrieben: Was macht der Schmetterling im Winter? Welche Tiere haben den Pfad ausgetreten? Wieso wachsen hier so viele Weiden? Welche Pflanzen sind essbar? Warum ist der Boden hier so sandig? Welche Wolken kündigen den Regen an? Neues zu entdecken und Unbekanntes zu erforschen liegt wohl gewissermaßen in der `Natur` des Menschen, was ihn in seiner menschheitsgeschichtlichen Entwicklung stetig vorangetrieben hat. In der Begleitung von Menschen in Naturräumen liegt die Voraussetzung für nachhaltige Bildungsprozesse darin, für die sich bietenden Bildungsgelegenheiten in der Natur offen zu sein, um dort ansetzen zu können, wo die Aufmerksamkeit der Personen sich bündelt und verdichtet. Die Lerngelegenheiten bieten sich daher auch für die Begleitpersonen: Naturräume halten immer wieder Überraschungen bereit, die nicht zu planen sind, man kann nur mit dem gehen, was ist. Im Sinne der Ko-Konstruktion oder des Arbeitsbündnisses hat also neben der faktischen Vermittlung von Naturwissen, auch der gemeinsame Forschungsprozess seine Bedeutung. Das selbstständige Fragenstellen und der Antrieb, den Dingen auf den Grund zu gehen, bahnen Bildungswege an, die den persönlichen Lernprozess in den Mittelpunkt stellen. So wird auf dem eigenen Lernweg, im Austausch mit der Gruppe oder der Begleitung, tiefgreifendes Erfahrungswissen angeeignet, z.B. über Tiere und Pflanzen, Geländeformen, Naturgesetze o.ä. Mit gesteigertem Wissen und vielfältigen Naturerfahrungen entstehen eine intensivere Beziehung zur Natur sowie ein ökologisches und soziales Bewusstsein, was ein wesentliches

Anliegen einer `Bildung für nachhaltige Entwicklung` ist. Bögeholz (2000) hat für Kinder und Jugendliche nachgewiesen, dass das Erforschen von Tieren und Pflanzen als `erkundende Naturerfahrung` besonders wirksam für ein umweltfreundliches Handeln im Alltag ist. Sie konnte aufzeigen, dass es um ein vielfaches effektiver ist, wenn individuell ausgerichtete Naturerfahrungen ermöglicht werden und nicht nur eine Vermittlung von Umweltwissen stattfindet (vgl. ebd., 17). Dies bestätigt sich auch insofern für Erwachsene, dass das ökologische Bewusstsein größer wird, wenn emotional bedeutsame Naturerfahrungen gemacht werden (vgl. Kals et al. 1998, 5ff). So werden vielfach auch ethische Fragestellungen berührt, z.B. wenn es darum geht, ob ein `lästiges` oder potentiell `krankheitsübertragendes` Tier wie die Mücke getötet werden darf. Wertevorstellungen entwickeln sich dabei aber nicht über Verbote oder Erlaubnisse, sondern durch das Vertreten einer Meinung und über den Austausch von Argumenten. Dies führt zu einem weiteren bedeutenden Bildungsanlass in der Natur, der Sprach- und Kommunikationsanregung. Nach Godau (2009) bietet die Natur immer wieder neue, wechselnde lebendige und damit dynamisch reizvolle Sprach- bzw. Gesprächsanlässe mit einer großen Themenvielfalt, z.B. durch Absprachen beim Bauen, Entdecken von Tieren, Hilfestellungen beim Klettern etc. Dies wird durch die schon angesprochenen, oft wechselnden Erfahrungen mit Naturphänomenen, wie Landschaft, Wetter, Jahreszeitenveränderung, Tiere, Pflanzen etc. in meist ungewohnter Umgebung angeregt. Dadurch bietet sich zum einen natürlich die Gelegenheit, ein neues Vokabular für fremde Naturphänomene zu vermitteln und damit den Sprachschatz zu erweitern. Bei Kindern kann durch die Hinzunahmen von Bestimmungsbüchern o.ä. zudem ein Interesse an der Schriftsprache, ggf. auch zur Vorbereitung der Lesekompetenz angestoßen werden. Mit intensiven Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen verbunden und damit emotional im erlebten Handeln bedeutsam verknüpft, bleiben neue Wörter besser im Gedächtnis, wird Grammatik besser aufgenommen und eine bessere Prosodie ausgebildet (vgl. ebd., 21ff). Korrespondierende Naturerfahrungen, die bedeutsame innere Themen ansprechen, sorgen aber auch für ein hohes Mitteilungsbedürfnis und den Wunsch nach kommunikativem Austausch. Für den Kinderbereich interessant, wird auf naturnahen Flächen - empirisch geprüft - mit mehr Motivation, Kreativität und Phantasie in längeren Episoden und komplexer gespielt. Die Kinder können ausführlicher und intensiver von ihrem Spiel berichten (vgl. Schemel 2010 und Fikus 2011). Dies spricht für die Natur als besonderen Erkundungsraum für vielfältige Sprachanlässe und damit verbunden für eine Anregung der Aussprache, des Wortschatzes, der Prosodie und der Grammatik. Die Kinder spielen zudem mehr altersübergreifend, d.h. die älteren bringen den jüngeren Kindern das Sprechen bei, dabei lernen die Kleinen am Vorbild und die Großen in der

Vermittlung. In pädagogischen und therapeutischen Zusammenhängen spielt abgesehen davon auch die veränderte Kommunikationsatmosphäre in der Natur eine Rolle: Man findet meist eine bessere Akustik vor, gepaart mit weniger Lärm, mehr Ruhe und Zeit seitens der Begleitung, die dadurch als entspannter und aufmerksamer Kommunikationspartner ein dialogförderndes Setting bereitstellt. Neben den sprachlichen Kompetenzen, lassen sich natürlich auch naturwissenschaftliche (z.B. Erfahrungen mit Naturgesetzen) und mathematische Fähigkeiten (z.B. Umgang mit Mengen und Größen) in der Natur fördern. Nimmt man die schon erwähnte Anregung des Naturwissens hinzu (ökologische Zusammenhänge, Pflanzen, Lebensraum und Verhalten von Tieren etc.), ergeben sich in Naturräumen ausdrücklich für den Kinderbereich vielfältige Anknüpfungspunkte für `lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder`, wie es z.B. im Bildungsplan Hessen als eine Zielkategorie für die Lernentwicklung formuliert ist. Weitere dort benannte Schwerpunkte von Bildungsprozessen sind `starke Kinder` (z.B. soziale Beziehungen, Bewegung, Gesundheit etc.), `kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder` sowie `verantwortungsvoll und werteorientiert` handelnde Kinder. Hier lassen sich ebenfalls viele Anknüpfungspunkte zu Naturerfahrungen finden, wie im Vorangegangenen schon dargestellt wurde. Nimmt man ergänzend noch den Umgang mit Medien dazu, z.B. in Form von Waldhörspiel, Pflanzenfotos, Tierfilm etc., wird auch der letzte Bereich, `kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder` angesprochen (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2015, 56ff). Die Natur ist daher für den pädagogischen Rahmen mit Kindern auch ein bildungsplankompatibler Erkundungsraum.

Praxisformen Erfahrungsfeld 7: Erkundende Lernerfahrung

Praxisformen, die Lernerfahrung im Naturraum ermöglichen sind zunächst alle Erkundungsaktivitäten mit Messgeräten, Becherlupen, Snapy, Forscherbuch etc. Es können aber auch Angebote für spezielle Lernbereiche, z.B. im Bereich Farben, Formen, Mengen, physikalische Gesetze, KIM-Spiele etc. angeboten werden. Hinzu kommen Spiele und Übungen zu Tier- und Pflanzenkenntnis, z.B. Tierscharade, Spurenraten, Blättermemory etc. sowie zum Verständnis des ökologischen Systems, z.B. Linking, Wildwechsel, Baummeditation etc. Auch Tätigkeiten zur nachhaltigen Entwicklung, z.B. Holzwerkstatt, Ressourcen-Detektive, Mikro-Klima-Käseglocke, Planspiele etc. sind diesem Erfahrungsfeld zuzuordnen. Darüber hinaus kann eine medial gebundene Naturannäherung erfolgen, z.B. mit Aktivitäten wie Geocaching, Waldhörspiel, Tier-Foto-Shooting, Aktionsvideo, Natur-Dias, Besuch Naturzentren, WaldBOOK, Ting-Stift etc. Zuletzt gehören auch klassische Naturführungen zu den Praxisformen, wie z.B. zum Thema Kräuter, Eulen, Waldbestand etc.

6.8 Erfahrungsfeld 8: Natur als Raum für Kulturdifferenzerfahrungen

Zu Beginn dieses Erfahrungsfeldes eine kleine selbst erlebte Geschichte:

Die Quelle

Auf einer kleinen Outdoorexpedition in heimischen Wäldern sind wir zu dritt nur mit Kleidung, Wasserflasche, Messer und Karte ausgestattet für einige Tage unterwegs. Der erste Fokus auf unserer Wanderung liegt auf der Beschaffung von Wasser, also machen wir uns auf, um die eingezeichneten Quellen der Karte ausfindig zu machen. Die erste Quelle ist nicht zu finden, die zweite Quelle ist versiegt, die dritte Quelle wird zur Wasserversorgung genutzt und ist daher abgeschlossen. Da es dunkel wird und noch kleine Wasserreserven vorhanden sind, wechselt der Fokus auf eine gute Übernachtungsmöglichkeit, die wir, da es nicht regnen wird, in einem selbstgemachten Laubbett finden. Nach einer laubgewärmten Nacht versuchen wir am nächsten Tag wieder Wasser ausfindig zu machen. Auf dem Weg zur nächsten Quelle nutzen wir einige Beeren und Kräuter, um etwas Flüssigkeit und Nahrung zu uns zu nehmen. Die anschließende Quelle ist zugänglich, allerdings riecht das Wasser sehr modrig und schmeckt extrem eisenhaltig. Die folgende, weiter entfernte Quelle ist ebenfalls zugänglich, jedoch finden wir ein totes Kleintier im Quellbecken, so dass auch diese Stelle nicht in Frage kommt. Es ist mittlerweile später Nachmittag, die mitgenommenen Wasserreserven sind aufgrund der intensiven Bewegungsaktivitäten verbraucht, der Körper signalisiert erste Wassermangelscheinungen. Die nächste Quelle ist zunächst wieder nicht zu finden, nach einigem Suchen und Graben aber zeigt sich, nachdem die aufgewirbelten Erdpartikel zu Boden sinken, frisches, klares und gut riechendes Quellwasser, welches direkt aus dem Bodengestein entspringt. Was für eine Freude und welch wohltuendes Körpergefühl, ausgiebig zu trinken, den Körper mit Wasser zu versorgen und alle aufgebrauchten Reserven auffüllen zu können. Da das Wetter umgeschlagen ist, bauen wir ganz in der Nähe eine Laubhütte mit Dach, die uns in der Nacht schützen soll. In später Nacht wird es extrem kühler und es fängt an zu regnen. Zuerst hält die Bedachung das Wasser noch ab, dann aber regnet es durch, wir werden nass und kühlen aus. Am nächsten Morgen kehren wir leicht unterkühlt, etwas müde und hungrig, aber mit vielen wertvollen Erfahrungen zurück in die `Zivilisation`.

Selbstverständlich erscheinende Phänomene, wie den Wasserhahn aufdrehen, ein schützendes Dach über dem Kopf zu haben oder an jeder Ecke Essen kaufen zu können, werden durch einfach gehaltene Naturerfahrungen überdenkbar. Schlichte und `primitive`, d.h. urtümliche Naturerfahrungen können im Gegensatz zu Erlebnissen in der überzivilisierten Kultur stehen, wodurch viele routinierte Annehmlichkeiten und Verhaltensweisen reflektiert werden. Hierin

liegt ein großer Erfahrungswert, der mitunter tiefgreifende Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben kann. Trommer (2005) bezeichnet die Begegnung mit zivilisationsfernen Gebieten unter Bedingungen besonderer Einfachheit als Vergleichs- und Kontrollerfahrung zum Leben in der Zivilisation in alltäglicher Gewohnheit (vgl. ebd., 72ff). Diese Idee ist durchaus nicht neu: Diogenes in der Antike, die enthaltsame religiöse Ordenskultur im Mittelalter, Henry David Thoreau in den USA oder Friedrich Nietzsche in Deutschland im 19Jh., als auch die Wandervogelbewegung Anfang des 20 Jh. sind einige vorangehende Beispiele, einer immer gesellschaftskritischen Ausrichtung auf eine gewollt einfache, materialistisch abgewandte Lebenskultur. Schaut man sich die lebensweltlichen Veränderungen in der postmodernen Gesellschaft an, begegnen einem voranschreitende Phänomene wie Technisierung, Medialisierung, Globalisierung, Entstandardisierung, Pluralisierung und Individualisierung. Naturerfahrungen ermöglichen hier insofern gegensätzliche Erlebnisse, da sie mit Erlebnisphänomenen wie Ursprünglichkeit, Einfachheit und Wirklichkeit einhergehen können. Damit können sie einen identitäts- und sinnstiftenden Halt anbieten, in Werten wie Bezogenheit, Zugehörigkeit und Vertrautheit als individueller Orientierungsrahmen zur Navigation in postmodernen Lebensbezügen. Dabei kristallisieren sich drei, zum Teil sich überschneidende Kontrastfelder heraus: Die *technikfernen Kontrasterfahrungen*, die *konsumfernen Kontrasterfahrungen* und die *Kontrasterfahrungen zum zivilisatorischen Alltagsdasein*. Ein Erfahrungskontrast zur technisch geprägten Zivilisation wird erzeugt, wenn Naturerfahrungen möglichst ganz ohne Technologie auskommen. *Technikferne Kontrasterfahrungen* erzeugen eine persönlichkeitserweiternde Wirksamkeit, wenn das nicht gekannte einfache Naturleben, die vorher als selbstverständlich gedachte zivilisatorische Sicht offenbart. Die technische Komplexität unserer Kultur, die sich in Stromerzeugung, Computer, Internet, Kommunikation, Fortbewegung etc. zeigt, ist für die meisten Menschen undurchschaubar geworden. Wie funktioniert beispielsweise das Internet als weltweites Computernetzwerk, in dem Millionen von einzelnen Computern zusammengeschlossen sind? Wie können in Millisekunden Suchergebnisse von vielen Millionen Internet-Seiten gefunden werden, mit Texten, Bildern, Filmen etc.? Kann man sich vielleicht noch vorstellen, wie Impulse über ein Kabel weitergeleitet werden, ist dies über die Luft mit WLAN und Satellit in dieser Geschwindigkeit kaum fassbar, da die Vorgänge sich völlig außerhalb unserer Wahrnehmungsfähigkeiten abspielen. Das Problem in unserem Kulturkreis ist dabei die alltägliche Abhängigkeit von eben dieser Technologie und die Verhinderung von Erfahrungen, z.B. wenn Navigationsgeräte im Auto jede Form von leib-sinnlicher Orientierung unnötig machen. Damit verkümmern die eigenen Fähigkeiten und

mögliche persönlichkeitsbildende Herausforderungen werden umgangen und vermieden. Je weniger technische Hilfsmittel in zivilisationsfernen Naturgebieten genutzt werden, desto mehr steigt zwangsweise die Präsenz und Aufmerksamkeit, wenn man z.B. darauf angewiesen ist, Wissen über Orientierung, Wetter, Qualität von Trinkwasser etc. zu haben oder Fertigkeiten wie Feuer machen, Knotenkunde, Gerben etc. zu beherrschen. Ohne die technischen Errungenschaften generell kritisieren zu wollen, liegt ein Kompromiss in einem bewussten und reflektierten Umgang mit technischen Hilfsmitteln. Sie können eine Hilfe sein, um sich in der Natur aufzuhalten, können aber auch bewusst ausgelassen werden, um spezifische eigene Fähigkeiten zu fördern.

Darüber hinaus kann Natur als *konsumferner Kontrasterfahrungsraum* dienlich werden. Unsere moderne Wirtschaft gründet sich auf ein kontantes Wachstum der Produktion von Verkaufsgütern und dem damit notwendig verbundenen Anstieg des Konsums. Angetrieben wird dieser Prozess durch die ständige und immer schneller voranschreitende technische Weiterentwicklung der Waren, bei gleichzeitig oft kürzerer Lebensdauer. Es gibt kaum Lebensbereiche, in denen nicht für den Kauf von neuen und aktuellen Produkten geworben wird, sei es auf Plakaten, in Zeitungen, im Fernsehen, im Internet, auf Verpackungen etc. (vgl. Harari 2014, 423ff). Der daraus resultierende Konsumismus, im Sinne eines über die Grundbedürfnisse hinausgehendem übersteigerten Kaufverhaltens zum Ausgleich von Stress, Unzufriedenheit und Sinnkrisen und zur Erlangung von Glück, Lebenssinn und Identität, ist nicht nur ökologisch und gesamtgesellschaftlich bedenklich, sondern auch ein wichtiges Thema, wenn man sich professionell mit der Begleitung von individuellen Lebenssituationen und -entwürfen beschäftigt. Der Konsum als Mittel zur Identitätsbildung, die Bedeutung von Geld und Besitz oder materialistische Verhaltensmuster sind Anknüpfungspunkte, die in einfachen naturnahen Settings überdacht werden können. Durch den konsumkontrastierenden Erfahrungsraum Natur kann das eigene Konsumverhalten hinterfragt werden. Eine Auseinandersetzung mit den persönlich-existentiellen Grundbedürfnissen in Abgrenzung zu dem darüber hinaus gehenden materiellen Luxusballast, kann einen nachhaltigen Lebensqualitätsgewinn nach sich ziehen.

Zuletzt kann Natur als besonderer übergeordneter *Kontrasterfahrungsraum für das zivilisatorische Alltagsdasein* gesehen werden:

„Die Auseinandersetzung mit dem unbekanntem Fremden: mit fremder Zeit, mit fremdem Raum, fremden Lebensformen, fremden Pflanzen und fremden Tieren erzeugt Kontrasterfahrungen, die es erlauben, die Selbstverständlichkeiten des Alltags auf Distanz zu bringen.“
(vgl. Becker 2011, 24)

Die Erfahrung eines einfachen Daseins in der Natur mit der Befriedigung der Grundlebensbedürfnisse Schutz, Wärme, Wasser, Nahrung, führt zu einer unmittelbaren Ursprünglichkeit. Aufmuth (2001) bezeichnet dieses Gefühl, welches sich nach ein paar Tagen einfachen Unterwegssein einstellt, als einen Zustand `animalischer Existenzgewissheit`. Gemeint ist ein sehr körperliches, konkretes und kraftvolles Daseins- und Lebensgefühl, welches von Alltagsroutinen sehr verschieden ist und von ihm in mehrere Erlebniskomponenten unterteilt wird: Zuerst ist die Möglichkeit zu nennen, leiblich spürbare und sichtbare Leistungen zu vollbringen, z.B. wenn ein Berggipfel erreicht, eine Nacht im Freien überstanden oder eine weite Distanz überwunden wird etc. Ist man in der Gruppe unterwegs, treten durch die konkreten und existentiellen Bedingungen zudem sehr schnell die Beziehungsstrukturen klärend hervor. Ist man allein, kann die Konfrontation mit menschenleeren Räumen auf sich selbst zurückführen und zur Bestätigung der individuellen Existenz beitragen. Dazu haben Naturräume einen elementaren Aufforderungscharakter, wenn naturgegebene Unwegsamkeiten und Hindernisse auftreten, die es zu überwinden gilt, z.B. in Form von Wetter, Gelände etc. Durch die dafür erforderliche Zentrierung auf die notwendigen Aktionen mit allen Sinnen und voller Aufmerksamkeit, werden Kräfte in uns freigesetzt, die nach Aufmuth ein sattes Ich-Gefühl erzeugen. Dabei sind Gefahren, Risiken und Konsequenzen greifbarer als im Alltag, bei richtiger Handhabung sind sie entweder vermeidbar oder durch das eigene Können und Wissen kalkuliert zu bestehen. Naturräume bieten darüber hinaus einen Reiz des Abenteuers mit Ungewissheit und Unvorhersehbarem, z.B. wenn es darum geht Wasser zu finden, trocken zu schlafen etc. Damit es nicht zur Überforderung kommt, muss die Unberechenbarkeit überschaubar bleiben und ein persönliches Vertrauen vorhanden sein, mit den möglichen anstehenden Herausforderungen fertig zu werden. Das einfache Leben mit wenig Material und die Erfahrung, in zivilisationsfernen Räumen zurecht zu kommen, birgt ferner einen intensivierten Eindruck von Freiheit und Unabhängigkeit von modernen Lebenszusammenhängen. Zuletzt wird in der Auseinandersetzung mit den Widrigkeiten der Natur (Geländes, Wetter usw.) der Körper unmittelbar gefordert, was eine gute Form der `Leib-Präsenz` und der mit ihr verbundenen Daseins-Gewissheit merklich steigert (vgl. ebd., 24ff). Dies deckt sich mit Untersuchungen von Trommer (2005), der mit Studierenden Rucksackwanderungen für 8-10 Tage in zivilisationsferne Landschaften durchgeführt hat. Die von den Studierenden benannten spezifischen Erlebniswerte beziehen sich vor allem darauf, den Elementen ausgeliefert zu sein, die eigene Kleinheit im Raum empfinden zu können, den Reiz und das Abenteuer des Unbekannten zu erfahren, den Gruppenzusammenhalt zu spüren und die Befriedigung, die unwegsamen Bedingungen bewältigt zu haben (vgl. ebd., 79ff). Ein

ebenfalls nicht zu missachtender Aspekt ist die schon angesprochene entschleunigende Erfahrung in Naturräumen, die im Unterschied zum oft hektischen Alltag erlebt werden kann (vgl. Kap. 6.3). Der Aufenthalt in der Natur ist dabei sicherlich nicht immer angenehm und komfortabel. Dies kann, einem romantisch verklärten Bild entgegen, auch zu einem realistischeren Bezug zur Natur führen (vgl. Langenhorst 2014, 80ff). In der Bedeutung von Natur als Raum für Kulturdifferenzerfahrungen, ist die eigene leibliche Ursprünglichkeit zu erfahren und erlebte gesellschaftliche Abhängigkeiten, Zwänge und Reglementierungen können abgelegt werden. Dies hat großes Potential, eigene Einstellungen und Gewohnheiten zu hinterfragen, seinen ursprünglichen Bedürfnissen näher zu kommen und damit persönlich bedeutungsvolle Entwicklungsschritte zu gehen.

Praxisformen Erfahrungsfeld 8: Kulturdifferenzerfahrung

Um Kulturdifferenzerfahrung zu ermöglichen, bieten sich Aktivitäten des freien mehrtägigen Unterwegsseins an, z.B. beim Wandern, Kanufahren, Mountainbike etc. Auch können konkrete Übungen und Angebote zur Einfachheit vollzogen werden, wie z.B. Kochen auf dem Feuer, Schutzhütte bauen, Lagerleben etc. Daneben lassen sich Tätigkeiten zur Sicherung der Lebensgrundlagen (Survival) diesem Erfahrungsfeld zuordnen, z.B. Feuer machen, Trinkwassergewinnung, Wildpflanzennahrung, Selbstversorgeranbau etc. Auch die Beschäftigung mit Naturhandwerk, z.B. Bogen-, Messerbau, Schnitzen, Flechten, Gerben, Feuerstein-Bearbeitung, Sägen, Hacken etc. passen hierzu. Darüber hinaus ist das Erleben von Entschleunigungsübungen, wie z.B. beim Schleichen, Sitzplatz, Naturbeobachtung etc. interessant, wenn kulturdifferentere Erfahrungen gemacht werden sollen.

6.9 Erfahrungsfeld 9: Natur als Raum für entwicklungsthematische Selbsterfahrungen

Der Kern dieses Erfahrungsfeldes liegt darin, dass in Naturräumen Entwicklungsthemen angesprochen und bearbeitet werden können, welche für die Integration in die Strukturen des Selbst von Bedeutung sind. Es werden also Themen bespielt, Aktivitäten ausgeführt und Motive wiedergegeben, die etwas mit den Entwicklungsschritten, -aufgaben und -herausforderungen des spezifischen Klienten, bzw. der spezifischen Altersphase zu tun haben. Dies ist eine Sichtweise, die bisher in den pädagogischen und therapeutischen Fachdisziplinen, die in der Natur arbeiten, noch nicht in aller Konsequenz in den Fokus gerückt wurde. Bevor jedoch einige typische Entwicklungsthemen über die Lebensspanne wiedergegeben werden, welche im

Besonderen in der Natur anklingen können, soll nochmal hervorgehoben werden, warum der Erfahrungsraum Natur eine besondere Resonanzqualität für persönliche Themen liefert. Die Begründungszusammenhänge ergeben sich aus zusammengetragenen Teilaspekten vorangegangener Kapitel. Deutlich wurde, dass insbesondere in körper-, leib- und bewegungsorientierten Zugängen zur äußeren Natur, eine Verbindung zur eigenen Natur, zum eigenen Erleben und zum Natur-Selbst veranlasst wird. Dabei können wir uns als Menschen in anderen Lebewesen (Tiere und Pflanzen) wiederfinden und einen Spiegel der eigenen Lebendigkeit erfahren (Weber 2008, 35). Thomas (1996) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass wir Naturphänomene auf leibliche, identifizierende und existentielle Weise subjektiv nachvollziehen können. Diese Korrespondenz mit Naturräumen liegt aber zuerst auf einer tieferen Ebene des (Unter-)Bewusstseins und findet daher vorreflexiv statt (vgl. ebd. 186ff) (vgl. Kap. 3.5). Dieser Nachvollzug wird im Konstrukt der `Atmosphäre des gestimmten Handlungsraums´ integriert (vgl. Kap. 3.6). Hierin einbezogen ist zunächst der `gestimmte Raum` von Bollnow (1960). Gemeint ist das Phänomen der erlebten Schnittmenge von Mensch und Raum, in dem Orte eine subjektive Bedeutung erhalten und sich die Wahrnehmung innerer Stimmungen sowie äußerer Bedingungen wechselseitig beeinflussen (vgl. ebd., 399ff). Böhme (2001) nutzt hierzu ergänzend den Begriff der `Atmosphäre`, welcher die Beziehungen zwischen Umgebungsqualitäten und den Befindlichkeiten des Subjektes in den Mittelpunkt stellt. Die Qualität des Naturortes trifft also auf eine subjektive Resonanz. Darin zusammengeführt sind also sowohl emotionale Projektionen des Ichs auf das Umfeld, als auch durch den Raum vorstrukturierte Stimmungen (vgl. ebd., 59ff). Hinzugefügt wird noch die Idee der `Affordanzen` von Gibson (1982), welches die Handlung als Antwort auf spezifische Raumangebote erfasst (vgl. ebd., 137ff). Naturräume stellen dabei weniger spezifische und zweckgebundene Affordanzen zur Verfügung, was den Freiraum der Möglichkeiten zur subjektiv bedeutsamen symbolischen Aufladung erhöht. Dies schlägt die Brücke zum dreidimensionalen Persönlichkeitsmodell von Gebhard (2009). Hier wird die Natur - für die Entwicklung wesentlich - als unerschöpflicher Symbolvorrat mit psychodynamischem Gewicht betrachtet (vgl. ebd., 20f). In der symbolisch-emotionalen Beziehung zwischen Mensch und Natur, als Gelenkstelle für den Natur-Selbstbezug, werden allgemeine Lebensthemen angesprochen, wie Zugehörigkeit und Vertrautheit, Verwurzelung, Wachstum, Hervorbringen, Veränderung, Flexibilität, Leben und Sterben etc. Damit wird die Trennung zwischen Innen und Außen in einer Schnittmenge aufgehoben, die Natur ist ein Teil des Selbst und das Selbst ein Teil der Natur, wodurch Naturerfahrungen zu sinnstiftenden Selbsterfahrungen werden (vgl. Kap. 4.1). Jung (2005) bezeichnet dieses Aufeinandertreffen von Eigenschaften und

Botschaften eines Naturortes auf der einen Seite und dem seelischen Zustand und Prozess des Menschen auf der anderen Seite, als `Psychotop-Erfahrungen`, im Dialog von äußerer und innerer Natur. In Gruppendiskussionen mit Studierenden ließen sich diese Dialogerfahrungen in drei Bereiche zusammenfassen: Erstens beeinflusst der Ort das Innere des Menschen, innen und außen fließen zeitweilig ineinander. Zweitens werden bestimmte Themen der individuellen Lebenssituation von der konkreten Natur angesprochen. Drittens haben Orte spezifische Eigenschaften, welche sich im Menschen widerspiegeln können. Ein Moor spricht z.B. eher Themen wie Ambivalenz, Oberfläche und Tiefe oder Ängste vor dem `Darunter` an, ein Waldbach in einem hügeligen Buchenwald eher Themen wie Werden und Vergehen, Lebenslauf oder Lebensquellen (vgl. ebd., 89ff). Dies findet sich auch in der `lebendigen Selbstbegegnung` von Liedtke (2005) wieder, in der Natur als Anlass beschrieben wird, sich selbst in verschiedenen Weisen zu erleben und ein Zugang zu Aspekten innerer Bedeutsamkeit offenzulegen (ebd., 177) (vgl. Kap. 4.2.3). Dieser Zugang kann als Wechselwirkung zwischen einem leiblichen Erspüren und einer individuellen Bedeutungsebene verstanden werden. Sehr treffend wird dieses Zusammenspiel vom Naturkünstler Andy Goldworthy (2001) beschrieben. Für ihn sind die feinfühligsten, dekorativen Setzungen von vergänglichen Objekten in der Natur, bildhafte, symbolhafte und darstellende Ausdrucksmöglichkeiten von Themen, Beziehungen und Emotionen. Themen die Goldworthy wichtig sind und in seinen Arbeiten immer wieder verarbeitet werden, sind Bewegung, Wachstum, Zeit, Wandel und das Fließen von Energie in der Natur. In seinem künstlerischen Tun versucht er zum einen die Natur zu verstehen und zum anderen im Dialog mit der Natur sich selbst zu begegnen:

„Ich möchte diesen Zustand und die Energie verstehen, die ich in mir habe, und die ich auch in den Pflanzen und in der Landschaft spüre“ (...) Ich möchte unter die Oberfläche gelangen. Wenn ich mit Blättern, Fels oder Ästen arbeite, dreht es sich nicht nur um das Material an sich, sondern vielmehr um einen Zugang zu den darin enthaltenen oder damit verbundenen Lebensprozessen.“

(ebd., 2001)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass in Naturräumen eine spezifische Resonanz erzeugt wird, die es in besonderer Weise und individuell passend möglich macht, persönliche Entwicklungsthemen anzusprechen. Können die entwicklungsthematischen Selbsterfahrungen im Jugend- und Erwachsenenalter reflektiert und bewusst angesprochen werden, liegt der Zugang bei Kindern oft in der Bespielung und in einem körperlich und bewegt handelnden Ausagieren der betreffenden Bedeutsamkeiten und Thematiken. Eine offene Herangehensweise und Elemente der freien Gestaltung sind dabei methodische Voraussetzungen, um das freie Aufgehen in Entwicklungsthemen zu fördern. Welche spezifischen Entwicklungsthemen können aber jetzt über die Natur angesprochen werden? Die Antwort ist banal, aber doch

zutreffend: Alle denkbar möglichen! Es gibt übergeordnete Themen, die fast immer relevant sind, wie z.B. Selbstbestimmung und Eigenständigkeit, Anerkennung, Beziehungen gestalten etc. Daneben gibt es kritische normative und nicht-normative Lebensereignisse, die je nach Person belangvoll sein können. Normative Lebensereignisse sind in der Regel bei den meisten vorkommend, wie z.B. Schulwechsel, Trennung vom Elternhaus, Partnerwahl, Berufstätigkeit, eigene Familie gründen, Rente, Verlust nahestehender Personen etc. Nicht-Normative Lebensereignisse sind besondere und individuell zu verarbeitende Aufgaben, wie z.B. Scheidung der Eltern, Ortswechsel, Arbeitslosigkeit, Erkrankungen etc. (vgl. Flammer 2009, 294ff). Hier zeigt sich also schon, dass die Klienten mit sehr vielen unterschiedlichen Entwicklungsthemen konfrontiert sein können, die sie in das pädagogisch-therapeutische Naturangebot mitbringen. Ein Wissen über diese individuellen Themen kann sehr hilfreich sein, um einen Zugang zum Klienten zu finden und ein passendes entwicklungs- und gesundheitsförderndes Angebot in der Natur machen zu können. Den sehr spezifisch-persönlichen Themen stehen aber auch allgemeine Entwicklungsthemen gegenüber, die eine übergeordnete Orientierung bieten können, wenn es um die Natur als Raum für entwicklungsthematische Selbsterfahrung geht. Seewald (2007) sagt hierzu:

„Es gibt für alle Menschen ähnliche Etappen auf dem Weg zu mehr Autonomie und Identität; Man könnte sie als eine Abfolge von Leib- und Beziehungsthemen bezeichnen. Dies liegt darin begründet, dass jeder Mensch als hilfloses Wesen geboren wird und auf eine enge Zweieinheit angewiesen ist. Im Laufe des Lebens muss sich jeder Mensch von seiner primären Bezugsperson lösen, seine Geschlechts- und Generationsrolle finden, sich vom Kind zum Jugendlichen und Erwachsenen entwickeln und mit den jeweiligen Rollen und gesellschaftlichen Erwartungen umgehen lernen. Schließlich muss er sich in Beruf, Familie oder in anderer Weise verwirklichen, um in seinem Leben eine sinnvolle Spur zu legen. Letztendlich muss er sich mit dem Nachlassen der Kräfte abfinden und auf den Tod vorbereiten. Dieser universalen Themen, die sehr viel mit dem eigenen Körper zu tun haben, werden gesellschaftliche verschieden ausgeformt und dennoch betreffen sie alle Menschen.“

(ebd., 46)

In dieser Sichtweise wird nicht nur die Allgemeingültigkeit von bestimmten Entwicklungsschritten des Menschen beschrieben, auch wird die leib- und körper-, wie auch die beziehungsorientierte Sicht auf Entwicklung hervorgehoben. In der Ausgestaltung der Identität, ist der Mensch immer wieder damit konfrontiert, sich den neu auftauchenden Herausforderungen zu stellen. Um eine detailliertere Vorstellung von solchen typischen Entwicklungsthemen zu gewinnen, wird eine entwicklungstheoretisch fundierte Übersicht wichtiger und sich ergänzender Lebens-, Leib- und Beziehungsthemen über die Lebensspanne dargestellt. Diese werden hier überblicksartig aufgeführt, da sie lediglich das Prinzip des

Erfahrungsfeldes verdeutlichen sollen. Für eine intensivere Auseinandersetzung wird auf die angegebenen Literaturquellen verwiesen:

(vor-)geburtliche Entwicklung

- Gewiegt und geschaukelt werden
- Zeitloses und schwereloses Erleben
- Angenommen sein und versorgt werden, umhüllt sein
- Kernhaftigkeit entwickeln
- Erster Kontakt und die Wahrnehmung der Außenwelt
- Austritt in die `fremde` Welt

(vgl. Eckert 2015, 55ff/ Seewald 2007, 47ff)

0-3 Jahre

- Entwicklung des Selbst in Abgrenzung zur Umwelt
- Entwicklung eines Urvertrauens und Herausbilden von Bindungsmustern und -verhalten
- Differenzierung der Sinneswahrnehmung, Ausbildung einer sensomotorischen Intelligenz
- Autonomie entwickeln, `selbst-ständig` werden, Laufen lernen etc.
- Bewegungsmöglichkeiten erproben und verfeinern, Landkarte des Körpers aufbauen
- Die Welt erkunden, sich die Welt erschließen, den Raum entdecken
- Selbst etwas schaffen und sich als schöpferisch erleben
- Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln

(vgl. Bowlby 2010, 16ff/ Dornes 2000, 34ff / Erikson 1995, 62ff / Fischer 2009, 182f/ Seewald 2007, 53ff/ Stern 2007, 72ff)

3-6 Jahre

- Eigenständigkeit, Unabhängigkeit und Tätigkeitsfelder ausweiten, neue Räume erkunden und Eindringen in Unbekanntes
- Bewegungsmöglichkeiten erweitern, eigene Fähigkeiten entdecken, Initiative entwickeln
- Rivalität mit den Eltern integrieren, Identifikation mit den Eltern und Ausformung der Geschlechtsidentität
- Ausweitung der Phantasie- und Vorstellungswelt, Erproben von Rollen
- Realitätsbewältigung im Spiel, Umgang mit Macht und Kontrolle
- Erweiterung des Sozialraumes, der Sozialkompetenzen und der Spielfähigkeit im Kindergarten
- Vermehrte Aneignung der Welt durch Sprache

(vgl. Erikson 1995, 87ff / Fischer 2009, 182f/ Oerter, 262ff/ Seewald 2007, 65ff)

6-10 Jahre

- Entdeckungsfreude entfalten und Wissbegierde ausleben
- Zurechtfinden im Setting Schule und Umgang mit schulischer Anforderung entwickeln
- Kulturtechniken erlernen (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen), Werke erschaffen und Talente entdecken
- Etwas leisten und Arbeitsfreude ausbilden, Tätigkeitsdrang, Ausdauer und Fleiß entfalten
- Bewegungskönnen variabel einsetzen und anpassen, körperliche Geschicklichkeit verbessern
- Sich vergleichen, sich für Wettkampf, Wettbewerb und Kooperation befähigen, einen Umgang mit Regeln finden sowie die Spannung zwischen Erfolg und Misserfolg aushalten
- Das Wechselspiel von Anspannung und Entspannung ausbalancieren
- Stabile Freundschaften, prosoziales Verhalten und Moral entwickeln, Egozentrismus überwinden

(vgl. Erikson 1995, 98ff/ Fischer 2009, 184/ Oerter 1998, 277ff/ Seewald 2007, 69ff)

Jugendalter

- Reifung einer einheitlichen und kontinuierlichen Persönlichkeit und Herausbildung einer psychosozial kohärenten Identität
- Formung eines stabilen Selbstbilds und Selbstkonzepts
- Auseinandersetzung mit Autoritäts- und Bezugspersonen, Ablösung vom Elternhaus und Anbahnung eines unabhängigen und selbstbestimmten Lebens
- Zugehörigkeit ausbilden, soziale Rolle finden, beruflichen Werdegang vorbereiten und Zukunftsperspektiven entwickeln
- Werte entwickeln und selbstreflexives Handeln erhöhen
- Den Körper neu bewohnen und die Veränderungen und Erscheinung des eigenen Körpers akzeptieren
- Anschluss an Peergroup und Aufbau tieferer Beziehungen
- Identifikation mit der männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle und intime Beziehungen aufnehmen

(vgl. Dreher & Dreher 1985, 36ff/ Erikson 1995, 106ff/ Fischer 2009, 185ff/ Oerter & Dreher 1998, 310ff/ Seewald 2007, 72ff)

Erwachsenenalter

- Sich orientieren, seinen Weg gehen, eigene Ziele setzen, berufliche und örtliche Heimat finden
- Identitätsprozesse dynamisch weiterentwickeln, Flexibilität und Beständigkeit in allen Lebensbereichen ausbalancieren
- Freizeitaktivitäten sowie Beziehungsnetzwerke aufbauen und pflegen
- Arbeit und Freizeit in einem individuell passenden Maße ins Gleichgewicht bringen
- Partnerschaft leben und Familie gründen, Generativität leben, `Lebenswerke` hinterlassen
- Verantwortung übernehmen, Versorgen, sich in den Dienst für andere stellen
- Sich um die körperliche und seelische Gesundheit kümmern, Annahme von körperlichen Veränderungen, Erhalt von körperlichen Fähigkeiten
- Loslassen und Akzeptanz von Unwiederbringlichem und Unvollkommenen, Umgang mit Lebenskrisen und Kontrollabnahme finden
- Kompromisse zwischen phantasierten Erwartungen an das Leben und gelebter Realität eingehen
- Eine geistig-spirituelle Ausrichtung festigen

(vgl. Erikson 1995, 114ff/ Faltermaier et al. 2002, 37ff/ Haas 1999, 171ff/ Seewald 2007, 78ff)

Seniorenalter

- Sinnerfüllte Neuorientierung nach dem Berufs- und Familienleben, Interessen finden und behalten, Lebensentwürfe bewusst gestalten, Auskosten der gegebenen Möglichkeiten
- Umgang mit veränderten Zeitstrukturen finden
- Den `roten Faden` des Lebens, den Sinn des Daseins erkennen und integrieren, die eigene Rolle im `Kreislauf des Lebens` bejahen, das `Altsein` akzeptieren
- Soziale Netzwerke und Selbstständigkeit erhalten
- Verabschieden von Vergangenem und Gelassenheit im Umgang mit Veränderung in unterschiedlichsten Lebensbereichen (Beruf, Wohnen, Gesundheit, Partnerschaft etc.)
- Auseinandersetzung mit der körperlichen Entwicklung und abnehmender Leistungsfähigkeit, eine positive Einstellung zum Körper behalten
- Akzeptanz der Endlichkeit des Lebens und Vorbereitung auf den Tod

(vgl. Erikson 1995, 118ff/ Faltermaier et al. 2002, 163ff/ Philippi-Eisenburger 1990, 65ff/ Seewald 2007, 84ff)

Diese Auswahl an Themen gibt keinen allumfassenden, aber dennoch orientierenden Überblick zu einigen Lebens-, Leib- und Beziehungsthemen, die in einer identitätsbildenden Perspektive auf Entwicklung berücksichtigt werden können. Dabei ist eine strukturgenetische Grundvorstellung von Entwicklung insofern bedeutsam, als dass Veränderungen in einem Entwicklungsbereich sich immer auch auf andere Entwicklungsbereiche auswirken und dass Entwicklungsthemen und -strukturen sich in den folgenden weiterführenden Ebenen erhalten, also in die nächste Phase integriert werden, ohne darin verloren zu gehen. Zu beachten ist hierbei, dass dadurch auch Abhängigkeiten unter den Stufen bestehen. So wirken sich z.B. das Urvertrauen, die entwickelten Bindungsmuster, die Autonomieentwicklung, die Ausformung der Geschlechtsidentität, der Umgang mit schulischer Anforderung oder der ausgebildete Tätigkeitsdrang prägend auf die Identitätsfindung im Jugendalter aus. Die Identitätsentwicklung ist wiederum maßgeblich für das spätere Leben in einer Partnerschaft, für die Berufsfindung, den Erhalt von sozialen Netzwerken, das Ausleben von Generativität und das abschließende Empfinden eines sinnerfüllten Lebens. Die aufgeführten zentralen Entwicklungsthemen, welche in übertragender Bedeutung in Leib-, Bewegungs-, Spiel- und Aktivitätssituationen ausagiert und bearbeitet werden können, sind von Seewald (2007) im `symbolischen Echo` erfasst (vgl. ebd., 47ff). Dies meint einen ausgedrückten bildlichen Widerhall von Sinn- und Lebensthemen, die sich z.B. im Spiel oder in ausgesuchten Tätigkeiten spiegeln. Im Kindesalter kann sich dies z.B. in dem ständigen Wunsch ausdrücken, sich im Wald Höhlen zu bauen und sich darin zu verstecken. Das dahinterstehende Entwicklungsthema könnte es demnach sein, im Sinne eines `Rückzuges in den Mutterleib`, Schutz und Sicherheit zu suchen. Das Aufsuchen von Risiko- und Abenteuersituationen in der Natur im Jugendalter wäre indessen so zu verstehen, dass hier die Ausbildung der Identität eine Erfahrung von Grenzen benötigt, gewissermaßen um den `eigenen Rahmen` deutlicher zu spüren. Auch im Erwachsenenalter lassen sich Lebensthemen in bestimmten Erfahrungssituationen in der Natur wiederfinden, z.B. wenn es darum geht, einen gestalteten Platz im Gelände in der metaphorischen Übertragung auf die Gestaltung des eigenen Lebens zu übertragen, z.B. als `Platz in der Gesellschaft`. Interessant ist hier insbesondere die Fremdwahrnehmung des Gestalteten, werden doch möglicherweise nicht bewusste Anknüpfungspunkte zu bedeutenden Lebensthemen angeboten, z.B. wenn der Platz keine Rückzugsmöglichkeiten bereithält. Richtet sich der Blick aufs Seniorenalter, lässt sich am Beispiel der Gartenarbeit im übertragenden Sinne an das Entwicklungsthema anknüpfen, sich auch im Alter noch als verantwortlich und selbstwirksam erleben zu können. Diese Beispiele verdeutlichen das Prinzip dieses

Erfahrungsfeldes: Aktivitäten im Naturraum bieten Anknüpfungspunkte zur Bearbeitung von persönlich bedeutsamen Entwicklungsthemen.

Praxisformen Erfahrungsfeld 9: Entwicklungsthematische Selbsterfahrung

In Anlehnung an das symbolische Echo von Seewald (2007, 47ff), werden im Folgenden allgemeine entwicklungsbezogene Leib-, Bewegungs-, Spiel- und Aktivitätsthemen der Lebensspanne aufgeführt, die insbesondere im Naturraum Bedeutung finden können: Dies beginnt bei vorgeburtlichen Themen, wie z.B. sich in Höhlen begeben, im Laub oder Sand einbuddeln, auf Ästen geschaukelt und gewiegt werden, im Wasser sein etc. Dazu kommen Geburtsthemen, wie z.B. Matschrutschen, durch enge Räume kriechen, durch Spalten quetschen etc. Bei Kindern im Alter von ca. 0-3 Jahren, kann sich eine entwicklungsthematische Selbsterfahrung beispielsweise in Situationen zum Urvertrauen zeigen, wie mit Anderen oder allein sein, Explorieren oder Sicherheit suchen, Sich-Fallen-Lassen und Anvertrauen etc. Bindungsthematische Erfahrungen werden z.B. mit Verstecken spielen, Laufen und Gefangen werden, Gelände erkunden, Kontakt mit Tieren etc. angesprochen. Auch das Funktionsspiel und die Materialexploration sind bedeutsam, z.B. in der Berührung und Handhabung von Zapfen, Gras, Sand, Steine, Holz, Laub etc. Dabei wollen die Kleinsten den Dingen oft auf den Grund gehen, was z.B. beim Wurzeln zerfleddern, Buddeln und Graben mit Händen und Stöcken etc. offensichtlich wird. In dieser Altersphase werden zudem Ordnungsstrukturen entwickelt, zu sehen z.B. in Form von Suchen, Sammeln und Sortieren von Zapfen, Steinen, Stöcken, Kastanien etc. Zuletzt ist noch das `Machen können` thematisch bedeutsam, z.B. beim Matschen und Formen, Wasser stauen, Dämme bauen, bei der Lehmschlacht etc. Eine Altersstufe weiter, spiegeln sich Entwicklungsthemen bei den 3-6 jährigen Kindern in Kampf-, Eroberungs- und Überwindungsspielen, wie z.B. Jäger und Gejagt-Werden, Wolf fängt Schafe, Piraten etc. Außerdem werden Spiele zum Thema Macht, Töten und Überwinden ausagiert, z.B. bei Spielen zu Indianer, Riesen und Zwerge, Krieg, Duellen, bei Drachentöterspielen etc. Daneben treten Themen zur Selbständigkeit und Emanzipation auf, z.B. den eigenen Weg zu finden, einen Berg erklimmen, Robin Hood, Jakari, Ronja Räubertochter, Wiki etc. Ferner sind Spiele zur Einnahme neuer Welten für 3-6 Jährige interessant, z.B. bei Urwaldexpeditionen, beim Entdecken fremder Planeten, bei der Schatzsuche etc. Auch Bewegungsgeschichten haben ihren thematischen Bezug zu dieser Altersspanne, wie z.B. Zwerge und Elfen, Gnome und Trolle, Tiere im Zauberwald etc. Zudem sind Pflege- und Versorgungsspiele, z.B. Nester bauen, Essen und Füttern, Verletzung, Tiere versorgen etc. zu beachten, ebenso wie die Motivgruppe `Schönsein` und `Bewundertwerden`, z.B. beim Verkleiden mit Naturmaterial etc. Häufig

zeigen sich auch naturbezogene Tier-Symbolspiele mit spezifischen Eigenschaften, z.B. `gefährlicher Bär`, `scheues Reh`, `geschickter Affe`, `schlauer Fuchs` etc. Zuletzt werden natürlich auch Themen aus der Erfahrungswelt der Kinder in das Setting Natur übertragen, z.B. Feuerwehr, Mutter-Vater-Kind, Krankenhaus, Kochen etc. Folgt man dem Altersverlauf in die nächste Stufe, werden bei den 6-10 jährigen Mess- und Wettkampfsituationen, z.B. im Wiesenrennen, Bäumeslalom etc., als auch Regelspiele bedeutender, z.B. Wikinger-Schach, Ultimate Frisbee etc. In dieser Altersphase lassen sich entwicklungsthematisch auch die frei gestaltbaren Bewegungsparcours- und -landschaften (`Bewegungsbaustelle`) verorten. Ergänzend finden sich hier zudem spezielle Entwicklungsthemen, die schon in den Praxisformen anderer Erfahrungsfelder eingegangen sind, da sie neben der inhaltlichen Ausrichtung auch altersspezifisch in den Vordergrund treten. Dies betrifft das Erproben und Variieren von Bewegungsmöglichkeiten und Körpererfahrungen (siehe Praxisformen Bewegungserfahrungen), die Bewältigung naturgegebener und geländebezogener Handlungsaufgaben sowie das Bauen & Konstruieren (siehe Praxisformen Handlungserfahrungen), als auch naturbezogene Lernarrangements (siehe Praxisformen erkundende Lernerfahrungen). Im Jugendalter sind es dann zunächst Grenz- und Gegenwartserfahrung, die altersspezifische Entwicklungsthemen ansprechen, wie z.B. Kletterwald, Solo, Sitzplatz, Überlebenstraining, Schattenläufer etc. Auch die Identifikation mit dem eigenen Körper ist beachtenswert, z.B. beim Umlegen des Körperumrisses mit Zapfen, Steinen o.ä., beimerspüren der Leistungsfähigkeit bei Natursportarten oder in der kreativen und reflektierenden Auseinandersetzung mit der `Natürlichkeit` des Körpers (Haarwachstum, Geschlechtlichkeit o.ä) etc. Ferner sind Situationen zum Passungsabgleich denkbar, z.B. Qualitäten von Tieren und Pflanzen nachahmen, Naturorte, Naturmaterialien nach Gewogenheit aussuchen, Bewegungsformen in der Natur nach Vorlieben vergleichen etc. Auch Entspannungssequenzen haben vermehrt Bedeutung, z.B. in Form von Spaziergängen, Liegen in der Hängematte, Gestaltung mit Naturmaterial, Umgang mit Tieren etc. Ganz besonders ist hier auch die Auseinandersetzung mit Übergängen interessant, z.B. bei Visionssuche, Medicine Walk, Schwellengang etc. Auch hier finden sich altersbezogene Inhalte anderer Erfahrungsfelder wieder, z.B. bei den sportspezifischen Bewegungsformen und dem gemeinsamen Unterwegssein (siehe Praxisformen Bewegungserfahrungen) oder den naturbezogenen Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionsspielen und -übungen, bzw. im Unterwegssein und Abenteuer erleben (siehe Praxisformen Handlungserfahrungen). Ein erster Situationstyp, der eine entwicklungsthematische Selbsterfahrung im Erwachsenenalter anspricht, sind stabilisierende Übungen zur Standhaftigkeit, zu Ruhesequenzen oder zur

Achtsamkeit in der Natur etc. Außerdem können Situationen zu Themen des eigenen Standortes und der Orientierung angeboten werden, z.B. den eigenen Platz herrichten, einen sicheren Ort bauen, Wege finden etc. Dazu werden auch Themen der Nachhaltigkeit und Generativität bedeutender, umsetzbar z.B. in der Pflanzen- und Tierversorgung, bei Naturschutzaktivitäten, beim Geschichten erzählen etc. oder in Übungen zur kreativen Gestaltung, z.B. in Form von Naturkunst, in der Formung von Naturmaterial etc. Auch systemische Praxisformen sind denkbar, z.B. Aufstellungen mit Naturmaterial, Mythen- und Märchenspiel etc. Nicht zu vergessen sind auch klassische gesundheitsrelevante Anwendungsformen in dieser Altersphase, wie z.B. Kneipp-Wechselbäder, Salinenbad etc. In Anlehnung an die anderen Erfahrungsfelder, sind im Erwachsenenalter besonders Entschleunigungsübungen und Übungen und Angebote zur Einfachheit und zur Sicherung der Lebensgrundlage etc. (siehe Praxisformen Kulturdifferenzerfahrungen), als auch Übungen zur Naturverbundenheit, existenzieller Sinn-Reflexion und Selbsttranszendenz zu berücksichtigen (siehe Praxisformen Spirituelle Erfahrungen). Zuletzt sind entwicklungsthematische Selbsterfahrung im Seniorenalter durch Aktivitäten mit Daseinsbezug anzusprechen, z.B. bei der Gartenarbeit (Leben vs. Tod, Werden vs. Vergehen etc.) oder bei biographiebezogenen Aktivitäten, wie z.B. wenn Gestecke gebunden werden, Marmelade gekocht wird etc. Um Abbauprozesse im Alter zu verhindern und die Lebensqualität zu erhalten, sind auch Praxisformen der anderen Erfahrungsfelder einzubeziehen, speziell Übungen und Spiele zur naturbezogenen Wahrnehmungsförderung (siehe Praxisformen Wahrnehmungserfahrungen) sowie zur naturbezogenen Bewegungsförderung (siehe Praxisformen Bewegungserfahrungen).

6.10 Erfahrungsfeld 10: Natur als Raum für spirituelle Erfahrungen

Der Begriff `Spiritualität` erfreut sich in den letzten Jahren in pädagogischen und (medizinisch-)therapeutischen Zusammenhängen einer zunehmenden Beliebtheit. Was aber genau ist Spiritualität, was bewirkt sie, welche Bedeutung hat sie in Pädagogik und Therapie und vor allem wie und warum sind Naturerfahrungen damit verbunden? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Was ist Spiritualität? Was sind spirituelle Erfahrungen?

Nach Grom (2011) wird seit Ende der 1960er Jahre vermehrt von einer spirituellen Wende gesprochen, da sich im Sinne einer Glaubensemanzipation, die Bindungen an religiöse Institutionen durch die voranschreitende Individualisierung und Enttraditionalisierung

auflockerten. Neuer Trend wurde es, sich aus dem vielfältigen Angebot ein eigenes selbstbestimmtes Glaubenskonzept zusammenzustellen, in dem z.B. christliche Werte, östliche Religionsvorstellungen oder auch schamanistisches Gedankengut in einer Art Patchwork-Konfession integriert werden konnte. Eine passende übergreifende Bezeichnung hierfür war `Spiritualität`. Gleichsam stieg die Frage und Suche nach Komponenten des subjektiven Wohlbefindens als Ressourcen von Lebensglück und Zufriedenheit. Der Wert eines sinnerfüllten Lebens und die Vorstellung eines lebensphilosophischen Handlungsleitfadens sind dabei zwei wesentliche präventive Gesundheitsfaktoren, die sich im Begriff der Spiritualität wiederfinden (vgl. ebd., 12ff). Im Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung 2013 erfasst, glaubt in Westdeutschland dabei zunächst etwa jeder Zweite `ziemlich` bzw. `sehr` daran, dass es Gott, Gottheiten oder etwas Gottähnliches gibt, in Ostdeutschland trifft dies nur für jede vierte Person zu. Dabei bezeichnen sich 21% der Bevölkerung in West- und 12% in Ostdeutschland als `ziemlich` oder `sehr religiös`, im Vergleich zu 13% im Westen und 6 % im Osten, die sich als `ziemlich` oder `sehr spirituell` bezeichnen. Im Gegensatz dazu geben 35% in Westdeutschland und 72% in Ostdeutschland an, `wenig` oder `gar nicht` religiös zu sein und 59% im Westen und 77% im Osten halten sich für `wenig` oder `gar nicht` spirituell. Für die Personen, die sich als religiös einschätzen gilt für ca. 1/3, dass sie für sich selbst auf die Lehren verschiedener religiöser Traditionen zurückgreifen, 2/3 tun dies eher nicht. Gefragt nach der Bedeutung von Lebensbereichen, zeigte sich, dass unabhängig vom Alter, ca. 1/3 der Bevölkerung `Spiritualität` wichtig finden, dies gilt vermehrt für Frauen, für jüngere Menschen, für höhere Schichten und eher gebildete Personen. Religion findet insgesamt noch jeder Zweite wichtig, es fällt aber auf, dass dies mit jüngerem Alter immer mehr abnimmt und mit der Angabe einhergeht, dass auch die religiöse Erziehung immer unwichtiger wird (vgl. Pollak/Müller 2013, 10ff). Hieraus kann man festhalten, dass der oftmals noch esoterisch anmutende Begriff `Spiritualität` je nach Personenkreis unterschiedlich konkret fassbar ist, die Frage nach dem Sinn eines guten Lebens und die Suche nach haltgebenden Strukturen eines größeren Eingebunden-Seins aber sicherlich trotzdem weitreichend verbreitet ist, wie auch immer sie im Einzelnen bezeichnet wird. Nach Buchner (2014) geht mit dem Begriff der `Spiritualität` die bewusste Erfahrung des Eingebunden-Seins in ein größeres Ganzes einher, unabhängig von der religiösen Zugehörigkeit. Im Kontrast zur Religion als Ordnungsraster mit strukturiert abstrakter Anleitung, gilt die authentische Erfahrung als Gütezeichen der Spiritualität (vgl. ebd., 16ff). Der Kern und die Essenz der Spiritualität liegt dabei in der `Verbundenheit`, zum einen horizontal mit der sozialen Mitwelt, der Natur und dem Kosmos, zum anderen vertikal mit einem den Menschen übersteigenden, alles umgreifenden Größerem, Letztgültigen, Geistigen

oder Heiligen. Um das `Selbst` zu erweitern und zu verwirklichen und die Erfahrung der Einheit zu ermöglichen, ist die Voraussetzung nötig, dass der Mensch zur Selbsttranszendenz fähig ist, d.h. vom Ego absehen und sich für andere und für anderes öffnen kann (vgl. ebd., 40f; 69). Für Muff/ Engelhardt (2013) ist mit Spiritualität dabei die bewusste Beschäftigung mit Sinn und Wertfragen verbunden, wie z.B. „Was gibt meinem Leben wirklich Sinn? Wie kann ich Sinn im Leben finden und erleben? Was gibt mir Halt und Orientierung?“ (vgl. ebd., 12). Thematisch ergänzend könnten die Fragen „Was heißt es zu leben? Was heißt es Mensch zu sein? Was heißt es Mensch in der Verbindung mit der natürlichen Umgebung zu sein?“ hinzugenommen werden. Eine spirituelle Ausrichtung zeigt sich also mitunter auch in einer Fragen stellenden Suche, die möglicherweise nie abzuschließen ist. Im Verlauf des Lebens bildet sich dadurch ein eigenes spirituelles Profil, welches immer prozessorientiert ist. Spirituelle Erfahrungen berühren die aufgeführten Fragen und gehen mit einem sehr intensiven Selbst- und Verbundenheitsgefühl einher, oft verknüpft mit existenzieller Geborgenheit, Optimismus und Angstfreiheit. Sie sind persönlich tief berührend, mitunter Weichen stellend und werden häufig als heilkräftig wahrgenommen (vgl. Bucher, 2014, 26ff). Eine diese Bereiche integrierende und umfassende Definition von Spiritualität findet sich bei Steinmann (2011):

Mit dem Begriff Spiritualität wird eine nach Sinn und Bedeutung suchende Lebenseinstellung bezeichnet, bei der sich der/die Suchende seines/ihres `göttlichen` Ursprungs und Teilhabe bewusst wird (wobei sowohl ein transzendentes als auch ein immanentes göttliches Sein gemeint sein kann, z.B. Gott, Allah, JHWH, Tao, Brahman, Prajna, All-Eines u.a.) und eine Verbundenheit mit anderen, mit der belebten und unbelebten Natur, mit dem Göttlichen, Absoluten, reinen Sein usw. spürt. Aus diesem Bewusstsein heraus bemüht er/sie sich um die konkrete Verwirklichung der Lehren, Erfahrungen oder Einsichten, was unmittelbare Auswirkungen auf die Lebensführung und die ethischen Bezüge in allen Lebensphasen und Lebensbereichen hat. Damit verbunden ist ein individueller Entwicklungs- und Bewusstseinsprozess, in dem der/die Suchende sich der spirituellen Dimension seines/ihres Menschseins als universal, existentiell und sinngebend bewusst wird.
(vgl. ebd., 46)

Nach Luskin (2004, zit. nach Schmid 2007, 131) führt dabei insbesondere ein hoher Grad an Achtsamkeit, beispielsweise bei der Erfahrung eines beeindruckenden Naturereignisses, zu einer Verschmelzung des Ich-Bewusstseins mit den Objekten seiner Wahrnehmung. Das Gefühl der Verbundenheit mit allem Seienden, jenseits der Zeit wächst an. Berücksichtigt werden sollten hier jedoch nicht nur die geistigen, emotionalen und kognitiven Elemente der spirituellen Erfahrung, sondern insbesondere auch die körperlichen Komponenten, d.h. Spiritualität ist immer auch eine leibliche Erfahrung. So kann z.B. das achtsame Fühlen, Hören, Atmen oder Gehen in der Natur ein Tor zum leiblichen Gewahrwerden sein und damit zu einer

intensivierten spirituellen Naturerfahrung führen. Für die bewusste Auseinandersetzung mit der leiblichen Ich-Betroffenheit und deren inneren Bedeutsamkeiten einer Person im Kontakt mit der Natur, bedarf es daraufhin einer weiteren reflexiven Bearbeitung. Die in der Naturerfahrung angestoßenen leiblichen Empfindungen, Schwingungen oder Resonanzen können im sprachlichen Austausch ins Bewusstsein geführt und innerpersonell integriert werden, um eine Persönlichkeitserweiterung zu fördern. Eine interessante Frage ist dabei, ob spirituelle Erfahrungen eher erwachsenen Menschen zuzuordnen sind oder auch Kinder und Jugendliche spirituelle Erfahrungen machen können. Schaut man sich dazu einige Entwicklungsmodelle zur Spiritualität an, zeigt sich, dass die Kindheit oftmals als vorspirituelle Stufe definiert wird, in der das Ego und die Selbstbezogenheit noch überwiegen. Darauf folgt eine Phase des `gelernten` und vermittelten Glaubens, die anschließend durch eine kritische Abkehr von traditionellen und übernommenen Vorstellungen abgelöst wird. Erst wenn diese Ablösung erfolgt ist, kann eine höhere Stufe der spirituellen Suche und Verortung stattfinden, die je nach Modell noch in weiteren Stufen hin zu einer integrierten universal kosmischen Spiritualität führen kann (vgl. Bucher 2014, 70ff). Plessner (1975) unterscheidet hierbei zwischen Menschen und Tieren in der Fähigkeit des Menschen, zu sich selbst Stellung zu beziehen, während die Tiere ganz aus ihrem Zentrum heraus im Augenblick agieren und sich dabei nicht reflektieren können. Sein Konstrukt der `exzentrischen Positionalität` des Menschen, meint im Kern, dass sie im Erleben aufgehen können und in der Lage sind, sich gleichzeitig darauf zu beziehen, was in ihrem Inneren vorgeht, also Erfahrender und Beobachter zur gleichen Zeit sein können (vgl. ebd., 288ff). Dabei ist es das Ziel vieler Meditationstechniken, diese außenstehende Position mit dem Erleben im Zentrum zu verbinden und ganz mit den Dingen, der Umgebung, dem `Hier und Jetzt` zu verschmelzen, letztendlich also ein totales Erleben in der Mitte zu schaffen, was als typische spirituelle Erfahrung betrachtet werden kann. Möglicherweise könnte man sogar sagen, dass ein Erleben angestrebt wird, welches dem der Tiere ähnelt, einfach ausgedrückt, die Gedanken abzustellen und ganz in der Präsenz des Seins aufzugehen, ganz Gefühl, Bewegung, Existenz zu sein. Mit der menscheitsgeschichtlichen Entwicklung des Selbst oder auch der Persönlichkeitsentfaltung des Selbst eines einzelnen heranwachsenden Menschen ist demnach die Möglichkeit der exzentrischen Positionalität eröffnet, gleichzeitig der Zugang zur verschmelzenden Gegenwartserfahrung erschwert. Spirituelle Erfahrungen der Verbundenheit sind daher als solche erst bewusst zu reflektieren, wenn ein ausgeprägtes Selbst vorhanden ist, dessen Preis ein vorangegangenes Getrenntheitserleben sein muss. Wenn Spiritualität also als ein Vorgang der Selbsttranszendenz verstanden wird, wozu ein eigenständiges, aufgeklärtes Selbst vorausgesetzt wird, sind Kinder

und Jugendliche in ihrem Selbstfindungsprozess eher nicht zu spiritueller Selbstreflexion in der Lage. Das bedeutet aber nicht, dass sie keine spirituellen Erfahrungen machen können, im Gegenteil: Durch die animistische Weltvorstellung im frühen Kindesalter, die weniger kognitiv bewertete und damit offener ausgerichtete Wahrnehmung und die fließenderen Grenzen zwischen `Ich` und `Umwelt` bei weniger stark ausgeprägten Ich-Strukturen, lässt sich schlüssig argumentieren, dass gerade Kinder und Jugendliche für spirituellen Erfahrungen im Sinne einer Verbundenheit mit der Umgebung offen sind (vgl. Bucher, 86ff). Wann Erfahrungen für Kinder spirituell werden, lässt sich dabei nur schwer differenziert bestimmen. Verschmelzen sie mit ihrer Umgebung, z.B. im entdeckenden Spiel mit Naturmaterialien oder in einer intensiven Tierbegegnung, finden auch Erfahrungen statt, in denen Zeit keine Rolle mehr spielt und in denen tiefgehende Erkenntnisse gewonnen werden, die mitunter auch langfristig prägen können. Die Grenze zu ähnlich definierten erfahrungsbasierten Bildungsprozessen in der Kindheit ist fließend. Nach oben aufgeführter Definition können die Erfahrungen von Kindern in der Natur möglicherweise insbesondere dann als spirituell bezeichnet werden, wenn sie in ihrer Ausprägung stärker sind. Das bedeutet, sie sind persönlich existentiell berührender und bewusstseinsweiternder und haben größere Konsequenzen für die weitergehende ethische oder sinngeladene Entwicklung.

Bei erwachsenen Personen hängt der Zugang zu spirituellen Erfahrungen vorwiegend davon ab, ob sie eine prinzipielle Offenheit hierfür mitbringen. Durch das ausgeprägtere und beständigere `Ich` in Folge der Identitätsstabilisierung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, ist es hierbei möglicherweise schwieriger, transzendente Erfahrungen über die Ich-Grenzen hinaus zu machen. Gleichfalls steigt oftmals mit zunehmendem Erwachsenenalter und vermehrten Begegnungen mit Geburt, Tod, Abschied, Vergänglichkeit, Generativität und näherem Lebensende, verständlicherweise auch der Stellenwert von Spiritualität. Oft auch durch Krisen verursacht, werden die Suche nach einem Sinn der Existenz und der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einem größeren Ganzen bedeutsamer. Dabei kann ein spirituelles Verbundenheitsgefühl die Lebensqualität steigern und sollte daher als wichtige potentielle Ressource ein Bestandteil jeder ganzheitlich ausgelegten pädagogischen oder therapeutischen Intervention sein.

Was bewirkt Spiritualität?

Typisch postmoderne Phänomene unserer Gesellschaft, wie Enttraditionalisierung und Individualisierung haben den Vorteil, mehr Freiheiten für die Selbstfindung zu eröffnen. Damit gehen ein größerer Möglichkeitsraum und ein gestiegenes Maß an Ungebundenheit für die

individuelle Lebensgestaltung einher. Die Kehrseite dieser Entwicklung ist ein gewachsener Orientierungsverlust, der sich u.a. auch in einem fortwährenden spirituellen Suchprozess widerfinden lässt und mitunter auch Aspekte der Unsicherheit beinhalten kann. So wurde schon 1994 von der American Psychological Association (APA) die Kategorie `religiöse oder spirituelle Probleme` ins Klassifikationssystem psychischer Störungen DSM-IV aufgenommen (vgl. Bucher 2014, 11). Auch im neuen DSM-V übernommen (Z 65.8), werden diese beispielhaft als Verlust oder Infragestellen von Glaubensvorstellungen oder spirituellen Werten bei belastenden Erfahrungen, auch ohne religiös-institutioneller Zugehörigkeit spezifiziert (Falkai/ Wittchen 2014, 1000). Sinnkrisen, Lebenszweifel und spirituelle Orientierungslosigkeit sind nicht zu unterschätzende gesundheitliche Risikofaktoren. Der problematischen Seite steht die Ressource `Spiritualität` gegenüber, die in Problemlagen helfen, bzw. Ressourcen aktivieren kann. So fasst Bucher (2014, 93ff) einige Studien über Jugendliche zusammen, die aufzeigen, dass mit einem höheren spirituellen Wohlbefinden und Verbundenheitsgefühl, seltener depressive Verstimmungen und suizidale Gedanken auftreten, weniger aggressives und delinquentes Verhalten gezeigt wird, seltener Drogen konsumiert werden und die Jugendlichen mitfühlender, optimistischer und zufriedener mit ihrem Leben sind. Auch für Erwachsene sind die positiven Effekte einer spirituell verbundenen Lebensführung eindeutig. Spirituelle Ressourcen sind nicht nur für die Bewältigung von Krankheiten hilfreich, sie verlängern auch die Lebensdauer, mindern das Risiko für Krankheiten - speziell kardiovaskulären - und stärken das Immunsystem. Zudem schützt ein Gefühl der spirituellen Verbundenheit auch bei Erwachsenen vor Depression, es mindert Angst, reduziert Stress und erhöht das allgemeine Wohlbefinden (vgl. Bucher 2014, 115ff). Diese Wirkungen lassen sich durch verschiedene, ineinander verwobene Gesichtspunkte erklären: Das Gefühl einer spirituellen Verbundenheit befriedigt das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einem größeren Ganzen und fördert die Fähigkeit vom Ego abzusehen und sich z.B. mit der Mitwelt zu identifizieren. Dadurch steigt nicht nur die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens, auch die Fähigkeit, das Leben in sinnvollen Zusammenhängen zu verstehen und es nach spirituellen Prinzipien zu gestalten wird erhöht. Das Gefühl von Kohärenz, im Sinne eines Zusammenhalts und Vertrauens in das Leben, als ein wesentlicher Bestandteil der Salutogenese (Entstehungsbedingungen von Gesundheit, vgl. Antonovsky 1997) wird gestärkt. Mit einem gesteigerten Kohärenzgefühl vermehren sich die inneren Widerstandsressourcen bei belastenden Lebenssituationen. Wenn das Leben durch eine spirituelle Verbundenheit als sinnvoll und lebenswert betrachtet wird, wächst gleichsam die Motivation für einen gesünderen Lebensstil und einen achtsameren Umgang mit sich selbst und anderen (Ernährung, weniger

Alkohol, Bewegung, Meditation etc.). Spiritualität begünstigt dabei entsprechende Gefühlsausrichtungen, welche das individuelle Wohlbefinden nachhaltig erhöhen, z.B. Dankbarkeit, Vergebung, Hoffnung, Ehrfurcht, Gelassenheit und Akzeptanz. Damit einher geht eine bessere Entspannungsfähigkeit, verbunden mit einer inneren Ruhe und Gelassenheit, was als `mentale Stabilität` zusammengefasst werden kann. Im Gesamt bewirken die vermehrten positiven Emotionen und spirituell beeinflussten Verhaltensweisen entsprechende positive Effekte auf die psychische als auch körperliche Gesundheit, wie z.B. auf das Immun- und das kardiovaskuläre System (vgl. Bucher 2014, 148 ff). Eine spirituelle Lebensweise wirkt also im Allgemeinen als Schutzfaktor für die Gesundheit, im Speziellen kann sie aber insbesondere im Erfahrungsraum Natur konkretisiert werden. So lässt sich aus einer Studie mit über 2300 KrebspatientInnen aus Schweden entnehmen, dass der spirituelle Zugang zur Natur die bedeutendste Bewältigungsstrategie zum Umgang mit der Krankheit darstellt. Eine naturnahe Umgebung, jegliche Tätigkeiten im Freien und das Hören von Naturgeräuschen (Vogelgezwitscher und Wind) sind die wichtigsten Ressourcen um sich besser zu fühlen und einen spirituellen Sinn zu empfinden (vgl. Ahmadi/ Ahmadi 2015).

Warum können spirituelle Erfahrungen gerade im Naturraum erlebt werden?

Betrachtet man spirituelle Aspekte des Naturbezuges, gibt es zunächst viele traditionelle Sichtweisen, die den Menschen als Teil eines größeren Ganzen einordnen. So beschreibt z.B. der chinesische Taoismus den Menschen (Mikrokosmos) als ein Abbild des Universums (Makrokosmos), so dass aus der Beobachtung des Makrokosmos Rückschlüsse auf die Vorgänge im Mikrokosmos gezogen werden können. Der Mensch, der sich als Teil der Natur versteht, beobachtet die Natur, um Gesetzmäßigkeiten, Rhythmen und Prinzipien für das eigene Leben zu entdecken und anzuwenden, um in Harmonie mit dem `großen Ganzen` leben zu können. Er soll die natürlichen, von selbst ablaufenden Vorgänge in der Natur nutzen und sich möglichst wenig in das Wirken des Tao (frei übersetzt: `stilles, über alles herrschendes Prinzip`) einmischen (vgl. Schmidt 2007, 15). Ähnlich wird im traditionellen indianischen Denken das Prinzip der Verbundenheit, Gleichberechtigung und -wertigkeit aller Lebewesen und Dinge in der Natur betrachtet: Alle Dinge sind ein Teil von uns und wir ein Teil von ihnen. So beschäftigt sich z.B. der Schamanismus mit einem Verständnis von Krankheit, welches immer eine Disharmonie zwischen Mensch, Natur und Kosmos impliziert (vgl. Arden/Wall 1994, 10). Das buddhistische, hinduistische Traditionsprinzip `Ahimsa` aus Indien, ist im Kern eine Verhaltensregel, die das Töten oder Verletzen von Lebewesen untersagt. Die Begründung hierfür liegt wiederum in der ureigenen Verbundenheit aller lebenden Dinge:

„Die frühesten Lehren des Ahimsa haben wie die moderne Ökologie gelehrt, dass der gesamte Planet `ein Ganzes` ist und dass jedes lebende Wesen Teil dieses Ganzen ist. Soll dieser `Organismus` überleben, so müssen wir ihn achten lernen, wie wir auch uns selbst achten lernen müssen.“

(Altman 1989, 146)

Auch in keltischen oder germanischen Kulturen waren animistische Weltvorstellungen prägend, in der Mensch und Natur nicht zu trennen sind und vielfältige Möglichkeiten der Kommunikation mit der beseelten Natur selbstverständlich waren. Das Prinzip der Verbundenheit mit der Natur, als spiritueller Ansatzpunkt, ist also ein in der Menschheitsgeschichte weitverbreiteter Grundgedanke. Um das Konstrukt der Spiritualität in der heutigen Zeit näher zu erfassen und messbar zu machen, werden von Grom (2011) einige zentrale Dimensionen verschiedener Studien und Fragebögen zusammengefasst. Hierzu gehören die Suche nach einem Sinn, die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz, im Sinne einer Hingabe an bestimmte Werte und Personen, die Selbstakzeptanz und Selbstentfaltung sowie positive soziale Beziehungen. Ferner gehören dazu, ein intensives Erleben der Schönheit bzw. Heiligkeit der Natur sowie ein allgemeines Verbunden- und Eins-Sein mit Menschen, Natur und Kosmos. Zuletzt werden noch die Verbundenheit mit Gott (theistisch), dem absoluten All-Einen (pantheistisch) oder einer Gottheit (polytheistisch) sowie die Achtsamkeit und andere Meditationserfahrungen, als auch Vorahnungen oder das Erleben von `psychokosmischer Energie` genannt (vgl. ebd., 15). Am konkreten Beispiel des Fragebogens zum spirituellen Wohlbefinden von Fisher (2010) zeigt sich, dass neben den Dimensionen Persönlichkeit (z.B. Gefühl der Identität, Freude und Sinn im Leben, innerer Friede), Gemeinschaft (z.B. freundlich und respektvoll zu anderen, Vertrauen und Liebe erleben) und Transzendenz (z.B. Friede und Einheit mit sowie Beziehung zu etwas Göttlichem), als vierte Säule die Beziehung zur Umwelt und Natur bedeutsam ist. Die fünf Items für diese Skala sind `Verbindung mit der Natur`, `Ehrfurcht vor Natur`, `Eins-Sein mit der Natur`, `Harmonie mit der Umgebung` und `Gefühl der Magie in der Umwelt` (vgl. ebd., 109). Nach Rowold (2011) konnte in mehrfachen Studien nachgewiesen werden, dass diese Teilbereiche gesundheitsbezogene Indikatoren für spirituelles Wohlbefinden sind, die Beziehung zur Natur und der Umgebung ist also maßgeblich daran beteiligt. Fühlen sich Menschen mit der Natur verbundener, zeigen sie niedrigere Stresswerte und höhere Werte in den Bereichen Glücksempfinden und psychisches Wohlergehen (vgl. ebd., 950). Eine vergleichende Studie von Mayer et al. (2009) weist sogar darauf hin, dass über den Kontakt mit Natur - in Form eines 15-minütigen Spazierganges im Grünen - die Naturverbundenheit steigt und dieses Gefühl der Zugehörigkeit auch die Ursache für die begleitend gemessenen Natureffekte ist, eine höhere Aufmerksamkeitsleistung zu haben, positivere Emotionen zu empfinden und sich besser mit Lebensproblemen auseinandersetzen

zu können. In einer weltweiten Untersuchung zur Spiritualität von Jugendlichen im Alter von 12-15 Jahren, an der fast 7000 Personen teilnahmen, zeigte sich, dass sich insgesamt 24% als `nicht spirituell`, jedoch 37% als `etwas` oder `auf eine bestimmte Art` und immerhin 39% sich als `sehr spirituell` bezeichnen. Gefragt nach den Dingen, die eine spirituelle Entwicklung unterstützen, antworteten 87% der Jugendlichen, dass der förderlichste Aspekt ist, Zeit draußen in der Natur zu verbringen, gefolgt von Musik hören, anderen helfen und Zeit allein an ruhigen Orten zu verbringen (vgl. Roehlkepartain 2008, 30f). Unbestreitbar sind also Spiritualität und Natur miteinander verbunden. Worin liegt aber nun diese enge Verbindung? Das Verhältnis des Menschen zur Natur ist bis heute ambivalent: Das Unbekannte der Natur fasziniert und lockt den Menschen auf der einen Seite, auf der anderen Seite macht es ihm gleichzeitig Angst, weil die Natur unheimlich, fremd und voller Gefahren sein kann. Bucher (2014) stellt die menschheitsgeschichtlich begründete Hypothese auf, dass es zum Überleben in Jäger- und Sammlerkulturen möglicherweise von Vorteil war, einen spirituellen Zugang zur Natur zu haben. Wenn eine spirituelle Verbindung mit der umgebenden Welt empfunden wird und ein Zugehörigkeitsgefühl entsteht, wird die Natur nicht mehr ausschließlich als Bedrohung wahrgenommen, so dass freiere Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten entstehen können, verbunden mit mehr Zuversicht, Mut und mehr Vertrauen in die Umgebung (vgl. ebd., 25ff). Die Vorstellung einer sinnvollen Ordnung der Dinge und eines größeren Zusammenhangs bzw. einer Sinnhaftigkeit allen Lebens, erfahrbar in der Natur, kann das Leben also grundsätzlich leichter und unbeschwerter machen. Ein wesentlicher Beziehungspunkt zum Menschen, welcher in der Natur implizit verborgen mitschwingt, ist dabei das `poietische Prinzip` (vgl. Duhr 2006, 49), welches allen Lebensvorgängen innewohnt. Die damit gemeinten allgegenwärtigen Wirkungsgrundsätze des Hervorbringens und Wachstums, der Veränderung und Einzigartigkeit und der Bewegung und Konstanz, welches hinter den wahrnehmbaren natürlichen Erscheinungsformen liegt und sowohl für den Menschen, als auch für die erweiterte Natur gilt, ist ein Anker der Verbundenheit des Menschen mit der Natur. Auf der Suche nach Sinnstiftung und Welterklärung können damit gezielte Aktivitäten in Naturräumen hilfreiche Antworten auf existentielle Fragen ermöglichen:

„So ist das Aufheben der Grenze zwischen Mensch und Natur, die Identifikation mit der Natur, der Wildnis, dem Wald, dem Baum, das bewusste Erlebnis, selbst Teil der Natur zu sein, Ausdruck dieser tiefen Sehnsucht nach spiritueller Rückbesinnung. Arbeitsanleitung und Übungen wie `einen Baum zuhören`, `einem Baum begegnen`, Naturmeditationen und vieles mehr bringen dies zum Ausdruck. Durch die eigene Erfahrung des Geborgenseins im Leben, des `Teil der Erde-Seins`, wie dieses von vielen Waldpädagogen zum Ausdruck gebracht wird, sollen Naturerlebnisse und damit Zugänge zu einer spirituellen Heimat erzeugt werden.“
(ebd., 41-42)

Spirituelle Erfahrungen sind aber nicht bewusst herstellbar, sondern eher eine Widerfahrnis in bestimmten Momenten, wie hier geschildert:

„Wie ich den Gipfel erreicht hatte, setzte ich mich und ließ meine Blicke über das abschüssige Tal gleiten. Plötzlich änderte sich mein Bewusstsein. Ohne Denkanstrengung meinerseits war ich plötzlich in einer ganz anderen Weise gegenwärtig. Ich fühlte mich in den Rahmen des Universums eingefügt und direkt mit der unerklärlichen Größe von etwas anderem verbunden, mit der Quelle von allem.“

(Hawker 2000 zitiert in Bucher 2014, 35)

Auch wenn solche Erlebnisse nicht herbeizuführen sind, gibt es aber doch bestimmte Voraussetzungen, die sie begünstigen und entsprechend in einem pädagogischen oder therapeutischen Rahmen berücksichtigt werden können. Einige erleichternde Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche benennt Von Gontard (2013, 32ff), die hier erweitert und in `innere` und `äußere` Bedingungen unterteilt werden. Die `inneren` Bedingungen beziehen sich auf die individuelle Persönlichkeit des Klienten, die `äußeren` auf den Rahmen und das Umfeld.

Zu den ersteren, persönlichkeitsbezogenen Aspekten gehört zunächst die prinzipielle Offenheit für spirituelle Erfahrungen. Wer an spirituelle Erfahrungen glaubt, wird solche auch wahrscheinlicher erleben (vgl. Bucher 2014, 24). Wie schon angedeutet, wird dabei die Notwendigkeit der Suche nach einem Sinn und höheren Ganzen oft durch Krisen und belastende Lebensereignisse verstärkt. Im Begriff der Verbundenheit schon integriert, wird eine in der frühen Kindheit ausgeprägte sichere Bindung zu einer Bezugsperson (vgl. Bowlby 2010, 16ff) und ein ausgeprägtes Urvertrauen (vgl. Erikson 1995, 62ff) dabei hilfreich sein, ein positives Gefühl der Zugehörigkeit zu empfinden. Dies aber auch nur, wenn das gefestigte `Ich` nicht zu kontrolliert und statisch ist, also eine Durchlässigkeit und Ich-Dezentralisierung möglich wird und damit die Ich-Grenzen überwunden werden können. An dieser Stelle ist der Hinweis nötig, dass es sich hier um einen schmalen Grad der Ich-Integrität handelt, da z.B. das Krankheitsbild der Schizophrenie sich dadurch bestimmt, dass sich eben diese Ich-Grenzen auflösen, so dass der Übergang zu pathogenen Erscheinungsformen im Blick behalten werden muss. Psychosen unterscheiden sich von spirituellen Erfahrungen u.a. durch ihre Unkontrollierbarkeit, ihre längere Dauer und ihren deutlichen Realitätsverlust ohne die Möglichkeit, bewusst auszusteigen (vgl. Bucher 2014, 160). Kohls/ Wallach (2011) weisen zudem darauf hin, dass unabhängig von psychotischen Erscheinungsformen, auch allgemeine spirituelle Erlebnisse der Ich-Auflösung als belastend und desorganisierend empfunden werden können, je nach individuellem Selbstmodell und persönlichen Erfahrungen und Zugangswegen (vgl. ebd., 138). Hier ist anzumerken, dass natürlich auch negative Erlebnisse enormes

Entwicklungspotential bieten, immer vorausgesetzt, der entsprechend therapeutische oder pädagogische Rahmen bietet eine angemessene Begleitung für die Klienten. Im Kern des Erfahrungsfeldes von Natur als Raum für spirituelle Erfahrungen sollen aber die erweiternden und fördernden Erlebnisse betrachtet werden. In diesem Zusammenhang sind nach Von Gontard (2013) die Bereitschaft und die Übung, sich auf das eigene Innenleben zu richten sowie unterschiedliche Gefühlslagen, leibliche Empfindungen und Bewusstseinszustände wahrnehmen zu können für positive spirituelle Verbundenheitserfahrungen hilfreich. Daran geknüpft ist eine ausgeprägte Phantasie, im Sinne einer Vorstellungskraft zur Erzeugung von inneren Bildern und Emotionen dienlich. Damit spirituelle Erfahrungen prinzipiell eintreten können, ist es außerdem vorteilhaft, dass entsprechende innere Kapazitäten frei sind: Die Aufmerksamkeit sollte frei schwebend sein, die Fähigkeit zur meditativen Versunkenheit und Konzentration, ebenso wie die Fähigkeit zur Achtsamkeit als akzeptierendes Wahrnehmen des Moments sind hierzu wichtige Zugangshilfen (vgl. ebd., 32ff). Sehr förderlich für spirituelle Erfahrungen in Naturräumen ist zuletzt natürlich eine grundsätzlich schon bestehende Naturverbundenheit, also durch gute Erlebnisse biographisch gewachsene positive Gefühle und Einstellungen zur Natur. Auf dieser schon bestehenden Basis ist der Zugang zu einem intensiveren Verbundenheitsempfinden im Rahmen einer spirituellen Erfahrung erleichtert. Dies beinhaltet, dass im Umgang mit KlientInnen auch erfasst werden sollte, welcher Bezug zur Spiritualität allgemein und welche Naturverbundenheit im Speziellen vorhanden ist. Dazu gehören Fragen zur spirituellen (religiösen) wie auch naturbezogenen Familientradition, zu aktuellen spirituellen und naturspezifischen Vorstellungen, Überzeugungen, Bedürfnissen, Verhaltensweisen und Praktiken aber auch zu den Auswirkungen spiritueller und naturverbundener Auffassungen auf das eigene Weltbild, die persönlichen Emotionen oder den Umgang mit der menschlichen und nicht-menschlichen Umwelt (vgl. auch Hodge 2001).

Zu den äußeren Bedingungen für spirituelle Erfahrungen, welche die oben genannten inneren Voraussetzungen unterstützen können, gehören Sicherheit, Ruhe und Stille, Alleinsein und Zeitlosigkeit. Einen für die KlientInnen sicheren Rahmen vorausgesetzt - der an der individuell ausgeprägten Naturverbundenheit ansetzt - bietet gerade der Erfahrungsraum Natur diese Bedingungen und ermöglicht eine erhöhte Konzentration und Achtsamkeit (siehe Erfahrungsfelder psychische Entspannung und Wahrnehmungserfahrungen). Gleichsam schrumpft das Ego am Erhabenen der Natur, in der Konfrontation mit etwas Größerem, Bedeutenderem, Mächtigerem. Die Wahrnehmung einer Fülle und Größe in natürlichen Strukturen, als eine „*Masse des Gleichen*“ (Hauskeller 1995, 174), verdeutlicht die weit über uns hinausgehende Entstehung der Welt mit der geringen Bedeutung des Einzelnen. Orte, die

eine solche Empfindungen von Ehrfurcht und Staunen auslösen, einen Spiegel des Erhabenen bieten, findet man insbesondere z.B. in den Bergen, am Meer, im offenen Sternblick, in der Wüste o.ä. Aber natürlich können spirituelle Erfahrungen auch im heimischen Wald, an Flüssen, auf Wiesen oder bei einer Begegnung mit Tieren entstehen. Der Kontakt mit Naturräumen und Tieren beinhaltet dabei einen Teil an Unkontrollierbarkeit (z.B. Eigenbewegung, Wachstum, Wetter etc.), der es möglich und ggf. auch notwendig macht, ein Kontrollbedürfnis loszulassen und sich den natürlichen Bedingungen hinzugeben. Die Erfahrung des Loslassens und aufmerksamen Staunens des sich vollziehenden Eigenlebens der Natur, kann den Menschen in seinem Inneren berühren und ihn als etwas Eingebundenes in einem weitreichenderen Ganzen erleben lassen. Maassen (1995) ergänzt hierzu, dass sich bei der Suche nach dem `Natürlichen` in der Natur der verdrängte Gegenpol zum `Vernünftigen` finden lässt:

„In der Natur ist es die Fülle, die Intensität, die Wildnis, die partielle Unberechenbarkeit, das Nutz- und Funktionslose von Gerüchen, Geräuschen (Wasserplätschern, Vogelgesang), die unregelmäßigen Formen der Schönheit, die Erotik und Sexualität, das Einzigartige, das Besondere.“
(ebd., 187)

Diese Eigenschaften von Naturräumen, wie Lebendigkeit, Funktionslosigkeit, Unberechenbarkeit, Ästhetik etc., eröffnen gerade in modernen Zivilisationen neue Zugangsweisen zu weitreichenden Gefühlskategorien und Bedeutungshorizonten: In Abwendung von einem rein sachlichen, rationalen und vernünftigen Denken, können kontrastierende Erfahrungen des Staunens, der Demut, des Loslassens und der Verbundenheit gemacht werden, womit der Zugang zu spirituellen Erfahrungen eröffnet wird.

In der folgenden Tabelle werden nochmals die begünstigenden inneren und äußeren Bedingungen für spirituelle Erfahrungen in der Natur zusammengefasst:

Spirituelle Erfahrungen in der Natur	
begünstigende innere Bedingungen	begünstigende äußere Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> • Prinzipielle Offenheit für spirituelle Erfahrungen • Erleben von Krisen und belastenden Lebensereignissen • Sichere Bindung und ein ausgeprägtes Urvertrauen • Gefestigtes `Ich`, nicht zu kontrolliert, eher durchlässig • Bereitschaft und Übung, die Aufmerksamkeit auf innere Prozesse, Gefühlslagen, leibliche Empfindungen und Bewusstseinszustände zu richten • Innere Vorstellungskraft zur Erzeugung von Bildern und Emotionen • Fähigkeit zur meditativen Versunkenheit und Konzentration • Fähigkeit zur Achtsamkeit als akzeptierendes Wahrnehmen des Moments • Schon bestehende Naturverbundenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein für die KlientInnen sicheren Rahmen (Safe Place, siehe Kap. 7.3.4) • Ruhe und Stille • Alleinsein ohne Ablenkungen • Zeitlosigkeit, viel Zeit zur Verfügung stellen • Erhabene Orte, die Empfindungen von Ehrfurcht und Staunen auslösen • Konfrontation mit Eigendynamik ermöglichen, unkontrollierbare Aspekte einbeziehen • Begegnung mit Lebendigkeit, Funktionslosigkeit, Unberechenbarkeit, Ästhetik etc. als Kontrast zu rationalem Denken und Vernunft anbahnen

Tab.6: Innere und äußere Bedingungen von spirituellen Erfahrungen in der Natur

Eine erste umfangreiche Praxissammlung zur Verknüpfung von spirituellen Themen mit Naturerfahrungen in der Erlebnispädagogik, bieten Muff/ Engelhardt (2013), indem sie Übungen, z.T. mit Texten zur Reflexion vorstellen, die den Landschaftsformen Fluss, Meer, Fels, Berg, Wald, Wüste, See zugeordnet sind oder mit Heiligen, Pilgertum o.ä. in Verbindung stehen.

Im Erfahrungsfeld der Natur als Raum für spirituelle Erfahrungen zeigt sich zum einen die hohe Bedeutung, welche die Spiritualität in der persönlichkeitsbegleitenden professionellen Arbeit einnehmen kann, da sie zentrale Themen der Selbstfindung und des sozialen Umgangs beeinflusst. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass der Erfahrungsraum Natur einen idealen Handlungsort für meditativ-spirituelle Erfahrungen bereithält.

Praxisformen Erfahrungsfeld 10: Spirituelle Erfahrungen

Um spirituelle Erfahrungen zu ermöglichen, können besinnliche Übungen mit metaphorischem Bezug in speziellen Naturräumen durchgeführt werden, z.B. Flusswanderung, Berg besteigen, Ruheplatz am See, Pilgerwanderungen etc. Auch transzendente Meditationsformen in der Natur, wie z.B. Geh-Meditation, Achtsamkeitsmeditation, Mantrameditation etc. sind denkbar. Um sinnrelevante Lebensfragen gezielt anzusprechen, sind Gesprächs- und Reflexionsrunden zu spirituellen Inhalten von gemachten Naturerfahrungen von großer Bedeutung. Auch Verbundenheitsaktivitäten in der Natur, z.B. in Caretaker- und Schutzaktionen oder in Form von Ritualen u.ä. unterstützen spirituelle Erfahrungen. Eine weitere Möglichkeit, transzendente Erlebnisse zu fördern, sind Übungen zu außerkörperlichen Erfahrungen, wie z.B. Phantasie- und Geistreisen.

6.11 Zusammenfassung der Naturerfahrungsfelder

6.11.1 Die Erfahrungsfelder in der Übersicht

In der folgenden Tabelle soll noch einmal zusammenfassend verdeutlicht werden, welche Wirkungsqualitäten die einzelnen Erfahrungsfelder haben. Jede beliebige Aktivität im Freien zeigt hierbei Elemente der einzelnen Bereiche, so kann man sich z.B. eine Schatzsuche mit Vorschulkindern, eine `Wald-Bewegungsbaustelle` mit Grundschulern, eine Kanufahrt mit Jugendlichen, eine Wanderung für Erwachsene bis hin zu Gartenarbeiten im Seniorenalter vorstellen, in denen jede einzelne Ebene der Erfahrungsqualitäten angesprochen wird, aber in unterschiedlicher Gewichtung bedeutsam ist. So steht bei der Schatzsuche möglicherweise die entwicklungsthematische Selbsterfahrung im Mittelpunkt, bei der Wald-Bewegungsbaustelle geht es vordergründig um die Bewegungserfahrungen, die Kanufahrt ermöglicht Erfahrungen der Kulturdifferenz, die Wanderung zielt auf spirituellen Erfahrungen oder bei den Gartenarbeiten werden vorrangig Handlungserfahrungen angesprochen.

Erfahrungsfeld Körperliche Vitalität

Mikrobiologische Biodiversität

- Beanspruchung und Anpassung des Immunsystems durch vielfältige mikrobiologische Reize von Boden, Pflanzen und Tieren
- Risiko für Allergien, Asthma, Heuschnupfen und Hautausschläge verringert sich

UV-Sonnenstrahlung

- Vitamin-D Produktion wird angeregt:

- Knochenstärke wird gefördert
- Risiko für Gefäß-, Stoffwechsel-, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, depressive Stimmung (`Winterdepression`) und Demenzercheinungen verringert sich
- Aktivierung von T-Zellen
- Verringerung des Blutdruckes durch die Beeinflussung des Stickstoffmonoxid-Gehalts in der Haut (Herzinfarkt- und Schlaganfallrisiko sinkt)

Tageslicht

- Schlaf-Wach-Rhythmus wird reguliert
- Vorbeugung gegen eine Herbst-Winter-Depression: Müdigkeit nimmt ab, Antrieb, Stimmung und Konzentrationsfähigkeit wird gesteigert
- Risiko für Kurzsichtigkeit sinkt

Luftqualität

- Frischluftzufuhr steigt, kein Kontakt mit physikalischen und chemischen Belastungsfaktoren geschlossener Räume: Weniger Kopfschmerzen, Müdigkeit, Schwindel, Reizbarkeit, Konzentrationsstörungen
- Vermeidung `Sick Building Syndrom`
- Produktivität und Arbeitsleistung steigt

Thermische Bedingungen

- Thermoregulationssystem des Körpers wird trainiert
- Anpassungsleistung der Gefäße wird verbessert
- Blutkreislauf, Stoffwechsel und Infektabwehr werden angeregt: Weniger Erkrankungen

Naturaufenthalte - insbesondere in Kombination mit sozialen Aspekten einer Gruppe und Bewegungsaktivitäten - werden als vitalisierend wahrgenommen, das Wohlbefinden steigt.

Erfahrungsfeld Psychische Entspannung

- Es werden weniger funktionale Anforderungen an unsere Wahrnehmung gestellt, eine Kontrollentspannung kann sich einstellen
- Eine anstrengungslose Aufmerksamkeit wird möglich, die Konzentrationskapazitäten regenerieren sich und das Konzentrationsvermögen und die kognitive Leistungsfähigkeit wachsen
- Die Stimmung steigt, Stressempfinden und Aggressionspotential sinken, Gefühl von Entspannung und Erholung stellt sich ein
- Schlafqualität verbessert sich
- Aktivität und Anzahl von Killerzellen und Antikrebs-Proteinen wird erhöht
- Die Cortisol-Konzentration im Blut wird geringer
- Blutdruck, Puls und Herzfrequenzvariabilität sinken (parasymphatische Nervenaktivierung => Entspannung des Organismus)

Erfahrungsfeld Rhythmisierung

- Der körperliche Rhythmus und die biologische Uhr werden angetrieben
- Die unplanbare, dynamische `Ereigniszeit` wird als alternative Zeitnatur erfahrbar
- Erleben des Naturrhythmus als `Zurückkommen in neuen Formen`: Kontakt zum Lebendigen wird hergestellt
- Anregung von Eigenzeiten: Selbstbestimmung von persönlichen Zeitabfolgen und Rhythmen
- Erleben von Entschleunigung

Erfahrungsfeld Wahrnehmungserfahrung

- Eine sinnliche Nähe zu den Naturphänomenen wird hergestellt, das Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen wird angeregt

- Sinnliche Repräsentationen der Mitwelt werden erschlossen, der Weltzugang erweitert sich
- Über eine vielgestaltige Interaktion mit der Umwelt über die Sinneswahrnehmung wird eine aktivierende Wirkung erzeugt: Die Wahrnehmung der Umwelt und von sich selbst wird sensibler und aufmerksamer
- Eine achtsame Naturwahrnehmung ist die Brücke zum `Hier und Jetzt`, schärft das Bewusstsein, führt zu geistiger Klarheit und vergrößert das Wohlbefinden

Erfahrungsfeld Bewegungserfahrung

- Natürliche Bewegungslandschaften bieten als informelle Bewegungsräume ein variables Übungsfeld für koordinative und motorische Fertigkeiten, z.B. beim Laufen, Rutschen, Klettern, Springen, Balancieren, Hangeln, Rollen, Tragen etc.
- Das Bewegungskönnen wird auf die Probe gestellt, variable Bewegungsmuster werden ausgebildet und die eigenen Bewegungsfertigkeiten werden gesteigert
- Die Eigenschaften der räumlichen und gegenständlichen Umwelt werden erschlossen
- Die Gleichgewichtskontrolle (Grundlage aller zielgerichteten Bewegungen) wird angeregt
- Ein intensives Wahrnehmen der eigenen Körperlichkeit und Bewegung wird ermöglicht
- Das Herz-Kreislaufsystem und das Immunsystem werden gestärkt, Spannungen werden abgebaut, die Mobilität wird erhalten und das Wohlbefinden gefördert

Erfahrungsfeld Handlungserfahrung

- Abwechslungsreiche, ungewöhnliche und ungewohnte Handlungsmöglichkeiten mit hohem Aufforderungscharakter fördern die Erkundungs- und Explorationsfreude, viele Bedürfnisse können parallel ausgelebt werden
- Ein vielfältiges Handlungsspektrum ermöglicht das Erleben einer selbstwirksamen Handlungskompetenz und internalen Kontrollerfahrung
- Herausforderung können nach eigenem Schwierigkeitsgrad differenziert gewählt werden
- Die Handlungsanforderungen sind klar strukturiert und wirklichkeitsentsprechend, der Erkenntnisgewinn ist dadurch konkret und realitätsbezogen
- Nicht die soziale Umwelt, sondern die dingliche Umwelt entscheidet über Erfolg oder Misserfolg einer Bemühung
- Die abwechslungsreiche Spielumgebung und die besondere Raumatmosphäre ermöglichen einen freien und mühelosen zwischenmenschlichen Kontakt
- Ständig neue Herausforderungen führen zur Notwendigkeit von soziale Interaktionen und Kommunikation

Erfahrungsfeld Erkundende Lernerfahrung

- Es finden sich Anlässe zur Persönlichkeitsbildung (formale Bildung), als auch aneignungswerte Lerninhalte (materiale Bildung)
- Die Erkenntnisse im direkten, spontanen und bedeutungsvollen Zusammenhang sind tiefgreifender und bildungswirksamer
- Der abwechslungsreiche, vielfältige und dynamische Raum erzeugt einen `Neugierde-Sog`, der Wissensdurst wird angetrieben
- Ein Erfahrungslernen in lebendigen Zusammenhängen wird ermöglicht, z.B. über Tiere und Pflanzen, Geländeformen, Naturgesetze o.ä.
- Eine intensive Beziehung zur Natur und ein ökologisches Bewusstsein wird angeregt
- In einem dialogfördernden Setting werden immer wieder neue, lebendige, dynamisch reizvolle Sprach- und Kommunikationsanlässe geboten

Erfahrungsfeld Kulturdifferenz Erfahrung
<ul style="list-style-type: none"> - Bedingungen konsum- und technikferner Einfachheit bergen identitäts- und sinnstiftende Vergleichs- und Kontrollerfahrung zum alltäglichen Zivilisationsleben - Routinierte Annehmlichkeiten und Verhaltensweisen werden reflektiert - Ursprüngliche persönlich-existentielle Grundbedürfnisse können intensiviert wahrgenommen werden - Freiheit und Unabhängigkeit ist erlebbar - Gefahren, Risiken und Konsequenzen sind greifbarer als im Alltag - Die Auseinandersetzung mit den Widrigkeiten der Natur fordert die ganze Person, durch den notwendigen Körpereinsatz steigt die Präsenz und Existenzgewissheit - Ein realistischer Bezug zur Natur wird angebahnt
Erfahrungsfeld Entwicklungsthematische Selbsterfahrung
<ul style="list-style-type: none"> - Lebens- und Entwicklungsthemen werden naturinnewohnend angesprochen: Verwurzelung, Wachstum, Hervorbringen, Veränderung, Flexibilität, Leben und Sterben etc. - Naturphänomene können auf leibliche, identifizierende und existentielle Weise subjektiv nachvollzogen werden: Spiegel der eigenen Lebendigkeit wird erfahren - Die Qualität von Naturorten treffen auf eine subjektive Resonanz und werden subjektiv bedeutsam - Die Natur bietet einen freien und unerschöpflichen Symbolvorrat mit psychodynamischem Gewicht - In der `lebendigen Selbstbegegnung` werden Naturerfahrungen zu sinnstiftenden Selbsterfahrungen
Erfahrungsfeld Spirituelle Erfahrung
<ul style="list-style-type: none"> - Die allgegenwärtigen Wirkungsgrundsätze des Hervorbringens und Wachstums, der Veränderung und Einzigartigkeit sowie der Bewegung und Konstanz sind ein Anker der Verbundenheit zwischen Mensch und Natur: Antworten zu existentiellen Fragen, Sinnstiftung und Welterklärung spiegeln sich in Naturräumen - Naturerfahrungen unterstützen die spirituelle Entwicklung, als Gefühl der Zugehörigkeit und Verbundenheit mit der umgebenden Welt: Zuversicht, Mut und Vertrauen steigen - Das Ego kann am Erhabenen, am Größerem, Bedeutenderem, Mächtigeren der Natur zurückgenommen werden - Der Kontakt mit der Unkontrollierbarkeit natürlicher Prozesse ermöglicht Erfahrungen des Loslassens und der Hingabe - Eine erhöhte Naturverbundenheit führt zu weniger Stress, höherem Glücksempfinden und psychischem Wohlergehen

Tab.7: Die Natur-Erfahrungsfelder und ihre Wirkungsqualitäten

Diese Übersicht kann hilfreich sein, Praxissituationen nach ihren Wirkungsqualitäten zu gewichten, zu bewerten und zuzuordnen. Um dies nochmals am Beispiel der `Schatzsuche` mit Vorschulkindern im Wald zu verdeutlichen, lässt sich diese Erfahrungssituation in einem Regler-Modell darstellen:

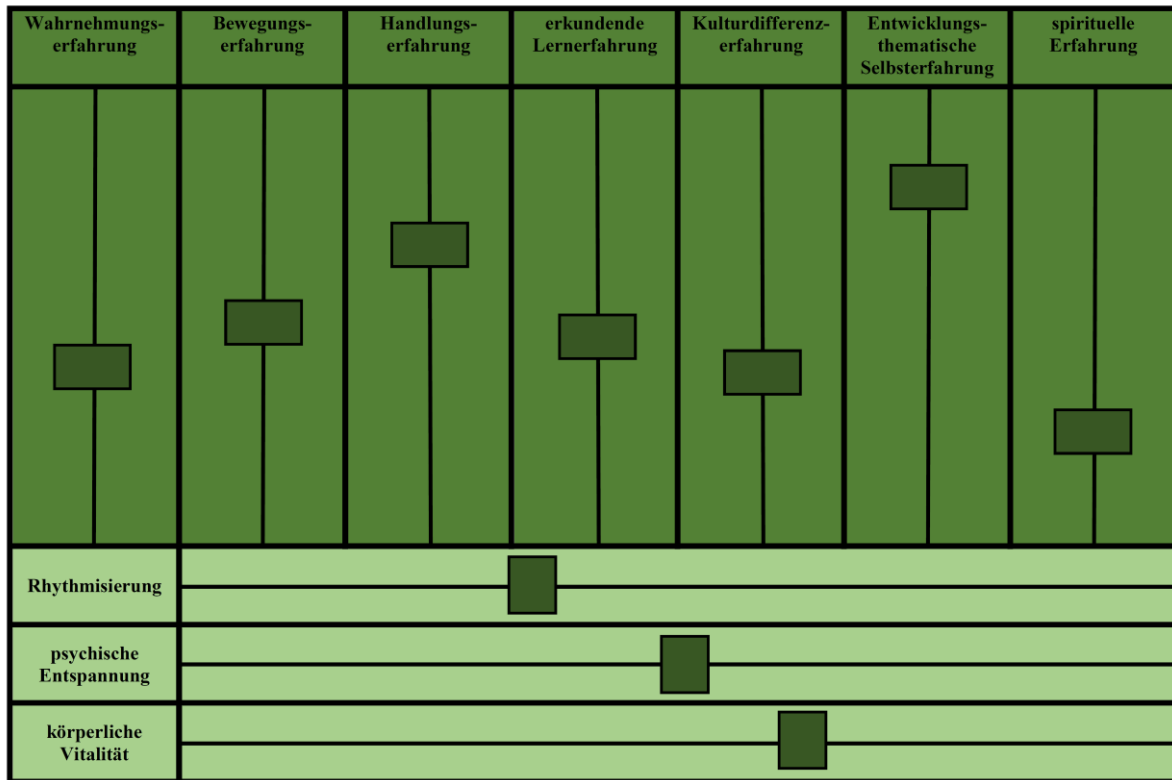


Abb.23: Regler-Modell zur Wirkungsqualität der Naturerfahrungssituation `Schatzsuche im Wald` mit Vorschulkindern

Bewegen sich die Kinder durch den Wald, um mit Hilfe von Zeichen und einer Karte einen Schatz zu suchen, findet auf der körperlichen Ebene automatisch eine Anpassung des Immunsystems an die vielfältigen mikrobiologischen Reize von Boden, Pflanzen und Tieren statt. Zudem wird je nach Jahreszeit und Wetterlage durch die UV-Sonnenstrahlung die Vitamin-D Produktion angeregt und es kommt zu einer Verringerung des Blutdruckes durch die Beeinflussung des Stickstoffmonoxid-Gehalts in der Haut. Das Tageslicht sorgt für die Regulation des Schlaf-Wach-Rhythmus und für eine Verringerung des Risikos für Kurzsichtigkeit. Eine Frischluftzufuhr ist gegeben und je nach Klima wird das Thermoregulationssystem des Körpers trainiert. Auf der psychischen Ebene wird eine anstrengungslose Aufmerksamkeit ermöglicht, d.h. die Konzentrationskapazitäten regenerieren sich, das Konzentrationsvermögen sowie die kognitive Leistungsfähigkeit wachsen und die Stimmung steigt. Gleichzeitig wird dadurch die Aktivität und Anzahl von Killerzellen und Antikrebs-Proteinen erhöht und die Cortisol-Konzentration im Blut verringert sich. Durch den Tageszeitenbezug werden der körperliche Rhythmus und die biologische Uhr angetrieben, je nach Zeitrahmen wird auch die unplanbare, dynamische `Ereigniszeit` als alternative Zeitnatur erfahrbar, wenn es z.B. anfängt zu regnen und die Kinder sich für eine Zeitlang unterstellen

müssen. Das Ausmaß dieser drei allgemeinen Erfahrungsfelder hängt im Wesentlichen vom aufgesuchten Naturort, den Witterungsbedingungen und der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Betrachtet man die pädagogisch-therapeutischen Erfahrungsfelder, lassen sich unterschiedliche Gewichtungen ausmachen. Im Zentrum wird hier das Entwicklungsthema der Kinder und damit die entwicklungsthematische Selbsterfahrung gestellt, was möglicherweise der ausschlaggebende Grund war, die Schatzsuche für diese Kinder anzubieten. Die Raumqualität des Waldes trifft auf eine subjektive Resonanz, die sich in den Spielthemen `Selbständigkeit und Emanzipation` oder auch `Einnahme neuer Welten` wiederfindet. Das weiträumige und eigenständige Unterwegssein in fremder Umgebung, zwar in Begleitung, aber ohne die Hilfe von Erwachsenen, lässt die Kinder das in dieser Lebensphase so wichtige Thema der ersten Ablösung vom Elternhaus erlebbar machen. Das selbstständige Bestehen des Abenteurers, der Einsatz der eigenen Fähigkeiten, die furchtlose Welterkundung mit dem Ziel, am Ende mit einem Schatz belohnt zu werden, all dies trifft die besonderen Lebensmotive dieser Altersphase. Damit eng verknüpft spielt auch die Handlungserfahrung eine bedeutende Rolle, da die ungewohnte und abwechslungsreiche Tätigkeit der Schatzsuche im Wald einen hohen Aufforderungscharakter besitzt, was sich wiederum auf die Erkundungs- und Explorationsfreude auswirkt. Wird der Weg zum Schatz gefunden, wird das Erleben einer selbstwirksamen Handlungskompetenz und internalen Kontrollerfahrung ermöglicht. Die Handlungsaufgabe ist durch das Ziel klar strukturiert, dadurch müssen konkrete und realitätsbezogene Probleme gelöst werden, wie z.B. die Überwindung eines Hindernisses. Dabei entscheidet nicht die soziale Umwelt, sondern die dingliche Umwelt über Erfolg oder Misserfolg der Bemühung, die Hindernisse zu überwinden und den Schatz ausfindig zu machen. Nicht zu vergessen ist, dass die abwechslungsreiche Spielumgebung und die besondere Raumatmosphäre in der Schatzsucher-Gruppe einen freien und mühelosen zwischenmenschlichen Kontakt ermöglicht und eine hohe Notwendigkeit von sozialer Interaktion und Kommunikation gegeben ist. Die Regler für die Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrung werden etwas niedriger angesetzt, da sie in diesem Beispiel nicht im zentralen Fokus der Schatzsuche stehen. Trotzdem wird mitgedacht, dass die Fortbewegungen unter den Bedingungen der Bodenbeschaffenheiten und der vorgefundenen Hindernisse im Wald, ein variables Üben von koordinativen und motorischen Fertigkeiten anregt, z.B. beim Laufen, Springen, Balancieren etc. Auch wird im bewegten Unterwegssein das Herz-Kreislaufsystem trainiert. Parallel finden daher natürlich auch immer Wahrnehmungserfahrungen statt, der Wald wird mit allen Sinnen als Raum erkundet, eine Orientierung im Gelände ist ohne die aufmerksame Wahrnehmung, insbesondere des Sehens,

aber auch des Hörens oder der Empfindung der Raumlage nicht möglich. Damit wird auch der Aspekt der erkundenden Lernerfahrung angesprochen, der aber ebenfalls begleitend und nicht zentral Berücksichtigung findet. Das Erfahrungslernen zur Orientierung im realen Gelände ist hier dominant, denkbar ist aber auch, dass auf dem Weg der Schatzsuche Begegnungen mit Pflanzen oder Tieren stattfinden, welche bei den Kindern Fragen aufwerfen und damit als Anknüpfungspunkte für Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden können. Diese Begegnungen, als auch die naturgegebenen Widrigkeiten auf dem Weg, können zudem dialogfördernde Sprachanlässe darstellen. Der Regler der Kulturdifferenzenerfahrung ist insofern bedeutsam, wenn der Erfahrungsraum Wald für die Kinder ein nicht alltäglicher Ort ist und eine Art Gegenraum zur Kultur und Zivilisation erlebt wird. So können Gefahren, Risiken und Konsequenzen greifbarer sein als im Alltag, z.B. bei der Überquerung eines Baches, so dass die Kinder in ihrer ganzen Person gefordert werden und die Präsenz und die Existenzgewissheit steigen können. Der letzte Regler zur Spiritualität wird im Rahmen der Schatzsuche in seinem Ausschlag am geringsten eingeschätzt. Dennoch ist auch hier nicht aus dem Blick zu verlieren, dass jede Naturerfahrung ein Gefühl der Zugehörigkeit und Verbundenheit mit der umgebenden Welt unterstützen kann.

Das Reglermodell zur Wirkungsqualität von Naturerfahrungssituationen bietet also eine gedankliche Unterstützung, sich im professionellen Kontext zu verdeutlichen, welche Zielbereiche bei Aktivitäten in Naturräumen für die Klienten angesprochen werden sollen. Hierzu passend können dann Inhalte aus der Vielfalt der naturbezogenen Praxisformen angeboten werden.

6.11.2 Die Erfahrungsfelder und ihre Praxisformen

Zur vereinfachten Übersicht möglicher Naturerfahrungsinhalte, werden im Folgenden noch einmal die exemplarischen Praxisformen der Erfahrungsfelder in Stichpunkten zusammengefasst:

Praxisformen Erfahrungsfelder 1-3:

Körperliche Vitalität / Psychische Entspannung / Rhythmisierung

Allgemeine Naturkontakte ermöglichen:

- Innerhalb geschlossener Räume
 - Bau- und Raumplanung, z.B. vielfältige grüne Ausblicke ermöglichen, niedrige Fenstersimse, einfacher Zugang zum Außenbereich, natürlicher Lichteinfall, Flachdachbegrünung etc.

- Medial unterstützte Naturkontakte, z.B. Web-Cam Bilder vom Außenbereich, Audionaturklänge (z.B. Vogelgesang, Bachrauschen usw.), Natur-TV etc.
- Natur in die Räume holen, z.B. Pflanzen aufstellen, Tierkontakte ermöglichen, Naturdüfte, Indoor-Beete anlegen, Jahreszeiten-Dekoration, Jahreszeitenfeste etc.

➤ Außerhalb geschlossener Räume

- Raus gehen in Wald, Park, Wiese, Grünflächen für Spaziergänge, Wanderungen, Sport, Spiele, Übungen, jahreszeitbezogene Aktivitäten (z.B. Blumen pflücken, Drachensteigen, Rodeln) etc.
- Außengelände, Balkone oder Terrassen gestalten und nutzen, z.B. Bewegungs-Wahrnehmungs- und Spielflächen erstellen, (Küchen-)Garten oder Fensterbrett mit Früchten, Gemüse und Kräutern anlegen etc.
- Ausflüge planen, z.B. zum Wasser, zu Feldern, zum Bauernhof oder Erdbeerfeld, in den Streichelzoo oder zum Picknick auf die Wiese etc.

Praxisformen Erfahrungsfeld 4: Wahrnehmungserfahrung

- Übungen und Situationen zur allgemeinen Achtsamkeit angeregt werden, wie z.B. Fuchsgang mit Eulenblick, Meditationspfad, Umherschweifen, Orientierung, Nachtwanderung, Körperradar, Körperscan, Tierkontakte, zielloses Bewegungserleben, Formen und Inszenieren von Naturmaterialien, besinnliche Betrachtung etc.
- Spiele und Übungen zur visuellen Wahrnehmung, z.B. Spiegelgang, Photograph und Kamera, Verstecken, Fernglas falsch herum etc.
- Spiele und Übungen zur akustischen Wahrnehmung, z.B. Symphonie des Augenblicks, Spechtspiel, Fledermaus und Motte, Bär bewacht Schatz, Akustische Landkarte, Blinder Trommelgang, Vogelsprache etc.
- Spiele und Übungen zur taktilen Wahrnehmung, z.B. Barfußpfad, Tastmemory, Spiel mit Wasser etc.
- Spiele und Übungen zur olfaktorischen Wahrnehmung, z.B. Waldduftmemory, Geruchslabyrinth, Kräuterraten etc.
- Spiele und Übungen zur gustatorischen Wahrnehmung, z.B. Wildpflanzenbuffet, Fruchtbasar etc.

Praxisformen Erfahrungsfeld 5: Bewegungserfahrung

- Freies Erkunden und Nutzen von Bewegungslandschaften, z.B. Hügel, Dickicht, Wiese, Steilhänge, Bäume, Tümpel, Bäche usw. zum Rutschen, Gleiten, Schaukeln, Schwingen, Springen, Wippen, Balancieren, Klettern etc.
- Gehen und Laufen auf unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten, z.B. Wiese, Wald, Steine, Sand etc. (Gleichgewichtsregulation)
- Lauf- und Fangspiele, z.B. Hase sitz - Hase lauf, Mäusejagd, Elfenfänger, Wimpel-Fangen, Löwenjagd etc.
- Angebot von Kletterkonstruktionen, z.B. Niedrigseilparcours, Slackline, Baumklettern etc.
- Natursportaktivitäten, z.B. Paddeln, Radfahren, Skifahren, Bogenschießen, Schwimmen, Wave-Board, Orientierungslauf, Boule etc.
- Allgemeine Alltagsbewegungen, z.B. Gartenarbeit, Schnee schaufeln, Obst Pflücken, Füttern von Tieren, Pressen von Blumen etc.
- Angebote zur Feinmotorik, z.B. Basteln mit Naturmaterial, Knoten, Sortieren, Binden eines Gestecks etc.

Praxisformen Erfahrungsfeld 6: Handlungserfahrung

- **Naturegegebene Handlungsaufgaben**
 - Geländebezogen, z.B. Bach überqueren, Berg hoch kommen, Baumstamm überwinden
 - Unterwegssein, z.B. Orientierung im Gelände, Wegstrecke überwinden zu Fuß, über Wasser, Höhlenwanderung etc.
 - Bauen und Konstruieren mit Naturmaterial, z.B. Hütten bauen, Brücke anfertigen, Outdoor-Kugelbahn, Zwergen- und Miniaturlandschaften, Lehm formen etc.
- **Inszenierte Handlungsaufgaben**
 - Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsübungen, z.B. Floß bauen, Blinde Raupe, Säure-See, Spinnennetz, Hochseilgarten etc.
 - Kreative Gruppenaufgaben, z.B. Einstudieren eines Walddanzes oder -theaterstückes, Naturgedichte und -lieder ausdenken etc.
 - Musizieren mit Naturmaterial, z.B. Klangstäbe, Gruppenkonzert mit Naturdingen, Holzpfeifen bauen etc.
 - Gartenarbeit- und pflege, z.B. Pflanzen, Gießen, Ernten etc.

Praxisformen Erfahrungsfeld 7: Erkundende Lernerfahrung

- Erkundungsaktivitäten mit Messgeräten, Becherlupen, Snapy, Forscherbuch etc.
- Angebote für spezielle Lernbereiche, z.B. Farben, Formen, Mengen, physikalische Gesetze, KIM-Spiele etc.
- Spiele und Übungen zu Tier- und Pflanzenkenntnis, z.B. Tierscharade, Spurenraten, Blättermemory etc.
- Übungen und Spiele zum Verständnis des ökologischen Systems, z.B. Linking, Wildwechsel, Baummeditation etc.
- Aktivitäten zur nachhaltigen Entwicklung, z.B. Holzwerkstatt, Ressourcen-Detektive, Mikro-Klima-Käseglocke, Planspiele etc.
- Medial gebundene Naturannäherung, z.B. Geocaching, Waldhörspiel, Tier-Foto-Shooting, Aktionsvideo, Natur-Dias, Naturzentrenbesuch, WaldBOOK, Ting-Stift etc.
- Naturführungen, z.B. zum Thema Kräuter, Eulen, Waldbestand etc.

Praxisformen Erfahrungsfeld 8: Kulturdifferenzerfahrung

- Aktivitäten des freien mehrtägigen Unterwegsseins, z.B. Wandern, Kanufahren, Mountainbike etc.
- Übungen und Angebote zur Einfachheit, z.B. Kochen auf dem Feuer, Schutzhütte bauen, Lagerleben etc.
- Tätigkeiten zur Sicherung der Lebensgrundlagen (Survival), z.B. Feuer machen, Trinkwassergewinnung, Wildpflanzennahrung, Selbstversorgeranbau etc.
- Naturhandwerk, z.B. Bogen-, Messerbau, Schnitzen, Flechten, Gerben, Feuerstein-Bearbeitung, Sägen, Hacken etc.
- Entschleunigungsübungen, z.B. Schleichen, Sitzplatz, Naturbeobachtung etc.

Praxisformen Erfahrungsfeld 9: Entwicklungsthematische Selbsterfahrung

(vor-)geburtliche Entwicklung

- Vorgeburtliche Themen, z.B. sich in Höhlen begeben, im Laub oder Sand einbuddeln, auf Ästen geschaukelt und gewiegt werden, im Wasser sein etc.
- Geburtsthemen, z.B. Matschrutschen, durch enge Räume kriechen, durch Spalten quetschen etc.

Kinder

0-3 Jahre

- Situationen des Urvertrauens, z.B. mit Anderen oder allein sein, Explorieren oder Sicherheit suchen, Sich-Fallen-Lassen und Anvertrauen etc.
- Bindungsthematische Erfahrungen, z.B. Verstecken spielen, Laufen und Gefangen werden, Gelände erkunden, Kontakt mit Tieren etc.
- Funktionsspiel und Materialexploration, z.B. Berührung und Handhabung von Zapfen, Gras, Sand, Steine, Holz, Laub etc.
- Den Dingen auf den Grund gehen, z.B. Wurzeln zerfleddern, Buddeln und Graben mit Händen und Stöcken etc.
- Ordnungsstrukturen entwickeln, z.B. Suchen, Sammeln und Sortieren von Zapfen, Steinen, Stöcken, Kastanien etc.
- Machen können, z.B. Matschen und Formen, Wasser stauen, Dämme bauen, Lehmschlacht etc.

3-6 Jahre

- Kampf-, Eroberungs- und Überwindungsspiele, z.B. Jäger und Gejagt-Werden, Wolf fängt Schafe, Piraten etc.
- Spiele zum Thema Macht, Töten und Überwinden, z.B. Indianer, Riesen und Zwerge, Kriegsspiele, Duelle, Drachentöterspiele etc.
- Spiele zur Selbständigkeit und Emanzipation, z.B. eigenen Weg finden, einen Berg erklimmen, Robin Hood, Jakari, Ronja Räubertochter, Wiki etc.
- Spiele zur Einnahme neuer Welten: z.B. Urwaldexpedition, fremde Planeten entdecken, Schatzsuche etc.
- Bewegungsgeschichten, z.B. Zwerge und Elfen, Gnome und Trolle, Tiere im Zauberwald etc.
- Pflege- und Versorgungsspiele, z.B. Nester bauen, Essen und Füttern, Verletzung, Tiere versorgen etc.
- Motivgruppe `Schönsein` und `Bewundertwerden`, z.B. Verkleiden mit Naturmaterial etc.
- Tier-Symbolspiele mit spezifischen Eigenschaften, z.B. `gefährlicher Bär`, `scheues Reh`, `geschickter Affe`, `schlauer Fuchs` etc.
- In das Setting Natur übertragene Themen aus der Erfahrungswelt der Kinder, z.B. Feuerwehr, Mutter-Vater-Kind, Krankenhaus, Kochen etc.

6-10 Jahre

- Mess- und Wettkampfsituationen, z.B. Wiesenrennen, Bäumeslalom etc.
- Regelspiele, z.B. Wikinger-Schach, Ultimate Frisbee etc.
- Frei gestaltbare Bewegungsparcours- und -landschaften (`Bewegungsbaustelle`)
- Erproben und Variieren von Bewegungsmöglichkeiten und Körpererfahrungen (siehe Praxisformen Bewegungserfahrungen)
- Bewältigung naturgegebener und geländebezogener Handlungsaufgaben, Bauen und Konstruieren (siehe Praxisformen Handlungserfahrungen)
- Naturbezogene Lernarrangements (siehe Praxisformen erkundende Lernerfahrungen)

Jugendliche

- Grenz- und Gegenwartserfahrung, z.B. Kletterwald, Solo, Sitzplatz, Überlebenstraining, Schattenläufer etc.
- Identifikation mit dem eigenen Körper, z.B. Körperumriss mit Zapfen, Steinen o.ä. legen, Leistungsfähigkeit bei Natursportarten, Auseinandersetzung mit der `Natürlichkeit` des Körpers (Haarwachstum, Geschlechtlichkeit o.ä) etc.
- Situationen zum Passungsabgleich, z.B. Qualitäten von Tieren und Pflanzen nachahmen, Naturorte, Naturmaterialien nach Gewogenheit aussuchen, Bewegungsformen in der Natur nach Vorlieben vergleichen etc.
- Entspannungssequenzen, z.B. Spaziergänge, Liegen in der Hängematte, Gestaltung mit Naturmaterial, Umgang mit Tieren etc.
- Auseinandersetzung mit Übergängen, z.B. Visionssuche, Medicine Walk, Schwellengänge etc.
- Sportspezifische Bewegungsformen und gemeinsames Unterwegssein (siehe Praxisformen Bewegungserfahrungen)
- Naturbezogene Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionsspiele und -übungen, bzw. Unterwegssein, Abenteuer erleben (siehe Praxisformen Handlungserfahrungen)

Erwachsene

- Stabilisierende Übungen zur Standhaftigkeit, Ruhesequenzen oder Achtsamkeit in der Natur etc.
- Situationen zu Themen des eigenen Standortes und der Orientierung, z.B. eigenen Platz herrichten, sicheren Ort bauen, Wege finden etc.
- Situationen zu Themen der Nachhaltigkeit/ Generativität, z.B. Pflanzen- und Tierversorgung, Naturschutzaktivitäten, Geschichten erzählen etc.
- Übungen kreativer Gestaltung, z.B. Naturkunst, Formung von Naturmaterial etc.
- Systemische Praxisformen, z.B. Aufstellungen mit Naturmaterial, Mythen- und Märchenspiel etc.
- Gesundheitsrelevante Anwendungsformen, z.B. Kneipp-Wechselbäder, Salinenbad etc.
- Entschleunigungsübungen, Übungen und Angebote zur Einfachheit und zur Sicherung der Lebensgrundlage etc. (siehe Praxisformen Kulturdifferenzerfahrungen)
- Übungen zur Naturverbundenheit, existenzieller Sinn-Reflexion und Selbsttranszendenz (siehe Praxisformen Spirituelle Erfahrungen)

Senioren

- Aktivitäten mit Daseinsbezug, z.B. Gartenarbeit (Leben vs. Tod, Werden vs. Vergehen etc.)
- Biographiebezogene Aktivitäten, z.B. Gestecke binden, Marmeladen kochen etc.
- Übungen und Spiele zur naturbezogenen Wahrnehmungsförderung (siehe Praxisformen Wahrnehmungserfahrungen)
- Übungen und Spiele zur naturbezogenen Bewegungsförderung (siehe Praxisformen Bewegungserfahrungen)

Praxisformen Erfahrungsfeld 10: Spiritualität

- Besinnliche Übungen mit metaphorischem Bezug in speziellen Naturräumen, z.B. Flusswanderung, Berg besteigen, Ruheplatz am See, Pilgerwanderungen etc.
- Transzendente Meditationsformen in der Natur, z.B. Geh-Meditation, Achtsamkeitsmeditation, Mantrameditation etc.
- Gesprächs- und Reflexionsrunden zu spirituellen Inhalten von gemachten Naturerfahrungen
- Verbundenheitsaktivitäten in der Natur, z.B. Caretaker, Rituale etc.
- Übungen zur außerkörperlichen Erfahrungen, z.B. Phantasie- und Geistreisen

6.11.3 Die Erfahrungsfelder in den pädagogisch-therapeutischen Fachdisziplinen in der Natur

Mit Hilfe der Erfahrungsfelder kann jetzt auch eine allgemeine Zuordnung der verschiedenen, in Kapitel 5 vorgestellten naturnutzenden Fachdisziplinen vorgenommen werden. Entsprechend der aufgeführten Ziele, Inhalte und Methoden lassen sich Schwerpunkte in der Nutzung der Erfahrungsfelder ausmachen. So nutzt z.B. die Umweltpädagogik (BNE) vordergründig die kognitiv ausgerichteten und erkundenden Lernerfahrungen. Demgegenüber arbeitet die klassische Naturpädagogik überwiegend mit Wahrnehmungs- und zum Teil auch Bewegungserfahrungen. Die Waldpädagogik nutzt eine Mischung aus Wahrnehmungs-, Bewegungserfahrungen und der erkundeten Lernerfahrung, während die Ökopädagogik als Bewegung verstärkt auf eine kulturdifferente veränderte Sichtweise auf moderne Lebensverhältnisse setzt. Die Natursportpädagogik hat für ihre Bildungsziele vornehmlich die Bewegungserfahrungen im Fokus, in der Gartentherapie werden indessen zentral die Handlungserfahrungen als Wirkungsqualität diskutiert. In Kombination mit Bewegungserfahrungen tut dies die Erlebnispädagogik ebenfalls, genauso wie die Abenteuerpädagogik, jedoch kommt bei letzterer hinzu, dass die Kulturdifferenz im Unterwegssein abseits zivilisatorischer Zusammenhänge eine ergänzende Rolle spielt. Die Wildnisbildung nutzt vorrangig erkundende Lernerfahrungen in Kombination mit Kulturdifferenzerfahrungen, wo auch der Schwerpunkt der Wildnispädagogik liegt, wobei in dieser Fachdisziplin eine Tendenz auch zu spirituellen Verbundenheitserfahrungen zu erkennen ist. Die Naturtherapie setzt eindeutig überwiegend an den entwicklungsthematischen Selbsterfahrungen an. Die tiergestützten Interventionen im Schwerpunkt ebenfalls, allerdings können hier auch Handlungserfahrungen mit dem Tier im Fokus stehen. Insgesamt wird so übersichtlich erkennbar, dass es unterschiedliche Schwerpunkte in der Ausrichtung der einzelnen Fachdisziplinen gibt. Allerdings ist dies nicht als ausschließlich zu betrachten.

Natürlich wirken auch immer die anderen Erfahrungsfelder mit ein, je nach Fachdisziplin und Erfahrungssituation in größerem oder kleinerem Umfang.

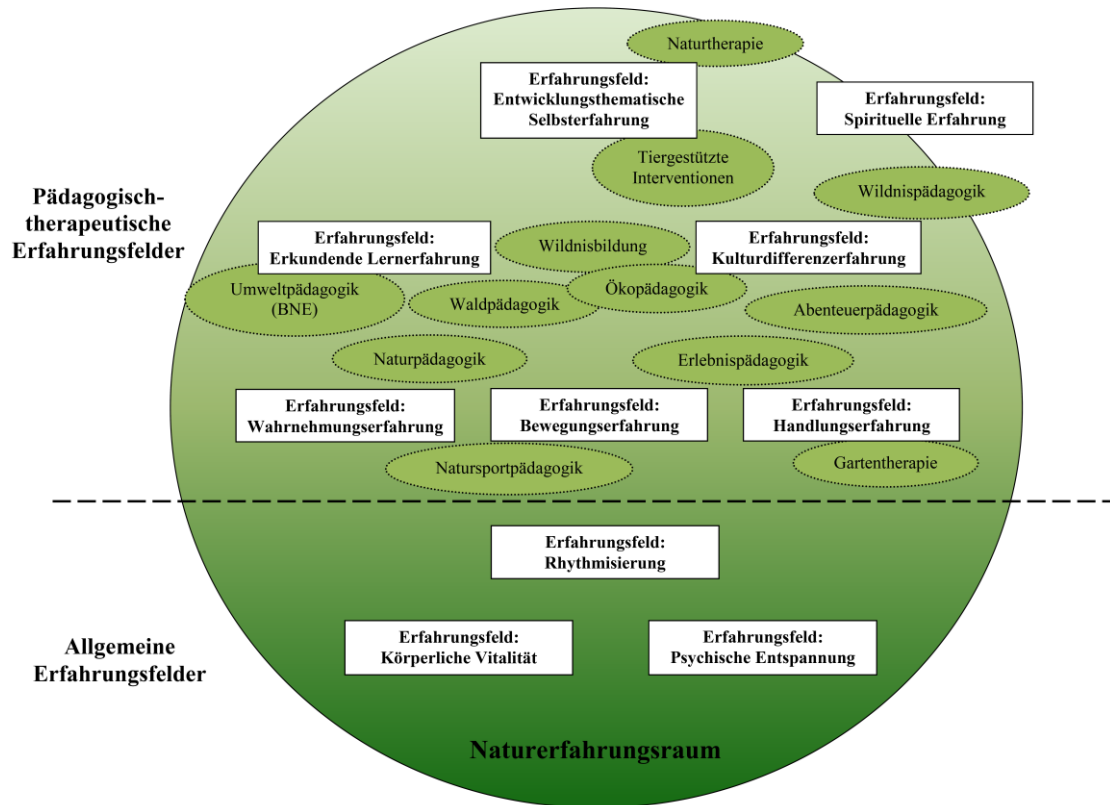


Abb.24: Die naturbezogenen pädagogischen und therapeutischen Fachdisziplinen im Rahmen der Erfahrungsfelder

7 Natur als Erfahrungsraum in der Psychomotorik und Motologie

In der Befragung zu den Naturerfahrungen in der Psychomotorik-Landschaft in Deutschland (Kap. 2) wurde deutlich, dass jeder zweite Psychomotoriker den Naturaußenraum regelmäßig für die psychomotorischen Angebote nutzt. Die Natur spielt also in der Praxis eine bedeutende Rolle, eine spezifische Theoriefundierung gibt es bisher noch kaum. Darauf aufbauend wurden in Kap. 3 einige Grundlagen zum Mensch-Natur-Verhältnis aufgeführt, die im Folgenden die Basis für eine psychomotorisch-motologische Herangehensweise bilden, insbesondere im Rahmen der gesellschaftlichen und individuellen Perspektive, als auch in Bezug auf den Körper/Leib in Verbindung mit dem Raum. Ebenso bedeutsam sind die in Kap. 4 behandelten allgemeinen Einflüsse von Naturräumen auf die Entwicklung und Gesundheit in der Lebensspanne, da die Rahmenbedingungen zur Reifung der menschlichen Persönlichkeit ein Kerninteresse der Psychomotorik und Motologie darstellen. In Kap. 5 wurden die angrenzenden Fachdiskurse vorgestellt, welche ebenfalls den Naturraum in pädagogischen oder therapeutischen Zusammenhängen nutzen. Für psychomotorisch-motologische Interventionen können daraus Anregungen entnommen, bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung von Naturräumen herausgestellt werden. Im vorangegangenen Kap. 6 zu den Natur-Erfahrungsfeldern, wurden unterschiedliche Wirkqualitäten von Naturräumen dargestellt, die ebenfalls in der psychomotorisch-motologischen Begleitung von Klienten von Relevanz sind. In diesem abschließenden Kap. 7 wird nun darauf aufbauend noch einmal integrierend der spezifische Bezug von Naturerfahrungen zur Psychomotorik und Motologie aufgeführt. Dazu wird das Fachgebiet der Psychomotorik und Motologie analog zu den angrenzenden Disziplinen kurz dargelegt und zusammengefasst, um im Anschluss die Aspekte einer naturspezifischen Ausrichtung zu konkretisieren. Dazu wird die Systematik und Praxeologie einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur näher beschrieben.

7.1 Grundlagen der Psychomotorik und Motologie

Um einordnen zu können, welche Bedeutung der Erfahrungsraum Natur für eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsbegleitung hat, wird im Folgenden eine Übersicht über einige relevante Perspektiven der Fachdisziplin gegeben, so dass die spezifischen Grundgedanken und Anliegen nachvollzogen werden können.

Entstehung und Verbreitung

Die deutsche `Psychomotorik` ist aus der Praxis entstanden und zeichnet sich durch eine Vielzahl von körper- und bewegungsorientierten Herangehensweisen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern aus. Die `Motologie` als Wissenschaftsgebiet versteht sich indes als theoretischer Reflexionsrahmen der bunten Praxis. Als Begründer der deutschen Psychomotorik kann Ernst Jonny Kiphard genannt werden. Er arbeitete in den 1950er Jahren in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und entwickelte die `psychomotorische Übungsbehandlung` für Kinder mit Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Lern und Verhaltensauffälligkeiten prägend mit. Für die damalige Zeit sehr untypisch, wurde die Bewegungs- und Körperarbeit für eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung von Kindern genutzt, in Abgrenzung zu den üblichen sportmotorischen Trainingsmethoden. Im Mittelpunkt stand die wechselseitige Beziehung von psychischen und motorischen Persönlichkeitsvariablen, z.B. wenn es darum ging, das Selbstvertrauen der Kinder durch positive Bewegungserfahrungen zu stärken, was wiederum Auswirkungen auf die sozialen Fähigkeiten hatte usw. Kiphard entwickelte vier Lern- und Erfahrungsbereiche, die `Sinnes- und Körperschemaübungen`, die `Übungen der Behutsamkeit und Selbstbeherrschung`, die `rhythmisch-musikalischen Übungen` und die `Übungen des Erfindens und Darstellens`. Von Beginn an wurden hierzu überwiegend Innenräume, vor allem Turnhallen für die bewegungsorientierte Förderung genutzt (vgl. Kiphard 2004, 27ff). Die Wurzeln der damals entstandenen Ziele, Inhalte und Methoden der Psychomotorik lagen in den Ideen des Sensualismus (Itard, Seguin), der Reformpädagogik (Montessori, Fröbel, Pestalozzi), der Rhythmik (Scheiblaue, Pfeiffer) und der Leibeserziehung (Diem, Mester) (vgl. Fischer 2009, 13ff). Die damit gelegten Grundbausteine, die bis heute ihre Geltung haben, sind die Ausrichtung auf die Bewegung und Wahrnehmung als Mittel der Förderung, der ganzheitliche Blick auf den Menschen, das vom Klienten ausgehende Vorgehen zur Selbstbemächtigung und Eigentätigkeit sowie die zentrale Bedeutung der positiven Beziehungsgestaltung im Dialog von Begleiter und Klient. Um die psychomotorische Idee weiterzuverbreiten, gründete sich 1975 der Aktionskreis Psychomotorik (AKP), welcher von den Anfängen bis heute Fort- und Weiterbildungen zu verschiedensten psychomotorischen Inhalten anbietet und schon über 30.000 Fachleute in Grund- und Aufbaumodulen zertifiziert hat (vgl. Späker 2012, 17). Diese Qualifikationen lassen sich einer ersten Weiterbildungsebene mit geringerem Umfang zuordnen, wie sie mittlerweile auch von vielen privaten Anbietern, Landessportjugenden, Volkshochschulen etc. angeboten werden. Aus den Initiativen des Aktionskreises hervorgegangen, wurde 1977 zudem eine staatliche Ausbildung für Motopäden ins Leben gerufen, die auf eine vorherige Berufsausbildung im Sozial- oder Gesundheitswesen, eine

bewegungsorientierte Qualifikation und eine mindestens einjährige einschlägige Berufspraxis aufbaut. Diese Ausbildung wird zurzeit an 12 Fachschulen als einjährige Vollzeit- oder zweijährige berufsbegleitende Weiterbildung mit mindestens 1200 Unterrichtseinheiten sowie begleitende Praktika und Hospitationen angeboten. Im Jahre 2012 gab es über 6000 ausgebildete MotopädInnen in Deutschland. Im Jahre 1983 wurde dann der Diplom-Aufbaustudiengang Motologie (heute Master-Studiengang) an der Philipps-Universität in Marburg eingerichtet, der ein abgeschlossenes B.A. Studium mit dem Schwerpunkt im erziehungs- oder bewegungswissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen oder körpertherapeutischen Bereich voraussetzt und den mittlerweile über 700 MotologInnen abgeschlossen haben (vgl. ebd., 18). Zudem gibt es seit 2013 die Möglichkeit, einen Bachelor-Studiengang `Interdisziplinäre Physiotherapie-Motologie-Ergotherapie` an der Hochschule Emden-Leer und seit 2015 einen Master-Studiengang `Psychomotorik in Institutionen der Kindheit` an der Universität Köln zu studieren. Die Inhalte der Psychomotorik sind aber unabhängig von den spezifischen Aus- und Weiterbildungen auch in andere Bereiche eingeflossen, nicht zuletzt durch die zahlreichen Publikationen und die zwei spezifischen Fachzeitschriften `motorik` und `Praxis der Psychomotorik`. So finden sich inzwischen vielfältige psychomotorische Leitgedanken und Ideen u.a. auch in den Ausbildungen von ErzieherInnen, SportlehrerInnen, HeilpädagogInnen, SozialarbeiterInnen etc. (vgl. ebd., 22). Neben dem `Europäischen Forum für Psychomotorik`, welches 1996 entstanden ist, gibt es als Organisationsdachverband in Deutschland seit 2006 die `deutsche Gesellschaft für Psychomotorik`. In ihr schlossen sich der Aktionskreis Psychomotorik, der Berufsverband der Motologen, der Berufsverband der Motopäden, die wissenschaftliche Vereinigung für Psychomotorik und Motologie (gegründet 2006) sowie ein Verbund der psychomotorisch orientierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen und eine Gruppierung von Vereinen mit dem Schwerpunkt psychomotorischer Förderung und Therapie zusammen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychomotorik 2016). Die entsprechenden Handlungsfelder der Psychomotorik in Deutschland sind ebenfalls vielgestaltig: Von der Frühförderung und dem Kindergarten, über die Schule, Jugendhilfeeinrichtungen und Kinder- und Jugendpsychiatrien, bis ins Erwachsenenalter in Kliniken, Einrichtungen der Gesundheitsförderung sowie Seniorenheimen, wird die gesamte Lebensspanne angesprochen.

Pädagogisch/ Therapeutische Ziele, Inhalte und Methoden

Das übergeordnete Ziel der psychomotorisch-motologischen Herangehensweise ist es, über die Körperlichkeit und Bewegung Entwicklung zu fördern, Krankheit zu heilen, Gesundheit

auszubalancieren und Erziehung und Bildung zu unterstützen. Ausgangslage ist die Situation des Klienten, seine eigenen bewussten und unbewussten Ziele, welche im Sinne einer `Selbstbemächtigung` begleitend unterstützt werden, um ein subjektiv gelungenes Leben zu ermöglichen und das körperlich-seelische Wohlbefinden zu verbessern (vgl. Seewald 2015, 100ff). Die Begleitung kann also als körper- und bewegungsbasierte `Hilfe zur Selbsthilfe` beschrieben werden, die zu einer Harmonisierung und Stabilisierung der Persönlichkeit führen soll. Für die theoretische Fundierung des psychomotorisch-motologisches Fachdiskurses werden u.a. Erkenntnisse und Bezugstheorien aus den Bereichen Entwicklungspsychologie, Philosophie, Sportwissenschaft, Heilpädagogik, Medizin, Soziologie etc. genutzt. Das gemeinsame Schnittfeld aller Nachbardisziplinen bildet sich durch den Bezug zum Körper/Leib und zur Bewegung (vgl. Philipps-Universität Marburg 2016). Um das Arbeitsgebiet zu strukturieren, hat Seewald (2016) ein hilfreiches Ordnungsschema als aktuelle Fachsystematik der Motologie entwickelt:

	<p><u>Allgemeine Motologie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorläufer und Problemgeschichte • Gesellschaftl. Funktion • Wissenschaftstheorie • Methodologie 	
<p><u>Problemfelder der Motologie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung/ Bewegung • Körper/ Leib • Entwicklung • Gesundheit • Diagnostik • Gesellschaftlicher Bezug 	<p><u>Paradigmen und Ansätze:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsförderung z.B. Kompetenzth. Ansatz z.B. Verstehender Ansatz • Gesundheitsförderung • Therapie • Bildung/ Erziehung 	<p><u>Angrenzende Fachdiskurse:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sportpädagogik • Heil- und Sonderpäd. • Teilgebiete der Psychologie • Teilgebiete der Medizin • PM in Europa • Körperpsychotherapie • Adapted physical Activity
	<p><u>Praxis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation, z.B. <ul style="list-style-type: none"> * Effekte- und Wirkungsforschung * Spezifische und unspez. Wirkfaktoren * Fallstudien 	

Abb.25: Die zweite Fachsystematik der Motologie nach Seewald (2016)

Die Fachsystematik des Wissenschaftsfeldes Motologie lässt sich in fünf Bereiche unterteilen, welche an dieser Stelle genutzt werden, die naturbezogenen Zusammenhänge darzulegen. Zunächst gibt es die selbstreflexive Dimension des Faches, in der sich die Motologie auf einer Metaebene in Bezug zu ihrer Geschichte, ihrer gesellschaftlichen Funktion, ihrer Wissenschaftstheorie und Methodenausrichtung hinterfragt und einordnet. Diese Dimension ist in der Frage zur Bedeutung des Naturerfahrungsraums in der Psychomotorik und Motologie insofern interessant, als dass die geschichtliche Tradition der bewegungs- und körperorientierten Angebote, den konkreten Berufsfeldern geschuldet, vornehmlich in Innenräumen praktiziert wurde. Allerdings wurde die Frage nach den räumlichen Bedingungen der Angebote bisher nur insofern reflektiert, als das mit den ausgestatteten Materialien, allgemeine Wahrnehmungs- und Bewegungsräume zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Zimmer 2012, 144ff). Zudem gibt es einige praxisorientierte Beschreibungen naturnaher Spielräume im Außengelände (vgl. z.B. Seeger & Seeger 2015, 116ff/ Brand 2016, 2ff) und es zeigt sich in Anfängen eine vereinzelte Auseinandersetzung mit den sozialräumlichen Bedingungen von Entwicklung (vgl. z.B. Fischer 2009, 108ff/ Derecik 2015, 22ff).

In der Fachsystematik sind als zweites die Problemfelder der Motologie aufgeführt, welche die Kernthemen und -begriffe des wissenschaftlichen Interesses bezeichnen. Diese Kernthemen ziehen sich als roter Faden auch durch diese Arbeit, z.B. in der Darstellung von Zusammenhängen zwischen Körper, Leib und Natur (Kap. 3.5) oder der Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung in den angrenzenden naturnutzenden Fachdisziplinen (Kap. 5) bzw. als eigene Naturerfahrungsfelder (Kap. 6.4/ 6.5). Gleichermaßen wird der Einfluss von Naturerfahrungen auf die Entwicklung und Gesundheit vorgestellt (Kap. 4), es werden gesellschaftliche Naturbezüge eröffnet (Kap. 3.3) und Anmerkungen zu einer naturspezifischen Diagnostik aufgeführt (Kap. 7.3.2).

Die angrenzenden Fachdiskurse erweitern sich im psychomotorisch-motologischen Naturbezug um die aufgeführten Disziplinen der Natursportpädagogik, der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, der Natur- und Umweltpädagogik, der Wildnispädagogik, der Gartentherapie, der Naturtherapie und der tiergestützten Interventionen.

Im unteren Feld der `Praxis` geht es um die Effekte und Wirkungen der Psychomotorik und Motologie. Für diese Arbeit sind weniger die spezifischen Evaluationsstudien des Fachgebietes entscheidend, als vielmehr die weiterführenden Untersuchungen zu den besonderen Wirkungen von Naturräumen, wie sie z.B. in Kap. 4.2 systematisiert dargestellt werden sowie die relevanten Naturqualitäten für eine Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung, die als Natur-Erfahrungsfelder in Kap. 6 zusammengefasst sind. Die Bedeutung und Rolle der

Raumstruktur als unspezifischer Wirkfaktor in der psychomotorisch-motologischen Praxis, sei es durch die Gestaltung von Innenräumen oder in der Nutzung von Außenräumen, ist sicherlich ein Forschungsfeld, in welchem es noch viele Fragen zu beantworten gibt. Die in Kapitel 3.6. dargestellten Überlegungen zur Beziehung von Mensch und (Natur-)Raum können hierfür einen ersten Anknüpfungspunkt darstellen. Eine eigene Evaluation psychomotorisch-motologischer Naturerfahrungen gibt es bisher noch nicht.

Im Kern der Fachsystematik werden die verschiedenen Paradigmen und Ansätze in der Motologie verortet. Nach Seewald (2008) ist die `Entwicklungsförderung` in der Psychomotorik und Motologie das zentral angestammte Paradigma (verstanden als eine übergeordnete theoretische Orientierung). Ausgehend von Entwicklungstheorien, wird mit Unterstützung einer diagnostischen Betrachtung, die Selbstentwicklungsfähigkeit des Individuums in den Mittelpunkt des Interesses gestellt. Eine zentrale Konsequenz daraus ist, dass die individuelle Entwicklung zwar begleitet und beobachtet, aber nicht von außen herbeigeführt werden kann. Einzig das Individuum entscheidet über den nächsten Entwicklungsschritt und gibt das Tempo und die Richtung vor, welche im gemeinsamen offenen Dialog bearbeitet werden. Die Stärke des Förderparadigmas liegt in der individuellen Ausrichtung auf den einzelnen Menschen und dem konkreten Bezug zu seiner alltäglichen Lebenssituation (vgl. ebd., 161ff). Auch das Gesundheitsförderungsparadigma findet verstärkt Bedeutung in der motologischen Konzeptbildung. In Bezug auf ausgesuchte Gesundheitstheorien (z.B. Salutogenese, Diätetik o.ä.) liegt der Schwerpunkt auf der Idee der Bilanzierung von persönlichen Ressourcen und Belastungen für ein ausgewogenes Gleichgewicht, welches in der Körper- und Bewegungsarbeit erlebbar gemacht wird. Das Therapie-Paradigma bezieht sich auf eine spezifische körper- und bewegungsorientierte Behandlung, die sich medizinisch-therapeutischen Zusammenhängen zuordnen lässt. Das letzte Paradigma der Bildung und Erziehung umfasst didaktische Lernbereiche, welche mit Hilfe des Körpers und der Bewegung unterstützt werden (vgl. Seewald 2006, 282ff). Die Paradigmen beziehen sich indirekt auf die vielfältigen lebensweltlichen Arbeitsfelder, in denen die Motologie und Psychomotorik Anwendung finden. Diese liegen derzeit überwiegend in pädagogischen und therapeutischen Bereichen, z.B. von Frühfördereinrichtungen und Beratungsstellen über Schule, Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie bis Erwachsenen-Kliniken und Seniorenheime. Ob die konkreten psychomotorisch-motologischen Interventionen als pädagogisch oder therapeutisch zu beschreiben sind, hängt formal also von der Institution ab, in der sie Anwendung findet. Stellt man sich zudem das Spektrum der inhaltlichen Ausrichtung als ein Kontinuum vor, kann das eine Extrem im Bereich des

therapeutischen Arbeitens durch die intensivierete Beziehungsgestaltung beschrieben werden, durch die ein Raum mit einer tragenden Atmosphäre eröffnet werden kann. Für eine Körper- und Bewegungstherapie, die in diesem Spektrum auf Persönlichkeitswachstum und Bearbeitung persönlicher Lebensthemen ausgelegt ist, wird daher eine geklärte Beziehungsfähigkeit in einem haltgebenden Rahmen erforderlich, welcher sich durch eine fundierte Ausbildung, geklärten eigenen Themen und den außenstehenden Blick einer Supervision auszeichnet. Das pädagogische Extrem auf der anderen Seite kann beschrieben werden durch eine allgemeine, weniger individualisierte Körper- und Bewegungsförderung, welche kompetenzausbildend und lernunterstützend auch in größeren Gruppen Anwendung finden kann. Unabhängig von der übergeordneten theoretischen Orientierung, kann man sich dazu das lebensweltliche Verhältnis von Entwicklung und Gesundheit, wie oben bereits aufgeführt (vgl. Kap. 4), im Bild des Seiltänzers verdeutlichen: Die gehaltene Stange symbolisiert das gesundheitsbezogene Ausbalancieren, während das Voranschreiten auf dem Seil die entwicklungsbezogenen Schritte verdeutlicht. Gesundheit und Entwicklung sind also als Phänomene der Lebenswelt nicht getrennt voneinander zu denken, sondern stehen in stetiger Wechselbeziehung zueinander. Fasst man diese praxeologische Sichtweise zusammen, lässt sich für die psychomotorisch-motologische Anwendung festhalten, dass sie körper- und bewegungsbezogen agiert und als entwicklungs- und gesundheitsfördernde Maßnahme in einem weiten Spektrum pädagogischer und therapeutischer Institutionen zu verorten ist.

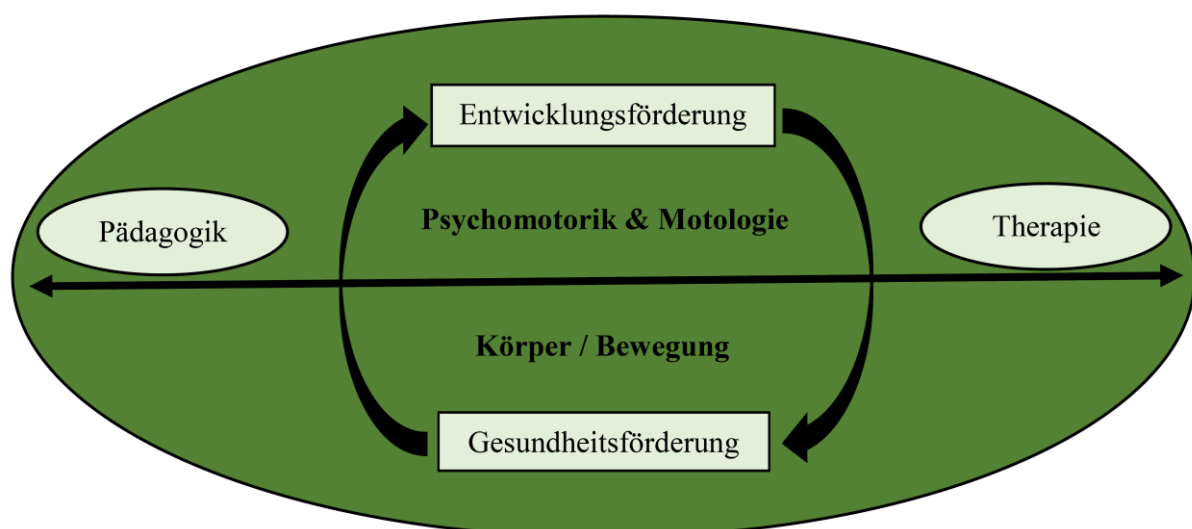


Abb.26: Psychomotorische und motologische Interventionen als körper- und bewegungsbezogene, entwicklungs- und gesundheitsfördernde Maßnahme in Pädagogik und Therapie

Neben den Paradigmen stehen auch die psychomotorisch-motologischen Ansätze im Mittelpunkt der Fachsystematik. Ein psychomotorisch-motologischer Ansatz zeichnet sich nach Seewald (2009) dadurch aus, dass er sich im Kern auf die Bewegung und die Körperlichkeit des Menschen bezieht und dies mit Hilfe wissenschaftlich anerkannter Theorien fundiert. Zweitens muss eine Klientenspezifität vorhanden sein, insofern, dass der Ansatz diagnostisch fundierte Aussagen darüber ermöglicht, wie mit der einzelnen Person gearbeitet werden kann. Dazu muss sich eine Praxeologie ableiten lassen, welche konkrete Vorschläge zu Rahmen und Setting der Praxisstunden vorgibt. Letztlich sollen Ansätze noch Überlegungen zur Überprüfung ihrer Wirksamkeit anstellen. Des Weiteren ist ein formales Kriterium, dass der Ansatz differenziert im Fachdiskurs veröffentlicht ist. Seewald unterscheidet zwischen allgemeinen und klienten- bzw. institutionsspezifischen Ansätzen in der Psychomotorik und Motologie (vgl. ebd., 31ff). Die klienten- und institutionsspezifischen Ansätze befassen sich speziell mit bestimmten Zielgruppen (z.B. sozial benachteiligte Kinder, Kinder mit Sprachförderbedarf, zu Gewalt neigende Jugendliche, psychisch kranke Erwachsene, Senioren mit Demenz, Menschen mit Behinderung etc.) bzw. mit der Umsetzung psychomotorischer-motologischer Angebote in speziellen Einrichtungen (Kindergarten, Schule, Klinik, Seniorenheim etc.). Die allgemeinen Ansätze unterscheiden sich in ihrem Menschenbild und dadurch bedingt, in ihrer theoretischen und praktischen Sichtweise auf die körper- und bewegungsorientierte Förderung. Krus (2015) unterscheidet hier zwischen den vier Ansatzperspektiven einer medizinisch-funktionalen, einer systemisch-ökologischen, einer erkenntnisstrukturierenden-selbstkonzeptorientierten und einer identitätsbildenden-sinnverstehenden Sichtweise (vgl. ebd., 19). Die *medizinisch-funktionale Perspektive* fundiert sich durch neurophysiologische und sensorisch-integrative Bezugstheorien. Funktionale Dysfunktionen werden hier als Ursache für weiterreichende Wahrnehmungs- und Bewegungsauffälligkeiten verantwortlich gemacht. Die sensorische Integrationsbehandlung nach Ayres (2002) zielt hierbei auf die Schulung der Wahrnehmungssinne für eine Anpassungsreaktion des Nervensystems:

„Die leitende Vorstellung der Behandlung ist, Sinneseinwirkungen zu schaffen und richtig zu dosieren, und zwar besonders Sinneseinwirkungen seitens des Gleichgewichtssystems, der Muskeln und Gelenke - also der Tiefensensibilität - und der Haut - also des Tastsinns-, und zwar in einer solchen Weise, dass das Kind spontan Anpassungsreaktionen an diese Reize bildet, die zu einer Integration der dabei erlebten Empfindungen in das Nervensystem führen.“
(ebd., 241)

Auf diesem Konzept basierend, sind in der sensorisch-integrativen Mototherapie von Kesper und Hottinger (2002), die vier Störungsbilder `Probleme und Störungen im taktil-kinästhetischen Bereich`, `Störungen im vestibulären Bereich`, `Störung des Körperschemas und der Körperorientierung` und `Störungen der Praxie (Bewegungsplanung)` von zentraler Bedeutung. In der Behandlung stehen daher die systematische Übungen und Stimulationen für einen gezielten sensorischen Input zur Entwicklung der Wahrnehmungsverarbeitung, des Körperschemas und der Bewegungsplanung im Vordergrund (vgl. ebd., 152ff). Die *systemisch-ökologische* Perspektive innerhalb der Psychomotorik und Motologie bezieht sowohl systemtheoretische als auch konstruktivistische Grundlagen ein. Konstruktivistisch wird davon ausgegangen, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern sich jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit selbst schafft. Habe ich also mit Klienten zu tun, gilt es die Beobachter-Position zu beachten, d.h. es gibt keine Objektivität, alles Wahrgenommene und Beobachtete ist durch die `Brille` des Beobachters geprägt und sagt etwas über diesen aus. Es ist also stets mit zu reflektieren, wie wir beobachten und wie wir wahrnehmen. Systemisch ergänzt sich diese Annahme dadurch, dass Beobachtungen und Verhalten immer in Kontexten stattfindet: Die soziale Umwelt mit ihren Beziehungen, Vernetzungen, Wechselwirkungen zwischen den Menschen rückt in den Fokus (vgl. Balgo 2004, 187ff). So wird bei der `systemisch-psychomotorischen Familienberatung` nach Richter (2012) in systemischer Haltung und mit systemischen Techniken mit der ganzen Familie in einem Bewegungs- und Spielraum gearbeitet. In dieser integrierenden Methode, bestehend aus symbolischem Spiel, systemischen Strukturierungs- und Gesprächsformen sowie leib- und fokusingorientierten Techniken, geht es darum, mit Hilfe von Bewegungs- und Körperarbeit, Beziehungsmuster in handelnden Zusammenhängen zu veranschaulichen, zirkuläre, nicht funktionale Problemsysteme zu durchbrechen und neue ressourcen- und lösungsorientierte Sichtweisen aufzuzeigen. Das gemeinsame psychomotorische Spiel der Familienmitglieder wird zum symbolischen Träger und damit `plastischen Anker` von Familiengeschichten, ihren Problemen, Umgangsweisen, Beziehungs- und auch Lösungsmustern. Mit Hilfe von Reflexionsgesprächen und systemischen Frage- und Gesprächstechniken (z.B. Hypothesisieren, zirkuläres Fragen, paradoxe Intervention, Reframing etc.), werden Lösungen für Beziehungsproblematiken gemeinsam mit den Familienmitgliedern erarbeitet (vgl. ebd., 109ff). Die *erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte* Perspektive orientiert sich indes stärker an der Erweiterung von Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen des Individuums. Es wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass je mehr Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster bei einer Person vorhanden sind und je variabler sie auf neue Situationen angewandt werden können,

desto größer wird die persönliche Handlungskompetenz, womit die Fähigkeit gemeint ist, sich Personen und Dingen der Welt zuzuwenden und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Das Ziel ist es also nicht, optimale Bewegungsabläufe zu erreichen, sondern das eigene Bewegungs- und Wahrnehmungsspektrum zu erweitern und Handlungsstrategien für selbst gesetzte Aufgaben zu entwickeln. Fehlen ausgeprägte Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster, kann dies dazu führen, dass sich eine als nicht ausreichend erlebte Handlungsfähigkeit auch auf andere Persönlichkeitsbereiche auswirkt, wie z.B. die psychische oder soziale Entwicklung, d.h. auch das psychosoziale Verhalten und Befinden kann negativ beeinträchtigt werden (vgl. Hammer 2004, 43ff und Krus 2015, 22f). Insbesondere die kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung nach Renate Zimmer (2012) stellt die Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen als Zugang zum Erleben der Selbstwirksamkeit und einer positiven Kontrollüberzeugung heraus, als Grundlage der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. ebd., 50ff). Die praktische Konsequenz dieser Herangehensweise liegt darin, dass die Stärken und Ressourcen Ausgangspunkt der Förderung sind und die Eigenaktivität des Klienten als `Motor der Entwicklung` ermöglicht wird. Zudem wird zur Erweiterung der Handlungskompetenzen ein umfangreiches und variables Spektrum von Körpererfahrungen, Materialerfahrungen und Sozialerfahrungen angeboten (vgl. Hammer 2004, 50f). Neben der Zielgruppe der Kinder hat sich diese Perspektive in der Anwendung auch für weiterführende Lebensphasen, wie das Erwachsenenalter (vgl. Haas 1999) und das Seniorenalter (vgl. Eisenburger 2005) ausgeweitet. Die *identitätsbildende-sinnverstehende* Perspektive geht davon aus, dass der Bewegungs- und Körperausdruck, sowie die Spiel- und Handlungsmotive Äußerungen von Sinnthemen des Klienten sind. Im Kern geht es darum, den Sinn und die emotionale und symbolische Bedeutung dieser individuellen, meist unbewussten psychoaktiven Thematiken in den Körper-, Spiel-, Handlungs- und Bewegungsäußerungen nachzuvollziehen und zu verstehen, um entsprechende weiterführende Angebote daraus entwickeln zu können, welche die Bearbeitung der Themen möglich machen. Maßgeblich durch Jürgen Seewald (2007) geprägt, wird im sinnverstehenden psychomotorisch-motologischen Zugang die Entwicklung des Menschen, auf der Grundlage psychoanalytischer sowie strukturalistischer Entwicklungstheorien, als Abfolge von Leib- und Beziehungsthemen verstanden, welche die Ausbildung von Autonomie und Identität bestimmen (siehe Kap. 6.9). Diese Leib- und Beziehungsthemen sind zusammen mit den gesellschaftlichen und kontextuell-persönlichen Hintergründen die Verstehensgrundlage der individuellen Lebensgeschichte und -thematik der Klienten, welche die Handlungsgrundlage für die Fördersituationen darstellen (vgl. ebd., 42ff). Seewald benennt vier Arten des professionellen theoriegestützten Verstehens von Sinnthemen,

die sich in Körper-, Bewegungs-, Spiel- und Handlungsausdrücken verbergen können. Das *hermeneutische Verstehen* richtet sich auf den expliziten Sinn, in dem es darum geht, einen Teilbereich in ein Ganzes einzuordnen, z.B. bei der Frage, welche Rahmenbedingungen und Strukturen dafür verantwortlich sind, dass das spezifische Verhalten eines Klienten als sinnvoll verstehbar wird. Dabei eröffnen neue Informationen zum Hintergrund und zur Lebensgeschichte immer wieder neue Möglichkeiten des Verstehens, so dass es immer wieder zu angepassten Verstehens-Hypothesen kommen kann. Das *leibphänomenologische Verstehen* nutzt den eigenen Körper als spürfähiges Resonanzorgan. Die begleitende Person lässt sich vom Klienten als Gegenüber in abwartender Haltung leiblich spürend ansprechen und versucht die eigenen Empfindungen als Interpretationshilfe für das Verstehen der Themen des Klienten zu nutzen. Das *Verstehen in tiefenhermeneutischer Tradition* bedient sich psychoanalytischer Techniken, wie das Bildverstehen (Verstehen von `verborgenen` Themen, ähnlich der Traumdeutung), die Übertragung und Gegenübertragung (Beziehungsmuster übertragen sich unbewusst auf die begleitende Person und umgekehrt) sowie die freischwebende Aufmerksamkeit (die begleitende Person lässt eigene Bilder und Assoziationen frei entstehen). Das *dialektische Verstehen* bezieht sich auf den Widerspruch des gezeigten Verhaltens oder Ausdrucks. In Entwicklungsprozessen geht es oft um die Auseinandersetzung mit und die Integration von sich konträr gegenüberstehenden Wünschen, wie z.B. dem Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit auf der einen und dem Streben nach Autonomie und Selbstständigkeit auf der anderen Seite. Im dialektischen Verstehen ist dabei insbesondere die Frage nach der anderen, gegenüberliegenden Polarität eines gezeigten Verhaltens oder Ausdrucks interessant, z.B. die wilde und aggressive Seite bei stets angepasstem Verhalten (vgl. ebd., 23ff). In der körper- und bewegungsorientierten Förderpraxis geht es darum, in einen prozesshaften sinnverstehenden Dialog mit dem Klienten einzutreten, um angemessene Angebote hinsichtlich Material, Raumgestaltung, Spielrollen und -themen etc. bereit zu stellen. Es gibt also keine eindeutigen Handlungsvorgaben, sondern es geht darum, einen geschützten, beziehungsgetragenen Freiraum zur Verfügung zu stellen, in dem sich die Themen des Klienten entfalten können. Unabdingbar sind ein fundiertes entwicklungstheoretisches Hintergrundwissen, eine prozessorientierte Beziehungs- und Dialogfähigkeit sowie ein ausreichendes Maß an Selbsterfahrung und Selbstreflexion (vgl. ebd., 97ff).

Im Folgenden wird vor allem die *erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte* und die *identitätsbildende-sinnverstehende* Perspektive in der psychomotorisch-motologischen Herangehensweise in der Natur berücksichtigt (siehe Kap. 7.2.1). In der *medizinisch-funktionalen Perspektive* birgt der Naturraum zwar einige Möglichkeiten zur sensorischen

Stimulation (vgl. Kap. 6.4), dennoch lässt sich das dahinter liegende Menschenbild nur schwer mit den anderen Perspektiven und mit den weiter unten aufgeführten Grundprinzipien des hier verfolgten Ansatzes vereinbaren. Die *systemisch-ökologische* Perspektive wird hier insofern erweitert, als dass der Interventionsraum `Natur` in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Im Fachdiskurs wurden bisher aber hauptsächlich die menschlichen Bezugssysteme als Umwelteinflüsse fokussiert. Die theoretischen Bezüge dieser Perspektive werden daher in ihrer Verwendbarkeit für den Erfahrungsraum Natur nicht weiter verfolgt, da die Zusammenführung zumindest für die Praxis keinen ergiebigen Mehrwert hat. Gleichwohl ist natürlich die ökologische Betrachtung der nicht-menschlichen Umwelt als externer Entwicklungsfaktor ebenso bedeutsam, wie eine konstruktivistische Grundhaltung und die Notwendigkeit, Familien- und Bezugssysteme immer in die Förderprozesse miteinzubeziehen. Für die *erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte* und *identitätsbildende-sinnverstehende* Perspektive werden abschließend noch einige übergreifende allgemeine Prinzipien dargestellt, welche den besonderen fachübergreifenden Zugang der Psychomotorik und Motologie noch einmal konkreter veranschaulichen und die grundlegende Haltung im pädagogisch-therapeutischen Handeln verdeutlichen. Keßel (2014) betont hierzu zunächst zwei zentrale Grundsätze der psychomotorischen Entwicklungsförderung: Erstens soll durch eine echte und wertschätzende Grundhaltung eine vertrauensvolle Atmosphäre mit einem Gefühl des Angenommen-Seins geschaffen werden. Zweitens wird vorausgesetzt, dass die Entwicklung im und durch die KlientInnen stattfindet, d.h. der Psychomotoriker versteht sich lediglich als Begleiter, der im Dialog mit dem Klienten Anregungen und Impulse geben kann. Daran anknüpfend ergänzt der Autor weitere Prinzipien psychomotorischen Handelns. Die `Bewertungsvermeidung` (kein richtig oder falsch) soll helfen, eigene Bezugsnormen zu entwickeln und keine Abhängigkeit von der Einschätzung eines Außenstehenden zu erzeugen. Die `Entwicklungsorientierung` zielt darauf ab, den individuellen Entwicklungsstand des Klienten zu berücksichtigen, bzw. in der Gruppe eine Differenzierung in den Angeboten zu ermöglichen, damit jede Person sich das Passende raussuchen kann. Die `Erlebnisorientierung` betont die Bedeutung der Erfahrungsebene für Entwicklungsprozesse, d.h. es werden konkrete erlebnisreiche und persönlich betreffende Körper- und Bewegungssituationen angeboten, als Ausgangslage für Reflexions- und Veränderungsprozesse. Die Durchführung von Reflexionsformen ist für den Klienten wichtig, um Erfahrungen ins Bewusstsein zu holen und sie auf persönlicher Ebene integrieren zu können. Die Art der Reflexion ist abhängig vom Reflexionsniveau und der Fähigkeit zur Introspektion seitens des Klienten (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, kognitive, emotionale Fähigkeiten etc.). Ein weiteres wesentliches

Element ist die `Freiwilligkeit`, d.h. die Klienten entscheiden weitgehend selber über die Art und das Ausmaß der Teilnahme, die angebotenen Inhalte können angenommen oder abgelehnt werden. Das Prinzip der `Ganzheitlichkeit` bezieht sich auf das angenommene, nicht zu trennende Zusammenwirken von Wahrnehmen, Erleben, Denken, Fühlen, Handeln, Körperausdruck und Bewegung, d.h. es werden keine isolierten Bewegungs- oder Wahrnehmungsfunktionen verbessert. Die `Handlungsorientierung` stellt die Selbsttätigkeit des Klienten in den Mittelpunkt, so dass er sich als Verursacher von Effekten erleben kann und im Sinne der Selbstbemächtigung die Verantwortung für das eigene Tun übernommen wird. Dazu werden die Handlungsimpulse der Klienten aufgenommen, so dass innere Bedeutungszusammenhänge für die Person geschaffen werden. Bei der `Klientorientierung` geht es nochmal ausdrücklich darum, dass die Angebote zusammen mit den Klienten gestaltet werden, nicht über sie hinweg. Dies erfordert die Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungsthemen der Klienten. Die `Kommunikationsorientierung` zielt darauf ab, dass das grundsätzliche menschliche Bestreben, verstanden zu werden, sich mitzuteilen, auszutauschen und in Beziehung zu stehen beachtet und gefördert wird. Das Prinzip der `Prozessorientierung` erfordert bei der begleitenden Person den Mut zur Offenheit ohne durchstrukturierte Planung, da ein kreativer Raum eröffnet werden soll, als Freiraum, der vom Klienten gefüllt werden kann. Dies wird nicht als Willkür verstanden, sondern als sensible Verhandlung von Angebot und Gegenangebot auf der Grundlage professionellen Wissens und Handelns. Dazu gehört auch ein Mindestmaß an flexibler `Strukturierung`, welche Sicherheit und Orientierung bieten, z.B. durch das Einhalten des Zeitrahmens, die Wahl oder die Gestaltung des Raumes, das Festlegen von Minimalregeln oder das Angebot von wiederholenden Ritualen etc. Letztlich wird eine `Ressourcenorientierung` angestrebt, welche die Stärken der Klienten fokussiert, also nicht daran ansetzt, die Schwächen oder Probleme zu beheben, sondern die Stärken zu stärken und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. ebd., 23ff). An dieser Stelle wird nochmals betont, dass es für die psychomotorisch-motologischen Begleitung von Klienten in pädagogischen und therapeutischen Zusammenhängen sehr hilfreich ist, über ein gewisses Maß an Selbsterfahrung zu verfügen und persönliche Lebensthemen zu kennen und zu reflektieren, bzw. mit Supervision einen Blick von außen zu gewährleisten. Dazu ist ein fundiertes Wissen über entwicklungs- und gesundheitsorientierte Hintergründe erforderlich, welches sich auf die spezifische Altersphase und Problematiken der Klienten bezieht. Auch gehört es zu einem professionellen Handeln dazu, der Durchführung von Förderangeboten eine diagnostische Erhebungsphase voranzustellen, in der anamnestische Daten, strukturierte Beobachtungen oder diagnostische

Verfahren einzubeziehen sind. Dies führt zur Frage, ob psychomotorisch-motologische Angebote auch in größeren Gruppen durchgeführt werden können. Die spezifischste Förderung findet sicherlich bei einer individuellen Begleitung von Einzelpersonen statt. Der Vorteil von kleinen Gruppen besteht demgegenüber darin, die sozialen Beziehungsmuster konkreter anzusprechen und bearbeiten zu können. Je größer allerdings die Gruppe ist, desto weniger kann die begleitende Person auf die individuellen Bedürfnisse und Themen des Einzelnen eingehen und desto weniger umfangreich kann das persönliche Beziehungsangebot gestaltet werden. In Großgruppen sind daher lediglich noch allgemeine Themen und Bedürfnisse zu bearbeiten, die Klientenspezifika gehen verloren. Ein weiterer unumgänglicher Teil der psychomotorisch-motologischen Begleitung ist die Berücksichtigung des sozialen Umfeldes vom Klienten, so dass die Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen aus Familie, Kindergarten, Schule, Heim etc. immer ein wesentlicher Bestandteil der Förderung ist. Bei dieser Art des Zugangs zu Klienten, liegt ein wesentlicher Wirkfaktor der Förderung in der Persönlichkeit des Psychomotorikers bzw. Motologen, der sich mit seiner ganzen Person einbringt. Kiphard (2004), der Gründungsvater der Psychomotorik, beschreibt die positiv wirkenden Persönlichkeitseigenschaften u.a. wie folgt:

- Die Achtung vor dem Klienten, Geduld, Verständnis und Herzenswärme,
- Ausstrahlung von Vertrauen, Ermutigung und Bestärkung,
- sympathisierende Anteilnahme, Begeisterungsfähigkeit,
- Flexibilität, Eingehen auf die Ideen der Klienten
- Kontaktfähigkeit, Echtheit, Ehrlichkeit
- Kreativität und Humor (vgl. ebd., 31f.)

Der besondere Zugang der Psychomotorik und Motologie lebt von der personengebundenen atmosphärischen Gestaltung der körper- und bewegungsorientierten Interventionen, welche sich durch die genannten Prinzipien zwar beschreiben lässt, aber erst wirklich nachzuvollziehen ist, wenn sie erlebt wird.

Der angestammte Interventionsraum psychomotorisch-motologischer Förderung war von Beginn an ein (umfunktionierter) Bewegungsraum, die Turn- oder Gymnastikhalle. Es wurde und wird mit vielfältigen Materialien, wie Schwungtuch, Bälle, Rollbrett, Decken, Seile, Reifen, Stäbe, Trampolin, Schaukeln, Kästen, Bänke, Taue, Schaumstoffklötze, Matten etc. agiert. Diese bieten eine Vielfalt von anregenden Körper-, Material- und Sozialerfahrungen und fungieren als Träger symbolisierter Handlung und Gestaltung. Etwas irritierend scheint es,

wenn Materialausstatter von Bewegungsräumen mittlerweile sogar Strukturbodenplatten für den Hallenboden anbieten, die den natürlichen Outdoorboden nachahmen sollen, um einen effektiven Trainingseffekt für Sensomotorik, Kraft, Ausdauer, Gleichgewicht und Koordination zu erzielen. Der Naturraum wird in der praktischen Psychomotorik und Motologie von vielen professionell Tätigen in langer Tradition mehr oder weniger regelmäßig aufgesucht. Gerade das Außengelände der Einrichtung, aber auch fußläufig zu erreichende Wiesen, Parks, Wasserflächen oder Waldgebiete wurden und werden für die Förderung genutzt. Die Frage, der in den folgenden Kapiteln nachgegangen wird ist, wie sich die psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur systematisieren lässt.

7.2 Systematik einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur

Die hier vorgeschlagene Systematik (siehe Abb. 27) einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur, setzt bei dem Menschenbild und dem Naturverständnis an. Diesbezüglich wurden schon einige Ausführungen in Kap. 3 vorgestellt. Für eine psychomotorisch-motologische Herangehensweise übergeordnet zusammengefasst, wird der Mensch hier als ein bio-psycho-soziales ganzheitliches Wesen betrachtet, welches durch Wahrnehmung, Bewegung und Handlung mit der sozialen und räumlichen Umwelt in Beziehung tritt. Er ist zugleich Teil der Natur und kulturell bezogenes Gegenüber. Die Bedeutung der Natur liegt hierbei in ihrer Eigenschaft als Resonanzraum für den Menschen, der für eine Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern besondere Erfahrungsqualitäten bietet. Eine ausführlichere Beschreibung dieses Verständnisses wird in Kap. 7.2.2 noch einmal dargestellt. Ebenfalls werden die wichtigsten ergänzenden Bezugstheorien, welche in Kap. 3 und 4 aufgeführt wurden und für die Besonderheiten des Naturraums von Belang sind, in Kap. 7.2.3 zusammengefasst. Um das eigene Profil zu schärfen, wird die in Kap. 5 vorbereitete Abgrenzung zu den anderen Fachdisziplinen, welche den Erfahrungsraum Natur nutzen, in Kap. 7.2.4 durch die psychomotorisch-motologische Zugangsweise komplettiert. Die Hintergründe zu den unterschiedlichen Wirkungsbereichen und Erfahrungsfeldern, welche als professionell zu nutzende Qualitäten von Naturräumen grundlegend sind, wurden ausführlich in Kapitel 6 behandelt. Eine Konkretisierung zur Anwendung psychomotorisch-motologischer Naturerfahrungen in möglichen Handlungsfeldern und institutionelle Zusammenhängen wird im Kapitel 7.2.5 aufgeführt. Das übergeordnete Ziel einer psychomotorisch-motologischen Förderung im Erfahrungsraum Natur ist es, den individuellen Klienten über die Körper- und Bewegungsarbeit mit Hilfe des Mediums Natur in seiner Entwicklung und Gesundheit zu begleiten und zu unterstützen. Die darauf aufbauenden spezifischeren Ziele, Inhalte, Methoden und Prinzipien werden in Kapitel 7.3 aus naturpraxeologischer Sicht erweitert, womit der Vorschlag für eine theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung einer `psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur` abgerundet wird. Voraussetzung für die Auswahl der Ziele ist eine ansatzspezifische Einordnung naturbezogener Erfahrungen. Diese hinter der Systematik liegenden Grundbezüge zur *erkenntnisstrukturierenden-selbstkonzeptorientierten* und zur *identitätsbildenden-sinnverstehenden* psychomotorisch-motologischen Perspektive werden im folgenden Kap. 7.2.1 vorangestellt.

Menschenbild	
Der Mensch ist ein bio-psycho-soziales ganzheitliches Wesen, welches durch Wahrnehmung, Bewegung und Handlung mit der sozialen und räumlichen Umwelt in Beziehung tritt. Er ist zugleich Teil der Natur und kulturell bezogenes Gegenüber.	
Naturverständnis	
Die Natur ist ein Resonanzraum, der für eine Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern besondere Erfahrungsqualitäten bietet.	
<p style="text-align: center;">Bezugstheorien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leibphänomenologie • Raumtheorie • Ökopsychologie • Entwicklungs- und Gesundheitstheorien • Ergänzende naturwissenschaftl., sozial- und geisteswissenschaftl. Theorien, z.B. aus Medizin, Biometeorologie, Chronobiologie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Philosophie etc. 	<p style="text-align: center;">Angrenzende Fachdisziplinen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natursportpädagogik • Erlebnis- und Abenteuerpädagogik • Natur- und Umweltpädagogik • Wildnispädagogik • Gartentherapie • Naturtherapie • Tiergestützte Interventionen
Wirkungsbereiche	
<p>Körperliche Vitalität Psychische Entspannung Rhythmisierung</p> <p>-----</p> <p>Wahrnehmungserfahrungen - Bewegungserfahrungen - Handlungserfahrungen entwicklungsthematische Selbsterfahrungen erkundende Lernerfahrungen - Kulturdifferenzerfahrungen - spirituelle Erfahrungen</p>	
Handlungsfelder / Institutionen	
PädagogikTherapie z.B. Kita - Schule - Jugendhilfe - Verein - Praxis - Klinik - Sozialpsychiatrie - Altenheim	
Übergeordnetes Ziel	
Individuelle Entwicklungs- und Gesundheitsförderung über Bewegung und Körperarbeit in und mit der Natur	
Inhalte	
Körper- und bewegungsorientierte Praxisformen der Erfahrungsfelder, insbes. Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungserfahrungen sowie entwicklungsthematische Selbsterfahrungen	
Prinzipien / Methoden	
wertschätzende Grundhaltung / vertrauensvolle Atmosphäre des Angenommen-Seins / Mensch als Akteur seiner Entwicklung und Gesundheit / Bewertungsvermeidung / Entwicklungsorientierung / Erlebnisorientierung / Reflexionsformen Anwendung / Freiwilligkeit / Ganzheitlichkeit / Handlungsorientierung / Klientenorientierung / Kommunikationsorientierung / Prozessorientierung / flexible Minimalstrukturierung / Ressourcenorientierung / Diagnostikeinbezug / Berücksichtigung des sozialen Umfeldes / Beziehung als dialogischer Austausch / Reflexion des Eigenen / Safe Place	
Räume	
Außengelände der Institution, Wald, Wasser, Wiesen, Parks, Brachflächen, Wildnisgebiete etc.	

Abb.27: Systematik einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur

7.2.1 Ansatzspezifische Betrachtung

Die psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur wird hier als medienspezifischer, institutions- und altersübergreifender Ansatz mit erkenntnisstrukturierendem-selbstkonzeptorientiertem und identitätsbildendem-sinnverstehendem Schwerpunkt betrachtet, welcher die Praxisinhalte nach klientenspezifischen Erfordernissen auswählt. Von der Praxis ausgehend, sind die Problematiken, Themen, Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Klienten die Ausgangslage aller Interventionen. Hiernach strukturieren sich die angestrebten Ziele, die angebotenen Inhalte und die angewandten Prinzipien und Methoden (vgl. Kap. 7.3.5). Von der Theorie ausgehend, lassen sich nach den allgemeinen psychomotorisch-motologischen Ansätzen bzw. Perspektiven, Schwerpunktbereiche formulieren, welche die Praxis in der Natur strukturieren.

Steht die erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte Perspektive im Vordergrund, geht es in erster Linie darum, über vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen im Erfahrungsraum Natur die Handlungskompetenzen der Klienten zu erweitern, um die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit zu unterstützen. Es werden dabei drei Kernbereiche unterschieden: Die Ich-Kompetenz, verstanden als selbstbewusster Umgang mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wird durch vielfältige Körpererfahrungen entwickelt. Die Sach-Kompetenz fokussiert den Umgang mit der gegenständlichen Umwelt und wird in Form von reichhaltigen Materialerfahrungen ausgebildet. Die Sozial-Kompetenz beinhaltet das Vermögen, mit anderen zu Recht zu kommen, sich in eine Gruppe einzufügen sowie kommunikative Kompetenzen einzusetzen und wird durch abwechslungsreiche Sozialerfahrungen gefördert (vgl. Hammer 2004, 43f). Alle Erfahrungsbereiche sollen durch variationsreiche, erlebnisorientierte und motivierende Bewegungssituationen angesprochen werden, die entwicklungs- und problemorientiert gestaltet sind (vgl. Fischer 2009, 218). Kerste (1986) leitete hierzu drei Erfahrungs- und Kompetenzbereiche ab, die Grundlage einer erlebniszentrierten Handlungserfahrung in der Natur sein können:

- *„sich und seinen Körper in der Natur wahrnehmen, bewegen, erleben, mit ihm umgehen können;*
- *materiale Erfahrungen durch und in der Natur sammeln und daran anpassen können;*
- *in und mit einem sozialen Umfeld in der Natur agieren, kommunizieren und handeln können.“*
(ebd., 137).

Die Ich-Kompetenz kann nach Schwarzer/Renner (2008) durch vielseitige Körpererfahrungen beim Klettern, Schwingen, Rollen, Springen, Balancieren, Riechen, Fühlen, Tasten, Bauen etc.

gefördert werden. Eine Material-Kompetenz im Sinne einer Natur-Kompetenz entsteht durch die Auseinandersetzung mit dem lebendigen Material, dem Jahreszeitenwechsel, der Temperatur, dem Licht und den Bodenbeschaffenheiten. Sozialkompetenzen werden vor allem durch den hohen Aufforderungscharakter zu gemeinsamen Handlungen in der Natur gestärkt (vgl. ebd., 21). Kerste (1989) schlägt zur konkreten Umsetzung einer handlungsorientierten psychomotorischen Förderung eine `Motopädagogische Spiel-Erfinde-Tabelle Natur` vor, in der eine beliebige Kombination der Felder möglich ist und naturnahe Spielorte und Spielmaterialien berücksichtigt werden (vgl. ebd., 110):

	A	B	C	D	E	F	G
	Spielort	Spielmaterial	Erfahrungsbereich	Bewegungsaktion	Sozialform	Spielziel	Rahmengeschichte
1	Wald/Bäume	Schnee	Körpererfahrung	Fangen/Werfen	2 Gruppen	Nicht verlieren	Sage
2	Bach/Fluß	Blätter/Pflanzen	Materialerfahrung	Gehen/Laufen	1 plus 1	Gewinnen	Science Fiction
3	Wiese/Gras	Holz	Sozialerfahrung	Klettern/Überwinden	3 Teams	Kooperation	Phantasie
4	See/Teich	kein Material	Sinneserfahrung	Freie Bewegungsarten	3 gegen den Rest	Konkurrenz	Alltag
5	Hügel/Berge	Wasser	Naturerfahrung	Feinmotorische Aktivität	Alle Gemeinsam	Spaß haben	Märchen
6	Meer/Strand	Steine	Rhythmuserfahrung	Kriechen/Rollen	1 gegen 1	Eine Lösung finden	Urlaub
7	Nacht/Dunkelheit	Sand/Erde	Raum-/Zeiterfahrung	Springen/Hüpfen	Trios	Experimentieren	Dschungel

Tab.8: Motopädagogische Spiel-Erfinde-Tabelle Natur nach Kerste (1989, 110)

Die erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte Perspektive hat daher einen klaren Schwerpunkt in der Bedeutung des Naturraums als Erfahrungsfeld für Wahrnehmungserfahrungen, Bewegungserfahrungen und Handlungserfahrungen. Aus dieser Sichtweise liegt der Fokus zum einen in der sinnlichen Anregung zur Erweiterung des Weltzugangs und einer aktivierenden Wahrnehmung der Umwelt (vgl. Kap. 6.4). Dazu ist die Natur als variabel anregender Bewegungsraum bedeutsam (vgl. Kap.6.5). Des Weiteren sind die abwechslungsreichen Handlungsmöglichkeiten mit hohem differenziertem Aufforderungscharakter, die Möglichkeiten des selbstwirksamen Erlebens und das Potential sozialer Interaktionen wesentlich (vgl. Kap. 6.6.). Im Rahmen der Materialerfahrung kann natürlich zudem auch das Erfahrungsfeld der erkundenden Lernerfahrung, also die bildungswirksame Erkenntnisgewinnung bedeutsam werden, ist jedoch aus psychomotorisch-motologischer Sicht nicht zentral (vgl. Kap. 6.7).

Aus identitätsbildender-sinnverstehender Perspektive wird die Natur im Schwerpunkt als Medium genutzt, in eine Auseinandersetzung mit individuell bedeutsamen Entwicklungsthemen zu kommen. Hierzu ein Beispiel aus der selbstdurchgeführten Förderpraxis:

Finde deinen eigenen Weg

Die sechs Kinder der Wald-Psychomotorikgruppe (4-6 Jahre) wollen wieder mal nicht auf dem Weg bleiben, sondern querfeldein durch das Gebüsch gehen, um zu einem unserer festen Plätze im Wald zu kommen. Und wie beim letzten Mal kommen wir wieder nicht an. Wir weichen allerlei Brennnesseln aus, klettern über Baumstämme, bleiben stehen und hören den Bussard rufen, spüren den Wind auf der Haut, riechen den Waldboden, streichen vorsichtig über die moosbedeckte Baumwurzel, entdecken Schnecken und Mauselöcher, laufen bergauf, bergab durch Licht und Schatten und sind schlicht unterwegs.

In diesem kleinen Bericht wird sehr schön deutlich, dass im Vollzug des Tuns reichhaltige Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungserfahrungen gefördert werden. Gleichzeitig integriert, werden in der Handlung aber auch innere Entwicklungsthemen symbolisch ausgedrückt. In diesem Fall war das Thema der Kinder, die unabhängige Eroberung und Entdeckung unbekannter Welten, bzw. den eigenen Weg zu suchen, zu finden und zu gehen. Damit verbunden war die Herausforderung, sich durchzuschlagen, unterwegs und in Bewegung zu sein, neue, auch unwegsame Wege auszuprobieren, sich Schwierigkeiten zu stellen, Hindernisse zu überwinden oder zu umgehen und sich in der gegebenen Umwelt zurecht zu finden. Ein äußerst passender sinnbildlicher Vergleich für die Gestaltung von Entwicklungs- und Gesundheitsprozessen und die psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsbegleitung: Finde deinen eigenen Weg! Die Aufgabe der begleitenden Fachkraft liegt dann `nur noch` darin, die Klienten auf diesem Weg zu begleiten, zu unterstützen und anzuregen, ihnen eine haltende Beziehung anzubieten und in einem sicheren Rahmen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Durch die vielen unbekannteten Faktoren in der Natur im Zusammenschluss mit dem individuellen Bedeutungshorizont und der hohen emotionalen Aufladung eines persönlichen Naturbezuges sowie den daraus resultierenden sehr individuellen Themen, ist eine Prozessoffenheit für ein identitätsbildendes-sinnverstehendes Arbeiten im Freien besonders nötig. Hier kann die Natur ein Experimentierfeld für neue Erfahrungen sein und als `Spielraum` genutzt werden, neue Dinge zu erproben und alte Muster zu durchbrechen. Zur Verdeutlichung und Integration von inneren Vorgängen, Gefühlen, Konflikten etc. in der Auseinandersetzung mit den eigenen Themen in der Natur, ist die Frage nach geeigneten Reflexionsmethoden zu

stellen. Hier kann die Erlebnispädagogik einige Anregungen geben. Gurski (1996) stellt einige Reflexionsmodelle in ihrer Bedeutung für die angewandte Motologie heraus. Diese sind die Methode `The mountain speak for themselves` (Selbstdeutung ohne verbalen Austausch), das `Outward-Bound-Plus`-Modell (dem Erlebnis folgt eine strukturierte Reflexion, für die Psychomotorik auch mit körperbezogenen oder kreativen Darstellungsmethoden) und das `metaphorische Modell` (Metaphern für den Alltagstransfer werden schon während des Erlebnisses verwendet) (vgl. ebd., 58ff.). Um identitätsbildend-sinnverstehend zu Arbeiten ist es erforderlich, über Hintergrundwissen zu entwicklungspsychologischen Theorien zur Lebensspanne zu verfügen. Als Ergänzung zu diesem Wissen wurde in Kap. 4.1. auf die identitätsformende psychodynamische Bedeutung der nicht-menschlichen Umwelt für die Persönlichkeitsentwicklung verwiesen. Als Beispiel soll noch einmal auf die von Gebhard (2009) herausgearbeitete psychische Funktion von Animismen (Beseelung) und Anthropomorphismen (Vermenschlichung) von Naturelementen hingewiesen werden. Hiernach werden die eigenen Gefühle und Intentionen allgemein auf Dinge - also im Speziellen auch auf Pflanzen, Tiere oder Orte - projiziert, d.h. sie werden `menschlich beseelt`, wodurch ein starkes affektives Band zwischen Mensch und äußeren Naturphänomenen entsteht. Diese emotionale Verbindung zwischen `Ich` und `Natur` findet also in animistischen und auch anthropomorphen Deutungen einen symbolischen Ausdruck (vgl. ebd., 14ff). Liedtke (2005) hat dies für den Erwachsenenbereich sehr treffend als `lebendige Selbstbegegnung` bezeichnet, wenn Naturphänomene einen Zugang zu Aspekten innerer Bedeutsamkeit und Identitätsbetroffenheit eröffnen (vgl. ebd., 177ff). Naturerscheinungen und Naturerfahrungen haben somit immer auch einen persönlichkeitsbedeutsamen Wert, der in der identitätsbildend-sinnverstehenden psychomotorisch-motologischen Begleitung berücksichtigt werden sollte. Fragen, die einer solchen Herangehensweise einen Rahmen bieten, sind z.B.

- Welche Rolle hat der Erfahrungsraum Natur in der Identitätsentwicklung des Klienten gespielt?
- Welche Bedeutung hat die Natur in seiner heutigen Lebenswelt?
- Welche Entwicklungs- und Gesundheitsthemen werden durch die Natur angestoßen?
- Welche Themen werden auf die Natur projiziert?
- Welche leiblichen Resonanzen werden durch die Natur angesprochen?
- Welcher Sinn liegt für den Klienten in den Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Spiel- und Aktivitätsformen in der Natur?

So kann es z.B. interessant sein, herauszufinden, welcher Sinn dahinter steht, wenn ein Kind immer wieder den Sand aus einem Wurzelteller herausstochern möchte, wenn ein Jugendlicher Situationen alleine im Wald meidet, wenn ein Erwachsener sich einen Ruheplatz in einer unübersichtlichen kalten Senke sucht oder ein Bewohner eines Seniorenheims keine weißen Lilien mag. Die Antworten zu diesen Fragen bergen möglicherweise einen Einlass zu weiterführenden, dahinterliegenden Entwicklungsthemen der Person, die für eine pädagogisch-therapeutische Begleitung von hohem Wert sein können. Der Verstehenshintergrund bildet sich demnach aus einer Mischung aus verallgemeinertem Wissen (z.B. Entwicklungstheorien, typische Leib- und Bewegungsthemen etc.) und persönlichen Informationen zum Klienten. Mit diesem Hintergrund orientiert sich die identitätsbildende-sinnverstehende Perspektive daher auch klar an der Bedeutung des Naturraums als Erfahrungsfeld für entwicklungsthematische Selbsterfahrungen und den daran angelehnten Praxisformen (vgl. Kap. 6.9). Ergänzend können natürlich auch Erlebnisse der Kulturdifferenz (vgl. Kap. 6.8) oder spirituelle Erfahrungen (vgl. Kap. 6.10) eine große identitäts- und sinnstiftende Bedeutung haben, so dass sie randständig ebenfalls dieser Perspektive zugeordnet werden können.

7.2.2 Das Mensch-Naturverständnis aus psychomotorisch-motologischer Perspektive

Aus den in Kap. 3 erarbeiteten Grundlagen zum Thema `Mensch und Natur` wird hier noch einmal zusammengefasst, was die entscheidenden Gesichtspunkte sind, wenn es darum geht, das Mensch-Naturverständnis aus psychomotorisch-motologischer Perspektive hervorzuheben. Anfangen lässt sich mit der Bedeutung des Natürlichen als ein Wirkungsprinzip, welches hinter den wahrnehmbaren Erscheinungsformen wie Bäumen, Wetter oder Landschaft verborgen liegt. Dies meint, im Umgang mit der Natur schwingen stets Prinzipien, wie Hervorbringen, Wachstum, Veränderung, Einzigartigkeit, Bewegung und Konstanz mit, welche die Grundlage für Entwicklung und Gesundheit sind und damit als implizite Anknüpfungs-, Bezugs- und Orientierungspunkte wirken, wenn in der Natur psychomotorisch-motologisch gearbeitet wird. Darin eingeschlossen ist das Grundprinzip des Mensch-Naturverhältnisses, welches in der Ambivalenz des Bezuges vom Menschen als Teil und Gegenüber der Natur liegt (vgl. Kap. 3.1). Die Natur als Teil des Eigenen betont die strukturelle Gleichheit zum Wesen des Naturhaften, welche Erfahrungen ermöglicht, die eine Identifikation erlauben und damit persönlich betreffend sind. Daraus lässt sich ableiten, dass das Verhältnis vom Menschen zur Natur immer auch das Verhältnis des Menschen zu sich selbst und damit zu seinem naturhaften Körper und Leib widerspiegelt. Körper und Leib werden daher als Mittler oder Umschlagstelle zwischen innerer und äußerer Natur verstanden (vgl. Kap. 3.5). Die Natur als Gegenüber bietet

auf der anderen Seite die Möglichkeit, an einem Gegensätzlichen, welches nicht das Eigene ist, Differenzerfahrungen zu machen. Der hierin liegende, entscheidende Wesenscharakter von Natur für eine psychomotorisch-motologische Betrachtung, liegt im Phänomen der `Resonanz`, wie es von Rosa (2016) aufgearbeitet wird. Resonanz wird allgemein verstanden als eine wechselseitige Verstärkung von Schwingungen zweier Klangkörper. Auf menschliche Belange bezogen, steht die Beziehung des Subjekts zu einem Gegenüber im Mittelpunkt. Rosa geht davon aus, dass Menschen Resonanzerfahrungen für eine gelingende Beziehung zur Welt brauchen. Diese können in verschiedenen Lebensbereichen liegen, wie z.B. in der Arbeit, in menschlichen Beziehungen oder eben auch in der Natur, weil der Naturraum die Qualität der Schwingungsfähigkeit mitbringt. Dem resonanzerzeugendem Objekt, in diesem Fall der Natur, steht die Schwingungsfähigkeit der Person gegenüber. Um in Resonanz gehen zu können, muss das Individuum stabil genug sein, um Widerstand zu bieten aber auch noch flexibel und offen, um Schwingungen von außen anzunehmen. Erfahrungen der Resonanz sind emotional stärkend und prägen dadurch unsere Identität, da mit ihnen ein Gefühl des Berührt-Werdens, der Verbundenheit und des Betroffen-Seins einhergeht. Der Mensch spürt sich, in einer Art Seins-Bekräftigung, im Widerhall der Welt. Er tritt in Verbindung und in Austausch mit den Phänomenen der Mitwelt, wozu es Zeit und Präsenz braucht (vgl. Rosa 2016, 453ff). Im Anschluss an die dargestellte Mensch-Raum Beziehung (Kap. 3.6), könnte man also sagen, dass die Resonanzerfahrungen in der Begegnung von Mensch und Natur in einer Atmosphäre des gestimmten Handlungsraums stattfinden. Es geht also immer wieder um die Schnittmenge zwischen Mensch und Natur, weder nur auf der einen, noch auf der anderen Seite verankert, steht das Zusammentreffen, der Übergangsraum, die wechselseitige Beziehung im Mittelpunkt. Im Rahmen der hier vorgestellten Überlegungen wird die Natur also als Resonanzraum definiert, der für eine Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern besondere Erfahrungsqualitäten bietet. Diese liegen für die psychomotorisch-motologische Betrachtung vor allen Dingen in den Resonanzen für Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungserfahrungen sowie für entwicklungsthematische Selbsterfahrungen (vgl. Kap. 6). Der Erfahrungsraum Natur soll genutzt werden, individuelle menschliche Entwicklung und Gesundheit zu fördern. Ergänzend ist für den praxisrelevanten Umgang mit Klienten auch ein pragmatischer räumlicher Naturbegriff hilfreich, da die meisten Menschen im Alltagsgebrauch den Begriff Natur mit Pflanzen, Tieren, Landschaft und Wetter verbinden. Für eine Klientenspezifik ist dabei von Bedeutung, dass dieser Begriff von `Natur` ein individuell bestimmtes und gefärbtes Wahrnehmungsphänomen ist. Jeder Mensch nimmt die Natur anders wahr und für jeden Menschen hat die Natur eine andere Bedeutung. Natur ist

also auch das, was der einzelne Mensch darunter versteht, was er als Natur erlebt hat und wie dies auf ihn einwirkte. Die Art der Wahrnehmung und damit der Bezug zur Natur hängen wiederum stark von persönlichen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen ab.

7.2.3 Ergänzende Theoriebezüge

In diesem Kapitel sollen noch einmal gebündelt die wesentlichen Theoriebezüge einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur aufgeführt werden. Die angestammten Bezugstheorien der Psychomotorik und Motologie werden dabei nicht noch einmal wiederholt, vielmehr stehen die ergänzenden, weiterführenden Theoriebausteine im Zusammenhang mit Naturerfahrungen im Fokus. Zum Einbezug von einschlägigen Entwicklungs- und Gesundheitstheorien im psychomotorisch-motologischen Kontext sei hier auf die entsprechenden Veröffentlichungen im Fachdiskurs verwiesen. Dies betrifft beispielsweise die Bedeutung der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (vgl. Seewald 2007, 42ff und Fischer 2009, 150ff), die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget (vgl. Fischer 2009, 132ff), das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (vgl. Haas 1999, 171ff und Fischer 2009, 177ff), die ökologische Perspektive auf Entwicklung nach Bronfenbrenner (vgl. Fischer 2009, 164ff), die fähigkeitsbezogene Identität nach Haußer (vgl. Zimmer 2012, 53ff), die salutogenetische Perspektive nach Antonovsky (vgl. Haas 1999, 60ff), die Resilienzforschung nach Wustmann (vgl. Krus 2006, 355ff) und die anthropologische Bestimmung von Gesundheit nach Gadamer (vgl. Seewald 2006, 287ff). Darüber hinausgehend lassen sich aus den vorangegangenen Kapiteln weitere Theorieauszüge verwerten, welche in der psychomotorisch-motologischen Anwendung im Erfahrungsraum Natur handlungsleitend sein können.

1. Leibphänomenologische Ergänzungen (vgl. Kap. 3.5)

Hier wird vor allem auf die leibliche Naturerfahrung im Sinne Böhmes (2005a/ 2011) verwiesen. Diese wird aufgeführt als tiefergehender Zugang zur `fremdem` Natur des eigenen Leibes, der unabhängig von einem aufgesattelten Ich agiert und sich als spontan und autonom wahrnehmen lässt. Leibliche Naturerfahrungen können gemacht werden, wenn den eigenen natürlichen Impulsen gefolgt wird und das aus sich selbst herauskommende Intuitive handlungsleitend wird. Dem instrumentell verfügbaren und genutzten Körper, wird ein leibliches `Selbst-Natur-Sein` als passives Geschehen-Lassen gegenübergestellt. Die dadurch ermöglichten Erfahrungen der Ur-Eigenen Leiblichkeit können identitätsstiftend wirken und

lebenspraktische Orientierung geben. Gleichzeitig sind die inneren Erfahrungen des natürlichen Leibes insofern die Anschlussstelle für die äußeren Naturerfahrungen, als dass in der Natur ein leiblicher Nachvollzug von natürlichen Phänomenen möglich ist und die eigene Lebendigkeit als reflexiver Spiegel erlebbar wird.

2. Raumtheoretische Ergänzungen (vgl. Kap. 3.6)

Von zentraler Bedeutung ist hier die Grundvorstellung des `erlebten Raumes`, wie sie von Bollnow (1960) veranschaulicht wird. Grundlage ist die Vorstellung, dass Räume prinzipiell subjektiv bestimmt sind, d.h. mit persönlichen Interessen, Erfahrungen, Vorlieben, Stimmungen etc., erhalten die Räume individuelle Bedeutungen, sie werden zu `gestimmten Räumen`. Räume sind also nicht nur objektiv-geographisch zu bestimmen, sondern müssen vielmehr subjektiv-biographisch als erlebte Schnittmenge von Mensch und Raum gedacht werden. Der von Böhme (2001) geprägte Begriff der `Atmosphäre` konkretisiert diese Vorstellung auf das konkrete Raumerleben. Die Stimmungen des Raumes treffen auf eine wahrnehmende Person und verschmelzen in einer gemeinsamen Wirklichkeit. Damit rückt die Beziehung zwischen den räumlichen Qualitäten und den subjektiv-emotionalen Befindlichkeiten des Individuums in den Mittelpunkt, es entstehen Resonanzen, die vom Raum zum Subjekt und vom Subjekt zum Raum wirken. Dies ist die Ausgangslage für einen reflektierten Umgang mit dem Naturraum und seinen spezifischen Wirkungen. Um die konkrete Handlungsebene einzubeziehen, kann die Idee der `Affordanzen` von Gibson (1982) ergänzend aufgenommen werden. Diese besagt, dass dem Individuum durch die Struktur der Dinge Handlungsmöglichkeiten aus der Umwelt angeboten werden. Die material- und geländebezogenen Möglichkeiten und Anforderungen des Naturraumes bestimmen also in Kombination mit der erlebten Atmosphäre das konkrete Tun.

3. Ökopsychologische Ergänzungen (vgl. Kap. 4.1)

Im Konzept der `Orts-Identität` (Place identity) von Proshansky et al. (1983) verdichten sich die vorangegangenen raumtheoretischen Überlegungen in entwicklungspsychologischer Hinsicht. Die ökopsychologische Grundidee ist, dass der umgebene Lebensraum - meist unbewusst - die Identität des Menschen entscheidend mitprägt. Gebhard (2009) geht daher von einem dreidimensionalen Persönlichkeitsmodell aus, indem neben der Beziehung zu sich selbst und der Beziehung zu anderen Menschen, gerade der Beziehung zur dinglichen und räumlichen Umwelt eine besondere Bedeutung für die menschliche Entwicklung beigemessen wird. Demnach entwickelt sich die eigene Identität auch aus einer ursprünglichen Verbundenheit mit

den Objekten der Umwelt des Kindes. Am Beispiel der Natur zeigt sich dieser sehr affektiv aufgeladene Bezug besonders deutlich in der animistischen (beseelenden) und anthropomorphen (vermenschlichten) kindlichen Sichtweise im Umgang mit Naturphänomenen. Auch bei einer rational-objektiveren Sichtweise im späteren Verlauf des Lebens, bleibt in einer doppelbödigen Beziehung der emotional-subjektive Bezug zur Umwelt erhalten. Dieses grundlegende gefühlsbetonte Band ist für das gesamte weitere Leben prägend. Der psychische Wert von Natur liegt für Gebhard daher zum einen in der Funktion eines mit subjektiver Bedeutung aufgeladenen Symbolsystems. Naturerfahrungen können damit zu sinnstiftenden Selbsterfahrungen werden. Zum anderen birgt die Natur den Wert eines ambivalenten entwicklungsfördernden Doppelcharakters, welcher sich durch Kontinuität und Sicherheit auf der einen und Veränderung und Unsicherheit auf der anderen Seite auszeichnet. Diese grundlegende Bedeutung von Natur kann im Lebensraumkontext der sozialökologischen Zonen nach Baacke (1999) konkretisiert werden, in denen die vielfältigen Einflüsse von Naturerfahrungen auf unterschiedliche Bereiche der Entwicklung und Gesundheit empirisch nachweisbar sind (vgl. Kap. 4.2).

4. Weiterführende Theoriebeiträge

Weitere ergänzende naturwissenschaftliche, sozial- und geisteswissenschaftliche Theoriebezüge finden sich z.B. in den Bereichen Medizin, Biometeorologie, Chronobiologie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Philosophie etc. Die oben spezifischer dargestellten Theoriebeiträge (siehe Kap. 6) werden hier lediglich nochmal stichwortartig aufgeführt:

- Die mikrobiologische `Biodiversitäts-Hypothese` beschäftigt sich mit dem vermehrten Auftreten von Allergien und asthmatischen Erkrankungen aufgrund fehlender Kontakte mit den vielfältigen mikrobiologischen Reizen von Boden, Pflanzen und Tieren (vgl. Rook 2013).
- Die Vitamin-D Aktivierung (hervorgerufen durch die UV-B Strahlung der Sonne) hat weitreichende Auswirkungen auf das Immunsystem sowie die Prävention und Behandlung von Depressionen, Demenz, Krebs-, Gefäß-, Stoffwechsel- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen (vgl. z.B. Kumar et al. 2009/ Brøndum-Jacobsen et al. 2012/ Liu et al. 2014).
- Die Lichteinstrahlung im Außenraum ist verantwortlich für die, über das Auge gesteuerte Synthese des Hormons Melatonin sowie des Gewebshormons und Neurotransmitters Serotonin, welche Auswirkungen auf die Befindlichkeit, die Konzentration und den Tag-Nacht-Rhythmus haben (vgl. z.B. Wirz-Justice et al. 1996/ Konstantinidis et al. 2003/ Spindelegger et al. 2012).

- Das `Sick Building Syndrom` beschreibt die negativen Wirkungen auf den menschlichen Körper durch physikalische und chemische Belastungsfaktoren in Räumlichkeiten (vgl. z.B. Fisk et al. 2009/ Fanger 2006/ Fromme et al. 2008).
- Das Fachgebiet der `Biometeorologie` beschäftigt sich mit den Einflüssen und Zusammenhängen von Wetter und Gesundheit. Die bioklimatisch wichtigsten Wetterelemente sind die thermischen Bedingungen: Temperatur und Luftfeuchtigkeit. Sie beeinflussen in erster Linie das Thermoregulationssystem des menschlichen Körpers (vgl. z.B. Höppe 2002/ Schuh 2007).
- Die `Psychoevolutionäre Theorie` von Ulrich (1991) beschäftigt sich mit der Wirkung von Naturlandschaften und besagt, dass das Betrachten einer als angenehm empfundenen, nicht bedrohlich wirkenden Landschaft zum Abbau von Stress führt, mit entsprechenden physiologische Reaktionen, wie Senkung des Blutdruckes und des Pulses, verringerte Atemfrequenz etc.
- Die `Attention Restoration Theory` von Kaplan (1995) nimmt an, dass Naturräume eine anstrengungslose Aufmerksamkeit fördern, was zu einer Kontrollentspannung und einer Regeneration der Konzentrationskapazitäten führt.
- Die `Chronobiologie` beschäftigt sich mit den Rhythmusbedingungen des Körpers, die in Abhängigkeit und im Wechselspiel mit der natürlichen Umwelt stehen (vgl. Spork 2004).
- Die philosophisch-phänomenologische Unterscheidung von `Rhythmus` und `Takt` betont die Bedeutung von rhythmischen Bezügen für die Verbindung zum Lebendigen (vgl. Klages 1934).
- Die Theorie der `sozialen Beschleunigung` von Rosa (2005), gibt einige Anknüpfungspunkte für das entschleunigende Potential von Naturerfahrungen.
- Die `kontemplative Wahrnehmung` nach Seel (1996) beschreibt die absichtslose sinnliche Begegnung mit Naturphänomenen. Diese Art der Wahrnehmung findet sich auch im Konzept der `Achtsamkeit` wieder, in der das wertfreie Erleben der Sinnlichkeit im Augenblick entscheidend ist (vgl. Kabat-Zinn 2009/ Huppertz/Schatanek 2015).
- In den Überlegungen zur Verbesserung der Bewegungsvariabilität im koordinativen Lernen von Neumaier (2009), ist das automatische Üben der `Gleichgewichtsregulation`, als grundlegende Fähigkeit für alle zielgerichteten Bewegungen, zentral. In Naturräumen zeigt sich dieses variable Üben der Gleichgewichtskontrolle als permanenter Trainingseffekt.
- Das `erfahrungsbasierte Lernen` betont die Erkenntnisgewinnung im direkten, selbstgewählten und individuell bedeutungsvollen Vollzug. Das freie Erkunden bietet

eigenständige Lern- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit dem Naturraum (vgl. Stenger 2007).

- Das Konzept der `Lebendigen Selbstbegegnung` von Liedke (2005) befasst sich mit der inneren Bedeutsamkeit von Naturerfahrungen.
- Der Entwurf einer `Spiritualität` von Buchner (2014) konzentriert sich im Kern auf ein Gefühl der `Verbundenheit`, die insbesondere im Erfahrungsraum Natur erlebbar wird.

7.2.4 Abgrenzung einer psychomotorisch-motologischen Herangehensweise im Erfahrungsraum Natur zu anderen Fachdisziplinen

Um deutlich zu machen, in wie weit sich ein psychomotorisch-motologisches Vorgehen in der Natur, von den anderen in Kap.5 dargestellten naturspezifischen Fachdisziplinen unterscheidet, wird auf die in Kap. 5.8.2. vorgestellte Übersichtstabelle zurückgegriffen. Ergänzend wird deutlich, dass das Ziel einer Psychomotorik, bzw. angewandten Motologie in der Natur darin liegt, die individuelle Entwicklung und Gesundheit in Beziehung mit der Natur zu fördern. Es geht also keinesfalls darum, dem Klienten die Natur näher zu bringen (was durchaus ein Nebeneffekt sein kann), vielmehr liegt der Schwerpunkt auf dem individuellen nächsten Entwicklungsschritt oder der Herstellung einer persönlichen gesundheitlichen Balance, aufbauend auf die spezifische Problematik der Person. Dementsprechend können die Inhalte je nach Klienten sehr unterschiedlich ausfallen, in Abhängigkeit von seinen Bedürfnissen und den, für die persönlichen Themen und Problematiken notwendigen Impulsen. Schwerpunkt ist aber der inhaltliche Zugang über die Körper- und Bewegungsarbeit, über die Wahrnehmung, die Handlung, das Spiel und das persönliche Erleben. Methodisch werden Übungen und Spielformen im Prozess angeboten, es werden Vorschläge unterbreitet, die angenommen oder abgelehnt werden können. Es geht also um den dialogischen Austausch mit dem Klienten, um das Passende mit ihm gemeinsam zu finden. In einer inhaltlich offenen Herangehensweise werden die bedeutsamen Themen des Klienten über den Körper und die Bewegung im Naturraum gefördert. Die Natur dient dabei als ganzheitlicher entwicklungs- und gesundheitsanregender Erfahrungs- und Resonanzraum. Überschneidungen zu den Herangehensweisen der anderen Disziplinen wird es immer dann geben, wenn eben diese individuumszentrierte Sichtweise auf den Klienten im Vordergrund steht, Entwicklungs- und Gesundheitstheorien handlungsleitend sind und über die Körper- und Bewegungsarbeit die Förderung der spezifischen Persönlichkeit angestrebt wird.

Fachdisziplin	Ziele	Inhalte	Methoden	Bewegung & Körper	Mensch- Naturverständnis
Natursportpädagogik	Bewegungslernen in der Natur vs. Anregung von Wahrnehmung, Bewegung und Erleben im Dialog zwischen Mensch und Natur	Outdoorsportarten, z.B. Laufen, Mountainbike, Sportklettern, Ski, Surfen etc. vs. Spielerische und erkundende Bewegungsprobleme	Bewegungsvermittlung, Training, individuelle Sportausführung vs. Bewegungsaufgaben, eigenständiges Handeln und subjektive Gestaltung von Lernprozessen	Bewegung und Körper als Medium des Bewegungslernens vs. Bewegung und Körper als Medium von Selbst- und Naturerfahrungen	Die Natur als Raum besonderer Bewegungsbedingungen vs. Naturbegegnung als Selbstbegegnung in der Verschmelzung von innerer und äußerer Natur
Erlebnis- und Abenteuerpädagogik	Bildung von persönlichen Handlungskompetenzen (Natur nicht zwangsweise als Medium)	Problemlöseaufgaben und Aktivitäten mit hoher Handlungsaufforderung, z.B. Kooperationsaufgaben, Hochseilgarten, Canyoning etc. Unterwegssein mit Fremdheitscharakter, z.B. Bergwandern, Kanu-Touren etc.	Anleitung von Bewegungs- und Handlungsaufgaben, Reflexion, Übertragung in den Alltag	Der vernachlässigte Körper als Voraussetzung und Medium für handlungsorientiertes Lernen Der Körper als Medium von Grenzerfahrungen	Die Natur als Handlungsraum zur Förderung individueller Kompetenzen Die erhabene Natur als widerständige Herausforderung
Natur- und Umweltpädagogik/ Waldpädagogik	Annäherung an die Natur, Umwelterziehung, Bildung zur nachhaltigen Entwicklung, Vermittlung von Gestaltungskompetenzen	Spiele und Übungsformen mit Naturbezug, z.B. Baum ertasten, Erdfenster, Barfuss-Wanderung etc. Lerninhalte zu ökologischen, ökonomischen und sozialen Kernthemen	Anleitung der Spiele und Übungen, ggf. Reflexion Selbstbestimmtes Lernen mit Bezug zum Lebensumfeld, z.B. mit Planspielen, Fallstudien, Experimenten, Aktionen etc.	Bewegung und Körper als Medium sinnlicher Naturwahrnehmung	Die Natur als begrenzte Ressource und als schützenwertes Gegenüber
Wildnispädagogik / Wildnisbildung	Sich in der Natur `zu Hause` fühlen, praktische und geistige Fähigkeiten, Gemeinschaftssinn Menschunabhängige, naturtypische Abläufe erlebbar machen	Kernroutinen, Übungen und Erfahrungssituat. z.B. Feuer machen, Spuren lesen, Vogelsprache etc. Einfaches Unterwegssein und Biwakieren	Coyote-Teaching (Fragen, Rätsel, Geschichten), Natürlicher Kreislauf Begleitung, Anleitung und Reflexion von primitiven Naturerfahrungen	Bewegung und Körper als Medium der Achtsamkeit, des tiefgreifenden Lernens und der leiblichen `Bewilderung`	Die Natur und der Mensch als ganzheitlich verbundene Einheit `Wildnis` als eigendynamische Gegenwelt des Nicht-Eingreifens

Gartentherapie	Stärkung des sozialen, psychischen und körperlichen Wohlbefindens durch Beschäftigung mit Pflanzen und Garten	Anzucht, Pflege, Ernte und Verwendung von Pflanzen, z.B. Aussaat, Kräuterbeet anlegen, Balkonkübel bepflanzen, Kränze binden etc.	Begleitung und Anleitung von gärtnerischen Tätigkeiten im Garten, Gewächshaus, auf mobilen Gartentischen etc.	Bewegung und Körper als Medium selbstwirksamer Tätigkeiten	Die Natur als zu gestaltendes Handlungsfeld
Naturtherapie	Individuelle Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung und Übergangsbegleitung mit Hilfe der Natur	Selbsterfahrungssituationen, z.B. Visionssuche, Initiationsriten, Höhlengänge Aufstellungen, Mythen- und Märchenspiele etc.	Reflexion der Erfahrungen, Spiegeln in Bezug zur erarbeiteten Problemlage Kreis der vier Schilde Kreativtechniken und rituelle Strukturen	Bewegung und Körper als Medium atmosphärischer Naturbegegnung und gewachsener Selbsterkenntnis Der Körper als grundlegende Existenzbedingung eines leib-seelischen Daseins	Die Natur als Metapher des Seins und der Lebendigkeit Die Natur als `Spiegel der Seele`
Tiergestützte Interventionen	Steigerung des Wohlbefindens und der Lebensqualität Unterstützung von Entwicklung und Lernen Stärkung der Lebensgestaltungskompetenz	Tierkontakte in angeleiteten Übungen oder in Form von Tierbesuchsdiensten, organisierten Spaziergängen, Versorgung, Pflege etc.	Freie, gelenkte oder ritualisierte Interaktionen Therapiespezifische Methoden, z.B. Ergotherapie, Psychotherapie etc.	Bewegung und Körper als Medium der Kommunikation und intersubjektiven Begegnung zwischen Mensch und Tier	Die Natur als lebendiges Tier-Gegenüber im Rahmen einer `Du-Evidenz`
Psychomotorik und Angewandte Motologie in der Natur	Individuelle Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in Beziehung mit der Natur	Entwicklungs- und Gesundheitsbezogene Spiel-, Bewegungs- und Wahrnehmungsthemen, z.B. Höhle bauen, Umwelt erkunden, Achtsamkeit, Selbstregulation in der Natur etc.	Im Dialog mit dem Klienten werden Übungen und Spielformen im Prozess angeregt, ausgehandelt und gemeinsam entwickelt	Bewegung und Körper als zentrales Medium zur Förderung von Entwicklung und Gesundheit	Die Natur als ganzheitlicher entwicklungs- und gesundheitsanregender Erfahrungs- und Resonanzraum

Tab.9: Abgrenzung einer psychomotorisch-motologischen Herangehensweise im Erfahrungsraum Natur zu anderen Fachdisziplinen

7.2.5 Handlungsfelder und Institutionen

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über mögliche Handlungsfelder zur Umsetzung einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur über die Lebensspanne gegeben werden. Anschließend folgt ein Vorschlag zur Analyse von Institutionen zur Implementierung naturbezogener psychomotorisch-motologischer Konzeptionen.

Handlungsfelder Kinder

Ein Handlungsfeld, in welchem der Erfahrungsraum Natur bereits vielseitig psychomotorisch genutzt wird, ist die Vereinsarbeit. In verschiedenen, lang tradierten Psychomotorik-Vereinen in Deutschland gehören naturnahe, bewegungs- und wahrnehmungsorientierte Erlebnisangebote zum festen Bestandteil des Programms (z.B. Verein für Bewegungsförderung und Psychomotorik e.V. Landau, Beweggründe e.V. Sendenhorst etc.). Es werden dazu z.T. eigens naturnahe Gelände angemietet und zu Spiel- und Bewegungsräumen umgestaltet, um regelmäßige wöchentlich stattfindende psychomotorische Förderangebote für Kinder außerhalb geschlossener Räume zu ermöglichen. Die Natur-Erfahrungsräume sind dann zusätzlich z.B. mit Baumaterialien, wie Steinen, Brettern, Holzklötzen etc., einer Feuerstelle, einem festen Unterstand, Weidentipis oder Seilparcours ausgestattet. Über vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen werden zum einen die Handlungskompetenzen der Kinder erweitert aber zum anderen auch die individuell bedeutsamen Entwicklungsthemen beispielbar gemacht. Dieses Vorgehen wäre auch für andere Tätigkeitsfelder, wie einer psychomotorischen Praxis oder einer begleitenden Maßnahme in Kindertagesstätten oder Einrichtungen der Frühförderung denkbar. Neben eigenen angemieteten Flächen, könnten auch wenig frequentierte öffentliche Räume, wie Wald oder Wiesenflächen zur psychomotorisch-motologischen Förderung genutzt werden. Wie aus der Befragung aus Kap. 2 hervorging, kann natürlich auch das Außengelände einer Einrichtung ein interessanter Entwicklungsraum sein, wenn er entsprechend gestaltet und genutzt wird, weshalb diesem Thema ein eigener Abschnitt gewidmet wird (siehe Kap. 7.3.3). Im Rahmen inklusiver Bemühungen ist ergänzend zu erwähnen, dass eine individuell ausgelegte psychomotorisch-motologische Förderung in der Natur auch für inklusiv ausgerichtete Schulen oder andere förderpädagogische Einrichtung in Frage käme. Wieczorek (2006) betont diesbezüglich, dass Kindern mit Behinderung nicht nur passive Naturerfahrungen machen sollen, sondern auch eigene Erlebnisprozesse im direkten Kontakt mit der Natur durch Beobachten, Anfassen, Ausprobieren und Erkunden durchlaufen können:

„Erleben heißt den Weg zu verlassen, über die Wiese geschoben zu werden, im duftenden Gras zu liegen, durchs Unterholz getragen zu werden, am See zu spielen, den Baum zu spüren, die Blätter in den Händen zerrieseln zu lassen, im Bach die Füße zu kühlen.“

(ebd., 164)

Bei Kindern mit schwerer Behinderung liegt die besondere Aufgabe der begleitenden Person darin, noch einfühlsamer im Dialog mit dem Kind zu erspüren, welche Interessen vorhanden sind und welche Entwicklungsimpulse sich zeigen. Auf diese vom Kind ausgehenden kleinsten Initiativen, können dann behutsam, z.T. sehr basale Erfahrungsangebote in der Natur angeboten werden (z.B. Berührung von Erde, Liegen oder Sitzen im Gras, Anfassen von Tieren etc.). Durch diesen selbstbestimmten und eigenaktiven Zugang, werden die Kinder angeregt, ihre eigenen Beziehungen zur Natur und der sie umgebenden Welt zu knüpfen (vgl. ebd., 164ff.). In diesen allgemeinen pädagogischen Handlungsfeldern sind innerräumliche psychomotorisch-motologische Angebote oftmals schon ein fester Bestandteil (vgl. Köckenberger/ Hammer 2004, 248ff). Hier läge die konzeptionelle Ergänzung darin, eben auch naturnahe Außenräume vermehrt in die Förderung einzubinden. Daneben gibt es aber natürlich auch naturpädagogische Arbeitsfelder, die von einer individuellen bewegungs- und wahrnehmungsorientierten Entwicklungs- und Gesundheitsförderung profitieren könnten. Dies sind z.B. Waldkindergarten, Bauernhof-Kindergarten, Waldhort, Waldjugendheime oder Naturschulen.

Handlungsfelder Jugendliche

Die Handlungsfelder für eine psychomotorisch-motologische Förderung in der Natur für Jugendliche sind vor allen Dingen Kinder- und Jugendpsychiatrien sowie Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen. Dies sind ebenfalls angestammte Arbeitsfelder, vor allem einer bewegungsraumorientierten Psychomotorik und Motologie (vgl. Welsche et al. 2009, 172ff und Köckenberger/ Hammer 2004, 472ff). Ein nicht zu unterschätzendes und vielfach berichtetes Problem im Umgang mit den Klienten dieser Einrichtungen, ist die z.T. geringe Motivation für jegliche Aktivitäten im Erfahrungsraum Natur. Dennoch lohnt es sich zu versuchen, die spezifischen Qualitäten von Naturräumen zu nutzen, um die Jugendlichen in ihrer Entwicklung und Gesundheit zu begleiten. Dabei ist es nicht verwunderlich, dass eine große Nähe zu abenteuer- und erlebnispädagogischen Inhalten entsteht, bezieht sich die Abenteuer- und Erlebnispädagogik doch in einem Schwerpunkt u.a. auf das Jugendalter. Die erlebnisorientierte Inhalte treffen sehr passend die Entwicklungsthemen der Jugendlichen, da z.B. Grenz- und Gegenwartserfahrungen die Reifung der Persönlichkeit ansprechen oder Kooperations- und Interaktionssituationen den Anschluss an die Peergroup und den Aufbau sozialer Beziehungen

ermöglichen (vgl. Kap.6.9). Dennoch kann ein entscheidender Unterschied einer naturnahen psychomotorisch-motologischen Herangehensweise in den genannten methodischen Prinzipien, wie der individuellen Bedürfnisorientierung, dem dialogisch-offenen Austausch, der Freiwilligkeit etc. liegen (siehe Kap.7.1). Wenn sie nicht überfordern, können Körper- und Bewegungsangebote gerade in der Natur ein intensives Körpererleben ermöglichen, da in der Auseinandersetzung mit den Widrigkeiten von Wetter, Gelände etc. ein körperbezogenes Gefühl der Existenzgewissheit wahrgenommen werden kann. Ein dadurch angestoßenes positives Körperselbst kann besonders im Jugendalter die Identitätsfindungsprozesse unterstützen, so dass psychomotorisch-motologische Naturerfahrungen gerade für die Klienten in Kinder- und Jugendpsychiatrien sowie Jugendhilfeeinrichtungen eine sehr wertvolle Ergänzung sind.

Handlungsfelder Erwachsene

Neben den Vereinen und den inklusiven Einrichtungen, liegen die möglichen Handlungsfelder psychomotorisch-motologischer Naturinterventionen im Erwachsenenbereich schwerpunktmäßig im sozialpsychiatrischen oder klinischen Feld (z.B. Reha- oder Suchtklinik, Klinik mit psychosomatischem oder psychotherapeutischem Schwerpunkt etc.). Der besondere gesundheitsförderliche Faktor von Naturerfahrungen im klinischen Kontext geht beispielhaft aus einer Studie von Schwiersch et al. (1996) hervor. Sie befragten 208 Krebspatienten zu den subjektiven Wirkfaktoren der Rehabilitation. In einer offenen Befragung zu den wichtigsten Erlebnissen und Erfahrungen während des Nachsorgeaufenthalts in der Klinik, bezog sich ein Drittel der Patienten auf Natur- und Landschaftsaspekte, wie z.B. die besondere Ausstrahlung von Ruhe, die Umwandlung vom Winter in den Frühling, die reizvollen Anblicke der Landschaft etc. Dementsprechend gaben sogar ca. 14% der Befragten ausdrücklich an, dass das Naturumfeld der hauptsächliche Wirkfaktor ihres Aufenthaltes in der Klinik war. Dazu kommt, dass in den anderen persönlich wahrgenommen Hauptwirkfaktoren das Naturerleben begleitend enthalten war, wie z.B. in der Nennung von Wanderungen o.ä. Neben dem therapeutischen Programm, dem zwischenmenschlichen und räumlichen Klima in der Einrichtung, kommt also auch dem Umfeld eine bedeutende Rolle zu (vgl. ebd., 1ff). Stehen in der Sozialpsychiatrie oder einer Klinik psychische Erkrankungen im Fokus, kommt es häufig vor, dass die betroffenen Personen in ihrem Antrieb geschwächt sind, Vermeidungsverhalten an den Tag legen, schnell das Interesse verlieren und Betätigungen nachgehen, die sie entweder überfordern oder unterfordern (vgl. Gubisch 2014, 14). Nach qualitativen Untersuchungen zeigt sich, dass die Motivation zur Betätigung erhöht wird, wenn eine positive Einstellung gegenüber Institutionen,

Orten oder bestimmten Betätigungsformen besteht. Dabei werden von den Klienten (Männern wie Frauen) insbesondere Betätigungen im Freien bzw. in der Natur mit positiven Gedanken, persönlicher Effektivität, einem hohen Wert und der Freude und Zufriedenheit beim Handeln erlebt (vgl. Mincinoiu 2008, 31 und Gubisch 2014, 46). In Interviews wird dies von den Klienten folgendermaßen geschildert:

„Ja, in der frischen Luft was machen und irgendwie da das Laub zusammenkehren, Bäume pflanzen. [...] Ich fühl mich da gut dabei, ja! Das ist für mich keine Arbeit, das ist für mich Natur. Da fühl ich mich gut, ne. Und das macht Spaß. Also das ist richtig gut. Das mach ich gerne.“

(vgl. Gubisch 2014, 46)

„Also ich hab diesen Drang mich zu bewegen und auch diese Natur dann zu erleben. Meine Motivation ist da ziemlich hoch, weil es einfach auch angenehm ist. Und was Neues ist sozusagen. (...) Außerdem verbinde ich positive Gedanken damit. Das Wetter mag zwar jetzt schlecht sein, aber ich sehe schon den Frühling vor mir. Also ich habe diese positiven Gefühle dabei. Auch was ganz neues für mich, was ich auch sehr genieße. Also ich will jetzt erleben, wie es immer heller wird morgens. Das ist schon irgendwie schön. Es ist sicher auch eine körperliche Herausforderung.“

(vgl. ebd., 94)

Naturaktivitäten, insbesondere mit körperlicher Aktivität verbunden, können also prinzipiell tätigkeitsmotivierenden Charakter für Menschen mit psychischen Erkrankungen haben, wenn sie nicht über- oder unterfordern. Im Rahmen der Mototherapie mit Erwachsenen nach Hölter (1993) könnte der Erfahrungsraum Natur daher hervorragend in den Inhaltskatalog menschlicher Bewegungshandlungen integriert werden. In allen von Hölter bekannten bewegungs- und körperorientierten Inhaltsbereichen, `Gesundheit und Wohlbefinden`, `Spielen-Leisten-Kämpfen`, `Entspannung und Kontemplation`, `Kommunikation und Interaktion`, `Exploration und Awareness`, `Expression und Gestaltung` sowie den `Inhalten mit Bezug zu anderen kreativen Medien`, gibt es vielfältige Praxisformen (vgl. Kap. 6.11.2), die im Erfahrungsraum Natur umgesetzt werden können (vgl. ebd., 28ff). In der `angewandten Motologie im Erwachsenenalter` nach Haas (1999) sind die Bewegungsthemen methodisch entwickelte und theoretisch begründbare Antworten auf die Problemstellungen der Klienten. Hier könnte der Naturbezug im Rahmen der Diagnostik im multifaktoriellen Gesamtbild, z.B. innerhalb der Lebensweltanalyse berücksichtigt werden (vgl. ebd., 206ff). Daran anschließend kann dann eine Übertragung der bewegungsthematischen Inhalte in den Erfahrungsraum Natur stattfinden, die dem Klienten eine Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. An die Erfahrungen der Naturtherapie anknüpfend, scheint es beim Einsatz von Naturräumen für psychisch labile Klienten ratsam zu sein, dem sehr strukturoffenen Naturraum eine

stabilisierende bodenständige Vorbereitung im Bewegungsraum voranzustellen. Vorbereitend können hier Übungen zu `bodenständigen Körperwahrnehmung` oder `Erdung` eingesetzt werden, um ein sicheres `Bei-Sich-Sein` anzuregen (vgl. Heck 2003, 27ff). Alexander Lowen (1991), der Begründer der Bioenergetik in der Körperpsychotherapie, hebt in seinem Energiekonzept gerade diesen Aspekt der `Erdung` (Grounding) hervor. Der körperbezogene Kontakt mit dem Boden und der Erde ist für ihn die Grundvoraussetzung für eine Verbundenheit mit der Realität. Die vitale Kraft der Energie fließt vom Boden über die Füße, Beine, Oberschenkel, Becken und Rücken zum Hals und Kopf. Wichtig ist es daher beim Stehen, Gehen oder Laufen den Kontakt zur Erde und damit zur universellen Energie zu spüren (vgl. ebd., 128). Diese energetisch gefühlte Verbindung ist hilfreich, wenn es darum geht, die innere Sicherheit zu behalten, auch wenn im Naturerleben individuelle Bewusstseinsprozesse angestoßen werden. Wie ausführlicher in Kap. 4.2.3 sowie Kap. 6.2. und Kap. 6.9 dargestellt, fördern Naturkontakte nicht nur die Erholung und Gesundung im Erwachsenenalter, sondern sie regen auch die Auseinandersetzung mit individuellen Entwicklungs- und Gesundheitsthemen an. Daher sollte der Naturraum ein bewusst eingesetzter Bestandteil des Therapiekonzeptes einer Klinik oder sozialpsychiatrischen Einrichtung sein.

Handlungsfelder Senioren

Orientiert man sich an rüstigen Senioren, kann ein Handlungsfeld psychomotorisch-motologischer Naturerfahrungen z.B. in der Vereinsarbeit liegen. Eine gute Voraussetzung zur Annahme solcher bewegungs- und wahrnehmungsorientierten Angebote liegt nach Zumbült (2002) darin, dass die Natur für die heutige ältere Generation - biographisch bedingt - häufig ein emotional positiv besetzter Bewegungsraum ist. Ein wesentliches Ziel von Naturerfahrungen wird dann in der Verbesserung und Erhaltung der Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeit im Alter gesehen (vgl. ebd., 50f.). Tille und Tille (2003) stellen hierzu einige praktische Übungen vor, wie psychomotorische Elemente in eine Naturwanderung mit Senioren einzubauen sind. Darin kommen z.B. Wahrnehmungsaufgaben, kleine handwerklichen Tätigkeiten oder Naturerlebnisspiele vor (vgl. ebd., 266ff.). Ein weiteres Handlungsfeld liegt aber im Speziellen auch im Alten- und Pflegeheim. Im Konzept der Motogeragogik nach Eisenburger (2005) ist die `Natur` ein Erfahrungsfeld im Rahmen der Förderung der Sachkompetenz. In der handelnden Auseinandersetzung mit Naturmaterialien oder der psychomotorischen Arbeit im Freien können insbesondere gesundheitsfördernde Ressourcen gefördert werden:

„Eine beruhigende, heilsame, aber auch anregende Wirkung geht vom Erleben der Natur aus. Gerade in dem anregungsarmen Dasein in einem Alten- und Pflegeheim können die heilsamen Einflüsse der Natur ihre harmonisierende, identitätsfördernde und sinnstiftende Wirkung entfalten.“
(*ebd.*, 116)

Prinzipiell müssen dafür Naturkontakte innerräumlich oder im Zugang zu Außenräumen ermöglicht werden. Spezifisch psychomotorisch-motologisch, können dazu wahrnehmungs-, bewegungs- und biographiebezogene Naturerfahrungen angeboten werden, wie sie in Kap. 6.11.2 auch für das Seniorenalter zusammengefasst sind. Insbesondere in der Arbeit mit demenziell erkrankten Menschen sind jedoch die Möglichkeiten der bewussten Reflexion über Erfahrungen in und mit der Natur sehr eingeschränkt. Dennoch ist davon auszugehen, dass bedeutsame, durch den Naturkontakt angestoßene Themen, unbewusst leiblich erfasst und aufgenommen werden und unterhalb der kognitiven Zugänglichkeit ihre Wirkung entfalten. Dieser leibliche Nachvollzug kann, auch wenn er nicht bewusst reflektiert wird, ein Gefühl von Teilhabe am Seienden auslösen sowie eine Mobilisierung eigener Lebenskräfte anregen. Ein psychomotorisch-motologischer Einbezug von Naturerfahrungen kann daher im Alten- und Pflegeheim äußerst vitalisierend, handlungsanregend und sinnerfüllend wirken.

Institutionsbezogene Implementierung einer naturbezogenen psychomotorisch-motologischen Konzeption

Soll eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur konzeptionell und vor allem nachhaltig in eine Institution eingebunden werden, bietet das Organisationmodell von Glasl et al. (2014) eine hilfreiche und übersichtliche Strukturierungshilfe, die hier zur Orientierung überblickartig genutzt wird. Zur Analyse werden drei Subsysteme der Organisation unterschieden, das *kulturelle*, das *soziale* und das *technisch-instrumentelle Subsystem*. Das kulturelle Subsystem beinhaltet die *Identität* und die *Strategie* der Institution, also die Grundwerte, das Selbstverständnis, die gesellschaftliche Aufgabe, die Leitsätze, die Kernziele und die langfristigen Pläne einer Einrichtung. Hier ist die Frage, wie der Erfahrungsraum Natur und die Arbeit mit der Bewegung und dem Körper in die Organisationsstrategie, bzw. ins Leitbild der Einrichtung passen. Ohne Passung und Anknüpfungspunkte im kulturellen Subsystem der Organisation, wird es schwierig, inhaltliche Schwerpunkte nachhaltig zu verankern. Das soziale Subsystem bezieht sich auf die *Struktur*, die *Mitarbeiter* und *Organe* der Einrichtung. Hier geht es darum, wie die Institution organisiert ist, welche Stellen welche Entscheidungen treffen, welche Haltung die Mitarbeiter haben, wie das Betriebsklima gestaltet ist, welche Aufgaben einzelne Personen oder Gruppen haben etc.

Fragen, die sich hier stellen, sind z.B., wer über das Angebot naturnaher Interventionen entscheidet, in welchem Aufgabenbereich sie sinnvoll eingesetzt werden können, ob es Arbeitsgruppen zur Koordination gibt oder welche Kooperationen z.B. mit Gärtnern, Landschaftsplanern, Naturpädagogen oder -therapeuten möglich sind. Ganz entscheidend ist natürlich die Frage, welchen persönlichen Zugang, welches Wissen und Können die verantwortlichen Mitarbeiter zu Natur, Körper und Bewegung haben (z.B. Ausbildungen, Fortbildungen, Interessen etc.) und welche Wünsche, Motivationen oder Befürchtungen vorliegen. Das technisch-instrumentelle Subsystem setzt sich schließlich aus den *Abläufen* und den *Mitteln* der Einrichtung zusammen und fokussiert damit sowohl die praktischen Prozesse, als auch die Ausstattung der Organisation. Hier wäre zu hinterfragen, wie psychomotorisch-motologische Naturerfahrungen logistisch in die Arbeitsprozesse eingebunden werden können, welche finanziellen Mittel vorhanden sind oder welche Naturräume unter welchen Bedingungen zur Verfügung stehen (vgl. ebd., 81ff). Exemplarisch zeigen Grant und Wineman (2007) auf, welche Bedingungen für die pädagogisch-therapeutische Nutzung des Außenbereichs von Alten-Pflegeheimen erforderlich sind. Sie beschreiben, dass der Einbezug des naturnahen Gartens zunächst im Konzept und im Zielkatalog der Einrichtung verankert sein muss, z.B. im Sinne der Förderung von Selbstständigkeit oder in Form von gezielten Angeboten im Garten. Diese Aspekte finden sich dann z.B. auf Flyern oder in Informationsbroschüren der Organisation wieder. Daran anschließend muss das Personal entsprechend motiviert und geschult sein (z.B. Reflexion von Risikowahrnehmung, spezifische Fortbildungen, etc.). Damit für die Bewohner der Anreiz besteht die Innenräume zu verlassen, muss die Außenanlage visuell einsichtig sein (Fenster, Übersicht über den Außenbereich etc.), der Zugang muss barrierefrei sein (Höhenunterschiede im Übergang, Bedienbarkeit Türen etc.) und die Außenbereichsgestaltung muss entsprechende attraktive Anregungen bieten (Sitzmöglichkeiten, abgegrenzter Umlauf, Bodenbeläge, überdachte Bereiche etc.). Hilfreich sind zudem feste Routinen, die an das Betreten des Außengeländes geknüpft sind, wie z.B. ein täglicher Spaziergang, die Versorgung von Pflanzen, das Auffüllen des Vogelfutters etc. (vgl. ebd., 109).

7.3 Praxeologie einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur

In diesem Kapitel wird es darum gehen, die schon aufgeführten Prinzipien des psychomotorisch-motologischen Zugangs (vgl. Kap. 7.1), um einige naturspezifische praxeologische Aspekte zu ergänzen. Hierzu gehören die Reflexion des eigenen Naturbezuges (Kap. 7.3.1) sowie die Erfassung des Naturbezuges des Klienten und die darüber hinausgehenden diagnostischen Möglichkeiten des Erfahrungsraums Natur (Kap.7.3.2). Außerdem wird noch einmal auf die Möglichkeiten der gezielten Nutzung von Räumen (Kap.7.3.3) und die hohe Bedeutung einer sicheren Setting-Gestaltung für professionell begleitete Naturerfahrungen hingewiesen (Kap.7.3.4). Um eine konkretere Auswahl an Zielen, Inhalten und Methoden für eine klientenspezifische Praxis vornehmen zu können, wird ein Schaubild vorgestellt, welches die praktische Vorgehensweise der psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur umrahmt (Kap.7.3.5). Zum Abschluss werden die Grenzen im Einsatz von psychomotorisch-motologischen Naturerfahrungen thematisiert (Kap.7.3.6).

7.3.1 Eigener Zugang zur Natur

Werden Naturerfahrungen für Klienten angeboten, ist es unerlässlich, die eigene Beziehung zur Natur zu reflektieren. Diese ist immer biographisch bestimmt, so dass es lohnenswert ist, sich zu erinnern, welche Bedeutung die Natur in der eigenen Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter hatte: Wie naturnah bin ich groß geworden? Was waren Abenteuer, die ich mit Natur verbinde? An welchen Orten habe ich am liebsten gespielt? Welche Naturerfahrungen sind mir noch in besonders guter Erinnerung? Wie Bixler et al. (2002) nachweisen konnten, prägen die Naturerfahrungen in der Kindheit maßgeblich die persönliche Naturverbundenheit für das weitere Leben (vgl. ebd., 795ff). Die Bedingungen und Möglichkeiten für diese frühen individuellen Naturerfahrungen sind natürlich hochgradig abhängig vom gesellschaftlichen Rahmen und der spezifischen Sozialisation (Wohnort, Vorbilder, Milieu etc.) (vgl. Meske 2011, 113ff). Wird Natur mit vielfältigen und angenehmen Erlebnissen verknüpft, entsteht ein positives Naturkonzept, als ein überdauerndes, unbewusstes und emotional bedeutsames inneres Bild von Natur (vgl. Gebauer 2005, 104ff). Nicht unwahrscheinlich also, dass Pädagogen und Therapeuten, welche Naturerfahrungen für Klienten anbieten möchten, ein sehr positives Konzept von Natur haben. Dies hat den Nachteil, negative Naturkonzepte von Klienten, mit Ängsten, Ekel, Ablehnung etc., möglicherweise zu übersehen oder zumindest schwerer nachvollziehen zu können. Der Vorteil liegt demgegenüber darin, dass die eigene

Begeisterung für die Natur auch auf das Gegenüber ausstrahlt und motivierend wirkt: `Wo ein Feuer brennt, kann auch ein Funke überspringen`. In der Reflexion des eigenen Naturbildes können die in Kap. 3.4 erläuterten Naturkonzepte zu Hilfe gezogen werden. So bezeichnet beispielsweise das Konzept `Naturalismus` eben dieses ganzheitliche, ökologisch-systemische Verständnis von Natur, welches ausnahmslos mit positiven Gefühlen verbunden ist. Interessant kann es dann sein, sich die gegenteilige Seite anzuschauen: Wie gehe ich also mit einem sehr positiven Blick auf das Natürliche mit den `grausamen` Aspekten von Natur, wie Jagen, Töten, Vernichtung etc. um? Daran anknüpfend ist es hilfreich sich zu verdeutlichen, welche Arten von Naturerfahrungen persönlich bevorzugt werden. Sind es beispielweise eher `erkundende`, `ästhetische`, `erholungsbezogene`, `sportliche` oder `spielerisch-erlebnisorientierte` Zugänge, die ich für mich persönlich am liebsten nutze, wenn ich in die Natur gehe? Welche Atmosphären und welche Orte mit welchem Aufforderungscharakter bevorzuge ich? Welche Erfahrungsfelder liegen mir besonders, mit welchem Ansatz, bzw. Konzept arbeite ich, nutze ich auch Ideen aus Erlebnispädagogik, Umweltbildung, Naturtherapie etc.? Wie sicher fühle ich mich in der Natur? Meine persönliche Motivation, Naturerfahrungen zu machen, die Aktivitäten, die ich in der Natur gerne durchführe, mein Umgang mit Wetter und Witterung, mein Verhältnis zu Pflanzen und Tieren, all das wird von mir `verkörpert`, strahlt auf die Klienten aus und beeinflusst damit maßgeblich meine Arbeit. Eine Begeisterung für Natur geht dabei oft mit dem Wunsch einher, das, was gemocht wird, auch zu schützen, womit in der Regel u.a. ein pädagogischer Umweltschutz-Gedanken transportiert wird. Dies muss nicht schlecht sein, es gilt nur, diese Sichtweise zu reflektieren, um die Offenheit zu bewahren, auch andere Zugänge der Klienten akzeptieren und annehmen zu können. Der psychomotorisch-motologische Zugang bei Naturerfahrungen ist in erster Linie klientenzentriert, nicht umweltzentriert.

Zuletzt soll noch einmal auf einen begleitenden Effekt hingewiesen werden, wie er vielmals von in der Praxis arbeitenden Pädagogen und Therapeuten erlebt wird: Durch den körperlich vitalisierenden, psychisch entspannenden und allgemein rhythmisierenden Effekt von regelmäßigen Naturaufenthalten (vgl. Kap. 6.1-6.3), ist auch die begleitende Fachkraft ausgeglichener und gelassener, was sich wiederum positiv auf die Klienten auswirkt.

7.3.2 Diagnostik im Erfahrungsraum Natur

Grundlage einer jeden professionellen psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur ist eine Diagnostik. Mit Diagnostik ist hier gemeint, gezielte Informationen zu gewinnen, um ein umfangreiches Bild vom Klienten zu

erhalten. Im allgemeinen psychomotorisch-motologischen Kontext werden hierzu verschiedenste Methoden angewandt, von der freien und strukturierten Beobachtung, über Fallanalysen, projektive Verfahren und diagnostische Inventare, bis hin zu metrischen Tests. In allen Verfahren geht es darum, bestimmte Entwicklungsbereiche zu erfassen, um daran anknüpfend, individuell passende Vorschläge für bewegungs- und körperorientierte Interventionen machen zu können. In der ergänzenden Übertragung auf den Erfahrungsraum Natur, lässt sich zunächst eine anamnestische Diagnostik, als ein Erfassen naturraumrelevanter Vorbedingungen beim Klienten, von einer konkreten Diagnostik im und mit dem Erfahrungsraum Natur unterscheiden. Ansatzspezifisch lassen sich dann die diagnostischen Verfahren und Beobachtungsschwerpunkte in und mit der Natur, wiederum einer erkenntnisstrukturierend-selbstkonzeptorientierten und einer identitätsbildend-sinnverstehenden Perspektive zuordnen.

Anamnestische Diagnostik zum Erfahrungsraum Natur: Die persönlichen Vorgeschichte

Wie im vorangegangenen Kapitel nochmals verdeutlicht, ist der biographisch gewachsene Naturbezug die Ausgangslage für alle aktuellen Naturerfahrungen. Im Laufe des Lebens entwickeln sich beim Klienten emotionale und verhaltensbezogene Muster im Umgang mit Natur. Diese Muster gilt es zu erfassen, um Vorlieben zu nutzen, bei bekannten Naturzugängen ansetzen zu können und Überforderungen zu vermeiden. Der folgende Fragenkatalog weist auf einige wichtige Bereiche hin, die beim Klienten erhoben werden können:

- Welche positiven und welche negativen Erfahrungen in der Natur werden erinnert?
- Wie wird die eigene Naturverbundenheit auf einer Skala von 1-10 eingeschätzt?
- Mit wem wird/wurde die Natur aufgesucht (Eltern, Großeltern, Freunde, Schule etc.) und welchen Bezug haben die Familienangehörige und das soziale Umfeld zur Natur (Milieubezug)?
- Welches Naturverständnis herrscht vor (ethisches, systemisch-ökologisches, ästhetisch-romantisches, wissenschaftliches, christliches, kulturelles, Biomorph-ganzheitliches, oder magisch-mystisches Naturverständnis) (vgl. Kap. 3.2)?
- Welches Naturkonzept ist dominant (Naturalismus, Humanismus, Erkenntnis, Ästhetisierung, Symbolisierung, Moralismus, Dominanz, Utilitarismus oder Negativismus) (vgl. Kap. 3.4)?
- Welche Dimensionen von Naturerfahrungen werden bevorzugt (instrumentelle, erkundende, spielerisch-erlebnisorientierte, gestaltende, erholungsbezogene,

ästhetische, soziale, naturschutzbezogene, mediale Dimension oder Distanz gegenüber körperlich-sinnlicher Naturerfahrung) (vgl. Kap. 3.4)?

- Wie wird mit der `Natürlichkeit` des Körper umgegangen (Machbarkeit, Entfremdung, Vertrauen etc.) (vgl. Kap. 3.5)?
- Welche Naturerfahrungen sind in der alltäglichen Lebensumgebung möglich (Garten, Pflanzen/Tiere in Wohnung, Fensterblick etc.) (vgl. Kap. 4.2)?
- Wie oft, wie lange und zu welcher Jahreszeit werden im Alltag Naturräume aufgesucht?
- Welche Naturorte und -atmosphären werden bevorzugt (vgl. Kap. 3.6)?
- Welche Vorerfahrungen gibt es an naturbezogenen pädagogischen und therapeutischen Interventionen (vgl. Kap.5)?
- Welchen Einfluss haben Wetterbedingungen auf das gesundheitliche Befinden?
- Gibt es bestimmte Allergien, z.B. auf Pollen, Gräser, Bienenstiche, Tierhaare etc.?
- Welches Erfahrungsfeld ist für den individuellen Naturzugang am geeignetsten (Wahrnehmungserfahrungen, Bewegungserfahrungen, Handlungserfahrungen, erkundende Lernerfahrungen, Kulturdifferenzerfahrungen, entwicklungsthematische Selbsterfahrung, spirituelle Erfahrungen) (vgl. Kap.6)?
- ... usw.

Diagnostik in der Natur aus erkenntnisstrukturierend-selbstkonzeptorientierter Perspektive

In einer psychomotorisch-motologischen Diagnostik aus erkenntnisstrukturierend-selbstkonzeptorientierter Blickrichtung geht es primär darum, Kompetenzen im Bereich der Bewegung und Wahrnehmung als Ausgangslage für Verhaltens- und Handlungsstrategien zu erfassen. Vorstrukturierte Beobachtungsverfahren für das Kindesalter, in denen Diagnostik und Förderung parallel stattfinden, beschäftigen sich z.B. mit der Fein- und Grobmotorik, der visuellen und auditiven Wahrnehmung, dem Gleichgewicht etc. Eine Reihe von Beobachtungsaufgaben kann dabei in eine Geschichte eingebettet sein, wie es z.B. in den Verfahren `Abenteuer im Piratenland` (vgl. Schönrade/ Pütz 2007), `Diagnostik mit Pfiffgunde` (vgl. Cárdenas 2009) oder `Die Abenteuer der kleinen Hexe` (vgl. Schönrade/ Pütz 2013) umgesetzt wird. Eine Übertragung in den Naturraum Wald wird von Birk (2012) vorgestellt, in der die räumlichen Bedingungen und vorgefundenen Materialien in die diagnostischen Beobachtungssituationen eingebunden sind. In der Hintergrundgeschichte geht es um einen Drachen, der seine magischen Fähigkeiten verloren hat und die Hilfe der Kinder braucht, um diese zurück zu erlangen. Diese müssen 12 Aufgaben im Wald bestehen, damit der

Drache seine Kräfte wiedererhält. Die Aufgaben sind z.B. über einen Baumstamm balancieren, Waldgeräusche erraten, Waldhindernisse überspringen, ein Dickicht durchkriechen, Waldgegenstände ertasten oder einen Waldgeist gestalten (vgl. ebd., 218ff). Anhand der strukturierten Beobachtung kann ein erster Eindruck über die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den angesprochen Entwicklungsbereichen gewonnen werden. Auch ohne vorstrukturierte Aufgaben lassen sich aus erkenntnisstrukturierend-selbstkonzeptorientierter Sicht Beobachtungsschwerpunkte in freien Naturerfahrungssituationen setzen. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Bewegungssicherheit im Gelände (Klettern, Springen, Laufen etc.), die Anpassungsleistung an den Untergrund (Gleichgewicht, motorische Regulation etc.), den Umgang mit Naturmaterial (z.B. häufige Nutzung, Vermeidung, Berührungsempfindlichkeit etc.), die Orientierungsfähigkeiten, die sozialen Interaktionen in der Natur und den selbstbewussten bzw. unsicheren Umgang mit Handlungsaufgaben im Naturraum.

Diagnostik mit und in der Natur aus der identitätsbildend-sinnverstehender Perspektive

In einer psychomotorisch-motologischen Diagnostik aus identitätsbildend-sinnverstehender Blickrichtung, werden die entwicklungs- und gesundheitsrelevanten Bedeutungs- und Sinnthemen des Klienten in Bezug auf den Spiel-, Bewegungs- und Körperausdruck in den Mittelpunkt gestellt. Unabhängig vom Raum sind dabei die vom Klienten ausgehenden Übertragungsphänomene oder leibliche Regungen beim begleitenden Pädagogen oder Therapeuten zu beachten. Beobachtungsschwerpunkte, die hier auf den Naturraum übertragen werden können, sind z.B. welche Bewegungsaufforderungen durch den Naturraum und das Naturmaterial angestoßen werden, welche körperlich-leibliche Resonanz durch die Atmosphäre des Naturraums angestoßen wird, welche Bedeutung und welcher Sinn im spezifischen Verhalten und in den Handlungen in der Natur für den Klienten steckt oder welche symbolische Bedeutung Naturerfahrungen für den Klienten haben. Durch die strukturelle Nähe lebendiger Organismen, bietet die Natur vielfältige symbolische Anknüpfungspunkte für Entwicklungszusammenhänge. Ein projektives Verfahren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, welches sich diesem Umstand zu Nutze macht, ist z.B. der Baumtest von Koch (2003). Der Klient zeichnet einen Baum, der im Anschluss in seiner Gestalt und Ausführung interpretiert wird. Grob verkürzt steht die Wurzel dabei für den festen Halt, der Stamm für die Emotionalität/ Tragfähigkeit und die Baumkrone für die Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. ebd., 10ff).

Diese kurze Übersicht sollte lediglich den Blick dafür öffnen, diagnostische Gesichtspunkte auf den Erfahrungsraum Natur zu erweitern. Die erweiterten diagnostischen Möglichkeiten liegen vor allem in den spezifischen Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungsanforderungen in der Natur, den Wirkungen von Raumatmosphären und der sinn- und symbolhaften Aufladung von Naturphänomenen.

7.3.3 Nutzung von Räumen für Naturerfahrungen

Im professionellen Setting können Naturerfahrungen in unterschiedlichen Räumen gemacht werden. Wie diese Räume konkret nutzbar gemacht werden können, ist Inhalt der folgenden Ausführungen. Unterschieden werden Naturerfahrungen in Innenräumen, im Außengelände einer Einrichtung und auf öffentlichen Naturflächen, wie Wälder, Wiesen, Flüsse etc.

Naturerfahrungen in Innenräumen

Sollen Naturerfahrungen generell ermöglicht werden, fängt dies bei der Gestaltung von *Innenräumen* einer Einrichtung an. Schon in der Bau- und Raumplanung kann z.B. auf niedrige Fenstersimse, einen einfachen Zugang zum Außenbereich, einen optimaler Einfall von natürlichem Licht oder eine Flachdachbegrünung geachtet werden. Insbesondere in den Hauptaufenthaltsorten sollten vielfältige grüne Ausblicke möglich sein, z.B. durch die Anordnung der Möbel, die Durchsicht bei Fenstern o.ä. Ist eine Sicht nach draußen nicht möglich, kann es eine Alternative sein, technische Hilfsmittel einzusetzen und beispielsweise eine Web-Cam zu installieren, die das Außengelände auf einem Bildschirm im Innenbereich zeigt. Zudem sollten Pflanzen im Innenraum aufgestellt werden, um ihre positiven psychischen und körperlichen Wirkungen auf den Menschen zu nutzen (vgl. Kap. 4.2). Dies gilt z.B. auch für Wartezimmer, Therapieräume, Flure etc. Ergänzend dazu können auch die nachgewiesenen positiven Effekte auf das Befinden, durch Bilder von Naturlandschaften, Naturdüfte oder -klänge genutzt werden. Darüber hinaus ist es denkbar, weitere Naturmaterialien, wie Steine, Zapfen, Holz, Sand etc. einzubeziehen oder auch geeignete mobile Tische, z.B. zum Matschen, für kreative Arbeit mit Naturmaterialien oder für gärtnerische Tätigkeiten anzuschaffen. Nicht zu vergessen sind natürlich auch die Möglichkeiten einer tiergestützten Intervention in Innenräumen (vgl. Kap. 5.7).

Naturerfahrungen im Außengelände einer Einrichtung

Neben dem Innenraum einer Einrichtung, kann alltagsnah auch das *Außengelände* einer Einrichtung gezielt genutzt werden, um vielfältige psychomotorisch-motologische

Naturerfahrungen anzubieten. Aus psychomotorischer Perspektive gibt es mittlerweile einige Veröffentlichungen, die sich mit den Möglichkeiten und der Gestaltung von Außengeländen befassen. So beschreibt Cox (2000) die Zielstellungen zur Gestaltung des Außengeländes in der ganzheitlichen Naturerfahrung, dem spielerischen Naturentdecken und der Ermöglichung verschiedener Bewegungsformen. Sie stellt im Einzelnen umfangreiche potentielle Tätigkeiten und Elemente im Außengelände als Bewegungs-, Erfahrungs-, Gestaltungs- und Lernraum vor (vgl. ebd., 246ff.). Czernawski (1999) betont die Bedeutung von Außengeländen für die Bewegungsentwicklung von Vorschulkindern. Sie hebt hervor, bei der Planung und Gestaltung von Außengeländen stets die Kinder einzubeziehen und den besonderen Wert der variationsreichen Naturelemente (Riechpfad, Wasserlandschaft, Büsche und Bäume etc.) zu nutzen. Nach ihrer Auffassung bieten Außengelände im Vergleich zu Innenräumen mehr Möglichkeiten für weite und große Bewegungen, die Erfahrung von Rhythmus in der Natur, weniger Lärmbelastung, mehr Rückzugsmöglichkeiten zum Entspannen und Spielen, mehr Platz für Bewegungsspiele in Gruppen, mehr natürliche Wahrnehmungsangebote, einen geringeren Bedarf an Regeln, ein stressfreieres Arbeiten für Erzieher, eine Vorbeugung vor Erkältungen und ein höheres Umwelt-Bewusstsein bei den Kindern (vgl. ebd., 107). Ein positives Beispiel für die Umgestaltung eines Außengeländes in einen `naturnahen Spielgarten` zum Entdecken der Sinne gibt Kramer-Jonas (1999). Sie beschreibt ein Projekt einer Kindertagesstätte, in dem ein Kinder-Spielgarten mit verschiedenen Spielzonen entstanden ist. Diese Zonen sind im Einzelnen: `Wasser und Sand`, `Weidentippi und Baumhaus`, `Holz- und Steinbaustelle`, `Sinnenweg`, `Feuerstelle`, `Klangxylophone`, `Pflanzen-Bäume-Kleintiere` und `Wege-Plätze-Hügel` (vgl. ebd., 228ff.). Weitere konkrete Beispiele und Erläuterungen zur Gestaltung eines Naturspielraumes mit Bewegungs- und Wahrnehmungsräumen, Rückzugs- oder Gestaltungsbereichen mit Weiden, Tischbeeten, Wasserspielen, Spielhügeln und -hecken, Sinnenwegen, Themengärten etc., als Grundlage für umfangreiche psychomotorische Wahrnehmungs-, Spiel und Bewegungserfahrungen, finden sich auch bei Seeger/ Seeger (2009), Möller/ Schmidt (2009) oder Brand (2016). Stellt man die in dieser Arbeit favorisierten psychomotorisch-motologischen Ansätze mit erkenntnisstrukturierendem-selbstkonzeptorientiertem und identitätsbildendem-sinnverstehendem Schwerpunkt in den Mittelpunkt der Betrachtung, hat dies weiterführende theoriestrukturierte Konsequenzen für die Gestaltung eines naturnahen Außenbereichs (vgl. Kap. 7.2.1). Das Außengelände einer Einrichtung sollte es durch seine Raumstruktur gezielt ermöglichen, durch Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten konkrete Ich-, Sach- und Sozialkompetenzen anzuregen. Gleichzeitig sollte er so gestaltet sein, dass entwicklungsthematische

Selbsterfahrungen angesprochen werden können. Dies gilt sowohl für den freien Zugang durch die Klienten, als auch für gezielte Angebote, die von der begleitenden Fachkraft gemacht werden. Dies wird nun exemplarisch an einigen Praxisbeispielen veranschaulicht.

Betrachtet man zunächst altersübergreifend die erkenntnisstrukturierende-selbstkonzeptorientierte Perspektive, kann ein naturnahes Außengelände als erstes dazu anregen, die *Ich-Kompetenz* zu entwickeln, also sich und seinen Körper in der Natur wahrzunehmen, sich in ihm zu bewegen und zu erleben:

Beispiele zur *Körpererfahrung* im naturnahen Außengelände

- Freie Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen im modellierten Gelände mit unterschiedlichen Ebenen und verschiedenen Untergründen durch Hügel, Pfade, Gräben, Dickichte, Wiesen, Mulchbereiche, Steilhänge, Steine, Bäume, Baumstämme, Tümpel, Bäche, Bepflanzungen etc. für Spiele zum Rutschen, Gleiten, Schaukeln, Schwingen, Springen, Wippen, Balancieren, Klettern etc. sowie Wahrnehmungsanlässe mit Lichtspiel, akustischen Anregungen oder Blumen, Kräutern, Früchten, Gemüsegarten zum Riechen und Schmecken etc.
- Spezifische Übungen zu verschiedenen sinnlichen Wahrnehmungsbereichen, z.B. Malen mit Naturfarben, Musik mit Naturmaterial, Geruchsmemory etc.
- Angeleitete Bewegungsübungen und -spiele sowie sportliche Aktivitäten
- Angebote mit Seil- und Kletterkonstruktionen, z.B. Niedrigseilparcours, Slackline, Baumklettern etc.
- Entwerfen und Gestalten auf der `natürlichen Bewegungsbaustelle` (Bretter, Steine, Äste, Balken, Klötze etc.)
- Aktionen in der Matsch-, Sand- und Wasserlandschaft
- Körpererfahrungen auf den ins Gelände eingepassten Spielgeräten, z.B. Rutsche, Nestschaukel, schiefe Ebene, im Boden eingelassenes Trampolin, Bewegungsgeräte etc.
- Aktionen mit mobilen Fahrgeräten auf asphaltierter Fläche

Als zweites kann die *Sach-Kompetenz* durch den Umgang mit der gegenständlichen Umwelt gefördert und in Form von reichhaltigen Materialerfahrungen im naturnahen Außengelände ausgebildet werden:

Beispiele zur *Materialerfahrung* im naturnahen Außengelände

- Spiele und Übungen mit Naturmaterialien (Zapfen, Steine, Stöcke etc.)

- Bauen und Konstruieren mit Naturmaterial, z.B. Hütten bauen, Brücken anfertigen, Outdoor-Kugelbahn, Zwergen- und Miniaturlandschaften, Lehm formen etc.
- Erkundungsformen mit Messgeräten, Becherlupen, Forscherbuch etc.
- Spiele und Übungen zu Tier- und Pflanzenkenntnis, z.B. Tierscharade, Spurenraten, Blättermemory etc.
- Aktivitäten zur Selbstversorgung: Anlegen und Pflegen von Kräuterspirale, Brombeerpavillon, Gemüsehochbeet, Beerengarten, Obstbäume etc. plus Outdoorküche und Feuerstelle
- Biodiversität erleben: Pflanzen aus der Region nutzen, Insektenhotel anfertigen, Naturhecke bauen, Vogel- und Fledermauskästen aufhängen, Teich anlegen etc.
- Verwilderten Bereich sich selbst überlassen: `Mini-Nationalpark`

Als drittes sollte das naturnahe Außengelände Anregungen bieten, die *Sozial-Kompetenz* zu fördern, also Sozialerfahrungen in Form von Kommunikation, Kooperation und Interaktion in der Gruppe zu ermöglichen:

Beispiele zur *Sozialerfahrung* im naturnahen Außengelände

- Angeleitete Handlungsaufgaben in Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsspielen, z.B. Bach überqueren, Berg erklimmen, kreative Gruppenaufgaben, gemeinsame Gartenpflege etc.
- Gemeinsame Bewegungs- und Wahrnehmungsspiele
- Gemeinsames Erzählen und Kochen an einer Feuerstelle
- Hängematten-, Nest- oder Riesenschaukel
- Felsenforum (Amphitheater) für Naturmusik, Naturschauspiel etc.
- Rückzugsräume, Ruhebereiche und Nischen zur Kommunikation
- Vielfältiger Freiraum für die geländebezogenen Gruppenspiele, -übungen und soziale Handlungsthemen, welche durch die Klienten bestimmt werden

Stellt man die identitätsbildende-sinnverstehende Perspektive in den Mittelpunkt, muss ein naturnahes Außengelände so angelegt werden, dass altersentsprechend entwicklungsthematische Selbsterfahrungen gemacht werden können (vgl. Kap. 6.9):

Beispiele für entwicklungsthematische Selbsterfahrungen im naturnahen Außengelände

- Angebote für vorgeburtliche Spielthemen, z.B. in Höhlen kriechen, im Laub oder Sand einbuddeln etc.

- Räume für Geburtsthemen, z.B. Matschrutschen, durch enge Räume/ Tunnel kriechen etc.
- Möglichkeiten für Funktionsspiel und Materialexploration, z.B. Berührung und Handhabung von Zapfen, Gras, Sand, Steine, Holz, Laub etc.
- Situationen zum Machen können, z.B. Matschen und Formen, Wasser stauen, Dämme bauen, Lehmschlacht etc.
- Angebote zu Kampf-, Eroberungs- und Überwindungsspiele, z.B. Jäger und Gejagt-Werden, Piraten etc.
- Spiele zur Selbständigkeit und Emanzipation, z.B. Verstecken-Spiele, einen Berg erklimmen etc.
- Möglichkeiten zur Einnahme neuer Welten: z.B. Stelzenhäuser, Hütten, Urwaldexpedition, Schatzsuche etc.
- Pflege- und Versorgungsspiele, z.B. Nester bauen, Kochen, Essen und Füttern etc.
- Übungen zu Mess- und Wettkampfsituationen, z.B. Wiesenrennen, Bäumeslalom, Baumklettern etc.
- Angebot von Regelspielen, z.B. Wikinger-Schach, Ultimate Frisbee etc.
- Räume für Grenz- und Gegenwartserfahrung, z.B. Kletterparcours
- Orte zur Entspannung, z.B. Hängematte, Sitznischen, Spazierwege
- Angebot von Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionssituationen
- Angebot von Achtsamkeitsübungen im Außengelände
- Naturschutzaktivitäten, z.B. Versorgungshilfe von Pflanzen- und Tieren
- Übungen mit kreativer Gestaltung, z.B. Naturkunst, Formung von Naturmaterial
- Systemische Praxisformen, z.B. Aufstellungen mit Naturmaterial, Mythen- und Märchenspiel etc.
- Gesundheitsrelevante Anwendungsräume, z.B. Kneipp-Wechselbäder, Salinenbad etc.

Das Außengelände einer Einrichtung kann vielfältige Anregungen für psychomotorisch-motologische Naturerfahrungen bieten. Dazu bedarf es vor allem die Bereitschaft des pädagogisch-therapeutischen Personals, die in die weitergehenden oben aufgeführten strukturellen Voraussetzungen seitens der Einrichtung eingebunden ist.

Naturerfahrungen auf öffentlichen Naturflächen

Auch öffentliche Naturflächen, wie Wälder, Wiesen, Flüsse etc. können genutzt werden, psychomotorisch-motologische Naturerfahrungen anzubieten. Die besondere Herausforderung aber auch das besondere Potential liegt darin, dass in allgemein zugänglichen Naturorten

ungeplante Bedingungen und sich ständig wandelnde Bedingungen angetroffen werden, z.B. bedingt durch die Jahreszeiten, das Wetter, spontane Tierbegegnungen etc. Das Potential liegt in der entwicklungsanregenden, doppelwertigen Struktur von Naturräumen, auf der einen Seite Bekanntes und Konstanz und auf der anderen Seite Neues und Variabilität anzubieten. Mit veränderten Rahmenbedingungen verändern sich gleichzeitig die Atmosphären der Räume. Dies kann gezielt eingesetzt werden, einen emotionalen Widerhall zu provozieren, denkt man z.B. an die aufheiternde Wirkung neuen Lebens im Frühling oder die Tendenzen zu Rückzug und Innenschau im Winter. Zudem können durch die Wahl des Ortes gezielte atmosphärische Reize gesetzt werden, z.B. im `Fließen` eines Baches, in der `Übersicht` eines Berges oder in der `Standhaftigkeit` des Waldes. Neben der bewussten Auswahl atmosphärischer Orte, liegt den Räumen natürlich auch ein bestimmter Aufforderungscharakter inne, z.B. zum Ruhen, Bewegen, Gestalten etc. (siehe Kap. 3.6), der ebenfalls gezielt für eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung eingesetzt werden kann. So ist es nicht verwunderlich, dass bestimmte Naturorte und -räume, Themen und Aktivitäten in der Art speichern können, dass es bei Aufsuchen gleicher Orte durch die dieselben oder auch unterschiedliche Personen, zu sehr ähnlichen Handlungsformen und thematischen Motiven kommt. Je vielfältiger dabei der Raum ist, desto mehr Möglichkeiten der Nutzung sind möglich und desto differenzierter können auch die Handlungsanpassungen der Klienten sein. Nimmt man die Erfahrungsfelder als Kriterium zu Hilfe, kann ein strukturreicher Raum also vielfältige und sehr unterschiedliche Erfahrungen der körperlichen Vitalität, der Rhythmisierung, der psychischen Entspannung, der Bewegung, der Wahrnehmung, der Handlung, des erkundenden Lernens, der Kulturdifferenz, der entwicklungsthematischen Auseinandersetzung und der Spiritualität ermöglichen. Beispielsweise hat ein Park in der Regel eine geringere Strukturvielfalt als ein bewirtschafteter Stadtwald, der wiederum meist weniger strukturreich ist, als ein sich selbst überlassener Nationalpark-Wald. Das Gelände bestimmt die möglichen Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, wie auch die Anstöße, sich mit persönlich bedeutsamen Themen zu beschäftigen. Der Appellcharakter von Naturräumen geht also einher mit der Vielfältigkeit des Geländes, was das Vorhandensein von Pflanzen, Tieren, Bodenbeschaffenheiten, Höhenunterschieden, Wasservorkommen und Naturmaterialien betrifft. Beispielhaft sind hier einige Handlungsaufforderungen verschiedener Naturelemente aufgeführt:

Wasser Matschen, Stauen, Überqueren etc.	Erde Graben, Pflanzen, Formen etc.
Schnee Bauen, Werfen, Gleiten etc.	Bäume Klettern, Sitzen, Hangeln etc.
Wiese Blumen pflücken, Rennen, Hinlegen etc.	Äste Bauen, Kämpfen, Stochern etc.
Dickicht Gelände `bezwingen`, Weg finden, Verstecken etc.	Laub Zudecken, Hochwerfen, Verstecken etc.
Hügel/ Berg Hoch und runter laufen, Rutschen, Klettern etc.	Steine Bauen, Werfen, Sammeln etc.

Tab.10: Handlungsapelle ausgesuchter Naturelemente

Neben der prinzipiellen Verfüg- und Erreichbarkeit, ist für die Auswahl des Naturraumes für psychomotorisch-motologische Naturerfahrungen die spezifische Zielstellung zentral. Sollen z.B. Handlungserfahrungen oder entwicklungsthematische Selbsterfahrungen im Vordergrund stehen, muss das Gelände mit altersentsprechenden Naturelementen ausgestattet sein. Nicht-normierte Räume und Materialien bringen die Notwendigkeit mit sich, einen besonderen Wert auf das Sicherheitsbedürfnis der Klienten zu legen. Dies kann sich geländebezogenen z.B. auf die Übersichtlichkeit, Gefahrenpotentiale, Raumbegrenzung etc., beziehen, kann aber auch meinen, dass durch den öffentlichen Zugang die Beobachtung durch fremde Personen ausgeschlossen sein muss o.ä. Dieser, insbesondere im Naturraum beachtenswerte Aspekt eines sicheren Rahmens, wird im folgenden Kapitel nochmal näher aufgegriffen.

7.3.4 Bedeutung des Safe Place in der Natur

Die Brennesseln

Ein 5-Jähriger Junge geht in einer Psychomotorik-Stunde mit der Gruppe quer durch den dichten Frühlingsjungwuchs eines Laubwaldes auf dem Weg zu einem ausgesuchten Platz zum Freispiel. Auf einer kleinen schattigen Lichtung kommt die Gruppe an einem Brennesselfeld vorbei, der Junge stolpert unerwartet über einen Ast und fällt ohne sich mit den Armen abzufangen, mit dem Gesicht voran in die Brennesseln. Das Gesicht zeigt entsprechende Rötungsreaktionen auf die schmerzende Berührung der Brennhaare und der Junge ist entsprechend unglücklich. Die Folge: Sein aufgebautes Vertrauen zu mir als psychomotorischer Fachkraft und sein Vertrauen zum Erfahrungsraum Natur sind erschüttert. Nach der Stunde und entsprechender 1.-Hilfe Maßnahmen sind die Schmerzen und Hautreaktionen zwar verschwunden, trotzdem will er vorerst nicht mehr mit in den Wald kommen.

Klienten können sich im pädagogisch-therapeutischen Setting nur dann persönlich entfalten, wenn sie sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre aufgehoben und sicher fühlen. Ein Konzept, welches die Bereitstellung und Schaffung eben dieses äußeren und inneren sicheren Ortes beschreibt, ist der `Safe Place` (vgl. Katz-Bernstein et al. 2013, 166ff). Dieser `sichere Ort` oder auch `geschützter Raum`, schafft die Bedingungen für Kommunikation, Exploration und Veränderung. Die dahinter liegende Grundidee geht auf die Bindungstheorie von Bowlby (2010) zurück: Wenn eine Person sich sicher fühlt, kann sie sich der Welt zuwenden, Neues entdecken und Abenteuer aufsuchen. Wenn dagegen Unsicherheit besteht, kein Vertrauen da ist, kommt es zu Rückzug, Einkehr und einer Abwendung von der Welt (vgl. ebd., 16ff). Diese Bewegung, des Vorstoßens und Zurückziehens, kann als ein pulsierendes Grundprinzip des Lebens verstanden werden. Es braucht immer wieder einen Rückzug und eine Vergewisserung der Sicherheit, um sich `aufzutanken` und mit neuer Kraft das Wagnis der Unsicherheit auf sich zu nehmen. Weder ein fortwährendes Explorieren und ein ständiger Drang nach Abenteuern, noch ein stetiger Rückzug in das eigene kleine `Schneckenhaus` sind dabei langfristig förderlich und zufriedenstellend. Es geht vielmehr um eine ausgewogene Bilanz, um ein rhythmisch-pulsierendes Pendeln zwischen Rückzug und Zuwendung, Sicherheit und Unsicherheit, Vertrautem und Fremdem, Passivität und Aktivität. Der Safe Place zielt darauf, es den Klienten (wieder) zu ermöglichen, sich der Welt zuzuwenden. Ein sicheres Umfeld kann dem Klienten eine innere Sicherheit geben, die es ihm erlaubt, sich mit (Selbst-)Vertrauen den anstehenden Aufgaben eines selbstbestimmten Lebens zu widmen. Der Safe Place beschreibt also sowohl den äußeren, als auch den inneren Ort der Sicherheit, der Voraussetzung für Entwicklung, Gesundheit und Heilung ist. Um diese Sicherheit im professionellen Setting geben zu können, braucht es also sowohl einen sicheren äußeren Rahmen, als auch einen sicheren Beziehungsrahmen. Diese beiden Aspekte fließen in einer `haltgebenden Atmosphäre` zusammen. Der sichere und sichernde Beziehungsrahmen entsteht nach Katz-Bernstein et al. (2013) vor allem durch den zugewandten Dialog und die Interaktion mit einer resonanzfähigen, achtsamen Bezugsperson, als stabilisierendes feinfühliges Gegenüber. Im geschützten Raum einer haltegebenden Beziehung ist der Begleiter authentisch, freudvoll, wohlwollend, akzeptierend und aufmerksam. Der Klient fühlt sich ernst genommen und gesehen, hat keine negativen Konsequenzen zu befürchten und kann Selbstbestimmungs- und Kontrollerfahrungen machen. Die eigenen Körperempfindungen, Impulse und Regungen sind dabei der Ausgangspunkt, sich selbst und seine Bedürfnisse wahrzunehmen. In diesem Beziehungsraum werden persönliche Ressourcen aktiviert und das Gefühl von Wertschätzung, Akzeptanz, Zuwendung und Geborgenheit kann erlebt werden. Wird die Mit- und Umwelt als schützend

wahrgenommen und dieser sichere Rahmen intensiv und oftmals erlebt, kommt es zu einer inneren Repräsentation dieses sicheren Gefühls, als ein stabilisierender innerer Vorstellungs-, Dialog- und Möglichkeitsraum, der lebenslang nachwirken kann (vgl. ebd., 170ff). Die Voraussetzung, um einen solchen Safe Place als Begleiter pädagogischer und therapeutischer Prozesse gestalten zu können, ist eine eigene verinnerlichte Sicherheit mit einer klaren Abgrenzung zwischen Eigenem und Fremden. Wenn das Verhalten der Klienten die Begleitung machtlos, wütend oder ratlos macht, ist die Fachkraft nicht mehr in ihrer Mitte und eigene Themen werden berührt (vgl. ebd., 174ff). Für eine professionelle Begleitung bedarf es also einer gezielten Selbstsorge, einer Wahrnehmung und Setzung von eigenen Grenzen, einer professionellen Distanz trotz mitschwingender Emotionalität sowie das Wissen für eigene Orte, Bereiche und Beziehungen, in denen ein emotionaler Halt und ein psychophysisches Auftanken möglich ist.

Bezogen auf den Erfahrungsraum Natur erhält der Safe Place deshalb eine besondere Bedeutung, da der äußere Rahmen des Settings einige Besonderheiten aufweist und die Sicherheits- und Gefahrenpotenziale in der Natur sich im Vergleich zu innerräumlichen Angeboten unterscheiden. Was sind aber die spezifischen Gefahren draußen? In dem oben aufgeführten Beispiel mit schmerzhaftem Brennnesselkontakt, zeigt sich die unerwartete Konfrontation mit den unangenehmen Eigenschaften von wehrhaften Pflanzen. Natürlich gibt es auch in Innenräumen Spiel- oder Handlungssituationen, in denen man sich prinzipiell wehtun kann. Meine Aufgabe als Fachkraft ist es dabei, riskante Situationen in Maßen zuzulassen, da sie enormes Entwicklungspotential bergen. Die Mischung aus Risiko und Sicherheit, Einsatz und Gewinn, muss für jeden Klienten einzeln abgewogen werden. Dazu brauche ich ein durch Erfahrung gewonnenes Urteilsvermögen, welche Aktivitäten und Rahmenbedingungen noch zumutbar und zu bewältigen sind, und wann es zu einer Überforderung kommt. Dies hängt von den Vorerfahrungen und der Konstitution des Klienten auf der einen Seite und von den Anforderungen der Situation auf der anderen Seite ab. In der Natur ist es nun so, dass viele Klienten die potentiellen Risiken anfangs oft falsch einschätzen, wenn sie es nicht gewohnt sind, draußen zu sein. Wie muss ich meine Bewegungen auf die spezifischen Anforderungen des Naturraumes anpassen? Welchen Einfluss haben die Witterungsbedingungen auf meinen Körper und mein Befinden? Wie gehe ich mit den möglichen Bedrohungen von Tieren, wie z.B. Zecken, Wespen oder Wildschweinen um? Der Risikoeinschätzung der Klienten steht auf der anderen Seite eine gewisse Unberechenbarkeit des Naturraums gegenüber, die sich z.B. in Form von starken Niederschlägen, Gewitter und Wind, Insektenstichen und anderen

Tierkontakten, Veränderungen im Gelände, Astbruch, Jagd- und Forstbetrieb, giftigen Pflanzen und Pilzen etc. zeigen kann. Auch kann der Naturraum durch seine Unbegrenztheit eine zu wenig haltgebende Struktur bieten, die den Klienten überfordern kann. Bedenkt man zudem das hohe Maß an möglichen, auch unbewussten Projektionen abgespaltener Persönlichkeitsanteile auf Naturphänomene (z.B. auf den dunklen Wald), wird die besondere Bedeutung eines bewusst unterstützten Schutzraumes, im Sinne des Safe Place deutlich. Die Konsequenz daraus ist es, dass jegliche entwicklungsbegleitende und gesundheitsfördernde Intervention im Erfahrungsraum Natur im Rahmen des Beziehungsfeldes von Klient, Natur und Begleiter gedacht werden muss. Wird dieses Feld als passend erlebt, kann der Klient sich seinen spezifischen Themen öffnen und in vertrauensvoller Atmosphäre seine persönliche psychoemotionale und handlungsbezogene Komfortzone erweitern. Dazu muss der Klient in seiner Beziehung zur Natur, mit seinem Naturverständnis, seinen Projektionen, Ängsten und Handlungsmöglichkeiten verstanden werden. Aus dem Verständnis dieser Beziehung können dann in einem offenen Aushandlungsprozess strukturierte Angebote erfolgen.

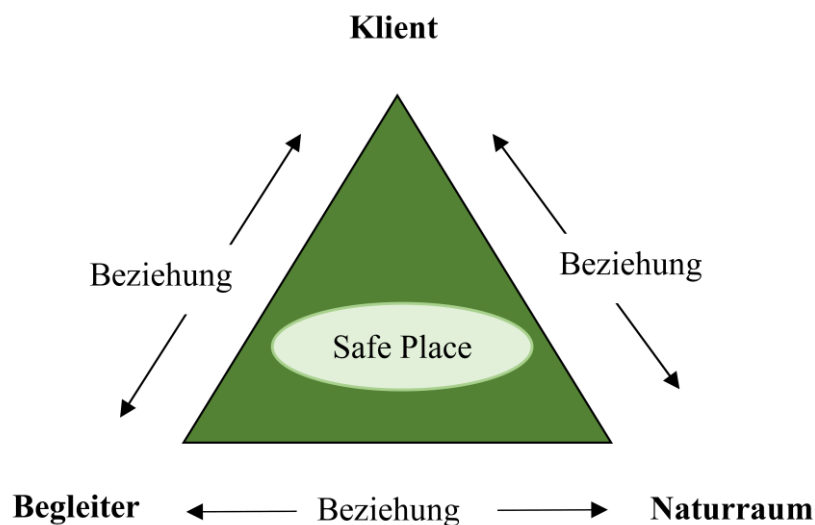


Abb.28: Der `Safe Place` im Beziehungsfeld von Klient, Natur und Begleiter

Wie kann ich jetzt die Bedingungen eines Safe Place insbesondere im Erfahrungsraum Natur unterstützen, damit sich die Klienten sicher fühlen, sich ihre Themen zeigen können und sie sich auf neue Wagnisse einlassen? Die begleitende Fachkraft muss sich zunächst selber sicher in der Natur bewegen, d.h. sie muss über ausreichend eigene Naturerfahrungen verfügen und mögliche Gefahren und Risiken, die z.B. von Wetter, Gelände, Tieren, Pflanzen etc. ausgehen,

kennen und einschätzen können. Darüber hinaus sind Kenntnisse zur Outdoor-1.Hilfe selbstverständlich und eine entsprechende Grundausrüstung sollte bei jeder Einheit mitgenommen werden. Je nach Gruppengröße kann es sehr hilfreich, bzw. sogar unerlässlich sein, ein Angebot mindestens mit zwei Begleitern durchzuführen, um die Verantwortung und die Aufgaben zu teilen und den gegenseitigen Rückhalt zu stärken. Je nach Alter der Klienten und nach Gelegenheit des psychomotorisch-motologischen Angebotes, können auch die Eltern oder andere Bezugspersonen einbezogen werden, die dem Klienten zusätzliche Sicherheit bieten. In der Vorbereitung sollte darüber hinaus sehr sorgfältig erfasst werden, welchen Bezug der Klient zur Natur hat, also z.B. welche negativen Erfahrungen, Ängste, Allergien etc. vorliegen, die Unsicherheiten mit sich bringen könnten. Im Rahmen der Intervention ist es dazu wichtig, dem Klienten ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, sich langsam an die besonderen Bedingungen außerhalb geschlossener Räume zu gewöhnen. Dazu gehört eine gewisse Regelmäßigkeit des Angebotes und/oder ein ausreichender Zeitrahmen für eine einzelne Maßnahme. Prinzipiell können Rituale sowie abgesprochene und notwendige Vereinbarungen und Regeln sehr wichtige Orientierungshilfen für die Klienten darstellen. Zu den primären Schutzbedürfnissen in der Natur gehört es, trocken und warm zu bleiben. Daher sollte auf eine gute Kleidung Wert gelegt werden und Unterstellmöglichkeiten müssen vorhanden sein oder jederzeit durch die Fachkraft gebaut werden können (z.B. Plane spannen). Eine letzte konkrete Möglichkeit kann es natürlich auch sein, vorhandene Schutzräume als Höhlen, Häuser, Verstecke etc. in die Inhalte der Angebote einzubeziehen oder Rückzugsmöglichkeiten und eigene Räume als einen persönlichen `Safe Place` selbst gestalten und bauen zu lassen.

7.3.5 Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden

In diesem Kapitel wird noch einmal in einer allgemeinen Übersicht verdeutlicht, welche Bedingungen die praxisrelevante Auswahl klientenspezifischer Ziele und Inhalte beeinflussen. Dazu gibt die folgende Abbildung eine schematisch-praxeologische Orientierung:

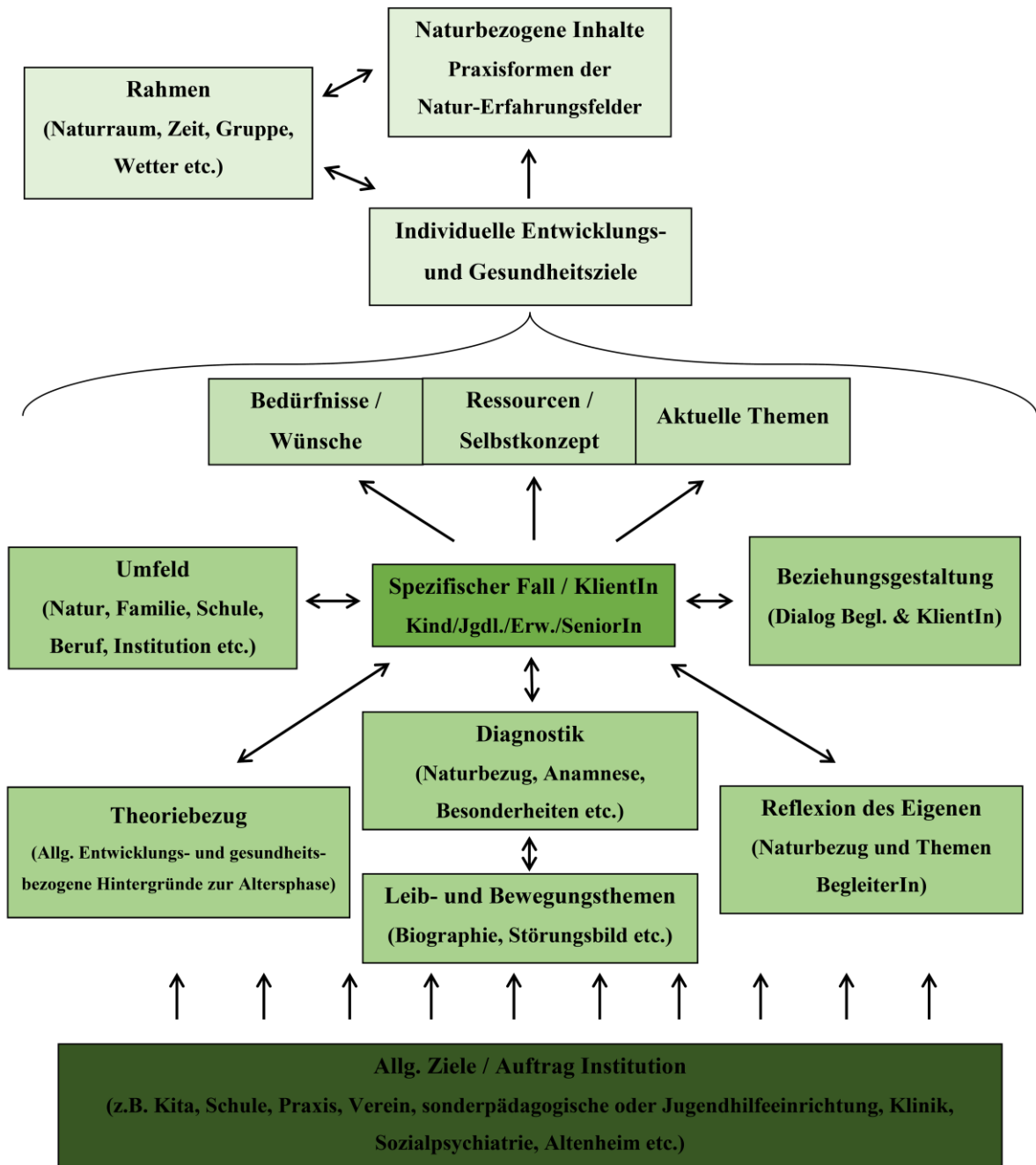


Abb.29: Praxeologie einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur

Ausgangspunkt ist die Institution bzw. das Handlungsfeld, in dem die psychomotorisch-motologischen Interventionen im Erfahrungsraum Natur angeboten werden. Je nach Einrichtung gibt es unterschiedliche allgemeine Aufträge, was durchgeführt werden soll und wie mit den Klienten gearbeitet wird. Die Ziele können dabei von einer Lernunterstützung, über eine allgemeine Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung, bis zur sozialen Reintegration oder der Heilung, bzw. Stabilisierung von psychiatrischen Erkrankungen o.ä. variieren. Innerhalb

dieses Korridors an Interventionsmöglichkeiten, steht der spezifische Klient im Mittelpunkt. Um ein umfassendes Bild vom Klienten entwickeln zu können ist zunächst eine Diagnostik, mit Einbezug spezifischer Problematiken, Hintergründe und bedeutsamer biographischer Anamnesedaten erforderlich (siehe Naturbezug Kap. 7.3.2). Der psychomotorisch-motologische Fokus liegt dabei besonders auf den leib- und bewegungsbezogenen Besonderheiten und Anknüpfungspunkten. Neben diesen spezifisch gewonnenen Informationen zum einzelnen Fall, fließen im professionellen Setting zudem theoretisch fundierte Kenntnisse zu allgemeinen entwicklungs- und gesundheitsrelevanten Hintergründen in Bezug zur aktuellen Altersphase des Klienten mit ein. Dabei ist das Verständnis ausschlaggebend, dass je nach Alter, auch die Bewältigung vorangegangener Lebensphasen die aktuelle Lebenssituation des Klienten geprägt hat. Immer einbezogen wird das Umfeld des Klienten, seine Lebenszusammenhänge und sozialen Kontakte, die nicht nur wichtige Hinweise für Interventionsziele geben können, sondern immer auch Teil der Interventionsmaßnahmen sind. Zudem wird die inhaltliche Ausrichtung eines Angebotes von der Beziehungsgestaltung der Begleitperson getragen und geprägt. Mit dem Dialog und der Beziehung zwischen Klient und Begleiter steht und fällt jede pädagogische oder therapeutische Förderung. Daher ist es für die psychomotorisch-motologische Fachkraft besonders erforderlich, die Hintergründe der eigenen Beziehungsgestaltung zu reflektieren und zu hinterfragen, um eigene Themen von denen der Klienten unterscheiden und trennen zu können. Dazu kommt die Sichtweise, dass der Therapeut oder Pädagoge die nächsten Schritte, Impulse oder Ziele des Klienten lediglich begleitet, die Richtung der Maßnahme also vom Klienten vorgegeben wird. In der Konkretisierung einer einzelnen Interventionseinheit kommt es durch diese offene, dialogische Herangehensweise daher auch dazu, dass tagaktuelle Themen, Bedürfnisse oder Wünsche des Klienten immer miteinbezogen werden, auch wenn sie sich nicht auf ein im Voraus formuliertes Interventionsziel beziehen. Außerdem wird der Stabilisierung des Selbstkonzeptes und dem Ansatz an den Ressourcen des Klienten insofern eine besondere Bedeutung zugesprochen, als dass eine Hilfe zur Selbsthilfe angestrebt wird und Selbstheilungsprozesse unterstützt werden sollen. Vor diesem Hintergrund werden sowohl die übergeordneten Ziele, als auch die Ziele jeder einzelnen Interventionseinheit formuliert. Diese Ziele bestimmen ihrerseits die Inhalte, welche sich aus dem Fundus der Praxisformen der Natur-Erfahrungsfelder auswählen lassen (vgl. Kap. 6.11.2). Die Umsetzung hängt natürlich auch hier wieder von den gegebenen Rahmenbedingungen ab, z.B. den räumlichen oder zeitlichen Möglichkeiten oder der Zusammensetzung einer Gruppe etc. In der Kürze dieser Darstellung sollte deutlich werden, dass es vielfältige Faktoren gibt, welche die Auswahl der Ziele und Inhalte von

psychomotorisch-motologischen Naturerfahrungen beeinflussen. Diese sind immer nur am realen Fall und den gegebenen Rahmenbedingungen konkretisierbar.

7.3.6 Grenzen im Einsatz von Naturerfahrungen

Dem romantisch geprägten Bild einer allheilenden Natur entgegen, sollen dem pädagogisch-therapeutischen Einsatz von Naturerfahrungen zum Schluss noch einige Grenzen aufgezeigt werden. Diese liegen im Wesentlichen in drei Bereichen: Erstens in den organisatorischen Rahmenbedingungen, zweitens in einigen inhaltlichen Einschränkungen und drittens in den möglichen Überforderungen des Klienten.

Beginnend mit den *organisatorischen Rahmenbedingungen* ist zunächst festzuhalten, dass der Aufwand mit den Klienten in die Natur zu gehen mitunter erhöht sein kann. Außerhalb des Außengeländes sind oftmals längere Wegstrecken zu strukturreicheren Naturräumen zurückzulegen. Passende Orte müssen zugänglich und gut zu erreichen sein, der Zeitaufwand ist jedoch in den meisten Fällen auch bei naheliegenden Naturflächen höher als bei Angeboten in den Räumlichkeiten einer Einrichtung. Zudem braucht es seitens der Leitung zusätzliche Kompetenzen für die Umsetzung naturnaher Interventionen, wie das Wissen zu den Gefahren und Rechten in der Natur, Fähigkeiten in 1.Hilfe-Outdoor oder den Umgang mit Seilen und Knoten. Die realen zusätzlichen Gefahren in Naturräumen dürfen nicht unterschätzt werden und können unangenehme Folgen und abschreckende Wirkung haben. Reale Gefährdungen und Unannehmlichkeiten sind z.T. nicht zu verhindern und gehen z.B. von starken Niederschlägen, Gewitter und Wind, Astbruch, Wespen, Bienen, Zecken, Fuchsbandwurm, Eichenprozessionsspinner, Brennnesseln, Disteln, giftigen Pflanzen, Pilzen oder von Jagd- und Forstbetrieb aus. Eine andere Gefahr liegt natürlich auch in der mangelnden Risikokompetenz der Klienten, wenn sie sich den Bedingungen der Naturlandschaften anpassen müssen. Die offenen Naturlandschaften begünstigen zudem auch die Möglichkeit, dass sich Klienten beabsichtigt oder unbeabsichtigt von der Gruppe entfernen. Je nach Klientel müssen Angebote in der Natur aus sicherheits- und versicherungstechnischen Gründen daher oftmals zu zweit durchgeführt werden, was unter Umständen einen höheren personellen und damit finanziellen Aufwand bedeutet. Ist man alleine, bleiben durch die größeren Anstrengungen für den sicheren Rahmen weniger Ressourcen, die in den Dialog mit den Klienten eingebracht werden können. Liegen bestimmte Behinderungen vor, kann die aufwendigere Durchführung von Naturerfahrungen eine große Herausforderung darstellen, z.B. wenn Schwerstmehrfachbehinderung vorliegen oder Rollstühle ins Gelände gefahren werden. Den besonderen Witterungsbedingungen geschuldet, ist ferner die Kleidung bedeutender für die

Teilhabe an psychomotorisch-motologischen Angeboten außerhalb geschlossener Räume. Sie kann die Bewegungsmöglichkeiten erhöhen (z.B. Matschhosen zum Rutschen, Handschuhe zum Einsatz der Hände im Winter, wasserdichte Stiefel zum Springen in Pfützen usw.) oder sie auch einschränken (z.B. saubere Kleidung soll nicht dreckig werden, mehrere Schichten an Kleidung grenzen die Bewegungsfähigkeit ein usw.).

Dies führt zum zweiten Aspekt, den *inhaltlichen Einschränkungen*, welche durch den Aufenthalt in der Natur provoziert werden können. Ein wichtiger Aspekt ist hier, dass durch den unberechenbaren Anteil von Naturräumen mehr Flexibilität in der inhaltlichen Gestaltung erforderlich ist, z.B. bei Regen, Gewitter, Schneefall, Tierbegegnungen etc. Die natürlich auch reizvollen, nicht-kontrollierbaren Naturelemente bergen immer die Möglichkeit, dass sich die Themen der Klienten sehr schnell verändern. Weiterführend kann in Naturräumen die Bewegungsintensität in mancher Hinsicht niedriger als in Bewegungsräumen sein, da die Angebote zum Rennen, Klettern, Springen, Hüpfen, Schaukeln etc. räumlich nicht so kompakt zusammenliegen, die Halle ein klareres Bewegungssetting mit entsprechenden Bewegungsapellen darstellt, je nach Gelände weniger Regelspiele durchführbar sind (z.B. Fußball, Hockey, Fangspiele etc.) und die Natur auch weniger bewegungsintensive Handlungen, wie Beobachten, Entdecken, Betrachten o.ä. anstößt. Gleichzeitig muss bei Kälte im Winter der Bewegungsanteil höher sein, was den Einbezug von ruhigeren und entspannteren Inhalten einschränkt. Darüber hinaus ist der Aufforderungscharakter von typischen psychomotorischen Materialien, wie Trampolin, Rollbrett, Schwungtuch etc. zumindest bei Kindern i.d.R. noch sehr hoch. Zugleich ist es zumindest am Anfang oftmals schwieriger, Naturmaterialien in symbolischen Zusammenhängen zu nutzen. Die Assoziation vom Rollbrett zum Auto liegt einfach näher als die Verwendung eines Astes für ein Gefährt. Gerade die Symbolisierung von alltagsweltlichen technischen Gerätschaften benötigt im naturnahen Symbol- oder Rollenspiel, einen größeren kreativen Symbolisierungsschritt, um ins Spielgeschehen eintauchen zu können. Letztlich ist die u.U. schwierigere Zusammenführung einer Gruppe zu nennen. Dem Vorteil, dass in strukturreichen Naturräumen für jeden Klienten differenzierte Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, steht der Nachteil gegenüber, dass es für die Arbeit mit Gruppen schwieriger werden kann, sozialkompetenzfördernde gemeinsame Aktivitäten durchzuführen, wenn eine größere Verteilung im Raum stattfindet.

Der dritte Grenzbereich im Einsatz von Naturerfahrungen liegt in der möglichen *Überforderung der Klienten*. Dies kann sich als erstes körperlich-konkret auf die Überlastung des Organismus beziehen, z.B. bei Immunschwäche, Allergien oder wenn im Winter die Körperwärme nicht gehalten werden kann. Bei eingeschränkter Bewegungsmöglichkeit (Krankheit, Behinderung,

Funktionsausfall etc.) kann es schnell zu Frieren und Unbehagen kommen. Durch die ständige Anpassung an die Witterung (Kälte, Wärme, Wind, Nässe usw.) ist der Körper mehr gefordert als in mehr oder weniger klimaangepassten Innenräumen, was häufig auch zu einer größeren körperlichen Müdigkeit am Ende von Naturerfahrungen führt. Sind die Klienten es nicht gewohnt, sich in Naturräumen zu bewegen, kann es anfänglich auch zu einer Überforderung motorischer Anpassung kommen, einhergehend mit häufigeren Unfällen, z.B. beim Laufen in unwegsamem Gelände oder bei Überschätzung der eigenen Kletterfähigkeiten. Neben den vorrangig physiologischen Überforderungen, müssen auch die primär psycho-emotionalen Faktoren bedacht werden. Da sind zuerst mögliche Ängste zu nennen, die immer dann angestoßen werden, wenn die Natur als bedrohlich wahrgenommen wird. Dies tritt nach Gebhard (2009) insbesondere ein, wenn Naturbegegnungen unübersichtlich und unvorhersehbar sind, z.B. bei schneller Annäherung oder plötzlichen Bewegungen und Geräuschen etc. (vgl. ebd., 183). In diesen Situationen wird das grundsätzliche Bedürfnis des Menschen nach Schutz nicht ausreichend befriedigt. Dies kann zum einen die konkrete Angst vor (wildem) Tieren, Zecken, Gewitter, Kälte etc. betreffen. Zum anderen können aber auch allgemeine Ängste vor den unkontrollierbaren Mächten der Natur auftreten, wie sie z.B. bei Vulkanausbrüchen, Erdbeben, Überschwemmungen, Orkane etc. sehr drastisch vor Augen geführt werden, sich aber auch im Kleinen, z.B. in der Dunkelheit, in Tierbegegnungen oder im Pflanzenwuchs zeigen können. Ein interessanter Ansatzpunkt nach Gebhard (2009) kann es sein, die Angst vor Naturphänomenen, die zumindest in Deutschland nicht real gefährlich sind (z.B. Wald, Spinnen, Käfer, Schlangen etc.), als eine verschobene Angst zu interpretieren. Psychoanalytisch gesehen ist damit gemeint, dass eine real erlebte Angst, z.B. Verlust, Scham, Schuld etc. verdrängt wird, weil sie nicht verarbeitet werden kann. Diese Angst sucht sich dann ein neues Projektionsobjekt, was im günstigsten Fall gemieden werden kann, so dass die erlebte Angst bewältigbar wird. Interessant ist nun die Frage, was die eigentliche blockierende und nicht zu bewältigende Angst ist, die sich auf vermeintlich ungefährliche Naturphänomene verschiebt. Dies soll allerdings nicht dazu verleiten, dies aufdecken zu müssen, da es sich bei dem Prozess der Verdrängung ja um ein gesundes unterbewusstes Verhalten handelt, welches den Zweck erfüllt, eine Angst aushaltbar zu machen und ein psychisches Gleichgewicht herzustellen (vgl. ebd., 183ff). Bezogen auf reale Besorgnisse, ist im Kinderbereich zu ergänzen, dass die Ängste der Eltern vor Erkrankungen der Kinder durch Wetter, Zecken, Fuchsbandwurm etc. auch ein Ausschlussgrund für die Teilnahme an Naturangeboten sein können. Daran anschließen lässt sich das Gefühl des Ekels, welches ebenfalls ein Hindernis für Naturerfahrungen sein kann. Dies bezieht sich oftmals auf glitschige feuchte Dinge, wie

Matsch, Moos, Algen etc. oder kleine Tiere, wie Spinnen, Larven, Schnecken usw. Gebhard (2009) fasst für den Ekel zusammen, dass eine Angst vor Krankheitserregern mitschwingen kann und bei den Objekten des Ekels meist eine Nähe zu Fäulnis, Schleimigkeit, Verwesung etc., gegeben ist. Die deutet darauf hin, dass die Erinnerung an die Herkunft aus dem Organischen, also dahinter liegend die Grenze zwischen Leben und Tod berührt wird, welche Ekelgefühle auslöst (vgl. ebd., 187ff). In einer konkreten Fragebogen-Untersuchung von Bögeholz (2005) wurden die negativen Naturerfahrungen von 265 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11-18 Jahren erfasst. Ekelgefühle wurden vor allem bei Zecken, Spinnen, Quallen, Ratten und Nacktschnecken benannt. Zudem stellte sich heraus, dass ein weiterer bedeutender negativer Aspekt von Naturkontakten, in der Konfrontation mit Schmerzen liegt. Am häufigsten wurden Mückenstiche, Brennnessel- und Distelkontakt genannt, sowie die schmerzhafteste Begegnung mit Wespen, Bienen und Bremsen (vgl. ebd., 47ff). Bei Jugendlichen oder auch psychisch kranken Erwachsenen, kann dann ergänzend die fehlende Motivation und Antriebslosigkeit ein begrenzender Faktor für Naturinterventionen sein. Wenn die Sonne blendet, der Weg zum Wald zu lang ist, Insekten stören, die Schuhe dreckig werden, das Material zu schwer ist etc., zeigt sich die überfordernde Konfrontation mit naturgegebenen Widerständen. Die letzte mögliche Problematik liegt in einer möglichen Überforderung durch die Weite von Naturräumen, die keine Begrenzung erfahren lässt. Bei Menschen, die Probleme damit haben, ihre eigenen Grenzen zu spüren oder abgegrenzte Schutzräume zur eigenen Sicherheit benötigen, kann dies zum Erleben von Hilflosigkeit führen.

Unter Berücksichtigung möglicher Grenzen in den organisatorischen Rahmenbedingungen, den inhaltlichen Einschränkungen und der Überforderung der Klienten, kann es also durchaus auch angebracht sein, für die psychomotorisch-motologische Angebote weiterhin Innenräume zu bevorzugen. Naturerfahrungsräume haben ebenso wie Innenräume Vor- und Nachteile in ihrer Anwendung, die es für und mit dem Klienten abzuwägen gilt.

8 Zusammenfassung und Ausblick

In der hier vorliegenden Arbeit wurde eine theoretisch fundierte psychomotorisch-motologische Betrachtung des Erfahrungsfeldes Natur vorgenommen. Durch den ganzheitlichen Blick auf Naturerfahrungen, konnten weitreichende Erkenntnisse aus geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Perspektiven zusammengeführt werden. Die vielfältigen fächerübergreifenden Forschungsblickwinkel auf das Phänomen `Natur`, erweitern das Spektrum handlungsrelevanter Theoriebezüge. Die Struktur des Vorgehens folgte dabei einer logisch-aufbauenden Systematik. Ausgangspunkt war die Praxis: In einer Befragung konnte aufgezeigt werden, in welchem Umfang und welcher Art der Erfahrungsraum Natur in der deutschen psychomotorisch-motologischen Landschaft genutzt wird. Es zeigte sich, dass die Natur ein wichtiger aber noch wenig theoriefundierter Bestandteil psychomotorisch-motologischer Praxis ist. Die Theoriefundierung setzte bei den grundlegenden Strukturen an, welche das Zusammenwirken von Mensch und Natur bestimmen. Der Naturbegriff ist dabei nicht leicht zu fassen, die Unterscheidung zur Kultur geht mitten durch den Menschen hindurch. Die Darstellung von Naturverständnissen im Wandel der Zeit, zeugte darüber hinaus von sich überlagernden aber auch unterscheidbaren Naturbildern in der Menschheitsgeschichte. Sehr gewinnbringend konnte der Naturbezug aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive zusammengeführt werden, welche über die persönlichen Naturkonzepte klientenspezifische Zugangsarten und Ansatzpunkte verdeutlichen. Es konnte aufgezeigt werden, dass sich Naturentfremdungsprozesse insbesondere im Umgang mit dem eigenen Körper festmachen lassen, dem ein leiblicher Zugang gegenübergestellt werden kann, zur Natur, die wir selbst sind. Daneben ist die Bedeutung des Raums ausgearbeitet worden, der nicht als absolut zu verstehen ist, sondern vielmehr als Interaktionszone und Übergangsbereich zwischen Orten und dem menschlichen Fühlen und Handeln gedacht werden muss, was sich in der Bedeutung von Atmosphären und Handlungsappellen zeigt. Auf diesen Grundlagen aufbauend wurde die Bedeutung des Erfahrungsraums Natur für die menschliche Entwicklung und Gesundheit herausgestellt. Neben ökoentwicklungspsychologischen Grundlagen, konnten hier umfangreiche Studien eingebracht werden, welche die vielfältigen Wirkungsbereiche von Naturerfahrungen empirisch dokumentieren. Die Raumeignung und die weitreichenden Effekte wurden altersspezifisch aufgeführt, zeigten sich doch auch einige Unterschiede in der Bedeutung von entwicklungs- und gesundheitsfördernden Wirkungen über die Lebensspanne. Daran anschließend wurde die Perspektive hin zu der pädagogisch-therapeutischen Anwendung von Naturerfahrungen gewechselt. Hierzu wurden die bedeutsamsten pädagogisch-therapeutischen Fachdisziplinen vorgestellt, welche den Erfahrungsraum nutzen. Es konnte

eine erstmalige Übersicht über die geschichtliche Entwicklung, die Verbreitung, den Organisationsgrad, die Theoriebezüge sowie die verschiedenen Grundprinzipien der Herangehensweisen zusammengetragen werden. Gerade die Unterscheidung der spezifischen Ziele, Inhalte und Methoden, des Mensch-Naturverständnisses und der Bedeutung von Körper und Bewegung, öffnet den Horizont disziplinbezogener Schwerpunkte, Differenzen und Gemeinsamkeiten. Daran anschließend konnten zehn Erfahrungsfelder herausgestellt werden, die als Qualitäten des Erfahrungsraums Natur, für eine pädagogisch-therapeutische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung relevant sein können. Dies ist ein gewinnbringender Ordnungsvorschlag, um konzeptionelle Unterscheidungen treffen zu können und die Praxis zu strukturieren. Alle vorangegangenen Themenbereiche stellten das Basisgerüst dar, um eine Systematik vorzustellen, wie eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur theoretisch geordnet und praxeologisch konkretisiert werden kann. Dazu wurde eine ansatzspezifische Betrachtung vorgenommen und eine Spezifizierung in Abgrenzung zu anderen Fachdisziplinen herausgestellt, welche Natur als Erfahrungsraum nutzen. Obendrein wurden die ergänzenden Theoriebezüge zusammengefasst und eine Konkretisierung für die Umsetzung in ausgewählten Handlungsfeldern und Institutionen vorgenommen. Einige praxeologische Besonderheiten, wie z.B. diagnostische Gesichtspunkte, die Bedeutung des Safe Place oder Grenzen im Einsatz von Naturerfahrungen, rundeten die Überlegungen zu einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur ab. Ein Anfang ist gemacht, weitere Forschungsfragen können angestoßen werden. So wurde z.B. der geschlechterspezifische Blick auf Naturerfahrungen und -zugängen weitgehend ausgeblendet, um die Komplexität zu reduzieren. Hier wäre eine weiterführende Auseinandersetzung sicher gewinnbringend, um eine noch fokussiertere Klientenspezifität ausmachen zu können. Auch wäre es in Zukunft interessant zu untersuchen, welche spezifischen Effekte durch psychomotorisch-motologisch eingebettete Naturerfahrungen erzielt werden können? Dabei ist zu erwähnen, dass eine Evaluation psychomotorisch-motologischer Angebote durch die spezifisch ganzheitliche Herangehensweise, mitunter auch in Innenräumen schon methodisch schwierig durchzuführen ist. Denkbar wären hier Einzelfallstudien oder ein empirischer Vergleich von psychomotorisch-motologischen Interventionen, die drinnen und draußen stattfinden, bezogen auf die Effekte und Wirkmechanismen im Zusammenhang mit entwicklungs- und gesundheitsbezogenen Teilkompetenzen und -bereichen, wie Körperkoordination, Wahrnehmungsleistungen, sozial-emotionales Verhalten, Selbstkonzept, Wohlbefinden etc.

Zu wünschen ist, dass die gesammelten Erkenntnisse eine praxisrelevante Konzeptbildung unterstützen können. Die Bedeutung von Naturerfahrungen für die Entwicklung und Gesundheit über die Lebensspanne, könnte daher auch in die Ausbildung von PsychomotorikerInnen, MotopädInnen, MotologInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen, PädagogInnen, TherapeutInnen etc. vermehrt eingebunden werden. Geht man davon aus, dass es gesellschaftsübergreifend zu einer zunehmenden Naturentfremdung kommt, fehlt es in Zukunft auch immer mehr PädagogInnen und TherapeutInnen an eigenen Naturkontakten in Kindheit und Jugend. Demgegenüber könnten Naturerfahrungen in den Ausbildungen neue Horizonte eröffnen, als inhaltlich gut begründbare Ergänzung zur Nutzung von Innenräumen. Der fachliche Nährboden als Basis für eine konzeptionelle Spezialisierung ist mit dieser Arbeit gelegt. Mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse können psychomotorisch-motologische Interventionen in pädagogischen und therapeutischen Anwendungsfeldern professionell und theoriegeleitet durchgeführt werden. Vielfältige Argumentationshilfen zur Begründung bereits funktionierender Praxis wurden in dieser Arbeit ausgeführt. Es bleibt zu hoffen, dass auch in Zukunft ein anregungsreicher Austausch zwischen Theorie und Praxis der Naturerfahrung bestehen bleibt, von dem beide Seiten nur profitieren können. Die ganzheitliche Erfahrung von Natur am `eigenen Leib`, lässt sich theoretisch sicher niemals völlig analysieren, was mit dem abschließenden Zitat bekräftigt werden soll:

*„In der Natur durchströmt den Menschen
trotz all seiner Sorgen wunderliches Wohlbehagen“*

(Ralph Waldo Emerson)

9 Literaturverzeichnis

A

ADHS Deutschland e.V. (2015): Erfahrungsbericht einer Mutter zum Almprojekt der Sinnstiftung.

Online: <http://www.adhs-deutschland.de/Home/Unser-Angebot/Lesecke/Lesecke-Medien/Erfahrungsbericht-einer-Mutter-zum-Almprojekt-der-Sinnstiftung.aspx> (05/16).

Ahmadi, F./ Ahmadi, N. (2015): Nature as the most important coping strategy among cancer patients: a swedish survey. In: Journal of Religion and Health 54 (4), 1177-1190.

Altman, N. (1989): Ahimsa. Gewaltlos leben - kampflos siegen. Verlag Hermann Bauer, Freiburg im Breisgau.

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.

ANU (2016): Weiterbildungen und Studiengänge Naturpädagogik, Umweltbildung, BNE. Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung. Online: <http://www.umweltbildung.de> (05/16).

Arden, H./ Wall, S. (1994): Hüter der Erde. Begegnungen mit Indianern Nordamerikas. Verlag Frederking & Thaler, München.

Armbrüster, C./ Gräfe, R./ Haring, M. et al. (2015): Draußen die Welt erkunden. Raumeignung in der Draußenschule. In: ZS Erleben und Lernen 23 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 26-29.

Arzberger-Schmidtner, R./ Schmidtner, W. (2005): Begleitung von Übergangs- und Wandlungsprozessen. Naturtherapeutisches Arbeiten - Sichtweisen und Methoden. In: ZS Erleben und Lernen 13 (6). Ziel Verlag, Augsburg, 14-19.

Aufmuth, U. (1989): Übergänge - Rhythmus - Glück. In: **Alpenverein** (Hrsg.): Alpenvereinsjahrbuch Berg, München, 125-134.

Aufmuth, U. (2002): Die konkrete Existenz. Vom Unterwegssein in rauer Natur. In: ZS Erleben und Lernen 10 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 24-27.

Ayres, A.J. (2002): Bausteine der kindlichen Entwicklung (4.Aufl.). Springer Verlag, Berlin/Heidelberg.

B

Baacke, D. (1999): Die 0-5 Jährigen - Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Baig-Schneider, R. (2012): Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methode eines pädagogischen Gegenkonzeptes. Ziel Verlag, Augsburg.

Balgo, R. (2004): Systemische Positionen im Kontext der Motologie. In: **Köckenberger, H./ Hammer, R.** (Hrsg.): Psychomotorik; Ansätze und Arbeitsfelder. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 187-222.

Ballard, C.G. et al. (2002): Aromatherapy as a safe and effective treatment for the management of agitation in severe dementia: the results of a doubleblind, placebo-controlled trial with Melissa. In: Journal of Clinical Psychiatry 63, 553-558.

Barnicle, T./ Stoelzle Midden, K. (2003): The Effects of a Horticulture Activity Program on the Psychological Well-being of Older People in a Long-term Care Facility. In: Journal Hort Technology 13 (1), 81-85.

Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (2010): Waldpädagogischer Leitfaden - Forstliche Bildungsarbeit. StMELF, München.

Becker, P. (2001): Vom Erlebnis zum Abenteuer. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik. In: ZS Sportwissenschaft 31 (1). Hofmann Verlag, Schorndorf, 3-16.

Becker, P. (2003): Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen. Abenteuerliche Bewegungspraktiken als bildungsrelevanter spilersicher Umgang mit Krise und Routine. In: ZS Sportwissenschaft 33 (2). Hofmann Verlag, Schorndorf, 123-142.

Becker, P. (2005): Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung. In: **Bietz, J./ Laging, R./ Roscher, M.** (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Schneider Verlag, Hohengehren, 227-249.

Becker, P./ Lindner, M./ Vollmer, M. (2008): Abenteuer und Bildung. Begründungslinien und Inhalte eines Masterstudienganges `Abenteuer- und Erlebnispädagogik`. In: ZS für Erlebnispädagogik 28 (4/5). Verlag edition erlebnispädagogik, Lüneburg, 26-36.

Becker, P. (2011): Diesseits und Jenseits des Zaunes. Zur pädagogischen Nutzung gezähmter und ungezähmter Natur. Überarbeitete Key-note, Vortrag Tagung Singapur.
Online: http://www.bsj-marburg.de/fileadmin/pdf_fachbeitraege/Becker__DIESESSEITS_UND__JENSEITS_DES_ZAUNES.pdf (05/16).

Beetz, A. (2012): Kinder und Tiere - eine Beziehung mit positiver Wirkung. In: ZS Frühe Kindheit 15 (5). Deutsche Liga für das Kind, Berlin, 6-13.

Beetz, A./ Henri, J./ Kotrschal, K. (2012): Stressreduktion durch Hunde und ihre Bedeutung für tiergestützte Interventionen. In: Forschungsgruppe Mensch-Tier-Beziehung der TU Dresden (Hrsg.): Tagungsreader Tiergestützte Intervention im Fokus der Wissenschaften. Eigenverlag, Dresden, 8-9.

Beier, K. (2002): Was reizt Menschen an sportlicher Aktivität in der Natur? Zur Motivation von Outdoorsportlern. In: **Dreyer, A.** (Hrsg.) Tourismus und Sport. Wirtschaftliche, soziologische und gesundheitliche Aspekte des Sport-Tourismus. Springer Verlag, Wiesbaden, 81-92.

Beisenkamp, A./ Klöckner, C./ Hallmann, S. (2011): LBS Kinderbarometer Deutschland 2011 - Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen. Eigenverlag LBS, Herten.

Bell, J.F./ Wilson, J.S./ Liu, G.C. (2008): Neighborhood Greenness and 2-Year Changes in Body Mass Index of Children and Youth. In: American Journal of Preventive Medicine 35 (6), 547-553.

Berger, R. (2008): Going on a journey: a case study of nature therapy with children with learning difficulty. In: Journal Emotional and Behavioural Difficulties 13 (4), 315-326.

Bertschy, F. (2008): Vernetztes Denken in der Grundschule fördern. In: ZS Umweltpsychologie 12 (2), 71-90.

Bestle-Körfer, R et. al. (2011): Naturspiele - Hits. Ökotopia Verlag, Münster.

Bibelriether, H. (1992): Natur Natur sein lassen. In: **Prokosch, P.** (Hrsg.): Ungestörte Natur - Was haben wir davon? Tagungsbericht 6 Umweltstiftung WWF Deutschland, 85-104.

Biller-Andorno, N./ Salathé, M. (2013): Human Enhancement: Einführung und Definition. In: Schweizerische Ärztezeitung 94 (5). Schweizerischer Ärzteverlag, Muttenz, 168-172

Bingley, A./ Milligan, C. (2004): Climbing Trees and Building Dens: Mental Health and Well-being in Young Adults and Long-term Effects of Childhood Place Experience. Institute for Health Research, University of Lancaster.

Birk, F.F. (2012): Waldabenteuer mit dem Drachen Filippo - Eine Förderdiagnostik in und mit der Natur. In: ZS Praxis der Psychomotorik 37 (4). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 218-222.

Bixler, R.D./ Floyd, M.F./ Hammitt, W.E. (2002): Environmental Socialization: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis. In: Journal Environment and Behavior 34 (6), 795-818.

Blume, J. (1989): Therapie im Freiraum. Grenzen und Möglichkeiten, den Freiraum für die Genesung der Patienten nutzbar zu machen. In: ZS Das Gartenamt 38 (2), 84-86.

BMJV (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Berlin.

BMU (2010): Das neue Bundesnaturschutzgesetz. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, Berlin.

BMU (2014): Naturbewusstsein 2013 - Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, Berlin.

Boeger, A. (2005): Angewandte Erlebnispädagogik in Deutschland: Evaluation eines project adventure Programms. In: **van Ackeren, I./ Boeger, A. (Hrsg.):** Erlebnispädagogik in der Schule - Wirkungen und Methoden. Logos Verlag, Berlin, 67-90.

Bögeholz, S. (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrungen und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Leske und Budrich Verlag, Opladen.

Bögeholz, S. (2000): Natur erleben und gestalten. In: ZS Politische Ökologie (Sonderheft 12). Oekom Verlag, München, 17-18.

Bögeholz, S. (2005): Negativ empfundene Naturerfahrungen mit Tieren und Pflanzen - von Angst, Ekel, Wut, Ärger, Schreck und Schmerz. In: **Schrenk, M./ Holl-Giese, W. (Hrsg.):** Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Verlag Dr. Kovac, Hamburg, 47-60.

Bogner, F.X. (1998): The Influence of Short-Term Outdoor Ecology Education on Long-Term Variables of Environmental Perspective. In: Journal of Environmental Education 29 (4), 17-29.

Böhme, G. (2001): Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.

Böhme, G. (2005a): Naturerfahrung: Über Natur reden und Natur sein. In: **Gebauer, M./ Gebhard, U.** (Hrsg.): Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur. Die graue Edition, Kusterdingen, 9-27

Böhme (2005b): Selbst Natur sein. In: ZS Natürlich (3). AZ Fachverlag, Aarau, 66-69

Böhme, G. (2011): Der Begriff des Leibes: Die Natur, die wir selbst sind. In: Deutsche ZS für Philosophie 59 (4), Berlin, 553-563.

Böhme, H. (1989): Das Steinerne. Anmerkungen zur Theorie des Erhabenen aus dem Blick des `Menschenfremdesten`. In: **Pries, C.:** Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Wiley-VCH Verlag, Weinheim, 119-141.

Bolay, E./ Reichle, B. (2012): Waldpädagogik. Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 2 Praxiskonzepte. Schneider Verlag, Hohengehren.

Boldermann, C./ Blennow, M./ Dal, H. et al. (2006): Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun. In: Journal Preventive Medicine 42 (4), 301-308.

Bollnow, O.F. (1960): Der erlebte Raum. In: ZS Universitas 15 (8), 397-412.

Bollnow, O.F. (1963): Der Mensch und der Raum. In: ZS Universitas 18, 499-514.

Bollnow, O.F. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (3), 221-252.

Bowlby, J. (2010): Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag, München

Brämer, R. (2006): Natur obskur. Wie Jugendliche heute Natur erfahren. Oekom Verlag, München.

Brämer, R. (2007): Gesundheitsstudie Wandern. Daten, Fakten, Perspektiven. Deutsches Wanderinstitut e.V.; Unveröffentlichtes Skript, Universität Marburg.

Brämer, R.: (2008): Grün tut uns gut. Daten und Fakten zur Renaturierung des Hightech-Menschen. Online: <http://www.wanderforschung.de/files/gruentutgut1258032289.pdf> (05/16).

Brämer, R. (2010): Natur: Vergessen? Bemerkenswerte Befunde des Jugendreports Natur 2010. In: *ZS Motorik* 33 (3). Hofmann Verlag, Schorndorf, 112-116.

Brand, M. (2016): Naturnahe Außengelände als ideale psychomotorische Erfahrungsräume in der Kita. In: *ZS Praxis der Psychomotorik* 41 (1). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 2-6.

Brandt, K. (2015): Tiergestützte verstehende Psychomotorik mit dem Pferd - Ein konzeptioneller Entwurf. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Marburg - Lehrinheit Motologie.

Breuer, H.P./ Pistorius, B. (2000): Die Waldschule. Der Wald als Raum zum Bewegen, Sporttreiben und Lernen. In: *ZS Sportpädagogik* 24 (4), 10-13.

Brøndum-Jacobsen, P./ Benn, M./ Jensen, G.B./ Nordestgaard, B.G. (2012): 25-hydroxyVitamin-D levels and risk of ischemic heart disease, myocardial infarction, and early death: population-based study and meta-analyses of 18 and 17 studies. In: *Journal Arteriosclerosis, Thrombosis, and Vascular Biology*, 32 (11), 2794-2802.

Bronfenbrenner, U./ Morris, P.A. (2006): The bioecological model of human development. In: **Lerner, R.E./ Damon, W.** (Hrsg.): *Handbook of child psychology* (1). Wiley, Hoboken, NJ, 793-828.

Brown, K.W./ Ryan, R.M. (2003): The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 84, 822-848.

Bruns, S (2014): *Wildnispädagogik - Historische und aktuelle Entwicklungen.* Unveröffentlichte Masterarbeit. Alanus Hochschule, Fachbereich Bildungswissenschaft.

Bucher, A.A. (2014): *Psychologie der Spiritualität - Handbuch* (2. überarb. Aufl.). Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

BUND (2002): Wildnisbildung, ein Beitrag zur Bildungsarbeit in Nationalparks. Online: <http://gfn-harz.de/sites/wildnisbildung.pdf> (05/16).

Bundesamt für Naturschutz (2016): Gebietsschutz/ Großschutzgebiete. Online: <http://www.bfn.de> (05/16).

BvNW (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland e.V.) (2016): Natur- und Waldkindergärten Deutschland - Bundesländer. Online: <http://www.bvnw.de> (05/16).

C

Cárdenas, B. (2009): Diagnostik mit Pfiffgunde: Ein kindgemäßes Verfahren zur Beobachtung von Wahrnehmung und Motorik (5-8 Jahre). Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

Chalfont, G. (2010): Naturgestützte Therapie. Tier- und Pflanzengestützte Therapie für Menschen mit Demenz planen, gestalten und ausführen. Verlag Hans Huber, Bern.

Chamovitz, D. (2013): Was Pflanzen wissen: Wie sie sehen, riechen und sich erinnern. Carl Hanser Verlag, München.

Ciampi, L. (2005): Mensch, Natur und Gefühl - Aus der Perspektive der fraktalen Affektlogik. In: **Gebauer, M./ Gebhard, U.** (Hrsg.): Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur. Die graue Edition, Kusterdingen, 28-66.

Cornell, J. (2006): Mit Cornell die Natur erleben. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Cotter, P.D. (2001): Small intestine and microbiota. In: Journal Current Opinion in Gastroenterology 27 (2), 99-105.

Cox, S. (2000). Der psychomotorische Kindergarten - oder wie Bewegen, Spielen, Lernen „sinn-voll“ ist. In: **Lensing-Conrady, R./ Schönrade, S.** (Hrsg.): „*Adler steigen keine Treppe ...*“ Kindesentwicklung auf individuellen Wegen. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 227-253.

Czernawski, J. (1999). Das Außengelände - ein vergessener Handlungs- und Spielraum. In: ZS Praxis der Psychomotorik 24 (2), Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 103-112.

D

Danner, H. (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag, München.

De Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: ZS für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (1), 13-20.

Deinet, U. (2009): `Aneignung` und `Raum` - zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzeptes. In: **Deinet, U.** (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 27-57.

Deppisch, J. (1997): Hippopädagogik - eine neue Anwendungsdisziplin der Motopädagogik. In: ZS Motorik 20 (2). Hofmann Verlag, Schorndorf, 39-49.

Deppisch, J. (2010): Reittherapie und mehr: Hippopädagogik. Bewegende Pferde - Lernen fürs Leben. In: ZS Praxis der Psychomotorik 35 (4). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 209-214.

Derecik, A. (2011): Der Schulhof als Bewegungsorientierter Sozialraum. Sportforum Band 28, Meyer & Meyer Verlag, Aachen.

Derecik, A. (2015): Naturnahe Nischen als kindgemäße Aneignungsräume auf dem Schulgelände von Ganztagsgrundschulen. In: ZS Motorik 38 (1). Ernst Reinhardt Verlag, München, 22-30.

Deutsche Gesellschaft für Psychomotorik (2016): Wir über uns - unsere Historie. Online: www.dgfpm.com/wir-ueber-uns (05/16).

Dietrich, K. (1992): Bewegungsräume. In: ZS Sportpädagogik 16 (4), Friedrich Verlag, Seelze, 16-21.

DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2016): ICD-10-GM Version 2013. Online: <http://www.dimdi.de/static/de/klasi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2013/block-f30-f39.htm> (05/16).

Dirani, M./ Tong, L./ Gazzard, G. et al. (2009): Outdoor activity and myopia in Singapore teenage children. In: British Journal of Ophthalmology, 93 (8), 997-1000.

Dornes, M. (2000): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer Verlag, Frankfurt a.M.

Douwes, J./ Cheng, S./ Travier, N. et al. (2008): Farm exposure in utero may protect against asthma, hay fever and eczema. In: European Respiratory Journal, 32 (3), 603-611.

Dreher, E./ Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: **Oerter, R.** (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter, VCH Verlagsgesellschaft, Weinheim, 30-61.

Duhr, M. (2006): Das Kulturphänomen Wald, eine Bildungsressource für die Schule. In: **Corleis, F.** (Hrsg.): Schule: Wald. Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik, Band 31. Verlag Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg, 21-77.

Dyment, J.E. (2005) Gaining ground: the power and potential of school ground greening in the Toronto District School Board. Evergreen, Toronto.

E

Eckert, A.R. (2015): Der Ausdruck prä- und perinataler Erfahrungen in Spiel und Bewegung. In: **Reichenbach, C./ Richter-Mackenstein, J.** (Hrsg.): Forschungsansätze und Methodendiskussion. WVPM-Verlag, Marburg.

Edwards, N.E./ Beck, A.M. (2002): Animal-Assisted Therapy and Nutrition in Alzheimer's Disease. In: Western Journal of Nursing Research 24 (6), 697-712.

Eisenburger, M. (2005): Zuerst muss die Seele bewegt werden. Psychomotorik im Pflegeheim. Ein theoriegeleitetes Praxisbuch. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

Erikson, E.H. (1995): Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Erxleben, A./ Weigand, S. (2013): Verwildern praktisch erfahren. In: ZS Erleben und Lernen 21 (1). Ziel Verlag, Augsburg, 11-13.

Erxleben, A./ Weigand, S. (2014): Wildnis im Nationalpark erfahren - Das Schulklassen-Projekt `Waldscout – Wildnisexpedition`. In: **Langenhorst, B./ Lude, A./ Bittner, A.** (Hrsg.): Wildnisbildung - Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. Oekom verlag, München, 157-186.

ESAAT (European Society of Animal Assisted Therapy) (2012): Mindestanforderungen an Fach- / Universitäre Ausbildung `Fachkraft für tiergestützte Therapie` nach den Kriterien der ESAAT. Online: http://www.esaat.org/fileadmin/medien/downloads/Anforderungen_an_Fachausbildung_nach_ESAAT_Kriterien_15.2.2012.pdf (05/16).

Eschwege Institut (2016): Zweijährige berufsbegleitende Ausbildung in initiatischer Prozessbegleitung und Visionssuche-Leitung. Online: <http://www.eschwege-institut.de> (05/16).

F

Fachkonferenz Umweltbildung Schweiz (2010): Positionspapier Umweltbildung. Stiftung Umweltbildung Schweiz, Bern.

Falkai, P./ Wittchen, H.-U. (Hrsg.) (2014): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Faltermaier, T./ Mayring, P./ Saup, W./ Strehmel, P. (2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Verlag Kohlhammer, Stuttgart.

Fanger, O.P. (2006): What is IAQ? In: Indoor Air, 16 (5), 328-334.

Fengler, J. (2007): Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie. Logos Verlag, Berlin.

Fengler, J. (2014): Neue Forschung braucht das Land! Über die Vorzüge bivariater und multivariater Versuchspläne für die Erlebnispädagogik. In: **Fengler, J./ Jagenlauf, M./ Michl, W.** (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Meilensteine in 20 Jahren. Ziel Verlag, Augsburg, 93-101.

Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.

Fischer, T. (1999): Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Verlag Lang, Frankfurt a.M.

Fischer, T. (2006): Hochschule und Erlebnispädagogik. Hochschuldidaktische Bausteine einer handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Fischer, T./ Ziegenspeck, J.W. (2008): Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens (2.überarb. Aufl.). Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Fischerlehner, B. (1993): „Die Natur ist für die Tiere ein Lebensraum und für uns Kinder ist es eine Art Spielplatz“ - Über die Bedeutung von Naturerleben für das 9-13 jährige Kind. In: **Seel, H.-J./ Sichler, R./ Fischerlehner, B.:** Mensch - Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Westdeutscher Verlag, Opladen, 148-168.

Fisher, J. (2010): Development and Application of a Spiritual Well-Being - Questionnaire Called SHALOM. In: Journal Religions, 1, 105-121

Fisk, W.J./ Mirer, A.G./ Mendell, M.J. (2009): Quantitative Relationship of Sick Building Syndrome Symptoms with Ventilation Rates. In: Indoor Air, 19 (2), 159-165.

Fjeld, T (2002): The effect of plants and artificial day-light on the well-being and health of office workers, school children and health care personnel. Seminar report: Reducing health complaints at work. Plants for people, Int. Hortucultural Exhibition, Floriade.

Flammer, A. (2009): Entwicklungstheorie. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Verlag Hans Huber, Bern.

Frick-Tanner, E./ Tanner-Frick, R. (2003): Tiergestützte kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxis. In: **Olbrich, E./ Otterstedt, C.** (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Franckh-Kosmos Verlag, Stuttgart, 130-139.

Friedmann, E./ Katcher, A.H./ Lynch, J.J./ Thomas, S.A. (1980): Animal companions and one-year survival of patients after discharge from a coronary care unit. In: Journal Public Health Reports 95 (4), 307-312.

Fromme, H. / Heitmann, D. / Dietrich, S. et al. (2008): Raumluftqualität in Schulen - Belastung von Klassenräumen mit Kohlendioxid (CO²), flüchtigen organischen Verbindungen (VOC), Aldehyden, Endotoxinen und Katzenallergenen. In: Gesundheitswesen 2008, 70 (2), 88-97.

Füglister, U. (2002): Tertiärisierung und Dienstleistungskompetenz in schweizerischen Klein und Mittelunternehmen (KMU). Konzeptionale Näherung und empirische Fakten. Verlag KMU HSG, St. Gallen.

Fürst, W. (1992): Die Erlebnisgruppe. Ein heilpädagogisches Konzept für soziales Lernen. Lambertus Verlag, Freiburg.

G

Gadamer, H.G. (1989): Der Mensch als Naturwesen und Kulturträger. In: **Fuchs, G.** (Hrsg.): Mensch und Natur. Auf der Suche nach der verlorenen Einheit. Knecht Verlag, Frankfurt a.M., 9-29.

Garhammer, M. (2001): Wie Europäer ihre Zeit nutzen. Zeitstrukturen und Zeitkulturen im Zeichen der Globalisierung (2. Aufl.). Edition Sigma, Berlin.

Gebauer, G. (1983): Auf der Suche nach verlorener Natur - der Gedanke der Wiederherstellung der körperlichen Natur. In: **Grossklaus, G./ Oldemeyer, E.:** Natur als Gegenwelt. Loeper Verlag, Karlsruhe, 101-120.

Gebauer, M. (2005): Schätze des Erinnerns - Zur Kontextualisierung kindlicher Naturerfahrungen. In: **Gebauer, M./ Gebhard, U.** (Hrsg.): Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur. Die graue Edition, Kusterdingen, 99-143.

Gebauer, M./ Harada, N. (2005): Wie Kinder die Natur erleben. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. In: **Unterbrunner, U./ Forum Umweltbildung** (Hrsg.): Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung. Studien-Verlag, Innsbruck, 45-61.

Gebhard, U. (2009): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gebhard, U. (2010): Naturerfahrung und seelische Entwicklung. In: ZS Motorik 33 (3). Hofmann Verlag, Schorndorf, 107-111.

Georg, J. (2010): Gartentherapeutischer Prozess und Evaluation. In: **Schneiter-Ulmann, R.** (Hrsg.): Lehrbuch Gartentherapie. Verlag Hans Huber, Bern, 66-76.

Gibson, J.J. (1982). Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. Urban & Schwarzenberg, München.

Gilsdorf, R. (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Verlag EHP, Bergisch Gladbach.

Ginde, A.A./ Mansbach, J.M./ Camargo, C.A. (2009): Association Between Serum 25-HydroxyVitamin-D Level and Upper Respiratory Tract Infection in the Third National Health and Nutrition Examination Survey. In: Archives of internal medicine, 169 (4), 384-390.

Glasl, F./ Kalcher, T./ Piber, H. (2014): Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse. Haupt Verlag, Verlag Freies Geistesleben, Bern.

Gloy, K. (1995): Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens. Das Verständnis von Natur. Komet Verlag, Köln.

Godau, M. (2009): Der Wald ist voller Wörter. Ganzheitliche Sprachförderung in der Natur. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Goldsworthy, A. (2001): Working with time: Rivers and Tides. Film [DVD]. Produzent: Riedelsheimer, T., arte edition.

Gorges, R. (2002): Waldkindergartenkinder im ersten Schuljahr. Eine Empirische Untersuchung. In: ZS für Erlebnispädagogik (7/8). Verlag Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg, 10-18.

Gottwald, F.-T. (1995): Zur Geschichte der Tiefenökologie. In: **Gottwald, F.-T./ Klepsch, A.** (Hrsg.): Tiefenökologie - Wie wir in Zukunft leben wollen. Diederichs Verlag, München, 17-23.

Gottwald, F.-T./ Klepsch, A. (1995): Einladung. In: **Gottwald, F.-T./ Klepsch, A.** (Hrsg.): Tiefenökologie - Wie wir in Zukunft leben wollen. Diederichs Verlag, München, 9-13.

Grahn, P. / Martensson, F. / Lindblad, B. et al. (1997): Ute pa dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformingen av daghems-gården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga. Stad & Land, 145. Alnarp, Movium, Sveriges Landbruksuniversitet.

Grant, C.F./ Winemann, D. (2007): The Garden-Use Model. An environmental tool for increasing the use of outdoor space by residents with dementia in long-term care facilities. In: Journal of Housing for the Elderly 21 (1/2), 87-115.

Greiffenhagen, S./ Buck-Werner, O. (2012): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung (3. Aufl.). Kynos Verlag, Nerdlen.

Grom, B. (2011): Spiritualität – die Karriere eines Begriffs: Eine religionspsychologische Perspektive. In: **Frick, E./ Roser, T.** (Hrsg.): Spiritualität und Medizin (2.aktual. Aufl.). Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 12-17.

Grossmann, P./ Niemann, L./ Schmidt, S./ Walach, H. (2009): Ergebnisse einer Metaanalyse zur Achtsamkeit als klinischer Intervention. In: **Heidenreich, T./ Michalak, J.** (Hrsg.): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. dgvt-Verlag, Tübingen, 729-753.

Grote, B. (2012): Wald als Heilraum. Skizze eines Forschungs- und Praxisfelds. In: ZS Erleben und Lernen 20 (1). Ziel Verlag, Augsburg, 4-9.

Gubisch, F. (2014): Fördernde und hindernde Faktoren für bedeutungsvolle Betätigung bei Männern mit psychischen Erkrankungen. Unveröffentlichte MA-Arbeit, Studiengang Klinische Sozialarbeit, Hochschule Coburg/ Alice Salomon Hochschule Berlin.

Gurski, I. (1996): Theoretische und praktische Aspekte der Erlebnispädagogik und ihre Bedeutung für die Angewandte Motologie. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Marburg - Lehrinheit Motologie.

Gusovius, A.H. (2008): Wir sind keine Sünder. Zeitungsartikel DIE WELT. Forum, Essay: 18.06.2008, 9.

H

Haas, R. (1999): Entwicklung und Bewegung. Der Entwurf einer angewandten Motologie des Erwachsenenalters. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf.

Häfner, P. (2002): Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Inauguraldissertation. Universität Heidelberg.

Hammer, R. (2004): Der kompetenztheoretische Ansatz in der Psychomotorik. In: **Köckenberger, H./ Hammer, R.** (Hrsg.): Psychomotorik; Ansätze und Arbeitsfelder. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 43-55.

Han, K.-T. (2009): Influence of Limitedly Visible Leafy Indoor Plants on the Psychology, Behavior, and Health of Students at a Junior High School in Taiwan. In: Journal Environment & Behavior 41 (5), 658-692.

Harari, Y.N. (2014): Eine kurze Geschichte der Menschheit. Deutsche Verlags-Anstalt, München.

Hardy, M./ Kirk-Smith, M.D./ Stretch D.D. (1995): Replacement of drug treatment for insomnia by ambient odour. In: Lancet 346, 701.

Hartig, T./ Evans, G.W./ Jamner, L.D. et al. (2003): Tracking restoration in natural and urban field settings. In: Journal of Environmental Psychology, 23, 109-123.

Haubehofer, D. /Enzenhofer, K. et al. (2013): Gartentherapie. Theorie - Wissenschaft - Praxis. Umweltschutzverein Bürger und Umwelt, St. Pölten.

Hauenschild, K./ Bolscho, D. (2009): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M.

Hauser, U. (2009): Ritalin - Zeit des Erwachens. In: Magazin STERN, 45 (10), Hamburg.

Hauskeller, M. (1995): Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung. Akademie Verlag, Berlin.

Heck, N. (2003): ... was drinnen ist, ist draußen. Naturtherapeutische Angebote in einer psychoanalytischen Klinik. In: ZS Erleben und Lernen 11 (3/4). Ziel Verlag, Augsburg, 27-34.

Heckmair, B./ Michl, W. (2012): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik (7. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag, München.

Heiland, S. (1992): Naturverständnis. Dimensionen des menschlichen Naturbezugs. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Heintel, P. (2007): Innehalten. Gegen die Beschleunigung, für eine andere Zeitkultur. Verlag Herder, Freiburg.

Heiten, H./ Heiten G. (2011): Vom eigenen `Auf dem Weg sein` als Legitimation für die Begleitung anderer. In: ZS Erleben und Lernen 19 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 14-15.

Hellpach, W.H. (1911): Die geopsychischen Erscheinungen. Die Menschenseele unter dem Einfluß von Wetter und Klima, Boden und Landschaft. Engelmann Verlag, Leipzig.

Hemming, A. (2011): Sternstunden im Wald. Den Wald von Frühling bis Winter mit Kindern fantasievoll erleben und erkunden. Ökotoxia Verlag, Münster.

Hendee, J.C. (2000): Wilderness Experience Programs for Personal Growth, Therapy, Education, and Leadership Development: Their extent, social-economic and ecological impacts

and natural resource policy implications. Final Report. Self Publishing, University of Idaho Wilderness Research Center.

Herlyn, U. (1990): Zur Vernachlässigung der räumlichen Dimension in der Soziologie des Lebenslaufes. In: **Bertels, L./ Herlyn, U.** (Hrsg.): Lebenslauf und Raumerfahrung. Leske und Buderich, Opladen, 7-34.

Hessen Forst (2016): Waldpädagogik - Zertifikat. Online: <http://www.hessen-forst.de/wald-erleben-waldpaedagogik-wp-zertifikat-1238.html> (05/16).

Hessenstiftung (2008): Kinderbarometer Hessen 2008. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Hessen. Verlag Ehgart & Albohn, Bensheim.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2015): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (7.Aufl.). Eigenverlag, Wiesbaden.

Hodge, D.R. (2001): Spiritual assessment: A review of major qualitative methods and a new framework for assessing spirituality. In: Journal Social Work 46 (3), 203-214.

Hoff, T. (2012): Kinder und Tiere - Vom Sinn und Unsinn entwicklungsförderlicher Tierkontakte und tiergestützter Intervention. In: ZS Frühe Kindheit 15 (5). Deutsche Liga für das Kind, Berlin, 14-21.

Hohmann, A./ Lames, M./ Letzelter, M. (2002): Einführung in die Trainingswissenschaft. Limpert Verlag, Wiebelsheim.

Holmes, C. et al. (2002): Lavender oil as a treatment for agitated behaviour in severe dementia: a placebo controlled study. In: International Journal of Geriatric Psychiatry 17 (4), 305-308.

Hölter, G. (1993): Mototherapie mit Erwachsenen. Sport, Spiel und Bewegung in Psychiatrie, Psychosomatik und Suchtbehandlung. Reihe Motorik, Band 13. Verlag Karl Hoffmann, Schorndorf.

Höppe, P./ von Mackensen, S./ Nowak, D./ Piel, E. (2002): Prävalenz von Wetterfühligkeit in Deutschland. In: Deutsche Medizinische Wochenschrift 127 (1-2), 15–20.

Huppertz, M./ Schataneck, V. (2015): Achtsamkeit in der Natur: 84 naturbezogene Achtsamkeitsübungen und theoretische Grundlagen. Junfermann Verlag, Paderborn.

Hurrelmann, K. (1990): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

I

Initiative Zukunft Heimtier (2013): Hund-Katze-Mensch. Die Deutschen und ihre Heimtiere. Eigenverlag, Bremen.

J

Jagenlauf, M. (1994): Wirkungsanalyse Outward Bound - ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland. In: **Bedacht, A. et al.** (Hrsg.): Erlebnispädagogik - Mode, Methode oder mehr? Fachverlag Sandmann, Alling, 72-95.

Jäger, C./ Schuldt, J. (2015): Gartentherapie als universitäres Weiterbildungsangebot. Der Zertifikatskurs `Garten & Gesundheit - Gartentherapie` an der Universität Rostock. In: ZS für Phytotherapie 36, 99-102.

Jahnke, K. (2011): Mobile Umweltbildung in Deutschland - Analyse und Wirkung angewandter pädagogischer Konzepte im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.

Janßen, W. (1988): Naturerleben. In: ZS Unterricht Biologie 12 (137), 2-7.

Jarrot, S.E./ Hye, R.K./ Relf, D. (2002). An observational assessment of a dementia-specific horticultural therapy program. In: *Journal Hort Technology*, 12 (3), 403-410.

Joller, K. (2008): *Naturerfahrung mit allen Sinnen*. AT Verlag, Baden und München.

Jones, L.A./ Sinnott L.T./ Mutti D.O. (2007): Parental history of myopia, sports and outdoor activities, and future myopia. In: *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 48 (8), 3524-3532.

Jung, N. (2005): *Naturerfahrung, Interdisziplinarität und Selbsterfahrung - zur Integration in der Umweltbildung*. In: **Unterbrunner, U./ Forum Umweltbildung** (Hrsg.): *Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung*. Studien-Verlag, Innsbruck, 87-98.

K

Kabat-Zinn, J. (2009): *Achtsamkeitsbasierte Interventionen im Kontext: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. In: **Heidenreich, T./ Michalak, J.** (Hrsg.): *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie*. dgvt-Verlag, Tübingen, 103-139.

Kabat-Zinn, J. (2011): *Zur Besinnung kommen. Die Weisheit der Sinne und der Sinn der Achtsamkeit in einer aus den Fugen geratenen Welt*. Arbor Verlag, Freiamt im Schwarzwald.

Kals, E./ Schumacher, D./ Montada, L. (1998). *Naturerfahrungen - Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens*. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 29. Verlag Hans Huber, Bern, 5-19.

Kam, M./ Siu, A. (2010): Evaluation of a Horticultural Activity Programme for persons with psychiatric illness. In: *Hong Kong Journal of Occupational Therapy* 20 (2), 80-86

Kaplan, R./ Kaplan, S. (1989): *The Experience of Nature - A Psychological Perspective*. University Press, Cambridge.

Kaplan, S. (1995): The restorative benefits of Nature: Towards an integrative framework. In: Journal of Environmental Psychology, 15, 169-182.

Karlegger, A. (2010): Naturverbundenheit und Umweltidentität im Jugendalter. Der Einfluss von Naturkontakt und sozialem Kontext. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien, Institut für Soziologie.

Kattmann, U. (1997): Der Mensch in der Natur. Die Doppelrolle des Menschen als Schlüssel für Tier- und Umweltethik. In: ZS Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 8 (2), Verlag Lucius & Lucius, Stuttgart, 123-130.

Katz-Bernstein, N./ Gahleitner, S.B./ Pröll-List, U. (2013): Das Konzept des `Safe Place` in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: ZS Resonanzen 1 (2), 165-185.

Kellert, S.R./ Wilson, E.O. (1993): The Biophilia Hypothesis. Island Press, Washington.

Keng, S.L./ Smoski, M.J./ Robins, C.J. (2011): Effects of mindfulness on psychological health. A review of empirical studies. Clinical Psychology Review 31, 1041-1056

Kent, S.T./ McClure, L.A./ Crosson, W.L. et al. (2009): Effect of sunlight exposure on cognitive function among depressed and non-depressed participants: a regards cross-sectional study. In: Journal Environmental Health, 8:34.

Kerste, U. (1986): Erlebniszentrierte Bewegungserfahrung in der Natur. In: ZS Motorik 9 (4). Hofmann Verlag, Schorndorf, 136-140.

Kerste, U. (1989): Spielen: In und mit der Natur. In: ZS Motorik 12 (3). Hofmann Verlag, Schorndorf, 104-112.

Kesper, G./Hottinger, C. (2002): Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen (6. Aufl.). Reinhardt Verlag, München.

Keßel, P. (2014): Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung - Überlegungen für die fachschulische Erzieherausbildung. In: ZS Motorik, 36 (1). Ernst Reinhardt Verlag, München, 23-27.

Kiener, S. (2004): Kindergärten in der Natur - Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Lizentiatsarbeit, Psychologisches Institut der Universität Fribourg.

Kiphard, E.J. (2004): Entstehung der Psychomotorik in Deutschland. In: **Köckenberger, H./ Hammer, R.** (Hrsg.): Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 27-43.

Kirchner-Paap, S. (2005): Naturtherapie im klinischen Alltag - eine Falldokumentation. In: ZS Erleben und Lernen 13 (6). Ziel Verlag, Augsburg, 6-9.

Klafki, W. (2013): Kategoriale Bildung - Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. **Ritzi, C./ Stübiger, H.** (Hrsg.). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Klages, A./ Pütsch, M. (2014): Potenziale und Perspektiven für den Natur- und Umweltschutz im und durch Sport. In: Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.): Sport gestaltet Gesellschaft. Czwalina Verlag, Hamburg, 127-136.

Klages, L. (1934): Vom Wesen des Rhythmus. Niels Kampmann Verlag, Kampen auf Sylt.

Klasmann, J.K. (2005): Die Rhythmen des Körpers. In: ZS Psychologie heute compact (7), 72-76.

Kleine, W. (2003): Tausend gelebte Kindertage: Sport und Bewegung im Alltag der Kinder. Juventa Verlag, Weinheim.

Kleinhaus, M. (2001): Natursport und Naturschutz. In: Egner, H. (Hrsg.): Natursport - Schaden oder Nutzen für die Natur? Czwalina Verlag, Hamburg, 7-20.

Koch, K. (2003): Der Baumtest. Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. Verlag Hans Huber, Bern.

Koch-Weser, S./ Von Lüpke, G. (2009): Vision Quest - Visionssuche. Allein in der Wildnis auf dem Weg zu sich selbst. Drachen-Verlag, Klein Jasedow.

Köckenberger, H./ Hammer, R. (2004): Psychomotorik; Ansätze und Arbeitsfelder. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

Kohler, B./ Lude, A. (2010): Nachhaltigkeit erleben. Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule. Oekom Verlag, München.

Kohls, N./ Walach, H. (2011): Spirituelles Nichtpraktizieren - ein unterschätzter Risikofaktor für psychische Belastung? In: **Büssing, A./ Kohls, N.** (Hrsg.): Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang von Gesundheit und Krankheit. Springer Verlag, Heidelberg, 133-143.

Konstantinidis, A./ Heiden, A./ Kasper, S. et al. (2003): Diagnose, Ätiologie und Therapie der saisonal abhängigen Depression (SAD). In: Journal für Neurologie Neurochirurgie und Psychiatrie, 4 (4), 26-30.

Korpela, K./ Hartig, T./ Kaiser, F./ Fuhrer, U. (2001). Restorative experience and self-regulation in favorite places. In: Journal Environment & Behavior, 33, 572-589.

Kramer-Jonas, V. (1999). Vom Entdecken der Sinne - der naturnahe Spielgarten in der Kita Ermelingshof. In: ZS Praxis der Psychomotorik 24 (4), Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 228-235.

Kreszmeier, A.H. (2008): Systemische Naturtherapie. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Kronbichler, E./ Kuhn, P. (2000): Naturbegegnung. Die Beziehung zwischen Mensch und Natur als Perspektive für die Bewegungspädagogik. In: ZS Sportpädagogik 24 (4), 2-9.

Kronbichler, E./ Kuhn, P. (2010): Bewegungserziehung als Unterstützung ökoästhetischer Selbstbildung. In: *ZS Motorik* 33 (3). Hofmann Verlag, Schorndorf, 117-121.

Krus, A. (2006): Psychomotorische Entwicklungsförderung zur Stärkung der kindlichen Resilienz. In: **Fischer, K./ Knab, E./ Behrens, M.** (Hrsg.): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Verlag Aktionskreis Psychomotorik, Lemgo, 355-361.

Krus, A. (2015): Entwicklungslinien der Psychomotorik. In: **Krus, A./ Jasmund, C.** (Hrsg.): *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 15-35.

Kuckartz, U./ Rädiker, S./ Rheingans-Heintze, A. (2006): Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU), Berlin.

Kuckartz, U./ Rädiker, S./ Ebert, T./ Schehl, J. (2013): *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Springer Verlag, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kükelhaus, H. (1990): Bau von Stätten der Wahrnehmung: Eine Utopie? In: **Kükelhaus, H./ Zur Lippe, R.** (1990); *Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M., 42-49.

Kükelhaus, H./ Zur Lippe, R. (1990); *Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.

Kumar, J. / Muntner, P. / Kaskel, F. J. et al. (2009). Prevalence and associations of 25-HydroxyVitamin-D deficiency in US children: NHANES 2001-2004. In: *Pediatrics*, 124 (3), e362-e370.

Künzli David, C./ Kaufmann-Hayoz, R. (2008): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung- Konzeptionelle Grundlagen, didaktische Ausgestaltung und Umsetzung. In: *ZS Umweltpsychologie* 12 (2), 9-28.

Kuo, F.K./ Sullivan, W.C. (2001a): Aggression and Violence in the Inner City: Effects of Environment via Mental Fatigue. In: *Journal Environment and Behavior* 2001, 33, 543-571.

Kuo, F.K./ Sullivan, W.C. (2001b): Environment and crime in the inner city. Does vegetation reduce crime? In: Journal Environment and Behavior 2001, 33 (3), 343-367.

L

Langenhorst, B. (2014): Wildnisbildung - Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. In: **Langenhorst, B./ Lude, A./ Bittner, A.** (Hrsg.): Wildnisbildung - Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. Oekom verlag, München, 59-99.

Langenhorst, B./ Lude, A. (2014): Wirkt Wildnis? - Zur Bedeutung der Erfahrung verwildernder Natur für die Einstellungen von Jugendlichen zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: **Langenhorst, B./ Lude, A./ Bittner, A.** (Hrsg.): Wildnisbildung - Neue Perspektiven für Großschutzgebiete. Oekom verlag, München, 213-253.

Langenhorst, B. (2016): NABU: Waldscout - Wildnisexpedition. Was ist Wildnisbildung? Online: http://naju.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/10_Wildnisbildung/index.php (05/16).

LBS-Initiative Junge Familie (2005): LBS-Kinderbarometer NRW - Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Erhebungsjahre 2003 und 2004. Eigenverlag, Münster.

LBS-Initiative Junge Familie (2007): LBS-Kinderbarometer Wohnen in NRW - Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern. Ergebnisse der Erhebungsjahre 2005 und 2006. Eigenverlag, Münster.

Lee, M.J. (2010). Effects of various horticultural activities on the autonomic nervous system and cortisol response of mentally challenged adults. In: Journal Hort Technology 20 (6), 971-976.

Lehmann, A. (1996): Wald als `Lebensstichwort`. Zur biographischen Bedeutung der Landschaft, des Naturerlebnisses und des Naturbewusstseins. In: BIOS, ZS für Biographieforschung und Oral History 9 (2), 143-154.

Li, Q/ Morimoto, K/ Nakadai, A. et al. (2007): Forest bathing enhances human natural killer activity and expression of anti-cancer proteins. In: International journal of immunopathology and pharmacology, 20 (2), 3-8.

Li, Q. (2010): Effect of forest bathing trips on human immune function. In: Journal Environmental Health Prevention Medicine, 15 (1),9–17.

Liebau, E. (1997): Spielraum. Über Pinocchio, Pippi, Alice und andere. In: Becker, G./ Bilstein, J./ LIEBAU, E. (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber, 53-63.

Liedke, G. (2005): Die Bedeutung von Natur im Bereich der Outdooraktivitäten. Schriftenreihe Natursport und Ökologie. Deutsche Sporthochschule, Köln.

Liedke, G./ Wagner, K. (2008): Erlebnispädagogik & Co an deutschen Hochschulen. In: ZS Erleben und Lernen 16 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 18-20

Lindgren, A. (2009): Das verschwundene Land. In: Grädler, I. (Hrsg.): Zauber der Kindheit. Autoren aus aller Welt erzählen aus ihrer Kinderzeit. Wissenmedia, Gütersloh/ München, 57-66.

Lindgren, A. (1987): Pippi Langstrumpf: Gesamtausgabe. Oetinger Verlag, Hamburg.

Littlejohns, T.J./ Henley W.E./ Annweiler,C. et al. (2014): Vitamin-D and the risk of dementia and Alzheimer disease. In: Journal Neurology, 1 (3), (elektronische Veröffentlichung vor dem Druck).

Liu, D. / Fernandez, B.O./ Hamilton, A. et al. (2014) UVA irradiation of human skin vasodilates arterial vasculature and lowers blood pressure independently of nitric oxide synthase. In: Journal of Investigative Dermatology, 134 (7), 1839-46.

Louv, R. (2011): Das letzte Kind im Wald. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Lovasi, G.S./ Quinn, J.W./ Neckerman, K.M. et al. (2008): Children living in areas with more street trees have lower prevalence of asthma. In: *Journal Epidemiol Community Health*, 62, 647–649.

Löw, M. (2012): *Raumsoziologie*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Luchs, A./ Fikus, M. (2011): Urbane Spiel- und Bewegungsräume. Untersuchung zum freien Spiel von Kindern im öffentlichen Raum. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): *Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen*. Walhalla Fachverlag, Regensburg, 1-12.

Luckner, J./ Nadler, R. (1997): *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning* (2.Aufl.). Kendal/Hunt, Dubuque.

Lude, A. (2005): Naturerfahrung und Umwelthandeln - Neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In: **Unterbrunner, U./ Forum Umweltbildung** (Hrsg.): *Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung*. Studien-Verlag, Innsbruck, 65-84.

M

Maassen, B. (1995): Naturerleben mit Kindern und Jugendlichen. In: **Homfeldt, H.G.** (Hrsg.): *Erlebnispädagogik*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 181-189.

Markl, H. (1983): Wie unfrei ist der Mensch? Von der Natur in der Geschichte. In: **Markl, H.** (Hrsg.): *Natur und Geschichte*. Oldenbourg Verlag, München, 11-50.

Markl, H. (1983): Die Dynamik des Lebens: Entfaltung und Begrenzung biologischer Populationen. In: **Markl, H.** (Hrsg.): *Natur und Geschichte*. Oldenbourg Verlag, München, 71-100.

Markmiller, A. (2007a): Ein Engagement für die Zivilgesellschaft. 100 Jahre Weltpfadfinderbewegung. In: *ZS Erleben und Lernen* 15 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 4-6.

Markmiller, A. (2007b): `Paddle your own canoe` - Zur Reformpädagogik des Lord Robert Baden-Powell of Gilwell. In: ZS Erleben und Lernen 15 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 7.

Mayer, J.S. (1996): Biodiversitätsforschung als Zukunftsdisziplin. IDB Münster (Ber. Inst. Didaktik Biologie) 5, 19-41.

Mayer, F.S./ McPherson Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. In: Journal of Environmental Psychology 24, 503-515.

Mayer, F.S./ McPherson Frantz, C./ Bruehlman-Senecal, E./ Dolliver, K. (2009): Why Is Nature Beneficial? The Role of Connectedness to Nature. In: Journal Environment and Behavior 41 (5), 607-643.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

McCABE, B. et al. (2002): Resident Dog in the Alzheimer's Special Care Unit. In: Western Journal of Nursing Research 24 (6), 684-696.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015a): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Eigenverlag MPFS, Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015b): mini-KIM-Studie 2014. Kleinkinder und Medien. Eigenverlag MPFS, Stuttgart.

Mehl, K. (2006): Handeln als Prinzip des Lebendigen. Eine Studie zu Wirkimpulsen psychophysischer Exposition auf dem Hochseilgarten. In: **Ferstl, A./ Scholz, M./ Thiesen, C.** (Hrsg.): Erlebnispädagogik zwischen Pragmatismus und Persönlichkeitsbildung. Ziel Verlag, Augsburg, 85-97.

Meibert, P./ Michalak, J./ Heidenreich, T. (2009): Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion - Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) nach Kabat-Zinn. In: **Heidenreich, T./**

Michalak, J. (Hrsg.): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. dgvt-Verlag, Tübingen, 143-193.

Meske, M. (2011): Natur ist für mich die Welt. Lebensweltlich geprägte Naturbilder von Kindern. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Michl, W. (2009): Erlebnispädagogik. UTB Profile, Ernst Reinhardt Verlag, München.

Mincinoiu, L.A. (2008). Bedeutungsvolle Betätigung (meaningful occupation) in den Bereichen Selbsterhaltung, Produktivität, Freizeit und Erholung für Frauen mit psychischen Erkrankungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Akademie für den ergotherapeutischen Dienst am allgemeinen Krankenhaus der Stadt Wien.

Mittelstraß, J. (1981): Das Wirken der Natur. Materialien zur Geschichte des Naturbegriffs. In: **Rapp, F.** (Hrsg.): Naturverständnis und Naturbeherrschung. Wilhelm Fink Verlag, München, 36-69.

Mogel, H. (2008): Psychologie des Kinderspiels (3.Aufl.). Springer Medizin Verlag, Heidelberg.

Möller, A./ Schmidt, D. (2009). Umsetzung einer naturnahen, barrierefreien Spielraumplanung: Konzeption, Vorgehen, Ergebnisse. In: ZS Motorik 32 (4). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 106-124.

Mooney, P.F./ Milstein, S.L. (1994). Assessing the benefits of a therapeutic horticulture program for seniors in intermediate care. In: **Francis, M./ Lindsey, P./ Rice, J.C.** (Hrsg.): The healing dimensions of people-plant relations. Center for Design Research, UC Davis, 173-194.

Moss, M./ Cook, J./ Wesnes, K./ Duckett, P. (2003). Aromas of rosemary and lavender essential oils differentially affect cognition and mood in health adults. In: International Journal of Neuroscience 113 (1), 15-38.

Muff, A./ Engelhardt, H. (2013): Erlebnispädagogik und Spiritualität (2. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag, München.

Müller, R. (2010): Die geheime Sprache der Vögel. Den Vögeln lauschen, sich berühren lassen, von ihnen lernen. AT Verlag, Baden und München.

N

Naess, A. (1995): Selbst-Verwirklichung: Ein ökologischer Zugang zum Sein in der Welt. In: **Gottwald, F.-T./ Klepsch, A.** (Hrsg.): Tiefenökologie - Wie wir in Zukunft leben wollen. Diederichs Verlag, München, 137-148.

NAJU (2014): Waldscout - Wildnisexpedition. Nationalpark Kellerwald-Edersee. Online: http://naju.nationalpark-kellerwald-edersee.de/de/1_Home/index.php (05/16).

Naturschule Freiburg (2016): Weiterbildungen - Naturpädagogik. Online: <http://naturschule-freiburg.de/cm/index.php/angebot/naturpaedagogik> (05/16).

Netzwerk Visionssuche (2016): Entstehungsgeschichte. Online: <http://www.visionssuche.net> (04/16)

Neuberger, K. (2011): Ansätze zu einer Integrativen Gartentherapie. In: ZS Integrative Therapie 37 (4), 407-464.

Neumaier, A. (2009): Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining. Grundlagen, Analyse, Methodik. Sportverlag Strauß, Köln.

Niipel, A. (2010): Garten und Therapie - Eine vielschichtige Verbindung. In: **Berting-Hüneke, C./ Jung, S./ Kellner, G. et al.:** Gartentherapie. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein, 26-31.

Niipel, A./ Neuhauser, F. (2010): Die Rolle der Gartentherapie. In: **Berting-Hüneke, C./ Jung, S./ Kellner, G. et al.:** Gartentherapie. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein, 32-38.

Nieuwenhuis, M./ Knight, C./ Postmes, T./ Haslam, S. A. (2014): The Relative Benefits of Green Versus Lean Office Space: Three Field Experiments. In: Journal of Experimental Psychology 20 (3), 199-214.

Nimer, J./ Lundahl, B. (2007): Animal-assisted therapy: a meta-analysis. In: *Anthrozoos* 20 (3), 225-238

Noack, P. (1990): Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. Psychologie Verlags Union, München.

O

Oerter, R. (1998): Kindheit. In: **Oerter, R./ Montada, L.** (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (4.Aufl.). Psychologie Verlagsunion, Weinheim, 249-309.

Oerter, R./ Dreher, E. (1998): Jugendalter. In: **Oerter, R./ Montada, L.** (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (4.Aufl.). Psychologie Verlagsunion, Weinheim, 310-395.

Olbrich, E. (1989): Ein wärmendes Stück Leben. Die Bedeutung der Mensch-Tier-Beziehung im Alter. In: *ZS Altenpflege* 7, 405-406.

Olbrich, E. (2003a): Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In: **Olbrich, E./ Otterstedt, C.** (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie.* Franckh-Kosmos Verlag, Stuttgart, 68-75.

Olbrich, E. (2003b): Kommunikation zwischen Mensch und Tier. In: **Olbrich, E./ Otterstedt, C.** (Hrsg.): *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie.* Franckh-Kosmos Verlag, Stuttgart, 84-89.

Oldemeyer, E. (1983): Entwurf einer Typologie des menschlichen Verhältnisses zur Natur. In: **Grossklaus, G./ Oldemeyer, E.:** *Natur als Gegenwelt.* Loeper Verlag, Karlsruhe, 15-42.

Orr, B./ Mattson, R. H./ Chambers, N./ Wichrowski, M. (2004). Factors affecting choice of horticultural therapy at the Rusk Institute of Rehabilitative Medicine. In: *Journal of Therapeutic Horticulture* 15, 6-14.

Otterstedt, C. (2003): Der heilende Prozess in der Interaktion zwischen Mensch und Tier. In: **Olbrich, E./ Otterstedt, C.** (Hrsg.): Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. Franckh-Kosmos Verlag, Stuttgart, 58-67.

P

Paffrath, F.H. (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. Ziel Verlag, Augsburg.

Park, B.J./ Tsunetsugu, Y./ Kasetani, T et al. (2010): The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. In: Journal of Environmental Health and Preventive Medicine, 15 (1), 18-26.

Peham, W. (2002): Das Wissen der Wildnis. In: ZS Natur erleben (4). Erling Verlag, Clenze, 14-15.

Peham, W. (2008): Verbunden sein. In: **Hirschmann, M./ Mars, E.M.** (Hrsg.). Der Wald in uns. Nachhaltigkeit kommunizieren. Oekom Verlag, München, 30-37.

Pfitzke, S. (2014): Konzeptionelle Überlegungen für eine hundgestützte Psychomotorik. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Marburg - Lehrinheit Motologie.

Philippi-Eisenburger, M. (1990): Bewegungsarbeit mit älteren und alten Menschen. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf.

Philipps-Universität Marburg (2016): Motologie. Online: www.uni-marburg.de/fb21/motologie (05/16).

Piaget, J./ Inhelder, B. (1986): Die Psychologie des Kindes. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Walter de Gruyter, Berlin.

Pohl, D.T. (2006): Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern. Dissertation Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg.

Pollack, D./ Müller, O. (2013): Religionsmonitor - Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Eigenverlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Proshansky, H. M./ Fabian, A.K./ Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical World Socialization of the Self. In: Journal of Environmental Psychology 3, 57-83.

Prothmann, A. (2007): Tiergestützte Kinderpsychotherapie. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M.

Putz, M. (2010): Natur und Garten als ergotherapeutisches Medium. In: **Berting-Hüneke, C./ Jung, S./ Kellner, G. et al.:** Gartentherapie. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein, 73-89.

Q

Quante, S. (2004): Winter Wunderland - Spielen und Bewegen im Schnee. In: ZS Haltung und Bewegung 24 (4). Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. (BAG), Wiesbaden, 27–35.

R

Raith, A./ Lude, A. (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Oekom Verlag, München.

Rappe, E. / Kivelä, S.-L. (2005): Effects of Garden Visits on Long-term Care Residents as Related to Depression. In: Journal HortTechnology 15 (2), 298-303.

Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (1999): Sondergutachten Umwelt und Gesundheit - Risiken richtig einschätzen. Deutscher Bundestag, Drucksache 14/2300. Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft, Bonn.

Rehm, M. (1999): Evaluationen erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum. Eine Übersicht über 65 Studien. In: **Paffrath, F.H./ Salzmann, A./ Scholz, M.** (Hrsg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Ziel Verlag, Augsburg, 153-172.

Rehm, M. (2014): Der erlebnispädagogische Prozess. Ein Stufenmodell zur Analyse. In: **Fengler, J./ Jagenlauf, M./ Michl, W.** (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Meilensteine in 20 Jahren. Ziel Verlag, Augsburg, 76-84.

Renz, H. / Kaminski, A. / Pfefferle, P.I. (2008): Allergieforschung in Deutschland. Ein Atlas mit Bestandsaufnahme, Defizit- und Bedarfsanalyse. Deutsche Gesellschaft für Allergologie und klinische Immunologie (DGAKI) (Hrsg.). Eigenverlag, Aystetten.

Richter, J. (2012): Spielend gelöst. Systemisch-psychomotorische Familienberatung: Theorie und Praxis.

Riedler, J./ Braun-Fahrländer, C./ Eder, W. et al. (2001): Exposure to farming in early life and development of asthma and allergy: a cross-sectional survey. In: *Lancet*, 358, 1129–1133.

Robert Koch Institut (2008): Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). RKI, Berlin.

Robert Koch Institut (2016): Wie ist die Vitamin-D-Versorgung in Deutschland?

Online: http://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/Vitamin_D/Vitamin_D_FAQ-Liste.html
(05/2016).

Robert Koch-Institut (2015) Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. RKI, Berlin.

Roehlkepartain, C./ Benson, P.L./ Scales, P.C. et al. (2008): With their own voices - A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development. Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence - Search Institute, Minneapolis.

Rook, G.A. (2013): Regulation of the immune system by biodiversity from the natural environment: An ecosystem service essential to health. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 110 (46), 18360-18367.

Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp Verlag, Berlin.

Rose, K.A./ Morgan, I.G./ Smith, W. et al. (2008a): Myopia, Lifestyle, and Schooling in Students of Chinese Ethnicity in Singapore and Sydney. In: Arch Ophthalmol, 126 (4), 527-530

Rose, K.A./ Morgan, I.G./ Ip, J. et al. (2008b): Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. In: Ophthalmology, 115 (8), 1279-1285.

Rost, J. (2002): Umweltbildung - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: ZS für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (1), 7-12.

Rowold J. (2011): Effects of spiritual well-being on subsequent happiness, psychological well-being, and stress. In: Journal of Religion and Health 50 (4), 950-963.

Rühl, J. (2009): Frische Luft im Überfluss - Natursport. In: ZS Übungsleiter-Magazin (2), 9-10.

Ryan, R.M./ Weinstein, N./ Bernstein, J. et al. (2012): Vitalizing effects of being outdoors and in nature. In: Journal of Environmental Psychology, 30 (2), 159-168.

S

Sachon, W.P. (1999a): Vision Quest. Ein Übergangsritus in der Natur, Teil II. In: ZS Erleben und Lernen 7 (3/4). Ziel Verlag, Augsburg, 29-33.

Sachon, W.P. (1999b): Natur und Therapie. Erlebnisorientiertes therapeutisches Arbeiten in und mit der Natur. Informationsdienst Erlebnispädagogik Michael Rehm, Hergensweiler.

Sachon, W.P. (2016): Kurzbeschreibung Naturtherapie. Online: <http://www.exist-schule.de> (05/16).

Salz, B. (2003): Mein Freund, der Stein... Kindgemäße Entspannung mit Naturmaterialien. In: ZS Praxis der Psychomotorik 28 (2). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 98-105.

Saudhof, K./ Stumpf, B. (1998): Mit Kindern in den Wald: Wald-Erlebnis-Handbuch. Planung, Organisation und Gestaltung. Ökotopia Verlag, Münster.

Schaar, K. (1995): Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz? Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt. In: ZS Die Deutsche Schule 87 (4). Waxmann Verlag, Münster, 509-516.

Schemel, H.J./ Reidl, K./ Blinkert, B. (2005): Kinder brauchen Natur in der Stadt. Ergebnisse einer Forschung zur Wirkung, Akzeptanz und Planung von Naturerfahrungsräumen im Wohnumfeld. In: ZS Stadt und Grün (12). Patzer Verlag, Berlin, 32-39.

Schemel, H.J. (2008): Naturerfahrungsräume in Städten. Ein natürlicher Spielort für Kinder. In: ZS Praxis der Psychomotorik 33 (3). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 149-152.

Scherler, K. (1979): Umwelt als Bewegungsraum. In: ZS Sportpädagogik 6 (3), 16-25.

Schillmann, S / Siebert, J. (1991): New frontiers in fragrance use. In: Journal Cosmetics & Toiletries 106 (6), 39-45.

Schlehofer, A. (2003): Naturtherapie. Neue Impulse für Erlebnispädagogik und Umweltbildung? In: ZS Erleben und Lernen 11 (3/4). Ziel Verlag, Augsburg, 5-9.

Schmid, J.L. (2007): Flow - Erleben und Achtsamkeit. Neue Paradigmen psychomotorischer Gesundheitsförderung. In: ZS Motorik 30 (3). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 130-134.

Schmidt, L.N. (2007): Tao des Well-Aging. In: ZS Trainer (4). Verlag Health and Beauty Business Media GmbH, Karlsruhe, 15-16.

Schmidt, S. (2010): Prothesen im Kontext von Körper und Leib. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Marburg - Lehrereinheit Motologie.

Schmidtner, W. (2003): Der Fall `Sepp`. Bericht über einen erfolgreichen psychotherapeutischen Prozess. In: ZS Erleben und Lernen 11 (3/4). Ziel Verlag, Augsburg, 19-26.

Schmitz, H. (2011): Der Leib. Verlag de Gruyter, Berlin.

Schmitz, H. (2014): Atmosphären. Verlag Karl Alber, Freiburg/ München.

Schmoll, L. (2010): Natursport in der Schule - Ordnungsversuche. In: **Schmoll, L./ Krombholz, A.** (Hrsg.): Natursport in der Schule. Zwischen Sicherheitsförderung und Wandererlass. Czwalina Verlag, Hamburg, 7-20.

Schneiter-Ulmann, R. (Hrsg.) (2010a): Lehrbuch Gartentherapie. Verlag Hans Huber, Bern.

Schneiter-Ulmann, R. (2010b): Gartentherapie - Begriffe, Entwicklung, Anwendung. In: **Schneiter-Ulmann, R.** (Hrsg.): Lehrbuch Gartentherapie. Verlag Hans Huber, Bern, 23-36
26ff

Scholz, U./Krombholz, H. (2007): Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. In: ZS Motorik (30) 1. Hofmann Verlag, Schorndorf, 17-22.

Schönert, S. (2007): Learning by doing - Pfadfinder und Erlebnispädagogik. In: ZS Erleben und Lernen 15 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 13-15.

Schönrade, S./ Pütz, G. (2007): Abenteuer im Piratenland. Psychomotorische Diagnostik für 7-11-jährige Kinder. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

Schönrade, S./ Pütz, G. (2013): Die Abenteuer der kleinen Hexe. Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.

Schörghuber, K. (1996): Pädagogische und psychologische Überlegungen zur Unterlegung von Naturerfahrung. In: Schulfach Religion, Band 15. Literatur-Verlag, Wien / Münster. S. 133-166.

Schuh, A. (2007): Wie das Wetter unsere Gesundheit beeinflusst. Verlag C.H. Beck, München.

Schumacher, F. (2014): Quantified Self, Wearable Technologies und persönliche Daten. In: **Langkafel, P.** (Hrsg.): Big Data in Medizin und Gesundheitswirtschaft: Diagnose, Therapie, Nebenwirkungen. medhochzwei Verlag, Heidelberg, 227-242.

Schwarz, R. (2013): Waldkindergärten aus bewegungswissenschaftlicher Sicht. Teil II - Kinder im Wald: soziale, kognitive und motorische Entwicklungen. In: ZS Draußenkinder, 5. Elkina, Bad Liebenzell, 22-24.

Schwarzer, A./ Renner, H.G. (2008): Natürlich Bewegen - Psychomotorik in der Natur. In: ZS Praxis der Psychomotorik 33 (1). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 19-22.

Schwarzer, A. (2012): Bewegungsraum Wald. Psychomotorische Impulse durch selbstgebaute Seilspielgeräte. In: ZS Praxis der Psychomotorik 37 (2). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 64-67.

Schwiersch, M./ Stepien, J./ Schröck, R. (1996): Subjektive Erlebnisse und Erfahrungen während stationärer Rehabilitation. In: ZS Prävention und Rehabilitation 8 (1), 1-9

Schwiersch, M. (2001): Natur als Ort der Reifung. In: Egner, H. (Hrsg.): Natursport – Schaden oder Nutzen für die Natur? Czwalina Verlag, Hamburg. S. 31-43.

Schwiersch, M. (2009): Naturerfahrung und psychische Gesundheit bei jungen Menschen. In: ZS Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis 54 (3), Ernst Reinhardt Verlag, München, 80-83.

Seeger, C./ Seeger, R. (2009). Abenteuer und Entdeckergarten. Der Außenraum im Kindergarten und der „Psychomotorische Ansatz“. In: ZS Motorik 32 (3). Hofmann Verlag, Schorndorf, 106-124.

Seeger, C./ Seeger, R. (2015): Forum Psychomotorik: EinStein bewegt - lernfördernde Schulhöfe. In: ZS Motorik 38 (3). Ernst Reinhardt Verlag, München, 116-121.

Seel, M. (1991): Eine Ästhetik der Natur. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Seewald, J. (2006): Gesundheitsförderung als neues Paradigma der Motologie? In: **Fischer, K./ Knab, E./ Behrens, M.** (Hrsg.): Bewegung in Bildung und Gesundheit. Verlag Aktionskreis Psychomotorik, Lemgo, 282-290.

Seewald, J. (2007): Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Seewald, J. (2008): Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik? In: ZS Sportwissenschaft 38 (2). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 149-167.

Seewald, J. (2015): Grundlagen- und Anwendungsforschung. Eine Unterscheidung für die Motologie. In: **Reichenbach, C./ Richter-Mackenstein, J.**: Forschungsansätze und Methodendiskussion. Verlag WVPM, Marburg, 99-110.

Seewald, J. (2016): Die zweite Fachsystematik der Motologie. In: Unveröffentlichtes Vorlesungsskript - Studiengang Motologie, Marburg.

Seidel, H. (2014): Vom Suchen, Finden und gefunden werden - Ein Zustandsbericht der Erlebnispädagogik in Deutschland aus Sicht des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. In: ZS Erleben und Lernen 22 (5). Ziel Verlag, Augsburg, 25-27.

Seidel, H. (2015): Zum aktuellen Stand der Berufsbilddiskussion Erlebnispädagog_in. In: ZS Erleben und Lernen 23 (3&4). Ziel Verlag, Augsburg, 62-63.

Sichler, R. (1992): Naturerfahrung im Zeichen der ökologischen Krise. Kulturpsychologische Anmerkungen zum Wandel des modernen Naturverständnisses. In: **Allesch, C.G./Billmann-Mahecha, E./Lang, A.** (Hrsg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs, Wien, 106-115.

Siebert, H. (2000): Natur entsteht im Kopf. In: **ANU-Bayern** (Hrsg.): Schnittmenge Mensch - Politische Ökologie. Sonderheft 12. Oekom-Verlag, München, 21.

Sommerfeld, P. (1993): Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik. Juventa Verlag, Weinheim.

Sonntag, C. (2010): Abenteuer Spiel 2. Eine Sammlung kooperativer Abenteuerspiele. Ziel-Verlag, Augsburg.

Späker, T. (2012): Wer darf sich PsychomotorikerIn nennen? Zum aktuellen Stand der psychomotorischen Aus-, Weiter- und Fortbildungslandschaft in Deutschland. In: ZS Praxis der Psychomotorik 37 (1), 17-23.

Späker, T., Ulrich, C. (2015): Spielen im Regel- und Waldkindergarten. Eine vergleichende Befragung zu Rahmen und Themen des Spielverhaltens von Vorschulkindern. In: ZS Praxis der Psychomotorik 40 (3). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 148-154.

Spindelegger, C./ Stein P./ Wadsak W. et al. (2012): Light-dependent alteration of serotonin-1A receptor binding in cortical and subcortical limbic regions in the human brain. In: World Journal of Biological Psychiatry, 13 (6), 413-422.

Sprandel, R. (1983): Die Geschichtlichkeit des Naturbegriffes: Kirche und Natur im Mittelalter. In: **Markl, H.** (Hrsg.): Natur und Geschichte. Oldenbourg Verlag, München, 237-261.

Spyri, J. (1978): Heidi. Loewes Verlag, Bindlach.

Statistisches Bundesamt (2012): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 6. November 2012 in Berlin. Eigenverlag, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2013): Siedlungs- und Verkehrsfläche wächst täglich um 81 Hektar. Pressemitteilung vom 17. Januar 2013 (23/13). Eigenverlag, Wiesbaden.

Steinmann, R.M. (2011): Zur Begriffsbestimmung von Spiritualität – eine experimentelle, integrativ-abgleichende Gegenüberstellung von zwei Definitionen. In: **Büssing, A./ Kohls, N.** (Hrsg.): Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang von Gesundheit und Krankheit. Springer Verlag, Heidelberg, 37-51.

Stenger, U. (2007): Bilder als Medien der Selbstkonstitution von Kindern. In: **Friebertshäuser, B./ von Felden, H./ Schäffer, B.** (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 277-291.

Stern, D. (2007): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Stevens, J.O. (1978): Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie. Kaiser Verlag, München.

Stöcker, P. (2010): Wildnispädagogik im bildungstheoretischen Kontext. Unveröffentl. Masterarbeit, Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde - Fachbereich für Landschaftsnutzung und Naturschutz.

Stoltenberg, U. (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald. Oekom Verlag, München.

Stumpen, I. (2007): Psychomotorik `Open Air` ... Mit Kindern bewegt in den Wald. In: ZS Praxis der Psychomotorik 32 (3). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 163-167.

Sullivan, W.C./ Kuo, F.E./ DePooter, S.F. (2004): The fruit of urban nature - Vital Neighborhood Spaces. In: Journal Environment and Behavior 36 (5), 678-700

T

Taylor, A.F./ Kuo, F.E./ Sullivan, W.C. (2001): Coping with ADD. The surprising connection to green play settings. In: *Journal Environment and Behavior* 33 (1), 54–77.

Taylor, A.F./ Kuo, F.E. (2004): A potential natural treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. In: *American Journal of public Health*, 94 (9), 1580-1586.

Taylor, A.F./ Kuo, F.E. (2009): Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. In: *Journal of Attention Disorders*, 12 (5), 402-409.

Taylor, A.F./ Kuo, F.E. (2011): Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. In: *Journal Applied Psychology: Health and well-being* 3 (3), 281–303.

Techniker Krankenkasse (2013): Bleib locker, Deutschland! TK-Studie zur Stresslage der Nation. Eigenverlag, Hamburg.

Tennessen, C.M./ Cimprich, B. (1995): Views to nature: Effects on attention. In: *Journal of Environmental Psychology*, 15, 77-85.

Tenorth, H.-E. (2013): Natur. In: **Keim, W./ Schwerdt, U.** (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse.* Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M., 425-448.

Thomas, P. (1996): *Selbst-Natur-sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie.* Akademie Verlag, Berlin.

Thoreau, H.D. (2004): *Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat.* Diogenes Verlag, Zürich.

Thoreau, H.D.: *Walden. Ein Leben in der Natur.* 5. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2007.

Tille, H./ Tille G. (2003): Leitmotiv für eine Wanderung mit Älteren: „Wir wollen die Natur kennen lernen!“. In: ZS Praxis der Psychomotorik 28 (4). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 266-275.

Trommer, G. (Hrsg.) (1991): Natur wahrnehmen mit der Rucksackschule. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig.

Trommer, G. (2001): Wildnispädagogik. Eine wichtige Zukunftsaufgabe für Großschutzgebiete. In: ZS Nationalpark (4). Oekom Verlag, München, 8-11.

Trommer, G. (2005): Exkursionen in zivilisationsferne Landschaften. In: **Klein, H.P./ Grotjohann, N.** (Hrsg.): Frankfurter Beiträge zur biologischen Bildung 5. Shaker Verlag, Aachen.

Trommer, G. (2012): Schön Wild. Warum wir und unsere Kinder Natur und Wildnis brauchen. Oekom Verlag, München.

Twardella, D./ Matzen, W./ Lahrz, T. et al. (2012): Effect of classroom air quality on students`concentration: results of a cluster-randomized cross-over experimental study. In: Indoor Air, 22 (5), 378-387.

U

Ulrich, R.S. (1984): View through a window may influence recovery from surgery. In: Science 224, 420-421.

Ulrich, R.S./ Simons, R.F./ Losito, B.D et al. (1991): Stress recovery during exposure to natural and urban environments. In: Journal of Environmental Psychology 11, 201-230.

Unfallkasse Sachsen-Anhalt (2000): Frische Luft im Büro. In: Sicherheitsforum - Mitteilungsblatt der Unfallkasse Sachsen-Anhalt.

Online: <http://www.ukst.de/de/bueroarbeitsplaetze/frische-luft-im-buero.html> (05/16).

Unterholzer, C. (2003): Grünes für die Psyche. In: ZS: Psychologie heute (4). Beltz-Verlag. Weinheim, 30-35.

UNO (2015): World Population Prospects - The 2015 Revision. UN, New York.

V

Vaaßen, S. (2012): Leibsein zwischen Natur und Artefakt - Eine unauslotbare Affäre? In: **Gerhard, M./ Zunke, C. (Hrsg.):** Die Natur des Menschen. Aspekte und Perspektiven der Naturphilosophie, 13-48.

Van den Berg, A.E./ Van den Berg, C.G. (2010): A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. In: Journal Child: care, health and development, 37, 3, 430-439.

Van Duijn, B./ Van Bergen, S./ Klein Hesselink, J. et. al. (2011): Plant in de klas. TNO-rapport, Hoofddorp.

Vernooij, M./ Schneider, S. (2013): Handbuch der tiergestützten Intervention (3. Aufl.). Quelle & Meyer Verlag, Wiebelsheim.

Verra, M.L./ Angst F./ Beck, T. et al. (2012): Horticultural therapy for patients with chronic musculoskeletal pain: results of a pilot study. In: Journal of Alternative Therapies in Health and Medicine 18 (2), 44-50.

Von Engelhardt, D. (1981): Spiritualisierung der Natur und Naturalisierung des Menschen. In: **Rapp, F. (Hrsg.):** Naturverständnis und Naturbeherrschung. Wilhelm Fink Verlag, München, 96-110.

Von Essen, M.R./ Kongsbak, M./ Schjerling, P. et al. (2010): Vitamin-D controls T cell antigen receptor signaling and activation of human T cells. In: Journal Nature Immunology, 11 (4), 344-349.

Von Gontard, A. (2013): Spiritualität von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine und psychotherapeutische Aspekte. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

W

Ward Thompson C./ Aspinall, P./ Montarzino, A. (2008): The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. In: Journal Environment & Behavior, 40 (1), 111-143.

Weber, A. (2008): Alles fühlt. Mensch, Natur und die Lebenswissenschaften. Berliner Taschenbuch Verlag BvT. Berlin.

Weinberg, P. (2001): Traum und Reiz. Theorie der Bewegungsmöglichkeit. In: **Moegling, K.** (Hrsg.): Integrative Bewegungslehre. Teil II. Wahrnehmung, Ausdruck und Bewegungsqualität. Prolog Verlag, Immenhausen, 267-297.

Wells, N.M. (2000): At home with nature: Effects of `Greenness` on children`s cognitive Functioning. In: Journal Environment and Behavior 32, 775-795.

Wells, N.M./ Evans, G. (2003): Nearby nature: A buffer of live stress among rural children. In: Journal Environment and Behaviour, 35 (3), 311-330.

Welsche, M./ Stobbe, C./ Romer, G./ Hölter, G. (2009): Psychomotorik und Bewegungstherapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine Studie zu Rahmenbedingungen und Akzeptanz. In: ZS Praxis der Psychomotorik 34 (4). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 172-177.

Wesenberg, S./ Werner, J./ Beckmann, A. et al. (2012): Tiergestützte Intervention bei demenziell erkrankten PflegeheimbewohnerInnen. In: ZS Soziale Passagen 4 (2), 297-302

Wever, G. (2002): Wege zu mehr Wahrnehmung in Natur und Wildnis. In: ZS Natur erleben (4). Erling Verlag, Clenze, 32-33.

Wever, G. (2003): Natur- und Wildnispädagogik. Die `Lehren für das Leben`. In: ZS Natur erleben (3). Erling Verlag, Clenze, 78-79.

Whall, A.L. et al. (1997): The effect of natural environments upon agitation and aggression in late stage dementia patients. In: American Journal of Alzheimer's Disease 12, 216-220.

Whitehouse, S. (2001): Evaluating a children`s hospital garden environment: Utilization and consumer satisfaction. In: Journal of Environmental Psychology, 21, 301-314

Wieczorek, M. (2006): Vertraut werden mit der Welt. Naturerfahrungen mit Kindern mit schwerster Behinderung. In: ZS Praxis der Psychomotorik 31 (3). Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 163-167.

Wiemeyer, J. (2003): Motorisches Lernen - Lehrmethoden und Übungsgestaltung. In: **Mechling, H./ Munzert, J.** (Hrsg.): Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre. Hofmann Verlag, Schorndorf, 405-427.

Wilkins, C.H./ Sheline, Y.I./ Roe, C.M. et al. (2006): Vitamin-D Deficiencies Is Associated With Low Mood and Worse Cognitive Performance In Older Adults. In: American Journal for Geriatric Psychiatry, 14 (12), 1032-1040.

Wippermann, C./ Wippermann, K. (2010): Mensch und Wald. Einstellung der Deutschen zum Wald und zur nachhaltigen Waldwirtschaft. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Wirz-Justice, A./ Graw, P./ Kräuchi, K. et al. (1996): `Natural` light treatment of seasonal affective disorder. In: Journal of Affective Disorders 37 (2), 109-120.

Wiseman, R. (2007): International Experiment proves pace of life is speeding up by 10%. British Council, Press release.

Online: <http://www.richardwiseman.com/resources/Pace%20of%20LifePR.pdf> (05/16).

Witte, M. (2002): Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Verlag Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg.

Wohlfarth, R./ Mutschler, B./ Bitzer, E. (2013): Wirkmechanismen tiergestützte Therapie, Forschungsbericht des Freiburger Instituts für tiergestützte Therapie (4), Eigenverlag Gundelfingen.

Wohlleben, P. (2015): Das geheime Leben der Bäume. Ludwig Verlag, München.

Wolter, A./ Jung, N. (2005): Bis in die Tiefe der Seele - Wie praktikabel ist die Tiefenökologie für die Umweltbildung? In: **Fachhochschule Eberswalde et al.** (Hrsg.): 175 Jahre Lehre und Forschung in Eberswalde. Eigenverlag Fachhochschule Eberswalde, 289-296.

Wright, K.P./ McHill, A.W./ Birks, B.R. et al. (2013): Entrainment of the Human Circadian Clock to the Natural Light-Dark Cycle. In: *Current Biology* 23 (16), 1-5.

X/Y

Young, J./ Haas, E./ McGown, E. (2014): Grundlagen der Wildnispädagogik: Mit dem Coyote-Guide zu einem tieferen Verständnis der Natur. Buch 1 - Handbuch für Mentoren. Biber-Verlag, Exertal.

Z

Zeihner, H. (1990): Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern - Einheitlichkeit oder Verinselung? In: **Bertels, L./ Herlyn, U.** (Hrsg.): Lebenslauf und Raumerfahrung. Leske und Buderich, Opladen, 35-57.

Zentralverband Gartenbau e.V. (2015): Jahresbericht 2015. Deutschland Statista 2016

Zentralverband Zoologischer Fachbetriebe (2013): Der Deutsche Heimtiermarkt. Struktur und Umsatzdaten. Online:

http://www.zzf.de/fileadmin/files/ZZF/Marktdaten/Datenblatt_Der_Deutsche_Heimtiermarkt_mit_Anzahl_Heimtiere_2013_01.pdf (05/16).

Ziesenitz, A.-K. (2009): Die Natur als Erholungs(t)raum? Ein empirischer Vergleich von virtueller und physischer Natur. Dissertation am Institut für Psychologie, Universität Kassel. Online: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010011131639/5/DissertationAnneKatrinZiesenitz.pdf> (05/16).

Zimmer, R. (1999): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Herder Verlag, Freiburg.

Zimmer, R. (2012): Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Herder Verlag, Freiburg.

Zimmer, R. (2014): Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Herder Verlag, Freiburg.

Zulley, J. (2001) Die innere Uhr: Ticken wir noch richtig? In: ZS Psychologie heute (7). Beltz Verlag, Weinheim, 46-53.

Zumbült, H. (2002): Bedeutung und Möglichkeiten der Verbesserung und Erhaltung der Wahrnehmungsfähigkeit im Alter durch Naturerfahrungen - ein motogeragogisches Förderangebot. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Marburg - Lehrinheit Motologie.

10 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb.1: Psychomotorische Weiterbildungen der BefragungsteilnehmerInnen	S.9
Abb.2: Aufteilung der BefragungsteilnehmerInnen nach Arbeitsfeldern	S.9
Abb.3: Häufigkeit von psychomotorischen Interventionen außerhalb der Einrichtung	S.11
Abb.4: Aufgesuchtes Gelände für psychomotorische Interventionen	S.12
Abb.5: Draußen-Aufenthalte über Jahreszeiten- und Wetterabhängigkeit	S.12
Abb.6: Inhalte psychomotorischer Interventionen außerhalb geschlossener Räume	S.13
Abb.7: Einschätzung von Vorzügen einer Psychomotorik in der Natur	S.14
Abb.8: Naturaufenthalte als Maßnahme zur Stressentlastung von PsychomotorikerInnen	S.15
Abb.9: Theoretisch zu begründende Themen, Fragen und Probleme für die praktische psychomotorische Arbeit in der Natur	S.15
Abb.10: Der Mensch als Naturding und Kulturwesen	S.22
Abb.11: Natur und Kultur als Kontinuum	S.23
Abb.12: Das Naturverständnis im Wandel der Zeit	S.36
Abb.13: Die Sinus-Milieus in Deutschland 2013	S.43
Abb.14: Die Atmosphäre des gestimmten Handlungsraums in der Begegnung von Mensch und Natur	S.75
Abb.15: Das Natur-Raumprinzip `Kontinuität und Veränderung` als Entwicklungsmotor	S.83
Abb.16: Sozialökologische Zonen nach Baacke	S.85
Abb.17: Systematik der Erlebnispädagogik nach Baig-Schneider	S.127
Abb.18: Lernen zwischen Komfort- und Panikzone	S.131
Abb.19: Entwicklungslinien der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen in Deutschland	S.195
Abb.20: Die Natur-Erfahrungsfelder	S.200
Abb.21: Natur als Raum der körperlichen Vitalität	S.210
Abb.22: Orientierungsrahmen für einen natürlichen Rhythmus	S.222
Abb.23: Regler-Modell zur Wirkungsqualität der Naturerfahrungssituation `Schatzsuche im Wald` mit Vorschulkindern	S.282
Abb.24: Die naturbezogenen pädagogischen und therapeutischen Fachdisziplinen im Rahmen der Erfahrungsfelder	S.290
Abb.25: Die zweite Fachsystematik der Motologie nach Seewald	S.294
Abb.26: Psychomotorische und motologische Interventionen als körper- und bewegungsbezogene, entwicklungs- und gesundheitsfördernde Maßnahme in Pädagogik und Therapie	S.297
Abb.27: Systematik einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur	S.307
Abb.28: Der `Safe Place` im Beziehungsfeld von Klient, Natur und Begleiter	S.342
Abb.29: Praxeologie einer psychomotorisch-motologischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im Erfahrungsraum Natur	S.344

Tab.1: Typisierung von Naturkonzepten	S.57
Tab.2: Jugendlicher Naturkontakt	S.103
Tab.3: Naturnahe Entwicklungsthemen des Erwachsenenalters	S.112
Tab.4: Der Einfluss von Naturräumen über die Lebensspanne	S.115
Tab.5: Unterschiede in den Ausrichtungen der verschiedenen naturpädagogischen und -therapeutischen Fachdisziplinen	S.196
Tab.6: Innere und äußere Bedingungen von spirituellen Erfahrungen in der Natur	S.277
Tab.7: Die Natur-Erfahrungsfelder und ihre Wirkungsqualitäten	S.278
Tab.8: Motopädagogische Spiel-Erfinde-Tabelle Natur nach Kerste	S.309
Tab.9: Abgrenzung einer psychomotorisch-motologischen Herangehensweise im Erfahrungsraum Natur zu anderen Fachdisziplinen	S.319
Tab.10: Handlungsapelle ausgesuchter Naturelemente	S.339

11 Anhang

Fragebogen: Gesundheit und Natur in Psychomotorik, Motopädie und Motologie

Liebe Psychomotorikerin, lieber Psychomotoriker,

mit Ihrer Unterstützung möchte ich Erkenntnisse über Gesundheitsförderung und Anwendung von Naturerfahrungen in der praktischen psychomotorischen Arbeit gewinnen. Ihre Rückmeldung hilft dabei, diese Themen aus der Praxis zu reflektieren und neue Konzepte zu entwerfen. Ich bitte Sie daher, die unten stehenden Fragen zu beantworten (Dauer ca. 10 Minuten).

Unter allen TeilnehmerInnen wird das Buch "Naturerfahrungen mit allen Sinnen" von Kari Joller verlost. Zudem besteht die Möglichkeit, sich alle Ergebnisse der Befragung zusenden zu lassen (Teilnahmemöglichkeiten zur Wahrung der Anonymität siehe unten).

Alle Angaben zu diesem Fragebogen werden vertraulich behandelt. Die hiermit erhobenen Informationen werden ausschließlich zur Weiterentwicklung von theoretischen und praktischen psychomotorischen Konzepten verwendet.

Ich bitte Sie nun, die folgenden Fragen zu beantworten ...

1. Welche Aus-, bzw. Weiterbildung haben Sie absolviert?

- Basisqualifikation Psychomotorik (im Umfang von ca. 180-200 Unterrichtseinheiten)
- Motopädie
- Motologie
- Eine andere Ausbildung und zwar ...

2. Geschlecht?

- weiblich
- männlich

3. Wie alt sind Sie?

- unter 20 Jahre
- 21-30 Jahre
- 31-40 Jahre
- 41-50 Jahre
- 51-60 Jahre
- 61-70 Jahre
- über 70 Jahre

4. In welchem psychomotorischen Arbeitsfeld sind Sie tätig? (Mehrfachnennungen möglich!)

- Kinder / Jugendliche
 - Erwachsene
 - Senioren
-

5. In welcher Einrichtung sind sie psychomotorisch im Arbeitsfeld Kinder und Jugendliche tätig? (Mehrfachnennungen möglich!)

- Keine
- Frühförderung
- Kindergarten / Kindertagesstätte
- Verein
- Psychomotorische Praxis
- Schule
- Klinik Kinder und Jugendliche
- Sonderpädagogische Einrichtung
- Jugendhilfeeinrichtung
- Sonstiges und zwar ...

6. In welcher Einrichtung sind sie psychomotorisch im Arbeitsfeld Erwachsene tätig? (Mehrfachnennungen möglich!)

- Keine
- Psychosomatische Klinik
- Klinik Psychotherapie
- Suchtklinik
- Reha-Klinik
- Sozialpsychiatrie
- Sonderpädagogische Einrichtung
- Einrichtung Gesundheitsförderung
- Sonstiges und zwar ...

7. In welcher Einrichtung sind sie psychomotorisch im Arbeitsfeld Senioren tätig? (Mehrfachnennungen möglich!)

- Keine
- Seniorenheim
- Geriatrie
- Verein
- Einrichtung Gesundheitsförderung
- Sonstiges und zwar ...

8. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer psychomotorischen Arbeit insgesamt? (nur eine möglich!)

- nicht zufrieden weniger zufrieden weder zufrieden noch unzufrieden zufrieden sehr zufrieden

9. Welche Aussage trifft auf Sie am ehesten zu? (nur eine möglich!)

- Ich bin mit meiner psychomotorischen Arbeit überfordert und unzufrieden.
- Ich verausgabe mich in meiner psychomotorischen Arbeit.
- Ich schone mich eher in meiner psychomotorischen Arbeit.
- Ich setze mich in meiner psychomotorischen Arbeit viel aber nicht zuviel ein.

10. Wie gesund würden Sie Ihren Lebensstil insgesamt einschätzen? (nur eine möglich!)

sehr ungesund
 ungesund
 teils / teils
 gesund
 sehr gesund

11. Können Sie gut für sich sorgen (z.B. in Stresssituationen, wenn sie krank werden, sehr belastet sind o.ä.)? (nur eine möglich!)

trifft gar nicht zu
 trifft wenig zu
 trifft teilweise zu
 trifft überwiegend zu
 trifft voll zu

12. In wie weit achten Sie bei Belastungen auf die Rückmeldungen Ihres Körpers? (nur eine möglich!)

gar nicht
 wenig
 teilweise
 meist
 immer

13. Wie stressig empfinden Sie ihre psychomotorische Arbeit insgesamt? (nur eine möglich!)

überhaupt nicht stressig
 wenig stressig
 teilweise stressig
 häufig stressig
 sehr oft stressig

In wie weit stellen die folgenden Faktoren in Ihrer psychomotorischen Arbeit eine Belastung für Sie dar?

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft teilweise zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
14. Der Zeitdruck ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Die Vielzahl an Arbeitsaufgaben ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Die Unterbesetzung ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ich habe zu viele Klienten, das ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Der Lärm und die Lautstärke ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ich habe keine Entspannungsmöglichkeiten, das ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Die körperliche Beanspruchung ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ich sehe häufig wenig oder keine Erfolge in der Arbeit, dass ist für mich belastend ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Folgendes ist außerdem für mich in meiner psychomotorischen Arbeit belastend ... (Stichworte reichen aus!)

In wie weit wenden Sie die folgenden Maßnahmen zur Stressentlastung an?

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft teilweise zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
23. Zur Stressentlastung betreibe ich sportliche Aktivitäten oder bewege mich ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Zur Stressentlastung entspanne ich mich bewusst (z.B. Atmung, Entspannungstechnik etc.) ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Zur Stressentlastung gebe ich Verantwortung ab oder verteile Aufgaben ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Zur Stressentlastung grenze ich mich ab und sage "Nein" ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Zur Stressentlastung gehe ich Freizeitaktivitäten und Hobbys nach (z.B. Lesen, Musizieren etc.) ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Zur Stressentlastung hole ich mir Hilfe ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Zur Stressentlastung gehe ich in die Natur ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Folgendes ist außerdem für mich zur Stressentlastung hilfreich ...
(Stichworte reichen aus!)

31. Wie oft gehen Sie mit Ihren Klienten (Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen) nach draussen?
(nur eine möglich!)

- gar nicht (weiter mit Abschlussfrage Nr. 37 ...)
- selten
- hin und wieder
- regelmäßig
- sehr oft

32. Wohin gehen Sie meistens, wenn Sie mit Ihren Klienten nach draussen gehen?
(Mehrfachnennung möglich)

- Außengelände der Einrichtung
- In den Wald
- Auf eine Wiese
- Ans Wasser (Bach, Fluß, See, Meer)
- In den Park
- sonstiges und zwar ...

**33. In welcher Zeit gehen Sie in der Regel mit Ihren Klienten nach draussen?
(Mehrfachnennungen möglich)**

- ganzjährig
- überwiegend im Frühling
- überwiegend im Sommer
- überwiegend im Herbst
- überwiegend im Winter
- bei jedem Wetter
- nur bei schönem Wetter

**34. Was machen Sie am ehesten, wenn sie mit Ihren Klienten draussen sind?
(Mehrfachnennungen möglich)**

- Sport / Fitness
 - Freies Spiel / Freies Bewegen
 - Regel- / Wettkampfs Spiele und -übungen
 - Rollen- / Symbolspiele und -übungen
 - Angeleitete Naturerfahrungsübungen
 - Bauen und Werken
 - Wandern / Unterwegs-Sein
 - anderes und zwar ...
-

36. Haben Sie eine zusätzliche Fortbildung zum Thema Natur absolviert?

- nein
 - ja, und zwar ...
-

**37. Welche Themen, Fragen, Probleme müssten für die praktische psychomotorische Arbeit in der Natur, aus Ihrer Sicht noch theoretisch bearbeitet, begründet oder erforscht werden?
(Stichworte reichen aus!)**

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!!!

Wenn Sie an der Verlosung des Buches "Naturerfahrung mit allen Sinnen" teilnehmen und die Ergebnisse der Befragung zugesandt haben möchten, senden Sie bitte zur Wahrung der Anonymität - unabhängig von diesem Fragebogen - eine e-mail an: spaekert@staff.uni-marburg.de

Ein Eintrag in der Betreffzeile: "Fragebogen Gesundheit und Natur" ist ausreichend.

Mit vielen Grüßen und besten Wünschen aus Marburg,

Thorsten Späker

Abschicken

Eingabe loeschen

Autor des Fragebogens: Thorsten Späker
eMail: spaekert@staff.uni-marburg.de
Institution: Philipps-Universität Marburg - Lehrinheit Motologie
Dieses Formular wurde mit GrafStat (Ausgabe 2011 / Ver 4.252) erzeugt.
Ein Programm v. Uwe W. Diener 12/2011.
Informationen zu GrafStat: <http://www.grafstat.de>

Erklärung

Hiermit bestätige ich, Thorsten Späker, dass ich die vorliegende Dissertation eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine anderen, als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate sind als solche gekennzeichnet. Die vorliegende Dissertation wurde weder an anderer Stelle eingereicht, noch in der gleichen oder in einer ähnlichen Form bereits zuvor an einer in- oder ausländischen Hochschule im Zusammenhang mit einem wissenschaftlichen Examen bzw. zum Erwerb eines akademischen Grades vorgelegt.

Marburg, den 27. Juli 2016 _____